

**RAUS AUS HAPPYLAND:
Zum Umgang mit Scham in der
rassismuskritischen Bildungsarbeit**

Verfasserin

ANNA ANDREA ENGELHARDT

Zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Arts (M.A.)

Berlin, im Oktober 2018

Masterstudiengang Kulturelle Beziehungen und Migration
der Sigmund Freud Privat Universität Berlin

1. Gutachter_in: Dr. Luis Manuel Hernández Aguilar
2. Gutachter_in: Dr. Christina Ayazi

Abstract

English

Aim - This paper examines the role of shame in racism-critical educational work. The aim of the research is to investigate the effects of emotions on the course of educational events and, ultimately, on the possibility of changing attitudes or behavior, which have been studied little so far.

Methodology - An explorative approach based on the Grounded Theory Method (GTM) is applied. Three process-leading research questions are set up which examine the relevance of shame, the way in which it is expressed and the appearance as well as the handling of shame within racism-critical educational work. Six guideline-supported, partly standardised expert interviews are conducted to collect data. In addition, autoethnographic findings are taken into account on the basis of a research diary. The evaluation of the data material is based on an inductive coding process in the sense of the GTM.

Result - Emotions have a decisive influence on the course and success of racism-critical educational events. The space-consuming, obstructive and diffuse nature of shame represents a special challenge for the way we deal with it. Strategies of attentiveness, empathy, transparency and composure as well as self-care can be helpful. A model explaining the difficulty of differentiating between shame and guilt is presented.

Research Limitations - Due to the small sample size, the results are not generalizable or directly transferable to other contexts. Implicit assumptions during the preparation of the research question are discussed.

Practical Implications - The results of this work allow a more differentiated view of the relevance, origin and purpose of shame as well as how it is dealt with in the context of racism-critical educational work. In this way it makes an important contribution to a change of perspective in which the shamefacing individual is confronted not only analytically but also empathically and supportively.

Abstract

Deutsch

Ziel – In dieser Arbeit wird die Rolle von Scham im Rahmen der rassismuskritischen Bildungsarbeit untersucht. Die Forschung verfolgt das Ziel, die bisher wenig untersuchten Auswirkungen von Emotionen auf den Ablauf einer Bildungsveranstaltung und ultimativ auf die Möglichkeit einer Einstellungs- oder Verhaltensänderung zu untersuchen.

Methodologie – Dafür wird eine explorative Vorgehensweise mithilfe der Grounded Theory Method (GTM) gewählt. Es werden drei prozessleitende Forschungsfragen aufgestellt, welche der Relevanz von Scham, der Äußerungsweise und dem Auftreten sowie dem Umgang mit Scham innerhalb der rassismuskritischen Bildungsarbeit nachgehen. Zur Datenerhebung werden sechs leitfadengestützte teilstandardisierte Expert_innen-Interviews geführt. Außerdem werden autoethnografische Erkenntnisse anhand eines Forschungstagebuchs berücksichtigt. Die Auswertung des Datenmaterials erfolgt, im Sinne der GTM, anhand eines induktiven Codierungsvorgangs.

Ergebnis – Emotionen beeinflussen den Ablauf und Erfolg einer rassismuskritischen Bildungsveranstaltung maßgeblich. Die raumeinnehmende, hemmende und diffuse Natur der Scham stellt eine besondere Herausforderung für den Umgang dar. Strategien von Aufmerksamkeit, Empathie, Transparenz und Gelassenheit sowie Selbstfürsorge können dabei hilfreich sein. Ein Modell, das die Schwierigkeit der Unterscheidung zwischen Scham und Schuld erklärt, wird vorgestellt.

Forschungseinschränkungen – Aufgrund der geringen Stichprobe sind die Ergebnisse nicht verallgemeinerbar oder unmittelbar auf andere Kontexte übertragbar. Implizite Annahmen während der Aufstellung der Forschungsfrage werden diskutiert.

Praktische Implikationen – Die Ergebnisse dieser Arbeit ermöglichen einen differenzierteren Blick auf die Relevanz, den Ursprung und Zweck von Scham sowie den Umgang mit ihr, im Kontext der rassismuskritischen Bildungsarbeit. Dadurch leistet die Arbeit einen wichtigen Beitrag für einen Perspektivwechsel indem dem schamerlebenden Individuum nicht nur analytisch sondern auch empathisch und unterstützend gegenübergetreten wird.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen danken, die einen wesentlichen Beitrag zum Gelingen dieser Arbeit geleistet haben.

Zuerst geht mein Dank an Luis Manuel Hernández Aguilar und Christina Ayazi, die mich im Prozess dieser Arbeit begleitet und unterstützt haben. Vielen Dank für die Zeit, die ihr euch genommen habt, mir zuzuhören und meine Gedanken und Empfindungen zur Arbeit zu sortieren sowie für eure konstruktive Kritik.

Außerdem möchte ich meinen Interviewpartner_innen danken, dass sie ihre Expertise mit mir geteilt haben und so diese Arbeit erst möglich gemacht haben. Danke für eure Zeit, Offenheit und die interessanten und wertvollen Erfahrungen.

Ich bedanke mich bei Dalia Luna Linden und Kine Mitchell für ihre Unterstützung bei der Literaturrecherche. Ganz besonderer Dank gilt auch Peter Engelhardt, Jana-Lisanne Fischer, Frauke Eisen, Anna Shaposhnik und Marian Kroll-Fiedler für eure Zeit, Korrekturen und den stets interessanten und produktiven Austausch.

Danke an meine Eltern und Freunde für euren emotionalen Rückhalt und die aufbauenden Worte. Besonders an Marian Kroll-Fiedler, der alles möglich gemacht hat um mir den Rücken frei zu halten.

Mein Dank geht außerdem an die Sigmund Freud Privatuniversität Berlin, die sich bereit erklärt haben die Kosten für die MAXQDA-Lizenz zu übernehmen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Scham.....	3
2.1	Psychologische Aspekte von Scham	4
2.2	Soziale oder interpersonelle Aspekte von Scham.....	5
2.3	Kulturelle oder gesellschaftliche Aspekte von Scham	6
2.4	Schamresilienz nach Brown (2006).....	8
2.5	Abgrenzung von Scham zu Schuld.....	9
3	Rassismuskritische Bildungsarbeit	11
3.1	Rassismusdefinitionen	11
3.2	Antirassistische und rassismuskritische Ansätze des pädagogischen Arbeitens	14
3.3	Herausforderungen der rassismuskritischen Bildungsarbeit	16
4	Zielsetzung dieser Arbeit	18
5	Methode	19
5.1	Methodologische Standortbestimmung	19
5.2	Diskurse und der Wille zur Wahrheit	19
5.2.1	Hegemoniales Wissen und Wahrheit	20
5.2.2	Grounded Theory Method	21
5.3	Beschreibung des Forschungsprozesses	22
5.3.1	Beschreibung der Interviewpartner_innen	23
5.3.2	Auswertung der Interviews	25
5.3.3	Autoethnografische Analyse	26
6	Auswertung der Interviewanalyse.....	27
6.1	Reaktionen und Emotionen auf die Thematisierung von Rassismus	27
6.2	Reaktionen von Menschen mit Rassismuserfahrung.....	27
6.2.1	Reaktionen von Menschen ohne Rassismuserfahrung	28
6.3	Scham	29
6.3.1	Abgrenzung von Schuld und Scham	30
6.3.2	Schamauslöser	32
6.3.3	Äußerungsweisen von Scham	34
6.3.4	Zweck von Scham	35
6.3.5	Umgang mit Scham	37
6.3.6	Autoethnografische Analyse der Schamerfahrung im Forschungsprozess	39
6.4	Methoden der rassismuskritischen Bildungsarbeit	41
6.4.1	Methodenauswahl.....	41

6.4.2	Mediierende Variablen der Bildungsarbeit	42
7	Diskussion.....	44
7.1	Zusammenfassung der Analyse	44
7.2	Scham und Rassismus	45
7.2.1	Differenzierung von Scham und Schuld in der rassismuskritischen Bildungsarbeit 45	
7.2.2	Exkurs: Selbstkonzept, kollektive Identität und Dissonanztheorie	46
7.2.3	Diffusität von Scham und Schuld (Erklärungsversuch).....	47
7.2.4	Phasen im Umgang mit dem eigenen Rassismus	49
7.3	Zum Umgang mit Scham in der rassismuskritischen Bildungsarbeit.....	53
7.3.1	Selbstfürsorge	53
7.3.2	White Fragility	55
7.3.3	Schamauslöser in Methoden der rassismuskritischen Bildungsarbeit.....	56
7.4	Reflexion der Methodologie	58
8	Fazit und Ausblick	60
9	Literaturverzeichnis	62
10	Anhang	I
10.1	Eidesstattliche Erklärung	I
10.2	Lebenslauf	II
10.3	Interviewleitfaden Anfangsversion.....	III
10.4	Interviewleitfaden Endversion.....	IV
10.5	Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Daten V	
10.6	Codes und Häufigkeit der Codings.....	VIII

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Codewolke der am häufigsten vergebenen Codes; eigene Darstellung ausgegeben von MAXQDA	30
Abbildung 2	Entstehung von Dissonanz nach Festinger (1957) innerhalb des Selbstkonzepts nach Tajfel und Turner (1986); eigene Darstellung	48
Abbildung 3	Ausgleich der Dissonanz nach Festinger (1957) innerhalb des Selbstkonzepts nach Tajfel und Turner (1986); eigene Darstellung	49

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Komponenten der Schamresilienz nach Brown (2017) und Brown (2006)	9
Tabelle 2	Tendenzielle Probleme antirassistischer Erziehung nach Einig (2005); eigene Darstellung	17
Tabelle 3	Hilfestellung für den Umgang mit Scham; eigene Darstellung	57

1 Einleitung

Der Journalist und Schriftsteller Till Briegleb bezeichnet Scham als die „vielleicht am meisten unterschätzte Kraft der Menschheitsgeschichte“ (2009, S. 9). In der Psychologie sowie innerhalb des *Affective Turns* auch in der Soziologie, erhalten Emotionen zwar eine erhöhte Aufmerksamkeit (Clough, 2008, S. 1ff), in der politischen Bildung bleiben sie jedoch nach wie vor weitgehend unbeachtet. Brené Brown, eine der meist gesehenen Sprecherinnen der TED-Konferenzen¹, sagte in ihrem Vortrag *Auf die Scham hören*:

We have heard the most compelling call ever, to have a conversation in this country [USA] and I think globally, around race, right? [...] Cannot have that conversation without shame. Because you cannot talk about race without talking about privilege. And when people start talking about privilege, they get paralyzed by shame. (Brown, 2012)

In der deutschen Forschung zur rassismuskritischen Bildungsarbeit ist dieses Thema wenig diskutiert worden, daher greife ich im Folgenden auf Ergebnisse der Erforschung der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zurück. Für diesen verwandten Bereich der rassismuskritischen Bildungsarbeit konnte nachgewiesen werden, dass die Fokussierung auf eine reine Vermittlung expliziten Wissens, nicht die erhofften Resultate erzielte (Asbrand, 2009; Holfelder, 2018; Holz & Stoltenberg, 2011; Kollmuss & Agyeman, 2002). Zwar ist der Klimawandel längst kein Randthema mehr und auch seine aktuelle Auswirkungen auf Natur und Mensch sind allgemein bekannt, doch führen diese Informationen nicht zu der unmittelbaren Einsicht, dass die nachhaltige Gestaltung der Zukunft notwendig sei (Holfelder, 2018, S. 424). Das breite Angebot schulischer und außerschulischer Bildungsangebote führt dementsprechend nicht automatisch zu einer verantwortungsvoll handelnden Gesellschaft. Ein neuerer Ansatz, durch Bildungsarbeit auch eine Verhaltensänderung hervorzurufen, beruht darauf, implizites Wissen in das pädagogische Konzept mit einzubeziehen (Holfelder, 2018, S. 21). Auch Emotionen sind Bestandteil dieses impliziten Wissens und sollen daher in der vorliegenden Arbeit hinsichtlich ihrer Bedeutung für das Lernen über Rassismus untersucht werden. Tupoka Ogette beschreibt den Zustand in dem sich *weiße* Menschen vor der Auseinandersetzung mit Rassismus befinden als *Happyland* (Ogette, 2018, S. 21). Happyland ist ein Ort, an dem Rassismus das Vergehen der Anderen ist und als eine Randerscheinung abgetan wird. Dabei scheint die Wirkweise von

¹ TED ist eine Nichtregierungsorganisation, die sich zum Ziel gesetzt hat, Ideen in Form von Kurzvorträgen von 18 min. zu verbreiten. Die Vorträge werden aufgezeichnet und erfreuen sich großer Beliebtheit im Netz.

Scham durch die von Brown (2012) beschriebene paralysierende Wirkung besonders einnehmend zu sein. In dieser Arbeit soll daher die Rolle untersucht werden, die Scham einnimmt, wenn sich Menschen auf den Weg *raus aus Happyland* begeben.

2 Scham

Obwohl es bei Entsetzen um Leben und Tod geht und Kummer die Welt zu einem Tränental macht, trifft Scham am tiefsten in das Herz des Menschen. Zwar bereiten Entsetzen und Kummer Schmerzen, doch sind die Wunden, die von außen zugefügt worden sind und die glatte Oberfläche des Ich durchdringen; aber Scham wird als eine innere Qual empfunden, als eine Krankheit der Seele. Es spielt keine Rolle, ob der Gedeimütigte durch ein höhnisches Lachen beschämt worden ist oder ob er sich selbst verhöhnt. In beiden Fällen fühlt er sich nackt, geschlagen, entfremdet, ohne Würde und Wert. (Tomkins, 1963, S. 185, Übersetzung Tiedemann, J.)

Wir leben in einer Atmosphäre der Scham. Wir schämen uns all dessen, was wirklich an uns ist; wir schämen uns unsretwegen, unserer Verwandten, unserer Einkommen, unserer Akzente, unserer Meinungen, unserer Erfahrungen, gerade so wie wir uns unserer nackten Haut schämen. (Shaw, 2012, S. 51, Übersetzung Wurmser, L.)

Der Begriff *Scham* geht zurück auf den indogermanischen Ausdruck *kam/kem*, was so viel heißt wie „zudecken, verschleiern, verbergen“. Wird ein *s* vorgestellt (*skam*), wird so eine reflexive Bedeutung „sich zudecken“ hinzugefügt (Kluge, 1894, S. 332). Die Vorstellung des Sich Verbergens ist eines der Schlüsselemente der Scham. Dies zeigt sich auch in der Redewendung „vor Scham im Boden versinken wollen“ („Duden,“ 2018), welcher das Sich-Verbergen-Wollen deutlich ausdrückt. Viele Schamdefinitionen ähneln sich hinsichtlich der Aspekte der Befürchtung von Ausgrenzung oder nicht liebenswert zu sein sowie des tiefen Schmerzes und der Diffusität, die Scham umgibt (Brown, 2006, S. 45; Jansen, 2017, S. 129; H. B. Lewis, 1971, S. 42; Tangney & Dearing, 2003, S. 25; Werden, 2015, S. 18; Wurmser, 1990, S. 164). Unterschiede sind mehr in der Schwerpunktsetzung und den fachlich bezogenen Blickwechseln zu sehen. Um Scham genauer untersuchen zu können, wird im Folgenden der aktuelle Wissensstand zum Thema Scham dargestellt. Als Grundgerüst der Überlegungen dient das Schamkonstrukt nach Brown's Schamresilienztheorie (2006, S. 45). Dieses wird als umfassendes und übergreifendes Konzept gewählt, um Überlegungen anderer Autor_innen dort einzuordnen. Brown definiert Scham als das „äußerst schmerzhafteste Gefühl beziehungsweise die äußerst schmerzhafteste Erfahrung zu glauben, dass wir fehlerhaft sind und deshalb keine Liebe und Zugehörigkeit verdienen“ (Brown, 2017a, S. 89). Scham ist laut Brown psycho-sozial-kulturell konstruiert. Denn Scham drückt sich in Emotionen, Gedanken und Verhalten des Selbst aus (psychologische Aspekte), welche in interpersonellen Kontexten auftreten (soziale Aspekte), die von kulturellen Erwartungen und Normen moderiert werden (kulturelle Aspekte; Brown,

2006, S. 45). Diese Aspekte von Scham treten immer gemeinsam auf. Die Unterteilung in psychologische, soziale und kulturelle Aspekte ist notwendig, um die Komplexität des Themas Scham zu erkennen – dennoch sind diese nicht klar voneinander zu trennen. Die Betrachtungsweise der einzelnen Facetten soll demnach über die Fokuspunkte verschiedener Disziplinen sowie die Schwierigkeiten des Umgangs in Bezug auf Scham Aufschluss geben. Eine Verbindung verschiedener Fachrichtungen gewinnt zunehmend an Bedeutung. So kritisiert Jens Tiedemann, die Autoren aus Psychologie und Psychoanalyse hätten Scham lange im Sinne einer „Ein-Personen-Psychologie“ behandelt (2010, S. 16). Andererseits wurde in der Soziologie im Rahmen des *Affective Turns* darauf hingewiesen, dass die Berücksichtigung von Emotionen für ein ganzheitliches Bild der Gesellschaft unabdingbar ist (Clough, 2008, S. 1ff).

2.1 Psychologische Aspekte von Scham

Neurologisch gesehen spielt sich Scham im limbischen System ab (Brown, 2017a, S. 97). Das bedeutet, dass Scham den Menschen emotional und nicht rational beeinflusst. Im Folgenden wird zunächst auf individual-psychologische Aspekte bezüglich des Individuums eingegangen, um daraufhin die sozialen und kulturellen Auswirkungen zu beschreiben.

Ein zentrales Charakteristikum der Scham ist die eigene negative Beurteilung des Selbst (Niedenthal, Tangney, & Gavanski, 1994, S. 586). Dies wird durch Beschreibungen des Gefühlserlebens von Teilnehmenden einer Scham-Studie anschaulich verdeutlicht. Folgende Worte wurden verwendet, um das eigene Schamgefühl zu beschreiben: verheerend, schädlich, auffressend, qualvoll, klein, getrennt von anderen, abgelehnt, geschmätert und als das schlimmste Gefühl überhaupt (Brown, 2006, S. 45). Der Schmerz, der durch Scham ausgelöst wird, zeichnet sich vor allem im Gesicht ab, kann aber den ganzen Körper ergreifen (Tiedemann, 2010, S. 22). Körperliche Reaktionen zeigen sich darüber hinaus im Sprechen, der Körperhaltung sowie in der Gestik und im Gang (Krishnamurthy, 2017, S. 134ff). Dazu gehören unter anderem Erröten, Grinsen, erhöhter Puls, Herzklopfen oder Schwitzen, leises/piepsiges oder besonders lautes/polterndes Sprechen, eine gebückte Körperhaltung, Kratzen oder Wischen im Gesicht oder am Kopf und Davonschleichen. Diese Reaktionen weisen darauf hin, dass Scham, biologisch fundiert und physiologisch verankert ist (Tiedemann, 2010, S. 21f).

Es gibt keinen universalen Auslöser für Scham (Brown, 2006, S. 46). Dementsprechend können sich Scham-Situationen sehr variabel gestalten (M. Lewis, 1992, S. 209; Tangney & Dearing, 2003, S. 24). Gemein ist ihnen jedoch die Angst vor Ausgrenzung, etwas getan oder unterlassen zu haben, was uns der Verbundenheit mit anderen unwürdig macht oder einem Ideal oder einer Norm nicht entsprochen zu haben (siehe Kapitel 2.3; Brown, 2017, S. 89; Hilgers,

1996, S. 16ff). Die Auswirkungen von Scham sind das Gefühl gefangen, machtlos oder isoliert zu sein sowie ein negatives Selbstwertgefühl (Brown, 2006, S. 46f; Tiedemann, 2010, S. 25). Dieses Erlebnis von Zurückweisung kann extrem schmerzhaft sein. So konnte gezeigt werden, dass körperliche Schmerzen und massive Erfahrung von Zurückweisung im Gehirn dieselbe Reaktion auslösen (Kross, Berman, Mischel, Smith, & Wager, 2011, S. 6273). Scham nach Brown verhindert Verletzlichkeit zuzulassen und kann zudem als das Gegenstück zu Empathie angesehen werden (Brown, 2017a, S. 77). Sie verhindert, dass wir Mitgefühl mit uns selbst und mit anderen haben. Dadurch verursacht sie das Erleben, gefangen, machtlos und isoliert zu sein (Brown, 2006, S. 46ff). Wegen ihrer „silencing and secret nature“ ist sie jedoch schwer zu erkennen (Brown, 2006, S. 46).

2.2 Soziale oder interpersonelle Aspekte von Scham

Scham steht unentwirrbar in Verbindung mit sozialen Beziehungen und wird daher auch als sozialer Affekt bezeichnet (Brown, 2006, S. 45; Hilgers, 1996, S. 16ff; Krishnamurthy, 2017, S. 15; Tiedemann, 2010, S. 547). Das Empfinden von Scham ist an Normen, Standards, Konventionen und soziale Regeln gebunden, die in einem ständigen Prozess gesellschaftlich verhandelt werden (Krishnamurthy, 2017, S. 15). Bei Nichtbefolgung besteht die Angst, aus der Gemeinschaft ausgeschlossen zu werden. Es geht also um einen Vergleich mit Anderen und den Versuch, Halt im bewertenden Blick des Anderen zu finden (Hilgers, 1996, S. 16; Krishnamurthy, 2017, S. 68; Tiedemann, 2010, S. 547). Dabei ist zunächst irrelevant, ob dieser real oder imaginiert ist (Krishnamurthy, 2017, S. 68). „Scham taucht auf, wenn Normen nicht erfüllt werden“ (Krishnamurthy, 2017, S. 15).

Emotionen erhalten im interpersonellen Kontext eine kommunikative Bedeutung (Sedgwick, 2003, S. 37; Tiedemann, 2010, S. 18). So ereignen sie sich immer zwischen „zwei oder mehreren Menschen und zugleich zwischen den Anteilen eines Selbst“ (Hilgers, 2010, S. 12). Der Blick des (imaginierten) Anderen spielt hierbei eine entscheidende Rolle (Tiedemann, 2010, S. 19), da die negative Bewertung nicht als die eigene betrachtet, und stattdessen einem anderen Subjekt zugeschrieben wird (H. B. Lewis, 1971, S. 32). So ist der Fokus der Scham auf das Ich gerichtet, wobei der Anstoß für dieses Empfinden im anderen verortet wird (Werden, 2015, S. 76f). Dabei wird sich auf die internalisierte andere Person als Ichideal bezogen (Hilgers, 1996, S. 14; H. B. Lewis, 1971, S. 87; Wurmser, 1990, S. 86). „Das ideale Selbst entspricht innerlich dem Bild des idealen anderen [sic] vor dessen Auge man bestehen muß [sic] und von dem man angenommen und geachtet werden will“ (Wurmser, 1990, S. 86). Dieses Ideal tritt äußerlich als „Geist der Gemeinschaft“ auf (Wurmser, 1990, S. 86).

Doch was geschieht genauer auf der zwischenmenschlichen Ebene? Laut Helen B. Lewis (1971) führt die Reflexion des Ichs dazu, dass eine Grenze zwischen dem Eigenen und dem Anderen gezogen wird (Werden, 2015, S. 77). Léon Wurmser beschreibt diesen Prozess genauer mithilfe eines Vergleichs mit den Territorien der Tiere. Es gäbe demnach eine innere und eine äußere Grenze. Die innere darf niemand von außen überschreiten, während die äußere nicht von innen nach außen ausgedehnt werden darf. Dieser Prozess steht in einem engen Bezug zu Machtprozessen. So stellt die äußere Grenze die Rechte einer anderen Person oder der Gesellschaft dar. Wird die Grenze überschritten, wird deren Integrität, soziales Prestige und Macht verletzt. Dies ist kränkend und schmerzhaft. Die überschreitende Person empfindet dementsprechend Schuld (Wurmser, 1990, S. 56). Wird andersherum die innere Grenze überschritten, wird die Privatheit verletzt und die betroffene Person empfindet Schuld *und* Scham. „Der Überschreitende mag nun beides fühlen: Schuld dafür, daß [sic] er dem anderen Unrecht und Schmerz zugefügt hat, daß [sic] er das ‚Recht‘ überhaupt verletzt hat, und Scham durch die Identifizierung mit dem bloßgestellten Objekt“ (Wurmser, 1990, S. 56). Wurmser vergleicht das Verletzen der Privatheit mit „dessen Heiligkeit“. Dieser Akt löse gleichermaßen im Beschämenden und im Beschämten Scham aus. So sieht Wurmser den Zweck der Scham im Verdecken und Verhüllen der Schwäche, oder auch in dem Versuch, einen Machtverlust zu stoppen, während Schuld der Stärke Schranken setze. Übergreifend kann Scham langfristig als Schutzfaktor in mitmenschlichen Beziehungen bezeichnet werden (Wurmser, 1990, S. 56). Kurzfristig bedeutet Scham jedoch eine Unterbrechung von Beziehungen (Sedgwick, 2003, S. 37). Sara Ahmed (2015, S. 107) hebt hervor, dass Scham nur dann stärkend sei, wenn signalisiert werde, „dass das Scheitern im Hinblick auf ein soziales Ideal nur temporär“ (Krishnamurthy, 2017, S. 69) sei. So erlebt sich das Subjekt der Scham im Blick des anderen als Objekt der Verachtung und dadurch als von anderen getrennt und isoliert (Brown, 2006, S. 46ff; Tiedemann, 2010, S. 27). Scham lässt Menschen verstummen und verhindert Verletzlichkeit zuzulassen. Durch diese stumm machende Eigenschaft gewinnt sie ihre Macht (Brown, 2017a, S. 77f).

2.3 Kulturelle oder gesellschaftliche Aspekte von Scham

Scham ist, wie bereits erwähnt, nicht nur eine persönliche Empfindung. Sie verfügt auch über eine gesellschaftliche Ebene, die sich historisch manifestiert hat und in einem machtkritischen Kontext aufmerksam betrachtet werden muss. Als Grundlage dieser Überlegungen sei eine Klärung des Emotionsbegriffs vorangestellt. Schachter und Singer (1962, S. 398) postulieren hierzu die Zwei-Faktoren-Theorie. Demnach wird eine undifferenzierte körperliche Erregung

empfunden (Faktor Eins), welche kognitiv bewertet wird, um zu bestimmen *welche* Emotion gefühlt wird (Faktor Zwei). Diese kognitive Bewertung, also die Einordnung der Empfindung, wird durch das biografische Gefühlswissen in Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Gefühlsregime moderiert (Maihofer, 2014, S. 262). Daher können Gefühle und Emotionen auch als gesellschaftliche Phänomene bezeichnet werden (Krishnamurthy, 2017, S. 140).

Scham ist explizit normgebunden (Krishnamurthy, 2017, S. 15). So konnte in psychologischen Studien ein direkter Bezug zwischen Normen und Scham nachgewiesen werden. (Fetchenhauer, 2011, S. 207f; M. Lewis, 1992, S. 65; Tiedemann, 2010, S. 36 u. 544). Normen befinden sich jedoch in einem ständigen gesellschaftlichen Aushandlungsprozess darüber, was normativ sei oder diesen nicht entspreche. Diese Abweichungen von der Norm werden nicht geduldet und entsprechend emotional sanktioniert (Krishnamurthy, 2017, S. 249; Wurmser, 1990, S. 126). So schützt Scham die bestehende Ordnung (Wurmser, 1990, S. 87), denn sie tritt auf, wenn Normen nicht erfüllt werden (Krishnamurthy, 2017, S. 249). Dafür werden die Maßstäbe des Individuums von außen übernommen (Werden, 2015, S. 78). In einer Studie zum Einfluss von Scham auf ‚weibliche‘ Subjektivierungsprozesse von Archana Krishnamurthy (2017), beschreiben die Forschungsteilnehmerinnen dieses als vom ‚Kollektiv induziertes Gefühl‘ (S. 140). So bewerteten die meisten von ihnen Scham als ein domestizierendes Gefühl (Krishnamurthy, 2017, S. 140). Damit in Einklang steht, dass die Wahrscheinlichkeit in Schamsituationen zu geraten in Abhängigkeit zur Herkunft, Geschlecht, Armut oder physischen Stigmata (Landweer, 1999, S. 216) variiert. So sind einige Gruppen besonders vulnerabel während andere Gesellschaftsschichten daraus sogar finanziellen Profit schlagen. Ein Beispiel dafür ist die Industrie um Hautaufheller. So nutzen laut einer Studie viele Frauen in Indonesien lieber Hautaufheller oder halten sich abseits der Gesellschaft auf, als die Scham zu erleben, die Sie in der Öffentlichkeit aufgrund ihrer dunklen Haut empfinden (Saraswati, 2012, S. 115). Einige Forscher_innen sprechen daher von Scham als ein genderspezifisches Gefühl, das weiblich und männlich sozialisierte Personen auf unterschiedliche Weise betrifft (Brown, 2006; Krishnamurthy, 2017; Saraswati, 2012). Auch Erfahrungen von rassistischer Diskriminierung lösen das Empfinden von Demütigung, Minderwertigkeit oder Verlegenheit aus. So konnten bei Menschen mit direkten Rassismuserfahrungen höhere Skalenwerte im Angst-, Scham- und Schulterleben festgestellt werden als in der Kontrollgruppe, die lediglich eine Situation nachempfinden sollte (Carter & Forsyth, 2010, S. 187).

Im Zusammenhang von Kultur und Emotionen wird außerdem häufig diskutiert, ob Emotionen kulturabhängig seien. Dazu ist festzuhalten, dass Scham in allen Kulturkreisen vorkommt. Anknüpfend an Michael Lewis‘ Überlegungen (Lewis, 1992, S. 251) wird in dieser Arbeit ein

universalistischer Ansatz vertreten. Demnach sind emotionale Zustände unabhängig der Zeit und dem kulturellen Kontext stets identisch. So können sich zwar die Kontexte und Auslöser von Scham verändern, der Mechanismus bleibt jedoch derselbe (M. Lewis, 1992, S. 212; Wurmser, 1990, S. 126).

2.4 Schamresilienz nach Brown (2006)

In ihrer Schamresilienz-Theorie beschreibt Brown *Schamresilienz* als die „Fähigkeit authentisch zu bleiben, wenn wir Scham empfinden, die Erfahrung durchzustehen, ohne unseren Wert zu opfern, und aus der Erfahrung von Scham mit mehr Mut, Mitgefühl und Verbundenheit hervorzugehen, als wir vorher empfunden haben“ (Brown, 2017a, S. 95). Brown betont, dass eine *Schamresistenz* nicht möglich sei, solange uns die Verbundenheit mit anderen Menschen wichtig sei, da die Angst vor Ausgrenzung eine mächtige soziale Triebfeder darstelle. Die Fähigkeit mit Scham umzugehen befreit Menschen nicht von dem Wunsch anderen zu gefallen, jedoch kann sie dafür sorgen, dass Schamerleben und dessen Auswirkungen auf den Selbstwert entkoppelt werden (Brown, 2017a, S. 84). Brown verfolgt darin die Vision einer schamresilienten Kultur, da sie davon ausgeht, dass diese Menschen hervorbringe, die offener um Feedback bitten und dieses akzeptieren und verarbeiten können (Brown, 2017a, S. 85). Des Weiteren konnte eine positive Korrelation von Scham und Sucht, Gewalt, Aggression, Depression, Essstörungen und schikanösem Verhalten gefunden werden (Brown, 2017a, S. 93). Ein positiver Umgang mit Scham könnte dementsprechend auch zu einer Senkung dieser Faktoren führen. In ihrem Konzept verbindet Brown Scham mit dem Erleben gefangen, machtlos und isoliert zu sein. Dem gegenüber stellt sie die Empathie, die das Erfahren von Verbindung, Macht und Freiheit hervorruft. Erlebnisse von Empathie verringerten häufig Scham-Gefühle. Dies gilt besonders für das Empathieerleben, welches durch andere Personen ausgelöst wird. Auch Empathie sich selbst gegenüber zeigte einen positiven Effekt, jedoch nicht im gleichen Ausmaß (Brown, 2006, S. 47f). In dem Sinne arbeitete Brown vier Komponenten heraus, die weibliche Teilnehmer_innen ihrer Studie im erfolgreichen Umgang mit Scham teilten. Diese lauten wie folgt: Eine persönliche Verletzlichkeit anerkennen, ein kritisches Bewusstsein entwickeln, das aktive Zugehen auf andere und über Scham zu sprechen (siehe Tabelle 1: Komponenten der Schamresilienz nach Brown (2017) und Brown (2006)).

Tabelle 1: Komponenten der Schamresilienz nach Brown (2017) und Brown (2006); eigene Darstellung

Persönliche Verletzlichkeit anerkennen	Sie verstehen die Scham und erkennen, welche Botschaften und Erwartungen Scham bei ihnen auslöst.
Kritisches Bewusstsein	Sie üben kritisches Bewusstsein, indem sie die Botschaften und Erwartungen einer Realitätsprüfung unterziehen, die ihnen vermitteln wollen, dass Vollkommenheit gleichbedeutend wäre mit Unzulänglichkeit.
Aktives auf andere Zugehen	Sie strecken ihre Hand aus und teilen ihre Geschichte mit Menschen, denen sie vertrauen.
Scham Sprechen	Sie sprechen über Scham.

2.5 Abgrenzung von Scham zu Schuld

Um ein genaueres Bild von Scham zu erhalten, ist eine Abgrenzung zu Schuld zentral. In Referenz zu Helen B. Lewis und Michael Lewis fassen Tangney und Dearing (2003, S. 25) folgende Gemeinsamkeiten von Scham und Schuld zusammen: Schuld und Scham sind moralische und ichbewusste Emotionen mit einer negativen Valenz. Beide beinhalten eine interne Zuschreibung der einen oder anderen Art. Sie werden typischerweise in interpersonellen Kontexten erlebt und die auslösenden Situationen beinhalten moralisches Versagen oder Grenzüberschreitungen (Werden, 2015, S. 97). Scham und Schuld dienen als emotionales Barometer, das zuverlässig soziale und moralische Ablehnung oder Akzeptanz signalisiert (Tiedemann, 2010, S. 25f; Werden, 2015, S. 99). Dabei stehen beide im engen Bezug zu gesellschaftlichen Normen, die das Selbst für sich anerkannt hat und denen es überindividuelle Geltung zuspricht (Jansen, 2017, S. 129).

Bei der Literaturforschung für diese Arbeit fiel eine Differenzierungsebene, durch ihr häufiges Auftreten, besonders ins Auge: Während Scham sich auf die Abwertung der eigenen Person bzw. des Selbst bezieht, entsteht Schuld aus der negativen Beurteilung des eigenen Handelns (Brown, 2006, S. 45, 2012, 2017a, S. 91; H. B. Lewis, 1971, S. 39; Niedenthal et al., 1994, S. 586; Tangney & Dearing, 2003, S. 24 u. 53; Tiedemann, 2010, S. 26; Werden, 2015, S. 73ff u. 98ff). In dem Sinne wird Scham meist als stabil und global, d.h. das Selbst direkt betreffend, attribuiert (Werden, 2015, S. 98). „Bei Schuld frage ich mich selbst: ‚Wie konnte ich *das* nur tun?‘ Bei Scham frage ich mich selbst: ‚Wie konnte *ich* das nur tun?‘“ (Lewis, 1987, S.16 zitiert nach Tiedemann, 2010, S. 26). Lewis stellt hier die Frage nach dem Objekt von Schuld und Scham, also dem, dem die Person im Moment des Schuld- bzw. Schamempfindens ihre Auf-

merksamkeit widmet. Das Selbst steht im Mittelpunkt der Scham, während bei Schuld der Fokus nicht auf dem Selbst sondern eher auf der Handlung, als dem Getanen oder nicht Getanen liegt (H. B. Lewis, 1971, S. 30f). Dementsprechend kommt dem Selbst im Schamerleben eine Doppelrolle zu, da es Subjekt der Schamerfahrung sowie abgewertetes Objekt ist, was zur Überforderung führt (H. B. Lewis, 1971, S. 39). Im Vergleich zu Schuld beschreibt Tiedemann (2010, S. 24) Scham als weniger differenziert, irrational, primitiv und wortlos mit wenig kognitivem Inhalt. Schuld und Scham werden als gleichsam wirkmächtig beschrieben. Jedoch werden Schuld positive Auswirkungen nachgesagt, während Scham destruktiv sei (Brown, 2017a, S. 93). Schuld erleben dränge dazu, eine Tat wieder gut zu machen (Jansen, 2017, S. 129), sich zu entschuldigen (Brown, 2017a, S. 92) oder motiviere die Sorge um das Gegenüber (Werden, 2015, S. 99). Im Gegensatz dazu löst Scham Schutzreaktionen wie Wut, Feindseligkeit oder Fremdbeschuldigungen aus (Brown, 2017a, S. 92; Werden, 2015, S. 99). Dies kann als ein Hinweis dafür dienen, dass Scham subjektiv fundamentaler und existenziell bedrohlicher als Schuld ist (Tiedemann, 2010, S. 27). Scham und Schuld können die gleichen Auslöser haben, allerdings für das Subjekt verschieden auftauchen. Dies wurde mit der Methode des Counterfactual Thinking untersucht (Niedenthal et al., 1994). Diese untersucht die Geschichten, die sich das Selbst zu einem Vorfall kreiert, um ihn im Sinne der kognitiven Dissonanz zu erklären. Je nachdem, wie das Selbst die Vorfälle erklärt, tritt Scham („Ich bin schlecht“) oder Schuld („Ich habe etwas Schlechtes getan“) ein. Dabei korrelieren diese beiden negativ miteinander. Wenn also in einer Situation mit Scham reagiert wird, sinkt die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Schuldgefühlen und andersherum (Tangney, Stuewig, & Martinez, 2014, S. 801). So können Scham und Schuld den gleichen Auslöser haben, allerdings unterschiedliche Reaktionen hervorbringen. Hinsichtlich der destruktiven Natur der Scham ist dies wichtig zu beachten.

Wie in diesem Kapitel beschrieben wurde, ist Scham ein vielschichtiges Phänomen, das durch eine Vielzahl konzeptueller Linsen betrachtet werden kann. In der vorliegenden Arbeit wird Scham als ein automatisch auftretender menschlicher Schammechanismus gesehen, dessen Funktion und Auswirkung innerhalb rassismuskritischer Bildungsarbeit untersucht werden sollen.

3 Rassismuskritische Bildungsarbeit

Rassismus ist nicht erst Rassismus, wenn AfD draufsteht. Rassismus muss nicht böse gemeint sein. Rassismus ist die Tatsache, dass etwas, was es gar nicht gibt – nämlich: Rasse – einen massiven Einfluss auf dein Leben hat, und zwar durchgehend und nicht erst, wenn Leute dir auf der Straße hinterherrufen: Geh nach Hause, Kanake! (Sanyal, 2018)

Um über antirassistische Bildungsarbeit sprechen zu können, ist es notwendig, einige Begriffe und Konzepte zu definieren und voneinander abzugrenzen. Dafür ist zunächst zu klären, was Rassismus ist, um von da aus darauf einzugehen, was antirassistische Bildungsarbeit bezweckt und worin die Schwierigkeiten in ihrer Umsetzung bestehen.

3.1 Rassismusdefinitionen

Seit den 1990er Jahren wird in Deutschland vermehrt darüber diskutiert, was Rassismus wirklich sei (Terkessidis, 2018, S. 65). Seither veränderten sich die Ausdrucksformen des Rassismus, weg von einem biologischen Rassenkonzept, hin zu einem, nicht weniger determinierenden, Kulturalismus (Mecheril, 2004, S. 188; Terkessidis, 2018, S. 65). Dabei wird Rassismus im Alltagsdiskurs häufig vereinfacht und reduziert, als könne man seine An- und Abwesenheit gleichermaßen leicht erkennen wie sich davon distanzieren (Foroutan, Geulen, Illmer, Vogel, & Wernsing, 2018, S. 10) und als wäre er gekoppelt an die Präsenz von People of Color² (PoC; El-Tayeb, 2017, S. 8). Trotz der Fülle an Artikeln rund um das Thema, so hält Terkessidis (2018, S.65) fest, wurde kaum an einer Definition gearbeitet. Rassismus ist ein komplexes und diffuses Phänomen (Foroutan et al., 2018, S. 10), mit Auswirkungen in jeden Lebensbereich gleichsam in struktureller und sozialer Hinsicht (El-Tayeb, 2017, S. 7f). So kann es auch diese Arbeit nicht leisten, dieses Phänomen komplett zu erfassen und darzustellen. Vielmehr geht es darum, die Komplexität und Einflussnahme in verschiedene Lebensbereiche darzustellen. Daher sollen im Folgenden einige zentrale Aspekte von Rassismus beleuchtet und in einen aktuellen Diskurs eingeordnet werden. Als roter Faden dienen die von Wiebke Scharathow herausgearbeiteten Gemeinsamkeiten verschiedener Definitionsansätze:

Als Konsens bezüglich einer Definition dessen, was Rassismus ist, lässt sich jedoch formulieren, dass Rassismus als machtvolles System von Diskursen und Praxen der Unterscheidung beschrieben werden kann, mit welchen Ungleichbehandlung und hegemoniale Machtverhältnisse legitimiert werden

² Die in dieser Arbeit verwendeten Begriffe „People of Color (PoC)“, „Schwarz“ und „weiß“ bezeichnen historisch und politisch konstruierte Gruppen (siehe S. 14). Dies soll anhand der Schreibweise verdeutlicht werden. Daher wird „Schwarz“ in der vorliegenden Arbeit als Selbstbezeichnung groß und „weiß“ davon abgegrenzt *kursiv* geschrieben.

sollen. Die Unterscheidung von Menschen und ihre Kategorisierung in soziale Gruppen sind dabei verbunden mit der sozialen Konstruktion von Bildern über diese sozialen Gruppen und der Zuschreibung von Eigenschaften und Wesensmerkmalen, welche als quasi natürlich vorgestellt werden und mit einer hierarchisierenden Bewertung verknüpft sind. Die sich in historisch-diskursiven Prozessen konstituierenden sozialen Konstruktionen über Gruppen wirken gleichsam als ‚Platzanweiser‘ und bestimmen damit die Positionierung sozialer Gruppen in einer sich so etablierenden sozialen Ordnung. (Scharathow, 2009, S. 13)

Die Relevanz eines Verständnisses von Rassismus als Struktur, wie sie Scharathow hier beschreibt, ist entscheidend, um diesen von reinen Vorurteilen und Stereotypen abzugrenzen, obgleich diesen auch innerhalb des Rassismus eine bedeutsame Rolle zukommt (Terkessidis, 2018, S. 67). Rassismus ist eine gesellschaftliche Konstruktion von Ungleichheit (Dittmer, 2008, S. 23; Einig, 2005, S. 51; Leiprecht, Mecheril, Melter, & Scharathow, 2009, S. 9; Mecheril, 2004, S. 18 u. 187; Miles, 2000, S. 29ff). Denn Rassismus entstand nicht auf Grundlage von Rassen³. Stattdessen brachte der Rassismus Rassen als Konstruktion hervor (Essed, 1992, S. 375; Foroutan et al., 2018; Hall, 2000, S. 7). So wurden scheinbar-biologische Unterschiede festgelegt, (Leiprecht et al., 2009, S. 9; Miles, 2000, S. 29ff) welchen eine Bedeutung zugeschrieben und daraufhin bewertet wurden (El-Tayeb, 2017, S. 7f; Scharathow, 2009, S. 13; Terkessidis, 2018, S. 76). Dementsprechend ergibt sich ein Bündel rassifizierter Merkmale, das verschiedene morpho-physiologische, soziologische, symbolische sowie imaginäre Kennzeichen beinhaltet (Guillaumin, 2000, S. 39). Diese Merkmale werden als natürlich und unveränderlich dargestellt (Miles, 2000, S. 29ff). In diesem Sinne ersetzen die Konzepte Ethnie und Kultur häufig die eines biologisch fundierten Rassenkonzepts (Mecheril, 2004, S. 176; Terkessidis, 2018, S. 76). Dies hat Auswirkungen auf die gesamte Gesellschaft im sozialen, institutionellen und strukturellen Bereich (Scharathow, 2009, S. 16).

Die Herausgeber_innen der Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden nutzen daher, in Bezug zu ihrer jüngsten Ausstellung „Die Erfindung von Menschenrassen“, die Metapher eines Phantoms – eine Täuschung oder Blendwerk, das nicht greif- oder nachweisbar⁴ ist und dennoch anwesend. Ebenso verhalte es sich „mit der Idee, die Menschheit in Rassen einzuteilen“ (Foroutan et al., 2018, Buchrücken). Diese Verschleierung und Nicht-Greifbarkeit der Machtbeziehungen ist kein Zufall, sondern Bestandteil der Ideologie. So trägt Rassismus

³ Die Konzepte zu *Rasse* und *Race* können nicht äquivalent verwendet werden. Im Folgenden wird daher der englische Begriff *Race* genutzt, um deutlich zu machen, dass es sich um eine gesellschaftliche Konstruktion handelt. Für weitere Information siehe Geulen & Tanner (2018).

⁴ Bezieht sich hier auf die Erfahrung in einer Situation nicht genau zu wissen, ob eine Tat rassistisch motiviert war oder nicht vgl. Sanyal (2018).

einerseits zur Etablierung einer hegemonialen Ordnung bei und ist gleichzeitig Legitimationsquelle für diese (Scharathow, 2009, S. 13). Die gesellschaftliche Tabuisierung der Begriffe ‚Rassismus‘ und ‚Rasse‘ kann demnach als eine Strategie angesehen werden, um die Unterwerfung und Ausbeutung anderer Menschen zu legitimieren (Geulen, 2018, S. 23; Kileo, 2014, S. 13). Diese, auch als „Farbenblindheit“ bezeichnete Handhabung, nach dem Motto „Ich sehe keine Unterschiede, für mich sind alle Menschen gleich“ (El-Tayeb, 2017, S. 7), hat sich als eine scheinbar antirassistische Haltung in der *weißen* deutschen Mehrheitsgesellschaft etabliert. Jedoch verhindert dies die Analyse der Sozialisationsprozesse, die zur Wahrnehmung und Bewertung von Unterschieden führen, zwischen dem was in unserer hegemonialen Gesellschaftsstruktur als „Wir“ und „die Anderen“ konstruiert wird. Außerdem erschwert es die Benennung von Ursachen und Konsequenzen der Rassifizierungsprozesse, die nicht auf eben diese ‚Unterschiede‘ zurückzuführen sind (El-Tayeb, 2017, S. 8). Es ist also festzuhalten, dass Rassismus nicht vorrangig als ein individuelles Phänomen, sondern als ein „Strukturprinzip gesellschaftlicher Wirklichkeit“ untersucht wird. Dennoch ist die Idee des Rassismus als ein individuelles Phänomen (nach dem Motto „der irreführende Rassist“) oder als Ausnahme- und Randerscheinung, (Leiprecht et al., 2009, S. 9), nicht zuletzt durch politische Debatten und öffentliche Maßnahmen, Bestandteil des allgemeingültigen und sozialen Alltagswissens geworden (Scharathow, 2009, S. 15).

Dieser Mangel an Berücksichtigung von Rassismus als Analyseperspektive geht ultimativ zurück auf die deutsche Nachkriegsaufarbeitung des Nationalsozialismus (vgl. Buruma, 1994; Heimannsberg & Schmidt, 1993). So wurde der Begriff „Rassismus“ bis Anfang der 1990er Jahre kaum genutzt bzw. tabuisiert (Einig, 2005, S. 42; Mecheril, 2004, S. 176). Dies ist der Tatsache zu schulden, dass Rassismus als Beschreibung einer deutschen Realität „mit etwas gleichgesetzt wurde, das nicht sein durfte: die Kontinuität zum Nationalsozialismus“ (Jäger, 1992, S. 15; Mecheril, 2004, S. 176). Aufgrund dessen wurde lange nur von Fremden- und Ausländerfeindlichkeit oder Fremdenangst gesprochen. Diese Konzepte können und müssen allerdings klar von Rassismus abgegrenzt werden. Denn Fremdenfeindlichkeit würde demnach zum einen *nicht* gegen *weiße* Zugewanderte jedoch gegen nicht-*weiße* Deutsche gerichtet. So wird People of Color und Afrodeutschen die Fremdheit häufig fälschlicher Weise unterstellt (Kalpaka & Rätzl, 1986, S. 32f). Eine weitere Strategie, durch die Rassismus innerhalb des Diskurses an den Rand der Gesellschaft geschoben wurde, war die Thematisierung als exklusives Problem rechtsextremistischer Gruppen (Kalpaka & Rätzl, 1986, S. 35). Die Abgrenzung dieser verschiedener Konzepte sowie die zunehmende Internationalisierung und Europäisierung sorgte für eine Artikulationsveränderung durch die Rassismus als Analyseperspektive

auch in Deutschland verstärkt üblich wurde (Mecheril, 2004, S. 177ff). Dennoch muss kritisch beobachtet werden, ob diese Veränderung in der Rhetorik auch einen Perspektivwechsel mit sich bringt (Mecheril, 2004, S. 179; Terkessidis, 2018, S. 65).

Ein kritisch diskutierter Aspekt von Rassismusdefinitionen ist die Machtkomponente (vgl. Dittmer, 2008, S. 20ff). Eine Möglichkeit, wie sich Macht in Bezug zu Rassismus zeigen kann, ist durch den Zugang zu Räumen. Terkessidis (2018, S. 80) benennt „differenzierende Macht“ neben „Rassifizierung“ und „Ausgrenzungspraxis“ als eine von drei Eigenschaften, die die Essenz bilden, mit der sich Rassismus von anderen Phänomenen abgrenzen lässt. So sei für das Hervorbringen und Reproduzieren von rassistischen Praxen „stets Gewalt vonnöten“ (Terkessidis, 2018, S. 80). Es kann nur von Rassismus gesprochen werden, wenn die Gruppe, die eine andere als minderwertig definiert auch die Macht, hat diese Konstruktion durchzusetzen. (Einig, 2005, S. 43; Jäger, 1992, S. 20f; Kalpaka & Rähzel, 1986, S. 40; Terkessidis, 2018, S. 80). Dreht man beispielsweise die Situation um und geht von einer untergeordneten Gruppe aus, die eine übergeordnete Gruppe als Rasse konstruiert und Zuschreibungen macht, kann dies nicht als rassistisch bezeichnet werden, solange die untergeordnete Gruppe nicht die Macht besitzt, dies als Unterschied in der Realität der übergeordneten Gruppe zu etablieren. Dabei muss nicht jedes Gruppenmitglied in jeder Situation diese Macht besitzen bzw. nicht besitzen (Weiß, 2013, S. 28).

3.2 Antirassistische und rassismuskritische Ansätze des pädagogischen Arbeitens

Im Folgenden werden antirassistische und rassismuskritische Ansätze vorgestellt. In dieser Arbeit werden antirassistische und rassismuskritische Ansätze als ein Konzept mit zwei unterschiedlichen Namen verwendet, da diese nicht trennscharf differenziert werden können. Die Wortwahl richtet sich nach der jeweils zitierten Literatur. Im Verlauf der Arbeit wird stets auf rassismuskritische Bildungsarbeit verwiesen. Diese schließt entsprechend antirassistische Ansätze mit ein.

Es bestehen kaum Definitionen zu dem, was Antirassismus „wirklich“ ist oder sein soll. Dies liegt vor allem daran, dass Antirassismus als das Gegenteil zu Rassismus erscheint (Einig, 2005, S. 123). Dieser Antagonismus ist allerdings nicht haltbar was die folgenden Kritikpunkte an antirassistischer Praxen zeigen: So werde Antirassismus reduziert zu einem reinen Appell an die Menschlichkeit, statt einen kritischen Reflexionsprozess anzustoßen (Cohen & Rähzel, 1998, S. 311ff). Der Diskurs um Antirassismus wird, ebenso wie der um Rassismus, stark von *weißen* Stimmen dominiert. So kann Antirassismus auch als ein Konzept der *weißen* Mehrheit

betrachtet werden (Eggers, Kilomba, Piesche, & Arndt, 2017; El-Tayeb, 2017, S. 8; Weiß, 1999, S. 28ff). Dementsprechend befindet sich auch der Antirassismus in einem „gesellschaftlich-historischen Kontext, in dem Rassismus wirksam ist“ und läuft Gefahr, „in rassistisch legitimierte und produzierte gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebunden bzw. verstrickt zu sein und diese nicht-intentional zu (re-) produzieren (Machold, 2009, S. 379; vgl. Scharathow, 2009, S. 16). Mecheril (2004, S. 200) erläutert, dass die Schwierigkeit antirassistischer Ansätze sei, dass rassistische Praxen gleichermaßen *Voraussetzung für* und *Subjekt* antirassistischer Arbeit sind. „Insofern suchen antirassistische Ansätze zu einer Situation beizutragen, in der sie überflüssig geworden sind“ (Mecheril, 2004, S. 200). Er befürwortet, dass in der Benennung des antirassistischen Ansatzes das Wort *Rassismus* eine klare Erwähnung findet (anders als bei „Nicht Rechtsextremismus“ o. „Nicht Feindlichkeit gegen Fremde“). Hinsichtlich der genannten Kritik schlägt er jedoch vor, von rassismuskritischen Perspektiven zu sprechen: „Eingedenk des Wissens um die Probleme und paradoxen Effekte antirassistischer Ansätze und der gegebenen Bedeutsamkeit der Analyseperspektive *Rassismus* bietet es sich mit Blick auf pädagogisches Handeln und Deuten an, nicht von antirassistischen, sondern von rassismuskritischen Perspektiven zu sprechen“ (Mecheril, 2004, S. 205). Rassismuskritische Ansätze stehen demnach nicht im Konflikt mit antirassistischen Herangehensweisen, sondern stellen eine Weiterentwicklung des Konzepts dar. Dieses Weiterdenken ist von grundlegender Wichtigkeit, da Rassismus ein gesellschaftliches Phänomen darstellt und sich die gesellschaftlichen und sozialen Wirklichkeiten in einem ständigen Wandel befinden (Scharathow, 2009, S. 14). In der Praxis werden dennoch weiterhin beide Begriffe – teilweise auch synonym – verwendet. Aus diesem Grund wird sich in dieser Arbeit auf pädagogische, antirassistische sowie rassismuskritische Ansätze gleichermaßen bezogen und für den Zweck der Analyse nicht differenziert. Ich entscheide mich ferner dazu, diese als rassismuskritische Ansätze zu betiteln.

Rassismuskritische Ansätze sollen keine ‚Anti-Haltung‘ darstellen. Stattdessen beschreiben sie die „Verantwortung neue Wege zu suchen und umzusetzen“ (Einig, 2005, S. 440), um ethnische Differenz gesellschaftlich zu dekonstruieren (Einig, 2005, S. 125). Das Ziel dieser Dekonstruktion ist eine gerechte Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen (sozial, materiell, kulturell und ökonomisch) sowie eine Gesellschaft auf Augenhöhe durch den Abbau von Privilegien (Einig, 2005, S. 125). Dies soll erreicht werden, durch die Entwicklung einer kritischen Haltung. Diese soll dazu befähigen „das eigene Handeln sowohl im Kontext von Strukturen, Diskursen und Dominanzverhältnissen, als auch vor dem Hintergrund rassismustheoretischer Implikationen beständig zu reflektieren [...] sowie Handlungsalternativen zu erarbeiten“ (Scharathow, 2009, S. 13). Als ultimatives Ziel kann somit das Aufbrechen gesellschaftlicher

Konstruktionen gesehen werden, um eine gerechtere Gesellschaft bzw. mehr soziale Gerechtigkeit hervorbringen (Einig, 2005, S. 125 u. 440; Leiprecht et al., 2009, S. 9; Mecheril, 2004, S. 206; Scharathow, 2009, S. 17). Um dies zu erreichen, wird Wert auf ein kritisches Lernen (Einig, 2005, S. 440; Scharathow, 2009, S. 13 u. 17), die Reflexion des Handelns und der Wahrnehmung (Mecheril, 2004, S. 206; Scharathow, 2009, S. 12f u. 17) sowie die Vermittlung eines theoretischen Wissens über Diskriminierung und Rassismus gelegt (Einig, 2005, S. 126; Mecheril, 2004, S. 206; Scharathow, 2009, S. 14). Mecheril (2004, S. 206) fasst die grundsätzlichen Züge rassismuskritischer Pädagogik unter sechs Punkten zusammen: Mehr Verteilungsgerechtigkeit (1), Antirassistische Performanz (2), Verteilung von Wissen über Rassismus (3), Thematisierung von Zugehörigkeitserfahrungen (4), Reflexion rassistischer Zugehörigkeitsmuster (5) und Dekonstruktion binärer Schemata (6). Eine solche antirassistische Arbeit stellt, laut Lena Dominelli (1997, S. 167), eine Brücke zwischen sozialer Arbeit in einer rassistischen Gesellschaft auf der einen Seite und einer nicht rassistischen Welt auf der anderen Seite dar. Sie bildet also einen Zugang von unserer heutigen Wirklichkeit in eine Welt, die bisher noch nicht existiert, aber durch verschiedene rassismuskritische Maßnahmen erreicht werden soll.

3.3 Herausforderungen der rassismuskritischen Bildungsarbeit

Ein Fallstrick der rassismuskritischen Bildungsarbeit zeigt sich in der „Fixierung auf den Rassisten“. Diese verzerrt den Blick auf gesellschaftliche Verhältnisse, die rassistische Verhaltensweisen hervorbringen. Laut Mark Einig (2005) ist eine Erfassung des gesellschaftlichen Kontext, der individuelle Rassismen verursacht, notwendig. Dazu sollten Macht- und Gewaltverhältnisse analysiert werden, die ‚Fremde‘ zu ‚Opfern‘ mache sowie insbesondere der historische, ökonomische und pädagogische Kontext, der die Voraussetzung schafft, Rassismus zu produzieren und zu reproduzieren (Einig, 2005, S. 126). Einig (2005, S.126) formuliert fünf tendenzielle Probleme, die der antirassistischen Erziehung zugrunde liegen:

Tabelle 2 Tendenzielle Probleme antirassistischer Erziehung nach Einig (2005); eigene Darstellung

1. Individualisierung	Zuschreibungen eines gesellschaftlichen Zustandes auf die ‚Symptomträger_innen‘
2. Psychologisierung	Verwechslung von gesellschaftlichen und psychologischen Vorgängen
3. Pädagogisierung	falsche Einschätzung der Möglichkeiten und Grenzen von Pädagogik
4. Pathologisierung	Betrachtung von Rassismus als eine Krankheit und somit als Ausnahme -> Abschiebung auf Spezialist_innen
5. Normalisierung	Andeutung einer Ausweglosigkeit durch Relativierungen und Positionierungen wie ‚wir sind alle Rassist_innen‘

Um diese Fallstricke zu umgehen, schlägt Einig (2005, S.440) vor, dass antirassistische Arbeit auf die Ausbildung von Mündigkeit abzielen sollte. Zielpersonen antirassistischer Bildung müssen in Subjektposition belassen und dürfen nicht als Objekt manipuliert werden (Einig, 2005, S. 440). Rassismuskritische Pädagogik sollte nicht zwanghaft das Ziel einer gerechteren Gesellschaft verfolgen. Vielmehr sollte mit Klient_innen entsprechend einer kritischen Haltung gearbeitet werden, um dieses Ziel zu erreichen. Dafür müssen Funktion und Wirkung antirassistischer Praxen kritisch hinterfragt werden: „manipulative Ansätze, wie durch Modelle, die der Reproduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse dienen, sind abzulehnen“ (Einig, 2005, S. 440).

Wie in diesem Kapitel deutlich wurde, ist Rassismus ein komplexes gesellschaftliches und historisches Phänomen. Die unterschiedlichen pädagogischen Ansätze sowie die nicht vorhandene Dichotomie von richtig und falsch stellen dabei eine besondere Herausforderung dar. So wird in der vorliegenden Arbeit eine rassismuskritische Haltung eingenommen, die das Ziel verfolgt Rassismus zu dekonstruieren wohlwissend, dass Rassismus in unserer Gesellschaft omnipräsent ist.

4 Zielsetzung dieser Arbeit

In dieser Arbeit soll es darum gehen, Sinnzusammenhänge zu erfassen und die Auswirkungen von Scham und den Umgang damit im Rahmen der rassismuskritischen Bildungsarbeit zu erforschen. Es handelt sich somit um eine qualitative Fragestellung (vgl. Bortz & Döring, 1995, S. 49). Die Literaturrecherche ergab, dass Konzepte zum Ursprung von und Umgang mit Scham bestehen. Gleichzeitig gibt es eine Fülle an unterschiedlichen Ausarbeitungen und pädagogischen Ansätzen innerhalb der rassismuskritischen Bildungsarbeit. Es finden sich darin jedoch nur spärlich Bezüge zum Thema Scham und es konnten keine Hinweise zum Umgang mit Schuld und Scham gefunden werden.

Folgende Kernthemen rückten innerhalb der Literaturrecherche in den Fokus:

1. Welche Relevanz hat Scham innerhalb der rassismuskritischen Bildungsarbeit?
2. In welchen Situationen tritt Scham auf und wie äußert sich diese?
3. Wie wird mit Scham umgegangen?

5 Methode

Die zuvor genannten Forschungsfragen sollen innerhalb einer explorativen Forschung eingehend untersucht werden (vgl. Bortz & Döring, 1995, S. 49). Dafür wird im Folgenden zunächst eine methodologische Standortbestimmung (siehe Kapitel 5.1) vorgenommen, um daraufhin den Ablauf des Forschungsprozesses zu beschreiben (siehe Kapitel 5.2).

5.1 Methodologische Standortbestimmung

Bevor im Kapitel 5.2 der Forschungsprozess beschrieben wird, soll im Folgenden meine Grundhaltung als Forscherin bezüglich der betrachteten Thematik reflektiert werden. Dazu werden relevante Konzepte mit Blick auf die Frage „Was ist relevantes Wissen und wie kann dieses generiert werden?“ vorgestellt. Die Betrachtung ist in zweierlei Hinsicht relevant. Zum einen stellt sie eine Grundannahme für die Auswahl der Forschungsmethode dar. Zum anderen ist sie wichtiger Bestandteil von machtkritischen Betrachtungsweisen, die auch für die Diskussion über Rassismus relevant sind.

5.2 Diskurse und der Wille zur Wahrheit

Michel Foucaults Diskurstheorie kreist um die Fragen: Was ist anerkanntes Wissen? Wie kommt dieses zustande? Wie wird es weitergegeben? Und welche Funktion erfüllt es in der Formung und Entwicklung der Gesellschaft? (Jäger, 2011, S. 91) Wissen wird dabei definiert als „alle Arten von Bewußtseinsinhalten [sic] bzw. von Bedeutungen, mit denen jeweils historische Menschen die sie umgebende Wirklichkeit deuten und gestalten“ (Jäger, 2011, S. 91). Das Wissen wird aus den „jeweiligen diskursiven Zusammenhängen“ (Jäger, 2011, S. 91) gewonnen, in die ein Mensch hineingeboren wird. Einen Diskurs kann man sich vorstellen, als Wissen oder soziale Wissensvorräte, die wie ein Fluss durch die Zeit fließen und dadurch Handeln, auf individueller und kollektiver Ebene, bestimmen. Der Diskurs ist überindividuell. So trägt jedes Individuum und jede Institution zu ihm bei, aber keine einzelne Gruppe bestimmt ihn oder weiß, wo dieser hinführen wird. Diskurse sind meist das Ergebnis der Verselbstständigung historischer Prozesse (Jäger, 2011, S. 91ff). Sie sind machtvoll. Diskurse transportieren Wissen das Grundlage für individuelles und kollektives Handeln darstellt und somit die Gestaltung von Wirklichkeit determiniert (Foucault & Seitter, 1971, S. 13ff; Jäger, 2011, S. 93). Der Zusammenhang von Macht und Diskurs ist komplex. So ist einerseits der Diskurs selbst machtvoll und andererseits wird er maßgeblich von machtvollen Instanzen geformt. Foucault geht daher von verschiedenen Ausschlussmechanismen aus, die die Beteiligung am Diskurs bestimmen. Als ein unsichtbares und dennoch das wichtigste Ausschlusssystem benennt er den *Willen*

zur Wahrheit. So steht die Suche nach Wissen und Wahrheit traditionell im Fokus der Wissenschaft. Doch laut Foucault besteht darin, bei genauerem Hinsehen, ein historisches, veränderbares, institutionell zwingendes System. Der *Wille zur Wahrheit* stütze sich auf eine institutionelle Basis und werde durch viele Praktiken verstärkt und gleichzeitig erneuert. Er werde abgesichert durch die Art und Weise wie Wissen in einer Gesellschaft eingesetzt, gewertet, sortiert, verteilt und zugewiesen werde (Foucault & Seitter, 1971, S. 13ff). Anknüpfend an diese Gedanken ist Wissenschaft immer auch in einen politischen Kontext eingebunden (Philipp, 2013, S. 3). So müssen sich auch kritisierende Wissenschaftler_innen darüber im Klaren sein, dass sie mit ihrer Kritik nicht außerhalb des Diskurses stehen (Jäger, 2011, S. 91). Aus dem *Willen zur Wahrheit* ergibt sich zudem die Existenz nicht anerkannter Wissensformen. Dieses Wissen findet entweder, hinsichtlich des dominanteren Wissens, keine Beachtung oder wird explizit als „inadäquat“ oder „unzureichend ausgearbeitet“ disqualifiziert (Foucault, 1980, S. 82). Dieser Kategorie, die Foucault *subjugated knowledge* (dt. unterworfenen Wissen) nennt, kann auch emotionales Wissen zugeordnet werden. So unterliegt auch die Thematisierung von Scham in der westlichen Gesellschaft einer gewissen gesellschaftlichen Zensur.

5.2.1 Hegemoniales Wissen und Wahrheit

„Aus der Perspektive kritischer Diskursanalyse gibt es keine objektive, immer und überall gültige Wahrheit. Wahrheit und das mit ihr verbundene Wissen sind historisch und regional variable Sachverhalte, die aus diskursiven Praktiken hervorgehen“ (Philipp, 2013, S. 1). Die Aushandlung dieser Sachverhalte geschieht immer zwischen dominanter und untergeordneter Kultur. Dieser Prozess wird von dem italienischen Theoretiker Gramsci als *kulturelle Hegemonie* bezeichnet (Lehrstuhl für Soziologie der Entwicklung und der Internationalisierung, 2013). Der Begriff Hegemonie stammt aus dem Griechischen und heißt dort „Führung“. Im politischen Sinne ist damit eine „Vorherrschaft eines Staates gegenüber einem oder mehreren anderen Staaten gemeint“ (Schneider & Toyka-Seid, 2018). Der Hegemoniebegriff kann allerdings auch auf Herrschaftsverhältnisse zwischen Akteuren generell, statt zwischen Staaten bezogen werden. So gilt die kulturelle Hegemonie als eine geistige Hegemonie, die in der Regel im engen Bezug zu politischen Verhältnissen steht (Gensing, 2017). Im Wesentlichen geht es in diesem Herrschaftssystem darum, die eigenen Interessen (insbesondere der führenden Klasse) als gesellschaftliches Allgemeininteresse darzustellen und durchzusetzen. In der Regel ist es dafür nicht nötig, offenen Zwang auszuüben. Stattdessen geschieht dies durch „Kompromisse und gesellschaftliche Konsense im Sinne allseits geteilter Auffassungen über die grundlegende Entwicklungsrichtung der Gesellschaft“ (Scherrer & Brand, 2011, S. 6). Dabei bleiben marginalisierte Stimmen ungehört und werden somit in der Entscheidungsfindung nicht berücksichtigt. Denn

der etablierte kollektive Wille ist an die Interessen der herrschenden Gesellschaft gekoppelt (Mouffe, 1979, S. 10). Auch rassistische Ideologien „entstehen also immer dann, wenn die Produktion von Bedeutungen mit Machtstrategien verknüpft sind und diese dazu dienen, bestimmte Gruppen vom Zugang zu kulturellen und symbolischen Ressourcen auszuschließen“ (Hall, 2000, S. 7)

Laut Gramsci sind Erziehung und Bildung eingefasst in historisch-gesellschaftlich entstandene Hegemonialstrukturen (Gramsci, 1975, S. 1571, zitiert nach Bernhard, 2006, S. 11). So sind Erziehung und Bildung grundlegende Bausteine kultureller Hegemonie und am Prozess der Formung einer kulturellen, moralischen und geistigen Mentalität beteiligt (Bernhard, 2006, S. 12). Gleichzeitig merkt Gramsci an, dass sogar das Kind zu keinem Zeitpunkt reine, unverstellte Natur sei. Menschen seien ohne Bildung, laut Gramsci, umso mehr der Fremdbestimmung und hegemonialer Praktiken ausgesetzt (Gramsci 1987, S. 174f., zitiert nach Bernhard, 2006, S. 14f). So hat Bildung die Aufgabe bestehende Herrschaftsverhältnisse aufzudecken, um zu einem bewussten und eigenverantwortlichen Handeln zu gelangen. Dieses Verständnis von Bildung ist auch für den Kontext der rassismuskritischen Bildungsarbeit relevant. Für die vorliegenden Arbeit soll das Verständnis um den Zusammenhang von Wissen und Macht zu einem kritischen und aufmerksamen Lesen beitragen.

5.2.2 Grounded Theory Method

Unter dem Begriff Grounded Theory Method (GTM) wird eine Fülle verschiedener Verfahren und Forschungsstile zusammengefasst. Dabei ist die GTM keinem Fachbereich konkret zugeordnet. Typischerweise liegt der Schwerpunkt der Themen, die mit der GTM bearbeitet werden auf lebensweltlichen Phänomenen. Häufig werden diese als qualitative Daten erfasst. Daher findet die GTM besonders als qualitative sozialwissenschaftliche Methode Einsatz. Die GTM ist weniger geeignet zum Messen und Überprüfen bereits bekannter Konzepte, stattdessen steht das Verstehen, Sinnverleihen und interpretieren im Fokus. Einer besonderen Bedeutung, anders als bei vielen anderen methodologischen Ansätzen, kommt dabei der Betrachtung von Einzelfällen, Be-/Deutungsstrukturen und Handlungsablaufmustern zu (Breuer, Muckel, & Dieris, 2017, S. 2ff). Dafür werden Daten ausgewählt, die es möglich machen Fälle, Ereignisse, Situationen oder vorläufige theoretische Konzepte zu vergleichen und gegenüberzustellen (Entrich, 2007, S. 28f). Dies geschieht mit dem Ziel neue Theorien zu entwickeln und auszuarbeiten (Breuer et al., 2017, S. 2). Dabei wird keine objektive Wahrheitsfindung angestrebt. Dennoch besteht durchaus der Anspruch, belastbare und verallgemeinerbare Aussagesysteme herauszuarbeiten (Breuer et al., 2017, S. 2).

Um dies zu erreichen, werden Daten produziert, registriert, konserviert, dokumentiert, verschriftlicht, transkribiert sowie mit Hilfe von Regelsystemen interpretiert bzw. kodiert (Breuer et al., 2017, S. 2). Dieser Prozess wird charakterisiert durch die folgenden grundlegenden Erkenntnisbedingungen: Die_der Forschende wird im Sinne der GTM nicht (nur) als ausführendes, unabhängiges Organ gesehen, das außerhalb des Geschehens steht. Stattdessen besitzt diese_r eine „eigene kreative Potenz“ (Breuer et al., 2017, S. 4). So wird ihr – wie auch den Beforschten – eine selbst-/reflektive Fähigkeit zugeschrieben. Somit ist sie ermächtigt selbst zu denken und eine eigene Theorie zu erfinden. Ihre Gedanken und Auskünfte hängen stets von ihrem Blickwinkel ab und können sich im Erfahrungsverlauf ändern. Wie im vorigen Kapitel bereits beschrieben, ist sie eingebunden in strukturelle Gegebenheiten & Umstände (Geschichte, Gesellschaft, Institution, Familie, Lebensgeschichte etc.; Breuer et al., 2017, S. 4). Diese Gegebenheiten und die damit verbundene subjektive Perspektive sind kennzeichnend für das Ergebnis. Daher wird in der GTM versucht, sich mit dieser Tatsache produktiv auseinanderzusetzen (Breuer et al., 2017, S. 5). Dafür hält die GTM eine Bandbreite von Werkzeugen bereit, die alle durch die Notwendigkeit der Eigenständigkeit, Reflexions- und Verbindungsfähigkeit gekennzeichnet sind (schreibendes darstellen von Erkenntnisprozessen; Explizieren und Präsentieren). Dabei bleiben viele Handlungsoptionen und Raum für Kreativität (Breuer et al., 2017, S. 5).

5.3 Beschreibung des Forschungsprozesses

Um zu untersuchen, welche Rolle Scham im Rahmen der rassismuskritischen Bildungsarbeit spielt, wurden leitfadengestützte teilstandardisierte Expert_innen-Interviews geführt (vgl. Bortz & Döring, 1995, S. 289; Helfferich, 2011, S. 162f). Als Expert_innen wurden Trainer_innen aus dem Bereich der rassismuskritischen Bildungsarbeit ausgewählt, da diese über umfangreiche Erfahrungen im Umgang mit Rassismus verfügen. Dabei nehmen sie unterschiedliche Rollen ein: Zum einen sind sie durch zahlreiche Fort- und Weiterbildungen regelmäßig selbst Teilnehmende von Bildungsveranstaltungen. Zum anderen begleiten sie Lernende in deren Umgang mit der Konfrontation von Rassismus. So erleben sie in ihrem Arbeitsalltag die aufkommenden Emotionen sowie deren Auswirkungen für Individuen und Gruppenprozesse. Die Interviewpartner_innen wurden nach ihren professionellen Erfahrungen befragt, dennoch werden hier auch eigene Reflexionsprozesse und persönliche Erfahrungen mitberücksichtigt. Um Kontakt zu Trainer_innen aufzunehmen, wurden Organisationen, die sich im Bereich der rassismuskritischen und antirassistischen Bildungsarbeit engagieren, kontaktiert. Der Fokus lag dabei besonders auf bundesweit operierenden Organisationen sowie solchen mit Sitz in Berlin.

Bei der Ausarbeitung des Leitfadens wurden die Leitlinien nach Dresing und Pehl (2015, S. 9ff) berücksichtigt. Im Sinne der GTM wurde der Leitfaden im Verlauf der Interviews angepasst (siehe Anhang S. III). Es wurde sich für einen Leitfaden entschieden um die Daten zu strukturieren und um zu vermeiden, dass „wesentliche Aspekte der Forschungsfrage im Interview übersehen werden“ (Bortz & Döring, 1995, S. 289; Mayer, 2013, S. 37). Des Weiteren wurde ein Leitfaden eingesetzt, um eine gezielte Gesprächsführung zu erreichen, die Abschweifungen der Expert_innen vermied und ihnen genügend Raum ließ, ihre Expertise zu schildern (Meuser & Nagel, 2005, S. 77).

Um in das Interview einzusteigen, wurde zunächst nach der Zielgruppe und dem groben Ablauf der Bildungsarbeit gefragt. Um dem Thema etwas näher zu kommen, jedoch nicht zu viel vorweg zu nehmen, wurde zunächst offen nach Erfahrungen mit Emotionen gefragt, um im weiteren Verlauf genauer darauf einzugehen. Innerhalb der ersten Interviews standen die Relevanz von Scham sowie die Rolle der Teilnehmenden und Teamenden im Fokus. Im Verlauf wurde stärker auf die Beschreibung von Scham, dessen Zweck und den Umgang damit eingegangen (siehe Anhang S. IV).

Bei der Transkription wurde sich einfacher und klarer Regeln nach Dresing und Pehl (2015, S. 17ff) bedient. Dabei wird sich auf den Inhalt des Gesagten bezogen, da Meuser und Nagel darauf hinweisen, dass bei Expert_inneninterviews „Pausen, Stimmlagen sowie sonstige non-verbale und parasprachliche Elemente [...] nicht zum Gegenstand der Interpretation gemacht [werden]“ (Meuser & Nagel, 2005, S. 83). Die Interviews wurden im persönlichen Gespräch sowie über Skype geführt. Dabei wurden fünf Interviews auf Deutsch und eins auf Englisch geführt. Die in der vorliegenden Arbeit zitierten Stellen aus dem englischen Interview wurden durch mich und ggf. mithilfe der Internetplattform *DeepL* („DeepL Übersetzer,” n.d.) übersetzt.

5.3.1 Beschreibung der Interviewpartner_innen

Es wurden sechs Personen interviewt. Davon waren 50% selbst von Rassismus betroffen, während sich die andere Hälfte aus der Position des Umgangs mit *weißen* Privilegien damit auseinandersetzte. Vier der Interviewten hatten berufliche Erfahrungen mit rassismuskritischer Bildungsarbeit gesammelt und zwei auf ehrenamtlicher Basis. Außerdem bezeichneten sich zwei der Befragten als Einsteiger_innen in der rassismuskritischen Bildungsarbeit, drei als erfahren und eine Person sagte, sie wäre sehr erfahren. Im Folgenden möchte ich meine Interviewpartner_innen kurz anhand ihrer Tätigkeitsfelder vorstellen.

II: Diese Person möchte gerne anonymisiert erwähnt werden. Maria Fischer (Pseudonym) arbeitet seit drei Jahren in einem Verein, der Begegnungscamps mit Jugendlichen in einem

Land des Globalen Südens und Deutschland anleitet. Diese Begegnungen werden durch Bildungsveranstaltungen begleitet. Maria beschreibt den Kern ihrer Arbeit folgendermaßen:

Das sind sechstägige Camps, wo Jugendliche verschiedener Hautfarbe und verschiedenem Background zusammenkommen und sich einfach ihren Vorurteilen stellen und da so einen Raum finden, wo sie da auch offen drüber reden können. Wo kommen Vorurteile her? Was macht das mit mir? Was macht das mit dem anderen? Also die ich damit konfrontier: Was ist Rassismus? Und wie funktioniert Rassismus? (II: 2 - 2).

In diesem Rahmen arbeiten sie in gemischten Teams und auch mit verschiedenen Teilnehmenden-Gruppen.

I2: Lawrence Oduro-Sarpong arbeitet mit vielen verschiedenen Zielgruppen zusammen. Seinen Fokus hat er dabei auf die Arbeit mit Schulen mit dem Titel „Schule ohne Rassismus“ gelegt. Dazu sagt er:

Die nehme ich besonders/oder sehr gerne unter die Lupe, weil ich der Meinung bin, dass Rassismus einfach in einer Lebenszeit nicht zu überwinden ist und ich wundere mich, wie Schüler_innen vermittelt wird, dass sie es schaffen, in ihrer Lebenszeit ohne Rassismus zu sein. Wenn der Titel lauten würde: Schule, die sich dafür einsetzt Rassismus zu beseitigen, dann hätte ich Verständnis dafür. Aber Schule ohne Rassismus kommt bei mir überhaupt nicht an (I2: 3 - 3).

Abgesehen von seiner Arbeit in Schulen und Universitäten ist er beteiligt an der Vorbereitung für Freiwillige, die mit NGOs aus der Entwicklungszusammenarbeit ins Ausland gehen.

I3: Diese Person möchte gerne anonymisiert erwähnt werden. Luca Schmid (Pseudonym) ist in verschiedenen Bildungskontexten aktiv, jedoch besonders im Bereich entwicklungspolitischer Bildungsarbeit. Dabei führt sie Multiplikator_innen-Schulungen mit z.B. Lehrkräften aber auch Workshops mit Schüler_innen oder angehenden internationalen Freiwilligen durch. In einigen Veranstaltungen ist Rassismus daher Randthema, während es in anderen im Fokus steht. Die Veranstaltungen variieren zudem stark in Länge und daher auch in Tiefe. Wenn es möglich ist, arbeitet Luca in einem zweier-Team mit einer Person of Color.

I4: Eva Gößwein arbeitet in verschiedenen Kontexten vor allem der Erwachsenenbildung. Der Blickwinkel auf Rassismuskritik variiert zwischen den verschiedenen Projekten, in denen sie aktiv ist, ein Bezug ist jedoch meist vorhanden. Des Weiteren gibt sie Workshops zum Thema Gender und soziale Nachhaltigkeit im Bereich der Bildung für Nachhaltige Entwicklung.

I5: Boaz Murema arbeitet in verschiedenen Organisationen im Bereich des Globalen Lernens und der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Zielgruppe seiner Veranstaltungen sind

vor allem angehende Freiwillige im Ausland sowie Schüler_innen-Gruppen. Er erklärt dazu: „Mein Interesse gilt eher der antirassistischen kritischen Bildung sowie der integrativen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (I5: 5 - 5).

I6: Ndella Ba steigt gerade in die explizite rassismuskritische Arbeit ein, hat sich allerdings bereits davor in der ISD und PoC-Hochschulgruppe engagiert. Sie verfügt über eine Ausbildung zur Trainerin der politischen Bildungsarbeit. Ihre ersten Erfahrungen in der rassismuskritischen Bildung sammelte sie in drei, je einwöchigen Seminaren, für Menschen, die ein Praktikum im Ausland machen. Dabei arbeitete sie mit einem Team zusammen und leitete auch Einheiten separat (I6: 5 - 5).

Alle Interviewten stimmten einer Aufzeichnung der Gespräche und einer späteren Transkription zur Verwendung in dieser Masterarbeit zu. Vor Beginn des Interviews wurden sie über das Ziel des Forschungsprojekts, die Empfänger_innen der Transkripte und die Dauer der Datenspeicherung aufgeklärt. Des Weiteren wurden sie über Ihre Rechte während und nach dem Interview in Kenntnis gesetzt (siehe Anhang, S. V). Jede_r Teilnehmende konnte selbst über die Anonymisierung des Namens innerhalb dieser Arbeit entscheiden. Es bestand zudem die Möglichkeit nach Beendigung des Forschungsprojekts über die Ergebnisse informiert zu werden. Es wurde sich stets an die innerhalb der *Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Daten* (siehe Anhang, S. V) vereinbarten Konditionen gehalten.

5.3.2 Auswertung der Interviews

Die Auswertung der transkribierten Daten erfolgte im Sinne der Reflexive Grounded Theory nach Breuer et al., (2017). Dabei überschritten sich die ersten Auswertungsschritte wie Transkription und das Schreiben erster Memos mit der Datenerhebung, sodass der Interviewleitfaden sich im Verlauf veränderte. Die Transkription des Datenmaterials erfolgte mit dem Programm *f4 transkript* während für die Codierung und Analyse das Programm *MAXQDA 2018* eingesetzt wurde. Nach Abschluss der Datenerhebung begann ich mit einer ersten expliziten und offenen Codierungsphase. Dabei entstanden 101 verschiedene Codes in 695 Codings. Nach der ersten Phase des offenen Codierens wurden die Codes zwecks einer besseren Übersichtlichkeit sortiert und ggf. in Unter- und Oberkategorien eingeteilt. Um Zusammenhänge besser zu verstehen wurden Code-Matrizen erstellt und das *kreatives Kodieren*-Tool von *MAXQDA* genutzt. Während dieses gesamten Prozesses wurden Schlüsselgedanken und Auffälligkeiten mithilfe von Memos nach Oberkategorien sortiert festgehalten, um sie bei der Auswertung berücksichtigen zu können.

5.3.3 Autoethnografische Analyse

Da ich während der Auseinandersetzung mit der Literatur und besonders in der Phase der Interviewdurchführung und -auswertung wiederholt selbst Scham erlebte, nahm ich dies durch die Analyse eines kurzen Forschungstagebuchs mit in diese Arbeit auf. Die Analyse dient dazu, die Erfahrung von Scham greifbarer zu machen. Sie fungiert somit als zusätzliches Material, aus dem Schamerfahrungen aus erster Hand genauer beleuchtet werden können (Denshire, 2013, S. 1; Wall, 2008, S. 39). Für das Tagebuch habe ich Situationen, in denen ich Scham erlebte oder das Erlebte reflektierte, notiert und beschrieben. Dabei galt der Fokus besonders der Beschreibung der Empfindungen und Gedanken, die ich während des Schamerlebens wahrnahm.

6 Auswertung der Interviewanalyse

In diesem Kapitel werde ich die Auswertungsergebnisse meiner Interviewanalyse vorstellen. Obgleich in den Gesprächen auch andere Themen angeschnitten wurden, konzentriere ich mich hierbei auf Beschreibungen von emotionalen Reaktionen auf die Thematisierung von Rassismus, explizite Erwähnungen von Scham und Schuld sowie methodische Herangehensweisen in Workshops, die von den interviewten Trainer_innen durchgeführt werden.

6.1 Reaktionen und Emotionen auf die Thematisierung von Rassismus

Bevor in den nachfolgenden Kapiteln genauer auf die Rolle der Scham eingegangen wird, soll an dieser Stelle betrachtet werden, welche Reaktionen und Emotionen die interviewten Trainer_innen bezüglich der Thematisierung von Rassismus beobachten konnten. Dabei wird unterschieden zwischen Menschen mit und ohne eigener Rassismuserfahrung (PoC/*weiß*). Dadurch, dass die Mehrheit der Interviewpartner_innen vor allem mit *weiß*-dominierten Gruppen arbeiten, überwogen auch die geschilderten Erfahrungen mit *weißen* Teilnehmenden in den Gesprächen.

6.2 Reaktionen von Menschen mit Rassismuserfahrung

Es wurde von einer Erfahrung berichtet, in der sich ein Teilnehmender eines Workshops, mit eigener Rassismuserfahrung, in einer gemischten Gruppen nicht verstanden und angegriffen gefühlt hatte. Dies wurde durch die Themenauswahl aber auch durch zwischenmenschliche Begegnungen ausgelöst (I6: 11 – 11). Als ein verstärkender Faktor wurde genannt, dass die anderen *weißen* Teilnehmenden der Gruppe, die Person nicht als betroffen gesehen hatten und die Menge ihrer Fragen viel in ihr ausgelöst hatten. Eine andere Workshopteilnehmende erzählte von vielen unklaren Gefühlen. Sie sagte, dass sie sich vor allem auch geschämt hätte, jedoch konnte sie nicht ergründen, warum es ihr so ging. „Sie hat gesagt: Schwarze werden so schlecht behandelt und sie ist auch Schwarz und sie konnte das nicht für sich zusammenkriegen“ (I1: 48 – 48). Einige Teilnehmende sind auch unsicher, welcher Gruppe sie sich selbst zuordnen können. „Wenn man nicht weiß, so hey, bin ich jetzt PoC? Bin ich es nicht? Als was sehe ich mich? Ich kann mit dem Begriff nichts anfangen.“ (I6: 33 – 33). Diese Erfahrung kann die Teilnehmenden isoliert hinterlassen, was sehr schmerzhaft sein kann (I6: 33 – 33). Auch die Konfrontation mit der Kontinuität, Globalität und Frequenz mit der Rassismuserfahrungen gemacht werden ist extrem verletzend (I1: 16 – 16; I5: 38 – 38). Diesen emotionalen Prozess in einer gemischten Gruppe anzustoßen sei eine echte Herausforderung, wie ein Interviewpartner berichtet (I3: 7 – 7). Aus diesem Grund ist es eine gängige Praxis, gemischte Gruppen in eine

„Empowerment-“ und eine „kritisches Weißsein-Gruppe“ aufzuteilen. Die getrennten Gruppen sorgen dafür, dass Themen feinfühler verhandelt werden können (I6: 21 – 21). „Ich würde mich, glaube ich, nicht so richtig darauf einlassen können, auch über Privilegien sprechen zu können in einer *weißen* Gruppe. Also ich/ich kann mich darauf einlassen, aber ich habe immer das Gefühl, ich muss mich trotzdem verteidigen“ (I6: 21 – 21). Ndella schildert dazu ihre Erfahrung, dass ein häufiges Missverständnis ist, dass es in einem Empowermenttraining nur darum gehe, zu stärken. Stattdessen sei es wichtig, dort die Möglichkeit zu haben (z.B. Privilegien) zu reflektieren (I6: 19 – 19) und sich auszutauschen (I6: 29 – 29). Der Austausch kann z.B. zu einem Empathieerleben und dadurch zu weniger Isolation und einem Gefühl von verstanden werden führen (I6: 29 – 29). Wie Personen auf die Workshopangebote reagieren hat allerdings viel mit ihren Ressourcen zu tun, das sei sehr unterschiedlich (I6: 19 – 19).

6.2.1 Reaktionen von Menschen ohne Rassismuserfahrung

Viele der Interviewpartner_innen erklärten, dass eine der ersten Ablaufpunkte ihres Workshops sei zu klären, was in der Gruppe der Teilnehmenden unter Rassismus verstanden werde (I1: 16 – 16; I2: 9 – 9; I5: 64 – 64). Ein Fokus dieses Vorgehens ist, dass die Teilnehmenden lernen, die Perspektive zu wechseln (I1: 87 – 87; I2: 23 – 23; I3: 35 – 35; I5: 52 – 52; I6: 29 – 29). Häufig wird Rassismus im Workshop auf einer sehr persönlichen Eben ausgehandelt (I5: 38-38) und ist dementsprechend emotionsbeladen (I1: 6 – 6; I2: 13 – 13; I3: 7 – 7; I5: 42 – 42; I6: 11 – 11). Dabei sind einige der ersten Reaktionen von *weißen* Menschen häufig Ärger und Abwehr (I5: 76 – 76) „Und sie versuchen zu relativieren, zu verharmlosen, zu bagatellisieren“ (I2: 11 – 11). In dem Zusammenhang nennt Lawrence auch den Versuch vieler, sich als Opfer darstellen zu wollen, indem sie sagen, sie hätten im Ausland auch Rassismus erlebt als: „Da liefen mir die Kinder hinterher und riefen ‚Muzungu‘!“⁵ (I2: 11 – 11). So kommen Fragen auf nach *Reverse Racism* oder „warum darf ich das N-Wort jetzt nicht sagen?“ (I3: 35 – 35). Die Interviewpartner_innen berichteten außerdem von Wut-Reaktionen (I1: 16 – 16; I1: 44 – 44; I1: 117 – 117; I5: 72 – 72; I5: 76 – 76). „In dem Moment, in dem du versuchst, ihnen einen anderen Weg zu zeigen, zeigen sie dir Wut“ (I5: 76 – 76). Eine Interviewpartnerin schloss aus diesen Reaktionen, dass es sich um einen „Selbsthass“ handeln müsse. Eine alles umfassende Wut, die sich auf alle Menschen um sie herum beziehe, jedoch vor allem auf sie selbst (I1: 44

⁵ Muzungu ist ein Begriff der in verschiedenen Bantu-Sprachen in Ostafrika Verwendung findet. Wörtlich bedeutet Muzungu Wanderer. Im täglichen Gebrauch wird im Alltag jedoch für die Bezeichnung von Europäern oder *weißen* Menschen genutzt. Für weitere Informationen zu der Frage bezgl. „Rassismus gegen Weiße“ siehe Arndt (2012, S. 30f).

– 44). Ein Interviewpartner erklärte diesen Effekt mit ‚Reaktanz‘. So verschlossen sich Menschen, die „glauben oder fühlen, dass ihnen der Handlungsraum eingeschränkt wird [...] Und wenn ich jemandem sage, du darfst das nicht, dann machen erwachsene Menschen auch sehr häufig aus Trotz genau das“ (I3: 53 – 53). Daher legt er/sie in seinen/ihren Workshops einen Schwerpunkt darauf, den Teilnehmenden stetig Autonomie zurück zu geben (I3: 53 – 53). Es zeigt sich zudem auch ein Gefühl der Überforderung (I1: 16 – 16; I2: 13 – 13; I2: 15 – 15; I2: 59 - 59). „Man hat ja irgendwie so viele überwältigende Gefühle. So verschiedene. So durcheinander und man versucht das dann für sich zu ordnen“ (I1: 16 – 16). Dazu gehört auch die Unsicherheit, nicht zu wissen, wie mit einer solchen Situation umgegangen werden kann (I3: 35 – 35; I4: 31 – 37; I6: 11-11), Trauer (I2: 13 – 13) oder schlecht über sich selbst zu denken (I5: 42 – 42). In dem Zusammenhang kam auch die Frage eines Interviewpartners auf, was davon als *White Tears* bewertet werden könne (siehe Kapitel 7.3.2)? Diese wären abzugrenzen von Betroffenheit mit Fokus auf die Betroffenen, anstatt auf sich selbst (I2: 13-13; I3: 29-29). Als *White Tears* – also das Aufmerksamkeit auf sich ziehen durch die eigene Trauer – können zum Beispiel die Reaktionen von Durcheinander, Verwirrung und Desorganisation bewertet werden, die neben Wut und Aggressionen häufig auftreten (I1: 16 – 16; I1: 25 – 25; I2: 39 – 39).

6.3 Scham

Der Schwerpunkt der Interviews lag auf dem Thema Scham. Im folgenden Abschnitt werden die Schwierigkeiten beschrieben, die die Interviewpartner_innen bei der Differenzierung von Scham und Schuld äußerten. Um außerdem Scham im Kontext der rassismuskritischen Bildungsarbeit besser zu verstehen, werden die Interviewergebnisse zu Schamauslösern, den Äußerungsweisen und dem Zweck von Scham sowie der Umgang mit dieser im Workshopkontext beschrieben. Abschließend werden zudem einige meiner eigenen Schamerfahrungen während des Forschungsprozesses beleuchtet.

die ich auch tatsächlich selber gemacht habe“ (I1: 91 – 91). Scham sei diffuser, aber Schuld ist etwas bei dem „ich tatsächlich weiß, dass ich konkret auch involviert war“ (I1: 93 – 93). Eine weitere Interviewpartnerin geht in eine ähnliche Richtung: Schuldgefühle hätten Menschen, wenn sie etwas Schlechtes getan haben (I6: 26 – 27), also wenn durch das eigene Handeln etwas ausgelöst werde (I6: 33 – 33). Als Beispiel nennt sie die Erfahrung, dass sie durch den Hinweis auf rassistisches Verhalten die Harmonie der Gruppe zerstöre und sich dann schuldig fühle, obgleich es eine bewusste Entscheidung war mit dem Wissen um diese Konsequenz (I6: 33 – 33).

Zum Zusammenhang von Scham und Schuld wurden auch verschiedene Überlegungen angestellt. In bestimmten Situationen scheinen Scham und Schuld als Synonyme (I5: 72 – 72) oder als eine Entität (I4: 66 – 66) zu fungieren. Außerdem kann Scham eine Vorstufe von Schuld darstellen („Ohne Scham keine Schuld“; I2: 63 – 63) oder ein Teil der Schuld sein. So sieht Ndella „Scham mehr in der Schuld“ (I6: 26 – 27). Es konnte festgestellt werden, dass auch Workshopteilnehmende von dieser Diffusität betroffen sind: „Vielleicht haben sie gesagt: ‚Ich fühle mich schuldig‘. Aber ich würde trotzdem sagen, das ist eher Scham“ (I1: 101 – 107). Daraus schließt die Interviewpartner_in, dass man oft Schuld sage, „wenn man auch vielleicht Scham meint“. Auch eine Bewertung der Gefühle findet statt. So ist ein Interviewpartner der Meinung, dass Schamgefühle gravierender seien (I2: 57 – 59).

Auf Grundlage dieser verschiedenen Aussagen ist es schwierig, Schuld und Scham voneinander abzugrenzen. Jedoch können einige übergreifenden Themen gefunden werden.

- (1) Scham und Schuld haben eine enge Verbindung und können nicht komplett losgelöst voneinander betrachtet werden. Welche Verbindung besteht, kann nicht abschließend geklärt werden.
- (2) Schuld ist klarer und bezieht sich auf Handlungen, während Scham diffus bleibt.
- (3) Scham scheint eine stärkere emotionale Komponente zu haben während Schuld eher rational ist.
- (4) Im Kontext von rassismuskritischer Bildungsarbeit sind die individuellen Handlungen stark mit geschichtlichen Handlungsmustern verbunden, was die Festlegung des Scham- oder Schuldäuslösers erschwert.
- (5) Im Alltagsgebrauch werden Scham und Schuld nicht differenziert betrachtet.

6.3.2 Schamauslöser

Die Interviewpartner_innen wurden befragt zu Situationen, in denen sie in ihrem Workshop Erfahrung mit Scham gesammelt hatten. Genannt wurden Situationen, in denen Teilnehmende mit ihrer Unwissenheit, der Angst vor Fehlern oder bereits gemachten Fehlern konfrontiert wurden. Eine Schlüsselrolle spielte zudem die Thematisierung von Weißsein und Privilegien.

Innerhalb der rassismuskritischen Bildungsarbeit werden viele *weiße* Teilnehmende zum ersten Mal explizit mit dem Thema Rassismus konfrontiert. Für viele ist dies eine neue Erfahrung. So besteht eine Unwissenheit sowie die Angst Fehler zu machen. Die Interviewpartner_innen führten dies einerseits auf das Umfeld Schule, in dem die Schüler_innen aufgrund ihrer Aussagen bewertet werden (I5: 42 – 42) und andererseits auf das Selbstverständnis ihrer Teilnehmenden zurück. Eine Interviewpartnerin berichtete, dass sie viel mit gut ausgebildeten Erwachsenen zusammenarbeite, die grundsätzlich davon ausgehen, dass sie viel wissen und in diesem Umfeld Unwissenheit oder Fehler zu machen nicht akzeptiert sei (I4: 29 – 29). Innerhalb eines Workshops erfahren *weiße* Teilnehmende häufig Dinge über Alltagsrassismus (I5: 52 – 52; I6: 29 – 29) und rassistische Strukturen (I5: 52 – 52), die sie zuvor nie gehört oder sich nicht bewusst gemacht hatten. Häufig sind diese mit Unmenschlichkeit in der Vergangenheit und Gegenwart verbunden (I2: 23 – 23). Luca berichtet zum Beispiel über die wiederkehrende Diskussionen zum N-Wort, dass es wichtig sei, deutlich zu machen, dass das Wort „aus einer Ideologie kommt, die Menschen verachtet und versklavt hat [...] Und dann nenne ich auch diese Worte [...] verkauft, versklavt, vergewaltigt, ausgebeutet, um die Tragweite da klar zu machen“ (I3: 35 – 35). Doch nicht nur Geschichtliches wird thematisiert: „auch die heutige Generation, die an der Macht ist, die die wichtigen Entscheidungen trifft, machen auch Sachen, die nicht in meinem Sinne sind. Das heißt, die auch Menschen entmenschlicht“ (I2: 59 – 59). Das Anerkennen dieser Taten sowie das Erkennen der Notwendigkeit für Entschädigung führt zu Schamgefühlen (I2: 21 – 21). Zwei meiner Interviewpartner_innen erläutern dazu, dass die deutsche Gesellschaft (I5: 76 – 76) sowie *weiße* Menschen (I1: 87 – 87) in einer Weise sozialisiert sind, die suggeriert „Du bist genau richtig. Du hast die Deutungsmacht, auch. Und was du sagst und tust ist richtig“ (I1: 87 – 87). In dem Moment, in dem dies in Frage gestellt wird, tritt Verärgerung ein (I5: 76 – 76). Innerhalb dieses Reflexionsprozesses wird jedoch nicht nur das System reflektiert. Auch die eigene Haltung und das Handeln wird rückblickend betrachtet. Dabei werden *weißen* Teilnehmenden Übergriffigkeiten aus der Vergangenheit (I6: 29 – 29) oder rassistische Äußerungen innerhalb der jüngsten Vergangenheit, nämlich im Seminarskontext bewusst (I5: 52 – 52). Diese Einsicht zusammen mit der Erkenntnis, jahrelang anders gehandelt oder gedacht zu haben, führt bei vielen Teilnehmenden zu Schamerleben (I2: 23

– 23). Eine Interviewpartnerin erklärt dies mit der Diskrepanz zwischen Selbstbild und Handeln. Eine Sache die Scham auslöse sei der Vergleich:

Wie wäre ich gern? Und wie bin ich tatsächlich. Wenn mein Selbstbild nicht mit dem übereinstimmt, was ich tatsächlich denke oder mache. Wenn es da so eine Diskrepanz gibt, zwischen meinem Selbstbild und meinem Handeln. Meinem tatsächlichen Handeln. Dann wird wahrscheinlich Scham auch hervorgerufen. (I1: 87 – 87)

Hinsichtlich des Selbstbildes werden in einem Workshop zwei Aspekte aufgeworfen, die den *weißen* Teilnehmenden zuvor mehr oder weniger bewusst waren: Ihr Weißsein und die damit verbundenen Privilegien. Es geht also einmal darum das Weißsein anzuerkennen und mit allen Konsequenzen anzunehmen (I4: 41 – 41) „und nicht dem Versuch nachzugehen, daran irgendetwas zu ändern“ (I6: 35 – 35). Dies kann beschämend sein, weil das auch bedeutet zu akzeptieren, als *weiße* Person zum Beispiel von der Kolonialvergangenheit und dem aktuellen rassistischen System zu profitieren und damit die eigene Beteiligung nicht leugnen zu können (I1: 91 – 91). Diese Auseinandersetzung mit Privilegien, die auf einen produktiven Umgang, also auf eine Änderung der Haltung und letztlich des Systems ausgerichtet ist, scheint ungewohnt zu sein (I6: 11 – 11). Eine Interviewpartnerin berichtet dazu, dass sie zum Beispiel Hochschulgruppen kenne, die sich über Schwierigkeiten z.B. im Alltag als Frau, austauschen, jedoch keine, in der Bereiche thematisiert werden, in denen es „total glatt“ läuft und in denen „wir bestimmte Vorteile haben“ (I6: 11 – 11).

Die Privilegien, die im Zusammenhang mit Rassismus auftauchen, sind jedoch nicht nur auf das Weißsein zurückzuführen. Je nach Zielgruppe werden auch Verschränkungen thematisiert, wie die Privilegien aufgrund von Gender, Klasse oder Staatszugehörigkeit (I6: 19 – 19). So müssen sich alle Teilnehmenden eines Workshops mit ihren Privilegien und Nicht-Privilegien auseinandersetzen. Obwohl nicht vernachlässigt werden darf, wie ungleichmäßig diese Privilegien verteilt sind, und dementsprechend die Prozesse variieren, betrifft dies PoC gleichermaßen wie *Weißer*. „Wir sind nie nur privilegiert oder nur unter/nicht privilegiert“ (I6: 19 – 19). Ein Interviewpartner berichtet zudem über Schuldgefühle, wenn er sich dabei ertappe, wie er sich *Weißer* gegenüber beuge (I2: 31 – 31). Genauso wie *weiße* Menschen durch Ihre Sozialisation eine Vormachtstellung haben, wurde er dazu erzogen, sich vor *Weißer* zu beugen (I2: 31 – 31).

Und wenn du so von Rassismus betroffen bist, dann ist dein Schamgefühl, dass du das System verinnerlicht hast und internalisiert hast und mitmachst. Und wenn du [...] davon profitierst, dann ist dein Schamgefühl, dass du von einem solchen, ich sag mal so monströsen System profitierst, was total unmenschlich ist. Also beides [...] unterschiedlich, aber ähnliche Gefühle. (I2: 43 – 43)

Entscheidend für Schamgefühle ist auch, ob eine Person nur für sich oder, wie im Fall von People of Color, für alle anderen ihrer, von außen zugeordneten, Gruppe sprechen soll. Boaz berichtet wie er, und viele andere People of Color, die er kennt, ständig damit konfrontiert sind, welche Auswirkungen ihre Handlungen auf eine andere Person of Color haben könnte. Daher, sagt er, sind viele People of Color „super kritisch und sehr vorsichtig und sehr reflektiert“ (I5: 88 – 88) über ihre eigenen Handlungen und ihr Verhalten. Bezüglich der Scham der Teilnehmenden fürchtet er, könnte es sein, dass die anleitende Person diese nicht bewusst wahrnimmt und daher nicht zum Thema macht. So könnten die Gefühle zu einem späteren Zeitpunkt auf eine andere Person of Color projiziert werden (I5: 88 – 88)

Und so wirkt sich das für mich nicht nur auf die Teilnehmenden aus, sondern auch auf mich und ich neige dazu, die Verantwortung anderer zu übernehmen und zu denken: All dies wird nicht nur mich betreffen, sondern auch eine andere Person und eine andere Person nach mir. (I5: 88 – 88)

Boaz berichtet, dass seine Angst stets der Ablehnung gilt. Jedoch nicht der Ablehnung seiner Person. Viel mehr befürchtet er, dass eine Person, die z.B. an der gleichen Schule nach ihm einen Workshop gibt, abgelehnt werden könnte, aufgrund der Scham, die er „in den Herzen der Teilnehmenden“ hinterlassen hat. Er fragt sich: „Werden diese Personen, die an meinem Workshop teilgenommen haben, ziemlich heftig gegen Schwarze/gegen PoC oder Schwarze vorgehen? Was wohl ein Spiegelbild ihrer Gefühle sein könnte, weißt du?!“ (I5: 88 – 88). Aus dem Grund beobachtet er die Reaktionen der Teilnehmenden aufmerksam, um diese befähigt zu hinterlassen (I5: 82 – 82).

6.3.3 Äußerungsweisen von Scham

Im Folgenden wird dargestellt, wie sich Scham im Workshopkontext äußert. Hier wird differenziert in eine äußere und eine innere Ebene. Die äußere Ebene beschreibt die Handlungsweisen von Individuen in Scham, also das, was die Trainer_innen der rassismuskritischen Bildungsarbeit zu sehen bekommen. Die innere Ebene stellt das Empfinden der Workshopteilnehmer_innen – hier aus Sicht der Trainer_innen – dar.

Scham im Workshop stellt sich häufig in einer Abwehrhaltung dar. Diese drückt sich aus als Schweigen (I4: 37 – 37) oder nicht mitarbeiten im Workshop (I5: 88 – 88). Auch Unsicherheit und eine Handlungsunfähigkeit, die sich häufig in der Aussage „Was darf man denn jetzt noch sagen?“ zeigen, sind häufig genannte Ausdrucksweisen von Scham (I2: 13 – 13). Eine andere Art, wie Scham erkennbar wird, ist der Wunsch nicht *weiß* zu sein und so nicht zu den Unterdrückten zu gehören (I1: 44 – 44; I1: 85 – 85; I6: 35 – 35), sich also von „den anderen *Weiß*en“

unterscheiden zu wollen. Eine Interviewpartnerin nennt hier das Beispiel, durch Reisen möglichst interkulturell rüber zu kommen (I6: 35 – 35). Aber auch Praxen kultureller Aneignung können Ausdruck dieses Wunsches sein (I1: 44 – 44).

Was an der Oberfläche als willentliches Verschließen auftauchen kann, kann Ausdruck eines diffusen, sehr intensiven Gefühls der Überforderung (I2: 41 – 41), des Schmerzes (I6: 33 – 33), der Unsicherheit (I4: 31 – 37) oder der Angst vor Ablehnung sein (I5: 88 – 88). Ein Interviewpartner beschreibt dies auch als „dann kriegen sie die Krise“ (I2: 15 – 15) und ein anderer äußert, dass sich die Teilnehmenden angegriffen fühlen würden (I5: 28 – 30). So scheint mit Scham ein Wunsch der Distanzierung einherzugehen (I5: 76 – 76). Entweder zwischen dem Selbst und dem Thema Rassismus (I5: 28 – 30) oder zwischen dem Selbst und dem Trainer (I5: 88 – 88; I6: 33 – 33). Das nicht teilnehmen wollen am Workshop wurde auch als „dann machen sie zu“ beschrieben. Dies beschreibt besonders gut, wie sich Teilnehmende, die Scham erleben, so zurückziehen und eine Kommunikation fast unmöglich machen – also sich im extremen Maße distanzieren – dass sie schlussendlich sehr isoliert dastehen. Auch der Gedanke: „bei mir ist das anders als bei anderen“ kommt in diesem Zusammenhang auf. So sprachen die Interviewpartner_innen auch von dem „Schamloch“, „-Ecke“ oder der Schamblase“ (I5: 56 – 56; I6: 35 – 35) in dem oder der sie ihre Teilnehmenden nicht alleine lassen möchten. Denn Scham hält in Scham. Daher wurde sie von den Interviewpartner_innen auch als „unproduktiv“ (I6: 35 – 35), „hemmend“ (I4: 45 – 45) oder destruktiv beschrieben (I6: 35 – 35).

6.3.4 Zweck von Scham

Die Antworten auf die Frage nach dem Zweck von Scham variierten sehr stark voneinander. Hier äußerten die Interviewpartner_innen besonders häufig, dass es Ihnen schwer fiel Scham und Schuld zu differenzieren (I2:35 – 35; I2: 63 – 63; I6:35 – 35). So sagte eine Interviewpartner_in, Scham und Schuld gehörten zusammen und wären da, um Verhalten zu reflektieren:

Das ist der Moment, das einfach zu lernen, dass das eben so ist, so. Und, und nicht dem Versuch nachzugehen, daran irgendwas zu ändern. Indem ich, dann ganz viel reise und viele Kulturen kennenlerne oder sowas, weil das macht mich nicht weniger weiß, so. Genau. Aber dann irgendwie so gekoppelt ans Schuldgefühl zu schauen: Hey, wie habe ich vorher gehandelt? Und genau, was kann ich ändern? Wie kann ich umsichtiger und aufmerksamer mit meinem Umfeld umgehen? (I6: 35 – 35)

Ein anderer Interviewpartner beschrieb dies ähnlich, nannte Scham den „Motor für Veränderung“:

[...] wenn ich mich nicht geschämt hatte für die Sachen, die ich erkannt habe, wäre ich heute nicht so weit. [...] Und für Weiße ist das auch nicht anders. Also, wenn sie erkennen, dass sie sich schämen für die Taten oder für das Erbe, dann sind sie motiviert irgendetwas zu verändern danach. Also würden sie diese ganz starken Gefühle nicht haben, würden sie kaum was tun. Also würden sich kaum welche engagieren für Antirassismus zum Beispiel. (I2: 35 – 35)

Dennoch sieht er diesen Effekt stärker bei Schuldgefühlen als bei Scham und ist der Meinung, dass Scham eher als Auslöser oder Vorstufe von Schuld fungiere (I2: 63 – 63). Dabei bewirke Schuld einen stärkeren Effekt bzw. größere Veränderung. „Denn wenn ich mich für etwas schäme ist es kraftvoll, aber wenn ich mich schuldig für etwas fühle, ist es nach meinem Verständnis kraftvoller [...]“ (I2: 57 – 57).

Hinsichtlich des Zwecks von Scham muss der Zweck innerhalb der Bildungsveranstaltung und der Auseinandersetzung mit Rassismus getrennt von dem Zweck für das Selbst betrachtet werden. Für die Zielsetzung der rassismuskritischen Bildungsarbeit bestand ein Konsens darüber, dass Scham bzw. die Bearbeitung von Scham und auch aufkommender Emotionen generell notwendig sei, um Erfahrungen zu verarbeiten. „Also ich glaube, ohne Scham kommt man nicht zu sich selber, so“ (I4: 47 – 47). Es sei nur natürlich und notwendig, dass negative Gefühle bei so einem negativen Thema wie Rassismus aufkommen. Diese Gefühle helfen Rassismus zu begreifen (I4: 47 – 47). Außerdem sei es wichtig, die Emotionen im Workshop auch auszuleben, da sie sonst nicht bearbeitet werden können und mitgetragen werden (I5: 72 – 72). So haben Teilnehmende auch die Möglichkeit zu sehen, dass sie mit ihren Gefühlen nicht alleine sind, was als hilfreich empfunden werde (I6: 35 – 35). Des Weiteren wird Schamempfinden als ein wichtiger Schritt in der „Dekolonialisierung des *weißen* Selbst“ gesehen. Diese sei ohne Scham nicht möglich (I2: 23 – 23).

Hinsichtlich des Zwecks von Scham für das Selbst wurden zwei diametral zueinander verlaufende Erklärungsmuster gefunden. So wurde als eine Funktion von Scham genannt, dass diese dafür Sorge, dass Normen eingehalten würden, um nicht aufzufallen (I3: 29 – 29). Eine andere Möglichkeit wäre, dass Scham gezeigt werde, um Raum einzunehmen, um dadurch Absolution zugesprochen zu bekommen (I3: 33 – 33). Während die eine Strategie darauf abzielt, sich zu verstecken und klein zu machen, ist das Ziel der anderen, möglichst im Mittelpunkt zu stehen und sich groß zu machen.

6.3.5 Umgang mit Scham

In diesem Abschnitt geht es darum, aus Trainer_innen-Perspektive herauszufinden, wie Teilnehmende in einer produktiven Weise mit ihrer Scham umgehen können und wie die Workshopleitung sie dabei unterstützen kann. Wie im vorangegangenen Kapitel festgestellt werden konnte, ist es wichtig für die Teilnehmenden, nicht von ihrer Scham gefangen zu sein. Denn diese macht sie handlungsunfähig. Das Ziel vieler Teilnehmenden besteht darin, selbst weniger rassistisch zu denken und zu handeln oder gegen rassistische Strukturen in der Gesellschaft vorzugehen. Um also ein solcher Beitrag sein zu können, ist es wichtig, sich mit der eigenen Scham auseinanderzusetzen, um diese letztendlich hinter sich zu lassen (I6: 35 – 35). „Ich finde es wichtig, dass es aufkommt und, dass es auch ausgehalten werden kann [...], weil das eine wichtige Gefühlsphase ist [...] und direkt in Handlungsalternativen rein zu gehen, wäre halt irgendwie sich dem zu entziehen“ (I6: 35 – 35).

Um dieses Ziel zu erreichen ist es wichtig, die Scham sowie den Schamauslöser anzunehmen (I1: 115 – 115; I6: 35 – 35). Das bedeutet, die Gefühle, die auftauchen als einen wichtigen Prozess zu erkennen und zuzulassen. Hinzu kommt auch zuzulassen, dass viele der Schamauslöser auf Strukturen beruhen, die zunächst Tatsachen sind (z.B. Privilege und Nachteile/Diskriminierungen), die Anerkennung bedürfen. Die Auseinandersetzung mit den Gefühlen und sozialen Strukturen benötigt Zeit und Raum, die sich die Teilnehmenden nehmen sollten (I1: 115 – 115).

Das ist auf jeden Fall ein wichtiger Teil des Prozesses. Da auch zu sagen: ‚Ok und ich erkenne das [die Privilegien] an. Und das ist jetzt irgendwie was, wofür ich mich vielleicht erstmal schäme, oder was mir erstmal unangenehm ist, wo ich dann auch weiter mache. Und dranbleibe‘. (I4: 41 – 41)

Somit ist es auch ein Prozess der Verantwortungsübernahme. Jedoch wird diese im Schamprozess häufig durch Relativierungen, Verharmlosungen, Bagatellisierungen oder Viktimisierung des eigenen Selbst abgewehrt (I2: 11 – 11). Zu lernen Verantwortung zu übernehmen, ist also grundlegend. Gleichzeitig sollte dies in einem Rahmen geschehen, in dem dies für das Individuum möglich ist. Denn der Gedanke „da sind so viele Verbrechen und [...] über so lange Zeit bis in die Gegenwart. Wie soll ich es jemals ausgleichen?“ (I2: 25 – 25) führt ansonsten zur Ohnmacht. So ist es wichtig, ein Bewusstsein zu schaffen und gleichzeitig zu verstehen, dass das Individuum selbst auch durch die Sozialisation beeinflusst ist: „Also Scham im Sinne von Privilegien zu reflektieren und zu realisieren und gleichzeitig versuche ich aber ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass wir dafür nichts können“ (I3: 9 – 9).

So ist es auch eine Aufgabe der Teilnehmenden, sich um sich selbst zu kümmern und herauszufinden, was sie machen können, damit es ihnen besser geht. Es geht also nicht nur darum,

Handlungsoptionen zu entwickeln, um gegen ein rassistisches System vorzugehen, sondern auch darum, Strategien der Selbstfürsorge zu entwickeln (I1: 21 – 21; I1: 44 – 44). Sich selbst folgende Fragen einer der Interviewpartner_innen zu stellen kann dabei helfen: „Was kann ich denn tun, damit es mir besser geht“ (I1: 21 – 21)? „Wann möchte ich reagieren? Wie möchte ich reagieren? Kann ich gerade reagieren? Habe ich gerade auch die persönliche Kraft“ (I1: 44 – 44)? Des Weiteren sollte jedes Individuum sich Ressourcen schaffen, um die rassismuskritische Arbeit und den Alltag „mit all den rassistischen Dingen um einen herum“ (I1: 44 – 44) bewältigen zu können. Eine andere Interviewpartnerin ermutigt besonders PoCs den Mut zu haben auf andere zuzugehen und sich so Unterstützung zu holen, da besonders PoCs in gemischten Gruppen häufig in der Minderheit sind und so schnell ein Gefühl der Isolation eintritt (I6: 33 – 33).

Als Trainer_in in der rassismuskritischen Bildungsarbeit sehen es meine Interviewpartner_innen als ihre Aufgabe, die Teilnehmenden ihrer Veranstaltungen nicht nur mit Informationen zu versorgen, sondern auch durch ihr Gefühlserleben zu begleiten (I6: 35 – 35). Um einen produktiven Umgang mit Schamerleben zu ermöglichen, konnten aus den Interviews drei Hauptstrategien herausgearbeitet werden: Aufmerksamkeit (1), Empathie (2), Transparenz (3) und Gelassenheit (4).

Ein grundlegendes Bewusstsein für das Erleben der Teilnehmenden ist eine Herausforderung (I6: 39 – 39) und gleichzeitig entscheidend, um möglichst viele Workshopteilnehmende zu erreichen. So berichtet eine der Interviewpartner_innen, wie sie selbst als afrodeutsche Frau mit ihren Kämpfen in *weiß*-dominierten Gruppen nicht immer ernst genommen wird und es daher schwierig sei, Privilegien in einer solchen Gruppe zu reflektieren. So ist es in „vielen Punkten wahr und in vielen nicht“, dass sie im Leben gut zurechtkomme (I6: 23 – 23). Eine offene Atmosphäre muss vorhanden sein, um eine Basis zu schaffen, auf der die Teilnehmenden mit ihren Gefühlen gehört werden, damit ein konstruktiver Prozess angestoßen werden kann (I6: 35 – 35). Dafür sei es nötig, die Teilnehmenden zum Gespräch anzuregen, um so „wirklich bei sich zu sein und da (...) vielleicht auch so Schamgrenzen zu überwinden“ (I4: 39 – 39).

Die Interviewpartner_innen bestätigen, dass Empathie ein Wirkfaktor ist, der helfen kann, Scham abzubauen.

Ich denke, Scham zu empfinden und gleichzeitig empathisch zu sein, ist für viele Menschen in dem Moment sehr schwer. Aber wenn ich Scham empfinde und mir empathisch begegnet wird, dann kann ich mir durchaus vorstellen, dass Scham abnimmt. (...) So funktioniert ja Psychotherapie häufig. (I3: 15 – 15)

Transparenz darüber, dass auch die Trainer_innen mit den gleichen Fragen oder Erlebnissen umgehen müssen, helfe außerdem, das hemmende und destruktive Element raus zu nehmen. So arbeitet eine der Interviewpartner_innen damit zu sagen

Ich weiß woher diese Scham kommt so. Ich habe das auch/Oder ich kenne das auch von mir selber. Das ist ja ein höchst empathisches Verhalten. Oder so ein empathisches Element, wenn ich das eben deutlich mache, ok, ich bin da genauso verletzlich, wie du auch gerade wirst. (I4: 90 – 90)

Dies kann den Teilnehmenden helfen zu realisieren, dass sie mit ihren Gefühlen nicht alleine sind, was dazu führt, dass sie sich verstanden und weniger isoliert fühlen (I6: 29 – 29). Eine andere Interviewpartnerin nutzte auch die Offenbarung ihrer Gefühle zu ihrer Rolle als afro-deutsche Antirassismus-Trainerin in einem Raum mit ausschließlich *weißen* Menschen. Ihre Offenheit den Teilnehmenden gegenüber, gab ihr die Möglichkeit Empathie zu erleben und half, mit den Emotionen umzugehen (I6: 31 – 31). Die eigene Scham und Verletzlichkeit transparent zu machen, helfe nahbar und ein Vorbild für die Teilnehmenden zu sein (I3: 61 – 61). Die Interviewpartner_innen äußerten außerdem eine Wertschätzung für die Bereitschaft von Teilnehmenden sich diesem zunächst vor allem unangenehmen Prozess auszusetzen (I3: 47 – 47; I4: 41 – 41).

Bei dieser intensiven Begleitung von Lernprozessen und Gefühlen ist eine gewisse Gelassenheit von Vorteil. So berichten die Interviewteilnehmer_innen darüber, dass sie auch mal nicht intervenieren, um einem Prozess Zeit zu geben (I1: 115 – 115; I2: 55 – 55; I6: 35 – 35). Ein Interviewpartner erklärt: „Deswegen ist das Ziel das wichtigste. Der Weg hin, kann sehr divers sein. Aber wichtig ist, dass man ankommt, es gibt ja unterschiedliche Wege zum selben Ziel“ (I2: 53 – 53). Er erläutert daraufhin, dass es wichtig sei, Flexibilität mitzubringen, um vom Plan abweichen zu können, ohne das Ziel aus den Augen zu verlieren. In einem Workshop kann es daher auch vorkommen, dass andere Workshopteilnehmende auf eine Person einreden oder sie angreifen. Dann sei es seine Aufgabe die Schamgefühle „gelten zu lassen und auch Schutz für die Betroffenen zu gewähren, damit sie nicht von anderen angegriffen werden“ (I2: 55 – 55). Die Aufgabe besteht also darin, einen Raum zu schaffen und zu halten, in dem zugehört werden, Mitgefühl und Verständnis gezeigt werden kann und in dem eine Offenheit besteht, in der Gedanken geäußert und Prozessen Zeit gegeben werden.

6.3.6 Autoethnografische Analyse der Schamerfahrung im Forschungsprozess

Die Analyse meiner eigenen Schamerfahrung im Forschungsprozess kann unterteilt werden in eine eher konzeptionelle und eine sehr persönliche Ebene sowie Aspekte, die Verbindungen zwischen der Auseinandersetzung als *weiße* Person mit einer von Rassismus gezeichneten Welt

und Schamerleben aufzeigen. Auf der übergreifenden Ebene konnte festgestellt werden, dass Scham im Alltagserleben von Peinlichkeiten abgegrenzt werden muss. Stattdessen empfand ich Scham eher als etwas, das nicht sein darf (FT: 30 – 30). Dabei wurde eine Verbindung gezogen zwischen dem eigenen Versagen und externen Auswirkungen (FT: 30 – 30). Durch diese Verbindung habe ich Rückschlüsse auf meine eigene Person gezogen: „irgendwie habe ich auch das Gefühl, dass mich das als Mensch [...] grausam macht“ (FT:30 – 30). Dabei spielte die Erwartungshaltung an mich Selbst eine große Rolle, so dass ich auch aufgrund von Einzelfällen schlussfolgerte: „Du denkst wohl nicht genug über die Welt nach“ (FT:30 – 30). Aspekte von Scham und Schuld auseinanderzuhalten stellte sich hierbei als schwierig heraus (FT: 26 – 26; FT: 30 – 30). Hinsichtlich des Forschungsthemas zeigte sich, dass immer wieder der Gedanke auftauchte, nicht gut genug für die Bearbeitung des Gegenstands zu sein (FT: 16 – 16; FT:30 – 30). Diese Scham zeigte sich als sehr einnehmend. Zudem schien es, als würde sie sich schlagartig ausbreiten, sobald ich einem schambeladenen Thema näherkam (FT: 14 – 14). „Ich stelle es [die Scham] mir wie ein Schatten vor, der sich langsam ausbreitet und an meinen Beinen hoch krabbelt. Genau dieses Gefühl lösen auch die Gespräche über Rassismus in mir aus“ (FT: 14 – 14). Trotz einer wachsamten Haltung, gestaltete sich das Gefühl als schwer greifbar (FT: 30 – 30). Immer wieder und besonders dominant, trat ein starker Wunsch auf, sich nicht mehr mit Rassismus auseinandersetzen zu müssen oder sogar Phantasien darüber, wie ich möglichst viel Abstand nehmen könnte von den Diskursen (FT: 14 – 14; FT:21 – 23; FT: 30 – 30). Ein Gefühl der Ohnmacht (FT: 14 – 14) und Überforderung (FT: 21 – 21) entstand auch daraus, keine Lösung für das Problem zu haben und ständig Fehler zu machen (FT: 30 – 30). Dabei wurde deutlich, dass die Erwartungen an mich selbst nicht getroffen wurden und ich somit nicht meinem Ideal entsprach (FT: 30 – 30). Dies stand in enger Verbindung zu der Angst, von Außenstehenden negativ bewertet zu werden (FT: 2 – 6). Ein auslösender Faktor, der mit Rassismus in Verbindung stand, war die fehlende Legitimation von außerhalb, sich als *weiße* Forschende mit dem Thema auseinanderzusetzen. So ist es für mich für gewöhnlich mit wenig persönlichen Konsequenzen verbunden, ein Thema zu erforschen. Im vorliegenden Fall muss ein guter Ausgleich gefunden werden dazwischen, eigene Gedanken weiterzubringen und andere Perspektiven im Auge zu behalten und gleichzeitig nicht für diese zu sprechen. Das Denken in „richtig“ und „falsch“ abzulegen, und stattdessen ein kritisches Abwägen zu etablieren, gestaltete sich für mich dabei als Herausforderung und als ein Prozess des verletzlich Machens. Dennoch ist im Blick zu halten, dass Bestandteil meiner *weißen* Privilegien ist, diese Wahl zu haben. Es wäre also gleichermaßen die Ausnutzung dieses Privilegs zu Schweigen.

6.4 Methoden der rassismuskritischen Bildungsarbeit

Nachdem nun ausführlich auf den Umgang mit Scham im Workshopkontext eingegangen wurde, soll im Folgenden beleuchtet werden, nach welchen Kriterien die Interviewpartner_innen ihre Methoden für die rassismuskritische Bildungsarbeit auswählen. Des Weiteren werden externe Faktoren vorgestellt, die das Ergebnis einer Bildungsveranstaltung maßgeblich beeinflussen können.

6.4.1 Methodenauswahl

Um das Ziel der rassismuskritischen Bildungsarbeit zu erreichen, den Teilnehmenden ein kritisches Verständnis von Rassismus zu vermitteln (I1: 16 – 16; I2: 13 – 13; I5: 64 – 64), wenden die interviewten Trainer_innen unterschiedliche Methoden an. Dazu gehören interaktive Inputs (I4: 19 – 19), Austausch (I2: 7 – 7; I3: 35 – 35; I4: 19 – 19) z.B. in Kleingruppen (I4: 31 – 31; I6: 31 – 31) lenkende Fragen (I1: 7 – 7; I2: 7 – 7) oder Aufstellungen, in denen sich die Teilnehmenden positionieren sollen (I2: 7 – 7). Mit dem Einsatz verschiedener Methoden bezwecken die Trainer_innen die Konfrontation und den Austausch über das, was Rassismus ist (I1: 2 – 2; I2: 7 – 7; I3: 35 – 35; I4: 19 – 19; I4: 23 – 23; I5: 52 – 52). Den Trainer_innen ist es ein zentrales Anliegen einen sicheren Raum zu schaffen, in dem diese Dinge besprochen und verhandelt werden können (I1: 72 – 72; I3: 35 – 37; I4: 29 – 29; I6: 11 – 11). Boaz beschreibt, wie er dafür das Vertrauen seiner Teilnehmer_innen gewinne dadurch, dass er klar mache, er sei auch einer von ihnen:

Der praktische Teil für mich ist zunächst, mich selbst als einen von ihnen zu präsentieren. Als jemand, der sich bereits im Klaren ist, aber auch als jemand, der kein Experte ist. Es ist wichtig für mich, dass ich ihre Sicherheit und ihr Vertrauen erhalte. (I5: 48 – 48)

Danach erhalten auch die Teilnehmenden die Möglichkeit sich als Person vorzustellen. Dafür stellt Boaz Materialien zur Verfügung und nutzt Methoden, die die Kreativität anregen. Damit hat er die Erfahrung gemacht, dass die Teilnehmenden sich schneller öffnen. Obgleich diese Methoden Zeit beanspruchen, findet Boaz es wichtig, sich diese Zeit zu nehmen, um mit einer offenen Gruppe arbeiten zu können. So spiele er nicht die Rolle eines Lehrers, sondern sie können sich gemeinsam auf einen Weg begeben (I5: 48 – 48). Auch Eva versucht in diesem Sinne ein Vorbild zu sein (I4: 31 – 31; I4: 78 – 78; I4: 90 – 90). Dabei gehe es ihr nicht darum, alles perfekt zu machen, sondern viel mehr zu zeigen, dass auch sie die Situationen kenne, in denen sich die Teilnehmenden befinden.

Wenn ich sage, ok, ich weiß woher diese Scham kommt. Ich habe das auch/ Oder ich kenne das auch von mir selber. Das ist ein höchst empathisches Verhalten. Oder so ein empathisches Element, wenn ich das eben deutlich mache, ‚ich bin da genauso verletztlich, wie du auch gerade wirst‘. Und das, das mitzudenken, oder das einzubeziehen und zu nutzen um, um eben dann auch davon weg zu kommen, dass das so ein hemmendes Element ist. (I4: 90 – 90)

Hinter diesen Methoden stehen häufig die Haltung für Offenheit (I5: 48 – 48) und Wertschätzung (I5:42 – 42; I5: 64 – 64; I3: 47 – 52). Zentral ist es, einen Raum für Emotionen zu schaffen (I1: 6 – 6), in dem diese ihre Gültigkeit haben (I2: 55 – 55). Luca ist es dabei zudem besonders wichtig, die Handlungsmacht an die Teilnehmenden zurück zu geben und somit ihre Autonomie zu bewahren (I3: 35 – 35; I3: 53 – 53). Luca beschreibt dies folgendermaßen:

Das ist so meine Haltung geworden, dass ich [...] immer wieder Autonomie zurück gebe und sage: ‚Ich kann dir natürlich nicht sagen, was du morgen machst und du bist ein freier Mensch. Und du kannst tun und lassen, was du möchtest. Aber, ich finde es schön, dass du gerade hier bist und dich damit auseinander setzt. Und ich möchte dir das gerade mitgeben und dann kannst du nicht mehr sagen, du hast das noch nie gehört‘. (I3: 53 – 53)

Die Interviewpartner_innen sprachen sich explizit gegen den Einsatz von Scham als Methode in ihren Workshops aus (I3: 47 – 47; I5: 72 – 72).

6.4.2 Mediierende Variablen der Bildungsarbeit

Übergreifend über alle Interviews fanden sich drei Themen, die bezüglich der Ausrichtung und des Erfolgs einer Veranstaltung wiederholt auftauchten. Sie stellen somit mediierende Variablen da: Zeit, Raum und Zielgruppe.

Die Interviewpartner_innen sprachen häufig an, dass ein Raum für die Bearbeitung der Emotionen nötig sei (I1: 72 – 72; I3: 35 – 37; I4: 29 – 29; I6: 11 – 11). Diesen Raum zu schaffen, sei Aufgabe der Trainer_innen (I1: 31 – 31; I1: 115 – 117; I3: 35 – 37; I4: 29 – 29), jedoch auch abhängig von der Zeit, die zur Verfügung steht (I1: 20 – 20; I3: 7 – 7; I3: 35 – 35; I4: 19 – 19). Je weniger Zeit für einen Workshop angesetzt ist, desto weniger wird geplant, in die Tiefe zu gehen. Dabei bedeutet in die Tiefe zu gehen, Emotionen zu thematisieren (I3: 5 – 7; I3: 35 – 35). Eine Interviewpartnerin erklärt auch, dass sie in der Planung die Phasen eines Workshops berücksichtigt. So gebe es Phasen, die sich besonders gut und welche, die sich weniger dafür eignen, moralische Gefühle zu thematisieren (I1: 31 – 31). Zudem bestimmen das Ziel und die Zielgruppe eines Workshops, welche Methoden angewendet werden und ob die Reflektion von Gefühlen anvisiert wird (I1: 14 – 14; I3: 5 – 5; I4: 19 – 19; I5: 17 – 23). Der anleitenden Person

kommt die Aufgabe zu, dies im Vorhinein einzuschätzen. Einen Raum für Diskussion und Austausch zu bieten, kann den Teilnehmenden die Möglichkeit geben, sich selbst auszudrücken. So öffnen sich Menschen nur oder bringen Themen an, wenn der Raum dafür besteht (I1: 6 – 6; I4: 37 – 37). Diesen zu halten und auch Grenzen zu ziehen obliegt der_dem Trainer_in (I1: 6 – 6). Auch die Teilnehmenden sollen im Workshop lernen, sich selbst Raum für ihre Emotionen zu geben (I1: 117 – 117). Dieser ist notwendig um mit Scham umzugehen und sie letztendlich abzubauen. Jedoch kann andersherum auch die Scham einen Raum einnehmen. Dies ist zum Beispiel dann problematisch, wenn dadurch einer von Rassismus betroffenen Person der Raum weggenommen und sozusagen die Bühne entzogen wird (siehe Kapitel 7.3.2).

7 Diskussion

Anknüpfend an die Interviewanalyse werden im Folgenden die zentralen Ergebnisse der Analyse zusammengefasst und daraufhin in bestehende Theorien eingeordnet oder durch diese erklärt.

7.1 Zusammenfassung der Analyse

In der vorliegenden Arbeit wurde die Frage nach der Relevanz des Themas Scham im Kontext von rassismuskritischer Bildungsarbeit thematisiert. Die wichtige Funktion von Emotionen im Lernen über Rassismus wurde durch die Interviewanalyse deutlich. Die Interviewpartner_innen berichteten, dass während eines Workshops eine Fülle unterschiedlicher Gefühle und Reaktionen von Teilnehmenden auftreten können. Dazu gehören Ärger, Wut, Abwehr, Überforderung, Unsicherheit, Trauer, negative Gedanken über das Selbst sowie verletzte oder unklare Gefühle. So kann zusammengefasst werden, dass die Thematisierung von Rassismus verschiedene Emotionen auslösen kann und Rassismus daher auf einer sehr persönlichen Ebene verhandelt wird. Zudem wurde festgestellt, dass die Interviewpartner_innen Scham und Schuld in diesem Kontext nicht separat betrachteten. Aufgrund der Untersuchungsergebnisse lässt sich schließen, dass Scham und Schuld nach Außen häufig undifferenziert auftreten und durch die Anleitenden einer Veranstaltung nur selten auseinandergehalten werden können. In der Alltagssprache werden Scham und Schuld auch häufig synonym verwendet, daher kommt es vor, dass eine Person, die Scham verspürt, im ersten Affekt äußert, sie fühle sich schuldig. Schamauslösende Situationen sind gekennzeichnet von einer Konfrontation mit antizipierten, möglichen oder bereits gemachten Fehlern sowie der eigenen Unwissenheit. Zudem löst die Thematisierung von Weißsein und Privilegien bei *weißen* Teilnehmenden Scham aus. Nach außen kann Scham als Abwehrhaltung, Unsicherheit, Ärger, Handlungsunfähigkeit oder als Wunsch ein Privileg ablegen zu können, auftauchen. Für die Person, die die Scham empfindet, bedeutet es häufig ein diffuses, sehr intensives Gefühl der Überforderung, Schmerz, Unsicherheit, und den Wunsch der Distanzierung. Die Angst vor Ablehnung und der Gedanke nicht gut genug zu sein, können dabei sehr dominant werden. Das Gefühl wurde auch als unproduktiv, hemmend oder destruktiv beschrieben. Im Rahmen der Distanzierung kann auch das Gefühl, dass etwas nicht sein darf und der Wunsch nach Legitimation von außen, Relevanz erhalten. Dabei ist Scham häufig nicht greifbar d.h. sie wird nicht immer als solche entlarvt. Scham kann zum Zweck haben, das eigene Verhalten zu reflektieren und einen Motor für Veränderung darstellen. Für die Bildungsarbeit ist sie notwendig, um Erfahrungen zu verarbeiten. Gefühle helfen Rassismus zu begreifen und

können zur Dekolonialisierung des *weißen* Selbst beitragen. Allgemein kann Scham auch die diametralen Funktionen erfüllen, entweder durch die Einhaltung von Normen unauffällig zu bleiben oder Raum einzunehmen, um Absolution zugesprochen zu bekommen. Innerhalb der rassismuskritischen Bildungsarbeit müssen sowohl Trainer_innen als auch Workshopteilnehmende einen Umgang mit Scham finden. Den Teilnehmenden kommt dabei die Aufgabe zu, Strategien zur Selbstfürsorge zu entwickeln und die eigenen Bedürfnisse herauszufinden, um einen produktiven Umgang mit der Scham erreichen zu können. Die Trainer_innen müssen einen Weg finden, diesen Prozess zu begleiten. Die befragten Expert_innen betonten für diesen die Bedeutung von Aufmerksamkeit, Empathie, Transparenz und Gelassenheit.

7.2 Scham und Rassismus

Durch die Interviewanalyse wurde deutlich, dass die Trainer_innen Schwierigkeiten hatten Scham und Schuld bezüglich ihrer Erlebnisse in der rassismuskritischen Bildungsarbeit differenziert zu betrachten. Im folgenden Abschnitt wird ein Erklärungsversuch unternommen, der, basierend auf den Interviewergebnissen, versucht zu begründen, warum Scham und Schuld besonders bezüglich Rassismus, Weißsein und Privilegien schwer auseinanderzuhalten sind (siehe Kapitel 7.2.1). Nach einem kurzen Exkurs in die Theorie des Selbstkonzepts (siehe Kapitel 7.2.2), wird daraufhin ein Modell aufgestellt, das zu erklären versucht, was während einer Schamsituation im Umgang mit den eigenen *weißen* Privilegien in Menschen ablaufen könnte (siehe Kapitel 7.2.3). Dieses Modell stellt die Relevanz der Thematisierung von Scham dar und promotet einen empathischen Umgang mit der kalten Seite der Scham. Schlussendlich werden verschiedene Konzepte zum phasischen Ablauf von Emotionen in der Auseinandersetzung mit Rassismus beschrieben und die Bedeutung der Erkenntnisse der vorliegenden Forschung in diese Konzepte eingeordnet (siehe Kapitel 7.2.4).

7.2.1 Differenzierung von Scham und Schuld in der rassismuskritischen Bildungsarbeit

Entsprechend der eingangs zitierten Literatur dient der Fokus von Scham oder Schuld als zentrale Unterscheidung der beiden. Scham bezieht sich auf die negative Beurteilung des Selbsts und Schuld auf die des Handelns (siehe Kapitel 2.5). Es steht also entweder die Aussage „Ich bin schlecht/falsch“ oder „Ich habe etwas Schlechtes/Falsches getan“ im Vordergrund. Diese Definition erfasst jedoch nicht die komplexe Situation, die während der Thematisierung von Rassismus entsteht. Denn Rassismus geschieht auf einer intersubjektiven sowie strukturellen Ebene und hat historisch weitreichende Wurzeln. Die Thematisierung des Zusammenspiels dieser verschiedenen Aspekte steht im Mittelpunkt rassismuskritischer Arbeit (I2: 11 – 11; I3: 35

– 35; I4: 17 – 17; I5: 30 – 38). So beschreibt Eva im Gespräch das Wechselspiel dieser Themenschwerpunkte:

So von den Sachen, die ich bisher organisiert habe in dem Bereich, ist so ein Wechselspiel wichtig. Oder, das ist das, was ich so als verbindendes Element über alle Themen hinweg finden würde. Dass man zwischen: ok, so funktioniert die Struktur, die rassistische und dem/ also so einer strukturellen Ebene und dem individuellen. Also: ,Ok und wie betrifft mich das jetzt? Und wie bin ich da drin?‘ Dass man beide Ebenen mit drin hat. Ja. (I4: 17 - 17)

An dieser Stelle ist auch die Thematisierung von Weißsein und Privilegien in einen geschichtlichen Bezug zu setzen. „Also, es geht in der Regel darum/ oder im Kern darum, *weißen* Menschen klar zu machen, dass sie privilegiert sind, aufgrund von Kolonialismus, was seit Jahrhunderten tradiert ist und bis heute auch wirkmächtig ist“ (I2: 11 – 11). Wenn nun Scham aufgrund von Privilegien oder Weißsein auftaucht, müssen die intersubjektive und gesellschaftliche Ebene gleichermaßen berücksichtigt werden. Bezüglich der Frage nach der Differenzierung von Scham und Schuld ergibt sich nun ein kompliziertes Gesamtbild. So kann beispielsweise Scham empfunden werden aufgrund des Weißseins, jedoch nur mit dem Hintergrundwissen, dass die Handlungen der Kolonialmächte grausam waren (I1: 82 – 87; I2: 23 – 23; I3: 9 – 13; I4: 45 – 45). An dieser Stelle muss kein direkter Bezug zu eigenen Wesenszügen oder Handlungsweisen bestehen. Somit greifen in dieser Situation Konzeptualisierungen von Scham nicht. Des Weiteren ist es nicht möglich zu differenzieren, ob es sich um Scham oder Schuld handelt, denn im Fokus des Gefühlserlebens steht das Privileg in Form eines *Seinszustandes* (I2: 23 – 23; I3: 9 – 9; I4: 47 – 47) . Gleichzeitig liegt die Begründung für die negativen Emotionen in den *Taten* der z.B. heutigen Gesellschaft oder damaligen Kolonialisatoren (I2: 23 – 25; I2: 57 – 57; I3: 13 – 13).

7.2.2 Exkurs: Selbstkonzept, kollektive Identität und Dissonanztheorie

Um diesen Gedanken weiter zu führen, ist ein Exkurs in verschiedene Modelle des Selbstkonzepts notwendig. Grundannahme dieser Überlegungen ist, dass Menschen für gewöhnlich selbstwertdienlich attribuieren. Das bedeutet, dass z.B. Erlebnisse so ausgelegt werden, dass das Selbst positiv besetzt bleibt. Dieser Effekt wird *selbstwertdienlicher Attributionsfehler* (engl. *self-serving bias*) genannt. Es ist also eine selbstwertdienliche Verzerrung der Wahrnehmung, um ein positives Selbstkonzept beizubehalten (Six & Caspar, 2018). Als Selbstkonzept wird die Gesamtheit dessen bezeichnet, was eine Person über sich weiß oder denkt. „Dazu gehört u. a. das Wissen über persönliche Eigenschaften (Persönlichkeitsmerkmal), Kompetenzen, Interessen, Gefühle und Verhalten“ (Wirtz, 2018, S. 1397). In ihrer *Theorie der sozialen Identität* unterscheiden Tajfel und Turner (1986) zwischen personaler und sozialer bzw. kollektiver

Identität . Als *soziale Identität* wird der Teil des Individuums „der sich aus seinem Wissen um seine Mitgliedschaft in sozialen Gruppen und aus dem Wert und der emotionalen Bedeutung ableitet, mit der diese Mitgliedschaft besetzt ist“ (Tajfel, 1982, S. 102) benannt. Im Sinne der kognitiven Dissonanz strebt ein Individuum stets danach, die verschiedenen Kognitionen (z.B. bezüglich des Selbst) in Einklang zu halten. So entsteht ein unangenehmer Spannungszustand bei kognitiver Inkonsistenz. Diese Inkonsistenz nennt Festinger Dissonanz (Festinger, 1957, S. 1ff). Wird eine Dissonanz ausgelöst kann diese durch unterschiedliche Maßnahmen reduziert werden: Durch das Hinzufügen konsonanter Kognitionen (1), durch das Abziehen oder Verdrängen bestehender dissonanter Kognitionen (2) oder durch den Austausch von dissonanten durch konsonante Kognitionen (3; Peus et al., 2011, S. 62ff). Verknüpft man Festingers mit Tajfel und Turners Theorie, kann davon ausgegangen werden, dass die personale und soziale Identität konsistent gehalten werden müssen, um den unangenehmen Zustand einer Dissonanz zu vermeiden.

7.2.3 Diffusität von Scham und Schuld (Erklärungsversuch)

In ihrem Buch *Plantation Memories* erläutert Grada Kilomba die Angst der Kolonialisierenden, dem kolonialisierten Subjekt zuzuhören, welche sich bis heute fortsetzt. Um die Wahrheiten Schwarzer Subjekte weiterhin verdeckt zu halten, werde verhindert, diese sprechen zu lassen. Sie verweist dabei auf Freud, der die Essenz der Unterdrückung in der Abwendung und Fernhaltung eines Wissens vom Bewusstsein sieht. So schreibt Kilomba:

Once confronted with the collective secrets and unpleasant truths of that very dirty history, the white subject commonly argues: ‚not to know ...‘, ‚not to understand ...‘, ‚not to remember ...‘, ‚not to believe ...‘ or ‚not to be convinced by ...‘. These are expressions of this process of repression by which the subject resists making the unconscious information conscious; that is, one wants to make the known unknown. (Kilomba, 2008, S. 21)

Rassismuskritische Bildungsarbeit zielt darauf ab, diesen Prozess zu unterbrechen. So wird ein Prozess der Dissonanzreduktion, der jahrelang durch „das Abziehen oder Verdrängen bestehender dissonanter Kognitionen“ (Peus et al., 2011, S. 62ff) aufrechterhalten wurde, durchbrochen. Dadurch entsteht (die gefürchtete) Dissonanz, die Unbehagen auslöst (vgl. Peus et al., 2011, S. 62).

Eine *weiße* Person erhält dementsprechend während der Auseinandersetzung mit Rassismus Informationen über das kollektive Selbst, die in Konflikt stehen mit Kognitionen über das personale Selbst, denn das Wissen um die Kolonialgeschichte und strukturellen Rassismus wird inhaltlich dem kollektiven Selbst zugeordnet. Da über das personale Selbst zunächst keine neuen Informationen erhalten werden, bleibt dieses von dem Prozess vorerst unberührt. Es wäre

möglich, dass auch die Scham oder Schuld dementsprechend nur dem kollektiven Selbst zugeordnet wird, während das personale Selbst diese nur empfindet, wenn sich an eine konkrete Situation aus der Vergangenheit erinnert wird.

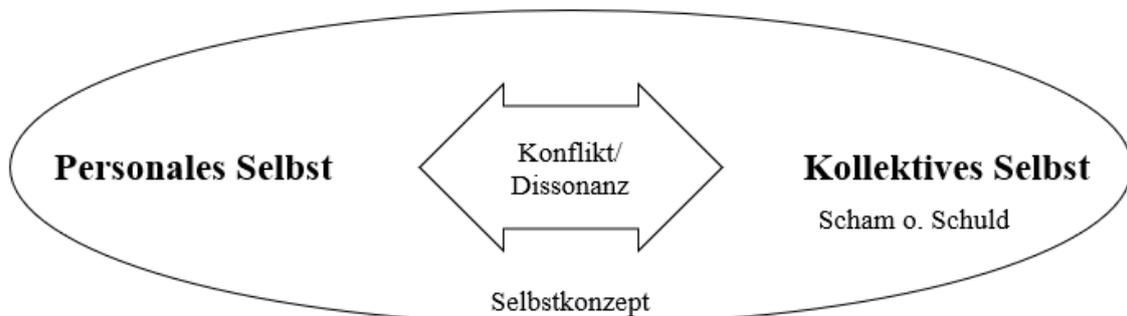


Abbildung 2 Entstehung von Dissonanz nach Festinger (1957) innerhalb des Selbstkonzepts nach Tajfel und Turner (1986); eigene Darstellung

Die emotionalen Reaktionen auf die Thematisierung von Rassismus (siehe Kapitel 6.1) können als Ausdruck der Schwierigkeit angesehen werden, die selbstwertdienlichen Informationen zu verarbeiten. Möglichkeiten die Dissonanz zu reduzieren, sind die neuen Informationen anzuzweifeln (z.B. Infragestellung der Existenz von Rassismus in Deutschland) oder sich von der Gruppe zu distanzieren. Im Falle von *weißen* Privilegien können dies Strategien sein, sich von der *weißen* Mehrheitsgesellschaft durch Weltoffenheit (I6: 35 – 35) oder dem Wunsch nicht *weiß* zu sein (I1: 44 – 44), abzugrenzen. Der Versuch auf Seiten des personalen Selbsts, die Kontingenz wiederherzustellen bedeutet anzuerkennen, dass auch das personale Selbst von den *weißen* Privilegien profitiert. Hier findet also der Prozess der Verantwortungsübernahme und Anerkennung statt. So werden negative Gefühle dadurch reduziert, dass ein Gleichgewicht innerhalb des Selbstkonzepts hergestellt wird, da die Beteiligung am Rassismus für das personale *und* das kollektive Selbst anerkannt werden. Laut der Aussage der Interviewpartner_innen sei es an dieser Stelle für Workshopteilnehmende wichtig, zu verstehen, dass auch sie durch die Gesellschaft rassistisch sozialisiert wurden (I1: 16 – 16; I1: 48 – 49; I2: 31 – 31; I5: 64 – 64). Diese Information erhält aufgrund des zuvor dargelegten Mechanismus des selbstwertdienlichen Attributionsfehlers, eine besondere Bedeutung (Six & Caspar, 2018). So bietet sie die Möglichkeit, trotz Anerkennung der eigenen Beteiligung an rassistischen Prozessen und entsprechend entstandenen Privilegien für das *weiße* Subjekt, keinen Verlust der Wertigkeit des personalen oder kollektiven Selbst zu erleiden.

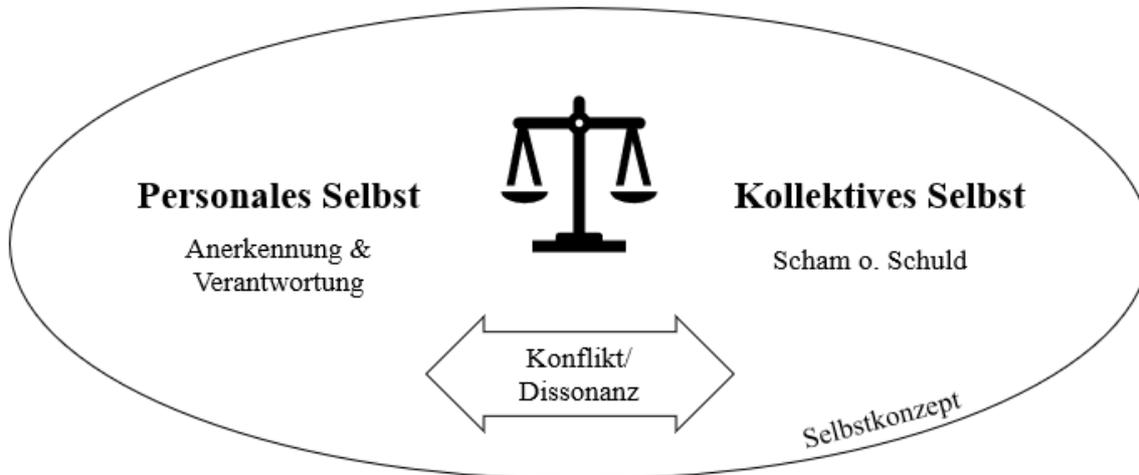


Abbildung 3 Ausgleich der Dissonanz nach Festinger (1957) innerhalb des Selbstkonzepts nach Tajfel und Turner (1986); eigene Darstellung

Das hier aufgestellte Modell stellt lediglich Überlegungen aufgrund der befragten Stichprobe dar und kann daher nicht verallgemeinert werden. Jedoch kann es als Grundlage für ein Verständnis innerer Abläufe im Prozess der Anerkennung und Verantwortungsübernahme des *weißen* Subjekts, angesehen werden. Die tiefe Verankerung des Wunsches selbst anerkannt zu werden, darf dabei nicht außer Acht gelassen werden.

7.2.4 Phasen im Umgang mit dem eigenen Rassismus

Die Literaturrecherche ergab verschiedene Modelle, die den Umgang *weißer* Personen mit dem eigenen Rassismus beschreiben. Diese zeigen geringfügige Abweichungen, widersprechen sich jedoch nicht grundsätzlich. In ihrem Buch *Plantation Memories* erklärt Kilomba fünf *Abwehrmechanismen des Selbsts*, die *weiße* Menschen in der Konfrontation mit dem eigenen Rassismus durchleben. Diese wurden ursprünglich in einer öffentlichen Rede von Paul Gilroy benannt und an dieser Stelle von Kilomba ausgelegt (2008, S. 22f). Diese Abwehrmechanismen sind: Verweigerung (1), Schuld (2), Scham (3), Anerkennung (4) und Entschädigung (5; Kilomba, 2008, S. 22). Da Tupoka Ogette ein ähnliches Modell vorschlägt, sollen beide an dieser Stelle vorgestellt und verglichen werden. In ihrem Buch *exit Racism – rassismuskritisch Denken lernen* nennt Ogette fünf Phasen: Happyland (1), Abwehr (2), Scham (3), Schuld (4), Anerkennung (5; Ogette, 2018, S. 28f). Sie fügt also zu Beginn einen Mechanismus hinzu, während sie Anerkennung und Entschädigung zusammengefasst als eine Phase betrachtet. Ogette geht, anders als von Kilomba postuliert, davon aus, dass die genannten Phasen nicht in chronologischer Abfolge ablaufen müssen. Stattdessen berichtet sie, dass Menschen häufig zwischen den Phasen hin und her wechseln (Ogette, 2018, S. 27). Beide Konzepte beschreiben ähnliche Reaktionen, nutzen dafür allerdings unterschiedliche Zugänge. Während Tupoka von Phasen des Umgangs

mit Rassismus spricht, nutzt Kilomba einen psychoanalytischen Ansatz und benennt die Reaktionen als Abwehrmechanismen des Selbst (Kilomba, 2008, S. 22; Ogette, 2018, S. 27). Kilomba beschreibt die Abwehrmechanismen folgendermaßen: Verweigerung (1) ist eine unbewusste Reaktion, um emotionale Konflikte aufzulösen. Eher unangenehme Aspekte der externen Realität und der internen Gedanken oder Gefühle werden abgelehnt. Kilomba bezeichnet dies als den Widerstand dagegen, die Wahrheit anzuerkennen. Verweigerung muss klar von Negation abgegrenzt werden, welche beschreibt, dass etwas bewusst wird und daraufhin verneint (z.B. „Ich bin nicht rassistisch.“). Der Verweigerung folgt die Schuld (2), also ein affektiver Zustand, in dem die Person denkt, sie habe etwas getan, was sie nicht hätte tun sollen, oder sie hätte etwas nicht getan, was sie hätte tun sollen (Kilomba, 2008, S. 22). Im Unterschied zur Verweigerung versucht die Person nicht sich anderen gegenüber durchzusetzen, sondern ist beschäftigt mit den Konsequenzen der eigenen Handlung. Dies äußert sich laut Kilomba durch Anschuldigungen, Vorwürfe und Bestrafungen, welche sich rückblickend auf den Rassismus beziehen, der bereits passiert ist. Häufig sind es auch Intellektualisierungen oder Rationalisierungen mit dem *weiße* Personen versuchen, logische Rechtfertigungen für Rassismus zu finden, wie: „Wir haben es nicht so gemeint“ oder „du hast das missverstanden“. Damit werde emotional und intellektuell in die Idee investiert, dass *Race* keine Rolle spiele (Kilomba, 2008, S. 22f). Die Scham (3), die daraufhin folge, werde provoziert, wenn die Annahmen über das Selbst angezweifelt werden und sich das Individuum gezwungen sieht, sich durch die Augen der anderen zu betrachten. Das *weiße* Subjekt erkennt also, dass die Wahrnehmung, die Schwarze Menschen von Weißsein haben anders sein könnte, als die eigene. Nämlich, dass Weißsein als privilegierte Identität gesehen wird, die Macht und Sorge signalisieren kann. Indem eine Person die Wahrnehmung und Realität von anderen akzeptiert, zeigt sie Anerkennung (4). Kilomba beschreibt dies als den Weg von der Phantasie in die Realität. Es sei weniger „Wie möchte ich gesehen werden“ sondern viel mehr „wer bin ich?“. Schlussendlich sieht Kilomba in der Veränderung von Abläufen, Räumen, Positionen, Dynamiken, Subjektive Relationen, oder der Wortwahl, also dem Aufgeben der Privilegien, als eine Entschädigung (5) des Schadens, der durch Rassismus angerichtet wurde (Kilomba, 2008, S. 23).

Ogette stellt der Abfolge von Kilomba eine Phase der Negition voran, die sie Happyland nennt (Ogette, 2018, S. 28). Als Happyland (1) bezeichnet Ogette den Zustand in dem sich *weiße* Menschen befinden, bevor sie beginnen sich bewusst mit Rassismus auseinandersetzen. Eine Person, die sich im Status des Happylands befindet, hat die innere Überzeugung, dass Rassismus in Deutschland ein Vergehen der Anderen ist (Ogette, 2018, S. 21. u. 28). Rassismus sei, nach Auffassung der Happyländerinnen, eine schlechte Tat, die Menschen mit Vorsatz tun

und ist dementsprechend moralisch belastet. Ogette stellt fest, dass in dieser Phase der Rassismusvorwurf schwerwiegender verurteilt werde, als Rassismus selbst (Ogette, 2018, S. 21f). So sei ein zentraler Wunsch in Happyland, beruhigt zu werden und suggeriert zu bekommen, zu den Guten zu gehören (Ogette, 2018, S. 28). Die Phase der Abwehr (2) ähnelt der Verweigerung, die Kilomba beschreibt. Ogette beschreibt eine defensive, innere Verteidigungshaltung und Empörung gegenüber der Thematisierung von Rassismus. *Weiß*e Menschen wünschen sich an dieser Stelle häufig, auch über andere Diskriminierungsformen zu sprechen oder über den Rassismus, den sie selbst erlebt hätten. Es wird der Versuch unternommen zu rationalisieren und dementsprechend wird Schwarzen Menschen zu viel Emotionalität vorgeworfen (Ogette, 2018, S. 28). Auf die Abwehr folgen Scham (3) und Schuld (4). Die Scham beziehe sich häufig auf die Geschichte des Rassismus und das Weißsein und löse ein schlechtes Gewissen aus. Die Schuld werde eher mit Momenten, in denen das Individuum selbst rassistisch gehandelt habe, in Verbindung gebracht (Ogette, 2018, S. 29). Die Phase der Anerkennung (5) enthält, wie auch bei Kilomba beschrieben, als zentralen Aspekt das Erkennen und Annehmen von Rassismus als ein reales und wirkmächtiges System. Ogette sieht die Entschädigung als natürliche Handlung der Anerkennung. So beschreibt sie diese auch als Verantwortungsübernahme und den Beginn die eigene Sozialisierung zu hinterfragen.

Auch die in der vorliegenden Arbeit befragten Interviewpartner_innen verweisen häufig auf einen Ablauf der Emotionen oder Phasen in der Auseinandersetzung mit Rassismus (I1: 44 – 44; I2: 13 – 13; I2: 41 – 41; I4: 78 – 100; I5: 28 – 30; I6:11-11). Dieser Lernprozess wird als nicht linear beschrieben (I4: 78 – 78). Auch sei es nicht das Ziel, die Phasen möglichst schnell abzuarbeiten (I4: 100 – 100), sondern an den Emotionen, die aufkommen, zu wachsen (I2: 23 – 23). Dieser Prozess wird nicht innerhalb eines Workshops abgeschlossen, sondern kann viel Zeit, „auch Monate“ (I1: 115 – 115) in Anspruch nehmen. Diese Abläufe können auch mehrfach durchlaufen werden (I4: 78 – 78). Lawrence beschreibt die Phasen der Auseinandersetzung mit Rassismus von *Weiß*en als Prozess, der häufig mit Negation beginnt. Im Laufe eines Workshops kann diese jedoch meist durchbrochen werden. Die Reaktionen, die daraufhin auftauchen, seien sehr unterschiedlich:

Und dann tritt ein ganz anderes Gefühl ein, nämlich, dass sie betroffen sind. Und die Betroffenen drückt sich unterschiedlich aus. Mal ist es Scham, mal ist es Ohnmacht, mal ist es Traurigkeit, mal ist es Wut, mal ist es Schuld, was auch immer (I2: 13 – 13).

Er ist der Meinung, dass man dennoch Scham und Abwehr differenziert betrachten müsse. Menschen, die sich in einer Abwehrhaltung befinden, würden keinen Willen zeigen, die Informationen aus dem Workshop anzunehmen, (I2: 41 – 41), während diejenigen, die Scham empfinden,

eher Hilflosigkeit und Überforderung zeigen würden. Innerhalb der Interviewauswertung konnte festgestellt werden, dass sich Scham nach außen auf verschiedene Weise zeigen kann. Einige beschrieben sie als Abwehrhaltungen, wie Schweigen oder nicht Mitarbeiten im Workshop, andere stellten eher Beispiele der Unsicherheit und Handlungsunfähigkeit dar (siehe Kapitel 6.2.3).

An dieser Stelle möchte ich nochmals auf die Literatur zum Thema Scham zurückkommen. Eingangs wurde Scham nach Brown als „das äußerst schmerzhafteste Gefühl beziehungsweise die äußerst schmerzhafteste Erfahrung“ beschrieben, „zu glauben, dass wir fehlerhaft sind und deshalb keine Liebe und Zugehörigkeit verdienen“ (Brown, 2017a, S. 89). Scham ist die Angst bezüglich dessen, was andere über uns denken könnten (Brown, 2017a, S. 82). Scham ist bedeutsam, da viele Menschen ihren Selbstwert entsprechend dessen bestimmen, was andere Menschen von ihnen denken. Scham kann also eine Realität erschaffen, in der wir gefangen sind, darin den Ansprüchen zu entsprechen und zu gefallen (Brown, 2017a, S. 83). Brown's Schamresilienz-Theorie (siehe Kapitel 2.4) zielt darauf ab, zu trainieren, mit Scham umzugehen, um den Wunsch zu Gefallen und den Selbstwert zu entknüpfen (Brown, 2017a, S. 84). Denn würde das Selbstwertgefühl nicht angegriffen werden, wären wir eher bereit mutig zu sein (Brown, 2017a, S. 85). Es konnte eine positive Korrelation von Scham und der Externalisierung von Beschuldigung nachgewiesen werden (Tangney et al., 2014, S. 801). Dementsprechend treten Scham und die Beschuldigung anderer bzw. das Abwehren von Verantwortung gleichzeitig auf. Ein produktiver Umgang mit Scham kann also dazu führen, Verantwortung zu übernehmen, da das Selbst nicht infragegestellt wird.

Auf Grundlage dieser Erkenntnisse schlage ich eine andere Sichtweise auf die Abwehrmechanismen *weißer* Menschen im Umgang mit Rassismus vor: So scheint es, als könnte das, was Ogette *Abwehr* nennt (Ogette, 2018, S. 28) ein Anzeichen dafür sein, dass die betroffenen Personen Scham erleben. Während das, was als Scham beschrieben wird (vgl. Kilomba, 2008, S. 23; Ogette, 2018, S. 29) die Bewusstwerdung sowie das Sprechen der Scham ist. Diese beiden Aspekte stellen nach Brown (2006, S. 48) bereits den ersten Schritt der Schamresilienz dar. Dementsprechend kann die Bewusstwerdung von Scham als ein Prozess angesehen werden, der dabei unterstützt, den Zustand von Isolation und Verschlussenheit zu verlassen und eine Öffnung für neues Wissen über Rassismus sowie eine Einstellungsänderung erleichtert. In den soeben geschilderten Gedankengängen ist jedoch wichtig, zwischen einer verinnerlichten Negierung (Happyland) und der Abwehrhaltung in einer konkreten Konfrontation *weißer* Menschen mit Rassismus zu unterscheiden. Denn es gibt keine Anhaltspunkte anzunehmen, dass die Verschiebung von Wissen über Rassismus ins Unbewusste eine permanente Scham auslöst.

Diese Verschiebung des Fokus ist besonders für die Bildungsarbeit relevant. Denn der Diskurs um Emotionen in der rassismuskritischen Bildungsarbeit, ist, wenn er denn besteht, stark dominiert von sozialwissenschaftlichen Perspektiven, die dem Stellenwert der Scham für das Individuum kaum gerecht werden. In dieser Arbeit konnte Scham als intensives Gefühl der Überforderung, des Schmerzes, der Unsicherheit und Angst vor Ablehnung herausgearbeitet werden (siehe Kapitel 6.3.3). Dies entspricht auch dem Standpunkt der aktuellen Schamforschung (siehe Kapitel 2). Die Anerkennung von Scham als Emotion, die den Angriff auf den persönlichen Selbstwerts signalisiert, könnte ein Schritt sein, um sich besser auf die Workshopteilnehmenden einstellen zu können. Sie könnte desweiteren dazu beitragen, den Wert der emotionalen Reaktionen für die Workshopleitenden klarer zu machen. So gehe ich aufgrund meiner Recherchen davon aus, dass ein Unterschied im Bezug auf die Teilnehmenden besteht, ob man sich auf diese bezieht als seien sie schlicht resistent und uninteressiert oder als befänden sie sich in einer Schamstarre.

7.3 Zum Umgang mit Scham in der rassismuskritischen Bildungsarbeit

Eingedenk der destruktiven, hemmenden und unproduktiven Wirkung von Scham, kommt ihrer Überwindung eine besondere Bedeutung zu. Scham erzeugt das Erleben, gefangen, machtlos und isoliert zu sein (Brown, 2006). Menschen, die Scham erleben, beschuldigen daher häufig andere Menschen oder Instanzen anstatt Verantwortung zu übernehmen (vgl. Tangney et al., 2014, S. 801). Im Gegensatz dazu kann die Implementierung von Mut, Mitgefühl und Verbundenheit zur Überwindung von Scham und dem Erleben von Empathie führen (Brown, Hernandez, & Villarreal, 2011, S. 371). Bei der Überwindung von Scham geht es in keinem Fall um ein schnelles Abhaken oder das Ziel einer Schamresistenz, sondern viel mehr um einen Prozess des Durcharbeitens. Brown beschreibt die Scham auch als den Sumpf der Seele, so sei es nicht das Ziel darin zu verweilen, sondern den Weg heraus zu finden (Brown, 2012). Scham als solche zu verstehen kann einen Zugang für Trainer_innen bilden, ihre Workshopteilnehmenden in der Suche nach einem produktiven Umgang mit ihren Gefühle zu unterstützen.

7.3.1 Selbstfürsorge

Wie bereits festgestellt wurde, ist es schwierig für eine Person Mut, Mitgefühl und Verbundenheit zu zeigen (vgl. Brown et al., 2011, S. 371), wenn sie sich selbst in Scham befindet. Daher ist es wichtig einen Blick auf die Scham der Trainer_innen zu werfen. Scham in Trainer_innen kann aus verschiedenen Gründen auftreten (siehe Kapitel 6.3.5). So können Aussagen von Teilnehmenden beschämend für die Trainer_innen sein oder Scham durch Erinnerungen an beschämende Situationen auslösen. Die Thematisierung von Rassismus kann für Schwarze Menschen

und PoC beispielsweise die Erinnerung an spezifische Rassismuserfahrungen bedeuten, während sie für die weißen Trainer_innen eigene rassistische Handlungen ins Gedächtnis rufen kann (siehe Kapitel 6.3.2). Beschämende Situationen können auch durch rassistische Äußerungen im Workshopsetting entstehen. Solche Situationen stellen besonders Schwarze und PoC Trainer_innen vor Herausforderungen. So entstehen nun Anforderungen von verschiedenen Seiten: Einerseits erfordert das Handeln als Trainer_in eine professionelle⁶ Reaktion und Handlung, aus der die Teilnehmenden lernen können. Andererseits sind sie (sowie evtl. andere Personen im Raum) Betroffene und haben so auch sich selbst gegenüber eine Verpflichtung. Eine solche Situation in ein lehrreiches Moment für die Teilnehmenden zu verwandeln, während man seinen eigenen Standards gerecht bleibt, ist eine Kunst. Die Schwarzen Trainer_innen berichteten in den Interviews auch von Situationen, in denen der Hinweis auf Misstände dazu führte, dass aufkommene Emotionen der Teilnehmenden auf die Workshopleitung gerichtet wurden (I5: 88 – 88) oder in denen sie sich selbst als die Zerstörende der Harmonie wahrnahmen (I6: 33 – 33). Dieses Phänomen greift Sara Ahmed in ihren Überlegungen zum „feminist killjoy“ auf (Ahmed, 2017, S. 37f). In ihrem Buch *Living a Feminist Life*, beschreibt sie, wie das entlarven eines Problems dazu führt, dass man selbst als Problem angesehen wird. So werde häufig implizit angenommen, dass ein Problem verschwinde, wenn die Person, die dieses angesprochen hat verschwinden würde. Das Unbehagen, das das Problem auslöst wird dementsprechend auf die Person projiziert, die dieses angesprochen hat. Ahmed bezeichnet Menschen, die eben diese unangenehmen Probleme ansprechen, wie sie selbst, als *feminist killjoys*. Sie schreibt dazu:

When you expose a problem you pose a problem. It might then be assumed that the problem would go away if you would just stop talking about it or if you went away. The charge of sensationalism falls rather quickly onto feminist shoulders: when she talks about sexism and racism, her story is heard as sensationalist, as if she is exaggerating for effect. The feminist killjoy begins as a sensationalist figure. It is as if the point of making her point is to cause trouble, to get in the way of the happiness of others, because of her own unhappiness. (Ahmed, 2017, S. 37)

Unter Berücksichtigung dessen, spielt Selbstfürsorge eine wichtige Rolle. In Bildungsberufen oder anderen Feldern in denen Menschen unterstützende Arbeit leisten, ist diese entscheidend,

⁶ Ich möchte an dieser Stelle betonen, dass es zwar meiner Erwartung entspricht, dass Trainer_innen der rassismuskritischen Bildungsarbeit auf rassistische Äußerungen nicht „zurück beschämen“, jedoch professionell nicht bedeuten soll, dass Emotionen versteckt werden müssen. In erster Linie steht es jeder von Rassismus betroffenen Person frei, so zu reagieren, wie es ihr selbst gut tut. „Professionell“ bezieht sich dabei lediglich auf die Erwartung zu lernen, die von der Gruppe der Teilnehmenden ausgeht.

um nachhaltig aktiv sein zu können. Abschließend möchte ich dazu Audre Lorde zitieren: „Caring for myself is not self-indulgence, it is self-preservation, and that is an act of political warfare“ (Lorde, 1988, S. 130). Obgleich dieses Zitat aus dem Zusammenhang gerissen ist, können Lordes Worte als Inspiration für die Berücksichtigung von Selbstfürsorge in politischer Bildungsarbeit herangezogen werden.

7.3.2 White Fragility

Innerhalb der Interviews warf Luca die Frage auf, ob „White Tears“ authentische Scham sei, oder davon abgegrenzt werden müsse (I3: 29 – 33). Die Frage konnte im Interview nicht beantwortet werden und kann auch an dieser Stelle nicht abschließend geklärt werden. Dennoch lohnt es sich, hinsichtlich der Ergebnisse dieser Forschung, einen Blick auf das Konzept von *White Fragility* zu werfen und darauf, was dieses zur Bearbeitung von Scham im Kontext von rassistischer Bildungsarbeit beitragen kann.

Der Begriff *White Fragility* entstammt der Diskussion um Race, Rassismus, *weißen* Privilegien und White Supremacy. Im Laufe Ihrer Forschung wurde Robin DiAngelo klar, dass *weiße* Menschen extrem niedrige Schwellenwerte für das Aushalten von Unannehmlichkeiten im Zusammenhang mit der Infragestellung ihrer rassistischen Weltanschauungen haben (DiAngelo, 2015). In einem ihrer Artikel sagt sie darüber:

We can manage the first round of challenge by ending the discussion through platitudes – usually something that starts with “People just need to,” or “Race doesn’t really have any meaning to me,” or “Everybody’s racist.” Scratch any further on that surface, however, and we fall apart. (DiAngelo, 2015)

DiAngelo beschreibt Muster, die angewendet werden, die es *weißen* Menschen erschweren, Rassismus als System zu verstehen und die zu eben dieser *White Fragility* führen können. Ein solcher Blickwinkel ist entscheidend, da er zum Vorschein bringt, wie sich *weiße* Menschen im Gespräch über Rassismus oft in eine Opferposition rücken. Laut Marzia Milazzo (2017) besteht die Gefahr in der Betrachtung von *weißer* Scham, *weißer* Schuld oder *weißen* Privilegien darin, das aktive Interesse zu unterschätzen, das *weiße* Menschen an der Reproduktion des rassistischen Status Quo haben (S. 558). Sie bezieht sich dabei unter anderem auf Martin Luther King, der einst schrieb: „We know through painful experience that freedom is never voluntarily given by the oppressor; it must be demanded by the oppressed“ (Dr. Martin Luther King, Jr., Letter from Birmingham Jail). So argumentiert Milazzo (2017), dass während People of Colour in Südafrika Ignoranz als strategisches Mittel zum Überleben nutzten, *weiße* Menschen Ignoranz

strategisch als Mittel für Dominanz einsetzen (S. 568). Diese Unterscheidung sollte in der Betrachtung *weißer* Scham stets bewusst gemacht werden. Dennoch konnte innerhalb der Interviews kein Hinweis darauf gefunden werden, dass Individuen in einem Workshop Scham *bewusst* als Mittel der Dominanz einsetzen. Auf einer moralischen und analytischen Ebene muss demnach ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, was Scham für das Individuum tut. In der Auseinandersetzung mit dem Individuum wird diese Beschreibung jedoch nicht dem Erleben der Person in Scham gerecht. In der Interaktion mit Menschen im Workshop reicht daher das Konzept der *White Fragility* nicht als Blickwinkel aus und sollte durch eine empathische Herangehensweisen unterstützt werden.

7.3.3 Schamauslöser in Methoden der rassismuskritischen Bildungsarbeit

Die Thematisierung von Emotionen im Workshop ist nicht Teil der eingangs genannten Definitionen rassismuskritischer und antirassistischer Bildungsarbeit. Dennoch spielen Emotionen, laut Aussage der Interviewpartner_innen, darin eine entscheidende Rolle (siehe Kapitel 6.3.4). So sei Lernen über Rassismus anhand quantitativer Fakten nicht zielführend: „Ich habe [...] die Erfahrung gemacht, dass nichts ohne emotionale Arbeit funktioniert.“ (I4: 27 – 27). Einige der Interviewpartner_innen berichten dazu, dass sie sich auf emotionale Arbeit vorbereiten (I2: 27 – 27; I3: 7 – 7; I4: 39 – 39) oder sie sogar explizit als Programmpunkt in ihre Veranstaltungen mit einplanen (I1: 28 – 31). Innerhalb der vorliegenden Arbeit konnte gezeigt werden, wie persönlich und tiefgreifend der Umgang mit Scham in der rassismuskritischen Bildungsarbeit ist. Damit kommt den Trainer_innen eine verantwortungsvolle Aufgabe zu, an die hohe Erwartungen geknüpft sind. Innerhalb der Interviewanalyse konnten vier Hauptstrategien für die effektive Begleitung des Schamerlebens der Teilnehmenden herausgearbeitet werden: Aufmerksamkeit (1), Empathie (2), Transparenz (3) und Gelassenheit (4; siehe Kapitel 6.3.5). Diese stellen, kombiniert über alle Interviews hinweg, die Umgangsweisen der Trainer_innen mit der Scham ihrer Teilnehmenden dar. Obgleich dies kein Gelingerezept für den Umgang mit Scham darstellen sollte und nicht auf jede Gruppe übertragen werden kann, können Aufmerksamkeit, Empathie, Transparenz und Gelassenheit als Faktoren angesehen werden, die dem schamerlebenden Individuum den Umgang damit erleichtern (siehe Tabelle 3 Hilfestellung für den Umgang mit Scham). Sie können als externe Hilfestellung angesehen werden, um den Teilnehmenden den Einsatz von Strategien der Schamresilienz zu erleichtern, welche beinhalten, eine persönliche Verletzlichkeit anzuerkennen, ein kritisches Bewusstsein zu entwickeln, aktiv auf andere zugehen und über Scham zu sprechen (Brown, 2017a, S. 95).

Tabelle 3 Hilfestellung für den Umgang mit Scham; eigene Darstellung

Methode	Beschreibung
Aufmerksamkeit	A. für die Reaktionen und Atmosphäre in der Gruppe sowie die Situationen und Gefühle einzelner Teilnehmenden.
Empathie	Den Teilnehmenden verdeutlichen, dass sie mit ihren Gefühlen nicht isoliert oder alleine sind.
Transparenz	Offenheit darüber, dass auch die Trainer_innen mit den gleichen Gedanken und Gefühlen umgehen.
Gelassenheit	Den Prozessen die nötige Zeit einräumen.

Innerhalb der geführten Interviews sprachen die meisten Interviewpartner_innen zwar von der Vorbereitung auf das Aufkommen von Gefühlen, jedoch plante nur eine Person die Thematisierung in ihren Workshopablauf mit ein. Hier spielen auch die mediierenden Variablen Zeit, Raum und Zielgruppe eine entscheidende Rolle (siehe Kapitel 6.4.2). Die Literatur zeigt uns jedoch, dass Scham ihre Macht daraus bezieht, dass nicht über sie gesprochen wird (Brown, 2017a, S. 77). So fällt es Menschen, die Scham erleben, häufig schwer dies zu äußern. Eine gezielte Thematisierung der Scham könnte dementsprechend ein Weg sein, diese direkter zu bearbeiten und damit einem ergebnisreichen Workshopverlauf näher zu kommen. Hierbei sollte jedoch auch nicht vernachlässigt werden, dass Workshopteilnehmende eine solch tiefgehende Auseinandersetzung mit ihren eigenen Gefühlen vermutlich nicht antizipiert haben. Dementsprechend ist Feingefühl nötig, um zu entscheiden, ob Zeit, Raum und Zielgruppe zu einer solchen Konfrontation passen.

Innerhalb der Interviews wurde außerdem angesprochen, dass es vorkomme, dass Beschämung („Shaming“) als Methode innerhalb der rassismuskritischen Bildungsarbeit eingesetzt werde (I3: 47 – 47). Gegen ein solches Vorgehen wurde sich explizit ausgesprochen (I3: 47 – 47). In einer Live-Aufzeichnung auf facebook berichtet die Schamforscherin Brené Brown im Zusammenhang mit den Ereignissen in Charlottesville 2017 über Scham und den Umgang mit Privilegien. Obgleich sie den Einsatz einer inklusiven Sprache als wesentlich erachtet, warnt sie davor, diese als Waffe einzusetzen um andere zu beschämen. „I have seen political correctness used as a weapon of shame as much as I have seen it used as a tool for inclusivity“ (Brown, 2017b). Sie ruft dazu auf und ermutigt trotz der großen Anstrengung, die dies kosten kann, bei Unwissenheit und unreflektierten Sprachgebrauch zu erklären anstatt zu beschämen (Brown,

2017b). Denn der Einsatz von Scham als politisches Werkzeug kann sehr effektiv sein, jedoch kann dieser positiv und konstruktiv oder negativ und destruktiv sein (Buch, 2017, S. 169f).

When the powerful feelings of shame and pride are missused for hegemonic or opressing efforts, out of traditional cultural contexts, and shame is not a cultural regulative anymore, it can be used to bring a person or a whole nation down in the long run. It can go as far as (suicide) genocide. (Buch, 2017, S. 170)

7.4 Reflexion der Methodologie

Hinsichtlich der kleinen Stichprobe sind die Ergebnisse dieser Arbeit nicht verallgemeinerbar oder unmittelbar auf andere Personen und Workshops übertragbar. Es ist unsicher, ob bei einer Wiederholung der Interviews das gleiche Ergebnis erzielt werden würde. So kann nicht von einer Reliabilität der Forschungsergebnisse ausgegangen werden. Sie stellen allerdings Anhaltspunkte für weiterführende Forschung dar.

Rückblickend auf den Beginn des Forschungsprozesses kann ich zwei implizite Annahmen feststellen, die meine Herangehensweise an die Forschungsthematik maßgeblich beeinflusst und verzerrt haben. Während der eingehenden Analyse des Datenmaterials wurden mir diese bewusst, sodass ich sie an dieser Stelle zwar diskutieren kann, sie aufgrund der Forschungsfrage jedoch immer noch die gesamte Arbeit durchziehen. Ich nahm an, dass Rassismus vor allem von *weißen* Menschen produziert und reproduziert wird. So folgerte ich daraus, dass ich vor allem über die Erfahrungen von Weißen und ihren Lernprozess über Rassismus forschen sollte, um herauszufinden, wie dieser effektiver gestaltet werden könne. Meiner Auffassung nach, war dies der schnellste Weg gegen Rassismus vorzugehen. Die Annahme, dass Rassismus allein durch Weiße produziert und reproduziert wird, vernachlässigt die Tatsache, dass Rassismus ein machtvolles hegemoniales Wissenssystem ist, dass weltweite Auswirkungen zeigt. Dies wird deutlich, wenn Lawrence über Dekolonialisierung spricht (I2: 23 – 23) oder Ndella die Absicht eines Empowerment-Workshops erklärt (I6: 12 – 23). Obgleich die Ergebnisse dieser Arbeit einen interessanten und wichtigen Einblick darin bieten, welche Rolle Emotionen in der rassistus-kritischen Bildungsarbeit einnehmen, müssen folgende in der Fragestellung mitschwingenden Aussagen kritisch beleuchtet werden.

- (1) Die fälschliche Annahme, dass um Rassismus zu bekämpfen, vor allem Weiße darüber sprechen müssen. Also die Reproduktion von *weißen* Menschen als sprechende Subjekte.
- (2) Die fälschliche Annahme, dass *weiße* Menschen eine besonders große Hürde zu meistern hätten: die Annahme von Privilegien und Verantwortung. Dies vernachlässigt die Tatsache,

dass auch Schwarze Menschen und People of Color, neben den Auswirkungen von Rassismus, mit Privilegien umgehen und Verantwortung übernehmen müssen.

Hinsichtlich des explorativen Charakters der vorliegenden Masterarbeit, sollten die dargelegten Forschungsergebnisse sowie das aufgestellte Erklärungsmodell, mit Rücksicht auf die dargestellten verzerrten Grundannahmen, in weiterführender Forschung tiefergehend betrachtet werden.

8 Fazit und Ausblick

Innerhalb dieser Forschungsarbeit konnte ein enges Zusammenspiel zwischen einem Lernen über Rassismus und dem Umgang mit Emotionen festgestellt werden. Aus meiner persönlichen Perspektive scheint rassismuskritische Bildungsarbeit vorrangig Emotionsarbeit zu sein, die durch inhaltliches Wissen vorangetrieben wird. Beide gehen Hand in Hand. Der Erfolg rassismuskritischer Bildungsarbeit hängt stark von einem aufmerksamen Umgang mit den eigenen Emotionen sowie denen der Teilnehmenden ab. Eine Schwierigkeit dabei besteht darin, dass viele dieser Emotionen nicht aus- oder angesprochen werden. Eine dieser wenig expliziten und schwer greifbaren Emotionen ist Scham. Die vorliegende Arbeit leistet einen Erklärungsansatz, warum der Umgang mit Scham besonders persönlich und emotional ergreifend ist.

Eingangs wurde nach der Relevanz von Scham, Auftretenssituationen sowie Äußerungsweisen von Scham und dem Umgang damit im Rahmen der rassismuskritischen Bildungsarbeit gefragt. Die Ergebnisse gehen allerdings über diese Forschungsfragen hinaus. Bezüglich der Relevanz der Thematisierung von Scham wurde festgestellt, dass Rassismus auf einer sehr persönlichen Ebene verhandelt wird, in der Emotionen generell, und auch explizit Scham, eine wichtige Rolle einnehmen. Als häufiger Schamauslöser konnte die Konfrontation mit antizipierten, möglichen oder vergangenen Fehlern identifiziert werden. Auch die eigene Unwissenheit und die Thematisierung von Privilegien löst Scham aus. In diesem Kontext tritt Scham häufig eher undifferenziert auf, was sich zum Beispiel durch die, in der Alltagssprache, synonyme Verwendung der Wörter „Scham“ und „Schuld“, ausdrückt. So haben auch Trainer_innen der rassismuskritischen Bildungsarbeit Probleme, Scham als solche zu erkennen und zu adressieren. Entsprechend des, in dieser Arbeit aufgestellten, Modells, könnte die Schwierigkeit Scham und Schuld bezüglich Rassismus zu entwirren, auf eine Dissonanz im Selbstkonzept zurückgeführt werden. So wäre es möglich, dass der kollektive Anteil des Selbsts in einem anderen Bezug zu Rassismus steht, als der personale. Dementsprechend entstünde eine Dissonanz, die das Individuum versucht zu vermeiden. Die Dissonanz-Theorie bietet zudem eine Erklärung für die erschwerte Greifbarkeit von Scham. So wurde das äußerliche Auftreten als Abwehrhaltung, Unsicherheit und Handlungsunfähigkeit beschrieben und die innerlichen Wahrnehmung als diffus, destruktiv und überfordernd. Das aufgestellte Modell dient lediglich als Erklärungsversuch und stellt einen Gegenstand dar, der weiterer Forschung bedarf. Der Zweck der Scham liegt in der Möglichkeit, Rassismus als solchen zu begreifen und zur Dekolonialisierung des *weißen* Selbst beizutragen. So kann der Umgang mit Scham notwendig sein, um Erfahrungen mit Rassismus zu verarbeiten. Dafür wurden vier Komponenten herausgearbeitet,

die den produktiven Umgang mit Scham unterstützen können: Aufmerksamkeit, Empathie, Transparenz und Gelassenheit. Trainer_innen der rassismuskritischen Bildungsarbeit wird zudem geraten, Strategien der Selbstfürsorge für sich selbst und die Teilnehmenden zu etablieren. Von dem Einsatz von Scham als Methode rassismuskritischer Bildungsarbeit wird folglich abgeraten.

Die Ergebnisse dieser Arbeit sind nicht ohne weiteres verallgemeinerbar oder auf andere Kontexte zu übertragen, können allerdings einen Beitrag für den eigenen Umgang mit und das Verständnis von Scham darstellen. Innerhalb der Forschungsarbeit wurde neben der Bedeutung auch die emotionale Belastung von rassismuskritischer Arbeit deutlich. Daher bedanke ich mich nochmals herzlich bei meinen Interviewpartner_innen und spreche meine Anerkennung für alle mutigen Aktiven aus, die sich immer wieder dieser Herausforderung stellen.

9 Literaturverzeichnis

- Ahmed, S. (2014). *The cultural politics of emotion* (2. Aufl.). New York: Routledge.
- Ahmed, S. (2017). *Living a Feminist Life*. Bogart: Duke University Press.
- Arndt, S. (2012). Gibt es auch in Ghana Rassismus? In *Rassismus. Die 101 wichtigsten Fragen* (pp. 30–31). München: C.H. Beck.
- Asbrand, B. (2009). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster: Waxmann.
- Bernhard, A. (2006). Antonio Gramscis Verständnis von Bildung und Erziehung. *Utopie Kreativ, 183*, 10–22.
- Bortz, J., & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation* (2., vollst.). Berlin: Springer.
- Breuer, F., Muckel, P., & Dieris, B. (2017). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (3., vollst.). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15421-9>
- Briegleb, T. (2009). *Die diskrete Scham*. Frankfurt am Main: Insel-Verlag.
- Brown, B. (2006). Shame Resilience Theory: A Grounded Theory Study on Women and Shame. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services, 87*(1), 43–52. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.3483>
- Brown, B. (2012). *Brené Brown: Auf die Scham hören*. Retrieved from https://www.ted.com/talks/brene_brown_listening_to_shame?language=de
- Brown, B. (2017a). *Verletzlichkeit macht stark* (2. Auflage). München: Wilhelm Goldmann Verlag.
- Brown, B. (2017b). We need to keep talking about Charlottesville. Retrieved July 8, 2018, from <https://www.facebook.com/brenebrown/videos/1778878652127236/>
- Brown, B., Hernandez, V. R., & Villarreal, Y. (2011). Connections: A 12-session psychoeducational shame resilience curriculum. In R. L. Dearing & J. P. Tangney (Eds.), *Shame in the therapy hour* (pp. 355–371). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Buch, B. (2017). Canada/ North America: Shame Between Indigenous Nature-Connectedness, Colonialism and Cultural Disconnection. In E. Vanderheiden & C.-H. Mayer (Eds.), *The Value of Shame. Exploring a Health Resource in Cultural Contexts* (pp. 157–186). Cham: Springer.
- Buruma, I. (1994). *The wages of guilt: memories of war in Germany and Japan*. London: Cape.
- Carter, R. T., & Forsyth, J. (2010). Reactions to racial discrimination: Emotional stress and help-seeking behaviors. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 2*(3), 183–191. <https://doi.org/10.1037/a0020102>
- Clough, P. T. (2008). The Affective Turn: Political Economy, Biomedicine and Bodies. *Theory, Culture & Society, 25*(1), 1–22. <https://doi.org/10.1177/0263276407085156>

- Cohen, P., & Rätzkel, N. (1998). Wir hassen Menschen, oder: Antirassismus und Antihumanismus. In U. Bielefeld (Ed.), *Das Eigene und das Fremde* (pp. 311–335). Hamburg: Hamburger Edition.
- DeepL Übersetzer. (n.d.). Retrieved September 6, 2018, from <https://www.deepl.com/translator>
- Denshire, S. (2013). Autoethnography. <https://doi.org/10.1177/205684601351>
- DiAngelo, R. (2015). White Fragility: Why It's So Hard to Talk to White People About Racism - The Good Men Project. Retrieved September 5, 2018, from <https://goodmenproject.com/featured-content/white-fragility-why-its-so-hard-to-talk-to-white-people-about-racism-twlm/>
- Dittmer, L. (2008). *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit*". Oldenburg: BIS-Verlag.
- Dominelli, L. (1997). *Anti-Racist Social Work. A Challenge for White Practitioners and Educators* (2nd Editio). Hampshire: Macmillan Press LTD.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitung und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Auflage). Eigenverlag Marburg.
- Duden. (2018). Retrieved August 17, 2018, from [https://www.duden.de/suchen/dudenonline/vor Scham in den Boden versinken](https://www.duden.de/suchen/dudenonline/vor_Scham_in_den_Boden_verseinken)
- Eggers, M. M., Kilomba, G., Piesche, P., & Arndt, S. (2017). *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (3. Auflage). Münster: Unrast Verlag.
- Einig, M. (2005). *Modelle antirassistischer Erziehung. Möglichkeiten und Grenzen mit Pädagogik ein gesellschaftliches Problem zu bekämpfen*. Nordhausen: Verlag Traugott Bautz.
- El-Tayeb, F. (2017). Vorwort. In M. M. Eggers, G. Kilomba, P. Piesche, & S. Arndt (Eds.), *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (3. Auflage, pp. 7–10). Münster: Unrast Verlag.
- Entrich, K. (2007). *Liebhaber-Stücke. Eine qualitativ-empirische Forschungsarbeit über Beziehungserbe aus beendeten Liebesbeziehungen*. Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Essed, P. (1992). Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden. In A. Kalpaka & N. Rätzkel (Eds.), *Rassismus und Migration in Europa* (pp. 373–378). Hamburg: Argument Verlag.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Fetchenhauer, D. (2011). Die Gesellschaft in uns: Wie soziale Normen, soziale Rollen und sozialer Status unser Verhalten beeinflussen. In D. Frey & H.-W. Bierhoff (Eds.), *Sozialpsychologie – Interaktion und Gruppe* (pp. 201–220). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Foroutan, N., Geulen, C., Illmer, S., Vogel, K., & Wernsing, S. (2018). *Das Phantom "Rasse". Zur Geschichte und Wirkungsmacht von Rassismus*. Köln: Böhlau Verlag.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings*. New York: Pantheon Books. Retrieved from https://monoskop.org/images/5/5d/Foucault_Michel_Power_Knowledge_Selected_Interviews_and_Other_Writings_1972-1977.pdf

- Foucault, M., & Seitter, W. (1971). *Die Ordnung des Diskurses: Inauguralvorlesung am Collège de France, 2. Dezember 1970*. Fischer Taschenbuch Verlag.
- Gensing, P. (2017). Debatte über Ost und West: Was ist kulturelle Hegemonie? Retrieved July 29, 2018, from <https://faktenfinder.tagesschau.de/inland/kulturelle-hegemonie-101.html>
- Geulen, C. (2018). Der Rassenbegriff. Ein kurzer Abriss seiner Geschichte. In N. Foroutan, C. Geulen, S. Illmer, K. Vogel, & S. Wernsing (Eds.), *Das Phantom "Rasse". Zur Geschichte und Wirkungsmacht von Rassismus* (pp. 23–32). Köln: Böhlau Verlag.
- Geulen, C., & Tanner, J. (2018). Race und "Rasse". Politische Bedeutungen und historische Kontexte. In N. Foroutan, C. Geulen, S. Illmer, K. Vogel, & S. Wernsing (Eds.), *Das Phantom "Rasse". Zur Geschichte und Wirkungsmacht von Rassismus* (pp. 35–46). Köln: Böhlau Verlag.
- Guillaumin, C. (2000). Zur Bedeutung des Begriffs "Rasse." In N. Räthzel (Ed.), *Theorien über Rassismus* (pp. 34–42). Hamburg: Argument Verlag.
- Hall, S. (2000). Rassismus als ideologischer Diskurs. In N. Räthzel (Ed.), *Theorien über Rassismus* (pp. 7–16). Hamburg: Argument Verlag.
- Heimannsberg, B., & Schmidt, C. J. (1993). *The Collective Silence: German Identity and the Legacy of Shame*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien.
- Hilgers. (2010). Vorwort. In *Die Scham, das Selbst und der Andere. Psychodynamik und Therapie von Schamkonflikten*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Hilgers, M. (1996). *Scham. Gesichter eines Affekts*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Holfelder, A.-K. (2018). *Orientierungen von Jugendlichen zu Nachhaltigkeitsthemen. Zur didaktischen Bedeutung von implizitem Wissen im Kontext BNE*. Potsdam: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18681-4>
- Holz, V., & Stoltenberg, U. (2011). Herausforderungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im Spannungsfeld von Alltagstauglichkeit, strukturellen Bedingungen und dem Transfer konzeptueller Komplexität. In G. Banse, R. Janikowski, & A. Kiepas (Eds.), *Nachhaltige Entwicklung - transnational. Sichten und Erfahrungen aus Mitteleuropa* (pp. 179–195). Berlin: edition stigma.
- Jäger, S. (1992). *BrandSätze. Rassismus im Alltag* (Zweite, du). Duisburg: DISS. <https://doi.org/Moral;medien;rassismus;alltag>
- Jäger, S. (2011). Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider, & W. Viehöver (Eds.), *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse* (3., erweiter., pp. 91–124). Wiesbaden: VS Verlag.
- Jansen, U. (2017). *Zornpolitik*. Berlin: Suhrkamp.
- Kalpaka, A., & Räthzel, N. (1986). *Die Schwierigkeit nicht rassistisch zu sein*. Berlin: EXpress Edition.
- Kileo, E. (2014). *Weiß-Sein als ideologisches Konstrukt in kirchlichen Süd-Nord-Partnerschaften*. Neuendettelsau: Erlangener Verlag für Mission und Ökumene.

- Kilomba, G. (2008). *Plantation Memories*. Münster: Unrast Verlag.
- Kluge, F. (1894). *Etymologisches Wörterbuch*. Straßburg: DuMont. Retrieved from <https://archive.org/stream/etymologisches00klug#page/332>
- Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the Gap: Why Do People Behave Environmentally and What are the Barriers to Pro-Environmental Behaviour. *Environmental Education Research*, 8(3), 239–260. <https://doi.org/10.1080/1350462022014540>
- Krishnamurthy, A. (2017). *Scham Macht Geschlecht: Körperdialoge in Südindien*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kross, E., Berman, M. G., Mischel, W., Smith, E. E., & Wager, T. D. (2011). Social rejection shares somatosensory representations with physical pain. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(15), 6270–6275. <https://doi.org/10.1073/pnas.1102693108>
- Landweer, H. (1999). *Scham und Macht. Phänomenologische Untersuchungen zur Sozialität eines Gefühls*. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Lehrstuhl für Soziologie der Entwicklung und der Internationalisierung. (2013). Kulturelle Hegemonie. Retrieved July 30, 2018, from https://www.el.rub.de/wiki/sozentin/index.php/Kulturelle_Hegemonie
- Leiprecht, R., Mecheril, P., Melter, C., & Scharathow, W. (2009). Rassismuskritik. In W. Scharathow & R. Leiprecht (Eds.), *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit* (pp. 9–11). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Lewis, H. B. (1971). *Shame and Guilt in Neurosis*. New York.
- Lewis, M. (1992). *Shame: The Exposed Self*. New York: Free Press.
- Lorde, A. (1988). *A Burst of Light: And Other Essays*. Mineola New York: Ixia Press.
- Machold, C. (2009). (Anti-) Rassismus kritisch (ge-)lesen: Verstrickung und Reproduktion als Herausforderung für die pädagogische Praxis. Eine diskurstheoretische Perspektive. In W. Scharathow & R. Leiprecht (Eds.), *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit* (pp. 379–395). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Maihofer, A. (2014). Sara Ahmed: Kollektive Gefühle - Elemente des westlichen hegemonialen Gefühlsregimes. In A. Baier, C. Binswanger, J. Häberlein, Y. E. Nay, & A. Zimmermann (Eds.), *Affekt und Geschlecht: eine einführende Anthologie* (1. Auflage, pp. 253–272). Wien: Zaglossus.
- Mayer, H. O. (2013). *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung* (6. Aufl.). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Meuser, M., & Nagel, U. (2005). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Eds.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (2. Aufl., pp. 71–93). Wiesbaden: VS Verlag.
- Milazzo, M. (2017). On White Ignorance, White Shame, and Other Pitfalls in Critical Philosophy of Race. *Journal of Applied Philosophy*, 34(4), 557–572. <https://doi.org/10.1111/japp.12230>

- Miles, R. (2000). Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. In N. Rätzl (Ed.), *Theorien über Rassismus* (pp. 17–33). Hamburg: Argument Verlag.
- Mouffe, C. (1979). *Gramsci and Marxist Theory*. London; New York: Routledge.
- Niedenthal, P. M., Tangney, J. P., & Gavanski, I. (1994). “If Only I Weren’t” Versus “If Only I Hadn’t”: Distinguishing Shame and Guilt in Counterfactual Thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(4), 585–595.
- Ogette, T. (2018). *exit RACISM: rassismuskritisch denken lernen*. Unrast Verlag.
- Peus, C., Frey, D., & Braun, S. (2011). Konsistenztheorien. In D. Frey & H.-W. Bierhoff (Eds.), *Sozialpsychologie -- Individuum und soziale Welt* (pp. 63–83). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Philipp, T. (2013). Rezension: Siegfried Jäger (2012). Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung [20 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 14(3). Retrieved from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1303160>.
- Sanyal, M. (2018). Kolumne Metwologie: Wie ertrinken, nur umgekehrt. Retrieved July 30, 2018, from <http://taz.de/!5520336/>
- Saraswati, L. A. (2012). “Malu”: Coloring Shame and Shaming the Color of Beauty in Transnational Indonesia. *Feminist Studies*, 38(1), 113–140.
- Schachter, S., & Singer, J. E. (1962). Cognitive, Social, and Physiological Determinants of Emotional State. *Psychological Review*, 69(5), 379–399.
- Scharathow, W. (2009). Zwischen Verstrickung und Handlungsfähigkeit -- Zur Komplexität rassismuskritischer Bildungsarbeit. In W. Scharathow & R. Leiprecht (Eds.), *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit* (pp. 12–24). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Scherrer, C., & Brand, U. (2011). *Global Governance: konkurrierende Formen und Inhalte globaler Regulierung*. Bonn.
- Schneider, G., & Toyka-Seid, C. (2018). Hegemonie. In *Das junge Politik-Lexikon . Bundeszentrale für politische Bildung*. Retrieved from <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-junge-politik-lexikon/161208/hegemonie>
- Sedgwick, E. K. (2003). *Touching Feeling. Affect, Pedagogy, Performativity*. Durham, London: Duke University Press.
- Shaw, G. B. (2012). *Man and Superman. A Comedy and a Philosophy*. The floating Press.
- Six, B., & Caspar, F. (2018). Attributionsfehler. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Retrieved September 19, 2018, from <https://portal.hogrefe.com/dorsch/attributionsfehler/>
- Tajfel, H. (1982). *Gruppenkonflikt und Vorurteil : Entstehung u. Funktion sozialer Stereotypen* (1. Aufl.). Bern Stuttgart Wien: Verlag Hans Huber.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (2. Aufl., pp. 7–24). Chicago: Nelson-Hall Publishers.
- Tangney, J. P., & Dearing, R. L. (2003). *Schame and Guilt*. New York London: Guilford Press.
- Tangney, J. P., Stuewig, J., & Martinez, A. G. (2014). Two Faces of Shame: The Roles of

- Shame and Guilt in Predicting Recidivism. *Psychological Science*, 25(3), 799–805.
<https://doi.org/10.1177/0956797613508790>
- Terkessidis, M. (2018). Rassismus definieren (1998/2017). In N. Foroutan, C. Geulen, S. Illmer, K. Vogel, & S. Wernsing (Eds.), *Das Phantom "Rasse". Zur Geschichte und Wirkungsmacht von Rassismus* (pp. 65–82). Köln: Böhlau Verlag.
- Tiedemann, J. L. (2010). *Die Scham, das Selbst und der Andere. Psychodynamik und Therapie von Schamkonflikten*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Tomkins, S. S. (1963). *Affect, Imagery, Consciousness. Vol. 2 The Negative Affects*. New York: Springer Publishing Company Inc.
- Wall, S. (2008). Easier Said than Done : Writing an Autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(1), 38–53.
- Weiß, A. (1999). Identitätspolitik ohne "passende" Identität? Zum Paradox eines weißen deutschen Antirassismus. *Psychologie Und Gesellschaftskritik*, 23(3), 28–45.
- Weiß, A. (2013). *Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Werden, R. (2015). *Schamkultur und Schuldkultur*. Münster: Schendorff Verlag.
- Wirtz, M. A. (Ed.). (2018). Selbstkonzept. In *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (18.Aufl., p. S.1397). Bern: Hogrefe Verlag. Retrieved from <https://portal.hogrefe.com/dorsch/selbstkonzept/>
- Wurmser, L. (1990). *Die Maske der Scham*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

10 Anhang

10.1 Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass die vorliegende Arbeit von mir eigenständig unter ausschließlicher Zuhilfenahme der im Text angeführten Mittel/Programme verfasst wurde.

Außerdem erkläre ich, dass die gegenständliche Arbeit bisher an keiner anderen Hochschule in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt wurde.

Ort, Datum

Unterschrift

10.2 Lebenslauf

SCHULE UND STUDIUM

SoS 2017 – WS 2018 Masterstudium Kulturelle Beziehungen und Migration
Sigmund Freud Privatuniversität Berlin

WS 2016 - SoS 2017 Masterstudium Erwachsenenbildung (ohne Abschluss)
Humboldt-Universität zu Berlin

WS 2012 - SoS 2015 Bachelor of Science in Psychologie
Ruhr-Universität Bochum

- Vertiefung: Beratung und Intervention
- Bachelorarbeit: Einflüsse auf die psychische Gesundheit – Die Wirkung protektiver Faktoren auf Depression, Angst und Stress

2012 **Abitur** am Schulzentrum Marienhöhe, Darmstadt

ARBEITSERFAHRUNG

Seit März 2018 **Projekt Bildung trifft Entwicklung -- Engagement Global gGmbH**
studentische Beschäftigte

01.2017 – 02.2018 **Projekt Bildung trifft Entwicklung -- Engagement Global gGmbH**
Referentin und studentische Mitarbeiterin

- Konzeption und Durchführung von Workshops des Globalen Lernens
- Besuch von Fortbildungen zur Workshopgestaltung

08.2016 – 12.2017 **Berliner Stadtmission**
Sozialpädagogin in der Wohngruppe Kinderwohnen im Kiez

- Organisation und Aufbau interner Strukturen und Dienstplanung
- Erstellen pädagogischer Berichte und Handreichungen
- Kommunikation mit Ämtern, Schulen und Kindeseltern
- Pädagogische Unterstützung bei Alltagsaufgaben der Kinder und Jugendlichen

08.2015 – 08.2016 **Entwicklungspolitischer weltwärts-Freiwilligendienst**
Mit artefact gGmbH im Education Department der Church of Uganda, Soroti Diocese

- Empowerment von Mädchen und Frauen durch Bildungsarbeit
- Projekt ‚Blooming Pads‘: Workshops zum Thema Menstruationshygiene und Nähen von waschbaren Damenbinden mit Schüler_Innen und Frauengruppen

08. 2011 – 07. 2012 **Mädcheninternat des Schulzentrums Marienhöhe, Darmstadt**
Heimassistentin

10.3 Interviewleitfaden Anfangsversion

EINLEITUNG

1. Erzählen Sie doch mal was für Bildungsarbeit Sie machen. Was ist Ihnen dabei wichtig?
2. Was sind „typische“ Hauptbestandteile Ihrer Veranstaltung?
 - a. Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Thema Emotionen in rassismuskritischen Bildungsveranstaltungen gesammelt?
3. Was denken Sie über Scham?

ERFAHRUNGEN MIT SCHAM

4. Ich möchte Ihnen gerne eine Definition für Scham von Brené Brown geben, die ich in meiner Arbeit verwende: **„Scham ist das äußerst schmerzhafteste Gefühl beziehungsweise die äußerst schmerzhafteste Erfahrung zu glauben, dass wir fehlerhaft sind und deshalb keine Liebe und Zugehörigkeit verdienen“** (Brown, 2017a, S. 89). Sie sagt kurzgefasst in ihrer Arbeit:
 - a. Dass Scham ein schmerzhaftes Gefühl ist
 - b. Scham isoliert und ist destruktiv
 - c. Scham verringert sich durch Empathie
5. **Welche Erfahrungen haben Sie in ihrer Arbeit mit dem Thema Scham gesammelt?**
 - a. Spielt es für Sie eine große Rolle?
 - b. Welche Rolle räumen Sie der Bearbeitung von Scham in Ihren eigenen Veranstaltungen ein?
6. **Wie haben Sie Scham bei Teilnehmenden ihrer Veranstaltungen erlebt?**
 - a. Wie gehen Sie mit Scham von Teilnehmenden innerhalb einer Bildungsveranstaltung um?
7. **Welche Rolle, könnte das eigene Erleben von Scham bei den Trainer_innen spielen?**

BEWERTUNG + FACHLICHES WISSEN ZU SCHAM

8. Welchen Zweck erfüllt Ihrer Meinung nach Scham?
9. Wie schätzen Sie die Relevanz der sozialen Positionierung (Weiß/PoC) für die Erlebnisse von Scham und den Umgang damit ein?
10. Kennen Sie diese Übung „der perfekte Trainer/ die perfekte Trainerin“? In der Übung geht es darum sich zu überlegen, welche Eigenschaften und Handlungen ein Trainer o. eine Trainerin optimaler Weise haben sollte. Wie würden Sie sich so eine Person bezüglich des Umgangs mit Scham in einer Bildungsveranstaltung vorstellen?

10.4 Interviewleitfaden Endversion

EINLEITUNG

1. Erzählen Sie doch mal was für Bildungsarbeit Sie machen. Was ist Ihnen dabei wichtig?
2. Welche Erfahrungen haben Sie mit Emotionen innerhalb der rassismuskritischen Bildungsarbeit gesammelt?

ERFAHRUNGEN MIT SCHAM

3. In welcher Form glauben Sie, sollte Rassismus im Workshop thematisiert werden?
4. Was denken Sie zum Thema Scham?
5. Wie würden Sie Scham, Schuld und Abwehrprozesse voneinander abgrenzen?
6. Ich möchte Ihnen gerne eine Definition für Scham von Brené Brown geben, die ich in meiner Arbeit verwende: **„Scham ist das äußerst schmerzhafteste Gefühl beziehungsweise die äußerst schmerzhafteste Erfahrung zu glauben, dass wir fehlerhaft sind und deshalb keine Liebe und Zugehörigkeit verdienen“** (Brown, 2017a, S. 89). Sie sagt kurzgefasst in ihrer Arbeit:
 - a. Dass Scham ein schmerzhaftes Gefühl ist
 - b. Scham isoliert und ist destruktiv
 - c. Scham verringert sich durch Empathie
7. **Welche Erfahrungen haben Sie in ihrer Arbeit mit dem Thema Scham gesammelt?**
 - a. Spielt es für Sie eine große Rolle?
 - b. Welche Rolle räumen Sie der Bearbeitung von Scham in Ihren eigenen Veranstaltungen ein?
8. **Wie haben Sie Scham bei Teilnehmenden ihrer Veranstaltungen erlebt?**
 - a. Wie gehen Sie mit Scham von Teilnehmenden innerhalb einer Bildungsveranstaltung um?
9. **Welche Erfahrungen haben Sie mit Emotionen bei Trainer_innen der rassismuskritischen Bildungsarbeit gesammelt? Welche Rolle spielen Sie?**

BEWERTUNG + FACHLICHES WISSEN ZU SCHAM

10. Welchen Zweck erfüllen Ihrer Meinung nach Schuld und Scham?
11. Wie schätzen Sie die Relevanz der sozialen Positionierung (Weiß/PoC) für die Erlebnisse von Scham und den Umgang damit ein?
12. Kennen Sie diese Übung „der perfekte Trainer/ die perfekte Trainerin“? In der Übung geht es darum sich zu überlegen, welche Eigenschaften und Handlungen ein Trainer o. eine Trainerin optimaler Weise haben sollte. Wie würden Sie sich so eine Person bezüglich des Umgangs mit Scham in einer Bildungsveranstaltung vorstellen?

10.5 Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Daten

für das Forschungsprojekt „Emotionen in der rassismuskritischen Bildungsarbeit“

A. Gegenstand des Forschungsprojekts und Grundlage der Einwilligungserklärung

1. Über das Forschungsprojekt

Das Forschungsprojekt „Emotionen in der rassismuskritischen Bildungsarbeit“ findet im Rahmen einer Masterarbeit im Studiengang Kulturelle Beziehungen und Migration an der Sigmund Freud Privatuniversität Berlin unter der Leitung von Prof. David Becker statt. Es handelt sich um eine explorative Forschung mit dem Ziel zu untersuchen, welche Rolle den Emotionen von Workshopteilnehmenden eingeräumt wird. Aus den Ergebnissen dieser Arbeit sollen weitere Forschungsfragen oder konkrete Handlungsempfehlungen für Trainer_innen der rassismuskritischen Bildungsarbeit abgeleitet werden. Die Interviews und Datenauswertung geschieht durch Anna Engelhardt im Sommersemester 2018.

2. Erfassung soziodemografischer Daten

Zu diesem Zweck werden folgende personenbezogene Daten erfasst:

Ausbildungs-/ Studienrichtung: _____

Bitte kreuzen Sie an, welche Kategorie auf Sie zutrifft

- Ehrenamtliche Erfahrung im Bereich der rassismuskritischen Bildungsarbeit
- berufliche Erfahrung im Bereich der rassismuskritischen Bildungsarbeit
- sonstige Erfahrungen der Bildungsarbeit: _____

Bitte kreuzen Sie an, wie Sie ihre Erfahrungstiefe selbst beschreiben würden:

- Einsteiger_in
- gefestigt
- sehr erfahren

Für dieses Forschungsprojekt werden Expert_innen-Interviews geführt, die Transkribiert und inhaltlich ausgewertet werden. Zu diesem Zweck werden Tonaufnahmen der Interviews erstellt.

B. Einwilligungserklärung und Information über die Erhebung personenbezogener Daten

1. Einwilligungserklärung

Hiermit willige ich ein, dass die im Rahmen des unter A. beschriebenen Forschungsprojekts erhobenen personenbezogenen Daten meiner Person, „in Form von Tonaufnahmen des Interviews und deren Transkript an Anna Engelhardt für die [allgemeine Beschreibung der Zwecke] gemäß Ziff. 2 verarbeitet werden dürfen. Sofern ich besondere Kategorien von personenbezogenen Daten angebe bzw. angegeben habe, sind diese von der Einwilligungserklärung umfasst.

Ihre Einwilligung ist freiwillig. Sie können die Einwilligung ablehnen, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen. Ihre Einwilligung können Sie jederzeit gegenüber Anna Engelhardt widerrufen, mit der Folge, dass die Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten, nach Maßgabe Ihrer Widerrufserklärung, durch diesen für die Zukunft unzulässig wird. Dies berührt die Rechtmäßigkeit der aufgrund der Einwilligung bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung jedoch nicht.

Relevante Definitionen der verwendeten datenschutzrechtlichen Begriffe sind in der Anlage Begriffsbestimmungen enthalten.

2. Ziel des Projekts

Die Daten, die innerhalb des Forschungsprojekts „Emotionen in der rassismuskritischen Bildungsarbeit“ erhoben werden dienen lediglich der explorativen Erforschung der Rolle von Emotionen während einer Bildungsveranstaltung zum Thema Rassismus. Hierbei werden besonders die Emotionen von Workshopteilnehmenden aber auch ihre Interaktion mit denen der Trainer_innen erforscht.

3. Kontaktdaten der Datenschutzbeauftragten

Name: Anna Engelhardt

Adresse: 

Telefon: 

E-Mail: 

4. Rechtsgrundlage

Anna Engelhardt verarbeitet die von Ihnen erhobenen personenbezogene Daten auf Basis Ihrer Einwilligung gemäß Art. 6 Abs. 1 S. 1 lit. a DSGVO. Sofern besondere Kategorien personenbezogener Daten betroffen sind, verarbeitet Anna Engelhardt die von Ihnen erhobenen personenbezogenen Daten auf Basis Ihrer Einwilligung gemäß Art. 9 Abs. 2 lit. a DSGVO.

5. Empfänger_innen der Drittstaatenübermittlung

An folgende Empfänger oder Kategorien von Empfängern werden Ihre personenbezogenen Daten

durch Anna Engelhardt übermittelt oder können übermittelt werden:

- Leiter des Forschungsprojekts und des Studiengangs kulturelle Beziehungen und Migration: Prof. David Becker
- Gutachtachter_innen: Dr. Luis Manuel Hernández Aguilar und Dr. Christina Ayazi

6. Dauer, für die die personenbezogenen Daten gespeichert werden

Ihre Daten werden bis zum Abschluss der Masterarbeit voraussichtlich im Oktober 2018 gespeichert.

7. Ihre Rechte

Im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben haben Sie gegenüber Anna Engelhardt grundsätzlich Anspruch auf:

- Bestätigung, ob Sie betreffende personenbezogenen Daten durch Anna Engelhardt verarbeitet werden,
- Auskunft über diese Daten und die Umstände der Verarbeitung,
- Berichtigung, soweit diese Daten unrichtig sind
- Löschung, soweit für die Verarbeitung keine Rechtfertigung und keine Pflicht zur Aufbewahrung (mehr) besteht,
- Einschränkung der Verarbeitung in besonderen gesetzlich bestimmten Fällen und
- Übermittlung Ihrer personenbezogenen Daten – soweit Sie diese bereitgestellt haben – an Sie oder einen Dritten in einem strukturierten, gängigen und maschinenlesbaren Format.

Darüber hinaus haben Sie das Recht, Ihre Einwilligung jederzeit gegenüber Anna Engelhardt zu widerrufen, mit der Folge, dass die Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten, nach Maßgabe Ihrer Widerrufserklärung, durch diesen für die Zukunft unzulässig wird. Dies berührt die Rechtmäßigkeit der aufgrund der Einwilligung bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung jedoch nicht. Schließlich möchten wir Sie auf Ihr Beschwerderecht bei der Aufsichtsbehörde hinweisen.

9. Anonymisierung des Namens innerhalb der Arbeit

Bitte kreuzen Sie an ob Sie

- mit Ihrem vollen Namen oder
- anonymisiert

erwähnt werden wollen.

10. Weiterleitung der Ergebnisse

Ich wünsche, dass ich nach Abschluss der Auswertung über die Ergebnisse des Projekts informiert werde.

- ja
- nein

Bitte kontaktieren Sie mich per Telefon oder E-Mail:

Telefon: _____

E-Mail: _____

Vorname, Nachname in Druckschrift

Ort und Datum Unterschrift

10.6 Codes und Häufigkeit der Codings

Codesystem	I6	I5	I4	I3	I2	I1 vorne gekürzt	SUMME
<input type="checkbox"/> Wenn man nicht weiß, so hey, bin ich jetzt I	■						1
<input checked="" type="checkbox"/> ROT			■				1
<input checked="" type="checkbox"/> Tätigkeitsbeschreibung	■	■	■	■	■	■	17
<input checked="" type="checkbox"/> Die_der perfekte Teamer_in	■		■	■	■	■	9
▼ <input checked="" type="checkbox"/> Position der_des Trainer_in	■		■	■	■	■	15
<input checked="" type="checkbox"/> alle abholen	■						1
<input checked="" type="checkbox"/> Teilnehmende mit Emotionen begleiten	■						3
<input checked="" type="checkbox"/> Trigger; schwer zu trennen	■						1
<input checked="" type="checkbox"/> Menschen nicht sehen/ nicht beachten	■						1
<input type="checkbox"/> Vorbild				■			1
<input checked="" type="checkbox"/> Ziel im Auge haben					■	■	2
<input checked="" type="checkbox"/> weiter fortbilden/ reflektieren/ up-to-da						■	3
<input checked="" type="checkbox"/> Gruppe ausgleichen						■	1
<input checked="" type="checkbox"/> gutes Gefühl für menschliche Interaktio							0
<input checked="" type="checkbox"/> Zugänglich			■				1
<input checked="" type="checkbox"/> Person hat starken Bezug zu sich selbst			■				1
<input checked="" type="checkbox"/> Person mit der sich Teilnehmende identi			■	■			3
<input checked="" type="checkbox"/> "dickes Fell"	■			■	■		4
<input checked="" type="checkbox"/> Gut diverses Team zu haben			■	■		■	3
<input checked="" type="checkbox"/> Position d.Trainer_in				■			1
<input checked="" type="checkbox"/> Denkverbot, Sprechverbot, Meinung al			■	■	■		3
<input type="checkbox"/> Privilegien	■	■	■	■	■	■	18
▼ <input checked="" type="checkbox"/> Über Rassismus		■				■	4
<input checked="" type="checkbox"/> Möglichkeit rassistische Verhaltensweise		■					1
<input checked="" type="checkbox"/> unangenehmes Thema			■				2
<input checked="" type="checkbox"/> persönliche Eben			■				1
<input checked="" type="checkbox"/> Rassismus in Medien					■		1
<input checked="" type="checkbox"/> Entmenschlichung				■	■		4
<input checked="" type="checkbox"/> Weißsein lernen	■				■	■	5
<input checked="" type="checkbox"/> Macht			■		■	■	3
▼ <input checked="" type="checkbox"/> neues Rassismusverständnis						■	1
<input checked="" type="checkbox"/> Rassismus nicht in einer Lebenszeit					■		1
<input checked="" type="checkbox"/> Weiße Wahrnehmung						■	1
<input checked="" type="checkbox"/> Grenzüberschreitungen						■	1
<input checked="" type="checkbox"/> verbale Diskriminierung						■	1
<input checked="" type="checkbox"/> R. ähnliche Erfahrungen von POC in un						■	2
<input checked="" type="checkbox"/> Mikroaggressionen						■	1
<input checked="" type="checkbox"/> rass. Strukturen			■			■	3

Emotionen bei Weißen Menschen						6
sich schlecht fühlen						1
Kälte/ Reserviertheit						4
persönlich nehmen						2
Verletzt						2
Unsicherheit, Wissen nicht, wie sie mit c						5
White Tears						2
Trauer						2
Betroffenheit						4
Wunsch nicht zu Unterdrückern zu gehö						3
Emotionen zulassen						4
Durcheinander, Verwirrung & Desorgan						6
Wut / Aggression						8
Überwältigt/ Ohnmacht/ Hilflosigkeit						11
Abwehrmechanismen/ Verteidigung						16
Scham						87
Scham als Loch/ Ecke/ Blase						2
Isolation						2
"feministkilljoys"						2
Ich muss mich verteidigen						1
Angst vor Ablehnung						3
Diffusität						1
Verletzlichkeit						1
Scham annehmen						4
Macht						1
Fehler machen						3
Rolle und Scham						1
Zweck von Scham						6
Notwendigkeit von Scham						3
Definition für Scham						13
Schamauslöser						6
Schweigen und Sprechen						3
Umgang mit Scham						0
Mut auf Leute zuzugehen						1
Empathie						10
Scham hinter mir lassen (overcome)						2
destruktiv/ Handlungsunfähigkeit						13

▼ <input checked="" type="checkbox"/> Schuld							42
<input checked="" type="checkbox"/> Definition für Schuld							13
<input type="checkbox"/> Menschen machen zu							2
<input checked="" type="checkbox"/> Tokenism um von Scham/ Schuld zu befreie							2
<input type="checkbox"/> Gefühle sind kollektiv							1
<input type="checkbox"/> Legitimität von Emotionen							2
<input type="checkbox"/> Sicherheit geben							3
<input type="checkbox"/> Bewusst unterscheiden und reflektieren							1
<input type="checkbox"/> toxische Harmonie							0
<input type="checkbox"/> Scham und Schuld für Dinge, die nicht Ich g							4
<input type="checkbox"/> Freiheit							1
<input type="checkbox"/> Falsch gemacht/ Fehler							13
<input type="checkbox"/> Schmerz							3
<input type="checkbox"/> Durchhalten							3
<input type="checkbox"/> Anerkennung							6
<input type="checkbox"/> Dekolonialisierung des Weißen Selbst							1
<input checked="" type="checkbox"/> Selfcare							2
<input type="checkbox"/> Wer reagiert wie?							1
<input type="checkbox"/> Zeit							16
<input type="checkbox"/> Distanzieren							1
<input type="checkbox"/> Verantwortung übernehmen							7
▼ <input checked="" type="checkbox"/> Reaktionen von Weißen							1
<input checked="" type="checkbox"/> Reaktanz							3
▼ <input checked="" type="checkbox"/> Stufenmodell - Verlauf							8
<input checked="" type="checkbox"/> Beleidigungen							1
<input checked="" type="checkbox"/> Sich in Opferposition rücken							2
<input checked="" type="checkbox"/> Rassismus als etwas neues für Wei							1
<input checked="" type="checkbox"/> "Rassismus gegen Weiße"							4
<input type="checkbox"/> Raum							19
<input type="checkbox"/> Perspektivenwechsel + Schock, weil Welt ar							11
<input type="checkbox"/> fehlende Empathie							2
<input type="checkbox"/> Sozialisation/ Erziehung als "Grund" für Ras:							6
<input type="checkbox"/> anders sein wollen/ nicht Weiß sein wollen							2
▼ <input type="checkbox"/> Sich gegenseitig kennen							5
<input type="checkbox"/> Vertrauen							3
<input checked="" type="checkbox"/> Erklärungen an Selbst für Rassismus - Dinge							4
Σ SUMME	91	85	97	103	143	176	695