



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Diskriminierungs- und Machtkritische Bildungsarbeit.
Der Anti-Bias-Ansatz im Kontext entwicklungspolitischer Nachberei-
tung deutscher Entsendeprogramme

Verfasserin
Christiane Löper

angestrebter akademischer Grad
Magistra (Mag.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 057 390
Studienrichtung lt. Studienblatt	IDS Internationale Entwicklung
Betreuer:	Dr. Helmuth Hartmeyer

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	6
1.1 Motivation und Themenfindung	6
1.2 Ausgangspunkt.....	7
1.3 Forschungsstand.....	7
1.4 Forschungsfrage.....	8
1.5 Methodisches Vorgehen	9
1.6 Aufbau der Arbeit.....	9
1.7 Schreibweise	10
I. Theoretische Grundlagen	11
2. Der Anti-Bias-Ansatz.....	11
2.1 Grundannahmen.....	11
2.2 Die Entstehung.....	12
2.3 Anti-Bias Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland.....	15
2.4 Verortung des Anti-Bias-Ansatzes in pädagogisch-emanzipatorischen Ansätzen	17
2.4.1 Exkurs Gesetzlicher Hintergrund	17
2.4.2 Ansätze der Antidiskriminierungspädagogik	19
2.4.3 Kritische Überlegungen zu antirassistischen Bildungskonzepten.....	22
2.5 Zusammenfassung	24
3. Theoretische Diskussion des Anti-Bias-Ansatzes.....	25
3.1. Differenzierung	25
3.1.1 Begriffliche Klärungen.....	26
3.1.2 Ebenen der Differenzierung	27
3.1.3 Funktionen von Differenzierungen	29
3.1.4 Der Umgang mit Differenzierungen im Anti-Bias-Ansatz	31
3.2 Macht	32
3.2.1 Ebenen von Macht im Anti-Bias-Ansatz.....	33
3.2.2 Der Machtbegriff bei Foucault.....	35

3.2.3 Subjektiver Möglichkeitsraum	37
3.3 Diskriminierung	38
3.3.1 Diskriminierung im Anti-Bias-Ansatz	39
3.3.2 Verinnerlichte Dominanz und Verinnerlichte Unterdrückung.....	40
3.4 Unterschiede in der Adaption des Ansatzes	42
3.5 Zusammenfassung	44
4. Postkoloniale Perspektiven auf 'Entwicklung'	46
4.1 'Entwicklung'.....	46
4.2 Postkoloniale Theorie	51
4.2.1 Anfänge postkolonialer Theorien.....	51
4.2.2 Was ist postkoloniale Theorie?.....	51
4.2.3 Kritik am Begriff des Postkolonialen.....	53
4.2.4 Erweiterung mit den Critical Whiteness Studies.....	54
4.3 Postkoloniale Theorie und Entwicklungstheorie	56
4.3.1 Aktuelle Werke postkolonialer Entwicklungsforschung	59
4.4 Zusammenfassung	60
II. Methodisches Vorgehen	62
5. Methodologie und Methodik	62
5.1 Qualitative Sozialforschung.....	62
5.2 Grounded Theory	64
5.3 Grounded Theory als Methode	65
5.4 Qualitative Interviews.....	70
5.5 Das Expert_inneninterview.....	71
5.6 Zusammenfassung	73
III. Analyse	74
6. Datenauswertung.....	74
6.1 Erste Kontextualisierung des Materials	74
6.2 Verdichtung der Ergebnisse	82
6.3 Theoretische Kontextualisierung	84

6.4 Zusammenfassung	86
7. Abschließende Bemerkungen und Ausblick.....	88
8. Bibliographie.....	91
8.1 Monographien und Artikel.....	91
8.2 Internetquellen und andere Medien	102
9. Anhang.....	105
9.1 Abbildungsverzeichnis.....	105
9.2 Abkürzungsverzeichnis.....	105
9.3 Interviewverzeichnis	105
9.4 Abstract auf Deutsch.....	106
9.5 Abstract in English.....	107
9.6 Danksagung	108
9.7 Lebenslauf.....	109

1. Einleitung

1.1 Motivation und Themenfindung

In meinem Studium der Internationalen Entwicklung ist die theoretische Auseinandersetzung mit ungleichen Machtverteilungen in den Nord-Süd-Beziehungen zentral. Während der Themenfindung für die Diplomarbeit wurde klar, dass ich mich mit Machtverhältnissen in Kontexten der Entwicklungszusammenarbeit auseinandersetzen möchte, um das Thema im Praxisfeld kennenzulernen. Im Rahmen einer Internet-Recherche stoß ich auf den Anti-Bias-Ansatz. Dieser Bildungsansatz wird zur politischen Bildungsarbeit und zur Antidiskriminierungspädagogik gezählt. Im Anti-Bias-Konzept ist die Thematisierung der eigenen Verstrickungen in gesellschaftliche Machtverhältnisse und die Auseinandersetzung mit Mechanismen und Wirkungsweisen von Diskriminierungen aufgrund hierarchisierender Differenzierungen zentral. Mit dem Ansatz wird ein praktischer Zugang zu diesen Themen gewählt: Es besteht der Anspruch, ausgehend von der individuellen Ebene auch das Eingewobensein in strukturelle und gesellschaftliche Machtverhältnisse zu thematisieren. Die Entdeckung, dass der Ansatz im Rahmen von Entsendeprogrammen wie dem Fachkräfteprogramm des *Deutschen Entwicklungsdienstes* (DED) oder dem Freiwilligendienstprogramm *Weltwärts* eingesetzt wird, um Machtverhältnisse in der Entwicklungszusammenarbeit (EZA) ausgehend von der individuellen, über eine strukturell-institutionelle bis hin zu einer gesellschaftlichen-diskursiven Ebene zu analysieren und in diesem Rahmen die eigene Rolle als Teilnehmende eines solchen Programms, das ja wie alle anderen Akteure und Institutionen in ein globales Machtgewebe eingeflochten ist, zu reflektieren, weckte mein Interesse. In der Anti-Bias-Arbeit wird davon ausgegangen, dass alle Menschen durch ihre Sozialisation 'Bilder im Kopf' – stereotype Vorstellungen – besitzen. Damit geht es nicht um individuelle Schuldzuweisungen und moralisches 'Besserwissen'. Demnach bin auch ich in Machtverhältnisse auf verschiedene Art und Weise eingebunden, auch mein Denken ist mit Stereotypen behaftet. Die Entscheidung, mich mit dem Anti-Bias-Ansatz auseinanderzusetzen, speist sich aus dem Interesse, mich dem Spannungsfeld der theoretischen Konzeption und dessen Umsetzung in die Praxis zu nähern. Außerdem interessiere ich mich

für das Berufsfeld der politischen Bildungsarbeit – meine Motivation beruht somit auch darauf, Akteure, Diskussionen und Kontroversen des Feldes kennenzulernen.

1.2 Ausgangspunkt

Während Trainings zu Interkulturalität fester Bestandteil von Entsendeprogrammen sind, finden sich wenige Angebote zum Thema Umgang mit Diskriminierungsformen und Hierarchien (vgl. Weiß 2011: 22). In Bezug auf Vertreter_innen einer postkolonialen Entwicklungsforschung lässt sich jedoch feststellen, dass diese Themen in der EZA von großer Relevanz sind. Auch ausgehend von der Tatsache, dass Rückkehrer_innen (Fachkräfte als auch Freiwillige) oftmals eine Expert_innenfunktion hinsichtlich entwicklungspolitisch relevanter Themen zugewiesen wird, oder sie sich im Inland als Multiplikator_innen der entwicklungspolitischen Bildung engagieren, erscheinen Angebote zum Thema Sensibilisierung eigener Verstrickungen in individuelle, institutionelle und strukturelle Diskriminierungsmuster als sinnvoll.

1.3 Forschungsstand

Der Anti-Bias-Ansatz findet seit Ende der 1990er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) in Bereichen der Kinder-, Jugend-, und Erwachsenenbildung Anwendung. Zum Anti-Bias-Ansatz allgemein finden sich im deutschsprachigen Raum vor allem Publikationen aus der BRD. Der geographische Fokus meiner Arbeit liegt auf der BRD, da sich die Anwendung im deutschsprachigen Raum und speziell die Anwendung im entwicklungspolitischen Bereich mehrheitlich in der BRD abspielt. Ich verwende jedoch auch die Formulierung ‚im deutschsprachigen Raum‘, da es durchaus auch Anti-Bias-Fortbildungen und Diskussionen in Österreich und der Schweiz gibt.

Der Anti-Bias-Ansatz wird vor allem in Praxis-bezogener Literatur besprochen. Zahlreiche Broschüren berichten über den Anti-Bias-Ansatz in spezifischen Bildungsbereichen, beispielsweise der Jugendarbeit, der frühkindlichen Pädagogik und der Antidiskriminierungsarbeit mit Erwachsenen.

Die Adaption des ursprünglich in den USA entwickelten Ansatzes für den deutschsprachigen Raum fand im Bereich der Nord-Süd-Arbeit statt: Das Netzwerk *IN-KOTA-netzwerk e.V.*, ein Zusammenschluss verschiedener entwicklungspolitischer Ver-

eine, Initiativen und Kirchengemeinden mit Sitz in Berlin, trug maßgeblich zu der Etablierung des Ansatzes in der BRD bei. Im Kontext von *INKOTA-netzwerk e.V.* wurde im Jahr 2002 die Broschüre „*Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit*“ publiziert, die die Lernprozesse des Netzwerkes rund um die Anti-Bias-Arbeit vorstellt. Anti-Bias-Arbeit im Kontext von entwicklungspolitischer Bildungsarbeit wurde seitdem im deutschsprachigen Raum auf verschiedenen Tagungen thematisiert, so beispielsweise auf den Anti-Bias-Tagen im November 2011 in Oldenburg.¹

Den theoretischen Grundlagen geht Bettina Schmidt in ihrer Monographie „*Den Anti-Bias-Ansatz zu Diskussion stellen. Beitrag zur Klärung theoretischer Grundlagen in der Anti-Bias-Arbeit*“ aus dem Jahr 2010 nach. Im gleichen Jahr publiziert Katja Gramelt ihre Monographie „*Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt*“, in der sie die Verwendung des Ansatzes in den unterschiedlichen pädagogischen Bereichen der Kinder, der Jugend- und der Erwachsenenbildung, untersucht. Außerdem finden sich Beiträge zur Anti-Bias-Arbeit in verschiedenen Sammelbänden, wie zum Beispiel in dem Band „*Rassismuskritische Bildungsarbeit*“, herausgegeben von Wiebke Scharathow und Rudolf Leiprecht (Scharathow et al. 2009).

Die im deutschsprachigen Raum erschienenen Werke zum Anti-Bias-Ansatz stellen immer wieder einen Bezug zur südafrikanischen Rezeption des Ansatzes, als auch zu seinen US-amerikanischen Ursprüngen dar. In Bezug auf die USA finden sich jedoch wenige aktuelle Referenzen, während das aktuelle südafrikanische Verständnis des Anti-Bias-Konzepts durchaus auch kritisch besprochen wird.²

1.4 Forschungsfrage

Ein Blick auf den Forschungsstand zeigt, dass es einige Arbeiten zum theoretischen Konzept des Ansatzes als auch Artikel, Bücher und Tagungsdokumentationen zur praktischen Verwendung des Ansatzes in unterschiedlichen Bildungsbereichen gibt. Mit meiner Arbeit zur Verwendung des Ansatzes im Kontext entwicklungspolitischer Nach-

¹ Siehe dazu <http://www.anti-bias-tage.de/>

² Siehe dazu [Kapitel 2.4](#)

bereitung möchte ich eine Lücke schließen. Ausgehend von der allgemeinen Konzeptionierung des Anti-Bias-Ansatzes frage ich nach den kontextspezifischen Widersprüchen. Meine erste Forschungsfrage lautet daher:

Welche spezifischen Problemfelder bringt die Anti-Bias-Arbeit in der entwicklungspolitischen Nachbereitung mit sich?

Die Unterfrage dazu lautet:

Welche Strategien werden von den Multiplikator_innen des Ansatzes formuliert, mit diesen umzugehen?

1.5 Methodisches Vorgehen

Diese Arbeit orientiert sich an der qualitativen Sozialforschung. Methodisch arbeite ich nach der Grounded Theory, die sich auf mein gesamtes Forschungsvorgehen als auch auf die Art und Weise der Datenanalyse bezieht. Die Grundlage meiner Datenanalyse bilden qualitative Interviews. Die Form der Interviews ist die des Expert_inneninterviews: Es handelt sich bei meinen Interviewpartner_innen um Multiplikator_innen des Ansatzes. Ich befrage sie in Bezug auf ihr kontextspezifisches Fachwissen und ihre Erfahrungen mit der Anti-Bias-Arbeit in Seminaren der entwicklungspolitischen Nachbereitung.

1.6 Aufbau der Arbeit

Der erste Teil der Arbeit befasst sich mit den *theoretischen Grundlagen*. Er bezieht sich zunächst auf die Entstehung und Verbreitung des Ansatzes in den USA und Südafrika und seine Adaptierung in Deutschland. Außerdem wird darin ein allgemeiner Blick auf Ansätze der Antidiskriminierung und die kritische Diskussion dieser geworfen. Darauf folgend wird die theoretische Konzeption des Ansatzes und diskutiert – ausgehend von seinen Grundannahmen erläutere ich die relevanten Begriffe. In einem dritten Schritt ziehe ich den Bogen zu einem postkolonialen Blick auf 'Entwicklung' und zeige, inwiefern der Anti-Bias-Ansatz im Kontext entwicklungspolitischer Bildung darin einzubetten ist. Im zweiten Abschnitt wird das *methodische Vorgehen* erläutert. Es bezieht sich auf die Grounded Theory als eine Methodologie der qualitativen Sozialforschung und

als verwendete Methode der Datenauswertung. Dadurch verdeutlicht sich der prozesshafte Charakter der Arbeit. Außerdem wird die Vorgehensweise in der Datenerhebung expliziert. Anschließend erfolgt im dritten Abschnitt die *Analyse* der Ergebnisse. Diese werden präsentiert, kontextualisiert und interpretiert. Im letzten Kapitel fasse ich die Aussagen der Arbeit zusammen, stelle Überlegungen zu weiterführenden Forschungsfragen an und reflektiere den Forschungsverlauf.

1.7 Schreibweise

Um für den Leser/ die Leserin den Leseverlauf übersichtlich zu gestalten, stelle ich an dieser Stelle die Schreibweise vor. Eigennamen von Organisationen, Institutionen oder Vereinen, von Theorieschulen sowie englische Termini, schreibe ich in dieser Arbeit kursiv, um den Textfluss übersichtlich zu gestalten (z.B. *Commonwealth Literature Studies*). Die Abkürzungen, die ich im Textverlauf verwende, schreibe ich groß und nicht kursiv (z.B. wird die *Early Learning Ressource Unit* im weiteren Verlauf mit ELRU benannt). Auch für Begriffe, die ich hervorheben möchte, sowie für Zitate aus den Interviews nutze ich die kursive Schreibweise.

Ich setze Begriffe in Anführungszeichen, wenn es sich um Begriffe der Alltagssprache handelt, deren Inhalt und Interpretation ich problematisieren möchte (z.B. 'Entwicklung' oder 'Westen'). Zitate kennzeichne ich mit Anführungszeichen „unten und oben“. Handelt es sich um Zitate in Zitaten, verwende ich einfache 'Anführungszeichen' oben. Die Schreibweise der Zitate belasse ich im Original, Änderungen meinerseits in einem Zitat kennzeichne ich mit eckigen Klammern. Für eine gendergerechte Sprache verwende ich den Bestrich unten. Mit dieser Schreibweise möchte ich explizit über eine Schreibweise, die ausschließlich Männer und Frauen einbezieht, hinausgehen und auch die Menschen berücksichtigen, die nicht der binären Logik von 'Frau' und 'Mann' zugeordnet werden wollen oder können (vgl. Antisexismus Bündnis Berlin 2007).

I. Theoretische Grundlagen

2. Der Anti-Bias-Ansatz

In diesem Kapitel skizziere ich im ersten Schritt die Grundannahmen des Ansatzes. Danach erfolgt eine Übersicht über die Entstehung des Ansatzes, seine Adaption in Südafrika und die Anfänge der Anti-Bias-Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland (BRD). In einem nächsten Schritt werden die juristischen Hintergründe der Antidiskriminierungspädagogik dargelegt, um schließlich verwandte Ansätze zu präsentieren und zur Diskussion zu stellen.

2.1 Grundannahmen

Ausgehend von der Annahme, dass alle Menschen sich in gesellschaftlich (re)produzierten Ungleichheitsverhältnissen bewegen, richtet sich der Anti-Bias-Ansatz an alle Menschen (vgl. Schmidt/ Dietrich/ Herdel 2009: 154ff). Damit richtet sich der Ansatz explizit gegen individuelle Schuldzuweisungen und die Illusion, ein Anti-Bias-Seminar könne Menschen zu vorurteilsfreien Menschen machen. Vielmehr geht es um prozesshaftes, lebenslanges Lernen und die Fähigkeit zur Selbstreflexion, die Teilnehmende sowie Multiplikator_innen mit einschließt. Im Ansatz steht die Orientierung an den Erfahrungen der Teilnehmenden im Vordergrund: Über diese soll ein Austausch, das Kennenlernen unterschiedlicher Perspektiven und unterschiedlicher Diskriminierungserfahrungen sowie die Entwicklung von Empathie und Solidarität erreicht werden. Dafür ist es zentral, einen beschuldigungsfreien, wertschätzenden Raum zu schaffen. Um den Austausch und das Kennenlernen unterschiedlicher Perspektiven zu ermöglichen, richtet sich der Anti-Bias-Ansatz an heterogene Gruppen. In Anti-Bias-Seminaren werden alle Formen von Diskriminierungen einbezogen – diese ergeben sich aus der Zusammensetzung der Teilnehmenden. Die einzelnen Diskriminierungserfahrungen werden nicht hierarchisch betrachtet. Der Ansatz erhebt den Anspruch, die individuelle Ebene, die institutionelle und die gesellschaftlich strukturelle Ebene von Machtverhältnissen zu thematisieren und miteinander zu verbinden. Über eine Analyse der eigenen Eingebundenheit ist außerdem die Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten zentral.

2.2 Die Entstehung

Mitte der 1980er Jahre formierte sich eine Gruppe bestehend aus Kleinkindpädagog_innen am Pacific Oaks College in Kalifornien, die durch die Bildungswissenschaftlerin Louise Derman-Sparks geleitet wurde. Vor allem Letztere wird immer wieder als die Begründerin des Ansatzes genannt, da sie es war, die im Jahr 1985 die *Anti Bias Education Task Force* ins Leben rief (Schmidt 2010: 33f). Ziel der Arbeitsgruppe war es, ein Curriculum für frühkindliche pädagogische Einrichtungen zu entwickeln, welches Kindern eine vorurteilsbewusste Erziehung ermöglichen sollte. Die Gruppe ging der Frage nach, wie Kinder ihre Identität innerhalb eines Konzepts von Gleichwertigkeit entwickeln können (vgl. Derman-Sparks/ Brunson Phillips 2002: 62ff). Durch die Bürger_innenrechtsbewegung der 1960er Jahre hatte sich in den USA der Begriff der multikulturellen Erziehung verbreitet. Dabei, so die Kritik, die auch von Derman-Sparks geübt wurde, handele es sich jedoch um einen 'touristischen Ansatz', da über 'andere' Kulturen gelernt werde, diese dabei jedoch exotisiert und homogenisiert würden. Eine Infragestellung eigener Normen und Werte fände dabei nicht statt, die Mehrheitskultur bleibe in ihrer Dominanz unangetastet³. Außerdem wollte die Arbeitsgruppe - anders als in multi- oder interkultureller Bildung - ihren Fokus nicht nur auf Fragen der kulturellen Identität richten, sondern einen Ansatz entwickeln, der es ermögliche, verschiedene Themen wie Geschlecht, Behinderung oder Sexualität und die mit ihnen verbundenen Bilder und Machtverhältnisse aufzugreifen: „It is not the differences that cause the problems, but how people respond to differences.“ (Derman-Sparks 1989: 6). Derman-Sparks und Brunson Phillips erarbeiteten vier Ziele, die sie für die Arbeit mit Kindern als wichtig erachteten:

- Zum einen die Entwicklung eines stabilen Selbstvertrauens, welches sich ohne Überlegenheitsgefühle entfalten kann
- Zweitens die Entwicklung zu Empathiefähigkeit
- Drittens das Erlernen eines kritischen Blicks auf die sie umgebenen Bilder, Bücher und Verhaltensweisen und den darin enthaltenden Diskriminierungsformen

³ Zur Diskussion um interkulturelle Erziehung siehe [Kapitel 2.5.2](#)

- Viertens ging es ihnen darum, Kinder zu befähigen, aktiv in Fällen von verschiedenen Diskriminierungen auftreten zu können.

Durch Recherche und die Durchführung eigener Handlungsforschung kam die Arbeitsgruppe zu dem Ergebnis, dass Kinder zwischen drei und vier Jahren die in ihrer Umwelt dominierenden Bewertungsmuster und soziale Anschauungen bewusst wahrnehmen und übernehmen. Auf diesen Erkenntnissen beruhend publizierte sie im Jahr 1989 das „*Anti-Bias Curriculum. Tools for Empowering Young Children*“. Die Gruppe hatte ihren Ansatz Anti-Bias Ansatz genannt: 'Bias', das im deutschen als 'Schiefelage' oder 'Voreingenommenheit', 'Vorurteil' übersetzt werden kann, steht dafür, dass sich der Ansatz gegen jegliche Form von Diskriminierung richtet.⁴

Derman-Sparks erklärt Anti-Bias als „an active/activist approach to challenging prejudice, stereotyping, bias, and the 'isms'. In a society in which institutional structure create and maintain sexism, racism and handicappism, it is not sufficient to be non-biased (and also unlikely), nor is it sufficient to be an observer. It is necessary for each individual to actively intervene, to challenge and counter the personal and institutional behaviors that perpetuate oppression“ (Derman-Sparks 1989: 3, zitiert in Gramelt 2010: 102). Anti-Bias-Arbeit beschäftigt sich über Sexismus, Rassismus und Ableismus hinaus auch mit Diskriminierungsformen wie Altersdiskriminierung (Ageismus), Heterosexismus, Antiziganismus und Antisemitismus.

Für die Umsetzung der beschriebenen Ziele entwickelten Derman-Sparks und ihre Kollege_innen einen methodischen Gestaltungsrahmen für frühkindliche Erziehungseinrichtungen, welcher besonders auf Raumgestaltung, Materialsammlung und Kommunikation fokussierte. Gramelt erläutert die zentralen Aspekte folgendermaßen: „In der bewussten Gestaltung der Kita [Kindertagesstätte; Anm. d. Autorin] als Lernumgebung steckt die Aufforderung, darüber nachzudenken, welche Bilder und damit Darstellungen von Realität in den Einrichtungen zum Einsatz kommen. Dabei gilt zu fragen, ob sie zum einen die vielfältigen Merkmale der Kinder widerspiegeln, die sich in dem Raum bewegen, und ob sie zum anderen Vielfalt in einer Art darstellen, die stereotype Muster nicht unterstützen, sondern ein komplexes Bild von Vielfalt zeigen“ (ebd.: 109f). Eben-

⁴ Siehe auch [Kapitel 2.4](#)

so wie bei den Bildern geht es auch in der Auswahl der Materialien darum, Vielfalt sichtbar zu machen und sich mit den Materialien identifizieren zu können.

Der Ansatz expandierte aus den USA in verschiedene Länder. Anfang der 1990er Jahre gelangte er im Kontext des Endes der Apartheid nach Südafrika. Dort wurde er besonders intensiv auch für Bildungsbereiche außerhalb der frühkindlichen Erziehung weiterentwickelt. Da vor allem die südafrikanischen Multiplikator_innen die Adaption für den deutschsprachigen Raum Ende der 1990er Jahre prägten und sich innerhalb der deutschsprachigen Anti-Bias-Literatur zahlreiche Literaturverweise auf die südafrikanische Anti-Bias-Arbeit finden, werde ich in dieser Arbeit nicht auf die Anwendung des Ansatzes in weiteren Ländern eingehen.

In Südafrika wurde er vor allem von der *Early Learning Ressource Unit* (ELRU) in Kapstadt aufgegriffen. Diese pädagogische Fortbildungseinrichtung richtet seit 1978 Fortbildungen für Mitarbeiter_innen frühkindlicher Bildungseinrichtungen aus, publiziert Materialien und bietet Beratungen zum Umgang mit Vielfalt an (ebd. 117ff). Durch die gesellschaftlichen Veränderungen, die das Ende der Apartheid mit sich brachte, änderten sich auch die Lernsituationen: Pädagogen und Pädagoginnen hatten nun mit heterogenen Lerngruppen zu tun. Aus diesem Grund begann ELRU im Jahr 1990 den Anti-Bias-Ansatz in ihre Arbeit zu integrieren: Das erste Anti-Bias Projekt wurde in Südafrika im Jahr 1990 und eine erste Anti-Bias Tagung im Jahr 1992 durchgeführt⁵. Einerseits ging es dabei nach wie vor um frühkindliche Bildung, andererseits war eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen nun auch für die Erwachsenenbildung hoch aktuell geworden: Die Geschichte Südafrikas forderte eine kontextspezifische Auslegung des Anti-Bias Ansatzes. Schmidt und Herdel erklären die Relevanz, im südafrikanischen Kontext eine dichotome Opfer/Täter_innen – Zuschreibung zu vermeiden: „Die mehrdimensionale Ausrichtung des Anti-Bias Ansatzes war in Südafrika deshalb besonders bedeutsam, weil die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Unterdrückungsverhältnissen entlang der Kategorie Hautfarbe mit anderen Differenzlinien in Beziehung gesetzt werden konnte und auf diese Weise nicht nur die gesamtgesellschaftliche Positionierung, sondern darüber hinaus auch Machtverhältnisse innerhalb der Gruppenzugehörigkeiten entlang der Kategorie Hautfarbe in den Fokus der Betrachtung

⁵ Eine genaue Besprechung der Aktivitäten von ELRU bzgl. des Anti-Bias-Ansatzes findet sich in Gramelt 2010

tung gerückt werden konnten“ (Schmidt/ Dietrich/ Herdel 2009: 155). Mit Mehrdimensionalität ist die Einbeziehung jeglicher Differenzlinien sowie ihrer Verschränkungen in Macht- und Unterdrückungsverhältnisse gemeint (vgl. Rosenstreich 2006: 203f).

2.3 Anti-Bias Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland

Der Anti-Bias-Ansatz findet in der BRD im Bereich der Kleinkindpädagogik, der schulischen und außerschulischen Jugendarbeit sowie in der Erwachsenenbildung in verschiedenen Kontexten Anwendung.⁶ In diesem Kapitel wird der Blick auf die Akteure der Anti-Bias-Arbeit, die an der Etablierung des Ansatzes in der BRD beteiligt waren, geworfen. Die drei genannten Akteure sollen einen Einblick in die Vielfältigkeit der pädagogischen Landschaft geben, in denen Anti-Bias-Arbeit stattfindet. Eine vollständige Aufzählung kann in dieser Arbeit nicht erfolgen.

Das ökumenische Netzwerk entwicklungspolitischer Basisgruppen, Weltläden und Kirchengemeinden *INKOTA-netzwerk e.V.* mit Sitz in Berlin führte von 1994 - 2002 das Projekt „*Vom Süden lernen*“ durch. In diesem ging es darum, durch Perspektivenwechsel in der Nord-Süd Arbeit das traditionelle Verständnis vom helfendem Norden und dem hilfsbedürftigen Süden aufzubrechen und umzukehren (vgl. INKOTA-netzwerk 2012). Dafür reisten Expert_innen aus Afrika, Asien und Lateinamerika nach Deutschland und moderierten Runden zu Themen wie Gender, Rassismus, Gruppenkonflikte und Menschenrechte. Um diese Form des Austausches zu vertiefen, wurden seit 1998 auch Anti-Bias-Trainer_innen aus Südafrika eingeladen (vgl. Reddy 2002: 17ff). Im Herbst 1998 wurden Anti-Bias-Trainings mit dem Schwerpunkt Antirassismus im Nord-Süd Kontext durchgeführt, im folgenden Jahr wurden sowohl die Schwerpunkte Antirassismus und Antisexismus im Nord-Süd Kontext gewählt. Wiederum ein Jahr später fand eine Fachreise nach Südafrika statt, in der Multiplikator_innen entwicklungspolitischer und antirassistischer Arbeit in Deutschland auf südafrikanische Multiplikator_innen trafen. In den Jahren 2000 bis 2002 wurden in Deutschland Aufbauseminare veranstaltet, um Anti-Bias Multiplikator_innen auszubilden und an dem Aufbau eines Anti-Bias-Netzwerkes in der BRD zu arbeiten. Aufgrund fehlender Weiterfinanzierung lief das Projekt im Jahr 2002 aus. Obwohl das Projekt nicht fortgeführt wurde, hatte es

⁶ Eine ausführliche Darstellung und Untersuchung der Anwendungsbereiche siehe ebenso Gramelt 2010

dennoch einen Stein ins Rollen gebracht: Der Anti-Bias-Ansatz findet in verschiedenen Bildungsbereichen Anwendung. Außerdem werden immer wieder Weiterbildungen und Lehrgänge dazu angeboten.

In der frühkindlichen Bildung hat sich besonders das Berliner *Projekt Kinderwelten e.V.* einen Namen in der Forschung und Fortbildung gemacht⁷. Eine Initiative von Pädagogen und Pädagoginnen in Berlin-Kreuzberg suchte Ende der 1990er Jahre nach neuen Wegen, Einseitigkeiten und die Kinder behindernde Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen zu begegnen und der Enge interkultureller Ansätze zu entgehen: „Uns faszinierte, dass es in diesem Ansatz gegen Einseitigkeiten und Diskriminierungen nicht nur um den Umgang mit kulturellen und ethnischen Unterschieden geht, sondern um die gesellschaftliche Bewertung der Unterschiede nach Geschlecht, sozialem Status, Alter, Behinderung/ Beeinträchtigung, Hautfarbe, Sprache, Herkunft, sexueller Orientierung usw. und deren jeweilige Auswirkungen auf das Leben von Menschen, insbesondere auf kleine Kinder“ (vgl. Kinderwelten 2012 a). In Trägerschaft des *Institutes für den Situationsansatz* der Internationalen Akademie der Freien Universität Berlin sowie durch mehrmalige Förderungen der *Bernard van Leer Foundation* konnte die Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz innerhalb von drei Projektphasen zwischen den Jahren 2000 und 2010 zum einen in mehreren Kitas in Berlin-Kreuzberg erprobt werden, zum anderen fanden unter den Pädagog_innen Austauschprozesse und Weiterbildungen im Rahmen von Tagungen und Workshops statt. Die Beteiligten am Projekt erarbeiteten parallel zu den von Derman-Sparks formulierten Ziele vier Ziele für Pädagog_innen. Damit öffneten sie einen wichtigen Aspekt politischer Bildungsarbeit: Nicht nur die wünschenswerten Ziele für die Kinder, sondern auch eine Sensibilisierung für den Lernprozess der Lehr- oder Erziehungspersonen muss demnach darin berücksichtigt werden (vgl. Schmidt 2010: 44f).

Für die Etablierung des Anti-Bias-Ansatzes ist das *Projekt Kinderwelten* auch aufgrund seiner Publikationen, wie beispielsweise das „*Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*“ wich-

⁷ Im Bereich der frühkindlichen Bildung sowie schulischen und außerschulischen Jugendarbeit ist außerdem das *Fortbildungsinstitut für die pädagogische Praxis (FiPP)* e.V. in Berlin zu nennen: es arbeitet in Kooperation mit Kitas, Schulen und anderen sozialpädagogischen Einrichtungen und führt Beratungen und Fortbildungen durch.

tig⁸. Deutlich wird die Relevanz des Projektes auch an seiner Umstrukturierung: Seit August 2011 besteht *Kinderwelten* nicht mehr nur als Projekt des Institutes für den Situationsansatz, sondern in Form eines eigenen Arbeitsbereiches des Institutes als *bundesweite Fachstelle für vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung*. Zentrale Aufgaben dieser sind die Entwicklung eines Netzwerkes, die Abhaltung regelmäßiger Fachtagungen, Netzwerktage für Multiplikator_innen sowie Fort- und Weiterbildungen (vgl. *Kinderwelten* 2012 b).

Ein weiterer zentraler Akteur ist die *Anti-Bias-Werkstatt* in Berlin. Die Werkstatt versteht sich als Arbeitsgemeinschaft, die sich theoretisch und praktisch mit dem Ansatz beschäftigt. Zum einen bietet die Werkstatt Lehrgänge zum Anti-Bias-Ansatz an und trägt damit zur Qualifizierung auf Multiplikator_innen-Ebene bei. Außerdem werden Workshops und Seminare für unterschiedliche Zielgruppen, beispielsweise für Studierende, Jugendeinrichtungen, Schüler_innen, Lehrer_innen, als auch für Einrichtungen der Erwachsenenbildung durchgeführt. Ein relevanter Akteur ist die Werkstatt aber auch aufgrund der Texte und Materialien, die sich auf ihrer Homepage finden, als auch für die Konferenzen und Tagungen, bei denen sie mitwirkt.⁹

2.4 Verortung des Anti-Bias-Ansatzes in pädagogisch-emanzipatorischen Ansätzen

2.4.1 Exkurs Gesetzlicher Hintergrund

Der Anti-Bias-Ansatz zählt zu den Ansätzen der Antidiskriminierungsarbeit, die von Rosenstreich als klassisches Feld der politischen Bildungsarbeit verstanden wird (vgl. Rosenstreich 2011: 230ff). Einen Auftrieb hat die Antidiskriminierungsarbeit mit der Verabschiedung von vier EU-Richtlinien zur Verwirklichung des Gleichbehandlungsgrundsatzes seit dem Jahr 2000 und ihrer Umsetzung in nationale Gesetze erfahren, erklärt Rosenstreich. Da die Implementierung von Gesetzen und die damit verbundene Gründung von Antidiskriminierungsstellen eine wichtige juristische Legitimation für

⁸ Wagner, Petra (Hg.) 2008

⁹ Auf der Homepage der *Anti-Bias-Werkstatt* (www.anti-bias-werkstatt.de) lässt sich zum Beispiel die *Anti-Bias-Methoden-Box* bestellen, die zahlreiche Erklärungen und Übungen beinhaltet.

Bildungsansätze, die sich mit Diskriminierung beschäftigen, dargestellt, werden diese hier kurz erklärt.

- Die Richtlinie 2000/43/EG zur *Gleichbehandlung ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft* soll Schutz vor Diskriminierung in den Bereichen Beschäftigung, Berufsbildung, soziale Sicherheit, Gesundheitsdienste und Zugang zu Gütern und Dienstleistungen bieten. Außerdem werden in der Richtlinie erstmals im europäischen Rahmen „unmittelbare Diskriminierung“ und „mittelbare Diskriminierung“ definiert. Als unmittelbare Diskriminierung gilt „wenn eine Person aufgrund ihrer Rasse oder ethnischen Herkunft in einer vergleichbaren Situation eine weniger günstige Behandlung als eine andere Person erfährt, erfahren hat oder erfahren würde“. Von mittelbarer Diskriminierung wird gesprochen, „wenn dem Anschein nach neutrale Vorschriften, Kriterien oder Verfahren Personen, die einer Rasse oder ethnischen Gruppe angehören, in besonderer Weise benachteiligen können, es sei denn, die betreffenden Vorschriften, Kriterien oder Verfahren sind durch ein rechtmäßiges Ziel sachlich gerechtfertigt, und die Mittel sind zur Erreichung dieses Ziels angemessen und erforderlich“ (Richtlinie 2000/43/EG, Artikel 2).
- Die Richtlinie zur *Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf* soll berufliche Gleichbehandlung „ungeachtet der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung“ schaffen (Richtlinie 2000/78/EG).
- Die sogenannte *Gender-Richtlinie* aus dem Jahr 2002 zielt auf die „Gleichbehandlung von Männern und Frauen hinsichtlich des Zugangs zur Beschäftigung, zur Berufsbildung und zum beruflichen Aufstieg sowie in Bezug auf die Arbeitsbedingungen“ (Richtlinie 2002/73/EG).
- Die Richtlinie zur *Gleichstellung der Geschlechter* aus dem Jahr 2004 bezieht sich auf den Zugang und der Versorgung mit Gütern und Dienstleistungen außerhalb der Arbeitswelt (Richtlinie 2004/113/EG).

Die vier europäischen Richtlinien wurden in der BRD mit dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) vom 14. August 2006 in ein nationales Gesetz zusammengefasst. Es soll verhindern, dass Menschen aufgrund ihrer ethnischen Herkunft, ihres Geschlechts, ihrer Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, ihres Alters oder ih-

rer sexuellen Identität benachteiligt werden. Der Geltungsbereich umfasst das Ausbildungs- und Berufsleben, den Zugang zu sozialen Vergünstigungen und sozialen Leistungen, den Zugang und die Versorgung mit Gütern oder Dienstleistungen, Massengeschäften (beispielsweise Einkauf im Supermarkt, Mitgliedschaft im Sportclub) und privatrechtliche Versicherungen (vgl. Chiemlewska-Pape 2010: 24ff). Damit schafft das Gesetz eine Grundlage, Benachteiligungen zu thematisieren und rechtlich gegen sie vorzugehen – gleichzeitig werden sowohl die Merkmale von Diskriminierungen als auch der Anwendungsbereich begrenzt. Sind bestimmte Merkmale auf einer strukturellen Ebene geschützt, so greift das Gesetz nicht auf der Ebene der auf Vorurteilen beruhenden Einstellungen: Genau dort, so Chiemlewska-Pape, wo das Gesetz keine Wirkung zeigen kann, setzte Antidiskriminierungsarbeit an. Halbmayr und Amesberger drücken dies wie folgt aus: „Im Zeitalter der formalen Gleichstellung rückt die Frage nach den Fortwirkungen ehemals gesetzlicher Ungleichheit und rassistischer Ideologien in den Vordergrund“ (Halbmayr/ Amesberger 2005: 57).

2.4.2 Ansätze der Antidiskriminierungspädagogik

An dieser Stelle möchte ich zunächst einen Überblick über verschiedene Ansätze, die zur Antidiskriminierungspädagogik gezählt werden können, aufzeigen. Je nach Fokus auf eine Diskriminierungsform (beispielsweise der Fokus auf Rassismus in der Antirassismusbearbeitung) oder der Wahl der Perspektive (beispielsweise in der Betonung von Vielfalt) unterscheiden sich die Ansätze in ihrer Konzeption und Zielsetzung. Die hier ausgewählten Ansätze werden immer wieder als Bezugs- und Verortungsrahmen für den Anti-Bias-Ansatz verwendet. Daher erachte ich es als sinnvoll, sie hier vorzustellen.

In der BRD stellte sich mit dem Beginn der Arbeitsimmigration in den 1960er Jahren die Frage, wie eine multikulturelle Gesellschaft aussehen könnte und welche pädagogischen Ansätze diese bräuchte. Als Kritik an der sogenannten 'Ausländerpädagogik' der 1970er Jahre, in welcher der Gedanke der Assimilation der zentrale Aspekt gewesen war, entwickelte sich zunächst die *interkulturelle Pädagogik* (vgl. Pates et al. 2010, Auerheimer 2007). Ausgehend von der Annahme, dass kulturelle Unterschiede Konflikte verursachen können, umfasst dieser Sammelbegriff Konzepte, die sowohl die kulturellen Unterschiede als auch die dadurch entstehenden Konflikte thematisieren (Pates et al. 2010). Aktuell lässt er sich mit Broden in zwei Ansätze differenzieren: Zum einen in

eine Pädagogik, die den Fokus auf die Thematisierung von Lebensrealitäten von Mehrheits- und Minderheitsangehörigen legt und somit auch Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen anspricht. Zum anderen wird nach wie vor die Herkunftskultur der Eingewanderten - bzw. im Kontext von Auslandsaufenthalten – die 'fremde Kultur' in den Vordergrund gestellt, um das Verstehen 'der Anderen' und Toleranz gegenüber 'dem Fremden' zu fördern (Brodén 2009: 119). Während ersterer eher als progressiv gewertet wird, wird letzterer vor allem für seine essentialistische Auffassung von Kultur kritisiert (Pates et al. 2010: 82). Eine einseitige Betonung von Kultur und das gleichzeitige homogene Verständnis dieser laufe dabei Gefahr, gesellschaftliche Dominanzverhältnisse zu verschleiern oder gar zu legitimieren (Mecheril/ Melter 2009: 13). In der Fokussierung auf 'die Anderen' werde implizit eine *weiße* Mehrheitsperspektive eingenommen, ohne diese zu hinterfragen.¹⁰ In Bezug auf Birte Weiß, welche interkulturelle Trainings im Kontext entwicklungspolitischer Arbeitsfelder bespricht, kann dies Folgendes bedeuten: „Statt Offenheit und Sensibilität in der Wahrnehmung von Unterschieden zu ermöglichen, zementieren Ratschläge für „richtiges Verhalten“ und das vermeintliche Wissen, wie „die Anderen“ sind, unter Umständen gerade jenes Dominanzverhalten und die Haltung, alles schon zu wissen, unter der „EmpfängerInnen“ von Solidarität und Hilfe oft leiden“ (Weiß 2011: 24).

Eine ähnliche Problematik wirft Andreas Foitzik gegenüber interkulturellen Trainings auf. Er thematisiert in einer Reflexion seiner eigenen pädagogischen Praxis die Gefahren interkultureller Ansätze: Zum einen bergen diese das Risiko, zu der Konstruktion 'der Anderen' durch eben ihre Benennung als 'Andere' beizutragen und ihnen gleichzeitig durch das Reden *über* sie durch Mehrheitsangehörige ihren Subjektstatus zu nehmen (Foitzik 2007: 81ff). An dem Begriff 'interkulturell' kritisiert Foitzik die Reduktion des Diskurses auf eine kulturelle Perspektive, die rassismus- oder diskriminierungskritische Aspekte schon in ihrer Begrifflichkeit ausblende. Diese kritischen Stimmen sind nicht als generell ablehnend gegenüber interkulturellen Bildungsansätzen zu verstehen, sondern als kritische Erweiterung. Auch der Anti-Bias-Ansatz wird immer wieder im Feld interkultureller Arbeit verortet (vgl. Schmidt 2010: 18f).

¹⁰ Damit beschäftigt sich das Kapitel zur Kritischen *Weißseinsforschung* ([Kapitel 4.2.4](#))

Mit Mecheril und Melter lässt sich der Weg hin zu antirassistischer Pädagogik aufzeigen, die auch aus einer Abgrenzung von interkultureller Pädagogik entstand: „Die Analyse von Verhältnissen zwischen ethnischen und ethnisierten Gruppen, zwischen Minderheit und Majorität, allein mit Hilfe des Kulturbegriffes und ohne Bezug auf die Dimension ungleicher Macht- und Ressourcenverteilungen ist die zentrale Kritik von Konzepten antirassistischer Erziehung in der interkulturellen Pädagogik“ (Mecheril/Melter 2009: 13).

In Konsequenz stellt die *antirassistische Bildungsarbeit* rassistisch diskriminierende gesellschaftliche Verhältnisse in den Vordergrund. Das Ziel antirassistischer Pädagogik ist zum einen die Sensibilisierung hinsichtlich der Wahrnehmung von Rassismen und das Einüben von Interventionen gegen diese, aber auch die Wissensvermittlung über Formen, Ursachen, Funktionsweisen und Mechanismen von Rassismen (Pates et al. 2010: 84). Machtverhältnisse und gesellschaftliche Hierarchien werden darin thematisiert. Antirassistische Bildungsarbeit versteht sich dabei klar als politische Bildungsarbeit. In entwicklungspolitischen Bildungszusammenhängen gehe es laut Weiß vor allem auch darum, Rassismus als Herrschaftsverhältnis zu thematisieren, dessen Ausgangspunkt der Kolonialismus ist. Die Beschäftigung mit Dominanzverhalten, der ungleichen Verteilung von Macht und Ressourcen, sowie Ein- und Ausschlüssen - beispielsweise durch Gruppenzuschreibungen - spielen in diesem Kontext eine große Rolle (vgl. Weiß 2011: 24). Diese Themen sind auch zentraler Bestandteil der postkolonialen Theorien, auf die ich in [Kapitel 4.2](#) eingehen werde.

Vielfach wird in der Literatur besprochen, dass das Thema Rassismus in der BRD bis in die 1990er Jahre als Tabu gesehen wurde, da der Begriff 'Rasse' an die Sprache und Praxis des Nationalsozialismus erinnere (vgl. Leiprecht 2003: 25). Daher wurde und wird antirassistische Bildung oft unter den Begriffen „Bildung gegen Rechtsextremismus“ oder „Bildung gegen Fremdenfeindlichkeit“ behandelt (Stender 2003: 84). Darin sieht Kapalka eine Reduzierung von Rassismus, die Problemschärfend wirken sollte, jedoch das eigentliche Problem unangetastet lasse: Fremdenfeindlichkeit suggeriert *Fremdenfreundlichkeit* als Handlungsalternative, während der Begriff des Rassismus gezielt strukturelle Diskriminierungen anspricht (ebd.: 13). Leiprecht stellt außerdem fest, dass durch die Fokussierung auf Rechtsextremismus alltägliche Formen von Rassismen nicht gefasst werden können. Dazu zählen auch nicht bewusste und nicht

gewollte Auswirkungen als auch widersprüchliche Haltungen, welche nicht nur in extremer Weise auftreten, sondern dies auch subtil tun (Leiprecht 2003: 23). Die in der BRD üblichen Begriffe wie Fremdenfeindlichkeit, Ausländer_innenfeindlichkeit oder Fremdenhass würden nicht zu einer Differenzierung beitragen, sondern verschleiern, dass es um die soziale Konstruktion des 'Fremden' gehe (vgl. ebd.: 24). Laut Wolfram Stender erklärt diese Tabuisierung das „embryonale Entwicklungsstadium antirassistischer Arbeit“ in der BRD (Stender 2003: 13).

2.4.3 Kritische Überlegungen zu antirassistischen Bildungskonzepten

Machold verweist in ihrer kritischen Betrachtung des antirassistischen Ansatzes darauf, dass auch antirassistisches Wissen in den Kampf um Wahrheit und Macht eingebunden ist (vgl. Machold 2009: 384ff). Sie zählt drei Gründe auf, um zu argumentieren, dass antirassistisches Wissen das Risiko berge, Rassismus zu reduzieren und damit auch zu reproduzieren.

Zum einen sei antirassistisches Denken oft auf der individuellen Ebene angesiedelt. Es gehe darum, explizit im Handeln gegen Rassismus vorzugehen. Damit verbunden sei die Gefahr, die strukturelle Dimension außer Acht zu lassen. Die zweite Gefahr sieht Machold in der Marktkonformität antirassistischer Pädagogik. Diese sei auf Fördergelder angewiesen – Rassismus auch hinsichtlich seiner strukturellen Ebene zu thematisieren, werde durch diese Abhängigkeit schwieriger. Dies wiederum fördert den Trend zur Individualisierung von Rassismus in Antirassismus- Trainings¹¹. Als dritten Grund nennt Machold die Akteure antirassistischer Trainings: da sich weitgehend Mehrheitsangehörige als Trainer_innen ausbilden lassen, und auch zumeist Mehrheitsangehörige die Teilnehmenden sind, könnten segregierte Strukturen schlecht aufgelöst werden. Erneut sprechen Nicht-Betroffene über Betroffene – ohne diese zu kennen oder anzuhören. Machold folgert daraus, dass ein antirassistischer Ansatz mit eindeutigen Identitätsbezügen die soziale Realität nicht ausreichend fasst: die Überschneidungen mit anderen gesellschafts- hierarchischen Verstrickungen können damit nicht in den Blick genommen werden. Ein Dilemma des antirassistischen Wissens sei laut Machold der Gegenstand selbst: „Um Rassismus kritisieren zu können, scheint er festgelegt werden

¹¹ Dazu siehe auch Foitzik 2007

zu müssen“ (ebd.: 390). Dieser Aspekt spiegelt sich auch im Umgang mit Differenz und Differenzierungen in der Anti-Bias-Arbeit, der in [Kapitel 3.1.3](#) besprochen wird.

Für die pädagogische Praxis schlägt Machold vor, die eigene Verwobenheit in gesellschaftliche Machtverhältnisse immer wieder zu thematisieren: „Denn Verstrickungen zu thematisieren, lässt sich nicht beschränken auf die Frage, wo werde ich durch Wahrheitsdiskurse regiert, sondern impliziert gleichzeitig auch zu fragen, wo bzw. inwiefern profitiere ich von diesem Regiert werden oder nicht“ (ebd.: 392). Zentral sei die Verstrickung jedes Subjekts in die Machtverhältnisse, und somit die Verbindung struktureller Phänomene mit der individuellen Position. Es geht Machold in Folge dessen um ein verändertes Verständnis von Subjektivität, welches die Reproduktion von Rassismen in der pädagogischen Praxis zumindest mindern könne: „Die zirkuläre Bewegung einer kritischen Haltung, (...), vermeidet sodann, dass es Menschen gibt, die über das 'richtigere Wissen' verfügen und andere des Rassismus überführen können“ (ebd.: 394).

Vor diesem Hintergrund lässt sich eine Tendenz der sich mit Rassismen auseinandersetzenden Forschung und Praxis erklären, von *rassismuskritischer* Forschung oder Praxis statt von antirassistischer Forschung oder Praxis zu sprechen. So schlägt Broden vor: „Eine rassismuskritische Haltung versucht der Normativität des Antirassismus zu entgehen, dem *Regime der Korrektheit* (vgl. Hall 1996), denn diese Normativität, der Moralismus des Antirassismus, verhindert oftmals die Thematisierung und Auseinandersetzung mit Rassismus“ (Broden 2009: 132). Die Betonung der *Rassismuskritik* deutet auf die reflexive, sich selbst einschließende Perspektive hin: Damit hat diese nicht zum Ziel, andere oder sich selbst von Rassismen zu befreien, sondern die Verstrickungen zu vermindern¹². Mecheril und Melter erklären: „Das Konzept Rassismuskritik beinhaltet macht- und selbstreflexive Betrachtungsperspektiven auf Handlungen, Institutionen, Diskurse und Strukturen“ (Mecheril/ Melter 2009: 15). Ähnlich wie der Begriff der rassismuskritischen Bildung verweist auch der Begriff der *vorurteilsbewussten* Bildung (wie z.B. vom *Projekt Kinderwelten* verwendet) daraufhin, dass eine *vorurteilsfreie* Bildung nicht möglich ist. Die Mitarbeiter_innen des *Projekts Kinderwelten* waren vom Begriff der vorurteilsfreien Arbeit abgekommen, nachdem sie erkannten, dass dieser die Illusion eines 'Besserwissers' herauf beschwört und eine kritische Selbstreflexion un-

¹² Dazu auch Kapalka/ Rähzel 1990

möglich macht (vgl. Schmidt 2010: 24). Dieser Aspekt wird in Hinsicht des Begriffs der Verinnerlichung von Dominanz oder Unterdrückung in [Kapitel 3.3.2](#) aufgegriffen.

2.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden die Grundannahmen des Anti-Bias-Ansatzes vorgestellt. Entwickelt wurde er in den 1980er Jahren innerhalb der Elementarpädagogik in den USA vor allem in Abgrenzung zu interkulturellen Ansätzen. Erst in Südafrika wurde der Anti-Bias-Ansatz im Kontext des Endes der Apartheid auch für die Jugend- und Erwachsenenbildung adaptiert. In die BRD wurde der Ansatz Ende der 1990er Jahre durch südafrikanische Multiplikator_innen bekannt. Das allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG), das sich an den Richtlinien der EU zur Gleichbehandlung von 2000-2004 orientieren, zeigt die Notwendigkeit auf, Menschen hinsichtlich der verschiedenen Diskriminierungsformen zu sensibilisieren. Innerhalb der Antidiskriminierungsansätze findet eine ständige Weiterentwicklung statt, die auch die Debatte um interkulturelle und anti-rassistische Bildung prägt. Kritiker_innen weisen immer wieder auf die Gefahr der Reproduktion von Diskriminierungsformen, wie beispielsweise Rassismus, innerhalb dieser Trainingsformen hin und betonen die Bedeutung von Selbstreflexion.

3. Theoretische Diskussion des Anti-Bias-Ansatzes

Die Erläuterungen zu den verschiedenen Bildungsansätzen, die sich mit Vielfalt und Diskriminierung auseinandersetzen, haben gezeigt, dass unterschiedliche Grundannahmen über Kultur, Differenz, Norm und Macht zu unterschiedlichen Bildungskonzepten führen. Für ein genaueres Verständnis des Anti-Bias-Ansatzes hat das folgende Kapitel zum Ziel, grundlegende Begriffe des Ansatzes zu diskutieren und somit theoretisch einzubetten. Dabei gehe ich wie folgt vor: Um die Rolle von Diskriminierung im Anti-Bias-Ansatz zu verdeutlichen, bespreche ich zunächst den Kernbegriff der Differenzierung. Anschließend wird mit Bezug auf Michel Foucault und Klaus Holzkamp das Machtverständnis des Anti-Bias-Ansatzes erläutert und abschließend die Debatte um den Begriff der Diskriminierung vertieft.

3.1. Differenzierung

Wie schon in der Verortung des Anti-Bias-Ansatzes in der Antidiskriminierungsarbeit ist hier der Begriff der Diskriminierung zentral. Folgende zwei Grundannahmen liegen ihm nach Schmidt zugrunde: Zum einen betrifft das Thema Diskriminierung im Unterschied zu multikulturellen Ansätzen im Anti-Bias-Ansatz *alle* Menschen. Zum anderen werden *alle* Erfahrungen miteinbezogen: Sowohl die der diskriminierten Menschen als auch die der diskriminierenden Menschen: „Der Anti-Bias-Ansatz geht davon aus, dass alle Menschen individuelle Differenzierungen gegenüber anderen Menschen oder Gruppen vornehmen und gleichzeitig selbst Differenzierungen anderer entgegengebracht bekommen.“ (Schmidt 2010: 65). Es geht damit um eine Auflösung dichotomer Opfer und Täter_innen-Vorstellung, als auch um die Auseinandersetzung mit der Eingebundenheit in Machtverhältnisse. Die Position als Adressat_in oder Nicht-Adressat_in von Diskriminierung wird als situationsbedingt angesehen. Am letzten Zitat wird deutlich, dass für die Auseinandersetzung mit Diskriminierungen der Begriff der Differenzierung elementar ist. Denn eine Differenzierung – eine Unterscheidung - muss zunächst gegeben sein, bevor es aufgrund dieser zu einer Benachteiligung kommen kann: „Der Anti-Bias-Ansatz geht davon aus, dass eine Unterscheidung zwischen den ‚einen‘ bzw. zwischen ‚uns‘ und den ‚anderen‘ aufgrund zugeschriebener oder tatsächlicher Merkmale eine Voraussetzung für Diskriminierung ist. Diese Unterscheidung wird beeinflusst durch

vorherrschende Normen und Werte, durch individuelle und gesellschaftlich geteilte und vermittelte Bilder und Stereotypen“ (Schmidt 2009: 12). Neben der Frage, was unterschieden wird, stellt sich vor allem die Frage nach den Mechanismen: Wie werden diese Normen, Werte und Bilder hergestellt, wie aufrechterhalten? Dies verweist auf die Mehrfachstrategie des Anti-Bias-Ansatzes: Sowohl die Selbstreflexion, die Frage nach den eigenen Denk- und Handlungsmustern, als auch die gesellschaftliche Dimension stehen im Mittelpunkt des Ansatzes. Wichtig ist demnach zu erkennen, dass eigene Bilder und Vorurteile nicht nur auf persönlichen Erfahrungen basieren, sondern vor allem aus gesellschaftlichen Deutungsangeboten resultieren (vgl. Schmidt 2009: 13).

3.1.1 Begriffliche Klärungen

Schmidt sieht in der Diskussion des Begriffes *Differenzierung* eine Alternative zum englischen Begriff *bias*. Dies macht sie in ihrer analytischen Abgrenzung von den im Deutschen üblichen Übersetzungen des Wortes *bias* in *Schiefelage*, *Vorurteil* oder *Voreingenommenheit* deutlich (ebd.: 98ff). Im Altgriechischen bedeute *bia* *Kraft* oder *Gewalt*. Demnach handele es sich bei *bias* um einen Genitiv Singular, in dessen Verbindung die Präposition *anti* mit *anstelle von* oder *gegen* übersetzt werden könne. *Anti-bias* kann mit Bezug auf den Ursprung auch mit *anstelle von Gewalt/ Kraft* übersetzt werden. In der Verwendung der Übersetzung *Vorurteil* oder *Voreingenommenheit* sieht Schmidt die Gefahr, den Ansatz auf eine individuelle Handlungsebene zu reduzieren. Ein personalisierender Diskurs verdecke jedoch den Zusammenhang zwischen individueller und gesellschaftlicher Ebene (vgl. auch Kapalka 2003: 60). Die Übersetzung von *bias* mit *Schiefelage* vermeide zwar eine Personalisierung - jedoch fehle ihr der prozesshafte Charakter: *Schiefelage* drücke zu sehr einen Tatbestand aus. Aus dieser Argumentation heraus schlägt Schmidt den Begriff der *Differenzierung* vor, da dieser den „aktiven Prozess der sozialen Konstruktion“ beschreiben könne (Schmidt 2010: 105). „Soziale Konstruktionen greifen nachhaltig und wirksam in gesellschaftliche Prozesse und soziale Beziehungen ein, haben strukturelle, institutionelle, rechtliche und politische Folgen und können in Praxisformen und Lebensweisen zu scheinbar materiellen und selbstverständlich erscheinenden Gegebenheiten gerinnen“ (Lutz/ Leiprecht 2005: 223 zitiert nach Schmidt 2010: 105). Der Begriff der *sozialen Konstruktion* dient dazu, eine biologische Reduktion von Kategorien zu vermeiden und stattdessen zu betonen, dass Kategorien an eine

gesellschaftliche Entstehungs- und Wirkungsgeschichte gekoppelt sind (vgl. Leiprecht 2001: 24).

Mit dem Begriff der *Differenzierung*, so argumentiert Schmidt, ließen sich verschiedene Ebenen der Unterscheidung und deren Zusammenwirken fassen. Dies sei bei den Begriffen *Schiefelage*, *Vorurteil* oder *Voreingenommenheit* kaum möglich. Ausschlaggebend für die Verwendung des Begriffes *Differenzierung* sei jedoch, dass dieser nicht nur Diskriminierung, sondern vor allem auch das, was einer Diskriminierung vorausgehe, fassen könne. Genau dies sei auch eine Bedingung dafür, dass Handlungen nicht nur auf individueller Ebene analysiert würden, sondern die tiefer liegenden gesellschaftlichen Hintergründe dieser einbezogen würden: „Der Anti-Bias-Ansatz versucht eben nicht herrschaftsstützend zu wirken, indem einzelne 'und aus der Reihe tanzende' Individuen wieder funktionstüchtig gemacht werden, strukturelle Machtverhältnisse aber gleichzeitig reproduziert werden, sondern mit der eigenen Begrifflichkeit sollen sowohl die individuelle Haltungen als auch die gesellschaftlichen und globalen Strukturen sowie deren Zusammenwirken erfasst werden.“ so Schmidt (ebd.: 103).

3.1.2 Ebenen der Differenzierung

Schmidt unterscheidet vier verschiedenen Ebenen der Differenzierung: Die individuelle/persönliche Ebene, die interpersonelle/zwischenmenschliche Ebenen, die strukturelle/institutionelle Ebene und die ideologisch/ diskursive Ebene der Differenzierung (ebd.: 104). Lutz und Wenning skizzieren in ihrem Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Debatte um Differenz im deutschsprachigen Raum die Entstehung und aktuellen gesellschaftswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Differenz und Differenzierung (Lutz/Wenning 2001: 11ff). Die Debatte um Differenz und Differenzierung sei als Folge eines gesteigerten Pluralitätsbewusstseins zu verstehen, in welchem es nicht mehr um Toleranz, sondern um *Anerkennung* gehe. Mit Bezug auf Zygmunt Baumann betten sie diese Tendenz in einen postmodernen Zusammenhang ein: Die Triade der Moderne 'Freiheit, Gleichheit, Solidarität' sei vom Credo der Postmoderne 'Freiheit, Differenz und Solidarität' abgelöst worden. Hinsichtlich pädagogischer Debatten sei eine Entwicklung weg von einem defizitorientierten Blick hin zu einer Differenz-Perspektive wahrzunehmen. Diese habe dazu beigetragen, normative und normalisierende Erziehungsvorstellungen

zu hinterfragen und der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung höhere Beachtung beizumessen.

Für den Anti-Bias-Ansatz fasse der Begriff der Differenzierung sowohl horizontal-funktionale und vertikal-hierarchische Unterscheidungen, vor allem aber das Zusammenwirken beider: „Die funktionale Ausdifferenzierung produziert fortwährend Grenzen und Unterscheidungen, die zum Ein- und Ausschluss und zur Rechtfertigung bestimmter Ungleichheitsverhältnisse herangezogen werden *können*. Die vertikale Differenzierung und Klassifikation *kann* demnach zur Orientierung, zur Ordnung und Kontrolle der immer komplexer werdenden funktional ausdifferenzierten Weltverhältnisse dienen.“ (ebd.: 101). Der Sozialpädagoge und Rassismuskforscher Rudolf Leiprecht und die Soziologin Helma Lutz verwenden den Begriff der *Differenzlinie*, in dessen Nähe Schmidt ihr Verständnis von Differenzierung verortet. Differenzlinien, so Lutz und Wenning, können als soziale Ordnungskategorien aufgefasst werden: Sie kennzeichnen den Moment, in dem 'das Eine' als Norm und 'das Andere' als Abweichung auftritt (Lutz/ Wenning 2001: 19). „Jede Differenzlinie repräsentiert eine bestimmte soziale Positionierung oder Identität und hat gleichzeitig als (naturalisierende oder kulturalisierende) soziale Konstruktion Einfluss auf das gesellschaftliche Leben“, so Leiprecht und Lutz (Leiprecht/ Lutz: 2005: 219). Der Begriff der Differenzlinie bezieht sich, anders als der Begriff der Differenzierung, auf die gesellschaftlich *vorherrschenden* Differenzierungen, Machtverhältnissen und Diskriminierungen. Schmidt führt drei Gründe an, auch den Begriff der Differenzlinie im Anti-Bias-Ansatz mit zu denken (Schmidt 2010: 107f):

Erstens könne anhand des Begriffes gezeigt werden, dass spezifische Machtkonstellationen bei bestimmten Menschen oder Gruppen in besonderem Maße zu Diskriminierung führen können. Dies ist deswegen relevant, da im Anti-Bias-Ansatz zunächst kein Fokus auf bestimmte Diskriminierungsformen gelegt und versucht wird, keine Wertung dieser vorzunehmen. Durch den Begriff der Differenzlinie können Intensität und Veränderbarkeit von Unterschieden aufgezeigt werden.

Zweitens könne das Modell der Differenzlinie dazu beitragen, verallgemeinernde Festschreibungen von Gruppen auf eine gemeinsame Zugehörigkeit zu vermeiden und darüber hinaus die Vielfältigkeit von Schnittpunkten entlang von Differenzlinien

innerhalb einer Zugehörigkeitsgruppe sichtbar zu machen. In diesem Zusammenhang geht es dann auch darum, Mehrfachdiskriminierungen fassen zu können.

Drittens ver helfe der Begriff der Differenzlinie dazu, den Begriff der Differenz „von seiner in interkulturellen Zusammenhängen typischen Verhaftung an individuellen (biologisierten und kulturalisierten) Unterschieden auf die Ebene struktureller und gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse“ zu heben“ (ebd.: 108). Dieser Aspekt verweist auf die kritische Diskussion interkultureller und antirassistischer Bildungsansätze in [Kapitel 2.4.3](#).

3.1.3 Funktionen von Differenzierungen

Wie in [Kapitel 3.1.1](#) besprochen, wird an den Begriffen *Vorurteil* oder *Voreingenommenheit* kritisiert, dass sie die Illusion hervorrufen, abgeschafft werden zu können: Sie transportierten die Vorstellung, dass ein negatives oder ein falsches Vor-Urteil durch ein richtiges Urteil ersetzt und ersteres somit behoben werden könne (Schmidt 2010; Leiprecht 2007). Schmidt streicht demgegenüber am von ihr vorgezogenen Begriff der Differenzierung seine Mehrdeutigkeit heraus: Differenzierung fordere „zur Anerkennung der sich aus ihrer Multifunktionalität heraus ergebenden Typen von Differenzierung sowie der Berücksichtigung ihres Zusammenwirkens auf“ (Schmidt 2010: 108). Hinsichtlich der Multifunktionalität nennt Schmidt vier verschiedene Funktionen von Differenzierungen: Die *alltägliche/notwendige* Differenzierung, die *reflexive/konstitutive* Differenzierung, die *legitimierende/normalisierende* Differenzierung und die *ausgleichende/positive* Differenzierung (ebd.: 109 ff). Nach Schmidt spielen erstere als auch letztere im Zusammenhang mit Diskriminierung eine marginale Rolle, daher gehe ich an dieser Stelle nur kurz auf sie ein.

Unter *notwendige/alltägliche* Differenzierung kann die Unterscheidung, die jeder Beobachtung vorausgeht, verstanden werden. Diese Differenzierungen seien, so kommentiert Leiprecht, nicht zusätzlich mit Inhalten oder Bewertungen aufgeladen (Leiprecht 2007). Schmidt führt hier das Beispiel der Unterscheidung zwischen einer Obstsorte und einer anderen Pflanzenart an, die noch nicht zwingend hierarchisierend stattfindet (Schmidt 2010: 110).

Die *positive/ausgleichende* Differenzierung dient dem Ausgleichen bestimmter bestehender Ungleichheiten und dem Entgegenwirken von Pauschalisierungen. Als praktische Beispiele nennt Schmidt Strategien wie das Gender-Mainstreaming (ebd.: 115). Positive/ausgleichende Differenzierung könne darüber hinaus auch die Berücksichtigung vielfältiger Zugehörigkeiten einer Person oder die Beachtung von Multiperspektivität in der eigenen Meinungsbildung bedeuten.

Als zentral im Zusammenhang mit dem Thema Diskriminierung im Anti-Bias-Ansatz sieht Schmidt sowohl reflexive/konstitutive Differenzierungen als auch naturalisierende/normalisierende Differenzierungen (ebd.: 109ff).

Reflexive/ konstitutive Differenzierungen dienen der Konstruktion und Konstitution von Identitäten. Schmidt zieht zur Erläuterung Foucault, Hall, Bourdieu, Terkessidis als auch den Sozialpsychologen Henri Tajfel – Autoren unterschiedlicher Wissenschaftsbereiche - hinzu. In Bezug auf Foucault gehe es um den Prozess der Differenzierung nach außen, um die Funktion der Selbst-Erkennung, um das Abgrenzen von innen und außen und um die Schaffung einer Einheit nach innen. Mit Hall ist in diesem Zusammenhang Differenzierung als die Grundlage von Identität zu verstehen, da Identität „nur über die Beziehung zum Anderen, in Beziehung zu dem, was sie nicht ist, zu gerade dem, was von ihr ausgelassen ist, konstruiert werden kann“ (Hall 2004: 171 zitiert nach Schmidt 2010: 111). Hall spricht vom *konstitutiven Außen*: In der Differenzierung zum je Anderen konstruiere sich nicht nur Identität, sondern könne außerdem eine Auf- und Abwertung des je Anderen in Relation zum je Eigenen erfolgen. Von diesem Prozess der Identitätskonstruktion aus begännen Prozesse der Stigmatisierung, der Klassifizierung und der Stereotypisierung von Menschen. Schmidt weist jedoch auf die Wichtigkeit hin, diese Überlegungen auch auf die institutionelle und ideologische Ebene auszuweiten, auf der ebenso reflexive/konstitutive Differenzierungen stattfänden.

Normalisierende/naturalisierende Differenzierungen, so Schmidt, dienen der Legitimation von Ungleichheiten oder der Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen. Sie bezieht sich erneut auf Bourdieu und seiner Analyse der Produktion von Ungleichheit am Beispiel des Bildungssystems (ebd.: 113ff). Produzierte Ungleichheiten werden als Normalität präsentiert und erneut hergestellt. Diese sei das Ergebnis von Prozessen der Normalisierung. Normalität könne somit als Ausdruck von Machtinteressen ver-

standen werden: „Entscheidend ist demnach, dass schon die Normalisierung und Naturalisierung von gesellschaftlich relevanten Differenzierungen von einem machtvollen Standpunkt aus vorgenommen wird, um je eigene Vorrechte und Privilegien zu sichern und um die bestehenden Strukturen zu rechtfertigen.“ (ebd.: 113).

3.1.4 Der Umgang mit Differenzierungen im Anti-Bias-Ansatz

Die verschiedenen Funktionen von Differenzierungen zeigen, dass sie in ihrer Unterschiedlichkeit auch widersprüchliche Umgangsweisen fordern. Schmidt weist in Bezug auf Foucault darauf hin, dass sowohl der differenzierende als auch der homogenisierende Umgang mit Differenzierungen zu Ausgrenzungen führen kann. Kapalka und Rätzkel drücken dies konkreter aus, indem sie konstatieren: „Ist die eine Seite die Ausgrenzung, Festlegung auf Differenz, auf das Anderssein, so ist die andere der Versuch der Einverleibung, des Unsichtbar-Machens ‚des Anderen‘“ (Kapalka/ Rätzkel 1990: 69 zitiert nach Schmidt 2010: 117). Bei Verhältnissen sozialer Ungleichheit können folglich sowohl Ungleichbehandlung als auch Gleichbehandlung zur Aufrechterhaltung von Ungerechtigkeit führen. Daher, so argumentiert Schmidt, sei der Einsatz bewusster Strategien für den Umgang mit Differenzierungen notwendig: Zum einen die *bewusst differenzierende* und zum anderen die *bewusst Differenz auflösende* Strategie der Differenzierung (ebd.: 117ff). Damit bezieht sich die Argumentation auf die Debatte feministischer und queer - feministischer Theorien, die sich mit dem Spannungsverhältnis von Identitätspolitik und klaren Differenzlinien einerseits und dekonstruktivistischen, Differenzauflösenden Ansätzen, die Essentialisierungen und Naturalisierungen aufbrechen wollen, beschäftigen.¹³

Bewusst differenzierende Strategien sollen ermöglichen, strukturelle Differenzierungen, welche innerhalb von Ungleichheitsverhältnissen zu Diskriminierungen führen, klar benennen zu können. Erst durch das Erkennen und Benennen dieser Differenzierungen kann diesen etwas entgegengesetzt werden: „Solange die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht die gleichen Möglichkeiten für alle zur Verfügung stellen, werden auch differenzierende Strategien benötigt, um Ungerechtigkeiten und Diskriminierung entgegen zu wirken“, so Schmidt (ebd.: 118). Außerdem könne nur durch die Thematisierung dieser auch der Blick auf die Auswirkungen von Diskriminierungen gelegt werden.

¹³ Dazu z.B. Stötzer 2004, Benhabib 2000, Knapp/ Becker-Schmidt 2000 oder Scholz 2005

Schmidt nimmt hier Bezug zu Seyla Benhabib, die sich mit Fragen von identitätspolitischen Bewegungen und Strategien und der damit verbundenen Gefahr der Reproduktion und Festschreibung von Differenzierungen auseinandersetzt.¹⁴

Um der Festschreibung entgegenzuwirken, plädiert Schmidt für dekonstruktive, sprich *Differenz-auflösende* Strategien: „Im Zuge der Dekonstruktion soll deutlich werden, dass das Privilegierte seine Identität durch das Marginalisierte gewinnt und dadurch erst ermöglicht wird“ (Wartenpfehl 1999: 75 zitiert nach Schmidt 2010: 119). Binäre Konzeptualisierungen von Identität und Differenz sollen hiermit in Frage gestellt und durchbrochen werden. Stötzer spricht hinsichtlich der Debatte der feministischen Theorie von einem 'Differenz-Dilemma': die Auflösung von Differenzierung durch Dekonstruktion kann zur Verschleierung struktureller Auswirkungen von Herrschaftsverhältnissen führen – die Aufhebung binärer Kategorisierungen andererseits sei jedoch notwendig, um genau diese dichotomen Denk- und Handlungsmuster zu durchbrechen (vgl. Stötzer 2004: 73).

Für die Praxis bedeuten diese Überlegungen zu Differenzierung, die subjektiven wie die gesellschaftlichen Bedeutungen der eigenen und je anderen Zugehörigkeiten zu reflektieren (vgl. Schmidt 2009: 13). Schmidt macht deutlich, dass es Unterschiede in der Veränderbarkeit, Sichtbarkeit, Freiwilligkeit und Kontextgebundenheit von Differenzlinien und Differenzierungen gibt. In bestimmten Zusammenhängen ist es wichtig, auf meine Zugehörigkeit zur Kategorie 'Frau' Bezug zu nehmen – beispielsweise in Bezug zur Geschlechtergleichstellung. In anderen Kontexten möchte ich jedoch nicht auf die mit dieser Zugehörigkeit verbundenen Zuschreibungen festgelegt werden und nicht als 'Frau' kategorisiert werden.

3.2 Macht

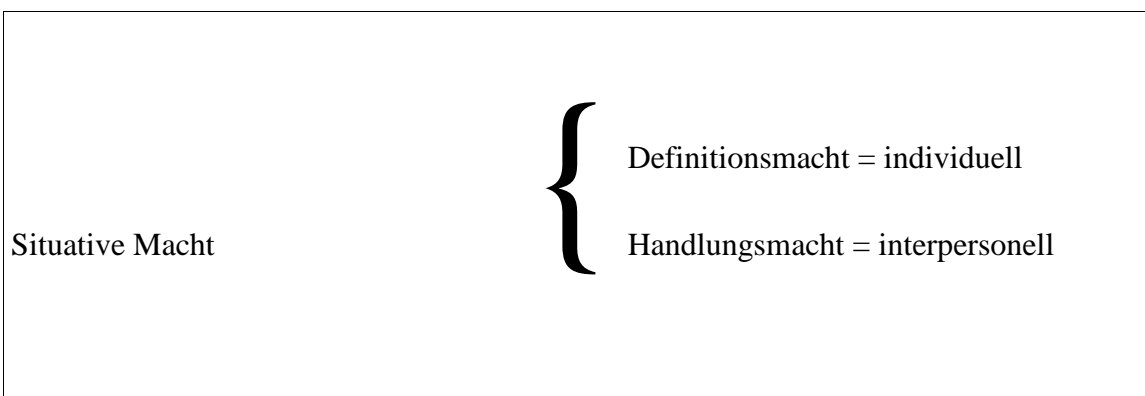
Mit seinem Anspruch, ein mehrdimensionaler Antidiskriminierungsansatz zu sein, lässt sich der Anti-Bias-Ansatz als intersektionaler Ansatz einordnen und bezieht sich damit auf postmoderne, poststrukturalistische Vorstellungen von Gesellschaft, Macht und Sub-

¹⁴ Benhabib 2000

jekt.¹⁵ Intersektionalität bedeutet in diesem Sinn, von multiplen Unterdrückungsformen sowie einer Überlappung von Diskriminierung und Privilegien auszugehen (vgl. Halbmayr/ Amesberger 2005). Die intersektionale Dimension wird in Bezug auf das oben erklärte Verständnis von Differenz, Differenzierung und Differenzlinien deutlich: In der Anti-Bias-Arbeit geht es darum, verschiedene Diskriminierungsformen zu thematisieren und entsprechend eines poststrukturalistischen Denkens dichotome Vorstellungen von Opfern und Täter_innen aufzubrechen. Verschränkungen von Differenzlinien und das eigene Eingewobensein in Machtverhältnisse sollen thematisiert werden. In diesem Kapitel erkläre ich daher zunächst die verschiedenen Ebenen von Macht, mit denen im Anti-Bias-Ansatz gearbeitet wird. Außerdem gehe ich auf die Machtanalytik Foucaults ein, die wesentlich zum Machtverständnis des Anti-Bias-Ansatzes beigetragen hat. Ein weiteres Element des Machtverständnisses ist das Konzept des *subjektiven Möglichkeitsraumes* des Psychologen Klaus Holzkamps.

3.2.1 Ebenen von Macht im Anti-Bias-Ansatz

Im Anti-Bias-Ansatz werden vier Ebenen von Machtpositionen unterschieden: Zum einen die Definitionsmacht auf individueller Ebene und die Handlungsmacht auf interpersoneller Ebene, die gemeinsam als situative Macht bezeichnet werden. Zum anderen werden institutionalisierte und ideologische Macht unterschieden, die gemeinsam als gesellschaftlich etablierte Macht gekennzeichnet werden (Schmidt 2010: 126ff).



¹⁵ Poststrukturalismus bezeichnet hier eine Denkrichtung, die sich innerhalb der Postmoderne, verstanden als Epoche, entwickelte. In der Denkrichtung des Poststrukturalismus werden Denkmuster der Moderne hinterfragt, grundlegende Begriffe und Kategorien werden hinterfragt und neu gedacht (z.B. Begriffe wie Identität, Subjekt) (vgl. Winkelmann 2006: 89f).

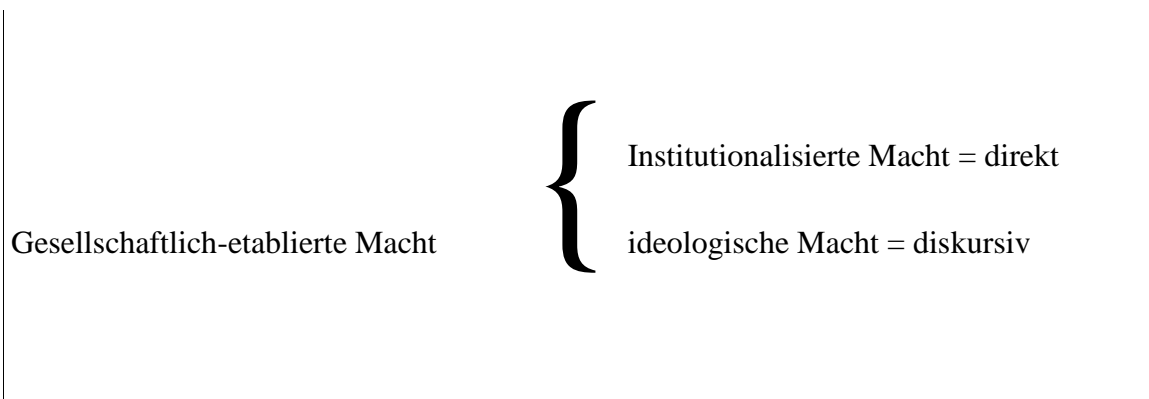


Abb. 1: Ebenen von Macht im Anti-Bias-Ansatz, Darstellung der Autorin

Die *Definitionsmacht* bezeichnet die Bewertung anderer Menschen, Situationen oder Handlungen durch eine Person entlang je eigener Normalitätsmaßstäbe. Die *Handlungsmacht* benennt das Handeln von Subjekten in einer Situation, das sich auf andere Subjekte auswirkt. Ihre Bestimmung geht im Anti-Bias-Ansatz vom Subjekt- Standpunkt aus: Im Fokus steht, was jemandem in einer bestimmten Situation in Relation zu je Anderen Macht verschafft: „Die je situative Macht des Subjekts stellt sich in Form von Teilhabe an gesellschaftlichen Privilegien und Zugriff zu Ressourcen sowie eigenen Privilegien, Ressourcen und Fähigkeiten etc. dar.“ (ebd.: 127). Die *institutionalisierte Macht* kann als entpersonalisierte, direkte Macht in Form von Ämtern oder Gesetzen verstanden werden. Demnach wirkt sich die institutionelle Verankerung von Machtverhältnissen direkt auf die An- oder Aberkennung bestimmter Positionen und Möglichkeiten von Menschen aus. Die *ideologische Macht* wird als *diskursive Macht* verstanden, welche durch Diskurse, Normen und Werte (re-)produziert wird und welche wiederum Über- oder Unterordnungsverhältnisse schafft. Mit Diskurs sind hier mehr als nur sprachliche Äußerungen oder Verschriftlichung einer Debatte gemeint. Vielmehr ist Diskurs hier in einem sozialwissenschaftlichen Sinn zu verstehen als „Ensemble einer speziellen Wissensproduktion“, in denen sich Macht verfestigt (Leiprecht 2001: 12).

Der Anti-Bias-Ansatz erhebt den Anspruch, die individuelle mit der institutionellen und der gesellschaftlichen Ebene von Machtverhältnissen zu verbinden. Hier begründet sich auch die Betonung innerhalb des Ansatzes, erfahrungsorientiert zu arbeiten. Ausgehend von eigenen Erfahrungen und im Austausch mit Erfahrungen anderer Teilnehmer_innen sollen die Verbindungen der verschiedenen Ebenen sichtbar gemacht werden. Gerade diesem Austausch wird großem Wert beigemessen, da Selbstreflexion die Kritik und

Unterstützung von anderen benötigt (Reddy 2002: 37). Daher wird neben der situativen und der gesellschaftlich-etablierten Macht vor allem auch auf die individuellen *Machtpositionierungen* in der Gesellschaft hingewiesen, in denen situative und gesellschaftlich etablierte Macht zusammenfallen: „Das Zusammenspiel gesellschaftlich vorherrschender Differenzierungskategorien wirkt sich nicht nur auf das Leben von Individuen aus, indem es die je situative Macht der Individuen entscheidend beeinflusst, sondern manifestiert darüber hinaus die individuellen Machtpositionierungen in der Gesellschaft“ (Schmidt 2010: 132).

3.2.2 Der Machtbegriff bei Foucault

Aus diesem Grund ist für eine theoretische Einbettung des Anti-Bias-Ansatzes das Machtverständnis des französischen Philosophen Michel Foucaults weiterführend. Er entwickelt über die Jahre mit seinen Vorlesungsreihen am Collège de France und seinen Schriften Vorstellungen von Macht, die sich mit den Zusammenhängen von Gesellschaft und Subjekt und ihren wechselseitigen Machtbeziehungen beschäftigen. Seine Machtanalytik beschränkt sich weder auf bloße Willensäußerungen oder Handlungen noch auf Formen direkter Unterdrückung. Vielmehr liegt es ihm daran, Macht in ihrer vielfältigen und produktiven Prozesshaftigkeit zu verstehen: „Subjekte interessieren ihn weniger als Träger oder Quellen von Macht – stattdessen macht er Machteffekte im Zusammenhang mit der Herausbildung von Subjektivität und von Identitäten zum Thema“ (Kerner 2009: 21ff).

Kerner weist allerdings auch darauf hin, dass bei Foucault in seiner Weiterentwicklung des Machtbegriffs auch Widersprüchlichkeiten und Unklarheiten auftreten. In seinen ersten Äußerungen zu Macht am Collège de France im Jahr 1970 beschäftigt er sich mit dem Zusammenhang von Wissen und Macht und der produktiven Macht von Diskursen („Die Ordnung der Dinge“). In dem 1975 erschienenen Werk „Überwachen und Strafen“ wendet er sich den Machtbeziehungen im institutionellen Kontext zu: Er analysiert die Etablierung der Haftstrafe im 19. Jahrhundert und entwickelt anhand dieser den Begriff der Disziplinarmacht: Er beschreibt die Umwandlung der monarchischen, souveränen Macht seit dem 18. Jahrhundert, mit der sich Herrschaft mehr auf die individuelle Ebene verschoben habe. Beispielhaft zeigt er dies an der Neubestimmung des Gefängnisses, welches in Folge weniger als Strafapparat, sondern vielmehr als Kontroll-

maschine eingesetzt werden sollte. Berühmt ist in diesem Sinn Foucaults Bezug auf das *Panopticum*: Die Form dieses Gefängnisses, architektonisch erdacht von Jeremy Bentham, ist rund: Außen liegen die Zellen, in der Mitte gibt es einen Wachturm. Von diesem aus können alle Zellen überwacht werden - die Gefangenen allerdings wissen nicht, ob und wann sie beobachtet werden, müssen aber damit rechnen, dass dies ständig passiert. Die Architektur des Gefängnisses bewirkt, dass die Insassen beginnen, sich selbst zu kontrollieren – es findet eine Disziplinierung statt, die keiner größeren äußerlichen Einwirkung und keiner direkten, körperlichen Strafe mehr bedarf: „Das Panopticum ist für Foucault das Sinnbild für die moderne Gesellschaft, die es auf Überwachung, Disziplinierung und Normalisierung abgesehen habe“, so Ruffing (2008: 63). Macht ist in diesem Sinne nicht mehr zu verstehen als etwas, was von einer Person besessen wird, sondern als etwas, was sich *entfaltet* (Foucault 1994: 38). „Die Disziplinarmacht kehrt die politische Achse der Individualisierung von denjenigen, die besonders viel Macht und Vorrechte inne hatten zu den der anonymen und funktionellen Macht Unterworfenen um“ erklärt Schmidt (Schmidt 2010: 144f). Dieser neue Machttyp kennzeichnet sich durch Reglementierungen, Regularien, Strategien und Taktiken, die als disziplinierende Mechaniken und Techniken verstanden werden können und der Normsetzung und Normalisierung dienen. In der modernen Gesellschaft wird das Subjekt zu effizienten und angepassten Verhalten angehalten und lernt, sich selbst zu kontrollieren und zu prüfen: Die Technologien der Macht wirken über die einzelnen Körper.

In seinem 1976 publizierten Werk „Die Geschichte der Sexualität“ fokussiert Foucault nicht mehr auf die disziplinierenden Mechanismen von Macht, sondern auf den Zusammenhang zwischen Macht, Wissen und Wahrheit. Er fragt danach, wie „in den abendländischen Gesellschaften die Produktion von Diskursen die (zumindest für eine bestimmte Zeit) mit einem Wahrheitswert geladen sind, an die unterschiedlichen Machtmechanismen und – institutionen gebunden“ ist (Foucault 1983: 8 zitiert nach Kerner 2009: 25). Mit der Zeit konkretisiert Foucault seine Vorstellung vom Begriff des *Subjekts*: Mit seinem Text „Subjekt und Macht“ aus dem Jahr 1982 macht er die Frage der Subjektwerdung rückblickend zum zentralen Thema seines gesamten Werkes (vgl. ebd.: 29). *Subiectum* bedeutet in seinem ursprünglichen lateinischen Sinn ‘darunter gelegt’, ‘unterworfen’. In der Philosophie bezeichnet Subjekt jedoch auch den denkenden, wollenden, wahrnehmenden Menschen (vgl. Leiprecht 2005: 52). Für Foucault steht der

Begriff Subjekt für zwei Bedeutungen: „Es bezeichnet das Subjekt, das der Herrschaft eines anderen unterworfen ist und in seiner Abhängigkeit steht; und es bezeichnet das Subjekt, das durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden ist. In beiden Fällen suggeriert das Wort eine Form von Macht, die unterjocht und unterwirft“ (Kerner 2009: 29). Auf dieses Verständnis von Subjekt bezieht sich auch Schmidt, wenn sie vom foucaultschen Begriff der „doppelten Unterwerfung des Subjekts“ spricht (Schmidt 2010: 157).

3.2.3 Subjektiver Möglichkeitsraum

Ein weiterer Autor, der in der Anti-Bias Literatur genannt wird, ist der kritische Psychologe Klaus Holzkamp. Sein Konzept des *subjektiven Möglichkeitsraums* bettet die Überlegungen des Anti-Bias-Ansatzes zu alternativen Handlungsmöglichkeiten theoretisch ein. Denn auch wenn das Subjekt bestimmten gesellschaftlichen Verhältnissen unterworfen ist, ist es nicht vollständig durch diese Bedingungen determiniert. Dieses theoretische Konzept bezeichnet demnach das spezifische Feld von Möglichkeiten und Behinderungen ausgehend von der Positionierung eines Einzelnen in der Gesellschaft (vgl. Leiprecht 2001: 17). Bestimmend sind für den subjektiven Möglichkeitsraum zum einen die individuellen Bedingungen - die als *personaler Pol* bezeichnet werden. Sie umfassen die eigene Biografie, eigene Hintergründe sowie erfahrene und verinnerlichte Bedeutungsstrukturen (vgl. Schmidt 2010: 152ff). Damit sind auch Interpretationsressourcen gemeint: „Dies bedeutet aber auch, dass der personale Pol die Erfahrungen mit und die Verarbeitungsformen von Fremd- und Selbstbestimmung mit einschließt, also frühere Realisierungen und Nicht-Realisierungen von Handlungsmöglichkeiten, die eine Einschränkung oder eine Erweiterung des eigenen Möglichkeitsraumes zur Folge hatten“ (Leiprecht 2005: 53f). Zum anderen sind es die gesellschaftlichen Bedeutungszusammenhänge, die als *situativer Pol* beschrieben werden. Diese meinen die jeweiligen aktuellen handlungsbezogenen Konstellationen von gesellschaftlichen Möglichkeiten und Behinderungen. In Bezug auch Schmidt vermag dieses sozialpsychologische Konzept die Beziehung von Subjekt und Gesellschaft zu fassen. „Der Begriff des subjektiven Möglichkeitsraumes vermag sowohl die je individuelle Handlungsmacht, im Sinne von aus eigenen Erfahrungen und Bedingungen resultierender Handlungsfähigkeit, als auch die in der Gesellschaft institutionalisierte (soziale, ökonomische, politische, rechtliche)

Macht, im Sinne von gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten bzw. Bedeutungen, die mit spezifischen Positionierungen entlang jeglicher Differenzlinien einhergehen, zu berücksichtigen“ (Schmidt 2010: 152). Ausgehend von Freire und seiner Annahme „daß die konkrete Situation der Menschen ihr Bewußtsein von der Welt bestimmt und daß dieses Bewußtsein umgekehrt ihre Haltung und ihre Art, mit der Wirklichkeit umzugehen, bedingt“ fasst Holzkamp mit den beiden Polen die Verschränkung und Interdependenz von gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten und subjektiver Handlungsfähigkeit (Freire 1970/1973: 109 zitiert nach Schmidt 2010: 152). Wichtig für eine Theoretisierung des Anti-Bias-Ansatzes ist Holzkamps Annahme, dass das Subjekt durch eigene Handlungen fähig ist, seine Lebensbedingungen aktiv umzugestalten: Je nach lage- und positionsspezifischen Bedeutungskonstellationen bestimmen diese zwar die Handlungsfähigkeit, jedoch bleibe dies Fähigkeit, aktiv etwas zu tun, immer bis zu einem gewissen Grad bestehen (vgl. ebd.: 153). Die gesellschaftlichen Bedingungen und Bedeutungen sind somit nicht deterministisch zu verstehen – sie stellen also nicht die Bestimmung für das Denken und Handeln dar, sondern sind zu verstehen als Grundlage oder Prämisse, nach der sich die Einzelnen verhalten (vgl. Leiprecht 2001: 17). Für Schmidt stellt dies einen zentralen Bestandteil der Zielsetzungen des Anti-Bias-Ansatzes dar, Handlungsalternativen zu entwickeln: „Diese These der Freiheit bei noch so begrenzten Möglichkeitsräumen wird im Anti-Bias-Ansatz insofern aufgegriffen, wie alle Menschen zur Entwicklung von Strategien und Handlungsweisen gegen Diskriminierung und Unterdrückung aufgerufen und ihnen somit auch Handlungsalternativen unterstellt werden.“ (Schmidt 2010: 152). Damit werde laut Schmidt die pro-aktive Herangehensweise des Ansatzes bestärkt. Das Verständnis dafür, dass die Eigenbewegungen der Individuen in gesellschaftlichen Räumen nie vorbestimmt sind, sondern je nach subjektiven Positionierungen und Erfahrungen verschieden ausfallen können, werde damit bestärkt.

3.3 Diskriminierung

Aufbauend auf dem Verständnis von Differenzierung und Macht wird nun der Begriff der Diskriminierung im Anti-Bias-Ansatz erläutert.

Die wörtliche Übersetzung des lateinischen *discriminare* lautet *trennen, unterscheiden* (Pates 2010: 25). Wie in [Kapitel 2.5.1](#) erklärt, wird eine Unterscheidung zur Diskriminierung, wenn sie Ausschlüsse produziert oder wenn sie benachteiligend wirkt. Die ju-

ristische Definition beschränkt sich auf wenige Diskriminierungsmerkmale: Geschützt werden durch das AGG Merkmale, die durch den menschlichen Willen nicht veränderbar sind - sie bilden die wesentliche Identität des Betroffenen, ihre Anerkennung und Bewahrung sind für die psychische und physische Integrität des Menschen von existentieller Bedeutung. Merkmale wie Benachteiligung aufgrund des sozialen Status fallen nicht darunter (vgl. Chiemlewska-Pape 2010). Um Diskriminierung analytisch fassen zu können, braucht es jedoch ein Verständnis, das über individualisierende Erklärungsmuster hinausgeht. Daher wird in den Sozialwissenschaften immer mehr die Ebene der institutionellen Diskriminierung thematisiert.¹⁶ Diese bezeichnet „Strukturen und Praktiken von Organisationen (Schule, Betrieben ...) die auch ohne Absicht zur Benachteiligung derer führen, die dort handeln, und auch nicht durch individuelle Vorurteile von Organisationsmitgliedern erklärbar sind“ (Scherr 2011: 36).

3.3.1 Diskriminierung im Anti-Bias-Ansatz

Im Anti-Bias-Ansatz wird nicht mit einer Definition von Diskriminierung gearbeitet (vgl. Schmidt 2009: 12). Dies wird damit argumentiert, dass das Empfinden von Diskriminierung von der Definitionsmacht der Teilnehmenden abhängt und an die jeweilige Erfahrung gebunden ist. Zentral ist dennoch das Diskriminierungsmodell des Ansatzes: Aufgrund der Erfahrungsorientierung lautet die Formel für Diskriminierung: *Differenzierung + Macht* → *Diskriminierung*. Das '+' ist dabei nicht nur als Addition zu verstehen, sondern verweist auf die wechselseitigen Abhängigkeiten zwischen Differenzierung und Machtpositionierung: Um bestimmte Differenzierungen mit bestimmten Bewertungen zu füllen, bedarf es politische, soziale, rechtliche und ökonomische Macht – Macht ist als Basis von Differenzierung und somit als Bedingung dieser zu verstehen (Schmidt 2010: 82). Die Komponente der Macht ist für das Verständnis von Diskriminierung besonders wichtig: In Form der Definitionsmacht ist sie die Voraussetzung der Bewertungen, die mit einer Differenzierung einhergehen, und ist außerdem in Form von Handlungsmacht die Voraussetzung dafür, dass die Bewertungen und Definitionen durchgesetzt werden (vgl. ebd.: 189 sowie [Kapitel 3.2.1](#)). Diskriminierungsformen werden als im Sozialisationsprozess erlernte und verinnerlichte soziale Konstruktionen verstanden (vgl. Schmidt/ Dietrich/ Herdel 2009: 167). Der Fokus liegt in der Anti-Bias-

¹⁶ Dazu auch Hormel, Ulrike/ Scherr, Albert (Hg.) 2010

Arbeit auf der sozialen Situation und dem sozialen Kontext - es geht dabei nicht um individuelle Schuldzuweisungen, sondern um die Thematisierung der Machtverhältnisse, in der jede_r eingebunden ist und um das Aufdecken verinnerlichter Strukturen und Normen. Anders als andere Ansätze zeichnet sich der Anti-Bias-Ansatz durch die Thematisierung von Diskriminierung entlang mehrerer Differenzlinien aus. Außerdem wird mit einer analytischen Ebenendifferenzierung von Diskriminierung gearbeitet (vgl. Schmidt 2009: 17): Angefangen bei der interaktionellen Ebene, welche sich auf Verhalten und Interaktionen bezieht, findet eine Auseinandersetzung mit Diskriminierungen auf der institutionell-strukturellen Ebene statt (damit sind Gesetze, Regeln, Strukturen gemeint). Darüber hinaus wird auch die ideologisch-diskursive Ebene betrachtet – diese umfasst Ideologien, vorherrschende Diskurse und Normalitätsvorstellungen.

Wichtig ist meines Erachtens der Aspekt, dass im Verständnis des Anti-Bias-Ansatzes das Zusammenspiel von Differenzierung und Macht zu Diskriminierung führen *kann*, aber nicht führen *muss*. In Folge dessen bedeutet dies, dass Diskriminierung auch vermieden werden kann: „[I]n diesem Zusammenhang sind Selbstreflexion und Auseinandersetzung mit der eigenen Verstrickung in gesellschaftliche Machtverhältnisse elementare erste Schritte, um gemeinsam mit anderen Menschen Strategien für einen verantwortungsvollen Umgang mit den je eigenen Differenzierungen, der je eigenen Macht und gegen Diskriminierung und Unterdrückung entwickeln zu können“ (Schmidt 2010: 83).

3.3.2 Verinnerlichte Dominanz und Verinnerlichte Unterdrückung

Anknüpfend an die Betonung des sozialen Kontexts von Diskriminierung und der Verwobenheit von Subjekten in Machtverhältnisse stehen die Begriffe *internalisierte/verinnerlichte Überlegenheit* und *internalisierte/verinnerlichte Unterdrückung*.¹⁷ Beide Begriffe stammen aus der Sozialpsychologie und werden auch von Derman-Sparks verwendet: „Internalisierte Überlegenheit entwickelt sich durch direkte und indirekte Erfahrungen, die deutlich machen, dass man besser ist als andere und dass man ein Anrecht auf gesellschaftliche Wohltaten und Privilegien hat, z.B. wegen seiner Hautfarbe, seines Geschlechts, des Einkommens seiner Familie“ (Derman-Sparks 2001: 8). Auch Rommelspacher nimmt in ihrem Konzept der *Dominanzkultur* Bezug auf die Be-

¹⁷ Internalisierung und Verinnerlichung werden hier synonym verwendet

griffe der Verinnerlichung von Dominanz Unterdrückung (vgl. Rommelspacher 1995). Rommelspacher geht davon aus, dass Privilegierung und Dominanz als Gegenbegriffe zu Diskriminierung und Unterdrückung verstanden werden können (vgl. Rommelspacher 2006: 5). Setzt sich der Anti-Bias Ansatz als Antidiskriminierungsansatz mit Diskriminierungen auseinander, so muss er sich konsequenterweise auch mit Privilegierung beschäftigen. Dies ist deswegen relevant, da Privilegierung und Dominanz erst sichtbar gemacht werden müssen, um erkennbar zu sein: Durch ihre Verinnerlichung werden sie oftmals als 'normal' empfunden. Damit beschäftigen sich auch die *Critical Whiteness Studies*, auf die ich in [Kapitel 4.2.4](#) näher eingehe. Es gilt, diese Normalität zu hinterfragen. Der Einsatz beider Begriffe in der Anti-Bias-Arbeit hat zum Ziel, vor allem auf subtile, unbewusste Formen von Dominanz und Unterdrückung hinzuweisen: „Aus diesem Grund ist die Reflexion und Bewusstwerdung der eigenen Verstrickung in und Beteiligung an der Aufrechterhaltung von Unterdrückungsverhältnissen elementare Voraussetzung, um Alternativen für die verschiedenen Formen der Internalisierung von Dominanz und Unterdrückung zu entwickeln.“ (Schmidt 2010: 91).

Zur Erklärung der Verinnerlichung von Unterdrückung und Dominanz nimmt Schmidt Bezug auf Bourdieu und dessen Begriff der *Inkorporierung der sozialen Ordnung*. Mit diesem geht er davon aus, dass die Mitglieder einer Gesellschaft ihre soziale Ordnung mit all ihren Ungleichheiten inkorporieren – das heißt unbewusst verinnerlichen, in den Körper aufnehmen – und ständig (re)produzieren (Schmidt 2010: 201ff). Die objektiven, hierarchischen Ordnungssysteme im sozialen Raum stehen in einem Wechselverhältnis zu den subjektiven Klassifikationssystemen sozialer Akteur_innen. Der Begriff des *Habitus* bezeichnet nach Bourdieu „das Erzeugungsprinzip objektiv klassifizierender Formen von Praxis“ und gleichzeitig das „Klassifikationssystem (principium divisionis) dieser Formen“ (Bourdieu 1979/1982: 754 zitiert nach ebd.: 149). Damit verbunden ist mit Bourdieu der Begriff der *symbolischen Macht*, da dieser die Verbindung zwischen der sozialen Ordnung und den Klassifikations- und Bewertungsschemata deutlich machen soll. Bourdieu erklärt sie wie folgt: „Die symbolische Macht ist eine Macht, die in dem Maße existiert, wie es ihr gelingt, sich anerkennen zu lassen, sich Anerkennung zu verschaffen; d.h. eine (ökonomische, politische, kulturelle oder andere) Macht, die die Macht hat, sich in ihrer Wahrheit als Macht, als Gewalt, als Willkür verkennen zu lassen. Die eigentliche Wirksamkeit dieser Macht entfaltet sich nicht

auf der Ebene der physischen Kraft, sondern auf der Ebene von Sinn und Erkennen“ (Bourdieu 1992/2005: 82 zitiert nach ebd.: 202). Die symbolische Macht setzt die Anerkennung von Macht und somit im weiteren Sinne die Anerkennung von Definitions- und Handlungsmacht als auch institutioneller und diskursiver Macht durch – nur durch Anerkennung ist sie legitim. Auch hier lässt sich ein Bezug zu Rommelspacher herstellen. Für sie kennzeichnet symbolische Macht „das Prestige, das den verschiedenen Mitgliedern der Gesellschaft zugeschrieben wird: Wer hat das Sagen, wer wird gehört, wer wichtig genommen oder sogar bewundert“ (Rommelspacher 2006: 2). Im Gegensatz dazu steht für sie der Begriff der *symbolischen Diskriminierung* für die Verweigerung gesellschaftlicher Anerkennung.

Mit den Begriffen verinnerlichte Unterdrückung und verinnerlichte Dominanz lassen sich soziale Akteure sowohl als Objekte als auch als Subjekte der Herrschaftsverhältnisse verstehen und die Wechselwirkungen gesellschaftlich vorherrschender und subjektiver Bedeutungsmuster fassen (vgl. Schmidt 2010: 157; 165). Dieser theoretische Hintergrund dient im Anti-Bias-Ansatz dazu, vor allem die Ebene des Bewusstwerdens anzusprechen.

3.4 Unterschiede in der Adaption des Ansatzes

In der deutschsprachigen Literatur zum Anti-Bias-Ansatz wird betont, dass dieser sich in ständiger Weiterentwicklung befindet. Außerdem wird die Kontextgebundenheit des Ansatzes betont (vgl. Schmidt 2010: 24f). Sowohl innerhalb eines Bildungsbereiches, als auch je nach Land und Kontext werden bestimmte Begriffe, mit denen im Rahmen des Ansatzes gearbeitet wird, unterschiedlich diskutiert und verwendet. In Kapitel [3.1.1](#) wurde bereits deutlich, dass es unterschiedliche Möglichkeiten der Übersetzung von *bias* aus dem Englischen ins Deutsche gibt. Auch das Präfix *anti* ist nicht unumstritten. Im südafrikanischen Kontext wird dies als zu hart und negativ bewertet. In der deutschsprachigen Literatur wird auf die Kritik eingegangen, dass *anti* den Eindruck erwecke, ausschließlich 'gegen etwas' zu sein und der Begriff damit nicht die Suche nach alternativen Handlungs- und Denkmöglichkeiten erfasse. Laut Derman-Sparks steht das Präfix *anti* jedoch für den aktivierenden Aspekt des Ansatzes (vgl. Derman-Sparks 1989: 3): In diesem Sinne passt *anti*, da damit das aktive Einschreiten *gegen* Diskriminierungsformen gemeint ist.

Es finden sich auch immer wieder Hinweise auf die unterschiedlichen und auch konträren Verwendungen der Begriffe 'Kultur' und 'Rasse'. Die in Südafrika verortete ELRU verwendet den Begriff 'Rasse' in ihrem Handbuch als „soziales Konstrukt, welches als Konzept genutzt wird, um Menschen zu kategorisieren und soziale und politische Kontrolle auszuüben“ (vgl. Schmidt 2010: 25). An einigen Stellen werden in diesem rassistische Kategorisierungen mit dem Ziel eingesetzt, um Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede von Diskriminierungserfahrungen, die auf den aus der Apartheid stammenden Kategorisierungen beruhen, aufgreifen zu können. Die Verwendung des Begriffes 'Rasse' als gesellschaftspolitisches Konstrukt stimmt weitgehend mit US-amerikanischer und deutschsprachiger Anti-Bias-Literatur überein.¹⁸ Bezüglich des Begriffes 'Kultur' finden sich jedoch auch Widersprüchlichkeiten in seiner Verwendung. Schmidt bezieht sich kritisch auf die Erläuterungen Brunson-Phillips', welche Kultur anhand des 'Eisbergmodells' erklären. Dabei wird die sichtbare, oberflächliche Kultur von einer unsichtbaren, tieferliegenden Kultur unterschieden. Das Eisbergmodell impliziert eine statische Sicht auf Kultur, die als kaum veränderbar gilt. Brunson-Phillips als auch ELRU stellen als Folge dessen afrikanische und europäische 'Weltanschauungen' gegenüber. Regina Frey spricht sich klar gegen diese essentialisierende Tendenz aus.: „Geht man von der These aus, dass Diskriminierung nur durch stereotypisierende Bilder funktioniert, mit deren Hilfe (vermeintlich homogene) Gruppen abgewertet werden können (zum Beispiel „die Ausländer“), dann ist auch Vorsicht geboten bei Vereinfachungen wie „die Afrikaner“ oder „die Europäer““ (Frey 2002: 77f). Die Gegenüberstellung von Weltanschauungen wirke homogenisierend und vereinfachend und reproduziere Stereotype. Schmidt geht über diese Kritik hinaus und verdeutlicht die widersprüchliche Verwendung von 'Rasse' und 'Kultur': Während erstere sehr wohl als soziale und politische Konstruktion verstanden werde, fehle dem Begriff der 'Kultur' im Handbuch „*Shifting Paradigms*“ das Element der Konstruiertheit.¹⁹ Damit laufe dieser Gefahr, als Fortführung rassialisierender Argumentationslinien zu dienen. Étienne Balibar bezeichnet diese Gefahr als Neo-Rassismus, Kulturrassismus oder als „Rassismus ohne Rassen (...), dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die

¹⁸ Rassismus verstehe ich mit Susan Arndt als „Komplex von Gefühlen, Vorurteilen, Vorstellungen, Ängsten, Phantasien und Handlungen, mit denen Weiße aus einer weißen hegemonialen Position heraus Schwarze und People of Color strukturell und diskursiv positionieren und einem breiten Spektrum von Gewalt aussetzen“ (Arndt 2005: 341).

¹⁹ Early Learning Ressource Unit 1997

Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist“ (Balibar 1989: 373 zitiert nach Schmidt 2010: 29). Die Übungen des Handbuches zu Kultur werden in Folge dessen im deutschsprachigen Raum nur partiell adaptiert, da sowohl 'Rasse' als auch 'Kultur' als gesellschaftliche konstruierte Kategorien der Differenzierung verstanden werden (ebd.: 30). Die Akteure der Anti-Bias-Arbeit grenzen sich im deutschsprachigen Raum in diesen Punkten klar von südafrikanischen Akteuren ab.

3.5 Zusammenfassung

Schmidt erachtet differenzierende als auch dekonstruktive Strategien im Anti-Bias-Ansatz als sinnvoll, um strukturelle Differenzierungen oder Schieflagen thematisieren und kennzeichnen zu können. Ziel ist es, die Bedeutungs- und Bewertungszusammenhänge individueller Differenzierungen zu entkräften und für die Anerkennung von Heterogenität zu arbeiten. Der Anti-Bias-Ansatz versucht so, seiner Mehrfachstrategie im Umgang mit Differenzierung gerecht zu werden, die auch vom Rassismuskritiker Paul Mecheril gefordert wird (vgl. Schmidt 2010: 123). Der Umgang mit Differenz und Vielfalt befindet sich im Anti-Bias-Ansatz bewusst in einem Widerspruch. Soziale Kategorisierungen werden thematisiert und laufen damit Gefahr, reproduziert zu werden. Zentral ist jedoch ihre Dekonstruktion. Neben Differenzierung ist auch Macht ein zentraler Begriff, um die Entstehung und die sozialen Kontexte von Diskriminierungserfahrungen thematisieren zu können. Die verschiedenen Ebenen von Macht sollen dazu beitragen, ausgehend von persönlichen Erfahrungskontexten auch strukturelle und gesellschaftliche Machtverhältnisse begreifen zu können. Das Konzept des subjektiven Möglichkeitsraumes betont dabei die Möglichkeit zu Denk- und Handlungsalternativen. Macht kann somit auch als produktive Kraft verstanden werden, die eigenes Handeln ermöglicht. Sowohl subjektive als auch gesellschaftliche Begrenzungen *und* Möglichkeiten werden berücksichtigt (vgl. Schmidt 2009: 17). Klar wird dadurch, dass es nicht um individuelle Schuld oder um ein 'Besserwissen' geht, sondern um die Analyse von Machtverteilung und Handlungsmöglichkeiten.

Die Diskussion der Unterschiede in der Adaption des Ansatzes, die sich auch auf unterschiedliche Auffassungen des Kulturbegriffs bezieht, betont in der deutschsprachigen Literatur den Konstruktcharakter von Kultur. Dieser bezieht sich auch auf die Differenzlinien, mit welchen Differenzierungen deutlich gemacht werden können: „Diese sozia-

len Kategorien oder Aspekte sind nun ebenso wenig wie Kultur als homogene, unveränderbare und damit eindeutige Kategorien zu denken, die natürlicherweise Menschen bestimmte unveränderbare Eigenschaften zuweisen. Vielmehr ist ein zentraler Punkt der hier eingenommenen Perspektive auf Heterogenität und Differenz, das Begreifen sämtlicher sozialer Kategorien und ihrer Bedeutungen als wirkungsmächtige, soziale Konstruktionen: das heißt, dass es um von Menschen vorgenommene Einteilungen handelt, die in einem historischen Prozess und in sozialem Austausch ‚gemacht‘ wurden.“ (Winkelmann 2008: 70).

4. Postkoloniale Perspektiven auf 'Entwicklung'

In den vorausgehenden Kapiteln ging es um die Grundannahmen des Anti-Bias-Ansatzes, seine Entstehung und Verortung innerhalb pädagogischer Ansätze, die zur Antidiskriminierungspädagogik gezählt werden, sowie um die Diskussion der Kernbegriffe, mit denen im Ansatz gearbeitet wird.

Den Anti-Bias-Ansatz im Kontext von Entwicklungszusammenarbeit/entwicklungspolitischer Bildung zu untersuchen, schließt die Verbindung zu kritischer Entwicklungstheorie mit ein. Im ersten Schritt wird der Begriff 'Entwicklung' diskutiert. Anschließend erläutere ich, was eine postkoloniale Perspektive auf Entwicklung bedeutet und setze diese in Verbindung zu den Grundannahmen des Anti-Bias-Ansatzes.

4.1 'Entwicklung'

Für den Begriff 'Entwicklung' gibt es zahlreiche Bedeutungsvorschläge - eindeutig definiert ist er nicht. Die Ursprünge von 'Entwicklung' als Idee als auch als Praxis lassen sich bis zur europäischen Aufklärung und dem Beginn der Moderne zurückverfolgen. McEwan schreibt dazu: „The idea of development began not with a singular set of ideas or projects, but with this tendency towards critical enquiry about the organization and structure of societies“ (McEwan 2009: 79). Universalität - die Gleichheit aller Menschen - und Vernunft als maßgebliche Eigenschaft des modernen Menschen waren zwei zentrale philosophische Grundannahmen der Aufklärung. In Konsequenz bedeuteten sie, „that all human beings were essentially the same and notions of progress and freedom should be applied universally“ (ebd.: 79).²⁰

²⁰ Der Universalismus der Aufklärung bedeutete jedoch keinesfalls, dass damit tatsächlich die Gleichheit aller Menschen gemeint war. Hinsichtlich der Kategorien *race*, *class* und *gender* war keineswegs die Gleichheit aller Menschen gemeint. Diese Kritik lässt sich mit dem Begriff des Androzentrismus fassen: Androzentrismus bezeichnet eine Sichtweise, in der weiße Männer des Mittelstands als Norm oder Maßstab gelten. (vgl. Köpl 1998: 26).

Der Mitte des 19. Jahrhundert aufkommende Sozialdarwinismus, der sich auch die Evolutionstheorie stützt, prägte die Vorstellung eines überlegenen, in Relation zu anderen Regionen am weitesten fortgeschrittenen 'Westens'. Damit verbunden war ein Denken in Binaritäten - die Zweiteilung der Welt – in den 'Westen' als überlegen, vernünftig, rational und moralisch und den 'Rest' der Welt als unterlegen, unvernünftig, irrational, barbarisch (vgl. Ziai 2004: 15). Als Rechtfertigung der Kolonialmächte, Völker zu unterwerfen, diente genau dieses Differenzsystem: Gewalt durch die Kolonialmächte wurde mit dem Argument gerechtfertigt, dass sie es mit Barbaren zu tun hätten, die keine 'zivilisierten' Umgangsweisen verstünden. Gleichzeitig wurde die Anwesenheit der Kolonialmächte wiederum mit dem Ziel der Zivilisierung der kolonialisierten Völker legitimiert: „Die Differenz des „Anderen“ wird dabei gleichzeitig (universalistisch) gezeugnet und (essentialistisch) gefestigt“ konstatiert Ziai (ebd.: 34). McEwan schreibt dazu: „[L]inear notions of time and progress determined that imperialism could be justified as part of the modernizing project of exporting civilization and human rights and, ironically, that the latter could be denied to colonized people in the grounds they were not yet modern“ (McEwan 2009: 84).²¹ 'Entwicklung' - so erklärt Ziai - habe sich im Kolonialismus zunächst ausschließlich auf die Ausbeutung von Ressourcen bezogen, erst nach und nach sei das Ziel der 'Zivilisierung' hinzugekommen (Ziai 2006: 35ff). Das Ziel der Verbesserung des Lebensstandards habe erst in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts an Bedeutung gewonnen: Die 'Entwicklung' einer Kolonie wurde nun mit der Vorstellung der materiellen Verbesserungen der Lebensbedingungen der einheimischen Bevölkerung verbunden. Die Rechtfertigung der Vormundschaft durch die Kolonialmächte wurde damit nicht mehr nur an den Zugang zu Ressourcen, sondern vor allem auch an das Wohlergehen der Bevölkerung und damit an die Vorstellung von etwas 'Gutem' geknüpft.

Mit dem Ende des zweiten Weltkriegs erfuhr der Kolonialdiskurs einen Bruch. Die Legitimation der kolonialen Herrschaft der Siegermächte fällt nach der globalen Erfahrung des zweiten Weltkrieges weg. Das Selbstbestimmungsrecht der Völker und die allgemeinen Menschenrechte hatten an Bedeutung gewonnen.²² Der koloniale Rassismus, der zentraler Bestandteil des kolonialen Beherrschungssystems gewesen war, fand keine

²¹ Imperialismus bezieht sich in Bezug auf Osterhammel allgemein auf Praxis, Theorie und Haltung eines dominanten metropolitanen Zentrums – der Kolonialismus kann somit als Spezialfall des Imperialismus verstanden werden (Castro Varela/ Dhawan 2005: 13f)

²² Im Jahr 1948 wurde durch die Vereinten Nationen die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte verabschiedet (Vereinte Nationen o. J.)

Akzeptanz mehr.²³ An dieser Stelle setzt Trumans Rede aus dem Jahr 1949 an: „[W]e must embark on a bold new program for making the benefits of our scientific advances and industrial progress available he improvement and growth of underdeveloped areas. More than half the people of the world are living in conditions approaching misery. (...) I believe that we should make available peace-loving peoples the benefits of our sums of technical knowledge in order to help them realize their aspirations for a better life. (...) The old imperialism – exploitation for foreign profits – has no place in our plans. What we envisage is a program for development based on the concepts of democratic fair dealing“ (zitiert nach Rist 1997: 249f). Die Gleichwertigkeit aller Völker ist die Grundannahme dafür, dass manche weiter fortgeschritten sind als andere – es gilt denjenigen zu helfen, die noch nicht auf dem Entwicklungsstand der Industrienationen sind. Der Gegenstandsbereich wird nun nicht mehr biologisch (unzivilisierte Völker), sondern sozial-geographisch (Regionen, die unterentwickelt sind) gefasst. Truman formuliert die Sorge über eine Bedrohung der reichen Industrienationen durch die Armut 'rückständiger' Nationen. Mit Trumans Rede, die in zahlreichen Werken als Beginn der 'Entwicklungsära' zitiert wird (so z.B. in Sachs 1992) wurde zwar nicht die Idee von 'Entwicklung' geboren, deren Wurzeln in der Aufklärung liegen, sehr wohl aber das, was heute oft als 'Entwicklungsindustrie' ('the development industry'), oder 'Entwicklungsmaschinerie' ('the development machine') bezeichnet wird (Baaz 2005: 37). Truman erschuf damit die Idee von 'Unterentwicklung' (das Defizit des Südens) als auch die Idee davon, wie diese zu beheben sei (vgl. Kerner 1999: 13). Entwicklungspolitik, Entwicklungshilfe (als Instrumentarium) und Entwicklungsökonomie und -soziologie (als Entwicklungswissenschaften) lassen sich politisch in den Kontext des beginnenden Kalten Krieges stellen: „Der Begriff der „Entwicklung“ diente also dazu, für die bereits eingetretene oder sich unmittelbar abzeichnende nachkoloniale Periode die Bindung der peripheren Staaten an das kapitalistische Weltsystem ideologisch abzusichern“ (Fischer et al.: 2004: 15).

Ziai listet verschiedene übliche Vorstellungen von 'Entwicklung' auf – eine eindeutige Definition gibt es nicht (vgl. Ziai 2010: 400f). 'Entwicklung' kann sich auf evolutionäre Prozesse sozialen Wandels beziehen – als Folge der Aufklärung und eines sozialwissenschaftlichen evolutionistischen Denkens bedeutet dies die Vorstellung von 'Entwicklung'

²³ Zur Diskussion von Rassismus siehe [Kapitel 2.4](#) und [4.2.2](#)

in Stufen.²⁴ Es kann aber auch die Gestaltung sozialen Wandels durch gezielte politische Interventionen gemeint sein. 'Entwicklung' kann sich allgemein beziehen auf die Veränderung und Verbesserung des Lebensstandards, wobei damit noch nicht klar ist, auf welche Art und Weise 'Entwicklung' erfolgen soll. Der Begriff steht außerdem oft für die Messbarkeit von Fortschrittlichkeit: durch bestimmte Indikatoren, die in einem Index zusammengerechnet werden (wie beispielsweise dem Human Development Index (HDI)) oder durch die Größe des Bruttoinlandsprodukts (BIP) lasse sich 'Entwicklung' messen. Der Diskurs um 'Entwicklung' war von Anfang an wirtschaftswissenschaftlich geprägt: anfänglich ging es allein um das Wirtschaftswachstum, später galt das Schlagwort Industrialisierung als Lösung für 'Unterentwicklung'. Schlagwörter wie Grundbedürfnisse und Armutsbekämpfung sowie Nachhaltigkeit lösten diesen in den 1980er Jahren ab (diese prägen beispielsweise auch die *Millennium Development Goals* der Vereinten Nationen).²⁵ Insgesamt kann 'Entwicklung' als „ein abstraktes Bündel von miteinander verknüpften und normativ aufgeladenen Prozessen“ verstanden werden (Ziai 2010: 400). Suggestiert wird mit 'Entwicklung' oft auch, dass sich Probleme durch technische, unpolitische Eingriffe lösen lassen. Der Vorstellung von dem, was noch entwickelt werden muss, steht die Norm einer Idealgesellschaft gegenüber, die schon entwickelt ist. Somit dient der Begriff als gemeinsamer Nenner zwischen Nehmer- und Geberinstitutionen, Ministerien, Bevölkerungsgruppen und NGOs.²⁶

Obwohl es klare Brüche zwischen dem Entwicklungsdiskurs (nach 1945) und dem Kolonialdiskurs gibt – beispielsweise in Bezug auf biologischen Rassismus – sind beide miteinander eng verwoben.²⁷ Kolonialen Kontinuitäten prägen nach wie vor die Nord-Süd-Beziehungen. Ein Beispiel dafür ist das Denken in Gegensätzen: „Das Differenzsystem der Entwicklungsära schließt dabei unmittelbar an das der Kolonialperiode an, seine Zweiteilungen erscheinen durch die umfangreiche Vorarbeit des Vorgängerdiskurses geradezu selbstverständlich“ (Ziai 2006: 39). Kritische Stimmen, die sich mit 'Entwicklung' auseinander setzen, fordern daher eine Auseinandersetzung mit den damit

²⁴ hier schließt beispielsweise die Modernisierungstheorie an (vgl. Fischer et al. 2004: 35).

²⁵ Siehe Vereinte Nationen 2010

²⁶ Neben diesen konventionellen Vorstellungen von 'Entwicklung' gibt es auch alternative Vorschläge, was unter 'Entwicklung' zu verstehen ist, z.B. bei Amartya Sen (Sen 1999). Da meine Forschung im Kontext konventioneller Programme der Ez stattfindet, werden diese hier nicht näher erklärt.

²⁷ Entwicklungsdiskurs kann mit Crush beschrieben werden als „The *discourse* of development, the forms in which it makes its arguments and establishes its authority, the manner in which it constructs the world“ (Crush 1995: 3).

verbundenen Machtverhältnissen, Privilegien, Ein- und Ausschlüssen - als auch eine Repolitisierung des Feldes 'Entwicklung'. Dazu zählt auch die Infragestellung der binären Vorstellungen von Globalem Süden und Globalem Norden. Rist betont, dass 'Entwicklung' ein globales Phänomen ist, welches somit alle Länder betrifft: „However much one pretends to believe that the 'development' problematic began with decolonization and mainly concerns the South (because it is there that the most unbearable poverty prevails), it is actually the opposite which is the case – not only historically, but also because the great themes of contemporary debate (the environment, debt repayment, liberalization of international trade) directly stem from the preoccupations of the industrialized countries“ (Rist 1997: 4).

An dieser Stelle sind Ansätze des Post-Developments erwähnenswert. Drei Aspekte sind den heterogenen Werken, die zum Post-Development gezählt werden, gemein²⁸: Erstens beschäftigen sie sich mit der Problematisierung von Armut. Zweitens kennzeichnen sie den Entwicklungsdiskurs als vom 'Westen' dominiert und drittens setzen sie sich kritisch mit Wissenschaft und Technik auseinander (so z.B. die grundlegende Kritik an Statistik und der statistischen Erfassung von 'Entwicklung') (vgl. Baaz 2005: 6). Auch Post-Development Ansätze sind stark von poststrukturalistischen Ideen und der foucaultschen Diskursanalyse inspiriert. Baaz grenzt sich jedoch von Post-Development-Theoretiker_innen ab, sie kritisiert an ihnen die Romantisierung und Vereinfachung komplexer Wissensbestände indem sie konstatiert: „[S]ome post-development texts are characterized by a rather simplified reading of the postcolonial that tends to ignore not only the 'post-' but also the complexity and contradictions characterizing colonial and postcolonial histories.“ (Baaz 2005: 6). Der entscheidende Unterschied zu postkolonialen Theorien ist der, dass letztere eine konstruktive Kritik zu Prozessen rund um 'Entwicklung' beitragen: „[P]ostcolonial approaches suggest that it is impossible to stand outside of dominant discourses such as development and instead there is a need to change the discourse from within“ (McEwan 2009: 106). Im nächsten Schritt werde ich daher die Schnittpunkte von und Entwicklungstheorie und postkolonialen Theorien untersuchen, um anschließend den Anti-Bias-Ansatz darin einzubetten.

²⁸ Autoren und Autorinnen, die zum Post-Development gezählt werden, sind z.B. Artur Escobar, Gustavo Esteva, Majid Rahnema, Vandana Shiva, Rajni Kothari, Wolfgang Sachs, Frédérique Apffel-Marglin, James Ferguson (vgl. Baaz 2005:5).

4.2 Postkoloniale Theorie

4.2.1 Anfänge postkolonialer Theorien

Postkoloniale Theorien entstanden aus der Literaturwissenschaft, ihre Vorläufer sind die *Commonwealth Literary Studies*. (Castro Varela/ Dhawan 2005: 22ff). Diese beschäftigen sich mit der Literatur im ehemaligen Territorium des gesamten britischen Empires. Ab Mitte der 1970er Jahre kam es zu einer umfassenden Infragestellung der Kolonialgeschichte innerhalb der Commonwealth Literature Studies. Die angenommene Uniformität des Empires wurde hinterfragt: einerseits gab es zwar sehr wohl eine geteilte politische und kulturelle Geschichte im Rahmen des britischen Empires, andererseits bestand eine Fülle verschiedener Erfahrungen und Geschichten der Besiedlung sowie unterschiedliche Formen der Kolonialisierung - beispielsweise die Siedlungs- oder Beherrschungskolonie.²⁹ Conrad und Randeria bezeichnen das im Jahr 1978 erschienene Werk *Orientalism* von Edward Said als eine Art Gründungsmanifest, auf das sich danach viele postkoloniale Autor_innen bezogen und noch heute beziehen³⁰ (Conrad/ Randeria 2002: 22ff). Darin übt Said eine grundsätzliche Kritik an der Konstruktion und Aneignung 'des Anderen', und stellt den Orientalismus als einen europäischen Monolog dar, „der von westlichen Kategorien und Annahmen und nicht von einer außerdiskursiven 'Realität' des Orients geprägt ist“. Der 'Orient' (an dieser Stelle stellvertretend für die 'Dritte Welt' oder den 'Süden') ist demnach eine europäische Erfindung des 19. Jahrhunderts, seine Konstruktion - die 'Orientalisierung' - diente der Entstehung eines europäischen Selbstverständnisses. Said rückt damit die Frage nach Repräsentationen, nach der kulturellen Dimension des Kolonialismus ins Zentrum.³¹

4.2.2 Was ist postkoloniale Theorie?

Für Conrad und Randeria bedeutet postkolonialistische Wissenschaft die „Thematisierung des Fortbestehens und Nachwirkens einer Vielzahl von Beziehungsmustern und

²⁹ Zur Unterscheidung verschiedener Kolonisierungsformen, wie hier der Siedlungs – oder Beherrschungskolonie siehe Grau 2006: 75ff).

³⁰ Said, Edward W. 1978: *Orientalism*. New York: Pantheon Books

³¹ Auch wenn Said als ein Gründer postkolonialer Theorie gilt, verweisen Castro Varela und Dhawan auf Aimé Césaires, und dessen „Discours sur le colonialisme“ aus dem Jahr 1955, in dem viele Gedanken späterer postkolonialer Autor_innen vorweggenommen wurden (vgl. Castro Varlea/ Dhawan 2005: 127). Aimé Césaire zählt zu den Gründern der Négritude Bewegung innerhalb der frankophonen Literatur (Césaire, Aimé 1955).

Effekten kolonialer Herrschaft“ (Conrad/ Randeria 2002: 24). In Bezug auf David Scott geht es einer postkolonialen Perspektive vor allem um die Dekolonialisierung der Repräsentation, das heißt der „Dekolonialisierung der Theorie, die sich der Westen vom nicht-Westen macht“ (Scott 1999:12 zitiert nach ebd.: 23) Castro Varela und Dhawan verstehen unter postkolonialen Ansätzen eine kritische Intervention, welche die Prozesse der Kolonialisierung als auch die der fortwährenden Dekolonialisierung und Rekolonialisierung und ihren Folgen interdisziplinär analysiert (Castro Varela/ Dhawan 2005: 7f). Zwei Momente zeichnen die postkolonialen Studien aus: Zum einen die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Dekolonialisierung und die Problematisierung dominanter Diskurs, zum anderen der Bruch mit westlichen intellektuellen Traditionen, indem Macht- und Subjektivitätskonzepte neu gedacht werden.

Das ‘post‘ im Begriff des Postkolonialismus ist jedoch nicht als zeitlich festgelegt, auf die Zeit nach dem formellen Ende des Kolonialismus um 1960, zu sehen. In Bezug auf Ashcroft et al. existierte postkoloniale Literatur schon lange bevor sie als solche bezeichnet wurde. Sie sehen sie als „a result of this interaction between imperial culture and the complex of indiginious cultural practices“ (Ashcroft et al. 1995: 1). Ashcroft et al. schreiben in ihrem ‘Postcolonial Studies Reader’: „Post-colonialism, rather, begins from the very first moment of colonial contact. It is the discourse of oppositionality which colonialism brings into being. In this sense, post-colonial writing has a very long history. But it would be true to say that the intensification of theoretical interest in the post-colonial has coincided with the rise of postmodernism in Western society and this has lead to both confusion and overlap between the two“ (Ashcroft et al. 1995: 117).

Als wichtige Zäsur für den Beginn des Kolonialismus oder der Kolonialisierung gilt das Jahr 1492. Zwar hatte es auch vorher schon zahlreiche Entdeckungen und Inbesitznahmen gegeben, doch ab diesem Zeitpunkt kann vom Beginn der kapitalistischen Durchdringung des Globus/der Welt gesprochen werden – der Beginn einer Epoche „die sich aus den Erfahrungen der Antike nicht mehr kontinuierlich herleiten lässt“ (Conrad/ Randeria 2002: 24). Als Kolumbus die 'Neue Welt' entdeckte, war diese längst durch die chinesische Seefahrt mit der 'Alten Welt' verbunden. Englert et al. kennzeichnen den Zeitpunkt der 'Entdeckung Amerikas' durch Kolumbus und des Eintritts Europas in den Asienhandel dennoch als Umbruchphase: „Erst zu diesem Zeitpunkt verwandelte sich das auch vorher nicht machtfreie Geben und Nehmen in jenes politische, wirtschaftliche

und kulturelle Dominanzverhalten, das die so unterschiedlichen Gesellschaften der Peripherie dem (nordwest-) europäischen Zentrum unterordnete“ (Englert et al. 2006: 20).

4.2.3 Kritik am Begriff des Postkolonialen

Ich möchte an dieser Stelle auch auf die Kritik eingehen, die am Begriff des Postkolonialismus geübt wird. Anne McClintock kritisiert am Begriff des 'post-kolonialen', dass das Präfix 'post' nicht klar ausdrückt, ob es sich um einen chronologischen oder um einen epistemologischen Begriff handelt (McClintock 1995: 9f). Obwohl sich postkoloniale Theorie eben gerade gegen ein lineares Verständnis von 'Entwicklung' wende, bewege sich der sie bezeichnende Begriff genau in diesen linearen Vorstellungen. Mit dem 'post' werde eine Epochen-Chronologie suggeriert, Geschichte ließe sich damit aufteilen in vorkolonial, kolonial und eben postkolonial. Damit würden außerdem die zu dekonstruierenden Binaritäten wiederhergestellt: „If postcolonial *theory* has sought to challenge the grand march of Western historicism and its entourage of binaries (self-other, metropolis-colony, center-periphery, etc.) the *term* postcolonialism nonetheless reorients the globe once more around a single, binary opposition: colonial-postcolonial. Moreover, there is thereby a shift from the binary axis of *power* (colonizer-colonized – itself inadequately nuanced, as in the case of women) to the binary axis of *time*, an axis even less productive of political nuance because it does not distinguish between the beneficiaries of colonialism (the ex-colonizers) and the casualties of colonialism (the ex-colonized).“ (ebd.: 10f). Das Präfix bezieht sich auf den Kolonialismus: damit fungiert dieser erneut als die entscheidende Markierung der Geschichte: „[W]orld multitudinous cultures are marked, not positively what distinguishes them, but by a subordinate, retro-perspective relation to linear, European time“ (McClintock 1992: 86). Erneut, so auch Castro Varela und Dhawan, finde eine Stabilisierung der Auffassung, dass ausschließlich Europa wertvolle Methodologien und Theorien produzieren könne, statt (Castro Varela/ Dhawan 2005: 127).

McClintock richtet ihre Kritik explizit an den Begriff, nicht an die Theorie des Postkolonialen. Mit ihrer Kritik zweifelt sie daran, ob ein einziger Begriff eine Komplexität an Verflechtungen und Prozessen fassen sollte. Sie fordert in diesem Sinne: „Asking what *single* term might adequately replace “post-colonialism“, for example, begs the question

of rethinking the global situation as a *multiplicity* of powers and histories, which cannot be marshalled obediently under the flag of a single theoretical term, be that feminism, marxism, or post-colonialism“ (McClintock 1992: 97). Für Hulme stellt die Doppeldeutigkeit des Präfixes ‘post‘ als zeitliche sowie epistemologische Dimension eine produktive Spannung dar. Das ‘post‘ beinhaltet für ihn „zwei Dimensionen, die in einer Spannung zueinander stehen: eine temporale Dimension mit einer punktuellen zeitlichen Beziehung beispielsweise zwischen Kolonie und einem postkolonialen Staat; und eine kritische Dimension, in der zum Beispiel eine postkoloniale Theorie der Kritik an einem theoretischen Staat entspringt“ (Hulme 1995:121 zitiert nach Hall 2002: 236). Baaz formuliert treffend, dass mit post-colonial zum einen Nachwirkungen des Kolonialismus untersucht werden, diese jedoch vor allem in ihrer Widersprüchlichkeit und Kontextgebundenheit gesehen werden. Das 'post' bedeutet in dem Sinne ein 'beyond' (McEwan 2009: 105). Auf die Kritik am periodisierenden Moment des Begriffes postkolonial äußert sich Hall: „Als periodischer Begriff bewahrt sich “postkolonial“ einiges an Ambiguität, weil er nicht nur die Zeit nach der Dekolonialisierung als entscheidende Phase für einen Wandel in den globalen Beziehungen ausweist, sondern auch, wie es jede Periode tut – eine alternative Erzählung anbietet und andere zentrale Ereignisse und Merkmale ins Licht rückt als die klassische Geschichte der Moderne“ (Hall 2002: 230). In dem Sinne liefe das Präfix ‘post‘ durchaus parallel mit anderen ‘posts‘, wie zum Beispiel beim Begriff der ‘Postmoderne‘: denn das ‘post‘ richte sich zwar nach der Moderne bzw. nach dem Kolonialismus, gehe aber auch über sie und ihn hinaus.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass 'postkolonial' somit sehr wohl für eine spezifische historische Periodisierung steht, es vor allem aber eine epistemische Dimension beinhaltet: Das Ziel besteht in der Dekonstruktion zentraler Annahmen des kolonialen Diskurses und deren Fortbestehen, um die gegenwärtig nachwirkenden Effekte kolonialer Herrschaft sichtbar zu machen (vgl. Conrad/ Randeria 2002: 25).

4.2.4 Erweiterung mit den Critical Whiteness Studies

Aufbauend auf postkolonialen Studien forschen die Critical *Whiteness* Studies (CWS) – im deutschsprachigen Raum auch unter kritischer *Weißseins*-Forschung bekannt. Die

Auseinandersetzung mit *weißsein*³² durch People of Color und Schwarzen Menschen ist so alt wie Rassismus selbst und wurzelt in ihren politischen Kämpfen um gesellschaftliche Anerkennung. Die Thematisierung von *whiteness* durch Franz Fanon, Toni Morrison als auch bell hooks trug maßgeblich zu einer wissenschaftlichen Etablierung der Kategorie bei. Die Critical *Whiteness* Studies entstanden in den 1990er Jahren in den USA aus den Black Studies und Cultural Studies heraus. *Weißsein* wurde als unsichtbare Norm, die nicht thematisiert wird und gerade deshalb zu einer rassistischen Gesellschaftsstruktur beiträgt, erkannt. Im Zentrum der Analyse steht die soziale Konstruktion bzw. Dekonstruktion von *weißsein* (vgl. Walgenbach 2005). Dabei geht es in keinem Fall um das Besondere einer 'Weißen Kultur' oder Hautfarbe– „sondern um die Funktion Weißer Kulturen zur Reproduktion gesellschaftlicher Hierarchien“ und ihre ideologische Konstruktion (ebd.: 14). „In diesem Sinne ist Weißsein dann an Gewordensein gebunden und am ehesten über die Begriffe ‚Position‘ und ‚Identität‘ zu verstehen“ (Arndt 2005: 343). Die CWS vollziehen damit einen 'racial turn': sie erweitern den Fokus auf das Subjekt und die Norm von Rassialisierungsprozessen (ebd.: 342f). 'Rasse' wird dabei nicht als biologistisches Konstrukt, sondern vielmehr als soziale Positions- und Wissens- Analysekategorie verstanden - Arndt spricht von einem gewendeten Begriff von Rasse.

CWS begreifen sich als intersektionell - *weiße* Dominanz wird daher in ihrer Wechselwirkung mit anderen Subordinationsverhältnissen wie Geschlecht oder Klasse analysiert. Rassismus wird nicht mit dem Fokus auf die von Rassismen Betroffenen, sondern von den Positionen, von denen Rassismus ausgeht, betrachtet: „indem gerade die Herstellungsmechanismen der scheinbar unsichtbaren, unmarkierten Norm – die des *weißen* Kollektivs- untersucht werden um die Produktion von rassistischen Strukturen und Praktiken im Alltagshandeln aufzuspüren und dagegen zu intervenieren“ (Dietrich 2007: 40). Diese Form der Rassismuskritik ist eine dekonstruktivistische: Während es in der vor-kritischen Form der Rassismuskritik darum geht, die Diskriminierten in Schutz zu nehmen, um Toleranz gegenüber dem 'Anderen' zu werben und diese Andersheit als gegeben zu nehmen, wird in der konstruktivistischen Perspektive auf Rassismus nach der

³² Ich schreibe *weiß* kursiv, um zu kennzeichnen, dass *weiß* nicht als Identitätsposition oder Hautfarbe, sondern als Konstruktion und Analysekategorie verstanden wird. Im Gegensatz dazu schreibe ich Schwarz und People of Color groß und nicht-kursiv, da beide Begriffe als Selbstbezeichnung eingesetzt werden, die ein politisches, widerständiges Moment in sich tragen. In direkten Zitaten übernehme ich die Schreibweise des Originals.

Funktion solcher Rassismuskonstruktionen für die jeweilige Mehrheitsbevölkerung gefragt (vgl. Dietze 2006: 219ff). Eine dritte Form, der dekonstruktivistische Ansatz, wie ihn die CWS wählen, kehrt die Blickachse um: Untersucht wird, wie sich durch *Othe- ring*-Prozeduren das hegemoniale Selbst als Norm etablieren kann. *Weißsein* als bisher unmarkierte, unhinterfragte Norm wird als Norm gebend und dominierend markiert, die wirkenden Herrschaftsprinzipien und Privilegien sichtbar gemacht.

Diese Perspektive macht die CWS für meine Forschungsarbeit interessant, da hier die Frage nach Rassismusproduktion und Hierarchie an die *weiße* privilegierte Person gerichtet wird. Mit den dekonstruktivistischen Ansätzen kritischer *Weißseins*-Forschung lassen sich unsichtbare Privilegien und Normen markieren. Dies kann im Kontext von EZA ein wichtiger theoretischer Hintergrund in Anti-Bias-Seminaren sein, gerade weil diese oftmals von der *weißen* Mittelschicht besucht werden.

4.3 Postkoloniale Theorie und Entwicklungstheorie

Einige Autor_innen konstatieren, dass es lange keinen Dialog zwischen postkolonialen Theorien und Entwicklungstheorien gegeben habe (vgl. McEwan 2009:1). Entwicklungstheorien entstanden nach 1945 im Kontext ökonomischer Theorien und beschäftigen sich im klassischen Sinne mit Fragen globaler Ungleichheit aus einer materiellen Sicht, ihre Arbeitsweise ist oft quantitativ, während es in postkolonialen Werken um Fragen der Repräsentation und Identität geht und auch fiktionale Literatur herangezogen wird: „Associated with the humanities, and often based in academic departments of language, history, and cultural studies, it (post-colonial theory) re-examines a long historical, cultural, and spatial record in which colonies and postcolonies appear as (problematic) children of European history. Postcolonial theory also looks at interpenetrating hybridities all of us experience as a result of the world-historical experience of colonialism. While development theory creates spaces between places deemed developed and those less developed. Everyday lives feature in the novels, films, and testimonials that postcolonial studies examines, whereas development studies generally conceives of the Third World as a problematic of progress that can be arrayed well in statistical terms.“ (Sylvester 2006: 66). McEwan formuliert die Oppositionalität wie folgt: „The main mutual criticism are that development studies tends to impose ideas and practices without listening to those people in the South who are subject to development interven-

tions, while postcolonial studies neglects material issues such as poverty“ (McEwan 2009: 77). Ein Vorwurf an postkoloniale Theorien lautet demzufolge, dass durch die Verwurzelung postkolonialer Theorien in Diskurstheorie und den Fokus auf Repräsentationen die existentiellen Bedürfnisse der Bevölkerung des Globalen Südens vergessen werden: ihnen wird Zynismus gegenüber denen, auf deren Seite sie ja eigentlich stehen, vorgeworfen. Diese Kritik vergisst jedoch, dass Diskurse in einem poststrukturalistischen Verständnis nicht als immateriell verstanden werden, sondern in ihren Auswirkungen auch in postkolonialer Theorie durchaus in ihrer Materialität diskutiert werden. Die Dekonstruktion eines dominanten westlichen Diskurses von 'Entwicklung' und das Sichtbarmachen von Stimmen aus dem Globalen Süden geschehen ja nicht nur auf einer diskursiven Ebene, sondern kann eine grundsätzlich andere Herangehensweise an 'Entwicklung' in der Praxis mit sich bringen.

Mit dem Begriff des *Eurozentrismus* ist „die mehr oder weniger explizite Annahme daß die allgemein historische Entwicklung, die als charakteristisch für das westliche Europa und das nördliche Amerika betrachtet wird, ein Modell darstellt, an dem die Geschichte und sozialen Formationen aller Gesellschaften gemessen und bewertet werden können“ (Conrad/ Randeria 2002: 12). Damit geht die Defizit-orientierte Wahrnehmung nicht-westlicher Gesellschaften einher. Conrad und Randeria beschreiben zwei konstitutive Annahmen des Eurozentrismus: In einem eurozentristischen Weltbild wird die moderne Geschichte als Ausbreitung 'westlicher' Errungenschaften interpretiert, die es auch für andere Weltregionen zu erreichen gilt. Zweitens wird die europäische Entwicklung als unabhängig von nicht-europäischen Regionen gesehen – „als eine Erfahrung *sui generis* [begriffen], gänzlich erklärbar innerhalb der Tradition und Geschichte Europas“ (ebd.: 13). Die Verflechtungen und Interdependenzen und die Komplexität der Moderne werden dabei ignoriert. Diese Sichtweise reflektiert somit nicht, dass auch 'Europa' und 'der Westen' nicht in sich einheitlich sind, sondern im Gegenteil von internen Unterschieden geprägt sind und in ihrer Einheitlichkeit eine diskursive Konstruktion sind. Randeria verwendet den Begriff der *entangled histories* (verwobene Geschichten), um deutlich zu machen, dass es nicht um die einseitige Umkehrung eines Geschichtsverständnisses geht, sondern darum, die Geschichte des Austausches und der Interaktion zwischen Gesellschaften in den Blick zu nehmen (ebd.: 17). Damit macht sie eine relationale Perspektive auf, „die die Unmöglichkeit aufzeigt, eine Geschichte des 'Westens' ohne die

Geschichte der Kolonialländer zu schreiben und *vice versa*“ (Castro Varela/ Dhawan 2005: 24). Während die Mainstream-Wissenschaft betont, dass die innere Leistung der europäischen Zentralräume zu Industrialisierung und Modernisierung geführt hätten, unterstreicht der Blick einer *entangled history* die Wechselwirkungen überregionaler Kontexte. In Bezug auf Englert et al. verliert die Bezeichnung 'Nord-Süd-Beziehungen' in diesem historischen Zusammenhang ihre Sinnhaftigkeit: „Impulse aus jenen Weltregionen, die später durch Kolonialisierung und europäische Hegemoniebestrebungen zum „Süden“ gemacht wurden, stehen an der Wiege europäischer Kultur“ (Englert et al. 2006: 19).

Ein weiterer wesentlicher Begriff, der von postkolonialen Theorien geprägt wurde, ist der des *otherings*. Mit Ziai meint dieser „die Konstruktion einer (nach der weitgehenden Diskreditierung des Denkens der Rassenkategorien heutzutage meist kulturell definierten) Gruppe als „anders“, die dazu dient, die Identität einer Wir-Gruppe davon abzugrenzen und so zu konstituieren und somit politische Ansprüche und Ausschlüsse zu rechtfertigen“ (Ziai 2010: 403f). In Verbindung zum Vokabular des Anti-Bias-Ansatzes ist dieser einzuordnen in das Bewerten von Menschen durch Differenzierung und verweist somit auch auf den Begriff der Stereotypisierung.

Postkoloniale Theorien tragen dazu bei, dass 'Kultur' als wesentlicher Bestandteil von 'Entwicklung' anerkannt wird. McEwan bezeichnet dies als „cultural turn within development“ (McEwan 2009: 108). Damit verbunden sei auch das Verständnis für lokale Unterschiedlichkeiten und lokales, marginalisiertes Wissen: „[S]ince the 1990s, postcolonialism has helped focus attention on the need to understand the complexities and differences at local levels that highlight human agency, multiple perceptions and the existence of multiple and alternative knowledges“ (ebd.: 110). Kultur darf dabei jedoch nicht als statische Gegebenheit verstanden werden, sondern, wie in [Kapitel 2.4](#) bezüglich der Verwendung des Begriffes 'Kultur' im Anti-Bias-Ansatz erklärt, als prozesshaft und veränderbar. Auch 'Kultur' wird sozial wie auch politische konstruiert. In Bezug zu Balibar und seinem Begriff des Kulturrassismus oder Neorassismus (siehe ebenso [Kapitel 2.4](#)) muss daher gerade in entwicklungspolitischen Kontexten aufgepasst werden, dass 'Kultur' nicht als Ersatz für 'Rasse' dient.

Mit einer postkolonialen Perspektive auf 'Entwicklung' können bestehende 'koloniale Blicke' angesprochen und sichtbar gemacht werden. In Bezug auf Kothari, Ziai und Weiß beinhaltet dies auch die Thematisierung von Rassismen in Entwicklungszusammenarbeit (vgl. Kothari 2006, Weiß 2011, Ziai 2011). Um eurozentristische Denk- und Handlungsmuster hinterfragen zu können, fordert Kothari den Blick darauf zu lenken, wie Hierarchien durch rassialisierte Differenzen und die Dominanz *weißer* Expertise aufrecht erhalten werden: „[H]ow racialized forms of power and inequality build upon this foundational distinction between 'the developed' and 'developing' and draw attention to the various unspoken assumptions about 'race'“. Ähnlich wie Ansätze der CWS spricht sie von einer „invisibility around 'race'“, durch die die Kategorie gerade deswegen ihre Wirkungsmacht entfalten könne. Hierarchisierungen, oder – mit dem Anti-Bias-Ansatz gesagt – Schief lagen, werden dadurch nicht bewusst reproduziert. Ziai schreibt dazu in Referenz zu Stuart Hall: „Hall formuliert treffend: „Tatsächlich (...) hängt ein ideologischer Diskurs *nicht* von den bewussten Intentionen derjenigen ab, die innerhalb dieses Diskurses Aussagen machen“ (Hall 1989: 158, zitiert nach Ziai 2011: 14). Im nächsten Abschnitt nenne ich Beispiele von Werken, die eine postkoloniale Perspektive in den Entwicklungsdiskurs einbringen, um die theoretischen Erörterungen konkret und fassbar zu machen.

4.3.1 Aktuelle Werke postkolonialer Entwicklungsforschung

Beispiele für Studien, die postkoloniale Ansätze in die Reflexion von personeller Entwicklungszusammenarbeit einbezogen haben, sind Maria Eriksson Baaz, Barbara Heron sowie Paulette Goudge. Baaz stellt in „*A Postcolonial Reading of Identity in Development Aid*“ (2005) den Zusammenhang zwischen Identitätskonstruktion und 'Entwicklung' her, indem sie Interviews mit europäischen Entwicklungsarbeiter_innen in Tanzania analysiert (Baaz 2005). In „*Desire for Development. Whiteness, Gender and the Helping Imperative*“ (2007) dekonstruiert Heron die Motivation des „Helfens“ als *weißes*, oft weibliches Mittelschichtphänomen, das als moralischer Imperativ fungiert. Ihr Ziel ist es, „global relations of power at the micro level in the development enterprise“ aufzuspüren und sichtbar zu machen (Heron 2007: 6). Goudge reflektiert in „*The Power of Whiteness*“ (2003) sowohl ihre eigenen Erfahrungen als Mitarbeiterin eines Entwicklungsprojektes in Nicaragua als auch die Erfahrungen ihrer Kolleg_innen in

Hinblick auf die Frage, inwiefern ihr *Weißsein* Hierarchien reproduziert. Auch sie setzt sich mit der normativen Bedeutung der Motivation zu „Helfen“ auseinander und streicht dabei vor allem Eigeninteressen heraus (vgl. Goudge 2003).

Neben diesen drei Werken möchte ich auch Beispiele für deutschsprachige Broschüren oder Zeitschriften, welche sich mit der Thematisierung und Reflexion von Machtverhältnissen in entwicklungspolitischer Bildung und Projektarbeit beschäftigen, nennen. Auf Initiative des *Berliner entwicklungspolitischen Ratschlags* (BER) wurde in Zusammenarbeit mit den entwicklungspolitischen Landesnetzwerken Berlin, Hamburg, Hessen und Sachsen im Jahr 2010 die Broschüre *„Von Trommlern und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit“* publiziert. In dieser finden sich Artikel zu einer postkolonialen Sicht auf 'Entwicklung', zur Reproduktion von Stereotypen in der Entwicklungszusammenarbeit als auch Materialien und Übungen, um Rassismen im persönlichen Kontakt und in Schreiben von Berichten zu erkennen und vermeiden zu können. Die Zeitschrift *iz3W* (Informationszentrum 3. Welt) zeigt in der Ausgabe *„Alles so schön bunt hier. Globales Lernen mit Defiziten“* im Frühjahr 2012 anhand eines Streifzuges durch die nord-südpolitische Bildungslandschaft die vielen Aspekte von Bildung, die auch Machtverhältnisse wie Rassismus thematisieren muss. Im Frühjahr 2012 publizierte außerdem der Verein *Global e.V.* eine Broschüre mit dem Titel *„Mit kolonialen Grüßen. Berichte und Erzählungen von Auslandsaufenthalten Rassismus kritisch betrachtet“*. Diese soll zum Nachdenken darüber beitragen, wie Menschen, die über Erfahrungen im Ausland berichten, diese anhand von Texten und Bildern darstellen und wie sie üben können, dabei stereotype und essentialisierende Beschreibungen zu vermeiden.

Die erwähnten Bücher, Zeitschriften und Broschüren zeigen, welche praktischen Herangehensweisen eine postkoloniale Sicht auf 'Entwicklung' leisten kann. Der Anti-Bias-Ansatz kann dazu beitragen, diese Herangehensweisen und Ideen dieser Perspektive in Form von Seminaren im Kontext von 'Entwicklung' in die Praxis umzusetzen.

4.4 Zusammenfassung

„Entwicklungsdiskurse sind bezogen auf Soziokultur und Identitäten von Menschen in sogenannten Entwicklungsländern nicht neutral, sondern entfalten Macht.“

(Kerner 1999: 59f)

Um den Anti-Bias-Ansatz im Kontext von 'Entwicklung' zu untersuchen, ist eine postkoloniale Perspektive, mit der die historische Verwurzelung des Begriffes im europäischen Kolonialismus und seine fortbestehenden Hierarchisierungen reflektiert werden können, sinnvoll. Auch wenn die Ursprünge beider Stränge unterschiedliche sind (Anti-Bias wurde für die frühkindliche Pädagogik entwickelt, postkoloniale Theorien stammen aus den Literaturwissenschaften), so überschneiden sich ihre Grundannahmen und Ziele und bereichern sich gegenseitig. Postkoloniale Theorien bewegen sich auf einer theoretischen Ebene, während Anti-Bias-Arbeit für die Praxis erarbeitet wurde. Nord-Süd-Beziehungen sind in diesem Verständnis vor allem Machtbeziehungen. Diese zeigen sich auf diskursiver aber auch auf individueller Ebene. Der Ansatzpunkt meiner Forschungsarbeit ist die individuelle Ebene: Anti-Bias-Arbeit findet auf einer individuellen Ebene statt. Auch meine empirischen Daten erhebe ich auf einer individuellen Ebene, indem ich die Multiplikator_innen des Ansatzes befrage.

Der Anti-Bias-Ansatz fördert den postkolonialen Blick auf 'Entwicklung'. Durch die Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen auf verschiedenen Ebenen, dem Sichtbarmachen von Bias oder Schieflagen und der Infragestellung von Privilegien kann Anti-Bias-Arbeit im Rahmen von Entwicklungszusammenarbeit zu einer Reflexion dieser beitragen. Mit der sich mit Machtverhältnissen in den Nord-Süd-Beziehungen beschäftigenden postkolonialen Theorie können dominante, 'westlich' geprägte Diskurse über 'Entwicklung' dekonstruiert werden. Wer spricht und schreibt, wem Expert_innenwissen zugetraut wird und wem Glauben geschenkt wird, wird kritisch hinterfragt. Binäre Unterscheidungen, die zu einer Hierarchisierung beitragen, können angesprochen werden.

Nach dieser theoretischen Einbettung des Anti-Bias-Ansatzes und seiner Einbettung in eine postkoloniale Perspektive auf 'Entwicklung' folgt der empirische Teil der Arbeit. In Kapitel 5 wird die methodische Herangehensweise erläutert, um in Kapitel 6 die Auswertung der empirischen Daten zu präsentieren.

II. Methodisches Vorgehen

5. Methodologie und Methodik

In den vorausgehenden Kapiteln wurde der Anti-Bias-Ansatz vorgestellt und die Verbindung zu einer postkolonial inspirierten Entwicklungstheorie und -forschung gezogen. Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der in meiner Arbeit zum Trage kommenden Methodologie und Methode. Zunächst wird Bezug genommen auf die Methodologie, sprich der Lehre oder Theorie wissenschaftlicher Methoden. In diesem Fall handelt es sich um qualitative Sozialforschung und konkret um die Grounded Theory. In einem nächsten Schritt expliziere ich die Vorgehensweise der Grounded Theory und die Art der qualitativen Interviewführung, speziell des Expert_inneninterviews.

5.1 Qualitative Sozialforschung

Die qualitative Sozialforschung entwickelte sich im deutschsprachigen Raum seit den 1970ern aus einem Unbehagen gegenüber konventionellen Verfahren heraus. Mayring spricht von einer 'qualitativen Wende' in den Wissenschaften (vgl. Mayring 2002: 9). Konventionelle Forschung beruht auf quantitativen Vorgehensweisen wie beispielsweise standardisierten Fragebögen oder standardisierten Beobachtungsschemata. Im Gegensatz dazu geht es einer qualitativ orientierten Forschung darum, die Daten, die über Individuen, Gruppen, oder Phänomene gesammelt werden, nicht als isolierte Variablen, sondern als Teil eines Ganzen zu betrachten (vgl. Lamnek 2005: 4). Kiefl und Lamnek schreiben dazu: „Zielt die konventionelle Methodologie darauf ab, zu Aussagen über Häufigkeiten, Lage-, Verteilungs- und Steuerungsparameter zu gelangen, Maße für Sicherheit und Stärke von Zusammenhängen zu finden und theoretische Modelle zu überprüfen, so interessiert sich eine qualitative Methodologie primär für das ‚Wie‘ dieser Zusammenhänge und deren innere Struktur vor allem aus Sicht der jeweils Betroffenen“ (Kiefl/ Lamnek 1984: 474 zitiert nach Lamnek 2005: 4). Qualitative Sozialforschung zeichnet sich für ihre Heterogenität aus. Ein gemeinsames Kennzeichen dieses aus differenzierten Feldes ist der Begriff des 'interpretativen Paradigmas'. Nach Thomas P. Wil-

son wird Interaktion darin als interpretativer Prozess verstanden³³: Die Beteiligten beziehen ihre Handlungen aufeinander, die Bedeutung von Handlung und Situation unterliegt einer ständigen wechselseitigen (Neu)bestimmung (vgl. Arnold et al. 2010: 16). Jede einzelne soziale Interaktion ist als sozialer Prozess zu begreifen (vgl. Mayring 2002: 10). Lamnek erklärt: „Das interpretative Paradigma begreift die soziale Wirklichkeit bzw. den Gegenstandsbereich der Sozialwissenschaft durch Interpretationshandlungen konstituierte Realität“ (Lamnek 2005: 34). In Abgrenzung zum 'normativen Paradigma' werden gesellschaftliche Zusammenhänge als Ergebnis von „interpretationsgeleiteten Interaktionsprozessen“ verstanden und sind keinesfalls objektiv vorbestimmt (ebd. 34). Wissenschaftstheoretisch lehnt sich Wilson mit dem interpretativen Paradigma an den 'symbolischen Interaktionismus' an, dessen Kern die Kategorien der Bedeutung und des Verstehens sind. Soziales Handeln vollzieht sich demnach nicht anhand von vorgegebenen Rollen, sondern auf der Grundlage von Bedeutungen, die jeweils von den Akteur_innen immer wieder (re)konstruiert werden. Subjektives Verstehen gründet dem symbolischen Interaktionismus entsprechend „auf gesellschaftlich feststehenden, signifikanten Bedeutungszusammenhängen, insbesondere auf sprachlichen Symbolsystemen“. Diese „geben die gemeinsame Grundlage ab, auf der der Einzelne seine je subjektive Interpretation im Sinne einer Modifikation allgemeiner Bedeutungen vornimmt, die ihm dennoch eine Antizipation des Verhaltens anderer ermöglicht“ (Arnold et al. 2010: 278).

Grundlagen qualitativen Denkens sind nach Mayring die stärkere Subjektbezogenheit der Forschung, die Anerkennung der Interpretation als Kernleistung qualitativer Forschung, die Forderung, die Subjekte in ihrer alltäglichen Umgebung zu untersuchen, sowie die Auffassung, aus den Ergebnissen Verallgemeinerungen ziehen zu können (vgl. Mayring 2002). In Bezug auf Lamnek kann von fünf Prinzipien qualitativer Sozialforschung gesprochen werden (Lamnek 2005: 20ff): Erstens wird ihre Offenheit betont. Im Forschungsprozess soll der Wahrnehmungstrichter der forschenden Person offen gehalten werden, damit auch nicht einkalkulierte, überraschende Informationen wahrgenommen werden können. Diese Grundhaltung richtet sich an alle Momente der Forschung: Offenheit gegenüber den Untersuchungspersonen, der Untersuchungssituation als auch gegenüber den angewandten Methoden. Das Prinzip der Offenheit bedeutet demnach

³³ Thomas P. Wilson 1970

auch, dass es keine vorab formulierten Hypothesen geben kann, sondern diese sich erst im Laufe des Forschungsprozesses generieren lassen.

Das zweite Prinzip ist das der Forschung als Kommunikation: Der qualitative Forschungsprozess ist von Interaktion und Kommunikation gekennzeichnet. Diese vollziehen sich nach den „kommunikativen Regeln des alltagsweltlichen Handelns“ (Lamnek 2005: 22). Forschende und das zu Erforschende stehen in wechselseitigem Einfluss zueinander. Elementar ist dabei die Sicht, dass Wirklichkeit perspektivabhängig ist. Dies beinhaltet auch die gegenseitige Beeinflussung.

Das dritte Prinzip ist die Prozesshaftigkeit einer Untersuchung. Soziale Phänomene werden nicht als deterministisch gegeben verstanden: Bei den Aussagen der Untersuchten handelt es sich um Ausschnitte der Konstruktion sozialer Realität, die jedoch nicht unveränderbar ist.

Das vierte Prinzip der Reflexivität bedeutet vor allem, die Einzelschritte der Untersuchung zu explizieren, sprich sichtbar zu machen. Dadurch werden Forschungsschritte zum einen nachvollziehbar, andererseits unterstützt die Explizität die Reflexion sowohl des Forschungsgegenstandes als auch der Methoden.

Das Prinzip der Flexibilität lässt sich aus den ersten vier Prinzipien ableiten. Lamnek betont, dass diese keineswegs mit Richtungslosigkeit zu verwechseln ist. Gemeint ist, dass sich der Blickwinkel der forschenden Person erst im Laufe des Forschungsprozesses zuspitzt. Es muss somit nicht von Anfang an klar sein, welche Methoden angemessen sind, welche Unterfragen eine Rolle spielen werden. Durch die Offenheit, der Kommunikation, der Prozesshaftigkeit und der Reflexion können Forschungsinhalte und Erhebungsverfahren abgeändert, hinzugenommen, oder erweitert werden.

5.2 Grounded Theory

Eine Methodologie und eine Methode innerhalb der qualitativen Sozialforschung ist die *Grounded Theory*. Die beiden Soziologen Glaser und Strauss veröffentlichten im Jahr 1967 das Buch „The discovery of Grounded Theory“, das als eine Art Streitschrift die Methoden quantitativer Sozialforschung einer grundlegenden Kritik unterzog. Mit der

Grounded Theory zielten sie zum einen darauf ab, eine Methodologie zu gründen und somit einen neuen Forschungsstil zu implementieren, zum anderen gehen damit auch Vorschläge für bestimmte Methoden der Datenerhebung und -auswertung einher. Glaser und Strauss richteten sich mit der Entwicklung der Grounded Theory gegen eine Forschung, die auf bloße Verifizierung von Theorien ausgerichtet war. Vielmehr wollten sie der Frage nachgehen, wie die „Entdeckung von Theorien auf Grundlage von Daten“ vorangetrieben werden kann und damit aus empirischen Material tatsächlich neue Theorien entstehen können: „Eine Theorie auf der Grundlage von Daten zu generieren, heißt, daß die meisten Hypothesen und Konzepte nicht nur aus den Daten stammen, sondern im Laufe der Forschung systematisch mit Bezug auf die Daten ausgearbeitet werden“. Eine Forschungsarbeit als Prozess zu betrachten bedeutet demnach, dass die Brauchbarkeit einer Theorie mit der Art ihrer Generierung zusammenhängt: „Im Gegensatz zu logik-deduktiven Theoretikern sind wir der Ansicht, daß die Angemessenheit einer soziologischen Theorie heute nicht (mehr) von dem Prozeß, in dem sie generiert wird, getrennt werden kann“, so konstatieren Glaser und Strauss (Glaser/ Strauss 1998: 15). Die Verbindung von Theorieentwicklung und dem Forschungsprozess ist das, was die Grounded Theory von anderen Verfahren abgrenzt. Ich orientiere mich in meiner Arbeit an der Grounded Theory, da sie mir ermöglicht, offen an das Konzept des Anti-Bias-Ansatzes heranzugehen und mich auf Debatten einzulassen, die sich in seiner Anwendung im Kontext von EZA herauskristallisieren.

5.3 Grounded Theory als Methode

Ein erster wichtiger Bestandteil in der Anwendung der Grounded Theory ist die *theoretische Sensibilität*: „Theoretische Sensibilität bezieht sich auf die Fähigkeit, Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen.“ (Strauss/ Corbin 1996: 25 zitiert nach Truschkat et al. 2005: k.A.). Die theoretische Sensibilität bildet den Ansatzpunkt für die ersten Schritte der Untersuchung und setzt sich nach Strauss und Corbin aus Literaturkenntnissen, persönlichen Erfahrungen und Erkenntnissen zusammen. Diese können als '*point of departure*' für die Aufmerksamkeitsrichtung der Forschung dienen. Glaser unterscheidet sich von Strauss und Corbin in seiner Auffassung, indem er sich gegen den Einsatz von Literaturkenntnissen und Vorannahmen zu Anfang des Forschungsprozesses ausspricht.

Ich richte mich in meiner Arbeit nach Strauss und Corbin und halte es in Bezug auf meine Forschung für sehr wichtig, von Anfang an Literatur hinzuzuziehen, um einen Zugang zum Feld zu finden und mein Wissen zu vertiefen. Truschkat u.a. betonen jedoch die Gefahr, dass durch die Verwendung von Vorwissen ungewollt konkrete Probleme oder Hypothesen formuliert werden und der Blick für die Empirie nicht mehr offen sein kann. Sie plädieren dafür, das Vorwissen explizit zu machen und zitieren zur Verdeutlichung Alheit: „Die bewusste Explikation des eigenen Vorwissens erlaubt auch eine selbstkritische Korrektur dieser Vorannahmen. Und genau darum geht es: Der Forschungsprozess wird als systematische Modifikation der heuristischen Vorannahmen, somit als Lernprozess verstanden. Der wünschenswerten Klarheit der gewählten Forschungsfrage(n) steht ein methodisches 'Misstrauen' in Bezug auf die Eingangserwägungen gegenüber“ (Alheit 1999: 10 zitiert nach ebd.: k.A.).

Ist die Fragestellung nach der Grounded Theory zunächst offen, konkretisiert sie sich im Laufe des Forschungsprozesses. Für den zirkulären Forschungsprozess spielt das *theoretische Sampling* eine wichtige Rolle. Das theoretische Sampling bezieht sich auf das Auswahlverfahren der Daten: Theoretisches Sampling meint den auf die Generierung von Theorie zielenden Prozess der Datenerhebung, während dessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächste erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind.“ (Glaser/ Strauss 1998: 53). Es handelt sich dabei um „eine Kette aufeinander aufbauender Auswahlentscheidungen entlang des Forschungsprozesses“ (Strübing 2004: 439). Aus der Analyse erster Falldaten ergeben sich erste generative Fragen, die wiederum die Auswahl des nächsten Datenmaterials beeinflussen. Das theoretische Sampling fließt in den gesamten Forschungsprozess ein. Es bezieht sich nicht nur auf die Datenerhebung, sondern auch auf das Auswählen von Codes und Kategorien. Unterschieden wird zwischen einem gezielten, einem systematischen und einem zufälligen Sampling. Im Fall meiner Arbeit nutzte ich das *gezielte Sampling*: Ich suchte gezielt zu Menschen Kontakt, von denen ich mir relevante Informationen zu meinem Forschungsgegenstand - dem Anti-Bias-Ansatz im Kontext von EZA - erwartete. Das Sampling führte dazu, dass ich mich nach den ersten Kontaktaufnahmen zu möglichen Interviewpartner_innen dazu entschied, sowohl diejenigen, die im Bereich der Nachbereitung von Fachkräften, als auch diejenigen, die im Bereich der Nachbereitung von Freiwilligen tätig sind, zu interviewen. Dies hat zwei

Gründe. Der erste Grund ist ein analytischer: Mein Fokus liegt auf dem Konzept des Anti-Bias-Ansatzes im Kontext entwicklungspolitischer Bildung und nicht auf der spezifischen Wirkung bei Fachkräften oder Freiwilligen. Ein zweiter Grund ist ein pragmatischer: Die Multiplikator_innen arbeiten sowohl mit Seminargruppen, die sich aus Fachkräften der personellen Entwicklungszusammenarbeit als auch aus jungen Erwachsenen oder Freiwilligen zusammensetzen. In Folge dessen machen sie in ihren Erzählungen in Bezug auf die Anwendung des Anti-Bias-Ansatzes keinen Unterschied zwischen den Gruppen. Eine Beschränkung auf eine der Zielgruppen hätte für mich außerdem bedeutet, nicht genügend Interviews durchführen zu können.

Theoretisches Sampling als zirkulären Forschungsprozess beeinflusst auch die Inhalte meiner Interviews. In meinem Fall lieferte das erste von mir durchgeführte Interview zentrale Hinweise auf inhaltliche Debatten des Anti-Bias-Ansatzes. Die zügige Transkription kurz nach der Durchführung des ersten Interviews unterstützte mich dabei, die Aussagen und Positionen der interviewten Person zu reflektieren. Die Ergebnisse daraus unterstützen mich dabei, meine Forschungsfrage zu zuspitzen: Ging es mir anfangs allgemein um die Verwendung des Anti-Bias-Ansatzes in der entwicklungspolitischen Bildung in Entsendeprogrammen, wurde durch das erste Interview und die Literaturkenntnisse deutlich, dass die Kontextgebundenheit des Ansatzes den Fokus meines Forschungsinteresses bilden sollte. Folglich formulierte ich die Forschungsfrage: Welche Widersprüche und Problemfelder finden sich beim Einsatz des Anti-Bias-Ansatz im Kontext der entwicklungspolitischen Bildung in der Nachbereitung? Als Unterfrage kristallisierte sich die Frage nach den Strategien heraus: Welche Strategien werden genannt, um mit diesen umzugehen? Dadurch konnte ich beim zweiten Interview Fragen nach den Handlungsstrategien vertiefen und konkretisieren. Die Informationen aus dem ersten und dem zweiten Interview vertieften wiederum die Inhalte des dritten Interviews.

Truschkat u.a. warnen vor der Gefahr, durch ausgedehntes theoretisches Sampling zu viele Daten anzuhäufen. Das theoretische Sampling findet statt, bis eine *theoretische Sättigung* erreicht ist: Die Frage, wann dies der Fall ist, muss der/die Forscher_in auf Basis von Sensibilität und Erfahrung selbst entscheiden. Truschkat et. al. plädieren für ein „weniger ist mehr“, und für Vertrauen in die gesammelten Daten. (Truschkat et al. 2005: k.A.). Die theoretische Sättigung bezieht sich somit nicht nur auf die Menge an

Daten, sondern auch auf die Tiefe ihrer Auswertung. Bezogen auf meine Arbeit, kontaktierte ich circa fünfzehn Personen, um Interviewpartner_innen ausfindig zu machen. Mehrere Personen hielten sich nicht für kompetent: Entweder war ihre Tätigkeit im entwicklungspolitischen Bereich zu lange her oder aber sie arbeiteten nicht mit dem Anti-Bias-Ansatz. Eine Person sagte mir nach anfänglicher Zusage aus Zeitgründen ab, eine andere Person war nicht interessiert an einem Interview. Mit drei von sechs möglichen Interviewpartner_innen, die den Auswahlkriterien entsprachen, konnte ich Interviews durchführen. Da meine Interviewpartner_innen in verschiedenen Städten der BRD leben, und es einen zeitlichen wie finanziellen Aufwand bedeutet, sie dort persönlich zu treffen, fanden zwei Interviews in einem persönlichen Rahmen statt: Eines konnte ich in Wien, eines in der BRD durchführen. Bei dem dritten Interview handelt es sich um ein telefonisches Interview. Der vorhergehende Kontakt per E-Mail als auch die Empfehlung einer dritten Person hatten eine Vertrauensbasis geschaffen, die besonders im Fall des telefonischen Interviews einen offenen Austausch ermöglichten. Alle Interviews dauerten zwischen 60 und 100 Minuten. Sie zeichneten sich durch das Interesse der Befragten an einer wissenschaftlichen Bearbeitung des Themas aus. Die Interviewpartner_innen haben ihre Anti-Bias-Ausbildung alle in der BRD gemacht –dennoch haben sie ihn in unterschiedlichen Kontexten kennengelernt und Erfahrungen in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern damit gesammelt. Als wertvoll erachte ich außerdem, dass sie hinsichtlich Geschlecht, Bildungsbiographie, Herkunft und Sprache unterschiedlich positioniert sind. Durch die unterschiedlichen Zugänge und Erfahrungen als auch durch die offene Haltung der Interviewpartner_innen erwiesen sich die Interviews inhaltlich als ergiebig.

Die zentrale Phase der Analyse macht das *Kodieren* aus, es hat zum Ziel, zu definieren, „what the data is all about“ (Charmaz 2001: 254). Am Datenmaterial werden nach Strauss und Corbin drei Kodierschritte vollzogen: In einem ersten Schritt handelt es sich um *offenes Kodieren*. Dabei geht es darum, das Material in einzelne Teile 'aufzubrechen', diese auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin zu vergleichen, mit dem Ziel Phänomene im Material benennen zu können. Zunächst werden Codes (auch Konzepte genannt), welche die kleinsten Analyseeinheiten darstellen, gebildet. Bei den Codes kann es sich sowohl um 'in-vivo' Codes handeln (direkte Worte und Äußerungen aus dem Material), die Benennungen können aber auch aus der Theorie stammen. Charmaz

schlägt für das offene Kodieren die 'line-by-line' Kodierung vor, die dabei unterstützen soll, die nötige Distanz zum Material zu behalten und den analytischen Blick zu schärfen: „Line-by-line coding helps you to see the familiar in a new light“ (ebd.: 255). In einem nächsten Schritt werden die Codes in Kategorien zusammengefasst. Diese haben zum Ziel, die Analyseeinheiten zu reduzieren als auch vergleichbarer zu machen. Nach dem offenen Kodieren erfolgt das *axiale Kodieren*. Nachdem es bei der offenen Kodierung um Ähnlichkeiten ging, hat das axiale Kodieren zum Ziel, Unterschiedlichkeiten und Zusammenhänge herauszuarbeiten, indem die Kategorien untereinander verglichen und in Bezug gesetzt werden (Truschkat et al. 2005: k.A.). Dies geschieht anhand eines Kodierrahmens, mit dem die einzelnen Kategorien auf ihre Bedingungen, Handlungen, Interaktionen und Konsequenzen befragt werden. Die Fragen lauten (vgl. Strübing 2004):

- Was ist das Phänomen? Worum geht es?
- Was sind die Ursachen des Phänomens? Was sind die ursächlichen Bedingungen dafür?
- Was ist der Kontext des Phänomens? Welches sind die speziellen Bedingungen für die Strategien der Akteur_innen?
- Welche intervenierenden Bedingungen gibt es? Welche generellen Vorbedingungen gibt es?
- Welche Handlungen und Strategien werden von den Akteur_innen im Ereignis gesetzt? Wie gehen sie mit dem Phänomen um?
- Was sind die Konsequenzen des Phänomens? Worin resultieren die Strategien und Handlungen?

Ausgehend von den ursächlichen Bedingungen werden Phänomene erkannt und benannt, ihre Kontexte beschrieben, Handlungen und Strategien ausgemacht und die daraus resultierenden Konsequenzen formuliert. Das axiale Kodieren dient der Systematisierung des Materials. Ist diese weit fortgeschritten, erfolgt als dritter Schritt das *selektive Kodieren*. Dieses dient der Ausarbeitung einer Kernkategorie, um die herum alle an-

deren Kategorien gruppiert werden. Die Kernkategorie umfasst das zentrale Phänomen der Forschung. Das Datenmaterial wird dabei noch einmal neu gelesen um Lücken aufzudecken, die Kernkategorie wird durch erneute Anwendung des Kodierrahmens mit den übrigen Kategorien in Beziehung gesetzt. Da die Kodierung und die Bildung der Kategorien das zentrale Element der Auswertung darstellt, orientiert sich daran auch die Darstellung der Ergebnisse. In dieser (siehe [Kapitel 6](#)) werden nicht die einzelnen Interviews für sich, sondern die zentralen Kategorien in Bezug auf die Forschungsfragen präsentiert.

5.4 Qualitative Interviews

Als angemessene Form der Datenerhebung fungieren in meiner Arbeit qualitative Interviews. Das Wort 'Interview' kann mit Lamnek aus dem anglo-amerikanischen hergeleitet werden. 'Entrevue' bedeutet 'verabredete Zusammenkunft', 'einander kurz sehen', 'begegnen' (Lamnek 2005: 329). Ein Interview ist eine bewusste Gesprächssituation, in der hinsichtlich der Rollen der fragenden und der antwortenden Person eine Asymmetrie besteht. Die von mir verwendete Interviewform ist die des nicht-standardisierten, weichen Leitfadens Interviews, konkret das Expert_inneninterview. Nicht-standardisiert bedeutet, dass die Interviews nicht mit der immer gleichen Frage, sondern mit einer Einleitung und einer Erzählaufforderung beginnen. Der Charakter der Befragung ist narrativ und weniger vorbestimmt als beim standardisierten Interview. In der Literatur wird auch unterschieden zwischen 'harten' und 'weichen' Interview. Während ersteres ein klares Frage- und Antwort-Schema vorgibt, geht es im zweiten um die Entwicklung von Empathie und Vertrauen: „Weich ist ein Interview, wenn der Interviewer versucht, ein Vertrauensverhältnis zum Befragten zu entwickeln, indem er der Person des Befragten (nicht den Antworten) seine Sympathie demonstriert“ (Grunow 1978: 786 zitiert nach ebd.: 343). Das Interview ähnelt eher einem Alltagsgespräch. Dadurch kann die bestehende Asymmetrie gemildert werden, die interviewte Person erhält den Raum, eigene Sichtweisen, Erfahrungen und Bedeutungszusammenhänge in selbst gewählten Formulierungen zu erzählen. „Jedes Interview ist Kommunikation, und zwar wechselseitige, und daher auch ein Prozess. Jedes Interview ist Interaktion und Kooperation“ (Helfferich 2009: 12). Mit den oben beschriebenen Prinzipien qualitativer Sozialforschung gehen bestimmte Herausforderungen für die Durchführung qualitativer Interviews ein-

her. Das Verstehen als Ziel qualitativer Sozialforschung erfolgt nicht nur in der Auswertung des verschriftlichten Interviews, sondern auch schon im Interview selbst (ebd.: 23). Methodisch-technische Aspekte in der Interviewsituation sind daher die Offenheit der Fragen, die Reihenfolge der Fragen, die Anpassung der Formulierungen an die Sprachcodes des Gegenübers und die entspannte Gestaltung der Interviewsituation. Ein wichtiger Bestandteil der Vorarbeit ist die Kontaktaufnahme mit den Interviewpartner_innen: Hier kann es von Vorteil sein, einen Kontakt durch Dritte herzustellen – eine Empfehlung oder Weiterleitung kann es erleichtern, eine Vertrauensbasis herzustellen (Helferich 2009: 9f). Diesen Faktor kann ich bestätigen. Zunächst recherchierte ich per Internet, welche Personen als Multiplikator_innen des Anti-Bias-Ansatzes im deutschsprachigen Raum arbeiten. Anschließend versuchte ich durch Kontaktaufnahme per E-Mail herauszufinden, welche dieser Personen auch im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit arbeitet, und bekundete gleichzeitig mein Interesse an einem Interview mit ihnen. Daraufhin bekam ich von einigen die Rückmeldung, dass sie schon länger nicht mehr im entwicklungspolitischen Bereich tätig seien und sich daher nicht für ein Interview geeignet sähen. Von zwei Personen bekam ich gleich eine sehr positive und interessierte Zusage zu einem Interview. Gleichzeitig leiteten sie mich an andere Multiplikator_innen weiter. Mein drittes Interview kam durch solch eine Weiterempfehlung zu Stande und zehrte sicher aus der daraus entstandenen Vertrauensbasis.

5.5 Das Expert_inneninterview

Expert_inneninterviews sind eine Anwendungsform des Leitfaden-Interviews. In Bezug auf Uwe Flick steht in einem Expert_inneninterview weniger die ganze Person im Zentrum des Interviews, vielmehr fungiert sie als Repräsentant_in eines Berufsfeldes, das Interesse ab ihr besteht in ihrer Eigenschaft als Expert_in für ein bestimmtes Handlungsfeld (Flick 2009: 214). Deeke formuliert Expert_innen als „diejenigen Personen (...), die in Hinblick auf einen interessierenden Sachverhalt als 'Sachverständige' in besonderer Weise kompetent sind“ (Deeke 1995: 7; 8 zitiert nach ebd.: 214). Hinsichtlich der Interviews, die ich mit drei im deutschsprachigen Raum arbeitenden Multiplikator_innen des Anti-Bias-Ansatzes durchgeführt habe, interessiert mich in erster Linie ihr Wissen und ihre Erfahrung in der Durchführung von Anti-Bias-Seminaren im Kontext entwicklungspolitischer Bildung. Kriterien für die Auswahl meiner Inter-

viewpartner_innen waren zum einen ihre Qualifikation als Anti-Bias-Multiplikator_in (in Form eines Lehrgangs) als auch ihre Tätigkeit in der Nachbereitung in der EZA. Daher trifft die Form des Expert_inneninterviews hier zu, da es um ihre Eigenschaft als Sachverständige in diesem Bereich geht. Sie kennen sowohl die Seminarpraxis, kennen ihre Auftraggeber und haben somit auch Einblick in die Strukturen, in denen die Seminare stattfinden. Außerdem haben sie Kontakt zu Institutionen und Einzelpersonen der 'Anti-Bias-Szene'. Dadurch haben sie auch Zugang zu den Debatten um den Anti-Bias-Ansatz, die im praktischen als auch im theoretischen Rahmen geführt werden. Alle drei Befragten haben selbst ein Jahr oder mehr im Ausland gelebt. Sie zeichnen sich somit durch einen umfassenden Wissens- und Erfahrungsschatz aus, sowohl was ihre Ausbildung als auch ihre praktischen Erfahrungen mit dem Ansatz und ihren strukturellen Blick angeht. Anders als in einem strengen Verständnis eines Expert_inneninterviews geht es mir darum zu betonen, dass ich es sehr wohl auch für wichtig halte, die ganze Person und nicht nur ihre berufsbezogenen Kenntnisse in Bezug auf das Forschungsfeld einzubeziehen. Der Anti-Bias-Ansatz ist ein ganzheitlicher Ansatz und wird oft auch als Grundhaltung für alle Lebensbereiche beschrieben.

Zwei Interviews fanden durch persönliche Treffen statt, eins konnte ich aufgrund der Distanz nur telefonisch durchführen. Hilfreich war in dem Fall die Vermittlung der Person durch einen bereits bestehenden Kontakt, so dass trotz des fehlenden visuellen Gegenübers eine Vertrauensbasis entstehen konnte.

Die Anzahl derjenigen, die im Kontext der Nachbereitung von Entsendeprogrammen Anti-Bias-Seminare durchführen, ist sehr gering. Damit die von mir interviewten Personen dennoch offen Meinungen und Standpunkte äußern können, werden sie anonymisiert. Jedem Interview ist ein Buchstabe zugeordnet, der nicht der chronologischen Reihenfolge der Interviewdurchführung entspricht. Dadurch möchte ich den mitwirkenden Personen die Sicherheit geben, dass ihre Aussagen sich nicht negativ auf sie auswirken können. Als zweiten Schritt der Anonymisierung ist auch das Geschlecht nicht erkennbar. Ich verwende in der Präsentation der Ergebnisse (Kapitel 6) das Kürzel IP (für Interviewpartner_in) plus den Buchstaben. Sprachliche Fehler der Interviewpartner_innen bessere ich in der Transkription dann aus, wenn diese auf die Muttersprache hindeuten können. Diese Strategien halte ich für wichtig, da sich die Personen untereinander kennen und sich per Geschlechts- oder Sprachzuordnung identifizieren könnten. Da es sich

um Expert_inneninterviews handelt, und die Personen nicht mit ihrer Lebensgeschichte, sondern mit ihren Erfahrungen hinsichtlich eines Bildungsangebots im Mittelpunkt stehen, halte ich diese Vorgehensweise für sinnvoll und gerechtfertigt.

5.6 Zusammenfassung

Qualitative Sozialforschung hat sich in den 1970ern in Abgrenzung zu den Methoden und Zielen vor allem naturwissenschaftlich geprägter quantitativer Forschung entwickelt. Die Grounded Theory als eine Methodenlehre innerhalb der qualitativen Sozialforschung bildet die Basis für meine Arbeit. Sowohl mein Forschungsverlauf, die Art der Datengenerierung, als auch die Auswertungsmethoden orientieren sich an der Grounded Theory nach Strauss und Corbin. Kennzeichnend dafür ist die offene Herangehensweise an ein Feld: Erst im Forschungsprozess und in der Begegnung mit dem Feld spitzen sich die Forschungsfragen zu. Die Forschung erfolgt zirkulär, das heißt, die gesammelten Daten beeinflussen jeweils die Art und Weise als auch die Menge und den inhaltlichen Fokus der nächsten Datengenerierung. Mein Material setzt sich aus drei Expert_inneninterviews zusammen. Ein spezielles Kodierschema unterstützt die Auswertung dieser Interviews, indem durch die Bildung von Kategorien Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Kontextualität der Interviews herausgearbeitet werden.

III. Analyse

6. Datenauswertung

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den Ergebnissen der Forschung. Ich gehe dabei wie folgt vor: Zunächst stelle ich das Datenmaterial in Verbindung zu den in [Kapitel 2.1](#) dargestellten Grundannahmen des Ansatzes. Anschließend stelle ich die Kategorien vor und präsentiere darauf aufbauend die zentralen Antworten auf die Forschungsfragen. Im dritten Schritt kontextualisiere ich diese mit dem theoretischen Hintergrund des Ansatzes.

6.1 Erste Kontextualisierung des Materials

Ein Prinzip des Ansatzes ist das der *Erfahrungsorientierung*: Durch den Austausch verschiedener Erfahrungen soll Empathie für die Situation anderer Teilnehmer_innen und Solidarität entwickelt werden: In der Anti-Bias Arbeit steht daher keine Theorievermittlung im Vordergrund. Das Konzept des Anti-Bias-Ansatzes ist für heterogene Gruppen gedacht, um aus möglichst vielfältigen Erfahrungen und Erlebnissen schöpfen zu können. Die Interviews haben jedoch gezeigt, dass das Feld entwicklungspolitischer Bildungsarbeit und die Tätigkeit im Rahmen von Entsendeprogrammen von Fachkräften oder Freiwilligen ein homogen geprägtes Feld ist. In Bezug auf Freiwilligendienste setzen sich die Teilnehmenden der Anti-Bias-Seminare aus *weißen*, akademisch oder gymnasial gebildeten, jungen Erwachsenen der Mittelschicht zusammen. Auch bei Fachkräften sind es vor allem *weiße* gebildete Menschen, die an den Programmen teilnehmen: „*Eigentlich lebt der Ansatz ja davon, dass verschiedene Leute, die verschieden in der Gesellschaft positioniert sind, ihre Erfahrungen teilen und, ähm, bei Weltwärts (...) sind halt weiße Jugendliche mit hohem sozialen Standard, hohe Bildung, die Eltern oft Akademiker_innen, hohem Status...*“ (F). Daraus ergeben sich verschiedene Problematiken:

Erstens kann die Idee, aus den vorhandenen Erfahrungen der Teilnehmenden zu schöpfen, nur bedingt umgesetzt werden: Wenn die Teilnehmenden hinsichtlich ihrer gesamtgesellschaftlicher Positionierungen eher privilegierten Gruppenzugehörigkeiten entsprechen, beschränkt sich der Austausch der Erfahrungen auf die innerhalb diesen

Positionierungen gemachten Erfahrungen. *„Also, wenn man die nach Diskriminierungserfahrungen in Deutschland fragt, dann sind die einfach relativ gering, da ist oftmals auch so Desinteresse da und bezogen auf ihren Einsatz in dem Land ist das schwierig, weil ja die Leute mit denen sie nachher in Kontakt kommen, nicht in dem Seminar sitzen. Und dann ist es ganz schön abstrakt. Also dann wird das halt, dann kommt das eigentlich total weg von dem Ansatz, also der Ansatz arbeitet ja eigentlich erfahrungsorientiert, also von eigenen Erfahrungen aus, (...).“* (F). Aus diesem Problemfeld ergeben sich bestimmte Konsequenzen: Die Homogenität der Gruppe erfordert, dass bestimmte Themen durch die Multiplikator_innen hervorgehoben werden. Alle drei Interviewpartner_innen halten es für besonders relevant, gerade in diesem wenig heterogenen, monokulturellen Feld das Thema Privilegien anzusprechen: Sowohl, weil diese im Rahmen der Projektarbeit in der EZA eine Rolle spielen, als auch weil diese – wenn auch oft unbemerkt – das Leben und die Gesellschaft in der BRD, als auch den Blick auf Nord-Süd-Beziehungen prägen: *„Und in der EZ arbeite ich natürlich viel mit einer privilegierten Zielgruppe, also mit Leuten, die alle einen akademischen Abschluss haben oder zumindest Abitur, also in den Freiwilligendiensten, die meisten aus der oberen Mittelschicht kommen, gut, Gender, sind mehr Frauen meistens, aber die meisten weiß, und dadurch, finde ich’s z.B. spannend, also sehr wichtig, da das Thema Privilegien ausführlich zu behandeln und da grenzt es, stoße ich mit dem Ansatz an meine Grenzen.“* (E).

Eine weitere Strategie mit dem Anti-Bias-Ansatz in homogenen, tendenziell privilegierten Gruppen zu arbeiten, ist die des Einsatzes von Theorie: In der Konzeptionierung des Ansatzes spielt Theorievermittlung kaum eine Rolle. Die kognitive Vermittlung gewinnt jedoch an Bedeutung, wenn die Seminargruppe gesellschaftlich ähnlich positioniert ist: *„Also ich versuch auch 'n Ausgleich zu haben, auch so bisschen theoretische Inputs zu geben. Also Anti-Bias kommt eigentlich komplett ohne Theorie aus, oder zumindest in den Seminaren, wird höchstens einmal, das Diskriminierungsmodell wird schon vorgestellt, zumindest schon, aber es ist wenig, es ist sehr erfahrungsorientiert.“* (E). Theorievermittlung kann also als Ergänzung oder Erweiterung gesehen werden, um bestimmte Inhalte in der Gruppe - beispielsweise Überlegungen hinsichtlich gesellschaftlicher Hierarchien oder Machtverhältnisse in der EZA - thematisieren zu können. Die Strategie, Theorie anstatt Selbsterfahrung einzusetzen, birgt jedoch auch Gefahren.

Darauf weist IP F hin: „[U]nd wenn die Erfahrungen aber real nicht im Raum sind, wird das ganz schön theoretisch und ich glaub dann wird's auch oft als ganz schön akademisch angesehen“ (F). Anti-Bias Arbeit basiert auf affektiven wie auch kognitiven Lernen. Ein wesentlicher Unterschied ist laut IP F der Erfahrungsschatz der Rückkehrenden im Vergleich zu den Teilnehmenden von Vorbereitungsseminaren: „Das ist für mich der Unterschied zu denen, die noch nicht im Ausland waren, zu denen die zurückgekehrt sind, da hab' ich das Gefühl, das knüpft dann halt an viele eigene Erfahrungen an“ (F). Der Blick auf die eigene Lebensrealität hat sich geweitet, so dass auch das Verständnis für Anti-Bias ein erfahrungsgeleitetes sein kann: „Weil sie einfach wirklich selber krasse Erfahrungen gemacht haben, also sei's, dass sie selber gemerkt haben, wie privilegiert sie da einfach sind, und dass sie quasi einfach überhaupt nicht raus kommen aus ihrer Rolle als Weißer im Ausland, genau, äh, also ich hab das Gefühl, das knüpft dann einfach viel mehr an ihre eigene Lebensrealität an“ (F). Auch für IP J ist die Möglichkeit der Selbsterfahrung und die Arbeit mit dieser in den Seminaren zentral. Durch theoretische Inputs kann diese nicht ersetzt werden: „Das ist nicht wichtig, wenn man begriffen hat, wie es funktioniert, aber spüren, da kann man beliebig viele Bücher kaufen... Aber trotzdem wichtig ist, selbst zu erfahren, selbst sozusagen tiefer rein zu schau'n.“ (J).

Eine weitere Gefahr ist die der Verletzung einzelner Personen. Wenn die Gruppe mehrheitlich weiß ist, besteht die Tendenz, dass bei der Thematisierung von Rassismus als ein gesellschaftliches Machtverhältnis gerade die People of Color-Person als Referenz oder beispielgebend angesehen wird. Der Austausch findet dann einseitig statt, die Mehrheitsangehörigen lernen auf Kosten der Person, die in dem Fall als 'Anders' markiert und thematisiert wird: „Lernen auf Kosten von Anderen, genau, ich glaub das ist im Entwicklungszusammenarbeitsrahmen dann halt genau so, dass wenn dann mal 'ne PoC drin sitzt, dass die dann auch oftmals ja ganz schön viel ertragen muss, weil sie dann halt in die Rolle kommt, erklären zu müssen oder mal zu sagen, wie das denn so ist und so, und das ist dann problematisch“ (F). In einem Interview wird die Möglichkeit thematisiert, innerhalb der Seminare Schutzräume zu eröffnen: Ist die Gruppe gemischt, kann es für PoC Personen ein *Empowerment*-Training geben, auf der anderen Seite kann sich eine Gruppe im Sinne eines *awareness*-Trainings kritisch mit weißen Normen auseinandersetzen. Die strategische Trennung der Gruppe zielt darauf ab, Sensibilität für

die Positionen und Erfahrungen anderer entwickeln zu können. Diese Möglichkeit erfordert jedoch bestimmte zeitliche und personelle Voraussetzungen, auf die ich weiter unten noch eingehen werde.

Der gezielte Einsatz theoretischer Inputs kann jedoch auch den Vorteil mit sich bringen, dass die Seminarleitung einen klaren inhaltlichen Fokus setzen kann. In den Interviews wird formuliert, dass innerhalb eines entwicklungspolitischen Kontextes die Thematisierung von Rassismen in der EZA als elementar gesehen wird: *„Ich arbeite eben sehr viel im EZ Kontext, und meine These ist, dass im Nord-Süd-Kontext eben die, ähm, Rassismus ein sehr wichtiges Machtverhältnis ist, vor allem ein Machtverhältnis, das nicht oft thematisiert wird.“* (E). In zwei Interview kommt zur Sprache, dass der Anti-Bias-Ansatz in seinen Grundsätzen nicht mit Definitionen arbeitet – an mehreren Stellen wird betont, dass diese jedoch wichtig seien, um das Verständnis für Anti-Bias zu schärfen und die Mechanismen von Dominanz- und Unterdrückungsverhältnissen tatsächlich verstehen zu können.

In diesem Zusammenhang wird in den Interviews ein Grundsatz des Anti-Bias-Ansatzes problematisiert. In der Anti-Bias-Literatur heißt es, dass keine Wertung unterschiedlicher Diskriminierungserfahrungen erfolgen soll. Dazu äußern sich die IP unterschiedlich: J macht klar, dass die Seminarleitung keinen eigenen Standpunkt einnehmen soll, da es darum geht, den Austausch der Teilnehmer_innen zu fördern, ohne diesen zu bewerten. J sieht sich dabei in der Rolle der Moderation: *„Inhaltlich versuche ich gar keinen Standpunkt einzunehmen. Ich habe starke Meinungen, aber es geht nicht um meine Meinungen, es geht um, um die Werte, was ein Training weitergeben möchte, Kommunikationsregeln, mehr nicht.“* (J). Die Qualität von Diskriminierungserfahrungen kann jedoch durchaus große Unterschiede aufweisen. IP F verwendet das Beispiel der jungen deutschen Erwachsenen, die beim Lebensmitteleinkauf im Land ihres Projekteinsatzes mehr zahlt als die lokale Bevölkerung, da sie aufgrund ihres Aussehens als reich angesehen wird. Obwohl diese Erfahrung als diskriminierend empfunden werden kann, steht sie in keinem Verhältnis zu Diskriminierungserfahrungen, die anderen Personen tagtäglich auf allen Ebenen passieren und das Leben maßgeblich prägen. Daher ist es laut F wichtig, in der Rolle der Seminarleitung Position zu beziehen: *„Und da wär's vielleicht schon manchmal ganz gut, wenn das schon im Ansatz verankert wäre, also noch eindeutiger, so 'ne Position zu haben.“*. Die Rolle der Multiplikator_innen, so äußern sich die

IP, verändert sich je nach Zielgruppe und Kontext. In mehreren Interviews wird auf den englischen Begriff des *facilitators* verwiesen. Mit diesem ist gemeint, dass die Seminarleitung den Austausch und die Auseinandersetzung zwischen den Teilnehmer_innen ermöglicht. Die Betonung liegt auf dem Ermöglichen, Anregen und Initiieren von Kommunikationsprozessen. Die Seminarleitung stellt ihre Meinung nicht über die Meinungen der Teilnehmenden. Setzen sich die Zielgruppen jedoch, wie oben beschrieben, eher homogen zusammen und ist in Folge dessen mehr Input nötig, agiert sie weniger in der Rolle der Moderation, sondern mehr als Leitung oder Lehrperson: *„Auf jeden Fall, also, das ist so mit der Punkt warum's für mich dann nicht ein entweder/ oder wird, ähm, ich finde der Ansatz trägt das total in sich, also, da verändert sich meine Rolle als Multiplikator_in, wenn ich mit 'ner Gruppe arbeite, die heterogen ist, bin ich total raus aus dem Diskutieren oder so was, sondern bin echt nur Redeleitung und gebe Impulse, und wenn die Gruppe aber so homogen ist und es dann losgeht, mit, ja, ich wurde auch immer diskriminiert, weil ich muss immer mehr zahlen als andere‘, dann komm' ich in die Rolle da 'nen Gegenpol zu spielen oder zu setzen.“* (F). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sowohl die Homogenität der Zielgruppe als auch der entwicklungspolitische Kontext zu spezifischen Strategien führen: Zum einen werden bewusst spezifische Machtverhältnisse - wie Rassismus - und Privilegien aufgrund von bestimmten Zugehörigkeiten - fokussiert. Dabei wird mit theoretischen Inputs gearbeitet. Damit agiert der/die Multiplikator_in weniger in der Rolle einer Moderation, sondern mehr als impulsgebende, diskussionsleitende Person.

Anti-Bias-Seminare im Kontext von EZA sind jedoch nicht nur auf Teilnehmer_innen-Ebene, sondern auch auf Multiplikator_innen – Ebene von Homogenität geprägt: *„Aber Anti-Bias in Deutschland ist eine sehr weiße Angelegenheit und vor allem, unglaublich viele Frauen sind aktiv“* (E). In den Interviews werden die Differenzlinien Hautfarbe, Herkunft, Alter, Geschlecht, Sprache und Bildung genannt: die Multiplikator_innen–Szene setzt sich eher aus *weißen*, deutschsprachigen, akademisch gebildeten und weiblich sozialisierten Menschen zusammen. Die Forderung nach Team-Training kann eine Möglichkeit sein, dafür Bewusstsein zu schaffen, dass dies eine Normalität ist, die durchbrochen werden will. Indem zwei gesellschaftlich unterschiedlich positionierte Trainer_innen gemeinsam die Leitung übernehmen, kann versucht werden, verschiedene gesellschaftliche Kategorien zu repräsentieren - beispielsweise indem ein

Mann und eine Frau unterschiedlicher Herkunft, mit unterschiedlichen Bildungswegen oder unterschiedlichen Erstsprachen gemeinsam ein Seminar leiten. Eine „Durchmischung von Positionen und Positionierungen“ sei auf Multiplikator_innen-Ebene sinnvoll, so IP E.

Für alle drei IP ist klar, dass es in der Anti-Bias-Arbeit vor allem um einen Analyseblick geht. Zentral sind das Verstehen von Machtverhältnissen und das eigene Eingewobensein in diese. Es geht daher nicht um individuelle Schuldzuweisungen oder eine 'anti' – Haltung im Sinne eines 'dagegen-Seins'. Vielmehr ist das Verstehen als ein konstruktives Verstehen gedacht, aus dem gemeinsam Handlungsoptionen entwickelt werden können: *„Anti-Bias sagt, das ist nicht das Ziel, sich selbst schwer zu machen, sondern wirklich Weißsein zu verstehen und weiterzumachen und nicht nur alles kaputt zu machen“* (J). Daher wird Anti-Bias in den Interviews auch als Bewusstseinsarbeit, als Haltung und als Lebensphilosophie beschrieben: *„Was ist das, es ist eine Philosophie, es ist eine Art zu leben und zu arbeiten.“*(J). Anti-Bias als Bewusstseinsarbeit zu verstehen, bedeutet auch, anzuerkennen, dass soziale Räume nicht Vorurteilsfrei sein oder werden können: *„Das ist der pädagogische Knackpunkt, auch zu sagen, wir müssen an einem Vorurteilsbewussten dran sein und wir müssen, also es gibt diese These von Anti-Bias, oder 'ne Grundannahme, es gibt keine machtfreien Räume. So, und das heißt Macht auf allen Ebenen mitzudenken und mit zu analysieren“* (E). Dies sehen die Multiplikator_innen als zentralen Unterschied zu anderen Ansätzen: *„Dadurch hebt sich der Ansatz von anderen ab, und das ist z.B., wo ich z.B. so 'ne total riesen Chance sehe, dass es nicht auf der individuellen Ebene stehen bleibt, meine Vorurteile abzubauen gegenüber anderen Menschen, das fand ich glaub' ich auch so gut, dass es darum eben nicht geht, und das eben ganz klar gesagt wird, 'ne, es wird immer Vorurteile geben, aber es geht darum, bewusst damit umzugehen.“* (F). An diesen Aussagen werden zwei Aspekte deutlich:

Zum einen wird in allen Interviews die Methodengläubigkeit Teilnehmender und anderer Bildungsansätze kritisiert. Zwar stellen auch in der Anti-Bias-Arbeit bestimmte Übungen den Zugang zu Themen her und sind daher relevante Bestandteile der Seminare. Dennoch geht es vor allem um den Blick oder die Haltung: *„(...), dass es für mich viel weniger an den Methoden oftmals hängt, als an so 'ner Haltung. Also so 'nen Blick, also ich, ich find' halt dieses Modell 'Bilder, Vorurteile, Differenzierung plus Macht*

kann zu Diskriminierung führen' und dann auch noch zu gucken, wo findet Diskriminierung statt, auf struktureller, individueller oder gesellschaftlicher Ebene und diese verschiedenen Machtformen, das ist für mich z.B. ein Analyseblick, den kann ich auch genau auf so 'ne Geschichte anwenden wie ‚Ich bin als Freiwilliger diskriminiert worden, weil ich mehr zahlen musste‘“ (F).

Zum anderen wird in allen Interviews deutlich, dass die Methoden den Ansprüchen des Ansatzes, die verschiedenen Ebenen von Machtverhältnissen einzubeziehen, nicht gerecht werden. Während das Hinausgehen über die individuelle Ebene klar als Grundsatz des Ansatzes benannt wird, gestaltet sich dies in der Praxis als schwer umsetzbar. Daher wird in allen Interviews die Gefahr thematisiert, dass die Arbeit auf der individuellen Ebene stehen bleibt und demnach nicht dem Anspruch gerecht wird, den Bogen bis zur gesellschaftlich-diskursiven Ebene zu schlagen.

An dieser Stelle kommt die strukturell- institutionelle Dimension der Analyse ins Spiel. Die vorhandenen Methoden bieten wenige Anknüpfungspunkte zum Thema Privilegien. Des Weiteren beschäftigen sie sich kaum mit Handlungsmöglichkeiten – obwohl dies als ein zentraler Aspekt des Ansatzes erachtet wird. In einem Interview wird daher das Ziel formuliert, kontextspezifische Übungen zu entwickeln, die einen adäquaten Einsatz des Anti-Bias-Ansatzes im entwicklungspolitischen Feld ermöglichen: *„Ja, erst mal wieder die Grundsätze von Anti-Bias zu vermitteln ist wichtig, und dann können wir auch Beispiele nehmen, Projekte und so. Ich glaube, es ist noch nicht soweit gekommen, zumindest auch Konzepte zu entwickeln, die genau zu dieser Zielgruppe passen könnten. Das wäre gut, das würde ein bisschen dauern, und die Auftraggeber wissen nicht, wie viel Zeit man braucht“ (J).* Damit wird ein weiterer Aspekt angesprochen, der in den Interviews immer wieder thematisiert wird: Der Faktor Zeit. Der Anti-Bias-Ansatz ist ein prozessorientierter Ansatz. Er bezieht sich auf alle Lebensbereiche und wird als Prozess eines lebenslangen Lernens bezeichnet. Im Kontext entwicklungspolitischer Bildung wird er in Form von Seminareinheiten oder -tagen eingesetzt. In zwei Interviews wird beschrieben, dass die Beschäftigung mit Macht und Stereotypen seitens der Trägerorganisationen zwar immer mehr Relevanz beigemessen wird. Anti-Bias wird als Modewort beschrieben, als Lösung der Probleme interkulturellen Lernens: *„Anti-Bias soll so 'n bisschen, glaub ich, so 'n Versprechen oder so liefern, dass jetzt alle Probleme interkulturellen Lernens auflöst“ (F).* Die Qualität sei laut der Multiplikator_innen dann

gegeben, wenn zwei bis drei Seminartage, die gemeinsam von zwei Multiplikator_innen gestaltet werden, zur Verfügung gestellt werden. In der Praxis handelt es sich jedoch oft um einen oder einen halben Tag: *„Genau so 'ne strukturelle Sache ist auf jeden Fall 'ne totale Hürde für den Ansatz. Und ich find' da geht auch ganz viel verloren, weil der Ansatz eigentlich Zeit braucht, und auch 'ne längere, 'ne längere Auseinandersetzung“* (F). Auch das Team-Training etabliert sich nur langsam als Standard: *„Dieses alleine - zu zweit ist methodisch sehr gut, aber leider ist's auch eine Finanzsache“* (J). Dazu kommt die prekäre Arbeitslage der IP: Sie sind als freiberufliche Bildungsreferent_innen tätig oder haben neben der Tätigkeit als Anti-Bias-Trainer_innen andere Anstellungsverhältnisse. Das heißt, dass sie auf die Aufträge, die sie erhalten, angewiesen sind. Hält eine Trägerorganisation es für unnötig, zwei Multiplikator_innen zu buchen, kann es wohlmöglich schwer sein, dagegen zu halten. Die Auftrag gebenden Organisationen buchen eine externe Person, um die Inhalte des Anti-Bias-Ansatzes den Rückkehrer_innen zu vermitteln. Ob die Annahmen des Anti-Bias-Ansatzes auch intern diskutiert werden oder bekannt sind, ist damit nicht gewährleistet. Hier setzt auch die Kritik der Pädagogisierung oder Individualisierung des Ansatzes an: *„Die Programme sind ja generell in Nord-Süd-Verhältnisse eingebunden, wo Rassismus eine Rolle spielt, aber die einzige Ebene auf der Rassismus thematisiert wird, ist die individuelle Ebene der Freiwilligen“* (E).

Als Ziel, einen längeren Reflexionsprozess begleiten zu können, sieht ein IP regelmäßige, langfristige Seminareinheiten oder Coaching - Möglichkeiten: *„Die Frage ist natürlich, wie kann man das pädagogisch hinkriegen, da den Prozess zu begleiten, so, und da fehlen halt in allen Programmen die Gelder dafür, (...), was ich z.B. (...) vorschlage, ist, dass man nicht nur ein Nachbereitungseminar macht, wenn die sofort zurückkommen, sondern ein halbes Jahr später, ein Jahr später und vielleicht auch zwei Jahre später nochmal, um einfach diesen Prozess zu begleiten“* (E).

Mit dem Faktor Zeit hängen auch die Möglichkeiten zusammen, ausgehend von Erfahrungen über die individuelle Ebene hinaus Machtverhältnisse auf institutioneller und gesellschaftlicher Ebene thematisieren zu können. Auch die Erwartungen der Trägerorganisationen können die Möglichkeiten begrenzen, über die individuelle Ebene hinauszugehen, da eine Thematisierung der strukturell-institutionellen Ebene oft nicht gewünscht ist. An diesem Punkt sind sich die IP einig, dass der Einsatz des Anti-Bias-

Ansatzes auf der Entsendeebene zu kurz greift. „Und ähm, naja, Anti-Bias ist ja eigentlich genau so 'n Ansatz der sagt, es muss auf allen Ebenen stattfinden. Solange es immer nur auf dieser [individuellen] Ebene stattfindet, wird, meiner Ansicht nach, dreht man sich da auch so 'n bisschen im Kreis, bzw. ist ein ganz großes Potential eben nicht erreicht“ (F). Klar wird jedoch auch, dass sich die Auseinandersetzung mit Stereotypen und Macht auf der personellen Ebene von Entsendeprogrammen (von Freiwilligen oder Fachkräften), beispielsweise in Programmen des DEDs, des Weltwärts-Programms oder des zivilen Friedensdienstes, etabliert hat.³⁴ Vermehrt werden mittlerweile auch Seminare für Teamfortbildungen interner Abteilungen angefragt. In den Interviews wird auch formuliert, dass die Nachfrage nach Anti-Bias-Seminaren auch außerhalb des entwicklungspolitischen Feldes immer mehr in Form von 'inner-house Workshops' von Kommunen, international besetzten universitären Forschungsgruppen, Eine-Welt-Gruppen und NGOs steigt. Dies lässt auf eine Tendenz schließen, dass sich der Anti-Bias-Ansatz in Zukunft auch auf Entscheidungsebenen der Entwicklungsorganisationen etablieren kann.

6.2 Verdichtung der Ergebnisse

Meine Forschungsarbeit wird von der eingangs formulierten Forschungsfrage geleitet, welche Widersprüche und Problemfelder sich in der Anti-Bias-Arbeit in Nachbereitungsseminaren von Entsendeprogrammen ergeben. Die Unterfrage lautet, welche Strategien von den Multiplikator_innen formuliert werden, um mit diesen umzugehen.

In der Analyse des Datenmaterials konnte ich die Kategorien *Voraussetzungen*, *strukturelle Zwänge*, *Homogenität auf Teilnehmer_innen Ebene und auf Trainer_innen-Ebene*, *unmittelbare Handlungsstrategien* und *langfristige Strategien* formulieren. Als Schlüsselkategorie fungiert die Kategorie *Homogenität*, da sie mit allen anderen Kategorien und mit allen Ebenen verwoben ist. Aus der Analyse und Kontextualisierung der Kategorien ergeben sich daraufhin folgende Antworten auf meine Forschungsfrage:

Das zentrale *Problemfeld* bezüglich des Einsatzes des Anti-Bias-Ansatzes im Bereich von Entsendeprogrammen ist das der Homogenität. Die Seminarteilnehmer_innen ent-

³⁴ Siehe z.B. Weltwärts-News o.J., Evangelisches Forum Entwicklungspolitischer Freiwilligendienst o.J.

sprechen nicht der Voraussetzung des Anti-Bias-Ansatzes einer heterogenen Seminargruppe. Auch die Multiplikator_innen -Szene ist durch Homogenität geprägt.

Aus dieser Problematik ergeben sich spezifische unmittelbare *Handlungsstrategien*: Auf *inhaltlicher Ebene* wird mit Theorie- Inputs gearbeitet, um bestehende Leerstellen zu füllen. Inhaltlich werden Rassismen sowie Privilegien fokussiert, da sie im Bereich von Nord-Süd-Beziehungen als besonders relevante Themenfelder erachtet werden. *Methodisch* agiert der/die Multiplikator_in weniger in Form einer Moderation, sondern als Leitung und Impulsgeber_in, die auch Position beziehen kann. Daraus ergibt sich die Gefahr, dass Hierarchien zwischen Seminarleitung und Teilnehmenden verstärkt werden.

Durch die Homogenität der Teilnehmenden und der Trainer_innen besteht das Risiko, dass eine Reproduktion bestehender gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse stattfindet. In den Interviews werden daher die Fragen aufgeworfen, mit welchen *langfristigen Strategien* und auf welchen Ebenen dies verändert werden kann, um Anti-Bias im Kontext von EZA heterogener gestalten zu können.

Auf struktureller Ebene stellt dies Anforderungen an zukünftige Ausschreibungen von Lehrgängen, Weiterbildungen und Seminaren: Wie werden Lehrgänge und Weiterbildungen zu Anti-Bias-Ansatz ausgeschrieben, wer fühlt sich angesprochen? Wie werden Programme für Fachkräfte oder für Freiwillige ausgeschrieben? Mit welchen Bildern arbeiten diese Ausschreibungen? Welche Personen arbeiten in den relevanten Organisationen? Ein langfristiges Ziel ist somit nicht nur die Ebene der an Entsendeprogrammen teilnehmenden Menschen heterogener zu gestalten, sondern auch innerhalb der Institutionen zu einem Diskurs anzuregen, Menschen entlang unterschiedlicher Differenzlinien einzustellen und das Feld der EZA auf allen Ebenen vielfältiger zu gestalten.

Auf methodischer Ebene ergibt sich das Ziel, kontextspezifische Materialien zu entwickeln. Diese haben die Aufgabe, zur Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen in der EZA anzuregen und konkrete Handlungsmöglichkeiten im Sinne des *subjektiven Möglichkeitsraums* aufzuzeigen.

Der Anti-Bias-Ansatz ist ein voraussetzungsvoller Ansatz. Um als Multiplikator_in des Ansatzes tätig zu sein, ist sowohl eine Qualifizierung in Form eines Lehrgangs wichtig,

um fundierte Kenntnisse zu erwerben. Ebenso grundlegend sind jedoch auch spezifische Kenntnisse des Feldes. Eigene Auslandserfahrungen und Erfahrungen in der praktischen oder auch institutionellen EZA und eine stetige Auseinandersetzung mit den eigenen Stereotypen bilden die Grundlage für eine Vermittlung des Ansatzes im Kontext von EZA: *„Ich glaub es reicht nicht nur, oder vielleicht eh nochmal in 'nem Kontext von Entwicklungszusammenarbeit, reicht's nicht nur, 'ne Anti-Bias-Ausbildung zu haben, sondern man muss sich eben auch noch mit dem ganzen Thema auskennen, oder zumindest 'ne Ahnung davon haben, was dann deren Situation ist, die Zielgruppe ansprechen können“* (F).

Die IP formulieren hinsichtlich der Problemfelder in der Anwendung des Ansatzes die Gefahr der Verwässerung. Wie, mit welchen Mitteln, unter welchen Umständen und mit welchen Zielen können gesellschaftliche Schieflagen thematisiert werden? Die Anpassung des Ansatzes an den jeweiligen Kontext kann jedoch auch als Erweiterung oder Verbesserung gesehen werden. Insgesamt ist es wichtig zu betonen, dass die *Weiterentwicklung* des Anti-Bias-Ansatzes ein permanenter Prozess ist und sich je nach gesellschaftlichen Kontext, Bildungsbereich, Zielgruppe und spezifischer Thematik unterschiedlich vollzieht. IP J sagt dazu: *„Der reine Begriff von Anti-Bias kommt von Derman-Sparks aus den 70er Jahren und die haben sich selber immer wieder weiter definiert (...) und das ist das Ziel, ökonomische, soziale und kulturelle Unterdrückung oder Diskriminierung zu verstehen. Nicht nur auf Kultur basierend, sondern international für Gerechtigkeit.“* (J).

6.3 Theoretische Kontextualisierung

Die Aussage, dass Rassismus ein zentrales Machtverhältnis im Kontext von EZA ist, teilt auch Birte Weiß in ihrem Artikel zu antirassistischen und interkulturellen Trainings in der EZA (vgl. Weiß 2011: 24). Den Fokus auf ein bestimmtes Thema zu lenken, muss nicht unbedingt im Widerspruch zum Prinzip des Anti-Bias-Ansatzes stehen, dass alle Diskriminierungsformen thematisiert werden können. Schmidt, Dietrich und Herdel, die im Rahmen der Anti-Bias-Werkstatt tätig sind, erklären: *„Allerdings steht ein solcher vertiefender Fokus auf die Besonderheiten einzelner Diskriminierungsformen keinesfalls im Widerspruch zur Zielrichtung des Anti-Bias-Ansatzes, solange grundlegende Mechanismen, Funktionsweise und Legitimationsmuster von Diskriminierung sowie*

das Zusammenwirken verschiedener Diskriminierungsformen thematisiert werden“ (Schmidt/ Dietrich/ Herdel 2009: 161). Daraus darf jedoch nicht das Missverständnis entstehen, dass es diskriminierungsfreie oder machtfreie Räume geben könne. Der/die Multiplikator_in eines Anti-Bias-Seminars ist somit keinesfalls in der Position einer 'besser wissenden' Person. In Referenz zu Broden, und Mecheril/ Melter ist das Element der Reflexion zentraler Bestandteil von Antidiskriminierungsarbeit (vgl. Broden 2009: 132, Mecheril/ Melter 2009: 14f). Die Seminarleitung als auch die Teilnehmende begeben sich in einen Prozess der Selbstreflexion und der Analyse und nicht in eine Dynamik der Schuldzuweisung oder Provokation: „Wir stehen vor der Herausforderung, durch die Reflexion und Thematisierung von Machtverhältnissen unsere Handlungsfähigkeit nicht zu behindern, sondern zu stärken. Hierbei kann insbesondere hilfreich sein, nicht primär moralisierend und fehlervermeidend an bestimmte Fragestellungen heranzutreten, sondern zu versuchen, gesellschaftsanalytisch die Effekte bestimmter Haltungen Einzelner und ganzer Gruppen zu analysieren und Konzepte und Strategien zu entwickeln, wie Machtverhältnisse tendenziell abgebaut werden.“(Schmidt/ Dietrich/ Herdel 2009: 166). Methodisch hat daher in den Seminaren die Phase der Auswertung besonderen Stellenwert: „*Was das Besondere an Anti-Bias ist, dass die Auswertung sehr ausführlich ist (...) und ähm, also letztendlich der wichtigste Teil der Übung nach der Übung stattfindet, also in der Reflexion*“ (E).

Eine weitere Voraussetzung für prozessorientiertes Lernen ist der Faktor Zeit: Der Anti-Bias-Ansatz fällt in das Muster einer 'Kurzzeitpädagogik' (vgl. Schmidt/Dietrich/ Herdel 2009). Für die Multiplikator_innen ist es nicht nachvollziehbar, welche Prozesse sie bei den Teilnehmenden tatsächlich auslösen und wie sich ein Anti-Bias-Seminar auf sie auswirkt. Zum einen ist es daher elementar, dass ein Seminar über mehrere Seminartage verfügt. Ist dies nicht der Fall, kann der Ansatz höchstens vorgestellt werden: „*Ich betone dann immer, dass es dann keine Anti-Bias-Weiterbildung ist und eigentlich, dass es eigentlich nur 'ne Einführung ist, oder 'ne Vorstellung des Ansatzes. Es ist nur 'ne Einführung. Also der Unterschied ist für mich, in dem einen lerne ich so 'n bisschen was kennen, und in dem anderen mache ich die Methode*“ (F).

Die Problematik der sich fortsetzenden Homogenität ähnelt der von Machold formulierten Kritik an antirassistischen Trainings. Segregierte Strukturen bleiben bestehen, da sowohl die Trainer_innen- Ebene als auch die Teilnehmenden- Ebene von Mehrheitsan-

gehörigen besetzt wird (Machold 2009: 384ff). Umso wichtiger ist es, die Homogenität nicht als feststehende, unsichtbare Norm stehen zu lassen, sondern sie zu benennen. Dies kann einerseits Thema in den Seminaren selbst sein. Wird jedoch über die individuelle Ebene hinaus gedacht, müssen auch die Programme und Institutionen diesem kritischen Blick unterzogen werden. An dieser Stelle wird der Bogen zu den theoretischen Ansätzen der *Critical Whiteness Studies* deutlich: Im Fokus ihrer Analysen steht die Dekonstruktion von *Weißsein*, durch die eine unsichtbare soziale Position bezeichnet wird. Diese bleibt unerkannt und unhinterfragt und wirkt gerade dadurch in ihrer Normalität und Universalität besonders machtvoll (vgl. Hacker 2005: 14). In den Interviews wurde daher auch die *weiße* Norm der institutionellen Ebene kritisiert, die migrantischen, multikulturellen Positionen wenig Raum lässt, auf Entscheidungsebenen zu partizipieren.

Die Betonung der Qualifikation der Multiplikator_innen lässt sich in Bezug zu der Weiterentwicklung des Anti-Bias-Ansatz im Rahmen des Projektes *Kinderwelten* setzen, das in [Kapitel 2.3](#) erläutert wurde. Vorurteilsbewusste Bildungsarbeit zu gestalten bedeutet demnach auch, dass die Multiplikator_innen selbst in einen ständigen Prozess des Lernens und der Reflexion eingebunden sind: *„Es hängt halt immer von der Vorbildung der Leute ab und man kann nicht sagen, der Ansatz ist jetzt irgendwie die Lösung oder so für die EZ, sondern der kann genauso in die gleiche Kerbe hauen, wenn da nicht 'ne gewisse Sensibilisierung, ähm, da ist und wenn's irgendwie, wie gesagt, nicht mit 'ner kritischen Haltung oder Blick oder so verbunden wird. Find' ich vor allem, ich glaub' überall, also auch vor allem in der EZ, echt 'nen voraussetzungsvollen Ansatz.“* (F). Auch der/die Multiplikator_in muss bereit sein, sich auf langfristige Reflexionsprozesse einzulassen – sowohl was die eigenen Verstrickungen in gesellschaftliche Machtverhältnisse als auch die Rolle im Umgang mit Seminargruppen betrifft.

6.4 Zusammenfassung

Die Analyse hat ergeben, dass der Einsatz des Anti-Bias-Ansatzes in Seminaren entwicklungspolitischer Entsendeprogramme durch Homogenität gekennzeichnet ist – sowohl was die Teilnehmenden, die Multiplikator_innen und die Mitarbeiter_innen der Institutionen betrifft. Diese erfordert spezifische Handlungsstrategien im Umgang mit der Seminargruppe als auch in der Vermittlung des Anti-Bias-Ansatzes. Das entwick-

lungspolitische Feld erfordert außerdem die Thematisierung von Rassismus als kontextspezifisches Machtverhältnis und die Auseinandersetzung mit Privilegien. Privilegien spielen lokal wie global eine Rolle – sowohl während des Projektaufenthaltes als auch im gesellschaftlichen Leben in der BRD. Längerfristige Strategien spielen sich auf der Ebene der Ausschreibungen von Lehrgängen, Seminaren und Entsendeprogrammen aber auch auf der institutionellen Ebene des Personalmanagements ab. Die sich daraus ergebenden Ziele sind Heterogenität auf allen Ebenen sowie kontextspezifische Materialien, die vor allem auch Überlegungen zu Handlungsmöglichkeiten bieten. Diese Ergebnisse lassen sich mit kritischen Diskussionen anderer Ansätze im Bereich der Antidiskriminierung verbinden. Außerdem spiegeln sie den Analysefokus der *Critical Whiteness Studies*, da sie die *weiße* Norm in den Entsendeprogrammen problematisieren.

7. Abschließende Bemerkungen und Ausblick

Diese Arbeit hatte zum Ziel, Problemfelder des Anti-Bias-Ansatzes im Kontext seiner Anwendung in Nachbereitungsseminaren von Entsendeprogrammen auszumachen. Es ging darum, welche Widersprüche sich in der praktischen Umsetzung des Ansatzes ergeben. Die Unterfrage fragte nach den daraus folgenden Strategien, die die Multiplikator_innen formulieren, um damit umzugehen.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit habe ich die Entstehungsgeschichte und die Konzeption des Anti-Bias-Ansatzes dargestellt. Anschließend habe ich gezeigt, welche Akteure in der BRD zu einer Verbreitung des Ansatzes beigetragen haben, und welche verwandten Ansätze im deutschsprachigen Raum diskutiert werden. Der Exkurs auf den gesetzlichen Hintergrund diente dazu, deutlich zu machen, dass Antidiskriminierungsansätze sich auf bestimmte Gesetze beziehen und zu ihrer Umsetzung beitragen können. Ihr Verständnis von Diskriminierung reicht jedoch sehr viel weiter als die Gesetze. Durch die Intersektionalität des Anti-Bias-Ansatzes weitet sich darüber hinaus die Perspektive auf Diskriminierungsformen, welche in ihren Verschränkungen und Überlappungen thematisiert werden. Im zweiten Kapitel wurden die drei Kernbegriffe, auf denen der Ansatz aufbaut, diskutiert: Differenzierung, Macht, und Diskriminierung. Dabei wurde die Mehrdimensionalität des Ansatzes deutlich: Es geht um die Verschränkungen und Verwobenheit von Macht- und Diskriminierungsformen. Im vierten Kapitel wurde der normative Begriff der 'Entwicklung' kritisch diskutiert. Unterstützt durch machtkritische Ansätze postkolonialer Theorien konnte gezeigt werden, dass koloniale Kontinuitäten nach wie vor die Nord-Süd Beziehungen prägen. Anhand der Auswertungsmethode der Grounded Theory erfolgte die Analyse der qualitativen Interviews, die ich mit Multiplikator_innen des Ansatzes durchgeführt habe. Anhand des Datenmaterials wurde deutlich, dass Vor- und Nachbereitungsprogramme von tendenziell privilegierten Mehrheitsangehörigen geprägt werden. Sowohl die Teilnehmenden als auch die Multiplikator_innen sind mehrheitlich *weiß*, akademisch gebildet und besitzen die deutsche Staatsbürger_innenschaft. Da der Anti-Bias-Ansatz auf heterogen zusammengesetzten Gruppen aufbaut, stellt dies die Multiplikator_innen vor besondere Herausforderungen. Dies ist als Appell an entwicklungspolitische Organisationen und Institutionen anzusehen, inklusiv zu arbeiten. Durch die Einbeziehung aller Menschen der Gesellschaft kön-

nen bestehende Ungleichheiten, stereotypes Denken und Handeln abgebaut werden. Die Inklusion von Menschen mit heterogenen Biographien und Erfahrungen fördert die Wahrnehmung verschiedener Perspektiven. Damit wird deutlich, dass meine Forschungsarbeit, die in Form von qualitativen Interviews auf der individuellen Ebene ansetzt und sich mit einem Ansatz beschäftigt, der im entwicklungspolitischen Kontext bisher vor allem auf einer individuellen Ebene angewandt wird, in ihren Ergebnissen richtungsweisend auf die institutionelle-strukturelle Ebene der Trägerorganisationen wirken kann.

Das ganzheitliche und umfassende Konzept des Anti-Bias-Ansatzes schärft nicht nur den Blick für bestehende Ungleichheiten und Machtgefälle im Bereich der Nord-Süd-Beziehungen, sondern auch für bestehende *Schief lagen* innerhalb des Seminarraumes. Die Teilnehmenden sind mit ihrer eigenen Biographie und ihrem Bildungsweg als auch mit ihrer Privilegierung gegenüber anderen Bürger_innen konfrontiert. Dazu heißt es in der Bildungsberichterstattung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung: „Eine zentrale Herausforderung besteht daher darin, allen jungen Menschen über ein dem gesellschaftlichen Entwicklungsniveau angemessenes Bildungsniveau die soziale und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 13). Die Herausforderung für die Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz besteht daher auch darin, sowohl die spezifischen Machtverhältnisse in der Nord-Süd Arbeit als auch die der eigenen Gesellschaft zu thematisieren.

Die spezifischen Themen entwicklungspolitischer Reflexion und die Verbindungen dieser zum gesellschaftlichen Leben der BRD erfordern kontext-spezifische Materialien und Übungen, welche die Teilnehmenden in der Auseinandersetzung mit eigenen Privilegien, Stereotypen und verinnerlichten Machtverhältnissen anzuregen verstehen. Anti-Bias-Arbeit kann Diskriminierungen nicht abschaffen, jedoch sehr wohl einen bewussteren Umgang mit ihnen fördern.

Die Frage nach den langfristigen Wirkungen des Ansatzes auf die Teilnehmenden eines Seminars ist schwer zu erfassen. Für eine an diese Arbeit anschließende Forschung wäre es sinnvoll, zu untersuchen, ob der Anti-Bias-Ansatz Veränderungen auf interner Ebene der Trägerorganisationen anregen kann, und um welche Veränderungen es sich handelt. Damit läge der Schwerpunkt auf dem Feld der internen Weiterbildung als auch auf der Organisationsentwicklung. Weiterführende Forschungsfragen könnten demnach lauten:

Wie werden Inhalte eines Anti-Bias-Seminars in die Arbeitsstellen transportiert? Welche langfristigen, strukturellen Folgen können sich daraus entwickeln? Welche konkreten Anknüpfungspunkte sehen Teilnehmende, Anti-Bias-Ideen weiter zu führen?

Persönlich hat sich die Forschung für mich als sehr wertvoll erwiesen. Abseits des anonymen Universitätsbetriebs traf ich im Rahmen der Interviews auf engagierte und interessierte Menschen. Die Erfahrung, qualitativ zu forschen, hat auch mein wissenschaftliches Denken verändert. Das Hinausgehen 'ins Feld' bereichert für mich die Auseinandersetzung mit Theorie und theoretischen Begriffen. Auch die Bereitschaft der Interviewpartner_innen, sich auch persönlich mit Anti-Bias-Themen auseinanderzusetzen und Anti-Bias als ganzheitlichen, lebenslänglichen Prozess zu begreifen, motiviert mich, das Ende dieser Arbeit nicht als Ende der Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen zu begreifen, sondern als einen wichtigen Baustein innerhalb meines Lernprozesses zu sehen. Im Forschungsverlauf konnte ich durch die Kontaktaufnahme und die Gespräche mit den Multiplikator_innen weitreichende Einblicke in die Anti-Bias-Arbeit im Kontext entwicklungspolitischer Entsendeprogramme erhalten. Die Interviewpartner_innen habe ich als sehr offen und hilfsbereit erlebt. Durch die offene Gesprächsführung erwiesen sich die Interviews als analytisch sehr wertvoll. Eine Teilnahme an einem Seminar war während des Schreibens zeitlich leider nicht möglich. Angesichts meiner eigenen Eingebundenheit in gesellschaftliche Hierarchien halte ich eine Teilnahme in der Zukunft für mich selbst jedoch als erstrebenswert.

8. Bibliographie

8.1 Monographien und Artikel

Alheit, Peter 1999: Grounded Theory. Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. Göttingen, unveröffentlichtes Manuskript.

Amesberger, Helga/ Halbmayr, Brigitte 2010: Weißsein und Dominanzkultur – Erklärungsversuche für die Beständigkeit von Rassismus. S. 204-219, in: Sir Peter Ustinov Institut (Hg.) 2010: „Rasse“ - eine soziale und politische Konstruktion. Strukturen und Phänomene des Vorurteils Rassismus. Wien: Wilhelm Braumüller.

Arndt, Susan 2005: Mythen des *weißen* Subjekts: Verleugnung und Hierarchisierung von Rassismus. S. 340-362, in: Eggers, Maureen Maisha/ Kilomba, Grada/ Piesche, Peggy/ Arndt, Susan (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Unrast-Verlag.

Arnold, Rolf/ Nolda, Sigrid/ Nuissl, Ekkehard (Hg.) 2010: Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Ashcroft, Bill/ Griffiths, Gareth/ Tiffin, Helen 1995: The Post-Colonial Studies Reader. New York: Routledge.

Auernheimer, Georg 2007: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 5. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Baaz, Eriksson Maria 2005: The Paternalism of Partnership. A Postcolonial Reading of Identity in Development Aid. London; New York: Zed Books.

Balibar, Étienne 1989: Gibt es einen neuen Rassismus? In: Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften, 31. Jg., Heft 3, Mai/Juni 1989: 369–381.

Bendl, Regine/ Hanappi-Egger, Edeltraud/ Hofmann, Roswitha (Hg.) 2012 : Diversität und Diversitätsmanagement. Wien: Facultas.

Benhabib, Seyla 1994: Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt a. M.: Fischer.

Benhabib, Seyla 2000: Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit: politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung. Frankfurt a.M.: Fischer.

Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag BER e.V. 2011: Von Trommlern und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. 6. Auflage. Berlin.

Bourdieu, Pierre 1992/2005: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hamburg: VSA Verlag.

Broden, Anne 2009: Verstehen der Anderen? Rassismuskritische Anmerkungen zu einem zentralen Topos interkultureller Bildung. S.119-134, in: Scharathow, Wiebke; Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

Broden, Anne/ Mecheril, Paul (Hg.) 2010: Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: Transcript Verlag.

Bueno, Jael 2008: Differenzierung und Hierarchisierung in der Entwicklungspolitik. In: Olympe. Feministische Arbeitshefte zur Politik. Heft- Nr. 27 Juni, 2008: 88-99.

Castro Varela, María do Mar/ Dhawan, Nikita (Hg.) 2011: Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung. Berlin: LIT Verlag.

Castro Varela, María do Mar/ Dhawan, Nikita 2005: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript.

Césaire, Aimé 1955: Discours sur le colonialisme. Paris: Présence Africaine.

Charmaz, Kathy 2001: Grounded Theory. S. 47 – 67, in: Denzin, Norman K./ Lincoln, Yvonna S.: The American Tradition In Qualitative Research. Volume 2. London: SAGE Publications.

Chmielewska-Pape, Monika 2010: Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) und der Anti-Bias-Ansatz. S. 24-27, in: Zentrale Wohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V.: Perspektivwechsel. Theorie, Praxis, Reflexionen. Materialien Nr. 170. Frankfurt a.M.

Conrad, Sebastian/ Shalini, Randeria (Hg.) 2002: Jenseits des Eurozentrismus – Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt; New York: Campus Verlag.

Crush, Jonathan 1995: Power of Development. New York: Routledge.

Derman-Sparks, Louise 1989: A.B.C. Task Force: Anti-Bias-Curriculum: Tools for empowering young children. Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Derman- Sparks, Louise/ Brunson- Phillips, Carol 2002: Auch kleine Kinder kennen Stereotype. Wie Anti-Bias-Arbeit pädagogische Praxis neu gestaltet. S. 61-66, in: IN-KOTA-Netzwerk e.V. : Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit. Berlin.

Dietrich, Anette 2007: Weiße Weiblichkeiten: Konstruktionen von „Rasse“ und Geschlecht im deutschen Kolonialismus. Bielefeld: transcript.

Dietze, Gabriele 2006: Critical Whiteness Theory und Kritischer Okzidentalismus. Zwei Figuren hegemonialer Selbstreflexion. S. 232-250, in: Tißberger, Martina/ Dietze, Gabriele/ Hrzán, Daniela/ Husmann-Kastein, Jana (Hg.): Weiß-Weißsein-Whiteness. Kritische Studien zu Gender und Rassismus. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Early Learning Ressource Unit 1997: Shifting paradigmes. Capetwon: Lansdowne.

Englert, Birgit/ Grau, Ingeborg/ Komlosy, Andrea 2006: Globale Ungleichheit in historischer Perspektive. In: Englert, Birgit/ Grau, Ingeborg/ Komlosy, Andrea (Hg.): Nord-Süd-Beziehungen. Kolonialismen und Ansätze ihrer Überwindung. Wien: Mandelbaum Verlag.

Fischer, Karin/ Hödl, Gerald/ Parnreiter, Christoph 2004: Entwicklung – eine Karotte, viele Esel. S. 13-55, in: Fischer, Karin/ Hödl, Gerald/ Maral-Hanak, Irmi/ Parnreiter,

Christoph: Entwicklung und Unterentwicklung. Eine Einführung in Probleme, Theorien und Strategien. Wien: Mandelbaum.

Flick, Uwe 2009: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 2. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Foucault, Michel 1994: Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses. Aus dem Franz. übersetzt von Walter Seitter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp [franz.: Surveiller et punir: La naissance de la prison. Paris 1975; erstmals erschienen in dt. Übers. 1977].

Frankenberg, Ruth 1993: White Women, Race Matters: The Social Construction of Whiteness. London: Routledge.

Frankenberg, Ruth 1996: Weiße Frauen, Feminismus und die Herausforderung des Antirassismus. S. 51-66, in: Fuchs, Brigitte/ Habinger, Gabriele (Hg.): Rassismen & Sexismen. Differenzen, Machtverhältnisse und Solidarität zwischen Frauen. Wien: Promedia.

Frey, Regina 2002: Von Gender und anderen Ausgrenzungskategorien. S. 76-81, in: INKOTA-netzwerk e.V.: Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit. Berlin.

Glaser, Barney G./ Strauss, Anselm L. 1967: The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine Publishing Company.

Glaser, Barney G./ Strauss, Anselm L. 1998: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Aus dem Amerikanischen von Axel T. Paul und Stefan Kaufmann. Bern: Verlag Hans Huber.

Goudge, Paulette 2003: The Power Of Whiteness: Racism In Third World Development and Aid. London: Lawrence & Wishart.

Gramelt, Katja 2010: Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Grau, Ingeborg 2006: *Scramble for Africa*, koloniale Machtergreifung und Wandel gesellschaftlicher Rollen im Kolonialismus. In: Englert, Birgit/ Grau, Ingeborg/ Komlosy,

Andrea (Hg.): Nord-Süd-Beziehungen. Kolonialismen und Ansätze ihrer Überwindung. Wien: Mandelbaum Verlag.

Hacker, Hanna 2005: Nicht Weiß Weiß Nicht. Überschneidungen zwischen Critical Whiteness Studies und feministischer Theorie. In: L'Homme. Europäische Zeitschrift für Feministische Geschichtswissenschaft, Jg. 16, Nr. 2, 2005: 13-27.

Hacker, Hanna 2006: White Man's Bedtime Stories. Zur Ökonomie von Geschlecht und Whiteness in Texten der Development-Kontaktliteratur. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Jg. 31, Heft 4, 2006: 45-65.

Halbmayr, Brigitte/ Amesberger, Helga 2005: Das Privileg der Unsichtbarkeit. Rassismus unter dem Blickwinkel von Weiß-Sein und Dominanzkultur. Wien: Dissertation.

Hall, Stuart 1996: Critical Dialogues in Cultural Studies. New York: Routledge.

Hall, Stuart 2002: Wann gab es das "Postkoloniale"? Denken an der Grenze. S. 219-246, in: Conrad, Sebastian/ Shalini, Randeria (Hg.) 2002: Jenseits des Eurozentrismus – Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt; New York: Campus Verlag.

Hall, Stuart 2004: Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften. 4. Auflage. Hamburg: Argumente Verlag.

Hartmeyer, Helmuth 2007: Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung. Frankfurt a.M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Helfferich, Cornelia 2009: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Heron, Barbara 2007: Desire for Development. Whiteness, Gender And The Helping Imperative. Waterloo; Ontario: Wilfried Larier University Press.

Hormel, Ulrike/ Scherr, Albert (Hg.) 2010: Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

INKOTA-netzwerk e.V. 2002: Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit. Berlin: k.A.

Kapalka, Anita/ Rätzkel, Nora (Hg.) 1990: Die Schwierigkeit nicht rassistisch zu sein. 2. Auflage. Leer: Mundo Verlag.

Kapalka, Annita 2003: Stolpersteine und Edelsteine in der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit. S. 56-79, in: Stender, Wolfram/ Rohde, Georg/ Weber, Thomas (Hg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Frankfurt a. M.: Ben- des und Apsel.

Kerner, Ina 1999: Feminismus, Entwicklungszusammenarbeit und Postkoloniale Kritik. Eine Analyse von Grundkonzepten des Gender-and-Development Ansatzes. Hamburg: LIT.

Kerner, Ina 2009: Differenzen und Macht. Zur Anatomie von Rassismus und Sexismus. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.

Becker-Schmidt, Regina/Knapp, Gudrun-Alexi 2000: Feministische Theorien – zur Einführung. Hamburg: Becker.

Kothari, Uma 2006: Critiquing 'race' and racism in development discourse and practice. In: Progress in Development Studies 6, 1, 2006: 1-7.

Köpl, Regina 1998: Feministische Wissenschaftskritik. Erkenntnisproduktion und Politikwissenschaft. S. 24-36, in: Kreisky, Eva/ Sauer, Birgit (Hg.): Geschlecht und Eigensinn. Feministische Recherchen in der Politikwissenschaft. Wien: Böhlau.

Lamnek, Siegfried 2005: Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Benz.

Leiprecht, Rudolf 2001: Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Münster: Waxmann.

Leiprecht, Rudolf 2003: Antirassistische Ansätze in (sozial-)pädagogischen Arbeitsfeldern: Fallstricke, Möglichkeiten und Herausforderungen. S. 21-41, in: Stender, Wolfram/ Rohde, Georg/ Weber, Thomas (Hg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungs-

arbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt a. Main: Brandes und Apsel.

Leiprecht, Rudolf 2007: Zur Problematik von Stereotypen über ‚Kulturen‘, ‚Ethnien‘ und ‚Nationen‘: Begriffe, Mechanismen und Funktionen. Unveröffentlichter Vortrag zur Tagung „Gegen Rechtsextremismus und Diskriminierung – Demokratie lernen“, 03/07, Oldenburg.

Leiprecht, Rudolf/ Lutz, Helma 2009: Rassismus-Sexismus-Intersektionalität. S. 179-198, in: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Rassismustheorie und -forschung. Band 1. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma 2005: Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. S. 218-234, in: Leiprecht, Rudolf/ Kerber, Anne: Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Lutz, Helma/ Wenning, Norbert (Hg.) 2001: Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.

Machold, Claudia 2009: (Anti-)Rassismus kritisch (ge-)lesen. Verstrickung und Reproduktion als Herausforderung für die pädagogische Praxis. Eine diskurstheoretische Perspektive. S. 379-396, in: Scharathow, Wiebke/ Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Mande, Janne 2009: Let's change the World? Bedingungen für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung. S. 112-134, in: Mende, Janne/ Müller, Stefan (Hg.): Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien, Konzepte, Möglichkeiten, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Mayring, Philipp 2002: Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5., überarbeitete Auflage. Weinheim u.a.: Benz.

McClintock, Anne 1992: The Angel of Progress: Pitfalls of the Term "Post-Colonialism". In: Social Text, Nr. 31/32, 1992: 84-98.

McClintock, Anne 1995: Imperial Leather: Race, Gender and Sexuality in the Colonial Contest. New York: Routledge.

McEwan, Cheryl 2001: Postcolonialism, feminism and development: intersections and dilemmas. In: Progress in Development Studies 1, 2, 2001: 93-111.

McEwan, Cheryl 2009: Postcolonialism and Development. New York: Routledge.

Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.) 2009: Rassismuskritik. Rassismustheorie und -forschung. Band 1. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Miles, Robert 1999: Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Deutsch von Michael Haupt. 3. Auflage. Hamburg; Berlin: Argument-Verlag.

Pates, Rebecca/ Schmidt, Daniel/ Karawanskji, Susanne/ Liebscher, Doris/ Fritzsche, Heike (Hg.) 2010: Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Pentini, Aluffi ,Anna/ Gestettner, Peter/ Lorenz, Walter/ Wakounig, Vladimir 1999: Antirassistische Pädagogik in Europa. Klagenfurt: Drava Verlag.

Reddy, Anita 2002: Das Projekt „Vom Süden lernen“. Die Arbeit an einem Dreh- und Angelpunkt. S- 9-18, in: INKOTA-netzwerk e.V. : Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit. Berlin.

Reddy, Prasad 2002: Vorurteile verlernen. Antworten auf die Frage. Was ist Anti-Bias? S. 33-39, in: INKOTA-netzwerk e.V. : Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit. Berlin.

Reddy, Prasad 2006: From Victims To Change Agents - Learning from the South – Towards Effective Intercultural Development Education in the North. Frankfurt a.M.; London: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Rist, Gilbert 1997: The History of Development. From Western Origins to Global Faith. London; New York: Zed Books.

Rommelspacher, Birgit 1995: Dominanzkultur. Texte zu zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda

Rosenstreich, Gabriele Dina 2006: Von Zugehörigkeiten, Zwischenräumen und Macht: Empowerment und Powersharing in interkulturellen und Diversity Workshops. S. 195-231, in: Elverich, Gabi/ Kalpaka, Ammita/ Reindlmeier, Karin (Hg.): Spurensicherung – Reflexionen von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt. a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Rosenstreich, Gabriele Dina 2011: Antidiskriminierung und/als/trotz... Diversity Training. S. 230-244, in: Castro Varela, María do Mar (Hg.) Soziale (Un)Gerechtigkeit. Antidiskriminierung, Dekolonialisierung und Demokratisierungsprozesse. Münster; Hamburg; London: LIT.

Ruffing, Reiner 2008: Michel Foucault. Paderborn: W. Fink.

Sachs, Wolfgang 1992: The Development Dictionary. A Guide To Knowledge As Power. London: Zed Books.

Said, Edward W. 1978: Orientalism. New York: Pantheon Books.

Scharathow, Wiebke/ Leiprecht, Rudolf (Hg.) 2009: Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

Scharathow, Wiebke 2009: Zwischen Verstrickung und Handlungsfähigkeit – Zur Komplexität rassismuskritischer Bildungsarbeit. S. 12-21, in: Scharathow, Wiebke/ Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

Scherr, Albert 2011: Diskriminierung. Einleitung zum Themenschwerpunkt. In: Sozial Extra, 11/12, 2011: 33.

Schmidt, Bettina; Dietrich, Katharina; Herdel, Shantala (Anti-Bias-Werkstatt) 2009: Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis – kritische Betrachtungen eines Antidiskriminierungsansatzes. S. 154-170, in: Scharathow, Wiebke; Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach im Taunus: Wochenschau Verlag.

Schmidt, Bettina 2010: Den Anti-Bias-Ansatz zu Diskussion stellen. Beitrag zur Klärung theoretischer Grundlagen in der Anti-Bias-Arbeit. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Scholz, Roswitha 2005: Differenzen der Krise – Krise der Differenzen. Die neue Gesellschaftskritik im globalen Zeitalter und der Zusammenhang von „Rasse“, Klasse, Geschlecht und postmoderner Individualisierung. Bad Honnef: Horlemann Verlag.

Sen, Amartya 1999: Development as Freedom. New York: Oxford University Press.

Sharp, Joanne/ Briggs, John 2006: Postcolonialism and Development: New Dialogues? In: The Geographical Journal, Vol. 172, Issue 2: 6-9.

Simon, David 2006: Separated by common ground? Bringing (post)development and (post)colonialism together. In: The Geographical Journal, Vol. 172, Issue 2: 10-21.

Sir Peter Ustinov Institut (Hg.) 2010: „Rasse“ - eine soziale und politische Konstruktion. Strukturen und Phänomene des Vorurteils Rassismus. Wien: Wilhelm Braumüller.

Stender, Wolfram/ Rohde, Georg/ Weber, Thomas (Hg.) 2003: Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel.

Stötzer, Bettina 2004: InDifferenzen. Feministische Theorie in der antirassistischen Kritik. Hamburg: Argument Verlag.

Strauss, Anselm/ Corbin, Juliet 1996: Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Bentz.

Strübing, Jörg 2004: Methodologie interpretativer Sozialforschung: klassische Grundlagentexte. Konstanz: UVK -Verlag-Gesellschaft.

Sylvester, Christine 2006: Bare life as a development/postcolonial problematic. In: Geographical Journal, 2006, Vol 172, Issue 1: 66-77.

Sylvester, Christine 1999: Development studies and postcolonial studies: Disparate tales of the 'Third World'. In: Third World Quarterly, Vol 20, Issue 4: 703-721.

Tißberger, Martina/ Dietze, Gabriele/ Hrzán, Daniela/ Husmann-Kastein, Jana (Hg.) 2006: Weiß-Weißsein-Whiteness. Kritische Studien zu Gender und Rassismus. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Truschkat, Inga/ Kaiser, Manuela/ Reinartz, Vera 2005: Forschen nach dem Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten. In: Forum: Qualitative Sozialforschung, Vol 6, No 2, Mai 2005: k.A.

Wagner, Petra (Hg.) 2008: Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder.

Walgenbach, Katharina 2005: "Die weiße Frau als Trägerin deutscher Kultur". Koloniale Diskurse zu Geschlecht, "Rasse" und Klasse im Kaiserreich. Frankfurt a.M.; New York: Campus Verlag.

Weiß, Birte 2011: Mehr Fragen als Antworten. Interkulturell-antirassistische Trainings in entwicklungspolitischen Arbeitsfeldern. S. 22-25, in: Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag BER e.V. : Von Trommlern und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. 6. Auflage Berlin.

White, Sarah 2002: Thinking race, thinking development. In: Third World Quarterly, Vol 23, No 3: 407-419.

Winkelmann, Anne 2006: Internationale Jugendarbeit in der Einwanderungsgesellschaft: auf dem Weg zu einer theoretischen Fundierung. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag.

Ziai, Aram 2004: Imperiale Repräsentationen. Vom kolonialen zum Entwicklungsdiskurs. In: iz3W 2004, Ausgabe 276: 15 – 19.

Ziai, Aram 2006: Zwischen Global Governance und Post-Development. Entwicklungspolitik aus diskursanalytischer Perspektive. Münster: Verlag westfälisches Dampfboot.

Ziai, Aram 2010: Postkoloniale Perspektiven auf „Entwicklung“. In: Peripherie Nr. 120 30. Jg: 399-426.

Ziai, Aram 2011: Rassismus und Entwicklungszusammenarbeit. Die westliche Sicht auf den Süden vom Kolonialismus bis heute. S. 12-19, in: Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag BER e.V.: Von Trommlern und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. 6. Auflage. Berlin.

8.2 Internetquellen und weitere Medien

Anti-Bias-Tage 2011: Dokumentation in Arbeit. Online unter <http://www.anti-bias-tage.de/> [Zugriff am 16.07.2012].

Anti-Bias-Werkstatt 2012: Anti-Bias-Werkstatt. Online unter: www.anti-bias-werkstatt.de [Zugriff am 16.07.2012].

Antisexismus Bündnis Berlin 2007: Reader des Antisexismusbündnisses. Online unter: <http://asbb.blogspot.de/> [Zugriff am 10.07.2012].

Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2010: Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel – Wichtigste Ergebnisse im Überblick. Online unter: www.bildungsbericht.de/daten2010/wichtige_ergebnisse_presse2010.pdf [Zugriff am 03.08.2012]

Eur Lex o. J.: Richtlinie 2000/43/EG des Rates vom 29. Juni 2000 zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft. Online unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32000L0043:DE:HTML> [Zugriff am 16.07.2012].

Eur Lex o. J.: Richtlinie 2000/78/EG des Rates vom 27. November 2000 zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf. Online unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32000L0078:de:HTML> [Zugriff am 16.07.2012].

Eur Lex o. J.: Richtlinie 2004/113/EG des Rates vom 13. Dezember 2004 zur Verwirklichung des Grundsatzes der Gleichbehandlung von Männern und Frauen beim Zugang

zu und bei der Versorgung mit Gütern und Dienstleistungen. Online unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32004L0113:DE:HTML> [Zugriff am 16.07.2012].

Foitzik, Andreas 2007: Die Normalität des Rassismus in meiner interkulturellen Bildungsarbeit – ein Entwurf. In: Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“, 14./ 15.9. 2007, CJD Bonn, Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassistische Arbeit in NRW: 79-92. Online unter: http://ida-nrw.de/html/Tagungsdoku_Alltagsrassismus.pdf [Zugriff am 16.07.2012].

Kinderwelten 2012 a: Geschichte. Wie Kinderwelten entstanden ist. Online unter: <http://www.kinderwelten.net/geschichte.php> [Zugriff am 10.07.2012].

Kinderwelten 2012 b: Vielfalt respektieren. Ausgrenzung widerstehen. Online unter: <http://www.kinderwelten.net/index.php> [Zugriff am 15.07.2012].

Leiprecht, Rudolf 2005: Rassismen (nicht nur) bei Jugendlichen. Beiträge zu Rassismusforschung und Rassismusprävention. Arbeitspapiere des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) der Universität Oldenburg, Nr 9. Online unter: <http://www.ibkm.uni-oldenburg.de/14579.html> [Zugriff am 20.07.2012].

Schmidt, Bettina 2009: Theorie und Praxis der Anti-Bias-Arbeit, Internalisierung von Machtverhältnissen. S. 8-19, in: Institut zur Interkulturellen Öffnung: Dokumentation der Fachtagung „Wir behandeln alle gleich, alle sind willkommen“? Der Anti-Bias-Ansatz: Chancengleichheit durch unterschiedsbewusstes Handeln. Köln. Online unter: <http://www.susanne-bourgeois.de/index.php?id=20> [Zugriff am 01.07.2012].

Vereinte Nationen o. J.: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Online unter: <http://www.un.org/depts/german/grunddok/ar217a3.html> [Zugriff am 16.07.2012].

Vereinte Nationen 2010: UN Millenium Goals. Online unter: <http://www.un.org/millenniumgoals> [Zugriff am 16.07.2012].

Weltwärts-News o. J.: Weltwärts-News. Online unter: http://www.weltwaerts-news.de/sonstiges/anti_bias/105/ [Zugriff am 16.07.2012].

Winkelmann, Anne 2008: Von der Kunst des Wahrnehmens. Vielfalt Macht und Differenz in der (internationalen) Jugend- und Erwachsenenbildung. S. 68-72, in: transfer e.V.: Seminardokumentation. Unterschiedlich Verschieden!? Ein Trainingsseminar zu Vielfalt, Macht und Differenz in der internationalen Jugendarbeit. Online unter: http://www2.transfer-ev.de/uploads/03_vielfalt_tib_doku_2_1_sammelmappe1.pdf [Zugriff am 23.07.2012].

Evangelisches Forum Entwicklungspolitischer Freiwilligendienst o.J.: Online unter: <http://www.efef-weltwaerts.de/node/337> [Zugriff am 16.07.2012].

9. Anhang

9.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ebenen von Macht im Anti-Bias-Ansatz _____ Seite 34

9.2 Abkürzungsverzeichnis

AGG: Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz

BRD: Bundesrepublik Deutschland

DED: Deutscher Entwicklungsdienst

DIE: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

ELRU: Early Learning Ressource Unit

EU: Europäische Union

EZA: Entwicklungszusammenarbeit

IP: Interviewpartner_in

k.A.: keine Angaben

Kita: Kindertagesstätte

NGO: Non-Governmental-Organization

o.J.: ohne Jahr

PoC: People of Color

9.3 Interviewverzeichnis

Interview 1: Januar 2012; Dauer: 1h30; Österreich

Interview 2: März 2012; Dauer: 1h05; Deutschland

Interview 3: Mai 2012; Dauer: 1h16; Österreich/ Deutschland

9.4 Abstract auf Deutsch

Diese Arbeit untersucht den Anti-Bias-Ansatz, einen Antidiskriminierungsansatz, im Kontext entwicklungspolitischer Entsendeprogramme von Freiwilligen und Fachkräften in der Bundesrepublik Deutschland. Im Anti-Bias-Ansatz stehen die Auseinandersetzung mit der eigenen Verwobenheit in gesellschaftliche Machtverhältnisse im Vordergrund eines erfahrungsorientierten und prozesshaften Lernens. Ausgehend von den Grundannahmen des ursprünglich in den USA entwickelten Ansatzes und aus der Perspektive einer postkolonialen Entwicklungsforschung werden die Fragen aufgeworfen, welche spezifischen Widersprüche sich in der Arbeit mit dem Ansatz im entwicklungspolitischen Feld ergeben und welche Strategien seitens der Multiplikator_innen des Ansatzes formuliert werden, mit diesen umzugehen. Methodisch orientiert sich die Arbeit an der Herangehensweise der Grounded Theory. Qualitative Expert_inneninterview bilden das Datenmaterial. Die Ergebnisse zeigen, dass entwicklungspolitische Entsendeprogramme sowohl auf der individuellen Ebene der Teilnehmenden, der Trainer_innen-Ebene als auch der organisatorischen Ebene bezüglich der Kategorien Hautfarbe, Herkunft, Klasse und Bildungsgrad homogen geprägt sind. Dies steht im Widerspruch zu der vom Ansatz angenommenen Heterogenität der Zielgruppen. Die Auseinandersetzung mit den Normen einer *weißen* Mehrheitsgesellschaft sowie mit gesellschaftlicher Positionierung und Privilegien gewinnen in diesem Kontext daher an Bedeutung. Der Einsatz theoretischer Inputs als auch die Fokussierung auf spezifische Diskriminierungsformen im Feld der Nord-Süd-Beziehungen stellen konkrete Handlungsstrategien in den Nachbereitungseminaren dar. Langfristige Strategien müssen sich jedoch auch auf der internen Ebene der Organisationsentwicklung abspielen, um dem Ziel der Vielfalt Rechnung zu tragen.

9.5 Abstract in English

The anti-bias-approach belongs to a group of pedagogical concepts employed to reduce the occurrence of discrimination. Its principles are the examination of intersectional forms of discrimination and of one's own capacities to act towards the awareness of power imbalances. This thesis aims to analyse this approach in the specific field of development education within programs in the Federal Republic of Germany sending both volunteers and qualified employees abroad. The anti-bias-approach was originally developed in the US in the field of early childhood –pedagogy. Based on the principles of the anti-bias-approach and inspired by a postcolonial development research perspective, this thesis investigates which problems occur when employing this approach in the context of development education. Furthermore, it elucidates which specific strategies are used to transfer the core issues of the approach to development education regarding the field of North-South relations. The research is based on the Grounded Theory, a method of qualitative social research. Based on expert-interviews with anti-bias multipliers in Germany, the results show the homogeneity of development programs regarding categories like skin color, origin, class and education. Therefore, the analysis of norms of *white* majority society and the discussion of privileges is of great significance in this field, as is the question of one's own positioning in society. A long-term perspective targeting heterogeneity is the adaption of the anti-bias-approach not only at the individual level of project staff, but within institutions acting in the field of development politics.

9.6 Danksagung

Danken möchte ich allen, die mich auf dem Weg der Diplomarbeit begleitet haben.

Helmuth Hartmeyer für die zuverlässige und zuversichtliche Betreuung.

Andi, Viola, Lise, Cornelia und Rebecca für die Unterstützung beim Lektorieren, für gedankliche Erweiterungen, kritische Hinweise und Fragen. Danke für euer Engagement, eure Geduld, Motivation und euer offenes Ohr.

All denjenigen, die mich in der Recherche unterstützt haben, sich interessiert zeigten und mir hilfreiche Tipps und Empfehlungen gaben.

Friedrich und Cornelia für die Unterstützung während der Studienzeit.

Allen Freund_innen für Ablenkung, Impulse, Inspiration und Mut. Auch allen, die mit mir lange oder kurze Tage in der Bibliothek geteilt haben.

Und schließlich allen Kolleg_innen und Klient_innen dafür, mir die vielen Blickwinkel und Perspektiven zu zeigen sowie für die entgegengebrachte Wertschätzung.

9.7 Lebenslauf

Vor und Nachname: Christiane Löper
Geburtsdatum und Ort: 10.Dezember 1984
Bad Soden im Taunus
Kontakt: christiane.loeper@googlemail.com

Schulische und universitäre Ausbildung

1991-1994	Grundschule Unkel am Rhein
1994-2001	priv. Gymnasium der Franziskanerinnen Nonnenwerth im Rhein
Juli 2001 – Januar 2002	High School, Marksville, Louisiana, USA
Januar 2002 - Juni 2004	Jugenddorf Christopherusschule Königswinter, Abschluss: Abitur
September 2004 - August 2005	Freiwilliges Soziales Jahr im Ausland, Projekt: Betreuung ehemaliger KZ-Häftlinge, Krakau, Polen
Seit Oktober 2005	Studium der Internationalen Entwicklung mit Schwerpunkt Politikwissenschaft, Universität Wien, Nebenfach: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
September 2009 - Januar 2010	Studium der Politikwissenschaften an der Università Roma Tre, Rom, Italien, im Rahmen des Erasmus Mobilitätsprogrammes

Praktika und Berufstätigkeiten

August 2006	Sprachassistentin im Rahmen eines Sprachcamps der GTZ, Transkarpatien, Ukraine
Oktober 2006 - Januar 2007	Teilnahme am KIONA-Kulturtandemprojekt des Integrationshauses Wien, Wien

September 2007	Praktikum bei der NGO „Social Partnership Centre“, Sumy, Ukraine
Dezember 2007 - Mai 2008	Praktikum beim Ludwig Boltzman Institut für Menschenrechte, Wien
Mai-Juni 2009	Unterrichts- und Hospitationspraktikum (Deutsch als Zweitsprache) bei der Österreichischen Orientgesellschaft, Wien
März - Juni 2010 sowie Oktober 2010 - Januar 2011	Tutorin an der Universität Wien, Internationale Entwicklung, für die Lehrveranstaltung Transdisziplinäre Entwicklungsforschung
Mai 2010 - August 2010	Mitarbeit bei der Umweltbildung Wien
Seit November 2010	Angestellt bei Habit – Haus der Barmherzigkeit Integrationsteam
Juli 2012	Teilnahme am 2-tägigen Workshop „Social Justice“ organisiert durch die Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung