

Mia Adrian

Scham in der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit

Facetten einer ambivalenten und tabuisierten Emotion



„Differenzverhältnisse“ – Schriftenreihe des Centers for Migration, Education and Cultural Studies (CMC) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Herausgegeben wird die Reihe von Rudolf Leiprecht und Angela Janssen (Diversitätsbewusste Sozialpädagogik), Martin Butler (Amerikanistik), Karen Ellwanger (Materielle Kultur) und Ulrike Koopmann (Migration und Bildung).

Historische und gesellschaftliche Prozesse führen zur Herstellung von Unterschieden und Unterscheidungen, die in unterschiedlicher Weise macht- und bedeutungsvoll werden können. Dabei geht es auch um soziale Kategorisierungen und um soziale Gruppenkonstruktionen (etwa um Vorstellungen und Praxisformen zu sozialer Klasse/Schicht, Ethnie/Nation/Kultur, Geschlecht/Sexualität, Behinderung/Beeinträchtigung oder Generation/Alter), und meist sind die Einteilungen entlang solcher Unterschiede für die davon betroffenen Menschen mit Benachteiligungen und Einschränkungen bzw. – gewissermaßen auf der jeweils ‚anderen Seite‘ – mit Privilegien verbunden.

Die Beiträge der Schriftenreihe beziehen sich auf solche Differenzverhältnisse und thematisieren sie kritisch aus unterschiedlichen Perspektiven: Texte aus den Erziehungs- und Bildungswissenschaften (z. B. Sozialpädagogik, Migrationspädagogik), den Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften (z. B. Anglistik/Amerikanistik, Germanistik/Deutsch als Zweitsprache, Materielle Kultur) oder den Sportwissenschaften, wobei interdisziplinäre Verbindungen und transdisziplinäre Überschreitungen vielfach vorkommen und sich als weiterführend erweisen.

Mia Adrian

Scham in der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit

Facetten einer ambivalenten und tabuisierten Emotion



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Oldenburg, 2021

BIS-Verlag
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Postfach 2541
26015 Oldenburg
E-Mail: bisverlag@uni-oldenburg.de
Internet: www.bis-verlag.de

Satz/Layout: BIS-Druckzentrum (Dörte Sellmann)

ISBN 978-3-8142-2398-8

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	9
Vorwort	11
1 Einleitung	15
2 Scham, diskriminierungskritische Bildung und Lernen – Theoretische Vorüberlegungen	21
2.1 Scham	21
2.1.1 Merkmale der Scham	23
2.1.2 Schamanlässe, Schamformen und benachbarte Phänomene der Scham	26
2.1.3 Schambezogene Prozesse und Praxen	28
2.1.4 Bedingungen der Scham	30
2.1.5 Funktionen der Scham	34
2.1.6 Zusammenfassung des Schamverständnisses	37
2.2 Politische Bildung zum Thema Diskriminierung	38
2.2.1 Ziele und Grundannahmen der diskriminierungskritischen Bildung	39
2.2.2 Der Anti-Bias-Ansatz als diskriminierungskritischer Bildungsansatz	43
2.2.3 Scham und Schuld in rassismuskritischen Lernprozessen aus weißer Perspektive	47
2.3 Scham und Lernen	48
2.3.1 Emotionen, Scham und das ‚Lernen aus Fehlern‘	49
2.3.2 Subjektwissenschaftliche Perspektiven auf ein kritisch- emanzipatorisches ‚Lernen aus Fehlern‘	52

2.3.3	Umgangsstrategien mit Scham zwischen Anpassung und Emanzipation	55
2.4	Fokussierung der Fragestellung	56
3	Methodisches Vorgehen	59
3.1	Methodologische Herausforderungen eines Forschens zu Scham	60
3.2	Forschungsvorhaben und Feldzugang	62
3.3	Leitfadengestützte Interviews mit politischen Bildnerinnen	64
3.4	Introspektionen der Forscherin als Seminarteilnehmende	68
3.5	Auswertung des Datenmaterials	73
4	Darstellung der Ergebnisse	75
4.1	Diskriminierungsscham	76
4.1.1	„Scham, [...] dass ich so bin wie ich bin“– Scham als Ausdruck der Verinnerlichung von abwertenden Botschaften des ‚Anders‘-Seins	76
4.1.2	„Dann konnte ich das auch bei mir erkennen und auch das Gefühl spüren“ – Umgangsstrategien mit Diskriminierungsscham	80
4.1.3	Zwischenfazit	86
4.2	Privilegierungsscham	87
4.2.1	„Über Privilegien sprechen“ – schamrelevante Seminarsituationen	88
4.2.2	Hab ich das „verdient“? Bin ich „Eine von den Guten“? – schamrelevante Infragestellungen des idealen Selbstbildes	92
4.2.3	„Es muss transformiert werden“ – Bedeutungen der Privilegierungsscham und Notwendigkeiten ihrer Transformation	99
4.2.4	„Von den Gefühlen zum kognitiven Verständnis und dann ins Handeln kommen“ – Strategien der Transformation unangenehmer Emotionen	103
4.2.5	Zwischenfazit	110
4.3	Beschämung	111
4.3.1	Ausgangssituation: Problematisierung der Reproduktion von Stereotypen	112

4.3.2	„Notwendige Intervention“ oder „unangemessene Beschämung“? – subjektives Situationserleben des Hinweises auf eine Normverletzung	115
4.3.3	Aushandlungsprozesse um Normen, Werte und hierarchische Beziehungskonstellationen als Reaktionen auf Beschämung	119
4.3.4	Wirkung von Beschämungen auf Lehr-Lernprozesse	124
4.3.5	Zwischenfazit	127
5	Implikationen für die pädagogische Praxis	131
5.1	Scham erkennen und annehmen als Voraussetzung der Transformation	131
5.2	Diskriminierungsscham durch Anerkennung, Verbindung und Politisierung transformieren	134
5.3	Privilegierungsscham in „liebvoller Selbstbeobachtung“ begegnen	137
5.4	„Solidarische Kritik“ statt Beschämung	140
5.5	Zehn Vorschläge für eine schamsensible und transformative Bildungspraxis	144
6	Fazit und Ausblick	147
7	Literaturverzeichnis	151

Danksagung

Mein Dank gilt

... meinen Interviewpartnerinnen für die Bereitschaft, ihr Wissen, ihre Perspektive und ihre Erfahrungen mit mir zu teilen.

... Prof. Dr. Rudolf Leiprecht und Dr. Lucyna Darowska für die wissenschaftliche Betreuung meiner Forschungsarbeit.

... Bernhard, Johanna, Lena, Sonja, Andrea, Georg, Tobias, Fu und all den anderen für ihre jeweils eigene Art und Weise, mich in diesem Arbeitsprozess zu begleiten.

Vorwort

Die Emotion und Befindlichkeit *Scham* hat im Bereich von solchen gesellschaftlichen Differenzlinien und Differenzordnungen, die zur Konstruktion von Großgruppen führen und mit Negativ-Zuschreibung, Unterdrückung, Ausgrenzung, Benachteiligung, Diskriminierung etc. verbunden sind, eine große Bedeutung. Forschungsarbeiten, die nach den Ursachen und Wirkungen von Rassismen, Klassismen oder Sexismen fragen, stellen vielfach fest, dass Menschen, die dies erfahren – also z. B. zur ‚Zielscheibe‘ entsprechender Diskursmuster oder Interaktionen werden –, Scham empfinden. Diese Menschen haben dann u. U. den Eindruck, für eine Negativ-Zuschreibung selbst verantwortlich zu sein, befürchten, dass beim Thematisieren dieser Zuschreibung doch etwas des negativen Bildes an ihnen ‚hängen‘ bleibt, und/oder sie finden den geäußerten Inhalt so widerlich und anstößig, dass die eigene Sprache versagt. Leider sind die gesellschaftlichen Rahmungen, in denen solche Erfahrungen kommuniziert werden, durchzogen von Vorstellungen, die eher selten von der vorherrschenden *Ordnung der Blicke* ausgehen, sondern – im Gegenteil – beständig ‚Merkmale‘ phantasieren, die in das ‚Innere‘ der Betroffenen hineingelegt werden. Selbst die rechtlichen Codierungen, mit denen Diskriminierungen bekämpft werden sollen, sind voller Formulierungen, die in ihrer sprachlichen Form nahelegen scheinen, dass Menschen ‚aufgrund‘ oder ‚wegen‘ ihrer Zugehörigkeit zu einer konstruierten Großgruppe diskriminiert oder ausgegrenzt werden. Die Systeme, Strukturen, Konzepte und Diskurse, von denen aus diskriminierend gedacht und gehandelt wird, geraten so leicht aus dem Blick.

Wenn man davon ausgeht, dass Emotionen auch eine *Einschätzung* von ‚Gegebenheiten‘ und ‚Ereignissen‘ in der jeweiligen ‚Umwelt‘ enthalten können, die entlang der je eigenen Befindlichkeit erfolgen, lassen sich diese auch als *erkenntnisleitend* wahrnehmen. Emotionen können so als zwischen ‚Äußerem‘ und ‚Innerem‘ vermittelnd gesehen werden und ihre Untersuchung könnte zu Tage bringen, was genau hier auf ‚Inneres‘ reduziert wird und in welcher Weise so die Bezüge zu den verantwortlichen äußeren Verhältnissen

verloren gehen. Für die soeben beschriebene Konstellation von Scham ließe sich diese Emotion dann sogar nutzen, um den Zumutungen und Reduktionismen in der Gesellschaft auf die Spur zu kommen und – vielleicht in der Form eines Empowerments – die diskriminierenden Systeme, Strukturen, Konzepte und Diskurse zu durchschauen und geeignete Bündnispartner*innen zu finden, um ihnen entgegenzutreten. Hierzu braucht es unterstützende Akteur*innen und Organisationen, und die Praktiken und Prozesse einer *solchen* Erfahrungsreflexion von Selbst *und* Gesellschaft in der (politischen) Bildungsarbeit könnten hier dazu gehören.

Gleichzeitig lässt sich Scham aber auch auf der Seite derjenigen beobachten, die in Bezug auf Negativ-Zuschreibung, Unterdrückung, Ausgrenzung, Benachteiligung und Diskriminierung eher zu den Privilegierten gehören, also auch zu den Täter*innen, Mitmachenden, Zuschauenden, Wegschauenden und/oder Ignorierenden. Dabei könnte der Eindruck, irgendwie versagt, also in Systemen, Strukturen, Konzepten und Diskursen, von denen aus *andere* diskriminiert, ausgegrenzt, benachteiligt und verletzt wurden, mitgewirkt bzw. nicht eingegriffen zu haben und sich *dafür* zu schämen, ein erster Ansatzpunkt zur Veränderung sein. Schließlich setzt das Empfinden einer solchen Scham eine erste Ahnung voraus, dass irgendwie irgendetwas nicht ‚richtig gelaufen‘ ist. Auch hier würde es darum gehen, eine bloße Verinnerlichung zu überwinden, und auch hier könnte eine Bildungsarbeit weiterführen. Allerdings dürfte sie, will sie mit einer kritischen Perspektive erfolgreich sein, ihre Teilnehmenden nicht ‚bloßstellen‘ und über sie ‚herziehen‘. Das (selbstkritische) Nachdenken und Sprechen müsste gefördert werden und es käme dabei darauf an, gemeinsam eine untersuchende Haltung zu entwickeln, um den Verhältnissen ‚so gut und weit wie möglich‘ auf den Grund zu kommen.

All dies verweist auf überaus wichtige, aber auch komplexe und komplizierte Prozesse, zu denen es viel zu wenig kritisch-reflexives Wissen gibt. Erstaunlicherweise gibt es kaum empirische Untersuchungen zu Scham und Bildungsarbeit, und erstaunlicherweise ist die Thematisierung von Scham kaum ein Thema in der Aus- und Weiterbildung von Professionellen in Bildung und Sozialer Arbeit.

Die vorliegende Studie von Mia Adrian ist zweifellos ein Beitrag dazu, diese Forschungs- und Thematisierungslücke zu schließen und damit auch zu einer Bildungsarbeit zu kommen, die den Namen *diskriminierungskritisch* wirklich verdient.

Mia Adrian präsentiert und diskutiert theoriebezogene Überlegungen zu Scham und Diskriminierung und verbindet diese mit Fragen des Lernens im Kontext politischer Bildung. Entlang der Dokumentation und Auswertung von selbst erhobenen Daten untersucht sie Phänomene wie Diskriminierungsscham, Privilegierungsscham und Beschämung. Sie entwickelt so in überzeugender Weise Vorschläge für die Gestaltung einer „schamsensiblen und transformativen Praxis der diskriminierungskritischen Bildung“ (S. 144). Im Einzelnen handelt es sich dabei um Hinweise zur ‚Schamtoleranz‘ und ‚Schamsensibilität‘ auf der Seite der politischen Bildner*innen, um die Aufforderung zur Förderung einer wertschätzenden und vertrauensvollen Lernatmosphäre, um die Unterstützung von Teilnehmenden beim Erkennen und Verstehen von Scham, um die Schaffung eines Raumes für emotionales Lernen, um die Unterstützung von Teilnehmenden bei der Entwicklung von selbstbestimmten Strategien zum Umgang mit Scham sowie deren Vermeidung, um die Berücksichtigung und Erweiterung von vorhandenen Ressourcen, um eine Sensibilität zu Dynamiken, Machtverhältnissen und Stimmungen in einer Lerngruppe, um ‚Fehlerfreundlichkeit‘ im Umgang mit problematischen Denk-, Fühl- und Handlungsweisen bei Teilnehmenden – und schließlich auch darum, Scham nicht überzubewerten.

Insgesamt also ein wichtiger Text für alle, die sich mit Bildungsarbeit befassen, ein Text, der zu einer *der* reflexiven Grundlagen in Wissenschaft und Aus- und Weiterbildung werden muss.

Frankfurt am Main, im Juli 2021

Rudolf Leiprecht

1 Einleitung

Wir schämen uns. Ich schäme mich – ständig. Bloßstellungsscham, Abstiegsscham, Stotterscham, Ungebildetheitsscham, Versprecherscham. Und ja, die Scham davor, sich ständig zu schämen. Die Angst, etwas falsch zu machen, schlimmer noch, falsch zu sein.
(Zeyn 2020)

Scham, das wird in Martin Zeyns (2020) journalistischem Essay zur „Weltmacht Scham“ deutlich, ist eine zutiefst menschliche Erfahrung. Als emotionale Reaktion tritt sie alltäglich und in unterschiedlichsten Formen in Erscheinung. Der US-amerikanische Soziologe Thomas Scheff spricht von einer „Ubiquity of Hidden Shame in Modernity“ (Scheff 2014). Gemeinsam ist den vielfältigen Anlässen, die Scham auslösen, dass sie mit normativen Vorstellungen über das ‚Richtige‘ verbunden sind. Befürchtet werden Erfahrungen von Scham oder die Beschämung durch andere, wenn durch das eigene Handeln oder Sein von diesen Vorstellungen abgewichen wird. Wenn Scham als „Master Emotion of Everyday Life“ (Scheff/Retzinger 2000) allgegenwärtig ist, lässt sich davon ausgehen, dass sie auch Bestandteil der politischen Bildungsarbeit ist.

Der Sozialwissenschaftler Stephan Marks (2013) vertritt die These, dass „[j]edes Lernen und jede – psychisch-emotionale, körperliche, intellektuelle – Entwicklung [...] mit diesem Gefühl verbunden [ist]“ (ebd.: 38). Wer lernt und wer damit Vorstellungen verbindet, was und wie es etwas zu lernen gilt, läuft immer auch Gefahr, ‚Fehler‘ zu machen oder an eigenen oder fremden Lernerwartungen zu scheitern. Gleichzeitig können diese möglicherweise schamvollen Erfahrungen eines eigenen Scheiterns und die Erkenntnis darüber, etwas nicht zu wissen oder nicht zu können, wiederum Ausgangspunkt für Lern- und Erkenntnisprozesse sein (Lotter 2012: 120). Doch nicht nur aufgrund der Bedeutung von Scham für das Lernen ist diese Emotion für die politische Bildungsarbeit relevant. Scham ist eine *soziale* Emotion: „Wenn wir uns schämen,

schämen wir uns für etwas *vor jemandem*“ (Landweer 1999: 2). Was zum Anlass von Scham wird, ist maßgeblich davon beeinflusst, welche kollektiven Norm- und Wertvorstellungen vorherrschen. Vor allem Vertreter*innen¹ der *affective studies* betonen, dass Emotionen nicht nur individuell und privat, sondern auch als öffentliche, kulturelle und politische Phänomene verstanden werden müssen (Landweer 2019: 1090). Nicht nur, wodurch Emotionen ausgelöst werden, sondern auch wie sie wahrgenommen, bewertet, ausgedrückt oder reguliert werden, ist individuell erlernt und durch den jeweils soziokulturellen und politischen Kontext beeinflusst (Steuten 2019: 28; Gieseke 2008: 42). Für die politische Bildung sind Scham und andere Emotionen also als Lerngegenstand ebenso wie als Einflussgröße innerhalb von Lehr-Lernprozessen bedeutsam. Lange Zeit blieben sie jedoch in Theorie und Praxis weitestgehend unbeachtet. In der Trennung zwischen ‚Rationalität‘ und ‚Emotionalität‘ wurden Emotionen eher abgewertet und als potentielle Störfaktoren oder Lernhindernisse betrachtet (Hölzel/Jugel 2019: 247). Erst langsam zeichnet sich ein Paradigmenwechsel ab. Als Ausdruck hiervon kann der 14. Bundeskongress der Bundeszentrale für politische Bildung verstanden werden, der sich im März 2019 dem Thema „Emotionen in Politik und Gesellschaft“ widmete.

Im Rahmen des Kongresses nahm ich an einem Workshop zum Thema „Scham als Ressource in der politischen Bildung“ teil. Die Referentinnen Elisabeth Vanderheiden und Claude-Hélène Mayer warfen Schlaglichter auf unterschiedliche Facetten von Scham, einer oftmals negativ konnotierten Emotion. Sie plädierten, wie der Workshoptitel verrät, für eine positive Betrachtungsweise und einen produktiven Umgang mit Scham, indem diese im Kontext politischer Bildung als Ressource für individuellen und politischen Wandel transformiert wird. Fasziniert hat mich bei der ersten Auseinandersetzung mit der Thematik vor allem der ambivalente Charakter der Scham und die Potentiale, die sich in dieser oftmals unsichtbaren, abgewehrten und tabuisierten Emotion verbergen. Anknüpfend an meine Beschäftigung mit Macht, Ungleichheit und Diskriminierungen im Rahmen meines Studiums, sowie meine ehrenamtliche und berufliche Arbeit im Feld der politischen (Jugend-) Bildung stellte sich für mich die Frage: *Welche Bedeutung hat Scham für Lehr-Lernprozesse der politischen Bildung zum Thema Diskriminierung?* Dieser Frage

1 Mit der Verwendung des sogenannten ‚Gendersternchen‘ sollen neben Männern und Frauen auch all jene Menschen sprachlich abgebildet werden, die sich innerhalb dieses binären Geschlechtermodells nicht eindeutig zuordnen wollen oder können.

ging die Annahme voraus, dass die mit Diskriminierung verbundenen Erfahrungen von Ausgrenzung, Benachteiligung und Abwertung mit unangenehmen Emotionen einhergehen, zu denen auch Scham gehören könnte. Außerdem vermutete ich, dass die Auseinandersetzung mit einem solchen emotional bedeutsamen Thema ebenfalls mit Scham verbunden ist. Dies dürfte vor allem in einer diskriminierungskritischen Bildung der Fall sein, die einen selbstreflexiven und machtkritischen Ansatz verfolgt und an den Erfahrungen der Lernenden anknüpft.²

Das Phänomen *Scham* hat in den vergangenen Jahren sowohl als Gegenstand theoretischer Abhandlungen in unterschiedlichsten Wissenschaftsdisziplinen als auch in der Ratgeberliteratur zunehmend an Popularität gewonnen.³ Auch in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften hat die Thematik im letzten Jahrzehnt vermehrt Aufmerksamkeit erfahren. So zum Beispiel durch den Sammelband „Scham“ (Schäfer/Thompson 2009) oder Artikel zu der Bedeutung von Scham für die (sozial)pädagogische Praxis (Dörr 2010; Magyar-Haas 2011; Magyar-Haas 2012). Für einzelne pädagogische Praxisfelder gibt es bereits erste Untersuchungen von Scham und Beschämung im Kontext Schule (Haas 2013; Marks 2013), mit expliziterem Bezug auf Sexualaufklärung (Blumenthal 2014; Blumenthal 2015) oder Religionsunterricht (Haas 2011). Neben einer ersten Verhältnisbestimmung von Scham und politischer Bildung (Hänel 2019) finden sich im Feld der politischen Bildung Reflexionen in Hinblick auf Scham und Schuld in transkulturellen Bildungsprozessen (Muth 2008). Eine explizite Auseinandersetzung mit Scham im Kontext einer diskriminierungskritischen Bildungsarbeit steht jedoch noch aus. Erste Anknüpfungspunkte bieten rassismuskritische Theorien, die Scham als ein Bestandteil von Lern- und Entwicklungsprozessen aus *weißer* Perspektive⁴ beleuchten (u. a. Helms 1990; Tatum 1992; Okun 2010; Kilomba 2019; Ogette 2019).

2 Im Rahmen dieser Arbeit fokussiere ich mich auf diskriminierungskritische Bildungsarbeit und nehme das Konzept des ‚Anti-Bias‘ als Bildungsansatz, der unter anderem in der Seminarpraxis der außerschulischen Bildung eingesetzt werden kann, besonders in den Blick, s. Kapitel 2.2.

3 Für eine Übersicht wissenschaftlicher Arbeiten zum Thema Scham und der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und Perspektiven der einzelnen Wissenschaftsdisziplinen s. Kapitel 2.1.

4 Der Begriff *weiß* ist im Kontext von Rassismus als politische Beschreibung und nicht als Bezeichnung einer (Haut-)farbe zu verstehen. Dies soll mit einer kursiven Schreibweise verdeutlicht werden. Der Begriff *Weiß* wird als Gegenbegriff verwendet für Menschen, die negativ von Rassismus betroffen sind. Selbstbezeichnungen sind hier beispielsweise ‚People of Color‘ oder ‚Schwarz‘ (Ogette 2019: 14–15). Mit der Großschreibung des Begriffs Schwarz

Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, unterschiedliche Facetten von Scham im Kontext von Seminaren der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit aufzuzeigen. Hierbei werden erste Erkenntnisse zu Erscheinungsformen, Anlässen, Wirkungsweisen, Bedingungen und subjektiven Bedeutungen von Scham gewonnen sowie mögliche Umgangsstrategien mit Scham dargestellt. Auf der Grundlage der Untersuchung des Phänomens Scham sollen abschließend Implikationen für die Gestaltung einer Praxis der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit formuliert werden. Hieraus sollen Erkenntnisse gewonnen werden, wie Scham im Hinblick auf die normativen Zielvorstellungen und Grundsätze einer diskriminierungskritischen Bildungsarbeit produktiv begegnet werden kann.

Für eine explorative Annäherung an den Forschungsgegenstand Scham wurde in dieser Forschungsarbeit in Anlehnung an die Grounded Theory Methodology gearbeitet. Um unterschiedliche Blickweisen auf den Gegenstand zu erfassen und aufgrund der methodologischen Herausforderungen einer Emotionsforschung im Allgemeinen und einer Schamforschung im Besonderen, wählte ich bei der Datenerhebung ein multimethodisches und multiperspektivisches Vorgehen. Dafür wurden Interviews mit politischen Bildner*innen geführt, sowie Introspektionen der Forscherin als Seminarteilnehmende dokumentiert. Der Forschungsprozess wurde begleitet durch reflexive Schreibprozesse im Forschungstagebuch ebenso wie durch Literaturrecherchen zur Erhöhung der theoretischen Sensibilität und Kontextualisierung erster Erkenntnisse. Das Datenmaterial wurde in Anlehnung an das dreischrittige Kodierverfahren der Grounded Theory Methodology ausgewertet. Als vorläufige Ergebnisse wurden die drei zentralen Kategorien *Privilegierungsscham*, *Diskriminierungsscham* und *Beschämung* herausgearbeitet.

Zur Beleuchtung des aktuellen Forschungsstandes und der Definition von Schlüsselbegriffen widme ich mich in Kapitel zwei dem Phänomen *Scham*, dem Praxisfeld der politischen Bildung zum Thema Diskriminierung und dem Zusammenhang von Emotionen, Scham und Lernen. Auf Grundlage der theoretischen Erkenntnisse wird eine Fokussierung der Fragestellung vorgenommen. Welche methodologischen Herausforderungen mit einem Forschen zu Scham verbunden sind und welche Implikationen sich hieraus für das methodische Vorgehen im Rahmen dieser Forschung ergeben, wird im Kapitel drei

soll verdeutlicht werden, dass sich auch hier nicht auf eine Farbe bezogen wird, sondern dies eine politische Selbstbezeichnung darstellt (Ogette 2019: 14–15, 77–78).

beleuchtet. Hier erfolgt auch eine Beschreibung und Reflexion des Forschungsprozesses. In der Darstellung der Ergebnisse im Kapitel vier folgt eine ausführliche Vorstellung der drei entwickelten Kategorien, deren zentrale Erkenntnisse jeweils in einem Zwischenfazit zusammengefasst werden. In der Ergebnisdiskussion im Kapitel fünf steht die Frage nach produktiven Umgangsstrategien mit Scham in der Seminarpraxis der diskriminierungskritischen Bildung im Fokus. Abschließend werden im Fazit und Ausblick in Kapitel sechs die zentralen Erkenntnisse der Forschung zusammengefasst sowie Forschungsdesiderate für eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Scham formuliert.

2 Scham, diskriminierungskritische Bildung und Lernen – Theoretische Vorüberlegungen

Mein Forschungsinteresse gilt der Bedeutung von Scham in Lehr-Lernprozessen der politischen Bildung zum Thema Diskriminierung. Diesem Interesse liegt die Vorannahme zugrunde, dass Scham im Feld der politischen Bildung und im Zusammenhang mit dem Thema Diskriminierung ein bedeutsames Phänomen ist. In diesem Kapitel sollen deshalb zentrale theoretische Überlegungen zu Scham als Emotion vorgestellt (2.1), das Forschungsfeld der politischen Bildung zum Thema Diskriminierung umrissen (2.2) und Zusammenhänge von Scham und Lernen beleuchtet werden. Im Laufe des Forschungsprozesses diene die Auseinandersetzung mit Theorien sowohl der Kontextualisierung der Forschungsergebnisse als auch der theoretischen Sensibilisierung für den Forschungsgegenstand. Die Fokussierung und Ausdifferenzierung der Fragestellung, die im Wechselspiel von Dateninterpretation und Literaturrecherche erfolgte, soll abschließend vorgestellt werden (2.4).

2.1 Scham

Um die Bedeutung von Scham innerhalb eines bestimmten Kontextes zu untersuchen, gilt es an allererster Stelle zu klären, was ‚Scham‘ eigentlich ist. Ganz grundlegend lässt sich sagen, dass Scham als eine *Emotion* psychische Zustände und Prozesse des Menschen beschreibt, mit denen auf externe Zustände reagiert wird (Hölzel/Jugel 2019: 248; Frenzel et al. 2015: 202). Oftmals ist in der wissenschaftlichen Literatur auch von *Schamgefühlen* und *Schamaffekten* die Rede.⁵ Wenn ich im Rahmen dieser Arbeit von Scham als *Emotion* spreche,

5 Die Begriffe der Schamgefühle, Schamaffekte und der Scham als Emotion werden in der wissenschaftlichen Literatur unterschiedlich, oftmals synonym verwendet. In dieser unklaren Begriffswahl spiegeln sich die zahlreichen emotionstheoretischen Versuche einer Differenzierung von Emotionen, Affekten und Gefühlen im Allgemeinen wider. Emotionen können verstanden werden als „komplex[e.] Reaktionsgefüge“ (Arnold/Gómez Tutor 2006: 40) und „mehrdimensionale Konstrukte“ (Frenzel et. al 2015: 202), die sowohl physiologische (Körperreaktionen), kognitive (Bewertungen und Gedanken), motivationale (Handlungsimpulse),

dann umfasst dies sowohl eine unmittelbare *affektiv*-emotionale Betroffenheit als auch ein subjektives Erleben der Scham als *Gefühl*, dessen Wahrnehmung, Bewertung und Regulation individuell erlernt und durch den jeweiligen soziokulturellen Kontext bedingt ist (Arnold/Gómez Tutor 2006: 40).

In den vergangenen Jahren hat das Phänomen *Scham* sowohl als Gegenstand wissenschaftlicher Abhandlungen als auch in der Ratgeberliteratur zunehmend an Popularität gewonnen. Scham, die als Grenzphänomen zwischen „Natur und Kultur, Physis und Psyche, dem Individuum und Kollektiv“ (Hänel 2019: 272) transdisziplinär situiert ist, wird seit jeher aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven der jeweiligen Wissenschaftsdisziplinen betrachtet. Für die vorliegende Arbeit werde ich mich vor allem auf erziehungswissenschaftliche (u. a. Schäfer/Thompson 2009), soziologische (u. a. Neckel 1991; Neckel 1993; Scheff 2014; Scheff 1988; Scheff 2000), philosophische (u. a. Demmerling 2009; Landweer 1999; Lotter 2012) und psychologische Schamtheorien (u. a. Hell 2018; Hilgers 2006; Wurmser 1998) beziehen. Eine solche transdisziplinäre Perspektive erlaubt es, den Blick auf Lern- und Bildungsprozesse, soziale Interaktionen und normative Vorstellungen eines wünschenswerten Miteinanders sowie auf (sozial-)psychologische Prozesse im Umgang mit Scham zu werfen.⁶

Einleitend wird in diesem Kapitel auf Grundlage der Bezugsgrößen *Individuum*, *Selbstideal*, (*imaginierte*) *Andere* und als geteilt unterstellte *Normen und Werte* ein Verständnis von Scham entwickelt (2.1.1). Anschließend werden unterschiedliche Anlässe und Formen von Scham beleuchtet und diese zu

expressive (Ausdrucksverhalten) und affektive Komponente (subjektives Erleben) umfassen (ebd.; Hascher/Brandenberger 2018: 291). Affekte werden oftmals auf Grund ihres plötzlichen, quasi reflexartigen und relativ kurzfristigen Auftretens von den eher längerfristigen Emotionen abgegrenzt (Hölzel/Jugel 2019: 250; Greder-Sprecht 2009: 26). Gefühle können als das subjektive Erleben von körperlichen Reaktionen im Zusammenhang mit Emotionen verstanden werden (Hölzel/Jugel 250–251). Als „Repräsentanten von Emotionen“ (Arnold/Gómez Tutor 2006: 40) sind sie nach innen gerichtet und anders als Emotionen und Affekte veränderbar und steuerbar (Gieseke 2008: 41).

- 6 Weniger relevant für diese Arbeit sind innerhalb der genannten psychologischen Schamtheorien psychiatrische und pathologisierende Perspektiven. Nur stellenweise gibt es Bezüge zu geschichtswissenschaftlichen Auseinandersetzungen, welche die historische Entwicklung von Scham (u. a. Bologne 2001) oder die Bedeutung von Scham innerhalb spezifischer historischer Zusammenhänge wie beispielsweise dem Nationalsozialismus (Marks 2007) untersucht. Dies betrifft ebenfalls ethnologische und kulturanthropologische Ansätze, welche die Bedeutung von Scham in unterschiedlichen gegenwärtigen und vergangenen kulturellen Kontexten untersuchen (u. a. Vanderheiden/Mayer 2017; Elias 1979 [1939]; Mead [1937], Benedict 1967 [1946]).

benachbarten Phänomenen wie z. B. Schuld abgegrenzt (2.1.2). Im Anschluss werden schambezogene Praxen und Prozesse des Erlebens, Verarbeitens und Auslösens von Scham aufgezeigt (2.1.3), unterschiedliche individuelle, intersubjektive und soziokulturelle Faktoren als Bedingungen von Scham betrachtet (2.1.4) sowie abschließend Funktionen der Scham im Spannungsfeld von ‚Schutz‘ und ‚Kontrolle‘ beleuchtet. Abschließend wird zusammenfassend ein Schamverständnis für diese Arbeit formuliert (2.1.5).

2.1.1 Merkmale der Scham

Scham kann verstanden werden als eine Reaktion auf das bewusst gewordene Scheitern an der Verwirklichung von normativen Vorstellungen, welche sich auf das eigene Selbstideal und auf kollektive Norm- und Wertvorstellungen beziehen. *Selbstreflexivität*, *Sozialität* und *Normativität* stellen damit drei zentrale Strukturmerkmale der Scham dar. Dieses grundlegende Begriffsverständnis eint die schamtheoretischen Überlegungen der Erziehungswissenschaftler*innen Alfred Schäfer und Christiane Thompson (2009), des Soziologen Sighard Neckels (1991) und der Philosophin Hilge Landweer (1999). In diesem Kapitel wird anhand ihrer Überlegungen ein Schamverständnis entwickelt, bei dem die für eine Analyse der Scham bedeutsamen Bezugsgrößen des *Selbst*, der *Anderen* und der *Norm- und Wertvorstellungen* (Magyar-Haas 2012: 196) berücksichtigt werden. Schäfer und Thompson (2009) gehen davon aus, dass sich diese Bezugsgrößen beim Auftreten von Scham auf unterschiedlichen Verhältnisebenen miteinander verschränken. Sie differenzieren zwischen (a) dem Verhältnis des Individuums zu seinem normativ geprägten Selbstideal, (b) dem Verhältnis des Individuums zu faktischen oder imaginierten Anderen und (c) dem Verhältnis von Individuum und Anderen zu idealisierten und als geteilt unterstellten Norm- und Wertvorstellungen (ebd.: 8).

a) Das Verhältnis des Individuums zu seinem Selbstideal

Damit sich ein Mensch überhaupt schämen kann, muss sich dieser zu sich selbst in ein Verhältnis setzen können. Schäfer und Thompson gehen davon aus, dass dieses Selbstverhältnis über den Entwurf eines idealen Selbstbildes vermittelt ist. Dieser Entwurf erfolgt nicht im luftleeren Raum, sondern ist beeinflusst von gesellschaftlich dominanten Norm- und Wertvorstellungen und den (antizipierten) normativen Erwartungen von relevanten Anderen (ebd.: 11). Das Verständnis über sich selbst wird dann über den Abgleich des eigenen Seins zum idealisierten Sein gewonnen und ist damit an die „Differenz

von aktueller Verfassung und vorgestellter Möglichkeit gebunden“ (ebd.: 8). Scham tritt auf, wenn das eigene Selbstverhältnis als ein *scheiterndes* Verhältnis wahrgenommen und als persönlicher Wertverlust erlebt wird: „Im Schamgefühl vergegenwärtigt sich eine Person, in einer Verfassung zu sein, die sie selbst als defizitär, als mangelhaft und auch als entwürdigend empfindet“ (Neckel 1991: 16). Gleichzeitig wird sich in der Scham das Individuum unmittelbar der Bedeutsamkeit und Verbindlichkeit des eigenen Selbstideals gewahr: „Tritt das Schamgefühl auf, zeigt sich dem Individuum mit überwältigender Macht die normative Kraft von Idealvorstellungen für das eigene Selbstwertgefühl“ (Schäfer/Thompson 2009: 9). Eine Voraussetzung für die Empfindung von Scham ist, dass sich das Individuum für die defizitäre Verwirklichung des Selbstideals selbst verantwortlich macht, also das Scheitern als *eigenes* Scheitern erlebt wird (Schäfer/Thompson 2009: 9). Die Bewertung des Selbst bezieht sich dann nicht nur auf einzelne Handlungen oder Fähigkeiten der Person, sondern auf den Wert der eigenen Persönlichkeit (Neckel 1991: 87).

b) Das Verhältnis des Individuums zu (imaginierten) Anderen

Im Hinblick auf das Verhältnis zu den Anderen nimmt das Individuum an, dass auch diese es vor dem Hintergrund jener gemeinsamen „normativen Muster des Selbstverständnisses“ (Schäfer/Thompson 2009: 9) wahrnehmen. Es unterstellt, dass auch die anderen jene Normen und Werte teilen und von dem Individuum deren Erfüllung erwarten (Landweer 1999: 94). Für das Auftreten von Scham bedarf es also der Präsenz von anwesenden oder vorgestellten anderen Individuen.⁷ Zahlreiche Schamtheorien beziehen sich hier auf Jean-Paul Sartres (1987) Phänomenologie des ‚Blicks der Anderen‘. Im Vordergrund dieser Theorie steht die Annahme, dass das Subjekt durch den Blick des Anderen zu einem Objekt wird, das nicht mehr für sich, sondern für andere existiert (Landweer 1999: 103). Diesem ist gleichsam die Möglichkeit genommen, sich erneut zum eigenen Scheitern zu verhalten, auf welches es nun festgeschrieben wird (Schäfer/Thompson 2009: 12). In der Antizipation des ‚Blicks der Anderen‘ vollzieht sich damit ein Wechsel der Perspektive auf sich

7 Mehrfach wird auch diskutiert, ob Scham als ‚Scham vor sich selbst‘ auch ohne andere auskommt und deshalb die Sozialität von Scham nicht überschätzt werden sollte (Landweer 1999: 101). Ich gehe jedoch davon aus, dass selbst, wenn das Subjekt sich vor sich selbst schämt, der Maßstab für die Bewertung des Scheiterns am Selbstideal immer auch durch relevante Andere beeinflusst ist.

selbst. Landweer (1999) nennt neben der Anwesenheit Anderer, der sogenannten „Scham-Zeugen“ (ebd.: 92), den plötzlichen Perspektivwechsel, in dem sich das Individuum einer Normverletzung bewusst wird, als zentrale Voraussetzung von Scham (ebd.: 209). Dieser Perspektivwechsel kann auf unterschiedliche Weise initiiert werden: (a) das Individuum (Scham-Subjekt) wird direkt auf seine Normverletzung aufmerksam gemacht, (b) das Individuum wird indirekt durch die Reaktionen Anderer (Schamzeug*innen) auf den Normverstoß aufmerksam, oder (c) das Individuum kann ohne die Anwesenheit von Anderen einen Perspektivwechsel vollziehen, indem rückblickend eigene Handlungen aus der Sicht vorgestellter Anderer beurteilt werden oder eine mögliche Entdeckung von Handlungen oder Aspekten des Selbst imaginiert wird (ebd.: 209–210).

c) Das Verhältnis des Individuums und der (imaginierten) Anderen zu geteilten Norm- und Wertvorstellungen

Individuelle und kollektive Norm- und Wertvorstellungen spiegeln sich im Entwurf des Selbstideals ebenso wie in den (antizipierten) normativen Maßstäben der Selbstbewertung wider.⁸ Sie sind immer auch eingebettet in gesellschaftlich dominante Norm- und Wertvorstellungen, die weder statisch noch eindeutig sind, sondern einem ständigen Wandel unterliegen. Wofür sich jemand schämt, ist deshalb nicht nur individuell, sondern immer auch historisch und kulturell bedingt (s. Kapitel 2.1.4). Landweer nennt die Normverletzung bzw. den Normverstoß als zentrales Strukturmerkmal der Scham (ebd.: 45). Normen können in diesem Zusammenhang verstanden werden als geteilte und mehr oder weniger verbindliche „Sollens-Erwartungen“ (Tranow 2018: 343) darüber, was in bestimmten Situationen als wünschenswertes bzw. zu unterlassendes Verhalten gilt. Diese Erwartungen sind universell oder aber spezifisch an Inhaber sozialer Positionen im Sinne von Rollenträgern gerichtet (Scherr 2016: 217). Je nachdem, wie breit der Normenbegriff gefasst wird, fallen hierunter soziale und moralische Normen, Regeln, Konventionen, Körper-, Schönheits- oder Geschicklichkeitsnormen. Auch wenn sich Schamformen und -anlässe nach der Art einer verletzten Norm analytisch differenzieren

8 *Normen* können verstanden werden als eine Konkretisierung von *Werten*, die all jenes umfassen, was für ein Individuum oder eine Gruppe implizit oder explizit als ‚wünschenswert‘, ‚erstrebenswert‘ oder ‚achtenswert‘ gilt (Tranow 2018: 343). Die Gesamtheit von Normen, Werten und Tugenden (sich in einer Charaktereigenschaft ausdrückende Werte) werden dabei oftmals als *Moral* zusammengefasst.

lassen (s. Kapitel 2.1.2), scheint letztlich das „Schamgefühl [...] in seinem Auftreten nicht zu unterscheiden, an welchen idealisierten Orientierungen das Individuum gescheitert ist“ (Schäfer/Thompson 2009: 22). In der Scham wird sich das Individuum unmittelbar bewusst, gegen eine Norm verstoßen zu haben, die es in der Situation mindestens ambivalent anerkennt (ebd.: 45). Zuvor quasi-mechanisch befolgte Normen werden in Schamsituationen oftmals erst explizit (Landweer: 214). Die Kenntnis und Verbindlichkeit der Norm ebenso wie das Bestreben, sich dieser entsprechend zu verhalten, versteht Neckel als eine konstitutive Bedingung von Scham: „Wem eine Norm nicht bekannt ist oder wer ihrem Wert gegenüber gleichgültig bis ablehnend eingestellt ist, kann sich seiner Normverletzung nicht schämen“ (Neckel 1991: 86–87). Die Anerkennung einer Norm muss dabei jedoch nicht ungebrochen erfolgen. So begründet Landweer, dass auch der Wunsch nach Achtung und sozialer Zugehörigkeit dazu motivieren kann, sich entsprechend einer Norm zu verhalten, auch wenn man mit dieser nicht vollständig übereinstimmt (Landweer 1999: 38). Scham geht dann einher mit einer Angst vor Missachtung, Ausschluss und Degradierung, wenn ein Normverstoß öffentlich wird. Auch die Entdeckung des Normverstoßes selbst und dabei erlebte Beschämungen können Anlass von Scham sein. Der Psychoanalytiker León Wurmser (1998) spricht deshalb von zwei Ebenen der Scham, wenn sich diese „sowohl auf die Aktivität des Sichblossstellens als auch auf den Inhalt des Blossgestellten beziehen [kann]“ (ebd.: 85). Darüber hinaus können die jeweiligen Anlässe von Scham höchst unterschiedlich sein.

2.1.2 Schamanlässe, Schamformen und benachbarte Phänomene der Scham

Ereignisse, die Scham auslösen können, und Formen, in denen Scham in Erscheinung tritt, sind vielfältig. Innerhalb der Schamtheorie gibt es zahlreiche Versuche, Schamformen entlang des Schamanlasses analytisch zu differenzieren (u. a. Hilgers 2006; Lietzmann 2003; Marks 2013; Schüttauf et al. 2003). Hierzu gehört beispielsweise die Abtrennung einer moralischen von einer nicht-moralischen Sphäre der Scham (Demmerling 2009; Neckel 1993; Schäfer/Thompson 2009). Sighard Neckel (1993) spricht von *sozialer Scham*, die sich auf den Verstoß gegen soziale Normen im Sinne von Idealen, Regeln und Konventionen bezieht, und *moralischer Scham*, die mit dem Scheitern an eigenen moralisch-ethischen Idealen einhergeht (ebd.: 249). Neckel betont damit vor allem den Unterschied des Verhältnisses des Individuums zu den jeweiligen, zumindest ambivalent, anerkannten Normen: „Moralische Scham ist inneres

Gebot, soziale äußerer Zwang“ (ebd.: 250).⁹ Er geht zudem davon aus, dass *moralischer Scham* eine aus ethischen Gesichtspunkten verwerfliche Handlung vorausgeht: „Moralische Scham ist die Begleitung der Schuld und setzt Handlung, Verantwortung, Fremdschädigung voraus. Sozialscham ist darauf nicht angewiesen. Sie bezieht die ‚Erscheinung‘, die ‚Fahrlässigkeit‘, den *eigenen* Schaden als Anlaß [sic!] von Herabsetzung und defizitärer Selbstbewertung ein“ (ebd.).

Neben Schamformen, die sich entlang der darin defizitär verwirklichten Normen unterscheiden, gilt es auch jene Schamformen zu berücksichtigen, in denen sich Individuen nicht für sich selbst, sondern durch das „Teilhaben an einer Schamszene“ (Hilgers 2006: 27) mit oder für andere schämen. Voraussetzung dafür ist, dass es irgendeine Form der Identifikation mit dem Schamsubjekt gibt. Unter *Mit-Scham* versteht Landweer all jene Schamsituationen, in denen mit der wahrgenommenen Scham einer anderen Person empathisch mitgeföhlt wird (Landweer: 131). Im Falle der *stellvertretenden Scham* wird sich hingegen für eine Person geschämt, die sich selbst nicht schämt. In der Regel ist dies der Fall, weil eine Ähnlichkeit zu der Person gegeben ist (ebd.). Marks (2015) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Gruppenscham“ (ebd.: 26), welche durch die Nähe oder Zugehörigkeit zu einer Person, Familie oder Gruppe ausgelöst wird, die in irgendeiner Form „mit Schande behaftet“ (ebd.) ist.

Anders als die akuten Erfahrungen der Emotion Scham richtet sich *Schamangst* auf die Antizipation zukünftiger potentieller Schamsituationen und damit verbundener Erfahrungen von Scham (Wurmser 1998: 78). Aus dem Wunsch, diese zu vermeiden entwickelt das Individuum Handlungsstrategien und bildet *Dispositionen der Schamvermeidung* im Sinne von Verhaltensweisen, Einstellungen und Haltungen aus (Demmerling 2009: 98). Hierzu zählen beispielsweise Schamhaftigkeit, Scheu oder Schüchternheit. Verlegenheit und Peinlichkeit können wiederum als Reaktionen auf Schamsituationen verstanden werden, die eine geringere Intensität als Scham haben (Lietzmann 2003: 119).

9 Schäfer und Thompson (2009) verdeutlichen, dass dieses Verständnis moralischer Normen als selbstgesetzte Orientierungspunkte gleichzeitig auch mit einem idealisierten Selbstverständnis eines autonomen, modernen Subjektes einhergeht, das durch die Scham infrage gestellt wird. Da sich in der Scham diese Unterscheidung von selbstgesetzten moralischen Normen und fremdgesetzten sozialen Normen auflöst, scheint auch eine Differenzierung zwischen moralischen und sozialen Formen fragwürdig zu sein und zu einer relativen Grenze zu werden (ebd.: 21; Demmerling 2009: 100).

In Neckels Beschreibung der *moralischen Scham* wurde bereits deutlich, dass Scham und Schuld in einem engen Verhältnis zueinander stehen und diese in empirischen Situationen häufig zusammen auftreten und erlebt werden (Landweer 1999: 48).¹⁰ Beiden ist gemeinsam, dass sie sich als „self-conscious emotions“ (Tangney 2003) auf das Selbstverhältnis beziehen und ihnen eine Verletzung eigener, sozial geformter normativer Orientierungen vorausgeht (ebd.: 543). Eine häufig vollzogene Unterscheidung geht davon aus, dass sich Schuldgefühle auf Dritte beziehen, die durch eine (unterlassene) Handlung geschädigt wurden (Neckel 1991: 51; Landweer 1999: 46). Scham hingegen richtet sich auf die Beschädigung der eigenen Integrität (ebd.). Landweer (1999) geht davon aus, dass sich neben der Handlungs- bzw. Selbstbezogenheit außerdem das leibliche Erleben der beiden Phänomene unterscheidet: Schuldgefühle stellen sich schleichend ein, sie ‚quälen‘ einen, ‚bohren‘ oder ‚nagen‘ an einem und können erst durch die ‚entschuldigende‘ Wiedergutmachung aufgehoben werden. Anders ist dies im plötzlichen Schamerleben, wenn „Scham den Leib überflutet und von selbst wieder abebbt“ (ebd.: 50). Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten, wie Scham individuell erlebt und verarbeitet wird.

2.1.3 Schambezogene Prozesse und Praxen

Scham zu erleben ist unangenehm. Häufig gehen Schamerlebnisse mit unmittelbaren körperlichen Veränderungen einher, die sich einer direkten Kontrolle entziehen, wie z. B. Erröten oder Schwitzen (Marks 2015: 37). Aber auch Veränderungen in Mimik, Gestik und Sprache lassen sich beobachten. Landweer (1999) spricht von der „zentripetalen Richtung“ (ebd.: 40) von Schamreaktionen und den damit einhergehenden Bewegungsimpulsen, wenn diese in Richtung des Selbst weisen: Das Zusammensacken und Kleinerwerden in der Körperhaltung, das Verbergen oder Bedecken des Gesichts, das Abwenden oder Senken des Kopfes und des Blickes oder jegliche Versuche, verschwinden zu wollen (‚vor Scham im Boden versinken‘) (Blumenthal 2014: 34). In Schamsituationen verschlügt es dem betroffenen Individuum entweder die Sprache,

10 Vor allem kulturanthropologische Untersuchungen konstruierten in der Betrachtung sogenannter ‚Scham – und Schuldkulturen‘ beide Phänomene als konträr zueinander, indem sie den Menschen historisch entlang eines innengeleiteten (Schuld) oder außengeleiteten (Scham) Charakters typisieren (Schäfer/Thompson 2009: 18). Eine ausführliche Betrachtung der wissenschaftlichen Diskussionen zu Scham- und Schuldkulturen ebenso wie eine ausführliche Kritik dieser findet sich unter anderem bei Sighard Neckel (1991: 41–52) und bei Maria-Sibylla Lotter (2016: 93–105).

es beginnt zu stottern, verlegen zu lachen oder aber unaufhörlich zu reden, um die Schamsituation zu überspielen (Marks 2015: 37–38; Hell 2018: 70). Zwar können die beschriebenen Reaktionen als bezeichnend für Scham betrachtet werden. Da Reaktionen selbst jedoch auch zahlreiche andere Ursachen haben können, stellen sie keine eindeutigen Indikatoren für Schamerlebnisse dar (Blumenthal 2014: 34). Aufgrund dieser Uneindeutigkeit von Scham und der Tendenz des Verbergens lässt sich Scham nur schwer beobachten (ebd.).

Neben den beschriebenen Reaktionen unterscheidet Marks (2015) zudem zwischen verschiedenen Handlungsimpulsen, die das schambetroffene Individuum ergreift. Diese reichen von „einfrierenden“ Reaktionen“ und Versteck-Impulsen hin zu „Flucht-Impulsen“ (ebd.: 37), durch welche die Situation zumindest psychisch verlassen wird. Möglich sind auch „Kampf-Reaktionen“ (ebd.), wobei sich die Aggression sowohl gegen sich selbst als auch gegen andere richten kann. Häufig wird Scham auch deshalb nur schwer erkannt, weil schmerzhaft Schamerfahrungen abgewehrt werden. Der Psychoanalytiker Léon Wurmser beschreibt diese Abwehrmechanismen als „Maske der Scham“ (1998). Zu diesen Masken zählt Marks beispielsweise die Projektion schamauslösender Eigenschaften auf andere Gruppen oder die Umwandlung von Ohnmachtserfahrungen bei Schamerlebnissen in Machterfahrungen mittels Wut, Trotz, Zorn, Gewalt oder Delinquenz. Ebenso führt er das Verbergen von Verunsicherungen und Selbstzweifeln hinter Arroganz, Schwerverständlichkeit oder Zynismus auf und nennt als weitere Abwehrstrategien Anpassung und Perfektionismus, Suchtverhalten oder aber Rechtfertigungen, Verleugnungen oder Lügen, um schamauslösende Fehler zu verbergen oder zu negieren (Marks 2013: 40–41; 2015: 71–100).

Weil Scham unangenehm ist, versucht das Individuum diese nicht nur abzuwehren, sondern auch zukünftige Schamsituationen zu vermeiden (Lietzmann 2003: 163). Hierfür bildet das Individuum neben Dispositionen der Schamvermeidung (s. 2.1.2) auch langfristige und kurzfristige Handlungsstrategien aus (Demmerling 2009: 98). Im Kontext alltäglicher sozialer Interaktionen beziehen sich diese nicht nur auf *eigene* Schamerlebnisse, sondern auch auf die der anderen. Schamvermeidung wird zu einem „sozialen Organisationsprinzip“ (Lietzmann 2003: 166), wenn soziale Interaktionen in der Regel von einer gegenseitigen Verpflichtung zum Vermeiden und Beenden von Schamsituationen gekennzeichnet sind (Landweer 1999: 187). Schamvermeidung als soziale Aufgabe drückt sich dann in Takt, Diskretion, Bescheidenheit und

Respekt gegenüber anderen aus (Wurmser 1998: 39). Im Falle von Beschämungen wird dieses Prinzip aufgegeben.

Beschämungen können als Handlungen verstanden werden, die „ein Individuum zur Scham veranlassen“ (Dörr 2014: 37). Hell (2018) benennt Erniedrigungen, Beziehungsabbrüche, Bloßstellungen und Übergriffe als mögliche Formen von Beschämung (ebd.: 72). Schamauslösende Handlungen müssen dabei nicht zwangsläufig intendiert erfolgen, sondern können auch unbeabsichtigte, latente ebenso wie strukturelle Beschämungen darstellen (Magyar-Haas 2012: 202). Entlang des Kriteriums der Intentionalität unterscheidet Landweer zwischen *unbeabsichtigter* und *gezielter Beschämung* (Landweer 1999: 210–213). Dabei ist aus der Perspektive des subjektiven emotionalen Erlebens nicht die tatsächliche Absicht oder eine vermeintlich „objektive Situation“ (ebd.: 210), sondern die unterstellte Beschämungsabsicht ausschlaggebend dafür, ob die schambetroffene Person eine Handlung als gezielte Beschämung erlebt (ebd.). Beschämungen müssen jedoch nicht zwangsläufig Scham zur Folge haben, sondern können auch auf Gleichgültigkeit stoßen oder andere emotionale Reaktionen hervorrufen (Hell 2018: 72). Veronika Magyar-Haas (2012) schreibt der Beschämung, anders als der Scham, dann eine ‚*genuin zerstörerisch[e]*‘ (ebd.: 202) Kraft zu, wenn jemand auf ein bestimmtes ‚So-Sein‘ reduziert und festgeschrieben wird, Handlungsmöglichkeiten unterbunden werden und das ‚Ausgeliefertsein‘ (ebd.) durch Andere zur Schau gestellt wird.¹¹

Was zum Anlass von Beschämung wird und wodurch Scham ausgelöst wird ist ebenso wie das Vermeiden, Erleben und Verarbeiten von Scham durch unterschiedliche Faktoren bedingt.

2.1.4 *Bedingungen der Scham*

Dass der Mensch sich überhaupt schämen kann, beruht auf seiner Fähigkeit der reflexiven Selbstbetrachtung. Vor allem philosophisch-anthropologische Ansätze der 1920er Jahre unterstreichen deshalb die Universalität der Schamgefühle (Magyar-Haas 2011: 278–288). Vertreter*innen der etwa 2010 entstandenen *affect studies* betonen wiederum, dass Emotionen und damit auch Scham innerhalb der jeweiligen historischen und kulturellen Kontexte sozial

11 Auf das Phänomen *Beschämung* und weiterführende theoretische Überlegungen zu dessen Wahrnehmung und Wirkung werde ich im gleichlautenden Auswertungskapitel vertiefend eingehen (s. Kapitel 4.3).

konstruiert sind (Landweer 2019: 1090; Steuten 2019: 28). Anlässe und Erscheinungsformen von Scham sowie die Art und Weise, wie Scham ausgedrückt, verarbeitet und bewertet wird, sind demnach beeinflusst durch mehrere, miteinander verwobene *individuelle*, *intersubjektive* und *soziokulturelle* Faktoren.

Als wichtigen *individuellen* Faktor des Schamerlebens beschreibt Hilge Landweer (1999) den Umfang der Kenntnis über die geltenden Normen und Werte (ebd.: 85). Sie geht davon aus, dass die „Schamempfindlichkeit“ (ebd.) dann höher ist, je weniger bekannt die herrschenden normativen Erwartungen und Wertvorstellungen sind und je weniger deshalb Strategien zur Schamvermeidung ergriffen werden können. Dies kann der Fall sein, wenn sich Individuen in biografisch neue, unbekannte und unsichere Situationen begeben oder in einen unvertrauten sozialen Zusammenhang kommen, wie beispielsweise durch Migration. Landweer geht zudem davon aus, dass das Individuum im Laufe seiner Biografie und darin erlebter Schamsituationen eine eigene *Scham-Geschichte* herausbildet, vor deren Hintergrund Schamsituationen erlebt werden (ebd.: 88). Die Schamempfindlichkeit ist insofern auch altersbedingt, weil Menschen in der Regel erst im Verlauf ihrer Sozialisation lernen, Schamsituationen zu antizipieren, Strategien und Dispositionen der Schamvermeidung zu entwickeln und sich auf unbekannte und potentiell schamvolle Situationen vorzubereiten (ebd.: 87). Versteht man Scham als eine Reaktion auf ein defizitär verwirklichtes Selbstideal, so sind Schamsituationen auch davon abhängig, wie „realistisch das eigene Selbstbild ist“ (ebd.: 89) und inwieweit sich das Erreichen der gesetzten Ideale vor dem Hintergrund eigener Möglichkeiten gestaltet (ebd.).

Zu den wichtigen *intersubjektiven Faktoren* der Scham zählt das Verhältnis zwischen den an einer Schamsituation beteiligten Akteur*innen, also zwischen Scham-Subjekten und Scham-Zeug*innen (Landweer 1999). So kann sich das Individuum für ein und dieselbe Handlung vor einer bestimmten Person schämen, vor einer bestimmten anderen Person jedoch bleiben Schamgefühle aus. Anja Lietzmann (2003) geht davon aus, dass die Nähe bzw. Distanz, die Positionierung innerhalb einer sozialen Hierarchie und die Bedeutung und Achtung, die das Scham-Subjekt den Scham-Zeug*innen zuschreibt, einen Einfluss auf Erfahrungen von Scham haben (ebd. 113). Schämen kann sich das Individuum sowohl vor nahe- als auch fernstehenden Personen, wobei sich jedoch Schaminhalte und Intensität der Scham unterscheiden. Neckel (1991)

geht davon aus, dass in intimen Beziehungen zwar die Häufigkeit der Scham-
nlässe abnimmt, jedoch deren Intensität zunimmt, wenn das Individuum „am
vollständigsten mit all seinen Persönlichkeitsmerkmalen in die Interaktion ein-
gebunden ist“ (ebd.: 94), die dann zur Disposition stehen. Mit Blick auf das
hierarchische Verhältnis zwischen den Akteur*innen kann davon ausgegangen
werden, dass Scham häufiger vor höher gestellten Anderen auftritt (Lietzmann
2003: 135). Landweer betont jedoch, dass Hierarchien nicht objektiv gegeben
sind, sondern viel mehr innerhalb von Schamsituationen verhandelt, inszeniert
und hergestellt werden (Landweer 1999: 94). Mit einer zunehmenden Achtung,
Bewunderung und Autorität der Schamzeug*innen für das Schamsubjekt
nimmt dann auch die Intensität der Scham zu, vorausgesetzt den Scham-
zeug*innen wird eine Kompetenz zur Beurteilung des Sachverhaltes zuge-
schrieben (ebd.: 98).

Welches Selbstideal das Individuum entwirft und welche Norm- und Wertvor-
stellungen in der Scham bedeutsam werden, ist von *soziokulturellen Faktoren*
abhängig. Diese können sich im Hinblick auf unterschiedliche Merkmale, die
mit sozialer Bedeutung versehen werden, unterscheiden. Lietzmann vertritt die
These, dass abhängig von verschiedenen sozial bedeutsamen Merkmalen wie
Alter, Geschlecht, Herkunft, sozialer Status etc. Scham innerhalb einer Gesell-
schaft unterschiedlich verteilt ist: „[D]as heißt, einige Personengruppen sind
Schamgefühlen in prinzipiell stärkerer Weise ausgesetzt als andere“
(Lietzmann 2003: 149). Ob Menschen sich schämen oder für Normverstöße
beschämt werden und damit Zugehörigkeit und Anerkennung gefährdet wer-
den, hängt von den im jeweiligen kulturellen Kontext machtvollen Norm- und
Wertvorstellungen ab. Es ist aber auch davon bedingt, inwieweit Individuen
aufgrund ihrer jeweiligen Eigenschaften, Fähigkeiten oder gesellschaftlichen
Positioniertheiten diesen Vorstellungen überhaupt entsprechen können. Zu-
dem kommt hinzu, dass an sozial bedeutsame Merkmale spezifische normative
Erwartungen und Bilder gekoppelt sind, die merkmalspezifische Scham-
inhalte zur Folge haben. Als normative Erwartungen können sie selbst zum
Schamanlass werden, wenn deren Nichterfüllen als eigenes Scheitern erlebt
wird (ebd.: 153). Mit diesen merkmalsbezogenen normativen Vorstellungen
sind spezifische Bewertungen über ‚angemessene‘ Umgangsweisen, Aus-
drucksformen und Dispositionen der Schamvermeidung verbunden, die als
Bestandteil von Sozialisationsprozessen und für die Herausbildung individueller
Denk-, Fühl- und Handlungsmuster bedeutsam werden (Hilgers 2006: 307).

Als merkmalsübergreifende, kulturelle Vorstellungen, die einen zentralen Einfluss darauf haben, wie Scham in westlichen Gesellschaften in Erscheinung tritt, betonen unterschiedliche Autor*innen die Bedeutung von Individualisierungstendenzen, Leistungsoptimierung und dem modernen Entwurf eines autonomen Subjektes (Neckel 1991; Landweer 1999; Dörr 2010; Schäfer/Thompson 2009). Schäfer und Thompson (2009) verdeutlichen, dass die moderne Subjektkonzeptionierung in einer Verbindung von Souveränität und Verantwortung von der Vorstellung ausgeht, dass der Mensch sich in seiner Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung gegenüber Erwartungen anderer und normativer Vorschriften „eigenständig behaupt[e]“ (ebd.: 23). Gleichzeitig gilt die soziale Erwartung, dass Verantwortung für die eigenen Handlungen und Entscheidungen übernommen wird (ebd.: 17). Dieses Ideal eines souveränen Subjektes wird zu einer verbindlichen, sozial geteilten Erwartung, an welche die Achtung durch andere gebunden ist (ebd.: 24). Ein Auftreten von Scham als Reaktion auf das Scheitern am normativ geprägten Selbstideal eines autonomen Subjektes entlarvt jedoch den illusionären Charakter einer solchen Subjektkonzeptionierung:

„In der Scham zeigt sich gerade, dass das Individuum eben nicht jene Souveränität der freien ‚Selbstverwirklichung‘ als allein selbstverantwortliches Subjekt besitzt. Das Auftreten des Schamgefühls zeigt ihm, dass es die soziale Normalitätserwartung dieser Subjektivität nicht erfüllt – und damit wenig Aussicht auf soziale Achtung hat.“ (Schäfer/Thompson 2009: 23)

Sich zu schämen kann damit selbst zum Anlass von Scham werden. Jene Scham über die Scham („shame about shame“) ist ausschlaggebend für eine Tabuisierung und eine Verborgenheit der Scham innerhalb moderner Gesellschaften (Scheff 2014: 139).

Individualisierungstendenzen, gepaart mit neoliberalen Ideologien der Leistungsoptimierung und der Leistungsfähigkeit des autonomen Subjektes als „Konformitätsnorm der Gegenwart“ (Dörr 2014: 38), führen dazu, dass sich das Subjekt für seine soziale Situation selbst verantwortlich macht. In der Scham zeigt sich die, wenn auch ambivalente, Anerkennung jener vorherrschenden Normen und „ungerechte[n] Herrschafts- und Machtstrukturen, die allererst die Grundlage dieser Abwertung sind“ (Dörr 2014: 38). Unberücksichtigt dabei bleibt, dass die gesellschaftlichen, gruppenspezifischen oder individuellen Voraussetzungen, um den normativen gesellschaftlichen Erwartungen gerecht zu werden, nicht allen gleichermaßen zur Verfügung stehen.

Neckel geht davon aus, dass mit den Individualisierungstendenzen auch die Möglichkeiten von sozialer Scham zunehmen (Neckel 1991: 99) und das individuelle Schamerleben im engen Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Positionierung und Anerkennung der Individuen steht (ebd.: 56). Margret Dörr (2010) vertritt darüber hinaus die These, dass es vor allem die Schamangst ist, die moderne Gesellschaften durchzieht. Denn der damit verbundene Achtungsverlust bedroht die Selbstkonzeptionierung als autonomes Subjekt und das individualisierte Scheitern gefährdet die eigenen Statuspositionen (ebd.: 196).

Wie Scham erlebt, bewertet, ausgedrückt und verarbeitet wird, ist demnach von zahlreichen unterschiedlichen *individuellen*, *intersubjektiven* und *soziokulturellen* Faktoren abhängig. Diese sind jedoch nicht deterministisch zu verstehen, sondern stehen in einem ermöglichenden Verhältnis zur Scham: „Nicht weil bestimmte Faktoren gegeben sind, *muß* [sic!] sich der Mensch schämen, sondern *kann* er sich schämen“ (Lietzmann 2003: 122). Sie bedingen damit auch, welche Funktionen Scham für das Individuum, für soziale Interaktionen und für die Gestaltung gesellschaftlicher Zusammenhänge einnimmt.

2.1.5 Funktionen der Scham

Scham, dies wurde bereits mit Blick auf ihr unangenehmes Erleben und deren Tabuisierung innerhalb moderner Gesellschaften deutlich, wird oftmals negativ bewertet. Wenn vom „Lob der Scham“ (Hell 2018) und über „The Value of Shame“ (Vanderheiden/Meyer 2017) gesprochen oder vorgeschlagen wird, „Scham [zu] umarmen“ (Dehler 2019), lässt sich bereits erahnen, dass der Scham nicht nur negative Wirkungen und Risiken, sondern auch positive Effekte und Chancen zugeschrieben werden. Jonas Hänel (2019) spricht aufgrund ihres ambivalenten Charakters von der Scham als „Grenzphänomen“ (ebd.), deren Funktionen sich in einem Spannungsfeld zwischen „Prohibitiver Scham“ und „Scham als Kontrolle“ entfalten (ebd.: 276–277). In diesem Kapitel werden die unterschiedlichen funktionalen Bedeutungen der Scham auf der *gesellschaftlich-strukturellen*, der *intersubjektiven* und der *individuellen* Ebene beleuchtet.

Vor allem soziologische Theorien betonen auf der *gesellschaftlich-strukturellen Ebene* die sozial normierende Funktion von Scham als Kontrolle bzw. „immanente Kontrollinstanz [...], die wir mit uns im Körper führen“ (Hänel 2019: 278). Scham und Schuldgefühle treten neben der Habitualisierung gesellschaftlich vorherrschender Normen und Werte als „innere Sanktionsinstanzen“ (Tranow 2018: 346) auf, die normorientiertes Handeln absichern.

Scham, die zwischen „moralischen Nomen und sozialer Macht“, zwischen „Individuum und Gesellschaft“ (Neckel 1991: 56) vermittelt, wirkt sich auf gesellschaftlich ungleich verteilte Machtpositionen aus. Das entscheidende Instrument sozialer Kontrolle ist die Beschämung von Verstößen gegen herrschende Normen und Werte. Sie fördert dann eine Herstellung von Konformität, wenn sich die beschämte Person zur Vermeidung weiterer Schamerlebnisse anpasst (Landweer 1999: 210). Während die Fähigkeit der Beschämung Anderer als Ausdruck von Machtgewinn innerhalb einer sozialen Interaktion verstanden werden kann, ist Scham für die beschämte Person mit Machtverlust verbunden (Neckel 1991: 17). Landweer spricht deshalb von der Beschämung als „Herrschaftsanspruch“ (Landweer 1999: 211), den das Subjekt in der Scham und der darin vollzogenen Unterordnung unter die normativen Bewertungen anderer anerkennt. Durch Praxen der sozialen Demütigung (z. B. Ausschluss, Degradierung, Prüfung oder Devaluierung; Neckel 1993: 256–258) werden Statuspositionen ausgehandelt, zugewiesen und damit soziale Ungleichheit hergestellt (ebd.: 210). In diesem Zusammenhang sieht Neckel die sozialen Funktionen von Scham und Beschämung in der „symbolische[n] Gewalt stigmatisierender Bewertungen und demzufolge de[m] Prozeß [sic!] der Bemächtigung, der unter Selbstbeteiligung des sich schämenden Subjekts die Hervorbringung von Schamgefühlen begleitet“ (ebd.: 106). Differenziert man zwischen Scham als Emotion und Beschämung als sozialer Praxis, so lässt sich zusammenfassen: „Scham *ist* Wahrnehmung von Ungleichheit, Beschämung eine Machtausübung, die Ungleichheit produziert“ (Neckel 1991: 21).

Auf der *intersubjektiven Ebene* werden über die Antizipation und Vermeidung von Scham und Beschämung darüber hinaus soziale Interaktionen und Beziehungen gestaltet. In seiner vergleichsweise weiten Schamdefinition geht der Soziologe Thomas J. Scheff (2014) davon aus, dass Scham und deren gegenüberliegende Emotion Stolz als bindungsregulierende Elemente jeder sozialen Situation innewohnen (ebd.: 133). Er nimmt an, dass das Individuum in sozialen Interaktionen mit anwesenden oder auch vorgestellten Anderen einen ständigen Perspektivwechsel vornimmt und sich selbst evaluiert. Diese Bewertung des Selbst bewirkt Emotionen von Stolz, wenn die Bindung von wechselseitiger Anerkennung und Wertschätzung gekennzeichnet ist, und Emotionen von Scham, wenn die Bindung zwischen den Interaktionspartner*innen gefährdet ist (Scheff 2000: 97). Als Indikator für den Zustand einer sozialen Beziehung, der Antizipation ihres weiteren Verlaufs und den dahingehend ergriffenen schambezogenen Handlungsstrategien kommt Scham dann eine regulierende Funktion innerhalb sozialer Beziehungen zu.

Moralphilosophische und entwicklungspsychologische Ansätze betonen, dass Scham als *moralische Emotion* eine wichtige Funktion für die Herausbildung eines moralischen Selbst hat (Demmerling 2009: 83). Erst durch die Scham, so die Philosophin Maria-Sibylla Lotter, wird eine Person überhaupt „moralisch ansprechbar“ (Lotter 2012: 70). Für Hoffmann (1984) kann die affektive Betroffenheit und ein empathisches Mitgefühl erklären, warum Subjekte eine moralische Handlungsdisposition ausbilden und das Wohlergehen anderer bei ihrer Handlungsentscheidung berücksichtigen (Hofmann 1984 zit. n. Keller 2007: 23). Als „negatives moralisches Gefühl“ (Keller 2007: 26) weist Scham, ebenso wie Schuld, daraufhin, gegen eigene, verbindliche moralische Vorstellungen verstoßen zu haben und sich für diesen Verstoß (mit)verantwortlich zu sehen. Aus der Gefährdung dessen, was man für richtig erachtet, ebenso wie aus dem Scheitern von Beziehungen, baut der Mensch schließlich Moralität auf (Oser/Spychiger 2005: 15). Die Antizipation von Scham oder Schuld kann als „moralisches Motiv“ (Keller 2007: 26) fungieren, welches vor Verletzungen der eigenen moralischen Integrität und dem Scheitern sozialer Beziehungen bewahrt.

Scham kommt zudem eine Schutzfunktion zu, weil sie eigene und andere Grenzen des Selbst und der Intimität sichert (Hilgers 2006: 33, 177). Schamgefühl versteht Wurmser (2014) als Ehrfurcht vor anderen und vor sich selbst (ebd.: 39), welche unangemessenes oder unbefugtes Überschreiten von Grenzen der Intim- und Privatsphäre verhindert (Schorn 1998: 54). Dies kann sowohl die eigene Entblößung und Entäußerung des Inneren als auch Grenzüberschreitungen anderer betreffen. Tritt Scham auf, ist sie also auch ein Hinweis dafür, was die schambetroffene Person von sich zeigen oder aber lieber verbergen möchte. Marks (2013), der Scham als „Seismograph“ versteht, „der ganz sensibel Verletzungen der Würde anzeigt“ (ebd.: 47), schreibt ihr deshalb die Funktion einer „Hüterin der Menschenwürde“ (ebd.: 37) zu. Fällt die „Hülle der Scham“ weg, so Wurmser (2014: 39), fühlt das Individuum sich „der Würde beraubt“:

„In dem Sinne ist Scham eine unentbehrliche Wächterin der Privatheit und der Innerlichkeit, eine Wächterin, die den Kern unserer Persönlichkeit schützt – unsere intensivsten Gefühle, unseren Sinn der Identität und Integrität und vor allem unsere sexuellen Wünsche, Erlebnisse und Körperteile“ (ebd.).

Reaktionen auf Scham können in der Regel als Schutzmaßnahmen verstanden werden, die dazu dienen sollen, verletzte oder verlorene Grenzen wieder herzustellen oder neu zu errichten, sich vor den Blicken der anderen zu verbergen (Lotter 2012: 83) und erneute Schamsituationen zu verhindern (Lietzmann 2003: 119).

Im Hinblick auf die unterschiedlichen Funktionen der Scham für die Strukturierung von Gesellschaft, die Gestaltung sozialer Interaktionen, die Entwicklung einer moralischen Motivation und den Schutz des Selbst ist Scham nicht nur als ‚negative‘ oder ‚positive‘, sondern als eine ambivalente Emotion zu betrachten.

2.1.6 Zusammenfassung des Schamverständnisses

Scham kann als eine Emotion verstanden werden, mit der ein Individuum auf das bewusst gewordene Scheitern an normativen Vorstellungen reagiert. Diese beziehen sich je nach Schamanlass stärker auf den normativ geprägten Entwurf des Selbstideals oder auf die als geteilt unterstellten Norm- und Wertvorstellungen (imaginiertes) Anderer. Anlässe von Scham sind ebenso vielfältig wie die Formen, in denen Scham in Erscheinung tritt. Vor allem wenn sich das Scheitern auf moralisch-ethische Aspekte bezieht, ist Scham eng verwoben mit Emotionen von Schuld. Weil Scham als unangenehm erlebt wird, sind schambezogene Handlungen in der Regel durch die Abwehr oder Vermeidung von Schamsituationen motiviert. Auch soziale Interaktionen beruhen in ihrem Gelingen oftmals auf einer gegenseitigen Verpflichtung der Schamvermeidung. In der Beschämung wird diese aufgehoben, wenn Scham gezielt oder unbeabsichtigt ausgelöst wird. Anlässe für Beschämung und Scham sind, ebenso wie die Art und Weise, wie Scham ausgedrückt, bewertet und verarbeitet wird, durch unterschiedliche Faktoren bedingt: (a) durch das Individuum, dessen situative Verfasstheit und Befindlichkeit, seine individuelle Schamgeschichte und den entwickelten Schamdispositionen, (b) durch das situative Verhältnis zu den (imaginierten) Anderen im Hinblick auf Vertrautheit, Hierarchie und Bedeutsamkeit sowie (c) durch die jeweiligen soziokulturell bedingten Norm- und Wertvorstellungen sowie merkmals- und rollenspezifischen normativen Erwartungen. Im Kontext von modernen Gesellschaften, deren Individualisierungstendenzen und Konzeptionierung eines autonomen, souveränen Subjekts erfährt Scham im Zusammenhang mit neoliberalen Prinzipien der Leistungs-optimierung eine Tabuisierung. Scham wird selbst zum Anlass von Scham. Eine damit verbundene generelle Abwertung von Scham wird jedoch nicht den

unterschiedlichen, wenn auch ambivalenten Funktionen von Scham gerecht. Bedeutsam wird diese für die Gestaltung gesellschaftlicher Zusammenhänge und sozialer Interaktionen ebenso wie für die Entwicklung eines moralischen Selbst und den Schutz der eigenen Würde. Als ‚Grenzphänomen‘ bewegt sich Scham hier im Spannungsfeld zwischen ‚Kontrolle‘ und ‚Schutz‘. Diesen ambivalenten Charakter der Scham gilt es auch für die Untersuchung ihrer Bedeutung in der politischen Bildungsarbeit zu berücksichtigen.

2.2 Politische Bildung zum Thema Diskriminierung

Welche Bedeutung kommt Scham als eine soziale, normbezogene und selbst-reflexive Emotion innerhalb eines spezifischen, pädagogischen Kontextes zu? Im Rahmen meiner Forschungsarbeit widme ich mich der diskriminierungskritischen Bildung¹² im Praxisfeld der außerschulischen, politischen Bildungsarbeit und nehme den darin verorteten Anti-Bias-Ansatz als vorurteilsbewussten und diskriminierungskritischen Bildungsansatz in den Blick. Eine theoretische Rahmung dieses Praxisfeldes ist einerseits notwendig, um in Hinblick auf Inhalte und Arbeitsweisen besondere Schamanlässe und -formen herauszuarbeiten, und andererseits, um vor dem Hintergrund der Zielsetzungen und normativen Orientierungen die Wirkung von Scham sowie möglichen produktiven Umgangsweisen beleuchten zu können. In diesem Kapitel arbeite ich deshalb die Ziele und zentralen Grundannahmen einer diskriminierungskritischen Bildung entlang der begrifflichen Verständnisse von *Differenz*, *Diversität* und *Diskriminierung* heraus (2.2.1). Auf dieser Grundlage wird die Spezifik des Anti-Bias-Ansatzes in seiner Zielsetzung, Arbeitsweise und der Berücksichtigung des Emotionalen vorgestellt (2.2.2). Abschließend wird aufgezeigt, in welcher Form Scham bereits in rassismuskritischen Theorien berücksichtigt und damit auch für die diskriminierungskritische Bildung bedeutsam wird (2.2.3).

12 Für die Bezeichnung kritischer Diversitätsansätze in der Pädagogik finden sich in der Literatur unterschiedliche Begrifflichkeiten wie „differenzsensible“ (Lamp 2010), „diversitätsbewusste“ (Leiprecht 2011) oder „diversitätsreflexive“ (Kourabas/Mecheril 2015; Breiwe 2020) Bildung wieder. Im Rahmen dieser Arbeit spreche ich von *diskriminierungskritischer Bildung* als Bildungsansatz, der sich kritisch-(selbst)reflexiv mit Diversität und Diskriminierung beschäftigt. Den Begriff „diskriminierungskritisch“ wähle ich, um die normative Ausrichtung einer Antidiskriminierung sowie die (macht)kritische Perspektive deutlich zu machen.

2.2.1 Ziele und Grundannahmen der diskriminierungskritischen Bildung

Im Feld all jener politischen Bildungsarbeit, die sich mit Fragen von Diskriminierung, sozialer Ungleichheit, Vielfalt, Diversität und Differenz auseinandersetzt, interessieren mich im Rahmen dieser Arbeit machtkritische pädagogische Diversitätsansätze¹³. *Kritischen* Diversitätsansätzen ist gemeinsam, dass sie sich einer kritisch-emanzipatorischen Pädagogik folgend für die Anerkennung von Unterschieden, Verschiedenheit und individueller Lebensentwürfe (Lamp 2010: 201) sowie für Selbstbestimmung und die freie Entfaltung der individuellen Persönlichkeit (Breiwe 2020: 57) einsetzen. Im Sinne eines „Mehr an Sozialer Gerechtigkeit“ (Leiprecht 2008: 9) zielt ihre Arbeit auf die Herstellung einer Gleichheit von Chancen und Rechten sowie auf den Abbau von Diskriminierung. Die starke normative Orientierung der diskriminierungskritischen Bildung zeigt sich dabei in ihrer „ungleichheitskritische[n], antidiskriminierende[n] und enthierarchisierende[n] Funktion“ (Breiwe 2020: 26–27). Grundlegend für eine solche Ausrichtung ist die Annahme einer komplexen Verschränkung von individuellen und kollektiven Identitätskonstruktionen mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen und Strukturen sozialer Ungleichheit (Scherr 2008: 53). Mit einer solchen mehrdimensionalen Perspektive auf Diversität und soziale Ungleichheit grenzt sich eine diskriminierungskritische Bildung von sozialpsychologischen und pädagogischen Ansätzen ab, die sich lediglich auf individuelle Vorurteile und Stereotype fokussieren (Walgenbach 2014: 104). Ebenso hinterfragen kritische Diversitätsansätze pädagogische Konzepte, die in einer „Differenzblindheit“ (Leiprecht 2013: 193) Verschiedenheiten nicht anerkennen oder aber durch Essentialisierungen das Individuum auf seine Andersartigkeit festschreiben. Vielmehr geht es darum, im Sinne eines *Diversitätsbewusstseins* Vielfalt, Unterschiede und wirkungsvolle Unterscheidungen durchaus wahrzunehmen und gleichzeitig Individuen hierauf nicht zu reduzieren (ebd.). Wichtig ist dabei, auch die eigenen sozialen Konstruktionen und Verstrickungen innerhalb von Machtverhältnissen kritisch-selbstreflexiv zu beleuchten, was mit dem Begriff der *Diversitätsreflexivität*

13 Mit dem Begriff *Diversität* wird der englische Diskurs um *Diversity* in den deutschsprachigen, soziokulturellen und politischen Kontext übertragen. Je nach Ansatz stehen mit Blick auf Verschiedenheiten die Anerkennung von Differenzen oder eine Kritik von Differenzierungen, Differenzordnungen oder Praxen der Diskriminierung stärker im Vordergrund (Leiprecht 2017: 51). Diversity- bzw. Diversitätskonzepte finden sich nicht nur in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften, sondern auch im wirtschaftlichen Kontext mit einer stärker profit- und nutzenorientierten Ausrichtung eines *Diversity Managements* (Walgenbach 2014: 98).

zum Ausdruck gebracht werden soll (Breiwe 2020: 40). Es bedarf der Reflexion darüber, wie die eigene Disziplin, Institution oder das individuelle Praxishandeln zu einer (Re)produktion von Ungleichheitsverhältnissen, zu Diskriminierung, machtvollen Unterscheidungspraxen und Konstruktionen von ‚Normalität‘ beitragen und wie dem entgegengewirkt werden kann (Breiwe 2020: 34–35; Leiprecht 2017: 54–55). Die theoretische Fundierung und Gestaltung einer diskriminierungskritischen pädagogischen Praxis steht dabei sowohl in der Tradition macht- und herrschaftskritischer Theorien unterschiedlicher wissenschaftlicher (Teil)Disziplinen. Ebenso bedeutsam sind soziale Emanzipationsbewegungen (z. B. Bürgerrechtsbewegung, Frauenbewegung, Behindertenbewegung) und eine damit verbundene kritische Auseinandersetzung in der Theoriebildung (z. B. Cultural und Postcolonial Studies, Gender und Queer Studies, Disability Studies) (Leiprecht 2008: 18).¹⁴ Aus diesen theoretischen Bezügen lassen sich nicht nur die genannten Ziele der Anerkennung, Gleichberechtigung, Antidiskriminierung und sozialen Gerechtigkeit begründen. Es lassen sich daraus zudem unterschiedliche Prämissen für eine diskriminierungskritische Bildungspraxis formulieren, die ich entlang der Begriffe *Differenz*, *Diskriminierung* und *Intersektionalität* aufzeige.

Rein deskriptiv betrachtet kann *Differenz* als ‚Unterschied‘ verstanden werden. Einem poststrukturalistischen und konstruktivistischen Ansatz folgend, wird davon ausgegangen, dass Unterschiede nicht einfach ‚biologische‘ oder ‚natürliche‘ Gegebenheiten, sondern viel mehr soziale Konstruktionen und damit auch veränderbar sind (Heite 2010: 190). Durch machtvolle Prozesse und Praxen der Differenzierung (*Doing Difference*; West/Fenstermaker 1995) werden Merkmale von Differenz wie beispielsweise Geschlecht, Herkunft, Körper, soziale Schicht, Alter, körperliche Verfasstheit, sexuelle Orientierung etc. im Kontext historischer und gesellschaftlicher Prozesse zu Kategorien gemacht und mit sozialer Bedeutung versehen (Leiprecht 2008: 2–3).¹⁵ Differenzen sind dabei eingebettet in ein Ordnungssystem, in dem sozial bedeutsame

14 Hierzu gehören im besonderen sozial- und kulturwissenschaftliche Ansätze und Perspektiven der Strukturtheorie, des Sozialkonstruktivismus und Interaktionismus, des Poststrukturalismus, der Diskurstheorie und des Dekonstruktivismus (Riegel 2016: 18; Breiwe 2020: 15). Für einen Überblick über die unterschiedlichen theoretischen Bezüge einer diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Bildung s. Pates et al. (2010: 81) und für den Anti-Bias-Ansatz s. Trisch (2013: 91). Zur Entwicklung von Diversitätsansätzen innerhalb der Bildungs- und Erziehungswissenschaften s. Leiprecht (2008).

15 Indem in dieser Arbeit Begriffe wie ‚anders‘ oder ‚normal‘ in Anführungszeichen gesetzt werden, soll die soziale Konstruktion dieser Kategorien deutlich gemacht werden. So be-

Kategorien entlang binärer Vorstellungen einer (nicht benannten) Normalität und deren (markierte) Abweichung konstruiert werden. Diese sogenannten *Differenzordnungen* (Mecheril 2008) sind hierarchisch organisiert und schaffen Positionen der Privilegierung auf der einen und Positionen der Deprivilegierung Benachteiligung und Abwertung auf der anderen Seite: gesund – krank, heterosexuell – homosexuell, deutsch – ‚ausländisch‘ etc. Differenzen haben dabei einen grundlegend ambivalenten Charakter. So betont Stuart Hall, dass sie einerseits notwendig sind für die Produktion von Bedeutung, von Sprache, Kultur, sozialer Identität und einem subjektiven Selbstverständnis. Andererseits hängen sie zusammen mit Bedrohungen und negativen Erfahrungen von Abgrenzungen, Ausschlüssen, Feindschaften und Aggressionen gegen jene, die als ‚Andere‘ markiert werden (Hall 1997: 238 zit. n. Merl et al. 2018: 4).

Differenzen, Differenzierungen und Differenzordnungen alleine stellen noch keine *Diskriminierung* dar, sind jedoch eine zentrale Voraussetzung dafür. Daneben bedarf es der Macht, diese Differenzierungen zu etablieren, (durch)zusetzen oder ihnen entsprechend zu handeln bzw. handeln zu können. Bettina Schmidt (2009) fasst diesen Zusammenhang mit der Formel ‚Differenzierung und Macht ermöglicht Diskriminierung‘ („Differenzierung + Macht → Diskriminierung“, Schmidt 2009: 81) zusammen. Macht als *situative Macht* ist dabei sowohl bezogen auf Verhältnisse der Über- und Unterordnung innerhalb einer bestimmten Situation (Schmidt 2009: 126) als auch bezogen auf die *individuellen Machtpositionierungen* innerhalb gesellschaftlicher und globaler Ungleichheitsverhältnisse (ebd.: 132). Im Kontext dieser Machtverhältnisse können Differenzierungen wie Voreingenommenheiten, Stereotype, Normen oder Werte (ebd.: 82), die sich auf individuelle und kollektive Identitäten entlang einer spezifischen Kategorie beziehen, zur Herstellung, Begründung und Rechtfertigung von Strukturen und Praktiken der Ungleichheit dienen (Scherr et al. 2017: v–vii). Albert Scherr (2014) versteht Diskriminierung als eine „Form der Machtausübung, die Unterschiede in Ungleichheiten verwandelt“ (ebd.: 22). Die Folgen sind Benachteiligungen, Ausgrenzungen, Abwertungen

schreibt ‚anders‘ in diesem Fall keine generelle Verschiedenheit, sondern bringt zum Ausdruck, dass entlang spezifischer, konstruierter und mit sozialer Bedeutung versehener Differenzmerkmale jemand oder etwas erst zu einem spezifischen ‚Anderen‘ *gemacht* wird. Durch die postkolonialen Theorien Edward Saids (1978) und Gayatri C. Spivaks (1985) wurde für diese Praxen des ‚Veranderns‘ oder ‚Zum-Anderen-machen‘ der Begriff des *Otherings* etabliert.

sowie Beschränkungen oder Verweigerungen von Anerkennung und Zugangsmöglichkeiten zu politischen, sozialen oder ökonomischen Ressourcen (Reddy 2020: 33). Diskriminierung vollzieht sich in unterschiedlicher Form auf verschiedenen, miteinander verwobenen Ebenen. Sie umfasst bewusste oder unbewusste Denk-, Fühl- und Handlungsweisen ebenso wie Institutionen, Strukturen und dominante Diskurse und Ideologien wie beispielsweise normative Vorstellungen und Ideale des ‚Richtigen‘, ‚Guten‘, ‚Schönen‘ oder ‚Normalen‘.¹⁶ Je nachdem auf welche Kategorien sich diese Normalitätsvorstellungen (z. B. Geschlecht, Herkunft, Alter, Sexualität, soziale Schicht, Religion etc.) beziehen, kann zwischen unterschiedlichen Diskriminierungsformen differenziert werden (z. B. Sexismus, Rassismus, Adultismus, Heterosexismus oder Homosexuellenfeindlichkeit, Klassismus, Antisemitismus oder antimuslimischer Rassismus etc.).¹⁷

Jedes Individuum entwickelt seine Identität nicht nur entlang eines, sondern vielfältiger Merkmale und (zugeschriebener) Zugehörigkeiten und ist damit auch von unterschiedlichen Diskriminierungsformen betroffen (Schmidt 2009: 75). Deshalb bedarf es für die diskriminierungskritische Bildung einer Perspektive, die unterschiedlichste Differenzlinien sowie deren Verschränkungen in den Blick nimmt, ohne dabei die historischen und soziokulturellen Bedingungen sowie die spezifischen Ausprägungen der jeweiligen Diskriminierungsformen auszublenden. Ein analytisch-empirisches Theoriekonzept, mit dem Phänomene und Prozesse von Macht und Herrschaft sowie Diskriminierung und Unterdrückung untersucht werden können, ist das von der US-amerikanischen Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw (1989) eingeführte Konzept der *Intersektionalität* (Leiprecht 2017: 53). Intersektionalitätsansätze gehen davon aus, dass verschiedene Ungleichheitsverhältnisse und Diskriminierungsformen miteinander verwoben sind, sich in ihrer Wirkung wechselseitig beeinflussen und in diesem „interdependenten Zusammenspiel“ je eigene Folgen nach sich ziehen (Riegel 2016: 41). Innerhalb einer diskriminierungskritischen Bildung kann eine solche Betrachtungsweise von empirischen Fällen, die verschiedenste Differenzlinien in ihrem Zusammenspiel in den Blick nehmen, zu einer differenzierteren Wahrnehmung beitragen und

16 Schmidt (2009) unterscheidet in Hinblick auf die Dimensionen und Ebenen von Diskriminierung zwischen einer *individuellen/persönlichen*, *interpersonellen/zwischenmenschlichen*, *strukturellen/institutionellen* und *diskursiv/ideologischen* Ebene (ebd.: 85).

17 Für eine Übersicht unterschiedlicher Formen der Diskriminierung s. Schmidt (2009: 74).

einer Vereinheitlichung und Homogenisierung von Gruppen vorbeugen (Leiprecht 2008: 16).

Auf Grundlage der theoretischen Überlegungen lassen sich wichtige zentrale Prämissen aktueller diskriminierungskritischer Bildung benennen, die Daniel Schmidt und Rebecca Pates (2017) zusammenfassen: Diskriminierung in ihren unterschiedlichen Dimensionen durchzieht alle gesellschaftlichen Bereiche und ist deshalb nicht nur das Problem einer Minderheit. Deshalb gilt es, das Leitprinzip und die Grundhaltung einer Anti-Diskriminierung gesamtgesellschaftlich zu etablieren. Das heißt, sowohl gesellschaftliche Rahmenbedingungen und eigene Involviertheiten zu reflektieren als auch die Mehrdimensionalität von Identitäten und deren Diskriminierungen anzuerkennen. Es bedeutet zudem „Diskriminierung und Privilegierung zusammen zu denken und damit auch Normalitätsdispositive zu hinterfragen“ (ebd.: 791). In diesem Sinne wird hier auch ein doppeltes Verhältnis der diskriminierungskritischen Bildung zu Normen deutlich. Während es eine stark normative Ausrichtung der eigenen Arbeit hin zum Ideal einer Diskriminierungsfreiheit, Gleichberechtigung, Chancengleichheit, Selbstbestimmung und Anerkennung gibt, gilt es all jene hegemonialen, also gesellschaftlich dominanten Normen, Werte und Normalitätskonstruktionen, zu kritisieren, die der Verwirklichung dieser Ideale entgegenstehen.

Die spezifische Ausgestaltung der Ziele und des professionellen Praxishandelns innerhalb der diskriminierungskritischen Bildung variiert je nach Praxisfeld, Zielgruppe und Konzept. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit möchte ich mir das Feld der außerschulischen, politischen Bildungsarbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz anschauen.

2.2.2 Der Anti-Bias-Ansatz als diskriminierungskritischer Bildungsansatz

Der Anti-Bias-Ansatz ist ein Ansatz, der sich sowohl mehrdimensional als auch intersektional mit Diskriminierung, Macht und Ungleichheit auseinandersetzt. Er tritt als Seminarkonzept politischer Bildung mit unterschiedlichen Zielgruppen ebenso wie in der Arbeit mit individuellen Haltungen und der Gestaltung von Organisationsstrukturen in Erscheinung (Schmidt 2009: 53–62). Für die Fragestellung dieser Arbeit ist der Ansatz besonders von Interesse, da er die Auseinandersetzung mit Emotionen sowie das affektiv-emotionale Lernen zum festen Bestandteil der Seminararbeit macht. In diesem Kapitel gebe ich einen Überblick über Entstehung und Grundannahmen des Anti-Bias-

Ansatzes und dessen Ziele in der politischen Seminararbeit, um abschließend die Bedeutung von Emotionen innerhalb des Ansatzes aufzuzeigen.

Unter dem Begriff ‚bias‘ können all jene Einstellungen, Ansichten oder Gefühle verstanden werden, die ungerechte Behandlung von Individuen aufgrund deren Identität verursachen bzw. diese rechtfertigen (Derman-Sparks 1989: 3). Im Sinne eines *anti*-bias geht es darum sich dieser ‚Voreingenommenheiten‘ oder ‚Schieflagen‘, wie ‚bias‘ übersetzt werden kann, bewusst zu werden, sie sichtbar zu machen und ihnen aktiv entgegenzuwirken, um dem Ziel einer diskriminierungsfreien Gesellschaft näher zu kommen (Trisch 2013: 39; vgl. Schmidt 2009: 24–25). Entwickelt wurde der Anti-Bias-Ansatz unter der Leitung von Louise Derman-Sparks (1989) in der US-amerikanischen Kleinkindpädagogik der 80er Jahre. In den 90er Jahren wurde der Ansatz von Valerie Batts in Südafrika nach dem Apartheidsregime etabliert, transformiert und mit dem Fokus auf Antidiskriminierung im Kontext pädagogischer Fortbildungen eingesetzt. Auch heute noch steht die Anti-Bias-Arbeit in einer Tradition rassismuskritischer Bildungsarbeit. Mitte der 90er Jahre wurde der Ansatz wiederum auf die historisch-politischen und soziokulturellen Kontexte in Deutschland angepasst und findet bis heute seine Anwendung in unterschiedlichen pädagogischen Praxisfeldern (Gramelt 2010: 87–99).¹⁸

Im Rahmen meiner Arbeit interessiert mich der Anti-Bias-Ansatz vor allem als Seminarkonzept der politischen Bildung. Anders als beispielsweise explizite Empowerment- oder Powersharing-Ansätze, die sich an je nach Merkmal deprivilegierte oder privilegierte Gruppen richten, arbeitet der Anti-Bias-Ansatz in Seminaren mit einer heterogenen Gruppenzusammensetzung und beschäftigt sich mit unterschiedlichen Diskriminierungsformen und deren Verschränkungen. Grundlegend hierfür ist die Annahme, dass alle Menschen von Diskriminierung als gesellschaftliches Verhältnis betroffen sind und aufgrund ihrer unterschiedlichen Positionierungen entlang verschiedener Differenzlinien Erfahrungen von Privilegierung und Diskriminierung machen – letzteres zumindest als Kind in Form von Adultismus (Trisch 2013: 46; vgl. Schmidt 2009: 64–67). Die individuellen biografischen Erfahrungen und dabei erlebte Emotionen stehen im Mittelpunkt einer subjekt- und erfahrungsorientierten

18 Angewandt wird der Anti-Bias-Ansatz unter anderem in der Elementarpädagogik (z. B. Kinderwelten), in der offenen Jugendarbeit (z. B. RAA Brandenburg), in pädagogischen Fortbildungen (z. B. FIPP e.V.), im Kontext Schule (z. B. Institut für konstruktive Konfliktaustragung und Mediation IKM e.V.) oder der politischen Erwachsenenbildung (z. B. Anti-Bias-Netzwerk) (Gramelt 2010: 87–99).

Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatzes und sind in den durchgeführten Übungen der „Ausgangspunkt für Reflexions- und Veränderungsprozesse“ (Schmidt 2011: 33). So zielt der Anti-Bias-Ansatz auf eine Sensibilisierung für Diskriminierung, Macht und Unterdrückung und die kritische Reflexion eigener Vorurteile, Stereotype sowie kollektiver Bilder und Wahrnehmungen. Es ist zudem ein Anliegen, den Perspektivwechsel und die Empathie mit anderen Erfahrungswelten und Positionierungen zu fördern sowie ein „Bewusstsein für die eigene Positionierung in Relation zu anderen“ (Schmidt 2011: 37) zu entwickeln (Schmidt 2009: 54; Schwärzer 2012: 7; Anti-Bias-Netz 2019).

Im methodischen Dreischritt von Reflexion, Austausch und Handeln (Schmidt 2011: 36) geht es letztlich um das Verlernen diskriminierender Verhaltensweisen und die Entwicklung einer vorurteilsbewussten Haltung sowie alternativer, nicht-diskriminierender Verhaltensweisen und Strukturen innerhalb des eigenen Einflussbereichs. Dass es sich dabei um unabgeschlossene und langfristige Prozesse handelt, verdeutlicht Louise Derman-Sparks mit ihrer Formulierung „Anti-Bias ist eine lebenslange Reise, die in uns selbst beginnt“ (Anti-Bias-Netz 2019). Um gesellschaftliche Veränderungsprozesse voran zu treiben, bedarf es sowohl privilegierter als auch deprivilegierter Perspektiven (Schmidt 2009: 55). Hier knüpft der Ansatz an das von Valerie Batts begründete Modell der *Verinnerlichten Dominanz und Verinnerlichten Unterdrückung* an (ELRU 1997: 18–28 zit. n. Schmidt 2009: 88–95). Es wird davon ausgegangen, dass Machtverhältnisse auf Seiten der Dominanz und Unterdrückung über deren langfristige Erfahrungen normalisiert und internalisiert werden (ebd.). Als „subtile, verdeckte und zum Teil nicht (mehr) erkannte Diskriminierungspraxen“ (Schmidt 2009: 91) tragen sie dazu bei, Machtverhältnisse zu stabilisieren. Für deren Überwindung braucht es deshalb Veränderungsprozesse, welche auf die Nutzung und Erweiterung von Handlungsspielräumen auf der Seite der Dominanz *und* Unterdrückung abzielen (ebd.: 93–94). Diese Perspektive nimmt damit sowohl Privilegierte als auch Diskriminierte in die Verantwortung, ohne jedoch die ungleichen Beschränkungen von Handlungsspielräumen zu negieren (ebd.: 93–94). Die Arbeit in heterogenen Lerngruppen dient dann auch der langfristigen Vernetzung und Organisation von Austausch und gegenseitiger Unterstützung.

Innerhalb der Anti-Bias-Arbeit nehmen Emotionen als Gegenstand der Auseinandersetzung und als Bestandteil der Lehr-Lernprozesse einen zentralen Stellenwert ein. Das Lernen erfolgt dabei in einem ständigen Wechsel zwischen einer affektiv-emotionalen und kognitiv-rationalen Ebene (Schmidt

2009: 64). Mit einer solchen Integration des Emotionalen in pädagogische und fachdidaktische Überlegungen nimmt der Anti-Bias-Ansatz im Feld der politischen Bildung eine Vorreiterrolle ein. Hier überwiegt noch immer die Tendenz, Emotionen und Verstand zu trennen, emotionale Auseinandersetzungen zu vermeiden und sich auf scheinbar rationale und sachliche Aspekte zu konzentrieren (Hölzel/Jugel 2019: 253).¹⁹ Erst langsam setzt sich die bildungstheoretische Annahme einer „emotional-kognitiven Einheit menschlichen Erlebens“ (ebd.: 250; vgl. Gieseke 2016: 20) durch, die damit dem Emotionalen ebenso konstitutive Bedeutung „für das Menschsein und damit für Bildungs- und Entwicklungsprozesse“ (Becker/Brosi 2019: 48) zuschreibt.

Für die Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz wird davon ausgegangen, dass affektiv-emotionales Lernen notwendig ist, weil Vorurteile, Diskriminierung oder Privilegierung mit emotionalen Erfahrungen verbunden sind, die es zu verstehen und gegebenenfalls auch zu verlernen gilt (Schwärzer 2012: 7). Gleichzeitig geht es darum, oftmals automatisch erfolgende emotionale Bewertungsprozesse, die durch Stereotype und Vorurteile beeinflusst werden, bewusst zu machen und zu hinterfragen (ebd.). Diese Lern- und Bewusstwerdungsprozesse sind wiederum selbst mit Emotionen verbunden. Bettina Schmidt (2011) beschreibt, dass Lernprozesse in der Anti-Bias-Arbeit oftmals schmerzhaft und „hochgradig herausfordernd und verunsichernd sind“ (ebd.: 38). Eine Verunsicherung wird einerseits dadurch verursacht, dass Lernformen ausprobiert und angestrebt werden, die Alternativen zu bisherigen (schulischen) Erfahrungen hierarchischer und „instrumenteller Lernformierungen“ (ebd.: 35) der Teilnehmenden darstellen. Zum anderen entsteht eine „,existenzielle Verunsicherung‘ [...] aus der Inblicknahme eigener widersprüchlicher und selbstfeindlicher Interessen wie aus der Herausforderung, eigene Selbstverständlichkeiten und Privilegien zu erkennen und zu verlernen“ (ebd.: 34). Eine solche Irritation vorhandener Deutungsmuster und Denkweisen ist für Lernende emotional erlebbar und führt ggf. zur Abwehr (ebd.: 36).

Emotionen finden demnach als Gegenstand der Auseinandersetzung sowie als Bestandteil der Lehr-Lernprozesse innerhalb einer subjekt-, erfahrungs- und

19 Eine solche Skepsis und Ablehnung der politischen Bildung gegenüber Emotionen hängt sicherlich auch mit historischen Erfahrungen im Nationalsozialismus und damit verbundenen Befürchtungen einer politischen Instrumentalisierung und Manipulierung von Emotionen zusammen (Freyvert 2018: 18). In diesem Zusammenhang wurden Emotionen lange Jahre als ‚triebhaft‘e Störgröße abgewertet, deren Regulationen dem Menschen anezogen werden müsse (Besand 2015: 214).

handlungsorientierten Anti-Bias-Arbeit Berücksichtigung. Während Scham im Anti-Bias-Ansatz nicht explizit behandelt wird, nehmen rassismuskritische Theorien diese Emotion bereits stärker in den Blick.

2.2.3 *Scham und Schuld in rassismuskritischen Lernprozessen aus weißer Perspektive*

Scham findet, oftmals in Kombination mit Schuldgefühlen, innerhalb rassismuskritischer Theorien aus *weißer* Perspektive bereits eine erste Berücksichtigung (u. a. Helms 1990; Tatum 1992; Okun 2010; Kilomba 2019; Ogette 2019). Sie wird darin als Teil emotionaler Erfahrungen betrachtet, die *weiße* Personen machen, sobald sie sich rassistischer Verhältnisse und der eigenen Involviertheit und Privilegierung als *weiße* Person bewusstwerden (Spanierman/Cabrera 2014: 16). Geschämt wird sich für das eigene *weiß*-Sein, für die Geschichte des Rassismus oder die bisherige Ignoranz gegenüber rassistischen Realitäten (Ogette 2019: 29). In der Scham zeigt sich außerdem die Realisierung einer Diskrepanz von Selbst- und Fremdwahrnehmung über das eigene „Gut-sein“ als *weiße* Person: „The *white* subject realizes that the perception Black people have of whiteness might be different than its own self-perception, as whiteness is seen as a privileged identity, which signifies both power and alarm – shame is the result of this conflict“ (Kilomba 2019: 21). In Modellen zur Entwicklung einer *weißen* kollektiven Identität („white racial identity“; Helms 1990) und Modellen zu Phasen im Umgang mit dem eigenen Rassismus (Ogette 2019) ist Scham Bestandteil eines in der Regel nicht linear verlaufenden Prozesses hin zu einer Anerkennung von Rassismus als gesellschaftliche Realität (ebd.: 29) sowie der Entwicklung nicht-rassistischer bzw. antirassistischer Handlungsstrategien („reparations“ Kilomba 2019: 22). Meist ist in diesem Prozess von einem Zusammenspiel von ‚white guilt and shame‘ (Spanierman/Cabrera 2014: 16; Okun 2010: 103) die Rede. Scham und Schuld, die quasi unvermeidbar sind, gilt es zu begegnen und zu überwinden. Denn bleiben sie unbearbeitet, befördern sie Widerstände und Abwehrmechanismen, die viel mehr zu einer Reproduktion oder Aufrechterhaltung von Rassismus beitragen. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn Rassismus gelehnet, gerechtfertigt, relativiert oder verharmlost wird, um jene unangenehmen Emotionen loszuwerden (Kilomba 2019: 21; Tatum 1992: 13). Auch Strategien der Entschuldigung und der Wiederherstellung des eigenen moralischen Selbstbildes, wenn eigene ‚gute‘ Absichten oder Taten betont werden oder das Fehlverhalten anderer herausgestellt und beschämt wird, verhindern tiefergehende Auseinandersetzungen und solidarisches Handeln, das sich nicht nur auf das eigene

„Gut“-Sein, sondern auf den gemeinsamen Abbau von Diskriminierung richtet (Okun 2010: 111). Innerhalb der rassismuskritischen Theorie überwiegt damit eine eher problemorientierte Perspektive auf Scham und Schuld. Tatum spricht von diesen Emotionen als „hidden costs of racism“ (Tatum 1999: 94). Lediglich Tema Okun (2010) streicht an einer Stelle Scham und Schuld insofern als etwas Positives heraus, als dass beide Emotionen auf Menschlichkeit und soziale Verbundenheit verweisen: „I realized then that guilt and shame, as difficult as they are, also offer important indicators of our humanity, our sense of connectedness one to the other“ (ebd.: 104).

Deutlich wird in diesen theoretischen Überlegungen, dass Scham ein relevanter Bestandteil von Lernprozessen aus *weißer* Perspektive ist. Es bleibt jedoch die Frage offen, ob und in welcher Form Scham innerhalb von Seminaren der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit auch in Hinblick auf andere Differenzlinien oder auf deprivilegierte Positionierungen in Erscheinung tritt. Dies betrifft auch die Frage nach Wirkungsweisen von Scham in Lehr-Lernprozessen und möglichen, lernförderlichen Umgangsweisen damit.

2.3 Scham und Lernen

Lern- und Bildungsprozesse sind immer auch von Emotionen begleitet. Wie Scham darin wirksam wird, welche Auswirkung sie auf den Verlauf von Lehr-Lernprozessen hat und wie ein ‚produktiver‘, also lernfördernder, Umgang mit Scham aussehen kann, wird in diesem Kapitel beleuchtet. In einem ersten Schritt zeige ich die Bedeutung von Emotionen für Lehr-Lernprozesse auf und wende mich anhand Oser und Spychigers (2005) Theorie eines ‚Lernens aus Fehlern‘ der Emotion Scham zu (2.3.1). Die daraus gewonnenen Erkenntnisse erweitere ich mittels Holzkamps (1993) subjektwissenschaftlicher Lerntheorie um eine kritisch-emanzipatorische Perspektive (2.3.2). Einerseits ist dies für die lerntheoretische Fundierung der diskriminierungskritischen Bildung geeignet. Andererseits sollen hierdurch normative Bezugspunkte für die Bestimmung eines ‚produktiven‘ Umgangs mit ‚Fehlern‘ beleuchtet werden. Abschließend führe ich die Erkenntnisse beider Lerntheorien mit dem entwickelten Schamverständnis zusammen, um Dimensionen eines kritisch-emanzipatorischen Umgangs mit Scham aufzuzeigen (2.3.3). In dieser Arbeit dient dies sowohl als Grundlage für die Datenanalyse als auch als Referenzrahmen für die Diskussion der Implikationen für die politische Bildungspraxis.

2.3.1 Emotionen, Scham und das ‚Lernen aus Fehlern‘

Emotionen sind höchst bedeutsam für den Verlauf von Lehr-Lernprozessen. Reinhard Pekrun (2018) geht davon aus, dass sie „als zentrale Stellgröße“ für Lernen und Leistung „tiefgreifenden Einfluss auf menschliches Denken und Handeln haben. Sie steuern unsere Aufmerksamkeit, formen unsere Motivation, beeinflussen Speicherung und Abruf von Information aus dem Gedächtnis und befördern oder reduzieren unsere Selbstregulation“ (Pekrun 2018: 227). Die emotionalen, biografischen Erfahrungen des Individuums sind darüber hinaus Bestandteil sogenannter individueller *emotionaler Schemata*, die im Laufe der Sozialisation als „persönlichkeitsspezifische Konstante des emotionalen Erlebens“ (Ulich et al. 1999: 53 zit n. Gieseke 2008: 40) herausgebildet werden und die Art und Weise des Emotionserlebens beeinflussen. Im Kontext von Lernen betrifft dies neben den von Pekrun genannten Aspekten auch die Vorstellungen des Individuums über seine eigenen Lerninteressen sowie über seine Fähigkeit des Lernens und der Bewältigung neuer Anforderungen (Gieseke 2008: 42). Innerhalb von Lehr-Lernbeziehungen wirken sich Emotionen zudem als „fluide, performative, beziehungsbestimmende Bestandteile der menschlichen Kommunikation“ (Steuten 2019: 28) auf die Gestaltung von Lernbeziehungen aus, welche einen entscheidenden Faktor für den Verlauf von Lehr-Lernprozessen darstellen (Gieseke 2008: 43). Die Emotion Scham wird für die Lernbeziehung in ihrer regulierenden Funktion innerhalb sozialer Beziehungen (s. Kapitel 2.1.5) bedeutsam. In Lernpsychologischen Untersuchungen wird Scham zudem zugeschrieben, dass sie als *negativ-aktivierende* Emotion zwar unangenehm erlebt wird, sich aber auf Lern- und Leistungsmotivationen nicht nur beeinträchtigend, sondern auch stärkend auswirken kann (Pekrun 2018: 262). Der ambivalente Charakter der Scham zwischen Lernförderung und Lernbehinderung zeigt sich damit auch im Kontext Lernen. Dabei stellt sich die Frage, welche Bedingungen ausschlaggebend dafür sind, wie sich die potentiellen Wirkungsweisen von Scham auf Lehr-Lernprozessen entfaltet.

Eine mögliche Antwort hierauf findet sich in Fritz Oser und Maria Spychigers (2005) *Theorie des Negativen Wissens*, in der sie die Bedeutung von Scham und anderen Emotionen für ein „Lernen aus Fehlern“ (ebd.: 71) untersuchen. Dass sich Scham in Theorien eines ‚Lernen aus Fehlern‘ wiederfindet, ist insofern naheliegend, weil Scham mit dem darin erkannten Scheitern an normativen Vorstellungen über das ‚Richtige‘, ‚Gute‘ und ‚Wünschenswerte‘ ein

defizitärer Charakter innewohnt. ‚Fehler‘ oder das ‚Falsche‘²⁰ beziehen Oser und Spychiger dabei nicht nur auf Leistungs- und Prüfungskontexte, sondern auch auf soziale und moralische Aspekte. *Lernen* definieren sie in ihrer *Theorie des Negativen Wissens* als „Überwindung eines Defizits“ (ebd.: 112), weil sie die Erkenntnis eines Nichtwissens, Nichtkönnens oder Nichtverstehens als Ausgangspunkt für Lernprozesse verstehen.²¹ Oser und Spychiger interessiert, welche Wirkung Emotionen darauf haben, ob sogenanntes *Negatives Wissen* als ein Erfahrungswissen darüber, wie etwas „nicht ist (deklarativ) oder nicht funktioniert (prozedural)“ (Oser/Spychiger 2005: 102) in ein *Schutzwissen*²² transformiert werden kann, mit dem das ‚Richtige‘ ermöglicht wird (ebd.: 28). *Negatives Wissen* entsteht damit nicht einfach durch eine negative Erfahrung, sondern braucht eine Umwandlung in Verhaltensmuster, die darauf gerichtet sind, die Wiederholung der negativen Erfahrung zu vermeiden (ebd.: 79–80).

Diese Transformationsprozesse sind auf Emotionen angewiesen (ebd.: 74). Als entscheidenden Faktor für deren lernförderliche Wirkung nennen Oser und Spychiger die Art und Weise, wie in Lehr-Lernsettings Emotionen im Zusammenhang mit einem ‚Fehler‘ hervorgerufen werden. Sie unterscheiden zwischen *positiven (produktiven) ‚Beschämern‘* und *negativen (destruktiven) ‚Beschämern‘*.²³ Bei *positiven bzw. produktiven ‚Beschämern‘* überwiegt der ‚Ärger‘ über sich selbst, aber auch Emotionen wie Zorn, Trauer oder Scham gehen mit einer solchen „Selbstindignation“ (ebd.) einher. In der Regel sind diese Emotionen von innen initiiert. Eine wichtige Voraussetzung dafür, dass

20 Indem der Begriff ‚Fehler‘ in Anführungszeichen gesetzt wird, soll verdeutlicht werden, dass es sich dabei nicht um eine objektive Gegebenheit handelt. Viel mehr können aus einer konstruktivistischen Perspektive ‚Fehler‘ als Bedeutungszuschreibung und soziale Konstruktion verstanden werden, welche die als Abweichung von normativen Vorstellungen des ‚Richtigen‘ entworfen werden.

21 Nicht erfasst werden mit diesem Lernverständnis all jene Formen des zufälligen, ungeplanten oder sich nebenbei vollziehenden Lernens.

22 *Schutzwissen* beschreibt das Wissen darüber, wie etwas getan werden darf (Fehlerwissen), wie etwas ist (Abgrenzungswissen) und was es bedarf, um das ‚Richtige‘ oder ‚Wünschenswerte‘ zu ermöglichen bzw. zu *schützen* und zukünftige Fehler zu vermeiden (Oser/Spychiger 2005: 28)

23 Der von Oser und Spychiger gewählte Begriff des Beschämers unterscheidet sich von dem in dieser Arbeit verwendeten Begriff der Beschämung (s. Kapitel 2.1.3), der nur auf jene Handlungen verweist, die beabsichtigt oder aber unbeabsichtigt Emotionen der Scham hervorgerufen. Für Oser und Spychiger stehen ‚Beschämer‘ nicht notwendigerweise im Zusammenhang mit Scham. Der Begriff beschreibt zudem keine Personen (Beschämer*innen) sondern ‚Beschämer‘ als Phänomene.

von außen initiierte Emotionen produktiv werden können, ist eine „grundsätzlich akzeptierende Basisbeziehung, weil in ihrem Rahmen Emotionen nie missbraucht oder bloßgestellt werden“ (ebd.: 74). *Negative bzw. destruktive ‚Beschämer‘* sind vor allem von außen hervorgerufene Emotionen durch einen unangemessenen Umgang Dritter mit ‚Fehlern‘. Eine Unangemessenheit besteht dann, „wenn das Sichtbarmachen des Verbesserungswürdigen gleichsam die Integrität der Person verletzt“ (ebd.: 74). Demütigung, Bloßstellen, Wut oder Vorwürfe führen dazu, dass dadurch hervorgerufene Emotionen Verarbeitungs- und Verstehensprozesse blockieren können und Veränderungen durch die Person abgelehnt werden (ebd.). Es besteht die Gefahr, dass sich das *Negative Wissen* weniger auf den ‚Fehler‘ und das „zu lernende Wissen“ (ebd.: 75), sondern verbunden mit Ablehnungsgefühlen eher auf die beschämenden Personen oder Situationen bezieht. Eine ‚destruktive‘ oder ‚produktive‘ Wirkung von Emotionen wird von Oser und Spychiger also daran festgemacht, ob die in Lehr-Lernsettings in der Regel durch Institutionen oder Lehrende von außen gesetzten Lernziele erreicht werden.

Im Kontext der Differenzierung von *negativen* und *positiven* Beschämern findet auch Scham Berücksichtigung als eine Emotion, die mit der Erkenntnis des eigenen Ungenügens einhergeht (ebd.: 78). Für Oser und Spychiger ist deren Wirkungsweise in erster Linie abhängig von der Verortung der schamauslösenden Instanz. Sie vermuten, dass Scham nur dann „fruchtbares Wissen [produziert], wenn sie vom Individuum selber initiiert wird. Entsteht sie durch eine Gefährdung von außen, wird die Abwehrhaltung so groß, dass die betroffene Person gar nicht mehr weiß, wie die Scham zustande gekommen ist“ (ebd.: 79). Angst, also auch Schamangst vor zukünftigen beschämenden Fehlersituationen kann durchaus zu einem Aufbau von *Schutzwissen* führen, wenn sie „im Rahmen von Vertrautem aufkommt“ (ebd.: 80). Ab einem gewissen subjektiven Ausmaß werden ‚produktive‘ Transformationsprozesse jedoch dann verhindert, wenn der angstausslösende Gegenstand in den Hintergrund rückt und die lernende Person vor allem mit sich selbst beschäftigt ist (ebd.: 80). Für Spychiger (2007) liegt die Grenze eines subjektiven ‚Zuviels‘ von Scham in der Dynamik der pädagogischen Beziehung (ebd.: 87). Überschritten wird diese Linie hin zum ‚Destruktiven‘, wenn Machtunterschiede innerhalb asymmetrisch organisierter Lehr-Lernkonstellationen missbraucht werden. Dies ist, so Spychiger, dann der Fall, wenn die überlegene Person „den Wert der wechselseitigen Anerkennung aufkündigt und an dessen Stelle die hierarchisch einseitige Anerkennung durchsetzt“ (ebd.: 87). Ein vertrauensvolles Verhältnis, in dem Kritik geäußert wird, sehen Oser und Spychiger (2005) deshalb als

wichtige Bedingung für eine ‚produktive‘ Verarbeitung von Fehlern, ebenso wie das Gefühl der lernenden Person, dass die Situation nicht zur eigenen Bloßstellung oder Schwächung ausgenutzt wird (ebd.: 89).²⁴

Oser und Spychigers Theorie bietet aufschlussreiche Erkenntnisse darüber, wie Scham und andere Emotionen im Kontext eines Lernens aus ‚Fehlern‘ bedeutsam wird. Weniger geeignet für deren Anwendung im Feld der außerschulischen, diskriminierungskritischen Bildungsarbeit erscheint mir jedoch der Maßstab für die Bestimmung eines ‚produktiven‘ Umgangs mit Fehlern. Für Oser und Spychiger liegt dieser vor allem in der Art und Weise wie eine Annäherung an das ‚Richtige‘ befördert wird. Sie fokussieren sich damit auf die Anpassungsleistung des lernenden Individuums und vernachlässigen eine kritische Inblicknahme der normativen Vorstellungen von ‚richtig‘ und ‚falsch‘. Daraus würde sich eine weitere Möglichkeit des ‚Lernens aus Fehlern‘ eröffnen: Die Infragestellung des ‚Fehlers‘ und die Emanzipation vom ‚Falschen‘. Im Folgenden möchte ich Oser und Spychigers Theorie um eine solche kritisch-emanzipatorische Perspektive erweitern.

2.3.2 *Subjektwissenschaftliche Perspektiven auf ein kritisch-emanzipatorisches ‚Lernen aus Fehlern‘*

Klaus Holzkamps (1993) subjektwissenschaftliche Lerntheorie stellt in zweierlei Hinsicht eine geeignete Erweiterung von Oser und Spychigers Theorie des Negativen Wissen da. Sie zeigt mit der Beleuchtung der Eigendynamik des Subjektes einerseits die Grenzen von direktiven Aufforderungen eines Lernens aus ‚Fehlern‘ auf. Andererseits eröffnet Holzkamps Subjektverständnis eine Perspektive auf Handlungsmöglichkeiten eines kritisch-emanzipatorischen Umgangs mit ‚Fehlern‘ und stellt damit eine passende lerntheoretische Fundierung der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit dar.²⁵

24 Als weitere Bedingungen formulieren sie einen objektiven Bezugspunkt (z. B. Normen und Werte), der von den Beteiligten anerkannt wird, einen produktiven Selbststärker, der nicht eine Zerstörung des Selbst, sondern eine Veränderung zukünftigen Handelns bewirkt und die innere Einsicht, dass die Situation zu zukünftiger Verhaltensveränderung führt. Schließlich betonen sie die Bedeutung der Sinnhaftigkeit dessen, was es zu lernen gilt: „Es muss Sinn machen zu vertrauen. Sinn ist ein übergreifender Veränderungsmotor. Was Sinn macht, wird angestrebt.“ (ebd.: 89).

25 Eine ausführliche Diskussion von Holzkamps Lerntheorie als Grundlage für eine Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz findet sich bei Schmidt (2009), zu deren Erkenntnisgewinn für eine emanzipatorische politische Bildung s. Baarck 2012.

Holzkaamps Lernbegriff entstand aus der Kritik an traditionellen, naturwissenschaftlich orientierten Lerntheorien, in denen das lernende Subjekt mit seinen Interessen, Intentionen und Eigenbewegungen ausgeklammert und lediglich als Objekt seiner Verhältnisse betrachtet wurde (Künkler 2014: 205). *Lernen* versteht Holzkaamp im Allgemeinen als „mögliche[n] Zugang des Lernsubjekts zur sachlich-sozialen Welt gesellschaftlicher Bedeutungszusammenhänge“ (Holzkaamp 1993: 181)²⁶. Unter dem Begriff des Lernens betrachtet er *intentionales Lernen*, als eine „speziell darauf gerichtete Handlungsvorannahme“ (ebd.: 183), die er von einem *inzidentellen Lernen* bzw. *Mitlernen* abgrenzt, welches mehr oder weniger jede Handlung begleitet (ebd.: 183). Ausgangspunkt eines solchen Lernens ist eine *Handlungsproblematik*, in der sich das Subjekt mit einer Situation konfrontiert sieht, die es aufgrund „bestimmter Behinderungen, Widersprüche, Dilemmata nicht im Zuge des jeweiligen Handlungsablaufs selbst“ (ebd.) bewältigen kann. Schamsituationen, die mit der Erkenntnis des eigenen Scheiterns einhergehen, könnten als eine solche Handlungsproblematik verstanden werden. Eine *Handlungsproblematik* wird erst dann zur *Lernproblematik*, wenn von dem Subjekt mit der Intention eines Aufhebens jener Behinderungen und einer Verbesserung der Voraussetzungen für deren Bewältigung eine Lernhandlung ausgegliedert wird. Lernen ist dann nicht nur eine kurzfristige Problembewältigung, sondern verbunden mit einer „bestimmten *Haltung* (der Distanzierung, Dezentrierung, Aspektivierung etc.), durch welche ich mir bewußt [sic!] vornehme, nicht so weiter zu machen wie bisher (dies hat ja nichts gebracht)“ (ebd.: 184).²⁷ Hier wird auch die Grenze eines Lernens deutlich, das von außen initiiert, geplant und an das Subjekt herangetragen wird. Denn „*Lernanforderungen* sind nicht eo ipso schon *Lernhandlungen*, sondern werden nur dann zu solchen, wenn ich sie bewußt [sic!] als Lernproblematiken übernehmen kann“ (Holzkaamp 1993: 185). Für ein ‚Lernen aus Fehlern‘ bedeutet dies, dass der behauptete ‚Fehler‘ auch als eigenes Kriterium übernommen werden muss, bevor ein darauf ausgerichtetes Ler-

26 Bedeutungen versteht Holzkaamp im Sinne „verallgemeinerter, gesellschaftlich vergegenständlichter Handlungsmöglichkeiten“ (Baarck 2012: 87), die als Aspekte der Realität für das Subjekt handlungsrelevant sind.

27 Auf zahlreiche schamrelevante Situationen wird Holzkaamps vergleichsweise enger Lernbegriff nicht anzuwenden sein, geht man davon aus, dass Schamreaktionen, Schamabwehr oder Schamvermeidungsstrategien oftmals unbewusste Prozesse darstellen. Zu diskutieren wäre an anderer Stelle, ob nicht gerade in einer bewussten Verhältnissetzung zu Schamsituationen und deren Bedingungen ein potentiell emanzipatorisches Lernen im Hinblick auf die Vermeidung und Bewältigung zukünftiger Schamsituationen erst möglich wird.

nen überhaupt stattfindet. Oftmals liegt in der Identifikation und Ausgliederung des ‚Fehlers‘ bereits ein wichtiger Moment der Durchdringung und Überwindung einer Lernproblematik (ebd.). Bei Oser und Spychiger zeigt sich diese Eigenbewegung des lernenden Subjektes darin, dass sich das *Negative Wissen* auch auf andere Aspekte als den von Dritten benannten ‚Fehler‘ beziehen kann.

Grundlegend für Holzkamps Lerntheorie ist sein spezifisches Verständnis des Subjekts und dessen wechselseitiges Verhältnis zur Gesellschaft. Mit dem Begriff des *subjektiven Möglichkeitsraums* bringt er zum Ausdruck, dass das Subjekt im Verhältnis zu dem jeweilig bedeutsamen sozialen Kontext weder vollständig determiniert noch vollständig autonom ist. Der Pädagoge Leiprecht (2008) spricht davon, dass das Subjekt „in seinem *subjektiven Möglichkeitsraum* die Möglichkeit [hat], sich ‚So-und-auch-anders‘ (Holzkamp) zu verhalten, und für diese konkrete Alternative hat es auch eine eigene Verantwortung“ (ebd.: 25). In dieser Überlegung unterstellt Holzkamp, dass das „Lebensinteresse“ des Subjektes in der Erweiterung und Verfügung über die eigenen Lebensverhältnisse besteht, um damit verbundene Einschränkungen der eigenen Handlungsmöglichkeiten zu überwinden und die subjektive Lebensqualität zu bewahren bzw. zu erhöhen (ebd.: 24). Die ‚doppelte Möglichkeit‘, das ‚So-und-auch-anders-Können‘ im Rahmen des subjektiven Möglichkeitsraums, besteht in der Alternative einer Erweiterung der Weltverfügung und Erhöhung von Lebensqualität, indem entweder die Bedingungen selbst verändert (*verallgemeinerte Handlungsfähigkeit*) oder aber innerhalb bestehender Verhältnisse Handlungsmöglichkeiten genutzt und ausgeweitet werden (Baarck 2012: 84). Letztere *restriktive Handlungsfähigkeit* hat dann einen selbstschädigenden Charakter, wenn an der Reproduktion von Macht- und Herrschaftsverhältnissen und damit auch an der eigenen Unterdrückung mitgewirkt wird (ebd.). Gleichzeitig erfolgt eine solche Teilhabe an Macht innerhalb bestehender Verhältnisse immer auch auf Kosten anderer (Baarck 2012: 84). Insofern bedeutet eine *verallgemeinerte Handlungsfähigkeit* eine nicht nur individuelle, sondern gemeinsame und langfristige, ‚befreiende‘ Erweiterung von gesellschaftlichen Lebensmöglichkeiten (ebd.). *Die verallgemeinerte Handlungsfähigkeit* gibt es nicht. Vielmehr stellt sie eine Richtungsbestimmung dar, welcher im Hinblick auf die „Unabschließbarkeit des Projekts menschlicher ‚Emanzipation‘“ (Markard 2019: 495) als ein weltumfassend zu denkender Prozess ein utopischer Charakter innewohnt.

Die ‚doppelte Möglichkeit‘ des Subjekts bezieht sich auch auf sein Lernen, das zwischen Anpassung und Emanzipation erfolgen kann (Baarck 2012: 79). Ziel einer kritisch-emanzipatorischen Bildungsarbeit kann es dann sein, das Subjekt zu befähigen, sich im Sinne einer Verbesserung der eigenen Lebensqualität bewusst für den Umgang mit einer Handlungsproblematik entscheiden zu können und dabei die stabilisierenden bzw. destabilisierenden Wirkungen der Handlungsstrategie auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu reflektieren. Übertragen auf ein ‚Lernen aus Fehlern‘ würde dies bedeuten, die dahinterliegenden normativen Vorstellungen kritisch infrage zu stellen und eine bewusste Entscheidung für den Umgang mit dem (behaupteten) ‚Falschen‘ zu treffen. Eine solche doppelte Möglichkeitsbeziehung zwischen Anpassung und Emanzipation lässt sich auch auf den Umgang mit Scham übertragen.

2.3.3 *Umgangsstrategien mit Scham zwischen Anpassung und Emanzipation*

Wie lassen sich die aufgeführten Überlegungen eines ‚Lernens aus Fehlern‘ auf den Umgang mit Schamsituationen anwenden? Mit Oser und Spychiger ließe sich formulieren, dass das *Negative Wissen* über eine Schamsituation in ein *Schutzwissen* zum Vorbeugen zukünftiger Erfahrungen von Scham und in Verhaltensmustern der Schamvermeidung transformiert werden muss. Nach Holzkamp wäre eine Voraussetzung dafür, dass diese Schamvermeidungsstrategien nicht nur der Abwehr von Bedrohungen, sondern der Verfügungserweiterung und Erhöhung von Lebensqualität dienen, eine kritisch-reflexive Betrachtung des Schamanlasses. Dies würde bedeuten, die mit der Scham verbundenen normativen Vorstellungen zu explizieren und sich in Form einer kritischen Betrachtung bewusst zu diesen ins Verhältnis zu setzen.

Umgangsstrategien mit Scham können sich dann entlang der ‚doppelten Möglichkeit‘ von Anpassung und Emanzipation auf den unterschiedlichen Verhältnisebenen der Scham (s. 2.1.1) vollziehen:

- a) Im Verhältnis Individuum und Selbstideal: zwischen der Entwicklung von Strategien zur Annäherung an das eigene Selbstideal *oder* der kritischen Infragestellung und Veränderung des idealen Selbstbildes;
- b) Im Verhältnis Individuum und (imaginierte) Andere: zwischen der Anpassung an (antizipierte) normative Erwartungen anderer *oder* der „Schamlosigkeit als Selbstbehauptung“ (Hänel 2019: 278), mit der sich von der

Zustimmung der Anderen und der „Gefährdung durch deren Blick“ (Schäfer/Thompson 2009: 35) unabhängig gemacht wird;

- c) Im Verhältnis Individuum, Andere und geteilte Normen und Werte: zwischen Normenkonformität *oder* einer Normenkritik und Solidarisierung in sozialen Kämpfen für eine Veränderung von gesellschaftlich vorherrschenden Norm- und Wertvorstellungen.

Im Hinblick auf Diskriminierung wäre ein Kriterium für die Bestimmung einer produktiven oder destruktiven Wirkung von Scham in Lehr-Lernprozessen, ob sie auf der gesellschaftlichen Ebene zu einer Reproduktion oder Überwindung von diskriminierenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen beiträgt. Ein weiteres Kriterium wäre auf der Ebene des Subjektes, ob sie eine Verfügungserweiterung über die Bedingungen des eigenen Handelns und eine Erhöhung der eigenen Lebensqualität bewirkt. Die hier vorgestellten Überlegungen zu den Dimensionen eines Umgangs mit Scham fließen sowohl in die Datenanalyse als auch in die anschließende Diskussion zu Umgangsstrategien mit Scham in der diskriminierungskritischen Bildungspraxis ein.

2.4 Fokussierung der Fragestellung

Auf Grundlage der in diesem Theoriekapitel ausgeführten Erkenntnisse zur Emotion Scham, zum Praxisfeld der diskriminierungskritischen Bildung, zur Wirkung von Scham in Lehr-Lernprozessen und zu möglichen Umgangsstrategien lässt sich für die vorliegende Arbeit die folgende Forschungsfrage formulieren und in vier Teilfragen untergliedern:

Welche Bedeutung hat Scham in Lehr-Lernprozessen der diskriminierungskritischen Bildung?

- Wann und in welcher Form tritt Scham als Emotion in Seminaren der diskriminierungskritischen Bildung in Erscheinung, wie wird diese subjektiv erlebt und bewertet? (*Anlässe, Erscheinungsformen und subjektive Bedeutungen von Scham*)
- Welche Handlungsstrategien entwickeln die Akteur*innen des Feldes im Umgang mit Scham? (*schambezogene Handlungsstrategien*)
- Welche Wirkung hat Scham auf den Verlauf von Lehr-Lernprozessen und wie sind diese im Hinblick auf die normativen Ziele der diskriminierungskritischen Bildung zu bewerten? (*Wirkung von Scham*)

- Welche individuellen, intersubjektiven und soziokulturellen Faktoren bedingen Anlässe, Bedeutungen, Handlungsstrategien und Wirkungsweisen von Scham in der diskriminierungskritischen Bildung? (*Bedingungen von Scham*)

Auf Grundlage der aus dem Datenmaterial gewonnenen Erkenntnisse zur Forschungsfrage sollen diese in ihrer Bedeutung für die Gestaltung der pädagogischen Praxis diskutiert werden:

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den gewonnenen Erkenntnissen für die Gestaltung von Seminaren der diskriminierungskritischen Bildung ziehen?

3 Methodisches Vorgehen

Ausgangspunkt dieser Forschungsarbeit ist die Frage, welche Bedeutung Scham als Emotion innerhalb von Lehr-Lernprozessen in der diskriminierungskritischen Bildung hat. Dabei interessieren mich sowohl die subjektiven Bedeutungszuschreibungen der Akteur*innen im Feld der diskriminierungskritischen Bildung, als auch die sozialen Interaktionen, in denen Bedeutung hergestellt und zugeschrieben wird. Mit der darin zugrundeliegenden Annahme, dass soziale Wirklichkeit „interaktiv hergestellt und subjektiv bedeutsam wird, dass sie über kollektive und individuelle Interpretationsleistungen vermittelt und handlungswirksam wird“ (Flick et al. 2010: 21), siedelt sich diese Arbeit im Feld der qualitativen Forschung an. Mit dem Anspruch „Lebenswelt ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (ebd.: 14) will qualitative Forschung „zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“ (ebd.). Im Rahmen dieser Arbeit wurden drei leitfadengestützte Interviews mit politischen Bildnerinnen geführt sowie Selbstbeobachtungen der Forscherin als Seminarteilnehmende erstellt.

Um neue theoretische Erkenntnisse zu der Fragestellung auf der Grundlage empirischer Untersuchungen zu gewinnen, wurde in Anlehnung an das methodische Vorgehen der *Grounded Theory Methodology* (im folgenden GTM) sowie mit deren kodierendem Auswertungsverfahren gearbeitet. Unter der GTM können eine Vielzahl methodischer Ansätze und Forschungsstile gefasst werden, die sich im Laufe der letzten 60 Jahre ausdifferenziert haben. Ihren Ursprung haben sie in den Studien der US-amerikanischen Soziologen Anselm Straus und Barney Glaser in den 60er Jahren, mit denen diese versuchten die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu schließen (Hülst 2013: 282). Ziel der GTM ist die Entwicklung einer *Grounded Theory* im Sinne einer „gegenstandsverankerten Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird“ (Strauss/Corbin 1996: 7–8). Das Forschungsvorgehen erfolgt dabei in einem ständigen Wechselprozess aus Datenerhebung, Auswertung

und theoretischem Sampling (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 200). Ausgehend von ersten Erkenntnissen und vorläufigen Konzepten, die aus den ersten erhobenen Daten gewonnen wurden, erfolgt die weitere Datenerhebung im Sinne eines ‚theoretical sampling‘, das sich an der Prüfung, Weiterentwicklung und Kontrastierung von Konzepten und Kategorien orientiert um letztlich eine ‚theoretische Sättigung‘ (ebd.) zu erreichen. Im Hinblick auf dieses umfassende, mehrschrittige rekursive Forschungsvorgehen der GTM kann die vorliegende Arbeit als explorativer Einstieg in das Forschungsfeld verstanden werden. Die bei diesem Vorgehen gewonnenen Erkenntnisse stellen demnach keine ‚gesättigte‘ Theorie, sondern vorläufige Ergebnisse einer explorativen Annäherung an den Forschungsgegenstand dar. Diese werden vor dem Hintergrund bereits bestehender theoretischer Erkenntnisse kontextualisiert.²⁸ Welche weiterführenden Fragestellungen und Überlegungen sich für das theoretische Sampling und für eine Weiterentwicklung der vorläufigen Kategorien und Konzepte ergeben, zeige ich abschließend im Fazit dieser Arbeit auf (s. Kapitel 6). Im Rahmen dieses Methodenkapitels werden einleitend methodologische Herausforderungen eines Forschens zu Emotionen und insbesondere der Emotion Scham und deren Implikationen für das methodische Vorgehen in der Forschung vorgestellt (3.1). Anschließend folgt eine Beschreibung und Reflexion des Forschungsprozesses mit Fokus auf den Feldzugang (3.2), die Datenerhebung mittels leitfadengestützter Interviews (3.3) und Selbstbeobachtungen (3.4) sowie deren Auswertung in Anlehnung an das dreischrittige Kodierverfahren der GTM (3.5).

3.1 Methodologische Herausforderungen eines Forschens zu Scham

„Was ist der Ausdruck von Scham?“ (DT: 920), formulierte eine Interviewpartnerin nachdem ich sie zu der Bedeutung und Erscheinungen von Scham in ihren Seminaren fragte. Sie spricht damit eine methodologische Herausforderung des Forschens zu Emotionen im Allgemeinen und Scham im Besonderen

28 Eine solche theoretische Kontextualisierung weicht insofern von einem Vorgehen der ursprünglichen GTM ab, als dass hier theoretische und gegenstandsbezogene Literatur erst hinzugezogen werden sollte, wenn die Kategorienbildung bereits in einem weit fortgeschrittenen Stadium ist (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 196). Vor allem Barney Glaser hielt an dieser Ausklammerung von Kontextwissen fest, während in der Weiterentwicklung des Ansatzes durch Anselm Strauss die Bedeutung des Kontextwissens und die Kenntnis von Fachliteratur für die gegenstandsbezogene Theorieentwicklung betont wurde (ebd.).

an, die sich auch auf die Wahl der Forschungsmethoden und Ergebnisdarstellung im Rahmen dieser Arbeit auswirken. Emotionen sind höchst vielfältig, uneindeutig und subjektiv und damit methodisch nur schwer erfassbar (Huber/Krause 2018: 10). Sowohl sprachbasierten als auch beobachtenden Verfahren sind Grenzen gesetzt. Beobachtende Verfahren der Emotionsforschung stehen vor der Herausforderung, dass Emotionen meist unbewusst und sehr individuell erlebt und erfahren werden. Ihre Wirkungsweisen sind teilweise latent und auch die oftmals spontanen, flüchtigen und vielfältigen Ausdrucksweisen von Emotionen in Mimik, Gestik und Verhalten lassen keine eindeutigen Rückschlüsse auf deren emotionalen Gehalt zu (ebd.; Magyar-Haas 2011: 282). Zudem eröffnet sich durch die Beobachtung affektiv-emotionaler Ausdrücke kein Zugang zu dem subjektiven Erleben, also dem Gefühl und den damit einhergehenden „Vorstellungsbilder[n], Repräsentationen und Bewertungen“ (Huber 2018: 97). Sprachbasierte Verfahren, die das Erfassen subjektiven Erlebens ermöglichen, stehen wiederum in der Kritik, dass jene subjektiven Rekonstruktionen eigener Emotionalität stark anfällig für „bewusste oder unbewusste Verzerrungen“ (Gläser-Zikuda et al. 2018: 386) sind. Empfohlen wird deshalb, den Limitationen der jeweiligen methodischen Ansätze durch ein multimethodisches Vorgehen zu begegnen (Gläser-Zikuda et al. 2018: 387; Huber 2018: 98). Im Rahmen dieser Arbeit wurde sich deshalb für den Einsatz von sowohl sprachbasierten als auch beobachtenden Verfahren entschieden.

Zu diesen allgemeinen Herausforderungen der Emotionsforschung kommt bei Scham hinzu, dass Scham als tabuisierte und verborgene Emotion mit Sprachlosigkeit, Tendenzen des Verdrängens, Verbergens und der Unsichtbarkeit einhergehen (s. Kapitel 2.1), die deren methodisches Erfassen zusätzlich erschweren. Aufgrund der Verdeckungstendenzen von Scham schlägt Sara-Frederike Blumenthal (2018) in Anbetracht der Reflexion ihrer ethnografischen Forschung zu Scham vor, bei der Arbeit mit der GTM im Auswertungsprozess durch Literaturrecherche die theoretische Sensibilität für Schamphänomene zu erhöhen. So nähert sie sich dem erhobenen Material beispielsweise anhand theoretisch begründeter körperlicher, sprachlicher und verbaler Ausdrucksformen von Scham für die Erfassung von „Schamindikatoren“ (ebd.: 406) an. Ihr Vorgehen ergänzt sie um die Interpretation des sozialen Kontextes und die Reflexion von Emotionen der Forscherin während der teilnehmenden Beobachtungen (ebd.: 397). Für Forschungen zu Scham gilt es außerdem zu untersuchen, inwieweit die Forscher*innen, ihre Präsenz und die gewählten Forschungsmethoden selbst schamauslösend sein können und die Forscher*innen

„in Bezug auf Scham und Beschämung ihren Forschungsgegenstand selber hervorbringen“ (Magyar-Haas 2011: 282).

Für die Arbeit im Rahmen dieser Forschung wurde den methodologischen Herausforderungen der Emotions- und Schamforschung mit einem multimethodischen Ansatz und durch Literaturrecherchen zur Erhöhung der theoretischen Sensibilität begegnet. Diese wurden von Reflexion des Forschungsprozesses und der Forscherinnenrolle im Forschungstagebuch begleitet. Ziel dieser Arbeit ist es, unterschiedliche Facetten des Gegenstandes Scham im Kontext der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit zu erschließen. Dabei gehe ich aufgrund der methodologischen Limitationen nicht davon aus, Scham als solche erfassen und beschreiben zu können. Vielmehr geht es mir darum, all jene Phänomene, Situationen und deren Kontexte aufzuspüren, die entweder von Akteur*innen des Feldes im Hinblick auf Scham als subjektiv bedeutsam artikuliert werden oder bei denen aufgrund theoretischer Überlegungen von einem potentiell bedeutungsvollen Verhältnis zum Phänomen Scham auszugehen ist. In diesem Fall spreche ich von *schamrelevanten* Phänomenen.²⁹

3.2 Forschungsvorhaben und Feldzugang

Zu Beginn dieser Forschungsarbeit stand, wie es für die GTM üblich ist, ein abgesteckter Untersuchungsbereich sowie eine vergleichsweise „undogmatisch-offene[.] Fragestellung“ (Hülst 2013: 284) nach der Bedeutung des Phänomens Scham innerhalb des Feldes der diskriminierungskritischen Bildung in Seminaren. Anfangs weitete ich die Forschungsfrage auf Emotionen im Allgemeinen aus, um auch emotionale Phänomene zu fassen, die von den Feldakteur*innen nicht explizit als ‚Scham‘ benannt werden, jedoch schamrelevant sein können. Für das Sample des ersten Feldzugangs, welches sich in der GTM auf Grundlage vorläufiger Überlegungen zum Untersuchungsgegenstand in der Regel an Einheiten wie Personen, Gruppen oder Organisationen orientiert ist (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 200), fokussierte ich mich auf die Perspektive zweier zentraler Akteur*innen-Gruppen der diskriminierungskritischen Seminarpraxis: den Seminarteilnehmenden sowie den politischen Bildner*innen. Unter *politischen Bildner*innen* fasse ich all jene Personen, die im Praxisfeld der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Seminaren tätig

29 Ich danke Tobias Linnemann für den Austausch über das Forschen zu Scham und den Begriff der „Schamrelevanz“ als Ausdruck für all jene Phänomene, in denen Scham bedeutsam wird.

sind (Becker 2013: 50).³⁰ Den Schwerpunkt legte ich auf Seminare und politische Bildner*innen, die mit dem Anti-Bias-Ansatz arbeiten (s. Kapitel 2.2.2), weil hier Emotionen in Lehr-Lernprozessen bereits in theoretische und konzeptionelle Überlegungen einbezogen werden. Für die Forschung war ein multimethodisches und multiperspektivisches Vorgehen geplant, das vom Prinzip der Offenheit geleitet war: Einerseits sollten mittels teilnehmender Beobachtungen in Seminarkontexten soziale Interaktionen im Hinblick auf schamrelevante Situationen, Praxen, Erscheinungsformen und Wirkungswiesen erfasst werden. Andererseits sollten durch leitfadengestützte Interviews, die im Sinne eines kontrastierenden Samplings mit Teilnehmenden und mit politischen Bildner*innen durchgeführt werden, subjektives Erleben, Erfahrungen, Bewertungen und Bedeutungszuschreibungen von Scham als Lernende*r bzw. Lehrende*r untersucht werden.

Um Zugang zu Teilnehmenden wie politischen Bildner*innen der diskriminierungskritischen Seminararbeit zu erhalten, recherchierte ich im Internet über zeitnah stattfindende, ein- bis mehrtägige Seminare innerhalb Deutschlands. Per Email, falls möglich auch per Telefon, nahm ich Kontakt zu den Referent*innen mehrerer Bildungsangebote auf, um a) Möglichkeiten einer teilnehmenden Beobachtung im Seminar, b) der Bereitschaft für ein Interview oder c) Möglichkeiten einer Weiterleitung meiner Interviewanfrage an Teilnehmende des Seminars in Erfahrung zu bringen. Zudem kontaktierte ich politische Bildner*innen, die mit dem Anti-Bias-Ansatz arbeiteten, mit einer Interviewanfrage. Unterschiedliche Herausforderungen erschwerten dabei den Feldzugang: Die Recherche ergaben nur eine begrenzte Anzahl an Seminaren, die im Zeitraum meiner Datenerhebung stattfanden; eine der angefragten politischen Bildnerinnen setzte für eine Interviewteilnahme Bedingungen an meinen Wissensstand zum Anti-Bias-Ansatz und setzte voraus, dass ich nicht nur über theoretische Kenntnisse verfüge, sondern erst einmal selbst an einem Seminar

30 Zu den Bezeichnungen für Personen, die Seminare im Bereich der politischen Bildung durchführen, gehören unter anderen auch Begriffe wie „Trainer*innen“, „Teamer*innen“, „Workshop- oder Seminarleitung“. Mit dem Begriff des*der *politischen* Bildner*in soll der Fokus auf Tätigkeitsbereiche gelenkt werden, die sich explizit mit Fragen des Politischen beschäftigen. Im Feld der politischen Bildung selbst gibt es weder eine allgemein akzeptierte Berufsbezeichnung noch einen geregelten Zugang. Ein großer Teil der Praktiker*innen in diesem Tätigkeitsfeld arbeitet als „pädagogische oder fachliche Laien oder ehrenamtlich, ein ebenso großer in prekären Beschäftigungs- oder Entlohnungsverhältnissen“ (Becker 2013: 50). Tätige im Praxisfeld der politischen Bildung sind oftmals auch in anderen pädagogischen Arbeitsfeldern und Bereichen beispielsweise als Supervisor*innen, Coachs, Berater*innen, Moderator*innen oder Prozessbegleiter*innen tätig (ebd.).

teilnehme; andere schriftliche Anfragen blieben unbeantwortet und ein mehrtägiges Seminar, an dem ich hätte teilnehmen können, wurde aufgrund von geringer Teilnehmerszahl wieder abgesagt. Über diese Anfrage zu dem ausgefallenen Seminar kam dennoch ein Kontakt zu zwei politischen Bildnerinnen zustande, die sich für ein Interview bereit erklärten. Für das weitere Vorgehen fokussierte ich mich erst einmal auf Interviews mit politischen Bildner*innen. Eine Teilnehmende Beobachtung und Interviews mit Seminarteilnehmenden konnten nicht durchgeführt werden. Um dennoch Einblicke in die Perspektive der Lernenden zu bekommen, entschied ich mich für die Erweiterung meines Datenmaterials um die introspektive Beobachtung und Dokumentation meiner eigenen Lernerfahrungen. Durch eine weitere Anfrage kam so die Möglichkeit einer selbstbeobachtenden Teilnahme an einem eintägigen Seminar zustande.

Aufgrund der Schwierigkeiten im Feldzugang wurde das anfänglich geplante Sample und das methodische Vorgehen bei der Datenerhebung auf die Bedingungen des Feldes angepasst. Für die Erhebung des Datenmaterials wurden schließlich drei leitfadengestützte Interviews mit politischen Bildner*innen durchgeführt und Introspektionen der Forscherin als Seminarteilnehmende dokumentiert. Auf das Vorgehen bei der Datenerhebung gehe ich in den beiden Folgekapiteln vertiefend ein.

3.3 Leitfadengestützte Interviews mit politischen Bildnerinnen

In diesem Kapitel beleuchte ich das Vorgehen bei der Datenerhebung mittels leitfadengestützter Interviews (Friebertshäuser/Langer 2013: 440) und beziehe mich dabei auf den angewandten Leitfaden, stelle die Interviewpartnerinnen vor und erläutere die Transkription des Audiomaterials. Die Interviewpartner*innen können insofern als ‚Expert*innen‘ verstanden werden, als dass sie aufgrund ihrer Involviertheit in für den Forschungsgegenstand relevante, soziale Situationen und ihrer darin eingenommenen Position und Perspektive über ein „besonderes Wissen“ (Gläser/Laudel 2010: 11) verfügen. In den Interviews wurden sie in ihrer Rolle als politische Bildner*innen mit einem exklusiven Fach- und Erfahrungswissen in der Seminararbeit adressiert. Die Interviewpartner*innen sprachen jedoch nicht nur aus ihrer Perspektive als politische Bildner*in, sondern auch über ihre eigenen Lernprozesse und Erfahrungen als Lernende bei der Teilnahme an Seminaren der diskriminierungskritischen Bildung. Diese in meinem Interviewleitfaden nicht gezielt erfragten Perspektiven waren aufschlussreich, um Einblicke in Reflexionen schamrelevanter Lernerfahrungen zu erhalten.

Für die Durchführung der Interviews wurde auf der Grundlage theoretischer Vorüberlegungen ein Leitfaden entwickelt, welcher eine gesprächsstrukturierende Funktion zukam und in den Interviews flexibel eingesetzt wurde (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 129). In einem Probeinterview mit einer politischen Bildnerin aus meinem Bekanntenkreis wurde der Interviewleitfaden getestet und anschließend Redundanzen und die Verständlichkeit und Komplexität der Fragen überarbeitet. Das Probeinterview mit Marie Hecht³¹ stellte sich als ein besonders aufschlussreiches Datenmaterial heraus. Da wir uns bereits kannten, entstand während des Interviews schnell eine vertrauensvolle Atmosphäre, in der Marie Hecht ausführlich von eigenen schamvoll erlebten Lernsituationen sprach und Einblicke in eigene diskriminierungskritische Lernprozesse gab. Im Zuge der Reflexion des Probeinterviews bat ich sie deshalb anschließend um ihre Zustimmung in Form einer schriftlichen Einverständniserklärung³² für die Nutzung der Daten im Rahmen meiner Forschungsarbeit.

Die beiden folgenden Interviews mit zwei politischen Bildnerinnen wurden ebenso wie das Probeinterview auf Wunsch der Interviewpartner*innen bei ihnen zu Hause durchgeführt und dauerten ca. 90 Minuten. Nach einer Vorstellung meines Forschungsvorhabens und der Klärung organisatorischer Fragen wurde ein narrativ-biografischer Einstieg mit der Frage nach dem Werdegang, Motivationen und Zielen als politische Bildnerin gewählt. Um eine zu schnelle Einengung auf den Gegenstand der Scham zu vermeiden und damit gegebenenfalls andere schamrelevante Phänomene außer Acht zu lassen, wurde nach der Bedeutung von Emotionen im Allgemeinen gefragt. Dies ermöglichte auch einen Einblick in das Lernverständnis und die Arbeitsweise der politischen Bildner*innen. Anschließend wurde nach konkreten Erfahrungen mit Scham im Seminarkontext und einer Einschätzung zu deren Bedeutung gefragt. Die „heikle Frage“ (Gläser/Laudel 2010: 182) nach eigenen Scham-

31 Alle Namen von Personen sowie Daten, die Rückschlüsse auf Personen oder Organisationen zulassen, wurden anonymisiert. Für die Namen der Interviewpartnerinnen wurden Pseudonyme gewählt. Die Zitation aus dem Datenmaterial erfolgt über die Angabe der Initialen und der Zeilennummern.

32 In den anderen Interviews wurde die Einverständniserklärung im Vorfeld den Interviewenden zukommen gelassen und nach einer gemeinsamen Besprechung direkt vor der Interviewdurchführung ausgefüllt.

erlebnissen und schamauslösenden bzw. beschämenden Handlungen als politische Bildnerin wurde gegen Ende je nach Vertrautheit in der Forschungsbeziehung optional gestellt.³³

Das *Postskriptum* (Friebertshäuser/Langer 2013: 451) zu Interviewkontext und -verlauf sowie die Feldnotizen in meinem Forschungstagebuch stellten dabei neben der Transkription des aufgenommenen Interviews ein wichtiges Dokument zur Analyse des Datenmaterials und zur Reflexion von Forschungsprozess und Forschungsbeziehungen dar. Hierin fanden sich zahlreiche Hinweise darauf, dass Scham auch innerhalb des Forschungsprozesses eine relevante, wiederkehrende und folgenreiche emotionale Erfahrung darstellte.³⁴

Die jeweiligen Positionierungen der drei Interviewpartner*innen und damit verbundene biografische Erfahrungen von Diskriminierung und Privilegierung bereicherten die Vielfältigkeit der Perspektiven ebenso wie ihre unterschiedlichen Praxiserfahrungen. Im Folgenden werden die drei Interviewpartnerinnen und ihre Arbeit als politische Bildnerin vorgestellt.

Marie Hecht (Pseudonym) ist freiberuflich als politische Bildner*in tätig und führt seit etwa 10 Jahren Seminare durch. Überwiegend arbeitet sie dabei mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die einen Auslands-Freiwilligendienst machen. Themen der Seminare sind unter anderem Machtstrukturen, Diskriminierung, Demokratiebildung und eine kritische Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff. Marie Hecht hat einen pädagogischen Universitätsabschluss

33 Rückblickend zeigten sich in diesem Offenlassen der schamfokussierten Frage meine eigenen Schamvermeidungsstrategien als Forscherin. Ich befürchtete durch den Inhalt jener Fragen eine schamauslösende Interviewsituation herzustellen und mein Gegenüber beschämen zu können.

34 Scham und schamrelevante Phänomene wie Beschämung, Schamangst, Schamvermeidungsstrategien waren in unterschiedlicher Form Bestandteil des Forschungsprozesses. Unter anderem machte ich schamvolle Erfahrungen eines Scheiterns an meinen eigenen Ansprüchen als „machtsensible“, „verantwortungsbewusste“, „reflektierte“, „kompetente“ Forscherin, Studentin und Interaktionspartnerin; Ich befürchtete, dass Andere dies (auch) so sehen könnten oder wählte aufgrund meiner Befürchtung, dass dies eintreffen könnte, entsprechende Handlungsstrategien der Schamvermeidung; Dies betraf auch Entscheidungen über mein Handeln als Forscherin entlang der Frage, ob diese (potentiell) Scham auslösen oder als beschämend erlebt werden können; Es entstanden Situationen in der Aushandlung der Forschungsbeziehungen, die von Schamerlebnissen meinerseits (gegebenenfalls auch bei meinem Gegenüber) begleitet waren und die ich durch einen intensiven und ausführlichen Reflexionsprozess im Forschungstagebuch und den Austausch in der Interpretationsgruppe versuchte zu verarbeiten; Fragestellungen eines forschungsethisch sensiblen Umgangs mit dem Datenmaterials (s. u.) waren kontinuierlich von Verunsicherungen, Zweifeln, von Schuld und Scham sowie Versuchen, diese abzuwehren oder zu transformieren, begleitet.

sowie unterschiedliche Trainer*innen- und Moderations-Ausbildungen absolviert, unter anderem zur Betzavta-Trainerin³⁵. In ihren Seminaren verfolgt sie einen machtkritische Perspektive und arbeitet dabei unter anderem mit Methoden des Anti-Bias-Ansatzes. Zugang zur Bildungsarbeit fand Marie Hecht durch ihre Teilnahme an Seminaren im Rahmen ihres eigenen Auslands-Freiwilligendienst, den sie nach dem Schulabschluss in einem Land des Globalen Südens³⁶ verbrachte. Die positiven Erfahrungen, die sie in den Seminaren machte, wollte sie anschließend als Teamerin auch anderen Freiwilligen ermöglichen.

Elena Flores (Pseudonym) ist neben ihrer hauptberuflichen Arbeit in einem pädagogischen Praxisfeld seit etwa 5 Jahren nebenberuflich als politische Bildnerin im Bereich der Erwachsenenbildung tätig, wo sie mit unterschiedlichen Institutionen kooperiert. Dabei arbeitet sie vor allem mit dem Anti-Bias-Ansatz und setzt Arbeitsweisen und Erkenntnisse aus ihrer mehrjährigen Moderations- und Beratungsausbildung um. Ihr Studium begann Elena Flores in einem Land des Globalen Südens, in dem sie aufgewachsen ist, und setzte dieses nach ihrer Migration nach Deutschland fort. Ihren Weg in die politische Bildungsarbeit fand sie durch die Teilnahme an einem diskriminierungskritischen Bildungsangebot, bei dem sie von der Referentin auf eine gemeinsame Zusammenarbeit angesprochen wurde. Neben einer anfänglichen „Neugier“ (EF, 54) motiviert sie im Besonderen, durch ihre eigenen Erfahrungen als Migrantin eine Perspektive in die Seminare einbringen zu können, die ihrer Ansicht nach oftmals fehlt (EF, 65–77).

Daniela Thimm (Pseudonym) ist seit etwa 10 Jahren freiberuflich in unterschiedlichen Bereichen der Erwachsenenbildung tätig und arbeitet vor allem

35 *Betzavta* ist ein handlungsorientierter Ansatz aus dem Bereich der Demokratie-, Menschenrechts- und Toleranzpädagogik, der 1986 im Jerusalemer ‚Adams-Institut for Democracy and Peace‘ entwickelt und Mitte der 90er Jahre in den deutschsprachigen Raum adaptiert wurde. Die Arbeit mit dem Betzavta-Ansatz zielt auf die Förderung einer Anerkennung grundlegender Menschenrechte und einer Stärkung der Konflikt- und Toleranzbereitschaft. Dabei wird vor allem mit erfahrungsorientierten Methoden gearbeitet, in denen der Umgang miteinander in Übungen erprobt und anschließend das eigene Handeln und der Gruppenprozess bezogen auf alltägliche Situationen und gesellschaftliche Prozesse reflektiert wird (Stein 2017: 46–51).

36 Mit den Begriffen des *Globalen Südens* bzw. *Globalen Nordens* werden unterschiedliche benachteiligte bzw. privilegierte Positionen innerhalb gesellschaftlicher, politischer und ökonomischer globaler Zusammenhänge deutlich gemacht. Länder des Globalen Südens bzw. des Globalen Nordens unterscheiden sich in ihren Erfahrungen mit Ausbeutung und Kolonialismus. Mit der Großschreibung des Begriffs Global soll verdeutlicht werden, dass die Begriffe nicht geografisch, sondern politisch zu verstehen sind (glokal e.V. 2013: 8).

mit Personen aus pädagogischen Praxisfeldern. Neben ihrem pädagogischen und geisteswissenschaftlichen Studium absolvierte sie verschiedene qualifizierende Moderations- und Beratungsausbildungen und ist u. a. ausgebildete Anti-Bias-Trainerin. Zugang zur Bildungsarbeit fand sie einerseits durch das eigene politische Engagement im Feld der Antidiskriminierung. Andererseits entstand aus der Kritik an der starken Reproduktion von Stereotypen eines interkulturellen Trainings, an dem sie teilnahm, der Wunsch durch die eigene Durchführung solcher Trainings eine intersektionale und vorurteilssensible Perspektive einzubringen.

Die aufgenommenen Interviews wurden für die Interpretation mit Hilfe der Software *f4transkript* vollständig transkribiert. Weil in dieser Arbeit emotionale Phänomene von Interesse sind, wurden in der wörtlichen Transkription auch Pausen, paraverbale Äußerungen und Anmerkungen zum Situationsgeschehen aufgenommen. Diese konnten später als Hinweise auf (emotional) bedeutsame Momente in der Erzählung fungieren. Während des Prozesses des Transkribierens, der bereits als Teil des Auswertungsprozesses verstanden werden kann, wurden erste Gedanken, Ideen, aufkommende Fragen oder Irritationen notiert (Langer 2013: 517). Wenn in der Ergebnisdarstellung aus den Interviewtranskripten zitiert wird, habe ich Füllwörter, Wortwiederholungen, Satz- oder Wortabbrüche sowie grammatikalische oder sprachliche ‚Fehler‘ dann geglättet, wenn deren Bedeutung in der Interpretation als nachrangig erachtet wurde. Dies soll einerseits einer besseren Lesbarkeit und Verständlichkeit für die Leser*innen dienen (Gramelt 2010: 80). Auf der anderen Seite sollen damit mögliche Beschämungen vermieden werden, die durch die Dokumentation einer von den Lesenden oder auch den Sprechenden selbst möglicherweise als unzulänglich erachteten Sprache verursacht werden könnte (Große 2015: 60).

3.4 Introspektionen der Forscherin als Seminarteilnehmende

Die Durchführung von Interviews mit politischen Bildnerinnen ermöglichte einen ersten Einblick in die Praxiserfahrungen und subjektiven Sichtweisen, in denen die Perspektive der Lehrenden im Vordergrund stand. Um diese um die Perspektive der Lernenden zu erweitern, entschied ich mich, angepasst an die Schwierigkeiten des Feldzugangs und den Begrenzungen des Feldes, für eine Teilnahme an einem eintägigen Seminar der diskriminierungskritischen Bildung und die introspektive Dokumentation meiner Erfahrungen als Lernende.

Im Folgenden möchte ich das methodische Vorgehen der Introspektion vorstellen, in diesem Zusammenhang meine Perspektive als Forscherin reflektieren sowie forschungsethische Herausforderungen aufzeigen, die beim Umgang mit dem gewonnenen Datenmaterial auftraten.

Die Introspektion bzw. Selbstbeobachtung ist eine Methode der qualitativen Forschung, die durch die „Beobachtung des eigenen Bewußtseins [sic!] und des eigenen Erlebens, [...] Auskunft über innere Zustände und Prozesse“ im Kontext des Erlebens der „äußeren Welt“ gibt (Krotz 1999: 9). Sie eignet sich vor allem dann, wenn es, wie im Fall von Scham, um Reaktionen geht, die von außen nicht sichtbar sind oder aber nicht von anderen beobachtet werden sollen, weil dies zu weit in die Privat- und Intimsphäre eindringen würde (Weischer 2014: 201). Introspektionen werden in der Forschung meist als erste Exploration der untersuchten Phänomene eingesetzt, dabei jedoch selten als eigenes Erhebungsverfahren dokumentiert oder explizit angewandt (ebd.). Gerade weil sie jedoch implizit Bestandteil eines jeden Forschungsprozesses sind, spricht sich Krotz für ein systematisches und methodisch kontrolliertes Erfassen der Selbstbeobachtungen von Feldakteur*innen ebenso wie von Forschenden aus (Krotz 1999: 9–11). Im Rahmen dieser Arbeit wurde die Selbstbeobachtung als explorative Annäherung an schamrelevante Phänomene eingesetzt. Dabei arbeitete ich in Anlehnung an das Verfahren der *systematischen Selbstbeobachtung* (Deterding 2008: 330–331), bei dem Forschungsteilnehmende aufgefordert werden, beim Auftreten eines bestimmten Phänomens möglichst ‚normal‘ weiter zu agieren, sich dabei jedoch selbst zu beobachten und anschließend die Beobachtungen zu verschriftlichen (ebd.). Im Fokus meiner Selbstbeobachtung standen eigene, als unangenehm erlebte emotionale Erfahrungen und damit einhergehende Gedanken, die ich im direkten Anschluss an das Seminar ausführlich schriftlich dokumentierte. Diese wurden im Hinblick auf die jeweilige Situation, bearbeitete Inhalte, Methoden und soziale Interaktionen im Lehr-Lernsetting kontextualisiert. Anders als bei der systematischen Selbstbeobachtung wurden nicht Introspektionen von Feldakteur*innen erhoben, sondern einem autoethnografischen Ansatz folgend (Ellis et al. 2010) eigene Erfahrungen von mir als Forscherin bei der Seminarpartizipation dokumentiert. Die ‚doppelte‘ Involviertheit als Lernende und als forschende Selbstbeobachterin erforderte in der Auswertung Strategien der Distanzierung und kritischen (Selbst-)Reflexion.

Da Introspektionen als Auskünfte über subjektives Erleben immer auch von der jeweiligen Perspektive der Selbstbeobachtenden und dem Kontext abhängig sind, gilt es, diese offen zu legen und bei der Interpretation zu berücksichtigen (Krotz 1999: 11). Dies bedeutet, sowohl meine Perspektive als selbstbeobachtende Lernende, als auch meine Perspektive als Forscherin, welche alle Aspekte des Forschungsprozesses beeinflusst, zu reflektieren. Zwei entscheidende Aspekte stellen hier meine eigene gesellschaftliche Positionierung sowie meine bisherigen Lernerfahrungen im Kontext der diskriminierungskritischen Bildung dar. Da ich bereits im beruflichen und privaten Kontext mehrfach an Seminaren der diskriminierungskritischen Bildung teilgenommen hatte, waren mir grundlegende Arbeitsweisen einer selbstreflexiven, subjekt- und prozessorientierten politischen Bildung vertraut. Ebenso hatte ich mich bereits im Kontext von Universität, außerschulischer Bildung und politischem Engagement mit dem Thema der Diskriminierung und eigener Involviertheit innerhalb gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnissen beschäftigt.³⁷ Bezeichnend für diese Auseinandersetzungsprozesse ist meine Perspektive als Person, die im Hinblick auf eine Vielzahl gesellschaftlich relevanter Differenzmerkmale privilegiert positioniert ist. Meine biografischen Erfahrungen sind deshalb weniger mit Erfahrungen der Diskriminierung, als mit nicht wahrgenommenen Erfahrungen einer selbstverständlichen Privilegierung verbunden. Insofern dominieren auch in meinen (selbstbeobachteten) Lernprozessen Auseinandersetzungen aus einer privilegierten Positionierung. Meine subjektive Perspektive als Forscherin spiegelt sich auch darin wider, dass in dieser Arbeit schamrelevante Phänomene stärker vertreten sind, die mit Erfahrungen aus einer überwiegend privilegierten Positionierung einhergehen. Hieraus sollen Erkenntnisse über Umgangsstrategien mit den schamrelevanten Phänomenen gewonnen werden, die zu einem Abbau von Diskriminierung beitragen und damit im besten Fall auch langfristig für die Erfahrungen aus diskriminierten Positionierungen relevant sind.

Um meiner eigenen begrenzten Perspektive als Forscherin und den kontextuell und individuell bedingten Lernerfahrungen der Introspektion zu begegnen,

37 Ich gehe davon aus, dass die von Schmidt (2011) beschriebenen doppelten Verunsicherungen aufgrund des Lerngegenstandes und den Lernformaten (s. Kapitel 2.3.4) im Kontext der Seminarteilnahme deshalb weniger intensiv waren, als wenn das Seminar ein erster Berührungspunkt mit Themen und Arbeitsweisen der diskriminierungskritischen Bildung gewesen wäre.

wurden unterschiedliche Wege der Reflexion, Perspektiverweiterung und Distanzierung gewählt. Hilfreich hierfür war die gemeinsame Interpretation des Datenmaterials in einer selbstorganisierten Interpretationsgruppe mit anderen Studierenden. Vor allem im Hinblick auf die Introspektionen half dies für eine kritisch-reflexive Betrachtung der Lernendenperspektive. Die kontinuierliche Besprechung der vorläufigen Interpretationen und deren erste Verschriftlichungen in Memos (s. u.) halfen zudem, eigene emotionale Involviertheiten zu erkennen, diese zu reflektieren und die Interpretationen und deren Darstellungen auszudifferenzieren. Begleitet wurde der Forschungsprozess zudem von den schriftlichen Reflexionen des Forschungsprozesses in meinem Forschungstagebuch.

Die Arbeit mit der dokumentierten Selbstbeobachtung erforderte nicht nur ein hohes Maß an kritischer Selbstreflexion während des Erhebungs- und Auswertungsprozesses. Sie stellte mich spätestens dann, als ich meine Erfahrungen im Anschluss an das Seminar verschriftlichte, vor eine forschungsethische Herausforderung. Es zeigte sich, dass schamrelevante Erfahrungen vor allem im Kontext von sozialen Interaktionen im Lehr-Lernsetting in Erscheinung treten. Eine Situation, die ich in besonderer Weise emotional als unangenehm erlebte, stand dabei im unmittelbaren Zusammenhang mit einer konflikthaften Auseinandersetzung in der Gruppe. Die Beschreibung der kontextuellen Bedingungen meiner Lernerfahrungen nahm bei der Dokumentation dieser Situation einen ebenso bedeutsamen Stellenwert ein wie meine emotionalen Erfahrungen. Dies warf die Frage auf, ob es sich bei jenen *Selbst*beobachtungen nicht eigentlich um eine in diesem Fall verdeckte Teilnehmende Beobachtung mit einem hohen Grad der Involviertheit der Forscherin handelte. Eine informierte Einwilligung und die Freiwilligkeit der Teilnahme an einer Forschung stellen zwei zentrale forschungsethische Grundsätze dar (Miethe 2013: 930), welche in der Praxis der qualitativen Forschung gerade bei beobachtenden Verfahren die Forschenden immer wieder vor Herausforderungen stellt (von Unger 2014: 26). Vor allem in der ethnografischen Feldforschung werden häufig nur Schlüsselpersonen und nicht alle Akteur*innen des Feldes informiert, weil dies entweder nicht möglich ist oder aber das Forschungsvorhaben gefährden und/oder Ergebnisse verfälschen könnte (ebd.: 27). Im Rahmen meiner Teilnahme an dem Seminar zwar der Seminarleiter über mein Forschungsinteresse und meine ‚selbstbeobachtende‘ Teilnahme informiert, nicht aber die anderen Lernenden, weil ich befürchtete, hierdurch meine Rolle als ‚Lernende‘ zu gefährden. Zum Zeitpunkt der rückwirkenden Erkenntnis über die hohe Relevanz sozialer Interaktion, die sich auf die Sozialität der Scham zurückführen lässt,

war zudem die Einholung einer informierten Einwilligung der anderen Teilnehmenden nicht mehr möglich. Auf der anderen Seite zeigte sich bei der Teilnahme an anderen Veranstaltungen der diskriminierungskritischen Bildung durch meine berufliche Tätigkeit³⁸, dass der von mir emotional erlebte Konflikt sich in ähnlicher Art und Weise wiederholte und ein durchaus relevantes Moment in der Seminarpraxis war. Dies stellte mich vor die Frage, ob und wie ich das durch meine Teilnahme gewonnene Datenmaterial ohne die Einwilligung aller Beteiligten ethisch vertretbar verwenden wollte und konnte. Ich entschied mich schließlich für eine Arbeit mit den Selbstbeobachtungen, die ein höchstmögliches Maß an Anonymität und Schadensvermeidung (von Unger 2014: 20) der Feldakteur*innen gewährleistet. Hierfür analysierte ich in einem ersten Schritt das Datenmaterial. Da ich zur Wahrung der Anonymität aller Beteiligten jedoch daraus nicht zitieren werde, konstruierte ich für die Darstellungen meiner gewonnenen Erkenntnisse eine exemplarische Seminarsituation. In dessen Konstruktion flossen sowohl eigene Erfahrungen aus anderen Seminaren als auch Erfahrungsberichte anderer über vergleichbare Situationen ein. Das auf diesem Wege erstellte Beispiel dient in der Ergebnisdarstellung dazu, entwickelte theoretische Erkenntnisse und dahin führende Analysen und Gedankengänge entlang einer illustrativen Darstellung von *möglichen* empirischen Ereignissen nachvollziehbar zu machen. Dieses Vorgehen ist angeregt durch Klaus Holzkamps Erörterungen seiner theoretischen Überlegungen anhand eines „lebensnah erfunden[en]“ Beispiels (Holzkamp 1984: 90). In die konstruierte Seminarsituation fließen demnach meine eigenen emotionalen Erfahrungen ein, ich selbst trete jedoch nicht als Akteurin in Erscheinung.³⁹

38 Im Rahmen meiner Arbeit als Jugendbildungsreferentin nahm ich im Zeitraum der Bearbeitung meiner Forschungsarbeit an einer weiteren eintägigen und zwei mehrtägigen Weiterbildungen im Bereich der diskriminierungskritischen Bildung teil, von denen eines explizit mit dem Anti-Bias-Ansatz arbeitet.

39 Die Entscheidung, selbst nicht als Akteurin des konstruierten Beispiels aufzutauchen, beruht neben dem Zweck einer höchstmöglichen Anonymisierung auf zwei weiteren Gründen. Zum einen soll damit dem Eindruck vorgebeugt werden, es handle sich hierbei um eine ‚reale‘ Situation. Zum anderen lag schließlich der Fokus der Auswertung auf dem möglichen Erleben einer sozialen Situation und dessen Auswirkungen auf den Interaktionsverlauf. Meine Perspektive als Teilnehmende wird dabei als *eine* mögliche Form subjektiven Erlebens in die konstruierte Seminarsituation integriert.

3.5 Auswertung des Datenmaterials

Für die Auswertung der Interviews und der Selbstbeobachtung wurde ein kategorisierendes bzw. kodierendes Verfahren gewählt, um unterschiedliche Facetten der Bedeutung von Scham zu erschließen und durch die systematische Kategorienbildung eine Distanz zu dem Datenmaterial zu gewinnen. Hierbei wurde in Anlehnung an das dreischrittige, kodierende Auswertungsverfahren (offenes, axiales, selektives Kodieren) der GTM gearbeitet. Unter Kodieren wird in der GTM das „Überführen empirischer Daten in Konzept und Kategorien (=höherwertige Konzepte), aus denen schließlich eine Theorie entwickelt wird“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 209–210), verstanden. Mit dem Begriff des *theoretischen Konzepts* soll verdeutlicht werden, dass es sich hierbei nicht um reine Paraphrasierung des Materials, sondern um die Erschließung von Zusammenhängen handelt (ebd.). Im Rahmen dieser Arbeit wurde in einem ersten Schritt je eine Sequenz aus der Selbstbeobachtung und den Interviews ausgewählt, in denen Scham explizit und über einen längeren Abschnitt thematisiert wurde.⁴⁰ Das Textmaterial wurde anschließend in kleinere Sinn-einheiten, wie Sätze, Satzteile oder Worte unterteilt. Im Sinne des *offenen Kodierens* wurden diese Sinneinheiten schrittweise extensiv analysiert, um vorläufige theoretische Konzepte zu entwickeln (ebd.: 210). Für eine möglichst große Offenheit und Vielfalt der Interpretationen wurden mehrere Sequenzen des Datenmaterials in einer Gruppe interpretiert.

Um schamrelevante Aspekte aus dem Textmaterial aufzuschlüsseln, erhöhte ich, angelehnt an das Vorgehen Blumenthals (2018) (s. Kapitel 3.1), durch Literaturrecherchen die theoretische Sensibilität für das Phänomen der Scham und suchte auf deren Grundlage nach weiteren schamrelevanten Phänomenen. Zu diesen gehörten:

- Konkrete Benennungen von Scham, Beschämung und benachbarten Phänomenen wie Peinlichkeit, Verlegenheit, Schuld, Bloßstellung, Demütigung, Erniedrigung (s. Kapitel 2.1.1 und 2.1.2)
- Beschreibungen von schamrelevanten Veränderungen in Sprache, Mimik und Gestik wie das Abwenden des Blickes, Bedecken des Mundes oder

40 Hierzu gehörte Elena Flores Reflexion der Bedeutung von Scham in Seminaren vor dem Hintergrund eigener biografischer Erfahrungen (EF, 609–667), Daniela Thimms Schamdefinition zum Einstieg des Interviews (DT, 28–82), Marie Hechts Bericht über eine intensive Schamerfahrung als Seminarteilnehmende (MH, 323–359) sowie die selbstbeobachtete, schamrelevante Reaktion als Seminarteilnehmerin innerhalb eines Gruppenkonfliktes (Rekonstruierte Seminarsituation).

Gesichts, Einsacken des Körpers, Rotwerden, Stottern, Schweigen etc. (s. Kapitel 2.1.3)

- Beschreibungen von Situationen, die emotional als unangenehm erlebt wurden
- Beschreibungen von Erfahrungen des Scheiterns an Selbsterwartungen und/oder (antizipierten) Fremderwartungen, der negativen Selbstbewertung oder der (antizipierten) Abwertung durch andere (s. Kapitel 2.1.1)
- Beschreibungen von Erfahrungen des Ausschlusses, der sozialen Isolation oder des Kontaktabbruchs (s. Kapitel 2.1.5)

Die im Prozess des offenen Kodierens entwickelten Kategorien wurden beim *axialen Kodieren* intensiver analysiert und einzelne Kategorien genauer herausgearbeitet, zueinander ins Verhältnis gesetzt und Zusammenhänge hergestellt (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 210). Die jeweiligen Phänomene, auf die eine Kategorie verweisen, wurden mit Hilfe des Kodierparadigmas (Strauss/Corbin 1996: 78) im Hinblick auf Ursachen, intervenierende Bedingungen, unterschiedliche Ausprägungen, Strategien und Taktiken sowie daraus folgende Konsequenzen ausdifferenziert. Ziel des axialen Kodierens ist die Herausarbeitung einer Schlüsselkategorie, welche die meisten anderen Kategorien integrieren kann. Auf deren Grundlage erfolgt schließlich das *selektive Kodieren*, in denen nur jene Kategorien erfasst werden, die im Hinblick auf die Schlüsselkategorie relevant sind. Da diese Arbeit als explorativer Einstieg in das Forschungsfeld zu verstehen ist, erfolgte in der Auswertung vor allem das offene und axiale Kodieren. Die dabei entwickelten Kategorien sind als vorläufige Ergebnisse und Grundlage für weitergehende Untersuchungen und die Entwicklung einer Schlüsselkategorie zu verstehen. Drei zentrale Kategorien wurden im Laufe des Auswertungsprozesses entwickelt: *Diskriminierungsscham*, *Privilegierungsscham* und *Beschämung*.⁴¹ In der folgenden Ergebnisdarstellung werden die drei Kategorien auf Grundlage des Datenmaterials dargestellt.

41 Andere vorläufige Konzepte und Kategorien, die sich beispielsweise auf die Relevanz von Scham für die politischen Bildner*innen, Ausdrucksformen von Scham, Scham in konflikthaften sozialen Interaktionen oder Scham und Lernen im Allgemeinen bezogen, wurden weitestgehend versucht in diese Kategorien zu integrieren. Mit Blick auf die Fokussierung der Fragestellung werden diese nicht als eigenständige Kategorien vorgestellt.

4 Darstellung der Ergebnisse

Mit *Diskriminierungsscham*, *Privilegierungsscham* und *Beschämung* werden in diesem Kapitel drei zentrale Kategorien als vorläufige Ergebnisse der Datenauswertung vorgestellt. Die Kategorien *Diskriminierungsscham* und *Privilegierungsscham* wurden auf Grundlage der Interviews mit den drei politischen Bildnerinnen herausgearbeitet. Elena Flores (EF), Daniela Thimm (DT) und Marie Hecht (MH) beziehen sich darin sowohl auf eigene schamrelevante Erlebnisse (v. a. EF, MH) als auch auf theoretische Konzepte zu Scham (v. a. DT) und auf Erfahrungen aus der Seminarpraxis (EF, DT, MH). Die Kategorien *Diskriminierungsscham* und *Privilegierungsscham* verweisen auf zwei unterschiedliche Schamformen, die im Kontext der diskriminierungskritischen Bildung auftreten können und die sich entlang der jeweiligen Positionierung der schambetroffenen Person differenzieren. Mit der Kategorie der *Beschämung* werden eine schamrelevante Praxis und damit verbundene soziale Interaktionen erfasst, die im Zusammenhang mit Vorstellungen von ‚richtig‘ und ‚falsch‘ stehen. Die Kategorie *Beschämung* wurde in erster Linie aus der Interpretation der verschriftlichten Introspektionen als Seminarteilnehmende entwickelt und in der vergleichenden Betrachtung zu Beschreibungen der interviewten politischen Bildnerinnen herausgearbeitet. Anhand einer konstruierten Beispielsituation werden die Ergebnisse vorgestellt. Leitend für die Entwicklung der Kategorien ist die der Frage nach *Anlässen*, *Bedingungen*, *Erscheinungsformen*, *Wirkungsweisen* und *subjektiven Bedeutungen* von Scham, sowie geeignete *Umgangsstrategien* und deren *Bedingungen*, um Scham im Kontext der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit zu begegnen. Ein stärkerer Fokus liegt dabei auf schamrelevanten Erfahrungen und Praxen, die mit privilegierten Positionierungen verbunden sind.⁴² Die generelle

42 Wie bereits im Methodenteil erläutert kann dies sowohl auf die jeweiligen Perspektiven und damit verbundenen Schwerpunktsetzungen der Interviewpartnerinnen, ebenso wie meine subjektive Perspektive als überwiegend privilegierte Forscherin zurückzuführen sein (s. Kapitel 3.4). Im Hinblick auf die von den Interviewpartnerinnen vorgenommenen theoretischen

Frage, wie Scham sich zeigt und erkannt werden kann, findet sich dabei in jeder Kategorie wieder.

Bei der Darstellung der Ergebnisse werden erste theoretische Kontextualisierungen vorgenommen und die zentralen Erkenntnisse einer jeden Kategorie im Zwischenfazit festgehalten. Auf der Grundlage der Ergebnisse soll im folgenden Kapitel anschließend diskutiert werden, welche Schlussfolgerungen sich hieraus für eine Gestaltung der pädagogischen Praxis in der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit ziehen lassen.

4.1 Diskriminierungsscham

Die Kategorie der *Diskriminierungsscham* umfasst all jene schamrelevanten Erfahrungen, die im Zusammenhang mit Diskriminierung stehen. Einen zentralen Stellenwert nimmt die Diskriminierungsscham im Interview von Elena Floras ein. Darin bezieht sie sich auf ihre eigenen biografischen Erfahrungen rassistischer Diskriminierungen, die sie vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Migrationsgeschichte kontextualisiert. Gleichzeitig bespricht sie aus ihrer Perspektive als politische Bildnerin exemplarische Seminarsituationen, in denen Scham im Zusammenhang mit Diskriminierungserfahrungen Bedeutung erfährt. Ausgehend von Elena Flores biografischen Erfahrungen möchte ich den Fragen nachgehen, worin (a) der Anlass einer Diskriminierungsscham besteht, wie diese erlebt wird und welche Wirkung sie hat (4.1.1) und (b) welche möglichen Strategien es im Umgang mit einer Diskriminierungsscham gibt und welche Bedingungen hierfür in Seminaren der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit gegeben sein müssen (4.1.2).

4.1.1 „Scham, [...] dass ich so bin wie ich bin“⁴³ – Scham als Ausdruck der Verinnerlichung von abwertenden Botschaften des ‚Anders‘-Seins

„Ich kann das von meiner [Biografie; Anm. M.A.] sagen als Ausländer. Viele kommen von-, wir kommen von kolonisierten Ländern. Dadurch werden wir auch so sozialisiert, dass wir glauben ‚Die Weißen sind

Bezugnahmen kann ebenfalls ausschlaggebend sein, dass es zur Scham in diskriminierungskritischen Lehr-Lernprozessen aus privilegierter Perspektive bereits mehr Literatur gibt (s. Kapitel 2.3.4).

43 Bei der Überschrift handelt es sich um ein verkürztes Zitat aus dem Interview mit Elena Flores: „Scham sogar, sei es, dass ich so bin wie ich bin. Dass ich so aussehe, wie ich aussehe. Dass ich Ausländerin bin“ (EF, 540–541).

besser‘. Und da gibt es immer irgendein Gefühl von ‚Ich bin nicht weiß. Und ich kann das nicht machen. Ich bin nicht so.‘ [...] Nach der Migration bin ich auch hier in dieser Theorie bestätigt worden. Ich gehöre hier nicht dazu. Ich werde deswegen benachteiligt und sowas. Ich sage das nicht nur vielleicht von mir. Weil ich habe das auch bei anderen Ausländern so erlebt, dass das Gefühl kommt, ‚Ja, ich schäme mich‘. Ich meine, ich spreche nicht darüber, aber vielleicht irgendwas in mir würde gerne auch nicht so sein. Vielleicht wollte ich gerne hier auch dazugehören. Ich wollte gerne auch die Sprache als Muttersprachler sprechen. Und zwar da, da kommt das. Das ist auch ganz tief. Ich glaube, es ist auch nicht leicht zu erreichen.“ (EF, 630–643)

Für Elena Flores ist die Auseinandersetzung mit dem Thema Diskriminierung immer auch mit subjektiven, biografischen Erfahrungen der Lernenden verbunden (EF, 628–629). In der Erzählung eigener biografisch bedeutsamer Erfahrungen streicht sie die Relevanz der im Laufe der Sozialisation verinnerlichten Botschaften von Ungleichwertigkeit heraus. Diese werden vermittelt als eine Superiorität der *Weiß*en („Die Weißen sind besser“) gegenüber den Nicht-*Weiß*en. Zu diesen nennt sie sich als ‚Ausländerin‘ und Person zugehörig, die in einem durch Weiße kolonialisierten Land aufgewachsen ist. Die Botschaften der Minderwertigkeit beziehen sich einerseits auf ein mangelndes Vermögen („ich kann das nicht machen“), was je nach Lesart durch eigene Fähigkeiten oder äußere Bedingungen begrenzt sein kann. Andererseits betreffen sie das eigene Sein, welches in der Form des ‚Nicht So-Sein‘ („Ich bin nicht so.“). Im Sinne eines ‚Anders‘-Sein wird es als mangelhafte und minderwertige Abweichung von der Norm eines *Weiß*-Seins entworfen. Die verinnerlichten Ideologien der Ungleichwertigkeit werden für Elena Flores im Zuge ihre Migration aus dem Globalen Süden nach Deutschland durch erlebte Ausgrenzungen („Ich gehöre hier nicht dazu“) und Benachteiligungen praktisch erfahrbar. Das eigene ‚Anders‘-Sein scheint hier weniger bewusst und offenkundig, als eher durch ein latentes und schwer definierbares Gefühl („da gibt es immer irgendein Gefühl“) emotional vermittelt zu sein. Als ein solches Gefühl expliziert sie in ihrer reflexiven Betrachtung die Scham: „ja, ich schäme mich“. Der selbstabwertende Charakter der Diskriminierungsscham findet in ihren darauffolgenden Ausführungen vor allem in einem unbestimmten, gegebenenfalls auch ambivalenten Wunsch („irgendwas in mir“), nicht „so“ sein zu wollen, seinen Ausdruck. Dabei verstehe ich das „so“ als Verweis auf die Erfahrungen des eigenen Seins als ‚Anders‘-Sein, was sie an anderer Stelle zusammenfasst: „Scham sogar, sei es, dass ich so bin wie ich bin. Dass

ich so aussehe, wie ich aussehe. Dass ich Ausländerin bin“ (EF, 540–541). Daniela Thimm fasst zusammen, dass nicht die Diskriminierungserfahrung selbst zum Anlass von Scham wird, sondern das eigene Abweichen von normativen Erwartungen („Weil sie nicht bestimmte Anpassungsanforderungen erfüllen“, DT, 917–918), was schließlich auch Anlass für Beschämungen durch andere sein kann (DT, 905–918).

Der von Micha Hilgers (2006) eingeführte Begriff der *existentiellen Scham*, die mit der Erfahrung „grundsätzlich unerwünscht oder mit einem Makel behaftet zu sein“ (ebd.: 25) verknüpft ist, scheint eine solche Abwertung und Missachtung des eigenen Seins („dass ich so bin wie ich bin“), die in der Diskriminierungsscham vermittelt wird, treffend auf den Punkt zu bringen.⁴⁴ Mit den sozialen und körperlichen Merkmalen wie Aussehen („dass ich so aussehe, wie ich aussehe“) und Sprache („die Sprache als Muttersprachler sprechen“) benennt Elena Flores Inhalte der Diskriminierungsscham, die sich einer Beeinflussung durch das Individuum weitestgehend entziehen und die wiederum für Andere leicht erkennbar sind. Einerseits heißt dies, dass sich mit Strategien der Anpassung an normative Erwartungen oder des Verbergens der eigenen Abweichung zukünftige Schamsituationen nur schwer vermeiden lassen. Andererseits zeigt sich hier im Kontext von Rassismuserfahrungen die Scham als „wohl eine der perfidesten Auswirkungen von Rassismus“, wie Paul Mecheril (1995: 104) es ausdrückt: „Die Opfer schämen sich ihrer Haut und ihres Aussehens“ (ebd.). Betrachtet man die Anerkennung der normativen Vorstellungen und die Zuschreibung einer eigenen Verantwortung als zentrale Aspekte der Scham (s. Kapitel 2.1.1), dann kann die Diskriminierungsscham als Hinweis darauf gelesen werden, dass durch das Individuum eine wenn auch ambivalente Anerkennung der Norm des ‚So-Seins‘ erfolgt und sich Verantwortung für das Abweichen im eigenen ‚Anders‘-Sein selbst zugeschrieben wird. Die Interviewpartnerin Daniela Thimm formuliert dieses Phänomen als Selbstbeschuldigung: „[D]ass Leute, auch wenn sie diskriminiert werden, trotzdem auch dazu neigen, sich selbst zu beschuldigen“ (DT, 910–911). Im Kontext

44 Weniger geeignet scheint mir hier Stephan Marks (2015) Begriff der „Anpassungsscham“, die auf eine Verletzung des menschlichen Grundbedürfnisses nach Zugehörigkeit verweist (ebd.: 14–18). Sie tritt auf, wenn die „herrschenden Normen und Erwartungen der Gruppe oder Gesellschaft nicht erfüllt“ werden (ebd.:17). In dieser Fokussierung auf das Scheitern von Anpassungsleistungen werden jedoch die jeweiligen (Un)Möglichkeiten vernachlässigt, den herrschenden Normen überhaupt entsprechen zu können. So sind es weniger Handlungen, sondern das eigene *Sein* des zum ‚Anderen‘ gemachten Individuums, das zum Anlass von Scham wird.

von Diskriminierungsscham zeigt sich hier die Bedeutung von Beschämungen und Scham als „immanente Kontrollinstanz [...], die wir mit uns im Körper führen“ (Hänel 2019: 278) für die Herstellung sozialer Konformität und die Reproduktion von sozialer Ungleichheit (s. 2.1.5). Diskriminierungen ebenso wie Prozesse und Praxen, durch die das ‚Andere‘ konstruiert und abgewertet wird (*Othering*, s. 2.2.1) können hier als Beschämungen verstanden werden. In der Scham der Betroffenen drückt sich wiederum die Verinnerlichung von Ideologien der Ungleichwertigkeit und abwertenden Botschaften des ‚Anders‘-Sein aus. Es zeigt sich die Wirkmächtigkeit der Normativität, die gerade durch ihren subtilen, aber das Individuum durchdringenden Charakter („Das ist auch ganz tief“, EF, 643) ihr unterdrückerisches Herrschaftspotential entfaltet.

Erfahrungen von Ausgrenzung, Benachteiligung und Diskriminierung sind neben der Scham auch mit anderen Emotionen verbunden. Elena Flores spricht von der „große[n] Traurigkeit“ (EF, 429) und von Einsamkeitsgefühlen („Ich fühle mich allein“, EF, 423–424). Die Intensität und der einschneidende Charakter dieser Erfahrungen betont Elena Flores an mehreren Stellen: „das trifft uns als Menschen ganz tief“ (EF, 425–426, Vgl. 428, 643). Ich lese dies als Verweis auf die darin verletzten grundlegenden menschlichen Bedürfnisse nach Anerkennung und Zugehörigkeit. Für Elena Flores sind schamvolle Diskriminierungserfahrungen gekennzeichnet durch die Schwierigkeit, sich diesen anzunähern („nicht leicht zu erreichen“, EF, 643), sie zu verbalisieren und für sich ebenso wie für andere nachvollziehbar zu machen (EF, 650–653). Neben der Schwierigkeit, Scham zu zeigen (EF, 622–623), könnte dies ein weiterer Grund dafür sein, dass Elena Flores Scham in ihren Seminaren eher erahnt („ich spüre da etwas davon“, EF, 620), als dass sie explizit benannt wird (EF, 616–629). Ihre Formulierung „Aber es ist nicht leicht, das anzufassen“ (EF, 653) kann dabei sowohl als ‚Berührungsangst‘ in der Auseinandersetzung mit einer als unangenehm erlebten Emotion als auch als Hinweis auf die Schwierigkeit eines rational-kognitiven ‚Begreifens‘ verstanden werden. So lassen sich für Elena Flores diese tiefen, emotionalen Erfahrungen auch nur schwer durch rationale Selbstüberzeugungsversuche steuern: „Obwohl wir versuchen ‚Jaaa, aber das stimmt nicht. Ich hab ja jemanden.‘ Wir versuchen das zu regulieren“ (EF, 426–428).

Die Schwierigkeiten des ‚Begreifens‘, ‚Berührens‘ und ‚Besprechens‘ von Scham, die ich im Begriff der ‚Unsprechbarkeit‘ versuche zusammenzufassen, scheinen die Einsamkeitsgefühle der Ausgrenzung und die potentiell isolierenden Effekte von Scham (s. Kapitel 2.1.3) zu verstärken. Zu einer solchen

‚Unsprechbarkeit‘ von schamvollen Diskriminierungserfahrungen trägt als intervenierende kontextuelle Bedingung vermutlich auch die generelle Tabuisierung von Scham (s. Kapitel 2.1.4) bei. Ein Sprechen über Rassismuserfahrungen wird hier vermutlich auch durch eine gesellschaftliche De-Thematisierung, Bagatellisierung und Tabuisierung von Rassismus in Deutschland erschwert (Messerschmidt 2014; Bergold-Caldwell/Georg 2018: 81).

Scham, die im Zusammenhang steht mit Erfahrungen von Diskriminierung, verstehe ich als Ausdruck für abwertende Botschaften des ‚Anders‘-Seins, die im Laufe der Sozialisation über Ideologien der Ungleichwertigkeit vermittelt und verinnerlicht werden. Diskriminierungsscham ist damit ein Verweis auf die Wirkmächtigkeit gesellschaftlich vorherrschender Normalitätsvorstellungen und die (Re)produktion und Legitimation sozialer Ungleichheit durch die Beschämung von Abweichungen. Für die diskriminierungskritische Bildung gilt es deshalb, eine solche Diskriminierungsscham als ‚falsche‘ Scham zu problematisieren. Die Notwendigkeit sich in Seminaren mit den biografischen, schamrelevanten Diskriminierungserfahrungen der Teilnehmenden auseinanderzusetzen, ergibt sich zudem aus den tiefgehenden Verletzungen grundlegender Bedürfnisse nach Anerkennung, Zugehörigkeit und Wertschätzung, die damit verbunden sind. Dies gilt es für die Entwicklung von Umgangsstrategien zu berücksichtigen.

4.1.2 *„Dann konnte ich das auch bei mir erkennen und auch das Gefühl spüren“⁴⁵ – Umgangsstrategien mit Diskriminierungsscham*

Wenn Elena Flores über Umgangsstrategien mit der Scham, die mit Diskriminierungserfahrungen verbunden ist, spricht, bezieht sie sich sowohl auf eigene biografische Erfahrungen als auch auf Erfahrungen als politische Bildnerin im Umgang mit den schamrelevanten Erfahrungen der Teilnehmenden. Im Folgenden werde ich erst auf Elena Flores persönlichen Verarbeitungsprozesse eingehen, um auf deren Grundlage ihre als konstruktiv bewerteten Praxen im Seminar aufzuzeigen und notwendige Voraussetzungen zu benennen. Die beiden Strategien *Worte finden* und *In-Verbindung-gehen* verstehe ich dabei als Gegenbewegungen zur ‚Unsprechbarkeit‘ und der Einsamkeitserfahrungen, die mit einer Diskriminierungsscham einhergehen.

a) Worte finden: Erfahrungen von Scham benennen, erkennen und fühlen

45 EF, 664–665

Deutlich wird in Elena Flores Beschreibungen ihrer persönlichen Auseinandersetzungen mit schamrelevanten Diskriminierungserfahrungen, dass es sich dabei um intensive und mühsame, selbstreflexive Auseinandersetzungen einer ‚Arbeit mit sich selbst‘ handelt: „Ich kann von mir sagen, (lacht), ich habe viel gearbeitet und mit mir auch gearbeitet“ (EF, 644–645). Eine solche ‚Arbeit mit sich selbst‘ stellt darüber hinaus einen langfristigen und zeitintensiven Prozess dar. Sie beschreibt, dass dieser ein wesentlicher Bestandteil einer psychologischen Ausbildung war, die über mehrere Jahre ging und gemeinsam in einer Gruppe durchgeführt wurde und in der ausreichend Zeit war, sich einzelnen Themen und den eigenen Erfahrungen zu widmen (EF, 642–650, 849–854). Im Hinblick auf den Umgang mit der eigenen Scham berichtet sie von einem Schlüsselmoment, den sie während der Ausbildung erlebte:

„Das war auch eine wichtige Erfahrung, zum Beispiel auch in meiner Gruppe. Wir haben über Rassismus gesprochen und dann haben viele Personen was gesagt. Und von einem der Ausländer kam ‚Ja, und Scham.‘ Und dann war bei mir: ‚Klar!‘ Ja, dann konnte ich das auch bei mir erkennen und auch das Gefühl spüren. (leise) ‚Ja, dann bin ich nicht allein. (lauter) Ich dachte, ich wäre die Einzige, die sowas fühlt.‘ (lacht) Sowas, ne? Und das war wichtig. Das war wichtig, ja?“ (EF, 660–667)

Als besonders bedeutsam für das ‚Erkennen‘ und ‚Spüren‘ von Scham führt Elena Flores das Benennen von Scham auf. So scheint die begriffliche Nennung der Scham („Ja, und Scham“) durch eine Person, die ebenfalls von Rassismus betroffen ist, erst das Begreifen und Fühlen der eigenen ‚unklaren‘, emotionalen Erfahrungen zu ermöglichen – eben jene Erfahrungen, für die vorher Worte und ein Begriff gefehlt haben.⁴⁶ Die begriffliche Benennung der Scham ermöglichte darüber hinaus auch die Erkenntnis von Gemeinsamkeiten und ähnlichen emotionalen Erfahrungen mit anderen Menschen, die von Diskriminierung betroffen sind („Ich bin nicht allein mit diesem Gefühl“, EF, 660). Der Austausch mit anderen Personen, die durch ihre Migrationsgeschichte ähnliche biografische Erfahrungen gemacht haben, erlebte Elena Flores deshalb als besonders hilfreich, um sich im Gespräch den eigenen ‚unsprechbaren‘ Erfahrungen anzunähern („Und dann könnten wir darüber

46 Folgt man der Unterscheidung zwischen *Emotionen* und *Gefühl* (s. Kapitel 2.1), könnte formuliert werden, dass durch die begriffliche Benennung von Scham jene *Emotionen* für das Individuum als *Schamgefühl* subjektiv wahrgenommen, bewertet und schließlich auch reguliert werden können.

sprechen“, EF, 649). Das Erkennen von Gemeinsamkeiten kann dann gegebenenfalls auch Erfahrungen von Einsamkeit und Isolation entgegenwirken („Ja, dann bin ich nicht allein“, EF, 665–666). Zu vermuten ist, dass jene Erkenntnis des Gemeinsamen in der individuell erlebten Scham auch eine Kontextualisierung der Scham als *Diskriminierungsscham* in strukturelle Zusammenhänge ermöglicht. Scham ist dann nicht mehr nur auf das Individuum bezogen, sondern auf die Zugehörigkeit des Individuums zu einer diskriminierten Gruppe. Es stellt sich die Frage, ob das Erkennen der Scham als *Diskriminierungsscham* und eine damit verbundene Entindividualisierung auch eine Verarbeitung und Distanzierung für das Schamsubjekt ermöglicht. So formuliert Daniela Thimm die These: „Wenn ich diskriminiert werde in einer Situation und das erkenne als Diskriminierung, dann schäm ich mich in dem Moment nicht“ (DT, 906–909).

Die potentiell trennende und individuell erlebte Scham scheint im Erkennen des Gemeinsamen ein verbindendes Moment darzustellen. Dieses Motiv der „Verbindung“ ist leitend für Elena Flores‘ Vorstellungen von geeigneten Strategien eines Umgangs mit Diskriminierungserfahrungen von Teilnehmenden.

b) In Verbindung gehen: Anerkennung und Mitgefühl erleben beim ‚Teilen‘ emotional bedeutsamer Diskriminierungserfahrungen

„Vielleicht hab ich einen Traum. Dass einfach, wenn wir solche Seminare machen, dass jeder ein bisschen mehr in Verbindung geht. Oder dass jeder Teilnehmer ein bisschen die andere Perspektive sehen kann.“ (EF, 511–514)

Die von Elena Flores im Laufe des Interviews mehrfach betonte „Verbindung“ richtet sich auf zwei Verhältnisse: Die Verbindung des Individuums zu sich Selbst und den eigenen Emotionen („Verbindung zu Gefühlen“, EF 888) und die Verbindung des Individuums zu Anderen („mit Menschen in Verbindung zu gehen“, EF, 62–63, 142, 713–714). Als wichtigen Weg, diese Verbindungen herzustellen, beschreibt Elena Flores das Sprechen über eigene Diskriminierungserfahrungen und damit verbundene Emotionen. Da hierzu auch unangenehme Emotionen wie Scham gehören, verstehe ich das *In-Verbindung-gehen* auch als eine mögliche Strategie für den Umgang mit Diskriminierungsscham. Im Interview erzählt Elena Flores von einer Seminarsituation, in der eine Teilnehmende das Sprechen über eigene Erfahrungen als Teil der Bewusstwerdung von damit verbundenen Emotionen beschreibt: „dass sie auch nicht bewusst war, dass [...] bei der Erfahrung von Diskriminierung auch solche Gefühle auch

dabei sind“ (EF, 128–131). Das Erinnern und Sprechen über Diskriminierungserfahrungen im Seminar ist wiederum selbst eine Situation, die emotional erlebt wird. Auch das Zeigen von Emotionen, die in den beschriebenen Situationen erlebt wurden oder während des Erinnerns (erneut) erlebt werden, schien bedeutsam für die Verarbeitung der Erfahrungen sein:

„Sie hat uns auch danach erzählt: Für sie war es sehr heilsam. Einfach in der Gruppe erzählen zu können und dass ihr zugehört werden konnte. Und dass sie auch ihre Gefühle zeigen konnte. Weil sie hat auch geweint und auch gezeigt, wie schwierig das für sie war. Und alle waren da.“ (EF, 436–439)

Emotionen zu „teilen“ (EF, 133), besteht dabei nicht allein im Erzählen und Zeigen, sondern bedarf auch einer entsprechenden Reaktion der Anderen. Elena Flores beschreibt, dass es für die Teilnehmende in der Seminarsituation bedeutsam war, zu bemerken, dass Andere nicht nur zuhören, sondern das Teilen der Erfahrungen als wichtig erlebt haben (EF, 134–135). Daniela Thimm unterstreicht für das Teilen von Diskriminierungserfahrungen, dass die zuhörenden Teilnehmenden trotz anderer Positioniertheiten mitfühlen (DT, 562) und jene Emotionen „mittragen können, mit aushalten können, mit teilen können“ (DT, 559–560). Das „heilsame“ Moment einer solchen Verbindung mit anderen verstehe ich vor allem in der Anerkennung von zuvor missachteten Verletzungen und in den Erfahrungen von empathischer Anteilnahme und Gemeinschaft („Und alle waren da“) statt Ausschluss, Missachtung und Isolation. Daniela Thimm beschreibt die Chance des gemeinsamen ‚Halten von Gefühlen‘ in der Gruppe darin, dass hieraus „Solidarität“ oder „neue Hoffnung“ für die Betroffenen entstehen kann (DT, 873–877). Für andere Teilnehmende kann das Miterleben von geteilten Diskriminierungserfahrungen eine wichtige Perspektiverweiterung darstellen, wenn hierdurch ein tieferes Verständnis von der Wirkung von Vorurteilen und Diskriminierung entwickelt wird (EF, 136–137). Auch die Erfahrungen der anderen mitfühlenden Teilnehmenden wird deshalb im Seminar zum Gegenstand der Reflexion gemacht (Was passiert mit uns, wenn wir das sehen, [...] spüren, [...] erfahren, dass es so ist?“, EF, 478).

Eine solche Verbindung zu sich Selbst und das Zeigen und Teilen von Emotionen scheint für Elena Flores das Erleben einer Verbindung auf einer „anderen Ebene“ zu ermöglichen, die intersubjektive Grenzen überwindet: „Da spielt es keine Rolle ‚du arbeitest hier, du bist hier oder dein Gender‘ Es ist dann nicht mehr relevant.“ (EF, 723–724) Vielleicht besteht der oben genannte „Traum“

von Elena Flores gerade in der Hoffnung, dass jene zuvor mit sozialer Bedeutung versehene Merkmale von Differenz, die Gegenstand von Diskriminierung, Ausgrenzung und Abwertung werden, durch die Verbindung über geteilte Emotionalität zumindest für den Moment irrelevant werden. Ein Sprechen über Diskriminierungserfahrungen und das Teilen von damit verbundenen Gefühlen, wird von den interviewten politischen Bildnerinnen jedoch nicht als etwas erachtet, das es in jeder Seminarsituation oder Gruppenkonstellation zu forcieren gilt.

c) *Zeit, Raum und Vertrauen als Voraussetzungen zum Zeigen von unangenehmen Emotionen*

„Und ich denke, es ist schon auch unsere Verantwortung, zu gucken, dass wir nicht mehr Gefühle hervorholen, als wir dann bearbeiten können. Oder als wir und die Gruppe dann auch halten können. Unter den Bedingungen, die halt da sind.“ (DT, 463–467)

Das Initiieren von emotionalen Auseinandersetzungsprozessen im Seminar ist für Daniela Thimm daran gebunden, ob die entsprechenden Bedingungen gegeben sind, um den entstehenden und in der Gruppe geteilten Emotionen auch angemessen begegnen zu können. Dabei gilt es im Blick zu behalten, dass es für die Person, die ihre schmerzhaften Erfahrungen teilt, nicht zu erneuten unangenehmen Erfahrungen kommt. Diese können durch Reaktionen anderer Teilnehmender verursacht werden, wenn diese beispielsweise durch (gut gemeinte) Ratschläge (EF, 470–471) oder die ‚Flucht ins Rationale‘ (EF, 818–819) versuchen, die für sie ggf. überfordernden („für manche ist es auch zu emotional“, EF, 481) Situationen zu beenden, was möglicherweise als Bevormundung oder Missachtung erlebt wird. Denkbare verletzende Reaktionen anderer Teilnehmender könnten ebenfalls die Relativierung, Leugnung oder Negierung der geteilten Erfahrungen darstellen (s. Kapitel 2.2.3). Letztlich kann auch das Zeigen eigener Emotionen selbst zu einer schamrelevanten Situation im Seminar werden. So berichtet Elena Flores, wie sich die Teilnehmende dafür entschuldigte, dass sie weinte, als sie von ihren Diskriminierungserfahrungen sprach, und deutet ihre Versuche „sich auch ein bisschen zu verstecken“ (EF, 465–466) als Ausdruck von Scham.

Die möglichen negativen Auswirkungen, die das Sprechen über Diskriminierungserfahrung haben kann, gilt es als politische Bildner*in im Blick zu haben und dem ggf. vorzubeugen. Drei wichtige Bedingungen werden von Elena

Flores und Daniela Thimm in der Auseinandersetzung mit eigenen unangenehmen Emotionen genannt: ausreichend Zeit und Raum sowie eine vertrauensvolle Gruppenatmosphäre. Der Aspekt der Zeit wird dabei an mehreren Stellen von den politischen Bildner*innen als zentrale Voraussetzung für das Sprechen über Diskriminierung und die ‚Transformation von Gefühlen‘ (DT, 680–681) betont (DT, 674–677, 700, 715–718, 873–878; EF, 849–851, 893–894). Dies betrifft nicht nur ausreichend Zeit für das Bearbeiten von Emotionen, die im Seminar auftreten, sondern auch die Zeit, die es braucht, um Emotionen zeigen und über Diskriminierungserfahrungen sprechen zu können (DT, 716–718). In besonderer Weise trifft dies auf Scham zu: „Scham, das ist vielleicht ein Gefühl, das auch mehr Zeit braucht, damit es so in dieser Art und Weise auftauchen kann“ (EF, 846–847). Für die politische Bildner*in bedeutet dies einerseits, ausreichend Zeit für einzelne Seminareinheiten und die Seminare insgesamt einzuplanen, was in der Praxis oftmals durch äußere Rahmenbedingungen wie den Vorgaben der Auftraggebenden begrenzt ist (EF, 578–581, 855–858; DT, 677–680). Auf der anderen Seite ist es die Aufgabe der politischen Bildner*in, beim Sprechen über Diskriminierungserfahrungen zu berücksichtigen, „wann der richtige Zeitpunkt ist, um dem Platz zu geben“ (EF, 840). Neben dem ‚Platz-Geben‘ ist es außerdem eine Aufgabe der politischen Bildner*innen, Raum ‚frei zu halten‘, beispielsweise, wenn andere Teilnehmende Stille für eigene Beiträge nutzen wollen („Einen Moment. Wir warten noch. [...] was, möchte sie uns noch sagen?“, EF, 474–475). „Raum zu geben“ (EF, 442) verstehe ich auch im Sinne eines Signalisierens, dass das Teilen und Zeigen von emotional relevanten Diskriminierungserfahrungen erlaubt und erwünscht ist und Teilnehmende, die dies tun wollen, hierbei zu bestärken („Du darfst das zeigen.“, EF 443).

Als dritte Bedingungen sind die Dynamik und Atmosphäre in der Gruppe zu benennen. Dabei gilt es die Zusammensetzung der Gruppe in Hinblick auf unterschiedliche Erfahrungen von Diskriminierung bzw. Privilegierung und damit möglicherweise verbundene Ungleichgewichte in der Gruppe zu berücksichtigen, die gegebenenfalls verstärkt werden könnten (DT, 704–713). Vor allem ist es wichtig, dass in der Gruppe eine „Vertrauensbasis“ (EF, 854) gegeben ist. Damit Vertrauen aufgebaut werden kann, bedarf es ausreichend Zeit, um ein gegenseitiges Kennenlernen und vertrauensbildende Gruppenprozesse zu befördern oder mögliche Konflikte bearbeiten zu können (DT, 675–677, 716, EF, 853–855). Gerade bei der Arbeit mit Gruppen, in denen bereits Konflikte bestehen, können politische Bildner*innen hier vor allem in Kurzzeitseminaren an ihre Grenzen kommen (EF, 570–581).

Während es für die emotionalen Lehr-Lernprozesse im Seminar durchaus sinnvoll sein kann, über Diskriminierungserfahrungen zu sprechen und Emotionen zu zeigen, braucht es zum Schutz der Betroffenen vor erneuten unangenehmen Erfahrungen und Verletzungen geeignete Bedingungen in Hinblick auf Raum, zeitliche Ressourcen und Zusammensetzung und Atmosphäre in der Gruppe.

4.1.3 Zwischenfazit

Scham, die im Zusammenhang mit Diskriminierung erfahren wird, kann als Hinweis verstanden werden auf die Internalisierung von abwertenden Botschaften des ‚Anders‘- Sein, die über Ideologien der Ungleichheit im Laufe der Sozialisation vermittelt werden. Durch beschämende Diskriminierungen und Erfahrungen von Ausschluss, Isolation, Missachtung, Benachteiligung und Abwertung werden diese für die einzelne Person praktisch erfahrbar. Scham zeigt sich hier im Kontext der (Re)produktion von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen und verweist, hierin verstehe ich den ‚perfiden‘ Charakter der Scham (Mecheril 1995: 104), auf eine Selbstbeteiligung des Subjektes. In Seminaren der diskriminierungskritischen Bildung wird Diskriminierungsscham aufgrund des Lerngegenstandes und den emotionalen biografischen Erfahrungen der Teilnehmenden bedeutsam. Aufgrund der Selbstabwertung und Unterdrückung, auf welche die Diskriminierungsscham verweist, und die damit verbundenen Erfahrungen der Verletzung von grundlegenden menschlichen Bedürfnissen ist eine Auseinandersetzung mit Diskriminierungsscham für die diskriminierungskritische Bildungsarbeit unumgänglich. Vor dem Hintergrund einer subjektorientierten Arbeitsweise und den Zielen der Anti-Diskriminierung erscheint es deshalb sinnvoll, sich mit Möglichkeiten für die Begleitung von Verarbeitungsprozessen und die Entwicklung konstruktiver Umgangsstrategien auseinanderzusetzen. Im Material wird deutlich, dass es sich bei der Auseinandersetzung mit eigenen einschneidenden, biografischen Erfahrungen einer *existentiellen Scham* (Hilgers 2006: 25) generell um langfristige, mühsame und zeitintensive, individuelle Prozesse handelt. Im Rahmen des Seminars kann Raum geschaffen werden, sich beim Sprechen über Diskriminierungserfahrungen auch einer möglichen Scham bewusst zu werden. Als hilfreich für das ‚Erkennen‘ und ‚Spüren‘ von Scham wird hier das Finden von Worten für die Benennung von oftmals ‚unsprechbaren‘ schamvollen Diskriminierungserfahrungen erachtet. Durch den Austausch mit anderen Personen, die ähnliche Erfahrungen machen, kann dies unterstützt werden. Gibt es im Seminar ausreichend Zeit, Raum und Vertrauen für das Sprechen über schmerzhaft Diskriminierungserfahrungen sowie das Zeigen von Gefühlen

und ist die Gruppe in der Lage empathisch damit umzugehen, dann kann innerhalb des Seminars eine ‚Verbindung zu sich selbst‘ sowie eine ‚Verbindung zu anderen‘ hergestellt werden. Den verletzenden und isolierenden Erfahrungen von Diskriminierung wird dann mit Erfahrungen von Anerkennung, empathischer Anteilnahme und Gemeinschaft begegnet. Gleichzeitig ermöglicht das Miterleben der geteilten Erfahrungen für andere Teilnehmende einen Perspektivwechsel, der zu einem tieferen, auch emotionalen Nachvollziehen der Wirkung von Stereotypen, Vorurteilen und Diskriminierung führen und zu solidarischem, ‚verbindenden‘ Handeln motivieren kann.

Aus diskriminierungskritischer Perspektive gilt es mit einer Diskriminierungsscham transformativ zu arbeiten und dieser langfristig entgegenzuwirken. Das wirft die Frage auf, ob dies auch für *Privilegierungsscham* gilt, die von den Interviewpartnerinnen in einer deutlichen Abgrenzung zur Diskriminierungsscham thematisiert wurde.

4.2 Privilegierungsscham

„Aber es gibt auch ein Teil von Scham bei den Nicht-Betroffenen. Wenn wir über Privilegien sprechen und so. Da hab ich das wie gesagt nicht als Wort- als Gefühl wurde es auch nicht so gezeigt. Aber auf andere Art und Weise. Es war vielleicht unangenehm für jemanden, das so zu merken ‚Ah, guck mal, ich habe so viele Privilegien‘ oder ‚Mir gehts gut‘. Sowas. Wie gesagt, ich kann das nicht so genau benennen. Niemand hat gesagt ‚Ich schäme mich‘. Aber ich konnte das so in dieser Art und Weise spüren, dass es auch nicht leicht ist, das zu ertragen.“ (EF, 678–685)

Elena Flores benennt neben der Scham, die mit Diskriminierungserfahrungen einhergeht, auch eine Scham, die im Zusammenhang mit *Privilegien* und *Privilegierung* steht. Unter *Privilegierung* als Gegenbegriff zu Diskriminierung kann „aus gesellschaftlicher Sicht der Zugang zu mehr Chancen, Wahlmöglichkeiten und mehr Macht im Vergleich zu anderen auf Grund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe“ (Rommelspacher 2006: 5) verstanden werden. Der eigenen Bevorteilung steht die Benachteiligung anderer gegenüber. Manche Menschen verfügen aufgrund ihrer jeweiligen sozialen Positionierungen über mehr Privilegien, die ihre Handlungsspielräume erweitern, als andere Menschen. Diese Privilegien bleiben jedoch in der Regel unbemerkt,

unsichtbar und unbenannt (Kimmel 2017:14).⁴⁷ Die Interviewpartnerin Marie Hecht spricht von der Scham, die in diesem Zusammenhang auftritt, als „Privilegierungsscham“ (MH, 754). *Privilegierungsscham* ist ebenso wie die *Diskriminierungsscham* eng an die gesellschaftliche Positionierung der (potentiellen) Schamsubjekte gebunden, welche als Kriterium für die Differenzierung von Schamformen erneut zu einer schamrelevanten Bezugsgröße wird. Für die Auseinandersetzung mit dem Phänomen Privilegierungsscham beziehe ich mich in diesem Kapitel vor allem auf die Interviews von Marie Hecht und Daniela Thimm. An erster Stelle steht dabei die Frage, in welchen Seminar-situationen Scham auftritt und woran die Interviewpartnerinnen diese fest-machen (4.3.1). Wenn Elena Flores von der Erkenntnis „Mir geht’s gut“ spricht, so scheint dies einen eher ungewöhnlichen Auslöser für Reaktionen von Scham darzustellen. Dies wirft an zweiter Stelle die Frage auf, worin das schamrelevante Scheitern einer Privilegierungsscham besteht und entlang wel-cher normativen Maßstäbe dies als solches bewertet wird (4.3.2). Im Anschluss untersuche ich, welche Bedeutungen die Interviewpartnerinnen der Privilegie-rungsscham innerhalb diskriminierungskritischer Lehr-Lernprozesse zuschrei-ben (4.3.3) und welche Handlungsstrategien sie schließlich für einen produk-tiven Umgang mit jener Scham wählen und vorschlagen (4.3.4).

4.2.1 „Über Privilegien sprechen“⁴⁸ – schamrelevante Seminarsituationen

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass schamrelevante Situationen im Zusam-menhang mit Privilegien im Seminar dann auftreten, wenn diese beim ‚Spre-chen über Privilegien‘ (DT, 508; EF, 679) zum Gegenstand einer selbstrefle-xiven Auseinandersetzung werden. Sowohl von Marie Hecht als auch von Daniela Thimm wird das potentielle Auftreten einer Privilegierungsscham in Verbindung gebracht mit der Durchführung der Übung ‚Power Flower‘ (DT, 488–509; MH, 760–782), eine Übung die im Kontext des Anti-Bias-Ansatzes entstanden ist (Europahaus Aurich/Anti-Bias-Werkstatt 2007b). Anhand eines Arbeitsblattes werden die Teilnehmenden aufgefordert, ihre eigene Positionie-rung entlang gesellschaftlich bedeutsamer Differenzlinien erst für sich selbst

47 Michael Kimmel nutzt für die Beschreibung von Privilegien die Metapher des Rücken-windes: Lläuft man mit ihm, dann bemerkt man ihn oftmals nicht, während er uns beim Vor-wärtskommen unterstüzt. Erst wenn man sich umdreht und gegen die Windrichtung läuft, wird die Stärke des Widerstandes spürbar (Kimmel 2017: 14).

48 EF, 679

zu reflektieren und anschließend in der Kleingruppe darüber ins Gespräch zu kommen. In der Großgruppe geht es im dritten Schritt um den Austausch zu Fragen von Zugehörigkeit und Ausschluss sowie strukturelle Machtungleichheiten und um die gemeinsame Entwicklung eines „verantwortungsvollen und konstruktiven Umgangs mit der eigenen Macht und den eigenen Privilegien“ (ebd.: 1). Für den Reflexionsprozess wird mit der Abbildung einer Blüte gearbeitet, in deren Inneren unterschiedliche Differenzmerkmale aufgeführt sind. Die Teilnehmenden werden aufgefordert, die inneren oder äußeren Blütenblätter auszumalen, je nachdem, ob sie aufgrund der Ausprägung dieses Merkmals innerhalb der Gesellschaft die Erfahrung machen „privilegiert/ bevorzugt“ oder „diskriminiert/benachteiligt“ zu sein (ebd.).⁴⁹ Diese Übung kann insofern als methodisch initiiertes Perspektivwechsel verstanden werden, als dass vor dem Hintergrund von macht- und diskriminierungskritischer Theorien die eigenen Positionierungen innerhalb gesellschaftlich wirkmächtiger Differenzordnungen (s. Kapitel 2.2.1) zu einem Kriterium der Selbstbetrachtung der Teilnehmenden werden. Wird davon ausgegangen, dass eigene Privilegierungen ebenso wie Vorstellungen von Normalität oftmals unbenannt und unsichtbar bleiben bzw. unsichtbar gemacht werden, kann dieser Perspektivwechsel gerade für mehrfach-privilegierte Menschen mit neuen Erkenntnissen über sich selbst einhergehen. Für die Teilnehmenden wird etwas zuvor eher Unsichtbares in doppelter Weise ‚sichtbar‘: Die Bedeutung von Privilegierungen, deren Verhältnis zu Diskriminierung sowie die eigenen privilegierten Positionierungen werden sowohl bewusst gemacht, als auch durch die ausgemalten Blütenblätter visualisiert und damit für das Selbst und potentiell auch für andere sichtbar. Aufgrund dieses Moments der Sichtbarkeit und der Initiierung eines Perspektivwechsels, der innerhalb des entwickelten Schamverständnisses eine zentrale Voraussetzung für das Auftreten von Scham ist (Landweer 1999: 209, s. Kapitel 2.1.1), verstehe ich diese Übung als eine schamrelevante Übung.

Für die interviewten politischen Bildnerinnen kann Scham eine mögliche Reaktion auf diese selbstreflexiven Auseinandersetzungsprozesse sein. Unterschiedliche Erfahrungen und Beobachtungen bei der Durchführung der Übung

49 Die Dichotomie von privilegiert/diskriminiert und bevorzugt/benachteiligt ist innerhalb dieser Übung bewusst intendiert, um anhand damit verbundener Irritationen bei der Selbstpositionierung die Problematik von binär konstruierten Differenzordnungen zu thematisieren. Die Teilnehmenden haben außerdem die Möglichkeit ein drittes Blütenblatt zu ergänzen oder, je nach Durchführung der Methode, in das Innere der Blüte eigene Differenzmerkmale zu ergänzen (Europahaus Aurich/Anti-Bias-Werkstatt 2007b: 1).

veranlassen sie zu der Vermutung, dass Scham innerhalb dieser Situationen eine relevante Emotion ist. Daniela Thimm erzählt von einer Seminarsituation, in welcher der ‚doppelten Sichtbarkeit‘ der eigenen gesellschaftlichen Positionierung mit Impulsen des Verbergens und Wünschen nach Unsichtbarkeit begegnet wird: Eine Teilnehmende, die sie als mehrfach-diskriminiert las, forderte einen Vergleich der ausgemalten Arbeitsblätter. Vor allem von jenen Teilnehmenden, bei denen Daniela Thimm von überwiegend privilegierte Positionierungen ausging, wurde dies jedoch abgelehnt (DT, 494–509). Dahinter vermutet sie unterschiedliche Ursachen:

„Das kann auch wirklich viele Gründe haben. Also ich würde niemals die Leute dazu ermutigen, das zu zeigen. Weil es gibt Sachen wie sexuelle Orientierung oder so, das halten viele Leute am Arbeitsplatz geheim aus guten Gründen. Da würde ich jetzt nicht sagen ‚Packt das jetzt mal alle auf den Tisch.‘ Aber es ist schon interessant, weil sich das eher wiederholt, dass die Leute doch oft Schwierigkeiten haben über ihre Privilegien zu sprechen. Und da kann man sich natürlich fragen, was dahintersteckt. Und so eine spontane Mutmaßung ist dann oft schon Scham.“ (DT, 502–509)

Impulse des Verbergens der eigenen Positionierung, vor allem dann, wenn sie sich auf eher unsichtbare Merkmale wie z. B. sexuelle Lebensweisen beziehen, können einerseits als Ausdruck des Schutzes vor antizipierten Benachteiligungen und Diskriminierungen sowie als Schutz vor Verletzungen der eigenen Intimsphäre verstanden werden. Andererseits können das Verbergen und die Schwierigkeit einer Thematisierung eigener Privilegierungen auch auf potentielle Erfahrungen von Scham zurückgeführt werden.

Ob die Auseinandersetzung mit eigenen Privilegierungen mit Erfahrungen von Scham verbunden ist, bleibt, wie es die Formulierung der „spontanen Mutmaßung“ ausdrückt, bei allen Interviewpartnerinnen eine Vermutung. Bereits im Eingangszitat von Elena Flores wird deutlich, dass Scham von den Teilnehmenden als solche in der Regel nicht verbal („Niemand hat gesagt ‚Ich schäme mich‘“, EF, 683–684) oder nonverbal artikuliert wird („es wurde auch nicht so gezeigt“, EF, 680). Marie Hecht führt dies auf die Schwierigkeit zurück, eigene Erfahrungen von Scham in Worte zu fassen, stattdessen werden diese „irgendwie umschrieben“ (MH, 570). Weil der Ausdruck von Scham uneindeutig ist, werden von den Interviewpartner*innen unterschiedliche Phänomene als Hinweise auf eine potentielle Privilegierungsscham gedeutet. Dazu gehört die Wahrnehmung eines diffusen Unwohlseins. Beschreibungen, die hier von den

Bildnerinnen verwendet werden, sind „unangenehm“ (EF, 681), „nicht leicht [...] zu ertragen“ (EF, 684), „Verunsicherung“ (DT, 491), „Schwierigkeiten“ über eigene Privilegien „zu sprechen“ (DT, 508), „Betroffenheit oder irgendwie so schockiert“ (MH, 571–572). Marie Hecht deutet außerdem Schweigen („Stille“, MH, 771), das Senken des Blicks (MH, 773) und eine gehemmte Kommunikation („Wir kommen nicht ins Gespräch“, MH, 772) als Hinweise auf ein mögliches Schamerleben. Diesen eher passiven Handlungen stellt sie mit Blick auf die Durchführung der Übung ‚Power Flower‘ nach außen gerichtete Handlungen der Relativierung, Kritik und Ablehnung der Übung gegenüber, welche sie als „Aufbäumen gegen die Scham“ (MH, 779) deutet. Vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen lassen sich Unwohlsein, Passivität, Kontaktabbruch oder Abwehr durchaus auf mögliche Erfahrungen von Scham zurückführen (s. Kapitel 2.1.3). Sie können aber, wie es Daniela Thimm im Zusammenhang mit Impulsen des Verbergens aufzeigt, auch ganz andere Ursachen haben. Marie Hecht benennt vergleichsweise deutlich Verhaltensweisen als Ausdrucksformen von Scham und Handlungen als „Schamabwehrmechanismen“ (MH, 776). Daniela Thimm hingegen relativiert die Bedeutung von Scham bei der Bewusstwerdung eigener Privilegien („werden schon ein bisschen eine Rolle spielen“, DT, 511) ebenso wie die Gültigkeit eigener Deutungen über schamrelevante Phänomene, indem sie ihre subjektive Perspektive kennzeichnet („da habe ich als Trainerin schon das Gefühl“, DT, 492).

Die Relativierung der Bedeutung von Scham als eine von mehreren potentiellen Ursachen für Handlungen und Verhaltensweisen kann einerseits vor dem Hintergrund einer generellen Uneindeutigkeit, Unsichtbarkeit und Verborgenheit von Scham in modernen Gesellschaften gelesen werden (s. Kapitel 2.1.3 und 2.1.5). Aber auch ein Unbehagen der Bildnerinnen hierzu eine nicht ausreichend überdachte, eindeutige Aussage zu treffen, monokausale Zusammenhänge zu konstruieren oder machtvolle Interpretationen subjektiver Handlungsmotivationen vorzunehmen, vor allem wenn sich diese auf eine eher tabuisierte Emotion beziehen (s. Kapitel 2.1.5), könnten ausschlaggebend für die Relativierung eigener Aussagen sein.

Aus drei Gründen gehe ich trotz der benannten Uneindeutigkeiten und Relativierungen davon aus, dass es sich bei der Auseinandersetzung mit eigenen Privilegierungen um eine Seminarsituation handelt, die das Potential hat, Scham auszulösen: (a) Deren Bedeutungszuschreibung als schamrelevante Situation durch die interviewten politischen Bildner*innen, (b) die Initiation des Perspektivwechsels als kennzeichnendes und voraussetzendes Moment von

Schamsituationen sowie (c) die Beschreibung von schamrelevanten Handlungen und Erlebnisse als Indikatoren von Scham, zu denen ein diffuses Unwohlsein, Impulse des Verbergens, Passivität, gehemmter bzw. abgebrochener Kontakt und Abwehrhandlungen zählen. Für die weitere Interpretation des Datenmaterials ergibt sich daraus die Frage, worin genau der *Anlass* von Scham bei der Reflexion eigener Privilegierungen besteht?

4.2.2 *Hab ich das „verdient“⁵⁰? Bin ich „Eine von den Guten“⁵¹? – schamrelevante Infragestellungen des idealen Selbstbildes*

Für die Untersuchung des Kerns einer Privilegierungsscham zeigten sich die von den Interviewpartner*innen in Erster-Person ausgesprochenen Gedanken und Äußerungen der lernenden Personen als besonders aufschlussreiches Datenmaterial. Die Bildnerinnen vollzogen hier einen empathischen Perspektivwechsel im Hinblick auf die Lernprozesse der Teilnehmenden oder erinnern und reflektieren eigene Lernerfahrungen. Die Verbalisierungen reflektierter bzw. antizipierter Lernerkenntnisse bezeichne ich als „Lernzitate“. Zwei davon finden sich bereits im Eingangszitat von Elena Flores wieder: „Mir geht’s gut“ und „Ah, guck mal, ich habe so viele Privilegien“ (EF, 682). Herausgelöst aus dem Interviewkontext scheint es sich auf den ersten Blick bei der Erkenntnis des eigenen Wohlbefindens und der eigenen Vorteile um einen eher ungewöhnlichen Schamanlass zu halten, bei dem sich das Moment des schamrelevanten Scheiterns nicht sofort erschließt. Leitend für dieses Kapitel ist deshalb die Frage, wie Privilegierungen zum Anlass von Scham werden können, worin das Moment des Scheiterns besteht und entlang welcher normativen Maßstäbe ein Scheitern erlebt wird. Anhand weiterer Lernzitate, einer tiefergehenden Betrachtung der darin gewählten Begriffe *Verdienst* und *Verantwortung* und der Hinzuziehung (scham)theoretischer Überlegungen arbeite ich im Folgenden zwei schamrelevante Verunsicherungen des eigenen Selbstbildes als potentielle Anlässe einer Privilegierungsscham heraus.

a) Der ‚eigene Verdienst‘? – schamrelevante Infragestellungen eines individualisierten Selbstbildes als autonomes Subjekt

50 DT, 902

51 MH, 134

Ein Motiv, das bei Daniela Thimm im Zusammenhang mit der Bewusstwerdung eigener Privilegierungen in zwei Lernzitate (DT, 514, 903) genannt wird, ist das des ‚Verdienst‘:

„Einerseits denk ich schon, dass sich die eigenen Privilegien bewusst zu machen, dass da schon eine gewisse Scham einhergeht. Einfach zu merken ‚Ok, ich hab nicht alles verdient, was ich habe. Wo ich bisher dachte, ich hab das alles verdient.“ (DT, 900–903)

Zur Entschlüsselung der Schampotentiale, die mit der Erkenntnis ‚nicht alles verdient zu haben‘ einhergehen, scheint mir eine genauere Betrachtung des Begriffs *Verdienst* aufschlussreich. Im Alltagssprachlichen Gebrauch kann sich dieser entweder auf die Vergütung von Arbeit oder erzielte Gewinne beziehen oder beschreiben, dass jemand den Gegenwert bzw. die Voraussetzung für eine bestimmte ‚Reaktion, Einschätzung o. Ä. Wert‘ (Dudenredaktion o. J.) erfüllt (‚etwas zu Recht verdienen‘). Worin genau der ideelle oder materielle Wert des Verdienstes besteht (‚das alles‘), bleibt in Daniela Thimms Aussage unbestimmt. Ich gehe davon aus, dass die Infragestellung des ‚eigenen Verdienstes‘ vor allem dann schamrelevant wird, wenn die Vorstellung, ausschließlich durch individuelle Leistung Werte wie Erfolg, Status, Wohlstand oder Anerkennung erreicht zu haben, Bestandteil des individuellen Selbstbildes und damit verbundener normativer Orientierungen ist. In Hinblick auf relevante gesellschaftliche Kontextbedingungen (s. Kapitel 2.1.5) lassen sich Individualisierungstendenzen und Konzeptionierungen eines autonomen, souveränen Subjektes in modernen Gesellschaften ebenso nennen wie meritokratische Leistungsprinzipien. Vor allem in US-amerikanischen, Theorien zu *white privileges* (u. a. McIntosh 1989; Tatum 1992) finden sich Individualismus und ein ‚myth of meritocracy‘ (McIntosh 1989: 11) als Begründungen für Abwehrreaktionen aus privilegierter Perspektive. In der Reflexion ihrer rassistiskritischen Bildungsarbeit geht Beverly D. Tatum (1997) in diesem Zusammenhang von einer doppelten Bedrohung bei der Bewusstwerdung struktureller Privilegierungen aus: ‚Understanding racism as a system of advantage that structurally benefits Whites and disadvantages people of color on the basis of group membership threatens not only beliefs about society but also beliefs about one’s own life accomplishments‘ (ebd.: 103).⁵² Kollektive Norm- und

52 In ihrer Reflexion bezieht sie sich dabei auf ein Beispiel der Unternehmensberaterin Nancie Zane (1997), in dem das Motiv des Verdienstes wiederkehrt: ‚For example, organizational consultant Nancie Zane writes that senior White male managers ‘were clearly invested in the notion that their hard work, ingenuity and skills had won them their senior-level positions.’

Wertvorstellung von Individualismus und meritokratischen Leistungsprinzipien können durch das Aufzeigen systematischer Benachteiligungen und Privilegierungen einerseits infrage gestellt werden. Tritt jedoch Scham als Reaktion auf die Bewusstmachung eigener Privilegierung auf, weil in der strukturellen Bevorteilung ein Scheitern am Ideal des ‚eigenen Verdienstes‘ durch individuelle Leistung erlebt wird, dann zeigt sich darin jedoch viel mehr die Verbindlichkeit jener normativen Vorstellungen für das eigene Selbstbild. Das Aufzeigen struktureller Bevorteilung durch Dritte kann dann als beschämende Infragestellung des ‚eigenen Verdienstes‘ erlebt werden.

Ich gehe davon aus, dass diese Interpretation des Schamanlasses in der Infragestellung des ‚eigenen Verdienstes‘ im Praxisfeld der Interviewpartnerinnen eher von nachrangiger Bedeutung ist.⁵³ So finden sich im Datenmaterial über das Motiv des *Verdiensts* hinaus keine weiteren eindeutigen Anhaltspunkte für die vorgenommene Lesart des Lernzitates. Daniela Thimms zweites Lernzitat, indem die Annahme ‚unverdienter Privilegien‘ erneut auftaucht, ist im Folgenden der Ausgangspunkt für die weitere Suche nach Anlässen der Privilegierungsscham.

b) „Eine von den Guten“? – schamrelevante Infragestellungen des moralischen Selbstbildes

„Weil ich denke so ‚Ja, Scham und Schuldgefühle werden schon ein bisschen eine Rolle spielen.‘ Aber ich denke, dass natürlich auch der innere Konflikt irgendwo da ist ‚Hm, will ich die Privilegien eigentlich haben? Will ich die nicht haben? Ich hab die vielleicht unverdientermaßen bekommen, aber vielleicht tu ich ja doch was um sie zu behalten. Bringt das jetzt eine Verantwortung mit sich? Wie werd ich der gerecht? Oder wie füll ich da meine Machtposition aus?“ (DT, 510–516)

As others talked about the systemic racist and sexist barriers to their own achievement, ‘white men heard it as a condemnation that they somehow didn’t ‘deserve’ their position‘ (Tatum 1997: 103).

53 Eine Vermutung wäre hier, dass die interviewten politischen Bildnerinnen überwiegend mit Teilnehmenden arbeiten, für die Normen- und Wertvorstellungen eines Individualismus und eines meritokratischen Leistungsprinzips eher von geringer Relevanz sind oder bereits kritisch betrachtet wird (z. B. bei der Arbeit mit freiwilligen Teilnehmenden und Multiplikator*innen aus dem Non-Profit-Bereich). Eine weitere Vermutung wäre, dass es z. B. bei der Arbeit mit jungen Erwachsenen noch vergleichsweise wenig ‚eigenen Verdienst‘ gibt, der infrage gestellt werden kann.

In ihrer Überlegung, ob und in welcher Weise Scham im Zusammenhang mit der Bewusstwerdung eigener Privilegien relevant wird, thematisiert Daniela Thimm Privilegierungsscham zusammen mit Schuldgefühlen im Kontext von Verantwortung. Um zu verstehen, was dies für potentielle Anlässe einer Privilegierungsscham bedeutet, möchte ich einen genaueren Blick auf den Begriff *Verantwortung* werfen. Im Alltagssprachlichen Gebrauch kann *Verantwortung* als ein „Einstehen“ eines*einer Akteur*in „für die Folgen seiner Handlungen in Relation zu einer geltenden Norm“ (Heidbrink 2017: 5) verstanden werden. Vorausgesetzt wird in diesem Verständnis die „Freiheit des Handelns, die kausale Verursachung von Konsequenzen und die Kenntnisse der Umstände“ (ebd.: 4). Daniela Thimm spricht von dem ‚Ausfüllen von Machtpositionen‘ und formuliert an anderer Stelle, dass es gilt, die mit privilegierten Positionierungen verbundene Macht „abzubauen oder anders zu nutzen“ (DT, 545). Die normative Bezugsgröße zur Bestimmung eines verantwortungsvollen Handelns scheint hier in der Herstellung von Werten wie soziale Gerechtigkeit, Chancengleichheit und Diskriminierungsfreiheit zu bestehen. Mit der Trias von Scham, Schuld und Verantwortung bewegt sich eine Privilegierungsscham im Feld moralisch-ethischer Fragestellungen, in dem Verantwortung als „(universal)moralische Verantwortung“ (Lenk 2017: 68) gegenüber dem Wohlergehen von Personen und Lebewesen in Erscheinung tritt.⁵⁴ Scham und Schuld werden dann bedeutsam, wenn „man entweder seiner Verantwortung nicht nachgekommen ist oder die Verantwortung für ein Übel zu übernehmen hat“ (Schmiedl-Neuburg 2017: 209). Neckel (1993) würde in diesem Fall von einer ‚moralischen Scham‘ „als Begleitung der Schuld“ (Neckel 1993: 250) sprechen, die „Handlung, Verantwortung, Fremdschädigung“ voraussetzt (ebd.; s. Kapitel 2.1.2).

Über die Auseinandersetzung mit Privilegierung und Diskriminierung wird das eigene Wohlergehen („Mir geht’s gut“, Elena Flores, 682) in Zusammenhang gebracht mit dem Wohlergehen strukturell benachteiligter Anderer und damit aus moralischen Gesichtspunkten betrachtet. Bei der Einschätzung der eigenen Schuld und Verantwortung für die Benachteiligung anderer scheint es jedoch keine eindeutigen Aussagen zu geben. Dies spiegelt sich in den Interviews an unterschiedlichen Stellen wider: in der Relativierung der Bedeutung von

54 Verantwortung ist nicht ausschließlich eine moralische Frage, sondern kann sich beispielsweise auch auf Kausalzusammenhänge (Handlungs(ergebnis)verantwortung), juristische Aspekte (rechtliche Verantwortung) oder spezifische Rollen und Aufgaben (Rollen- und Aufgabenverantwortung) beziehen (Heidbrink 2017: 10–11).

Scham- und Schuldgefühlen als Reaktion auf die Bewusstwerdung eigener Privilegierung („schon ein bisschen eine Rolle“, DT, 510, „dass da manchmal auch sowas wie Scham mitschwingt“ DT, 493), der Unbestimmtheit der Verantwortung („damit muss ja irgendeine Verantwortung verbunden sein“, DT, 495), eher unspezifischen Erfahrungen der „Verunsicherung“ (DT, 490) oder die Beschreibung eines ‚inneren Konflikts‘ (DT, 511). Diesen ‚inneren Konflikt‘ lese ich als Ausdruck davon, dass die Kriterien des ‚freien Handelns‘, der ‚kausalen Zusammenhänge‘ und der ‚Kenntnis der Umstände‘ zur retrospektiven Bewertung von individueller Verantwortung nur bedingt herangezogen werden können. So ist die eigene Involviertheit oft unbewusst, nicht aktiv selbst gewählt und eine Kausalität von Handlung und Wirkung ist eher indirekt über strukturelle Zusammenhänge gegeben. Die in den Seminaren gewonnene ‚Kenntnis der Umstände‘ und das Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten eröffnet jedoch durchaus eine neue Verantwortung für zukünftige Handlungsentscheidungen. Die Schuld im Moment der Bewusstwerdung bleibt, wenn sie sich nicht auf konkrete eigene Handlungen der mehr- oder weniger bewussten (Re-)Produktion von Ungleichheit richtet, eine eher diffuse Schuld aufgrund des eigenen *Seins*. In Anlehnung an den Philosophen Karl Jaspers (1946) spricht Maria-Sybilla Lotter (2019) von einer *metaphysischen Schuld*: Erfahrungen von „Mitschuld, Korruption oder moralischer Befleckung“ treten in Erscheinung, wenn Individuen auch ohne die Voraussetzung eines eigenen Tuns „den Verhältnissen nicht zustimmen, sondern sie innerlich ablehnen, im Wissen, dass sie gleichwohl von der Ungerechtigkeit, etwa als Mitglied einer privilegierten Schicht, profitieren“ (ebd.: 82).^{55, 56} Zu vermuten wäre, dass

55 In ihrem Artikel „Ich bin schuldig, weil ich bin (weiß, männlich und bürgerlich) – Politik als Läuterungsdiskurs“ geht die Moralphilosophin Maria-Sybilla Lotter (2019) unter anderem der Frage nach, auf welchem Schuldverständnis eine Kollektivschuld aufgrund der Zugehörigkeit zu einer privilegierten Gruppe beruht. Ausgangspunkt ist ihre sicherlich streitbare und von ihr selbst unbegründete These einer „Moralisierung der politischen Sphäre“ (ebd.: 67) und einer „Besessenheit mit Schuld“ (ebd. 74), welche sie in aktuellen, vor allem von linken Bewegungen geführten politischen Diskussionen und in Moralisierungen unterschiedlicher alltagsweltlicher Lebensbereiche beobachtet. Dennoch eignet sich ihre kulturhistorische Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Schuld für das Nachvollziehen eines Phänomens der Privilegierungsscham.

56 Ein Hinweis auf eine Scham, die mit einer Kollektivschuld einhergehen kann, findet sich außerdem im Interview mit Elena Flores. Sie erwähnt, dass wenn es in Seminaren um Nationalsozialismus und die Auseinandersetzung mit dem Holocaust geht, „ein leichter Ton von dieser Scham“ (690–691) im Zusammenhang mit der „Geschichte mit dem Holocaust und der Familie“ bedeutsam werden kann (EF, 693–698).

auch Privilegierungsscham eher weniger intensiv auftritt, wenn Schuld eher diffus und abstrakt bleibt.

Im Interview mit Marie Hecht finden sich jedoch auch Stellen, die auf ein durchaus überwältigendes Potential einer Privilegierungsscham verweisen. An einer Stelle formuliert die interviewte politische Bildnerin ein *Lehrzitat* als Negativbeispiel: „Also kein ‚In your face! Na? Merkste jetzt mal, wie scheiße du bist und privilegiert?‘“ (MH, 652–653). Auch wenn Marie Hecht einen solchen Umgang mit Privilegien bezogenen Lernsituationen ablehnt, so verweist dieses Zitat dennoch auf das beschämende und überwältigende Potential jener Lernsituationen. Die Erkenntnis über die zuvor unbewusste Privilegierung wird, wie es die Aufzählung von „scheiße und privilegiert“ vermuten lässt, in einen direkten Zusammenhang gebracht mit dem Wert der gesamten Person. Die abwertende Botschaft trifft die Person nun unvermittelt ‚mitten ins Gesicht‘ („in your face“). Damit die Abwertung im Individuum Schamgefühle auslöst, muss sie als Selbstabwertung übernommen werden (s. Kapitel 2.1.3). Es stellt sich die Frage, worin dabei der normative Maßstab der Selbstbeurteilung besteht. Eine mögliche Antwort findet sich in Marie Hechts Erzählungen über ihre eigenen diskriminierungskritischen „Bewusstseinswerdungsprozesse“ (MH, 137) im Zuge ihres Auslandsfreiwilligendienstes. Diese kontextualisiert sie vor dem Hintergrund ihrer moralischen Erziehung innerhalb der Familie, der sie „so eine kirchliche Linksverortung“ (MH, 122) zuschreibt:

„Also es war so eine Haltung, die ich mitbekommen hab von mir zu Hause, dass es wichtig ist, fürs Gute einzustehen. Und das ist das Gute und das ist das Schlechte und Rassismus ist schlecht und irgendwie das ist gut. Wo es auch nie so klar benannt wurde, aber es gab immer irgendwie so- Und ich glaube, deshalb war ich dann auch durch den Freiwilligendienst irgendwie interessiert daran ‚wie funktioniert denn das?‘. Und ich glaub, ich hatte eine starke Haltung von ‚das ist gut und das ist schlecht‘ und ‚ich bin auf der guten Seite‘. [...] Also ich bin auf der guten Seite von ‚Ich hab’s gecheckt, dass es schlecht ist, und deshalb bin ich eine von‘ den Guten.‘ Und beim Freiwilligendienst ist das im Ausland auch angekratzt worden.“ (MH, 123–135)

Marie Hecht betont hier die hohe Bedeutung der religiösen und politisch-weltanschaulichen moralischen Normen und Werte ihrer Familie für die Herausbildung einer grundlegenden Einstellung und Handlungsorientierung („für das Gute einzustehen“). Kennzeichnend für ihre „Haltung“, dies wird in diesem Zitat in der mehrfachen Wiederholung besonders hervorgehoben, ist die binäre

Denklogik eines Entweder-Oder von ‚gut‘ und ‚schlecht‘. Die eigene moralische Selbstverortung innerhalb dieses binären Schemas erfolgt dabei über ein grundsätzliches Interesse an gesellschaftlichen Zusammenhängen („ein Interesse an, wie funktioniert Gesellschaft“, MH, 116–117), das (vermeintliche) Erkennen („Ich hab’s gecheckt“), das Benennen („Das ist gut und das ist schlecht“) und das Ablehnen gesellschaftlicher Phänomene wie Rassismus, die aus ethisch-moralischen Gesichtspunkten als ‚schlecht‘ bewertet werden. Marie Hechts Selbstverständnis als ‚Eine von den Guten‘ erfolgt dabei über eine Distanzierung und Abgrenzung zu all jenem, was als ‚schlecht‘ verstanden wird, das damit gleichsam als möglicher Bestandteil des Eigenen ausgliedert wird. Gerade in Anbetracht von Rassismus sind hier auch gesamtgesellschaftliche Diskurse bedeutsam, in denen Rassismus als Praxis rechtsextremistischer Gruppierungen benannt und sich damit vom Rassismus als Problem der Anderen distanziert wird (Messerschmidt 2014: 45).

Marie Hechts ‚reines‘ und unbeschädigtes moralisches Selbstbild als ‚Eine von den Guten‘ wird schließlich durch ihre Erfahrungen während eines Freiwilligendienst im globalen Süden beschädigt („angekratzt“). Viel bedeutsamer sind für sie jedoch Lernprozesse, die sich im Anschluss an den Freiwilligendienst während persönlicher Begegnungen, im Kontext ihres Studienpraktikums in einer Bildungsstätte und bei Teilnahme an Veranstaltungen der diskriminierungskritischen Bildung vollzogen (MH, 141–156). Diese Prozesse waren für sie von Erkenntnissen über die eigene Involviertheit gekennzeichnet: Da „gabs so Situationen, wo ich so dachte: ‚Okay, krass! Das ist irgendwie- Interesse reicht irgendwie nicht aus, sondern es ist irgendwie- ich bin da auch mit involviert“ (MH, 156–157 Abs. 14). Während Marie Hecht ihr moralisches Selbstbild als ‚Eine von den Guten‘ über die Distanzierung vom ‚Schlechten‘ konstruiert, stellt die eigene Involviert in als ‚schlecht‘ bewertete gesellschaftliche Ungleichheitsphänomene dieses Selbstbild in Frage. Denn innerhalb einer binären Denklogik von gut/schlecht müsste diese Erkenntnis im Umkehrschluss bedeuten, dass man selbst ‚Eine von den Schlechten‘ wäre. In einer solchen absoluten Abwertung des Selbst, das an den eigenen moralischen Selbstidealen gescheitert zu sein scheint, sehe ich das Potential einer überwältigenden Scham, die durch die Bewusstwerdung eigener Privilegien im Kontext binärer Denkmuster von gut/schlecht ausgelöst werden kann. Auch für diese Interpretation eines potenziellen Schamanenlases finden sich Hinweise in rassismuskritischen Theorien aus dem US-amerikanischen Raum. Tema Okun (2010) benennt das „binary thinking“ (ebd.: 20) als „traditional western thought“ (ebd.: 224) und Teil von Ideologien einer *weißen* Überlegenheit

(*White Supremacy*). Eine Schwierigkeit beim Sprechen über Rassismus als ein System bestünde im Kontext binärer Denklögen darin, dass es als Diskussion darüber verstanden wird, wer ‚gut‘ und wer ‚schlecht‘ ist (ebd.: 111). Die Folge davon sind oftmals Leugnungen von Rassismus und/ oder Abwehrreaktionen (ebd.).

Zwei potentielle Anlässe einer Privilegierungsscham wurden anhand des Materials und unter Hinzuziehung theoretischer Überlegungen herausgearbeitet: (a) Die Scham aufgrund der Infragestellung des ‚eigenen Verdienstes‘, der Bestandteil eines idealisierten Selbstbildes innerhalb meritokratischer und individualistischer Gesellschaften ist, und (b) die Scham aufgrund eines Scheiterns am moralischen Selbstideal, das im Kontext einer binären Denklögen von ‚gut-oder-schlecht‘ entworfen wird. Dies wirft die Frage auf, welche Bedeutung die politischen Bildnerinnen einer Privilegierungsscham innerhalb diskriminierungskritischer Lehr-Lernprozesse zuschreiben und wie ein Umgang mit dieser Scham aussehen kann.

4.2.3 *„Es muss transformiert werden“⁵⁷ – Bedeutungen der Privilegierungsscham und Notwendigkeiten ihrer Transformation*

„Ich glaube, das ist ein Gefühl, ohne das wir in dem Kontext, wo wir uns dann bewegen mit diskriminierungssensibler Arbeit oder mit dem Abbau von Diskriminierung als Ziel, da kommen wir nicht um Scham drum rum. Weil Scham ist Teil eines Bewusstseinswerdungsprozesses der privilegierten Seite. Und, genau. Ich glaube, ich hab ganz viel, also um noch mal so zurück zu gehen zu meinen eigenen Erfahrungen, ich hab irgendwie Dinge mit meinem Kopf begriffen, dass sie ungerecht sind, aber ich hab mich nicht für sie geschämt. Und dann gabs verschiedene Bewusstseinswerdungsprozesse, die emotional auch gelaufen sind, wo ich angefangen hab mich zu schämen. Das meinte ich vorhin mit diesem ‚Der Kopf kann das verstehen, aber das Herz nicht.‘ Und ich glaube fürs Herz, damit das Herz auch lernt, ist Scham ein ganz wichtiges Gefühl, unaus- wie heißt das? unverzichtbar.“ (MH, 709–722)

Scham, das wird in dem Zitat deutlich, nimmt für Marie Hecht eine zentrale Bedeutung innerhalb diskriminierungskritischer Lernprozesse bei der Bewusstwerdung eigener Privilegierungen ein. Als ‚unvermeidbare‘ Emotion

57 DT, 973

(„da kommen wir nicht um Scham drum rum“) ist Scham für sie fester Bestandteil von Lernprozessen einer „privilegierten Seite“, worin sich gleichzeitig auch normative Vorstellungen über einen idealtypischen Verlauf der Lernprozesse widerspiegeln. Ich gehe davon aus, dass eine solche hohe Bedeutungszuschreibung von Scham im Speziellen aber auch von Emotionen im Allgemeinen (MH, 505) im engen Zusammenhang steht mit Marie Hechts eigenen biografischen Lernerfahrungen, auf die sie an unterschiedlichen Stellen Bezug nimmt (u. a. MH, 503–513, 543–546, 595–601, 805–810, 1063–1070). Für Marie Hecht besteht eine ‚Unverzichtbarkeit‘ der Scham bei der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Phänomenen von ‚Ungerechtigkeit‘ darin, dass sie als Indikator für ein wünschenswertes, ganzheitliches Verstehen erachtet wird. Scham zeigt an, dass nicht nur rational-kognitiv („Kopf“), sondern auch affektiv-emotional („Herz“) gelernt wird: „Ich kann Dinge in meinem Kopf lernen, das heißt noch lange nicht, dass ich sie in meinem Herzen verstanden hab“ (MH, 506–508). Auch an anderer Stelle verweist sie mit ihrer Formulierung „mit Kopf, Herz und Hand zu lernen“ (MH, 1106) auf die von dem Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) mitbegründeten Idee eines ganzheitlichen Lernens (Kuhlmann 2013: 39–42). Die Notwendigkeit einer Ergänzung von oftmals eher kognitiv orientierten Lernformaten um eine emotionale Komponente begründet sie mit der Annahme, dass erst mit der emotionalen Involviertheit der Person ein ‚wirkliches‘ Verstehen stattfinden sowie Wissen und Erfahrung in Handlung transformiert werden können (MH, 505–521, 1101–1110). Emotionale Erfahrungen wie „Irritation, Betroffenheit, Scham“ (MH, 637–638), sich „schuldig“ (ebd.) oder „schlecht fühlen“ (MH, 632) sind für sie unausweichliche Reaktionen, wenn sich auf einer emotionalen Lernebene mit Themen wie Diskriminierung auseinandergesetzt wird (MH, 634–638). Für Marie Hecht stellen diese unangenehmen Erfahrungen dann Lernchancen dar, wenn über die Auseinandersetzung mit ihren Ursachen neue Erkenntnisse über sich Selbst und das eigene Weltverhältnis gewonnen werden: „Und meine Erfahrung ist es, dass ich immer dann, wenn ich eine Irritation gemerkt hab und bei mir geschaut hab ‚Wo kommt die denn grade her?‘, dass ich dann ganz viel Sachen gecheckt hab und gelernt hab“ (MH, 543–546).

Ebenso wie Marie Hecht begründet auch Daniela Thimm die Unvermeidbarkeit unangenehmer Emotionen mit dem Lerngegenstand selbst (DT, 869–872). Scham- und Schuldgefühle im Zusammenhang mit der Bewusstwerdung eigener Privilegierungen stellen für sie zwar bedeutsame Emotionen („Also diese Gefühle sind schon wichtig“ DT, 519–520) dar. Insgesamt schreibt Daniela

Thimm der Scham neben anderen Erfahrungen von „Trauer, Hoffnungslosigkeit, Verunsicherung, Wut“ (DT, 321–323) jedoch einen weitaus geringeren Stellenwert zu als es Marie Hecht tut: „Es ist für mich jetzt nicht so eine zentrale Emotion“ (DT, 896). Das Auslösen unangenehmer Emotionen wird von den beiden politischen Bildner*innen weder gezielt forciert bzw. „proviziert“ (MH, 744) noch komplett vermieden, sondern vielmehr als Bestandteil des Lernprozesses anerkannt. Aus einem professionsethischen Selbstverständnis heraus sehen sich beide politischen Bildner*innen gegenüber den Seminarteilnehmenden verantwortlich dafür, diese beim Umgang mit Scham und anderen unangenehmen Emotionen während des Seminars unterstützend zu begleiten:

„Ich denke schon, dass es unsere Verantwortung auch als Trainerin ist, die Leute dann eben nicht mit diesen Gefühlen sitzen zu lassen.“ (DT, 549–550).

„Und das ist ja da auch unsere Aufgabe als politische Bildner*innen zu sagen ‚Wir lassen euch nicht mit der Scham alleine nach Hause gehen, sondern wir müssen jetzt gucken, wie gehen wir damit um.‘“ (MH, 738–740)

Der ‚Umgang‘ mit Scham- oder Schuldgefühlen richtet sich dabei jedoch nicht allein auf das individuelle Wohlbefinden: „Das Ziel ist ja nicht, dass die Leute nur rausgehen und sich dann anders fühlen als vorher, sondern schon, dass sich was verändert.“ (DT, 655–656). Die von Daniela Thimm benannte ‚Veränderung‘ bezieht sich dann darauf Handlungsstrategien zum Abbau von Diskriminierung und zur Entwicklung von Handlungssicherheit in konkreten Situationen der Diskriminierung zu gewinnen (681–688). „Verunsicherung“ und „Befangenheit“ (DT, 942), die mit Scham- und Schuldgefühlen in Verbindung gebracht werden, sind weder für das einzelne betroffene Individuum noch für zukünftige „anders positionierte“ (DT, 552) Interaktionspartner*innen hilfreich. Dies ist vor allem dann nicht der Fall, wenn durch vorschnelle Handlungen, um Scham- und Schuldgefühle abzuwehren, Diskriminierungsverhältnisse, auch ohne dies zu beabsichtigen, reproduziert werden (DT, 546–548). Mit dem Beispiel der „kontraproduktiven Hilfe“ (DT, 548) verweist Daniela Thimm in diesem Zusammenhang auf das im Anti-Bias-Ansatz verwendete Modell der *Verinnerlichten Dominanz/Verinnerlichten Unterdrückung* (s. Kapitel 2.2.2). In diesem Modell wird durch eine solche „entmündigende und/ oder schädigende Hilfe“ (Schmidt 2009: 90), die meist von dem Wunsch einer Steigerung des Selbstwertgefühls sowie von Schuld oder Scham motiviert ist, die Fähigkeit der Selbsthilfe des jeweiligen Gegenübers eingeschränkt (ebd.). Dies knüpft an die

vor allem in der rassismuskritischen Theorie thematisierten destruktiven Abwehrreaktionen und Strategien zur Wiederherstellung des eigenen moralischen Selbstbildes an (s. Kapitel 2.2.3.).

Im Falle einer Privilegierungsscham bewertet Daniela Thimm es vor dem Hintergrund der Zielsetzung einer reflektierten Handlungsfähigkeit der Nicht-Diskriminierung als „kontraproduktiv“ (DT, 522) Scham zu intensivieren („die Leute da jetzt bei ihren Scham- und Schuldgefühlen zu packen und da noch tiefer rein zu stürzen“ DT, 518–519), darin zu „verweilen“ (DT, 540), sich in diese hineinzusteigern („die jetzt so voll in ihrer Scham [...] suhlen lassen, DT, 568–569) oder die Lehr-Lernsituation an dieser Stelle zu beenden („dass die Leute [...] damit nach Hause geschickt werden“, DT, 540–541). Emotionen von Scham und Schuld stellen demnach keinen Selbstzweck dar, sondern müssen mit Blick auf die Frage „Was passiert danach?“ (DT, 537) transformiert werden (DT, 973, 537–553; MH, 641, 1113–1114).

Für die Bedeutung von Scham und Schuldgefühlen, die in Reaktion auf die Auseinandersetzung mit eigenen Privilegierungen auftreten, lässt sich zusammenfassen, dass diese innerhalb diskriminierungskritischer Lehr-Lernprozesse als unvermeidbar erachtet werden. Die Notwendigkeit einer Transformation ergibt sich einerseits aus einer Verantwortung der politischen Bildner*innen gegenüber den emotional betroffenen Seminarteilnehmenden, andererseits aus der destruktiven Wirkung, wenn Scham mit Verunsicherung und Befangenheit einhergehen, Strategien eines diskriminierungskritischen Handelns fehlen oder vorschnelle Handlungen zur Abwehr unangenehmer Emotionen Diskriminierungsverhältnisse (re)produzieren anstatt diese abzubauen. Die Frage, die sich hieraus ergibt, ist, wie solche Transformationsprozesse von Schuld und Scham hin zu reflektierten Handlungsstrategien der Nicht-Diskriminierung durch die politischen Bildner*innen initiiert und begleitet werden können.

4.2.4 „Von den Gefühlen zum kognitiven Verständnis und dann ins Handeln kommen“⁵⁸ – Strategien der Transformation unangenehmer Emotionen

Wenn Daniela Thimm und Marie Hecht Handlungsstrategien als politische Bildner*innen für den Umgang mit Emotionen thematisieren, dann bezieht sich dies nicht immer nur auf Scham sondern auf unangenehme Emotionen im Allgemeinen, die mit Lernerfahrungen aus privilegierter Perspektive einhergehen. Drei Strategien der Transformation, deren Bedingungen und Grenzen stelle ich im Folgenden vor: (a) das Zulassen, die Anerkennung und Kontextualisierung von Emotionen, (b) die Förderung von Motivationen der Nicht-Diskriminierung und (c) die Entwicklung von Handlungsstrategien der Nicht-Diskriminierung. Inwieweit sich diese im Speziellen für die Transformation von Scham eignen, möchte ich in der anschließenden Ergebnisdiskussion (s. Kapitel 5.3) untersuchen.

a) Emotionen zulassen, anerkennen und kontextualisieren

Damit eigene unangenehme Emotionen Zugang zu neuen Erkenntnissen über die eigenen Selbst- und Weltverhältnisse eröffnen und Ausgangspunkt für Lernprozesse werden können, bedarf es an erster Stelle deren Anerkennung und Akzeptanz. Wenn es zu Beginn der Bildungsveranstaltung um das Lernen und die gemeinsame Arbeitsweise im Seminar geht, weist Marie Hecht auf mögliche Verunsicherungen bei der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand hin und ermutigt die Teilnehmenden, diese nicht abzuwehren, sondern zuzulassen: „Ich lade euch ein, irgendwie irritiert zu sein und diese Irritation auszuhalten und mal anzugucken, was da mit uns passiert, wenn wir einfach mal ganz doll irritiert sind. Und die nicht weg zu argumentieren, sondern da reinzuspüren“ (MH, 547–550). Dies begründet sie mit einem Verweis auf Erkenntnisse, die sie aus der Hinwendung zu eigenen Verunsicherungen gewonnen hat (MH, 543–546). Wenn Marie Hecht von ‚Irritationen‘ und Momenten, in denen etwas „kratzt“ (MH, 541) spricht, dann scheinen diese eher mit weniger intensiven Emotionen verbunden zu sein. Zu vermuten ist, dass bei eher diffusen Scham- und Schuldgefühlen bei der Bewusstwerdung

58 Bei diesem Zitat handelt es sich um einen Ausschnitt des folgenden Zitat aus dem Interview mit Daniela Thimm: „Also deswegen würde ich immer versuchen, das auf die Handlungsebene wieder zu ziehen und zu gucken ‚Oke, also von den Gefühlen dann doch wieder zum kognitiven Verständnis zu gehen und dann ins Handeln zu kommen.“ DT, 554–555.

eigener Privilegierungen ein solches „Aushalten“ leichter fällt als bei intensiven Erfahrungen von Scham, wenn dies beispielsweise als Scheitern an den eigenen moralischen Idealen erlebt wird und mit Selbstabwertungen einhergeht.

Als wichtige Bedingung, um das Zulassen, Anerkennen und Ergründen eigener unangenehmer Emotionen zu unterstützen, nennt Marie Hecht eine geeignete Lernatmosphäre und spricht abstrakt von einem „Raum, der irgendwie weich und warm ist“ (MH, 1017–1018). Zentral scheint hierfür eine anerkennende und wohlwollende Haltung gegenüber Emotionalität zu sein, die ‚da sein darf‘ (MH, 641) und die Teilnehmende „teilen dürfen“ (MH, 650). Ziel ist es, dass die Teilnehmenden sowohl einander (MH, 642) als auch sich selbst gegenüber wohlwollend und mitfühlend begegnen können („gutmütig zu sich selbst sein“, MH, 652). Um eine solche Lernatmosphäre herzustellen, erachtet es Marie Hecht außerdem als hilfreich, ausreichend Zeit für ein gegenseitiges Kennenlernen (MH, 1042–1047), für positive Erfahrungen miteinander (MH, 1043–1044) und gemeinsame Erfolgserlebnisse (MH, 1049–1050) anzubieten. Eine vertrauensvolle und positive Atmosphäre in der Gruppe stellt für sie eine Grundlage dar, um inhaltlich voraussetzungsvollere Themen zu bearbeiten (MH, 1049–1050) und potenziell auftretende Widerstände und Konflikte in der Gruppe benennen und bearbeiten zu können (MH, 1019–1021). Gefördert werden soll das Mitgefühl mit sich selbst und anderen, statt Be- und Abwertungen. Wenn Marie Hecht von den „ersten eineinhalb Tagen“ (MH, 1046) spricht, die sie sich schwerpunktmäßig der Gruppendynamik zuwendet, wird bereits deutlich, dass die Herstellung einer solchen Lernatmosphäre eine Zeit braucht, die bei mehrstündigen oder eintägigen Bildungsangeboten oftmals fehlt.

Das Zulassen, Anerkennen und Reflektieren eigener unangenehmer Emotionen von Scham und Schuld stellt eine wichtige Voraussetzung für deren Transformation dar. Eine Unterstützung bei diesem Prozess durch die politischen Bildner*innen kann darin bestehen, auf einer inhaltlichen Ebene theoretisches Wissen über die Entstehung, Wirkungsweisen und Funktionen von Macht- und Unterdrückungsverhältnissen und je unterschiedlichen Diskriminierungsformen zur Verfügung zu stellen. Dies kann hilfreich dabei sein, die eigenen Emotionen und ihrer Ursachen in „einer liebevollen Art und Weise [...] wieder einordnen zu können“ (MH, 658–659). Eine solche wohlwollende Kontextualisierung eigener unangenehmer Emotionen betrachte ich gerade in Hinblick auf die mit einer Privilegierungsscham verbundenen Annahmen einer eigenen

Verantwortung und Schuld als Möglichkeit, diese kritisch zu reflektieren und damit ggf. auch die in der Scham vollzogene Selbst-Abwertung zu relativieren.

Wenn Daniela Thimm von den „Grenzen des Arbeitens mit Gefühlen“ (DT, 646–647) spricht, verweist sie auf ein Spannungsverhältnis, in dem sich diskriminierungskritische Bildung befindet, wenn sie sich den individuellen Emotionen der Teilnehmenden zuwendet. So ist dies einerseits notwendig, um Lern- und Transformationsprozesse zu befördern, birgt aber auf der anderen Seite die Gefahr einer Individualisierung des komplexen und mehrdimensionalen Phänomens der Diskriminierung (DT, 645–651). Daniela Thimm betont deshalb die Notwendigkeit einer permanenten Verknüpfung der individuellen und strukturellen Ebenen („ein ständiges Hin- und Herspringen“, DT, 649) sowie die Betrachtung deren wechselseitigen Beziehung (DT, 650–651) und die Entwicklung von Handlungsstrategien, die sich sowohl auf den Umgang mit eigenen emotionalen Erfahrungen als auch auf die Veränderung struktureller Zusammenhänge richten (DT, 651).

Während eine grundsätzlich wohlwollende und akzeptierende Haltung gegenüber Emotionalität für das Zulassen eigener, auch unangenehmer, Emotionen eine wichtige Voraussetzung darstellt, kann die selbstreflektierende Auseinandersetzung mit deren Auslösern und Ursachen sowie deren Kontextualisierung hilfreich für Transformationsprozesse sein. Ein Teil dieses Reflexionsprozesses kann die Auseinandersetzung mit eigenen Motivationen darstellen.

b) Motivationen der Nicht-Diskriminierung fördern

Für Daniela Thimm ist das transformative Potential der Scham davon abhängig, worin die normativen Orientierungen bestehen, an denen das Individuum in der Scham ein Scheitern erlebt, und wie verbindlich diese Normen und Werte für das Individuum sind. Gleich zu Beginn des Interviews unterscheidet sie in ihrer Definition von Scham zwischen einer Scham als Reaktion auf ein „Scheitern am eigenen Anspruch“ (DT, 930) und der Scham in der befürchteten bzw. antizipierten Abwertung durch Andere („die Scham, ‚Oah, was denken jetzt die anderen von mir?‘“, DT, 65–66). Beide Schamformen können Bestandteil von emotionalen, biografischen Erfahrungen der Teilnehmenden sein, die sie zu einer Seminarteilnahme motivieren (DT, 72, 360–363). Dabei geht Daniela Thimm davon aus, dass diese Erfahrungen oftmals von einer Widersprüchlichkeit zwischen „Fühlen“, „Denken“ und „Handeln“ (DT, 1028–1029) gekennzeichnet sind: „Und ich denk, das ist ja auch der Grund, wenn die Leute sich anmelden, weil die merken ‚Ich fühl hier, dass ich nicht so handle

wie ich denke““ (DT, 1030–1032). Ziel ist es in Hinblick auf diese erlebte ‚Dissonanz‘ wieder einen „Einklang“ (1032) herzustellen, um mehr Handlungsfähigkeit und Selbstsicherheit zu erlangen (DT, 1028–1033).

Für Daniela Thimm stellt die selbstreflexive Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit ihren eigenen Handlungsmotivationen („dass die Leute sich ihrer Motivationen bewusst sind“, DT, 1011–1012) und die Förderung von Motiven der Nicht-Diskriminierung einen wichtigen Bestandteil ihrer Seminare dar (DT, 948–963, 992–996, 1011–1012, 1024–1028).

Vor allem in der Scham als Reaktion auf das ‚Scheitern am eigenen Anspruch‘ sieht Daniela Thimm ein Transformationspotential, weil es ein Hinweis auf die eigentlich „guten Absichten“ (DT, 75, 1007) sein kann. Die normative Bewertung von ‚gut‘ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass im Sinne von Motiven der Nicht-Diskriminierung („Und der eigene Anspruch, die eigenen Motivationen nicht zu diskriminieren“, DT, 960–961) eine weitest gehende Übereinstimmung zwischen den Normen, Werten und Zielen der Teilnehmenden und denen der diskriminierungskritischen Bildung vorliegt. Ihre Aufgabe als politische Bildner*innen sieht Daniela Thimm vor allem darin, Teilnehmende in diesen Absichten zu bestärken, besonders dann, wenn sie in ihren bisherigen Handlungsstrategien aus einer privilegierten Position heraus im alltäglichen oder beruflichen Kontext auf Widerstände gestoßen sind: „Und dass wir dann quasi so die Leute stärken müssen, dass ihre guten Absichten eigentlich wirklich gut sind und dass sie dazu stehen können“ (DT, 1006–1008).

Daniela Thimm beschreibt jedoch auch, dass sich seit 2015 zunehmend Teilnehmende mit ambivalenten Motivationen für Seminare mit der thematischen Schwerpunktsetzung „Rassismus, Migration, Kultur“ (DT, 779–780) anmelden. Zu vermuten ist, dass sie mit dem benannten, aber nicht genauer kontextualisierten Zeitpunkt auf die zunehmenden Flucht- und Migrationsbewegungen nach Europa, die offiziellen Grenzöffnungen Deutschlands am 5. September 2015 und die mit der Krise des europäischen Grenzregimes einhergehenden gesamtgesellschaftlichen Veränderungen (Hess et al. 2017) verweist. Als Ursache für ambivalenten Motivationen von Teilnehmenden beschreibt sie die Erfahrung, auf diese gesellschaftlichen Veränderungen reagieren zu müssen, obwohl dies nicht dem eigenen Interesse entspricht: „Die kommen dann oft aus so ner Motivation wie ‚Ich will mich eigentlich nicht ändern, aber die Gesellschaft um mich rum ändert sich und ich muss halt jetzt irgendwas anders machen. Oder ich muss jetzt Dinge verstehen, die ich vorher nicht verstehe“ (DT, 781–784). Im Umgang mit der Ambivalenz von ‚Müssen‘ und ‚Wollen‘,

von externer Lernanforderung und eigenen Lerninteressen, gilt es für Daniela Thimm in ihren Seminaren, das Anliegen einer Nicht-Diskriminierung auch zum Anliegen der Teilnehmenden zu machen. Ihrer Erfahrung nach ist dies mühsam (DT, 792–793), kann aber auch in kurzer Zeit gelingen:

„Und oft gelingt uns das, die Leute dann wirklich zu begeistern und mitzunehmen im Laufe von einem Tag auch und eben zu zeigen ‚Hey, du hast auch was davon. Also du musst nicht komplett irgendwie dein ganzes Denken ändern. Du musst nur hier und da mal deinen Blick öffnen und deine Strategien mal ein bisschen erweitern.“ (DT, 786–790)

Zwei Strategien der Förderung von Motivationen der Nicht-Diskriminierung zeigen sich in diesem Zitat. Zum einen betrifft dies das Aufzeigen und Bewusstwerden eigener Vorteile eines Abbaus von Diskriminierung auch aus privilegierter Perspektive („dass die auch gucken, ‚Was hab ich davon, wenn Diskriminierung abgebaut wird?“ (DT, 1012–1013). Eine solche Hinwendung zu selbstbezogenen Motivationen sieht Daniela Thimm als notwendige Ergänzung zu eher fremdbezogenen Motivationen, wie der „Anspruch, andere nicht mehr zu verletzen“ (DT, 952–953) oder das eigene Selbstbild gegenüber anderen zu wahren (DT, 949–958). Es gilt nicht nur die Empathie durch einen „Perspektivwechsel“ (DT, 298) gegenüber Menschen, die durch Diskriminierung benachteiligt werden, zu fördern, sondern auch die „Wahrnehmung der eigenen Gefühle“ (DT, 960) zu schärfen, um nachhaltig im Sinne der Nicht-Diskriminierung zu handeln. Deutlich wird die Grenze einer nutzenorientierten Motivierung, wenn das Abwägen eigener Vor- und Nachteile des Diskriminierungsabbaus aus privilegierter Perspektive zu den eigenen Ungunsten ausfällt. Gerade dann werden ethisch-moralische Gesichtspunkte bedeutsam, wie es Daniela Thimms Argument der ‚Fairness‘ aufzeigt: „Ich glaub, *weiße* Personen haben vielleicht noch mehr zu verlieren jetzt, wenn Rassismus abgebaut wäre, als jetzt Männer, wenn Sexismus abgebaut wäre. Aber es ist auch nur fair“ (DT, 1021–1023).

Neben der Förderung von selbstbezogenen Motivationen der Nicht-Diskriminierung zeigt sich in dem Zitat zum anderen auch eine Strategie der Relativierung des Absolutheitscharakters von Veränderungen. Es scheint, als gelte es, eine mögliche Angst vor Veränderungen zu nehmen, indem diese als ‚Erweiterungen‘ verstanden und deren Ausmaß auch sprachlich („nicht komplett“, „nur hier und da“, „ein bisschen“) abgeschwächt wird.

Die individuellen Motivationen der Teilnehmenden können für die diskriminierungskritische Bildung auch Grenzen darstellen, vor allem dann, wenn mit ihnen Ziele verbunden sind, die im Widerspruch zu jenen der diskriminierungskritischen Bildung liegen. So versteht es Daniela Thimm in erster Linie als ihre Aufgabe, „Leuten zu helfen, ihre guten Absichten umzusetzen und jetzt nicht den Leuten ganz neue Absichten irgendwie einzupflanzen“ (DT, 76–77). Wenn sie davon spricht, dass ersteres „menschenfreundlicher“ (DT, 79) sei und letzteres nicht so gut „funktioniert“ (ebd.), zeigen sich darin sowohl professionsethische als auch praktische Grenzen. Um nicht gegen die grundsätzlichen Interessen der Teilnehmenden zu arbeiten und um Motive, Interessen und Absichten der Teilnehmenden in Handlungsstrategien der Nicht-Diskriminierung zu transformieren, arbeitet Daniela Thimm deshalb nur mit Personen, die freiwillig am Seminar teilnehmen (DT, 990–992).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die individuellen Motivationen der Teilnehmenden innerhalb diskriminierungskritischer Lehr-Lernprozesse eine bedeutsame Einflussgröße darstellen. Ziel der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit ist es, die eigene Motivation zum Abbau von Diskriminierung und einem möglichst diskriminierungsfreien Handeln zu stärken. Je nachdem worin der Anlass der Scham im Zusammenhang mit Privilegien besteht, kann Scham ein Hinweis auf eigentliche ‚gute Absichten‘ der Nicht-Diskriminierung sein. Die Aufgabe der politischen Bildner*in besteht dann darin, bei der Entwicklung von Handlungsstrategien zur Umsetzung dieser Absichten zu unterstützen.

c) Handlungsstrategien der Nicht-Diskriminierung entwickeln

Zentrales Ziel einer handlungsorientiert arbeitenden, diskriminierungskritischen Bildungsarbeit ist es, die Teilnehmenden des Seminars in Hinblick auf ihre jeweiligen privilegierten Positionierungen langfristig zu einem diskriminierungsfreien Handeln und einem Abbau von Diskriminierung zu motivieren und zu befähigen (s.o.). Die Entwicklung von Handlungsstrategien der Nicht-Diskriminierung und die Planung der Umsetzung im jeweiligen Wirkungsbereich der Teilnehmenden ist deshalb für Daniela Thimm ein fester Bestandteil ihrer Seminare („es wird nie weggelassen“, DT, 281–282). Eine Möglichkeit ist die Erarbeitung von konkreten Handlungsstrategien entlang von Fallbeispielen, was je nach Kontext im Plenum oder in selbstgewählten Kleingruppen stattfindet (DT, 582–586). Eine weitere Möglichkeit ist eine eher

theoretische Auseinandersetzung mit Handlungsalternativen zu Diskriminierung, für die Daniela Thimm mit dem Modell der *Verinnerlichten Dominanz und Verinnerlichten Unterdrückung* arbeitet (s. Kapitel 2.2.2). Ein Ziel bei der Arbeit mit dem Modell ist es, zu erkennen, wann auch unbeabsichtigt Diskriminierungen durch verinnerlichte Verhaltensweisen (re)produziert werden, um dies nicht durch vorschnelles Handeln fortzusetzen (DT, 546–548). Dabei geht es vor allem darum, anhand des Modells als analytischem Instruments Spielräume für alternative Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. In der Praxis führt dies jedoch oftmals zu Schuldgefühlen sowohl aus privilegierten als auch diskriminierten Perspektiven, wenn das Modell als Maßstab für die retrospektive Bewertung eigenen Handelns herangeführt wird.⁵⁹ Daniela Thimm plädiert deshalb für einen sensiblen Umgang mit dem Modell und beschreibt in ihrer Arbeit, dass sie sich vor allem auf die Handlungsmöglichkeiten, die hieraus entwickelt werden können, fokussiert (DT, 603–604).

Eine dritte Möglichkeit der Entwicklung von Handlungsstrategien der Nicht-Diskriminierung und dem Entgegenwirken von Befangenheit und Verunsicherung besteht im Erproben alternativer Umgangsweisen während der Interaktionen im Seminar, was weniger explizit verläuft, sondern einen das Seminar ständig begleitenden Prozess darstellt („weil die Leute ja die ganze Zeit schon in der Gruppe das üben, anders miteinander umzugehen“, DT, 944–945).⁶⁰

Insgesamt stellt die Transformation von Emotionen wie Scham- und Schuldgefühle aus privilegierter Perspektive einen langfristigen Prozess dar, der Zeit braucht („das passiert natürlich nicht in vier Stunden oder in anderthalb“, DT, 735) und sich oftmals auch noch Wochen nach dem Seminar „im Alltag“ (DT, 1047) vollzieht. Als Strategien, wie diese Transformationsprozesse initiiert und begleitet werden können, nennen Marie Hecht und Daniela Thimm a) das Zulassen, Bewusstwerden und Reflektieren von auch unangenehmen Emotionen, b) die selbstreflexive Auseinandersetzung mit zugrundeliegenden Ursachen und damit zusammenhängenden Motivationen und Absichten, auf

59 Vor allem in Hinblick auf diskriminierte Positionierungen betrachtet Daniela Thimm die Selbstbewertung als problematisch, wenn sich in den Schuldgefühlen die Zuschreibung einer eigenen Verantwortung für die erfahrenen Diskriminierungen zeigt: „Die Schuld ist ja nicht da, es ist ja dann nur das Schuldgefühl“ (DT, 602–603). Vielmehr geht es in der Auseinandersetzung mit der Internalisierung diskriminierender Machtverhältnisse darum, sich bewusst und „strategisch“ (DT, 594) im Sinne eines ‚So-und-auch-anders‘-Können (s. Kapitel 2.3.3) für die jeweiligen Handlungsweisen entscheiden zu können.

60 Wie dies in der Praxis umgesetzt werden kann, wird von Daniela Thimm nicht genauer erläutert.

deren Scheitern Scham- und Schuldgefühle hinweisen, sowie c) die gemeinsame Entwicklung von Handlungsstrategien der Nicht-Diskriminierung.

4.2.5 Zwischenfazit

Mit der Kategorie der Privilegierungsscham wurde aus dem Interviewmaterial neben der Diskriminierungsscham eine weitere Schamform herausgearbeitet, deren relevante kontextuelle Bedingungen die jeweiligen Positionierungen des schambetroffenen Subjektes innerhalb diskriminierender Ungleichheitsverhältnisse sind. Von den Interviewpartnerinnen wurden mögliche Reaktionen von Scham innerhalb diskriminierungskritischer Lehr-Lernprozesse in den Zusammenhang gebracht mit der Bewusstwerdung eigener Privilegierungen und der damit verbundenen Involviertheit in Diskriminierungsverhältnisse. Ebenso wie bei der Diskriminierungsscham bleibt auch eine erlebte Privilegierungsscham in der Regel unbenannt und wird eher aufgrund der beobachteten Reaktionen von Teilnehmenden und reflektierter eigener Lernerfahrungen als bedeutsame Emotion eingeschätzt. Zwei potentielle Anlässe einer Privilegierungsscham bestehen in (a) der Infragestellung des ‚eigenen Verdienstes‘ als Bestandteil eines idealisierten Selbstbildes innerhalb meritokratischer und individualistischer Gesellschaften und (b) einem erlebten Scheitern am moralischen Selbstideal, welches im Kontext einer binären Denklöge von ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ entworfen wird. Privilegierungsscham ist im letzteren Fall als *moralische Scham* eng verwoben mit Erfahrungen von Schuld. Innerhalb diskriminierungskritischer Lehr-Lernprozesse wurde eine Privilegierungsscham von den politischen Bildnerinnen als unvermeidbar erachtet. Sie kann dann eine Chance für Lernprozesse darstellen, wenn sie auf die ‚eigentlich guten Absichten‘ der schambetroffenen Person verweist. Die Notwendigkeit einer Transformation ergibt sich einerseits aus einem professionsethischen Verantwortungsföhl der politischen Bildner*innen gegenüber den emotional betroffenen Teilnehmenden. Andererseits ergibt sich diese aus der eher destruktiven Wirkung von Scham und Schuld für diskriminierungskritische Lehr-Lernprozesse und das Ziel eines Abbaus von Diskriminierung. Zu diesen Wirkungen können eine lähmende Befangenheit und Verunsicherung gezählt werden sowie vorschnelle Handlungen, die sich oftmals auf den Erhalt oder die Wiederherstellung des eigenen Selbstwertes beziehen und dabei Diskriminierungsverhältnisse eher (re)produzieren oder stabilisieren. Als Strategien, um Transformationsprozesse zu initiieren und zu begleiten, schlagen die politischen Bildnerinnen vor (a) Teilnehmende zu ermutigen, Emotionen zuzulassen, zu reflektieren und daraus Erkenntnisse über sich Selbst und das eigene

Weltverhältnis zu erlangen, (b) Motivationen der Nicht-Diskriminierung zu stärken und zu fördern und (c) konkrete Handlungsstrategien der Nicht-Diskriminierung zu entwickeln.

Es kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei einer *moralischen* Privilegierungsscham um eine eher weniger intensive und überwältigende emotionale Erfahrung handelt. Denn auch die Frage der individuellen Schuld und Verantwortung bei der Involviertheit in strukturelle Diskriminierungsverhältnisse aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Gruppe bleibt uneindeutig. Anders dürfte dies sein bei der Bewertung konkreter Handlungen entlang des Kriteriums, ob diese eine verletzende und diskriminierende Wirkung haben oder aber Diskriminierungsverhältnisse reproduzieren. Im folgenden Kapitel möchte ich mich in der Kategorie *Beschämung* den Interaktionen und Dynamiken innerhalb Seminarsituationen zuwenden, in denen als problematisch erachtete Denk- und Handlungsweisen im Vordergrund stehen.

4.3 Beschämung

Mit der Kategorie *Beschämung* widmet sich dieses Kapitel diesmal keiner Schamform, sondern einer *schamrelevanten Praxis*. Grundlage für die Entwicklung der Kategorie waren meine dokumentierten Introspektionen als Teilnehmerin. Bei der Analyse des Datenmaterials fand sich dabei ein wiederkehrendes Motiv: Ich befürchtete, etwas ‚falsches‘ zu sagen oder machen zu können, mich hierfür zu schämen oder gar beschämt zu werden. So notierte ich auf einer Moderationskarte zu Beginn des Seminars die Erwartung: „Freies Sprechen, ohne Angst, bewertet zu werden“. Die ‚Bewertung‘ kann dann, wie die Formulierung ‚Angst‘ impliziert, eher als ‚Abwertung‘ verstanden werden. Die Seminarsituation, bei der ich die meisten und intensivsten Emotionen erlebte, betraf jedoch nicht etwas, das *ich* ‚falsch‘ machte. Sondern ich erlebte mit, wie die politische Bildnerin mit dem Verhalten eines bzw. mehrerer *anderer* Teilnehmenden umging, das sie als problematisch erachtete, und wie sich daraus ein Gruppenkonflikt entwickelte. Das subjektive Erleben von Scham und Beschämung schienen hier ein entscheidender Faktor für den weiteren Verlauf des Seminars darzustellen. Anhand meiner verschriftlichten Introspektionen analysierte ich die Situation und rekonstruierte anschließend eine beispielhafte Seminarsituation, in der ich als Person nicht mehr erkennbar bin (s. Kapitel 3.4). Anhand der rekonstruierten Seminarsituation veranschauliche ich in diesem Kapitel die zentralen Erkenntnisse zur Kategorie *Beschämung*. Leitend ist die Frage, welche Auswirkungen Hinweise auf ‚Fehler‘ auf

Lehr-Lernprozesse haben, wenn diese als Beschämung erlebt werden. Hierfür stelle ich zuerst die Ausgangssituation mit dem darin problematisierten ‚Fehler‘ und die Reaktion darauf vor (4.3.1). Anschließend gehe ich der Frage nach, wie der Hinweis auf diesen ‚Fehler‘ in Hinblick auf Scham erlebt wird (4.3.2), wie auf diesen reagiert wird, wenn Teilnehmende ihn als unangemessene Beschämung bewerten (4.3.3) und in welcher Weise sich dies schließlich auf Lehr-Lernprozesse auswirkt. Dabei beziehe ich mich vor allem auf Landweers (1999) normtheoretische Überlegungen zu Beschämung und auf Holzkamps (1993) sowie Oser und Spychigers (2005) Theorie eines ‚Lernens aus Fehlern‘ (s. Kapitel 2.3.1 und 2.3.2).

4.3.1 *Ausgangssituation: Problematisierung der Reproduktion von Stereotypen*

„Ist das homophob“?

Im Rahmen eines Fachtags zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt findet ein Workshop zu Homosexuellenfeindlichkeit statt. In einer Diskussionsrunde gegen Ende der Workshopeinheit fragt ein Teilnehmer, nennen wir ihn Christian, ob es denn „homophob“ gewesen sei, als er einmal im Fitnessstudio mit dem Umziehen gewartet habe, bis sein schwuler Mittrainierender die Umkleide verlassen hatte. Eine andere Teilnehmende, Dorothee, erwidert daraufhin, dass sie darin kein Problem sehe, schließlich sei es ja ein berechtigtes Anliegen, verhindern zu wollen, dass man ungewollt „angebaggert“ werde. Dorothee wird daraufhin von der Workshopleiterin unterbrochen, die das, was hier gerade passiere, aufgebracht als „krass“ bezeichnet. Zudem äußert sie ihr Unverständnis darüber, wie nach den bisherigen bearbeiteten Inhalten so eine Aussage getätigt und noch dazu in der Gruppe bestätigt werden könne. (RS, 1–14)

Ausgangspunkt der konstruierten Seminarsituation ist die Frage eines Teilnehmers nach der retrospektiven Bewertung seines eigenen Handelns im Hinblick auf dessen homosexuellenfeindlichen⁶¹ Charakter. Bei der beschriebenen

61 Der Begriff *Homophobie* steht vor allem aufgrund seiner Hervorhebung einer pathologischen Definition von Angst als Ursache für ablehnende und abwertende Einstellungen gegenüber Homosexualität und homosexuellen Menschen in Kritik (Plaß 2017: 9). Um all jene Strukturen, Denk-, Fühl- und Handlungsweisen zu umfassen, die jene negativen Einstellungen beinhalten, wähle ich für diese Arbeit den Begriff der *Homosexuellenfeindlichkeit*.

Situation kann angenommen werden, dass Christian aufgrund stereotyper Bilder über homosexuelle Männer („Schwule sind promisk und verhalten sich sexualisiert“) eine Handlungsentscheidung trifft, die von einer Vermeidung potentieller sexualisierter Übergriffe motiviert ist. Diese stereotypen Bilder bleiben jedoch unbenannt, sondern werden als bekannt impliziert. An dieser Stelle lässt sich keine genauere Aussage darüber treffen, welche Intention Christian mit seiner Frage verfolgt: Geht es darum, Klarheit über ein als problematisch vermutetes Handeln zu erlangen, möglicherweise ein schlechtes Gewissen zu entlasten oder über den Erhalt von Regelwissen („wenn A, dann B“) Vereinfachung in die Komplexität von Diskriminierungssituationen zu bringen? Gegebenenfalls kann die Frage auch als provokative Herausforderung der politischen Bildner*in und der bisherigen erarbeiteten Definitionen verstanden werden („Das kann doch nicht *homophob* sein“). Ich lese seine Frage als Ausdruck davon, dass Christian nicht über ausreichend Wissen verfügt, um eine Situationsanalyse und -bewertung selbst vorzunehmen. Eine Einschätzung seiner Handlung erfolgt durch den Redebeitrag der Teilnehmerin Dorothee. Mit dem Verweis auf die von ihr interpretierte Wahrscheinlichkeit eines sexualisierten Übergriffs in der beschriebenen Situation („ungewollt ‚angebaggert‘ werden“), deutet sie Christians Handeln als legitime Schutzhandlung und ruft damit ein weiteres Mal das stereotype Bild des bedrohlichen, weil promisk und sexualisierten, schwulen Mannes auf.

An dieser Stelle interveniert die Workshopleitung. Durch ihre ‚aufgebrachte‘ Reaktion problematisiert sie das vorangegangene Geschehen und betont dabei das Ausmaß der Problematik als „krass“. Aus einer normtheoretischen Perspektive ließe sich formulieren, dass damit eine *Normverletzung* behauptet wird. Unspezifisch bleibt die Workshopleitung jedoch damit, worum es sich bei der Normverletzung handelt („das, was hier passiert“, „so eine Aussage“), auf wessen Handeln (*normverletzende Akteur*innen*) dies zurückgeführt wird („in der Gruppe“) oder wogegen eigentlich verstoßen wurde (*Norm- und Wertvorstellungen*). Auffällig ist die Formulierung, dass eine „Aussage“ getätigt worden sei, und nicht beispielsweise eine ‚Frage gestellt‘ wurde. Dies führt mich zu der Annahme, dass sich ihre Problematisierung vor allem auf das ungebrochene Aufrufen stereotyper Bilder bezieht.

Weitaus deutlicher benennt die Workshopleitung hingegen ihre normativen Erwartungen an den Lern- und Wissensstand der Teilnehmenden. Mit der Aussage, dass diese „nach den bisherigen bearbeiteten Inhalten“ über ausreichend Wissen und Fähigkeiten verfügen müssten um anders zu handeln, schreibt sie

die Verantwortung für die Normverletzung den nicht genauer benannten Teilnehmenden personell zu. Warum die Workshopleiterin auf diese Art und Weise reagiert, könnte durch mehrere Faktoren beeinflusst sein. Eine Antizipation der potentiellen Verletzung von, möglicherweise anwesenden, schwulen Personen durch die aufgerufenen Bilder könnte ebenso wie die Zeitknappheit für die Bearbeitung des Vorfalls ausschlaggebend für die Unmittelbarkeit und Nachdrücklichkeit ihrer Reaktion zu sein. Deren Emotionalität lese ich zudem als Ausdruck einer hohen Verbindlichkeit der in der Normverletzung bedeutsam werdenden Norm- und Wertvorstellung für die Workshopleiterin. Hilge Landweer (1999) beschreibt, dass eine Norm, die das Individuum anerkennt und „zu seiner Sache gemacht hat“ (ebd.: 203) immer auch von Emotionen begleitet ist: „Interesse an etwas, in diesem Fall an einer Norm, ist im weitesten Sinne mit Leidenschaft verbunden: Von dem, was ich zu meiner Sache gemacht habe, bin ich nicht nur intellektuell, sondern auch emotional betroffen“ (ebd.).

Wie Scham in der rekonstruierten Seminarsituation bedeutsam wird, ließe sich im Hinblick auf unterschiedliche Interaktionen untersuchen.⁶² In diesem Kapitel fokussiere ich mich vor allem auf die Reaktion der Workshopleitung. Dabei geht es nicht darum zu bewerten, ob diese nachvollziehbar oder angemessen ist. Für die Betrachtung der Auswirkungen auf den weiteren Situationsverlauf und auf Lehr-Lernprozesse interessiert mich vor allem, wie diese von den Teilnehmenden subjektiv erlebt werden. Hilge Landweer geht davon aus, dass direkte Hinweise auf Normverletzungen eine Form von gezielter oder auch unbeabsichtigter Beschämung darstellen können (ebd.: 210). Diese müssen jedoch nicht zwangsläufig Scham zur Folge haben. Auf sie kann auch mit relativer Gleichgültigkeit reagiert werden, wenn die beschämende Person nicht ernst genommen wird (Hell 2018: 72) oder die „eingeklagte oder nonverbal angedeutete Norm“ für die adressierte Person keine wesentliche Relevanz hat (Landweer 1999: 211). Scham, so Landweer, wird nur dann ausgelöst, wenn die sich schämende Person sowohl die Norm als auch den Anspruch der beschämenden Person zum Vorhalten dieser Norm als legitim anerkennt (ebd.: 211).

62 So könnte beispielsweise analysiert werden, inwieweit Scham in der beschriebenen Situation im Fitnessstudio für Christian oder seinen Mittrainierenden relevant wird, oder wie die Beschreibung dieser Situation im Seminarraum wiederum selbst Potentiale hat Scham auszulösen, weil sie abwertende Botschaften des ‚Anders‘-Sein wiederholt und an Erfahrungen von Diskriminierungsscham (s. Kapitel 4.1) anknüpft.

Ist dies nicht der Fall, folgt auf die Beschämung, die als „illegitime Demütigung“ (ebd.: 210) erlebt wird, viel wahrscheinlicher ein „distanzierungsfähigere[s] Sich-gedemütigt-Fühlen[.]“ (ebd.: 211). Die in der Demütigung erfahrene Verletzung der Würde kann wiederum selbst zum Schamanlass werden (ebd.: 202). Ob eine Handlung also als (gezielte) Beschämung betrachtet werden kann, hängt in erster Linie davon ab, wie diese von den Adressat*innen der Beschämung emotional erlebt wird (ebd.: 210).

Für die weiterführende Untersuchung einer Schamrelevanz der Handlung der Workshopleitung sowie der weiteren Seminarsituation gilt es deshalb, in der Reaktion der Akteur*innen Hinweise auf das subjektive Erleben zu finden. Hierfür werde ich im folgenden Kapitel zum Einstieg den gesamten weiteren Situationsverlauf vorstellen, um so auch Dynamiken berücksichtigen zu können, die sich in diesem Verlauf entwickeln.

4.3.2 *„Notwendige Intervention“ oder „unangemessene Beschämung“? – subjektives Situationserleben des Hinweises auf eine Normverletzung*

Die Teilnehmerin Elli formuliert ihre Wut und bewertet das Verhalten der Leitung als einen unangemessenen Angriff auf den Teilnehmer, der sich hier mit seiner Frage öffnen würde. Dies würde gegen die zu Beginn getroffene Vereinbarung eines gegenseitigen Wohlwollens und einer Fehlerfreundlichkeit verstoßen. Ein anderer Teilnehmer, Gabriel, sagt abwehrend, dass die Reaktion der Leitung bei ihm das Gefühl auslöse, hier nicht frei sprechen zu können. Er würde sich nun genau überlegen, welche Fragen er stellen und welche eigenen Beispiele er einbringen würde. Die Leitung erwidert daraufhin energisch, dass es ihr genau darum ginge: Verantwortung für die eigenen Redebeiträge zu übernehmen. Darauf sei sich zu Beginn geeinigt worden. Frauke drückt wiederum Erleichterung und Dankbarkeit für die Intervention aus. Selbst einzugreifen wäre ihr schwergefallen, auch wenn das Beispiel ein inneres Unwohlsein ausgelöst hätte. Hamid versucht, an Christian gewandt, in Worte zu fassen, worum es seiner Meinung nach der Workshopleitung ginge und wie seine anfängliche Frage zu beantworten sei. Andere Teilnehmende, wie auch Dorothee, die nun zusammengesunken auf ihrem Stuhl sitzt, schweigen.

Christian versucht mehrfach zu Wort zu kommen, wird jedoch von der Workshopleitung lange nicht drangenommen und schließlich unterbrochen, weil sie keine „Rechtfertigungen“ hören wolle. Stattdessen weist

sie auf die begrenzte Zeit hin und dass sie die Diskussion gerne endlich abschließen würde, um sich den weiteren Workshopinhalten zu widmen. Christian wendet ein, dass man fortfahren könne, da er nun verstanden hätte, dass das ‚homophob‘ sei. „Und warum?“ fragt die Workshopleitung. Christian schweigt. „Das scheint wohl noch nicht angekommen zu sein.“, wirft die Workshopleitung daraufhin ein. Die Diskussion wird beendet und eine kurze Pause eingeschoben.

In der Pause empört sich Elli in einer kleinen Gruppe aus Teilnehmenden, dass man so ein Verhalten vielleicht von Teilnehmenden erwarten könne, nicht aber von einer Workshopleitung. Die Teilnehmerin Iris erzählt, dass sie nicht wirklich verstanden hätte, was da gerade passiert sei. Deshalb hätte sie lieber zugehört und gar nichts gesagt, bevor sie etwas falsch mache.

Nach der Pause erscheinen Elli, Gabriel und Dorothee nicht mehr zum Workshop. Jemand hat mitbekommen, wie sich Elli und Gabriel bei der Fachtagsorganisation über das Verhalten der Workshopleitung beschwert und den Fachtag verlassen haben. Der Teilnehmer Jürgen formuliert, dass er die Situation vor der Pause als Bloßstellung erlebt hätte, was ihn an eigene biografische Erfahrungen erinnere. Er würde es sich vorbehalten sich ebenfalls zu beschweren, sollte dies im Workshop noch einmal passieren. Der zweite Teil des Workshops wird anschließend fortgesetzt. (RS, 16–54)

In Reaktion auf das Verhalten der Workshopleitung entsteht im Seminarraum eine konfliktvolle Auseinandersetzung, an der sich weitere Teilnehmende aktiv beteiligen. In erster Linie wird darin die Frage verhandelt, wie ein angemessener Umgang miteinander und mit ‚Fehlern‘ gelingen kann und worin dieser besteht. In einer Aussage der Workshopleitung findet sich ein weiterer möglicher Hinweis darauf, worin die Norm und die problematisierte Normverletzung bestehen könnte. So kann die Erwartung „Verantwortung für die eigenen Redebeiträge zu übernehmen“ als Norm eines ‚überlegten und verantwortungsvollen Sprechens‘ gelesen werden, die in den Augen der Workshopleitung durch Christian und Dorothee verletzt wurden. Vermutlich geht es hier weniger darum, dass stereotype Bilder aufgerufen und reproduziert werden, sondern um die Art und Weise *wie* dies geschieht.⁶³

63 Ein Hinweis auf diese Lesart findet sich auch im Interviewmaterial. So beschreibt die Interviewpartnerin Elena Flores eine ähnliche Seminarsituation, in der ein Seminarteilnehmender

Wie das Verhalten der Workshopleitung im Umgang mit dem problematisierten Normverstoß subjektiv erlebt und bewertet wird, spiegelt sich in den unterschiedlichen Reaktionen und Redebeiträgen der Teilnehmenden wieder. Es finden sich Hinweise darauf, dass diese als ‚notwendige Intervention‘ (Frauke, Hamid) oder auch als ‚unangemessene Beschämung‘ (Elli, Gabriel, Jürgen) erfahren wird. Für Frauke ergibt sich die Notwendigkeit der Intervention daraus, dass sie die vorangegangenen Ereignisse als problematisch empfindet („ein inneres Unwohlsein ausgelöst“), sowie aus eigener Unsicherheit bzw. Schwierigkeit im Umgang mit dieser Aussage („Selbst einzugreifen wäre ihr schwer gefallen“). Hamid wiederum nimmt eine vermittelnde Rolle ein, indem er die Perspektive der Workshopleitung nachvollzieht („worum es seiner Meinung nach der Workshopleitung ginge“) und sich der Beantwortung der anfänglichen Ausgangsfrage zuwendet („wie seine anfängliche Frage zu beantworten sei“). Das Verhalten der Workshopleitung bleibt dabei jedoch unproblematisiert.

Ganz anders geschieht dies durch die Teilnehmenden Elli, Gabriel und Jürgen. Formulierungen wie „Bloßstellung“ (Jürgen) oder „Angriff“ auf jemanden, der sich „öffnet“ (Elli), betonen den exponierenden und aggressiven Charakter des Handelns der Workshopleitung. Dieser wird als unangemessen bewertet und wiederum als Normverletzung behauptet. Neben ‚gegenseitigem Wohlwollen‘ und ‚Fehlerfreundlichkeit‘ (Elli) scheint sich hier auch auf eine allgemeine Norm der ‚Nicht-Beschämung‘ bezogen zu werden. Im Fall von Jürgen ist davon auszugehen, dass sich dies nicht nur auf die erste Reaktion der Workshopleitung, sondern auch ihr weiteres Verhalten im Situationsverlauf bezieht („dass er die Situation vor der Pause als Bloßstellung erlebt habe“).

Die normativen Erwartungen für ein angemessenes Verhalten im Seminar scheinen in besonderer Weise für die Workshopleitung zu gelten („von Teilnehmenden, aber nicht von der Workshopleitung zu erwarten“, Elli). Sie können verstanden werden als spezifische *Rollenerwartungen* im Sinne eines

eine abwertende Aussage über eine Personengruppe auf einer stereotypen Annahme baute. Dabei sei es weniger der Inhalt der Aussage gewesen, sondern die Unachtsamkeit und „Leichtsinnigkeit“ (EF, 782), also „die Art und Weise wie er das so in den Raum geworfen hat“ (EF, 776–777), die sie „verletzt“ (EF, 776) und emotional betroffen gemacht hätten (EF, 771–784).

„Set[s] an Normen, deren Erfüllung eine bestimmte, von jemanden beanspruchte soziale Rolle ausmacht“ (Landweer 199: 94).⁶⁴ Ich gehe zudem davon aus, dass für die Bewertung der Angemessenheit der Reaktion auch entscheidend ist, dass die Workshopleitung nicht aus einer unmittelbaren Betroffenheit von der Aussage reagiert. In diesem Fall gäbe es gegebenenfalls mehr Verständnis für eine emotionale Reaktion und andere Erwartungen im Umgang mit der Aussage.⁶⁵

Die von Iris und Gabriel verbalisierten Handlungsstrategien einer Passivität zur Fehlervermeidung („gar nichts gesagt, bevor sie etwas falsch mache“, Iris) und einer angekündigten Einschränkung eigener Redebeiträge („genau überlegen, welche Fragen er stellen und welche Beispiele er einbringen würde“, Gabriel) können als Vermeidungsstrategien verstanden werden, um durch ein eigenes ‚Fehlverhalten‘ nicht selbst Adressat*in einer ähnlichen (beschämenden) Reaktion zu werden. Während in Iris Aussage keine explizite Bewertung des Verhaltens der Workshopleitung erfolgt, scheint es in der abwehrenden Haltung Gabriels gerade darum zu gehen, diese als unangemessen und als erlebte Bedrohung eines ‚(sanktions-)freien Sprechens‘ („nicht mehr frei sprechen zu können“) zu problematisieren.

Während sich unterschiedliche Hinweise darauf finden, dass das Verhalten der Workshopleitung als Beschämung erlebt wird, lässt sich nur eine vage Aussage darüber treffen, ob in der beschriebenen Situation auch Scham relevant wird. Ein Hinweis darauf wäre Dorothees Zusammensacken und Schweigen, was als eine typische Reaktion auf Scham und damit verbundene Handlungsimpulse des Verbergens verstanden wird, jedoch auch andere Ursachen haben kann (s. Kapitel 2.1.3). Ich vermute, dass vor allem für Christian die Situation aufgrund ihres exponierenden Charakters das Potential hat, Scham auszulösen. Es erfolgt

64 Ein ‚gegenseitiges Wohlwollen‘, ‚Fehlerfreundlichkeit‘, ‚Nicht-Beschämung‘, möglicherweise auch ‚Sachlichkeit‘ oder ‚Rationalität‘, könnten hier als Vorstellungen professionellen Verhaltens von politischen Bildner*innen gelesen werden. Das Verhalten der Workshopleitung würde vor diesem Hintergrund als ‚unprofessionell‘ gedeutet werden.

65 Auch hier findet sich ein Hinweis in der Seminarsituation, die Elena Flores beschreibt. Sie berichtet von einer abwehrenden Reaktion des Teilnehmenden, von dessen Aussage sich Elena Flores verletzt fühlt. In dieser Reaktion drückt der Teilnehmer sein Unverständnis über Elena Flores emotionale Betroffenheit aus, die nicht Adressatin seiner Aussage sei und auch nicht zu der Personengruppe zählt, über die er spricht: „Ja, es hat nichts mit Ihnen zu tun“ (EF, 794–795). Ebenso wäre es aber auch denkbar, dass selbst dann ein ‚sachlicher‘ Umgang eingefordert werden würde.

quasi eine doppelte Exponierung, indem auf Christian sowohl als Seminarteilnehmer als auch als Akteur, also Fitnessstudiobesucher, in seinem eingebrachten Beispiel verwiesen wird. Diese Exponierung wird intensiviert, indem sich die Teilnehmenden und die Workshopleitung in unterschiedlicher Weise auf Christian beziehen (z. B. ihn verteidigen, ihm etwas erklären, sein Wissen abfragen, ihm das Wort erteilen/entziehen). Er wird damit zum Hauptakteur der Situation gemacht, ohne dass dies aktiv durch ihn forciert wird. Dorothee, die in der Eingangssituation noch beteiligt war und ggf. auch Adressat*in des Hinweises durch die Workshopleitung war, rückt hingegen in den Hintergrund.

Dass die Ausgangssituation zu einem Gruppenkonflikt wird, ließe sich mit zwei Annahmen begründen: Einerseits bleibt die Workshopleitung mit ihrer Adressierung vergleichsweise unspezifisch bzw. bezieht sich auf „die Gruppe“, was dazu führen kann, dass sich auch andere Gruppenmitglieder angesprochen fühlen. Andererseits gehe ich davon aus, dass unterschiedliche Solidarisierungen und Identifizierungen mit den jeweiligen Akteur*innen stattfinden, weil es ein geteiltes Interesse an der Verbindlichkeit der Normen und Werte gibt, die verletzt wurden. Dies kann allgemein auf ein Lernen im Seminar, aber auch auf die eigene Person bezogen sein. So hätten beispielsweise all jene ein Interesse an der Norm einer ‚Nicht-Beschämung von Fehlern‘, die sich als zukünftige Adressat*innen von Beschämung imaginieren (Jürgen, Iris, Gabriel, Elli), ggf. weil sie davon ausgehen, als Lernende ebenfalls ‚Fehler‘ machen zu können. Der Hinweis auf eine erlebte Normverletzung wird damit entscheidend für den Verlauf der Gruppendynamik.

Im weiteren Kapitel möchte ich mich auf die Untersuchung der Interaktionsdynamiken und der Handlungsstrategien jener Teilnehmenden fokussieren, die die Reaktion der Workshopleitung als unangemessene Beschämung erleben bzw. miterleben.

4.3.3 Aushandlungsprozesse um Normen, Werte und hierarchische Beziehungskonstellationen als Reaktionen auf Beschämung

Zwei Aushandlungsprozesse lassen sich im weiteren Seminarverlauf beobachten: a) Die Aushandlung der Verbindlichkeit und Relevanz unterschiedlicher Norm- und Wertvorstellung und b) die Aushandlung hierarchischer Beziehungskonstellationen der Über- und Unterordnung. Wieso diese als Reaktionen auf Beschämung verstanden werden können, und welche Wirkung sie auf den weiteren Situationsverlauf haben, zeige ich im Folgenden auf.

a) Aushandlungsprozesse der Verbindlichkeit und Relevanz unterschiedlicher Norm- und Wertvorstellungen

Wird eine Situation als normverletzend erlebt, so impliziert dies immer auch Norm- und Wertvorstellungen als Bezugspunkt dieser Verletzung. Wird eine Normverletzung benannt, erfolgt darin auch gleichsam eine normative Setzung, wie im Fall der Reaktion der Workshopleitung. Diese wird vor allem dann zu einem Aushandlungsgegenstand, wenn die Relevanz und das Maß der Verbindlichkeit nicht von allen geteilt werden. Zwei Behauptungen von Normverletzungen, die im Seminar zur Disposition stehen, lassen sich herausarbeiten:

- a) Die Art und Weise, wie Christian eine Frage einbringt und Dorothee darauf reagiert, als potentiell verletzendes, unachtsames Aufrufen von Stereotypen (Normverletzung), das gegen den Anspruch eines überlegten und verantwortungsvollen Sprechens sowie den Schutz von betroffenen Teilnehmenden verstößt (Norm- und Wertvorstellungen).
- b) Der Hinweis der Workshopleitung auf ein von ihr als problematisch erachtetes Verhalten als unangemessene Beschämung eines Teilnehmenden, der einen als weniger problematisch erachteten ‚Fehler‘ macht, (Normverletzung) was gegen die Erwartung eines beschämungsfreien Miteinanders und wohlwollenden Umgang mit ‚Fehlern‘ (Norm- und Wertvorstellungen) verstößt.

In der Behauptung der Normverletzung scheint hier das Ziel verfolgt zu werden, die Verbindlichkeit und Relevanz der jeweiligen Norm- und Wertvorstellungen zu stärken. Für die Workshopleitung birgt die Infragestellung der Angemessenheit ihrer Reaktion die Gefahr, dass hierdurch der eigentlich als problematisch(er) erachtete Normverstoß (a) in den Hintergrund rückt und sich der Gegenstand der Auseinandersetzung verschiebt.

In der Aushandlung über die Deutungen verschiedener Normverletzungen wenden die Beteiligten unterschiedliche Strategien an, um diesen Geltung zu verleihen. Eine Strategie, die von den Teilnehmenden Elli und Gabriel ebenso wie von der Workshopleitung selbst angewandt wird, ist der Verweis auf Kommunikationsvereinbarungen, die zum Beginn des Workshops getroffen wurden und die nun als normativer Maßstab herangezogen werden. Diese ‚vereinbarten‘ Norm- und Wertvorstellungen werden dabei als geteilt, zumindest aber für den Kontext des Workshops als verbindlich, unterstellt. Dass es jedoch unterschiedliche Vorstellungen darüber gibt, wie diese in konkretes Praxishandeln

übersetzt werden können, und unterschiedliche Ansprüche an deren Verbindlichkeit bestehen, zeigt sich beispielsweise in der kurzen Interaktion zwischen Gabriel und der Workshopleitung. So scheint die Workshopleitung Gabriels Erwartung eines ‚(sanktions-)freien Sprechens‘ beim Einbringen persönlicher Erfahrungen als Ausdruck davon zu interpretieren, dass er sich keine Gedanken machen wolle, was er sage. Für sie stellt ein ‚überlegtes Sprechen‘ hingegen ein ‚verantwortungsvolles Handeln‘ dar, welches wichtiger als ein ‚freies Sprechen‘ bewertet wird.⁶⁶

Innerhalb des Aushandlungsprozesses um Deutungen von Normverletzungen sowie Norm- und Wertvorstellungen kommt es zu keiner gemeinsamen Verständigung.⁶⁷ Ich gehe davon aus, dass dies vor allem darin begründet ist, dass die Verbindlichkeit und Relevanz der jeweils beanspruchten Norm- und Wertvorstellungen nicht anerkannt werden kann, weil sie als Bedrohung der jeweils Eigenen erlebt wird. Womöglich wird der Anspruch eines überlegten und verantwortungsvollen Sprechens, dessen Übertreten problematisiert wird, als unvereinbar mit einem Lernen erachtet, in dem ‚Fehler‘ erlaubt und wohlwollend behandelt werden. Die jeweiligen Deutungen einer Normverletzung werden stattdessen problematisiert (Elli, Gabriel, Jürgen), nicht darauf eingegangen oder mit dem Verweis auf andere Normen zurückgewiesen (Workshopleitung). Das Interesse scheint hier weniger das gegenseitige Verstehen oder Entwickeln eines gemeinsamen Verständnisses zu sein, sondern die Durchsetzung eigener Deutungsweisen, Norm- und Wertvorstellungen. Ich gehe davon aus, dass deren Gelingen davon abhängig ist, welche situativen Machtverhältnisse wirken (hier z. B. innerhalb einer Lehr-Lern-Hierarchie), inwieweit sich auf gesellschaftlich dominante Normen, Werte und Diskurse bezogen werden kann (hier könnten möglicherweise Diskurse über *political correctness* oder die Einschränkung der Rede- und Meinungsfreiheit wirkungsvolle Narrative sein) oder sich gesellschaftliche Machtverhältnisse auch im Seminarraum fortsetzen (z. B. aus welchen Positionierungen heraus gesprochen/gehört wird). Es lässt sich beobachten, dass neben den Aushandlungen der Verbindlichkeit und

66 In den unterschiedlichen Interpretationen und Verbindlichkeit von ‚vereinbaren‘ und damit als vermeintlich geteilt unterstellten Norm- und Wertvorstellungen scheint sich an dieser Stelle auch eine Grenze von Kommunikationsvereinbarungen für die Seminarpraxis zu zeigen. Für weitere Diskussionen über deren Möglichkeiten und Begrenzungen s. Applebaum 2014, Sensoy/DiAngelo 2014.

67 Einen Versuch, Verständnis zu schaffen, unternimmt hier Hamid, indem er versucht, das Handeln der Workshopleitung nachvollziehbar zu machen.

Relevanz von Norm- und Wertvorstellungen sich in der Seminarsituation auch Aushandlungsprozesse hierarchischer Beziehungskonstellationen vollziehen.

b) Aushandlungsprozesse von hierarchischen Beziehungskonstellationen der Über- und Unterordnung

Meine zweite Annahme ist, dass auf der Beziehungsebene Beschämungen zu Aushandlungsprozessen hierarchischer Beziehungskonstellationen führen können. Ausschlaggebend dafür ist, dass durch die „Bloßstellung“ und den „Angriff“ sowie durch die mit der Behauptung des Normverstoß erfolgte normative Setzung, eine Überordnung der Workshopleitung erlebt wird. Diese Überordnung bezieht sich dann nicht nur auf Christian oder Dorothee, sondern die Lernenden im Allgemeinen, wenn die „Gruppe“ adressiert und auf die generell zu erwartenden Kenntnisstände der Teilnehmenden verwiesen wird. Anhand zweier Beziehungskonstellationen möchte ich unterschiedliche Verläufe dieser Aushandlungsprozesse und Reaktionen auf die Überordnung der Workshopleitung aufzeigen.

Zum einen betrifft dies das Verhältnis zwischen der Workshopleitung und den Teilnehmenden Elli und Gabriel. Deren Verlassen des Workshops und die Beschwerde bei der Fachtagsorganisation lese ich als Ausdruck davon, dass die (erlebte) übergeordnete Positionierung nicht anerkannt wird. Viel mehr findet das statt, was Hilge Landweer (1999) als *interaktive Aberkennung* der Rolle der Workshopleitung bezeichnet, wenn wiederholt gegen Rollenerwartungen verstoßen werde (ebd.: 94). In der Beschwerde nimmt das Verhältnis zwischen Workshopleitung und Teilnehmenden eher den Charakter einer Beziehung zwischen Dienstleister*innen und Kund*innen an, welche ihre Unzufriedenheit über die Qualität einer Serviceleistung kundtun, für die sie womöglich sogar Geld aufgewendet haben. Die Beschwerde richtet sich im Fall der Fachtagsorganisator*innen an eine organisational höher gestellte Instanz. Wir wissen an dieser Stelle weder, welchen Inhalt oder welche Form die Beschwerde hat, noch wie die Fachtagsorganisator*innen mit dieser umgegangen sind oder welche Intention Elli und Gabriel dabei verfolgen. Gerade aufgrund der Empörung und der abwehrenden Haltung, wie Elli und Gabriel im Workshop reagieren, lese ich die Beschwerde als Strategie, das asymmetrische Beziehungsverhältnis zwischen der Workshopleitung und den Teilnehmenden zu Gunsten letzterer umzukehren. Die Beschwerde kann insofern den Charakter einer Sanktion

haben, als dass sich diese durchaus negativ auf das Verhältnis zwischen Fachtagsorganisation und Workshopleitung sowie zukünftige Zusammenarbeiten auswirken kann.⁶⁸

Mit der Theorie Hilge Landweers (1999) ließe sich interpretieren, dass Elli und Gabriel in der Beschämung als „illegitime Demütigung“ (ebd.: 210) die Zuweisung eines niedrigeren Status erfahren. Zwar sind sie nicht explizit adressiert, zumindest aber als Bestandteil der Gruppe angesprochen und möglicherweise durch die Identifikation mit einer anderen teilnehmenden Person auch indirekt betroffen. Die nicht unmittelbare Betroffenheit scheint neben der Deutung als ‚illegitime Demütigung‘ zusätzlich die Distanzierung zu der potentiell schamauslösenden Situation zu ermöglichen, sodass „ein möglicher Schamanflug sofort in Empörung oder Zorn über[geht]“ (ebd.). Dabei zeichnet sich im Handeln von Elli und Gabriel ebenfalls ab, dass ein ‚Sich-gedemütigt-Fühlen‘ anders als Scham nicht mit einem Moment der kritischen Selbstreflexion verbunden ist (ebd.: 45).

Anders gestaltet sich die Aushandlung hierarchischer Beziehungskonstellationen im Verhältnis zwischen der Workshopleitung und Christian. Entlang des Wertes ‚Wissen‘ verfestigt sich ein asymmetrisches Verhältnis zwischen ‚Lernendem‘ und ‚Lehrender‘, in dem letztere sowohl definiert, was es zu wissen gilt, als auch, wann dieses Wissen erlangt wurde und wie dies in Handlungen umgesetzt wird. Das hierarchische Verhältnis zeigt sich auch in der Regulation von Redebeiträgen durch die Workshopleitung. Diese eingenommene Rolle scheint von Christian anerkannt zu werden, wenn er die informellen Regeln des ‚Meldens‘ und ‚Aufrufens‘ einhält und aufhört zu sprechen, als er unterbrochen wird. Innerhalb dieser Beziehungskonstellation kommt es schließlich zu einer Verstärkung der Asymmetrie zwischen Christian und der Workshopleitung.

Einerseits bezieht sich dies auf die Verweigerung der Anerkennung von Christians Selbstbild als Lernendem. In seiner Frage zur Bewertung eines persönlichen Beispiels präsentiert sich dieser als ‚Nicht-Wissender‘, aber ‚Wissen-

68 An dieser Stelle zeigt sich auch eine generelle Prekarität freiberuflicher politischer Bildner*innen in der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit. In der Regel werden Themen bearbeitet, die gerade von Teilnehmenden in eher privilegierten Positionen als unangenehm erlebt und ggf. abgewehrt werden. Oftmals verfügen jedoch eher privilegierte Teilnehmende über die Ressourcen, an einem Seminar teilzunehmen oder diese in Auftrag zu geben, womit potentiell die Auftragslage von Freiberufler*innen gefährdet wird.

Wollender‘. Mit der Formulierung einer normativen Erwartung an den Wissensstand der Teilnehmenden wird Christian durch die Workshopleitung als ‚Eigentlich-wissen-Müssender‘ adressiert. In der Unterbrechung und Deutung von Christians Redeversuchen als Abwehrstrategien („Rechtfertigungen“) unterstellt sie, dass Christians ‚Nicht-Wissen‘ in dessen Ignoranz im Sinne eines ‚Nicht-Wirklich-Wissen-Wollen‘ begründet ist. Schließlich stellt die Workshopleitung mit der Initiierung einer Prüfungssituation („Und warum“ sei das ‚homophob(?)‘ Christians Selbstdefinition als nun ‚Wissender‘ („da er nun verstanden hätte“) erst indirekt infrage und weist diese anschließend zurück, wenn sie sein Schweigen als ‚Nicht-Wissen‘ interpretiert („Das scheint wohl noch nicht angekommen zu sein“).⁶⁹

Andererseits gehe ich davon aus, dass Christians Hinweis auf sein nun erlangtes ‚Wissen‘ auch den Versuch darstellt, eine für ihn vermutlich unangenehme, womöglich auch schamvoll erlebte, Exponierung seiner Person zu beenden. Die Initiierung einer Prüfungssituation bedeutet nicht nur eine Fortsetzung, sondern auch Intensivierung der Sichtbarkeit von Christian als ‚nicht-wissender‘ bzw. ‚nicht-wissen-wollender‘ Teilnehmer, wobei diese Eigenschaften als negativ bewertet werden. Dies lässt mich annehmen, dass es sich bei dieser öffentlichen Prüfungssituation um eine weitere potentiell schamvolle oder beschämende Situation handelt.

Die aufgezeigten Aushandlungsprozesse von Norm- und Wertvorstellungen sowie von hierarchischen Beziehungskonstellationen, die ich mit erlebten Beschämungen in Zusammenhang bringe, haben dann auch Auswirkungen auf Lehr-Lernprozesse im Workshop.

4.3.4 *Wirkung von Beschämungen auf Lehr-Lernprozesse*

Zwei zentrale Auswirkungen auf Lehr-Lernprozesse betrachte ich in dieser Seminarsituation als Folge der erlebten Beschämung und den dadurch ausgelösten, konflikthaften Aushandlungsprozessen: Das Verpassen von Lernchancen durch eine geringe Lernerorientierung sowie die Störung bzw. Gefährdung einer vertrauensvollen Lehr-Lernbeziehung und eines angstfreien Lernklimas. Um die Wirkungsweise auf Lehr-Lernprozesse zu beleuchten, beziehe ich mich

69 Offen bleibt, ob das Schweigen nicht auch ein Ausdruck dafür sein kann, dass sich Christian auf eine solche hierarchische Prüfungssituation und auf die zugewiesene Rolle als ‚Prüfling‘ nicht einlässt.

im Folgenden auf die theoretischen Überlegungen von Oser und Spychiger (2015) und Holzkamp (1993) (s. Kapitel 2.3.1 und 2.3.2).

Ich gehe davon aus, dass Aushandlungsprozesse über Norm- und Wertvorstellungen innerhalb der diskriminierungskritischen Bildung durchaus gewinnbringend sein können, wenn sie der Verständigung darüber dienen, welche Normen und Werte als wichtig erachtet werden und wie sie sich in Handlungen übersetzen lassen. In Christians einleitendem Beispiel lässt sich beobachten, wie der Anspruch, nicht zu diskriminieren, im alltagspraktischen Handeln mit Herausforderungen verbunden und nicht immer widerspruchsfrei möglich ist. Durch eine kritische und differenzierte analytische Betrachtung dieser Situation ließen sich Stereotype über Schwule und homosexuellenfeindliche Vorurteile ebenso thematisieren wie deren Funktionen und Wirkmechanismen innerhalb heterosexistischer Diskriminierungsverhältnisse.⁷⁰ Auch eine intersektionale Betrachtung des Wechselverhältnisses von herrschenden Männlichkeitsbildern und der normativen Vorstellung von Heterosexualität könnte neue Erkenntnisse für die Teilnehmenden ermöglichen.⁷¹ Ebenfalls könnte anhand des Beispiels die Notwendigkeit der Reflexion eigener Stereotype und Vorurteile aufgezeigt und Überlegungen zu Handlungsstrategien angestoßen werden, wie bewusst und kritisch-reflexiv mit diesen umgegangen werden kann. Hiermit seien nur einige Beispiele genannt für die Lernchancen, die sich in Christians Beispielsituation verbergen. Geht es der Workshopleitung darum, *wie* dieses Beispiel eingebracht und besprochen wird, so könnte auch hier eine gemein-

70 Der Begriff *Heteronormativität* beschreibt die gesellschaftliche vorherrschende Norm von Geschlechterverhältnissen. Darin werden zwei körperlich und sozial deutlich voneinander abgegrenzte Geschlechter behauptet (Frau/Mann), die sich in ihrem heterosexuellen Begehren auf das jeweils andere Geschlecht beziehen (Wagenknecht 2007: 17). *Heterosexismus* bezeichnet die Diskriminierung der Abweichungen von heteronormativen Ordnungen.

71 Mit dem Begriff *hegemoniale Männlichkeit* (Connell 1999) wird eine Form der sozialen Konstruktion von Männlichkeit beschrieben, die sich in überordnender Abgrenzung zu anderen Formen von Männlichkeiten* und von Weiblichkeiten* herausbildet. Hegemoniale Männlichkeit dient dazu, die institutionalisierte Dominanz des Mannes gegenüber der Frau aufrechtzuerhalten. Heterosexuelles Begehren und die Abwertung von Homosexualitäten* kann als zentrales Merkmal hegemonialer Männlichkeit verstanden werden (Plaß 2017: 32). Hegemoniale Männlichkeit steht im Zusammenhang mit Heteronormativität. Die Beispielsituation ließe sich im Hinblick auf Christians Selbstverständnis als ‚Mann‘ auch dahingehend interpretieren, dass durch die Antizipation, ein Objekt (homo)sexuellen Begehrens zu sein, traditionelle Männlichkeitsbilder des aktiven, starken, heterosexuellen, gleichzeitig begehrten *und* begehrenden Subjektes verunsichert werden.

same Auseinandersetzung zum Sprechen über Stereotype, Vorurteile und Diskriminierung erfolgen und dem Dilemma zwischen der „performativen Erzeugung von Differenz und der Besonderung dieser“ (Riegel 2016: 112).⁷²

Diese Lernchancen gehen jedoch verloren, wenn innerhalb der konflikthafter Aushandlungsprozesse über die Angemessenheit der Reaktion der Workshopleitung das Beispiel selbst und dessen Thematisierung in den Hintergrund rücken. Hinzu kommt, dass eine genauere Erläuterung der Workshopleitung darüber ausbleibt, worin die Problematik der Ausgangssituation in ihren Augen besteht. Es ließe sich formulieren, dass kein gemeinsames Verständnis darüber hergestellt wird, worin der behauptete ‚Fehler‘ eigentlich liegt. Für Holzkamp (1993) wäre genau dies jedoch eine Voraussetzung dafür, dass die implizit herangetragene *Lernanforderung* der Workshopleitung auch für die Teilnehmenden zu einer *subjektiven Lernproblematik* werden und zu Lernhandlungen führen (ebd.: 185; s. Kapitel 2.3.3).

Zudem scheint es in der Behauptung der Workshopleitung, dass der ‚Fehler‘ eigentlich hätte vermieden werden können, ebenso wie in ihrer Unterstellung einer Ignoranz weniger um den ‚Fehler‘ selbst, als um die Ursache des ‚Fehlers‘ in den Kenntnissen, Fähigkeiten und der Ignoranz der lernenden Person zu gehen. Christians Handlungsstrategien scheinen dann eher von einer Wiederherstellung seines infrage gestellten Selbstbildes und der Beendigung der möglicherweise schamvollen Situation motiviert zu sein. Eine Auseinandersetzung mit seiner anfänglichen Frage rückt hingegen in den Hintergrund. Eine *Lernorientierung* im Sinne einer „Zuwendung zum Fehler“ (Oser/Spychiger 2005: 175) scheint spätestens dann nicht mehr gegeben zu sein, wenn es von der Workshopleitung keine weiteren Bemühungen um Christians Verstehen gibt, sondern nach ihrer Feststellung eines Nicht-Wissens eine Pause einberufen wird.

Dies wirkt sich auch auf die Lehr-Lernbeziehung und das *Lernklima* als „emotionales Klima“ (Oser/Spychiger 2005: 175) einer Lernsituation aus. Mehrere Reaktionen der Teilnehmenden (Elli, Gabriel, Jürgen, Iris) weisen darauf hin,

72 Christiane Riegel (2016) beschreibt das *Differenzdilemma* als Bestandteil eines pädagogischen, forschenden und politischen Handelns in widersprüchlichen Verhältnissen. Durch das Fokussieren auf und Sprechen über Differenzen werden diese hergestellt und mit Bedeutung versehen. Auch wenn damit eigentlich auf deren Infragestellung und Überwindung abgezielt wird, birgt das Thematisieren von Differenz wiederum die Gefahr „der Festschreibung von Differenzkonstruktionen und der Reproduktion von dominant binär organisierten Differenzordnungen“ (ebd.: 112).

dass das Verhalten der Workshopleitung eher zur Störung einer vertrauensvollen Lehr-Lernbeziehung führt. Stattdessen werden Strategien (Passivität, Drohung, Beschwerde, Kontaktabbruch) angewendet, die eher auf die Befürchtung hinweisen, selbst Adressat*in von Beschämungen zu werden. Diese Strategien sind weniger von einer Lust am Lernen als von einer Angst des bloßgestellten Scheiterns gekennzeichnet. Im Fall von Iris führt dies zu Passivität, weil ihr das Wissen darüber fehlt, worin der ‚Fehler‘ besteht und damit auch, wie diesem vorgebeugt werden kann. Landweer (1999) formuliert, dass „bei einer Unsicherheit über die jeweils anzuerkennenden Normen in direkten Interaktionen alle in negativer Weise auffälligen Handlungen aus einer diffusen Scham-Angst heraus vermieden werden“ (ebd.: 206). Im Fall von Elli und Gabriel wird das Verhalten der Workshopleitung und die Zurückweisung von jeglicher Kritik ausschlaggebend für eine der wohl destruktivsten Wirkungen für Lehr-Lernprozesse: Die Aufkündigung der Lehr-Lernbeziehung und Beendigung der Lehr-Lernsituation. Dies erfolgt auch durch Dorothee, die nicht aktiv in die Aushandlungsprozesse beteiligt war.

Zusammenfassend ließe sich sagen, dass in Hinblick auf die negativen Auswirkungen auf Lernerorientierung und Lernklima das erlebte Verhalten der Workshopleitung als *negativer bzw. destruktiver Beschämer* (Oser/Spychiger 2005: 74) im Umgang mit einem behaupteten ‚Fehler‘ verstanden werden kann. Wenn „das Sichtbarmachen des Verbesserungswürdigen gleichsam die Integrität der Person verletzt“ (ebd.), besteht die Gefahr, dass sich das gewonnene Wissen weniger auf den ‚Fehlern‘, sondern verbunden mit Ablehnungsgefühlen auf die beschämenden Personen oder Situationen bezieht (ebd.: 75). Eine vertrauensvolle Lehr-Lernbeziehung, in der Hinweise auf ‚Fehler‘ und damit verbundene Emotionen fruchtbar für Lernprozesse werden können (ebd.: 74), scheint hier für jene Teilnehmende nicht mehr gegeben zu sein, die das Verhalten der Workshopleitung als ‚unangemessene Beschämung‘ erleben.

4.3.5 Zwischenfazit

In diesem Kapitel wurde die Frage untersucht, welche Auswirkungen die Problematisierung von etwas als ‚Fehler‘, vor allem wenn dies durch den*die politische Bildner*in geschieht, auf den Verlauf von Lehr-Lernprozessen in Seminaren haben. Jene Problematisierungen verstehe ich als Hinweise auf eine erlebte Normverletzung. Unabhängig von deren Intention können diese Hinweise subjektiv unterschiedlich erlebt werden. Dies ist in hohem Maße dafür ausschlaggebend, wie emotional darauf reagiert wird, sei es mit einer relativen

Gleichgültigkeit, mit Scham oder mit einem Gefühl der Demütigung. Anhand des Datenmaterials wurde das Potential aufgezeigt, dass Hinweise auf Normverletzungen als unangemessene Beschämung erfahren werden, wenn sie als Bloßstellung, Angriff oder Erniedrigung selbst erlebt oder miterlebt werden. Eine mögliche Reaktion in Seminarsituationen kann es sein, dass mit defensiven Strategien wie Schweigen, Passivität, Rückzug, der Vermeidung weiterer Kontakte oder dem Verlassen des Seminars reagiert wird. Diese Strategien können durch die beschämten Personen selbst, aber auch durch andere Teilnehmende angewandt werden, die sich als zukünftige Adressat*innen von Beschämung imaginieren. Als weitere mögliche Reaktion zeigte sich in dem rekonstruierten Beispiel, dass der beschämende Hinweis auf eine Normverletzung bzw. auf ‚Fehler‘ wiederum selbst als Normverletzung problematisiert wird. Die Norm, die mit dieser Behauptung explizit wird, kann ganz allgemein als ‚*Nicht-Beschämung*‘ oder in Bezug auf das Lehr-Lernsetting als ‚*wohlwollender Umgang mit Fehlern*‘ benannt werden. Auf Basis der Interpretation des Datenmaterials gehe ich davon aus, dass in Seminarsettings gerade deshalb beschämende Hinweise auf ‚Fehler‘ zu einem Gruppenthema werden, weil die Einhaltung jener Normen für Lernende und deren erhöhtes Potential des ‚Scheiterns‘ im besonderen Maße von Interesse ist.

Über die Frage der Angemessenheit eines Hinweises auf eine erlebte Normverletzung können Aushandlungsprozesse über die Verbindlichkeit und den Stellenwert unterschiedlicher Norm- und Wertvorstellungen erfolgen. Für die Lehr-Lernbeziehung bekommt dieser Aushandlungsprozess dann einen destruktiven Charakter, wenn es den beteiligten Akteur*innen weniger um die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses, sondern viel mehr um die machtvolle Durchsetzung eigener Deutungen und normativer Vorstellungen geht. Jene Aushandlungsprozesse von Norm- und Wertvorstellungen sind in diesem Fall auch verbunden mit Aushandlungen um hierarchische Beziehungskonstellationen, im Besonderen dann, wenn die anfängliche Beschämung als illegitime Positionierung der Überordnung erlebt wird.

Für Lehr-Lernprozesse können erlebte Beschämungen als destruktiv verstanden werden, weil hierdurch sowohl die *Lernorientierung* als auch das *Lernklima* gefährdet werden. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf die beschämende Person, den Akt der Beschämung, sowie auf Strategien der Beendigung und der Vermeidung der Beschämungssituation. Der eigentliche ‚Fehler‘ rückt dabei in den Hintergrund und seine Lernchancen bleiben ungenutzt. Ein ‚Lernen

aus Fehlern‘ ist vor allem dann nicht möglich, wenn es kein geteiltes Verständnis darüber gibt, worin der ‚Fehler‘ eigentlich besteht. Erlebte Beschämungen, vor allem wenn diese durch Lehrende erfolgen, gefährden zudem eine vertrauensvolle Lehr-Lernbeziehung. In der Beispielsituation zeichnete sich ab, dass das Lernklima dann vor allem von der Angst eines bloßgestellten Scheiterns dominiert ist und eher defensive Lernstrategien bewirkt. Im schlimmsten Fall führt der Vertrauensverlust in die lehrende Person dazu, dass die Lehr-Lernbeziehung als solche aufgekündigt wird.

In diesem Kapitel wurden zahlreiche Aspekte aufgezeigt, wie sich Beschämungen auf soziale Situationen im allgemeinen und Lehr-Lernsituationen und Lehr-Lernprozesse im Besonderen destruktiv auswirken können. Eine zentrale Problematik bleibt hier jedoch für die pädagogische Praxis bestehen: Wie Hinweise auf ‚Fehler‘ erlebt und verarbeitet werden, kann durchaus durch die Art und Weise beeinflusst werden, wie diese artikuliert werden. Letztlich ist das subjektive Erleben jedoch von zahlreichen Faktoren abhängig. Beeinflusst werden kann dies beispielsweise durch die Verbindlichkeit des ‚Richtigen‘, die Beziehung zwischen den beteiligten Akteur*innen, die bestehenden Machtverhältnisse oder den jeweiligen situativen Kontext, in dem dieser Hinweis erfolgt (s. Kapitel 2.1.4). Entscheidend kann aber auch sein, welche Einstellung das Individuum selbst gegenüber dem (möglichen) eigenen ‚Fehler‘ hat, wie empfänglich es für Hinweise auf diese ist oder wie ganz generell ein gesellschaftlicher Umgang mit ‚Fehlern‘ ist. Soll jedoch ein Lernen aus ‚Fehlern‘ erfolgen und ein Weg des gemeinsamen Miteinanders und Lernens gefunden werden, dann sind Hinweise auf ‚Fehler‘ ebenso wie auf problematische Verhaltensweisen ein notwendiger und wichtiger Bestandteil von Lehr-Lernsituationen.

Für die anschließende Ergebnisdiskussion ergibt sich folgende Frage für die Gestaltung einer diskriminierungskritischen Bildungspraxis:

Wie kann ein Hinweis auf ‚Fehler‘ und problematische Denk-, Fühl- und Handlungsweisen erfolgen, ohne dass dies als Beschämung erlebt wird?

5 Implikationen für die pädagogische Praxis

Mit den Schamformen *Diskriminierungsscham* und *Privilegierungsscham* sowie der schamrelevanten Praxis der *Beschämung* zeigen sich im ausgewerteten Datenmaterial drei Facetten von Scham im Kontext der diskriminierungskritischen Bildung. Scham wird aufgrund des Lerngegenstands Diskriminierung, der Art und Weise, wie sich mit diesem auseinandergesetzt wird, und den biografischen Erfahrungen der Teilnehmenden bedeutsam. Letztere unterscheiden sich im Hinblick auf Scham entlang der jeweiligen Positionierungen der Teilnehmenden und den damit verbundenen Erfahrungen von Diskriminierung und Privilegierung. Neben Traurigkeit, Wut, Angst, Ohnmacht, Verunsicherung, Befangenheit oder Ärger gehört Scham zu einer von mehreren Emotionen, die als unangenehm erlebt werden und im Zusammenhang mit Diskriminierung und dem Lernen über Diskriminierung stehen. Mit der *Beschämung* wurde eine Handlung beleuchtet, die das Potential hat, Scham aber auch Erfahrungen eines ‚Sich-gedemütigt-Fühlens‘ im Seminar auszulösen. In diesem Kapitel möchte ich die zentralen Erkenntnisse der Materialauswertung zusammenfassen und entlang der Frage diskutieren, welche Implikationen sich hieraus für die Seminararbeit der diskriminierungskritischen Bildung ergeben. Zu Anfang steht die Frage, wie Scham als tendenziell unsichtbare und verborgene Emotion überhaupt erkannt und angenommen werden kann, um deren Transformation anzustoßen oder zu begleiten (5.1). Im Anschluss diskutiere ich Möglichkeiten der Transformation von *Diskriminierungsscham* (5.2) und *Privilegierungsscham* (5.3) sowie Alternativen der *Beschämung* (5.4). Abschließend formuliere ich zehn Vorschläge für eine schamsensible und transformative Bildungspraxis.

5.1 Scham erkennen und annehmen als Voraussetzung der Transformation

Wie ein roter Faden durchzieht sich das Motiv der Uneindeutigkeit und Verborgenheit von Scham durch die vorliegende Forschungsarbeit. Sowohl die Interviewpartnerinnen als auch ich stoßen immer wieder an die Grenze, dass

sich keine eindeutige Aussage darüber treffen lässt, ob Scham erlebt wird. Denn ihr Ausdruck kann höchst vielfältig sein und mögliche Reaktionen, wie Handlungen oder Veränderungen in Mimik, Gestik und Sprache, lassen nur schwer Rückschlüsse auf deren jeweilige emotionale Beweggründe zu.

Dies stellt auch die politischen Bildner*innen bei der Gestaltung ihrer pädagogischen Praxis vor Herausforderungen. Mehrfach wurde von den Interviewpartnerinnen die Notwendigkeit des Erkennens, Annehmens und Zulassens von Scham für deren Transformation benannt. Das aktive Auslösen oder Intensivieren von Erfahrungen von Scham wurden hingegen als eher destruktiv bewertet. Daniel Hell (2018) betrachtet die „bewusste Wahrnehmung und Akzeptanz“ (ebd.: 167) als zentrale Voraussetzung für einen konstruktiven Umgang mit (eigenen) Schamgefühlen. Als hilfreich hierfür wird im Material eine grundsätzlich akzeptierende und annehmende Haltung der politischen Bildner*innen gegenüber Emotionen benannt. Dies durchzieht das gesamte Seminar und betrifft unterschiedliche Aspekte dessen Gestaltung: Sei es die Auswahl der Methoden, das Herstellen eines Raumes, um emotionale Erfahrungen zu teilen, die Thematisierung eigener Emotionen oder das Vermitteln, dass Emotionen da sein dürfen und wertvoll für Lernprozesse sind. Im Hinblick auf Scham würde dies bedeuten, deren Tabuisierung ebenso wie Impulsen der Abwehr entgegenzuwirken. Für den konstruktiven Umgang mit Scham plädiert Hell im Sinne einer „Schamtoleranz“ (ebd.: 176) dafür, auch das Positive der Scham zu sehen: „Solange wir davon ausgehen, dass Scham zwar kein gutes Gefühl ist, aber Gutes bewirken kann, können wir mit diesem schwierigen Gefühl auch besser bei uns selbst und damit bei Mitmenschen umgehen“ (ebd.). Dies dürfte gerade dann mit Herausforderungen verbunden sein, wenn die destruktiven Wirkungen von Scham als überwältigend erlebt werden, wie es beispielsweise bei Erfahrungen von *Diskriminierungsscham* der Fall ist. Je nach Positionierung stellt eine solche annehmende Haltung auch unterschiedlich hohe Anforderungen an die politischen Bildner*innen.

Anhand des Datenmaterials wurden drei zentrale Momente eines produktiven Umgangs der politischen Bildner*innen mit Scham herausgestellt: (a) Transformationsprozesse zu begleiten oder auch zu initiieren, (b) zu vermeiden, selbst Schamsituationen herzustellen, zu beschämen oder anderweitig Scham auszulösen bzw. zu intensivieren sowie (c) mögliche Situation von Scham und Beschämung zu beenden, sobald diese bemerkt werden. Eine solche scham-sensible und transformative Praxis setzt voraus, dass nicht nur die eigene Scham, sondern auch die Scham anderer erkannt wird. Doch wie kann dies

gelingen, wenn Scham tendenziell unsichtbar ist, oder in Form von Abwehrmechanismen hinter „Masken“ (Wurmser 1998) in Erscheinung tritt?

Drei Strategien werden von den Interviewpartnerinnen bereits mehr oder weniger bewusst in den Interviews angewandt: Sie reflektieren eigene biografische Schamerfahrungen oder miterlebte Schamsituationen, beziehen sich auf theoretische Konzepte von Scham oder suchen in den Reaktionen anderer Anzeichen eines möglichen Schamerlebens. Ich gehe davon aus, dass eine Kombination dieser drei Strategien am geeignetsten ist und diese um eine empathische Haltung der politischen Bildner*innen ergänzt werden muss, um Scham und „Masken der Scham“ zu erkennen. So formuliert Hell für den Fall, dass Scham durch Beschämung, Abwertung oder Angriff anderer abgewertet wird, dass „psychologische Kenntnisse [...] zwar hilfreich sein können“ (Hell 2018: 175), es daneben aber „ein gutes Gespür und Selbstvertrauen, manchmal auch Liebe“, sowie „Empathie und Selbsterfahrung bzw. der Kenntnis eigener vergleichbarer Abwehrversuche“ (ebd.) bedarf.

Zwei Problematiken gilt es bei einer solchen ‚Schamtoleranz‘ meiner Meinung nach zu beachten. Eine davon benennt Hell selbst, wenn er beschreibt, dass die Akzeptanz von Scham, „unauffällig, wie selbstverständlich, geschehen“ soll (ebd.). Denn geht man von einer Tabuisierung von Scham aus (s. Kapitel 2.1.4), dann kann das Ansprechen der Scham anderer selbst zu einer beschämenden Situation werden oder gar ‚shame about shame‘ (Scheff 2014: 129) auslösen. Die Deutung emotionaler Ursachen für das (Abwehr-) Handeln von Teilnehmenden verstehe ich zudem als machtvolle Praxis, die das beschämende Potential hat, die andere Person auf ein bestimmtes ‚So-Sein‘ zu fixieren (Magyar-Haas 2012: 202). Für die Arbeit der politischen Bildner*innen erachte ich es deshalb als notwendig, Scham als Ursache für abwehrende Reaktionen immer nur als *eine* mögliche Option anzunehmen. Diese Annahmen sollten dann weder explizit benannt oder anderweitig vermittelt werden noch als einzige Grundlage für die Wahl von Umgangsstrategien dienen. Sie können jedoch dabei helfen, für die schambetroffene Person hilfreiche Strategien der Transformation von Scham zu entwickeln, die sich ja nach Schamform unterscheiden können. In den folgenden beiden Kapiteln möchte ich diese Strategien für die *Diskriminierungsscham* und *Privilegierungsscham* diskutieren.

5.2 Diskriminierungsscham durch Anerkennung, Verbindung und Politisierung transformieren

Die Schamform *Diskriminierungsscham* zeigt sich im Datenmaterial als Ausdruck der Verinnerlichung von abwertenden Botschaften des ‚Anders‘-Seins. Im Laufe der Sozialisation werden diese Botschaften durch Ideologien der Ungleichheit vermittelt sowie durch diskriminierende Erfahrungen von Ausschluss, Benachteiligung, Missachtung oder Abwertung praktisch erfahrbar. Der von Micha Hilgers (2006) verwendete Begriff der *existentiellen Scham* (ebd.: 25) bringt hier passend zum Ausdruck, welche tiefgreifenden und zerstörerischen Wirkungen die Abwertung und Missachtung der eigenen Identität für das Selbstwertgefühl und die Würde des Individuums haben kann.

Scham zeigt sich hier im Kontext von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen in seiner Funktion „als negatives Selbstgefühl, soziale Konformität zu stiften, als Selbstverurteilung der eigenen Identität, bestehende Ungleichheitsordnungen mit einer stillschweigenden Legitimation zu versehen“ (Neckel 1991: 252). Will man das Verhältnis der Diskriminierung zu Scham bestimmen, so ließe sich sagen, dass Diskriminierungen eine Form von Beschämung darstellen. Diese vollziehen sich nicht nur absichtsvoll („gezielte Beschämung“, Landweer 1999: 210) oder als individuelle Handlung, sondern auch unbeabsichtigt und als institutionelle oder strukturelle Beschämung (Magyar-Haas 2012: 202).

Deutlich wird, dass sich diskriminierungskritische Bildung, die sich dem Abbau von Diskriminierung und den Menschenrechten verpflichtet, mit Diskriminierungsscham auseinandersetzen muss. Im Datenmaterial wurde Diskriminierungsscham vor allem als Bestandteil der reflexiven Auseinandersetzung mit eigenen, emotional bedeutsamen Diskriminierungserfahrungen thematisiert. Offen bleibt die Frage, inwieweit eine Diskriminierungsscham nicht nur erinnert, sondern auch in den Seminaren akut erlebt wird. Zu vermuten wäre dies beispielsweise, wenn innerhalb der Seminare abwertende Botschaften des ‚Anders‘-Sein vermittelt werden oder beschämende Diskriminierungen erfolgen.

Für einen Umgang mit den schamrelevanten biografischen Diskriminierungserfahrungen der Teilnehmenden im Seminar legt die Interviewpartnerin Elena Flores den Fokus auf das Bewusstwerden und Wahrnehmen von Scham (*Verbindung zu sich selbst*) und die Erfahrung von Anerkennung, Anteilnahme und Zugehörigkeit im Sprechen über und Teilen von Erfahrungen und Emotionen

(*Verbindung zu anderen*). Sprache wird von Elena Flores nicht nur als Möglichkeit betrachtet, eigene Emotionen zu artikulieren, sondern auch als Möglichkeit, durch sprachliche Begriffe überhaupt erst einen Zugang zu eigenen Emotionen zu finden. Paul Mecheril (1995) formuliert für die psychotherapeutische Arbeit: „Wer über seine Erfahrungen [von Rassismus, Anm. M.A.] nicht spricht, wer keine Begriffe für seine Erfahrung kennt, kann seine oder ihre Erfahrungen auch nicht begreifen“ (ebd.: 106). Der Austausch über vergleichbare Erfahrungen von Betroffenen, den Mecheril als einen Weg der Auseinandersetzung vorschlägt um Begriffe zu finden (ebd.), kann je nach Zusammensetzung und Erfahrungen der anwesenden Teilnehmenden auch im Seminar geschehen. Gleichzeitig wirft der Blick in Mecherils Theorie die Fragen auf, inwieweit Erkenntnisse und Methoden, nicht nur sprachbasierter Art, aus der therapeutischen Praxis für die Bildungsarbeit nutzbar gemacht werden können. Dies geht mit der Frage einher, wo in der Arbeit mit den Emotionen der Teilnehmenden die Grenzen zur politischen Bildungsarbeit im Hinblick auf deren Selbstverständnis, Auftrag und Rahmenbedingung sowie die Kompetenzen der politischen Bildner*innen verlaufen. Eine solche Selbstverständigung über den Rahmen des Thematisierens und Bearbeitens individueller Emotionen in diskriminierungskritischen Seminaren erachte ich auch als sinnvoll, um im Feld der politischen Bildung einen Paradigmenwechsel von der Ausgliederung und Abwertung des Emotionalen hin zu einem gleichberechtigten und integrativen Verständnis einer kognitiv-emotionalen Einheit voran zu treiben. Dies bedeutet, Emotionen nicht nur im Kontext „der gesellschaftlichen Veränderungen von Emotionalität“ (Steuten 2019: 31) als Gegenstand der politischen Bildung zu behandeln. Individuelle Emotionen sind darüber hinaus wichtiger Bestandteil des Lernprozesses ebenso wie von gesellschaftspolitischen Veränderungen. So ist Politik und politische Praxis nicht ohne Emotionen als „powerful force in the structure and change in societies“ (Scheff 2000: 84) vorstellbar.

Eine zu starke Ausrichtung der diskriminierungskritischen Bildungspraxis auf individuelle Emotionen problematisiert die Interviewpartnerin Daniela Thimm jedoch dahingehend, dass sie die Gefahr einer Individualisierung von Diskriminierung birgt. In der von ihr vorgeschlagenen ständigen Verknüpfung von individueller und struktureller Ebene scheint sich meiner Ansicht nach die Chance der Transformation von Diskriminierungsscham zu eröffnen. Die *Verbindung zu sich selbst und zu anderen* kann auf der individuellen Ebene eine notwendige Voraussetzung und unterstützende kontextuelle Bedingung für den Umgang mit eigener Diskriminierungsscham darstellen. Eine machtkriti-

sche Kontextualisierung der Schamerfahrungen in strukturelle Zusammenhänge kann darüber hinaus eine Ent-Individualisierung der Abweichung von herrschenden Normvorstellungen bewirken, für die sich das Individuum in der Scham eine eigene Verantwortung zuschreibt. Im Sinne einer *Normenkritik* gilt es, zu einer Infragestellung kollektiver Normen und Werte sowie deren Einfluss auf den Entwurf von idealen Selbstbildern anzuregen. Hierfür stellt die diskriminierungskritische Bildung bereits zahlreiche theoretische Modelle über Diskriminierung, Macht, Ungleichheitsverhältnisse und Verinnerlichung von Unterdrückung zur Verfügung (s. Kapitel 2.2). Es bietet sich an, diese auch um Theorien zu erweitern, die den Zusammenhang von Scham und anderen Emotionen mit Macht und Ungleichheitsverhältnissen beleuchten (s. Kapitel 2.1.5). Hilge Landweer (1999) sieht die Chance einer „Politisierung von Mißachtungs- [sic!] und Schamerfahrungen“ (ebd.: 214) darin, dass durch Beschämungen bzw. Diskriminierungen nicht mehr Scham ausgelöst wird, sondern das Individuum in der Lage ist, diese „Schamsituationen in Anlässe ‚nur‘ noch für Demütigung umzuwandeln – und möglicherweise auch in Empörung“ (ebd.: 215). Wut oder Empörung können dann ein Motor sein, um gemeinsam mit anderen gegen Diskriminierung aktiv zu werden.

Dazu gehört neben dem Zusammenschluss mit anderen auch das Entwickeln konkreter Handlungsstrategien und Erkunden eigener Handlungsspielräume. Im Anti-Bias-Ansatz wird das Modell der *Verinnerlichung* genutzt, um durch das Aufzeigen einer eigenen unbewussten Beteiligung an der Aufrechterhaltung von Unterdrückungsverhältnissen Ansatzpunkte für alternative Handlungsstrategien zu finden und hierdurch Ohnmachtsgefühle zu nehmen. Dabei geht es nicht darum, Betroffenen die Verantwortung für ihre eigene Diskriminierung zu übertragen. Vielmehr ist es das Ziel, das Individuum zu befähigen, sich im Rahmen seines *subjektiven Möglichkeitsraums* je nach Situation und Kontext bewusst für die Ausrichtung seines Handelns zu entscheiden: Verbessere ich meine Lebensqualität im Rahmen der bestehenden Verhältnisse (*restriktive Handlungsfähigkeit*) oder wirke ich (gemeinsam mit anderen) auf eine langfristige, ‚befreiende‘ Erweiterung von gesellschaftlichen Lebensmöglichkeiten (*verallgemeinerte Handlungsfähigkeit*) hin (Holzkamp 1993; s. Kapitel 2.3.2)? Innerhalb dieses aufgespannten Feldes ließen sich dann auch eigene Scham- und Beschämungsstrategien reflektieren und ggf. verändern.

Auch wenn die Transformation von Scham und das Verlernen von verinnerlichten Botschaften des minderwertigen ‚Anders‘-Seins lebenslange Lernpro-

zesse darstellen, so kann die zeitlich begrenzte, diskriminierungskritische Bildungsarbeit diese initiieren, theoretisches Wissen hierfür zur Verfügung stellen, einen Ort für die Erfahrung von Anerkennung ermöglichen, Betroffene stärken und ermutigen, sowie Bündnisse und Wege für eine weitere Auseinandersetzung aufzeigen.

5.3 Privilegierungsscham in ‚liebvoller Selbstbeobachtung‘ begegnen

Privilegierungsscham ist eine weitere Schamform, die im Kontext von Seminaren der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit auftreten kann. Sie geht einher mit der reflexiven Bewusstwerdung der eigenen Privilegierungen und der Involviertheit in diskriminierende Ungleichheitsverhältnisse. Da die selbst-reflexive Betrachtung eigener gesellschaftlicher Positionierungen ein zentraler Bestandteil der Anti-Bias-Arbeit ist, kann Privilegierungsscham als unvermeidbar in diskriminierungskritischen Lehr-Lernprozessen verstanden werden. Als *moralische Scham* (Neckel 1991) ist sie eng verbunden mit Erfahrungen von Schuld. Hier kann angeknüpft werden an Theorien eines Lernens in Verunsicherung (Schmidt 2011) und an rassismuskritische Theorien von *white guilt* und *white shame* innerhalb von Modellen der Entwicklung *weißer* Identitäten (s. Kapitel 2.2.3). Als zwei idealisierte Selbstbilder, die Maßstab für die Bewertung des eigenen Scheiterns sein können, wurden die Vorstellung des *eigenen Verdienstes* von gesellschaftlichen Werten wie Status, Erfolg, Anerkennung, Wohlstand sowie die Vorstellung *Eine von den Guten* zu sein herausgearbeitet. Für ersteres sind Individualismus und ein meritokratisches Leistungsprinzip, für letzteres wiederum eine binäre Denklöge von gut/böse bedeutsame Kontextbedingungen, die ihre Verankerung in kollektiven Denkmustern, Norm- und Wertvorstellungen haben. Eine Notwendigkeit der Transformation von Privilegierungsscham ergibt sich neben Unwohlsein, Befangenheit und der Verunsicherung der Lernenden vor allem aus den eher destruktiven Abwehrstrategien, mit denen auf das behauptete oder selbst erlebte Scheitern in der Scham reagiert wird. Neben vorschnellen Handlungen, die der Wiederherstellung bzw. Steigerung des Selbstwertes dienen, beispielsweise durch die im Interview genannte ‚kontraproduktive Hilfe‘, wird in rassismuskritischen Theorien auch von Abwehrreaktionen wie Leugnung, Rechtfertigung, Verharmlosung gesprochen (Kilomba 2019: 2; Tatum 1992: 13; Okun 2010: 111; s. Kapitel 2.3.3).

Vergleichbar mit der Transformation von Diskriminierungsscham wird auch für die Privilegierungsscham ein Dreischritt aus Anerkennen, Verstehen und dem Entwickeln von Handlungsalternativen genannt. Privilegierungsscham wird von Daniela Thimm insofern als Lernchance verstanden, als dass sie ein Hinweis auf Motivationen der Nicht-Diskriminierung sein kann. Diese können gestärkt und als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Handlungsstrategien genutzt werden. In diesem Sinne geht es mit Blick auf die Schamvermeidungsstrategien zwischen Anpassung und Emanzipation (s. Kapitel 2.3.3) in erster Linie um eine Annäherung an das eigene Selbstideal. Eine solche Ausrichtung möchte ich im Folgenden um die kritische Reflexion und Veränderung des Selbstideals erweitern.

Mit Blick auf die beiden herausgearbeiteten Anlässe von Scham gilt es, das Prinzip des eigenen Verdienstes durch eine kritische Betrachtung meritokratischer Leistungsprinzipien infrage zu stellen. In der Regel geschieht dies in der diskriminierungskritischen Praxis bereits durch eine machtkritische Gesellschaftsanalyse. Aber auch binäre Denklögen, die eine Vereinfachung komplexer Zusammenhänge bewirken und an der Aufrechterhaltung von diskriminierenden Verhältnissen mitwirken (Okun 2010: 55–62), gilt es zu hinterfragen. Ziel ist es, eine differenziertere Perspektive nicht nur auf gesellschaftliche Phänomene oder auf andere Personen, sondern auch auf sich selbst zu entwickeln. Damit gilt es weg zu kommen von wenig förderlichen moralischen (Selbst)bewertungen hin zu einer Handlungsorientierung. Tema Okun (2010) bringt dies treffend auf den Punkt: „The question, I say, is not who is good and who bad, the question is, what are we going to do about what we know?“ (ebd. 111). Das Ablegen dieser binären Denklögen bedeutet vor allem auch, die eigene Intention nicht mehr als alleiniges Kriterium für die Bewertung von Diskriminierung heranzuziehen und darüber das eigene ‚Gut‘-Sein zu definieren (ebd.: 103). Es gilt die Möglichkeit der Verletzungen, Enttäuschungen und Ungerechtigkeiten auch trotz guter Absichten aufzuzeigen (ebd.). Im Anti-Bias-Ansatz erfolgt dies durch die Förderung eines Perspektivwechsels und der Reflexion eigener Erfahrungen als diskriminierende und diskriminierte Person. Durch den Austausch hierüber sollen die Empathiefähigkeit gestärkt und die Erfahrungen mit anderen Diskriminierungsformen besser nachvollzogen werden können (Anti-Bias-Werkstatt 2007a: 3).

Binäre Denklögen aufzubrechen bedeutet auch, die Herausforderungen und (Un)möglichkeiten aufzuzeigen, innerhalb diskriminierender Verhältnisse dis-

kriminierungsfrei zu handeln, kurz: den utopischen Charakter der Diskriminierungsfreiheit deutlich zu machen. Dies gilt es auch in den Entwurf des eigenen Selbstideals zu übernehmen. Die Entwicklung von Handlungsstrategien sollte nicht nur auf deren Erreichen gerichtet sein, sondern auch auf Strategien, um mit den Momenten des Scheiterns, der Frustration und der zukünftigen erlebten (Privilegierungs-)scham annehmend und produktiv umzugehen. Bettina Schmidt (2011) schlägt vor, die Teilnehmenden im Seminar zur „liebvollen Selbstbeobachtung“ und „zur wohlwollenden reflexiven Beobachtung eigener Lernprozesse“ (ebd.: 37) einzuladen und hierfür theoretische Kategorien zur Verfügung zu stellen. Dem*der Lernenden soll ermöglicht werden, sich hierdurch bewusst für bzw. gegen Abwehrhandlungen und ein Einlassen auf die verunsichernden Lernprozesse entscheiden zu können (ebd.). Theorien und Modelle zu einem Lernen in Verunsicherungen (Schmidt 2011) bzw. an Wendepunkten (Czollek et al. 2012: 45–46), zu Phasen von rassismuskritischen Lernprozessen (s. Kapitel 2.2.3) oder auch zu Abwehrstrategien von Scham (s. Kapitel 2.1.3) sollten hier als „Angebote“ (Schmidt 2011: 37) für Selbstreflexionen verstanden werden.

Problematisch erscheint es mir hingegen, diese Modelle für die Deutung der Lernprozesse *anderer* einzusetzen. Dies kann für politische Bildner*innen durchaus hilfreich sein, um Lernenden und ihren möglichen Abwehrreaktionen empathisch und wohlwollend zu begegnen (s. 5.1). Die Interpretation der rekonstruierten Seminarsituation zeigte jedoch auch, dass diese Fremdschreibungen innerhalb von Lehr-Lernprozessen auch ein destruktives Potential haben können. René_Hornstein (2016) formuliert für die diskriminierungskritische Bildung: „Das Argument, eine Person könne aufgrund ihres psychologischen Widerstandes etwas nicht begreifen, beendet jegliche Diskussion, entzieht Menschen ihre Deutungshoheit über sich selbst und verunmöglicht die Lehr-Lernbeziehung“ (ebd.: 16). Okun (2010) geht bei ihrer Arbeit als politische Bildnerin deshalb immer auch davon aus, dass sie die Widerstände falsch interpretiert und die Problematik möglicherweise auch bei ihr liege (ebd.: 211).

Neben einer solchen selbstkritischen Haltung als politische*r Bildner*in empfiehlt Bettina Schmidt (2007) außerdem für die gewollt oder auch nicht gewollt eingenommene „Vorbildfunktion für die Teilnehmenden“ (ebd.: 2) die eigenen „Anti-Bias-Prozesse[.] mit den verschiedenen Schwierigkeiten, Schwächen oder Fehlern ebenso wie mit den Erkenntnissen, Fortschritten und Höhepunkten“ (ebd.) transparent zu machen. Es geht also darum, sich vom Anspruch der

‚Fehlerfreiheit‘ zu verabschieden und sich und anderen mit einer ‚Fehlerfreundlichkeit‘ (Mecheril 2004: 192–132) zu begegnen, vorausgesetzt diese Fehler haben keine unumkehrbaren Folgen (ebd.). Ein lernfreundlicher, selbstfreundlicher und lernbereiter Umgang mit Fehlern stellt für Mecheril eine wichtige Voraussetzung dar für die Ermöglichung eines Lernens aus „nicht intendierten Ereignissen und Abweichungen von Erwartetem“ (ebd.: 129).⁷³ So scheint es mir auch im Hinblick auf die Privilegierungsscham hilfreich zu sein, dieser mit einer ‚schamfreundlichen‘ Haltung entgegenzutreten, indem sie als Lernchance und Ausgangspunkt für (Selbst-)Erkenntnis und Veränderung wohlwollend betrachtet wird. Dies kann auch konkrete Situationen im Seminar betreffen, in denen auf eigene problematische Denk-, Fühl- und Handlungsweisen hingewiesen wird.

5.4 ‚Solidarische Kritik‘ statt Beschämung

Dass es in Seminaren der diskriminierungskritischen Bildung zu diskriminierenden Denk-, Fühl- oder Handlungsweisen kommt oder Stereotype aufgerufen und Vorurteile reproduziert werden, ist unvermeidbar. Urmila Goel (2016) formuliert, dass Machtverhältnisse, zu denen sie Diskriminierungen zählt, alle gesellschaftlichen Bereiche durchdringen, sowie Wissen, Sprache und Identitäten formen (ebd.: 39). Dies ist vor allem dann in Seminaren der Fall, wenn diese ‚Machtverhältnisse‘ zum Gegenstand der Auseinandersetzung gemacht werden: „Es gibt kein Lernen und Sprechen über Rassismus, Heteronormativitäten, Klassismen, Ableismen etc., das diese nicht aufruft und reproduziert“ (ebd.: 40). In der Analyse der Seminarsituation, die auf der Grundlage der Introspektionen konstruiert wurde, erfolgt ein solches Aufrufen stereotyper Bilder über Schwule. Eine Situation die vermutlich genauso häufig in Seminarkontexten auftritt wie ein oftmals unbeabsichtigt verletzender Sprachgebrauch. Diese sollten im Seminarraum thematisiert und bearbeitet werden, sodass diskriminierungskritische Lern- und Veränderungsprozesse gefördert werden und diese „Reproduktionen von Machtverhältnissen“ (ebd.: 42) weder

73 Goel (2016) betont, dass es bei einer Fehlerfreundlichkeit nicht darum geht, jede Handlung oder Aussage als gerechtfertigt zu betrachten oder ohne Konsequenzen zu lassen (ebd.: 42). Da der Begriff ‚Fehler‘ einerseits suggeriert, es gäbe eine klare Definition von ‚richtig‘ und ‚falsch‘ und andererseits die Formulierung *Freundlichkeit* mit Blick auf die gewaltvollen Konsequenzen von Diskriminierungsverhältnissen verharmlosend wirkt, ist es vor allem zu Beginn von Seminaren notwendig, dessen Bedeutung deutlich zu vermitteln. So zeichnete sich auch in der ausgewerteten Beispielsituation ab, dass es unterschiedliche Verständnisse einer ‚Fehlerfreundlichkeit‘ gab.

für (anwesende wie abwesende) marginalisierte Personen keine schwerwiegenden Konsequenzen haben (ebd.).

In der analysierten Seminarsituation wurde herausgestellt, dass eine solche Thematisierung durch die Workshopleitung von den Teilnehmenden unterschiedlich erlebt werden kann. Sie werden vor allem dann als unangemessene Beschämung erlebt, wenn sie mit den Erfahrungen einer Bloßstellung, Erniedrigung oder eines persönlichen Angriffs einhergehen. Vergleichbar ist dies mit Landweers (1999) Begriff der *illegitimen Demütigung* (ebd.: 210) oder Oser und Spychigers (2005) Konzept eines *negativen bzw. destruktiven Beschämers* (ebd.: 74; s. Kapitel 2.3.2). Ebenso wie in Holzkamps (1993) subjektwissenschaftlicher Lerntheorie bleiben hier jedoch die Dynamiken, die Beschämungen innerhalb von (Lern-)Gruppen auslösen können, weitestgehend unberücksichtigt. Anhand des Datenmaterials wurde herausgearbeitet, dass diese jedoch maßgeblich den weiteren Verlauf der sozialen (Lern-)Situation beeinflussen können. Die Beschämungssituation kann dann zu einem Gruppenkonflikt werden, wenn andere Akteur*innen aufgrund von Solidarisierungen oder Identifikationen mit den beschämenden oder beschämten Akteur*innen oder aber auch der hohen Verbindlichkeit der verletzten Norm- und Wertvorstellung auf die Beschämung Bezug nehmen. Beschämungen innerhalb des Lehr-Lernsettings werden dann gegebenenfalls als Gefährdung des Lernraums erfahren. Dies kann auch der Fall sein, wenn eine Problematisierung potenziell verletzender Aussagen und Handlungen ausbleibt und betroffene Teilnehmende das Vertrauen verlieren, dass ihr Schutz vor Verletzungen und Missachtungserfahrungen hierfür so gut wie möglich gewährleistet wird. Die diskriminierungskritische Bildung bewegt sich hier in einem Spannungsfeld eines Ermöglichens von Lernen aus ‚Fehlern‘ und dem unmittelbaren Schutz anderer Teilnehmenden durch diesen ‚Fehler‘. Für die Arbeit im Seminar gilt es deshalb, die Gruppe, unterschiedliche Positionierungen der Teilnehmenden und Machtverhältnisse innerhalb dieser Gruppe, sowie deren Dynamiken im Blick zu behalten. Da dies eine durchaus komplexe Anforderung darstellt, kann es hilfreich sein, sich in einem Team von zwei politischen Bildner*innen dabei zu unterstützen.

Für die Lehr-Lernprozesse entfalten erlebte Beschämungen tendenziell eine destruktive Wirkung. Sie gefährden die *Lernorientierung*, wenn sich weniger auf den ‚Fehler‘ selbst, sondern auf die fehlermachende ‚Person‘ gerichtet wird, und wenn über die Aushandlungsprozesse über die Frage der Angemessenheit des Hinweises auf den ‚Fehler‘ dieser selbst in den Hintergrund rückt.

Sie gefährden das *Lernklima*, wenn das Vertrauen in die lehrende Person und deren wohlwollenden und wertschätzenden Umgang mit ‚Fehlern‘ gestört wird und wenn Handlungsstrategien in erster Linie davon motiviert sind, aus der Angst vor dem bloßgestellten Scheitern ‚Fehler‘ zu vermeiden, gegen die beschämende Person vorzugehen oder die Lehr-Lernsituation gänzlich zu verlassen.

Für die Anti-Bias-Arbeit plädiert Bettina Schmidt (2007) deshalb dafür, auf Anklagen, Beschuldigungen oder Zusammenhänge von Bewertungen im Seminar zu verzichten (ebd.: 2). Wie kann jedoch ein Hinweis auf ‚Fehler‘ oder problematische Denk-, Fühl- und Handlungsweisen erfolgen, ohne dass dieser subjektiv als anklagend, beschuldigend oder beschämend erlebt wird? Erschwerend könnten hier jene gesellschaftlich vorherrschenden Vorstellungen eines Umgangs mit ‚Fehlern‘ sein, in denen es gilt, diese unbedingt zu vermeiden, und in denen die binäre Denklöge dominiert, dass wer keine Fehler mache ‚gut‘ und wer Fehler macht ‚schlecht‘ sei (Goel 2016: 43). Hinweise auf diskriminierende Denk-, Fühl- und Handlungsweisen dürften ebenso schwer sein, wenn diese generell mit einem Tabu belegt sind. So resümiert Robin DiAngelo (2015) aus ihren Erfahrungen mit der Arbeit mit *weißen* Menschen zum Thema Rassismus in ironischer Weise: „I have found that the only way to give feedback correctly is not to give it at all“ (ebd.).

Trotz widriger Umstände gehe ich davon aus, dass ein Hinweis auf ‚Fehler‘ bzw. diskriminierende Denk-, Fühl- und Handlungsweisen möglich ist, der Lernprozesse in produktiver Weise befördern kann. Hierzu möchte ich zwei mögliche Umgangsstrategien aufzeigen. Die erste betrifft die Entwicklung eines geteilten Verständnisses über die in der Problematisierung implizierten Norm- und Wertvorstellungen. Holzkamp verdeutlicht, dass es ein gemeinsames Verständnis über den ‚Fehler‘ braucht, damit aus *Lernanforderungen* auch subjektive *Lernproblematiken* werden und *Lernhandlungen* erfolgen (Holzkamp 1993: 185). Eine Verständigung über den ‚Fehler‘ kann dabei bereits ein wichtiger Bestandteil des Lernens sein (ebd.). Bei Hinweisen auf diskriminierende Denk-, Fühl- und Handlungsweisen ist es in erster Linie wichtig, dass auch für andere nachvollziehbar gemacht wird, worin die Problematik besteht und mit welchen normativen Vorstellungen sie im Konflikt steht. In konkreten Seminarsituationen, vor allem, wenn diese konflikthaft verlaufen, braucht es hier gegebenenfalls erst einmal einen Moment des Abstand-Nehmens und der distanzierten, kritisch-analytischen Betrachtung, um diese zu verstehen und in Worte fassen zu können.

Gerade für eine emanzipative und machtkritische Bildungsarbeit erscheint es mir wichtig, normative Erwartungen zu explizieren, (selbst)kritisch zu hinterfragen und für andere die Möglichkeit zu eröffnen, sich selbstbestimmt zu den dahinterliegenden Normen und Werten ins Verhältnis setzen zu können. Es braucht einerseits die Bereitschaft des*der politischen Bildner*in, Deutungen einer Situation und die implizierten Norm- und Wertvorstellungen zur Disposition zu stellen. Andererseits bedarf es auch einer sicheren eigenen Position und diskriminierungskritischen Haltung der politischen Bildner*innen, die transparent gemacht wird. Dem Zulassen von Aushandlungsprozessen über Norm- und Wertvorstellungen sind jedoch auch Grenzen gesetzt. Eine Aufgabe des*der politischen Bildners*in ist es im Blick zu behalten, wie viel Raum diesen Prozessen innerhalb des Seminars gegeben wird und ob dies noch im Verhältnis dazu steht, für wen diese Prozesse wichtig sind (Wer lernt gerade auf wessen Kosten?). Dominieren Lernprozesse einzelner den Lernraum oder ist nicht ausreichend Zeit für die Aushandlungsprozesse in der Gruppe vorhanden, können alternative Lernräume organisiert, aufgezeigt oder Materialien für die weitere Auseinandersetzung zur Verfügung gestellt werden.

Der zweite Vorschlag bezieht sich vor allem auf das Ziel, auf das die Hinweise auf diskriminierende Denk-, Fühl- und Handlungsweisen ausgerichtet sind. Mit dem Konzept der *Solidarischen Kritik* schlägt Conni* Krämer (2016) vor, den öffentlichen Hinweis (*calling out*) zu erweitern um eine solidarische, gegenseitige Unterstützung bei Prozessen der Veränderung und um die gemeinsame Suche nach Wegen für ein verantwortungsvolles und diskriminierungskritisches Handeln (*calling in*, ebd.: 29–30). In Seminaren ist eine wichtige Voraussetzung für solch eine solidarische Kritik, dass politische Bildner*innen erst einmal nicht von konkurrierenden Lerninteressen, sondern von einem gemeinsamen Interesse an der Überwindung von Herrschafts- und Unterdrückungsverhältnissen ausgehen (Schmidt 2011: 35). Krämer (2016) empfiehlt nicht nur die Ursachen für das Handeln der anderen Person zu untersuchen, sondern auch die eigenen Intentionen und Ziele der Kritik zu hinterfragen und deren mögliche Konsequenzen kritisch zu reflektieren (ebd.: 30). Im Hinblick auf Emotionen würde dies meiner Ansicht nach bedeuten, auch im Blick zu haben, wie eigene emotionale Reaktionen auf andere wirken können. Dies darf nicht so verstanden werden, dass Kritik nur ‚sachlich‘ geäußert werden darf oder soll.⁷⁴ Emotionen können, wie es auch im Material aufgezeigt wurde, ein

74 Diese Argumentation würde viel eher einer Strategie des *tone policing* Vorschub leisten, wenn jegliche Inhalte einer Kritik damit zurückgewiesen werden, dass der ‚Ton‘ der Kritik

wichtiger Hinweis auf ein bedeutungsvolles Ereignis und eine hohe Verbindlichkeit verletzter Norm- und Wertvorstellungen sein. Sie können zudem sichtbar machen, welche individuellen Wirkungen Aussagen oder Handlungen auf jemanden haben können. Dennoch gehe ich davon aus, dass es vor allem von den politischen Bildner*innen ein gewisses Maß an emotionaler Distanz bedarf. Noah Sow (2018) formuliert als Anforderung an den*die politische Bildner*in, dass er*sie „aus einer Position tiefen Verstehens kommt, aber nicht emotional in den schweren Themen gefangen und verstrickt ist, die besprochen werden“ (ebd.).

Es kann davon ausgegangen werden, dass eine solche relative, emotionale Distanziertheit und eine ‚solidarische Kritik‘ gerade an jene politische Bildner*innen höhere Anforderungen stellt, die aufgrund ihrer Positionierungen vielfach schmerzhaft Diskriminierungserfahrungen machen. In der Anti-Bias-Arbeit in Seminaren wird grundsätzlich in einem Team aus zwei politischen Bildner*innen gearbeitet, die bestenfalls unterschiedliche Perspektiven und Positionierungen einbringen können (Schmidt 2007: 2). Im Team kann sich dann auch gegenseitig ergänzt und unterstützt werden oder Rollen und Themenfelder mit Blick auf eigene Grenzen aufgeteilt werden.

5.5 Zehn Vorschläge für eine schamsensible und transformative Bildungspraxis

Zusammenfassend möchte ich folgende Vorschläge für die Gestaltung einer schamsensiblen und transformativen Praxis der diskriminierungskritischen Bildung formulieren und zu deren kritischen Diskussion einladen:

- ‚Schamtoleranz‘ der politischen Bildner*innen: Eine annehmende Haltung gegenüber Scham, die deren Chancen ebenso wie Risiken kennt, ist eine grundlegende Voraussetzung für einen transformativen Umgang mit Scham.
- ‚Schamsensibilität‘ der politischen Bildner*innen: Theoretisches Wissen zu Scham, die Reflexion eigener Schamerfahrungen und eine Aufmerksamkeit für die (emotionalen) Reaktionen der Teilnehmenden ist hilfreich dafür, Scham im Seminarsetting zu erkennen.

unangemessen ist. Diese Erfahrung wird meist von marginalisierten Menschen gemacht, die in emotionaler Weise über Erfahrungen von Diskriminierung berichten oder auf diese hinweisen (Krämer 2016: 30).

- *Wertschätzende und vertrauensvolle Lernatmosphäre fördern:* Im Seminar sollte eine Lernatmosphäre geschaffen werden, die von gegenseitiger Wertschätzung und Vertrauen gekennzeichnet ist. Das Herstellen von Schamsituationen, beispielsweise durch Beschämungen, sollte vermieden werden. Scham- und Beschämungssituationen sollten beendet werden, sobald sie bemerkt werden.
- *Unterstützung der Teilnehmenden beim Erkennen und Verstehen von Scham:* Für das Erkennen und Verstehen von Scham können Begriffe, theoretische Modelle ebenso wie auch eigene Erfahrungen zur Verfügung gestellt werden. Es kann zur kritischen Reflexion von herrschenden Norm- und Wertvorstellungen und von idealisierten Selbstbildern angeregt werden. Eine Politisierung individueller Erfahrungen von Scham im Kontext von Macht- und Unterdrückungsverhältnissen kann als Unterstützung für die Distanzierung und Transformation von Scham genutzt werden.
- *Raum für emotionales Lernen schaffen:* Für ein emotionales Lernen im Seminar sollte ausreichend Zeit für das Reflektieren und den Austausch über eigene emotionale Erfahrungen eingeplant werden. Teilnehmende können zum Teilen von Erfahrung, zum Zeigen von Emotionen ebenso wie zum empathischen Zuhören und zum Perspektivwechsel eingeladen und ermutigt werden. Die individuellen Grenzen der Teilnehmenden, ein Schutz vor Verletzungen und die Vermeidung von Überforderungen gilt es dabei unbedingt zu beachten.
- *Unterstützung der Teilnehmenden bei der Entwicklung von selbstbestimmten Strategien zum Umgang mit Scham sowie deren Vermeidung:* Im Seminarraum sollten gemeinsam Strategien angedacht und entwickelt werden, wie zwischen ‚Anpassung‘ und ‚Emanzipation‘ mit Scham und anderen unangenehmen Emotionen umgegangen werden kann. Ziel ist die Befähigung, sich je nach Situation bewusst(er) zu entscheiden, wie Vermeidungsstrategien und Umgangsstrategien im eigenen Interesse eingesetzt werden können. Die Entwicklung von solidarischen Handlungsstrategien umfasst auch kollektive Strategien zur Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungen von Scham.
- *Vorhandene Ressourcen berücksichtigen und wenn möglich erweitern:* Prozesse des Wahrnehmens und Transformieren von Scham und anderen Emotionen bedürfen Zeit. Sofern es möglich ist, sollte dies bei der Organisation des Seminars eingeplant werden oder der zeitliche Rahmen des

Seminars ausgeweitet werden. Eine schamsensible und transformative Bildungspraxis stellt zudem hohe Anforderungen an die politischen Bildner*innen. Hier gilt es eigene Grenzen im Blick zu haben, sich im Team zu unterstützen bzw. Unterstützung durch andere zu suchen und sich Raum für Erholung, Reflexion und das eigene Lernen zu nehmen.

- *Dynamiken, Machtverhältnisse und Stimmungen in der Gruppe berücksichtigen*: Die Zusammensetzung der Teilnehmenden, deren Erwartungen, Interessen und Grenzen sollten ebenso berücksichtigt werden wie Ungleichgewichte und Machtverhältnisse in der Gruppe. Bei der Seminararbeit gilt es, ausreichend Zeit einzuräumen, um sich den Gruppenprozessen zu widmen und aufkommende Konflikte zu bearbeiten.
- *„Fehlerfreundlichkeit“ im Umgang mit problematischen Denk-, Fühl- und Handlungsweisen der Teilnehmenden*: Diskriminierende Denk-, Fühl- und Handlungsweisen im Seminarraum sollten thematisiert und bearbeitet werden. Es bedarf der Bereitschaft, die darin implizierten Norm- und Wertvorstellungen zu explizieren und (im begrenzten Rahmen) zur Disposition zu stellen. In der Annahme eines gemeinsamen Interesses an der Überwindung von Diskriminierung sollte eine ‚solidarische Kritik‘ die gegenseitige Unterstützung bei Lernen und Veränderung und die gemeinsame Entwicklung von alternativen Handlungsstrategien einschließen.
- *Scham nicht überbewerten*: Scham ist nur eine von mehreren Emotionen, die in der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit bedeutsam werden. Gerade weil sie oftmals unsichtbar bleibt, sollte ihr eine erhöhte Aufmerksamkeit zukommen. Gleichzeitig sollte sie weder überbewertet, überdramatisiert oder zum einzigen Mittelpunkt des Seminars gemacht werden.

6 Fazit und Ausblick

Scham kann verstanden werden als emotionale Reaktion auf die Bewusstwerdung eines persönlichen Scheiterns an Norm- und Wertvorstellungen, die als geteilt unterstellt werden und deren Einhaltung Bestandteil eines Entwurfs des eigenen Selbstideals ist.

In dieser Arbeit wurde die Frage untersucht, welche Bedeutung Scham für Lehr-Lernprozesse der politischen Bildung zum Thema Diskriminierung hat. Anhand einer explorativen Annäherung an den Gegenstand konnten mittels der kategorisierenden Auswertung von Interviews und Introspektionen drei Facetten von Scham im Kontext der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit herausgearbeitet werden. Dabei zeigte sich, dass Scham neben anderen unangenehm erlebten Emotionen wie Traurigkeit, Wut, Angst, Ohnmacht, Verunsicherung, Befangenheit oder Ärger in diskriminierungskritischen Seminaren bedeutsam wird. Sie ist Bestandteil biografischer Diskriminierungserfahrungen von Lernenden ebenso wie von kritisch-selbstreflexiven Auseinandersetzungsprozessen mit Macht, Diskriminierung und sozialen Ungleichheitsverhältnissen.

Mit den Kategorien *Diskriminierungsscham* und *Privilegierungsscham* wurden zwei Schamformen herausgearbeitet, die sich entlang der Positionierung des schambetroffenen Subjektes innerhalb gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse und damit verbundener Privilegierungen bzw. Deprivilegierungen unterscheiden.

In der *Diskriminierungsscham* zeigt sich die Verinnerlichung von abwertenden Botschaften des ‚Anders‘-Seins, die im Laufe der Sozialisation durch Ideologien der Ungleichheit vermittelt und durch Erfahrungen von Ausschluss, Missachtung, Benachteiligung oder Abwertung praktisch erfahrbar werden. Diskriminierungsscham ist damit verbunden mit tiefgreifenden Verletzungen der Würde des Individuums und seinen grundlegenden Bedürfnissen nach Zugehörigkeit und Anerkennung, was von den Betroffenen oftmals nicht in Worte zu fassen ist. Im Kontext von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen zeigt sich der perfide Charakter der Scham in der darin erfolgten Selbstabwertung der eigenen Identität, mit der die schambetroffene Person sozialer Ungleichheit

eine Legitimation zuschreibt und damit gleichzeitig an ihrer eigenen Unterdrückung beteiligt ist.

Privilegierungsscham wird ausgelöst durch die Bewusstwerdung einer eigenen Involviertheit in Diskriminierungsverhältnisse, wenn zuvor unsichtbare Privilegierungen sichtbar werden. Ein Anlass der Privilegierungsscham ist das erlebte Scheitern am moralischen Selbstideal, welches im Kontext einer binären Denklöge von ‚gut‘ und ‚schlecht‘ entworfen wird. Eine solche *moralische* Privilegierungsscham ist mit eher diffusen Scham- und Schuldgefühlen sowie mit Erfahrungen von Verunsicherung und Befangenheit verbunden. Sie hat dann eine destruktive Wirkung für die Ziele der diskriminierungskritischen Bildung, wenn durch Abwehrstrategien wie Leugnung, Verharmlosung, Rechtfertigungen oder ‚entschuldigenden‘ Handlungen zur Aufwertung des eigenen Selbstwertgefühls Diskriminierungsverhältnisse nicht abgebaut, sondern viel mehr aufrechterhalten werden.

Auf vorurteilshafte oder diskriminierende Denk-, Fühl- und Handlungsweisen im Seminarraum hinzuweisen, ist ein notwendiger und wichtiger Teil des diskriminierungskritischen Lernens. Jene Hinweise können jedoch subjektiv als *Beschämung* erlebt werden, wenn damit Erfahrungen der Bloßstellung, Erniedrigung oder des persönlichen Angriffs verbunden sind. Die *Beschämung* stellt eine schamrelevante Praxis dar, auf die, je nach subjektivem Erleben der beschämten bzw. beiwohnenden Personen, von diesen mit Gleichgültigkeit, Scham oder einem ‚Sich-gedemütigt-Fühlen‘ reagiert wird. Beschämungen, die als demütigend (mit)erlebt werden, wirken sich destruktiv auf Lehr-Lernprozesse aus, wenn sie eine vertrauensvolle Lehr-Lernbeziehung gefährden und ein Lernklima herstellen, das von einer Angst vor ‚Fehlern‘ geprägt ist. Zudem geht die Lernorientierung verloren, wenn sich die Aufmerksamkeit und die ergriffenen Handlungsstrategien nicht mehr auf den problematisierten Sachverhalt richten, sondern auf die beschämende Person und/oder die Beendigung und Vermeidung von Scham- und Beschämungssituationen.

Für einen produktiven Umgang mit Scham in Seminaren der diskriminierungskritischen Bildung braucht es deshalb eine wertschätzende und ‚fehlerfreundliche‘ Lernatmosphäre. Eine Schamsensibilität der politischen Bildner*innen trägt dazu bei, die oftmals uneindeutige, tabuisierte und verborgene Emotion Scham zu erkennen. Letztlich geht es darum, die positiven Potentiale der Scham als Ausgangspunkte von Lern- und Entwicklungsprozessen durch die Initiierung und Begleitung von Transformationsprozessen entfalten zu können. Auf Grundlage der Auswertungsergebnisse wurden zehn Vorschläge zur

Gestaltung einer solchen *schamsensiblen und transformativen Bildungspraxis* entwickelt.

Die vorliegende Forschung schafft es damit, einen ersten Überblick über unterschiedliche Facetten von Scham im Kontext der diskriminierungskritischen Bildung und deren Implikationen für die pädagogische Praxis zu geben. Tiefergehende Einblicke in die Wirkungsweisen von Scham auf den Verlauf individueller Lernprozesse der Teilnehmenden, wie sie auf der Grundlage lerntheoretischer Überlegungen im Theorieteil aufgezeigt wurden, konnten aufgrund der Limitationen durch die Forschungsmethode und das Datenmaterial hingegen nicht gewonnen werden. Daneben eröffneten sich weitere Fragen, die Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungen bieten.

Zum einen betrifft dies den Zusammenhang von Scham und Diskriminierung. Sowohl in den Interviews als auch in den Theorien diskriminierungskritischer Lehr-Lernprozesse wird Scham vor allem im Kontext von Rassismus thematisiert. Weiterführende theoretische wie empirische Untersuchungen können der Frage nachgehen, wie sich Scham im allgemeinen sowie Diskriminierungsscham und Privilegierungsscham im Besonderen entlang von Diskriminierungsformen und sozialen Differenzmerkmalen unterscheiden. Dies bezieht sich auch auf deren Erscheinungsformen im Seminar.

Mit der Arbeit konnten bereits erste Erkenntnisse gewonnen und Beobachtungen angestellt werden, wie Scham hier akut werden kann. Bei der Interpretation der Introspektionen wurde sich jedoch auf Hinweise auf Beschämungserfahrungen fokussiert. Eine Kombination von teilnehmenden Beobachtungen der Seminarpraxis und von Interviews mit den daran beteiligten politischen Bildner*innen und Teilnehmenden bietet sich als geeignetes methodisches Vorgehen an, um weitere Einsichten in die Auslöser, Erscheinungsformen, subjektiven Bedeutungen und Wirkungsweisen von Scham auf individuelles Lernen und Lehr-Lernprozesse in der Gruppe zu gewinnen.

Während mit der Scham eine spezifische Emotion im Fokus stand und erste Zusammenhänge mit anderen Emotionen wie Schuld beleuchtet wurden, erscheint auch eine intensivere Betrachtung anderer Emotionen und deren Zusammenhang mit Macht, Diskriminierung und diskriminierungskritischem Lernen erkenntnisversprechend.

Deutlich wurde durch diese Arbeit, dass Emotionen eine zentrale Bedeutung für die politische Bildungsarbeit haben. Für einen Paradigmenwechsel im Feld

der politischen Bildung sollten diese als politische Phänomene zum Gegenstand der Auseinandersetzung gemacht werden. Gleichzeitig braucht es aber auch eine Integration des Emotionalen in methodisch-didaktische Überlegungen, in denen die individuellen Emotionen der Lernenden als wichtige pädagogische Einflussgrößen des Lehr-Lernprozesses berücksichtigt werden. Ansätze der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit, wie beispielsweise der Anti-Bias-Ansatz, nehmen dies bereits in den Blick. Geht man davon aus, dass Emotionen ein zentraler Wirkmechanismus bei der Aufrechterhaltung von Macht- und Unterdrückungsverhältnissen sind, dann muss sich diesen in der Kritischen Pädagogik zugewendet werden. Nur unter Einbezug des Privaten und Politischen der Emotionen wird es möglich dem Ziel einer globalen, herrschafts- und diskriminierungsfreien Gesellschaft einen Schritt näher zu rücken.

7 Literaturverzeichnis

- Anti-Bias-Netz (2019): Vorgehen und Ziele. In: Homepage Anti-Bias-Netz. URL: <https://www.anti-bias-netz.org/start/methode/> (30.09.2020).
- Anti-Bias-Werkstatt (2007a): Diskriminierungserfahrungen. Thematische Übungen. In: Europahaus Aurich/Anti-Bias-Werkstatt (Hrsg.): Methodenbox. Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit. Aurich.
- Anti-Bias-Werkstatt (2007b): Power Flower. Thematische Übungen. In: Europahaus Aurich/Anti-Bias-Werkstatt (Hrsg.): Methodenbox. Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit. Aurich. Online verfügbar unter: <https://www.mangoes-and-bullets.org/wp-content/uploads/2015/02/8i-Power-Flower.pdf> (Stand 26.10.2020).
- Applebaum, Barbara (2014): Hold That Thought! A Response to "Respect Differences? Challenging the Common Guidelines in Social Justice Education". In: Democracy and Education, 22 (2), Artikel 5.
- Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia (2006): Emotionen in Lernprozessen Erwachsener. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 29 (1), S. 37–47. Online verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/id/3336> (Stand 23.11.2020).
- Baarck, Marit (2012): So-und-auch-anders-Können. Was lässt sich aus der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Klaus Holzkamps für linke emanzipatorische politische Bildung ableiten? In: Niggemann, Janek (Hrsg.): Emanzipatorisch, sozialistisch, kritisch, links? Zum Verhältnis von (politischer) Bildung und Befreiung. Rosa-Luxemburg-Stiftung (Manuskripte Bd. 97). Berlin: Karl Dietz Verlag.
- Becker, Helle (2013): Wir Kellerkinder? Zur Geschichte der „Profession politische Bildung“ in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. In: Hufer, Klaus-Peter/Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Bonn: bpb, S. 49–63. Online verfügbar unter: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/bpb1355komplett.pdf (Stand 23.11.2020).

- Becker, Helle/Brosi, Annabell (2019): Emotionen, Bildung und Politik. In: *Außerschulische Bildung* (2), S. 47–51.
- Benedict, Ruth (1967 [1946]): *The Chrysanthemum and the Sword. Patterns of Japanes Culture*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bergold-Caldwell, Denise/Georg, Eva (2018): Bildung postkolonial?! Subjektivierung und Rassifizierung in Bildungskontexten. In: Mai, Hanna/Merl, Thorsten/Mohseni, Maryam (Hrsg.): *Pädagogik in Differenz und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis*. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–89.
- Besand, Anja (2015): Gefühle über Gefühle. Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der politischen Bildung. In: Korte, Karl-Rudolf (Hrsg.): *Emotionen und Politik. Begründungen, Konzeptionen und Praxisfelder einer politikwissenschaftlichen Emotionsforschung*. Baden-Baden: Nomos, S. 213–223.
- Blumenthal, Sara-Friederike (2014): *Scham in der schulischen Sexualaufklärung. Eine pädagogische Ethnographie des Gymnasialunterrichts*. Wiesbaden: Springer VS.
- Blumenthal, Sara-Friederike (2015): Sexuelle Diversität als Schamgrenze der Sexualaufklärung im Biologieunterricht!? In: Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (Hrsg.): *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*. Wiesbaden: Springer VS, S. 275–286.
- Blumenthal, Sara-Friederike (2018): Ethnografisches Forschen zu Affekten. Eine methodische Annäherung an Scham. In: Huber, Matthias/Krause, Sabine (Hrsg.): *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer VS, S. 397–414.
- Bologne, Jean Claude (2001): *Nacktheit und Prüderie. Eine Geschichte des Schamgefühls*. Weimar: Verlag Hermann Böhlaus Nachfolger.
- Breiwe, René (2020): *Diversitätsreflexive Bildung und die deutschen Schulgesetze. Eine kritische Analyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Connell, Raewyn (1999): *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen: Leske + Budrich.

- Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. In: The University of Chicago Legal Forum, 1989 (1), S. 139–167.
- Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun/Weinbach, Heike (2012): Praxishandbuch social justice und diversity.Theorien, Training, Methoden, Übungen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Dehler, Sannik Ben (2019): Scham umarmen. Wie mit Privilegien und Diskriminierung umgehen? Berlin: w_orten & meer.
- Demmerling, Christoph (2009): Philosophie der Scham. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Scham. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 75–101.
- Derman-Sparks, Louise and the A.B.C. Task Force (1989): Anti-Bias-Curriculum. Tools for EMPOWERING Young Children. Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Deterding, Sebastian (2008): Introspektion. Begriffe, Verfahren und Einwände in Psychologie und Kognitionswissenschaft. In: Raab, Jürgen/Pfadenhauer, Michaela/Stegmeier, Peter/Dreher, Jochen/Schnettler, Bernt (Hrsg.): Phänomenologie und Soziologie. Theoretische Positionen, aktuelle Problemfelder und empirische Umsetzungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 327–337.
- DiAngelo, Robin (2015): White Fragility and the Rules of Engagement. In: The Good Men Projekt. 13.06.2015. Online verfügbar unter: <https://goodmenproject.com/featured-content/white-fragility-and-the-rules-of-engagement-twlm/> (Stand 19.11.2020).
- Dörr, Margret (2010): Über die Verhüllung der Scham in der spätmodernen Gesellschaft und ihre Auswirkungen auf die pädagogische Praxis. In: Dörr, Margret/Herz, Birgit (Hrsg.): „Unkulturen“ in Bildung und Erziehung. Wiesbaden: Springer VS, S. 191–208.
- Dudenredaktion (o.J.): „Verdienst“ auf Duden online. Online verfügbar unter: <https://www.duden.de/node/193834/revision/193870> (Stand 26.10.2020).
- Elias, Norbert (1979 [1939]): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Band 1: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Ellis, Carolyn/Adams, Tony E./Bochner, Arthur P. (2010): Autoethnografie. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 345–357.
- ELRU (Early Learning Resource Unit) (1997): Shifting Paradigms. Using an anti-bias strategy to challenge oppression and assist transformation in the South African context. Kapstadt: Rustica Press.
- Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (2010): Was ist qualitative Forschung? In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Auflage, Reinbek: Rowohlt, S. 13–29.
- Frenzel, Anne C./Götz, Thomas/Pekrun, Reinhard (2015): Emotionen. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, Berlin/Heidelberg: Springer, S. 205–231.
- Frevert, Ute (2018): Politische Bildung – mit Gefühl? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 68 (13/14), S. 18–24.
- Gieseke, Wiltrud (2008): Emotionalität als Bildungs- und Kompetenzmotor im lebenslangen Lernen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 37 (1), S. 40–43.
- Gieseke, Wiltrud (2016): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. 3., überarbeitete Auflage, Bielefeld: Bertelsmann.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: Springer VS.
- Gläser-Zikuda, Michaela/Hofmann, Florian/Bonitz, Melanie/Lippert, Nikoletta (2018): Methodische Zugänge zu Emotionen in Schule und Unterricht. In: Huber, Matthias/Krause, Sabine (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS, S. 377–396.
- glokal e.V. (2013): Mit kolonialen Grüßen... Berichte und Erzählungen von Auslandsaufenthalten rassistisch kritisch betrachtet. 2., vollständig überarbeitete Auflage, Berlin. Online verfügbar unter: <https://www.glokal.org/wp-content/uploads/2013/09/BroschuereMitkolonialenGruessen2013.pdf> (Stand 23.11.2020).
- Goel, Urmila (2016): Die (Un)Möglichkeiten der Vermeidung von Diskriminierung. In: Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien, AG Lehre

- (Hrsg.): Diskriminierungskritische Lehre. Denkanstöße aus den Gender Studies. Berlin, S. 39–47. Online verfügbar unter: <https://www.gender.hu-berlin.de/de/studium/diskriminierungskritik-1/broschuere-der-ag-lehre-diskriminierungskritische-lehre-denkanstoesse-aus-den-gender-studies> (Stand 19.11.2020)
- Gramelt, Katja (2010): Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt. Wiesbaden: Springer VS.
- Greder-Specht, Christine (2009): Emotionen im Lernprozess. Eine qualitative Studie zur Erkundung der Beziehung zwischen Emotionen und Wirkungseinschätzungen von Teilnehmenden einer Weiterbildung basierend auf einem entwickelten Instrument zur Abbildung emotionaler Lernverfassungen. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Große, Anton (2015): Vom Umgang mit Migration und Ungleichheit in der Institution Schule. Fallstudie zu einer Schule mit einem hohen Anteil von Aussiedlerschülern. Münster/New York: Waxmann.
- Haas, Daniela (2011): Roter Kopf...gesenkter Blick. Was Lehrkräfte über Scham wissen sollten. In: Theo-Web, 10 (2), S. 109–115. Online verfügbar unter: <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2011-02/12.pdf> (Stand 23.11.2020).
- Haas, Daniela (2013): Das Phänomen Scham. Impulse für einen lebensförderlichen Umgang mit Scham im Kontext von Schule und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hall, Stuart (1997): The Spectacle of The Other. In: Hall, Stuart (Hrsg.): Representation. Cultural representations and signifying practices. London: Thousand Oaks, S. 223–279.
- Hänel, Jonas (2019): Scham – Ein Grenzphänomen und politische Bildung. In: Besand, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter (Hrsg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn: bpb, S. 267–287.
- Heidbrink, Ludger (2017): Definitionen und Voraussetzungen der Verantwortung. In: Heidbrink, Ludger/Langbehn, Claus/Loh, Janina (Hrsg.): Handbuch Verantwortung. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–34.
- Heite, Catrin (2010): Anerkennung von Differenz in der Sozialen Arbeit. Zur professionellen Konstruktion des Anderen. In: Kessler, Fabian/Plößer,

- Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Wiesbaden: Springer VS, S. 187–200.
- Hell, Daniel (2018): Lob der Scham. Nur wer sich achtet, kann sich schämen. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Heller, Ágnes (1980): Theorie der Gefühle. Hamburg: VSA.
- Helms, Janet E. (1990): Black and White Racial Identity. Theory, Research and Practice. Westport: Greenwood Press.
- Hess, Sabine/Kasperek, Bernd/Kron, Stefanie/Rodatz, Mathias/Schwertl, Maria/Sontowski, Simon (2017): Der lange Sommer der Migration. Krise, Rekonstitution und ungewisse Zukunft des Europäischen Grenzregimes. In: Hess, Sabine/Kasperek, Bernd/Kron, Stefanie/Rodatz, Mathias/Schwertl, Maria/Sontowski, Simon (Hrsg.): Der lange Sommer der Migration. 2., korrigierte Auflage, Berlin: Assoziation A, S. 6–24.
- Hilgers, Micha (2006): Scham. Gesichter eines Affekts. 3., überarbeitete Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hoffman, Martin L. (1984): Empathy, its limitations, and its role in a comprehensive moral theory. In: Kurtines, William K./Gewirtz, Jacob L. (Hrsg.): Morality, moral behavior, and moral development. New York: Wiley, S. 283–302.
- Hölzel, Tina/Jugel, David (2019): „Da kannst du Freunde verlieren!“ Politische Bildung, Emotionen und Bindung – Zur Aufklärung eines fachdidaktischen Irrtums. In: Besand, Anja/Ovewrwien, Bernd/Zorn, Peter (Hrsg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn: bpb, S. 246–266.
- Holzcamp, Klaus (1984): Gesellschaftliche Widersprüche und individuelle Handlungsfähigkeit. In: Braun, Karl-Heinz/Gekeler, Gert (Hrsg.): Objektive und subjektive Widersprüche in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Bericht von der 2. Internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie vom 9.–13. Januar 1984 in Fulda. Marburg: Arbeiterbewegung und Gesellschaftswissenschaft, S. 89–120.
- Holzcamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Hornstein, René_ (2016): Privilegierter Widerstand gegen diskriminierungskritisches Wissen. In: Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien, AG Lehre (Hrsg.): Diskriminierungskritische Lehre. Denkanstöße aus den Gender Studies. Berlin, S. 15–26. Online verfügbar unter:

<https://www.gender.hu-berlin.de/de/studium/diskriminierungskritik-1/broschuere-der-ag-lehre-diskriminierungskritische-lehre-denkanstoesse-aus-den-gender-studies> (Stand 19.11.2020).

- Huber, Matthias (2018): Emotionale Markierungen. Zum grundlegenden Verständnis von Emotionen für bildungswissenschaftliche Überlegungen. In: Huber, Matthias/Krause, Sabine (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS, S. 91–110.
- Huber, Matthias/Krause, Sabine (2018): Bildung und Emotion. Einleitung. In: Huber, Matthias/Krause, Sabine (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–16.
- Hülst, Dirk (2013): Grounded Theory. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 281–300.
- Jaspers, Karl (1946): Die Schuldfrage. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Keller, Monika (2007): Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In: Horster, Detlef (Hrsg.): Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–50.
- Kilomba, Grada (2019): Plantation memories. Episodes of everyday racism. 5. Auflage, Münster: Unrast-Verlag.
- Kimmel, Michael S. (2017): Introduction. Toward a Sociology of the Superordinate. In: Kimmel, Michael S./Ferber, Abby L. (Hrsg.): Privilege. A Reader. 4. Auflage, Boulder, CO: Westview Press, S. 14–33.
- Korte, Karl-Rudolf. (2015). Emotionen und Politik. Begründungen, Konzeptionen und Praxisfelder einer politikwissenschaftlichen Emotionsforschung. Baden-Baden: Nomos.
- Kourabas, Veronika/Mecheril, Paul (2015): Von differenzaffirmativer zu diversitätsreflexiver Sozialer Arbeit. In: Sozialmagazin, 40 (10), S. 22–29.
- Krämer, Conni* (2016): Solidarische Kritik. In: Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien, AG Lehre (Hrsg.): Diskriminierungskritische Lehre. Denkanstöße aus den Gender Studies. Berlin, S. 27–23. Online verfügbar unter: <https://www.gender.hu-berlin.de/de/studium/diskriminierungskritik-1/broschuere-der-ag-lehre-diskriminierungskritische-lehre-denkanstoesse-aus-den-gender-studies> (Stand 19.11.2020).

- Krotz, Friedrich (1999): Forschungs- und Anwendungsfelder der Selbstbeobachtung. Themenschwerpunkt Introspektion als Forschungsmethode. In: *Journal für Psychologie*, 7 (2), S. 9–11.
- Kuhlmann, Carola (2013): *Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Künkler, Tobias (2014): Lernen vom Subjektstandpunkt? Eine kritische Auseinandersetzung mit der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Holzkamps. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatische und kritische Lerntheorien in der Diskussion*. Bielefeld: Transcript, S. 203–224.
- Lamp, Fabian (2010): Differenzensible Soziale Arbeit. Differenz als Ausgangspunkt sozialpädagogischer Fallbetrachtung. In: Kessel, Fabian/Plößler, Melanie (Hrsg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit- Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 201–217.
- Landweer, Hilge (1999): *Scham und Macht. Phänomenologische Untersuchungen zur Sozialität eines Gefühls*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Landweer, Hilge (2019): Gefühle. Von der Geschlechter- und der Emotionsforschung zu den Affect Studies. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1083–1092.
- Langer, Antje (2013): Transkribieren. Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Pregel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4., durchgesehene Auflage, Weinheim: Beltz Juventa, S. 515–526.
- Leiprecht, Rudolf (2008): Auf dem langen Weg zu einer diversitätsbewussten Sozialpädagogik. Online verfügbar unter: https://www.uni-frankfurt.de/41114482/Leiprecht_Rudolf_2008_Diversitaetsbewusste_Sozialpaedagogik.pdf (Stand 03.09.2020).
- Leiprecht, Rudolf (2013): 'Subjekt' und 'Diversität' in der Sozialen Arbeit. In: Spatscheck, Christian/Wagenblass, Sabine (Hrsg.): *Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 184–199.
- Leiprecht, Rudolf (2017): Diversität und Intersektionalität. In: Polat, Ayça (Hrsg.): *Migration und Soziale Arbeit. Wissen, Haltung, Handlung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 51–61.

- Lenk, Hans (2017): Verantwortlichkeit und Verantwortungstypen. Arten und Polaritäten. In: Heidbrink, Ludger/Langbehn, Claus/Loh, Janina (Hrsg.): Handbuch Verantwortung. Wiesbaden: Springer VS, S. 57–84.
- Lietzmann, Anja (2003): Theorie der Scham. Eine anthropologische Perspektive auf ein menschliches Charakteristikum. Dissertation. Online verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/10900/47278> (Stand 02.10.2020).
- Lotter, Maria-Sibylla (2012): Scham, Schuld, Verantwortung. Über die kulturellen Grundlagen der Moral. Berlin: Suhrkamp.
- Lotter, Maria-Sibylla (2019): „Ich bin schuldig, weil ich bin (weiß, männlich und bürgerlich). Politik als Läuterungsdiskurs. In: Grimm, Herwig/Schleissing, Stephan (Hrsg.): Moral und Schuld. Exkulpationsnarrative in Ethikdebatten. Baden-Baden: Nomos, S. 67–86.
- Magyar-Haas, Veronika (2011): Subtile Anlässe von Scham und Beschämung in (sozial)pädagogischen Situationen. In: Arbeitskreis ‚Jugendhilfe im Wandel‘ (Hrsg.): Jugendhilfeforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 277–289.
- Magyar-Haas, Veronika (2012): Beschämende Vorgänge. Verhältnisse von Scham, Macht und Normierung in Kontexten der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit. In: Andresen, Sabine/Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Zerstörerische Vorgänge Weinheim: Beltz, S. 195–214.
- Markard, Mours (2019): Kritische Psychologie und ihr Verhältnis zur kritischen Theorie. In: Bittlingmayer, Uwe H. /Demirović, Alex/Freytag, Tatjana (Hrsg.): Handbuch Kritische Theorie. Wiesbaden: Springer VS, S. 479–506.
- Marks, Stephan (2007): Warum folgten sie Hitler? Die Psychologie des Nationalsozialismus. Düsseldorf: Patmos-Verlag.
- Marks, Stephan (2013): Scham im Kontext von Schule. In: Soziale Passagen, 5 (1), S. 37–49.
- McIntosh, Peggy (1989): White Privilege: Unpacking The Invisivle Knapsack. In: Peace and Freedom, July/August, S. 10–12. Online verfügbar unter: https://psychology.umbc.edu/files/2016/10/White-Privilege_McIntosh-1989.pdf (Stand 27.10.2020).
- Mead, Margaret (1937): Cooperation and Competition among Primitive People. New York: McGraw-Hill Book Company.

- Mecheril, Paul (1995): Rassismuserfahrung von anderen Deutschen – einige Überlegungen (auch) im Hinblick auf Möglichkeiten der psychotherapeutischen Auseinandersetzung. In: Attia, Iman (Hrsg.): Multikulturelle Gesellschaft – monokulturelle Psychologie? Tübingen: Dgvt-Verlag, S. 99–111.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (2008): ‚Diversity‘. Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung. In: Heinrich Böll Stiftung, Heimatkunde. Online verfügbar unter: <https://heimatkunde.boell.de/de/2008/07/01/diversity-differenzordnungen-und-modi-ihrer-verknuepfung> (Stand 30.09.2020).
- Merl, Thorsten/Mohseni, Maryam/Mai, Hanna (2018): Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Eine Einführung. In: Mai, Hanna/Merl, Thorsten/Mohseni, Maryam (Hrsg.): Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–18.
- Messerschmidt, Astrid (2014): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 41–57.
- Miethe, Ingrid (2013): Forschungsethik. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage, Weinheim: Beltz Juventa, S. 927–934.
- Muth, Cornelia (2008): Dialogpädagogische Reflexion über transkulturelle Erwachsenenbildung in Aktion. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, 39 (4), S. 443–453.
- Neckel, Sighard (1991): Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Neckel, Sighard (1993): Achtungsverlust und Scham. Die soziale Gestalt eines existentiellen Gefühls. In: Fink-Eitel, Hinrich/Lohmann, Georg (Hrsg.): Zur Philosophie der Gefühle. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 244–265.

- Nunner-Winkler, Gertrud/Paulus, Markus (2018): Prosoziale und moralische Entwicklung. In: Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 8. Auflage, Weinheim: Beltz, S. 537–558.
- Ogette, Tupoka (2019): exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen. 4. Auflage, Münster: Unrast.
- Okun, Tema (2010). The emperor has no clothes. Teaching about race and racism to people who don't want to know. Greensboro: The University of North Carolina at Greensboro. Online verfügbar unter: https://pdfs.semanticscholar.org/d188/f2d937046e834530654facd24eb02da6a76e.pdf?_ga=2.140204787.1997409551.1606162895-459228641.1606162895 (Stand 23.11.2020).
- Oser, Fritz/Spychiger, Maria (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim: Beltz.
- Pates, Rebecca/Schmidt, Daniel/Karawanskij, Susanne (Hrsg.)/Liebscher, Doris/Fritzsche, Heike (2010): Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS.
- Pekrun, Reinhard (2018): Emotion, Lernen und Leistung. In: Huber, Matthias/Krause, Sabine (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS, S. 215–231.
- Platz, Michael (2017): Homosexualitäten* und Heteronormativität in der Pädagogik. Eine Diskursanalyse. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4., erweiterte Auflage, München: Oldenbourg.
- Reddy, Prasad (2020): „Hier bist Du richtig, wie Du bist!“ Theoretische Grundlagen, Handlungsansätze und Übungen zur Umsetzung von Anti-Bias-Bildung für Schule, Jugendarbeit, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung. Düsseldorf: IDA e.V. Online verfügbar unter: https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Buch_Ant-Bias_komplett_Endfassung.pdf (Stand 23.11.2020).
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
- Rommelspacher, Birgit (2006): Wie wirkt Diskriminierung? Am Beispiel der Behindertenfeindlichkeit. Vortrag auf der Tagung ‚Ethik und Behinderrung – Theorie und Praxis‘ am Institut Mensch, Ethik und Wissenschaft‘.

Katholische Akademie zu Berlin. Online verfügbar unter: <https://silotips/download/b-rommelspacher-1-was-ist-diskriminierung> (Stand 19.10.2020).

- Said, Edward (1978): *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Sartre, Jean-Paul (1987): *Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie*. Reinbek: Rowohlt.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2009): Scham – Eine Einführung. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Scham*. Paderborn: Schöningh, S. 7–36.
- Scheff, Thomas (2014): The Ubiquity of Hidden Shame in Modernity. In: *Cultural Sociology*, 8 (2), S. 129–141. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/1749975513507244> (Stand 21.06.2019).
- Scheff, Thomas J. (1988): Shame and Conformity. The Deference-Emotion System. In: *American Sociological Review*, 53 (3), S. 395–406. Online verfügbar unter: www.jstor.org/stable/2095647 (Stand 03.03.2020).
- Scheff, Thomas J. (2000): Shame and the Social Bond. A Sociological Theory. In: *Sociological Theory*, 18 (1), S. 84–99.
- Scheff, Thomas J./Retzinger, Suzanne (2000): Shame as the master emotion of everyday life. In: *Journal of Mundane Behavior*, 1 (3), S. 303–324.
- Scherr, Albert (2008): Diversity im Kontext von Machtbeziehungen und sozialen Ungleichheiten. In: GPJE (Hrsg.): *Diversity Studies und politische Bildung*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag, S. 53–64.
- Schmidt, Bettina (2007): Methoden sind nicht alles. In: *Europahaus Aurich/ Anti-Bias-Werkstatt (Hrsg.): Methodenbox. Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit*. Aurich.
- Schmidt, Bettina (2009): Den Anti-Bias-Ansatz zur Diskussion stellen. Beitrag zur Klärung theoretischer Grundlagen in der Anti-Bias-Arbeit. Oldenburg: BIS.
- Schmidt, Bettina (2011): Lernen und Lernverhältnisse in der Anti-Bias-Arbeit. In: *Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e. V. (Hrsg.): Die Abwertung der Anderen. Theorien, Praxen, Reflexionen. Tagungsdokumentation*, S. 33–41. Online verfügbar unter: <https://static1.squarespace.com/static/555e035fe4b0d64b51005b8e/t/>

558c1104e4b04cda071ec186/1435242756069/pw-broschuere-tagung-2011-komplett-web.pdf (Stand 23.11.2020).

- Schmidt, Daniel/Pates, Rebecca (2017): Anti-Diskriminierungs-Pädagogik. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 777–792.
- Schmiedl-Neuburg, Hilmar (2017): Verantwortung in der Tugend- und Wertethik. In: Heidbrink, Ludger/Langbehn, Claus/Loh, Janina (Hrsg.): Handbuch Verantwortung. Wiesbaden: Springer VS, S. 205–220.
- Schorn, Ariane (1998): Scham und Entfremdung. In: Journal für Psychologie, 6 (1), S. 53–58. Online verfügbar unter: <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/2895> (Stand 23.11.2020).
- Schüttauf, Konrad/Specht, Ernst Konrad/Wachenhausen, Gabriela (2003): Das Drama der Scham. Ursprung und Entfaltung eines Gefühls. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schwärzer, Constanze (2012): Anti-Bias. Mit Vorurteilen und Macht bewusst umgehen – aktiv gegen Diskriminierung vorgehen. Ein Beitrag aus der Bildungsarbeit. Online verfügbar unter: <https://www.yumpu.com/de/document/view/15442401/anti-bias-mit-vorurteilen-und-macht-bewusst-umgehen-constanze> (Stand 23.11.2020).
- Sensoy, Özlem/DiAngelo, Robin (2014): Respect Differences? Challenging the Common Guidelines in Social Justice Education. In: Democracy and Education, 22 (2), Leitartikel. Online verfügbar unter: <https://democracyeducationjournal.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1138&context=home> (Stand 23.11.2020).
- Simmel, Georg (1983 [1902]): Zur Psychologie der Scham. In: Simmel, Georg (Hrsg.): Schriften zur Soziologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 140–150.
- Sow, Noah (2018): Tipp zum Veranstanden. Was Workshops nicht sind (z. B. automatisch ein „safer space“). In: Onlineblog Noah Sow. 18.10.2018. Online verfügbar unter: <https://www.noahsow.de/blog/tipp-fuer-workshops/> (Stand 19.11.2020).
- Spanierman, Lisa B./Cabrera, Nolan L. (2014): Emotions of white racism and antiracism. In: Veronica, Watson/Howard-Wagner, Deirdre/Spanierman, Lisa B. (Hrsg.): Unveiling Whiteness in the 21st Century. Global Manifestations, Transdisciplinary Interventions. Lanham: Lexington, S. 9–28. Online verfügbar unter: <https://www.researchgate.net/publication/>

281685814_Emotions_of_white_racism_and_antiracism (Stand 23.11.2020).

- Spivak, Gayatri Chakravorty (1985): The Rani of Sirmur. An Essay in Reading the Archives. In: *History and Theory*, 24 (3), S. 247–272.
- Spychiger, Maria (2007): Zur Rolle der Scham beim Lernen aus Fehlern und beim Aufbau von Normen und Fehlerkultur. In: Marks, Stephan (Hrsg.): *Scham – Beschämung – Anerkennung*. Berlin: LIT, S. 71–88.
- Steuten, Ulrich (2019): Furcht, Zorn und Mitgefühl. Emotionen als Impulsgeber und Gegenstand der politischen Bildung. In: *Außerschulische Bildung* (2), S. 27–32.
- Strauss, Anselm/Corbin, Julie (1996): *Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Tatum, Beverly Daniel (1992): Talking about Race, Learning about Racism. The Application of Racial Identity Development Theory in Classroom. In: *Harvard Educational Review*, 62 (1), S. 1–24.
- Tranow, Ulf (2018): Norm, soziale. In: Koop, Johannes/Steinbach, Anja (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 343–346.
- Trisch, Oliver (2013): *Der Anti-Bias-Ansatz. Beiträge zur theoretischen Fundierung und Professionalisierung der Praxis*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Ulich, Dieter/Kienbaum, Jutta/Volland, Cordelia (1999): Emotionale Schemata und Emotionsdifferenzierung. In: Friedlmeier, Wolfgang/Holodyski, Manfred (Hrsg.): *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg: Spektrum, S. 52–69.
- Vanderheiden, Elisabeth/Mayer, Claude-Hélène (2017): *The Value of Shame. Exploring a Health Resource in Cultural Contexts*. Cham: Springer International.
- von Unger, Hella (2014): Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In: von Unger, Hella/ Narimani, Petra/M’Bayo, Rosalin (Hrsg.): *Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–39.

- Wagenknecht, Peter (2007): Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des Begriffs. In: Hartmann, Jutta/Klesse, Christian/Wagenknecht, Peter/Fritzsche, Bettina/Hackmann, Kristina (Hrsg.): Heteronormativität. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–34.
- Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich.
- Weischer, Christoph (2015): Introspektion. In: Diaz-Bone, Rainer/Weischer, Christoph (Hrsg.): Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS, S. 201.
- West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): Doing Difference. In: Gender & Society, 9 (1), S. 8–37.
- Wurmser, Léon (1998): Die Maske der Scham. Die Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten. 3., erweiterte Auflage, Berlin: Springer.
- Zeyn, Martin (2020): Übergewicht. Weltmacht Scham. In: Deutschlandfunk, Reihe Essay und Diskurs. 26.01.2020. Online verfügbar unter: https://www.deutschlandfunk.de/uebergewicht-weltmacht-scham.1184.de.html?dram:article_id=466867 (Stand 06.11.2020).

Scham ist höchst ambivalent, meist unsichtbar und gesellschaftlich tabuisiert. Als unangenehm erlebte emotionale Reaktion geht sie mit dem Bewusstwerden eines eigenen Scheiterns an normativen Vorstellungen einher. Damit wird sie bedeutsam für die Gestaltung gesellschaftlicher Zusammenhänge, für soziale Interaktionen, die Entwicklung des eigenen moralischen Selbst und den Schutz der eigenen Würde. Sie ist ebenso Bestandteil emotionaler Erfahrungen im Kontext von Diskriminierung wie auch pädagogische Einflussgröße und Gegenstand von Lern- und Entwicklungsprozessen. Die vorliegende qualitative Studie widmet sich diesem Zusammenhang und untersucht die Bedeutung von Scham für Lehr-Lernprozesse in der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit. Mit den Phänomenen Diskriminierungsscham, Privilegierungsscham und Beschämung werden unterschiedliche Facetten von Scham, ihre Anlässe, Erscheinungsformen, Bedingungen, Wirkungsweisen und darauf bezogene Handlungsstrategien beleuchtet. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse dienen als Grundlage zur Formulierung von Vorschlägen für eine transformative und schamsensible Bildungspraxis, welche die ‚Risiken‘ der Scham kennt und ihre ‚Potentiale‘ im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen Bildung zu fördern weiß.