

FORUM

Alexander Thattamannil-Klug

Othering – zu »Anderen« gemacht

Ein in der Friedenspädagogik vernachlässigtes Phänomen

In vielen Weiterbildungen zum Abbau von Vorurteilen und interkulturellen Trainings wird die Begegnung mit den »Anderen« thematisiert. Diese Ansätze sind auch in der Friedenspädagogik weit verbreitet. Dabei wird die Existenz »Anderer« und damit die Existenz eines »Wir« vorausgesetzt. Die Rassismusforschung widmet sich dem Prozess der Herstellung dieser beiden Kategorien »die Anderen« und »Wir«, der als Othering beschrieben wird. Dieses Othering zeigt sich schon bei alltäglichen und vermeintlich harmlosen Kommunikationspraxen, kann jedoch gerade aufgrund seiner Alltäglichkeit weitreichende psychische Belastungen zur Folge haben. Für die Friedenserziehung (soziale Praxis) sind Kenntnisse über diese alltäglichen Aus-handlungen von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit mit der damit verbundenen Ausübung und Legitimierung von Dominanz wichtig, zum einen um die eigene Pra-xis kritisch reflektieren zu können und zum anderen um Othering in der Bildungs-arbeit thematisieren zu können. Für die Friedenspädagogik (wissenschaftliche Pra-xis) können diese Kenntnisse Auswirkungen auf Forschungsfragen, Forschungs-themen und Theoriebildung haben.

Schlagworte: Friedenspädagogik, Rassismus, Othering, Gewalt, kumulatives Trauma, Empowerment

1. Einleitung

Das Konzept »die Anderen« ist ohne Frage in der Friedenspädagogik und der Friedenserziehung¹ von zentraler Bedeutung. Dabei bewegt sich die Friedenspädagogik in

1 Ich unterscheide zwischen Friedenerziehung (als soziale Praxis) und Friedenspädagogik (als wissenschaftliche Disziplin bzw. wissenschaftliche Praxis). Diese Unterscheidung wurde erstmals von Hermann Röhrs (z. B. 1970: XI) vorgenommen und später von Werner Wintersteiner (2000: 15-17; 2011: 345) aufgegriffen.

Feldern, in denen das Konzept »die Anderen« unterschiedlich gefüllt wird. Es können drei Bedeutungen unterschieden werden: 1.) Die Anderen als Vertreter_innen einer jeweils andern Konfliktpartei. 2.) Die oder der Andere als jeder andere Mensch. Die Aussage, dass alle Menschen einander »Andere« sind, mag zunächst banal wirken. Sie hat jedoch weitreichende pädagogische Konsequenzen und wurde so zum Ausgangspunkt von Werner Wintersteiners Konzeption der Friedenspädagogik als eine »Pädagogik des Anderen [sic!] Menschen« (Wintersteiner 2000: 166).² Dieser Beitrag möchte sich jedoch hauptsächlich einer dritten Bedeutung des Begriffs »Andere« widmen: »Andere« als Bezeichnung für Menschen, die von der »Dominanzgesellschaft« (Rommelspacher 1995) als anders, also normabweichend, angesehen, beschrieben und angesprochen werden. Durch diese Praxis werden sie also erst zu »Anderen« gemacht, als »Andere« konstruiert. Auf diese Konstruktionen als »Andere« und die dahinterstehenden machtvollen Normen und Normierungen haben verschiedene soziale Bewegungen immer wieder aufmerksam gemacht: Beispiele sind die Frauenbewegung mit ihrer Kritik am Denken vom Menschen als Mann, die Schwarze Deutsche Bewegung mit ihrer Kritik daran, dass Deutsch-Sein *weiß*³ gedacht wird (z. B. Oguntoye et al. 2006), und die Behindertenbewegung, welche die gewaltförmigen Auswirkungen der dominanten Normvorstellungen geistiger und körperlicher Verfasstheit anprangerte (Köbsell 2007).

Der Umgang mit dieser dritten Variante des Begriffs der »Anderen« erfordert aus zwei Gründen Aufmerksamkeit von Friedenspädagog_innen. Es geht erstens um das Ziel, ein möglichst umfassendes Bild eines Konfliktes zu bekommen. Wird in Wissenschaft oder erzieherischer Praxis auf dominanzgesellschaftliche Kategorisierungen zurückgegriffen, um beispielsweise einen Konflikt zu beschreiben, werden die Kategorien als gegeben angenommen. Damit wird die dominanzgesellschaftliche Praxis der Kategorisierung akzeptiert und legitimiert. Dabei ist oft – zumindest bei den großen Diskriminierungsmustern wie Rassismus, Sexismus, Behindertenfeindlichkeit etc. – die Konstruktion und die Durchsetzung der Gültigkeit von Kategorisierungen bereits Teil bzw. Schauplatz eines Konfliktes. Möchten wir also ein Konfliktfeld umfassend besprechen, kann es notwendig sein, den Prozess der sozialen Konstruktion von Gruppen und den Prozess der Subjektivierung von Individuen zum Thema zu machen. Dass Gruppen als sozial konstruiert angesehen

- 2 Wintersteiner bezieht sich in seiner Arbeit auf Überlegungen des französischen Philosophen Emmanuel Lévinas.
- 3 Die Bezeichnung *weiß* (genauso wie *Schwarz* bzw. *People of Color*) ist keine biologische Kategorie, sondern eine soziale Kategorie. Es ist also keine Farbbezeichnung, sondern beschreibt eine gesellschaftliche Positionierung innerhalb des Systems Rassismus. Um diese andere Bedeutung kenntlich zu machen, werden diese Begriffe in diesem Beitrag kursiv geschrieben.

werden, ist zwar mittlerweile die Regel, jedoch gibt es Probleme mit der Übersetzung dieser Erkenntnis in die wissenschaftliche oder soziale Praxis. Wie einzelne Personen z. B. gelernt haben, dass sie zu der einen oder anderen sozial konstruierten Gruppe gehören, wird (nicht nur) in der Friedenspädagogik selten thematisiert. Ich möchte an dieser Stelle die These formulieren, dass das Ausblenden von *Othering*-Prozessen in der Friedenspädagogik unter anderem mit der gängigen Vorstellung von Konflikt zusammenhängt, welche die Existenz von zwei oder mehreren Gruppen bzw. Parteien bereits voraussetzt und die damit die Frage nach der Konstruktion dieser Gruppen zwar nicht unmöglich macht, ihr aber eine Hürde in den Weg stellt.

Der zweite Grund, weshalb diese Variante des Begriffs der »Anderen« Aufmerksamkeit erfordert, erschließt sich direkt aus dem friedenspädagogischen Vorhaben, Gewalt zu erforschen und zu ihrem Abbau auf allen gesellschaftlichen Ebenen beizutragen. Die Rassismusforschung zeigt auf, dass das Ansprechen als »Andere« (*Othering*) ein Gewaltpotenzial⁴ birgt. Zudem verdeckt es die Konstruktion der entsprechenden Norm (im Kontext Rassismus also *Weiß-Sein*). Damit ist *Othering* ein Mittel, um bestehende Dominanzverhältnisse aufrechtzuerhalten.

In diesem Beitrag möchte ich die Relevanz des Phänomens *Othering* für Friedenspädagogik und Friedenserziehung besprechen. Hierfür wird exemplarisch *Othering* im Kontext Rassismus besprochen, indem für das Thema relevante Ergebnisse der deutschsprachigen Rassismusforschung vorgestellt werden. Ist im Folgenden von *Othering* die Rede, ist damit immer rassistisches *Othering* gemeint. Nach der Vorstellung des zugrundeliegenden Rassismusverständnisses und der Beschreibung des Phänomens *Othering*, werde ich auf mögliche Konsequenzen einer friedenspädagogischen Rezeption der Rassismusforschung eingehen.

4 Mit Gewaltpotenzial ist gemeint, dass sich *Othering* je nach Situation und Kontext unterschiedlich gewaltsam auswirken kann. In jedem Fall jedoch knüpft es an gesellschaftlich wirkmächtige (z. B. rassistische) Diskurse an und reproduziert diese. So besitzt *Othering* das Potenzial psychisch zu verletzen, indem Anerkennung und Dazugehörigkeit verweigert und Dominanz ausgeübt wird. Die Auswirkungen können sich zu gravierenden psychischen Belastungen kumulieren (genauer wird dies im 3. Kapitel dieses Beitrags ausgeführt). Für den in diesem Artikel verwendeten Gewaltbegriff sind also die Intentionen der handelnden Person nicht von Bedeutung, sehr wohl jedoch die (gesellschaftlichen wie individuellen) Auswirkungen des Handelns. Besonders in Hinblick auf individuelle Erfahrungen ist es für die Friedenspädagogik wichtig, einen offenen Gewaltbegriff zu verwenden. Der Friedenspädagoge Reiner Steinweg weist auf die Schwierigkeit einer eindeutigen Gewaltdefinition für die Friedenspädagogik hin. Auf der einen Seite gäbe es zwar Phänomene, die von allen als Gewalt anerkannt würden und somit eindeutig identifizierbar seien (z. B. Mord oder Körperverletzung). »Alle anderen Formen, die als Gewalteinwirkung empfunden wurden, unterliegen Interpretationen [...]. Sie wegen dieser Uneindeutigkeit definitorisch auszugrenzen, würde die Friedenspädagogik in einen eklatanten Gegensatz zur Subjektivität ihrer Adressaten bringen« (Steinweg 2008: 102).

2. Rassismusverständnis

Rassismus kann mit den Worten der Psychologin und Pädagogin Birgit Rommelspacher »als ein System von Diskursen und Praxen, das historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimiert und reproduziert« (Rommelspacher 2011: 29), begriffen werden. Dabei werden Gruppen als grundsätzlich verschieden und unvereinbar⁵ konstruiert, indem Kategorien wie »Rasse«, Nation, Kultur, Ethnie oder auch Religion herangezogen werden. Die Gruppen werden in sich homogenisiert, die so beschreibbaren angeblichen Unterschiede zwischen den Gruppen werden naturalisiert und es wird eine Hierarchisierung zwischen den Gruppen vorgenommen (Rommelspacher 2011: 29). Dieser Prozess der Markierung, Naturalisierung und Homogenisierung wird auch als Rassifizierung bezeichnet (z. B. Terkessidis 2004: 98-100 oder Eggers 2009: 56-57). Einen zentralen Aspekt der Rassifizierung stellt der Prozess des *Othering* dar (vgl. z. B. Attia 2014), der später ausführlicher beschrieben wird.

Das (globale) Phänomen Rassismus privilegiert dabei *weiße* Menschen, also diejenigen Menschen, die in der durch den Rassismus konstruierten Hierarchie an der Spitze stehen. Es ist nicht so, dass sie nicht von Rassismus betroffen sind – sie profitieren davon. In diesem Zusammenhang wird auch von einer »*weiße[n]* Ideologie« (Arndt 2011: 40; Hervorh. im Orig.) gesprochen. Damit ist sowohl gemeint, dass der Rassismus in der Form, wie wir ihn heute vorfinden, eine Erfindung von *Weißeren* darstellt, als auch eine *weiße* Herrschaft bzw. Dominanz herstellt und legitimiert. Rassismus kann dabei als übergeordnetes Konzept verstanden werden, unter dem verschiedene Rassismen (Rassismus gegen *Schwarze*, antimuslimischer Rassismus, Rassismus gegen Sinti und Roma etc.) subsumiert werden.⁶

Der dargestellten Auffassung von Rassismus folgend, kann gesagt werden, dass Rassismus durch eben jene dem Rassismus inhärenten Diskurse und Praxen auf die Individuen einwirkt. Mit der Erziehungswissenschaftlerin Maisha Eggers kann der Prozess der Rassialisierung als ein dreifacher verstanden werden: »als Konstruktionsprozess, als Vermittlungsprozess und als Prägungsprozess« (Eggers 2009: 56). »Rassistisches Wissen« (Terkessidis 2004: 94) wird erworben und vermittelt, die eigene Positionierung innerhalb der gesellschaftlichen Hierarchie (bezüglich der

- 5 Diese Unvereinbarkeit zeigte sich unter anderem darin, dass die Notwendigkeit bestand, für Menschen, die nicht widerspruchsfrei in die vorherrschenden Kategorien eingeordnet werden konnten, neue Kategorien zu konstruieren (z. B. »Mulatte«, vgl. Arndt/Theuerkauf 2004), deren Kontinuität bis heute in Begriffen wie »Mischling« (Wollrad 2005: 141-146) oder »Mischehen« (Dietrich 2011) fortwirken.
- 6 Susan Arndt bevorzugt die Perspektive, dass Rassismus die »gemeinsame strukturelle und diskursive Schnittmenge« (Arndt 2011: 38) verschiedener Rassismen beschreibt.

rassistischen Ordnung), die paradoxerweise keineswegs immer eindeutig bestimmbar ist,⁷ wird erlernt. In diesem Zusammenhang sprechen die Pädagog_innen Paul Mecheril und Karin Scherschel auch von einem »Kontext der Subjektivierung«:

»Die Ordnung des Rassismus kann als Kontext der Subjektivierung verstanden werden, also als strukturierter und strukturierender Raum, in dem aus Individuen ›Subjekte‹ werden, deren Handlungsfähigkeit und Selbstverständnis mittels der Erfahrungen, die sie in dem rassistischen Raum machen, an die Struktur des Kontextes gebunden bleiben, diese aufnehmen, bestätigen, oder auch transformieren und modifizieren« (Mecheril/Scherschel 2011: 54).

In diesem strukturierten und strukturierenden Raum machen Menschen entweder die Erfahrung, als *dem dominanzgesellschaftlichen »Wir« zugehörig* angesprochen zu werden oder *aus dem dominanzgesellschaftlichen »Wir« ausgeschlossen* zu werden. Auf gesellschaftlicher Ebene führen diese Erfahrungen im Stile einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung tatsächlich zu unterschiedlichen Gruppen: Menschen ohne Rassismuserfahrungen und Menschen mit Rassismuserfahrungen. Dadurch erzeugt Rassismus, der von einem »natürlichen Anders-Sein« ausgeht, unterschiedliche Erfahrungsräume und produziert so wirkliche Unterschiede zwischen *Weissen* auf der einen und *Rassismuserfahrenen*⁸ auf der anderen Seite (Terkessidis 2004: 9-11).⁹ Damit ist ein grundlegendes Dilemma beschrieben, das sowohl Antidiskriminierungsarbeit im Bildungsbereich als auch Forschungsarbeiten zum Thema Diskriminierung innewohnt. Trotz dekonstruktivistischer Bemühungen muss auf die

- 7 So können beispielsweise ein *Schwarzer* deutscher Christ und ein deutscher Muslim *of Color* unterschiedliche Positionen in der jeweils wirkmächtigen Hierarchie einnehmen, je nachdem ob antimuslimischer Rassismus oder Rassismus gegen *Schwarze* bestimmend für die konkrete Situation ist.
- 8 Von Rassismuserfahrenen zu sprechen, verweist nicht nur auf die Gemeinsamkeit, Rassismus *erfahren* (im Sinne von selbst erlebt) zu haben, sondern beschreibt auch, dass *Erfahrungen* mit Rassismus gemacht wurden, also Wissen angeeignet wurde, auf das zugegriffen werden kann. Der Begriff beschreibt so auch einen Erfahrungsreichtum, der zu gewissen Kompetenzen und Einsichten führt bzw. führen kann. Maisha Eggers schreibt dazu: »Ich spreche von rassismuserfahrenen Subjekten, um hervorzuheben, dass ein Leben unter Bedingungen rassistischer Normalität zu einer spezifischen Auseinandersetzung mit der sozialen Wirklichkeit zwingt. Daraus können Lebenskompetenzen erwachsen. Rassismuserfahrung betrachte ich als Expertise, wenn sie in einer reflexiven Lebensorführung eingebettet ist« (Eggers 2013: 12).
- 9 Das heißt selbstverständlich nicht, dass nicht auch *weiße* Personen Diskriminierungserfahrungen machen können, z. B. ableistische, (hetero)sexistische, klassistische oder adultistische Diskriminierungserfahrungen. Sie können jedoch keine Rassismuserfahrungen (rassistische Diskriminierungserfahrungen) machen. Ebenso wenig bedeutet dies, dass die Erfahrungen von Menschen, die aus dem dominanzgesellschaftlichen »Wir« ausgeschlossen werden, immer vergleichbar oder sogar gleichzusetzen sind. Hier erweist sich die durch die Dominanzgesellschaft vorgenommene rassistische Hierarchisierung mitsamt den Erfahrungen, welche durch sie hervorgerufen werden, als sehr komplex.

produzierten Unterschiede verwiesen werden, um Diskriminierung und mit ihr einhergehende Benachteiligungen wie Privilegierungen besprechbar zu machen. Die Erfahrungsunterschiede, über die sich Kategorien wie *weiß* und *rassismuserfahren* definieren, gehen ja aus rassistischen Unterscheidungspraktiken hervor. Sie knüpfen somit an diese rassistischen Unterscheidungspraktiken an und reproduzieren Teile der rassistischen Diskurse, für deren Besprechung sie benötigt werden.¹⁰ Gleichzeitig verweist diese Perspektive (Rassismus als Kontext der Subjektivierung) auf zwei für die Friedenspädagogik wichtige Punkte: 1.) Rassismus wirkt auf die Selbstverständnisse und Selbstbilder von Menschen ein. Gefühle der Über- und Unterlegenheit können internalisiert werden und sich »habituell einschreiben« (Mecheril/Scherschel 2011: 53). 2.) Es existiert die Möglichkeit der Transformation und Veränderung. Die Lernprozesse im rassistischen System sind keine Automatismen. Es bietet sich also durchaus Raum für politische wie pädagogische Arbeit, worauf ich im letzten Kapitel dieses Beitrages eingehen werde.

3. *Othering*

Für die oben beschriebenen Prozesse, aus einem kollektiven (nationalen, ethnischen/kulturellen oder »rassischen«) »Wir« ausgeschlossen zu werden und dadurch als Negativfolie des dominanzgesellschaftlichen »Wir« fungieren zu müssen (siehe unten), wird der Begriff des *Othering*¹¹ verwendet. Erst durch Prozesse und Erfahrungen des *Othering* lernt eine Person, dass sie nicht selbstverständlich zu besagtem »Wir« gehört. Es handelt sich dabei um einen nicht selten als gewaltvoll erlebten Akt der Kommunikation,¹² der die *geanderte* Person auf den ihr (von der Dominanzgesellschaft bzw. einem *weißen* Individuum als dessen Vertretung) zugestandenen Platz verweist. Die Geschlechter- und Rassismusforscherin Grada Kilomba bezeichnet dies im Kontext des Rassismus gegen *Schwarze* als »*Situierung von Schwarzen* (Placing the Black)« (Ferreira 2003: 146; Hervorh. im Orig.).

Othering geschieht dabei häufig nicht mit verletzender Intention, was jedoch für die in diesem Beitrag dargestellten Auswirkungen von *Othering* keine Rolle spielt. Das vermutlich bekannteste Beispiel, dessen Wirkungsweise zum Grundlagen-

- 10 Werden beispielsweise Schulbücher in Hinblick auf Repräsentation von Rassismuserfahrenen untersucht, wird Wissen über »rassistisches Wissen« genutzt, um die Figuren in dem Schulbuch als *vermutlich rassismuserfahren* oder *vermutlich weiß* zu lesen.
- 11 »Der Literaturwissenschaftler Edward Said hat in den 1970er-Jahren mit dem Konzept des *Othering* eine Möglichkeit aufgezeigt, den Diskurs des Fremdmachens als eine gewaltvolle hegemoniale Praxis zu beschreiben« (Castro Varela/Mecheril 2010: 42).
- 12 Vgl. z. B. die als »Urszenen« rassistischer Ausgrenzung beschriebenen Situationen in Mark Terkessidis' Monographie »Die Banalität des Rassismus« (2004: Kap. 3.2).

wissen gesellschaftstheoretischer Rassismusforschung¹³ gehört, stellt die Herkunftsfrage dar.¹⁴ Als Herkunftsfragen werden Fragen bezeichnet, die darauf abzielen, die »wahre« bzw. »natürliche« Herkunft einer Person zu ermitteln, welche von der fragenden Person als nicht-deutsch identifiziert wird.¹⁵ Die Behandlung dieser vielen, vermutlich harmlos erscheinenden Fragen stellt keinesfalls eine Bagatellisierung des Rassismus dar. Sie soll auch nicht den Blick weg von den vielen Todesopfern rassistischer Gewalt lenken. An ihr soll die Wirkungsweise von *Othering*-Prozessen deutlich gemacht und aufgezeigt werden, wie stark rassistische Logiken den bundesdeutschen Alltag durchziehen.¹⁶

Die direkteste und wohl gängigste Herkunftsfrage lautet: »Woher kommst Du?«¹⁷ Die Herkunftsfragen bzw. Herkunftsdialoge unterscheiden sich von anderen Situationen, in denen nach der Heimat des Gegenübers gefragt wird, in erster Linie darin, dass eine Antwort wie »Göttingen« oder »Braunschweig« nicht akzeptiert wird. Es wird weiter nachgefragt, mit dem Ziel eine Antwort zu erhalten, welche die Annahme bestätigt, dass das Gegenüber nicht »richtig deutsch« sei und seine »eigentliche Heimat« woanders liege. Ziel dieser Frage ist es, Auskunft über die Migrationsgeschichte des Gegenübers oder seiner bzw. ihrer Familienangehörigen zu bekommen. Die rassistische Hierarchie bemächtigt dabei die *weiße* Person dazu, dies nicht nur als Bitte zu formulieren, sondern de facto Forderungen zu stellen und eine Auskunft zu verlangen, deren Ausbleiben sanktioniert werden kann – z. B. mit Vorwürfen der Überempfindlichkeit oder der Frage, ob die Person denn nicht stolz auf ihre vermeintliche Herkunft sei (vgl. z. B. Thattamannil 2013: 367).¹⁸ In jedem Fall wird die gefragte Person jedoch aus Deutschland »rhetorisch ausgeschlossen« (Thattamannil 2013: 365) – sie wird aus dem deutschen dominanzgesellschaftlichen »Wir« ausgeschlossen. Sie wird durch den Herkunftsdialog zu einer »Anderen« gemacht, nachdem sie von der fragenden Person unter Zuhilfenahme rassistischen Wissens als »Andere« gelesen wurde, unabhängig davon wie die Person sich

13 Zur Möglichkeit der Unterscheidung zwischen verschiedenen Strömungen der Rassismusforschung (grob: Rassismus als Ideologie- oder Diskurs-System auf der einen und Rassismus als Vorurteil auf der anderen Seite) siehe beispielsweise Mecheril/Scherschel (2011: 42-50).

14 Vgl. z. B. Battaglia (1995: 19); Terkessidis (2004: 180-185); Kilomba (2008: Kap. 5); Thattamannil (2013: 364-366) und Melter (2006: 40).

15 So stellt die Herkunftsfrage eine Praxis dar, durch die die Kontinuitäten gesellschaftlich etablierten Denkens in »Rasse«-Kategorien deutlich wird.

16 Vergleiche zur Relevanz der Betrachtung solch alltäglicher *Othering*-Prozesse auch Velho (2010) oder Kilomba (2008).

17 Etwas subtiler kann sich der Herkunftsdialog zeigen, wenn z. B. nach der Herkunft des Namens gefragt wird.

18 Das Entwickeln von Umgangsstrategien und den Fähigkeiten, sich gegen solche Forderungen zu wehren, wird unter anderem in *Empowerment*-Workshops thematisiert (siehe letztes Kapitel dieses Beitrags).

selbst positioniert. *Othering* findet also auch schon in alltäglichen Situationen statt, die von Vielen als unproblematisch angesehen werden.

Auf der einen Seite stellt *Othering* also selbst eine rassistische Handlung dar. Auf der anderen Seite ruft *Othering* jedoch erst die sozial wirkmächtigen Unterscheidungen hervor, auf die sich weitere rassistische Handlungen berufen können. Jeder interpersonalen rassistischen Handlung wohnt also notwendigerweise *Othering* inne, sei es eine Beleidung, eine Defizitzuschreibung oder vermeintlich wohlmeinen-des Interesse an einer »exotische[n] Geschichte« (Ferreira 2003: 148). So ist »*Othering* als Voraussetzung und Konstante in der Normalität der sehr heterogenen Formen von Rassismuserfahrungen« (Velho 2010: 115; Hervorh. des Verf.) zu verstehen, das rassistische Diskriminierung gleichzeitig ermöglicht und darstellt. Eine konsequente Berücksichtigung dieser Gleichzeitigkeit erscheint unerlässlich, möchte die Friedenspädagogik rassistische Gewalterfahrungen und Dynamiken verstehen. Eine dieser Dynamiken ist die Erzeugung einseitiger Sichtbarkeit, die durch *Othering* hervorgerufen wird:

»Das im Kontext von Rassismuserfahrungen zum/zur Anderen gemacht werden produziert beständige Sichtbarkeit – eine Sichtbarkeit der dadurch Minorisierten, während die, die diese minorisierten Anderen erst produzieren oder konstruieren, unmarkiert bleiben« (Velho 2010: 116).

Diese Sichtbarkeit, von der die Psychologin Astride Velho spricht, bezieht sich auf die Person als Vertreter_in der geanderten Gruppe. Gleichzeitig wird sie, weil sie als Stellvertreter_in einer ganzen imaginierten Gruppe angerufen wird, in ihrer Individualität unsichtbar (Velho 2010: 117):

»Dies geschieht in der Regel unspektakulär, etwa indem Menschen, die hier leben, gefragt werden, was sie von diesem oder jenem Ereignis halten, das in ihrem Heimatland (gemeint ist nicht Deutschland) geschieht oder von ihren Landsleuten (gemeint sind nicht weiße Deutsche) gesagt oder angestellt wurde« (Attia 2014).

Bei *Weissen* verhält es sich genau umgekehrt: Die Gruppenzugehörigkeit wird unsichtbar (gemacht), während ihre Individualität unangetastet bleibt.¹⁹ Die Norm (hier *Weiß-Sein*), an der das vermeintliche »Anders-Sein« gemessen bzw. die durch

19 Der psychologische Effekt, dass die jeweilige »Eigengruppe« heterogener erscheint als die jeweiligen »Fremdgruppen«, scheint unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Macht- und Dominanzverhältnisse in dieser allgemeinen Formulierung also nicht für den Rassismus zuzutreffen, da durch das »System an Diskursen und Praxen« (Rommelspacher 2011: 29) die weiße Gruppe als vielfältig beschrieben wird, während die nicht-weißen Gruppen stereotyp homogenisiert werden (vgl. hierzu in der Sozialpsychologie auch Kessler/Mummendey 2007: 511).

den Herkunftsdialog (re)produziert wird, wird also in der Regel nur indirekt mitkommuniziert.²⁰ Gleichwohl wird mit jeder Situation des *Othering* eine Bestätigung der Norm eingefordert bzw. selbst vorgenommen, weshalb diese Funktionsweise zum festen Bestandteil vieler Definitionen von *Othering* gehört (vgl. etwa Attia 2014; Castro Varela/Mecheril 2010: 42).

Gerade die einseitige Sichtbarkeit bei gleichzeitiger Nicht-Anerkennung der Individualität ist das gewalttätige Moment des *Othering*. Die Gewalt besteht darin, dass *geanderte* Menschen dazu gedrängt werden, sich selbst als »Andere« zu betrachten, und dass sie als Negativfolie von *Weiß-Sein* genutzt werden:

»Every time I am placed as ›Other‹ [...] I am inevitably experiencing racism, for I am being forced to become the embodiment of what the white subject does not want to be acquainted with. I become the ›Other‹ of whiteness, not the self – and therefore I am being denied the right to exist as equal« (Kilomba 2008: 44).

Lassen sich die Personen darauf ein, dass sie als andere beschrieben werden, führt dies auf lange Sicht zu einer Identifizierung mit den Bildern, die über »die Anderen« existieren. »Der Verzicht auf das Selbst kommt einer Internalisierung des Selbst als Anderes, [...] einer symbolischen Auslöschung gleich« (Velho 2010: 121).

Rassismus beginnt also nicht erst bei Beschimpfungen oder direkter physischer Gewalt, auch nicht bei strukturellen Benachteiligungen. Rassismus beginnt bereits bei dem Angesprochen werden als »Andere«.²¹ *Othering*, so beschreibt Velho, kann (je nach individuellen Umgangsstrategien) Auswirkungen haben, welche als Traumatisierung beschrieben werden können. Velho verweist dabei auf das Konzept des kumulativen Traumas, das sich gut für die Beschreibung alltagsrassistischer Erfahrungen verwenden lasse, die jede für sich genommen meist nicht die Intensität besitzen, ein Trauma auszulösen, jedoch durch ihre Alltäglichkeit dazu führen können, dass sich die, das Ich schwächenden Erfahrungen zu einem Trauma kumulieren.²² Dabei spricht sich Velho dafür aus, den Traumabegriff nicht inflationär zu

20 Wie wirkungsvoll jedoch diese indirekte Kommunikation ist, zeigen z. B. die Studien der kritischen Weißseinsforschung, vgl. hierzu Eggers et al. (2009).

21 Wobei zu bedenken ist, dass nicht jedes *Othering* zwangsläufig von den *Geanderten* als Gewalt wahrgenommen werden muss.

22 Velho zitiert Gottfried Fischer und Peter Riedesser, die in ihrem Lehrbuch zu Psychotraumatologie ein kumulatives Trauma definieren als »eine Abfolge von traumatischen Ereignissen oder Umständen, die jedes für sich subliminal bleiben können, in ihrer zeitlichen Abfolge und Häufung jedoch die restitutiven Kräfte des Ich so sehr schwächen, dass insgesamt eine oft sogar schwertraumatische Verlaufsgestalt entsteht. Immer von Neuem wird die ›Erholungsphase‹ unterbrochen. Die ständige Wiederholung durchbricht die Abwehrbarriere und hinterlässt tiefe Spuren im Persönlichkeitssystem« (zitiert nach Velho 2011: 22).

gebrauchen und »alle, die Rassismuserfahrungen machen, zu Traumatisierten zu erklären. Denn das sind sie beileibe nicht, da viele Personen enorme Bewältigungskapazitäten, Ressourcen und Widerstandspotentiale besitzen« (Velho 2011: 24). Eben jene Widerstandspotenziale gilt es in der Friedenserziehung zu fördern bzw. in der Rolle *weißer* Handelnder zumindest dafür zu sorgen, dass in friedenserzieherischen Räumen die Bewältigungskapazitäten und Ressourcen von *Geanderten* nicht weiter belastet werden.

4. Ausblick – Folgerungen für Friedenpädagogik und -erziehung

Durch Berücksichtigung der Erkenntnisse der Rassismusforschung besteht für Friedenspädagogik und Friedenserziehung die Chance auf Weiterentwicklung. So könnten neue Ziele für friedenserzieherische Lehr-Lern-Settings (sowohl für die Schule als auch in außerschulischen Bildungsräumen) formuliert bzw. alte Ziele umformuliert werden. Es könnte beispielsweise das Ziel gefasst werden, in einer Schulklasse eine gemeinsame Sprache zu entwickeln, die auf *Othering* zu verzichten versucht. In der Friedenspädagogik könnten durch die Rezeption der Erkenntnisse aus der Rassismusforschung neue Analysekategorien oder Forschungsfragen entwickelt werden, beispielsweise wenn bei der Beforschung einer friedenserzieherischen Bildungsveranstaltung danach gefragt wird, ob und wie *Othering*-Prozesse stattfanden bzw. besprochen werden konnten.

Der Arbeitskreis Friedenspädagogik der Arbeitsgemeinschaft für Friedens- und Konfliktforschung (AFK) ist mit der Jahrestagung 2014²³ in eine Auseinandersetzung gestartet, in der alte Konzepte z. B. aus der interkulturellen Pädagogik, welche einen festen Platz im friedenspädagogischen Diskurs haben, mittels Rezeptionen aus der aktuellen Rassismusforschung hinterfragt und ggf. umgestaltet werden sollen. Bereits 2013 hat in der Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik e. V. in München eine erste Auseinandersetzung mit dem Praxisansatz der *White Awareness* bzw. der *Critical Whiteness* begonnen und auf der letztjährigen Jubiläumsfeier zum 40-jährigen Bestehen des Vereins war die Vertreterin der postkolonialen Studien und kritischen Migrationsforschung Maria do Mar Castro Varela als Rednerin geladen. An einigen Orten hat also eine Auseinandersetzung der (vorwiegend *weißen*) Praktiker_innen und Forscher_innen mit *White Awareness*, postkolonialen Theorien oder Rassismustheorien bereits begonnen.

Es gilt aber auch, sich auf die Suche zu begeben nach bereits vorhandenen Konzepten, welche Rassismuserfahrenen behilflich sein können, die oben erwähnten

23 Die Tagung fand am 6. und 7. Oktober 2014 unter dem Titel »Die Konstruktionen der ›Anderen‹. Herausforderungen und Aufgaben für die Friedenspädagogik« in Marburg statt.

Widerstandspotenziale (Kapitel 3) zu stärken bzw. auszubilden. Eine Möglichkeit diese Widerstandspotenziale zu stärken, stellen die sogenannten *Empowerment*-Konzepte dar, die sich seit Mitte der 1980er Jahre im Zuge der Schwarzen deutschen Bewegung entwickelten (Can 2011). Sie waren und sind, wie Halil Can schreibt, ein Gegenentwurf zu »dem paternalistischen *Defizit-Ansatz* der etablierten Versorgungssysteme« (Can 2011: 588; Hervorh. im Orig.) zur Integrationsförderung. Sie haben zum Ziel, Rassismuserfahrene zu ermächtigen, mit eigenen Ohnmachtsgefühlen und Ausgrenzungserfahrungen umzugehen, die eigenen Ressourcen und Stärken wahrzunehmen und politisch aktiv werden zu können sowie eine eventuell internalisierte Opferrolle abzustreifen (Can 2011). Jedoch ist diese *Empowerment*-Arbeit nicht etwas, das von den mir bekannten friedenspädagogischen Vereinen und Institutionen ausgeübt werden kann, geschweige denn sollte. Denn bei *Empowerment*-Trainings ist es vorgesehen, dass in einem »geschützten« Raum (in Bezug auf Rassismus also einen Raum ohne *Weisse*) gearbeitet wird, es sich also auch bei den Trainer_innen um *People of Color*²⁴ (PoC) handelt.²⁵ Da die deutschsprachige Friedenserziehung jedoch hauptsächlich aus *Weissen* besteht, kann dieses Konzept nur mittels Kooperation mit *Empowerment*-Trainer_innen in die friedenspädagogische Arbeit eingebunden werden. Zudem sind die in Deutschland etablierten PoC-*Empowerment*-Strukturen Teil der sozial-politischen Selbstorganisation von PoC. Hier könnte eine (noch) *weiß* dominierte Friedenspädagogik versuchen zur Bündnispartnerin zu werden. Genauer formuliert: *Weisse* Friedenspädagog_innen könnten den Versuch des *Power-Sharing* unternehmen, also der »Macht- und Privilegienteilung [...] seitens der privilegierten Mehrheitsgesellschaft« (Can 2011: 589). Ansprechpartner_innen könnten z. B. der Verein Phoenix e. V., der seit langem *Empowerment*-Trainings anbietet und einen großen Pool an erfahrenen Trainer_in-

24 In *Empowerment*-Kontexten wird häufig der Begriff *People of Color* verwendet. *People of Color* (oder abgekürzt PoC bzw. mit anderen Bezeichnungen verbunden wie z. B. »Wissenschaftler_innen of Color«) ist eine politische Selbstbezeichnung und verweist auf das verbindende Moment des erlebten Rassismus (z. B. Dean 2011: 598 oder Ha 2007). So kann der Begriff PoC behilflich sein, über die durch den Rassismus produzierten Gruppen in einer nicht-essenzialisierenden Weise zu sprechen oder zu schreiben.

25 Um der komplexen Hierarchisierung, die der Rassismus und andere Diskriminierungsmuster vornehmen, sowie den aus ihr entstandenen Erfahrungsräumen und Machtverschiedenheiten gerecht zu werden, sind sogar gelegentlich stärker zugeschnittene *Empowerment*-Seminare Teil des Angebots, wie z. B. *Empowerment*-Workshops für Frauen of Color, in denen der Intersektionalität von Rassismus und Sexismus Rechnung getragen werden soll. Auch gibt es Seminar-Konzepte, bei denen phasenweise sowohl in gemeinsamen wie auch in getrennten/geschützten Räumen gearbeitet wird (Can 2013).

nen besitzt, oder die Initiative Schwarzer Menschen in Deutschland (ISD) e. V. sein, die gerne bei der Vermittlung von *Empowerment-Trainer_innen* behilflich ist.²⁶

Eine gewissenhafte Rezeption der Rassismusforschung hätte auch Auswirkungen auf wissenschaftliches Arbeiten. Zwar ist es mittlerweile etablierte Lehrmeinung, dass Forschung und Wissenschaft nicht den Anspruch auf Objektivität erheben können, sich nicht in einem herrschaftsfreien Raum abspielen und durch diese Dominanz legitimiert und reproduziert werden kann und wird. Jedoch scheint es noch ein zähes Ringen um die Übersetzung dieser Erkenntnisse in die Forschungspraxis zu geben.²⁷ Eine konsequente Rezeption dieser Erkenntnisse würde für die Wissenschaft ein erhöhtes Maß an Reflexivität bedeuten, die beispielsweise auf die Überlegung abzielt, inwiefern durch Forschungsfragen und -settings *Othering* stattfindet. Auch hier gibt es bereits Arbeiten und Ansätze, welche auf friedenspädagogische Forschungsfragen übertragen werden könnten – etwa in der kritischen Migrationsforschung (z. B. Mecheril et al. 2013). Auch unter dem Schlagwort der Dekolonialisierung existieren schon Ansätze, die eigene Forschungsmethode in Hinblick auf die Reproduktion von Dominanzverhältnissen zu überprüfen und zu verändern (z. B. Kaltmerer/Corona Berkin 2012). Auch kann durch solche Methoden versucht werden, die aus der sozialen Positionierung innerhalb des Rassismus hervorgebrachte Subjektivität der Forschungsposition kritisch und gewinnbringend in den Forschungsprozess mit einzubinden.

Eventuell ließen sich mithilfe der Erkenntnisse der Rassismusforschung sogar neue Perspektiven auf das Themenfeld »Konflikt« im Allgemeinen gewinnen, indem das Erlernen von Individuen, einer Konfliktpartei zugehörig zu sein, als Teil und Schauplatz des Konfliktes begriffen wird. Hieraus könnten sich zum Beispiel folgende Fragen ergeben: Wie verläuft die Konstituierung der Gruppen? Wer beschreibt eigentlich die Gruppenunterschiede? Wie erlernen Individuen ihre Gruppenzugehörigkeiten? Was bedeutet es für die Individuen und den Verlauf des Konfliktes, wenn die Existenz unterschiedlicher Gruppen hinterfragt, geleugnet oder bestätigt wird? Ob es in diesem Sinne möglich ist, Teile der Ergebnisse aus der Rassismusforschung über rassistische Subjektivierungsprozesse zu verallgemeinern und auf Konflikte im Allgemeinen zu übertragen, wird sich jedoch erst bei genauerer Auseinandersetzung zeigen.

- 26 Siehe hierzu die Homepage von Phoenix e. V. unter <http://www.phoenix-ev.org/> sowie die Homepage der ISD e. V. unter <http://isdonline.de/> (letzter Zugriff: 2.3.2015).
- 27 Auf der Tagung »What the FuK?! Kritische Perspektiven in der/auf die Friedens- und Konfliktforschung« 2014 gab es hierfür wertvolle Impulse, beispielsweise in dem Workshop »Dekolonialisierung von Forschungsmethodologien« unter Leitung der Friedensforscherin Mechthild Exo.

Literatur

- Arndt, Susan* 2011: Rassismus, in: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, Münster, 37-43.
- Arndt, Susan/Theuerkauf, Inger* 2004: »Mulatte/Mulattin«, in: Arndt, Susan/Hornscheid, Antja (Hrsg.): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, Münster, 173-175.
- Attia, Iman* 2014: Rassismus (nicht) beim Namen nennen, in: <http://www.bpb.de/apuz/180854/rassismus-nicht-beim-namen-nennen?p=all>; 2.1.2014.
- Battaglia, Santina* 1995: Interaktive Konstruktion von Fremdheit. Alltagskommunikationen von Menschen binationaler Abstammung, in: Journal für Psychologie 3: 3, 16-22.
- Can, Halil* 2011: Empowerment – Selbstermächtigung in People of Color-Räumen, in: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, Münster, 587-590.
- Can, Halil* 2013: Empowerment aus der People of Color-Perspektive. Reflexionen und Empfehlungen zur Durchführung von Empowerment-Workshops gegen Rassismus, in: <http://bit.ly/1R8FAPL>; 2.1.2014.
- Castro Varela, Maria do mar/Mecheril, Paul* 2010: Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen, in: Mecheril, Paul/ Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik, Weinheim, 23-53.
- Dean, Jasmin* 2011: Person/People of Colo(u)r, in: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, Münster, 597-607.
- Dietrich, Anette* 2011: »Mischehe«, in: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, Münster, 644-649.
- Eggers, Maureen Maisha* 2009: Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der Kritischen Weißseinsforschung in Deutschland, in: Eggers et al. 2009, 56-72.
- Eggers, Maureen Maisha* 2013: Diskriminierung an Berliner Schulen benennen – Von Rassismus zu Inklusion, in: Migrationsrat Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Leben nach Migration, in: <http://bit.ly/1JNILLR>; 2.1.2014.

- Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hrsg.) 2009: Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland, 2. Auflage, Münster.
- Ferreira, Grada 2003: Die Kolonisierung des Selbst – der Platz des Schwarzen, in: Steyerl, Hito/Rodriguet, Encarnación Gutiérrez (Hrsg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik, Münster, 146-165.
- Ha, Kein Nghi 2007: People of Color – Koloniale Ambivalenzen und historische Kämpfe, in Ha, Kein Nghi/al Samarai, Nicola Lauré/Mysorekar, Sheila (Hrsg.): Re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland, Münster, 31-40.
- Kaltmeier, Olaf/Corona Berkin, Sarah (Hrsg.) 2012: Methoden dekolonialisieren. Eine Werkzeugkiste zur Demokratisierung der Sozial- und Kulturwissenschaften, Münster.
- Kessler, Thomas/Mummendey, Amélie 2007: Vorurteile und Beziehungen zwischen sozialen Gruppen, in: Jonas, Klaus/Stroebe, Wolfgang/Hewstone, Miles (Hrsg.): Sozialpsychologie. Eine Einführung, 5. Auflage, Heidelberg, 487-531.
- Kilomba, Grada 2008: Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism, Münster.
- Köbsell, Swantje 2007: Gegen Aussonderung – für Selbstvertretung: zur Geschichte der Behindertenbewegung in Deutschland, in: <http://bit.ly/1EcBMrJ>; 24.7.2014.
- Mecheril, Paul/Scherschel, Karin 2011: Rassismus und »Rasse«, in: Melter, Claus/ Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach, 39-58.
- Mecheril, Paul/Thomas-Olade, Oscar/Melter, Claus/Arens, Susanne/Romaner, Elisabeth (Hrsg.) 2013: Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung, Wiesbaden.
- Melter, Claus 2006: Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit, Münster.
- Oguntoye, Katharina/Ayim, May/Schulz, Dagmar 2006: Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte, 3. Auflage, Berlin.
- Röhrs, Hermann 1970: Einleitung: Grundzüge einer Friedenspädagogik, in: ders. (Hrsg.): Friedenspädagogik, Frankfurt a. M., VII-XII.
- Rommelspacher, Birgit 1995: Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht, Berlin.
- Rommelspacher, Birgit 2011: Was ist eigentlich Rassismus?, in: Melter, Claus/ Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach, 25-38.

- Steinweg, Reiner* 2008: Gewalt und Gewaltfreiheit in der Friedenspädagogik, in: Grasse, Renate/Gruber, Bettina/Gugel, Günther (Hrsg.): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven, Reinbek bei Hamburg, 99-122.
- Terkessidis, Mark* 2004: Die Banalität des Rassismus, Bielefeld.
- Thattamannil, Pia* 2013: Alltäglicher Rassismus in Deutschland. Delegitimiertes Wissen im legitimen Wissen der Gesellschaft, in: Johler, Reinhard/Marchetti, Christian/Tschofen, Bernhard/Weith, Carmen (Hrsg.): Kultur_Kultur. Denken. Forschen. Handeln, Münster, 362-368.
- Velho, Astride* 2010: (Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismusforschung in der Migrationsgesellschaft, in: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet, Bielefeld, 113-137.
- Velho, Astride* 2011: Un/Tiefen der Macht. Auswirkungen von Rassismuserfahrungen auf die Gesundheit, das Befinden und die Subjektivität. Ansätze für eine reflexive Berufspraxis, in: AMIGRA (Hrsg.): Alltagsrassismus und rassistische Diskriminierung. Auswirkungen auf die psychische und körperliche Gesundheit (Dokumentation der Fachtagung vom 12.10.2010), in: <http://bit.ly/1KIJuKX>; 24.7.2014.
- Wintersteiner, Werner* 2000: Pädagogik des Anderen. Baustein für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne, 3. unv. Auflage, Münster.
- Wintersteiner, Werner* 2011: Von der »internationalen Verständigung« zur »Erziehung für eine Kultur des Friedens«. Etappen und Diskurse der Friedenspädagogik seit 1945, in: Schlotter, Peter/Wisotzki, Simone (Hrsg.): Friedens- und Konfliktforschung, Baden-Baden, 345-380.
- Wollrad, Eske* 2005: Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion, Königstein.

Der Autor

Alexander Thattamannil-Klug ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulpädagogik an der Philipps-Universität Marburg.
E-Mail: thattamannil-klug@uni-marburg.de