

Julia Reischl

Beschämung als symbolisch-sexualisierte Gewaltausübung

Journal für Psychologie

32. Jahrgang • 2024 • Heft 1

Scham und Beschämung

Herausgegeben von
Kathrin Götner und Ralph Richter

Max-Bill Ruff & Flora Petri: Die hohe Macht der Scham: Resonanz, nicht die Kissen sind die (re-)Produktion unserer Angewohnen • **Felix Ehrhart:** Der Einfluss von Scham und Beschämung auf die subjektive Handlungsregulierung im Kontext von Stress: Eine sozial-ökonomisch-psychologische Untersuchung • **Wolke Söhl & Gisela C. Schütz:** Das Erleben von Scham in der Schule: Schamhafte Schamdeliktanten aus der Perspektive überlegener SchülerInnen • **Julia Reischl:** Beschämung als symbolisch-sexualisierte Gewaltausübung: Interpersonelle Bewusstheit der Sinnhaftigkeit einer bewährten Beschämung • **Kathrin Götner:** Sensibilität, Sensibilität und Scham • **Inessa Pöhl, Tobias Reine & Armin Loh:** Fräule, ohne Scham? Eine objektive, hermeneutische Fallstudie von Schambewältigungsstrategien in Selbstbildungsprozessen auf TikTok • **Georgina König:** Scham – jenseits der Adoleszenz

ISSN 0942-2285

Psychosozial-Verlag

Journal für Psychologie

32. Jahrgang, Nr. 1, 2024, Seite 73–94

DOI: 10.30820/0942-2285-2024-1-73

Psychosozial-Verlag

34115



Psychosozial-Verlag

Impressum

Journal für Psychologie

Theorie – Forschung – Praxis

www.journal-fuer-psychologie.de

ISSN (Online-Ausgabe): 2198-6959

ISSN (Print-Ausgabe): 0942-2285

Das *Journal für Psychologie* wird gefördert von der Bertha von Suttner Privatuniversität St. Pölten (suttneruni.at) und vom Hans Kilian und Lotte Köhler-Centrum (KKC) für sozial- und kulturwissenschaftliche Psychologie und historische Anthropologie an der Ruhr-Universität Bochum (kilian-koehler-centrum.de).

32. Jahrgang, 2024, Heft 1

Herausgegeben von Kathrin Gärtner und Ralph Sichler

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2024-1>

ISBN der Print-Ausgabe: 978-3-8397-8494-5

ViSDP

Die HerausgeberInnen; bei namentlich gekennzeichneten Beiträgen die AutorInnen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge stellen nicht in jedem Fall eine Meinungsäußerung der HerausgeberInnen, der Redaktion oder des Verlages dar.

Herausgebende

Mag. Andrea Birbaumer, Wien · Prof. Dr. Martin Dege, New York City · Dr. Peter Mattes, Berlin · Prof. Dr. Günter Mey, Magdeburg-Stendal/Berlin · Prof. Dr. Aglaja Przyborski, St. Pölten · Paul Sebastian Ruppel, Magdeburg-Stendal/Bochum · Prof. Dr. Ralph Sichler, Wiener Neustadt · Prof. Dr. Anna Sieben, St. Gallen · Prof. Dr. Thomas Sluneco, Wien

Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. Molly Andrews · Prof. Dr. Thea Bauriedl · Prof. Dr. Jarg Bergold · Prof. Dr. Klaus-Jürgen Bruder · Prof. Dr. Stefan Busse · Prof. Dr. Tanja Eiselen · Prof. Dr. Jörg Frommer · Prof. Dr. Heiner Keupp · Prof. Dr. Carlos Kölbl · Prof. Dr. Helmut E. Lück · PD Dr. Günter Rexilius · Prof. Dr. Dr. h.c. Wolff-Michael Roth · Prof. Dr. Christina Schachtner · Prof. Dr. Rudolf Schmitt · Prof. Dr. Ernst Schraube · Prof. Dr. Margrit Schreier · Prof. Dr. Hans-Jürgen Seel · Dr. Michael Sonntag · Prof. Dr. Hank Stam · Prof. Dr. Irene Strasser · Prof. Dr. Dr. Wolfgang Tress · Prof. Dr. Jaan Valsiner · Dr. Barbara Zielke · Prof. Dr. Dr. Günter Zurhorst

Erscheinen

Halbjährlich als digitale Open-Access-Publikation und parallel als Print-Ausgabe.

Verlag

Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG
Walltorstraße 10
D-35390 Gießen
info@psychosozial-verlag.de
www.psychosozial-verlag.de

Abonnentenbetreuung

aboservice@psychosozial-verlag.de

Bezug

Jahresabonnement 49,90 € (zzgl. Versand)

Einzelheft 29,90 € (zzgl. Versand)

Studierende erhalten gegen Nachweis 25% Rabatt auf den Preis des Jahresabonnements.

Das Abonnement verlängert sich um jeweils ein Jahr, sofern nicht eine Abbestellung bis acht Wochen vor Beendigung des Bezugszeitraums erfolgt.

Anzeigen

Anfragen richten Sie bitte an den Verlag:
anzeigen@psychosozial-verlag.de

Datenbanken & Repositories

Das Journal für Psychologie wird u.a. indiziert/gelistet in: DOAJ, google scholar, PsychArchives, PsycINFO, PSYINDEX



Die Beiträge dieser Zeitschrift sind unter der Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International Lizenz (CC BY-NC-ND 4.0) lizenziert. Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung und unveränderte Weitergabe, verbietet jedoch die Bearbeitung und kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter: creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Beschämung als symbolisch-sexualisierte Gewaltausübung

Tiefenhermeneutische Rekonstruktion der Erinnerungen einer beschämten Beschämenden

Julia Reischl

Journal für Psychologie, 32(1), 73–94

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2024-1-73>

CC BY-NC-ND 4.0

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

Dieser Beitrag widmet sich einem Desiderat in der aktuellen Forschungslandschaft, nämlich der (qualitativ-)empirischen Untersuchung von Beschämung als (symbolische) Gewaltausübung in institutionellen Lehr-Lernsettings von Schule. Es wird tiefenhermeneutisch die Erinnerungsgeschichte einer Psychotherapeutin zu eigenen Beschämungserfahrungen im Schulunterricht analysiert. Durch die Analyse des Datenmaterials wird deutlich, wie Schülerinnen ihre eigene Sexualität ausnutzen, um einen Lehrer gewaltvoll zu beschämen. Im reflexiven Umgang mit den erinnerten Beschämungen eröffnet sich ein innerpsychischer Konflikt (Schuld versus sadistische Lust) der ehemaligen Schülerin, der schließlich zu einer Selbstbeschämung der Erzählerin führt.

Schlüsselwörter: Beschämung, Gewaltausübung, Sexualität, Schuld, sadistische Lust, Scham

Shaming as a symbolic-sexualized exercise of violence

Depth Hermeneutic Reconstruction of the Memories of a Shamed Shamer

This article addresses a desideratum in the current research landscape, namely the (qualitative) empirical investigation of shaming as a (symbolic) act of violence in institutional teaching-learning settings of schools. A psychotherapist's memoir of her own experiences of shaming in the classroom is used for a depth hermeneutic analysis. Through the analysis of the data material, it becomes clear how students use their sexuality to violently shame a teacher. In the reflexive dealing with the remembered shaming, an inner-psycho conflict (guilt versus sadistic lust) of the former student arises, which finally comes to a head in the narrator's self-shaming.

Keywords: shaming, violence, sexuality, guilt, sadistic lust, shame

1 Einleitung

In ihren verschiedenen Formen strukturiert Gewalt¹ die Gesellschaft, soziale Felder und Milieus in vielfältiger Art und Weise. Gewalterfahrungen sind allgegenwärtig und prägen die Menschen in ihrer physischen und psychischen Existenz und in deren Verhältnis zur Umwelt. Diese Allgegenwärtigkeit spiegelt sich auch im Zuge umfangreicher Diskurse im wissenschaftlichen (und allgemeinen) Kontext: So werden Gewalthandlungen hinsichtlich verschiedener Formen (z. B. physisch, psychisch, sexualisiert, symbolisch, institutionell oder ökonomisch) in unterschiedlichsten sozialen Bereichen (z. B. Familie, im Aus- und Weiterbildungssektor oder Arbeit) sowie betreffend diverse Personengruppen (wie bspw. Erwachsenen, Kindern, Jugendlichen oder ArbeitnehmerInnen) diskutiert. Jegliche Formen von Gewalt stellen einen Machtmissbrauch durch Beschämung der/des Gewaltbetroffenen dar. Beschämung ist auch als genuine Machtpraxis zu verstehen (Schrittesser 2022, 96). Beschämungserfahrungen stellen nämlich »schlimme und gefährliche Verletzungen der selbstverständlichen sozialen Ordnung [dar]. Sie sind nicht versehentliche Ausrutscher, sondern zurechenbare Verletzungen einer sozialen Norm, nämlich der, niemals den anderen bloßzustellen« (Lietzmann, 2003, 174). Beschämung provoziert schamauslösende Identitätskrisen, indem jene Persönlichkeitsaspekte deutlich in den Vordergrund gerückt werden, die mit großer Wahrscheinlichkeit bei den von Beschämung Betroffenen krisenhafte, innere Spannungszustände (z. B. in Form von Unsicherheit, Hilflosigkeit Ohnmacht oder sogar Traumatisierungen) hervorrufen (Reischl 2022). Beschämung ist die (bewusst oder unbewusst) initiierte Schamproduktion², wobei Scham wiederum »die Wurzel für Gefühle der Minderwertigkeit darstellt«³ (Tiedemann 2019, 9).

Dieser Beitrag fokussiert die manifeste und latente Affektdynamik von Lernenden im Umgang mit ausgeübter Beschämung als Akt symbolischer Gewalt⁴ an Lehrenden in institutionellen Lehr-Lernsettings von Schule. Exemplarisch ausgewählte Szenen einer Erinnerungsgeschichte von einer (ehemaligen) Schülerin⁵ wurden mit der Methode der Tiefenhermeneutik ausgewertet und die hierdurch gewonnen Erkenntnisse abschließend sozialkritisch und psychoanalytisch diskutiert.

2 Beschämung als Gewaltausübung

Der im Jahr 2002 von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) veröffentlichte Weltbericht »Gewalt und Gesundheit« definiert *Gewalt* als

»absichtliche[n] Gebrauch von angedrohtem oder tatsächlichem körperlichem Zwang oder physischer Macht gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder

Gemeinschaft, der entweder konkret oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklung oder Deprivation führt« (ebd., 6).⁶

In dieser Definition wird zunächst die *physische* (d.h. körperliche) Gewalt, die wohl weitgehend bekannteste Form von Gewalt, angesprochen. Physische Gewalt umfasst alle körperlichen Übergriffe sowie Misshandlungen, wie bspw. Ohrfeigen, Schubsen, Fußtritte, Würgen, Schläge mit Händen oder Fäusten, bis hin zu Mord. Gewalt reicht allerdings über physische Handlungs- und Verhaltensweisen hinaus (ebd.). Somit schließt der Gewaltbegriff per definitionem auch *Beschämung* als Form der Gewalt ein, die sich dadurch auszeichnet, eine Person in einer sozialen Beziehung einzuschüchtern, zu demütigen, zu degradieren, bloßzustellen, vorzuführen, zu erniedrigen oder abzuwerten. Auch geht physische Gewalt oft mit *psychischer* Gewalt einher. Hierbei handelt sich um verbale und emotionale Misshandlungen oder andere Ausprägungen von seelischem Druck (z. B. Beschimpfungen, Demütigungen, Erniedrigungen, Manipulationen, Einschüchterungen, soziale Isolation, Drohungen, Nötigung oder Stalking), um Kontrolle und Macht über die/den Betroffenen zu erlangen.

Eine spezifische Form stellt die *symbolische* Gewalt dar. Diese Bezeichnung wurde v. a. von Pierre Bourdieu geprägt.⁷ Das Konzept der »symbolischen Gewalt« (Bourdieu 1997, 106ff.) fokussiert den Eigenanteil der Beherrschten an ihrem Beherrscht-Werden.⁸ Diese Mitwirkung erfolgt aktiv, jedoch nicht bewusst oder willentlich (ebd., 10). Es handelt sich um

»alle >sanften< Formen von Herrschaft, die sich dieses Einverständnisses der Beherrschten zu versichern verstehen: >sanft< im Vergleich zu den brutalen, auf körperlicher oder bewaffneter Gewalt beruhenden Formen [...]; >Gewalt<, weil diese Formen bei aller >Sanftheit< eine nicht minder echte Gewalt über diejenigen ausüben, die ihr unterliegen und auf sie mit Scham über sich und ihresgleichen mit Selbsterniedrigung, Selbstzensur oder Selbstausgrenzung reagieren; >symbolisch<, weil sie [unbewusst] in der Sphäre [...] des Sinns ausgeübt wird, den die Beherrschten der sozialen Welt und ihrem Platz in dieser Welt geben« (Mauger 2005, 216).

Symbolische Gewalt manifestiert sich über soziale Ausgrenzung, diskriminierende Denk- oder Sprachweisen, Symbole oder Gesten, stigmatisierende Diskurse, negative Stereotypisierungen oder auch die Auferlegung von Normen und Werten, die strukturelle Ungleichheiten verstärken. Beispielsweise wird über Formulierungen wie >Weichei<, >Schwuchtel< oder >unmännlich< angezeigt, wie Mann *nicht* zu sein hat.

*Sexualisierte*⁹ Gewalt wiederum stellt eine gesellschaftlich besonders stark tabuisiert und negativ sanktionierte Form von Gewalt dar. Unter Sexualität (kurz: Sex) werden freiwillige geschlechtliche (d.h. sexuelle) Handlungen aufgefasst. Im Laufe des

Lebens entwickelt jede Person eine eigene Sexualität mit Möglichkeiten, Präferenzen und Grenzen (Heinzl 2023, 214). Dabei geht es bspw. darum, Nähe zu schaffen, Lust zu gewinnen bzw. (im Einverständnis der AkteurInnen) diese zu befriedigen und/oder um Nachwuchs zu zeugen. Bei sexuellen Handlungen gegen den Willen eines anderen Menschen geht es primär nicht um Sexualität, sondern vorrangig um Gewaltausübung. Um diesen Unterschied auszudrücken, wird der Begriff sexualisierte Gewalt verwendet. Sexualisierte Gewalt umfasst Handlungs- und Verhaltensweisen mit sexuellem Bezug, die in die sexuelle Selbstbestimmung des Menschen eingreifen, d.h. gegen den Willen bzw. trotz einer Einwilligungsunfähigkeit der/des Betroffenen erfolgen. Darunter fallen sexuelle Belästigung, das nicht-einvernehmliche Zeigen pornografischer Abbildungen oder Handlungen, wie den Beischlaf^{f10} (oder auch sexuelle Selbstbefriedigung) anderer ungefragt miterleben zu müssen, geschlechtliche Nötigung, Vergewaltigung und sexueller Missbrauch, aber bspw. auch sexuell-anzügliche Blicke und Gesten und sexistische Aussagen (Bange und Körner 2002, 48ff.). Sexualisierte Gewalt findet in allen Lebensbereichen statt (z. B. in der Familie, der Partnerschaft, im Aus- und Weiterbildungssektor, im Sport, in Betreuungsverhältnissen oder auf auch offener Straße). Sexualität dient als Gewaltinstrumentarium, indem andere unterworfen oder bspw. gedemütigt (d. h. im Allgemeinen: beschämt) werden.

Zur Beschämung in der Pädagogik erwähnt Hafenecker (2013, 64), dass »Scham einerseits universell [ist], andererseits manifestiert sie sich in unterschiedlichen Weisen und [Beschämungs-]Praktiken«. Schrittmesser (2022) verweist darauf, dass »Beschämung [...] als Ausdruck gewaltförmigen Verhaltens betrachtet« (ebd., 96) werden kann. Dieses gewaltinhärente Verhalten wiederum kann »in unterschiedliche Dimensionen sortiert werden [...]: gewaltförmiges Verhalten von Schülerinnen und Schülern gegenüber ihren Peers, Gewaltakte von Schülerinnen und Schülern gegen Sachen und gegen sich selbst, sowie gewaltförmige Handlungen von Lehrerinnen und Lehrern gegenüber Schülerinnen und Schülern« (ebd.). Interessant ist, dass Beschämung als gewaltförmiges Verhalten von SchülerInnen gegen Lehrende in dieser Nennung unerwähnt bleibt. Außerdem betont Schrittmesser (ebd.), dass sich die Forschung bislang v. a. für die ersten drei genannten Formen von Gewalt interessiert, und nur wenige (empirische) Forschungsarbeiten für die vierte Dimension vorliegen, die sich mit dem gewaltförmigen Verhalten von Lehrenden gegenüber Lernenden beschäftigen.

Schubarth und Winter (2012) veröffentlichten einen theoretischen Beitrag mit dem Titel »>Problematisches< Lehrerverhalten als >Lehrgewalt<? Annäherungen an ein Tabuthema«, in dem sie für die explizite Beschäftigung mit Lehrendengewalt im Rahmen der LehrerInnenausbildung auffordern. Sie verweisen darauf, dass unprofessionelles oder sogar gewaltförmiges LehrerInnenverhalten zum Schulalltag gehören, dies allerdings auch in (empirisch-)wissenschaftlichen Untersuchungen tabuisiert wird. Die Verfasserin des vorliegenden Beitrags schloss sich bereits in einem früheren Beitrag die-

sen Überlegungen an, in dem sie sich mit Scham beschäftigt, die durch Beschämung in Form symbolischer Gewalt bei (angehenden) Lehrpersonen in interaktiven Lehr-Lernsettings im Kontext von Schule und Universität als traumatisches Gefühl ausgelöst und handlungsleitend werden kann (Reischl 2023b). Hierbei diskutiert sie die wesentliche Funktion von Beschämung als Prozess der Bemächtigung, der unter Selbstbeteiligung des sich schämenden Subjekts stattfindet. Theoretische Ausführungen werden dabei mit exemplarisch-ausgewähltem Datenmaterial, d.h. Sequenzen aus qualitativen Befragungen und Fallvignetten von (angehenden) Lehrpersonen für die Sekundarstufe angereichert.

Bezüglich der schülerseitigen Machtausübung sind in der bisherigen Forschungsliteratur meist, wenn überhaupt, eher kursorische Bezugnahmen zu finden (Sauerteig 2009; Plaßmann 2003). So spricht u. a. Plaßmann (2003, 20) davon, dass auch die Machtausübung aufseiten der Lernenden nicht zu vernachlässigen sei. Lernende können nämlich »ihre Eigenmacht mobilisieren, um sich gegen Beeinflussungsmaßnahmen von außen zu wehren« (ebd., 20). Dabei können sich auch Lehrpersonen ohnmächtig fühlen, nämlich dann, »wenn sie nicht mehr weiterwissen, wenn sie sich und die geltenden Regeln nicht >durchsetzen< können« (Sauerteig 2009, Vorwort). Dies bedeutet wiederum, dass die Macht der Lehrpersonen begrenzt ist, und sich zwischen Allmacht und Ohnmacht bewegen kann. Die explizite, empirische Untersuchung der schülerInnenseitigen Beschämung von Lehrenden bleibt allerdings weitestgehend ausgespart.

Wie der Blick in die Forschungslandschaft zeigt, mangelt es für den deutschsprachigen Raum weitgehend an (qualitativ-)empirischen Untersuchungen zu Beschämung als Akt der Gewaltausübung hinsichtlich ihrer diversen Ausprägungen in verschiedensten institutionellen Lehr-Lernsettings aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden sowohl als Ausübende wie auch als Betroffene. Dieser Beitrag wendet sich explizit der Perspektive von Lernenden als Beschämende von Lehrenden im institutionellen Lehr-Lernsetting von Schule zu. Anhand der tiefenhermeneutischen Analyse exemplarisch-ausgewählter Szenen einer Erinnerungsgeschichte, die von einer (ehemaligen) Schülerin verfasst wurde, wird der Frage nachgegangen, wie Lernende affektiv mit Beschämung als Gewaltausübung umgehen.

3 Methodisches Vorgehen

Die Datenerhebung erfolgte in Form einer Erinnerungsgeschichte, die von einer (ehemaligen) Schülerin hinsichtlich ihrer eigenen Schulzeit verfasst wurde. Schrittesser und Witt-Löw (2022) zufolge stellen Erinnerungen Konstruktionen dar, die im sozialen Geflecht (bspw. einer gewissen Gruppe oder eines bestimmten Milieus) entstehen und der Fülle des Erlebten [...] spezielle Bedeutung verleihen. Dabei werden »einer-

seits [...] durch das Verfassen der Geschichte eigene Erfahrungen aufgegriffen und aus dem Horizont des erinnerten Erfahrungsflusses herausgehoben, andererseits werden diese Erfahrungen zu einer distanzierten, verfremdeten Figur und damit gleichsam aus einer Außenperspektive betrachtbar« (Schrittesser 2022, 22).

Im Zuge des Projekts wurden, wie bereits in der Einleitung erläutert, u. a. (angehende) PsychotherapeutInnen gebeten, eigene Beschämungserfahrungen in institutionellen Lehr-Lernsettings zu verschriftlichen. Die vorliegende Erzählgeschichte, die für diesen Beitrag als Analysematerial ausgewählt wurde, verfasste eine Psychotherapeutin. Um (soweit wie möglich) die externe Beeinflussung zu vermeiden, erhielt die Erzählerin bis auf das Thema keine weiteren inhaltlichen oder formalen Vorgaben.

Zur Datenauswertung der Erinnerungsgeschichte wurde die Tiefenhermeneutik als Methode der rekonstruktiven Sozialforschung angewandt. Das tiefenhermeneutische Verfahren wurzelt in Sigmund Freuds Psychoanalyse. Lorenzer (1986, 29) zufolge geht es im tiefenhermeneutischen Arbeitsprozess

»um die Anerkennung einer eigenständigen Sinnebene unterhalb der bedeutungsgenerierenden [bewusstseinsfähigen] Sinnebene sprachlicher Symbolik. Während der manifeste Sinn sich in der Ebene sozial anerkannter Bewusstseinsfiguren bewegt, drängt im latenten Sinn eine sprachlos-wirksame Sinnebene zum Bewusstsein. Der latente Sinn verweist auf >die vom gesellschaftlichen Konsens ausgeschlossenen Lebensentwürfe« (ebd., 27),

auf das in einer Gesellschaft, einem bestimmten Milieu oder einer bestimmten Gruppe Verpönte.

Durch die tiefenhermeneutische Analyse von Erinnerungsszenen wird es möglich, Tiefenstrukturen scheinbar selbstverständlicher institutionalisierter Routinen und Praktiken und den dahinterliegenden latenten Sinn analytisch zu rekonstruieren (Reischl 2023a, 122ff.). Dabei verraten szenische Schilderungen etwas Wesentliches über z. T. unbewusste Lebensentwürfe bspw. schulischer AkteurInnen bzw. über ihre Dispositionen, wie sie die pädagogische Interaktion strukturieren und gestalten. Szenisches Verstehen¹¹ ermöglicht hierbei verdrängte Lebensentwürfe bewusst zu machen, weil die/der InterpretIn die Mitteilung der/des Erzählenden über die sich zwischen ihnen szenisch über den Text entfaltende Interaktionspraxis erschließt, wie sie sich im Zusammenspiel von Übertragung und Gegenübertragung entfaltet. In den Erinnerungen von erlebten Beschämungserfahrungen werden z. B. strittige oder leidvolle Aspekte schulischer Sozialisation – über sogenannte >Irritationen« bspw. in Form von Fehlleistungen, Ungereimtheiten oder Brüchen im Text, die den herkömmlichen Lesefluss unterlaufen – deutlich, die es abschließend aus der Distanz auf ihre psychoanalytische, sozialkritische, pädagogische oder interaktionstheoretische Bedeutung zu hinterfragen gilt.

Bei der Auswertung von Erinnerungsgeschichten ist zudem wesentlich, die Differenzierung zwischen dem erzählenden Subjekt (die Psychotherapeutin) und dem in der Erzählung erinnerten, vergangenen Subjekt (die Schülerin) zu berücksichtigen.

4 Ergebnisse der tiefenhermeneutischen Rekonstruktion

Im Zuge dieser tiefenhermeneutischen Analyse exemplarisch ausgewählter Szenen einer Erinnerungsgeschichte wurde die intrapersonelle Affektdynamik einer ehemaligen Lernenden im Umgang mit ausgeübter Beschämung an einem Lehrenden¹² im Unterrichtsfach Politische Bildung sichtbar.

4.1 »Wir [...] hatten damit zu kämpfen, die Dynamik innerhalb und zwischen unseren Grüppchen zu regeln.«

Die Beschreibung bezieht sich auf das Fach Politische Bildung in der dritten Klasse (Sekundarstufe II) einer fünfjährigen Maturaschule¹³. Das Narrativ beginnt mit den Hinweisen darauf, dass es sich um eine reine Mädchenklasse handelt, deren Konstellation infolge einer Klassenzusammenlegung Anfang des Schuljahres neuformiert wurde. Spannend ist der Verweis der Erzählerin darauf, dass die neue Klassenkonstellation zu einem Kampf, »die Dynamik innerhalb und zwischen unseren Grüppchen [den Peers] zu regeln«, führte. Der Begriff »Kampf« verweist auf eine heftig ausgetragene Auseinandersetzung – einen Gewaltakt – zwischen GegnerInnen (bzw. auch auf ein eigenes inneres Ringen im Sinne von: »Einen Kampf mit sich selbst ausfechten«) zur Erreichung oder Verhinderung von Interessen und Zielen. Bei einem Kampf geht es um (Selbst-)Behauptung und im Extremfall darum, das eigene (physische, psychische und/oder soziale) Überleben zu sichern, was wiederum mit enormen Kraftanstrengungen und strategisch-geplanten Überlegungen und Handlungsweisen verbunden ist (bzw. sein kann). »Im Krieg [bzw. im Kampf] [...] ist alles erlaubt«, sagt ein Napoleon Bonaparte (Kaiser von Frankreich und Kriegsherr von 1769–1821) zugeschriebenes Sprichwort. Dementsprechend reicht die (manifeste oder latente) Gefühlspalette jener, die in einen Kampf verwickelt sind, von Aggression, Unberechenbarkeit, Unsicherheit, Ohnmacht, Scham und Angst (bspw. hinsichtlich des eigenen Kontrollverlusts oder Scheiterns) über Schuld (am Leiden-Lassen) bis zur Freude (am eigenen Sieg und/oder am Leiden-Machen).

Wie es im konkreten Fall um die Emotionalität der (ehemaligen) Schülerin im Kampf innerhalb der Klasse (»Wir [...] hatten damit zu kämpfen«) genau bestellt war, wird in der verschriftlichten Narration zunächst nicht deutlich. Es zeigt sich jedoch, dass sie die Interaktionsdynamik zwischen den Schülerinnen als Kampf wahrnahm.

4.2 »Er hat es irgendwie angeboten.«

Anschließend wendet sich die Erzählerin dem Unterrichtssetting mit Professor H. zu:

Wenn ich mich jetzt zurückerinnere, dann kann ich mir keinen Reim darauf bilden, dass es so kam, wie es kam. Es gab keinen bestimmten Auslöser – er hat es irgendwie angeboten. Aber nach relativ kurzer Zeit, hatten wir Professor H. ordentlich auf der Schaufel. Es wurde ihm nicht zugehört, die Bücher und Unterrichtssachen lagen nicht auf dem Tisch, er wurde nicht einmal ordentlich begrüßt und ständig riss jemand Witze über ihn. Er wehrte sich selten und wenn, dann platzte ihm der Kragen und er drohte mit Tests und schlechten Noten und so etwas – aber tatsächlich machte das absolut keinen Eindruck auf uns.

Auf der manifesten Ebene macht die Erzählerin deutlich, dass sie es sich selbst nicht erklären kann, wie »es so kam, wie es kam«. Auch was unter »es« genau gemeint ist, lässt sich an dieser Stelle zunächst nicht klären. Es wird lediglich darauf aufmerksam gemacht, dass Professor H. ihrer Ansicht nach keinen konkreten Grund für »es« lieferte. Festzuhalten ist allerdings, dass – obgleich es keinen »bestimmten« – es jedenfalls einen »Auslöser« gab. Er hatte »es irgendwie«, d. h. in einer gewissen Art und Weise, »angeboten«. Diesem Angebot folgten die Schülerinnen, indem sie ihn »nach relativ kurzer Zeit [...] ordentlich auf der Schaufel [d. h. auf der Schippe]« hatten. Die Redewendung »jemanden auf die Schaufel nehmen« bedeutet, dass jemand lächerlich gemacht wird. Jemand amüsiert sich auf Kosten einer/eines anderen. Dieser mit (latenter) Aggression einhergehende Umstand manifestierte sich in der Klasse durch regelwidriges Verhalten der Schülerinnen im Unterricht »und ständig riss jemand Witze über ihn«. Somit stand Professor H. auch »ständig« (d. h. immer wieder und nicht nur gelegentlich) seitens der Schülerinnen »unter Beschuss«. Permanent konterkarierten sie die von der Institution Schule vorgegebene hierarchische Ordnung und die vorgesehenen Muster von Interaktion zwischen Lehrperson und SchülerInnen im Unterricht. Hierdurch offenbart sich auch, was die Erzählerin eigentlich meint, wenn sie von »es« schreibt, nämlich die klassenöffentliche Beschämung des Lehrers, an der »wir«, d. h. die Schülerinnen im kollektiven Zusammenschluss, beteiligt waren.

Durch die Klärung dessen, was mit »es« (also die klassenöffentliche Beschämung) gemeint ist, eröffnet sich eine Irritation hinsichtlich der Formulierung, dass der Lehrer »es irgendwie angeboten« hatte. Sollte dies nämlich tatsächlich der Fall gewesen sein, dann hätte der Lehrer »ständig« seine professionelle Rolle als Lehrperson verlassen und seine pädagogischen Tätigkeiten selbst sabotiert. Der Erzählerin zufolge »wehrte sich [der Lehrer] selten und wenn, dann platzte ihm der Kragen und er drohte mit Tests und schlechten Noten und so etwas«. Auch diese Beschreibung weist auf der manifesten Ebene nicht darauf hin, dass sich der Lehrer entgegen seiner professionellen

Rolle verhielt. Das Androhen von Tests und schlechten Noten ist als Disziplinierungsmaßnahme seitens Lehrpersonen im Schulalltag nicht unüblich. Auch dass Lehrende einmal lautstark durchgreifen, um wieder Ordnung im Klassenraum herzustellen, stellt eine Möglichkeit des Classroom-Managements dar. Durch ihre Formulierung, dass sich der Lehrer nur selten »wehrte«, deutet jedoch darauf hin, dass in der unterrichtlichen Lehrer-Schülerinnen-Interaktion etwas Nicht-Ordnungsgemäßes vorging. Es wird auf grenzüberschreitendes Verhalten seitens der Schülerinnen verwiesen, nämlich die klassenöffentliche Beschämung, gegen die sich der Lehrer verteidigen und schützen musste. »Er hat es irgendwie angeboten« meint wiederum, dass er – aus Schülerin(nen)perspektive – ein passendes Opfer darstellte.

Irritierend gestaltet sich der Hinweis der Erzählerin, dass – selbst als der Lehrer sich mit den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln versuchte zu »wehren« – das »aber tatsächlich [...] absolut keinen Eindruck auf uns [machte]«. An dieser Stelle offenbart sich, dass die Schülerin – im kollektiven Zusammenschluss mit anderen Schülerinnen – Lust hinsichtlich der ausgeübten Beschämung verspürte, die aber aufgrund ihres gesellschaftlich verpönten Charakters nicht bewusst wahrgenommen werden konnte, sondern auf die latente Ebene ausgelagert werden musste. Die (unbewusste) Lust, eine Autorität gemeinsam gewaltvoll unterwerfen zu können, überlagerte ein mögliches Schuldempfinden.

4.3 »[Es] wurden auch anzügliche Späße mit ihm betrieben.«

In weiterer Folge verlässt die Erzählerin die Ebene der Beschreibung, indem sie danach fragt, was tatsächlich zwischen den Schülerinnen und dem Lehrer im Unterricht geschehen war.

Haben wir ihn benutzt, um billig als Klasse zusammenwachsen zu können? War es ein ritueller Folterakt, den wir da betrieben haben? Es war jedenfalls systematisch.

Die auf der manifesten Ebene erfassten Fragen, läuten ein reflexives Moment bei der Erzählerin ein. »Jemanden zu benutzen« bedeutet, jemanden (mit oder ohne deren/dessen Zustimmung) zu etwas zu gebrauchen, auszunutzen bzw. ggf. sogar, jemanden zu missbrauchen. Die Schülerinnen hatten Professor H. somit für eigene Zwecke aktiv ausgenutzt bzw. missbraucht. Die Formulierung »billig« verweist wiederum darauf, dass dieser Missbrauch ohne großen (emotionalen) Aufwand oder große Eigenkosten der Schülerinnen erfolgte. Dementsprechend mussten sich die Schülerinnen nicht großartig dafür ins Zeug legen bzw. bemühen. Zugleich bedeutet dies, dass Professor H. in seiner professionellen Position und Rolle in der Klasse nicht den zu erwartenden Respekt bzw.

Wert erlangt hatte, sodass die Schülerinnen – offenbar ohne schlechtes Gewissen – ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen über diejenigen des Lehrers stellten. Das Verb »zusammenwachsen« bedeutet, dass sich Menschen wachsend (zu eins) verbinden oder vereinigen. Die Irritation setzt demnach an der gesamten ersten Frage an. Weshalb kommen die Schülerinnen überhaupt auf die Idee, einen Lehrer für eigene Zwecke missbrauchen zu müssen bzw. können? Die Schülerinnen hatten in der Klasse damit zu kämpfen, »die Dynamik innerhalb und zwischen unseren Grüppchen zu regeln«. Diese Aussage offenbart die Problematik im Klassenverband. Anstatt sich nämlich gemeinsam mit den Problemen innerhalb der Peergroup zu beschäftigen oder bei einer ihnen vertrauten Lehrperson um Unterstützung zur Klärung der Problematik zu bitten, wurde der Konflikt (unbewusst) auf die Interaktion mit dem Professor H. verlagert. Dabei eröffnet sich auf der latenten Ebene ein unbewusstes Motiv der Schülerin(nen) hinsichtlich ihres Machtmissbrauchs. Der Lehrer wurde quasi zum »Bauernopfer« gemacht, an dem »ein ritueller Folterakt« begangen wurde. Die Formulierung »ritueller Folterakt« verweist – der Wortbedeutung entsprechend – auf organisierte, vorsätzliche (d.h. bewusst) und regelmäßig ausgeübte Gewalt mit dem Ziel, jemanden – in diesem Fall dem Lehrer – psychische und/oder körperliche Schmerzen zuzufügen, seinen Willen zu brechen und seine (soziale) Identität zu zerstören. Auch an dieser Stelle offenbart sich die latente Lust der Schülerin(nen), den Lehrer leiden zu lassen und zu quälen – daran lässt die Erzählerin auch keinen Zweifel offen, denn »Es war jedenfalls systematisch«. Demnach steckte ein strategisch-taktischer Plan hinter den am Lehrer ausgeübten Quälereien seitens der Schülerinnen im organisierten Kollektiv. Welcher dies war, erläutert die Erzählerin in folgender Szene:

Der Mann hatte keine Chance und [...] [es] wurden auch anzügliche Späße mit ihm betrieben. Er wurde sozusagen aktiv bezirzt und angeflirtet von einigen Mädchen – aber immer nur mit dem Ziel ihn richtig in die Enge zu treiben, ihn bloßzustellen und zu stressen.

Auf der manifesten Ebene verweist die Erzählerin darauf, dass die Schülerinnen ihre Sexualität (in Form von »anzügliche[n] Späßen«, Bezirzen und Flirten) benutzten, um dem Lehrer keine Ausweichmöglichkeit (er wurde »in die Enge« getrieben) hinsichtlich der klassenöffentlichen Beschämung zu lassen. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die Erzählerin erstmals selbst den Begriff Bloßstellung (als eine Facette von Beschämung) aufbringt. Den Schülerinnen ging es nicht darum, mit dem Lehrer zu flirten, um ihm zu gefallen, sondern sie verfolgten ausschließlich das »Ziel, ihn richtig in die Enge zu treiben, ihn bloßzustellen und zu stressen«. Dabei »hatte [er] keine Chance«, d.h. er war vollkommen wehrlos den sexualisierten »Pseudo«-Verführungsversuchen bzw. Bedrängnissen der Mädchenklasse ausgeliefert. Gerade darin liegt wohl auch das »Lächerliche« begründet. Die Macht des Kollektivs war jener des Leh-

rers überlegen. Irritierend an dieser Szene ist, die Schamlosigkeit mit der die Erzählerin den aggressiven Gewaltakt am Professor H. beschreibt. Dabei wird die Machtlosigkeit des Lehrers hervorgehoben. Das Gemeinschaftsgefühl, das sich im kollektiven Akt der Beschämung einstellte, und die sadistische Lust am Leiden-Lassen des Lehrers waren stärker als die Scham, die (damals) auf die latente Ebene verschoben wurde.

In weiterer Folge bringt sich die Erzählerin erstmals selbst als ehemalige Schülerin ein, indem sie Folgendes in der Ich-Perspektive schreibt:

Ich kann sagen, dass ich nie in der ersten Reihe dabei war, wenn es darum ging Professor H. zu beschämen. Ich stand auch nicht in der zweiten. Ich war eher hinten in der Holzklasse dabei – als eine die schaut, hört, mitnascht und nicht verhindert.

Bislang hatte sie sich ausschließlich – als mit der Klasse identifiziert – im kollektiven »wir« eingebracht. Auf der manifesten Ebene verweist die Erzählerin darauf, dass sie zwar »dabei [war], Professor H. zu beschämen«, aber nicht an vorderster Front (d. h. sie war nicht unter jenen Schülerinnen, die in der ersten und zweiten Reihe der Klasse räumlich näher am Lehrer dran saßen), sondern »eher hinten in der Holzklasse«. Die Formulierung »Holzklasse« in diesem Kontext irritiert. Der Begriff »Holzklasse« ist sehr veraltet und bezieht sich auf die billigsten Sitzplätze in einem Zug. Durch die Relativierung mittels dieser verwendeten Bezeichnung schwächt die Erzählerin ihre Beteiligung an der Beschämung ab. Ein Eingeständnis hinsichtlich der aktiven Beteiligung an der Tat könnten womöglich negative Gefühle hervorrufen, weswegen sie verschleiert bzw. aus dem Bewussten auf die latente Sinnenebene verdrängt werden (müssen). Dieser Umstand hängt unmittelbar mit sozialer Erwünschtheit und aufkommender Scham, Schuld hinsichtlich (möglicher) Stigmatisierung und der Angst vor einer Bestrafung (sollten die in der Klasse stattfindenden Begebenheiten ans Licht kommen) aufgrund des gesellschaftlich unerwünschten Verhaltens zusammen. Die Relativierung deutet sich erneut an, wenn die Erzählerin davon schreibt, dass sie bei der Beschämung eine war, »die schaut, hört, mitnascht und nicht verhindert«. Ihre persönliche Beteiligung beschränkt sich somit, ihrer Wahrnehmung nach, auf eine passive, wie sie in ihrer Ausführung deutlich macht – im Sinne von: »Ich war nicht aktiv (d. h. beobachtbar) an der gewaltvollen Tat beteiligt. Ich war lediglich passiv involviert«. Dies stellt eine Möglichkeit dar, um jegliche (bewusste oder unbewusste) Scham und Schuld von sich zu weisen. Irritierend ist nun auch ihre Verwendung des Worts »mitnaschen«. Dieser Begriff verweist – der Bedeutung entsprechend – darauf, von etwas profitieren zu wollen, ohne selbst etwas dazu beigetragen zu haben. Es geht darum, sich vom allgemeinen Erfolg einen eigenen Vorteil zu sichern. Umgangssprachlich wird auch von »schmarotzen« gesprochen, was bedeutet, dass man sich an etwas bereits Bestehendem (in diesem Fall: der kollektiven Beschämung) in gewisser Art und Weise selbst berei-

chern möchte, um seine eigenen Vorteile daraus zu ziehen. »Naschen« unterstreicht dabei zudem den genießerischen Aspekt, was wiederum die latent gehaltene Lust am Leiden-Lassen offenbart.

In den nachfolgenden Szenen wird deutlich, wie durch das reflexive Moment, das sich im Zuge des verschriftlichten und von den damaligen Situationen distanzierenden Erinnerns, eröffnete, ein Teil der bislang latent gehaltenen Affekte allmählich ins Manifeste gelangt.

4.4 »Er war ein erwachsener Mann, aber als solchen konnte ich ihn absolut nicht sehen.«

Die Erzählerin bringt erstmalig allmählich ihre eigenen Empfindungen als (ehemalige Schülerin) hinsichtlich der Beschämung des Lehrers auf. Zuvor beschreibt sie allerdings, wie sich die Beschämung anbahnte:

Am Anfang brauchte es immer ein paar Minuten, bis die Stimmung aufkam, aber relativ bald zappelte er an einem der ausgefahrenen Haken der Schülerinnen und dann ging das Bashing los...es nahm sozusagen Fahrt auf.

Der Lehrer startete gemeinsam mit den Schülerinnen die Schulstunde. Der herkömmliche Unterricht konnte von Professor H. allerdings nur »ein paar Minuten« aufrecht erhaltenen werden, »bis die Stimmung aufkam« und das Ritual der Schülerinnen begann. Demnach wirkt die Bereitschaft der Schülerinnen, am Unterricht teilzunehmen, wie ein Köder, der dem Lehrer ausgeworfen wurde. Kaum hatte er quasi »angebissen«, kam »die Stimmung« auf und er hing am Widerhaken, von dem er sich nicht loslösen konnte. Wie ein frisch gefangener Fisch »zappelte er an einem der ausgefahrenen Haken der Schülerinnen und dann ging das Bashing los«. Spannend an dieser Ausführung ist, dass sie *über* »die Schülerinnen« schreibt, die den Lehrer geangelt haben und beginnen, diesen zu >bashen<, d. h. (heftig) herabzusetzen. Indem sie *über* die anderen Schülerinnen >spricht< (anstatt z. B. die Formulierung >wir< zu verwenden), distanziert sie sich von der Peergroup und nimmt sich als (aktiv) Ausübende der Gewalt am Lehrenden raus.

Tatsächlich war es doch manchmal spannend ihn leiden zu sehen, ihm genau zuzuschauen, wie er jetzt versucht sich zu retten oder wie er sich windet oder welche Mimik er zeigt, wenn er angefeindet und beleidigt wird. Es gab diese Momente. Aber um ein Vielfaches mehr, gab es diese Situationen, in denen er mir leidgetan hat, in denen ich mir vorgestellt habe, wie er sich wohl fühlen muss und wie schrecklich das sein muss, mit uns.

Durch das im Zuge der vorangegangenen Fragen angestoßene reflexive Moment, tritt nun auch die bislang latent-gehaltene Lust-am-Leiden-Lassen des Lehrers auf der manifesten Ebene zutage: »Tatsächlich war es doch manchmal spannend ihn leiden zu sehen«. Durch die Verwendung des relativierenden »manchmal« wird bestätigt, dass ihre mit der Beschämung einhergehende Lust ein Motiv darstellte, weswegen die (ehemalige) Schülerin in den Unterrichtssituationen nichts gegen die Unterwerfung des Lehrers infolge der kollektiven Gewaltausübung unternahm. Zum anderen wird in dieser Szene durch den Prozess der Introspektion ihr Ringen mit der auch allmählich immer mehr bewusstwerdenden (Teil-)Schuld deutlich; sie hatte Mitleid für den Lehrer empfunden: »um ein Vielfaches mehr, gab es diese Situationen, in denen er mir leid getan hat«.

Irritierend ist, dass die Schülerin nichts unternommen hat, um den Gewaltakt zu unterbinden bzw. zu verhindern. Sie hätte mit ihren Eltern oder bspw. mit einer vertrauten Lehrperson oder Mitschülerin sprechen können, was sie aber offensichtlich nicht getan hat. Hätte sie jedoch eine dieser Optionen in Anspruch genommen, wäre das Spiel in der Gruppe zu Ende gewesen, was vermutlich die Kämpfe innerhalb der Klasse wieder mehr in den Vordergrund gerückt hätte. Dann wäre womöglich auch der Wunsch der Schülerin hinsichtlich einer stabilen Gruppenzugehörigkeit unbefriedigt geblieben. Andererseits hätte sie dadurch vermutlich die Aufmerksamkeit und den Fokus der Klasse auf sich gerichtet, wodurch Gefahr bestanden hätte, dass sie ebenfalls zum Opfer gemacht und aus dem Klassenverband ausgeschlossen worden wäre. Somit schützte sie sich mit ihrem Mitagieren auch vor ihrer latenten Angst, gerade weil sie sich vorstellte, »wie er sich wohl fühlen muss und wie schrecklich das sein muss, mit uns«. Spannend bei diesem Satz ist, dass sie sich mit der Formulierung »uns« wieder – sich eingeschlossen – auf die Gesamtheit der Klasse bezieht.

Er war ein erwachsener Mann, aber als solchen konnte ich ihn absolut nicht sehen. Ich habe mich so schuldig und schlecht gefühlt, dass er so ungeschützt dasitzt. Dass wir das machen, zulassen, dass es niemanden gibt, der jetzt mal richtig dreinfährt und bremst. Ich habe es mir ehrlich gewünscht, es wäre eine Lösung gewesen, eine Chance, eine Bremse, eine Korrektur.

Auf der manifesten Ebene beschreibt die Erzählerin das vollkommene Ausgeliefertsein des Lehrers. Wenngleich sie darauf verweist, dass die Lehrperson »ein erwachsener Mann« war, konnte sie ihn als Schülerin vermutlich aufgrund seiner Hilflosigkeit »als solchen [...] absolut nicht sehen«. Mit ihrer Beschreibung erschafft die Erzählerin ein Bild des Lehrers als wehrloses Opfer, das den Schülerinnen nicht über-, sondern vollkommen unterworfen ist. »Ich habe mich so schuldig und schlecht gefühlt« bringt ein Schuldeingeständnis seitens der Erzählerin zum Ausdruck, nämlich dahingehend,

»dass wir das machen, zulassen«, was mit dem Zusatz, »dass es niemanden gibt, der jetzt mal richtig dreinfährt und bremst« verstärkt wird. Der Wunsch der Erzählerin irritiert, weil sie als Schülerin auch keine Maßnahme ergriffen hatte, um dem Lehrer nur annähernd in bzw. aus seiner prekären Lage zu helfen. Die Vorfälle der Beschämung und das diesbezügliche Gewahrsein bzw. Wissen beschränkten sich auf den Klassenraum. Es wurden auch keine Informationen nach außen getragen, um externe Unterstützung einzufordern. Das Gefühl der Ohnmacht, das sich bei der Erzählerin hinsichtlich der unterlassenen Hilfeleistung andeutet, verweist auf ihre Ohnmacht als Schülerin, die sie allerdings im Zuge einer partiellen Schuldumkehr zum Selbstschutz nach außen projiziert: Sie wirft dem »System« vor, dass niemand geholfen hat. Ihrem eigenen Erleben nach konnte Sie in der damaligen Situation nicht anders, als bei dem Spiel der Klasse mitzumachen (oder dieses zumindest zuzulassen). Der mit der Ohnmacht einhergehenden Hilflosigkeit verleiht sie verstärkt Ausdruck, indem sie darauf hinweist, dass sie sich externe Unterstützung »ehrlich gewünscht [hätte], es wäre eine Lösung gewesen, eine Chance, eine Bremse, eine Korrektur«.

4.5 »Ich habe mich geschämt, hatte Sorge [...] und war stolz gleichzeitig.«

Dieser geäußerte Wunsch hinsichtlich externer Unterstützung irritiert insofern, weil sie unmittelbar mit folgender Aussage in ihrer Erzählung anschließt:

Andererseits war da diese Verführung: einen Lehrer, einen Professor, wie einen Spielball benutzen zu können. Zu sehen, was alles möglich ist, dass seine Waffen an uns abprallen, und die Suche nach einer Grenze verlief zwischen Hoffnung und Angst.

Für die (ehemalige) Schülerin stellte die »Verführung« eines höhergestellten Lehrers ein relevantes Motiv für die im Kollektiv durchgeführte Beschämung dar. Als verführerisches Element galt dabei jenes, den Lehrer wie einen »Spielball« zu benutzen. Die Formulierung, »jemanden wie einen Spielball zu benutzen«, verweist darauf, dass jemand zu einem willenlosen Objekt gemacht wird, das zur Um- bzw. Durchsetzung der eigenen Ziele und Zwecke missbraucht wird. Einerseits ging es dabei um die Befriedigung des latenten Wunsches hinsichtlich der kollektiven Verbundenheit und Zugehörigkeit und andererseits, die am Quälen empfundene Lust: »Zu sehen, was alles möglich ist, dass seine Waffen an uns abprallen«.

Hätte jedoch jemand (d. h. eine externe Person) dieses Katz-und-Maus-Spiel zwischen den Schülerinnen und dem Lehrer aufgelöst, dann wären diese Wünsche und Vorstellungen in weiterer Folge unbefriedigt geblieben. Dementsprechend lässt sich auch gut nachvollziehen, wenn die Erzählerin schreibt, dass »die Suche nach einer

Grenze [...] zwischen Hoffnung und Angst« verlief. Die Angst bezieht sich darauf, entdeckt zu werden, weil der (ehemaligen) Schülerin (wohl doch bis zu einem gewissen Grad) bewusst war, dass das Spiel, an dem sie sich auch beteiligte, moralisch und ethisch vollkommen menschenunwürdig und gewaltvoll war. Die Hoffnung wiederum verweist darauf, dass das Spiel nicht entdeckt bzw. aufgedeckt wird, sodass es weitergeführt werden konnte.

Ich habe mich geschämt, hatte Sorge, dass aufgedeckt wird, was abgeht in der Klasse und war stolz gleichzeitig, weil es einfach möglich war – wir mächtig waren. [...] Nachträglich wäre es natürlich sehr wichtig gewesen, dass uns jemand aufhält...am besten gleich ganz am Anfang, noch bevor allzu viel verbrochen werden konnte.

In ihrer Beschreibung schwankt die Erzählerin auf der manifesten Sinnenebene zwischen Scham, Angst und Stolz hinsichtlich der beschämenden Begebenheiten in der Mädchenklasse mit der Lehrperson. Es ist davon auszugehen, dass sich die (ehemalige) Schülerin für ihre Beteiligung an der Beschämung als Gewaltausübung an Professor H. schämte. Gleichzeitig hatte sie allerdings auch »Sorge«, dass das Spiel durch externes Aufdecken anderer beendet wird. Zudem bringt sie an dieser Stelle auf der manifesten Ebene ihren mit der am Lehrer ausgeübten Gewaltakt verbundenen Stolz zum Ausdruck. In gewissen Zügen deutet sich erneut die Schuld der Erzählerin an, wenn sie davon schreibt, dass »es natürlich sehr wichtig gewesen [wäre], dass uns jemand aufhält«.

Wenn ich jetzt zurückdenke ist es vor allem unangenehm, also ich geniere mich. Auf der anderen Seite ist mir auch klar, dass Professor H. viel zur Situation beigetragen haben muss. Und wahrscheinlich auch viele andere Lehrer, die uns im Laufe der Jahre intensiv beschämt haben – Rache ist bekanntlich süß und wir Menschen mögens süß.

Es ist davon auszugehen, dass es vielen Personen unangenehm wäre, proaktiv ein (schriftliches) Schuldeingeständnis abzulegen. Wie die Erzählerin ja auch selbst zum Ausdruck bringt, geniert sie sich (d. h. sie schämt) für ihre (Mit-)Tat. Als Ergänzung führt sie jedoch an, »dass Professor H. viel zur Situation beigetragen haben muss«. Diese Beschreibung kann als relativierende Begründung des Gewaltakts aufseiten der Schülerin(nen) aufgefasst werden, denn sich als von Gewalt Betroffene zur Wehr gesetzt zu haben, ist gesellschaftlich eher akzeptiert, als grundlos auf ein Opfer loszugehen. Paradox an dieser Feststellung ist nämlich, dass die Erzählerin zu Beginn ihrer Erinnerungsgeschichte selbst erwähnt, dass es »keinen bestimmten Auslöser« gab, und sie sich auch »keinen Reim darauf bilden« kann, weshalb »es [also die Beschämung] so kam, wie es kam«. Die Erzählerin begründet zur eigenen Verteidigung jedenfalls ihre vor Jahren im Kollektiv begangene Beschämung damit, dass »wahrscheinlich auch

viele andere Lehrer [...] uns im Laufe der Jahre intensiv beschämt haben«. Mit der Verwendung des Wortes »wahrscheinlich« blitzt ihrerseits eine gewisse Unsicherheit auf, was bedeutet, dass sie sich dieses Sachverhalts (d. h. ob andere Lehrer die Schülerinnen tatsächlich beschämt haben) nicht sicher ist. Jedenfalls wird deutlich, dass der Lehrer zum Opfer gemacht wurde. Die Erzählerin als (ehemalige) Schülerin bekennt sich dabei zwar als Teilschuldige zur Beschämung als Gewaltausübung an Professor H., verweist allerdings auch darauf, dass diese nicht proaktiv, sondern lediglich als reaktive »Rache« und zwar stellvertretend für den gesamten Lehrkörper der Schule begangen wurde. Nichtsdestotrotz schafft sie es nicht dadurch darüber hinwegzutäuschen, wie lustvoll diese Rache für sie (und möglicherweise auch ihre Mitschülerinnen) gewesen sein muss, denn: »Rache ist bekanntlich süß und wir Menschen mögens süß«.

5 Diskussion und Fazit

In institutionellen Lehr-Lernsettings finden alltäglich gewaltförmige Übergriffe auf Lehrende statt (Marks 2021, 144). Beschämungserfahrungen nehmen hierbei einen wesentlichen Stellenwert ein. Demnach ist für »viele Lehrende der Beruf zu einem Überlebenskampf geworden« (ebd.). Die marginalisierte wissenschaftliche Bearbeitung des Themas ist deshalb gut nachvollziehbar, weil Beschämung bislang nicht als spezifische Form von Gewalt gesellschaftlich anerkannt und als solche breit thematisiert wird. Sie wird zumeist in den (theoretischen und empirischen) Auseinandersetzungen lediglich als Teilaspekt von Gewalt implizit mitdiskutiert. Dieser Beitrag greift diese Forschungslücke auf, indem Beschämung explizit als (symbolische) Gewaltausübung im institutionellen Lehr-Lernsetting von Schule aus der Perspektive von Lernenden qualitativ-empirisch untersucht wurde.

Anhand der tiefenhermeneutischen Analyse der Erinnerungsgeschichte einer Psychotherapeutin (als ehemalige Schülerin) lässt sich über die Dynamik zwischen manifester und latenter Sinnenebene die im kollektiven Zusammenschluss einer Mädchenklasse durchgeführte Beschämung als symbolisch-sexualisierte Gewaltausübung an einem Lehrenden rekonstruieren. Die Beschämung fand »systematisch« im Kollektiv gegen eine Person – den Lehrer – statt, weswegen bei den beschriebenen beschämungsträchtigen Situationen zudem von Mobbing¹⁴ gesprochen werden kann. Dabei nutzen die Schülerinnen die eigene Sexualität aus, um den Lehrenden zu beschämen. Die seitens der Mädchen geäußerten »anzügliche[n] Späße«, das aktive Bezirzen und Flirten dienten nicht dafür, um dem Lehrer zu gefallen, sondern, um ihn »in die Enge zu treiben, bloßzustellen und zu stressen«. Die latente Aggression galt jedoch nicht der Lehrperson, sondern wurde »lediglich« zum eigenen Schutz auf diese projiziert (d. h. im Sinne eines unbewussten Abwehrmechanismus »ausgelagert«), um mit dem innerhalb

der Peergroup vorherrschenden Kampf – verursacht durch die Klassenzusammenlegung – >adäquat< umgehen zu können. Ein mit dem Akt der Beschämung verbundenes Schuldempfinden wird im Zuge einer Schuldumkehr (auch bekannt als Täter-Opfer-Umkehr) zunächst (unbewusst) abgewehrt, wie bspw. in der Aussage »er [der Lehrer] hat es irgendwie angeboten« deutlich wird. Die Schuldumkehr dient dabei zur Manipulation des Gegenübers als Schutzmaßnahme, um die eigenen mit einer gewissen Tat (negativ) assoziierten Affekte nicht bewusst wahrnehmen zu müssen.

Die Mädchenklasse übte gegen den Lehrenden Gewalt aus, um die Kontrolle rück zu erlangen; jene Kontrolle, die sie scheinbar innerhalb der Peergroup verloren hatte. Die Machtlosigkeit und damit verbundene Unsicherheit infolge des vernommenen Kontrollverlusts führte zum kollektiven Machtmissbrauch in Form von Beschämung als Akt symbolisch-sexualisierter Gewaltausübung am Lehrenden. Ziel der symbolischen Gewalt ist – durch die konkrete Anwendung von Machtressourcen – die Stärkung von Herrschaftsstrukturen und die Unterordnung von Personen oder sozialen Gruppen, ohne dass sich diese darüber bewusst sind. Der Lehrer wurde unbewusst von der Klasse als Opfer emotional missbraucht, um die Spaltungen innerhalb der »Grüppchen« zu kompensieren und »billig zusammenzuwachsen«.

Über die schamlose Beschreibung der Beschämungssituation auf der manifesten Ebene eröffnete sich auf der latenten Ebene die Möglichkeit der Empfindung der mit diesen Beschämungserfahrungen einhergehenden Scham seitens der (ehemaligen) Schülerin. Der Verlust der Zugehörigkeit zu den Peers wäre derart schmerzhaft gewesen, sodass die damit verbundene Scham abgewehrt werden musste und durch andere, weniger unerträgliche Gefühle bzw. Verhaltens- und Handlungsweisen (d. h. ihren Nicht-Widerspruch) ersetzt wurde. Die Schamlosigkeit dient als Schutzmechanismus dazu, »die Scham nicht zu erleben, nicht zu spüren, sie loszuwerden [...]. Dies geschieht oft unbewusst, umso mehr dann, wenn wir in einem Umfeld leben, in dem Scham tabuisiert wird« (Marks 2021, 80f.). Gleichsam lässt sich die damalige empfundene Angst davor begründen, dass die Beschämungserfahrungen des Lehrenden (extern) aufgedeckt und mit diversen möglicherweise (ebenso) beschämungsträchtigen Sanktionen bestraft würden. Einerseits wären dadurch die Zugehörigkeit und das im Kollektiv hervorgebrachte Gemeinschaftsgefühl bedroht. Andererseits blieben die mit dem kollektiven Machtmissbrauch einhergehende sadistische Lust hinsichtlich des Leiden-Lassens eines institutionell bzw. durch das Schulsystem bedingte hierarchisch-höhergestellten Lehrenden unbefriedigt. Im Rekonstruktionsprozess zeigte sich, dass das emotionale Erleben einer Schülerin im Umgang mit der Beschämung eines Lehrers zwischen Stolz, Scham(-Angst) und Schuld oszillierte.

Darüber hinaus wurde durch die tiefenhermeneutische Rekonstruktion deutlich, dass die verschriftlichte Auseinandersetzung der Erzählerin mit eigenen schulischen Beschämungserfahrungen als (ehemalige) Schülerin ein reflexives Moment ermöglich-

te, in dem (latente) Affekte Schritt für Schritt retrospektiv ins Verstehen gelangten, was – in diesem Fall – zu einer Selbstbeschämung führte: »Ich geniere mich«. Die Erzählerin betitelte ihre Verschriftlichung auch selbst mit »Erinnerungen einer beschämten Beschämenden«. Im Zuge der Selbstreflexion und Introspektion traten somit die mit der Fremdbeschämung eines Lehrenden einhergehenden Affekte Scham, Angst, Schuld und Stolz zutage. In der zusammenfassenden Schrift »Das Unbewusste« nennt Freud (1915) zur Unterstützung der These eines unbewussten psychischen Zustands, dass das Bewusstsein in jedem Moment nur einen geringen Inhalt umfasse, sodass auch der größte Teil dessen, wovon der Mensch eine bewusste Kenntnis habe, stets latent sei, sofern man auch die gerade nicht präsenten Erinnerungen dem Psychischen zuordne (ebd., 264ff.). Dass die Erzählerin vom Beruf her als Psychotherapeutin tätig ist und dahingehend ausgebildet wurde, dem latenten Sinn auf die Spur zu kommen, mag in diesem Kontext keine unwesentliche Rolle einnehmen. Die Psychotherapieausbildung sieht die besondere Auseinandersetzung mit der eigenen affektbesetzten Biografie und wirkmächtigen Interaktionserfahrungen in Form von Selbsterfahrung¹⁵ und Supervision¹⁶ vor, um die personalen und sozial-emotionalen Kompetenzen wie Selbstreflexion und Introspektionsfähigkeit sowie eine empathische, anerkennende und wertschätzende Haltung gegenüber den KlientInnen in der therapeutischen Praxis zu entwickeln und zu fördern (BMSGPK 2020, 1). Nachdem die psychotherapeutische Praxis als Spezialfall von pädagogischer Praxis betrachtet werden kann, wäre es naheliegend, derartige Formate vermehrt in der Aus- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrenden zu installieren bzw. etablieren. Gegenwärtig mangelt es allerdings weitestgehend an ausreichend spezifischen Angeboten (wie bspw. Selbsterfahrungs- oder Supervisionsgruppen) zur Entwicklung und Förderung der (selbst-)reflexiv-verstehenden und empathischen Haltung als Kernelement pädagogisch-professionellen Handelns.

Im Fall der über die Erinnerungsgeschichte beschriebenen Unterrichtssituationen im Fach Politische Bildung wäre es z. B. für alle an der unterrichtlichen Interaktion beteiligten AkteurInnen (Schülerinnen und Lehrer) hilfreich gewesen, wenn sie gemeinsam die Dynamik innerhalb der Interaktionsordnung reflexiv aufgegriffen und thematisiert hätten. Dies ist allerdings laut Erzählerin nicht passiert, denn »da war Machtstreben, Unterdrückung, Quälerei. Da war [...] kein Raum für Reflexion«.

Anmerkungen

- 1 In Abhängigkeit davon, wer den Begriff definiert und welcher Zweck diesem Vorgehen zugrunde liegt, lässt sich Gewalt »auf die unterschiedlichste Weise« (WHO 2002, 5) auffassen. Zudem erfolgt Gewaltausübung in zahlreichsten Ausprägungen. Ein genauerer Überblick zu verschiedenen Formen von Gewalt findet sich unter: <https://bayern-gegen-gewalt.de/gewalt-infos-und-einblicke/formen-von-gewalt/sexualisierte-gewalt/>

- 2 Scham betrifft die ganze Person, »unser Selbst, unsere Identität« (Lammers 2007, 58; im Sinne von: »Ich bin ein schlechter Mensch«, ebd., 57). Sie stellt dabei »eine höchst aversive Emotion der eigenen Minderwertigkeit, Unwürdigkeit oder antizipierten Herabsetzung der Meinung der anderen« (ebd.) dar. Im Vergleich dazu bezieht sich bspw. Schuld auf bestimmte Handlungen (»Ich habe etwas Schlechtes gemacht«, ebd.) und nicht auf die ganze handelnde Person.
- 3 Folglich »ist [das] Minderwertigkeit[sgefühl] ein [unbewusst-]deskriptiver Ausdruck von Scham im Sinne der eigenen Wertlosigkeit« (Lammers 2007, 57).
- 4 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass der Verfasserin dieses Beitrags vollkommen bewusst ist, dass Beschämung auch durch körperliche Übergriffe (ebenso alltäglich im Bildungs- bzw. Schulsystem) stattfindet. Nichtsdestotrotz oder vielleicht gerade deshalb, bedarf es (auch) wissenschaftlicher Untersuchungen zu Beschämung, die weniger offensichtlich (d.h. subtiler), allerdings deshalb nicht minder wirkmächtig und (für alle daran beteiligten AkteurInnen) bedrohlich bzw. gefährlich ist.
- 5 Das Datenmaterial entstammt dem Habilitationsprojekt »Zum Umgang mit Beschämung als Gewaltausübung in formalisierten (schulischen, universitären und psychotherapeutischen) Lehr-Lernsettings – Interdisziplinäre, multiperspektivische und multimethodische Fallanalysen« (Arbeitstitel) (Reischl, in Vorbereitung). Institutionen mit konkreten Bildungszielen und/oder –aufträgen innerhalb einer pädagogischen Rahmung entlang klarer Regeln und Vorgaben werden als formalisierte Bildungsorte bezeichnet. Dazu zählen jene der allgemeinen Bildung, der beruflichen Erstausbildung und zur Hochschulbildung. In der Regel führt formale Bildung zum Erwerb einer Qualifikation in Form eines Zeugnisses (wie bspw. in Schule oder Universität) oder eines Befähigungsnachweises (wie z. B. zur eigenständigen Tätigkeit als PsychotherapeutIn) (Zinke et al. 2022, 231ff.). Die qualitativ-rekonstruktive Untersuchung des Forschungsprojekts erstreckt sich auf die pädagogische Praxis schulischen Unterrichts, der universitären Lehre (im Lehramtsstudium und in der Psychotherapiewissenschaft) sowie der Psychotherapie (jeweils als formalisierte Lehr-Lernsettings). An dieser Stelle sei drauf hingewiesen, dass im Rahmen des Projekts – in Anlehnung an Datler (2005, 14) – »psychotherapeutische Praxis [...] als Spezialfall von pädagogischer Praxis« begriffen wird. Schließlich werden die Perspektiven von SchülerInnen, (angehenden) Lehrpersonen und (angehenden) PsychotherapeutInnen empirisch in den Blick genommen.
- 6 Die im WHO-Weltbericht dargestellte Typologie gliedert Gewalt in drei Kategorien, indem darauf Bezug genommen wird, von wem Gewalt ausgeht: (1) Gewalt gegen die eigene Person (Autoaggression), (2) zwischenmenschliche Gewalt (in Familien und Gemeinschaften) und (3) kollektive Gewalt (d.h. instrumentalisierte Gewalt, um wirtschaftliche, politische und/oder gesellschaftliche Ziele zu erreichen) (WHO 2002, 6ff.).
- 7 Bourdieu griff in seinen Arbeiten den stark aufgeladenen Begriff Gewalt auf, um eine Verharmlosung der Ungleichheitsstrukturen zu vermeiden, die in den heutigen demokratischen und rechtsstaatlichen Gesellschaften allgegenwärtig sind, aber ohne unmittelbare physische Gewalt auskommen (Peter 2011, 16ff.).
- 8 Bourdieu pflegte eine begriffliche Gleichsetzung von symbolischer Gewalt, symbolischer Macht und symbolischer Herrschaft. KritikerInnen schlagen jedoch vor, diese Begriffe systematisch zu unterscheiden. Beate Kraus (2008, 53) geht davon aus, dass Bourdieu »von ›Herrschaft‹ spricht, wenn es um Herrschaft als gesellschaftliches Strukturprinzip geht, als Herrschaftsverhältnis, und von ›Gewalt‹, wenn es um einen spezifischen Modus der Herrschaftsausübung geht, insbesondere um die Aktualisierung und Befestigung eines Herrschaftsverhältnisses in einer unmittelbaren Interaktion.« Lothar Peter (2011, 12ff.) verdeutlicht, dass Herrschaft »ein gesellschaftliches institutionalisiertes Über- und Unterordnungsverhältnis« darstellt, das auf ungleicher Ressourcenverteilung und -verfügung innerhalb der Gesellschaft fußt. Macht ist

demnach das Vermögen von AkteurInnen und Institutionen, »Ressourcen zu mobilisieren und einzusetzen, um eigene, mit anderen Akteur[Inn]en und Institutionen konkurrierende oder zu ihnen und anderen Lebewesen in Widerspruch stehende Ansprüche, Interessen und Ziele durchzusetzen« (Peter 2011, 14). Herrschaft ist immer mit Macht verbunden. Macht kann allerdings auch gegen Herrschaft eingesetzt werden. Gewalt hingegen ist laut Peter (ebd.) jener Modus, »durch den und in dem sich Macht konkret realisiert«. Folglich können drei Ebenen unterschieden werden: Symbolische Gewalthandlungen lassen sich als die konkrete Verwendung von symbolischen Machtressourcen verstehen, die zur (De)Stabilisierung von symbolischen Herrschaftsstrukturen herangezogen werden (Moebius und Nungesser 2018, 124).

- 9 Im Vergleich zur sexuellen Gewalt ist die sexualisierte Gewalt begrifflich weiter gefasst. Dennoch definieren beide Begriffe »den Tatbestand ganz klar als Gewaltakt« (Heinzl 2023, 214). Es wird dann von sexueller Gewalt gesprochen, »wenn die Gewalthandlung einen Sinn im sexuellen System der Gewalt ausübenden Person ergibt« (ebd.) Wenngleich auch hier die Gewaltausübung im Vordergrund steht, wird mit sexueller Gewalt zudem klarer auch eine körperliche Komponente assoziiert. Bei sexualisierter Gewalt werden demgegenüber auch Blicke, Mimik und Gestik bzw. Sprache verstärkt miteinbezogen. Der gewaltausübenden Person geht es hauptsächlich darum, sich mächtig zu fühlen. Sexuelle Handlungen dienen hierbei als Mittel zum Zweck. Die Gewalthandlung nimmt keinen Einfluss auf die sexuelle Erregung dieser Person (ebd.).
- 10 Dieses Beispiel bezieht sich v. a. (aber nicht ausschließlich) auf (Klein-)Kinder, die ihrem entwicklungspsychologischen Status entsprechend noch gar nicht verstehen oder nachvollziehen (können), was beim Beischlaf der Eltern zwischen diesen tatsächlich geschieht. Nicht selten gehen Kinder oder sexuell aufgeklärte Jugendliche von einem Gewaltakt aus und nicht von einem – im besten Fall – leidenschaftlichen, liebevollen Akt (der Liebe oder sexuellen Leidenschaft). Das Stöhnen z. B. wird dabei von ihnen oftmals nicht als Ausdruck der erlebten Lust aufgefasst, sondern mit ausgeübter Gewalt in Verbindung gebracht (was mitunter zur Entwicklung von wirkmächtigen, scham- und schuldbesetzten Traumatisierungen führen kann).
- 11 Das szenische Verstehen ist Teil einer Sprach- und Symbolkonzeption der Psychoanalyse und wird definiert als »Verstehen von Lebenssituationen, von Szenen des menschlichen Alltags – und zwar in subjektiver Perspektive« (Lorenzer 2002, 64). »Der Gefahr, der Eigendynamik kultureller Prozesse nicht gerecht zu werden, sie zu psychologisieren und zu pathologisieren, entgeht die Tiefenhermeneutik dadurch, dass sie [...] die Methode des szenischen Verstehens [...] auf eine methodologisch reflektierte Weise modifiziert, so dass sie dem jenseits der Couch gelegenen Forschungsfeld gerecht wird und einer qualitativ-interpretativen Forschungspraxis entsprechend dazu geeignet ist, Neues [über den Einzelfall hinaus] zu entdecken« (Forschungswerkstatt Tiefenhermeneutik).
- 12 Die Erzählerin beschreibt den Lehrenden folgendermaßen: »Professor H. [...] war ein ruhiger und freundlicher Mann. Er sah etwas unbeholfen aus, groß, schlank, mittleren Alters, schon etwas weniger Haare am Kopf, unauffällig-bieder, aber doch grundsätzlich eher schick mit Hemd und Stoffhose gekleidet. Seinen Stil könnte man ein bisschen wie »junger Opa« beschreiben – schräg, denn er war so »alt« gekleidet, so eindeutig unmodern, was Schnitte und Stoffe betraf«.
- 13 Berufsbildende Höhere Schule (BHS). Die Erinnerungen handeln von der Zeit, in der die Erzählerin ca. 17 oder 18 Jahre alt war.
- 14 Mobbing als Gruppenphänomen ist eine Form aggressiven Verhaltens, bei dem mehrere TäterInnen systematisch, psychisch oder physisch, eine schwächere Person über einen längeren Zeitraum hinweg attackieren (Wilde 2020, 79ff.).

- 15 Im Rahmen der Selbsterfahrung geht es darum, »Selbstexploration bzw. Selbstreflexion als existenzielle Aspekte des ›privaten Lebens‹ und als wichtige Wirkfaktoren für die berufliche Arbeit und das psychotherapeutische, klinisch psychologische und gesundheitspsychologische Handeln zu erkennen und gezielt zu fördern« (BMSGPK 2020, 1).
- 16 Supervision stellt eine Reflexionsmethode dar. Sie beleuchtet eine berufsbezogene Situation aus verschiedenen Blickwinkeln bzw. Kontexten und ermöglicht den Supervisor:innen ein vertieftes Verstehen für das eigene (professionelle) Handeln. Supervision zielt ab auf eine Kompetenzerweiterung in den Bereichen der beruflichen Rolle und des Selbstverständnisses, der Gestaltung von Arbeitsbeziehungen bzw. der Kooperationsfähigkeit sowie der Einflussnahme auf institutionelle Arbeitsstrukturen (BMSGPK 2020, 2).

Literatur

- Bourdieu, Pierre. 1997. *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz. 2020. Selbsterfahrung/Supervision/kollegiale Intervention. Zugriff 10.02.2024. [Information_Selbsterfahrung_Supervision_\(BMSGPK\)_20.02.2020.pdf](#).
- Datler, Wilfried. 2005. *Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis*. Wien: Empirie Verlag.
- Forschungswerkstatt Tiefenhermeneutik. Zugriff 20.02.2024. <http://www.tiefenhermeneutik.org/>
- Freud, Sigmund. 1915. »Das Unbewußte«. In *GW X*, 264–303.
- Hafenegger, Benno. 2013. *Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen. Beschämung in der Pädagogik*. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.
- Heinzi, Magdalena. 2023. *Was krabbelt da so schön?* Weinheim, Basel: Beltz.
- Krais, Beate. 2008. »Zur Funktionsweise von Herrschaft in der Moderne: Soziale Ordnungen, symbolische Gewalt, gesellschaftliche Kontrolle«. In *Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu*, hrsg. v. Robert Schmidt und Volker Woltersdorff, 45–58. Konstanz: UVK.
- Lammers, Claas-Hinrich. 2007. *Emotionsbezogene Psychotherapie. Grundlagen, Strategien und Techniken*. Stuttgart: Schattauer.
- Lietzmann, Anja. 2003. *Theorie der Scham. Eine anthropologische Perspektive auf ein menschliches Charakteristikum*. Tübingen: Dissertation.
- Lorenzer, Alfred. 1986. »Tiefenhermeneutische Kulturanalyse«. In *Kultur-Analyse. Psychoanalytische Studien zur Kultur*, hrsg. v. Alfred Lorenzer, 11–98. Frankfurt/M.: Fischer.
- Lorenzer, Alfred. 2002. *Die Sprache, der Sinn, das Unbewußte*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Marks, Stephan. 2021. *Scham – die tabuisierte Emotion*. Ostfildern: Patmos Verlag.
- Mauger, Gérard. 2005. »Über symbolische Gewalt«. In *Bourdieu, Pierre: Deutsch-französische Perspektiven*, hrsg. v. Cathérine Colliot-Thélène, Etienne François und Gunter Gebauer, 208–230. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Moebius, Stephan und Frithjof Nungesser. 2018. »Symbolische Gewalt«. In *BÜRGER & STAAT* 3: 120–127. https://www.researchgate.net/publication/328601836_Symbolische_Gewalt_Burger_Staat_32018
- Peter, Lothar. 2011. »Prolegomena zu einer Theorie der symbolischen Gewalt«. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 4: 11–29.
- Pläßmann, Anica Maria. 2003. *Macht und Erziehung – Erziehungsmacht: Über die Machtanwendung in der Erziehung*. Dissertation: Kiel.
- Reischl, Julia. 2022. »Beschämung als manipulativer Akt von Lehrpersonen im Schulunterricht. In Geborgenheit und Scham als ›vergessene‹ Dimensionen pädagogischer Lebenswirklichkeiten«. *Zeitschrift Empirische Pädagogik* 4: 499–518.

- Reischl, Julia. 2023a. *Zur Doppelbödigkeit des Unterrichts als Bühne. Eine rekonstruktive Fallanalyse zur Untersuchung der Interaktionsordnung des Unterrichts*. Opladen & Berlin: Barbara Budrich.
- Reischl, Julia. 2023b. »Scham als traumatisches Gefühl bei (angehenden) Lehrpersonen«. *Erziehung und Unterricht* 1-2: 154–162.
- Sauertheig, Elke. 2009. »Vorwort«. *Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz: Macht und Ohnmacht in der Pädagogik* 3 (45). Zugriff 13.09.2023. http://www.ajs-bw.de/media/files/ajs-info/ajs_info_3_2009.pdf
- Schrittesser, Ilse und Kerstin Witt-Löw. 2022. *Schulgeschichten in der Lehrer:innenbildung. Über den Einsatz von Kollektiver Erinnerungsarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrittesser, Ilse. 2022. »Praktiken der Beschämung und Beschämungserfahrungen«. In *Schulgeschichten in der Lehrer:innenbildung. Über den Einsatz von Kollektiver Erinnerungsarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, hrsg. v. Ilse Schrittesser und Kerstin Witt-Löw, 95–112. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schubart, Wilfried und Frank Winter. 2012. »«Problematisches« Lehrerverhalten als »Lehrergewalt? Annäherung an ein Tabuthema«. In *Netzpublikation des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam*, hrsg. v. Annedore Prengel und Hanno Schmitt. Reckahner. Zugriff 20.05.2024. <https://reckahner-museen.byseum.de/de/rochow-museum/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb>
- Tiedemann, Jens. 2019. *Scham*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Weltgesundheitsorganisation (WHO). 2002. Weltgesundheitsbericht. Zugriff 24.09.2023. https://www.gewaltinfo.at/uploads/pdf/WHO_summary_ge.pdf
- Wilde, Nora. 2020. »Mobbing – ein Gruppenphänomen?«. In *Mobbing an Schulen Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge*, hrsg. v. Matthias Böhmer und Steffgen Georges, 79–97. Wiesbaden: Springer.
- Zinke, Christine, Angela Million, Sarah Klepp, und Thomas Coelen. 2022. »Bildungsorte«. In *Sozialraum. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit*, hrsg. v. Fabian Kessel und Christian Reutlinger: 231–242. Wiesbaden: Springer VS.

Autorinnenhinweis

Julia Reischl, Mag.a Dr.in, Psychotherapeutin in Ausbildung unter Supervision in freier Praxis, Bildungs- und Psychotherapiewissenschaftlerin, Forschungsschwerpunkte: Beschämungserfahrungen in institutionellen Lehr-Lernsettings sowie sexualisierte Gewalt und Scham.

Kontakt: psychotherapie-julia.reischl@gmx.at