

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg  
Fakultät Wirtschaft und Soziales  
Department Soziale Arbeit

Das Antirassismustraining „Braunäugig/Blauäugig“:  
Ein sinnvoller Beitrag zur Erlangung  
rassismuskritischer Kompetenz?

Bachelor-Thesis

Tag der Abgabe: 16.08.2010  
Vorgelegt von: Riebandt, Leonie

Betreuende Prüfende: Prof. Dr. Sabine Stövesand  
Zweite Prüfende: Prof. Dr. Carmen Gransee

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung .....</b>	<b>3</b>
<b>1 Theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff und Phänomen des Rassismus .....</b>	<b>5</b>
1.1 Begriffsgeschichtlicher Hintergrund von „Rasse“ und Rassismus .....	6
1.2 Die Begriffe „Ausländerfeindlichkeit“ und „Fremdenfeindlichkeit“ als Platzhalter für den Begriff „Rassismus“? .....	8
1.3 Rassismusdefinition .....	9
1.4 Der „Rassismus ohne Rassen“ .....	12
1.5 Die Facetten des Rassismus .....	12
1.5.1 Die Ebenen des Rassismus .....	13
1.5.2 Der Alltagsrassismus.....	15
1.6 Gesellschaftliche und subjektive Funktionen des Rassismus .....	15
<b>2 Rassismuskritische Kompetenz für Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter .....</b>	<b>18</b>
2.1 Zum Verständnis rassismuskritischer Kompetenz.....	18
2.2 Zur Relevanz rassismuskritischer Kompetenz.....	21
2.3 Antirassistische und interkulturelle Handlungsansätze – eine Abgrenzung .....	23
<b>3 Das Antirassismustraining „Braunäugig/Blauäugig“ .....</b>	<b>25</b>
3.1 Das Konzept .....	25
3.1.1 Entwicklung des Trainings in den USA und Adaption nach Deutschland .....	26
3.1.2 Ziele und Lernmöglichkeiten .....	27
3.1.3 Wesentliche Annahmen zum theoretischen Hintergrund des Trainings .....	28
3.1.4 Beschreibung eines typischen Trainingsablaufs .....	29
3.1.5 Methodische Zuordnung .....	33
3.2 Kritische Auseinandersetzung mit dem Training .....	36
3.2.1 Zentrale Vorgehensweise und mögliche Effekte .....	37
3.2.1.1 Oberhand-Technik und Verunsicherung auf der Meta-Ebene .....	37
3.2.1.2 Strategien zur Depersonalisierung und zur Perspektivübernahme .....	39
3.2.1.3 Antialogische Kommunikation .....	40
3.2.1.4 Moralische Appelle und Erzeugung von Scham- und Schuldgefühlen .....	42
3.2.1.5 Verbot von Widerstand .....	44
3.2.1.6 Kein Schonraum .....	45
3.2.2 Einschätzung möglicher Lerneffekte .....	46
3.2.2.1 Individualisierung von Rassismus .....	46
3.2.2.2 Klare Täter–Opfer-Dichotomisierung .....	47
3.2.2.3 Ausblendung anderer Differenzlinien .....	49
3.2.2.4 Widersinnigkeit und Brisanz von Rassismus .....	50
3.2.3 Verkürzte Handlungsperspektiven .....	51
3.2.4 Die Modifikationen des Vereins eyetoeye und Probleme des Transfers auf Deutschland .....	52
<b>Schlussbetrachtung .....</b>	<b>54</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>59</b>
<b>Quellenverzeichnis .....</b>	<b>64</b>

## Einleitung

Ein Leben in Deutschland bedeutet für Schwarze<sup>1</sup> ein Leben in einem immer noch von Rassismus geprägten Land. Auch Ergebnisse der Rassismusforschung belegen, dass Rassismus ein fester Bestandteil dieser Gesellschaft ist und daher „[...] - bedauerlicherweise – als normal angesehen werden muss“ (Jäger, 2007: 27). Normal im Sinne von alltäglich, denn Rassismus ist nicht lediglich ein Problem einzelner moralisch verirrter, sozialstrukturell schwacher Jugendlicher, womöglich noch aus Deutschlands Osten. Er durchzieht in seinem Wesen gesellschaftliche Strukturen, soziale Bedeutungen und schlägt sich letztendlich in den alltäglichen Denk- und Verhaltensmustern der Weißen Mehrheit nieder.

In Bezug auf die „Codes of Ethics“<sup>2</sup> ist es ein Auftrag von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern alle Aspekte des Lebens einer Person wahrzunehmen - und für Menschen of Color gehören eben Rassismuserfahrungen dazu. Überdies haben Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter die Pflicht, soziale Gerechtigkeit zu fördern und Diskriminierung entgegenzuwirken, sowohl auf gesellschaftlicher Ebene als auch in Bezug auf die Person, mit der sie arbeiten. Auch hier zählt Rassismus als eine Form von Diskriminierung dazu (vgl. IFSW/IASSW, 2006). Kurzum: Soziale Arbeit in einem Einwanderungsland muss sich als rassismuskritisch<sup>3</sup> verstehen. Um diesem Auftrag nachkommen zu können, sollte die Vermittlung rassismuskritischer Kompetenz als eine Querschnittsaufgabe verstanden werden. Einen möglichen Beitrag zur Erlangung rassismuskritischer Kompetenz stellen

---

<sup>1</sup> Für alle von Rassismus Betroffenen wird in dieser Arbeit die Bezeichnung „Menschen of Color“ verwendet. Der Begriff „Menschen of Color“ ist die deutsche Übersetzung von „People of Color“ und ist eine aus den USA stammende politische Bezeichnung, die im Zusammenhang mit der Bemühung entstand, alle Menschen zu vereinen, die Rassismus erfahren müssen (vgl. Maisha Eggers, 2002b: 14). Synonym findet auch der Begriff „Schwarze“ Verwendung. Der Begriff „Schwarz“ wird groß geschrieben, da er eine Selbstbezeichnung ist und den Widerstandscharakter bezeichnen soll. Für alle nicht von Rassismus Betroffenen wird der Begriff „Weiße“ verwendet. Diese Bezeichnungen sind im politischen Sinne gemeint und bezeichnen nicht die Hautfarbe (vgl. van den Broek, 1993: 29)

<sup>2</sup>Die „Codes of Ethics“ sind internationale berufsethische Standards für Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, die von der International Federation of Social Workers (IFSW) und der International Association of Schools of Social Work (IASSW) im Jahr 2004 verabschiedet wurden. Die 80 weltweiten Mitgliedsorganisationen sind verpflichtet, diese ethischen Leitlinien für ihre Länder zu konkretisieren. In Deutschland z.B. durch den Deutschen Berufsverband für Sozialarbeiter e.V. (DBSH) in seinen „Berufsethischen Prinzipien“. Diese sind für seine Verbandsmitglieder verbindlich. Sie werden jedoch auch über die Mitgliedschaft hinaus als allgemeine berufsethische Handlungsleitlinien anerkannt (vgl. IFSW/IASSW, 2006; vgl. DBSH, 2009, 9)

<sup>3</sup> Es wird *nicht* der Terminus „*antirassistisch*“, sondern „*rassismuskritisch*“ verwendet, denn in der Fachdebatte gilt der Begriff „antirassistisch“ mittlerweile als veraltet, ein wesentlicher Grund hierfür ist z.B., dass es sich, möchte man Rassismus entgegenreten, nicht vermeiden lässt, an die rassistische dichotome Logik anzuknüpfen, indem man sich mit den „Anderen“ auseinandersetzt. In der Fachdebatte wird dies als „Differenzdilemma“ (Lück/Arapi, 2005: 10) bezeichnet. Der Terminus „rassismuskritisch“ deutet „[...] eine begriffliche Distanz [...], eine kritische Distanz der eigenen Theoriebildung und der eigenen Praxis gegenüber[...]“ (Brodén, 2009: 5) an.

antirassistische Trainings dar. Sehr bekannt ist das von der Amerikanerin Jane Elliott entwickelte „Braunäugig/Blauäugig“-Training, das hierzulande in modifizierter Form von dem Verein eyetoeye (i2i) durchgeführt wird. Da es unter anderem auch für im sozialen Bereich Tätige angeboten wird möchte ich mich im Rahmen meiner Arbeit mit diesem sehr unkonventionellen Training kritisch auseinandersetzen, um eine Antwort auf die Frage zu geben, inwieweit es einen sinnvollen Beitrag zur Erlangung rassismuskritischer Kompetenz leisten kann.

Im *ersten Kapitel* erfolgt eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff und Phänomen des Rassismus. Diese fällt etwas umfangreicher aus, da Rassismus sich nicht durch eine einzige Definition erklären lässt. Darüber hinaus wird eine geeignete Basis gebildet, die der kritischen Auseinandersetzung mit dem „Braunäugig/Blauäugig“-Training dienen soll. Zunächst wird auf den begriffsgeschichtlichen Hintergrund von „Rasse“<sup>4</sup> und Rassismus eingegangen. Dies ist wichtig, um Rassismus, wie wir ihn in heute in unserer Gesellschaft vorfinden, zu verstehen. Im Anschluss erfolgt eine Abgrenzung des Rassismusbegriffs von den häufig synonym verwendeten Termini „Ausländerfeindlichkeit“ und „Fremdenfeindlichkeit“. Zugleich soll deutlich werden, warum in dieser Arbeit der Begriff „Rassismus“ Verwendung findet, obwohl er die Existenz von „Rassen“ nahelegt, die wissenschaftlich widerlegt ist. Im Anschluss wird eine Definition von Rassismus vorgenommen. Nachfolgend wird auf den neuen, kulturellen „Rassismus ohne Rassen“ eingegangen werden, in dem sich heute rassistisches Denken in einer kulturellen Variante fortsetzt. Rassismus ist mehr als ein individuelles Vorurteil. Um seine Komplexität ansatzweise zu verdeutlichen, sollen anschließend die verschiedenen Ebenen des Rassismus beschrieben sowie auch der weit verbreitete Alltagsrassismus definiert werden. Um Rassismus entgegenzutreten zu können, müssen auch seine gesellschaftlichen und subjektiven Funktionen verstanden werden, auf die im Anschluss eingegangen wird.

Im *zweiten Kapitel* wird ein Bezug zwischen Rassismus und Sozialer Arbeit hergestellt. Es wird zunächst mein Verständnis von rassismuskritischer Kompetenz verdeutlicht und näher erläutert werden, welche Fähigkeiten hierfür entwickelt werden sollten. Im Anschluss soll herausgestellt werden, dass Rassismus ein zu bearbeitendes Problem Sozialer Arbeit ist, und es wird zugleich die Relevanz rassismuskritischer Kompetenz für Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter deutlich werden. Zudem werden wesentliche Unterschiede antirassistischer und

---

<sup>4</sup> Der Begriff „Rasse“ wird in Anführungszeichen gesetzt, da die Existenz menschlicher „Rassen“ wissenschaftlich widerlegt ist. „Rasse“ wird im Folgenden als eine soziale Konstruktion verstanden.

interkultureller Ansätze beleuchtet, da beide oftmals synonym verwendet werden. Hinter beiden verbergen sich dennoch unterschiedliche Analysekatoren. Zugleich werden auch die zentralen Kritiken, denen sich beide Ansätze innerhalb der Fachdebatte stellen müssen, genannt.

Das *dritte Kapitel* bildet die Auseinandersetzung mit dem Antirassismustraining „Braunäugig/Blauäugig“. Zunächst soll das Trainingskonzept vorgestellt werden. Es wird auf die Entstehung des Trainings in den USA und seine Übertragung nach Deutschland eingegangen und wesentliche Ziele und Lernmöglichkeiten genannt. Darüber hinaus werden wesentliche Annahmen aufgezeigt, auf deren Grundlage sich das Vorgehen von Jane Elliott ableiten lässt. Um einen guten Einblick in das „Braunäugig/Blauäugig“-Training zu erlangen, soll nachfolgend ein typischer Trainingsablauf beschrieben werden, um dann eine methodische Zuordnung vorzunehmen. Im Anschluss erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit dem Training. Zunächst werden zentrale Vorgehensweisen der Trainerin hinsichtlich möglicher Effekte untersucht. Sodann wird eingeschätzt, was für die Teilnehmenden in dem Training über Rassismus zu lernen sein könnte. Daraufhin wird auf die Modifikationen eingegangen, die der Verein eyetoeye für das Training in Deutschland vorgenommen hat. Auch wird auf mögliche Probleme, die mit dem Transfer des Konzeptes auf den gesellschaftlichen Kontext Deutschlands einhergehen, eingegangen werden.

In der Schlussbetrachtung soll eine Antwort auf die Frage gegeben werden, inwieweit das „Braunäugig/Blauäugig“-Training einen sinnvollen Beitrag zur Erlangung rassismuskritischer Kompetenz darstellen kann.

## **1 Theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff und Phänomen des Rassismus**

Rassismus ist zu komplex, als dass eine einfache Definition seiner Beschreibung gerecht werden könnte. Um nicht den Rahmen dieser Arbeit zu sprengen, sollen Aspekte aufgezeigt werden, die mir wesentlich erscheinen, um sein Wesen zu erfassen und die darüber hinaus verdeutlichen können, welche Aspekte für eine rassismuskritische Kompetenz wichtig sind. Auch soll eine geeignete Basis für die kritische Auseinandersetzung mit dem Antirassismustraining „Braunäugig/Blauäugig“ gebildet werden.

## 1.1 Begriffsgeschichtlicher Hintergrund von „Rasse“ und Rassismus

Der Begriff „Rassismus“ wurde ursprünglich von dem Wort „Rasse“ abgeleitet und obwohl die Existenz von menschlichen „Rassen“ widerlegt ist, ist es dennoch sinnvoll, einen kurzen Abriss seiner begriffsgeschichtlichen Entwicklung vorzunehmen. Nur so lässt sich Rassismus, wie wir ihn heute in unserer Gesellschaft vorfinden, verstehen.

Im Sprachgebrauch lässt sich der Begriff „Rasse“<sup>5</sup> bis ins 13. Jh. zurückverfolgen, wie z.B. im Spanischen als „raza“ oder im Portugisischen als „raca“. Während der französischen Adelsdiskussion diente der „Rasse“-Begriff im Sinne von „Abstammung“ dazu, den Aufstieg des Amtsadels zu verhindern. Ebenso wurde er im England des 16. Jhs. als „race“ verwendet, um die Dazugehörigkeit zum „edlen Geschlecht“ zu markieren (vgl. Zerger, 1997: 13 ff.). Prägend für die Verwendung dieses Begriffs war das Jahr 1492 zur Zeit der spanischen Reconquista, als nach den Zwangsbekehrungen der Juden das Kriterium des „reinen Blutes“ herangezogen wurde, um diejenigen, die bis zur dritten Generation einen jüdischen oder maurischen Vorfahren hatten, vom Staatsdienst auszuschließen (vgl. Terkessidis, 1998: 85). Nach der Entdeckung Amerikas durch Columbus versuchten Forscher und Philosophen die Welt neu zu ordnen und ihre „göttliche“ Natur zu erforschen. Zwei Fragen waren von bedeutendem Interesse. Zum einen die Frage nach den Unterschieden der Menschen untereinander und zum anderen die Frage nach ihrem Ursprung (vgl. ebd.: 89).

Im Jahr 1684 schlug der Arzt und Forschungsreisende Francois Bernier vor, die Welt anstatt in Länder und Regionen in vier bis fünf Menschengruppen einzuteilen, die er als „especies“ oder „races“ bezeichnete. Berniers Einteilung wird als die „Geburtsstunde der Rassenforschung“ bezeichnet, denn sein „Rasse“-Begriff wurde fortan von Naturforschern und Philosophen übernommen (vgl. Zerger, 1997: 16 f.)

Zu jener Zeit wurden die Differenzen der Menschen monogenetisch begründet. Forscher stützten sich auf die Schöpfungsgeschichte und gingen von einer Ähnlichkeit der Menschen aus. Die Milieuthese dominierte über das gesamte 17. und 18. Jh. Nach dieser wurden die Unterschiede der Menschen, meist die Hautfarbe, aber auch kulturelle Besonderheiten, durch Umweltfaktoren beeinflusst verstanden (vgl. Miles, 1991: 40 f.). Im Jahr 1758 schrieb der schwedische Mediziner und Naturforscher Carl von Linné „Rassen“ erstmalig geistige und kulturelle Eigenschaften zu, wobei er der weißen „Rasse“ den höchsten Wert beimaß (vgl.

---

<sup>5</sup>Der etymologische Ursprung des Wortes „Rasse“ ist umstritten. Es wird vermutet, dass er beispielsweise vom arabischen „raz“ (Kopf, Anführer, Ursprung) und vom lateinischen „radix“ (Wurzel) abgeleitet wurde (vgl. Zerger, 1997: 13).

Zerger, 1997: 19 f.).

Als im Zuge der Aufklärung die Forscher ihren Blick von Gott abwendeten und begannen, die Menschen zu erforschen, setzte sich die polygenetische Theorie durch, die über das gesamte 19. Jh. die Vorherrschaft haben sollte. Die Polygenetiker gingen von verschiedenen Ursprüngen der Menschen aus, betonten eine biologische Erbbarkeit, spezifische Charaktereigenschaften und eine damit verbundene Hierarchie der „Rassen“ (vgl. Terkessidis, 1998: 93 f.; vgl. Miles, 1991: 45 f.). Es wurden skurrile Methoden angewandt, um Menschen z.B. anhand ihres Schädelvolumens zu kategorisieren (vgl. Miles, 1991: 47 ff.). Dabei spielten die Forscher mit ihren Theorien den europäischen und nordamerikanischen Kolonialherren in die Hand, die einer Rechtfertigung für ihre Menschenrechtsvergehen in Übersee bedurften (vgl. Zerger, 1997: 28). Nachdem der deutsche Philosoph Meiners den „Rasse“-Begriff im Jahr 1785 zum „Schlüsselbegriff der Menschheitsentwicklung“ (ebd.: 29) erklärte hatte, erlebte er einen entscheidenden Bedeutungswandel. Meiners knüpfte äußerliche Merkmale an innere Werte. Zudem bezog sich seine „Rassenhierarchie“ nun auch auf Völker und Nationen, von denen er die mittel- und nordeuropäischen als die „edelsten“ einstuft (vgl. ebd.: 29 ff.). Der französische Graf A. de Gobineau gilt als der Begründer des modernen Rassismus. Er warnte vor einer Mischung der traditionell höherwertig verstandenen weißen „Rasse“ mit anderen, da dies notwendigerweise zum Niedergang führen würde (vgl. ebd.: 35 ff.). Kurze Zeit später wurde Charles Darwins Theorie der natürlichen Auslese Mitte des 19. Jh. vom Sozialdarwinismus aufgegriffen und auf die Gesellschaft umgedeutet (vgl. Miles, 1991: 50). Die dramatischsten Auswirkungen dieser aberwitzigen „Menschenrassenkonstruktionen“ fanden sich in den „Rassenlehren“ der Nationalsozialisten.

Der Begriff des „Rassismus“ schließlich wird in seiner Entstehung in den 20er und 30er Jahren des 20. Jh. angesiedelt als politischer Widerstandsbegriff gegen die „Rassen“-Politik der Nationalsozialisten und zugleich als Antwort auf die wissenschaftliche Unhaltbarkeit der „Rassen“-Theorien (vgl. Zerger, 1997: 63; Miles, 1991: 58 f.).

Obwohl die Einteilung von Menschen in „Rassen“, wie von der „Rassenkunde“ eingeführt, nicht zulässig ist, hat sich diese Denkweise derart eingepreßt, dass sie auch heute noch in der Gesellschaft fortwirkt. Robert Miles bringt dieses Phänomen auf den Punkt: „>Rassen< sind sozial *imaginierte*, keine biologischen Realitäten.“ (Miles, 2000: 19) Überdies ist in Deutschland das Phänomen zu beobachten, dass das Denken in „Rasse“-Kategorien immer noch üblich, jedoch als solches nicht offen benannt wird. Hierauf soll im Folgenden eingegangen werden.

## 1.2 Die Begriffe „Ausländerfeindlichkeit“ und „Fremdenfeindlichkeit“ als Platzhalter für den Begriff „Rassismus“?

Nach der Zeit der Naziherrschaft war der Begriff „Rassismus“ politisch und moralisch stark aufgeladen und tabuisiert, da seine Verwendung die Existenz sogenannter minderwertiger „Rassen“ implizierte, mit der die Nazis die Ermordung von Juden, Sinti und Roma rechtfertigten (vgl. Miles, 1991: 67).<sup>6</sup> Mit der politischen Thematisierung des sogenannten „Ausländerproblems“ sowie den massiven Anschlägen gegen Migrantinnen und Migranten in den frühen 80er Jahren behalf man sich, um einen Bezug zum Nationalsozialismus zu vermeiden, mit Begriffen wie „*Ausländerfeindlichkeit*“ und „*Fremdenfeindlichkeit*“, die bis heute als Platzhalter für Rassismus fungieren (vgl. Terkessidis, 2004: 13).

Es soll anhand ausgewählter Kritikpunkte<sup>7</sup> verdeutlicht werden, warum dieser „deutsche Sonderweg“ (Leiprecht, 2005a: 320) Rassismus letztlich nicht adäquat beschreibt. Bei dem synonym verwendeten Begriff „*Ausländerfeindlichkeit*“ ist bereits die Wahl des Wortes „Ausländer“ undifferenziert, denn dieser beschreibt einen rechtlichen Status. Es wären somit alle Menschen ohne deutschen Pass von dieser Feindlichkeit betroffen. Dieses Phänomen ist beim Rassismus aber nicht gemeint, da es sich um eine spezifische Feindlichkeit gegen Schwarze innerhalb Deutschlands handelt (vgl. Terkessidis, 2004: 14). Zudem wären nur diejenigen von „*Ausländerfeindlichkeit*“ betroffen, die auch im rechtlichen Sinne den Status eines Ausländers haben. Dass es sich beim Rassismus jedoch um eine Kategorisierung handelt, die sich nicht „nur“ an der Staatszugehörigkeit einer Person orientiert, ist allgemein bekannt. Überdies legt der Begriff nahe, dass alle Ausländer die gleiche Ablehnung erfahren. Das entspricht jedoch nicht der Realität. Es kann nicht behauptet werden, dass beispielsweise Briten ohne deutsche Staatsangehörigkeit, die nicht in das rein äußerliche Schema eines Ausländers passen, auf die gleiche Art Ausgrenzung erfahren müssen wie beispielsweise Schwarzafrikaner (vgl. Kalpaka/Räthzel, 1986: 32).

Auch der häufig verwendete Terminus „*Fremdenfeindlichkeit*“ ist analytisch ungenau. Der Begriff des „Fremden“ drückt eine Distanz zum Gegenüber aus und bezieht sich keineswegs auf das Unbekannt-Sein, das sich durch ein Kennenlernen überwinden ließe, sondern meint

---

<sup>6</sup> „Wenn man also bestimmte Behauptungen als Rassismus, und die Person, die sie äußerte, als Rassisten bezeichnete, dann setzte man diese Ideen und Personen mit Hitler und dem Faschismus in Beziehung [...].“ (Miles, 1991: 67)

<sup>7</sup> Die folgenden Kritikpunkte gelten im Wesentlichen auch für ähnlich verwendete Begriffe wie z.B. „Fremdenhass“, „Fremdenangst“.

das Vorhandensein von Unterschieden, die vielfältig sein können und im Kontext sozialer Zuschreibungen gesehen werden müssen. Eine Person kann beispielsweise trotz des Verbunds mit anderen Personen in einem Großkollektiv der gleichen Stadt als „fremd“ kategorisiert werden, aber auch, weil sie keinem Unterkollektiv zugehörig ist (vgl. Zerger, 1997: 94 f.). Überdies ist der Wortteil „*Feindlichkeit*“ beider Begriffe irreführend, denn Feindlichkeiten stellen bewusste Handlungen da. Rassismus ist jedoch in den meisten Fällen eben nicht offensichtlich und bewusst (siehe Pkt. 1.5.2) (vgl. Antirassismusbüro Hamburg, 1990: 8). Ferner impliziert der Begriff, dass es sich bei Rassismus um ein individuelles Problem handelt, somit wird seine strukturelle Dimension ausgeblendet (siehe Pkt. 1.5.1) (vgl. Zerger, 1997: 95).

Die Kritikpunkte zeigen, dass beide Termini analytisch ungenau sind. Es soll aus diesem Grund im Folgenden der Begriff „Rassismus“ Verwendung finden, obwohl er die Existenz von „Rassen“ vermuten lässt.

Der Begriff „Rassismus“ beschreibt am treffendsten, worum es sich handelt, nämlich um eine soziale Konstruktion von „Rassen“. Nur aus diesem Grund ist es legitim, ihn wissenschaftlich zu gebrauchen (vgl. Leiprecht, 2005a: 319).

### 1.3 Rassismusdefinition

Ausgehend von der Rassismusdefinition des britischen Rassismustheoretikers Robert Miles soll deutlich werden, welches Verständnis von Rassismus dieser Arbeit zugrunde liegt. In seiner Definition finden sich Elemente, die in vielen Rassismusdefinitionen auf leicht veränderte Weise wiederkehren. Miles Definition wird um mir wesentlich erscheinende Aspekte ergänzt.

Robert Miles definiert Rassismus als ein ideologisches Phänomen. Die Praxisform des Rassismus ist nicht Bestandteil seiner Definition, um so eine Überdehnung des Begriffs zu vermeiden (vgl. Miles, 1991: 9). Er definiert den ideologischen Gehalt von Rassismus als folgenden Prozess: „Gewissen biologischen Merkmalen<sup>8</sup> wird eine Bedeutung zugeschrieben, wodurch sie zum Erkennungs-Zeichen bestimmter Gruppen werden. Status und Herkunft der Gruppen werden so als natürlich und unveränderlich vorgestellt, das Anderssein der Gruppe erscheint als eine ihr innewohnende Tatsache. Mit anderen Worten, es kommt zu einem Prozeß der Rassenkonstruktion.“ (Miles, 2000: 24)

---

<sup>8</sup>Miles merkt an, dass diese Merkmale historisch variabel sind „[...] und – obwohl es sich gewöhnlich um sichtbare somatische Merkmale handelt – sind andere, nicht sichtbare (behauptete und wirkliche) biologische Merkmale auch zu Bedeutungsträgern geworden.“ (Miles, 2000: 21)

Während der Vorgang der Rassenkonstruktion<sup>9</sup> nur eine Kategorisierung von Menschen darstellt, muss die so markierte Gruppe nach Miles in einem zweiten Schritt „[...] mit zusätzlichen, negativ bewerteten (biologischen oder kulturellen) Merkmalen versehen und so dargestellt werden, als verursache sie negative Folgen für andere [...].“ (ebd.) Ist hiermit der ideologische Gehalt des Rassismus bestimmt, beschreibt Miles weiter, wie er praktisch in Erscheinung tritt. Er wählt hier den Begriff der „Ausschließungspraxis“, die den Zugang zu knappen „Ressourcen und Dienstleistungen“ (ebd.: 23) regelt. Konkret beschreibt sie Fälle, „[...] in denen eine bestimmte Gruppe bei der Verteilung von Ressourcen und Dienstleistungen benachteiligt oder in der Hierarchie der Klassenpositionen unter- bzw. überrepräsentiert ist.“ (ebd.) Miles betont, dass nicht jede Ausschließungspraxis<sup>10</sup> das Resultat einer Rassenkonstruktion sein muss und von daher sollten, solange kein gegenteiliger Beweis vorliegt auch andere Ursachen hierfür in Betracht gezogen werden. Eine Ausschließungspraxis kann zudem mit Absicht, aber auch ungewollt erfolgen (vgl. ebd.).

Es wird in der Definition von Robert Miles deutlich, dass es sich bei Rassismus um eine soziale Konstruktion von „Rassen“ handelt. Miles macht die Konstruktion von „Rassen“ an biologischen Merkmalen fest. Heute werden jedoch häufiger auch kulturelle Aspekte und Ethnien als Konstruktionsmerkmale herangezogen (siehe Pkt. 1.4) (vgl. Terkessidis, 1998: 75).<sup>11</sup> Es ist daher wichtig, dass eine Rassismusdefinition neben der Konstruktion von „Rassen“ Kultur und Ethnie als Merkmale mit einbezieht. Auch der Faktor Macht ist kein Bestandteil der Rassismusdefinition von Miles, denn er versteht Rassismus vielmehr als eine Reaktion auf eine klassenbedingte Machtlosigkeit<sup>12</sup> (vgl. Miles, 1991: 75). Ausgrenzungspraxen sind ohne Macht jedoch nicht möglich und dies bedeutet nicht, dass alle Mehrheitsangehörigen in gleicher Weise Zugang zu dieser Macht haben und, dass rassistische Zuschreibungen somit alle anderen sozialen Hierarchien (z.B. Klassenunterschiede)

---

<sup>9</sup>Der Prozess der Rassenkonstruktion ist immer dialektisch. Indem man den Anderen definiert, definiert man sich gleichzeitig selbst. Dabei werden die negativen Merkmale des Anderen zu positiven Merkmalen des Selbst (vgl. Miles, 2000: 24).

<sup>10</sup>Ausschließung steht dabei in einer dialektischen Beziehung zur Einschließung. Ausschließung, die z.B. bestimmte Personengruppen daran hindert, Lohnarbeit zu finden bestimmt gleichzeitig die Kriterien, nach denen die Dazugehörigen einer Lohnarbeit nachgehen können (vgl. Miles, 2000: 23). Ausschließung wird dabei somit nicht wie in früheren Epochen als absolut verstanden, sondern das moderne System ist so angelegt, „[...] dass es Menschen ausschließt, indem es sie einbezieht. Erst nach der spezifischen Einverleibung bestimmter Menschen setzt jene Dialektik der Ein- und Ausgrenzung ein, welche Menschen anhand bestimmter Merkmale als Gruppen zum Erscheinen bringt.“ (Terkessidis, 1998: 78)

<sup>11</sup>Anja Weiß fragt hier zu Recht nach: „Ideologien sind wandelbar – das betont auch Miles. Wieso sollte man an einer Definition festhalten, die den Stand der politischen Kämpfe vor 1945 wiedergibt?“ (Weiß, 2001: 24)

<sup>12</sup>So verweist er auf den verbreiteten Rassismus in der britischen Unterschicht (vgl. Miles, 1991: 75).

überdecken (vgl. Weiß, 2001: 27). Doch besteht im gesamtgesellschaftlichen Kontext ein Unterschied, welche soziale Gruppe ihre Konstruktionen und Ausgrenzungspraxen gegenüber einer anderen durchsetzen kann, da Angehörige der Mehrheit „[...] in aller Regel durch vorherrschende Diskurse und institutionelle und gesellschaftlich-strukturelle Verhältnisse unterstützt werden.“ (Leiprecht, 2005b: 10) Sie können also auf eine „kollektive Machtressource“ (Weiß, 2001: 27) zurückgreifen. Allerdings sollte beachtet werden, dass auf interaktiver Ebene „[n]icht jedes einzelne Mitglied der dominierten Gruppe [...] in jeder Situation über weniger Macht verfüg[t] als jedes einzelne Mitglied der dominanten Gruppe.“ (ebd.) Es ist daher wichtig, die jeweiligen situationsspezifischen Machtverhältnisse zu analysieren. Aus diesem Grund kann die Verknüpfung von Rassismus und Macht nicht bereits in der Definition erfolgen. Ich ergänze die Rassismusdefinition von Robert Miles um kulturelle Konstruktionsmerkmale und obwohl ich Miles Definition nicht um den Faktor Macht erweitere, verstehe ich Rassismus im Unterschied zu ihm eng mit Macht verbunden.

Abschließend soll festgehalten werden, dass Rassismus kein einheitliches Phänomen ist. Er ist historisch spezifisch, „[...] je nach der bestimmten Epoche, nach der bestimmten Kultur, nach der bestimmten Gesellschaftsform, in der er vorkommt.“ (Hall, 1989: 11) Er kann sich gegen verschiedene Gruppen<sup>13</sup> richten, z.B. Antiislamismus, Antisemitismus<sup>14</sup> (vgl. Leiprecht, 2005a: 321). Es lässt sich zudem differenzieren zwischen den „[...] Rassismen der Dominanz und den Rassismen der Dominierten [...]“ (Leiprecht, 2005a: 10), wobei wie oben erwähnt erstere über eine gesamtgesellschaftliche Machtressource verfügen. Auch lässt sich Rassismus auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Ausprägungsformen feststellen (siehe Pkt. 1.5). Um seinen vielfältigen Erscheinungsformen gerecht zu werden, schlagen Rassismustheoretiker vor von Rassismen im Plural zu sprechen und nicht von einem spezifischen Rassismus (vgl. Miles, 1991: 109 f.; vgl. Hall, 1989: 11). Die verschiedenen

---

<sup>13</sup> Welche Gruppe ausgegrenzt wird ist von den gesellschaftlichen Bedingungen abhängig. Die Ausgrenzung hat nicht immer etwas mit der Andersartigkeit einer Gruppe zu tun. So musste beispielsweise die Andersartigkeit der Juden erst konstituiert (vgl. Osterkamp, 1991: 41) und mit dem Judenstern markiert werden.

<sup>14</sup> Das Verhältnis zwischen Rassismus und Antisemitismus wird in der Fachdebatte unterschiedlich diskutiert. Rudolf Leiprecht versteht Rassismus als einen Oberbegriff, „[...] wobei jeweils ein spezifischer Inhalt und eine spezifische Entstehungs- und Wirkungsgeschichte hinzukommen.“ (Leiprecht: 2005a: 339) Etienne Balibar hingegen plädiert für eine strikte Trennung der Begriffe, da diese einen je spezifisch geschichtlichen Hintergrund haben. Mit diesem gelte es sich auseinander zu setzen und die Begriffe seien eben nicht „[...] so zu behandeln, als wären sie ihrem Wesen nach identisch.“ (Balibar, 2002: 3; zit.n. Melter, 2006: 23)

Rassismen sind jedoch nicht historisch zufällig entstanden, sondern es lassen sich immer bestimmte geschichtliche Kontinuitäten erkennen. Es werden stets neue Elemente geschaffen oder bereits vorhandene modifiziert (vgl. Miles, 2000: 27).

#### **1.4 Der „Rassismus ohne Rassen“**

Wie oben erwähnt, ist seit einigen Jahren das Phänomen zu beobachten, dass der biologische Rassismus in einer kulturellen Variante weitergeführt wird. Es wird in der Fachwelt von einem neuen kulturellen Rassismus oder einem „Rassismus ohne Rassen“ gesprochen. Entienne Balibar beschreibt dieses Phänomen genauer. Es handelt sich nach ihm um einen

„[...] Rassismus, dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist; eines Rassismus, der – jedenfalls auf den ersten Blick – nicht mehr die Überlegenheit bestimmter Gruppen oder Völker über andere postuliert, sondern sich darauf >beschränkt<, die Schädlichkeit der Grenzvermischung und die Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen zu behaupten [...]“ (Balibar, 1990: 28).

Der wesentliche Unterschied zum klassischen Rassismus besteht somit darin, dass nicht aufgrund verschiedener Wertigkeiten von menschlichen Gruppen argumentiert<sup>15</sup> wird, die an phänotypischen Merkmalen festgemacht werden, sondern es werden kulturelle Aspekte herangezogen von denen behauptet wird, sie seien nicht vereinbar mit der eigenen Kultur, wobei diese Annahme einer „Schädlichkeit“ dennoch eine Negativwertung impliziert. Der Kulturbegriff<sup>16</sup> nimmt praktisch den Raum des Wortes „Rasse“ ein. Kultur wird als ein natürliches, angeborenes und unveränderliches Merkmal einer Menschengruppe verstanden, das in sich homogen und nach außen abgrenzbar ist (vgl. Weiß, 2001: 25).

#### **1.5 Die Facetten des Rassismus**

Rassismus ist nicht, wie es im Alltagsverständnis der Mehrheit verankert ist, eine Einstellung einzelner Personen, sondern er strukturiert unser gesamtgesellschaftliches Miteinander und schafft ungleiche Machtverhältnisse. Daher muss Rassismus als ein gesellschaftliches Verhältnis verstanden werden. Das bedeutet, dass alle, selbst Personen mit den besten

---

<sup>15</sup> Selbst die Neue Rechte beruft sich heute nicht mehr auf biologische Differenzen, wenn sie ihre Praxen rechtfertigt, sondern argumentiert gegen eine Vermischung „reiner“ Kulturen (vgl. Weiß, 2001: 24).

<sup>16</sup> Gleiches gilt auch für Ethnien (vgl. Terkessidis, 1998: 75).

antirassistischen Absichten, in dieses Verhältnis verwickelt sind und sich niemand diesem entziehen kann. Unabhängig davon, ob sie es wollen, Weiße werden innerhalb dieses Verhältnisses privilegiert (vgl. DGB-Bildungswerk, 2005: 199). Um dies zu verdeutlichen, werden im Folgenden die verschiedenen Ebenen von Rassismus beschrieben und der Begriff des Alltagsrassismus definiert.

### 1.5.1 Die Ebenen des Rassismus

Rassistische Ausschließungspraxen lassen sich auf *strukturell-gesellschaftlicher Ebene*, *institutioneller Ebene*, auf der *Ebene sozialer Bedeutungen* und auf *individueller, interaktiver Ebene* verorten. Diese verschiedenen Ebenen dürfen nicht unabhängig voneinander auf die eine oder andere reduziert und einfach summiert werden, wie dies häufig getan wird<sup>17</sup>, sondern sie greifen ineinander, bedingen sich gegenseitig, wirken zusammen und ziehen letztlich „unsichtbare Mauern“ (Rommelspacher, 2009: 31) durch unsere Gesellschaft.<sup>18</sup> Um die Verwobenheit der Ebenen miteinander zu beschreiben, werden im Anschluss Annahmen der Kritischen Psychologie einfließen, denn Vertreter der Kritischen Psychologie (Klaus Holzkamp, Ute Osterkamp u.a.) setzten diese in Beziehung zueinander.

In ihrem gesellschaftstheoretischen Grundverständnis gehen sie davon aus, dass gesellschaftliche Bedingungen auf die Subjekte einwirken. Die Subjekte sind jedoch nicht als „Marionetten“ dieser Umstände aufzufassen, denn sie handeln stets ihrem Lebensinteresse gemäß, die eigene Handlungsfähigkeit nicht zu gefährden. Sie agieren subjektiv begründet, also vernünftig (vgl. Holzkamp, 1994: 288 f.).

Auf *struktureller Ebene* ist Rassismus in dem gesellschaftlichen System verankert. Es ist niemand sichtbar, sondern es sind Gesetze, politische und auch ökonomische Strukturen, die Ausgrenzungen nach sich ziehen und zugleich ungleiche Machtverhältnisse mit dementsprechend ungleichen Lebenschancen innerhalb unserer Gesellschaft zur Folge haben. Strukturelle Ausgrenzung findet sich z.B. in der Ausländergesetzgebung (vgl. Rommelspacher, 2009: 30 f.; vgl. Melter, 2006: 27). Der strukturelle Rassismus *umfasst* auch

---

<sup>17</sup> Die Gegenüberstellung von Individuum und Gesellschaft bzw. die weit verbreitete Praxis, individuelles Verhalten unabhängig von gesellschaftlichen Bedingungen zu verstehen ist in der Trennung von Soziologie und Psychologie begründet. Erstere beschäftigt sich mit der Gesellschaft und Letztere mit den Individuen (vgl. Osterkamp, 1997: 96).

<sup>18</sup> Birgit Rommelspacher beschreibt fünf Segregationslinien. Zum einen die ökonomische Segregation. Diese zeigt sich beispielsweise in der hohen Armutsrate unter Migrantinnen und Migranten. Die soziale Segregation beschreibt den Kontakt verschiedener sozialen Gruppen miteinander. Die kulturelle Segregation ist eng mit der Verteilung symbolischer Macht verknüpft. Letztere beschreibt die Bedeutung, die eine Person für die Gesellschaft hat (vgl. Rommelspacher, 2009: 30 f.).

Rassismus auf *institutioneller Ebene*. Dieser lässt sich ausgliedern als das gemeinschaftliche Versagen einer Institution, die bestimmten Personengruppen kein adäquates und professionelles Angebot sicherstellt und sie aufgrund von rassialisierten, kulturalisierten Konstruktionen oder aufgrund ihrer ethnischen Herkunft benachteiligt und bzw. oder ausschließt. Diese Praxen sind jedoch nicht gezwungenermaßen beabsichtigt, sondern können unbeabsichtigt erfolgen (vgl. Leiprecht/Lang, 2000: 452).<sup>19</sup>

Da struktureller Rassismus ohne die Mitwirkung der Individuen nicht funktionieren kann, kommt der *Ebene sozialer Bedeutungen* (Diskurse<sup>20</sup>, Ideologien etc.) eine wichtige Funktion zu, denn sie vermittelt zwischen den gesellschaftlich-strukturellen Bedingungen und den Individuen. Sie kann quasi als die den Subjekten zugekehrte Seite des strukturellen bzw. institutionellen Rassismus verstanden werden (vgl. Holzkamp, 1994: 288).

So geht Klaus Holzkamp, ein Vertreter der Kritischen Psychologie, davon aus, dass die strukturell-gesellschaftlichen Bedingungen den Individuen in Form von Diskursen als „gesellschaftliche Bedeutungsstrukturen“ (ebd.) (z.B. Diskurse in den Medien oder der Politik über gewaltbereite Jugendliche mit Migrationshintergrund) zugekehrt sind. Diese bilden für die Subjekte verallgemeinerte Handlungsmöglichkeiten als auch Handlungsbeschränkungen und stellen sogenannte Prämissen dar, anhand derer sie ihr Denk- und Handlungsmuster begründen (vgl. ebd.: 289).

Beim Rassismus auf *individueller Ebene* schließlich handelt es sich um subjektive Denk- und Handlungsweisen, die rassistische Ausgrenzungen bewirken. Holzkamp beschreibt individuellen Rassismus als ein Merkmal von „[...] verkürzten, eindimensionalen Handlungsbegründungen [...], in welchen die im strukturell-rassistischen Diskurs enthaltenden Prämissen nicht problematisiert werden, [...] sondern als selbstverständliche Handlungsvoraussetzungen akzeptiert werden.“ (ebd.)

Rassistische Denk- und Verhaltensmuster sind somit nicht als eine direkte Reaktion auf eine sozialstrukturell problematische Lebenssituation zu verstehen, sondern sie entwickeln sich

---

<sup>19</sup> Obwohl in der Fachliteratur meist nicht zwischen strukturellem und institutionellem Rassismus differenziert wird, erachte ich es für analytisch sinnvoller den institutionellen Rassismus auszugliedern, um somit auch die von Institutionen und durch unprofessionelle Handlungspraxen bewirkten Ausgrenzungen fassen zu können.

<sup>20</sup> Diskurse sind herrschende, offiziell anerkannte und durchgesetzte Sprachformen und Lesarten, die immer auch bestimmte Praxen ausdrücken und zur Folge haben. Sie stehen in direktem Zusammenhang mit Macht, die überdies eine Definitionsmacht darüber beinhaltet, was als wahr gilt, wie über etwas zu reden ist und auch welche Sprachformen unversprachlicht bleiben (vgl. Holzkamp, 1994: 287 f.). Mit Siegfried Jäger lassen sich neben verschiedenen Diskursebenen z.B. „[...] der Medien, der Literatur, der Politik oder der Erziehung und des Alltags [...]“ (Jäger, 1997: 133) verschiedene Diskursstränge etwa „[...] über Einwanderung, Flucht und Asyl, über Frauen, über Gesundheit etc. [...]“ (ebd.) unterscheiden. Die verschiedenen Diskursstränge bilden, eng miteinander verflochten, den gesellschaftlichen Gesamtdiskurs (vgl. ebd.).

vermittelt über entsprechende „Denkangebote“ (Leiprecht/Lang, 2000: 452) auf der Ebene sozialer Bedeutungen (vgl. ebd.).

### **1.5.2 Der Alltagsrassismus**

Rassistische und kulturalisierte Konstruktionen, sowie Abwertungen und auch gesellschaftliche Machtverhältnisse sind so selbstverständlich, dass sie häufig auf Anhieb nicht als Rassismus erkannt werden. Auch Personen, die keine feindseligen Intentionen gegenüber Menschen of Color haben, sind in rassistische Diskurse involviert und beteiligen sich an der Ausgrenzung, meist ohne dieses zu beabsichtigen. Dies geschieht womöglich auch, weil sie die Konsequenzen ihres herrschaftlich konformen Verhaltens nicht selber spüren und auch ihre Privilegien als solche nicht wahrnehmen, sondern als selbstverständlich empfinden.

Rassismus in alltäglichen Situationen kann als Alltagsrassismus bezeichnet werden. Rudolf Leiprecht definiert den Alltagsrassismus genauer. Nach ihm kennzeichnet er

„[...] die alltäglichen Formen von Rassismen der Mehrheitsgesellschaft, die keineswegs nur in extremer oder offener Weise auftreten, sondern auch subtil, unauffällig, verdeckt und latent sein können. Nicht immer handelt es sich dabei um bewusste und gewollte Prozesse, und oft geht es um ein Verhalten innerhalb bestimmter Strukturen, das (möglicherweise unbeabsichtigt) rassistische Effekte zur Folge haben kann. Angehörige der Mehrheitsgesellschaft identifizieren subtilere oder ungewollte Formen von Rassismus häufig nicht als Rassismus, vielmehr erscheinen sie ihnen als selbstverständlich und werden unhinterfragt hingenommen.“ (Leiprecht, 2003: 22 ff.)

## **1.6 Gesellschaftliche und subjektive Funktionen des Rassismus**

Es bleibt nach den Funktionen von Rassismus zu fragen. Daran soll deutlich werden, welche Funktionen Rassismus für den Staat hat und warum es für Menschen von Interesse ist, rassistische Diskurse und Ideologien als Prämissen in ihre alltäglichen Denk- und Handlungsmuster zu übernehmen und nicht zu konterkarieren. In der Fachliteratur lassen sich diverse Theorien finden, die Funktionen bzw. Ursachen von Rassismus beschreiben. Es ist

hier jedoch kein Raum gegeben, um sich eingehend mit den einzelnen Theorien auseinanderzusetzen.<sup>21</sup> Es lassen sich zwei Gruppen ausmachen.

Zum einen ist dies die Gruppe der psychologischen Erklärungsansätze, darunter individualpsychologische und psychoanalytische Theorien. Diese berufen sich auf Sigmund Freud und verstehen Rassismus als ein Problem, das hauptsächlich aus der psychischen Struktur der Individuen resultiert. Sozialpsychologische Theorien versuchen Rassismus als ein Phänomen zwischen Gruppen zu erklären. Daneben gibt es die psychologische Vorurteilsforschung, die Rassismus als ein Problem von Vorurteilen versteht. Die Theorie der autoritären Persönlichkeit (Adorno, Levinson etc.) verbindet die genannten Theorien in sich und versteht problematische Eltern-Kind-Beziehungen (autoritär-straftende Erziehung) als Hauptursachen für die Bildung von rassistischen Vorurteilen (vgl. Rommelspacher, 1997: 153 ff.). Rassismus hat mit Sicherheit emotionale und kognitive Elemente, die sich auch psychologisch erklären lassen. Doch, wenn man nur auf die individuelle Ebene fokussiert werden gesellschaftlich bedingte Aspekte ausgeblendet.

Einen konträren Strang bilden marxistische Theorien. Diese erklären Rassismus als funktional für kapitalistische Wirtschaftsformen. So versteht z.B. Immanuel Wallerstein Rassismus als funktional, um je nach wirtschaftlichen Erfordernissen die Zahl der Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen mit niedrigeren Lohnzahlungen zu erhöhen oder zu verringern, da die Definition derer, die ausgegrenzt werden variabel ist (vgl. Wallerstein, 1990, 44 ff.). Diese Theorien beschränken sich im Gegensatz zu psychologischen Erklärungen auf die herrschaftliche Funktionalität von Rassismus und blenden die Mikroebene aus.<sup>22</sup>

Fruchtbare Erklärungen zu den Funktionen von Rassismus liefern auch in diesem Zusammenhang die theoretischen Annahmen der Kritischen Psychologie, da sie sowohl die staatliche als auch die subjektive Funktionalität erfassen und in ihrer Verwobenheit beschreiben, die gerade so wesentlich ist.

Der *Staatsrassismus* (struktureller bzw. institutioneller Rassismus) ist funktional für die

---

<sup>21</sup> Eine gute Übersicht zu den Funktionen bzw. Ursachen von Rassismus bieten z.B. das DGB-Bildungswerk in seinem Baustein für nicht-rassistische Bildungsarbeit (2005) und Birgit Rommelspacher (1997) für psychologische Erklärungsansätze.

<sup>22</sup> Robert Miles, mit seinem ideologietheoretischen Ansatz beschreibt Rassismus auf staatlicher Ebene als funktional für die Verteilung knapper Ressourcen und Sozialleistungen (vgl. Miles, 2000: 25) und auf subjektiver Ebene als „praktisch adäquat“ (ebd.), da er beschreiben und erklären kann, „[...] wie der Lauf der Welt erfahren wird [...]“ (ebd.). Miles beschreibt Rassismus sowohl in seiner staatlichen, als auch in seiner subjektiven Funktion. Er erklärt jedoch nicht, warum Menschen rassistische Denkangebote in ihre Denk- und Handlungsmuster übernehmen. Er stellt somit keine Verbindung zwischen subjektiver und gesellschaftlicher Ebene her.

Aufrechterhaltung staatlicher Macht. Über Mehr- und Minderheitsdiskurse, von denen nach Holzkamp rassistische Diskurse nur eine Dimension darstellen<sup>23</sup>, wird die Gesellschaft in Gruppen unterschiedlichen Wertes, die auf unterschiedliche Weise von einem System der Ein- und Ausschließung betroffen sind, unterteilt. Dies geschieht mit der Absicht, die Macht, die sich seitens der Bevölkerung gegen die ausbeuterischen und unterdrückerischen Praktiken des Staates richten könnte, zu schwächen. Von der staatlichen Verantwortlichkeit für gesellschaftliche Missstände wird abgelenkt (z.B. Aufkommen rassistischer Diskurse zu Zeiten hoher Arbeitslosigkeit), sodass die Konflikte unter den marginalisierten Gruppen ausgetragen werden und sie sich dadurch gegenseitig klein und machtlos halten (vgl. Holzkamp, 1995: 323). Die *Subjekte* werden nicht durch direkte Machtausübung zum „Mitspielen“ angeregt. Den Kern bildet dabei zunächst die rassistische Ideologie des „Herr-im-Hause-Standpunkts“ (Osterkamp, 1991: 45), der sich in der Vorstellung äußert, dass „[...] die Existenzberechtigung der Fremden, Nicht-Dazugehörigen davon abhängt, wieweit sie für die >eigenen Belange< von Nutzen oder Nachteil sind.“ (ebd.) Zugleich werden sie in ein „Geflecht von Bestechung und Bedrohung“ (Holzkamp, 1995: 325) verwickelt. Dieses beinhaltet das prinzipielle Angebot einer Aufwertung an die Mehrheit. Arrangieren sie sich mit den herrschenden Interessen, sichern sie sich gleichzeitig (zumindest kurzfristig) ihre Privilegien (z.B. die Chance auf besser bezahlte Jobs). Weisen sie hingegen die ihnen nahegelegten Denk- und Handlungsmuster zurück und stellen sie damit die staatlichen Machtverhältnisse in Frage, sind sie der Gefahr ausgesetzt, selber ihre Privilegien zu verlieren und ausgegrenzt zu werden (vgl. ebd.: 324 f.).

Diese Angst vor der Beschneidung der eigenen Handlungsfähigkeit beschreibt Ute Osterkamp genauer. Sie sieht individuelle rassistische Praxen in der gesellschaftlich erzeugten Angst begründet, „[...] durch die jeweils gegenwärtigen gesellschaftlichen Lebensverhältnisse bedingte Ohnmacht, Fremdbestimmtheit, Ausgeliefertheit [...]“ (Osterkamp, 1996: 12) sowie die Angst davor selber ausgegrenzt zu werden. Überdies spricht Osterkamp von einer „Identifikation mit dem Aggressor“ (ebd.: 89). Darunter versteht sie, dass sich die Subjekte die Interessen der Mächtigen, die über die Mittel der Bedürfnisbefriedigung verfügen, zu ihren persönlichen machen und sowohl ihre eigenen Widerständigkeiten als auch die von anderen unterdrücken, um so eine Beschneidung ihrer Lebens- und Handlungsmöglichkeiten zu verhindern, die sie eventuell zu erwarten hätten, falls sie sich den herrschenden Interessen

---

<sup>23</sup> Klaus Holzkamp verwendet im Unterschied zu Robert Miles einen weiten, weniger trennscharfen Rassismusbegriff. Zu den Minderheiten zählt Holzkamp, abhängig vom historisch spezifischen Kontext auch Frauen, Homosexuelle, Behinderte, Alte, Arbeitslose etc. (vgl. Holzkamp, 1995: 323).

nicht beugen (vgl. ebd.: 89 f.).

Das Eingebundensein der Individuen in diese Machtverhältnisse und auch der vermeintliche Nutzen, der daraus gezogen wird, macht es unter anderem so schwierig, Rassismus entgegenzuwirken (vgl. Antirassismus-Büro, 1990: 14).

Wesentlich, gerade auch im Hinblick auf Maßnahmen gegen Rassismus, ist der den herrschaftskonformen Verhaltensweisen immanente Widerspruch, dass sich die Subjekte letztlich selber entmächtigen, indem sie an genau jenen Strukturen mitstricken, von denen sie selber aufgrund anderer Mehrheits- und Minderheitsdiskurse jederzeit selber Opfer werden können (vgl. Holzkamp, 1994: 294 ff.).

## **2 Rassismuskritische Kompetenz für Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter**

Im zweiten Teil dieser Arbeit soll ein Bezug zwischen Rassismus und Sozialer Arbeit hergestellt werden. Zunächst wird mein Verständnis von rassismuskritischer Kompetenz beschrieben und es wird erläutert, welche Fähigkeiten diese umfassen sollte. Sodann soll deutlich werden, dass Rassismus ein zu bearbeitendes Problem Sozialer Arbeit ist, um in diesem Zusammenhang auch die Relevanz rassismuskritischer Kompetenz für Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter hervorzuheben. Anschließend wird erläutert, was unter antirassistischen Ansätzen zu verstehen ist, um ebenfalls wesentliche Unterschiede zu interkulturellen Ansätzen aufzuzeigen.

### **2.1 Zum Verständnis rassismuskritischer Kompetenz**

Im Folgenden soll deutlich werden, was ich unter rassismuskritischer Kompetenz verstehe. Bei meiner Recherche bin ich auf einen einzigen Kompetenzbegriff gestoßen. Diesen formuliert Maureen Maisha Eggers für eine antirassistische Soziale Arbeit. Sie versteht unter antirassistischer Basiskompetenz in der Praxis, dass Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter ein Verständnis für institutionellen Rassismus in unserer Gesellschaft und im eigenen Arbeitsumfeld haben – und für diejenigen, die Weiß sind, zunächst in sich selbst (vgl. Maisha Eggers, 2002a: 8). Dies beinhaltet nach Maisha Eggers „[...] eine entschlossene Verbindlichkeit, Rassismus an jedem Ort zu bekämpfen an dem er auftaucht. Ihn zu konfrontieren, wenn er offenkundig ist und aufzudecken, wenn er verschleiert ist, und zwar auch dann, wenn dieses durch unbequeme Situationen oder Konflikte führt.“ (ebd.)

Maisha Eggers benennt sehr prägnant, was eine rassismuskritische Kompetenz ihrem „Wesen“ nach ausmachen sollte. Es bedarf hier jedoch einer detaillierteren Ausführung. So

soll im Folgenden erläutert werden, welche spezifischen Kompetenzen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter entwickeln sollten, um dieser Praxisanforderung nachkommen zu können. Bei meiner Annäherung gliedere ich die zu erwerbenden Fähigkeiten in drei Teilkompetenzbereiche, wie sie Kristin Teuber für eine interkulturelle Kompetenz für im Migrationsbereich Tätige festgelegt hat: die kognitive Kompetenz, die reflexive Kompetenz und die Handlungskompetenz (vgl. Teuber, 2002: 116). Diese Kategorien scheinen mir geeignet, um daran Maisha Eggers Zitat erläutern zu können. Die Kompetenzbereiche sind nicht unabhängig voneinander zu verstehen, sondern machen erst in ihrer Verknüpfung eine rassismuskritische Kompetenz aus, wie sie auch von Maureen Maisha Eggers für die Praxis formuliert wird.

Um das von Maisha Eggers formulierte Verständnis für Rassismus in unserer Gesellschaft zu entwickeln, ist zunächst theoretisches Wissen notwendig. Dieses lässt sich der **kognitiven Kompetenz** zuordnen. Dazu gehört ein historischer Überblick über Rassismusgeschichte sowie über gängige Rassismustheorien. Außerdem sollten Kenntnisse über Funktionen und Ursachen von Rassismus und seine verschiedenen Ausprägungsformen entwickelt werden. Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sollten rassistische Ein- und Ausgrenzungsmechanismen als Ursachen von sozialer Ungleichheit in unserer Gesellschaft im Allgemeinen, aber auch ausgrenzende Strukturen und Routinen sowie Arbeitsweisen des eigenen institutionellen Umfeldes analysieren können. Hierfür ist ein mehrdimensionales Verständnis von Rassismus essentiell, das auch subjektive Denk- und Verhaltensmuster nicht losgelöst von gesellschaftlichen Bedingungen beschreibt. Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sollten ein Wissen über die Reichweite von Rassismuserfahrungen entwickeln und ihr Wissen in ihre professionelle Praxis reflektiert einbringen können.

Die **reflexive Kompetenz** beinhaltet die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, der eigenen Haltung und eine ganz bewusste Positionierung innerhalb der gesellschaftlichen Machtverhältnisse und damit auch das von Maisha Eggers formulierte Verständnis für Rassismus in sich selbst. Dies bedeutet eine kritische Reflexion der eigenen Sozialisation einer „Kultur der Dominanz“ und des eigenen Eingebundenseins in rassistische Diskurse. Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sollten über sich selbst reflektieren können und erkennen, wo sie unbewusst rassistische Denkangebote als Prämissen in ihre eigenen Denk- und Handlungspraxen einfließen lassen - und wo sie Ausgrenzung weiter tragen oder gar

hervorbringen. Sie reflektieren dabei bewusst auch ihr eigenes Interaktions- und Kommunikationsverhalten.

Die **Handlungskompetenz** umfasst das Bewusstsein und die Anerkennung über die Reichweite von Rassismuserfahrungen als prägendes Moment in der Erfahrungswelt von Menschen of Color. Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sollten Rassismus thematisieren und Rassismuserfahrungen wahrnehmen sowie sensibel über diese kommunizieren können (siehe Pkt. 2.2). Sie sollten ihren Klientinnen und Klienten im Falle einer erfahrenen Diskriminierung aufgrund sozialer Konstruktionen von „Rasse“ oder Kultur empathisch begegnen und sie bei der Bewältigung dieser Erfahrungen unterstützen. Vor allem aber sollten sie in der Lage sein in rassistische Unterdrückungssituationen einzugreifen. Rassismuskritische Handlungskompetenz umfasst die von Maisha Eggers beschriebene Haltung einer entschlossenen Verbindlichkeit Rassismus aufzudecken und ihm klar entgegenzuwirken. Dies bedeutet auch, rassistische Ausgrenzungsmechanismen auf gesellschaftlich-struktureller Ebene zu konfrontieren und politische Arbeit zu leisten.

Rassismuskritische Kompetenz betont, dass Soziale Arbeit zunächst auch den Blick auf sich selbst richten muss. Dies sollte auch die bewusste Reflexion der widersprüchlichen Situation, in der sich Weiße Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter befinden, umfassen. Zum einen werden sie strukturell durch Rassismus privilegiert und erhalten den Auftrag von einer Institution einer strukturell rassistischen Gesellschaft. Sie müssen jedoch auf der anderen Seite im Interesse ihres Klientels gegen genau diese Strukturen arbeiten (vgl. Melter, 2006: 70 f.).

Im Rahmen der Diskussion um die interkulturelle Öffnung sozialer Dienste ab Mitte der 90er Jahre wurde sich darauf geeinigt, dass die Erweiterung der psychosozialen Kompetenz um die Interkulturelle Kompetenz<sup>24</sup> auch die Thematisierung von Rassismus beinhalten muss (vgl. del Mar Castro Varela, 1997: 243). Somit stellt die Thematisierung von Rassismus heute häufig einen Teilaspekt einer interkulturellen Kompetenz dar.

Für eine professionelle sozialarbeiterische Praxis sollten Kultur und Rassismus nicht getrennt voneinander behandelt werden. Denn Menschen of Color machen, wie im theoretischen Teil

---

<sup>24</sup> Interkulturelle Kompetenz wird verstanden als „[...] die Fähigkeit, im Umgang mit Angehörigen anderer Kulturen deren ethisch beeinflusste Denk- und Wertgrundlagen zu erkennen, sie zum besseren Verständnis ihres Verhaltens heranzuziehen, um mit ihnen kultursensibel interagieren zu können und Bestandteile anderer Kulturen in das eigene Leben integrieren zu können[...]“ (Grosch/Leenen, 1998: 29; zit.n. Sielert et al., 2009: 236).

dieser Arbeit erarbeitet, nicht nur infolge rassialisierter Konstruktionen Rassismuserfahrungen, sondern auch aufgrund ihrer kulturellen oder ethnischen Zugehörigkeit (siehe Pkt. 1.4). Weiterhin ist ein Wissen über gewisse kulturelle Besonderheiten für einen respektvollen, wertschätzenden und verständnisvollen Umgang auch im Hinblick auf eventuelle kulturelle Missverständnisse in der sozialarbeiterischen Praxis unerlässlich (vgl. Melter, 2006: 37 f.). Um nicht an die Logik des kulturellen Rassismus anzuknüpfen, sollte die Auseinandersetzung mit Kultur vor allem unter zwei Bedingungen erfolgen. Zum einen sollte von einem dynamischen Kulturbegriff ausgegangen werden und zum anderen sollte eine machtkritische Perspektive auf die eigene Kultur eingenommen werden (vgl. Attia, 1997: 271).

## 2.2 Zur Relevanz rassismuskritischer Kompetenz

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde deutlich, dass wir alle auf die eine oder andere Weise von Rassismus betroffen sind. Auf der einen Seite ziehen Weiße, ohne dass es den meisten bewusst ist, scheinbar kurzfristig Vorteile aus den bestehenden rassistischen Verhältnissen. Auf der anderen Seite dagegen wird die Lebenssituation von Menschen of Color durch Rassismus beeinträchtigt. Er stellt für sie „[...] eine vielfach gegenwärtige Latenz und Möglichkeit des Degradierens [...]“ (Mecheril, 2005: 470) dar.<sup>25</sup> Mit Bezug auf die einleitend erwähnten „Codes of Ethics“ der ISFW und IASSW sollten Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter ihre Klientinnen und Klienten ganzheitlich behandeln und darauf bedacht sein, alle Aspekte ihres Lebens wahrzunehmen und soziale Gerechtigkeit zu fördern (vgl. ISFW/IASSW, 2006). Dies umfasst die Pflicht „[...] Diskriminierung auf Grund von Merkmalen wie Fähigkeiten, Alter, Kultur, Geschlecht, Familienstand, sozioökonomischen Status, politischer Überzeugung, Hautfarbe, [,]Rasse[“] oder anderer körperlicher Gegebenheiten, sexueller Orientierung oder spiritueller Überzeugung entgegenzutreten.“ (ebd.) An anderer Stelle heißt es zudem, dass Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sozialen Bedingungen entgegenzutreten sollen, die zu Unterdrückung und zu

---

<sup>25</sup> Paul Mecheril ist einer der wenigen Forscher, der sich hierzulande mit Rassismuserfahrungen auseinandergesetzt hat. Er unterscheidet **vier Ebenen von Rassismuserfahrungen**:

a) Ausprägungsart: massiv, subtil

b) Vermittlungskontext: institutionell, individuell

c) Vermittlungsweise: kommunikativ, imaginativ (z.B. Träume, Vorstellungen), medial (z.B. Zeitungs- oder Fernsehberichte)

d) Erfahrungsmodus: persönlich, identifikativ (eine nahestehende Person macht Rassismuserfahrungen), vikariell (als Stellvertreter oder Stellvertreterinnen wahrgenommene Personen machen Rassismuserfahrungen), kategorial (Rassismuserfahrungen der sozialen Gruppe, der sich die Person zugehörig fühlt) (vgl. Mecheril, 2005: 469 f.).

sozialem Ausschluss führen (vgl. ebd.).

Rassismus muss somit dringendes Anliegen Sozialer Arbeit sein. Sie sollte sich daher als rassismuskritisch verstehen und ihrer Aufgabe nachkommen, Rassismus in all seinen Facetten als einen prägenden Bestandteil der Erfahrungswelt von Menschen of Color wahrzunehmen und ihm entgegenzuwirken.

Der Fokus innerhalb der Sozialen Arbeit beschränkt sich auch heute noch vor allem auf die Bearbeitung extremer und auffälliger Formen von Rassismus. Die institutionellen sowie die latent vorhandenen alltäglichen Formen von Rassismus und nicht zuletzt gar die eigene Verstrickung von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter in rassistische Diskurse sind bisher kaum Thema (vgl. Leiprecht, 2003: 23; vgl. Mecheril, 2003: 10 f.).

Dies liegt womöglich unter anderem daran, dass die Vermittlung rassismuskritischer Kompetenz für Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter auch heute noch nicht als eine Querschnittsaufgabe verstanden wird, sondern nur als eine optionale Zusatzkompetenz.

Es sollen an dieser Stelle Ergebnisse einer empirischen Studie von Claus Melter eingebracht werden. Diese verdeutlichen, wie sich ein derartiges Versäumnis auf die konkrete sozialarbeiterische Betreuungspraxis auswirken kann.

Melter untersuchte die Kommunikation über Rassismuserfahrungen zwischen männlichen Schwarzen Jugendlichen und den, sie im Rahmen von ambulanter Jugendhilfe betreuenden Pädagoginnen und Pädagogen. Die von ihm beobachtete Haltung fasst er unter dem Begriff des sekundären Rassismus zusammen. Dieser beschreibt die „[...] Abwehrhaltung der Pädagogen, sich mit dem Thema Rassismus auseinanderzusetzen, die Bagatellisierung und Infragestellung berichteter Rassismuserfahrungen sowie ihr Erleben und ihre Interpretation, dass Rassismusvorwürfe unangemessen instrumentalisiert werden [...].“ (Melter, 2006: 311) Anstatt ihrem sozialarbeiterischen Auftrag nachzukommen, ihre Klientinnen und Klienten darin zu unterstützen, ihre Rassismuserfahrungen zu verarbeiten, verstärken die Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter diese zumeist noch.<sup>26</sup> Letztlich entspricht ihre Haltung der der Weißen Mehrheit. Rassismus wird nicht wahrgenommen. Er wird meist als ein individuelles, interaktives Problem verstanden und hauptsächlich mit offenen Formen in

---

<sup>26</sup> Auch Paul Mecheril kam zu Ergebnissen, die die von Melter untermauern. Er untersuchte die Reaktionen von im Migrationsbereich tätigen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter auf einen Bericht über Rassismuserfahrungen. Er stellte drei Tendenzen fest: 1. Die berichteten Erfahrungen wurden einem Repräsentativitätstest unterzogen, d.h. die Erfahrungen wurden als unwahrscheinlich eingestuft. 2. Den Betroffenen wurde Überempfindlichkeit unterstellt. 3. Die Strategien der Bewältigungsformen wurden als übertrieben angesehen. Letztendlich fand Mecheril heraus, dass nicht die berichteten Rassismuserfahrungen der Menschen of Color zum Thema gemacht wurden, sondern, dass alle Gespräche letztlich in einer „Glaubwürdigkeitsinfragestellung“ mündeten, als Strategie, um sich nicht mit Rassismuserfahrungen auseinandersetzen zu müssen (vgl. Mecheril, 2005: 464 ff.).

Verbindung gebracht (vgl. ebd.: 312). Melter führt die Ergebnisse seiner Studie vor allem darauf zurück, dass die Vermittlung rassismuskritischer Kompetenz im Rahmen der pädagogischen Ausbildung nicht stattfindet, er macht aber auch Versäumnisse auf institutioneller Ebene aus (vgl. ebd.: 320 f.). Dort wird aufgrund der sozialen Konstruktion von „Rasse“ oder Kultur kein angemessenes Angebot sichergestellt. Mit Verweis auf die theoretischen Ausführungen kann dies somit als institutioneller Rassismus bezeichnet werden (siehe Pkt. 1.5.1) (vgl. ebd.: 311). Diese Studie belegt noch einmal sehr deutlich die Relevanz der Vermittlung rassismuskritischer Kompetenz für Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter.

## **2.3 Antirassistische und interkulturelle Handlungsansätze – eine Abgrenzung**

Einen möglichen Beitrag zur Erlangung rassismuskritischer Kompetenz stellen antirassistische Trainings dar. Diese werden meist von Weiter- und Fortbildungsträgern angeboten.

Vor der Auseinandersetzung mit dem Antirassismustraining „Braunäugig/Blauäugig“ ist es sinnvoll, zunächst zu verdeutlichen, was unter antirassistischen Ansätzen zu verstehen ist. Zugleich wird eine kurze Abgrenzung zu interkulturellen Ansätzen vorgenommen, da beide oftmals synonym verwendet werden, obwohl die grundlegenden Analysekatoren hinter beiden unterschiedlich sind. Im Folgenden sollen die jeweiligen als klassisch zu verstehenden Grundannahmen und Ziele aufgezeigt werden. Es ist sinnvoll, die Darstellung entlang eines kurzen historischen Abrisses vorzunehmen.

Nach der Nazidiktatur wurde nicht nur der Begriff „Rassismus“ umgangen, sondern laut Mercheril war auch „[d]ie Beschäftigung mit der Thematik Rassismus [...] keine Kategorie der Beschreibung deutscher Realität, weil diese Beschreibung mit etwas gleichgesetzt wurde, das nicht sein durfte: die Kontinuität zum Nationalsozialismus.“ (Mercheril, 2003: 10) So wurden lange Zeit die aus der Arbeitsmigration resultierenden Probleme allein auf kulturelle Unterschiede zurückgeführt (vgl. ebd.), zu deren Überwindung ab Anfang der 70er Jahre die sogenannte „Ausländerarbeit“ praktiziert wurde. Diese hatte zum Ziel, Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten sowie deren Kinder durch spezielle Angebote kulturell an die hiesige Gesellschaft anzupassen. Erst als klar wurde, dass viele von ihnen Deutschland nicht mehr verlassen würden, erste Proteste gegen die abwertenden Praktiken von Pädagoginnen und Pädagogen laut wurden und dieser Ansatz auch der massiven Zunahme rechtsextremer Übergriffe nichts entgegensetzen konnte, verwarf man ihn (vgl. Attia, 1997: 260).

Es wurden erste *interkulturelle Handlungsansätze* vor allem aus den USA eingeführt und für

Deutschland adaptiert. Sie sollten die „Ausländerarbeit“ ablösen. Diese richten sich bis heute nicht mehr nur einseitig an Migrantinnen und Migranten, sondern auch an Einheimische. Kulturelle Unterschiede werden als Problem zwischen Mehrheitsangehörigen und der Minderheit verstanden und thematisiert, um Missverständnisse gegenüber fremd wahrgenommenen Kulturen abzubauen und somit den Umgang miteinander zu entspannen. Interkulturelle Ansätze verstehen sich als einen Beitrag zur Anerkennung und Gestaltung einer multikulturellen Gesellschaft (vgl. ebd.: 260 ff.).

Etwa zeitgleich wurden die ersten *antirassistischen Handlungsansätze* aus Großbritannien, Frankreich und den Niederlanden übernommen und adaptiert (Auernheimer, 2003: 41).<sup>27</sup>

Bei klassischen antirassistischen Ansätzen steht Rassismus als individuelles und gesellschaftlich-strukturelles Problem im Vordergrund. Diese Ansätze thematisieren das „[...] Machtungleichgewicht zwischen Menschen unterschiedlicher ethnischer, kultureller oder religiöser Zugehörigkeit [...].“ (Attia, 1997: 271) Sie haben im Gegensatz zu interkulturellen Ansätzen meist eine gesellschaftsverändernde Ausrichtung, indem sie das Ziel anstreben Machtkonstellationen zu verändern (vgl. del Mar Castro Varela, 1997: 256) Sie sind daher mehr oder weniger politisch und somit der politischen Bildungsarbeit zuzuordnen.

Bei antirassistischen Ansätzen steht die Sensibilisierung für Rassismus in der Gesellschaft, die eigene Verwicklung in diese Machtverhältnisse sowie das Wahrnehmen von eigenen Privilegien im Vordergrund. Menschen of Color auf der anderen Seite sollen im Sinne von Empowerment darin unterstützt werden, eine „Position der Stärke“ (Leiprecht/Lang, 2001: 253) zu erlangen.

Vertreter antirassistischer Ansätze sehen bei vielen interkulturellen Ansätzen die Thematisierung der Unterschiedlichkeit von Kulturen als problematisch, gar als kontraproduktiv an (vgl. ebd.: 251 f.). Insgesamt wird kritisiert, dass interkulturelle Ansätze ihrer Logik nach häufig dem kulturellen „Rassismus ohne Rassen“ entsprechen würden, indem das Wort „Rasse“ durch das Wort „Kultur“ ersetzt werde (vgl. Stender, 2003: 82). Die praktische Umsetzung erfolge häufig „[...] in einseitiger Konzentration auf Begegnungen mit und Informationen über die andere Kultur [...]“ (Leiprecht/Lang, 2001: 252). Kultur werde dabei oft als statisch, die gesamte Nation beschreibend, verstanden. Auf diese Weise laufe man Gefahr, dass Menschen nicht mehr als eigenständige Individuen gesehen würden, sondern nur als Angehörige einer bestimmten Kultur, auf die sie dann auch reduziert würden (vgl. Leiprecht, 1996: 224; zit.n. Leiprecht/Lang, 2001: 252 f.). Antirassistische Ansätze auf

---

<sup>27</sup> Zur selben Zeit entwickelte sich auch ein eigenständiger Diskurs über Rassismus in Deutschland (vgl. Auernheimer, 2003: 41).

der anderen Seite werden von Vertretern interkultureller Ansätze häufig dahingehend bewertet, dass sie sich nicht ausreichend am Subjekt orientierten, denn Menschen seien immer auch durch ihre Kulturen geprägt (vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen, 2005: 16).

Aufgrund dieser Kritiken haben sich beide Ansätze über Jahre hinweg voneinander abgegrenzt. Mittlerweile ist in Deutschland allerdings zu beobachten, dass beide nun mehr und mehr miteinander verbunden werden. Viele Vertreter interkultureller Ansätze haben die an sie gerichtete Kritik ernst genommen, basieren nun auf einem dynamischen Kulturbegriff und blenden Machtverhältnisse nicht mehr aus (vgl. Leiprecht, 2003: 26). Antirassistische Ansätze fristen dennoch neben interkulturellen Handlungsansätzen insgesamt noch ein Schattendasein, da letztere auch heute noch oft als „Königsweg“ (Leiprecht/Lang, 2001: 251) gelten, um Diskriminierung abzubauen (vgl. ebd.).

Von den hierzulande mittlerweile in Vielzahl angebotenen Antirassismustrainings soll im Folgenden das „Braunäugig/Blauäugig“-Training vorgestellt werden, das in der Tat eine sehr ungewöhnliche Methode darstellt.

### **3 Das Antirassismustraining „Braunäugig/Blauäugig“**

Ein in Deutschland bekanntes Antirassismustraining ist das von der US-Amerikanerin Jane Elliott entwickelte „Braunäugig/Blauäugig“-Training. In Deutschland wird es in modifizierter Form von dem Verein eyetoeye (i2i) unter anderem auch für Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter angeboten, auf diese Modifikationen wird in Abschnitt 3.2.4 gesondert eingegangen. Obwohl dieses Training massiv kritisiert wurde, vor allem von Rudolf Leiprecht und Susanne Lang, plädieren manche gar dafür, es in der pädagogischen Ausbildung fest zu verankern (vgl. Leiprecht/Lang, 2001: 268). Zunächst soll das Trainingskonzept vorgestellt werden, um anschließend eine kritische Auseinandersetzung mit dem Training vorzunehmen.

#### **3.1 Das Konzept**

In den folgenden Abschnitten soll das Konzept des Trainings vorgestellt werden. Nach einer kurzen geschichtlichen Einordnung werden wesentliche Ziele und Lernmöglichkeiten genannt. Danach folgt eine Einführung in die wesentlichen Annahmen seines Funktionierens, um – nach einer Darstellung eines typischen Trainingsablaufs – eine methodische Zuordnung vorzunehmen.

### 3.1.1 Entwicklung des Trainings in den USA und Adaption nach Deutschland

Als im Jahr 1968 der Schwarze Bürgerrechtler Martin Luther King ermordet wurde, war Jane Elliott Lehrerin an einer Grundschule der Weißen, christlich geprägten amerikanischen Kleinstadt Riceville (Iowa). Ihr Anliegen war es, ihren Schülerinnen und Schülern diese rassistisch motivierte Tat zu erklären (vgl. Schlicher et al., 1998: 12). Sie griff auf ein altes indianisches Sprichwort zurück: „Oh Großer Geist, bewahre mich davor, je einen anderen zu verurteilen, bevor ich nicht eine Meile in seinen Mokassins gelaufen bin.“ (ebd.) Elliotts Intention war, dass ihre Schülerinnen und Schüler „[...] eine Meile in den Mokassins von jemandem [...] laufen, der nicht weiß und nicht christlich ist.“ (ebd.) Hierfür teilte sie die Klasse in die Gruppe der „Blauäugigen“ und in die Gruppe der „Braunäugigen“ auf. Die „Blauäugigen“ waren die Gruppe ohne Macht. Sie wurden als minderwertige Personen gedemütigt. Die Gruppe der „Braunäugigen“ wurde von Elliott privilegiert und bevorzugt behandelt. Am Tag darauf wurden die Rollen vertauscht, so dass jedes Kind beide Seiten unmittelbar erlebte.<sup>28</sup>

Im Anschluss an diese Übung erfuhr nicht nur Jane Elliott selbst, sondern ihre gesamte Familie Ausgrenzung und rassistisch motivierte Anfeindungen von Seiten der Bürgerinnen und Bürger Ricevilles. Insbesondere nach Jane Elliotts Auftritt in der „Johnny Carson Show“ kursierten Befürchtungen, dass Riceville nun ein attraktiver Wohnort für Schwarze werden könnte, da diese nun davon ausgehen könnten, dass alle Menschen dieser Stadt so aufgeschlossen wären wie Jane Elliott (vgl. ebd.: 8 f.).

Dennoch führte Elliott ihr persönliches Engagement gegen Diskriminierung weiter und entwickelte auf der Grundlage ihres Experimentes das Antirassismustraining „Braunäugig/Blauäugig“ („Brown-Eyed/Blue-Eyed“), das sie nun schon seit Mitte der 80er Jahre bis heute auch für Erwachsene anbietet. Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Trainings sind Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Firmen, Feuerwehrleute, Gemeinden sowie Institutionen wie der US-Armee (vgl. ebd.: 12). Im Jahr 1996 bildete Elliott zwölf Trainerinnen und Trainer in den Niederlanden als Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren aus, um ihr Konzept auch in Europa zu verbreiten (vgl. ebd.: 16). In Deutschland werden die Trainings von dem Verein eyetoeye e.V. (i2i) unter der Leitung von Jürgen Schlicher landesweit in leicht modifizierter Form durchgeführt. Die Trainings werden seit 2006 von Diversity Works GmbH organisiert und von verschiedenen Institutionen wie Schulen,

---

<sup>28</sup> Zu dieser ursprünglichen Übung gibt es zwei Dokumentarfilme mit dem Titel „Eye of the Storm“ und „A Class Divided“ (vgl. Schlicher et al., 1998: 44).

Polizeidirektionen, Antidiskriminierungsbüros etc. angefragt. An dem Training können zwischen 15 und 30 Personen ab einem Alter von 16 Jahren teilnehmen, wobei die Zusammensetzung der Gruppe als nicht relevant angesehen wird. Das Training dauert etwa einen Tag (ca. sieben Stunden plus zweieinhalb Stunden Nachbereitung) (vgl. eyetoeye, 2010: Workshopbedingungen). Neben dem Training wird vielfach der Dokumentarfilm<sup>29</sup> „Blue Eyed/Blauäugig“ in der Seminar- und Bildungsarbeit eingesetzt. Er dokumentiert ein von Jane Elliott durchgeführtes Training mit Erwachsenen in Kansas City. Im Reader des Vereins eyetoeye mit dem Titel „Ganz schön blauäugig...“ findet sich ein Leitfaden zum Einsatz dieses Filmes (vgl. Schlicher et al., 1998: 43 ff.).

### 3.1.2 Ziele und Lernmöglichkeiten

Jane Elliotts Vision wird in folgendem Zitat deutlich: „Nein, wir sind nicht alle gleich, aber uns ist gleiche Behandlung vor dem Gesetz garantiert. Uns ist nicht Gleichheit, sondern Gleichberechtigung garantiert. Ich will Gleichberechtigung, nicht Gleichheit.“ (Elliott; zit.n. Schlicher et al., 1998: 57) Ihr Training bildet bis heute die Basis für ihren Kampf um Gleichberechtigung. Den Ausgangspunkt des Trainings bildet nach wie vor die einfache Grundidee, dass Angehörige der Mehrheitsgesellschaft für kurze Zeit „in den Schuhen von jemanden laufen“, der in der amerikanischen Gesellschaft Diskriminierung erfahren muss, während die andere Gruppe der Teilnehmenden die „(schweigende) Mehrheit“ (ebd.: 13) der Gesellschaft repräsentiert, die im Training stellvertretend die Unterdrückung von Jane Elliott zulässt (vgl. ebd.).

Das Training soll unterschiedliche Lernmöglichkeiten bieten, die in folgendem Zitat von Jane Elliott deutlich werden: „Ich denke, Sie konnten etwas lernen [...] seit sie hier sind - über Diskriminierung wie sie funktioniert und wie es ist, Diskriminierung zu erleiden - über die Gesellschaft und ihre Gesetzmäßigkeiten - über die Schwierigkeit Kontrolle auszuüben, wo keine Kontrolle zugestanden wird. Sie konnten etwas lernen über Macht und den Missbrauch von Macht. Die meisten von Ihnen haben die Realität sicher nicht so erlebt, wie Sie sie hier erlebt haben.“ (Elliott, 1996: „Blue Eyed/Blauäugig“)

Mit Schlicher et al. lässt sich eine weitere Lernmöglichkeit ergänzen. In dem Training soll den Teilnehmenden bewusst gemacht werden, dass Vorurteile nicht zu Diskriminierungen führen, sondern dass im Gegenteil, Vorurteile durch Diskriminierung entstehen (vgl. Schlicher et al., 1998: 5). Oberstes Ziel ist es, die Teilnehmenden für Diskriminierung in der Gesellschaft zu

<sup>29</sup> Der Film „Blue Eyed/Blauäugig“ (1996) vom Bertram Verhaag (DENKmal-Film, München) ist ein 90-minütiger Film, der mittlerweile auch in einer 60-minütigen-Fassung erhältlich ist.

sensibilisieren, so dass sie sich zukünftig der (Re)produktion einer diskriminierenden Machtpraxis enthalten und bestenfalls ein persönliches Bestreben angeregt wird, sich aktiv gegen Diskriminierung einzusetzen (vgl. Leiprecht/Lang, 2001: 255).

### **3.1.3 Wesentliche Annahmen zum theoretischen Hintergrund des Trainings**

Das Training hat keinen klar theoretisch definierten Hintergrund, dennoch lässt sich anhand einzelner Aussagen ableiten, warum Jane Elliott den Weg der Selbsterfahrung mit am „eigenen Leib“ wählt.

Grundlegend für ihr didaktisches Vorgehen ist die Annahme, dass Weiße Menschen nicht als Rassisten geboren werden, sondern dass sie ihr gesamtes Leben „[...] mit dem Märchen der weißen Überlegenheit gefüttert worden sind und darauf konditioniert wurden, Weiß für richtig zu halten [...].“ (Elliott; zit.n. Schlicher et al., 1998: 13)

Jane Elliott stützt sich auf Annahmen der behavioristischen Lerntheorie. Sie geht davon aus, dass diskriminierende Verhaltensweisen im Laufe der Sozialisation konditioniert, also erlernt wurden.

Dies geschieht einerseits über den Weg des klassischen Konditionierens (Reiz-Reaktions-Lernen). Bei diesem Lernmodell wird davon ausgegangen, dass eine Reaktion des Menschen durch einen Reiz ausgelöst wird. Lernen vollzieht sich dadurch, dass ein ursprünglicher Reiz im Zuge des Lernprozesses durch einen neuen Reiz, der die gleiche Reaktion auslöst ersetzt wird (vgl. Edelmann, 2000: 31 ff.). Als eine weitere Möglichkeit des Lernens wird das operante Konditionieren bzw. das instrumentelle Lernen verstanden. Dabei wird davon ausgegangen, dass Menschen stets aktivitätsbereit sind. Ihr Verhalten wird nachträglich durch die Umwelt entweder positiv oder negativ verstärkt. Ausschlaggebend für den Aufbau eines Verhaltens sind daher belohnende und bestrafende Konsequenzen, die es in die erwünschte Richtung lenken (vgl. ebd.: 65 ff.). Entscheidend für Behavioristen ist, dass menschliches Verhalten durch äußere Reize verändert werden kann. Menschen werden als eine „black box“ (Marotzki et al., 2006: 147) behandelt und innerpsychische Vorgänge ausgeblendet. Lediglich ihr beobachtbares, kontrollierbares Verhalten wird als relevant für Lernprozesse verstanden (vgl. ebd.: 146 f.). Durch Konditionierung erlernte Verhaltensweisen können entsprechend wieder verlernt werden. Jürgen Schlicher beschreibt diesen Prozess folgendermaßen: „Die Übung greift diese Konditionierung einerseits auf, andererseits bricht sie sie, indem eine andere Gruppe – hier die Blauäugigen – zum Spielball von Fremddefinitionen wird.“ (Schlicher/Schütze, 2000: 32)

In dem „Braunäugig/Blauäugig“-Training soll ein Eingriff in die Sozialisation erfolgen. Alte konditionierte Verhaltensmuster sollen wieder verlernt bzw. aufgelöst werden. Durch das Ersetzen entsprechender Reize oder den Abbau unerwünschter Verhaltensweisen mittels Bestrafung oder Löschung kommt es also zu einer Art Dekonditionierung. Weiße Personen sollen nun in dem Training die Opferperspektive einnehmen und für eine kurze Zeit die unangenehmen Effekte diskriminierender Machtpraxis am „eigenen Leib“ erfahren. Die durch Konditionierung erlernten alten Einstellungen werden, so hofft Elliott, über diesen emotionalen Weg der Selbsterfahrung aufgelöst.

Elliotts Vorgehen lässt eine weitere Annahme zu: sie verfolgt das Ziel, dass die Teilnehmenden sich so verhalten, wie sie behandelt werden bzw. wie es von ihnen erwartet wird, dass sie handeln. Sie sollen dazu gebracht werden, die ihnen selber zugeschriebenen Stereotypen zu bestätigen, um zu demonstrieren, dass Vorurteile erst durch Diskriminierung entstehen und nicht andersherum (vgl. Schlicher et al., 1998: 5). Diese Annahme korrespondiert mit Theorien der Vorurteilsforschung, wie z.B. dem „Pygmalion- oder Lehrer-Schüler-Erwartungs-Effekt nach Rosenthal und Jacobsen“ (Misbach et al., 2000: 193).

### **3.1.4 Beschreibung eines typischen Trainingsablaufs**

Das Training bildet einen durch Jane Elliotts Macht geprägten „Mikrokosmos“, in dem Angehörige der Mehrheitsgesellschaft innerhalb von ca. 2 1/2 Stunden intensiv mit diskriminierenden Machttechniken konfrontiert werden. Um einen näheren Einblick in einen typischen Trainingsablauf zu erhalten, soll im Folgenden eine kurze Beschreibung erfolgen. Diese stützt sich auf den Dokumentarfilm „Blue Eyed/Blauäugig“. Es werden sieben aussagekräftige Szenen genauer dargestellt und mit Zitaten untermauert. Einzelne dieser Szenen werden später in die kritische Auseinandersetzung einfließen, um die Kritik an dem Training zu belegen.

**Einteilungsphase:** Zu Beginn des Trainings werden die Teilnehmenden von Jane Elliott in die Gruppen der „Blauäugigen“ und „Braunäugigen“ eingeteilt und aufgefordert, ihren Namen je nach Augenfarbe in eine Liste einzutragen.

Schwarze werden stets der Gruppe der „Braunäugigen“ zugeordnet (vgl. Leiprecht/Lang, 2001: 255). Den „Blauäugigen“ wird als Markierung eine grüne Halskrause umgelegt. Von Beginn an erfahren sie Elliotts autoritäres, disziplinierendes und herabwürdigendes Verhalten. Einen „Blauäugigen“ fordert Elliott beispielsweise bereits zum vierten Mal auf, seinen Namen durchzustreichen und leserlich in die Liste einzutragen. Er weigert sich und sie gibt ihm einen

„guten“ Rat: „[...] entweder halten Sie sich an die Regeln oder Sie verschwinden hier.“ Nach dem Eintragen werden die „Blauäugigen“ ohne Erklärung in einen stickigen, heißen Raum mit nur drei Stühlen für 17 Personen geführt. Unter Aufsicht von Wachpersonal heißt es für die „Blauäugigen“ zu warten. Im Gegensatz zu ihnen empfängt Elliott die „Braunäugigen“ respektvoll und höflich.

**Vorbereitungsphase:** Die „Braunäugigen“ werden in den Seminarraum geführt und von Elliott über den Sinn und Zweck des Trainings aufgeklärt. Sie erklärt, dass sie den „Blauäugigen“ alle negativen Eigenschaften, die man sonst „[...] Frauen, Farbigen, Schwulen, Lesben und jeder Art von Behinderten“ zuschreibt, anhängen werde. Daraufhin leitet sie die „Braunäugigen“ an, ihre Ansprüche an die „Blauäugigen“ herunterzuschrauben und so zu handeln, dass diese gezwungen werden, sich gemäß dieser Erwartungen zu verhalten. Sie erklärt die Minderwertigkeit der „Blauäugigen“ anhand einer absurden Theorie, die behauptet, dass das Gehirn der „Blauäugigen“ aufgrund ihrer helleren Augenfarbe von mehr Licht durchdrungen werde, dadurch geschädigt würde und sie daher weniger intelligent seien.<sup>30</sup> Elliott bereitet die „Braunäugigen“ auf einen Intelligenztest mit Fragen zur Schwarzen Kultur vor und diktiert ihnen zur Stärkung der eigenen Machtposition die richtigen Antworten.

Sie fährt fort, dass die „Blauäugigen“ nur wenige Fragen beantworten könnten, „[...] weil sie nicht klug genug, weil sie uninteressiert sind, weil sie meinen, nichts über andere lernen zu müssen.“ So seien sie eben. Die „Braunäugigen“ hingegen würden mindestens die Hälfte der Fragen beantworten, „[...] weil Sie klug, interessiert und neugierig sind und vieles über andere gelernt haben.“

Die „Braunäugigen“ werden von Elliott in ihrer Rolle bestärkt „[...] und auf diese Weise für den weiteren Fortgang des Trainings konditioniert [...].“ (Schlicher/Schütze, 2000: 31) Sie stellt Verhaltensregeln auf. Die „Braunäugigen“ sollen die „Blauäugigen“ nicht angucken, wenn, dann nur mit gerunzelter Stirn und auf höhnische Art und Weise, und wenn sie lachen, dann nicht mit, sondern nur über sie. Elliott fordert die „Braunäugigen“ auf, die Frauen mit „baby“, „Süße“ oder „Liebchen“ und die Männer mit „boy“ anzusprechen, um sie klein und

<sup>30</sup> Kurz zusammengefasst lautet Jane Elliotts Theorie wie folgt: Vor vielen tausend Jahren seien die Menschen von Süden nach Norden gezogen. Ihre Haut sei immer heller geworden, da ihr Körper immer weniger Melanin produzieren musste, um sich vor dem Sonnenlicht zu schützen. Auch ihre Augenfarbe, die ebenfalls durch den Melaningehalt beeinflusst worden sei, habe sich verändert und sei blau geworden. Dadurch könnten „Blauäugige“ die UV Strahlung schlechter reflektieren und das habe zur Folge gehabt, dass die Strahlen leichter in ihr Gehirn gelangten wodurch es geschädigt worden sei. Daher seien sie also insgesamt weniger intelligent als „Braunäugige“.

kontrollierbar in ihrem „Kind-Ego“ zu halten. Abschließend stellt Elliott klar: „Sollte ich jemanden von euch dabei erwischen, einem „Blauäugigen“ zuzulächeln oder ihm irgendwie das Gefühl zu geben, dass das alles nicht so gemeint ist, dann ändere ich eure Augenfarbe schneller als ihr gucken könnt!“

**Trainingsphase:** Die „Blauäugigen“ werden in den Seminarraum geführt. Für sie stehen Stühle bereit, die in der Mitte des Raumes platziert sind. Einige müssen auf dem Boden Platz nehmen, eingerahmt von den „Braunäugigen“, die in Doppelreihen jeweils rechts und links von ihnen sitzen. Elliott schlüpft in ihre Rolle als „Peinigerin“. Ihr Tonfall wird scharf und herablassend den „Blauäugigen“ gegenüber. **Szene 1:** Ein Mann wirft Elliott vor, dass es ihr nicht wirklich um ihn gehe, nachdem sie ihn mehrmals gefragt hat, ob er körperliche Beschwerden habe, weil er für eine längere Zeit auf dem Boden sitzen muss. Daraufhin Elliott: „Er möchte, dass ich mich um ihn kümmere! Wenn du jemanden brauchst, der sich um dich kümmert, dann geh zu deiner Mutter!“ Als er antwortet, dass seine Mutter tot sei, fügt Elliott hinzu „[...] oder zu einer anderen fürsorglichen Frau!“ Jane Elliott wendet sich an die „Braunäugigen“: „Er will, dass ich mich um ihn kümmere, so wie alle Männer wollen, dass Frauen sich um sie kümmern!“ Und sie ergänzt, dass sein Verhalten auf sein „Kind-Ego“ zurückzuführen sei.

Elliott stellt immer wieder Fragen an die „Braunäugigen“, mit denen sie ihre eigenen Aussagen durch Zustimmung oder gewisse Schlagwörter verstärken lässt. Sie macht dies zum Beispiel wie folgt: **Szene 2:** Eine „Blauäugige“ weigert sich nach vorne zu sehen. Elliott wendet sich an die „Braunäugigen“: „Möchten manche Menschen wie Babys behandelt werden?“ Die „Braunäugigen“ im Chor: „Ja!“. Elliott fragt: „Müssen wir ihnen beibringen wie sie richtig sitzen?“ Wieder alle gemeinsam: „Ja!“ Elliott: „Müssen wir ihnen sagen wohin sie schauen sollen?“ Wieder alle: „Ja!“ Auf diese Art bindet sie die „Braunäugigen“ immer wieder ein.

Da die „Blauäugigen“ bewiesen hätten, dass sie sich Dinge schlecht merken können, diktiert Elliott ihnen in einem zügigen Tempo Verhaltensregeln, um das Geschriebene danach mit einzelnen „Blauäugigen“ abzugleichen und Fehler aufzudecken. Immer wieder stellt sie gesellschaftliche Bezüge her. Wie in folgender Szene. **Szene 3:** Elliott fühlt sich von einem Mann unterbrochen, der Papier und Stift wiederhaben möchte. Sie spricht ihn auf sein „breites Grinsen“ an und weist ihn an, auf den zu Boden schauen, falls er einen nervösen Tick habe. Sie fügt hinzu: „[...] wenn Sie unsere Erwartungen nicht erfüllen werden wir Sie [...] so lange dressieren bis Sie sie erfüllen! Woher weiß ich wie man das macht?“ Der Mann

antwortet: „Weil Sie beobachten, was in unserer Gesellschaft abläuft“ Elliott: „Ja, das stimmt.“ Sie fährt fort, dass sie diese Dinge wisse, da sie eine Weiße Frau sei. Sie könne die Regeln ändern, wie sie wolle, es gäbe keinen Weg um zu gewinnen. Sie bringt ein Beispiel aus der amerikanischen Politik, in dem Schwarze Politiker mit einem scheinbaren Entgegenkommen abgespeist werden. Noch während sie erklärt wendet sie sich an den Mann und fragt ihn: „Und, warum wollen Sie Papier und Stift wiederhaben?“

**Szene 4:** Abrupt beginnt Elliott eine weitere Verhaltensregel zu diktieren: „Gute Zuhörer richten ihre Augen auf die Person, die spricht.“ Jane Elliott spricht eine Frau an, die nicht mitschreibt: „Was machen Sie da? Sie haben nichts geschrieben. Warum nicht?“ Die Frau: „Ich halte mich an die erste Regel.“ Elliott: „Falls Sie es noch nicht gemerkt haben, ich bringe ihr Denken durcheinander [...]. In dem Moment, wo Sie meinen, dass Sie die Regel erkannt haben, was mache ich da? Ich ändere die Regeln? Na Leute, bin ich gut? Ich bin eine Weiße Frau ich kann sie herumdrehen wie ich will. Es gibt keinen Weg zu gewinnen. In unserer Gesellschaft ist das gang und gäbe.“ Elliott verweist erneut auf ein Beispiel in der Politik. Schwarze Politiker werden dort erhoben und wieder fallengelassen.

Jane Elliott warnt die Teilnehmenden davor, aufzubegehren. **Szene 5:** Jane Elliott: „Denkt daran, dass ihr in dieser Situation keine Macht habt, absolut keine Macht!“ Elliott schildert ein Training, in dem eine Frau versucht habe, die Macht zu übernehmen, Widerstand zu leisten und die anderen „Blauäugigen“ zum Mitmachen zu bewegen. Diese Frau hätte sich lächerlich gemacht, so Elliott. Sie habe nicht lernen wollen und die anderen vom Lernen abhalten und den Schwarzen vormachen wollen, wie man Widerstand leistet. Aber diese Frau hätte rein gar nichts zu verlieren gehabt. Was sie gemacht habe, wäre eigentlich eine Beleidigung und Elliott hätte das nicht zulassen können.

An manchen Stellen fordert Jane Elliott einzelne Schwarze unter den „Braunäugigen“ auf, Erfahrungen von Diskriminierung aus ihrem Leben zu schildern. Sie zieht daraufhin Vergleiche zur Trainingssituation. **Szene 6:** So fordert sie in einer Sequenz des Films einen Schwarzen unter den „Braunäugigen“ auf zu erzählen, was seine Kinder täglich in der Schule ertragen müssen. Sie weist darauf hin, dass der Stress, den die „Blauäugigen“ im Training erfahren, nichts im Vergleich zu dem Stress sei, den Schwarze täglich erleiden müssten. Sie fragt: „Und wer ist schuld an dieser Situation? Ich weiß wer schuld daran ist. Ich und die Leute, die aussehen wie ich!“

**Die Auswertungsphase bei Elliott:** Nach dem Training in der Auswertungsrunde sollen die „Braunäugigen“ in drei Worten beschreiben, wie die „Blauäugigen“ für sie während des

Trainings ausgesehen haben. Folgende Worte werden genannte: Verwirrt, verärgert, einsam, ungemütlich, frustriert, traurig, verängstigt und eingeschüchtert. Elliott thematisiert diese Gefühle daraufhin. Ein gutes Beispiel für die Vorgehensweise von Elliott bietet folgende Szene. **Szene 7:** Elliott greift das Stichwort „traurig“ auf und wendet sich an eine junge Frau unter den „Blauäugigen“, die ihrer Ansicht nach traurig aussieht und möchte von ihr erfahren, was sie traurig macht. Die Frau antwortet: „Dass ich auf dem Boden sitzen musste, keinen Kaffee bekam und keine Donuts.“ Woraufhin Elliott sie anfährt: „Püppchen! Ich sage Ihnen etwas. Ich werde Ihnen einen guten Rat geben. Weg mit dem Püppchengehabe! Ich mein es ernst. Weg damit! Denn Sie sind vielleicht niedlich bis 45 und dann ist alles vorbei [...]. Wenn Sie Ihre Beförderung verlangen, wird man Ihnen antworten: ‚Na ja, ich glaube nicht, dass Sie die Qualifikation dazu mitbringen, aber Sie sind ja ganz niedlich.‘ Dann werden Sie Sexismus brüllen. Frauen, weg mit dem Niedlichsein, werdet kompetent, bildet euch, werdet fähig! Weg mit Namen wie Peggy oder Susi! Das sind Namen, um Frauen kindlich zu machen.“ Die junge Frau fängt an zu weinen.

Nach dieser Auswertungsphase endet das „Braunäugig/Blauäugig“-Training bei Jane Elliott.

### **3.1.5 Methodische Zuordnung**

Das „Braunäugig/Blauäugig“-Training ist nach Schmidt-Grunerts Dreiteilung in Gruppenarbeit, soziale Gruppenarbeit und Gruppenpädagogik, dem Bereich der Gruppenarbeit zuzuordnen. Diese wird ebenso wie das „Braunäugig/Blauäugig“-Training im außerschulischen Bildungsbereich aber auch in der Erwachsenenbildung eingesetzt. Kennzeichnend für Gruppenarbeit ist, dass sich Personen zusammenfinden, um gemeinsam ein Ziel effektiver und schneller zu erreichen. Dieses Ziel wird zuvor festgelegt oder im Laufe der Gruppenarbeit entwickelt. Je nach Zielsetzung variiert dabei die Art der Gruppe sowie die inhaltliche und gestalterische Ausrichtung der Gruppenarbeit (vgl. Schmidt-Grunert, 2009: 57 f.). Auch beim „Braunäugig/Blauäugig“-Training findet sich eine Gruppe von Personen zusammen. Es wird das festgesetzte Ziel angestrebt, rassistische Denk- und Verhaltensmuster bewusst zu machen und schließlich zu verlernen.

Das Training lässt zwar eine Parallele zur Gruppenpädagogik erkennen, da auch bei dieser eine erzieherische Absicht im Vordergrund steht (vgl. Schmidt-Grunert, 2009: 58). Der demokratisch angelegte und gruppendynamische Lernprozess, der als charakteristisch für die Gruppenpädagogik gilt, wird jedoch vernachlässigt (vgl. ebd.: 58 f.).

Daher können auch die vorgenommenen Vergleiche des Trainings mit Elementen gruppenpädagogischer Konzepte wie z.B. einem „Rollenspiel“ (Schlicher et al., 1998: 69) als

unangemessen bewertet werden. Die Teilnehmenden finden sich in dem Training zwar in ihnen unbekannt Rollen wieder, doch nehmen sie diese passiv ein. Jane Elliott stellt strenge Verhaltensregeln auf, die keine freie Interaktion der Teilnehmenden untereinander ermöglichen. Auch das für Rollenspiele charakteristische Einüben neuer Verhaltensmuster (vgl. Quilling/Nicolini, 2007: 77; vgl. Leiprecht/Lang, 2001: 266) ist nicht vorgesehen.

Das „Braunäugig/Blauäugig“-Training sollte vielmehr über seinen konfrontativen Ansatz charakterisiert werden. Dabei erinnert das Vorgehen Elliotts stark an Techniken bzw. Elemente wie sie auch im Rahmen der Konfrontativen Pädagogik Anwendung finden (vgl. Weidner, 2004: 19).

Zielgruppe der Konfrontativen Pädagogik sind gewaltbereite, mehrfach auffällige jugendliche Straftäter, bei denen durch Eingriff in die Sozialisation pro soziales Verhalten, moralisches Bewusstseins sowie Handlungskompetenz gefördert werden soll (vgl. Weidner/Kilb, 2004: 7 f.). Die Konfrontative Pädagogik umfasst ein weites Feld an Interventionsmaßnahmen darunter spezielle Trainings, die auch als Hilfen zur Erziehung (§ 27 SGB VIII) oder in Form von Sozialer Gruppenarbeit (§ 29 SGB VIII) angeboten werden. Hierzu gehören auch das Anti-Aggressivitäts-Trainings (AAT) oder das Coolness-Training (CT). Diese als delikt- und defizitspezifisch charakterisierten Behandlungsmaßnahmen, stützen sich auf lerntheoretisch-kognitive Annahmen (vgl. Weidner, 2004: 19), und können als *die* konfrontativen Elemente der Konfrontativen Pädagogik verstanden werden.

Das AAT beispielsweise wird primär in der Justiz eingesetzt und ist auf einen Zeitraum von sechs Monaten angelegt (vgl. ebd.). Es besteht aus verschiedenen Elementen und Phasen (vgl. ebd.: 21). Einen methodischen Mittelpunkt des AAT stellt beispielsweise der „heiße Stuhl“ dar. Auf diesem erfolgt ein Provokationstest sowie eine Konfrontation der Täter mit ihrer Tat. Sie sollen entgegen ihrer Vorstellungen mit der Wirklichkeit konfrontiert werden und es wird angestrebt eingeschlossene Denkstrukturen zu erschüttern, um so eine Verhaltensänderung zu erzielen (vgl. Walkenhorst, 2004: 65 f.). Eine weitere angewandte Methodik ist die „Hinterdem-Rücken-Technik“. Bei dieser erklärt und rechtfertigt der Täter seine Tat, anschließend entfernt er sich aus der Gruppe und kehrt ihr den Rücken zu. Die Gruppenteilnehmer beginnen über ihn zu diskutieren, um im Anschluss gemeinsam mit dem Täter über die gemachten Aussagen zu reflektieren (vgl. ebd.).

Die Konfrontative Pädagogik fährt eine „klare Linie mit Herz“<sup>31</sup> (Weidner/Kilb, 2004: 7). So orientiert sich der Handlungsstil am autoritativen Erziehungsstil. Dieser zeichnet sich vor

---

<sup>31</sup> Diese „klare Linie mit Herz“ zeichnet sich durch 80% Empathie und 20% Konfrontation aus (vgl. ebd.).

allem durch Wärme und Zuwendung, aber auch durch begründete Strukturen und Grenzen aus (vgl. Weidner, 2004: 16 f.). Konfrontation erfolgt nur auf Basis einer von Respekt geprägten Beziehung, wobei Kontinuität und Schutzraum als grundlegend erachtet werden (vgl. ebd.: 11).

Sowohl beim „Braunäugig/Blauäugig“-Training als auch bei der Konfrontativen Pädagogik wird ein Eingriff in die Sozialisation angestrebt. Es sollen alte Denkstrukturen aufgebrochen und die mit ihnen verbundenen als problematisch verstandenen Verhaltensweisen durch Fremdeinflüsse wieder verlernt bzw. „abtrainiert“ werden. Wie beim AAT wird auch bei Elliott der Weg der Konfrontation gewählt. Die „Täter“ sollen das „Opferleid“ durchleben und mit den Konsequenzen ihrer Taten konfrontiert werden. Perspektivwechsel und die Förderung von Opferempathie sowie die Arbeit mit Scham- und Schuldgefühlen spielen sowohl bei der Konfrontativen Pädagogik als auch bei Elliott eine zentrale Rolle (siehe Pkt. 3.2.1.4).

Durch die Länge der Maßnahme von sechs Monate und die eindeutig personenzentrierte Vorgehensweise lässt sich das AAT klar vom „Braunäugig/Blauäugig“-Training, das nur auf wenige Stunden begrenzt ist, trennen. Die Konfrontationstechniken werden bei Elliott auch ohne eine Basis des Vertrauens und des Respekts durchgeführt. Im Gegensatz zur Konfrontativen Pädagogik enthält das „Braunäugig/Blauäugig“-Training auch keine Elemente der Selbstreflexion. Die aufgerührten persönlichen Gefühlsregungen werden darüber hinaus auch nicht in einer Nachbereitungsphase verarbeitet (siehe Pkt. 3.2.1.6).

In dem „Braunäugig/Blauäugig“-Training fehlt deutlich die „klare Linie mit Herz“ (Weidner/Kilb, 2004: 7), die für die Konfrontative Pädagogik als charakteristisch gilt und durch die sich ihre Vertreter vom autoritären Erziehungsstil abgrenzen wollen (vgl. Weidner, 2004: 16). Ob ihnen dies gelingt, ist unter Kritikern umstritten. Fest steht, dass das Vorgehen Elliotts sogar noch über einen autoritativen Stil hinausgeht.

So lassen sich bei Elliotts deutliche Merkmale eines autoritären Erziehungsstils erkennen, dies wird insbesondere in den Abschnitten 3.2.1.1 und 3.2.1.3 sehr deutlich werden. Kennzeichnend für diesen ist, dass psychologische Kontrolle erzielt werden soll. Es wird Gehorsam verlangt und unerwünschte Verhaltensweisen werden sanktioniert. Charakteristisch ist überdies, dass ein nur geringes Interesse an subjektiven Handlungsabsichten- und Motiven besteht (vgl. Myers, 2008: 852 f.).

Die Konfrontative Pädagogik musste sich innerhalb der Fachdebatte substantieller Kritik stellen, die sich insbesondere an das AAT und das CT richtet. So wird kritisiert, dass die Entstehung von Gewalt aus dem gesellschaftlichen Kontext gerissen werde und das Training somit individualtherapeutisch ausgerichtet sei (vgl. Scherr, 2003: 42). Kunstreich redet gar

von einer „psycho-terroristischen Sonderbehandlung“ (Kunstreich, 2003: 41). Auch richtet sich die Kritik gegen die Intention einer Konditionierung auf Basis einer zu simplen Gut-Böse-Dichotomie. Vor allem werden auch häufig Bedenken über die Effizienz und Legitimität der Trainingsprogramme geäußert (vgl. Scherr, 2003: 43 f.). So gerät die Konfrontative Pädagogik in die Kritik eines subjektorientierten, ganzheitlich ausgerichteten deutschen Bildungsverständnisses, wird hinter ihr doch eine Wiederbelebung autoritärer Methoden erkannt.

In der nun folgenden kritischen Auseinandersetzung wird deutlich werden, dass die Kritik, die sich an die Konfrontative Pädagogik richtet, teilweise deutliche Parallelen zu der Kritik am „Braunäugig/Blauäugig“-Training aufweist.

### **3.2 Kritische Auseinandersetzung mit dem Training**

In diesem Kapitel erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit dem „Braunäugig/Blauäugig“-Training. Es werden zunächst zentrale Vorgehensweisen von Jane Elliott<sup>32</sup> hinsichtlich möglicher Effekte untersucht. Da es in dem Training nicht darum geht, den Teilnehmenden theoretisches Wissen zu vermitteln, es jedoch beansprucht wird, die „nackte Realität“ (Schlicher et al., 1998: 14) abzubilden, soll anschließend eingeschätzt werden, was die Teilnehmenden entsprechend der Konzeption des Trainings über Rassismus lernen können. Im Rahmen der kritischen Auseinandersetzung werden im Abschnitt 3.2.4 die für Deutschland vorgenommenen Modifikationen, die der Verein eyetoeye eingeführt hat, diskutiert. Auch soll in diesem Zusammenhang auf mögliche Probleme des Transfers eingegangen werden. Es gibt bisher nur wenig Literatur zu dem Training und auch eine Evaluation<sup>33</sup> liegt nicht vor. Die kritische Auseinandersetzung stützt sich daher vor allem auf die von Susanne Lang und Rudolf Leiprecht vorgenommene Kritik (2001). Zudem werden Annahmen einfließen, die in der Fachliteratur im Zusammenhang mit antirassistischer Arbeit

---

<sup>32</sup> Jane Elliott wird im Folgenden stellvertretend auch für die Trainer innen und Trainer des Vereins eyetoeye genannt, da ihre Vorgehensweisen, bis auf einzelne Modifikationen (siehe Pkt. 3.2.4), im Prinzip dieselben sind. Einen guten Einblick in das Training des Vereins eyetoeye bietet zum einen der Reader des Vereins mit dem Titel „Ganz schön blauäugig...“ (1998), sowie Informationen auf der Homepage des Vereins. Überdies verweise ich auf Erfahrungsberichte ehemaliger Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die im März 2007 an einem Training teilgenommen haben. Diese lassen sich auf der Homepage des Chemischen Instituts Dr. Flad (2007) einsehen.

<sup>33</sup> Anja Klitzke hat (2005) das Training im Rahmen ihrer Diplomarbeit mit dem Titel „Evaluation eines Antidiskriminierungstrainings: Ziele und Wirkungen des Blue Eyed Workshops aus sozialpsychologischer Sicht“ evaluiert, doch diese Evaluation konnte nicht herangezogen werden, da sie nicht veröffentlicht wurde (vgl. Schlicher, 2005).

diskutiert werden. Überdies wird auch das von mir in Kapitel 1 erarbeitete Verständnis von Rassismus einbezogen.

### **3.2.1 Zentrale Vorgehensweise und mögliche Effekte**

Im Folgenden werden sechs verschiedene Themenkomplexe, die Jane Elliotts unterschiedliche Vorgehensweisen illustrieren, beschrieben und hinsichtlich möglicher Effekte untersucht.

#### **3.2.1.1 Oberhand-Technik und Verunsicherung auf der Meta-Ebene**

Jane Elliotts Intention ist es, das Diskriminierungserlebnis für die „Blauäugigen“ möglichst intensiv zu gestalten. Sie sollen in einen Zustand der Ohnmacht versetzt werden und sich gemäß den ihnen zugeschriebenen Stereotypisierungen verhalten. Um ihrem Anliegen nachzukommen, benutzt Elliott den Faktor Macht. Ihre Verhaltensweisen sind darauf ausgerichtet, die „Blauäugigen“ zu beherrschen, zu manipulieren, systematisch zu verunsichern und gezielt zu demütigen – Strategien, in denen Lang und Leiprecht Parallelen zu der von Schulz von Thun beschriebenen Oberhand-Technik erkennen (vgl. Leiprecht/Lang, 2001: 257). Diese ist ein Prinzip innerhalb des aggressiv-entwertenden Kommunikationsstils (vgl. ebd.). Sie dient dazu, dem Gegenüber „[...] offen oder versteckt etwas anzutun, was ihn [oder sie] schuldig und wertlos erscheinen lässt [...]“ (Schulz von Thun, 1989: 115) und schließlich dazu, die Oberhand über eine Interaktion zu behalten. Mit einem die Oberhand-Technik kennzeichnenden „diabolischen Gespür“ (ebd.: 120) verwickelt Elliott die „Blauäugigen“ das gesamte Training über in ihre Machttechniken. Sie führt manipulative Übungen durch, bei denen Fehler fest einkalkuliert sind, wie der Intelligenztest oder das Diktieren in sich widersprüchlicher Verhaltensregeln in einem viel zu schnellen Tempo. Die Fehler der „Blauäugigen“ werden aufgedeckt und als Indiz für ihre „Dummheit“ verstanden (vgl. Leiprecht/Lang, 2001: 257). Sie werden den anderen Teilnehmenden teils mitleidig vorgeführt und jeglicher Widerstand wird von Elliott sogleich unterbunden.

Jane Elliott wechselt während des Trainings immer wieder auf die sogenannte „Meta-Ebene“ (ebd.: 259). Diese Gesprächsebene ist konzeptionell vorgesehen (vgl. Schlicher/Schütze, 2003: 31) und ihr kommt eine zentrale Funktion zu. Auf dieser erläutert Elliott ihr Vorgehen und stellt über die Trainingssituation hinaus gesellschaftliche Bezüge her. Die Meta-Ebene dient jedoch nicht dazu die Teilnehmenden sachlich über Rassismus in der Gesellschaft aufzuklären, sondern sie sollen in einem erhöhtem Maße auf emotionaler Ebene angesprochen (vgl. ebd.: 263) und gezielt verunsichert werden (vgl. Schlicher /Schütze, 2003: 31). Dies

gelingt Jane Elliott, indem sie den Ebenenwechsel bewusst abrupt gestaltet und auf der Meta-Ebene zugleich ihren Kommunikationsstil ändert - weg von einer gewaltförmigen Kommunikation hin zu einer scheinbar reflektierenden Metakommunikation (vgl. Kenngott/Steil, 2003: 121). Letztere fordert die Teilnehmenden immer wieder dazu auf, zur Reflexion über Rassismus in der Gesellschaft anzusetzen, doch im nächsten Moment finden sie sich wieder den diskriminierenden Verhaltensweisen der Trainerin ausgesetzt (vgl. ebd.). Dies wird beispielsweise in Szene 3 sehr bildhaft. Jane Elliott wechselt somit nur scheinbar auf eine Ebene der Reflexion über das Erlebte. Real verbleibt sie jedoch innerhalb der Spielregeln der Machttechnik.

Mit dem permanenten Ebenenwechsel durchbricht sie zugleich die Grenzen zwischen der künstlichen Situation und der Realität (vgl. ebd.: 120) und greift die Teilnehmenden über ihre „Rollen“ hinaus auf persönlicher Ebene an, wie in Szene 1.

Letztlich werden die „Blauäugigen“ depersonalisiert (z.B. durch Anreden wie „boy“ oder „Püppchen“), was im Übrigen kennzeichnend für Rassismus ist (vgl. ebd.: 119).<sup>34</sup> Schon nach kurzer Zeit bestätigen die Teilnehmenden den Erwartungshaltungseffekt. Sie machen Fehler und Einzelne resignieren.

Leiprecht und Lang sehen die Integrität der Teilnehmenden gefährdet (vgl. Leiprecht/Lang, 2001: 263 f.). Letztlich wird an den „Blauäugigen“ ein Exempel statuiert und sie werden real als Personen erniedrigt. Kritik oder ein Aufbegehren gegen Elliotts erniedrigende Machttechniken und persönliche Angriffen stellen eine extreme Überwindung dar, nicht zuletzt da dies unter anderem auch einen Abbruch des Trainings zur Folge haben könnte.

Die Teilnehmenden finden sich in dem Training somit in einem „[...] nicht zu unterbrechenden Vorgang [...]“ (Kenngott/Steil, 2003: 120) wieder.

Meiner Ansicht nach ist nicht nur die Integrität der Teilnehmenden gefährdet, sondern auch deren psychische Gesundheit. Es besteht während der Konfrontation latent die Gefahr, dass alte eigene Verletzungen und Traumata wieder aktualisiert werden und zu größeren psychischen Krisen führen. Die meisten Personen haben bereits vergleichbare Erfahrungen der Ohnmacht gemacht (Mobbing, Diskriminierung als Frau etc.). Derartige tiefgreifende Emotionen werden im Anschluss an das Training nicht entsprechend aufgelöst und integriert (siehe Pkt. 3.2.1.6). Ein gewisser Widerspruch in Elliotts Vorgehen liegt zum einen darin, den Teilnehmenden demonstrieren zu wollen, wie Machtmissbrauch funktioniert und auf der

---

<sup>34</sup> Ein Zitat einer ehemaligen Teilnehmerin unter der Trainingsleitung von Schlicher et al. bestätigt dies: „Ich hatte das Gefühl, dass wir, die Blauäugigen, nicht als Personen mit einem eigenen Charakter und einer Persönlichkeit angesehen wurden, sondern als die >blueys<.“ (Zitat eines Schülers; Schlicher et al., 1998: 24)

anderen Seite das Ziel zu verfolgen, dass sich die Teilnehmenden im Anschluss an die Konfrontation nicht-diskriminierend verhalten (vgl. ebd.: 122).

### **3.2.1.2 Strategien zur Depersonalisierung und zur Perspektivübernahme**

Die „Blauäugigen“ sollen in dem „Braunäugig/Blauäugig“-Training „[...] eine Meile in den Mokassins von jemanden [...] laufen, der nicht weiß und nicht christlich ist.“ (Schlicher et al., 1998: 12) Sie sollen für eine kurze Zeit die Perspektive wechseln, um sich nach dieser Erfahrung nicht-diskriminierend zu verhalten. Hier lässt sich nach Kenngott und Steil eine „Grundüberzeugung moralischer Argumentation“ (Kenngott/Steil, 2003: 117) erkennen, gemäß der universellen Goldenen Regel: „Was Du nicht willst, was man Dir tu, das füg auch keinem anderen zu.“ (ebd.: 117 f.) Perspektivübernahme wird in der Moralphädagogik als eine essentielle Bedingung moralischen Lernens verstanden (vgl. ebd.: 108). Von diesem Standpunkt aus scheint dieses Vorgehen sinnvoll. Kenngott und Steil haben sich allerdings mit der Frage auseinandergesetzt, ob es möglich ist, eine Perspektivübernahme mit Opfern von Rassismus in einem autoritären Modus zu initiieren. Sie verweisen darauf, dass die oben erwähnte „Goldene Regel“ der Stufe drei des von Lawrence Kohlberg entwickelten Stufenmodells der moralischen Urteilsentwicklung<sup>35</sup> entspricht (vgl. ebd.: 118). Sein Modell kann jedoch nicht isoliert betrachtet werden, denn um die Interessen des Gegenübers verstehen zu können, muss eine Person zunächst in der Lage sein, sich in sie oder ihn hineinzusetzen. Diese Fähigkeit zur Perspektivübernahme ist ebenso wie die Fähigkeit moralischen Urteilens nicht angeboren. Der Entwicklungspsychologe Robert L. Selman entwickelte hierfür ein Modell<sup>36</sup>, das diese Entwicklung beschreibt und sich zudem mit dem Modell von Kohlberg verbinden lässt (vgl. Heidbrink, 2008: 92). So entspricht die „Goldene Regel“ bei Kohlberg der Stufe drei des Modells von Selman: „Ich denke, dass du denkst, dass ich denke“ (Kenngott/Steil, 2003: 118). Ab einem Alter von ungefähr zehn Jahren sind Menschen fähig, die Erwartungen des Gegenübers an die eigene Person in die persönlichen Erwartungen einzubeziehen. Differenzierter betrachtet bedeutet dies, dass eine Person sich in ihr Gegenüber hineinversetzt und sich aus dieser Perspektive betrachtet, bevor sie oder er sich für das weitere Vorgehen entscheidet. Die Wahrnehmung anderer basiert auf der Vorstellung,

---

<sup>35</sup> Näheres zum dem Stufenmodell der Entwicklung moralischen Urteilens von Lawrence Kohlberg findet sich bei Heidbrink (2008: 69 ff.).

<sup>36</sup> Eine gute Übersicht zum Modell der sozialen Perspektivübernahme von Robert L. Selman bietet Heidbrink, (2008: 92 ff.).

dass das Gegenüber sie oder ihn wahrnimmt und sich beide Seiten wiederum gegenseitig wahrnehmen (vgl. ebd.: 118 f.).

Wie erwähnt werden die „Blauäugigen“ durch Elliotts Machttechniken depersonalisiert (siehe Pkt. 3.2.1.1), das bedeutet verdinglicht. Die nötige Reziprozität, also die wechselseitige Wahrnehmung, die für eine Perspektivübernahme wesentlich ist, ist somit nicht gegeben.

Überdies wäre eine reflexive Distanz notwendig, um die Interaktionssituation reflektieren zu können, denn Menschen gleichen ihre Erwartungen mit den Kommunikationspartnern ab und beziehen die Ergebnisse wieder in ihr kommunikatives Angebot ein. Auch diese nötige Distanz ist beim „Braunäugig/Blauäugig“-Training nicht gegeben. Dass die „Blauäugigen“ im Zusammenhang mit Elliotts Machttechniken Ohnmachtserfahrungen machen, liegt eben darin begründet, dass ihnen eine Perspektive auf sich selbst nicht möglich ist. Sie werden vielmehr an die Perspektive von Jane Elliott gebunden (vgl. ebd.).

Eine Perspektivübernahme mit Opfern von Rassismus autoritär zu initiieren, um über diesen Weg einen Prozess moralischen Lernens anzuregen, ist somit aus sozialpsychologischer Sicht nicht möglich.

### **3.2.1.3 Antidialogische Kommunikation**

Jane Elliott schafft einen starren, kommunikativ einseitig ausgerichteten Lernzusammenhang, den sie durch ihr autoritäres Auftreten, ihre manipulative Oberhand-Technik sowie strenge Verhaltensregeln aufrechterhält. Zugleich übernimmt sie in ihrer Rolle die volle Lernkontrolle. Der Lernzusammenhang kann mit Verweis auf Paulo Freire als „anti-dialogisch“ (Leiprecht/Lang, 2001: 266) bezeichnet werden.<sup>37</sup> Ein direkter Austausch der Teilnehmenden untereinander wird nicht ermöglicht, sondern findet immer nur zwischen Jane Elliott und einzelnen Teilnehmenden statt (vgl. ebd.). Letztere haben keine Möglichkeit, auf inhaltlicher Ebene entsprechend ihrer Interessen Einfluss zu nehmen und sich so im Austausch untereinander Rassismus als einem Lerngegenstand zu nähern. Erfahrungen der Weißen Teilnehmenden werden nicht einbezogen. Lediglich einzelne Schwarze unter den „Braunäugigen“ werden an Elliott genehmen Stellen als kompetent behandelt, indem sie aufgefordert werden, von Rassismuserfahrungen „aus erster Hand“ zu berichten. Misbach et

---

<sup>37</sup> Paulo Freire war einer der bedeutendsten Pädagogen der Trikont-Länder. Er steht für die Pädagogik der Befreiung und ist Autor des Buches „Pädagogik der Unterdrückten“. Nach Freires Auffassung sollte Lernen immer in einem wechselseitig anregenden Dialog zwischen Lehrerin bzw. Lehrer und Schülerinnen bzw. Schülern erfolgen. Beide Seiten sollten auf Augenhöhe forschend von und miteinander lernen. Die Lehrerin bzw. der Lehrer hilft den Schülerinnen bzw. den Schülern dabei kritisches Denken zu entwickeln. Der Lehrinhalt speist sich nicht aus dem Wissen des Lehrers, sondern aus den Erfahrungen der Schülerinnen bzw. der Schüler (vgl. McLaran/de Lissovoy, 2003: 217 ff.).

al. bezeichnen dies treffend als „reality check“ (Misbach et al., 2000: 196). Ihre Erfahrungen werden jedoch aufgegriffen, um bei den Weißen Teilnehmenden Schuldgefühle auszulösen (siehe Pkt. 3.2.1.4) und nicht, um an diese anzuknüpfen. Ansätze wirklich eigener Reflexion, um das Erfahrene zu durchdenken, werden von Elliott systematisch unterbunden. Dies wird in Szene 3 sehr deutlich. Zunächst weist Elliott den Mann mit dem „breiten Grinsen“ an auf den Boden zu schauen, fordert ihn dann abrupt auf zur Reflexion anzusetzen, die sie dann allerdings vollständig selber übernimmt.

Leiprecht und Lang kritisieren an diesem antidialogisch ausgerichteten Lernzusammenhang, dass „[...] eigenständiges Forschen nach Strukturen der Unterdrückung nicht gefördert wird [...]“ (Leiprecht/Lang, 2001: 266) Mark Schrödter hingegen argumentiert als Reaktion auf ihre Kritik, dass diese unberechtigt sei, denn es gehe schließlich um das praktische Verstehen von Rassismuserfahrungen (vgl. Schrödter, 2000: 2).<sup>38</sup>

Sein Einwand ist durchaus nachvollziehbar. Es muss bedacht werden, dass es Jane Elliott darum geht ein möglichst „reales“ Diskriminierungserlebnis zu schaffen. Bei einer Modifizierung hin zu einem dialogisch angelegten, subjektorientierten Trainingssetting würde der erwünschte Effekt ausbleiben. Problematisch ist jedoch, dass Jane Elliott diese Art der Selbsterfahrung als eine hinreichende Bedingung für einen antirassistischen Lernprozess versteht und nicht als einen Baustein, um schließlich an diese Erfahrungen anzuknüpfen und mit ihnen weiter zu arbeiten.

Elliott behandelt die Teilnehmenden selbst über ihre „Rollen“ hinaus als Personen defizitär. Sehr deutlich wird dies in Szene 7. In der Auswertungsrunde klärt Elliott die junge Frau mit dem „püppchenhaften“ Verhalten in einem disziplinierenden Modus darüber auf, was gut für sie wäre. An dieser Stelle wird ihr autoritäres Bildungsverständnis deutlich.

Die Teilnehmenden werden von Elliott als Gesprächspartner ausgeschlossen und als irrational Handelnde verstanden, die in einen bestimmten Zustand gelangen sollen. Es wird ihnen während des gesamten Trainings kein „Lerngegenstand“ (Holzkamp, 1994: 284) angeboten, bei dem sie selber entscheiden können, ob er in ihrem Interesse ist. Sie werden vielmehr in gewisser Weise selber zum Lerngegenstand gemacht. Derartige Konzepte, in denen „[...] Vorurteile, ihre Einstellungen, also *sie* [, die Lernenden,] *selbst* [...] geändert werden [sollen] [...]“ (ebd.) werden von Klaus Holzkamp kritisiert. Die mit ihnen einhergehende Hierarchie

---

<sup>38</sup> So heißt es z.B. im Reader des Vereins *eyetoe*: „Während des Trainings wird nur auf das Verhalten der TeilnehmerInnen eingegangen. Ihre Anschauungen, ihre persönliche Geschichte oder Erfahrungen werden nicht thematisiert. Dies geschieht, weil Schwarze oder MigrantInnen ja nicht aufgrund ihres Charakters oder ihrer persönlichen Geschichte schlecht behandelt werden, sondern allein aufgrund ihrer Hautfarbe [...].“ (Schlicher et al., 1998: 13)

zwischen den Lehrenden und den Lernenden und das disziplinierende Prinzip von Belohnen und Bestrafen seien „[...] *genuin wirkungslos, ja kontraproduktiv* [...]“ (ebd. 285). Denn diese Konzepte negierten die Subjekthaftigkeit und Integrität der Lernenden und könnten Mechanismen von Anpassung und Verweigerung mit sich bringen. Es bestehe die Gefahr, dass die fremdbestimmten und als problematisch beurteilten Verhaltensweisen letztlich abgeschirmt und ins Private verlagert würden (vgl. ebd.: 286). Obwohl sich Holzkamps Kritik an Konzepte antirassistischer Erziehung richtet, halte ich seine Kritik auch auf die Erwachsenenbildung übertragbar, da auch hier angeleitetes Lernen stattfindet.

Antirassistische Bildungsarbeit sollte, so Leiprecht und Lang, grundlegend dialogisch angelegt sein. Die Teilnehmenden sollten die Möglichkeit haben, im Dialog miteinander zu lernen und ihre persönlichen Erfahrungen mit Rassismus einbringen zu können, um so „[...] Selbstbestimmung und eigenständiges Reflektieren für eine verändernde Praxis [...]“ (Leiprecht/Lang, 2001: 271) zu fördern und eben nicht anhand von „[...] Demonstration und Erfahrung gezielter psychologischer Manipulation [...]“ (ebd.: 266), wie dies bei Jane Elliott geschieht.

Den Teilnehmenden wird nicht nur ihr Subjektstatus genommen, sondern Rassismus ist zu komplex, so wie das Lernen an sich auch, als dass Denk- und Verhaltensveränderungen einfach so von außen herbeigeführt werden können.

Elliotts mechanistische Vorstellung von Lernprozessen ist überholt. Heute weiß man, dass Verhaltenskonditionierung, bei der innerpsychische Vorgänge ausgeblendet werden, für das Erlernen bestimmter Routinen oder Rituale (z.B. „Guten Morgen“-Sagen) funktionieren mag, doch komplexeren Lernvorgängen nicht gerecht wird (vgl. Marotzki et al., 2006: 146 f.).

#### **3.2.1.4 Moralische Appelle und Erzeugung von Scham- und Schuldgefühlen**

Jane Elliott provoziert in dem „Braunäugig/Blauäugig“-Training bewusst Scham- und Schuldgefühle (vgl. Schlicher et al, 1998: 45). So münden auch ihre Hinweise auf der Meta-Ebene letztlich immer wieder in moralischen Argumentationen (vgl. Heinzelmann, 2002: 10). Auch betont sie stets, dass die Erfahrungen, die die „Blauäugigen“ während des Trainings machen, in keinem Verhältnis zu den Erfahrungen stehen, die Schwarze in der US-amerikanischen Gesellschaft ihr Leben lang machen müssen. Ebenso die persönlichen Berichte der Afroamerikanerinnen und Afroamerikaner unter den „Braunäugigen“ scheinen dazu zu dienen bei den Weißen Teilnehmenden gezielt Scham- und Schuldgefühle auszulösen. In Szene 6 spricht Elliott diese Schuld gar explizit aus.

Leiprecht und Lang erkennen bei Elliott einen deutlich christlich geprägten Umgang mit der Kategorie Schuld. Die „Blauäugigen“ sollen nun für eine kurze Zeit das Leid der Afroamerikanerinnen und Afroamerikaner nachfühlen, um somit wenigstens einen Teil ihrer kollektiven Schuld zu büßen (vgl. Leiprecht/Lang: 2001, 264).

Zum einen verkennt Jane Elliott, dass Menschen zwar rassistische gesellschaftliche Verhältnisse stabilisieren, ihnen jedoch auch unterworfen sind, wenn sie ihre Handlungsfähigkeit aufrechterhalten wollen (siehe Pkt. 1.6).

Zudem versteht Jane Elliott nicht, dass Schuldgefühle aus psychologischer Sicht Abwehrmechanismen darstellen. Sie werden oft in Konfliktsituationen hervorgerufen und tragen letztlich nicht zur Lösung eines Problems bei (vgl. ebd.: 264). Im Gegenteil sind sie nicht viel mehr als „[...] ein Weg zu sich allein, eine Fallgrube, in der die Einzelnen versinken und gar nichts mehr fühlen als den eigenen niederdrückenden Zustand absoluter Ohnmacht, den Zustand der zugeschnürten Kehle, des Stupor.“ (Thürmer-Rohr, 1993; zit.n. Leiprecht/Lang, 2001: 264.) Schuldgefühle wirken nicht nur störend, wie „Schutzschilde“ auf die Interaktion mit den Personen, denen gegenüber man sich schuldig fühlt, sondern sie münden letztlich in eine Art Selbstblockierung, die ein verändertes Handeln nicht ermöglicht (vgl. ebd.). Ebenso gehen Schuldgefühle mit Mitleid einher und Mitleid richtet sich an Objekte (vgl. Leiprecht, 2003: 24).

In der antirassistischen Bildungsarbeit sollte es vielmehr darum gehen, bei Weißen ein Verantwortungsbewusstsein zu mobilisieren (vgl. del Mar Castro Varela, 1997: 252). Denn im Gegensatz zu Schuldgefühlen ist ein Verantwortungsgefühl zukunftsweisend und eröffnet Handlungsperspektiven (vgl. van den Broek, 1993: 94). Überdies kann Verantwortung im Gegensatz zu Schuldgefühlen von mehreren Personen geteilt werden und somit idealerweise zu einer Solidarisierung und kollektiven Lösungsansätzen führen (vgl. Melter, 2006: 13; vgl. Leiprecht, 2003: 34).

Letztlich haben die Teilnehmenden im „Braunäugig/Blauäugig“-Training lediglich die Möglichkeit, ihre Schuld anzuerkennen, denn auch im Anschluss an die Konfrontation ist kein Raum gegeben, um diese zu verarbeiten (vgl. Bürgin, 2000: 46). Es besteht die Wahrscheinlichkeit, dass am Ende des Trainings bei den meisten vordergründig ein „Betroffenheitsgestus“ (Leiprecht/Lang, 2001: 264) übrig bleibt.

Eine wirkliche Einsicht und ein fruchtbares antirassistisches Handeln kann über den Weg der Erzeugung von Schuldgefühlen somit nicht generiert werden.

### 3.2.1.5 Verbot von Widerstand

Der „Mikrokosmos“ des „Braunäugig/Blauäugig“-Trainings wird von der Realität „abgegrenzt“ und die Unterdrückung für die „Blauäugigen“ ist so real, weil eine Kritik oder ein Sich-Widersetzen letztlich eine extreme Überwindung für die Teilnehmenden bedeuten würde.

Zunächst weist Jane Elliott, wie in Szene 5 der Darstellung des Trainingsablaufs beschrieben, explizit darauf hin, dass es eine Beleidigung wäre, Schwarzen vormachen zu wollen, wie sie aufbegehren könnten, da sie als Weiße letztlich nichts zu verlieren hätten. Elliott warnt zudem explizit, dass Widerstand oder eine Kritik einen Abbruch des Trainings zur Konsequenz haben könnte (vgl. Leiprecht/Lang: 2001, 258 f.).<sup>39</sup> Letztlich könnte widerständiges Verhalten auch von einem Desinteresse gegenüber der Thematik Rassismus zeugen und von einer Verweigerung, sich zumindest für eine kurze Zeit mit den eigenen rassistischen Anteilen auseinanderzusetzen (vgl. ebd.: 267).

Leiprecht und Lang sehen aufgrund dieses „Widerstandsverbots“ die entscheidende Lernmöglichkeit verpasst, im Rahmen des Trainings gemeinsam nach Handlungsmöglichkeiten gegen Rassismus zu forschen und diese konkret zu erproben (vgl. ebd.: 265). Andererseits gelingt es Jane Elliott gerade dadurch, dass es in dem „Braunäugig/Blauäugig“-Training eben keine einfache Lösung gibt gegen Elliotts Unterdrückung aufzubegehren, eine Situation zu schaffen, in der die „Blauäugigen“ für eine begrenzte Zeit erfahren, wie es sich anfühlt machtlos und einer Situation ausgeliefert zu sein. Auch Mark Schrödter sieht hier eine Chance, „[...] im Sinne des empathischen Nachvollzugs der Dilemmata von durch Rassismus geprägten Alltagsinteraktionen.“ (Schrödter, 2000: 2)

Als problematisch zu beurteilen ist jedoch, dass auch im Anschluss an die Konfrontation kein Raum gegeben wird, in dem Handlungsstrategien gegen Rassismus erarbeitet werden können. Die Teilnehmenden lernen in dem Training somit nicht, wie „solidarisches Verhalten“ (Leiprecht/Lang, 2001: 265) in von Rassismus geprägten Situationen aussehen könnte.

---

<sup>39</sup> Widerstand seitens der „Braunäugigen“ hätte zur Konsequenz, dass sie die „Rolle“ der „Blauäugigen“ einnehmen müssen (siehe 3.1.4).

### 3.2.1.6 Kein Schonraum

Rassismus ist ein sehr sensibles, emotional aufgeladenes Thema, das bei vielen Weißen mit Angstgefühlen einhergeht. Allein die Erkenntnis des Eingebundenseins in rassistische gesellschaftliche Strukturen ist für viele erschreckend, da dies nicht ihrem Selbstbild entspricht. Daher sollte in einem Antirassismustraining zunächst ein Lerngegenstand ausgegliedert<sup>40</sup> und ein vertrautes Klima geschaffen werden, in dem die Teilnehmenden zunächst entdecken können, dass auch sie in rassistische Diskurse involviert sind und dass auch sie nicht unbeteiligt an rassistischer Ausgrenzung sind (vgl. Eckmann/Eser Daviolo, 2003: 72). Während des Trainings werden die „Blauäugigen“ jedoch schonungslos als rassistisch beschuldigt. Sie werden „[...] so wenig darauf vorbereitet, Opfer von Rassismus zu sein, wie ein schwarzes oder Migrant\*innen-Kind in einer rassistischen Gesellschaft.“ (Schlicher et al., 1998: 13) Abgesehen davon, dass die Teilnehmenden keine Möglichkeit haben, ihre persönliche Eingebundenheit in gesellschaftliche Machtverhältnisse zu erkennen, erfolgt vor der Konfrontation kein Beziehungsaufbau und auch biographische Hintergründe werden nicht abgefragt. Julika Bürgin vergleicht das „Braunäugig/Blauäugig“-Training daher auch zu Recht mit einer „Schocktherapie“ (Bürgin, 2000: 46).<sup>41</sup> Die Teilnehmenden werden durch Elliotts Oberhand-Technik einer willkürlichen Bedrohung ausgesetzt und in einen Gefühlsstatus der Ohnmacht versetzt. Sie werden mit der „nackten Realität“ konfrontiert, den anderen Teilnehmenden (Kolleginnen und Kollegen, Mitschülerinnen und Mitschülern etc.) vorgeführt, ja sogar gegen sie ausgespielt und als Personen real unterdrückt. Auch werden Erfahrungen derart thematisiert, dass sowohl bei rassistisch Dominierten als auch bei rassistisch Dominanten latent die Möglichkeit besteht, dass durch Trigger Reize vergangener Traumata hervorgerufen werden und – im schlimmsten Falle - eine Retraumatisierung erfolgt. Auch im Anschluss an die Konfrontationsphase ist kein Schonraum vorgesehen. So greift Jane Elliott, wie in Szene 7 der Darstellung beschrieben, selbst in der Auswertungsphase die junge Frau mit dem „püppchenhaften“ Verhalten an.

Zudem ist sie lediglich daran interessiert, in drei Stichworten von den „Braunäugigen“ zu erfahren, wie die „Blauäugigen“ in ihrer „Rolle“ für sie ausgesehen haben (vgl. Leiprecht/Lang, 2001: 261; 263). Es wird somit keine wirkliche Meta-Ebene über die Trainingssituation hinaus eingeführt, auf der die Teilnehmenden die Möglichkeit erhalten, ihre

<sup>40</sup> So z.B. institutionellen Rassismus oder Diskurse (vgl. Leiprecht, 2003: 34).

<sup>41</sup> Aus dem Dokumentarfilm „Blue Eyed/Blauäugig“ geht hervor, dass die Teilnehmenden lediglich mit der Vorstellung zu dem Seminar kamen, dass sie an einem Training zur Anerkennung von Vielfalt teilnehmen würden.

hervorgerufenen Emotionen und Spannungen zu integrieren und in reflexive Distanz zum Erfahrenen zu treten.

Im Prinzip bleiben die Teilnehmenden auf kleinen erlebten Traumata und Degradierungen sitzen und können diese nicht ohne Unterstützung von außen verarbeiten. Sie bleiben mit ihren Erfahrungen von Demütigung, Hilflosigkeit und Ohnmacht alleine. Auch Spannungen der Gruppenteilnehmerinnen und Gruppenteilnehmer untereinander werden nicht aufgelöst. Meiner Ansicht nach ist es psychisch und moralisch unverantwortbar, die ausgelösten Emotionen der Teilnehmenden noch nicht einmal im Anschluss zu benennen und auszuwerten, geschweige denn ihre Verarbeitung zu initiieren. Derartig tiefgreifende Gefühlsverletzungen und eventuelle Retraumatisierungen bedürfen sicherlich in manchen Fällen einer intensiven therapeutischen Unterstützung, die nur von psychologisch geschulten Personen geleistet werden kann.

Abgesehen davon ist grundsätzlich für jegliche Trainingsprogramme, bei denen eine Konditionierung individueller Bewusstseinslagen erfolgen soll, eine Legitimation erforderlich (vgl. Zick, 1998: 22).

### **3.2.2 Einschätzung möglicher Lerneffekte**

Da das „Braunäugig/Blauäugig“-Training „Methode“ (ebd.: 32) hat, und es Jane Elliott nicht darum geht, den Teilnehmenden theoretisches Wissen zu vermitteln, sie aber dennoch beansprucht die gesellschaftliche Realität abzubilden, soll im Folgenden eingeschätzt werden, was die Teilnehmenden entsprechend der Konzeption des Trainings über Rassismus lernen können.

#### **3.2.2.1 Individualisierung von Rassismus**

Auch, wenn die Ausführungen von Jane Elliott auf der Meta-Ebene eher einen beschreibenden Charakter annehmen und es den Teilnehmenden somit nicht ermöglicht wird, Rassismus wirklich in seiner Komplexität zu verstehen, ist es zunächst sinnvoll, dass die Trainerin plastische Beispiele rassistischer Verhältnisse aus der US-amerikanischen Gesellschaft einbringt (z.B. Szene 3 und 4).

Letztlich transformiert Elliott ihre Beanstandungen an diesen gesellschaftlichen Verhältnissen jedoch in eine simplifizierte Kritik an den Angehörigen der Weißen Mehrheit (vgl. Bürgin, 2000: 46). Rassismus wird von ihr auf die interaktive Ebene heruntergebrochen und letztlich rein auf das individuelle Handeln der Teilnehmenden bezogen (vgl. Misbach et al., 2000:

201).

Ihre Einstellungen sollen in dem Training ungeachtet ihrer Entstehung unter gesellschaftlichen Bedingungen über den Weg der Selbsterfahrung bewusst gemacht und wieder verlernt werden. Sie sollen für eine kurze Zeit selber die Opferperspektive einnehmen und Unterdrückung unmittelbar nachfühlen. Durch dieses Vorgehen „individualisiert und psychologisiert“ (Leiprecht/Lang 2001: 265) Jane Elliott Rassismus. Wie oben verdeutlicht, arbeitet sie dabei mit moralischen Appellen und der Erzeugung von Scham und Schuld. Es kommt durch diese Vorgehensweise zu einer Überbetonung des individuellen Niveaus von Rassismus. Somit besteht die Wahrscheinlichkeit, dass er von den Teilnehmenden letztendlich auch als ein primär individuelles Problem wahrgenommen wird.

Das Training lässt meines Erachtens somit eine entscheidende Lernmöglichkeit aus. Die Teilnehmenden erleben sich eher als Opfer oder Täter, als schuld- und schambeladen. Eine wirkliche Reflexion des eigenen Verstricktseins in rassistische Diskurse bleibt jedoch aus. Sie werden vermutlich eher kein mehrdimensionales Verständnis von Rassismus entwickeln. Sie lernen sich somit nicht als innerhalb von gesellschaftlichen Machtstrukturen Agierende verstehen.

Gerade dieses Bewusstsein ist jedoch wesentlich für einen antirassistischen Lernprozess (vgl. Schumacher, 2002: 29).

### **3.2.2.2 Klare Täter–Opfer-Dichotomisierung**

Aus der Individualisierung von Rassismus resultiert eine Einteilung der Teilnehmenden in *die* Täter und *die* Opfer von Rassismus, denn den konzeptionellen Annahmen zufolge geht es bei Diskriminierung um Macht, und daher müssen „[...] oben und unten klar voneinander getrennt sein.“ (Schlicher et al., 1998: 67) Wie es für antirassistische Ansätze charakteristisch ist, bedient sich Jane Elliott somit des Machtaspektes (siehe Pkt. 2.3), jedoch stellt diese dichotome Einteilung der Teilnehmenden ein zentrales Manko des Trainingskonzeptes dar, denn sie ist zu schematisch, als dass sie die realen gesellschaftlichen Machtverhältnisse abbilden könnte, wie Jane Elliott es eigentlich beansprucht (vgl. Leiprecht/Lang, 2001: 261). Im Folgenden sollen einige Probleme aufgezeigt werden, die mit dieser Einteilung einhergehen.

Zunächst kommt es durch diese Trainingsanordnung zu einer Überbetonung des interaktiven Niveaus von Rassismus: die „Blauäugigen“, die Unterdrückten, stehen Jane Elliott der Unterdrückerin (vgl. ebd.: 262), die Rassismus „[...] in Form von persönlichen Angriffen,

Personalisierungen und Stereotypisierungen [...]“ (Misbach et al., 2000: 195) operationalisiert, gegenüber. Diese Konstellation ist jedoch zu unflexibel. Es muss bedacht werden, dass in manchen Fällen gesamtgesellschaftliche Machtverhältnisse nicht denen, von den Weißen Teilnehmenden im persönlichen Umfeld erfahrenen entsprechen (vgl. Schumacher, 2002: 31), da womöglich die dort vorherrschende Gruppe von rassistisch Dominierten gebildet wird. Vor dem Hintergrund, dass Rassismus im „Braunäugig/Blauäugig“-Training vordergründig als etwas interaktives beschrieben wird, besteht die Möglichkeit, dass Weiße für sich mitnehmen, dass Rassismus an sich nicht so dramatisch sein kann, wohingegen sich Menschen of Color missverstanden fühlen könnten, eben da die strukturelle Dimension von Rassismus eher aus dem Blick gerät (vgl. Leiprecht/Lang, 2001: 263). Obwohl Mark Schrödter darauf hinweist, dass Jane Elliott „[...] nicht (nur) als konkret rassistisch handelnde Person, sondern auch als das „Medium“, durch die sich „struktureller Rassismus“ äußert und verobjektiviert [...]“ (Schrödter, 2000: 6) auftritt, kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmenden in der Lage sind, dieses ohne theoretisches Wissen deuten zu können.

Es muss zudem bedacht werden, dass nicht selten auch Menschen of Color an rassistischen Diskursen und Ideologien der Weißen Mehrheit anknüpfen und sich gar an der Unterdrückung anderer rassistisch Dominierten beteiligen (vgl. Leiprecht, 2005a: 333).

Auch gibt es beispielsweise Bewegungen wie die Black Panther-Bewegung in den USA, die den Rassediskurs anerkennt, an ihn anknüpft, die negative Bewertung ins positive umkehrt und damit „[...] den Prozess der Bedeutungskonstitution, durch den der andere konstruiert wurde, auf einer tieferliegenden Ebene [...]“ (Miles, 2000: 19) bestätigt.

Derartige widersprüchliche Konstellationen werden in dieser Trainingsanordnung nicht miteinbezogen. Elliott zieht eine zu eindeutige Linie zwischen den Tätern und den Opfern von Rassismus.

Es handelt sich bei Elliotts Betrachtungsweise um eine spezifische Defizitperspektive auf Angehörige der Mehrheitsgesellschaft (vgl. Leiprecht, 2003: 31). Sie werden mit dem „[...] „unvermeidbaren“ Defizit, rassistisch zu sein [...]“ (ebd.) als *die* Täter kategorisiert. Somit werden vorhandene ambivalente und widersprüchliche Denk- und Handlungsmuster übergangen (vgl. ebd.). Überdies werden auch mögliche Ressourcen und bestehende motivationale Anknüpfungspunkte Rassismus entgegenzuwirken untergraben (vgl. ebd.). Die Degradierung Schwarzer zu Opfern ist, wie verdeutlicht wurde, ebenso vereinfachend und alles andere als im Sinne von Empowerment.

Phil Cohen weist darauf hin, dass sich selbst bei überzeugten Rassistinnen und Rassisten Aspekte in ihren Lebensgeschichten finden lassen, die für „nicht-rassistische Artikulationen“ (Cohen, 1993: 44) offen bleiben (z.B. Begeisterung für Reggae Musik auf der einen Seite und Hass gegenüber denjenigen, die sie machen auf der anderen). Und genau bei diesen widersprüchlichen Einstellungen sieht Cohen mögliche Ansatzpunkte antirassistischer Arbeit, die genutzt werden sollten (vgl. ebd.).

„[D]as Erlernen der Möglichkeit, in Widersprüchen zu denken, Widersprüche zu erkennen und zu analysieren, anstatt diese zu vereindeutigen und einer dichotomischen Entweder-oder-Logik zu verfallen [...]“ (Kalpaka, 1994: 45; zit.n. del Mar Castro Varela, 1997: 255) sollte allerdings ein grundlegendes Ziel antirassistischer Arbeit sein.

Doch Jane Elliott regt derartige Bewusstseinsprozesse nicht an. Im Gegenteil, vielmehr greift sie diese dichotome Logik einer Über- und Unterordnung auf und bestätigt diese.

Ein weiterer möglicher problematischer Lerneffekt, der sich aufgrund dieser klaren Täter-Opfer-Dichotomie ergeben könnte, soll im Folgenden separat diskutiert werden.

### **3.2.2.3 Ausblendung anderer Differenzlinien**

In Widersprüchen denken zu lernen bedeutet auch, ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass Weiße nicht nur Subjekte rassistischer Unterdrückung sind, sondern aufgrund anderer Mehrheits-Minderheits-Diskurse jederzeit selber Unterdrückung erfahren können. Auf Basis dieser Erkenntnisse würde nicht nur die schematische Täter-Opfer-Dichotomie überwunden werden, sondern diese könnte auch bei Angehörigen der Mehrheit eine Motivation auslösen, sich von ihren vermeintlichen „Privilegien“ zu lösen und Rassismus zu konterkarieren (vgl. Holzkamp, 1994: 294 ff.).

Auch Jane Elliott thematisiert die „Austauschbarkeit der Opfer“ (Misbach et al., 2000: 197) von Diskriminierung, denn ihren Annahmen zufolge werden dort, „[w]o Rassismus herrscht [...] auch Frauen, Schwule, Lesben und Behinderte ausgegrenzt.“ (eyetoeye, 2010)

Doch bei der Einteilung der Teilnehmenden selbst werden neben der Kategorie „Rasse“ keine anderen Differenzlinien einbezogen. Somit finden sich unter den „Blauäugigen“ auch Personen, die in der Gesellschaft (z.B. als Frau) selber Unterdrückung erfahren müssen. Jane Elliott kommt auch in dieser Hinsicht ihrem Anspruch, gesellschaftliche Machtverhältnisse in dem „Mikrokosmos“ abzubilden, nicht nach (vgl. Leiprecht/Lang, 2001: 261). Aus diesem Grund ist es nach Leiprecht und Lang letztlich nicht verwunderlich, dass sie „[...] die Logik ihres eigenen Settings durchbricht.“ (ebd.) Wie in Szene 7 der Darstellung beschrieben, kritisiert Elliott in der Auswertungsrunde das „püppchenhafte“ Verhalten einer jungen Frau,

mit dem sie genau die weiblichen Stereotype reproduziere, wie sie in der US-amerikanischen Gesellschaft von ihr erwünscht seien. Elliott greift hier eine Person an, die ihren Annahmen zufolge selber zu den Unterdrückten gehört (vgl. ebd.).

Letztlich bleibt es bei dieser Demonstration und die Thematisierung anderer Formen von Diskriminierung wird von Jane Elliott eher nebensächlich behandelt. Somit bleibt die Lernmöglichkeit eines wirklichen Verständnisses über die verschiedenen gesellschaftlichen Unterdrückungsmechanismen aus (vgl. Misbach et al., 2000: 197).

Wie oben erwähnt sollte in antirassistischen Bildungsprozessen jedoch gerade diese Erkenntnis zentral sein. Nicht zuletzt auch, da auf dieser Grundlage ein Wunsch aller geweckt werden könnte sich zu solidarisieren, um gemeinsam ausgrenzenden Strukturen und Diskursen entgegenzuwirken.

Im Dokumentarfilm „Blue Eyed/Blauäugig“ fragt Jane Elliott eine „Blauäugige“ am Ende des Trainings, ob sie jemals Diskriminierung erlebt habe. Diese antwortet: „Ja, ich habe Diskriminierung erlebt, als Frau.“ Elliott lacht und zieht die Aussage der Frau ins Lächerliche: „Als Weiße Frau! Glauben Sie, dass Diskriminierung, die Sie als Weiße Frau erlebt haben, die gleiche ist, wie sie sie erlebt hat?“ Sie deutet auf eine Schwarze unter den „Braunäugigen“. Elliott nimmt es sich heraus, über die Gefühle anderer Personen in Form einer „vergleichenden Viktimologie“ (Bürgin, 2000: 46) zu urteilen. Dies ist meines Erachtens nicht vertretbar. Zudem könnte die von Jane Elliott vorgenommene „Opferhierarchie“ sogar zu konkurrierenden Umgangsweisen innerhalb gesellschaftlich unterdrückter Personengruppen führen (vgl. ebd.) und nicht zu einer Solidarisierung.

#### **3.2.2.4 Widersinnigkeit und Brisanz von Rassismus**

Jane Elliott vereint die ideologische bzw. diskursive und strukturelle Macht des „Mikrokosmos“ in ihrer Person. Sie führt einen willkürlichen Rassismus, „arbitrary racism“ (Zick, 1998: 34) ein, auf dessen Basis sie ihre Verhaltensweisen den „Blauäugigen“ gegenüber begründet. Die Einteilung nach einem phänotypischen Merkmal und die von Jane Elliott eigens dafür entwickelte pseudowissenschaftliche Theorie, die vorgibt, dass „Blauäugige“ mit weniger kognitiven Fähigkeiten ausgestattet seien als „Braunäugige“, da blaue Augen von mehr Licht durchdrungen würden und dadurch das Gehirn geschädigt würde, verdeutlicht sehr gut wie abstrus derartige „Rassentheorien“ sind. Auch lässt sich der von Elliott eingeführte Rassismus in seinen groben Zügen mit dem im theoretischen Teil beschriebenen Prozess der Rassenkonstruktion, Negativbewertung und der darauf aufbauenden Ausschließungspraxis vergleichen (siehe Pkt. 1.3). Das phänotypische Merkmal

der blauen Augenfarbe wird zu einem Bedeutungsträger natürlich angeborener Minderwertigkeit. Den „Blauäugigen“ werden folglich negative Eigenschaften angehängt, auf deren Basis im „Braunäugig/Blauäugig“-Training Ausgrenzungspraxen resultieren.

Elliott wählt bewusst das Merkmal der Augenfarbe, um die Absurdität derartiger Theorien zu betonen (vgl. Leiprecht/Lang, 2001: 256). Der Augenfarbe fehlt jedoch die reale Geschichte. Dass die Konstruktionsmerkmale von Rassismus eben nicht zufällig, sondern geschichtlich gewachsen sind, bleibt den Teilnehmenden verborgen. Zick fragt zu Recht „[...] wie man denn willkürlichen Rassismus auf historisch gewachsenen Rassismus, der eben nicht willkürlich ist, generalisieren möchte?“ (Zick, 1998: 34). Die Teilnehmenden erfahren ja im Alltag eben nicht, dass die Konstruktionsmerkmale von Rassismus zufällig sind (vgl. ebd.).

Misbach et al. vermuten gar, dass dies den Effekt nach sich ziehen könnte, dass die Weißen Teilnehmenden rassistische Konstruktionen als „idiotisch“ (Misbach et al., 2000: 194) zur Kenntnis nehmen könnten und diese Feststellung folglich auf die Realität übertragen (vgl. ebd.: 194 f.).

Auf der anderen Seite gelingt es Jane Elliott gerade auf diese Art auf die Widersinnigkeit rassistischer Konstruktionen aufmerksam zu machen. Zugleich erfahren die Teilnehmenden in dem Training durch Beobachtung, aber vor allem auch unmittelbar, welche Konsequenzen derartige Ideologien bzw. Diskurse nach sich ziehen können (vgl. Leiprecht/Lang, 2001: 255).

### **3.2.3 Verkürzte Handlungsperspektiven**

Rassismus wird im „Braunäugig/Blauäugig“-Training vordergründig als ein Problem von individuellen Einstellungen behandelt. Die notwendige Thematisierung der eigenen Eingebundenheit in rassistische Strukturen sowie auch die Reflexion über persönliche Handlungsmöglichkeiten und Beschränkungen innerhalb dieser Strukturen ist nicht vorgesehen.

Jane Elliott appelliert vielmehr an die Zwischenmenschlichkeit und vermittelt den Teilnehmenden eben nicht, wie Ute Osterkamp dies treffend formuliert, dass es „[...] nicht darum gehen kann alle Menschen sympathisch zu finden, [...] sondern darum, dass sie darauf nicht mehr angewiesen sind [...]“ (Osterkamp, 1996, 153; zit.n. Holzkamp, 1994: 299). Es wird in dem Training nicht gelernt, dass ein „Kampf“ gegen Rassismus langfristig struktureller Veränderungen bedarf und es schließlich auch im eigenen Interesse wäre.

Das „Braunäugig/Blauäugig“-Training ist nicht wie ein Rollenspiel angelegt. Die Teilnehmenden haben keine Möglichkeit frei in Interaktion zueinander zu treten, um so solidarisches Verhalten einzuüben und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Zwar weist

Jane Elliott darauf hin, dass Widerstand notwendig wäre (vgl. Leiprecht/Lang, 2001: 265), doch auch im Anschluss an die Konfrontation sieht sie es nicht vor, mit den Teilnehmenden zu erörtern, wie in von Rassismus geprägten Unterdrückungssituationen eingegriffen werden könnte.

Jane Elliotts Intention ist es vordergründig, Bewusstseinsprozesse anzuregen und rassistische Denk- und Verhaltensmuster zu erschüttern. Sie arbeitet mit moralischen Appellen und der Erzeugung von Scham- und Schuldgefühlen, die wie oben erarbeitet, eher in einer Art „Selbstblockade“ und einem Betroffenheitsgestus münden.

Nicht zuletzt erfahren auch Menschen of Color im Zusammenhang mit dem Training, dass ihnen keine Macht zugestanden wird, etwas an ihrer Situation zu verändern. Sie werden als *die* Opfer verstanden. Gerade sie gilt es jedoch im Sinne von Empowerment, wie es als ein klassisches Ziel antirassistischer Ansätze genannt wurde (siehe Pkt. 2.3), dabei zu unterstützen, aus einer scheinbar machtlosen Position eine Position der Stärke einzunehmen (vgl. ebd.: 269). In dem Reader „Ganz schön blauäugig...“ heißt es: das Training gebe „[...] den TeilnehmerInnen Anregungen und Werkzeuge, wirklich etwas gegen Rassismus zu tun [...]“ (Schlicher et al., 1998: 14). Wie jedoch aufgezeigt wurde, werden ihnen keine wirklichen Handlungsperspektiven eröffnet.

Es wird von ihnen letztlich erwartet, dass sie im Anschluss an das Training rassistische Verhaltensmuster in der „Selbstschau“ (Leiprecht/Lang, 2001: 265) tilgen und zukünftig unterlassen. Die Teilnehmenden verlassen das Training zwar vermutlich mit einem neuen Bewusstsein über Rassismus, doch sie bleiben ohne Instrumente für eine wirkliche Handlungsstrategie gegen Rassismus.

### **3.2.4 Die Modifikationen des Vereins eyetoeye und Probleme des Transfers auf Deutschland**

Wie oben bereits angedeutet, hat der Verein eyetoeye das Training in einigen Aspekten modifiziert. Auf diese Modifikationen und mögliche Probleme, die mit der Übertragung des Trainingskonzeptes in den deutschen Kontext einhergehen soll im Folgenden eingegangen werden.

Der Gruppe der „Blauäugigen“ werden nun auch Menschen of Color zugeteilt.<sup>42</sup> Dies erscheint zunächst sinnvoll, denn auch sie können rassistische Dominanzdiskurse übernehmen

---

<sup>42</sup> Die Einteilung erfolgt anhand des ersten Eindrucks. Personen, die bei den Trainerinnen und Trainer einen dominierenden, großspurigen oder überheblichen Eindruck erwecken, werden tendenziell der Gruppe der „Blauäugigen“ zugeordnet (vgl. Leiprecht/Lang, 2001: 266).

oder sich aufgrund anderer Differenzlinien an Unterdrückung beteiligen. Jedoch hat diese Modifikation im Wesentlichen nichts verändert. Auch in dieser Konstellation gibt es weiterhin die Gruppe *der Privilegierten* und *der Benachteiligten*. Überdies beurteilen Lang und Leiprecht es als problematisch, dass Schwarze, die in der Realität ohnehin Rassismuserfahrungen machen, in dem Training erneut einer Situation ausgesetzt sind, in der sie systematisch aufgrund einer sozialen Konstruktion von „Rasse“ unterdrückt werden (vgl. Leiprecht/Lang, 2001: 266 f.). Zudem besteht durchaus die Möglichkeit, dass sich die Gruppe der Schwarzen unter den „Blauäugigen“, die Rassismus alltäglich erfahren muss, über die Simulation in dem „Braunäugig/Blauäugig“-Training „sadistisch belustigt“ (Schrödter, 2004: 180), was den Lerneffekt der anderen Teilnehmenden mindern könnte (vgl. ebd.).

Eine weitere Modifizierung des Vereins sieht eine klare Trennung zwischen Simulation und Auswertungsrunde vor. Im Anschluss an die Konfrontationsphase verlassen die Teilnehmenden symbolisch ihre „Rollen“, indem die „Blauäugigen“ aufgefordert werden ihren Kragen abzulegen (vgl. Schlicher, 2005). Es wird somit zunächst ein Schonraum geschaffen. Es erfolgt jedoch wie im Originaltraining keine Auseinandersetzung mit den hervorgerufenen emotionalen Spannungen über die eingenommen „Rollen“ hinaus. Die Teilnehmenden werden ebenfalls lediglich aufgefordert, in drei Stichworten zu notieren, wie sie sich in ihren „Rollen“ gefühlt und wie die Teilnehmenden der jeweils anderen Gruppe für sie ausgesehen haben (vgl. eyetoeye, 2010: Dokumentationslisten). Auch die Adepten haben die Notwendigkeit einer Benennung und Auflösung der Emotionen im direkten Anschluss an die Konfrontation nicht erkannt und scheinen somit die möglichen Gefahren ihres konfrontativen Ansatzes nicht zu reflektieren.

Zudem hat der Verein das Training um eine Nachbereitungsphase erweitert. In dieser werden die gemachten Lernerfahrungen „[...] in direkten Bezug zur Realität gebracht und Vergleiche zu Diskriminierungssituationen in unserer Gesellschaft gezogen (Diskriminierungen im Alltag, durch die Gesetzgebung, Medienberichterstattung, etc.).“ (Schlicher, 2005)

Es sollte gewürdigt werden, dass dem „Braunäugig/Blauäugig“-Training ein Baustein hinzugefügt wurde, bei dem die Teilnehmenden ihren Subjektstatus wieder erlangen. Sie können dort eigene Erfahrungen einbringen und über die Simulation hinaus eigenständig und forschend gesellschaftliche Bezüge herstellen. Dennoch ist es auch an dieser Stelle nicht vorgesehen Rassismus theoretisch zu durchdringen und es wird auch hier wieder das eigene Eingebundenseint in gesellschaftliche Machtverhältnisse nicht reflektiert.

Überdies ist nach ca. vier Wochen eine zwei- bis dreistündige Nachbesprechung vorgesehen (vgl. eyetoeye, 2010: Workshopbedingungen). Während dieser werden die notierten

Stichworte aufgegriffen. Vor allem wird der Frage nachgegangen, inwieweit die Teilnahme an dem Training das Verhalten und die Wahrnehmung der Teilnehmenden verändert hat (vgl. Daser, 2006).

Auch diese Modifikation zeigt, dass sich die Trainerinnen und Trainer des Vereins eyetoeye offensichtlich etwas von dem autoritären Bildungsverständnis Jane Elliotts gelöst haben, welches auch mit ihrer damaligen Tätigkeit als Grundschullehrerin in den USA der 70er Jahre zusammenhängen könnte.

Es werden weitere Probleme des Transfers auf den gesellschaftlichen Kontext Deutschlands deutlich, denen jedoch nicht durch entsprechende Modifikationen entgegengewirkt wurde.

So weisen Hormel und Scherr darauf hin, dass die von Elliott vorgenommene Einteilung der Teilnehmenden anhand der Kategorie „Rasse“ und die damit eindeutige Anspielung auf einen biologischen Rassismus, der sich auf die Hautfarbe bezieht, im US-amerikanischen Kontext zutrifft. Auf diese Art können jedoch keine Lernprozesse initiiert werden, die eine Bearbeitung des weit verbreiteten kulturellen Rassismus im hiesigen gesellschaftlichen Kontext ermöglichen, wobei es dann beispielsweise um die Problematisierung der westlichen Wertegemeinschaft vs. Islam gehen müsste (vgl. Hormel/Scherr, 2004: 51).

Zudem ist es als problematisch zu beurteilen, dass auch die Trainerinnen und Trainer von eyetoeye weiterhin mit moralischen Appellen und der Erzeugung von Schuld- und Schamgefühlen arbeiten. Diese christlichen Kategorien entsprechen dem traditionellen nationalen Selbstverständnis der USA. In Deutschland jedoch scheinen derartige religiöse Argumentationen unangemessen, nicht zuletzt, da die deutsche „Schweigekultur“ bei vielen, auch Nachkriegsgenerationen, tief sitzende Schuldgefühle gegenüber Schwarzen ausgelöst hat. Es wäre meiner Ansicht nach wichtig diese aufzugreifen und sie zu verarbeiten. Zumindest aber sollten sie nicht noch extra provoziert werden.

Generell sollte bedacht werden, dass die Thematisierung von Rassismus in den USA womöglich offener ausgetragen wird. In Deutschland jedoch ist das Thema aufgrund des Nationalsozialismus auch heute noch sehr emotional aufgeladen. Vor diesem Hintergrund scheint es sinnvoller zu sein, eine sensiblere Herangehensweise an diese Thematik zu wählen und eben nicht den Weg der direkten Konfrontation.

## **Schlussbetrachtung**

Zu Beginn dieser Arbeit erfolgte die notwendige theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff und dem Phänomen des Rassismus. Es konnte insbesondere verdeutlicht werden, dass Rassismus aufgrund der gesellschaftlich-strukturellen Verankerung nicht als ein Problem von

Einzelnen zu betrachten ist.

Die Vermittlung rassismuskritischer Kompetenz für Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter kann daher nicht als eine optionale Zusatzaufgabe verstanden werden, sondern muss zukünftig als Querschnittsaufgabe in Aus- und Weiterbildung verankert werden. Rassismuskritische Kompetenz impliziert vor allem eine mehrdimensionale Herangehensweise an das Phänomen, die über die Bearbeitung offener und extremer Formen von Rassismus hinausgeht und betont, dass Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, den Blick zunächst auf sich selbst und ihr Arbeitsumfeld richten sollten. Es wurde eine kritische Auseinandersetzung mit dem Antirassismustraining „Braunäugig/Blauäugig“ vorgenommen, um eine Antwort auf die Frage zu geben, inwieweit dieses einen sinnvollen Beitrag zur Erlangung rassismuskritischer Kompetenz darstellen kann.

An dem Training gefiel mir zunächst das einfache Prinzip Rassismus über den Weg der Selbsterfahrung nachvollziehbar zu machen und die Teilnehmenden so für einen prägenden Teil des Lebens von Schwarzen Klientinnen und Klienten zu sensibilisieren. Diese Selbsterfahrung an sich kann bereits zu mehr Verständnis und Empathie gegenüber Menschen of Color führen. Den Teilnehmenden werden zudem plastische Beispiele geboten, die auch auf institutionalisierte und subtile Formen von Rassismus in der Gesellschaft hinweisen.

Das Training provoziert mit Sicherheit ein intensives und prägendes Erlebnis, welches auf die Brisanz der Thematik, aber auch auf die Existenz von Rassismus in unserer Gesellschaft aufmerksam macht. Im besten Fall kann das Training einen ersten persönlichen Impuls setzen, um sich im Anschluss vertiefend mit Rassismus auseinanderzusetzen.

Diese potenziell sinnvollen Aspekte werden jedoch von problematischen überschattet. Das Training bietet keinen Raum, um Strategien im Umgang mit Rassismus zu entwickeln und somit eine veränderte berufliche Handlungspraxis zu mobilisieren. Die Handlungskompetenz kann so nicht erweitert werden, um Rassismus tatsächlich entgegenzutreten. Die Konfrontation mit Gefühlen von Schuld und Scham könnte sich letztlich gar störend auf die Interaktion und Kommunikation mit Menschen of Color auswirken. Es wird kein profundes theoretisches Wissen vermittelt, das zu einem wirklichen Verständnis von Rassismus in unserer Gesellschaft, aber auch im eigenen Arbeitsumfeld beitragen könnte. Somit leistet das Training auch keinen sinnvollen Beitrag zur Erlangung kognitiver Kompetenz. Vor allem das Erkennen der eigenen Verstrickung in gesellschaftliche Machtstrukturen und eine bewusste Positionierung innerhalb dieser wird nicht angeregt, einen Beitrag zur Erlangung reflexiver Kompetenz stellt das Training somit ebenfalls nicht dar.

Auch die Trainerinnen und Trainer des Vereins eyetoeye reflektieren die Gefahren ihres

konfrontativen Ansatzes nicht und haben keine entsprechenden Modifikationen vorgenommen. Dies erachte ich als bedenklich und ethisch nur schwer verantwortbar. Problematisch ist es zudem Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern autoritäre und manipulative Techniken als sinnvolle pädagogische Prinzipien nahe zu legen (vgl. Leiprecht/Lang, 2001: 268)

Die Frage inwieweit das „Braunäugig/Blauäugig“-Training einen sinnvollen Beitrag zur Erlangung rassismuskritischer Kompetenz beitragen kann, mündet letztlich sogar in eine Beantwortung auf die Frage, ob es überhaupt sinnvoll wäre das Training in dieser Form einzusetzen. Diese muss aufgrund der von mir geleisteten kritischen Auseinandersetzung letztendlich mit einem klaren Nein beantwortet werden. Jedoch erscheint es mir sinnvoll den Dokumentarfilm „Blue Eyed/Blauäugig“ einzusetzen und den Fokus hierbei auf problematische Aspekte antirassistischer Bildungsarbeit zu legen.

Die Probleme des Trainings resultieren vor allem aus dem beschreibenden, alltagstheoretischen Erklärungsmodell von Rassismus und dem autoritären Bildungsverständnis Jane Elliotts (vgl. Leiprecht/Lang, 2001: 270). Sie hat das Training aus persönlicher Betroffenheit und „ethischer Entrüstung“ (Schlicher et al., 1998: 44) heraus entwickelt und niemals einen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erhoben.

Ein Antirassismustraining, das einen sinnvollen Beitrag zur Erlangung rassismuskritischer Kompetenz beitragen könnte, sollte erfahrungsorientiert ausgerichtet sein und einen Dialog ermöglichen. Es sollten möglichst analog zu den verschiedenen Kompetenzbereichen rassismuskritischer Kompetenz mehrere Lernebenen angesprochen werden. Es sollte theoretisches Wissen erlangt und vor allem in ein mehrdimensionales Verständnis von Rassismus eingeführt werden. Somit wird nicht nur eine zu simplifizierte Täter-Opfer-Dichotomie überwunden, sondern auch die Frage der Schuld umgangen. Im Sinne der reflexiven Kompetenz wäre hier dann die persönliche Involviertheit in die gesellschaftlichen Machtverhältnisse kritisch zu reflektieren. Die Möglichkeit des Einübens von Handlungsmöglichkeiten für die eigene berufliche Praxis sollte dabei als zentral erachtet werden. Wichtig ist zudem, dass auch Strukturen, Angebote sowie Routinen des eigenen Arbeitsumfeldes einbezogen werden, denn solange diese auch weiterhin Ausgrenzungen weitertragen oder gar hervorbringen, kann sich eine jede rassismuskritische Kompetenz nicht entfalten.

Ein Blick auf den deutschen Markt zeigt wie different Konzepte antirassistischer bzw. auch interkultureller Bildungsarbeit sein können. Sehr begehrt sind theaterpädagogische Methoden, die auf das politische „Theater der Unterdrückten“ des Brasilianers Augusto Boal

zurückgehen (z.B. Kalpaka/Wilkening (1997) in ihrem Seminarkonzept „Multikulturelle Lerngruppen“).

Es wäre nun interessant ein solches Konzept im Hinblick auf einen möglichen Beitrag zur Erlangung rassismuskritischer Kompetenz für Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter zu untersuchen.

**Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der im Literatur- und Quellenverzeichnis angegebenen Quellen angefertigt habe.

Hamburg, den 16.08.10

---

Leonie Riebandt

## Literaturverzeichnis

- Antirassismus-Büro Hamburg (Hrsg.) (1990): Ansätze antirassistischer Arbeit – Ein (Reise-)Bericht. Hamburg: Selbstverlag
- Attia, Iman (1997): Antirassistisch oder interkulturell? Sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte im Kontext von Migration, Kultur und Rassismus. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hrsg.) (1997): Psychologie und Rassismus. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt Taschenbuchverlag, 259-285
- Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Balibar, Etienne (1990): Gibt es einen Neo – Rassismus?. In: Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel (1990): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg/Berlin: Argument: 27–41
- Broden, Anne (2009): Thematische Entwicklung als Spiegel der Veränderungen im Migrationsdiskurs und den Debatten um Rechtsextremismus. In: Überblick. Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen. Nr. 2, 4-7
- Bürgin, Julika (2000): Kritische Anmerkungen zum Konzept „Blue Eyed“. In: Kursiv. Journal für politische Bildung. Nr. 3, 45-46
- Cohen, Philip (1993): Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung. Hamburg: Argument Verlag
- Del Mar Castro Varela, Maria (1997): Psychologie und Antirassismus. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hrsg.) (1997): Psychologie und Rassismus. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt Taschenbuchverlag, 243-258
- DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. (Hrsg.) (2005): Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit. Erfurt: DGB-Bildungswerk Thüringen
- Eckmann, Monique/Eser Daviolo, Miryam (2003): Rassismus angehen statt übergehen. Theorie und Praxisanleitung für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Zürich/Luzern: Pestalozzianum Verlag
- Edelmann, Walter (2000): Lernpsychologie. Weinheim: Beltz/PVU
- Hall, Stuart (1989): Rassismus als ideologischer Diskurs, Vortrag. In: Rätzsch, Nora (Hrsg.) (2000): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument Verlag, 7–16
- Heidbrink, Horst (2008): Einführung in die Moralphychologie. Weinheim/Basel: Beltz Verlag
- Heinzelmann, Herbert (2002): Blue Eyed – Ein Film-Heft. In: Institut für Kino und Filmkultur (IKF) im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb (Hrsg.). Augsburg: dino druck + medien GmbH

- Holzcamp, Klaus (1994): Antirassistische Erziehung als Änderung rassistischer „Einstellungen“? – Funktionskritik und subjektwissenschaftliche Alternative. In: Holzcamp, Klaus (1997): Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand. Hamburg/Berlin: Argument Verlag, 279-299
- Holzcamp, Klaus (1995): Rassismus und das Unbewußte in psychoanalytischem und kritisch - psychologischem Verständnis. In: Holzcamp, Klaus (1997): Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand. Hamburg/Berlin: Argument Verlag, 300-344
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH
- Hufenus, Hans-Peter (1993): Erlebnispädagogik – Grundlagen. In: Herzog, Fridolin (Hrsg.) (1993): Erlebnispädagogik. Schlagwort oder Konzept?. Luzern: SZH, 85-99
- Jäger, Margarete (2007): Wie stellt sich rassistische Normalität dar?. In: Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismuserbeit in NRW. Nr. 4, 27-39
- Jäger, Siegfried (1997): Zur Konstruierung rassistisch verstrickter Subjekte. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hrsg.): Psychologie und Rassismus. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 132-152
- Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (Hrsg.) (1986): Die Schwierigkeit nicht rassistisch zu sein. Berlin: Express Edition
- Kenngott, Eva-Maria/Steil, Armin (2003): Fremdheit als Problem moralischen Lernens. In: Stender, Wolfram/Rhode, Georg/Weber, Thomas (Hrsg.) (2003): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag GmbH, 105–143
- Kunstreich, Tim (2003): Der Kaiser ist ja nackt!. In: Sozialextra. Nr. 4, 41-42
- Leiprecht, Rudolf/Lang, Susanne (2000): Sinnvolles und Problematisches in der antirassistischen Bildungsarbeit – Eine kritische Betrachtung des Blue Eyed/Brown Eyed – Trainings (Jane Elliott). In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Nr. 5, 449–417
- Leiprecht, Rudolf/Lang, Susanne (2001): Dichotome Differenzen und antirassistische Praxis. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hrsg.) (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 251–274
- Leiprecht, Rudolf (2003): Antirassistische Ansätze in (sozial-)pädagogischen Arbeitsfeldern: Fallstricke, Möglichkeiten und Herausforderungen. In: Stender, Wolfram/Rhode, Georg/Weber, Thomas (Hrsg.) (2003): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 21–42
- Leiprecht, Rudolf (2005a): Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 317-345

- Leiprecht, Rudolf (2005b): Rassismen (nicht nur) bei Jugendlichen. Beiträge zur Rassismusprävention und Forschung. Universität Oldenburg: Arbeitspapiere des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM), Nr. 9
- Lück, Mitja Sabine/Arapi, Güler (2005): Mädchenarbeit in der Migrationsgesellschaft. Eine Betrachtung aus antirassistischer Perspektive. Bielefeld
- Marotzki, Winfried/Nohl, Arndt-Michael/Ortlepp, Wolfgang (2006): Einführung in die Erziehungswissenschaft. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich
- McLaren, Peter/de Lissovoy, Noah (2003): Paulo Freire (1921–1997). In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (2003): Klassiker der Pädagogik. Zweiter Band. Von John Dewey bis Paulo Freire. München: Verlag C.H. Beck, 217-226
- Mecheril, Paul (2003): Vom antirassistischen zum rassismuskritischen Ansatz. In: Überblick. Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismuserbeit in Nordrhein-Westfalen. Nr. 4, 10-17
- Mecheril, Paul (2005): Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 462-471
- Melter, Claus (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit. Bd. 470: Internationale Hochschulschriftenreihe. Münster: Waxmann Verlag
- Miles, Robert (1991): Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg: Argument Verlag
- Miles, Robert (2000): Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. In: Rätzkel, Nora (Hrsg.) (2000): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument Verlag, 17–33
- Misbach, Elène/Schmalstieg, Catharina/Reimer, Katrin/Würflinger, Wiebke (2000). In: Markard, Morus/Ausbildungsprojekt Subjektwissenschaftliche Berufspraxis (2000): Kritische Psychologie und studentische Praxisforschung. Wider Mainstream und Psychoboom. Konzepte und Erfahrungen des Ausbildungsprojekts Subjektwissenschaftliche Berufspraxis an der FU Berlin. Hamburg: Argument Verlag, 190-210
- Myers, David (2008): Psychologie. Heidelberg: Springer Medizin Verlag
- Osterkamp, Ute (1991): Rassismus und Alltagsdenken. In: Forum Kritische Psychologie. Hamburg: Argument Verlag. Nr. 28, 40–72
- Osterkamp, Ute (1996): Rassismus als Selbstentmächtigung: Texte aus dem Arbeitszusammenhang des Projektes Rassismus/Diskriminierung. Berlin/Hamburg: Argument Verlag

- Osterkamp, Ute (1997): Institutioneller Rassismus Problematik und Perspektiven. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hrsg.) (1997): Psychologie und Rassismus. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag, 95–11
- Quilling, Eike/Nicolini, Hans (2007): Erfolgreiche Seminargestaltung. Strategien und Methoden in der Erwachsenenbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Rommelspacher, Birgit (1997): Psychologische Erklärungsmuster zum Rassismus. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hrsg.) (1997): Psychologie und Rassismus. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 153–172
- Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus?. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2009): Rassismuskritik. Bd.1. Rassismustheorie und –forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 25-38
- Scherr, Albert (2003): Die AAT/CT-Debatte: Das richtige Rezept für harte Jungs?. In: Sozialextra. Nr. 4, 42–44
- Schlicher, Jürgen/Günther, Rosi/Schütze, Doro/Thiele, Kerstin (Hrsg.) (1998): Ganz schön blauäugig... - Ein Reader zum Einsatz der „Braunäugig/Blauäugig“ – Übung in antirassistischer Bildungsarbeit. Marburg: Eyetoeye
- Schlicher, Jürgen/Schütze, Dorothea (2000): Augenöffner. Erfahrungen mit der Braunäugig/Blauäugig-Übung in Deutschland. In: Kursiv. Journal für politische Bildung. Nr. 1, 28-33
- Schmidt-Grunert, Marianne (2009): Soziale Arbeit mit Gruppen. Eine Einführung. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag
- Schulz von Thun, Friedemann (1989): Miteinander reden 2 – Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag
- Sielert, Uwe/Jaeneke, Katrin/Lamp, Fabian/Selle, Ulrich (2009): Kompetenztraining „Pädagogik der Vielfalt“. Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung. Weinheim/München: Juventa Verlag
- Stender, Wolfram (2003): Erziehung und Toleranz? Probleme antirassistischer Pädagogik in Deutschland. In: Stender, Wolfram/Rhode, Georg/Weber, Thomas (Hrsg.) (2003): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 80-90
- Terkessidis, Mark (1998): Psychologie des Rassismus. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: Transcript

Teuber, Kristin (2002): Migrationssensibles Handeln in der Jugendhilfe. In Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.) (2002): Migrantenkinder in der Jugendhilfe. Autorenband der SPI-Schriftenreihe. München: Eigenverlag, 75-134

Van den Broek, Lida (1993): Am Ende der Weißheit. Vorurteile überwinden. Berlin: Orlanda Frauenverlag

Walkenhorst, Philipp (2004): Anmerkungen zu einer „Konfrontativen Pädagogik“. In: Weidner, Jens/Kilb, Rainer (Hrsg.) (2004): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, 51-90

Wallerstein, Immanuel (1990): Ideologische Spannungsverhältnisse im Kapitalismus: Universalismus vs. Sexismus und Rassismus. In: Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel 1990: Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg/Berlin: Argument: 39-48

Weidner, Jens (2004): Konfrontation mit Herz: Eckpfeiler eines neuen Trends in Sozialer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In: Weidner, Jens/Kilb, Rainer (Hrsg.) (2004): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, 11-24

Weidner, Jens/Kilb, Rainer (Hrsg.) (2004): Vorwort. Was ist „Konfrontative Pädagogik“?. In: Weidner, Jens/Kilb, Rainer (Hrsg.) (2004): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, 7-8

Weiß, Anja (2001): Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag

Zerger, Johannes (1997): Was ist Rassismus? Eine Einführung. Göttingen: Lamuv Verlag

## Quellenverzeichnis

- Daser, Julia (2006): Projektbericht „Eye-to-Eye“. In: [http://www.rosalux.de/fileadmin/rls\\_uploads/pdfs/Projekte/2006/eyetoeye.pdf](http://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Projekte/2006/eyetoeye.pdf) (Zugriff: 03.06.2010)
- DBSH (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.) (Hrsg.) (2009): Grundlagen für die Arbeit des DBSH. In: [http://www.dbsh.de/grundlagenheft\\_-PDF-klein.pdf](http://www.dbsh.de/grundlagenheft_-PDF-klein.pdf) (Zugriff: 08.05.2010)
- Eggers, Maureen Maisha (2002a): Die Entwicklung Antirassistischer Standards für soziale Berufe. In: [http://www.genderwiki.de/index.php/Maisha\\_Maureen\\_Eggers](http://www.genderwiki.de/index.php/Maisha_Maureen_Eggers) (Zugriff: 05.04.2010)
- Eggers, Maureen Maisha (2002b): Interkulturelle Pädagogik: Eine nachhaltige Praxis?. In: [http://www.inter-uni.net/download/bibliothek/CD\\_Interkulturelle\\_Paedagogik\\_Maureen\\_Eggers.pdf](http://www.inter-uni.net/download/bibliothek/CD_Interkulturelle_Paedagogik_Maureen_Eggers.pdf) (Zugriff: 10.04.2010)
- Eyetoeye (2010). In: <http://www.eyetoeye.org/de/index.shtml> (Stand: 04/2010; Zugriff: 13.04.2010)
- Verwendete Unterseiten:
- Die Workshops – Workshopbedingungen
  - Die Fragen
  - Dokumentationslisten
- Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (2009): Modulhandbuch für den Studiengang Bachelor Soziale Arbeit. Fakultät Wirtschaft und Soziales, Hamburg. In: [http://www.sozarb.hawhamburg.de/fileadmin/Image\\_Archive/Lehmann/Modulhandbuch\\_Soziale\\_Arbeit\\_15.07.09.doc](http://www.sozarb.hawhamburg.de/fileadmin/Image_Archive/Lehmann/Modulhandbuch_Soziale_Arbeit_15.07.09.doc) (Zugriff: 02.05.2010)
- Institut Dr. Flad (2007): Internationale Woche gegen Rassismus 2007. Blue eyed – brown eyed Workshop am Institut. In: <http://www.chf.de/benzolring/2007/iw-0307a.html> (Stand 04/2010; Zugriff: 09.05.2010)
- International Federation of Social Workers (2006): Ethik in der Sozialen Arbeit - Erklärung der Prinzipien. In: <http://www.ifsw.org/p38000409.html> (Zugriff: 02.04.2010)
- Schlicher, Jürgen (2005): Eine Vorstellung und Evaluation des Blue-Eyed Trainingskonzeptes. In: [http://www.migration-boell.de/web/migration/48\\_368.aspx](http://www.migration-boell.de/web/migration/48_368.aspx) [http://www.migration-boell.de/web/migration/48\\_368.asp](http://www.migration-boell.de/web/migration/48_368.asp) (Zugriff: 04.05.2010)
- Schrödter, Mark (2000): Wirksamer Anti-Rassismus durch professionalisiertes pädagogisches Handeln. In: <http://www.unibielefeld.de/paedagogik/agn/ag8/Schr%F6dter,%20Mark%202000%20-%20Antirassismus.pdf> (Zugriff: 23.04.2010)

Schrödter, Mark (2004): Die Einheit Interkultureller Jugendhilfe. Strukturbestimmung und Rekonstruktion. Dissertation in Erziehungswissenschaft zur Erlangung des Doktorgrades in Philosophie an der Fakultät Pädagogik der Universität Bielefeld. In: [http://bieson.ub.unibielefeld.de/volltexte/2004/592/pdf/Schroedter\\_Mark\\_2004\\_Interkulturelle\\_Jugendhilfe.pdf](http://bieson.ub.unibielefeld.de/volltexte/2004/592/pdf/Schroedter_Mark_2004_Interkulturelle_Jugendhilfe.pdf) (Zugriff: 06.05.2010)

Schumacher, Sarah (2002): Qualitätsmanagement antirassistischer Projekte. In: Jugend für Europa/ IDA - Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V (2002), „Wie können Solidarität und Toleranz erlernt werden?“. Dokumentation der Fachtagung zu Zielen und Methoden antirassistischer Projektarbeit in internationalen Jugendbegegnungen, Bebra. In: <http://www.xenos-ahlen.de/materialien/medien/fundstuecke4.pdf> (Zugriff: 04.01.2010)

Verhaag, Bertram; in Zusammenarbeit mit Jane Elliott (1996): Blue Eyed. Film, 90 Minuten, deutsche Fassung. München: Denkmal-Film GmbH. In: <http://video.google.com/videoplay?docid=-4214210122173777318> (Zugriff: 11.01.2010)

Zick, Andreas (1998): Wirksamkeit von Antirassismus-Trainings. In: <http://www.unibielefeld.de/ikg/zick/Zick%20%281998%29%20Antirassismus-Gutachten.pdf> (Zugriff: 15.05.2010)