

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums  
für Bildung und Kommunikation in  
Migrationsprozessen (IBKM) an der  
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Nr. 44

Herausgegeben von  
Rudolf Leiprecht und Rolf Meinhardt

Bettina Schmidt

# **Den Anti-Bias-Ansatz zur Diskussion stellen**

Beitrag zur Klärung theoretischer Grundlagen  
in der Anti-Bias-Arbeit



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Oldenburg, 2009

Verlag / Druck / Vertrieb

BIS-Verlag  
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
Postfach 2541  
26015 Oldenburg

E-Mail: [bisverlag@uni-oldenburg.de](mailto:bisverlag@uni-oldenburg.de)  
Internet: [www.bis-verlag.de](http://www.bis-verlag.de)

ISBN 978-3-8142-2158-8

# Inhalt

|  |    |
|--|----|
| <b>Vorwort</b>   | 11 |
| <b>Einleitung</b>  | 13 |
| <b>1 Historische und begriffliche Entwicklungen des Anti-Bias-Ansatzes</b>   | 23 |
| 1.1 Terminologische Entwicklungen  | 23 |
| 1.1.1 Zum Begriff Anti-Bias  | 23 |
| 1.1.2 Kritische Betrachtung kontextspezifischer Verwendungen der Begriffe Kultur und ‚Rasse‘ in der Anti-Bias-Arbeit | 25 |
| 1.2 Entstehung, Entwicklung und Ausbreitung des Anti-Bias-Ansatzes   | 30 |
| 1.2.1 Die Entstehung des Anti-Bias-Ansatzes in den USA   | 30 |
| 1.2.2 Die Weiterentwicklung des Anti-Bias-Ansatzes in Südafrika  | 36 |
| 1.2.3 Die Anfänge der Anti-Bias-Arbeit in Deutschland & Europa   | 40 |
| <b>2 Darstellung des Anti-Bias-Ansatzes</b>  | 53 |
| 2.1 Umsetzung des Anti-Bias-Ansatzes: Bildungskonzept – Haltung – Organisationsprofil?                               | 53 |
| 2.1.1 Anti-Bias-Arbeit als Seminarkonzept politischer Bildungsarbeit   | 53 |
| 2.1.2 Anti-Bias-Arbeit als Haltung   | 57 |
| 2.1.3 Anti-Bias-Arbeit als Organisationsprofil   | 61 |
| 2.2 Grundannahmen des Anti-Bias-Ansatzes   | 63 |
| 2.2.1 Diskriminierung betrifft alle Menschen   | 64 |

|          |  |     |
|----------|--|-----|
| 2.2.2    | Affektiv-emotionale und kognitiv-rationale Auseinandersetzung mit Diskriminierung  | 66  |
| 2.2.3    | Individueller lebenslanger Prozess und Aufforderung zur Transformation globaler/gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse | 67  |
| 2.3      | Zentrale Inhalte des Anti-Bias-Ansatzes  | 70  |
| 2.3.1    | Ideologien und Strukturen von Unterlegenheit und Überlegenheit   | 70  |
| 2.3.2    | Diskriminierung im Zusammenhang von Subjekt und Gesellschaft   | 73  |
| 2.3.2.1  | Je eigene Differenzierungen in ihrer Verstrickung in gesellschaftlich vorherrschende Differenzierungen                       | 75  |
| 2.3.2.2  | Je eigene (Macht-)Positionierung im Zusammenhang mit gesellschaftlichen und globalen Machtverhältnissen                      | 77  |
| 2.3.2.3  | Je eigene Diskriminierungserfahrungen im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen                         | 78  |
| 2.3.3    | Differenzierung + Macht → Diskriminierung  | 81  |
| 2.3.4    | Ebenen von Diskriminierung   | 83  |
| 2.3.5    | Internalisierung von Machtverhältnissen – verinnerlichte Dominanz und verinnerlichte Unterdrückung                           | 88  |
| 2.3.6    | Handlungsalternativen  | 92  |
| <b>3</b> | <b>Theoretische Bestimmung zentraler Begriffe in der Anti-Bias-Arbeit</b>  | 97  |
| 3.1      | Differenzierung  | 97  |
| 3.1.1    | Begriffsbestimmung: Differenzierung  | 98  |
| 3.1.2    | Horizontale und vertikale Differenzierung  | 98  |
| 3.1.3    | Begriffliche Abgrenzung von Voreingenommenheit und Vorurteil – Ebenen von Differenzierung                                    | 102 |
| 3.1.4    | Abgrenzung Schiefelage – Differenz/ierung als Konstruktion   | 105 |
| 3.1.5    | Differenzierungen und Differenzlinien  | 106 |
| 3.1.6    | Multifunktionalität von Differenzierungen  | 108 |

|         |  |     |
|---------|--|-----|
| 3.1.7   | Zum ‚Differenz-Dilemma‘: Widersprüche im Umgang mit Differenz/ierung                               | 116 |
| 3.2     | Macht  | 123 |
| 3.2.1   | Begriffsbestimmung   | 125 |
| 3.2.2   | Situative Macht – Definitions- und Handlungsmacht  | 126 |
| 3.2.3   | Gesellschaftlich etablierte Macht – institutionalisierte und ideologische Macht                    | 128 |
| 3.2.4   | Individuelle Machtpositionierungen in der Gesellschaft   | 132 |
| 3.2.5   | Empowerment  | 138 |
| 3.2.6   | Zusammenwirken von gesellschaftlicher Lage und individuellen Bedingungen                           | 141 |
| 3.2.6.1 | Macht-Subjekt-Unterwerfung   | 142 |
| 3.2.6.2 | Habitus  | 148 |
| 3.2.6.3 | Subjektiver Möglichkeitsraum   | 152 |
| 3.2.6.4 | Subjekt – Macht – Gesellschaft   | 157 |
| 3.3     | Diskriminierung  | 175 |
| 3.3.1   | Begriffsbestimmung: Diskriminierung und Unterdrückung  | 176 |
| 3.3.2   | Diskriminierungsmodell   | 180 |
| 3.3.3   | Diskriminierungsformen in der Anti-Bias-Arbeit – Fünf Formen der Unterdrückung – Iris Marion Young | 191 |
| 3.3.4   | Internalisierte Machtverhältnisse: Verinnerlichung von Dominanz/Verinnerlichung von Unterdrückung  | 200 |
| 3.3.4.1 | Inkorporierung der sozialen Ordnung  | 201 |
| 3.3.4.2 | Formen der Verinnerlichung von Dominanz und Unterdrückung  | 205 |
| 3.3.4.3 | Möglichkeitsräume  | 216 |
| 3.3.5   | Analyse entlang von vier Ebenen  | 231 |
| 3.3.6   | Analyse von Diskriminierung/Unterdrückung an einem konkreten Einzelfall                            | 239 |
| 3.3.6.1 | Diskriminierungsmodell   | 239 |
| 3.3.6.2 | Unterdrückungskriterien und Diskriminierung entlang von verschiedenen Differenzierungen            | 241 |
| 3.3.6.3 | Verinnerlichung von Macht-Unterdrückungsverhältnissen  | 243 |

|  |     |
|--|-----|
| 3.3.6.4 Ebenen von Diskriminierung   | 244 |
| 3.3.6.5 Möglichkeitsräume  | 255 |
| 3.3.6.6 Alternative Handlungsansätze auf den Ebenen von<br>Diskriminierung | 258 |
| <b>Fazit/Ausblick</b>  | 271 |
| <b>Literaturverzeichnis</b>  | 275 |
| Film   | 292 |
| Internetquellenld  | 292 |

## **Abbildungen**

|   |  |     |
|---|--|-----|
| 1 | Diskriminierungsmodell                     | 82  |
| 2 | Direkte und indirekte Diskriminierung      | 87  |
| 3 | Differenz/ierung                           | 120 |
| 4 | Subjektivierung als zweifache Unterwerfung | 147 |
| 5 | Diskriminierungsmodell Radtke/Gomolla      | 181 |
| 6 | Rassismusdefinition Miles                  | 183 |
| 7 | Apparat des Rassismus Terkessidis          | 188 |

## **Tabellen**

|   |   |     |
|---|---|-----|
| 1 | Formen von Diskriminierung  | 74  |
| 2 | Ebenen der Diskriminierung  | 85  |
| 3 | Internalisierung von Dominanz und Unterdrückung                     | 90  |
| 4 | Alternativen zur Internalisierung von Dominanz<br>und Unterdrückung | 95  |
| 5 | Ebenen der Differenzierung  | 104 |
| 6 | Ebenen der Macht  | 124 |





## Vorwort

Ich freue mich sehr, dass nun – zweieinhalb Jahre nach der Fertigstellung dieser Arbeit im Rahmen meines Diplomabschlusses an der Universität Oldenburg – endlich, meine Gedanken, Recherchen und Überlegungen zur Anti-Bias-Arbeit in einer Form verschriftlicht und gedruckt sind, wie ich sie an interessierte Personen weitergeben kann. Denn erst auf dieser Grundlage kann mein Anliegen – meinen Beitrag zur Klärung theoretischer Grundlagen in der Anti-Bias-Arbeit zur Diskussion zu stellen – auch realisiert werden. Ich danke allen, die an diesem langwierigen Prozess beteiligt waren, Korrektur gelesen haben, mit mir formatiert haben oder mich immer wieder ermutigt haben!

Gleichzeitig ist es mir sehr wichtig, in diesem Rahmen darauf hinzuweisen, dass ich – wie zu erwarten war – nicht mit Abschluss der Diplomarbeit auch meine Auseinandersetzung mit dem Anti-Bias-Ansatz abgeschlossen habe. Die lange theoriendominierte Diplomphase wurde von einer sehr praxisorientierten Phase der Freiberuflichkeit in der politischen Bildungsarbeit abgelöst. So wie ich in meiner theoretischen Arbeit wesentlich auf meine praktischen Erfahrungen zurückgreifen konnte, so war es dann möglich, theoretische Erkenntnisse direkt in die Praxis einfließen zu lassen. Heute begleite ich im Rahmen meiner Promotion ein Projekt, welches unter anderem mit dem Anti-Bias-Ansatz an Berliner Grundschulen arbeitet. Damit habe ich gerade tatsächlich die Möglichkeit, mein ursprüngliches Interesse für die Diplomarbeit – Anti-Bias-Arbeit an/mit/für Schulen – im Rahmen der Promotion weiterzuverfolgen.

Mir ist wichtig zu betonen, dass ich mich nach wie vor politisch, persönlich, bildungspraktisch und wissenschaftlich mit dem Anti-Bias-Ansatz auseinandersetze und das auch weiter tun werde. Diese Arbeit dokumentiert den Stand meiner Reflexionen vom Mai 2007, ohne dass in der Folge eine umfassende inhaltliche Überarbeitung und/oder Ergänzung stattgefunden hat.

Ich würde mich freuen, wenn sie zur Diskussion um Inhalte, theoretische Grundlagen und methodische Ansprüche einlädt!



# Einleitung

*„Die Theorie ist immer nur der Umweg auf dem Weg zu etwas Interessantem. [...] ›interessanter‹ als Theorie ist schlicht und einfach, die Welt zu verändern. [...] Es gibt einfach keine andere Möglichkeit, als sich durch die schwierigen theoretischen Begriffe hindurchzuarbeiten, und das Ziel besteht darin, das dadurch gewonnene Verständnis in eine veränderte Praxis einfließen zu lassen“ (Stuart Hall 1999, 119).*

## Persönliche Motivation

Ein erster Kontakt zum Anti-Bias-Ansatz kam für mich 2002 an der Universität Oldenburg zustande. Ich nahm an einem vom Zentrum für Frauen- und Geschlechterforschung angebotenen Anti-Bias-Seminar teil, das von zwei Anti-Bias-Trainerinnen – Berryl Hermanus und Welékazi Dlova – aus Kapstadt, Südafrika, durchgeführt wurde. Während die Anti-Bias-Trainerinnen betonten wie ungewohnt es für sie ist, in einer solch homogen erlebten Gruppe, d.h. mit fast ausschließlich Weißen<sup>1</sup> Studierenden zu arbeiten, erlebte ich die Seminargruppe wesentlich heterogener und offener für Auseinandersetzungen sowie für kritische Selbstreflexion, als ich es aus vielen anderen (Uni)-Seminaren gewohnt war. Dieses erklärte ich mir insbesondere durch die ermutigende Begleitung durch die Trainerinnen und die von ihnen geschaffene Atmosphäre der Vertrautheit. Wie sehr mich das Anti-Bias-

---

1 Ich schreibe im Folgenden alle – jeweils sehr verschiedenen – Zugehörigkeiten wie Schwarz, Deutsch, Weiblich etc. groß, um meine Kritik essentialistischer und biologistischer Interpretationen der Begriffe deutlich zu machen. Auch wenn diese Schreibweise zunächst befremdlich wirkt, möchte ich auf diese Weise das Augenmerk darauf lenken, dass es sich um soziale Konstruktionen handelt, die auf soziale Positionierungen im Rahmen gesellschaftlicher Machtverhältnisse verweisen (vgl. Elverich/Kalpaka/Reindlmeier 2006, 14). Auf der Grundlage eines Bewusstseins der den Begriffen inhärenten Gefahr der Reproduktion bestehender (dualistischer) Kategorisierungen, entlang derer Unterdrückung stattfindet, werden die Begriffe dennoch verwendet, da sie es ermöglichen, solche Kategorisierungen als Konstrukte zu benennen, ihre Auswirkungen zu thematisieren und sie bestenfalls zu dekonstruieren und zu verändern.

Seminar beeindruckt hat, wird anhand eines Auszugs aus einem Erahrungsbericht, den ich nach dem Seminar für meine eigene Reflexion und Verarbeitung schrieb, deutlich:

*„Als ich am Donnerstag um 16.15 zum Seminarraum eilte, wurde mir bewusst, dass ich überhaupt nicht sicher war, was ich von diesem Training erwartete. Ich erwartete erstmal sehr wenig. Wichtig war für mich nur Anregungen zu bekommen und diese mit einer netten Gruppe zu diskutieren. [...] Das Seminar übertraf meine Erwartungen bei weitem. Noch nie habe ich an der Universität eine so wertvolle pädagogische Arbeit in so persönlicher und herzlicher Atmosphäre miterlebt. Berryl und Welekazi sei dank! [...] Im Nachhinein bin ich unheimlich froh darüber an diesem Seminar teilgenommen zu haben. Ich spüre aber auch den Wunsch damit weiter zu arbeiten und den Kontakt zu halten.“ (persönlicher Erfahrungsbericht vom 08.12.2002)*

Die Anti-Bias-Arbeit ermöglichte mir nicht nur eine intensive *persönliche Auseinandersetzung*, sondern motivierte mich neben der Umsetzung des Ansatzes im Rahmen *politischer Bildungsarbeit* auch zu lokalem *politischem Engagement*. Darüber hinaus wirkte sich diese Erfahrung deutlich auf meine *wissenschaftlich-theoretischen Schwerpunktinteressen* aus. Mir war es ein Anliegen, auf all diesen verschiedenen Ebenen mit dem Anti-Bias-Ansatz weiter zu arbeiten:

In meinem *persönlichen Anti-Bias-Prozess* wurde ich insbesondere in meiner Nebentätigkeit als Integrationshelferin in einer Grundschule herausgefordert. Dort begleitete ich drei Kinder mit Behinderungen durch den reglementierten Schulalltag. Diese Situation bot mir ein breites Feld der persönlichen Analyse von diskriminierenden Strukturen einerseits und institutionalisierten Praxen von Seiten der Mitglieder andererseits. Ich konnte mir in diesem Rahmen über meine eigene Eingebundenheit in diskriminierende Verhältnisse sowie über meine Beteiligung an deren Aufrechterhaltung bewusst werden. Es war für mich unvermeidlich, die Thematik der Diskriminierung im schulischen Kontext und in meinem dortigen Verhalten den Kindern ‚mit Behinderungen‘ gegenüber präsent zu haben, da die Machtasymmetrien zu spürbar und die Ausschließungspraxen so eindrücklich waren. Im Rahmen der *Anti-Bias-Werkstatt*, einer Gruppe von fünf Personen, die sich nach dem Anti-Bias-Training zur Weiterarbeit zusammenschloss,

konnte ich eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Inhalten und Methoden des Ansatzes verwirklichen, den Ansatz hinsichtlich der Adaption für den deutschen Kontext diskutieren und in der politischen Bildungsarbeit sowie im Rahmen von Lehraufträgen an der Uni mit dem Anti-Bias-Ansatz aktiv werden. Die Motivation zur *politischen Arbeit* gegen Diskriminierung spürte ich schon lange in mir, bis es mir gelang, den Schritt raus aus den Uni- und Bildungszusammenhängen zu machen und mich im Rahmen der antirassistischen Zusammenarbeit mit Flüchtlingen zu engagieren. Mein *wissenschaftliches Interesse* galt immer konkreter der Auseinandersetzung mit Rassismustheorien und Antirassismuarbeit einerseits sowie der Frauen- und Geschlechterforschung andererseits. Bei der Auseinandersetzung mit diesen Themen profitierte ich sehr von meiner praktischen Nebentätigkeit, um die theoretischen Erkenntnisse rückzukoppeln.

Als großes Manko erlebte und erlebe ich die geringe Vernetzung und Zusammenarbeit zwischen den beschriebenen Ebenen, den politischen Aktionen, schulischer und außerschulischer Bildung sowie Wissenschaft und Theorie. Die Separierung von herrschaftskritischem Potential darf meines Erachtens nicht unwiderrufen hingenommen werden, sondern der solidarische Zusammenschluss von unterschiedlichen, auf verschiedenen Ebenen tätigen Gruppierungen zu einer kollektiven Gegenmacht erscheint mir eine grundlegende Voraussetzung für gesellschaftliche<sup>2</sup> Veränderungen zu sein (vgl. Freire 1970/1973, 147ff). Meine Motivation zu dieser Diplomarbeit ist durch das Begehren nach Verbindungen von kritischer Wissenschaft mit politischer wie pädagogischer Praxis begründet. Ich gehe von der These aus, dass der Anti-Bias-Ansatz einen geeigneten Rahmen bildet, um kritisch theoretische Erkenntnisse mit politischen Forderungen und einer pädagogisch reflexiven Praxis zu verbinden.

Vor dem Hintergrund der Betroffenheit über die direkten und indirekten, institutionellen und individuellen Diskriminierungen und ihre gra-

---

2 Um Missverständnisse zu vermeiden, möchte ich an dieser Stelle ausdrücklich darauf hinweisen, dass mein Verständnis von ‚Gesellschaft‘ bzw. ‚gesellschaftlichen Verhältnisse/Ebenen/Veränderung‘ etc. sich nicht auf die Definition von Nationalstaaten beschränkt, sondern ich auch globale Zusammenhänge mit berücksichtige. Explizit werde ich diesen weit gefassten Fokus nur an zentralen Stellen anmerken.

vierenden individuellen und gesellschaftlichen Auswirkungen im Rahmen der Schule als Organisation, beabsichtigte ich zunächst, den Anti-Bias-Ansatz im Rahmen meiner Arbeit hinsichtlich seiner Nutzbarkeit für die Implementierung in Schule zu untersuchen und ein Anti-Bias-Konzept für Schule zu entwickeln. Im Zuge der Auseinandersetzung wurde mir bewusst, dass ich mit dieser Planung dabei war, einen notwendigen Arbeitsschritt zu übergehen: Den Anti-Bias-Ansatz theoretisch zu diskutieren. Mir wurde deutlich, dass ich, sofern ich nicht im Alleingang ein theoretisch ‚schwammiges‘ Konzept entwickeln möchte, mich zunächst dem Anti-Bias-Ansatz und seiner theoretischen Bestimmung zuzuwenden habe, die bislang zumindest für den Deutschen Kontext nicht stattgefunden hat. Die Forderung von Annita Kalpaka, Gabi Elverich und Karin Reindlmeier (2006), die Theorie von politischen Bildungsansätzen transparent zu machen, war mir eine große Hilfe, um mir einzugestehen, dass ich mich mit der Doppelung einer Theorie- und Konzeptionsarbeit übernehmen würde. Die Nutzbarmachung von Anti-Bias-Arbeit für den schulischen Kontext über vereinzelte Projektschultage oder Lehrerinnenfortbildungen hinaus, ist mir weiterhin ein Anliegen; zunächst erscheint es mir aber essentiell, mir die Forderung von Kalpaka, Elverich und Reindlmeier zu eigen zu machen und dem Anti-Bias-Ansatz ein theoretisches Gesicht zu geben: Mir geht es darum, die theoretischen Grundannahmen und Problemanalysen transparent zu machen und durch die Offenlegung und Diskussion zugrunde liegender Theorien und Begriffe eine Diskussion über den Anti-Bias-Ansatz zu ermöglichen. Insbesondere verfolge ich das Ziel, eine Verbindung kritischer Theorien und Fachdiskurse mit der Anti-Bias-Praxis herzustellen, um den Ansatz konstruktiv weiterzuentwickeln (vgl. Kalpaka/Elverich/Reindlmeier 2006, 9f) und einen Beitrag zu einer theoretisch begründeten Adaption des Ansatzes an den Deutschen Kontext zu leisten.

Die Darstellung meiner Motivation und meiner Zielrichtung habe ich an dieser Stelle deshalb so ausführlich gehalten, da meine Arbeit trotz der Entscheidung, Schule im Rahmen dieser Arbeit nicht in den Vordergrund zu stellen, sehr durch die Auseinandersetzung mit Literatur und Theorie gekennzeichnet ist, die ich insbesondere auch für die Analyse von Diskriminierung in der Schule und die Entwicklung von alternativen Konzepten als relevant erachte.

## Eigene Positionierung

Ich denke, dass es sinnvoll und notwendig ist, den Standpunkt zu verdeutlichen, von dem aus ich diese Arbeit schreibe, weil ich davon ausgehe, dass gerade die Auseinandersetzung mit verschiedenen Differenzierungen entlang derer Menschen positioniert sind und ihre Identitäten entwickeln (vgl. Leiprecht/Lutz 2005, 220f), entlang derer sich Machtasymmetrien konstituieren und die zur Legitimation von Diskriminierungen herangezogen werden, auch Transparenz hinsichtlich der je eigenen Sprecherinnenposition fordert (vgl. Stötzer 2004, 174). Es geht mir insbesondere darum, meine eigene privilegierte Positionierung im Rahmen gesellschaftlicher und globaler Machtverhältnisse zu verdeutlichen, ohne meine eigenen Diskriminierungserfahrungen zu unterminieren: Orientiert an den 15 bipolaren hierarchischen Differenzlinien, die von Rudolf Leiprecht und Helma Lutz (Leiprecht/Lutz 2005, 220) aufgestellt werden, bin ich in Bezug auf die Kategorien Sexualität, ‚Rasse‘/Hautfarbe, Ethnizität, Nation/Staat, Klasse/Sozialstatus, Sprache, Kultur, Generation, Herkunft/Sesshaftigkeit, Nord-Süd/Ost-West sowie gesellschaftlicher Entwicklungsstand auf der Seite der Dominanz positioniert.<sup>3</sup> Im Rahmen der Anti-Bias-Arbeit werden neben diesen als gesellschaftlich vorherrschend identifizierten Differenzlinien weitere Differenzierungen thematisiert, die für die je eigene Machtpositionierung relevant sind: Beispielsweise ist mir im Zuge des Verfassens einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit – neben der im Rahmen des Studiums explizit reflektierten Privilegierung, als Weiße Deutsche in meinem Alltag nicht zur Zielscheibe rassistischer Diskriminierung zu werden – insbesondere meine in Bezug auf Bildung bevorzugte Position als studierte Tochter aus einem Akademikerinnenhaushalt bewusst. Viele weitere der genannten sowie noch nicht genannten Differenzierungen, entlang derer ich eine privilegierte Position in dieser Gesellschaft inne habe, sind mir im Alltag meist sehr wenig bewusst. Im Gegensatz dazu sind die Differenzierungen entlang derer ich benachteiligt bin, für mich meist sehr deutlich spürbar. So sind es nicht zuletzt meine eigenen Diskriminierungserfahrungen in Bezug auf

---

3 Mir ist bei einer solchen Auflistung zu jeder Kategorie ein „ja, aber ...“ auf den Lippen. Diesem Bedürfnis, mich zu erklären gehe ich an dieser Stelle bewusst nicht nach, da es hier nicht um mein Gefühl geht, sondern um die gesellschaftliche Positionierung, die sich aus diesen – wie auch immer erlebten – Zugehörigkeiten ergibt.



die Kategorien Geschlecht und Gesundheit, die mich zu der Auseinandersetzung mit und zum Einsatz gegen Diskriminierung ermutigt haben und weiterhin motivieren.

Mit dieser persönlichen Positionierung geht es mir nicht darum, dem Anspruch an ein Höchstmaß an ‚political correctness‘ nachzueifern, sondern vielmehr im Sinne des Anti-Bias-Ansatzes inklusiv und einschließend zu denken. Ich möchte verdeutlichen, von welchem Erfahrungshintergrund aus meine Perspektive auf die Welt gerichtet ist, um auch die Berücksichtigung möglicher ‚toter Winkel‘ zu ermöglichen. Dabei bin ich sehr auf kritische Anregungen und Korrekturen angewiesen, die mir eigene verinnerlichte Formen sowohl von Dominanz als auch von Unterdrückung aufzeigen. Gerade durch solche kritischen Anmerkungen habe ich die Möglichkeit, meine eigene Verstrickung in die gesellschaftlichen Unterdrückungsverhältnisse, die Zielscheibe meiner Kritik sind, *kontinuierlich* mit zu reflektieren und vorherrschende, von mir internalisierte Denk- und Wahrnehmungsmuster zu hinterfragen. Das Mitdenken und Thematisieren dieses Widerspruches – ich kritisiere Herrschaftsverhältnisse,<sup>4</sup> in die ich selbst dermaßen verstrickt bin, dass sie auch meine eigene wissenschaftliche und berufliche Existenz bestimmen – empfinde ich als zentrale Herausforderung im Rahmen meiner wissenschaftlichen und praktischen Arbeit. Meines Erachtens spiegelt sich in meiner widersprüchlichen Position eine dem Verhältnis von kritischer interkultureller Pädagogik und gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen inhärente Ambivalenz wider. Die interkulturelle Pädagogik beschäftigt sich mit Differenz- und Dominanzverhältnissen: Mit den Verhältnissen zwischen den je Anderen<sup>5</sup> und den je Nicht-Anderen. Sie reproduziert diese Differenzierung im Prozess der Reflexion und Analyse der „symbolischen und politischen Praxen der Erzeugung der Anderen“ (Mecheril 2003, 130). Es kann als Paradox verstanden werden, dass die interkulturelle Pädagogik

---

4 Vorwiegend benutze ich im Rahmen dieser Arbeit die Begriffe gesellschaftliche Macht- und gesellschaftliche Unterdrückungsverhältnisse. Wenn ich von Herrschaft spreche, meine ich immer eine Form struktureller Dominanz.

5 Die „Anderen“ werden in Anlehnung an Mecheril als imaginierte Phänomene verstanden, die in institutionellen und alltäglichen Praxen dadurch produziert werden, dass ihnen Möglichkeiten oder Ansprüche abgesprochen werden. Sie „sind Ausdruck einer gesellschaftlichen Relation“, die undiskutiert, wie selbstverständlich hingenommen wird (vgl. Mecheril 2003, 130).

sich erst durch die Konstruktion des je Anderen konstituiert, mit der sie sich kritisch auseinandersetzt (vgl. ebd.).<sup>6</sup> Ich begreife es als zentrale Herausforderung der interkulturellen Pädagogik, die ihr eigenen Konstitutionsbedingungen kontinuierlich kritisch mit im Blick zu haben, ebenso wie ich mich vor die Aufgabe gestellt sehe, meine Verstrickung in und Aufrechterhaltung von gesellschaftlichen Macht- und Unterdrückungsstrukturen fortlaufend mit zu berücksichtigen.

### **Aufbau der Arbeit**

Im Rahmen dieser Arbeit geht es mir darum, *Möglichkeiten* der theoretischen Bestimmung des Anti-Bias-Ansatzes aufzuzeigen. Die Schwerpunktsetzung und Gliederung der Darstellung des Ansatzes, ist dabei durchweg subjektiv begründet und von meiner eigenen Positionierung ebenso beeinflusst, wie von meinen subjektiven Erfahrungen mit dem Anti-Bias-Ansatz, insbesondere auch im Rahmen der Anti-Bias-Werkstatt. So ist auch die Auswahl und Aneignung von verschiedenen Theorien zur Bestimmung zentraler Grundlagen vorwiegend von meinen zu diesem Zeitpunkt aktuellen subjektiven Interessen geleitet.<sup>7</sup> Ich bin mir darüber bewusst, dass es auch viele weitere theoretische Zugänge zur Anti-Bias-Arbeit geben kann. Außerdem bin ich mir im Klaren darüber, dass ich unterschiedliche wissenschaftliche Bereiche berühre und teilweise auch sich widersprechende Theorien heranziehe. Dieses Vorgehen mag an einigen Stellen provozieren, vor allem aber regt es hoffentlich zur Diskussion und zum Weiterdenken einzelner Gedanken an. Ich verstehe meine Ausführungen ausdrücklich als Einladung für die Leserinnen, einzelne Ideen und Vorschläge zu verwerfen, zu kritisieren, weiterzuentwickeln und/oder zu übernehmen.

---

6 Insbesondere Luhmann hat ausführlich darauf hingewiesen, dass „schon die Absicht zu erziehen“ nicht verkündet oder sichtbar gemacht werden kann, „ohne daß der Erzieher sich zu einer Differenz von besser und schlechter bekennt; und dann geht es in der Leistungsbeurteilung [...] und all den daran anschließenden Selektionen nur noch um Fragen der Konsistenz, also um Gerechtigkeit“ (Luhmann 1996, 220).

7 Dieses Aneignen von Theorie nach meinem eigenen Bedürfnis ließ mir die seltene, aber kostbare Erfahrung expansiven Lernens zuteil werden und bereitete mir große Freude.

Der erste Teil dieser Arbeit ist der *Entwicklungsgeschichte des Anti-Bias-Ansatzes* gewidmet: Nach einer kurzen Darstellung terminologischer Entwicklungen (1.1) zum Begriff ‚Anti-Bias‘ sowie im Rahmen der Kritik am ‚Rasse‘- und Kultur-Begriff, steht die geschichtliche Entwicklung des Ansatzes im Vordergrund: Zunächst wird der Hintergrund der Entstehung in den USA erörtert (1.2.1), bevor dann der Weiterentwicklung in Südafrika besondere Beachtung geschenkt wird (1.2.2). Zwar expandierte der Ansatz auch in andere Länder, doch in Südafrika fand nach Ende des Apartheidsregimes eine besonders intensive Weiterentwicklung des Ansatzes statt. Außerdem wurde vielen der Initiativen und Einzelpersonen, die heute in Deutschland in der Anti-Bias-Arbeit aktiv sind (1.2.3), ein erster Kontakt mit dem Anti-Bias-Ansatz durch Trainerinnen aus Südafrika ermöglicht.

Der zweite Teil dieser Arbeit konzentriert sich auf eine *Darstellung des Ansatzes*: Seine Umsetzungsmöglichkeiten (2.1), seine Grundlagen (2.2) und seine Inhalte (2.3). Diesen Ausführungen liegen meine Erfahrungen in der Anti-Bias-Werkstatt zu Grunde und stellen dar, was wir aus dem südafrikanischen Konzept übernommen und wie wir uns in diesem Rahmen bereits mit dem Ansatz auseinandergesetzt haben. In diesem deskriptiven Teil greife ich fast ausschließlich auf die vorhandene Literatur zum Anti-Bias-Ansatz aus den USA, aus Südafrika und aus Deutschland zurück. Darüber hinaus beziehe ich mich auf Paolo Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ (1970/1973), die in allen drei Kontexten für die Anti-Bias-Arbeit herangezogen wird.

Der dritte Teil dieser Arbeit stellt dann den Versuch dar, die vorgestellte Konzeption theoretisch zu unterlegen. Diese Diskussion hangelt sich an den drei im Anti-Bias-Ansatz als zentral erachteten Begriffen der Differenzierung, Macht und Diskriminierung entlang. Die Reihenfolge dieser Begriffe entspricht dem Modell von Diskriminierung des Anti-Bias-Ansatzes (zur Diskussion des Modells s. Kapitel 3.3.2), das hier als Rahmen der Darstellung gewählt wird. In allen Kapiteln wird zunächst versucht, die Indizien für eine theoretische Bestimmung des jeweiligen Begriffes aus der Anti-Bias-Theorie herauszustellen, bevor unterschiedliche theoretische Bestimmungsmöglichkeiten aus verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen vorgestellt werden. Da ich immer wieder versuche, die jeweiligen Erkenntnisse der einzelnen Begriffe aufzugreifen, mit den je anderen Begriffen in Verbindung zu brin-

gen und in ihren Zusammenhängen zu untersuchen, lassen sich an einigen Stellen Wiederholungen nicht ganz ausschließen, was ich die Lesenden bitte, mir nachzusehen.

Im Kapitel zu *Differenzierung* (3.1) geht es insbesondere darum, den Begriff der Differenzierung, der hier als Alternative zum ‚Bias‘-Begriff vorgeschlagen wird, auf seine Brauchbarkeit für die Anti-Bias-Arbeit hin zu prüfen. In diesem Zusammenhang wird vor allem die Mehrdimensionalität<sup>8</sup> und Multifunktionalität des Begriffes fokussiert und ihm inhärente Widersprüchlichkeiten aufgegriffen.

Das Kapitel zum *Macht*-Begriff (3.2) zielt auf eine theoretische Verbindung der verschiedenen Ebenen von Macht, die in der Anti-Bias-Arbeit aufgegriffen werden. Neben der situativen und der gesellschaftlichen Macht wird den relationalen Machtpositionierungen sowie dem Machtbegriff des Empowerment-Konzeptes besondere Berücksichtigung zuteil. In diesem Kapitel geht es abschließend darum, die verschiedenen, den Machtkonzeptionen inhärenten Subjektbegriffe in ihrer Verwendbarkeit für die Anti-Bias-Arbeit zu hinterfragen.

Im Kapitel zu *Diskriminierung* (3.3) wird dann versucht, die erarbeiteten theoretischen Annahmen zusammenlaufen zu lassen. Zu diesem Zweck wird die dem Diskriminierungsmodell entsprechende Gliederung zweimal wieder aufgegriffen: Einerseits um die verschiedenen Modelle und Instrumente zur Auseinandersetzung mit und Analyse von Diskriminierung theoretisch zu beleuchten; andererseits um abschließend an einem konkreten Einzelfall aus meinem Arbeitszusammenhang in der Schule die Anwendbarkeit der Modelle zu veranschaulichen und zur Diskussion zu stellen.

### **Begrifflichkeiten/Schreibweise**

In meiner Diplomarbeit versuchte ich dem Anspruch, eine Einheit von Inhalt und Form zu gewährleisten, möglichst umfassend gerecht zu werden: Ich ging im Rahmen meiner Arbeit über eine Schreibweise, die explizit Männer und Frauen benennt hinaus und schlug eine in lin-

---

8 Mit Mehrdimensionalität bezeichne ich die Einbeziehung jeglicher Differenzlinien und ihrer Verschränkungen in die theoretische und erfahrungsorientierte Analyse von Macht- und Unterdrückungsverhältnissen auf der individuellen, institutionellen und ideologischen Ebene (vgl. dazu Rosenstreich 2006, 203f; Trisch 2006, 2).

ken politischen Gruppen zunehmend etablierte Schreibweise (Bsp.: Architekt\_innen) auch im Rahmen dieser wissenschaftlichen Abschlussarbeit vor, die auch diejenigen Menschen zu berücksichtigen versucht, die sich in die binäre Logik von ‚Mann‘ und ‚Frau‘ nicht eindeutig einordnen können oder wollen (vgl. Antisexismus Bündnis Berlin 2007, 10). Ziel dieser teilweise umständlich oder anstrengend wirkenden Mitberücksichtigung ist es, den Zuhörenden und Lesenden die Möglichkeit zu geben, über spontane normalisierte und als selbstverständlich erlebte Bilder und Assoziationen, die mit Personenbezeichnungen wie Handwerker oder Handwerkerin notwendigerweise einhergehen, hinaus zu denken. Gerade mit dieser Umständlichkeit der Formulierung und Lesbarkeit ist eine Irritation und Störung herrschender Diskurse verbunden (vgl. Elverich/Kalpaka/Reindlmeier 2006, 16). Leider ist diese Schreibweise nicht ausreichend akzeptiert, um den standardisierten Format- und Druck-Bedingungen eines Verlages gerecht zu werden. Im Rahmen der hier gegebenen Möglichkeiten entscheide ich mich nun in dieser Version der Arbeit für eine ausschließlich weibliche Schreibweise (Bsp.: Architektinnen), um das Konstrukt der Zweigeschlechtlichkeit nicht fortwährend reproduzieren zu müssen und weil ich hoffe, die gewünschte Irritation aufrechterhalten zu können. ‚Selbstverständlich‘ sind alle Geschlechter mitgemeint!

Darüber hinaus sind den Lesenden in Bezug auf meine Schreibweise vorab zwei Hinweise zu geben. *Erstens* bleibe ich in Zitaten durchweg am Originaltext und übernehme die Hervorhebungen der Autorinnen ebenso wie die teilweise überholte Rechtschreibung. Einzig dann, wenn ich Änderungen im Zitat vornehme, werde ich diese kennzeichnen. *Zweitens* wird meine kontinuierliche Betonung des je Eigenen, je Anderen, je Dominierten, je Dominierenden etc. ins Auge stechen und zuweilen auf die Nerven gehen. Auch wenn ich mir dieser Zumutung bewusst bin, halte ich es dennoch für wichtig, im Rahmen der Auseinandersetzung mit Diskriminierung, Macht und Differenzierungen einerseits auf den Standpunkt des jeweiligen Subjektes zu verweisen, von dem aus etwas/jemand als anders konstruiert wird, um der Produktion und Durchsetzung von Normalisierungsmustern zu entgehen. Andererseits soll die Vielfalt jeweils möglicher Identitäten und Subjektpositionierungen betont werden, um eine Reduktion, Essentialisierung und Festschreibung auf einzelne Identitäten und Positionen zu vermeiden.

# 1 Historische und begriffliche Entwicklungen des Anti-Bias-Ansatzes

## 1.1 Terminologische Entwicklungen

### 1.1.1 Zum Begriff *Anti-Bias*

Der Begriff ‚Bias‘ wird aus dem Englischen mit „Voreingenommenheit“ (Prasad Reddy 2002, 37), „Vorurteil“ oder „Neigung“ (Langenscheidt 1993/2001, CD-Rom) sowie als „Schieflage“ übersetzt (Wagner 2003, 34) und von Louise Derman-Sparks, der Begründerin des Anti-Bias-Ansatzes,<sup>1</sup> folgendermaßen erklärt: „Any attitude, belief, or feeling that results in, and helps to justify, unfair treatment of an individual because of his or her identity“ (Derman-Sparks 1989, 3).<sup>2</sup> ‚Bias‘ wurde gewählt, um auszudrücken, dass der Anti-Bias-Ansatz sich gegen jegliche Form von Ausgrenzung, Diskriminierung und Unterdrückung richtet. ‚*Anti-Bias*‘ soll deutlich machen, dass es nicht ausreicht, „non-biased“ zu sein (ebd.), da eine allein *nicht*-ausgrenzende Haltung eine Passivität impliziert, die das Beobachten und Nicht-Eingreifen bei Unterdrückung und Ausgrenzung legitimiert. ‚*Anti*‘ möchte also betonen, dass es sich um einen aktivierenden Ansatz handelt, der auffordert bei jeglicher Form von Unterdrückung und Diskriminierung auf allen Ebenen einzuschreiten (ebd.).

Im Rahmen der Entwicklung des Ansatzes in den USA sowie seiner Adaption in Südafrika und in Deutschland wurde der Begriff ‚Bias‘ kritisch diskutiert. Die Kritik bezieht sich auf die Assoziation und Übersetzung von ‚Bias‘ als Voreingenommenheit, Vorurteil oder Neigung, mit der eine Reduktion von Unterdrückung und Diskriminierung auf die persönliche Ebene der Haltungen und Einstellungen einhergeht. Im

- 
- 1 Louise Derman-Sparks ist heute selbst Dozentin an dem Pacific Oaks College. Weiterhin schreibt sie über die Anti-Bias-Arbeit mit Kindern. Ihre neueste Veröffentlichung bezieht sich auf die Arbeit mit einer Gruppe von ausschließlich Weißen Kindern (vgl. Derman-Sparks 2006).
  - 2 Zur Übersetzung des Begriffes ‚BIA‘ aus dem Altgriechischen s. Kapitel 3.1.1.; vgl. Schmidt/Trisch/Winkelmann 2005, 18.

Deutschen vermag nur die Übersetzung mit Schiefelage gesellschaftliche bzw. globale Ungleichverteilungen zu fassen. Südafrikanische Anti-Bias-Trainerinnen weisen darauf hin, dass Derman-Sparks aufgrund dieser begrifflichen Grenzen selbst auch von ‚Anti-Oppression‘ spricht (vgl. ELRU 1997, 4).

Eine weitere Kritik bezog sich auf das ‚*Anti*‘ in der Terminologie des Ansatzes. Während in Südafrika argumentiert wurde, dass ‚*Anti-Bias*‘ zu hart und negativ klingt, wird in der deutschsprachigen Adaption beanstandet, dass mit ‚*Anti-Bias*‘ eine Beschränkung darauf einhergeht, *gegen* etwas zu sein, ohne eine Alternative anzubieten und ohne den Anspruch von Anti-Bias-Arbeit als Lebensprinzip oder Querschnittsaufgabe der Gesellschaft zu fassen (vgl. DGB-Bildungswerk 2004, 8). Dennoch wird der Begriff ‚*Anti-Bias*‘ verwendet und mit Bezugnahme auf Derman-Sparks verteidigt: „‘*Anti*‘ is intended to imply a proactive stance against bias and highlights the need for people to become actively involved in fighting oppression at all levels in society. In the book we have used ‘anti-bias’ to refer to an approach which challenges all beliefs and attitudes, behaviour and, social and institutional practices which are oppressive“ (ELRU 1997, 5).

Darüber hinaus wird der Kritik entgegengehalten, dass die elementaren Strategien des ‚Empowerment‘<sup>3</sup> im Anti-Bias-Ansatz, die sich explizit gegen Diskriminierung und Unterdrückung richten, in einer positiven Formulierung zu leicht untergraben würden: „We had to fight against something“ (Derman-Sparks/Brunson-Philips 1996, 8; zitiert nach Wagner 2002, 64).

In Deutschland wurde Anti-Bias-Ansatz im Rahmen des Projektes KINDERWELTEN zunächst als „Ansatz vorurteilsfreier Arbeit“ übersetzt (ebd.). Bald aber erkannten die Mitarbeiterinnen des Projektes, dass der Begriff vorurteilsfrei eine pädagogische Illusion impliziert, die eine kritische Selbstreflexion unmöglich macht und „den unangenehmen Habitus des ‚Gutmenschen‘ und ‚Besserwissers‘“ beschwört (ebd.). Seitdem wird im Rahmen des Projektes von dem „Ansatz vorurteilsbewusster Arbeit“ gesprochen, da es um die Bewusstmachung,

---

3 ‚Empowerment‘ wird aus dem Englischen übersetzt mit „befähigen“ (Langenscheidt 1962/2000, 456). Ausführlich zum Empowerment-Ansatz in der Anti-Bias-Arbeit s. Kapitel 3.2.5.

Reflexion und das Verstehen der Funktionen und Funktionsweisen von Vorurteilen<sup>4</sup> geht (ebd.).

### 1.1.2 *Kritische Betrachtung kontextspezifischer Verwendungen der Begriffe Kultur und ‚Rasse‘ in der Anti-Bias-Arbeit*

Im Folgenden soll kurz auf die Verwendung der Begriffe ‚Rasse‘ und Kultur eingegangen werden, da sie in verschiedenen Kontexten unterschiedlich benutzt werden. Einerseits erscheint eine kritische Abgrenzung teilweise notwendig, andererseits soll die Verwendung der Begriffe im Rahmen dieser Arbeit bestimmt werden.

Im südafrikanischen Anti-Bias-Handbuch „Shifting Paradigms“ (ELRU 1997) wird die Spezifik der Begriffe ‚Rasse‘ sowie Kultur vor dem geschichtlich-politischen Hintergrund Südafrikas diskutiert.

‚Rasse‘ verstehen die Autorinnen des Handbuches als soziales Konstrukt, welches als Konzept genutzt wird, um Menschen zu kategorisieren und soziale und politische Kontrolle auszuüben. Um diesem Konstrukt ‚Rasse‘ seine machtvollen Implikationen zu entziehen, plädieren sie für dessen Thematisierung. In diesem Zusammenhang halten die Autorinnen es auch für sinnvoll, rassistische Kategorisierungen zu nutzen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede von auf diese konstruierten Zuschreibungen basierenden Diskriminierungserfahrungen thematisieren zu können.<sup>5</sup> Die Autorinnen betonen, dass keine rassistische, sondern eine befreiende und dekonstruierende Intention hinter der Nutzung der rassistischen Kategorisierungen steht (ELRU 1997, 5). Auch Derman-Sparks erklärt, dass sie den Begriff ‚Rasse‘ als gesellschaftspolitisches Konstrukt versteht, anhand dessen die Ver-

---

4 Während an dieser Stelle die Übersetzungsmöglichkeiten von ‚Anti-Bias‘ ins Deutsche im Vordergrund stehen, findet eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff ‚Vorurteil‘ in Kapitel 3.1.3 statt.

5 Allerdings heben sie als besonders wichtig hervor, dass diese Kategorisierungen nicht von den betroffenen Menschen selbst gewählt wurden, geschweige denn, sie sich mit diesen Kategorien identifizieren können, sondern dass das Apartheid-System im Rahmen der Ideologie Weißer Überlegenheit solche Kategorisierungen aufstellte, um die eigene Macht zu sichern, indem Menschen unterschiedlich behandelt und Verbündungen der Gruppen untereinander zu verhindern versucht wurden (vgl. ELRU 1997, 5). In „Shifting Paradigms“ werden diese Kategorisierungen an einigen Stellen genutzt, um die ideologischen und unterdrückenden Wirkungsweisen, die Versperrung des Zugangs zu Privilegien, Ressourcen und Macht zu verdeutlichen.



teilung von Privilegien und Macht festgemacht wird. Sie nutzt diesen Begriff ebenfalls, um gerade diesen Zusammenhang deutlich zu machen (Derman-Sparks 2001, 3).<sup>6</sup> Dieses Verständnis sowie der Umgang mit dem ‚Rasse‘-Begriff entspricht weitgehend den diesbezüglichen Überlegungen im Rahmen dieser Arbeit. Über die generelle Ambivalenz hinsichtlich der Reproduktion verschiedener Kategorien und ihrer binär hierarchischen Implikationen durch die Verwendung von Begriffen wie Nation, Geschlecht oder Ethnizität hinaus, ist darauf hinzuweisen, dass ‚Rasse‘ als naturwissenschaftliches Konzept spätestens seit 1950 mit dem Bericht der UNESCO (vgl. UNESCO 1952) wissenschaftlich widerlegt und somit auch offiziell deutlich Abstand von der ‚Rassen‘-Idee genommen wurde (vgl. Leiprecht 2005, 9f). Allerdings gibt es auch ohne die Existenz von ‚Rassen‘ einen sozial wirksamen Rassismus, der jene Merkmale konstruiert, die zu seinem Funktionieren notwendig sind (vgl. Hall 1989 in: Rätzhel 2000, 7). In Anlehnung an die Nordamerikanischen Debatten im Zusammenhang mit ‚Race‘ soll hier für die weitere Verwendung des Begriffes ausdrücklich betont werden, dass es sich um „eine soziale Konstruktion ohne wissenschaftliche Grundlegung“ handelt, die zur Diskriminierung von Menschen genutzt wird (ADNB 2005, 5).

Neben dem ‚Rasse‘-Begriff soll im Folgenden der *Kulturbegriff* im Rahmen der Anti-Bias-Arbeit bestimmt werden. Ebenfalls wird auf das Südafrikanische Handbuch „Shifting Paradigms“ Bezug genommen, um das dort dargestellte Verständnis von Kultur zunächst darzustellen und anschließend zu verdeutlichen, inwiefern es als widersprüchlich und im Zusammenhang mit dem ‚Rasse‘-Begriff als unkritisch empfunden wird.

Die Autorinnen von ‚Shifting Paradigms‘ beziehen sich mit ihrem Kulturbegriff auf Carol Brunson Phillips (1991), die sechs wesentliche Anhaltspunkte für ein Verständnis von Kultur als Prozess benennt: Kultur wird als eine Sammlung von erlernten Verhaltensregeln verstanden, die charakteristisch für Gruppen sind. Jedes Individuum kann meh-

---

6 Dementsprechend verwendet Anita Reddy die Begriffe ‚Schwarz‘ und ‚Weiß‘ als politische Begriffe: Während Schwarze Menschen die Erfahrung teilen, aufgrund ihrer Hautfarbe und/oder Herkunft diskriminiert zu werden, sind Weiße Menschen generell eher nicht von dieser Form von Diskriminierung betroffen (vgl. Reddy, 2002, 11).

ren Kulturen angehören, die unterschiedlich intensiv gelebt werden. Die Akkulturation an Kulturen, die sich verändern, überschneiden und gegenseitig beeinflussen, stellt einen sich unbewusst vollziehenden Prozess dar (vgl. Brunson Phillips 1991; zitiert nach ELRU 1997, 32f). Soweit können die Überlegungen nachvollzogen werden. Allerdings beziehen sich die Autorinnen darüber hinaus zur Darstellung von Kultur auf das Eisbergmodell<sup>7</sup> und unterscheiden eine oberflächliche und sichtbare Kultur in Form von Ess-, Kleidungsgewohnheiten etc. von einer tiefen Kultur. Die tiefe Kultur wird als integraler Bestandteil der Menschen beschrieben, schwierig zu bemerken, zu verstehen und zu verändern. Diese tiefe Kultur spüren Menschen erst in Kontakt mit Menschen mit einer anderen tiefen Kultur. Die Autorinnen stellen einen Zusammenhang zwischen tiefer Kultur und Weltanschauung her: „The way in which we see the world ist strongly influenced by the values and beliefs of the culture of the family and community we are born into“ (ebd., 34). Veränderungen der Weltanschauung werden dann für möglich gehalten, wenn über längere Zeit Kontakt mit anderen Weltanschauungen besteht. Weltanschauungen können sowohl von einzelnen Individuen sowie von Gruppen vertreten werden. Die Autorinnen stellen eine Afrikanische und eine Europazentrierte Weltanschauung gegenüber. Sie weisen auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten hin und betonen, dass unterschiedliche Weltanschauungen nicht in eine hierarchische Beziehung zueinander gebracht werden sollten. Dennoch halten sie es für bedeutend, die Unterschiede wahrzunehmen: „Failure to recognise the significance of world-view differences can lead to tensions, miscommunication, under-performance or under-achievement“ (ebd., 35). Die Autorinnen plädieren für die Anerkennung unterschiedlicher Weltanschauungen, die Anerkennung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten *zwischen* kulturellen Gruppen sowie für die Anerkennung von Unterschieden und Gemeinsam-

---

7 Das Eisbergmodell ist ein verbreitetes Modell zur Darstellung verschiedener Kulturen (AFS Orientation Handbook 1984, 14; zit. nach Ziegenhagen et. al. 2004, 10). Kritisch anzumerken ist, dass dies Modell von Kultur den Eindruck vermittelt, Kultur sei so tief ins Innere der Menschen eingeschrieben, dass sie kaum veränderbar ist. Auch für die „interkulturelle Verständigung“ bleibt zunächst einzig die Lösung, die je Anderen als anders festzuschreiben. Unterschiede werden überbetont, während Gemeinsamkeiten zwischen unterschiedlichen kulturellen Gruppen bzw. Unterschiede innerhalb einer kulturellen Gruppe nicht thematisiert werden.

keiten *innerhalb* kultureller Gruppen. Sie betonen die Chance der gegenseitigen Bereicherung (ebd.).

Zur Kritik dieses Kulturbegriffes im Südafrikanischen Kontext kann zunächst auf Regina Frey Bezug genommen werden, die vehement kritisiert, dass die Gegenüberstellung Europäischer und Afrikanischer Weltanschauungen polarisierend und vereinfachend wirkt (vgl. Frey 2002): „Eine solche Zuordnung beinhaltet immer eine Unterstellung und trägt zur Stereotypisierung bei, die dem Gedanken von Diskriminierungsfreiheit entgegenläuft“ (ebd., 78). Frey bezeichnet die Darstellung von Weltansichten im Handbuch „Shifting Paradigms“ als homogenisierend: „Denn Weltansichten sind nicht vorhanden, sie werden (auch in Anti-Bias-Trainings) konstruiert. Dies kommt zwar zum Ausdruck wenn in ‚Shifting Paradigms‘ von ‚Kultur als Prozess‘ gesprochen wird, leider wird dieser Gedanke dann durch die Gegenüberstellung von Weltansichten konterkariert“ (ebd.).<sup>8</sup>

Die Kritik von Frey ist darüber hinaus durch den Hinweis zu ergänzen, dass im Handbuch Gefahren, wie etwa die Kulturalisierung von Konflikten oder die Berufung auf kulturelle Unterschiede zur Legitimation der Reproduktion von Machtverhältnissen, grundsätzlich nicht thematisiert werden. Der angeführte Kulturbegriff, der die Unterschiedlichkeit von Kulturen bzw. Weltanschauungen betont und polarisierend gegenüberstellt, läuft Gefahr, für eine Fortführung rassialisierender Argumentationslinien genutzt bzw. als Ablösung eines ‚Rasse‘-Begriffes missbraucht zu werden, der im Widerspruch zum Verständnis von ‚Rasse‘ als soziale und politische Konstruktion steht. Étienne Balibar spricht in diesem Zusammenhang von einer „Verlagerung der Problematik“: „Von der Theorie der Rassen [...] wird der Übergang zu einer Theorie der ethnischen Beziehungen innerhalb der Gesellschaft vollzogen, *die nicht die rassische Zugehörigkeit, sondern das rassistische Verhalten zu einem natürlichen Faktor erklärt*“ (Balibar 1989, 374). Der Kulturbegriff übernimmt vom ‚Rasse‘-Begriff die „latente Gegenwart des Themas Hierarchie“: „als die implizit überlegenen Kulturen gelten diejenigen, die den sozialen und politischen Individualismus besonders hoch bewerten und fördern im Gegensatz zu denjenigen Kul-

---

8 Frey kritisiert auch, dass die kritische feministische Reflexion der Kategorie Gender und der Gegenüberstellung von ‚sex/gender‘ nicht in das Handbuch „Shifting Paradigms“ mit eingeflossen ist (vgl. Frey 2002, 80).

turen, die ihn hemmen und einengen.“ (ebd., 377). Balibar beschreibt einen neuen Rassismus der Epoche der Entkolonialisierung im europäischen Raum. Er spricht von einem „Rassismus ohne Rassen [...], dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist“ (ebd., 373). Auch wenn Balibar seine Ausführungen auf den europäischen Raum, insbesondere auf Frankreich, bezieht, dürfte diese Tendenz der Ablösung des ‚Rasse‘-Begriffs durch den Kultur-Begriff im südafrikanischen Kontext auch eine bedeutende Rolle spielen.<sup>9</sup> Im südafrikanischen Kontext wird der Thematisierung von Kultur eine wesentlich größere Bedeutung beigemessen als im deutschsprachigen Raum.<sup>10</sup> Insbesondere deshalb wäre es wichtig, auf die Gefahr hinzuweisen, dass der Kulturbegriff bzw. die Betonung kultureller Unterschiede, im Interesse der je dominierenden Gruppen benutzt werden kann, um eigene Privilegien zu sichern und Machtasymmetrien zu perpetuieren.

Louise Derman-Sparks bringt den Kulturbegriff ebenfalls mit „Weltanschauung“ und zusätzlich mit „Sprache“ in Verbindung (Derman-Sparks 2001, 4). Im Rahmen ihrer Verortung der Anti-Bias-Arbeit in der Nordamerikanischen Geschichte neigt sie dazu, Kultur auf Kollektive zu reduzieren, die sich aus nationalstaatlichen Grenzziehungen ergeben und die Individuen – insbesondere die je Anderen – determinieren (vgl. Leiprecht 2004, 12). Demgegenüber werden Kulturen im Rahmen dieser Arbeit als nicht statische, veränderbare uneinheitliche Gebilde verstanden, die nicht abgeschlossen, sondern prozesshaft sind (ausführlich zum Kultur-Begriff vgl. Leiprecht 2004, 15ff).

- 
- 9 Im DGB-Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit wird darüber hinaus auf eine Ablösung des ‚Rasse‘-Begriffes durch den Kultur-Begriff in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945 hingewiesen: „An die Stelle des tabuisierten Begriffs ‚Rasse‘ trat nach 1945 häufig der Begriff ‚Kultur‘. ‚Kultur‘ wird dabei oft als ebenso festlegend für individuelle Eigenschaften betrachtet wie ehemals ‚Rasse‘ und Unterschiede zwischen ‚Kulturen‘ werden hierarchisch gewertet“ (DGB-Bildungswerk 2004, 202). Mit diesem Zitat soll keine blinde Gleichsetzung der südafrikanischen und deutschen Geschichte erfolgen; es geht darum, aus Erfahrungen, die mit diesen Begriffen gemacht wurden, zu lernen und für die Gefahren zu sensibilisieren.
- 10 Während es im südafrikanischen Handbuch „Shifting Paradigms“ diverse Übungen rund um die Thematik von Kultur und kulturellen Differenzen gibt, werden diese im deutschsprachigen Raum kaum adaptiert, da eine kritische Haltung gegenüber kulturalistischen Ansätzen unter den Anti-Bias-Aktiven vorherrscht.

Die Begriffe Kultur und ‚Rasse‘ werden im Folgenden als sozial und politisch konstruierte Kategorien der Differenzierung, entlang derer sich Machtasymmetrien in der Gesellschaft konstituieren, verwendet.

## 1.2 Entstehung, Entwicklung und Ausbreitung des Anti-Bias-Ansatzes

Im Folgenden soll die Geschichte der Entstehung, Entwicklung und Ausbreitung des Anti-Bias-Ansatzes zurückverfolgt werden. Auch wenn die grundlegenden Ziele und Prinzipien der Anti-Bias-Arbeit als auf jeden Kontext übertragbar gelten, sollte dennoch Berücksichtigung finden, vor welchem geschichtlichen Hintergrund der Anti-Bias-Ansatz entstanden ist (vgl. Derman-Sparks 2001, 1). Zunächst wird auf die Entstehung des Ansatzes in den USA eingegangen, um anschließend den Fokus auf die Weiterentwicklung des Anti-Bias-Ansatzes in Südafrika sowie die Anfänge der Anti-Bias-Arbeit in Deutschland zu richten.<sup>11</sup>

### 1.2.1 Die Entstehung des Anti-Bias-Ansatzes in den USA

Die USA ist seit der als Entdeckung des Columbus dargestellten *Kolonialisierung* von Europäerinnen, 1492, ein Einwanderungsland. Insbesondere seit dem 17. Jahrhundert gab es unterschiedliche Einwanderungsbewegungen aus Asien, Afrika, Mittelamerika und Europa. Derman-Sparks macht einen grundlegenden Widerspruch in der Geschichte der USA fest: Die Menschen aus Europa kamen zwar „der Freiheit wegen“ in die USA und bauten dort eine demokratische Republik auf (ebd., 2), gleichzeitig waren ihre Bemühungen allerdings von kolonialistischen und rassistischen Praktiken dominiert, die den indigenen Bewohnerinnen und den Sklavinnen aus Afrika jegliche Rechte absprachen und sie nicht einmal als vollwertige Personen anerkannten.

---

11 Die Schwerpunktsetzung dieser Darstellung verschiedener Initiativen und Organisationen in den einzelnen Kontexten ist weitestgehend davon abhängig, wie bekannt diese sind bzw. wie sehr sie sich im Zusammenhang mit dem Anti-Bias-Ansatz, beispielsweise durch Veröffentlichungen, profiliert haben. Es ist keineswegs gewährleistet, dass diese Relationen dem tatsächlichen Verhältnis hinsichtlich der Intensität der Anti-Bias-Arbeit der einzelnen Gruppen entsprechen.

ten.<sup>12</sup> Derman-Sparks benennt diesen Widerspruch als Grundlage der politischen und sozialen Ideologie des Rassismus<sup>13</sup>, die zur Rechtfertigung von Weißen Einwandererinnen in Bezug auf die Unterdrückung und Sklaverei von Schwarzen Menschen seit dem 17. Jahrhundert diene. Gleichzeitig beschreibt sie schon zu dieser Zeit die Formierung gegensätzlicher Bewegungen des Widerstandes, die sich gegen die rassistischen, sexistischen und klassenbezogenen Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen richteten (ebd., 3).

Heute gibt es in den USA nach wie vor sowohl den Rassismus, Sexismus und die Diskriminierung durch Bezugnahme auf die Klassenzugehörigkeit als auch die widerständigen Bewegungen. Zwar wurden durch die Bürgerrechtsbewegung der 1960er Jahre die Gesetze zur Trennung der ‚Rassen‘ abgeschafft, der Rassismus herrscht aber nun in subtileren Formen weiter. Als entscheidende Aspekte der US-amerikanischen Geschichte, die zur Entwicklung des Anti-Bias-Ansatzes beigetragen haben, nennt Derman-Sparks eine sich verändernde demografische Komplexität, „zunehmende Vielfalt und anhaltende Beschädigungen durch Rassismus und Diskriminierung auf Grund von Klassenzugehörigkeit“ (ebd.).

Vor dem Hintergrund dieser Geschichte wurde in der US-amerikanischen *Erziehung* Vielfalt zunächst mit einem dominanzkulturellen oder mehrheitskulturellen Ansatz erklärt und begegnet: Einzig die US-amerikanische Kultur wurde als die ‚Richtige‘ anerkannt. Einwandernde Weiße Menschen mussten zwar in diese Kultur eintauchen und die Sprache lernen, konnten aber so an den Privilegien teilhaben. Die nicht Weißen einwandernden Menschen sowie die indigene Bevölkerung bekamen keine Chancen in der US-amerikanischen Gesellschaft wirklich zu partizipieren (vgl. ebd., 4).

---

12 Dieser Widerspruch, der die USA auch heute noch kennzeichnet, manifestierte sich schon in der Verfassung der demokratischen Republik, beispielsweise im Wahlrecht nur für Weiße, wohlhabende, christliche Männer (vgl. Derman-Sparks 2001, 2): Demokratie und Freiheit stehen Sexismus, Klassismus, Rassismus und anderen Unterdrückungsformen gegenüber.

13 An dieser Stelle sei ausdrücklich darauf verwiesen, dass Rassismus als Phänomen verstanden wird, dass in unterschiedlicher Weise ideologisch und real präsent ist. Im Rahmen dieser Arbeit wird der Begriff Rassismus im Singular genutzt, keineswegs aber sollen auf diese Weise spezifische historische Hintergründe und ideologische Ausformungen vereinheitlicht werden (vgl. Hormel/Scherr 2005, 24).

Während der Bürgerrechtsbewegung in den 1960er Jahren, formierte sich eine Bewegung, die sich in Abgrenzung zur dominanzkulturellen Erziehung für eine multikulturelle Erziehung einsetzte. Derman-Sparks bezeichnet die multikulturelle Erziehung als „positiven Ansatz“, auf den die Anti-Bias-Arbeit aufbaut (ebd.). Allerdings weist sie darauf hin, dass die multikulturelle Bildung und Erziehung meist in Form eines ‚touristischen Ansatzes‘ praktiziert wird. Dieser impliziert Lerneinheiten über je andere, homogen konstruierte Kulturen, um diese durch Musik, Essen und Kunst besser kennen zu lernen. Dabei wird ein exotisches Bild von der je anderen Kultur aufgebaut, während die Werte und Normen der jeweiligen Mehrheits- oder Dominanzkultur nicht hinterfragt, geschweige denn aufgegeben werden. Dieser Ansatz zielt weniger auf die Ausbildung einer gleichberechtigten, demokratischen Gemeinschaft, als dass er sich vielmehr kurzzeitig für ‚Exotisches‘ interessiert (ebd., 4f).<sup>14</sup>

Neben der touristischen Konzipierung wird eine ‚farbenblinde Ausrichtung‘ multikultureller Erziehung kritisiert. ‚Farbenblinde Konzepte‘ sind durch die vermeintlich wohlmeinende Haltung gekennzeichnet, die proklamiert, dass ‚wir doch alle gleich sind‘. Derman-Sparks zufolge gründet diese Herangehensweise auf dem Missverständnis, dass die Unterschiede selbst das Problem seien: „It is not differences in themselves that cause the problems, but how people respond to differences“ (Derman-Sparks 1989, 6). Diesen farbenblinden Konzepten hält sie entgegen, dass mit der Verleugnung von Unterschieden, die Erfahrungen der Weißen Menschen zum Maßstab etabliert werden, während die diskriminierenden Erfahrungen von Schwarzen Menschen ignoriert werden. Außerdem impliziert die farbenblinde Position eine Leugnung dessen, dass auch schon kleine Kinder Unterschiede machen und diskriminierende stereotype Konzepte übernehmen. Diese Haltung legitimiert ein Verhalten, das Diskriminierungen, Stereotype etc. nicht hinterfragt und konfrontiert (Derman-Sparks 1989, 6f).

Die Kritik an den dargestellten insbesondere antirassistischen Ansätzen war Anfang der 1980er Jahre ausschlaggebend dafür, dass eine Gruppe von Studentinnen der Kleinkindpädagogik am Pacific Oaks College in Kalifornien mit einem neuen Ansatz eine Alternative schaf-

---

14 Ausführlicher zur Kritik am touristischen Ansatz in Derman-Sparks 1989, 7.

fen wollte. Carol Brunson Phillips und Louise Derman-Sparks sind im Rahmen dieses Vorhabens bekannt geworden, allerdings wird letztere weitgehend als Begründerin genannt, u.a. weil sie 1985 den Zusammenschluss der ‚Anti-Bias Education Task Force‘<sup>15</sup> initiierte (Derman-Sparks/Brunson-Phillips 1997, preface). Ziel dieser Arbeitsgruppe war es, dem Anspruch der Thematisierung und Veränderung der komplexen Machtgefüge innerhalb der US-amerikanischen Gesellschaft umfassender gerecht zu werden. Grundgedanke war, Kinder darin zu unterstützen, vorhandene Bilder und Informationen neu zu bewerten und Umgangsformen zu erlernen, die auf Gleichwertigkeit statt auf Machtunterschieden basieren (vgl. Derman-Sparks/Brunson-Phillips 2002, 61f).

Im Rahmen der ‚Anti-Bias Education Task Force‘ stand zunächst die Frage im Vordergrund, wie Themen und Fragen zu Vielfalt und Gleichheit mit kleinen Kindern thematisiert werden können. Neben dem farbenblinden Ansatz kritisierte die Arbeitsgruppe die vielen Forschungen und Untersuchungen über kindliche Entwicklung, die anhand von klar abgegrenzten Stufen proklamieren, dass die Entwicklung aller Kinder in jeglichen Kontexten gleich verläuft (Derman-Sparks 1989, 6). In Abgrenzung zu solchen Forschungen begann die Arbeitsgruppe einerseits bereits veröffentlichte Untersuchungen über die Auseinandersetzung von Kindern mit Vielfalt zu durchforsten und andererseits selber Handlungsforschung durchzuführen. Ein wesentliches Ergebnis ihrer Untersuchungen war die Erkenntnis, dass Kinder Unterschiede bereits ab dem ersten Lebensjahr wahrnehmen und ein Interesse für die Bedeutung von Unterschieden entwickeln. Ab dem dritten Lebensjahr übernehmen Kinder Stereotype, falsche Informationen, Haltungen und Ängste gegenüber Menschen, die sich von ihrem gewohnten Kontext unterscheiden. Derman-Sparks spricht in diesem Zusammenhang von „Vor-Vorurteilen“<sup>16</sup>, da sie selten aus dem direkten Kontakt

---

15 Der englische Name dieser Arbeitsgruppe ‚Anti-Bias-Education Task Force‘ soll im Folgenden übernommen werden, da die Übersetzung als „Spezialeinheit“ im Deutschen für zu militärisch assoziiert befunden wird.

16 Derman-Sparks definiert ‚Vor-Vorurteile‘ folgendermaßen: „Beginning ideas and feelings in very young children that may develop into real prejudice through reinforcement by prevailing societal biases. Pre-prejudice may be misconceptions based on young children’s limited experience and developmental level, or it may consist of imitations of adult behavior. More serious forms are behaviors that indi-



mit den Menschen, sondern vielmehr aus der Begegnung mit gesellschaftlich vorherrschenden Vorstellungen übernommen werden, die von den Kindern nicht einmal verstanden sein müssen (vgl. Derman-Sparks 2001, 5ff).

Derman-Sparks erklärt sich die kindliche Entwicklung von Identität und Haltungen auf der Basis dieser Ergebnisse „als Interaktion zwischen (1) den individuellen körperlichen Merkmalen eines Kindes und seiner Persönlichkeit (2), seiner Familienkultur und (3) den gesellschaftlichen Machtverhältnissen“ (ebd., 7). Sie betont, dass sich Rassismus auf alle Kinder auswirkt, wenn auch in unterschiedlicher Weise.<sup>17</sup>

Die ‚Anti-Bias Education Task Force‘ entwickelte auf der Basis der Forschungsergebnisse vier wesentliche Ziele für die Anti-Bias-Arbeit mit allen Kindern. Bei der Erarbeitung orientierte sich die Arbeitsgemeinschaft insbesondere an dem Konzept des Empowerment, um Kinder zu unterstützen, „negative Bilder von sich selbst und diskriminierende Vorstellungen von anderen zu verlernen und sie gar nicht erst zu übernehmen“ (Derman-Sparks/Brunson-Phillips 2002, 62). Die spezifische Umsetzung der Ziele ist abhängig von dem jeweiligen Alter, Entwicklungsstand und der Lebenswelt des Kindes sowie von dem jeweiligen Arbeitszusammenhang. Vorausgesetzt wird, dass auch diejenigen Erwachsenen, die mit Kindern mit dem Anti-Bias-Ansatz arbeiten, diese Ziele für sich geltend machen und durch ihre Haltung vorleben (Derman-Sparks 2001, 10). Die vier Ziele bauen aufeinander auf und beziehen sich wechselseitig aufeinander:

---

cate discomfort, fear, or rejection of differences“ (Derman-Sparks 1989, 3). Vgl. für den Deutschen Kontext Wagner 2003, 37ff/Wagner 2001a, 19f.

17 Derman-Sparks geht davon aus, dass die Beschädigungen bei Kindern, die in der je unterdrückten Position direkt von Rassismus betroffen sind, zwar deutlicher, meist in Form eines geringen Selbstwertgefühl hervortreten, dass aber auch Kinder der je dominierenden Gesellschaftsgruppen Schäden erleiden, da sie ein Überlegenheitsgefühl aufbauen, welches nicht „der Wahrheit“ entspricht (Derman-Sparks 2001, 7f).

- a) die Entwicklung eines starken Selbstbewusstseins durch Stärkung der Ich- und der Gruppenidentität<sup>18</sup>;
- b) die Entwicklung von Empathiefähigkeit und ein Wohlgefühl im durch Unterschiede und Gemeinsamkeiten gekennzeichneten Miteinander;
- c) die Unterstützung kritischen Denkens über Vorurteile;
- d) die Umsetzung von Ideen und Aktionen gegen Ungerechtigkeiten (vgl. Derman-Sparks/Brunson-Phillips 2002, 62f; Derman-Sparks 2001, 9).

Die Arbeitsgruppe um Louise Derman-Sparks und Carol Brunson-Phillips veröffentlichte 1989 das Anti-Bias-Curriculum, welches Leitlinien und Anregungen sowie konkrete Methoden für die Implementierung des Anti-Bias-Ansatz in der Schule und anderen Einrichtungen frühkindlicher Erziehung zur Verfügung stellt. Diese Leitlinien sind für eine ganzheitliche Implementierung des Ansatzes in Institutionen entwickelt worden und zielen ausdrücklich auch auf Veränderungen auf institutioneller Ebene ab.

In den USA wird mittlerweile in vielen Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und Erziehung sowie darüber hinaus mit sehr unterschiedlichen Zielgruppen mit dem Anti-Bias-Ansatz gearbeitet.<sup>19</sup> Der Anti-Bias-Ansatz wurde beispielsweise von der Anti-Defamation-League<sup>20</sup> in die eigene menschenrechtsbezogene Arbeit mit aufgenommen. Außerdem arbeitet die Organisation VISIONS (Vigorous Interventions In Ongoing Natural Settings) mit dem Anti-Bias-Ansatz in der Beratung

---

18 Mit Gruppen-Identität ist die Stärkung der Identität auf der Grundlage ihrer diversen Gruppenzugehörigkeiten zu verstehen. (vgl. Derman-Sparks 2001, 9). Besonders hervorgehoben werden die Zugehörigkeit zu der Familie und die Zugehörigkeit zu einer größeren Gemeinschaft (Derman-Sparks/Brunson-Phillips 2002, 62).

19 Die Arbeit in den verschiedenen Einrichtungen der USA wird mehr oder weniger deutlich als Anti-Bias-Arbeit betitelt. Gleichzeitig bezeichnen auch Herangehensweisen, die nicht dem Anti-Bias-Ansatz, wie er hier dargestellt ist, entsprechen, ihre Arbeit als Anti-Bias-Arbeit.

20 Die Anti-Defamation-League (ADL) wurde 1913 in Chicago als Reaktion auf anti-semitische Vorfälle gegründet. Heute ist die ADL eine der größten Menschenrechtsorganisationen in den USA. Zu den Schwerpunkten der Arbeit gehören die Herstellung menschenrechtsbetreffender Materialien, die Überwachung auf Vorurteilen basierender Verbrechen, Nachforschungen über Extremisten sowie die Unterstützung und Beratung jeder ihrer Kommunen, die sich mittlerweile auch im Ausland befinden (vgl. [www.adl.org](http://www.adl.org)).

und Unterstützung von Organisationen, insbesondere der Bildung und Erziehung.<sup>21</sup> Valerie Batts, (Mit-)Gründerin von VISIONS hat sich intensiv dafür eingesetzt, die Anti-Bias-Arbeit international bekannt zu machen und zu verbreiten. Sie baute Kontakte zu und Kooperationen mit Einrichtungen und Gemeinschaften in England, Holland, Zimbabwe, Südafrika, Kolumbien und Ecuador auf.

Die Einrichtungen in diesen Ländern arbeiten an der Adaption des Anti-Bias-Ansatzes für den jeweiligen Kontext und kombinieren ihn gegebenenfalls mit anderen Ansätzen. Dieses Vorgehen entspricht der Aufforderung von Derman-Sparks und Brunson-Phillips im Vorwort ihres später veröffentlichten Buches „Teaching/Learning anti-racism“ (1997): Sie fordern dazu auf, das Rahmenkonzept, die Ziele und pädagogischen Grundlinien zwar beizubehalten, aber die spezifischen Lehrpläne und Konzepte immer wieder neu für jede Einrichtung oder jeden Zusammenhang in einem bestimmten Kontext zu aktualisieren und anzupassen (Derman-Sparks/Brunson-Phillips 1997, preface).

### 1.2.2 Die Weiterentwicklung des Anti-Bias-Ansatzes in Südafrika

Eine besondere Bedeutung erlangte der Anti-Bias-Ansatz in den 1990er Jahren in Südafrika. Um nachzuvollziehen, vor welchem spezifischen geschichtlichen Hintergrund der Anti-Bias-Ansatz in Südafrika übernommen und weiterentwickelt wurde, muss berücksichtigt werden, dass und wie in Südafrika seit der *Kolonialisierung* im 17. Jahrhundert kontinuierlich eine ‚Rassen‘-Hierarchie aufgebaut wurde. Mit dem Sieg der Burischen Partei, der National Party<sup>22</sup>, im Jahre 1948 wurde die kolonialistische ‚Rassen‘-Trennung und -Unterdrückung strukturell verankert und kulminierte zum offiziellen *Regime der Apartheid*<sup>23</sup>: „Ein Unterdrückungssystem, das mehr oder minder ein De-facto-Zustand gewesen war, sollte zu einem De-jure-Zustand gemacht werden“ (Mandela 1994/2001, 156). Durch gezielte Regelungen auf

---

21 VISIONS wurde 1984 als Nonprofit-Bildungsorganisation gegründet. Heute wird in verschiedenen Regionen mit den Schwerpunkten Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, Teambildung, Kommunikation, Mediation und Konfliktmanagement gearbeitet (vgl. [www.visions-inc.org](http://www.visions-inc.org)).

22 Mandela weist darauf hin, dass die National Party mit Nazi-Deutschland sympathisierte (vgl. Mandela 1994/2001, 159).

23 Die Ideologie der Apartheid sah eine hierarchische Klassifizierung der Bevölkerung Südafrikas in Weiße, Schwarze, Coloureds und Indians vor.

gesetzlicher Ebene wurde die Weiße Vorherrschaft abgesichert, da sie sowohl die Abwertung und Ausgrenzung nicht Weißer Menschen als auch die Kontrolle und Separierung dieser ausgegrenzten Menschengruppen legitimierten.<sup>24</sup>

Rundum den ANC (African National Congress) – eine südafrikanische Partei, die aus dem Native Congress hervorging – formierte sich eine Widerstandsbewegung, die zwar von der Schwarzen Bevölkerung getragen, aber von einzelnen Menschen jeglicher Bevölkerungsgruppen unterstützt wurde. Darüber hinaus stieg auch der internationale Druck auf die Regierung Südafrikas, so dass nach 40 Jahren zunehmender Unterdrückung im Jahre 1990 die Freilassung von Nelson Mandela sowie vieler weiterer Widerstandskämpfer und die Aufhebung des Parteienverbotes gefeiert werden konnte. Seit 1994 verfügt Südafrika über eine demokratische Regierung (vgl. ELRU 1997, 18; Mandela 1994/2001, 738ff).<sup>25</sup>

Allerdings konnte weder die vorbildliche Verfassung, noch die gesetzliche Abschaffung der Apartheid ein Ende des Rassismus in Südafrika garantieren: „It is not possible to change over three hundred years of history and indoctrination in six years“ (ELRU 1997, 18). Die Autorinnen des südafrikanischen Anti-Bias-Handbuches „Shifting Paradigms“ sprechen im Zusammenhang mit dem Rassismus der Nach-Apartheid-Ära von „modern racism“, den sie von „old fashioned racism“ unterscheiden (ebd., 18f).<sup>26</sup> Während sie den ‚old fashioned racism‘ als offenkundig und vorherrschend beschreiben, sehen sie den ‚modern racism‘ in subtileren Formen wirken. Die Autorinnen beschreiben den ‚modern racism‘ als unbewusste und nicht-intentionale Denk- und Verhaltensweisen (ebd.), die sie mit der Verinnerlichung von Dominanz

---

24 1950 wurden in Südafrika der ‚Population and Registration Act‘ und der ‚Group Areas Act‘ verabschiedet. Während die Regierung mittels des ersten Gesetzes alle in Südafrika lebenden Menschen nach ihrer ‚Rassenzugehörigkeit‘ klassifizieren konnte, diente das zweite Gesetz zur Separierung der ‚Rassen‘ in ihnen zugeteilten Wohngebieten (vgl. Mandela 1994/2001, 170f).

25 Nelson Mandela, der 1993 gemeinsam mit de Klerk den Friedensnobelpreis erhalten hatte, wurde in den ersten demokratischen Wahlen als Vorsitzender des ANC zum Präsidenten. 1996 wurde die neue demokratische Verfassung verabschiedet.

26 Mit dieser Differenzierung beziehen sich die Autorinnen auf Valerie Batts, die Wirkungsweisen des Rassismus in den USA 24 Jahre nach Abschaffung der rassistischen Gesetze beschreibt (vgl. Batts 1989; zitiert nach Shifting Paradigms 1997, 18/Batts 2005, 6ff).

(vgl. Kapitel 2.3.5) in Verbindung bringen: „The negative feelings that are attaches to this belief do not change or disappear just because of changes in laws and practice“ (ebd., 19; vgl. Batts 2005, 9). Mit dieser subtilen Form von Rassismus, die auf die verinnerlichten Gefühle und Haltungen des ‚old fashioned racism‘ basiert, wird die Unterdrückung der nicht Weißen Bevölkerungsgruppen von Seiten der Weißen Bevölkerung in Südafrika fortgeführt.

Dieser kurze Einblick in den geschichtlichen Hintergrund Südafrikas ist hilfreich, um im Folgenden die rasche Ausdehnung und das große Interesse an Anti-Bias-Arbeit in Südafrika sowie die kontextspezifische Auslegung des Ansatzes zu verstehen. So findet sich beispielsweise die Praxis der nach 1994 eingerichteten Wahrheits- und Versöhnungskommission im Anti-Bias-Ansatz dergestalt wieder, „dass Diskriminierende und Diskriminierte gegenseitig ihre Geschichten anhören“ (Anita Reddy 2002, 14).

Das erste Anti-Bias-Projekt wurde in Südafrika 1990 von ELRU (Early Learning Ressource Unit)<sup>27</sup> in Kapstadt ins Leben gerufen. Ausschlaggebend war die schwierige Situation von Lehrerinnen und Erzieherinnen, die mit der bevorstehenden Abschaffung der Apartheid völlig neuen, von verschiedensten Rassismuserfahrungen durchzogenen Lern- und Erziehungssituationen gegenüberstanden. Die südafrikanischen Lehrerinnen hatten keine Erfahrungen, in sprachlich und kulturell heterogenen Gruppen zu unterrichten, geschweige denn auf der Grundlage eines demokratischen Unterrichtsstils. Im Anti-Bias-Projekt sollten Erzieherinnen und Lehrerinnen darin unterstützt werden, an den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen zur Abschaffung der Apartheid mitzuwirken (vgl. Hermanus, 2001, 3).<sup>28</sup> 1992 bot

---

27 Die Non-Profit-Organisation ELRU wurde 1978 gegründet und bemüht sich seither im Rahmen der eigenen Arbeit darum, Kindern die bestmöglichen Chancen zur eigenen Entwicklung zu eröffnen. ELRU unterstützt insbesondere Erzieherinnen und Lehrerinnen, die in Vorschulen oder Kindergruppen arbeiten, sowie Eltern aus den unterschiedlichsten, oft auch ärmeren Gegenden Südafrikas durch Fortbildungen, Öffentlichkeitsarbeit und Projekte in den Bereichen der frühkindlichen Entwicklung, Alphabetisierung, Arbeit mit HIV infizierten Menschen, Familienhilfe etc. (vgl. Hermanus 2001,2f).

28 ELRU konnte seit 1990 auf die moralische und materielle Unterstützung von Derman-Sparks zurückgreifen. Ausserdem wurden insbesondere im weiteren Verlauf die Materialien und theoretischen Arbeiten von Valerie Batts besonders bedeutsam (ELRU 1997, acknowledgements).

ELRU eine erste Anti-Bias-Tagung<sup>29</sup> in Kapstadt an, die auf großes Interesse traf. Auf der Grundlage dieser Erfahrung wurde im Rahmen des Anti-Bias-Projektes in den folgenden Jahren der Schwerpunkt auf Workshops mit Lehrerinnen und Dozentinnen sowie auf die Personalentwicklung in Organisationen gesetzt. Sie entwickelten Materialien zur Fundierung des Anti-Bias-Ansatzes und begannen sich mit anderen Organisationen zu vernetzen, die ähnliche Arbeit machten (vgl. ELRU 1997, 3). 1993 bekam ELRU eine Förderung für ein auf drei Jahre angelegtes Anti-Rassismus-Trainings-Projekt mit Menschen, die direkt oder indirekt mit Kindern arbeiten. In diesem Rahmen führten sie Anti-Bias-Trainings durch, die auf der Grundlage der Trainingsvariante von VISIONS entwickelt und von Valerie Batts beraten wurden. 1996 lud ELRU zu einer nationalen Konferenz ein, die auf die Zithembe-Tagung aufbaute. Als Gastvortragende waren Louise Derman Sparks, Carol Brunson-Phillips und Valerie Batts aus den USA anwesend. Im Rahmen dieser Konferenz formierte sich ein Anti-Bias-Netzwerk, welches den Namen der Tagung übernahm: ‚Qhubeka‘, zu übersetzen mit „vorwärts gehen“ (vgl. Derman-Sparks/Brunson-Phillips 2002, 61).

Da das Anti-Bias-Projekt großen Anklang fand, wuchs der Bedarf nach einem Handbuch, welches sowohl Ideen für Anti-Bias-Workshops enthalten als auch Möglichkeiten der Implementierung des Anti-Bias-Ansatzes am Arbeitsplatz aufzeigen sollte. Diesem Bedürfnis kam ELRU mit der Entwicklung und Veröffentlichung des Handbuches „Shifting Paradigms“ (1997) nach (ebd., 4), in welches sie die theoretischen Auseinandersetzungen und praktischen Erfahrungen innerhalb des dreijährigen Projektes einfließen lassen konnten (ebd.).

Im konkreten praktischen Arbeitsalltag von ELRU steht die Anti-Bias-Arbeit nicht explizit im Vordergrund. Vielmehr taucht der Anti-Bias-Ansatz als eine Überzeugung auf, die in alle Angebote und Arbeitsbereiche mit einfließt. Gelegentlich bietet ELRU auch spezielle Anti-Bias-Arbeit in Form von Workshops, Materialien etc. an. Diese verstehen

---

29 Die Tagung hatte den Namen „Zithembe“, zu übersetzen mit „an Dich selbst glauben“ (vgl. [www.elru.co.za](http://www.elru.co.za)). Im Zentrum der Tagung standen die Sprachenpolitik Südafrikas, die Abschaffung des Rassismus im Bildungssystem und die Entwicklung von Materialien für die bevorstehenden Herausforderungen in der Bildungs- und Erziehungsarbeit.

sie als Unterstützung für alle Menschen, die in die Transformation der ‚Post-Apartheids-Gesellschaft‘ involviert sind.

Im Zusammenhang mit diesem geschichtlichen Hintergrund und dem Prozess der Demokratisierung in Südafrika hat die Anti-Bias-Arbeit eine besondere Bedeutung. Zunehmend kombiniert mit der Menschenrechtsbildung leistet der Anti-Bias-Ansatz einen wichtigen Beitrag für die Umsetzung der demokratischen Verfassung sowie von Freiheit und Gleichheit aller Menschen.<sup>30</sup> Insbesondere im schulischen Kontext werden die Menschenrechtsbildung und der Anti-Bias-Ansatz als wichtig erachtet und eine Implementierung der Ansätze angestrebt. Allerdings wird von ELRU eine große Diskrepanz von theoretisch-rechtlichen Zielsetzungen und der praktischen Umsetzung konstatiert. Daher setzen sich die Mitarbeiterinnen von ELRU für eine weitreichende, den Grundannahmen des Anti-Bias-Ansatzes entsprechende Umsetzung, u.a. in Verknüpfung mit der Menschenrechtsbildung ein (vgl. Hermanus 2001, 10).

### 1.2.3 Die Anfänge der Anti-Bias-Arbeit in Deutschland & Europa

Die ersten Erfahrungen mit Anti-Bias-Arbeit in Deutschland wurden im Rahmen des INKOTA-netzwerkes (INformation, KOordination, TAGungen zu Themen des Nord-Süd-Konflikts und der Konziliaren Bewegung)<sup>31</sup> gemacht. Die Mitarbeiterinnen des Netzwerkes lernten den Anti-Bias-Ansatz im Rahmen des Projektes ‚vom Süden lernen‘ von Expertinnen aus Südafrika kennen. Das Projekt war 1996 von Dorothea Giesche bei INKOTA ins Leben gerufen worden. Anliegen des Projektes ‚Vom Süden lernen‘ war es, mit der Lösung globaler Probleme bei sich selbst anzufangen und im Norden Verantwortung zu übernehmen (Anita Reddy 2002, 10): „In Zeiten der Globalisierung drängt sich [...] die Frage auf, ob nicht die meisten gesellschaftlichen Probleme

---

30 Vgl. Botschaft der Republik Südafrika 2005; Botschaft der Republik Südafrika 2004

31 INKOTA ist ein ökumenisches Netzwerk entwicklungspolitischer Basisgruppen, Weltläden, Kirchgemeinden und Einzelengagierter und existiert bereits seit mehr als 30 Jahren im Osten Deutschlands. Seit 1990 ist INKOTA ein eingetragener Verein und mit Büros in Berlin, Sachsen und Thüringen sowie 21 Mitgliedsgruppen in allen neuen Bundesländern vertreten. INKOTA unterstützt Projekte von Nichtregierungsorganisationen, Basisinitiativen und sozialen Bewegungen in Nicaragua, El Salvador, Guatemala, Mosambik und Vietnam, die in ihren Ländern für gerechtere gesellschaftliche Strukturen eintreten (vgl. [www.inkota.de](http://www.inkota.de)).

me – im Süden wie im Norden – auch eine globale Dimension haben, und entwicklungspolitische Bildungsarbeit genau die Aufgabe hat, uns diese bewusst zu machen“ (Volks 2002, 7). Nach einer Pilotprojektphase von 1996 bis 1998 mit zwei Mitarbeiterinnen aus Menschenrechtsorganisationen in Mosambik (vgl. Anita Reddy 2002, 17) startete das Projekt ‚vom Süden lernen‘ 1998 unter der Leitung von Giesche mit den Schwerpunkten Antidiskriminierungsarbeit (Anti-Bias-Seminare), Anti-Rassismus, Gender-Trainings und Konfliktbearbeitung. Das Projekt verfolgte den Ansatz mit der Einladung von Trainerinnen und Expertinnen aus dem Süden einen Beitrag zum Abbau von Diskriminierung im Norden zu leisten (ebd., 11). Kritischen Stimmen, die in Frage stellten, in wie weit auf diesem Wege auch die Lebensbedingungen im Süden verbessert würden, wurde die Notwendigkeit von Anti-Diskriminierungsarbeit sowie die Einbeziehung von Süden *und* Norden entgegengehalten. Grundlage dieser Argumentation war die Überzeugung, „dass Menschen und Organisationen in Deutschland und anderen europäischen Ländern von diesen Erfahrungen und Kenntnissen lernen können. Dadurch sollte ein Beitrag für ein gerechteres Europa, das faire Beziehungen zu den Ländern des Südens und ihren Menschen pflegt, geleistet werden“ (ebd., 10).

Im Austausch mit den unterschiedlichen Projektpartnerinnen wurde deutlich, dass die Grundlagen der Anti-Diskriminierungsarbeit in den verschiedenen Ländern sehr ähnlich waren, aber bezüglich der aktuellen Schwerpunkte variierten. Während in südlichen Ländern der Schwerpunkt meist auf Empowerment besonders von Diskriminierung betroffener Menschen und Gruppen lag, bedeutete Anti-Diskriminierungsarbeit im Norden vor allem, die Überzeugung einer Überlegenheit des Nordens gegenüber dem Süden abzubauen (ebd., 11). Die vorherrschenden Nord-Süd-Hierarchien sollten durch die Expertinnen-Besuche aus dem Süden auf den Kopf gestellt werden und zum Anlass für Reflexion und dialogische Auseinandersetzung dienen (ebd., 15).

Im Jahre 2000 wurde die Leitung des Projektes von Anita und Prasad Reddy übernommen und die Anti-Bias-Arbeit in den Vordergrund gestellt. Von Trainerinnen aus Südafrika, der Organisation ELRU aus Kapstadt und ART (Anti-Racism-Training Network) aus Johannesburg, wurden die Trainings durchgeführt (ebd., 13). Diese Schwerpunktsetzung basierte auf die in vorherigen Anti-Bias-Trainings gemachte Er-



fahrung, dass es sinnvoll ist, die Kategorien Gender und ethnische Herkunft nicht isoliert zu betrachten: „Anti-Bias-Trainings haben den Vorteil, dass sie diese eng verwobenen Unterdrückungsverhältnisse miteinander in Bezug setzen und deren Kontextgebundenheit herausarbeiten“ (Frey 2002, 77). So wurden die spezifischen Gender- und Antirassismustrainings im Rahmen des Projektes immer mehr von Anti-Bias-Trainings abgelöst, da in diesen Trainings alle Unterdrückungsformen integriert werden konnten. Aufgrund der großen Nachfrage begannen auch Anita und Prasad Reddy im weiteren Verlauf des Projektes, Anti-Bias-Trainings und Multiplikatorinnenfortbildungen anzubieten und ein Anti-Bias-Netzwerk aufzubauen (vgl. Anita Reddy 2002, 15f). Dem Anspruch nach Heterogenität im Seminarteam wurde mit der Zeit durch die Bildung von Nord-Süd-Teams nachgekommen: „Die Nord-Süd-Leitung steht dafür, dass wir gleichberechtigt leiten und lernen können“ (ebd., 15). Diese Teamzusammensetzung entsprach der Bedeutung, die der Anti-Bias-Arbeit in Bezug auf das Nord-Süd-Verhältnis beigemessen wurde: Demnach geht es mit der Anti-Bias-Arbeit darum, „die Tradition der Kolonialgeschichte, die sich in der ökonomischen, sozialen und kulturellen Unterordnung des Südens heute noch fortsetzt, durch nicht-diskriminierendes, das heißt privilegien- und vorurteilsbewusstes Denken und Handeln zu durchbrechen. Mit dieser Art entwicklungspolitischer Arbeit hoffen wir, für einen gleichberechtigten Umgang zwischen Menschen unterschiedlicher Hautfarbe und Herkunft, einen gerechten Umgang mit Flucht und Migration und faire Handels- und Wirtschaftsbeziehungen couragiert einzutreten“ (ebd., 14).

Die Förderung für das Projekt ‚Vom Süden lernen‘ lief im Jahre 2002 aus. Das Projekt wurde mit der Veröffentlichung des Projektberichtes abgeschlossen.<sup>32</sup> Heute engagieren sich einzelne Mitarbeiterinnen bei INKOTA für eine erneute Förderung des Projektes und damit für eine erneute Fokussierung auf die Anti-Bias-Arbeit.

Etwa zur gleichen Zeit wie das Projekt ‚vom Süden lernen‘ seine Arbeit aufnahm, gegen Ende der 1990er Jahre, machte sich in Berlin eine Gruppe von Erzieherinnen und Pädagoginnen auf die Suche nach Anregungen für die interkulturelle Arbeit in Kindertageseinrichtungen.

---

32 INKOTA –texte 1: Vom Süden lernen – Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit, 2002.

Ihr Interesse an innovativen Konzepten war motiviert durch die Kritik an vorhandenen interkulturellen Ansätzen. Diese bezog sich im Wesentlichen auf die starke Polarisierung von ‚wir‘ und ‚die Anderen‘ sowie die Gefahr der Banalisierung von Rassismus und Diskriminierung. Konkret nahmen sie Abstand von vier Tendenzen innerhalb interkultureller Ansätze:<sup>33</sup> der Defizitorientierung und einseitigen Fokussierung auf Kinder mit Migrationshintergrund; der touristischen Orientierung und Reduktion auf eine Bereicherung der Kinder der Mehrheitsgesellschaft, die als additive Hinzufügung interkultureller Einheiten zu den sonst unveränderten Abläufen umgesetzt wird; der Leugnung von Unterschieden im Rahmen einer ‚farbenblinden‘ Gleichbehandlung und von dem Toleranz-Begriff<sup>34</sup>, der zwangsläufig eine Machtasymmetrie zwischen der Person, die toleriert und der Person, die toleriert werden kann oder soll, impliziert: die ‚Tolerierbarkeit‘ nur einer Person steht in Frage, während die andere Person die Macht hat, darüber zu entscheiden (vgl. Hahn, 2002, 38f; Şıkcان/Wagner 2002, 2).

„Allen diesen Bestimmungen Interkultureller Pädagogik gemeinsam ist, dass sie die Erziehungseinrichtungen selbst kaum in die Betrachtungen einbeziehen. Im Vordergrund stehen Versuche der direkten Beeinflussung von Kindern, seien es die Kinder der Mehrheit oder der Minderheiten: Man will sie irgendwie verändern, ihnen etwas beibringen oder abgewöhnen.“ (Wagner 2001a, 17). Auf der Grundlage der kritischen Distanzierung der aufgeführten Konzepte, schlossen sich Berliner Pädagoginnen und Erzieherinnen zu einem Projektteam zusammen, dessen Ausgangspunkt die Frage war, „wie kind- und familienorientierte Kindertageseinrichtungen in einer Einwanderungsgesellschaft beschaffen sein müssen“ (Wagner/Şıkcان 2002, 1). Im Rahmen des Projektes sollte eine Praxis entwickelt werden, welche Kindertageseinrichtungen dabei unterstützt, sich mit Ausgrenzungserfahrungen zu beschäftigen, sie zu berücksichtigen und Stellung zu beziehen (Wagner/Şıkcان 2002, 1), weil davon ausgegangen wurde, dass alle Menschen Erfahrungen mit Diskriminierung und insbesondere Rassismus machen (Wagner 2006, 1).

---

33 Vgl. Wagner 2002, 62f; Wagner 2001a, 17.

34 Vgl. Preissing 2003, 12ff.

Auf ihrer Suche nach innovativen Ansätzen stießen einige der Berliner Erzieherinnen und Pädagoginnen des Projektteams 1998 im Rahmen einer Tagung mit Louise Derman-Sparks in Gent auf den Anti-Bias-Ansatz, der sie in ihrer Kritik bestätigte und ihnen die Begriffe lieferte, anhand derer sie ihre Überzeugungen auf den Punkt bringen konnten (Wagner 2002, 62). Auf der Basis kritischer theoretischer und terminologischer Auseinandersetzungen mit dem Anti-Bias-Ansatz entwickelte sich in der Projektgruppe ein politisches Verständnis der eigenen Arbeit, als eine deutliche Positionierung gegen Unterdrückung und Diskriminierung (ebd., 64). Das Team entschied sich die wesentlichen Anti-Bias-Elemente für die eigene Praxis nutzbar zu machen. Sie bezogen sich in der Konzeption des Projektes mit dem Namen KINDERWELTEN vorrangig auf die Erfahrungen sowie auf das konzeptuelle Grundgerüst aus den USA, welches sie in der Schwerpunktsetzung und bezüglich der Strategien dem deutschen Kontext anpassten.<sup>35</sup> Die grundlegenden Ziele und Prinzipien des US-amerikanischen Konzeptes werden aber als sinnvoll für die Praxis in Kindertageseinrichtungen erachtet, weil Ausgrenzung und Diskriminierung fokussiert werden und das Erleben der Kinder im Mittelpunkt steht: „Es ist dies eine Aufmerksamkeitsrichtung, die bisher vernachlässigt wurde“ (Wagner 2001b, 27).

Den vier in den USA entwickelten Zielen für die Anti-Bias-Arbeit mit Kindern<sup>36</sup> wurden im Rahmen des Projektes vier parallele Ziele für Pädagoginnen zugeordnet (vgl. Wagner 2003, 52f), die nicht als einfache Übertragung der Kinderziele zu verstehen, sondern durch den fachlichen Bezug gekennzeichnet sind (ebd., 67f).

---

35 Petra Wagner erklärt, dass ‚wir‘ in Deutschland „sehr viel deutlicher die Vielfalt und die Diskriminierungen entlang von Sprache und sozialer Klasse berücksichtigen müssen, als es in den vorliegenden Schriften zum Anti-Bias-Approach aus den USA der Fall ist, die sich stark auf die Hautfarbe beziehen“ (Wagner 2001b., 27).

36 Es erscheint etwas absurd, dass die Ziele für Kinder immer als Aufforderungen an Erzieherinnen formuliert sind. Der Subjektstatus der Kinder wird ausgeblendet, damit geht eine Pauschalisierung der Kinder einher (vgl. Şıkcın/Wagner, 2002, 11). Außerdem implizieren solche Zielformulierungen die Vorstellung der Planbarkeit des Outputs bei einem bestimmten Input (vgl. Holzkamp 1995, 424ff). Die Forschungsergebnisse bedienen solche Muster mit den gesellschaftlich funktionalistischen Normalitätsvorstellungen, die als wissenschaftliche Wahrheiten dargestellt werden.

Im Projekt KINDERWELTEN werden als wesentliche Kennzeichen des Anti-Bias-Ansatzes erstens die *Selbstreflexion* der Pädagoginnen (vgl. Wagner 2002, 67), zweitens das Einbeziehen von *Erkenntnissen zur Identitätsentwicklung kleiner Kinder*<sup>37</sup> sowie drittens die *kritische Wahrnehmung und Bekämpfung institutionalisierter Formen von Diskriminierung und Ausgrenzung*<sup>38</sup> integriert (Şikcan/Wagner 2002, 2). Neben der Fokussierung dieser Kennzeichen stellte das Team im Rahmen der Projektentwicklung fest, dass der Anti-Bias-Ansatz Parallelen hinsichtlich der Ziele und der didaktischen Prinzipien zum Situationsansatz<sup>39</sup> aufweist (Wagner 2002, 64). Das Projektteam nahm Entsprechungen wahr zwischen Derman-Sparks` Adaption von Freire – bezüglich des Prozesses der Bewusstwerdung und Transformation gesellschaftlicher Verhältnisse durch ein Wechselspiel von Aktion und Reflexion – und den Planungsschritten pädagogischer Prozesse im Situationsansatz – Erkunden, Entscheiden, Gestalten, Auswerten (ebd., 64). Beide Ansätze fordern Veränderungen, d.h. das Aufgeben von Routinen und von Sicherheit und können als Grundlage für die Forderung nach einer Öffnung von Kindertageseinrichtungen ins sozial-räumliche Umfeld dienen (ebd., 65). Darüber hinaus wurden die fünf theoretischen Dimensionen im Situationsansatz – Lebensweltorientierung, Bildung, Partizipation, Gleichheit und Differenz, Einheit von Inhalt und Form – mit den Grundüberlegungen und Methoden im Anti-Bias-Ansatz zusammen gebracht (Wagner 2003, 41). Der Pro-

- 
- 37 Als grundlegend werden Ergebnisse angesehen, die belegen, dass Kinder Unterschiede sehr früh wahrnehmen und mit klassifizierenden und bewertenden Kategorien verbinden (Wagner/Şikcan 2002, 4). Im Zusammenhang mit solchen Forschungen warnt Christa Preissing, Leiterin des Projektes, berechtigterweise vor einer Überbetonung entwicklungspsychologischer Befunde. Sie versteht den Anti-Bias-Ansatz gerade als eine Alternative zu universalistischen, von einem Einheitskonzept ausgehenden Theorien sowie daraus resultierender Praxis (Preissing 2001, 1).
- 38 Im Rahmen des Projektes wird diesem Anspruch dadurch nachgekommen, dass auch die institutionalisierte Geringschätzung des Elementarbereichs in die Selbstreflexion mit einbezogen wird und versucht wird, gegen solche „Selbstverständlichkeiten“ vorzugehen (Wagner 2002, 66). Außerdem werden Situationen, in denen die eigenen Machtvorteile gegenüber den Kindern im Rahmen des Erzieherin-Kind-Verhältnisses ausgespielt werden, reflektiert und thematisiert (ebd., 67).
- 39 Der Situationsansatz wurde Anfang der 1970er Jahre unter anderem in Bezugnahme auf Freires Konzept des dialogischen Lernens entwickelt. In den 1990er Jahren wurde der Ansatz erneut aufgegriffen und weiter entwickelt. Der Ansatz verfolgt die Ziele der Autonomie, Solidarität und Kompetenz ([www.ina-fu.org/ista/](http://www.ina-fu.org/ista/)).

jekttablauf richtete sich nach den vier Schritten des Situationsansatzes: Die Auseinandersetzung mit vier Anti-Bias-Zielen wird in der Abfolge Erkundung, Zielfindung, Handlung, Reflexion strukturiert (ebd., 40). Außerdem integrierten die Mitarbeiterinnen von KINDERWELTEN den Ansatz der wechselseitigen Anerkennung nach Hans-Rudolf Leu in die ‚vorurteilsbewusste Arbeit‘ (Şıkcın/Wagner 2002, 2).<sup>40</sup>

Das Projekt KINDERWELTEN zur Entwicklung des Ansatzes der ‚vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung‘ lief von Januar 2000 bis Sommer 2003 und wurde von der Bernard van Leer-Stiftung gefördert. Träger des Projektes ist das Institut für den Situationsansatz in der Internationalen Akademie gGmbH (INA) (Wagner 2003, 40). Am Projekt nahmen fünf staatliche Kindertagesstätten in Berlin-Kreuzberg teil (Hahn 2002, 39). Für den Zeitraum des Projektes wurde jeder der fünf Projektkitas eine Fachbegleitung zugeteilt, die das jeweilige Mitarbeiterinnenteam bei der Reflexion der eigenen Praxis sowie bei der Profilierung als interkulturelle und gemeinwesenorientierte Arbeit unterstützte. Darüber hinaus wurde der kollegiale Austausch zwischen den fünf Kitas durch Entwicklungswerkstätten<sup>41</sup> hergestellt. Als übergeordnete Zielsetzung des ersten dreieinhalbjährigen Projektes nennt Stefanie Hahn: „Ziel ist, ein Konzept zur Praxisentwicklung und Fortbildung zu entwickeln und am Ende des Projektes für die Fachpraxis zur Verfügung zu stellen“ (Hahn 2002, 39; vgl. auch Wagner/Şıkcın 2002, 1). Dem dreijährigen Projekt KINDERWELTEN schloss sich schon sechs

---

40 Das sozialisationstheoretische Konzept von Hans-Rudolf Leu beschreibt ein durch die Muster wechselseitiger Anerkennung positiv beeinflusstes Identitätskonzept. Er geht davon aus, dass ein Mensch für die Entwicklung seiner Identität auf die Anerkennung durch andere angewiesen ist, da durch sie Selbstbeziehung, Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstwertgefühl gestärkt werden können. Anerkennung erfordert ein Verstehen des Gegenüber durch die Auseinandersetzung mit dessen Wert- und Normvorstellungen (vgl. Wagner et. al. 2004, 19f).

41 In sechs Werkstätten konnten die Mitarbeiterinnen der verschiedenen Kitas zusammenkommen und folgende Themen vertiefen: Die Familienkulturen achten, auf Eltern zugehen/Eine Anti-Bias-Umgebung schaffen – Stereotypen und Schablonen vermeiden/Vielfalt ins Gespräch bringen mit Persona Dolls/die Sprachenvielfalt hören, sehen und verstehen/Bei Diskriminierung eingreifen: Werte zeigen und Position beziehen/Die Kita vorurteilsbewusst leiten (Wagner 2002, 68f). Grundsätze der Entwicklungswerkstätten waren die Orientierung an dem Anti-Bias-Ansatz, die Unterstützung der Gestaltungsphase, das selbstständige Arbeiten an Praxisthemen, kitaübergreifendes Zusammenwirken und der Transfer in die Kitas (Wagner/Şıkcın 2002., 5).

Monate nach Beginn, das Evaluierungs- und Disseminationsprojekt fair-Bindungen an, in dessen Rahmen die Erfahrungen von KINDERWELTEN ausgewertet und für 19 weitere Kindertagesstätten in Berlin und Brandenburg nutzbar gemacht wurden (Preissing 2001, 1). Zum Abschluss dieser beiden Projekte verortete sich das Projektteam selbst am Anfang eines langen Prozesses, in dem noch viel zu lernen ist (vgl. Wagner et al. 2004, 6).

Seit Januar 2005 wurde ein Folgeprojekt<sup>42</sup> von KINDERWELTEN in weiteren 30 Kindertageseinrichtungen in drei Bundesländern (Niedersachsen, Thüringen, Baden-Württemberg) durchgeführt. Im Rahmen dieses Projektes wurden nicht nur die Kindertageseinrichtungen, sondern auch die Träger der Einrichtungen angesprochen und durch fachliche Unterstützung angeregt, ihr Leitbild, Konzept sowie die Personalplanung und -entwicklung zu reflektieren: „Vorurteilsbewusste Qualitätsentwicklung bezieht sich sowohl auf die pädagogische Qualität als auch auf die strukturelle Qualität der Kindertageseinrichtungen“ (KINDERWELTEN 2006, 1). Das Projekt zur Weiterentwicklung und Verbreitung des Ansatzes endete mit der Auswertungsphase im Winter 2007/2008 und einer Abschlusstagung im Juni 2008: „Ziel ist ein sich verdichtendes Netzwerk ‚Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung‘ in Kooperation mit Institutionen und Organisationen, die in der Projektregion relevant sind“ (ebd., 2).<sup>43</sup>

Im Anschluss an diese zweite startete KINDERWELTEN mit Şıkcın und Krause als Koordinatorinnen Ende 2007 eine dritte Projektphase (2007–2010). Diese Phase zielt auf die Verbreitung und Weiterentwicklung des Ansatzes vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung in Kitas, Erzieherinnenfachschulen, Fachhochschulen und Grundschulen. Der Schwerpunkt liegt auf Multiplikatorinnenfortbildungen, der Implementierung und Materialentwicklung (vgl. Krause/Şıkcın 2008).

---

42 Ebenso wie das erste KINDERWELTEN-Projekt wird das Folgeprojekt von der Bernard van Leer Foundation gefördert und die INA fungiert als Träger (KINDERWELTEN 2006, 2).

43 Das Berliner Projektteam bot zunächst Fortbildungen für Eltern, Leiterinnen, delegierte Erzieherinnen und Vertreterinnen der Kitaträger an. Aus den Kitas werden mindestens zwei Erzieherinnen und/oder die Leitung delegiert, um die Erfahrungen aus den Fortbildungen in die Kitas zu tragen und dort anzubieten. Jede Kita bekam eine/n Kitaberaterin zugeteilt, die das jeweilige Team bei der Praxisentwicklung fachlich begleiten. (KINDERWELTEN 2006, 1).

Während der dreieinhalbjährigen Projektphase (2000–2003) schloss sich das Projekt KINDERWELTEN sowohl mit verschiedenen Kooperationspartnern in Deutschland als auch mit Kooperationspartnern aus anderen europäischen Ländern im Netzwerk DECET (Diversity in Early Childhood Education and Training) zusammen (Şıkcın/Wagner 2002, 1f). Das Netzwerk setzte sich ursprünglich aus drei Projekten zusammen, von denen eines sich mit der Adaption des Anti-Bias-Ansatzes für den europäischen Kontext auseinandersetzte. Die beiden anderen Projekte bemühten sich insbesondere um den transnationalen Austausch über nationale Ansätze und Erfahrungen in der Kleinkindpädagogik (vgl. Krause 2004, 22f). Der Zusammenschluss im Rahmen von DECET, insbesondere durch die Bernard van Leer Foundation<sup>44</sup> initiiert, startete 1998 mit dem Ziel, den Anti-Bias-Ansatz zu verbreiten, Anti-Bias-Aktive zu vernetzen und Trainingswochen für Multiplikatorinnen aus den einzelnen Ländern anzubieten.<sup>45</sup> Die verschiedenen Mitgliedsorganisationen repräsentieren die unterschiedlichen Bereiche der frühkindlichen Bildung und Erziehung. Es handelt sich sowohl um universitäre und private Organisationen als auch um Nichtregierungsorganisationen, die unterschiedliche Zielgruppen ansprechen wollten. Innerhalb der zweiten Projektlaufzeit wurden drei Arbeitsbereiche<sup>46</sup> entwickelt, in denen sich alle Mitglieder des Netzwerkes engagierten. Ihre Bemühungen sind dem verbindenden Ziel geschuldet, den Themen Vielfalt und Gleichheit sowie Anti-Diskrimi-

---

44 Die Bernard van Leer Foundation ist nicht nur als Geldgeberstiftung zu verstehen, sondern die Förderung reicht über die finanzielle Unterstützung hinaus. Verschiedene internationale Projekte sind durch die Stiftung zusammengebracht worden. Die Stiftung fördert nationale und internationale Netzwerke zu Respekt und Diversität und räumte diesen Themen innerhalb der Stiftung einen bedeutenden Platz ein.

45 Zu dem Netzwerk zählten zunächst ACCEP (Association Collectifs Enfants Parents et Professionnels) aus Frankreich, EYTARN (Early Years Trainers Anti Racism Network) und the Kent Childcare Network (KCCN) aus Großbritannien, Pavee Point aus Irland, MUTANT aus den Niederlanden und VBJK aus Belgien (Krause 2004, 23).

46 Während der erste Arbeitsbereich ein europäisches Trainingshandbuch „Diversity and Equity in Early Childhood“ entwickelte, zielten Diskussionen innerhalb des zweiten Arbeitsbereiches auf ein Verständnis für die verschiedenen Umsetzungsmöglichkeiten der Anti-Bias-Arbeit in unterschiedlichen sozialen, politischen und bildungsorientierten Kontexten ab und der dritte Arbeitsbereich strebte die Veröffentlichung und Verbreitung der Materialien und Resultate an, die im Rahmen des Netzwerkes entstanden waren (vgl. Krause 2004, 24f).

nierungsarbeit mit Kindern zu begegnen: „The members are committed to the promotion of a ‘diversity and equity approach’ for the early childhood sector in their countries” (van Keulen 2004, 2). Der Ansatz ‚Respect for Diversity and equity‘ basiert ebenso wie das Leitbild des Netzwerkes auf die UN-Kinderrechtskonvention und die Erfahrungen und Reflexionen von Praxiskonzepten in den verschiedenen Ländern. Die Ziele und Visionen des Netzwerkes orientieren sich insbesondere am Anti-Bias-Ansatz, wie er von Derman-Sparks in den USA entwickelt wurde: „DECET goals are founded primarily on the intercultural and the anti bias approaches which not only encourage learning across boundaries but also observe power structures prevalent within society” (ebd., 5).

Neben INKOTA und KINDERWELTEN arbeiten in Deutschland seit Ende der 1990er Jahre weitere Initiativen mit dem Anti-Bias-Ansatz. Durch die Angebote im Rahmen der Projekte KINDERWELTEN und INKOTA mit Sitz in Berlin sind Mitarbeiterinnen von FiPP e.V. (Fortbildungsinstitut für pädagogische Praxis)<sup>47</sup> auf den Anti-Bias-Ansatz gestoßen. Einige der Mitarbeiterinnen bei FiPP gehörten zu den ersten Multiplikatorinnen, die im Rahmen des Projektes ‚vom Süden lernen‘ ausgebildet wurden. Die Mitarbeiterinnen bemühen sich seither, den Ansatz für die unterschiedlichen Handlungsfelder – Freizeit, Schule, Kindertagesstätten, Berufsorientierung, entwicklungspolitische Bildungsarbeit sowie Netzwerkarbeit gegen Rechtsextremismus – zu adaptieren. Unter dem Dach von FiPP laufen rund 50 Projekte und Einrichtungen für Kinder und Jugendliche in neun Berliner Bezirken ([www.fippev.de](http://www.fippev.de)). Je nach Kontext beziehen sich die FiPP-Mitarbeiterinnen in ihrer Anti-Bias-Arbeit mehr auf die US-amerikanische oder die Südafrikanische Konzipierung des Ansatzes. Zu den Arbeitsprinzipien von FiPP gehört neben dem Anti-Bias-Ansatz die Partizipation und

---

47 FiPP gründete sich schon in den 1970er Jahren in Westberlin. Hervorgegangen aus der Kinderladenbewegung wurde zunächst ein pädagogischer Spiel- und Buchladen gegründet und Fortbildungen angeboten. Ende der 70er Jahre kristallisierte sich der Schwerpunkt auf dem Angebot von Fortbildungen heraus und das „Fortbildungsinstitut für die pädagogische Praxis“ wurde gegründet. Heute ist FiPP freier Träger der Kinder- und Jugendhilfe. Der Verein organisiert sich in Form von Regionalteams und thematischen Arbeitsgruppen und einem übergreifendem Koordinierungsbüro (vgl. [www.fippev.de](http://www.fippev.de)).



Demokratie, Interkulturalität, Geschlechterdemokratie und Integration, Offenheit im Gemeinwesen und Netzwerkbildung.

Im Sommer 2007 startete unter dem Dach von FiPP ein im Rahmen des Programmes ‚Vielfalt tut gut‘ von der Bundesregierung geförder-tes Projekt mit dem Titel ‚Starke Kinder machen Schule‘. Das Projekt arbeitet mit Methoden des Anti-Bias-Ansatzes, der Kinderrechtsbil-dung sowie des Betzavta-Programmes, zielt auf die Etablierung und Stärkung demokratischer Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern an Schulen und wird an vier Berliner Grundschulen durchgeführt (vgl. [www.starke-kinder-machen-schule.de](http://www.starke-kinder-machen-schule.de)).

Auch das IKM (Institut für konstruktive Konfliktbearbeitung und Media-tion) mit Sitz in Hamburg hat die Anti-Bias-Arbeit in ihr Programm mit aufgenommen. Einzelne Mitarbeiterinnen des IKM lernten den Ansatz ebenfalls im Rahmen der Fortbildungen des INKOTA-Netzwerkes ken-nen. Das IKM versucht, den Anti-Bias-Ansatz als ein Lebenskonzept mit der konstruktiven Konfliktaustragung als Methode zu verknüpfen. Die humanistische Grundhaltung der Anti-Bias-Arbeit wird als Basis für die Arbeit an Konflikten genutzt: „Beidem liegt der Gedanke zu-grunde, andere als gleichwertig zu akzeptieren und ihnen so gegen-überzutreten wie man wünscht, selbst behandelt zu werden. In der pä-dagogischen Umsetzung geht es jeweils darum, zunächst eine Aus-einandersetzung mit sich selbst zu ermöglichen, eigene Vorurteile zu erkennen, Verhalten zu hinterfragen und im Weiteren zu lernen, sich selbst und andere anzunehmen“ (Lünse/Stamer 2002, 74). Das IKM führt Multiplikatorinnenschulungen und Fortbildungen zu den Themen der konstruktiven Konfliktaustragung und Mediation sowie zum Anti-Bias-Ansatz durch. Außerdem arbeitet das IKM mit Schulen im Rahmen von Streitschlichterinnen-Ausbildungen zusammen. Mitarbeiterinnen des IKM betonen die Erfahrung, dass sich Lehrerinnen und Schülerin-nen für schlichtende Verfahren mehr interessieren als für aufdecken-des veränderndes Vorgehen, wie es der Anti-Bias-Ansatz impliziert: „Um Anti-Bias auch an Schulen als ein Konzept zu nicht-diskriminie-rendem Verhalten einführen zu können, bedarf es zusätzlich der Of-fenheit der Menschen, die bestehenden Strukturen hinterfragen und verändern zu wollen“ (ebd., 75).

In Oldenburg hat sich 2002 ein Arbeitsbündnis zum Anti-Bias-Ansatz gegründet. Angeregt durch ein Anti-Bias-Training an der Universität Oldenburg im Jahr 2002, welches von zwei südafrikanischen Trainerinnen (Beryl Hermanus und Welakazi Dlowa) geleitet wurde, entschied sich eine kleine Gruppe von fünf Studentinnen und Absolventinnen des Diplomstudienganges der Interkulturellen Pädagogik die Erfahrungen mit dem Anti-Bias-Ansatz zu vertiefen. Im Rahmen intensiver theoretischer wie praktischer Auseinandersetzungen formierte sich die Gruppe zur *Anti-Bias-Werkstatt*. Die Anti-Bias-Werkstatt versteht sich als eine Arbeitsgemeinschaft, die sich sowohl auf praktischer als auch auf theoretischer Ebene mit dem Anti-Bias-Ansatz beschäftigt: Einerseits werden für verschiedene Zielgruppen und verschiedene Träger Anti-Bias-Seminare angeboten und andererseits wird an der theoretischen Fundierung des Ansatzes im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten und Tagungen gearbeitet. Anti-Bias-Arbeit wird in der Anti-Bias-Werkstatt nicht als ein in sich geschlossener Ansatz mit exklusiven, spezifischen Anti-Bias-Methoden verstanden, sondern als ein offenes Konzept. In diesem Sinne erscheint es auch möglich, auf einzelne Methoden anderer Konzepte und Ansätze zurückzugreifen. Durch die Überarbeitung und Anpassung dieser Elemente befindet sich der Anti-Bias-Ansatz in einem Prozess der kontinuierlichen Weiterentwicklung.

Hauptsächlich werden Seminare mit Studierenden und Multiplikatorinnen aus der Bildungsarbeit durchgeführt. Darüber hinaus finden Seminare mit Schülerinnen sowie Lehrerinnen sowie mit hoch qualifizierten Flüchtlingen statt, deren Abschlüsse in Deutschland nicht anerkannt werden. Die Werkstatt ist bemüht die Zusammenarbeit mit Schulen und in der Jugendarbeit auszuweiten. Außerdem führte sie eine erste Weiterbildungsreihe zum Anti-Bias-Ansatz durch und plant eine weitere ab Herbst 2009. Die Anti-Bias-Werkstatt veröffentlichte gemeinsam mit dem Europahaus Aurich eine Methoden-CD mit diversen Hintergrundtexten und Übungen des Anti-Bias-Ansatzes, angelehnt an das südafrikanische Handbuch „Shifting Paradigms“ (vgl. [www.anti-bias-werkstatt.de](http://www.anti-bias-werkstatt.de)).

Über diese mehr oder weniger institutionalisierten Gruppen von Anti-Bias-Aktiven hinaus beteiligen sich sehr viele Einzelpersonen, die sich von dem Ansatz besonders angesprochen fühlen und ihr Interesse für

den Ansatz entwickelt haben, an den verschiedenen Zusammenkünften rund um Anti-Bias-Arbeit. Im Zusammenhang mit Bemühungen um eine Vernetzung von Anti-Bias-Aktiven auf nationaler Ebene fanden auch erste Tagungen zur theoretischen Fundierung des Ansatzes sowie zum Methodenaustausch statt, wie z.B. im Mai 2005 an der Universität in Oldenburg.

Während im Rahmen dieser verschiedenen ersten Auseinandersetzungen mit Anti-Bias-Arbeit in Deutschland zwar die Gegenwart der in vielfacher Hinsicht heterogenen Einwanderungsgesellschaft berücksichtigt wurde, fand eine Thematisierung des spezifischen historischen Hintergrundes von Kolonialismus und Nationalsozialismus in Deutschland noch nicht statt. Sowohl auf theoretischer wie auch auf methodisch-didaktischer Ebene besteht ein Bedarf an Weiterentwicklung und Adaption des Ansatzes an den spezifisch *historischen* Kontext in Deutschland.

## 2 Darstellung des Anti-Bias-Ansatzes

Nachdem die geschichtliche Entwicklung des Anti-Bias-Ansatzes zurückverfolgt wurde, soll im Folgenden der Anti-Bias-Ansatz, wie er aus den verschiedenen Entwicklungen in den USA, Südafrika und nun in der deutschen Adaption bekannt ist, vorgestellt werden. An dieser Stelle sei ausdrücklich darauf verwiesen, dass die Schwerpunktsetzung und die Gliederung der folgenden Darstellungen der Umsetzung, der Grundlagen und der Inhalte der Anti-Bias-Arbeit subjektiv ausgewählt sind. Es wird keineswegs beansprucht, den Vorstellungen und Auslegungen aller Anti-Bias-Aktiven in Deutschland zu entsprechen. Anzunehmen ist allerdings, dass grundsätzliche Überlegungen von der Anti-Bias-Werkstatt mitgetragen werden, weil den folgenden Ausführungen u.a. Erfahrungen und Diskussionen zu Grunde liegen, die in diesem Zusammenhang gesammelt bzw. geführt wurden.

### 2.1 Umsetzung des Anti-Bias-Ansatzes: Bildungskonzept – Haltung – Organisationsprofil?

In diesem Kapitel wird verdeutlicht, dass ein Verständnis von Anti-Bias-Arbeit nicht auf einen Kanon mit festgelegten Methoden (2.1.1), nicht auf eine Haltung im Sinne einer persönlichen Einstellung (2.1.2) und auch nicht auf ein Profil für Organisationen und Institutionen (2.1.3) reduziert werden kann. Anti-Bias-Arbeit wird im Rahmen dieser Arbeit vielmehr als die Einbeziehung all dieser Interpretationen verstanden. Allerdings ist es notwendig, die einzelnen Bereiche zunächst kritisch zu spezifizieren, um auf dieser Grundlage die komplexe und offene Ausrichtung der Anti-Bias-Arbeit verständlich zu machen.

#### 2.1.1 *Anti-Bias-Arbeit als Seminarkonzept politischer Bildungsarbeit*

Anti-Bias-Trainings, -Workshops oder -Seminare<sup>1</sup> sind eine wesentliche Säule in der Anti-Bias-Arbeit, weil sie die Möglichkeit bieten, Anti-

---

1 Im Folgenden wird der Begriff Seminar bevorzugt, da er dem Verständnis von dialogischen und expansiven Bildungs- und Lernprozessen am nächsten kommt. Die begleitenden Personen sollen im Folgenden als Seminarleitung bezeichnet wer-

Bias-Arbeit zu verbreiten, für Themen von Macht und Diskriminierung zu sensibilisieren, je eigene Auseinandersetzungen bei den Teilnehmenden anzustoßen und Menschen im Austausch zusammenbringen. Im Bewusstsein über diese zentrale Bedeutung von Anti-Bias-Arbeit als Seminarkonzept der politischen Bildungsarbeit soll im Folgenden insbesondere dargestellt werden, weshalb der Anti-Bias-Ansatz nicht auf diese Arbeitsform reduziert werden kann.

Anti-Bias-Seminare werden mittlerweile nicht nur in den USA und Südafrika, sondern auch in Europa und speziell in Deutschland immer mehr von unterschiedlichen Zielgruppen angefragt. Es gibt verschiedene Angebote und Programme, die sich je nach Schwerpunkt und Kontext an Lehrerinnen, Sozialarbeiterinnen und Erzieherinnen, richten, an Multiplikatorinnen, an Studierende, Schülerinnen, an Kinder oder an das Personal ganzer Einrichtungen, Organisationen und Institutionen. Die Trainings beruhen prinzipiell auf Freiwilligkeit.<sup>2</sup> Paulo Freire betont, dass sich schon die auf Befreiung zielende Organisation von Menschen, als Praxis der Freiheit darstellen muss (vgl. Freire 1970/1973, 150ff).

Im Zusammenhang mit der *freiwilligen Teilnahme* an Anti-Bias-Seminaren ergeben sich zwei die Zielgruppen betreffende Schwierigkeiten.

*Erstens* erreichen frei ausgeschriebene Seminarangebote in Deutschland vor allem Mehrheitenangehörige<sup>3</sup>, die im Bildungsbereich tätig sind bzw. sich schon mit Diskriminierung und Machtverteilungen refle-

---

den, auch wenn der englische Begriff ‚facilitator‘ dem Selbstverständnis noch gerechter wird. Die Rolle der Leitung wird in der Verantwortung für die Organisation der Gruppe, die Koordination und gelegentlich für die Richtung der Aktion allgemein gesehen (Freire 1970/1973, 106). Wichtig ist, dass es in der gemeinsamen Arbeit keine Zuschauer gibt, sondern einzig die Wirklichkeit als Objekt fungiert, das verändert werden soll (ebd., 154).

2 Dieser Anspruch kann nicht immer eingehalten werden, z.B. in der Arbeit mit Schulklassen. Allerdings wird immer Wert darauf gelegt, den Einzelnen Spielraum bezüglich der Art des Sich-Einlassens und Sich-Einbringens zu lassen und Rückzugsmöglichkeiten zu schaffen.

3 Mit Verweis auf Annita Kalpaka (2006) soll mit dem Begriff Mehrheiten/Minderheitenangehörige „das Machtgefälle zwischen Angehörigen der Dominanzkultur und marginalisierten bzw. minorisierten Gruppen“ benannt werden (Kalpaka 2006a, 95).

xiv auseinandersetzen.<sup>4</sup> Denn das Angebot von Anti-Bias-Seminaren auf dem freien Bildungsmarkt impliziert, dass die Teilnahme entweder kostenpflichtig ist oder von Ministerien oder Stiftungen gefördert wird. Handelt es sich um kostenpflichtige Seminare nehmen demnach diejenigen teil, die sich Bildung leisten können. Handelt es sich um über Drittmittel finanzierte Seminare, so können auch diejenigen erreicht werden, die sich Bildung nicht leisten können; in diesem Fall müssen aber Fördermittel beantragt werden, die nur dann gern vergeben werden, wenn die Seminare als stabilisierend hinsichtlich bestehender Herrschaftsverhältnisse präsentiert werden, also darauf zielen, einzelne ‚abweichende Problemfälle‘ wieder in den Griff zu bekommen. Weder entspricht es dem Anspruch von Anti-Bias-Seminaren einzig eine ‚finanzstarke Elite‘ zu erreichen, noch passt die Herangehensweise an einzelne Gruppen als ‚Problemfälle der Gesellschaft‘ ohne Berücksichtigung gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse in die Grundsätze der Anti-Bias-Arbeit. Sowohl die Erhebung von Teilnahmegebühren als auch die Beantragung von Fördermitteln erfordern Kompromisse, durch die Anti-Bias-Aktive mit ihrer eigenen politischen Überzeugung in einen Zwiespalt geraten können.

*Zweitens* leben Anti-Bias-Seminare von heterogenen Gruppenzusammensetzungen. In Südafrika wird besonders großer Wert darauf gelegt, Menschen unterschiedlicher gesellschaftlicher Positionierungen und mit verschiedenen Erfahrungshintergründen zusammenzubringen und einen Raum für Austausch gerade zwischen Menschen mit divergierenden Meinungen zu eröffnen. Auch Paulo Freire betont, dass die Zusammenführung von vorwiegend dominierten und vorwiegend dominierenden Menschen unerlässlich ist, um einen Veränderungsprozess anzustoßen (Freire 1970/1973, 106). In Anti-Bias-Seminaren in Deutschland war es bisweilen schwierig, solch heterogene Gruppenzusammenhänge zu realisieren. Auch wenn meist eine größere Vielfalt an Lebenslagen und Erfahrungen besteht als im ersten Moment angenommen oder ersichtlich, zeichnet sich ein Großteil der Seminare durch eine relative Homogenität insbesondere in Bezug auf ge-

---

4 In diesem Zusammenhang heißt das konkret: Weiße, insbesondere Frauen, mit Deutschem Pass, die Deutsche Sprache beherrschend, eine höhere Bildung genießend, sich selbst in der alternativen oder linken Szene verortend, usw..

meinsam geteilte Ansichten aus.<sup>5</sup> Ein konkretes Ziel in diesem Zusammenhang ist es, nicht nur einzelne Menschen, sondern ganze Einrichtungen anzusprechen, die mit ihrem gesamten Personal an Anti-Bias-Seminaren teilnehmen. Doch selbst in (pädagogischen) Organisationen ergibt sich die Schwierigkeit, dass die transformierende Intention des Ansatzes sowie die politische Terminologie Abwehr und Widerstand gegenüber einer kritischen Thematisierung von oft sehr starren innerbetrieblichen Hierarchien und Machtstrukturen provozieren.

Neben diesen aufgeführten Schwierigkeiten hinsichtlich der Zielgruppen und der Gruppenzusammensetzungen, bringt die *Arbeitsform Seminar* auch ihre immanente Begrenzungen mit sich: Anti-Bias-Seminare werden meist über 2–5 Tage für eine Gruppe von 10–25 Personen angeboten und können insofern nur als kurzfristige Interventionen oder Anregungen verstanden werden, die selten nachhaltige Netzwerkbildungen, Projekte, individuelle und selbstorganisierte Weiterarbeit etc. erzeugen. Dieser meist begrenzte organisatorische und zeitliche Rahmen erschwert eine am Prozess der Teilnehmenden orientierte Zusammenarbeit und steht im Widerspruch zur intensiven Auseinandersetzung mit eigenen Diskriminierungserfahrungen und der eigenen Verstrickung in gesellschaftliche Machtverhältnisse, für die Zeit, Ruhe, Austausch und individueller Raum benötigt werden. Die Seminarleitung steht vor der Herausforderung, solche anspruchsvollen Prozesse anzustoßen und trotz der zeitlichen Begrenzungen nicht in eine direkte oder missionarische Begleitung zu verfallen.

---

5 Wagner beschreibt, dass die „Arbeit in ‚homogen‘ erscheinenden Gruppen“ an den vorhandenen Unterschieden ansetzen und „später weitere Erfahrungen und Begegnungen mit Menschen planen, die einen anderen Erfahrungshintergrund haben“ (Wagner 2001b, 27). Die Formulierung „anderer Erfahrungshintergrund“ bleibt ausgesprochen unklar. Sie lässt in diesem Zusammenhang darauf schließen, dass es zwei verschiedene Arten von je Anderen gibt: die je Anderen innerhalb der homogenen Gruppe und diejenigen, die ‚wirklich anders‘ sind. Es ist kritisch zu hinterfragen, inwiefern sich „die Planung von Begegnungen mit Menschen mit einem anderen Erfahrungshintergrund“ – also denen, die ‚wirklich anders‘ sind – von touristischen Konzepten unterscheidet, die einmalige ‚exotisch‘ bereichernde Begegnungen mit z.B. Menschen mit Migrationshintergrund organisieren.

### 2.1.2 *Anti-Bias-Arbeit als Haltung*

Der Begriff der Haltung ist in der Anti-Bias-Arbeit zentral, weil der je eigene Auseinandersetzungsprozess mit Diskriminierung als Grundlage für die Arbeit mit dem Ansatz verstanden wird. Während sich der Begriff der Haltung in der Umgangssprache entweder auf die körperliche Statur oder auf die inneren Einstellungen von Menschen bezieht, wird die je eigene Haltung in der Anti-Bias-Arbeit immer auf der Grundlage des je eigenen Hintergrundes in ihrer Verstrickung in gesellschaftliche Macht- und Unterdrückungsverhältnisse reflektiert. Aufgrund dieser Diskrepanz hinsichtlich des Haltungsbegriffes erscheint eine Begriffsklärung zunächst notwendig, bevor aufgezeigt werden kann, inwiefern ein Verständnis von Anti-Bias-Arbeit ausschließlich als Haltung die Möglichkeiten des Ansatzes begrenzt.

Die erfahrungsorientierte Arbeit an der je eigenen Haltung, im Sinne von einer Auseinandersetzung mit eigenen differenzierenden Gefühlen und Gedanken, dem Umgang mit der eigenen Macht und den eigenen diskriminierenden Verhaltensweisen, wird im Anti-Bias-Ansatz als bedeutende Basis für die Entwicklung von alternativen Handlungsweisen sowie für die Veränderung von diskriminierendem Verhalten und gesellschaftlichen Unterdrückungsverhältnissen betont.

Um den Haltungsbegriff im Sinne des Anti-Bias-Ansatzes zu erweitern, können die Arbeiten von Ingo Scheller herangezogen werden, die den Zusammenhang von *inneren Haltungen* einerseits und der Veränderung *äußerer Verhaltens* andererseits verdeutlichen können. Scheller weist darauf hin, dass jegliche Lernprozesse, die auf die Veränderung von Verhalten abzielen,<sup>6</sup> sowohl die Deutungs- als auch die sozialen Handlungsmuster im Blick haben müssen: „Gegenstand des Lernprozesses sind die äußeren und inneren Haltungen, also die Gesamtheit von (inneren) Vorstellungen, Gefühlslagen, Wahrnehmungsweisen, sozialen und politischen Einstellungen und Interessen und (äußeren) körperlichen und sprachlichen Ausdrucks- und Verhaltensweisen, die Menschen in bestimmten Situationen, aber auch längerfristig, gegenüber ihrer sozialen Umwelt zeigen“ (Scheller 1998, 23).

---

6 Anti-Bias-Arbeit ist durch eine normative Ausrichtung gekennzeichnet: Ziel ist sowohl die Veränderung diskriminierender Verhaltensweisen als auch die Konstituierung einer Gegenmacht durch die Solidarisierung mit anderen, die auf den Abbau gesellschaftlicher Diskriminierung und Unterdrückung zielt.



Mit der Differenzierung von inneren und äußeren Haltungen erweitert Scheller den Begriff der Haltungen um die oft nicht mitgedachte Dimension der körperlichen und sprachlichen Handlungsmuster. Mit diesem Begriff der Haltung gehen Scheller zufolge auch spezifische Anforderungen an Lernprozesse einher, die auf die Veränderung von Verhalten abzielen. Für die Arbeit mit den inneren Haltungen nennt er folgende Schwerpunkte: „Sie [Lernprozesse; B.S.] müssen sich einmal mit den inneren Haltungen auseinandersetzen, mit denen eingeschlifene Formen der Bedürfnisbefriedigung, des Wahrnehmens, Denkens und Verhaltens und die in sie eingehenden gesellschaftlichen Normen und Machtverhältnisse gerechtfertigt und bestätigt werden. Ziel könnte dabei sein, vergessene, ausgegrenzte oder noch nicht entdeckte Gefühle, Wahrnehmungs- und Denkmöglichkeiten (wieder) bewusst zu machen und als Teil des eigenen Selbst zu akzeptieren. Damit können polarisierende Vorstellungen und Deutungen, die neue Erfahrungen erschweren, in Frage gestellt werden“ (ebd., 25). Demgegenüber beschreibt er für die Auseinandersetzung mit verinnerlichten körperlichen und sprachlichen Haltungen folgende Aspekte als relevant: „Sie [Lernprozesse; B.S.] müssen sich aber auch mit der Entstehung, mit Erscheinungsformen und der sozialen Wirkung einverleibter äußerer körperlicher und sprachlicher Haltungen und Handlungsmuster auseinandersetzen, mit denen wir soziale Situationen gestalten, bewältigen und inszenieren. Ziel könnte hier sein, sich bewusst zu machen, wie man sich tatsächlich verhält, wie dieses Verhalten von anderen wahrgenommen wird und inwieweit diese Wahrnehmung den eigenen Vorstellungen und Wünschen entspricht. Es sollte auch klar werden, warum man sich solche Verhaltensmuster angeeignet hat und wozu man sie benötigt(e). Und schließlich sollte man auch erfahren, welche anderen (vergessenen) Verhaltensmöglichkeiten verfügbar sind und welche man erlernen kann, um die Beziehungen zu sich, zum eigenen Körper und zu anderen Menschen zu erweitern und zu verändern“ (ebd.).

Diese Erweiterung des Haltungsbegriffes um die Dimension äußerer (externalisierter) Haltungen impliziert eine breitere Ausrichtung von Lernprozessen, die für die Anti-Bias-Arbeit sinnvoll ist, weil sie die Verbindung von individuellen Einstellungen, Gefühlen und Gedanken mit den eigenen äußeren Haltungen und Handlungsmustern im Kontext gesellschaftlich vorherrschender Ideologien und Machtverhältnis-

se herzustellen vermag. In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung der Selbstreflexion hinsichtlich eigener Mechanismen der Verstrickung deutlich: Die je eigenen äußeren Haltungen – eigenes Verhalten und Handeln – können nur auf der Basis einer Auseinandersetzung mit der je eigenen inneren Haltung – eigenen Differenzierungen und Erfahrungen – vor dem Hintergrund der je individuellen Biografie möglich werden. Denn Haltungen können als individuell unterschiedlicher „Niederschlag einer bestimmten Biographie in einem bestimmten Körper“ verstanden werden (ebd., 24). Die Körper fungieren dabei nicht nur als Träger von Haltungen, sondern auch als Produzent von Zeichen (vgl. Bourdieu 1979/1982, 310).<sup>7</sup>

Über die Reflexion der je individuellen Haltungen hinaus gibt Scheller Hinweise darauf, wie das Verhältnis von je individuellen Haltungen zwischen Menschen sowie zu den bestehenden Machtverhältnissen zu fassen ist. Scheller verdeutlicht, dass die individuellen Haltungen mit den Haltungen anderer Menschen durch Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster innerhalb bestimmter Gruppenzugehörigkeiten verbunden sind (vgl. Scheller 1998, 113). Scheller verweist auf den Habitus-Begriff von Pierre Bourdieu, mit dem diese kollektiven Dispositionen und Handlungsschemata gefasst werden können (vgl. Bourdieu 1993, 97; zit. nach ebd., 24).<sup>8</sup> Darüber hinaus vermag der Habitus-Begriff auch gesellschaftliche Anforderungen und Abhängigkeiten mit zu berücksichtigen: „Er stellt sicher, dass sich die soziale Ordnung einer Gesellschaft durch das Handeln und die Vorstellungen der Menschen quasi unbewusst reproduziert. Mit Haltungen und Habitusformen setzen sich Menschen in sozialen Situationen bewusst und unbewusst in Beziehung zu ihrer Umwelt“ (ebd.).

---

7 Pierre Bourdieu kritisiert, dass der Körper oft als natürlicher Ausdruck der inneren Natur verstanden wird, da es kein einziges bloß physisches Mal an ihm gibt, sondern er von Natur aus kultiviert ist: „Die konstitutiven Zeichen des wahrgenommenen Körpers, genuine Kulturprodukte, die Gruppen unter dem Aspekt des jeweiligen Grads an Kultur, anders gesagt ihrer Ferne zur Natur differenzieren, erwecken tatsächlich den Anschein natürlicher Fundierung. So wird, was gemeinhin ›Haltung‹ heißt, die legitime Art und Weise des Auftretens und sich ›Darstellens‹, spontan als Anzeichen für moralische Haltung erfasst, wie umgekehrt das Verhalten, dem Körper sein ›natürliches‹ Aussehen zu belassen, als Nachweis von Nachlässigkeit, von Verfallensein ans Leichte und Leichtfertige“ (Bourdieu 1979/1982, 310).

8 Vgl. ausführlich zum Habitus-Begriff bei Bourdieu in Kapitel 3.2

Der Begriff der Haltung wird von Scheller also nicht nur um die Dimension der äußeren Haltungen erweitert, sondern umfasst darüber hinaus auch kollektive Vorstellungen, Denk- und Handlungsmuster von sozialen Gruppen einerseits und die gesellschaftliche Ebene der verinnerlichten Anforderungen und Abhängigkeiten andererseits. Auch diese Begriffs-Öffnung ist für die Anti-Bias-Arbeit aus zweierlei Gründen zentral: *Erstens* ist für die Anti-Bias-Arbeit das Einbeziehen von gruppenspezifischen Dispositionen und Handlungsschemata sinnvoll, weil der Ansatz Menschen genau dazu ermutigen möchte, sich gemeinsam mit anderen Menschen über Erfahrungen als Angehörige bestimmter Gruppenzugehörigkeiten auszutauschen und voneinander zu lernen, um auf dieser Basis die jeweiligen Kategorien auch in Frage stellen zu können. In diesem Zusammenhang werden sowohl der Austausch zwischen Menschen mit einer *gemeinsamen* Gruppenzugehörigkeit als auch der Austausch zwischen Menschen mit *unterschiedlichen* Gruppenzugehörigkeiten als wichtig erachtet: Während es einmal darum geht, einen Raum zu schaffen, um kollektive Erfahrungen der Dominanz oder Unterdrückung zu teilen, konfrontiert die Auseinandersetzung mit den je anderen Habitusformen immer auch mit dem je eigenen Habitus und regt auf diese Weise zur Selbstreflexion an (ebd., 113). *Zweitens* ermöglicht die von Scheller vorgenommene Bezugnahme auf das Habituskonzept Bourdieus auch die Berücksichtigung der Verinnerlichung von gesellschaftlichen Verhältnissen in Form von Anforderungen, Abhängigkeiten, Möglichkeiten und Beschränkungen<sup>9</sup> in die je eigenen inneren und äußeren Haltungen.

Die persönliche Auseinandersetzung mit internalisierten Dominanz- und Unterdrückungsformen sowie mit der je eigenen Verstrickung in die Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse sind zentrale Bestandteile der Anti-Bias-Arbeit. Um das zu verdeutlichen, ist es daher sinnvoll, den Zusammenhang von Gesellschaft und Individuum schon im Haltungsbegriff kontinuierlich mitzudenken.

Auf der Basis dieses Haltungsbegriffes kann das Verständnis von Anti-Bias-Arbeit als Haltung als elementar verstanden werden. Allerdings beinhaltet eine Beschränkung von Anti-Bias-Arbeit auf die Auseinandersetzung mit Haltungen die Tendenz der Individualisierung gesell-

---

9 Vgl. Holzkamp 1983, 368ff; siehe auch Kapitel 3.2

schaftlicher Probleme. Auch wenn der hier erweiterte Haltungsbegriff die gesellschaftliche und strukturelle Ebene von Diskriminierung und Unterdrückung mit berücksichtigt, kann die Arbeit an und mit Haltungen keineswegs ausreichen. Denn um der Utopie einer diskriminierungsfreien Gesellschaft (s. Kapitel 3.2.6) Rechnung zu tragen, sind gleichzeitig strukturelle Veränderungen beispielsweise die Gesetzeslage betreffend, unerlässlich.

### 2.1.3 *Anti-Bias-Arbeit als Organisationsprofil*

In den USA und in Südafrika wird mit dem Anti-Bias-Ansatz zunehmend auch mit und an Organisationen und Institutionen gearbeitet. Insbesondere bezieht sich diese Arbeit auf Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, doch Organisationen wie ELRU und VISIONS beraten und begleiten auch Organisationen anderer Tätigkeitsfelder im Anti-Bias-Prozess.<sup>10</sup> In Deutschland ist in diesem Zusammenhang insbesondere das Projekt KINDERWELTEN als ein positives Beispiel für die Implementierung des Anti-Bias-Ansatzes in Einrichtungen zu benennen (vgl. Kapitel 1.2.3), anhand dessen die Chancen der Anti-Bias-Arbeit an Organisationen bzw. Institutionen verdeutlicht werden kann. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang insbesondere die Einhaltung des Anspruches auf Nachhaltigkeit der Anti-Bias-Arbeit, da sie in das Organisationskonzept integriert bzw. als eigenständiges Profil neu implementiert wird sowie die Gewährleistung von Inklusivität, indem Mitarbeiterinnen einer Institution in die Prozesse mit einbezogen werden. Dennoch erscheint es wichtig, sich mögliche Gefahren bewusst zu machen, die im Zusammenhang mit der Implementierung eines Ansatzes an und in Organisationen auftreten können. Auf drei potentielle Schwierigkeiten soll im Folgenden konkreter eingegangen werden: Der *Modellcharakter*, die *Abhängigkeit von Fördermitteln*, die *Beschränkung auf eine Profilierung nach außen*.

Projekte, die einen so breiten Anspruch verfolgen wie das Projekt KINDERWELTEN, starten zunächst meist als *Modellprojekte*. In Deutschland gibt es etliche Schulen und Organisationen, Initiativen und Gemeinden, die vorbildliche Modellprojekte zu unterschiedlichen Themen des menschlichen Zusammenlebens und der sozialen Gerechtigkeit

---

10 Vgl. [www.visions-inc.org](http://www.visions-inc.org) sowie [www.elru.co.za](http://www.elru.co.za)

durchgeführt haben. Leider bleibt die erwünschte Konsequenz einer flächendeckenden Implementierung dieser Projekte trotz positiver Evaluationsergebnisse vorwiegend aus. Beispielsweise stellt Reinhard Kahl in seinem Film „Treibhäuser der Zukunft“ (2003) aus diesem Grund verschiedene Projekte und Initiativen an Schulen vor, die trotz ihrer positiven Erfahrungen wenig bekannt gemacht werden. Er möchte mit seinem Film darauf hinweisen, dass es nicht an Ideen, Initiativen und der Bereitschaft zu Engagement einzelner Menschen mangelt, sondern dass die langfristige Implementierung vieler Modellprojekte vielmehr an stabilen Machtstrukturen und Hierarchien scheitert. Viele noch so hochwertige Modellprojekte bleiben somit auf einen bestimmten Zeitraum und eine bestimmte Lokalität beschränkt.

Darüber hinaus sind solche Projekte an und in Organisationen immer *von Fördermitteln abhängig*. Daraus ergibt sich die bereits bezüglich der Seminarangebote dargestellte Schwierigkeit, die eigenen Ansprüche hinsichtlich des Anti-Bias-Ansatzes an die Ansprüche der jeweiligen Stiftung oder Fördermittelvergabestelle anzupassen. Diese Anpassung fordert meist eine Reduktion des Ansatzes sowie eine Entfernung von klaren politischen Bekenntnissen und Transformationszielen. Die Inanspruchnahme von Fördermitteln bringt außerdem eine Abhängigkeit und Bürokratie mit sich, die viel Energie vorhandener Ressourcen in Anspruch nimmt und ständige Nachweise erforderlich macht. Einzelfallentscheidungen, prozesshaftes sowie nicht konventionelles, nicht strukturkonformes Arbeiten und gemeinsame Lernprozesse werden durch diese Abhängigkeiten erschwert.

Eine dritte Schwierigkeit bezieht sich auf die mögliche *Beschränkung* der Verwertung von Konzepten zur *Profilierung nach außen*, während die jeweiligen Ansätze innerhalb der Institution oder Organisation keine bzw. wenig Anwendung finden. Als Beispiele für eine solche Nutzbarmachung zum Ziel der Außendarstellung können Schulen benannt werden, die sich die ‚Integration von Kindern mit Behinderungen‘ oder das regierungsgesponsorte Label ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage‘ auf die Fahne schreiben, innerhalb der Einrichtung aber keine inklusiven Strukturen aufweisen bzw. unklar lassen, wie eine Schule im Rahmen rassistischer gesellschaftlicher Verhältnisse *ohne* Rassismus sein kann. Beispiele aus anderen Arbeitsfeldern sind etwa Organisationen, die in Ausschreibungen die bevorzugte Einstellung

von Frauen oder Menschen mit ‚Behinderungen‘ proklamieren, ihre Strukturen aber nicht anzupassen bereit sind, oder der Trend, interkulturelle Seminare oder andere Maßnahmen zur innerbetrieblichen Verständigung in Organisationen durchzuführen, die zwar für eine reflektierte und fortschrittliche Außenwirkung im Kontext eines bestimmten politischen Diskurses sorgen, nicht aber innerbetriebliche Strukturen oder kulturalisierende Haltungen in Frage stellen sollen.

Anhand dieser Beispiele sollte deutlich werden, dass die Implementierung von Anti-Bias-Arbeit an und in Organisationen mit verschiedenen Schwierigkeiten verbunden ist, die dazu führen können, dass eigene Ansprüche reduziert und dem Ansatz implizite politische Forderungen, die auf die Veränderung von Ungleichheitsverhältnissen zielen, zum Schweigen gebracht werden. Anti-Bias-Arbeit in, an oder mit Organisationen kann nur dann fruchtbar sein, wenn sie nicht zu einem inhaltslosen Label verkürzt wird und die Arbeit mit Menschen, die in bestimmte Organisationsstrukturen nicht integriert sind, außer Acht lässt.

Abschließend soll festgehalten werden, dass dieser Arbeit ein Verständnis des Anti-Bias-Ansatzes zu Grunde liegt, welches alle drei vorgestellten Erscheinungsformen – Seminarkonzept der politischen Bildungsarbeit, Haltung, Organisationsprofil – anerkennt. Darüber hinaus wird der Anspruch geltend gemacht, dass ein Verständnis von Anti-Bias-Arbeit nicht auf einen dieser Aspekte reduziert, sondern als multipler Ansatz anerkannt und genutzt werden sollte.<sup>11</sup>

## **2.2 Grundannahmen des Anti-Bias-Ansatzes**

Auf der Basis dieses umfassenden Verständnisses von Anti-Bias-Arbeit können im Folgenden zunächst die Grundannahmen des Ansatzes dargestellt werden, bevor die als zentral angesehenen Inhalte benannt werden. Die Darstellungen beziehen sich auf die vorhandene

---

11 An dieser Stelle geht es ausdrücklich um das Verständnis von Anti-Bias-Arbeit. Damit ist nicht gemeint, dass alle Menschen, die den Ansatz umsetzen, immer alle diese Aspekte gleichzeitig integrieren müssen. Vielmehr wird gerade davon ausgegangen, dass der Anti-Bias-Prozess bedeutet, langsam kleine Schritte vorwärts zu schreiben. Allerdings kann die Haltung als Voraussetzung für die Arbeit mit dem Ansatz als Seminarkonzept verstanden werden.

Literatur zum Anti-Bias-Ansatz und sollen als Grundlage für die theoretische Diskussion im dritten Kapitel dienen.

### 2.2.1 *Diskriminierung betrifft alle Menschen*

Der Anti-Bias-Ansatz spricht alle Menschen an, weil vorausgesetzt wird, dass alle Menschen von Diskriminierung in Bezug auf zwei Aspekte betroffen sind. *Erstens* wird die Betroffenheit aller Menschen dadurch erklärt, dass sich alle Menschen in globalen und gesellschaftlichen Verhältnissen bewegen, in denen sich Differenzierungen<sup>12</sup>, Machtungleichverteilungen sowie Diskriminierungen und Unterdrückungen abspielen: „Ist einmal die Situation der Gewalt und der Unterdrückung geschaffen, dann führt sie zu einer umfassenden Lebens- und Verhaltensweise für alle, die darin gefangen sind – für die Unterdrücker und die Unterdrückten gleichermaßen. Beide sind von dieser Situation überflutet, und beide tragen die Male der Unterdrückung“ (Freire 1970/1973, 44). Ebenso wie von Freire wird auch von Derman-Sparks und Brunson-Phillips mit Bezugnahme auf Ruth Frankenberg betont, dass jedes System von Diskriminierung und Unterdrückung eine Dichotomie von je Privilegierten/Dominierenden und je Benachteiligten/Unterdrückten konstituiert, in die im Rahmen diskriminierender und unterdrückender Strukturen alle Menschen eingeschlossen sind (Derman-Sparks/Brunson-Phillips 1997, 22f). Diese Annahme liegt der Einbeziehung aller Menschen in der Anti-Bias-Arbeit zu Grunde, die von Derman-Sparks als entscheidendes Kennzeichen des Anti-Bias-Ansatzes, wodurch er sich von Ansätzen ‚multikultureller Erziehung‘ unterscheidet (Derman-Sparks 2001, 10). In der Anti-Bias-Arbeit wird demzufolge auch ausdrücklich betont, dass einzelne Diskriminierungsformen nicht nur in – hinsichtlich der jeweiligen Differenzierung – heterogenen Zusammenhängen eine Rolle spielen und thematisiert

---

12 Mit dem Begriff Differenzierung sollen die vielseitigen Bedeutungen des Begriffes ‚bias‘ gefasst werden: Einerseits gesellschaftliche Schief lagen, Bilder, Normen etc. und die individuellen Bilder, Voreingenommenheiten, Vorurteile andererseits. Die theoretische Erklärung der Begriffswahl, sowie die theoretische Bestimmung des Begriffes werden im Kapitel 3.1 gegeben. Allerdings soll schon an dieser Stelle darauf verwiesen sein, dass mit Differenzierung auch der Mangel an Differenzierungen gegenüber Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen als Grundlage für Diskriminierungen mitberücksichtigt wird, weil auch jede Homogenisierung eine Differenzierung bedingt. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit soll diese terminologische Veränderung auf ihren Nutzen für die Anti-Bias-Arbeit untersucht werden.

werden müssen. Vielmehr begegnet der Anti-Bias-Ansatz Diskriminierung und Unterdrückung als gesamtgesellschaftlichen bzw. globalen Phänomenen (vgl. Wagner 2001b, 27).

*Zweitens* liegt dem Anti-Bias-Ansatz die Annahme zugrunde, dass alle Menschen – im Kontext beschriebener Ungleichheitsverhältnisse – Erfahrungen mit Diskriminierung und Unterdrückung sowohl in der dominanten als auch in der unterdrückten Position machen. Der Anti-Bias-Ansatz geht davon aus, dass alle Menschen individuelle Differenzierungen gegenüber anderen Menschen oder Gruppen vornehmen und gleichzeitig selbst Differenzierungen anderer entgegengebracht bekommen. Ebenso wird angenommen, dass alle Menschen nicht nur mächtig oder nur ohnmächtig sind, sondern abhängig von den jeweiligen Kontexten über mehr oder weniger Macht verfügen. Und in diesem Zusammenhang ist die These zentral, dass auch alle Menschen Erfahrungen machen, in denen sie andere diskriminieren und in denen sie Zielscheibe<sup>13</sup> von Diskriminierung werden (vgl. Anita Reddy 2002, 14). Der Einbezug beider Perspektiven ist in der Anti-Bias-Arbeit elementar, um vereinfachende dichotome Täterinnen-Opfer-Konstruktionen zu vermeiden, durch die Minderheitenangehörige als von Diskriminierung besonders stark betroffene Menschen auf eine passive Opferrolle (vgl. Elverich/Reindlmeier 2006, 41) und Angehörige der Mehrheitsgesellschaft als ausschließlich diskriminierende Menschen auf eine aktive Täterinnenrolle festgelegt und reduziert werden. Solche Konzepte lassen außer Acht, dass sowohl Angehörige der Mehrheits- als auch der Minderheitsgesellschaft „potentielles Subjekt“ und „potentielles Objekt“ von Diskriminierung und Unterdrückung zugleich sind (vgl. Holzkamp 1994, 24; zit. nach ebd., 40). Die starren Täterinnen-Opfer-Konstruktionen erschweren es, insbesondere Angehörige der Mehrheitsgesellschaft für die Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Unterdrückung zu motivieren, da sie nicht deutlich zu machen vermögen, dass Diskriminierung und Unterdrückung allen Menschen schaden, also auch denjenigen, die von diskriminierenden und unterdrückenden Strukturen profitieren (ebd.). Nur wenn die verschie-

---

13 Im der englischsprachigen Anti-Bias-Arbeit werden die Begriffe ‚target‘/‚non-target‘ verwendet. Im deutschsprachigen Raum soll diese Terminologie mit den nicht ausreichend zufrieden stellenden Begriffen Ziel/Nicht-Ziel sowie Adressatin/Nicht-Adressatin von Diskriminierung ersetzt werden (s. Kapitel 2.3.2).



denen Erfahrungen aller Menschen berücksichtigt werden kann eine Basis für die Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Unterdrückung geschaffen werden, ohne bei der Provokation von Gefühlen der Schuld und Resignation stehen zu bleiben.

### 2.2.2 *Affektiv-emotionale und kognitiv-rationale Auseinandersetzung mit Diskriminierung*

Basierend auf der Annahme, dass Herz, Verstand und Verhalten miteinander in Verbindung stehen (vgl. DECET network 2004, 2), zeichnet sich Anti-Bias-Arbeit durch ein ständiges Wechselspiel von eigenem Erleben und Erfahren sowie theoretischen Erkenntnisprozessen aus. Die Auseinandersetzung mit den je eigenen Erfahrungen mit Differenzierungen, Macht und Diskriminierung erfolgt demzufolge nicht ausschließlich auf einer kognitiven Ebene, sondern erfordert darüber hinaus eine persönliche Bereitschaft, die eigene Verstrickung in bestehende Ungleichheitsverhältnisse auf der emotionalen Ebene zu thematisieren, auch wenn dieser Prozess nicht nur befreiend, sondern auch schmerzhaft sein kann (ELRU, 1997, 7).<sup>14</sup> Gerade wegen dieser möglicherweise schmerzlichen emotionalen Betroffenheit sind die Themen Differenzierungen, Macht und Diskriminierung durch ein hohes Vermeidungspotential gekennzeichnet. In der Anti-Bias-Arbeit wird als bedeutend anerkannt, sich auf diese herausfordernde Auseinandersetzung und Reflexion nicht isoliert, sondern gemeinsam mit anderen Menschen einzulassen: „Da es sich um einen schmerzhaften Prozess handelt, ist bei diesem Verlernen und Neulernen auch die gegenseitige Unterstützung und Ermutigung nötig“ (Prasad Reddy 2002, 37). Derman-Sparks begründet die Notwendigkeit, sich Unterstützung zu organisieren, außerdem mit den Widerständen, die durch die Anti-Bias-Arbeit ausgelöst werden können, „weil sie an Tabus rüttelt und die gesellschaftlichen Machtverhältnisse problematisiert“ (Wagner 2001c, 6). Der Zusammenschluss mit anderen erleichtert die Konfrontation mit und Überwindung von je eigenen Abwehrmechanismen: Einerseits kann ein empathischer Austausch die emotionale persönliche Auseinandersetzung unterstützen, andererseits kann die Reflexion zusammen mit anderen durch die gemeinsame Analyse von Mechanis-

---

14 Auch Paulo Freire spricht von einem Prozess der Befreiung, den er mit einem schmerzvollen Geburtsvorgang vergleicht (vgl. Freire 1970/1973, 36).

men und Funktionen von Diskriminierung zu einem rationalen Verständnis dieser Phänomene beitragen und eine gemeinsame Entwicklung von Gegenstrategien ermöglichen. Denn zur Anti-Bias-Arbeit gehört das grundsätzliche Bemühen, niemandem theoretische Modelle aufzuzwingen oder überzustülpen, sondern diese gemeinsam zu erarbeiten (Freire 1970/1973, 155). Die Solidarisierung<sup>15</sup> mit anderen ist in der Anti-Bias-Arbeit bedeutend, um der eigenen Auseinandersetzung nicht mit möglichen Gefühlen wie Ohnmacht oder emotionale Betroffenheit gelähmt gegenüberzustehen, sondern um sich im Sinne des Empowerment gemeinsam auf den Weg des Verlernens diskriminierender und unterdrückender Interaktions- und Kommunikationsformen zu machen und Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit zu finden. Schon der Zusammenschluss selbst ist als Gegenstrategie gegen Herrschaftsverhältnisse zu verstehen, weil diese durch Individualisierung, Konkurrenz und Gegnerschaft insbesondere auch unter den minorisierten Gruppen objektiv spaltend wirken (vgl. Freire 1970/1973, 148). Die Solidarisierung, Vereinigung und Organisierung mit anderen Menschen kann dem entgegnetretend aufzeigen, „daß der Kampf um Befreiung eine gemeinsame Aufgabe ist“ (ebd., 150) und diese in Angriff genommen wird.

### 2.2.3 *Individueller lebenslanger Prozess und Aufforderung zur Transformation globaler/gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse*

Der Anti-Bias-Ansatz beinhaltet den Anspruch, als ein *lebenslanger Prozess* verstanden zu werden. Anhand der Formulierung als lebenslanger Prozess können auf der Basis des bereits dargestellten Verständnisses von Anti-Bias-Arbeit als multipel, methodisch offen und inklusiv (vgl. Kapitel 2.1.1) zwei wesentliche Aspekte der Anti-Bias-Arbeit deutlich gemacht werden. *Erstens* wird durch den Prozessbegriff Flexibilität ausgedrückt. Jedem Menschen wird seine je individuelle Auseinandersetzung mit je individuellem Tempo, individuell variierender Intensität etc. zugestanden. Der Anti-Bias-Ansatz beansprucht also ausdrücklich nicht, alle Menschen auf gleiche Weise zum gleichen Zeitpunkt zur Anti-Bias-Auseinandersetzung ermutigen zu

---

15 Solidarität wird von Freire folgendermaßen erklärt: „Solidarität verlangt, daß man in die Situation derer eintritt, mit denen man solidarisch ist“ (Freire 1970/1973, 36f).

können. Diese Annahme ist deshalb so zentral, weil sie die wichtige lerntheoretische Grundlage beinhaltet, dass Lernprozesse nicht in Input-Output-Schemata gedacht und organisiert werden können. Es wird nicht davon ausgegangen, dass von Anti-Bias-Multiplikatorinnen Lehrinhalte ausgewählt und geplant werden können, die dann eins zu eins von den jeweiligen Rezipientinnen angenommen werden.<sup>16</sup> Diese Annahmen basieren auf der subjektwissenschaftliche Grundlegung des Lernens von Klaus Holzkamp (Holzkamp 1995, 391ff; vgl. auch Luhmann 1991). Holzkamp unterscheidet zwischen expansivem und defensivem Lernen: Beim defensiven Lernen liegt keine motivationale Begründung der Lernhandlung vor, sondern es besteht vielmehr ein Lern*zwang*. Das expansive Lernen dagegen gründet auf die Möglichkeit der Erhöhung der Weltverfügung bzw. der Abwendung der Bedrohung eigener Weltverfügung und impliziert immer die Alternative des Nichtlernens (ebd., 190f): „Expansiv begründetes Lernen bedeutet [...] Lernen um der mit dem Eindringen in den Gegenstand erreichbaren Erweiterung der Verfügung/Lebensqualität willen“ (ebd., 191).<sup>17</sup> In der Anti-Bias-Arbeit wird versucht, Prozesse expansiven Lernens zu ermöglichen. Entscheidend ist, dass nicht von einem dichotomen Ausschließungsverhältnis von Lehrenden und Lernenden ausgegangen wird (vgl. ebd., 503), sondern bereicherndes Lernen für alle Beteiligten durch die Konfrontation mit verschiedenen Ansichten und Meinungen ermöglicht wird (vgl. Freire 1970/1973, 155f). In diesem Zusammenhang ist es unerlässlich, dass die Menschen, die Anti-Bias-Prozesse initiieren, in „Wort und Tat“ übereinstimmen (ebd., 151), ohne sich dabei als Gutmenschen zu präsentieren, die ihren Prozess bereits hinter sich gebracht haben. Denn *zweitens* beschreibt der Begriff Prozess, dass es mit der Anti-Bias-Arbeit nicht um spezielle Aktivitäten zu bestimmten Zeiten geht, sondern dass er das Leben lang in „alle Facetten des täglichen Lebens“ integriert werden sollte: „es geht um eine andere Perspektive in allen unseren Interaktionen, in

---

16 Freire stellt in diesem Zusammenhang das Lehrerin-Schülerin-Verhältnis kritisch dar. Er spricht von Behältern (den Schülerinnen-Objekten), die von der/dem Lehrerin als Subjekt möglichst voll gefüllt werden (vgl. Freire 1970/1973, 57).

17 Klaus Holzkamp sieht also die Aufgaben für Schule als vordergründig relevant, die versuchen, „in der Schule den Schülerinnen/Schülern als Lernsubjekten die Artikulation ihrer eigenen Lernproblematiken und dadurch initiierte expansive Lernaktivitäten zu ermöglichen“ (Holzkamp 1995, 539).

allen Materialien und in der Ausstattung, in allen unseren Routinen. Nur so können wir das tun, was wir sagen!“ (Derman-Sparks 2001, 11). Mit der Anregung von (Lern-)Prozessen hinsichtlich der Themen Differenzierungen, Macht und Diskriminierung verfolgt der Anti-Bias-Ansatz das Ziel, Menschen durch Sensibilisierung zur Veränderung diskriminierender Verhältnisse anzuregen (Schmidt/Trisch/Winkelmann 2005, 18). Der Prozess der Auseinandersetzung wird als *lebenslang* angenommen, da das Verlernen eigener diskriminierender Verhaltensweisen und das Neu-Erlernen alternativer Strategien, die sich gegen Diskriminierung und Unterdrückung richten, immer wieder neue Aufgaben und Herausforderungen stellt (vgl. ELRU 1997, 9).

Der Ansatz formuliert die Utopie eines diskriminierungsfreien Zusammenlebens der Menschen. Auf dieser Basis wird in der Anti-Bias-Arbeit explizit zur *Transformation gesellschaftlicher und globaler Verhältnisse* aufgefordert. Weil sich im Handeln der Individuen auch die strukturellen Verhältnisse wieder finden lassen, wird der Handlungsorientierung ein zentraler Stellenwert eingeräumt:<sup>18</sup> Derman-Sparks benennt das Eintreten gegen Diskriminierung als eine wesentliche Zielsetzung und Herausforderung im Anti-Bias-Ansatz im Vergleich mit anderen Ansätzen (vgl. Derman-Sparks 2001, 14/21; zitiert nach Wagner 2001b, 24). Vor dem Hintergrund der Annahme, dass Verhalten kognitiv und affektiv gelernt und in gleicher Weise wieder verlernt bzw. jederzeit neu erlernt werden kann,<sup>19</sup> fungiert die Anti-Bias-Arbeit als Unterstützung der Menschen, die sich auf die Herausforderung einlassen, eigene Verhaltensweisen zu verändern und zu lernen, sich gegen Unterdrückung und Diskriminierung einzusetzen: „It [Anti-Bias; B.S.] offers us support and guidance as we become aware of the way in which all forms of bias and oppression act as barriers in moving towards equal opportunities and outcomes“ (ELRU 1997, 7). Anti-Bias-Arbeit ist von einer eindeutig normativen Orientierung geleitet (s. Kap. 2.1.2), die auf der Annahme basiert, „dass es für jeden einzelnen nötig ist, sich einzumischen und die individuellen Verhaltensweisen und institutionellen Mechanismen zu bekämpfen, die Unterdrü-

---

18 Vgl. zur Bedeutung der Handlungsanalyse Kalpaka 2003, 73ff.

19 Diese Annahme ist ausdrücklich zu unterscheiden von einem Ansatz, der das Verlernen von Vorurteilen prognostiziert. Anti-Bias-Arbeit impliziert die Bewusstwerdung und kritische Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen, nicht aber die Illusion einer vorurteilsfreien Gesellschaft (vgl. Wagner 2002, 63f).

ckung aufrecht erhalten“ (Derman-Sparks 2001, 1; zit. nach Wagner 2001b, 23). Lebenslange subjektive Prozesse und die Transformation objektiver Verhältnisse laufen niemals getrennt voneinander ab, sondern sind direkt miteinander verschränkt und bedingen sich gegenseitig.<sup>20</sup>

## 2.3 Zentrale Inhalte des Anti-Bias-Ansatzes

### 2.3.1 *Ideologien und Strukturen von Unterlegenheit und Überlegenheit*

Der Anti-Bias-Ansatz geht davon aus, dass Ideologien von Unterlegenheit und Überlegenheit existieren, die das Zusammenleben der Menschen entscheidend beeinflussen. Diese Ideologien werden als in der Gesellschaft institutionalisierte, unterdrückende und diskriminierende Ausschließungspraxen verstanden, die insbesondere die Funktion der Legitimation und Perpetuierung bestehender Machtverhältnisse erfüllen (vgl. Prasad Reddy 2002, 37). Die analytische Differenzierung von Ideologien und Ausschließungspraxen ist im Rahmen der Anti-Bias-Arbeit hilfreich, um die Stabilität von Machtstrukturen sowie die eigene Verstrickung in diese zu erkennen. Um diese Relevanz zu verdeutlichen sollen im Folgenden *erstens* die Begriffe Ideologie und Ausschließungspraxis und das reziproke Verhältnis der Reproduktion von Ideologien und Ausschließungspraxen unter Bezugnahme auf Robert Miles und Stuart Hall diskutiert werden, um *zweitens* die Überschneidungen verschiedener solcher Reproduktionsverhältnisse zu betrachten.<sup>21</sup>

---

20 Freire spricht von einer dialektischen Beziehung von Subjektivem und Objektivem und nur in diesem Zusammenhang hält er „echte Praxis“ für möglich (Freire 1970/1973, 39). Und „echte Praxis“ – verstanden als Aktion und Reflexion, die auf die Veränderung von Strukturen zielen – ist die Voraussetzung, um eine „Revolution“ zu erreichen (ebd., 105).

21 Im Rahmen des ersten und zweiten Kapitels dieser Arbeit wird zwar versucht, fast ausschließlich direkte Literatur zum Anti-Bias-Ansatz heranzuziehen, da aber im Zusammenhang mit Ideologien und Ausschließungspraxen einerseits von Anti-Bias-Autorinnen Bezug auf Hall und Miles genommen wird (vgl. Reddy 2002, 36) und andererseits die theoretische Klärung der Begriffe und ihrer Verschränkung unabdingbar erscheint, wird bereits an dieser Stelle über spezielle Anti-Bias-Literatur hinaus Theorie herangezogen. Die vertiefende Auseinandersetzung und Diskussion den Ansatz möglicherweise fundierender Theorien findet im Rahmen des dritten Kapitels statt.

*Zu erstens:* Miles zufolge sind ideologische Phänomene dadurch gekennzeichnet, dass mit der Zuschreibung von Bedeutung zu bestimmten Merkmalen soziale Gruppen konstruiert und abgewertet werden (vgl. Miles 1989, 359f). Den Begriff der Ausschließungspraxen nutzt Miles, um die Über- bzw. Unterrepräsentation von Gruppen in der Hierarchie der Statuspositionen oder die Benachteiligung bei der Verteilung von Ressourcen etc. zu analysieren. Ausschließungspraxen beschreibt er als Handlungen und Prozesse – vorsätzliche Handlungen ebenso wie ungewollte Folgen –, die Unterschiede zwischen Menschen in Bezug auf die Teilhabe an und den Zugang zu Ressourcen und Sozialleistungen machen und Strukturen der Ungleichheit schaffen, zunächst aber nichts über ihre Ursache verraten (ebd., 358). Demnach stehen Miles zufolge Ideologien und Ausschließungspraxen in keinem notwendig kausalen Zusammenhang.

Diese Überlegungen Miles' erweiternd gibt Stuart Hall den Hinweis, dass „das Ideologieproblem“ auftaucht, wenn die Produktion von Bedeutung mit Fragen der *Macht* in Verbindung gebracht wird (Hall 1989, 10).<sup>22</sup> Von Ausschließungspraxen spricht Hall dann, wenn Ideologien dazu dienen, bestimmte Gruppen vom Zugang zu symbolischen und kulturellen Ressourcen auszuschließen (ebd., 7). Die Ausschließungspraxen haben Hall zufolge immer eine praktische und eine theoretische Bedeutung: Ideen bestimmen Praxen und sind in diese eingeschrieben (ebd., 8). Neben dem Wechselverhältnis von Ideologie und Ausschließungspraxis stellt Hall in seinen Analysen also die Bedeutung des Machtaspekts im Zusammenhang von Ideologie und Ausschließungspraxis in den Vordergrund. Diese Betonung von Macht entspricht der Herangehensweise des Anti-Bias-Ansatzes, der Ideologien und Ausschließungspraxen in ihrem *Verhältnis wechselseitiger Reproduktion* fokussiert: Diskriminierende und unterdrückende Ausschließungspraxen (re)produzieren vorherrschende Ideologien und bestehende Machtverhältnisse. Gleichzeitig dienen die Ideologien zur Legitimation und Normalisierung von diskriminierenden und unterdrückenden Ausschließungspraxen.<sup>23</sup>

---

22 Hall grenzt sich deutlich von einer Theorie von Ideologie als notwendig „falsches Bewusstsein“ ab (Räthzel 1997, 24).

23 Auch Paulo Freire betont, dass die ideologische „Mythenbildung“ der Legitimation von Unterdrückung dient (vgl. Freire 1970/1973, 119).

*Zu zweitens:* Darüber hinaus wird in der Anti-Bias-Arbeit davon ausgegangen, dass einzelne Ideologien ebenso wie einzelne Ausschließungspraxen auch miteinander verschränkt sein bzw. voneinander profitieren können. Derman-Sparks und Brunson-Phillips betonen insbesondere die Verschränkung von Rassismus, Klassismus und Sexismus (vgl. Derman-Sparks/Brunson-Phillips 1997, 14). Hall und Miles beziehen sich in ihren Beiträgen zwar vordergründig auf die rassistische Ideologie und rassistische Ausschließungspraxen, betonen aber beide auch die Verbindung zu anderen Ideologien. Miles widmet sich in diesem Zusammenhang insbesondere sexistischen und nationalistischen Ideologien und analysiert den wechselseitigen Profit von Rassismus und Sexismus bzw. Nationalismus (Miles 1989, 29ff). Hall fokussiert die Ideologie des globalisierten Kapitalismus und stellt dar, dass dieser zwar nicht Ursache von Rassismus oder Sexismus ist, dass der Kapitalismus aber derlei spezifische Differenzierungen ausnutzt und (nur) auf der Grundlage dieser funktioniert (Hall 1989, 9f). Dieser Annahme entspricht die Erklärung von Prasad Reddy, dass alle ideologischen Ausschließungspraxen eine politische und eine wirtschaftliche Grundlage haben (Prasad Reddy 2002, 36). Am Beispiel des Kapitalismus, selbst Reproduktionsverhältnis von Ideologie und Ausschlusspraxis, soll im Folgenden verdeutlicht werden, inwiefern die jeweiligen Reproduktionsverhältnisse von Ideologie und Ausschließungspraxen miteinander verschränkt sein können: Der Kapitalismus setzt gesellschaftliche und globale Hierarchien sowie weitreichende Konkurrenzverhältnisse voraus, die auch anderen Reproduktionsverhältnissen von Ideologien und Ausschließungspraxen wie z.B. Rassismus und Sexismus, als Verstärkung dienen; gleichzeitig werden diese weiteren Reproduktionsverhältnisse neben den der kapitalistischen Ideologie inhärenten Ausschlusspraxen, etwa entlang der Kriterien der Funktionstüchtigkeit und des Leistungsvermögens, durch den Kapitalismus für die eigene Reproduktion instrumentalisiert (vgl. DGB-Bildungswerk 2004, 51). Diese Ausführung bestätigt die Annahme, dass die verschiedenen Reproduktionsverhältnisse auf eine Weise miteinander verschränkt sind, dass von Verhältnissen des *wechselseitigen Profits* gesprochen werden kann. Der Anti-Bias-Ansatz setzt sich auf der Basis dieser Überlegungen das umfassende Ziel, alle Diskriminierungsformen auf verschiedenen Ebenen zu fokussieren und die jeweilige Verstrickung einzelner Ausschließungspraxen in Ideolo-

gien und Strukturen von Unterlegenheit und Überlegenheit zu benennen und zu analysieren.

### 2.3.2 *Diskriminierung im Zusammenhang von Subjekt und Gesellschaft*

Diskriminierung wird in der Anti-Bias-Arbeit im Zusammenhang von Subjekt und Gesellschaft verortet. Der Ansatz bewegt sich im ambivalenten Spannungsfeld zwischen Subjektorientierung in der Praxis und Dekonstruktion des Subjekts in der Theorie. Die Balance wird durch die inhaltliche Verknüpfung von eigenen Erfahrungen mit gesellschaftlichen und globalen Verhältnissen gehalten. Insbesondere im Rahmen der Auseinandersetzung mit Differenzierungen, Macht(positionierungen) und Diskriminierungen kommt diese spezifische Herangehensweise zum Ausdruck. In *Tabelle 1* wird veranschaulicht, wie sich in der Gesellschaft entlang von vorherrschenden Differenzierungskategorien Machtasymmetrien manifestieren, in denen Subjekte als potentielle Zielperson bzw. Nicht-Zielperson von Diskriminierungen positioniert werden. Dieser komplexe Zusammenhang wird in den folgenden Kapiteln untersucht. Zu diesem Zweck wird insbesondere im Rahmen des Kapitels 2.3.2.3 auf die Abbildung der Diskriminierungsformen Bezug genommen, allerdings kann sie auch schon für die Veranschaulichung der Kapitel 2.3.2.1 und 2.3.2.2 dienen.



Tab. 1 Formen von Diskriminierung

| Kategorie                  | Zielpersonen, Adressatinnen  | Nicht-Zielpersonen, Adressatinnen  |
|----------------------------|--|--|
| Geschlecht                 | Frauen, Trans-, Intersexuelle Menschen, Transgender ...                        | Männer   |
| „Rasse“/Hautfarbe          | Schwarze Menschen, Menschen mit Migrationshintergrund ...                      | Weißer Menschen  |
| Klasse/sozialer Status     | Arme Menschen, Erwerbslose Menschen, Arbeitnehmerinnen ...                     | Besitzende Menschen, Arbeitgeberinnen ...                                  |
| Jüdische Zugehörigkeit     | Jüdische Menschen  | Nicht-Jüdische Menschen  |
| Religion                   | Muslimische, Jüdische, Buddhistische, Atheistische Menschen, Zeugen Jehovas... | Christinnen  |
| Generation/Alter           | Kinder, Alte Menschen  | Erwachsene zwischen ca. 25 und 45 Jahren                                   |
| Sexuelle Orientierung      | Homo-, Bi-, Inter-, Transsexuelle ... Menschen, Transgender                    | Heterosexuelle Menschen  |
| „Gesundheit“/„Behinderung“ | Menschen mit „Behinderungen“, chronisch Kranke Menschen...                     | Menschen ohne „Behinderungen“, ohne/mit wenig gesundheitlichen Beschwerden |
| Sprache                    | Menschen mit Kurdischer, Polnischer... Erstsprache                             | Menschen mit Deutscher Erstsprache   |
| Körperstatur               | Menschen mit Über-/Untergrößen   | Menschen, die der Kleidernorm entsprechen                                  |
| Bildung                    | Menschen ohne Schulabschluss/ mit Haupt-/Sonder-schulabschluss                 | Menschen mit (Fach-)Abitur, Studium ...                                    |
| Nation/Staat               | Menschen mit Türkischer, Iranischer ... Staatsbürgerschaft                     | Menschen mit Deutscher Staatsbürgerschaft                                  |
| Besitz/finanzieller Status | Menschen ohne Besitz, Menschen ohne gesichertes Einkommen                      | Besitzende Menschen, Menschen mit gesichertem Einkommen                    |
| Globale Positionierung     | Menschen aus südlichen/östlichen Ländern                                       | Menschen aus nördlichen/westlichen Ländern                                 |
| Sesshaftigkeit             | Dauerhaft umherziehende, Obdachlose Menschen...                                | Menschen mit festem Wohnsitz   |
| Ethnizität                 | Ethnisierte Minderheiten   | Mehrheitsangehörige  |
| * ...                      |  |  |

\* Die Tabelle wurde für den Deutschen Kontext adaptiert (vgl. ELRU 1997, 12). Dabei wurde versucht, nicht nur die Konstruktion hierarchisch gegenübergestellter Dualismen abzubilden, sondern der Existenz vielfältiger Positionierungen von Menschen, die sich in diese Dualität nicht einordnen können/lassen/wollen, dadurch Rechnung zu tragen, dass jeweils exemplarisch einige wenige Zugehörigkeiten ausdifferenziert sind. Sie erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, weder in Bezug auf dominierende Differenzierungskategorien noch hinsichtlich der Berücksichtigung von Zielpersonen und Nicht-Zielpersonen von Diskriminierung.

### 2.3.2.1 Je eigene Differenzierungen in ihrer Verstrickung in gesellschaftlich vorherrschende Differenzierungen

Die Auseinandersetzung mit Differenzierungen setzt in der Anti-Bias-Arbeit bei den je eigenen Identitäten an. Identität wird nicht einheitlich und zentriert verstanden, sondern es wird davon ausgegangen, dass jedes Individuum über vielfältige, zugeschriebene und tatsächliche Zugehörigkeiten und Merkmale verfügt, durch die Identität immer wieder neu konstruiert wird: „Identity refers to the ways in which we see and describe ourselves, and the ways we want to be seen and described by others. It refers to the various identities we are born with and acquire“ (ELRU 1997, 8). In der Reflexion je eigener Identitäten und Zugehörigkeiten kann herausgearbeitet werden, dass sich diese nur in der Differenzierung zum je Anderen konstruieren. Darüber hinaus werden die unterschiedlichen subjektiven und gesellschaftlichen Bedeutungen und Bewertungen, die mit den Auseinandersetzung mit den je eigenen Zugehörigkeiten für essentialistische Festschreibungen und ihr inhärente Verletzungen, die durch die Reduktion von Menschen oder Gruppen auf *eine* ihrer Gruppenzugehörigkeiten Zugehörigkeiten und/oder Merkmalen verbunden sind (vgl. Biechele/Leiprecht 1997, 51; zit. nach Winkelmann 2006b, 3), in der Anti-Bias-Arbeit in die Thematisierung von Gruppenzugehörigkeiten und Identitäten einbezogen. Der Anti-Bias-Ansatz ermöglicht es, auf der Basis der Ausprägungen provoziert werden, zu sensibilisieren. Darüber hinaus fordert er auf, die je eigenen Differenzierungen und Bewertungen gegenüber je anderen Gruppen im Zusammenhang mit entsprechenden gesellschaftlich vorherrschenden Differenzierungen, „Denkangeboten“ und „Interpretationsressourcen“ (vgl. Biechele/Leiprecht 1997, 51; zit. nach Winkelmann 2006b, 3)<sup>24</sup> zu betrachten und mögliche Interdependenzen zu hinterfragen. Es kann sowohl analysiert werden, inwieweit die je eigenen Differenzierungen und Bewertungen den gesellschaftlich vorherrschenden Differenzierungs- und Bewertungsangeboten entsprechen als auch in welcher Weise diese angeeignet und verinnerlicht werden. Neben persönlichen Erfahrungen und Begegnungen

---

24 Leiprecht und Biechele sprechen von Denkangeboten und Interpretationsressourcen (vgl. Biechele/Leiprecht 1997, 51; zit. nach Winkelmann 2006b, 3), um die subjektiven und gesellschaftlichen Bedeutungs- und Bewertungsmöglichkeiten zu beschreiben.

können in diesem Zusammenhang insbesondere durch Medien und Erziehung vermittelte gesellschaftliche Vorstellungen benannt werden, die zur Produktion und Verfestigung eigener Differenzierungen in der Wahrnehmung der Welt führen. Die Reflexion ermöglicht, anhand eigener Beispiele unterschiedliche – auch widersprüchliche – Dimensionen von Differenzierung zu unterscheiden und die jeweiligen Funktionen zu bestimmen: *Notwendige/alltägliche Differenzierungen* dienen der Vereinfachung von und Orientierung in komplexen Gegebenheiten in der Welt und ermöglichen eine Verständigung; *reflexive/konstitutive Differenzierungen* ermöglichen die Konstitution des je Eigenen. Wenn sie mit der Abwertung des je Anderen einhergehen, erfüllen sie darüber hinaus die Funktion der Aufwertung des je Eigenen.<sup>25</sup> *Naturalisierende/normalisierende Differenzierungen* sichern die eigenen Vorteile und Privilegien, wenn sie zur Rechtfertigung bestimmter Machtverhältnisse herangezogen oder produziert werden. *Ausgleichende/positive Differenzierungen* werden eingesetzt, um bestehende Schief lagen in ein Gleichgewicht zu bringen, Einseitigkeiten und Pauschalisierungen zu vermeiden und/oder zu einem umfassenderen Verständnis zu gelangen. Im Rahmen einer solchen Analyse der Funktionen und Interdependenzen von je eigenen subjektiven und gesellschaftlich vorherrschenden Differenzierungen wird ersichtlich, inwieweit das eigene Verhalten zur Aufrechterhaltung bestehender Strukturen beiträgt, weil die je eigenen Differenzierungen zwar einerseits Produkt gesellschaftlich vorherrschender Differenzierungen sind, andererseits aber auch zu ihrer Reproduktion beitragen, indem die je eigenen Erfahrungen nachträglich entsprechend der vorherrschenden Differenzierungsangebote interpretiert und zur Legitimation und Bestätigung dieser herangezogen werden. Mit dieser Auseinandersetzung mit den je eigenen Differenzierungen in ihrer Verstrickung in gesellschaftlich dominierende Differenzierungen zielt die Anti-Bias-Arbeit weder auf eine Verabsolutierung von Differenzierungen noch auf ein Ignorieren von Differenzierungen, sondern fordert zu einem bewuss-

---

25 Das eigene Selbstbild, die eigene Haltung und Identität, konstituiert sich über die Differenzierung von je Anderen. Die Differenz, die aufgrund eines bestimmten Merkmals besteht, wird entweder zu überbrücken versucht, wenn es sich um positiv bewertete Merkmale also um „Vorbilder“ handelt, oder aber sie wird bestätigt und aufrechtzuerhalten versucht, wenn es sich um negativ bewertete Merkmale, um je Andere handelt, von denen eine Abgrenzung subjektiv funktional ist.

ten Umgang mit den je eigenen Differenzierungen und der ihnen inhärenten Widersprüchlichkeit, notwendig, ausgleichend, konstituierend und schädigend zugleich sein zu können, heraus (s. Kapitel 3.1.7).

### 2.3.2.2 Je eigene (Macht-)Positionierung im Zusammenhang mit gesellschaftlichen und globalen Machtverhältnissen

Neben der Auseinandersetzung mit den eigenen Differenzierungen im Zusammenhang mit den gesellschaftlich vorherrschenden Differenzierungen fokussiert der Anti-Bias-Ansatz die je eigenen Positionierungen im Zusammenhang gesellschaftlicher und globaler Machtverhältnisse. Es wird davon ausgegangen, dass den Bewertungen und Bedeutungen, die den verschiedenen Differenzierungen von Gruppen, Zugehörigkeiten und Merkmalen zugeschrieben werden, jeweils bestimmten Positionierungen in hierarchischen Machtasymmetrien entsprechen (vgl. *Abbildung 1*).

Die Auseinandersetzung setzt bei Machtverteilungen in konkreten sozialen Situationen an und analysiert diese in ihrem Verhältnis zu gesellschaftlichen Machtungleichheiten. Es wird gemeinsam erarbeitet, aus welchen verschiedenen Aspekten – wie Privilegien, Fähigkeiten, Zugang zu Ressourcen – sich Macht zusammensetzt. (Handlungs-) Macht in einer spezifischen Situation konstituiert sich einerseits entlang der gesellschaftlich etablierten sozialen, ökonomischen, rechtlichen und politischen Machtverteilung, in deren Kontext die Situation stattfindet; andererseits entstehen situative Machtgefälle auch durch zählbare Mehrheiten-Minderheiten-Gefälle und durch in diesem speziellen Kontext mehr oder weniger positiv bewertete Differenzierungen. Die situative Machtverteilung in einem spezifischen Kontext entspricht also nicht immer den gesellschaftlichen Machtpositionen der beteiligten Personen. Die gesellschaftliche Machtverteilung ragt aber immer in die je spezifischen Kontexte hinein.

Die Auseinandersetzung mit Macht verdeutlicht, dass alle Menschen sich abhängig von der jeweiligen Situation in der mächtigeren/dominierenden und in der ohnmächtigeren/dominierten Position befinden *können*. Während diejenigen, die in einer bestimmten Situation sowie im Rahmen gesellschaftlicher Verhältnisse privilegiert und dominant sind, ihre Macht nur sehr selten bewusst wahrnehmen, ist für diejenigen, die in einer bestimmten Situation sowie im Rahmen gesellschaft-

licher Machtverteilung benachteiligt sind und dominiert werden, die Unterlegenheit sehr deutlich spürbar. Auf der Basis einer solchen Reflexion kann die eigene Verstrickung in die Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen analysiert werden: „Das Thematisieren von Privilegien und Mechanismen ihrer Aufrechterhaltung kann sichtbar werden lassen, dass diese nicht einfach gegeben sind, sondern in der alltäglichen normalen Praxis (re-)produziert werden – auch durch De-Thematisierung“ (Kalpaka 2003, 76). Der Anti-Bias-Ansatz geht bei der Thematisierung von Macht nicht von einem rein negativ konnotierten Verständnis von Macht aus und vermeidet ein Verharren in Schuldgefühlen wegen unverdienter Privilegien,<sup>26</sup> in Resignation oder anderen Widerständen. Stattdessen wird in der Anti-Bias-Arbeit bewusst auf die positiven Bedeutungen des Machtbegriffes in anderen Sprachen hingewiesen: Beispielsweise wird ‚power‘ aus dem Englischen auch mit „Stärke“, „Kraft“, „Vermögen“ oder „Fähigkeit“ übersetzt (Langenscheidts 1962/2000, 1061). Dieser Verweis dient der assoziativen Erweiterung in der Auseinandersetzung mit Macht, so dass darauf aufbauend eine Auseinandersetzung mit eigener Macht im Sinne von je eigenen Möglichkeitsräumen (s. Kapitel 3.2.6.3) und die Entwicklung von Handlungsstrategien für den Abbau von Diskriminierungen begonnen werden kann. Anti-Bias-Arbeit basiert auf der entscheidenden Annahme, dass alle Menschen trotz je spezifischer Begrenzungen in ihren jeweiligen Möglichkeitsräumen handlungsfähig sind und die Verantwortung haben, diese Spielräume zu nutzen. Demnach legt die Thematisierung von Macht im Rahmen des Anti-Bias-Ansatzes die Grundlage zum Empowerment: Zur Erkenntnis in die Fähigkeit, Unterdrückung zu konfrontieren und gemeinsam an der Entwicklung von einem gerechteren Zusammenleben zu arbeiten (vgl. Derman-Sparks 1989, 5).

### 2.3.2.3 Je eigene Diskriminierungserfahrungen im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen

Grundlegend für die Auseinandersetzung mit je eigenen Diskriminierungserfahrungen ist die für den Anti-Bias-Ansatz spezifische Berücksichtigung jeglicher Diskriminierungsformen, da sich auf diese Weise

---

26 Freire betont die Bedeutung des Hinterfragens von Schuldgefühlen (Freire 1970/1973, 124).

alle Menschen mit ihren je eigenen Erfahrungen einbezogen und ernst genommen fühlen können. Diskriminierungsformen werden als sozialpolitische Konstruktionen verstanden (vgl. Prasad Reddy 2002, 36/ELRU 1997, 17), die allerdings hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf das alltägliche Leben aller Menschen sehr erfahrbar werden (vgl. Derman-Sparks/Brunson-Phillips 1997, 12), weil sie hierarchische Strukturen von Dominanz und Unterdrückung konstituieren, in denen die Individuen als je privilegiert oder je benachteiligt positioniert sind (vgl. Abbildung 1). Der Anti-Bias-Ansatz bezieht sich sowohl auf gesellschaftlich vorherrschende Diskriminierungsformen wie z.B. Sexismus, Rassismus, Klassismus, Heterosexismus, Antisemitismus, Diskriminierung aufgrund der Gesundheit, des Alters, der Religion, der Sprache etc. (vgl. ELRU 1997, 12) als auch auf viele weitere Differenzierungen, entlang derer sich Ausgrenzung und Diskriminierung in spezifischen Kontexten und Zusammenhängen ungleicher Machtverteilung vollziehen kann, wie z.B. Auftreten, Fähigkeiten, Aussehen, Erfahrungen und Wissen. Die Aspekte und Merkmale, entlang derer Diskriminierung stattfindet, sind sehr vielseitig und unterschiedlich, wobei insbesondere die jeweilige Veränderbarkeit, die Sichtbarkeit sowie die Kontextabhängigkeit zu berücksichtigen sind. Die Intensität und Bedeutung der Diskriminierungsformen im jeweiligen Zusammenhang ist zum einen abhängig davon, ob sie im gesellschaftlichen oder globalen Kontext institutionalisiert sind und durch Gesetze und Normen legitimiert werden. Zum anderen können Diskriminierungsformen historisch so sehr tradiert und verfestigt werden, dass sie nur schwer als solche wahrzunehmen sind (vgl. Anita Reddy 2002, 14).

Wegen der Unterschiedlichkeit der Diskriminierungsformen wird in Bezug auf eine Thematisierung mehrerer Formen von Diskriminierung kritisiert, den spezifischen Ursachen, Wirkungsweisen und Effekten einzelner Diskriminierungsformen nicht ausreichend gerecht zu werden. Die Autorinnen des Handbuches „Shifting Paradigms“ erkennen diese Kritik zwar als relevante Sorge an, wehren sich aber deutlich gegen eine reduzierte Betrachtung einer einzelnen Diskriminierungsform, da auf diese Weise Verstrickungen nicht betrachtet, unkonstruktive Hierarchiebildungen begünstigt und die Chancen des Austauschs von Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungen verhindert werden (ELRU 1997, 4). Dem entspricht Freires Hinweis auf den Verlust, wenn „Themen, nachdem sie im Reichtum ihrer gegenseitigen Ver-

flechtung mit anderen Aspekten der Wirklichkeit untersucht worden sind, anschließend so behandelt [würden], daß ihr Reichtum (und daher auch ihre Kraft) den Verengungen einer Spezialisierung zum Opfer fielen“ (Freire 1970/1973, 101).

In der Auseinandersetzung mit je eigenen Diskriminierungserfahrungen ist es durch die Ausrichtung des Anti-Bias-Ansatzes auf jegliche Diskriminierungsformen möglich eigene Erfahrungen sowohl in der diskriminierten Position als auch in der diskriminierenden Position zu reflektieren und zu analysieren: „So, anti-bias work requires that we provide equal opportunities for both the targets and non-targets of oppression to explore the ways in which their lives have been affected by the perpetuation of oppression“ (ELRU 1997, 8). Durch die Vermeidung einer statischen Einteilung in (nur) Täterinnen und (nur) Opfer kann es zu einem empathischen Austausch zwischen Menschen über die je eigenen unterschiedlichen Erfahrungen kommen. Die unterschiedlichen Perspektiven und subjektiven Erlebnisse, denen im Austausch mit anderen Raum gegeben wird, können zur Erweiterung eigener Sichtweisen und selbstverständlich erlebter Blickwinkel fungieren (vgl. Wagner 2002, 64). Die Selbstreflexion und der Austausch mit anderen über eigene Erfahrungen mit Diskriminierung werden in der Anti-Bias-Arbeit durch keine definitorische Einschränkung beeinflusst. Die Definitionsmacht bezüglich Diskriminierung wird im Rahmen der Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen denjenigen überlassen, die sich jeweils diskriminiert fühlen (Funktion des Opferschutzes) – das heißt im Umkehrschluss aber nicht, dass das, was die Betroffenen *nicht* als Diskriminierung definieren, keine Diskriminierung ist. Denn oft ist die Diskriminierung so sehr verinnerlicht, dass sie selbst von den Betroffenen nicht (mehr) als solche empfunden wird (vgl. Kapitel 2.3.5). Auf die intensive Auseinandersetzung mit eigenen Diskriminierungserfahrungen kann die Analyse von mit Diskriminierung verbundenen Gefühlen und Umgangsweisen folgen. Gefühle und Handlungen, die gegen die eigene Person gerichtet sind, können von konstruktiven Umgangsweisen unterschieden werden. Auf dieser Grundlage können dann Diskriminierungen auf einer theoretisch-analytischen Ebene mit Differenzierungen und Macht in Verbindung gebracht, ein eigenes Verständnis von Diskriminierung erarbeitet und alternative Handlungsweisen sowie Strategien gegen Diskriminierung entwickelt werden.

### 2.3.3 Differenzierung + Macht → Diskriminierung

Auf der Basis der Auseinandersetzung mit *je eigenen* Differenzierungen, *je eigener* Macht und *je eigenen* Diskriminierungserfahrungen im Kontext gesellschaftlich vorherrschender Differenzierungen, Machtverhältnisse und Diskriminierungen kann anhand des erfahrungsbezogenen Modells von Diskriminierung, welches in *Abbildung 1* dargestellt ist, ihr Zusammenhang sowie ihre jeweilige Interdependenz zu den vorherrschenden Verhältnissen erarbeitet und veranschaulicht werden:<sup>27</sup> Differenzierungen können als Voraussetzung für Diskriminierung verstanden werden, wenn sie mit Personen oder Gruppen in Verbindung gebracht werden. Die Differenzierungen müssen nicht direkt von einer Person oder Gruppe ausgehen, sondern können auch institutionell oder gesellschaftlich verankert sein. Ebenso kann auch die fehlende Differenzierung<sup>28</sup> eine Voraussetzung von Diskriminierung sein, wenn unterschiedliche Voraussetzungen von Menschen oder Gruppen nicht berücksichtigt werden. Eine weitere elementare Voraussetzung für Diskriminierung ist die Macht, bestimmte Differenzierungen durchzusetzen bzw. ihnen entsprechend zu handeln. In einem spezifischen sozialen Kontext ergibt sich die Macht der Akteurinnen – Einzelne, Gruppen oder Organisationen – einerseits durch die konkrete situationsabhängige Machtkonstellation und andererseits aus der Positionierung im Rahmen gesellschaftlicher und globaler Machtverhältnisse, durch die situative Macht beeinflusst, aber nicht zwingend bestimmt wird (s. Kapitel 2.3.2.2).<sup>29</sup> Durch die Betonung von Macht im Zusammenhang mit Diskriminierung wird die gesellschaftliche Situation bzw. der gesellschaftliche Kontext als bedeutend für Diskriminierungen hervorgehoben.

---

27 Im Rahmen des Modells wird der gesellschaftliche und der globale Kontext benannt, um in jedem Fall eine Reduktion auf Nationalstaaten zu vermeiden.

28 Vgl. z..B. zur Kritik an farbenblinden Ansätzen in Kapitel 2.1.1

29 Und nur wenn das je Eigene in einer spezifischen Situation der – hinsichtlich einer spezifischen Differenzierung – mächtigen Gruppe zugerechnet wird, sind abwertende Differenzierungen gegenüber dem ‚je Anderen‘ bedeutsam.



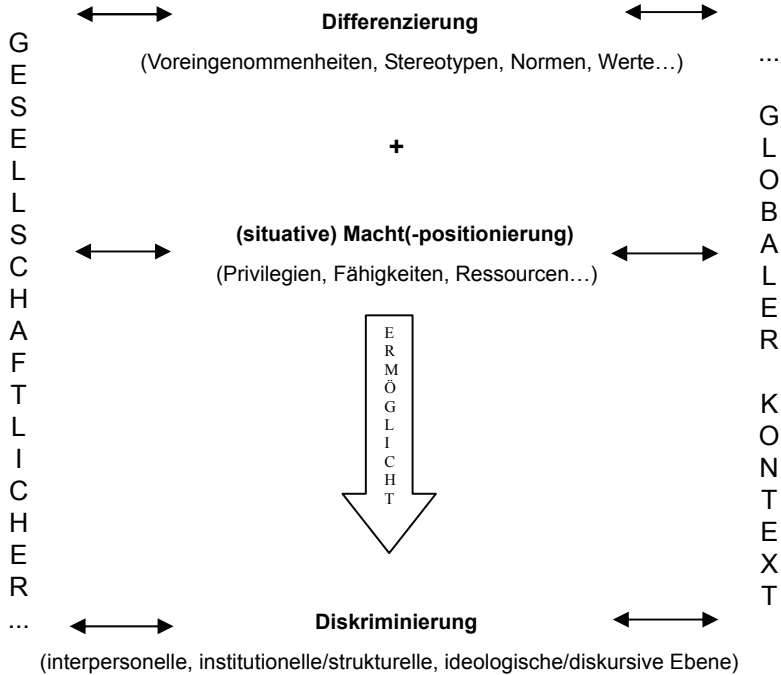


Abb. 1: Diskriminierungsmodell

Auch wenn Macht und Differenzierung im Rahmen dieses erfahrungsorientierten Modells von Diskriminierung durch ein ‚+‘ verbunden sind, ist auf die Interdependenz dieser Phänomene hinzuweisen: Denn eine Differenzierung gegenüber einer Gruppe oder Person wegen eines zugeschriebenen oder tatsächlichen Merkmals kann die Funktion haben, das je Andere abzuwerten, um das je Eigene aufzuwerten. Dieser Prozess impliziert, dem je Anderen Macht abzusprechen und dem je Eigenen Macht zuzusprechen. Die Differenzierungen dienen demzufolge also auch der Aneignung von Macht. Gleichzeitig benötigt es politische, soziale, rechtliche und ökonomische Macht, um bestimmte Differenzierungen mit bestimmten Bedeutungen und Bewertungen zu füllen. Macht kann demnach also gleichzeitig als Basis von Differenzierungen verstanden werden.

Im Anti-Bias-Ansatz wird der Zusammenhang von Macht und Differenzierung vorwiegend darin gesehen, dass das Zusammenwirken von Differenzierung und Macht zu Diskriminierung auf den verschiedenen Ebenen und mit unterschiedlichem Grad der Verinnerlichung (s. Kapitel 2.3.4 und 2.3.5) führen *kann*, nicht aber führen *muss*. Der optionale Aspekt des Modells ist entscheidend, weil Anti-Bias-Arbeit weder durch die Auseinandersetzung mit den je eigenen Differenzierungen noch durch die Reflexion der eigenen Positionierung in der Verstrickung in bestehende Machtverhältnisse entmutigen will. Das Modell soll vielmehr verdeutlichen, dass Diskriminierung auch vermieden werden *kann*. Und in diesem Zusammenhang sind Selbstreflexion und Auseinandersetzung mit der eigenen Verstrickung in gesellschaftliche Machtverhältnisse elementare erste Schritte, um gemeinsam mit anderen Menschen Strategien für einen verantwortungsvollen Umgang mit den je eigenen Differenzierungen, der je eigenen Macht und gegen Diskriminierungen und Unterdrückung entwickeln zu können.<sup>30</sup>

### 2.3.4 Ebenen von Diskriminierung

Wie bereits deutlich wurde, basiert der Anti-Bias-Ansatz auf der Annahme, dass der Komplexität von Differenzierungen, Macht und Diskriminierung nur Rechnung getragen werden kann, wenn die Auseinandersetzung mit subjektiven Einstellungen und individuellen Verhaltensweisen im Zusammenhang mit der Analyse gesellschaftlicher und globaler Strukturen sowie der eigenen Verstrickung in diese erfolgt (vgl. Elverich/Reindlmeier/Kalpaka 2006, 9; Elverich/Reindlmeier 2006, 36f).<sup>31</sup> Wie in *Tabelle 2* dargestellt, werden vor diesem Hintergrund jegliche Diskriminierungsformen auf der individuellen/persönlichen, der interpersonellen/zwischenmenschlichen, der strukturellen/institutionellen und der ideologischen/diskursiven Ebenen in den Blick ge-

---

30 Das Diskriminierungsmodell kann auch auf die Weise gedacht werden, dass Differenzierungen nicht der Abwertung je Anderer und der Aufwertung des je Eigenen dienen, sondern dass durch Differenzierung einem je Anderen wegen bestimmter gesellschaftlich anerkannter Merkmale Macht zugeschrieben, gleichzeitig dem je Eigenen Macht abgesprochen wird. Dann kann allerdings nicht von Diskriminierung, sondern eher von einer Form verinnerlichter Unterdrückung gesprochen werden (s.u.).

31 Anke van Keulen spricht in Anlehnung an Derman-Sparks von einer Pendelbewegung zwischen Fragen, die die eigene Person betreffen und Fragen, die sich auf die umgebenden Strukturen beziehen (vgl. Van Keulen 2004, 2).

nommen, wobei sich eine Diskriminierung meist über mehrere dieser Ebenen gleichzeitig erstreckt (vgl. ELRU 1997, 13ff). Die analytische Trennung der vier Ebenen wird vorgenommen, um zunächst die Einsicht in die komplexen Wirkungsweisen und Mechanismen von Diskriminierung zu erleichtern und daraufhin die Entwicklung konkreter Handlungsmöglichkeiten auf den einzelnen Ebenen zu ermöglichen.

Derman-Sparks und Brunson-Phillips differenzieren im Zusammenhang mit Rassismus nur drei Ebenen und sprechen von „individual“, „institutional“ und „cultural racism“ (Derman-Sparks/Brunson-Phillips 1997, 10). Sie fassen mit der individuellen Ebene sowohl die Haltung bzw. Einstellungen als auch das Verhalten (vgl. ebd.). Diese reduzierte Ebenendifferenzierung mag in spezifischen Kontexten sinnvoll sein, da die individuelle Ebene der Haltung und der Einstellungen in der Anti-Bias-Arbeit oft daraufhin hinterfragt wird, wie sie von der interpersonellen Ebene zu unterscheiden ist und ob es denn tatsächlich (schon) um Diskriminierung geht. Die Autorinnen von „Shifting Paradigms“ geben als Beispiele für die individuelle Ebene insbesondere sprachliche Diskriminierungen an, wie etwa die männliche Sprachdominanz, die mit dem individuellen Gebrauch von Begriffen wie „Feuerwehrmann“, „Postbote“ etc. zum Ausdruck kommt, nicht aber in einer direkten Interaktion stattfinden muss (vgl. ELRU 1997, 14).<sup>32</sup>

Mit Hilfe der Unterscheidung von direkter und indirekter Diskriminierung im Rahmen des Ebenenmodells können die einzelnen Ebenen analytisch deutlicher voneinander abgegrenzt werden. Anhand dieser Unterscheidung soll auf der individuellen und interpersonellen Ebene der *Grad der Unmittelbarkeit und Zielgerichtetheit* und auf der strukturellen und ideologischen Ebene der *Grad der institutionellen Festschreibung und Verankerung* von Diskriminierungen bestimmt werden.

---

32 Die Anti-Bias-Werkstatt arbeitet seit Juni 2007 nur noch mit drei Ebenen von Diskriminierung: der interpersonellen, der strukturellen/institutionellen und der ideologischen/diskursiven Ebene.

Tab. 2: Ebenen der Diskriminierung

**Individuelle/Persönliche Ebene**

Bezieht sich auf differenzierende Haltungen gegenüber Menschen und Gruppen, die hinsichtlich eines bestimmten Aspektes oder Merkmals vom je eigenen Standpunkt aus als anders konstruiert werden und auf den Wert, der dieser Differenzierung beigemessen wird. Diese Ebene umfasst den Bereich bewusster und unbewusster individueller Haltungen, der Gedanken, Gefühle, Voreingenommenheiten und Selbstverständlichkeiten und kann als indirekte Diskriminierung bezeichnet werden.

**Interpersonelle/Zwischenmenschliche Ebene**

Bezieht sich auf das direkte Verhalten gegenüber Menschen und Gruppen, die hinsichtlich eines bestimmten Aspektes oder Merkmals vom je eigenen Standpunkt aus als anders konstruiert werden, beeinflusst durch die eigene Bewertung dieser Differenzierung. Diese Ebene umfasst den Bereich der direkten Diskriminierungspraxen gegenüber anderen Menschen oder Gruppen im Rahmen von zwischenmenschlichen Interaktions- und Kommunikationsprozessen, in denen individuelle situative Handlungsmacht bewusst oder unbewusst eingesetzt bzw. ausgespielt wird.

**Strukturelle/Institutionelle Ebene**

Bezieht sich auf etablierte Rechte, Traditionen, Gewohnheiten und Verfahren, durch die bestimmte Gruppen und Menschen hinsichtlich eines bestimmten Aspektes oder Merkmals als anders konstruiert und systematisch benachteiligt werden. Diese Ebene umfasst den Bereich der direkten institutionellen Diskriminierung und bezieht sich auf jegliche Gesetze und Strukturen, die durch eine soziale, politische und ökonomische Macht gekennzeichnet sind. Diese Strukturen lassen sich nicht, oder nur bedingt auf einzelne Personen zurückführen, da ihre institutionellen Funktionen stabil gegenüber personellen Veränderungen bleiben. Trotzdem aber tragen die Profitierenden und Mitspielerinnen kontinuierlich, bewusst oder unbewusst, zur Reproduktion der Ungleichheitsstrukturen bei.

**Diskursive/Ideologische Ebene**

Bezieht sich auf das, was in den dominanten Diskursen und Ideologien als richtig, gut, normal und schön angesehen wird und als Maßstab zur Bewertung, Beurteilung und Benachteiligung gegenüber Menschen oder Gruppen angewandt wird, die hinsichtlich eines bestimmten Merkmals oder Aspekts als anders konstruiert werden können. Diese Ebene umfasst jegliche ungeschriebene Gesetze, Normen, Werte, Ideale sowie Diskurse, die in einem bestimmten Kontext wirksam sind und von der dominanten Mehrheit als selbstverständlich anerkannt und bewusst oder unbewusst reproduziert werden. Indirekt institutionalisierte Diskriminierung vollzieht sich auf der Basis ideologischer Macht.

Diese Differenzierung der Ebenen kann um ein Modell von Derman-Sparks und Brunson-Phillips erweitert werden, in dem Rassismus in vier Richtungen kategorisiert wird: Die Koordinaten offen und verdeckt sowie die Koordinaten institutionell und individuell stehen sich gegenüber (Derman-Sparks/Brunson-Phillips 1997, 75). Mit *offen* beschreiben sie intentionale und bewusste rassistische Diskriminierungen, während mit *verdeckt*, nicht-intentionale und unbewusste rassistische Diskriminierungen dargestellt werden. In Bezug auf Rassismus rechnen sie insbesondere verdeckten Erscheinungsformen von Diskriminierung eine große Bedeutung zu (ebd., 11f). Diese Darstellung von Rassismus wird in *Abbildung 2* auch auf andere Diskriminierungsformen angewendet, um die verschiedenen Erscheinungsformen auf den einzelnen Ebenen differenzieren und das Ebenenmodell erweitern zu können. Allerdings wird nicht zwischen offener und verdeckter, sondern weiterhin zwischen *direkter* und *indirekter* Diskriminierung unterschieden. Denn der Grad der Intentionalität bzw. der Bewusstheit<sup>33</sup> kann nicht – wie von Derman-Sparks und Brunson-Phillips vorgeschlagen – entlang der Ebenen bestimmt werden, sondern differiert auf allen Ebenen abhängig von dem Ausmaß der Verinnerlichung spezifischer Machtverhältnisse (s. 3.2.5).

---

33 Die Kategorisierung nach Bewusstheit oder Intentionalität wird darüber hinaus abgelehnt, weil sie dazu einlädt, Diskriminierungen als unbewusste oder nicht-intentionale Handlungen/Strukturen/Differenzierungen zu rechtfertigen. Rechtfertigungen dieser Art implizieren die Gefahr, die Diskriminierungserfahrungen auf der Seite der Betroffenen zu verharmlosen und führen daher leicht zu weiteren Verletzungen. Außerdem kann sich der Fokus durch die Betonung der Intentionalität zu sehr auf die Ebene des Subjekts reduzieren, während diskriminierende Strukturen aus dem Blick geraten.

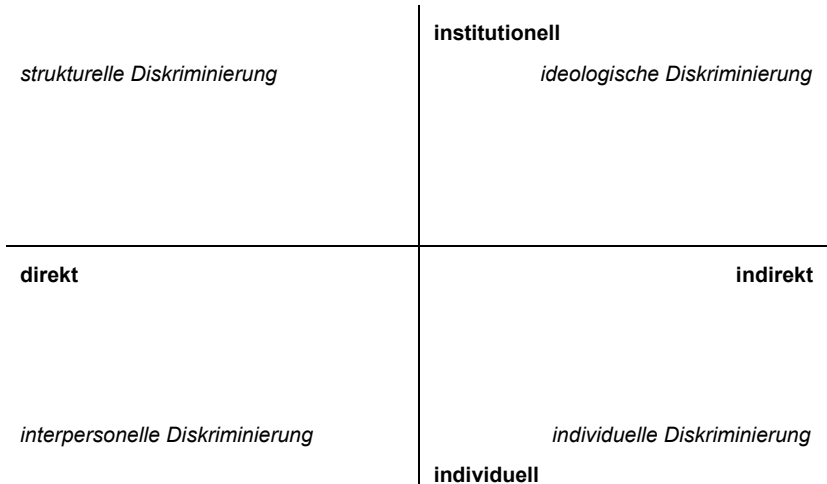


Abb. 2: Direkte und indirekte Diskriminierung

Mit der Thematisierung von Diskriminierung auf verschiedenen Ebenen hebt sich der Anti-Bias-Ansatz deutlich von anderen Ansätzen der politischen Bildungsarbeit ab, die sich zwar gegen Diskriminierung richten, aber der Gefahr unterliegen, dass sie ausschließlich auf der persönlichen und zwischenmenschlichen Ebene zu wirken versuchen und den gesellschaftlichen Zusammenhang – also die Ebene der Institutionen und Ideologien – außer Acht lassen. Gerade dieser Zusammenhang ist Freire zufolge aber für ein Verständnis der Wirklichkeit elementar. Es geht darum, „die entscheidenden Dimensionen, aus denen sich die kontextuale Realität eines Individuums zusammensetzt, herauszuarbeiten, deren Analyse es ihm ermöglicht, das Zusammenspiel der verschiedenen Komponenten zu erkennen. Gleichzeitig sollten die entscheidenden Dimensionen, die ihrerseits dadurch konstituiert werden, daß Teile in Interaktion treten als Dimensionen einer umfassenden Wirklichkeit begriffen werden“ (Freire 1970/1973, 87). Die Aufspaltung einer Situation erleichtert die Entdeckung der Interaktion unter den Teilen des aufgelösten Ganzen (ebd., 88).<sup>34</sup> Darüber hinaus

<sup>34</sup> Freire spricht in diesem Zusammenhang auch von den Prozessen der Kodierung und der Dekodierung: Während im Kodierungsprozess ein zerlegtes Thema „wieder zu einer Gesamtheit“ gemacht wird, „um dadurch die existentiellen Situa-

kann die differenzierte Auseinandersetzung mit den aufgespaltenen Teilen dazu verhelfen, dem „Ganzen“ nicht ohnmächtig gegenüberzustehen, sondern konkrete Ansatzpunkte für Handlungsalternativen zu identifizieren: In diesem Sinne ermutigt der Anti-Bias-Ansatz mit der Analyse verschiedener Ebenen von Diskriminierungen und der Reflexion ihrer Verknüpfungen zum Handeln gegen Diskriminierung auf all diesen Ebenen (vgl. Schmidt/Trisch/Winkelmann 2005, 18).

### 2.3.5 *Internalisierung von Machtverhältnissen – verinnerlichte Dominanz und verinnerlichte Unterdrückung*

Der Begriff der *internalisierten Unterdrückung* kommt aus der Sozialpsychologie und wird von Derman-Sparks definiert als Verinnerlichung von „negativen Botschaften über die eigene Gruppe (nach Ethnie, Geschlecht, Klasse)“, die „durch direkte Erfahrungen in Situationen, in denen man Vorurteilen und Diskriminierungen ausgesetzt war, und durch die indirekten Erfahrungen mit gesellschaftlich verbreiteten Einstellungen“ (Derman-Sparks 2001, 8) übernommen werden.<sup>35</sup> Demgegenüber wird mit dem Begriff der *internalisierten Überlegenheit* die verinnerlichte Aufwertung des je Eigenen in Abgrenzung zum je Anderen beschrieben: „Internalisierte Überlegenheit entwickelt sich durch direkte und indirekte Erfahrungen, die deutlich machen, dass man besser ist als andere und dass man ein Anrecht auf gesellschaftliche Wohltaten und Privilegien hat, z.B. wegen seiner Hautfarbe, seines Geschlechts, des Einkommens seiner Familie“ (ebd.).<sup>36</sup>

Valerie Batts entwickelte ein differenziertes Modell zur Analyse verinnerlichter Formen von Dominanz und Unterdrückung (vgl. ELRU 1997, 18ff), das in *Tabelle 3* dargestellt ist. Ihr geht es darum, den ‚modern racism‘ in Abgrenzung zum ‚old-fashioned racism‘ zu be-

---

tionen zu re-präsentieren“, ist mit Dekodierungsvorgang die Zerlegung der Kodierung gemeint, die darauf zielt, „die impliziten Themen zu begreifen“ (Freire 1970/1973, 102).

35 Freire weist darauf hin, dass fatalistische Einstellungen der Unterdrückten zu ihrer Situation, manchmal mit Fügsamkeit verwechselt werden. Er erklärt diesen Fatalismus folgendermaßen: „In die Wirklichkeit eingetaucht, können die Unterdrückten die ›Ordnung‹ nicht klar erkennen, die den Interessen der Unterdrücker dient, deren Bild sie internalisiert haben“ (Freire 1970/1973, 48).

36 Die Begriffe der Verinnerlichung und der Internalisierung werden im Rahmen dieser Arbeit synonym verwendet.

schreiben (vgl. Kapitel 2.1.2), der in den Köpfen und verinnerlichten Verhaltensweisen der je unterdrückten wie der je unterdrückenden Menschen seine Wirkungen fortsetzt, auch wenn Gesetze und institutionelle Praktiken offiziellen Veränderungen unterzogen wurden (vgl. Batts 2005, 8f). Mit dem Modell verinnerlichter Dominanz/Unterdrückung versucht sie, die Auswirkungen des anwachsenden Schweigens in Bezug auf rassistische Verhältnisse in der Gesellschaft aufzuzeigen und der Tendenz, Rassismus zu relativieren oder zu leugnen, etwas entgegenzusetzen (Batts 2005, 13f). Auch subtile und verdeckte Formen von Rassismus sollen auf diese Weise benannt und thematisiert werden können. Batts betont selbst, dass dieses Modell des ‚modern racism‘ auch auf andere Unterdrückungsformen in jeglichen Beziehungen ungleicher Machtverhältnisse angewendet werden kann und soll. „Although forms of oppression vary, we have found the model and the process of change [...] to be useful in identifying and challenging power imbalances and thereby leading to a process of transformation and reconciliation” (ebd., 5f). Der Begriff des ‚modern racism‘ wird hier in Anlehnung an „Shifting Paradigms“ mit verinnerlichter Dominanz übersetzt. Die analytische Trennung der verschiedenen Formen der Verinnerlichung gilt nur für das theoretische Modell: In der Realität sind die verschiedenen Verinnerlichungsformen miteinander verschränkt und erstrecken sich über alle Ebenen von Unterdrückung (vgl. ELRU 1997, 19; Batts 2005, 9). Die in der tabellarischen Abbildung jeweils gegenübergestellten Formen verinnerlichter Dominanz und verinnerlichter Unterdrückung werden nicht als aufeinander bezogene (Re)Aktionen verstanden, sondern als zwei verschiedene Perspektiven, von denen aus eine starre Machtkonstellation verstärkt werden kann. Anhand des Modells kann thematisiert werden, auf welche Weise sich Strukturen der Ungleichheit auf der Basis ideologischer Legitimation in der Gesellschaft verfestigen und institutionalisieren.<sup>37</sup>

---

37 Hinsichtlich der ideologischen Legitimation wird von Freire insbesondere die Bedeutung von Wissenschaft und Technologie betont. Er bezeichnet sie als „unzweifelhaft machtvolle Instrumente“ für „die Aufrechterhaltung der oppressiven Ordnung“ (Freire 1970/1973, 46).



Tab. 3: Internalisierung von Dominanz und Unterdrückung

| VERINNERLICHTE DOMINANZ  | VERINNERLICHTE UNTERDRÜCKUNG   |
|--|--|
| <p><b>Entmündigende und/oder schädigende Hilfe</b></p> <p>Oft ist diese Form disfunktionaler Hilfe durch Schuld, Scham oder Überlegenheitsgefühle motiviert. Die Fähigkeit der je anderen, sich selbst zu helfen, wird eingeschränkt.</p>  | <p><b>Abgabe von Verantwortung /im System mit-spielen</b></p> <p>Abgabe von Verantwortung/Manipulation und Erwecken von Schuldgefühlen bringen kurzfristige Vorteile, die aber nicht zu langfristigen Veränderungen führen können.</p>   |
| <p><b>Schulduzuweisungen an die Benachteiligten</b></p> <p>Eine benachteiligte Person wird für die Konsequenzen struktureller Unterdrückung selbst verantwortlich gemacht.</p>   | <p><b>System verantwortlich machen/Passivität</b></p> <p>Das System oder die je Anderen werden für die eigene Situation verantwortlich gemacht.</p>  |
| <p><b>Kontakt mit der benachteiligten Person/ Gruppe/Kultur vermeiden</b></p> <p>Es wird keine Anstrengung unternommen, die je benachteiligten Gruppen/Personen kennenzulernen. Die Vermeidung liegt schon in der Akzeptanz separierender Strukturen. Mit einer Kontaktvermeidung geht oft die (geleugnete) Ablehnung der je benachteiligten Gruppe/Person/Kultur einher.</p>  | <p><b>Kontakt mit der dominanten Person/ Gruppe/Kultur vermeiden</b></p> <p>Es wird keine Anstrengung unternommen, die je privilegierten Gruppen/Personen kennenzulernen. Mit der Kontaktvermeidung gehen oft neben Ablehnung, Misstrauen oder Wut gegenüber der je privilegierteren Gruppe/Person/Kultur sowie besondere Sensibilität einher.</p>   |
| <p><b>Unterschiedliche Zugehörigkeiten und Lebensrealitäten ignorieren</b></p> <p>Das Leugnen von unterschiedlichen individuellen Lebensrealitäten kann auch als farbenblinder Ansatz bezeichnet werden, durch den eigene Unsicherheit mit Differenz(ierung)en kaschiert wird.</p>   | <p><b>Eigene Zugehörigkeiten/Lebensrealitäten ablehnen und verleugnen</b></p> <p>Die vorherrschenden Bewertungs- und Deutungsmuster werden übernommen: Ablehnung und Leugnung der eigenen Zugehörigkeit bei gleichzeitiger Aufwertung jeweils anderer angestrebter Lebensrealitäten.</p>   |
| <p><b>Strukturelle (politische, historische, ökonomische, psychologische und soziale) Auswirkungen durch Differenzierungen (Unterdrückung) leugnen/nicht verstehen</b></p> <p>Der farbenblinde Ansatz impliziert eine Leugnung der strukturellen Auswirkungen von Unterschieden sowie die Normalisierung/Naturalisierung von Ungleichheitsverhältnissen. Diese werden auch durch die Überbetonung individueller, kultureller Unterschiede, z.B. in Form touristischer Ansätze, verschleiert.</p> | <p><b>Strukturelle (politische, historische, ökonomische, psychologische und soziale) Auswirkungen durch Differenzierungen (Unterdrückung) leugnen/nicht verstehen</b></p> <p>Die Verinnerlichung manifestiert sich in gelernter Hilflosigkeit oder wird versucht, durch Statussymbole, Konfliktvermeidung, Konkurrenz und Feindschaft zu Mitbetroffenen oder Aggressionen gegenüber benachteiligten Gruppen/Personen zu kompensieren. Die Leugnung struktureller Differenzierungen kann auch eine Überbetonung individueller, kultureller Unterschiede implizieren.</p> |

Die Auseinandersetzung mit der Verinnerlichung von Dominanz und Unterdrückung hat einen zentralen Stellenwert in der Anti-Bias-Arbeit, da es anhand des Modells möglich wird, auch subtile, teils unbewusste Diskriminierungspraxen und die fortwährende Stabilisierung von Unterdrückungsverhältnissen zu identifizieren und zu analysieren. Dem Modell liegt die zentrale Annahme zu Grunde, dass sowohl die je unterdrückten als auch die je unterdrückenden Gruppen und Personen durch Enthumanisierung gezeichnet sind (vgl. Freire 1970/1973, 31). In diesem Zusammenhang verweist Batts auf verschiedene Widerstandskämpferinnen, die betonten, dass sowohl je unterdrückte als auch je unterdrückende Menschen und Gruppen in den Unterdrückungsstrukturen gefangen sind und sich in einem gemeinsamen Prozess von diesen befreien müssen (vgl. Batts 2005, 4f): So wie bei den je dominierten Menschen und Gruppen die historische Unterdrückungsposition weiter wirkt, in der ein unterwürfiges Verhalten notwendig und funktional war, so haben die je dominierenden Gruppen und Menschen die Ideologie der eigenen Überlegenheit internalisiert (vgl. ELRU 1997, 23).

Die Auseinandersetzung mit dem Modell internalisierter Machtverhältnisse setzt in der Anti-Bias-Arbeit bei den je eigenen verinnerlichten Formen von Unterdrückung und Dominanz an, weil es für Veränderungen hinsichtlich erstarrter machtvoller Beziehungskonstellationen und etablierter Strukturen zunächst des Bewusstseins über die eigene Beteiligung an der Aufrechterhaltung und deren subjektiver Funktionalität bedarf. Vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen kann analysiert werden, inwieweit je eigene Positionen in spezifischen Machtkonstellationen in das je eigene Selbstbild aufgenommen und als normal oder unveränderbar registriert werden (vgl. ELRU 1997, 25). Es kann verdeutlicht werden, wie sehr „die unterdrückerische Wirklichkeit diejenigen verschlingt, die darin leben, und auf diese Weise die Wirkung hat, das Bewusstsein der Menschen zu überfluten“ (Freire 1970/1973, 38). Aus diesem Grund ist die Reflexion und Bewusstwerdung der eigenen Verstrickung in und Beteiligung an der Aufrechterhaltung von Unterdrückungsverhältnissen elementare Voraussetzung, um Alternativen für die verschiedenen Formen der Internalisierung von Dominanz und Unterdrückung zu entwickeln.

### 2.3.6 Handlungsalternativen

Weil die Entwicklung von Handlungsalternativen in der Anti-Bias-Arbeit auf die bereits dargestellten Auseinandersetzungen und Prozesse aufbaut, werden im Folgenden zunächst die drei Schritte im „Prozess der Veränderung“ dargestellt, wie sie von Valerie Batts beschrieben werden. Diese Schritte beziehen sich auf alle Formen von Unterdrückung<sup>38</sup> und gelten für je unterdrückte und unterdrückende Personen und Gruppen: Der *erste Schritt* umfasst die intensive Selbstreflexion je eigener Verstrickungen in gesellschaftlich vorherrschende Differenzierungsangebote und Machtverhältnisse sowie die Auseinandersetzung mit den je eigenen Formen der internalisierten Unterdrückung und Dominanz. Batts betont die Bedeutung der Erkenntnis, dass alle Menschen, manchmal in der dominanten und manchmal in der unterdrückten Position sind (Batts 2005, 23). Es geht darum, unterdrückerische Verhältnisse wahrzunehmen und „zu enthüllen“, ihre Ursachen, Funktionen und Wirkungsweisen zu analysieren und als Problem zu formulieren (vgl. Freire 1970/1973, 34/143f), um über das Bewusstwerden vom Objekt- zum Subjekt-Status zu gelangen (ebd., 136).

Der *zweite Schritt* umfasst den Austausch mit anderen Menschen. Einerseits geht es darum, in Kontakt mit den je anderen Gruppen und Menschen zu treten, um kognitive und affektive ‚Fehlinformationen‘ zu überwinden und Gemeinsamkeiten zu entdecken; andererseits ist der Kontakt zu Menschen aus den je eigenen Gruppen notwendig, um Solidarität, Unterstützung und Beratung im je eigenen Prozess der Veränderung zu erhalten (Batts 2005, 22). Valerie Batts nennt die Anerkennung und Wertschätzung des eigenen Hintergrundes ebenso wie die anderer Lebensrealitäten eine entscheidende Dimension, nicht zuletzt, um sich miteinander solidarisieren und gemeinsam gegen Unterdrückung eintreten zu können. Die Solidarisierung basiert auf Empowerment, also auf der Erkenntnis, gemeinsam handlungsfähig zu sein

---

38 Derman-Sparks und Brunson-Phillips stellen demgegenüber Entwicklungsschritte des Prozesses zu einer anti-rassistischen Identität auf, die für Weiße und für Schwarze Menschen unterschieden werden (vgl. Derman-Sparks/Brunson-Phillips 1997, 28ff).

und nur gemeinsam das Verlangen nach Befreiung<sup>39</sup> umsetzen zu können (vgl. Freire 1970/1973, 35).

Im *dritten Schritt* werden konkrete alternative Handlungsmöglichkeiten entwickelt (vgl. ELRU 1997, 27). Die Handlungsorientierung ergibt sich aus den Herausforderungen, die mit der Problemformulierung der Wirklichkeit einhergehen: Es folgt die „Aktion dialogischer Subjekte auf die Wirklichkeit, um sie zu verändern“ (Freire 1970/1973, 144).<sup>40</sup> Batts betont, dass es Mut erfordert, neue Wege auszuprobieren: „Willingness to try on new behaviors, to make mistakes, and to disagree are necessary parts of the process“ (Batts 2005, 22). Als Ziel nennt sie die Wachsamkeit gegenüber eigenen und fremden Diskriminierungen sowie gegenüber gesellschaftlich funktionalen Unterdrückungsverhältnissen: Denn solange Diskriminierung und Unterdrückung institutionell und ideologisch verankert und legitimiert sind, werden auch die internalisierte Dominanz und Unterdrückung perpetuiert, auch wenn sie noch so wenig intendiert sind (ebd.). Batts stellt die ausdrückliche individuelle Bereitschaft zur Veränderung als Voraussetzung heraus: „It includes explicit attention to power sharing, redistribution of resources, and redefinition of “what is right and beautiful” at all levels“ (Batts 2005, 21).

In der Anti-Bias-Arbeit ist es bedeutend, dass die Verantwortung und das Potential zu Veränderungen weder einseitig auf der Seite der Dominanz noch einseitig auf der Seite der Unterdrückung verortet werden. Die Auseinandersetzung mit verinnerlichten Machtstrukturen und damit zusammenhängend der je eigenen Macht beinhaltet die Aufforderung zur Nutzung eigener Handlungsspielräume auf beiden Seiten. Allerdings werden keineswegs ungleiche Beschränkungen von Men-

---

39 Freire zufolge geht mit der Internalisierung für die Unterdrückten, wie die Unterdrücker die Furcht vor der Freiheit einher (vgl. Freire 1970/1973, 34f). Diese resultiert aus der Erkenntnis, dass das eigene Selbst existentiell in Frage gestellt würde, wenn die Beteiligung an der Aufrechterhaltung von Herrschaft und damit die Mythen abgelegt würden. Die aus der Furcht resultierende Akzeptanz wird von Freire als Wirkung und Ursache von Herrschaft beschrieben (ebd., 134).

40 Holzkamp betont, dass das bewusste Handeln eine Möglichkeit des individuellen Subjektes ist, sich zu „seiner vollständigen ›Bedingtheit‹“ zu verhalten: „Auch noch so eingeschränkte Handlungsalternativen bleiben immer noch Alternativen, und zu noch so gravierenden Unterdrückungsverhältnissen, objektiver Scheinhaftigkeit, ideologischer Beeinflussung etc. kann sich das Individuum als Subjekt bewußt ›verhalten‹“ (Holzkamp 1983, 345).

schen negiert und gleiche Chancen und Möglichkeiten unterstellt, sondern Unterschiede hinsichtlich der Verantwortung gesellschaftlicher Veränderungsprozesse betont: "There are no bystanders and neutral observers: Each person is either part of the problem or part of the solution. Nevertheless, the situation is complex because, while both dominant and dominated groups play roles in keeping racism alive, the responsibility is not equally shared" (Derman-Sparks/Brunson-Phillips 1997, 24).

In *Tabelle 4* sind (mögliche) Alternativen zur Verinnerlichung von Dominanz und Unterdrückung dargestellt. Diese Handlungsalternativen und Ansatzmöglichkeiten erstrecken sich über alle Ebenen von Unterdrückung und Diskriminierung: "For all behaviours of both target and non-target groups, we have to do personal and organisational problem-solving at personal, interpersonal, institutional/systemic levels to generate ongoing multicultural and inclusive structures and processes. We need to maintain a constant awareness of bias and oppression, and internalised oppression and commit to trying to work through them. Our challenging behaviour must match the complexities of the dynamics of oppression" (ELRU 1997, 28).

Der Entwicklung von Handlungsalternativen entlang der verinnerlichten Formen von Dominanz/Unterdrückung kommt in der Anti-Bias-Arbeit deshalb eine entscheidende Bedeutung zu, weil der Moment des Empowerment hier im Zentrum steht: Die grundlegenden selbstreflexiven Auseinandersetzungen und Erkenntnisse befähigen zur Überwindung möglicher Ohnmachts- und Schuldgefühle und ermutigen zur Erkundung und Nutzung je eigener Möglichkeitsräume, um gegen Diskriminierung und Unterdrückung eintreten zu können (vgl. Holzkamp 1983, 370).

Tab. 4: Alternativen zur Internalisierung von Dominanz und Unterdrückung

| <b>Alternativen zu verinnerlichter Dominanz</b>   | <b>Alternativen zu verinnerlichter Unterdrückung</b>   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Funktionale Hilfe/die Bedürfnisse der Menschen achten</li> <li>– Zutrauen zum Ausdruck bringen</li> <li>– zu Eigenverantwortung ermutigen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Eigene Bedürfnisse wahrnehmen und klar zum Ausdruck bringen</li> <li>– sich aktiv einbringen/Eigenverantwortliches Handeln</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Zutrauen zum Ausdruck bringen</li> <li>– zu Eigenverantwortung ermutigen</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Verantwortung übernehmen</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Bemühen um einen gegenseitigen und gleichberechtigten Kontakt</li> <li>– Anerkennung der benachteiligten Person/Gruppe/Kultur</li> </ul>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Bemühen um einen gegenseitigen und gleichberechtigten Kontakt</li> <li>– es nicht nur der dominanten Person/Gruppe recht machen</li> <li>– Akzeptanz und Anerkennung der dominanten Person/Gruppe/Kultur</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Unterschiedliche Lebensrealitäten/Zugehörigkeiten gleichberechtigt anerkennen, mitdenken</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Je eigene (und je andere) Lebensrealitäten/Zugehörigkeiten reflektieren, anerkennen, bejahen</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Erkennen struktureller Unterscheidungen und deren Bedeutung/Auswirkung (Unterdrückung)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Erkennen struktureller Unterscheidungen und deren Bedeutung/Auswirkung (Unterdrückung)</li> </ul>   |



### **3 Theoretische Bestimmung zentraler Begriffe in der Anti-Bias-Arbeit**

#### **3.1 Differenzierung**

Die Mehrdimensionalität der Thematisierung von Differenzierungen bzw. der Berücksichtigung von Differenzierungen im Zusammenhang mit Diskriminierung in der Anti-Bias-Arbeit wird im Folgenden anhand verschiedener Aspekte erklärt: Erstens werden Differenzierungen auf verschiedenen Ebenen betrachtet. Differenz(ier)ungen werden zweitens als soziale Konstruktionen verstanden. Drittens werden die verschiedenen Funktionen von Differenzierungen thematisiert und viertens wird die Widersprüchlichkeit im Umgang mit Differenzierungen aufzuzeigen und auszuhalten versucht.

Da der Begriff der Differenzierung im Rahmen dieser Arbeit als bereichernde Alternative zu den deutschen Übersetzungen des englischen Begriffes ‚Bias‘ – aus dem Englischen übersetzt als Voreingenommenheit oder Schieflage (s. o.) – vorgeschlagen wird, soll im Folgenden die theoretische Bestimmung des Differenzierungs-Begriffes im Zusammenhang mit der Kritik an den genannten Alternativen verbunden werden: Die hier konstatierte Bereicherung der Anti-Bias-Arbeit durch den Differenzierungsbegriff soll nach einer kurzen Begriffsbestimmung (2.3.1.1) und einer Erläuterung der Unterscheidung von horizontaler und vertikaler Differenzierung (2.3.1.2) zunächst in Abgrenzung zu den Begriffen Voreingenommenheit oder Vorurteil (2.3.1.3) sowie darauf folgend zum Begriff der Schieflage (2.3.1.4) verdeutlicht werden. Es kann aufgezeigt werden, dass der Begriff der Differenzierung dem Anti-Bias-Ansatz entsprechend verschiedene Ebenen fasst und sich als soziale Konstruktion darstellt. Vor diesem Hintergrund soll dann der Begriff der Differenzlinie eingeführt werden, um deutlich zu machen, in welchem terminologischen Feld die Verortung des Differenzierungsbegriffes im Rahmen der Anti-Bias-Arbeit angedacht ist (2.3.1.5). Abschließend sollen dann die Multifunktionalität (2.3.1.6) des Differenzierungs-Begriffes sowie die Widersprüchlichkeiten im



Umgang mit Differenzierungen (2.3.1.7) herausgestellt werden, die in der Anti-Bias-Arbeit bewusst aufgegriffen werden.

### 3.1.1 *Begriffsbestimmung: Differenzierung*

Der Begriff ‚Bia‘ kann aus dem Altgriechischen mit „Gewalt“ oder „Kraft“ übersetzt werden. ‚Bias‘ ist dann der Genitiv Singular, den die Präposition ‚Anti‘, übersetzt mit „anstelle von“ oder „gegen“, impliziert. Anti-Bias wäre also als „anstelle von Gewalt“ zu übersetzen (vgl. Schmidt 2005, 18). Aus dem Englischen wird der Begriff aber, wie bereits verdeutlicht wurde, mit Voreingenommenheit, Vorurteil oder Schieflage übersetzt. Da diese Begriffe zu begrenzt und im Zusammenhang mit Diskriminierung und Unterdrückung zum Teil missverständlich sind, wird alternativ der Begriff der *Differenzierung* vorgeschlagen. Differenzierung kommt aus dem Lateinischen (differre = ‚unterscheiden‘) und wird als „Unterscheidung“, „Abweichung“, „Abstufung“ oder „Verfeinerung“ definiert (vgl. Meyers großes Taschenlexikon Bd. 5 1987, 245). Sowohl im psychologischen als auch im soziologischen Verständnis wird mit Differenzierung die Auflösung eines Ganzen in eine Vielzahl von Eigenschaften und Funktionen bezeichnet. Mit dem Begriff der *sozialen Differenzierung* ist ein „Prozess der Trennung, Absonderung, Ausgliederung und Abgrenzung gesellschaftlicher Teilbereiche (Subsysteme, Subkulturen) und sozialer Einheiten innerhalb einer relativ homogen strukturierten Gesellschaft“ gemeint (Hillebrandt 2001, 49). In der soziologischen Debatte um soziale Differenzierungen haben sich verschiedene horizontale und vertikale theoretische Richtungen entwickelt, die im Folgenden verdeutlicht und auf ihre Relevanz für die Anti-Bias-Arbeit hinterfragt werden sollen.

### 3.1.2 *Horizontale und vertikale Differenzierung*

In der Soziologie wird hinsichtlich der sozialen Differenzierung zwischen horizontaler bzw. funktionaler und vertikaler bzw. hierarchischer Differenzierung unterschieden:

„Zum einen thematisiert die Soziologie Prozesse der horizontalen und funktionalen Differenzierung. Diese führen mit fortschreitender Arbeitsteilung zu funktional spezialisierten, leistungsfähigeren Subsystemen, Organisationen, Berufen, Positionen, Rollen und Verhaltensmustern. Zum zweiten thematisiert die Soziologie Prozesse der vertikalen und

hierarchischen Differenzierung. Diese verfeinern den abgestuften Aufbau des gesellschaftlichen Über- und Unterordnungssystems (Klassen, Stände, Kasten, Schichten, Statuslagen, Lebensstile) und die Herrschaftsverhältnisse“ (Hillebrandt 2001, 49).

Frank Hillebrandt plädiert für eine stärkere Verknüpfung dieser theoretischen Richtungen, weil er eine Beschränkung auf eine der beiden Perspektiven für sich als nicht ausreichend erklärt: *Hinsichtlich horizontaler Ansätze* sollte die Gleichwertigkeit von horizontal komplementär erscheinenden Grunddualismen in Frage gestellt und deren hierarchische Funktionsweise untersucht werden (vgl. Lutz/Wenning 2001, 19f). Helma Lutz und Norbert Wenning gehen davon aus, dass immer ein Pol gegenüber dem anderen dominiert, wie es auch schon aus der Benennung von der *einen* und der *anderen* Seite hervorgeht. In Anlehnung an Jaques Derrida betonen sie die klassische Logik der Präferenz einer Seite über die andere in dualen Konzepten (vgl. ebd., 17).<sup>1</sup> *Hinsichtlich vertikaler Theorien* gilt deren klassischer Fokus als nicht mehr zeitgemäß, wenn er sich ausschließlich auf die hierarchisch angeordneten Klassen, Schichten oder Statusgruppen konzentriert. Reinhard Kreckel kritisiert darüber hinaus an traditionellen Theorien sozialer Ungleichheit, dass *erstens* die gesellschaftlichen Arbeits- bzw. Produktionsverhältnisse als Grundlage von sozialer Ungleichheit in fortgeschrittenen Gesellschaften angesehen werden, obwohl in den letzten Jahrzehnten „neue Ungleichheiten“ an Bedeutung gewonnen haben (vgl. Kreckel 2004, 18/32ff); dass *zweitens* soziale Ungleichheit vor allem als vertikale Ungleichheit aufgefasst wird, obwohl sich die neuen Ungleichheiten „nicht bruchlos in das Denkmodell einer hierarchischen vertikal strukturierten Gesellschaft einfügen“ lassen (ebd., 18, 34f); und dass *drittens* die Einzelgesellschaft als Bezugsrahmen der Analyse fungiert (ebd., 32), dem er die weltgesellschaftliche Dependenz und Interdependenz entgegenhält: „Soziale Ungleichheit kann heute nur noch im übergreifenden internationalen und weltwei-

---

1 Im selben Band beschreibt auch Nemitz binäre Schemata als grundsätzlich asymmetrisch, d.h. dass immer eine Seite positiver bewertet wird als die andere. Er unterscheidet drei Formen der Hierarchisierung in Binaritäten, wobei die beiden ersten auf der Ebene der Aussagen wirksam sind, die dritte erst durch Einbindung von Oppositionen: durch Negation, durch Abstufung und durch Komplementbildung (Nemitz 2001, 188).

ten Zusammenhang begriffen werden“ (ebd., 36).<sup>2</sup> Im Gegensatz zum Begriff der sozialen Ungleichheit ermöglicht es der Begriff der sozialen Differenzierung neben den zu Benachteiligung und Diskriminierungen führenden Unterscheidungen auch „sozial verankerte Unterschiedlichkeiten der Menschen“, die „nicht notwendigerweise zu sozialer Bevorrechtigung und Benachteiligung“ führen, in den Blick zu nehmen: „Soziale Differenzierung auf egalitärer Basis ist möglich und in vielen Einzelfällen auch praktisch verwirklicht“ (Kreckel 2004, 16). Kreckel fordert eine begriffliche Präzision trotz der vielfältigen Verwobenheit der beiden Phänomene „in der alltäglichen gesellschaftlichen Wirklichkeit“ (ebd.). Anja Weiß erkennt zwar an, dass Kreckel mit seiner Betonung „neuer Ungleichheitsdimensionen“ eine Unterordnung dieser unter die vertikalen Ungleichheitsmodelle vermeiden kann (Weiß 2001, 79), sie weist aber auch darauf hin, dass ein Modell zur Analyse der Bedeutung „kultureller Differenzierungen“ für die sozialstrukturellen Ungleichheitsverhältnisse, welches diese unterschiedlichen Dimensionen weder parallelisiert noch hierarchisiert, weiterhin aussteht (vgl. ebd., 79f).<sup>3</sup>

Eine solch umfassende Herangehensweise an soziale Differenzierung, die horizontale und vertikale Differenzierungskonzepte zu verbinden vermag, wird sogar von Niklas Luhmann, Vertreter der Theorie funktionaler Ausdifferenzierung, gefordert: Er wendet sich zwar deutlich gegen theoretische Auslegungen vertikaler Differenzierung, indem er darauf hinweist, dass die Bewertung gesellschaftlicher Differenzierung im Kontext notwendiger funktionaler Differenzierung entfällt (Luhmann 2000, 15). Mit seiner Theorie der funktionalen Differenzierung will Luhmann erklären, wie in der modernen Gesellschaft die Ordnungsform der Hierarchie durch das „Wiederholen, Multiplizieren und Reflektieren der Differenz von innen und außen“ (Luhmann 1996, 232) ersetzt wird. Gleichzeitig weist er aber auch darauf hin, dass die funk-

---

2 Dementsprechend kritisiert auch Anja Weiß an Bourdieu, als Vertreter vertikaler Theorien, dass sich sein Modell des sozialen Raumes auf die jeweilige nationalstaatlich determinierte Gesellschaft beschränkt (Weiß 2001, 93).

3 Anja Weiß nutzt das multidimensionale Modell sozialer Ungleichheit von Bourdieu für eine solche Analyse des Zusammenhangs von „kulturellen Differenzierungen“ und sozialstruktureller Ungleichheit (Weiß 2001, 80). Ausgehend von seiner Arbeit zur „männlichen Herrschaft“ zeigt sie, „wie sich eine kulturelle Differenzkonstruktion ‚Rasse‘ zu einer spezifischen Sorte symbolischen Kapitals verfestigt“ (ebd.) und untersucht deren Reproduktionsmechanismen.

tional differenzierte Gesellschaft extreme Ungleichheiten in der Verteilung öffentlicher und privater Güter produzieren und tolerieren kann (Luhmann 1995, 249). Insbesondere in Anbetracht der großen Teile der Bevölkerung, die in den südlichen Ländern unter Bedingungen der Exklusion leben, wird für ihn deutlich, dass sowohl das Modell des „modernen Individualismus“ als auch das Modell der Klassenherrschaft diese problematische Lage verharmlosen würden (ebd., 259). Daher fordert auch Luhmann, die Vorstellung aufzugeben, dass die Gesellschaft aus einer vorherrschenden Perspektive von gesellschaftlicher Differenzierung (stratifikatorisch, funktional) hinreichend beschrieben werden könnte (ebd., 264): „Ob wir nun soziale Differenzierung als Klasseneinteilung oder als funktionale Differenzierung auffassen: Es könnte sein, daß wir das Differenzierungskonzept mit Erklärungsansprüchen überlasten und es dann zu stark strapazieren“ (ebd., 238).

Für die Anti-Bias-Arbeit ergibt sich aus diesen Überlegungen eine Verwendung des Begriffes der Differenzierung, der sowohl horizontal-funktionale als auch vertikal-hierarchische Unterscheidungen fasst und darüber hinaus insbesondere ihr Zusammenwirken untersucht. Diese Ausrichtung ist durch die Annahme geleitet, dass eine reziproke Beziehung funktionaler Differenzierungen, die der gesellschaftlichen und globalen Funktionalitätssteigerung und zunehmenden Komplexität geschuldet sind, und hierarchischer Differenzierungen, die zur Ordnung, Kontrolle und Selektion bestimmt und mit Bewertungen aufgeladen zur Hierarchie-Bildung und Klassifizierung prädestiniert erscheinen, besteht: Die funktionale Ausdifferenzierung produziert fortwährend Grenzen und Unterscheidungen, die zum Ein- und Ausschluss und zur Rechtfertigung bestimmter Ungleichheitsverhältnisse herangezogen werden *können*. Die vertikale Differenzierung und Klassifikation *kann* demnach zur Orientierung, zur Ordnung und Kontrolle der immer komplexer werdenden funktional ausdifferenzierten Weltverhältnisse dienen. Auf der Grundlage dieses Verständnisses sollen im Folgenden nach der Abgrenzung von den Begriffen der Voreingenommenheit und Vorurteil sowie der Schiefelage, die verschiedenen Dimensionen und Funktionen von Differenzierung betrachtet werden, so dass die Relevanz der Unterscheidung von horizontalen und vertikalen Differenzierungen für die Anti-Bias-Arbeit deutlicher werden kann.

### 3.1.3 *Begriffliche Abgrenzung von Voreingenommenheit und Vorurteil – Ebenen von Differenzierung*

Gegenüber dem Begriff der *Voreingenommenheit* und dem des *Vorurteils* hat der Begriff der Differenzierung den enormen Vorteil, dass er sehr viel weiter zu fassen ist und so eine Reduktion von Diskriminierung auf die individuelle Ebene vermieden werden kann. Hingegen bergen die Begriffe der Voreingenommenheit und Vorurteil eben diese Gefahr, strukturelle und institutionelle Prozesse zu „psychologischen Eigenschaften“ zu erklären (Cohen 1994, 22; zit. nach Leiprecht 2003, 29) und als Probleme einer „abweichenden Minderheit“<sup>4</sup> darzustellen, die es durch die Arbeit an den ‚falschen Einstellungen‘ zu verändern gilt (Cohen 1990, 133; zit. nach Leiprecht 2003, 30). Ute Osterkamp kritisiert diese personalisierende Herangehensweise im Rahmen antirassistischer Arbeit und verdeutlicht, dass auf diese Weise eine einfache Möglichkeit praktiziert wird, „die die eigenen Handlungsmöglichkeiten nicht überfordert und ‚außerordentliche‘ Schwierigkeiten vermeidet, die unter Garantie auf einen zukämen, wenn man das ‚rassistische‘ Verhalten eben nicht nur an den jeweiligen Menschen wegzutrainieren, sondern im Kontext der konkreten Lebens- und Arbeitsbedingungen und der offiziellen Politik zu analysieren und zu ändern sucht“ (Osterkamp 1996, 96).<sup>5</sup>

Zwar thematisiert auch der Anti-Bias-Ansatz individuelle Voreingenommenheiten und Vorurteile und erachtet diese im Zusammenhang mit Diskriminierung für ausgesprochen relevant. Allerdings wird eine Beschränkung auf die Veränderung von ‚falschen‘ diskriminierenden Einstellungen und die Bekämpfung von Vorurteilen bewusst vermieden: „Diese Zielsetzung bewegt sich im Rahmen eines herrschenden Diskurses zum Thema Vorurteile – eines personalisierenden Diskurses, der den Zusammenhang zwischen Individuum und Gesellschaft

---

4 In diesem Zusammenhang verweist Terkessidis auf die Moralisierung, die mit der selbstverständlichen Lokalisierung der ‚falschen Einstellungen‘ bei den je Anderen einhergeht und die mit Hilfe der vorurteilslosen Helferinnen korrigiert werden können (vgl. Terkessidis 1998, 10).

5 Dementsprechend sind auch Situationen zu berücksichtigen, in denen eine Person „zwar keine rassistischen Vorstellungen ›im Kopf‹ hat“, aber dennoch rassistische Praxen und Verhaltensweisen aus der gesellschaftlichen Alltagspraxis übernommen werden, „um nicht aufzufallen oder um keine Schwierigkeiten zu bekommen“ (Leiprecht 2005, 33).

erfolgreich verdeckt“ (Kalpaka 2003, 60). Die Gefahr besteht darin, dass die Menschen selbst mit ihren individuellen Einstellungen zum Objekt der Untersuchung von Diskriminierung werden (vgl. Freire 1970/1973, 89). Demgegenüber betrachtet der Anti-Bias-Ansatz Vorurteile und Voreingenommenheit immer im Zusammenhang mit den vorherrschenden Diskursen und versucht die jeweilige Verstrickung in bestehende Machtverhältnisse in den Blick zu bekommen (vgl. Kalpaka/Elverich/Reindlmeier 2006, 11). Der Anti-Bias-Ansatz versucht, eben *nicht* herrschaftsstützend zu wirken, indem einzelne ‚aus der Reihe tanzende‘ Individuen wieder funktionstüchtig gemacht werden, strukturelle Machtverhältnisse aber gleichzeitig reproduziert werden, sondern mit der eigenen Begrifflichkeit sollen sowohl die individuellen Haltungen als auch die gesellschaftlichen und globalen Strukturen sowie deren Zusammenwirken gefasst werden. Der Blick richtet sich „weg von statisch gedachten Identitäten hin zu ›Differenz‹ als Effekt der Verschränkung unterschiedlicher Herrschafts- und Machtverhältnisse“ (Stötzer 2004, 159). Der Begriff der Differenzierung ermöglicht es in diesem Zusammenhang, nicht nur Diskriminierung, sondern auch die *Voraussetzungen* von Diskriminierung auf verschiedenen Ebenen zu betrachten (*Abbildung 7*). Entscheidend ist, dass die einzelnen Ebenen – dem Ebenenmodell von Diskriminierung entsprechend – zur Reproduktion der je anderen Ebenen beitragen und sich die jeweiligen Differenzierungen meist auf mehreren dieser Ebenen wieder finden (vgl. Kapitel 2.3.4):

Tab. 5: Ebenen der Differenzierung

Mit dem Begriff der *individuellen/persönlichen Differenzierungen* sind jegliche individuelle Kategorisierungen, Voreingenommenheiten, Vorurteile und Bilder gemeint, die in irgendeiner Weise zwischen ‚wir‘ und ‚die Anderen‘, zwischen gut und schlecht, normal und abweichend etc. differenzieren.

Mit dem Begriff der *interpersonellen/zwischenmenschlichen Differenzierungen* sind jegliche Handlungen und Verhaltensweisen gemeint, die in irgendeiner Weise zwischen ‚wir‘ und ‚die Anderen‘, gut und schlecht, normal und abweichend etc. differenzieren.

Mit dem Begriff der *strukturellen/institutionellen Differenzierung* sind jegliche Gesetze, Regeln und institutionalisierte Praxen gemeint, die in irgendeiner Weise zwischen ‚wir‘ und ‚die Anderen‘, gut und schlecht, normal und abweichend etc. differenzieren.

Mit dem Begriff der *ideologischen/diskursiven Differenzierungen* sind jegliche ideologisch und diskursiv vorherrschende Bilder, Normen, Werte, Stereotype, Denkangebote und Interpretationsressourcen gemeint, die in irgendeiner Weise zwischen ‚wir‘ und ‚die Anderen‘, gut und schlecht, normal und abweichend etc. differenzieren.<sup>6</sup>

Dieser Differenzierungsbegriff ermöglicht es, im Rahmen des Modells von Diskriminierung in Verbindung mit Macht nicht nur auf individuelle Vorurteile basierende Diskriminierungen zu thematisieren. Darüber hinaus können anhand dieses Begriffes beispielsweise auch solche Ausgrenzungspraxen fokussiert werden, die auf Mehrheiten-Minderheiten-Gefälle in einer bestimmten Situation zurückzuführen sind, die in Organisationen, unabhängig von den Mitgliedern und ihren individuellen Einstellungen, institutionalisiert sind (vgl. Gomolla/Radtke 2002, 72ff) sowie Ausschließungspraxen, die auf gesellschaftlich vorherrschenden Werten und Normen basieren.

---

6 Die Differenzierungen auf den verschiedenen Ebenen können natürlich auch zwischen Bäumen und Blumen unterscheiden. Die Auswahl an aufgezählten Adjektiven soll allerdings den Zusammenhang mit Diskriminierung hervorheben, so dass der Fokus hier vorwiegend auf die Differenzierungen gerichtet ist, die in irgendeiner Weise mit Menschen oder Gruppen in Verbindung gebracht werden. Im Zusammenhang mit den verschiedenen Funktionen wird die Unterschiedlichkeit der Differenzierungen noch einmal intensiver aufgegriffen (s. Kapitel 3.1.6).

### 3.1.4 Abgrenzung Schieflage – Differenz/ierung als Konstruktion

Anders als die Begriffe Voreingenommenheit oder Vorurteil vermag der Begriff der *Schieflage* die beschriebenen bildungspolitischen Tendenzen der Personalisierung von Diskriminierung zu umgehen. Allerdings drückt der Begriff der Schieflage eine Tatsache, Situation oder Gegebenheit aus, beinhaltet aber keinerlei aktive Komponente, die auf einen Prozess hindeuten würde. Demgegenüber beschreibt der Begriff der Differenzierung den aktiven Prozess der sozialen Konstruktion (vgl. Leiprecht/Lutz 2005, 221f): „Soziale Konstruktionen greifen nachhaltig und wirksam in gesellschaftliche Prozesse und soziale Beziehungen ein, haben strukturelle, institutionelle, rechtliche und politische Folgen und können in Praxisformen und Lebensweisen zu scheinbar materiellen und selbstverständlich erscheinenden Gegebenheiten gerinnen“ (ebd., 223). Diese dem Differenzierungs-Begriff inhärente Betonung der sozialen Konstruktion ist im Rahmen der Anti-Bias-Arbeit unentbehrlich, um eine deutliche Abgrenzung zur Kulturalisierung und Naturalisierung von Differenzen, die zur Legitimation von Machtverhältnissen und Diskriminierungen herangezogen werden, zu signalisieren (vgl. Biechele/Leiprecht 1997, 51; zit. nach Winkelmann 2006b, 3).

Die Betonung der sozialen Konstruktion bedeutet nicht, dass individuelle Unterschiede geleugnet bzw. ignoriert werden. Vielfalt und Diversität wird in der Anti-Bias-Arbeit vielmehr vorausgesetzt und wertschätzend begegnet: „Differences are good; oppressive ideas and behaviours are not. It sets up a creative tension between respecting differences and not accepting unfair beliefs and acts“ (Derman-Sparks, 1989, X). Im Zusammenhang mit Diskriminierungen ist es auf der Grundlage einer Wertschätzung gegenüber der Vielfalt der Menschen notwendig, insbesondere auf den *Kontext* zu verweisen, in dem Ungleichheitsverhältnisse produziert und perpetuiert werden. Die Betonung der Kontextualität ist außerdem deshalb so entscheidend, da die spezifische Situation bzw. die umgebenden Verhältnisse die Konstruktion von Differenzierungen sowie deren Auswirkungen bestimmt: „Die Unterschiedlichkeit ist also nicht ‚an sich‘ ein quasi natürlicher Grund für Abwehrverhalten, sondern die Bedingungen, unter denen diese Unterschiedlichkeit erfahren wird“ (Kalpaka/Räthzel 1990, 30). Erst wenn der spezifische Kontext in den Blick gerät, kann auch die *situati-*



ve *Machtkonstellation* mitberücksichtigt werden, die es manchen Menschen ermöglicht, Differenzierungen vorzunehmen und nach ihnen zu handeln, während je Andere zu Objekten der Differenzierung degradiert werden.<sup>7</sup> Um die soziale Konstruktion und damit auch die Kontextabhängigkeit der Bedeutung von Unterschieden hervorzuheben, soll im Rahmen dieser Arbeit nicht nur weiterhin von Differenzierung gesprochen werden, wenn es um den *Akt der Unterscheidung* geht, sondern auch dann, wenn der Fokus auf *das je Unterschiedene* gerichtet ist, soll ein Mitdenken des Unterscheidungsaktes durch die Schreibweise *Differenz/ierung* provoziert und eine Essentialisierung<sup>8</sup> von Differenz(ierung)en vermieden werden.

### 3.1.5 Differenzierungen und Differenzlinien

Mit der Betonung der verschiedenen Ebenen sowie der sozialen Konstruktion durch den Begriff der Differenzierung befindet sich der Begriff, gerade wenn er im Zusammenhang mit Diskriminierung auftaucht, terminologisch nah an dem Begriff der *Differenzlinie*, wie er von Leiprecht und Lutz bestimmt wird: „Jede Differenzlinie repräsentiert eine bestimmte soziale Positionierung oder Identität und hat gleichzeitig als (naturalisierte oder kulturalisierte) soziale Konstruktion Einfluss auf das gesellschaftliche Leben“ (Leiprecht/Lutz 2005, 219). Leiprecht und Lutz regen zur Analyse von Kreuzungen und Verschränkungen von Differenzlinien an, indem sie 15 Differenzlinien in einem heuristischen Analysemodell darstellen: Den Kategorien wie Geschlecht, ‚Rasse‘/Hautfarbe etc. werden entsprechende Grunddualismen wie Mann/Frau, Schwarz/Weiß etc. zugeordnet und hierarchisch gegenübergestellt. Sie nehmen an, „dass alle Menschen sozusagen am Schnittpunkt (*intersection*) dieser Kategorien positioniert sind und dort ihre Loyalitäten und Präferenzen entwickeln. Die Kategorien sind also nicht nur soziale Platzanweiser, sondern sie generieren auch Identität“ (ebd., 220f).

---

7 Leiprecht spricht in diesem Zusammenhang von der Macht der Zuschreibung (vgl. Leiprecht 2007, 3).

8 Essentialisierung soll hier nach Mecheril als die selbstverständliche naturalistische Festlegung der je Anderen verstanden werden (vgl. Mecheril 2003, 130f): Während die je eigenen Gruppenzugehörigkeiten und Identitäten meist sehr differenziert wahrgenommen werden, erscheinen die je anderen Gruppen meist verallgemeinert und generalisiert.

Während der Begriff der Differenzierung *jegliche* Unterscheidungen zu beschreiben vermag, bezieht sich der Begriff der Differenzlinie explizit auf *die gesellschaftlich vorherrschenden*, mehr oder weniger institutionalisierten Differenzierungen, Machtverhältnisse und Diskriminierungen. Im Folgenden sollen drei Gründe angeführt werden, warum der so verstandene Begriff der Differenzlinie für die theoretische und praktische Anti-Bias-Arbeit zusätzlich sinnvoll ist. *Erstens* können mit Hilfe des Begriffes der Differenzlinien Unterschiede der Differenzierungen, Machtverhältnisse und Diskriminierungsformen verdeutlicht werden. Es kann einerseits aufgezeigt werden, inwieweit gesellschaftlich institutionalisierte und ideologisch verankerte Differenzlinien in jegliche Zusammenhänge und Kontexte hineinragen und spezifische Machtkonstellationen so sehr beeinflussen, dass bestimmte Menschen und Gruppen in besonderem Maße von Diskriminierung entlang vorherrschender Differenzlinien betroffen sind (vgl. Trisch 2006, 3). Andererseits kann erarbeitet werden, dass über die 15 Differenzlinien hinaus in spezifischen Machtverhältnissen weitere Differenzierungen mit Bedeutung gefüllt werden und zu Diskriminierung einzelner Menschen und Gruppen führen können. Anti-Bias-Arbeit beansprucht jegliche Differenzierungen, Machtkonstellationen und Diskriminierungen zu berücksichtigen; anhand des Begriffes der Differenzlinie ist es möglich Unterschiede hinsichtlich der Intensität und Veränderbarkeit sowie die Kontextabhängigkeit deutlich zu machen. *Zweitens* entspricht das Bemühen von Lutz und Leiprecht, anhand eines heuristischen Modells bipolar hierarchischer Differenzlinien „eine Diskussion über Veränderungen, Verschiebungen und Überschneidungen anzuregen“ (Leiprecht/Lutz 2005, 220), der Begründung des Anti-Bias-Ansatzes dafür, dass jegliche Diskriminierungsformen mit in den Blick genommen werden: „Anti-Bias-Trainings haben den Vorteil, dass sie diese eng verwobenen Unterdrückungsverhältnisse miteinander in Bezug setzen und deren Kontextgebundenheit herausarbeiten“ (Frey 2002, 77). Anhand des Modells der Differenzlinien kann verallgemeinernden Festschreibungen von je anderen Gruppen auf eine vermeintlich gemeinsame Zugehörigkeit, die Vielfältigkeit in Bezug auf andere Differenzlinien innerhalb einer Zugehörigkeitsgruppe entgegengehalten werden. Darüber hinaus ebnet das Modell der Differenzlinien den Weg, um Mehr-

fachdiskriminierungen in den Blick nehmen zu können, wie es in der Anti-Bias-Arbeit als Ziel formuliert wird (s. Kapitel 2.3.2.3).<sup>9</sup> *Drittens* ist der Begriff der Differenzlinie für die Anti-Bias-Arbeit bereichernd, weil er den Begriff der Differenz von seiner in interkulturellen Zusammenhängen typischen Verhaftung an individuellen (biologisierten oder kulturalisierten) Unterschieden auf die Ebene struktureller und gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse zu versetzen vermag (Leiprecht/Lutz 2005, 221). Ebenso wie durch den Begriff der Differenzierung kann der Begriff der Differenzlinie essentialistischen Tendenzen im Umgang mit Differenz(ierung)en die Betonung der sozialen Konstruktion entgegenhalten (vgl. Leiprecht/Lutz 2005, 221f). Gerade die Arbeit mit beiden Begriffen – Differenzierung und Differenzlinie – wird als bedeutsam erachtet, um die verschiedenen Dimensionen und Funktionen von Differenzierungen präzisieren zu können.

### 3.1.6 Multifunktionalität von Differenzierungen

Im Gegensatz zur negativen Konnotation der Begriffe Voreingenommenheit, Schiefelage und Vorurteil, ist der Begriff der Differenzierung durch *Mehrdeutigkeit* gekennzeichnet.<sup>10</sup> Er impliziert keine (illusorische) Aufforderung zur eigenen Beseitigung wie die Begriffe Vorurteile oder Voreingenommenheit,<sup>11</sup> sondern er fordert zur Anerkennung der sich aus ihrer Multifunktionalität heraus ergebenden verschiedenen Typen von Differenzierungen sowie der Berücksichtigung ihres Zusammenwirkens auf.<sup>12</sup>

---

9 Auch Ruth Frankenberg betont die Annahme, dass Rassismus als ein Phänomen neben anderen erscheint, welche die Positionen der einzelnen bestimmen: „Die Rassenprivilegierung [...] ist mit anderen Dominanzsystemen, mit anderen strukturierenden Hierarchien verwoben, die uns Vorteile oder Benachteiligung in jeweils verschiedenen Graden auferlegen“ (Frankenberg 1996, 56).

10 Im Zusammenhang mit Diskriminierung wird die negative Ausrichtung im Anti-Bias-Ansatz einmal in den grundsätzlichen Asymmetrien der Differenzierungen und andererseits in der Macht zum abwertenden Handeln verortet.

11 Leiprecht stellt dar, inwiefern die Alltagsvorstellungen zu diesen Begriffen suggerieren, die negativen oder falschen Vor-Urteile könnten durch richtige Urteile behoben werden. Der Blick rückt weg von sich selbst und der eigenen Gesellschaft hin zu den Informationen (vgl. Leiprecht 2007, 2).

12 Für eine kritische Auseinandersetzung mit der Vorstellung Vorurteile abbauen zu können sowie zu ihrer Funktionalität vgl. Winkelmann 2006a, 77ff.

Differenzierungen können ...

- a) zur Komplexitätsreduktion, Orientierung und Verständigung dienen (*notwendige/alltägliche Differenzierungen*);
- b) Identität konstruieren und konstituieren (reflexive/konstitutive Differenzierungen),
- c) zur Rechtfertigung von Ungleichheiten bzw. zur Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen herangezogen werden (legitimierende/normalisierende Differenzierungen) oder aber
- d) Ungleichheiten ausgleichen, Pauschalisierungen entgegenwirken und ein umfassenderes Verständnis ermöglichen (ausgleichende/positive Differenzierungen).

Im Folgenden sollen diese verschiedenen Typen und Funktionen von Differenzierungen vorgestellt werden. Zunächst soll allerdings darauf verwiesen sein, dass all diese Differenzierungen auf einer individuellen, interpersonellen, institutionellen und ideologischen Ebene angesiedelt sein können. Außerdem sollte mitbedacht werden, dass die verschiedenen Funktionen oft miteinander verstrickt sind, sich bedingen oder voraussetzen.

a) Um die Funktionen *alltäglicher Differenzierungen* zu verdeutlichen, kann auf die Luhmannsche Systemtheorie zurückgegriffen werden. Luhmann zeigt auf, dass jede Beobachtung eine Unterscheidung voraussetzt. Luhmann berücksichtigt neben Differenzierungen, die ‚etwas bestimmtes Anderes‘ als Charakterisierung des Bezeichneten von ‚etwas Anderem‘ unterscheiden auch solche Differenzierungen, die ‚etwas bestimmtes Anderes‘ von ‚allem Anderen‘ als „unmarked space“ abgrenzen. Auch die Differenzierung von ‚etwas Anderem‘ impliziert also immer die Unterscheidung zu ihrem jeweiligen „unmarked space“ (Luhmann 1994, 477). Diese systemtheoretische Leit-Differenzierung von System/Umwelt fungiert, so Luhmann, als Orientierungshilfe innerhalb einer immer komplexer werdenden Welt, da sie zunächst einen Abbau von Umweltkomplexität ermöglicht. Die daraus resultierende Unterkomplexität gegenüber der Umwelt wird durch die Erhöhung der Eigenkomplexität und durch die Systembildung innerhalb von Systemen ausgeglichen und die systeminterne Funktionalität gesichert (Luhmann 1986, 33f). Die Differenzierung gibt demzufolge einerseits Orientierung und gewährleistet andererseits die Funktionalität von Systemen in einer sich zunehmend ausdifferenzierenden Welt.

Darüber hinaus können die Differenzierungen genutzt werden, um eine soziale Kausalität herzustellen, die komplizierte Ereignisse in einer komplexen Welt verständlich macht (Terkessidis 1998, 39f). Leiprecht spricht in diesem Zusammenhang von „allgemeinen Mechanismen der Informationsaufnahme/-verarbeitung“, die er dadurch gekennzeichnet sieht, dass „die Vielfalt der Informationen mit Hilfe einer Art ‚Schubladensystem‘ eingeordnet wird“ (vgl. Leiprecht 2007, 4). Dieser allgemeine Umgang mit Informationen impliziert Generalisierungen sowie differenzierende oder gleichmachende Akzentuierungen. Eine mögliche Fehlerhaftigkeit der Kategorisierungen kann im Gegensatz zu den anderen Differenzierungstypen und ihren Funktionen relativ unproblematisch behoben werden, da die alltäglichen/notwendigen Differenzierungen generell *nicht* zusätzlich mit Inhalten und Bewertungen unterlegt sind (Leiprecht 2007/1). Als Beispiele können hier sowohl Unterscheidungen zwischen Zitronen und Bäumen benannt werden als auch die Differenzierungen, die der Entscheidung zu Grunde liegen, zu einem Konzert zu gehen und zu allen anderen Veranstaltungen an diesem Abend nicht.

b) Die Funktionen *konstitutiver/reflexiver Differenzierungen* sind in verschiedenen Theorien unterschiedlicher Wissenschaftsrichtungen expliziert worden: Michel Foucault beschreibt den Prozess der Differenzierung nach außen als notwendig, um nach innen Einheit und Homogenität zu konstruieren: „Das zu erkennen, was einem Einzelwesen eigen ist, heißt, vor sich die Einteilung oder die Möglichkeit zu haben, die Gesamtheit der anderen zu klassifizieren. Die Identität und das, was sie markiert, werden durch das Residuum der Unterschiede definiert [...] Es existiert in sich selbst nur an der Grenze dessen, wovon es sich unterscheidet“ (Foucault 1974, 188f).

Luhmann gibt darüber hinaus den Hinweis, dass diese Funktion der Selbst-Erkennung entlang verschiedenster Differenzierungen stattfinden kann: „Offensichtlich gibt es also zahllose Unterscheidungen, die als Kontext der Identitätsbildung fungieren können“ (Luhmann 1993a, 23).<sup>13</sup> Auch Hall betont, dass „Identitäten vor allem auf der Grundlage

---

13 Als eine entscheidende Differenzierung des Individuums, um die Differenz zur Umwelt zu handhaben, nennt Luhmann z.B. die Differenzierung von Anspruch und realem Verlauf bzw. zwischen dem, was ist und dem, was das Individuum vorziehen würde: „Mit dieser Zweitudifferenz versucht das Individuum die Erstdifferenz

von Differenz konstruiert“ sind, was zur Folge hat, „dass die ›positive‹ Bedeutung jeder Bezeichnung – und somit ›Identität‹ – nur über die Beziehung zum Anderen, in Beziehung zu dem, was sie nicht ist, zu gerade dem, was von ihr ausgelassen ist, konstruiert werden kann; in Beziehung zu dem was das *konstitutive Außen* genannt wurde“ (Hall 2004, 171). Hall macht also schon in der Unterscheidung von Identität und Differenz/ierung eine Bewertung fest, nimmt also eine Asymmetrie der Oppositionspaare an (vgl. Kapitel 3.1.2). Demnach können Differenz(ierung)en nicht nur Identität konstituieren (Hall 1989, 14), indem die Differenzierung zum je Anderen erfolgt, sondern darüber hinaus durch die Abwertung des je Anderen eine Aufwertung des je Eigenen erlangen.

Der Sozialpsychologe Henri Tajfel (1982) setzte sich mit diesem Prozess der Selbstaufwertung intensiv im Rahmen seiner *Theorie zur sozialen Identität* auseinander. Tajfel zufolge strebt jeder Mensch nach einem zufrieden stellenden Selbstkonzept und demzufolge nach Aufwertung. Tajfel nennt als spezifisches Merkmal der konstitutiven/reflexiven Differenzierung, dass Werte in das Differenzierungssystem eingeführt werden. Tajfel spricht in diesem Zusammenhang von sozialer Kategorisierung als „Prozeß durch den soziale Objekte oder Ereignisse, die in Bezug auf die Handlungen, Intentionen und das Wertsystem eines Individuums gleichwertig sind, zu Gruppen zusammengefasst werden“ (Tajfel 1982, 101). Er beschreibt eine Reziprozität von wertenden und kognitiv-kategorisierenden Mechanismen, welche die Formierung sozialer Identitäten zur Folge hat. Diese wird als der „Teil des Selbstkonzeptes eines Individuums“ definiert, „der sich aus seinem Wissen um seine Mitgliedschaft in sozialen Gruppen und aus dem Wert und der emotionalen Bedeutung ableitet, mit der seine Mitgliedschaft besetzt ist“ (ebd., 102).<sup>14</sup>

---

von System und Umwelt zu manipulieren. Dadurch erst wird das Verhältnis von System und Umwelt asymmetrisch“ (Luhmann 1993b, 242f). Er geht davon aus, dass „Anspruchsindividualität“ stärker mit dem gesellschaftlichen Leben verknüpft ist „als schlichte Identitätsindividualität, obwohl – und weil! – die Differenz betont wird. Sie bestätigt sich nicht tautologisch (ich bin, was ich bin), sondern durch Auflösung einer Paradoxie (ich bin, was ich nicht bin)“ (ebd., 244).

14 Terkessidis stellt dieser von den Bedürfnissen des Individuums ausgehenden Annahme, die er als fragwürdig erachtet, die Bedeutung der Institutionen hinsichtlich der Produktion von wertendem Wissen und Stereotypen gegenüber (Terkessidis

Vor dem Hintergrund dieser Bestimmung von sozialer Identität kann das Interesse von Individuen oder Gruppen, bestimmte Merkmale zu erkennen und Zugehörigkeiten bestimmter Individuen zu der durch dieses Merkmal definierten Gesamtheit zu entdecken, nie vom Interesse, diesen Aspekt überhaupt wahrzunehmen, getrennt werden. Pierre Bourdieu verdeutlicht diesen Zusammenhang an Klassifikationen, die um Stigmatisierungsmerkmale<sup>15</sup> wie die Homosexualität aufgebaut sind und das Interessante vom Rest zu isolieren suchen. Außerdem verweist er auf Zuschreibungen, die wie Schimpfwörter angelegt sind und nur eine konstitutive Eigenschaft der sozialen Identität einer Person oder Gruppe erkennen wollen: „Die Logik der Stigmatisierung macht bewusst, daß die soziale Identität eines der zentralen Objekte innerhalb einer Auseinandersetzung bildet, worin das stigmatisierte Individuum oder die stigmatisierte Gruppe und allgemeiner, jedes soziale Subjekt als virtuelles Objekt von Kategorisierung auf eine partielle, es *auf ein einziges Merkmal verkürzende* Wahrnehmung seiner selbst wiederum nur durch Akzentuierung seines günstigsten Merkmals reagieren kann“ (Bourdieu 1979/1982, 741f). Bourdieu zufolge geht es dem Individuum darum, das eigene Selbstbild zu stärken, indem das für die je eigenen Merkmale vorteilhafteste Klassifikationssystem durchgesetzt bzw. ihm der erwünschte Inhalt aufgedrückt wird (ebd., 742).

Zwar wurden die konstitutiven/reflexiven Differenzierungen hier insbesondere auf der individuellen und interpersonellen Ebene vorgestellt. Aber diese Überlegungen lassen sich auch auf die institutionelle und ideologische Ebene ausweiten: So kann beispielsweise das differenzierende Rechtssystem als konstitutiv für den Staat verstanden werden. Die Diskurse über eine ‚Deutsche Identität‘ oder ‚Leitkultur‘ hingegen fungieren ebenso als Mittel zur Konstruktion einer Nation, wie die mediale Darstellung des Islams zur Konstruktion eines einheitlich vorgestellten Christentums dient.

---

1998, 43/12f). Terkessidis geht davon aus, dass das verallgemeinerte Wissen über den je Anderen institutionell getragen wird (ebd., 13).

15 Der Begriff Stigma kommt aus dem Griechischen/Lateinischen und wird mit „Stich“ übersetzt. In der Soziologie wird unter Stigmatisierung folgendes verstanden: „Die Zuordnung von bestimmten, von der Gesellschaft negativ bewerteten Merkmalen zu jemandem; die Kennzeichnung von jemandem in diskriminierender Weise“ (vgl. Duden – Das Fremdwörterbuch. 7. Aufl. Mannheim 2001 [CD-ROM]).

c) *Naturalisierende/normalisierende Differenzierungen* dienen der ideologischen Rechtfertigung von Machtverhältnissen, wie Pierre Bourdieu am Beispiel der Produktion von Ungleichheit durch das Bildungssystem verdeutlicht. Bourdieu zufolge ist der schulische Reproduktionsmechanismus deshalb ein so wirkungsvolles System, „weil die legitimierenden Eigenschaften, die es bescheinigt“ als Attribute erscheinen, „die mit der Person, deren Natur und durchaus nicht mit deren Erbe verknüpft sind“ (Bourdieu 1991, 81). Die schulische Logik der Übertragung des kulturellen Kapitals erfüllt ihre Aufgabe so trefflich, dass die Begabung auch heute noch als Rechtfertigung für die schulische Distribution der Titel und damit der Befugnisse und Privilegien ins Feld geführt wird (Bourdieu 2004, 466). Bourdieu kritisiert in diesem Zusammenhang insbesondere die Intellektuellen in ihrer Rolle als Verteidiger der Schulen als die Institutionen, die ihnen die Berechtigung zu ihrer privilegierten autonomen Stellung verleihen (Bourdieu 1992/2005, 23). Die Wissenschaften erfüllen die Funktion, „glauben zu machen, daß die Herrschenden von Natur aus über Eigenschaften verfügen, die sie zum Herrschen legitimieren“ (Bourdieu 1991, 81). Die Wirksamkeit solch sozialer Mechanismen wird verkannt, weil die produzierten Ungleichheiten als Natur bzw. als *Normalität* vorgestellt werden:<sup>16</sup> Normalität bezeichnet das Resultat von aktiven Prozessen der Normalisierung. Die Konstruktion von Normalität impliziert immer auch die Durchsetzung gegenüber anderen Normalitäten, so dass Normalität als Ausdruck von Machtinteressen verstanden werden muss (vgl. Wenning 2001, 282).<sup>17</sup> Entscheidend ist demnach, dass schon die Normalisierung und Naturalisierung von gesellschaftlich relevanten Differenz(ierung)en von einem machtvollen Standpunkt aus vorgenommen wird, um je eigene Vorrechte und Privilegien zu sichern und um die bestehenden Strukturen zu rechtfertigen. Die Differenzierung entlang von ‚Begabung‘ kann als Beispiel für die Funktion der Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen auf allen Ebenen vorge-

---

16 Die Gleichsetzung von Normal und Natürlich findet sich „schon in der ursprünglichen griechischen Bedeutung des Normalen“ (vgl.: Kudlien/Ritter 1984; zitiert nach: ebd., 279).

17 In Anlehnung an Canguilhem (1977) verweist Wolfgang-Fritz Haug auf die Dialektik des Normalitätsbegriffes: norma = Winkelmaß, normalis= senkrecht (ebd., 105). Haug sieht den Doppelsinn durch das Wort „Richtmaß“ ausgedrückt, da mit der Norm gerichtet wird.



stellt werden: Individuelle und institutionelle Differenzierungen können nachträglich im Sinne des ‚sense-making‘<sup>18</sup> (vgl. Gomolla/Radtke 2002, 74) durch Rückgriff auf das dominierende Wissen über die ungleiche Verteilung von ‚Begabung‘ legitimiert werden.

d) *Ausgleichende/positive Differenzierungen* werden eingesetzt um bestimmten Ungleichheiten entgegenzuwirken, redundante Verallgemeinerungen zu entkräften und ein Verständnis für eine Sache/eine Person zu vertiefen. Bourdieu betont, dass diese Differenzierungen nur dann Ungleichheiten ausgleichen können, wenn Dispositionen und Herrschaftsstrukturen gemeinsam in den Blick genommen werden (Bourdieu 2005, 78). Außerdem weist er darauf hin, dass ausgleichende/positive Differenzierungen die relativen Positionen von Individuen mit berücksichtigen müssen, um nicht über die Aufrechterhaltung von Abständen hinwegzutäuschen (ebd.; vgl. Bourdieu 1992/2005 36). Schließlich müssen ausgleichende/positive Differenzierungen sich der eigenen Reproduktionsleistung in Bezug auf die jeweils auszugleichen angestrebte bzw. selbst produzierte Differenzierung bewusst sein. Ausgleichende/positive Differenzierungen unterscheiden sich von positiver Diskriminierung<sup>19</sup> durch die jeweilige Perspektive: Während positive Differenzierung von der je dominanten Seite aus gedacht wird, bezeichnet positive Diskriminierung eine positive Differenzierung von der je dominierten Seite aus. Diese Unterscheidung der beiden Strategien erscheint nur dann als sinnvoll, wenn von der alleinigen Definitionsmacht der je Diskriminierten ausgegangen wird. Denn dann wird ersichtlich, dass jede positive Diskriminierung zwar eine positive Differenzierung voraus setzt, nicht aber jede positive Differenzierung

---

18 Frank-Olaf Radtke und Mechthild Gomolla beschreiben die Abgrenzung von ‚decision-making‘ und ‚sense-making‘. Im Rahmen des sense-making geht die „Erfindung der Wirklichkeit“ der Interpretation voraus. Sie sprechen von einer Ablösung der Autonomie des Subjekts durch eine Autonomie der Organisation, die aus Handlungsschemata und ihnen inhärentem Wissen bestehen, das von den Individuen bzw. Mitgliedern bedient werden kann ohne dass sie selbst über dieses verfügen (ebd., 74f).

19 Positive Diskriminierung wird verstanden als Ungleichbehandlungen, die in fördernder Absicht Ungleichheitsverhältnissen entgegenwirken sollen (vgl. Gomolla/Radtke 2002, 264). Der Begriff wird kritisiert, weil eine Diskriminierung nicht positiv sein kann. Daher wird vorzugsweise – auch im Rahmen dieser Arbeit – von positiven Maßnahmen gegen Diskriminierung gesprochen.

unweigerlich zu positiver Diskriminierung führt.<sup>20</sup> Als Beispiele von positiver Differenzierung, um Ungleichheiten auszugleichen, können sowohl institutionalisierte Strategien wie ‚Gender Mainstreaming‘<sup>21</sup> oder ‚affirmative action‘<sup>22</sup> als auch auf interpersoneller Ebene die bewusste Bevorzugung eines Lehrers von Mädchen im naturwissenschaftlichen Unterricht verstanden werden. Darüber kann als positive/ausgleichende Differenzierung die Berücksichtigung und Betonung von vielfältigen Zugehörigkeiten eines Kindes durch eine Erzieherin verstanden werden, die darauf zielt, Pauschalisierungen und eine Festlegung auf eine Kategorie (z.B. Migrationshintergrund) zu vermeiden. Weiterhin sind auch in alltäglichen Interaktionen und Situationen positive/ausgleichende Differenzierungen zu finden, wenn beispielsweise versucht wird, in der Kommunikation ein vertieftes Verständnis des Befindens des Gegenübers durch achtsames Nachfragen zu erlangen; auch die Einbeziehung weiterer Perspektiven in Prozesse der eigenen Meinungsbildung oder Entscheidungsfindung kann als positive/ausgleichende Differenzierung verstanden werden.

Wie bereits durch die Gewichtung der Erklärungen deutlich geworden sein mag, spielen im Zusammenhang mit Diskriminierung auf allen Ebenen insbesondere die *konstitutiven/reflexiven* und *die normalisie-*

---

20 Vgl. dazu auch die Unterscheidung von funktionaler und disfunktionaler Hilfe im Rahmen des Modells der Internalisierung von Unterdrückungsstrukturen (s. Kapitel 2.3.5; 3.3.4.2).

21 Strategien des ‚Gender Mainstreaming‘ zielen auf die Gleichstellung von Männern und Frauen: gleiche Rechte, Chancen und gesellschaftliche Teilhabe. Die Autorinnen des Gendermanifestes kritisieren, dass solche Strategien aber zunehmend zu neoliberalen Reorganisationsstrategien zur optimalen Nutzung geschlechtsspezifischer Humanressourcen umfunktioniert werden. Das Label ‚Gender Mainstreaming‘ verdeckt in dieser Interpretation aber nur bestehende soziale Ungleichheiten und Ausschlüsse (vgl. gender-manifest 2006, 1).

22 Mit ‚affirmative action‘ werden Strategien der Gleichstellungspolitik benannt, die durch eine ungleiche Behandlung von Gruppen auf den Ausgleich von Benachteiligungen zielen (vgl. Rommelspacher 2002, 194). Es geht darum, einer „informell wirksamen Bevorzugung der Angehörigen der Mehrheitskultur gegenzusteuern“ (ebd., 194). Strategien des ‚affirmative action‘ sind nicht nur umstritten, weil sie eine Benachteiligung der je anderen Gruppen implizieren und Differenzierungen reproduzieren. Insbesondere wird auch diskutiert inwiefern die ‚affirmative action‘-Politik nicht das vorherrschende Leistungsprinzip einer Gesellschaft stärkt und im Endeffekt eine vorherrschende Normalität stabilisiert, anstatt „eine grundsätzliche Umverteilung von Ressourcen und Macht und eine prinzipiell andere Vorstellung von Gesellschaft“ zu erzielen (ebd., 201).

*renden/naturalisierenden Differenzierungen* eine große Rolle, da beide Differenzierungstypen mit der je eigenen Aufwertung eine Abwertung des/der je Anderen implizieren und auf diese Weise zur Produktion und Perpetuierung von sozialstrukturellen Ungleichheitsverhältnissen dienen. Im Rahmen der Anti-Bias-Arbeit geht es explizit darum, diese *Zusammenhänge* verschiedener Dimensionen von Differenzierungen und Diskriminierung auf allen Ebenen herauszustellen.

### 3.1.7 Zum ‚Differenz-Dilemma‘: Widersprüche im Umgang mit Differenz/ierung

Mit der Darstellung der Multifunktionalität von Differenzierungen wird bereits deutlich, dass keine einheitlichen, sondern zum Teil sogar *widersprüchliche Erklärungen und Umgangsweisen* gefordert sind. Im Folgenden sollen diese dem Differenzierungsbegriff immanente Kontradiktionen theoretisch konkretisiert und entlang der Skizze zu Differenzierung (*Abbildung 3*) veranschaulicht werden.

(I) Auf der einen Seite (im oberen Teil der Skizze dargestellt) kann zunächst an Foucaults Darstellungen zu den Wirkungsweisen der Disziplinarmacht anknüpfend aufgezeigt werden, dass sowohl *differenzierende* (a) wie auch *homogenisierende* (b) Umgangsweisen mit Differenz(ierung)en zur Ausgrenzung der je Anderen führen und zur Legitimation von Unterdrückung und Diskriminierung genutzt werden können. Foucault ordnet der Disziplinarmacht sowohl homogenisierende als auch individualisierende Mechanismen zu: „Einerseits zwingt die Normalisierungsmacht zur Homogenität, andererseits wirkt sie individualisierend, da sie Abstände misst, Niveaus bestimmt, Besonderheiten fixiert und die Unterschiede nutzbringend aufeinander abstimmt. Die Macht der Norm hat innerhalb eines Systems der formellen Gleichheit so leichtes Spiel, da sie in die Homogenität, welche die Regel ist, als nützlichen Imperativ und als präzises Messergebnis die gesamte Abstufung der individuellen Unterschiede einbringen kann“ (Foucault 1976/1994, 237f).<sup>23</sup> Individualisierung und Homogenisierung finden also in ein und demselben Prozess statt (vgl. Terkessidis 1998, 136).

---

23 Es ist Foucault zufolge die Macht der Normalisierung, die diese dialektischen Wirkungen zu erzielen vermag: sie wirkt gleichzeitig subjektivierend (Differenzierung/Individualisierung) und objektivierend (Gleichmachung/Homogenisierung) (vgl. Maurer 2001, 132f).

Auch Annita Kalpaka und Nora Rätzel benennen diese zunächst Aussichtslosigkeit vermittelnde Dialektik im Umgang mit Differenz(ierung): „Ist die eine Seite die Ausgrenzung, Festlegung auf Differenz, auf das Anderssein, so ist die andere der Versuch der Einverleibung, des Unsichtbar-Machens ‚des Anderen‘“ (Kalpaka/Rätzel 1990, 69). Entgegen vorherrschender öffentlicher Diskurse<sup>24</sup>, die eine Gleichbehandlung fordern, um Diskriminierungen zu vermeiden, zeigen Kalpaka und Rätzel auf, dass auch die farbenblinde Verleugnung von Differenzierungen Ausgrenzung und Diskriminierung darstellen kann: Nicht nur Ungleichbehandlung, sondern auch „Gleichbehandlung unter Verhältnissen sozialer Ungleichheit [...] führt zur Aufrechterhaltung oder zur Herstellung von Ungerechtigkeit“ (Wagner 2003, 43).

(II) Auf der anderen Seite (im unteren Teil der Skizze dargestellt) stehen *bewusst differenzierende* (a) sowie *bewusst differenz-auflösende*, vermeidende (b) Strategien für einen konstruktiven und verantwortungsvollen Umgang mit Differenzierungen, die in diesem Zusammenhang ausdrücklich als soziale Konstruktionen verstanden werden, zur Diskussion: Gudrun-Alexi Knapp und Regina Becker-Schmidt sprechen im US-amerikanischen Kontext von einem Spannungsverhältnis zwischen identitätspolitisch agierenden Bewegungen und dekonstruktivistischen Ansätzen: „Ist für die Identitätspolitik die Formulierung gemeinsamer Probleme, Erfahrungen und die (positive) Bestimmung von Gruppeneigenschaften unabdingbar, so geht es dekonstruktivistischen Ansätzen um die Kritik der verdinglichenden, essenzialisierenden und naturalisierenden Züge in solchen Konstruktionen kollektiver Identitäten“ (Becker-Schmidt/Knapp 2000, 107).<sup>25</sup> Während die Benennung von Differenzen und die Festschreibung von Identitäten dann kritisiert wird, wenn binäre Denkmuster nicht hinterfragt und Dichotomien so unreflektiert reproduziert werden (vgl. Stötzer 2004, 164), wird an einer rein konstruktivistischen Haltung als Alternative zum Es-

---

24 Hier ist z.B. die Umbenennung des „Anti-Diskriminierungsgesetzes“ (ADG) zum „allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz“ (AGG) zu erwähnen.

25 Knapp und Becker-Schmidt weisen darauf hin, dass sich die beiden Stränge in verschiedenen Zusammenhängen überschneiden: einmal im Rahmen der ‚Postcolonial Theory‘, da diese zwar identitätskritisch geprägt sind, aber von der Notwendigkeit der Artikulation kollektiver Interessen durchzogen sind; und zum anderen im Rahmen des ‚Black Feminism‘, der eine identitätspolitische Ausrichtung hat, die Diskussion aber nicht auf Anerkennungsfragen beschränkt (Knapp 2000, 106f).

sentialismus kritisiert, dass diese „die Dimension der Handlungsmotivation und den Wert kollektiver Erinnerung und Erzählung für die Reproduktion individueller und kollektiver Identitäten vernachlässige“ (Benhabib 2000, 52). Im Folgenden wird der Fokus auf die Intentionen und Begründungen differenzierender sowie differenz-auflösender Strategien gerichtet.

(a) Die *differenzierenden Strategien* werden als notwendig erachtet, um strukturelle Differenzierungen, die zu Diskriminierungen im Rahmen von Ungleichheitsverhältnissen führen, zu benennen und ihnen etwas entgegen setzen zu können. Wie bereits dargestellt sind mit solchen Strategien sowohl Gender Mainstreaming oder affirmative action als auch differenzierende Konzepte wie beispielsweise Sprachförderung von Schülerinnen mit Türkischer Erstsprache gemeint. Solange die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht die gleichen Möglichkeiten für alle zur Verfügung stellen, werden auch differenzierende Strategien benötigt, um Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen entgegen zu wirken. Darüber hinaus ist es notwendig, die Auswirkungen von strukturellen Differenzierungen, die sich in realen, individuellen und kollektiven Erfahrungen von Menschen und Gruppen konstituieren, wahrzunehmen und zu thematisieren. Auf der Grundlage dieser Erfahrungen kann die Motivation und Bedeutung identitätspolitischer Bewegungen deutlich gemacht werden: „Um zu einer identitätspolitischen Bewegung motiviert zu sein, müssen Individuen von dem Gedanken und dem Gefühl erfüllt sein, daß gewisse Aspekte ihrer Identität und die Art, in der diese sich von anderen unterscheidet, so bedeutsam sind, daß sie als solche erkannt, anerkannt und legitimiert werden müssen. Ohne den grundlegenden Glauben an die entscheidende Bedeutung dieser identitätsbedingten Unterschiede wären soziale Bewegungen nicht imstande, Individuen zu motivieren und sich ihre Beteiligung und Opferbereitschaft langfristig zu sichern“ (Benhabib 2000, 24). Allerdings formuliert Seyla Benhabib selbst schon die diesen identitätspolitischen Bewegungen und Strategien immanente Tendenz zur Reproduktion und Festschreibung von Differenzierungen, wenn sie den Bedarf an Forschungsansätzen formuliert, die neben der „Ansicht von Mitgliedern identitätspolitischer Bewegungen, daß ihre Identität für sie essentiell“ ist, insbesondere auch die „›Konstruiertheit‹ von Identitäten“ mit in den Blick zu nehmen vermögen (ebd.).

Daher sind gleichzeitig (b) *dekonstruktive Strategien* unverzichtbar, die solche Differenzierungen entlang dualer Kategorien zur Bestimmung des je Eigenen und des je Anderen, wie z.B. Schwarz und Weiß, Mann und Frau oder behindert und gesund aus ihrem zur Abwertung von Gruppen genutzten und Machtverhältnisse reproduzierenden Zusammenhang herausheben und die rekonstruierten Begriffe gegen Unterdrückung einsetzen (vgl. Butler 1993, 52). Der Gedanke der Dekonstruktion geht auf Jacques Derrida zurück, der sich kritisch gegenüber der westlichen Theorietradition äußerte, die „Identität und Differenz als Gegensätze betrachtet“ (Stötzer 2004, 115). Durch eine doppelte Geste – die Bewegung der Zerstörung und die Bewegung des Aufbaus – wird den beiden Begriffen *Destruktion* und *Konstruktion* nachgekommen: Im Zuge der Destruktion soll deutlich werden, dass das Privilegierte seine Identität durch das Marginalisierte gewinnt und dadurch erst ermöglicht wird (vgl. Wartenpfehl 1999, 75; zitiert nach ebd., 118).<sup>26</sup> Im Zuge der Konstruktion geht es darum, eine Distanz zur binären Logik von Identität und Gegensätzlichkeit sowie zu starren Entweder-Oder-Begrifflichkeiten deutlich zu machen.<sup>27</sup> „Ziel der doppelten Geste der Dekonstruktion ist also, die oppositionelle Logik zu unterwandern und das Verdrängte und Nicht-Gedachte, das in wissenschaftlichen Diskursen sowie in den herrschenden Praktiken westlicher Gesellschaften als das ›Andere‹ festgeschrieben wird, so aufzuspüren, dass es in einem neuen Licht erscheint“ (Wartenpfehl 1996, 193; zitiert nach ebd., 119). Im Rahmen feministischer Debatten plädiert insbesondere Judith Butler für die Dekonstruktion der Essentialisierung von Differenz(ierung)en und binärer Konzeptualisierungen von Identität und Differenz (vgl. Stötzer 2004, 117):<sup>28</sup> „Dekonstruieren meint nicht verneinen oder abtun, sondern in Frage stellen und – vielleicht ist dies der wichtigste Aspekt – einen Begriff [...] für eine Wieder-

---

26 „Zunächst geht es darum in einer Phase des Umbruchs die Hierarchie des begrifflichen Gegensatzes umzustürzen. Dabei soll die ›konfliktgeladene und unterwerfende Struktur des Gegensatzes‹ (Derrida 1986 zitiert in Wartenpfehl 1996: 197) in einer umkehrenden Bewegung deutlich gemacht werden, die das Marginalisierte und die Struktur des Begriffes sichtbar macht“ (ebd., 117f).

27 „Derrida bezeichnet diesen Abstand auch als das ›Unentschiedene‹ (Derrida 1986 zitiert nach Wartenpfehl 1996: 198), das nicht mehr innerhalb der Dualität von innen/außen, Identität/Differenz Anwesenheit/Abwesenheit, Subjekt/Objekt usw. verstanden werden kann, ihm aber dennoch inhärent ist“ (ebd., 118).

28 Ausführlicher zum Subjekt-Begriff bei Judith Butler in Kapitel 3.2.6.4.

Verwendung oder einen Wieder-Einsatz öffnen, die bislang noch nicht autorisiert waren“ (Butler 1993, 48).<sup>29</sup> Dekonstruktive Ansätze beinhalten allerdings die Gefahr dem Nihilismus und der Beliebigkeit zu verfallen, strukturelle Ungleichheiten zu kaschieren und eine individuelle Gestaltung des politischen Lebens zu lähmen (vgl. Fäcke 2001, 168).

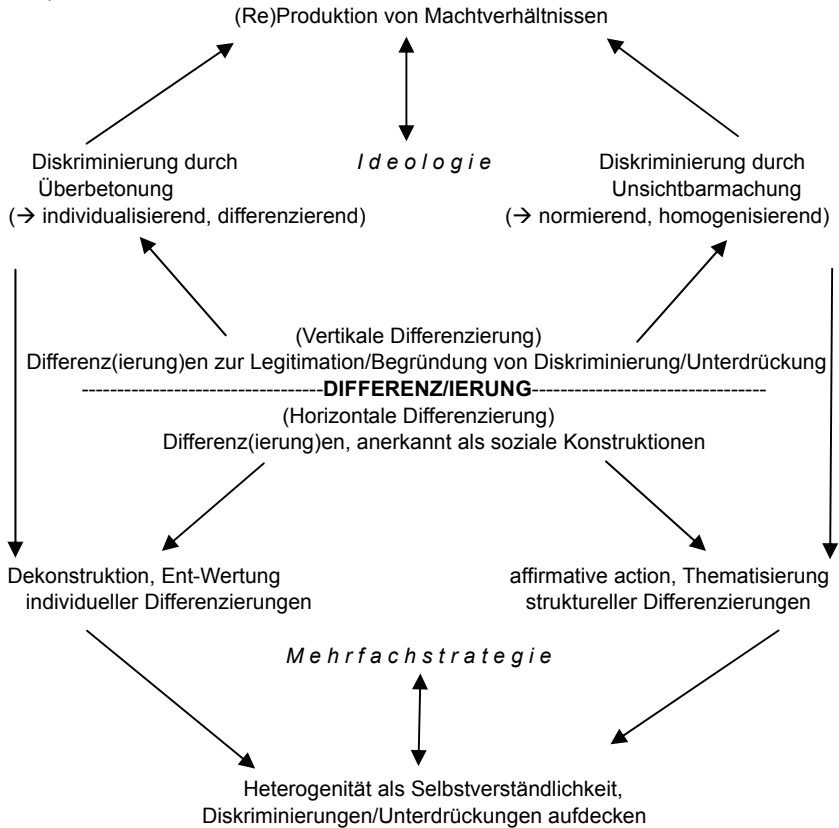


Abb. 3: Differenz/ierung

29 Judith Butler versteht Dekonstruktion als Warnung, im Kampf für Rechte und Freiheit nicht die Mechanismen zu übernehmen gegen die eigentlich gekämpft wird (Butler 1993, 47f; zitiert nach ebd., 134). Mit diesem Verständnis von Dekonstruktion als »Warnung« richtet sich der Blick nicht auf den Ort, wo Differenzen auftreten, sondern vielmehr dorthin, wo die Wirkungen erscheinen (ebd., 165).

In der feministischen Theorie wird hinsichtlich des widersprüchlichen Umgangs mit Differenz(ierung)en von einem „*Differenz-Dilemma*“ gesprochen (Stötzer 2004, 23), weil einerseits die Auflösung von Differenz(ierung) durch Dekonstruktion zur Verschleierung struktureller Auswirkungen der Herrschaftsverhältnisse führen kann, andererseits aber eine Aufhebung binär schematisierter Kategorisierungen, sowie die Öffnung für dazwischen liegende, bislang ausgeschlossene Vielfalt notwendig ist, um essentialistische und dichotome Denk- und Handlungsmuster zu überwinden. Gleichzeitig müssen einerseits zwar die Differenz(ierung)en benannt werden, wenn kritische Stellungnahmen vorgebracht und politische Veränderungen forciert werden sollen; andererseits werden damit aber gleichzeitig die Differenz(ierung)en weiter fortgeschrieben (ebd., 134): „Sowohl die Weigerung auf ›Differenzen‹ hinzuweisen, als auch ihre Sichtbarmachung riskieren daher, ›Differenzen‹ festzuschreiben“ (ebd., 164f).

Wird Dekonstruktion als *Verrückung*<sup>30</sup> oder *Aufhebung* und *nicht* als *Auflösung* (vgl. Fäcke 2001) verstanden, so kann sie als Beitrag für eine konstruktive Umgangsweise mit dem ‚Differenz-Dilemma‘ angesehen werden. Denn die so verstandene Strategie vermag die Analyse sozialer Ungleichheiten sowohl mit der Verortung des Begriffes der Differenz(ierung) im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse als auch mit der „Dekonstruktion essentialistischer Formulierungen von Differenz und binärer Begrifflichkeiten“ zu verbinden (Stötzer 2004, 119). Eine solch umfassende Strategie im Umgang mit dem ‚Differenz-Dilemma‘ kann in drei Schritten erfolgen: *Erstens* gilt es zu verdeutlichen, dass Identitätskategorien niemals nur deskriptiven, sondern immer normativen Charakter haben. Es ist demnach notwendig, zunächst die diskriminierenden Auswirkungen und herrschaftsstabilisierenden Funktionen von Differenz(ierung) wahrzunehmen und zu thematisieren, um auf dieser Grundlage *zweitens* die Dichotomien zwischen Täterinnen/Opfer und Selbst/Andere überwinden (ebd., 126), das „je Ausgeschlossene“<sup>31</sup> innerhalb dieser binären Schemata mit

---

30 Die dekonstruktivistische Kritik bietet die Möglichkeit, den Blick auf das vermeintlich Vertraute zu verrücken. Damit können Hierarchien umgestürzt werden und die wechselseitige Abhängigkeit des Einen vom Anderen erkannt werden (vgl. Warthenpfehl 1999, 75; zitiert nach ebd., 173).

31 In diesem Zusammenhang ist erneut auf die Präzision Luhmanns hinzuweisen, der einmal Unterscheidungen von etwas bestimmtem Anderen, und Unterscheidungen



berücksichtigen und die Beziehung unterschiedlicher Differenzkategorien zueinander analysieren zu können (ebd., 131). Und *drittens* geht es darum, im Kampf für Rechte und Freiheit nicht die Mechanismen zu übernehmen, gegen die eigentlich gekämpft wird. Es muss verstanden werden, „dass eine Funktionsweise von Herrschaft die Regulierung und Produktion von Subjekten ist“ (Butler 1993, 47f; zitiert nach ebd., 134). Auf der Grundlage der Reflexion und Erkenntnis bezüglich der eigenen Verstrickung in die Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen, können alternative Gegenstrategien entwickelt werden.

In diesem Sinne werden in der Anti-Bias-Arbeit *gezielt dualistische hierarchisch angeordnete Differenzierungen* zur Analyse struktureller und gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse verwendet, um diese in einem weiteren Schritt kritisieren und *dekonstruieren* zu können. Der Anti-Bias-Ansatz greift hinter dem Begriff der Differenz/ierung verborgene Machtverhältnisse thematisch auf (vgl. Lutz 1993, 140; zitiert nach Stötzer 2004, 57), um ihnen ihre „falsche“ Legitimation zu entziehen (vgl. Connell 1993, 101). Mit dieser Widersprüche aufgreifenden Herangehensweise versucht der Anti-Bias-Ansatz der von Paul Mecheril geforderten *Mehrfachstrategie* im Umgang mit Differenz(ie)runge(n) nachzukommen: „Es bedarf Ansätze, die sowohl affirmative wie transformative Strategien aufnehmen, und dadurch sowohl das Affirmative wie das Transformative überwinden“ (Mecheril 2003, 141f).<sup>32</sup> Den Kontradiktionen in der Auseinandersetzung mit Differenz(ie)runge(n) kann nur durch eine mehrdimensionale Strategie begegnet werden. Mit der doppelten Strategie von Dekonstruktion und Differenzierung wird in der Anti-Bias-Arbeit einerseits versucht (vgl. Differenzierungs-Skizze), individuellen Differenzierungen ihre machtvollen Bedeutungs- und Bewertungszusammenhängen zu entziehen und Hete-

---

von allem Anderen differenziert (s. Kapitel 3.1.6). Diese Präzision macht deutlich, dass auch die Unterscheidung von etwas bestimmtem Anderen, eine unbestimmte Umwelt ausschließt (vgl. Luhmann 1994, 477).

- 32 Paul Mecherils angedeutete Mehrfachstrategie setzt sich nicht nur aus dekonstruktiv-transformatorischen und affirmativ anerkennenden Ansätzen zusammen, sondern auch aus Strategien, „die auf die Handlungsfähigkeit Anderer unter gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen zielen. Bedingungen, an die alltagsweltliche Handlungsfähigkeit geknüpft ist, dürfen nicht übersehen werden“ (Mecheril 2003, 139), weil jedem gesellschaftlichen Kontext Dominanzverhältnisse eingeschrieben sind, die zu Benachteiligung und Privilegierung führen.

rogenität als Selbstverständlichkeit<sup>33</sup> anzuerkennen; andererseits soll durch die Thematisierung struktureller Differenzierungen ermöglicht werden, Ungleichheitsstrukturen durch bewusste Differenzierung etwas entgegenzusetzen. Mit der Einführung des Begriffes der Differenzierung soll darüber hinaus ein Zugang an den ambivalenten Komplex von Differenz(ier)ungen im Zusammenhang mit Diskriminierungen geschaffen werden.<sup>34</sup> Es ist erneut zu betonen, dass der Begriff der Differenz/ierung neben Differenzierung auch Homogenisierung als Element von Diskriminierungen mit zu berücksichtigen vermag, weil er das Paradox impliziert, dass jede Identität und Homogenität nur als doppelte Differenz/ierung gedacht werden kann: Als im Akt der Differenzierung konstruiert und als das je Unterschiedene in sich different (vgl. Hall 1994b, 84/Stötzer 2004, 115/Luhmann 1994, 478).

### 3.2 Macht

Im Folgenden werden nach einer kurzen allgemeinen Annäherung an den Begriff der Macht fünf aus der Darstellung des Anti-Bias-Ansatzes herausgearbeitete Indizien für die Bestimmung von Macht in der Anti-Bias-Arbeit aufgegriffen. Zu diesem Zweck wird erneut eine Ebenen-Differenzierung vorgeschlagen (*Tabelle 6*), die wiederum als Orientierungshilfe, nicht aber als konstantes, allumfassendes Modell verstanden werden sollte, da die vorgestellten Ebenen in der Realität keineswegs trennscharf sind, sondern sich vielmehr überschneiden bzw. gegenseitig bedingen.

---

33 Leiprecht und Lutz fordern die Anerkennung von „Heterogenität als Normalfall“ (vgl. Leiprecht/Lutz 2003, 115ff/126). Der Begriff Normalfall soll an dieser Stelle nicht übernommen werden, da der Begriff Normalfall auch in Bezug auf Heterogenität immer schon die Abweichung von dieser mitproduziert. Alternativ wird der Begriff der Selbstverständlichkeit vorgeschlagen, der den subjektiven Standpunkt mit auszudrücken vermag, indem er deutlich macht, von wem etwas verständlich und normal erlebt wird.

34 Vgl. dazu auch die von Heike Weinbach formulierte Zielsetzung des ‚Social-Justice-Ansatzes‘ (Weinbach 2006, 53).

Tab. 6: Ebenen der Macht

*Individuelle Definitionsmacht* fasst jegliche Möglichkeiten der Bedeutungs- und Bewertungszuschreibungen gegenüber je anderen Menschen oder Gruppen entlang mehr oder weniger gesellschaftlich vorherrschender Differenzierungen.

*Interpersonelle Handlungsmacht* fasst jegliche Möglichkeiten der Handlungen entlang mehr oder weniger gesellschaftlich vorherrschender Differenzierungen, die sich direkt auf das Handeln je anderer Menschen oder Gruppen beziehen.

*Direkt institutionalisierte Macht* fasst jegliche Möglichkeiten der Bedeutungs- und Bewertungszuschreibungen und der Handlungen, die in irgendeiner Weise in Organisationen, Ämtern oder Gesetzen direkt institutionalisiert sind.

*Ideologisch-diskursive Macht* fasst jegliche Möglichkeiten der Bedeutungs- und Bewertungszuschreibungen und der Handlungen, die in irgendeiner Weise in gesellschaftlich vorherrschenden Normen, Werten, Diskursen und Ideologien indirekt institutionalisiert sind.

Nach einer kurzen Begriffsbestimmung (3.2.1) werden zunächst die individuelle Definitionsmacht und die interpersonelle Handlungsmacht als Formen der im Rahmen des Diskriminierungsmodells des Anti-Bias-Ansatzes benannten je situativen Macht (3.2.2) bestimmt, die sich eine Person in einer konkreten Situation aneignen und zu Nutzen machen kann. Anschließend werden die direkt institutionalisierte und die ideologisch-diskursive Macht als Formen gesellschaftlich etablierter Macht (3.2.3) fokussiert, die in der Anti-Bias-Arbeit als Voraussetzung verstanden werden, eine Institutionalisierung spezifischer Diskriminierungsformen durchzusetzen und zu etablieren (vgl. ELRU 1997, 11). Daraufhin sollen die in der Anti-Bias-Arbeit überaus relevanten (Macht-)Positionierungen (3.2.4) in den Blick genommen werden, die sich abhängig von der Verfügung über und Teilhabe an gesellschaftlich etablierter Macht in den vorherrschenden Verhältnissen sozialer Ungleichheit konstruieren und als reale Erfahrungen konstituieren. Die Diskussion des im Rahmen des Anti-Bias-Ansatzes zentralen Konzeptes des Empowerment (3.2.5) ermöglicht es anschließend, eine positivere Konnotation des Machtbegriffes in seiner Bestimmung für die Anti-Bias-Arbeit mit einzubeziehen. Auf dieser Grundlage geht es dann darum – und hier liegt der eigentliche Schwerpunkt –, in der Analyse des Zusammenwirkens der Ebenen und unter Berücksichtigung der Empowerment-Perspektive zu einer theoretischen Bestimmung des Machtbegriffes zu gelangen: Ausgehend von der Foucault-

schen Machtanalytik (3.2.6.1) und dem Habituskonzept Bourdieus (3.2.6.2) soll der These nachgegangen werden, dass das Konzept des subjektiven Möglichkeitsraumes von Holzkamp (3.2.6.2) die verschiedenen Aspekte eines Machtbegriffes miteinander in Beziehung setzen und deshalb als für die Anti-Bias-Begrifflichkeiten weiterführend herangezogen werden kann. Abschliessend werden diese drei Ansätze von Foucault, Bourdieu und Holzkamp auf ihren impliziten oder explizit formulierten Subjekt-Begriff hin untersucht sowie weitere Rezipienten herangezogen, die als hilfreich für die Bestimmung des Subjekt-Begriffes in dieser Arbeit (und in der Anti-Bias-Arbeit allgemein) erachtet werden (3.2.6.3).

### 3.2.1 *Begriffsbestimmung*

*Macht* ist das „Verhältnis der Über- und Unterordnung“ zwischen Personen, Gruppen, Organisationen oder Staaten, die nicht notwendig der Anerkennung der Betroffenen bedarf (vgl. Meyers Taschenlexikon 1987, Bd. 13, 289). Macht ist der „Oberbegriff“ entweder für „die verschieden begründeten Chancen der Durchsetzung“ oder für „jene Teilgruppe der Durchsetzungsansprüche, die keine Anerkennung durch die Betroffenen finden“ (Lexikon zur Soziologie 1994, 410). Wesentlich ist der Hinweis, dass die nicht anerkannte, sozial illegitime Macht in enger Verbindung mit Gewalt verortet wird (vgl. ebd.). In demokratischen und auf die Menschenrechte bezogenen Gesellschaften muss ständig versucht werden, illegitime „Machtverhältnisse durch Recht, Gesetz, Verfassung und öffentliche Kontrolle in institutionalisierte und damit anerkannte und kalkulierbare Herrschaft“ zu überführen (Meyers 1987 Bd. 13, 290). Die Unterscheidung von legitimer bzw. anerkannter und illegitimer bzw. nicht anerkannter Macht scheint im Rahmen politischer Machtstrukturen in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft als bedeutsam. Darüber hinaus werden auch alltäglichere Machtstrukturen und -positionen definiert, welche individuelle Handlungen und zwischenmenschliche Beziehungen in allen Lebensbereichen beeinflussen (vgl. ebd.). Mit diesem Hinweis wird die bereits geschilderte Annahme in der Anti-Bias-Arbeit bekräftigt, dass soziale, politische, rechtliche und ökonomische Machtverhältnisse in jegliche Kontexte hineinragen, auch wenn sie diese nicht durchweg bestimmen müssen (s. Kapitel 2.3.2.2). Aus diesem Grund kann diese lexikalische Betrachtung des Machtbegriffes als Bestätigung der vorgeschlagenen

Herangehensweise an Macht als das Zusammenwirken gesellschaftlicher Positionierungen und situativer Handlungsmacht auf die je subjektiven Handlungsmöglichkeiten und -fähigkeiten verstanden werden. Allerdings bleiben die in der Anti-Bias-Arbeit zentralen, positiv konnotierten Bedeutungen von Macht, die dem englischen Begriff ‚power‘ entsprechen, wie z.B. „Kraft“, „Fähigkeiten“ oder „Stärke“ (vgl. Langenscheidts 1962/2000, 1061; vgl. auch Oxford Advanced Learner’s Dictionary 1989, 970) im Rahmen dieser lexikalischen Definitionen zunächst unberücksichtigt. Um diese Begriffsbestimmung aber um die elementare positive Dimension von Macht zu erweitern, soll daher auf eine etymologische Annäherung an den deutschen Begriff der Macht zurückgegriffen werden, anhand derer auch Bedeutungen wie „Können“ oder „Vermögen“ (vgl. Kluge 1883/2002, 24. Auflage, 587) mit einbezogen werden.

### 3.2.2 *Situative Macht – Definitions- und Handlungsmacht*<sup>35</sup>

Situative Macht wird im Anti-Bias-Ansatz als in einer konkreten Situation gegebenes Verhältnis der Über- und Unterordnung bestimmt. Situative Macht kann unterschieden werden in Definitionsmacht (individuelle Ebene) und Handlungs-Macht (interpersonelle Ebene): Der Akt der Definition der in einer konkreten Situation relevanten Differenzierungen und deren Bewertungen (situative Definitionsmacht) wird vom Akt einer tatsächlichen Machthandlung unterschieden (situative Handlungsmacht). *Situative Definitionsmacht* ermöglicht es einer Person, je andere Menschen, Situationen oder Handlungen entlang je eigener Normierungsmuster/Normalitätsmaßstäbe zu bewerten und dieser Bewertung soziale Geltung zu verschaffen (vgl. Lexikon zur Soziologie 1994, 127). Dazu gehören sowohl die Definition der Merkmale und Aspekte, die in einer bestimmten Situation relevant sind, als auch die Bewertung dieser Merkmale und Aspekte entlang der je eigenen Maßstäbe. *Die situative Handlungsmacht* hingegen spezifiziert die Situation der Machthandlung, verstanden als ein Handeln von Subjekten, das sich auf das Handeln von anderen Subjekten auswirkt (vgl. Fou-

---

35 Zur Differenzierung von Definitions- und Handlungsmacht vgl. Dietrich 2006, 49f. Im Gegensatz zur Machtdifferenzierung in der Arbeit Katharina Dietrichs werden in dieser Arbeit zusätzlich die institutionelle/strukturelle Macht sowie die ideologische/diskursive Macht unterschieden und damit die Bedeutung von Definitions- und Handlungsmacht enger gefasst.

cault 1999,192). Um deutlich zu machen, inwiefern sich (Handlungs-) Macht von anderen Techniken wie Zwang oder Gewalt in Interaktionen unterscheidet, ist die Freiheit der Subjekte zu betonen: Macht wird nur von „freien Subjekten“ auf „freie Subjekte“ ausgeübt (ebd., 194). Luhmann betont sogar, dass Macht „mit Freiheiten auf beiden Seiten“ steigt (Luhmann 2003, 9f). Mit Freiheit ist in diesem Zusammenhang die Wahlmöglichkeit beider Subjekte gemeint. Allerdings beansprucht nur das situativ je dominierende Subjekt, dem eigenen Willen nach zu handeln (ebd., 21). Die Machtkonstellation bzw. die eigene situative (Handlungs-)Macht<sup>36</sup> wird daher für das je dominierende Subjekt viel eher als selbstverständlich hingenommen und als normal verinnerlicht, während für das je dominierte Subjekt die eigene unterlegene Position in dem Machtverhältnis grundsätzlich sehr deutlich zu spüren ist (vgl. Kap. 2.3.2.2), sofern diese nicht zur Erleichterung der Situation ebenfalls verinnerlicht wurde (vgl. Kapitel 3.3.4.2).<sup>37</sup>

Die Bestimmung der Handlungs- und/oder Definitionsmacht geht im Anti-Bias-Ansatz vom Subjekt-Standpunkt aus und fragt nach den Aspekten, die in einer bestimmten Situation in Relation zu den je Anderen zu Macht verhelfen. Die je situative Macht des Subjektes stellt sich in Form von Teilhabe an gesellschaftlichen Privilegien und Zugriff zu Ressourcen sowie eigenen Privilegien, Ressourcen und Fähigkeiten etc. dar. Die situative Macht wird also nicht nur entscheidend durch die Verfügung über gesellschaftlich etablierte Macht des Subjektes, sondern darüber hinaus auch durch der Person in der konkreten Situation zur Verfügung stehende Machtfaktoren bestimmt, die als solche nicht notwendig gesellschaftlich legitimiert, in der jeweiligen Situation aber mehrheitlich anerkannt sind. Demnach ist Macht nicht etwa als Besitz einzelner Menschen zu verstehen, sondern alle Menschen können in bestimmten Situationen über mehr und in anderen Kontexten über weniger Definitions- und Handlungsmacht verfügen. Ein solcher Machtbegriff ist insbesondere von Foucault vertreten wor-

---

36 Dieses Ungleichgewicht kann auch für die situative Definitionsmacht veranschaulicht werden, weil die je eigenen Definitions- und Bewertungsmuster erst dann hinterfragt werden (müssen), wenn sie nicht den vorherrschenden Normalitätsvorstellungen entsprechen.

37 Auch die Verinnerlichung gründet aber auf eine meist sehr schmerzhaft Erfahrung fortwährender Unterdrückung und hat die Funktion, die Verhältnisse so erträglich wie möglich zu machen (vgl. Bourdieu 1991, 92).

den: Er beschreibt Macht in seinen vielfältigen Arbeiten zur Machtanalytik als produktiv und allgegenwärtig, weil sie sich immer überall erzeugt und weil sie von überall kommt (Foucault 1977/2001, 114). Entgegen der Vorstellung einer Macht, die von „oben“ nach „unten“, von einzelnen Beherrschenden zu einzelnen Beherrschten wirkt (ebd., 115), betont Foucault, dass Machtverhältnisse in der Gesamtheit des gesellschaftlichen Netzes fußen und durch „vielfältige Formen individueller Ungleichheit, von Zielen, gegebenen Instrumentierungen uns und anderen gegenüber“, die in unterschiedlicher Weise institutionalisiert sein können, definiert werden (Foucault 1999, 198). Von vielfältigen Machtpunkten aus produzieren und reproduzieren die Subjekte selbst Machtverhältnisse, indem sie die Techniken der Macht übernehmen und sich selbst und andere überwachen und kontrollieren. Mit diesem *Machtbegriff* wendet sich Foucault ausdrücklich gegen die These, dass Macht als Verbot, Restriktion und Unterdrückung funktioniert. Er kritisiert, dass die Mächtigkeit dieser Macht sich einzig als „Anti-Energie“ vorstellen lässt, die Grenzen zieht und nein sagt, ohne dass ihre Fähigkeit etwas zu produzieren anerkannt wird (vgl. Foucault 1977/2001, 106).<sup>38</sup>

### 3.2.3 *Gesellschaftlich etablierte Macht – institutionalisierte und ideologische Macht*

Neben der situativen Handlungs- und Definitionsmacht wird in der Anti-Bias-Arbeit insbesondere die *gesellschaftlich etablierte Macht* in den Blick genommen. Die je eigene Verfügung über bzw. Teilhabe an gesellschaftlich etablierter Macht – verstanden als soziale, ökonomische, politische und rechtliche Macht – lässt sich ebenso wie die situative Macht in Relation zu je Anderen bestimmen. Hinsichtlich der gesellschaftlich etablierten Macht kann zwischen *direkt institutionalisierter Macht* – in Form von Ämtern, Gesetzen, Positionen – und *dis-*

---

38 Foucault erklärt sich die Tatsache, dass dieses reduzierte Machtverständnis vielfach akzeptiert ist, damit, dass die Macht nur dadurch erträglich wird, dass sie einen wichtigen Teil von sich selbst verschleiert und in der Lage ist „ihre Mechanismen zu verbergen“ (Foucault 1977/2001, 107). Macht, als „reine Schranke der Freiheit“ verstanden, lässt den Unterworfenen immerhin einen unversehrten, wenn auch eingeschränkten Freiheitsraum (ebd.). Dieser Freiheitsgedanke funktioniert aber nur aufgrund des Subjektes äußerlich gedachter, machtvoller Schranken, Gesetze oder Verbote, nicht aber, wenn das Subjekt selbst als machtvoll gedacht wird, als Subjekt, das (auf sich) selbst einschränkend zu wirken vermag.

*kursiv-ideologischer Macht* – in Form von Ideologien, Diskursen, Normen und Werten – unterschieden werden. Unter Heranziehung von Foucault wird zunächst das zugrunde liegende Verständnis gesellschaftlich etablierter Macht expliziert, bevor auf die Formen der institutionalisierten und diskursiv-ideologischen Macht eingegangen wird.

Foucault grenzt sich einerseits deutlich von juristischen Analysemodellen von Macht ab, weil diese Macht auf äußere Imperative, auf Regeln, Gesetze und Verbote beschränken (vgl. Foucault 1999, 173).<sup>39</sup> Andererseits distanziert sich Foucault mit seinem Analysefokus von institutionellen Modellen der Machtanalyse. Zwar rechnet er den Institutionen eine entscheidende Bedeutung hinsichtlich der Machtausübung zu, plädiert aber bezüglich der Analyse dafür, die Institutionen von den Machtverhältnissen her zu analysieren, da diese tief in der Gesellschaft wurzeln (vgl. ebd., 196). Demgegenüber analysiert Foucault Macht als eine Technologie, deren Mechanismen nicht wie die juristische Macht mit dem Recht, sondern mit der Technik, nicht mit dem Gesetz, sondern mit der Normalisierung, nicht mit der Strafe, sondern mit der Kontrolle arbeiten (vgl. Foucault 1977/2001, 110f). Diese Mechanismen wirken auf allen gesellschaftlichen Ebenen über den Staat und seine Apparate hinaus (vgl. ebd., 111). Foucault zufolge darf eine Machtanalytik „weder die Souveränität des Staates, noch die Form des Gesetzes, noch die globale Einheit einer Herrschaft als ursprüngliche Gegebenheiten voraussetzen“, da diese vielmehr als „Endformen“ zu verstehen sind (ebd., 113). Demgegenüber wird Macht von Foucault erklärt als „die Vielfältigkeit von Kraftverhältnissen, die ein Gebiet bevölkern und organisieren; das Spiel, das in unaufhörlichen Kämpfen und Auseinandersetzungen diese Kräfteverhältnisse verwandelt, verstärkt, verkehrt; die Stützen, die diese Kraftverhältnisse aneinander finden, indem sie sich zu Systemen verketten – oder die Verschiebungen und Widersprüche, die sie gegeneinander isolieren; und schließlich die Strategien, in denen sie zur Wirkung gelangen und deren große Linien und institutionelle Kristallisierungen sich in den

---

39 Der Westen, so Foucault, hatte nie ein anderes Repräsentationssystem, kein anderes System zur Formulierung und Analyse der Macht, als das des Rechts: Die abendländischen Monarchien sind als Rechtssysteme entstanden, sie haben sich in Rechtstheorien reflektiert und ihre Macht in Rechtsform durchgesetzt (vgl. Foucault 1977/2001, 108).



Staatsapparaten, in der Gesetzgebung und in den gesellschaftlichen Hegemonien verkörpern“ (Foucault 1977/2001, 113f).

Es wird deutlich, dass Foucault nicht etwa die Bedeutung von Staatsapparaten, Gesetzgebung und Herrschaftsverhältnissen negiert, sondern, dass es ihm vielmehr darum geht, die Analyserichtung umzukehren. Denn die Möglichkeitsbedingungen der Macht lokalisiert Foucault in den Kräfteverhältnissen, deren Ungleichheit unablässig Machtzustände produziert, die allerdings lokal und instabil sind: „Und ›die‹ Macht mit ihrer Beständigkeit, Wiederholung, Trägheit und Selbsterzeugung ist nur der Gesamteffekt all dieser Beweglichkeiten, die Verkettung, die sich auf die Beweglichkeiten stützt und sie wiederum festzumachen sucht. [...] Die Macht ist der Name, den man einer komplexen strategischen Situation in einer Gesellschaft gibt“ (ebd., 114). Auf der Annahme basierend, dass es keine Gesellschaft ohne Machtverhältnisse gibt (Foucault 1999, 196), fragt Foucault nach den Möglichkeiten, „die Macht in ihren positiven Mechanismen zu analysieren“ (ebd., 176).

Zur Explikation *direkt institutionalisierter Macht* ist es hilfreich auf Luhmanns Ausführungen zu Macht aus organisationstheoretischer Perspektive zurückzugreifen.<sup>40</sup> In organisierten Sozialsystemen und umfassenden Gesellschaftssystemen stellt sich institutionalisierte Macht in Form institutionalisierter Äquivalente für die Formulierung von Macht dar. Luhmann nennt in diesem Zusammenhang z.B. „anerkannte Kompetenzen oder geltende Rechtsnormen, auf die man sich berufen kann. Diese Äquivalente dienen dazu, Machtausübung in Interaktionssystemen zu erleichtern und zu entpersonalisieren“ (Luhmann 2003, 26). Die Entpersonalisierung ist entscheidend, um die Ebenen

---

40 Luhmann versteht Macht als symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium. Er unterscheidet zwischen Macht als spezifisches Medium des Funktionssystems Politik und Macht als lebensweltliche Universale gesellschaftlicher Existenz“ (Luhmann 2003, 90). In Bezug auf gesellschaftlich etablierte Macht differenziert er zwischen Organisationstheorie und Interaktionstheorie. Beide Theorien werden Luhmann zufolge der gesellschaftlichen Tragweite von Macht nicht gerecht, da sie den generalisierten Medien-Code als Ansatzpunkt für Steigerungsleistungen in der gesellschaftlichen Evolution vernachlässigen (vgl. ebd., 16). Luhmann wendet sich von personalisierenden Missbrauchskonzepten der Macht, die er als Teil der Macht selbst ansieht, ab. In seiner Analyse ist Luhmann bemüht, individuellen Machtgebrauch im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Verhältnissen zu betrachten.

der Macht und der Machtthemen zu trennen. Die Person ist dann nicht mehr konstitutiv für die Macht selbst, sondern nur noch ein Faktor für Erwartungen von Themen etc. Demgegenüber ist die Macht selbst an Ämter in Organisationen gebunden (vgl. ebd., 37). Diese Trennung von Amt und Person ermöglicht es in Organisationen „Entscheidungsprämissen personaler, aufgabenmäßiger oder organisatorischer Art auszuwechseln unter Orientierung an den jeweils nicht veränderten Strukturen“ (ebd., 39). Ein machtvolleres Amt bzw. eine institutionelle Machtposition kann demzufolge von verschiedenen Personen eingenommen werden, unter der Voraussetzung, dass sie sich dem Amt anpassen.<sup>41</sup> Neben den in Organisationen institutionalisierten Machtpositionen werden Machtverhältnisse durch gesetzliche Regelungen direkt institutionell verankert und den Menschen bestimmte Positionen, Freiheiten und Möglichkeiten rechtlich zu- bzw. aberkannt.<sup>42</sup>

*Mit ideologisch-diskursiver Macht* sind die ungeschriebenen, stillschweigend vorherrschenden Deutungsmuster, Ideologien, Diskurse und anerkannte Normalitätsvorstellungen gemeint, die zur Produktion und Perpetuierung von Über- und Unterordnungsverhältnissen führen. Diese Form gesellschaftlich etablierter Macht ist auf „symbolische Reproduktion“ angewiesen (Luhmann 2000, 48) und kann nur auf der Basis von Gehorsam aufrechterhalten bleiben: „Zur Politik der Macht gehört es daher auch sich nicht allzu weit vom Gewohnten zu entfernen und das, was sowieso geschieht, als symbolische Bestätigung der Macht auszuweisen“ (ebd.). Die Gesellschaft bildet durch ideologisch legitimierte Hierarchien, vertragsartige Regelungen sowie durch die Normalisierung erfolgreicher Machtdurchsetzung und die daraus resultierende Generalisierung von Erwartungen, Substitute, die als Äquivalente für Machtmessung und als Entscheidungsvoraussetzung in der gesellschaftlichen Realität fungieren. Diese Substitute müssen

---

41 Luhmann verweist auf eine bedeutende Frage der Organisationstheorie in Hinblick auf Mitgliedschaften, für die Einzelne bereit sind Weisungen zu akzeptieren (Luhmann 2000, 27). Es geht um die Frage, „ob Macht wirklich eine Art innere Potenz, eine Art ›Kraft‹ des Machthabers sei, die man an seinen Ressourcen ablesen könne, oder ob Macht nicht vielmehr erst durch die Gehorsamsbereitschaft der Unterworfenen erzeugt werde“ (ebd.).

42 Bourdieu betont in diesem Zusammenhang den Titel, als eine Form von kulturellem Kapital, der relativ unabhängig von der Person seines Trägers, sowie von dem kulturellen Kapital selbst ist, das zu einer bestimmten Zeit besessen wurde (Bourdieu 1992/2005, 61f).

nicht festgestellt werden, da sie indirekt institutionell verankert sind (Luhmann 2003, 11): „In all diesen Fällen wird der direkte kommunikative Rekurs auf Macht ersetzt durch Bezugnahme auf Symbole, die beide Seiten normativ verpflichten und zugleich dem unterstellten Machtgefälle Rechnung tragen“ (ebd., 10).

### 3.2.4 *Individuelle Machtpositionierungen in der Gesellschaft*

Das Zusammenspiel gesellschaftlich vorherrschender Differenzierungskategorien wirkt sich nicht nur auf das Leben von Individuen aus, indem es die je situative Macht der Individuen entscheidend beeinflusst, sondern manifestiert darüber hinaus die individuellen Machtpositionierungen in der Gesellschaft (vgl. Kapitel 3.1.5) (vgl. Leiprecht/Lutz 2005, 220).

Um diese Annahme zu fundieren, sind die vielfältigen Analysen Bourdieus zu den verschiedenen Kapitalsorten und den Strategien der Reproduktion einer bestimmten Verteilungsstruktur im sozialen Raum hilfreich. Bourdieu thematisiert neben dem ökonomischen, insbesondere das soziale und kulturelle sowie das symbolische Kapital.<sup>43</sup> Diese spezielle Analyserichtung entspricht zwar nicht unmittelbar der Ausrichtung des Anti-Bias-Ansatzes auf alle Machtgefälle, die entlang von Differenzierungen entstehen können, wird hier aber in dreifacher Hinsicht als weiterführend erachtet.<sup>44</sup> Erstens verfolgt Bourdieu einen re-

---

43 Mit der Fokussierung auf das soziale und kulturelle Kapitals widmet sich Bourdieu in seinen Arbeiten gerade den seines Erachtens vernachlässigten Kapitalformen. Unter Sozialkapital versteht Bourdieu die Ressourcen, die auf die Zugehörigkeit zu einer Gruppe basieren: Es setzt sich aus dem Umfang des Beziehungsnetzes und dem Umfang an Kapital der einzelnen Gruppenmitglieder zusammen (Bourdieu 1992/2005, 64). Kulturkapital kann inkorporiert werden und ist dann als fester Bestandteil der Person zu verstehen, der nicht delegiert werden kann (ebd., 56); objektiviertes Kulturkapital wird in Form kultureller Güter beschrieben und in institutionalisierter Form wird das inkorporierte Kulturkapital in Form von Titeln objektiviert. Darüber hinaus analysiert Bourdieu das symbolische Kapital, das auch als „Ehre“ definiert wird. Hinsichtlich der Akkumulation von symbolischem Kapital spricht er von einer Ökonomie symbolischer Güter, die „unterschiedlichste Rohmaterialien in Gaben (und nicht in Produkte), d.h. in Kommunikationszeichen, die untrennbar Herrschaftsmittel sind“ verwandelt (ebd., 81).

44 Gleichzeitig widerspricht das Modell Bourdieus der Herangehensweise des Anti-Bias-Ansatzes in keiner Weise, wie anhand der bereits erwähnten Arbeit von Anja Weiß aufgezeigt wurde: Sie verwirft die Möglichkeit das Bourdieusche Modell um kulturelle Differenzierungen wie ‚Rasse‘, Ethnizität und Geschlecht als weitere Ka-

*lationalen Ansatz* bei der Analyse des sozialen Raumes; zweitens untersucht er die *Konvertibilität einzelner Kapitalsorten* und beleuchtet auf diese Weise ihre Interdependenzen; und drittens verdeutlicht Bourdieu, anhand welcher *Strategien die Reproduktion* der gesellschaftlichen Machtverhältnisse erfolgt, deren Willkür ebenso versucht wird zu kaschieren, wie die Interdependenzen zwischen den Kapitalsorten verschleiert werden.

*Zu erstens:* Bourdieu versteht die soziale Welt als *mehrdimensionalen sozialen Raum*, „dem bestimmte Unterscheidungs- und Verteilungsprinzipien zugrunde liegen; und zwar die Gesamtheit der Eigenschaften (bzw. Merkmale) die innerhalb eines sozialen Universums wirksam sind, das heißt darin ihrem Träger Stärke bzw. Macht verleihen“ (Bourdieu 1985, 9; zitiert nach Hillebrandt 2001, 62).<sup>45</sup> Bourdieu verdeutlicht den sozialen Raum anhand eines Achsenkreuzes: „die vertikale Achse hat ein ›oben‹ und ein ›unten‹, die horizontale einen intellektuellen und einen ökonomischen Pol“ (Bourdieu 2005, 36). Die Hierarchie von oben und unten ergibt sich aus allgemeinen Gegensatzpaaren von Adjektiven, die von allen sozialen Akteurinnen innerhalb dieses Raumes verwendet werden. Als primären Gegensatz bezeichnet Bourdieu jenen zwischen ›Elite‹ der Herrschenden und ›Masse‹ der Beherrschten, welcher der gesamten „Matrix aller Gemeinplätze“ zu Grunde liegt (Bourdieu 1979/1982, 731).<sup>46</sup> Der soziale Raum ist, so Bourdieu, in Felder untergliedert, die er als Handlungsräume mit relativer Autonomie, eigenen Problemdefinitionen, eigener Sprache und eigenen Interessen kennzeichnet (Bourdieu 1992/2005, 13). Die chiasmische Struktur des sozialen Raumes wiederholt sich in jeglichen Feldern ebenso, wie die Relevanz des Grundgegensatzes.

---

pitalsorten zu ergänzen und analysiert diese stattdessen als Formen symbolischen Kapitals (vgl. Weiß 2001, 90).

45 Diese ungleichen Kapitalverteilungen stellen die Grundlage für die Auswirkungen von Kapital dar, „nämlich die Fähigkeit zur Aneignung von Profiten und zur Durchsetzung von Spielregeln, die für das Kapital und seine Reproduktion so günstig wie möglich sind“ (Bourdieu 1992/2005, 58).

46 Bourdieu verdeutlicht in seinem Werk „Die männliche Herrschaft“ (2005), wie sich dieser Grundgegensatz im Dualismus der Geschlechter widerspiegelt. Der Gegensatz wird in zwei verschiedenen Klassen von Habitus verinnerlicht (vgl. Bourdieu 2005, 56f). Bourdieu beschreibt beispielsweise den Unterschied hinsichtlich des Austausches „zwischen männlichem, öffentlichem, diskontinuierlichem, außergewöhnlichem und weiblichem, privatem, ja verborgenem, kontinuierlichem und gewöhnlichem Austausch“ (ebd., 88).

Diese Konstruktion des sozialen Raumes als Struktur unterschiedlicher Positionen kann als relationaler Ansatz bezeichnet werden, der auf die Annahme zurückzuführen ist, dass Gruppen oder Individuen „nur im und durch den *Unterschied*, das heißt nur insofern, als sie relative Positionen in einem Raum von Relationen einnehmen“ leben und überleben (Bourdieu 1994/1998, 48). Bourdieu geht es darum, nicht die Populationen als Gesamtheiten von Akteurinnen zu untersuchen, sondern Systeme von Beziehungen zwischen den Stellungen, den Räumen und Positionen aufzudecken: „Denn nur unter der Voraussetzung, daß man die Personen und die mit ihnen verbundenen Merkmale als rein relationale Entitäten auffasst, die aus Individuen oder Gruppen und ihren Eigenschaften aufgrund ihrer Beziehungen mit anderen Individuen oder anderen Gruppen mit deren spezifischen Eigenschaften entstehen, kann man das System von Gegensätzen und Ähnlichkeiten angemessen herstellen und verstehen, das den Raum relevanter Eigenschaften und zugleich den Raum der konstruierten Individuen definiert, die aufgrund dieser Eigenschaften charakterisiert werden können und ihnen ihre differentielle Position verdanken“ (Bourdieu 2004, 320). Der relationale Ansatz ermöglicht es, die Annahme von für die Machtverhältnisse ursächlichen Eigenschaften einzelner Akteurinnen von vornherein auszuschließen.<sup>47</sup> Demgegenüber können die Abstände innerhalb eines Feldes sowie die Homologien und Resonanzbeziehungen zwischen verschiedenen Feldern herausgestellt (vgl. Bourdieu 1979/1982, 733), analysiert und ihre Reproduktionsfunktion hinsichtlich ungleicher Verteilungsstrukturen von Kapital im sozialen Raum aufgedeckt werden. Die relationale Analyse des sozialen Raumes entspricht der Anti-Bias-Arbeit also insofern, wie individualisierende Ansätze abgelehnt werden und demgegenüber versucht wird, für die Relevanz gesellschaftlicher Machtverhältnisse in spezifischen Kontexten zu sensibilisieren.

---

47 Bourdieu betont, dass die „unteren Klassen“ ihren vornehmen Geschmack oder ihre ausgewählten Vorlieben nicht zum Ausdruck bringen können, ohne dass sie objektiv entwertet werden (Bourdieu 1992/2005, 39). Er geht davon aus, dass die Kultur und Bildung grundsätzlich gegen die unteren Klassen gerichtet, also von diesen nicht zu erreichen sind: „Per Definition sind die unteren Klassen nicht distinguiert; sobald sie etwas ihr eigen nennen, verliert es auch schon diesen Charakter. Die herrschende Kultur zeichnet sich immer durch einen Abstand aus“ (ebd., 39).

*Zu zweitens:* Bourdieu thematisiert nicht nur die je einzelnen Kapitalarten, sondern betrachtet auch *ihre Interdependenzen und ihre Konvertibilität*. Er untersucht, inwieweit die Verfügung über eine einzelne Kapitalart, die Akkumulation auch anderer Kapitalarten erleichtert bzw. inwieweit welches Kapital übertragen werden kann. Bourdieu vermag spezifische Abhängigkeiten aufzuzeigen, wie z.B., dass soziales und kulturelles Kapital unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital konvertierbar sind (Bourdieu 1992/2005, 52f). Und andersherum stellt er dar, dass soziales und kulturelles Kapital auch von ökonomischem Kapital abhängig sind, weil ihre jeweiligen Akkumulationen kontinuierliche Investitionen an Zeit und Geld verlangen (vgl. ebd., 74).<sup>48</sup> Demnach ist ökonomisches Kapital also ebenfalls sowohl in kulturelles als auch in soziales Kapital zu konvertieren. Weitere Abhängigkeiten zwischen den Kapitalarten verdeutlicht Bourdieu exemplarisch am Interesse eines Akteurs zum Studium, welches danach bemessen werden kann, „inwiefern sein sozialer Erfolg vom schulischen Erfolg abhängig ist. Denn ein sozialer Akteur oder eine Gruppe ist bei der eigenen Reproduktion um so weniger auf kulturelles Kapital angewiesen, je größer das vorhandene ökonomische Kapital ist, und die ökonomische und soziale Rendite des schulischen Kapitals hängt in vielerlei Hinsicht vom sozialen (oder selbst ökonomischen) Kapital ab, das es erst voll zur Geltung bringt“ (Bourdieu 2004, 335).<sup>49</sup> Diese gegenseitige Konvertierbarkeit der verschiedenen Kapitalarten wird von Bourdieu als Grundlage für Strategien zur Reproduktion von Kapital verstanden. Bei möglichst gering gehaltenen Transformationskosten versuchen die sozialen Akteurinnen, die Struktur des sozialen Raumes im eigenen Interesse zu beeinflussen (Bourdieu 1992/2005, 73). Die Untersuchung der Interdependenzen und

---

48 Hinsichtlich der Abhängigkeit kulturellen Kapitals von ökonomischem Kapital kritisiert Bourdieu die Humankapitalschule, die zwar Fragen nach dem Verhältnis von Erziehungsinvestition und durch ökonomische Investition erzeugte Profiteuren aufgeworfen hat, aber unberücksichtigt lässt, „daß ›Fähigkeit‹ oder ›Begabung‹ auch das Produkt einer Investition von Zeit und kulturellem Kapital ist [...], daß der schulische Ertrag schulischen Handelns vom kulturellen Kapital abhängt, das die Familie zuvor investiert hat, und daß der ökonomische und soziale Ertrag des schulischen Titels von dem ebenfalls ererbten sozialen Kapital abhängt“ (Bourdieu 1992/2005, 54f).

49 Bourdieu geht davon aus, dass die Situation der Träger kulturellen Kapitals vom Widerspruch geprägt ist, gleichzeitig zu den Herrschenden und Beherrschten zu gehören (Bourdieu 1992/2005, 60).

Übertragbarkeit von verschiedenen Kapitalsorten wird im Zusammenhang mit dem Anti-Bias-Ansatz deshalb für wesentlich gehalten, weil sie verdeutlichen kann, wie die verschiedenen Ebenen der Macht miteinander in Verbindung stehen und wie sich aus dem Zusammenwirken der verschiedenen Machtpositionen entlang einzelner Differenzlinien die jeweiligen gesellschaftlichen Machtpositionierungen ergeben.

*Zu drittens:* Neben den Kapitalumwandlungen als wesentliche Komponente in der Reproduktion der Struktur des sozialen Raumes, analysiert Bourdieu *zwei verschiedene Reproduktionsmodi*<sup>50</sup>, den familialen Reproduktionsmodus und den Reproduktionsmodus mit schulischer Komponente, welche die Funktion der Aufrechterhaltung bestehender Machtverhältnisse und Verteilungsstrukturen im sozialen Raum erfüllen.<sup>51</sup> Im Reproduktionsmodus mit schulischer Komponente beinhaltet jede Strategie zur Reproduktion eine Art „Numerus clausus“, durch den Funktionen von Ein- und Ausschluss erfüllt werden (Bourdieu 2004, 347); bei dem familialen Reproduktionsmodus werden solche Anpassungen durch die Familie geregelt. „Der grundlegende Unterschied der beiden Reproduktionsformen beruht auf der *rein statistischen Logik* des Reproduktionsmodus mit schulischer Komponente“ (ebd.). Der schulische Reproduktionsmodus ist gegenüber einer Verformung der Sozialstruktur toleranter als der familiale Reproduktionsmodus. Bourdieu verdeutlicht, dass die schulische Reproduktion demnach zwar durch einen geringeren reproduktiven Ertrag gekennzeichnet ist, den aber durch ihre höhere Effizienz bei der Verschleierung der Reproduktionsarbeit wettzumachen vermag: Scheinbar unparteilich wie ein Losverfahren, „produziert das Unterrichtssystem völlig ohne Absicht Effekte, die auf jeden Fall denen weitaus

---

50 Mit Reproduktionsmodus meint Bourdieu einen Komplex von der jeweiligen Kapitalform entsprechenden Reproduktionsstrategien. Mit dem Begriff Reproduktionsstrategie betont Bourdieu, „daß sich zahlreiche phänomenal sehr unterschiedliche Handlungen objektiv so abspielen, daß sie zur Reproduktion des besessenen Kapitals beitragen, ohne explizit auf dieses Ziel hin konzipiert und durchgeführt zu werden“ (Bourdieu 2004, 330).

51 Die Reproduktionsweisen können nicht einfach als Gegensatz von Rekurs auf Schule und Rekurs auf Familie gedacht werden: „Es handelt sich in Wirklichkeit eher um den Unterschied zwischen einer rein familiären Handhabung der Reproduktionsprobleme und einer familiären Handhabung, die eine bestimmte Verwendungsweise der Schule in die Reproduktionsstrategien mit einfließen läßt“ (Bourdieu 2004, 352).

näher sind, die von erblicher Übertragung verursacht werden, als denen, die eine Verteilung nach dem Zufallsprinzip nach sich ziehen würde“ (ebd., 348). Bourdieu misst dem Unterrichtssystem eine große Bedeutung nicht nur hinsichtlich der Reproduktion der führenden Klasse bei, sondern insbesondere auch in Bezug auf die Perpetuierung des Systems von Unterschieden und Abständen (Bourdieu 1991, 68). Entscheidend ist, dass die Interdependenzen zwischen den Kapitalsorten ebenso wie der arbiträre Charakter der Kapitalverteilung und deren Reproduktion verschleiert werden: „Jede Reproduktionsstrategie ist deshalb unausweichlich auch eine Legitimationsstrategie, die darauf abzielt, sowohl die exklusive Aneignung wie auch ihre Reproduktion sakrosanct zu machen“ (Bourdieu 1992/2005, 74). Je mehr die Zielsetzungen von institutionalisierten Mechanismen, die darin bestehen, die Übertragung von Macht und Privilegien zu regeln, aufgedeckt werden, umso mehr wächst das Interesse und die Notwendigkeit der Kapitalinhaber an Kapital mit besser zu legitimierenden Reproduktionsstrategien, wie insbesondere am kulturellen Kapital, dessen Übertragung als die am besten verschleierte Form erblicher Übertragung gilt. Demnach wird die gesellschaftliche Struktur zunehmend durch die geheime Zirkulation von Kapital in Gestalt der verschiedenen Formen des Kulturkapitals reproduziert: „Das Unterrichtssystem – ein Reproduktionsinstrument mit besonderer Fähigkeit zur Verschleierung der eigenen Funktion – gewinnt dabei an Bedeutung, und der Markt für soziale Titel, die zum Eintritt in begehrte Positionen berechtigt, vereinheitlicht sich“ (ebd., 75). Die Analyse von Reproduktionsstrategien sowie der Konvertierbarkeit von Kapitalsorten zeigt, wie stabil Machtverhältnisse sind und mit welchem Ehrgeiz sie versucht werden, aufrecht zu erhalten. Diese Darstellung bestätigt die Betonung der Bedeutung von gesellschaftlichen Machtverhältnissen sowie die Analyse der je eigenen Beteiligung an der Aufrechterhaltung dieser in der Anti-Bias-Arbeit.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich individuelle Machtpositionierungen in der Gesellschaft aus der je eigenen Verfügung über und Teilhabe an institutionalisierter und ideologisch-diskursiver Macht konstituieren. Dabei sind die Positionierungen immer *in Relation zu je anderen Machtpositionierungen* zu verstehen. Eine umfassende Analyse gesellschaftlicher Machtverhältnisse fordert die Be-



rücksichtigung verschiedener Differenzierungskategorien und Machtfaktoren in ihrer Interdependenz und Bedeutung für je einzelne Machtpositionierungen, anhand derer die je eigene Beteiligung an der (Re-)Produktion bestehender Machtverhältnisse erforscht werden kann.

### 3.2.5 Empowerment

Wie bereits erwähnt wurde, zielt der Anti-Bias-Ansatz auf Empowerment, was aus dem Englischen übersetzt „Befähigung“, „Ermächtigung“<sup>52</sup> oder „Berechtigung“ bedeuten kann (Langenscheidts 1962/2000, 456). Gabriele Rosenstreich betont, dass der Begriff Empowerment in der Übertragung aus dem Englischen ins Deutsche die Loslösung von einem als Dominanz verstandenen Machtbegriff impliziert, der in der Übersetzung von ‚power‘ ins Deutsche dominiert. Demgegenüber hebt sie Bedeutungen wie „Kraft, Stärke und Macht, über das eigene Leben zu bestimmen“ hervor (Rosenstreich 2006, 196). Im Anti-Bias-Ansatz wird Empowerment verstanden als Einsicht der Menschen in die eigene und gemeinsame Kraft, die Fähigkeit und den Mut, diskriminierende Strukturen und Verhaltensweisen zu verändern bzw. ihnen entgegenzutreten. Gemeint ist der Prozess der Entwicklung von emotionaler und intellektueller Bereitschaft zur Konfrontation von Unterdrückung (vgl. Derman-Sparks 1989, 5), der insbesondere auf der Bewusstwerdung eigener Stärken und dem Mut zur Umsetzung eigener Lebensvorstellungen basiert (vgl. Derman-Sparks/Brunson-Phillips 2002, 62).<sup>53</sup> Derman-Sparks bezieht sich im Zusammenhang mit Empowerment auf Freire, der Empowerment als Teilhabe an der *Praxis der Befreiung* definiert: “the means by which men and women deal critically and creatively with reality and discover how to participate in the transformation of their world” Freire 1970, 15; zitiert nach ebd., IX).

---

52 Der Begriff der Ermächtigung weckt Assoziationen zum Ermächtigungsgesetz im Nationalsozialismus 1933, wie Gabriele Rosenstreich anmerkt. Insofern erscheint dieser Begriff für die Übersetzung des Empowerment-Begriffes ungeeignet (vgl. Rosenstreich 2006, 195).

53 Empowerment wird in der Arbeit mit Kindern von Derman-Sparks und Brunson-Phillips als Bewusstwerdung der eigenen Stärken und die selbstständige Umsetzung eigener Lebensvorstellungen definiert (Derman-Sparks/Brunson-Phillips 2002, 62). Diese Zielsetzung soll hier bewusst von jeglichen Generationendifferenzierungen enthoben werden.

*Explizite Empowerment-Ansätze* richten sich ausschließlich an minorisierte Gruppen und zielen darauf ab, das je eigene Selbstverständnis durch das Erkennen eigener Ressourcen zu stärken, materielle oder symbolische Räume zum Austausch von Informationen und Erfahrungen zu schaffen und die eigenen Positionen zu artikulieren und nach außen zu tragen (vgl. Rosenstreich 2006, 197f). Demgegenüber werden für Menschen in eher dominanten gesellschaftlichen Positionierungen Konzepte des ‚Powersharing‘ angeboten (vgl. ebd., 197ff): ‚Powersharing‘ wird von Rosenstreich als „die-Macht-zusammen-mit-anderen-teilen“ übersetzt (ebd.). Ansätze des Powersharing zielen auf die Umverteilung von Ressourcen und die Abgabe eines Teils der je eigenen Macht und beziehen sich insbesondere auf die strukturelle Ebene, wie z.B. den Bereich der Stellenpolitik (ebd., 199). Mit dem Konzept des Powersharing wird eine Abgrenzung von paternalistischen und individualistischen Tendenzen von interkulturellen Ansätzen, die sich insbesondere an Angehörige dominanter Gruppen richten, zum Ausdruck gebracht (ebd., 198).

Entgegen dieser differenzierenden Orientierung formuliert der Anti-Bias-Ansatz eine Empowerment-Zielsetzung sowohl für diejenigen, die in der Gesellschaft insgesamt eher marginale Positionen besetzen, als auch für diejenigen in vorwiegend dominanten Positionen. Die *Separierung von Zielgruppen* mittels Powersharing und Empowerment widerspricht dem Anti-Bias-Ansatz in dreifacher Hinsicht: *Erstens* wird in der Anti-Bias-Arbeit eine Zuordnung zu nur dominanten und nur dominierten Gruppen vermieden, um einerseits solche Dualismen nicht festzuschreiben und andererseits, um den komplexen Machtzusammenhängen entsprechend die je eigenen unterschiedlichen, dominierten und dominanten Positionen mit berücksichtigen zu können. *Zweitens* wird davon ausgegangen, dass gerade in der Begegnung, im Austausch von Erfahrungen in unterschiedlichen gesellschaftlichen (Macht-)Positionierungen die Chance zur Solidarisierung und zum Empowerment liegt. Und *drittens* werden die Empowerment-Zielsetzungen auch für die jeweils dominierenden Gruppen formuliert, weil auch diese als „von ihrer eigenen Herrschaft“ beherrscht verstanden

werden (vgl. Kalpaka/Räthzel 1989, 88; Bourdieu 2005, 122)<sup>54</sup> und nur durch einen stärkenden und solidarischen Prozess der emotionalen und intellektuellen Auseinandersetzung mit der eigenen Verstrickung in bestehende Machtstrukturen, die Bereitschaft und den Mut aufbringen können, gegen die (eigene) Herrschaft anzugehen, ihre schädlichen Auswirkungen zu erkennen und je eigene Vorteile dieser aufzugeben.

Die Abkehr einer generellen Separierung in der Zielgruppenorientierung und Zielsetzung steht einer je spezifischen *Berücksichtigung der unterschiedlichen Positionierungen innerhalb der Anti-Bias-Arbeit* allerdings keinesfalls im Wege. Entlang je einzelner Machtkonstellationen lässt der Anti-Bias-Ansatz durchaus Differenzierungen zu, beispielsweise, indem abhängig von der Situation und dem Bedarf getrennte Räume für die je dominierten und die je dominierenden Gruppen eröffnet werden können. Darüber hinaus wird den je dominierten Personen oder Gruppen die Definitionsmacht für jeweilige Diskriminierungen und die Entscheidung für eine (gemeinsame) befreiende Praxis zugesprochen (vgl. Freire 1970/1973, 34). Und die je dominierenden Gruppen können im Rahmen der Empowerment-Zielsetzung auch zur Bereitschaft ermutigt werden, Powersharing-Strategien umzusetzen: Es wird davon ausgegangen, dass es gerade auch für je dominierende Menschen oder Gruppen des Empowerment-Ansatzes bedarf, weil der Anspruch, die eigene Macht zu teilen, aus Angst und Unverständnis heraus Widerstände und Verteidigungsstrategien auslösen kann. Um diesen zu begegnen und den je eigenen Gewinn an dem Teilen der eigenen Macht zu erkennen, sind auch je dominierende Gruppen auf Ermutigung angewiesen, damit sie Vertrauen in die gemeinsame Kraft zur Befreiung entwickeln können (vgl. Freire 1970/1973, 47). Auf dieser Grundlage ist es möglich, eine an struktureller Gerechtigkeit (nicht an paternalistischem Helfertum) orientierte Bereitschaft hierfür zu entwickeln. Aus diesen Begründungen erklärt sich, warum im Kontext der Anti-Bias-Arbeit Empowerment-Elemente für alle Menschen als notwendig erachtet werden, wenn eine Befreiung

---

54 Bourdieu stellt die „von der eigenen Herrschaft beherrschten“ Subjekte nicht der Gesellschaft gegenüber, sondern thematisiert ausdrücklich ihre Verstrickung in diese Strukturen (vgl. Kalpaka 2003, 71).

von diskriminierenden Ausschließungspraxen und von unterdrückenden Herrschaftsverhältnissen angestrebt wird.<sup>55</sup>

### 3.2.6 *Zusammenwirken von gesellschaftlicher Lage und individuellen Bedingungen*

Wie bereits mehrfach betont und dargelegt wurde, analysiert der Anti-Bias-Ansatz die hier dargestellten verschiedenen Dimensionen der Macht immer in ihrem Zusammenspiel miteinander. In Anlehnung an Elverich, Kalpaka und Reindlmeier wird im Rahmen einer Thematisierung von Machtverhältnissen eine *klare politische Positionierung* für notwendig gehalten (Elverich/Kalpaka/Reindlmeier 2006, 11). Mit der Zielsetzung *einer diskriminierungsfreien (Welt-)Gesellschaft* als Utopie des Anti-Bias-Ansatzes ist eine klare Ausrichtung gegen unterdrückende Herrschafts- und Machtverhältnisse verbunden, welche Benachteiligungen, Ausschließungen und Diskriminierungen produzieren. Im Rahmen dieser Utopie und der ihr inhärenten Kritik geht es im Anti-Bias-Ansatz ausdrücklich darum, Gesellschaft und Individuum gemeinsam zu denken und in ihrem Zusammenwirken zu untersuchen. Anti-Bias-Arbeit setzt bei der Analyse der je eigenen Verstrickung in gesellschaftlich vorherrschende Machtverhältnisse und der Beteiligung an deren Aufrechterhaltung an und fokussiert auf dieser Grundlage neben den gesellschaftlich bedingten Begrenzungen individueller Handlungsmöglichkeiten auch die je eigenen Spielräume sowie die Möglichkeiten der Veränderung behindernder Bedingungen. Mit dieser Herangehensweise geht es darum, sowohl essentialisierende Erklärungsmuster für Diskriminierungen, die den Subjekten jegliche Verantwortung für bestehende Ungleichheitsverhältnisse zusprechen und mit Handlungsansätzen auch nur auf der individuellen und interpersonellen Ebene ansetzen, als auch skandalisierende Deutungsmuster, die den Subjekten jegliche Handlungsspielräume absprechen, da die Verantwortung einzig auf das übermächtige System, also auf die Ebene

---

55 Rosenstreich betont, dass mehrdimensionale Ansätze wie der Anti-Bias-Ansatz Empowerment-Räume nicht ersetzen können, sondern quer zu ihnen liegen (vgl. Rosenstreich 2006, 229). Die hier vorgenommenen Ausführungen und Abgrenzungen sollen keinesfalls derartig missverstanden werden, dass die Empowerment-Ansätze durch Anti-Bias-Arbeit abgelöst würden. Diese Argumentation soll einzig erklären, wieso und in welcher Weise Empowerment-Strategien in der Anti-Bias-Arbeit mit allen Menschen eingesetzt werden.

der Institutionen und Ideologien verlagert wird, zu entkräften bzw. mit der Dichotomie von Subjekt und Gesellschaft zu brechen und einen ‚dritten Weg‘ zu begehen (vgl. Leiprecht/Lutz 2003, 118; vgl. auch Fäcke 2001, 166f).<sup>56</sup> Im Folgenden wird vor diesem Hintergrund zunächst die *Foucaultsche Machtanalytik* herangezogen, bevor das *Habitus-Konzept Bourdieus* und der Begriff des *subjektiven Möglichkeitsraumes nach Holzkamp* vorgestellt werden, weil diese in Bezug auf das Bemühen, die polarisierten Wege zusammen zu denken, als richtungsweisend verstanden werden. In einem abschließenden Fazit wird versucht, auf der Grundlage der drei Theorien, das Verhältnis von Subjekt und Macht in der Anti-Bias-Arbeit zu bestimmen.

### 3.2.6.1 Macht-Subjekt-Unterwerfung

Foucault widmete sich in umfassenden und vielschichtigen Arbeiten der Analyse von Macht. Diese komplexen Überlegungen sowie die verschiedenen Schaffensphasen können hier nicht im Ganzen nachgezeichnet werden. Nach einer kurzen Einführung, sollen am Beispiel der *Disziplinarmacht* die Aspekte herausgearbeitet werden, die zu einem *Verständnis von Macht im Zusammenhang von Subjekt und Gesellschaft* im Rahmen dieser Arbeit beitragen. *Abbildung 4* ist zur Veranschaulichung des Zusammenhanges gedacht.

Foucault setzt mit seiner Analytik der Macht im 18. Jahrhundert mit der Abwendung von der monarchischen Macht des Königs an. Die Herausbildung einer neuen Form der Macht versteht Foucault als direkt mit der Entwicklung des Kapitalismus verknüpft, der einen Machttyp fordert, „der zugleich die Dinge und die Personen bis in die kleinste Einzelheit kontrollierte und doch für die Gesellschaft weder aufwendig noch seinem Wesen nach räuberisch wäre, und der im Sinne des ökonomischen Prozesses selbst ausgeübt würde“ (Foucault 1999, 181). Die Kraftlinie der Macht, die er nachzeichnet, verläuft von der Disziplinarmacht, über die Verfeinerung zur Bio-Macht, die neben der

---

56 Anti-Bias-Arbeit distanziert sich von den genannten Kritikorientierungen, die beide die Dichotomie von Gesellschaft und einem ihr gegenübergestellten Subjekt reproduzieren: Einerseits werden einzig die ‚Fehleinstellungen‘ der Individuen kritisiert und die Zielsetzung auf Einstellungsveränderungen von einzelnen Schuldigen gerichtet; andererseits wird einzig das übermächtige System verantwortlich gemacht und den Individuen als „Opfer der Verhältnisse“ jegliche Verantwortung und Mitgestaltungsmöglichkeiten abgesprochen (vgl. Kalpaka 2003, 70f).

disziplinarischen Kontrolle und Zurichtung der Körper auch die Verwaltung der Bevölkerung umfasst, hin zu einer Gouvernementalität als Regierungsform.

Im Gegensatz zur Analyse von der inneren Rationalität einer juristischen, restriktiven Macht aus, gilt Foucaults *Interesse dem Subjekt* (ebd., 162). Denn weil er eine Macht konzipiert, die vielfältig und allgegenwärtig ist, bedarf es der Individuen selbst für ihre Unterwerfung: Einerseits als sich gegenseitig überwachende Überwacher und andererseits als Subjekte ihrer eigenen Unterwerfung. Die Herausbildung spezifischer Modi der Individualisierung führt Foucault auf die Pastoralmacht zurück: „Analytische Identifikation, Unterwerfung, Subjektivierung, dies kennzeichnet die Prozeduren der Individualisierung, die in der Tat durch das christliche Pastorat und die Institutionen des christlichen Pastorats vollzogen werden. Es ist also die gesamte Geschichte der menschlichen Individualisierungsprozeduren im Abendland, die durch die Geschichte des Pastorats in Gang gesetzt wird. Sagen wir weiter, daß es sich um die Geschichte des Subjekts handelt“ (Foucault 2004a, 268). Den Subjektbegriff nutzt Foucault mit einem *zweifachen* Sinn: Jemandem unterworfen sein und seiner eigenen Identität verhaftet sein. „Beide Bedeutungen unterstellen eine Form von Macht, die einen unterwirft und zu jemandes Subjekt macht“ (Foucault 1999, 166).

Anhand der Foucaultschen Arbeiten zur Disziplinarmacht soll im Folgenden dieses Verständnis der *doppelten Unterwerfung des Subjektes* dargestellt werden, da es im Rahmen dieser Arbeit hinsichtlich der Berücksichtigung der subjektiven Eingebundenheit in gesellschaftliche Machtverhältnisse als relevant und aufschlussreich erachtet wird.

Foucault beschreibt die Herausbildung der Disziplinargesellschaft seit dem 19. Jahrhundert. Er stellt diese als historische Antwort auf die Ausbreitung der Pest<sup>57</sup> dar, hält sie für eine notwendige Vorausset-

---

57 Foucault benennt die Pest gegen Ende des 17. Jahrhunderts als Auslöser für die Disziplinierungen, so wie die Lepra der Auslöser von Ausschließungsritualen war: „Anstelle einer massiven und zweiteilenden Grenzziehung zwischen den einen und den andern verlangt die Pest nach vielfältigen Trennungen, nach individualisierenden Aufteilungen, nach einer in die Tiefe gehenden Organisation der Überwachungen und der Kontrollen, nach einer Intensivierung und Verzweigung der Macht“ (Foucault 1976/1994, 254). Eigentümlich für das 19. Jahrhundert nennt Foucault, dass die Machttechnik der Disziplin auf den Raum der Ausschließung angewendet

zung für die Entwicklung des Kapitalismus und stellt sie in direkten Zusammenhang mit der Neubestimmung des Gefängnisses, welches nicht mehr vordergründig als Strafapparat, sondern vielmehr als Kontrollmaschine zur Produktion einer neuen Gesellschaft eingesetzt werden sollte. Die neue Strafform erforderte auch einen neuen Typ von Macht, den Foucault als *Disziplinarmacht* kennzeichnet.

Die Disziplinarmacht kehrt die politische Achse der Individualisierung von denjenigen, die besonders viel Macht und Vorrechte inne hatten zu den der anonymen und funktionellen Macht Unterworfenen um (Foucault 1976/1994, 248). Unter *Disziplin* versteht Foucault Mechanismen und Techniken als Praxen dieses neuen Machttyps, die sich in Form von Reglementierungen, Regularien, Strategien und Taktiken normsetzend und normalisierend auswirken (Foucault 2004a, 88).<sup>58</sup> Die Disziplinen zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Tätigkeiten der Körper kontrollieren und deren dauerhafte Unterwerfung ermöglichen, indem die Kräfte der Körper gleichzeitig gesteigert und geschwächt werden, um ihn ökonomisch nützlich und politisch gefügig zugleich zu machen: „Sie spaltet die Macht des Körpers; sie macht daraus einerseits eine ›Fähigkeit‹, eine ›Tauglichkeit‹, die sie zu steigern sucht; und andererseits polt sie die Energie, die Mächtigkeit, die daraus resultieren könnte, zu einem Verhältnis strikter Unterwerfung um“ (Foucault 1976/1994, 177). Die Individuen sind nicht nur *ständig überwachte und kontrollierte Objekte*, sondern sie werden durch die Disziplinarmacht auch als *Subjekte ihrer eigenen Unterwerfung* instrumentalisiert. Die disziplinarische Macht wird fortwährend produziert, indem diese auf die Individuen übertragen wird und „aus Individuen Subjekte macht“ (Foucault 1999, 166). Die Disziplinarmacht funktioniert auf der einen Seite zwar indiskret, weil sie immer und überall ist, gleichzeitig aber ist sie diskret, weil sie verschwiegen funktioniert (Foucault 1976/1994, 229). Sie tritt als bescheidene Gewalt hervor

---

wird. Mit Hilfe der Kontrolle dienenden Instanzen bemühte sich die Disziplinargewalt um eine Individualisierung der Aussätzigen. „Alle Machtmechanismen, die heute das Anormale umstellen, um es zu identifizieren und modifizieren, setzen sich aus jenen beiden Formen zusammen, von denen sie sich herleiten“ (ebd., 256).

58 Foucault geht von einer grundlegenden Beziehung zwischen Gesetz und Norm aus und kennzeichnet ein Problem, anhand dessen er zeigen will, „wie sich, von einem Gesetzssystem ausgehend, unter, in den Spielräumen dieses Systems und vielleicht sogar dem zuwiderlaufend, Normalisierungstechniken entwickeln“ (Foucault 2004a, 88).

und funktioniert als beständige Ökonomie durch den „Einsatz einfacher Instrumente: des hierarchischen Blicks, der normierenden Sanktion und ihrer Kombination im Verfahren der Prüfung“ (ebd., 220). Anhand dieser „*Mittel der guten Abrichtung*“<sup>59</sup> stellt Foucault dar, wie die Disziplinarmacht dafür sorgt, dass die Zusammensetzung der disziplinarischen Kräfte und Verfahren – der Verteilung der Individuen im Raum (ebd., 181ff), der Kontrolle der Tätigkeiten (ebd., 192ff), der Reglementierung der Zeit (ebd., 202) – derartig gewährleistet werden kann, dass *gelehrige Körper* produziert werden.<sup>60</sup> Im Folgenden soll insbesondere auf das Verfahren der *Prüfung* eingegangen werden, da diese Verbindung von hierarchischem Blick und normierender Sanktion den doppelten Prozess der Unterwerfung konkret nachvollziehbar macht, der für das Foucaultsche Verständnis des subjektiven Eingebundensein in die Produktion und Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen entscheidend ist.

Mit *hierarchischer Überwachung* ist die Einrichtung des Blickes als „eine Anlage, in der die Techniken des Sehens Machteffekte herbeiführen“ gemeint (ebd., 221). Sie beruht auf Individuen, wirkt aber wie ein Beziehungsnetz, das das Ganze zusammenhält und mit Machtwirkungen durchsetzt. Foucault spricht von „pausenlos überwachten Überwachern“ (ebd., 228). Als Perfektion der hierarchischen Überwachung kann das Panopticon<sup>61</sup> vorgestellt werden (vgl. Bentham 1787; zitiert nach Foucault 1976/1994, 258), welches durch die Wirkungen der Au-

---

59 Vgl. Johann Jacobi von Wallhausen 1615, 13; zit. nach Foucault 1976/1994, 220.

60 Mit dem Begriff der Gelehrigkeit sieht Foucault den analysierbaren mit dem manipulierbaren Körper verknüpft: „Gelehrig ist ein Körper, der unterworfen werden kann, der ausgenutzt werden kann, der umgeformt und vervollkommen werden kann“ (Foucault 1976/1994, 175). Die Kontrolle der gelehrigen Körper produziert eine zellenförmige, organische, evolutive und kombinatorische Individualität durch den Einsatz von vier großen Techniken: „sie konstruiert Tableaus; sie schreibt Manöver vor; sie setzt Übungen an; und um das Zusammenspiel der Kräfte zu gewährleisten, ordnet sie ›Taktiken‹ an. Die Taktik [...] stellt zweifellos die höchste Stufe der Disziplinarpraktik dar“ (ebd., 216).

61 Mit Panopticon beschreibt Foucault ein Bauwerk, welches vom zentralen Turm aus die ständige Sichtbarmachung der gefangenen Individuen in den ringförmig angeordneten Zellen ermöglicht (Foucault 1976/1994, 257). Die Gefangenen können alle Objekt von Informationen, niemals aber Subjekt in Kommunikationen sein (ebd., 257). Unabhängig von einem machtausübenden Individuum kann das Panopticon ein Machtverhältnis schaffen und aufrechterhalten, indem die Gefangenen sicher sind, dass sie jederzeit überwacht werden können; nicht aber wissen, ob sie gerade überwacht werden (ebd., 259).



tomatisierung und Entindividualisierung seine spezifische Bedeutung gewinnt (ebd., 259f).<sup>62</sup>

Mit der *Kunst der normierenden Sanktion* beschreibt Foucault fünf Operationen innerhalb von Disziplinarsystemen<sup>63</sup>: den Vergleich, die Differenzierung, die Hierarchisierung, die Homogenisierung und den Ausschluss. Die Aufgabe dieses disziplinären Strafapparates ist es, durch Korrekturen Abweichungen zu reduzieren (ebd., 232).

Als Verbindung von hierarchischem Blick und normierender Sanktion ermöglicht die *Prüfung* besonders große Disziplinarleistungen: Verteilung, Klassifizierung, Ausnutzung von Kräften und Zeiten, Anhäufung und Zusammensetzung von Fähigkeiten (ebd., 247f). Die Prüfung fungiert als Ritual der Disziplinen, die Foucault als „Spielart der Macht“ bezeichnet, „für die der individuelle Unterschied entscheidend ist“ (ebd., 248).

Am Beispiel der Prüfung kann nun der doppelte Sinn des Subjektbegriffes in der Foucaultschen Verwendung dargestellt werden: „Im Herzen der Disziplinarprozeduren manifestiert sie die subjektivierende Unterwerfung jener, die als Objekte wahrgenommen werden, und die objektivierende Vergegenständlichung jener, die zu Subjekten unterworfen werden. Die Überlagerung der Machtverhältnisse und der Wissensbeziehungen erreicht in der Prüfung ihren sichtbarsten Ausdruck“ (ebd., 238). Denn einerseits kommt in der Prüfung ein Machtmechanismus zur Anwendung, der kontrolliert, überwacht und bestraft. Andererseits bestätigt die Prüfung „den Übergang von Erkenntnissen“ (ebd., 241). Der Mechanismus der Prüfung kombiniert also eine bestimmte Form der Machtausübung mit einem spezifischen Typ der Wissensformierung (ebd.). Inwieweit diese Übertragung von Wissen mit Machtaneignung auf Seiten der Individuen einhergeht, bringt Foucault mit dem folgenden entscheidenden Hinweis zum Ausdruck: „Die politische Besetzung des Wissens erfolgt ja nicht bloß auf der Ebene des Bewußtseins und der Vorstellungen und in dem, was man zu wis-

---

62 Das Panopticon perfektioniert nicht nur den hierarchischen Blick, sondern disziplinarische Machtausübung überhaupt, da durch immer weniger Personen über immer mehr Personen Macht ausgeübt werden kann. Jegliche Machtapparate können durch dieses Schema verstärkt werden (Foucault 1976/1994, 265).

63 Die Strafen des Disziplinarsystems gehen über die Gerichtsstrafen hinaus, sie beruhen sowohl auf rechtlichen als auch auf natürlichen Gesichtspunkten.

sen glaubt, sondern auf der Ebene dessen, was ein Wissen ermöglicht“ (Foucault 1976/1994, 239) (vgl. *Abbildung 4*). Foucault macht an dieser Stelle sehr deutlich, dass die dem Wissen immanente Macht nicht etwa zur subjektiven Machtverfügung führt, sondern *für die eigene Unterwerfung funktionalisiert* wird. Diese Nutzbarmachung der Individuen stellt die Disziplinarmacht dadurch her, dass sie den ihr Unterworfenen die Sichtbarkeit aufzwingt, während sie sich selbst unsichtbar macht: „Es ist gerade das ununterbrochene Gesehenwerden, das ständige Gesehenwerdenkönnen,... was das Disziplinarindividuum in seiner Unterwerfung festhält“ (ebd., 241). Durch die panoptische Situation in der Prüfung wird die Umkehrung „der Ökonomie der Sichtbarkeit“ ermöglicht und die Unterwerfung der Individuen von ihnen selbst ohne den Einsatz von Gewaltmitteln übernommen: „Derjenige, welcher der Sichtbarkeit unterworfen ist und dies weiß, übernimmt die Zwangsmittel der Macht und spielt sie gegen sich selber aus; er internalisiert das Machtverhältnis in welchem er gleichzeitig beide Rollen spielt; er wird zum Prinzip seiner eigenen Unterwerfung“ (ebd., 260).<sup>64</sup>

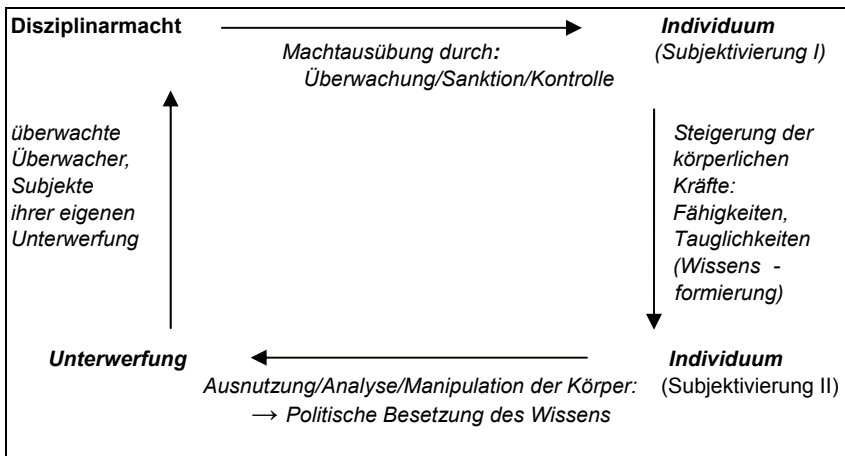


Abb. 4: Subjektivierung als zweifache Unterwerfung

64 Der Prozess der doppelten Subjektivierung, wie er von Foucault im Rahmen der Prüfung beschrieben ist, wurde auf verschiedene Weise interpretiert und gelesen. Vgl. auch Schneider 2004.

Über die Erläuterung des Foucaultschen Subjekt-Verständnisses als doppelte Unterwerfung hinaus, kann am Beispiel der Prüfung verdeutlicht werden, dass die Disziplin weder als Institution noch als Apparat, sondern als ein *Machttyp* zu verstehen ist, der von verschiedenen Typen der Institution (Erziehungsheime, Spitäler, Strafanstalten, Besserungshäuser, innerfamiliäre Beziehungen) genauso eingesetzt werden kann wie von unterschiedlichen Apparaten (Verwaltungs-, Staatsapparat: Polizei) (ebd., 277). Mit dieser Darstellung der Disziplin als panoptischen Betrieb in Abgrenzung zur Disziplin als Blockade des Übels durch die Pest, verweist Foucault auf Veränderungsprozesse im Laufe des 17. und 18. Jahrhunderts hin zur Formierung der ›*Disziplinargesellschaft*‹ (ebd., 269). Als drei entscheidende Merkmale dieses Veränderungsprozesses betont er die Funktionsumkehr bei den Disziplinen, die Ausweitung der Disziplinarmechanismen sowie ihre Verstaatlichung (ebd., 269ff). Im Kontext einer Disziplinargesellschaft wirken sich die in der Prüfung vorgestellten Disziplinartechniken der Kontrolle und der Überwachung von etlichen Punkten auf alle Individuen und Räume aus: „Unsere Gesellschaft ist nicht eine des Schauspiels, sondern eine Gesellschaft der Überwachung [...] Die schöne Totalität des Individuums wird von unserer Gesellschaftsordnung nicht verstümmelt, unterdrückt, entstellt; vielmehr wird das Individuum darin dank einer Taktik der Kräfte und der Körper sorgfältig fabriziert“ (ebd., 278). Foucault bringt seine These der Verstrickung der Individuen in die gesellschaftlichen Machtverhältnisse auf den Punkt: „Wir sind nicht auf der Bühne und nicht auf den Rängen. Sondern eingeschlossen in das Räderwerk der panoptischen Maschine, das wir selber in Gang halten – jeder ein Rädchen“ (ebd.).

### 3.2.6.2 Habitus

Anknüpfend an die vorherigen Darstellungen der Analysen des sozialen Raumes durch Bourdieu, soll nun dargestellt werden, in welcher Weise es Bourdieu gelingt, den Subjektstatus sozialer Akteurinnen mit den gesellschaftlichen Machtverhältnissen in Verbindung zu bringen. Bourdieu verfolgt das Ziel, den Gegensatz „zwischen den objektivistischen Theorien, denen die sozialen Klassen [...] als diskrete Gruppen gelten, identisch mit zähl- und messbaren, durch die in der Wirklichkeit objektiv vorgegebene Grenzen getrennten Populationen auf der einen, den subjektivistischen [...] Theorien auf der anderen Seite, die

die ›soziale Ordnung‹ auf eine Art kollektives Klassifikationssystem reduzieren“, aufzuheben (Bourdieu 1979/1982, 754). Dieses Ziel verfolgt er insbesondere mit seiner Konzeption des Habitus als „*Erzeugungsprinzip* objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis“ und als „*Klassifikationssystem* (principium divisionis) dieser Formen“ zugleich (ebd., 277): „Die Subjekte, die ihre eigenen wie die Eigenschaften und Praktiken der anderen klassifizieren, sind zugleich Objekte, die sich (in den Augen der anderen) klassifizieren indem sie sich Praktiken und Eigenschaften aneignen, die selbst bereits aufgrund ihrer potentiellen Verteilung auf ihrerseits klassifizierte Gruppen klassifiziert sind“ (ebd., 752). Im Zusammenkommen dieser Leistungen, die den Habitus definieren, konstituiert sich „der Raum der Lebensstile“ als Repräsentation der sozialen Welt (ebd., 277f). Der Habitus stellt das „Bindeglied zwischen Lebensstil und Lebenslage“ dar (Hillebrandt 2001, 64): Der Begriff Lebenslage meint die Lebensbedingungen, die das Individuum nicht beeinflussen kann: „Diese Lebensbedingungen sind geprägt von der Verfügbarkeit über ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital“ (ebd., 64f). Im Kontext sozialer Ungleichheit wird Lebensstil dann als Ausdruck dieser jeweils spezifischen Lebenslage verstanden. Entscheidend ist, dass die Lebensstilwahl zwar erheblich durch die soziale Lebenslage begrenzt wird, dem je eigenen Lebensstil aber auch „ein dynamisches Moment der Strukturierung des sozialen Raums“ zugesprochen wird (Müller 1992, 349; zitiert nach ebd., 66). Der Habitus wird also einerseits durch unterschiedliche Existenzbedingungen (Lebenslagen) erzeugt, andererseits fungieren von ihm erzeugte Praxisformen als Ausdruck dieser Existenzbedingungen (Lebensstile) (Bourdieu 1979/1982, 278f). Die Konstruktionsbeziehungen, die in jede Wahrnehmung der sozialen Welt, in jede Erkenntnisleistung einfließen, werden in ihrer Verstrickung in die reproduzierten Machtverhältnisse durch die Naturalisierung des Geschmacks verkannt. Der Geschmack erfüllt durch die Klassifikation, die Unterscheidung und Bewertung von Ausdrucksformen und Produkten, eine der beiden Grundleistungen des Habitus. Als praktischer Operator geraten durch den Geschmack die „Unterschiede aus der physischen Ordnung der Dinge in die symbolische Ordnung signifikanter Unterscheidungen“ (ebd., 284). Bourdieu betont, dass der Geschmack weder auf den ökonomischen Zwang zu reduzieren ist, noch zur absoluten Freiheit hochstilisiert werden kann, da er auf der Verinnerlichung der ihm

zu Grunde liegenden sozialen Ordnung basiert. Bourdieu versucht einem verkürzten Verständnis von Geschmack entgegenzutreten, indem er von „Notwendigkeitsgeschmack“ spricht (ebd., 290).<sup>65</sup> Er geht davon aus, dass der Geschmack die Individuen genau auf die Positionen, Eigenschaften und Handlungen lenkt, die ihren Positionen entsprechen bzw. zu ihnen passen (ebd., 728): „Der Geschmack bewirkt, dass man hat, was man mag, weil man mag, was man hat, nämlich die Eigenschaften und Merkmale, die einem de facto zugeteilt und durch Klassifikation de jure zugewiesen werden“ (ebd., 285f). Neben dem Klassifikationssystem Geschmack stehen den sozialen Akteurinnen weitere praktische Sinne zur Verfügung, mit Hilfe derer sie die verinnerlichte soziale Ordnung reproduzieren: Der Sinn für Grenzen, der gesellschaftliche Realitätssinn, die praktische Zuschreibung, der Sinn für das soziale Spiel sowie der Unterscheidungssinn konstruieren und perpetuieren soziale Differenzierungen, Zuschreibungen und Grenzziehungen.<sup>66</sup> Bourdieu betont, dass diese Klassifikations-schemata selbst nur Resultate der materiellen Lage sind, die dem praktischen Verhältnis der Akteurinnen zu ihrer Lage zu Grunde liegen (ebd., 755): „Am wichtigsten ist aber sicher wohl die Tatsache, daß die

---

65 Bourdieu weist auf die Gefahr hin, zu falschen Schlüssen über Gemeinsamkeiten im sozialen Raum entgegengesetzter Positionen zu kommen, wenn der „Notwendigkeits-Geschmack“ als „Luxusgeschmack“ beschrieben wird (Bourdieu 1979/1982, 291). Bourdieu zeigt anhand der Haltung von Frauen gegenüber Frauenarbeit auf, dass die unterschiedlichen Voraussetzungen mit berücksichtigt werden müssen: Während Frauen aus der Arbeiterklasse Arbeit als Zwang beurteilen, der sich mit ansteigendem Verdienst lockert, verstehen Frauen aus privilegierten Klassen Frauenarbeit als eine Wahlmöglichkeit. Bourdieu plädiert dafür, diesen Befund ständig vor Augen zu halten, „insofern die durch den homogenen Charakter der Befragung erwungene nominelle Gleichheit wie meistens, wenn von einem Extrem des sozialen Raums zu einem anderen übergewechselt wird, grundverschiedene Realitäten kaschiert“ (ebd.). Er weist darauf hin, dass die Frauen aus Arbeiterkreisen im Gegensatz zu Frauen aus bürgerlichen Kreisen mit Arbeit, eine meist mühsame Handarbeit assoziieren. Bourdieu möchte die ideologischen Auswirkungen der herrschenden Anschauung verdeutlichen, durch welche der Notwendigkeitsgeschmack naturalisiert wird (vgl. ebd.).

66 Der Sinn für Grenzen bezeichnet die durch Erfahrung der objektiven Grenzen erworbene Fähigkeit zur praktischen Vorwegnahme dieser Grenzen, der gesellschaftliche Realitätssinn meint das praktische Wissen über die Sozialwelt und die eigene Stellung darin, die praktische Zuschreibung bezeichnet die Zuweisung einer anderen Person zu einer Klasse, der Sinn für das soziale Spiel setzt den Körper als „unwiderlegbarste Objektivierung des Klassengeschmacks“ ein und der Unterscheidungssinn trennt alle die Dinge, die nicht in die ‚normale‘ soziale Ordnung passen (vgl. Bourdieu 1979/1982, 739).

Problematik dieses Raums in ihm selbst thematisch wird, daß die Akteure ihm, dessen objektiver Charakter schwerlich zu leugnen ist, gegenüber Standpunkte einnehmen, die – häufig Ausdruck ihres Willens zu seiner Veränderung oder seinem ursprünglichen Erhalt – von den Positionen abhängen, die sie darin einnehmen“ (ebd., 277).

Die sozialen Akteurinnen setzen die Klassifikationssysteme im Rahmen jeglicher Erkenntnisakte in der sozialen Welt als Instrumente der Macht ein, weil diese soziale Funktionen im Interesse spezifischer Gruppen erfüllen (ebd., 739) und die gesellschaftlichen Machtverhältnisse in diesem Sinne (re)produzieren (oder aber ihnen entgegenwirken). Demzufolge konstatiert Bourdieu eine doppelte Existenz der hierarchischen Unterordnungs- und Überordnungsverhältnisse: „Einmal in der Realität und einmal in den Köpfen der Menschen. Selbst wenn diese Klassen und Hierarchien einmal aufhören sollten, in Wirklichkeit zu existieren, dann würden sie dennoch wohl schnell wieder Wirklichkeit werden, weil die Menschen, in deren Köpfen sie weiter herumspuken, sie immer wieder in die Realität projizieren würden“ (Bourdieu 1992/2005, 20).<sup>67</sup> Es wurde deutlich, dass Bourdieu von einem Wechselverhältnis zwischen bestehenden Machtverhältnissen und klassifizierenden Denk- und Handlungsschemata der sozialen Akteurinnen ausgeht, anhand derer sie die soziale Welt wahrnehmen bzw. wahrgenommen werden, beurteilen bzw. beurteilt werden und beeinflussen bzw. beeinflusst werden. Mit diesem Ansatz der Homologie und Wechselwirkung von sozialen Akteurinnen und sozialer Ordnung gelingt es Bourdieu, seinem eigenen Anspruch gerecht zu werden und objektivistische und subjektivistische Theorien für die Analyse von Macht zusammen zu denken.

---

67 Bourdieu spricht von einer Analogie der Gegensätzlichkeit zwischen dem System der Klassifikationsschemata und dem auf explizit aufeinander abgestimmte Prinzipien basierenden Ordnungssystem. Es kann von einer Entsprechung von realen Teilungen und praktischen Teilungsprinzipien ausgegangen werden, von sozialen und mentalen Strukturen, die er durch die Verhaftung an Ordnungsprinzipien erklärt, da diese sowohl die reale wie die gedachte Welt begründen (Bourdieu 1979/1982, 734).

### 3.2.6.3 Subjektiver Möglichkeitsraum

Um abschließend zu einer annähernd kongruenten Bestimmung des Macht-Begriffes im Sinne des Anti-Bias-Ansatzes zu gelangen, die auf die bisherigen Ausführungen zur das Eingebundensein der Subjekte in gesellschaftliche Machtverhältnisse verdeutlichenden Disziplinarmacht sowie zum Habitus-Konzept als Zusammenwirken von gesellschaftlicher Lage und individuellem Lebensstil aufbaut, gleichzeitig aber die Empowerment-Strategien des Anti-Bias-Ansatzes stärker mit einbezieht, sollen im Folgenden der von Klaus Holzkamp entwickelte Begriff des subjektiven Möglichkeitsraumes und seine theoretischen Implikationen herangezogen werden. Der Begriff des subjektiven Möglichkeitsraumes vermag sowohl die je individuelle Handlungsmacht, im Sinne von aus eigenen Erfahrungen und Bedingungen resultierender Handlungsfähigkeit, als auch die in der Gesellschaft institutionalisierte (soziale, ökonomische, politische, rechtliche) Macht, im Sinne von gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten bzw. Bedeutungen, die mit spezifischen Positionierungen entlang jeglicher Differenzlinien einhergehen, zu berücksichtigen. Der subjektive Möglichkeitsraum wird durch einen personalen und einen situationalen Pol determiniert: Der personale Pol bezieht sich auf die individuellen Bedingungen – die je eigene Biografie und ihre Hintergründe, erfahrene und verinnerlichte Bedeutungsstrukturen, Realisierungen bzw. Nicht-Realisierungen von Handlungsmöglichkeiten etc.<sup>68</sup> Der situationale Pol bezieht sich auf die gesellschaftlichen Bedeutungszusammenhänge – die jeweils aktuellen handlungsbezogenen Konstellationen von gesellschaftlichen Möglichkeiten und Behinderungen, mit denen Individuen konfrontiert sind (vgl. Leiprecht 2005, 225/Theilmann 2005, 53/Holzkamp 1983, 368ff). Der Begriff des Möglichkeitsraumes erleichtert aber nicht nur, diese beiden Pole bzw. Machtdimensionen theoretisch zusammen zu denken, sondern ermöglicht auch, sie in ihrer Beziehung wechselseitiger Beeinflussung in den Blick zu nehmen.<sup>69</sup> Entsprechend der Analy-

---

68 Leiprecht betont darüber hinaus das je eigene Verhältnis zum eigenen Hintergrund und zur eigenen Lebensgeschichte als eine wesentliche Komponente am personalen Pol (vgl. Leiprecht 2005, 225).

69 Einer solchen Analyse liegt die Annahme zu Grunde, „daß die konkrete Situation der Menschen ihr Bewusstsein von der Welt bestimmt und daß dieses Bewußtsein umgekehrt ihre Haltung und ihre Art, mit der Wirklichkeit umzugehen, bedingt“ (Freire 1970/1973, 109).

se des Zusammenhanges von individueller situativer Handlungsmacht mit den gesellschaftlich etablierten Machtkonstellationen im Rahmen der Auseinandersetzung mit internalisierten Machtstrukturen in der Anti-Bias-Arbeit, fokussiert Holzkamp die Verschränkung und Reziprozität von Bedeutungen/gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten und Bedingungen/subjektiver Handlungsfähigkeit. Er zeigt auf, dass die jeweilige Infrastruktur der gesellschaftlichen Bedeutungszusammenhänge *primär* die Handlungsmöglichkeiten des Subjektes, und *sekundär* die durch die Erfahrungen mit den eigenen Handlungsmöglichkeiten geprägte Handlungsfähigkeit des Subjekts bestimmt. Gleichzeitig betont Holzkamp, dass das Subjekt mittels eigener Handlungsfähigkeit seine Lebensbedingungen durch die Erweiterung der Verfügung über die je eigenen Lebensbedingungen aktiv umgestalten kann (vgl. Holzkamp 1995, 23): In aktuellen Situationen, in denen eine Einschränkung der Handlungsfähigkeit konkret erlebt wird, besteht für Menschen die subjektive Handlungsnotwendigkeit zur Überwindung der Bedrohung (vgl. Holzkamp 1983, 370). Dabei wird die mit der Abwendung der Handlungseinschränkung implizierte Möglichkeit der Verfügungserweiterung zwar durch die lage- und positionsspezifischen Bedeutungskonstellationen determiniert, nicht aber eliminiert: „Jedes Individuum, solange es als Mensch am Leben ist, hat also angesichts jeder aktuellen Einschränkung/Bedrohung immer in *irgendeinem* Grad die ›Freiheit‹, seine Bedingungsverfügung zu erweitern oder darauf zu verzichten“ (ebd., 370). Diese These der Freiheit aller Menschen bei noch so begrenzten Möglichkeitsräumen wird im Anti-Bias-Ansatz insofern aufgegriffen, wie alle Menschen zur Entwicklung von Strategien und Handlungsweisen gegen Diskriminierung und Unterdrückung aufgerufen und ihnen somit auch Handlungsalternativen unterstellt werden. Jedes Individuum hat mindestens die Freiheit, sich gegen eine Verfügungserweiterung zu entscheiden. Wie diese Entscheidung in einer konkreten Situation ausfällt, hängt davon ab, wie das Individuum die jeweilige Entscheidung *subjektiv funktional* begründen kann.<sup>70</sup> Holzkamp weist darauf hin, dass die Erweiterung der

---

70 Das Individuum kann, so Holzkamp, nicht gegen die eigenen Lebensinteressen handeln, weil die subjektive Funktionalität von Handlungen – die Begründetheit – universell ist (vgl. Holzkamp 1983., 371). Mit der Bestimmung, „daß die individuellen Handlungen zwar ›frei‹, aber dennoch notwendig subjektiv begründet/funktional sind“, versucht Holzkamp den Umstand, daß Individuen die Freiheit zum „so-und-



Bedingungsverfügung/Handlungsfähigkeit „das Aufgeben eines (wenn auch als unzulänglich erfahrenen) gegenwärtigen Standes relativer Handlungsfähigkeit und der darin gegebenen ›erprobten‹ Weisen der Bewältigung der unmittelbaren Lebenspraxis/Positionsrealisierung“ impliziert (ebd., 371). Gleichzeitig ist unsicher, ob die angestrebte Erweiterung von Lebensqualität erreicht wird. Holzkamp spricht von einer „*existenziellen Verunsicherung*“, die er als Unklarheit hinsichtlich der Frage bestimmt, „ob man *tatsächlich das höhere Handlungsfähigkeitsniveau* erreichen kann oder nicht stattdessen *auch noch die Handlungsfähigkeit auf dem gegenwärtigen niedrigeren Stand* einbüßen wird“ (ebd.). Diese Steigung an Verunsicherung ist abhängig von der Position des Individuums im Rahmen gesellschaftlicher Machtverhältnisse (ebd.). Als Möglichkeit, diese „Existenzgefährdung“ abzuwenden, nennt Holzkamp – ebenso wie es in der Anti-Bias-Arbeit betont wird – den Zusammenschluss mit anderen zu einer überindividuellen Gegenmacht (ebd., 373): „Wenn so die subjektive Perspektive der Abwendung der mit dem Versuch der Verfügungserweiterung verbundenen Existenzgefährdung nicht besteht, indem das Individuum sich gegenüber der ›herrschenden‹ Macht als *genuin ohnmächtig* erfährt, so schließt dies die *subjektive Unbegründbarkeit der Alternative der Verfügungserweiterung unmittelbar ein* und es bleibt so nur der *Verzicht auf die Erweiterung der Möglichkeitsbedingungen* des Handelns als einzig funktionale Alternative übrig“ (ebd., 374).

Sowohl die Verfügungserweiterung als auch die restriktive Handlungsfähigkeit<sup>71</sup> können demzufolge als subjektiv funktional erlebt werden. Allerdings impliziert der Verzicht auf die Verfügungserweiterung auch die Teilhabe an der herrschenden ideologischen Macht, die durch eine doppelte Funktionalität gekennzeichnet ist: Indem Alternativen gezeugnet werden, können die herrschenden Interessen auch vom Individuum im Rahmen restriktiver Handlungsfähigkeit als funktional erlebt werden (ebd., 380).<sup>72</sup> Diesen Ideologien ist das Angebot inhärent,

---

auch-anders-Können“ haben, unter Berücksichtigung „problematischer Möglichkeitsbeziehungen“ zu erklären (ebd., 383).

- 71 Der restriktiven Handlungsfähigkeit, verstanden als Verharren oder Sich-Einrichten in den Abhängigkeiten, steht die verallgemeinerte Handlungsfähigkeit gegenüber, als gemeinsame Erweiterung gesellschaftlicher Bedingungsverfügung.
- 72 Holzkamp bezeichnet die doppelte Funktionalität als Wesensmerkmal ideologischer Mächte. Nur weil die für die herrschenden Interessen funktionalen Aspekte

„durch die *Anerkennung der bestehenden Machtverhältnisse* an ihnen zu *partizipieren*, und so (auf Kosten anderer) die *eigene Handlungsfähigkeit/Bedürfnisbefriedigung abzusichern und auszubauen*“ (ebd., 376). Im Rahmen der restriktiven Handlungsfähigkeit kann es also durchaus subjektiv funktional und begründet sein – und als notwendig erlebt werden –, die eigene Macht für die Durchsetzung gegen fremde (Partial)Interessen zu erweitern, auch wenn die entscheidende Macht in letzter Instanz den „Herrschenden“ vorbehalten bleibt: „Das Arrangement mit den Herrschenden schließt hier also tendenziell den *Versuch der Partizipation an ihrer Macht zur Absicherung/Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit auf Kosten fremder Interessen* ein, wobei die *Unterdrückung von ›Oben‹* in unterschiedlicher Weise *nach ›unten‹*, an die, *auf deren Kosten die eigenen Partialinteressen durchgesetzt werden sollen, weitergegeben* wird“ (ebd., 375). Im Gegensatz zu den intersubjektiven Beziehungen, die auf die gemeinsame Verfügungserweiterung als Gegenmacht zielen, sind die Beziehungen dieser Art „durch die *wechselseitige Instrumentalisierung des jeweils anderen für die eigenen Interessen* charakterisiert“ (ebd., 375).<sup>73</sup> Die Kontrolle über Andere macht als „*reale Konsequenz* des Verzichts auf die Möglichkeit gemeinsamer Bedingungsverfügung angesichts einer konkreten Einschränkung/Bedrohung meiner Handlungsfähigkeit“ (ebd., 377) das Individuum immer ohnmächtiger. Denn im Arrangement mit den Herrschenden partizipiert das Individuum zur Durchsetzung der eigenen Interessen an der herrschenden Macht, übt selbst im Sinne dieser Macht Unterdrückung aus und trägt zur Perpetuierung der Mächte und Kräfte bei, denen es selbst im Verzicht auf die Verfügung über die eigenen Möglichkeitsbedingungen ausgeliefert ist (ebd.). Ebenso wie der Anti-Bias-Ansatz mit dem Konzept der Internalisierung von Machtstrukturen die mehr oder minder unbewusste und als selbstverständlich erlebte, je eigene Verstrickung in Herrschafts-

---

auch für die Individuen im Rahmen restriktiver Handlungsfähigkeit funktional sind, können die ideologischen Aspekte zur Erhaltung der bestehenden Ordnung massenwirksam sein, weil sie nämlich reproduziert und mitgetragen werden (vgl. Holzkamp 1983, 376).

73 Intersubjektivität und Instrumentalisierung dürfen nicht als Eigenschaften Einzelner verstanden werden, sondern sie sind „Implikate der subjektiven Funktionalität [...] also angesichts jeder aktuellen Bedrohungssituation immer wieder neu im Möglichkeitsraum des Individuums als ›doppelte‹ Beziehungsmöglichkeit gegeben“ (Holzkamp 1983, 375).

verhältnisse und die Beteiligung an deren Aufrechterhaltung aufzeigt, betont Holzkamp, dass dem Individuum die durch das Arrangement mit den Herrschenden erreichte Verschlechterung der eigenen Lebensqualität nicht bewusst sein kann. Denn um das Streben nach restriktiver Handlungsfähigkeit und die damit verbundene Teilhabe an der herrschenden Macht subjektiv funktional zu begründen, muss jeder Hinweis auf die zweite Möglichkeit der unmittelbar-kooperativen Verfügungserweiterung als eigene Handlungsmöglichkeit aus der subjektiven Erfahrung eliminiert und die Tatsache, dass andere für die Verfügungserweiterung von Handlungsmöglichkeiten der Menschen kämpfen, komplett verdrängt sein. „Es *kann* und *darf*, wenn das Streben nach restriktiver Handlungsfähigkeit als subjektiv funktional begründbar sein soll, *keine Allgemeininteressen* und *intersubjektiven Beziehungen*, sondern nur *konkurrierende Partialinteressen* und *instrumentelle Beziehungen* geben“ (ebd., 380). Holzkamp hebt hervor, dass die Bedrohung durch die herrschenden Instanzen, welche über die Bedingungen der eigenen Handlungsfähigkeit verfügen, nicht durch Anerkennung dieser herrschenden Macht aufgehoben werden kann, sondern höchstens kurzfristig zurückgedrängt wird. Er geht im Gegenteil davon aus, dass die Komplizenschaft mit den Herrschenden ihren deutlichsten Ausdruck in der Reduzierung und Zersetzung der eigenen elementaren Lebensqualität findet. Holzkamp spricht in diesem Zusammenhang von Selbstfeindschaft<sup>74</sup> (ebd., 379). Auf der Basis einer Bewusstwerdung dieser Form selbstfeindlicher Verstrickung in und Teilhabe an herrschenden Machtstrukturen zielt der Anti-Bias-Ansatz auf Empowerment, auf die Erkenntnis in die eigene Handlungsfähigkeit bzw. die eigene Macht, die je eigene Bedingungsverfügung zu erweitern.

Der Begriff des subjektiven Möglichkeitsraumes vermag, über die Qualitäten der Disziplinarmacht und des Habituskonzeptes hinaus, die *Eigenbewegung* der Individuen in den gesellschaftlichen Räumen der

---

74 Die Selbstfeindschaft wird in der subjektwissenschaftlichen Konzeption als für das Subjekt unbewusst dargestellt. „Das ›Unbewusste‹ ist weder eine anthropologische Letztheit, noch ist es irrational. Es ist vielmehr das Implikat der subjektiven Begründetheit und Funktionalität eines Handlungsrahmens, der sich der ›Rationalität‹ der Herrschenden, letztlich des Kapitals unterwirft, wobei gerade dadurch, daß das Individuum in diesem Rahmen ›rational‹ handelt, es sich selbst zum Feinde werden muß“ (Holzkamp 1983, 381).

Möglichkeiten und Behinderungen gezielter mit zu berücksichtigen, die nicht nur von den gesellschaftlichen Bedingungen, sondern ebenso durch das je eigene Verhältnis zur je eigenen Biografie, Lebenslage und Lebenssituation determiniert wird (vgl. Leiprecht/Lutz 2005, 224f). Ausgehend von diesem Verhältnis zum je eigenen Hintergrund und der je eigenen situativen Lebenssituation wird in der Anti-Bias-Arbeit der Blick explizit auch auf die bestehenden Handlungsräume gerichtet, um Möglichkeiten zur Veränderung diskriminierender Verhaltensweisen und Strukturen entwickeln zu können. Die auf Holzkamp zurückgehende Terminologie des subjektiven Möglichkeitsraumes und deren theoretische Implikationen können in diesem Zusammenhang nicht nur als Kongruenz zum dem Anti-Bias-Ansatz zugrunde liegenden Macht-Begriff, sondern darüber hinaus als konkrete Explikation und Bereicherung hinsichtlich der Ermutigung zu einem pro-aktiven und verantwortungsvollen Umgang mit den Spielräumen verstanden werden.

### 3.2.6.4 Subjekt – Macht – Gesellschaft

Für die Auseinandersetzung mit Macht als Zusammenwirken von Individuum und Gesellschaft wurden bereits verschiedene Theorien herangezogen, die teilweise auch widersprüchliche Subjekt-Begriffe nutzen und die Eingebundenheit des Subjekts in die gesellschaftlichen Machtverhältnisse unterschiedlich darstellen.

*Foucault* gelingt es durch sein Verständnis von Macht, mit der Dichotomie von Gesellschaft und Subjekt zu brechen (I): Er nutzt den Subjekt-Begriff, um die zweifache Unterwerfung des Subjektes unter verschiedene Machttypen darzustellen. *Bourdieu* beschreibt (II) die sozialen Akteurinnen als Objekte und Subjekte der Herrschaftsverhältnisse zugleich. *Holzkamp* konzipiert (III) subjektive Möglichkeitsräume, in denen er sowohl die Beschränkungen der Handlungsmöglichkeiten durch gesellschaftliche Bedingungen als auch die Handlungsfähigkeiten der Subjekte, gegen die Einschränkungen zur Erweiterung der Verfügung über die je eigenen Lebensbedingungen zu kämpfen, mit berücksichtigt. Für die Anti-Bias-Arbeit werden aus diesen verschiedenen Ansätzen folgende Aspekte für hilfreich und weiterführend befunden:

(I) *Foucaults* Macht- und Subjekt-Begriff perfektioniert die Auflösung der Dichotomie von Gesellschaft und Individuum und beschreibt die

*Machtwirkungen durch die Körper* der Individuen hindurch derartig präzise, dass sie bis ins kleinste Detail nachvollziehbar bzw. nachspürbar werden. Die von ihm beschriebene Eingebundenheit der Individuen in die Allgegenwart der Macht wirft allerdings die Frage nach der Handlungsfähigkeit bzw. nach den Widerstandsmöglichkeiten des Subjektes auf. Foucaults Machtanalytik ist in vielfältiger Weise insbesondere auch unter dieser Fragestellung rezipiert worden. Stuart Hall kritisiert die mangelnde Beachtung dessen, „was den fortlaufenden Einsatz der Einzelnen in die diskursiv konstruierten Subjektpositionen unterbricht, verhindert oder stört“ (Hall 2004, 180). Darüber hinaus beklagt er eine Vernachlässigung der inneren Prozesse des Individuums, als die Formen und Modalitäten des Verhältnisses des Subjektes zu sich selbst sowie die Prozesse, durch die sich das Individuum als Subjekt konstituiert und erkennt (ebd., 182). Hall spricht von einer Überschätzung der Wirksamkeit von disziplinierenden Maßnahmen, durch die er das Verständnis vom Individuum auf die Praxis des füg-samen Körpers begrenzt sieht (ebd., 181).

Foucault hat auf diese Kritik, die aus verschiedenen Richtungen an ihn herangetragen wurde, reagiert (ebd., 182), wie in seinen späteren Arbeiten zur *Gouvernementalität*<sup>75</sup> erkennbar ist. Schon der Begriff der Gouvernementalität beinhaltet auch die Selbstregierung der Subjekte als „Herrschaft, die man über sich selbst und über andere ausüben kann, über seinen Körper, aber auch über seine Seele und seine Art zu handeln“ (Foucault 2004a, 183), die im Zusammenhang der Disziplinarmacht nicht herausgestellt wurde. Deutlicher wird die Veränderung seines Subjekt-Verständnisses in der Auseinandersetzung mit dem Liberalismus als konkrete Form der Anwendung der Gouvernementalität, der im Dilemma zwischen Freiheit gewähren und Sicherheit gewährleisten, gefangen ist (Foucault 2004b, 100f). Die Regierungspraxis der liberalen Gouvernementalität sieht Foucault dadurch gekennzeichnet, dass sie erstens auf die Mechanismen des Sicherheitsdispositivs zurückgreift, um die Sicherheit der Wirtschaftsprozesse und der bürgerlichen Gesellschaft als deren notwendiges Korrelat zu garantieren, dass sie zweitens nach dem Prinzip des freien Wett-

---

75 Foucault versteht den Begriff der Gouvernementalität als Analyseraster für einen spezifischen Machttypus, eine spezifische politische Rationalität sowie einen historischen Prozess (Foucault 2004b, 261).

bewerbs funktioniert und auf eine Begrenzung des Marktes verzichtet (ebd., 389) und dass sie drittens den Homo Oeconomicus als Objekt des Laissez-faire konstruiert und konstituiert, der ihr ihre Begrenzung vor Augen führt (ebd., 172): „Der *Homo oeconomicus* ist der Mensch, der seinem Interesse gehorcht. Es ist der Mensch, dessen Interesse derart ist, daß es spontan mit dem Interesse der anderen usw. konvergiert. Der *Homo oeconomicus* ist, vom Standpunkt einer Theorie der Regierung aus gesehen, derjenige Mensch, den man nicht anrühren soll. Man lässt den *Homo oeconomicus* handeln. Er ist das Subjekt oder das Objekt des Laissez-faire. Er ist jedenfalls der Partner einer Regierung, deren Regel das Laissez-faire ist“ (ebd., 371). Foucault zufolge richtet sich die liberale Regierung an den Regierten „als Wirtschaftssubjekte und allgemeiner als Interessensubjekte“ aus (ebd., 428). Mit Hilfe der Elemente des Sicherheitsdispositivs, des freien Wettbewerbs und des Laissez-faires kann nun die Subjektivierung der Individuen als Wirtschafts- und Interessensubjekte im doppelten Sinne Foucaults erfasst und sein verändertes Verständnis von Subjekt im Rahmen gesellschaftlicher Machtverhältnisse verdeutlicht werden: Foucault erweitert seine Konzeption doppelter Subjektivierung insofern, wie er die Subjektivierung nicht mehr auf eine zweifache Unterwerfung reduziert, sondern einen *doppelten Prozess der Machtaneignung einerseits* – durch die Gewährung von Freiheit und die Ausrichtung der Regierung an der Rationalität und den Interessen der Regierten – und der *Unterwerfung andererseits* – als Instrumentalisierung der Subjekte durch ihre der Wahrheit des Marktes unterworfenen Selbstregierung – beschreibt.<sup>76</sup>

Hinsichtlich der Frage nach der *Widerständigkeit der Subjekte* können darüber hinaus vielfältige Arbeiten feministischer Diskurse als bedeutsam erachtet werden, in denen Foucaults Ausführungen rezipiert und die Themen der „Subjektivität, Identität und Prozesse der Identifikation“ politisiert wurden (Hall 1994c, 199).<sup>77</sup> Judith Butler konnte zu ei-

---

76 Die Arbeiten zur Gouvernementalität sind in der Erziehungswissenschaft insbesondere hinsichtlich einer Neu-Orientierung des Subjekt-Begriffes umfassend rezipiert worden. Vgl. dazu Maurer/Weber 2006.

77 Nancy Fraser wies kritisch auf zwei Aspekte hinsichtlich der feministischen Debatte um Identität, um Machtdiskurse und Subjektivität basierend auf Foucault hin. „Sie kritisiert zum einen die Art und Weise, wie er gesellschaftliche Machtverhältnisse neutralisiert. Zum anderen problematisiert sie seine Ausklammerung der Legitima-

ner Weiterentwicklung der subjektiven Handlungsfähigkeit auf der Grundlage des Foucaultschen Subjektbegriffes beitragen, indem sie die Erkenntnisse der Psychoanalyse mit der Machtanalytik Foucaults zusammen in einen analytischen Rahmen fasst (Hall 2004, 183). Butler zufolge bedarf es der psychoanalytischen Erklärung um die *Subjektivation* und „den Vorgang, bei dem man zum Prinzip der eigenen Unterwerfung wird“ zu verstehen. „Der Ausdruck ›Subjektivation‹ birgt bereits das Paradox in sich: *assujettissement* bezeichnet sowohl das Werden des Subjekts wie den Prozeß der Unterwerfung – die Figur der Autonomie bewohnt man nur, indem man einer Macht unterworfen wird, eine Subjektivation, die eine radikale Abhängigkeit impliziert“ (Butler 2001, 81). Sie versteht die Subjektivation also nicht nur als zweifache Unterwerfung, sondern betont auch die *aktivierenden* Elemente: „Subjektivation ist also weder einfach Beherrschung, noch einfach Erzeugung eines Subjekts, sondern bezeichnet eine gewisse Beschränkung in der Erzeugung“ (ebd., 82). Butler fragt nach der Subversion und dem Widerstand gegen und in der disziplinären Subjektbildung (ebd., 84),<sup>78</sup> da Foucault diese Aspekte nur „als Wirkung der Macht, als Teil der Macht, als ihre Selbstsubversion“ darstellt (ebd., 89). Weil aber Macht von Foucault als formbildend oder produktiv, geschmeidig, multipel, streuend und konfliktorientiert verstanden wird, so argumentiert Butler, konstituiert die diskursive Disziplinarmacht nicht einseitig das Subjekt, sondern „zugleich die Bedingungen für die De-Konstitution des Subjektes“ (ebd., 95). Unter Bezugnahme auf Althusser führt Butler den Begriff der *Anrufung* ein, anhand dessen sie beschreibt, wie jede Ansprache als – ihr Fokus liegt auf der geschlechtlichen Subjektkonstituierung – Mann oder Frau das Subjekt hervorbringt und aktualisiert (ebd., 91). Wie Foucault bezeichnet sie die Produktion und Regulation von Identitäten als die zentrale Funktionsweise moderner Machttechniken: „Sie kategorisieren Individuen

---

tionsfrage“ (Becker-Schmidt/Knapp 2000, 131). Sie kritisiert also, die androzentrischen Rhetoriken Foucaults einerseits und das Fehlen von Kriterien zur Unterscheidung von annehmbaren und unannehmbaren Formen der Macht (ebd., 132).

78 Auch die Psychoanalyse unterliegt der Kritik Butlers. Zwar betont Butler die Berücksichtigung einer Widerstandsmöglichkeit, verweist allerdings auch auf die Grenzen: Sie macht den Widerstand gegen die Normalisierung im Unbewussten als nicht sozialisierten Rest im Gegensatz zum gesetzestreuem Subjekt fest. Dieser Rest zeigt die Grenzen der Normalisierung, hat aber nicht die Macht, die Bedingungen der Normalisierung zu ändern (Butler 2001, 85).

und binden sie an eine bestimmte vermeintlich ›wahre‹ (geschlechtliche) Identität. Macht ist in diesem Sinne nicht nur als eine unterdrückende und ausschließende Kraft zu verstehen, sondern gleichzeitig produktiv“ (Stötzer 2004, 124). Und anknüpfend an Foucaults Darstellung der Eigenart der Dispositive, dass ein Zeichen oder ein Begriff zu ganz anderen Zwecken eingesetzt werden kann als ursprünglich vorgesehen,<sup>79</sup> zeigt Butler, wie auch die verletzende Anrufung ein „soziales Dasein“ vermittelt (Butler 2001, 99), das wegen der unumgänglichen Verhaftung mit dem eigenen Dasein im Prozess der Selbstkonstitution auch angenommen wird: „Nur indem ich diese verletzende Bedingung übernehme [...] kann ich ihr die Stirn bieten und aus der mich konstituierenden Macht die Macht machen, gegen die ich mich wende“ (ebd., 99f). Butler verdeutlicht hier zum Einen ihr Verständnis der Subjektivierung als *zweifache Bewegung von Unterwerfung und Widerstand*. Darüber hinaus unterstreicht sie das bereits erörterte Dilemma, Differenzierungen übernehmen zu müssen, um sie dekonstruieren zu können (vgl. Kapitel 3.1.7).

Den Ausführungen Butlers entsprechend sieht auch Hall die Möglichkeiten des Widerstandes nicht in „einem großen geschichtlichen Akt“, zu dem sich jegliche lokale Bewegungen auf der Erde gleichzeitig erheben, um „den Lauf des Globalen zu stoppen“ (Hall 1994b, 86), sondern setzt vielmehr auf eine Politik, „die immer stärker in der Lage ist, sich an die Menschen zu wenden im Hinblick auf ihre vielfältigen Identitäten, die versteht, daß diese Identitäten nicht gleich bleiben werden, daß sie oft widersprüchlich sind und einander durchkreuzen, daß sie dazu tendieren, uns zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich zu lokalisieren – eine solche Politik im Lichte des Ungewissen, im Angesicht des Ungewissen zu führen, ist das einzige politische Spiel, das den Lokalen meiner Ansicht nach noch zur Verfügung steht“ (ebd., 85f).

---

79 Foucault benennt als Eigenart der Dispositive die ihnen inhärente Gefahr, das Gegenteil dessen zu erzeugen, was ihr eigentliches Ziel hervorzubringen ist (ebd., 104f). Am Beispiel des Sicherheitsdispositives zeigt er wie sich durch die Aufwertung von Freiheit, auch Mechanismen zur Herstellung der Freiheiten entwickeln: Kontrolle wird nicht mehr als Gegengewicht zur Freiheit, sondern als treibendes Prinzip verstanden (ebd., 103). Dementsprechend zeigt er bezüglich des Sexualitätsdispositives, wie durch die Diskursivierung einer sexuellen Repression diese (re)produziert wird (vgl. Foucault 1977/2001, 20).



Diese Darstellung ist bedeutsam, weil es darum geht, mit der verkürzten Interpretation der poststrukturalistischen Subjektkritik als „Tod des Subjektes“ zu brechen, die Widerstand von Seiten der Erziehungswissenschaft hervorruft, deren Existenzlegitimation mit dieser Interpretation implizit in Frage gestellt erscheint (Ehrenspeck 2001, 29f).<sup>80</sup> Die poststrukturalistische Kritik am „Prinzip der Autonomie oder Selbstbestimmung“ sowie am „Prinzip der Einheit des Verschiedenen“ (Koller 2001, 36) im Rahmen klassischer Bildungstheorien sollte vielmehr als Anregung zur Rekonzeptualisierung von Bildungsprozessen „ausgehend von der Diagnose eines dezentrierten Subjektes“ dienen (ebd., 35ff). Daher muss die zweifache Subjektivierung nicht nur als zweifache Unterwerfung, sondern als zweifache Bewegung von Unterwerfung und (Möglichkeit zum) Widerstand des Subjektes explizit hervorgehoben werden: „Subjekt« heißt zum einen Unterliegendes, d.h. Voraussetzung von Aktivität und Gestaltung; zum anderen Unterlegenes, d.h. etwas, was Verhältnissen unterworfen ist“ (Becker-Schmidt/Knapp 2000, 128).

Die postmoderne Konzeption von Macht und Subjekt kann deshalb als weiterführend für die Anti-Bias-Arbeit bezeichnet werden, da sie *erstens* durch die Dekonstruktion des essentialistischen Identitätsbegriffes, eine Alternative zur Verfügung stellt, die den Grundlagen des Anti-Bias-Ansatzes entspricht (s. Kapitel 2.3.2.1): Identitäten werden nicht auf einzelne Zugehörigkeiten reduziert (vgl. Rätzkel/Kalpaka 1990, 28), sondern vielfältig, fragmentarisch, flexibel und mehrdimensional gedacht (vgl. Rätzkel 1997, 42). Für die theoretische Explikation eines solchen *Begriffes von Identität* wurde bereits Bezug auf Stuart Hall genommen (vgl. u.a. Hall 2004, 170), demzufolge sich die Identität des postmodernen Subjekts kontinuierlich bildet und verändert, das Subjekt also historisch definiert erscheint: „Es nimmt zu verschiedenen Zeiten verschiedene Identitäten an, die nicht um ein kohärentes ‚Ich‘ herum vereinheitlicht worden sind“ (Hall 1994c, 183).<sup>81</sup>

---

80 Christiane Fäcke beschreibt als Möglichkeit, der Tendenz der Dekonstruktion zum Nihilismus durch Differenz zu begegnen, um die Dekonstruktion wieder an „eine konkrete und handhabbare Umsetzung, Politisierung und Wirklichkeitsbezug zurückzubinden“ (Fäcke 2001, 168).

81 Hall unterscheidet drei Konzepte der Identität: (1) Das Konzept des Subjekts der Aufklärung basiert auf der Annahme, dass das Zentrum des Subjekts aus einem inneren Kern besteht, der während der ganzen Existenz derselbe bleibt. (2) Die so-

*Zweitens* ist die Rezeption postmoderner Ansätze für die Anti-Bias-Arbeit sinnvoll, weil die Dekonstruktion als eine geeignete Strategie im Umgang mit Differenzierungen verstanden wird, die es ermöglicht, sich gegen eine metaphysische Verdinglichung des Subjektes zu stellen. Demgegenüber rückt die produktive Kraft von Macht in Prozessen der Subjektkonstitution in das Blickfeld (Stötzer 2004, 166). Und durch diese produktive Macht wird *drittens* – wie in diesem Kapitel dargestellt – auch den Widerstandsmöglichkeiten und der Handlungsfähigkeit des Subjektes Rechnung getragen, auch wenn diesbezügliche Ausführungen zu erweitern bzw. zu konkretisieren sind.

(II) *Bourdieu* vermag mit seinem *Habituskonzept* der klassisch soziologischen Gegenüberstellung von Gesellschaft und Subjekt etwas entgegenzusetzen. Er bemüht sich um die Überwindung des Dualismus zwischen rein objektivistischen Theorien, welche die Beobachtungsperspektiven der Wissenschaftlerinnen vernachlässigen,<sup>82</sup> und rein subjektivistischen Theorien, welche ein großes Ausmaß an Gegebenheiten als natürlich hinnehmen und verallgemeinern. Er fordert eine sich reflektierende Beobachterposition und versucht diese durch den Habitus zu konzipieren (vgl. Bohn/Hahn 1999, 254ff). Für die Anti-Bias-Arbeit ist Bourdieus Ansatz deshalb so fruchtbar, weil er die verschiedenen im Anti-Bias-Ansatz thematisierten Machtdimensionen sowie der gesellschaftlichen Machtpositionierung und deren Zusammen-

---

ziologische Konzeption des Subjekts geht davon aus, dass Identität sich in der Interaktion von Ich und Gesellschaft bildet (Hall 1994c, 182). (3) Der postmoderne Ansatz des Subjekts versteht Identität als aus mehreren sich teilweise widersprechenden Identitäten zusammengesetzt (ebd., 180). Während sich die Kritik gegenüber der Konzeption der Aufklärung insbesondere auf die essentialisierenden und naturalisierenden Erklärungsmuster bezog, wird von Seiten der Postmoderne am soziologischen Modell der „Internalisierung“ des Außen im Subjekt“ sowie der „Externalisierung“ des Inneren durch Handlung in der sozialen Welt“ die Dualität von Individuum und Gesellschaft als zwar verbundene, aber gegenübergestellte Entitäten kritisiert (ebd., 192). Eine theoretische Abwendung von den cartesianischen Vorstellungen sowie den interaktionistischen soziologischen Modellen erklärt Hall mit Arbeiten von Marx, Freud, de Saussure, Foucault und Butler als Vertreterin des Feminismus, durch deren verwirrt und verwirrende Bilder des Subjekts und der Identität die Entwicklung des Subjekts in der Spätmoderne entscheidend beeinflusst wurde (ebd., 192ff).

82 Bourdieu kritisiert auch an Foucault, dass er nicht intensiv auf die Universitäten zu sprechen kommt und darüber hinaus gar nicht auf Rolle des Philosophieprofessors, dessen Bedeutung für die akademische Welt allerdings zentral ist (vgl. Bourdieu 1991,89).

wirken mit berücksichtigt. Für die Bestimmung des Subjektes im Rahmen dieser machttheoretischen Explikationen sind folgende Aspekte seiner Theorie zentral.

*Erstens* unterliegt seinen theoretischen Ausführungen sowie seiner kritischen Sozialforschung die Annahme, dass der gesamte soziale Raum durch sich dual gegenüberstehende *Gegensatzpaare* strukturiert ist. Er geht davon aus, dass der primäre Gegensatz von „Herrschenden“ und „Beherrschten“, wenn auch in verschleierter oder durch Sprache semi-kodifizierter Form, jeglichen sozialen Feldern aller Klassengesellschaften zu Grunde liegt, weil sich auch dieselben Grundbeziehungen in den zentralen Ordnungsrelationen in allen Klassengesellschaften wieder finden (Bourdieu 1979/1982, 733).<sup>83</sup> „Kein Bereich, bis hin zu den primären Geschmacksnerven, der nicht nach diesem fundamentalen Gegensatz gegliedert wäre“ (ebd., 288). Bourdieu stimmt also mit der im Anti-Bias-Ansatz vertretenen These überein, dass die verschiedenen Differenz(ier)ungen bereits eine Asymmetrie enthalten. Allerdings sind diese nicht in jedem Feld gleichermaßen bedeutsam, sondern ihre Wirkkraft hängt mit der jeweiligen Machtpositionierung der sozialen Akteurinnen zusammen. Denn durch die Annahme, dass der Gegensatz von Herrschenden und Beherrschten sämtliche soziale Felder strukturiert, spricht Bourdieu den sozialen Akteurinnen nicht ab, in den jeweiligen Feldern unterschiedliche Positionierungen zu besetzen: Diejenigen, die in einem Feld beherrscht sind, können in einem anderen Feld mit einer anderen Kapitalstruktur, zu den Herrschenden zählen (vgl. Bourdieu 2004, 409f).<sup>84</sup> Mit diesem Hinweis unterlegt Bourdieu die in der Anti-Bias-Arbeit zentrale Annahme, dass *alle* Menschen in je unterschiedlichen Kontexten Erfahrungen in dominierenden, wie in dominierten Positionen machen. Er nutzt

---

83 Bourdieu betont, dass sich nicht nur die Opposition und Trennung von Herrschenden und Beherrschten, sondern auch die Trennung in unterschiedliche Fraktionen innerhalb der Klassen in allen Klassengesellschaften wiederholt (Bourdieu 1979/1982, 734).

84 Beispielsweise bezeichnet Bourdieu die bürgerliche Arbeitnehmerschaft als Ausdruck eines Widerspruches, den er im Besitz einer Kapitalsorte verortet, die ökonomische Gewinne nur noch in bestimmten Unternehmen der kulturellen Produktion ermöglicht. Sie sind einerseits als Kapitalträger nahe dem herrschenden Pol im Machtfeld, andererseits aufgrund der Unterordnung der Kapitalsorte von diesem Pol ferngehalten und den Beherrschten aber dennoch nicht näher (Bourdieu 2004, 409).

die Opfer-Täterinnen- bzw. Herrschende-Beherrschte-Dichotomie demnach, um die Auswirkungen der Machtasymmetrien ernst zu nehmen, entkräftet diese zugleich aber durch die Veränderbarkeit von Kapitalverteilungen und die Möglichkeit in unterschiedlichen Kontexten verschiedene Positionen zu besetzen.

*Zweitens* kann Bourdieu die *Wechselwirkung* von gesellschaftlich vorherrschenden und subjektiven Bedeutungsmustern im Rahmen seiner Habituskonzeption sowie die Prozesse der Inkorporierung der vorherrschenden Ordnungssysteme in die je eigenen Bewertungs- und Wahrnehmungsschemata aufzeigen. Diese präzisen Explikationen Bourdieus sind für ein Verständnis des Modells verinnerlichter Machtverhältnisse zentral, da sie neben den Machtwirkungen, welche die Subjekte instrumentalisieren und unterwerfen, auch die je subjektiven Auswirkungen der Macht zu bestimmen vermögen: Er wendet sich den Differenz(ierung)en nicht von einer dekonstruktivistischen Perspektive aus zu und beschreibt die Akzeptanz dieser Differenz(ierung)en und die damit verbundene Übernahme von zugeschriebenen Identitäten nicht als einzige Möglichkeit zum Widerstand, wie es im Rahmen der Foucaultschen Rezipientinnen diskutiert wurde, sondern fokussiert zunächst die Auswirkungen der vorherrschenden Machtasymmetrien auf die Verteilungs- und Klassifikationskämpfe und speziell auf die je beherrschten Positionen. Mit der Unterscheidung von *Lebensstil und Lebenslage* sowie durch seine Studien zur Verdeutlichung des (je notwendigen) *Geschmackes* entfernt sich Bourdieu von einer abstrakten Machtanalytik und wendet sich vielmehr einer kritischen Sozialforschung zu. Auf diese Weise gelingt es ihm, sowohl die *Konstruktion* von individuellen Differenz(ierung)en als auch deren *Konstitution*, verstanden als die „materialisierende Wirkkraft der Konstruktion“ auf der Ebene der Subjekte, zu berücksichtigen (Gutiérrez Rodríguez 1999a, 96; zit. nach Stötzer 2004, 154)<sup>85</sup> sowie deren Verhältnis reziproker Verstärkung zu erklären.

---

85 Stötzer betont die Chancen der Unterscheidung von Konstitution und Konstruktion unter Verweis auf Gutiérrez Rodríguez: „Mit dieser Trennung von Konstitution und Konstruktion bietet sie eine Möglichkeit, zwischen diskursiven Wirklichkeiten und gesellschaftlich Gewordenem sowie zwischen sozialstrukturellen Erfahrungsbedingungen und subjektiven sozialen Lagen, die sich unter spezifischen biographischen, historischen Bedingungen ergeben, zu unterscheiden (Gutiérrez Rodríguez 1999a, 97; Stötzer 2004, 154). Gleichzeitig verweist sie damit auf die unterschied-

Abschließend stellt sich in der Auseinandersetzung mit Bourdieus Arbeiten ebenfalls die *Frage nach der Handlungsfähigkeit* der Individuen: Ähnlich wie Foucault sah auch er sich mit dem Vorwurf konfrontiert,<sup>86</sup> dass er die Reproduktion von Machtformen thematisiert, ohne aber Möglichkeiten des Widerstandes zu berücksichtigen. Denn in Bourdieus Arbeiten steht insbesondere das Zusammenwirken von gesellschaftlichen und individuellen Bedeutungsmustern im Vordergrund, während aber die Frage nach den Möglichkeiten der Überwindung der Fremdbestimmung begrenzt thematisiert wird. Bourdieu geht zwar nicht davon aus, dass die Menschen durch die Homologie von Habitus und Feld zu Resignation verurteilt sind, weist aber deutlich darauf hin, dass jeder Akt der Anerkennung auch ein Moment der Unterwerfung mit sich bringt. Zwar benennt er mögliche Gegenstrategien, wie z.B. subversive Strategien (vgl. Bourdieu 2005, 176) oder die Solidarisierung mit Anderen zur Formierung einer Gegenmacht (vgl. ebd., 162), seine Darstellung fokussiert aber auch in diesem Rahmen insbesondere die Einschränkungen und Hindernisse, durch die diese Möglichkeiten behindert werden: Die subversiven Strategien der je Unterdrückten sind so lange zum Scheitern verurteilt, wie sie auf Strategien zurückgreifen, die vom Standpunkt der Herrschenden aus konstruiert wurden (vgl. ebd., 60ff); der kollektive Zusammenschluss zur Formierung einer Gegenmacht hingegen bleibt dadurch begrenzt, dass die je Unterdrückten neben der gemeinsamen Unterdrückungserfahrung hinsichtlich *einer* Differenz/ierung, durch etliche weitere Differenz(ierung)en voneinander getrennt bleiben (ebd., 162).

---

liche institutionelle und kontextgebundene Materialisierung von Subjektpositionen“ (ebd.).

- 86 Bourdieu nennt Foucaults Sichtweise des sozialen Zwangs als Disziplin eine Vereinfachung. Bourdieu kritisiert, dass die Ebene äußerer Disziplinierungsmaßnahmen und Zwänge nicht verlassen wird: „und Foucault ignoriert den ganzen Einprägungsprozeß kognitiver Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata, die aus der Interiorisierung der Strukturen der Welt resultieren, und die, aus Akten sanfter Gewalt hervorgegangen, Akte sanfter Gewalt möglich machen. Kurzum, mangels all dessen, was ich unter den Habitusbegriff fasse, vermag Foucault von den viel subtileren Herrschaftsformen keine Rechenschaft zu geben, die über den Glauben und die präreflexive Zustimmung des Körpers und des Geistes laufen [...]. Was meiner Sicht zufolge interiorisiert wird, das sind die Prinzipien der Weltansicht und der Welteinteilung, die, da sie mit den objektiven Strukturen der Welt in Einklang stehen, eine Art unterbewusste Zustimmung zu den Strukturen erzeugen, innerhalb derer die Akteure sich entwickeln. Die Herrschaft ist durch den Glauben, durch ein doxisches Verhältnis zur Welt vermittelt“ (Bourdieu 1991, 90).

Den Mangel an Explikation von Handlungsmöglichkeiten von den Beherrschten aus erklärt Bourdieu mit der Abwendung von der „populistischen Mythologie“ der Intellektuellen, die annehmen, „daß die Beherrschten immer in Alarmstimmung sind und jederzeit bereit, sich in Bewegung zu setzen, zu revoltieren und der Unterdrückung, deren Opfer sie sind, ein Ende zu bereiten“ (Bourdieu 1991, 91f). Bourdieu erinnert demgegenüber daran, „daß diese [die Beherrschten; B.S.] durch eben die Bedingungen sozialisiert werden, unter denen sie leben, und daß sie sehr oft entschlossen sind, ihre Situation – bis zu einem gewissen Grad – zu akzeptieren, weil sonst die Welt für sie völlig unerträglich wäre“ (ebd., 92). Mit dieser Stellungnahme kritisiert Bourdieu die Intellektuellen, die sich durch ihre widersprüchliche Position, herrschend und beherrscht zugleich zu sein, in einem unbewussten Kampf dafür begeistern, sich als universell Verbündete der Beherrschten darzustellen. Bourdieu weist auf die Gefahr hin, dass einzig die Herrschaft ökonomischer Kapitalträgerinnen durch die kultureller Kapitalträgerinnen abgelöst wird (ebd., 94). Demgegenüber formuliert er von Seiten der Herrschenden – seine Forderung richtet sich insbesondere an die Intellektuellen – die Möglichkeit, auf der Basis einer Überwindung der Konkurrenzkämpfe, die herrschende Ordnung in Frage zu stellen (Bourdieu 1979/1982, 473): „Wenn also, mit anderen Worten, bestimmte Kulturproduzenten [...] symbolisch das Lager der Herrschenden verlassen, die ihnen ihre symbolische Konstruktionsmacht übertragen, um ihre Macht zur Konstitution der sozialen Ordnung den Beherrschten zur Verfügung zu stellen und damit die Mittel zu liefern, die potentielle Kraft zur Entfaltung zu bringen, die die herrschenden symbolischen Systeme zu domestizieren helfen“ (ebd., 474). Bourdieu stellt eine Rolle der Intellektuellen dar, die auf dem Erfordernis von Autonomie und Verantwortung basiert (Bourdieu 1991, 95). Den fremdbestimmten und abhängigen Subjekten stellt Bourdieu „autonome Subjekte“ gegenüber (ebd.), wenn er die Intellektuellen auffordert „als autonome Subjekte und nicht als Experten in die Politik zu intervenieren“: „Autonom zu sein, ist ein permanenter und mühsamer Kampf, der eine Wachsamkeit erfordert, an die die Intellektuellen nicht gewöhnt sind [...]. Zur Einsetzung einer intellektuellen Instanz zu gelangen, die autonom und wirksam ineins ist [...], wird ein Prozeß sein, für den es einen langen Atem braucht. [...] Die Aufgabe, die sich den Schriftstellern und Wissenschaftlern [...] stellt, ist die, wahre Ideen zu

entwickeln, was die Autonomie zur Voraussetzung hat, *und* so zu handeln, daß diese Ideen ein wenig Einfluß haben“ (ebd., 96). Bourdieu formuliert den Traum eines internationalen Zusammenschlusses von Künstlern und Wissenschaftlern, der zu einer „unabhängigen politischen – und moralischen – Kraft würde, welche imstande wäre, zu Problemen von allgemeinem Interesse [...] mit einer auf die Autonomie gestützten Autorität und Kompetenz Stellung zu beziehen. Sie würden nicht regieren, sie würden aber, von ihrem angestammten Platz aus, die Regierenden ernstlich kontrollieren [...]“ (ebd., 97).

Es ist deutlich geworden, dass Bourdieu die Alternative zur vollständigen Abhängigkeit und Determinierung durch die hierarchischen Ordnungssysteme mit dem Begriff der Autonomie zu fassen versucht. Diese Autonomie scheint allerdings insbesondere den Trägerinnen kulturellen Kapitals zugänglich, deren widersprüchliche Positionierung, herrschend und beherrscht zugleich zu sein, im Feld der Macht in diesem Zusammenhang zur Chance wird, die Abhängigkeiten zu überwinden.<sup>87</sup> Zu den Möglichkeiten der je Beherrschten zu Autonomie zu gelangen, äußert Bourdieu sich nicht, um nicht in simplifizierenden Handlungsanweisungen zu enden, durch die ihre Situation relativiert würde. Diese Argumentation ist gut nachvollziehbar: Denn seine Bedenken – von seinem subjektiven, herrschenden Standpunkt aus, Handlungsmöglichkeiten für die Beherrschten zu formulieren – sind durchaus berechtigt. Allerdings entscheidet sich Bourdieu auf diese Weise für die Alternative einer ebenso bedenklichen und reduzierenden Darstellung der Beherrschten als fremdbestimmte „Opfer der Strukturen“ (Kalpaka 2003, 71). Ein Ausweg aus diesem unbefriedigenden Angebot an Alternativen kann eventuell dann gefunden werden, wenn Bourdieus Konzipierung von sozialen Akteurinnen in den verschiedenen Feldern auf der Grundlage des poststrukturalistischen Identitätsbegriffes weitergeführt würde: Die sozialen Akteurinnen können demnach innerhalb der vertikalen Struktur herrschender und beherrschter Positionen entlang *vielfältiger* Differenz(ierung)en, Zugehö-

---

87 Zwar thematisiert Bourdieu auch keine Möglichkeiten von den herrschenden Positionen der ökonomischen Kapitalträger aus, das Beherrscht-Sein eigener Herrschaft zu überwinden, allerdings kann diese Vernachlässigung damit erklärt werden, dass Bourdieu sich in seinen vielfältigen Studien und Analysen gerade den von der Wirtschaft sowie von marxistischen Theorien unberücksichtigten Kapitalformen, dem kulturellen und dem sozialen Kapital, widmet (Bourdieu 1992/2005, 51).

rigkeiten und Identitäten klassifiziert werden und in unterschiedlichen Feldern auch beherrschte und herrschende Positionen zugleich einnehmen. Demzufolge wäre nicht nur die Situation der Trägerinnen kulturellen Kapitals, sondern die Situation *aller* sozialer Akteurinnen durch eine Widersprüchlichkeit gekennzeichnet, die Bourdieu als Ausgangspunkt für die Möglichkeit der Autonomie beschreibt. Die Möglichkeit der Autonomie würde somit auch allen sozialen Akteurinnen zugänglich werden. Diese subjektiven Möglichkeiten der Überwindung von determinierenden Bedingungen zur Erlangung relativer Freiheit vom Standpunkt jeglicher Subjekte durch ihre widersprüchlichen und dezentralen Identitäten, Zugehörigkeiten und Positionierungen wurden von Bourdieu aber nicht weiter ausgeführt.

(III) *Holzkamp* wurde im Bezug auf die Berücksichtigung der unterschiedlichen Machtdimensionen des Anti-Bias-Ansatzes mit dem Konzept des *subjektiven Möglichkeitsraumes* hervorgehoben. Mit seinem subjektwissenschaftlichen Ansatz gelingt es ihm außerdem, die Subjekt-Perspektive zu fokussieren, ohne die Bedeutung der gesellschaftlichen Bedingungen zu unterminieren. Hinsichtlich des Subjektbegriffes wird im Folgenden zwei zentralen Annahmen der subjektwissenschaftlichen Theorie nachgegangen: *Erstens* wird vorausgesetzt, dass kein Subjekt in der Lage ist, „begründet“ gegen die je eigenen Interessen zu handeln (Holzkamp 1995, 26). *Zweitens* erklärt Holzkamp den Begriff „subjektiv“ als die „Erweiterung der Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen“ (ebd., 23). Während im Rahmen der ersten Annahme insbesondere die Frage im Vordergrund steht, in welcher Weise Subjekt und Gesellschaft zusammen gedacht werden bzw. wie sie sich reziprok vermitteln, wird in der Diskussion der zweiten Annahme der Möglichkeit einer Verfügungserweiterung mit den bereits dargelegten Subjekt-Begriffen von Foucault und Bourdieu zusammengebracht werden. Abschließend können die zentralen Aspekte eines Subjekt-Begriffes für die Anti-Bias-Arbeit aus den verschiedenen Darstellungen gefolgert werden.

*Zu erstens:* Das Subjekt wird von Holzkamp als *Intentionalitätszentrum* verstanden, welches in Beziehung zu anderen Intentionalitätszentren steht. „Die darin liegende reziproke Perspektivenverschränkung ist die allgemeinste Bestimmung der *Intersubjektivität* als Kennzeichen zwischenmenschlicher Beziehungen“ (ebd., 21). Das Subjekt



verhält sich zur Welt, indem es seine Intentionalität – Absichten, Pläne, Vorsätze – als „*inhaltliche Stellungnahmen und Handlungsentwürfe*“, vom Standpunkt der jeweils eigenen Lebensinteressen auf die Welt richtet (ebd.). Die Bedeutungen<sup>88</sup> fungieren als Vermittlungsebene „zwischen gesellschaftlichen Lebensbedingungen und individuellem Handeln“: „Die sachlich-sozialen Bedeutungen [...] sind [...] der individuell handlungsrelevante Aspekt in sich strukturierter, objektiver gesellschaftlicher Lebensbedingungen in ihren historisch bestimmten, klassen- und schichtspezifischen Ausprägungen“ (ebd., 22). Die Bedeutungen werden ausdrücklich nicht als Determinanten von Handlungen sondern vielmehr als – zwar ungleich verteilte – Möglichkeiten, zu denen sich das Subjekt bewusst verhalten kann, verstanden. Handeln kann dann als die „Realisierung von Bedeutungen, d.h. gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten“ gefasst werden: Die Intentionalität des Subjekts ist demnach nicht auf kognitive oder mentale Akte beschränkt, „sondern schließt die Umsetzung solcher Handlungsmöglichkeiten ein“ (ebd., 23). Die je eigene intentionale Realisierung oder Nicht-Realisierung von Handlungsmöglichkeiten kann anhand von *subjektiven Handlungsbegründungen* kommuniziert werden. Handlungsbegründungen implizieren immer den je eigenen Subjektstandpunkt (ebd., 23f), so dass eine Handlung eines Subjektes zwar den objektiven, nicht aber den als eigene Situation erfahrenen Lebensinteressen und Bedürfnissen widersprechen kann (Holzkamp 1983, 350). Jede Handlung eines Subjekts wird als für das Subjekt „subjektiv funktional“ verstanden (ebd., 350). Mit Handlungsbegründungen kann das Subjekt nur die eigene Intention, die eigenen Gründe und die eigene Absicht für eine Handlung erklären, nicht aber äußere Einflüsse zur Begründung heranziehen; diese werden demgegenüber in den *Prämissen* für die Begründung jeweils eigener Handlungsvorsätze verortet: „Solche Prämissen sind nicht eindeutig von außen determiniert, sondern vom Subjekt im Kontext seiner Handlungen *aktiv selektiert bzw. hergestellt*, mithin sowohl Voraussetzung wie Resultat des Handlungsverlaufs“ (Holzkamp 1995, 24). Äußere gesellschaftliche Bedingungen können zu Begründungsprämissen werden und sachlich-sozia-

---

88 Die Bedeutungshaftigkeit der Welt begründet Holzkamp mit den durch die gesellschaftliche Arbeit produzierten allgemeinen Gebrauchszwecken: Sprachlich-symbolische Bedeutungen beziehen sich verallgemeinernd auf die sachlich-sozialen Gegenstandsbedeutungen (vgl. Holzkamp 2005, 22).

le Bedeutungen/Handlungsmöglichkeiten herausstellen, durch deren Umsetzung das Subjekt eine Verfügung über die individuellen Lebensbedingungen erreichen kann. In den Prämissen findet sich die gesamte den eigenen „Intentionen gegenüber widerständige Realität“,<sup>89</sup> die mit den eigenen Handlungsvorsätzen nur dann – wenn überhaupt – verändert werden kann, wenn die Umsetzung von Handlungsvorsätzen in Handlungen erfolgt und somit auch Teilhabe an „*der Veränderung von Bedingungen/Bedeutungen als Prämissen für meine Handlungsbegründungen*“ möglich wird (ebd.). Die je eigenen Handlungsbegründungen können im Rahmen intersubjektiver Beziehungen expliziert werden, ebenso wie je andere Handlungsbegründungen durch Kommunikation diskursiv verständlich und nachvollziehbar gemacht werden können (ebd., 26).<sup>90</sup> Die Handlungsgründe des Subjektes unterliegen der Verallgemeinerbarkeit und sind als subjektiv-intersubjektive Handlungsgründe zu verstehen,<sup>91</sup> die als je eigene Handlungsbegründungen auch für je Andere intersubjektiv verständlich sein müssen: „Wenn ich meine Handlungen nicht (durch ihren subjektiven Bedürfnis- und Interessenbezug) *vor anderen begründen könnte*, so *kann* ich sie auch *nicht vor mir selbst begründen*“ (Holzkamp 1983, 350).

Entscheidend im Zusammenhang mit den je subjektiven Intentionen und Handlungsbegründungen ist, dass Holzkamp diese nicht den gesellschaftlichen Bedingungen und Bedeutungen gegenübergestellt und von diesen gänzlich determiniert versteht, sondern die Bedingun-

---

89 Die „widerständige Realität“ äußerer Bedingungen in den Begründungsprämissen, die den je eigenen Intentionen gegenübersteht, fasst auch z.B. körperliche Begrenzungen und Einschränkungen wie Schmerzen (Holzkamp 1995, 25).

90 Holzkamp will durch die „Heraushebung der intersubjektiven Reziprozität“ zwischen Begründetheit und Verständlichkeit aufzeigen, dass Unverständlichkeit nur dann auftreten kann, wenn ein Mensch nicht ausreichend Einblick in die Prämissen des anderen Menschen erhält, unter denen seine Intentionen aber begründet sind (Holzkamp 1995, 26). Aufgrund eigener Verständnislosigkeit ist es also nicht notwendig, die Diskursebene subjektiver Handlungsgründe zu verlassen und die Handlungen des anderen unter dem Aspekt der kausalen Bedingtheit zu sehen. „Wenn ich es dennoch tue, so ist dies (formal gesehen) das Resultat meiner Entscheidung, den anderen aus dem ›menschlichen‹ Beziehungsniveau der Intersubjektivität auszugrenzen und ihn (...) ›von außen‹ auf die Ursachen seines Verhaltens hin zu betrachten“ (ebd.).

91 Das Subjekt kann sich aufgrund der Struktur gesellschaftlicher Denkformen als „Fall von‹ verallgemeinertem Anderen“ denken. (Holzkamp 1983, 350).

gen und Bedeutungen als Prämissen begreift, „auf deren Grundlage sich Emotionen, Kognitionen und Handlungsweisen *begründen*“ (Leiprecht 2005, 53).<sup>92</sup>

*Zu zweitens:* Wie bereits geschildert wurde, kann das Subjekt über die Realisierung vorgegebener Bedeutungen/Handlungsmöglichkeiten hinausgehen, um durch die Veränderung der für die Prämissen eigener Handlungsbegründungen relevanten Bedeutungen die Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen zu erweitern. Mit der Konzipierung der Möglichkeit einer Erweiterung der Bedingungsverfügung durch das Subjekt gelingt es Holzkamp, das Subjekt nicht vollständig durch äußere Bedingungen determiniert zu begreifen, sondern vor eine „doppelte Möglichkeit [...] zum Handeln *unter* gesamtgesellschaftlichen Bedingungen und zum Handeln in *Erweiterung* der in den Bedingungen liegenden Verfügungsmöglichkeiten“ zu stellen (Holzkamp 1983, 368). Wie Leiprecht herausstellt, ist in dieser „doppelten Möglichkeit“ (Leiprecht 2005, 51) der Hinweis auf einen zweifachen Subjekt-Begriff wie er auch von Foucault proklamiert wurde, enthalten:<sup>93</sup> Einerseits ist ein der lateinischen Wortbedeutung von ‚subiectum‘ (=unterlegen) entsprechender Subjekt-Begriff in der Möglichkeit „zum Handeln *unter* gesamtgesellschaftlichen Bedingungen“, andererseits der insbesondere im deutschen Sprachraum dominierende Subjektbegriff des denkenden, wahrnehmenden und wollenden Wesens (vgl. Wahrig 1991, 1249; zit. nach ebd.) in der Möglichkeit „zum Handeln in *Erweiterung* der in den Bedingungen liegenden Verfügungsmöglichkeiten“ enthalten (ebd.). Leiprecht sieht die Chancen, die mit dem Aufgreifen des zweifachen Subjekt-Begriffes einhergehen, darin, dass das Subjekt „gleichzeitig unterworfen *und* widerständig, außengeleitet *und* eigensinnig, fremdbestimmt *und* selbstbestimmt sein kann“ (ebd.).

---

92 Kalpaka betont in diesem Zusammenhang, dass die gesellschaftlichen Bedingungen ebenso wenig wie einzelne Zugehörigkeiten Auskunft über das Handeln einzelner Individuen geben. Vielmehr stellt sie heraus, dass das je individuelle Handeln Auskunft über die vorherrschenden Bedingungen und die subjektiven Interpretationen derselben gibt (Kalpaka 2006b, 275f).

93 An dieser Stelle sollte darauf verwiesen sein, dass Holzkamp sich im Rahmen seiner subjektwissenschaftlichen Lerntheorie auch explizit auf Foucaults Genealogie der Schuldisziplin bezieht. Holzkamp versteht die von Foucault dargestellte disziplinäre Machtanalyse als Bestätigung seiner Überlegungen (vgl. Holzkamp 1994, 346ff).

Diese Integration von Widersprüchen in die Konzipierung des Subjektes kann nun erneut der Herangehensweise Bourdieus an die verschiedenen Subjekt-Positionen gegenübergestellt werden, der zwar im Rahmen der Analyse unterschiedlicher Felder mit der Dichotomie von Herrschenden und Beherrschten zu brechen vermag, indem er insbesondere die Widersprüche der Kulturkapitalträgerinnen aufzeigt, hinsichtlich der Analyse des sozialen Raumes doch der hierarchischen Dualität verhaftet bleibt. Die Schwierigkeit, die sich für Bourdieu durch die starke Orientierung an der Herrschenden-Beherrschte-Dichotomie ergibt, Handlungsmöglichkeiten für die Beherrschten aufzuzeigen, stellt sich für Holzkamp nicht, da er zunächst für alle Subjekte gleichermaßen Behinderungen durch gesellschaftliche Bedingungen und Bedeutungen sowie Möglichkeiten der Erweiterung der Bedingungsverfügung proklamiert und auf dieser Grundlage die Alternative der *zweiten Möglichkeit* vom Subjektstandpunkt aus erklärt. Allerdings berücksichtigt auch Holzkamp die Machtpositionierungen der Subjekte, indem er betont, dass sowohl die zur Verfügung stehenden Handlungsmöglichkeiten als auch das Ausmaß existentieller Verunsicherung in Bezug auf die Erweiterung der Bedingungsverfügung von der Position des Individuums in den „antagonistischen Klassenverhältnissen“ abhängen (Holzkamp 1983, 371). Auf diese Weise ist es möglich, für alle Subjekte gleichermaßen Handlungsalternativen deutlich zu machen und die subjektive Verantwortung unter Berücksichtigung vorherrschender Machtasymmetrien sowie der je eigenen Erfahrungen in bestimmten Positionen, die sich eklatant auf die Realisierung von Handlungsmöglichkeiten auswirken, herauszustellen.

Abschließend kann resümiert werden, dass alle dargestellten Ansätze zu einem Subjekt-Begriff im Sinne der Anti-Bias-Arbeit beitragen können. Für die Auseinandersetzung mit den je eigenen Zugehörigkeiten und Identitäten, sind die Arbeiten von *Hall* hilfreich, der ein im Prozess befindliches Subjekt beschreibt, das durch vielfältige, teilweise widersprüchliche Identitäten entlang verschiedener Differenz(ierung)en definiert wird und sich selbst definiert.

Ansatzpunkte für die Reflexion der je eigenen Verstrickung in und Beteiligung an der Aufrechterhaltung bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse ergeben sich sowohl aus den Arbeiten von Foucault wie aus den Arbeiten Bourdieus.

*Foucault* ist dahingehend für einen Subjekt-Begriff der Anti-Bias-Arbeit elementar, als dass er mit der zweifachen Unterwerfung aufzeigen kann, wie die gesellschaftlichen Machttechniken durch die Institutionen bis ins Privateste der Individuen hineinwirken und sie zu Subjekten der eigenen Unterwerfung werden lassen. Diese Mechanik der Selbstunterwerfung vermag dem Anti-Bias-Ansatz entsprechend einerseits, das Zusammenwirken der verschiedenen Machtdimensionen aufzuzeigen und damit eine Gegenüberstellung von Subjekt und Gesellschaft gänzlich zu überwinden. Andererseits wird deutlich, dass alle Menschen in diesen Verhältnissen als Teil der Machtwirkungen selbst direkt betroffen sind und über Macht verfügen.

*Bourdieu* zielt nicht auf eine gleichermaßen perfektionierte Aufhebung der Differenzierung von gesellschaftlich etablierter und subjektiver Macht. Denn immerhin setzt Bourdieu bei eben dieser Differenz/ierung an, um das Zusammenwirken zu verdeutlichen. Ihm gelingt es, gerade die Eingebundenheit des Subjektes in die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse sowie das reziproke Reproduktionsverhältnis explizit herauszustellen und dabei die vorherrschenden Machtasymmetrien in ihrer Wirksamkeit auf die subjektiven Lebenssituationen ausdrücklich mit einzubeziehen. Indem Bourdieu die Differenzierung von herrschend und beherrscht zunächst übernimmt, ist er insbesondere im Rahmen der Auseinandersetzung mit eigenen Diskriminierungserfahrungen sowie mit der verinnerlichten Dominanz und Unterdrückung für die Anti-Bias-Arbeit entscheidend, wo eben diese Täterinnen-Opfer-Dichotomie als Anknüpfungspunkt ausdrücklich genutzt wird, um die subjektiven Erfahrungen einerseits und die positionalen Auswirkungen der Machtverhältnisse andererseits nicht außer Acht zu lassen, sondern auf der Grundlage einer differenzierten Auseinandersetzung politisch handlungsfähig zu werden.

Hinsichtlich der Handlungsfähigkeit und der Widerstandsmöglichkeiten von Subjekten, denen im Anti-Bias-Ansatz mit der Empowerment-Zielrichtung eine zentrale Bedeutung beigemessen wird, können weder Foucault noch Bourdieu in umfassender Weise dienen. An Foucault anknüpfend wurde bereits auf *Butler* verwiesen, der es gelang, die von Bourdieu als zweifache Unterwerfung beschriebene Subjektivierung derart weiterzuentwickeln, dass dem Subjekt ein widerständiger Rest bleibt, wenn es von der Anerkennung der Subjektivierung aus,

mit Hilfe dekonstruktiver Strategien handlungsfähig wird. In Bourdieus Arbeiten konnte einzig die Widersprüchlichkeit der Kulturkapitalträgerinnen als Anknüpfungspunkte für widerständige Strategien – in Form subversiver Bündnisse und eines Infragestellens der Verhältnisse – herauskristallisiert werden.

Um der Empowerment-Perspektive des Anti-Bias-Ansatzes entsprechend den je herrschenden wie je beherrschten Subjekten über die äußeren Determinierungen hinaus Handlungsspielräume zuzugestehen, ist die Konstruktion des subjektiven Möglichkeitsraumes von *Holz-kamp* samt dessen theoretischen Implikationen zentral. Im Rahmen dieses Konzeptes kann sowohl die zweifache Subjektivierung rekonstruiert als auch die Feinheiten des Habituskonzeptes mit einbezogen werden. In der subjektwissenschaftlichen Theorie verfügt das Subjekt über handlungsleitende Interessen und Intentionen, die auf die Realisierung und Erweiterung der Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen gerichtet sind. Der Anti-Bias-Ansatz zielt auf die Erweiterung der je individuellen sowie der gesellschaftlichen Möglichkeitsräume, „um ein breiteres Spektrum an Lebens- und Bewältigungsstrategien von Einzelnen und Gruppen wahrscheinlicher zu machen“ (Kalpaka 2006b, 276).

### 3.3 Diskriminierung

In der Darstellung der Grundannahmen, Inhalte und Begriffe in der Anti-Bias-Arbeit sind verschiedene Aspekte hinsichtlich des Diskriminierungsverständnisses bereits ausführlich betrachtet worden (s. Kapitel 2.2. und 2.3). Im Folgenden werden diese zentralen Inhalte der Anti-Bias-Arbeit aufgegriffen und theoretisch diskutiert. Zunächst wird der Begriff Diskriminierung in Verbindung mit dem Begriff der Unterdrückung in den Blick genommen (3.3.1). Es wird untersucht, inwieweit die beiden Begriffe terminologisch zu unterscheiden sind bzw. ob eine synonyme Verwendung der Begriffe zu einem Verlust an terminologischer Exaktheit führt. Anschließend soll das Diskriminierungsverständnis in der Anti-Bias-Arbeit entlang des Diskriminierungsmodells (3.3.2) theoretisch präzisiert werden. Zu diesem Zweck sollen die Komponenten des Modells der Differenzierungen einerseits und die des Modells der Macht andererseits in ihrem Zusammenhang mit Diskriminierung als Analyseschritte erneut aufgegriffen werden: Die The-

matisierung von vielfältigen Diskriminierungsformen entlang gesellschaftlich vorherrschender sowie individueller Differenzierungen wird um das Konzept der ‚five faces of oppression‘ von Iris Marion Young erweitert (3.3.3); die Auseinandersetzung mit der je eigenen Machtposition sowie die Reflexion der je eigenen Verstrickung in und Beteiligung an der Produktion und Aufrechterhaltung von Unterdrückungsverhältnissen werden im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Modell der Internalisierung von Macht-/Unterdrückungsverhältnissen theoretisch ebenso expliziert, wie die individuellen Handlungsspielräume, die sich aus dem individuellen Eingebundensein rekonstruieren lassen (3.3.4). Anschließend wird die Ebenendifferenzierung von Diskriminierung im Anti-Bias-Ansatz von anderen Ebenenmodellen abgegrenzt (3.3.5). In einem abschließenden Teil wird ein konkreter Einzelfall als Ausgangspunkt herangezogen (3.3.6), um die theoretisch dargestellten Analysemodelle des Anti-Bias-Ansatzes in ihrer Brauchbarkeit für die weiterführende Einsicht in die Funktionsweisen von Diskriminierung sowie für die Entwicklung von alternativen Handlungsmöglichkeiten zu untersuchen.

### 3.3.1 *Begriffsbestimmung: Diskriminierung und Unterdrückung*

In der vorhandenen Literatur zum Anti-Bias-Ansatz fällt auf, dass im Englischen vorwiegend der Begriff ‚oppression‘ verwendet wird, während im Deutschen fast ausschließlich von Diskriminierung gesprochen wird. Eine Lexikonrecherche verdeutlicht, dass die Begriffe in beiden Sprachen Unterschiedliches bedeuten: Während der Begriff ‚discrimination‘ im Englischen *nicht* zwangsläufig negativ konnotiert ist, sondern auch eine gute Beurteilung bzw. Unterscheidung bezeichnet,<sup>94</sup> ist der Begriff in seiner deutschen Verwendung *ausschließlich* negativ besetzt: Im Deutschen bezieht sich der Begriff der Diskriminierung explizit auf solche Beurteilungen, „Einstellungen oder Verhaltensweisen, durch die andere Menschen verächtlich oder benachteiligt – ‚diskriminiert‘ werden“ und fasst darüber hinaus sozio-ökonomische Diskriminierungen als „objektiv feststellbare und messbare Benachteiligungen von Personengesamtheiten“ auf struktureller Ebene (Lexikon

---

94 Im Englischen wird ‚discrimination‘ erklärt als: „1 good judgement and perception [...]. 2 – (against/in favour of sb) treating a person or group differently (usu worse) than others“ (Oxford advanced learner’s dictionary 1948/1989, 343).

zur Soziologie 1973/1994, 145).<sup>95</sup> Der Begriff ‚oppression‘ wird im Englischen erklärt als „kontinuierlich ungerechte oder grausame Behandlung oder Beherrschung“ und als „Behandlung, die andere ärgerlich oder unglücklich macht“.<sup>96</sup> Im Deutschen hingegen taucht der Begriff Unterdrückung in einem allgemeinen Lexikon entweder gar nicht bzw. nur unter Verweis auf den Begriff der Repression<sup>97</sup> auf oder bezieht sich zunächst auf psychoanalytische Erklärungen im Sinne der bewussten Verdrängung „eines unlustvollen oder unerwünschten Inhalts aus dem Bewusstsein“ (Meyers 1987, Bd. 23, 6). Im „Lexikon zur Soziologie“ (1994) wird im Kultur- oder sozialkritischen Sinne zusätzlich die „Unterdrückung individueller Triebäußerungen durch gesellschaftliche Strukturen, [...] der Ausschluß von Menschen, Klassen und Gesellschaften von Selbstentfaltung, Glück und Lebenschancen durch die gegebenen Herrschafts- und Autoritätsverhältnisse und die aufgrund dieser Verhältnisse verinnerlichten Zwänge und Tabus“ beschrieben (Lexikon zur Soziologie 1973/1994, 699). Darüber hinaus wird als Unterdrückung „jede Form der illegitimen politischen Macht ausübung und Gewaltanwendung“ verstanden (ebd.).

Diese kurze Gegenüberstellung von Bedeutungen verdeutlicht, warum in der Anti-Bias-Arbeit in den beiden Sprachen je verschiedene Begriffe dominieren bzw. warum im Englischen vorwiegend der Begriff ‚oppression‘ und im Deutschen der Begriff der Diskriminierung genutzt wird: Die Begriffe ‚oppression‘ und Diskriminierung vermögen die in der Anti-Bias-Arbeit fokussierte komplexe Thematik von individuellen, ungerechten und herabwürdigenden Behandlungen anderer Menschen bis hin zu strukturellen Ausgrenzungen und Benachteiligungen zu fassen.<sup>98</sup> Demgegenüber erscheint der Begriff ‚discrimination‘ im

---

95 Vgl. Meyers 1987, Bd. 5, 263.

96 Im Englischen wird ‚oppression‘ mit „oppressing or being oppressed“ erklärt als: „1 rule or treat (sb) with continual injustice or cruelty [...]. 2 make (sb) feel worried, uncomfortable or unhappy“ (Oxford advanced learner’s dictionary 1948/1989, 868).

97 Repression wird folgendermaßen erklärt: „In der Gesellschaftskritik der krit. Theorie (...) und der neuen Linken wurde der Begriff R. in den 1960er Jahren im Sinne einer allg. polit. Unterdrückung auf jede Einschränkung und Behinderung der Persönlichkeitsentfaltung sowie der Freiheit von Individuen oder Gruppen als Gegenbegriff zur Emanzipation angewandt“ (Meyers 1987, Bd. 18, 204).

98 Diese Gegenüberstellung bezieht sich nur auf die Anti-Bias-Arbeit und kann nicht allgemein verstanden werden. Denn beispielsweise von Feagin/Booher Feagin



Englischen als zu weit gefasst bzw. als zu allgemein auf – auch positive – Unterscheidungen bezogen; im Deutschen hingegen scheint der Begriff der Unterdrückung im alltäglichen Sprachgebrauch und in den vorherrschenden (politischen) Diskursen ebenso wenig vertreten zu sein wie in den geläufigen Lexika. Das begründet allerdings noch nicht, weshalb der Begriff auch in Zukunft nicht häufiger genutzt werden sollte. Es bleibt also die Frage offen, ob in der deutschsprachigen Anti-Bias-Arbeit beide Begriffe der Diskriminierung und der Unterdrückung *synonym* oder *differenziert* verwendet werden können bzw. sollten. Um diesbezüglich zu einer Klärung zu gelangen, bedarf es zunächst einer Ermittlung hinsichtlich der möglicherweise bewusst differenzierten Verwendung dieser Begriffe in der Anti-Bias-Arbeit. Es zeigt sich, dass in der englischsprachigen Terminologie zwischen *konkreten Handlungen* anhand des Begriffes ‚discrimination‘ einerseits und *systematischer Benachteiligung* anhand des Begriffes ‚oppression‘ andererseits differenziert wird: ‚Discrimination‘ wird als (vorwiegend negative) Bewertung entlang jeglicher individueller Differenzierungen verstanden, die jede Person ausüben kann, die über die situative Handlungsmacht verfügt (bias + power to act → discrimination). Hingegen basiert ‚oppression‘ auf einer Ideologie der Überlegenheit entlang je spezifischer gesellschaftlich vorherrschender Differenzierungen und setzt ausreichend politische, ökonomische, rechtliche und soziale Macht voraus, um die Institutionalisierung dieser Differenzierungen zu (re)produzieren (bias + economic, social, political, legal power → oppression). Während ‚discrimination‘ – als einzelne, konkrete Handlung verstanden – mindestens subjektiv funktional ist, erfüllt ‚oppression‘ – als System von Benachteiligung oder Herabwürdigung verstanden – *zusätzlich* politische, soziale, ökonomische und/oder rechtliche Funktionen (vgl. ELRU 1997, 11). Soll diese terminologische Unterscheidung von ‚oppression‘ und ‚discrimination‘ nun aus der englischsprachigen für die deutschsprachige Anti-Bias-Arbeit übernommen werden, so könnte die Konsequenz darin bestehen, vorwiegend den Begriff der Unterdrückung zu nutzen, weil er *zusätzlich* zur interaktionellen Ebene auch „das strukturelle Moment“ von Diskriminierung zu fas-

---

(1986) wird der Begriff ‚discrimination‘ im Englischen differenziert gebraucht (zit. nach Gomolla/Radtke 2002, 44f).

sen vermag (Weinbach 2006, 55).<sup>99</sup> Im Rahmen dieser Arbeit wird für den Anti-Bias-Ansatz vorgeschlagen, die terminologische Differenzierung – von Unterdrückung vorwiegend als strukturelle Dimension und Diskriminierung vorwiegend als Dimension konkreter Handlungen – zwar mitzudenken, nicht aber ausschließlich von Unterdrückung zu sprechen, sondern aus folgenden Gründen *beide* Begriffe zu nutzen: *Erstens*, weil der Begriff der Diskriminierung im Deutschen hinsichtlich seiner Bedeutungen über die Eignung des englischen Begriffes ‚discrimination‘ für die Anti-Bias-Arbeit hinausgeht, da er sich konkret auf negative Bewertungen und Benachteiligungen bezieht und auch die strukturelle Ebene umfasst. *Zweitens* sollten unterschiedliche Ebenen von Benachteiligungen und Herabsetzungen sowie die verschiedenen Machtaspekte, die möglicherweise mit den jeweiligen Begriffen einhergehen, nicht getrennt voneinander betrachtet, sondern in ihren Zusammenhängen erforscht werden. *Drittens* wird für sinnvoll erachtet, die dem Begriff der Unterdrückung inhärente strukturelle Dimension im Deutschen explizit auch auf den überwiegend verwendeten Begriff der Diskriminierung zu übertragen, um individualisierenden Begründungsmustern in politischen Debatten zu Diskriminierung etwas entgegen zu setzen. Und gleichzeitig sollte auch der Begriff der Unterdrückung verstärkt Eingang in politische Debatten finden, um zusätzlich durch diesen Begriff auf die systematische Form von Diskriminierung aufmerksam zu machen. Quintessenz dieser Gegenüberstellung ist, dass grundsätzlich beide Begriffe genutzt werden sollten und auch synonym verwandt werden können, weil Diskriminierung und Unterdrückung im Sinne des Anti-Bias-Ansatzes, sowohl die individuellen, situativen als auch die strukturellen, ideologisch legitimierten Benachteiligungen und Herabwürdigungen beschreiben können.

---

99 Dementsprechend zieht Heike Weinbach im Rahmen ihrer Arbeit zum ‚Social-Justice‘-Ansatz den Begriff Unterdrückung dem der Diskriminierung vor, „um die Schärfe der Konsequenzen zu verdeutlichen. Diskriminierung ist darin gewissermaßen eine Variante von Unterdrückung. Unterdrückung meint eine institutionelle und systematische Form von Diskriminierung, die ihren Ausdruck auch in kulturellen und individuellen Praktiken immer wieder findet. Das strukturelle Moment, das heißt die Festschreibung von Vorurteilen, Diskriminierungen, Privilegien etc. in Gesetzen, öffentlichen Ordnungen, Medien etc. wird als Unterdrückung verstanden, weil damit immer auch Unsichtbarmachung, Sperrung des Zugangs zu Ressourcen, die Unterdrückung von anderen Lebensformen und ihre Verhinderung an der gleichberechtigten Partizipation öffentlichen Lebens verbunden sind“ (Adams u. a., 1997, 4 ff; zit. nach Weinbach 2006, 55).

### 3.3.2 Diskriminierungsmodell

Diskriminierung wird in der Anti-Bias-Arbeit im Rahmen des Diskriminierungsmodells mit den Begriffen Differenzierung und Macht in Verbindung gebracht (s. Abbildung 2, Kapitel 2.3.3). Das Modell ist ausdrücklich für die erfahrungsbezogene Auseinandersetzung mit Diskriminierung konzipiert. Durch die Formulierung von Diskriminierung als *mögliche* Konsequenz aus Differenzierung und Macht wird dieser Bezug zu den eigenen Erfahrungen deutlich. Die Definitionsmacht, ob Diskriminierungen erfahren wurden, wird ausdrücklich den je Diskriminierten zugesprochen (vgl. Kapitel 2.2.3.1). Dieses Modell soll an dieser Stelle also keineswegs unbedacht theoretisiert werden, sondern einzig anderen Modellen zur Erklärung von Diskriminierung vergleichend gegenübergestellt werden.

Als erstes wird auf die Explikationen zu Diskriminierung von Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke (2002) im Rahmen ihrer beachtlichen Studie mit dem Titel „Institutionelle Diskriminierung – zur Herstellung ethnischer Differenz in der Schule“ zurückgegriffen: Gomolla und Radtke erklären Diskriminierung als „Unterscheidungen treffen und sie bewerten“ (Gomolla/Radtke 2002, 11). Sie gehen davon aus, dass jede *Differenzierung* schon eine Asymmetrie impliziert, in der die eine Seite gegenüber der anderen bevorzugt wird: „Festgestellt wird eine Differenz, wobei der positive Wert den Maßstab für die Abweichung liefert“ (ebd.).<sup>100</sup> Demnach setzt Diskriminierung eine ungleichseitig angelegte Interaktionssituation voraus (ebd., 12). In ihrer weiteren Darstellung trennen sie dann deutlich die Ebene der Analyse/Erkenntnis von der Ebene der Handlung: „Von den analytischen Operationen des Unterscheidens sind Handlungen abzusetzen, die das Unterschiedene bewerten“ (ebd., 11). Die *Bewertung* des Unterschiedenen bezeichnen sie als eine sozial diskriminierende Handlung mit sozialen Folgen, die, auch wenn sie nicht diskriminierend gemeint ist, dennoch so wahrgenommen und erlebt werden kann (ebd.). Gomolla und Radtke betonen, dass ein enger Zusammenhang zwischen der Asymmetrie der Unterscheidung und der sozialen Diskriminierung besteht und fordern daher in Anlehnung an Foucault, jede wahrgenommene Asymmetrie, „auf unterlegte Über- und Unterordnungsverhältnisse

---

100 Vgl. Kapitel 3.1.2.

und Ausgrenzungsabsichten zu befragen“ (ebd.). Sie gehen davon aus, dass Diskriminierungen die Funktion der Sicherung je eigener Privilegien und Vorteile sowie der Begründung von Hierarchien erfüllen und auf Rechtfertigungen angewiesen sind. Aus diesen Erläuterungen zu Diskriminierung lässt sich folgendes Schema ableiten (Abbildung 5):

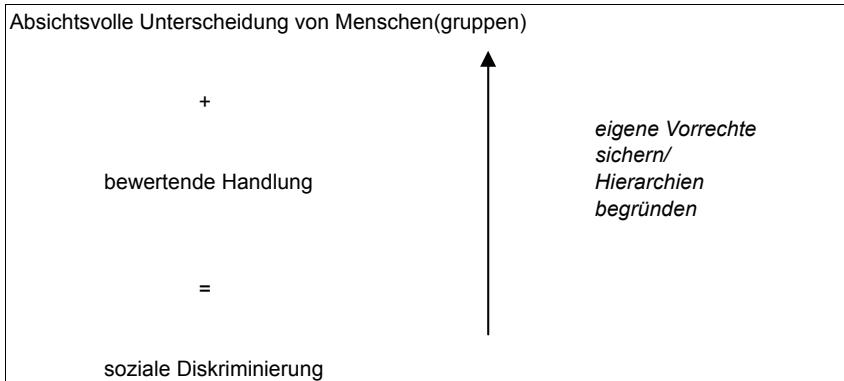


Abb. 5: Diskriminierungsmodell Radtke/Gomolla

Das Schema von Gomolla und Radtke erweckt den Eindruck einer deutlichen Analogie zu dem Diskriminierungsmodell des Anti-Bias-Ansatzes, da beide Modelle oder Schemata über zwei Komponenten verfügen, die in ihrem Zusammenwirken als Voraussetzung für Diskriminierung fungieren. Ein offensichtlicher Unterschied besteht allerdings in dem *Verhältnis* dieser Komponenten zu *Diskriminierung*: Der im Anti-Bias-Ansatz ausdrücklich betonten *Unbestimmtheit* einer diskriminierenden Konsequenz und damit verbundenen Hervorhebung einer möglichen Alternative zu Diskriminierung, steht die *Notwendigkeit* einer sozial diskriminierenden Konsequenz des Zusammenwirkens der beiden Komponenten in dem Schema von Radtke und Gomolla gegenüber. Im Folgenden soll nun geprüft werden, inwieweit die *einzelnen* Komponenten tatsächlich als äquivalent verstanden werden können.

Mit der Erklärung, dass Diskriminierung eine Unterscheidung voraussetzt, befindet sich dieses Schema von Gomolla und Radtke dicht am Diskriminierungsmodell in der Anti-Bias-Arbeit. Mit der Betonung der

Asymmetrie jeglicher Unterscheidungen betonen sie einen wichtigen Aspekt im Zusammenhang mit Diskriminierungen. In der Anti-Bias-Arbeit wird diese Annahme geteilt und die Gleichwertigkeit von horizontalen Differenzierungen in Frage gestellt (vgl. Kapitel 3.1.2). Gleichzeitig wird aber davon ausgegangen, dass soziale Ausdifferenzierung nicht zwangsläufig zu Ungerechtigkeiten oder Diskriminierungen führen müssen. Diese Annahme scheinen auch Gomolla und Radtke zu teilen, wie sie anhand ihrer weiteren Komponente für die Darstellung von Diskriminierung zum Ausdruck bringen: Sie nennen die Bewertung des Unterschiedenen als weitere notwendige Voraussetzung für Diskriminierung und betonen, dass diese zwar auf Unterscheidungs-traditionen beruhen kann, sich von der bloßen Unterscheidung aber durch die jeweiligen sozialen Folgen abhebt. Das Element der Unbestimmtheit von diskriminierenden Folgen findet sich in diesem Schema also in der *Differenzierung zwischen asymmetrisch angelegten Unterscheidungen und der bewertenden Handlung*, die zu sozialen Folgen führt.<sup>101</sup>

Hinsichtlich der zweiten Komponente wird in der Anti-Bias-Arbeit nicht Bewertung, sondern Macht als weitere erforderliche Bedingung betont. Einem vereinheitlichenden Bestreben folgend könnte nun argumentiert werden, dass jede bewertende Handlung ja eine Definitions- und Handlungsmacht voraussetzt (ebd., 12) und demnach auch diese zweite Voraussetzung für Diskriminierung in den beiden Modellen nahezu synonym erscheint. Dass mit dieser Gleichsetzung aber eine Reduktion der Bedeutung von Macht als Voraussetzung für Diskriminierung im Rahmen des Modells des Anti-Bias-Ansatzes einhergeht, soll im Folgenden unter Heranziehung der Rassismusdefinition von Mark Terkessidis verdeutlicht werden.

Da Terkessidis Rassismusdefinition auf die bedeutsame Rassismusdefinition von Robert Miles aufbaut, wird diese zunächst kurz vorge-

---

101 Dass (In)Differenzierungen als Voraussetzung für Diskriminierung von Gomolla und Radtke mit einbezogen werden, kann an dieser Stelle nur vermutet, nicht aber belegt werden, da die Berücksichtigung dessen von dem je verwendeten Differenzierungsbegriff abhängig ist.

stellt.<sup>102</sup> In der folgenden Abbildung wird versucht, diese Rassismusdefinition von Miles zu veranschaulichen (*Abbildung 6*).

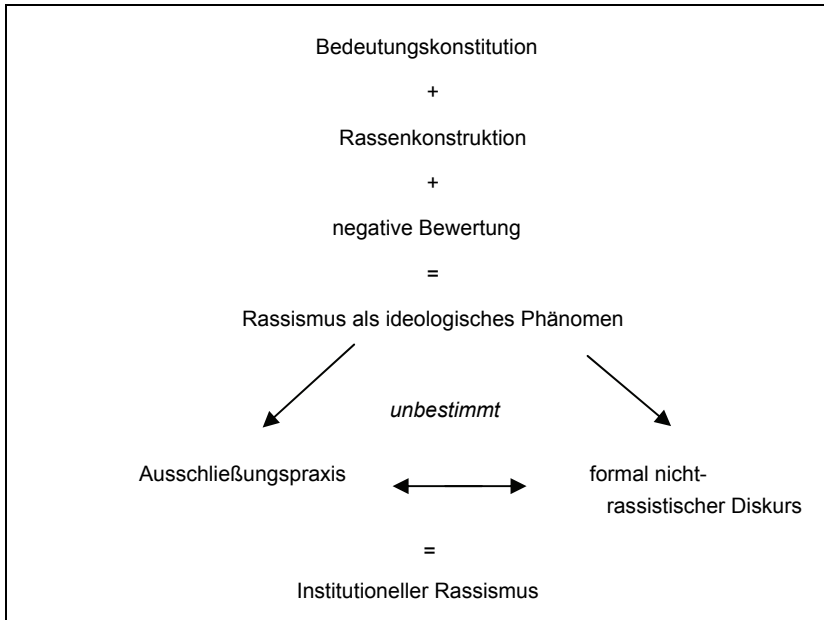


Abb. 6: *Rassismusdefinition Miles*

Miles fasst mit dem Begriff Rassismus ausschließlich *ideologische Phänomene*, die durch dreierlei Aspekte gekennzeichnet sind: Die Bedeutungskonstitution, verstanden als Zuschreibung einer Bedeutung zu „gewissen biologischen oder somatischen Merkmalen“ (Miles 1989, 359), die Rassenkonstruktion, welche die Merkmale „zum Erkennungszeichen bestimmter Gruppen“ werden lassen (ebd.) und die negative Bewertung dieser Konstruktion. Von Rassismus als ideologischem Phänomen unterscheidet Miles rassistische *Ausschließungs-*

102 In der Auseinandersetzung mit diesen Modellen soll keine undifferenzierte Übertragung von Rassismus als eine Diskriminierungsform auf jegliche weitere Diskriminierungsformen erfolgen, sondern einzig die Definitionen von Miles und Terkessidis in der Funktion herangezogen werden, das Diskriminierungsmodell der Anti-Bias-Arbeit theoretisch diskutieren zu können.

*praxen*. Ausschließungspraxen versteht er zunächst als „konkrete Handlungen und Prozesse“, die noch nichts über ihre Ursache aussagen (ebd., 358). Ausschließungspraxen, die auf einen rassistischen Diskurs zurückzuführen sind, nennt Miles *institutionellen Rassismus*. Die Ausschließungspraxen werden „durch einen nun abwesenden rassistischen Diskurs gerechtfertigt oder in Gang gesetzt“, den diese Praxen dann institutionalisieren (ebd., 362): „Der Begriff des institutionellen Rassismus bezieht sich also auf Fälle, in denen Rassismus in Ausschließungspraxen oder in einen formal nicht-rassistischen Diskurs eingebunden ist. In beiden Fällen muss der bestimmende Einfluss des Rassismus erst nachgewiesen werden.“ (ebd., 364).<sup>103</sup>

Terkessidis würdigt diese Rassismusdefinition Miles (vgl. Terkessidis 1998, 74). Dennoch sieht er Bedarf zur Weiterentwicklung von Miles Rassismusverständnis, da er dieses für zu begrenzt hält: „Der Prozeß der Rassenkonstruktion scheint mir zu eng gefaßt und seine Trennung vom Begriff Rassismus künstlich“ (ebd.).

Auch Terkessidis betont in seiner Weiterführung des Modells von Miles drei wesentliche Komponenten, die den „Apparat des Rassismus“ erzeugen: Er nennt zunächst den *Prozess der Rassifizierung*, in dem „einerseits mittels bestimmter Merkmale eine *Gruppe von Menschen als natürliche Gruppe festgelegt*“ und andererseits „die *Natur dieser Gruppe im Verhältnis zur eigenen Gruppe formuliert*“ wird (ebd., 77). Mit dem abstrakten Bestandteil der Rassifizierung ergänzt Terkessidis das Element der Rassenkonstruktion bei Miles um drei Aspekte: Er betont *erstens* die Notwendigkeit, die Konstruktionsmerkmale von somatischen und biologischen Merkmalen, denen Bedeutung zugeschrieben wird und die zur Erkennung von Gruppen dienen, um soziologische, symbolische und geistige sowie imaginäre Kennzeichen zu erweitern,<sup>104</sup> da die somatischen und biologischen Merkmale zunehmend von anderen ersetzt werden, wie er am Beispiel von Ethnie und Kultur an Stelle von ‚Rasse‘ verdeutlicht (ebd., 74f).<sup>105</sup> *Zwei-*

---

103 Auch die Autorinnen des DGB-Bausteins zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit (2004) entwickeln eine Kurzformel für Rassismus, die als eine Weiterführung von Miles verstanden werden kann: Ethnisierte Gruppenbildung + Abwertung + Durchsetzungsmacht = Rassismus (vgl. DGB-Bildungswerk 2004, 198).

104 Vgl. Colette Guillaumin 1992, 39.

105 Dennoch hält er es für sinnvoll, weiter von Rassenkonstruktion zu sprechen, da es nach wie vor um die Konstruktion von naturgegebenen Einheiten geht: „Allerdings

*tens* erklärt Terkessidis die Betonung der negativen Bewertung im Prozess der Zuschreibung als unhaltbar: „Denn zum einen kann die Rassenkonstruktion selbst schon wertend sein, zum anderen können Darstellungsformen rassistisch sein, in denen jegliche Wertung zu fehlen scheint“ (ebd., 75). Terkessidis hebt hervor, dass auch Miles die Kategorisierung nicht wirklich neutralisiert und ihr die Bewertung/Abwertung gegenüberstellt, sondern schon mit seiner Beschreibung der dialektischen Beziehung zwischen dem je Eigenen und dem je Anderen aufzeigt, dass es sich um eine machtvolle Beziehung handelt, weil der je Andere in die jeweilige Welt der Bedeutungen des je Eigenen mit eingeschlossen wird: „Im Akt dieser Einschließung jedoch werden die Kriterien der bloßen Differenzierung und jene der Bewertung ununterscheidbar“ (ebd.). Terkessidis macht an dieser Stelle deutlich, inwiefern im Zusammenwirken mit Rassenkonstruktion die Hervorhebung der Be-/Abwertung als Voraussetzung für Diskriminierung oder Rassismus unzulänglich ist, weil die machtvolle Einschließung der je Anderen in die eigenen Kategorisierungsschemata bereits eine Wertung impliziert: Denn die zur Verfügung stehenden Kategorisierungsschemata sind direkt mit den Werten der hegemonialen Gruppe verknüpft (vgl. Tajfel; zit nach ebd., 76; vgl. auch Bourdieu 2005, 28). *Drittens* verändert Terkessidis die Abgrenzung von Rassenkonstruktion und Rassismus bei Miles in einer Weise, dass er die Rassenkonstruktion bzw. die Rassialisierung zwar als ideologischen Prozess versteht, den Rassismus aber nicht (ausschließlich) als Ideologie. Terkessidis verdeutlicht am Beispiel der farbenblinden Perspektive, dass Diskurse ohne Rassenkonstruktionen (und ohne Wertungen) auskommen können, aber sich trotzdem „auf dem Feld des Rassismus“ abspielen (ebd.). Bei Miles werden die Diskurse ohne direkt ersichtliche Rassenkonstruktion als institutioneller Rassismus bezeichnet. Terkessidis hingegen bezeichnet die Rassenkonstruktion als notwendigen „abstrakten Bestandteil von Rassismus“, der weder explizit noch zusätzlich bewertet sein muss (ebd., 77).

---

muß ›Natur‹ als determinierende Kraft nicht grundsätzlich biologisch verstanden werden“ (Terkessidis 1998, 75). Demnach gehen auch kulturalisierende Zuschreibungen mit Naturalisierungen einher, nicht aber zwingend mit Biologisierungen. Vgl. dazu auch Kapitel 1.1.2



Als zweite Komponente im „Apparat des Rassismus“ übernimmt Terkessidis den Begriff der *Ausschließungspraxis*, den er aber im Gegensatz zu Miles als weiteren *notwendigen* Bestandteil einer Rassismusdefinition begreift, der die „ganze praktische Struktur des Rassismus“ zu fassen vermag (ebd., 78). Terkessidis vertritt die zentrale These, dass die Ausschließung des je Anderen erst durch seine Einschließung in das je Eigene in Gang gesetzt wird: „Denn das Andere entsteht erst durch die Einbeziehung in das Eigene und das Eigene braucht das Andere für seine permanente Selbstbestätigung. Sie bilden eine komplizierte widersprüchliche Einheit“ (ebd., 13). Den *Ausschluss durch Einbeziehung* versteht er als Charakteristikum der modernen Gesellschaft, die „ihre Anderen“ produziert (ebd., 12), indem sie bestimmte Menschen und Gruppen durch den Ausschluss im Inneren der Institutionen „als Objekte“ sichtbar macht (ebd.): „Denn während in anderen historischen Epochen einige Menschen einbezogen und andere einfach ausgeschlossen wurden, ist das moderne System so organisiert, daß es Menschen ausschließt, indem es sie einbezieht. Erst nach der spezifischen Einverleibung bestimmter Menschen setzt jene Dialektik der Ein- und Ausgrenzung ein, welche die Menschen anhand bestimmter Merkmale als Gruppen zum Erscheinen bringt“ (ebd., 78).<sup>106</sup>

In Hinsicht auf Rassismus ergibt sich aus diesen Überlegungen für Terkessidis, dass erst durch das Zusammenwirken von Rassifizierung und Ausgrenzungspraxis die „ständige Produktion von Andersheit“ gewährleistet wird (ebd.). Mit dieser Betonung der Ausschließungspraxis als notwendigen Bestandteil des Rassismus grenzt er sich von einem Verständnis von Rassismus als Ideologie ab und beschreibt Rassis-

---

106 Diesem Zusammenhang von Einschluss und Ausschluss wendet sich auch Luhmann aus systemtheoretischer Perspektive im Rahmen seiner Auseinandersetzung mit den neuen Anforderungen der modernen Gesellschaft an Individualität, die durch die Umstellung von Inklusions- zu Exklusionsindividualität verursacht sind: Die interne Differenzierung der auf Exklusionsindividualität umgestellten modernen Gesellschaft stützt sich auf unterschiedliche Formen der Inklusion von Individuen (kranke, lesende, wählende Person...). Das Problem liegt dann, so Luhmann, in der Partizipation bereits individualisierter Individuen durch unterschiedliche Angebote der Funktionsbereiche, um die befürchtete Entfremdung nicht zum Prinzip werden zu lassen (Luhmann 1993b, 159f).

mus eher – in Anlehnung an Foucault – als Dispositiv,<sup>107</sup> verstanden als „einen aus nichtdiskursiven und diskursiven Praktiken bestehenden ›Apparat‹, einen Macht-Wissen-Komplex“ (ebd., 7).

Als dritten notwendigen Bestandteil des Rassismus bezeichnet Terkessidis die *differenzierende Macht*, die nicht an ein Zentrum gebunden ist, sondern von vielfältigen Punkten auf vielfältige Weise „die Verfügbarkeit von Menschen“ zu gewährleisten vermag (ebd., 79). Er beschreibt eine Macht, durch die rassifizierte Menschen und Gruppen in Relation zu den je anderen rassifizierten Menschen oder Gruppen differenziert werden können. Entscheidend ist, dass eine Rassifizierung von der Positionierung einer je dominierten Gruppe gegenüber einer je dominierenden Gruppe „nicht als rassistisch bezeichnet werden, solange sie nicht die Macht hat, ihre Definition und die damit einhergehenden Ausgrenzungspraxen gegen die übergeordnete Gruppe durchzusetzen“ (Jäger 1992, 15; zit. nach ebd.). Terkessidis zufolge ist demnach die je eigene Machtpositionierung in Relation zu den je Anderen entscheidend, wenn von Rassismus gesprochen werden soll.

Terkessidis definiert Rassismus also als Apparat, der sich aus den Bestandteilen der Rassifizierung, der Ausgrenzungspraxis und der differenzierenden Macht zusammensetzt (*Abbildung 7*). Auch wenn Terkessidis diese drei Elemente zunächst als gleichbedeutend in der Definition des Apparates des Rassismus nebeneinander stellt, ergibt sich aus seinen Erläuterungen eine Darstellung, in der die differenzierende Macht als Voraussetzung verstanden werden kann, um dem Zusammenwirken von Rassifizierung und Ausgrenzungspraxen Ausdruck zu verleihen. So stellt er nationalistischen „Rassifizierungen im Verhältnis zwischen ›Gleichen‹“ solche Rassifizierungen gegenüber, die auf eine differenzierende Macht zurückgreifen und somit Ausgrenzungspraxen gegenüber je Anderen durchsetzen können (ebd., 79). Außerdem spricht für ein Verständnis der differenzierenden Macht als Voraussetzung, dass die Ausgrenzungspraxen für sich stehend auch nicht-rassistische Praktiken sein können: Zwar bezeichnet Terkessidis die Ausgrenzungspraxen im Gegensatz zu Miles als notwendigen Bestandteil

---

107 Dispositiv wird unter Bezugnahme auf Foucault verstanden als ein „Netzwerk heterogener Elemente (aus Gedanken, Gesprächen, Gesetzen, Einrichtungen, Wissenschaften), die in ihrem wechselhaften Zusammenspiel auf gesellschaftliche Erfordernisse antworten“ (Lexikon zur Soziologie 1973/1994, 147).

der Rassismusdefinition, aber er argumentiert nicht gegen Miles hinsichtlich einer Existenz nicht-rassistischer Ausgrenzungspraxen. Demnach sind zwar jegliche Ausgrenzungspraxen auf eine differenzierende Macht angewiesen, aber erst in Zusammenhang mit dem Prozess der Rassifizierung ergeben sich die konkret-rassistischen Artikulationen. Diese nehmen historisch ganz unterschiedliche Formen an und spielen sich auf verschiedenen Ebenen ab. Gemeinsam ist diesen rassistischen Artikulationen, dass sie den abstrakt existierenden Apparat des Rassismus konkretisieren, der „nicht in einer zentralen Instanz“ verkörpert, sondern durch „mangelnde Selbständigkeit in der gesellschaftlichen Praxis gekennzeichnet ist“ (ebd., 79f).

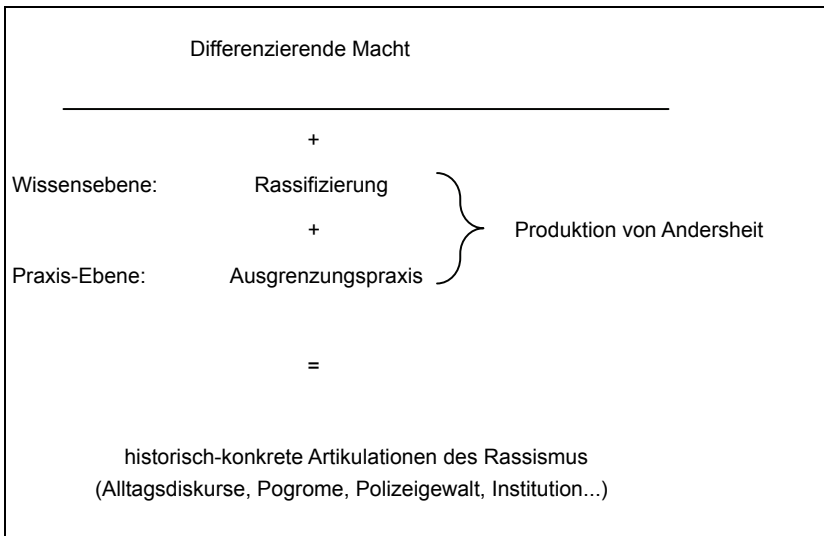


Abb. 7: *Apparat des Rassismus Terkessidis*

Die Definition des „Apparates des Rassismus“ von Terkessidis wird an dieser Stelle so ausführlich dargestellt, da sie in dreifacher Hinsicht als bedeutungsvoll und weiterführend für die Auseinandersetzung mit dem Diskriminierungsmodell in der Anti-Bias-Arbeit anerkannt wird:

*Erstens* entsprechen die Einwände, die Terkessidis gegenüber der (negativen) Bewertung/Abwertung als Bestandteil des Rassismus bei Miles bzw. als Komponente der Diskriminierung bei Gomolla und

Radtke formuliert, der Herangehensweise des Anti-Bias-Ansatzes, der die Bewertung/Abwertung ebenfalls nicht als eigenständiges Element von Diskriminierung begreift, sondern diese sowohl dem Bestandteil der Differenzierung als auch dem der Macht als *mögliches Korrelat* zuordnet. In der Anti-Bias-Arbeit werden alle Differenzierungen, die in irgendeiner Weise mit Menschen oder Gruppen in Verbindung stehen, als grundsätzlich asymmetrisch begriffen. Diese Asymmetrien werden von den in der Gesellschaft vorherrschenden Differenzierungsangeboten beeinflusst. Sie fungieren als Bedeutungsträger, die mit den dominierenden Wertungs- und Klassifikationssystemen verbunden sind, nicht aber notwendig bewertend intendiert sind und nicht notwendig zu Diskriminierung führen (s. Kapitel 2.3.3). Die Komponente der Macht in der Anti-Bias-Arbeit ist zweifache Voraussetzung einerseits in Form der Definitionsmacht für die Bewertungen, andererseits in Form der Handlungsmacht, für die Durchsetzung dieser Bewertungen und Definitionen. Der Anti-Bias-Ansatz stimmt mit Terkessidis' Kritik also dahingehend überein, dass Bewertung weder unabhängig von den Elementen der Differenzierung bzw. Rassifizierung noch vom Bestandteil der Macht verstanden werden kann.

*Zweitens* gilt Terkessidis' Rassismusdefinition im Rahmen dieser Arbeit hinsichtlich seiner Nutzung des Machtbegriffes als weiterführend: Er beschreibt eine Macht, die nicht an ein Zentrum gebunden ist, sondern den Subjekten übertragen wird, damit diese sich selbst und die je Anderen den herrschenden Normierungsmustern und Klassifikationssystemen unterwerfen. Diese Macht ermöglicht es, Menschen und Gruppen zu differenzieren, indem sie in Relation zu je anderen Menschen und Gruppen „im Gesamtensemble“ verortet werden können (ebd., 79). Terkessidis verbindet das *Machtverständnis von Foucault* (vgl. u.a. Foucault 1999, 198), indem er die Macht nicht als Zentrum definiert, sondern in den zur Verfügung stehenden Menschen verortet, mit dem *Machtverständnis von Bourdieu* (vgl. u.a. Bourdieu 1992/2005, 50), der die Machtpositionierungen durch die Verfügung über die verschiedenen Kapitalsorten in Relation zu den je Anderen im sozialen Raum beschreibt. Dieses *mehrdimensionale* Machtverständnis entspricht dem Machtbegriff wie er in der Anti-Bias-Arbeit genutzt wird und bereits ausführlich erörtert wurde: Macht wird als allgegenwärtig verstanden, so dass alle Menschen in bestimmten Situationen über mehr oder weniger Macht verfügen, und Macht wird als Verhältnis ver-

standen, das zwischen verschiedenen Menschen oder Gruppen mittels ihrer Positionierungen in einer Gesellschaft bestimmt werden kann (vgl. Kapitel 3.2.1). Mit dieser Betonung von *Macht als Bedingung für Diskriminierung* wird der Fokus sowohl in der Anti-Bias-Arbeit als auch von Terkessidis explizit – in Abgrenzung zu individualisierenden Erklärungen von Diskriminierung – auf die soziale Situation bzw. den sozialen Kontext, in dem sich Diskriminierung abspielt, gerichtet (vgl. Gomolla/Radtke 2002, 32).

*Drittens* wird eine weitere Äquivalenz der Modelle in der von Terkessidis formulierten Unselbstständigkeit des „Apparates des Rassismus“ deutlich, dessen Konkretisierungen und Artikulationen er auf *verschiedenen Ebenen* beschreibt. Der Hinweis auf die *Unselbstständigkeit* impliziert die Betonung der Einbindung rassistischer Artikulationen in den gesellschaftlichen und globalen Kontext. Nur in der Verankerung in den vorherrschenden Differenzierungs- und Interpretationsangeboten im Rahmen dominierender Alltagsdiskurse (diskursive/ideologische Ebene der vorherrschenden Wahrnehmungs- und Deutungsangebote, Normalitätserwartungen etc.), in routinierten Praktiken von Institutionen (institutionelle/strukturelle Ebene der Strukturen, Regeln, Gesetze etc.) und in praktisch differenzierenden Handlungen gegenüber je Anderen (interpersonelle/zwischenmenschliche Ebene des Verhaltens, der Handlungen, der Sprache etc.) kann sich der Apparat des Rassismus konkret artikulieren (vgl. Terkessidis 1998, 80). Die Berücksichtigung der Einbindung von Rassismus bzw. Diskriminierung in die gesellschaftlichen und globalen Verhältnisse ist in der Anti-Bias-Arbeit von zentraler Bedeutung. Differenzierungen, Machtverhältnisse sowie Diskriminierungen werden auf den verschiedenen Ebenen betrachtet und auf die Zusammenhänge untersucht (vgl. Kapitel 2.3.4).

Es ist deutlich geworden, dass Terkessidis die Modelle von Miles sowie von Gomolla und Radtke in ihrer Relevanz für das Anti-Bias-Modell konstruktiv zu erweitern vermag. Im Rahmen dieser Arbeit wird als besonders wichtig in der Auseinandersetzung mit Modellen zur Darstellung von Diskriminierung die theoretische Abgrenzung von vereinfachenden und individualisierenden Erklärungen für Rassismus und Diskriminierung erachtet, die im Rahmen des Anti-Bias-Modells – wie auch bei Terkessidis – durch die *Betonung von Macht*, die *Einbeziehung verschiedener Ebenen* und die *kontextuelle Einbindung* in

den gesellschaftlichen und globalen Zusammenhang ausgedrückt wird.

### 3.3.3 *Diskriminierungsformen in der Anti-Bias-Arbeit – Fünf Formen der Unterdrückung – Iris Marion Young*

Der Anti-Bias-Ansatz bezieht sich nicht auf einzelne Formen von Diskriminierung, sondern fokussiert *verschiedene* Diskriminierungsformen, abhängig von dem jeweiligen Kontext bzw. den Schwerpunkten der jeweiligen Subjekte der Auseinandersetzung. Unter Diskriminierungsformen werden hier Diskriminierungen entlang verschiedener Differenzlinien sowie darüber hinausgehender in einem jeweiligen Kontext bedeutsamer Differenzierungen verstanden (vgl. Kapitel 2.3.2.3; 3.1.5). Mit dieser mehrdimensionalen Ausrichtung unterliegt der Ansatz zwar der Gefahr, einzelnen Diskriminierungsformen nicht in gleicher Intensität gerecht zu werden wie es im Rahmen eines spezifisch auf diese Diskriminierungsform ausgerichteten Ansatzes möglich wäre. Allerdings wird diese Herangehensweise jedoch als wesentlich erachtet, um den komplexen gesellschaftlichen und globalen Verhältnissen gerecht zu werden: *Erstens* kann auch das Zusammenwirken und Ineinandergreifen von Diskriminierungsformen mit berücksichtigt werden. *Zweitens* kann vermieden werden, einzelnen Diskriminierungsformen einen hierarchisch höhergestellten Platz einzuräumen. *Drittens* kann einer herrschaftlichen Separierung verschiedener unterdrückter Gruppen ein Raum der Solidarisierung entgegengesetzt werden. Und *viertens* kann durch die Thematisierung verschiedener Diskriminierungsformen über die klassische Täterinnen-Opfer-Dichotomie hinausgegangen und berücksichtigt werden, dass jede Person Erfahrungen sowohl in der diskriminierenden als auch der diskriminierten Position macht (s. Kapitel 3.3.4.3). Ausgehend von der Annahme, dass alle Menschen über verschiedene und vielfältige Zugehörigkeiten verfügen, soll diesen im Rahmen der Anti-Bias-Arbeit auch ein Raum angeboten, Festschreibungen vermieden und Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden. Allerdings bleibt die Anti-Bias-Arbeit nicht beim Feiern von Vielfalt und Hybridität<sup>108</sup> stehen, sondern macht aus-

---

108 Rätzl weist auf die unterschiedlichen Bewertungen und Auswirkungen von Hybridität bei hybriden Intellektuellen einerseits und bei sozial benachteiligten Jugendlichen andererseits hin und spricht sich für einen differenzierten Umgang aus (vgl.

drücklich Diskriminierungen, die im Zusammenhang mit spezifischen Zugehörigkeiten erlebt werden, zum Thema.

Im Folgenden soll diese mehrdimensionale Herangehensweise des Anti-Bias-Ansatzes, vielfältige Formen von Diskriminierung einzubeziehen, mit dem differenzierten Konzept der *fünf Formen der Unterdrückung* von Iris Marion Young konfrontiert werden. Ausgangspunkt dieser Gegenüberstellung ist die Annahme, dass Youngs Argumentation für eine plurale Bestimmung des Begriffes der Unterdrückung weitgehend mit der Begründung der mehrdimensionalen Ausrichtung in der Anti-Bias-Arbeit harmoniert.

Young setzt sich mit Unterdrückung im Rahmen ihrer politischen Zielsetzung der Gerechtigkeit auseinander, die sie als Bewusstmachen sämtlicher Praxen von Unterdrückung und deren Diskussion und Analyse im öffentlichen Raum, also als eine Politisierung von Unterdrückung versteht (Young 1990, 152; zit. nach Weinbach 2006, 53).<sup>109</sup> Young plädiert für eine plurale Bestimmung des Unterdrückungsbegriffes, weil sie davon ausgeht, dass viele verschiedene Gruppen als unterdrückt gelten und „keiner Form der Unterdrückung ein kausaler oder moralischer Vorrang zugeschrieben werden kann“ (Young 1996, 104). Ausserdem wird ein pluraler Begriff benötigt, um der Einsicht, „daß Gruppenunterschiede in vielfältiger Weise quer durch die individuellen Lebenslagen verlaufen, und daß dies für ein und dieselbe Person sowohl Privilegierung als auch Unterdrückung bedeuten kann“, Rechnung zu tragen (ebd.). Von Unterdrückung betroffen sind Young zufolge soziale Gruppen, die durch Unterdrückung konstruiert werden und sich in der Auseinandersetzung mit ihrer unterdrückten Situation

---

Räthzel 1999, 212ff). In ähnlicher Weise plädiert auch Kum Kum Bhavnani für eine Differenzierung von situativer und organischer Hybridität, um konservative und radikale Tendenzen jenseits einer Dichotomie von Unbewusstem und Intentionalität, auseinander zu halten (vgl. Bhavnani 1999, 191ff).

109 Ihre politische Intention zielt auf die „Abschaffung von Unterdrückung und Diskriminierung“ durch eine „Neu- und Umverteilung von ökonomischen und aller anderen Ressourcen“ einerseits und die Veränderung vorherrschender „Muster, Bilder und Stereotype“ andererseits (Young 1990, 63; zitiert nach Weinbach 2006, 53). Ihr geht es darum, durch Mobilisierung und Organisation politisch eine Kultur der Akzeptanz herzustellen (ebd., 53).

auch selbst gleichermaßen definieren (vgl. Weinbach 2006, 52).<sup>110</sup> Young unterscheidet zwischen dem Begriff der *Gruppe* und dem Begriff der *seriellen Kollektivität*: Im Gegensatz zum Begriff der Gruppe, der Gruppenbewusstsein und gegenseitige Anerkennung impliziert, entsteht eine einheitliche Serie durch äußere Rahmenbedingungen, durch die Individuen positioniert werden. Die serielle Kollektivität bezeichnet ein latentes Potenzial, sich als Gruppe zu organisieren (Knapp 2000, 118): „Young geht davon aus, dass sich das Konzept der Serialität dazu eignet, die Beziehungen zwischen kollektiven Strukturen wie Rasse, Klasse, Geschlecht und dem Individuum zu erfassen, denn als serielle Strukturen definieren sie nicht notwendig die individuelle Identität und benennen auch nicht zwangsläufig gemeinsame Eigenschaften. Es sind materielle Strukturen, die aus den historisch erstarrten institutionalisierten Handlungen und Erwartungen einzelner entstehen [...]. Die Position eines Menschen in den einzelnen Serien unterscheidet seine Erfahrungen und Wahrnehmungen von denen anderer, die seriell anders situiert sind. Aber es gibt viele verschiedene Möglichkeiten, sich zu dieser sozialen Positionierung zu verhalten.“ (Young 1994, 253; ebd., 118f).

Durch diese Unterscheidung von Gruppe und Serialität ermöglicht Young die Differenzierung zwischen „objektiven Verhältnissen und deren subjektiver Aneignung“ (ebd., 119) und stimmt in diesem Zusammenhang mit den in der Anti-Bias-Arbeit verwendeten Begrifflichkeiten der Differenzlinie und des subjektiven Möglichkeitsraumes überein, durch die es ebenfalls ermöglicht wird, einerseits die soziale Positionierung durch objektive Strukturen, andererseits das Verhältnis des Individuums zu dieser Positionierung und zur eigenen Geschichte zu er-

---

<sup>110</sup> Soziale Gruppen definiert Young folgendermaßen: „Eine soziale Gruppe ist ein Personenkollektiv, das von mindestens einer anderen Gruppe durch ihre kulturelle Form, ihre Praktiken oder Lebensweise unterschieden ist. Die Mitglieder einer Gruppe haben eine besondere Affinität zueinander aufgrund ihrer vergleichbaren Erfahrungen und ihrer ähnlichen Lebensweise. [...] Gruppen sind ein Ausdruck sozialer Beziehungen [...]. Gruppenidentifikation entsteht aus der Begegnung und Interaktion sozialer Kollektive, wenn sie Unterschiede in ihren Lebensweisen und ihren Assoziationsformen bemerken, selbst wenn sie sich als derselben Gesellschaft zugehörig betrachten. [...] Aber soziale Gruppen entstehen nicht nur aus der Begegnung mit einer anderen Gesellschaft. Soziale Prozesse sondern Gruppen auch innerhalb einer Gesellschaft aus“ (Young 1996, 105).



fassen und die subjektive Eigenbewegung zu fokussieren (vgl. Kapitel 3.1.5; 3.2.6.3).

Ferner geht Young davon aus, dass alle Menschen über multiple Gruppenidentitäten verfügen, also heterogen und „nicht notwendigerweise kohärent“ sind (ebd., 112).<sup>111</sup> Auch die sozialen Gruppen in hochdifferenzierten Gesellschaften werden nicht homogen vorgestellt, sondern Young verdeutlicht, dass sie in ihren eigenen Differenzierungen viele der anderen Gruppen in ihrem Umfeld spiegeln: „Jede dieser Klassifikationen kann in einem gegebenen Kontext zur hervorstechenden Gruppenidentität werden“ (ebd.). Und wegen der Verschiedenheit der Kontexte, in denen der Begriff der Unterdrückung für die Darstellung von Ungerechtigkeiten genutzt wird, beschreibt Young Unterdrückung als Gruppe von Begriffen und Bedingungen, den sie in fünf Kategorien einteilt: *Ausbeutung*, *Marginalisierung*, *Machtlosigkeit*, *Kulturimperialismus* und *Gewalt* (ebd., 101). Als Gemeinsamkeit all dieser Kategorien gilt, „daß alle unterdrückten Menschen darunter leiden, daß die Möglichkeiten, ihre Fähigkeiten zu entwickeln und auszuüben, und ihre Bedürfnisse, Gedanken und Gefühle auszudrücken, eingeschränkt werden. In diesem abstrakten Sinn unterliegen alle unterdrückten Menschen einer gemeinsamen Bedingung“ (ebd., 100).

Mit der Konzeptionalisierung von Unterdrückung entlang dieser fünf Begriffe führt Young Aspekte für die Bestimmung von Diskriminierung und Unterdrückung an, die mit den Formen von Diskriminierung in der Anti-Bias-Arbeit nicht übereinstimmen. Da diese Kategorien aber als mögliche Erweiterung für die Anti-Bias-Arbeit zur Erkennung und Benennung von Diskriminierung und Unterdrückung verstanden werden, sollen sie im Folgenden erklärt werden, um dann abschließend disku-

---

111 Der Begriff der multiplen Identität wurde in der deutschen feministischen Differenz-Debatte insbesondere von Rommelspacher genutzt: „Das Selbst ist als ein offenes System zu begreifen, in dem unterschiedliche Identitätselemente gleichzeitig wirksam sind, sich gegenseitig beeinflussen und ständig gegeneinander verschieben“ (Rommelspacher 1994b, 23; zitiert nach Stötzer, 95). Dieses Konzept wurde mehrfach kritisiert, da es weiterhin von einem kohärenten Subjekt ausgeht und die multiple Identität „innerhalb der jeweiligen Pole von Ausschluss und Einschluss, Identität und Differenz, Selbst und Anderem“ gefangen bleibt. Während das Konzept Rommelspachers es nicht vermag, Identität als Einheit in Frage zu stellen (ebd., 164), betont Young die Kritik an der Vorstellung eines einheitlichen Subjekts sehr deutlich (Young 1996, 112).

tieren zu können, inwieweit sie tatsächlich eine Bereicherung in der Anti-Bias-Arbeit darstellen.

*Ausbeutung* beschreibt eine strukturelle Relation zwischen sozialen Gruppen, in der die Energien der „Nicht-Besitzenden“ eingesetzt werden, „um die Macht, den Status und den Reichtum der Besitzenden zu erhalten und zu vermehren“ (ebd., 114).<sup>112</sup> *Marginalisierung* meint die Ausgrenzung von Menschen „von der nützlichen Partizipation am sozialen Leben“ (ebd., 119f). Diese Menschen sind gravierender Depravation ausgesetzt. Die reichen kapitalistischen Gesellschaften versuchen zwar, diese Ungerechtigkeit mit Hilfe von Sozialhilfe und Wohlfahrtsdiensten zu entschärfen, können aber Depravation und Leid kaum verringern (ebd., 120).<sup>113</sup> Young weist in diesem Zusammenhang neben der materiellen Depravation insbesondere auf die mit der Abhängigkeit einhergehende Beschränkung des Grundrechts auf Privatheit, der Anerkennung und der individuellen Entscheidung hin (ebd., 121). Unter *Machtlosigkeit* leiden, so Young, die Menschen, denen Macht und Autorität sowohl in einem direkten als auch in einem vermittelten Sinn fehlen: Während es nur wenig Menschen gibt, die an Entscheidungen, die ihre eigenen Lebensbedingungen betreffen, partizipieren und somit über eine *entscheidende Macht* verfügen, gibt es hingegen viele Menschen, die über eine breit gestreute *vermittelnde Macht* verfügen, indem sie die Entscheidungen anderer Menschen weitergeben (ebd., 124).

Die drei Kategorien Ausbeutung, Marginalisierung und Machtlosigkeit beziehen sich auf strukturelle und institutionelle Unterdrückungsverhältnisse, die das materielle Leben von Menschen definieren. Es han-

---

112 Young stellt heraus, dass die marxistische Konzeption von Ausbeutung zu eng gefasst ist, um alle Formen von Herrschaft und Unterdrückung zu fassen, da sie sich ausschließlich auf den Klassenbegriff bezieht. Sie zeigt auf, dass das Konzept der Ausbeutung z.B. auch auf rassistische und sexistische Unterdrückung bezogen werden kann und muss (Young 1996, 114f).

113 Auch Freire kritisiert Aktivitäten, die „auf Paternalismus und soziale Wohlfahrtsaktivitäten beschränkt“ bleiben, da sie so den Interessen der Herrschenden dienen (Freire 1970/1973, 129). Wohlfahrtsprogramme versteht er als Instrumente der Manipulation, die auf Unterwerfung abzielen, weil sie die Unterdrückten in auf Unterstützung für sich selbst hoffende Gruppen Einzelner aufsplitten. Das einzige positive Element, so Freire, ist die verstärkte Unruhe unter den Unterdrückten, die durch das Bedürfnis nach immer mehr Hilfe geweckt wird (ebd., 129).

delt sich um konkrete Macht in Relation zu anderen (ebd., 127). Young bleibt ausdrücklich nicht bei der Betrachtung ökonomischer Ungerechtigkeit stehen, sondern berücksichtigt gleichermaßen die „kulturellen Muster, Bilder und Stereotype [...], die einzelne Gruppen immer wieder als Überlegene und vermeintlich ›Richtige‹ oder ›Normale‹ erscheinen lassen und andere als vermeintlich ›Abweichende‹, ›Nicht-Normale‹“ (Young 1990, 63; zitiert nach Weinbach 2006, 53).<sup>114</sup> Daher widmet sie sich insbesondere auch dem *Kulturimperialismus* als die Erfahrung, „wie durch die in einer Gesellschaft herrschenden Werte die besondere Perspektive der eigenen Gruppe unsichtbar gemacht und wie zugleich die eigene Gruppe stereotypisiert und als das Andere gekennzeichnet wird“ (Young 1996, 127). Die Kultur der herrschenden Gruppe wird universalisiert und zur Norm gemacht. Young beschreibt in diesem Zusammenhang die Internalisierung der vorherrschenden minderwertigen Bilder über die je eigene als anders gekennzeichnete Gruppe. Young spricht von einem doppelten Bewusstsein: „Doppeltes Bewußtsein entsteht also, weil das eigene Wesen von zwei Kulturen definiert wird: Einer dominanten und einer untergeordneten Kultur“ (ebd., 129).<sup>115</sup>

*Gewalt* wird zu einer Unterdrückungskategorie durch den sozialen Kontext, der gewaltvolle Handlungen ermöglicht und akzeptiert. Young bezieht sich in ihrer Konzeption insbesondere auf systematische Gewalt und ihre Form als soziale Praxis (ebd., 131). Daher fasst Young

---

114 Young geht es gerade auch um die „Erweiterung dieser Aspekte um die Frage, wer an welchen Stellen aus welchen Gründen über Entscheidungsvermögen und Anweisungsmacht verfügt [...], wie die Arbeit aufgeteilt ist und welche kulturellen Reproduktionsmechanismen dabei eine Rolle spielen“ (Weinbach 2006, 51; vgl. Young 1990, 16; zit. nach ebd., 51)

115 Auch Freire stellt eine „existentielle Gespaltenheit“ als Element der „kulturellen Invasion“ fest, welches den Widerstand behindert und mit einem Fatalismus der Unterdrückten in Verbindung gebracht werden kann: „In die Wirklichkeit eingetaucht, können die Unterdrückten die ›Ordnung‹ nicht klar erkennen, die den Interessen der Unterdrücker dient, deren Bild sie internalisiert haben“ (Freire 1970/1973, 48f). Freire bezeichnet die kulturelle Invasion als Instrument und Ergebnis von Herrschaft zugleich: „Kulturelle Unterwerfung führt zur kulturellen Verfälschung derer, die überfallen werden. Sie gehen nach und nach auf die Werte, Normen und Ziele der Eindringlinge ein. [...] Für die kulturelle Invasion ist es wesentlich, daß die Überfallenen ihre Wirklichkeit mit den Augen der Eindringlinge statt mit ihren eigenen sehen lernen“ (ebd., 130f). Ziel ist es, dass die je unterdrückten Menschen „Wesen für sich selbst“ werden und den Widerspruch in dem sie gefangen sind, überwinden (ebd., 137).

neben physischer Gewalt gegen bestimmte Gruppen unter die Kategorie Gewalt auch die weniger massiven Fälle von Belästigung, Einschüchterung oder Verspottung, die Erniedrigung, Demütigung und Stigmatisierung zum Ziel haben (ebd., 130).

Diese fünf Kategorien von Unterdrückung können für die Explikation des Diskriminierungs-/Unterdrückungsbegriffes in der Anti-Bias-Arbeit deshalb sinnvoll sein, weil sie weitere Kriterien liefern, um den Begriff theoretisch zu fassen, ohne dabei den Komplex von Diskriminierung und Unterdrückung einheitlich erklären zu wollen: „Es entsteht nämlich ein doppeltes Problem, wenn man die Unterdrückung jeder Gruppe durch eine einheitliche und spezifische Struktur oder ein eigenständiges System erklärt. Zum einen vermag diese Art, Unterdrückung zu verstehen, die Ähnlichkeiten und Überschneidungen der Unterdrückung verschiedener Gruppen nicht zu fassen. Zum anderen gibt sie die Situation aller Gruppen fälschlicherweise als die gleiche wieder“ (ebd., 134).

Die Kriterien von Young eignen sich in der Anti-Bias-Arbeit dazu, individuell und gesellschaftlich erlebte Erfahrungen<sup>116</sup> zu erkennen und zu *benennen*. Der Vorteil besteht darin, dass die Verbindung einzelner Unterdrückungsformen entlang bestimmter Differenzlinien sichtbar gemacht werden kann, ohne eine starre Einordnung von sozialen Gruppen in separate Klassifikationssysteme vorzunehmen (vgl. Lutz 2001, 219). Eine Bestimmung von Diskriminierung, die sich einzig an den Diskriminierungsformen im Sinne des Anti-Bias-Ansatzes orientiert, läuft auf Formulierungen wie ‚es handelt sich um Diskriminierung *aufgrund der Herkunft*‘ oder ‚ich bin *wegen meiner sexuellen Orientierung* diskriminiert worden‘ hinaus, so dass der Fokus auf die Merkmale, As-

---

116 Der Begriff der gesellschaftlich erlebten Erfahrungen soll spezifische Gruppen nicht auf Diskriminierungserfahrungen festlegen bzw. diese vereinheitlichen (vgl. Lutz 2001, 220). Es geht vielmehr darum, die gemeinsam geteilte Erfahrung von Menschen zu beschreiben, die selbst gar nicht unbedingt Zielscheibe einer Diskriminierungsform sein müssen, diese aber deutlich wahrnehmen, da sie in einem bestimmten Kontext zu einem bestimmten Zeitpunkt vorherrscht. Dass der Begriff der Erfahrung darüber hinaus kritisiert wurde, weil er nur auf der subjektiven Ebene sinnvoll einzusetzen ist (vgl. Joan Scott 1992; zit. nach ebd., 219), soll hier entgegengehalten werden, dass nur durch die Berücksichtigung von Diskriminierungs- und Unterdrückungserfahrungen die Analyse, der Austausch und auf dieser Grundlage eine befreiende Gegenbewegung möglich wird.

pekte und Zugehörigkeiten gerichtet bleibt, die bei der je diskriminierten Person als abweichend oder defizitär wahrgenommen werden, nicht aber die je diskriminierenden Personen oder Strukturen in den Blick zu nehmen vermag.<sup>117</sup> Demgegenüber kann mithilfe der Kriterien von Young Diskriminierung und Unterdrückung benannt werden und die gesamte Situation in den Blick genommen werden: ‚Als Arbeiterin in einer Fabrik befinde ich mich in einem *Verhältnis der Ausbeutung*‘ oder ‚die mehr oder minder große *Akzeptanz gegenüber Gewalt* führt dazu, dass viele Menschen in Deutschland nicht angstfrei auf die Straße gehen können‘. Diese Fokusverschiebung wird als Perspektivenerweiterung für die Anti-Bias-Arbeit verstanden. Für die Analyse von Unterdrückung und Diskriminierung in einem bestimmten Kontext zu einem bestimmten Zeitpunkt können die Kriterien von Young der Erkennung und Benennung von Unterdrückung und Diskriminierung dienen, bevor im Analyserahmen des Diskriminierungsmodells untersucht werden kann, entlang *welcher verschiedener gesellschaftlich vorherrschender Differenzlinien und individueller Differenzierungen* sich die Unterdrückung vollzieht.

Das Konzept von Young ist vielfältig kritisiert worden. Entsprechend der Kritik an der Anti-Bias-Arbeit, den Spezifika einzelner Diskriminierungs- und Unterdrückungsformen nicht gerecht zu werden, wird kritisch angemerkt, dass nach Youngs Modell die Berücksichtigung *unzähliger* Differenz(ierung)en eingeklagt werden kann und sicher drei Viertel der Bevölkerung unter die Kategorie der Unterdrückten fallen (vgl. Knapp/Becker-Schmidt 2000, 117). Young begegnet dieser Kritik mit dem Verweis auf die normative Orientierung, aus der heraus sie mit dem Ziel schreibt, eine sozialwissenschaftliche Strukturanalyse von Ungleichheitsformen vorzulegen. Daher kann sie keine Kriterien vorlegen, die das spezifische gesellschaftliche Gewicht oder die strukturelle Verankerung der Unterdrückungsformen bestimmen. Young

---

117 Auch Bourdieu grenzt sich durch den terminologischen Wechsel von ›führender‹ oder ›herrschender Klasse‹ zu ›Feld der Macht‹ sowohl von marxistischen wie von liberalen und funktionalistischen Theorien ab, weil er kritisiert, dass sie bei der Untersuchung von konstruierten Klassen, Individuen und Gruppen außer Acht lassen, daß nicht diese Gegenstand der Analyse sind, sondern der Raum von Positionen, der mittels ihrer Eigenschaften charakterisiert werden kann (Bourdieu 1991, 70). Daraus resultiert, „daß sie nämlich statt Strukturen von Macht, d.h. Systeme von objektiven Relationen zu untersuchen, Populationen von Akteuren untersuchen, die Machtpositionen innehaben“ (ebd., 69f).

sieht das nicht als Mangel, sondern als bewusste *Ablehnung einer Gewichtung*, um keine Aufspaltung oder Hierarchisierung von Benachteiligungen zu forcieren. Außerdem betont Young, dass keine der benannten Gruppen auf identische Weise unterdrückt wird, sondern sie alle eine unterschiedliche Geschichte und Gegenwart haben. In ihrem Konzept von Unterdrückung geht es ihr einzig darum, Merkmale und Gemeinsamkeiten der jeweiligen Strukturen von Unterdrückung herauszustellen (vgl. Weinbach 2006, 52).<sup>118</sup> Eine weitere kritische Anmerkung wird von Helma Lutz geäußert. Lutz weist darauf hin, dass das Kriterien-Modell von Young nur dann als wissenschaftliches Instrument sinnvoll sein kann, „wenn ihre Kategorien nicht als objektive Kriterien zur Beurteilung kultureller Artefakte dienen, sondern eher als Resultat von Macht- und Verteilungskämpfen in einem hegemonialen Feld betrachtet werden, die sich verändern können und immer wieder neu analysiert werden müssen“ (Lutz 2001, 219). Lutz' Warnung impliziert die Forderung, die *kontextuelle Eingebundenheit in Macht- und Herrschaftsverhältnisse* sowie deren Veränderbarkeit mit zu berücksichtigen.

Die angeführten Einwände und Gefahrenpotentiale verdeutlichen, dass eine kritisch-analytische Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Unterdrückung über die Benennung von Diskriminierung anhand von Youngs Kriterien-Modell und die Erörterung der zur Legitimierung von Diskriminierung und Unterdrückung herangezogenen Differenzierungen hinausgehen muss. Für die Analyse stellt sich die Herausforderung, die spezifische Situation der Individuen zu konkretisieren, indem auch ihre *Eigenbewegung* in ihren je subjektiven Möglichkeitsräumen sowie das jeweilige Verhältnis der Individuen zu ihrer Geschichte und ihren Zugehörigkeiten, mit in den Blick genommen werden (Leiprecht/Lutz 2005, 224). Durch die Berücksichtigung der weiteren Elemente des Diskriminierungsmodells soll diesem Bedarf nachgekommen werden: Aufbauend auf die dargestellte Identifizierung und Benennung der Unterdrückungssituation – durch das Modell von Young und die Bestimmung von in einer spezifischen Situation relevanten Diskriminierungsformen – soll zunächst die je subjektive *Verstrickung* in und *Beteiligung* an der Reproduktion der bestehenden

---

118 Knapp hält ihr dennoch vor, dass ihre Auflistung oberflächlicher und formalistischer Art sei (Knapp 2000, 117).

Macht- und Unterdrückungsstrukturen herausgestellt werden, um die *Eigenbewegung* der jeweiligen Individuen bzw. Gruppen fokussieren zu können. Zu diesem Zweck sollen die Formen der Internalisierung von Dominanz und Unterdrückung theoretisch expliziert werden und exemplarisch Möglichkeitsräume aufgezeigt werden. An diese Spielräume und Beweglichkeiten der Individuen oder Gruppen anknüpfend kann dann erarbeitet werden, auf welchen Ebenen sich die Diskriminierung abspielt, und wie auf welchen Ebenen *Handlungsalternativen* gegen die Diskriminierung entwickelt werden können. Dieser letzte Schritt ist unerlässlich, um nicht bei der Identifizierung und Darstellung von Unterdrückung und mit dieser möglicherweise einhergehenden Schuld- und Resignationsgefühlen stehen zu bleiben, sondern auf der Basis der entlarvten Handlungsspielräume der Subjekte angemessene Handlungsalternativen bzw. Strategien gegen Diskriminierung zu entwickeln und politisch handlungsfähig zu werden.

### 3.3.4 *Internalisierte Machtverhältnisse: Verinnerlichung von Dominanz/Verinnerlichung von Unterdrückung*

Das Modell der Verinnerlichung von Machtverhältnissen basiert auf der Annahme, dass Diskriminierung und Unterdrückung immer eine Privilegierung gegenübersteht. Privilegierung und Dominanz werden als Gegenbegriffe zu Diskriminierung und Unterdrückung verstanden (vgl. Rommelspacher 2006, 5). Im Modell der Verinnerlichung wird sichtbar gemacht, wie die verschiedenen Formen von Dominanz/Privilegierung und Diskriminierung/Unterdrückung verinnerlicht werden und vorherrschende Unterdrückungskonstellationen als Realität hingenommen werden.<sup>119</sup>

---

119 Birgit Rommelspacher betont, dass insbesondere die verinnerlichten Formen der Dominanz und Privilegierung als „normal“ empfunden werden. Sie weist aber auch darauf hin, dass von der Kenntnis der eigenen Privilegierung ausgegangen werden kann, da die eigenen Privilegien klar und entschieden verteidigt werden können wenn sie in Frage gestellt werden (Rommelspacher 2006, 5). Privilegierung ist Rommelspacher zufolge ambivalent: „Die eigene Zugehörigkeit verspricht Stabilität und Sicherheit, erfordert zugleich auch Anpassung und Unterordnung. Somit ist die Privilegierung durchaus ambivalent – und im Verhältnis zu den Ausgegrenzten zeigt sich dieser Widerspruch, indem diese als bedrohlich und faszinierend zugleich erlebt werden. Sie erinnern an das Andere der sozialen Ordnung und an den Preis, den man für die Zugehörigkeit zu den Etablierten zahlen muss“ (Rommelspacher 2002., 19).

Um das Modell verinnerlichter Dominanz und verinnerlichter Unterdrückung zu erklären und neben gesellschaftlichen Zwängen auch die Möglichkeitsräume und Eigenbewegungen der Subjekte zu identifizieren, soll zunächst auf die Ausführungen zur Inkorporierung der sozialen Ordnung von Pierre Bourdieu Bezug genommen werden, da seine Ausführungen hinsichtlich der Auseinandersetzung mit den je eigenen internalisierten (Re)Produktionsleistungen von gesellschaftlichen Unterdrückungsverhältnissen als wesentlich anerkannt werden. Daraufhin sollen die einzelnen Formen der verinnerlichten Dominanz und Unterdrückung anhand verschiedener theoretischer Perspektiven konkretisiert werden, bevor daraus resultierende Handlungsmöglichkeiten in den Blick genommen werden können.

#### 3.3.4.1 Inkorporierung der sozialen Ordnung

Bourdieu geht davon aus, dass alle Mitglieder einer Gesellschaft deren Grundstrukturierung *inkorporieren* und an der ständigen (Re)Produktion der vorherrschenden gesellschaftlichen Ordnung *beteiligt sind*. Er beschreibt ein Wechselverhältnis zwischen den objektiven hierarchischen Ordnungssystemen im sozialen Raum und den subjektiven, dem jeweiligen Habitus inhärenten Klassifikationssystemen sozialer Akteurinnen (Bourdieu 1979/1982, 749): „Die von den sozialen Akteuren im praktischen Erkennen der sozialen Welt eingesetzten kognitiven Strukturen sind inkorporierte soziale Strukturen. Wer sich in dieser Welt ›vernünftig‹ verhalten will, muß über ein praktisches Wissen von dieser verfügen“ (ebd., 730). Die kontinuierliche Festsetzung der sozialen Ordnung als Klassifikationsschemata in den Köpfen der Menschen wird durch vielfältige Mechanismen gewährleistet. Bourdieu benennt Unterschiede produzierende Konditionierungsprozesse, der Sozialstruktur zu Grunde liegende Ein- und Ausschließungen, Vereinigungen, Trennungen, Rangordnungen und Klassifikationssysteme in Objekten, Institutionen und Sprache sowie die Bewertungen, Urteile, Rangzuweisungen und Maßregelungen in alltäglichen Begegnungen und Interaktionen (vgl. Bourdieu 1979/1982, 734). Die praktische Umsetzung und kontinuierliche Reproduktion dieser verinnerlichten sozialen Ordnung erfolgt mit Hilfe der dem Habitus inhärenten praktischen Sinne (vgl. Kapitel 3.2.6.2). Bourdieu betont, dass es sich um ein *praktisches* Wissen der Positionen im Sozialraum handelt, welches



nicht mit der Fähigkeit verwechselt werden darf, das bestehende Ordnungssystem systematisch beschreiben zu können (ebd., 736).

Zur Verdeutlichung des Zusammenhanges von Unterdrückungsstrukturen bzw. der sozialen Ordnung und internalisierten unterdrückenden Verhaltensweisen bzw. den Klassifikations- und Bewertungsschemata führt Bourdieu den Begriff der *symbolischen Macht* ein:<sup>120</sup> „Die symbolische Macht ist eine Macht, die in dem Maße existiert, wie es ihr gelingt, sich anerkennen zu lassen, sich Anerkennung zu verschaffen; d.h. eine (ökonomische, politische, kulturelle oder andere) Macht, die die Macht hat, sich in ihrer Wahrheit als Macht, als Gewalt, als Willkür verkennen zu lassen. Die eigentliche Wirksamkeit dieser Macht entfaltet sich nicht auf der Ebene physischer Kraft, sondern auf der Ebene von Sinn und Erkennen“ (Bourdieu 1992/2005, 82). Symbolische Macht ist also diejenige Macht, die die *Anerkennung von Macht durchsetzt*. Symbolische Macht basiert auf der Akkumulation von symbolischem Kapital und kann nur dann wirken, wenn sie von den Beherrschten wie Herrschenden, von jeglichen Gegenspielern, erkannt und anerkannt wird. Die sozialen Akteurinnen sind, so Bourdieu, durch eine „Beziehung hingenommener Komplizenschaft“ miteinander verbunden: „Vermittelt über diese verborgene Beziehung quasi-körperlichen Verwachsenseins übt die symbolische Macht ihre Wirkungen aus“ (ebd.). Jede Macht muss sich mittels symbolischer Macht rechtfertigen und die Willkür, die ihr zugrunde liegt, unkenntlich machen und sich damit als legitim anerkennen lassen (Bourdieu 2004, 322): „es muß ihr gelingen, die Anerkennung ihrer Legitimität zu erwirken, indem sie die Verkennung der Willkür, die ihr zugrunde liegt, bewirkt“ (Bourdieu 1991, 76).

Symbolische Herrschaft wird von Bourdieu deutlich von der Logik des erkennenden Bewusstseins, einer bewussten Entscheidung oder kontrolliertem Willen abgegrenzt (Bourdieu 2005, 70): „Die symbolische

---

120 Auch Rommelspacher spricht von symbolischer Macht: „Symbolische Macht bezieht sich auf das Prestige, das den verschiedenen Mitgliedern der Gesellschaft zugeschrieben wird: Wer hat das Sagen, wer wird gehört, wer wichtig genommen oder sogar bewundert“ (Rommelspacher 2006, 2). Daran anknüpfend beschreibt sie symbolische Diskriminierung als die Verweigerung gesellschaftlichen Ansehens: „Die Anderen werden unwichtig gemacht, man hat kein Interesse an ihnen und weiss nichts von ihnen. Entsprechende Themen finden keine Beachtung, weder in der Öffentlichkeit noch in Form individuellen Interesses“ (ebd., 3).

Gewalt realisiert sich nur durch einen praktischen Akt des Erkennens und Verkennens, der sich diesseits von Bewusstsein und Willen vollzieht und der all den Bekundungen, Befehlen, Einflüsterungen, Verlockungen, Drohungen, Anordnungen oder Ermahnungen ihre ›hypnotische Macht‹ verleiht“ (ebd., 78).<sup>121</sup> Der Homologie von Habitus und Feld entsprechend gewinnt die symbolische Macht ihre Wirksamkeit also einerseits durch die Objektivität der sozialen Strukturen und der produktiven und reproduktiven Tätigkeiten. In diesem Zusammenhang möchte Bourdieu zeigen, dass die Herrschaftsstrukturen „*das Produkt einer unablässigen (also geschichtlichen) Reproduktionsarbeit sind*“, an der verschiedene Institutionen beteiligt sind (ebd., 65). Andererseits liegt die Wirksamkeit der symbolischen Macht in den allen Habitus immanenten Schemata begründet: „Durch gleichartige Bedingungen geprägt und daher objektiv aufeinander abgestimmt, funktionieren diese Schemata als Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmatrizen aller Mitglieder der Gesellschaft, als historische Transzendentalien, die da sie allgemein geteilt werden, sich jedem Akteur als transzendente aufzwingen“ (ebd., 63). Bourdieu spricht also genau dann von symbolischer Macht bzw. Gewalt, wenn die objektiven und die subjektiven Strukturen fraglos zueinander passen (Bourdieu 1997a, 209; zit. nach Weiß 2001, 85f). Dieser Annahme folgend fordert er, *Dispositionen* und *Strukturen gemeinsam* in ihren Auswirkungen auf *alle* Mitglieder der Gesellschaft in den Blick zu nehmen. Denn in diesem Sinne versteht er nicht nur die Beherrschten, sondern auch die Herrschenden als Opfer der Herrschaft, weil auch die Herrschenden den vorherrschenden Ordnungsschemata unterliegen. Bourdieu bezieht sich in diesem Zusammenhang auf Marx: „Die Struktur unterwirft beide Seiten des Herrschaftsverhältnisses ihren Zwängen, also auch die Herrschenden selbst, die von ihm profitieren mögen, aber gleichwohl, nach dem Wort von Marx, ›von ihrer Herrschaft beherrscht‹ werden. Und das deshalb, weil, wie es all die mit dem Gegensatz von groß und klein verbundenen Spiele schon zur Genüge zeigen, die Herrschenden gar nicht umhin können, auf sich selbst, d.h. auf ihren Kör-

---

121 Vgl. Bourdieu 1992/2005, 82.

per und alles, was sie sind und was sie tun, die Schemata des Unbewußten anzuwenden“ (ebd., 122).<sup>122</sup>

Die symbolische Gewalt ist also entweder in Form von Dispositionen zum Herrschen oder in Form von Dispositionen zur Unterwerfung im Habitus der Akteurinnen – in unterdrückten wie unterdrückenden Positionen – verankert, die tief in den Körper eingelassen sind.<sup>123</sup> Bourdieu geht davon aus, dass die Strukturen, welche die „Dispositionen ›zur Unterwerfung‹“ auf Seiten der Beherrschten erst produzieren, gleichzeitig durch die Dispositionen erst ihre Wirksamkeit erhalten, da sie von den Dispositionen kontinuierlich (wieder)hergestellt werden (ebd., 74). Dabei darf „Unterwerfung“ nicht als „Akt der freiwilligen Zustimmung“ missverstanden werden: „Die symbolische Gewalt richtet sich mittels der Zustimmung ein, die dem Herrschenden (folglich der Herrschaft) zu geben der Beherrschte gar nicht umhinkann, da er, um ihn und sich selbst, oder besser, seine Beziehung zu ihm zu erfassen, nur über Erkenntnismittel verfügt, die er mit ihm gemein hat, und die, da sie nur die verkörperte Form des Herrschaftsverhältnisses sind, dieses Verhältnis als natürlich erscheinen lassen – oder mit anderen Worten: Da die Schemata (...), von denen er Gebrauch macht, um sich selbst oder die Herrschenden wahrzunehmen und zu bewerten, das Produkt der Inkorporierung der damit naturalisierten Klassifikationen sind, deren Ergebnis sein soziales Sein ist“ (ebd., 66). Die oft un-

---

122 Die Autorinnen des DGB-Ordners zur nichtrassistischen Bildungsarbeit betonen ebenfalls, „dass, wer sich durch Rassismus Vorteile erhofft, selbstschädigend an der Reproduktion eines Netzes verinnerlichter Fremdkontrolle und Disziplinierung mitwirkt, durch die er/sie auch selbst kleingehalten und entmächtigt wird“ (DGB-Bildungswerk 2004, 7). Entscheidend ist, dass die Subjekte aber nicht auf ihre Opferrolle gegenüber den übermächtigen Strukturen reduziert werden, sondern selbst als Produzentinnen dieser Strukturen verstanden werden.

123 Bourdieu misst der körperlichen Verinnerlichung der sozialen Ordnung eine große Bedeutung bei. Jegliche elementaren Akte der Körperbewegung sind mit gesellschaftlichen Bedeutungen aufgeladen und funktionieren wie Metaphern, die ein Verhältnis zur Welt ausdrücken können. Mit dem griechischen Begriff ‚Hexis‘, übersetzt mit „Verhalten, äußere Form, Haltung“, fasst Bourdieu diese körperliche Dimension des Habitus: „Die körperliche Hexis, eine Grunddimension des sozialen Orientierungssinns, stellt eine praktische Weise der Erfahrung und Äußerung des eigenen gesellschaftlichen Stellenwerts dar“ (Bourdieu 1979/1982, 739). Durch den Raum und die Zeit, die man sich berechtigt fühlt einzunehmen, durch eine bestimmte Haltung oder durch das eigene Sprechen, durch das man die anderen okkupiert, wird der eigene, sich selbst beigemessene gesellschaftliche Stellenwert sehr deutlich.

bewussten Akte des praktischen Erkennens und Anerkennens der Grenze zwischen Herrschenden und Beherrschten von Seiten der Unterworfenen nehmen häufig, so Bourdieu, die „Form von *Leidenschaften* oder *Gefühlen* (Liebe, Bewunderung, Respekt) oder *körperlichen Emotionen* (Scham, Erniedrigung, Schüchternheit, Beklemmung, Ängstlichkeit, aber auch Zorn oder ohnmächtige Wut) an“ (ebd., 72), während sie von Seiten der Herrschenden eher als Normalität und Selbstverständlichkeit hingenommen werden.

Mit der detaillierten Darstellung des Wechselverhältnisses von gesellschaftlich vorherrschenden Ungleichheitsstrukturen und je eigenen Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata vermag Bourdieu zentrale Aspekte des Anti-Bias-Ansatzes theoretisch zu präzisieren: Die hier dargestellte Perspektive auf das reziproke Zusammenwirken ermöglicht es, die je eigene *Verstrickung in und Beteiligung an der Aufrechterhaltung von gesellschaftlichen Unterdrückungsverhältnissen* zu analysieren.<sup>124</sup> Die Ausführungen zur Inkorporierung der sozialen Ordnung durch symbolische Macht vermittelt, können als aufschlussreiche Ergänzungen zur vorherigen theoretischen Explikation des Modells der Verinnerlichung von Macht-/Unterdrückungsverhältnissen durch das Habitus-Konzept Bourdieus verstanden werden (vgl. Kapitel 3.2.6.2).

### 3.3.4.2 Formen der Verinnerlichung von Dominanz und Unterdrückung

Im Folgenden sollen die in Kapitel 2.2 aufgeführten Formen der Verinnerlichung von Dominanz und Unterdrückung durch die Heranziehung unterschiedlicher Theorien jeweils für sich anhand von Beispielen erklärt und damit die Mechanismen der Produktion und Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung konkretisiert werden. Dieses Vorgehen hinsichtlich der Auseinandersetzung mit dem Modell der Internalisierung von Macht-/Unterdrückungsverhältnissen unterscheidet sich von den vorherigen Ausführungen zu Aspekten und/oder Mo-

---

<sup>124</sup> Anja Weiß rekonzeptualisiert das Bourdieusche Modell sozialer Ungleichheit und bestimmt Rassismus als symbolische Gewalt. Sie vermag zu verdeutlichen, inwieweit die symbolische Macht die Verinnerlichung objektiver Machtasymmetrien bedingt und auch explizit antirassistische Gruppen und Menschen nicht von der Beteiligung an der Reproduktion der vorherrschenden Ungleichheitsordnung verschont bleiben (vgl. Weiß 2001, 99ff). S. Kapitel 3.2.4

dellen der Anti-Bias-Arbeit. Denn zum Einen hat eine theoretische Annäherung an das Modell der Verinnerlichung von Macht-/Unterdrückungsverhältnissen bereits im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Machtbegriff stattgefunden hat: Die Bourdieuschen Arbeiten zum Habitus und zur symbolischen Macht wurden als ausgesprochen hilfreich für ein Verständnis des Modells befunden. Zum Anderen sind vergleichbare Modelle, welche die komplexen Prozesse der Verinnerlichung in ähnlich differenzierter Weise präzisieren, nicht bekannt bzw. tauchen in Konzeptionen, Definitionen und Theorien zu Diskriminierung nicht auf. Gerade weil dieses Modell also nicht besonders bekannt, aber für ausgesprochen bedeutungsvoll erklärt wird, soll es detailliert und theoretisch begründet diskutiert werden.

Im Folgenden geht es also darum, dieses im Rahmen der Anti-Bias-Arbeit so zentrale Modell der Internalisierung von Macht-/Unterdrückungsverhältnissen konkret fassbar zu machen. Zu diesem Zweck werden zum Teil bereits tangierte Themenaspekte aufgegriffen, um diese bislang auseinanderdividierten Elemente wieder in einen Zusammenhang zu bringen (vgl. Freire 1970/1973, 102).

*Hilfe und Unterstützung: ‚Entmündigende/schädigende Hilfe‘ auf der Seite der verinnerlichten Dominanz*

Die verinnerlichte Form von Dominanz ‚Entmündigende/schädigende Hilfe‘ wird in den Theorien des Rassismus häufig in paternalistischen Verhaltensweisen erkannt: „Die paternalistische Haltung [...] schlägt sich in der alltäglichen Praxis in kolonisierenden Verhaltensweisen nieder und dient zugleich als Abwehr des ‚Fremden‘ und des für die eigenen Ideen und Identitäten Bedrohlichen. So bedient man sich – wenn auch ungewollt – rassistischer Verhaltensweisen, stabilisiert sie durch die eigene Praxis und stabilisiert zugleich die eigene kulturelle Identität als Deutsche/r. Oft geht dieser Prozeß gerade mit der Leugnung dieser ‚deutschen Identität‘ einher“ (Kalpaka/Räthzel 1990, 66f). Die Form der entmündigenden Hilfe kann dadurch gekennzeichnet sein, dass das Gegenteil dessen, was zu tun beabsichtigt wird, erzeugt wird, nämlich die Aufrechterhaltung eines Unterdrückungsver-

hältnisses.<sup>125</sup> Kalpaka und Rätzel führen als Beispiele sowohl die Emanzipationsvorstellungen von „linken Deutschen“, denen sich die Einwanderinnen zu unterwerfen haben, an, als auch die Integrationsforderungen, die eigentlich zur Rechtfertigung des Anpassungsprozesses von Seiten der Einwanderinnen dienen (ebd., 78ff).<sup>126</sup> Leiprecht formuliert in diesem Zusammenhang sehr treffend die Herausforderung zur Achtsamkeit, „dass aus unserer *gut gemeinten helfenden Hand kein neuer Paternalismus* wird, der die Beschützten und Hilfesuchenden zu bloßen Objekten unseres Handelns degradiert“ (Leiprecht 2005, 35).

*Hilfe und Unterstützung: ‚Im System mitspielen‘ auf der Seite der verinnerlichten Unterdrückung*

Ein eindrückliches Beispiel für die Form verinnerlichter Unterdrückung ‚Im-System-Mitspielen‘ finden Kalpaka und Rätzel in der gesetzlichen Regelung des Streiks: „Der Streik ist eine Austragungsform von Interessengegensätzen zwischen Arbeit und Kapital. Die Form wird vom Staat geregelt [...]. Durch diese Regelungen werden Arbeiter und Unternehmer als prinzipielle gleiche Gegner konstituiert [...]. Das Klassenverhältnis (das Ausbeutung per Definition einschließt) wird zum Verhältnis gleicher (Tarif)partner. Aus solcher Praxis (...) entstehen entsprechende Vorstellungen von Gerechtigkeit und Gleichheit, vor denen sich die jeweiligen Handlungen legitimieren müssen“ (Kalpaka/Rätzel 1990, 22). Die Autorinnen erklären anhand dieses Beispiels die ideologische Vergesellschaftung durch den Staat, der durch Gesetzgebung organisiert, „daß der Klassegegensatz als Unterschied gleicher Partner gelebt wird. Indem die Arbeitenden in dieser Form handeln, bestätigen sie sie, füllen sie mit Leben. Freiwillig stimmen sie der Regelung ihrer Kampfbedingungen durch den Staat zu. Das ist deswegen möglich, weil im Streikrecht auch Arbeiterinteressen verwirklicht sind“ (ebd.). Die (im Klassenverhältnis) unterdrückten Arbei-

---

125 Bourdieu erklärt sich den Widerspruch von angestrebten und tatsächlichen Auswirkungen eigenen Handelns damit, dass „die symbolische Gewalt bekanntlich nicht auf der Ebene der bewussten Intention operiert“ (Bourdieu 2005, 105).

126 Gleichzeitig wird die Integrationsforderung als „Warnung an EinwandererInnen und an Deutsche, nicht aus den vorgegebenen Strukturen auszubrechen“ verstanden (Kalpaka/Rätzel 1990, 78).

terinnen reproduzieren das Herrschaftsverhältnis<sup>127</sup>, indem sie sich auf die vorgegebenen Bedingungen des Protests einlassen und im System mitspielen. Sie sind sich ihrer eigenen unterdrückten Position teilweise bewusst und versuchen durch im vorgegebenen Rahmen das noch Beste zu erlangen.<sup>128</sup>

*Schuld und Verantwortung: ‚Schuldzuweisungen an die Benachteiligten‘ auf der Seite der verinnerlichten Dominanz*

Als ein Beispiel für die Form verinnerlichter Dominanz ‚Schuldzuweisungen an die Benachteiligten‘ nennt Terkessidis die Unterstellung von deutschen Männern gegenüber deutschen Frauen und eingewanderten Männern der „Doppelung der gesellschaftlichen Existenzmöglichkeiten“ (Terkessidis 1998, 191): Während Frauen die Rolle der Hausfrau als Alternative zur Arbeitslosigkeit zugeteilt bekommen, wird Migranten die Möglichkeit der Abwanderung als Ausweg aus der Arbeitslosigkeit entgegengehalten. Erwerbslose Frauen und Migranten

---

127 Die Autorinnen verstehen das Klassenverhältnis als ein Herrschaftsverhältnis, das vom Staat stabilisiert wird. Denn während vor der Entstehung des Staates, die Individuen ihren gesellschaftlichen Zusammenhalt selbst erzeugten, sind die Kompetenzen mit der Entstehung des Staates dem Individuum entzogen und an staatliche Instanzen delegiert worden (vertikale Vergesellschaftung/Fremdvergesellschaftung): „Gleichzeitig entstehen bei den Individuen neue Kompetenzen, nämlich die Kompetenzen, sich in der Inkompetenz zurechtzufinden“ (Kalpaka/Räthzel 1990, 20f). Um diese aufrecht zu erhalten wird eine „Abwehr gegen die Erkenntnis der eigenen Unterwerfung“ aufgebaut (ebd., 78).

128 Holzkamp analysiert darüber hinaus Strategien von je unterdrückten Gruppen – in seiner Thematik den Schülerinnen – die widerständig und manipulativ etc. sind. Da ein den je eigenen Lerninteressen der Schülerinnen entsprechendes expansives Lernen in der Schule nicht vorgesehen ist, wird versucht, das defensive schulische Lernen auf ein Minimum zu reduzieren (Holzkamp 1995, 451). Solch defensive Lernprozesse begründet das Subjekt für sich damit, dass bewertungsbedingte Bedrohungen der eigenen Lebensmöglichkeiten abgewendet werden sollen. „Daraus ergibt sich die zentrale Funktion der Täuschung als (zugespitzter) Form verdeckter Strategien vom Standpunkt der Schülerinnen/Schüler als entöffentlicher (Lern)subjekte“ (ebd., 452). Die Täuschung versteht er keinesfalls als einen Ausweg, sondern sieht diese eher als eine Bestätigung der Schuldisziplin, da sie die differenzierende Normalisierung der Notengebung nicht zu durchbrechen vermag, im Endeffekt sogar noch selbstschädigend wirkt (ebd., 460). Denn das Bewusstsein der Möglichkeit, vorgeführt zu werden, löst Angst und Eingeschüchtertheit aus, so dass Kritik gemieden wird und versucht wird, sich selbst unsichtbar zu machen (ebd., 461).

können also selbst für ihre Situation verantwortlich gemacht bzw. für schuldig erklärt werden.<sup>129</sup>

Schulduweisungen an die Betroffenen kommen auch in Reaktionen auf Diskriminierungserfahrungen zum Ausdruck: Paul Mecheril stellt dar, dass diesen Erfahrungen gern mit dem Vorwurf der „Überempfindlichkeit“ oder der „Unangemessenheit der Bewältigungsform“ begegnet wird, so „dass nicht mehr das Berichtete zum Thema wird, sondern die Frage der Glaubwürdigkeit des Berichteten“ (Mecheril 2005, 465).

*Schuld und Verantwortung: ‚Das System verantwortlich machen‘ auf der Seite der verinnerlichten Unterdrückung*

Die verinnerlichte Form der Unterdrückung ‚Das System verantwortlich machen‘ führt leicht zur Resignation und Blockade in Hinsicht auf Veränderungsperspektiven. Rommelspacher stellt dar, dass die empfundene Ohnmacht gegenüber dem System auch in gewalttätigen Handlungen ihren Niederschlag finden kann. Rommelspacher beschreibt, dass die in Ostdeutschland aufgewachsenen und lebenden Menschen seit der deutsch-deutschen Vereinigung immer weniger Vertrauen in die Demokratie haben. Gleichzeitig erklärt sie, dass die Zunahme rechtsextremer Gewalt in Ostdeutschland in öffentlichen Diskursen meist mit der „erlebten Ohnmacht“ und „politischen Wirkungslosigkeit“ in Verbindung gebracht wird. Rommelspacher versteht die Gewalt u.a. als Symptom der fehlenden Anerkennung (Rommelspacher 2002, 61). In diesem Beispiel wird neben dem das System verantwortlich machen als verinnerlichte Form der Unterdrückung deutlich, wie die Medien und öffentliche Diskurse dazu neigen, rechtsextreme Gewalt „als unmittelbare Reaktionen auf Defizite in der ökonomisch-sozialen Lebenssituation“ (Leiprecht 2003, 34) zu interpretieren, ohne die vorherrschenden Interpretationsangebote in Diskursen und Ideologien und die damit verbundenen Denk- und Handlungsweisen ausreichend mit in den Blick zu nehmen.

---

<sup>129</sup> Interessant bzw. absurd in dieser Logik ist, dass die eingewanderten Frauen demnach ja sogar eine dreifache – bei Terkessidis nicht mitberücksichtigte – Möglichkeit gesellschaftlicher Existenz hätten (Terkessidis 1998, 191).



*Kontakt und Begegnung: ‚Kontakt vermeiden‘ auf der Seite der verinnerlichten Dominanz und der verinnerlichten Unterdrückung*

Bourdieu beschreibt die Form der Verinnerlichung von Unterdrückung wie von Dominanz ‚Kontakt vermeiden‘ als Eigenschaften oder Sinne, die z.B. durch die Schule vermittelt werden. Demnach erfüllt die Schule, verdeckt durch die Funktion der Vermittlung von Kompetenzen, die Funktion der Grenzziehung zwischen denjenigen, die zukünftig Macht ausüben und denjenigen, die sich der Macht unterwerfen sollen. Die Schule sorgt auch dafür, dass die notwendige Akzeptanz dieser Grenze von beiden Seiten aus gewährleistet wird: Denn „der Herrschende darf sich nicht in schlechtere Gesellschaft begeben (...); andererseits darf der Techniker auf höhere Position aus sein, muß aber, eingedenk dessen, daß er nicht in den Concours aufgenommen wurde, das Verdikt akzeptieren, das ihn zu subalternen Positionen verurteilt“ (Bourdieu 1991, 88). Mit Hilfe des Unterscheidungssinnes können die sozialen Akteurinnen die verinnerlichte Akzeptanz der Grenzen für die Aufrechterhaltung des vorherrschenden Ordnungssystems einsetzen: „Der Unterscheidungssinn *discretio*, der scheidet, was geschieden werden, und vereint, was vereint werden muß, der alle ungehörigen Verbindungen und Vereinigungen *wider die Natur*, d.h. wider das gemeinsame Ordnungssystem, wider die *diakrisis* als Fundament der individuellen wie kollektiven Identität, verbannt, provoziert zuinnerst einen tödlichen Horror, einen absoluten Ekel und metaphysischen Zorn gegen alles, was im Platonschen Zwitterbereich angesiedelt ist, was über das Verstehen, nämlich das inkorporierte Klassifikationssystem hinausgeht und dadurch, daß es die Grundfeste der *Körper gewordenen sozialen Ordnung* und zumal die gesellschaftliche ausgebildeten Grundlagen der sexuellen Arbeitsteilung und Teilung der sexuellen Arbeit in Frage stellt, sich als Herausforderung des *sensus communis*, als skandalon an der geistigen Ordnung vergreift“ (Bourdieu 1979/1982, 740).

Bourdieu geht davon aus, dass Individuen und Gruppen in ihrem Umgang mit Grenzen von mehr als nur durch „bloßes Interesse“ geleitet werden: „es ist ihr gesamtes gesellschaftliches Sein, ist das, was ihr Selbstbild im weitesten ausmacht, ist der unausgesprochene ursprüngliche Vertrag, kraft dessen sie sich als ›wir‹ gegenüber ›denen‹, gegenüber den ›Anderen‹ definieren und der zugleich die Basis ihrer

Ausschließungen (›das ist nichts für uns‹) und Einschließungen der vom gemeinsamen Klassifikationssystem geschaffenen Eigenschaften darstellt“ (ebd., 746). Die Grenzziehungen durch die Klassifikationssysteme in den Köpfen der sozialen Akteurinnen manifestieren sich in zahlreichen realen Grenzziehungen im sozialen Raum. Hier können sowohl die ökonomische Segregation als auch die politische und die soziale Segregation, z.B. gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund, in verschiedener Art und Weise, abhängig von den jeweiligen Herkunftsländern, genannt werden. Als *ökonomische Segregation* ist die Grenzziehung von einem primären und einem sekundären Arbeitsmarkt (vgl. Terkessidis 1998, 189f) zu nennen, ebenso wie die Verteilung der Beschäftigungen im Erwerbssektor überhaupt: Rommelspacher betont, dass die Arbeitslosenquote eingewanderter Menschen „nahezu doppelt so groß wie die der Einheimischen“ ist (vgl. Münz et al. 1997; zitiert nach Rommelspacher 2002, 157). Die *politische Segregation* äußert sich in den vielen gesetzlichen Sonderregelungen für Migrantinnen. Rommelspacher nennt insbesondere die Schwierigkeiten, die deutsche Staatsbürgerschaft zu erhalten, die Verweigerung des Wahlrechts, Residenzpflicht für Flüchtlinge etc. (vgl. ebd., 160f). Die *soziale Segregation* bezieht sich auf den „Umgang der Bevölkerung miteinander“ (ebd., 162). Von Bourdieu bereits betont, wird die soziale Segregation – wie übrigens auch die ökonomische – in Deutschland schon in der Schule stark vorangetrieben, was auch Radtke und Gomolla in ihrer Untersuchung zur „Institutionellen Diskriminierung“ gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund zeigen konnten (vgl. Gomolla/Radtke 2002). Rommelspacher misst der ethnischen und paternalisierenden Politik einen entscheidenden Anteil der Segregation in Deutschland bei (Rommelspacher 2002, 164f).

Diese direkten realen Grenzziehungen werden von der Bevölkerung unweigerlich verinnerlicht. Auf der dominanten Seite der deutschen Mehrheitsgesellschaft wird die soziale Segregation durch die klare Trennung von ‚Wir‘ und ‚Ihr‘ reproduziert, die sich durch die gesamten je eigenen Lebensbereiche zieht und in rein deutschen Bekanntenkreisen, Wohngebieten, Schulklassen zum Ausdruck kommt, die als normal und selbstverständlich anerkannt werden (vgl. Rommelspacher 2002, 162f).

Auf der unterdrückten Seite der Migrantinnen vollzieht sich die Reproduktion der Separierungen durch die Bewältigung des Dilemmas – „dass sie, wollen sie ihre gegenseitige soziale und kulturelle Unterstützung auch in Form räumlicher Nähe nicht verlieren, zugleich die Marginalisierungsstrategien der Mehrheitsgesellschaft bestätigen“ (ebd., 169) – zugunsten der Identifizierung und Chance auf Selbstverwirklichung im Rahmen der je eigenen Gruppe.<sup>130</sup>

Die Verinnerlichung kann auf beiden Seiten auch mit starker Abwehr gegenüber der je anderen Gruppe verbunden sein, diese wird aber nicht direkt und bewusst ausgelebt, sondern erfolgt in Form von verinnerlichten normal erlebten Grenzziehungen durch je eigene Klassifikationssysteme. Der Kreis schließt sich: „Die spezifischen institutionellen Zwänge und Anreize, die in einer sozialen Gruppe gelten, determinieren die Handlungen der Individuen, wobei diese durch ihr Handeln wiederum sowohl die Gruppe als auch die Institutionen insgesamt ›verwirklichen‹“ (Terkessidis 1998, 188).

*Umgang mit individuellen Differenz(ierung)en: ‚Unterschiedliche Zugehörigkeiten/Lebensrealitäten ignorieren‘ auf der Seite der verinnerlichten Dominanz*

Die Verinnerlichung von Dominanz in Form des ‚Unterschiedliche Zugehörigkeiten und Lebensrealitäten ignorieren‘ kann im Zusammenhang mit der Geschichte feministischer Debatten verdeutlicht werden. Gegen Anfang der 1990er Jahre wurde der Feminismus insbesondere von Seiten Schwarzer Frauen und Migrantinnen vehement kritisiert: „Der feministische Blick auf das Geschlechterverhältnis als die zentrale Konfliktlinie übersieht oder vernachlässigt andere wichtige gesellschaftliche Konfliktlinien und damit auch wesentliche Differenzen zwischen Frauen“ (Klinger 1995, 802; zitiert nach Becker-Schmidt/Knapp 2000, 104). Die Ausblendungen können, wie Thürmer-Rohr betont, nicht nur als „›natürliche‹ Grenzen des Auffassungsvermögens“ bezeichnet werden, sondern sind an sich diskriminierend (Thürmer-Rohr

---

130 Auf diese Lösung des Dilemmas wird von der Mehrheitsgesellschaft mit dem impliziten Vorwurf reagiert, der im Begriff der ‚Selbst-Ghettoisierung‘ enthalten ist (vgl. Rommelspacher 2002, 168). Diese Form verinnerlichter Dominanz bewegt sich zwischen ‚Schulduzuweisung an die Benachteiligten‘ und ‚Kontaktvermeidung und Abwertung dieser Gruppe‘.

1994, 4; zitiert nach Stötzer 2004, 43).<sup>131</sup> Kalpaka und Rätzel kritisieren eine solche farbenblinde Haltung, die sich einzig auf die Suche nach Gemeinsamkeiten beruft, da sie nicht zu einer rechtlichen Gleichstellung, sondern vielmehr zu Gleichbehandlung bei unterschiedlichen Voraussetzungen und Angleichung der je Anderen führt (vgl. Kapitel 3.1.7) (Kalpaka/Rätzel 1990, 36).<sup>132</sup>

*Umgang mit individuellen Differenz(ierung)en: ‚die eigenen Hintergründe/Lebensrealitäten leugnen‘ auf der Seite der verinnerlichten Unterdrückung*

Die Verinnerlichung von Unterdrückung in Form des ‚die eigenen Hintergründe und Lebensrealitäten leugnen‘ kann anhand eines Beispiels von Nelson Mandela verdeutlicht werden. Mandela erzählt von einer Reise von Lagos nach Äthiopien zu Zeiten des Apartheidregimes in Südafrika: „Als ich in das Flugzeug stieg, sah ich, daß der Pilot schwarz war. Ich hatte noch nie einen schwarzen Piloten gesehen, und in diesem Augenblick mußte ich ein Gefühl der Panik unterdrücken. Wie konnte ein Schwarzer ein Flugzeug fliegen? Doch einen Augenblick später hatte ich mich wieder gefangen: Ich war in das Denkmuster der Apartheid gefallen, nach dem Afrikaner minderwertig waren und nur Weiße fliegen konnten“ (Mandela 2001/1994, 393).<sup>133</sup>

---

131 Bourdieu betont, dass die bestehen bleibenden Trennungen, trotz spezifischer Gemeinsamkeiten den uneingeschränkten Zusammenschluss von Frauen zu einer kollektiven Gegenmacht verhindern (Bourdieu 2005, 162).

132 Die symbolische Herrschaft die Homosexuellen wird, wie Bourdieu aufzeigt, in besonderer Weise stigmatisiert: Sie kann wie der Rassismus, eine Form der Bestreitung des Rechts auf eine sichtbare öffentliche Existenz einnehmen: „Die Unterdrückung als ›Unsichtbarmachen‹ äußert sich in einer Verweigerung der öffentlichen, legitimen, d.h. bekannten und vor allem rechtlich anerkannten Existenz, wie auch in einer Stigmatisierung, die nirgends so deutlich wird, wie wenn die Bewegung Sichtbarkeit fordert. Man mahnt sie dann zur ›Diskretion‹ oder zu eben der Verheimlichung, zu der die Homosexuellen für gewöhnlich gezwungen sind“ (Bourdieu 2005, 202).

133 Die Inkorporierung vorherrschender Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata führt Bourdieu zufolge nicht immer unmittelbar dazu, dass die je eigenen Zugehörigkeiten, Merkmale und Eigenschaften geleugnet, vielfältig aber abgewertet werden. Er gibt den Hinweis, dass schon die Beziehung zum eigenen Körper maßgeblich davon geprägt ist, wie groß die „Diskrepanz zwischen dem Körper, wie er sozial gefordert wird, und der praktischen Beziehung zum eigenen Körper ist, die von den Blicken und Reaktionen der anderen aufgezwungen wird“ (Bourdieu 2005,

*Umgang mit strukturellen Differenz(ierung)en: ‚Auswirkungen struktureller Unterscheidungen leugnen‘ auf der Seite der verinnerlichten Dominanz und der verinnerlichten Unterdrückung*

Die verinnerlichte Form auf Seiten der Dominanz und der Unterdrückung ‚Auswirkungen struktureller Unterscheidungen leugnen‘ kann besonders eindrücklich anhand der Ideologie der Begabung verdeutlicht werden. Auf der Seite der Dominanz kann die proklamierte Chancengleichheit im nach homogenen Lerngruppen strebenden Deutschen Schulsystem angeführt werden: „Für organisierte Lernprozesse innerhalb dieser scheinbar homogenen Lerngruppen lautet dann der heimliche Lehrplan: Gerechtigkeit stellt sich durch Gleichbehandlung her – nicht durch Differenzierung und Individualisierung [...]. Mangelnder Lernerfolg Einzelner ist auf deren zu Unrecht erfolgte Zuweisung zu einer Lerngruppe zurückzuführen – sie stören die Homogenität“ (Hansen 2003, 71). Die Viergliedrigkeit des deutschen Schulsystems wird in den öffentlichen Diskussionen nicht etwa als strukturelle Ungerechtigkeit eingestanden, sondern durch die These der unterschiedlichen ‚Begabung‘ gerechtfertigt.<sup>134</sup> Georg Hansen durchschaut die Denkfigur der Begabung als Hilfsmittel nicht nur zur Herstellung sozialer und ethnischer Segregation, sondern insbesondere auch zur Legitimation dieser Segregation und damit einer Vermeidung der Thematisierung von sozialer Reproduktion (ebd., 69f). Auch für Holzkamp ist entscheidend, dass Verschiedenheiten von Leistungsbewertungen, wenn sie die „ungleiche Zuweisung individueller Berufslaufbahnen/Lebenschancen“ rechtfertigen sollen, „(tendenziell) als Ausdruck natürlicher Begabungsunterschiede gedeutet werden müssen“ (Holzkamp 2005, 459). Es wird deutlich, dass strukturelle Diskriminierungen entlang verschiedener Differenzlinien nicht thematisiert werden, sondern demgegenüber individuelle Differenz(ierung)en mit Bedeutungen aufgeladen und in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt werden.

---

115f). Je größer die Diskrepanz, umso größer ist auch die Wahrscheinlichkeit dem eigenen Körper mit Scham und Unbehagen zu begegnen (ebd., 115f).

134 Hansen verweist in diesen Zusammenhang auf Gero Lenhardt, der konstatiert, dass die an den Begabungsbegriff orientierte Bildung von Lerngruppen dazu dient, „die Leistungsungleichheit festzuschreiben“ (Hansen 2003, 68f). Hansen zitiert: „In dem das Bildungssystem für leistungshomogene Schulen sorgt, sorgt es zugleich für sozial homogene. Anders gesagt, es sorgt für soziale Segregation; das schließt ethnische Segregation ein“ (Lenhardt 2002, zitiert nach: ebd., 69).

Auf der Seite der Unterdrückung kann die ‚Leugnung/Nicht-Verstehen struktureller Auswirkungen von Unterscheidungen‘ ebenfalls am Beispiel der schulischen Diskriminierung und der Naturalisierung anhand der Begabungsideologie erklärt werden. Bourdieu betont, dass „gerade die Familien, die kulturell benachteiligt und Opfer der sozialen Ungleichheit sind, am stärksten daran glauben, daß Begabung und Tüchtigkeit die einzig ausschlaggebenden Faktoren für den Schulerfolg sind“ (Bourdieu 1992/2005, 16). Neben dem Ignorieren und Verdecken struktureller Auswirkungen von Differenzierungen am Beispiel der ‚Begabung‘ führt Bourdieu die ‚Berufung‘ als Erklärungsmuster von Frauen an, weniger anerkannte, aber den objektiven Erwartungen entsprechende Wege einzuschlagen (Bourdieu 2005, 103). Er erklärt sich solche Begründungsmuster damit, dass die je Unterdrückten selbst Denkschemata auf die bestehenden Machtverhältnisse anwenden, die wiederum Produkt der Inkorporierung der Machtverhältnisse sind, in denen sie gefangen sind (ebd., 65f): Die je Unterdrückten inkorporieren die subjektiven Erwartungen, die durch „positive oder negative ›kollektive Erfahrungen‹“ konstruiert werden, „in Gestalt dauerhafter Dispositionen“ (ebd., 108). Durch ständige Entmutigung und geringschätzende Erwartungen verkümmert die Motivation zu Ausführung von Handlungen, die von der sozialen Ordnung sowieso nicht für die je Unterdrückten vorgesehen sind: „Diese Erfahrung begünstigt eine ›gelernte Hilflosigkeit‹“ (ebd., 108f). Bourdieu vermag aufzuzeigen, dass von Seiten der je Unterdrückten die vorgegebenen strukturell ungleichen Lebenswege und Erwartungen nicht in Frage gestellt, sondern bestätigt werden, wenn sie dazu tendieren, sich das zuzuschreiben, was ihnen ohnehin zugewiesen ist, „das abzuwehren, was ihnen ohnehin verwehrt ist (...), sich damit abzugeben, was ihnen aufgezwungen wird, ihre Hoffnungen auf das Maß ihrer Chancen zurechtzustutzen, sich so zu definieren, wie die herrschende Ordnung sie definiert“, also „das Bild zu akzeptieren, dem sie zu gleichen haben“ (Bourdieu 1979/1982, 735).<sup>135</sup>

---

135 Freire spricht in diesem Zusammenhang von Mythen, „die für die Erhaltung des Status quo unerlässlich sind“: die Freiheit aller Menschen, die Ordnung der Menschenrechte, die Illusion jeder Fleißige könnte selbst Unternehmer werden, das Recht auf Erziehung, Gleichheit aller Menschen, natürlich (biologischen) Unterschiede, Heldentum der Unterdrückten oder den Mythos vom Fleiß der Unterdrückter und der Faulheit und Unehrllichkeit der Unterdrückten (Freire 1970/1973, 118).

### 3.3.4.3 Möglichkeitsräume

Basierend auf der Theorie subjektiver Möglichkeitsräume werden in der Anti-Bias-Arbeit Handlungsalternativen zur Verinnerlichung von Dominanz und zur Verinnerlichung von Unterdrückung an *je eigenen Beispielen* erarbeitet. Die tabellarische Aufstellung von Alternativen verfügt über Modellcharakter und tendiert zu einer Simplifizierung der Realität. Die aufgeführten Alternativen sollten keinesfalls als handlungsleitende Rezepte missverstanden werden, die es in jedem Kontext gleichermaßen sinnvoll und einfach umzusetzen gilt. Es geht mit der Darstellung alternativer Handlungsmöglichkeiten vielmehr um eine Anregung zu kollektiven Lösungsansätzen, die sowohl den je Unterdrückten wie den je Dominierenden als Ermutigungen dienen, ein mögliches Verharren in Schuld- und Schamgefühlen sowie in Resignation oder Lähmung zu überwinden. Bevor im Folgenden diese Alternativen veranschaulicht werden sollen, ist allerdings zunächst auf berechnete Skepsis einzugehen.

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit den verinnerlichten Formen von Dominanz und Unterdrückung sowie den jeweiligen Möglichkeitsräumen wurde ersichtlich, dass es wesentlich mehr fachlich qualifizierte Reflexionen zu der je dominierenden Perspektive als zu der je dominierten Perspektive gibt, während vermutlich eine Medienanalyse alltagspolitischer Diskurse das genaue Gegenteil ergeben würde. Dieses Missverhältnis in der wissenschaftlichen Theorie kann vermutlich darauf zurückgeführt werden, dass die Positionierungen wissenschaftlicher Sprecherinnen als solche eine eher dominierende Stellung im Rahmen gesellschaftlicher Verhältnisse einnehmen. Die Zurückhaltung hinsichtlich der Auseinandersetzung mit der Perspektive je unterdrückter Gruppen ist nachvollziehbar, weil der Subjektstandpunkt der je dominierten Gruppen/Personen nicht übergangen werden soll. Mindestens so sehr leuchtet ein, wieso Wissenschaftlerinnen von ihren relativ machtvollen Positionen keine vereinfachenden Handlungsspielräume der je Dominierten untersuchen wollen. Es erscheint zunächst sehr berechtigt, dass die notwendige Reflexion der je eigenen Dominanz und daraus resultierende Erkenntnisse im Vordergrund stehen.

---

Diese Mythen, so Freire, werden insbesondere durch die Medien transportiert und vermittelt und erzeugen Entfremdung und Passivität (ebd., 119).

Die Möglichkeitsräume werden im Folgenden bewusst aus *beiden* Perspektiven der Dichotomie von Dominanz und Unterdrückung betont, weil in der Anti-Bias-Arbeit ausdrücklich auch *allen* Menschen *Erfahrungen in beiden Perspektiven* zugestanden werden. Demnach verfällt eine Auseinandersetzung von Möglichkeitsräumen je unterdrückter Positionen nicht (zwangsläufig) in eine einseitige Fokussierung und Problematisierung der je Anderen, sondern ermöglicht es gerade auf der Ebene des Respekts gegenüber den je eigenen und je anderen Erfahrungen auch diese bislang vernachlässigten Handlungsspielräume in je dominierten Rollen in die je eigene Auseinandersetzung mit einzubeziehen, ohne vereinheitlichte Ratschläge zu geben, die im Endeffekt auf eine Schuldzuweisung an die Betroffenen hinauslaufen (können). Es geht weniger darum, (je Anderen) Schuld und Verantwortung zuzuweisen, als vielmehr um das Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten im Sinne des Empowerment (s. Kapitel 3.2.5).

*Hilfe und Unterstützung: ‚funktionale Hilfe‘ als Alternative zur verinnerlichten Dominanz*

Der verinnerlichten Dominanz in Form von *disfunktionaler Hilfe* wird als Alternative die ‚funktionale Hilfe‘ gegenübergestellt. Funktionale Hilfe distanziert sich von paternalistischen und defizitorientierten Perspektiven auf die je unterdrückten Menschen oder Gruppen und basiert demgegenüber auf wirklichem Vertrauen. Denn nur auf der Basis von Vertrauen und der Bereitschaft, Verantwortung abzugeben, von Seiten der je Dominierenden können die je Dominierten zu Subjekten von Veränderungsprozessen werden (vgl. Freire 1970/1973, 47, 112f). Freire betont die Gefahr, dass die je dominierenden Menschen nur sich für fähig halten (ebd., 47), für Prozesse der Veränderung aber die je dominierten Menschen „Subjekte dieses Prozesses“ werden müssen (ebd., 112). Eine entscheidende Komponente funktionaler Hilfe stellt die Möglichkeit dar, die je eigene dominierende Position zu nutzen, um Räume für je dominierte Menschen oder Gruppen zu eröffnen. Kalpaka stellt „getrennte Räume für MigrantInnen“ als mögliche Alternative zur Nicht-Berücksichtigung von Migrantinnen dar, durch die sowohl die Festlegung auf die Opferrolle als auch eine defizitorientierte Zuwendung umgangen werden kann (vgl. Kalpaka 2006a, 95ff). Ebenso wie Freire betont Kalpaka, dass es darum geht, den je Dominierten



nieren aus ihrer Objekt-Position in eine Subjekt-Position zu *verhelfen* (ebd., 100f). Für die Perspektive eines gleichberechtigten Zusammenlebens bedarf es, so Kalpaka, der Entwicklung „neuer Spielregeln“, verstanden als eigene Räume von und für Minderheiten, „in denen sie sich ohne Rechtfertigungsdruck und ohne Reduzierung auf ihr ‚Andersein‘ ihrer Selbstdefinition vergewissern und sich mit ihren vielfältigen Sichtweisen auseinandersetzen können“ (ebd., 102). In diesem Sinne bietet Kalpaka Seminare speziell für Menschen mit Migrationshintergrund an.<sup>136</sup> Kalpaka verfolgt einen subjektbezogenen Ansatz, d.h., dass sie sich darum bemüht, „den unterschiedlichen TeilnehmerInnen in ihren unterschiedlichen Lebenslagen und Bedürfnissen gerecht zu werden“ (ebd., 162). Subjektbezogen arbeiten heißt auch, den Austausch und die Arbeit der Teilnehmerinnen als Seminarleitung nicht ständig kontrollieren oder gar bewerten zu müssen, sondern auf die eigenständige Gestaltung der Zeit und des Raums durch die je dominierten Gruppen zu vertrauen (ebd., 157f). Kalpaka versteht ihre Arbeit als eine Form von Empowerment im folgenden Sinne: „*Anstiften zur (Wieder)-Aneignung von Selbstbestimmung über die Umstände des eigenen Lebens*“ (Herriger 2005; zit nach ebd., 162).<sup>137</sup>

*Hilfe und Unterstützung: ‚klare Formulierung eigener Bedürfnisse/Wünsche/Potentiale/benötigter Hilfe‘ als Alternative zur verinnerlichten Unterdrückung*

Als Handlungsmöglichkeit auf der Seite der Verinnerlichung von Unterdrückung in der Form des ‚Im System Mitspielens‘ wird die ‚klare Formulierung eigener Bedürfnisse, Wünsche und Potentiale sowie gegebenenfalls auch benötigter Hilfe‘ verstanden. Birgit Rommelspacher stellt anhand eines Beispiels einer Person mit ‚Behinderung‘ dar, wie sehr eine Nicht-Bestätigung der Hilfebedürftigen-Helfenden-Hierarchie auf Seiten der je dominierenden helfenden Person oder Gruppe zu Irritationen und sogar zu Aggressionen führen kann (vgl. Rommelspa-

---

136 Die Beschreibungen der Eröffnung von getrennten Räumen für Migrantinnen bezieht sich auf ihre Dozentinnentätigkeit an der Fachhochschule für Sozialpädagogik/Soziale Arbeit in Hannover (vgl. Kalpaka 2006a, 101).

137 Kalpaka diskutiert selbst die Dilemmata, in die sie sich mit einem Sonderangebot für Migrantinnen begibt. Sie zahlt den Preis, dichotome Denkschemata teilweise zu reproduzieren, um die genannten Möglichkeiten für die Migrantinnen zu eröffnen (vgl. Kalpaka 2006a, 103).

cher 2006, 6f). Das erstarrte Unterdrückungsverhältnis kann konstruktiv hinterfragt werden.

*Schuld und Verantwortung: ‚Anerkennung der Bedeutung des Systems und der eigenen Privilegierung‘ als Alternative zur verinnerlichten Dominanz*

Alternativ zur verinnerlichten Dominanz in Form von ‚Schulduweisungen an die Benachteiligten‘ wird im Rahmen dieses Modells die ‚Anerkennung des Einflusses/der Bedeutung des Systems und der eigenen Privilegierung‘ genannt. In diesem Zusammenhang kann erneut auf das Konzept des Powersharing verwiesen werden (vgl. Kapitel 3.2.5). Voraussetzung für den gezielten Einsatz eigener Privilegien und Ressourcen ist die Bewusstmachung und Reflexion der eigenen Privilegiertheit (Elverich/Kalpaka/Reindlmeier 2006, 22). Eckpunkte einer solchen Auseinandersetzung können am Beispiel des Critical Whiteness-Ansatzes<sup>138</sup> verdeutlicht werden: „die Stärke der Perspektive auf Whiteness besteht entsprechend für rassismuskritische Ansätze genau darin, dass jeder Person – eben auch Weißen Menschen – ein Platz in dem rassistischen Machtverhältnis zugewiesen wird“ (Pech 2006, 64). Frankenberg betont, dass es durch die Fokussierung von Whiteness nicht mehr möglich ist, dass sich Weiße Menschen aus ihrer Betroffenheit von Rassismus entziehen (vgl. Frankenberg 1996, 58f). Denn gerade die scheinbare Nicht-Betroffenheit Einzelner sowie die scheinbare Irrelevanz von Rassismus in Weißen Deutschen Kontexten, können als „Ausdruck einer wenig brüchig gewordenen Hegemonie rassistischer Machtverhältnisse“ verstanden werden (Pech 2006, 66). Diese Hegemonie wird durch Ignoranz gegenüber der strukturellen Wirksamkeit von Whiteness naturalisiert. Critical Whiteness-Ansätze ermöglichen eine intensive Auseinandersetzung mit der je eigenen Weißen Dominanzposition in Verbindung mit einer kritischen Analyse der diese hervorbringenden Herrschaftsbedingungen (ebd., 68). In der Auseinandersetzung muss deutlich werden, inwieweit die je eigenen subtilen Mechanismen zur Absicherung der je ei-

---

138 ‚Whiteness‘ wird als soziales Konstrukt verstanden, das Identitäten verleiht und Positionierungen in einer rassifizierten hierarchischen Ordnung produziert und bestärkt (vgl. Pech 2006, 64). Der Begriff Critical Whiteness wurde auch für den deutschsprachigen Raum übernommen.

genen Privilegierungen zur Aufrechterhaltung der bestehenden Herrschaftsordnung beitragen. Da Whiteness in westlichen Gesellschaften als Norm vorherrscht, ist es zunächst schwierig die unmarkierte Weiße Position in den Blick zu nehmen, da diese als normal und selbstverständlich erscheint.<sup>139</sup> Es ist deutlich zu machen, dass gerade auch die Nicht-Thematisierung von Whiteness „die zugrunde liegenden Macht- und Gewaltverhältnisse als Normalität zementiert“ (ebd., 71). Das Erkennen der eigenen Privilegien und Alltags selbstverständlichkeiten ist für Weiße Menschen eine schwierige Reflexion, nicht zuletzt deshalb, weil keine eindimensionalen Lösungsmöglichkeiten auf der Hand liegen, die einen herrschaftskritischen Umgang mit der je eigenen Dominanzposition ermöglichen: „Privilegien sind Möglichkeiten und Zuschreibungen und nicht nur konkrete Handlungen, was impliziert, dass eine Umverteilung im Sinne einer Privilegienübertragung nur begrenzt möglich ist“ (ebd., 75). Ingmar Pech weist auf die ambivalente Situation hin, die sich dadurch ergibt, dass Privilegien nicht genutzt werden können, ohne dass das hervorbringende System gestärkt wird. Demnach sind auch die Umgangsweisen mit den eigenen Privilegien von Widersprüchlichkeiten durchzogen.<sup>140</sup> Eine konsequente Folgerung aus der Auseinandersetzung mit der eigenen Privilegierung findet sich im Konzept des Powersharing wider (vgl. Kapitel 3.2.5). Neben der Voraussetzung der Bewusstwerdung der eigenen Privilegierung und Dominanzposition nennt Rosenstreich aktives Zuhören als Voraussetzung für Powersharing, „um die selbstdefinierten Perspektiven und Interessen minorisierter Menschen zu erfahren“ anstatt „für andere ‚mitzusprechen‘“ (Rosenstreich 2006, 199; vgl. auch

---

139 Whiteness gibt sich auch normativ, d.h., dass über Normalismus und Segregation diskriminiert wird (Pech 2006, 69).

140 Die DGB-Autorinnen betonen in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Entwicklung von Perspektivität. Perspektivität verstehen sie als „die Erkenntnis, dass der eigene soziale Ort die Brille ist, durch die wir die Welt sehen“ (DGB-Bildungswerk 2004, 6). Sie verstehen die Menschen „als Teil dessen, was [sie, B.S.] kritisieren“ mit „sehr widersprüchlichen Interessen“ (ebd., 7) und ermutigen dazu, „nicht panisch zu werden, wenn Widersprüche auftauchen, sondern bewusst die eigenen Widersprüchlichkeiten und ihre gesellschaftlichen Gründe zu analysieren, statt sie auf andere zu projizieren“ (ebd., 7). Sie erachten die Auseinandersetzung mit den eigenen Widersprüchen besonders wichtig, um Projektionen zu vermeiden und um die Diskussion über eigene Reproduktion und Mitwirkung an gesellschaftlicher Ungleichheit bis „zu dem Punkt fortzusetzen, an dem die rassistisch begründete eigene Bevorteilung tatsächlich in Frage gestellt wird“ (ebd., 7).

Pech 2006, 86). Nach Rosenstreich findet Powersharing insbesondere auf der strukturellen Ebene statt. Sie nennt als Beispiele die Bereitstellung von materiellen Ressourcen sowie verschiedener Kompetenzen, nennt die Stellenpolitik ebenso als Beispiel wie die zahlreichen Möglichkeiten des Powersharing in der Arbeit mit Menschen ohne gesicherten Aufenthaltsstatus (vgl. ebd., 199).

*Schuld und Verantwortung: ‚Übernahme von Verantwortung‘ als Alternative zur verinnerlichten Unterdrückung*

Auf der Seite der verinnerlichten Unterdrückung kann als Alternative zum ‚das System verantwortlich machen‘ die ‚Übernahme von Verantwortung‘ verstanden werden. Wie von Freire betont, ist ein Kampf um Veränderungen notwendig an die Überwindung der Objekt-Position gebunden, die den je unterdrückten Menschen ihre Passivität aufnötigt. Er hält es für unerlässlich, dass die je unterdrückten Menschen ihre eigenen Begrenzungen als Hindernisse ihrer Befreiung erleben, um die konkret historische Dimension ihrer Situation zu verstehen (Freire 1970/1973, 82): „Weil die Menschen jedoch ihrer selbst und so auch der Welt gewahr sind – sind sie doch bewusste Wesen –, existieren sie in einem dialektischen Verhältnis zwischen der Bestimmtheit durch ihre Grenzen und ihrer Freiheit“ (ebd., 82). Auf der Grundlage dieses Bewusstseins wird es möglich, die je eigenen Freiheiten zu nutzen und Verantwortung zu übernehmen (ebd., 54). Entsprechend der Auseinandersetzung mit der Weißen Privilegierung ist es auch für die Übernahme von Verantwortung zentral, die je eigene Position als Auswirkung eines bestehenden Herrschaftsverhältnisses zu verstehen, das nicht statisch, sondern veränderbar ist. Ansätze des Empowerment, die von Menschen mit Rassismuserfahrungen für Menschen mit Rassismuserfahrungen angeboten werden, verdeutlichen diesen Prozess der Auseinandersetzung mit der eigenen verinnerlichten Unterdrückung (vgl. Rosenstreich 2006, 201).<sup>141</sup> In sogenannten Räumen von und für ‚People of Color‘ (PoC) geht es genau darum, die je eigene „verinnerlichte Ohn-Macht zu überwinden“ (Yiğit/Can 2006, 169).

---

141 Rosenstreich kritisiert die begrenzte Fokussierung auf eine Diskriminierungsform in sogenannten getrennten Räumen für je unterdrückte Gruppen, da mit dieser das Ausblenden je anderer Machtdimensionen und die essentialisierende Festschreibung von Täterinnen-Opfer-Dichotomien einhergeht (vgl. Rosenstreich 2006, 203).

Nuran Yiğit und Halil Can arbeiten in einem Empowerment-Projekt (HAKRA). Sie betonen die Voraussetzung der Bewusstwerdung und Selbstreflexion, zu der sie in Gruppenzusammenhängen einladen, in denen sich die je unterdrückten Menschen durch Austausch von Wissen, Erfahrungen und Strategien gegen Rassismus stärken. Der Austausch von Diskriminierungs-, Migrations- und Rassismuserfahrungen wird als Möglichkeit der gegenseitigen „Heilung“ verstanden, durch den eine „Emanzipation vom verinnerlichten Opfer- und Ohnmächtig-Sein in Gang gesetzt werden kann“ (ebd., 171). Die Autorinnen beschreiben zwei Schritte zur Verantwortungsübernahme, die durch die Empowermenträume für PoC ermöglicht werden: „Das Finden und Hörbarmachen der ‚eigenen Stimme‘ in kleinen, geschützten Empowerment-Räumen ist ein erster Schritt in die Mündigkeit und Selbstbestimmung über das eigene Leben. Der nächste Schritt wäre die Selbstorganisation und Vernetzung in institutionalisierten Empowerment-Räumen von PoC – wie Initiativen, Vereinen oder Verbänden – um mit den individuellen Veränderungen, den Bewusstwerdungsprozessen im Mikro-Raum auch gesellschaftliche Veränderungen über die politische Arbeit in organisierten Makro-Strukturen erreichen zu können“ (ebd., 172). Yiğit und Can verstehen ihre Arbeit als Emanzipations- und Demokratiarbeit. Folgende Stellungnahme einer Teilnehmenden bringt die Intention des Ansatzes auf den Punkt: „Die gelernte Opferrolle kann jederzeit verlassen werden und man kann zum HANDELNDEN werden, was viel Kraft, Zeit und Geduld benötigt“ (ebd., 188).

*Kontakt und Begegnung: ‚Aufeinander zugehen‘ als Alternative zur verinnerlichten Dominanz und zur verinnerlichten Unterdrückung*

Als Alternative zur verinnerlichten Machtstruktur in Form von ‚Kontakt vermeiden‘ auf der unterdrückten wie der dominanten Seite gilt das beidseitige ‚Aufeinander zugehen und das Bemühen um einen gegenseitigen und gleichberechtigten Kontakt‘. Freire stellt in diesem Zusammenhang den Dialog als Form der Begegnung in den Mittelpunkt: „Dialog ist die Begegnung zwischen Menschen, vermittelt durch die Welt, um die Welt zu benennen. Daher kann Dialog sich nicht ereignen zwischen solchen, die die Welt benennen wollen, und solchen, die eine solche Benennung nicht wünschen“ (Freire 1970/1973, 72). Freire bezeichnet mit dem Dialog die Begegnung von Menschen, die

ihre gemeinsame Aktion und Reflexion auf die Welt richten, um diese zu verändern (ebd., 72): „Aktion und Reflexion spielen sich gleichzeitig ab. [...] Auch kritische Reflexion ist Aktion“ (ebd., 108). Freire betont, dass Veränderungen nur erzielt werden können, wenn die je unterdrückten und die je dominierenden Personen gleichermaßen als Subjekte an der Transformation der Wirklichkeit teilhaben (ebd., 108). Der Dialog ist die notwendige Grundlage für eine solche Kooperation zwischen Subjekten (ebd., 143).<sup>142</sup>

Speziell für die je dominierenden Menschen und Gruppen erklärt Freire, dass sie sich durch das Bemühen um Kontakt und Dialog mit den je unterdrückten Menschen und Gruppen in einen Widerspruch zur herrschenden Klasse begeben (ebd., 140). Denn eine Herrschaftspraxis besteht in der Spaltung der Menschen in verschiedene Gruppen, nicht nur in allgemein herrschende und beherrschte Gruppen, sondern auch in je unterschiedlich beherrschte Gruppen (ebd., 147). Das Streben der je dominierenden Menschen um Einigkeit ist dem Bemühen um gemeinsame Organisation geschuldet. Dieses Bemühen zeigt, „daß der Kampf um Befreiung eine gemeinsame Aufgabe ist“ (ebd., 150). Durch die Übereinstimmung von Wort und Tat, die Radikalisierung, Mut zum Lieben und zum Risiko sowie Zutrauen und Glauben an die je unterdrückten Menschen kann der Anstrengung zur Organisation einer „Einheit“ Rechnung getragen werden (ebd., 151). In einer kollektiven Lernerfahrung können die Subjekte gemeinsam zu einer kritischen Erkenntnis über die Wirklichkeit gelangen und Veränderungsprozesse in die Wege leiten: „Indem sie durch gemeinsame Reflexion und Aktion zu dieser Erkenntnis der Wirklichkeit gelangen, entdecken sie sich selbst als ihre dauernden Neuschöpfer. Auf diese Weise wird die Anwesenheit der Unterdrückten im Kampf um ihre Befreiung zu dem, was sie sein sollte: Nicht zu einer Pseudopartizipation, sondern zu verpflichtendem Engagement“ (ebd., 54f). Es geht darum, die je unterdrückten Menschen „als handelnde Subjekte ernst

---

142 In ähnlicher Weise formuliert Frankenberg, dass es unmöglich ist, „die rassistische Ordnung und die Klassenordnung von einer bestimmten Position aus zu universalisieren oder auch nur zu verallgemeinern“ (ebd., 65f). Deshalb ist es ihrer Ansicht nach „eine bessere Strategie, Bündnisse einzugehen, als sich dieses Wissen anzumaßen“ (ebd., 66). Mit der Fokussierung auf Bündnisse unterstreicht Frankenberg das Plädoyer von Freire für eine dialogische Begegnung als Grundlage gesellschaftlicher Veränderungen.

zu nehmen und sie mit ihren vielfältigen Perspektiven und Wahrnehmungen zu Wort kommen zu lassen“ (Elverich/Reindlmeier 2006, 38).<sup>143</sup>

Die je dominierten Menschen und Gruppen können, so Freire, nicht in Isolation oder Individualismus dem „Streben nach voller Menschlichkeit“ nachgehen, „sondern nur in Gemeinschaft und Solidarität“ (Freire 1970/1973, 69). Schon durch die Organisation mit je anderen dominierenden und je anderen unterdrückten Gruppen und Menschen leisten sie Widerstand, da sie dem Machtprinzip von „teile und herrsche“ etwas entgegensetzen (ebd., 119f). In der dialogischen Kooperation kann es ihnen darüber hinaus gelingen, „ihre Schwäche in eine Macht der Veränderung zu verwandeln, mit der sie die Welt neu schaffen und menschlicher machen“ (ebd., 123).

*Umgang mit individuellen Differenz(ierung)en:  
,Unterschiedliche Lebensrealitäten/Zugehörigkeiten gleichberechtigt mitdenken‘ als Alternative zur verinnerlichten Dominanz und zur verinnerlichten Unterdrückung*

Dem verinnerlichten Machtverhältnis in Form von ‚Ignoranz gegenüber unterschiedlichen Lebensrealitäten und Zugehörigkeiten‘ auf Seiten der Dominanz und dem Leugnen eigener Lebensrealitäten/Hintergründe und Zugehörigkeiten auf Seiten der Unterdrückung steht das ‚gleichberechtigte Mitdenken unterschiedlicher Lebensrealitäten und Zugehörigkeiten‘ auf der Grundlage einer Auseinandersetzung und Anerkennung eigener Zugehörigkeiten und Lebensrealitäten auf beiden Seiten gegenüber. Während das Ausblenden von weiteren Differenzlinien im Rahmen des Feminismus als Beispiel für die Verinnerlichung von Dominanz diente, sollen im Folgenden die Kritik Schwarzer Frauen und Migrantinnen als Beispiel für die genannten Alternativen fungieren. Helma Lutz stellt die Thematisierung verschiedener Differenzierungen innerhalb der amerikanischen und der europäischen feministischen Debatten gegenüber.<sup>144</sup> Lutz hebt in den US-amerikani-

---

143 Die vorgestellte Form des ‚Aufeinander Zugehens‘ sollte keineswegs mit einer eindimensionalen Begegnungspädagogik verwechselt werden (vgl. dazu Leiprecht 2005, 33f).

144 Während die sogenannte ‚Rassenfrage‘ in der amerikanischen Debatte eine bis ins 19. Jh. zurückreichende Tradition hat, setzte sie in Europa erst mit der Arbeitskräf-

schen Entwicklung das Manifest des „Combahee River Collective (1982, zuerst 1977) hervor, welches erstmals „die Einsichten und Forderungen der Schwarzen Bürgerrechtsbewegung mit denen der Frauenbewegung“ zusammenbrachte (Lutz 2001, 217). In diesem Manifest liegt ein Schwerpunkt in der Kritik an der „Androzentrismus der Schwarzen Befreiungs- und Bürgerrechtsbewegung“ (ebd., 217). Es wurde versucht, die nicht wahrgenommenen Erfahrungen von Schwarzen Frauen als spezifische Unterdrückungs- und Ausschlusserfahrungen durch das Manifest sichtbar zu machen. Der kollektive Zusammenschluss richtete sich gegen die eindimensionalen Debatten um ‚Race‘ oder um Gender. So wurde, nach Lutz, „die kollektive Erfahrung als Ausgangspunkt von Bewusstwerdung und politischer Aufklärungsarbeit gesehen“ (ebd., 217f).<sup>145</sup> Im deutschsprachigen Raum<sup>146</sup> bestand neben der Kritik Schwarzer Frauen ein weiterer wesentlicher Diskussionsstrang in der Distanzierung der Migrantinnen von bestimmten Praxen und inhaltlichen Anliegen der Frauenbewegung seit Mitte der 1980er Jahre (Stötzer 2004, 31).<sup>147</sup> Stötzer arbeitet aus den verschiedenen Debatten in Deutschland drei zentrale Anliegen heraus: „erstens die Kritik am Verhältnis des mehrheitsdeutschen Feminismus zum Thema Rassismus und dessen Umgang mit Differenzen zwischen Frauen, zweitens die Relevanz des Rassismusbegriffs zur Erfassung von Machtstrukturen zwischen Deutschen und ›Fremden‹ in der Bundesrepublik und drittens das Sichtbarmachen und die Fokussierung von

---

tezuwanderung ein. Doch auch in den USA kehrte die Thematisierung dieser Differenzlinie erst in den 1970er Jahren in die wissenschaftlichen Auseinandersetzungen ein, zeitgleich mit der Entstehung einer neuen feministischen Bewegung im akademischen Bereich (vgl. Lutz 2001, 217).

- 145 Von besonderer Bedeutung war in diesem Zusammenhang der Begriff der Unterdrückung, „in dem die Differenz schwarzer weiblicher Existenz zum Ausdruck gebracht wurde“ (Lutz 2001, 218). Sowohl Schwarze Männer als auch Weiße Frauen konnten so als Mit-Täterinnen oder Nutznießerinnen identifiziert werden.
- 146 Der feministische Diskurs in Deutschland bezog sich bis in die 1990er Jahre hinein vorwiegend auf die Lebensrealität Deutscher Mittelschichtsfrauen. Die unterschiedlichen Positionierungen von Frauen insbesondere in Bezug auf Ethnisierung und Nationale Zugehörigkeit wurden vernachlässigt (Stötzer 2004, 55).
- 147 Unter anderem wurde das bevormundende Betreuungsverhältnis zwischen deutschen weißen Sozialarbeiterinnen und Migrantinnen bemängelt. Insbesondere auch Kalpaka und Rätzel wiesen auf die Tendenz zu einer paternalistischen Haltung gegenüber Migrantinnen hin. Sie forderten stattdessen, „die Zusammenhänge von Klassen-, Rassen- und Geschlechtergegensatz auf allen Gebieten zu denken“ (Kalpaka/Rätzel 1985; zitiert nach Stötzer 2004, 32).



›Differenzen unter Frauen‹ vor dem Hintergrund einer rassistisch geprägten Gesellschaft“ (ebd., 37). Die (Selbst-)Kritik bezieht sich insbesondere auf die Nichtbeachtung und die Unsichtbarkeit von Migrantinnen und Schwarzen Frauen sowie auf die ihnen gegenüber stereotypisierende Wahrnehmung (vgl. Kalpaka/Räthzel 1985, 2f; zit. nach ebd., 39f).

Diese Kritik an den feministischen Diskursen von Seiten der in diesem Fall dominierten Migrantinnen und Schwarzen Frauen ist ein Beispiel für die Alternative des – *gleichberechtigten Mitdenkens unterschiedlicher Lebensrealitäten und Zugehörigkeiten* –, welches zunächst durch die *Anerkennung eigener Zugehörigkeiten und Lebensrealitäten* zum Ausdruck gebracht wird. Gleichzeitig finden sich auch andere Alternativen wie etwa die klare Äußerung eigener Bedürfnisse und Ideen in diesem Beispiel feministischer Debatten um Differenz/ierung wieder. Auf der Seite der verinnerlichten Dominanz lässt sich zunächst die Reflexion und Bewusstwerdung je eigener und je anderer Lebensrealitäten und Zugehörigkeiten erkennen. Darüber hinausgehende Strategien und Bemühungen von Seiten der je dominierten Menschen und Gruppen bewegen sich im Spannungsverhältnis zwischen Dekonstruktion von Differenz(ierung)en und einer Form der Identitäts- oder Anerkennungspolitik (vgl. Kapitel 3.1.7). Dieses Dilemma kann nicht einfach gelöst werden, sondern es muss auf der Basis der Anerkennung der Widersprüchlichkeiten kontextual gehandelt werden. Hall proklamiert in diesem Sinne eine Politik, „die darin besteht, Identität in der Differenz zu leben – eine Politik, die anerkennt, daß wir alle aus vielen sozialen Identitäten, nicht aus einer einzigen, zusammengesetzt sind. Daß wir alle durch verschiedene Kategorien, durch verschiedene Antagonismen komplex konstruiert sind, und daß diese uns einen gesellschaftlichen Platz in vielen Positionen der Marginalität und Unterordnung zuweisen können, ohne daß sie genau in derselben Weise auf uns einwirken“ (Hall 1994b, 84).<sup>148</sup> Hall versteht positional geführte Kämpfe als einzige Möglichkeit lokaler Politiken, setzt sich

---

148 Auch Stötzer betont, dass „Differenz im Kontext von Dekonstruktion nicht mehr als Differenz zwischen Identitäten zu denken“ ist, „sondern als Differenz in Identität, also innerhalb des Subjekts“ verstanden werden muss: „Indem dies Gespaltensein fokussiert wird, können Differenzen auch nicht mehr innerhalb einer binären, essentialistischen Logik als Differenzen zwischen Identitäten gedacht werden“ (Stötzer 2004, 166).

aber deutlich dafür ein, dass sich diese über die Widersprüchlichkeit, die Überschneidungen und Veränderbarkeit von Identitäten bewusst sind (ebd., 85f).<sup>149</sup> Denn wenn eine dekonstruktivistische Kritik nicht auf ideeller Ebene stehen bleiben soll, sondern stattdessen gesellschaftskritisches Potential beibehalten will, ist es notwendig, die Kritik „mit der Frage nach den *konkreten* und *ungleichzeitigen* Überschneidungen spezifischer sozialer Momente in der Konstituierung von Subjekten“ zu verbinden (Stötzer 2004, 166f). Die feministische (Selbst)-Kritik „impliziert eine Bedeutungsverschiebung des Begriffs der Geschlechterdifferenz selbst, indem dieser als Effekt unterschiedlicher rassistischer und heterosexistischer Machtverhältnisse konzeptualisiert wird. [...] Dies macht Standortbestimmungen innerhalb des Feminismus notwendig, die über ein bloßes Aufzählen der Kategorien Ethnizität, ›Rasse‹ und Geschlecht und der Beteuerung ihrer Relevanz für die feministische Forschung hinausgehen“ (ebd., 180).<sup>150</sup>

*Umgang mit strukturellen Differenz(ierung)en:  
,(An)Erkennen/Bewusstmachen der Auswirkungen struktureller  
Unterscheidungen‘ als Alternative zur verinnerlichten Dominanz und  
zur verinnerlichten Unterdrückung*

Als Alternative zum verinnerlichten Machtverhältnis in Form der ‚Leugnung struktureller Auswirkungen von Unterdrückung‘ kann das ‚(An)-Erkennen/Bewusstmachen struktureller Unterschiede und deren Auswirkungen‘ bezeichnet werden. Um strukturelle Unterschiede und deren Bedeutungen und Auswirkungen zu erkennen, ist die Auseinan-

---

149 Dieses Plädoyer wird hier verstanden als Ermutigung aus der individuellen und/oder kollektiven Erfahrung je eigener Unterdrückung heraus für konkrete Veränderungen hinsichtlich dieser Unterdrückung und Diskriminierung zu kämpfen. Die Begrenzung eines solchen Kampfes aufgrund der Vernachlässigung weiterer Unterdrückungsformen sowie des Zusammenwirkens komplexer Herrschaftsverhältnisse soll dabei mitbedacht, aber nicht als Hindernis verstanden werden, im konkret Lokalen von einzelnen Positionierungen aus Unterdrückung überhaupt entgegenzutreten.

150 Stötzer formuliert die Herausforderung, „analytische und theoretische Instrumentarien zu entwickeln, die das wechselseitige Verhältnis von Geschlecht, Ethnizität, Rassismus und Nation in seiner spezifischen sozialen und diskursiven Bedingtheit jenseits additiver oder binärer Modelle zu fassen vermögen“ (ebd., 167). Die Analyse ineinandergreifender Differenzen und die Inblicknahme von Subjektpositionierungen und Aushandlungsprozessen müssen deren Eingebundenheit in nationale, globale und transnationale ökonomische Prozesse berücksichtigen (ebd., 168).

dersetzung mit Informationen in unterschiedlicher Form elementar. Am Beispiel antirassistischer Arbeit in pädagogischen Arbeitsfeldern kann verdeutlicht werden, welchen Stellenwert die kognitive Auseinandersetzung mit Fakten und Informationen einnimmt. Rudolf Leiprecht spricht sowohl Positionen, welche die Notwendigkeit von Informationsvermittlung proklamieren, als auch Stellungnahmen, die eine kognitive Ausrichtung von antirassistischer Bildungsarbeit u.a. wegen der Mittelschichtorientierung kritisieren, Berechtigung zu (Leiprecht 2003, 36). Die Arbeit mit Informationen wird von Leiprecht als Herausforderung anerkannt, auf die nicht verzichtet werden kann. Entscheidend ist, dass sie nicht als Aufklärungsarbeit über die je Anderen, sondern vielmehr als (auch selbstreflexive) Auseinandersetzung mit Informationen über „die gesellschaftlichen und subjektiven Mechanismen und Funktionen“ von diskriminierenden Repräsentationen, Diskursen, Praxen etc. aufgefasst wird (ebd., 36). Darüber hinaus betont Leiprecht, dass die Art und Weise der Arbeit mit Informationen für die je spezifische Gruppe von Menschen, mit der gearbeitet wird, konzeptualisiert werden muss, da „Informationen für verschiedene (Teil)Gruppen eine unterschiedliche Bedeutung haben können“ (ebd., 36). Allerdings sollte die antirassistische Bildung keinesfalls auf „faktenvermittelnde Aufklärung“ beschränkt werden (Stender 2003, 85), sondern vielmehr das Subjekt in die kritische Analyse der Wirklichkeit mit einbeziehen (vgl. Freire 1970/1973, 144f). Freire stellt der „Erziehung als Praxis der Herrschaft“ die „Bildung als Praxis der Freiheit“ gegenüber: Diese problemformulierende Bildung zeichnet sich dadurch aus, dass sie mit den vertikalen Formen bricht und stattdessen den Dialog eröffnet (ebd., 64), der zu kritischem Denken herausfordert.<sup>151</sup> Die Notwendigkeit der Reflexion und des Erkennens der strukturellen Unterschiede gilt für die je unterdrückten Menschen ebenso wie für die je dominie-

---

151 Die problemformulierende Bildung nimmt Theorie und Praxis des Menschen Geschichtlichkeit zum Ausgangspunkt und wirkt als fortlaufender Vorgang auf Praxis: sie wurzelt in der dynamischen Gegenwart und wird revolutionär. Freire bezeichnet diese Bildung als prophetisch und hoffnungsvoll. Sie identifiziert sich mit der Bewegung, die vom Menschen ausgeht (Freire 1970/1973, 68f): „In der problemformulierenden Bildung entwickeln die Menschen die Kraft, kritisch die Weise zu begreifen, in der sie in der Welt existieren, mit der und in der sie sich selbst vorfinden. Sie lernen die Welt nicht als statische Wirklichkeit, sondern als eine Wirklichkeit im Prozeß sehen, in der Umwandlung“ (ebd., 67). Diese Bildung löst eine fortwährende Enthüllung der Wirklichkeit aus und kämpft um das Auftauchen des Bewusstseins und für den kritischen Eingriff in die Wirklichkeit (ebd., 65).

renden Menschen, da die kritische Analyse der Wirklichkeit jedes Subjekt nur für sich selbst erleben kann.<sup>152</sup> Von Seiten der je dominierenden Menschen und Gruppen kann die Initiierung problemformulierender Bildung als eine mögliche Aktionsform verstanden werden: Indem die je dominierenden Menschen spezifische konkrete Situationen als Problem formulieren, können sie den Dialog mit den je unterdrückten Menschen eröffnen. Die je dominierenden Menschen dürfen allerdings nicht etwa versuchen, den je unterdrückten Menschen von außen Modelle aufzuzwingen oder sie von einer Ideologie an eine andere zu binden, sondern sollten „den Unterdrückten die Entscheidung zur Veränderung einer ungerechten Wirklichkeit dadurch [...] ermöglichen, daß sie ihre Anpassung begreifen, das heißt, ein kritisches Bewusstsein entwickeln“ (ebd., 148f). Es geht um ein kritisches Bewusstsein der Fakten, um sich auf dieser Basis für echte Veränderungen der Wirklichkeit engagieren zu können. Neben der Initiierung von Bildungsprozessen können auch Strategien wie Gender Mainstreaming und Affirmative Action als Aktionsformen und Antworten auf strukturelle Ungleichheiten verstanden werden.<sup>153</sup> Die jeweilige Wahl für oder gegen eine Aktionsform hängt von der jeweiligen Selbstverortung der Menschen in der Welt ab.

Von Seiten der je unterdrückten Gruppen gilt die Bereitschaft, sich mit der eigenen unterdrückten Situation auseinander zu setzen, als zentral. Denn nur auf der Grundlage dieses Bewusstseins können Diskriminierungen als solche erkannt und die eigenen Diskriminierungser-

---

152 Osterkamp geht davon aus, dass man „Vielfalt und Spezifik der Behinderungen individueller Entwicklung“ nur dann verstehen kann, „wenn man sich bei der Suche nach den Ursachen der Probleme [...] auf die gegenwärtigen Lebens- und Arbeitsbedingungen einlässt bzw. deren konkrete Behinderungen zu überwinden sucht“ (Osterkamp 1996, 92f).

153 Allerdings ist zu berücksichtigen, dass sichtbare Veränderungen der Lage bezüglich der relativen Positionen allein nicht unbedingt zu Veränderungen führen, wie Bourdieu eindrucksvoll am Beispiel der „männlichen Herrschaft“ aufzeigte: „So verschleiert die formelle Gleichheit von Männern und Frauen tendenziell auf jeder Ebene trotz der Effekte der Überselektion, daß die Frauen bei gleichen Voraussetzungen stets die weniger günstigen Positionen bekleiden“ (Bourdieu 2005, 159). Bourdieu spricht in Anlehnung an Marià Antonia García de León von den Frauen als „diskriminierte Eliten“, um zum Ausdruck zu bringen, dass an die Frauen in den herrschenden – wenn auch im unteren Bereich des Machtfeldes angesiedelten – Positionen meist zusätzliche Ansprüche gestellt werden (ebd., 160f). Diese Wirkungsweisen müssen in die Reflexion und Auseinandersetzung mit den Auswirkungen struktureller Ungleichheiten mit einbezogen werden.

fahrungen thematisiert werden.<sup>154</sup> Paul Mecheril misst einer solchen Thematisierung – bezogen auf Rassismuserfahrungen – durch die je Betroffenen einen großen Stellenwert bei (Mecheril 2005, 463): „Wie an pädagogischen Orten [...] die Erfahrung von Rassismus zum Thema werden kann“ (ebd., 465) ist für ihn eine wichtige Frage. Mögliche Formen der Thematisierung sind einerseits der Dialog, andererseits die Verschriftlichung von eigenen Erfahrungen. Der Respekt von je dominierenden Menschen gegenüber Rassismuserfahrungen scheint eine Voraussetzung dafür zu sein, dass diese überhaupt thematisiert werden.<sup>155</sup> Mecheril schlägt vor, der Nicht-Thematisierung von Diskriminierungserfahrungen mit Ironie zu begegnen: „Ironie ist doppelsinnig. Sie wendet sich den Spannungen nicht nur zu, sie produziert sie auch und intensiviert sie“ (Mecheril 2005, 463). Er bezeichnet Ironie als „angemessenes Medium pädagogischer Reflexion“ (ebd.), um in dilemmatischen, vertrackten Verhältnissen handlungsfähig zu sein.

Mit Foucaults Worten kann abschließend festgehalten werden, dass all die beschriebenen Bewegungen des Widerstandes als Kämpfe gegen Formen der Subjektivierung verstanden werden können. Sie richten sich gegen eine Machtform, die „unmittelbar im Alltagsleben spürbar [wird], welches das Individuum in Kategorien einteilt, ihm seine Individualität aufprägt, es an seine Identität fesselt, ihm ein Gesetz der Wahrheit auferlegt, das es anerkennen muß und das andere in ihm anerkennen müssen“ (ebd., 166). Es geht um eine Machtform, die Individuen zu Subjekten ihrer eigenen Unterwerfung werden lässt (vgl. Kapitel 3.2.6.1). Diese widerständigen Strategien und Kämpfe zielen auf das Leben als Gesamtheit grundlegender Bedürfnisse, auf das konkrete Wesen des Menschen und die Entfaltung seiner Möglich-

---

154 Rommelspacher weist darauf hin, dass die Gefahr groß ist, Diskriminierungen als ‚normal‘ oder gerechtfertigt zu akzeptieren, wenn diese nicht erkannt werden. Diskriminierungen können nur zurückgewiesen werden, wenn sie erkannt, ihnen die richtigen Ursachen zugeordnet werden und es Unterstützungsmöglichkeiten gibt, um sich dagegen zu wehren (Rommelspacher 2006, 4).

155 Mecheril stellt den Leitsatz auf: „Niemand kokettiert mit der Opfer-Rolle“ (Mecheril 2005, 465). Dieser Leitsatz „zielt darauf ab, dass Bagatellisierungen und Diskreditierungen der Erfahrungen des Gegenübers vermieden werden“ (ebd.). Er sieht Weiße gefordert, „Verharmlosungstendenzen gegenüber empfindsam und wach zu sein und sich in der pädagogischen Arbeit nicht von diesen Tendenzen, sondern dem Respekt vor den Erfahrungen des Gegenübers leiten zu lassen. Die pädagogische Auseinandersetzung sollte an der Qualität ansetzen, die das Berichtete subjektiv für den oder die Berichtende hat“ (ebd., 466).

keitsfülle: „Egal ob Utopie oder nicht: es handelt sich jedenfalls um einen wirklichen Kampf, in dem das Leben als politisches Thema gewissermaßen beim Wort genommen und gegen das System gewendet wird, das seine Kontrolle übernommen hat. Weit mehr als das Recht ist das Leben zum Gegenstand der politischen Kämpfe geworden, auch wenn sich diese in Rechtsansprüchen artikulieren. Das ›Recht‹ auf das Leben, auf den Körper, auf die Gesundheit, auf das Glück, auf die Befriedigung der Bedürfnisse, das ›Recht‹ auf die Wiedergewinnung alles dessen, was man ist oder sein kann – jenseits aller Unterdrückungen und ›Entfremdungen‹, dieses für das klassische Rechtssystem so unverständliche ›Recht‹ war die politische Antwort auf all die neuen Machtprozeduren, die ihrerseits auch nicht mehr auf dem traditionellen Recht der Souveränität beruhen“ (Foucault 1977/2001, 173).

### 3.3.5 *Analyse entlang von vier Ebenen*

Nachdem die Formen der Verinnerlichung von Machtstrukturen ausführlich dargestellt und aus verschiedenen Perspektiven theoretisch expliziert wurden, soll abschließend versucht werden, die Untersuchung von verschiedenen Ebenen, auf denen sich Diskriminierung konkretisiert sowie die Möglichkeiten auf den identifizierten Ebenen gegen Diskriminierung zu handeln, zu erläutern. Zu diesem Zweck werden für die Erweiterung und Explikation des Ebenenmodells der Anti-Bias-Arbeit zunächst zwei andere Ebenenmodelle herangezogen werden, bevor die einzelnen Ebenen im Rahmen der Analyse eines konkreten Einzelfalles noch einmal ausführlich für sich und in ihrem Zusammenwirken betrachtet werden (vgl. Kapitel 3.3.6).

Zunächst ist festzustellen, dass verschiedene Theoretikerinnen und Autorinnen, die sich mit Diskriminierung und Unterdrückung auseinandersetzen, auch verschiedene Modelle zur Strukturierung und Analyse von Diskriminierung vorschlagen. In öffentlichen Diskursen werden viele verschiedene Unterscheidungen in Bezug auf Diskriminierung genannt: Direkte und indirekte, offene und verdeckte, alltägliche und strukturelle, individuelle und institutionelle oder unmittelbare und mittelbare Diskriminierung. Auch in wissenschaftlichen oder politischen Analysen von Diskriminierung wird von verschiedenen Autorinnen auch auf verschiedene Ebenenmodelle zurückgegriffen. Diese sollen

hier nicht pauschalisierend miteinander verglichen werden, da die Verwendung einzelner Modelle immer im jeweiligen theoretischen Rahmen, unter Berücksichtigung des Gegenstandes, weiterer Analyseinstrumente etc., zu betrachten ist. Es ist in jedem Fall elementar, dass die verwendeten Begriffe für den jeweiligen Bezugsrahmen expliziert werden. Die Gegenüberstellung mit und Abgrenzung von zwei alternativen Ebenenmodellen dient hier einzig der Veranschaulichung und Verdeutlichung des Ebenenmodells der Anti-Bias-Arbeit sowie als Grundlage, um im weiteren Verlauf auf diese Ansätze zurückgreifen zu können.

(I) Ulrike Hormel und Albert Scherr stellen in ihrer Studie „Bildung für die Einwanderungsgesellschaft“ (2005) ein sehr differenziertes Ebenenmodell von Diskriminierung vor. Sie unterscheiden grob zwischen der interaktionellen, der institutionellen und der strukturellen Ebene von Diskriminierung, unterteilen diese Ebenen aber noch einmal folgendermaßen (vgl. Hormel/Scherr 2005, 27). Als *interaktionelle Diskriminierung* spezifizieren sie einerseits die *individuelle Diskriminierung*, die sich auf „individuelle Handlungen auf der Grundlage sozial verfügbarer Zuschreibungen, Vorurteile und Feindbilder“ bezieht, und andererseits die *Diskriminierung als Gruppenpraxis*, die als „kollektive Praxis sowie im Kontext von Intergruppenbeziehungen und -konflikten in Verbindung mit sozial geteilten Vorurteilen und Feindbildern“ angesiedelt wird (ebd.). Hormel und Scherr betonen, dass beide Formen der interaktionellen Diskriminierung sowohl bewusste als auch unbewusste Handlungen und Verhaltensweisen ausmachen können (ebd., 28).

Darüber hinaus differenzieren sie die Ebene der *strukturellen Diskriminierung* in die *legale Diskriminierung* als „politische und rechtlich abgesicherte Ungleichbehandlung auf der Grundlage legaler Unterscheidungen“, die *Organisationsspezifische Diskriminierung*, die sich auf „Ungleichbehandlung auf Grund von organisationsspezifischen Normalitätsentwürfen“ bezieht, die in Organisationen Vorgaben für Entscheidungen etablieren, sowie die *sekundäre Diskriminierung* als „Ungleichbehandlung von MigrantInnen und Minderheiten, die an sekun-

dären Merkmalen ansetzt“ (ebd., 27)<sup>156</sup>. Diese Diskriminierungen haben gemeinsam, dass sie nicht auf eine benachteiligende Absicht zurückzuführen sind, sondern in gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Strukturen etabliert sind. Hormel und Scherr zufolge fasst diese Ebene *struktureller Diskriminierung* auch die institutionelle Diskriminierung als die Praktiken, „die in rechtlichen oder organisations-spezifischen Erwartungsstrukturen begründet sind“ (ebd., 28). Darüber hinaus führen sie die spezifiziertere Form *alltagskultureller Diskriminierung* als „Ungleichbehandlung auf Grund gesellschaftsweit einflussreicher, latenter und manifester (...) Erwartungen, Eigenschafts- und Fähigkeitszuschreibungen“ an, die sie aber weder nur der interaktionellen, noch nur der strukturellen oder institutionellen Diskriminierung zuordnen: „In unterschiedlichen Formen alltagskultureller Diskriminierung [...] überlagern sich potentiell interaktionelle und strukturelle Formen von Diskriminierung“ (ebd.).

Neben der teils sehr exakten Spezifizierung der Ebenen ist das Modell von Hormel und Scherr durch die Weise der Berücksichtigung des gesellschaftsgeschichtlichen Kontextes sowie gesellschaftlich vorherrschender Ideologien und Diskurse gekennzeichnet, die sie als „übergreifenden Rahmen“ darstellen, „der Begründungen und Rechtfertigungen für diskriminierende Strukturen und Praktiken“ auf den verschiedenen Ebenen bereitstellt (ebd., 27). Damit konzeptualisieren Hormel und Scherr die diskursive/ideologische Ebene als übergreifenden Rahmen, der sich einerseits auf der interaktionellen Ebene durch individuelle und kollektive Praxen und andererseits auf der strukturellen und institutionellen Ebene durch Rechte, institutionalisierte Regeln und Vorgaben manifestiert. In der spezifischen Form der alltagskulturellen Diskriminierung als mögliche Schnittstelle von interaktioneller und struktureller (institutioneller) Diskriminierung, die durch vorherrschende Diskurse und Ideologien begründet werden, können Hormel und Scherr auch Auswirkungen des Zusammentreffens der Ebenen fokussieren.

Aus der Perspektive des Anti-Bias-Ansatzes kann die Differenzierung der interaktionellen Diskriminierung überzeugen, die Ausdifferenzie-

---

156 Als Beispiele für sekundäre Merkmale nennen sie das Einkommens- sowie das Bildungsniveau, den Aufenthaltsstatus und den familialen Hintergrund (vgl. Hormel/Scherr 2005, 27).



zung von struktureller Diskriminierung und deren Zusammenhang mit der institutionellen Diskriminierung hingegen ist nur mühsam nachzuvollziehen. Zwar wird die Spezifikation von verschiedenen Formen struktureller Diskriminierung durchaus als hilfreich erachtet, die Abgrenzung von institutioneller und struktureller Diskriminierung bleibt aber leider wenig trennscharf.

Darüber hinaus erscheint es für die Anti-Bias-Arbeit als wenig plausibel, die Diskurse und Ideologien einzig in ihren *Auswirkungen* durch die Individuen und Gruppen einerseits (interaktionelle Ebene) und die Strukturen andererseits (strukturelle und institutionelle Ebene) sowie in ihrer Überlagerung (alltagskulturelle Ebene) einzubeziehen. Die Fokussierung von Ideologien und Diskursen als eigenständige Ebene in der Anti-Bias-Arbeit wird deshalb als elementar erachtet, weil nicht nur das *Zusammenwirken* der Ebenen, sondern insbesondere auch das in seiner Bedeutung für die Perpetuierung von Unterdrückungsstrukturen entscheidende *reziproke Wechselverhältnis* zwischen den Ebenen analysiert werden kann, anstatt die Wirkungen von Diskriminierung ausschließlich in einer Richtung zu berücksichtigen. Hormel und Scherr betonen zwar die Notwendigkeit, individuelle und kollektive Handlungen und Überzeugungen in ihrer Abhängigkeit von „gesellschaftsstrukturell bedingter Diskriminierung sowie von gesellschaftsweit zirkulierenden Vorurteilen, Fremdbildern, Diskursen und Ideologien“ zu verstehen, befinden eine Analyse des Zusammenhangs von Gesellschaftsstrukturen, Ideologien und Diskursen aber nicht als ihren Verantwortungsbereich, sondern verweisen auf die Wissenssoziologie, die Ideologietheorie und die Diskurstheorie (ebd., 26). Demgegenüber wird im Rahmen der Anti-Bias-Arbeit grundsätzlich für eine zunehmend interdisziplinär-geöffnete Auseinandersetzung mit Diskriminierung plädiert, um deren Komplexität in der Analyse mehr und mehr gerecht zu werden (vgl. auch Terkessidis 1998, 14f).

(II) Gomolla und Radtke fokussieren in ihrer umfangreichen Studie zur „Herstellung ethnischer Differenz in der Schule“ die institutionelle Ebene von Diskriminierung (Gomolla/Radtke 2002, 15). Institutionelle Diskriminierungen können, so Gomolla und Radtke, einerseits „gesetzliche Vorschriften sein, wie sie z.B. im Aufenthaltsrecht [...] institutionalisiert sind [...]. Solche Regelungen stellen zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen eine hierarchische Ordnung her [...]“ (ebd.). Sie

sprechen in diesem Zusammenhang von direkter und legaler Benachteiligung. Andererseits fassen sie mit dem Begriff der institutionellen Diskriminierung „das große Dunkelfeld der alltäglichen Diskriminierung in Organisationen, auf die nur rückgeschlossen werden kann, weil sich ihre Effekte statistisch beschreiben lassen“ (ebd.). In diesem Zusammenhang verweisen sie auf indirekte Diskriminierung, die durch die Anwendung „ungeschriebener Gesetze“ erfolgt. Diese Unterteilung von *direkter institutioneller Diskriminierung* und *indirekt institutioneller Diskriminierung* stimmt mit der Differenzierung von institutioneller/struktureller Diskriminierung und diskursiver/ideologischer Diskriminierung in der Anti-Bias-Arbeit überein.

Zur Konkretisierung und Spezifizierung ihrer Analysetechnik, greifen Gomolla und Radtke sowohl auf Modelle zur Erklärung institutioneller Diskriminierung als auch auf organisationstheoretische und neo-institutionalistische Ansätze zurück. In diesem Zusammenhang stellen sie das Ebenenmodell von Feagin und Booher Feagin vor. Feagin und Booher Feagin (1978; zit. nach Radtke/Gomolla 2002, 43f) unterscheiden vier idealtypische Basisformen von Diskriminierung zur Abgrenzung von direkter und indirekter Diskriminierung: *Intentionale Einzelhandlung*, *absichtsvolle Diskriminierung* durch kleine informelle oder formalisierte Gruppen, *direkte institutionalisierte Diskriminierung* und *indirekt institutionalisierte Diskriminierung*. Zur *direkten institutionellen Diskriminierung* zählen in diesem Modell – anders als in der Anti-Bias-Arbeit – sowohl die „hochformalisierten gesetzlich-administrativen Regelungen“ als auch „informelle organisatorische Praktiken und ungeschriebene Gesetze“ (Radtke/Gomolla 2002, 44). Als Ursachen *indirekt institutionalisierter Diskriminierung* verstehen Feagin/Booher Feagin entweder die Verknüpfung mit Strategien direkter Diskriminierung oder aber Nachwirkungen von Diskriminierungen in der Vergangenheit (vgl. ebd. 45). Feagin und Booher Feagin setzen den Grad der Intentionalität mit dem Grad der Einbettung in Organisationen in Beziehung (ebd., 43f). Die terminologische Unterscheidung von *direkt* und *indirekt* ist von ihnen, ebenso wie von Derman-Sparks und Brunson-Phillips, als Differenzierung zwischen bewussten/absichtsvollen und unbewussten/nicht-beabsichtigten Diskriminierungen zu verstehen (vgl. Kapitel 2.3.4).

Dieses Modell beinhaltet zwei wesentliche Unterschiede im Vergleich mit dem Anti-Bias-Modell: Einerseits beinhaltet das Verständnis *direkt institutionalisierter Diskriminierung* bei Feagin und Booher Feagin sowohl die institutionelle als auch die ideologische Ebene im Modell des Anti-Bias-Ansatzes; andererseits orientieren sie ihr Modell an der Bestimmung der Intentionalität und Bewusstheit, die in der Anti-Bias-Arbeit im Rahmen der Verinnerlichung von Dominanz und Unterdrückung thematisiert wird. Entgegen einer Analyseausrichtung entlang von Bewusstheit und Absicht entspricht den Anliegen des Anti-Bias-Ansatzes vielmehr die von Gomolla und Radtke formulierte Annahme eines Zusammenhanges von Institutionalisierung und Selbstverständlichkeit: „Der Institutionalisierungsgrad sozialer Wirklichkeit bestimmt sich demnach als *Ausmaß der Selbstverständlichkeit*, mit der diese Wirklichkeit vorausgesetzt werden kann, also als *Grad der Objektivierung* sozialer Sinnstrukturen. [...] Der Prozeß der Institutionalisierung bezeichnet damit einen *Prozeß der Objektivierung* sozialen Wissens. Institutionen objektivieren Wissens Elemente und strukturieren damit weitere Wissensmöglichkeiten, denn solches Wissen dient als Filter für die spätere Wissensaufnahme“ (vgl. Vollmer 1997, zitiert nach ebd. 70). Das theoretische Grundmodell von Feagin und Booher Feagin geht in dieser Formulierung nicht verloren, sondern wird terminologisch nur dahingehend verändert, dass der Begriff der *Selbstverständlichkeit* den Begriff der Intentionalität/des Bewusstseins ersetzt. Diese Terminologie wird für die Diskriminierungsthematik gegenüber Begriffen wie Intention, Absicht oder gar Bewusstsein als wesentlich geeigneter befunden, da der Fokus nicht auf die individuellen Voraussetzungen des Individuums gerichtet wird, sondern auf die Auswirkungen und das *(Er)Leben von Strukturen und Verhältnissen*.

Um auch die von ihnen als indirekte institutionelle Diskriminierung bezeichneten Formen zu fassen, greifen Gomolla und Radtke im Verlauf ihrer Analyse der institutionellen Diskriminierungen durch die Organisation Schule teilweise auf die Spezifizierung von Feagin und Booher Feagin zurück. Angelehnt an Feagin und Booher Feagin differenzieren sie in der Auswertung ihrer Ergebnisse zwischen *direkter Diskriminierung* als „*Ungleichbehandlung Gleicher*“ und der *indirekten Diskriminierung* als „*Gleichbehandlung Ungleicher*“, spezifizieren deren Modell aber für den Kontext der Untersuchung der Organisation Schule: „Im ersten Fall direkter Diskriminierung erlauben formelle Erlasse und ex-

plizite Regeln eine gezielte Unterscheidung und Ungleichbehandlung im Kontext der Schule in der Regel als positive Diskriminierung in fördernder Absicht, die auf ihre (benachteiligenden) Nebenfolgen zu beobachten ist. Im Fall der indirekten Diskriminierung sind es formelle und informelle Handlungsmuster und geschriebene und ungeschriebene Regeln der Gleichbehandlung, die in den Mitgliedschaftsbedingungen institutionalisiert sind. Sie werden in der Organisation Schule bei Selektionen und Promotionen auf alle gleichermaßen angewendet und können auf bestimmte Gruppen diskriminierende Wirkung haben“ (ebd., 264).<sup>157</sup> Die Mechanismen der institutionellen Diskriminierung kennzeichnen sie als ungleiche Wirkungen auf Schülerinnen durch von der Schule vorgenommene Entscheidungen, die Ausstattung schulisch hergestellter Unterschiede durch Merkmale oder Eigenschaften mit Sinn und den Rückgriff auf das Kollektivmerkmal der nationalen Herkunft oder Kultur (ebd., 264). Die Institutionalisierung von Diskriminierung in einer Organisation führen sie nicht auf die kulturalisierenden Inhalte zurück, sondern auf die „deterministische Logik, mit der die zugeschriebenen Eigenschaften/Kollektivmerkmale derjenigen, die benachteiligt worden sind, selbst für die Entscheidung und alle Folgen verantwortlich gemacht werden“ (ebd., 266). Die Trennung der operativen Ebene und der Ebene der nachträglichen Begründungen wird „durch einen nicht deklarierten Wechsel der Referenz aufgehoben“ (ebd.).

So fassen Gomolla und Radtke in ihrer Auswertung nicht wie Feagin und Booher Feagin gesetzliche Regelungen *und* informelle Praktiken/ ungeschriebene Gesetze etc. als *direkte institutionelle Diskriminierung*, sondern differenzieren zwischen *direkter institutioneller Diskriminierung* als formelle und gesetzliche Regelungen der Ungleichbehandlung und *indirekter institutioneller* Diskriminierung als informelle Handlungen und ungeschriebene Regeln der Gleichbehandlung Ungleicher. Den Aspekt der *Nachwirkungen von vergangenen Diskriminierungen* sowie die *Verknüpfung mit direkter Diskriminierung*, den

---

157 Auch im DGB-Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit wird zwischen direkter Diskriminierung als Ungleichbehandlung und indirekter Diskriminierung als Gleichbehandlung bei ungleichen Voraussetzungen unterschieden. Allerdings wird betont, dass nicht jede Ungleichbehandlung Diskriminierung ist, so wie nicht jede Gleichbehandlung Gerechtigkeit produziert (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V., 2004, 406).

Feagin und Booher Feagin mit der indirekten Diskriminierung fassen, sehen Gomolla und Radtke durch die *Institutionalisierung* sowohl der direkten als auch der indirekten Diskriminierung gegeben.

Die Untersuchung der Ebenendifferenzierung von Gomolla und Radtke macht deutlich, dass sie das Ebenenmodell von Feagin und Booher Feagin nicht stringent rezipieren bzw. dass deren Differenzierung nicht unhinterfragt übernommen, sondern für die Spezifik ihrer Analyse verfeinert wird.

Anhand der Heranziehung dieser beiden Varianten der Ebenendifferenzierung von Diskriminierung soll ein Eindruck vermittelt werden, wie der Anti-Bias-Ansatz inmitten vielfältiger Erklärungsansätze von Diskriminierung verortet werden kann. Während sich die Autorinnen dieser beiden Modelle auf einen spezifischen Untersuchungskontext beziehen und daher ein sehr spezifiziertes Ebenenmodell entwickeln, spiegelt sich im Ebenenmodell der Anti-Bias-Arbeit der Anspruch wider, auf jegliche Kontexte übertragbar zu sein. Eindeutige Abgrenzungen zu den dargestellten Modellen werden an zwei Stellen für nötig befunden: Erstens stimmt der Anti-Bias-Ansatz nicht mit der Weise der Einbeziehung der diskursiv-ideologischen Ebene im Modell von Scherr und Hormel überein, da es keine Analyse der *Reziprozität* im Verhältnis der Ebenen ermöglicht. Zweitens wird aus der Perspektive des Anti-Bias-Ansatzes eine Abgrenzung von der Unterscheidung von direkter und indirekter Diskriminierung als Bestimmungsfaktoren für die Intentionalität/Bewusstheit von Diskriminierungen vorgenommen, weil sich erstens die Intentionalität nicht entlang der Ebenen sondern im Rahmen des Modells der Verinnerlichung von Macht-/Unterdrückungsverhältnissen angemessen untersuchen lässt, weil zweitens der Bereitstellung von Unbewusstheit als Legitimationsangebot entgegengewirkt und drittens eine Rückführung von Diskriminierung einzig auf individuelle Absichten, Intentionen etc. vermieden werden soll (vgl. Kapitel 2.3.4). Im Koordinatensystem, das einerseits den Grad der *Institutionalisierung* bestimmt, wurde als geeignete zweite Koordinate alternativ zum Grad der Intentionalität der Grad der *Selbstverständlichkeit* befunden.

### 3.3.6 Analyse von Diskriminierung/Unterdrückung an einem konkreten Einzelfall

#### 3.3.6.1 Diskriminierungsmodell

Für eine Analyse von konkreten diskriminierenden Artikulationen kann das Diskriminierungsmodell des Anti-Bias-Ansatzes als Analyserahmen dienen, da es die verschiedenen Dimensionen sinnvoll zu trennen vermag: Mit der Fokussierung der Differenzierung stellt sich die Frage, welche Differenzlinien oder Differenzierungen in der Diskriminierungssituation herangezogen werden; in Bezug auf die Macht ist zu analysieren, wer welche Position aufgrund welcher Merkmale in einer Situation inne hat und wie die je eigene Verstrickung in und Beteiligung an der Aufrechterhaltung einer spezifischen Machtkonstellation beschaffen ist; schließlich können die Ebenen der spezifischen Diskriminierungssituation untersucht werden, um ansetzend an den je eigenen Möglichkeitsräumen Gegenstrategien auf den einzelnen Ebenen entwickelt zu können.

Im Folgenden wird ein persönliches Beispiel angeführt, um diese bereits theoretisch erörterten Dimensionen der Analyse im Rahmen des Diskriminierungsmodells zu spezifizieren.<sup>158</sup> Die Diskussion eines Einzelfalls versucht, der berechtigten Forderung von Leiprecht und Lutz nachzukommen, theoretische Modelle nicht in einer verallgemeinernden Weise zu nutzen und konkreten Personen und Situationen unhinterfragt überzustülpen. Lutz und Leiprecht betonen, dass der individuelle Fall im Vordergrund stehen sollte: „*Allgemeinere* (erfahrungsbezogene) Erkenntnisse dienen also dazu, einen *besonderen* Fall aufzuschlüsseln und angemessene Fragen zu stellen, wobei hinzugefügt werden muss, dass im Einzelfall stets der gesellschaftliche Kontext zu berücksichtigen ist“ (Lutz/Leiprecht 2005, 224). Mit der folgenden Analyse geht es um den Versuch, die Analysemodelle und Kriterien des Anti-Bias-Ansatzes nicht systematisch und für jegliche Men-

---

158 Mit diesem Vorgehen werden die Diskriminierungsformen der Dimension der Differenzierung und die Verinnerlichung von Macht- und Unterdrückungsstrukturen der Dimension der Macht zugeordnet. Dem liegt zu Grunde, dass von einer Unterdrückungssituation ausgegangen wird und daher Differenzierungen, die nicht notwendig zur Herabwürdigung je Anderer führen, sowie Machtverhältnisse, die nicht notwendig eine Unterdrückungssituation darstellen, an dieser Stelle nicht erneut mit erwähnt werden müssen.

schen, Gruppen und Situationen zu vereinheitlichen, sondern diese vielmehr als Hilfestellung zu betrachten, um zu einem umfassenderen Verständnis konkreter je individueller Situationen oder Fälle zu gelangen.

Nach der Darstellung des konkreten Einzelfalls werden die verschiedenen Analyseschritte jeweils vom Einzelfall aus exemplarisch, also ohne den Anspruch auf Vollständigkeit, veranschaulicht. Der Schwerpunkt dieser Betrachtung liegt explizit auf der Fokussierung der Ebenen, als Vehikel zur Entwicklung von Gegenstrategien.

*„Neben dem Studium arbeitete ich über 5 Jahre nebenamtlich als Integrationshelferin in Grundschulen. In einer sehr kleinen Schule begleitete ich drei Kinder mit Behinderungen. Meine Position im Rahmen der schulischen Hierarchie war zwar in keiner Weise auf einer Ebene mit den Lehrerinnen, aber dennoch wurde ich von den Kindern großteils auf dieser Ebene wahrgenommen (zumindest so lange, bis ich ihnen anderes vermitteln konnte). Die drei ‚Integrations-Kinder‘ kamen aus drei verschiedenen Stadtteilen, sie mussten alle einzeln mit dem Taxi zur Schule gefahren werden. Die Familien von zwei Kindern mit dem größeren ‚Förderungsbedarf‘ kamen aus der Türkei. Die Erstsprache des Mädchens – das selbst kaum sprach bzw. es in der Schule nur wenig lernte – war kurdisch, während der Junge in seiner Familie fast ausschließlich türkisch sprach. Als ich in dieser Schule anfang, fiel mir auf, dass diese beiden Kinder an der Schule nicht nur die einzigen Kinder ‚mit Behinderungen‘ waren, sondern auch – so weit ich das beurteilen konnte – fast die einzigen Kinder mit Migrationshintergrund, in jedem Fall mit türkischer bzw. kurdischer Erstsprache. Als ich die Kinder zunächst kennen lernte, meinte ich schnell zu verstehen, dass das Mädchen kaum sprechen kann und auch der Junge durch seine Behinderung sprachlich eingeschränkt ist. Erst nach einer längeren Zeit und nachdem ich mich in einer Hausarbeit an der Universität mit zweisprachiger Alphabetisierung auseinandergesetzt hatte und schon intensiv zum Thema Diskriminierungen arbeitete, stellte ich die schulische Förderung des Sprach- und Schriftlernens des Jungen in Frage. Mir wurde bewusst, dass ich den nahe liegenden schulischen ‚commonsense‘, seine sprachlichen Schwierigkeiten vor sich selbst wie vor anderen Kindern mit seiner ‚Behinderung‘ zu erklären, unbedacht übernommen und erste Erwägungen, die*

auf eine erweiterte Sprachförderung zielten, durch die Argumentation verworfen hatte, dass er ‚ja sowieso nie ganz Deutsch lernen kann und seine Schulkarriere ja auch ohnedies nicht so erfolgreich verlaufen wird‘. Ich sprach die Lehrerinnen an, die mit eben dieser Rückführung der sprachlichen Schwierigkeiten auf seine ‚Behinderung‘ reagierten. Die Recherche zur Rechtslage ergab, dass herkunftssprachlicher Unterricht eingerichtet werden kann, sobald 8–10 Schülerinnen zusammen kommen. Meine Versuche, selbst mit dem Jungen Türkisch zu sprechen, wurden von ihm zunächst abgeblockt: Er selbst verleugnete die Sprache im Schulkontext. Es dauerte über ein halbes Jahr, bis er mit mir Türkisch sprach und wir uns nun gegenseitig etwas beibringen konnten. Ich brachte türkisch-deutschsprachige Lesebücher mit und wir lasen gemeinsam in zwei Sprachen Bücher. Die Sonderschullehrerin, die diese zunächst gescheitert gewährte Integration nach 2 Jahren übernommen hatte, war sehr bemüht, die türkische Sprache auf meine Anregungen hin mit einzubeziehen. Eine wirkliche Einrichtung für die Förderung seiner Mehrsprachigkeit erreichten wir aber nicht.“<sup>159</sup>

### 3.3.6.2 Unterdrückungskriterien und Diskriminierung entlang von verschiedenen Differenzierungen

Anhand der verschiedenen Kriterien nach Young kann die Diskriminierung/Unterdrückung in dieser konkreten Situation benannt und mit den jeweiligen Differenzierungen folgendermaßen in Verbindung gebracht werden: Einerseits ist die Situation des Jungen durch *Machtlosigkeit* gekennzeichnet, während sowohl die Lehrerinnen, die Integrationshelferin sowie die Mitschülerinnen mindestens über eine vermittelnde Macht verfügen. Neben den offensichtlich relevanten Differenzierungskategorien wie *Sprache*, ‚*Behinderung*‘ und *Herkunft* wird die Machtlosigkeit des Jungen insbesondere auch durch die Kategorie *Generation* hergestellt bzw. verstärkt (vgl. Leiprecht/Lutz 2005, 220): Die Machtlosigkeit intensiviert sich durch sein Kind-Sein, was insbesondere darin zum Ausdruck kommt, dass jegliche Entscheidungen über seinen Kopf hinweg getroffen werden. Das Oppositionspaar von Kindern und Erwachsenen ist dadurch gekennzeichnet, dass die Un-

---

159 Dieser Einzelfall basiert auf Erfahrungen der Verfasserin, die sie subjektiv nacherzählt.



terscheidung grundsätzlich eher nicht erklärt, sondern vorausgesetzt wird (Nemitz 2001, 179).<sup>160</sup> Gerade deshalb wird es als wichtig erachtet, sofern ein umfassender und kritischer Einblick in die verschiedenen Mechanismen der Diskriminierung in dieser Situation gewährleistet werden soll, die gegenseitige Verstärkung der Differenzierungskategorien Generation und ‚Behinderung‘ mit zu berücksichtigen.

In den hier dargestellten Einzelfall spielen darüber hinaus die Kriterien der *Marginalisierung* und des *Kulturimperialismus* hinein. Marginalisierung drückt sich besonders deutlich in den Rechtfertigungsstrategien aus, demnach dem Jungen sowieso keine Teilhabe an der gesellschaftlichen Produktivität und Funktionalität zuerkannt wird (vgl. Hansen 2003, 68ff). Für die *Marginalisierung* des Jungen wird die Differenzkategorie von ‚Behinderung‘ herangezogen. Aber auch die Kategorien Sozialstatus und Besitz der Familie des Jungen verstärkt die Marginalisierung, da der Junge nicht nur im Rahmen des Reproduktionsmodus mit schulischer Komponente (s. Kapitel 3.2.6) ausgegrenzt wird, sondern auch im Rahmen des familialen Reproduktionsmodus wenig ökonomisches, soziales oder kulturelles Kapital an den Jungen weitergegeben werden kann, das ihn vor der Marginalisierung schützen könnte (vgl. Bourdieu 2004, 329ff).

Als *Kulturimperialismus* kann die Vorherrschaft der Deutschen Sprache sowie die Orientierung an Weißen, Deutschen Mittelschichtsfamilien und deren Lebensrealitäten bezeichnet werden, die als selbstverständliche Norm hoch gehalten werden (vgl. Wenning 2002, 282f). Besonders deutlich ist der Kulturimperialismus in Bezug auf die Differenzierungskategorie Sprache, die sich durch die Durchsetzung des

---

160 Rolf Nemitz bezeichnet diese Binarität als „Leitdifferenz der Erziehungswissenschaft“. Mit der Gegenüberstellung von Kindern und Erwachsenen gehen für Nemitz drei Thesen einher. Die erste These bezieht sich auf die Gliederung des Lebenslaufs in zwei Hauptphasen. Die Zweite These bezieht sich auf den Moment des Einschnitts, der „irgendwo im Umkreis der Pubertät“ festgemacht wird. Die dritte These bezieht sich auf die angenommene Allgemeingültigkeit der Struktur, da sie klassen- und geschlechtsübergreifend fungiert (Nemitz 2001, 184): „Die mit der Kind/Erwachsenen-Opposition verknüpften Annahmen über die Zweigliedrigkeit des Lebenslaufs, über die Datierung des Einschnitts und über die Allgemeingültigkeit dieser Struktur sind keine Thesen, sondern Präsuppositionen. Genau wie die Unterscheidung zwischen den männlichen und den weiblichen Wesen ist die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen ein binäres Schema, ein Signifikant“ (ebd., 184). Vgl. dazu auch Luhmann 1991.

Deutschen und die Ignoranz gegenüber dem Türkischen ausdrückt. Aber auch die Differenzierung nach Herkunft, Ethnizität, Nation, Religion sowie gesellschaftlicher Entwicklungsstand und Kultur ist in diesem Zusammenhang relevant. Die Negierung der Lebensrealitäten der Unterdrückten kommt besonders deutlich in den einseitig Deutsch ein- und ausgerichteten Räumlichkeiten und Strukturen z.B. in der Elternzusammenarbeit zum Ausdruck.

### 3.3.6.3 Verinnerlichung von Macht-/Unterdrückungsverhältnissen

Soll auch das Modell der Verinnerlichung von Dominanz und Unterdrückung zur Aufschlüsselung des konkreten Einzelfalles dienen, so stechen besonders zwei Formen der Verinnerlichung ins Auge: Das ‚Ignorieren von verschiedenen Lebensrealitäten‘ auf Seiten der Dominanz findet seinen Niederschlag in der Nicht-Berücksichtigung der Sprache sowie der generellen Lebensbedingungen des Jungen; das Leugnen des eigenen Hintergrundes auf Seiten der Unterdrückung hingegen kommt in der Abwehr des Jungen, türkisch zu sprechen, zum Ausdruck.

Die zweite Form der Unterdrückung und Dominanz, die in dieser Situation besonders relevant erscheint, ist die ‚Leugnung struktureller Auswirkungen von Unterdrückung‘. Auf Seiten der Dominanz werden in dem beschriebenen Einzelfall zunächst die Auswirkungen der strukturellen Unterscheidungen wenig thematisiert. Die Argumentation der Integrationshelferin individualisiert vielmehr die Situation des Jungen, indem seine Behinderung und seine sprachlichen Schwierigkeiten sowie sein für schwierig befundenes Elternhaus fokussiert werden. Im Vergleich mit den ‚begabten‘ anderen Kindern erscheint ihr seine soziale Positionierung als begründet (vgl. Holzkamp 1994, 24). Von Seiten des Jungen selbst äußert sich die *gelernte Hilflosigkeit* in der eigenen Betonung seiner Behinderung und der Unterschätzung und Abwertung seiner eigenen Fähigkeiten (vgl. Bourdieu 2005, 108f).

In die weiter gefasste Situation, die in diesem Einzelfall beschrieben wird, spielen noch mehrere Formen verinnerlichter Dominanz und Unterdrückung hinein, die hier allerdings nur kurz benannt werden sollen. Entscheidende Formen der Verinnerlichung in diesem Zusammenhang sind die ‚disfunktionale Hilfe‘ und ‚im System mitspielen‘: Auf Seiten der Integrationshelferin sowie der Lehrerinnen ist ein auf Zu-

trauen und Eigenverantwortung basierender Umgang mit den Kindern ‚mit Behinderungen‘ schwierig zu gestalten. In teilweise entmündigender Weise werden die Kinder ‚mit Behinderungen‘ durch die schuld- und disziplinären Reglementierungen mitgeführt. Ziel ist es, in der *Zeitökonomie* (vgl. Foucault 1976/1994, 192ff; Holzkamp 1995, 361) der Schule unauffällig mitzulaufen, nicht aber die Unterstützung selbstständiger Prozesse und Handlungen der Kinder. Die Strategien der Kinder bleiben somit darauf beschränkt, Widerstand durch Täuschungen zu leisten, und die eigene Rolle so erträglich wie möglich zu gestalten (vgl. Holzkamp 1995, 452ff).

‚Schuldzuweisung an die Benachteiligten‘ geraten insbesondere dann in den Blick, wenn die Begründungsfigur der sprachlichen Schwierigkeiten als Konsequenz der ‚Behinderung‘ entkräftet ist und die Verantwortung für die sprachlichen Schwierigkeiten im Deutschen sowie die sprachlichen Fähigkeiten im Türkischen der Familie übertragen wird.

Der Kontakt zwischen Schule und Familie des Jungen ist durch Schwierigkeiten gekennzeichnet, was von Seiten der Dominanz allerdings erkannt und z.B. durch Besuche in der Familie des Jungen zu reduzieren versucht wird. Von Seiten der Unterdrückung kann die seltene Teilnahme der Eltern an Elternabenden und Schulfesten zunächst damit erklärt werden, dass es für sie wenig sinnvoll erscheint, zu Veranstaltungen zu gehen, bei denen in einer ihnen unverständlichen Sprache gesprochen wird. Darüber hinaus kann das Verhältnis der Eltern zu der Schule, die weit von ihrem Wohnort entfernt ist, nicht unbedacht mit dem Engagement der Eltern verglichen werden, die nahe der Schule leben. Dennoch kann trotz dieser thematisierten Schwierigkeiten von verinnerlichten Strukturen der ‚Kontaktvermeidung‘ gesprochen werden, die von Seiten der schulischen Dominanz direkt mit der individuellen und strukturellen ‚Nicht-Berücksichtigung der Lebensrealitäten‘ und Sprachen der Kinder zusammenhängt. Von Seiten der Unterdrückung wurde der Kontakt in keiner Weise gesucht, bzw. eine Kontaktaufnahme oder Mitberücksichtigung gefordert.

#### 3.3.6.4 Ebenen von Diskriminierung

Im Folgenden geht es um die Bestimmung der Ebenen der Diskriminierung, die im konkreten Einzelfall berührt werden. Insbesondere soll das Zusammenwirken verschiedener Ebenen berücksichtigt werden.

Denn auf diese Weise ist es möglich, die Einsicht in die Situation durch den „Prozess der Kodierung und Dekodierung“<sup>161</sup> (Freire 1970/1973) zu vertiefen. Im Zusammenhang mit diesem Einzelfall soll auch deutlich werden, wo die jeweiligen Vorteile und Elemente der Bereicherung der bereits vorgestellten Ebenenmodelle von Hormel und Scherr sowie Radtke und Gomolla für die Anti-Bias-Arbeit liegen könnten.

Auf der *individuellen Ebene* findet sich die Diskriminierung in den persönlichen Gedanken und der Haltung der Integrationshelferin, die gegenüber dem Jungen und seinem Bedarf nach Sprachförderung eingenommen wird:<sup>162</sup> Erstens ist die *generelle Ignoranz gegenüber seiner Mehrsprachigkeit* hervorzuheben. Diese Haltung entspricht dem bereits mehrfach diskutierten Gleichbehandlungspostulat der Schule, durch das Kinder mit ungleichen Voraussetzungen und Startbedingungen diskriminiert werden (vgl. Gomolla/Radtke 2002, 21). Darüber hinaus ist die Ignoranz gegenüber der Mehrsprachigkeit Ausdruck dessen, wie sehr die einsprachig Deutsche Schule als normal und selbstverständlich erlebt wird. Zweitens ist die *fehlende Wertschätzung speziell gegenüber der türkischen Sprache* auffällig, die in der Ignoranz gegenüber der Mehrsprachigkeit als Fähigkeit und wichtiger Bestandteil des Lebens zum Ausdruck kommt. Diese stimmt mit der gesellschaftlich vorherrschenden Geringschätzung der Türkischen Sprache als Minderheitensprache gegenüber beispielsweise der Englischen Sprache überein (vgl. Schröder, 2003). Drittens sind die Gedanken und Gefühle bzw. die Erwartungen, dass der Junge es sowieso nicht so weit bringen würde, als Diskriminierung auf der individuellen Ebene zu verstehen.<sup>163</sup> Denn diese voreingenommene Erwartung beeinflusst

---

161 Vgl. Kapitel 2.3.4 Während im Kodierungsprozess versucht wird, „das zerlegte Thema wieder zu einer Gesamtheit zu machen, um dadurch die existentiellen Situationen zu re-präsentieren“ (Freire 1970/1973, 102), geht es im Prozess der Dekodierung um die Zerlegung der Kodierung durch die Teilnehmenden, „um das implizite Thema bzw. die impliziten Themen zu begreifen. Hier endet jedoch der dialektische Dekodierungsprozeß keineswegs, vielmehr wird er vollendet mit der Wiederherstellung der Gesamtheit des zerlegten Ganzen, das nun klarer verstanden wird“ (ebd., 102).

162 Vgl. zu dieser Ebene auch Leiprecht 2003, 32.

163 Bourdieu beschreibt eine solche Haltung im Zusammenhang mit der Philosophie der Arbeiter, die von der Zukunft wenig zu erwarten haben bzw. ihre eigene Exis-

nicht nur die darauf folgenden Handlungen der dominierenden Integrationshelferin, sondern wirkt sich auch als „*negatives Vorurteil*“ oder „*self fulfilling prophecy*“ (Bourdieu 2005, 62) in Form von symbolischen Vorstellungen auf das Verhältnis zum Jungen und seiner Situation aus. Denn wie durch Bezugnahme auf Bourdieu nun mehrfach verdeutlicht werden konnte, sind die individuellen Wahrnehmungs- und Bewertungskategorien der sozialen Welt in ihrer reziproken Beziehung zu den Ordnungssystemen sozial wirksam: Bourdieu zufolge definiert sich eine Klasse ebenso durch ihr Wahrgenommensein wie durch ihr Sein (Bourdieu 1979/1982, 754).

Auf der *interpersonellen Ebene* findet die Diskriminierung in Form der Nicht-Berücksichtigung gegenüber seiner Mehrsprachigkeit und seinem sprachlichen Förderbedarf statt. Dazu zählen einerseits alle die Begegnungen und Interaktionen, in denen seine sprachlichen Schwierigkeiten mit dem Argumentationsmuster ‚*Behinderung*‘ erklärt werden (vgl. Gomolla/Radtke 2002, 200ff). Andererseits sind die Momente hervorzuheben, in denen seine sprachlichen Schwierigkeiten *nicht* unterstützend korrigiert werden. Diese unterlassene Hilfestellung greift auf die bereits beschriebenen Argumentationsmuster der *schlechten Schulchancen* zurück. Die abwertende Haltung gegenüber der Zukunftsperspektive des Jungen schlägt sich vielmehr in Handlungen nieder, die ihm spontane kurzfristige materialisierte Freuden bereiten (vgl. Bourdieu 1979/1982, 297), als dass die Mühen in Kauf genommen werden, um dem Jungen einen Zuwachs an Chancen für seine Schulkarriere zu verschaffen. An dieser Stelle wird sehr deutlich, dass nicht nur Handlungen, sondern auch das *Unterlassen von Handlungen* diskriminierend sein kann, da es soziale Folgen impliziert.

Auf der *institutionellen Ebene* können verschiedene Dimensionen der Diskriminierung unter Bezugnahme auf Hormel und Scherr spezifiziert werden. Erstens ist die legale Dimension der *Gesetzeslage* bzw. des *Schulrechtes* zu begutachten. Zunächst ist festzustellen, dass für den herkunftssprachlichen Unterricht laut Schulgesetz kein Rechtsanspruch besteht, da dieser von den finanziellen, personellen und organisatorischen Möglichkeiten abhängig gemacht wird. Im niedersächsi-

---

tenz nicht dem ökonomischen Kalkül unterwerfen, sondern sich dem Hedonismus hingeben (Bourdieu 1979/1982, 297).

schen Erlass zur „Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache“ von 2005 sind Möglichkeiten aber keine Vorschriften aufgeführt. Diese Möglichkeiten – Sprachlernklassen, herkunftssprachlicher Unterricht, Deutsch als Zweitsprache, Förderunterricht, etc. – sind jeweils an Bedingungen geknüpft. So kann herkunftssprachlicher Unterricht nur dann eingerichtet werden, wenn die finanziellen, personellen und organisatorischen Möglichkeiten bestehen und mindestens zehn Schülerinnen einer Herkunftssprache eine Gruppe an einer Schule bilden. Die Verantwortung dafür, solche Klassen einzurichten, ist nicht geregelt (vgl. Schule und Recht Niedersachsen 2006). Besonders bezeichnend für dieses Beispiel ist die Empfehlung, die für die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs erlassen wird. Zwar wird betont, dass „nicht ausreichende Kenntnisse in der deutschen Sprache und ihre Folgen [...] kein Kriterium für sonderpädagogischen Förderbedarf“ sind (ebd., 5.), aber die Heranziehung von Lehrerinnen mit in diesem Fall türkischer Herkunftssprache wird für die Verfahren zur Feststellung des Förderbedarfs nur „bei Bedarf, sofern verfügbar“ empfohlen (ebd.). Die Gutachten sollen nicht nur den Stand der Deutschkenntnisse, sondern „nach Möglichkeit“ auch die Kenntnisse in der Herkunftssprache beinhalten (ebd.). Schon die optionale Formulierung lässt vermuten, dass diese Empfehlungen in den wenigsten Fällen umgesetzt werden, ebenso wenig wie in dem hier analysierten konkreten Einzelfall.

Die in den Schulen mehr oder minder *institutionalisierte organisations-spezifische Praxis* von Sprachstandserhebungen stellt die zweite Dimension institutioneller Diskriminierung dar. Zu Schulantritt werden meist einzig die mangelnden Deutschkenntnisse von Kindern mit Migrationshintergrund betont und häufig mit „Rückständen in der sprachlichen oder sogar allgemeinen kognitiven Entwicklung“ (Andreas Heinze 2003, 151) gleichgesetzt, während die Mehrsprachigkeit der Kinder in vielen dieser Sprachstandserhebungen unbeachtet bleibt. Daraus resultiert die einseitige Forderung nach mehr Deutsch-Förderung (vgl. Rösch 2001, 26) oder die defizitär wahrgenommenen Deutschkenntnisse sind sogar ausschlaggebend dafür, dass Kinder mit Migrationshintergrund vor der Einschulung zurückgestellt oder auf die Sonderschule geschickt werden (vgl. Gomolla/Radtke 2002). Die organisations-spezifische institutionalisierte Praxis bezieht sich allerdings nicht allein auf die Sprachstandserhebungen, sondern ebenso auf den

Umgang mit Mehrsprachigkeit, der in dem angeführten Beispiel durch Nicht-Berücksichtigung gekennzeichnet und mit einer Problemverschiebung hin zur ‚Behinderung‘ verbunden ist. Die Option der ‚Behinderung‘ wird „zur Entlastung von Problemdruck“ in der Grundschule genutzt (Gomolla/Radtke 2002, 217).

Die dritte Dimension *sekundärer institutioneller Diskriminierung* resultiert aus der allgemeinen Segregation im Rahmen des viergliedrigen Schulsystems und speziell aus der Einrichtung einer Integrationsklasse an einer Regelschule, die sich gerne mit diesem Label der Integration schmücken und die zusätzliche Finanzierung von Unterrichtsstunden durch den Einsatz von Sonderschullehrerinnen erlangen bzw. beibehalten will. Diese Integration ist in einem Wohnviertel eingerichtet, das vorwiegend von Deutschen (alternativen) Mittelschichts-/Bildungsbürgertumfamilien bewohnt wird. Für die Kinder mit ‚Behinderung‘ wirkt sich diese Wahl der Integrationsschule nicht nur in den alltäglichen langen An- und Abreisen mit dem Taxi und dem Ausschluss von spontanen außerschulischen Treffen mit den Schulkameradinnen auf dem Spielplatz und Schulhof des Viertels benachteiligend aus, sondern auch dadurch, dass keine weiteren Kinder an der Schule Türkisch oder Kurdisch sprechen, so dass weder ein Bewusstsein bzw. eine Sensibilität gegenüber der Mehrsprachigkeit besteht, noch dass Türkisch als herkunftssprachlicher Unterricht eingerichtet werden kann bzw. muss.

Auf der *diskursiven/ideologischen Ebene* sind dieser Situation verschiedene Diskurse, Ideologien und Normalitätsvorstellungen implizit, die kurz verdeutlicht werden sollen. Die Ignoranz gegenüber der Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen, die Ingrid Gogolin treffend als ‚monolingualen Habitus‘ bezeichnet,<sup>164</sup> kann *erstens* auf die gesellschaftlich vorherrschenden *Bewertungs- und Interpretationsangebote hinsichtlich der Wertschätzung gegenüber Minderheitensprachen* zurückgeführt werden, und *zweitens* auf den wissenschaftlichen und

---

164 Gogolin versteht unter monolingualem Habitus „die Selbstauffassung, dass Einzelsprachigkeit die ‚eigentliche Normalsprachigkeit‘ eines Individuums und einer Gesellschaft sei.“ Weiter heißt es bei ihr: „Dieser Habitus ist mitverantwortlich für die Reaktionsformen auf irritierende sprachliche Verschiedenheit, die am Leitmotiv der sprachlichen Homogenisierung orientiert sind“ (Gogolin 2003, 106).

öffentlich kursierenden *Diskursen, die homogene Lerngruppen als Bedingung für Lernerfolg proklamieren*, zugerechnet werden.

*Zu erstens:* Zwar fordern die Europäische Union und auch die Prozesse der Globalisierung von den Menschen zunehmend Mehrsprachigkeit und von den Nationen einen wertschätzenden Umgang mit Sprachenvielfalt. Allerdings bezieht sich diese Zunahme an Wertschätzung von Mehrsprachigkeit nicht direkt auf Minderheitensprachen, wie z.B. Türkisch, sondern schlägt sich vielmehr im frühzeitigen Englischunterricht ab der ersten Klasse nieder. Die bildungspolitischen Diskussionen lassen nicht gerade auf einen Ausbau des herkunftssprachlichen Unterrichtes hoffen. Die nötige Akzeptanz und Flexibilität gegenüber Minderheitensprachen wird im Deutschen Schulsystem nicht aufgebracht, stattdessen „wird am Primat der Deutschen Sprache als Schulsprache festgehalten“ (Rösch 2001, 27). Ausgelöst durch die Ergebnisse der Pisa-Studie,<sup>165</sup> finanzielle Engpässe und die geringe Wertschätzung der Türkischen Sprache muss wohl eher mit weiteren Kürzungen in diesem Bereich gerechnet werden. Die Bedeutung der gesellschaftlich vorherrschenden Bewertungsofferten ist in diesem Zusammenhang nicht zu unterschätzen.

*Zu zweitens:* In der Schule wird vermeintliche Homogenität von Lerngruppen organisiert und zur Legitimation auf verschiedene wissenschaftliche und politische Diskurse zurückgegriffen. In Bezug auf sprachliche Heterogenität wurde die Vorstellung hochgehalten, dass die zu frühe und intensive Konfrontation mit mehr als einer Sprache wahrscheinlich negative Folgen für die Identitätsentwicklung der Einzelnen, für die Gemeinschaft in der Schule und die gesellschaftliche Kohäsion habe (Gogolin 2003, 104f).<sup>166</sup> Außerdem beschreibt Hansen die Ablösung einer Homogenitätsrhetorik durch eine Pluralitätsrhetorik, die durch die Forderung nach Erhalt von Vielfalt, durch die Betonung, Vielfalt, Mehrsprachigkeit und kulturelle Identitäten bewahren zu wollen, gekennzeichnet ist (Hansen 2003, 70). Hansen zufolge

---

165 Die Ergebnisse der Pisa-Studie zeigen zwar die sprachlichen Schwierigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund auf, die daraus resultierende Forderung bezieht sich aber einzig auf mehr Deutschunterricht.

166 Marianne Krüger-Potratz konnte mit ihrer historisch vergleichenden Perspektive zeigen, dass zur Legitimierung dieser Vorstellungen eine Beweisführungspraxis entwickelt wurden, die stark mit dem deutschen Nationenkonzept des 19. Jh. zusammenhing (Gogolin 2003, 104f).



gehen die beiden Rhetoriken eine Symbiose ein: Die kulturelle Identität von Gruppen bewahren zu wollen, ist eine Konstruktion von Homogenität der je Anderen, die der Homogenität der Mehrheitsgesellschaft gegenübersteht. Die Forderung nach Mehrsprachigkeit zielt auf ein frühzeitiges Fremdsprachenlernen bzw. Englischlernen ab, nicht auf die Wahrnehmung und Achtung der tatsächlich vorhandenen Mehrsprachigkeit (ebd., 70f). Nach Hansen folgt die Integration der Pluralitätsrhetorik in einer Homogenitätspolitik der gleichen Logik wie bei der Herstellung homogener Lerngruppen: Es wird auf Gleichbehandlung gesetzt und die Tatsache, dass einige nicht mithalten können und in der vermeintlich homogenen Lerngruppe abweichen, mit der ‚falschen‘ Zuteilung begründet (vgl. Kapitel 3.3.4.2) (vgl. ebd., 71).

Die bisherigen Darstellungen waren zunächst auf die Explikation der einzelnen Ebenen von Diskriminierung beschränkt. Im Folgenden soll nun *das Zusammenwirken und die Reziprozität der Ebenen* in den Blick genommen werden.

Um den Zusammenhang von *institutioneller und ideologischer Ebene* zu verifizieren, ist die Heranziehung von Foucault hilfreich, der den Zusammenhang von Wissenschaften und Disziplinen durch den Hinweis zu erklären wusste, dass die Formierung des Wissens und die Steigerung der Disziplinarmacht sich verstärken (Foucault 1976/1994, 287f): „Es handelt sich also um einen zweifachen Prozess: um eine epistemologische Enthemmung aufgrund einer Verfeinerung der Machtbeziehungen und um eine Vervielfältigung der Machtwirkungen dank der Formierung und Anhäufung neuer Kenntnisse“ (ebd., 288). Klaus Holzkamp spezifiziert diese These und zeigte im Vergleich der Experimentalbeziehung in den klassischen Lerntheorien sowie im Rahmen der pädagogischen Psychologie mit dem schulischen Lehr-lernkurzschluss, „dass die schulbezogene bzw. auf Schule beziehbare *psychologische Wissenschaft*, für uns zuvörderst in Gestalt der etablierten Lerntheorien, in ihrer Grundbegrifflichkeit das widersprüchliche schulische Reproduktionssystem samt seiner widerspruchseliminierenden Konstrukte faktisch *mitträgt*“ (Holzkamp 1995, 407).<sup>167</sup> Die

---

167 Holzkamp kann mit diesen Darlegungen deutlich machen, inwieweit traditionelle Lerntheorien den schuldisziplinären Lehr-lernkurzschluss reproduzieren, da sie alle

Theorien bilden eine vermeintlich „widerspruchsfrei-natürliche Lernwirklichkeit“ ab, erklären sie und fungieren somit „als Spielart wissenschaftsdisziplinärer Absicherung der Reproduktion und Legitimation der Schuldisziplin“ (ebd., 409). Demnach können die Ideologien, die homogene Lerngruppen als Voraussetzung für Schulerfolg betrachten, als Bestätigung der Praxis der Besonderung im viergliedrigen Schulsystem entlang verschiedener Leistungen verstanden werden.

Das Wechselverhältnis von disziplinären Institutionen (*institutionelle Ebene*) einerseits und wissenschaftlichen Diskursen (*ideologische Ebene*) andererseits schließt auch das Individuum (*individuelle Ebene*) mit ein. Dieses Zusammenwirken kann mit Hilfe von Gomolla und Radtkes Erklärungsansätzen zur Institutionellen Diskriminierung und deren Zusammenhang mit wissenschaftlichen und öffentlichen Diskursen einerseits und den Handlungen der Akteurinnen als Mitglieder der Organisationen andererseits verdeutlicht werden.

Gomolla und Radtke beziehen sich auf verschiedene organisations-theoretische und neo-institutionalistische Ansätze, „um einen Erklärungsansatz für das andauernd ungleiche Bildungsverhalten von Migrant\*innenkindern und -jugendlichen in Deutschland zu entwickeln, der [...] die Schule als Organisation in den Blick rückt“ (Gomolla/Radtke 2002, 76). Anknüpfend an Berger/Luckmann (1966) sprechen sie von Institutionalisierung als wechselseitige Typisierung habitualisierter Handlungen und der Handelnden. Jede solche Typisierung ist eine Institution (ebd. 67). Um das Verhältnis von Institution und Organisation zu fassen, werden in der neo-institutionalistischen Theorie zwei Varianten des Institutionen-Begriffes vorgeschlagen: Die Institution als die Umwelt von Organisationen, die von außen auf das Organisationshandeln wirkt, oder aber die Organisationen als Institutionen, wobei die Institution dann die moralische Instanz in Organisationen darstellt. In beiden Konzepten sind die Organisationen gezwungen, die Institutionen zu berücksichtigen. Die Grundthese ist, dass in der Umwelt der Organisationen präsente Institutionen, wozu ausdrücklich auch „wissenschaftliche Denkweisen, Semantiken oder öffentliche Diskurse“ gerechnet werden, den Bezugspunkt für organisationsinterne Institu-

---

das experimentell-statistische Variablenschema als Grundlage nehmen, welches die Entöffentlichung des Subjektstandpunktes impliziert (Holzkamp 1995, 414f).

tionalisierungen darstellen (ebd., 67f). Soweit zunächst zum Zusammenhang von Institutionen in der Umwelt und den organisationsinternen Institutionen.

Das Verhältnis zur *interpersonellen und individuellen Ebene* erklären Gomolla und Radtke folgendermaßen: Die organisationsinternen Institutionen werden als Regeln und als in Verhaltenserwartungen gefasste Handlungsstrukturen verstanden, wie z.B. in Form der Mitgliedschaft als zentrale Institution von Organisationen. Mit der Institutionalisierung von Mitgliedschaft gehen weitere Institutionalisierungen einher, durch welche die soziale Kognition entscheidend beeinflusst wird. Es wird davon ausgegangen, dass bereits die Wahrnehmung von Handlungsoptionen durch Institutionen gesteuert ist (ebd., 69). Die Organisationen können auf diese Weise im Kern unverändert bleiben, auch wenn ihr Personal, nicht aber die Bedingungen für die Mitgliedschaft, wechseln.<sup>168</sup> Weick (1995; zit. nach ebd., 73) konstatiert, dass die Umwelt nicht nur Einfluss auf die Organisation nimmt, sondern selbst Resultat einer Gestaltung der Organisationsmitglieder ist. Handeln wird als ein organisatorisch ermöglichter, institutionell abgesicherter Ablauf beschrieben. Während das Konzept des ‚decision-making‘ noch einen rationalen Ablauf von der Wahrnehmung bis zur Evaluation einer Handlung vorsah, gilt für das Konzept des ‚sense-making‘, dass das Wissen in expliziter Form erst an der Stelle der nachträglichen Begründung auftritt. An die Stelle der Autonomie des Subjekts tritt die Autonomie der Organisation. Institutionelles Wissen ist nicht mehr an das Individuum gebunden (ebd., 74f). Als pädagogisches Handeln wird dann nicht mehr nur das Unterrichten, sondern auch die Bewältigung von institutionellen Erwartungen und organisatorischen Spezifikationen sowie die Begründung von Entscheidungen verstanden. Das pädagogische Handeln bewegt sich im Rahmen von Widersprüchen und Dilemmata, weil die Handlungsschemata der Organisationsmitglieder durch institutionelles Wissen bestimmt werden, auch wenn sie dieses Wissen selbst nicht haben. Die Organisation kann demzufolge als ein „Netzwerk von intersubjektiv geteilten Bedeutungen“ beschrieben werden (Walsh/Ungson 1991; zit. nach ebd. 75).

---

168 Schulen verfügen über die doppelte Fähigkeit, Kontinuität – trotz wechselnder Mitglieder – zu sichern und sich an Veränderungen in der Umwelt anzupassen (Gomolla/Radtke 2002, 72f).

Ebenso wie im Rahmen der Auseinandersetzung mit der institutionalisierten Macht aufgezeigt werden konnte, dass Macht unabhängig von Personen, an Ämter und Funktionen gebunden sein kann (vgl. Kapitel 3.2.3) (vgl. Luhmann 2003, 39), wird an dieser Stelle deutlich, dass das Machtkorrelat Wissen<sup>169</sup> in den Ämtern, Mitgliedschaften und Rollen der Disziplinen institutionalisiert ist und den austauschbaren Personen bei Entscheidungsfindungen zur nachträglichen Legitimation zur Verfügung steht. Es stehen also nicht nur die ideologische Ebene als gesellschaftlich bzw. indirekt institutionalisierte Normen, Diskurse, Ideologien und Wissensbestände etc. und die organisationsinternen Institutionen im einem Verhältnis reziproker Verstärkung, sondern auch das Handeln der Mitglieder wird einerseits durch die organisationsinternen Institutionen entscheidend beeinflusst, und andererseits mit Hilfe des in den Organisationen institutionalisierten Wissens begründet – ebenso wie auch die Mitglieder durch ihr Handeln die Institutionen habituell bestätigen. Für die institutionelle Diskriminierung in der Schule folgern Gomolla und Radtke aus diesen Überlegungen die im Rahmen ihrer Studie belegte Annahme, dass in der Organisation Schule institutionelles Wissen über Migrantinnen und deren Kinder zur Begründung und Legitimation benutzt wird, um Selektionsentscheidungen nachträglich mit Sinn zu versehen (Gomolla/Radtke 2002, 76).

Deutlich wurde bereits der Zusammenhang zwischen der ideologischen und der institutionellen Ebene sowie der Zusammenhang zwischen der institutionellen Ebene und der zwischenmenschlichen Ebene, so dass auch auf eine Verbindung von ideologischer und zwischenmenschlicher Ebene vermittelt durch das institutionalisierte Wissen hingewiesen werden konnte. Doch selbstverständlich wirkt die ideologische Ebene nicht nur indirekt über die Institutionen, sondern auch direkt über vorherrschende Diskurse, öffentliche Debatten etc. vermittelt durch Erziehung, Medien etc. auf die Individuen ein. Die individuelle Ebene der Haltungen, Denk- und Bewertungsschemata wird in diesem Zusammenhang also nicht nur als Ebene verinnerlichter institutionalisierter Handlungserwartungen, sondern auch als Grundlage für je eigene Handlungen und Verhaltensweisen in den Blick genom-

---

169 Das Wissen wird durch die Wissenschaften produziert, um den Abläufen und Mechanismen der Disziplinen ein „ehrentvolles Ansehen“ zu verschaffen (Foucault 1976, 286f).

men, die in einem reziproken Verhältnis zur institutionellen und ideologischen Ebene steht. Leiprecht spricht in diesem Zusammenhang von der Ebene gesellschaftlicher Bedeutungsmuster und der Ebene subjektiver Bedeutungen<sup>170</sup> (vgl. Leiprecht 2007, 5). Mit der Ebene gesellschaftlicher Bedeutungsmuster fasst Leiprecht an dieser Stelle sowohl die diskursive/ideologische als auch die institutionelle/strukturelle Ebene, da er sowohl von Diskursen als auch von Gesetzen etc. ausgeht. Auf der individuellen Ebene spricht Leiprecht von subjektiven Bedeutungen, um zu betonen, „dass die Einzelnen vor dem Hintergrund ihres jeweiligen Kontextes und ihrer jeweiligen Lebensgeschichte Interessen, Standpunkte, Gründe, Bedürfnisse usw. haben, von denen aus sie auf entsprechende Denkangebote zurückgreifen“ (ebd., 5). Wie bereits verdeutlicht, grenzt sich Leiprecht vehement von der Vorstellung ab, dass die Subjekte den in der Gesellschaft vorherrschenden Denkangeboten vollkommen ausgeliefert sind. Er betont die subjektiven Begründungszusammenhänge, aus denen heraus bestimmte gesellschaftliche Bedeutungsmuster übernommen und zu eigenen Handlungsprämissen werden können (vgl. Holzkamp 1995).

Um zu dem konkreten Einzelfall zurückzukehren, kann festgehalten werden, dass zunächst die gesellschaftlich vorherrschenden Denkangebote und Interpretationsressourcen von der Integrationshelferin in die eigene Haltung, die eigenen Gedanken und Gefühle übernommen werden. Auf veränderte Bilder und erweiterte Perspektiven kann sie als „innere Ressourcen“ zurückgreifen (Leiprecht 2007, 5) und die Situation anhand dieser Bilder entgegen der gesellschaftlich vorherrschenden Bedeutungsmuster uminterpretieren und das eigene Handeln somit ansatzweise verändern (vgl. Leiprecht 2007, 5f).

In dieser Analyse des Zusammenhangs wird deutlich, dass sich die verschiedenen Ebenen nicht nur kreuzen und überschneiden, sondern auch gegenseitig bedingen und verstärken. Die vorgestellten alternativen Ebenenmodelle konnten an verschiedenen Stellen genutzt werden: Das Modell von Hormel und Scherr diente der Differenzierung zwischen den verschiedenen Dimensionen institutioneller/struktureller Diskriminierung. Überlegungen von Radtke und Gomolla konnten insbesondere für die Erörterung des Zusammenhanges von institutionel-

---

170 Zum Begriff Bedeutungen vgl. Holzkamp 1994, 22f.

ler, ideologischer und individueller Ebene weiterführend herangezogen werden.

### 3.3.6.5 Möglichkeitsräume

Im Folgenden sollen Möglichkeiten alternativer Handlungen sowie Strategien gegen Diskriminierung im Mittelpunkt der Betrachtung stehen. In der Auseinandersetzung mit der Verinnerlichung von Machtstrukturen in Bezug auf diesen Einzelfall wurde bereits die je individuelle Verstrickung in und Beteiligung an der Aufrechterhaltung der Unterdrückungsstrukturen betrachtet. Ansetzend an dieser verinnerlichten *Eigenbewegung* der Individuen können die je eigenen Möglichkeitsräume ausgelotet werden. Zu diesem Zweck wird auf die im Kapitel 3.2.6.3 dargestellten Ausführungen zur subjektwissenschaftlichen Konzipierung des subjektiven Möglichkeitsraumes nach Holzkamp zurückgegriffen (vgl. Holzkamp 1983). Anschließend können auf der Grundlage dieser Darstellungen zu den Möglichkeitsräumen der beteiligten Individuen alternative Handlungsweisen auf den verschiedenen Ebenen entwickelt werden.

Gegenüber der verinnerlichten Struktur von *Ignorieren von verschiedenen Lebensrealitäten* auf Seiten der Integrationshelferin sowie der Lehrerinnen, und dem *Leugnen des eigenen Hintergrundes* auf Seiten der unterdrückten Position des Jungen werden im beschriebenen Einzelfall bereits Ansätze aufgezeigt, wie von Seiten der Integrationshelferin und der Sonderpädagogin zunehmend versucht wird, die vom eigenen Standpunkt aus *unterschiedlichen Lebensrealitäten/Zugehörigkeiten* der Kinder mit zu berücksichtigen. Indem die Mehrsprachigkeit des Jungen in kleinen Einheiten aufgegriffen wird, gelingt es ihm, seine verinnerlichte Ablehnung gegenüber der in der Schule marginalisierten türkischen Sprache zu überwinden. Auf diese Weise kann das Unterdrückungsverhältnis ein Stück weit aufgeweicht werden. Allerdings muss auch betont werden, dass jegliche Bemühungen um das Einbeziehen der Lebensrealitäten der ‚Integrations-Kinder‘ eine zusätzliche Besonderung zur Folge haben, da diese Versuche nicht in den Regelunterricht der Klasse integriert werden. So bleibt es für den Jungen auch weiterhin schwierig, in der Klassengemeinschaft türkisch zu sprechen. Es kann resümiert werden, dass in dem konkreten Beispiel die je individuellen Möglichkeiten im Rahmen restriktiver Hand-

lungsfähigkeit auf Seiten der Dominanz wie der Unterdrückung genutzt, aber gesellschaftliche Behinderungen nicht überwunden werden (vgl. Holzkamp 1983, 368ff).

Gegenüber den individualisierenden Erklärungsansätzen, die mit einer Leugnung struktureller Unterschiede einhergehen und auf die Rechtfertigung der Besonderung und die Absicherung von Hierarchien zielen, wurde das *(An)Erkennen und die Bewusstmachung der Auswirkungen struktureller Unterschiede* als Alternative benannt. Im Rahmen der je subjektiven Möglichkeitsräume der Integrationshelferin wie der Sonderpädagogin findet dieser Prozess der Bewusstmachung über einen längeren Zeitraum statt. Darüber hinausgehende Strategien, die auf die Abschaffung von auf strukturelle Unterschiede basierenden Diskriminierungen zielen, werden nicht entwickelt. Die restriktive Handlungsfähigkeit wird der Erweiterung der Verfügung über die je eigenen Lebensbedingungen auch in Bezug auf diese Form der Verinnerlichung vorgezogen (vgl. Holzkamp 1983, 370f). Von Seiten der unterdrückten Position des Jungen kann keine Veränderung in seinem sich selbst schlecht machenden Verhalten erkannt werden. Eher kann davon ausgegangen werden, dass die empfundene Ungerechtigkeit auf einer individuellen Ebene durch die vielen Sondergenehmigungen, besondernde Unterrichtseinheiten und -regeln relativiert wird, während die strukturellen Ungerechtigkeiten für ihn nicht transparent (gemacht) wurden.

Der verinnerlichten Machtstruktur von Disfunktionaler Hilfe und Im-System-Mitspielen, die in der weiter gefassten Situation für das Verhältnis von Integrationshelferin und Schüler relevant erscheint, kann ein Verhältnis *funktionaler Hilfe* und die *klare Äußerung eigener Bedürfnisse* gegenübergestellt werden. Insbesondere von Seiten der Kinder sind etliche Kämpfe zu benennen, in denen sie insbesondere das Bedürfnis nach Eigenverantwortung zum Ausdruck bringen, um eine Verfügungserweiterung zu erlangen. Wenn von Seiten der dominierenden Integrationshelferin und Lehrerinnen die Bedürfnisse der Kinder in den Vordergrund gestellt werden, so ist dieses unausweichlich mit einem ‚Ausbrechen‘ aus dem engen Korsett der Regelschule verbunden, da z.B. die je individuellen Tempi der Kinder gegenüber der schulischen Zeitökonomie in den Vordergrund rücken. Solche Veränderungen können einerseits zwar als erste Ansätze zur Verfügungs-

erweiterung genannt werden, allerdings ist wieder darauf hinzuweisen, dass auch dieses an den Bedürfnissen der Kinder orientierte ‚Ausbrechen‘ aus den Strukturen zu einem verstärkten Ausschluss aus dem schulischen Alltag führt. Die Integration der Bedürfnisse der Kinder in die Strukturen der Schule, die eine tatsächliche Verfügungserweiterung bedeuten würde, wird nicht erzielt (vgl. ebd.).

Hinsichtlich des mangelnden Kontaktes zwischen Schule und Eltern, kann ein *Aufeinander zugehen* angestrebt werden. Auf Seiten der Familie ist festzustellen, dass wenig Übernahme von Verantwortung für einen guten Kontakt und eine ausführliche Information über die schulischen Behinderungen und Möglichkeiten ihres Sohnes gezeigt wird. Die Eltern verbleiben vielmehr in ihrer vom schulischen Leben räumlich und ideell abgeschiedenen unterdrückten Position. Insbesondere aber ist festzuhalten, dass die Schule für die sprachlichen Fähigkeiten und Schwierigkeiten eines Kindes sowie für die Kontakte zu den Eltern – gerade wenn ihnen die Beschulung ihres Kindes in der wohnortsfernen Schule nahe gelegt wurde – Verantwortung zu übernehmen hat (vgl. Heintze 2001; zit. nach Siebert-Ott 2003, 167). Dieser Verantwortung sind sich die Integrationshelferin und die Sonderpädagogin zunehmend bewusst, so dass sie an vereinzelt Stellen Kontakt herstellen und Extratermine oder Hilfestellung anbieten. Aber auch in diesem Punkt ist festzuhalten, dass die je subjektiven Möglichkeiten im Rahmen restriktiver Handlungsfähigkeit verbleiben, nicht aber die Behinderungen auf der strukturellen und ideologischen Ebene, die den Kontakt erschweren, konfrontiert und zu überwinden versucht werden (vgl. Holzkamp 1983, 370ff).

Abschließend lässt sich resultieren, dass die Bemühungen und Strategien der Integrationshelferin und der Sonderpädagogin zwar durch ein *anwachsendes Bewusstsein* und zunehmende Orientierung an den Bedürfnissen des Jungen gekennzeichnet sind, aber dass ihre Strategien sich weiterhin im Rahmen *restriktiver Handlungsfähigkeit* bewegen. Holzkamp zufolge basiert solch eine Entscheidung gegen eine Verfügungserweiterung auf subjektiven Begründungen, auf der „existenziellen Verunsicherung“ bezüglich der tatsächlichen Chancen, ein „höheres Handlungsfähigkeitsniveau“ zu erreichen (Holzkamp 1983, 371f).



### 3.3.6.6 Alternative Handlungsansätze auf den Ebenen von Diskriminierung

Anknüpfend an die Auseinandersetzung mit den subjektiven Möglichkeitsräumen der Individuen sollen mögliche Alternativen auf den verschiedenen Ebenen aufgezeigt werden. Erneut ist ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass – ebenso wenig wie die bisherigen Ausführungen zu den Ebenen Anspruch auf Vollständigkeit erheben – die Anregungen zu Handlungsmöglichkeiten eine solche Erwartung erfüllen können (und wollen). Es geht einzig darum, *Möglichkeiten* aufzuzeigen, wie über die Analyse und Kritik einer Diskriminierungssituation hinausgegangen werden kann: „Am Ende geht es um die Bewusstmachung der Ebenen, auf denen Herrschaft, Unterwerfung, Diskriminierung und Unterdrückung sich herstellen bzw. immer wieder hergestellt werden und auf der sie dann aber auch durchbrochen werden können: individuell (das Selbst, sein persönlicher Nahraum ...); institutionell (Staat; Kirche; Unternehmen ...); kulturell (Medien, Literatur, Schulbücher...). Diese Ebenen fließen ineinander. Nur durch ihr Zusammenspiel wird die unendliche Reproduktion von Diskriminierung immer wieder möglich und nur durch ein aktives Handeln und Zusammenspiel auf allen Ebenen kann Diskriminierung beseitigt werden“ (Weinbach 2006, 75). Im Folgenden werden für alle Ebenen im Rahmen des dargestellten Einzelfalles individuelle Handlungsmöglichkeiten *ausschließlich von Seiten der Dominanz*, also der Integrationshelferin formuliert. Während im Rahmen der Auseinandersetzung mit den subjektiven Möglichkeitsräumen bewusst auch Alternativen von Seiten der Unterdrückung formuliert und damit ihre Handlungsfähigkeit bereits betont wurden, sollen keine Handlungsalternativen für die Seite der unterdrückten Position benannt werden, weil es für die Formulierung konkreter Handlungsalternativen als notwendig erachtet wird, *an den je subjektiven Begründungsmustern der Individuen anzusetzen*. Diese können aber nur vom Standpunkt der Integrationshelferin diskutiert werden. Eine Formulierung von Handlungsalternativen für die in dieser Situation unterdrückten Personen über ihren jeweiligen Subjektstandpunkt hinweg würde Gefahr laufen, als Schuldzuweisung an die Betroffenen missverstanden zu werden und die individuellen Diskriminierungserfahrungen zu relativieren (vgl. Mecheril 2005).

Im Folgenden wird versucht, auch *von Zielen*, die auf der institutionellen und ideologischen Ebene angestrebt werden, individuelle Handlungsansätze für die Integrationshelferin abzuleiten. Mit dieser Schwerpunktsetzung soll keinesfalls von der Notwendigkeit struktureller und gesellschaftlicher Veränderungen, die gleichzeitig in Form von Zielformulierungen Berücksichtigung finden, abgelenkt werden, sondern lediglich die Möglichkeiten aufgezeigt werden, die sich für Individuen ergeben können. Mit diesem Vorgehen geht eine Distanzierung von der Annahme einher, dass Subjekte der Gesellschaft handlungsunfähig gegenüberstehen. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass sie „mit ihren Diskursen aktiv an der Produktion von ‚Wahrheiten‘ und deren *Hinterfragung*, an der Festschreibung hierarchisierter Subjektpositionen und deren *Verschiebung* beteiligt“ sind (Hartmann 2001, 79; Hervorhebung B.S.): „Menschen *sind*, weil sie *in einer Situation sind*. Und sie werden mehr sein, je mehr sie nicht nur kritisch auf ihre Existenz reflektieren, sondern kritisch an ihr handeln“ (Freire 1970/1973, 91).<sup>171</sup>

Um eine alternative Haltung auf der *individuellen Ebene* zu entwickeln, muss zunächst die subjektive Begründung nachvollzogen werden können (Holzkamp 1994, 25), wieso die sprachlichen Schwierigkeiten sowie die sprachlichen Fähigkeiten nicht ausreichend berücksichtigt werden. Die Ignoranz gegenüber der Mehrsprachigkeit des Jungen kann nachträglich als *Schutz vor der Infragestellung eigener Normalitäten* und Selbstverständlichkeiten in der Erfassung der Welt verstanden werden: „Soziale Schließungen vonseiten der Etablierten setzen sich im Alltag vor allem mithilfe der herrschenden Normalitätsvorstellungen durch. Die Mehrheitsangehörigen glauben, dass das Leben in der Normalität sie befugt, die Bedingungen zu diktieren, unter denen sie sich bereit erklären, den Anderen die Tür ein Stück weit zu öffnen und sie gegebenenfalls auch wieder zu schließen“ (Rommelpacher 2002, 18). Das Privileg der Normalität fordert Unterordnung unter die herrschenden Regeln: In diesem Fall bedeutet das, Unterordnung unter die Normalität der monolingualen und monokulturellen Schule. Darüber hinaus kann die Ignoranz auch durch das Argument der *Effizienz* erklärt werden, die oft als Rechtfertigung für Ausschluss

---

171 Diese Annahme entspricht auch der von Holzkamp betonten „doppelten Möglichkeit“ der Subjekte (vgl. Holzkamp 1983).

dient: „Die Effizienz wird gewissermaßen zu einem ›neutralen‹ Kriterium, das niemand in Frage stellt. Aber auch wenn es in einzelnen Fällen aufgrund von Sprachproblemen zu Verzögerungen in der gemeinsamen Arbeit kommen kann, so wird diese Norm doch oft generalisiert auf eine Fremdheit hin, die stört, auch wenn sie den Ablauf nicht beeinträchtigt, wie etwa das Sprechen mit einem nicht-deutschen Akzent. Der Bezug auf das reibungslose Funktionieren scheint den Mehrheitsangehörigen das Recht und die Macht zu geben, diejenigen, die davon abweichen, zurückzusetzen“ (ebd.). Die Wertschätzung des Türkischen würde mit einem Machtverlust und einer Selbst-Herabwürdigung einhergehen, da der Junge dann in dieser Hinsicht über mehr und bessere Fähigkeiten verfügen würde und das einseitige Machtverhältnis dadurch ins Wanken gebracht würde. Die ignorante Haltung gegenüber seiner sprachlichen Fähigkeiten hingegen ermöglichte es, Informationen, die „nicht zum Negativ-Bild“ passten (Leiprecht 2007, 6), auszublenden und die eigene Teilhabe an der Macht der Schule im Rahmen der eigenen Position zu sichern. Die Voreingenommenheit bezüglich seiner Zukunftschancen zeigt demgegenüber, dass die Bilder und Informationen, die „zum Negativ-Bild“ passten, übernommen wurden (ebd.).

Eine alternative Haltung auf der individuellen Ebene wurde bereits in der Auseinandersetzung mit dem subjektiven Möglichkeitsraum der Integrationshelferin mit der *Bewusstmachung der Auswirkungen struktureller Unterscheidungen* benannt und kann im Rahmen des Beispiels durch die wissenschaftliche Auseinandersetzung erreicht werden: Die kritische wissenschaftliche Auseinandersetzung parallel zur praktischen Arbeit in der Schule kann als entscheidende Hilfestellung verstanden werden, mittels der die Situation zunächst in den Kontext gesellschaftlicher Strukturen gestellt und kritisch hinterfragt werden konnte (vgl. Osterkamp 1996, 92). Darüber hinaus war die selbstreflexive Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Macht in der dominierenden wie der dominierten Position entscheidend, um die ausschließlich defensive Haltung überwinden zu können, „der gemäß man sich den Erwartungen bzw. Vorstellungen jener, die das Sagen haben, anzupassen sucht, um sich auf diese Weise gewisse materielle oder auch ideelle Vorteile zu sichern“ (ebd.). Wie Ruth Frankenberg betont, ist es auf der Ebene der individuellen Haltung besonders wichtig, sich der je eigenen Verortung in einer rassistischen Ordnung ge-

wahr zu sein, um zu vermeiden, dass die „eigenen und andere rassistische, kolonialistische oder andere Herrschaftspraktiken“ wiederholt werden (Frankenberg 1996, 66).

Als Grundlage für die Entwicklung alternativer Handlungen und Verhaltensweisen auf der *zwischenmenschlichen Ebene* sind ebenfalls die bereits dargestellten selbstreflexiven Auseinandersetzungen mit den eigenen Denk- und Bewertungsschemata, mit den subjektiven Begründungsmustern und der eigenen Position im Rahmen gesellschaftlicher Strukturen zu verstehen. Dieser Reflexionsprozess auf der individuellen Ebene ist eine entscheidende, kontinuierliche Voraussetzung, um im Rahmen diskriminierender Verhältnisse alternative Strategien zu entwickeln: „Allen, die sich um die Überwindung allgemeiner Missstände bemühen, wird es nicht erspart bleiben, das jeweils eigene Handeln in seine gesellschaftlichen Implikationen zu reflektieren und die eigenen Ansichten und Erkenntnisse auch gegenüber Anders-Denkenden bzw. der herrschenden Politik vertreten zu lernen“ (Osterkamp 1996, 94). Die eigene Meinung zu vertreten bedeutet, bezogen auf das Beispiel, die sprachlichen Fähigkeiten des Jungen zu betonen und deren Ausblendung zu kritisieren. Es geht darum, die Situation in ihren diskriminierenden Mechanismen und Funktionen zu thematisieren (vgl. Mecheril 2005).

Es wurde bereits deutlich, dass die Integrationshelferin auf der individuellen Ebene durch die kritische Auseinandersetzung mit und Bewusstmachung von strukturellen Unterschieden über ihre defensive Haltung hinaus gehen und ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern kann; auf der interpersonellen Ebene ermöglicht diese Bewusstwerdung insofern eine Verfügungserweiterung, als dass die Missstände im Kontakt mit der Sonderpädagogin thematisiert und kleine Schritte zur Veränderung im direkten Verhältnis zum Jungen entwickelt werden können. Die Sonderpädagogin fungiert als notwendige Bündnispartnerin, mit der die Kritik gegenüber den Schulstrukturen und den Verhältnissen der Integration geteilt werden können (vgl. Frankenberg 1996, 66). Es ist auch deutlich geworden, dass der Zugewinn an Handlungsmöglichkeiten nur in Verbindung mit einer Ausgrenzung aus dem Klassenverbund bzw. dem reglementierten Schulalltag möglich wird. Die institutionellen Einschränkungen der subjektiven Handlungsfähigkeit werden von der Integrationshelferin nicht überwunden (s.u.).

Um alternative Handlungsschritte auf der *institutionellen Ebene* zu benennen, ist es hilfreich, zunächst Utopien und Ziele zu formulieren, von denen dann individuelle konkrete Handlungsschritte abgeleitet werden. Ausgehend von der Annahme, dass „in jeder Kritik [...] bereits eine Idee [steckt; B.S.] wie es anders sein könnte“ (DGB-Bildungswerk 2004, 84), können über den Weg der Reflexion und Kritik des Bestehenden konkrete Utopien entwickelt werden. Die Artikulation von Zielen und Utopien ermöglicht es auch, Alternativen auf struktureller Ebene zu benennen, die in den auf diese Ziele bezogenen individuellen Handlungsschritten nicht unbedingt ersichtlich werden. Im Rahmen des Beispiels lassen sich auf der Basis der gemeinsamen Problemdefinition von Diskriminierung auf der institutionellen Ebene folgende Utopien und Ziele formulieren: Hinsichtlich der *legalen Dimension* institutioneller Diskriminierung ist eine Gesetzeslage gefordert, die den herkunftssprachlichen Unterricht nicht nur als Empfehlung, sondern als Recht formuliert, das jedes Kind mit nicht-Deutscher<sup>172</sup> Herkunftssprache in Anspruch nehmen kann. Die Einrichtung dieses Unterrichts hängt dann nicht länger von der individuellen Bereitschaft von Lehrerinnen oder der Informiertheit der Eltern ab, sondern die Schulen sind verpflichtet, über diese Rechte aufzuklären und diesen Unterricht gleichberechtigt in den Schulalltag zu integrieren. Für das konkrete Beispiel wäre zunächst das Ziel, dem Jungen das Recht auf herkunftssprachlichen Unterricht einzurichten, unabhängig von dem Aufwand und den Kosten, die dadurch entstehen.

Hinsichtlich der *organisationsspezifischen Institutionalisierung* wird das Ziel angestrebt, dass die Qualitäts- und Entscheidungskriterien in der Schule sich nicht länger nur an der Eigenrationalität der Organisation Schule (vgl. Gomolla/Radtke 2002, 62ff) und dem eigenen Schulimage orientieren, sondern die schulischen Praktiken an den spezifischen Lebenssituationen der Kinder ausgerichtet werden.<sup>173</sup> „In pädä-

---

172 Der Begriff der nicht-Deutschen Herkunftssprache wird an dieser Stelle verwendet, um jegliche Minderheitensprachen in Deutschland mit zu berücksichtigen. Generell wird der Begriff wegen seiner impliziten Defizitperspektive abgelehnt.

173 Gomolla stellt als mögliche Alternative das Konzept des ‚Monitoring‘ vor, das in England als Schlüssel zur Bekämpfung von Problemen auf allen Ebenen des Erziehungssystems gilt: „Monitoring meint das statistische Erfassen und kontinuierliche Beobachten von disproportionalen (Miss-) Erfolgsquoten (...) differenziert nach den Kriterien ethnischer Herkunft, sozialer Schichtzugehörigkeit und Geschlecht“ (Gomolla 2003b, 109).

gogischer Hinsicht darf die starke Betonung der Organisations- und Unterrichtsentwicklung unter dem Gesichtspunkt der Leistungsförderung nicht davon ablenken, dass für eine emanzipatorische Bildungspraxis qualifizierte pädagogische Handlungsansätze, die die breiteren Machtkonstellationen reflektieren, in die das schulische Lernen eingebettet ist, unerlässlich sind – Konzepte individualisierten Lernens, die Schülerinnen und Schüler auch als aktive Subjekte in der Konstruktion und Rekonstruktion dominanter Ideologien anerkennen und sie beispielsweise im Rahmen kooperativer Lernformen auffordern, sich an einem dekonstruktiven Prozess zu beteiligen“ (Gomolla 2003a, 169). In Bezug auf Sprachstandserhebungen meint die institutionelle Berücksichtigung der Lebensbedingungen der Kinder, dass jegliche Sprachfähigkeiten der Kinder mit einbezogen werden. Meist wird dann deutlich, dass die sprachlichen Fähigkeiten in der Erstsprache (in diesem Fall Türkisch) im Gegensatz zu den Deutschkenntnissen ausreichen, um die gestellten Aufgaben zu lösen. Differenzierte Erhebungen ermöglichen es, die geringen Deutschkenntnisse nicht als Sprachstörungen, sondern als selbstverständliche Schwierigkeiten zu bewerten, die Kinder nach dem Erwerb ihrer Erstsprache beim Erlernen einer Zweitsprache haben. Die notwendige Konsequenz, die aus den differenzierteren zweisprachigen Tests folgen müsste, würde sich nicht länger auf die vereinheitlichende Forderung nach mehr Deutschkenntnissen richten, sondern vor allem die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit der Kinder hervorheben, um ihnen zu besseren schulischen Leistungen zu verhelfen. Für das konkrete Beispiel besteht das situativ angemessene organisationspezifische Ziel in der Verantwortung für die Förderung der Mehrsprachigkeit des Jungen.

Soll von der Dimension *sekundärer Diskriminierung* eine Utopie abgeleitet werden, wäre zunächst die Abschaffung der Viergliedrigkeit des Schulsystems zu fordern, um der direkten, offenen und eklatanten Diskriminierung, die auf die Illusion homogener Lerngruppen als notwendige Voraussetzung für Schulerfolg basiert, ein Ende zu bereiten. Ein weiteres Ziel bezieht sich auf das Entscheidungshandeln in Organisationen: Während die Entscheidung für die Einrichtung einer Integrationsklasse an dieser Grundschule an den Bedürfnissen der Lehrerinnen und dem Wunsch der Schule, das Image der Integration und die damit einhergehenden Sonderpädagogik-Stunden zu erhalten, ausgerichtet ist, sollten sich schulische Entscheidungen, die sich im-

merhin auf die in diesen Verhältnissen so bedeutungsvollen Schulkarrieren von Kindern beziehen, an deren Bedürfnissen orientieren. Jedes Kind muss das Recht erhalten, wohnortsnah beschult zu werden, um soziale Kontakte aufbauen zu können. An den Bedürfnissen der Kinder orientierte Entscheidungen berücksichtigen auch die Mehrsprachigkeit von Kindern und beziehen das Recht der Kinder auf Förderung der Mehrsprachigkeit in die Auswahl einer geeigneten Schule für die Kinder mit ein.

Von diesen formulierten Zielen und Utopien aus sollen nun konkrete Handlungsschritte entwickelt werden, die es Individuen ermöglichen auf struktureller Ebene gegen Diskriminierung zu handeln (vgl. DGB-Bildungswerk 2004, 84). In diesem Zusammenhang ist es notwendig, mögliche innere und strukturelle Widerstände mit zu berücksichtigen und zu thematisieren. Eine Handlungsmöglichkeit, die auf Veränderungen auf der *legalen Ebene* zielt, ist die gewerkschaftliche Organisation, in deren Rahmen gemeinsam mit anderen Forderungen in Bezug auf das Schulrecht sowie auf eine Erweiterung des Gleichbehandlungsgesetzes formuliert werden können. Ein individueller Widerstand bzw. subjektive Begründungen, die diesem Schritt der gewerkschaftlichen Organisation entgegenstehen, können einerseits in der Bereitschaft zum Zeiteinsatz und zu einem langen Atem, andererseits in der Skepsis, ob die Forderungen der erziehungswissenschaftlichen Gewerkschaft den eigenen Ansichten und Zielen entsprechend radikal und kritisch genug seien, festgestellt werden. Als struktureller Widerstand bzw. gesellschaftliche Bedingung kann die Tatsache verstanden werden, dass die gewerkschaftliche Vernetzung lediglich einen kleinen vagen Schritt in Richtung der strukturellen Veränderungen darstellen könnte und in der konkreten Situation zu keinen Veränderungen führen würde.

Um den genannten Zielen bezüglich *der organisationsspezifischen institutionalisierten Diskriminierungen* näher zu kommen, wäre zunächst die bereits erwähnte Thematisierung ein wesentlicher Schritt hin zu Veränderungen. Diese kann sich sowohl an das Schulkollegium, an die Eltern des Jungen selbst sowie an die sonstige Elternschaft richten. Entscheidend ist, dass nur durch die gemeinsame Reflexion und Aktion die benannten Ziele angegangen werden können (vgl. Freire 1970/1973, 150). Auf der Grundlage geteilter Empörung gegenüber

den ungerechten Bedingungen (vgl. DGB-Bildungswerk 2004, 7) kann gemeinsam Verantwortung für eine Veränderung der Verhältnisse übernommen werden.<sup>174</sup> Als konkreter Handlungsschritt der Integrationshelferin für organisationsspezifische institutionelle Veränderungen wäre der Anstoß zur Thematisierung des Bedarfs an Förderung der Mehrsprachigkeit des Jungen im Rahmen einer breiteren Öffentlichkeit zu benennen. Denn die eigene Einflussnahme auf die Verhältnisse bedeutet auch, „die Bedingungen für das Handeln der jeweils anderen“ mitzubestimmen und „also auch für deren Tun und Lassen mitverantwortlich“ zu sein (vgl. Osterkamp 1996, 94). Dieser Handlungsmöglichkeit stehen als individueller Widerstand Gefühle von Unsicherheit und Angst um die eigene Position gegenüber. Die Stimme im Rahmen der Lehrerinnenschaft und/oder Elternschaft zu erheben, kann als eine Möglichkeit der Verfügungserweiterung verstanden werden, die durch die „existentielle Verunsicherung“ subjektiv funktional begründet abgewiesen wurde (Holzkamp 1983, 371) und statt dessen der Ist-Zustand restriktiver Handlungsfähigkeit, durch sichere Teilhabe an der herrschenden schulischen Macht einerseits und Unterwerfung unter schulstrukturelle Vorgaben und Abhängigkeiten andererseits gekennzeichnet, beibehalten wurde.

Um der Dimension *institutioneller sekundärer Diskriminierung* zu begegnen, kann auf die Handlungsschritte von den vorherigen Ebenen verwiesen werden: Ein entscheidender Schritt für die Abschaffung der Viergliedrigkeit ist der Zusammenschluss mit anderen (in gewerkschaftlicher oder nicht gewerkschaftlicher Weise), von wo aus Kritik und Forderungen hinsichtlich der rechtlichen und politischen Ebene vorgebracht werden können. Darüber hinaus kann die kritische Wissenschaft als wesentliche Handlungsmöglichkeit hinsichtlich genereller Veränderungen des Bildungssystems betrachtet werden. Für den konkreten Einzelfall stellt sich insbesondere die Frage, wie die sekundäre Diskriminierung auf der institutionellen Ebene aufgefangen werden kann. Diese Fragestellung impliziert allerdings bereits eine Einsicht, dass Diskriminierung auf institutioneller Ebene stattfindet. Um

---

174 Osterkamp betont, dass die Verantwortung für das je eigene Verhalten und die Verantwortung für die Verhältnisse eine Einheit bilden. „Ich kann Verantwortung für mein Verhalten nur in dem Maße übernehmen, wie ich Einfluss auf die Verhältnisse habe, die wiederum [...] rückwirkend mein Verhalten beeinflussen“ (Osterkamp 2006, 93).



dieser Fragestellung auf schulstruktureller Ebene zu begegnen, ist demnach die Thematisierung dieser Diskriminierungserfahrung elementare Voraussetzung. Diese Handlungsmöglichkeit wird wie bereits dargelegt von der Integrationshelferin nicht genutzt. Stattdessen sind sie und die Sonderpädagogin darum bemüht, die Situation sekundärer Diskriminierung durch individuelle Sonderregelungen und -einheiten, die schulische Situation für die beiden Kinder so angenehm und effektiv wie möglich zu gestalten.

Sollen Ziele oder Utopien auf der *ideologischen Ebene* formuliert werden, so richten diese sich auf die Macht gesellschaftlich vorherrschender Bedeutungsmuster, Normen, Ideologien, Diskurse etc. in ihrer Wirksamkeit ‚durch die Subjekte hindurch‘. Wolfgang-Fritz Haug spricht in diesem Zusammenhang von einer ideologischen Vergesellschaftung von Individuen (vgl. Haug 1979; Kalpaka/Räthzel 1990).<sup>175</sup> Er beschreibt einen ideologischen Subjekteffekt,<sup>176</sup> der u. a. durch den ideologischen Apparat der Schule bei den Unterdrückten organisiert wird: „Durch bestimmte ideologische Praxen und Rituale organisieren sie die ‚freiwillige‘ Übernahme von Ge-/Verboten der Herrschaftsverhältnisse. Durch Verinnerlichung dieser Normen und der sie einhüllenden Imaginationen erwirbt das Individuum eine eigentümliche Handlungsfähigkeit, die auf der Aussparung verbotener Räume und Grenzen beruht“ (Haug 1979, 5).<sup>177</sup> Die vollständigste Entfremdung

---

175 Haug unterscheidet diese Form der ideologischen Vergesellschaftung von äußerem Zwang wie von Selbstvergesellschaftung (vgl. Haug 1979, 5). Während die Selbstvergesellschaftung als „selbstbestimmtes, selbstzweckhaftes Tun“ verstanden wird, bezeichnet die ideologische Vergesellschaftung „den selbsttätigen Einbau in die oben-unten-Struktur“ der Gesellschaft (Kalpaka/Räthzel 1990, 46f). Kalpaka und Räthzel integrieren darüber hinaus den Kulturbegriff der Arbeiten der Cultural Studies, da sie die Notwendigkeit sehen, zwischen Kultur und Ideologie deutlich zu unterscheiden (ebd., 46f), auch wenn die Elemente der kulturellen Selbstvergesellschaftung und die der ideologischen Vergesellschaftung miteinander verknüpft sind: die Individuen verknüpfen ihre Interessen, Wünsche, Lebensformen mit den herrschenden Strukturen und stimmen diesen durch das Erleben von Selbstverständlichkeit freiwillig zu (ebd., 24f).

176 Mit dem Begriff der ideologischen Subjektivität bezeichnet Haug „den ideologischen Effekt imaginärer Subjekthaftigkeit und Bedingungen realer Ausschließung von der Kontrolle der gesellschaftlichen Lebensbedingungen“ (Haug 1979, 5).

177 Die ideologischen Apparate üben Kompetenz aus und erzeugen bei den „Regierten“ Inkompetenz, die Haug als ideologische Kompetenz bezeichnet, um auf den Unterschied zur vollen Handlungsfähigkeit hinzuweisen: „Denn die ideologische Kompetenz bezieht sich auf die Reproduktion der Herrschaftsverhältnisse, nicht

zeigt sich, so Haug, im Privatesten der Subjekte: „Im Intimsten, wo die Individuen mit sich allein sind, kontrollieren sie sich selbst, arbeiten an der ideologischen Normerfüllung auch noch, wo sie in aller Heimlichkeit bewusst dagegen verstoßen. Hier hat das Ideologische seinen archimedischen Punkt: im *Do it yourself* der Subjektion“ (Haug 1986, 106f). Diese Form der Subjektivität beschreibt er als „normale Subjektform“, solange nicht gegen die Unterdrückung<sup>178</sup> gekämpft wird (ebd. 5). Um aber gegen Diskriminierungen und Unterdrückungen auf dieser ideologischen Ebene aktiv zu werden, soll hier insbesondere auf die Möglichkeiten, Gegenstimmen Gehör zu verschaffen, verwiesen werden: „Es geht hier also um einen ‚Kampf der Bedeutungen‘, um öffentliche Kritik, um Gegenöffentlichkeit, es geht gewissermaßen um den Versuch der Erlangung ‚kultureller Hegemonie‘ (Gramsci) derjenigen Bedeutungen, die auf eine *gemeinsame Kontrolle und Verfügung der gesellschaftlichen Lebensbedingungen* hinweisen“ (Leiprecht 2005, 33). Entscheidend ist, dass dieser Kampf um Bedeutungen die Auseinandersetzung mit den subjektiven Bedeutungen unweigerlich mit einbezieht: Nur wenn die je eigene Verstrickung in und Beteiligung an der Aufrechterhaltung vorherrschender Bedeutungen sowie die subjektiven Gründe für die Übernahme vorherrschender Ideologien kontinuierlich mitreflektiert werden, können radikale Positionen und kritische Veränderungsbestrebungen plausibel vertreten werden (vgl. Leiprecht 2005, 35). Eine Möglichkeit, eine kritische Gegenstimme in Bezug auf die vorherrschenden Normalitätsvorstellungen und Selbstverständlichkeiten zu äußern, stellt die Produktion und Rezeption von kritischer Wissenschaft – in diesem Fall schulbezogener kritischer Wissenschaft – dar. Das öffentliche, wissenschaftliche und politische Infragestellen von kursierenden Deutungsangeboten, ideologischen Diskursen und polarisierenden Debatten ist nicht nur wegen der inhaltlichen Kritik unerlässlich, sondern auch wegen der kritischen Infragestellung selbst, die als Anregung für das Mitdenken der Möglichkeit,

---

auf die Herrschaft selbst, schon gar nicht auf ihre Abschaffung“ (Haug 1979, 5). Haug spricht von sekundärer ideologischer Kompetenz, „um der Tatsache Rechnung zu tragen, daß die primäre ideologische Kompetenz bei den ideologischen Apparaten verbleibt“ (ebd., 5).

178 „Ein Sinn des Begriffs der ‚Unterdrückung‘ ist die gewaltsame Ausschließung bestimmter Menschengruppen von der Entwicklung voller gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit und das heißt von der Partizipation an der Kontrolle der gesellschaftlichen Lebensbedingungen“ (Haug 1979, 3).

für eine Erweiterung der Verfügung über die je eigenen Lebensbedingungen zu kämpfen, fungieren kann. Die kritische Theorie hat in diesem Zusammenhang einen bedeutenden Stellenwert, ebenso sind aber auch zahlreiche alternative Kritikmöglichkeiten durch Medien wie Zeitung, Theater, Film, Kunst etc. hervorzuheben. Neben den theoretisch-kognitiven oder künstlerischen Möglichkeiten sind insbesondere auch alltägliche „subversive Strategien“ in ihrem kritischen Gehalt zu betonen (Bourdieu 2005, 176): Jegliche bewusste *Gegenpositionen*, -bilder, -stimmen und -bezüge können als individuelle Möglichkeiten verstanden werden, um gesellschaftlich vorherrschende Diskurse, Normen, Werte etc. zu irritieren, in Frage zu stellen und durch Thematisierung zu politisieren.<sup>179</sup>

In Bezug auf das vorgestellte Beispiel lassen sich also zweierlei mögliche Handlungsschritte konkretisieren, um der Geringschätzung gegenüber der Türkischen Sprache sowie der Ideologie homogener Lerngruppen als Bedingung für Lernerfolg etwas entgegenzusetzen. Eine Möglichkeit wäre Öffentlichkeitsarbeit, im Sinne einer auf kritische Texte oder Medien basierenden Überzeugungsarbeit über die Selbstreflexion hinaus. Im beschriebenen Einzelfall wird dieser Handlungsschritt nicht verwirklicht bzw. nur im Kontakt mit der Sonderpädagogin und teilweise mit der Klassenlehrerin Stellung bezogen. Widerstände und subjektive Begründungsmuster, die einer solchen kritischen Gegenposition im Lehrerinnenkollegium und damit einer möglichen Verfügungserweiterung im Wege stehen, können erneut in der Unsicherheit mit der eigenen Position im Rahmen der Schule sowie in der Angst um den Verlust dieser Position lokalisiert werden. Eine zweite Möglichkeit im Rahmen des Einzelfalls Gegenposition zu beziehen, liegt in den subversiven Strategien, durch die in der Schule etablierte Normalitätsvorstellungen und ungeschriebene Gesetze in Frage gestellt werden können. Diese Alternative wird ansatzweise genutzt, indem der Ignoranz gegenüber der Mehrsprachigkeit des Jungen, auch öffentlich ausdrückliche Wertschätzung entgegengestellt wird. Darüber hinaus können die bewussten Umgangsweisen mit den Kindern, die an ihren Tempi und Bedürfnissen orientiert sind, gleichzeitig aber schulinterne Selbstverständlichkeiten und ungeschriebene

---

179 Bourdieu nennt als Beispiel in diesem Zusammenhang die Verteidigung des *natural Look* im Rahmen der feministischen Bewegung (vgl. Bourdieu 2005, 176).

Gesetze verletzen, unter den Blicken der „überwachten Überwachern“ (vgl. Foucault 1976) als solche subversive Strategien verstanden werden. Diese subversiven Strategien ermöglichen eine allmähliche, schrittweise Erweiterung der Bedingungsverfügung, ohne dass im diesem Einzelfall allerdings die restriktive Handlungsfähigkeit verlassen und die eigene Position öffentlich vertreten wird.

Abschließend ist ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass davon ausgegangen wird, dass viele weitere Diskurse in die Situation hineinspielten, ebenso wie auch weitere institutionalisierte Praktiken zur Aufrechterhaltung und Produktion dieser Situation geführt haben, diese aber hier nicht in voller Breite erfasst werden können. Der angeführte Einzelfall kann sehr viele verschiedene Ebenen und Dimensionen von Diskriminierung deutlich machen. Er eignet sich beispielsweise auch dazu, die von Terkessidis aufgestellte These des *Ausschlusses durch Einbeziehung* als Kennzeichen der Institutionen der Moderne in zweifacher Hinsicht zu veranschaulichen (vgl. Terkessidis 1998): (1) Kinder mit ‚Behinderungen‘ werden in eine nicht-wohnortnahe ‚Regelschule‘ einbezogen, dort allerdings drei Viertel der Unterrichtszeit aus dem Klassenunterricht ausgeschlossen und auf dem Schulflur unterrichtet. (2) Kinder mit Migrationshintergrund werden zwar im Deutschen ‚Regelschulsystem‘ beschult, aber ihre individuellen sprachlichen und kulturellen Hintergründe werden aus dem Schulalltag ausgeklammert (vgl. auch Luhmann 1993b).



## Fazit/Ausblick

Im Rahmen dieser Arbeit habe ich den Anti-Bias-Ansatz vorgestellt und theoretisch diskutiert. Mein erklärtes Ziel bestand darin, mit dieser Arbeit die von mir als notwendig erachtete theoretische Klärung der Grundlagen in der Anti-Bias-Arbeit voran zu bringen.

Nach der Darstellung der Entwicklungsgeschichte, der Umsetzungsmöglichkeiten, Grundlagen und Inhalte des Ansatzes, habe ich zu diesem Zweck die Begriffe Differenzierung, Macht und Diskriminierung als zentral herausgestellt und anhand von verschiedenen Theoriebeiträgen erörtert. Abschließend möchte ich nun die entscheidenden Aspekte der einzelnen herangezogenen Theorien hinsichtlich ihrer Relevanz für die Anti-Bias-Arbeit einerseits sowie der im Zuge der Auseinandersetzung erfolgten Einsichten andererseits resümieren.

Der von mir als Alternative zu den Begriffen Schiefelage oder Voreingenommenheit vorgeschlagene Begriff der *Differenzierung* ist meines Erachtens weiterführend, weil er die Betonung auf die soziale Konstruktion von Differenz(ierung)en legt und verschiedene Ebenen berücksichtigt. Darüber hinaus führt dieser Begriff zu verschiedenen theoretischen Betrachtungsweisen des Verhältnisses von Differenz/ierung und Identität(skonstruktion). In diesem Zusammenhang erachte ich besonders die vielfältigen postkolonialen, poststrukturalistischen und feministischen Beiträge als bedeutsam. Während insbesondere Stuart Hall die Interdependenz von Identität und Differenz zu verdeutlichen mag, wird von mir darüber hinaus auch die Relevanz der Luhmannschen Grundüberlegungen betont, die aufzeigen, dass jegliche Beobachtungen Differenzierungen voraussetzen und auf diese Weise die alltäglichen funktionalen Differenzierungen erklären können. Beide verdeutlichen sie das Paradox, dass Identität nur in Differenz zu denken ist. Neben der Konstruktion von Identitäten ermöglicht der Begriff der Differenzierung die Fokussierung der Konstitution von Machtasymmetrien und ihren Auswirkungen auf das reale Leben der Menschen. In diesem Zusammenhang halte ich insbesondere den von Leiprecht und Lutz angeführten Begriff der Differenzlinien samt seiner theoretischen Implikationen für hilfreich.

Um einen *Machtbegriff* für die Anti-Bias-Arbeit zu entwickeln, wurden von mir verschiedene Machtebenen getrennt. Für die Bestimmung eines Machtbegriffes im Sinne des Anti-Bias-Ansatzes befinde ich insbesondere das Modell der Verinnerlichung von Dominanz/Unterdrückung als wesentlich, da in diesem Zusammenhang die Grundannahme der je eigenen Verstrickung in gesellschaftliche Macht- und Unterdrückungsverhältnisse und die Beteiligung an deren Aufrechterhaltung zum Ausdruck kommt. Um dieses Modell von Anti-Bias-Arbeit theoretisch zu explizieren, habe ich einerseits die umfangreiche Machtanalytik Foucaults herangezogen, der anhand des Begriffes der Subjektivierung die Einbindung der Individuen in ihre je eigene Unterwerfung sowie die Überwachung der je Anderen zu beschreiben vermag. Andererseits habe ich mit Hilfe der Bourdieuschen Konzeption der symbolischen Macht und ihrer Inkorporierung durch die sozialen Akteurinnen präzisieren können, auf welche Weise das Subjekt Teil der gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse ist. Mittels des Begriffes des subjektiven Möglichkeitsraumes von Klaus Holzkamp konnte ich neben der Einbezogenheit der Individuen in die Aufrechterhaltung von Herrschaftsverhältnissen auch deren Eigenbewegung mitberücksichtigen, die im Anti-Bias-Ansatz mit der Empowerment-Zielrichtung betont wird. Holzkamps kritisch-psychologischen Überlegungen erwiesen sich auch für die sich im Zusammenhang mit Macht aufdrängende Bestimmung des Subjektbegriffes als elementar, da er zwar die gesellschaftlichen Beschränkungen und die Eingebundenheit des Individuums in bestehende Machtverhältnisse samt jeglicher realer Implikationen hervorhebt, gleichzeitig aber auch die Intentionalität der Subjekte betont, die auf die (Erweiterung der) Verfügung der je eigenen und gemeinsamen Lebensbedingungen zielt. Auf diese Weise vermag Holzkamp allen Subjekten einen in der Anti-Bias-Arbeit als extrem relevant erachteten Handlungsspielraum einzuräumen, der sich durch die doppelte Möglichkeit, einschränkende Bedingungen der eigenen Handlungsfähigkeit zu akzeptieren oder sich für ihre Erweiterung einzusetzen, auszeichnet.

Für die Bestimmung des Begriffes der *Diskriminierung* habe ich mich in zweifacher Weise am Diskriminierungsmodell orientiert: Als Gliederungsstruktur einerseits und als Analyserahmen in Bezug auf einen konkreten Einzelfall andererseits. Um das Diskriminierungsmodell selbst theoretisch zu bestimmen, war mir insbesondere Mark Terkessi-

dis` Auseinandersetzung mit dem Apparat des Rassismus hilfreich, da er ebenso wie das Anti-Bias-Modell mit der Hervorhebung von Macht die Bedeutung der sozialen Situation/des gesellschaftlichen Kontextes von Diskriminierung betont. Die verschiedenen Diskriminierungsformen sehe ich durch das Modell der ‚fünf Kriterien von Unterdrückung‘ von Iris Marion Young bereichert, da es eine Möglichkeit zur Verfügung stellt, Unterdrückung und Diskriminierung fern jeglicher Festlegungen und Zuschreibungen entlang von Differenzierungen zu benennen. Das Modell der Verinnerlichung von Dominanz/Unterdrückung wurde von mir bereits im Zusammenhang mit Macht theoretisch expliziert; im Rahmen der Auseinandersetzung mit Diskriminierung hielt ich es für entscheidend, das Modell durch verschiedene theoretische Ausführungen zu den einzelnen Formen der Verinnerlichung zu veranschaulichen. Das Ebenenmodell von Diskriminierung aus der Anti-Bias-Arbeit konnte im Vergleich zu der von Gomolla und Radtke herangeführten Ebenendifferenzierung diskutiert und erklärt werden. In der Darstellung und Analyse des Einzelfalls gelang es, die im Anti-Bias-Ansatz verwendeten Modelle und Erklärungsweisen einerseits zu verdeutlichen und andererseits daraufhin zu prüfen, ob sie sich für die Analyse von Diskriminierung von einem spezifischen Einzelfall aus eignen. Dieser subjektive Versuch einer Untersuchung hat mir deutlich gemacht, wie effektiv und sinnvoll die Analyse von Situationen oder Fällen sein kann, um in konkreten Kontexten und Situationen handlungsfähig zu werden. Darüber hinaus hat die Auseinandersetzung mit einem Einzelfall aus der Schule meine ursprüngliche Motivation zu dieser Arbeit wieder belebt: Weil ich davon ausgehe, dass das derzeitige deutsche Bildungssystem einen immensen Beitrag zur Aufrechterhaltung bestehender Macht- und Unterdrückungsverhältnisse leistet, und weil ich die Anti-Bias-Arbeit nicht auf ein Konzept pädagogischer Bildungsarbeit oder eine persönliche Haltung reduziere, sondern als einen zukunftsweisenden Ansatz verstehe, der auch für eine Konfrontation und Transformation institutionalisierter Diskriminierungen geeignet ist, strebe ich langfristig weiterhin eine konzeptionelle Nutzbarmachung des Anti-Bias-Ansatzes für das Schulsystem an, so dass eine Implementierung des Ansatzes auf den verschiedenen Ebenen der Schulorganisation möglich wird.

Zunächst kann ich jedoch wiederholt nur meinen Wunsch betonen, diese Arbeit als Anregung zur Diskussion über den Anti-Bias-Ansatz



zu verstehen und die vorgeschlagenen Theoriebeiträge zu ergänzen, zu verändern, zu kritisieren, für die Praxis nutzbar zu machen und/oder zu übernehmen, so dass der Ansatz auf diese Weise konstruktiv weiterentwickelt und theoretisch begründet verbreitet werden kann.

## Literaturverzeichnis

- Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin (2005): Stellungnahme des Antidiskriminierungsnetzwerkes Berlin des Türkischen Bundes in Berlin-Brandenburg zum Gesetzentwurf der Bundesregierung zur Umsetzung der europäischen Antidiskriminierungsrichtlinien. [www.aric.de/themen/antidiskriminierungsgesetz/adnb29605](http://www.aric.de/themen/antidiskriminierungsgesetz/adnb29605) (Stand Dezember 2008).
- Antisexismus Bündnis Berlin (2007): Reader des Antisexismusbündnisses Berlin, Nr. 2. Berlin.
- Auernheimer, Georg (Hg.) (2003): Schieflagen im Bildungssystem – Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen.
- Balibar, Étienne (1989). Gibt es einen neuen Rassismus? In: Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften. 31. Jg. Heft 3. Hamburg Mai/Juni 1989. 369–381.
- Batts, Valerie (2005): Is Reconciliation Possible? Lessons From Combating “Modern Racism”. [www.visions-inc.org/Is%20Reconciliation%20Possible.pdf](http://www.visions-inc.org/Is%20Reconciliation%20Possible.pdf) (Stand Dezember 2008).
- Becker-Schmidt, Regina/Knapp, Gudrun-Alexi (2000): Feministische Theorien – zur Einführung. Hamburg
- Benhabib, Seyla (1994): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt am Main.
- Benhabib, Seyla (2000): Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit: politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung. Frankfurt am Main.
- Bhavnani, Kum Kum (1999): Rassismen entgegen: Querverbindungen und Hybridität. In: Kossek, Brigitte: Gegen-Rassismen. Konstruktionen – Interaktionen – Interventionen. Hamburg. 186–204.
- Botschaft der Republik Südafrika (2004): 10 Jahre Demokratie in Südafrika. <http://www.suedafrika.org/admin/media/brochure/10JAHREDEMOKRATIE.pdf> (Stand Dezember 2008)

- Botschaft der Republik Südafrika (2005): Batho Pele. Newsletter der südafrikanischen Botschaft 04/05. [www.suedafrika.org/admin/media/bathopele/2005/04.pdf](http://www.suedafrika.org/admin/media/bathopele/2005/04.pdf) (Stand Dezember 2008).
- Bourdieu, Pierre (1979/1982): Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (1991): Die Intellektuellen und die Macht, herausgegeben von Irene Dölling. Hamburg.
- Bourdieu, Pierre (1992/2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1, herausgegeben von Margareta Steinrücke. Hamburg.
- Bourdieu, Pierre (1994/1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (2004): Der Staatsadel. Konstanz.
- Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt am Main.
- Bronfen, Elisabeth/Marius, Benjamin/Steffen, Therese (Hg.) (1997): Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. Tübingen.
- Butler, Judith (2001): Subjektivierung, Widerstand, Bedeutungsverchiebung. In: dies.: Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main. 81–100.
- Connell, Drucilla (1994): Gender, Geschlecht und gleichwertige Rechte. In: Benhabib, Seyla (1994): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt am Main.
- Derman-Sparks, Louise (2001): Anti-Bias-Arbeit mit kleinen Kindern in den USA. Vortrag bei der Fachtagung „Kleine Kinder – keine Vorurteile?“ des Projektes Kinderwelten 03/01. Berlin.
- Derman-Sparks, Louise and the A.B.C. Task Force (1989/1991): Anti-Bias-Curriculum. Tools for empowering young children. Washington.
- Derman-Sparks, Louise/Brunson-Phillips, Carol (1997): Teaching/Learning anti-racism. A developmental approach. U.S.
- Derman-Sparks, Louise/Brunson-Phillips, Carol (1996): Auch kleine Kinder kennen Stereotype. Wie Anti-Bias-Arbeit pädagogische

- Praxis neu gestaltet. In: INKOTA-netzwerk e.V. (2002): Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit. Berlin. 61–65.
- Derman-Sparks, Louise/Ramsey, Patricia G. (2005): What If All the Children in My Class Are White? In: Beyond the Journal, young children on the web, 11/05. National Association for the Education of Young Children. [www.journal.naeyc.org/btj/200511/DermanSparksBTJ1105.pdf](http://www.journal.naeyc.org/btj/200511/DermanSparksBTJ1105.pdf) (Stand Dezember 2008).
- Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.) (2006): Unterrichtsmaterialien zur Menschenrechtsbildung. Ausgabe 2/2006. Berlin.
- DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. (Hg.) (2004). Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit. Erfurt.
- Dietrich, Katharina (2006): Junge Spätaussiedler/innen im Spannungsfeld zwischen Rassismuserfahrungen und eigenen Rassismen. Empirisch untersucht in qualitativen Interviews mit jungen Menschen aus Russland und Kasachstan. Bislang unveröffentlichte Diplomarbeit. Oldenburg.
- Early Learning Ressource Unit (1997): Shifting paradigmes, Lansdowne.
- Ehrenspeck, Yvonne (2001): Strukturalismus und Poststrukturalismus in der Erziehungswissenschaft. Thematische, theoretische und methodische Implikationen einer Rezeption. In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hg.) (2001): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen. 21–31.
- Elverich, Gabi/Reindlmeier, Karin (2006): „Prinzipien antirassistischer Bildungsarbeit“ – ein Fortbildungskonzept in der Reflexion. In: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hg.) (2006): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M./London. 27–62.
- Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (2006): Spurensicherung durch Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. In: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hg.) (2006): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M./London. 9–24.

- Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hg.) (2006): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M./London.
- Engelmann, Jan (Hg.) (1999): Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies-Reader. Frankfurt/New York. 99–122.
- Fäcke, Christiane (2001): Quand il y a des différences...: Dekonstruktion – eine Möglichkeit zur kritischen Weiterentwicklung von Differenz? In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen. 161–172.
- Foucault, Michel (1974): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (1976/1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (1976/1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (1977/2001): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (1978) : Sexualität und Macht, Vortrag Uni Tokio.
- Foucault, Michel (1999): Botschaften der Macht: der Foucault-Reader; Diskurs und Medien, herausgegeben von Jan Engelmann. Stuttgart.
- Foucault, Michel (2004a): Geschichte der Gouvernementalität. Band 1. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung, herausgegeben von Michel Sennelart. Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (2004b): Geschichte der Gouvernementalität. Band 2. Die Geburt der Biopolitik, herausgegeben von Michel Sennelart. Frankfurt a.M.
- Frankenberg, Ruth (1996). Weiße Frauen, Feminismus und die Herausforderung des Antirassismus. In: Fuchs, Brigitte & Habinger, Gabriele (1996). Rassismen und Feminismen. Differenzen, Machtverhältnisse und Solidarität zwischen Frauen. 51–66.
- Freire, Paulo (1970/1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Hamburg.

- Frey, Regina (2002): Von Gender und anderen Ausgrenzungskategorien. Über das Verhältnis von Gender und Anti-Bias. In: INKOTA-netzwerk e.V. (2002): Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit. Berlin. 76–81.
- Frey, Regina/Hartmann, Jutta/Kugler, Thomas/Heilmann, Andreas/Nordt, Stephanie/Smykalla, Sandra (2006): Gendermanifest. Plädoyer für eine kritisch reflektierende Praxis in der *genderorientierten* Bildung und Beratung. Berlin.
- Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Terhooven, Anja (Hg.) (2001): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen.
- Fuchs, Brigitte/Habinger, Gabriele (1996). Rassismen und Feminismen. Differenzen, Machtverhältnisse und Solidarität zwischen Frauen. Wien.
- Fuchs-Heinrich, Werner/Lautmann, Rüdiger/Rammstedt, Otthein/Wienold, Hanns (1973/1994): Lexikon zur Soziologie. Dritte überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen.
- Gogolin, Ingrid/Helmchen, Jürgen/Lutz, Helma/Schmidt, Gerlind (Hrsg.) (2003): Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Münster.
- Gogolin, Ingrid (2003): „Den Beitrag von Schule und Pädagogik zur sozialen und kulturellen Integration der nachwachsenden Generation bestimmen“. Ergebnisse und Ansprüche interkultureller Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Gogolin, Ingrid/Helmchen, Jürgen/Lutz, Helma/Schmidt, Gerlind (Hrsg.): Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Münster. 101–112.
- Gomolla, Mechthild (2003a): Schulautonomie und pädagogische Schulentwicklung – neue Handlungsspielräume zum Abbau institutioneller Diskriminierung? Ein Vergleich von Strategien in England und in der Schweiz. In: Gogolin, Ingrid/Helmchen, Jürgen/Lutz, Helma/Schmidt, Gerlind (Hrsg.): Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Münster. 157–169.

- Gomolla, Mechthild (2003b): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Schief lagen im Bildungssystem – Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen. 97–112.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.
- Guillaumin, Colette (1992): Zur Bedeutung des Begriffs ›Rasse‹. In: Rätzkel, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg. 34–42.
- Hahn, Stefani (2002): Schwarze Kinder – weiße Puppen? Neue Wege zu einer vorurteilsbewussten Pädagogik. In: TPS 3/02. 38–41.
- Hall, Stuart (1989): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Rätzkel, Nora (Hg.) (2000): Theorien über Rassismus. Hamburg. 7–16.
- Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Herausgegeben von Mehlem, Ulrich/Bohle, Dorothee/Gutsche, Joachim/Oberg, Matthias/Schrage, Dominik. Hamburg.
- Hall, Stuart (1994a): Das Lokale und das Globale. Globalisierung und Ethnizität. In: ders.: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg. 44–66.
- Hall, Stuart (1994b): Alte und neue Identitäten, alte und neue Ethnizitäten. In: ders.: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg. 66–88.
- Hall, Stuart (1994c): Die Frage der kulturellen Identität. In: ders.: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg. 180–222.
- Hall, Stuart (1997): Wann war „der Postkolonialismus“? Denken an der Grenze. In: Bronfen, Elisabeth/Marius, Benjamin/Steffen, Therese (Hg.) (1997): Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. Tübingen. 219–247.
- Hall, Stuart (2004): Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4, herausgegeben von Juha Koivisto und Andreas Merrens. Hamburg.

- Hall, Stuart (2004): Wer braucht ›Identität‹? In: ders.: *Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4*, herausgegeben von Juha Koivisto und Andreas Merkens. Hamburg. 167–187.
- Hall, Stuart (1999): „Ein Gefüge von Einschränkungen.“ Im Gespräch mit Holler. In: Engelmann, Jan (Hg.): *Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies-Reader*. Frankfurt/New York. 99–122.
- Hansen, Georg (2003): Pluralitätsrhetorik und Homogenitätspolitik. In: Gogolin, Ingrid/Helmchen, Jürgen/Lutz, Helma/Schmidt, Gerlind (Hrsg.) (2003): *Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik*. Münster. 59–71.
- Hartmann, Jutta (2001): Bewegungsräume zwischen kritischer Theorie und Poststrukturalismus. Eine Pädagogik vielfältiger Lebensweisen als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hg.): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Opladen. 65–84.
- Haug, Wolfgang Fritz (1979): *Ideologie/Massenkultur. Entwürfe zu einer theoretischen Synthese. Argument Studienhefte SH 33*. Berlin.
- Haug, Wolfgang Fritz/Projekt Ideologie-Theorie (1986): *Faschisierung des Subjekts. Die Ideologie der gesunden Normalität und die Ausrottungspolitiken im deutschen Faschismus. Materialanalysen*. Berlin.
- Haug, Wolfgang Fritz/Projekt Ideologie-Theorie (1986): *Normalisierung als Selbst-Tätigkeit*. In: Haug, Wolfgang Fritz/Projekt Ideologie-Theorie (1986): *Faschisierung des Subjekts. Die Ideologie der gesunden Normalität und die Ausrottungspolitiken im deutschen Faschismus. Materialanalysen*. Berlin. 105–125.
- Heintze, Andreas (2003): Hauptsache Deutsch? – Von der Macht eines Commonsense und notwendigen Ansätzen, ihn aufzubrechen. In: Kloeters, Ulrike/Lüddecke, Julian/Quehl, Thomas (Hg.): *Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule*. Frankfurt a.M./London. 149–160.



- Hermanus, Beryl (2001): Anti-Bias-Arbeit mit kleinen Kindern in Capetown/Südafrika. Protokollierter Vortrag anlässlich einer Kinderwelten-Veranstaltung vom 18.09.2001.
- Hillebrandt, Frank (2001): Differenz und Differenzierung in soziologischer Perspektive. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hg.) (2001): Unterschiedlich verschieden – Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen. 47–67.
- Holzkamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt a. M./New York.
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M./New York.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2005): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Wiesbaden.
- INKOTA-netzwerk e.V. (2002): Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit. Berlin.
- Kalpaka, Annita (2003): Stolpersteine und Edelsteine in der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit. In: Stender, Wolfram/Rohde, Georg/Weber, Thomas (Hrsg.) (2003): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt a.M. 56–80.
- Kalpaka, Annita (2006a): „Parallelgesellschaften“ in der Bildungsarbeit – Möglichkeiten und Dilemmata pädagogischen Handelns in ‚geschützten Räumen‘. In: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hg.) (2006): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M./London. 95–165.
- Kalpaka, Annita (2006b): „Hier wird Deutsch gesprochen“ – Unterschiede, die einen Unterschied machen. In: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hg.) (2006): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M./London. 263–297.
- Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (Hg.) (1990): Über die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Leer.

- Kinderwelten (2006): Kinderwelten. Bundesweites Projekt zur Dissemination vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Unveröffentlichte Informationen zum Projekt anlässlich einer Tagung 06/06, Berlin.
- Kloeters, Ulrike/Lüddecke, Julian/Quehl, Thomas (Hg.) (2003): Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule. Frankfurt a.M./London.
- Kluge (1883/2002) – Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 24. Auflage. Berlin/New York.
- Koller, Hans-Christoph (2001): Bildung und Dezentrierung des Subjektes. In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hg.) (2001): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen. 35–48.
- Kossek, Brigitte (1999): Gegen-Rassismen. Konstruktionen – Interaktionen – Interventionen. Hamburg.
- Krause, Anke (2004): Presentation of the DECET Network. In: Van Keulen, Anke/Malleval, Dominique/Mony, Myriam/Murray, Colette/Vandenbroeck, Michel: Diversity and Equity in Early Childhood Training in Europe. [www.decet.org/decetmanual.pdf](http://www.decet.org/decetmanual.pdf) (Stand Dezember 2008) 21–27.
- Krause, Anke/Şikcan, Serap/Wagner, Petra (2004): Kinderwelten Projektprogramm. [www.kinderwelten.net/pdf/9projektprogramm.pdf](http://www.kinderwelten.net/pdf/9projektprogramm.pdf) (Stand Dezember 2008)
- Krause, Anke/Şikcan, Serap (2008): Präsentation des neuen Kinderwelten-Projektes auf der Fachtagung ‚Gleichheit und Differenz im Leben von Kindern und in pädagogischen Einrichtungen‘ im Juni 2008. [www.kinderwelten.org/pdf/tagung/PraesentationProjektKinderwelten.pdf](http://www.kinderwelten.org/pdf/tagung/PraesentationProjektKinderwelten.pdf) (Stand Dezember 2008)
- Kreckel, Reinhard (2004): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. 3., erweiterte Auflage. Frankfurt a. M.
- Langenscheidts Enzyklopädisches Wörterbuch der englischen und der deutschen Sprache (1962/2000): Der große Muret-Sanders. Berlin/München.

- Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2005): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, Rudolf & Kerber, Anne (2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 218–234.
- Leiprecht, Rudolf (2003): Antirassistische Ansätze in (sozial-)pädagogischen Arbeitsfeldern: Fallstricke, Möglichkeiten und Herausforderungen. In: Stender, Wolfram/Rohde, Georg/Weber, Thomas (Hrsg.) (2003): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt a.M. 21–41.
- Leiprecht, Rudolf (2004): Kultur – Was ist das eigentlich? Arbeitspapiere des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM), Heft 7. Oldenburg.
- Leiprecht, Rudolf (2005): Rassismen (nicht nur) bei Jugendlichen. Beiträge zu Rassismusforschung und Rassismusprävention. Arbeitspapiere des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM), Heft 9. Oldenburg.
- Leiprecht, Rudolf (2007): Zur Problematik von Stereotypen über ‚Kulturen‘, ‚Ethnien‘ und ‚Nationen‘: Begriffe, Mechanismen und Funktionen. Unveröffentlichter Vortrag zur Tagung „Gegen Rechtsextremismus und Diskriminierung – Demokratie lernen“, 03/07. Oldenburg.
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2003): Heterogenität als Normalfall. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. In: Gogolin, Ingrid/Helmchen, Jürgen/Lutz, Helma/Schmidt, Gerlind (Hrsg.) (2003): Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Münster. 115–126.
- Luhmann, Niklas (1986): Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? Opladen.
- Luhmann, Niklas (1991): Das Kind als Medium der Erziehung, Zeitschrift für Pädagogik, 37. Jg., Nr. 1.

- Luhmann, Niklas (1993a): Soziologische Aufklärung Bd. 5. Konstruktivistische Perspektiven. Opladen.
- Luhmann, Niklas (1993b): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Luhmann, Niklas (1994): Gesellschaft als Differenz, Zeitschrift für Soziologie.
- Luhmann, Niklas (1995): Soziologische Aufklärung Bd. 6. Die Soziologie und der Mensch. Opladen.
- Luhmann, Niklas (1996): Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In: Luhmann, Niklas (2004): Schriften zur Pädagogik, herausgegeben von Dieter Lenzen. Frankfurt am Main. 209–244.
- Luhmann, Niklas (2000): Die Politik der Gesellschaft, herausgegeben von André Kieserling. Frankfurt am Main.
- Luhmann, Niklas (2003): Macht. Stuttgart.
- Luhmann, Niklas (2004): Schriften zur Pädagogik, herausgegeben von Dieter Lenzen. Frankfurt am Main.
- Lünse, Dieter/Stamer, Melanie (2002): Lifestyle oder Methoden? Über das Verhältnis von Anti-Bias-Arbeit, konstruktiver Konfliktaustragung und Mediation. In: INKOTA-netzwerk e.V. (2002): Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit. Berlin. 73–75.
- Lutz, Helma (2001): Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hg.) (2001): Unterschiedlich verschieden – Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen. 215–228.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001): Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hg.) (2001): Unterschiedlich verschieden – Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen. 11–22.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hg.) (2001): Unterschiedlich verschieden – Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen.
- Mandela, Nelson (1997/2001): Der lange Weg zur Freiheit. Frankfurt a.M.

- Maurer, Susanne (2001): Das Soziale und die Differenz – Zur (De-) Thematisierung von Differenz in der Sozialpädagogik. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hg.): Unterschiedlich verschieden – Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen. 125–140.
- Maurer, Susanne/Weber, Susanne (2006): Die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden. Gouvernamentalität als Perspektive für die Erziehungswissenschaft. In: Maurer, Susanne/Weber, Susanne (Hg.) (2006): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden. 9–36.
- Maurer, Susanne/Weber, Susanne (Hg.) (2006): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden.
- Mecheril, Paul (2003): Jenseits von Affirmation und Transformation – Überlegungen zu einer Pädagogik des Anderen. In: Gogolin, Ingrid/Helmchen, Jürgen/Lutz, Helma/Schmidt, Gerlind (Hrsg.) (2003): Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Münster. 129–141.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim.
- Mecheril, Paul (2005): Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten. In: Leiprecht, Rudolf & Kerber, Anne (2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts. 462–471.
- Meyers Lexikonredaktion (1987): Meyers grosses Taschenlexikon in 24 Bänden. Zweite neubearbeitete Auflage. Mannheim/Wien/Zürich. Band 5, 13, 18, 23.
- Miles, Robert (1989). Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. In: Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften. 31.Jg. Heft 3. Hamburg Mai/Juni 1989. 353–368.
- Nemitz, Rolf (2001): Frauen/Männer, Kinder/Erwachsene. In: Lutz, Helma/ Wenning, Norbert (Hg.) (2001): Unterschiedlich verschieden – Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen. 179–194.
- Osterkamp, Ute (1996): Rassismus als Selbstentmächtigung. Hamburg.

- Oxford Advanced Learner's Dictionary Of Current English (1948/1989), fourth edition. Oxford.
- Pech, Ingmar (2006): Whiteness – akademischer Hype und praxisbezogene Ratlosigkeit? Überlegungen für eine Anschlussfähigkeit antirassistischer Praxen. In: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hg.) (2006): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M./London. 63–92.
- Preissing, Christa (2001): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Unveröffentlichter Vortrag anlässlich der Eröffnung der Fachtagung des Projektes KINDERWELTEN 03/01. Berlin.
- Preissing, Christa (2003): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Kindergarten. Ein Konzept für die Wertschätzung von Vielfalt und gegen Toleranz. In: Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hrsg.): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg. 12–33.
- Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hrsg.) (2003): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg.
- Projekt 1 (2007): „Schön“ und „hässlich“ und was das mit (geschlechtlicher) Normierung zu tun hat. In: Antisexismus Bündnis Berlin (2007): Reader des Antisexismusbündnisses Berlin, Nr. 2. Berlin. 8–10.
- Räthzel, Nora (1997): Gegenbilder. Nationale Identität durch Konstruktion des Anderen. Opladen.
- Räthzel, Nora (1999): Hybridität ist die Antwort – aber was war noch einmal die Frage? In: Kossek, Brigitte: Gegen-Rassismen. Konstruktionen – Interaktionen – Interventionen. Hamburg. 204–220.
- Räthzel, Nora (Hg.) (2000): Theorien über Rassismus. Hamburg.
- Reddy, Anita (2002): Das Projekt „Vom Süden lernen“. Die Arbeit an einem Dreh- und Angelpunkt. In: INKOTA-netzwerk e.V. (2002): Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit. Berlin. 9–18.

- Reddy, Prasad (2002): Vorurteile verlernen. Antworten auf die Frage: Was ist Anti-Bias? In: INKOTA-netzwerk e.V. (2002): Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit. Berlin. 33–38.
- Rommelspacher, Birgit (2002): Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt a.M./New York.
- Rommelspacher, Birgit (2006): Wie wirkt Diskriminierung? Am Beispiel der Behindertenfeindlichkeit. Vortrag auf der Tagung ‚Ethik und Behinderung – Theorie und Praxis‘ am Institut Mensch, Ethik und Wissenschaft‘ (12. 5. 2006). Katholische Akademie zu Berlin.
- Rösch, Heide (2001): Zweisprachige Erziehung in Berlin im Elementar- und Primarbereich. In: Essener Linguistische Skripte – elektronisch, Jg. 1, Heft 1.
- Rosenstreich, Gabriele (2006): Von Zugehörigkeiten, Zwischenräumen und Macht: Empowerment und Powersharing in interkulturellen und Diversity Workshops. In: Elverich, Gabi/Kalpaka, An-nita/Reindlmeier, Karin (Hg.) (2006): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M./London. 195–231.
- Scheller, Ingo (1998): Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin.
- Schmidt, Bettina/Trisch, Oliver/Winkelmann, Anne (2005): Das Konzept Anti-Bias-Training. In: Weise, Sufian (Hg.): Maßnahmen zur Gewaltprävention im interkulturellen Kontext. Reader zur Fachtagung im Rahmen des Projektes „Mobile interkulturelle Bildungs- und Aufklärungsangebote“. Berlin.
- Schneider, Ulrich Johannes (2004): Michel Foucault. Darmstadt.
- Schröder, Christoph (2003): Der Türkischunterricht in Deutschland und seine Sprache(n). In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 14 (1).
- Siebert-Ott, Gesa (2003): Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In: Auernheimer, Georg (Hg.) (2003): Schief lagen im Bildungssystem – Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen. 161–173.

- Stender, Wolfram/Rohde, Georg/Weber, Thomas (Hrsg.) (2003): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt a.M.
- Stender, Wolfram (2003): Erziehung zur Toleranz? Probleme antirassistischer Pädagogik in Deutschland. In: Stender, Wolfram/Rohde, Georg/Weber, Thomas (Hrsg.) (2003): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt a.M.
- Stötzer, Bettina (2004): InDifferenzen – Feministische Theorie in der antirassistischen Kritik. Hamburg.
- Tajfel, Henri (1982): Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen. Bern.
- Terkessidis, Mark (1998): Psychologie des Rassismus. Opladen/Wiesbaden.
- Theilmann, Susanne (2005): Lernen, Lehren, Macht. Zu Möglichkeitsräumen in der pädagogischen Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. Oldenburg.
- Trisch, Oliver (2006): Der Schutz vor Diskriminierung. Ein Strukturprinzip der Menschenrechte. In: Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.): Unterrichtsmaterialien zur Menschenrechtsbildung. Ausgabe 2/2006. Berlin.
- UNESCO (1952): The Race Concepts. Results Of An Inquiry. Paris. [www.unesdoc.unesco.org/images/0007/000733/073351eo.pdf](http://www.unesdoc.unesco.org/images/0007/000733/073351eo.pdf) (Stand Dezember 2008).
- Van Keulen, Anke (2004): Introduction. In: Van Keulen, Anke/Malleval, Dominique/Mony, Myriam/Murray, Colette/Vandenbroeck, Michel: Diversity and Equity in Early Childhood Training in Europe. [www.decet.org/decetmanual.pdf](http://www.decet.org/decetmanual.pdf) (Stand Dezember 2008) 1–13.
- Van Keulen, Anke/Malleval, Dominique/Mony, Myriam/Murray, Colette/Vandenbroeck, Michel (2004): Diversity and Equity in Early Childhood Training in Europe. [www.decet.org/decetmanual.pdf](http://www.decet.org/decetmanual.pdf) (Stand Dezember 2008)
- Volks, Wilhelm (2002): Vorwort. In: INKOTA-netzwerk e.V. (2002): Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit. Berlin. 7–8.



- Wagner, Petra (2001a): Vorurteile tun im Herzen weh – Interkulturelle Arbeit in Kindertageseinrichtungen. In: KiTa aktuell MO, Januar 2001 Nr.1. 17–22.
- Wagner, Petra (2001b): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. In: DISKURS, Heft 2. 22–27.
- Wagner, Petra (2001c): Einen Kieselstein in den Fluß werfen... Vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertagesstätten – ein Tagungsbericht. In: KiTa aktuell, Mai 2001.
- Wagner, Petra (2002): Vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen mit dem Anti-Bias-Approach. In: IZA Heft 3/4 2002. 62–70.
- Wagner, Petra (2003): „Anti-Bias-Arbeit ist eine lange Reise...“ Grundlagen vorurteilsbewusster Praxis in Kindertageseinrichtungen. In: Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hrsg.) (2003): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg. 34–62.
- Wagner, Petra (2006): „Eene meene muh, alle gehör’n dazu!“ Bildung und Vielfalt im Kindergarten. Unveröffentlichter Vortrag im Rahmen der Kinderwelten Tagung am 23.06.2006. Berlin.
- Wagner, Petra/Şikcan, Serap (2002): Der Anti-Bias-Approach im Projekt Kinderwelten. Interkulturelle und gemeinwesenorientierte Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Unveröffentlichte Projektpräsentation 10/02. Berlin.
- Weinbach, Heike (2006): Social Justice statt Kultur der Kälte. Alternativen zur Diskriminierungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. In der Reihe: Manuskripte/Rosa-Luxemburg-Stiftung; Bd. 63. Berlin.
- Weise, Sufian (Hg.) (2005): Maßnahmen zur Gewaltprävention im interkulturellen Kontext. Reader zur Fachtagung im Rahmen des Projektes „Mobile interkulturelle Bildungs- und Aufklärungsangebote“, 09/05. Berlin.
- Weiss, Anja (2001): Rassismus als symbolisch vermittelte Dimension sozialer Ungleichheit. In: Weiß, Anja/Koppetsch, Cornelia/Scharenberg, Albert/Schmidtke, Oliver (Hg.): Klasse und Klassifika-

- tion. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit. Wiesbaden. 79–108.
- Weiss, Anja/Koppetsch, Cornelia/Scharenberg, Albert/Schmidtke, Oliver (Hg.) (2001): Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit. Wiesbaden.
- Wenning, Norbert (2001): Differenz durch Normalisierung. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hg.) (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen. 275–292.
- Winkelmann, Anne (2006a): Internationale Jugendarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Auf dem Weg zu einer theoretischen Fundierung. Schwalbach/Ts.
- Winkelmann, Anne (2006b): Zur Bedeutung und Funktionalität von Vorurteilen. [http://www.anti-bias-werkstatt.de/resources/ABW\\_Hintergrundtext+3+Vorurteile.pdf](http://www.anti-bias-werkstatt.de/resources/ABW_Hintergrundtext+3+Vorurteile.pdf) (Stand Dezember 2008)
- Yiğit, Nuran/Can, Halil (2006): Politische Bildungs- und Empowerment-Arbeit gegen Rassismus in People of Color-Räumen – das Beispiel der Projektinitiative HAKRA. In: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hg.) (2006): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M./London. 167–193.
- Young, Iris Marion (1996): Fünf Formen der Unterdrückung. In: Nagl-Docekal, Herta/Pauer-Studer, Herlinde (Hg.): Politische Theorie – Differenz und Lebensqualität. Frankfurt am Main. 99–140.
- Ziegenhagen et al. (2004): „Für eine gemeinsame Welt“. Ein Projekt im Rahmen des ‚European Master In Intercultural Education‘ an der FU Berlin in Kooperation mit der Nikolaus Kopernikus Universität Thorn. [www.fu-ice.de/intt/WebpageemPortugues/Fotos&Attachments/ProjektberichtAgOriginal.pdf](http://www.fu-ice.de/intt/WebpageemPortugues/Fotos&Attachments/ProjektberichtAgOriginal.pdf) (Stand Mai 2007)

## **Film**

Kahl, Reinhard (2003): Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen. Eine Dokumentation von Reinhard Kahl. Produktion: Archiv der Zukunft. Hamburg.

## **Internetquellen (Stand Dezember 2008)**

INKOTA-netzwerk, Berlin (Deutschland).  
[www.inkota.de](http://www.inkota.de)

Anti-Defamation-League, (USA).  
[www.adl.org](http://www.adl.org)

VISIONS, Ratbury, (USA).  
[www.visions-inc.org](http://www.visions-inc.org)

Kinderwelten Berlin (Deutschland)  
[www.kinderwelten.org](http://www.kinderwelten.org)

Early Learning Ressource Unit, Cape Town (South Africa).  
[www.elru.co.za](http://www.elru.co.za) (Stand Mai 2007)

Institut für den Situationsansatz an der Freien Universität Berlin (Deutschland).  
[www.ina-fu.org/ista/](http://www.ina-fu.org/ista/)

Fortbildungsinstitut für pädagogische Praxis, Berlin (Deutschland).  
[www.fippev.de](http://www.fippev.de)

Anti-Bias-Werkstatt Berlin/Oldenburg (Deutschland).  
[www.anti-bias-werkstatt.de](http://www.anti-bias-werkstatt.de)

## **Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM)**

- 1 Rolf Meinhardt (Hg.): Zur schulischen und außerschulischen Versorgung von Flüchtlingskindern, 1997, 218 S.  
ISBN 3-8142-0597-9 € 7,70
- 2 Daniela Haas: Folter und Trauma – Therapieansätze für Betroffene, 1997, (vergriffen; abzurufen im Internet unter: [www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/haafo197/haafo197.html](http://www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/haafo197/haafo197.html))
- 3 Claudia Pingel: Flüchtlings- und Asylpolitik in den Niederlanden, 1998, 129 S.  
ISBN 3-8142-0637-1 € 7,70
- 4 Catrin Gahn: Adäquate Anhörung im Asylverfahren für Flüchtlingsfrauen? Zur Qualifizierung der „Sonderbeauftragten für geschlechtsspezifische Verfolgung“ beim Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, 1999, 165 S.  
ISBN 3-8142-0680-0 € 7,70
- 5 Gabriele Ochse: Migrantinnenforschung in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 1999, 175 S.  
ISBN 3-8142-0694-0 € 7,70
- 6 Susanne Lingnau: Erziehungseinstellungen von Aussiedlerinnen aus Russland. Ergebnisse einer regionalen empirischen Studie, 2000, 154 S.  
ISBN 3-8142-0708-4 € 7,70
- 7 Leo Ensel: Deutschlandbilder in der GUS. Szenarische Erkundungen in Rußland, 2001, 254 S.  
ISBN 3-8142-0776-9 € 10,20
- 8 Caren Ubben: Psychosoziale Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen, 2001, 298 S.  
ISBN 3-8142-0708-4 € 11,80
- 9 Iris Gereke / Nadya Srur: Integrationskurse für Migrantinnen. Genese und Analyse eines staatlichen Förderprogramms, 2003, 268 S.  
ISBN 3-8142-0860-9 € 13,00
- 10 Anwar Hadeed: Sehr gut ausgebildet und doch arbeitslos. Zur Lage höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen, 2004, 169 S.  
ISBN 3-8142-0913-3 € 13,90
- 11 Yuliya Albayrak: Deutschland prüft Deutsch. Behördliche Maßnahmen zur Feststellung der Deutschbeherrschung von Zugewanderten, 2004, 224 S.  
ISBN 3-8142-0919-2 € 12,00
- 12 Oliver Trisch: Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte, 2004, 145 S.  
ISBN 3-8142-0938-9 € 7,70
- 13 Iris Gereke / Rolf Meinhardt / Wilm Renneberg: Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen – ein integrierendes Fortbildungskonzept. Abschlussbericht des Pilotprojekts, 2005, 198 S.  
ISBN 3-8142-0946-X € 12,00
- 14 Barbara Nusser: „Kebab und Folklore reichen nicht“. Interkulturelle Pädagogik und interreligiöse Ansätze der Theologie und Religionspädagogik im Umgang mit den Herausforderungen der pluriformen Einwanderungsgesellschaft, 2005, 122 S.  
ISBN 3-8142-0940-0 € 8,00

- 15 Malve von Möllendorff: Kinder organisieren sich!? Über die Rolle erwachsener Koordinator(innen) in der südafrikanischen Kinderbewegung, 2005, 224 S.  
ISBN 3-8142-0948-6 € 10,00
- 16 Wolfgang Nitsch: Nord-Süd-Kooperation in der Lehrerfortbildung in Südafrika. Bericht über einen von der Universität Oldenburg in Kooperation mit der Vista University in Port Elizabeth (Südafrika) veranstalteten Lehrerfortbildungskurs über Szenisches Spiel als Lernform im Unterricht (16. Januar bis 7. Februar 2003), 2005, 210 S.  
ISBN 3-8142-0939-7 € 13,90
- 17 Nadya Srur, Rolf Meinhardt, Knut Tielking: Streetwork und Case Management in der Suchthilfe für Aussiedlerjugendliche, 2005, 235 S.  
ISBN 3-8142-0950-8 € 13,90
- 18 Kerstin Tröschel: Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen in der vorschulischen Sprachförderung, 2005, 258 S.  
ISBN 3-8142-0982-6 € 13,00
- 19 Seyed Ahmad Hosseinizadeh: Internationalisierung zwischen Bildungsauftrag und Wettbewerbsorientierung der Hochschule. Modelle und Praxis der studienbegleitenden Betreuung und Beratung ausländischer Studierender am Beispiel ausgewählter Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 2005, 373 S.  
ISBN 3-8142-0978-8 € 19,00
- 20 Susanne Theilmann: Lernen, Lehren, Macht. Zu Möglichkeitsräumen in der pädagogischen Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, 2005, 155 S.  
ISBN 3-8142-0983-4 € 9,00
- 21 Anwar Hadeed: Selbstorganisation im Einwanderungsland. Partizipationspotentiale von MigrantenSelbstorganisationen in Niedersachsen, 2005, 266 S.  
ISBN 3-8142-0985-0 € 13,90
- 22 Carolin Ködel: Al urs al abiad, Scheinehe, le mariage en papier: eine filmische Erzählung über illegale Migration und Möglichkeiten ihres Einsatzes im interkulturellen und antirassistischen Schulunterricht, 2005, 122 S.  
ISBN 3-8142-0996-6 € 9,00
- 23 Sebastian Fischer: Rechtsextremismus bei Jugendlichen. Eine kritische Diskussion von Erklärungsansätzen und Interventionsmustern in pädagogischen Handlungsfeldern, 2006, 190 S.  
ISBN 3-8142-2011-X / 978-3-8142-2011-6 € 13,00
- 24 Maureen Guelich: Adoptionen aus dem nicht-europäischen Ausland. Eine Studie zur Selbstverortung erwachsener Migrantinnen und Migranten, 2006, 211 S.  
ISBN 3-8142-2031-5 / 978-3-8142-2031-4 € 12,80
- 25 Steffen Brockmann: Diversität und Vielfalt im Vorschulbereich. Zu interkulturellen und antirassistischen Ansätzen, 2006, 136 S.  
ISBN 3-8142-2036-6 / 978-3-8142-2036-9 € 7,80
- 26 Ira Lotta Thee: Englischunterricht in der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund, 2006, 96 S.  
ISBN 3-8142-2032-3 / 978-3-8142-2032-1 € 6,80
- 27 Heidi Gebbert: Ansätze internationaler Schülerbegegnungsprojekte und interkulturelles Lernen, 2007, 114 S.  
ISBN 978-3-8142-2049-9 € 6,80
- 28 Angela Schmitman gen. Pothmann: Mathematik und sprachliche Kompetenz, 2007, 175 S.  
ISBN 978-3-8142-2062-8 € 9,80

- 29 Inga Scheumann: Die Weiterbildung hochqualifizierter Einwanderer 2007, 212 S.  
ISBN 978-3-8142-2064-2 € 12,80
- 30 Rolf Meinhardt: Hochschule und hochqualifizierte MigrantInnen – bildungspolitische Konzepte zur Integration in den Arbeitsmarkt. Internationale Tagung 01./ 02. Dezember 2005 in Oldenburg, 2006, 172 S.  
ISBN 978-3-8142-2111-3 € 10,80
- 31 Wiebke Scharathow: Diskurs – Macht – Fremdheit, 2007, 259 S.  
ISBN 978-3-8142-2094-9 € 12,80
- 32 Yvonne Holling: Alphabetisierung neu zugewanderter Jugendlicher im Sekundarbereich, 2007, 205 S.  
ISBN 978-3-8142-2097-0 € 12,80
- 33 Silvia Kulisch: Equality and Discrimination, 2008, 177 S.  
ISBN 978-3-8142-2119-9 € 9,80
- 34 Petra Norrenbrock: Defizite im deutschen Schulsystem für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, 2008, 87 S.  
ISBN 978-3-8142-2129-8 € 7,20
- 35 Lena Dittmer: „Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit“, 2008, 177 S.  
ISBN 978-3-8142-2120-5 € 11,80
- 36 Mirjam Tünschel: Erinnerungskulturen in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. Anforderungen an die Pädagogik, 2009, 92 S.  
ISBN 978-3-8142-2152-6 € 7,20
- 37 Anja Steinbach: Welche Bildungschancen bietet das deutsche Bildungssystem für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund? 2009, 104 S.  
ISBN 978-3-8142-2156-4 € 7,20
- 38 Nathalie Thomauske, Biographien mehrsprachiger Menschen am Beispiel Französisch-Deutscher Bilingualer, 2009, 129 S.  
ISBN 978-3-8142-2121-2 € 8,80
- 39 Christine Kamphues, Zur Wirkungsmacht der sozialen Konstruktionen von Geschlecht und Ethnizität, Am Beispiel von Haushaltsarbeit leistenden illegalisierten Frauen in Deutschland, 2009, 132 S.  
ISBN 978-3-8142-2148-9 € 8,80
- 40 Imke Robbe: Interkulturelle Elternarbeit in der Grundschule. Die Zusammenarbeit von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund unter besonderer Berücksichtigung der Sprachförderung, 2009, 97 S.  
ISBN 978-3-8142-2149-6 € 7,80
- 41 Hugues Blaise Feret Muanza Pokos: Schwarzsein im ‚Deutschsein‘? Zur Vorstellung vom Monovolk in bundesdeutschen Geschichtsschulbüchern am Beispiel der Darstellung von Menschen mit Schwarzer Hautfarbe, 2009, 211 S.  
ISBN 978-3-8142-2150-2 € 11,80
- 42 Rolf Meinhardt / Birgit Zittlau, unter Mitarbeit von Mailin Heidi, Esther Prosche, Johanna Stutz und Astrid Zima: BildungsinländerInnen an deutschen Hochschulen am Beispiel der Universität Oldenburg. Eine empirische Studie zu den erfolgshemmenden Faktoren im Studienverlauf und Empfehlungen zur Verbesserung der Studienleistungen durch HochschullotsInnen, 2009, 177 S.  
ISBN 978-3-8142-2151-9 € 10,80

- 43 Manuel Peters: Zur sozialen Praxis der (Nicht-) Zugehörigkeiten. Die Bedeutung zentraler Theorien von Bourdieu und Goffman für einen Blick auf Migration, Zugehörigkeit und Interkulturelle Pädagogik, 2009, 104 S.  
ISBN 978-3-8142-2157-1

€ 7,80