

HOCHSCHULE DÜSSELDORF  
- FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN -

**Masterarbeit**

zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts

**Umgang mit Scham in der kritischen politischen  
Bildung**

**Vorgelegt von**

Mai-Britt Ruff  
Bartelsstraße 37  
20357 Hamburg  
Matr.Nr.: 806240

**Datum der Abgabe**

Hamburg, 21.06.2021

**Erstprüferin**

Prof'in. Dr'in. Christiane Leidinger

**Zweitprüfer**

Prof. Dr. Fabian Virchow

# Inhaltsverzeichnis

---

<b>1</b>	<b>Einleitung.....</b>	<b>1</b>
1.1	Fokussierung und Grenzen.....	3
1.2	Zum aktuellen Forschungsstand.....	6
1.3	Aufbau dieser Arbeit.....	8
<b>2</b>	<b>Scham – Annäherungen.....</b>	<b>9</b>
2.1	Formen und Funktionen von Scham .....	15
2.2	Scham und Beschämung .....	20
2.2.1	Traumatheoretische Perspektiven auf strukturelle Machtverhältnisse.....	23
2.2.2	Widerstand in strukturellen Machtverhältnissen.....	24
2.3	Scham und Schamabwehr.....	26
2.3.1	Somatische Perspektiven .....	27
2.3.2	Psychoanalytische Perspektiven .....	32
2.3.3	Ergänzungen zwischen Somatik und Psychoanalyse .....	37
2.4	Rückkopplung: Beschämung und Schamabwehr .....	37
2.5	Exkurs: Scham, Schuld und Schuldgefühle .....	39
2.6	Pädagogische Fragen an den Umgang mit Scham in kritischer politischer Bildung .....	40
<b>3</b>	<b>Scham in rassismuskritischer und antisemitismuskritischer Bildung im Kontext postnationalsozialistischer und postkolonialer Kontinuitäten... 44</b>	
3.1	Postkoloniale Kontinuitäten – Rassismus – Scham .....	45
3.1.1	Empowerment-Orientierung .....	49
3.1.2	Orientierung des kritischen Weißseins .....	50
3.1.3	Herausforderungen einer rassismuskritischen Perspektive.....	52
3.2	Postnationalsozialistische Kontinuitäten – Antisemitismus – – Scham.....	53
3.2.1	„Konkret fühlen – abstrakt denken“ (Salzborn 2010) .....	55
3.2.2	Herausforderungen einer postnationalsozialistischen	

	Perspektive.....	57
3.3	Postkoloniale und postnationalsozialistische Verschränkungen....	57
<b>4</b>	<b>Umgang mit Scham in kritischer politischer Bildung .....</b>	<b>61</b>
4.1	Subjektive Funktionalitäten, Anforderungen und Handlungsbedingungen.....	61
4.1.1	Subjektive Funktionalität von Scham und Schamabwehr .....	64
4.1.2	Rassismuskritik und Antisemitismuskritik und die Crux individualisierter Lösungen .....	65
4.2	Lerntheoretische Perspektiven .....	70
4.2.1	Defensives und expansives Lernen.....	72
4.2.2	Lernen mit, durch, aus und anhand von Scham .....	74
4.3	Pädagogische Implikationen .....	76
<b>5</b>	<b>„Man muss durch die Scham gehen“? – Professionsbezogene Anforderungen an Seminarleitungen für einen Umgang mit Scham in kritischer politischer Bildung.....</b>	<b>81</b>
<b>6</b>	<b>Forschungsreflexion .....</b>	<b>93</b>
<b>7</b>	<b>Fazit .....</b>	<b>100</b>
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>105</b>

## 1 Einleitung

Gesellschaftliche und persönliche Auseinandersetzungen mit politischen Themen sind von vielen Emotionen begleitet. In ihnen zeigen sich Wut, Trauer, Neugierde, Verdrossenheit und sind getragen von Verzweiflung oder Hoffnung. Eine Emotion, die in formellen und informellen Settings politischer Bildung, insbesondere dort, wo es um Rassismus und Antisemitismus geht, zudem eine besondere Rolle zu spielen scheint, ist Scham. Scham wird zum Beispiel, vor allem von People of Color, als ein kollektives Reaktionsmuster weißer Personen auf eine Konfrontation mit rassistischen Handlungen reflektiert. Hierzu schreibt beispielsweise Alice Hasters in einem Essay zu Alltagsrassismus:

„Selten fühlen sich weiße Menschen so angegriffen, missverstanden und allein wie dann, wenn man sie oder ihre Handlungen ‚rassistisch‘ nennt. Das Wort wirkt wie eine Gießkanne voller Scham, ausgekippt über die Benannten. Weil die Scham so groß ist, geht es im Anschluss selten um den Rassismus an sich, sondern darum, dass ich jemandem Rassismus unterstelle“ (Hasters 2020, Online).

In Hasters Beschreibung der Situation scheint Scham den Effekt zu entfalten, dass es im Ergebnis nur noch um den Hinweis, die Unterstellung geht, nicht jedoch um die rassistische Diskriminierung. Scham scheint hier irritierende und isolierende Effekte zu entfalten: Auf der einen Seite reagieren diejenigen, die aufgrund ihres Selbstbilds von sich annehmen, nicht rassistisch zu sein, wütend, erschüttert, überwältigt oder zerbrechlich und gehen aus dem Kontakt (vgl. ebd.). Auf der anderen Seite wird in der erschütterten Reaktion die Person, die auf Rassismus hinweist, mit ihren Befindlichkeiten, Anliegen und Gründen – und möglicherweise auch Verletzungen und Kränkungen – allein gelassen. Möglicherweise wird sie sogar in die Pflicht genommen, die verletzte (in der Regel weiße) Person zu trösten, ihr Erklärungen anzubieten und die Situation zu beschwichtigen. Wenn sie dies nicht tut, ist sie es, die mit einem schlechten Gewissen auskommen muss, wenn ihr Gegenüber beginnt zu weinen oder sich verletzt zu offenbaren. Die Dynamik erscheint emotional aufgeladen: Es geht nicht mehr um die Sache, sondern nur noch um die Verletzlichkeit derjenigen, denen Rassismus vorgeworfen wird (vgl. ebd.). Um es mit Hasters Worten zu sagen: „Wenn ich jemanden rassistisch nenne, dann hört dieser Mensch meist nicht, was ich ihm sage. Was er oder sie hört, ist: ‚Du bist ein schlechter Mensch. Du bist böse. Du bist ein Nazi.‘“ (ebd.). Im Ergebnis scheint diese Dynamik eine frustrierende und verfahrenere Situation hervor zu bringen. Auf der einen Seite stehen diejenigen, die sich – mitunter seit Jahrzehnten – mit strukturellem Rassismus auseinandersetzen und Anerkennung einfordern. Ihnen gegenüber

scheint ein kollektives Reaktionsmuster von Personen zu stehen, die von dieser Kritik herausgefordert werden: Diese scheinen wahlweise übereifrig zu reagieren, um die Dinge nun ‚wirklich richtig‘ zu machen oder auch sich systematisch abzuwenden und sich innerlich und argumentativ verschließen (vgl. Haines 2019: 310). Im Folgenden soll unter der Annahme, dass Scham in dieser Situation beteiligt ist, diese in Bezug auf kritische politische Bildung näher analysiert werden. Politische Bildung kann in einem weiten Verständnis als alle Prozesse, in denen Personen sich politisch betätigen, äußern oder von politischen Aushandlungsprozessen geprägt und informiert werden, verstanden werden (vgl. Massing, Online). Ein anderes Verständnis von Politischer Bildung versteht diese in einem engeren Sinne als „alle bewusst geplanten und organisierten, kontinuierlichen und zielgerichteten Maßnahmen von Bildungseinrichtungen, um Jugendliche und Erwachsene mit der Teilnahme am politischen und gesellschaftlichen Leben notwendigen Voraussetzungen auszustatten“ (ebd.). Einer politischen Bildung im engeren Sinne liegt eine pädagogische Haltung, Reflexion und Zielsetzung inne, die in einem weiten Verständnis so nicht gegeben ist. Diese pädagogische Blickrichtung macht es möglich, Scham aus pädagogischer Perspektive in den Blick zu nehmen und zu befragen. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf politischer Bildung im engeren Sinne. Dabei beziehe ich mich insbesondere auf eine außerschulische politische Bildung, an der sich Teilnehmende freiwillig und aus eigener Motivation heraus anmelden und die keinem vorgegebenen Lehrplan und leistungsorientiertem Rahmen unterliegt. Weiterhin fokussiere ich mich auf kritische Formate, mit welchen das explizite Ziel und der Anspruch verbunden ist, gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitssysteme zu reflektieren und zu verändern (vgl. Lösch/Thimmel 2013). Ich gehe dabei davon aus, dass eine hohe personelle, diskursive und ideelle Identifikation mit den politischen Themen besteht und politische Bildner:innen<sup>1</sup> auch aus einer Motivation, verändernd auf gesellschaftliche Bedingungen einzuwirken, geprägt sind.

Ein informeller Leitsatz, der in Bezug auf Scham in kritischer politischer Bildung, insbesondere im Zusammenhang mit Rassismus, fällt, ist: ‚Man muss durch die Scham gehen‘. Anhand dieses Leitsatzes lassen sich in Bezug auf eine pädagogische Reflexion verschiedene differenzierende Fragen aufspannen, die in der akademischen Diskussion bisher noch kaum reflektiert wurden. Grob lassen sich diese an den einzelnen Bestandteilen des Leitsatzes markieren: Was bedeutet es, ‚durch‘ Scham hindurchzugehen? Und was ist das Ziel dieser Bewegungsrichtung? Was für ein Verständnis von *Scham* liegt diesem Leitsatz zugrunde? Wer ist ‚man‘? Und was hat es mit dem ‚müssen‘ auf sich?

---

1 In dieser Arbeit wird mit einem Doppelpunkt gegendert, da dieser auch von automatisierten Lesegeräten geschlechtsneutral vorgelesen werden kann. An Stellen, an denen eine Markierung von Geschlecht inhaltlich sinnvoll ist, etwa weil es sich um eine Referenz auf eine Person handelt, oder um eine Vergeschlechtlichung deutlich zu machen, wird von dieser Schreibweise abgewichen.

Ausgehend von diesen grundsätzlichen Fragen soll in der vorliegenden Arbeit eine Auseinandersetzung mit folgender Forschungsfrage stattfinden: *Wie wirkt Scham in kritischer politischer Bildung zu Rassismus und Antisemitismus und wie lässt sich ein machtkritischer pädagogischer Umgang mit Scham entwickeln?* Dabei lässt sich diese Forschungsfrage anhand von drei Unterfragen weiter spezifizieren. Die erste Spezifizierung lautet: (1) Welche Funktionen erfüllt Scham auf individueller, sozialer und gesellschaftlicher Ebene und wie wirken strukturelle Machtverhältnisse in das Erleben und die Funktionen von Scham hinein? Da Scham insbesondere im Themenfeld Rassismus und Antisemitismus erscheint und reflektiert wird, soll in einer zweiten Spezifizierung gefragt werden: (2) Wie hängen postkoloniale und postnationalsozialistische Kontinuitäten mit Scham zusammen? Die pädagogische Ebene wird anhand einer dritten Spezifizierung fokussiert: (3) Wie hängt Scham mit Lernen zusammen und wie kann ein machtkritischer pädagogischer Umgang mit Scham aussehen?

### **1.1 Fokussierung und Grenzen**

Ausgehend von diesen Forschungsfragen wird der Schwerpunkt der Reflexion von Scham auf einer rassismuskritischen und antisemitismuskritischen Bildung liegen. Hier konzentriere ich mich auf solche Ansätze, die Rassismus und Antisemitismus als Strukturprinzipien begreifen, und aus einer pädagogischen Zielsetzung heraus agieren, die Verwobenheiten und Kontinuitäten rassistischer Machtssysteme sichtbar zu machen und zu verändern (vgl. Mecheril 2010, Leiprecht et al. 2012, Ogette 2020). Dieser Ansatz hat sich aus einer Kritik an einer Bildungsarbeit, die auf Einstellungen fokussiert, entwickelt (vgl. Mecheril/Shure 2018, Schäuble 2012: 180). Eine rassismuskritische Bildung fragt nach den modernen Manifestationen postkolonialer Kontinuitäten und wendet den Blick selbstkritisch auch auf diejenigen, die von sich annehmen, nicht rassistisch zu sein (vgl. Messerschmidt 2021). Eine antisemitismuskritische Bildung untersucht die Ursachen und Wirkungen von Antisemitismus, vor allem auch im Kontext postnationalsozialistischer Erinnerungsabwehr (vgl. Salzborn 2021). Mich leitet in dieser Arbeit die Annahme, dass in eine Analyse von Scham in deutschsprachiger kritischer politischer Bildung sowohl eine Auseinandersetzung mit Rassismus in postkolonialen Kontinuitäten notwendig ist, als auch Scham auf Antisemitismus und postnationalsozialistische Kontinuitäten hin befragt werden sollte. Eine dezidierte Gegenüberstellung von Bildungsformaten, die entweder schwerpunktmäßig auf Rassismus fokussieren oder andererseits zu Antisemitismus arbeiten, kann in dieser Arbeit jedoch nicht entsprochen werden. Rassismus und Antisemitismus werden in der deutschsprachigen Fachdiskussion zum Teil erbittert gegeneinander diskutiert. Es ist weder der Anspruch, noch das Ziel dieser Arbeit diese Debatte nachzuzeichnen oder in ihren politischen Positionen zu

beleuchten. Stattdessen fokussiere ich mich auf solche Ansätze, die von einer Verschränkung rassistischer und antisemitischer Ideologien ausgehen.

Weiterhin gehe ich davon aus, dass Scham nicht nur in Bezug auf Rassismus und Antisemitismus eine Rolle spielt. Dennoch erscheint sie mir insbesondere im Zusammenhang mit diesen Strukturprinzipien benannt und problematisiert zu werden. Daher konzentriere ich mich in der vorliegenden Arbeit auf Scham in postkolonialen und postnationalsozialistischen Kontinuitäten. Hier erscheint es mir notwendig, in weiterführender Forschung Scham auch aus einer intersektionaleren Perspektive in den Blick zu nehmen und insbesondere Kontinuitäten und Wirkungsweisen von Klassismus, Gender, Alter und Ability/Behinderung nachzuzeichnen. Diese Vertiefung kann in der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden.

Da Scham ein Phänomen beschreibt, welches schwerpunktmäßig von einer psychologischen Forschung und Reflexion thematisiert wird, findet auch in dieser Arbeit eine psychologische Ergründung von Scham statt. Um in dieser Analyse jedoch weder kulturell-diskursive noch materielle Bedingungen aus dem Blick zu verlieren, versuche ich insbesondere auf Perspektiven einer kritischen Psychologie zurückzugreifen. Wo nötig werden ‚klassische‘ Ansätze durch kritische Einwürfe ergänzt. Das heißt, die vorliegende Arbeit arbeitet mit einem machtkritischen Anspruch. Um diesen zu rahmen, werden in Kapitel 2 verschiedene Machtbegriffe eingeführt und in der Analyse verwendet. Die Auswahl beschränkt sich auf Machtbegriffe in der Tradition Webers, Arendts und Foucaults. Eine mögliche Ergänzung um weitere, zum Beispiel hegemoniekritische Perspektiven (vgl. Becker et al. 2013), findet nicht statt. Eine politiktheoretische Analyse der verschiedenen Machtbegriffe im Zusammenhang mit Scham wäre zwar interessant, kann in dieser Arbeit jedoch nicht geleistet werden. Daher wird auch eine Diskussion der Widersprüche verschiedener Machtdimensionen (zum Beispiel kulturell-diskursiv und materieller Dimensionen) nicht stattfinden. Auch kann in dieser Arbeit keine dezidierte Darstellung der Disziplin kritischer Psychologie, sowie ihrer materialistischen Begründung erfolgen (vgl. Holzkamp 1993, Debus 2014).

Darüber hinaus besteht der Fokus dieser Arbeit darin, eine theoretische Analyse der Zusammenhänge von Scham, Rassismus, Antisemitismus und kritischer politischer Bildung zu liefern. Inwiefern diese Zusammenhänge einer empirischen Überprüfung standhalten, bleibt im Rahmen dieser Arbeit offen. Wo möglich und nötig, beziehe ich mich auf Autor:innen, die selbst aus dem Feld kritischer politischer Bildung kommen. Dennoch sind die Argumente, auf die ich mich beziehe, sekundär vermittelt und sprachlich nicht immer eindeutig auf Scham zu beziehen. Das Vorgehen dieser Arbeit ist daher argumentativ fragil und kann nur als erster Schritt verstanden werden. Hier bedarf es einer weiteren theoretischen Reflexion und empirischer Überprüfung.

Geleitet ist diese Arbeit von dem Anspruch, sowohl weiße Perspektiven als auch Perspektiven von People of Color in den Blick zu nehmen. Aufgrund meiner eigenen Positionierung als weiße Person mit deutsch-christlichem Hintergrund ist dieser Anspruch von epistemologischen Herausforderungen begleitet. Ich verfüge über kein Erfahrungswissen mit rassistischen oder antisemitischen Mikroaggressionen, strukturellen Ausschlüssen, drohender, akuter oder subtiler physischer, symbolischer und psychischer Gewalt. Das Erfahrungswissen, das diese Arbeit vorstrukturiert, ist in Bezug auf Rassismus und Antisemitismus von meiner eigenen Sozialisation geprägt. Insofern ist meine Perspektive und mein eigenes implizites Wissen über Scham beeinflusst von meinen eigenen Erfahrungen mit Scham und den „Gefühlserbschaften“ (Chernivsky 2016) der Scham- und Schuldabwehr, die über eine Sozialisation in eine Familiengeschichte aus Mitläufer:innen, Kriegsgefangenen, Vertriebenen, Profiteuren und gläubigen Christ:innen auf meine eigene Wahrnehmung der Themen hineinwirken. Meine eigene epistemologische Perspektive stellt daher eine Grenze dar, aus der heraus nur sekundär Aussagen über das Erleben und Erfahren von Scham aus rassistisch und antisemitisch diskriminierter Positionierung getroffen werden können. Insofern bewegt sich die vorliegende Arbeit in einem Spannungsverhältnis aus kontinuierlicher Reflexion der eigenen Involviertheit in postnationalsozialistische und postkoloniale Kontinuitäten und dem wissenschaftlichen Anspruch, eine Arbeit zu verfassen, in der das ‚Ich‘ der Forscher:in eine untergeordnete Rolle spielt.

Eine weitere Grenze dieser Arbeit ist die Fokussierung auf Scham selbst. Emotionen und Gefühle<sup>2</sup> treten selten singulär und konkret auf, sondern zeigen sich im Erleben als Gleichzeitigkeit verschiedenster Stimmungen, Emotionen, Gefühle, Affekte, Impulse und Gedanken. Eine Benennung von Scham steht daher vor der Herausforderung, dass eine Reduktion auf Scham notwendig ist, um diese analysieren zu können, diese Reduktion jedoch auch die Komplexität, die emotionalem Erleben zu eigen ist, übermäßig verkürzen

---

2 Eine definitorische Einordnung von Emotionen, Gefühlen, Affekten, Stimmungen und Empfindungen kann in dieser Arbeit nicht entsprochen werden. Dennoch erscheint mir eine Unterscheidung der Begriffe Emotion und Gefühl sinnvoll, da diese – in Anlehnung an die Arbeiten Damasio (2010) – zwei verschiedene Dimensionen emotionalen Erlebens markieren: Der Begriff ‚Emotionen‘ (emotion) verweist auf die Aspekte emotionalen Erlebens, die eher nach außen gerichtet, bzw. sicht- und beobachtbar sind (vgl. Damasio 2010). Emotionen umfassen körperliche Reaktionen wie veränderte somatische Zustände, aber auch Gesten und Ausrufe. Der Begriff ‚Gefühl‘ (feeling) beschreibt dem gegenüber die subjektive und bewusste Wahrnehmung der körperlichen Veränderungen, sowie die Vorstellungsbilder und ‚mentalen Repräsentationen‘, die diese begleiten (vgl. Huber 2019: 97). Diese Unterscheidung führt darauf hinaus, dass die Emotion eines Gegenübers (zum Beispiel Scham) von außen erkennbar wird, der intentionale Gehalt einer Emotion, d.h. die damit verbundenen Vorstellungsbilder, Bewertungen und Annahmen von Außen jedoch nicht bestimmt werden können (vgl. ebd.). Umgekehrt können Emotionen einer Person von außen , erkennbar sein oder ‚im Raum liegen‘, der einzelnen Person aber nicht bewusst zugänglich sein. Emotionen und Gefühle treten in einem Kontinuum von Bewusstseinsgraden auf und sind daher nicht immer bewusst und der Reflexion und Erfahrung zugänglich – und nehmen dennoch unterschwellig Einfluss (vgl. ebd.: 99).

kann. Diese Arbeit stellt daher einen ersten Versuch dar, Scham zu erfassen, bedarf jedoch sowohl einer kritischen Reflexion als auch weiterer Forschung, die von einem komplexeren emotionalen Erleben ausgeht, als es in dieser Arbeit konzeptioniert wurde.

## 1.2 Zum aktuellen Forschungsstand

Emotionen im Allgemeinen, und Scham im Besonderen, sind in der Reflexion (kritischer) politischer Bildung ein relativ junges und weitgehend unbearbeitetes Phänomen. In Bezug auf Scham mag dies darin begründet sein, dass es in der Natur der Scham liegt, sich zu verbergen und sie sich einer empirischen und eindeutigen Analyse weitgehend versperrt. Jedoch sind auch andere Emotionen höchst subjektiver Natur, weshalb sie sich einer methodisch eindeutigen Untersuchung verwehren (vgl. Huber 2018). Doch auch die Tatsache, dass Emotionen einen Einfluss auf (kritische) politische Bildung nehmen (sollen), stellt eine relativ neue Selbstverständlichkeit dar. Lange Zeit wurden Emotionen in politischer Bildung als nebensächlich, störend, gefährlich oder für die Sache instrumentalisiert begriffen (vgl. Besand 2014). Dieser Annahme liegt ein dualistisches Paradigma zugrunde, welches von einer grundsätzlichen Trennung von Körper und Geist, Emotionen und Verstand, Natur und Kultur ausgeht (vgl. Huber 2018). Dem Gehirn und dem sprachlich-denkenden Sein liegt, diesem Dualismus folgend, eine Dominanz gegenüber anderen körperlichen und emotionalen Mechanismen inne. Neuere kognitions- und neurowissenschaftliche Erkenntnisse haben hier einen fundamentalen Paradigmenwechsel erwirkt, der dazu führt, dass Kognition zunehmend als Zusammenspiel verschiedenster Faktoren in einem komplexen, adaptiven System aus körperlichen, kontextualen, sozialen und interaktionalen Elementen konzeptualisiert und untersucht wird (vgl. Clark 2016, Damasio 2010, Gallagher 2017, Varela et al. 2017)<sup>3</sup>. Auch in der Bildungstheorie beginnt dieses Paradigma Einfluss zu nehmen und zu einem Perspektivwechsel zu führen, in welchem Emotionen als integraler und zentraler Bestandteil kognitiver Prozesse begriffen werden (vgl. Besand 2014, Heidenreich 2012, Huber 2018, Reichenbach 2018). Für feministische, antirassistische/rassismuskritische und marginalisierte Perspektiven stellt dieser Paradigmenwechsel zu gewissen Teilen eine Bestätigung eines Wissens über die Welt dar, das nun in den Lebenswissenschaften mit naturwissenschaftlichen und damit auch

---

3 Der Paradigmenwechsel lässt sich in folgender Analogie begründen: "Saying that cognition is just in the brain is like saying that flight is inside the wings of a bird. Just as flight doesn't exist if there is only a wing, without the rest of the bird, and without an atmosphere to support the process, and without the precise mode of organism-environment coupling to make it possible" (Gallagher 2017: 12). Während Kognitionswissenschaften zuvor nach der Ursache von Phänomenen 'im Kopf', das heißt im Gehirn und Verstand geforscht haben, beginnt sich die Annahme durchzusetzen, dass "cognition doesn't exist if there is just a brain without bodily and worldly factors. Diese Perspektive wird in den Kognitions- und Lebenswissenschaften als 4E Cognition bezeichnet. '4E' steht für: embodied, embedded, enacted und extended. Mehr dazu bei Gallagher 2017.

konventionell anerkannten Methoden bewiesen wird (vgl. Caldwell/Bennet Leighton 2018, Menakem 2021, Simpson 2017, Varela et al. 2017). Insbesondere in feministischer Forschung haben Emotionen stets einen zentralen Stellenwert eingenommen. Dies spiegelt sich zum Beispiel auch in reichhaltiger feministischer Forschung und intensiven Debatten zu anthropologischen, soziologischen, politischen und philosophischen Perspektiven auf Scham (vgl. Bartky 1990, Lehtinen 1998, Locke 2007, Taylor 1985, Woodward 2000, 2009). Auch aus antirassistischer/rassismuskritischer und abolitionistischer Perspektive wurde über den Zusammenhang von Scham, Macht und Gewalt bereits einiges publiziert. Hier sei insbesondere auf die literarischen Arbeiten Toni Morrisons zu traumatischer Scham (Morrison 2019, Woodward 2000), als auch auf aktuellere abolitionistische und somatische Strategien und Forschungen verwiesen, die auf eine Zentrierung Schwarzer, queerer, indigener, migrantischer und benachteiligter Körper zielen (vgl. Brown/Burke 2021, brown 2019, Caldwell/Bennet Leighton 2018, Haines 2019, Hemphill 2021, Menakem 2021).

Die Reflexion eines Umgangs mit Scham in pädagogischen Settings lässt sich in verschiedenen Praxisreflexionen erkennen. Hier stellen insbesondere Reflexionen, die von einer psychoanalytischen Pädagogik und einer kritischen Psychologie<sup>4</sup> geprägt sind, reichhaltige Quellen für eine Reflexion von Scham in politischer Bildung dar (vgl. Chernivsky et al. 2020, Debus 2014, Hahn et al. 1991, Rubner, Rubner 2016). Auffällig ist die Nähe psychoanalytischer Pädagogik zu jüdischen Biographien<sup>5</sup> und einer Auseinandersetzung mit Antisemitismus und Autoritarismus. Scham wird in dieser Traditionslinie aus einer psychoanalytischen Perspektive vor dem Hintergrund weitergegebener „Gefühlserbschaften“ thematisiert und reflektiert (vgl. Althaus 2016, Chernivsky et al 2016, 2020, Grünberg 2016). In rassismuskritischer Reflexion findet eine Auseinandersetzung mit Scham unter dem Schlagwort ‚weiße Fragilität‘ (Ogette 2020), bzw. ‚white fragility‘ (diAngelo 2018) statt. Darüber hinaus wird Scham hier in somatischer Tradition vor dem Hintergrund transgenerationaler und sequentieller Traumatisierung analysiert (vgl. Caldwell/Bennet Leighton 2018, Haines 2019, Menakem 2021).

Eine Verknüpfung von rassismuskritischen und antisemitismuskritischen Perspektiven als distinkte Ideologien findet in Deutschland aus drei Fachstellen und assoziierter

4 Eine disziplingeschichtliche und definitorische Herleitung einer kritischen Psychologie kann in dieser Arbeit nicht geleistet werden. Ich beziehe mich vor allem auf Autor:innen, die ihre pädagogische Haltung aus einer kritischen Psychologie nach Holzkamp (1993) herleiten. Weiterhin ist eine psychoanalytische Pädagogik von kritischen psychologischen Strömungen, wie zum Beispiel aus der Sozialpsychologie der Frankfurter Schule geprägt.

5 So ist zum Beispiel Ruth Cohn, die als Begründerin der Themenzentrierten Interaktion gilt und mit der Entwicklung dieser Haltung und Methode eine weitreichende Verankerung psychoanalytischer Perspektiven in pädagogischen Settings erwirkt hat, selbst Jüdin und Verfolgte des Nationalsozialismus gewesen. Auch Marina Chernivsky, die im Projekt ‚Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment der ZWST‘ arbeitet, ist selbst Jüdin und studierte Psychotherapeutin und bezieht sich in ihrer Arbeit maßgeblich auf transaktionsanalytische Verfahren – die wiederum maßgeblich von der TZI beeinflusst wurden.

Wissenschaftler:innen heraus statt: In der Bildungsstätte Anne Frank (BAF) in Frankfurt am Main, im Projekt ju:an der Amadeu Antonio Stiftung (AAS) in Berlin/Hannover und im Projekt ‚Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment‘ der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST) in Frankfurt am Main. Eine rassismuskritische und antisemitismuskritische Pädagogik hat sich aus einer Kritik an auf Einstellungen fokussierter antirassistischer Bildungsarbeit herausgebildet (vgl. Broden 2017, Leiprecht et al. 2011, Mecheril 2010, Mecheril/Shure 2018, Mendel/Uhlig 2018, 2021, Messerschmidt 2020, 2021). Auf ihre Publikationen, sowie assoziierte Forscher:innen und Pädagog:innen, wird in dieser Arbeit weitreichend aufgebaut.

### **1.3 Aufbau dieser Arbeit**

Der analytische Rahmen dieser Arbeit ist dreigeteilt. In Kapitel Zwei wird eine Annäherung an Scham aus phänomenologischer und kritischer Perspektive vorgenommen. Dabei wird die Bedeutung des Zusammenhangs von Scham und Macht sowie die Verschränkungen von Scham, Beschämung und Schamabwehr herausgearbeitet. Daran anschließend wird in Kapitel Zwei Scham aus rassismuskritischer und antisemitismuskritischer Perspektive fokussiert und in ihren postnationalsozialistischen und postkolonialen Kontinuitäten beleuchtet. Der Schwerpunkt wird darauf liegen, wie Scham aus rassismuskritischer und antisemitismuskritischer Perspektive konzeptualisiert wird und welche Konsequenzen sich daraus für einen Umgang mit Scham in kritischer politischer Bildung ergeben. In Kapitel Vier findet eine Analyse eines Umgangs mit Scham anhand einzelner Konzeptualisierungen aus einer pädagogischen Praxis statt. Dabei wird auf das Konzept subjektiver Funktionalität zurückgegriffen und ein Umgang mit Scham lerntheoretisch reflektiert. Ausgehend von dieser Analyse wird in Kapitel Fünf diskutiert, welche Rolle Scham in kritischer politischer Bildung spielen kann und welche professionsbezogenen Anforderungen sich für einen Umgang mit Scham in kritischer politischer Bildung ergeben. Darüber hinaus soll an dieser Stelle eine Einschätzung zum Leitsatz ‚man muss durch die Scham gehen‘ stattfinden. In Kapitel Sechs findet eine Betrachtung und Reflexion des Forschungsprozesses dieser Arbeit statt. Abschließend werden in Kapitel 7 wesentliche Erkenntnisse zusammengefasst sowie ein Ausblick auf weitere Forschungsfelder und -fragen gegeben.

## 2 Scham – Annäherungen

Scham ist als Emotion und Gefühl schwer zu fassen. Schon das Sprechen über Scham ist schambehaftet, denn es scheint in ihrer Natur zu liegen, sich zu verbergen (vgl. Marks 2019: 12). Um der Emotion der Scham, das heißt dem körperlichen Erleben, und dem Gefühl der Scham, das heißt den jeweiligen Bewertungen, Gedanken und Assoziationen, näher zu kommen, kann die Frage danach, wie es sich anfühlt, Scham zu erleben, ein erster Schritt sein. Stephan Marks beschreibt das Erleben von Scham wie folgt:

„Wenn wir uns schämen, fühlen wir uns ‚wie überfallen‘ oder überrascht. Wir verlieren – zumindest vorübergehend – unsere Geistesgegenwart und Selbstkontrolle; wir fühlen uns geistig wie gelähmt oder verwirrt. Wir empfinden uns als unfähig, unzulänglich, minderwertig, hilflos, schwach, machtlos, wertlos, lächerlich, gedemütigt oder gekränkt. Die Beziehung zu Mitmenschen wird schlagartig abgebrochen; unsere Aufmerksamkeit und Wahrnehmung richtet sich stark auf uns selbst“ (Marks 2019: 37).

Scham geht mit den Gefühlen der Kränkung und Abwertung einher und führt dazu, auf sich selbst zurückgeworfen zu sein. Körperlich manifestieren sich diese Gefühle im Erröten, im Verbergen der Augen, in einem Schmerz oder Unbehagen in Brust- und Magengegend. Auch Körperhaltung, Mimik und Gestik verändern sich: Die Schultern werden hochgezogen, der Körper sackt in sich zusammen, die Person versucht sich klein zu machen, sich zu verstecken, das Gesicht zu bedecken oder sich abzuwenden. Situationsbedingt, kann das Erleben von Scham sowie ihr Ausdruck in Körperhaltung und Mimik auch mit anderen Emotionen, wie Ärger, Angst oder Niedergeschlagenheit zusammenhängen (vgl. Marks 2019: 37f).

### ***Psychologische Erklärungsansätze***

Doch warum wird Scham erlebt? Hier bietet Taylor eine Erklärung an:

„the self-directed adverse judgment of the person feeling shame: she feels herself degraded, not the sort of person she believed, assumed, or hoped she was or anyway should be“ (Taylor 1985: 64).

Scham geht hier einher mit einer anwesenden oder internalisierten Öffentlichkeit. Anhand der Spiegelung an und/oder in der Öffentlichkeit findet ein Abgleich mit dem eigenen Selbstbild, und Ich-Ideal statt. Scham tritt hier als Folge einer Abweichung davon, wie man sich selbst sieht, sein möchte oder sein sollte, auf. Eine Person fühlt sich abgewertet und in ihrer Selbst- und Fremdwahrnehmung irritiert.

Der Aspekt der Öffentlichkeit wird aus psychologischer und soziologischer Perspektive als ein zentrales Element der Fähigkeit, Scham zu erleben, herausgestellt. Psychologisch braucht es für die Entwicklung von Scham die Öffentlichkeit anderer Menschen – und diese wird zu einer gefühlten, internalisierten Öffentlichkeit (vgl. Baer/Frick-Baer 2008: 10). Darüber hinaus braucht es den Wunsch, bzw. das Bedürfnis des Individuums, nach Anerkennung, nach Zugehörigkeit in oder zu dieser Öffentlichkeit anderer. Scham ist in diesem Verständnis von Sozialität und Pluralität geprägt – wäre der Mensch als Lebewesen vollständig auf sich allein gestellt, so würde er keine Scham empfinden (müssen).

Der Aspekt von Zugehörigkeit, Anerkennung und Zuneigung durch Andere wird in einer weiteren Definition betont. Nach Brené Brown beschreibt Scham

„the intensely painful feeling or experience of believing that we are flawed and therefore unworthy of love and belonging“ (Brown o.J., zitiert nach Hemphill 2021: 44).

Scham als Gefühl, „unworthy of love and belonging“ (ebd.) zu sein, betont die Abhängigkeit, die Verbindung des Einzelnen von und mit Anderen. Im Moment des Schamerlebens werden Zugehörigkeit und Anerkennung infrage gestellt, stehen auf dem Spiel oder wurden entzogen. Dieser Konzeption folgend fühlt sich jemand, der sich schämt, auf sich selbst zurückgeworfen, wertet sich ab, fühlt sich isoliert und wird überwältigt von Zweifeln. Scham kann somit sozial isolierend wirken (vgl. Wiesböck 2021: 145).

Scham kann auch als Scham vor sich selbst auftreten, etwa wenn man den eigenen Idealen nicht gerecht geworden ist, als Gefühl des Scheiterns an einem internalisierten Ideal, oder als chronisches Hintergrundgefühl<sup>6</sup>. Andererseits kann Scham durch Beschämungen, das heißt durch Kommentare, Bloßstellungen oder Verletzungen durch Anderen gezielt oder unbeabsichtigt hervorgerufen werden. Anerkennung und Zugehörigkeit sind in diesem Sinne Bedürfnisse, die intersubjektiv vermittelt werden. Als solche kann sie als Ausdruck eines Beziehungsverhältnisses interpretiert werden und sich in einen Weltbezug einschreiben. Als Ergebnis von Erfahrungen und Ressourcen, die eine Person über ihre Lebensspanne sammelt, ließe sich annehmen, dass sich das Verhältnis zur Scham in Selbstbild und Weltbezug<sup>7</sup> integrieren.

6 Mit dem Begriff Hintergrundgefühl wird beschrieben, dass manche Gefühle nicht punktuell auftreten, sondern sich wie ein Filter in die Wahrnehmung legen. Hintergrundgefühle könnten zum Beispiel auch Dankbarkeit, Neugierde, Melancholie, Zynismus, Hoffnungslosigkeit darstellen. Scham als Hintergrundgefühl soll hier auf einen Weltbezug verweisen, in dem Scham selbst nicht bewusst wahrgenommen wird, aber das Erleben konstant prägt.

7 Hier könnte auch stehen: in den Habitus einschreiben. Diesem Gedanken konnte in der vorliegenden Arbeit nicht nachgegangen werden. Die Figur des Habitus nach Bourdieu ist hier aber insofern interessant, als dass sie betonen kann, wie Anerkennung und Zugehörigkeit mit Strukturen verbunden ist. Eine Person, die in einer Situiertheit von sozialem, ökonomischem und kulturellem Kapital aufwächst, wird sich in einem

Insofern, dass ein Erleben von Scham mit dem Gefühl, im eigenen Wertbewusstsein herabgedrückt oder bedroht zu sein verbunden ist (vgl. Taylor 1985: 64), und mit der Sicherheit von Zugehörigkeit und Anerkennung einhergeht, kann Scham als Bestandteil „sozialer Angst“ [...], d.h. einer Angst, verlassen oder ausgestoßen zu sein“ (Dörr 2010: 193f) gesehen werden (vgl. Dörr 2014). Aus psychologischer Perspektive kann diese Verbindung auch zu Scham-Angst und einer gezielten Vermeidung von Scham führen (vgl. ebd.). Das heißt, aus einer Angst davor, Scham zu spüren, werden Anlässe, die Scham auslösen, vermieden.

### ***Machtkritische Ergänzungen***

An eine solche psychologische Perspektive lässt sich eine machtkritische Analyse anschließen. Aus soziologischer Perspektive haben verschiedene Autor:innen darauf hingewiesen, dass das eigene Wertbewusstsein, das heißt, das Gefühl, die Annahme, das Selbstbild, etwas wert zu sein, nicht nur Ergebnis einer intersubjektiven und familiären Aushandlung ist, sondern auch an gesellschaftliche Normen und Machtverhältnisse gebunden ist (vgl. Dörr 2010: 194, Neckel 1991, Taylor 1985). Diese These lässt sich mit einem Beispiel verdeutlichen: In Bildungssettings wird die gesellschaftliche Anforderung des ‚klug sein sollens‘ evoziert. Diese Anforderung ist verbunden mit von Macht durchdrungenen Vorstellungen dessen, was als ‚klug‘ gilt. Aus einer kritischen Perspektive erscheinen bestimmte Formen der ‚Klugheit‘ systematisch privilegiert, während andere systematisch benachteiligt werden: Analytisches Denken wird zum Beispiel gegenüber motorischer oder emotionaler Intelligenz bevorteilt. Dies drückt sich in schulischen Selektionsmechanismen, in Gehältern und als Repräsentationen in Film und Medien oder auch in politischer Repräsentation (und nicht-Repräsentation) aus. Die Vorstellung, was als ‚klug‘ gilt, aus der sich die Anforderung ‚klug sein sollen‘ ergibt, ist aus kritischer Perspektive mit kapitalistischen, rassistischen und patriarchalen Mechanismen verbunden. Im Fall von ‚Klugheit‘ ließe sich die Norm als männlich, weiß und gut verwertbar dekonstruieren. Abweichende Formen der Intelligenz, werden in dieser Perspektive abgewertet, bagatellisiert und marginalisiert. So gilt zum Beispiel eine Begründung von Handlungen aus einer Emotion heraus als weniger anerkannt, als wenn ihr eine logisch-rationale Argumentation zugrunde liegt.

---

entsprechenden gesellschaftlichen Milieu als zugehörig und anerkannt erfahren. Wechselt sie das Milieu, etwa aufgrund von Klassenanstieg, Bildung oder Erbe, so könnten die daraus entstehenden Habitus-Struktur-Konflikte (Schmitt 2010) auch von Scham begleitet sein. Dieser These kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht nachgegangen werden, wäre jedoch ein Ausgangspunkt für weitere Forschung.

Für Scham hat diese Argumentation die Konsequenz, dass die Anforderungen<sup>8</sup>, die an das Individuum gestellt werden – und die potenziell schamauslösend sein können – sich an Normen orientieren, die nicht nur das Ergebnis von Gruppendynamik, familiären Erwartungen und individueller Entwicklung sind, sondern die durch gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse geprägt werden<sup>9</sup>. Die Anforderung ‚klug zu sein‘ ist gekoppelt an bildungsbürgerliche, patriarchale und neoliberale/kapitalistische Standards dessen, was als ‚klug‘ gilt, und was nicht. So lässt sich schlussfolgern: Aus Normen, die von machtvollen Mechanismen beeinflusst sind, ergeben sich Anforderungen an das Individuum. Die Anforderungen selbst oder ein Scheitern an diesen Anforderungen kann Scham auslösen (vgl. Debus 2014, Debus/Stüve 2018). Das heißt umgekehrt: Scham ist über Anforderungen und Normen mit Macht verbunden. Insofern kann es hilfreich sein, Macht als politische Analysekategorie zu differenzieren, um Scham weiter zu analysieren.

### ***Macht als Analysekategorie - Drei Perspektiven***

Macht ist in der politischen Theorie ein breit und kontrovers diskutiertes Thema. Einer entsprechend tiefen machttheoretischen Analyse, die einen Zusammenhang mit Scham herausarbeitet, kann in dieser Arbeit nicht entsprochen werden. Um dennoch verschiedenen Funktionsweisen von Macht gerecht zu werden und sie nicht moralistisch mit Bosheit gleichzusetzen, soll im Folgenden von drei Verständnissen ausgegangen werden: Repressiver Macht, produktiver Macht und machtvoller Bedingungen. Repressiv kann Macht, Weber folgend, verstanden werden, als „Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber 1922: 28). Produktive Macht bezieht sich dem gegenüber auf einen positiven Machtbegriff und beschreibt Macht, in Anlehnung an Hannah Arendt, als Machtpotenzial. Dieses Potenzial kann dann entstehen, wenn Menschen „zusammen handeln, und sie verschwindet, sobald sie sich wieder zerstreuen“ (Arendt 2016: 252). Mithilfe der Perspektive machtvoller Bedingungen kann der Blick auf Macht-Wissens-Konstitutionen im Sinne Foucaults gelenkt werden. Diese beschreiben ein „strikt relationales Verhältnis“ (Foucault 1977: 117) und keine Eigenschaft, die einer bestimmten Gruppe zu eigen ist. Nach Foucault sind sowohl das Subjekt, als auch das zu erkennende Objekt, und die Erkenntnisweisen, die

---

8 Anforderungen können materiell (z.B. Geld), institutionell-rechtlich (z.B. sich an Gesetze halten) oder diskursiv-ideologisch-kulturell (z.B. eine bestimmte Form der Weiblichkeit darzustellen) sein (vgl. Debus 2014: 76f). Gemeinsam ist den Anforderungen, „dass sie unter derzeitigen gesellschaftlichen Bedingungen kaum einlösbar sind, diesen Umstand aber verschleiern und das Scheitern daran individualisieren“ (ebd.: 76).

9 Eine vertiefende Analyse des Zusammenhangs von Anforderungen, Normen und Verhaltensweisen findet sich in der kritischen Psychologie bei Holzkamp 1993. An anderer Stelle wird dieser Zusammenhang in Bezug auf pädagogische Implikationen noch einmal vertieft.

dieses erkennen, Effekte von Macht-Wissens-Komplexen, die einer historischen Transformation unterliegen (vgl. Foucault 1994: 39). Macht ist demnach weder eindeutig, noch statisch oder kontinuierlich. Sie offenbart sich vielmehr als relationales Verhältnis, welches ständiger Produktion und Reproduktion unterliegt und sich verändert.

Macht ist damit nicht zwangsläufig gleichzusetzen mit Bosheit oder Gewalt, aber Gewalt kann eine Form von Machtausübung darstellen. Hier ließe sich auf Arendts Unterscheidung zwischen Macht und Gewalt verweisen, die anhand dieser Differenzierung den Gestaltungsspielraum hervorhebt, der machtvoll handeln innewohnt. Während Macht an menschliche Zusammenkunft gebunden ist, ist

„Gewalt an Zwischenmenschlichkeit, an Verständigung, Austausch, eigene Sprache und Sprache der Anderen nicht gebunden. Gewalt zwingt mit Hilfe ihrer Instrumente und Zweckbindungen in eine vorbestimmte Richtung und zu vorbestimmten Reaktionen, sie setzt Argumente außer Kraft, sie macht freies Entscheiden und Urteilen irrelevant, indem sie Menschen in sprachlosen Abläufen zum bloßen Reagieren nötigt“ (Thuermer-Rohr o.J.: 5).

Insofern, dass Scham mit Macht verbunden ist und Gewalt in einem repressiven Sinn ein Instrument von Macht sein kann, kann Scham auch in einen Zusammenhang mit Gewalt gestellt werden. Durch eine machttheoretische Differenzierung können die verschiedenen Spielarten von Scham sichtbar gemacht werden. Einerseits scheint Scham auf affektiver Ebene ein „Instrument sozialer Kontrolle“ (Wiesböck 2021: 144) darzustellen. Als solche kann Scham – und Beschämung – „eine große Rolle bei der Aufrechterhaltung von sozialen Strukturen und Machtverhältnissen“ (ebd.: 152f) spielen. In dieser Lesart kann Scham, als Folge von Beschämung, mit repressiver Macht in Verbindung gebracht werden. Andererseits lässt sich über die hypothetische Frage, ob eine schamlose Gesellschaft zu einer Abwesenheit von Macht (und Gewalt) führt, feststellen, dass in Scham auch produktive Kräfte liegen. Scham kann prosoziales Verhalten und Vertrauen fördern und Fürsorge, Empathie und Orientierung an den Werten und Bedürfnissen von Anderen ermöglichen (vgl. Schöps 2020: 8). In dieser Interpretation verweist Scham auf die Werteorientierung, die zu einer Sozialität und Gewissenhaftigkeit beiträgt. Zudem lässt sich Scham auf einer individuellen Ebene auch als erkenntnisleitend begreifen: Wer die eigene Scham spürt, und einen resilienten Umgang mit ihr gelernt hat oder lernt, kann sich zu ihr verhalten, Initiative ergreifen, Veränderungen anregen und gestalten (vgl. Baer/Frick-Baer 2008: 8). In einer dritten Perspektive auf Scham und Macht erscheint Scham als eingebunden in die Bedingungen gesellschaftlicher Machtbeziehungen. So lässt sich zum Beispiel aus einer kapitalismus/neoliberalismus-kritischen Perspektive anmerken, dass Scham zu empfinden

aufgrund neoliberaler Anforderungen selbst schambehaftet ist. Neoliberale ökonomische Verhältnisse bringen eine Norm hervor, die sich nach Margret Dörr als „Souveränität“ bezeichnen lässt (vgl. Dörr 2010). Diese Norm geht mit Anforderungen einher, Probleme individuell und personenzentriert zu lösen und jederzeit leistungsbereit, flexibel und fähig mit Herausforderungen umzugehen (vgl. Debus 2014: 75f). Auch wenn Scheitern an den vielfältigen Anforderungen die Regel ist, so ist sie nicht die Norm (vgl. ebd.: 76). In der Folge wird das eigene Scheitern an den gesellschaftlichen Anforderungen selbst individualisiert und verborgen, um eine zweite Scham zu vermeiden. Denn schon Scham zu erleben und zu zeigen, kann als ein Scheitern an dieser Norm gefasst werden, da sie das emotionale Eingeständnis von Verletzlichkeit und nicht-Bewältigen der Anforderungen offenbart (vgl. Schulze/Witek 2014: 50f). Die daraus entstehende Situation lässt sich als Dilemma, bzw. als Double Bind charakterisieren, in der das Individuum nicht scheitern soll – und wenn es dies doch tut, dies auf möglichst elegante Art und Weise tun soll (vgl. ebd.). Dies kann dazu führen, dass das Individuum Scheitern durch Selbstkontrolle und Selbstoptimierung um jeden Preis vermeidet, um selbst unter höchstem Druck noch leistungsfähig zu sein und das Erleben von Scham zu vermeiden (vgl. Dörr 2010: 193, Dolezal 2020: 313).

### ***Scham als individuell wirksames Phänomen und komplexes soziales Konstrukt***

Diese erste Annäherung an Scham macht deutlich, dass Scham ein wirksames individuelles Phänomen *und* ein komplexes soziales und politisches Konstrukt zu sein scheint. Für eine pädagogische Analyse von Scham in kritischer politischer Bildung gilt es daher die Vielseitigkeit, Komplexität und Ambivalenz von Scham in den Blick zu nehmen. Es gilt, sie sowohl als soziale Emotion zu begreifen, die mit Sozialität und Pluralität als existenzieller Bedingung verbunden ist, als auch als „Instrument sozialer Kontrolle“ (Wiesböck 2021: 144) kritisch einzuordnen. Während sie in ersterer Form zum Schutz eigener Grenzen und zu Verbindung und prosozialem Verhalten beitragen kann (vgl. Baer/Frick-Baer 2008: 12ff), dient sie in zweiter Form dazu, „Machtverhältnisse zu Ungunsten von Beschämten herzustellen“ (Wiesböck 2021: 144).

Daher werden die drei Dimensionen von Macht – repressiv, produktiv und bedingend – die weitere Annäherung an Scham begleiten. In einem ersten Schritt werden verschiedene Formen und Funktionen, die Scham einnehmen kann, vertieft und diese auf ihre produktiven, repressiven und bedingenden Varianten hin befragt (2.1). Daraufhin wird analysiert, wie sich der Zusammenhang zwischen Scham und Beschämung gestaltet und welche Verbindungen sich mit gesellschaftlichen Bedingungen herstellen lassen (2.2). Danach wird der Fokus auf Schamabwehr gerichtet, um zu erkennen, wie verschiedene Mechanismen der Kontrolle und Vermeidung das Auftreten von Scham regulieren und das Funktionieren des Organismus

aufrechterhalten (2.3). Der Zusammenhang wird hier aus zwei verschiedenen Richtungen kritischer Psychologie dargestellt, die mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten und Perspektiven auf den Zusammenhang blicken, sich jedoch in ihrer Annahme einer prinzipiellen Funktionalität von Schamabwehr gleichen. In einem vierten Schritt findet eine Rückkopplung von Schamabwehr und Beschämung statt (2.4). Da Scham in Bezug auf eine kritische politische Bildung, insbesondere im Kontext von Antisemitismus und Rassismus gelegentlich in einem Atemzug mit Schuld benannt wird, soll anschließend eine exkursische Betrachtung des Verhältnisses von Scham, Schuld und Schuldgefühlen stattfinden (2.5). Abschließend wird ausgelotet, welche Fragen sich aus dieser Analyse für den Umgang mit Scham für eine kritische politische Bildungsarbeit ergeben (2.6).

## 2.1 Formen und Funktionen von Scham

Scham kann verschiedene Anlässe haben und mit unterschiedlicher Intensität und Persistenz auftreten. Schamgefühle „reichen von Verlegenheit, Gehemmtsein, Schüchternheit oder Peinlichkeitsempfinden bis hin zu alles umfassenden quälenden Zweifeln am Selbstwert“ (Marks 2019: 13). Die Dauer von Schamerleben kann dabei auf einem Spektrum von situativ, als Folge von Missgeschicken oder einer deplazierten Aussage, bis hin zu chronisch, als traumatische<sup>10</sup> Scham infolge struktureller Beschämung, eingeordnet werden (vgl. ebd.). Um das Auftreten von und den Umgang mit Scham differenzierter untersuchen zu können, werden im Folgenden verschiedene Formen der Scham unterschieden. Stephan Marks (2019) schlägt eine Unterscheidung in sechs verschiedene Formen vor: Anpassungsscham, Gruppen-Scham, empathische Scham, Intimitätsscham, traumatische Scham und Gewissens-Scham. Nachfolgend werden diese exemplarisch vorgestellt. Dabei besteht die Herausforderung, dass Stephan Marks zwar selbst Soziologe ist, jedoch nur in Ansätzen machtkritisch auf das Phänomen der Scham blickt. Insbesondere eine Einordnung der Bedingungen, die die Handlungsmöglichkeiten und Anforderungen an Individuen bestimmen, findet in seiner Analyse nur in geringen Anteilen statt. Da eine Darstellung verschiedener Formen von Scham für eine weiterführende Analyse dennoch hilfreich sein kann, soll hier auf seine Unterscheidung zurückgegriffen werden und diese um machtkritische Aspekte ergänzt werden.

---

10 Der Trauma-Begriff bezieht sich in dieser Arbeit sowohl auf ein singuläres, als auch ein sequentielles Verständnis von Trauma und wird an späterer Stelle noch einmal separat eingeführt. Er wird hier aus einer politisierten, bzw. Kritischen Psychologie heraus verwendet und weicht somit von der klassischen psychologischen Diagnostik nach ICD-11 ab. Auch wenn in den vergangenen Jahren mit der Einführung der Diagnose einer komplexen Posttraumatischen Belastungsstörung eine Erweiterung des Definitionsrahmen innerhalb der psychologischen Diagnostik stattgefunden hat, findet eine Reflexion der Machtverhältnisse in der Diagnostik noch nicht statt.

*Anpassungsscham* fasst Schamgefühle, die auftreten, wenn das Selbst den dominanten Erwartungen und Normen nicht entspricht (vgl. ebd.). Sie bezieht sich auf die eigene Person und umfasst so die Scham für den eigenen Körper, das Aussehen, das Auftreten und ‚Passing‘ in Bezug auf Gruppen- und kulturelle Normen und die eigenen Fähigkeiten, das Wissen und die eigenen Kompetenzen. Repressiv kann Anpassungsscham zu einer Abwehr des eigenen Körpers und Aussehens, zu einem Verstecken von einzelnen Anteilen – sofern dies möglich ist – und zu einer Unterwerfung unter die Codes, Regeln und Normen führen, die Anpassung erfordern. Produktiv kann Anpassungsscham zu einer Auseinandersetzung mit eigenen Werten und Eigenschaften, sowie eventuell zu einer Umorientierung oder Veränderung des Settings – sofern dies möglich ist – führen. Bedingend erscheint in Anpassungsscham die Frage der Möglichkeiten. Eine Verhinderung von Anpassungsscham ist nur insofern möglich, als dass eine aktive oder passive Veränderung vorgenommen werden kann. Eine aktive Veränderung wäre zum Beispiel ein Wechsel des Umfeldes, des Milieus, des Ortes, der Institution. Eine passive Veränderung bedeutet eine Änderung der eigenen inneren Einstellung, eine Neubewertung oder andere Interpretation<sup>11</sup>.

*Gruppen-Scham* bezieht sich im Gegensatz dazu auf die Wahrnehmung anderer Personen, etwa von Familienmitgliedern, oder von Personen, die entscheidende Identitätsmerkmale teilen (bspw. Geschlecht, Race, Sexualität, Klasse, Nationalität etc.). Diese Scham kann auch generationenübergreifend empfunden werden und eine kollektive Vergangenheit betreffen (vgl. Marks 2019: 26). So kann Gruppen-Scham zum Beispiel als Deutsche:r bei einem Besuch in einer KZ-Gedenkstätte empfunden werden und bezieht sich dann auf die kollektive Vergangenheit des Nationalsozialismus. Repressiv führt Gruppen-Scham zu einem Unterdrücken, Abwehren, Verstecken, Beschönigen oder Vermeiden der eigenen Gruppenzugehörigkeit, zu einer übertriebenen Distanzierung und einem Negieren und Verstecken all dessen, was eine Zugehörigkeit zur schambehafteten Gruppe vermuten lassen könnte. Diese Gefühle und Assoziationen können sich familiär ‚vererben‘ und sind daher nicht nur in der Lebensspanne des Einzelnen zu suchen (vgl. Chernivsky 2016). Produktiv kann Gruppen-Scham zu einer Auseinandersetzung mit den Ursachen dieser Scham führen und damit zu einem Erkenntnisgewinn über kollektive und transgenerationale

---

11 Am Beispiel des Machtverhältnisses einer Zwangsheterosexualität ließe sich Anpassungsscham so durchdenken, dass im Fall eines bisexuellen Begehrens eine repressive Scham zu einer Internalisierung von Homophobie führt und lediglich der heterosexuelle Anteil des Begehrens ausgedrückt wird. Produktiv führt eine Auseinandersetzung mit Anpassungsscham im Bezug auf Zwangsheterosexualität zu einer Erkenntnis – und im Idealfall des Annehmens - der eigenen Abweichung von der gesellschaftlichen Norm und einer Orientierung zu LGBTQ Communities. Bedingt sind diese Möglichkeiten von der Verfügbarkeit subkultureller Orte, von Diskursen, von zu befürchtenden Gewalt, von Repräsentation und Vorbildern, von zur Verfügung stehenden Rollen und Erzählungen, materieller und finanzieller Unabhängigkeit etc.

Schuld- und Scham, sowie ihrer Abwehr beitragen. Bedingt ist diese Auseinandersetzung von den individuell und kollektiv zur Verfügung stehenden Mitteln, Ressourcen und Räumen, in denen eine solche Auseinandersetzung stattfinden darf.

*Empathische Scham* bezieht sich auf das Schamerleben eines anderen Menschen, etwa wenn dieser Erniedrigung erfährt (vgl. Marks 2019: 27). Repressiv kann empathische Scham in Ohnmacht und Verzweiflung angesichts des überwältigenden Schmerzes oder Erniedrigung anderer führen. Produktiv befähigt empathische Scham „zu Mitgefühl, Solidarität und Freundschaft. Sie treibt uns an, Schwachen beizustehen, sie zu schützen oder zu verteidigen“ (ebd.). Bedingt wird empathische Scham von den Möglichkeiten und Räumen für Sensibilität, den Ideologien, die Empathie ermöglichen oder verhindern<sup>12</sup> und dem Zugang zum eigenen emotionalen Erleben im Angesicht von Ungerechtigkeit und Erniedrigung, den ein Individuum zulässt.

*Intimitäts-Scham* bezieht sich auf die Privatsphäre einer Person. Repressiv führt Intimitätsscham zu einem Verstecken, Verbergen und Unterdrücken von Anteilen und Eigenschaften, die kulturell, historisch und/oder politisch tabuisiert sind. Produktiv kann Intimitätsscham zu einem Schutz der eigenen Grenzen vor Blicken und Berührungen anderer beitragen und so das Selbst vor Übergriffen und Eingriffen anderer bewahren (vgl. Marks 2019: 27f). Bedingt ist Intimitätsscham einerseits von dem was politisch und historisch als intim gilt (vgl. ebd. 28). Eine weitere Bedingung von Intimitätsscham lässt sich in Herrschaftsverhältnissen wie Geschlecht, Klasse oder Sexualität finden. So ist beispielsweise das Bedecken des Oberkörpers gegendert und kulturalisiert (vgl. Wiesböck 2021: 148f). Während männlich gelesene Oberkörper unbedeckt in der Öffentlichkeit gezeigt werden können, kann das Enthüllen von weiblichen\* Brustwarzen als Erregung öffentlichen Ärgernisses eine Ordnungswidrigkeit darstellen (vgl. ebd.). Kulturalisiert ist diese Unterscheidung insofern, dass es bestimmte Orte mit kulturellen Normen gibt, an denen sich diese Grenze verändert: zum Beispiel in einer Sauna, Zuhause oder an einem FKK-Strand. Verletzungen der Intimitätsscham können individuell und kollektiv stattfinden. Eine individuelle Verletzung der Intimitätsscham findet zum Beispiel in Form von Bloßstellungen oder Schmierkampagnen statt. Eine kollektive Verletzung der Intimitäts-Scham kann in struktureller Erniedrigung einer Gruppe von Menschen, bspw. in Form einer Unterbringung von Geflüchteten, die keinerlei Privatsphäre ermöglicht, oder einer Ökonomisierung der Pflege, die keine Zeit für individuelle Grenzen von pflegebedürftigen Personen lässt,

---

12 Welches Leben und Leiden betrauert wird, erscheint normativ vorstrukturiert (Butler 2009). Diese These lässt sich möglicherweise auf Empathie gegenüber Schmerz und Verletzungen übertragen.

stattfinden. Infolge besonders schwerer oder sequentieller Verletzung der Intimitäts-Scham kann diese zu traumatischer Scham werden (vgl. Marks 2019: 29ff).

*Traumatische Scham* kann als Nachwirkung von Grenzverletzungen wie Missbrauch, Vergewaltigung oder Folter (vgl. Marks 2019: 31) und von sequentiellen Grenzverletzungen, wie Mikroaggressionen<sup>13</sup>, Ausgrenzung und Unterdrückung (vgl. Dolezal 2020: 313ff) auftreten. Traumatische Scham ist eine chronische Form von Scham und wird in der Regel als Normalzustand empfunden. In diesem kann eine Person zum Beispiel in Bezug auf sich selbst oder in Bezug auf ihre Umgebung nur bedingt ein Gefühl der Sicherheit, Zugehörigkeit und Akzeptanz entwickeln (vgl. Marks 2019: 31, Dolezal 2020: 313ff, Haines 2019, Yeboah 2017)<sup>14</sup>. Repressiv führt traumatische Scham daher zu einer körperlichen und kognitiven Anspannung, die in einer rigiden Abwehr von Situationen, Themen, Orten, Personen etc. führen kann, die an das traumatisierende Setting erinnert. Produktiv kann traumatische Scham in ein „post-traumatic growth“ (Collier 2016: 48) umgesetzt werden, in welchem Trauma und Traumatisierung verstanden und integriert werden und so ein Zugewinn an (Selbst-)Erkenntnis, Stärke und Empathie stattfinden kann. Post-Traumatic Growth (PTG) ist nicht gleichzusetzen mit Resilienz<sup>15</sup> (vgl. ebd.). „PTG, on the other hand, refers to what can happen when someone who has difficulty bouncing back experiences a traumatic event that challenges his or her core beliefs, endures psychological struggle [...], and then ultimately finds a sense of personal growth“ (ebd.). Die Bewältigung der posttraumatischen Herausforderungen, „takes a lot of time, energy and struggle“ (ebd.) – aber sie ist prinzipiell möglich (vgl. Menakem 2021: 19ff). Bedingt ist traumatische Scham – und ihre produktive Auflösung - von der Verfügbarkeit an Möglichkeiten, auf potenziell traumatisierende Ereignisse reagieren zu können. Wenn Ressourcen wie Zeit, ein unterstützendes Umfeld, Handlungsstrategien und ein grundsätzlich positives Selbstbild vorhanden sind, können auch erschütternde oder sequentielle Erlebnisse integriert werden (vgl. Collier 2016: 48). Ist dies nicht der Fall, kann sich eine posttraumatische Belastungsstörung und/oder ein generalisiertes Abwehrmuster<sup>16</sup> einschreiben<sup>17</sup>.

---

13 Zum Begriff Mikroaggressionen, siehe: Hasters 2020, Online.

14 Der Traumabegriff soll in dieser Arbeit nicht nur als ‘single-event trauma’, sondern auch als sequentielles Trauma verstanden werden. Eine traumatheoretische Definition findet in Abschnitt 2.3 statt.

15 Resilienz wird als die Eigenschaft, bzw. die Fähigkeit, bezeichnet, erschütternde und herausfordernde, auch potenziell traumatisierende Ereignisse zu bewältigen und zu verarbeiten (vgl. Collier 2016: 48). Die Analyse von Resilienz findet in einer salutogenetischen Gesundheitsforschung statt. Salutogenese fokussiert im Bereich der Gesundheit die Bedingungen der Abwesenheit von Krankheit, im Gegensatz zu einer Pathogenese, die die Bedingungen der Entstehung von Krankheit untersucht.

16 Generalisierte Abwehrmuster beschreiben eine Verankerung von kurzfristigen Abwehrstrategien, wie zum Beispiel Flucht. Eine nähere Erläuterung findet in Abschnitt 2.3 statt.

17 Der Zusammenhang von traumatischer Scham und Trauma, sowie die Verkörperung von Schamabwehr, wird in Abschnitt 2.2 und 2.3 noch einmal vertieft.

*Gewissens-Scham* bezieht sich auf die eigenen Überzeugungen, Werte und moralischen Grundsätze. Sie tritt auf, wenn sich Personen nicht ihren eigenen Idealen entsprechend verhalten haben, sich korrumpiert haben lassen oder wichtige Werte, bspw. Würde, Integrität, Solidarität o.ä. nicht entsprochen haben. Repressiv kann eine Gewissens-Scham zu einem ‚mundtot‘ machen, oder einer rigiden Unterordnung unter moralische Werte führen. Produktiv kann Gewissens-Scham zu einer Orientierung an selbige Werte führen und eine Zunahme an Integrität, etwa im Sinne von Power-Sharing, Zivilcourage oder politischem Handeln ermöglichen und steuern. Gewissens-Scham kann dazu führen, dass Verletzungen oder Benachteiligungen von Anderen als eine Verletzung des Selbst gefühlt werden: in dem Sinne, als das gegen das eigene (Ich-)Ideal gehandelt wurde (vgl. Marks 2019: 34). Als solche hilft sie bei der Orientierung im politischen und moralischen Gefüge der Welt. Bedingt ist eine Gewissens-Scham von den moralischen Standards und den Systemen, die eine Person sich zu eigen gemacht hat oder die sie umgeben. Wenn beispielsweise Korruption Teil des politischen Systems ist und ein Aussteigen aus diesem System zur Folge hat, dass der eigene Einfluss verschwindet, dann ist anzunehmen, dass eine Gewissensscham sehr viel geringer – oder unterdrückter – auftritt, als dies in einem System, das Korruption ahndet, der Fall ist<sup>18</sup>.

Die hier dargestellten Formen der Scham unterstreichen, dass Scham als soziale Emotion nicht eindeutig moralisch zu bewerten ist, sondern vor allem politisch-soziologisch eingeordnet werden kann. Eine moraltheoretische Konzeptionierung<sup>19</sup> greift insofern zu kurz, als dass drei Aspekte nicht ausreichend reflektiert werden: (1) Das, was als moralisch gilt, ist selbst Ergebnis politischer und hegemonialer Aushandlungsprozesse und nicht von außen gesetzt. Insbesondere Religion, Philosophie, Ideologien und kulturelle Aushandlungsprozesse spielen hier eine besondere Rolle, da sie die Setzungen des Guten und Bösen verhandeln. (2) Eine moraltheoretische Konzeptionierung nimmt an, dass das Individuum auch im Moment der Scham zu Entscheidungen fähig ist. Dies ist möglicherweise in den Fällen so, in denen ein Individuum ein hohes Maß an Kontrolle und Selbstregulation geübt hat und ihm verschiedene Entscheidungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, es ist jedoch fraglich, inwiefern dies die Regel ist und wo Scham schlichtweg als überwältigend erlebt wird, ohne dass darin noch Handlungsspielraum zur Verfügung steht. (3) Der in dieser

---

18 Die Abhängigkeit und Nicht-Anwesenheit von Gewissens-Scham zu und in politischen Systemen lässt sich beispielsweise im Bericht ‘Eichmann in Jerusalem’ (Arendt 2015) beobachten.

19 Moraltheoretische Konzeptionierungen begreifen Scham lediglich als kurzfristiges und situativ auftretendes Ereignis, das vom Individuum bewältigt wird. Dies beruht auf der Annahme, dass dem Individuum eine Autonomie inne liegt, frei zu entscheiden, wie es auf Scham reagieren will. Eine solche Perspektive unterschlägt die machtvollen Bedingungen, die die Handlungsmöglichkeiten auf Scham einschränken und führt so dazu, dass die Ungleichheit unsichtbar gemacht wird.

Konzeptionierung angenommene *universal agent* erscheint aus feministischer, rassismuskritischer, klassismuskritischer Perspektive nicht so universell, wie er hier gesetzt wird (vgl. Lehtinen 1998). Der Schutz, den Scham ermöglicht, ist von der Autonomie und Freiheit abhängig, sich schützend verhalten zu können. Autonomie und Freiheit sind in einer Gesellschaft, die von in Ideologien gefassten und materiellen Ungleichheitsstrukturen geprägt ist, nicht gleich verteilt. Die Betrachtung der Bedingungen von Autonomie und Freiheit, Zugehörigkeit und Anerkennung ist demnach notwendig, um zu einem Verständnis und einer machtkritischen Reflexion von Scham zu kommen. Scham scheint sich an Standards, Werten, Anlässen und Normen, die Zugehörigkeit und Anerkennung garantieren, zu organisieren und orientiert sich damit an Bedingungen, die machtvoll geprägt sind. Die Kehrseite dieser Normierung ist, dass Abweichungen, die von Normierungen hervorgebracht werden, Gegenstand und Ziel beschämender Dynamiken werden können. Dieser Aspekt wird im nächsten Abschnitt vertieft.

## 2.2 Scham und Beschämung

Beschämung kann als Teil und Folge<sup>20</sup> verschiedener sozialer Handlungen, Dynamiken und Interaktionen analysiert werden. Sie kann als Bestandteil und Ergebnis von Missachtung, Beleidigungen, Verletzungen, Erniedrigungen, Entpersönlichung, Stigmatisierung, Vernachlässigung, Mobbing und anderen Formen physischer und symbolischer Gewalt gesehen werden. Schulze und Witek, die Scham in Beratungssettings reflektieren, definieren den Zusammenhang von Beschämung in Ungleichheitsstrukturen wie folgt:

„Beschämung ist ein zutiefst soziales Geschehen, das in konkreten Situationen, beim konkreten Sprechen zwischen Menschen in einer Gesellschaft stattfindet, wobei die in Ideologien gefassten Ungleichheitsstrukturen – auf die sich beide AkteurInnen beziehen – wirksam werden“ (Schulze/Witek 2014: 50).

Beschämung erscheint also als eingebettet in soziale Dynamiken, in der bestehende Macht- und Ungleichheitsverhältnisse genutzt werden, um eine andere Person physisch und psychisch zu erniedrigen. Demzufolge bedient sich eine Beschämung, wie zum Beispiel die Aussage ‚Du Memme‘, an in Ideologien gefassten Ungleichheitsstrukturen, die den Ausspruch erst beschämend werden lassen, ihm die Bedeutung verleihen. Mithilfe von

---

20 Die Herausforderung im Begriff ‘Beschämung’ liegt darin, dass das Wort sowohl auf den Akt der Beschämung, der von einer beschämenden Person, Institution, Handlung etc. ausgeht, verweist, als auch das Gefühl der Beschämung, des Beschämt-Seins repräsentiert. Darauf wird Bezug genommen, wenn Beschämung als Teil und Folge verschiedener Dynamiken und Interaktionen benannt wird. In der Regel soll im Rahmen dieser Arbeit zur analytischen Trennschärfe Beschämung als den Akt der Beschämung benennen und Scham als Folge von Beschämung benutzt werden.

Beschämung wird Status, Macht und Einfluss markiert und reproduziert (vgl. Neckel 1991) „Beschämungen dienen dazu, dass sich Mitglieder regelkonform verhalten“ (Wiesböck 2021: 144). Im Ausspruch ‚Du Memme‘ liegt damit eine Abwertung, die ihren Gehalt in einem patriarchalen Verhältnis hegemonialer Männlichkeit erhält und ein nicht-Erreichen oder Einhalten der Norm von Härte, Coolness und Abgeklärtheit markiert und sanktioniert (vgl. ebd.). Über den interaktionalen Fokus hinaus, den Schulze und Witek aus Beratungssituationen heraus verdeutlichen, soll an dieser Stelle zudem davon ausgegangen werden, dass Beschämung nicht nur in der Anwesenheit eines konkreten Subjekts, Objekts und einer Aktion<sup>21</sup> stattfindet, sondern sich auch strukturell manifestieren kann. Diese These folgt einem ‚weiten‘, strukturellen Gewaltbegriff, wie er von Johan Galtung (1975) eingeführt wurde. Galtung zufolge liegt strukturelle Gewalt dann vor, „wenn Menschen so beeinflusst werden, dass ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung“<sup>22</sup> (Galtung 1975: 8). In Bezug auf Scham ermöglicht eine Übertragung dieses strukturellen Gewaltbegriffs, Beschämung nicht nur als Teil von Interaktionen zu erfassen, sondern auch als Bestandteil von struktureller Erniedrigung zu analysieren. Mithilfe dieser Erweiterung lassen sich Beschämungen auf verschiedenen Ebenen verorten: Auf interaktionaler Ebene in grenzüberschreitenden, persönlichen oder gruppenbezogenen Bloßstellungen und Grenzverletzungen, auf institutioneller Ebene in systematischer Benachteiligung, Ausschlüssen und Selektierung, z.B. im staatlichen Schulsystem (vgl. Gorius 2011), auf alltäglicher Ebene in der Omnipräsenz von stigmatisierenden Bildern oder Nicht-Repräsentation<sup>23</sup> in Medien, Politik, Diskursen, Institutionen, Sprache etc. und auf struktureller Ebene in systematischen Ausschlüssen,

---

21 Die Kriterien der Anwesenheit eines Subjekt, Objekts und einer Aktion stammen aus einer klassischen Definition von Gewalt in der Friedens- und Konfliktforschung (vgl. Bewernitz 2004, Online).

22 Die Einführung der Dimension struktureller Gewalt begründet Galtung darin, dass es “Formen von Gewalt gäbe, in denen entweder Subjekt oder Objekt oder beides fehlten” (Bewernitz 2004, Online). Galtung konstatiert, dass “Ungleichverteilung von Macht als verantwortlich für strukturelle Gewalt” (ebd.) gilt. Kritik am strukturellen Gewaltbegriff äußert sich vor allem darin, dass sie zu einer “Verharmlosung personaler Gewalt” (ebd.) führen könne, und der Begriff ‘strukturell’ beliebig erweitert werden könne. Insofern kann ein ‘Struktur’ Begriff zu einer Verwässerung von Gewaltphänomenen beitragen. Dennoch soll er an dieser Stelle verwendet werden, um den verengenden Fokus auf interaktionale Phänomene zu erweitern.

23 Nicht-Repräsentationen hängen hier mit institutionellen Ausschlüssen zusammen und werden aus der Annahme heraus aufgegriffen, dass sie im Bezug auf Scham zwei beschämende Wirkungen entfalten. Einerseits lässt sich annehmen, dass Nicht-Repräsentation in einem Feld (Bourdieu) zu einer Internalisierung des eigenen gesellschaftlichen Standpunktes als diesem Feld nicht zugehörig, nicht legitimiert, nicht wichtig genug führen kann. Andererseits kann im Fall eines Eintretens in die Felder, in denen eine Person aufgrund bestimmter Chancen und Möglichkeiten zuvor nicht repräsentiert war, ein Unbehagen und Schamerleben entstehen, das aus einer Auseinandersetzung mit dieser Internalisierung herrührt. Das daraus entstehende Unbehagen und Verhalten könnte sogenannten “Habitus-Struktur-Konflikten” (Schmitt 2010) ähneln. Emotionstheoretische Forschung könnte weiterführend untersuchen, inwiefern Habitus-Struktur-Konflikte von Scham begleitet werden.

Ausbeutung und Entrechtung durch bspw. Leiharbeit, Arbeitsverbote, Sammelunterkünfte, Verweigerungen des Aufenthaltsrechts, Mitwirkungspflichten und erniedrigende Tätigkeiten. In Bezug auf Scham lässt sich aus dieser Analyse folgern, dass Beschämung das Gefühl wertlos zu sein, nicht zu genügen, falsch zu sein – Scham – auslösen kann und dies auf verschiedenen Ebenen geschieht<sup>24</sup>. „Die Stimme der Scham ist leise, die Sprache aber konkret“ (Neckel 1991: 23) schreibt Sieghard Neckel in seiner Analyse des Zusammenhangs von Status und Scham. Die Scham, die sich infolge von Beschämung einschreibt, ist leise, lässt verstummen, fordert den Schutz der eigenen Grenzen und Rückzug oder Unterordnung, um Sicherheit, Zugehörigkeit und Anerkennung wiederherzustellen. Wenn Beschämung als eine Form und Folge physischer, symbolischer und struktureller Gewalt begriffen wird, sei es als gezielte seelische Verletzung, als Folge von Erniedrigung, weil jemand sich dafür schämt, sich nicht gewehrt zu haben, oder als Scham für bestimmte Eigenschaften, die gesellschaftlich stigmatisiert sind, ließe sich hier schlussfolgern, dass sich Scham körperlich einschreibt. Diese These vertreten auch einige feministische Forscher:innen und leiten aus dieser unterschiedlichen Einverleibung von Scham infolge struktureller Unterschiede ab, dass Beschämung bis hin zu epistemologischen Unterschieden in der Wahrnehmung von Welt führt (vgl. Lehtinen 1998: 62)<sup>25</sup>. Lehtinen beschreibt diesen Aspekt wie folgt:

„The abstract, purportedly universal agent [...] – who feels shame is, however, actually not so generic. Instead he (sic!) turns out to be an agent both specific and quite privileged, who ‚has escaped the characteristic sorts of psychological oppression on which modern hierarchies of class, race and gender rely so heavily‘ (Bartky 1990, 97). For such an agent, shame, an episodic adverse assessment of self, is like a sudden blip across the face of an otherwise undisturbed consciousness‘ (1990, 96). For this individual, shame, although both painful and unpleasant, can form an occasion for moral reaffirmation; can be salutary; can, as Bartky writes ‚mark a recommitment to principles‘ (1990, 96). For the socially subordinate individual, on the other hand, who has partly internalized the low evaluation of herself or himself, of ‚people of her or his kind,‘, ‚shame is not so much a particular feeling or emotion... as a pervasive attunement to the social environment‘ (Bartky 1990, 85)“ (Lehtinen 1998: 62).

24 Damit soll nicht ausgeschlossen werden, dass Beschämung andere Gefühle und Reaktionen als Scham auslöst. Vermutlich ist Beschämung auch mit anderen Gefühlen, wie Ärger, Angst und Stolz verbunden und nicht immer sind diese Emotionen nur Ausdruck oder Abwehrreaktionen von Scham. Da der Schwerpunkt dieser Arbeit auf einer Analyse der Scham liegt, besteht hier die Gefahr der Verengung und das Risiko, sämtliche Regungen als mit Scham verbunden zu sehen. Für eine umfassendere und grundlegendere Analyse wäre es daher hilfreich, den Blick hier noch einmal zu weiten und auch andere Gefühle und Emotionen in die Analyse mit einzubeziehen, sowie die hier aufgeworfenen Annahmen empirisch zu prüfen.

25 Kognitionswissenschaftlich schließt diese Interpretation an ein Verständnis situierter Kognition an. „Situational perspectives on cognition take as fundamental the assumption that cognition is inherently tied to the social and cultural contexts in which it occurs“ (Cobb 2001: 14121).

In Folge massiver oder sequentieller Beschämung kann also eine „allgegenwärtige Einstimmung“ (pervasive attunement) auf die Beschämung stattfinden, die zu einer Folie der Wahrnehmung von sich und anderen wird. Hier taucht Scham wieder als Hintergrundgefühl auf und prägt das Verhalten und die Wahrnehmung von Welt auf grundlegende Weise. Eine solche Einschreibung von Scham in das körperliche Erleben und Wahrnehmen, lässt sich auch traumatheoretisch einordnen.

### 2.2.1 Traumatheoretische Perspektiven auf strukturelle Machtverhältnisse

Eine traumatheoretische Betrachtung argumentiert, dass Generalisierung von Scham als Anpassungsleistung auf situative oder sequentielle Beschämung entstehen kann (vgl. Menakem 2021: 40f). Der hier verwendete Trauma-Begriff stammt aus einer politisierten Somatik und verweist auf „eine Figur zur Kennzeichnung und Problematisierung sozialer Zumutungen und Herrschaftsverhältnisse“ (Wuttig 2016: 27). Trauma lässt sich so definieren als

„an experience, series of experiences, and/or impacts from social conditions, that break or betray our inherent need for safety, belonging, and dignity. They are experiences that result in us having to view between these inherent needs, often setting one against the other“ (Haines 2019: 74).

Traumatisierung entsteht also infolge einer Erfahrung, in welcher wesentliche Bedürfnisse, wie zum Beispiel Würde, Sicherheit, Anerkennung oder Zugehörigkeit nicht gesichert werden konnten<sup>26</sup>. Im Fall von (struktureller) Beschämung lässt sich diese Definition so anwenden, dass zum Beispiel gegenüber den Anforderungen ‚leistungsorientiert und flexibel zu sein‘ Sicherheit, Zugehörigkeit und Würde nur dann gewährt werden, wenn eine Anpassung an eine neoliberale Norm durch Selbstoptimierung, lebenslanges Lernen und Flexibilität stattfindet. Die Norm bildet jedoch gleichzeitig die Grundlage, auf derer das Scheitern an ihr als minderwertig markiert wird. Ein kognitives und persönliches Dilemma: Entweder findet eine Anpassung an die neoliberale Norm der Leistungsfähigkeit um den Preis der Abwehr der eigenen Bedürfnisse nach Ruhe, Entspannung, materieller Sicherheit oder auch dem Nachkommen familiärer Sorge, Selbstsorge und dem Zulassen von Unbehagen oder Frust

---

26 In medizinischer Lesart (ICD-11) wird Trauma in Verbindung mit einer posttraumatischen Belastungsstörung infolge extremer Formen der Beeinträchtigungen nach überwältigenden Ereignissen diagnostiziert (Cloirte 2020: 129). Diese Verengung des Traumabegriffs auf besonders extreme Formen der Überwältigung beginnt sich zu wandeln und mithilfe der Einführung einer komplexen posttraumatischen Belastungsstörung (KPTBS) diagnostisch erweitert (vgl. ebd.). Aus kritischer Perspektive wird der Traumabegriff noch weiter gefasst, da die Diagnostik gesellschaftliche Verhältnisse, die die Entwicklung einer PTBS bedingen und verursachen außen vor gelassen werden. So lassen sich auch die Auswirkungen von Mikroaggressionen und sequentieller Traumatisierung erkennen (vgl. Wuttig 2016, Yeboah 2017, Haines 2019).

statt oder diese werden geäußert, bzw. können nicht verborgen oder abgelehnt werden und das Individuum erfährt infolgedessen Ausschluss, Erniedrigung, Enttäuschung und Zwang von der hegemonialen Norm oder der missachteten Anforderungen (zum Beispiel in Form von Mitwirkungspflichten im Bereich von Hartz IV oder als Ablehnung aus der eigenen Familie) (vgl. Debus 2014: 76f). Die Scham, die sich infolgedessen internalisieren kann, wird dann traumatisch, wenn keine Strategien und Handlungsoptionen verfügbar sind, um ihr zu begegnen und sie zu bearbeiten. Das heißt, dass weder eine Veränderung der Rahmenbedingungen und Neuorientierung möglich ist, noch eine innere Anpassung und Neubewertung in Bezug auf die beschämten Anteile erfolgen kann<sup>27</sup>. Insofern ist Trauma an Bedingungen der Handlungsfähigkeit geknüpft, da materielle, kulturelle, juristische, politische und soziale Ressourcen daran beteiligt sind, ob und inwiefern einer überwältigenden einmaligen oder sequentiellen Erfahrung, die das Bedürfnis von Sicherheit, Zugehörigkeit und Würde erschüttert, begegnet werden kann. Trauma wird hier normalisiert, das heißt als ein wesentlicher Bestandteil menschlicher Existenz, begriffen (vgl. Hemphill 2021:43ff). Die Verteilung von traumatischer Folgebelastrung lässt sich als durch gesellschaftliche Machtverhältnisse wie Rassismus, Sexismus und Kapitalismus strukturiert interpretieren (vgl. Locke 2007: 158). Traumatische Scham kann daher vor allem dort auftreten, wo die (potenziell akzeptierten) Handlungsoptionen, zum Beispiel durch (drohende) Beschämungen, besonders verengt sind. Darüber hinaus weisen jüngste Forschungen darauf hin, dass die körperlichen Folgen von Traumatisierung nicht nur als Ergebnis individueller Erfahrung auftreten, sondern auch transgenerational weitergegeben und vererbt werden (vgl. Menakem 2021: 42ff). Machtkritisch ist es hier sinnvoll, nicht von statischen Verhältnissen der Beschämung und Traumatisierung auszugehen, sondern sowohl den Blick auf strukturelle Machtverhältnisse und Handlungseinschränkungen, historische Traumatisierung, sowie auch auf die produktive Kraft der Veränderung und Überwindung von Traumatisierungen zu legen. Hier kann eine Auseinandersetzung mit Scham sinnvoll sein.

### **2.2.2 Widerstand in strukturellen Machtverhältnissen**

Repressiv verstanden, lässt sich Scham als Ergebnis repressiver, beschämender Machtverhältnisse begreifen, in denen entweder interaktiv und manifest oder strukturell und subtil Erniedrigung, Grenzverletzung und Missachtung stattfindet. Als traumatische Scham verankern sich diese Erniedrigungen und Grenzverletzungen in der Wahrnehmung von Welt. Doch auch traumatische Scham, die infolge von Beschämung auftritt, ist durch

---

<sup>27</sup> Kognitionswissenschaftlich werden diese beiden Strategien mithilfe der Konzepte 'active interference' und 'passive interference' gefasst. Diese kognitive Funktionsweise lässt sich nicht nur auf den Umgang mit Trauma, sondern auf die Antizipation, Adaption und Orientierung in der Welt im Allgemeinen beziehen (vgl. Clark 2016).

Interventionen, Körperarbeit, Aneignung und Organisierung veränderbar. Dies ist nicht einfach, wie Harriet Lerner beschreibt, denn:

„We’ve seen how paralyzing and debilitating shame can be, how it invites us to not be seen or heard, at least not in an authentic way. Acting courageously when shame enters the picture [...] requires extraordinary courage – because people will do anything to escape from shame or from the possibility that shame will be evoked in a particular situation. It is just too difficult to ‚go there‘. Even for people who will walk in to the fires of transformation to face fear“ (Lerner 2005: 264).

Scham kann paralyzieren und lähmen, und doch ist Widerstand gegen sie möglich. Ein Blick auf widerständige Bewegungen Interventionen und Prozesse kann auch eine kritische politische Bildung inspirieren und informieren. In widerständiger Geschichte sozialer Bewegungen werden die Prozesse und Bedingungen der Veränderung gesellschaftlicher Tabus und der Aneignung von beschämenden Begriffen sichtbar. Dass Aneignung von beschämenden Begriffen zu einer Widerstandskraft führen kann, lässt sich zum Beispiel in einer Strategie von LGBTQ+ Bewegungen und Communities erkennen<sup>28</sup>. Hier werden Beleidigungen zu Selbstbezeichnungen angeeignet und positiv besetzt – zum Beispiel geschehen im Begriff ‚queer‘. Aus dieser Strategie wird einerseits deutlich, dass Beschämung kein statisches Machtverhältnis, sondern ein produktiver, relationaler Prozess ist, in welchem Intervention und Veränderung möglich werden kann. Darüber hinaus scheinen die Effekte von Traumatisierung insbesondere durch körperorientierte, somatische Ansätze besonders gut aufgelöst werden zu können und zu einer Erdung, Zentrierung und Handlungsfähigkeit zu führen (vgl. Menakem 2021). Beschämung führt damit nicht kausal zu Ohnmacht und Opferstatus. Marginalisierte Communities entwickeln in der Realität gesellschaftlicher Machtverhältnisse immer verschiedene Strategien, um mit der darin bestehenden Diskriminierung umzugehen (vgl. Mohseni 2020: 266). Für traumatische Scham und Trauma kann dies bedeuten: Bei allem Schmerz und Leid, der durch Traumatisierung entsteht und zumindest in Teilen vermieden werden könnte, ist ein „Trauma“ keine kausale, sondern eine mögliche Konsequenz von erschütternden und sequentiellen Beschämungen, bzw. Lebensereignissen. In der Traumaforschung wird diese Möglichkeit der Auseinandersetzung mit dem Begriff Resilienz benannt. Resilienz bedeutet Widerstandskraft und markiert, dass es Faktoren in der Konstitution des Einzelnen und ihrer Umgebung gibt,

---

28 Beispiele für angeeignete Begriffe sind beispielsweise: queer, pervers, Prolesbe und Tunte. Auch in anderen sozialen Bewegungen hat eine solche Strategie stattgefunden. Kämpfe für Barrierefreiheit organisierten sich zum Beispiel unter dem Begriff ‚Krüppelbewegung‘ (vgl. <https://www.zeit.de/gesellschaft/2019-05/barrierefreiheit-schwerbehinderung-krueppelbewegung-diskriminierung>) und antirassistische Kämpfe bezogen und beziehen sich auf den Begriff ‚Kanak‘, bzw. ‚Kanacke‘ (vgl. <https://www.kanak-attak.de/ka/about.html>).

die bedingen, inwiefern sich ein Trauma einschreibt und mit belastenden Folgen verbunden ist (vgl. Collier 2016: 48). Infolge dieser Analyse ist es möglich, nicht nur die repressive Kraft der Traumatisierung, sondern auch die produktive Kraft des individuellen und kollektiven Umgangs in den Blick zu nehmen – strategisch zu handeln und auf Empowerment, Normalisierung, Dekonstruktion<sup>29</sup> zu zielen. Andererseits ist es möglich, verkörperte Abwehrstrategien und Folgen von Traumatisierung individuell-therapeutisch und kollektiv zu bearbeiten, und den Raum der Handlungsfähigkeit, der sich infolge einer Traumatisierung verengt, (wieder) zu erweitern<sup>30</sup> (vgl. Haines 2019, Menakem 2021). Die Auseinandersetzung mit den Ursachen und Folgen von Trauma und Traumatisierung kann auch zu einer Erweiterung der eigenen (Selbst-)Erkenntnis und einer erhöhten Empathie gegenüber anderen führen, sowie zu einem tieferen Wissen über strategisch-politisches Handeln beitragen – wie im Verständnis des „Post-Traumatic Growth“ bereits angeklungen ist (vgl. Collier 2016: 48).

Scham, so ist in der bisherigen Annäherung bereits angedeutet worden, geht häufig mit Reaktionen, bzw. Schamabwehr einher. Um Scham in pädagogischen Settings reflektieren zu können, macht es daher Sinn, auch auf Schamabwehr einzugehen, und so pädagogisch interpretieren zu können, wann hinter einer Reaktion möglicherweise auch Scham einen Anteil hat. Dieser Aspekt soll im Folgenden beleuchtet werden.

### 2.3 Scham und Schamabwehr

Scham ist mit Anforderungen, Normen und Macht verbunden und zeigt sich selten als Scham. Im Folgenden soll diese These näher beleuchtet werden und Schamabwehr unter der Perspektive somatischer und psychoanalytischer Erklärungsansätze betrachtet werden. Dabei gehen beide Ansätze davon aus, dass Scham und Schamabwehr auf subjektiver Ebene eine Funktionalität zu eigen ist, die Überwältigung und Ausgrenzung vermeiden soll. Aus kritischer Perspektive eint beide Ansätze, dass sie Schamabwehr auch unter der Perspektive der Bedingungen, die dem Individuum zur Abwehr von Scham und Beschämung zur Verfügung stehen, betrachten. Ein Überschreiten von gesellschaftlich akzeptierten Grenzen, zum Beispiel durch ein öffentliches Wütend-werden von Frauen (insbesondere of Color), kann erneut beschämende Sanktionen zur Folge haben – etwa in Form von ‚Tone

---

29 Die Trias aus Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion bezieht sich auf das Trilemma der Inklusion nach Mai-Anh Boger (2019) und verweist auf unterschiedliche Strategien antidiskriminierender, bzw. Diskriminierungskritischer Politiken und Praktiken.

30 In der Traumapädagogik wird davon ausgegangen, dass sowohl das Trauma, als auch die daraus folgenden Handlungsmuster nicht verschwinden werden. Ein Heilungsprozess zielt daher nicht darauf ab, das Trauma karthasisch ‘durchzuarbeiten’, sondern den ‘Container’, das heißt den Raum, den das Trauma füllt, zu vergrößern und somit zu mehr Wahlfreiheit zu kommen.

Policing' (vgl. Saad 2020: 46ff)<sup>31</sup>, die es auf individueller Ebene zu vermeiden gilt. Welche Formen der Vermeidung und Abwehr lassen sich daher aus einer kritischen psychologischen Betrachtungsweise erkennen und welche Folgen und Fragen ergeben sich daraus für eine pädagogische Bearbeitung in der kritischen politischen Bildung?

### 2.3.1 Somatische Perspektiven

Aus somatischer Perspektive<sup>32</sup> sind Schamabwehrreaktionen keine bewussten Mechanismen, sondern automatisierte „built-in psychobiological (mind/body/evolutionary) ways to protect ourselves when our safety, belonging and/ or dignity are threatened. These are mobilized automatically; we don't have to think about it“ (Haines 2019: 74). Die Reaktionen lassen sich unterscheiden als „fight, flight, freeze, appease, and dissociate“ (ebd.) - kämpfen, flüchten, erstarren, besänftigen, und dissoziieren<sup>33</sup>. Das Potenzial dieser Reaktionen ist angeboren und verankert sich im Verlauf der Lebensspanne in körperliche Reaktionsmuster. Aus kritischer Perspektive geschieht die Sozialisation und somatische Einverleibung nicht nur innerhalb von familiären und sozialen Aspekten, sondern lässt sich als eingebettet in gesellschaftliche Rahmenbedingungen eines rassifizierten, vergeschlechtlichten Kapitalismus analysieren (vgl. Haines 2019). Im Folgenden sollen die fünf verschiedenen Abwehrreaktionen kurz dargestellt und exemplarisch mit Beispielen des Auftretens in Seminarsettings versehen werden.

*Angreifende* Reaktionen reichen von einer prinzipiellen negativen Einstellung zu Anderen und zur Welt bis hin zu symbolischer und physischer Gewalt gegen Andere. „The human fight reaction includes making ourselves bigger by getting taller, puffing up by ‚staring someone down,‘ jutting the jaw, setting the teeth, making threatening sounds and more“ (Haines 2019:

31 Tone Policing verweist auf eine Dynamik, in welcher “those who have privilege [...] silence those who do not by focusing on the tone of what is being said rather than the actual content. It can be policing BIPOC for using tones that are ‘too angry’ when talking about racism or celebrating them over other BIPOC for using tones that are considered more soft, eloquent, and soothing” (Saad 2020: 46f).

32 Somatische Perspektiven verknüpfen, zum Beispiel anhand des Traumabegriffs, die individuellen Verhaltensmuster mit gesellschaftlichen Verhältnissen und betrachten die Einverleibung sozialer Verhältnisse. Es gibt eine weite Spannweite somatischer Ansätze und nicht alle arbeiten von einem kritischen Standpunkt aus. Kritisch-politisierte Somatik verknüpft poststrukturalistische und lebenswissenschaftliche Blickpunkte und fragt so nach einer Einverleibung – und Heilung – von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Eine theoretische Begründung für eine solche Verbindung poststrukturalistischer und lebenswissenschaftlicher – v.a. neurowissenschaftlicher – Theorien und Perspektiven am Beispiel der Vergeschlechtlichung von Körpern findet sich bei Wuttig 2016.

33 Die Trias von Fight – Flight – Freeze ist in der Emotionsforschung weit verbreitet und findet auch über die Analyse von Scham hinaus Anwendung. Eine Ergänzung um die Reaktionsmuster Appease und Dissociate erscheint aus einer politisierten Somatik (Haines 2019, Wuttig 2016) vor allem deswegen notwendig, um automatisierte Reaktionsmuster zu fassen, die als verkörperte Normierungen (Class, Gender, Race) auf den ersten Blick nicht als automatische Reaktionsmuster erscheinen und daher von einer klassischen Emotionsforschung in der Tendenz ausgeblendet werden.

112). Als generalisierte Strategie kann ein angreifendes Reaktionsmuster sowohl in einem produktiven Sinne dazu beitragen, aktiv zu verteidigen, was für das Selbst wichtig ist, widerständig-wütend zu reagieren und sich der eigenen Stärke bewusst zu werden, als auch in einem repressiven Sinne zu einem Bruch von Verbindung, Vertrauen, sowie zu verletzendem und erniedrigendem Verhalten führen (vgl. ebd. 112). In Seminarsettings können sich angreifende Reaktionen zum Beispiel in – produktiver und repressiver – Kritik an Methoden, Leitungsstilen und Inhalten, in Provokationen, Drohungen, körperlichen Einschüchterungen bis hin zu übergriffigem und beleidigendem Verhalten zeigen.

*Fliehende* Reaktionen (Flight) vermeiden Scham oder wehren sie ab, indem eine Person physisch oder psychisch die Situation verlässt. Sie zeigen sich in der körperlichen Reaktion des Weggehens/ -laufens, oder auch in Strategien wie Sucht und Flucht, zum Beispiel auch Flucht in Größenfantasien und Perfektionismus (vgl. Haines 2019: 101). Ist eine Fluchtreaktion nicht möglich, kann es möglich sein, dass sie in eine erstarrende oder angreifende Reaktion kippt. Generalisiert können Fluchtreaktionen zu Kontaktvermeidung, -abbrüchen und zu einem allgemeinen abgewerteten Selbstbild, das sich selbst für nicht durchhaltefähig einschätzt, führen. Produktiv können fliehende Reaktionen zu einem Gewinn von Abstand und einer Wiederherstellung von Sicherheit beitragen, aus welchem heraus dann möglicherweise zu einem späteren Zeitpunkt ein Einlassen auf die Situation erfolgen kann. Repressiv können Fluchtstrategien zu einem generalisierten Rückzug, zu sozialer Angst, Paranoia, Sucht und Flucht in Arbeit, Substanzen und kompensierende Verhaltensweisen führen (vgl. ebd.). In Seminarsettings können fliehende Reaktionen beispielsweise als kurzes – oder langes – auf die Toilette gehen, als exzessive Handynutzung, als innerlicher Rückzug, als Abbruch einer Sitzung, bis hin zum Verlassen des Seminars, aber auch in einer Flucht in eine möglichst perfekte Erfüllung der angenommenen Vorgaben und Erwartungen erscheinen.

*Erstarrende* Reaktionen zeigen sich in dem Versuch, körperlich und emotional unsichtbar zu werden. Dies kann sich körperlich in Anspannung, Verkrampfungen, Bewegungsreduktion ausdrücken und wird häufig begleitet von einer emotionalen Erstarrung, das heißt, einem Verharren im Moment, ohne die eigenen Emotionen weiter zu verarbeiten und zu fühlen (vgl. ebd. 103). Während fliehende und angreifende Reaktionen aktivierend sind, sind erstarrende Reaktionen deaktivierend (vgl. ebd. 103). Als generalisiertes Muster zeigen sich erstarrende Reaktionen in der Tendenz zu emotionaler Dumpfheit, Emotionslosigkeit, Steifheit und Starre im Körper, nichtssagenden Gesichtsausdrücken, Vermeidung von emotionaler, körperlicher Stimulation und Bewegung (vgl. ebd. 103f). In Seminarsettings können sich erstarrende

Reaktionen zum Beispiel als (abruptes) Verstummen, körperliche Bewegungslosigkeit, flacher Atem, im Aufsetzen eines Pokerface und in rigidem Festhalten an tradierten Werten und Denkmustern zeigen.

*Besänftigende* Reaktionen (Appease) versuchen Scham zu vermeiden oder zu bewältigen, indem eine Situation befriedet und beschwichtigt wird (vgl. ebd. 107). Besänftigung verweist auf Verhaltensweisen, die versuchen eine Situation zu harmonisieren, indem sich das Individuum klein macht, lächelt, viel nickt, sich selbst in Gefahr oder andere in Gefahr oder Verlegenheit bringt, um eine Situation zu vermeiden oder sich unterwirft (vgl. ebd.). Als generalisierte Strategie kann die Tendenz zu besänftigenden Reaktionen dabei helfen, Sicherheit, Gewaltfreiheit und Verbundenheit herzustellen. Diese Strategie kann jedoch auch dazu führen, „[to] not stand up for ourselves and others, not have boundaries, and not give others feedback as to their actions and behaviours“ (ebd. 108). Besänftigende Reaktionen zeigen sich in Seminarsettings zum Beispiel in vorschnellem Nicken, häufigen Entschuldigungen und/oder einer allgemein entschuldigenden Körperhaltung, Verantwortungsübernahme, wo selbst keine Beteiligung vorliegt, einem fehlenden Gefühl für die eigenen Grenzen, dem Versuch, keinen/nicht zu viel Raum einzunehmen (vgl. ebd. 108). Weitere Reaktionsmuster können ein übermäßiges Kümmern oder eine generalisierte Unterordnung unter Positionen, Werte und Erwartungen, die nicht die eigenen sind, beschreiben.

*Dissoziierende* Reaktionen (Dissociate) beschreiben eine Reaktion auf Scham, in welcher auf mentaler, emotionaler und psychischer Ebene die Situation verlassen wird, während die Person körperlich anwesend bleibt. Als generalisierte Strategie können dissoziierende Reaktionen zu Entfremdung und dem Gefühl, in einer alternativen Welt zu leben führen – die möglicherweise ein Ort ist, an dem sich das Selbst sicherer fühlt (vgl. ebd. 115f). Repressiv kann Dissoziation mit dem Gefühl der Entfremdung – von sich selbst und von anderen – einher gehen. Entfremdung zeigt sich als fehlende Eingestimmtheit mit Emotionen von Anderen und Kontaktlosigkeit zum eigenen emotionalen Erleben oder in einer Tendenz zur Vermeidung von emotional anstrengend markierten Situationen (vgl. ebd.). Produktiv lässt sich Dissoziation, wenn überhaupt, als mentale Strategie Sicherheit herzustellen, beschreiben. In Seminarsettings zeigt sich Dissoziation in Tagträumen, obsessivem Gedanken über andere Aufgaben machen, Abschweifen, Konzentrationsschwäche, emotionaler Taubheit, bis hin zu einem Gefühl, der Welt im Seminar hinter einer Glasscheibe zu begegnen (vgl. ebd. 115f).

Alle fünf Reaktionen und Reaktionsmuster sind für sich genommen weder gut noch schlecht und auch untereinander nicht besser oder schlechter als andere. Sie dienen im Prinzip dazu, Sicherheit, Zugehörigkeit und Würde aufrechtzuerhalten und mit herausfordernden Situationen umzugehen und sind daher vor allem eins: Funktional. Zum Teil ist ein selbstbestimmtes Handeln darin aber nicht mehr möglich. Darüber hinaus ist anzumerken, dass es sich bei den Reaktionsmustern um idealtypische Beschreibungen handelt und diese in der Praxis sowohl ineinander wechseln, als auch in Mischformen auftreten können. Die Entwicklung von Tendenzen zu Reaktionsmustern wird durch soziale und gesellschaftliche Interaktionen, Umweltfaktoren und Machtverhältnisse beeinflusst, und auch als solche nicht immer funktional sein (Haines 2019: 96, Wuttig 2016).

Da eine politisierte Somatik eng mit traumatheoretischen Perspektive verbunden ist, lassen sich dysfunktionale Abwehrstrategien in traumatheoretische Zugänge zu Verhalten interpretieren. Schamabwehr trägt aus somatischer Perspektive dazu bei, eine Überwältigung des Organismus<sup>34</sup> zu verhindern, sowie Bedürfnisse nach Sicherheit, Zugehörigkeit und Würde zu sichern. Gelingt diese Abwehr in schwerer oder dauerhafter Weise nicht – zum Beispiel, weil eine Person sich nicht wehren konnte/durfte, ein Kind war oder gesellschaftliche Normen erfordert haben, die Beschämung auszuhalten – kann dies dazu führen, dass sich die Beschämung, als traumatische Erfahrung und die Abwehrstrategie auf diese, körperlich einschreiben<sup>35</sup>. In der Folge können traumatische Scham und dysfunktionale generalisierte Abwehrreaktion entstehen. Diese Abwehrreaktionen sind auf somatischer Ebene weiterhin funktional – da sie eine lebenserhaltende Reaktion auf ein lebensgefährdendes oder -einschränkendes Ereignis darstellen. Sie haben jedoch den Preis, dass sie die dynamische Regulation und Adaptionfähigkeit einschränken. Stacy Haines, die aus einer politisierten Somatik zum Zusammenhang von Körperarbeit und sozialen Bewegungen, bzw. politischen Strategien schreibt, lehrt und arbeitet, kommentiert dazu:

„If we look at the purpose of automatic protective responses being generalized, this makes sense. Being prepared for your environment and its stresses means you are better able to survive. This is adaptive. And it has its costs – generalized survival reactions are hard on our bodies as stress increases; hard on our relationships as suspicion and mistrust can occur; hard on our families and communities when there is a lack of empathy, boundaries, and

---

34 Der Perspektive liegt ein systemischer Organismusbegriff zugrunde, der von einem allostatischem (d.h. in Bewegung seiendem) dynamischem und adaptivem Gleichgewicht ausgeht (vgl. Huber 2018).

35 Aus somatischer Perspektive 'speichert' sich eine traumatische Erfahrung in traumatic body memory (vgl. Wuttig 2016: 27) und arbeitet dort weiter, ohne dass die auslösende Situation noch aktuell vorhanden ist. Daraus entsteht eine Über- oder Untererregung, die je nach Art, Dauer und Schwere der auslösenden Erfahrung generalisierte Reaktionsmuster hervorbringt.

accountability; and lastly, hard on our organizations and social movements when feeling helpless, critiquing to a destructive degree, and when lack of trust and a generalized distrust of power arise“ (Haines 2019: 96f).

Die Reflexion von Trauma ist daher aus politischer und pädagogischer Perspektive insofern sinnvoll, als dass Traumafolgen nicht nur individuelle, sondern auch kollektive Handlungsmöglichkeiten einschränken. Aus dieser Schnittstelle offenbart sich eine produktive Verknüpfung von Emotionen, Trauma und kritischer politischer Bildung. Wenn Emotionen nicht nur als individuelle Phänomene, sondern auch als Ausdruck kollektiver und politischer Strukturprinzipien gesehen werden, lässt sich die Bearbeitung und Thematisierung von Emotionen in einer kritischen politischen Bildung von einer individuellen, auf eine kollektive, und auf eine politische Ebene heben<sup>36</sup>. Scham – sowie der Umgang mit ihr – kann damit als einen Ausgangspunkt widerständiger Politisierung darstellen von dem ausgehend widerständiges Verhalten einen Anfang nehmen kann (vgl. Leidinger 1999, 2002). An diesem Punkt kann eine kritische politische Bildung, die sich mit Körpern und Emotionen auseinandersetzt, produktiv ansetzen. Dafür ist es jedoch notwendig, Scham und Schamabwehr nicht einseitig zu moralisieren und abzulehnen, sondern vor allem erst einmal anzunehmen und als subjektiv funktionale Strategien anzuerkennen. Wie ein pädagogischer Umgang aus dieser Perspektive mit Scham gestaltet werden kann, wird in Kapitel 4 näher beleuchtet.

In Deutschland steht die Anwendung traumatheoretischer Konzepte vor der Herausforderung, dass mit Trauma vor allem ein statischer Zustand verbunden ist, der zum Beispiel durch sogenannte ‚Trigger-Warnungen‘ geschützt werden muss (vgl. Brunner 2019). Eine solche Perspektive eignet sich jedoch nicht nur verkürzt den Begriff Trigger an, der sich in der Psychologie auf subtile Merkmale der Umgebung wie Farben, Gerüche und Geräusche bezieht, sondern blendet auch das Potenzial und Wissen, das in einer produktiven traumapädagogischen Bearbeitung von Verletzungen liegen kann, aus. Die Bewegungs- und Entwicklungsrichtung einer produktiven Perspektive verweist eher in Richtung (somatischer) Öffnung, Kollektivität und Lernen statt auf Pathologisierung, Abwehr, Isolation und Vermeidung<sup>37</sup>. Anstatt zu fragen, wie Teilnehmende vor (re)traumatisierenden

36 Die Unterscheidung zwischen kollektiver und politischer Ebene leite ich hier von der Unterscheidung kollektiver und politischer Identität ab, wie sie von Christiane Leidinger zu Politisierungsprozessen von Lesben vorgenommen wurde (vgl. Leidinger 2002).

37 Eine solche politisch somatische Ebene wird insbesondere in sozialen Bewegungen der USA vermehrt vertreten. Stacy Haines (Haines 2019) ist selbst Gründungsmitglied der Organisation ‚generative somatics‘ (gs), welche an der Schnittstelle von Körperarbeit und Bewegungsbildung arbeitet (vgl. <https://generativesomatics.org>). Teil von und ausgebildet in gs sind zum Beispiel adrienne maree brown, die mit ihrem Buch ‚emergent strategy‘ zu einer grundlegenden Debatte neuer strategischer Orientierungen sozialer Bewegungen beigetragen hat (brown 2019) oder Prentis Hemphill, der als Healing Justice Director in der Organisation ‚Movement for Black Lives‘, die Strategieentwicklung der #BlackLivesMatter

Erfahrungen geschützt werden können, wird hier der Blick darauf gelegt, wie ein Heilungsprozess von Trauma unterstützt werden kann. Dieser Strategie liegt jedoch die Herausforderung inne, dass sie ein hohes Maß an traumapädagogischer Fachkompetenz von Seiten politischer Bildner:innen erfordert und eine klare Differenzierung zwischen traumapädagogischer und traumatherapeutischer Arbeit verlangt (vgl. Brunner 2019). Hier können eine Reflexion und Integration von somatischen und körperorientierten Ansätzen zu einer Bereicherung pädagogischer Ressourcen und Methoden beitragen.

Ein weiterer Ansatz, der in der Pädagogik bereits weiter verbreitet ist, als politisierte somatische Perspektiven, sind psychoanalytische Erklärungen für Schamabwehrreaktionen. Auf diese wird insbesondere in einer Bildungsarbeit Bezug genommen, die Antisemitismus bearbeitet, da psychoanalytischen Modellen eine prinzipielle Komplexität, Ambivalenz und Unabgeschlossenheit innewohnt, die bei der Bearbeitung antisemitischer Ressentiments unterstützend sein kann.

### **2.3.2 Psychoanalytische Perspektiven**

Eine psychoanalytische Pädagogik geht von der Annahme aus, dass der Mensch unter der existenziellen Bedingung der Pluralität existiert (vgl. Rubner/Rubner 2016: 44). Das ‚zu mehreren Sein‘ ist die Grundlage dafür, dass sich menschliches Handeln entfalten kann. Insofern steht das Sein einer Person immer im Zusammenhang mit den Erfahrungen aus Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sowie aus Autonomie und Interdependenz (vgl. ebd.). Als solche ist menschliche Erfahrung einerseits eingewoben in ein zeitliches, biographisches und transgenerationales Verhältnis und andererseits von einer prinzipiellen Unabgeschlossenheit und Komplexität geprägt. Diese Charakteristika finden sich in einer psychoanalytischen Pädagogik zum Beispiel mit dem Konzept von „Figur-Hintergrund-Phänomenen“ (vgl. ebd.: 65) wieder. In Figur-Hintergrund-Phänomenen liegt folgende Annahme:

„Wenn wir die Dynamik einer Gruppe verstehen und beschreiben wollen, dann müssen wir zwei Ebenen betrachten: Da ist zum Einen der Vordergrund, die Figur, die beobachtbare Ebene, die sichtbare Dynamik des Verhaltens der einzelnen Teilnehmenden, und da ist zum anderen die den Hintergrund bildende Ebene, die aus der [...] Aktualisierung der primären Gruppenbeziehungen und deren Modellcharakter für die späteren sozialen Beziehungen entsteht. Diese Ebene kann nicht direkt beobachtet, sondern nur erschlossen werden. Zu den Figur-Hintergrund-Phänomenen zählen all jene Prozesse, die aus dem spezifischen

---

Bewegung kommentiert (vgl. Hemphill 2021a, Hemphill 2021b). Aus einer körperorientierten Perspektive arbeiten in Deutschland zum Beispiel Pasquale Virginie Rotter (vgl. Rotter o.J., Online) und Amma Yeboah (Yeboah 2017).

Zusammentreffen von vorbewussten und unbewussten Motivationen der Einzelnen mit der stets subjektiv empfundenen Realität des sichtbaren und bewussten Geschehens der Gruppe erwachsen“ (Rubner/Rubner 2016: 65).

Figur-Hintergrund-Phänomene stellen daher einen Zusammenhang zwischen vergangenen Erfahrungen und aktueller Situation her. Aus psychoanalytischer Perspektive wird Scham daher nicht nur situativ, sondern vor allem auch biographisch und transgenerational betrachtet, verstanden und bearbeitet (vgl. Chernivsky 2016, Friedrich 2018). Zu den Figur-Hintergrund-Phänomenen, die für das Sehen, Analysieren und Bearbeiten - nicht nur, aber auch - von Scham und Schamabwehr in pädagogischen Settings eine Rolle spielen, gehören exemplarisch die Konzepte Übertragung, Gegenübertragung, Projektionen, Wiederholungen und Störungen, bzw. Widerstände<sup>38</sup>. Im Folgenden sollen diese kurz erläutert und mit einem Fokus auf Scham- und Schamabwehr in Seminarsettings beschrieben werden.

*Übertragungen* beschreiben „die Verknüpfung von vergangenen Beziehungserlebnissen mit gegenwärtigen“ (Rubner/Rubner 2016: 65). Durch Übertragungen aktualisieren sich Gefühle, Einstellungen, Wünsche, Ängste und Abwehrhaltungen in Bezug auf ein Thema, eine Person, Gruppe, Setting etc., die in früheren Situationen entstanden sind (vgl. ebd.). In Übertragungen liegen für die Navigation und Orientierung des Einzelnen Chancen und Herausforderungen. Hierzu schreiben Rubner und Rubner:

„Dadurch, dass in der Übertragung die Gegenwart durch die Brille der Vergangenheit gesehen wird, kann sie zu Wahrnehmungsverzerrungen und zu einem Irrtum in Zeit, Ort und Person führen. Darin liegt ihre Gefahr. Ihre Chance hingegen ist, dass sie hilft, sich in der Gegenwart auf der Basis vergangener Erfahrungen zu orientieren“ (ebd.: 66).

Übertragungen führen also dazu, dass Erfahrungen der Vergangenheit sich in die Wahrnehmung der Gegenwart einschreiben. Gruppenerfahrungen und Seminarsettings liefern in diesem Sinne eine Vielfalt an Übertragungsauslösern: die verschiedenen Teilnehmer:innen, die Gruppenleitung, die Aufgabe, der Inhalt, bzw. das Thema und Anliegen des Seminars und das Umfeld, in dem das Seminar stattfindet (vgl. ebd.). Übertragungen bauen sich im Verlauf des Seminars durch ein Kennenlernen und Aktualisieren von Erfahrungen ab (vgl. ebd.). Scham kann mit Übertragungen insofern zusammenhängen, als dass sich vergangene Schamerfahrungen in Bezug auf bestimmte Auslöser, Personen, Orte

---

38 Die Psychoanalyse formt ein breites, komplexes und unübersichtliches Feld, welches für die psychologische Bearbeitung von Scham und Schamabwehr weitere und tiefergehende Begriffe und Konzepte bereitstellt. Bei der hier aufgeführten Auslistung geht es daher nicht um den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern um die Anwendung in einer psychoanalytisch orientierten Pädagogik. Die Auswahl folgt der psychoanalytischen Gruppendynamik nach Angelika und Eike Rubner (Rubner/Rubner 2016: 64ff).

oder Themen aktualisieren können. Sie kann verschiedene vorbewusste und unbewusste Anlässe haben – wie zum Beispiel eine Form Fragen zu stellen, das Verwenden und Ansprechen von schamvoll markierten Begriffen, Codes und Tabus oder auch situative und materielle Anlässe, wie Gebäude, Seminarräume, Stimmen, Kleidung, bestimmte Sitzordnungen oder Methoden.

*Gegenübertragungen* werden als all jene Gefühle, Einstellungen und Reaktionen verstanden, die als Reaktion auf ein Gegenüber entstehen (vgl. ebd.: 67). Während Übertragungen Aktualisierungen von vergangenen Erfahrungen im jetzigen Erleben darstellen, fokussieren Gegenübertragungen auf Reaktionen, die im Einzelnen auf ein Gegenüber entstehen können. Eine Gegenübertragung kann konkordant und komplementär sein (vgl. ebd.). Eine konkordante Gegenübertragung reagiert darauf, wie sich das Gegenüber selbst sieht und erlebt und wird auch als Spiegelphänomen bezeichnet, das heißt „Ich fühle mich so, wie diese Person sich selbst fühlt“ (ebd.). Zu einer solchen Reaktion zählt zum Beispiel die empathische Scham. Komplementär ist eine Gegenübertragung, wenn sich die Einzelne ihrem Gegenüber so erlebt und fühlt, wie diese sie sieht und erlebt (vgl. ebd.). Dann kann sich eine Person zum Beispiel als ‚Sturkopf‘ wahrnehmen, weil sie vom Anderen in dieser Rolle wahrgenommen wird (vgl. ebd.). Eine komplementäre Gegenübertragung kann Scham auslösen, da sie mit einer Irritation von Selbst- und Fremdbild einhergeht und ein gewisses Maß an Abgrenzung und Aufarbeitung erfordert, das in einer komplexen Gruppensituation nicht immer leicht zu realisieren ist. Eine Gegenübertragung kann erfasst werden durch die „Identifikation mit meinem Gegenüber, indem ich dem nachspüre, welche Gefühle, Fantasien und Wünsche mein Gegenüber in mir auslöst“ (ebd.) und/oder das „Registrieren der Rolle, in die ich mich geschoben fühle und der dazugehörigen Gefühle und Handlungsimpulse“ (ebd.).

*Projektionen* verweisen auf den Vorgang, der „eine Person dazu veranlasst, Triebe, Wünsche, Gefühle, Motive, Einstellungen, usw., die sie bei sich selbst verleugnet oder in sich ablehnt, aus sich auszustoßen und sie im anderen, sei es in einer Person oder einer Sache, zu lokalisieren“ (ebd.: 68). Projektionen sind an personale und soziale Normen gebunden und treten häufig dann auf, wenn „nicht sein kann, was nicht sein darf“ (ebd.). Als solche sind sie eng mit Scham verbunden, da sie ein Effekt von schambehafteter Tabuisierung eigener Wünsche, Einstellungen und Gefühle sein kann. Die Anerkennung, dass ein bestimmtes Gefühl auch das Eigene ist, würde „Angst und Scham heraufbeschwören“ (ebd.). Projektionen beschreiben somit einen Abwehrmechanismus, der dazu führt, dass bei anderen kritisiert wird, was bei sich selbst nicht zugelassen werden kann. In einer

Extremform zeigen sich Projektionen in einer Täter-Opfer-Umkehr (vgl. Chernivsky 2018: 274f). Zu Projektionen schreibt Chernivsky:

„Die Projektion ermöglicht dem Subjekt, das Unbewusste und Verdrängte aus sich herauszuschließen und an einen Dritten zu delegieren, um es anschließend dort zu lokalisieren und gar als eine reale Gefahr (wieder) zu erkennen und zu reduzieren“ (Chernivsky 2018: 274).

Projektionen werden als zentraler Aspekt in der Analyse von Scham in Bezug auf Rassismus und Antisemitismus in Kapitel 3 noch einmal aufgegriffen.

*Wiederholungen* beziehen sich auf das „Wieder-Her-Holen von Vergangenen in die Gegenwart“ (Rubner/Rubner 2016: 69). Sie bezeichnen für sich genommen einen elementaren Bestandteil menschlicher Erfahrung, da nur durch das Wiederholen Kontinuität und Weiterentwicklung möglich ist (vgl. ebd.). Wiederholungen bilden zudem eine Voraussetzung für „Über-Holung“ (ebd.), das heißt, Veränderung. Wiederholungen weisen zudem eine Ähnlichkeit zu ‚Wiederholungszwängen‘, das heißt der „unbewusst ablaufende[n] Notwendigkeit, einem aus der Vergangenheit stammenden Handlungsimpuls zu widerstehen. Übertragen auf Lern- und Bildungssettings lassen sich Wiederholungen als Voraussetzung für Veränderung begreifen. Denn erst, wenn sich etwas wiederholt, kann entschieden werden, „was sich verändern, sich neu entwickeln, kurz gesagt, was *gelernt* werden soll“ (ebd., Hervorhebung i.O.). In Bezug auf Scham lässt sich an diesem Mechanismus produktiv anknüpfen: Wiederholt sich eine schamauslösende Situation in einem Seminar – etwa, weil eine Person einen rassistischen Gedanken hatte und sich für diesen schämt – kann diese Wiederholung zum Anlass genommen werden, nach den Bedingungen und Ursachen der eigenen Gedanken zu fragen. In dieser pädagogischen Bewegung liegen die Möglichkeiten, veränderte Interpretationsmuster und Bewertungen gegenüber den eigenen Gedanken und Gefühlen anzuregen.

*Widerstände/Störungen* werden aus psychologischer und gruppendynamischer Perspektive definiert als „Was immer sich in den Weg des Plans, der Absicht, der Aufgabe, des Themas einer Person oder einer interaktionellen Gruppe stellt“ (Cohn 1984, zitiert nach Rubner/Rubner 2016: 82). Störungen und Widerstände können sich aus allen „inneren emotionalen Vorgängen und äußeren Gegebenheiten“ (ebd.) entwickeln, die eine Zuwendung zum Thema blockieren, aufhalten oder abbrechen. Aus gruppendynamischer Perspektive werden Widerstände und Störungen nicht nur als Hindernisse und Ablenkungen

der Bearbeitung gesehen, sondern auch als ein wichtiger „Beitrag zum Gruppengeschehen“ (ebd.). Störungen/Widerstände enthalten Hinweise auf vernachlässigte Aspekte, veränderte Gruppennormen, irritierte Beziehungen zwischen den Individuen zur Gruppe oder einer fehlenden Auseinandersetzung mit der Leitung einer Gruppe (vgl. ebd.). Störungen können sich in verschiedenen Formen äußern. Rubner und Rubner listen exemplarisch dazu auf:

„Die Äußerungsformen von Störungen sind vielfältig, sie können beispielsweise sein: Besserwisserei, Ablehnung, Kritik, Gegenargumentation, Vorwürfe, Polemik, sturer Formalismus, Teilnahmslosigkeit, Zweifel, Unaufrichtigkeit, Argwohn und Misstrauen, Ausflüchte, Befürchtungen, Beschwerden, Passivität [...] und Trotz. Sie können sich aber auch in Form von Ausweichverhalten äußern, wie zum Beispiel Müdigkeit, Schweigen, demonstratives Leiden, Lamentieren, Bagatellisieren, Vorher-wissen-Wollen, Blödeln, Dinge-ins-Lächerliche-Ziehen, Diskutieren von Nebensächlichem, verspätetes Erscheinen“ (Rubner/Rubner 2016: 84).

Störungen können sich also in vielfältigen Formen und aus unterschiedlichen Auslösern heraus zeigen. Scham kann ein Auslöser sein, der einen Widerstand/eine Störung hervorruft. Aus einer gruppensystemischen und psychoanalytischen Perspektive gilt es, diese als wichtigen Beitrag zum Gruppengeschehen ernst zu nehmen und nach den vernachlässigten Bedürfnissen, Themen und Anliegen zu fragen. Christiane Friedrich von der ZWST schreibt dazu in einer Reflexion von Scham in antisemitismuskritischer und rassismuskritischer Bildung:

„Oft steht hinter sichtbaren Widerständen eine Irritation, mögliche Verunsicherung durch zu viel Neues, Unüberschaubares oder eine diffuse Angst vor Veränderung. Häufig versteckt sich dahinter auch ein befürchteter Autonomieverlust, welcher darauf hinweisen kann, dass Teilnehmende mehr Zeit und Ruhe brauchen, um in den Themen ihre eigenen Urteile ausbilden zu können anstatt moralisch überführt oder überrollt zu werden“ (Friedrich 2020: 94).

Widerstände und Störungen weisen also auf vernachlässigte Elemente hin und können pädagogisch aufgegriffen und zu einer weiterführenden Bearbeitung führen. Als solche sind sie für die Möglichkeit der vertiefenden Beschäftigung mit Scham sehr relevant. Dieser Aspekt wird in Kapitel Vier und Fünf noch einmal vertiefend erörtert und diskutiert.

### **2.3.3 Ergänzungen zwischen Somatik und Psychoanalyse**

In der Praxis lassen sich somatische und psychoanalytische Reflexionen in einer kritischen politischen Bildung nicht nur als getrennte Disziplinen, sondern auch als ergänzendes Wissen begreifen und einbeziehen. Mithilfe somatischer Reflexion kann der Blick auf das körperlich-aktuelle Erleben gerichtet werden und danach gefragt werden, welche Bedingungen hergestellt werden müssen, damit das Gefühl von Sicherheit, Zugehörigkeit und Würde auch körperlich wieder aktualisiert werden kann. Aufgrund des Einbezugs körperlicher Mitteilungen kann eine somatische Perspektive die Reflexion von Körpergeschehen und den Einbezug von Körperarbeit in kritischer politischer Bildung wesentlich bereichern. Eine psychoanalytische Pädagogik hält einen breiten und tiefen Wissenschatz in Bezug auf Interaktionen zwischen Individuen, Gruppen, Themen und ihrer Umwelt bereit und vermag mithilfe der Übertragung psychoanalytischer Konzepte auf das Seminarsgeschehen ein tiefes und lebendiges Lernen über sich selbst und die Welt begleiten. Mit Blick auf verschiedene Machtbegriffe vermag eine somatische Perspektive zudem die körperliche Einschreibung von Machtverhältnissen zu reflektieren und sichtbar zu machen, während eine psychoanalytische Perspektive einen Interpretationsrahmen anbietet, der Ambivalenz, Komplexität und Dialektik strukturell und handlungsleitend verankert.

### **2.4 Rückkopplung: Beschämung und Schamabwehr**

Scham, die in Folge von (struktureller) Beschämung auftritt, entwickelt sich aus dem Gefühl, das eigene (angenommene, unterstellte, vorausgesetzte) Potenzial nicht verwirklichen zu können oder verwirklicht zu haben, und damit weder dem Ich-Ideal, noch den gesellschaftlichen Idealen zu entsprechen. Aufgrund der neoliberalen Norm, selbst unter größtem Druck noch leistungsfähig zu sein und zu funktionieren, kann Scham zu Schamabwehr führen. Sich gegen Beschämung zu wehren beinhaltet das Risiko, sich als verletzlich und diskreditierbar erkennen zu geben – und dies kann das Gefühl des Beschämt-Seins wiederholen, „weil sich beschämt zu fühlen in der Folge von Individualisierung, Leistungskonkurrenz und tradiertem ‚hegemonialer Männlichkeitsnorm‘ (Connell 1995/2005), ‚selbst eine beschämende Angelegenheit geworden ist‘ (Neckel 1991, S.77) (sic!)“ (Schulze/Witek 2014: 50). Aus einer Reflexion von Scham in Beratungssettings mit jugendlichen Männern\* mit Migrationshintergrund formulieren Schulze und Witek diesen Mechanismus wie folgt:

„[s]o konkret die Sprache derjenigen ist, die die symbolische Gewalt zum Aussprechen stigmatisierender Bewertungen haben, so schwer ist es, darüber zu sprechen, wenn man sich gegen Angriffe auf die eigene Selbstachtung schützen muss, um inmitten erlebter

Missachtungserfahrung noch ein positives Selbstbild zu begründen. Spricht man als Einzelne/r darüber, wiederholt dies das Gefühl der Beschämung, da man sich als zu Verletzende/r, als Diskreditierbare/r in den Augen der Anderen zu erkennen gibt. Aber auch als kollektive Gegenmacht in Form von gruppenbezogenen Artikulationsformen und Gegenwehr führen Beschämungen zu weiteren Stigmatisierungen und zur Entpersönlichung, da die AkteurInnen durch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe mit gruppenbezogenen Eigenschaftszuschreibungen stereotypisiert und stigmatisiert werden“ (Schulze, Witek 2014: 50).

Als solche zeigt sich daher die Abwehr von Scham unter „Masken“ (Wurmser 1997), die Scham verbergen, kontrollieren und regulieren. Unter diesen Masken mag sich ein Individuum für Gedanken, Gefühle und Eigenschaften schämen, solange es schafft, das eigene Verhalten seismographisch auf die von außen gesetzten Erwartungen, Normen, Standards etc. auszurichten, ist von außen – und manchmal auch von innen – nur die Schamabwehr sichtbar.

Für eine kritische politische Bildung lässt sich daraus schlussfolgern, dass Scham, wenn überhaupt, als Ergebnis von zwei Szenarien erscheint: In einem ersten Szenario erscheint Scham, wenn das Individuum die Kontrolle verliert, sei es, weil die eigene Scham aufgrund von äußerem Erscheinen unmöglich zu verbergen ist (wie zum Beispiel wenn es dazu neigt, zu erröten), das Individuum überwältigt wird, oder die Kapazitäten und Ressourcen eine solche Selbstkontrolle und Abwehr nicht (mehr) ermöglichen. In einem zweiten Szenario sind die Bedingungen veränderte und Kontrolle erscheint nicht mehr notwendig, weil Zugehörigkeit, Anerkennung und Würde auch im Fall des Schamerlebens gesichert erscheinen. In diesem Szenario existiert ein Vertrauensverhältnis, in dem Scham zugelassen werden kann oder das Zeigen von Scham gar Anerkennung und Zugehörigkeit produziert. Insofern ist es im Hinblick auf eine Reflexion von Scham und Beschämung hilfreich, nicht nur auf das Verhalten des Subjekts zu schauen, sondern den Blick gleichsam kritisch auf die Reaktionen und Bedingungen des Umfelds zu richten. Dies wird insbesondere in Bezug auf die Reflexion von Seminarleitungen relevant, da diese auf individuelle, thematische und gruppensdynamische Entwicklungen reagieren können, in diese methodisch intervenieren und an ihnen partizipieren. So kann der Resonanzraum<sup>39</sup>, die Atmosphäre des Seminars, in welcher Scham auftritt, reguliert, kontrolliert und navigiert wird, pädagogisch gestaltet und gerahmt werden.

---

39 Zum Resonanzbegriff siehe Rosa 2016, sowie Rosa/Endres 2016.

## 2.5 Exkurs: Scham, Schuld und Schuldgefühle

In kritischer politischer Bildung werden Scham und Schuld gelegentlich in einem Atemzug benannt, ohne dass zwischen ihnen differenziert wird. Dem gegenüber findet in einer erinnerungspolitischen Pädagogik eine differenzierte Auseinandersetzung mit Schuld, Scham und Schuldgefühlen statt. Auf diesen Bereich der Pädagogik kann in der vorliegenden Arbeit nicht eingegangen werden, es ist jedoch anzunehmen, dass sich insbesondere aus einer näheren Betrachtung von Gedenkstättenpädagogik, in welcher in den letzten Jahren die Reflexion von Erinnerungsarbeit in postmigrantischen Bildungssettings eine wichtige Rolle gespielt hat (vgl. Haug 2018, Schäuble 2012), die Auseinandersetzung mit Scham eine ganz eigene Qualität annimmt und annehmen kann. An dieser Stelle soll jedoch darauf nicht näher eingegangen werden, sondern vor allem eine emotionstheoretische Differenzierung vorgenommen werden.

Scham, Schuld und Schuldgefühle stehen in einem komplexen und verwobenen Verhältnis. Während sich Scham auf das Sein bezieht, bezieht sich Schuld in der Regel auf Verhaltensweisen und Taten. Schuldgefühle sind darüber hinaus noch eine Spur komplexer. Nach Koppert sind sie „bewußte oder unterbewußte Überzeugungen einer Person, Unrecht getan oder gegen eine Norm verstoßen zu haben; sie sind nicht an reales Handeln gebunden“ (Koppert 1991: 219).

Es lässt sich argumentieren, dass Schuldgefühle mit Schamgefühlen zusammenhängen und gleichzeitig erlebt werden können. Das Schuldgefühl richtet sich auf das begangene Unrecht. Das Schamgefühl erscheint in Bezug auf Schuld in der Figur einer (1) Gewissens-Scham auf das Selbst, das Unrecht begangen hat, (2) als Anpassungs-Scham auf die Normen und Ideale einer Selbst und der Gemeinschaft, an denen Unrecht getan wurde und/oder (3) als empathische Scham auf das Leid, derjenigen, die durch die eigene Schuld geschädigt wurden. Schuldgefühle sind wie Schamgefühle in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingewoben und der Ausdruck, Umgang und die Abwehr von ihnen kann transgenerational weitergegeben werden. Schuldgefühle haben verschiedene Anlässe, die sich auf verschiedene Formen der Schuld beziehen<sup>40</sup>. Nicht immer ist es dem Individuum bewusst, worin die eigenen Schuldgefühle verankert sind, das heißt auf was für eine Schuld sich das Schuldgefühl bezieht. Während manche Formen der Schuld juristisch oder kriminell eindeutig sind, hat Schuld weiche Ränder, an denen es eher um moralische, metaphysische und theologisch/spirituelle Dimensionen der Schuld geht (vgl. ebd.: 222). Insbesondere das Schuldgefühl, welches aus moralischer Schuld entsteht, das heißt die Schuld und Verantwortung für das eigene Handeln, Schweigen, Gehorchen, Befolgen und Verweigern

---

<sup>40</sup> Für eine Auflistung verschiedener Formen der Schuld und eine tiefergehende Analyse von Schuld, Scham und Schuldgefühlen aus feministischer Perspektive siehe weiterführend Koppert 1991.

von Anordnungen und Anliegen im Sinne des eigenen Gewissens und einer Orientierung an Gut und Böse (vgl. ebd.), kommt einer Gewissens-Scham sehr nah. Während es auf der politischen und juristischen Ebene Ahndungsmöglichkeiten und gesellschaftliche Verfahren für die Bestimmung und Befreiung von Schuld gibt, wird das Individuum in Bezug auf eine moralische – und metaphysische – Schuld weitgehend auf sich selbst zurückgeworfen (vgl. ebd.).

So wie Scham und Schamgefühle Abwehr erfahren, können auch Schuld und Schuldgefühle abgewehrt werden. Schuldabwehr zeigt sich zum Beispiel in Form von Entlastung, das heißt das Betonen der Unwissenheit, der Notwehr oder des Zwangs, in Leugnung, Relativierung sowie in einer Delegation von Verantwortung (vgl. Chernivsky 2018: 274). In Machtverhältnissen zeigt sich eine Schuldabwehr zudem in Form einer Täter-Opfer-Umkehr<sup>41</sup> (vgl. ebd. 274f). Psychoanalytisch spielt bei diesen Strategien der Vorgang der Projektion eine wichtige Rolle (vgl. ebd). Hinter der Abwehr von Schuld und Schuldgefühlen steht auf individueller Ebene das „Bedürfnis nach einer *unbeschadeten Identität*“ (Chernivsky 2018: 274, Hervorhebung i.O.), sowie auf kollektiver Ebene „der Wunsch nach *positiver Identifikation* mit dem eigenen Kollektiv und das Bedürfnis nach einer konsistenten Verbindung mit vorigen Generationen“ (ebd.: 273, Hervorhebung i.O.). Auch hier wird die Nähe zur Scham deutlich, weshalb im Folgenden ein fließender Übergang<sup>42</sup> zwischen Schuld- und Schamgefühlen angenommen wird, der nicht so eindeutig voneinander zu trennen ist, wie es der allgemeine Sprachgebrauch zum Teil annehmen lässt.

## 2.6 Pädagogische Fragen an den Umgang mit Scham in kritischer politischer Bildung

Scham ist für sich genommen nicht eindeutig als gut oder schlecht zu bewerten, sondern erscheint vor allem als existenziell notwendig und politisch geprägt. Eine politische Betrachtung der Bedingungen von Scham kann daher eine Pädagogik dabei unterstützen, zu einer wertenden Einschätzung im Umgang mit Scham zu kommen. Als politisches Phänomen liegt der Scham eine Scharnierfunktion zwischen dem Individuum und der dieses umgebenden Welt inne. Das heißt, dass gesellschaftliche, politische, soziale, gewaltvolle und

---

41 Der Begriff ‘Täter-Opfer-Umkehr’ kommt aus einer kritischen Konfliktbetrachtung und verweist auf eine Dynamik, in der die Person, die verletzt wurde, zum Täter gemacht wird. Dies lässt sich zum Beispiel in Bezug auf Dynamiken häuslicher und sexualisierter Gewalt beobachten oder wenn People of Color auf Rassismus hinweisen. Letzteres Beispiel ausführend wird PoC, die durch einen rassistischen Kommentar verletzt wurden, dann vorgeworfen, sie würden durch ihren Hinweis auf Rassismus überreagieren, verletzen, unfair sein, Rassismus reproduzieren etc. Es geht dann nicht mehr darum, dass eine Person gerade durch einen rassistischen Kommentar verletzt wurde, sondern nur noch um die Gefühle und Verletzung der Person, die den Kommentar geäußert hat und sich angegriffen fühlt.

42 Ob ein solcher fließender Übergang sowohl analytisch, als auch pädagogisch sinnvoll ist, bleibt zu prüfen.

moralische Verhältnisse und Normen beeinflussen, zu welchen Anlässen Scham gefühlt und erlebt wird und welche schamlos vorüber ziehen<sup>43</sup>.

Ein Beispiel soll die Tragweite der Bedingungen für pädagogisches Handeln verdeutlichen: Ein weißer Manager eines Unternehmens begrüßt eine Schwarze Antirassismustrainerin zu einem Seminar und wuschelt ihr zur Begrüßung durch die Haare, sagt ‚Sie sind ja süß‘ (vgl. Sonntag 2017, Online)<sup>44</sup>. Vermutlich tut er dies in diesem Moment, ohne darüber nachzudenken, sich in die Trainerin hinein zu versetzen und ohne Scham zu erleben. Von außen lässt sich in dieser Situation der Akt des durch die Haare Wuschelns und der Kommentar ‚süß‘ als Erniedrigung und interpersonelle Beschämung erfassen, dem vielleicht keine böse Absicht inne liegt, für die Trainerin aber trotzdem mit Konsequenzen einhergeht. Denn nun liegt es in ihrer Verantwortung, sich zu der eigenen Grenzverletzung und der angenommenen Reaktion des Gegenübers zu verhalten: Konfrontiert sie ihn direkt? Riskiert sie damit ein Vertrauensverhältnis, das für das Seminar notwendig ist? Wirkt sie nicht kompetent genug und hätte sich am Morgen doch für den Blazer entscheiden sollen? – ein Dilemma, in dem sie innerhalb kürzester Zeit zwischen verschiedenen Rollen ihrer Selbst und der Normen und Anforderungen, die darin wirksam werden, entscheiden muss, und das möglicherweise von Verlegenheit, Ärger, Frust und letztlich auch Scham geprägt sein könnte.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass Scham, Schamabwehr und Schuldgefühlen eine pädagogische Dialektik inne liegt. Einerseits kann Scham, in ihrer Koppelung an Gewissen und Normen der Anerkennung und Achtsamkeit, zu mehr Respekt und weniger offener alltäglicher, körperlicher und symbolischer Gewalt beitragen. Im oben genannten Beispiel hätte ein Bewusstsein für die Folgen der eigenen Handlungen und ein Erleben von Scham möglicherweise dazu beigetragen, dass die Person, die die Trainerin begrüßt hat, ihre Worte bedachter gewählt oder sich im Anschluss entschuldigt hätte. Scham scheint so ein Potenzial in sich zu tragen, welches zu einer achtsameren, vorsichtigeren Navigation des eigenen Handelns beiträgt oder Entscheidungen des Powersharings (vgl. Tißberger 2020) begünstigt. In dieser Lesart scheint in Scham die Möglichkeit, prosoziales Verhalten und Vertrauen zu fördern, inne zu liegen (vgl. Schöpf 2020: 61). Gleichzeitig ist Scham an Anforderungen, Prinzipien, Grenzen und Normen, die von Machtverhältnissen beeinflusst sind, gekoppelt und bedarf so einer machtkritischen Reflexion. Denn erst die Reflexion dieser Bedingungen macht sichtbar, wie Vertrauen, Sicherheit und Zugehörigkeit, sowie die gesellschaftlich oder

---

43 Inwiefern es universell gültige Anlässe der Scham, zum Beispiel im Fall von Mord und anderen schweren Verbrechen gibt, kann an dieser Stelle nicht diskutiert werden.

44 Das hier genannte Beispiel bezieht sich auf eine Situation, die Tupoka Ogette, Antirassismustrainerin in einem Interview schildert. Sie führt die Situation im Interview nicht weiter aus, weshalb die hier reflektierten Folgen der Situation eine Interpretation darstellen.

gruppenbezogen anerkannten Regeln, Codes und Automatismen organisiert werden. Da der oben genannte Manager vermutlich nicht gewöhnt ist, offene Kritik und Feedback für sein Verhalten zu erfahren, und er von sich selbst annimmt, tolerant und weltoffen zu sein (immerhin hat sein Unternehmen eine Antirassismustrainerin eingeladen), muss die Trainerin reflektieren, inwiefern eine Konfrontation in dieser Situation möglicherweise direkt in eine Abwehrreaktion, eine Täter-Opfer-Umkehr, ein Kleinmachen, bis hin zu einem Bruch zwischen dem Teilnehmer/Manager und ihr als Trainerin führen könnte. In dieser Atmosphäre, sowie dem komplexen Abhängigkeits- und Machtverhältnis, das in einer solchen Situation wirksam wird, offenbart sich die pädagogische Herausforderung, die mit einem Umgang mit Scham verbunden ist: Einerseits gilt es Scham und Beschämung in ihrer strukturellen Verwobenheit herauszuarbeiten und zum Thema zu machen, andererseits wird Scham und Beschämung als soziale Praktik in Seminaren selbst wirksam.

Aus der Dekonstruktion der Scham lässt sich annehmen, dass das Hellfeld der Scham relativ klein ist und diese von einem viel größeren Dunkelfeld umgeben ist. Im Hellfeld scheint Scham erst dann sichtbar zu werden, wenn das Individuum die Kontrolle über die Situation und Schamabwehr verliert: im Erröten, im Unvermögen zu sprechen, im Überwältigtsein infolge einer Konfrontation, im Scheitern und als Ergebnis öffentlicher und systematischer erniedrigender Beschämung<sup>45</sup>. Möglicherweise kann eine Veränderung von Gruppen- und Beziehungsnormen auch dazu führen, dass Scham im Hellfeld erscheint, wenn eine vertrauensvolle Beziehung dies zulässt – sowohl in pädagogischen als auch in therapeutischen oder anderen vertrauensvollen Verhältnissen. Abgeblendet wird dieses Hellfeld von individueller Schamabwehr und der Tendenz, Scham öffentlich nicht zu zeigen, sondern das eigene Selbstbild zu kontrollieren, Irritationen und Angriffe abzuwehren und Fehlritte zu verstecken. Ebenfalls weniger sichtbar wird Scham überall dort, wo Barrieren und Hindernisse selbst gesellschaftliche Ausschlüsse und Benachteiligungen produzieren und diejenigen, die diese Hindernisse nicht überwinden, weniger sicht- und wahrnehmbar macht.

In oben genanntem Beispiel ist es dem Manager vermutlich nicht bewusst, welche Kette an Gedanken und Gefühlen er bei der Trainerin auslöst. Er hält sich vielleicht für jovial, locker und kollegial. Die symbolische Nachricht, die sein Verhalten auslöst, könnte dennoch sein: ‚Ich darf über Sie und Ihren Körper verfügen‘, ‚Ich bestimme den Ton unseres Miteinanders‘, ‚Sie erscheinen mir bisher nicht als besonders kompetent‘. Dieses Beispiel wurde gewählt,

45 Die Herausforderung liegt auch darin, hier sprachlich zu differenzieren. Das Wort Beschämung hat eine aktive und eine passive Bedeutung, die die beiden Enden des beschämenden Aktes oder der beschämenden Struktur bilden: Beschämung in einem aktiven Sinne verweist auf die Handlung, den institutionellen Ausschluss oder das negative Bild, das zum Gefühl der Beschämung führt. Dass Beschämung zu Beschämung führt ist nur so lange ein Zirkelschluss, so lange die Begriffe nicht semantisch voneinander getrennt werden. Hier könnte eine differenzierte Begriffsbildung weitere Forschung anregen.

da es besonders deutlich macht, wie Scham und Beschämungen Barrieren produziert, in denen Anerkennung, Respekt, Autorität und Würde für die eine Person, den weißen Manager, als gesetzt gelten – und auch von der Trainerin nicht infrage gestellt werden, und andersherum eine Person in einer niedrigeren Machtposition diese Qualitäten sich erst verdienen muss und zudem die emotionale Verunsicherung der anderen Person mit hält, ohne dass dies für den Manager in dieser Situation sicht- oder wahrnehmbar ist. Die Privilegien, die der Manager in dieser Situation genießt, sind ihm vermutlich nicht bewusst, sondern erscheinen ihm als normal (vgl. Debus 2018: 2). „Dem steht gegenüber, was Pierre Bourdieu in Bezug auf Geschlecht, als den ‚Scharfblick der Ausgeschlossenen‘ beschreibt, also dass Frauen besser verstehen, wie Männlichkeit funktioniert als es Männer selbst tun“ (ebd.). Eine auf Selbstkritik ausgerichtete Bildungsarbeit macht Privilegierten „Erkenntnisse über die Begrenztheit ihrer Realitätswahrnehmungen und Normalitätsannahmen zugänglich und ermutigen sie/uns zuzuhören“ (ebd.). Dennoch kann der Schritt, Privilegien sichtbar zu machen und zu erkennen – und damit eine angenommene Normalität zu irritieren – von Empörung, Scham und Schamabwehr begleitet werden (vgl. ebd.).

In den meisten Settings außerschulischer kritischer politischer Bildung sind die Unterschiede der Positionierungen, in denen sich die Teilnehmenden befinden, subtiler als im oben genannten Beispiel und doch lässt sich annehmen, dass auch hier das verschieden verteilte Wissen um und die Erfahrungen von Scham und Beschämung vorstrukturierend mit im Raum sind. Dies erfordert eine Sensibilität, Professionalität und Balance von politischen Bildner:innen (vgl. Debus 2018: 4), die in dieser Arbeit vertiefend betrachtet werden soll.

Die Reflexion eines Umgangs mit Scham steht vor dem Hintergrund des großen Dunkelfeldes von Scham vor theoretischen und methodologischen Herausforderungen. Die nachfolgend stattfindende Analyse kann daher nur als ein erster Schritt, das Dunkelfeld auszuleuchten, begriffen werden. Im Folgenden sollen dafür die bisher zusammengetragenen Erkenntnisse und kritischen Perspektiven auf Scham durch Beiträge aus rassismuskritischer und antisemitismuskritischer Bildung ergänzt werden. Anhand dieser Beiträge soll nachvollzogen werden, wie Scham von verschiedenen Autor:innen aus rassismuskritischer und antisemitismuskritischer Perspektive wahrgenommen wird und welche Vorschläge und Handlungsempfehlungen für einen Umgang mit Scham in kritischer politischer Bildungsarbeit daraus abgeleitet werden können.

### **3 Scham in rassismuskritischer und antisemitismuskritischer Bildung im Kontext postnationalsozialistischer und postkolonialer Kontinuitäten**

Es existiert eine recht geringe Anzahl an Publikationen, die Scham als Scham benennen, pädagogisch reflektieren oder empirisch untersuchen<sup>46</sup>. Aufgrund dieser relativ dünnen Ausgangslage werden in diesem Kapitel Publikationen und Reflexionen praktischer kritischer politischer Bildung breit auf Scham hin interpretiert. Entsprechend der Analyse von „Figur-Hintergrund-Phänomenen“ (Rubner/Rubner 2016: 65), soll auf Figuren der Unsicherheit, Fragilität, Verlegenheit, Unbehagen, Peinlichkeit, Fragilität, Abwehr und Schweigen unter der Annahme, dass Scham in ihnen eine Rolle spielt, zurückgegriffen werden. Dies ist insofern ein heikles theoretisches Unterfangen, da zwar angenommen werden kann, dass diese Figuren zum Teil mit Scham verbunden sind, jedoch auch davon auszugehen ist, dass ihnen im Ergebnis eine emotionale Komplexität zu eigen ist, der eine eindimensionale Kausalität zur Emotion der Scham hin nicht gerecht werden würde. Darüber hinaus bleibt in dieser Komplexitätsreduktion die Frage offen, ob in einer Diskussion von Fragilität, Unsicherheit, Unbehagen oder Abwehr tatsächlich Scham verhandelt werden sollte, oder ob es den Phänomenen der Scham und Teilnehmenden eher gerecht wird, wenn sie als solche, also als Ärger, Angst, Unsicherheit, Verlegenheit etc. adressiert und reflektiert werden. In gewisser Weise gehört dieses interpretative Moment zu Bildungs- und Leitungsprozessen dazu und dennoch ist es mit selbstkritischer Vorsicht zu genießen.

Rassismus und Antisemitismus werden in der deutschsprachigen Forschung und Praxis häufig entweder als getrennte Phänomene begriffen und bearbeitet oder unter einer gemeinsamen Definition von Rassismus erfasst. Insgesamt ist das Feld von zum Teil erbittert geführten Debatten geprägt, weshalb es nicht immer leicht ist, eine Ergänzung der beiden Perspektiven in den Blick zu nehmen. Demgegenüber plädiert eine rassismuskritische *und* antisemitismuskritische Bildungsarbeit dafür, sowohl die historischen Gemeinsamkeiten als auch die ideologischen Unterschiede herauszuarbeiten, zu reflektieren und pädagogisch zu bearbeiten (vgl. Chernivsky 2018, Messerschmidt 2021, Rhein/Kaya 2021). In dieser Arbeit werden die verschiedenen Perspektiven – Rassismus, Antisemitismus und eine Verschränkung beider – dargestellt und als Ideologien begriffen, die sowohl

---

46 Einen methodologischen Vorschlag zur empirischen Erforschung von Schamphänomenen in Bildungssettings findet sich bei Malte Brinkmann, der zu Scham in schulischer politischer Bildung forscht. Dieser arbeitet empirisch mit Videomitschnitten und deren Auswertung. Eine solche Methodologie könnte auch zur Reflexion von Scham in außerschulischer (politischer) Bildung hilfreich sein, da mithilfe der Bildauswertung sprachliche Filter verringert werden.

Verschiedenheiten als auch Gemeinsamkeiten aufweisen<sup>47</sup>. Darüber hinaus findet eine prominente Auseinandersetzung mit Scham auch im Rahmen des Buches ‚exit racism‘ der Antirassismus-Trainerin, Aktivistin und Autorin Tupoka Ogette statt. Aufgrund der Niedrigschwelligkeit des Buches, der hohen Popularität der Autorin und der hohen Verkaufszahlen ist davon auszugehen, dass die darin ausgesprochenen Empfehlungen einen Umgang mit Scham in kritischer politischer Bildung weitreichend informieren. Aus diesem Grund soll eine Auseinandersetzung mit der darin vorgeschlagenen Konzeptionierung ‚weißer Fragilität‘ stattfinden.

Aus den verschiedenen Perspektiven auf Rassismus, Antisemitismus und der Art und Weise, wie diese wirksam werden, ergeben sich unterschiedliche pädagogische Strategien im Umgang mit Scham, die in diesem Kapitel nachgezeichnet werden sollen<sup>48</sup>. Um sowohl Gemeinsamkeiten als auch Differenzen der Ideologien, ihrer Funktionsweisen und der abgeleiteten Strategien herauszuarbeiten, führen im Folgenden zwei Stränge zu einer Differenzierung und im nächsten Schritt zu einer Verschränkung von rassismuskritischen und antisemitismuskritischen Perspektiven auf Scham. Daher wird in diesem Kapitel eine Reflexion von postkolonialen Kontinuitäten mit Schwerpunkt auf Rassismus (3.1) und postnationalsozialistischen Kontinuitäten mit Schwerpunkt auf Antisemitismus (3.2) erfolgen. In einem dritten Schritt erfolgt eine Verschränkung von rassismuskritischen und antisemitismuskritischen Perspektiven auf Scham (3.3).

### **3.1 Postkoloniale Kontinuitäten – Rassismus – Scham**

Um die Spuren, die rassistische Machtverhältnisse in Gefühlen und Emotionen der Gegenwart hinterlassen, in kritischer politischer Bildung sichtbar zu machen, kann ein erster Schritt sein, die Entstehungsgeschichte der Ideologie ‚Rassismus‘ nachzuzeichnen. Aus hegemoniekritischer Perspektive dienen Ideologien der kognitiven und politischen Rechtfertigung von gesellschaftlichen Widersprüchen und Brüchen (vgl. Becker et al. 2013: 111f). Aus dieser Perspektive entstand Rassismus als ideologische Rechtfertigung der kolonialen Unterwerfung, Ausbeutung und Versklavung durch europäische Herrschaftsmächte (vgl. Kelly 2021, Messerschmidt 2021, Ogette 2020: 33ff). Diese musste

---

47 Die gemeinsame *kritische* Perspektive findet sich in einer selbstreflexiven, forschenden und pädagogischen Suche nach den historischen Kontinuitäten und Modifikationen von Rassismus und Antisemitismus in der gesellschaftlichen Gegenwart (vgl. Mecheril/Shure 2018: 67). Darüber hinaus teilen kritische Ansätze die Möglichkeit der Subversion und Veränderung des Machtgefüges.

48 Diese Fokussierung geschieht unter der Annahme, dass Scham auch mit anderen von Macht durchdrungenen Themen, wie Geschlechterordnungen, Sexualität, Glaube/Spiritualität/Religion und Fähigkeiten verbunden ist. Dennoch erscheint Scham im Satz ‚man muss durch die Scham gehen‘ vor allem dort, wo es um Rassismus und Antisemitismus geht. Inwiefern hier eine Fokussierung auf Rassismus und Antisemitismus dazu führen könnte, dass andere Macht- und Ungleichheitsverhältnisse unterreflektiert bleiben, soll abschließend kritisch diskutiert werden.

vor allem deshalb ideologisch gerechtfertigt werden, da das Zeitalter der beginnenden Moderne und der Aufklärung in den humanwissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten Europas einen kognitiven und politischen Bruch produzierte, der eine ideologischen Legitimation erforderte (vgl. Messerschmidt 2021: 105). Es brauchte eine Erklärung dafür, warum ein Großteil der Bevölkerung den Status des ‚Menschseins‘ aberkannt bekam, während gerade erst durch die allgemeine Erklärung der Menschenrechte den Menschen universelle Rechte zugesprochen wurden (vgl. ebd.). Mithilfe von Methoden und Paradigmen der Naturwissenschaften „wurden soziale Differenzen naturalisiert und die so markierten Anderen als Gruppen aufgefasst, in sich homogen und ohne jede Individualität“ (ebd.), die aufgrund dieser unterstellten Homogenität und Minderwertigkeit, auch nur als Menschen zweiter Klasse, als Unterlegene konstruiert wurden.

Die Betonung von Individualität gegenüber Homogenisierung ist eines der zentralen Merkmale, das sich in postkolonialer Kontinuität in modernen Formen des Rassismus zeigt. Während weiße Menschen in einer Atmosphäre des Anspruchs auf Individualität, Würde und Einzigartigkeit aufwachsen, werden People of Color anhand von national definierter Herkunft, äußerer Erscheinungsbilder und kultureller Zuschreibungen homogenisiert und essentialisiert (vgl. Ogette 2020). In einer modernen Form des Rassismus liegt die Begründung für diese Dichotomisierung nicht mehr in der naturhaften Zuschreibung von ‚Rassen‘, sondern der Naturalisierung von ‚Kulturen‘. Dass dieser Kulturalismus selbst lange Tradition hat, argumentiert Astrid Messerschmidt:

„Dem Rassismus ist dabei immer eine Vorstellung abstammungsbezogener und kultureller Reinheit eingeschrieben. Positionen, in denen sich die Überzeugung von der Überlegenheit einer national definierten Gruppe gegenüber einer anderen artikulieren, sind schon im Kolonialismus auf die Beschaffenheit der kulturellen Ausdrucksformen bezogen worden. Die Kulturalisierung des Rassismus ist insofern kein neues Phänomen und hat die Vorstellungen genetisch bedingter Ungleichwertigkeit nicht zum Verschwinden gebracht. ‚Kultur‘ erweitert den diskreditierten Rassebegriff und vermittelt in ähnlicher Weise wie das Erbgut die Merkmale einer statischen Gemeinschaft und einer althergebrachten Zugehörigkeit. Rassismus modernisiert sich stetig bei gleichzeitiger Kontinuität seiner Grundmuster“ (Messerschmidt 2021: 105)

In Emotionen und Gefühlen lässt sich Rassismus in postkolonialer Kontinuität in einer – kulturell und materiell vermittelten – Verteilung von gruppenbezogener Über- und Unterlegenheit nachzeichnen. In einer hegemonialen Ordnung, die eine hegemoniale nation-ethno-kulturelle Identität (Mecheril 2010: 14) hervorbringt, werden in Deutschland

Positionierungen als deutsch-weiß-christlich systematisch bevorzugt, berücksichtigt und geschützt<sup>49</sup>. Damit einher geht für die Subjekte, die sich zu dieser natio-ethno-kulturellen Identität zugehörig erfahren (können) die Sozialisation in einer Welt, in welcher ihre Zugehörigkeit, Anerkennung, Schutzbedürftigkeit und Perspektive auf die Welt normalisiert und gesichert ist. Diese Privilegien sind für Personen, die sie haben, unsichtbar und selbstverständlich (vgl. Ogette 2020: 67f). Entsprechend lässt sich argumentieren, dass auch die Entwicklung der Emotionalität, die innerhalb dieser Machtverhältnisse geprägt, geformt und bedingt wird, unter Bedingungen der Zugehörigkeit, Anerkennung, Würde und Schutzbedürftigkeit geschieht, die als quasi-natürliche Rechte angenommen werden. Eine Verletzung dieser Würde führt exemplarisch zu Trauer, zu Empörung oder zu Wut.

People of Color erfahren demgegenüber ihre eigene Existenz als „prekär und ständig hinterfragbar“ (Mohseni 2020: 265). Maryam Mohseni, die in ihrer Dissertation zu den Gelingensbedingungen von Empowerment-Workshops geforscht hat, schreibt dazu:

„Die Allgegenwärtigkeit von Rassismus und die ihm innewohnende Gewalt haben also nicht nur direkte Auswirkungen auf die gesellschaftliche Positionierung, sondern ebenso auf das Selbstwertgefühl und die Persönlichkeitsentwicklung von People of Color. Dabei sind die Umgangsstrategien von PoC mit und ihre Reaktionen auf gewaltvolle Rassismuserfahrungen sehr vielfältig (Sequeira 2015). Sie reichen von Ignoranz gegenüber Ungleichheitsverhältnissen, über Anpassungsbemühungen bzw. Distanzierungsversuchen, hin zu (Selbst-)Aggressionen und Schockerfahrungen sowie Traumata (Mohseni 2021: 265).

Für People of Color bedeutet eine Navigation in dieser rassistischen Normalität jedoch nicht nur Unterdrückungserfahrung, sondern auch alltäglicher „Widerstand und die Entwicklung von vielfältigen Strategien im Umgang mit Ausschlusserfahrungen“ (Mohseni 2021: 266). Die Fokussierung auf Widerstandskraft schließt an die Möglichkeit der Veränderung struktureller Machtverhältnisse an (Abschnitt 2.2.2) und findet sich in Perspektiven und Prozessen des Empowerments wieder, die im nächsten Abschnitt vertieft werden.

Für deutsch-weiß-christlich positionierte Personen lässt sich annehmen, dass Rassismus in der Folge einer rassistischen Produktion der Über- und Unterlegenheit eine kognitive und politische Rationalisierung, Ausblendung, Abspaltung und Negierung der Individualität von

---

49 Aus intersektionaler Perspektive ließe sich hier kritisch anmerken, dass nicht alle Personen, die in der Identitätsdimension deutsch-weiß-christlich aufwachsen berücksichtigt, geschützt und bevorzugt werden. So spielen zum Beispiel Armut, Gender, Sexualität, Behinderung und andere gesellschaftliche Diskriminierungsformen, die intersektional mit Rassismus verbunden sind, eine nicht zu unterschätzende Rolle. Dies heißt nicht, dass Rassismus durch andere Diskriminierungsformen relativiert werden kann – eine Schwarze Frau ist immer noch weniger geschützt, bevorzugt und berücksichtigt als eine weiße Frau -, gleichzeitig läuft eine Überfokussierung auf Rassismus Gefahr, andere Positionierungen und Machtverhältnisse auszublenden.

People of Color erfordert, um eine kognitive und emotionale Dissonanz zu vermeiden<sup>50</sup>. An Stelle von Empörung, Trauer, Wut auf die Strukturen und Empathie, produziert eine deutsch-weiß-christliche Hegemonie Mitleid, Paternalismus, Apathie und Fragilität. Verdeckt wird diese durch ein Selbstbild in Bezug auf Kolonialismus ‚nicht so schlimm wie andere Länder‘ gewesen zu sein, weil Deutschland ja keine Kolonien (bei Unwissen), bzw. im Gegensatz zu anderen Ländern ‚nur‘ Siedlungskolonien (bei Wissen) kolonialisiert hatte (vgl. Messerschmidt 2021: 105). In dieser normativen Atmosphäre erscheinen rassistisch geprägte Selektionsmechanismen der Gesellschaft nicht als Ergebnis von Rassismus, sondern als notwendiger Mechanismus in einer Gesellschaft, die auf Bildung, Aufklärung und Ordnung ausgerichtet ist. Über diese Begründungen lässt sich auch die Trauer, Empörung und der Schmerz über den Verlust von Freundschaften und Beziehungen rationalisieren und vermeiden<sup>51</sup>. Das heißt, dass Rassismus Scham in rassistischer Dichotomie unter verschiedenen Bedingungen beeinflussen kann. Während People of Color in rassistischer Normalität lernen (müssen), sich anzupassen, anzustrengen, aufmerksam für die Tonalitäten des Gegenübers zu sein, sich zurückzuziehen, zu regulieren und (emotional) abzuschotten, lernen weiße Menschen in der Tendenz, dass sie ein Anrecht auf Individualität, Zugehörigkeit und Anerkennung haben und sind in Momenten, in denen diese infrage gestellt werden – zum Beispiel im Moment der Benennung als weiß – irritiert, überfordert und empört. Während Zugehörigkeit, Anerkennung, Repräsentation, Empathie, Macht und ein positives Selbstbild für deutsch-weiß-christliche Positionen im Einklang mit hegemonialen Machtverhältnissen gewährt werden, sind diese für marginalisierte Positionen keine Selbstverständlichkeit, sondern müssen in hegemonialen Verhältnissen organisiert (zum Beispiel als Communities, religiöse Gemeinden und in Stadtteilen) und erkämpft werden (zum Beispiel durch politische Organisation, Berühmtheit und Leistung). In einer rassismuskritischen politischen Bildung erscheint der pädagogische Umgang mit Scham daher in zwei Strategien: als Empowerment und als Dekonstruktion. Diese sollen im Folgenden vertieft werden.

---

50 Aus einer Perspektive ‚toxischen Weißseins‘ argumentieren einige Autor:innen, dass Weißsein nicht nur mit einer systematischen Produktion von Bevorteilung und Leichtigkeit einhergeht, sondern um den Preis der emotionalen Dissoziation von sich selbst und Anderen einhergeht (vgl. Haines 2019, Menakem 2020). In dieser Perspektive erscheint Rassismus als eine Ideologie, die sowohl Person of Color, als auch weiße Menschen betrifft. Auch in dieser Analyse erscheint die Betroffenheit von weißen Personen als anders und weniger lebensgefährdend wie die von Personen of Color – und doch ermöglicht dieser Blickwinkel einen Einblick nicht nur in strukturelle Privilegien, sondern auch in individuelle Manifestation.

51 Einige Autor:innen argumentieren aus politisch-somatischer Ebene, dass diese Schamfreiheit nicht nur aus der Abwesenheit von Beschämung, sondern auch aus der Abwesenheit zum eigenen emotionalen Erleben entsteht. In diesem Sinne ist eine privilegierte Position nicht automatisch ein Zustand der Leichtigkeit, sondern hat den Preis einer strukturellen Dissoziation vom emotionalen Erleben des Selbst und Anderer (vgl.

### 3.1.1 Empowerment-Orientierung

Pädagogische Empowerment-Konzepte verweisen auf ein Seminarsetting, in welchem sich Individuen, die von einer gemeinsamen Diskriminierungsform betroffen sind (zumeist Rassismus) zusammenkommen und sich kritisch und fürsorglich mit der eigenen gesellschaftlichen Situation auseinandersetzen (vgl. Mohseni 2021: 264f). Empowerment Seminare werden in aller Regel von Personen geleitet, die von derselben Diskriminierung betroffen sind (vgl. ebd.).

Mit Blick auf die machtvollen Bedingungen der Entwicklung von Scham (und vermutlich auch anderer Emotionen) lässt sich annehmen, dass die Auswirkungen von gesellschaftlichen Positionierungen sich affektiv einschreiben. Rassismus führt unter dieser Annahme dazu, dass People of Color systematische Ungleichbehandlung erfahren. Die systemische Unterlegenheit, strukturelle Erniedrigung, ökonomische Ausbeutung und Entrechtlichung, infolge derer People of Color ihre Existenz als nicht oder stereotyp repräsentiert, hinterfragt oder entfremdet erfahren (vgl. ebd.: 265), zwingt zu einem „Leben unter Bedingungen rassistischer Normalität [und] zu einer spezifischen Auseinandersetzung mit der sozialen Wirklichkeit“ (ebd. 266). Eine der Auseinandersetzungen, die diese Bedingungen erfordern, ist eine Navigation der eigenen Schamgefühle in einem System, das strukturell beschämend wirkt. Die Reaktionen auf gewaltvolle Rassismuserfahrungen könnten sich zum Teil auch als Abwehrstrategien von Scham und Beschämung einordnen lassen. Eine Verletzung der Würde führt daher nicht automatisch zu Trauer, Empörung oder Wut, sondern wird wahlweise ignoriert, sich distanziert oder humorvoll abgewehrt (vgl. ebd: 265).

In Bezug auf Scham könnten Empowerment-Seminare vor diesem Hintergrund auch als Räume begriffen werden, in denen Anpassungsscham, Gruppen-Scham, Fremd-Scham und traumatische Scham thematisiert, reflektiert und kritisch bearbeitet werden (können). In Empowerment-Seminaren öffnet sich ein geschützter Raum (safer space), in welchem gemachte Erfahrungen, die gesellschaftliche Situierung und das emotionale und rationale Geworden-Sein unter den gesellschaftlichen Bedingungen ernst genommen und ‚an-erkannt‘ werden (vgl. ebd.: 267). Dabei finden sich im Empowerment Begriff zwei Tendenzen, die sich als Befähigung und Bemächtigung übersetzen lassen und aus denen verschiedene Strategien abgeleitet werden (vgl. ebd.: 266). Als Befähigung setzt Empowerment an der individuellen Kapazität und Fähigkeit an, „den Alltag aus eigener Kraft zu bewältigen“ (ebd.). Die Strategie der Bemächtigung bezieht sich demgegenüber auf einen produktiven Machtbegriff und verweist auf einen „konflikthaften Umverteilungsprozess von politischer Macht, in dessen Verlauf die Menschen aus der gesellschaftspolitischen Machtunterlegenheit heraustreten und sich ein Mehr an Macht, Verfügungskraft und Entscheidungsvermögen erkämpfen“ (ebd.). Empowerment Seminare, in der Tradition einer Bemächtigung, haben

neben der kritischen Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Bedingungen auch Widerstand, Community-Building und konflikthafte Umverteilung von gesellschaftlichen Ressourcen zum Ziel (vgl. ebd. 268ff).

### 3.1.2 Orientierung des kritischen Weißseins

Mit dem Ziel, weiße Menschen für ihre Verwobenheit in rassistischen Machtverhältnissen zu sensibilisieren und auf Grundlage dieser Sensibilisierung Verbündung und Solidarität zu ermöglichen, findet in einer rassismuskritischen Bildung mit weißen Personen vor allem eine dekonstruktive Kritik der spezifischen Situierung, das heißt des eigenen Weiß-seins statt. In der Tradition der wissenschaftlichen Disziplin der Critical Whiteness Studies, die sich aus der Forderung Toni Morrisons, den Blick nicht nur auf die Unterdrückten, sondern auch auf die Unterdrücker zu richten, entwickelt haben, wird in rassismuskritischer Bildungsarbeit weiß-Sein aus der normalisierten Unsichtbarkeit hervorgeholt und als zentrale Analysekatégorie eingeführt (vgl. Tißberger 2020). Dies irritiert Normen und Machtverhältnisse – und damit auch weiße Teilnehmende – insofern, als dass die weiße Norm in den gesellschaftlichen Verhältnissen selbst unsichtbar ist. Die Abwehr, Verunsicherung und Irritation, die infolge dieser Auseinandersetzung auftritt, wird von rassismuskritischen Trainer:innen unter dem Begriff ‚weiße Zerbrechlichkeit‘ (Ogette 2020: 27ff), bzw. ‚white fragility‘ (diAngelo 2018) reflektiert. Weiße Zerbrechlichkeit, und die mit ihr verbundene Schuld und Scham (vgl. Ogette 2020: 27ff, 54), wird als Strategie des Erhalts weißer Privilegien charakterisiert. Hierzu schreibt Tupoka Ogette:

„‘White fragility‘ zielt darauf ab, die Person zu bestrafen, die Rassismus benannt hat, und vor allem, diese Person einzuschüchtern und zum Schweigen zu bringen. Ihr Ziel ist darüber hinaus, weiße Solidarität in Happyland aufrecht zu erhalten – die unausgesprochene Abmachung, dass weiße Privilegien geschützt werden müssen und man sich nicht gegenseitig in die Verantwortung nimmt, was Rassismus betrifft“ (Ogette 2020: 27).<sup>52</sup>

Der Begriff kollektiviert, labelt und politisiert die Reaktion weißer Personen, und zielt darauf ab, sie als machterhaltende Reaktion zu enttarnen. Weiße Fragilität ist für all diejenigen, die auf eine Veränderung der rassistischen Machtverhältnisse hinarbeiten, insbesondere für People of Color und Schwarze, nicht zuletzt deswegen frustrierend, auslaugend bis hin zu schmerzhaft, da sie die Thematisierung und Veränderung der rassistischen Machtverhältnisse verhindert und versperrt (vgl. Ogette 2020: 54). Weiße Fragilität ist in

---

52 Zur Begründung des Begriffs “Happyland” siehe Ogette 2020: 21ff.

dieser Perspektive, so Tupoka Ogette, die „Grenzpolizei“ (Ogette 2020: 27) weißer hegemonialer Vorherrschaft und trägt zu einem Aufrechterhalten der Verhältnisse bei.

In dekonstruktivistischer Analyse erscheint diese *weiße* Fragilität als Ergebnis eines postnationalsozialistischen Narrativs, das Rassismus in der Tendenz einerseits auf die Shoa reduziert und so als vergangenes Problem erscheinen lässt und andererseits immer nur bei den Anderen, das heißt ‚am rechten Rand‘ verortet (vgl. Messerschmidt 2021: 105). Dies führt infolge dessen dazu, dass Rassismus als Einstellung konzeptionalisiert wird, die vom Nationalsozialismus propagiert wurde und heute ein Problem von (wahlweise) AfD Wähler:innen, rechten Netzwerken und anderen Feinden der liberalen und toleranten Demokratie ist. Dieses Narrativ ist insofern für eine Auseinandersetzung mit alltäglichen und aktuellen Rassismusphänomenen hinderlich, da es einerseits die koloniale Spezifität von Rassismus nicht (an)erkennt und die Kolonialgeschichte unsichtbar macht, bzw. vernachlässigt (vgl. Messerschmidt 2021: 105) und andererseits eine Moral stützt, in der rassistisch zu sein gleichbedeutend mit ‚ein schlechter Mensch‘ zu sein ist. Niemand möchte ein schlechter Mensch sein. Ergo, möchte auch niemand annehmen, dass die Verhaltensweisen, die über den Rückbezug auf gesellschaftliche Machtverhältnisse wirksam werden, rassistisch sein könnten. Da es ein grundlegendes Umdenken in Bezug auf tradierte Weltbilder erfordert, sich mit der eigenen Verwobenheit in rassistische Verhältnisse zu beschäftigen, kann der Widerspruch aus eigener Sozialisation in rassistische Verhältnisse und der gesellschaftlichen und moralischen Norm ‚Rassismus ist rechts‘, eine kognitive Dissonanz und Scham entstehen lassen (vgl. Ogette 2020: 34ff). Insofern ist es in der Arbeit mit Weißen aus rassismuskritischer Perspektive einerseits notwendig, die historische Spezifität des Rassismus als Ideologie, die älter ist als der Nationalsozialismus, herauszuarbeiten, und auf Kolonialismus, Rassismus und die Konstruktion von Dichotomien anhand von Hautfarbe und Herkunft abzielen – auch und gerade – weil dies schmerzhaft ist (vgl. Ogette 2020). Andererseits erscheint es hilfreich, Scham als natürliche Reaktion auf eine grundlegende Irritation tradierter Welt- und Selbstbilder zu begreifen und diese im pädagogischen Prozess kommen zu sehen und halten zu können. Das Ziel dieser Auseinandersetzung ist eine Sensibilisierung für strukturellen Rassismus und die eigene Positionierung, Verantwortungsübernahme, Anerkennung und letztlich auch Powersharing, das heißt ein aktives Arbeiten an einer Umverteilung gesellschaftlicher Ressourcen (vgl. Ogette 2020, Tißberger 2020).

### **3.1.3 Herausforderungen einer rassismuskritischen Perspektive**

In der Fokussierung auf Rassismus und Kolonialität liegt jedoch auch eine Gefahr, die insbesondere aus Antisemitismuskritischer Perspektive formuliert wird. In einer vor allem auf Rassismus gerichteten Bildungsarbeit wird ein zeitgeschichtlicher Horizont entwickelt, der postkoloniale und postnationalsozialistische materielle, kulturelle, politische und emotionale Kontinuitäten in Bezug auf Rassismus und Kolonialität verdichtet. Unter den Bedingungen des gesellschaftlichen Narratives, dass Rassismus und Nationalsozialismus prinzipiell überwunden seien und nur noch von gesellschaftlichen Randgruppen vertreten werden, wird jedoch nicht nur eine Artikulation von (Kolonial-)Rassismus verunmöglicht, sondern auch die ideologische Spezifität des modernen Antisemitismus vernachlässigt (vgl. Messerschmidt 2021: 105). Die Herausforderung der Konzeptionierung und Thematisierung weißer Fragilität in einem deutschsprachigen Kontext liegt daher zum Teil auch darin, dass sie zwar hinreichend beobachtet werden kann (vgl. Ogette 2020, Hasters 2020), eine Erklärung und Bearbeitung jedoch manchmal einseitig über die Analyse postkolonialer rassistischer Machtverhältnisse und Dichotomien stattfindet (vgl. Perinelli 2019: 84). Dies ist auf politisch-strategischer Ebene nachvollziehbar, da das Thematisieren von Rassismus eine Fokussierung erfordert, die auf Widerspruch stößt, die mithilfe der Benennung, Systematisierung und Politisierung des Widerspruchs als ‚weiße Fragilität‘ individuell ausgehalten und als gesellschaftlich verankertes Muster enttarnt werden kann. Gleichzeitig werden im Konzept der ‚weißen Fragilität‘ postmigrantische Erfahrungen der (nachfolgenden) Generationen von Gastarbeiter:innen und Migrant:innen im Zuge europäischer Integration zum Teil unterreflektiert (vgl. ebd.). Hier kann es geschehen, dass eine Überfokussierung auf die Strukturkategorie ‚race‘ stattfindet, und Personen, die auf Grund ihrer Sprache, Herkunft, Nationalität oder Religion – aber nicht aufgrund ihrer Hautfarbe – gesellschaftliche Diskriminierung erfahren (haben), und auch zum Beispiel Anti-Schwarzen Rassismus reproduzieren, in ein politisches Dilemma gebracht werden. (vgl. ebd.). Diese Problematik berührt die Herausforderung, die Begriffe weiß und People of Color in der Theorie als soziale Konstrukte zu reflektieren, die auf machtvollen Bedingungen und nicht auf natürliche Eigenschaften verweisen und gleichzeitig sowohl die Komplexität von Identität hervorbringt, nicht zu unterschätzen. Menschen gehen in den seltensten Fällen vollständig in Strukturkategorien auf (vgl. Debus 2018: 3). Deswegen kann eine Verdichtung auf die Strukturkategorie ‚race‘ auch dazu führen, dass subjektive Erklärungsmuster in den Hintergrund geraten (vgl. ebd.). Eine weitere Herausforderung liegt darin, dass die Dichotomie aus Überlegenen und Unterlegenen, die aus rassistischer Ideologie hervorgebracht und legitimiert wird, in Bezug auf Rassismus gehaltvoll ist, jedoch sowohl die Besonderheit von Antisemitismus, als auch der Reflexion im Hinblick auf zeitgeschichtliche Spezifitäten der Bundesrepublik Deutschland zum Teil nicht gerecht wird (vgl. Mendel/Uhlig

2018: 262f). Im deutschsprachigen Kontext wird die Kontinuität, die Schuld und Scham, bzw. weiße Fragilität hervorbringt, postnationalsozialistisch kontextualisiert, aber ausschließlich postkolonial erklärt (vgl. Ogette 2020: 54). Damit wird das theoretische, pädagogische und politische Erkennen, Verstehen, Bearbeiten und Verändern des emotionalen Reaktionsmusters von Schuld und Scham im Bildungsprozess auf postkoloniale rassistische Machtverhältnisse gefördert. Diese Verengung auf postkoloniale Machtverhältnisse, läuft jedoch Gefahr, die Spezifität der NS-Ideologie, sowie dessen gesellschaftliche Nachwirkungen zu verpassen. Hierzu schreibt Astrid Messerschmidt:

„Zwar wird vor dem zeitgeschichtlichen Hintergrund der rassistischen Politik der Volksgemeinschaft im Nationalsozialismus der Antisemitismus oft als eine Form des Rassismus aufgefasst. Doch das verfehlt die Besonderheit der NS-Ideologie, die zwar den Rassismus ihrer Zeit nutzte und eine ‚jüdische Rasse‘ erfand, diese jedoch mit Elementen ausstattete, die sich vom kolonial geprägten Bild des Anderen und Fremden unterschieden. Zugeschrieben wurde den zu Feinden erklärten Juden die Macht der Zersetzung einer gemeinschaftlichen Ordnung. Gegenüber den ideologischen Mustern des Rassismus, die auf der Entwertung des Anderen beruhen, kommt es beim Antisemitismus zu einer ‚Umkehrung des Machtparadigmas‘ (Eckmann 2006: 221)“ (Messerschmidt 2021: 107).

Für eine Auseinandersetzung mit Fragilität, bzw. Scham ist daher nicht nur eine Auseinandersetzung mit Rassismus und postkolonialen Kontinuitäten notwendig, sondern auch eine Reflexion von postnationalsozialistischen Kontinuitäten und „Gefühlserbschaften“ (Chernivsky 2016) infolge antisemitischer Ideologie. Dieser Aspekt soll im nachfolgenden Kapitel fokussiert werden.

### **3.2 Postnationalsozialistische Kontinuitäten – Antisemitismus – Scham**

Rassismuskritische Perspektiven begreifen Antisemitismus häufig als eine Spielart rassistischer Ideologie. Dies wird in einer Forschung, die auf Antisemitismus fokussiert ist, (zum Teil erbittert) kritisiert (vgl. Mendel/Uhlig 2018). Hintergrund dieser Kritik ist, dass die Dichotomisierung, die ein zentrales Merkmal rassistischer Ideologie ist, an der Funktionsweise von Antisemitismus vorbei zielt (vgl. ebd.: 263). Das zentrale Argument ist: Eine Bildungsarbeit, die Antisemitismus unter Rassismus fasst, nivelliert die zentralen Unterschiede der beiden Ideologien – sowohl in Bezug auf ihre Entstehungsgeschichte, als auch auf ihre Kontinuitäten und ihren modernen Gehalt hin (vgl. ebd.). Dazu schreiben Meron Mendel und David Uhlig in einer Reflexion von postkolonialer und antisemitismuskritischer Perspektiven:

„Dem kolonialen Denken wohnt eine Dichotomisierung inne, in welcher die Eigengruppe aus der Abwertung einer homogenisierten Fremdgruppe geformt wird. Antisemitismus gesellschaftstheoretisch verstanden lässt sich aber nur teilweise mit der Konstruktion einer entwerteten Gruppe begreifen, vielmehr richtet sich der Antisemitismus historisch wie aktuell in seiner Wut gegen die Bedrohung der Dichotomisierung, gegen die Ambivalenz, welche die manichäische Spaltung der Welt verunsichert“ (Mendel/Uhlig 2018: 260f).

Während also Rassismus auf die systematische Produktion, Abwertung und Ausbeutung des ‚Anderen‘ abzielt, nimmt einer antisemitismuskritischen Perspektive zufolge die „phantasmatische Figur des Juden [...] im antisemitischen Denken weder den Ort des Wir noch des Anderen ein, sondern gilt als ominöser, ungreifbarer Feind jeder Ordnung“ (Messerschmidt 2021: 107). Antisemitismus kann daher nicht unter Rassismus subsumiert werden, da Antisemitismus keine Dichotomie produziert, die auf eine Unterwerfung und Ausbeutung abzielt, sondern Komplexität und Ambivalenz abwehrt, deren Störung letztlich eliminiert werden muss (vgl. ebd. 263). In der phantasmatischen Figur des Juden<sup>53</sup> wird diesem eine Macht zugeschrieben, die als „gängiges Erklärungsmuster für gesellschaftliche Probleme“ (ebd.) dient und ein Weltbild anbietet, „das einfach in Gut und Böse einteilt sowie jegliche Komplexität ausschließt“ (ebd.). Aus diesen ideologischen Erzählungen legitimieren Antisemitismus und Rassismus unterschiedliche Machtmechanismen:

„Während Antisemitismus dazu genutzt wurde, einen inneren Feind zu konstruieren, der moralisch verwerflich erscheint, diente Rassismus dazu, einen äußeren Feind zu imaginieren, der zivilisatorisch allem Europäischen unterlegen sein sollte“ (Messerschmidt 2021: 107).

Rassismus führt also zu einer systematischen Produktion der Ohnmacht des Anderen, während Antisemitismus auf „die Erfahrung der eigenen Ohnmacht, des Gefühls, den undurchschaute[n] Zwängen der Moderne schutzlos ausgeliefert zu sein [reagiert]“ (Mendel/Uhlig 2018: 263). Aus einer solche Unterscheidung wird deutlich, dass eine rassismuskritische Unterscheidung zwischen Überlegenen (Privilegierten) und Unterlegenen (Betroffenen) für antisemitische Ideologie und Diskriminierung nicht greift. Während im Kolonialismus und in der Aufklärung Rassismus die systematische Unterwerfung und Ausbeutung von Ländern außerhalb Europas legitimierte, „lässt sich das Grundmuster antisemitischer Ideologie als Abwehr jeder Ambivalenz (vgl. Bauman 1995), ein Ausdruck der

---

53 Hier nicht gegendert, um den Konstruktcharakter der Figur zu unterstreichen und nicht die Personengruppe der Jüd:innen zu benennen. Wird das Wort gegendert, besteht die Gefahr des „Unsichtbarwerdens des besonders mit Verfolgung verbundenen und auch heute oft als Schimpfwort gebrauchten Worts ‘Jude’ in der gegenderten Formulierung ‘Jüd\*innen’“ (Debus 2020: 4).

Unübersichtlichkeit und Uneindeutigkeit, die in den Juden repräsentiert erscheinen“ (Messerschmidt 2021: 107), fassen.

### 3.2.1 „Konkret fühlen – abstrakt denken“ (Salzborn 2010)

Um Antisemitismus zu begreifen und zu bearbeiten ist daher nicht danach zu suchen, welche Dichotomien durch diesen produziert wurden, sondern wo – auch emotionale – Ambivalenz und Komplexität systematisch vermieden wird. Dies hat für die Analyse von Scham zur Folge, dass ein Umgang mit ihr nicht anhand rassistisch konstruierter Differenzlinien reflektiert wird, sondern vor dem Hintergrund des Öffnens für Komplexität und Ambivalenz verhandelt wird. Scham, Schuld, Schamabwehr und Schuldabwehr sind in diesem Verständnis nicht nur individuell-subjektive, sondern vor allem auch gesellschaftlich-kontextuale Gefühle und Emotionen, die in der Antisemitismusforschung in ein transgenerationales Verhältnis eingeordnet werden (vgl. Chernivsky 2018). Marina Chernivsky, Leiterin des Projekts ‚Perspektivwechsel‘ der ZWST spricht in diesem Zusammenhang von „Gefühlserbschaften“ (2016), das heißt der Weitergabe von emotional-affektiven Reaktionsmustern. Erfolgt eine transgenerationale Einordnung nicht, kann dies auch dazu führen, dass Abwehrreaktionen fortgesetzt und unreflektiert bleiben. Hierzu schreibt Chernivsky:

„Der Auftrag an die nachkommenden Generationen, Nationalsozialismus und Antisemitismus zu überwinden, kann völlig sinnwidrig dazu führen, einen radikalen Bruch mit all den Themen anzustreben, die belastet sind, als Abwehr der eigenen Gefühlsambivalenz, bezogen auf den Nationalsozialismus und die vermuteten oder verleugneten Mittäterschaften in den eigenen Familien. Im Gegensatz zu Berichten und Erzählungen der Großeltern und Eltern über das eigene Leid, erfuhren die Nachfragen der verstrickten Elterngeneration nicht viel über deren aktive oder passive Beteiligung an den Verbrechen oder die Duldung derselben (Moré 2013). ‚Somit war das *Ver-Schweigen der Eltern* über ihr eigenes Mitwissen und Mittun oder Unterlassen ein *beredtes Schweigen*, in welchem sie nicht stumm blieben, sondern Rechtfertigungen, Entschuldigungen und Lügen erfanden.‘ (ebd.). Der Krieg ohne die Verfolgung und Vernichtung wurde zur Chiffre der NS-Vergangenheit und das eigene Leid zur kollektiven ‚Deckerinnerung‘ ganzer Generationen“ (Chernivsky 2018: 272, Hervorhebung i.O.).

Dieses transgenerationale Verhältnis erzeugt eine biografische Identität, die über eine Dichotomie von Privilegierten und Betroffenen hinausgeht. Sie verweist - in psychoanalytischer Tradition - darauf, dass ein Individuum heute in Bezug auf Rassismus, Antisemitismus und andere Machtverhältnisse eine Pluralität von Identitäten, Ich-Idealen und

Gefühlen in sich trägt, die nicht nur in den eigenen Erfahrungen zu begründen sind. Eine transgenerationale Perspektive plädiert dafür, die Ursache für das eigene Verhalten nicht nur in den gesellschaftlichen Strukturprinzipien zu suchen, sondern auch danach zu fragen, wie Schuld- und Schamgefühle von vorherigen Generationen abgewehrt, vermieden, verdrängt und übertragen und letztlich weitergegeben wurden, um zu erkennen, was sich aus diesen Strategien im eigenen Verhalten heute weiter manifestiert (vgl. Chernivsky 2018: 272f). In Bezug auf eine kritische politische Bildung, die den Anspruch hat, sich mit den gesellschaftlichen Bedingungen von (politischer) Existenz, das heißt den materiellen, kulturellen und geschichtlichen Machtverhältnissen auseinanderzusetzen und diese möglicherweise zu überwinden, entsteht hier ein „Kaleidoskop“ (Debus 2018: 3) an persönlichen, kollektiven und politischen Identitätsdimensionen, die jeweils mit Idealen, Wünschen und ‚Gefühlserbschaften‘ verbunden sind. In diesem Sinne haben auch Scham und Schuldgefühle vielfältige Bezugspunkte in der Biografie als „innerer und äußerer Realität“ (Chernivsky 2018: 272). Insofern lautet aus dieser Perspektive eine Antwort auf die Frage nach einem Umgang mit Scham, dass es ein Lernen über die eigenen Verstrickungen und ein Üben des Umgangs mit den eigenen Emotionen vor dem Hintergrund der eigenen, familiären und gesellschaftlichen Biographie braucht. Aufgrund der Vielschichtigkeit von Identität und Geschichte stellt sich diese Frage jedoch nicht (nur) in einer dichotomen Unterscheidung von Deprivilegierten und Privilegierten, sondern vor allem anhand der Frage, wie (Schuld- und Scham-)Gefühle von Täter:innen, Mittäter:innen, Mitläufer:innen, Nichtwissenden, Verfolgten, Vertriebenen, Migrierten, Geflüchteten, Überlebenden und Angehörigen von Ermordeten an nachfolgende Generationen weitergegeben wurden. Eine solche Frage ließe sich aus somatischer Perspektive um die Frage nach körperlichen Einschreibungen erweitern. Postnationalsozialistisch kann eine postkoloniale Forderung nach Zurücknahme, Schweigen, Raum geben und Selbstreflexion auch in Scham- und Schuldabwehr kippen, wenn hier die Möglichkeit eröffnet wird, sich in einer neuen, scheinbar eindeutigen, Dichotomie unterzuordnen (vgl. Mendel/Uhlig 2018: 263). Nach dem Prinzip ‚wenn ich mich zurücknehme, kann ich nicht schuldig sein‘, erscheint die Verhaltensstrategie des Schweigens so als eine Form der Befriedigung und einer Schuldabwehr, die in weißdeutsch-christlichen Familien eine lange Tradition hat. In dieser Tradition sucht eine antisemitismuskritische Bildung nach den Spuren der eigenen Emotionen und fordert ein Aushalten der entstehenden Ambivalenz und Komplexität.

### **3.2.2 Herausforderung einer postnationalsozialistischen Perspektive**

Gleichzeitig kann eine antisemitismuskritische Perspektive auch von rassismuskritischer Seite herausgefordert und irritiert werden, insbesondere wenn es darum geht, die eigenen Tendenzen des Zuhörens, der Empathie, der Nachsicht und impliziten Anforderungen rassismuskritisch zu hinterfragen, bieten rassismuskritische Ansätze interessante Ansatzpunkte und Reflexionsfolien. Wem wird zugehört – wem nicht? Wessen Perspektiven und Handlungsfähigkeit steht systematisch im Zentrum, wer wird systematisch marginalisiert? Wessen Gefühle zählen im Zweifel mehr? Dies sind Reflexionsfragen rassismuskritischer Art, die eine biografieorientierte antisemitismuskritische Bildungsarbeit wesentlich ergänzen können. Darüber hinaus ermöglicht eine rassismuskritische Perspektive postnationalsozialistische Kontinuitäten nicht nur auf eine weiß-deutsch-christliche Hegemonie hin zu befragen, sondern auch postmigrantische Realitäten, Bezüge und Gefühlserbschaften in den Blick zu nehmen und anzuerkennen (vgl. Haug 2018: 157ff). So lassen sich einerseits Verwicklungen von Nationalsozialismus und Kolonialismus deutlich machen und andererseits die Unterschiedlichkeit der historisch-biografischen Bezüge zum Holocaust offenlegen und reflektieren.

In der Tradition postkolonialer epistemologischer Kritik ginge es in kritischer politischer Bildung hier auch darum, „die Perspektive derer transparent zu machen, die für die Gestaltung von Gelände, Ausstellungen und pädagogischen Angeboten verantwortlich sind, um Geschichte als erzählte Geschichte und nicht als unmittelbare Vergangenheit sichtbar zu machen“ (ebd.: 161). Diese Strategie lässt sich nicht nur auf Erinnerungsorte, sondern auch auf pädagogische Formate übertragen, die mit biografischen oder wissens-zentrierten Ansätzen arbeiten. In der Konsequenz führt diese Strategie dazu, Pädagogik als positionierte Pädagogik sichtbar zu machen. Idealerweise ließe sich über diese Strategie eine Verbindung von postmigrantischen Bezügen, zum Beispiel zur NS-Geschichte öffnen, um auch „gerade in der Auseinandersetzung mit den Massenverbrechen Zugänge zum kollektiven Gedächtnis jenseits nationaler Identitäten zu öffnen“ (Kößler 2010: 51, zitiert nach Haug 2018: 161). Insgesamt erscheint es aus rassismuskritischer Perspektive notwendig, das postnationalsozialistische Erinnerungsparadigma zu öffnen und einer postmigrantischen Kritik und Analyse zu unterziehen.

### **3.3 Postkoloniale und postnationalsozialistische Verschränkungen**

Das diskursiv konstruierte postnationalsozialistische Narrativ, in welchem durch die Entnazifizierung (BRD), den staatlich proklamierten Antifaschismus (DDR) und die Demokratisierung der Bundesrepublik die Annahme gesetzt wurde, dass rassistische und antisemitische Weltbilder gesamtgesellschaftlich überwunden seien, führt dazu, dass

Rassismus als Einstellungen am ‚rechten Rand‘ und Antisemitismus in migrantischen Communities verortet werden. Mit einem selbstreflexiv kritischen Blick lässt sich in der Abwehr rassistischer Vorwürfe annehmen, dass Scham- und Schuldabwehr eine Rolle spielen. „Denn in einer Gesellschaft, die nicht zuletzt in der Aufarbeitung ihrer rassistischen Vergangenheit zur Demokratie gefunden und diese gefestigt hat, kann und darf es Rassismus eigentlich nicht geben“ (Geulen 2015, Online). Eine (selbst-)kritische Reflexion gesamtgesellschaftlich wirksamer Kontinuitäten erscheint weitgehend tabuisiert und wird von Sprachunfähigkeit, Abwehr und Unsicherheit, im Sinne eines ‚was darf man denn noch sagen?‘, ‚wie kann man es denn richtig machen?‘ und ‚so habe ich das aber nicht gemeint‘ begleitet. Diese Abwehr lässt sich darin erklären, dass in Deutschland Rassismus als theoretische Weltsicht verstanden wird, aus der heraus Handlungen erst als rassistisch markiert werden (vgl. ebd.). Der Umkehrschluss hierzu lautet: wenn der Tat keine rassistische oder antisemitische Einstellung zugrunde liege, kann auch kein Rassismus oder Antisemitismus vorliegen (vgl. ebd.). So unterschiedlich die Ideologien des Rassismus und Antisemitismus auch sind, beide werden durch dieses Narrativ verschleiert. Dementsprechend löst eine Kritik an rassistischen und antisemitischen Verwicklungen, Praktiken und Kontinuitäten eine Irritation aus, die das Individuum herausfordert, tradierte Denk- und Verhaltensweisen zu reflektieren und zu verlernen, umzulernen und neu zu lernen. Das bedeutet Arbeit und ist mitunter schmerzhaft, kann auf mittelfristige Sicht aber dazu führen, dass ehrliche Kommunikation und Beziehungsbildung unterstützt werden und sich rassistische und antisemitische Verhältnisse durch die Handlungen der Einzelnen allmählich ändern. Dies scheint zumindest die implizite Hoffnung und Zielvorstellung rassismuskritischer und antisemitismuskritischer politischer Bildung zu sein, die an Selbstreflexion ansetzt.

Dabei ist eine Verwebung von Antisemitismus und Rassismus mitunter herausfordernd, da die Ideologien zwar gemeinsame Bezüge aufweisen, in sich jedoch unterschiedlich funktionieren und einander irritieren. Eine antisemitismuskritische Perspektive auf postkoloniale Theorie zeigt auf, dass ein dichotomisiertes Weltbild dazu tendiert, „die gesellschaftlichen Verhältnisse zu simplifizieren, zu verdinglichen und zu personifizieren, sie verschwörungstheoretisch zu mißdeuten und damit eine moralisch binäre Weltsicht zu entwickeln“ (Hauray 1992: 152, zitiert nach Mendel/Uhlig 2018: 256). Postkoloniale Kritik, als Repräsentations- und Machtkritik, verweist umgekehrt darauf, dass „Differenzkonstruktionen durch Gegennarrative zu verunsichern“ (vgl. ebd.: 259) sind. Mit einem postkolonialen kritischen Blick kann sichtbar werden, wann, wie, und in welchem Maße, auch in antisemitismuskritischer Forschung, „lediglich der Blick der sogenannten Mehrheitsgesellschaft in die Untersuchung Eingang findet“ (ebd. 260). Hier betont

postkoloniale Kritik und das Verständnis für epistemologische Unterschiede, die sich aus unterschiedlichen Positionierungen in der Welt ergeben, dass von Diskriminierung Betroffene zum Teil einen privilegierten Verstehenszugang zu Diskriminierung haben, der, insbesondere in kritischer politischer Bildung, ernst genommen werden muss (vgl. ebd.).

Diese Gegenüberstellung kann auf Scham übertragen werden. So lässt sich annehmen, dass aus den unterschiedlichen Funktionsweisen rassistischer und antisemitischer Ideologien, sich auch verschiedene Herangehensweisen an den Umgang mit Scham ergeben. Während eine rassismuskritische Bildungsarbeit die Bearbeitung Scham vor allem in der Dichotomie von rassistisch konstruierten Machtverhältnissen konzeptionalisiert und das Überwinden von Scham (Empowermentorientierung) und das Zulassen von Scham (Orientierung kritisches Weißsein) als notwendige Schritte im rassismuskritischen Lernprozess begreift, fordert die Antisemitismusforschung das Annehmen und Aushalten von Komplexität und Ambivalenz. Eine Verschränkung der Perspektiven bieten biografie- und transaktionsorientierte Ansätze an, mithilfe derer die Verwobenheit, Verkettung und Vielschichtigkeit der eigenen familiären Biografie als „doppelte Abbildung innerer und äußerer Realität“ (Chernivsky 2018: 269) erkannt werden kann. Ein pädagogischer Umgang mit Scham steht vor dem Hintergrund dieser Komplexität vor der Herausforderung, sowohl den gesellschaftstheoretischen Bezügen als auch den verschiedenen, mitunter ambivalenten und komplexen Emotionen im Seminarraum gerecht zu werden. Hierzu schreibt Verena Haug in einer Reflexion antisemitismuskritischer und postmigrantischer Bildungsarbeit in Gedenkstätten:

Es „braucht die Fähigkeit, Interaktionen sinnverstehend zu deuten, um antisemitische Äußerungen als inakzeptabel zu markieren und gleichzeitig die betreffenden Jugendlichen nicht pädagogisch auszuschließen (vgl. Radvan 2010; Schäuble 2012b). Diese Doppelbewegung stellt eine zentrale Herausforderung für eine antisemitismuskritische Bildungsarbeit dar“ (Haug 2018: 156f).

Diese Aussage ließe sich so auf rassismuskritische Bildungsarbeit übertragen. Das Ziel einer solchen Bildungsarbeit besteht darin, nicht nur am Wissen der Beteiligten anzusetzen, sondern auch ihren Gefühlswelten Raum zu geben, um so mithilfe einer subjektorientierten Perspektive Opferkonkurrenz abzubauen und Gefühle der Solidarität und Empathie zu stärken (vgl. Mendel/Uhlig 2018, Haug 2018: 157). Emotionstheoretisch ermöglicht eine Verschränkung rassismuskritischer und antisemitismuskritischer Perspektiven, die Vielfalt emotionaler und biografischer Erfahrungen „abstrakt zu denken und konkret zu fühlen“ (Salzborn 2010). So können sowohl transgenerationale, als auch postmigrantische Bezüge

zu den Themen ernst genommen werden, und in ihren Funktionalitäten untersucht werden (vgl. Haug 2018: 157). Hierzu noch einmal Verena Haug:

„Pädagoginnen und Pädagogen müssen demnach nicht nur die Funktionen des Antisemitismus, sondern auch die kommunikative Funktion des Einsatzes antisemitischer Äußerungen reflektieren und sich ihre eigene Position und Perspektive bewusst und den anderen gegenüber transparent machen [...]. Damit ist gemeint, dass die ‚diskursive Verstrickung in antisemitische Muster‘ (ebd.: 193) selbstverständlich kein Problem von Jugendlichen ist. Wenn Antisemitismus als vorhandener Bildhaushalt, als abrufbare Welterklärung und ‚identitätsstiftende Weltdeutung‘ (Holz 2004: 10) ernst genommen wird. Diese Einsicht ist sicher nicht einfach, birgt für pädagogische Kommunikationsprozess aber eine grundlegende und wichtige Voraussetzung: Sie ermöglicht, ohne Beschuldigung und Unterstellungen auszukommen, und reproduziert an dieser Stelle keine hierarchische Beziehung und suggeriert eine moralisch bessere Position“ (Haug 2018: 157).

Der Anspruch, Rassismus und Antisemitismus als Strukturprinzipien zu begreifen, scheint hier auch mit der Anforderung einherzugehen, Äußerungen und Verhaltensweisen von Teilnehmenden (und Seminarleitungen) als Ausdruck einer Verstrickung in antisemitische und rassistische Ideologien zu begreifen. Auf diese Weise scheint sich die Möglichkeit zu öffnen, auch in der pädagogischen Praxis weniger hierarchisch und nicht moralisierend zu kommunizieren und zu arbeiten. Dieser Veränderung scheint die Möglichkeit inne zu liegen, weniger zu beschämen. Gleichzeitig steht eine solche Praxis vor der Herausforderung, dass damit antisemitische und rassistische Äußerungen zu einem gewissen Grad ernst genommen und damit auch legitimiert werden. Daher soll im nächsten Kapitel analysiert werden, welche Möglichkeiten, Herausforderungen und Ansatzpunkte sich in einer kritischen politischen Bildung finden lassen, die das Auftreten von Scham gleichermaßen im Blick behält, wie die gesellschaftlichen Strukturen, die diese bedingt. Beleuchtet wird dabei die Komplexität und Herausforderung, die sich sowohl aus den Mechanismen der Scham, als auch aus antisemitismuskritischen und rassismuskritischen Kontinuitäten im Schamerleben für eine kritische politische Bildungsarbeit ergeben.

## **4 Umgang mit Scham in kritischer politischer Bildung**

Scham scheint in kritischer politischer Bildung eine zentrale Rolle zu spielen. Wie einleitend angemerkt, ermöglicht eine politische Bildung im engeren Sinne die Möglichkeit der bewussten Reflexion und pädagogischen Analyse eines Umgangs mit Scham. Insofern, dass Scham und Macht eng mit einander verwoben sind – und sich zum Beispiel in postkolonialen und postnationalsozialistischen Kontinuitäten zeigen – erscheint hier die prinzipielle Möglichkeit, pädagogisch auf Scham hin zu intervenieren und mit ihr zu arbeiten.

Die Fragen, die hier im Vordergrund stehen werden, sind: Wie lässt sich vor dem Hintergrund der vielfältigen Verflechtungen zwischen Scham und Macht ein Umgang mit Scham in kritischer politischer Bildung entwickeln? Und: Welche lerntheoretischen und machtkritischen Aspekte können eine pädagogische Haltung zu Scham informieren und einen pädagogischen Umgang mit ihr unterstützen?

Zur Analyse dieser Forschungsfragen wird im Folgenden die Interpretationsfolie ‚subjektiver Funktionalitäten‘ eingeführt, auf die in dieser Arbeit an mehreren Stellen bereits verwiesen wurde (4.1). Mithilfe dieser Brille soll die theoretische Reflexion von Scham und Rassismus, sowie Antisemitismus mit praktischen Ansätzen verbunden werden. Anhand der Perspektive ‚subjektiver Funktionalitäten‘ wird diskutiert, inwiefern individuelle Verhaltensweisen immer auch in gesamtgesellschaftliche Verhältnisse eingebettet sind, und als prinzipiell funktional angesehen werden können (4.1.1). Davon ausgehend wird ein kritischer Blick auf die Verwebung schamauslösender neoliberaler Normen und rassismuskritischer und antisemitismuskritischer Bildung geworfen, um die Crux der Individualisierung und Personalisierung von Problem und Lösungen zu beleuchten (4.1.2). In einem weiteren Abschnitt werden lerntheoretische Perspektiven die Analyse ergänzen (4.2). Hier wird, einer kritischen Psychologie folgend, zwischen expansivem und defensivem Lernen unterschieden (4.2.1). Anschließend werden die Möglichkeiten eines Lernens durch, aus, mit und anhand von Scham aufgefächert (4.2.2). In einem dritten Schritt der Analyse werden pädagogische Implikationen thematisiert (4.3). Hier wird fokussiert, inwiefern pädagogisches Handeln einen Übergang von schamvoller Überwältigung zu solidarischer Kritik ermöglichen kann.

### **4.1 Subjektive Funktionalitäten, Anforderungen und Handlungsbedingungen**

Mit der Blickwendung auf die strukturelle Verwobenheit, die individuelles Verhalten in gesellschaftlichen Machtverhältnissen aufweist, hat in kritischer politischer Bildung nicht nur ein Perspektivwechsel von Einstellungen hin zu einer Analyse von Machtsystemen stattgefunden, sondern scheint sich auch eine pädagogische Haltung zu entwickeln, die nach einem nicht-moralisierendem Umgang mit individuellen Verhaltensweisen sucht. Diese findet

sich zum Beispiel in Beiträgen, die nach einer Gedenkstättenpädagogik in postmigrantischer Realität fragt (vgl. Haug 2018), im dialogischen Reflexionsansatz des Projekts ‚Perspektivwechsel‘ der ZWST (vgl. Chernivsky 2018), in Praxisreflexionen des Vereins ‚Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V.‘ (vgl. Debus 2014) und klingt in vielen anderen Beiträgen, die auf das Erlernen von Macht- und Diskriminierungskritik hinwirken, an (vgl. Ogette 2020, Messerschmidt 2010, Fechler 2005). Nach Katharina Debus eröffnet die Perspektive ‚subjektiver Funktionalität‘ die Möglichkeit, Verhalten sowohl als individuell sinnhaft, als auch als strukturell eingebettet zu interpretieren, zu verstehen und zu bearbeiten. In Bezug auf diskriminierende Verhaltensweisen schreibt sie:

„Diese Verhaltensweisen – und die ihnen zugrunde liegenden Einstellungen – sind also nicht (nur) Folge falscher erlernter ‚Vorurteile‘, schlechter Erziehung oder persönlicher Dispositionen der Subjekte, sondern sie ergeben aus der Sicht der Individuen immer einen Sinn. Die Individuen sind also, so meine These, nicht einfach verblendet, sondern haben (aus ihrer Sicht) gute Gründe, sich entsprechend zu verhalten“ (ebd.).

Einer marxistischen Analyse kritischer Psychologie folgend, wird mit dem Ansatz ‚subjektiver Funktionalität‘ der Blick nicht darauf gerichtet, inwiefern ein Verhalten richtig oder falsch ist, sondern inwiefern es sich innerhalb der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen entwickelt hat und mit welchem Sinn es verknüpft ist. So verankert sich der Perspektivwechsel, der Rassismus und Antisemitismus als strukturelle Machtverhältnisse betrachtet, auch in der pädagogischen Blickrichtung auf die Teilnehmenden (und das eigene Leiten). Das individuelle Verhalten, zum Beispiel das Verwenden antisemitischer Argumente, wird mithilfe der Perspektive ‚subjektiver Funktionalität‘ in den ökonomisch-materiellen und ideologisch-diskursiv-kulturellen Ebenen interpretiert (vgl. Debus 2014: 73). So erscheint ein „antisemitisches Argument zunächst nur als Versuch [...], sich die Welt zu erklären“ (Fechler 2005: 190f, zitiert nach Haug 2018: 157). Antisemitische Argumentationsmuster erfüllen in dieser Perspektive die Funktionalität Eindeutigkeit in einer komplexen und unübersichtlichen Moderne zu schaffen. Das Verhalten wird so vor allem vom subjektiven Sinn her interpretiert, um dann an diesem anzusetzen, und zum Beispiel „das darin enthaltene politische Interesse als Ressource“ zu erkennen „und als Anknüpfungspunkt für eine Auseinandersetzung mit den Jugendlichen [aufzugreifen]“ (ebd.). Der hier erscheinende Antisemitismus wird so als Bedingung enttarnt, innerhalb derer sich eine Politisierung vollzieht (vgl. ebd.). Diese Bedingungen, das heißt die materiellen, ideologischen und diskursiven Realitäten, stellen gleichermaßen Ressourcen bereit und begrenzen die Entwicklung von Einstellungen, Verhaltensweisen, Wünschen und Bedürfnissen“ (vgl. Debus 2014: 75). Rassismus und

Antisemitismus sind dementsprechend gleichermaßen Ressourcen für die Erklärung von Welt und die Legitimation eigener Verhaltensweisen, als auch reale Bedingungen, die die Herausbildung von Wünschen und Bedürfnissen, wie zum Beispiel Anerkennung und Zugehörigkeit, strukturieren. Hier wird die Schnittstelle zur Scham deutlich: So wie Rassismus als Begrenzung von Bedürfnissen und einer strukturellen Benachteiligung von People of Color und ihren Handlungsmöglichkeiten führt, kann dieser gleichermaßen als Ressource für Bedürfnisse gesehen werden, innerhalb derer weiße Personen ihr Anrecht auf Individualität und Würde verteidigen. Die Bedingungen treten den Individuen jedoch nicht nur als Ressourcen und Begrenzungen gegenüber, sondern auch als „mehr oder weniger explizite Anforderungen und damit auch teilweise als Überforderungen“ (ebd.: 75). Hier erscheint zum Beispiel die weiter oben bereits erwähnte neoliberale Norm der Souveränität, die verschiedene Anforderungen und Überforderungen implizieren kann. Die Norm der Souveränität kann mit der „Anforderung, Probleme überhaupt individualisiert zu bewältigen [...], Beziehungen nicht zu gefährden und Harmonie aufrechtzuerhalten – und das möglichst nicht als etwas fremdbestimmtes, sondern als das ureigenste Interesse zu erleben“ (ebd.: 75f, Hervorhebung i.O.) einhergehen. Scham und andere Emotionen (wie zum Beispiel Wut), die eine Beziehung gefährden oder Harmonie stören könnten, müssen dieser Anforderung nach verborgen, reguliert und kanalisiert werden, um der Norm zu entsprechen. Anderenfalls wird ein Reaktionsmuster schnell als übertrieben, hysterisch, unfair und boshaft entwertet. Um den Anforderungen, die Rassismus, Antisemitismus, Kapitalismus und andere Machtverhältnisse an das Individuum stellen, zu begegnen, entwickelt das Individuum Strategien und Verhaltensweisen, die identitätsstabilisierend wirken können (vgl. Debus 2014: 73). In diesen erscheinen daher diskriminierende Verhaltensweisen als sinnhaft, etwa wenn ein antisemitisches Argument das Gefühl von Macht herstellt, welches ihr so verfügbar wird, um sich innerhalb kapitalistischer – oder im Fall rassifizierter Communities – rassistischer Machtverhältnisse, zu behaupten und ein Scheitern und eine Überforderung, einen Verlust der eigenen Souveränität, zu vermeiden (vgl. ebd.; Mendel/Uhlig 2018: 264f). Hier kann durch rassistische, antisemitische, kapitalistische und patriarchale Verhältnisse eine Art Opferkonkurrenz entstehen, in der auf diskriminierende Verhaltensweisen zurückgegriffen wird, um eine Stabilisierung der eigenen gesellschaftlichen Position zu erreichen (vgl. Mendel/Uhlig 2018: 265). Um aus der Opferkonkurrenz herauszutreten, sollte eine politische Bildung in dieser Perspektive nicht nur aufklärend arbeiten, sondern auch auf der emotionalen Ebene ansetzen und die Personen erst einmal in ihrer Suche und Position

ernst nehmen, um dann Gefühle wie Empathie und Solidarität zwischen Personen und Gruppen zu fördern (vgl. ebd.)<sup>54</sup>.

#### **4.1.1 Subjektive Funktionalität von Scham und Schamabwehr**

Mithilfe der Perspektive ‚subjektiver Funktionalität‘ lässt sich Schamabwehr nicht nur als persönliches oder gruppenspezifisches Phänomen, sondern auch als gesellschaftlich bedingtes Verhalten interpretieren. Generalisierte Abwehrstrategien und Projektionen lassen sich in der Lesart subjektiver Funktionalität als Ergebnis einer Vermeidung von (drohender) Überforderung begreifen (vgl. Debus 2014: 75f). Die gesellschaftlichen Bedingungen schaffen eine Situation, in der „wir als Subjekte mit vielfältigen Anforderungen konfrontiert sind, die nicht oder kaum, beziehungsweise nur für die wenigsten einlösbar sind“ (ebd. 76). Die Begrenzungen, aufgrund derer die Anforderungen nicht erfüllt werden können, werden jedoch „unter einer Ideologie des ‚you can get it if you really want‘ und der Entnennung gesellschaftlicher Ungleichheiten unsichtbar, sodass ein Scheitern in der Regel als ein persönliches Scheitern individualisiert wird“ (ebd.). Die Abwehrstrategien, wie sie in Kapitel 2.3 in Bezug auf Scham dargestellt wurden, das heißt somatische Fight, Flight, Freeze, Dissociate, Appease Muster oder auch psychoanalytische Projektionen, Übertragungen, Widerstände und Gegenübertragungen, lassen sich in dieser Perspektive auch als Strategien begreifen, die einen Umgang mit dem konstanten (drohendem) Scheitern an den gesellschaftlichen Bedingungen schaffen. Weil Scham gesellschaftlich nicht akzeptiert ist oder nur als Beschämung erlebt wird, greift das Individuum auf gesellschaftlich akzeptierte oder zumindest persönlich wirksame Abwehrstrategien zurück, mithilfe derer gesellschaftliche Anforderungen erfüllt, oder zumindest Überforderungen vermieden, werden können. Konkret kann das heißen: Um der Norm der Souveränität zu entsprechen, macht eine Person sich stärker als sie ist (fight), weicht konfrontierenden Situationen aus (flight), erstarrt, um keinerlei Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen (freeze), scannt ihre Umgebung, um schon den kleinsten Konflikt im Keim zu ersticken (appease) oder entwickelt eine emotionale Taubheit (dissoziante).

Scham und Schamabwehr stellen somit essentielle Bestandteile einer Anpassung an gesellschaftliche, gruppenbezogene und interindividuelle Anforderungen dar. Wie zeigt sich dieser Zusammenhang in Bezug auf ein Lernen über, wegen, gegen und aus<sup>55</sup> Rassismus und Antisemitismus? Welche erweiterten Perspektiven erscheinen aus einer Blickrichtung der ‚subjektiven Funktionalität‘ auf rassismuskritisches und antisemitismuskritisches Lernen?

---

54 Inwiefern diese Herangehensweise auch eine Bestätigung diskriminierender Handlungsweisen darstellen könnte und mit welchen pädagogischen An- bzw. Herausforderungen sie verbunden ist, soll an einem späteren Punkt diskutiert werden.

55 Zur Vertiefung der verschiedenen Bezüge ‚über, wegen, gegen und aus‘ siehe Schäuble : 174ff.

#### **4.1.2 Rassismuskritik und Antisemitismuskritik und die Crux individualisierter Lösungen**

Rassismus und Antisemitismus sind als Ideologien mit dem postnationalsozialistischen Narrativ verbunden. Aus der Perspektive kritischer Psychologie ergeben sich aus diesem Narrativ heraus Anforderungen an die Individuen, sich innerhalb dieser Verhältnisse nicht-rassistisch und nicht-antisemitisch zu verhalten. Dies zeigt sich zum Beispiel in impliziten Anforderungen, wie ‚sei ein guter Mensch‘, ‚sei, denke und handle nicht rassistisch‘. Für People of Color kommen zudem Anforderungen hinzu, die sich als ‚pass dich an!‘ und ‚sei dankbar für die Chancen, die dir gegeben werden‘, benennen lassen könnten. Rassismus und Antisemitismus schaffen jedoch gleichzeitig als Ideologien Begrenzungen von Handlungsbedingungen, die dazu führen, dass die Anforderungen gar nicht individuell eingelöst werden können. Zum einen führt eine Omnipräsenz rassistischer Bilder und eine institutionelle Verankerung von rassistischen Ausschlüssen quasi zwangsläufig zu einer Internalisierung rassistischer Gedanken, Gefühle und Ressentiments. Eine Strategie, diese Gefühle abzuwehren, ist, sie auf Andere: die Ostdeutschen, der rechte Rand, die Polizei zu projizieren. Auch die Forderung sich anzupassen, läuft ins Leere: denn an was soll sich hier angepasst werden? Und wäre eine Anpassung jemals genug? Anpassung könnte hier auch als ein Euphemismus für – fall nicht auf und unterwirf dich – gelesen werden.

Zu einem gewissen Grad bedingt eine kritische politische Bildung, die auf ein tiefgreifendes Verständnis von Machtverhältnissen abzielt, eine „Erschütterung von Normen, Werten und vertrauten Konzepten“ (Chernivsky/Scheuring 2020: 53). Denn das, was vorher als handlungs- und erkenntnisleitend, quasi naturgegeben angenommen wurde, wird in ihr grundlegend irritiert. Eine solche Irritation kann sich erschütternd anfühlen und Scham infolge einer Erschütterung als sinnvolle körperliche Reaktion auftreten, um die Grenzen zu wahren, Vertrautes zu schützen und einer Überforderung entgegenzuwirken. Aus rassismuskritischer Perspektive ist dieser Prozess weder logisch, noch hilfreich, aus psychologischer Perspektive macht er dennoch Sinn. Subjektiv funktional gedacht kann Scham hier als ein Mechanismus interpretiert werden, der auf körperlicher Ebene zu einer Wiederherstellung der individuellen Autonomie und Funktionsfähigkeit beiträgt. Hierzu schreiben Chernivsky und Friedrich von der ZWST:

„Die Auseinandersetzung mit Antisemitismus, Rassismus sowie anderen Formen kollektiver Voreingenommenheit verläuft selten linear. Vielmehr ist die Beschäftigung mit vielfältigen Ambivalenzen versehen und durch hochfunktionale Distanzierungen geprägt. Unter Distanzierungen können hier mentale – individuelle wie auch kollektive Widerstandsstrategien verstanden werden, welche Themen und Zusammenhänge abwehren, die emotional

aufgeladen sind oder Unbehagen hervorrufen [...]. Nicht selten steht jedoch dahinter die allgemeine Angst vor Veränderung, vor Autonomieverlust oder das Bedürfnis nach Bestätigung von bisher wirksamen Haltungen und Bewältigungsstrategien“ (Chernivsky/Friedrich 2020: 81).

Das heißt, dass hinter einem abwehrenden Verhalten nicht immer nur ein purer Machtreflex besteht, der die eigenen Privilegien erhalten will, sondern dass hier auch menschliche Bedürfnisse nach Autonomie und Anerkennung beteiligt sind, die im Moment der Irritation verunsichert und infrage gestellt werden. Die pädagogische Herausforderung besteht hier darin, „sich dem Balanceakt zu stellen, nie sicher wissen zu können, wann welche der beiden Ebenen gerade in welcher Weise wirksam ist“ (Debus/Stuve 2016: 18).

Eine weitere Crux im Umgang mit, zum Teil hochfunktionalen, Abwehrstrategien liegt darin, dass diese den Versuch beschreiben, „ein gegebenes Problem innerhalb der Grenzen restriktiver Handlungsfähigkeit zu lösen, also ohne die verursachenden Bedingungen oder die Begrenztheit der Ressourcen anzugreifen“ (Debus 2014: 72). Als solche sind sie mit einem kapitalistischen Verhältnis intelligibel, das auf Selbstoptimierung und Souveränität abzielt. Sowohl die Strategie, sich möglichst antirassistisch zu verhalten, als auch die Projektion rassistischer Ressentiments auf Dritte lassen sich als den Versuch beschreiben, Scham abzuwehren. Diese „in ihren Konsequenzen dennoch sehr unterschiedlichen!“ (ebd.) Strategien haben daher die Gemeinsamkeit, „dass sie nicht die Verhältnisse selbst angreifen, die das Problem erst bestehen lassen“ (ebd. 80f)<sup>56</sup>. Hierzu formuliert Debus vertiefend:

„Diese Form versucht, das Problem individuell bzw. interpersonell zu lösen, indem entweder im Sinne von Selbst-Techniken oder Selbstoptimierung versucht wird, das eigene Selbst passend zu machen, oder indem einzelne andere Menschen für das Problem verantwortlich gemacht werden, und diese bekämpft werden – und zwar in der Regel welche, die nicht für die Strukturen verantwortlich sind, häufig welche, die weniger mächtig und daher erfolgsversprechender angreifbar sind“ (Debus 2014: 80).

---

56 Die Reaktionsmuster hier gleichzusetzen ist aus politischer Perspektive nicht unbedingt sinnvoll. Dennoch kann eine Analyse subjektiver Funktionalität der Reaktionsmuster zu einem pädagogischen Erkenntnisgewinn beitragen. Hierzu schreibt Katharina Debus: “Es macht einen Unterschied, ob ich mich selbst verletze oder andere. Dennoch folgt aus der Analyse subjektiver Funktionalitäten auch fremdschädigender Verhaltensweisen, dass reine kognitive Aufklärungsarbeit zwar ein wichtiger Bestandteil präventiver Pädagogik ist, und dass Verbote und Sanktionen gegen diskriminierendes und gewalttätiges Verhalten unvermeidliche letzte Schritte sind, um andere zu schützen und den Ausbau einer Machtbasis der diskriminierenden und/oder gewalttätigen Person(en) zu verhindern. Dennoch denke ich, dass ein sinnvoller Präventionsansatz vorher ansetzen muss, und als zu verhindernde Verhalten in seiner möglichen Funktionalität zu erkennen, auslösende Ursachen dieser Funktionalität zu verstehen und weitmöglichst zu reduzieren, und alternative Umgangsweisen mit den auslösenden Problematiken zu entwickeln, um dem diskriminierend-gewalttätigen Verhaltensangebot die Attraktivität zu nehmen”

In diesem Sinne kann auch eine rassismuskritische Auseinandersetzung zu Verhaltensweisen führen, die die Lösung des Problems in individuellen Verhaltensänderungen suchen. Eine solche zeigt sich zum Beispiel in dem Versuch der Selbstoptimierung ‚Rassismus liegt im System, aber ich habe mich schon so viel damit auseinandergesetzt und bin deswegen nicht mehr rassistisch‘, oder auch in der Selbst-Technik der Unterwerfung ‚ich bin weiß und kann daher zu den Themen von People of Color nichts sagen‘. Kalpalka und Rätzl formulieren, dass auch rassifizierte Personen Abwehrstrategien entwickeln. Diese zeigen sich als: „Entwicklung einer eigenen kulturellen Identität, in der Formen der Unterwerfung als Stärke gelebt werden können [und/oder] eine Enttennung der inneren Gegensätze des ‚eigenen Landes‘“ (Kalpalka/Rätzl 1990/2000, zitiert nach Debus 2014: 72)<sup>57</sup>.

Aus kritischer Perspektive ließe sich hier schlussfolgern, dass eine kritische politische Bildung, die für sich beansprucht, gesellschaftstheoretisch zu arbeiten und versucht auf eine Veränderung und Transformation gesellschaftlicher Machtverhältnisse hinzuwirken, auch eine Reflexion der neoliberalen Anforderungen und Bedingungen mit einbeziehen müsste, die die Fähigkeiten, Bereitschaft und Zielrichtung der Transformationsmöglichkeiten in erster Linie bedingt. Auf diskursiv-kulturell-begrenzender Ebene erscheinen die neoliberalen Bedingungen als Anforderung, Probleme individualisiert und personalisiert zu lösen, statt auf eine Veränderung der Bedingungen und Strukturprinzipien hinzuwirken. Auf ökonomisch-materiell-begrenzender Ebene lassen sich diese Bedingungen als Zeit und Ressourcen, sich mit der eigenen Verwicklung in Machtverhältnisse überhaupt beschäftigen zu können, benennen. Wenn eine Leitung sich dazu entscheidet, auf eine individuelle rassistische Aussage oder einen bestimmten Begriff zu intervenieren, so geht damit immer auch das Risiko einher, die neoliberale Norm der Individualisierung und Personalisierung von Lösungen mit zu aktualisieren. Es gilt hier also einerseits einen pädagogischen Rahmen und eine Atmosphäre zu schaffen, in der Feedback, Kritik und Scheitern als Gelingensbedingungen des pädagogischen Prozesses anerkannt werden. Dies kann zum Beispiel direkt zu Beginn eines Seminars unterstützend gesetzt werden (vgl. Debus 2020: 3). Andererseits ist es notwendig, die diskursiv-kulturellen und ökonomisch-materiellen Bedingungen der Teilnehmenden mit einzubeziehen. Debus formuliert diesen Vorschlag vor dem Hintergrund einer Auseinandersetzung mit Sprachkritik. Hierzu schreibt sie:

---

57 Aufgrund des Machtungleichgewichts, die in rassistischer Dichotomie produziert wird, erscheint es jedoch wenig hilfreich, diese Strategien gegeneinander abzuwägen oder gar auszuspielen. Während für weiße Personen die eigenen Abwehrmechanismen vor allem als Abwehr von Unbequemlichkeit und negativen Gefühlen entstehen, sind diese für People of Color häufig Überlebensstrategien. Entsprechend sensibel gestaltet sich eine Kritik an den Fallstricken der jeweiligen Strategien.

„Ein Klassiker in der Bildungsarbeit (nicht nur) zu Diskriminierungsthemen mit heterogenen Gruppen: Menschen, die sich mit ganzem Herzen und oft gegen viele Widerstände gegen Diskriminierung engagieren, verwenden aus Mangel an Wissen diskriminierende Begriffe. Andere Teilnehmende, denen die Problematik des Begriffs bewusst ist, und oft auch die Leitung werden unruhig. Wie kann das Problematische am Begriff angesprochen werden, ohne zu beschämen?“ (Debus 2020: 1).

Eine Intervention direkt zu Beginn könnte hier zu einer Beschämung derjenigen Teilnehmenden führen, die bisher den wenigsten Zugang zu aktuellen Sprachdebatten haben. Diese werden auch durch Wohnort und Milieu strukturiert (vgl. ebd.: 3). Ein Voraussetzen von diskriminierungskritischen Sprachcodes kann dazu führen, dass Menschen privilegiert werden, „die bereits einen sehr guten Zugang zu Austausch, Lerngelegenheiten und Organisation gegen Diskriminierung haben“ (ebd.). Auch wenn nicht unterschlagen werden darf, dass Sprache real verletzend ist, kann es aus strategischer Perspektive sinnvoll sein, hier nicht direkt zu intervenieren. Denn: „Möglicherweise werden (nicht nur) in den Bildungsveranstaltungen so gerade die ausgeschlossen oder verunsichert, die vereinzelt gegen große Widerstände etwas bewegen wollen an Orten, an denen diskriminierungskritisches Engagement besonders Mangelware ist und wo sie besonders wenig Unterstützung und Lernbegleitung erhalten“ (ebd.). Hier spielt eine Sensibilität für Scham und Beschämung eine wichtige Rolle und ist abhängig von der Gruppenstruktur. Im genannten Beispiel setzte sich die Gruppe zusammen aus linken, aktivistisch organisierten Studierenden aus Berlin und interessierten Einzelpersonen aus dem ostdeutschen ländlichen Raum (vgl. Debus 2020: 1f). Macht ist in dieser Situation nicht nur anhand gesellschaftlicher Strukturprinzipien, wie race, class und gender organisiert, sondern auch Bestandteil einer Gruppendynamik, die beschämend auf diejenigen wirken kann, die in dieser Dynamik nicht im Mainstream sind, das heißt abweichende Verhaltensweisen, Eigenschaften und Sprache zeigen, die zum Teil auch mit weniger politisierten Benachteiligungen (Alter, Wohnort, Milieu, Klasse etc.) zusammenhängen kann<sup>58</sup>.

Ähnlich kann es sich auch in Bezug auf gezeigte weiße Fragilität verhalten. Personen, die mit dem Begriff und Reaktionsmuster der ‚weißen Fragilität‘ vertraut sind und wissen, dass dieses Anlass zur Kritik bietet, zeigen möglicherweise einen (über-)kontrollierenden Umgang mit ihren eigenen Gefühlen. Demgegenüber werden diejenigen, für die die Debatte völlig neu ist, die typischen Reaktionen auf Irritation und Verunsicherung eher zeigen, da sie sich der

---

58 Zur Reflexion der Gleichzeitigkeit verschiedener gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse bietet sich zum Beispiel die Methode ‘mainstreams and margins’ der Plattform Training for Change an: [https://www.trainingforchange.org/training\\_tools/mainstream-margin/](https://www.trainingforchange.org/training_tools/mainstream-margin/)

kollektiven Dimension dieses Verhaltens nicht bewusst sind. Eine Fokussierung auf besonders ‚laute‘ und ‚deutliche‘ Reaktionen kann daher im Ergebnis dazu führen, dass die Intervention vor allem auf diejenigen abzielt, die ihre Gefühle weniger ‚im Griff‘ haben und diejenigen, die wissen, dass sie in Bezug auf abwehrende Gefühle besser schweigen sollten, bestätigt. Darin wird gelernt: halte deine Gefühle im Griff. Eine Intervention, die eigentlich zum Ziel hat emotionale Abwehr mittelfristig abzubauen, kann so paradoxerweise zu einer Atmosphäre führen, in der diese Abwehr nicht verschwindet, sondern nur verdeckt wird. Hier zeigt sich die Parallele zu einer Pädagogik, die auf Veränderung von Einstellungen‘ abzielt: im Ergebnis lernen die Teilnehmenden nicht, sich intensiv mit dem eigenen Gewordensein in dieser Welt zu beschäftigen, sondern vor allem, wie sie über ein Thema denken und sprechen sollen, um anerkannt und nicht beschämt zu werden. Die Norm der Personalisierung und Individualisierung von Lösungen kann so aktualisiert werden und sich in schamvollem Rückzug, beschämter Unterwerfung oder abwehrender Abwendung vom Thema ausdrücken.

Scham und Schamabwehr zeigen sich hier als individuelle Anpassung auf gesellschaftliche, gruppenbezogene und interindividuelle Anforderungen. Ein Lernen, Umlernen, Verlernen und Neulernen dieser Anpassungen geschieht nicht nur individuell und sachlich, sondern ist eng verwoben mit gesellschaftlichen Bedingungen und weiteren Anforderungen, wie zum Beispiel der Maxime Probleme individualisiert zu lösen. Zudem wirken die Verhaltensweisen emotional und körperlich, was dazu führt, dass ein kognitives Verstehen nicht immer zu einer tatsächlichen Auflösung von Verhaltensweisen führt, sondern auch zu einer anderen Form der Vermeidung führen kann. Dies lässt sich zum Beispiel im Umgang mit weißer Fragilität erkennen, bei der ein Wissen über das Konzept nicht notwendigerweise in eine emotionale Ergründung der eigenen Fragilität führt. Scham nicht nur als individuelle, zufällige, unbeabsichtigte und störende Emotion zu begreifen, sondern als eingebettet in ein relationales (Macht-)Verhältnis zu erkennen, kann hier möglicherweise pädagogische Handlungsfenster öffnen. Aus lerntheoretischer Perspektive lässt sich die Frage stellen, was aus, mit, ohne und anhand von Scham gelernt werden kann? Diese Frage kann aus professionsbezogener Perspektive ergänzt werden um die Frage, wie Zielsetzungen, Haltungen und Verhaltensweisen einer Seminarleitung dieses Lernen beeinflussen können? Wie können Bedingungen eines Seminars so gestaltet werden, dass transformative und anregende Lernerfahrungen, insbesondere für diejenigen, die selbst von Diskriminierungen betroffen sind, geschaffen werden?

## **4.2 Lerntheoretische Perspektiven**

Lerntheorien arbeiten häufig unter der Prämisse, dass Lernen gelingt oder gelingen soll, um dann rückwärts die Schritte analysieren, die im Einzelnen getan wurden oder werden sollten (vgl. Haug 2020: 21). Ein lerntheoretischer Leitsatz, der sich aus dieser Perspektive ergibt, ist ‚Lernen soll Spaß machen‘ (vgl. Reichenbach 2018: 37). Dieser Leitsatz basiert dabei auf der Gegenüberstellung: „Positive Gefühle geben uns Orientierung, auf Kurs zu bleiben und die Umwelt weiter zu erforschen, während negative Emotionen uns veranlassen, Anpassungen hinsichtlich unserer aktuellen Situation vorzunehmen“ (Cozolino 2007: 97f, zit.nach Hölzel/Jugel 2019: 250). Eine pädagogische Aneignung dieses Leitsatzes, die dazu führt, dass möglichst positive Gefühle beim Lernen unterstützt werden sollen, weist verschiedene Schwächen auf. Einerseits erscheint darin ein instrumentelles Verhältnis, das annimmt, dass das was gelernt werden soll, tatsächlich das ist, was für alle gut ist. Negative Gefühle, die Teilnehmenden veranlassen, Anpassungen vorzunehmen, könnten aus deren Sicht zwar besonders wichtig oder hilfreich sein, stellen aber die Setzung der Leitung infrage, was nicht immer gern gesehen ist. Zudem weist diese Analyse die methodologische Schwäche auf, dass Emotionen hier kausal auf einen Lerngegenstand bezogen werden, Teilnehmende aber nicht nur in Bezug auf Themen Emotionen haben, sondern mit ihren Emotionen durch die Welt gehen und mit Emotionen sozialisiert werden. Dies kann auch darin münden, dass Teilnehmende stark negative Gefühle entwickeln, die häufig gesamtgesellschaftlich stigmatisiert sind. Hier kann ein pädagogisches Arbeiten nach dem Leitsatz ‚Lernen soll Spaß machen‘ erneut dazu führen, dass der Ausdruck negativer Gefühle ebenfalls tabuisiert wird und Scham aktualisiert wird. Denn, so formuliert Roland Reichenbach:

„Gefühle bewirken weitere Gefühle, man kann sich [...] für ein Gefühl schämen, das man empfindet, vielleicht noch intensiver als für einen Gedanken, den man eigentlich negativ bewertet. Das Gefühl der Scham ist eines der Hauptinstrumente sowohl der Selbstkontrolle, als auch der sozialen Kontrolle [...]. Negative Gefühle wie jene der Enttäuschung, der Scham, der Traurigkeit oder der Apathie können aufgrund der Erfahrung mangelnder sozialer Anerkennung und mangelnder persönlicher Autonomie entstehen. Dies stärkt so lange die Position der sozial Stärkeren und Mächtigeren, als die sozial Schwächeren und Missachteten sich ihren Misserfolg selber zuschreiben [...] Zwischen dem gut gemeinten, aber dennoch meist ziemlich läppischen Slogan ‚Lernen soll Spaß machen‘ und der Aufgabe, mit stark negativen Hintergrundgefühlen, die das Leben so düster einfärben, dass man kaum Ermunterung erträgt, umgehen zu können, liegen Welten“ (Reichenbach 2018: 37f).

Negative Gefühle zu tabuisieren kann die Position der sozial Stärkeren und Mächtigeren stärken. Hier wird das Element der sozialen Kontrolle in Scham – und scheinbar auch in

anderen Emotionen – deutlich. Pädagogisch lässt sich daraus schlussfolgern, dass eine einseitige Ausrichtung auf positive und angenehme Emotionen auch dazu führen kann, dass diejenigen gestärkt werden, die gesellschaftlich und gruppenspezifisch bereits bessergestellt sind. Denn sie sind diejenigen, denen das Lernen im scheinbaren Normalzustand ‚Spaß macht‘. Im Kontext einer sozialen und pädagogischen Dimension von Emotionen lässt sich die im allgemeinen Sprachgebrauch typische Unterscheidung zwischen ‚positiven‘ und ‚negativen‘ Emotionen daher nicht aufrechterhalten. Hierzu schreibt Matthias Huber:

„Auch wenn subjektiv erlebte emotionale Episoden individuell als positiv oder negativ konnotiert wahrgenommen werden, lässt sich diese Differenz interindividuell nicht aufrechterhalten. So können bspw. starke negative Emotionen für die Konstitution sozialer Gruppen maßgeblich verantwortlich sein und andererseits positive Emotionen die Solidarität und die Integration zwischen sozialen Gruppen hemmen“ (Huber 2018: 100).

Aus der Perspektive auf einen pädagogischen Einbezug von Emotionen scheint es nach Huber daher notwendig, Emotionen nicht nur anhand ihrer „Valenz (positiv/negativ), sondern besonders im Hinblick auf ihr Aktivierungspotenzial (aktivierend/deaktivierend)“ (ebd.) zu kategorisieren. Diese Unterscheidung kann mit Blick auf Scham zu einer differenzierteren Einordnung führen: auch wenn Scham individuell als negativ wahrgenommen werden kann – und auch das kann sich im Laufe eines Lern- und Lebensprozesses ändern – kann ihr ein Aktivierungspotenzial inne liegen, das zu einer Bearbeitung und Reflexion der Bedingungen der eigenen Scham anregt. Andererseits kann Scham auch als positiv bewertet werden, aber zu einer Deaktivierung, das heißt zu einem Rückzug oder einem Schweigen führen. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn die eigene Scham in den Vordergrund, quasi ‚zur Schau‘ gestellt wird, um zum Beispiel zu betonen, dass man sich mit dem eigenen Weißsein auseinandersetzt und dieses als negativ bewertet. Dies ist jedoch insofern deaktivierend, da außer einer Anerkennung des eigenen Weißseins und einer Benennung der eigenen Privilegien in diesem Fall keine weiteren Handlungen folgen (vgl. Debus 2020: 2).

Aus kritischer Perspektive scheint daher die Linearität, die aus einer – behavioristisch informierten – Annahme ‚positive Emotionen = besseres Lernen‘, der Komplexität und „Unruhe des Lernens“ (Haug 2020) nicht gerecht zu werden. So findet sich zum Beispiel in kritischen lerntheoretischen Bezügen, wie bei Frigga Haug (2020) und Holzkamp (1993), ein positiver Bezug auf negative Emotionen. Diese regen zu einer Reflexion und Neubestimmung von Verhaltensweisen in Bezug auf eine Problemsituation an. Haug betont:

„Wenn im Verlauf eines Handlungsvollzugs die Problemsituation auf die gewählte und begründete Weise nicht bewältigt werden könne, sei das Subjekt genötigt, die widerständige Sequenz aus der Gesamthandlung herauszulösen und sie überhaupt erst zu einer Lernproblematik zu machen. Der Handlungsvollzug wird ausgesetzt und die für das Erlernen der herausgelösten Sequenz nötigen Strategien werden probiert, verworfen, neu bestimmt, als wirksam ergriffen“ (Haug 2020: 22).

Lernen kann also von frustrierenden, ermüdenden, verunsichernden und herausfordernden Schleifen begleitet werden. Erst in diesen, so formuliert es Haug, findet tiefgreifendes Lernen und ein Neubezug zur Welt statt (vgl. ebd.). Dies lässt sich sowohl auf grundlegende Entwicklungsschritte – wie Laufen lernen, Sprechen lernen, (Be)Greifen lernen übertragen, die nicht selten von Frust, Trauer und Ärger begleitet sind, als auch auf inhaltlich-theoretisches Begreifen übertragen, in welchen Schleifen, Schwindel, Unsicherheit und Scham zu lernenden und suchenden Schleifen dazu gehört (vgl. ebd.). Gleichzeitig ist hier anzumerken, dass diese Schleifen nicht nur von ‚negativen‘ Emotionen begleitet sind, sondern dass ein Dranbleiben und Aushalten dieser Schleifen auch davon geprägt ist, dass mit ihr Neugierde, Selbstwirksamkeitserwartung, Interesse und andere aktivierende Emotionen verbunden sind. In einer kritischen Psychologie wird dieses Lernen, das handlungserweiternd ist, als ‚expansives Lernen‘ bezeichnet und ‚defensivem Lernen‘ gegenübergestellt. Im Folgenden soll ein Blick darauf geworfen werden, wie expansives und defensives Lernen Teil von Seminarsettings sein können.

#### **4.2.1 Defensives und expansives Lernen**

Das besondere an non-formellen und freiwilligen Seminaren ist, dass sie weder mit einer Verpflichtung der Teilnehmenden einhergehen, noch einen von außen gesetztem Leistungsdruck und strengen inhaltlichen Vorgaben unterliegen. So ergibt sich die Möglichkeit, teilnehmenden-prozessorientiert zu arbeiten und mehr oder weniger gezielt auf Lernschleifen einzugehen und sie zu begleiten. Aus der bisherigen Analyse heraus lässt sich annehmen, dass Scham eine Begleiterin von Lernschleifen darstellt, die prüft und hütet, inwiefern bei den stattfindenden Veränderungen Grenzen, Autonomie, Zugehörigkeit und Anerkennung gewahrt bleiben. So kann in einem Seminar zu rassismuskritischer und antisemitismuskritischer politischer Bildung eine Anregung zur selbstreflexiven Kritik Scham auslösen. Diese Scham kann in ein ‚defensives Lernen‘ führen, das „nur darauf ausgerichtet ist, fremdgesteuerte Anforderungen zu erfüllen“ (Debus 2014: 95). Zum Beispiel wird das Selbstbild ‚nicht rassistisch zu sein‘, das zuvor als fester Grundsatz galt, nach dem sich Scham verteilte, irritiert und das Selbst tiefgreifend verunsichert. In einem defensiven

Lernprozess findet eine Anpassung an die Norm statt, ohne dass die Bedingungen selbst infrage gestellt werden. So wird zum Beispiel weiterhin versucht ‚nicht rassistisch zu sein‘ und dies über Schweigen, Zurückziehen, Klein machen oder ein Überbetonen der eigenen Privilegien versucht.

Scham kann in diesem Moment jedoch auch produktiv und aktivierend als Gewissensscham auf den Anspruch des Selbst hinweisen, sich mit der Irritation auseinander zu setzen und einen neuen Platz im Gefüge zu finden. Ein zentraler Marker für die Bereitschaft sich mit neuen Themen auseinanderzusetzen ist in der pädagogischen Haltung der ZWST die ‚Selbstwirksamkeitserwartung‘ der Individuen (vgl. Chernivsky, Friedrich & Scheuring 2020: 169). Selbstwirksamkeitserwartung kennzeichnet hier „die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (ebd.)<sup>59</sup>. Sie ist ein Bedürfnis und muss daher nicht von außen konstruiert werden (vgl. Friedrich 2020: 96). In rassismuskritischen und antisemitismuskritischen Ansätzen kann ein reflexives Denken und solidarisches, eigenverantwortliches Handeln angeregt werden (vgl. Chernivsky et al. 2020: 169). Für das Anregen von Selbstwirksamkeitserwartung sind Erfolgserlebnisse und korrigierende Erfahrungen das stärkste Mittel, aber auch eine Förderung der Sichtbarkeit bereits bestehender Ressourcen und Strategien kann dieses Gefühl aktivieren (vgl. Friedrich 2020: 96).

Selbstwirksamkeitserwartung ist lerntheoretisch mit expansivem Lernen verbunden. Expansives Lernen tritt dann auf, „wenn die Individuen zu Subjekten ihres Lernens werden, also erkennen, dass es ihnen eine Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit verspricht, sich mit einem bestimmten Gegenstand zu beschäftigen“ (Debus 2014: 95). Dieser Prozess kann durch Freiwilligkeit, Vertrauen, Autonomie und einer prinzipiellen Akzeptanz, sich im Verlauf des Lernens irritieren, kritisieren und korrigieren zu lassen, verstärkt werden. Im Ergebnis kann ein expansiver Lernprozess dazu führen, einen Zugewinn an Erkenntnis, Achtsamkeit, authentischen Beziehungen und Ich-Stärke zu gewinnen und somit die Selbstwirksamkeitserwartung im bearbeiteten Feld zu erweitern. Im expansivem Lernen wird nicht nur etwas in Frage gestellt, eine alte Handlungssicherheit irritiert und abgebaut, sondern es wird auch ein Raum eröffnet, an dem das Individuum selbst ein Interesse hat (vgl. ebd.: 96). Als Teil eines expansiven Lernprozesses kann es in Bezug auf Intersektionalität und antisemitismuskritisches Lernen zum Beispiel didaktisch darum gehen, eine Kompetenz im Umgang mit Komplexität zu erarbeiten. Dazu Debus und Stuve:

---

59 Eine Methode zur subjektiven Adressierung von Selbstwirksamkeit ist der ‚Selbstwirksamkeitskompass‘ (vgl. Chernivsky et al. 2020: 168ff).

„Daher geht es unseres Erachtens in der Pädagogik darum, eine Kompetenz im Umgang mit Komplexität zu erarbeiten, mit deren Hilfe diese Vielschichtigkeit berücksichtigt werden kann. Dabei besteht immer ein Risiko, an der Komplexität und den darin eingewobenen Herrschaftsanordnungen zu scheitern, ein Schwindelgefühl bezüglich der Vielschichtigkeit zu entwickeln und entsprechend auch Fehler zu machen“ (Debus, Stuve 2016: 19).

Die Fähigkeit, Komplexität, Ambivalenz und Spannungen auszuhalten beinhaltet das Ziel, sich nicht in einer konstruierten Eindeutigkeit bequem zu machen, sondern Lernen und Kritik als konstanten Prozess anzunehmen und darin zu erleben. Auf persönlicher Ebene geht ein expansives Lernen in Bezug auf Komplexität auch damit einher, das Schwindelgefühl des Neuen und Ungewohnten zu einem gewissen Grad auszuhalten und Vertrauen in die eigene Fähigkeit und Selbstwirksamkeit, sowie das Verhalten von anderen Personen zu entwickeln. Hier ist es meines Erachtens sehr wichtig, dass Seminarleitungen ein professionelles Beziehungsangebot an die Teilnehmenden machen, das von Empathie, Annahme und Achtung der Person und Kongruenz geprägt ist. Weiterhin scheint es eine gewisse pädagogische Geduld zu brauchen, die anerkennt, dass Prozessorientierung und Selbstreflexion eine gewisse Langsamkeit brauchen, „damit die Neuerungen kognitiv und emotional verknüpft werden können und kein Gefühl der Überforderung entsteht“ (Chernivsky/Scheuring 2020: 44).

#### **4.2.2 Lernen mit, durch, aus und anhand von Scham**

Zu einem gewissen Grad scheint kritische politische Bildung, die auf tiefgreifendes Verständnis von Machtverhältnissen abzielt, Scham zu bedingen. Dieser Zusammenhang scheint insofern zu bestehen, dass kritische politische Bildung vertraute Normen, Werte und Konzepte, die wichtige Orientierungspunkte in der Navigation des eigenen Verhaltens darstellen, irritiert und erschüttern kann (vgl. Chernivsky/Scheuring 2020: 53). In Folge einer Irritation und Erschütterung kann Scham als körperliche Reaktion auftreten, um die Grenzen des Selbst zu wahren, Vertrautes zu schützen oder einer Überforderung entgegenzuwirken. Aus Leitungsperspektive kann das Annehmen dieses Zusammenhangs entlasten und Scham als wichtige Begleiterin eines transformativen Lernprozesses berücksichtigt, reflektiert und bearbeitet werden. In diesem Fall kann von einem Lernen *mit* Scham die Rede sein. Gleichzeitig besteht hier die Balance zwischen Scham als Hüterin des Selbst und Scham als Instrument sozialer Kontrolle.

Ein Arbeiten mit Scham kann sich auch in eine instrumentelle Zielorientierung verkehren, wenn *durch* Scham gelernt werden soll und nicht Irritation, sondern moralisierte Beschämung im Vordergrund steht. Hier besteht aus emotionstheoretischer Perspektive der Unterschied,

dass ein Lernen mit Scham Ausdruck eines selbstbestimmten Lernprozesses ist, während ein Lernen durch Scham diese zur Erreichung der inhaltlichen und verhaltensorientierten Ziele eingesetzt wird. Dies muss nicht unbedingt bewusste und gezielte Intention des pädagogischen Handelns sein, sondern kann auch auf subtiler Ebene stattfinden. Eine Form der unbewussten und subtilen Beschämung kann sich zum Beispiel in einer Individualisierung von Verhaltensweisen ausdrücken oder über das Aufgreifen eines Kommentars zur Herstellung einer moralischen In-Group (vgl. Haug 2018). Ein Lernen durch Scham lässt sich in die Nähe eines deaktivierenden und defensiven Lernverständnisses rücken, da hier vor allem gelernt wird, was gesagt und gedacht werden muss, um Scham nicht wieder zu empfinden. Aus diesem Grund ist ein achtsamer Umgang mit Emotionen, insbesondere mit Scham, „im Seminarraum gleichermaßen bedeutsam wie die Themen selbst“ (Chernivsky/Scheuring 2020: 53). Um den Ressourcen und Prozessen gerecht zu werden, die eine emotionale Verarbeitung und Integration von Inhalten und Neuem erfordert, kann es hilfreich sein, eine Pause einzulegen, den Prozess etwas zu verlangsamen und eine „Verbindung zwischen eigenen Fragen und Themen sowie Grundanliegen des Seminars [herzustellen]“ (ebd.: 43).

Auch wenn es zum Teil schwierig, frustrierend, langatmig, moralisch unbehaglich oder enttäuschend sein kann, erscheint es aus lerntheoretischer Überlegung wichtig, Widerstände ernst zu nehmen. Diese Anforderung begründen Chernivsky und Scheuring von der ZWST wie folgt:

„Einzelne wie auch gruppenbezogene Widerstände im Seminarverlauf sollten sehr ernst genommen werden, denn ein (selbst-)wirksamer Lernprozess kann nur dann gelingen, wenn alle Teilnehmenden wissen, dass sie eigenverantwortlich entscheiden können, was und wie sie lernen wollen und inwieweit sie sich in die Auseinandersetzung hineinbegeben. Im Seminarverlauf bieten Widerstände viele Chancen, denn sie deuten genau auf die Aspekte hin, welche im Seminar im Fokus und oftmals trotzdem schwer greifbar sind“ (Chernivsky/Scheuring 2020: 54)

Hier kann zum Beispiel eine psychoanalytische Betrachtung von Widerständen als Hinweis auf vernachlässigte und stille Aspekte pädagogisch erkenntnisleitend sein und zu einer Vertiefung des Themas anregen. So lässt sich anhand eines Widerstands, der sich in Scham begründet, *aus* Scham lernen. In dieser Form kann eine Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen, Selbst- und Fremdbildern, Befürchtungen und Ängsten, die hinter dem Erleben der eigenen Scham verhandelt und analysiert werden. Hier kann exemplarisch vertieft werden, wie das eigene Erleben einer weißen Fragilität mit rassistischer Ideologie oder

transgenerational weitergegebener Gefühlserbschaften zusammenhängt. Ein Lernen aus Scham beschreibt eine selbstreflexive Blickwendung, die Vertrauen und eine tragfähige Beziehung erfordert, da das Erleben von Scham in der gesamtgesellschaftlichen Norm der Souveränität nicht unbedingt leicht ist. Die Chance einer solchen Blickwendung kann jedoch darin liegen, sowohl in Bezug auf das eigene Selbst als auch in Bezug auf das Thema weitreichende Erkenntnisse zu befördern und zu einer Erweiterung von Handlungsfähigkeit beizutragen.

Zuletzt kann Lernen auch *anhand von* Scham stattfinden. In dieser Form ist Scham selbst das Thema, zu dem gearbeitet wird. Hier lässt sich zum Beispiel mit somatisch informierten Methoden Schamerleben ergründen und vertieft diskutieren. Anhand von Scham kann zum Beispiel eine Auseinandersetzung mit somatischer Strategieentwicklung stattfinden. Als solche kann ein Erkennen der und Wissen über die eigenen körperlichen Reaktionsmuster zu einer größeren Handlungs- und Entscheidungsfreiheit beitragen (vgl. Haines 2019: 297ff).

### **4.3 Pädagogische Implikationen**

Wie lässt sich diese Perspektive auf eine kritische politische Bildung übertragen und welche pädagogischen Implikationen lassen sich aus der bisherigen Analyse ableiten? Zum einen kann die Perspektive einer subjektiven Funktionalität dazu führen, dass sich ein weniger aufgeladenes und reaktives Verhältnis zu den Abwehrreaktionen der Teilnehmenden entwickeln lässt. Es ermöglicht die pädagogische Entscheidung, die Reaktionsmuster selbst zum Gegenstand der politischen Bildung zu machen, um ein Lernen aus Scham anzuregen oder den Prozess etwas zu verlangsamen, um ein Lernen mit Scham zu ermöglichen. In jedem Fall scheint es aus lerntheoretischer Perspektive wenig Sinn zu machen, durch Scham, das heißt zum Beispiel über Bloßstellung oder andere Formen der Beschämung zu lernen. Ein Verständnis für subjektive Funktionalität, exemplarisch von Scham und Schamabwehr, kann dazu beitragen, dass eine pädagogische Geduld entsteht, in der eine Abkehr von diesen Strategien und Mustern mit Zeit, Geduld und – vermutlich lebenslanger - Arbeit und Durchhaltevermögen verbunden sein wird. Zudem kann durch den Blick auf Scheitern als gesellschaftlich aufgeladenes Verhalten, ein tieferes Verständnis für die Notwendigkeit vertrauensvoller, tragfähiger Beziehungen geschaffen werden. Um ein Lernen mit, aus und anhand von Scham zu ermöglichen, braucht es eine Atmosphäre, in der die Teilnehmenden und die Leitung anerkennen, dass Kritik, Feedback und Scheitern, Verunsicherung und Schwindel notwendige Bestandteile eines kritischen Lernprozesses darstellen. Hier kann versucht werden, anlassunabhängig und direkt zu Beginn eine solche Atmosphäre zu rahmen. Gleichzeitig kann eine Leitung vor dem Hintergrund des Wissens über Scham und subjektive Funktionalität immer wieder auch prüfen, inwiefern

stabilisierende und ressourcenorientierte Elemente in den Prozess gebracht werden sollten, um eine Überforderung zu vermeiden und die Selbstwirksamkeitserwartung der Teilnehmenden zu stärken. Denn es scheint Mut, Selbstwirksamkeitserwartungen, Vertrauen, und den Glauben daran, dass sich das Risiko des Scheiterns lohnt, zu brauchen, um sich der Suche kollektiver und struktureller Lösungen zu stellen.

Andererseits kann eine schamsensible Haltung auch dafür sensibilisieren, wo die eigenen Interventionen als Leitung in eine Moralisierung und Beschämung von Verhalten oder Eigenschaften führen. Mithilfe der Reflexion, dass aus der neoliberalen Norm die Anforderung entsteht, auf Probleme individuelle und persönliche Lösungen zu finden, kann eine Reflexion alternativer Lösungsstrategien und veränderter Methoden stattfinden. Wie kann ein pädagogischer Prozess exemplarisch aussehen, der sich mit den Bedingungen, Folgen und Ursachen struktureller Diskriminierung auseinandersetzt und gleichsam schamsensibel arbeitet?

Für einen pädagogischen Prozess, der sich an der Auseinandersetzung mit subjektiver Funktionalität und einem Lernen aus Scham orientiert, schlägt Katharina Debus einen Dreischritt vor. Dieser Dreischritt hat zur Folge, dass ein Verständnis für die eigene strukturelle Verwobenheit erhöht wird und die Bereitschaft, sich auf die Suche nach kreativen Lösungsmöglichkeiten und handlungserweiternden Strategien zu machen, steigt. Der Dreischritt lässt sich in Bezug auf Scham wie folgt nachzeichnen und ergänzen<sup>60</sup>:

1. Entwicklung eines *Verständnisses* dafür, welche „konkreten Bedingungen für mein Problem oder meine eingeschränkte Handlungsfähigkeit verantwortlich sind“ (Debus 2014: 83).

In Bezug auf Scham kann dies bedeuten: wie schreiben sich körperliche Machtverhältnisse ein? Wo erlebe ich Scham in meinem Körper und was kann ich tun, um den schamerfüllten Anteil in mir zu unterstützen? Wo hängt meine eigene Scham sowohl mit den gesellschaftlichen Bedingungen, als auch den in meiner Familie transgenerational weitergegebenen Scham- und Schamabwehrmechanismen zusammen?

2. Entwicklung einer *Schamresilienz* und eines produktiven Machtbegriffs im Bezug zur eigenen Scham. Wie kann ich lernen mit dieser Scham resilient umzugehen, sie als Erkenntnisquelle und Wertekompass produktiv nutzbar machen und im Zweifel Risiken

---

60 Katharina Debus entwickelt den Dreischritt in Bezug auf eine Analyse subjektiver Funktionalität im Kontext Rechtsextremismusprävention. Eine Anwendung auf Scham in rassismuskritischer und antisemitismuskritischer Bildung, die nicht im Sinne einer Prävention, sondern im Sinne einer allgemeinen Kritik arbeitet, bleibt zu prüfen.

eingehen? „Was befürchte ich? Was ist das Schlimmste, was mir passieren könnte, wenn ich die Bedingungen selbst angreife? Wie wahrscheinlich ist es, dass das Schlimmste eintritt?“ (ebd.). Und wie kann ich mit der Scham, die im Fall des Scheiterns auftritt, umgehen? Wie kann ich für mich selbst sorgen oder Unterstützung holen, wenn ich überfordert bin? Was brauche ich, um eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten zu sehen?

3. Entwicklung von (kollektiven) *Strategien und Gegenmaßnahmen*. Wie können die Risiken, die mit der Erweiterung des Handlungsrahmens verbunden sind, reduziert werden (vgl. ebd.)? Wie lassen sich die gesellschaftlichen Bedingungen selbst verändern? Was sind kollektive Handlungsmöglichkeiten?

Pädagogisch lassen sich aus dieser Haltung drei Interventionsmöglichkeiten ableiten: direkte Machtausübung zur Unterbindung von Verhalten, Wissenserweiterung und Ergründung der Bedingungen des Verhaltens.

Als pädagogische Strategien in diesem Prozess benennt Debus die Möglichkeit, die eigene Autorität zu nutzen um Verhalten zu unterbinden, zu konfrontieren und im Notfall auszuschließen (vgl. ebd. 87), auf Wissensvermittlung zu setzen und Erkenntnislücken zu schließen (vgl. ebd.: 87ff) und eine themenzentrierte Beschäftigung mit der eigenen Scham- und Schamabwehr anzuregen (vgl. ebd. 91). Da erstere Möglichkeit beschämende Anteile beinhaltet, Wissensvermittlung nur dort sinnvoll ist, wo die Verfügbarkeit des Wissens bisher nicht gegeben war und nur bedingt zu einer tiefergehenden Auseinandersetzung führt (vgl. ebd.: 88), ist der Ansatz der Wahl für Debus die themenzentrierte Beschäftigung mit subjektiver Funktionalität. In Bezug auf Scham lässt sich hier sowohl auf einer Prozess-, als auch auf einer inhaltlichen Ebene, nach den Bedürfnissen, die hinter der Scham oder ihrer Abwehr liegen, fragen, also ein Lernen *aus* Scham anregen. Beispielhaft ließe sich hinter der Scham nach Bedürfnissen suchen, die diese versucht zu schützen. Um hier einige aufzulisten: Zugehörigkeit, Anerkennung, Individualität, Mitbestimmung, Würde, Schutz der eigenen Grenzen, Handlungsfähigkeit. An diesen Bedürfnissen und Funktionen lässt sich dann kritisch ansetzen. In Bezug auf Rassismus und Antisemitismus ließe sich fragen: Was hat Scham mit Rassismus zu tun? Welche Befürchtungen sind aus der Scham heraus mit der Thematik verbunden? Inwiefern dienen bisher meine Privilegien als Garantie, dass diese Bedürfnisse befriedigt werden? Welche anderen Strategien habe ich zur Verfügung, um mein Bedürfnis nach Anerkennung, Individualität, Mitbestimmung und Schutz meiner Grenzen zu sichern? Wo hängt eine Strategie, die auf Anerkennung zielt, mit Opferkonkurrenz zusammen und wie lassen sich hier Gefühle der Empathie und Solidarität entwickeln? Und:

Welche Bedingungen des Miteinanders braucht es/brauchen wir, um Zugehörigkeit, Schutz der eigenen Grenzen und Handlungsfähigkeit für Alle zu gewährleisten?

Mithilfe dieser Perspektivwechsel lässt sich die Auseinandersetzung mit Rassismus und Antisemitismus auf eine Art gestalten, in der nicht nur etwas in Frage gestellt und eine alte Handlungssicherheit verloren geht, sondern auch etwas dazu gewonnen wird (vgl. ebd.: 96). Zu den pädagogischen Gelingensbedingungen dieses Prozesses formuliert Debus weiter:

„Ein solcher Prozess ist meines Erachtens nur möglich, wenn die Individuen ein eigenes Interesse an erweiterter Handlungsfähigkeit entwickeln. Das kann pädagogisch nicht herbeimanipuliert werden. Die Wahrscheinlichkeit zu einem solchen expansiven Lernprozess erhöht sich aber in meiner Erfahrung durch eine Mischung aus Beziehungsarbeit, die Vertrauen vermittelt, dass die Adressierten als Personen ernst genommen und respektiert werden, und Kritik, indem Adressierte verbindlich-zugewandt in die Verantwortung für die Konsequenzen des eigenen Verhaltens genommen werden. Dabei kann eine Mischung aus gemeinsam verstehendem Vorgehen und Wissenserweiterung um die gesellschaftlichen Bedingungen der eigenen Probleme die Adressierten bei Verhaltensveränderungen unterstützen“ (Debus 2014: 96).

Für ein expansives Lernen, welches eine erweiterte Handlungsfähigkeit ermöglicht, scheint daher zu einem gewissen Grad auch ein Interesse am Erreichen einer solchen Erweiterung notwendig zu sein. Die Wahrscheinlichkeit, dass sich dieses Interesse entwickelt ist nach Debus Ergebnis einer Mischung aus Beziehungsarbeit, Subjektorientierung und Wissenserweiterung. Diese Herangehensweise steht einer einseitigen Fokussierung auf inhaltliche Wissenserweiterung oder moralische Orientierung entgegen. In ihr werden diskriminierende Verhaltensweisen nicht nur auf einer moralischen oder inhaltlichen Ebene adressiert, sondern auch in ihrer kommunikativen Funktion wahrgenommen – als Ausdruck eines Bedürfnisses nach Anerkennung, politischer Mitbestimmung oder Sicherheit (vgl. Haug 2018: 157). Eine solche Haltung, die auch diskriminierende Äußerungen erst einmal ernst nimmt, kann im Feld einer kritischen politischen Bildung, die von hohen moralischen und politischen Ansprüchen geprägt ist, auf Irritation stoßen. Die weitreichende Chance, die ihr jedoch inne liegt, ist, vertrauensbildend zu sein und nicht von vornherein Handlungen auszuschließen und zu beschämen. Im Ergebnis kann diese Haltung daher dazu führen, dass sich auch Individuen, die zunächst Abwehr gegenüber einem Thema zeigen, sich mit Zeit und Geduld auf eine Auseinandersetzung einlassen. Hier besteht daher die Möglichkeit, nicht nur auf der Ebene von Einstellungen zu arbeiten, das heißt zu lernen, wie über ein

Thema gedacht oder gesprochen werden soll, sondern nach den tiefen Verwebungen und Spuren postkolonialer und postnationalsozialistischer Kontinuitäten zu suchen.

## 5 „Man muss durch die Scham gehen“? - Professionsbezogene Anforderungen an Seminarleitungen für einen Umgang mit Scham in kritischer politischer Bildung

„Not everything that is faced can be changed, but nothing can be changed until it is faced“ - James Baldwin

Politische Bildung, sowohl in einem weiteren, als auch in einem engeren Sinne, scheint von einer starken Zielorientierung geprägt zu sein<sup>61</sup>. Im Vordergrund steht, was gelernt werden soll, die Inhalte und Themen, sowie die Anforderungen, die sich aus diesen Inhalten ergeben. Ein Blick auf Scham in kritischer politischer Bildung kann hier sichtbar machen, dass bei einer inhaltlichen Zielorientierung die Subjekte in den Hintergrund geraten. Mithilfe einer Reflexionsfolie, die nach den schamvollen Aspekten des leitenden pädagogischen Handelns, fragt, lässt sich hier der Blick auf die emotionalen Qualitäten, die in einem Seminar evoziert werden, erweitern. Hier kann die Reflexion von Emotionen – zum Beispiel von Scham – die Frage ‚was soll gelernt werden?‘ um eine Frage des ‚wie soll gelernt werden?‘ ergänzen.

### **Hilft Scham beim Lernen?**

An diese Frage schließt sich an, ob Scham beim Lernen hilft. Eine eindeutige Antwort auf diese Frage erscheint mir aus der bisherigen Analyse nicht gegeben zu sein. Ich halte hier die Differenzierung in ein expansives und ein defensives Lernen für hilfreich, um zu einer ersten Einschätzung zu kommen. Wenn Scham als Instrument verwendet wird, um ein bestimmtes Ziel (zum Beispiel Selbstreflexion oder Anerkennung) zu erreichen, dann scheint die Tendenz zur Beschämung nah. Scham kann hier in eine Überwältigung kippen, die eine Beschäftigung mit Rückmeldungen, Themen oder Inhalten verhindert. In der Konsequenz entsteht - meiner Einschätzung nach - ein defensiver Lernprozess, in welchem sich Strategien angeeignet werden, um eine erneute Überwältigung zu vermeiden. Als solche kann ein Lernen mit Scham eher in eine Verschließung für Themen und Handlungen führen, als in eine Öffnung und Handlungserweiterung. Ich halte es hier insbesondere für relevant, die Ressourcen, Anforderungen und Bedingungen der Teilnehmenden im Blick zu behalten, die bedingen, inwiefern Kapazitäten vorhanden sind, einer Konfrontation zu begegnen. Weiterhin kann aus pädagogischer Sicht eine Reflexion stattfinden, inwiefern die Scham, die bei den Teilnehmenden auftritt, eine Anpassungs-Scham, eine Gruppen-Scham oder eine traumatische Scham darstellt. Ich teile die Einschätzung Katharina Debus‘, dass ein

---

61 Diese Zielorientierung drückt sich methodisch exemplarisch dadurch aus, dass mit sogenannten “ZIM”s gearbeitet wird. ZIM steht für Ziel – Inhalt – Methode und werden genutzt, um den inhaltlichen Leitungsprozess vorzustrukturieren.

Einlassen auf konfrontierende und irritierende Inhalte nur möglich wird, wenn die Teilnehmenden ernst genommen werden und sich als selbstwirksam erfahren können. Hier kann Scham wiederum eine wichtige Rolle spielen und als Hüterin persönlicher Grenzen das Tempo und den Rhythmus des Lernprozesses informieren. Gelingt eine Blickwendung auf die Bedingungen der eigenen Scham, kann dies zu einer Vertiefung und sehr persönlichen Auseinandersetzung mit dem Thema beitragen. Hier ermöglicht ein Zulassen, Wahrnehmen und Ergründen von Scham eine Sensibilität mit politischen Themen zu entwickeln, die eine rein wissenzentrierte politische Bildung nicht eröffnen würde. Scham kann als Gewissens-Scham ernst genommen werden und auf die eigenen (politischen) Werte hinweisen und als Kompass für das eigene Verhalten in der Komplexität der Welt funktionieren. Dies setzt jedoch voraus, dass genug Vertrauen, Zeit und Autonomie vorhanden ist, um sich auf diesen Prozess einzulassen. Insbesondere in Bezug auf Aspekte der Beziehungen – zu sich selbst, zu Anderen und zu einem Thema – erscheint mir Scham als eine wichtige Ressource zu sein. Pädagogisch könnte es hilfreich sein, die Ziele des eigenen pädagogischen Handelns anhand eines Dreiecks aus inhaltlichen Zielen, Prozesszielen und Beziehungszielen zu reflektieren. Dieses Dreieck könnte auch als Planungsfolie dienen, um den Verlauf eines Bildungsprozesses immer wieder dynamisch auszugleichen. Meiner Einschätzung nach kann Scham in allen drei Aspekten sowohl aus einer produktiven, als auch als repressiven Perspektive reflektiert werden.

### ***Schamauslösende Konfrontation und die neoliberale Dominanz des Selbst***

Auch aus der Perspektive der Kontinuitäten des Schamerlebens erscheint es mir wichtig, die relationalen Anteile des Schamerlebens im Blick zu behalten. Als politische Bildner:in scheint es notwendig zu sein, situationsabhängig zu entscheiden, ob eine Person für ihr Verhalten in die Verantwortung genommen wird oder ob eine Aussage zunächst stehen gelassen wird. Diese Entscheidung erscheint mir außerordentlich komplex, denn einerseits kann ein Stehenlassen von zum Beispiel diskriminierender Sprache auf Kosten von betroffenen Teilnehmenden gehen. Andererseits kann eine Sprachkritik auch zu einem Ausschluss von Teilnehmenden führen, die von aktuellen Sprachdebatten weiter entfernt sind (vgl. Debus 2020). Hier gilt es meiner Einschätzung nach einerseits früh zu reflektieren, wie eine Atmosphäre gesetzt werden kann, in der solidarische Kritik und Feedback als wichtige Bestandteile des Lernprozesses anerkannt werden und andererseits auch die vermeintlich ‚richtige‘ Strategie der Konfrontation rassistischen Verhaltens selbstkritisch zu reflektieren. Zudem gilt es, nicht nur Scham, sondern auch Schamabwehr im Blick zu behalten und zu beachten, inwiefern sich hier möglicherweise eine Verschiebung von Strategien ergibt. Dies erscheint mir insbesondere im Zusammenhang mit einer Reflexion von Privilegien relevant:

Während eine Anregung zur Auseinandersetzung mit Privilegien die Chance bietet, unsichtbare Machtverhältnisse sehen und erkennen zu lernen, birgt diese Reflexion die Gefahr, dass sie zu einer Überfokussierung von Strukturkategorien führt. Ich folge in meiner Einschätzung der Haltung Katharina Debus', die anmerkt, dass Menschen selten in einzelnen Strukturkategorien aufgehen (vgl. Debus 2018: 3). Findet eine Reduktion des Seins auf einzelne Strukturkategorien statt, so kann dies meiner Einschätzung nach Scham hervorrufen. Scham kann in dieser Reflexion dadurch ausgelöst werden, dass das Selbstbild einer Person durch die Schablone einer Strukturkategorie fundamental irritiert wird. Diese Irritation an sich scheint ein wichtiger Aspekt des Lernprozesses zu sein und lässt sich produktiv nutzbar machen und einen expansiven Lernprozess anregen. Das Risiko dieser Strategie kann jedoch darin bestehen, dass die Verantwortlichkeit für Lösungen einseitig individualisiert werden können. Hier könnte eine deaktivierende Scham entstehen, da das Individuum die Machtverhältnisse nicht individuell auflösen und überwinden kann. In Bezug auf Verantwortlichkeit erscheint aus somatischer Perspektive sowohl eine Auseinandersetzung mit ‚over-accountability‘ (übersteigerte Verantwortlichkeit), als auch mit ‚under-accountability‘ (reduzierte Verantwortlichkeit) möglich (vgl. Haines 2019: 310). Over-accountability tritt nach Haines auch dort auf, wo aus einer generalisierten Scham für eigene Privilegien eine Verantwortungsübernahme auch dort stattfindet, wo diese weder zielführend, noch notwendig wäre (vgl. ebd.). Die Herausforderung ist nach Haines, dass diese Form der Scham „does not mobilize connection and action; rather it moves towards polarization, proving, blaming, defending, or an immobilizing guilt“ (ebd.) Aus einer generalisierten Scham für eigene Privilegien kann demnach eine Handlungsunfähigkeit entstehen, die das Individuum eher rigide und unbeweglich werden lässt als zu kreativer Veränderung und Offenheit für Feedback anregt. Umgekehrt kann generalisierte Scham auch als Abwehr, Vermeidung und Negierung von Verantwortlichkeit erscheinen (vgl. ebd.). Eine solche Abwehr führt dann im Ergebnis dazu, dass Konflikte vermieden werden und eine einseitige Schuldzuweisung auf Andere stattfindet (vgl. ebd.). Beide Muster erscheinen sich mir darin zu ähneln, dass das Individuum nicht von sich selbst loskommt. In der ersten Tendenz ist das Individuum einer Selbstunterwerfung, bzw. -aufgabe verpflichtet, in der zweiten Tendenz führt Scham zu einer Selbstüberhöhung, bzw. Negierung der Bedürfnisse und Interessen des Anderen (vgl. Koppert 1991). In einer gesellschaftlichen Atmosphäre, in welcher sich neoliberale Lösungsstrategien hegemonial durchgesetzt haben, erscheint mir daher eine kritische Auseinandersetzung mit Scham in pädagogischen Settings als sehr herausfordernd. Aus politiktheoretischer Perspektive ist dieser Aspekt auch von Jill Locke problematisiert worden. Sie schreibt:

„One of shame's most poisonous consequences is the way in which it overwhelms the subject so that she is unable to think beyond herself. Rather than focus on changing the world in ways that might lessen her shame, the shamed subject focuses on changing herself so that she might accommodate the demands of her milieu“ (Locke 2007: 151).

Scham ist ihrer Meinung nach ‚poisonous‘, vergiftend, und überwältigt das Individuum so sehr, dass es nicht mehr über sich selbst hinauskommt. Scham führt ihrer Einschätzung dazu, dass sich das Subjekt an ihr Milieu anpasst, jedoch nicht mehr die Bedingungen im Blick hat, die die eigene Scham erst in die Welt bringt. Während ich in der Wortwahl zurückhaltender wäre, erscheint mir der Aspekt der Überwältigung und der Selbstzentrierung auch für eine kritische politische Bildung sehr relevant. Hier wäre es meines Erachtens nach sinnvoll, einen Schritt zurückzutreten und nicht nur zu reflektieren, ob und wie Scham in kritischer politischer Bildung bearbeitet werden kann, sondern auch, wie Transformation und Veränderung in die Welt kommt und wie weit politische Bildung für diese Veränderungsprozesse eine Rolle spielt. Denn auch wenn in Scham die *prinzipielle Möglichkeit* einer Vertiefung der Auseinandersetzung mit politischen Themen besteht, bleibt für mich die Frage offen, ob diese Strategie unter den gegebenen Maximen neoliberaler Selbstoptimierung *zielführend* ist. Ist es möglich, in einem kritischen politischen Bildungssetting einen Raum zu öffnen und zu halten, in welchem sowohl eine Atmosphäre geschaffen wird, die eine Beschäftigung mit Rassismus und Antisemitismus ermöglicht, als auch neoliberale Mechanismen reflektiert und transformiert? Zur Beantwortung dieser Frage wäre meiner Ansicht nach weitere Forschungsarbeit notwendig. Ich möchte die Möglichkeit nicht von vornherein ausschließen, dennoch wäre meine These hier, dass diese Gleichzeitigkeit pädagogisch enorm herausfordernd ist. Einerseits ist hier für mich fraglich, inwiefern die neoliberalen Bedingungen nicht dermaßen tief in uns als Subjekte eingeschrieben sind, dass die Bewegungsrichtung der Veränderung, die Scham anregt, immer erst einmal auf das Selbst zielt. Die Bewegungsrichtung, kollektive Strukturen zu verändern und Kollektivität zu suchen, erscheint mir in neoliberalen Bedingungen eine gegenhegemoniale Praxis darzustellen, die individuell nur schwer – bis möglicherweise gar nicht – zu erreichen ist. Andererseits scheinen die kapitalistischen Bedingungen selbst vorzustrukturieren, wer die Zeit und die Ressourcen hat, durch einen so anstrengenden, schmerzhaften und langwierigen Prozess einer Auseinandersetzung mit den biographischen und transgenerationalen Aspekten der eigenen Scham zu gehen. Ich frage mich, ob ein Ansatz, der darauf abzielt, Scham zu bearbeiten, nicht wiederum diejenigen privilegiert, die die materiellen und diskursiv-kulturellen Privilegien in sich tragen, einen solchen Prozess überhaupt auch zu gehen. Damit möchte ich nicht vorschlagen, keinerlei

Auseinandersetzung mit Scham oder aus Scham heraus anzuregen. Rassismus und Antisemitismus sind komplexe Phänomene und benötigen dementsprechend komplexe Strategien zu ihrer Überwindung. Es erscheint mir hier jedoch gleichsam sinnvoll, Scham nicht zum Allheilmittel zu erklären, sondern gut zu überlegen, in welcher Gruppendynamik und in welchem Format Scham einen geeigneten Anlass darstellt, und wo andere Ansätze und Emotionen im Vordergrund stehen sollten. Dies erscheint mir insbesondere mit Blick auf eine intersektionale Verschränkung von Diskriminierungsformen relevant. Insofern, dass sich traumatische Scham nicht nur in Bezug auf Rassismus, sondern auch anhand anderer Diskriminierungsformen einschreiben kann, ist hier die pädagogische Frage offen, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, um sich mit Scham auseinandersetzen zu *können*. Insbesondere die Frage nach materiellen Bedingungen erscheint mir an dieser Stelle besonders relevant und weithin unterreflektiert. Weitere Forschung, insbesondere auch solche, die auch Personen in den Blick nimmt, die bisher nicht an außerschulischer kritischer politischer Bildung teilnehmen oder wenig Zugänge zu ihr haben, könnte zu diesem Aspekt weiterführend zu sein.

### ***Politische Bildung im Dilemma des Wunsches nach Veränderung und des Rechts auf Selbstbestimmung***

Ein weiterer Aspekt, der für mich offengeblieben ist, ist die Frage danach, inwiefern eine kritische politische Bildung in gewisser Hinsicht eine Form von politischem Aktivismus darstellt und welche Herausforderungen sich aus einer solchen Verknüpfung ergeben. Diesbezüglich beschreibt Scheuring von der ZWST ein zentrales Dilemma ihrer Bildungsarbeit:

„Werden wir mit unseren Vorstellungen und Erwartungen unserer Gruppen gerecht? Wie können wir die Balance zwischen dem *Recht auf Selbstbestimmung und unserem pädagogischen Wunsch nach Veränderung* gut halten? Was hilft uns dabei den roten Faden nicht zu verlieren, der uns in diesen mehrschichtigen Prozessen stützen kann? Wie viel von uns selbst steckt in den Seminaren? Wie viel kommt von anderen zum Vorschein? Wo schöpfen wir selbst Kraft für weitere Arbeit?“ (Scheuring 2020: 38, Hervorhebung i.O.)

Insbesondere wenn es der Anspruch kritischer politische Bildung ist, transformativ auf die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse einzuwirken, ist die Balance zwischen einem Recht auf Selbstbestimmung der Teilnehmenden und einem Wunsch nach Veränderung zum Teil schwer zu halten. Darin nicht nur die Interessen und Positionen der Teilnehmenden und die eigenen Ziele, sondern auch noch einen roten Faden zu entwickeln, der diesen Prozess

nachvollziehbar und anschlussfähig hält, stelle ich mir sehr anspruchsvoll vor. Eine solche Arbeitsweise ist zudem von Voraussetzungen geprägt, die in kritischer politischer Bildung nicht immer gegeben sind: Sie setzt eine Prozessorientierung voraus, und dass diese Prozessorientierung bewusst reflektiert und gestaltet wird/werden kann. Eine solche Arbeitsweise benötigt einerseits die Freiheit, sich nach Prozessen zu richten, die Zeit, Prozesse öffnen zu können und die Professionalität, diese Prozesse begleiten zu können. Hier wäre eine empirische Untersuchung, inwiefern eine solche Arbeitsweise in kritischer politischer Bildung stattfindet und möglicherweise als Gelingensbedingung gesetzt werden könnte, hilfreich. Eine weitere Möglichkeit wäre eine Durchsicht fester Konzepte und eine Befragung auf schamauslösende Momente in Methoden und Anleitungen. Auf der Ebene der Profession betrifft dieser Aspekt die Herausforderung, dass pädagogische Berufe und Tätigkeiten ein Stück weit immer auch mit „moralischen (Besserungs-)Erwartungen verknüpft“ (Messerschmidt 2014: 69) sind. Hier kann das Risiko einer Instrumentalisierung der Teilnehmenden für eigene politische Ziele entstehen. Dazu formuliert Debus:

„Dabei bleibt meines Erachtens ein unlösbares Spannungsverhältnis bestehen, einerseits mit den von uns Adressierten auch individualisiert an der Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit im Sinne erweiterter Handlungsräume zu arbeiten, um ihnen die Möglichkeit zu geben, auch an ihren Bedingungen und damit am gesellschaftlichen Rahmen etwas zu verschieben. Andererseits spielen wir dabei in gewissem Maße das Spiel der Individualisierung und Personalisierung von Problemen und Verhaltensbemühungen mit [...]. Unsere Bemühungen, an den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen etwas zu ändern, sollten auch andere Wege annehmen als die Beeinflussung unserer Teilnehmenden – andererseits könnte von einem instrumentalisierenden Umgang die Rede sein“ (Debus 2014: 96)

Debus schlägt vor, sich als politische Bildner:in auch auf anderen Wegen als ‚nur‘ in politischer Bildung zu engagieren. Hier kann zum Beispiel eine Mitarbeit in Kampagnen und Initiativen sowie in sozialen Bewegungen eine hilfreiche Ergänzung darstellen, die die pädagogische Arbeit politisch entlasten könnte. Darüber hinaus kann eine Reflexion über die eigenen Ziele, Wünsche und Strategien hilfreich sein, um eine Instrumentalisierung von Räumen politischer Bildung zu vermeiden und die Teilnehmenden in ihrem Recht auf ihre Freiheit, anders zu denken, ernst zu nehmen.

### ***Selbstreflexion und Professionalität als Gelingensbedingung eines Umgangs mit Scham in kritischer politischer Bildung***

Die Anforderungen an politische Bildner:innen sind hoch. Einerseits scheint eine professionelle Arbeitsweise vorauszusetzen, dass politische Bildner:innen über ein fundiertes gesellschaftstheoretisches Wissen verfügen, um didaktische Reduktionen anzubieten und auf inhaltliche Irritationen eingehen zu können. Des Weiteren scheint ein großes Repertoire an verschiedenen Methoden und Kenntnisse und Erfahrungen über Gruppendynamiken und Störungen zu einem gewissen Grad notwendig zu sein, um teilnehmer:innen- und prozessorientiert arbeiten zu können. Darüber hinaus scheint die Arbeit die Bereitschaft zu einer kontinuierlichen Selbstreflexion zu erfordern. Diese Reflexion kann durch Räume der Intervention, Fallberatung und Supervision sowie durch Weiterbildungsangebote unterstützt werden. In einer Intervention kann zum Beispiel eine kollegiale Fallberatung stattfinden und auf systemischem Wege ergründet werden, welche Interventionsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Auch eine Auseinandersetzung mit Übertragungs- und Gegenübertragungssituationen sowie ein Umgang mit Widerständen und Störungen kann in einer kollegialen Situation reflektiert werden. Darüber hinaus kann es sinnvoll sein, für sich als Leitung immer wieder zu klären, welche moralischen und politischen Zielsetzungen hinter der eigenen Bildungsarbeit stehen (vgl. Friedrich 2020: 95). Als ersten Schritt schlägt Christiane Friedrich von der ZWST daher eine ausführliche Selbstreflexion der Leitung, idealerweise im Vorfeld einer Selbstreflexion der Teilnehmenden, vor:

„So ist der erste Schritt des inneren Zwiegesprächs, der Selbstreflexion, nicht nur ein Schritt im Seminarprozess, sondern schon in der Auswahl der Übungen ein leitendes Element der Seminar Moderation, die sich selbst immer wieder nach Ziel, Motivation und Anliegen befragt. Je klarer und bewusster die Antworten sind, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit, Menschen im Lernprozess urteilsfrei begleiten, in ihren eigenen Anliegen bestärken und wirksame Strategien entfalten lassen zu können“ (Friedrich 2020: 97).

Selbstreflexion scheint also nicht erst bei den Teilnehmenden, sondern bei den Seminarleitungen anzufangen. Mit Blick auf diese Selbstreflexion erscheint mir in Bezug auf Scham ein Aspekt sehr zentral: Analog zu der Arbeitsweise rassismuskritischer Praxis, die den Blick auf die Eingebundenheit von Lehrenden und Bildenden selbst richtet, kann in Bezug auf Scham diese ins Licht eigener (Schuld- und) Schamabwehr gerichtet werden. Meine These ist hier folgende: Insofern, dass eine kritische politische Bildungsarbeit mit hohen Erwartungen an sich selbst und an das Lernen der Teilnehmer:innen verbunden zu sein scheint, erfordert eine Auseinandersetzung mit Rassismus und Antisemitismus auch

eine Auseinandersetzung mit den eigenen Reflexen und Mustern der Schuld- und Schamabwehr. Insbesondere für weiß-deutsch-christliche Seminarleitungen erscheint mir dieser Aspekt besonders wichtig zu reflektieren. Entsprechend postnationalsozialistischer Gefühlserbschaften, in die auch politische Bildner:innen hineinsozialisiert und -geboren sind, könnte die eigene Rolle als Seminarleitung in eine eindimensionale Befriedigung des Bedürfnis nach Scham- und Schuldabwehr führen. Denn so herausfordernd und anstrengend eine Leitung von Seminaren zu Rassismus und Antisemitismus als weiß-deutsch-christliche Person auch sein mag, so anerkennungsreich ist diese Rolle auch. Hier könnte es hilfreich sein, einen kritischen Blick auf sich selbst zu werfen und die eigene Tendenz, Ambivalenz und Komplexität, oder die Verwobenheit in rassistische Machtverhältnisse, abzuwehren, kritisch zu hinterfragen. So ließe sich reflektieren, inwiefern die Tendenz dazu vorhanden ist, sich die Brille einer ‚white fragility‘ verkürzt anzueignen, um andere (vor allem weiße) Personen zu beschämen und die eigene Überlegenheit zu stabilisieren. Nach dem Motto ‚ich bin durch die Scham gegangen, also müsst ihr das auch‘, käme dieser Mechanismus einer Projektion gleich. Rassismus und Antisemitismus würden in dieser Schleife dann wiederum nicht als Ideologien und Machtsysteme konzeptualisiert, sondern auf Einstellungen und Gefühle – in diesem Fall weiße Fragilität – reduziert. Ein solcher Leitungsstil birgt die Gefahr, dass ein defensives Lernen befördert wird. In diesem Prozess würden Teilnehmende lernen, was sie sagen oder denken sollen, um nicht im Muster einer weißen Fragilität zu handeln, darin ist jedoch nicht automatisch gegeben, dass eine expansive Auseinandersetzung mit der Problematik rassistischer Machtverhältnisse stattfindet.

### ***Umgang mit Komplexität als Kompetenz***

Eine erhöhte Erkenntnis über sich selbst und die eigenen Muster und Tendenzen im Umgang mit Themen, Emotionen und Situationen, können als stützende Bedingungen gesehen werden, die zu einer pädagogischen Geduld mit dem Tempo, Rhythmus und Wegen Anderer beitragen. Auch ein Engagement auf anderen Wegen politischer Veränderung kann als Beitrag gesehen werden, der die Flexibilität der Individuen erhöht und sie in ihrem Recht, auch anders zu denken, ernst nimmt. Gleichzeitig sei auch hier auf die neoliberale Eingebundenheit des bildenden Handelns und Arbeitens verwiesen, welches mit Scheitern verbunden sein kann. Eine Auseinandersetzung mit Scheitern könnte daher nicht nur für die Teilnehmenden relevant sein, sondern gleichermaßen auf politische Bildner:innen übertragen werden. Die Widersprüchlichkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit wird ein Teil der pädagogischen Arbeit bleiben, der motivierend, aber auch frustrierend sein kann. Debus schlägt vor, diesen Widerspruch gleichermaßen auszuhalten:

„Ein erster Schritt kann darin bestehen, diese Widersprüchlichkeiten unseres pädagogischen und auch politischen Handelns zunächst anzuerkennen, anstatt der Erfüllung des Unmöglichen hinterherzulaufen und sich im Zweifelsfall noch selbst für das quasi notwendige Scheitern verantwortlich zu machen“ (Debus 2014: 96).

Anstatt sich selbst vorzuwerfen, nicht über genug Wissen zu verfügen oder in eigenen Schamabwehrschleifen zu hängen, kann eine Auseinandersetzung mit subjektiver Funktionalität auch zu einer Gelassenheit und Ausdauer mit dem eigenen Scheitern und der eigenen Scham als Seminarleitung beitragen. Auch die pädagogisch-leitende Auseinandersetzung mit der Komplexität von Scham, Schamabwehr, Rassismus und Antisemitismus kann mitunter einen Schwindel auslösen, den es zu einem gewissen Grad auszuhalten gilt. Produktiv gefasst kann dieser Schwindel Bewegung in Teamprozesse, Selbstreflexionen und didaktische Weiterentwicklungen bringen. Ein liebevolles und akzeptierendes Verhältnis zur eigenen Fehlbarkeit, eine Offenheit für Kritik, Feedback und lebenslanges Lernen und ein Annehmen der prinzipiellen Unkontrollierbarkeit der Welt, die sich dennoch verändern lässt, sind hier einige Aspekte, die aus einer rassismuskritischen und antisemitismuskritischen Beschäftigung mit der eigenen Scham gewonnen werden können (vgl. Behler 2019). Insofern kann die Kompetenz, Komplexität anzunehmen, anzuerkennen und ein Handeln in ihr zu erlernen, die Debus und Stüve für Teilnehmende formulieren, auch auf politische Bildner:innen übertragen werden. Entsprechend gilt es das Schwindelgefühl, das mit Komplexität einher geht, zu einem gewissen Grad auch als pädagogische Leitung auszuhalten und sich immer wieder neu auf Gruppen, Prozesse, Teilnehmende, Biografien und mögliche Irritationen einzulassen, statt es sich in einer konstruierten Eindeutigkeit bequem zu machen. In diesem Sinne lässt sich als politische Bildner:in danach fragen, welche Bedingungen es braucht, um für sich selbst ein expansives Lernen zu ermöglichen und ein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und andere Personen zu entwickeln und zu erhalten.

### ***Umgang mit Scham als Tango – Scham zum Tanzen herausfordern***

Wie lässt sich nun, am Ende dieser Diskussion der Satz ‚Man muss durch die Scham gehen‘ einschätzen? Scham scheint eingebettet in ein relationales (Macht-)Verhältnis zu sein. Daher kann es hilfreich sein, den Satz, ‚man muss durch die Scham gehen‘ mit Blick auf verschiedene Macht- und Lernverständnisse zu prüfen. Meiner Einschätzung nach klingt im ‚durch‘ und ‚müssen‘ ein Verständnis an, welches eher auf einen repressiven Machtbegriff und ein defensives Lernen verweist. Scham erscheint mir in diesem Satz vor allem als Anpassungs-Scham oder Gruppen-Scham verstanden zu werden. Ein Verständnis für die

Dialektik der Scham – als ‚Hüterin des Selbst‘ und als ‚Instrument sozialer Kontrolle‘ – lese ich aus diesem Satz nicht heraus. Das ‚man‘ in diesem Satz erscheint mir zudem ein positioniertes ‚Man‘ zu sein: ‚Man‘, das scheinen mir vor allem weiß-christlich-deutsche Personen zu sein. Und doch gilt es meiner Meinung nach auch hier nicht direkt das Kind mit dem Bade auszuschütten und für ein Lernen *ohne* Scham zu plädieren.

Ich gehe davon aus, dass ein Lernen ohne Scham nicht möglich ist, da ihr so wichtige und zentrale Funktionen im Schutz der eigenen Grenzen und wesentlichen Grundbedürfnisse zukommt. Andererseits denke ich auch nicht, dass dies eine grundsätzliche Vermeidung von Scham sinnvoll wäre, denn in ihr scheint ein enormes (emotionales) Wissen über transgenerationale und gesellschaftliche Verhältnisse zu stecken. Insofern käme es meiner Einschätzung nach einer verschenkten Ressource gleich, sich nicht mit ihr zu beschäftigen. Gleichzeitig spielt es meiner Einschätzung nach eine Rolle, um wessen Scham es geht, wie die Personen positioniert sind, wie die Dynamik der Gruppe sich gestaltet, in welchem Setting das Seminar stattfindet, und welche eigenen Verbindungen die Seminarleitung zur Scham hat. Ausgehend von diesen gruppenspezifischen Bedingungen erscheint es mir vor allem eine pädagogische (und politische) Entscheidung darzustellen, ob und wie Scham im Seminarsetting ergründet wird. Hier spielt meiner Meinung nach die Qualifizierung der politischen Bildner:in – insbesondere auch in Bezug auf traumapädagogische Aspekte des Leitens – eine wichtige Rolle.

Der Umgang mit Scham scheint somit einem Seiltanz<sup>62</sup> gleichzukommen, denn wo auf der einen Seite tiefgreifendes Verständnis für sich und die Welt warten, erscheint Scham auf der anderen Seite als ‚Instrument sozialer Kontrolle‘ soziale Ungleichheit zu manifestieren. Als essentielle Emotion, scheint Scham in gewisser Weise zum Mensch sein dazu zu gehören. Hier erscheint mir im Satz ‚man muss durch die Scham gehen‘ ein Verständnis anzuklingen, in welchem ‚man‘ die eigene Scham bewältigt, um nicht zu sagen – beherrscht. Während dies vielleicht zu einem gewissen Grad auch möglich ist, ist für mich fraglich, inwiefern dieser Prozess zu einem nachhaltigen Lernprozess befähigt oder für die Vermittlung der Inhalte zielführend ist. Es gilt hier meiner Einschätzung nach zu bedenken, dass Scham zu einem gewissen Grad immer auch eine Wirkung entfaltet, die das Individuum auf sich selbst zurückwirft, und überwältigen kann. Hier besteht aus pädagogischer Sicht die Herausforderung, im Erleben von Scham ein Gefühl für die eigenen Grenzen und Grenzen anderer, Kreativität, Verletzlichkeit, Risikobereitschaft, sowie den Bezug zu verschiedenen Bedürfnissen zu halten. Gelingt dies, kann eine Auseinandersetzung mit Scham zu einer Vertiefung und Verankerung der Themen führen. Ich würde daher in Bezug auf einen Leitsatz formulieren: ‚Man kann aus und anhand von Scham lernen‘.

62 Die Metapher des Seiltanzes findet sich auch bei Debus 2018: 4.

Gleichzeitig braucht es in diesem Lernen aus Scham immer auch eine Beschäftigung des Lernens mit Scham, welches eher einem Tango<sup>63</sup>, denn eines Seiltanzes gleichkommt –. Tango deswegen, weil nicht immer eindeutig ist, wer im Moment des Erlebens von Scham noch die Führung behält: die Scham oder das Selbst. Diese Unsicherheit kann dazu führen, dass ein Lernen mit Scham Schwindel erzeugen kann und ein aufregendes und verunsicherndes Erlebnis ist, das vielleicht zunächst vor allem erschlagend wirkt. Das Bild des Tangos erscheint mir auch deswegen passend, weil es für einen gelingenden Umgang mit Scham immer auch ein gewisses Selbstbewusstsein, eine Ich-Stärke und eine Selbstwirksamkeitserwartung zu brauchen scheint, die als pädagogische Leitung im Blick behalten werden muss, um nicht in eine einseitige Überwältigung oder Beschämung zu kippen. Pädagogisch ließe sich dieser Aspekt durch stärkende und sichernde methodische Elemente, sowie genug Raum für eine persönliche Integration der Themen, sichern. Darüber hinaus lässt sich im Tango auch das Element der Macht erkennen. Insofern, dass Scham mit Macht verbunden ist, und in dieser Macht die Möglichkeit zur repressiven, wie auch zur produktiven Veränderung von Verhältnissen liegt. Beschämung ist ein Instrument sozialer Kontrolle, aber in Scham liegt auch die Macht, eine Verbindung zu sich selbst und Anderen zu finden und in ein mutiges und gestärktes Verhältnis zu sich selbst und Anderen zu treten. Dies hat die Voraussetzung, dass ein Umgang mit Scham möglich ist – das heißt, dass es sich nicht um traumatische Scham handelt, die eine traumatherapeutische Behandlung erfordert, und dass die Teilnehmenden selbst ein Interesse an einer Auseinandersetzung mit Scham haben. Bei den prinzipiellen Möglichkeiten, die aus einem Lernen mit Scham erwachsen können, gilt es meiner Einschätzung nach weiterhin die ehrliche und selbstkritische Frage an sich selbst und die eigenen Ziele als politische Bildner:innen zu stellen. Denn nicht immer ist Scham der Weg, der zu diesen Zielen führt. Eine Fokussierung auf Scham kann meiner Meinung nach dazu führen, dass Alternativen und andere Emotionen aus dem Blick geraten. Während dies in einer selbstreflexiven Blickwendung und auf Anerkennung ausgerichteten Pädagogik auch einen erklärten Weg darstellt (vgl. Ogette 2020: 29), bleibt für mich hier offen, ob diese Herangehensweise im Ergebnis zu demokratischen und machtpolitischen Aushandlungen befähigt. Sie birgt meiner Meinung nach zumindest das Risiko, so sehr mit sich selbst beschäftigt zu werden, dass gesamtgesellschaftliche und hegemoniale Herausforderungen aus dem Blick geraten. Insofern liegt das Ziel eines pädagogischen Umgangs mit Scham, meiner Meinung nach vor allem darin, eine Schamresilienz anzuregen und ein gelassenes Verhältnis zum eigenen

---

63 Die Metapher des Tango habe ich aus der Beschreibung Mai Anh Bogers entnommen. Sie beschreibt anhand der Praxis des Tangos, wie sich verschiedene Strategien der Inklusion und Anti-Diskriminierung entfalten und ausrichten können – und wo ihre Widersprüche miteinander liegen (vgl. Boger 2019: 18ff).

Scheitern zu unterstützen, um die Themen, um die es geht, immer wieder neu in den Blick nehmen zu können.

## 6 Forschungsreflexion

Der Satz ‚man muss durch die Scham gehen‘ stellte für die vorliegende Arbeit Anlass und Ankerpunkt dar. Ausgehend von einer Debatte zu rassismuskritischer politischer Bildung, die im Rahmen eines Seminars stattfand, stellte ich mir die Frage, wo dieser Satz her kommt und ob er sich pädagogisch begründen lässt. Ich hatte den Leitsatz schon vorher gehört, und doch weckte er in diesem Moment mein Interesse, irritierte mich. Ich fragte mich, mit welchen Konsequenzen und Konnotationen Scham in einer Gesellschaft verbunden ist, die von protestantischer und christlicher Ethik tief durchdrungen ist. ‚Durch Scham zu gehen‘ löste in mir Assoziationen von Buße, Beichte, Sühne und Erbschuld aus und stand für mich in einem Kontrast zu transformativen Bildungsprozessen. Im Verlauf der Literaturrecherche rückte der Aspekt christlicher Ethik in den Hintergrund und wurde durch postkoloniale und postnationalsozialistische Kontinuitäten des Schamerlebens ersetzt. Rückblickend halte ich es weiterhin für eine spannende Facette, in Bezug auf Scham auch nach spirituellen und religionsbezogenen Kontinuitäten zu fragen. Über eine Beleuchtung dieser Kontinuität hätte auch der Aspekt der Moral in der vorliegenden Arbeit noch stärker herausgearbeitet werden können. Dieser wurde zwar immer wieder als zu kurz gegriffen oder nicht zielführend herausgestellt, eine dezidiert machtpolitische Begründung dieser Gegenüberstellung hat jedoch rückblickend möglicherweise nicht ausreichend stattgefunden. Der Aspekt spiritueller und religiöser Kontinuitäten und Moral ist in der vorliegenden Arbeit auch deswegen unterreflektiert geblieben, da eine Auseinandersetzung mit Spiritualität und Religion in kritischer politischer Bildung noch schwieriger erschien, als eine Auseinandersetzung mit Emotionen es schon war. Die Länge dieser Arbeit erforderte daher eine Komplexitätsreduktion, die Einschnitte erforderte.

Auch wenn ich zu Beginn des Forschungsprozesses schon vermutet hatte, dass Emotionen in kritischer politischer Bildung wenig reflektiert wurden, hat mich der Grad der Abwesenheit emotionstheoretischer Reflexion doch überrascht. Auf der Suche nach einem methodologischen Rahmen, mit welchem ich Emotionen – und damit auch Scham – in kritischer politischer Bildung in dieser Arbeit pädagogisch reflektieren konnte, hatte ich mich zwischenzeitlich stärker mit dem fehlenden emotionstheoretischen Rahmen beschäftigt. In einer früheren Version dieser Arbeit gab es ein Kapitel, in welchem ich einen emotionstheoretischen Rahmen entwickelt habe, mit Hilfe dessen Scham (und andere Emotionen) in kritischer politischer Bildung reflektiert und bearbeitet werden könnten. Gestützt habe ich mich in der Entwicklung dieses Rahmens auf das Vier-Faktoren-Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI) und habe versucht, dieses als emotionstheoretischen Rahmen auf die kritische politische Bildung zu übertragen. Da eine solche Betrachtung den

Umfang dieser Arbeit gesprengt hätte, habe ich mich dagegen entschieden, ihn zu integrieren. Die darin stattgefundenene Reflexion von Emotionen aus der Perspektive einer psychoanalytischen Pädagogik (zu der die TZI gehört), hat diese Arbeit dennoch weitreichend beeinflusst. Stattdessen habe ich mich dann dazu entschieden, das Konzept einer subjektiven Funktionalität aufzugreifen und Scham aus dieser Perspektive zu reflektieren.

Ausgehend von den Praxisreflexionen des dissens e.V. oder auch der ZWST, die in Bezug auf emotionale Aspekte des Seminargeschehens sehr reichhaltig sind, gehe ich davon aus, dass zwischen einer wissenschaftlichen Reflexion der außerschulischen kritischen politischen Bildung (akpB) und der Praxis einer akpB eine Lücke besteht, die sich nur langsam zu schließen beginnt. Meine Annahme ist, dass emotions- und körperorientierte Ansätze in der Praxis einer akpB sehr viel mehr Anwendung finden, als dies die Fachdebatte der akpB vermuten lässt. Insbesondere durch Einflüsse wie von Paolo Freire, Augusto Boal und anderen kritischen Autor:innen und Pädagogiken nehme ich an, dass in der Praxis eine Vielfalt an Methoden und Ansätzen besteht, die zu einer integralen Beschäftigung mit Rassismus und Antisemitismus befähigen. Hier könnte eine wissenschaftliche Reflexion meiner Einschätzung nach einerseits aufholen und andererseits ein prüfendes Korrektiv darstellen.

Um die theoretische Lücke in Bezug auf den Zusammenhang von Emotionen, Kognition, Bildung und Lernen, die hier auch für mich selbst bestand, zu schließen, habe ich mich im Wintersemester 2020/21 an der Ruhr-Universität-Bochum eingeschrieben und verschiedene Kurse aus den Kognitionswissenschaften belegt. Über dieses Zweitstudium hatte ich die Möglichkeit, die Entwicklung der Kognitions- und Neurowissenschaften anhand verschiedener Themenschwerpunkte nachzuvollziehen und neueste Ansätze, die von einer „4E Cognition“ ausgehen, kennenzulernen. Diese Beschäftigung hat meinen Horizont in Bezug auf Verhalten, Wissen, Lernen, Bewusstsein und Interaktionen sehr erweitert. Für mich hat diese Beschäftigung zu einer Verschränkung von lebenswissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Perspektiven geführt, von der ich glaube und hoffe, sie in dieser Arbeit deutlich gemacht haben zu können. Ich teile hier die Haltung Bettina Wuttigs, die in ihrer geschlechtstheoretischen Begründung der Soma Studies formuliert, dass die Kritik einer „Biologisierung“ des sozialwissenschaftlichen Diskurses verkennt, welche Möglichkeiten in einer Integration lebenswissenschaftlicher Erkenntnisse liegt. In Bezug auf diese Thematik erscheint mir der englischsprachige Diskurs anders zu funktionieren, als es ein deutschsprachiger Diskurs tut. Besonders wertschätzen konnte ich die Verknüpfung von Traumatheorie und Kognitionswissenschaften, um zu verstehen, wie Trauma sich körperlich einschreibt und – produktiv gewendet – körperlich bearbeitet werden kann. Ich hoffe, diese

doch eher neue und marginalisierte Perspektive auf Trauma und Somatik in dieser Arbeit verständlich gemacht haben zu können. Es erscheint mir eine weiterführende politische, pädagogische und sozialwissenschaftliche Reflexion sinnvoll, um im wörtlichen Sinne Bewegung in die Trauma-Diskussion zu bringen, die sich meiner Einschätzung nach häufig auf sogenannte Triggerwarnungen oder Content-Notes verengt.

US-amerikanische politische Debatten waren es auch, die mich immer wieder auf das transformative Potential, das Körpern und Emotionen inne liegt, zurückgeholt haben. Ich habe 2018 begonnen, mich mit politisierter Somatik zu beschäftigen und 2019 an einem Kurs zu politischen Perspektiven auf Trauma teilgenommen, in welchem mit Methoden aus der Haltung von generative somatics<sup>64</sup> gearbeitet wurde. Rückblickend würde ich sagen, dass diese Teilnahme entscheidend für den Forschungsprozess dieser Arbeit war und mir die Methoden, Begriffe, Zugänge und Autor:innen gegeben hat, Scham (und damit auch meine eigene Scham) anzunehmen und zu erforschen. Im Verlauf des Forschungsprozesses pendelte ich immer wieder zwischen den Polen, Scham als Schlüssel zu proklamieren oder Scham als Emotion, die in Ungleichheit und Überwältigung führt, zu kritisieren. Rückblickend würde ich vermuten, dass der Wunsch nach Eindeutigkeit hier selbst einen Mechanismus der Schamabwehr darstellt. Ich gehe davon aus, dass die verschiedenen Phasen meiner eigenen Haltung zur Scham auch in der vorliegenden Arbeit zu Unstimmigkeiten und Widersprüchen geführt haben. Ich habe mich bemüht, wo möglich und nötig, die Positionen immer wieder zu ergänzen und gegeneinander zu diskutieren, bzw. zu verschränken. Im Verlauf des Forschungsprozesses gab es jedoch verschiedene Versionen der vorliegenden Arbeit, weshalb ich davon ausgehe, dass mir eine Kohärenz im Ergebnis nicht überall gelungen ist. Der Weg zu dieser komplexen Darstellung war selbst von Scham, Schamabwehr und Selbstzweifeln begleitet: Diese Arbeit war geprägt von dem Wunsch, unschuldig zu sein und es um jeden Preis richtig machen zu wollen. Davon, Positionen und Stimmen von People of Color deutlich zu machen, weiße Positionen zu kritisieren und produktiv zu dezentrieren, ein umfassendes Bild darzustellen und überhaupt den verschiedensten Anforderungen gerecht zu werden. Eine Auseinandersetzung mit (eigener) Scham hat hier zumindest auch dazu beigetragen, in Bezug auf die vielen Leerstellen, die in dieser Arbeit vorhanden sind, ein wenig akademische Distanz und Gelassenheit zu finden. Insbesondere der Aspekt der somatischen und traumatheoretischen Betrachtungen, der im Theorieteil wesentlich zu einer Betrachtung von Scham in gesellschaftlichen Machtverhältnissen beigetragen hat, ist im Kontext der pädagogischen Analyse wieder in den Hintergrund geraten. Dies war zum Teil auch dadurch begründet, dass der Traumabegriff, so wie er im Theorieteil Anwendung fand, bisher nur wenig in der pädagogischen Praxisreflexion

---

64 Siehe: <https://generativesomatics.org/>

auftaucht und daher noch einmal eigens hätte integriert werden müssen. Da dies den Umfang dieser Arbeit wesentlich erweitert hätte, habe ich mich dagegen entschieden.

Zu Beginn dieser Arbeit hatte ich den Anspruch, über Scham in kritischer politischer Bildung – *im Allgemeinen* – zu schreiben. Ich wollte versuchen, Scham nicht nur in Bezug auf Rassismus zu analysieren, sondern sie in ihrer Komplexität zu anderen Diskriminierungsformen zu erfassen. Rückblickend würde ich sagen, dass dies selbst ein hochfunktionaler Mechanismus der Schamabwehr und hervorragend geeignet war, um mich nicht an die schmerzhaften Punkte der eigenen Auseinandersetzung mit Rassismus zu begeben. Dennoch lief das Thema im Hintergrund mit, sodass ich mich dazu entschieden habe, es doch zum Thema zu machen. Essentiell war hier für mich die Auseinandersetzung mit Antisemitismus und postnationalsozialistischen Kontinuitäten in meiner eigenen Familienbiografie. Ich hatte zuvor angenommen, zu wissen, wie Antisemitismus funktioniert. Dies stellte sich jedoch im Verlauf des Forschungsprozesses als Trugschluss heraus, da ich Antisemitismus als eine spezifische Form des Rassismus gefasst hatte, der sich nur nicht gegen People of Color, sondern gegen Jüd:innen richtete. Dass Antisemitismus vor allem mit der Unfähigkeit, bzw. dem Unwillen, „konkret zu fühlen und abstrakt zu denken“ (Salzborn 2010) einher ging, war hier für mich augenöffnend. In der Auseinandersetzung mit Scham im Zusammenhang mit postkolonialen und postnationalsozialistischen Kontinuitäten wurde mir im Verlauf der Forschung immer deutlicher, wie meine eigenen Mechanismen, Scham zu vermeiden, mit den Mustern meiner Familie, meines Milieus und meiner sozialen, ökonomischen und kulturellen Herkunft zusammenhängen. Durch diese Reflexion ist nicht nur ein Zugewinn an Sprachfähigkeit und Haltung entstanden, sondern auch die Fähigkeit gewachsen, meine eigene Scham anzunehmen und als hilfreiche Begleiterin für wertende Entscheidungen anzuerkennen. Insbesondere eine Auseinandersetzung mit „Gefühlserbschaften“ (Chernivsky 2016) hat hier für mich dazu beigetragen, sehen zu lernen, wo es nicht um mich geht, sondern um ein Muster, das sich strukturell reproduziert, geht. Ich denke, dass es ein wichtiger Schritt war, Scham in Bezug auf Rassismus und Antisemitismus in den Blick zu nehmen, insbesondere auch deswegen, weil in Bezug auf andere Diskriminierungsformen, zum Beispiel Geschlecht, Scham sehr viel weniger aufgeladen zu sein scheint. Mit Bezug auf einen Umgang mit Scham in postkolonialen und postnationalsozialistischen Kontinuitäten hatte diese Schleife des Forschungsprozesses zur Folge, dass sich die Literaturrecherche in weiten Teilen auf Emotionen in politischer Bildung im Allgemeinen fokussiert hat. Es kann daher gut sein, dass Beiträge, die Scham und Beschämung in rassismuskritischer und antisemitismuskritischer Bildung bereits bearbeiten, nicht in diese Arbeit eingeflossen sind. Dies hat den forschungspraktischen Grund, dass ich zu dem Zeitpunkt, als ich die Entscheidung der Fokussierung auf Antisemitismus und

Rassismus getroffen hatte, keine vollständig neue Literaturrecherche begonnen habe. Dadurch konnte das Feld rassismuskritischer und antisemitismuskritischer Ansätze nicht mehr in der Breite erschlossen werden. Rückblickend erscheint mir hier insbesondere eine Integration von Reflexionen und Einsichten aus einer Gedenkstättenpädagogik relevant, die in der vorliegenden Arbeit nur in Ansätzen stattfand. Auch eine historisch-pädagogische Analyse des Zusammenhangs eines Umgangs mit Scham zur re-education Politik der Alliierten, die eine Erziehung *zur* Scham als explizites Ziel hatte (vgl. Besand 2014), erscheinen mir interessante Forschungsperspektiven.

Trotz der Fokussierung auf Antisemitismus und Rassismus habe ich versucht an verschiedenen Stellen in dieser Arbeit kenntlich zu machen, dass auch eine Beschäftigung mit den Intersektionen zu anderen Diskriminierungsformen notwendig wäre. Ein besonderes Anliegen wäre es mir hier, Scham in Bezug auf Klassismus, Bildungsbiografien und Klassenmigration noch einmal stärker herauszuarbeiten. Hier hat Sieghard Neckel in den 1990er Jahren einmal einen soziologischen Aufschlag geliefert, an den es sich meiner Meinung nach pädagogisch anknüpfen lässt. Auch auf die Arbeiten Pierre Bourdieus ließe sich meiner Einschätzung nach anschließen. Darüber hinaus hat eine relativ einseitige Beschäftigung mit postnationalsozialistischer Geschichte aus westdeutscher Perspektive stattgefunden. Hier bestünde die „Notwendigkeit eines weiteren Blickwinkels“ (Scheuring 2016: 76) und eine Ergänzung um ostdeutsche Perspektiven (vgl. Scheuring/Chernivsky 2016).

Forschungsleitend für diesen Forschungsprozess war die Forschungsfrage: *Wie wirkt Scham in kritischer politischer Bildung zu Rassismus und Antisemitismus und wie lässt sich ein machtkritischer pädagogischer Umgang mit Scham entwickeln?* Diese Frage erscheint mir rückblickend an verschiedenen Aspekten zu ungenau. Insbesondere die Erforschung des Einflusses struktureller Machtverhältnisse war mir ein besonderes Anliegen. Hier stellte es sich für mich rückblickend jedoch als herausfordernd dar, dass Macht von verschiedenen Autor:innen unterschiedlich interpretiert wird. Demnach ist der Begriff *machtkritischer pädagogischer Umgang* zu unspezifisch gewesen. Was heißt hier machtkritisch? Welches Verständnis von Macht liegt einer machtkritischen Pädagogik zugrunde? Wie kann hier verschiedenen Machtbegriffen entsprochen werden, ohne die Pädagogik aus dem Blick zu verlieren? Ich habe dieses Problem versucht zu lösen, indem ich drei verschiedene Machtbegriffe eingeführt habe. Über diese Auffächerungen sollten verschiedene machtvollen Anteile von Scham sichtbar gemacht und verschiedene machtkritische pädagogische Ansätze aufgezeigt werden. Letzterer Aspekt ist in der Analyse eines pädagogischen Umgangs untergegangen. Hier hat kein dezidiertes Rückgriff auf die verschiedenen Machtbegriffe mehr stattgefunden, die eine Kritik am Konzept ‚subjektiver Funktionalitäten‘

ermöglicht hätte. Eine solche Reflexion hätte noch klarer herausgearbeitet werden können. Eine weitere Leerstelle stellt hier, meiner Einschätzung nach, eine fehlende Einführung und Darstellung eines hegemonialen Machtbegriffs dar. Ich habe mich im Verlauf des Forschungsprozesses gegen eine Erweiterung der Dimensionen repressiv, produktiv und bedingend um die Dimension ‚hegemonial‘ entschieden. Dennoch erschien er mir später dort relevant zu werden, wo pädagogisches Handeln nicht nur auf machtkritische, sondern auch auf machtpolitische Dimensionen hinausweist. Hier hätte eine Differenzierung der Forschungsfrage oder eine Ergänzung um einen Hegemoniebegriff durchaus Sinn machen können. Über eine hegemoniekritische Perspektive hätte eine stärkere Verknüpfung pädagogischer und politischer Fragen stattfinden können. Dies hätte einigen der Gedanken, Dilemmata und Fragen, die diesen Forschungsprozess begleitet haben, mehr Raum geben können. Ein Dilemma, das meinem Forschungsprozess immer wieder begleitet hat, war: Inwiefern führt eine Auseinandersetzung mit Scham zu einer Erhöhung der Sensibilität und Kongruenz ‚nach Innen‘ - in subkulturelle Milieus, alternative Szenen und Communities – führt darin aber möglicherweise zu einem *Code of Conduct*, der eine Sprachfähigkeit und Durchsetzungsfähigkeit ‚nach Außen‘, das heißt in andere Teile der Gesellschaft, in konkurrenzlastige Systeme und machtpolitische Arenen verhindert? Möglicherweise hätte hier eine hegemoniekritische Perspektive zu einer Vertiefung und Bearbeitung dieses Dilemmas geführt.

Eine weitere Ungenauigkeit in der Forschungsfrage stellte die Konzentration auf Scham dar. Während eine solche Fokussierung für den Theorieteil durchaus sinnvoll und ergiebig war, stellte sich diese Verengung für die Analyse einer Praxis und Anwendung als herausfordernd dar. Einerseits habe ich, wie im Text bereits angemerkt, Praxisreflexionen breit auf Scham hin interpretiert. Ich habe diese Entscheidung aus dem Umstand heraus getroffen, dass Scham als Scham in wenigen Publikationen benannt wurde. Insofern hatte diese Erweiterung, mit der Begründung, dass Figuren der Unsicherheit mit einem Hintergrund aus Scham zusammenhängen könnten, den Vorteil, dass ich in der Forschung auf ein breiteres Material zurückgreifen konnte. Andererseits hatte dieses Vorgehen den entschiedenen Nachteil, dass ich nicht genau benennen konnte, ob es sich bei dem vorgeschlagenen Umgang mit den beschriebenen Phänomenen der Unsicherheit, Fragilität, Verlegenheit oder Abwehr, im Ergebnis auch um einen Umgang mit Scham handelt. Weiterhin bleibt für mich offen, inwiefern durch eine Fokussierung auf Scham andere Emotionen aus dem Blick geraten sind. Hier besteht für mich weiterhin die Herausforderung, dass nicht immer eindeutig war, ob auf Scham (Unsicherheit, Fragilität, Verlegenheit) als essentiell gefühlter Emotion verwiesen wird, oder ob Scham als sozial konstruiertes Phänomen thematisiert wird. Wenn Scham (z.B. als weiße Fragilität) als soziales Konstrukt thematisiert wird, dann ist

diese Auseinandersetzung möglicherweise nicht von Scham, sondern von Ärger, Trauer, Verdrossenheit o.ä. begleitet. Diese können zwar eine Form der Schamabwehr darstellen, dabei handelt es sich jedoch um eine nahezu therapeutische Interpretation, bei welcher mir fraglich erscheint, ob diese in pädagogischen Settings sinnvoll ist oder nicht sogar grenzüberschreitend sein könnte. Hier bleibt für mich offen, wie der Umgang mit Schamabwehr pädagogisch gut gestaltet werden kann. Diese Unklarheit hat zur Folge, dass die Aussagen über einen Umgang mit Scham im Endeffekt sehr vage gehalten wurden und ich die Forschungsfrage nur abstrakt beantworten konnte. Rückblickend hätte hier möglicherweise eine weiterführende Differenzierung von Scham als Emotion und Scham als Konstrukt weitergeholfen. Letztlich hat diese definitorische Ungenauigkeit auch dazu geführt, dass die Analyse eines Umgangs mit Scham, mehr auf einen Umgang mit Schamabwehr, mit Fragilität, mit Unsicherheit und Verlegenheit hinauslief und dabei der Moment der Überwältigung, der Scham eigen ist, in den Hintergrund gerückt ist. Hier würde ich rückblickend noch trennschärfer vorgehen, um zwischen Momenten der Fragilität und Unsicherheit und Momenten der Scham – als Überwältigung – zu unterscheiden.

Insgesamt wurde in der Forschung für mich immer wieder deutlich: Über Scham zu schreiben hat auch etwas sehr Persönliches. Auch wenn ich mich bemüht habe, diese persönliche Auseinandersetzung und Reflexion in einer Balance zu einem wissenschaftlichen Stil, der das ‚Ich‘ der Autorin in den Hintergrund rücken lässt, zu halten, hat diese Arbeit auch zu Erkenntnissen über meine eigene Situierung und Biografie beigetragen. Dies hat sowohl zu einem Erkenntnisprozess und tieferen Verständnis für rassismuskritische und antisemitismuskritische Argumente geführt, als auch zu einer Sprachfähigkeit und Haltung gegenüber Anderen beigetragen. Für mich lässt sich aus meinen eigenen Erkenntnisprozessen daher die Annahme ableiten, dass eine Reflexion von Scham in kritischer politischer Bildung die Möglichkeit eines expansiven Lernprozesses, zumindest für Multiplikator:innen, bereit hält. Wie dieser Prozess auch für die Teilnehmenden gut begleitet werden kann, dafür scheint es an verschiedenen Stellen bereits Ideen zu geben. Weiterführende Forschung und Reflexion ist, meiner Einschätzung nach, dennoch weitreichend erforderlich.

## 7 Fazit

Scham ist eine komplexe Emotion, in deren Natur es liegt, sich zu verbergen. Ihr sind verschiedene individuelle, soziale und gesellschaftliche Funktionen zu eigen und sie zeigt sich in unterschiedlichen Formen. Auf der individuellen Ebene erscheint Scham als „Hüterin des Selbst“ (Wurmser 1997), die eine schützende Funktion der Grenzen des Selbst, des Persönlichen und Intimen einnimmt. Auf der sozialen Ebene kann Scham zu prosozialem Verhalten und Vertrauen führen und navigiert das Verhalten des Individuums im Rahmen gesellschaftlicher Normen. Auf gesellschaftlicher Ebene ist Scham über Normen und Anforderungen an die Individuen mit Macht verbunden und kann sich hier als „Instrument sozialer Kontrolle“ (Wiesböck 2021) darstellen. Scham kann verschiedene Anlässe haben und als Anpassungs-Scham, Gruppen-Scham, empathische Scham, Intimitäts-Scham, Gewissens-Scham und traumatische Scham auftreten (vgl. Marks 2019). In ihren verschiedenen Formen liegen einerseits repressive Elemente, wie die Unterdrückung von bestimmten Eigenschaften und produktive Momente, wie die Orientierung am eigenen Gewissen, inne. Es gilt daher Scham nicht nur moralisch und psychologisch, sondern auch politisch zu betrachten. Scham steht in einem komplexen Zusammenhang mit Beschämungen, die auf individueller, interaktionaler, alltäglicher und struktureller Ebene stattfinden können. Beschämungen bedienen sich gesellschaftlicher und gruppenspezifischer Macht- und Ungleichheitsverhältnisse und können als Ausdruck von Gewalt gesehen werden. Des Weiteren zeigt sich Scham selten als Scham, sondern als Schamabwehr. Die Mechanismen der Schamabwehr lassen sich aus somatischer Perspektive als fight, flight, freeze, dissociate, appease Reaktionen (vgl. Haines 2019) fassen und erklären und andererseits aus psychoanalytischer Perspektive in ein komplexes Verhältnis aus Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft einordnen. Schamgefühle können fließend in Schuldgefühle übergehen und umgekehrt – dementsprechend wurde auf eine trennscharfe Unterscheidung zwischen Scham und Schuld in dieser Arbeit verzichtet.

In kritischer politischer Bildung wird Scham insbesondere im Zusammenhang mit Rassismus und Antisemitismus thematisiert. Eine Verschränkung der beiden Ideologien kann es möglich machen, Scham in postkolonialen und postnationalsozialistischen Kontinuitäten sichtbar zu machen. In postkolonialer Kontinuität erscheint Scham analog zur Dichotomie rassistischer Ungleichheitskonstruktionen und wird einerseits einer Orientierung auf Empowerment und andererseits in einer Orientierung auf Dekonstruktion des unsichtbaren Weißseins reflektiert und bearbeitet. In postnationalsozialistischer Kontinuität wird sie vor allem als Ausdruck weitergegebener „Gefühlserbschaften“ der Scham und Schuld, sowie Scham- und Schuldabwehr verschiedener Generationen von Täter:innen, Mitläufer:innen, Wissenden,

Verfolgten, Überlebenden, Nachkommenden und Profiteuren analysierbar. Eine Verschränkung postnationalsozialistischer und postkolonialer Perspektiven macht es einerseits möglich, auf die unterschiedlichen Funktionsweisen der Ideologien des Rassismus und Antisemitismus hinzuweisen und andererseits in einer verschränkten Perspektive sowohl verschiedene Bezüge zur Geschichte des Holocaust und anderer Massenverbrechen in den Blick zu nehmen, als auch danach zu fragen, aus welcher Perspektive erzählt, gefragt und erinnert wird und welche Geschichten in dieser Reflexion gehört und erzählt werden, und welche Geschichten verschwiegen werden oder keinen Raum finden.

Aus pädagogischer Perspektive bietet der Ansatz ‚funktionaler Subjektivitäten‘ (Debus 2014), der aus einer kritischen Psychologie abgeleitet wird, die Möglichkeit, Aussagen und Verhaltensweisen nicht nur auf ihren moralischen Gehalt hin zu überprüfen, sondern sie auch in ihrer kommunikativen Funktion wahrzunehmen. Über diese Perspektive kann ein annehmender und wertschätzender Umgang, auch in den Situationen möglich gemacht werden, in denen Teilnehmende problematische Begriffe verwenden oder diskriminierende Aussagen tätigen. Die Haltung macht deutlich, dass eine Setzung eines Rahmens, der zu solidarischer Kritik und Feedback anregt, für den pädagogischen Prozess sehr unterstützend sein kann. Außerdem ermöglicht diese Perspektive, Teilnehmende nicht nur als eingebunden in kulturell-diskursive Ideologien, sondern auch in materielle Bedingungen und Anforderungen wahrzunehmen. Als solche erscheint ein Scheitern in der neoliberalen Norm der Souveränität als schambehaftet. Dieser Umstand ist für einen pädagogischen Umgang mit Scham sehr relevant. Weiterhin lässt sich aus einer pädagogischen Perspektive nach den lerntheoretischen Aspekten fragen. Hier erscheint die Frage: ‚was soll und was kann aus Scham gelernt werden?‘. Mithilfe dieser Reflexionsfolie lässt sich zwischen einem defensiven und expansiven Lernen unterscheiden. In einem defensiven Lernen findet vor allem eine Anpassung auf Vorgaben und Anforderungen statt. Eine tiefgehende Auseinandersetzung, die zu einer Erweiterung des Handlungsrepertoires beiträgt, findet in einem expansiven Lernprozess statt. Für ein expansives Lernen ist ein eigenes Interesse an der Thematik und am Lernen hilfreich bis notwendig, um die Herausforderungen des Schwindels, des Scheiterns und der „Unruhe des Lernens“ (Haug 2020) zu bewältigen. Eine themenzentrierte Auseinandersetzung mit der subjektiven Funktionalität der eigenen Scham kann einen tiefgehenden Erkenntnisprozess anregen und zu einer Entwicklung von Handlungsfähigkeit beitragen. Eine Unterscheidung zwischen einem Lernen durch, aus, mit und anhand von Scham kann die pädagogische Reflexion begleiten.

In Bezug auf die forschungsleitende Frage, wie Scham in Prozessen kritischer politischer Bildung zu Rassismus und Antisemitismus wirkt, lässt sich daher festhalten, dass Scham eingebettet ist in ein komplexes Gefüge aus Machtverhältnissen, historischen Kontinuitäten,

Bewertungen, ‚Gefühlserbschaften‘ und Normen und diese in einem emotionalen Erleben vermittelt. Rassismus und Antisemitismus sind dabei Ideologien, die mit dem Erleben von Scham (und vermutlich auch anderen Emotionen) eng verbunden sind. Überspitzt formuliert: Rassismus organisiert die Verteilung von struktureller Über- und Unterlegenheit und kann zu einer relativen Abwesenheit von Scham auf der Seite weiß-christlich-deutscher Personen und traumatischer Scham auf der Seite von People of Color führen. Antisemitismus wiederum dient als ideologischer Mechanismus der Begründung eigener Ohnmacht und führt zu einer Abwehr von Komplexität und Ambivalenz. Beide Ideologien werden durch ein postnationalsozialistisches Erinnerungsparadigma, welches Rassismus und Antisemitismus auf Einstellungen reduziert und am rechten Rand verortet, verschleiert. Ein machtkritischer pädagogischer Umgang mit Scham benötigt daher einerseits eine ideologie- und gesellschaftskritische Analyse der Kontinuitäten im Schamerleben, ohne dabei jedoch den Bezug zu einer pädagogischen Sensibilität und Geduld zu verlieren. Hier kann die Perspektive einer subjektiven Funktionalität und eines expansiven Lernens dazu beitragen, den Blick für die Handlungserweiterung der Subjekte zu behalten und nicht in ein instrumentalisierendes Verhältnis zu kippen. Debus folgend kann dieser expansive Lernprozess „durch eine Mischung aus Beziehungsarbeit, die Vertrauen vermittelt, dass die Adressierten als Personen ernst genommen und respektiert werden, und Kritik, indem Adressierte verbindlich-zugewandt in die Verantwortung für die Konsequenzen des eigenen Verhaltens genommen werden“ (Debus 2014: 96), unterstützt werden.

Weiterführende Forschung kann das Themenfeld sowohl in der Breite als auch in der Tiefe weiter erfassen. Scham im Besonderen und Emotionen im Allgemeinen stellen in der (kritischen) politischen Bildung ein bisher sehr wenig erforschtes Forschungsfeld dar. Dementsprechend könnte nahezu jede methodologische Herangehensweise neue Erkenntnisse zu Tage tragen. Empirisch besonders sinnvoll erscheint mir eine Mischung aus qualitativer Befragung der Seminarleitungen und Teilnehmenden sowie eine empirische Erforschung durch Videoanalysen oder teilnehmende Beobachtung. Hier ließe sich zum Beispiel auf die Methodologie Malte Brinkmanns verweisen, der Scham in schulischen Settings mithilfe videographischer Methoden erforscht (vgl. Brinkmann 2019b). Darüber hinaus wäre eine stärkere Differenzierung des Verhältnisses von Scham zu verwandten Emotionen und Gefühlen wie Schuldgefühlen, Angst, Verlegenheit, Fragilität und Ärger sinnvoll. In Bezug auf die pädagogische Praxis ließe sich auch zwischen verschiedenen Ansätzen machtkritischer politischer Bildung unterscheiden und vergleichend in den Blick nehmen. So wäre zum Beispiel ein Vergleich von Anti-Bias Ansätzen, ‚Betzavta‘, Critical

Whiteness Konzepten, dem Dialogischen Reflexionsansatz der ZWST und von Empowerment-Workshops unter der Fragestellung, wie Scham darin reflektiert und bearbeitet wird, interessant. In der vorliegenden Arbeit hat sich aufgrund der Verschiedenheit an Ansätzen kritischer politischer Bildung die sprachliche Wendung von ‚der‘ kritischen politischen Bildung zu ‚einer‘ kritischen politischen Bildung vollzogen. Denn genaugenommen gibt es *die* kritische politische Bildung nicht. Die Heterogenität des Feldes könnte in vergleichenden und kontrastierenden Forschungsansätzen mit Blick auf Wirkungen und Gelingensbedingungen untersucht werden. Insgesamt erscheint mir auch eine Forschung zu Anforderungen an politische Bildner:innen und Rahmenbedingungen politischer Bildung (Fördermittelstrukturen, Projektstrukturen etc.) wichtig, um nicht nur von der Methode auf den Inhalt zu schließen, sondern auch die ermöglichenden Bedingungen in den Blick zu nehmen. Weiterhin frage ich mich, inwiefern eine altersspezifische Befragung von Teilnehmenden Aufschluss darüber geben könnte, inwiefern sich Gefühlserbschaften über den Verlauf der Zeit verändern und ob jüngere Generationen heute einen signifikant anderen Bezug zu Rassismus und Antisemitismus haben als ältere Generationen. Ebenfalls bisher wenig erforscht sind die Zugangsbedingungen zu akpB. Diese erreicht nur einen sehr kleinen Teil der Bevölkerung. Hier könnten emotionstheoretische Perspektiven weitere Erkenntnisse ermöglichen, inwiefern Emotionen einen Anteil an den Ein- und Ausschlüssen akpB haben. Zuletzt erscheint mir weitere Forschungsarbeit zu körperorientierten und traumapädagogischen Ansätzen in einer politischen Bildung hilfreich, um Aspekte kollektiver und struktureller Einverleibung auch in Bildungssettings bearbeiten zu können. Hier gilt es meiner Ansicht nach auch lebenswissenschaftliche, bzw. somatische Perspektiven in den Blick zu nehmen, um nicht nur sprachlich, sondern auch körperlich und emotional mit den Themen außerschulischer kritischer politischer Bildung in Kontakt zu kommen.

Aus den Ergebnissen dieser Arbeit und dem weiterführenden Forschungsbedarf lassen sich verschiedene Handlungsempfehlungen und Konsequenzen für eine außerschulische kritische politische Bildung ableiten. Einerseits scheint der Aspekt der Selbstreflexion auch von politischen Bildner:innen einen beziehungsorientierten und wertschätzenden Umgang mit Teilnehmenden zu befördern. Hier erscheinen mir Austauschräume für kollegiale Fallberatung, Intervision und Supervision entscheidende Stellschrauben darzustellen, um zu einer kontinuierlichen Reflexion von Gruppendynamiken, Interventionen und eigener Motivation beizutragen. Eine Reflexion eigener Muster und Tendenzen in einem Umgang mit Scham erscheint mir als essentiell, um Scham auch in anderen Personen wahrnehmen und adressieren zu können, ohne diese gleichsam zu projizieren. Insbesondere für weiße Trainer:innen erscheint mir eine kritische Selbstreflexion, inwiefern eine Aneignung des Phänomens ‚weißer Fragilität‘ auch einen aneignenden Machtreflex darstellen könnte,

sinnvoll. Weiterhin erscheint es mir hilfreich, eine interdisziplinäre Reflexion der Schnittstellen von politischer Bildung, politischem Engagement und Gedenkstättenpädagogik zum Zusammenhang von Rassismus, Antisemitismus und Emotionen anzuregen. Auch eine strategische Reflexion der eigenen Vorgehensweise könnte sinnvoll sein. Die Tatsache anerkennend, dass viele politische Bildner:innen und Teilnehmende außerschulischer kritischer politischer Bildung stark von dem Wunsch nach Veränderung motiviert werden, erscheint mir bis zuletzt die Frage offen, ob nur, weil die *prinzipielle Möglichkeit* besteht, dass aus Scham tiefgreifende Lernergebnisse zu Tage geführt werden können, dies auch die *strategisch zielführende Vorgehensweise* ist. Hier erscheint mir die Frage offen, welche anderen Formen politischer Organisation es über politische Bildung hinaus gäbe, um die Ziele nach einer gerechteren Welt, Anerkennung und materieller Umverteilung zu erreichen. Kritische politische Bildung scheint auf diesem Weg einen Beitrag zu leisten, aber nicht der einzige Pfad zu den Zielen zu sein.

- Ahmed, S.** (2010). Killing Joy: Feminism and the History of Happiness. *Signs*, 35 (3), S. 571-594.
- Althaus, U.** (2016). Umgang mit dem Nationalsozialismus innerhalb der Familien und seine transgenerationalen Wirkungen und Folgen. In M. Chernivsky, J. Scheuring (Hrsg.), *Gefühlserbschaften im Umbruch* (S. 28-41). Frankfurt a.M.: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V.
- Arendt, H.** (2016). *Vita activa. Oder Vom tätigen Leben* (17. Aufl.). München: Piper.
- Arendt, H.** (2015). *Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen* (11. Aufl.). München: Piper.
- Baer, U., Frick-Baer, G.** (2008). *Vom Schämen und Beschämtwerden (Bibilothek der Gefühle, 4)*. Weinheim/München: Beltz.
- Bartky, S. L.** (1990). *Femininity and Domination: Studies in the Phenomenology of Oppression*. London: Routledge.
- Baumann, Z.** (1995). *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Becker, L., Candeias, M., Niggemann, J., Steckner, A.** (2013). *Gramsci Lesen. Einstiege in die Gefängnishefte*. Hamburg: Argument.
- Behler, S. B.** (2019). *Scham Umarmen. Wie mit Privilegien und Diskriminierung umgehen?*. Berlin: w\_orten&meer.
- Besand, A.** (2014). Gefühle über Gefühle. Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der politischen Bildung. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 34 (3), S. 373-383.
- Bewernitz, T.** (2004). *Das neue Paradigma der Friedens- und Konfliktforschung. Her mit der schönen Staatlichkeit!* Zugriff am 13.06.2021. Verfügbar unter <https://www.graswurzel.net/gwr/2004/06/das-neue-paradigma-der-friedens-und-konfliktforschung/>
- Boger, M.-A.** (2019). *Politiken der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdiskutieren*. Münster: edition assemblage.
- Brinkmann, M.** (2019a) Embodied Understanding in Pedagogical Contexts. In: M. Brinkmann, J. Türistig, M. Weber-Spanknebel (Hrsg.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment, Phänomenologische Erziehungswissenschaft* (S. 21-36). Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, M.** (2019b). *Bildung der Gefühle und Bildung durch Gefühle. Die orientierende, bewertende und bildende Wirkung der Scham*. Vortrag an der Winterschool der Universität Verona „Emotions and Care“, am 5.2.2019. Zugriff am 11.06.2021. Verfügbar unter [https://www.researchgate.net/publication/331652960\\_Bildung\\_der\\_](https://www.researchgate.net/publication/331652960_Bildung_der_)

Gefühle\_und\_Bildung\_durch\_Gefühle\_Die\_orientierende\_bewertende\_und\_bildende  
\_Wirkung\_der\_Scham

- Brinkmann, M., Türstig M. & Weber-Spanknebel, M.** (Hrsg.). (2019). *Leib – Leiblichkeit – Embodiment, Phänomenologische Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Broden, A.** (2017). Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien. In K. Fereidooni, M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 819-836). Wiesbaden: Springer VS.
- Broden, A.** (2018). Tagungsbericht: Verstrickungen. Nachdenken über institutionellen und strukturellen Rassismus. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 31 (1-2), S.434-438.
- brown, adrienne maree** (2019). *Pleasure Activism: The Politics of Feeling Good*. Chico: AK Press
- Brunner, M.** (2019). Trigger Warnung. Zur Politisierung eines traumatherapeutischen Konzepts. In E. Berendsen, S.-N. Cheema, M. Mendel (Hrsg.), *Trigger Warnung. Identitätspolitik zwischen Abwehr, Abschottung und Allianzen* (2. Aufl., S. 21-36) Berlin: Verbrecher Verlag
- Butler, J.** (2009) *Frames of War: When is Life Grievable?* London: Verso Books.
- Caldwell, C., Bennet Leighton, L.** (Hrsg.) (2018). *Oppression And The Body. Roots, Resistance, And Resolutions*. Berkeley: North Atlantic Books.
- Chernivsky, M.** (2016) Einführung und Begriffsentwirrung. In M. Chernivsky, J. Scheuring (Hrsg.), *Gefühlserbschaften im Umbruch* (S. 12-15). Frankfurt a.M.: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V.
- Chernivsky, M.** (2018). Biografisch geprägte Perspektiven auf Antisemitismus. In M. Mendel, A. Messerschmidt (Hrsg.), *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft* (S. 269-280). Bonn: Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung.
- Chernivsky, M.** (2020). Praxiswelten – Zwischenräume der Veränderung – neue Wege zur Kompetenzerweiterung. In M. Chernivsky, C. Friedrich, J. Scheuring (Hrsg.), *Praxiswelten – Zwischenräume der Veränderung. Neue Wege zur Kompetenzerweiterung* (2. Aufl., S. 18- 29). Frankfurt a.M.: Kompetenzzentrum für Empowerment der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. (ZWST).
- Chernivsky, M., Friedrich, C., Scheuring, J.** (2020). Selbstwirksamkeitskompass. In M. Chernivsky, C. Friedrich, J. Scheuring (Hrsg.), *Praxiswelten – Zwischenräume der Veränderung. Neue Wege zur Kompetenzerweiterung* (2. Aufl., S. 168-178). Frankfurt

- a.M.: Kompetenzzentrum für Empowerment der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. (ZWST).
- Chernivsky, M., Friedrich, C.** (2020). Wege der Distanzierung – Beobachtungen aus dem Seminarraum. In M. Chernivsky, C. Friedrich, J. Scheuring (Hrsg.), *Praxiswelten – Zwischenräume der Veränderung. Neue Wege zur Kompetenzerweiterung* (2. Aufl., S. 80- 87). Frankfurt a.M.: Kompetenzzentrum für Empowerment der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. (ZWST),
- Chernivsky, M, Scheuring, J.** (2020). Interview mit Projektpartner\*innen. In M. Chernivsky, C. Friedrich, J. Scheuring (Hrsg.), *Perspektivwechsel – Zwischenräume der Veränderung* (2. Aufl. S. 40-56). Frankfurt a.M.: Kompetenzzentrum für Empowerment der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. (ZWST).
- Clark, A.** (2016). *Surfing Uncertainty. Prediction, Action, and the Embodied Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Cloitre, M.** (2020). ICD-11 complex post-traumatic stress disorder: simplifying diagnosis in trauma populations. *The British Journal of Psychiatry*, 216 (1), S. 129-131.
- Cobb, P.** (2001). Situated Cognition: Contemporary Developments. *International Encyclopedia of the Social & Behavioural Sciences*, pp. 14121-14126. Zugriff am 13.06.2021. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/04668-4>
- Collier, L.** (2016). Growth after trauma. Why are some people more resilient than others – and can it be taught? *Monitor on Psychology* 47 (10), S. 48. Zugriff am 13.06.2021. Verfügbar unter <https://www.apa.org/monitor/2016/11/growth-trauma>
- Damasio, A.** (2010). *Descartes' Error. Emotion, Reason and the Human Brain* (revised edition). London: Vintage Books.
- Debus, K.** (2014). Rechtsextremismus als Suche nach Handlungsfähigkeit? Subjektive Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention. In K. Debus, V. Laumann (Hrsg.), *Rechtsextremismus, Prävention und Geschlecht. Vielfalt\_Macht\_Pädagogik* (S. 57-95). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Debus, K., Stuve, O.** (2016). Scheitern als Lerngelegenheit gegen Komplexitätsreduktion. In Rosa Luxemburg Stiftung (Hrsg.), *Intersektionalität. BILDUNGSMATERIALIEN Nr. 4* (S. 18-23). Berlin: Rosa Luxemburg Stiftung.
- Debus, K.** (2018). *Methodenkonferenz Privilegientest. Kommentar*. Zugriff am 11.06.2021. Verfügbar unter: [http://portal-intersektionalitaet.de/fileadmin/downloads/K.\\_Debus\\_-\\_Privilegientest\\_01.pdf](http://portal-intersektionalitaet.de/fileadmin/downloads/K._Debus_-_Privilegientest_01.pdf)
- Debus, K.** (2020). *Umgang mit problematischen Begriffen im Lernen zu Diskriminierung*. Zugriff am 11.06.2021. Verfügbar unter: <https://www.dissens.de/fileadmin/>

Interventionen/redakteure/Debus\_\_Umgang\_mit\_problematischen\_Begriffen\_im\_Lernen\_zu\_Diskriminierung.pdf

- diAngelo**, R. (2018). *White Fragility: Why It's So Hard for White People to Talk About Racism*. London: Penguin Random House.
- Dolezal**, L. (2020). Feminism, Embodiment and Emotions. In H. Landweer, T. Szantto (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Phenomenology of Emotion* (S. 312-322). New York: Routledge.
- Dörr**, M. (2010). Über die Verhüllung der Scham in der spätmodernen Gesellschaft. In M. Dörr, B. Herz (Hrsg.), *„Unkulturen“ in Bildung und Erziehung* (S. 91-207). Wiesbaden: Springer VS.
- Dörr**, M. (2014). Hüterin des Selbst vs. Kontrollfunktion. *Sozial Extra*, 2014 (3), S. 37-38.
- Fechler**, B. (2005). Antisemitismus im globalisierten Klassenzimmer. Identitätspolitik, Opferkonkurrenzen und das Dilemma pädagogischer Intervention. In H. Lowey (Hrsg.), *Gerüchte über die Juden. Antisemitismus, Philosemitismus und aktuelle Verschwörungstheorien* (S. 181-206). Essen: Klartext Verlag.
- Foucault**, M. (1977). *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit Bd. 1*. Frankfurt a.M.: suhrkamp.
- Foucault**, M. (1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Foucault**, M. (1994). *Überwachen und Strafen. Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: suhrkamp.
- Friedrich**, C. (2020). Impulse für die Praxis – Einführung in das methodische Kapitel und den Einsatz von Übungen. In M. Chernivsky, C. Friedrich, J. Scheuring (Hrsg.), *Praxiswelten – Zwischenräume der Veränderung. Neue Wege zur Kompetenzerweiterung* (S. 90-97). Berlin: Kompetenzzentrum für Empowerment der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. (ZWST)
- Gallagher**, S. (2017). *Enactivist Interventions. Rethinking the Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Galtung**, J. (1975). *Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Geulen**, C. (2015). *Warum ist es so schwer, von Rassismus zu sprechen?* Zugriff am: 11.06.2021. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/213691/warum-ist-es-so-schwer-von-rassismus-zu-sprechen>
- Gorius**, M. (2011). *Scham und Beschämung in der Migrationsgesellschaft Deutschland*. Berlin: Paulo Freire Institut.

- Grotlüschen, A., Pätzold, H.** (2020). *Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: UTB.
- Gunn, G. R., Wilson, A. E.** (2011). Acknowledging the Skeletons in Our Closet: The Effect of Group Affirmation on Collective Guilt, Collective Shame, and Reparatory Attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37 (11), S. 1474-1487.
- Grünberg, K.** (2016). Szenisches Erinnern der Shoa. Über transgenerationale Tradierungen extremen Traumas in einer Überlebenden-Familie. In M. Chernivsky, J. Scheuring (Hrsg.), *Gefühlserbschaften im Umbruch* (S. 42-63). Frankfurt a.M. Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V.
- Hafeneger, B.** (Hrsg.) (2012). *Handbuch Außerschulische Jugendbildung*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.
- Hafeneger, B.** (2018). Politische Bildung. In R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1111-1132). Wiesbaden: Springer VS.
- Hafeneger, B., Widmaier, B.** (2019). Warum rassismuskritische politische Bildung? In B. Hafeneger, K. Unkelbach, B. Widmaier (Hrsg.), *Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen* (S.9-18). Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Hahn, K., Schraut, M., Schütz, K.-V., Wagner, C.** (1991). *„Beachte die Körpersignale...“ Körpererfahrungen in der Gruppenarbeit*. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Haines, S.** (2019). *The Politics of Trauma: Somatics, Healing and Social Justice*. Berkeley: North Atlantic Books.
- Hasters, A.** (2020). *Mückenstiche mit System. Zum Umgang mit Alltagsrassismus – Essay*. Zugriff am: 13.06.2021. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/apuz/antirassismus-2020/316756/mueckenstiche-mit-system-zum-umgang-mit-alltagsrassismus>
- Haug, F.** (2020). *Die Unruhe des Lernens*. Hamburg: Argument.
- Haug, V.** (2018). Antisemitismuskritische Bildungsarbeit in Gedenkstätten? In M. Mendel, A. Messerschmidt (Hrsg.), *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft* (S. 155-170). Bonn: Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung.
- Heidenreich, F.** (2012) Versuch eines Überblicks: Politische Theorie und Emotionen. In F. Heidenreich, G. S. Schaal (Hrsg.), *Politische Theorie und Emotionen* (S. 9-28). Baden-Baden: Nomos.
- Hemphill, P.** (2021). The Wisdom of Process. In B. Brown, T. Burke (Hrsg.), *You Are Your Best Thing. Vulnerability, Shame Resilience and the Black Experience* (S. 43-53). London: Penguin Random House UK.
- Hoelzel, T., Jugel, D.** (2019). *„Da kannst du Freunde verlieren!“ Politische Bildung, Emotionen und Bindung – Zur Aufklärung eines fachdidaktischen Irrtums*. Zugriff am

- 11.06.2021. Verfügbar unter [https://www.bpb.de/system/files/dokument\\_pdf/10299\\_Politische\\_Bildung\\_mit\\_Gefuehl\\_Du%20kannst\\_Freunde\\_verlieren.pdf](https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/10299_Politische_Bildung_mit_Gefuehl_Du%20kannst_Freunde_verlieren.pdf)
- Holzkamp** K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. Main: Campus.
- Hufer**, K.-P. (2011). Emanzipation: Gesellschaftliche Veränderung durch Erziehung und politische Bildung – ein Rückblick auf eine nach wie vor aktuelle Leitidee. In B. Lösch, A. Thimmel (Hrsg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch* (S. 13-24). Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.
- Huber**, M. (2018). Emotionale Markierungen. Zum grundlegenden Verständnis von Emotionen für bildungswissenschaftliche Überlegungen. In: M. Huber, S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 91-112). Wiesbaden: Springer VS.
- Huber**, M./ **Krause**, S. (Hrsg.). (2018). *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jagus**, B., **Chehata**, Y. (Hrsg.) (2020). *Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Kelly**, N. A. (2021). *Rassismus. Strukturelle Probleme brauchen strukturelle Lösungen!* Zürich: Atrium.
- Koppert**, J. (1991). Schuld und Schuldgefühle im westlichen Nachkriegsdeutschland: Zur Wirksamkeit des Vergangenen im Gegenwärtigen. *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis*. 14 (30/31), S. 217-229.
- Kühn**, R./ **Raub**, M./ **Titze**, M. (Hrsg.) (1997). *Scham – ein menschliches Gefühl*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lehtinen**, U. (1998). How Does One Know What Shame Is? Epistemology, Emotions and Forms of Life in Juxtaposition. *Hypathia* 31 (1), S. 56-77.
- Leidinger**, C. (1999). Politisierungsprozesse von Lesben. In Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis e.V. (Hrsg.), *Lesbenleben quer gelesen 52*. Köln: Eigenverlag des Vereins Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis e.V.
- Leidinger**, C. (2002). Politik-Theoretische Überlegungen zu Unterdrückung und Widerstand – Begriffliche Annäherung an die Politische Institution der Zwangsheterosexualität und Heterosexismus im Kontext Politischer Identität. In S. Bartmann, K. Gille, S. Haunss (Hrsg.), *Kollektives Handeln* (S. 33-56). Düsseldorf: edition der Hans Böckler Stiftung.
- Leiprecht**, R., **Mecheril**, P., **Scharathow**, W., **Melters**, C. (2011). Rassismuskritik. In R. Leiprecht, W. Scharatow (Hrsg.), *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit* (S. 9-11). Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.
- Lerner**, H. (2005). *The Dance of Fear: Rising above Anxiety, Fear and Shame to Be Your Best and Bravest Self*. London: Harper Collins.

- Lewis, M.** (1993). *Scham. Annäherung an ein Tabu*. Hamburg: Ernst Kabel GmbH.
- Locke, J.** (2007). Shame and the Future of Feminism. *Hypathia*. 22 (4), S. 146-162.
- Lösch, B., Thimmel, A.** (2011). Einleitung. In B. Lösch, A. Thimmel (Hrsg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch* (S. 7-12). Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.
- Magyar-Haas, V.** (2011). Subtile Anlässe von Scham und Beschämung in (sozial)pädagogischen Situationen. In G. Flößler (Hrsg.), *Jugendhilfeforschung* (S. ). Wiesbaden: Springer VS.
- Marks, S.** (2019). *Scham. Die tabuisierte Emotion* (8. Aufl.). Ostfildern: Patmos.
- Mecheril, P.** (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, Í. Dirim, A. Kalpaka, C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik, Bachelor | Master* (S. 7-22). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Mecheril, P., Shure, S.** (2018). Rassismuskritik in 'bewegten Zeiten'. In R. Becker (Hrsg.), *Heuristiken: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit* (S. 66-75). Berlin: Wochenschau Verlag.
- Menakem, R.** (2021). *My Grandmother's Hands. Racialized Trauma and the Pathway to Mending Our Hearts and Bodies* (2. Aufl.). London: Penguin Random House.
- Mendel, M., Uhlig, D.** (2018). Challenging Postcolonial: Antisemitismuskritische Perspektiven auf postkoloniale Theorie. In M. Mendel, A. Messerschmidt (Hrsg.), *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft* (S. 249-268.). Bonn: Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung.
- Mendel, M., Uhlig, D.** (2021). Katharsis oder Bildung. (Dys-)funktionale Strategien gegen Antisemitismus. In Z. E. Kaya, K. Rhein (Hrsg.), *Rassismus, Antisemitismus und Antiziganismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft* (S. 104-115). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Messerschmidt, A.** (2020). (Un)Sagbares. Über die Thematisierbarkeit von Rassismus und Antisemitismus im Kontext postkolonialer und postnationalsozialistischer Verhältnisse. In M. Chernivsky, C. Friedrich, J. Scheuring (Hrsg.), *Praxiswelten – Zwischenräume der Veränderung. Neue Wege zur Kompetenzerweiterung* (2. Aufl., S. 60-79). Berlin: Kompetenzzentrum für Empowerment der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. (ZWST).
- Messerschmidt, A.** (2021). Rassismus und Antisemitismuskritik in postkolonialen und postnationalsozialistischen Verhältnissen. In Z. E. Kaya, K. Rhein (Hrsg.), *Rassismus, Antisemitismus und Antiziganismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft* (S. 104-115). Weinheim/Basel: Beltz.

- Mohseni, M.** (2020). Empowerment-Workshops für People of Color von People of Color. Zu den Gelingensbedingungen von Empowerment in der Bildungsarbeit. In B. Jagusch, Y. Chehata (Hrsg.), *Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen* (S. 264-275). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Morrison, T.** (2019). *The Bluest Eye* (40. Aufl.). London: Penguin Random House UK.
- Neckel, S.** (1991). *Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Bielefeld: Campus.
- Ogette, T.** (2020). *exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen* (9. Aufl.). Münster: unrast.
- Perinelli, M.** (2019). Triggerwarnung! Critical Whiteness und das Ende antirassistischer Bewegung. In E. Berendsen, S.-N. Cheema, M. Mendel (Hrsg.), *Trigger Warnung. Identitätspolitik zwischen Abwehr, Abschottung und Allianzen* (2. Aufl., S. 77-90). Berlin: Verbrecher Verlag.
- Reichenbach, R.** (2018). Die Herzensbildung und die Erziehung der Gefühle. In M. Huber, S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 17-40). Wiesbaden: Springer VS.
- Reimer-Gordinskaya, K.** (2015). Anleitung zum Widerstand? Anmerkungen zur Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen im Neoliberalismus. *Sozial Extra*, 39 (2), 47-50.
- Rosa, H.** (2019). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: suhrkamp.
- Rosa, H., Endres, H.** (2016). *Resonanzpädagogik: Wenn es im Klassenzimmer knistert*. (2., erweiterte Edition). Weinheim/Basel: Beltz.
- Rotter, P. V.** (o.J.). *Empowerment in Motion – Körper und Bewegung in Empowerment-Prozessen*. Zugriff am: 13.06.2021. Verfügbar unter <https://heimatkunde.boell.de/de/2013/05/01/empowerment-motion-koerper-und-bewegung-empowerment-prozessen>
- Rubner, A./ Rubner, E.** (2016). *Unterwegs zur funktionierenden Gruppe: Die Gestaltung von Gruppenprozessen mit der Themenzentrierten Interaktion*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Saad, L.** (2020). *Me and White Supremacy. How to Recognise Your Privilege, Combat Racism and Change the World*. London: Quercus.
- Salzborn, S.** (2010). *Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne. Sozialwissenschaftliche Theorien im Vergleich*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Salzborn, S.** (2020). *Kollektive Unschuld. Die Abwehr der Shoa im Deutschen Erinnern*. Leipzig: Hentrich & Hentrich.
- Schäuble, B.** (2012). „Über“, „aus“, „gegen“ oder „wegen“ Antisemitismus lernen? Begründungen, Themen und Formen politischer Bildungsarbeit in der

- Auseinandersetzung mit Antisemitismus. In A. Klein, M. Meier, R. Gebhardt (Hrsg.), *Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 174-190). Weinheim/Basel: Beltz.
- Scheuring, J.** (2016). Gefühlserbschaften aus ostdeutschen Perspektiven. Die Notwendigkeit eines weiteren Blickwinkels. In M. Chernivsky, J. Scheuring (Hrsg.), *Gefühlserbschaften im Umbruch* (S. 76-91). Frankfurt a.M.: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V.
- Scheuring, J., Chernivsky, M.** (2016). Gefühlserbschaften aus ostdeutschen Perspektiven. Ein Interview mit Angelika Nguyen und Heike Radvan. In M. Chernivsky, J. Scheuring (Hrsg.), *Gefühlserbschaften im Umbruch* (S. 92-105). Frankfurt a.M.: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V.
- Scheuring, J.** (2020). Interview mit dem Projektteam. In M. Chernivsky, C. Friedrich, J. Scheuring (Hrsg.), *Praxiswelten – Zwischenräume der Veränderung. Neue Wege zur Kompetenzerweiterung* (2. Aufl., S. 32-39). Berlin: Kompetenzzentrum für Empowerment der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. (ZWST).
- Schmitt, L.** (2010). *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schöps, C.** (2020). *Du darfst dich schämen. Niemand spürt sie gern, doch die Scham ist ein wichtiger Kompass, der uns nützt und schützt*. In DIE ZEIT Doctor 22 (2), S. 7-13.
- Schulze, H., Witek, K.** (2014). Beschämung statt Bildung? Wie im Beratungsgespräch aus Missachtungserfahrungen Selbstwirksamkeit konstruiert wird. *Sozial Extra* 38 (1), S. 50-53.
- Schwarzer-Petruck, P.** (Hrsg.), (2014). *Emotionen und Emotionale Professionalität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Simpson, L. B.** (2017). *As We Have Always Done. Indigenous Freedom Through Radical Resistance*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Sonntag, S.** (2017). *Coach und Speakerin Tupoka Ogette. Lernen, nicht rassistisch zu sein*. Zugriff am 13.06.2021. Verfügbar unter [https://www.deutschlandfunknova.de/beitrag/coach-und-speakerin-tupoka-ogette-lernen-nicht-rassistisch-zu-sein?token=p4qoeebidlkqdvio9hw-k\\_m6lterlrlm](https://www.deutschlandfunknova.de/beitrag/coach-und-speakerin-tupoka-ogette-lernen-nicht-rassistisch-zu-sein?token=p4qoeebidlkqdvio9hw-k_m6lterlrlm)
- Taylor, G.** (1985). *Pride, shame, and guilt: Emotions of self-assessment*. Oxford: Clarendon Press.
- Tißberger, M.** (2020). Critical Whiteness als Maxime des Powersharings. In B. Jagusch, Y. Chehata (Hrsg.), *Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen* (S. 84-95). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Thuermer-Rohr, C.** (o.J.). *Das feministische Problem mit der Macht und die Provokation durch Hannah Arendts Machtbegriff*. Zugriff am 11.06.2021. Verfügbar unter [https://www.gender.huberlin.de/de/veranstaltungen/archiv/listen/pdf\\_dokumente/thuermer](https://www.gender.huberlin.de/de/veranstaltungen/archiv/listen/pdf_dokumente/thuermer)
- Van der Kolk, B.** (2014). *The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma* (21. Aufl.). London: Penguin.
- Varela, F. J., Thompson, E., Rosch, E.** (2017). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience* (revised edition). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Weber, M.** (1922). *Grundriss der Sozialökonomik. III. Abteilung. Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: J.C.B. Mohr
- Wieböck, L.** (2021). Scham als Instrument sozialer Kontrolle. In G. Sandner, B. Ginner (Hrsg.), *Emanzipatorische Bildung. Wege aus der sozialen Ungleichheit* (S. 140-153). Wien/Berlin: mandelbaum Verlag
- Woodward, K.** (2000). Traumatic Shame: Toni Morrison, Televisual Culture, and the Cultural Politics of the Emotions. *Cultural Critique*, 46 (Autumn), S. 210-240. Zugriff am 20.06.2021. Verfügbar unter <https://www.jstor.org/stable/1354414>
- Woodward, K.** (2009). *Statistical Panic. Cultural Politics and Politics of Emotions*. Durham: Duke University Press.
- Wurmser, L.** (1997). *Die Maske der Scham: Die Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten* (3. erw. Aufl.). Berlin [u.a.]: Springer.
- Wuttig, B.** (2016). *Das traumatisierte Subjekt. Geschlecht – Körper – Soziale Praxis. Eine gendertheoretische Begründung der Soma Studies*. Bielefeld: transcript.
- Yeboah, A.** (2017). Rassismus und psychische Gesundheit in Deutschland. In K. Fereidooni und M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 143-161). Wiesbaden: Springer VS.