

Whiteness Studies als kritisches Paradigma für die historische Gender- und Bildungsforschung

KATHARINA WALGENBACH

Die zentrale Grundidee der Whiteness Studies ist ein *Perspektivenwechsel* in der Analyse sozialer Ungleichheit. Während in den letzten Jahrzehnten in den Kultur- und Sozialwissenschaften vornehmlich die Konstruktionsprozesse und sozialen Positionen des ›Anderen‹ (Schwarze, Homosexuelle, Frauen) im Mittelpunkt der Analyse standen, geht es bei den kritischen Whiteness Studies um die Dekonstruktion der Norm. Dabei sollen die kritischen Analysen in Bezug auf Diskriminierung, Ausgrenzung und Abwertung allerdings nicht ersetzt, sondern ergänzt werden.

In diesem Artikel wird der Frage nachgegangen, wie die kritischen Whiteness Studies für die historische Gender- und Bildungsforschung produktiv gemacht werden können. Dabei wird ein besonderer Fokus auf (trans)kulturelle Fragestellungen gelegt. Im ersten Teil des Beitrags werden zentrale Zugänge zu den kritischen Whiteness Studies präsentiert, welche die inhaltliche Breite des Forschungsfeldes dokumentieren sollen. Im zweiten Teil werden anhand eines konkreten Beispiels die Potenziale der kritischen Whiteness Studies für die historische Gender- und Bildungsforschung ausgelotet. Dafür werden historische Diskurse über Weiße Identität, Geschlecht und (Trans-)Kulturalität in den deutschen Kolonien fokussiert. Im dritten Teil werden in einem Ausblick mögliche Forschungsperspektiven entwickelt, welche Whiteness als kritisches Paradigma für die historische Bildungsforschung offeriert.

1. Whiteness Studies als kritisches Paradigma

Oft wird der Beginn der kritischen Whiteness Studies Anfang der 1990er Jahre datiert, da zu dieser Zeit wichtige Studien entstanden, die Whiteness explizit in das Zentrum ihrer Analyse gestellt haben (z.B. Morrison 1995; Frankenberg 1993; Dyer 1993). Diese zeitliche Zäsur ist durchaus umstritten, da gerade Schwarze Autor/innen darauf hinweisen, dass Whiteness schon *immer* Gegenstand der Analyse von Schwarzen gewesen sei. Faktisch sei dies Überlebenswissen in einer Gesellschaft gewesen, die durch Sklaverei und Kolonialismus geprägt war (hooks 1992: 165). In diesem Sinne können z.B. die kritischen Reflexionen der Schwarzen Schriftsteller und Bürgerrechtsaktivisten W.E.B. Du Bois (1863-1963) oder James Baldwin (1924-1987) bereits unter die kritischen Whiteness Studies gefasst werden.

Kontrovers diskutiert wird im deutschen Kontext ebenfalls, mit welchen Begriffen operiert werden kann bzw. soll. So wird von einigen Autor/inn/en eine Adaption des Begriffs ›Whiteness‹ problematisiert, da eine englische Begriffsverwendung die speziell deutsche Geschichte des Rassismus tendenziell ausblende. Stattdessen wird der Terminus ›Weißsein‹ favorisiert (vgl. Wollrad 2005: 21; Eggers u.a. 2005: 12).

Dagegen lässt sich einwenden, dass durch die Betonung auf *Weiß-Sein* eine begriffliche Verengung stattfindet, weil damit primär essentialistische Konnotationen herausgestrichen werden und weniger der Prozesscharakter von Kategorien bzw. Kategorisierungen abgebildet wird (vgl. Schneider 2003: 36; Tißberger 2006: 13). Der Begriff Whiteness hingegen offeriert ein offeneres Begriffsfeld: er kann ein ganzes *Set von Bedeutungen* zusammenfassen wie Konnotationen, Subjektpositionen, soziale Ordnungen, Wahrnehmungsmuster und nicht zuletzt Dominanz bzw. Privilegien (vgl. Walgenbach 2005a).

Ebenfalls strittig ist die Groß- bzw. Kleinschreibung von ›Whiteness‹ bzw. ›weiß‹. Argumentiert wird hier entweder mit der vergleichbaren Kleinschreibung von ›weiblich‹ (vgl. Dietrich 2007: 47; Lorey 2006: 61) oder es wird in Anlehnung an die US-amerikanische Schreibweise ›Black‹ bzw. ›Blackness‹ die Großschreibung bevorzugt, um soziale Konstruktionsprozesse hervorzuheben (Walgenbach 2005: 13). Dagegen wird eingewandt, dass die Großschreibung von *Black* auf eine politische Tradition zurückgreift, bei der es um *Selbstermächtigung* ging, deshalb sei eine Übertragung auf den Begriff ›Weiß‹ unangemessen (vgl. Eggers u.a. 2005: 13).

In gewisser Weise tangieren diese Diskussionen auch Probleme von Transkulturalität, da sie Fragen der sozialen und kulturellen Übertragbarkeit bzw. Übersetzbarkeit von Konzepten aufwerfen. Als ›Travelling Concept‹ (vgl. Bal 2002; Braidotti 2002) wirft Whiteness Fragen der begrifflichen Übertragbarkeit auf: Inwiefern ändern sich ›Travelling Concepts‹

in unterschiedlichen Gesellschafts- und Wissenskulturen? Wie verlaufen die zeitlichen, räumlichen, inhaltlichen und personellen Rezeptionswege? Verlaufen sie nur in *eine* Richtung und von welchen Machtverhältnissen, sprachlichen Barrieren und disziplinären Perspektiven sind sie geprägt? Inwiefern kommt es zu Verschiebungen von Bedeutungen, zu ›Nicht-Übersetzbarkeiten‹ oder Ausblendungen?¹

In diesem Artikel wird der Begriff Whiteness verwendet, wenn sich die Ausführungen auf den angloamerikanischen Kontext beziehen oder das angeführte *Set von Bedeutungen* hervorgehoben werden soll. Der Begriff ›Weißsein‹ hingegen wird verwendet, wenn eine biologische Kohärenz im Mittelpunkt der Betrachtungen steht, was gerade im deutschen Kontext oft der Fall ist (vgl. Walgenbach 2005b). Dabei wird die Großschreibung von Weiß favorisiert, um gängige Lesweisen zu irritieren und die soziale Konstruktion von Whiteness zu unterstreichen. Im Gegensatz zur Großschreibung von Black sollen damit allerdings keine Selbstermächtigungsprozesse einhergehen (vgl. Ha/Lauré al-Samarai/Mysorekar 2007: 13).

Die kritischen Whiteness Studies sind ein weites interdisziplinäres Forschungsfeld, das sich in den letzten Dekaden stark ausdifferenziert hat. Dennoch lassen sich m.E. unterschiedliche Zugänge zu den kritischen Whiteness Studies ausmachen, die im Folgenden dargestellt werden. Dabei werden auch erste Bezüge zur historischen Gender- und Bildungsforschung aufgezeigt.

Whiteness als unsichtbare Norm

In modernen Gesellschaften, die sich einer Rhetorik der Gleichheit verschrieben haben, scheint Whiteness tendenziell unsichtbar zu sein – zumindest für diejenigen, die nicht von rassistischer Diskriminierung betroffen sind. Dies wurde beispielsweise in einer Studie von Ruth Frankenberg deutlich, in der die Kulturwissenschaftlerin Weiße US-Amerikanerinnen bezüglich ihrer Vorstellungen von Weißer Identität und Kultur interviewte. Sie kam zu dem Ergebnis, dass es ihren Interviewpartnerinnen beinahe unmöglich war, über ihr ›Weißsein‹ Auskunft zu geben. Frankenberg spricht deshalb auch von dem Privileg einer ›strukturellen Unsichtbarkeit‹ (Frankenberg 1993: 6).

In den Interviews schienen nur die ›Anderen‹ eine ethnische Identität mit entsprechenden kulturellen Praktiken zu besitzen. So nahmen die interviewten Frauen die Sprache, Essgewohnheiten oder Musikstile von mexikanischen oder afroamerikanischen Einwanderinnen und Ein-

1 | Für Begriffsdiskussionen zu ›Travelling Concepts‹ danke ich meiner Kollegin Daniela Hrzán.

wanderern als *spezifisch* wahr und die eigenen kulturellen Praktiken als regulär. Mit dieser Zuordnung beanspruchten die Interviewpartnerinnen allerdings auch eine normative Autorität. Whiteness wird folglich zu einer neutralen Kategorie bzw. einem vakanten Zentrum (vgl. Seshadri-Crooks 2000: 7; Dyer 1993: 141).

Die Unsichtbarkeit von Weißen Privilegien fordert auch die pädagogische Praxis heraus. Insbesondere Autor/inn/en aus der Erwachsenen- und Hochschulbildung reflektieren ihre Erfahrungen, wenn sie Whiteness in den Mittelpunkt ihres Unterrichts stellen (vgl. Tisdell 1993; Maher/Tetrault 1997; Barlas 1997; Wollrad 2005). Die US-amerikanische Kulturwissenschaftlerin bell hooks berichtet beispielsweise von der Weigerung ihrer Weißen Studierenden, überhaupt über Weiße Dominanz zu diskutieren, da sie keine Unterscheidung zwischen ›Rassen‹ vornehmen, sondern vielmehr ›den Menschen‹ in den Vordergrund stellen wollten (vgl. hooks 1992: 167). Durch die Verweigerung einer *kritischen* Definition von Whiteness bleiben die eigenen kulturellen, ökonomischen und politischen Machtpositionen allerdings unreflektiert, unspezifiziert und ahistorisch. Birgit Rommelspacher spricht in ihrer Publikation »Dominanzkultur« deshalb auch von »verleugneten Identitäten« (Rommelspacher 1995: 185).

Whiteness als Repräsentation

Die Unsichtbarkeit von Whiteness wird in bestimmten Konstellationen allerdings aufgehoben, etwa wenn Whiteness mit Blackness konfrontiert wird. Vergleichbar mit anderen abendländischen, dichotom konstruierten Kategorien (z.B. männlich-weiblich) handelt es sich bei Whiteness um eine *relationale* Kategorie. Dieses reziproke Konstruktionsverhältnis wurde insbesondere in den Film- und Literaturwissenschaften herausgearbeitet (z.B. Morrison 1995; Dyer 1993; Tischleder 2001). Hier wurde analysiert, wie Schwarze Protagonisten in kulturellen Produktionen dafür eingesetzt werden, um über Whiteness zu reflektieren.

Die Norm braucht demnach das ›Andere‹, um sich selbst zu definieren. Die Funktionalisierung von Schwarzsein bzw. Schwarzen Figuren für die Konstruktion Weißer Identität lässt sich auch in Diskursen europäischer Philosophen identifizieren. Ihnen diente die Figur des ›primitiven Negers‹ als Folie, um Fragen bezüglich Moral, Gesellschaft, Vernunft, Natur oder menschlicher Entwicklung zu diskutieren (vgl. Marshall/Williams 1982; Piesche 2005). Nicht selten wurde damit die Figur des ›rationalen Europäers‹ diskursiv gestützt, um Fragen menschlicher Entwicklungsfähigkeit zu erörtern bzw. die eigene Kultur als höchste Entwicklungsphase auszugeben.

Ein bildungshistorisch relevantes Beispiel für die Konstruktion des

Selbst über Repräsentationen des ›Anderen‹ ist Rousseaus Figur des ›edlen Wilden‹, mit der er seine Zivilisationskritik begründete (vgl. Rousseau [1755] 1998). Diese Kritik manifestierte sich auch in seinen pädagogischen Zielsetzungen, wie in dem Erziehungsroman »Emile oder Über die Erziehung« (1762) deutlich wird. Ein weiteres Beispiel ist Eriksons begriffliche Unterscheidung zwischen ›Individual Ego‹ und ›Group Ego‹, welche er auf der Basis von Studien der Erziehungsformen bei den ›primitive societies‹ der Sioux und Yurok in den 1930er Jahren entwickelte (vgl. Erikson 1945). Diese Studien dienten Erikson auch als Kontrastfolie zur theoretischen Entwicklung des Konzepts eines ›amerikanischen Nationalcharakters‹, den er mit Konnotationen wie ›zivilisiert‹, ›weiß‹ und ›dynamisch‹ belegt (vgl. Jungwirth 2007: 187ff.).

Zusammengefasst finden sich in den europäischen Wissensarchiven zahlreiche Beispiele, in denen eurozentrische Dichotomien und Dominanzphantasien als *heuristische Mittel* eingesetzt werden, um die eigenen theoretischen Annahmen zu stützen. Dies lässt ahnen, wie tiefgreifend die Unterwerfung des ›Anderen‹ im westlichen Denken eingeschrieben ist.

Whiteness als Terror

Der Fokus auf die Repräsentationen von Whiteness hat gezeigt, dass mit der binären Kodierung ›Weiß‹ vs. ›Schwarz‹ zumeist positiv besetzte Konnotationen von Whiteness einhergehen: ›Vernunft‹, ›Zivilisation‹, ›Moderne‹, ›Ordnung‹, ›Sicherheit‹, ›Reinheit‹ etc. (vgl. Dyer 1993; Morrison 1995; Walgenbach 1998). Doch handelt es sich hier oft um *Selbst*repräsentationen eines Weißen Kollektivs. Dies wird besonders deutlich, wenn man Whiteness aus der Sicht der ›Black Community‹ problematisiert.

Wie bereits erwähnt, gibt es hier eine lange Tradition der Analyse von Whiteness. Schwarze haben zwar weniger anthropologische Studien im klassischen Sinne über Whiteness verfasst, so bell hooks, doch tauschten sie sich seit Anbeginn der Sklaverei über ihr spezielles Wissen bezüglich des Weißen Kollektivs bzw. Weißer Dominanz aus. Insbesondere Schwarze Angestellte in Weißen Haushalten trugen ihre Beobachtungen zurück in die segregierten Schwarzen Communities (vgl. hooks 1992: 165; Collins 1991: 35ff.).

Die Schwarze Perspektive auf Whiteness zielt weniger auf eine simple Umkehrung rassistischer Stereotype, sondern fokussiert das psychologische Erbe Weißer Dominanz. Demnach haben die Konzeptionen von Whiteness wenig gemein mit den oben referierten Konnotationen, sondern sind wesentlich durch die Traumata geprägt, welche die Gewalterfahrungen des Kolonialismus, der Sklaverei und der rassistischen Segregation hinterlassen haben und die bis heute wirken (vgl. hooks 1992: 167). In der

kollektiven Erinnerung der Schwarzen Community ist Whiteness folglich mit Terror konnotiert. Dieser ist wiederum auch durch Geschlechterverhältnisse strukturiert. Ein Beispiel dafür ist der Mythos des ›Schwarzen Vergewaltigers‹, welcher historisch der Legitimation rassistischer Lynchpraktiken gleichsam im ›Namen weißer Frauen‹ diente (vgl. Davis 1981; Ware 1993).

Während hooks sich primär auf die US-amerikanische Geschichte der Sklaverei bezieht, soll hier exemplarisch die deutsche Kolonialpolitik (1884-1918) angeführt werden. Weiße Gewalt, Terror und rassistische Segregation lassen sich insbesondere in der Siedlungskolonie ›Deutsch-Südwestafrika‹ identifizieren, in der 1904-1907 ein Völkermord an den Herero und Nama begangen wurde – begleitet von Deportationen, Zwangsarbeit und den ersten deutschen Konzentrationslagern. Nach dem Kolonialkrieg wurde mit den ›Eingeborenenverordnungen‹ von 1906/1907 ein rassistisch segregiertes Gesellschaftssystem etabliert, das jede soziale Mobilität für Kolonisierte ausschloss (vgl. Gründer 1991: 121; Bley 1968: 189ff.; Zimmerer 2003: 34).

Gemäß dem kolonialen Slogan »Weiße Köpfe, schwarze Hände« (Grosse 2000: 97), sollten Kolonisierte nur noch den Weißen Siedlerinnen und Siedlern zuarbeiten. Für die deutsche Kolonialpädagogik hieß dies, dass sie lediglich Grundkenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen erhalten sollten (vgl. Mehnert 1993; Markmiller 1995; Adick/Mehnert 2001; Gogolin/Krüger-Potratz 2006: 80). Die Blockade sozialer Mobilität wurde damit auch über Bildung reguliert.

Whiteness als soziale Konstruktion und Privileg

Ein Beispiel für die Perspektive, die Whiteness als Konstruktion herausarbeitet, ist Noel Ignatievs Studie »How the Irish became White« (1995). Hier zeichnet er die Geschichte irischer Auswanderer und Auswanderinnen in die USA nach, die Mitte des 19. Jahrhunderts aufgrund enormer Flüchtlingsströme aus Europa gesellschaftliche Brisanz erhielt. Kennt man die jahrhundertelange Herrschaftsgeschichte des protestantischen Englands über das katholische Irland, so verwundert es nicht, dass gerade die Iren von dem anglosächsischen ›Old Stock‹ in den USA mit besonderem Misstrauen empfangen wurden (vgl. Allen 1998). In ihren Augen waren Iren unzivilisiert, physiognomisch deviant und moralisch degeneriert.

Die Klärung der Frage, ob Ir/inn/en sich der sozialen Kategorie ›Weiß‹ zuordnen durften, implizierte allerdings nicht allein kulturelle Aspekte: Mit ihr waren zur damaligen Zeit auch staatsbürgerschaftliche Rechte verbunden, denn nach dem Beschluss des amerikanischen Kongresses von 1790 konnte nur jede ›freie, weiße Person‹ die amerikanische Staatsbürger-

schaft erhalten. Hier zeigt sich, dass ›Weißsein‹ nicht allein eine Frage der Pigmentierung ist, sondern auch eine privilegierte Position markiert.

Im Kontext des deutschen Kolonialismus lassen sich die Historizität und Brüchigkeit von ›Weißsein‹ beispielsweise in den kolonialrassistischen Diskursen über so genannte ›Mischehen‹ oder ›Mischlinge‹ identifizieren (vgl. Grosse 2000; El-Tayeb 2001). Sie alle deuten Möglichkeiten bzw. Gefahrenszenarios der Grenzüberschreitung binär verfasster Kategorien an (vgl. Walgenbach 2005a: 183-190). Besonders deutlich wird der Konstruktionscharakter von ›Weißsein‹ bei dem ›Mischehenverbot‹ von 1912 für Samoa. Hier verordnete der Staatssekretär des Reichskolonialamts, Dr. Wilhelm Solf, dass die Nachkommen so genannter ›Mischehen‹ vor dem Verbot als ›Weiße‹ gelten und nach diesem Zeitpunkt den ›Eingeborenen‹ zugerechnet werden sollten. Die Zugehörigkeit zum Weißen Kollektiv war demnach Produkt einer juristischen Entscheidung bzw. einer arbiträr gesetzten zeitlichen Zäsur (vgl. ebd.: 80, 202).

Die Tatsache, dass die Diskussion über ›Mischehen‹ immer auch mit Staatsbürgerschaftsfragen verbunden waren, verdeutlicht, dass hier ebenfalls Zugänge zu Privilegien verhandelt wurden. Wie sich Weiße Privilegien heute darstellen, hat Peggy McIntosh Ende der 1980er in ihrem prominenten Katalog von 46 Privilegien zusammengestellt. Fasst man diese sehr persönlich gehaltene Liste zusammen, so ermöglichen ihr Weiße Privilegien, sich in der Welt willkommen zu fühlen, Institutionen selbstverständlich in Anspruch zu nehmen, Teil der kulturellen Norm zu sein, Gefahren zu entkommen und sich nicht verstellen zu müssen (vgl. McIntosh 1997).

Weiße Privilegien sind demnach in gesellschaftlichen Strukturen verankert. Deshalb ist es für Weiße Subjekte schwierig, sich außerhalb dieses Privilegiensystems zu positionieren, wie dies beispielsweise die Gruppe der ›Race Traitor‹ propagiert, die sich als neue Abolitionisten verstehen (vgl. Garvey/Ignatiev 1997). Doch Rassismus lässt sich nicht auf intentionale Akte reduzieren. Dies verdeutlicht eine weitere Interviewpassage von Frankenberg, in der eine Interviewpartnerin berichtet, dass ihr Rassismus weitgehend fremd geblieben sei, bis ihre Weißen Nachbar/inne/n versuchten, den Einzug einer Schwarzen Arztfamilie in ihr bis dato Weißes Akademikerviertel zu verhindern. Wie Frankenberg anmerkt, wird die Existenz einer *rein Weißen* Nachbarschaft *an sich* nicht als rassistische Stratifikation identifiziert (vgl. Frankenberg 1993: 46f.). Weiße Privilegien müssen also auch als *strukturelles* Problem gedeutet werden.

Für die Erziehungswissenschaft sind solche Fragen relevant, da sie pädagogische Zielrichtungen problematisieren: Geht es darum, eine Weiße Identität abzulegen bzw. abzuschaffen oder vielmehr um die Entwicklung einer progressiven, antirassistischen Weißen Identität (vgl. Giroux 1997;

Rodriguez 2000)?) Die Perspektive auf Weiße Privilegien verdeutlicht zudem, dass Subjekte durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse unterschiedlich positioniert sind. Diese Positionierungen zum Gegenstand der Reflektion zu machen, ist ebenfalls eine pädagogische Herausforderung.

Dabei muss Whiteness allerdings auch als interdependente Kategorie gedacht werden (vgl. Walgenbach 2007; vgl. auch den Beitrag von Gabriele Dietze in diesem Band). D.h., dass Whiteness nicht als monolithischer Block konzeptualisiert werden kann, sondern als *in sich* heterogen strukturiert begriffen werden muss. Die meisten Studien aus dem Kontext kritischer Whiteness Studies arbeiten deshalb ebenfalls Bezüge zu Konstruktionen von Geschlecht, Klasse, Nation, Staatsbürgerschaft oder Heteronormativität heraus. Prominente Beispiele für historische Studien sind »Beyond the Pale. White Women, Racism and History« (1993) von Vron Ware oder »The Wages of Whiteness« (1991) von David Roediger.

2. Weiße Identität, Geschlecht und (Trans-)Kulturalität in den deutschen Kolonien

Wie Whiteness und Gender als interdependente Kategorien mit Fragen von Kultur bzw. Transkulturalität zusammengedacht werden können, wird im Folgenden exemplarisch anhand von Diskursen des »Frauenbundes der Deutschen Kolonialgesellschaft« aufgezeigt. Als Quellen dienen 127 Artikel der Zeitschrift »Kolonie und Heimat« (1907-1914), dem Vereinsorgan des »Frauenbundes«. Die untersuchten »Mitteilungen« informierten über Organisationsangelegenheiten, gaben praktische Tipps für die Hauswirtschaft in den Kolonien oder reflektierten die Aufgaben der deutschen Frauen im kolonialen Projekt (vgl. Walgenbach 2005a).

Der »Frauenbund« wurde in Berlin von Gattinnen führender Militärs, Ministerialbürokraten und Adeliger u.a. mit dem Ziel gegründet, sogenannte »Mischehen« in der Siedlungskolonie Südwestafrika zu verhindern und das »Deutschtum« in den Kolonien zu etablieren. Dafür wurden im Deutschen Kaiserreich Dienstmädchen im Alter zwischen 20 und 35 Jahren angeworben, welche Weiße Kolonisten ehelichen sollten. Weiße Frauen waren damit zuständig für die biologische, kulturelle und soziale Reproduktion eines Weißen Kollektivs. In diesem Kontext erhielten Diskurse über Weiße Kultur bzw. Weiße Identität eine besondere Relevanz.³

2 | Die Quellenangabe wird im Folgenden abgekürzt durch K+H.

3 | An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Thematisierung von Weißer Identität und Kultur immer die Gefahr impliziert, einen Schwarz-Weiß-Binarismus zu reproduzieren. Denn durch die Benennung rassistischer Begriffe,

Bildungshistorisch interessant sind diese Quellen, da hier Prozesse der individuellen und kollektiven Identitätsbildung nachgezeichnet werden können. Versteht man unter Bildung nicht allein Erziehung bzw. Qualifikation, sondern ebenfalls Prozesse der individuellen Selbstwerdung und -bestimmung, die wiederum gesellschaftlich eingebunden sind, dann lassen sich Herstellungsprozesse von Weißer Kultur und Identität auch als legitime Gegenstände historischer Bildungsforschung identifizieren.

Als theoretische Folie für die folgenden Überlegungen soll Michiko Maes begriffliche Unterscheidung zwischen Kulturalität, Transkulturalität und Transdifferenz zugrunde gelegt werden. Unter *Kulturalität* versteht Mae homogene Vorstellungen von Kultur, die sich nach außen abgrenzen und nach innen hierarchisieren. Bei der *Transkulturalität* kommt es, im Sinne Wolfgang Welschs, zu einer wechselseitigen Durchdringung von Kulturen durch Prozesse der Modernisierung bzw. Globalisierung.⁴ *Transdifferenz* schließlich steht für eine Strategie der Subversion, mit der klare Grenzlinien in Frage gestellt und Räume für ein »neues Kulturkonzept« aufgemacht werden, das sich auf bereits Differentes bzw. Heterogenes gründet (Mae 2007: 39ff.).⁵

Kulturalität: Weiße Selbstaffirmation

Aus einer diskursanalytischen Perspektive können die Artikel des ›Frauenbundes‹ als Beiträge zur *Herstellung* einer Weißen Kultur in den deutschen Kolonien gelesen werden. D.h. das historische Material gibt uns Auskunft über die Identitätsangebote des ›Frauenbundes‹ sowie die kulturellen und sozialen Normen, welche er etablieren wollte.⁶ Durch die Fremdheitserfahrungen der deutschen Kolonistinnen wurde die ›strukturelle Unsicht-

Diskurse oder Logiken werden diese in gewisser Weise immer wieder erneut zum Leben erweckt (vgl. Derrida 1986: 88, 120). Auf der anderen Seite kann Whiteness nur kritisiert werden, wenn es benannt wird.

4 | In der Debatte über Transkulturalität fällt mitunter auf, dass von einer Dichotomie zwischen ›ideologisch‹ verformten homogenen Kulturkonzepten und ›tatsächlich‹ existierender Transkulturalität ausgegangen wird (vgl. Welsch 1998: 47, 55; Mae 2007: 40). Aus diskursanalytischer Sicht müsste allerdings die Vorstellung von Transkulturalität ebenfalls als soziale Konstruktion angesehen werden, die unser Denken über Kultur(en) bestimmt.

5 | Der Begriff der Transdifferenz wird durchaus unterschiedlich definiert. Klaus Lösch z.B. verweist ebenfalls auf das subversive Potenzial von Transdifferenz, doch nach seiner Konzeption führt der Begriff selbst keine normativen Implikationen mit sich (vgl. Lösch 2005: 256, 263).

6 | Verlässliche Aussagen über deren Rezeption oder über die tatsächli-

barkeit« von Whiteness aufgehoben und Imaginationen von Weißer Kultur bzw. Identität explizit kommuniziert. Sie finden sich sowohl in Artikeln über so genannte ›Mischehen‹ als auch in praktisch orientierten Beiträgen zu Ernährung, Sprache, Wohnkultur und Freizeitverhalten in den deutschen Kolonien.

Interessant ist hier, dass der ›Frauenbund‹ seinen Auftrag zur kulturellen Kolonisierung weniger in Bezug auf kolonisierte Subjekte verstand, sondern sozusagen auf die kulturelle Zivilisierung der *deutschen Siedler* abzielte. Insbesondere sorgte er sich um die angebliche ›Verkafferung‹ männlicher Kolonisten. Unter diesem Begriff verstand man eine kulturelle Degeneration, die sich beispielsweise in materieller Verarmung, übermäßigem Alkoholkonsum, der Integration afrikanischer Sprachelemente und vor allem in deutsch-afrikanischen ›Mischehen‹ ausdrückte.

Der Begriff hat ebenfalls klassenspezifische Komponenten, da er insbesondere mit ehemaligen deutschen Soldaten verbunden wurde, die sich relativ mittellos in den Kolonien niedergelassen hatten. In der symbolischen Figur des ›verkafferten Kolonisators‹ wird aber auch die Möglichkeit der *Grenzüberschreitung* zwischen den binär verfassten Kategorien ›schwarz‹ und ›weiß‹ angedeutet. Zugespitzt formuliert, wird hier die mögliche Transformation des Kolonisators zum ›Anderen‹ als Bedrohungsszenario aufgebaut. Im Kontext der deutschen Kolonien reichte ›biologische Abstammung‹ offenbar für die Inklusion in das Weiße Kollektiv nicht aus; vielmehr ging es auch um Identifikation und kulturelle Performanz.

Neben der Prävention von ›Mischehen‹ galt es, die ›primitiven‹ Wohnkulturen und Ernährungsweisen sowie die ›rohen Sitten‹ der männlichen Kolonisten zu zivilisieren. Deutsche Kolonistinnen wurden daher aufgefordert, Pioniergeist zu zeigen und aus den ›primitiven Unterkünften‹ ein ›behagliches Heim‹ mit ›zivilisierten Möbeln‹ zu gestalten (vgl. Walgenbach 2005a: 222ff.).

›Primitiv‹ sei ebenfalls die Ernährungsweise der männlichen Kolonisten, die sich nach Auskunft des ›Frauenbundes‹ auf Fleisch ohne gesundes Gemüse reduziere. Die Kochkünste der deutschen Frauen sollten darüber hinaus zu geordneten Verhältnissen in den Kolonien führen, indem sie in jedem Jungesellen den Wunsch wecken würden, eine deutsche Hausfrau heimführen zu können (vgl. K+H, Jg. VI, Nr. 47: 9). Schließlich diene die Ernährung auch der »Erhaltung der Gesundheit und damit der Arbeitslust« (K+H, Jg. I, Nr. 6: 13). Keinen Zweifel ließen die Autorinnen daran, dass es die *deutsche* Hausfrau sein müsse, die dem Kolonisten das Leben behaglich mache und nicht die kolonisierten Frauen, die statt einer Tasse

chen Praktiken in den deutschen Kolonien können aus heutiger Perspektive dagegen nicht mehr getroffen werden.

Kaffee dem Besucher ein Glas Whisky-Soda oder Bier kredenzen würden (vgl. K+H, Jg. VI, Nr. 45: 8).

Die Idealfigur der ›Weißen Frau‹ sollte demnach ein Kulturfaktor in den deutschen Kolonien sein. Entgegen der klassisch europäisch-philosophischen Tradition wurden deutsche Männer somit der *Natur* und deutsche Frauen der *Kultur* zugeordnet (vgl. Merchant 1987). Insbesondere die männlichen Autoren in »Kolonie und Heimat« waren sich einig, dass Männlichkeit, koloniale Wildnis und Natur eine Einheit bilden würden (vgl. Walgenbach 2005a: 122ff.). Edmund Leites führt die Konnotation von Männlichkeit mit Eroberungsdrang, Aggressivität und Trieb auf Modifikationen in der Moralauffassung der Neuzeit zurück. Die konstatierte Nähe des Mannes zur Natur sollte es ihm ermöglichen, neue Märkte und Länder zu erobern und unter Kontrolle zu bringen (vgl. Leites 1988: 167). In dieser Natur-Kultur-Dichotomie kommt Weißen Frauen der Auftrag zu, durch ihre ›Tugendhaftigkeit‹ die Präsenz der Kolonisten moralisch zu legitimieren.

In den Diskursen des ›Frauenbundes‹ wurden Ernährung, Sprache, Freizeitverhalten und Wohnkultur demnach zu kulturellen Symbolsystemen stilisiert und mit kollektiver Identitätsbildung verbunden. Dabei markierten die Autor/inn/en ihre Kulturgüter und -praktiken abhängig nach Kontexten als ›weiß‹, ›europäisch‹ oder ›deutsch‹. Durch das koloniale Setting nahmen sie ihre Kultur in erster Linie als ›europäisch‹ wahr. So sprachen sie von ›europäischen Wohnkulturen‹, ›Europäerküchen‹ und ›europäischen Kleidercodes‹. Europäische Identität stand für die Autor/inn/en dabei synonym für Weiße Identität. Spezifisch ›deutsch‹ wurden diese Kulturen interessanterweise erst durch den Einfluss *deutscher Frauen*. Mit dem Hinweis auf das Geschlecht wurde die ›deutsche Muttersprache‹ oder das ›deutsche Heim‹ besonders hervorgehoben (Walgenbach 2005a: 215, 227).

Die deutschen Kolonist/inn/en bemühten sich, ihre ›heimische‹ Kultur durch Speisen, Restaurants, Kulturveranstaltungen, Feiern, Architektur, Bibliotheken, Denkmäler und Vereine zu imitieren. Diese kulturellen Praktiken dienten sowohl der Herrschaftsdemonstration im kolonialen Raum als auch der *Weißen Selbstaffirmation* (vgl. Walgenbach 2005a). Deutsche Kolonistinnen präsentierten ihren kolonialen Beitrag dabei als machtabstabilisierenden Ordnungsfaktor. Historisch kamen sie zum Einsatz, als sich die Kolonialpolitik in Südwafrika von einer Politik der Assimilation abwandte und eine Politik der Dissimilation implementierte (vgl. Grosse 2000: 26ff.).

Die Politik der Dissimilation war Ausdruck von veränderten ökonomischen, militärischen, sozialen und kulturellen Kräfteverhältnissen *nach* dem Kolonialkrieg: Während zuvor Verhandlung, Austausch und Interessenausgleich die deutsche Kolonialpolitik bestimmt hatten, sollten Kolonisten und Kolonisierte nun strikt getrennt und hierarchisiert werden. Dies

muss auch als historischer Kontext für die zu diesem Zeitpunkt etablierten Vorstellungen einer ›Weißen Kultur‹ gesehen werden. Sie entsprechen exakt den traditionellen homogenisierenden Kulturkonzepten, die Wolfgang Welsch mit seinem Konzept der Transkulturalität kritisiert (vgl. Welsch 1998: 45ff.).

Nach Mae impliziert ›Kulturalität‹ allerdings nicht allein die Abgrenzung nach außen, sondern auch die Hierarchisierung nach innen. Hinweise auf Prozesse der Distinktion *zwischen* deutschen Kolonistinnen und Kolonisten finden sich im Material des ›Frauenbundes‹ beispielsweise in Bezug auf die ambiguoise Stellung Weißer Dienstmädchen in den Kolonien. Die meist bürgerlichen Autor/inn/en des ›Frauenbundes‹ erkannten deren Zugehörigkeit zum Weißen Kollektiv zwar an, allerdings wurden Klassenunterschiede in den Artikeln deutlich markiert (vgl. Walgenbach 2005a: 239ff.). Konkurrenzen lassen sich auch *zwischen* europäischen Kolonist/inn/en ausmachen. Dies manifestiert sich z.B. in einer kolonialen Sprachpolitik, welche europäische Spracheinflüsse in deutschen Kolonien eliminieren wollte (vgl. ebd.: 214).

Transkulturalität: die neue ›Südwestler-Identität‹

Zugleich lassen sich in der Zeitschrift »Kolonie und Heimat« Diskurse identifizieren, die tendenziell dem Paradigma der ›Transkulturalität‹ zugeordnet werden können: Berichtet werden Formen der Übernahme bzw. ›Vermischung‹ von Kulturelementen (›wechselseitige Durchdringung‹), die offerierten Identitätsangebote rekurrieren auf ›diverse kulturelle Herkünfte‹ und es wird auf eine ›Vernetzung‹ von Kulturen hingewiesen (vgl. Welsch 1998).

In der Sprache zeigten sich transkulturelle Formen beispielsweise im so genannten ›Südwestlerjargon‹, der sich durch die Integration afrikaaner und englischer Ausdrücke auszeichnete (vgl. Walgenbach 2005a: 213). Nach Kundrus diene der ›Südwestlerjargon‹ auch der Distinktion gegenüber dem Deutschen Kaiserreich. Mit dem Begriff ›regionale Identität‹ sei diese Sprachpraxis dabei nicht angemessen erfasst, so die Historikerin, da die deutschen Siedler/innen auf eine *neue* Identität abzielten, die sich in Loyalität und Distanz zur deutschen Heimat entwickelte (vgl. Kundrus 2000: 200, 212).

In der Wohnkultur wurden nach den praktischen Berichten des ›Frauenbundes‹ luftige Tropenmöbel mit bürgerlichem Interieur kombiniert. Als Wohnraumschmuck dienten sowohl Bilder aus der Heimat als auch afrikanisches Dekor (Felle, Hörner, tropische Pflanzen), wobei Trophäen wie Leopardenfelle auch als Demonstration kolonialer Herrschaftskultur interpretiert werden können (vgl. Walgenbach 2005a: 225). In den deutschen

Kolonien wurde die ›Europäerküche‹ mit ›afrikanischen Erzeugnissen‹ kombiniert. So gab es in »Kolonie und Heimat« zahlreiche Rezepte zur Imitation deutscher Kartoffelgerichte durch die Verwendung von Bananen. Die entsprechenden Gerichte wurden allerdings von den Autorinnen in Anführungsstriche gesetzt, um zu verdeutlichen, dass es sich hier lediglich um Simulationen handelte. In der ›Afrikaner-Küche‹ war nach Ansicht der Autor/inn/en Improvisation und Kreativität gefragt (vgl. ebd.: 218f.).

In gewisser Weise lassen sich die deutschen Kolonien sogar als Laboratorien neuer Identitätsformationen begreifen. In den Kolonien sollte ein ›neues Geschlecht‹ entstehen: die wahren ›Südwestafrikaner‹ (vgl. K+H, Jg. III, Nr. 25: 8). Die Kolonien dienten hier als Projektionsfläche für unerfüllte Sehnsüchte und soziale Utopien. Mit der neuen ›Südwester-Identität‹ verbanden die Autor/inn/en der Zeitschrift Attribute wie ›Freiheitsdrang‹, ›Zwanglosigkeit‹ oder ›Pioniergeist‹. Unter Bezug auf andere europäische Kolonialmächte wollte man Teil einer »tropisch-kolonialen großen Welt« sein, wobei die neue Herrschaftskultur ihren Ausdruck auch in Wohnkulturen und Dresscodes finden sollte (Walgenbach 2005a: 233).

Der Mythos des ›freiheitsliebenden Südwestafrikaners‹ findet sich auch in den Artikeln den ›Frauenbundes‹ zur Kindererziehung in den Kolonien. So beklagten einige Autorinnen, dass der Hausunterricht der kleinen ›Südwestafrikaner‹ sich problematisch gestaltete, denn »stillsitzen fällt den in afrikanischer Freiheit aufgewachsenen Kindern so sehr schwer« (K+H, Jg. VI, Nr. 37: 8). Man habe große Schwierigkeiten, »die an Freiheit und Ungebundenheit gewohnten kleinen ›Südwester‹ ans Zimmer zu fesseln« (K+H, Jg. V, Nr. 18: 7).

Transdifferenz oder transitorische Anpassungsleistung?

Nach Ansicht des ›Frauenbundes‹ war die Übertragung deutscher Kultur in die Kolonien möglich. Ihr Ziel war die Etablierung eines ›Neudeutschlands‹ bzw. einer ›zweiten Heimat‹. Solche Diskurssegmente werfen die Frage auf, ob der Rekurs auf eine ›neue Kultur‹ dem Paradigma der ›Transdifferenz‹ zugeordnet werden kann. Diese Frage muss m.E. in mehrfacher Hinsicht verneint werden.

Lösch und Breinig verstehen Transdifferenz als spannungsreiche Ko-Präsenz gegensätzlicher kultureller Zugehörigkeiten auf der Individual- oder Kollektivebene. Der Begriff zielt auf Phänomene, die durch binäre Differenzkonstruktionen temporär ausgeschlossen sind. Transdifferenz fokussiert damit Momente der Ungewissheit, Unentscheidbarkeit und des Widerspruchs (vgl. Lösch 2005: 252f.; Breinig 2006: 69). Die ausgeschlossenen Möglichkeiten können nach Lösch allerdings niemals vollständig ausgelöscht, sondern nur ›überschrieben‹ werden. Das Unterdrückte blei-

be somit immer präsent.⁷ Transdifferente Phänomene zeichnen sich somit durch Vorstellungen von Unreinheit, Überlagerung und Vermischung aus (vgl. Lösch 2005: 256, 269).

Wie sich an den Diskursen über ›Mischehen‹ und ›Mischlingen‹ deutlich zeigt, artikulierte der ›Frauenbund‹ allerdings massive Aversionen gegen hybride Identitätsformationen (vgl. Walgenbach 2005a: 183-205). Die positiven Verweise auf Formen des ›Dazwischenseins‹ bzw. der Herausbildung einer ›neuen Kultur‹ in den Artikeln des ›Frauenbundes‹ müssen m.E. deshalb nicht als transdifferente Phänomene, sondern als ›Durchgangssphänomene‹ auf dem Weg zur ›Anpassung‹ interpretiert werden. Denn die hier in Frage stehenden Diskurssegmente über Weiße Identität und Kultur lassen sich in den Kontext europäisch ›rassistischer Wissensarchive‹ verorten, die von einer Interdependenz zwischen ›Rasse‹, Raum und Identität ausgehen.⁸ Sie rekurrieren damit auf Debatten im 19. Jahrhundert über die Möglichkeit der ›Akklimation‹ der Europäer/innen unter tropischen Umweltbedingungen bzw. in kolonisierten Gebieten (vgl. Grosse 2000: 53-58).

Diskurse über das ›neue Geschlecht der Südwestafrikaner‹ sehen demnach ein Anpassungspotenzial in den biologischen Dispositionen der deutschen Kolonisten. Die Schriftführerin des ›Frauenbundes‹, Gertrud von Hatten, prophezeite z.B., dass mit der Zeit Deutsche in der Heimat und Deutsche in der Südsee unterschieden werden müssten (vgl. K+H, Jg. VI, Nr. 16: 8). Ada von Liliencron, die erste Vorsitzende in der Geschichte des ›Frauenbundes‹, sagte voraus, dass sich ein ›kräftiger deutscher Volksstamm‹ in der wasserarmen Steppe bilden wird, der »nicht der schlechteste« sein werde (K+H, Jg. II, Nr. 4: 8).

Binäre Differenzkonstruktionen werden mit den Artikeln des ›Frauenbundes‹ demnach nicht in Frage gestellt. Statt Transdifferenz wird vielmehr eine transitorische Anpassungsleistung hervorgehoben, die auf einer neuen Stufe wieder eine Ordnung findet. Darüber hinaus wird der Begriff der Transdifferenz oft mit Momenten der politischen Subversion verbunden (vgl. Allolio-Näcke/Kalscheuer 2003; Mae 2007: 46; Lösch 2005: 256), denn in den kulturellen Zwischenräumen können hybride Identitäten entstehen, welche die Macht- und Herrschaftsverhältnisse herausfordern (vgl. Bhabha 1994). Nun sind die Diskurse des ›Frauenbundes‹ keineswegs unpolitisch, sie zielen allerdings nicht auf die Hybridisierung von Identitäten. Auffällig ist vielmehr, dass die referierten Formen der Überlagerung,

7 | Vergleichbar mit dem Begriff der Transkulturalität wird hier rhetorisch erneut die Vorstellung eines vordiskursiv existierenden Phänomens nahe gelegt.

8 | Zum Foucault entlehnten Begriff des ›Wissensarchivs‹ siehe Said 1981: 51.

Vermischung und des Kulturtransfers in den Artikeln sich aufgrund der damaligen Politik der Dissimilation weniger zwischen Kolonisten und Kolonisierten vollziehen, sondern primär Austauschprozesse mit dem kolonialen Raum, der Heimat und anderen europäischen Kolonisten herausgestellt werden.

Die kritischen Whiteness Studies bzw. die Diskurse des ›Frauenbundes‹ offerieren noch einmal eine andere Perspektive auf die Paradigmen Transkulturalität und Transdifferenz. Während die meisten Autor/inn/en diese Begriffe tendenziell aus der Perspektive der exkludierten bzw. sich gleichwertig gegenüber stehenden kulturellen Subjekte entwickeln, stellt sich hier die Frage der konzeptionellen Übertragbarkeit auf Dominanzkulturen bzw. dominante Identitätsformationen.

Die Analyse der Artikel in »Kolonie und Heimat« hat deutlich gemacht, dass sich in *einer* historischen Quelle ganz unterschiedliche Paradigmen von (Trans-)Kulturalität identifizieren lassen. Dabei sind dynamische Kulturvorstellungen nicht per se progressiv, sondern können ihren Referenzpunkt auch in rassistischen Vorstellungen von ›Entwicklungsstadien‹ haben. Wichtig ist zudem, dass die Diskurse über Weiße Kultur und Identität sich im Laufe des Kolonisationsprozesses verändert haben. Im Zuge der Politik der Dissimilation war Transkulturalität primär mit Eroberung, Dominanz und Aneignung verbunden. Die Diskurse des ›Frauenbundes‹ sind damit ein Beispiel für den Macht- und Gewaltaspekt, auf den Autor/inn/en in Bezug auf Transkulturalität mitunter kritisch verweisen (vgl. Mae 2007: 45f.; Schütze/Zapata Galindo 2007; Saal 2007: 23).

Für die Erziehungswissenschaft bedeutet dies, dass Transkulturalität nicht ohne Einschränkungen zum normativen Bildungsziel erhoben werden kann. Göhlich u.a. differenzieren deshalb zwischen pädagogischen Zielvorstellungen und einer phänomenologischen bzw. ethnographischen Ebene von Transkulturalität, die durchaus Plünderung, Zwangsumtausch oder Gewalt implizieren kann (Göhlich u.a. 2006). Das Paradigma der Transdifferenz dagegen lässt sich anscheinend weniger durch Dominanzkulturen vereinnahmen.

3. Ausblick: Whiteness und historische Bildungsforschung

Da die kritischen Whiteness Studies im deutschen Kontext bisher selten für die historische Bildungsforschung produktiv gemacht wurden, sollen zum Abschluss noch einige Forschungsperspektiven aufgezeigt werden. Bei der Bearbeitung dieser Desiderate wäre die Geschlechterperspektive immer mit herauszuarbeiten.

Am Beispiel der *Kolonialpädagogik* ließe sich etwa untersuchen, welche Funktionen Weiße Regierungsschulen, berufsvorbereitende Kolonialschulen sowie Weiße Kindergärten für den Machterhalt und die Selbstaffirmation des Weißen Kollektivs hatten (vgl. Adick/Mehmert 2001; Rommel/Rautenberg 1983; Walgenbach 2005a: 95-98). Darüber hinaus ließe sich die politische Bildungsarbeit zur Förderung des Kolonialgedankens im Deutschen Kaiserreich und der Weimarer Republik kritisch analysieren (vgl. den Beitrag von Susanne Heyn in diesem Band). Schulen für Kolonisierte lassen sich nicht allein unter der bereits angeführten Perspektive ›Whiteness als Terror‹ untersuchen. Weitere Fragestellungen wären: Welche Repräsentationen von Weißer Zivilisierung wurden transportiert? Wie werden christliche Diskurse mit Whiteness verknüpft? Wie wird über Sprachpolitik Weiße Herrschaft abgesichert? Gab es Rückwirkungen von der kolonialen Pädagogik auf das Deutsche Kaiserreich?

Die Geschichte des Deutschen Kolonialismus führt ebenfalls zu Fragen der *Erinnerungskultur* bzw. *Erinnerungspädagogik* in der BRD (vgl. Lutz/Gawarecki 2005). Aus der Perspektive der kritischen Whiteness Studies werden insbesondere Fragen der Täterschaft relevant. So lässt sich in Deutschland z.B. in Bezug auf Namibia aufgrund des Völkermords und der rigiden kolonialen Ausreisepolitik kaum an Erfahrungen etwaiger Nachfahren von Kolonisierten anknüpfen. Es fehlt somit an einem Gegenüber. Folglich muss in der BRD Erinnerungsarbeit aus der Perspektive der Tätergesellschaft geleistet werden. Die hier zu beobachtenden Abwehrmechanismen in Bezug auf die eigene Kolonialgeschichte (vgl. Böhlke-Itzen 2005) könnte mit der Perspektive der Whiteness Studies produktiv erklärt und bearbeitet werden (vgl. Walgenbach 2006).

Für die historische Biographieforschung (vgl. Glaser/Schmid 2006) könnte Whiteness ebenfalls eine Analysedimension sein. Ein bildungshistorisches Beispiel wären hier Berufsbiographien von Lehrerinnen im Ausland (vgl. Gippert/Kleinau 2006). Insbesondere können die kritischen Whiteness Studies produktiv gemacht werden, wenn in dem historischen Material auf biologisch kohärent vorgestellte Kollektive rekurriert wird. Darüber hinaus bieten die kritischen Whiteness Studies Transferpotenziale für die Analyse anderer Privilegien bzw. privilegierter Subjektpositionen (Okzidentalismus, Männlichkeit, Heteronormativität, Ability).

Wie deutlich wurde, lässt Whiteness sich nicht auf koloniale Kontexte reduzieren, sondern muss als fundamentaler Bestandteil europäischer Identitätsbildung analysiert werden. Dies auch in bildungshistorischer Perspektive herauszuarbeiten ist ein weiteres Forschungsdesiderat: Inwiefern wurde für die eigene Theoriebildung auf die Dichotomie ›primitiv‹ vs. ›zivilisiert‹ rekurriert? Wo werden Diskurse eines biologisch kohärenten

Kollektivs zugrunde gelegt? Wie haben pädagogische Theorien zur Weißen Selbstaffirmation beigetragen?

Schließlich wäre es interessant, die Geschichte der kulturellen Homogenisierung im deutschen Bildungswesen aus der Perspektive der kritischen Whiteness Studies aufzuarbeiten. Wie Vertreterinnen und Vertreter der interkulturellen Pädagogik aufzeigen, ist die deutsche Bildungsgeschichte – in durchaus widersprüchlichen Prozessen – immer wieder davon geprägt, sprachlich-kulturelle Heterogenität einzuebnen (Gogolin/Krüger-Potratz 2006; Wenning 2005; Hauff 1993). Mögliche Fragen wären hier: Was wurde gesellschaftspolitisch getan, um Deutschland vornehmlich ›weiß‹ zu halten? Wie konnte sich historisch ein weitgehend integritätsresistentes Konzept von nationaler bzw. kultureller Zugehörigkeit durchsetzen? Wie werden ›Weißsein‹ und ›Deutschsein‹ in diesen Homogenisierungsprozessen miteinander verknüpft (vgl. Walgenbach 2005b)? Welche Funktion hatten Erziehung und Bildung in diesen Prozessen? Bei der Bearbeitung dieser Fragen müsste es selbstverständlich auch darum gehen, Gegenstimmen zu identifizieren und nach historischen Phasen (z.B. Phasen der Assimilation bzw. Dissimilation) zu differenzieren.

Literatur

- Adick, Christel/Mehner, Wolfgang (2001): Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten, Frankfurt a.M./London: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Allen, Theodore W. (1998): Die Erfindung der weißen Rasse. Rassistische Unterdrückung und soziale Kontrolle, Berlin: ID-Verlag.
- Allolio-Näcke, Lars/Kalscheuer, Britta (2003): Doing Identity – Von Transdifferenz und dem alltäglichen Skeptizismus, in: Fitzek, Herbert/Ley, Michael (Hg.): Alltag im Aufbruch. Ein psychologisches Profil der Gegenwartskultur, Gießen: psychosozial, S. 152-162.
- Bal, Mieke (2002): *Travelling Concepts in the Humanities: a Rough Guide*, Toronto: University of Toronto Press.
- Barlas, Carole (1997): Developing White Consciousness through a transformative learning process, in: Proceedings of the 38th Annual Adult Education Research Conference, Oclahoma State University: Stillwater, S. 19-24.
- Bhabha, Homi (1994): *The Location of Culture*, London/New York: Routledge.
- Bley, Helmut (1968): *Kolonialherrschaft und Sozialstruktur in Deutsch-Südwestafrika 1894-1914*, Hamburg: Leibniz-Verlag.
- Böhlke-Itzen, Janntje (2005): Die bundesdeutsche Diskussion und die Reparationsfrage. Ein ganz normaler Kolonialkrieg? In: Melber, Henning

- (Hg.): Genozid und Gedenken. Namibisch-deutsche Geschichte und Gegenwart, Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel, S. 103-121.
- Braidotti, Rosi (2002): The Uses and Abuses of the Sex/Gender Distinction in European Feminist Practices, in: Griffin, Gabriele/Braidotti, Rosi (Hg.): *Thinking Differently: a Reader in European Women's Studies*, London: Zed Books, S. 285-307.
- Breinig, Helmbrecht (2006): Transkulturalität und Transdifferenz: Indische Selbstkonstruktionen, in: Göhlich u.a. (Hg.): *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz*, Weinheim/München: Juventa, S. 69-82.
- Collins, Patricia Hill (1991): Learning from the Outsider Within. The Sociological Significance of Black Feminist Thought, in: Fonow, Mary Margaret/Cook, Judith A. (Hg.): *Beyond Methodology*, Bloomington: Indiana University Press, S. 35-59.
- Davis, Angela Y. (1981): *Women, Race and Class*, New York: Random House.
- Delgado, Richard/Stefanic, Jean (Hg.) (1997): *Critical White Studies: Looking Behind the Mirror*, Philadelphia: Temple University Press.
- Derrida, Jacques (1986): Positionen. Gespräche mit Henri Ronse, Julia Kristeva, Jean-Louis Houdebine, Guy Scarpetta, Graz/Wien: Böhlau.
- Dietrich, Anette (2007): *Weißer Weiblichkeiten. Konstruktionen von »Rasse« und Geschlecht im deutschen Kolonialismus*, Bielefeld: transcript.
- Dyer, Richard (1993): *The Matter of Images*, London: Routledge.
- Eggers, Maureen Maisha u.a. (Hg.) (2005): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, Münster: Unrast.
- Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (2005): Konzeptionelle Überlegungen, in: Eggers u.a., S. 11-14.
- El-Tayeb, Fatima (2001): *Schwarze Deutsche. Der Diskurs um »Rasse« und nationale Identität 1890-1933*, Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Erikson, Erik (1945): Childhood and Tradition in two American Indian Tribes. A Comparative Abstract, with Conclusions, in: *The Psychoanalytic Study of the Child* 1, S. 319-350.
- Frankenberg, Ruth (1993): *White Women, Race Matters. The Social Construction of Whiteness*, London: Routledge.
- Garvey, John/Ignatiev, Noel (1997): *Toward a New Abolitionism: A Race Traitor Manifesto*, in: Hill, Mike (Hg.): *Whiteness: A Critical Reader*, New York: New York University Press, S. 346-349.
- Gippert, Wolfgang/Kleinau, Elke (2006): Als Lehrerin in Deutsch-Südwest. Der koloniale Blick auf das »Fremde« in Berufsbiographien von Lehrerinnen, in: Schlüter, Anne (Hg.): *Bildungs- und Karrierewege*

- von Frauen. Wissen – Erfahrung – biographisches Lernen, Opladen: Budrich, S. 168-182.
- Giroux, Henry (1997): *Rewriting the Discourse of Racial Identity: Towards a Pedagogy and Politics of Whiteness*, in: *Harvard Educational Review* 67, S. 285-320.
- Glaser, Edith/Schmid, Pia (2006): *Biographieforschung in der Historischen Pädagogik*, in: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 363-390.
- Göhlich, Michael/Liebau, Eckart/Leonhard, Hans-Walter/Zirfas, Jörg (2006): *Transkulturalität und Pädagogik. Ergebnisse und Fragen*, in: Göhlich u.a. (Hg.): *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz*, Weinheim/München: Juventa, S. 185-194.
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2006): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*, Opladen/Farmington Hills: Budrich.
- Grosse, Pascal (2000): *Kolonialismus, Eugenik und bürgerliche Gesellschaft in Deutschland 1850-1918*, Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Gründer, Horst (1991): *Geschichte der deutschen Kolonien*, Paderborn: Schöningh.
- Ha, Kien Nghi/Lauré al-Samarai, Nicola/Mysorekar, Sheila (2007): *Einführung*, in: Ha, Kien Nghi/Lauré al-Samarai, Nicola/Mysorekar, Sheila (Hg.): *re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*, Münster: Unrast, S. 9-24.
- Hauff, Mechthild (1993): *Falle Nationalstaat. Die Fiktion des homogenen Nationalstaates und ihre Auswirkungen auf den Umgang mit Minderheiten in Schule und Erziehungswissenschaft*, Münster/New York: Waxmann.
- hooks, bell (1992): *Black Looks. Race and Representation*, Boston: South End Press.
- Ignatiev, Noel (1995): *How the Irish Became White*, New York: Routledge.
- Jacobsen, Matthew Frye (1999): *Whiteness of a Different Colour. European Immigrants and the Alchemy of Race*, Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press.
- Jungwirth, Ingrid (2007): *Zum Identitätsdiskurs in den Sozialwissenschaften: eine postkolonial und queer informierte Kritik an George H. Mead, Erik H. Erikson und Erving Goffman*, Bielefeld: transcript.
- Kundrus, Birthe (2002): *Koloniale Behauptungen. Kolonialinteresse und Deutsch-Südwestafrika 1884-1914*, Habilitationsschrift Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

- Leites, Edmund (1988): *Puritanisches Gewissen und moderne Sexualität*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lösch, Klaus (2005): Transdifferenz. Ein Komplement von Differenz, in: Srubar, Ilja/Renn, Joachim/Wenzel, Ulrich (Hg.): *Kulturen vergleichen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 252-270.
- Lorey, Isabell (2006): Der weiße Körper als feministischer Fetisch. Konsequenzen aus der Ausblendung des deutschen Kolonialismus, in: Tißberger u.a., S. 61-84.
- Lutz, Helma/Gawarecki, Kathrin (Hg.) (2005): *Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft*, Münster/New York: Waxmann.
- Mae, Michiko (2007): Auf dem Weg zu einer transkulturellen Genderforschung, in: Michiko/Saal, S. 37-52.
- Mae, Michiko/Saal, Britta (Hg.) (2007): *Transkulturelle Genderforschung. Ein Studienbuch zum Verhältnis von Kultur und Geschlecht*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maher, Francis A./Tetrault, Mary Kay (1997): Learning in the Dark. How Assumptions of Whiteness Shapes Classroom Knowledge, in: *Harvard Educational Review* 67, S. 321-349.
- Markmiller, Anton (1995): »Die Erziehung des Negers zur Arbeit«: wie die koloniale Pädagogik afrikanische Gesellschaften in die Abhängigkeit führte, Berlin: Reimer.
- Marshall, Peter James/Williams, Glyndwr (1982): *The Great Map of Mankind: British Perceptions of the World in the Age of Enlightenment*, London: Dent.
- McIntosh, Peggy (1997): White Privilege and Male Privilege: A Personal Account of Coming to See Correspondences through Work in Women's Studies, in: Delgado/Stefanic, S. 291-299.
- Mehnert, Wolfgang (1993): Regierungs- und Missionsschulen in der deutschen Kolonialpolitik (1885-1914), in: *Bildung und Erziehung* 46, S. 251-266.
- Merchant, Carolyn (1987): *Der Tod der Natur. Ökologie, Frauen und neuzeitliche Naturwissenschaft*, München: Beck.
- Morrison, Toni (1992): *Playing in the Dark. Whiteness and the Literary Imagination*, Cambridge: Harvard University Press.
- Piesche, Peggy (2005): Der »Fortschritt« der Aufklärung – Kants »Race« und die Zentrierung des weißen Subjekts, in: Eggers, Maureen Maisha u.a., S. 30-39.
- Rodriguez, Nelson M. (1997): Projects of Whiteness in a Critical Pedagogy, in: Delgado/Stefanic, S. 1-24.

- Roediger, David (1991): *The Wages of Whiteness*, London/New York: Verso.
- Rommel, Mechthild/Rautenberg, Hulda (1983): *Die Kolonialen Frauenschulen 1908-1945*, Witzenhausen: Gesamthochschule Kassel 1983.
- Rommelspacher, Birgit: *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*, Berlin: Orlanda 1995.
- Rousseau, Jean-Jacques ([1755] 1998): *Abhandlungen über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen*, Stuttgart: Reclam.
- Rousseau, Jean-Jacques ([1762] 1965): *Emile oder Über die Erziehung*, Stuttgart: Reclam.
- Said, Edward (1978): *Orientalism. Western Conceptions of the Orient*, London: Sage.
- Saal, Britta (2007): *Kultur in Bewegung. Zur Begrifflichkeit von Transkulturalität*, in: Mae/Saal, S. 21-37.
- Schneider, Rosa B. (2003): »Um Scholle und Leben«. Zur Konstruktion von »Rasse« und Geschlecht in der deutschen kolonialen Afrikaliteratur um 1900, Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel 2003.
- Schütze, Stephani/Zapata Galindo, Martha (2007): *Transkulturalität und Geschlechterverhältnisse. Neue Perspektiven auf kulturelle Dynamiken in den Amerikas*, in: Schütze, Stephani/Zapata Galindo, Martha (Hg.): *Transkulturalität und Geschlechterverhältnisse. Neue Perspektiven auf kulturelle Dynamiken in den Amerikas*, Berlin: Walter Frey.
- Seshadri-Crooks, Kalpana (2000): *Desiring Whiteness. A Lacanian analysis of race*, London/New York: Routledge.
- Tischleder, Bärbel (2001): *Body Trouble. Entkörperlichung, Whiteness und das amerikanische Gegenwartskino*, Frankfurt a.M./Basel: Stroemfeld.
- Tisdell, Elizabeth J. (1993): *Interlocking Systems of Power, Privilege and Oppression in Adult Higher Education Classes*, in: *Adult Education Quarterly* 43, S. 203-226.
- Tißberger, Martina u.a. (Hg.) (2006): *Weiß-Weißsein-Whiteness: Kritische Studien zu Gender und Rassismus*, Frankfurt a.M.: Lang.
- Tißberger, Martina (2006): *Die Psyche der Macht, der Rassismus der Psychologie und die Psychologie des Rassismus*, in: Tißberger u.a., S. 13-29.
- Walgenbach, Katharina (1998): »Whiteness« und Weiblichkeit. Zur Konstruktion des Weißseins, in: *alaska – Zeitschrift für Internationalismus*, H. 222, S. 39-42.
- Walgenbach, Katharina (2005a): »Die weiße Frau als Trägerin deutscher Kultur«. *Koloniale Diskurse über Geschlecht, »Rasse« und Klasse im Kaiserreich*, Frankfurt a.M./New York: Campus.

- Walgenbach, Katharina (2005b): ›Weißsein‹ und ›Deutschsein‹ – historische Interdependenzen, in: Eggers u.a., S. 377-393.
- Walgenbach, Katharina (2006): Erinnern, entschädigen, wiedergutmachen – Deutsche Kolonialgeschichte als Gegenstand von Erinnerungspädagogik, in: Politisches Lernen 24, S. 52-56.
- Walgenbach, Katharina (2007): Gender als interdependente Kategorie, in: Walgenbach, Katharina u.a.: Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität, Opladen: Budrich, S. 23-64.
- Ware, Vron (1993): Beyond the Pale. White Women, Racism and History, London/New York: Verso.
- Welsch, Wolfgang (1998): Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung, in: Drechsel, Paul u.a. (Hg.): Interkulturalität. Grundprobleme der Kulturbegegnung, Mainz: Universitäts-Verlag, S. 45-72.
- Wenning, Norbert (2005): Nationalstaat und Erziehung, Hagen: Fernuniversität.
- Wollrad, Eske (2005): Weißsein im Widerspruch – feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion, Königstein i.Ts.: Helmer.
- Zimmerer, Jürgen (2003): »Der koloniale Musterstaat? Rassentrennung, Arbeitszwang und totale Kontrolle in Deutsch-Südwestafrika«, in: Zimmerer, Jürgen/Zeller, Joachim (Hg.): Völkermord in Deutsch-Südwestafrika. Der Kolonialkrieg (1904 – 1908) in Namibia und seine Folgen, Berlin: Links.