

Scham und Beschämung

Herausgegeben von
Kathrin Gärtner und Ralph Sichler

Mai-Britt Ruff & Flora Petrik: Die leise Macht der Scham. Rassismus, soziale Klasse und die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit • **Franz Erhard:** Der Einfluss von Scham und Beschämung auf die subjektive Handlungsfähigkeit im Kontext von Armut. Eine sozial-phänomenologische Untersuchung • **Wiebke Stöhr & Gisela C. Schulze:** Die Emotion Scham in der Schule. Schulische Schamsituationen aus der Perspektive ehemaliger Schüler:innen • **Julia Reischl:** Beschämung als symbolisch-sexualisierte Gewaltausübung. Tiefenhermeneutische Rekonstruktion der Erinnerungen einer beschämten Beschämenden • **Kathrin Gärtner:** Sexualität, Sexpositivität und Scham • **Verena Pohl, Tobias Reuss & Aaron Lahl:** #seggs ohne Scham? Eine objektiv-hermeneutische Fallanalyse von Schambewältigungsstrategien in Sexualaufklärungsvideos auf TikTok • **Dominik Kling:** Scham – (k)ein Thema für die Männer*beratung

Inhalt

Editorial	3	Sexualität, Sexpositivität und Scham <i>Kathrin Gärtner</i>	95
Die leise Macht der Scham	10		
Rassismus, soziale Klasse und die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit <i>Mai-Britt Ruff & Flora Petrik</i>		#seggs ohne Scham? Eine objektiv-hermeneutische Fallanalyse von Schambewältigungsstrategien in Sexualaufklärungsvideos auf TikTok <i>Verena Pohl, Tobias Reuss & Aaron Lahl</i>	117
Der Einfluss von Scham und Beschämung auf die subjektive Handlungsfähigkeit im Kontext von Armut Eine sozial-phänomenologische Untersuchung <i>Franz Erhard</i>	31	Scham – (k)ein Thema für die Männer*beratung <i>Dominik Kling</i>	140
Die Emotion Scham in der Schule Schulische Schamsituationen aus der Perspektive ehemaliger Schüler:innen <i>Wiebke Stöhr & Gisela C. Schulze</i>	51	Impressum	159
Beschämung als symbolisch-sexualisierte Gewaltausübung Tiefenhermeneutische Rekonstruktion der Erinnerungen einer beschämten Beschämenden <i>Julia Reischl</i>	73		



Jens L. Tiedemann
Scham



2013 · 141 Seiten · Broschur
ISBN 978-3-8379-2229-5

Einerseits tabuisiert, andererseits einer der grundlegenden sozialen Affekte: Die Scham bestimmt das menschliche Verhalten stärker als viele andere Emotionen.

Schamkonflikte belasten Menschen in unterschiedlicher Weise und hemmen Lebensfreude, Selbstwertgefühl und intime Beziehungen grundlegend. In der Scham erfährt das Subjekt eine Infragestellung und Bedrohung der sozialen Akzeptanz und Anerkennung. Scham ist aber nicht nur ein subjektives Gefühl, sondern hat auch eine intersubjektive Dimension, die in der Psychoanalyse in den letzten Jahren zunehmend verstanden und fokussiert wird. Im psychoanalytisch-therapeutischen Prozess ist Scham eine Hauptquelle für Widerstand, Verstrickungen und problematische Übertragungs-Gegenübertragungs-Konstellationen.

In der vorliegenden Einführung werden die zentralen psychoanalytischen Schamkonzepte skizziert und hinsichtlich ihrer klinischen Dimension vorgestellt. Zahlreiche Beispiele verdeutlichen die Relevanz von Schamaffekten und -konflikten in der therapeutischen Behandlung.

Editorial

Journal für Psychologie, 32(1), 3–9

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2024-1-3>

CC BY-NC-ND 4.0

www.journal-fuer-psychologie.de

Scham inklusive ihrer Genese, auslösender Situationen sowie ihrer Konsequenzen ist ein genuines Thema der Emotionspsychologie, nimmt dort aber, verglichen mit anderen Emotionen wie Angst oder Glück, einen vergleichsweise geringen Stellenwert ein. Gemeinsam ist den in der Psychologie vorherrschenden Forschungssträngen ein starker kognitionspsychologischer Zugang: prominent thematisiert werden dabei die kognitive Bewertung und der Selbstbezug (Selbstvorwurf, Selbstunzufriedenheit, Selbstwertproblematik etc., vgl. Roos 2000). So beschreibt Tangney und Tracy (2012) Scham unter den »self-conscious emotions« und Mees (1997) nimmt an, dass parallel zum Schamerleben kognitive Prozesse der negativen Selbstbewertung und internalen Attribution ablaufen (Mees 1997, 337). Scham wird also als ein Gefühl beschrieben, das auftritt, wenn wir uns selbst, unsere Handlungen und Leistungen, aber auch weniger kontrollierbare Aspekte unseres Seins negativ bewerten.

Das Potenzial der Scham, aufzutreten wenn die eigenen Handlungen negativ bewertet werden, macht sie neben dem Schuldgefühl zu einem interessanten Kandidaten für ein moralisches Gefühl, also zu einem Gefühl, das Menschen dabei unterstützt, gut zu handeln. Und so verwundert es nicht, dass gerade die Moralphilosophie einige interessante Perspektiven zum Thema Scham eröffnet. So schreibt etwa Maria-Sibylla Lotter (2012) dem Gefühl der Scham eine wichtige Rolle im Zuge der sozialen Konstitution von Moral zu. Mit dem Erleben von Scham wird Individuen im Kontext ihrer lebensweltlichen Bezüge angezeigt, was sie als moralisch wertvoll und bedeutsam ansehen und bewerten. Einen ähnlichen Standpunkt vertreten Deonna, Rodogni und Teroni (2011) in ihrer Verteidigung der Scham.

Ansätze, die sich vor allem auf die moralische Funktion der Scham beziehen, verkennen allerdings häufig, dass Scham auch in Situationen auftreten kann, in denen sie keine moralische Funktion besitzt, etwa weil der Gegenstand des Schamerlebens nicht wirklich veränderbar ist. Thomason (2018) spricht hier von der dunklen Seite der Scham und argumentiert, dass Scham und die Fähigkeit sich zu schämen zwar moralische Relevanz haben können (was wir daran erkennen, dass wir Schamlosigkeit jedenfalls nicht als erstrebenswerten Zustand ansehen), dies aber nicht in jedem Fall müssen.

Spannende Beiträge vor allem zur dunklen Seite der Scham, die uns helfen den Blick über eine kognitionspsychologische und moralische Attributionen in den Mittelpunkt

stellende Perspektive hinaus zu weiten, finden wir in der erzählenden Literatur, etwa in dem 1976 erschienenen Buch *Die Scham ist vorbei* von Anja Meulenbelt (1978). Die im Kontext der Emanzipationsbewegung von Frauen der 70er Jahre entstandene Schrift ist in Form einer »persönlichen Geschichte« – so der Untertitel – geschrieben; heute würde man sie wohl als Autoethnografie lesen. Die Autorin beschreibt darin, wie Frauen Scham für ihren Körper oder ihre Sexualität erleben, aber auch dann, wenn sie gegen gesellschaftliche Erwartungen verstoßen oder für ihre Rechte kämpfen. Meulenbelt argumentiert, dass das Empfinden von Scham Frauen im patriarchalen System auferlegt wird, um sie in der traditionellen Frauenrolle zu halten. Auch nach fast 50 Jahre kann das Buch immer noch mit Gewinn gelesen werden, wenn man verstehen will, wie das Erleben von Scham und Beschämung mit bestimmten gesellschaftlichen Strukturen, Diskursen und Praktiken verbunden ist.

Auch die französische Nobelpreisträgerin Annie Ernaux beschäftigt sich in ihrem 1998 erschienenen Buch *Die Scham* (2020) in autobiografischer Form oder vielleicht noch besser in Form einer autobiografischen Suchbewegung (Eibl 2021) mit Scham und Beschämung, wobei es hier vor allem der eigene Klassenhintergrund ist, der Scham erzeugt. Eingerahmt wird die Erzählung von zwei zentralen Szenen: Zu Beginn schildert die Autorin, wie ihr Vater ihre Mutter mit dem Messer bedroht, am Schluss, wie sie nach einer Klassenfahrt von Mitschülerinnen nach Hause gebracht wird und diese ihre Mutter im verdreckten Nachthemd im Türrahmen stehen sehen. Durch den Blick der anderen, den sie in dieser Situation wahrnimmt und übernimmt, beginnt sie sich für ihre eigene Familie zu schämen, nicht nur und nicht einmal besonders für das Nachthemd, sondern vor allem auch für die Gewalt in ihrer Familie, die sie als unauflöslich mit dem Klassenhintergrund verbunden wahrnimmt.

Ernaux hatte sich schon zu Beginn ihrer Arbeiten mit dem Werk von Pierre Bourdieu auseinandergesetzt. Als Autorin erzählender Literatur kann auch ihr Werk im Spannungsfeld von sozialer Objektivierung (angesichts der thematisierten gesellschaftlichen Umstände) und individuellem Engagement (im Licht der eigenen kritischen Stellungnahme dazu) verortet werden (Hechler 2023). So zeigt dieser Roman, wie eng Scham mit sozialen Klassen, der Identifikationsgemeinschaft der Familie, aber auch mit dem Körper, vertreten durch den Körper der Mutter, der vom Nachthemd kaum verdeckt wird, verbunden ist. Es wird deutlich, wie Normen aber auch deren Verletzung das Selbstwertgefühl und die Identität prägen und wie Scham in der Person sozial verankert wird. Die soziokulturelle Konstitution des Gefühls ist tief mit dem individuellen Empfinden von Scham und Beschämung verbunden.

Vergleicht man die vielfältigen Situationen, in denen Scham auftreten kann, so stellt sich die Frage, ob sich diese Situationen überhaupt auf einen gemeinsamen Nenner bringen lassen. Entsprechend ist auch auf der Seite der Emotion selbst unklar, ob es sich abhängig von der Entstehungssituation überhaupt um dasselbe Gefühl handelt.

Zu unterschiedlich sind Anlässe und soziale Settings, die mit dem Erlebnis der Scham oder mit dem Auftreten von Beschämung einhergehen oder einhergehen können: Etwa bei unangenehmen körperlichen Vorgängen, bei öffentlicher Bloßstellung oder Demütigung, bei eigenen Fehlern oder Misserfolgen, bei der Verletzung sozialer Normen oder Erwartungen, bei der Erfahrung von zwischenmenschlicher Ablehnung oder sozialer Ausgrenzung. Stets kann hier das Gefühl der Scham auftreten, oder ein verwandtes Gefühl wie Peinlichkeit oder Verlegenheit, aber auch Demütigung oder Kränkung. Gleichzeitig ist zu bedenken, dass bei den genannten Anlässen auch ganz andere Emotionen auftauchen können, etwa Wut oder Zorn bei erlebter sozialer Ausgrenzung oder Schuldgefühle bei der durch eigenes Handeln bewirkten Verletzung sozialer Normen, die man (zumindest im Prinzip) anerkennt, aber aus irgendeinem Grund nicht beachtet hatte.

Betrachtet man die Versuche der abendländischen Philosophie, die Emotion der Scham zu thematisieren und zu kategorisieren, so zeigt sich schon hier ein weit verzweigter Nexus an möglichen sozialen und moralischen Bezügen. Für unseren Zugang aufschlussreich ist möglicherweise der Befund, dass bereits im Kontext der Philosophie der Stoa zwischen zwei unterschiedlichen Formen der Scham unterschieden wird: Einerseits *aischune*, welche als Subform der Furcht betrachtet wird und der stoischen Betrachtung der *pathe* (Leidenschaften) entsprechend als widervernünftig bewertet wird, und andererseits *aidos*, welche als sittliche Scheu angesichts eines gerechtfertigten, moralisch begründeten Tadels positiv gesehen wird (Demmerling und Landweer 2007, 224). Man muss nicht dem in der Stoa praktizierten, stark vernunftgeleiteten Umgang mit Gefühlen oder besser Leidenschaften zustimmen, um zu erkennen, dass Scham in Abhängigkeit vom jeweiligen soziokulturellen Setting unterschiedlich verstanden, bewertet und wohl auch erlebt werden kann. Ja mehr noch, möglicherweise verändert sich auch das Gefühl selbst, wenn Scham etwa in einem ethisch-moralischen Zusammenhang oder im Kontext einer Bloßstellung erfahren wird, wo der sittliche Bezug fehlt oder nur am Rande aufscheint.

Gleichwohl erscheint uns das Gefühl der Scham auf der Innenseite oft als dasselbe: Die Empfindungen in strukturell sehr unterschiedlichen Situationen, aber auch bei kognitiv unterschiedlichen Bewertungen fühlen sich doch zumindest ähnlich an. Auch in ihrer äußeren Form können wir verbindende Elemente beobachten. Um den beschämenden Fixierungen des Interaktionsumfelds zu entgehen, senken wir als Beschämte das eigene Antlitz und den eigenen Blick. Entkommen können wir den visuellen Zugriffen der anderen aber nicht, vor allem auch deswegen, weil wir wie zum Hohn auch noch erröten und somit die Aufmerksamkeit der anderen in besonderer Weise auf uns lenken. Häufig entsteht der Wunsch, der Boden möge sich vor uns auf tun, um als beschämte Person verschwinden zu können, wenn man nicht schon die Dinge, die zum eigenen Schamerleben geführt haben, ungeschehen machen lassen kann.

Diese Beschreibung macht deutlich, inwiefern der Blick der anderen, vor dem wir uns in der Scham verstecken wollen und der sie überhaupt erst erzeugt (im stillen Kämmerlein können wir zwar Schuldgefühle haben, Scham tritt in der Regel aber nicht auf) konstitutiv für das Schamerleben ist. Mehrere Autor*innen, sinnentsprechend auch Jean-Paul Sartre, beschreiben die Empfindung von Scham als ein Gefühl der Bloßstellung vor den Augen anderer. Diejenige Person, die Scham erlebt, sieht sich den Blicken anderer, für die soziale Situation relevanter, tatsächlicher anwesender, aber auch imaginerter Personen ausgesetzt (Demmerling und Landweer 2007, 220).

Eine wichtige Rolle spielt die Anwesenheit anderer und der Blick anderer auch bei der Beschämung, wobei Personen, vor denen man sich schämt, und Personen, die einen beschämen, nicht zusammenfallen müssen. Als zentral kann bei der Beschämung aber angesehen werden, dass es der beschämenden Person gelingt, den Blick von Zuschauern auf die zu beschämende Person zu lenken bzw. die Person glauben zu lassen, dass diese und die eigenen Blicke relevant sind, sie bloßstellen, sie vor deren Augen praktisch nackt und schutzlos ist. Beschämung muss dabei nicht intentional erfolgen, kann es aber. Doch wenn sie intentional erfolgt, warum beschämen Menschen andere Menschen? Julia Reischel arbeitet in ihrem hier veröffentlichten Beitrag verschiedene Gründe davon heraus: In der Analyse einer Erzählung einer jungen Frau, die als Schülerin gemeinsam mit anderen Schülerinnen einen Lehrer über sexuelle Anzüglichkeiten beschämt hat, zeigt sie, dass Beschämung nicht nur Macht erfordert, wie schon von Neckel (1991) in seinem Buch *Status und Scham* dargelegt hat, sondern auch zu Macht verhilft in einem sozialen Gefüge, das ansonsten von Unsicherheit und teilweise auch Ohnmacht gekennzeichnet ist. Mit der Beobachtung, dass sich die Person heute für ihre Beschämung selbst wiederum schämt, wird deutlich, dass Beschämung selbst wieder als moralisch relevantes Verhalten aufgefasst werden kann – ein Aspekt, der insgesamt in der Literatur zur Scham, selbst der moralphilosophischen Literatur, erstaunlicherweise kaum Beachtung findet.

Die hier dargestellten Ansätze aus diversen Disziplinen und Erkenntnismedien, die im Rahmen eines Editorials nur kurz angesprochen werden können, machen deutlich, dass allzu voreilige Zuordnungen von Gefühlen der Scham oder Prozessen der Beschämung zu kognitiven Deutungsmustern oder standardisierten sozialen Settings der vorliegenden Komplexität meist nicht gerecht werden. Die angesprochenen vielgestaltigen Aspekte, die sich im Sinne Wittgensteins möglicherweise durch eine Familienähnlichkeit schamverwandter oder Beschämung auslösender Emotionen erklären lassen könnten, werden wie angedeutet in der vorwiegend allgemeinpsychologisch ausgerichteten sowie experimentell vorgehenden oder sich auf standardisierten Befragungen stützenden Psychologie nicht wirklich erfasst. Es braucht hier offenere und explorativere Wege.

Mit dem hier vorgelegten Themenschwerpunkteft soll Autor*innen ein Raum geboten werden, in dem sie Scham und Beschämung stärker mit Bezug zu relevan-

ten soziokulturellen Kontexten als auch zum individuellen Erleben thematisieren und analysieren können. Natürlich kann dies im Rahmen einer Ausgabe des *Journals für Psychologie* nicht erschöpfend erfolgen. Es zeigt sich allerdings, dass es den unterschiedlichen Beiträgen gelingt, auf das Gefühl der Scham und den Akt der Beschämung ein neues Licht zu werfen und bislang in der Forschung wenig beachtete Aspekte einer vertiefenden Betrachtung zuzuführen. Zu den Beiträgen dieser Ausgabe:

Mai-Britt Ruff und *Flora Petrik* erkunden im ersten Text unseres Themenschwerpunkts die These, inwieweit Scham als Scharnier zwischen individuellen Erfahrungen und gesellschaftlichen Bedingungen verstanden werden kann. Hintergrund ihrer Analysen ist die herrschaftskritische Soziologie Bourdieus. Am Beispiel von konzeptionellen und qualitativen Studien zu den Kontexten soziale Klasse und Rassismus zeigen die Autorinnen, dass das Gefühl der Scham eine wichtige Rolle bei der Reproduktion von sozialer Ungleichheit spielt.

Im darauffolgenden Beitrag diskutiert *Franz Erhard* Scham und Beschämung im Kontext von Armut. Im Rahmen einer sozialphänomenologischen, sich auf Ergebnisse aus Interviews stützenden Studie zeigt der Autor, wie bei Personen, die von Armut betroffen sind, das Erleben von Scham mit einer als eingeschränkt empfundenen Handlungsfähigkeit und dem Ausbleiben von sozialer Anerkennung im Sinne von Axel Honneth einhergeht. Erhard macht aber auch deutlich, dass die inferiore soziale Lebenssituation der Befragten nicht zwangsläufig als beschämend erlebt werden muss.

Dem erst in jüngerer Zeit in der pädagogisch-psychologischen Forschung mehr Aufmerksamkeit erteilten Erleben von Scham im Kontext Schule widmen sich *Wiebke Stöbr* und *Gisela C. Schulze* in ihrem Beitrag. Eine Pilotstudie, bei der Studierende schulische Schamsituationen schriftlich rekonstruierten, zeigt, dass das Gefühl der Scham mit dem Erleben eigener, leistungs- und nichtleistungsbezogener Mängel, aber auch mit der Nähe-Distanz-Wahrnehmung und dem Eindruck, zu sehr im Fokus der Aufmerksamkeit anderer zu sein, in Verbindung stehen kann.

Dem Kontext Schule wendet sich auch der Beitrag von *Julia Reischl* zu. Auch sie zieht die Rekonstruktion des Schulerlebens, dieses Mal einer ehemaligen Schülerin, die heute als Psychotherapeutin arbeitet, als Datenbasis heran. Im Rahmen einer tiefenhermeneutischen Analyse des Materials wird der erinnerte Versuch, den früheren Lehrer zu beschämen, als Akt symbolisch-sexualisierter Gewaltausübung rekonstruiert. Schließlich wendet sich noch das Blatt: im reflexiven Umgang mit ihrem Tun erlebt die Erzählerin das damalige Geschehen und ihre Rolle darin selbst als beschämend.

Kathrin Gärtner geht in ihrem Beitrag der Frage nach, ob Menschen, die Sexualität grundsätzlich positiv bewerten, dennoch Scham für sexuelle Handlungen empfinden und wenn ja, wofür. Auf Basis von Interviews mit mehreren Personen aus sexpositiven Communities und einer thematischen Auswertung des Materials kommt sie zu dem Schluss, dass bestimmte Aspekte sexueller Aktivität (etwa Körperscham, neue morali-

sche Maßstäbe) sehr wohl mit dem Erleben von Scham oder Beschämung in Verbindung stehen können. Eine besondere Rolle schreibt sie dabei dem (potenziellen) Ekel der anderen zu.

Den Umgang mit Scham im Kontext von Sexuaufklärung auf der Social-Media-Plattform TikTok thematisieren *Verena Pohl*, *Tobias Reuss* und *Aaron Labl*. Anhand einer objektiv-hermeneutischen Analyse eines Videos zum Thema weibliche Ejakulation eines weitreichenden Sexuaufklärungskanals zeigen sie auf, wie sich Grenzen des Erlebens von Scham neu firmieren, wenn Sexuaufklärung im digitalen Raum stattfindet. Als wesentliches Strukturmoment wird dabei die ambivalente Selbstdarstellung (etwa zwischen erwachsener und infantiler Präsentation) der im Video gezeigten Sexuaufklärerin rekonstruiert.

Ausgehend von dem Befund, dass im Kontext der Männerberatung Scham und ihre Verbindung zu Vorstellungen von Männlichkeit bislang kaum thematisiert wurden, geht *Dominik Kling* in seinem Beitrag den Zusammenhängen von männlicher Sozialisation und Subjektivierung mit dem Erleben von Scham und Beschämung nach. Es ergeben sich aufschlussreiche Implikationen für die Beratung und Kling empfiehlt eine Erhöhung der Sensibilität für Schamanlässe und Schamempfinden, einschließlich deren Reflexion im Beratungssetting.

Betrachtet man die Beiträge dieses Hefts im Zusammenhang, so wird deutlich, dass Forschung zum Gefühl der Scham und zum Erleben von Beschämung nicht nur den jeweils relevanten soziokulturellen Kontext einbeziehen sollte. Es braucht auch die etwa phänomenologisch inspirierte Sicht auf die Innenseite, das Empfinden von Scham einschließlich der jeweils auftretenden körperlich-leiblichen Begleitphänomene. Nicht zuletzt ist für das Verstehen von Scham auch deren prozessuale Struktur von Bedeutung, also die zeitliche Abfolge des Aufkommens, Erlebens und Verarbeitens der Emotion Scham. Zur Annäherung an diese Dimension von Scham und Beschämung können narrative oder situative Interviews hilfreich sein.

Wir danken den Autor*innen für ihre wertvollen Beiträge, den Gutachter*innen für ihre aufmerksamen Reviews und wichtigen Anregungen, dem Verlag für das gewohnt professionelle Lektorat und Ihnen als Leser*innen dafür, dass sie mit Ihrer Lektüre (und möglicherweise weitergehenden Rezeption) den psychologischen Diskurs über Scham und Beschämung aufnehmen und vielleicht auch weiterführen.

Literatur

- Demmerling, Christoph und Hilge Landweer. 2007. *Philosophie der Gefühle. Von Achtung bis Zorn*. Stuttgart: Metzler.
- Deonna, Julien A., Raffaele Rodogno und Fabrice Teroni. 2011. *In Defense of Shame. The Faces of an Emotion*. Oxford: Oxford University Press.

- Eibl, Doris G. 2021. »Die Familienerzählungen der Annie Ernaux als auto-soziobiografische Suchbewegungen: Der Platz (1983/2019) und Eine Frau (1988/2019)«. In *Der Generationenroman*, hrsg. von Helmut Grugger and Johann Holzner, 778–798. Berlin: De Gruyter.
- Ernaux, Annie. 2020. *Die Scham*. Berlin: Suhrkamp.
- Hechler, Sarah Carlotta. 2023. »Zwischen Autobiographie und Auto-sozioanalyse. Zur Verbindung von Annie Ernaux' auto-soziobiographischen Erzählungen mit Pierre Bourdieus Soziologie«. In *Auto-soziobiographie. Poetik und Politik*, hrsg. von Eva Blome, Philipp Lammers und Sarah Seidel, 17–42. Berlin: Metzler.
- Lotter, Maria-Sybilla. 2012. *Scham, Schuld, Verantwortung: Über die kulturellen Grundlagen der Moral*. Berlin: Suhrkamp.
- Mees, Ulrich. 1997. »Emotion«. In *Psychologie. Eine Einführung*, hrsg. v. Jürgen Straub, Wilhelm Kempf und Hans Werbik, 324–344. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Meulenbelt, Anja. 1978. *Die Scham ist vorbei. Eine persönliche Geschichte*. München: Verlag Frauenoffensive.
- Neckel, Sighard. 1991. *Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Frankfurt/Main: Campus.
- Roos, Jeanette. 2000. »Peinlichkeit, Scham und Schuld«. In *Emotionspsychologie. Ein Handbuch*, hrsg. v. Jürgen H. Otto, Harald A. Euler und Heinz Mandl, 264–271. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Tangney, June Price und Jessica L. Tracy. 2012. »Self-Conscious Emotions«. In *Handbook of Self and Identity*, hrsg. v. Marc R. Leary und June Price Tangney, 446–478. New York: Guilford Publications.
- Thomason, Krista K. 2018. *Naked: The Dark Side of Shame and Moral Life*. Oxford: Oxford University Press.

Die Herausgeber*innen

Kathrin Gärtner, Diplompsychologin, Dr., leitet das Institut für Marktforschung und Methodik an der Fachhochschule Wiener Neustadt (A) und lehrt dort Forschungsmethodik und Wissenschaftliches Arbeiten. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich psychische Gesundheit und soziale Verbundenheit, Sexualität, Scham und Fragebogenkonstruktion.

Kontakt: Dr. Kathrin Gärtner, Fachhochschule Wiener Neustadt, Institut für Marktforschung und Methodik, Schlögelgasse 22–26, 2700 Wiener Neustadt, Österreich; E-Mail: kathrin.gaertner@fhwn.ac.at

Ralph Sichler, Dr., Univ.-Doz., Dipl.-Psych., Leiter des Instituts für Management und Leadership Development an der Fachhochschule Wiener Neustadt (A) und langjähriger Mitherausgeber des *Journals für Psychologie*. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die neue Arbeitswelt, Organisations- und Personalpsychologie, Kulturpsychologie, philosophische Grundlagen der Psychologie und qualitative Sozialforschung.

Kontakt: Dr. Ralph Sichler, Fachhochschule Wiener Neustadt, Institut für Management und Leadership Development, Schlögelgasse 22–26, 2700 Wiener Neustadt, Österreich; E-Mail: ralph.sichler@fhwn.ac.at

Die leise Macht der Scham

Rassismus, soziale Klasse und die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit

Mai-Britt Ruff & Flora Petrik

Journal für Psychologie, 32(1), 10–30

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2024-1-10>

CC BY-NC-ND 4.0

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

Scham lässt sich als Scharnier zwischen individuellen Erfahrungen und gesellschaftlichen Bedingungen begreifen. Im Rahmen unseres Beitrags stellen wir uns die Frage, *wie* Scham in Machtverhältnissen wirksam wird und fokussieren dabei, in Rückgriff auf Bourdieus herrschaftskritische Soziologie, exemplarisch auf zwei verschiedene, wenn auch miteinander verwobene symbolische Gewaltverhältnisse: Klasse und Rassismus. Wie vermitteln sich Rassismus und Klasse in, durch und mit Scham? Welche Bedeutung kommt Scham in diesen Verhältnissen zu? Und wie lassen sich die Modi dieser Vermittlung systematisieren? Zur Bearbeitung dieser Fragen beziehen wir uns auf zwei interdisziplinäre Forschungsprojekte: Eine qualitativ-empirische Studie zu Bildungsaufsteiger*innen und eine konzeptionell-theoretische Studie über den Umgang mit Scham in der politischen Bildung. Darauf aufbauend rekonstruieren wir drei Facetten von Scham im Kontext symbolischer Gewaltverhältnisse: Scham als Scharnier der (Re-)Produktion (1), Scham als inhärent gekoppelt an Schamabwehr (2) und Scham in der Qualität einer Stimmung (3). Der Beitrag endet mit einem Ausblick auf weiterführende Fragen hinsichtlich der politisch-sozialen Situierung von Scham.

Schlüsselwörter: Scham, Beschämung, symbolische Gewalt, soziale Ungleichheit, Rassismus, soziale Klasse, Emotionen

The Quiet Power of Shame

Racism, Social Class, and the (Re-)Production of Social Inequality

Shame can be understood as a mediator between individual feelings and societal conditions. In our contribution, we pose the question of how shame becomes effective in power relations and, drawing on Bourdieu's critical sociology of power, focus on two different, albeit intertwined, symbolic power relations: class and racism. How are racism and class mediated

in, through and with shame? What is the role of shame in these relations? To address these questions, we refer to two interdisciplinary research projects: A qualitative-empirical study on social and educational upward mobility and a theoretical study on dealing with shame in civic education. Building on this, we reconstruct three facets of shame in the context of symbolic relations of violence: Shame as a hinge of (re)production (1), shame as inherently linked with shame defense mechanisms (2) and shame as a quality of attunement (3). The article ends with an outlook on further questions regarding the political-social situation of shame.

Keywords: shame, shaming, symbolic violence, social inequality, racism, class, emotions.

1 Einleitung

»Die Stimme der Scham ist leise, ihre Sprache aber konkret.«

Sighard Neckel 1991, 23

Scham erscheint als heimlichstes Gefühl¹ der modernen Gesellschaft, postuliert Sighard Neckel (1991) in seiner umfassenden Studie über den Zusammenhang von Status und Scham. In dieser Heimlichkeit sei sie das Gefühl, »das nicht nur in sich schon den Wunsch weckt, sich zu verbergen, sondern selbst noch verborgen wird, weil es sich mit den Maximen der Selbstachtung so wenig verträgt« (ebd., 16). Wenn wir uns schämen, erleben wir uns als defizitär oder gescheitert, als mangelhaft, unangemessen oder im Grunde falsch (Schäfer und Thompson 2009; Dörr 2010). Scham begleitet Zurückweisung, reagiert auf Verstöße gegen (implizite) Normen, Erwartungen und Ideale (Landweer 1999), entsteht infolge eines Scheiterns oder von Sichtbarkeit, die wir nicht wünschen, nicht gewohnt sind, oder fürchten. Für das Gefühl der Scham finden sich sowohl alltagssprachlich als auch in der Forschungsliteratur verschiedene Bezeichnungen, die unterschiedliche Grade und Qualitäten von Scham abbilden. Diese reichen von Verlegenheit, Peinlichkeit, Schüchternheit, über schlechtes Gewissen und Unbehagen hin zu Entwürdigung, Erniedrigung und Schande (Scheff 2003). Soziologisch lassen sich diese verschiedenen Qualitäten nach Thomas Scheff (2000; 2003) dadurch bündeln, dass in ihnen eine Gefährdung der sozialen Zugehörigkeit signalisiert wird (Scheff 2003, 96–97). Dementsprechend ermöglicht Scham hinsichtlich ihrer Verknüpfung mit Zugehörigkeit – und damit verbundener Anerkennung bzw. Missachtung – dem Zusammenhang zwischen individuell-subjektiven Gefühlen der Scham und gesellschaftlichen Prinzipien und symbolischen Ordnungen analytisch nachzugehen (Ruff 2024). Aus einer (macht-)kritischen Perspektive folgen wir der Analyse, dass Zugehörigkeit und Anerkennung gesellschaftlich ungleich verteilt sind und in *Prakti-*

ken des Zugehörig-Werdens verhandelt werden (Meißner 2019; Rieger-Ladich, Casale und Thompson 2020). Scham scheint auf spezifische Weise mit und in eben jenen Praktiken verwoben und verstrickt zu sein (Ruff 2024).

Insbesondere vor dem Hintergrund des Erstarkens rechter Akteure, der breiten Zustimmung zu rassistischen Positionen, damit verbundener Abschottungsdynamiken und Verrohungen des politischen Diskurses, wie auch hinsichtlich der zunehmenden gesellschaftlichen Polarisierung scheint es notwendig, die Rolle von Scham im Kontext gesellschaftlicher Transformationen als affektive Dynamik fokussierter in den Blick zu nehmen. Daher fragen wir uns im vorliegenden Beitrag: Wie vermitteln sich Rassismus und Klasse in, durch und mit Scham? Welche Bedeutung kommt Scham in diesen Verhältnissen zu? Und wie lassen sich die Modi dieser Vermittlung systematisieren?

Dafür skizzieren wir in einem ersten Schritt die Vermittlung von Scham in gesellschaftlichen Macht- und Gewaltverhältnissen (Kap. 2). Aufbauend darauf führen wir knapp in die methodologische Perspektive des Beitrags sowie die Datengrundlage der zwei Projekte ein (Kap. 3). Daraufhin stellen wir Erkenntnisse über die Vermittlung und Verstrickung von Scham in zwei spezifischen Gewaltverhältnissen – Klasse (Kap. 4) und Rassismus (Kap. 5) – vor. Ausgehend von unseren Befunden systematisieren wir drei Facetten von Scham, in denen sich das Verhältnis individueller Gefühlslagen und ihrer gesellschaftlichen Bedingungen abstrahiert analysieren lässt (Kap. 6). Wir enden mit einem Ausblick auf weiterführende Fragen hinsichtlich der politisch-sozialen Situierung von Scham (Kap. 7).

2 Theoretische Perspektiven: Scham und gesellschaftliche Macht- und Gewaltverhältnisse

Eine Perspektive auf die Verknüpfung von Scham und Dynamiken sozialer Ein- und Ausschlüsse eröffnet Bourdieu (1982; 2001) im Kontext seiner herrschaftskritischen Soziologie. Bourdieu geht davon aus, dass gesellschaftliche Ungleichverhältnisse über symbolische Gewalt hergestellt und reproduziert werden (Bourdieu 2001). Darunter versteht er eine *gewaltlose* Gewalt, die gewährleistet, dass ausbeuterische, schmerzhaft bis hin unerträgliche soziale Bedingungen als »akzeptabel, natürlich und selbstverständlich erlebt werden« (Schmidt 2014, 231). Diese Anerkennung von Herrschaftsverhältnissen ist verbunden mit spezifischen Gefühlslagen, die in diese verstrickt sind, oder aus ihr folgen können: »Affektive Zustände, die von Liebe, Bewunderung und Respekt – den typischen Leidenschaften des beherrschten Habitus – bis hin zu Zittern, ziellosem Zorn und ohnmächtiger Wut reichen« (ebd., 233). Scham findet bei Bourdieu insofern Berücksichtigung, als sich in ihr die Spuren symbolischer Gewaltverhältnisse sedimentieren und sie zugleich Unterdrückungsverhältnisse legitimiert

(Bourdieu 2001, 217). Die Beherrschten beteiligen sich demnach nicht nur aufgrund von Zwang oder falschem Bewusstsein selbst an ihrer Unterdrückung, sondern auch durch die Wirkmacht symbolischer Gewalt, die sich körperlich, habituell und affektiv einschreibt.

Diese Dynamik symbolischer Gewaltverhältnisse deckt Bourdieu entlang seiner Analyse des Bildungswesens auf, welches soziale Unterschiede in Leistungsunterschiede übersetzt (Bourdieu und Passeron 2018 [1971]). Schulische Bewertungen legitimieren und naturalisieren demnach nicht nur die unterschiedliche Kapitalausstattung von Lernenden, indem sie diese als »Begabung« oder »Unfähigkeit« verschleiern, sondern stellen auch die Anerkennung dieser als »Leistungen« sicher. Symbolische Gewalt wird hier insofern wirksam, als das Bildungssystem erfolgreich die herrschenden bildungsbürgerlichen Normen von Kultur und Bildung als erstrebenswert und unabänderbar suggeriert, und veranlasst, dass sowohl jene, die davon profitieren, als auch diejenigen, die darunter leiden, sich an eben diesen Maßstäben orientieren. Dabei wird die »Illusion« (Bourdieu und Passeron 2018 [1971]) des meritokratischen Schulsystems deutlich, das anders als versprochen nicht nur Leistungen zum Gegenstand der Bewertung macht, sondern letztendlich habituelle Passung prüft – zum Nachteil derjenigen, die aus nicht-akademischen Verhältnissen stammen. Scheitern im Schulsystem wird insbesondere von diesen häufig als individuelles Versagen interpretiert, ist mit Scham- und Schuldgefühlen verknüpft und führt zu schmerzhaften Selbstausschlüssen (»Eliminierung«, ebd., 201).

Wie sich Scham in diesen schmerzhaften Selbstausschlüssen vermittelt und sich zu *spezifischen* Machtverhältnissen verhält, ist unserer Ansicht nach noch nicht ausreichend expliziert worden, in Anbetracht sich verstärkender sozialer Ungleichheiten wie auch zunehmender Tendenzen gesellschaftlicher Individualisierung jedoch notwendig. Vieles spricht dafür, die Bedeutung von Scham für die (Re-)Produktion von symbolischen Gewaltverhältnissen in ihrer Systematik näher zu untersuchen, wie nachfolgend mit einem Blick in den Forschungsstand zu Scham, sozialer Klasse und Rassismus begründet wird.

2.1 Scham und die Reproduktion von Klassenverhältnissen

Von Scham und sozialer Klasse in einem Atemzug zu sprechen, ist nicht neu: Schon 1972 fundieren Richard Sennett und Jonathan Cobb in ihrer Untersuchung »The Hidden Injuries of Class« die These, dass Beschämungspraktiken eine spezifische gesellschaftliche Funktion erfüllen, indem sie Arbeiter*innen davon abhalten, gegen die oktroyierten Klassengrenzen aufzubegehren. Die Autoren verdeutlichen, in der Tradition marxistischer Sozialwissenschaftler*innen (Thompson 1963; Leggett 1968;

Lefebvre 1971), dass es sich bei der Zugehörigkeit zu einer Klasse nicht nur um ein ökonomisches, sondern auch ein soziales Verhältnis handelt. Auch Sighard Neckel analysierte in seiner umfangreichen Studie »Status und Scham« (1991) aus einer ähnlichen Perspektive schon vor über 30 Jahren (soziales) Schamempfinden als untrennbar mit Klassenverhältnissen verbunden. Anschließend an Bourdieu (1982; 2001) konzipiert Neckel sowohl Schamerleben als auch Beschämung in Relation zur Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit als integralen Bestandteil gesellschaftlicher Ausschlüsse (Neckel 1991). Scham ist demnach Produkt und Produzentin von Klassenverhältnissen zugleich, indem sie die Beschämten abwertet, im Schamerleben die »Unterordnung des einen Subjekts unter die Bewertung eines anderen« (ebd., 106) als legitim vermittelt und somit zur Selbstbeteiligung der beschämten Subjekte am Erhalt gesellschaftlicher Ordnungen beiträgt. Die in der sozialen Scham Ausdruck findenden Unterlegenheitsgefühle sind dabei nicht nur individuell, sondern vor allem auch gebunden an die Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen, kollektiven Identitäten und gesellschaftlichen Klassen (ebd., 158–164). In Gefühlen wie »Scham, Schüchternheit, Ängstlichkeit, Schuldgefühl« (Bourdieu 2001, 271) naturalisieren sich Klassenverhältnisse, indem sie sich körperlich niederschlagen, Spuren von Widerstreben, Abwehr oder Anpassung in sich tragen und so Herrschaftsverhältnisse in ihrer Gewaltförmigkeit reproduzieren (Schmidt 2014).

Scham fungiert also als gesellschaftlicher Platzanweiser – nicht nur für die von Sennett und Cobb (1972) untersuchten Angehörigen der Arbeiter*innenklasse, sondern auch und gerade dann, wenn sich der soziale Status verändert. Die zumeist krisenhaften, leidvollen Schamgefühle von jenen, die ihr Herkunftsmilieu hinter sich lassen und, bspw. durch Bildung, in einem besser situierten Milieu ankommen, erweisen sich als ausgezeichnetes Observatorium für die Untersuchung von Schamgefühlen (Jaquet 2018).² Denn, *dass* Scham sich als zentrale Dimension der Erfahrungswelt von sogenannten »Bildungsaufsteiger*innen« verstehen lässt, zeigen zahlreiche qualitative Studien der vergangenen Jahre (Schlüter 1999; Reay, Crozier und Clayton 2009; Hinz 2016; Loveday 2016; Maschmann 2021; Lütgens und Petrik 2024). *Wie* Scham jedoch in derartigen Klassenübergängen durch Bildung wirksam wird, ist, mit Ausnahme einiger Beiträge aus dem englischsprachigen Raum (Loveday 2016; Ivemark und Ambrose 2023), bisher kaum detailreich untersucht worden.

2.2 Scham und die Reproduktion von Rassismus

Wenngleich sich Bourdieu vorrangig für Klassenverhältnisse und ihre Perpetuierung in und durch Bildungseinrichtungen interessierte, werden seine Überlegungen zu symbolischer Gewalt auch auf die Analyse von Rassismus bezogen (Weiß 2013; Emirbayer

und Desmond 2015). In der Perspektivierung symbolischer Gewalt erscheint Rassismus als ein System der symbolisch gewaltsamen, dichotomisierten und »kontrafaktischen Zuschreibung« (Weiß 2013, 15) und als eine »objektive soziale Realität« (ebd.). Rassismus rahmt und ermöglicht als Teil von Strukturen, Diskursen und Praktiken alltägliches Handeln, Zuschreibungen und Entscheidungen (ebd., 17). Rassistische Dichotomisierungen erscheinen also nicht nur als Einstellungen oder Vorurteile, sondern als naturalisierte und selbstverständliche Bedingungen sozialer Existenz, die Zugehörigkeit, Schutzbedürftigkeit und Anerkennung (re-)produzieren (Wuttig 2016; Bergold-Caldwell, Wuttig und Scholle 2017). Beispiele für solche Praktiken sind Verfahren des Racial Profiling, Diskriminierung am Arbeits- und Wohnungsmarkt, systematische Ausschlüsse im Einwanderungs- und Asylsystem, essenzialisierende Zuschreibungen aufgrund von äußeren Merkmalen, oder die Beeinflussung der Leistungsbewertung von Schüler*innen aufgrund ihrer (zugeschriebenen) Herkunft, äußerer Merkmale oder Religion (Mendivil und Sarbo 2022). Wenngleich eine detailreiche (empirische) Rekonstruktion von Scham in rassistischen Praktiken noch ein Desiderat darstellt, lässt sich auf Grundlage verschiedener Studien (Schulze und Witek 2014; Bergold-Caldwell, Wuttig und Scholle 2017; Krishnamurthy 2018) davon ausgehen, dass Personen und Personengruppen, die in diesen Praktiken abgewertet, gefährdet oder ausgeschlossen werden, sich durch sie als unzugehörig, homogenisiert-verallgemeinert oder nicht schutzbedürftig erfahren (Bergold-Caldwell, Wuttig und Scholle 2017; Yeboah 2017; Mohseni 2020).

Scham wird im rassismuskritischen Diskurs nicht nur in Bezug auf rassistische Abwertung und Diskriminierung, sondern auch in Bezug auf privilegierte Personen in der Auseinandersetzung mit Rassismus in politischen Bildungsprozessen problematisiert (DiAngelo 2018; Ogette 2018; Hasters 2020; Linnemann 2023). In dieser Debatte steht vor allem die Überforderung, Fragilität oder der Widerstand von *weißen* Personen und Personengruppen im Fokus, die in rassistischen Gewaltverhältnissen als schutzbedürftig, individuell und zugehörig adressiert und privilegiert werden (Mecheril 2010; Linnemann 2023). Nicht zuletzt aufgrund des Narrativs, dass Rassismus nach 1945 überwunden und in schlechten und böartigen Einstellungen zu verorten sei (Messerschmidt 2021), erscheint die Auseinandersetzung mit Rassismus und die damit verbundene Scham auch als »etwas [...] von sich, was nicht an diesen Ort gehört« (Landweer 1999, 37). Scham wird hier also – anders als im Fall von Bildungsaufsteiger*innen – insbesondere auch bei jenen thematisiert, die in der Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Verstrickung in Rassismus Scham empfinden, bzw. diese abwehren. In einer Art Janusköpfigkeit erscheint Scham dadurch im Horizont von Bildung und Lernen einerseits als »Instrument sozialer Kontrolle« (Wiesböck 2021, 144), das zur Internalisierung von Unterlegenheit und zu Anpassungs- und Unterwerfungsbemühungen beiträgt (Schulze und Witek 2014), während sie andererseits auch als notwendige

(Ogette 2018) oder herausfordernde (Chernivsky und Scheuring 2016) Komponente in rassismuskritischen Lernprozessen thematisiert wird.

3 Methodologische Perspektiven

Die jeweiligen Ergebnisse der Studien, deren Befunde die Grundlage für die vorliegende Untersuchung bilden, beruhen auf unterschiedlichen Materialien, methodologischen Zugängen und wurden unabhängig voneinander konzipiert und durchgeführt. Sie werden aber in diesem Beitrag in einer theoretisierenden Perspektive aufeinander bezogen, um die Verstrickung und Vermittlung von Scham in symbolischen Gewaltverhältnissen zu systematisieren.

Die erste Studie »Klassenübergänge – Biografische Perspektiven auf Bildungsaufstieg« (Laufzeit: 2019–2024; Petrik 2022a; 2022b) beleuchtet das Erleben des Bildungsaufstiegs von Studierenden aus nicht-akademischen Familien in Österreich und Deutschland. Mit einem Sample von 17 biografisch-narrativen Interviews und 36 schriftlichen Erzählungen rekonstruiert die qualitative Untersuchung die affektiven, subjektivierenden und generationalen Dimensionen der Aneignung von Universität. Die Datenerhebung und -analyse erfolgte dabei im Stil der Grounded Theory Methodologie (Strauss und Corbin 1996; Glaser und Strauss 2010).

Die zweite Studie zum Umgang mit Scham in politischer Bildung verortet sich methodologisch hingegen im Rahmen »theoretischer Forschung« (Bellmann 2020; Bellmann und Ricken 2020). Ausgehend von einer kritisch-phänomenologischen und machtanalytischen Bestimmung von Scham wurden Schamphänomene, die in der Fachdebatte rassismuskritischer und antisemitismuskritischer politischer Bildung verhandelt werden (Widerstände, weiße Fragilität, Schweigen etc.), entlang postkolonialer und postnationalsozialistischer Kontinuitäten rekonstruiert.

Neben einer ähnlichen herrschaftskritischen Rahmung und einem engagierten Bezug zu politischen Themenstellungen konvergieren die beiden Forschungsprojekte in der Auslotung der affektiven Dimension gesellschaftlicher Dynamiken. Beide Forschungsperspektiven verstehen Emotionen als sozial und politisch situiert – das heißt als Phänomene, in denen sich kulturelle, historische und symbolische Macht- und Gewaltverhältnisse vermitteln. Damit folgen wir emotionstheoretischen Beiträgen, die Gefühle nicht als universell und ahistorisch begreifen, sondern diese als kontextualisiert, vermittelt und mit gesellschaftlicher Bedeutung aufgeladen interpretieren (Hartmann 2010; Chernivsky und Scheuring 2016; Feldman Barret 2017).

In einem nächsten Schritt werden Ergebnisse jener Studien aufgezeigt, um diese anschließend in der Diskussion (Kap. 6) aufeinander zu beziehen und auf symbolische Gewaltverhältnisse hin zu abstrahieren.

4 Studie 1: Scham im Klassenübergang

Die Verstrickung von Schamgefühlen und Klassenverhältnissen erscheint insbesondere dann brisant, wenn Bewegung in den sozialen Status kommt. So spielen Schamgefühle eine zentrale Rolle in der Erfahrungswelt von jenen, die entgegen der statistischen Erwartung als erste in ihrer Familie ein Studium aufnehmen und damit regelrecht eine Klassenreise antreten. Anhand der ersten Fallstudie, der qualitativen, biografieanalytischen Studie »Klassenübergänge – Biografische Perspektiven auf Bildungsaufstieg« (Petrik 2022a, 2022b), lässt sich aus Perspektive der Akteur*innen zeigen, wie Subjekte affektiv an der (Re-)Produktion symbolischer Gewaltverhältnissen beteiligt sind.

Im Folgenden werden – angereichert durch Ausschnitte aus dem empirischen Material – vier Dimensionen von Scham im Kontext von Bildungsaufstiegen skizziert.

4.1 Scham als affektive Textur des Bildungssystems

Zunächst lässt sich feststellen, dass Schamgefühle im Klassenübergang eng mit den Bedingungen einer zunehmend individualisierten Gesellschaft verwoben sind (Neckel 1991). Die Universität agiert als Komplizin in der sozialen Produktion von Scham, indem ihrer Logik zufolge Benachteiligung, Zurückweisung und fehlende Passung diskursiv als individuelles Versagen gedeutet werden. Beispielsweise erzählt eine Studentin von ihrer ersten Prüfungsphase an der Universität:

»Ich habe die Texte studiert, mehrmals gelesen, ausgearbeitet, habe nichts verstanden, ich kam mir so dumm vor ... Ich habe erstmal einzelne Wörter googlen müssen, um sie mir in einfacher Sprache zu übersetzen. Selbstzweifel, Blockaden, Hoffnungslosigkeit, ich habe einfach nur gedacht, was für ein dummer Mensch ich bin, ich habe es einfach nicht verstanden« (BK, 16).³

Entlang der meritokratischen Logik des fairen Wettbewerbs (Solga 2005) schreibt die Studentin ihr Scheitern an der Verwendung akademischer Sprache und dem Verstehen von Texten ihrer Mangelhaftigkeit zu und wertet sich als »dummer Mensch« ab. So interpretieren Studierende aus nicht-akademischen Familien das erfolglose Ringen mit den Erwartungen der Universität – nicht nur hinsichtlich ihrer Leistungen, sondern auch ihres Auftretens, Verhaltens und Sprechens – vielfach als eigenes Versagen (Bourdieu und Passeron 2018 [1971]) anstelle eines sozialen Produkts. Scham wird für sie zu einer *affektiven Textur des Bildungssystems*: Sie verhindert, dass Studierende sich Unterstützung vonseiten der Institution holen oder die ausschließenden Strukturen der

Universität anprangern. Stattdessen werden sie von dem Gefühl geplagt, es würde an ihren persönlichen Fähigkeiten und Leistungen mangeln.

4.2 Doppelte Beschämung

Als zweite Dimension lässt sich herausheben, dass Bildungsaufsteiger*innen eine *doppelte Beschämung* erleben. Zum einen schildern die Studienteilnehmer*innen schamvolle Erfahrungen in Bildungsinstitutionen, insbesondere dann, wenn sie sich als fremd erleben und exponiert fühlen. Zum anderen sind die Erzählungen durchzogen von dem Gefühl, die Erwartungen ihrer Familien und Peers an den Orten ihres Aufwachsens zu unterlaufen.

In Bildungsinstitutionen werden beispielsweise dialektale Sprechweisen zum Anlass für Beschämung und Sanktionierung. So schildert eine Studentin mit Blick auf ihre Schulzeit, dass der Stolz, die schriftlichen Abschlussprüfungen als Klassenbeste zu absolvieren, durch die schamvolle Situation ihres mündlichen Examens irritiert und relativiert wird:

»Was ich damals nicht wusste, ist, wenn ich stark nervös bin, verfall ich in »Mundart«. Das empfanden die Lehrer*innen an der Schule als respektlos und nicht für eine Prüfungssituation passend« (SH, 10).

Der Dialekt der Erzählerin verweist auf ihre soziale Herkunft und markiert ihren gesellschaftlichen Platz; ihn für die Prüfungssituation nicht abzulegen wird ihrer Wahrnehmung nach als »respektlos« gewertet. Benotet werden nicht nur ihre Fähigkeiten und ihre Leistung, sondern auch, ob diese in der »legitimen Sprache« (Bourdieu 1990 [1982]) vorgetragen werden. So verschlechtert sich ihre Gesamtnote durch die mündliche Performance, wie die Erzählerin in Folge ausführt. Das Sprechen in »Mundart« wird zum nicht verfügbaren körperlichen Ausdruck (»verfall ich«) ihrer Klassenherkunft, die im bildungsbürgerlichen Milieu abgewertet wird. Häufig reagieren Studierende darauf mit einer Anpassung an die Normen der Bildungseinrichtungen und dem Versuch, jene Merkmale, welche die soziale Herkunft erkennen lassen, zu verlernen, um mögliche Anlässe für Beschämung zu vermeiden.

Scham wird jedoch nicht nur *für* das eigene soziale Erbe, sondern auch *im* Herkunftsmilieu empfunden: Nicht dem Bild zu entsprechen, das Eltern vorgezeichnet haben, als »ewig in Ausbildung« wahrgenommen zu werden sowie statt Anerkennung für akademische Leistungen Unverständnis zu erhalten, erscheint im empirischen Material als eng mit Scham- und Schuldgefühlen verknüpft. So schildert eine Studentin beispielsweise ihre Scham darüber, die Erwartungen des »Dorfs« nicht zu

erfüllen. Wie ihre Hauptschulfreundinnen beginnt sie zunächst eine Lehre als Bürokauffrau:

»Doch schnell wird mir auch hier wieder klar, das ist nicht meine Welt und hier will und kann ich nicht bis zur Pensionierung bleiben. [...] Die drei Lehrjahre habe ich natürlich beendet, denn noch einen »Abbruch« könnte ich mir ja nicht leisten, sonst wird sich im Dorf der Mund über mich zerrissen. »Eh kloa«« (SH, 2).

Die hier artikuliert Sorge, im sozialen Gefüge des Dorfs beschämt zu werden, übersetzt sich für die Studentin folglich in Scham gegenüber den Eltern, nicht so »fleißig« (SH, 5) zu sein, wie diese. Ein Studium gilt für ihre Eltern als einfacher, beinahe fauler Ausweg aus dem vorgesehenen Lebensverlauf. Obwohl sie bereits verspürt, nicht in die »Welt« der Berufsausbildung zu passen, habituelle Differenzen wahrnimmt und den Drang empfindet, sich von ihrem Herkunftsmilieu zu entfernen, erscheint es ihr »natürlich«, die Lehre beenden zu müssen. Gefühle der Beschämung und die Versuche, diese zu vermeiden, werden für Bildungsaufsteiger*innen demnach nicht nur im Kontext des »neuen« bildungsbürgerlichen Milieus, sondern auch an den »alten« Orten ihres Aufwachsens relevant.

4.3 Scham als biografisch-affektives Muster

Als dritte Dimension lässt sich Scham als wiederkehrendes biografisches Muster rekonstruieren: Schamgefühle verdichten sich in Form einer symbolisch-affektiven Haltung im Klassenübergang, die figuriert, wie der Bildungsaufstieg erlebt wird (Petrik 2022b, 492–493). Beispielsweise erinnert sich eine Studentin nicht nur an das Empfinden von Scham für den Beruf ihres Vaters – Straßenkehrer – in ihrer Schulzeit, sondern auch das Schreiben über die schamvolle Erinnerung selbst wird zum affektiven Geschehen:

»Das war mir so unangenehm, ich habe mich für meinen Vater, für seinen Beruf, für seine neonfarbige Straßenkehrer-Kleidung, für meine Herkunft geschämt. Es tut mir richtig weh und es ist schmerzhaft im Nachhinein darüber zu schreiben« (BK, 4).

Scham ist in dieser Sequenz nicht nur in dem Moment, auf den die Nacherzählung verweist enthalten, sondern reiteriert sich in der Erzählung. Schamerleben ist dementsprechend also nicht nur als ein situatives Erleben im Bildungsaufstieg zu verstehen, sondern als biografisch-affektives Muster, welches das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft auf spezifische Art und Weise *stimmt*. Im Sinne einer affektiv-habituellen

Disposition strukturiert Scham das Erleben sowie den Erfahrungs- und Reflexionsraum von Klassenübergänger*innen.

4.4 Emanzipatorisches Potenzial bewältigter Scham

Zuletzt wird auf Basis der kontrastierenden Analyse des gesamten Materials deutlich, dass Scham nicht nur eine unterdrückende Rolle zukommt, sondern dass ihre Funktion weitaus ambivalenter ist. Schamgefühle erweisen sich paradoxerweise nicht nur als schmerzhaftes Empfinden von Unterlegenheit und Nicht-Zugehörigkeit, sondern auch als Ressource im Klassenübergang: Im Sinne einer zentrifugalen Kraft kann Scham die Bindung an klassenspezifische Werte, Haltungen und Gewohnheiten lockern. So lässt sich anhand der Erzählungen rekonstruieren, dass die Scham, welche beispielsweise gegenüber Elternfiguren und ihren Berufen oder ihrer Ausdrucksweise empfunden wird, zu einer kulturellen Entfremdung vom Herkunftsmilieu führen kann. Ausgelöst werden jene Schamgefühle, welchen eine »ausstoßende Tendenz« (Maschmann 2021, 312) innewohnt, vielfach durch die Konfrontation unterschiedlicher »Welten«, beispielsweise durch ein Universitätsstudium der Protagonist*innen. Scham erweist sich jedoch erst dann nicht nur als hemmende, sondern auch als förderliche Dynamik im Bildungsaufstieg, wenn sie biografisch bewältigt wird, beispielsweise durch retrospektive, reflexive Deutung oder kollektive Bearbeitung. So können Bildungsräume, wie die Universität, auch dazu dienen, Scham und Beschämung einzuordnen und als Produkt gesellschaftlicher Verhältnisse und nicht individuellen Scheiterns zu interpretieren (Petrik, Schlögl und Reszner 2024; Lütgens und Petrik 2024). Zwar ist das konkrete Erleben von Scham dann ebenfalls mit Leid verbunden (Petrik 2022b, 493), doch erweitert sich infolge ihrer Bewältigung der Möglichkeitsraum für Bildung(saufstieg), indem *bewältigte Scham* nicht nur regressiv, sondern emanzipatorisch wirken kann.

5 Studie 2: Rassismus und Scham in politischer Bildung

Die Verbindung von Scham und Rassismus erscheint insbesondere vor dem Hintergrund verschiedener Erfahrungen mit Scham in der rassistischen Normalität brisant. Neben der Frage, inwiefern Anlässe von Scham mit Macht verwoben sind (Landweer 1999) – fokussierte die Studie zu Scham in politischer Bildung ebenso auf die machtkritische Analyse körperlich-leiblicher Einschreibungen (embodiment), also darauf, welche Erfahrungen mit Scham gemacht werden, wie auch auf die Art und Weise *wie sich geschämt* wird. Ausgehend von dieser konzeptionell-theoretischen Analyse, lassen

sich wiederum vier Dimensionen zur spezifischen Verstrickung von Scham und Rassismus herausheben.

5.1 Einschreibungen von Scham zwischen situativem Erleben und allumfassender Einstimmung

Als erste Dimension lässt sich herausheben, dass Scham nicht von allen gleich erlebt wird, sondern sich entlang von symbolischen Ordnungen auf unterschiedliche Weise einschreibt. Im Fall von Rassismus bedeutet dies: Jene, die sich grundsätzlich als zugehörig, schützenswert und anerkannt erfahren (und als solche in Praktiken adressiert und (re-)produziert werden) entwickeln tendenziell eine *Subjektivität*, die als grundsätzlich *frei von Scham* erlebt wird. Bei jenen Personen und Personengruppen hingegen, die in rassistischen Praktiken und Strukturen als unzugehörig adressiert, in diesen gefährdet, angegriffen, bedroht oder infrage gestellt werden, schreibt sich Scham tendenziell eher in der Form eines »pervasive attunement« (Bartky 1990, 85), einer *allumfassenden Einstimmung* ein (Bergold-Caldwell, Wuttig und Scholle 2017). Während sich Scham in der ersten Figurierung als zwar schmerzhaftes, potenziell überwältigendes, aber doch prinzipiell vorübergehendes Ereignis konzeptualisieren lässt, wird Scham in der zweiten Figurierung zu einem chronischen Hintergrundgefühl, in welchem sie nicht mehr nur situativ wahrgenommen wird. Scham wird hier stattdessen zu einer internalisierten und allumfassenden Einstimmung, die als »natürlich« erlebt und erst durch nachträgliche Bewusstwerdungsprozesse – beispielsweise in Form von Bildungsprozessen, Politisierung und/oder Therapie – als Scham erkennbar wird (Lehtinen 1998; Menakem 2021).

5.2 Situierete Schamabwehr

Eine zweite Dimension liegt in der Analyse der Abwehr von Scham innerhalb rassistischer Gewaltverhältnisse. Die Abwehr von Scham trägt grundsätzlich dazu bei, eine Überwältigung durch Scham zu vermeiden (Wurmser 1998; Haines 2019; Dolezal 2022). Ein Ergebnis der Studie zum Umgang mit Scham ist hier, dass sich die Strategien der Schamabwehr – analog zur Scham (Kap. 5.1) – in rassistischen Gewaltverhältnissen körperlich-leiblich einschreiben und somit hochgradig situieret erscheinen. Während Personen, die sich grundsätzlich als zugehörig, anerkannt und schützenswert erfahren, Scham vor allem situativ abwehren, das heißt sich von ihr überwältigt *zeigen*, irritiert *reagieren*, wütend oder fragil *werden* (ein Aspekt der in 5.3. vertieft wird), schreiben sich bei Personen, für die Scham eine allumfassende Einstimmung zur Welt darstellt,

tendenziell *generalisierte Formen der Schamabwehr* ein, die nicht als situatives Moment auftreten (Van der Kolk 2015; Haines 2019). Generalisierte Abwehrstrategien äußern sich als Muster, mit denen eine Anpassung an die konstante manifeste und/oder latente Beschämung in rassistischen Gewaltverhältnissen stattfindet und über welche eben jene Gewaltverhältnisse (ggf. dysfunktional) bewältigt werden (Haines 2019).

In der konstanten Notwendigkeit, Scham im Kontext rassistischer Praktiken, Anrufungen, Angriffe, Strukturen und Erzählungen zu vermeiden, zu verdrängen, zu verneinen oder auszuhalten,

»macht eine Person sich stärker als sie ist (fight), weicht konfrontierenden Situationen aus (flight), erstarrt, um keinerlei Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen (freeze), scannt ihre Umgebung, um schon den kleinsten Konflikt zu umschiffen (appease) oder entwickelt eine emotionale Taubheit (dissociate)« (Ruff 2021, 64).

Welche Möglichkeiten der Schamabwehr verfügbar sind, wird von Feldlogiken und gesellschaftlichen Bedingungen mit strukturiert (Haines 2019). Im Fall von Rassismus wird beispielsweise versucht, rassistisch geprägten Bildern nicht zu entsprechen, vermutete Vorannahmen im Gegenüber zu widerlegen und die eigene körperliche Unversehrtheit und Würde zu schützen (Yeboah 2017; Haines 2019; Menakem 2021).

5.3 Das Paradox der Illegitimität

Als dritte Dimension von Scham und Rassismus lässt sich ein *Paradox der Illegitimität* herausheben, das aus dem spezifischen Feld der Studie – diskriminierungskritischer politischer Bildung – hervorgeht. In diesem Paradox treten die Bedeutungen von historisch-politischen Kontinuitäten in Scham hervor: Weniger unmittelbar gewaltvoll, aber als ebenfalls mit Gewalt verbunden, erscheinen auch selbstbezogene Fragilität, Anpassungsbemühungen und Distanzierungsversuche von weißen Personen und Personengruppen als verstrickt mit rassistischer symbolischer Gewalt. Dass die Reaktion auf den Hinweis, dass Handlungen »rassistisch« sein können, Irritation, Unverständnis und Scham hervorruft, ist dabei ein viel diskutierter Topos in diskriminierungskritischen Bildungssettings (Weiß 2013; Chernivsky und Scheuring 2016; Ogette 2018; Linne-mann 2023). Paradoxerweise scheint die Angst, rassistisch handeln zu können, und die damit verbundene Scham, es trotz aller guter Absichten doch zu tun, dazu beizutragen, dass sich rassistische symbolische Gewaltverhältnisse so stabil perpetuieren (Weiß 2013). Diese Form der Scham erscheint durch die Linse von »Gefühlserbschaften« (Chernivsky und Scheuring 2016) verknüpft mit dem dahinterstehenden Selbstbild, nicht rassistisch zu sein. Die affektiv erlebte Notwendigkeit das Selbstbild »nicht

rassistisch zu sein« aufrechtzuerhalten, führt daher zu einem Verneinen, Abwehren, Beschweigen und von-sich-Weisen der Involviertheit in rassistische Gewalt. Historisch-politisch gesehen sind dies Formen einer »Befriedigung und einer Schuldabwehr, die in weiß-deutsch-christlichen Familien eine lange Tradition hat« (Ruff 2021, 56). Scham und ihre Abwehr erscheinen somit nicht nur als individuell-situative Gefühle oder Reaktionsmuster, sondern werden in familienbiografischen und gesellschaftlich geprägten »Gefühlserschaften« (Chernivsky und Scheuring 2016) geprägt, geformt, weitergegeben und vermittelt.

5.4 Scham als produktiver Anlass von Bildungsprozessen

Ein letzter Aspekt verweist auf bildungs- und lerntheoretische Dimensionen im Ausgang des Paradoxes der Illegitimität. Auch *weil* Scham und Rassismus verstrickt sind, erscheint es aus bildungs- und lerntheoretischer Perspektive notwendig, die Aspekte in den Blick zu nehmen, in denen eine mögliche Distanznahme zur und Auseinandersetzung mit Scham – sowohl in der Perspektive der allumfassenden Einstimmung als auch in der Perspektive ihrer Abwehr – möglich wird. Denn: In der Auseinandersetzung mit Scham liegt auch die Möglichkeit, dass sich von ihr ausgehend dynamische Lern- und Bildungsprozesse entfalten. Dieses Moment folgt einer theoretischen Perspektivierung von Scham als *negativer Erfahrung* (Meyer-Drawe 2008) oder einer Perspektive auf Scham als *Lernproblematik*, in der ein Handlungsvollzug ausgesetzt wird und erst durch diesen Bruch neue Strategien »probiert, verworfen, neu bestimmt, als wirksam ergriffen« (Haug 2020, 22) werden. Ähnlich wie im emanzipatorischen Potenzial von Scham in Klassenaufstiegen, scheint in Scham auch gerade aufgrund ihrer Verstrickung mit Rassismus ein biografisches, pädagogisches, therapeutisches und/oder politisches Potenzial zu liegen, das ein Aufdecken, Durcharbeiten und Bearbeiten von Scham zum Anlass von transformatorischen, emanzipatorischen und befreienden Prozessen über und gegen Rassismus werden lassen kann (Ruff 2024).

6 Drei Facetten von Scham in symbolischen Gewaltverhältnissen

Die Untersuchungen der symbolischen Gewaltverhältnisse Rassismus und Klasse zeigen, wie machtvoll und ambivalent Scham als Mittlerin zwischen Individuum und Gesellschaft wirkt. Mit Blick auf beide Studien lassen sich drei zentrale Modi des Zusammenspiels von symbolischen Gewaltverhältnissen und individueller Erfahrung in, durch und mit Scham identifizieren, die wir im Folgenden als *Facetten von Scham in symbolischen Gewaltverhältnissen* zusammenfassend diskutieren. Anhand dieser lässt

sich rekonstruieren, wie Scham die symbolischen Gewaltverhältnisse Rassismus und Klasse nicht nur stabilisiert, sondern zugleich auch modifizieren und transformieren kann. Hierbei werden übergreifende, aber auch distinkte Spielarten von Scham im Kontext von Rassismus und Klasse sichtbar sowie die politische, soziale und historische Situiertheit von Scham, Beschämung und Schamabwehr.

Zunächst lässt sich, aufbauend auf unseren theoretischen Grundannahmen, *Scham als Scharnier in der (Re-)Produktion gesellschaftlicher Ordnungen* verstehen. Scham ist demnach mit daran beteiligt, die sozialen Strukturen, Hierarchien und Ungleichheiten, die den symbolischen Gewaltverhältnissen eingeschrieben sind, fortzuführen und aufrechtzuerhalten. Während zentrale Studien (Neckel 1991; Bourdieu 2001) bereits nachvollziehbar zeigten, dass sich (Re-)Produktion nicht (nur) über die sprachlich verfasste, rational-intellektuelle Zustimmung zu Gewaltverhältnissen von Ausübenden und Erleidenden vollzieht, sondern auch über differenziertes affektives Erleben (Selbstausschluss, -zensur, -erniedrigung oder -ausgrenzung) vermittelt, untermauern unsere Befunde die spezifische Rolle, die Scham in diesen Prozessen spielt. Während Rassismus als symbolisches Gewaltverhältnis insbesondere über *Scham als Folge gewaltförmiger Praktiken* und in *wirkungsvollen Schamabwehrmechanismen* reproduziert wird, stabilisieren sich Klassenverhältnisse über eine *doppelte Beschämung von »Klassenüberläufer*innen«*. Darüber hinaus akzentuieren unsere Untersuchungen nicht nur die reproduktive, das heißt stabilisierende, sondern auch die *produktive, potenziell transformierende* Dimension der Scham: Nicht nur stellen Scham und Beschämung symbolische Gewaltverhältnisse immer wieder her und tragen gleichsam ihre Spuren in sich, sie können diese ebenso irritieren und herausfordern. In ihrer Produktivität kann Scham sowohl neue Unterdrückungsmechanismen hervorbringen als auch Selbstwirksamkeit erzeugen und dementsprechend emanzipatorisch wirken, jedoch nur unter spezifischen Bedingungen. Durch die *Bewältigung* von Scham kann es gelingen, Handlungsfähigkeit zu stiften, Kritikfähigkeit auszubilden und die eigene Verstrickung in symbolische Gewaltverhältnisse zu hinterfragen. So kann in der Auseinandersetzung mit Scham, beispielsweise in Bildungs- oder Politisierungsräumen, auch ein tieferes Verständnis für die historisch-politischen Ursachen der eigenen Scham entstehen und Reflexivität angeregt werden (Ruff 2024). Zugleich wohnt Scham auch eine gewisse Eigensinnigkeit inne, die nicht allein durch Reflexionsvermögen aufgelöst werden kann und auch eine körperlich-leibliche Bearbeitung einfordert (Wuttig 2016, 333–339).

Als zweite Facette lässt sich *Scham in ihrer Koppelung an Schamabwehr* rekonstruieren. In der Auseinandersetzung mit Rassismus – entweder in Form eigener Erfahrungen oder im Kontext politischer Bildung – zeigen sich diese Abwehrmechanismen exemplarisch als Distanzierungen, Anpassungsbemühungen und Fragilität (Kap. 5). Der Zusammenhang zwischen Scham und Schamabwehr ist jedoch allgemeiner zu verstehen als nur im Kontext rassistischer Gewaltverhältnisse. Schamgefühle scheinen

erst dann aufzutreten, wenn Scham als »Navigatorin sozialer Zugehörigkeit« (Ruff 2024, 4) scheitert. Zur Vermeidung von Scham scheinen sich individuell-biografisch verschiedene Schamabwehrmechanismen einzuschreiben, deren Genese sich als gesellschaftlich-sozial disponiert verstehen lässt (Ruff 2021, 26–38; Wuttig 2016; Haines 2019). Dabei lässt sich beobachten, dass beispielsweise Menschen mit Rassismuserfahrungen, aber auch Bildungsaufsteiger*innen eher Abwehrmechanismen im Sinne einer *Anschmiegung an Verhältnisse*, oder einer Anpassung an die Erwartungen anderer gesellschaftlicher Gruppen zu zeigen scheinen, während die Debatte um Fragilität und Widerstand in der politischen Bildung nahelegt, dass Personen und Personengruppen, die in diesen Gewaltverhältnissen privilegiert werden, eher mit *Widerstand, Distanzierung und Fragilität* reagieren.

Als dritte Facette von Scham in symbolischen Gewaltverhältnissen verstehen wir *Scham in der Qualität einer Stimmung*. Die dauerhafte, massive oder wiederholte Erfahrung von Beschämung – und infolge Scham – kann sich körperlich einschreiben und traumatisch verankern (Bartky 1990; Lehtinen 1998; Wuttig 2016; Haines 2019). Als Stimmung figuriert sich Scham dann nicht als situatives Erleben, das zu einer potenziellen Veränderung des eigenen Verhaltens anregen kann, sondern erscheint als chronisches Hintergrundgefühl – als »pervasive attunement« (Bartky 1990, 85), in dem das Selbst-Welt-Verhältnis auf spezifische Weise *gestimmt* ist (Bartky 1990; Lehtinen 1998). Wie ein Filter kann traumatische Scham das individuelle Erleben in symbolischen Gewaltverhältnissen einfärben, und orchestriert darin Praktiken des Rückzugs und Ausschlusses. Vice versa dirigieren jene gesellschaftlichen Ordnungen mit Anforderungen, Normen, Sanktionen, Tabuisierungen und Stigmatisierungen individuelles Schamerleben, stabilisieren Verhaltensmuster oder fordern Reaktionen der Über- und Unterordnung heraus. Während sich dieser Mechanismus im Gewaltverhältnis Rassismus entlang einer dichotomisierenden Logik in gruppenbezogenen Abwertungs-, Ausschluss- und Beschämungspraktiken zu zeigen scheint, wird Scham in Klassenverhältnissen insbesondere in der biografischen Überschreitung symbolischer Klassengrenzen sichtbar. Scham im Klassenübergang gerinnt demnach zu einer affektiven, habitualisierten Disposition, welche die Wahrnehmung von Welt und Selbst stimmt.

7 Fazit

Ausgehend von theoretischen, konzeptuellen und empirischen Überlegungen, welche die soziale Bedeutung und Wirkmacht von Scham zu bestimmen versuchen, wurde im vorliegenden Artikel der Frage nachgegangen, wie sich symbolische Gewaltverhältnisse und ihr Erleben in, durch und mit Scham vermitteln. Dafür wurde der Zusammenhang von Scham und symbolischen Gewaltverhältnissen zunächst in der Perspektive einer

herrschaftskritischen Soziologie nach Pierre Bourdieu skizziert. Ausgehend von diesen theoretischen Überlegungen wurde das Verhältnis zwischen sozialer Klasse und Scham sowie Rassismus und Scham entlang von zwei Forschungsprojekten beleuchtet. Die in Scham Ausdruck findenden Unterlegenheitsgefühle sind vor dem Hintergrund dieser Verhältnisse nicht als rein individuell-biografische zu verstehen, sondern sind an die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen und kollektiven Identitäten gebunden. Anhand der Diskussion beider Projekte vor dem Hintergrund transdisziplinärer, schamtheoretischer Überlegungen, ließen sich drei Facetten von Scham im Kontext sozialer Ungleichheit konzeptuell herausarbeiten: Scham als Scharnier der (Re-)Produktion symbolischer Gewaltverhältnisse (1), Scham als inhärent gekoppelt an Schamabwehr (2) und Scham in der Qualität einer Stimmung (3). Mit Blick auf die Frage nach den Zusammenhängen zwischen subjektiven Gefühlslagen und den gesellschaftlichen Bedingungen von Scham und Beschämung lässt sich festhalten, dass Scham in all diesen Facetten eine vermittelnde und zugleich eigensinnige Funktion erfüllt, deren Logik historisch, politisch und kulturell situiert ist.

Bei aller Systematisierung bedacht werden sollte hierbei, dass Menschen selten in ihren Strukturkategorien aufgehen und ihre Schamgefühle entsprechend nicht linear in »Wenn-Dann-Ketten« interpretiert werden können. Ihnen bleiben eine gewisse Eigensinnigkeit und das Potenzial einer kreativen Dynamik, wenngleich Scham Beziehungen, Institutionen und Diskursen tiefgehend strukturiert.

Analytisch offen muss an der Stelle bleiben, inwiefern sich neben den in diesem Artikel fokussierten Gemeinsamkeiten konzeptuelle Unterschiede im Verhältnis von *Scham und Rassismus* und *Scham und sozialer Klasse* ergeben. Insbesondere mit Blick auf die unterschiedlichen Logiken der Gewaltverhältnisse Rassismus und Klasse sowie der damit einhergehenden spezifischen historisch-politischen Situierung von Scham, Schamabwehr und Beschämung lässt sich diskutieren, welche Unterschiede sich für die somatische Einschreibung von Scham und Schamabwehr oder die Strukturierung von Anlässen und Interaktionsformen der Beschämung ergeben. Diese Spezifika von Rassismus und Klasse hinsichtlich Scham und Beschämung gilt es im Kontext von weiteren Studien näher zu beleuchten.

Anmerkungen

- 1 Die Begriffe »Gefühl«, »Emotion« und »Affekt« werden je nach theoretischer Verortung unterschiedlich definiert und lassen sich gerade empirisch nicht trennscharf voneinander abgrenzen. In der Literatur finden sich sowohl Beiträge, die diese synonym verwenden, als auch solche, die zum Teil sehr unterschiedliche Nuancierungen vornehmen. Wir bemühen uns um eine möglichst konsistente Differenzierung entlang der Unterscheidung: Gefühle als tendenziell in Bezug auf bewusst wahrnehmbare, nach innen gerichtete Phänomene, Emotionen als körperlich-leibliche, tendenziell nach außen gerichtete Phänomene (zur Un-

- terscheidung: Damasio 2010, Huber 2018). Den Begriff des Affekts nutzen wir in der Betonung der gesellschaftlichen Tradierung von Empfindungen (Reckwitz 2016).
- 2 Auch die Untersuchung von Bildungsabstiegen birgt Potenzial für die Analyse von Scham, sind jedoch wesentlich seltener Gegenstand der Ungleichheitsforschung (Schmeiser 2003).
 - 3 Der Verweis auf die autobiografischen Texte der Studienteilnehmer*innen wird mit einem Namenskürzel sowie der entsprechenden Seitenzahl des Transkripts gekennzeichnet. Alle Namen und Orte sind mit Pseudonymen versehen.

Literatur

- Bartky, Sandra Lee. 1990. *Femininity and Domination. Studies in the Phenomenology of Oppression*. New York: Routledge.
- Bellmann, Johannes und Norbert Ricken. 2020. »Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds«. *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (6): 783–787.
- Bellmann, Johannes. 2020. »Theoretische Forschung – Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion«. *ZfPäd* 66 (6): 788–806.
- Bergold-Caldwell, Denise, Bettina Wuttig und Jasmin Scholle. 2017. »Always placed as the Other«. Rassialisierende Anrufungen als traumatische Dimension im Kontext Schule«. In *Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule*, hrsg. v. Monika Jäckle, Bettina Wuttig und Christian Fuchs, 281–306. Bielefeld: transcript.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron. 2018 [1971]. »Prüfung einer Illusion«. In *Bildung*, hrsg. v. Franz Schultheis und Stephan Egger, 186–220. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1990 [1982]. *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Übersetzt von Hella Beister. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, Pierre. 2001. *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brunner, Claudia. 2020. *Epistemische Gewalt: Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne*. Bielefeld: transcript.
- Chernivsky, Marina und Jana Scheuring, Hrsg. 2016. *Gefühlserbschaften im Umbruch*. Frankfurt a. M.: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST).
- Damasio, Antonio. 2010. *Descartes' Error. Emotion, Reason and the Human Brain*. London: Vintage.
- DiAngelo, Robin. 2018. *White Fragility. Why It's So Hard for White People to Talk About Racism*. London: Penguin Random House.
- Dolezal, Luna. 2020. »Feminism, Embodiment and Emotions«. In *The Routledge Handbook of Phenomenology of Emotion*, hrsg. v. Hilge Landweer und Thomas Szanto, 312–322. New York: Routledge.
- Dolezal, Luna. 2022. »Shame Anxiety, Stigma and Clinical Encounters«. *Journal of Evaluation in Clinical Practice* 28 (5): 854–860.
- Dörr, Margret. 2010. »Über die Verhüllung der Scham in der spätmodernen Gesellschaft«. In *Unkulturen« in Bildung und Erziehung*, hrsg. v. Margret Dörr und Birgit Herz, 91–107. Wiesbaden: Springer VS.
- Emirbayer, Mustafa und Matthew Desmond. 2015. *The Racial Order*. Chicago: University Press.
- Feldman Barrett, Lisa. 2017. *How Emotions Are Made. The Secret Life of the Brain*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.

- Glaser, Barney G. und Strauss, Anselm 2010. *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Haines, Staci. 2019. *The Politics of Trauma. Somatics, Healing and Social Justice*. Berkeley: North Atlantic Books.
- Hartmann, Martin. 2010. *Gefühle. Wie die Wissenschaften sie erklären*. 2. überarbeitete Aufl., Frankfurt/New York: Campus.
- Hasters, Alice. 2020. Mückenstiche im System. Zum Umgang mit Alltagsrassismus. Zugriff 14.09.2023. <https://www.bpb.de/apuz/antirassismus-2020/316756/mueckenstiche-mit-system-zum-umgang-mit-alltagsrassismus>
- Haug, Frigga. 2020. *Die Unruhe des Lernens*. Hamburg: Argument.
- Hinz, Serena E. 2016. »Upwardly mobile: Attitudes toward the class transition among first-generation college students«. *Journal of College Student Development* 57 (3): 285–299.
- Huber, Matthias. 2018. »Emotionale Markierungen. Zum grundlegenden Verständnis von Emotionen für bildungswissenschaftliche Überlegungen«. In *Bildung und Emotion*, hrsg. v. Matthias Huber und Sabine Krause, 91–112. Wiesbaden: Springer VS.
- Ivemark, Björn und Anna Ambrose. 2023. »From doxic breach to cleft habitus: affect, reflexivity and dispositional disjunctures«. *British Journal of Sociology of Education* 44(5): 944–961.
- Jaquet, Chantal. 2018. *Zwischen den Klassen. Über die Nicht-Reproduktion sozialer Macht*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Krishnamurthy, Archana. 2018. *Scham Macht Geschlecht. Körperdialoge in Südindien*. Toronto: Barbara Budrich.
- Landweer, Hilge. 1999. *Scham und Macht. Phänomenologische Untersuchungen zur Sozialität eines Gefühls*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Lefebvre, Henri. 1971. *Everyday Life in the Modern World*. New York: Harper & Row.
- Leggett, John C. 1968. *Class, Race, and Labor: Working Class Consciousness in Detroit*. New York: Oxford University Press.
- Lehtinen, Ullalina. 1998. »How Does One Know What Shame Is? Epistemology, Emotions, and Forms of Life in Juxtaposition«. *Hypathia* 13(1): 56–77.
- Linnemann, Tobias. 2023. *Bildet Scham? Zusammenhänge von Scham und Bildungsprozessen von weiß-mehrheitsdeutsch Positionierten bezüglich ihrer Involvierung in rassistische Verhältnisse*. Berlin: Logos.
- Loveday, Vik. 2016. »Embodying deficiency through ›affective practice«. Shame, relationality, and the lived experience of social class and gender in higher education«. *Sociology* 50 (6): 1140–1155.
- Lütgens, Jessica und Flora Petrik. 2024. »Linke Bildungsaufsteiger*innen. Zum Zusammenspiel von politischer Sozialisation, Bildungsaspirationen und Emotionen«. *GISo* 1/2024: 1–15.
- Maschmann, Tina. 2021. *Bildungsaufstieg, Biographie und familiale Figuration. Eine intergenerationale Studie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, Paul. 2010. »Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive«. In *Migrationspädagogik*, hrsg. v. Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, Inci Dirim, Annita Kalpaka und Claus Melter, 7–22. Weinheim/Basel: Beltz.
- Meißner, Kerstin. 2019. *Relational Becoming – Mit Anderen Werden. Soziale Zugehörigkeit als Prozess*. Bielefeld: transcript.
- Menakem, Resmaa. 2021. *My Grandmother's Hands: Racialized Trauma and the Pathway to Mending Our Hearts and Bodies*. London: Penguin Books.
- Mendivil, Eleonora Roldán und Sarbo, Bafta. 2022. »Intersektionalität, Identität und Marxismus«. In *Die Diversität der Ausbeutung: Zur Kritik des herrschenden Antirassismus*, hrsg. v. Eleonora Roldán Mendivil und Bafta Sarbo, 102–120. Berlin: Dietz.

- Messerschmidt, Astrid. 2021. »Rassismus und Antisemitismuskritik in postkolonialen und postnationalsozialistischen Verhältnissen«. In *Rassismus, Antisemitismus und Antiziganismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft*, hrsg. v. Katharina Rhein und Z. Ece Kaya, 104–115. Weinheim/Basel: Beltz.
- Meyer-Drawe, Käte. 2008. *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Mohseni, Maryam. 2020. *Empowerment-Workshops für Menschen mit Rassismuserfahrungen. Theoretische Überlegungen und biographisch-professionelles Wissen aus der Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Neckel, Sighard. 1991. *Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Bielefeld: Campus.
- Ogette, Tupoka. 2018. *exit Racism. Rassismuskritisch denken lernen*. Münster: Unrast.
- Petrik, Flora, Martha Schlögl und Florian Reszner. 2024. »Emanzipatorisches Schreiben. Über das Potenzial autobiographischer Reflexivität für machtkritische Lehre«. In *Universität – Macht – Wissen: Postkoloniale, feministische und partizipative Perspektiven im Kontext akademischer Lehre*, hrsg. v. Cornela Bading und Petra Panenka. Wiesbaden: Springer VS, im Erscheinen.
- Petrik, Flora. 2022a. »Becoming Academic. Bildungsaufsteiger*innen an der Universität«. In *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen*, hrsg. v. Yalız Akbaba, Tobias Buchner, Alisha Heinemann, Doris Pokitsch und Nadja Thoma, 87–109. Wiesbaden: Springer VS.
- Petrik, Flora. 2022b. Auf Klassenfahrt. Überlegungen zu Scham und Bildungsaufstieg. *Empirische Pädagogik* 36(4): 483–498
- Reay, Diane, Gill Crozier und John Clayton. 2009. »Strangers in paradise? Working-class students in elite universities«. *Sociology* 43 (6): 1103–1121.
- Reckwitz, Andreas. 2016. »Praktiken und ihre Affekte. Zur Affektivität des Sozialen«. In *Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*, hrsg. v. Andreas Reckwitz, 163–180. Bielefeld: transcript.
- Rieger-Ladich, Markus, Rita Casale und Christiane Thompson, Hrsg. 2020. *Un-/Zugehörigkeit. Bildungsphilosophische Reflexionen und machtheoretische Studien*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ruff, Mai-Britt. 2021. *Umgang mit Scham in der kritischen politischen Bildung*. Masterarbeit. Zugriff 19.03.2024. https://opus4.kobv.de/opus4-hs-duesseldorf/frontdoor/deliver/index/docId/3421/file/FBSK_Masterthesis_SoSe21_Ruff_Mai_Britt.pdf
- Ruff, Mai-Britt. 2024. »Scham, Schamabwehr, Beschämung – Ambivalenzen, Herausforderungen und Möglichkeiten im Umgang mit Scham in politischer Bildung«. *GISo* 1/2024: 1–15.
- Schäfer, Alfred und Christiane Thompson. 2009. »Scham – eine Einführung«. In *Scham. Pädagogische Perspektiven*, hrsg. v. Alfred Schäfer und Christiane Thompson, 7–36. Paderborn: Schöningh.
- Scheff, Thomas. 2000. »Shame and the Social Bond. A Sociological Theory«. *Sociological Theory* 18 (1): 84–99.
- Scheff, Thomas. 2003. »Shame in Self and Society«. *Symbolic Interaction* 26 (2): 239–262.
- Schlüter, Anne. 1999. *Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmeiser, Martin. 2003. *»Missratene« Söhne und Töchter. Verlaufsformen des sozialen Abstiegs in Akademikerfamilien*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Schmidt, Robert. 2014. »Symbolische Gewalt (violence symbolique)«. In *Bourdieu-Handbuch*, hrsg. v. Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein, 231–235. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Schulze, Heidrun und Kathrin Witek. 2014. »Beschämung statt Bildung? Wie im Beratungsgespräch aus Missachtungserfahrungen Selbstwirksamkeit konstruiert wird«. *Sozial Extra* 38 (1) 50–53.
- Sennett, Richard und Jonathan Cobb. 1972. *The Hidden Injuries of Class*. New York: Norton.

- Solga, Heike. 2005. »Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen«. In *Institutionalisierte Ungleichheiten? Stabilität und Wandel von Bildungschancen*, hrsg. v. Peter A. Berger und Heike Kahlert, 19–38. Weinheim/München: Juventa.
- Strauss, Anselm und Juliet Corbin. 1996. *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Thompson, Edward Palmer. 1963. *The Making of the English Working Class*. Toronto: Penguin Books.
- Van der Kolk, Bessel. 2015. *The Body Keeps The Score*. London: Penguin Books.
- Weiß, Anja. 2013. *Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wiesböck, Laura. 2021. »Scham als Instrument sozialer Kontrolle«. In *Emanzipatorische Bildung. Wege aus der sozialen Ungleichheit*, hrsg. v. Günther Sandner und Boris Ginner, 144–153. Wien: Mandelbaum.
- Wuttig, Bettina. 2016. *Das traumatisierte Subjekt. Geschlecht – Körper – Soziale Praxis. Eine gender-theoretische Begründung der Soma Studies*. Bielefeld: transcript.
- Yeboah, Amma. 2017. »Rassismus und psychische Gesundheit in Deutschland«. In *Rassismuskritik und Widerstandsformen*, hrsg. v. Karim Fereidooni und Meral El, 143–161. Wiesbaden: Springer VS.

Die Autorinnen

Mai-Britt Ruff ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich »Allgemeine Erziehungswissenschaften und historische Bildungsforschung« an der Universität Hamburg. Sie forscht zu Scham, Schamabwehr und Beschämung in pädagogischen Beziehungen. Zu ihren Arbeits- und Forschungsbereichen zählen psychoanalytische Sozialforschung, Soma-Studien, politische Bildung und affekttheoretische Fragestellungen.

Kontakt: Mai-Britt Ruff, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Von Melle Park 8, D-20146 Hamburg; E-Mail: mai-britt.ruff@uni-hamburg.de

Flora Petrik arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung »Allgemeine Pädagogik« des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen. Ihre Forschung ist an der Schnittstelle biografiethoretischer und bildungssoziologischer Fragestellungen angesiedelt. Zu ihren Schwerpunkten zählen soziale Ungleichheit in Schule und Universität (mit besonderem Fokus auf Bourdieus Praxistheorie), interpretative Sozialforschung sowie wissenschaftstheoretische und methodologische Fragestellungen.

Kontakt: Flora Petrik, Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Münzgasse 26, D-72070 Tübingen; E-Mail: Flora.Petrik@uni-tuebingen.de

Der Einfluss von Scham und Beschämung auf die subjektive Handlungsfähigkeit im Kontext von Armut

Eine sozial-phänomenologische Untersuchung

Franz Erhard

Journal für Psychologie, 32(1), 31–50

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2024-1-31>

CC BY-NC-ND 4.0

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht den Zusammenhang zwischen Armut und subjektiver Handlungsfähigkeit. Es wird argumentiert, dass Missachtungserfahrungen hierfür eine entscheidende Rolle spielen. Menschen in Armut erleben oft Beschämungen, die ihr Selbst- und Weltbild beeinträchtigen. Sie beginnen, ihre eigene Lage abzuwerten und bilden eine schamhafte Selbstverachtung aus. Diese Scham führt zu Resignation, Demoralisierung und Passivität. Der Beitrag beleuchtet die theoretischen Hintergründe für diese Argumentation und verknüpft sie mit empirischen Fallbeispielen. Es wird gezeigt, dass Armut nicht allein den Eindruck einer blockierten Zukunft hinterlässt, sondern auch das Gefühl mit sich bringt, ausgeschlossen zu sein und keinen Anschluss mehr zu finden. Diesbezüglich wird die Bedeutung sozialer Anerkennung und deren Einfluss auf die Konstitution des Erfahrungssubjekts betont. Gleichzeitig verdeutlichen die Ergebnisse auch, dass Schamerfahrungen in Armut nicht zwangsläufig zu Selbstverachtung führen sondern auch zu Auflehnung und Widerstand führen können.

Schlüsselwörter: subjektive Armut, Handlungsfähigkeit, Anerkennung, Scham, Beschämung, Phänomenologie

The influence of shame and shaming on subjective agency in the context of poverty A socio-phenomenological study

The article examines the relationship between poverty and subjective agency. It argues that experiences of disregard play a crucial role in this. People in poverty often undergo humiliations that undermine their self-conception and worldview. They begin to devalue their own situation and develop a sense of shameful self-contempt. This shame leads to resignation,

demoralization, and passivity. The article elucidates the theoretical underpinnings of this argument and connects them with empirical cases. It is demonstrated that poverty not only leaves the impression of a blocked future but also brings with it a sense of social exclusion and detachment. In this context, the significance of social recognition and its influence on the constitution of the experiencing subject is emphasized. At the same time, the results also highlight that experiences of shame in poverty do not necessarily lead to self-contempt but can also lead to rebellion and resistance.

Keywords: subjective poverty, agency, recognition, shame, shaming, phenomenology

Einleitung

In der soziologischen wie psychologischen Armutsforschung ist es ein etablierter Topos, dass Armut mit einer Einschränkung subjektiver Handlungsfähigkeit einhergeht. Zurückzuführen ist diese vielfach diagnostizierte Veränderung auf einnehmende und dauerhafte Erfahrungen der Fremdbestimmung. Das betreffende Subjekt hat verinnerlicht, dass es keinen Einfluss auf die Gestaltung der Zukunft hat und verliert den Glauben daran, etwas – nicht zuletzt die eigene Lebenssituation – ändern zu können. Die Folge sind Resignation, Fatalismus und Demotivation.

In meinem Beitrag greife ich diese Diagnose auf und führe vor, dass es u. a. Beschämungserfahrungen im sozialen Miteinander sind, die zu passiven und fatalistischen Einstellungsmustern führen. Das von Armut betroffene Erfahrungssubjekt wird teils subtil, teils eindeutig missachtet. Das heißt, ihm wird gespiegelt, dass seine Lebensführung keiner legitimen Form entspricht. Auf der Seite des Erfahrungssubjekts korrespondieren diese Einflüsse mit Schamgefühlen. Der Einzelne internalisiert die Verachtung der anderen und beginnt, sich selbst abzuwerten. Dadurch ist er kaum noch zu einer auflehrenden, anklagenden, in jedem Fall aber Selbstachtung zum Ausdruck bringenden Handlung in der Lage.

Diese Einsichten sind Teil einer sozial-phänomenologischen Konzeptualisierung von Armut als gelebter Alltagspraxis, die alle Erfahrungsdimensionen des Menschen betrifft (Erhard 2021a, 2021b, 2024). Armut wird dabei als ein Phänomen gerahmt, das neben dem Schrumpfen von Handlungshorizonten in zeitlicher und räumlicher Hinsicht durch den Verlust sozialer Anerkennung charakterisiert ist. Personen in Armut sinken im Ansehen ihrer Mitmenschen. Ihr Sozialleben ist immer wieder geprägt von Konfrontationen mit der eigenen Inferiorität und verengt sich insgesamt – wenn auch graduell abgestuft – auf Versuche, wieder Anschluss an die Erwerbsgesellschaft zu finden. Diese Punkte werde ich im Folgenden ausbreiten und mit Auszügen aus Interviews mit Menschen in Armut belegen.

Mein Beitrag gliedert sich in diese Abschnitte: Zunächst stelle ich zentrale Einsichten der akteur- bzw. subjektzentrierten Armutsforschung vor (1.). Danach stelle ich meinen sozial-phänomenologischen Ansatz vor und gehe auf den Forschungshintergrund meiner Ergebnisse ein (2.). Dann beleuchte ich den Zusammenhang von Armut und Anerkennungsverlust, wobei ich meinen phänomenologischen Ansatz mit Honneths (2016 [1994]) Anerkennungstheorie verbinde und die theoretischen Ableitungen mit empirischen Beispielen unterfüttere (3.). Abgeschlossen wird der Beitrag mit einem Fazit (4.).

1 Subjektive Armut: zentrale Einsichten

In Abgrenzung zu rein ökonomischen Betrachtungsweisen von Armut hat sich in den Geistes- und Sozialwissenschaften ein Forschungsstrang entwickelt, der sich den subjektiven, erfahrungsmäßigen Seiten eines Lebens in Armut zuwendet. Ziel ist es dabei zunächst, Einblicke in eine oftmals fremde Lebenswelt zu ermöglichen. Darüber hinaus liefern aber die Einsichten in die subjektiven Haltungen und Einstellungen, die ein Leben in Armut prägen, eigenständige Ansätze, um Armut als gesellschaftliches Phänomen greifbarer und dessen Persistenz verstehbarer machen.

Einer der ersten, der den Blick der Forschung auf die subjektiven Aspekte eines Lebens in Armut lenkte, war der Ethnologe Oscar Lewis (Lewis 1959, 1961, 1966a, 1966b, 1968). In seinen bis heute umstrittenen Studien zur »Culture of Poverty« betonte er, dass Personen in Armutslagen eigene Milieus bilden, besonders wenn sie segregiert leben. Teil dieser Absonderung von der Restgesellschaft seien eigene Orientierungen und Überlebenspraxen, die nicht zuletzt auch intergenerational weitergegeben würden. Kritisiert wurde daran u. a., dass er den Anschein einer sich selbsterhaltenen Subkultur von Unwilligen erwecke, die an einem bürgerlichen Leben kein Interesse hätten und auch sonst nicht zur gesellschaftlichen Reproduktion beitragen wollen würden (Goetze 1992). Dem gegenüber wurden Ansätze entwickelt, die die Reproduktion und Persistenz von Armutslagen bspw. durch Habitus (Bourdieu 1990; Willis 1981), *Capabilities* (Sen 1985) oder Prekarität (Castel 2000) erklären. Gleichwohl hielt Lewis auch wichtige Beobachtungen fest, die vielfach aufgegriffen und argumentativ ausdifferenziert wurden.

Besonders die Erkenntnis, dass Armutspopulationen einen veränderte Zeitorientierung aufweisen, wird bis heute immer wieder gewinnbringend diskutiert (Güell und Yopo Díaz 2021). Gemeint ist damit eine typische Gegenwartsorientierung, durch die es den Subjekten schwerfällt, Entwicklungsperspektiven für sich und ihre Familien zu entwickeln bzw. überhaupt über die Bewältigung des Tagtäglichen hinauszudenken. Der Aufbau einer in der Mittelschicht verbreiteten Selbstwahrnehmung als »agentic

self« (Silva und Corse 2018), das seine Biografie eigenständig bewältigt und darin liegenden Entwicklungspotenzialen nachgeht, fällt Menschen in Armut mindestens schwer. Als Grund dafür wird nur bedingt die ökonomische Mangellage angeführt, die die Betroffenen immer wieder auf basale Bedürfnisse im Hier und Jetzt zurückwirft. Stattdessen kommt in Forschungsergebnissen vielfach das Folgende zum Tragen:

»Die sozioökonomische Erfahrung in den niedrigen Bevölkerungsschichten ist dadurch charakterisiert, daß die Kontrolle des eigenen Lebens den Menschen immer wieder entgleitet, da sie nicht einmal ihre minimalen Bedürfnisse befriedigen können. Hierdurch tritt das Gefühl in den Vordergrund, daß der Ort der Kontrolle weitgehend >external< ist, was in einer anderen Terminologie als geringes Gefühl von Autonomie, als starke Abhängigkeit und Erfahrung der Entfremdung vom eigenen Leben bezeichnet wurde« (Gissi 1995, 11).

Vor diesem Eindruck der Machtlosigkeit und Fremdbestimmung resignieren die Subjekte. Es kommt zu einer Verringerung ihrer Motivation, was nicht zuletzt die Horizonte der Handlungsplanung schrumpfen lässt. Die Zukunft erscheint blockiert und die Welt sowie das eigene Schicksal als nicht beeinflussbar. Das eigene Handeln dient dadurch allein der Befriedigung kurzfristiger Interessen und Bedürfnisse.

Dieser Zusammenhang wurde mit Seligmans Konzept der »erlernten Hilflosigkeit« (Seligman 2011 [1975]) in Verbindung gebracht (Gissi 1995; Heitkamp 2019; Dixon und Frolova 2011; Kane 1987). Unter Berufung auf Experimente mit Tieren und Menschen besagt dieses, dass dauerhafte bzw. regelmäßige Erfahrungen des Kontrollverlustes zu charakterlicher Passivität und persönlicher Demoralisierung führen. Neben der Demotivation zur willentlichen Handlungsplanung ist damit auch eine emotionale Abstumpfung sowie die Einschränkung des Vermögens gemeint, den Ursachen für die eigene Demoralisierung nachzugehen. Seligman selbst merkt in einem Abschnitt zum Thema an, »daß Armut neben allen anderen Auswirkungen die häufige und intensive Erfahrung von Unkontrollierbarkeit bedeutet; Unkontrollierbarkeit verursacht Hilflosigkeit, und diese führt zu der Depression, der Passivität und dem Defätismus, die so oft mit Armut einhergehen« (Seligman 2011 [1975], 153). Ein geringes Einkommen allein impliziert demnach noch nicht das Phänomen erlernter Hilflosigkeit. Stattdessen sei das Leben armer Menschen in gewisser Weise auch »voller Momente von Mut, Überzeugung in die Wirksamkeit ihrer Handlungen und persönlicher Würde« (Seligman 2011 [1975], 151). Gleichwohl ist man durch Armut auf multiple Weise von externen Größen – nicht zuletzt dem Wohlfahrtsstaat – abhängig und mithin »häufig der Unabhängigkeit von Konsequenz und eigenem Bemühen« (Seligman 2011 [1975], 151) ausgesetzt. Man wird zum Passagier des eigenen Lebens, über das nun andere entscheiden und urteilen. Folglich ist es auch äußerst »selten der Fall, daß jemand trotz dieser Armut ein Gefühl der Kompetenz bewahren kann« (Seligman 2011 [1975], 151).

In meinen eigenen Arbeiten (Erhard 2021a, 2021b, 2024) konnte ich zeigen, dass die Einflüsse, die bei Personen in Armut zu einer Wahrnehmung einer blockierten Zukunft führen, über Erfahrungen der Entmündigung und Zurücksetzung im Alltag hinausgehen. Sozialisatorische Prägungen und biografische Einschnitte, die einen Kontrollverlust bedeuten, spielen ebenfalls eine wesentliche Rolle. Die Personen bauen dadurch entweder nur rudimentär die Kompetenz auf, ihr Leben als dynamische Abfolge von Entscheidungen zu konzeptualisieren, die auf ein am sog. »Normallebenslauf« (Fischer und Kohli 1987, 41) ausgerichtetes Ziel zulaufen; oder sie verlieren diese Kompetenz durch einschneidende Erlebnisse wie Privatinsolvenzen oder den Tod naher Angehöriger. Die Biografie als Orientierungs- und Formgeber für das Zeiterleben fällt in diesen Fällen aus, was sich wiederum auf die subjektive Handlungsplanung auswirkt. Wo Ziele für die Zukunft fehlen, bzw. die eigenen Handlungen nicht in einen übergeordneten, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verbindenden Zusammenhang gebracht werden können, da geht die Motivation verloren, tätig zu werden. Die Zeit wird zu einer gedehnten Gegenwart, in der man von Tag zu Tag lebt. Der Verlust biografischer Orientierung ist auf diese Weise mit dem Zeitempfinden und der Handlungsmotivation im Alltag verkoppelt (Brose, Wohlrab-Sahar und Corsten 1993).

So plausibel diese Einsichten sind, möchte ich argumentieren, dass es eine Verkürzung darstellt, die Einschränkung individueller Handlungsfähigkeit, allein aus einer Zeitperspektive zu betrachten. Fatalismus und Demotivation erklären sich nicht nur aus dem Verlust biografischer Orientierung und dem Empfinden einer blockierten Zukunft, sondern auch aus Einschränkungen der persönlichen räumlichen Bewegungsfreiheit sowie einer Verweigerung sozialer Anerkennung. Damit ist bereits auf den sozial-phänomenologischen Ansatz verwiesen, der meiner Forschungsarbeit zugrunde liegt. Diesen Ansatz und wie er sich mit der psychologischen Forschung in Verbindung bringen lässt, erläutere ich im Folgenden.

2 Methodologie und Methode

Basierend auf Schütz (1945; Schütz und Luckmann 2003), der die phänomenologische Grundlagenarbeit Husserls (1954) für die Soziologie fruchtbar machte, wird angenommen, dass die Sozialwelt von individuellen Akteuren geprägt ist, die im Umgang mit der Um- und Mitwelt stets intentional gerichtet sind. Dieser Zustand des wachen, absichtsvollen Agierens stellt für den Einzelnen die überspannende Alltagsnormalität bzw. die »paramount reality« (Schütz 1945, 549) dar. Eine absichtslose Betrachtung der Welt ist nur in Grenzsituationen sowie Rausch- und Dämmerzuständen möglich, die eine Ausklammerung des Alltags bedeuten. Die Relevanzsetzungen, Auswahlen und Fokussierungen, die dieses individuelle Alltagshandeln formen, ergeben sich aus

sozialisatorischen Prägungen und subjektiven Erfahrungen. Es sind die daraus hervorgehenden Wissensbestände, die den jeweils individuellen Ausschnitt der Welt prägen, der dem Einzelnen als Handlungsraum zur Verfügung steht. Außerdem geben sie die Handlungsoptionen und -strategien vor, die darin eine Chance auf Realisierung haben. Die subjektive Handlungsplanung in einer konkreten Situation bestimmt sich also nicht allein aus den unmittelbar gegebenen Alternativen und Rahmenbedingungen, sondern ist wesentlich auch dadurch bestimmt, welche aus Erfahrungen gewonnen Erwartungen der Einzelne an die Situation und die eigene Rolle darin richtet.

Die sich so entfaltende Alltags- bzw. Lebenswelt gliedert sich für Schütz in drei Erfahrungsmodi: die räumliche Aufsichtung, die zeitliche Struktur sowie die Sozialität (Schütz und Luckmann 2003, 149–55). Damit ist gesagt, dass das »Hier« meines Körpers und das »Jetzt« meiner Gegenwart« (Berger und Luckmann 2018 [1969], 25) sowie die »Tatsache, daß die Zone meiner Handhabungen sich mit Zonen der Handhabung anderer überschneidet« (Berger und Luckmann 2018 [1969], 29), die jeweilige konkrete Situietheit des Einzelnen festlegen. Für meine Analyse der Erfahrungsstrukturen von Menschen in Armut stellen diese Erfahrungsmodi Bezugsdimensionen dar, um aufzuschlüsseln, wie sich die Erfahrungsgehalte der jeweiligen Handlungssubjekte zusammensetzen und aufschichten. Im vorliegenden Beitrag werden Erfahrungen der Scham und Beschämung verhandelt, die der Sozialdimension zuzurechnen sind, da sie die sozialen Anerkennungsverhältnisse in einer Gesellschaft betreffen. Allerdings wird ersichtlich werden, dass sie auf Erfahrungs- und Einstellungsmuster der Demoralisierung und des Fatalismus einzahlen, die auch aus den anderen beiden Dimensionen gespeist werden.

Die in der Phänomenologie angestrebte »Theorie der unmittelbaren Erfahrung« (Wendt, Sichler und Morley 2023, 8), macht sie auch für geistes- und kulturwissenschaftlich inspirierte psychologische Forschungen attraktiv. Insbesondere die Fokussierung auf eine »leistende Subjektivität« (Husserl 1954, 68) und ihre Verankerung in konkreten lebensweltlichen Kontexten bieten sich für Brückenschläge in die Psychologie an. Durch den ermöglichten »epistemischen Zugang« (Wendt, Sichler und Morley 2023, 10) zum Forschungsfeld werden eben auch subjektive Prägungen und Konstitutionen, die die intentionale und pragmatische Orientierung des Einzelnen in der Welt bestimmen, systematisch in die Erklärungsmodelle mit einbezogen. Damit sind begriffliche wie konzeptuelle Alternativen aufgezeigt, die helfen, die »Besonderheiten und Situietheit des psychologischen Subjekts« (Wendt, Sichler und Morley 2023, 11) in den Blick zu bekommen. Im Zuge dessen werden der aktuelle Bewusstseinszustand und wie dieser die Welt- und Selbstwahrnehmung prägt und die biografische Genese von Welt- und Selbstwahrnehmungen eines Erfahrungssubjekts miteinander verknüpft. Insofern wird durch den phänomenologischen Ansatz nicht zuletzt die Möglichkeit geboten, der »largely psychological (but ultimately interdisciplinary) question of how

consciousness comes about and develops« (Gutland und Wendt 2023, 118) abseits von den in Psychologie dominanten positivistischen Experimentaluntersuchungen und ihren kausalistischen Grundannahmen nachzugehen (Churchill und Fisher-Smith 2023).

Wie in der Sozialforschung legen die durch den phänomenologischen Ansatz aufgeworfenen Fragen nach subjektiven Prägungen und Erfahrungsaufschichtungen und den daraus entspringenden Haltungen und Deutungen auch in der Psychologie die Verwendung qualitativer Methoden nahe (Mey und Mruck 2010). Diese zielen in hermeneutischer Absicht auf ein Sinnverstehen beobachtbarer Handlungen und Äußerungen dergestalt ab, dass diese in ihren »spezifischen Bedeutung« sowie ihren »sozialen, kulturellen und individuellen Rahmenbedingungen« (Sichler 2010, 50) erschlossen werden. Es geht um die erklärende Einbettung beobachtbarer Tatbestände in die subjektiven Weltzugänge derer, die daran beteiligt sind bzw. mit ihrem Handeln auf diese hinwirken. Folglich wird sich diesen Tatbeständen auch rekonstruktiv angenähert. Damit ist gemeint, dass anhand von protokollierten Äußerungen der Untersuchten nachvollzogen wird, welche latenten Sinnmuster ihr Handeln motivierten. Dabei werden u. a. biografisch-sozialisatorische, aber auch Kollektivprägungen (bspw. »Milieu«) zur Geltung gebracht.

Die Datengrundlage für den vorliegenden Text stellen Einzel- und Gruppeninterviews dar, die in Großbritannien und der Republik Irland im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekts »Weltsichten von Arbeitslosen im internationalen Vergleich« (Universität Leipzig, Leitung: Kornelia Sammet) erhoben wurden. Es handelt sich um leitfadengestützte narrative Interviews (Schütze 1983) und Gruppendiskussionen (Bohnsack 2000), die in verschiedenen Einrichtungen der sozialen Hilfe wie *community centres* oder *food banks* erhoben wurden. Wie in verschiedenen jüngeren Publikationen festgehalten wurde, spielt Schamempfinden und dessen Bearbeitung eine wesentliche Rolle in diesen Kontexten (Frost et al. 2021; Lorenz et al. 2018).

Ich habe die erhobenen Interviewdaten genutzt, um die spezifischen, individuellen wie kollektiven Erfahrungs- und Wissensbestände von Personen in Armut und die Einstellungen, die sie ausbilden, zu erschließen. Das geschah mithilfe eines an der »Objektiven Hermeneutik« (Wohlrab-Sahr 2003) orientierten »sequenzanalytischen« (Erhard und Sammet 2018) Vorgehens. Die einzelnen Interviews wurden dabei sehr kleinteilig, Sinneinheit für Sinneinheit daraufhin befragt, welche unterschwelligsten Annahmen, Deutungen und Erfahrungsbestände sich in ihnen dokumentieren. Dabei wurden keineswegs alle Interviews von Anfang bis Ende durchkämmt. Orientiert an den Prinzipien der Typenbildung (Wohlrab-Sahr 1994; Bohnsack 2007) und der »empirischen Sättigung« wie »theoretischen Durchdringung« (Strübing et al. 2018, 91) wurden stattdessen markante Erfahrungsaufschichtungen und damit im Zusammenhang stehende Erfahrungshaltungen über die verschiedenen Interviews hinweg

trianguliert und verdichtet. Es interessierte mithin weniger der Einzelfall als die allgemeinen, typischen Sinnstrukturen, die an ihm zum Ausdruck kommen. Folglich wurden je Interview mitunter nur wenige Seiten bzw. Passagen – die aber sehr intensiv – analysiert.

Anstatt Armut allein als ökonomischen Mangel oder Ausschluss aus der Sphäre der Erwerbsarbeit zu begreifen, rückten mithilfe dieses Vorgehens die konkreten Personen und ihr subjektives Weltverhältnis ins Zentrum. Als übergreifendes Muster wurden dabei die skizzierte Demoralisierung und der fatalistische Blick auf die eigenen Lebensumstände deutlich. Im folgenden Abschnitt zeige ich, dass ein wesentliches Element, das zu dieser Erfahrungseinstellung beiträgt, die soziale Missachtung bzw. Verweigerung von Anerkennung ist. Darauf gehe ich im Folgenden ausführlicher ein. Für die empirische Unterfütterung dieses Punkts ziehe ich ausgewählte Fälle heran, die ihn besonders gut verdeutlichen.

3 Armut und Anerkennungsverlust

Die These, die ich in diesem Abschnitt verfolge, lautet, dass Erfahrungen sozialer Missachtung ein wesentliches Element der Erfahrungsstruktur von Personen in Armut sind. Diese dokumentieren sich in subjektivem Schamerleben bzw. Beschämungshandeln durch Dritte und wirken sich auf die Handlungsfähigkeit der Betroffenen aus.

In der Soziologie wurde dieser Aspekt von Armut bisher nur vereinzelt aufgegriffen. Bezogen auf die sog. neoliberalen Sozialstaatsreformen der 2000er Jahre wurde Scham als »emotionale Dimension« (Becker und Gulyas 2012, 84) bzw. sogar strategischer Teil einer neuen Armutspolitik im liberalisierten Wohlfahrtsstaat interpretiert (Becker 2011; Becker und Gulyas 2012; Weiß 2018, 108–9). Aufbauend auf der emotionssoziologischen Tradition, subjektive Zustände über Strukturen, Normgefüge und Stigmatisierungen zu erklären (Neckel und Sutterlüty 2008; Simmel 1992; Goffman 1975), galt das Interesse dabei weniger dem Erfahrungssubjekt als vielmehr den gesellschaftlichen Umständen, die auf dieses einwirken und es emotional formen. Scham ist in diesem Verständnis gewissermaßen der »emotionale Nexus zwischen Individuum und sozialer Struktur« (Neckel 1993, 254). Sie stellt sich als emotionaler Zustand durch soziale Spiegelung ein und definiert sich über Selbstabwertung. Man realisiert durch Alltagskontakte mit anderen, dass man gegen geltende, subjektiv verinnerlichte Normen – im Kontext des Themas Armut insbesondere eine geregelte Erwerbsarbeit als Teil eines bürgerlichen Lebens – verstößt und verachtet sich dafür: »Wer sich schämt, teilt zugleich die Normen, die er möglicherweise selbst aufgrund sozialen Abstiegs, Leistungsbezugs etc. nicht mehr erfüllt« (Becker und Gulyas 2012, 94). Das schließt an Neckel (1990, 1993, 2009) an, der betonte, dass erst die Hervor-

hebung und Bewertung einer Person als normabweichend durch machtvollere Gruppen Scham möglich mache. Erst so wird der Achtungsverlust, den man erleidet, explizit und damit auch spürbar.

Diese Konzeptualisierung lenkt den Blick richtigerweise darauf, dass Schamempfinden nicht ohne äußere soziale Einflüsse der Beschämung ausgelöst werden kann. Gleichzeitig ist durch die starke Betonung des Aspekts der »Sozialscham« (Neckel 1993, 254) der Einzelne vor allem als Spielball äußerer Mächte und Strukturen in den Blick genommen worden. Wie sich regelmäßige Erfahrungen von Beschämung auf die subjektive Konstitution auswirken, blieb dagegen unterbelichtet. Mit Schoneville (2023) lässt sich sagen, dass »die systematische Bedeutung der subjektiven Erfahrung undeutlich« (Schoneville 2023, 62) geblieben ist. Nur wenige Autoren wie bspw. Salentin (2002) betonten die emotionale Belastung, die der Achtungsverlust in Armut mit sich bringt: »Nicht nur die private Konfrontation mit einer prekären finanziellen Lage, sondern auch ihre Weiterungen, insbesondere die Antizipation der Wahrnehmung der eigenen wirtschaftlichen Verfassung durch die soziale Umgebung, können emotionale Anspannungen verursachen« (Salentin 2002, 1). Mithin ist zu konstatieren, dass »an appreciation and understanding of the psychological impact of poverty is a necessary supplement to sociological and structural perspectives« (Rabow, Berkman und Kessler 1983, 419).

Im Folgenden werde ich die psychologischen Auswirkungen, die sich aus Erfahrungen des Achtungsverlustes in Armut ergeben, und wie sie die individuellen Haltungen und Handlungsplanungen beeinflussen, ins Zentrum rücken. Dafür werde ich den skizzierten phänomenologischen Ansatz zur Geltung bringen. Das heißt auch, dass die soziale Einbettung des Individuums beim Thema Scham und Beschämung nicht einfach beiseitegeschoben wird. Vielmehr wird die enge Verzahnung des subjektiven Selbst- und Weltverhältnisses mit Erfahrungen im Sozialleben betont.

Eine geeignete Heuristik, um diesen Zusammenhang in Verbindung mit Scham und Beschämung auszubuchstabieren, bietet Honneths (2016 [1994]) Anerkennungstheorie. Aufbauend auf Hegel (1969) und der Sozialpsychologie Meads (1973) entfaltet er ein interaktionistisches Modell der Identitätsbildung. Der Grundgedanke dabei ist, dass ein positives Selbstbild durch die Übernahme und das praktische Unter-Beweis-Stellen von »sozialen Handlungsnormen« (Honneth 2016 [1994], 126) des umgebenden Gemeinwesens entsteht. Damit ist weniger gemeint, dass man über Bande der anderen ein kognitives Bild von sich gewinnt, sich gewissermaßen seiner selbst in den anderen »bewusst« wird. Vielmehr geht es um soziale Einbindung und Zuspruch. Über die soziale Bestätigung, dass man mit dem eigenen Handeln legitime Ziele und Maximen verfolgt, baut sich die Gewissheit sozialer Akzeptanz auf. Im Anschluss an Honneth ist es »sinnvoll, für dieses intersubjektive Verhältnis den Begriff Anerkennung zu verwenden« (Honneth 2016 [1994], 126).

Wichtig für meine Überlegung ist nun, »daß der Erfahrung von Anerkennung ein Modus der praktischen Selbstbeziehung korrespondiert, in dem das Individuum sich des sozialen Wertes seiner Identität sicher sein kann« (Honneth 2016 [1994], 127). Das heißt, Zuspruch und Akzeptanz wirken sich effektiv auf die subjektive Konstitution des Einzelnen aus. Honneth spricht hier angelehnt an Mead von »Selbstachtung«; damit »ist die positive Einstellung gegenüber sich selbst gemeint, die ein Individuum dann einzunehmen vermag, wenn es von den Mitgliedern seines Gemeinwesens als eine bestimmte Art von Person anerkannt wird« (Honneth 2016 [1994], 127). Meinen phänomenologischen Ansatz wieder aufgreifend möchte ich diesen Gedanken erweitern und argumentieren, dass die Anerkennung durch andere nicht allein zu einer positiven Einstellung gegenüber sich selbst, sondern auch bezüglich der eigenen Handlungschancen in der umgebenden Um- und Mitwelt führt. Wer die Erfahrung macht, dass seine Handlungen Erfolge zeigen und von anderen gewürdigt werden, geht optimistischer in zukünftige Situationen. Handlungsplanungen fallen einfacher und Handlungsentschlüsse entstehen schneller.

Es ist vice versa nur schlüssig, dass dieses dynamische Modell des Identitätsaufbaus über fortlaufende intersubjektive Selbstvergewisserung auch in die Krise geraten kann. Wo Anerkennung verweigert wird, werden »Personen in einem positiven Verständnis ihrer selbst verletzt« (Honneth 2016 [1994], 212). In diesen Fällen ist von Missachtung zu sprechen. Die soziale Resonanz bleibt aus oder kippt sogar in die Abwertung, was schädigende Effekte auf das aufgebaute positive und handlungsoptimistische Selbst- und Weltbild hat. Es ist eben die »Verschränkung von Individualisierung und Anerkennung, aus der sich jene besondere Verwehrbarkeit menschlicher Wesen ergibt, die mit dem Begriff der »Mißachtung« bezeichnet wird« (Honneth 2016 [1994], 212).

Wie ich zeigen werde, sind Erfahrungen dauerhafter Missachtung Teil der Erfahrungsstruktur von Armutspopulationen und tragen zum erwähnten lähmenden Effekt bei. Da die eigenen biografischen Hintergründe wie aktuellen Lebensumstände sowie Versuche, an diesen etwas zu verändern, keine Anerkennung finden, verliert man auch die Aussicht, das eigene Leben umzugestalten. Es stellt sich der Eindruck ein, dauerhaft ausgeschlossen zu sein und man flüchtet sich in schamhafte Selbstbeichtigungen und entgegenkommende Gesten gegenüber der Restgesellschaft. Der Bezugsrahmen ist dabei die Erwerbsarbeit, die man mit Honneth (2008) als relevante Anerkennungssphäre moderner Gesellschaften und mithin als äußerst identitätsprägend und sozialintegrierend sehen kann. Gleichzeitig lassen sich aber auch Anflüge der Auflehnung nachweisen, worin sich die These Honneths bestätigt, dass Erfahrungen der verweigerten Anerkennung Widerstand und eben einen »Kampf um Anerkennung« hervorrufen können. Wie sich diese Aspekte in konkreten Fällen widerspiegeln, zeige ich nun anhand von Analysebeispielen auf.

3.1 Thomas – Demütigung und Scham

Wie unmittelbar und fast schon körperlich erfahrbar Missachtung in Armut sein kann, wird an einer kurzen Äußerung von Thomas deutlich. Er wurde im Rahmen eine Gruppendiskussion in Südengland interviewt. Wie sich herausstellte, war er für einige Monate obdachlos, lebte für wenige Tage auf der Straße und ansonsten in einem Zelt in einem Park oder in einer für Fälle wie ihn eingerichteten Bed-and-Breakfast-Unterkunft. In dieser Zeit habe er zweimal auf der Straße gebettelt, was er als große Demütigung erfahren hat.¹

Thomas: Twice in my life I begged, and it's sort of really humiliating. And just to see all these people and right now have lovely homes, wives and husbands to go to, coming back from work, now I want off of them, get nothing. And, uh, you do, you do feel small.

Interessanterweise war für Thomas nicht die Tatsache demütigend, im Straßendreck zu sitzen oder kein Geld zu haben. Vielmehr führt er sein Missachtungsempfinden darauf zurück, dass es sich plötzlich in der Zuschauerposition gegenüber einer Alltagsnormalität (»have lovely homes, wives and husbands to go to, coming back from work«) sah, an der er nicht (mehr) teilhat. In die Position des Bittstellers gegenüber dieser Normalität gebracht, merkt er, wie wenig satisfaktionsfähig er im Spiel der wechselseitigen Anerkennungsgewährung ist. Er fühlt sich wie eine unrechtmäßige Belastung für andere (»now I want off of them, get nothing«), wobei sich in diesem Zugeständnis seine subjektive Scham dokumentiert, und erfährt darin seine Unterlegenheit (»you do feel small«). Es zeigt sich hier, wie sich der Blick der Betroffenen schamhaft einfärbt und man tendenziell in eine Defensivposition gerät, die sich allein aus der Verachtung sich selbst gegenüber ergibt, weil man einen bestimmten gesellschaftlichen Standard nicht (mehr) erfüllen kann. Diese Wahrnehmung kann sich bis zu einem generalisierten Gefühl, ausgeschlossen zu sein, auswachsen, wie im Fall von Keiran deutlich wird. Er berichtet auch von Beschämungsempfinden.

3.2 Keiran – Zementierter Anerkennungsverlust

Keiran wurde in Nordengland interviewt. Zum Zeitpunkt des Interviews war er 33 Jahre alt. Er wuchs bei seinen Großeltern und einer Pflegefamilie auf, kam früh in Kontakt mit Alkohol und Drogen, war obdachlos und hatte bereits zehn Jahre im Gefängnis gesessen. Im Gespräch wirkte er sehr reflektiert, aber auch ängstlich und neurotisch. Wonach er sich sehnte, waren Normalität und Ruhe. Anhand des Interviews mit ihm

lässt sich zeigen, wie Missachtungserfahrungen zu tiefen inneren Konflikten führen und Gefühle der schamhaften Unzulänglichkeit und des Ausgeschlossenseins hervorrufen. Folgende Ausschnitte analysiere ich genauer:

Keiran: Erm for me I think it's down to my life choices why, why I'm struggling, you know, to have normal things in my life and feel normal. I think as I get more better and weller and progress more in me recovery. I'll probably feel less socially detached and more socially-accepted because I'm doing what normal people do, you know, and blending into society rather than sticking out like a sore thumb.

Es zeigt sich, dass Keirans Selbstbild vor dem Hintergrund seiner Biografie von dem Eindruck geprägt ist, ein Außenseiter zu sein. Da er keine »normal things« tue, fühle er sich auch nicht normal. Dementsprechend äußert er den Wunsch, sich mehr einfügen zu können (»blending in«), um so »more socially-accepted« zu sein. Damit wendet er prototypisch den von Honneth beschriebenen Negativ-Zusammenhang auf sich selbst an. Da er keine legitime Biografie verfolgt, leidet sein Ansehen und er wird missachtet. Darauf zeigt er eine Reaktion, die typisch ist für meine Interviewten. Er gesteht ein, dass seine Lebenssituation, ihm selbst zuzuschreiben sei (»my life choices«). Außerdem signalisiert er, sich bessern zu wollen (»I get more better«) und dass er sich professionelle Unterstützung dafür geholt habe (»recovery«). Sowohl im Eingeständnis eigener Schuld sowie im Hervorkehren der Absicht, »normal« werden zu wollen, zeigt Keiran ein schamhaftes Entgegenkommen gegenüber Positionen, die sein bisheriges Leben abwerten, sowie einen starken Drang nach Anschluss an sozial anerkannte Lebensmodelle. Dieser Wunsch, Teil der Sphäre anerkannter Lebensweisen zu sein, zeigt sich auch im nächsten Abschnitt. Hier reflektiert Keiran das allgemeine gesellschaftliche Klima und verdeutlicht, wie hoch sich für ihn die Hürde darstellt, um wieder sozialen Anschluss zu bekommen:

Keiran: I just feel like I'm excluded or looked down upon in society because I don't work. And that erm I've lived in B-town all my life and I haven't worked and either been in prison or on drugs or drink or whatever. And I don't know, now that I'm trying to get better in myself and in recovery, sometimes I feel like people don't want to give you a chance or they don't trust you. So I feel like there's a brick wall up against me or I don't feel like I fit in.

Keiran expliziert hier noch einmal, dass er sich ausgeschlossen fühle und dass man auf ihn herabschaue. Wiederum bringt er das in den Zusammenhang damit, dass er keinen »Normallebenslauf«, sondern einen devianten Lebenswandel verfolgt habe. Zusätzlich deutet er aber noch an, als wie unbarmherzig er seine Mitmenschen erlebe (»people

don't want to give you a chance«). Die Missachtung, die sie ihm gegenüber an den Tag legen, lasse sich auch nicht dadurch aufbrechen, dass er versuche sich zu bessern. Daher stellt sich für ihn der Eindruck ein, vor einem unüberwindbaren Hindernis (»brick wall«) zu stehen. An dieser Stelle wird die Erfahrung eines »Kampfes gegen Windmühlen« deutlich, die viele Menschen in Armut teilen. Obwohl sie Anschluss suchen und Entwicklungsbereitschaft signalisieren, scheint sie die Restgesellschaft nicht wieder aufnehmen zu wollen. Die erwähnte demotivierende Erfahrungsstruktur und der Fatalismus, der daraus erwächst, gründen nicht zuletzt in diesem Eindruck eines zementierten Anerkennungsverlustes.

3.3 Joanne – Subtile Missachtung und Auflehnung

Was sind nun konkrete Stigmatisierungs- und Beschämungsformen, die Personen in Armut erleben? Zur Beantwortung dieser Frage, ziehe ich einen Ausschnitt aus dem Interview mit Joanne heran. Auch bei ihr ist im gesamten Gespräch die Absicht zu erkennen, die Normalität der Arbeitsgesellschaft zu bestätigen, das eigene Scheitern einzugestehen und das eigene Bemühen zu signalisieren, wieder Anschluss an diese zu gewinnen. Joanne war zum Zeitpunkt des Interviews Mitte 50. Sie hatte Erfahrungen in verschiedenen befristeten Anstellungen und in Arbeitslosenmaßnahmen. Interviewt wurde sie in Nordengland in einem kirchlich organisiertem Job Search Club. Im Folgenden spricht sie über ihr begegnende Vorurteile als Transferleistungsbezieherin.

Joanne: I mean I shouldn't say I've never had, because I've had it said to me. Not recently, quite a long time ago, haven't you got a job yet? You know, and I said, well I applied for a job and that's all I can do. I can't, I mean it's like my friend used to say, she said you can't make them give you a job. Well you can't. I mean you can only try. I mean, eh, sometimes I don't know whether it might be the way I, I said it. They might say somewhat like, haven't you got a job yet? And it might, I don't know whether it's the way I thinkin. And I'm thinking, well you know, they don't say it in a nice way as if it to say it's about time you were getting a job sort of thing. And people say, well no it might be the way you're taking it. They might sound horrible when they're saying it but it could be the way you're you know.

Joanne ruft hier eine länger zurückliegende Episode auf, durch die sie sich stigmatisiert und delegitimiert gefühlt habe. Man habe sie gefragt, ob sie bereits einen Job habe. Sie antwortet, dass sie sich beworben habe, aber nicht eingestellt worden sei. Mehr könne sie nicht tun. Damit signalisiert sie zum einen wie Keiran guten Willen und Konformität. Zum anderen steckt darin auch ein performativer Versuch der Selbstbehauptung in

Reaktion auf eine Konfrontation mit Missachtung. Besonders gestört von dem Unterton der Frage (»they don't say it in a nice way«), hat sie das Bedürfnis ihren Selbstwert wiederherzustellen. Sie hat die Wahrnehmung, dass ihr eigener sozialer Status prekär ist und an ihrer Teilhabe an der Erwerbssphäre hängt, und versucht, dem entgegenzuwirken. Damit ist indes auch auf eine implizit bleibende Selbstverachtung verwiesen. Indem sie in den Widerstand geht, fühlt sie sich schamhaft ertappt und möchte das kompensieren. Das drückt sich auch in ihrem Zweifeln aus, ob ihre Wahrnehmung an ihrer Denkweise liege (»I don't know whether it's the way I thinkin«), das einem Entgegenkommen gleicht.

3.4 Laura – Beschämung und »Kampf um Anerkennung«

Der bei Joanne sich nur andeutende Punkt, dass auf Missachtungen auch weniger selbst-anklagend und defensiv reagiert werden kann, soll anhand von Laura noch einmal verdeutlicht werden. Sie war zum Zeitpunkt des Interviews 38 Jahre alt, wurde in Irland geboren und ist in Leeds aufgewachsen. Das Interview fand in Nordengland statt. Sie war stark drogenabhängig und hat in verschiedenen Heimen und Hilfseinrichtungen gelebt. Sie saß insgesamt zwölf Jahre im Gefängnis wegen verschiedener, auch schwerer Delikte. Im Interview kam sie forsch und fordernd rüber, was sich auch zeigte, als sie auf Missachtungen zu sprechen kam.

Laura: They do look at us like disgrace, because we're not working and that they think they can beat one over on us and they think, oh well, why should we help them? And there's a lot of people who are homeless these days, got to go beggin and that. I can difference the, it's the, well in states, like some states like different like areas. I don't. I know a bit about America and Ireland, cos I've got family over there. But over here it's disgraceful, they just don't help nobody. They don't help people who are on streets or nothing.

I: Mh. So how does it make you feel if they talk about, in that way about people they probably don't know and people who haven't made the-?

Laura: It makes me sick.

I: Yeah. Okay. Because it's not right or it's because there are like talking from up-, I don't know.

Laura: No it's just they think they're upper class and we're lower class and they treat us like scum.

Es zeigt sich, dass Laura ein starkes Beschämungserleben hat (»They look at us like disgrace«) und sich sogar aktiv unterdrückt fühlt (»they think they can beat one

over on us«). Dabei wird wieder der Referenzrahmen der Erwerbsgesellschaft erkennbar. Gleichzeitig zeigt sich bei ihr keine Selbstanklage, Entgegenkommen oder Zurückhaltung. Für sie ist die fehlende Hilfsbereitschaft der britischen Gesellschaft der Skandal – und nicht ihr persönlicher Lebenswandel. Folgerichtig dreht sie die Logik auch um. Die Gesellschaft sei schändlich (»disgraceful«), zumal in Anbetracht der grassierenden Wohnungsnot. Da sie Familie in den USA und in Irland habe, und also verschiedene Wohlfahrtstypen kenne, könne sie das beurteilen. Dieses Auflehnen und Anklagen gegen eine empfundene Entwürdigung schreibt sich auch in ihren weiteren Äußerungen fort. Sie beklagt, dass sich eine gesellschaftliche Gruppe über die stelle, der sie angehöre, und dass damit ihr sozialer Status abgewertet werde (»treat us like scum«). Mit Honneth gesprochen, wird im Fall von Laura also ein Missachtungsverhältnis in einen »Kampf um Anerkennung« gewendet. Anders als bei Joanne noch, lassen sich dabei zudem keine Anflüge von Scham finden. Laura steht zu ihrem Leben und möchte dafür nicht missachtet werden.

Betrachtet man die vorgestellten Fälle überblickshaft, werden einige generalisierbare Handlungstendenzen und typische Erfahrungsmuster erkennbar. Diese möchte ich nun im Fazit bündeln.

4 Fazit

Mein Beitrag zielt auf die Frage, was dauerhafte Missachtungserfahrungen mit der subjektiven Handlungsfähigkeit derer machen, die ihnen ausgeliefert sind. Eingebettet ist diese Fragestellung in eine phänomenologische Konzeption von Armut, die Erfahrungshaltungen und Einstellungsmuster und deren biografische Genese von Armutspopulationen in den Blick nimmt. Die etablierte Diagnose, dass sich Armut bzw. die Erfahrungen von Fremdbestimmung, die mit ihr einhergehen, in Form von Demoralisierung, Demotivation und Fatalismus auf das Erfahrungssubjekt niederschlagen, wurde dabei erweitert. Es sind eben nicht allein Veränderungen in der zeitlichen Perspektivierung der Lebenswelt, durch die sich der Eindruck einer blockierten Zukunft einstellt. Vielmehr lassen sich auch Spezifika auf der Ebene des Sozialen beobachten. Die relevante heuristische Kategorie, um diese Spezifika theoretisch fassen zu können, ist Anerkennung durch andere und wie diese sich auf das Selbstbild des Einzelnen und dessen Handlungsplanung auswirkt.

Im Falle meiner Befragten dokumentiert sich eine vielfach erfahrene Verweigerung sozialer Anerkennung. Damit sind Beschämungshandlungen durch andere gemeint, die einen destruktiven Einfluss auf das Selbst- und Weltbild meiner Befragten haben. Diese Beschämungen passieren mitunter subtil und sind meist auf die erwerbsgesellschaftliche Normalität bezogen. Die Beschämten geraten auf diese Weise in eine gesellschaftliche

Defensivposition, was zu Eingeständnissen, selbstanklagenden Denkweisen und antizipativen bzw. verdächtigenden Beschämungsunterstellungen führt. Darin zeigt sich die schamhafte Selbstverachtung, die typisch ist für ein Leben in Armut. Wesentlicher Hintergrund dafür ist, dass man kein Potenzial sieht, die eigene Lebensrealität bspw. als antibürgerliche Gegenkultur aufzuwerten oder aus einem »Klassenbewusstsein« heraus eine eigene Souveränität zu entwickeln. Die Interviewten brechen in ihren Argumentationsweisen nur äußerst selten aus der Erwerbsnormalität aus oder transzendieren diesen Bewertungsmaßstab. Stattdessen lässt sich immer wieder eine mindestens latente Suche nach Teilhabe und Anschluss an die Mittelschicht und ihre Lebensweise nachweisen (vgl. hierzu auch Schoneville 2017). Damit wird nicht zuletzt Honneths (2008) Überlegung bestätigt, dass die Arbeitswelt ein, wenn nicht *der* soziale Anerkennungsraum unserer Zeit ist. Im Ergebnis hat man es mit Subjekten zu tun, die davon vereinnahmt sind, wieder Anschluss zu finden. Perspektiven über die basale Suche nach Anerkennung hinaus, Aufstiege in der Firma oder Gehaltserhöhungen etwa, die Formen der Anerkennungssteigerung darstellen und auf die man hinarbeiten kann, spielen überhaupt keine Rolle. Auch diese Perspektivlosigkeit, die sich aus manifestem Anerkennungsverlust speist, trägt zu der Resignation und Demoralisierung bei, die in Armutspopulationen verbreitet ist.

Wie allerdings zu erkennen war, sind auch alternative Reaktionen auf Missachtungserfahrungen möglich. Neben dem typischen schamhaften Eingestehen der eigenen Inferiorität und den folgenden resignativen Haltungen, lassen sich auch Versuche der Auflehnung und anklagende Positionen finden. Besonders deutlich wurde das im Fall von Laura. Hier zeigt sich im Kleinen, was Honneth mit seinem »Kampf um Anerkennung« im Sinn hatte: Aus einer Erfahrung der Missachtung heraus, werden Zugeständnisse und ein Entgegenkommen der anderen eingefordert und kämpferisch formuliert. Unabhängig von der Frage, wie erfolgsversprechend solche Auflehnungsversuche für moderne Armutspopulationen sind, zeigt sich darin doch, dass aus Missachtungserfahrungen keine selbstverachtende Scham erwachsen muss. Zu klären wäre, welche sonstigen Erfahrungsmuster und biografischen Konstellationen dazu führen, dass diese Option wahrscheinlich wird.

Außerdem sei noch darauf hingewiesen, dass Armutspopulationen oftmals alternative Anerkennungssphären ausprägen. Insbesondere die Familie und der Sorgeaufwand, der durch sie entsteht, stellt eine Alltagsaufgabe dar, aus der Personen in Armut Selbstwert schöpfen (Erhard 2020). Die Expertise, die sie darin aufbauen, mit wenig Mitteln ihren Kindern dennoch ein erfülltes Leben zu ermöglichen und der Zuspruch, den sie von ihren Angehörigen erhalten, sind Faktoren die in Bezug auf Identitäts- und Selbstwertbildung nicht zu unterschätzen sind.

Mit etwas distanzierterem Blick ist schließlich zu sagen, dass die vorgestellten Ergebnisse sehr idealtypisch bzw. mit Blick auf extreme Formen von Armut verargumentiert

wurden. Meine Befragten haben zum Großteil Obdachlosigkeit erlebt, sind kriminell geworden und haben eine Drogenkarriere. Zu bedenken ist, dass hier graduelle Abstufungen möglich sind. So lässt sich der Fall denken, dass man Menschen in einer finanziellen Notlage antrifft, die sich lebensweltlich (noch) nicht sehr weit von der Normalität der Arbeitsgesellschaft entfernt haben und mithin die anerknennungsrelevanten Codes der Arbeitsgesellschaften bedienen können. Ein interessantes Phänomen stellt diesbezüglich die sogenannte absteigende bzw. vom Abstieg bedrohte Mittelschicht dar. Ein Vergleich mit Personen aus Lebenslagen wie dieser würde helfen, die ausgeführten Ergebnisse zu verfeinern und in ihrer Generalisierbarkeit einzuordnen.

Anmerkung

- 1 Zur besseren Lesbarkeit wurden die Transkriptstellen geglättet. Namen, persönliche Daten sowie Ortsangaben wurden anonymisiert. Um den authentischen Charakter der zitierten Äußerungen beizubehalten, wurden diese in englischer Sprache belassen.

Literatur

- Becker, Jens und Jennifer Gulyas. 2012. »Armut und Scham – über die emotionale Verarbeitung sozialer Ungleichheit«. *Zeitschrift für Sozialreform* 58 (1): 83–99. <https://doi.org/10.1515/zsr-2012-0104>
- Becker, Jens. 2011. »Scham und Beschämung im deutschen Sozialstaat«. In *Transformation der Tafeln in Deutschland: Aktuelle Diskussionsbeiträge aus Theorie und Praxis der Tafelbewegung*, hrsg. von Stefan Selke, 151–68. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berger, Peter L. und Thomas Luckmann. 2018 [1969]. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bohnsack, Ralf. 2000. »Gruppendiskussion«. In *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, hrsg. von Uwe Flick, 369–84. Reinbek: Rowohlt.
- Bohnsack, Ralf. 2007. »Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode«. In *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, hrsg. von Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl, 225–53. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, Pierre. 1990. *The logic of practice*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Brose, Hanns-Georg, Monika Wohlrab-Sahar und Michael Corsten. 1993. *Soziale Zeit und Biographie: Über die Gestaltung von Alltagszeit und Lebenszeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Castel, Robert. 2000. *Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit*. Konstanz: UVK.
- Churchill, Scott D. und Amy M. Fisher-Smith. 2023. »Existenzielle phänomenologische Forschung: Eine verstehend-geisteswissenschaftliche Alternative für die Psychologie«. *Journal für Psychologie* 31 (1): 82–102. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2023-1-82>
- Dixon, John und Yuliya Frolova. 2011. »Existential Poverty: Welfare Dependency, Learned Helplessness and Psychological Capital«. *Poverty & Public Policy* 3 (2): 279–98. <https://doi.org/10.2202/1944-2858.1158>

- Erhard, Franz und Kornelia Sammet, Hrsg. 2018. *Sequenzanalyse praktisch*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Erhard, Franz. 2020. »The struggle to provide: how poverty is experienced in the context of family care«. *Journal of Poverty and Social Justice* 28 (1): 119–34. <https://doi.org/10.1332/175982719X15728631102843>
- Erhard, Franz. 2021a. *Die Erfahrung von Armut*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Erhard, Franz. 2021b. »Biographischer Stillstand: Zur Zeiterfahrung von Personen in Armutslagen«. *DIAGONAL* (42): 297–309.
- Erhard, Franz. 2024. »Culture and poverty from a lifeworld stance: rehabilitating a controversial conceptual pair«. *American Journal of Cultural Sociology* 12 (1): 1–24. <https://doi.org/10.1057/s41290-022-00170-5>
- Fischer, Wolfram und Martin Kohli. 1987. »Biographieforschung«. In *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*, hrsg. von Wolfgang Voges, 25–49. Opladen: Leske + Budrich.
- Frost, Liz, Veronika Magyar-Haas, Holger Schoneville und Alessandro Sicora, Hrsg. 2021. *Shame and Social Work. Theory, Reflexivity and Practice*. Bristol: Policy Press.
- Gissi, Jorge. 1995. »Gedanken zu psychologischen Aspekten der Armut: Resignation als Reaktion auf Frustration in den unteren Bevölkerungsschichten«. *Journal für Psychologie* 3 (1): 9–14.
- Goetze, Dieter. 1992. »Culture of Poverty« – Eine Spurensuche«. In *Armut im modernen Wohlfahrtsstaat*, hrsg. von Stephan Leibfried und Wolfgang Voges, 88–103. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Goffman, Erving. 1975. *Stigma: Über Techniken d. Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Güell, Pedro und Martina Yopo Díaz. 2021. »Temporal structures of the poor: Social mobility and the struggle for the future in Chile«. *The Sociological Review* 69 (5): 974–989. <https://doi.org/10.1177/00380261211990976>
- Gutland, Christopher und Alexander Nicolai Wendt. 2023. »The Struggle to Distinguish Transcendental Phenomenology and Psychology«. *Journal für Psychologie* 31 (1): 103–24. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2023-1-103>
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. 1969. *Jenaer Realphilosophie: Vorlesungsmanuskripte zur Philosophie der Natur und des Geistes von 1805–1806*. Hamburg: Meiner.
- Heitkamp, Kristina Lyn. 2019. *Learned Helplessness, Welfare, and the Poverty Cycle*. New York, NY: Greenhaven.
- Honneth, Axel. 2008. »Arbeit und Anerkennung: Versuch einer Neubestimmung«. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 56 (3): 327–41.
- Honneth, Axel. 2016 [1994]. *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Husserl, Edmund. 1954. *Die Krisis der Europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie: Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*. Den Haag: Nijhoff.
- Kane, Thomas J. 1987. »Giving Back Control: Long-Term Poverty and Motivation«. *Social Service Review* 61 (3): 405–19. <https://doi.org/10.1086/644459>
- Lewis, Oscar. 1959. *Five Families: Mexican Case Studies in the Culture of Poverty*. New York, NY: New American Library.
- Lewis, Oscar. 1961. *The Children of Sanchez: Autobiography of a Mexican Family*. New York: Vintage Books.
- Lewis, Oscar. 1966a. *La Vida: A Puerto Rican Family in the Culture of Poverty – San Juan and New York*. New York: Random House.
- Lewis, Oscar. 1966b. »The culture of poverty«. *Scientific American* 215 (4): 19–25.
- Lewis, Oscar. 1968. *A Study of Slum Culture: Backgrounds for La Vida*. New York: Random House.

- Lorenz, Friederike, Veronika Magyar-Haas, Sighard Neckel und Holger Schoneville. 2018. »Scham in Hilfekontexten. Zur Beschämung der Bedürftigkeit«. In *Wa(h)re Gefühle. Sozialpädagogische Emotionsarbeit in wohlfahrtsstaatlichen Kontext*, hrsg. v. Kommission Sozialpädagogik, 216–232. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mead, George Herbert. 1973. *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mey, Günter und Katja Mruck, Hrsg. 2010. *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neckel, Sighard und Ferdinand Sutterlüty. 2008. »Negative Klassifikationen im Kampf um Abgrenzung und Zugehörigkeit«. In *Mittendrin im Abseits: Ethnische Gruppenbeziehungen im lokalen Kontext*, hrsg. von Sighard Neckel und Hans-Georg Soeffner, 15–25. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neckel, Sighard. 1990. *Status und Scham: Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Frankfurt am Main: Campus.
- Neckel, Sighard. 1993. »Achtungsverlust und Scham: Die soziale Gestalt eines existenziellen Gefühls«. In *Die Macht der Unterscheidung: Beutezüge durch den modernen Alltag*, hrsg. von Sighard Neckel, 244–265. Frankfurt am Main: Fischer.
- Neckel, Sighard. 2009. »Soziologie der Scham«. In *Scham*, hrsg. von Alfred Schäfer und Christiane Thompson, 103–18. Paderborn: Schöningh.
- Rabow, Jerome, Sherry L. Berkman und Ronald Kessler. 1983. »The Culture of Poverty and Learned Helplessness: A Social Psychological Perspective«. *Sociological Inquiry* 53 (4): 419–34. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1983.tb01232.x>
- Salentin, Kurt. 2002. *Armut, Scham und Stressbewältigung*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Schoneville, Holger. 2017. »Armut und Schamgefühle. Emotionaler Ausdruck gesellschaftlicher Teilhabe unter den Bedingungen von Ausgrenzung«. *Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit* 8: 31–39.
- Schoneville, Holger. 2023. *Armut und Ausgrenzung als Beschämung und Missachtung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, Alfred und Thomas Luckmann. 2003. *Strukturen der Lebenswelt*. Stuttgart: UVK.
- Schütz, Alfred. 1945. »On Multiple Realities«. *Philosophy and Phenomenological Research* 5 (4): 533–76.
- Schütze, Fritz. 1983. »Biographieforschung und narratives Interview«. *Neue Praxis* 3: 283–93.
- Seligman, Martin E.P. 2011 [1975]. *Erlernte Hilflosigkeit*. 4. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Sen, Armatya. 1985. *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holand.
- Sichler, Ralph. 2010. »Hermeneutik«. In *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*, hrsg. von Günter Mey und Katja Mruck, 50–64. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Silva, Jennifer M. und Sarah M. Corse. 2018. »Envisioning and enacting class mobility: The routine constructions of the agentic self«. *American Journal of Cultural Sociology* 6 (2): 231–65. <https://doi.org/10.1057/s41290-017-0026-x>
- Simmel, Georg. 1992. »Zur Psychologie der Scham«. In *Schriften zur Soziologie*, hrsg. von Georg Simmel, 140–50. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Strübing, Jörg, Stefan Hirschauer, Ruth Ayaß, Uwe Krähnke und Thomas Scheffer. 2018. »Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß«. *Zeitschrift für Soziologie* 47 (2): 83–100. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006>
- Weiß, Hans. 2018. »Armut und Empowerment: Problem- und Anregungspotenzial des Empowerment-Konzepts in der Zusammenarbeit mit sozial benachteiligten Familien«. In *Empowerment und Exklusion: Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung*, hrsg. von

- Thomas Hoffmann, Wolfgang Jantzen und Ursula Stinkes, 103–32. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Wendt, Alexander Nicolai, Ralph Sichler und James Morley. 2023. »Phänomenologische Psychologie.« *Journal für Psychologie* 31 (1): 3–20. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2023-1-3>
- Willis, Paul 1981. *Learning to Labor. How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Wohlrab-Sahr, Monika. 1994. »Vom Fall zum Typus: Die Sehnsucht nach dem ›Ganzen‹ und dem ›Eigentlichen‹ – ›Idealisierung‹ als biographische Konstruktion«. In *Erfahrung mit Methode: Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung*, hrsg. von Angelika Diezinger, 269–99. Freiburg im Breisgau: Kore.
- Wohlrab-Sahr, Monika. 2003. »Objektive Hermeneutik«. In *Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung: Ein Wörterbuch*, hrsg. von Ralf Bohnsack, 123–28. Opladen: Leske + Budrich.

Der Autor

Franz Erhard, Dr. phil., ist Soziologe an der Universität Siegen (Deutschland), Seminar für Sozialwissenschaften. Seine Forschungsinteressen liegen im Bereich Armut und Wohlfahrt, soziale Innovation und gesellschaftliche Transformation, Gewalt und Konflikt sowie qualitative Methoden. Er studierte Kulturwissenschaften in Leipzig und Rom.

Kontakt: Dr. Franz Erhard, Universität Siegen, Seminar für Sozialwissenschaften, Adolf-Reichwein-Straße 2, D-57076 Siegen; E-Mail: franz.erhard@uni-siegen.de

Die Emotion Scham in der Schule

Schulische Schamsituationen aus der Perspektive ehemaliger Schüler:innen

Wiebke Stöhr & Gisela C. Schulze

Journal für Psychologie, 32(1), 51–72

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2024-1-51>

CC BY-NC-ND 4.0

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

Obwohl die Emotion Scham menschliches Verhalten stark beeinflussen und destruktive Verhaltensweisen auslösen kann, wird ihr in der pädagogischen Praxis und Forschung noch zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Der vorliegende Artikel fokussiert sich deshalb auf Schamerleben in der Schule und legt dabei ein besonderes Augenmerk auf schulische Schamsituationen aus Schüler:innenperspektive. Neben einem Einblick in Theorie und Forschungsstand zu Scham in der Schule wird eine Pilotstudie vorgestellt, in der Studierende (n = 108) schulische Schamsituationen schriftlich rekonstruieren. Es zeigt sich, dass die Sichtbarwerdung leistungsbezogener Makel (bspw. Fehler machen) und nicht-leistungsbezogener Makel (z. B. das eigene Aussehen) mit Schamerleben bei Schüler:innen in Verbindung steht. Diese Makel werden zudem von Mitschüler:innen und Lehrkräften genutzt, um Schüler:innen zu diskreditieren. Des Weiteren kann es mit Scham verbunden sein, ungewollt im Fokus zu stehen oder zu viel Nähe oder Distanz (in Form von Ausgrenzung) zu anderen wahrzunehmen.

Schlüsselwörter: Scham, Beschämung, Bullying, Emotion, Schulabsentismus, Schüler-Lehrer-Beziehung, sozialer Rückzug

The emotion of shame at schools

Shameful school situations from the perspective of former students

Although the emotion of shame can strongly influence human behavior and trigger destructive behaviors, it still receives too little attention in educational practice and research. This article therefore focuses on the experience of shame at school, with special attention to situations of shame at school from the perspective of university students. In addition to an insight into theory and the state of research on shame in school, a pilot study is presented in which students (n = 108) reconstruct school shame situations by writing them down. It

is shown that the visibility of performance-related flaws (e. g., making mistakes) and non-performance-related flaws (e. g., one's own appearance) is associated with shame experiences among students. These flaws are also used by classmates and teachers to discredit students. Furthermore, being the unwanted focus of attention or perceiving too much closeness or distance (in the form of being excluded by classmates) to others can be associated with shame.

Keywords: shame, humiliation, bullying, emotion, student-teacher-relationship, school absenteeism, social withdrawal

1 Einleitung

»Ich geh' da nicht mehr hin!« Diesen Satz hören zahlreiche Eltern von ihren schulpflichtigen Kindern. Vermeiden Kinder und Jugendliche den Schulbesuch, so ist die Rede von Schulabsentismus (Ricking und Hagen 2016, 18). Den meisten schulabsenten Verhaltensweisen ist gemein, dass die Schüler:innen (und manchmal auch ihre Eltern) negative Emotionen mit der Schule verbinden. Wo wir uns bedroht, schwach oder fehl am Platze fühlen, da gehen wir nicht mehr hin. Eine stark aversive Emotion, die im Lewin'schen Sinne dazu führen könnte, dass Schüler:innen »aus dem Feld gehen«, ist die Scham.

Der Emotion Scham im schulischen Kontext Aufmerksamkeit zu widmen, ist sowohl für die Pädagogik als auch für die Psychologie in vielerlei Hinsicht sinnvoll. So ist die Schule als Ort des sozialen Miteinanders besonders prädestiniert dafür, schlummernde Schamgefühle zu erwecken oder neues Schamerleben auszulösen. Hinzukommt, dass die Schule im besonders schamanfälligen Kindes- und Jugendalter besucht wird (Hell 2021, 71; Marks 2013, 45; Wertenbruch und Röttger-Rössler 2011, 242). In der Auseinandersetzung mit Scham in der Schule liegt auch ein Präventionsgedanke. Zum einen im Sinne einer Prävention von schulabsenten Verhaltensweisen bis hin zu Dropout-Prozessen und daraus resultierenden negativen Konsequenzen (vgl. Ricking und Schulze 2012), zum anderen gegenüber, z. T. schwerwiegender, Gewalt. So untersuchten Sommer et al. (2020) die Biografien von Täter:innen von versuchter oder durchgeführter zielgerichteter Gewalt an Schulen (»Amokläufer:innen«) im Hinblick auf Schamerlebnisse. Ergebnis der Studie war, dass sich bei allen Täter:innen im Vorfeld zur Tat verschiedene »Schamkrisen« fanden, die diese nicht verarbeiten konnten, was schlussendlich jeweils in der Vorbereitung und (versuchter) Durchführung der Tat endete.

Die pädagogische und erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Scham wird in der Literatur als »marginal« (Magyar-Haas 2011, 278) oder als eine »Rarität« (Stöhr und Schulze 2023a, 87) beschrieben. Für das schulische Handlungs- und Forschungsfeld attestieren Holodynski und Kronast (2009, 371ff.) der Scham ei-

ne Art Unsichtbarkeit, aus der resultiert, dass Scham weder im Unterricht noch in der Forschung über Unterricht bemerkt wird. Sie beschreiben auch, dass Konzepte, die in der Schulforschung prominent sind, wie z. B. das akademische Selbstkonzept, die Leistungsmotivation oder die Prüfungsangst mit Scham in Verbindung stehen.

Aktuell erlangt das Thema Scham schrittweise mehr Sichtbarkeit. Sowohl die Medien als auch unterschiedliche Fachdisziplinen wie Psychologie und Pädagogik, widmen der Scham in verschiedenen Veröffentlichungen vermehrt Aufmerksamkeit. Wertebuch und Röttger-Rössler (2011, 243) stellen fest, dass Scham lange Zeit nur dann im Schulkontext betrachtet wurde, wenn es um Leistungsemotionen oder um Prüfungsangst ging. Dies lässt sich nach Ansicht der Autorinnen des vorliegenden Artikels mittlerweile dadurch ergänzen, dass Scham in der schulischen Sportpädagogik (beginnend u. a. bei Sportpädagogik 2008; Klinge 2009) mehrfach thematisiert wird. In den letzten Jahren finden sich vereinzelt weitere theoretische oder empirische Publikationen zu Schamerleben in der Schule. Themen hierbei sind Scham in verschiedenen Fächern, Scham im Kontext kultureller Unterschiede der Schüler:innen, Scham und aggressive Verhaltensweisen (u. a. Bullying) oder Beschämung von Schüler:innen durch Lehrkräfte. Hafenger (2013, 67f.) weist zu letzterem Punkt bspw. darauf hin, dass in der Pädagogik früher eher offene, direkte Gewaltformen (bspw. körperlich) angewendet wurden, während es sich heute eher um subtile und verdeckte Gewaltformen in Form von Beschämung handelt.

Der vorliegende Artikel verfolgt das Ziel, einen Einblick in Schamerleben im schulischen Kontext zu ermöglichen und fokussiert dabei Situationen, in denen Scham bei Schüler:innen auftritt. In einem ersten Schritt werden wesentliche Inhalte zum Thema Scham vor allem anhand psychologischer Literatur dargestellt und unter Einbezug pädagogischer Quellen auf das schulische Feld angewendet. Daraufhin wird eine rekonstruktive Pilotstudie zu Schamsituationen bei Schüler:innen vorgestellt und deren Ergebnisse unter schulpädagogischen und psychologischen Gesichtspunkten diskutiert. Die Arbeit endet mit einem Fazit und Ausblick.

2 Scham in der Schule

2.1 Ein entwicklungspsychologischer Blick auf Schamerleben

Sie ist die »Wächterin der Grenze des Intimen Raums« (Baer und Frick-Baer 2018, 18), die »Türhüterin des Selbst« (Hell 2003, zit. nach Hell 2021, 67) und gleichzeitig ist sie »soziales [sic] Klebstoff« (Tiedemann 2019, 11): Die Emotion Scham reguliert sowohl das Selbst als auch die Beziehungen einer Person (Hilgers 2012, 17; Tiedemann 2019, 9). In diesem Sinne »hat Scham eine wichtige Alarm- und Schutzfunktion. Wie

die Angst eine natürliche oder äußere Gefahr signalisiert, zeigt die Scham ein Problem der Beziehung zu sich selbst und zu anderen Menschen an.« (Hell 2021, 8). Scham sorgt zum einen dafür, dass sich ein Mensch möglichst sozial konform verhält (Scheff 1988, 395ff.), zum anderen schützt sie ihn davor, das eigene Selbst zu verlieren (Hell 2021, 67). Gemäß Lewis (1995, 2) entsteht Scham, wenn Menschen ihr Verhalten, ihre Gedanken oder Gefühle auf Basis internalisierter Standards, Regeln oder Ziele beurteilen und dabei feststellen, dass sie diesen nicht genügen und dieses Versagen global auf ihr Selbst zurückführen. Der sich schämende Mensch nimmt dann ein schmerzhaftes Gefühl der Minderwertigkeit oder Wertlosigkeit wahr und möchte sich am liebsten in Luft auflösen, sich verstecken oder verschwinden. Außerdem kann er sich oft nur noch auf sich selbst konzentrieren, unterbricht andere Handlungen und scheint wie verwirrt (Lewis 1995, 34). Gleichzeitig wird Scham heute als ein kurzer überflutender Affekt verstanden (wobei es mitunter auch zu stark verinnerlichten Schamgefühlen kommen kann; Tiedemann 2019, 8). Daraus lässt sich ableiten, dass der Abgleich des eigenen Verhaltens mit den internalisierten Standards unbewusst und schnell ablaufen kann.

Scham verbindet zwei Pole miteinander: Der Subjektpol umfasst den Aspekt, *für* den sich eine Person schämt. Der soziale Aspekt ist der Objektpol bzw. die Gestalt, *vor* der sich eine Person schämt. Diese Gestalt kann auch verinnerlicht sein, sodass die Person sich schämt, ohne dass überhaupt jemand anderes anwesend ist (Wurmser 1998, 58).

Scham kann damit – wie bspw. auch Schuld – den selbstreferenziellen, sozialen und moralischen Emotionen zugeordnet werden (z. B. Lammers 2020, 23ff.). Schäfer und Thompson (2009, 21f.) sowie Demmerling (2009, 79ff.) machen u. a. darauf aufmerksam, dass nur schwer zu definieren ist, ob ein sich schämendes Individuum an bestehenden sozialen Normen oder an seinen moralischen (d. h. selbstgesetzten) Normen gescheitert ist. Holodynski und Kronast (2009, 373) ordnen die Annahme, Scham zeige eine Abweichung von sozialen Normen eher der soziologischen Sichtweise zu, während die Abweichung von eigenen Standards als Schamauslöser eher in der Psychologie als Entstehungsfaktor für Scham betrachtet wird. Wenngleich die bereits vorgestellte Definition der Scham von Lewis (1995) psychologisch orientiert ist, macht der Fokus auf *internalisierte* Standards oder Werte deutlich, dass die soziale Norm an der Entstehung eigener Vorstellungen beteiligt ist.

Scham ist damit an kognitive Voraussetzungen gebunden: Menschen können sich erst dann schämen, wenn sie ein objektives Selbstbewusstsein erlangt sowie Werte etc. verinnerlicht haben, mit denen sie ihr eigenes Verhalten, ihre Gedanken und Gefühle abgleichen können. Scham kann somit ab dem Kleinkindalter auftreten (Lewis 1995, 91) und ist erst einmal ein gesunder Regulationsmechanismus (Hilgers 2012, 17). Unter bestimmten Bedingungen kann sie aber auch als ein Symptom im Rahmen psychischer Störungen auftreten (Lammers 2020, 11).

In der Fachliteratur wird das Kindes- und Jugendalter, insbesondere die Pubertät, als eine besonders schamnahe Phase betrachtet. Gründe hierfür sind die Veränderungen in der Pubertät (Hell 2021, 71) sowie dass Kinder und Jugendliche sowohl die Ausbalancierung ihrer Grundbedürfnisse (Marks 2013, 45) als auch »die sozialen Spielregeln« noch erlernen müssen (Wertenbruch und Röttger-Rössler 2011, 242). Das Thema Scham hat somit für den Kontext Schule eine verstärkte Relevanz, unabhängig davon, ob sie sich in einem gesunden oder pathologischen Maße bei Heranwachsenden äußert.

2.2 Auslöser für Schamerleben bzw. schambehaftete Situationen bei Schüler:innen

Die vorhin dargestellte Definition von Scham macht deutlich, dass Schamerleben bei unterschiedlichen Menschen nicht auf ein spezifisches Ereignis zurückführbar ist, sondern darauf basiert, wie ein Mensch dieses Ereignis individuell bewertet (Lewis 1995, 75).

Die Möglichkeit des Sich-Schämens scheint eine anthropologische Grundkonstante zu sein, wobei Anlässe zur Scham kulturabhängig abweichen (Magyar-Haas 2011, 280). Deshalb befassen sich auch einzelne Studien mit Scham und kulturellen Unterschieden bei Schüler:innen (bspw. Ellinger 2006; Wertenbruch und Röttger-Rössler 2011).

In der Fachliteratur gibt es den Versuch, auf Basis auslösender Ereignisse spezifische Schamformen zu unterscheiden. Häufig thematisiert werden u. a.¹

- die Scham, die entsteht, wenn etwas Intimes einer Person sichtbar wird,
- die Scham, die entsteht, wenn ein Mensch entweder von einer Gruppe, der er angehören möchte, ausgegrenzt wird oder Abhängigkeiten in Beziehungen erlebt,
- die Scham, die entsteht, wenn ein Ideal nicht erreicht wird oder die eigene Integrität verletzt wird
- sowie die Scham bei Misserfolgen oder Kontrollverlust
- und die Scham bei fehlender Anerkennung (Hilgers 2012, 27f.; Marks 2021, 15–43).

Darüber hinaus sind an dieser Stelle die empathische Scham (»Fremdscham«) oder die Scham für z. B. ein Verhalten von jemandem aus einer Gruppe, der man angehört, zu nennen (Marks 2021, 44–47).

Abzugrenzen von der Scham ist Beschämung, die von außen kommt und Scham in der beschämten Person auslösen *kann* (Marks 2021, 16). Hilgers (2012, 27) bezeichnet die Scham, die entsteht, wenn ein Mensch aktiv von außen gedemütigt wird (bspw. auf Basis von Folter) als »Schande«.

Bereits an den beschriebenen Schamformen lässt sich ableiten, dass es in der Schule verschiedene Gelegenheiten zu Scham bei den Schüler:innen geben kann. Zudem bringen sowohl Schüler:innen als auch Lehrkräfte ihre eigene »Scham-Geschichte« (Marks 2013, 47) mit in die Schule.

Haas (2013, 96ff.) identifiziert drei Schampotenziale in der Schule: 1. die Schüler:in-Schüler:in-Beziehung, 2. die Schüler:in-Lehrer:in-Beziehung und 3. die Rahmenbedingungen. Bei der Schüler:in-Schüler:in-Beziehung wird insbesondere dem Thema Gruppenzugehörigkeit (Weinblatt, 2016, 178) und dem angrenzenden Thema Bullying (Kohler, Bez und Hommel 2020, 8) eine Schamrelevanz zugeschrieben. In der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:innen kann aufseiten der Schüler:innen Scham bereits dadurch entstehen, dass die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:innen eher asymmetrisch ist, da die Lehrkraft u. a. mehr weiß als ihre Schülerschaft. Zudem sind Lehrkräfte oft über Privatangelegenheiten der Schüler:innen informiert, was andersherum seltener der Fall ist (Haas 2013, 128). Die Lehrkraft kann ihre Schüler:innen zudem auch beschämen: Dies kann bewusst oder unbewusst geschehen, bspw. durch öffentliche Bewertungssituationen oder durch Lob und Tadel (Kohler, Bez und Hommel 2020, 8). Einige Lehrkräfte beschämen Schüler:innen, um Macht auszuüben, andere wiederum, wenn sie selbst in Unsicherheit geraten (Schnee 2014, 6). Kohler, Bez und Hommel (2020) ergänzen, dass sich auch Lehrkräfte gegenseitig beschämen können. Entsprechend lassen sich die drei Schampotenziale von Haas (2013) um die Lehrer:in-Lehrer:in-Beziehung erweitern. Weiter ergänzt werden können diese um die Beziehung zwischen Eltern und Lehrkräften, die ebenfalls im schulischen Raum anzusiedeln ist. Zudem können in einigen Situationen auch die Beziehung zwischen unterschiedlichen Eltern (bspw. auf Elternabenden) und die zwischen Eltern und (eigenen und anderen) Kindern (bspw. bei Schulfesten) Anlässe für Scham in der Schule bilden.

Schüler:innen sind zudem in der Schule immer dem Dilemma ausgesetzt, dass die Erwartungen und Normen, welche die Lehrkraft an sie stellt, häufig gegensätzlich zu dem sind, was die anderen Schüler:innen fordern. Beides zu erfüllen, ist oft nicht möglich und dies kann zu Scham führen (Holodynski und Kronast 2009, 379; Kohler, Bez und Hommel 2020, 9; Wertenbruch und Röttger-Rössler 2011, 245). So beschreiben bspw. Kohler, Bez und Hommel (2020, 9), dass Schüler:innen sich vor ihren Mitschüler:innen schämen könnten, wenn sie sich engagiert am Unterricht beteiligen. Gleichzeitig handle es sich aber um einen Standard, der in der Schule erwartet wird.

Einer Vielzahl von schulischen Rahmenbedingungen wird ebenfalls ein beschämender Charakter zugeschrieben: So kann u. a. auch die zeitliche und räumliche Gestaltung von Schule Scham in Schüler:innen auslösen (Hafenger 2013, 95ff.). Haas (2013, 99ff.) benennt dazu Aspekte, welche die Bedürfniserfüllung oder das Sozialklima in der Schu-

le tangieren. Auch die Funktionen von Schule, wie z. B. die Selektion (Haas 2013, 99; Holodynski und Kronast 2009, 375ff.) lassen sich hier einordnen. Als spezifische Beispiele für schamnahe schulische Aspekte nennt sie zudem die Lernerrolle an sich (mit Kompetenzvorsprung bei den Lehrkräften), sensible Themen (z. B. im Sexualkundeunterricht), Bühnensituationen (z. B. im Sport eine Übung vor den Anderen machen oder Frontalunterricht), Fehlersituationen (insbesondere in Kombination mit Bühnensituationen) sowie Selektionserfahrungen.

Scham ist der Schule auch insofern immanent, als dass dort Lern- und Leistungsprozesse stattfinden, die mit verschiedenen Emotionen, wie z. B. Freude, Stolz, Angst, Ärger oder auch Scham, in Verbindung stehen (Pekrun 2006). Neben Leistungsemotionen sind besonders auch soziale Emotionen von Interesse (Meyer 2021, 7) und Scham lässt sich in beide Emotionsformen einordnen. Entsprechend postulieren Holodynski und Kronast (2009, u. a. 371) sowie Wertenbruch und Röttger-Rössler (2011, u. a. 253f.) Scham in der Schule nicht nur vor dem Leistungshintergrund zu betrachten, sondern die Schule auch als sozialen Raum zu sehen.

In den bestehenden Studien zu Scham und Schule befassen sich nur wenige mit konkreten Schamsituationen: Die Studie von Wiesche (2013) stellt die Frage nach schamvollen Situationen im schulischen Sportunterricht. Diese resultieren aus Leistungsdruck, Intimitätsverletzungen, Beleidigungen und Demütigungen, öffentlichen Bloßstellungen, körperlich-konstitutionellen Voraussetzungen, Missgeschick und Pech, nicht ausgebildeten sportspezifischen Fähigkeiten sowie genderspezifischen Zuschreibungen. Gemäß Hunger und Böhlke (2017) nehmen ehemalige Schüler:innen körperliche Exponiertheit (bspw. durch Verrutschen von Kleidungsstücken), körperliche Berührungen von Mitschüler:innen oder der Lehrkraft und körper- und geschlechtsbezogene Bemerkungen als grenzüberschreitend im Sportunterricht wahr.

In der Studie von Jenßen et al. (2022) wurden angehende (Mathematik-)Grundschullehrkräfte nach in der eigenen Schulzeit erlebten schamvollen Situationen im Mathematikunterricht befragt. 78% der 311 Teilnehmenden gaben an, eine beschämende Situation beobachtet zu haben, während 69% selbst die beschämte Person waren. In 38% der beschriebenen Situationen war die Lehrkraft maßgeblich in die schambehafte Situation involviert, in 10% waren es die Mitschüler:innen und in 14% wurde nur der/die Schüler:in selbst benannt. Nur 17% der beschriebenen Situationen fanden an der Grundschule statt, alle anderen ereigneten sich in Sekundarstufe 1 oder 2. 86% der Teilnehmenden benennen das Vorrechnen an der Tafel, 25% öffentliches Feedback zur Leistung, 20% kompetitive Unterrichtsspiele und 11% das Vorstellen von Hausaufgaben als Methoden in der schambehafte Situation.

Eine grundlegende Studie legen Frey und Fisher (2008) aus den USA vor. Sie fordern im Rahmen von Interviews Schüler:innen ($n = 10$) und Lehrkräfte ($n = 10$) auf, über Situationen zu sprechen, in denen sie oder ihre Mitschüler:innen oder Kolleg:in-

nen beschämt wurden, und zu beschreiben, was passiert ist. Die drei Hauptthemen sind Bullying durch Mitschüler:innen, Lehrerverhalten (Sarkasmus, sonstige Beschämung von Schüler:innen, Schüler:innen wegen schlechter Note zurechtweisen) und Förderunterricht (z. B. von Mitschüler:in als »loser« betitelt werden). Schumann (2007) stellt zudem den Besuch einer Förderschule als schamhaft für einen Teil der Schüler:innen heraus.

2.3 Folgen von Scham in der Schule

Obwohl dieser Artikel schambehaftete Situationen für Schüler:innen fokussiert, soll in diesem Abschnitt ein kurzer Einblick in mögliche Folgen von Schamerleben in der Schule gegeben werden, um so die Relevanz des Themas herauszustellen.

Bei Scham handelt es sich um eine schmerzhaft emotionale Reaktion, die häufig abgewehrt wird. Tiedemann (2010, 87) beschreibt dies wie folgt: »Wenn man sich schämt, versucht man oft über die Scham hinwegzugehen, sie zu verdrängen und sie durch ein anderes, weniger unangenehmes Gefühl zu ersetzen. Scham erscheint daher zumeist indirekt in ihrer Maskierung und Verhüllung.« Hierbei versteckt sich die Scham nicht nur vor der Außenwelt, sondern auch vor der sich schämenden Person selbst (Hilgers 2012, 44). Menschen zeigen dann unterschiedliche Verhaltensweisen, die jeweils auf den Reaktionsweisen des Flüchtens, Kämpfens oder Einfrierens basieren (Marks 2021, 54). Nathanson (1994, 312ff.) klassifiziert Schamreaktionen in seinem Kompass der Scham in vier Kategorien: 1. Rückzug, 2. sich selbst angreifen, 3. Vermeidung oder 4. andere angreifen. Er weist darauf hin, dass die Verhaltensweisen in einem Kontinuum von einer milden bis zu einer pathologischen Ausprägung auftreten können. Für die Schule bedeutet dies, dass sowohl Schüler:innen als auch Lehrkräfte entsprechende Schamreaktionen zeigen können. In diesem Artikel liegt der Fokus auf den Schüler:innen: Somit ist auf Ebene des Rückzugs denkbar, dass Schüler:innen sich komplett aus der Schule zurückziehen, indem sie schulabsent werden. Möglich ist ebenso, dass Schüler:innen sich zumindest innerlich zurückziehen, indem sie sich nicht mehr beteiligen. So stellt z. B. Blumenthal (2014, 103) fest, dass Lehrkräfte im Sexualkundeunterricht Beschämung als Erziehungsmittel nutzen und die beschämten Schüler:innen sich weniger im Unterricht beteiligen. Da Scham sich generalisieren kann (Tiedemann 2019, 8f.), ist es ebenso denkbar, dass sich Schamerleben im pädagogischen Kontext auf andere Bereiche ausdehnt und damit zu einem generellen Rückzugsverhalten führt.

Im Bereich des Sich-selbst-Angreifens lassen sich Verhaltensweisen wie selbstverletzendes Verhalten (Marks 2021, 108) einordnen. Im Kontext des Ablenkens findet sich in der Schule z. B. der Klassenclown (Marks 2013, 42). Relevant ist aber auch das Angreifen anderer Personen. Hierzu gehören verschiedene Beschämungsszenarien

(vereinzelt als auch systematisches Bullying), bei denen sich alle in der Schule agierenden Personen gegenseitig beschämen können (Kohler, Bez und Hommel 2020, 8f.). Über eine stetige Weitergabe der Scham kann dies in einem »Zirkel der Beschämung« (Haas 2013, 151) enden. Abb. 1. visualisiert den möglichen schulischen Schamkreislauf.

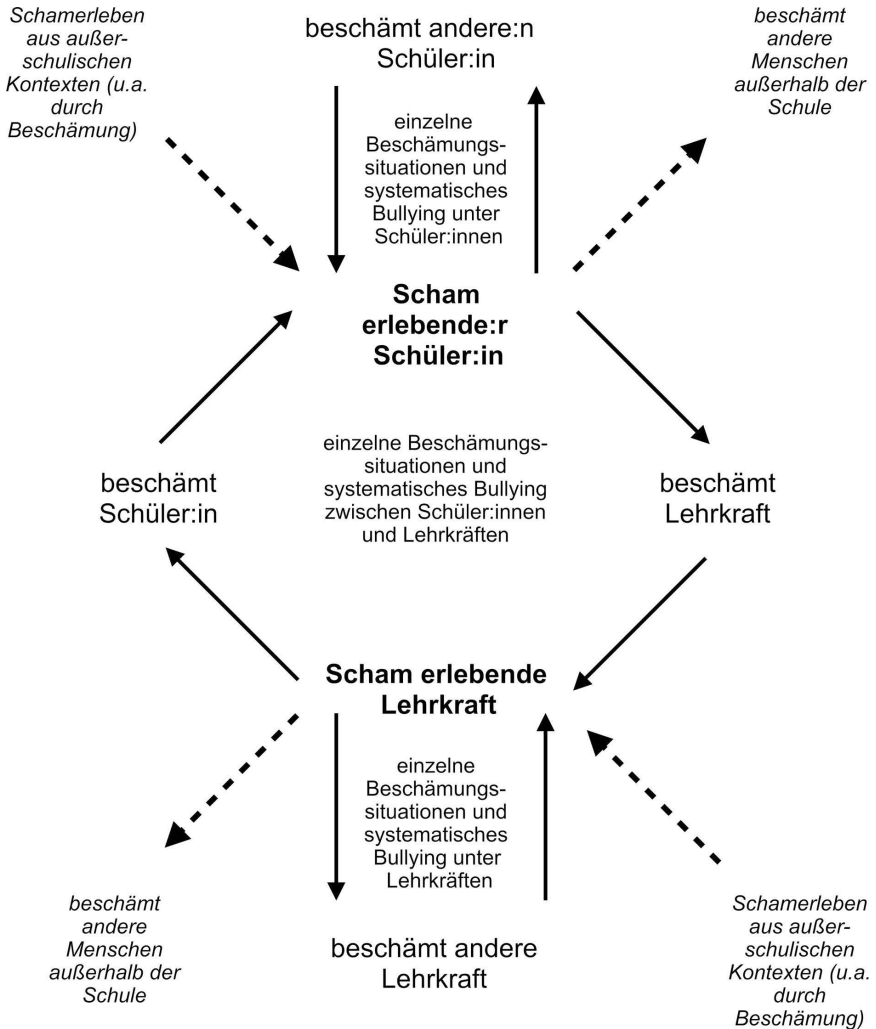


Abbildung 1: Schulischer Schamkreislauf

Im Extremfall kann das Angreifen-Anderer aber auch körperliche Gewalt bedeuten. So gibt es Hinweise darauf, dass starke unverarbeitete Scham ein Nährboden für schwere zielgerichtete Gewalt an Schulen (»Amokläufe«) sein kann (Fast 2014; Sommer et al. 2020).

In der vorhin bereits zitierten Studie von Frey und Fisher (2008) wurden Schüler:innen und Lehrkräfte zudem gefragt, was sie denken, was die Folgen von Beschämung in der Schule sind. Sie nennen Alkohol- oder Drogenkonsum, häufiges Fehlen in der Schule bis hin zu Dropout, Schwangerschaft als Weg der Schule zu entkommen sowie Suizid.

Bislang wurden an dieser Stelle nur negative Folgen der Scham beschrieben. Es wird jedoch immer wieder darauf hingewiesen, Scham könne ebenfalls konstruktiv sein, indem sie den Menschen zu Veränderungen bewegt, bspw. zur Modifizierung des Selbstbildes oder des eigenen Verhaltens (Hilgers 2012, 16, 22). Damit erscheint es *zunächst* naheliegend Beschämung als Erziehungsmittel zu nutzen. So schreiben Schäfer und Thompson (2009, 26) pädagogisch könne das Einsetzen eines Schamgefühls bei Kindern und Jugendlichen zwar hilfreich sein,

»aber die Rechtfertigung seines pädagogischen Stellenwerts dürfte schwierig sein. Schließlich zeigt sich in diesem Gefühl gerade das, zu dessen Vermeidung die Pädagogik angetreten ist: die Unverfügbarkeit des Verhältnisses zu sich selbst und zu anderen, die Unmöglichkeit und der illusionäre Charakter der geforderten Souveränität.«

Zudem liegt in pädagogisch gezielt eingesetzter Beschämung die Gefahr darin, dass ein:e Schüler:in bereits sehr viel Scham fühlt und die Beschämung, bspw. durch die Lehrkraft, dann zu so viel Scham führt, dass ein destruktives Verhalten daraus resultiert und die Scham so nicht mehr konstruktiv genutzt werden kann (Marks 2013, 38f.). Außerdem ist es in einer akuten Schamsituation nicht mehr möglich zu lernen, da »höhere psychische Funktionen wie Vernunft, Gedächtnis, Sprachvermögen oder Affektregulierung nicht verfügbar sind, wenn man im akuten psychischen Aggregatzustand der Scham ist« (Marks 2021, 79).

3 Methodisches Vorgehen

Aus den vorherigen Ausführungen geht hervor, dass schambehaftete schulische Situationen bei Schüler:innen in Deutschland bislang nur vereinzelt in Bezug auf spezifische Fächer untersucht wurden. Da es in der Literatur Hinweise darauf gibt, dass starke Schamgefühle bei Schüler:innen negative Konsequenzen für das Lernen

und Leben dieser bzw. für die Schule an sich und die dort agierenden Personen haben können, ist es relevant, sich empirisch mit der Frage zu befassen, welche schulischen Situationen (ehemalige) Schüler:innen als schambehaftet erinnern. Die vorliegende Studie möchte zum einen der von Wertenbruch und Röttger-Rössler (2011) in Anlehnung an Holodynski und Kronast (2009) formulierten Aufforderung nachkommen, Scham in der Schule nicht ausschließlich in Leistungssituationen zu untersuchen, sondern Schule auch als sozialen Ort zu begreifen. Zum anderen soll ein fachunabhängiger/fachübergreifender Blick auf Schamerleben in der Schule gerichtet werden, was die vorliegende Studie von bisherigen deutschsprachigen Studien unterscheidet.

Dafür wurde mit Studierenden im Rahmen einer Lehrveranstaltung eine schriftliche Befragung im Online-Format durchgeführt. Neben soziodemografischen Daten und Fragen zu ihrem Studium, wurden ihnen eine Erzählaufforderung vorgelegt (Teil 1) und Fragen zur Bedeutsamkeit der Emotion Scham für die (Sonder-)Pädagogik gestellt und im Beruf dafür benötigten Kompetenzen erfragt (Teil 2). Im vorliegenden Artikel wird Teil 1 der Studie betrachtet, Vorgehen und Ergebnisse zu Teil 2 finden sich bei Stöhr und Schulze (2023b).

Die Studierenden wurden aufgefordert in einem Fließtext folgende Erzählaufforderung schriftlich zu beantworten: »Bitte schildern Sie ein Erlebnis aus der Schule, bei dem Sie sich geschämt haben«. Dieses Vorgehen ist angelehnt an die Studie von Hunger und Böhlke (2017). Sie forderten im Rahmen ihrer Studie Studierende auf, in Form einer schriftlichen Kurznarration, von grenzüberschreitenden Situationen im Sportunterricht zu berichten. Ziel der Erzählaufforderung ist, dass die Studienteilnehmer:innen ein nach ihrer Beurteilung relevantes Ereignis schriftlich so festhalten, dass es sequenziell, logisch und geschlossen (d. h. für andere nachvollziehbar) ist (Hunger und Böhlke 2017).

Dieses Vorgehen wurde auf die vorliegende Studie adaptiert und nicht nur auf den Sportunterricht, sondern auf schambehaftete Situationen im gesamten schulischen Kontext übertragen und online durchgeführt. Die Studie folgt damit einem qualitativen Vorgehen.

Magyar-Haas (2011, 282) beschreibt, dass Scham sich des verbalen Zugangs entzieht, »denn die reflexive Thematisierung ist vielmehr die subjektive Rekonstruktion des Phänomens durch den Sprecher, als das Gefühl selbst.«. Gleichzeitig ließe sich in Kochinkas (2004, 142f.) Sinne anführen, dass eine Erinnerung auch der (innere) Reiz sein kann, der ein Gefühl auslöst. Eine Erinnerung, in diesem Fall forciert durch den Erzählimpuls in dieser Studie, kann damit das Schamerleben auslösen. Dennoch ist es so, dass es sich a) um eine Situation handelt, die im Verständnis der Studienteilnehmer:innen schambehaftet war (ob es wirklich Scham war, lässt sich an dieser Stelle nicht prüfen) und dass b) die Erzählaufforderung auf die Rekonstruktion abzielt, da nicht die

Frage ist, ob sie sich heute für die Situation schämen würden, sondern ob sie es damals getan haben.

Dabei wurde sich für eine schriftliche Befragung (statt bspw. eines Interviews) entschieden, da davon auszugehen ist, dass so die Bereitschaft zur Teilnahme und zum Berichten schamvoller Situationen höher ist. 108 Studierende füllten diesen Teil der Befragung aus, wobei anzumerken ist, dass sich neben Fließtexten, in denen eine spezifische Schamsituation aus der Schule beschrieben wird, vereinzelt auch Antworten finden, in denen wenige (Stich-)Worte bereits verallgemeinerte Situationen beschreiben (bspw. »Bei der Notenvergabe im Klassenverband, sodass alle Schüler*innen es mitbekommen«).

Das Sample umfasst somit 108 Studierende der Sonderpädagogik und Pädagogik. 79,63% sind weiblich ($n = 86$), 19,44% männlich ($n = 21$) und 0,93% können oder möchten sich keinem Geschlecht zuordnen ($n = 1$). 70,37% der Personen sind jünger als 25 Jahre alt ($n = 76$), 16,67% im Alter zwischen 25 und 35 Jahre ($n = 18$) und 12,96% älter als 35 Jahre ($n = 14$). 48,15% der Studierenden geben an, sich in Schule, Ausbildung oder Studium schon einmal mit Scham befasst zu haben ($n = 52$), 51,85% Personen verneinen dies ($n = 56$).

Weil mit der Auswertung das Ziel verfolgt wird, die verschiedenen beschriebenen Situationen zusammenzufassen, erfolgte die Auswertung der Kurznarrationen mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse, in deren Zentrum die Entwicklung eines Kategoriensystems steht. Hierfür wurde die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) gewählt, wobei in diesem Fall rein induktiv vorgegangen wurde: Nach einer ersten Sichtung des Materials und dem Schreiben von Memos, wurden die Hauptkategorien induktiv an einem Teil des Materials gebildet. Mit diesen Hauptkategorien wurden im nächsten Schritt alle Daten kodiert. Daraufhin wurden in den einzelnen Hauptkategorien Subkategorien identifiziert, definiert und mit Beispielen aus dem Material versehen. Mit diesen Subkategorien wurde daraufhin das gesamte Material kodiert. Im nächsten Schritt wurde das Kategoriensystem zusammengestellt und die gebildeten Hauptkategorien in einen Zusammenhang miteinander gesetzt und visualisiert. Die Betrachtung der Ergebnisse findet sich im nachfolgenden Abschnitt.

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse zunächst Kategorie für Kategorie beschrieben. In einem zweiten Schritt werden die verschiedenen Hauptkategorien miteinander in Verbindung gesetzt und querliegende Themen identifiziert. Tab. 1 gibt zunächst einen Überblick über alle Kategorien.

Kategorie 1	Kategorie 2	Kategorie 3	Kategorie 4	Kategorie 5	Kategorie 6
Situationen, in denen Schüler:innen etwas nicht wissen oder nicht (gut) können	Situationen, in denen nicht leistungsbezogene Makel sichtbar werden	Situationen, in denen Schüler:innen sich (ungewollt) im Fokus der Unterrichtsgruppe befinden	Situationen, in denen Schüler:innen sich schikaniert oder ausgegrenzt fühlen	Situationen, in denen Schüler:innen zu viel Nähe zu anderen wahrnehmen	Keine Schamsituation erkennbar oder bewusst erlebt
1.1 schlechte Leistungen oder Fähigkeiten, Fehler machen oder etwas nicht können	2.1 Aussehen und Körper (v. a. während der Pubertät)	3.1 Unterrichtsgestaltung, bei der Einzelne im Fokus stehen	4.1 von Lehrkraft schikaniert oder wegen schlechter Leistungen vorgeführt werden	5.1 zu viel (unerwünschte) körperliche Nähe	
1.2 publik werden von schlechten Leistungen, Fähigkeiten, Fehlern oder Nicht-Wissen	2.2 körperlicher Kontrollverlust	3.2 erzwungene Beteiligung am öffentlichen Unterrichtsgeschehen	4.2 von Mitschüler:innen ausgelacht oder (einmalig oder wiederholt) auf Makel oder schlechte Leistungen hingewiesen werden	5.2 Überschreitung von Intimgrenzen (sexualisierte Verhaltensweisen oder Kommentare durch andere Personen, Sexualität als Unterrichtsthema)	
	2.3 Emotionen und psychische Zustände/»psychischer/emotionaler Kontrollverlust«		4.3 sich ausgegrenzt fühlen oder ausgegrenzt werden		
	2.4 andere Makel oder Normabweichungen				

Tabelle 1: Kategoriensystem zu schulischen Schamsituationen

Kategorie 1 umfasst *Situationen, in denen die Schüler:innen etwas nicht wissen oder nicht (gut) können*. Dazu gehören das Erbringen schlechter Leistungen oder das Zeigen mangelnder Fähigkeiten, das Fehlermachen oder das Nichtwissen. Beispiele hierfür sind schlechte Noten bekommen oder »dumme« Fragen stellen. Hierbei kann es auch der Fall sein, dass Schüler:innen sich für eine singuläre schlechte Leistung schämen, wenn sie eigentlich gut in der Schule oder in dem jeweiligen Fach sind, so schreibt eine Person: »*In meiner Schulzeit habe ich mich dafür geschämt, dass ich in einem Fach, in dem ich normalerweise richtig gut war, eine für mich nicht zufriedenstellende Note bekommen hab*«. Für andere ist das Publik-Werden ihrer schlechten Leistung (bspw.

indem die Lehrkraft die Noten vorliest) oder der Vergleich mit der Bezugsgruppe relevant (z. B. wenn sie langsamer bei der Bearbeitung von etwas sind als der Rest der Klasse).

In der zweiten Kategorie finden sich *Situationen, in denen nicht leistungsbezogene Makel sichtbar werden*. So führen Aussehen und Körper, vor allem in der Pubertät, zu Schamerleben (bspw. Körperbehaarung, Größe, Gewicht). Dazu gehören auch Aspekte, die nicht direkt der Körper sind, sondern, die am Körper getragen werden, wie z. B. eine Zahnsperre oder alte Kleidung. Auch körperliche Kontrollverluste (z. B. das plötzliche Einsetzen der Menstruation mit sichtbarem Blut in der Hose) und die Sichtbarwerdung von Emotionen und psychischen Zuständen (bspw. Weinen, Scham für Schamreaktionen; emotionale/psychische Kontrollverluste) lassen sich hier einordnen. Letztendlich gibt es weitere vermeintliche Makel oder Normabweichungen, die zu Schamerleben bei den Schüler:innen führen können, sich aber nicht direkt dem Körper oder der Psyche zuordnen lassen. Ein Auszug aus einer Narration lautet »Auch ein altes Handy konnte ein Grund sein.« Eine andere Person benennt ihren »Migrationshintergrund« als schamauslösend.

In der dritten Kategorie finden sich *Situationen, in denen Schüler:innen sich ungewollt im Fokus der Unterrichtsgruppe befinden*. Dazu gehört eine Unterrichtsgestaltung, bei der sie selbst als einzelne Person im Fokus stehen. Dies reicht von einer bloßen Beteiligung am Unterrichtsgespräch, über Spiele wie 4-Ecken-Rechnen bis hin zum Vorturnen im Sportunterricht. Schambehaftet ist es ebenfalls, wenn die Schüler:innen zu einer Beteiligung am öffentlichen Unterrichtsgeschehen gezwungen werden, bspw. indem sie ohne Meldung aufgerufen werden oder von der Lehrkraft dazu gedrängt werden, etwas vor der Gruppe zu machen, was sie eigentlich nicht tun möchten.

Die vierte Kategorie umfasst *Situationen, in denen die Schüler:innen sich schikaniert oder ausgegrenzt fühlen*. Dazu gehören Situationen, in denen die Schüler:innen von der Lehrkraft schikaniert oder von dieser wegen schlechter Leistungen vor der Klasse vorgeführt werden. So schreibt eine Person:

»Damals, als ich in der 3./4. Klasse war, ist ein Vorfall unterlaufen mit einem Lehrer, der alle Schüler bloßgestellt hatte. Diese Bloßstellung erfolgte, wenn ein Schüler den Unterrichtsstoff nicht auf Anhieb verstanden hatte. Und das Fach, das er unterrichtet hatte, war Mathematik. Ich, als sensibles Kind konnte diesen Druck nicht standhalten und meine Mathenoten litten darunter. Und wie es so kam, hat der Mathelehrer mich an Tag X der gesamten Klasse vorgeführt. Er hatte gesehen, dass ich an den Matheaufgaben verzweifelt bin, doch statt mir zu helfen sprach er das vor der gesamten Klasse an und tätigte aussagen [*sic*], wie >das kann doch wohl nicht sein, dass du das schon wieder nicht verstehst< >schau dich mal in der Klasse um, die anderen Kindern [*sic*] bearbeiten die Aufgaben ohne Schwierigkeiten<, uvm. Daraufhin fing ich an zu weinen und das machte ihn noch wüten-

der. Er zog mich an meinem Arm vom Platz hoch und führte mich der gesamten Klasse vor, ging mit mir Schüler für Schüler ab und wollte mir damit vermitteln, wie einfach die Aufgaben seien und ich lediglich zu >dumm< wäre, diese zu lösen.<

Auch das Auslachen durch Mitschüler:innen oder das einmalige oder wiederholte Hinweisen auf Makel oder schlechte Leistungen (bis hin zu Bullying) wird als scham-auslösend beschrieben. Hinzu kommt das Ausgeschlossen-Werden bzw. das Gefühl des Ausgeschlossen-Seins. Dabei geht es bspw. darum, neu in einer Klasse zu sein oder sich mit seiner Freundesgruppe gestritten zu haben.

Die fünfte Kategorie fasst *Situationen* zusammen, *in denen die Schüler:innen ein Zuviel an Nähe zu anderen wahrnehmen*. Dabei geht es zum einen um körperliche Nähe zu Personen, zu denen man keine Nähe möchte. So schreibt eine Person »Ganz vorne sitzen neben dem Lehrer (bezogen auf die männlichen Lehrer). Hier kam es auch oft zu Scham Situationen. Besonders wenn man vor dem Lehrer saß. Auch hier wurde ich schnell rot, war gehemmt in meinen Bewegungen etc.« Zum anderen lassen sich auch die Überschreitung von Intimgrenzen, bspw. Sexualität als Unterrichtsthema oder sexualisierte Verhaltensweisen oder Kommentare durch andere Personen in diese Kategorie einordnen.

Zu guter Letzt gibt es, zusammengetragen in der sechsten Kategorie, auch Narrationen, in denen die Teilnehmenden beschreiben, dass *es keine Schamerlebnisse in der Schule gab oder diese nicht mehr erinnert werden*. Diese Kategorie wurde nur dann angewendet, wenn anstelle der erfragten Kurznarrationen schriftlich festgehalten wurde, dass die Person keine Schamerlebnisse in der Schule hatte oder sich zumindest an keine erinnern kann.

Im nächsten Schritt sollen die unterschiedlichen Kategorien miteinander in Bezug gesetzt und zu den Kategorien querliegende Themen identifiziert werden: Interpretiert man Nichtwissen oder Fehlermachen als leistungsbezogene Makel, so zeigt sich zunächst, dass sowohl leistungsbezogene als auch nicht-leistungsbezogene Makel zu Schamerleben führen können. Hierbei kann unterschieden werden zwischen mitgebrachter Scham, die in einer Situation zum Vorschein kommt (z.B. für das eigene Aussehen, was eine Person ja zwangsläufig immer dabei hat), und konkret situationsgebundener Scham (z.B. einen Fehler machen oder im Fokus der Gruppe stehen). Hinzukommt, dass diese Makel einer Person von Schüler:innen und Lehrkräften für vereinzelte Schikanierungen und systematisches Bullying genutzt werden. Damit sind leistungs- und nicht-leistungsbezogene Makel per se mit Scham verbunden, aber es kann für genau diese, grundlegend sowieso schon schamauslösenden Dinge, auch noch der Beschämungsaspekt verstärkend hinzukommen. Beim Gesamtüberblick über die Kategorien lässt sich feststellen, dass Lern- und Leistungsprozesse sich zwar über das Fehlermachen oder Nichtwissen als schamnah herausstellen lassen, der soziale Kontext

in der Schule aber ebenfalls eine wesentliche Rolle spielt. Innerhalb der sozialen Beziehungen in der Schule, kann es zu Scham kommen, wenn Schüler:innen innerhalb dieser Beziehung zu viel Nähe oder zu viel Distanz (in Form von Ausgrenzung) zu anderen Menschen wahrnehmen. Abb. 2 visualisiert als Ergebnissicherung relevante Ergebnisse der Studie.

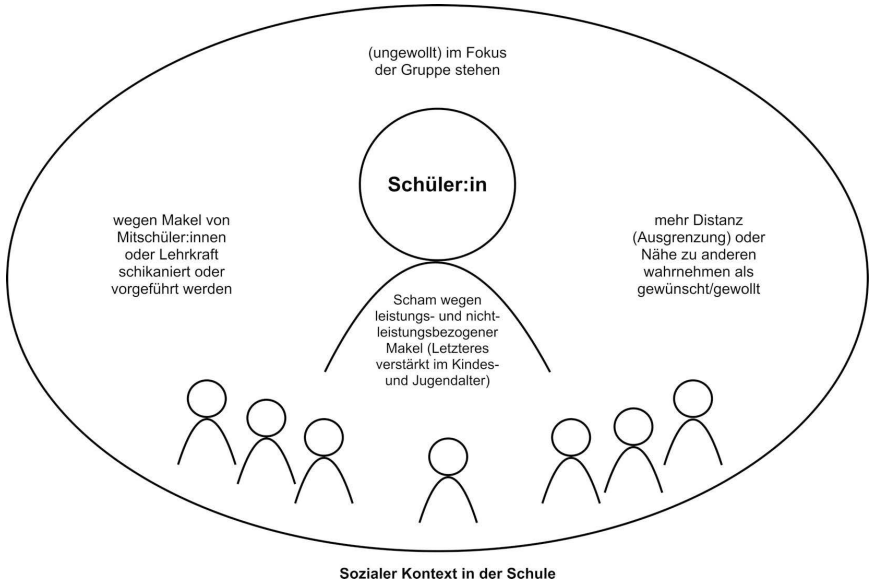


Abbildung 2: Schamsituationen bei Schüler:innen

5 Diskussion

5.1 Inhaltliche Diskussion

Mit Blick auf die Ergebnisse der vorliegenden Pilotstudie lässt sich zunächst eine große Schnittmenge zu den in der Literatur beschriebenen Aspekten zu Scham bei Schüler:innen feststellen. So beschreibt eine Vielzahl der Teilnehmenden vor allem im Kontext der Pubertät sich für sich selbst bzw. vermeintliche Makel geschämt zu haben. Die besondere Schamnähe des Kindes- und Jugendalters wird auch in der Fachliteratur herausgestellt (Hell 2021,71; Marks 2013, 45; Wertenbruch und Röttger-Rössler 2011, 242). Gemäß der gestellten Erzählaufforderung, werden in dieser Studie nur Aspekte berichtet, die in der Schule unmittelbar sichtbar werden. Punkte, die mit Scham verbunden sein

können, aber in der Schule nicht sichtbar werden, benennen die Teilnehmenden dementsprechend kaum. In den vorliegenden Ergebnissen der Pilotstudie finden sich, wie bei Haas (2013, 109ff.) beschrieben, Schamaspekte in der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:innen sowie den Schüler:innen untereinander und in schulischen Rahmenbedingungen, wie im Fokus der Gruppe stehen oder Fehler machen. So wird auf der Beziehungsebene von Schikanierungen oder Ausgrenzungen berichtet. Dabei liegt der Blick fast ausschließlich auf spezifischen, als beschämend empfundenen Handlungen der Lehrkräfte oder der anderen Schüler:innen. Nicht benannt werden die von Haas (2013, 128) beschriebenen grundlegenden Aspekte, wie dass die Lehrkraft mehr weiß als ihre Schüler:innen oder die von Hafenger (2013, 95ff.) benannte zeitliche und räumliche Gestaltung der Schule. Beides kann auf der einen Seite darin begründet liegen, dass die Erzählaufforderung spezifische Situationen fokussiert, auf der anderen Seite ist zu hinterfragen, wie sehr die Schule als Institution und institutionalisierte Beziehungen von ehemaligen Schüler:innen reflektiert werden.

In den beschriebenen Schamsituationen werden unterschiedliche, in der Literatur bereits beschriebene, Schamformen (nach Hilgers 2012; Marks 2021) tangiert. Es finden sich Schamsituationen, die eher mit Lernen und Leistung in Verbindung stehen und Schamsituationen, die eher den sozialen Kontext fokussieren. Entsprechend muss bei der Betrachtung von Scham im schulischen Kontext Schule sowohl als Lern- und Leistungsraum als auch als Sozialraum verstanden werden (Holodynski und Kronast 2009, u. a. 371; Wertenbruch und Röttger-Rössler 2011, u. a. 253f.). Zudem machen die Ergebnisse deutlich, dass sich beide Bereiche überlappen, bspw. wenn schlechte Leistungen oder Fähigkeiten Ausgangspunkt für Beschämungen sind.

Auch lässt sich eine gewisse Unterscheidung in bereits bestehendem, mitgebrachtem Schamerleben (Marks 2013, 48) und Schamerleben, das im spezifischen Moment entsteht, wiederfinden.

Die Ergebnisse der vorliegenden qualitativen Pilotstudie verdeutlichen, dass die in der Theorie beschriebenen schulischen Schamsituationen von den Studierenden erlebt und geschildert wurden. Hierbei wird besonders deutlich, dass neben Leistungssituationen dem »Sich-seiner-Selbst-Schämen« und dem »Wegen-seiner-Selbst-beschämt-werden« im Kindes- und Jugendalter eine starke Bedeutung zukommt und dabei auch Aspekte wie ein altes Handy eine Rolle spielen können.

5.2 Limitationen

An der vorliegenden Pilotstudie nahmen ausschließlich Studierende der Pädagogik und Sonderpädagogik teil. Hierbei lässt sich hinterfragen, ob erlebte Schamsituationen in der Schule und die Wahl des Studienfaches miteinander zusammenhängen

könnten. Die Studierenden rekonstruierten ihre erlebten und erinnerten schulischen Schamsituationen, die i. d. R. bereits längere Zeit zurücklagen, sodass Abwehrprozesse, Erinnerungsverzerrungen etc. zu bedenken sind. Gleichzeitig kann den im Rahmen dieser Studie beschriebenen Schamsituationen eine große subjektive Bedeutung für die Teilnehmenden zugemessen werden, da sie diese zurückliegenden Situationen als relevant im Hinblick auf das Thema Scham erinnern. Im Rahmen der Auswertung dieser Studie wurde sich v. a. auf die Schamsituationen und ihre Auslöser konzentriert. Die Kurznarrationen enthalten teilweise aber noch weitere Informationen, welche die Schamsituation rahmen und ebenso Relevanz für das Forschungsfeld an sich aufweisen. Beispielsweise beschreiben einzelne Teilnehmer:innen, welche Folgen ihr Schamgefühl hatte (z. B. dass sie sich nicht mehr getraut haben, sich im Unterricht zu melden) oder wie schamanfällig sie sind und ob sie sich heute auch noch für eine ähnliche Situation schämen würden. Entsprechend wäre es denkbar, die Narrationen noch einmal mit anderen Fragestellungen und Auswertungsverfahren zu analysieren, insbesondere wenn es darum geht, wie erlebte Emotionen rekonstruiert werden.

6 Fazit und Ausblick

Der vorliegende Artikel hat zum Ziel, einen Überblick über Scham in der Schule mit einem Fokus auf das Schamerleben bei den Schüler:innen zu ermöglichen. Im Rahmen der Pilotstudie konnten schamhafte Situationen mit ehemaligen Schüler:innen rekonstruiert werden. Es zeigt sich, dass Fehler, mangelnde Fähigkeiten und Nichtwissen (als leistungsbezogene Makel) Scham bei Schüler:innen auslösen können. Das Gleiche gilt für nicht-leistungsbezogene Makel, wie das eigene Aussehen oder Kontrollverluste über Körper und Emotionen. Diese Makel können zwar per se Scham auslösen, werden aber auch von Mitschüler:innen und Lehrkräften genutzt, um Schüler:innen gezielt zu beschämen, was bis hin zum Bullying führen kann. Neben damit in Zusammenhang stehenden Ausgrenzungen, kann auch ein Zuviel an (unerwünschter) Nähe Scham bei Schüler:innen auslösen. Ebenso ist das ungewollte »Im-Fokus-der-Gruppe-Stehen« mit Scham verbunden. Weitere zentrale – über die Situationen hinausgehende – Themen sind: mitgebrachte vs. situationsbezogene Scham, Scham vs. Beschämung, die Schule als Lern- und Leistungsraum vs. Schule als sozialer Raum sowie Nähe vs. Distanz.

Die Ergebnisse der Pilotstudie gehen konform mit bisherigen theoretischen Annahmen und fachspezifischen empirischen Resultaten zu Schamerleben in der Schule. Sie verdeutlichen, welche konkreten Situationen Scham in Schüler:innen auslösen können. Anhand der Betrachtung der Emotion Scham wird einmal mehr deutlich, dass Lernen in der Schule in einen sozialen Kontext eingebettet ist. Es lässt sich ableiten, dass eben-

dieser soziale Kontext das Lernen und die Erbringung von Leistungen sowohl positiv als auch negativ beeinflussen kann. Pädagog:innen müssen deshalb für das Thema Scham und ihre Folgen sensibilisiert werden. Sie sollten Beschämung und vermeidbare Scham versuchen zu reduzieren (Marks 2013, 43ff.). So können Lehrkräfte nicht verhindern, dass Schüler:innen schlechte Leistungen erbringen, aber ob die Noten laut vorgelesen werden, ist ihre Entscheidung und damit eine vermeidbare Schamsituation. Ebenso lässt sich beim Unterricht im Klassenverband nicht verhindern, dass Schüler:innen mal einen Wortbeitrag vor der ganzen Klasse beitragen müssen, aber inwiefern bspw. kompetitive Spiele notwendig oder vermeidbar sind, ließe sich diskutieren. Um ein Gespür für Scham bei Schüler:innen zu entwickeln, ist es notwendig, dass Lehrkräfte sich daran erinnern, wie relevant Schamerleben in ihrem eigenen Kindes- und Jugendalter war und wie Scham und entsprechende Vermeidungs- und Abwehrversuche ihr Verhalten beeinflusst haben. Marks (2013, 48) spricht davon, dass Lehrkräfte sich der eigenen »Scham-Geschichte« bewusstwerden müssen.

Zum anderen ist auch ein Blick auf ihr heutiges Schamerleben und daraus resultierenden Verhaltensweisen notwendig. Aus dem Blickwinkel, dass Lehrkräfte ihre eigene Scham in Form von Beschämung an Schüler:innen weitertragen können, ist es auch für die Forschung bedeutsam, neben dem Schamerleben der Schüler:innen in künftigen Studien das Schamgefühl bei Lehrkräften in den Fokus zu nehmen (Stöhr und Schulze 2023b, 541). Hieran schließt sich die Frage an, wann Schüler:innen eine für sie durch das didaktische Arrangement schambehaftete Situation als aktive Beschämung der Lehrkraft wahrnehmen. Wann wird aus der Scham, eine Matheaufgabe an der Tafel nicht lösen zu können, während alle Blicke auf einen gerichtet sind, das Gefühl, von der Lehrkraft vorgeführt und beschämt zu werden? Wie genau kann eine »schamsensible« (Haas 2013, 195) Schule gestaltet sein und welche Veränderungen braucht es dabei strukturell? In welcher Form sollte das Thema Scham in die Lehramtsausbildung integriert werden? Wie erleben es Schüler:innen Beobachter:innen von Beschämungssituationen zu sein? Wie kann die Prävention von Bullying aus Schamperspektive betrachtet werden? Wie kann in der Schule die Verarbeitung von Schamgefühlen bei Schüler:innen unterstützt werden? Stöhr und Schulze (2023b) weisen zudem darauf hin, dass es Untersuchungen zu Scham und Schulabsentismus, im Sinne eines sozialen Rückzugs als Schamreaktion, bedarf. Hieran schließt sich auch die Frage nach einem Zusammenhang zu massiven Formen von sozialem Rückzug im Erwachsenenalter an. Diese Personengruppe wird in Japan unter dem Stichwort »Hikikomori« beschrieben (Tamaki 2013).

Diese Fragen verdeutlichen, dass die Emotion Scham und der Umgang mit ihr für den Kontext Schule eine große Bedeutung hat und ein noch wenig bearbeitetes Forschungsfeld ist. Dazu sollten in den nächsten Jahren weitere Studien in einer interdisziplinären Zusammenarbeit von Psychologie und Pädagogik/Erziehungswissenschaft

stattfinden, um Konzepte für das pädagogische Handeln und die psychologische Beratung ableiten zu können.

Anmerkung

- 1 Hilgers (2012, 26f.) führt weitere Schamformen auf. Dazu gehören die existentielle Scham (sich grundsätzlich unerwünscht und makelhaft fühlen oder das Gefühl haben, nicht wahrgenommen zu werden), die ödipale Scham (sich minderwertig oder ausgeschlossen fühlen) und Scham-Schuld-Dilemmata (unlösbarer innerer Konflikt, bei dem entweder das Scham- oder Schuldgefühl entsteht).

Literatur

- Baer, Udo und Gabriele Frick-Baer. 2018. *Vom Schämen und Beschämtwerden*. Weinheim: Beltz.
- Blumenthal, Sara-Friederike. 2014. *Scham in der schulischen Sexualaufklärung. Eine pädagogische Ethnographie des Gymnasialunterrichts* (Dissertation). Wiesbaden: Springer VS.
- Demmerling, Christoph. 2009. »Philosophie der Scham«. In *Scham*, hrsg. v. Alfred Schäfer und Christiane Thompson, 75–101. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ellinger, Stephan. 2006. »Zur Bedeutung von Scham- und Schuldkultur bei Migrationshintergrund in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Studie nach der Grounded Theory«. *Sonderpädagogische Förderung* 51 (4): 397–421.
- Fast, Jonathan. 2014. »Gary Scott Pennington: Distal and Proximal Shame in a School Rampage Shooting«. *Violence and Gender* 1 (3): 134–142.
- Frey, Nancy und Douglas Fisher. 2008. »The Under-Appreciated Role of Humiliation in the Middle School«. *Middle School Journal* 39 (3): 4–12.
- Haas, Daniela. 2013. *Das Phänomen Scham. Impulse für einen lebensförderlichen Umgang mit Scham im Kontext von Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hafenger, Benno. 2013. *Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen. Beschämung in der Pädagogik*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Hell, Daniel. 2021. *Lob der Scham. Nur wer sich achtet, kann sich schämen*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Hilgers, Micha. 2012. *Scham: Gesichter eines Affekts*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Holodynski, Manfred und Stefanie Kronast. 2009. »Shame and Pride: Invisible Emotions in Classroom Research«. In *Emotions as Bio-cultural Processes*, hrsg. v. Hans J. Markowitsch und Birgitt Röttger-Rössler, 371–394. New York: Springer.
- Hunger, Ina und Nicola Böhlke. 2017. »Über die Grenzen von Scham. Eine qualitative Studie zu (scham-)grenzüberschreitenden Situationen im Sportunterricht aus der Perspektive von Schüler/innen«. *Forum Qualitative Sozialforschung* 18 (2): Art. 2.
- Jenßen, Lars, Regina Möller, Katja Eilerts und Bettina Roesken-Winter. 2022. »Pre-Service primary teachers' shame experiences during their schooling time: characteristics and effects on their subject-choices at university«. *Educational Studies in Mathematics* 110 (3): 435–455.
- Klinge, Antje. 2009. »Die Scham ist nie vorbei! Beschämung im Schulsport – eine sportpädagogische Herausforderung«. *Sportunterricht* 58 (10): 296–301.
- Kochinka, Alexander. 2004. *Emotionstheorien. Begriffliche Arbeit am Gefühl*. Bielefeld: transcript.
- Kohler, Britta, Sarah Bez und Verena Hommel. 2020. »Scham und Beschämung im Unterricht. Wenn Lernende am liebsten im Boden versinken würden«. *Schulmagazin* 5–10 88 (3): 7–11.

- Kuckartz, Udo und Stefan Rädiker. 2022. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Lammers, Maren. 2020. *Scham und Schuld – Behandlungsmodule für den Therapiealltag*. Stuttgart: Schattauer.
- Lewis, Michael. 1995. *Shame. The Exposed Self*. New York: The Free Press.
- Magyar-Haas, Veronika. 2011. »Subtile Anlässe von Scham und Beschämung in (sozial)pädagogischen Situationen«. In *Jugendhilfeforschung. Kontroversen – Transformationen – Adressierung*, hrsg. v. Arbeitskreis »Jugendhilfe im Wandel«, 277-289. Wiesbaden: Springer VS.
- Marks, Stephan. 2013. »Scham im Kontext von Schule.« *Soziale Passagen*, 5 (1): 37–49.
- Marks, Stephan. 2021. *Scham – die tabuisierte Emotion*. Ostfildern: Patmos.
- Meyer, Simon. 2021. Lern- und Leistungsemotionen im Kontext schulischer Transition. Entwicklungen zu Beginn der Sekundarstufe I (Dissertation). Zugriff 10.09.2023. URN: urn:nbn:de:hbv:29-opus4-178650
- Nathanson, Donald L. 1994. *Shame and pride: affect, sex, and the birth of the self*. New York: Norton.
- Pekrun, Reinhard. 2006. »The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice«. *Educational Psychology Review* 18 (4): 315–341.
- Ricking, Heinrich und Tobias Hagen, Hrsg. 2016. *Schulabsentismus und Schulabbruch: Grundlagen – Diagnostik – Prävention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ricking, Heinrich und Gisela C. Schulze. 2012. »Schulabbruch – Eine Zukunftsfrage«. In *Schulabbruch – ohne Ticket in die Zukunft*, hrsg. v. Heinrich Ricking und Gisela C. Schulze, 12-21. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schäfer, Alfred und Christiane Thompson, 2009. »Scham – eine Einführung«. In *Scham*, hrsg. v. Alfred Schäfer und Christiane Thompson, 7–36. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Scheff, Thomas, J. 1988. »Shame and Conformity: The Deference-Emotion System«. *American Sociological Review* 53 (3): 395–406.
- Schnee, Manfred. 2014. »Scham und Beschämung in der Schule«. *Gestalttherapie – Forum für Gestaltperspektiven* 28 (1): 58–80.
- Schumann, Brigitte. 2007. »*Ich schäme mich ja so!*«. *Die Sonderschule für Lernbehinderte als »Schonraumfalle«* (Dissertation). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sommer, Friederike, Vincenz Leuschner, Nora Fiedler, Eric Madfis und Herbert Scheithauer. 2020. »The role of shame in developmental trajectories towards severe targeted school violence: An in- depth multiple case study«. *Aggression and Violent Behavior* 51.
- Sportpädagogik Nr. 6/2008. *Scham und Beschämung*.
- Stöhr, Wiebke und Gisela C. Schulze. 2023a. »Gestaltpädagogik und Feldtheorie: Verstecken, Ablenken, Angreifen. Die feldtheoretische Analyse von Verhalten am Beispiel der Emotion Scham«. In *Perspektiven der Gestaltpädagogik. Neue Ideen für zukunftsfähige Bildung und Erziehung*, hrsg. v. Thomas Schübel, 77–88. Gevelsberg: EHP.
- Stöhr, Wiebke und Gisela C. Schulze. 2023b. »Eine qualitative Studie zur Bedeutsamkeit der Emotion Scham für die Sonderpädagogik aus der Perspektive von Studierenden«. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 74 (11): 532–543.
- Tamaki, Saitō. 2013. *Hikikomori. Adolescence without End*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Tiedemann, Jens L. 2010. *Die Scham, das Selbst und der Andere. Psychodynamik und Therapie von Schamkonflikten*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Tiedemann, Jens L. 2019. *Scham*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Weinblatt, Uri. 2016. *Die Nähe ist ganz nah! Scham und Verletzungen in Beziehungen überwinden*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Wertenbruch, Martin und Birgitt Röttger-Rössler. 2011. »Emotionsethnologische Untersuchungen zu Scham und Beschämung in der Schule«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 14 (2): 241-257.
- Wiesche, David. 2013. »Ich muss immer etwas vormachen, damit die anderen sehen, wie es nicht geht!« Beschämende Situationen im Sportunterricht«. *Sportunterricht* 62 (7): 194–199.
- Wurmser, Leon. 1998. *Die Maske der Scham. Die Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten*. Berlin: Springer.

Die Autorinnen

Wiebke Stöhr, Rehabilitationspädagogin (M.A.), ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fachgruppe Allgemeine Sonderpädagogik; Rehabilitation/Health Care am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik, Fakultät I, der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Ihr Forschungsschwerpunkt betrifft die Emotion Scham in (sonder- und rehabilitations-)pädagogischen Kontexten. Ihr Promotionsvorhaben befasst sich mit Scham und Schulabsentismus.

Kontakt: Wiebke Stöhr, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät I – Bildungs- Sozialwissenschaften, Ammerländer Heerstraße 114–118, 26129 Oldenburg; E-Mail: wiebke.stoehr@uol.de

Gisela C. Schulze, Prof. Dr., ist Professorin für Allgemeine Sonderpädagogik; Rehabilitation/Health Care am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik, Fakultät I, der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen auf der sonder- und rehabilitationspädagogischen Anwendung der Feldtheorie sowie im Bereich Absentismus und Dropout in Bildungs- und Rehabilitationsprozessen.

Kontakt: Prof. Dr. Gisela C. Schulze, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften, Ammerländer Heerstraße 114–118, 26129 Oldenburg; E-Mail: gisela.c.schulze@uol.de

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-psychic 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 Selbstaussgrenzung 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 Hafenegger (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. Schrittmesser 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 leidgetan 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 existentielle 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 SupervisorInnen 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

Sexualität, Sexpositivität und Scham¹

Kathrin Gärtner

Journal für Psychologie, 32(1), 95–116

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2024-1-95>

CC BY-NC-ND 4.0

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

Scham tritt in sehr unterschiedlichen Situationen auf: wenn Normen und Werte verletzt werden, wenn Menschen gesehen werden, wie sie nicht gesehen werden wollen, aber auch bei Nacktheit und Sexualität. Wenn Sexualität mit strengen Moralvorstellungen belegt ist, überschneiden sich diese Schamfelder. Doch empfinden auch Menschen, die Sexualität grundsätzlich positiv bewerten, Scham in Bezug auf ihre Sexualität, und wenn ja wofür? Um diese Frage zu beantworten, wurden sieben Interviews mit Menschen aus sexpositiven Communities geführt, die mittels Thematischer Analyse nach Braun und Clark ausgewertet wurden. Dabei wurden sieben Themen herausgearbeitet: Bewertung, eigene moralische Maßstäbe, Körperscham, Sichtbarkeit von Sexualität, Ekel, Konstruktion und Dekonstruktion von Scham und Schamüberwindung. Es lässt sich eine Verschiebung von Normen identifizieren, grundsätzlich bleibt der sexuelle Akt, wenn er von unbeteiligten Personen wahrgenommen wird, aber schambehaftet. Es wird diskutiert, inwiefern der potenzielle Ekel der anderen hierbei eine zentrale Rolle spielt und inwiefern der sexuelle Akt selbst eine Möglichkeit zur Überwindung von Ekel und Scham bietet.

Schlüsselwörter: Scham, Sexualität, Sexpositivität, Körperscham, Ekel

Sexuality, sex positivity and shame

Shame occurs in diverse situations: when norms and values are suffocated, when individuals are seen as they don't want to be seen, but also in the context of the naked body und sexuality. If sexuality is guarded by rigid moral norms, those fields overlap. But do people who value sex as something positive also experience shame and if so in which regard? To answer this question, seven interviews with people from sex-positive communities were conducted and analyzed via Thematic Analysis. Seven topics were worked out: evaluation, moral standards, body shame, sexuality being visible, disgust, construction and deconstruction of shame and elevation of shame. A shift of moral values in this community can be observed, however, the sexual act itself, if noticed by uninvolved others, is still experienced as shameful. I discuss if potential disgust of the other plays a role and if sexuality itself is a way to overcome shame und disgust.

Keywords: shame, sexuality, sex positivity, body shame, disgust

1 Einleitung

Scham kann in einer ganzen Reihe von Situationen auftreten: Wenn wir gesellschaftlichen Normen und Werten nicht entsprechen, wenn wir eigenen oder fremden Leistungsanforderungen nicht genügen, oder wenn andere ungewollt Einblicke in unsere private Lebenssphäre erhalten, wenn wir also von anderen gesehen werden, wie wir nicht gesehen werden wollen. Besonders eng verbunden scheint Scham aber mit Sexualität bzw. mit Nacktheit zu sein (und hier vor allem mit der Sichtbarkeit von Sexualorganen und bestimmten Sexualmerkmalen). So haben im Deutschen und auch in anderen Sprachen viele Sexualorgane die Scham bereits im Namen: Schamlippen, Schambein oder ganz allgemein Scham.

Aus einer Perspektive, die Scham als ein moralisches Gefühl beschreibt bzw. ein Gefühl, das auftritt, wenn Werte verletzt werden, ist es verständlich, wenn Menschen, die mit einer konservativen, restriktiven Sexualmoral aufwachsen, die dem Ausleben von Sexualität einen engen Rahmen vorgibt (z. B. dass Sexualität nur in der Ehe, nur zwischen Mann und Frau oder nur zur Reproduktion stattfinden darf), Sexualität in besonderer Weise mit Scham verbinden. Doch wie ist das bei Menschen, die konservative Normen von Sexualität für sich (inzwischen) ablehnen? Ein Beispiel dafür könnten Menschen sein, die sich selbst als sexpositiv beschreiben. In den letzten Jahren hat sich mit sexpositiven Partys und entsprechenden sexpositiven Orten zum Beispiel in Berlin und Wien eine neue Party-Kultur etabliert, die dadurch gekennzeichnet ist, dass Sexualität in ihrem Rahmen offen ausgeübt werden darf. Doch der Begriff der Sexpositivität beschränkt sich nicht auf solche Orte und Communities, er kann zum Beispiel auch eine Haltung in Psychotherapie und Sexualforschung beschreiben (Harden 2014) sowie Menschen, die diese Grundhaltung vertreten. Eine generelle Definition von Sexpositivität zu geben fällt nicht leicht. Während der Sex-Educator Charlie Glickman (2000) Sexpositivität als Anti-Sex-Negativität beschreibt bzw. als ein Streben nach einer positiveren Beziehung zu Sexualität, fassen Ivansky und Kohut (2017) Sexpositivität »as an ideology that promotes, with respect to gender and sexuality, being open-minded, non-judgmental and respectful of personal sexual autonomy, when there is consent« (Ivansky and Kohut 2017, S. 2016).

Wenn solche Menschen ihre Sexualität nun mit anderen sexpositiven Menschen und in sexpositiven Kontexten leben, wir also davon ausgehen können, dass sie zumindest dort nicht nach konservativen Maßstäben bewertet werden, erleben sie dann eine schambefreite Sexualität? Oder erleben sie trotzdem Scham? Mercer (2018) beschreibt in seinem Beitrag »Sex Positivity and the Persistence of Shame« genau das: Ausgehend von Beobachtungen auf einer sexualwissenschaftlichen Konferenz zeichnet er ein Bild von Scham als einer Emotion, die zwar abgelehnt, bekämpft und verleugnet wird, aber nichtsdestotrotz im Feld der Sexualität ubiquitär ist. Menschen schämten sich für ihre

sexuelle Orientierung, für ihren Pornografiekonsum und dafür, Sexarbeit auszuüben oder zu konsumieren, aber auch ganz grundsätzlich für ihre Sexualität und dafür, sexuell aktiv zu sein, selbst dann, wenn sie eine sexpositive Grundüberzeugung teilen. Scham scheint also auch in sexpositiven Kontexten mit Sexualität eng verbunden zu sein.

Offen bleibt: Schämen sich Menschen hier aus ganz ähnlichen Gründen, aus denen sie sich in anderen Hinsichten schämen, z. B. weil sie soziale Normen verletzen oder in den Augen der anderen an Würde verloren haben? Oder gibt es etwas, was Scham und Sex tiefer verbindet, als Scham und andere Lebensbereiche?

Um diese Fragen zu beantworten, wurden Interviews mit sieben Personen aus sexpositiven Kontexten geführt. Methodik und Ergebnisse dieser Studie werden in Kapitel 4 und 5 dargestellt. Zuvor wird ein kurzer Überblick über die Rolle der Sexualität in verschiedenen Theorien über Scham und Konzeptionen von Sexuallscham in der empirischen Literatur gegeben. In einem abschließenden sechsten Kapitel wird neben den Limitationen der Studie diskutiert, inwiefern sich Aspekte der behandelten Schamtheorien in den Interviews wiederfinden, aber auch welche neuen Verbindungslinien und Schwerpunkte herausgearbeitet werden können.

2 Theoretische Ansätze zu Scham und Sexualität

Theoretische Ansätze zu Scham legen ihren Fokus auf jeweils unterschiedliche Schamsituationen. Einige Schamtheorien beschreiben Scham als moralisches Gefühl, als eine Art kleine oder große Schwester des Schuldgefühls (siehe z. B. Lotter 2019, Deonna, Rodogno und Teroni 2011), was eine ganze Reihe von empirischen Studien zu den Unterschieden zwischen Scham und Schuld nach sich gezogen hat (siehe z. B. Chrdileli und Kasser 2018, Robertson et al. 2018). Scham in Bezug auf den Körper und Sexualität wird in diesen Theorien, wenn überhaupt, nur am Rande (z. B. bei Deonna, Rodogno und Teroni in einer Fußnote) erwähnt. Tangney und Tracy (2011) kritisieren die Auffassung von Scham als moralischem Gefühl, beziehen dabei die Körper- und Sexuallscham aber ebenfalls nicht in ihre Argumentation mit ein.

In einer anderen Gruppe von Theorien wird Scham genereller als eine Emotion beschrieben, die auftritt, wenn wir unseren eigenen Ansprüchen an uns selbst nicht gerecht werden. Aus dieser Perspektive kann die moralische Scham als Unterform der Scham »angesichts auch anderen Versagens« (Tugendhat 1993, 58) beschrieben werden. Diese Auffassung findet sich häufig in psychologischen Theorien. So zählt etwa Mees (2006) Scham zur Gruppe der handlungsbezogenen bzw. Attributionsemotionen. Sie könne auftreten, wenn Menschen ihr eigenes Handeln missbilligten. Für Lazarus (1993) besteht das »Core Relational Theme« der Scham in ähnlicher Weise darin,

dem eigenen Ego-Ideal nicht gerecht werden zu können und auch bei Neckel (1991) wird Scham als ein Gefühl der Unzulänglichkeit konzeptualisiert. Wie auch die oben beschriebenen Positionen, die Scham als moralisches Gefühl begreifen, schreiben diese Theorien der Sexuelscham keine besondere Rolle zu. Eine Ausnahme stellt Thomason (2018) dar, die ebenfalls in Abgrenzung zu den Schuld-scham-Theorien ein erweitertes Schamverständnis postuliert und dabei mit der sogenannten dunklen Scham argumentiert, zu der sie auch die Sexuelscham und die Körperscham rechnet (und zwar sowohl die Scham für den nicht normschönen Körper als auch generell die Scham, nackt gesehen zu werden). Hier gebe es nichts, wofür man moralische Scham empfinden müsse, und auch nichts, was man durch eigene Handlungen beeinflussen könne. Scham trete vielmehr auf, wenn es zu Spannung zwischen Identität und Selbstkonzept komme. Damit ist Thomasons Beschreibung von Schamsituationen nochmals breiter als beispielsweise die von Mees, der mit dem Handlungsaspekt Machbarkeit und Veränderbarkeit und damit Versagen in den Mittelpunkt rückt.

Explizit berücksichtigt wird die Körper- und Sexuelscham auch in den Arbeiten von Elias, Duerr, Velleman und Scheler. Elias postuliert in seiner Theorie vom Prozess der Zivilisation (Elias 2020 [1939]; Elias 2021 [1939]) eine im historischen Verlauf zunehmende Anhebung der Scham- und Peinlichkeitsschwelle. Dies beschreibt er anhand von allgemeinen Umgangsformen und Gewalt, aber auch für die Sexualität. Vor allem anhand der Darstellung von Sexualität in pädagogischen Texten und Elternratgebern argumentiert er, dass Menschen des Spätmittelalters deutlich freier über Sex geschrieben und gesprochen hätten als in seiner Zeit. Während aber in Bezug auf Aggression und Gewalt die Notwendigkeit der Hemmung im Prozess der Zivilisation und im Zuge immer stärker werdender Interdependenzen nachvollziehbar erklärt wird, bleibt Elias bezüglich der Verbindung zwischen Sexualität und Scham eine Erklärung schuldig. Es bleibt unklar, inwiefern die Scham in Bezug auf Sexualität wichtig für die gesellschaftliche Entwicklung ist, warum Sexualität mit Scham besetzt sein musste.

Hans Peter Duerr kritisiert Elias' Theorie von der Anhebung der Scham- und Peinlichkeitsschwelle im Zuge des Zivilisationsprozesses, teilt aber die Auffassung von der zentralen Stellung der Sexuelscham. In »Nacktheit und Scham« (Duerr 1992) beschreibt er die Scham, nackt gesehen zu werden, als universelle menschliche Konstante: »[E]s gehört zum Wesen des Menschen, sich seiner Nacktheit zu schämen, wie immer diese Nacktheit auch historisch definiert sein mag« (Duerr 1992, 12). Diese Nacktheitsscham habe in jeder Gesellschaft die Funktion, »die Aussendung sexueller Reize« zu hemmen und zu privatisieren, was zu einer Stärkung sexueller Zweierbeziehungen und einer Reduktion von möglichen Rivalitäten zwischen Sexualpartnern führe (Duerr 1995).

Mit dieser Scham angesichts der Sichtbarkeit von Sexualorganen beschäftigt sich auch David Velleman (2001), wenn er anhand der biblischen Sündenfallgeschichte

die These aufstellt, dass wir uns dann schämen, wenn es uns nicht gelingt, einen inneren Zustand, den wir nicht nach außen kommunizieren wollen, verborgen zu halten. Er schreibt: »[M]atters of privacy are merely the primal locus of shame« (2001, 31). Sein Argument geht dabei wie folgt: Adam und Eva schämen sich nach dem Sündenfall nicht etwa deswegen für ihre Nacktheit, weil sie sie als sündig erkannt hätten. Sondern im Gegenteil, nachdem sie vom Baum der Erkenntnis gegessen haben, wissen sie, dass sie sich auch gegen Gottes Gebote entscheiden können, auch gegen das Fruchtbarkeitsgebot, das Gebot, Sex zu haben. Ein nackter Körper, der über Erektion und Lubrikation Erregung verrät – hier bedient sich Velleman einer Idee von Augustinus –, konterkariere aber die kommunizierte Entscheidung, keinen Sex haben zu wollen, zumindest »>not here< and >not now<« (Velleman, 2001, 31). Wir schämen uns nach Velleman also deswegen für unseren nackten Körper, weil er private Regungen verrät, die wir eigentlich nicht öffentlich nach außen kommunizieren wollen.

Auch bei Max Scheler (Scheler 2000 [1957]) stellen Körper und Sexualität ein zentrales Schamfeld dar. Grundbedingung für Scham, die nur der Mensch empfindet, sei seine Körperlichkeit, die ihn mit dem Tier verbinde, verbunden mit einem Bewusstsein (das ihn mit Gott verbinde), durch das er sich seiner eigenen Körperlichkeit bewusst werden könne. Da die Sexualität eng mit dem Körper und seinen Funktionen verknüpft ist, stellt sie entsprechend einen besonders prominenten Schamanlass dar. Die Sexuelscham wird von Scheler jedoch nicht nur als Sonderform dieser Körperscham beschrieben. Ihr wird darüber hinaus die Funktion zugeschrieben, eine bewusste Wahl bei der geschlechtlichen Fortpflanzung zu begünstigen, weshalb Frauen sich auch eher schämten. Damit ist das die einzige der hier vorgestellten Theorien, die Geschlechterverhältnisse thematisiert.

In den bisher beschriebenen Theorien wird Scham als eine beschränkende Kraft in Bezug auf die Sexualität beschrieben. Die Rolle von Scham als gesellschaftliches Regulativ thematisiert auch Irvine (2009). Er arbeitet aber noch einen zweiten Aspekt heraus, indem er die These aufstellt, dass es gesellschaftliche Beschränkung und Scham sind, die Sex überhaupt erst spannend und erregend machen. Er bezieht sich dabei auf Simon und Gagnon (1968), die schreiben:

»In one sense we are saying little more than the old sociological cliché, that [...] where the fondest dreams of the sexual utopian were fulfilled – the stripping of the bonds of social constraint from mankind – the outcome might not be an enlarged capacity for joyous and passionate copulation but the experience of utmost banality« (174–175).

Wenn es sexuelle Scham nicht gäbe, wenn sie in der Gesellschaft nicht beständig erzeugt würde, verkäme Sex zu einer Banalität, was ihn kaum erstrebenswert mache.

Eine dritte Form der Beziehung zwischen Scham und Sexualität wird schließlich von Katz (2020) hergestellt. Katz argumentiert mit Hegel, dass sexuelle Intimität eine Möglichkeit zur Aufhebung von Scham darstelle. Scham sei für Hegel ein essenzieller Affekt: Der Mensch strebe nach Selbstbestimmung, sei aber aufgrund seiner Körperlichkeit abhängig, bedürftig und schwach (ähnlich wie bei Scheler). Vermindert werden könne diese Scham zum Beispiel durch das Verstecken von schamhaften Elementen, aufgehoben werden könne sie jedoch in der Ehe, entweder durch die gegenseitige Anerkennung oder eben im intimen Akt, bei dem sich Liebende auf körperliche und damit vertrauenswürdige Art gegenseitig bestätigten.

3 Sexuelscham in empirischen Studien

Empirische Studien aus den letzten Jahren fokussieren mit wenigen Ausnahmen auf spezifische Schamanlässe im Kontext von Sexualität wie Scham für Pornografiekonsum (Floyd et al. 2022), Scham in Bezug auf die eigene sexuelle Orientierung, wie zum Beispiel »gay shame« (Irvine 2009; Sævik und Konijnenberg 2023), Scham für die weibliche Ejakulation (Squirting; Páfs 2023), Scham bei Opfern sexuellen Missbrauchs (Kilimnik und Meston 2021; MacGinley, Breckenridge und Mowll 2019; Pulverman und Meston 2020), Menstruationsscham (Schooler 2004) und Scham für Sexting bei jungen Frauen (siehe z. B. Ringrose und Harvey 2015). Auch in Skalen zur sexuellen Scham wie der *Sexual Shame and Pride Scale (SSPS)* (Rendina 2019), der *Male Sexual Shame Scale* (Gordon 2018) und dem *Kyle Inventory of Sexual Shame KISS 9* (Lim 2019) finden sich neben einigen wenigen Beispielen, die Sexuelscham an sich wie z. B. das Sprechen über Sex adressieren, hauptsächlich Items zu spezifischen sexuellen Fähigkeiten, Praktiken oder Vorlieben, für die man sich schämen könnte. Allgemein lässt sich also schließen, dass in der Forschungsliteratur Scham im Kontext von Sexualität meist als Verstoß gegen spezifische Werte und Normen konzeptualisiert wird, nicht jedoch als grundsätzliche Scham, sexuell aktiv zu sein, sexuelle Wünsche zu haben und Sexualität nach außen sichtbar werden zu lassen.

4 Methodisches Vorgehen

Um Schamerleben in Bezug auf Sexualität in sexpositiven Communities besser zu verstehen, wurden semi-strukturierte Interviews mit sieben Personen aus sexpositiven Kontexten geführt. Der Begriff sexpositiv wird hierbei in einer breiten Bedeutung verwendet und bezeichnet Menschen, die sich selbst als sexpositiv betrachten, die das Ausleben von (konsensueller) Sexualität grundsätzlich als etwas Positives ansehen, oder

die Teil von sexpositiven oder anderen sexuellen Communities sind. Das Sampling erfolgte über Schlüsselpersonen aus entsprechenden Szenen, die den Interviewaufruf jeweils an Bekannte aus der Szene weitergeleitet haben

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die teilnehmenden Personen und die »Art ihrer Sexpositivität«. Alle Namen wurden geändert.

Kürzel	Name	Geschlecht	Alter	sexpositive Haltung/Erfahrung
A	Anne	Weiblich	Mitte 40	in offener Beziehung, Erfahrungen mit Swinger ² -Clubs und sexpositiven Partys
B	Bertram	Männlich	Mitte 20	in offener Beziehung, Erfahrungen mit Sex mit mehreren Personen gleichzeitig
C	Christopher	Männlich	Mitte 30	beschreibt sich selbst nicht unbedingt als sexpositiv, sieht sexpositive Grundhaltung aber als Ideal
E	Emma	Weiblich	Mitte 40	offene Beziehungen, verschiedene Sexual-Partner*innen, positive Grundhaltung zur eigenen Sexualität, Begriff der Sexpositivität aber nicht wirklich geläufig
F	Fabia	Weiblich	Mitte 40	BDSM ³ , Swinger- und Gangbang ⁴ -Szene
G	Gerhard	Männlich	Mitte 50	BDSM-Szene und Swinger-Szene; lehnt die Zuschreibung sexpositiv für sich ab, verbindet das mit Partys und Orten für »Anfänger«
H	Hannah	Weiblich	Anfang 40	Organisatorin von sexpositiven Events

Tabelle 1: Interviewpartner*innen

Die Interviews würden als teilstrukturierte Interviews geführt, fanden zwischen Oktober 2022 und Januar 2023 und in fast allen Fällen per Videokonferenz⁵ statt, dauerten zwischen 50 und 80 Minuten und wurden mit dem Handy aufgenommen. Der Gesprächsleitfaden enthielt dabei Fragen zu Erlebnissen von Scham beim Sex oder nach dem Sex, zu Scham im weiteren Kontext von Sex z. B. gegenüber anderen Personen, bezüglich der eigenen Sexualität und den eigenen sexuellen Vorlieben und Handlungen, sowie ggf. zu Scham im Kontext sexpositiver Veranstaltungen. In einigen Interviews (der Leitfaden wurde nach einem Teil der Interviews angepasst) wurden auch Fragen zu hypothetischen schamauslösenden Situationen und Verhaltensweisen von Schamzeugen gestellt.

Auf Basis der Transkripte wurde eine Thematische Analyse nach Braun und Clark (2006) durchgeführt. Diese sieht vor, dass man sich in einem ersten Schritt durch inten-

sive Lektüre zunächst mit dem Material vertraut macht, bevor dann in einem zweiten Schritt initiale Codes am gesamten Material vergeben werden. Ich habe diese Schritte teilweise überlappend durchgeführt. Dabei entstanden insgesamt 37 Codes, die auf 304 Textstellen angewendet wurden.

Anschließend, in Schritt 3, wurden anhand der Codes erste Themen gebildet: »Körperscham«, »Sexualscham«, »Moral und Normen«, »Ekel« sowie »Konstruktion und Dekonstruktion von Scham«. Außerdem wurden in diesem Schritt Codes wieder gelöscht, die als nicht relevant für die Beantwortung der Forschungsfrage erschienen oder die sich auf Themen bezogen, die nur am Rande erwähnt wurden (wie z. B. »Menstruation«). In Schritt 4 und 5 werden die Themen anhand des Materials überprüft, ggf. revidiert, definiert und in Form einer thematischen Karte dargestellt. In Schritt 6 erfolgt die Verschriftlichung, wobei ich die Schritte 4 bis 6 ebenfalls teilweise verschränkt durchgeführt habe. Bei der Bildung von Kategorien wurde eine Kombination aus einem deduktiven Ansatz und einem induktiven Ansatz gewählt. Als deduktiv kann betrachtet werden, dass bestimmte theoretische Postulate aus der Literatur, wie etwa die Nähe von Scham und Schuld oder der Zusammenhang zwischen Scham und Normen, Eingang in die Themenbildung gefunden haben. Gleichzeitig sollte die grundsätzliche Offenheit bewahrt werden, die der induktive Ansatz ermöglicht. So wurden die Themen Konstruktion und Dekonstruktion von Scham sowie Ekel allein auf Basis des Interviewmaterials entwickelt. Insgesamt wurden schließlich sieben Themen herausgearbeitet, die im folgenden Kapitel dargestellt werden.

5 Ergebnisse

5.1 Themen

1 »Habe ich von denen jetzt eigentlich noch eine Achtung« (Gerhard) – Bewertung durch andere

Gesellschaftliche Normen und Bewertungen durch andere werden in fast allen Interviews thematisiert. So schämt sich Emma, Sex mit einem deutlich jüngeren Mann zu haben und für einen Dreier gemeinsam mit einer guten Freundin; Hannah, wenn sie einem Sexualpartner sexuelle Vorlieben offenbart hat, die dieser nicht teilt und vielleicht sogar »oag« findet; und Gerhard für seine passive Rolle bei Gangbans. Emma macht sich dabei auch Gedanken, ob hier Slut Shaming eine Rolle spielen könnte.

Gemeinsam ist diesen Beispielen, dass Scham als etwas beschrieben wird, das dann entsteht, wenn man sich mit den Augen der anderen betrachtet, gesehen wird, wie man nicht gesehen werden will, wie zum Beispiel wenn Gerhard berichtet: »Und da habe ich mich anderen gegenüber geschämt oder den Männern gegenüber geschämt: habe

ich von denen jetzt eigentlich noch eine Achtung, wenn i derjenige bin, der meine Frau ficken lasst« (Interview G, Pos. 150).

Oft werden Situationen mit Bewertungen von außen aber berichtet, ohne dass tatsächlich (intensive) Scham empfunden wird. So berichtet Bertram eher von der Angst vor Bewertung durch andere, die ihn dazu bringt, seinen Kollegen nichts von seiner neu entdeckten Bi-Neigung zu erzählen. Zunächst vermutet er, dass es mit Scham zu tun hat, ist sich dann aber nicht mehr so sicher: »Ich glaube, beschämen ist ein zu großes Wort, aber da sind Schamanteile dabei« (Interview mit B, Pos. 41). Und Emma erzählt, dass sie manchmal daran denkt, wie es wäre, wenn ihre Mutter das jetzt sähe. Scham empfindet sie aber dann nicht.

2 »*Dass ich mich selber als Aggressor in dem Moment sehe, weil ich meine Sexualität auslebe*« (Bertram) – *Scham und eigene moralische Maßstäbe*

In den Interviews werden aber nicht nur Bewertungen von außen thematisiert, sondern auch vereinzelt Situationen, in denen Personen wegen der Verletzung eigener moralischer Maßstäbe Scham erleben (oder in denen zumindest schuldrelevante Kontexte beschrieben werden) – prominent bei Anne, die gleich zu Anfang des Interviews die folgende Situation beschreibt:

Da habe ich mich mit einem sehr jungen Mann getroffen [...] und vor lauter Aufregung konnte der ganz schlecht ... hm... Konsens formulieren und ich konnte ganz schlecht rausfinden, was er denn möchte. Möchte der jetzt wirklich noch drei Stunden spazieren gehen oder denkt der nur, das müsste er machen? Wäre er eigentlich schon mit mir nach oben kommen oder überfordere ich ihn, wenn ich ihn mitnehme? Und dann war da, waren da immer so kleine Schritte. Am Ende habe ich ihn mit nach oben genommen und wir hatten Sex und danach habe ich mich aber irgendwie geschämt oder zumindest hatte ich so ein blödes Gefühl, weil ich dachte: das war ich glaub kein klares »Ja« und dann hätte ich es eigentlich nicht mit ihm machen dürfen (Interview mit A, Pos.12).

Anne hält für sich die Norm für verbindlich, Konsens über das, was da passieren soll, einzuholen. Dies gelingt hier nicht, und als es dann zu Sex kommt, ohne dass ein expliziter verbaler Konsens hergestellt wurde, schämt sich Anne, vielleicht weil sie den aktiven Part übernommen hat (»hab ich ihn mit nach oben genommen«) oder auch, weil sie als die Ältere sich für den Konsens in besonderer Weise verantwortlich fühlt (das sagt sie später so auch im Interview). Was hier adressiert wird, ist also die potenziell gewaltsame und damit in Bezug auf den möglichen Schaden für die andere Person moralisch relevante Seite von Sex.

Auch Bertram beschreibt diese als Schamanlass, zum Beispiel in Bezug auf Situationen, in denen er von unbeteiligten Personen beim Outdoor-Sex gesehen werden

könnte: »Dass ich mich selber als Aggressor in dem Moment sehe, weil ich meine Sexualität auslebe. Und ich fühle mich dann in dem Moment dafür verantwortlich, dass andere Personen vor mir geschützt sind« (Interview mit B, Pos. 154).

Immer wieder zeigt sich in den Interviews aber auch, dass Scham- und Schuldgefühle gemeinsam auftreten, sodass sie kaum auseinandergehalten werden können. So mischen sich bei Bertram Schamgefühle und Schuldgefühle bezüglich seiner Eifersucht in Situationen, in denen er es seiner Partnerin gerne ermöglichen würde, Sex mit anderen Männern zu haben. Schuldgefühle eher gegenüber seiner Partnerin, die durch seine Eifersucht im Ausleben ihrer Sexualität eingeschränkt wird, Scham eher, weil es ihm viel schwerer fällt, diese Beziehungsform zu leben, als andere glauben. Was also zunächst aussieht wie eine Form von Schultdscham, lässt sich bei näherer Betrachtung in zwei Emotionen zergliedern: einem Schuldgefühl gegenüber der Partnerin und einem Schamgefühl, selbst freier zu erscheinen, als man es tatsächlich ist.

Schultdscham, also Scham, wenn man eigene moralische Maßstäbe verletzt hat, kommt somit in den Interviews vor, aber nur in vereinzelt Beispielen. Wenn sie in diesem Zusammenhang berichtet wird, so wird häufig eine nicht-konsensuelle, möglicherweise gewaltvolle Seite von Sexualität adressiert.

3 »diesen Körper zu zeigen« (Anne) – Körperscham

Fast alle Interviewpartner*innen berichten von Körperscham im sexuellen Kontext, besonders häufig von Scham für einen nicht normschönen Körper oder Körperstellen, die ihnen nicht gefallen. So berichtet Anne, sich nach Schwangerschaften für ihren Körper geschämt zu haben, Hannah von der Scham, nicht einem durch Fitness geprägten Körperideal zu entsprechen, und Gerhard über Scham für einen alternden Körper. Auf der anderen Seite betonen Emma und Fabia explizit, dass sie sich nicht für ihren Körper schämen. Dafür schämt Fabia sich für das, »was so mit Reinheit zu tun hat« (Interview F, Pos. 5), also für Gerüche und die mögliche Sichtbarkeit von Kots Spuren im sexuellen Kontext. Diese Scham für Ausscheidungen findet sich in anderer Form auch bei Bertram: »Ich schwitze relativ schnell, relativ viel. Dafür schäme ich mich manchmal so ein bisschen« (Interview mit B, Pos. 144).

Gemeinsam ist diesen Formen der Körperscham, dass es besondere Aspekte des Körpers sind, für die sich die Personen im sexuellen Kontext schämen. Eine generelle Körperscham gegenüber Sexualpartner*innen wird in den Interviews hingegen nicht thematisiert. Anders sieht es hinsichtlich des nicht-sexuellen Kontextes aus. Obwohl ich nicht explizit danach gefragt habe, haben drei Personen die Sichtbarkeit von Sexualorganen im nicht-sexuellen Kontext als schamauslösend beschrieben. Anne schildert einen Besuch bei einem Gynäkologen, dem sie lieber nicht ihre Brüste gezeigt hätte, Bertram berichtet von Unwohlsein am FKK-Strand in jüngeren Jahren und Christopher beschreibt sein Unbehagen in Bezug auf Orte, an denen man nackt sein muss, wie

zum Beispiel die Sauna im Thermalbad: »Da könnte ich erregt sein oder eine Erektion kriegen. Das wär total unangenehm und genauso aber auch ein Ding von: Ich will nicht irgendwie abgecheckt werden und ich will auch bestimmte Sachen nicht zu zeigen« (Interview mit C, Pos. 97). Hier finden wir wieder, was Velleman (2001) beschreibt: Nacktheit wird als schambehaftet wahrgenommen, weil eigene sexuelle Reaktionen offenbar werden könnten, die nicht offenbar werden sollen.

4 »Wenn die Sexualität öffentlich wird« (Fabia) – Sichtbarkeit von Sexualität

Scham wird in den Interviews nicht nur in Hinblick spezifischer sexuelle Handlungen, Ausdrucksformen, Wünsche etc. thematisiert (wie in Thema 1), Interviewpartner*innen berichten auch von Scham, wenn generell Sexualität öffentlich wird, zum Beispiel wenn Personen den sexuellen Akt mitbekommen, die nicht Teil des sexuellen Geschehens sind. So überlegt Fabia, warum sie sich für Gangbangs schämt, nicht aber dafür, dass sie BDSM praktiziert, und führt das darauf zurück, dass es beim Gangbang (im Gegensatz zu BDSM, das auch mit nicht-sexuellen Aspekten wie Schmerz und Unterwerfung in Verbindung gebracht wird) tatsächlich und offensichtlich um (penetrativen) Sex geht: »Witzig. Ich schäm mich nicht, weil ich Gangbangs mache. Ja. Ich schäme mich einfach, wenn, wenn es, die Sexualität öffentlich wird« (Interview F, Pos. 93–94).

Sex kann dann öffentlich werden, wenn unbeteiligte Personen mitbekommen, dass man Sex hat. So schämt sich Bertram beispielsweise vor Hotelpersonal, das denken könnte, er werde im Hotelzimmer Sex haben, und vor Menschen, die ihn beim Outdoorsex überraschen könnten. Sex kann aber auch dadurch öffentlich werden, dass über ihn gesprochen wird. Christopher beschreibt das in Bezug auf ein Seminar, das er besucht hat, so: »Also, dass ich vorher gesagt hätte: Ja, ich bin da total offen und ich habe kein Problem damit, darüber zu sprechen. Und wenn man dann aber in diesem Seminar sitzt und dann auf einmal Wörter benennen soll [...] oder Dinge beschreiben soll, dann merkt man: Es ist doch ganz schön schwierig« (Interview mit C, Pos. 17). Verbunden ist mit der Sprachscham bei Christopher aber auch, dass er sich über das Sprechen (auch im partnerschaftlichen Kontext) als sexueller Mensch zu erkennen gibt, was er teilweise als schamvoll erlebt.

Dass es mit Scham verbunden sein kann, Sex haben zu wollen, erregt zu sein, sexuelle Wünsche zu haben, zeigt sich auch in anderen Interviews, und zwar sowohl bei Interviewpartnerinnen als auch bei Interviewpartnern. Wie oben beim Thema Bewertung schon gesehen, wird von Frauen hier manchmal die Befürchtung thematisiert, als »Schlampe« beschimpft zu werden, wenn sie viel und ausgefallenen Sex haben. Interessanterweise scheint es die Norm, nicht zu oft und zu viel Sex haben wollen zu sollen, auch bei Männern zu geben. So beschreibt Christoph, dass er sich schämt, über bestimmte Dinge zu sprechen, weil er dieses Bild nicht vermitteln möchte: »Ich will nicht

der sein, der andauernd Sex möchte oder mit so vielen«. Und Bertram beschreibt, sich angesichts der eigenen sexuellen Wünsche zu schämen, weil es beim Sex darum gehen sollte, die Frau zu befriedigen, und nicht die eigenen Wünsche.

Scham wird teilweise auch gegenüber der/dem eigenen Sexualpartner*in empfunden, vor allem dann, wenn diese*r im Moment keinen Sex möchte. So berichtet zum Beispiel Gerhard, sich dann für seinen nackten Körper zu schämen, wenn seine Annäherungsversuche abgewiesen werden. Damit wird er im Grunde wieder zum Unbeteiligten. Scham für Sexualität an sich zeigt sich also dort, wo die Intimität des sexuellen Geschehens verlassen wird, ob diese Intimität ein Paar umfasst, das Sex miteinander hat, oder eine Gruppe, die sexuell interagiert (samt erregten Zuschauer*innen), oder auch nur eine einzelne Person, die gerne Sex hätte, deren Partner*in ihrer Einladung zum Sex aber momentan nicht folgen möchte.

5 »Ma das ist grauslich. Grauslich!« (Fabia) – Scham, Ekel auszulösen

Um herauszufinden, was es genau ist, das den penetrativen Sex beim Gangbang zu etwas macht, wofür man sich schämen konnte (im Gegensatz zu nicht penetrativen BDSM-Praktiken) haben ich Fabia gefragt, was am Gangbang unbeteiligte Personen sagen müssten, um bei ihr Scham auszulösen. Moralische Verurteilung oder Pathologisierungen (>das ist ja krank«) hätten keinen beschämenden Effekt, wohl aber der Ekel der anderen:

»Ich habe jetzt schon ganz stark auch dieses: Wie schaut denn die aus? Ma das stinkt! So! So, also schon wieder dieser Reinlichkeitsaspekt, der mir da jetzt wieder einfällt. Ma das ist grauslich! [...] wenn das andere ekelt, genau [...] Genau, das ist es! Weniger die Moral, die ärgert mich mehr. Nein, wenn die sagen: mir wird richtig schlecht, wenn ich das sehe. [...] Wenn andere sich vor einem ekeln. Was ja eigentlich Sinn macht, weil ich mein ... Ja. [Pause] Das trifft es schon sehr genau. Weil wenn sie nur kommen: Das kann man ja nicht machen oder so, ja, dann kann man anfangen zu diskutieren, das zu erklären, kann man Argumente bringen, aber Ekel ist einfach eine körperliche Reaktion« (Interview F, Pos. 230-238).

In anderen Interviews wurde zwar Ekel nicht explizit thematisiert, eine Analyse der Transkripte auf diesen Aspekt hin zeigte aber, dass viele Schamsituationen tatsächlich als Situationen verstanden werden können, in denen sich andere ekeln könnten. So beschreibt zum Beispiel Bertram, sich dafür zu schämen, beim Sex zu schwitzen und Anne berichtet davon, dass Menschen in sexpositiven Clubs sich schämen, wenn sie pupsen. Hannah schließlich erwähnt Ekel explizit, als sie erzählt, sich bei einem sexuellen Spiel mit Urin geschämt zu haben, weil sie nicht wusste, ob ihr Partner sich nicht doch davor ekeln könnte.

6 »... dass ich mich jetzt vielleicht schämen könnte« (Anne) – Konstruktion und Dekonstruktion von Scham

Quer zu den bisher ausgearbeiteten Themen, bei denen es um verschiedene Schamanlässe geht, liegt eine Beobachtung, dass die Interviewpartner*innen immer wieder betonen, dass sie sich eben nicht schämen. So sagt Gerhard gleich am Anfang des Interviews, »ich habe kein Scham« (Interview G, Pos. 28). Später fallen ihm dann doch einige Beispiele ein. Ähnlich bei Hannah. Auch berichten Interviewpartner*innen immer wieder, wofür alles sie sich nicht schämen. Und werden Situationen erzählt, in denen mutmaßlich Scham empfunden wurde und das auch angedeutet wird, die Scham dann aber auch wieder »wegerklärt« oder gar nicht erst eingestanden wird. So leitet Anne den oben beschriebenen Bericht über die sexuelle Situation, in der sie keinen Konsens herstellen konnte, ein mit: »Also ich kann dir schon ein Beispiel erzählen, wo ich das letzte Mal dachte, dass ich mich jetzt vielleicht schämen könnte« (Interview mit A, Pos. 10). Später sagt sie dann, Scham empfunden zu haben und schließt, »ich mag mich dann auch nicht schämen, weil ich denke, er schämt sich bestimmt gerade nicht, dass er zweimal gekommen ist und sich nicht darum gekümmert hat, ob ich komme. Warum soll ich mich schämen?« (Interview mit A, Pos. 22). An einer anderen Stelle sagt sie: »Und ich find's auch oft so nen feministischen Gedanken, zu beschließen, dass ich mich dafür jetzt nicht schäme« (Interview mit A, Pos. 83). Auch Fabia beschreibt es als eine Form von politischem Anliegen, sich nicht zu schämen, um jungen Frauen ein Vorbild zu sein, sich sexuell auszuprobieren. Scham wird damit in vielen Fällen als etwas beschrieben, das »von außen« (Interview E, Pos. 122) kommt, das man eigentlich nicht fühlen müsste und besser auch gar nicht fühlen sollte. Wie schon von Mercer beschrieben, scheint es auch hier eine Norm der Schamfreiheit zu geben.

Auf der anderen Seite fallen Stellen auf, an denen Scham eher wie eine theoretische Idee oder ein kognitives Erklärungsmuster angeführt wird, anstatt als unmittelbare Emotion erinnert zu werden. Bertram sagt zum Beispiel: »Also ich habe halt auch in dem Wissen, dass wir dieses Gespräch führen werden, da mal probiert, bestimmte Situationen zu reflektieren und dachte dann auch so, vielleicht ist manches eben doch Scham« (Interview mit B, Pos. 7). Bei genauerer Betrachtung zeigte sich dann, dass Scham tatsächlich maximal eine untergeordnete Rolle gespielt hat. Auch in anderen Interviews gab es diese Bewegung von vermeintlichen oder »konstruierten« Schamsituationen hin zu einer anderen Bewertung. So berichtet Emma von Situationen, in denen sie zunächst Scham vermutet hätte, wo sie aber tatsächlich eher ein schlechtes Gewissen hatte oder eine bestimmte soziale Konvention sehr stark wahrgenommen hat, ohne sich im eigentlichen Sinne zu schämen. Es scheint so, als würde Scham erzählt vom Standpunkt der reflektierten Person, die weiß, dass ihr Handeln nicht frei von äußeren Einflüssen ist, gerne hätte, dass es so wäre, aber ihre Reflektiertheit und Offenheit genau dadurch zeigt, dass sie diese Einflüsse eingesteht.

7 Schamüberwindung in der Sexualität

Wenn nach Irvine (2009) Scham Sexualität in ihrer Macht überhaupt erst erzeugt, wird dann Scham von Interviewpartner*innen auch als etwas Positives beschrieben? Dass Beschämung, also die Scham des Gegenübers, als schön erlebt wird, findet sich nur im Interview mit Gerhard, der es erregend erlebt, seine Partnerin zu beschämen. Zunächst wurde anhand dieser Textstelle der Code »Scham ist schön« entwickelt. Da dies aber die einzige Textstelle war, in der Scham in positiver Konnotation vorkommt, wurde dieser Code (und das gesamte Thema) in »Schamüberwindung in der Sexualität« umbenannt. Dass Schamüberwindung wichtig ist, um etwas Gutes zu erleben, erzählen sowohl Emma als auch Anne und Christopher. Er sagt auf meine Frage, ob die gemeinsame Überwindung der Scham nicht auch etwas Schönes sein könne:

»Ich glaube, wenn sich das Schöne nicht direkt auf das Schamgefühl bezieht, sondern auf das, was danach kommt, dann hat die Scham damit nichts zu tun, würde ich sagen. [...] Ich fühl vielleicht Stolz und denke mir auch: ich bin froh, dass ich das gemacht hab. Ja, aber das ist auch. [...] Ich habe die Scham gar nicht gebraucht, um dieses positive Erleben zu haben« (Interview mit C, Pos. 203).

Auch für Gerhard und seine Partnerin, die Scham und Beschämung (potenziell) als erregend wahrnehmen, ist wichtig, dass diese Scham letztlich überwunden oder besser vielleicht aufgehoben wird: durch das Ende des Spiels und interessanterweise auch durch die Erregung des Gegenübers. Er erzählt von einem Spiel mit vielen demütigenden und beschämenden Elementen für seine Partnerin, in dessen Verlauf jedoch offensichtlich wurde, dass ihm das keine Lust mehr bereitet:

»Irgendwann mal war es so, dass ich gesagt habe: so eigentlich bin ich schon erschöpft, jetzt mag ich eigentlich nimmer, gell. Aber jetzt kümmert i mich noch um sie. Und das hat sie gehört. Und da hat sie einen Zusammenbruch kriegt. Weil des ja quasi für mich ist. Sie wollt es ja für mich machen. Und sie hat aber dann gemerkt und dies ist eigentlich das einzige, was immer zu einem zu einem Zusammenbruch führt, wenn sie dann das Gefühl hat, dass ich es für sie mache« (Interview G, Pos. 194).

Das, was beschämt, ist so lange erregend, wie es für die andere Person erregend ist, es durch die Erregung der anderen Person praktisch aufgehoben wird. Ist es das nicht mehr, bleibt die Scham und damit der Absturz, also der emotionale Zusammenbruch.

Dass es Scham braucht, damit Sex nicht zu etwas Banalem wird, wie von Irvine (2009) suggeriert, lässt sich anhand der durchgeführten Interviews somit nachvollziehen. Das Schöne ist nicht die Überwindung der Scham, sondern das, was möglich wird, wenn Scham überwunden wird. Und das kann wiederum, wie Katz (2020) es

beschreibt, über den sexuellen Akt oder die Erregung der anderen Person selbst geschehen.

5.2 Zusammenhang der Themen – thematische Karte

Die Thematische Analyse nach Braun und Clark (2006) sieht neben der Entwicklung der einzelnen Themen auch eine Darstellung ihrer Zusammenhänge in Form einer thematischen Karte vor. Abbildung 1 zeigt verschiedene mögliche Zusammenhänge der oben entwickelten Themen, wobei für die Kategorie Nacktheit auch die Unterkategorien Körperbild, Ausscheidungen (Schwitzen, Kot, Urin), Nacktheit und unwillkürliche Erektion dargestellt sind. Pfeile stellen dabei Zusammenhänge zwischen Unterkategorien und übergeordneten Themen dar, die anderen Linien weitere Zusammenhänge.

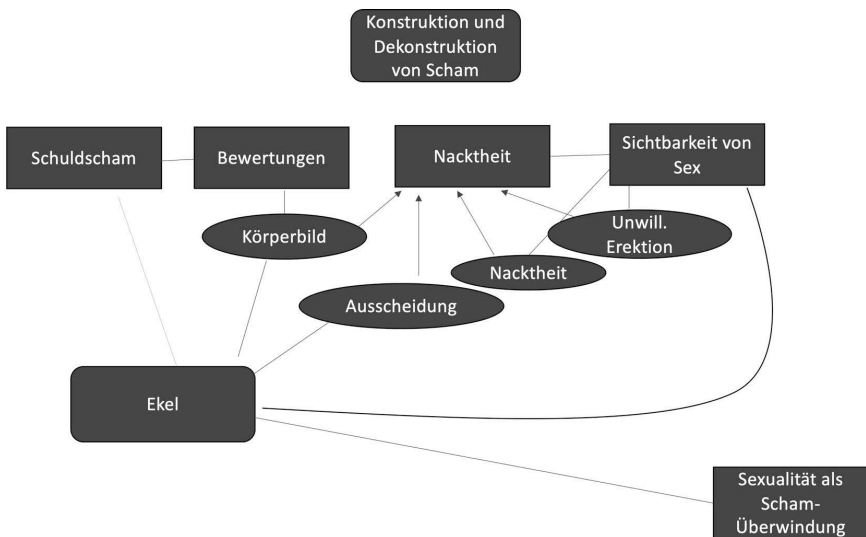


Abbildung 1: Thematische Karte

Im Zuge der Analyse hatte sich gezeigt, dass Körperscham unterschiedliche Formen annehmen kann, welche wiederum Verbindungen zu verschiedenen anderen Themen aufweisen. Ein negatives Körperbild steht mit Werten (Schönheit, Sportlichkeit, Schlankheit) und Bewertungen (durch sich und andere) in Verbindung; die generelle Scham, sich nackt zu zeigen, und die Scham angesichts unwillkürlicher Erektionen

mit der Sichtbarkeit von Sexualorganen und sexueller Lust und damit mit der Sichtbarkeit von Sex. Die Scham angesichts körperlicher Funktionen und Ausscheidungen wie Schwitzen, Pupsen, Fäkalspuren etc. könnte ihren Ursprung im potenziellen Ekel anderer Personen haben. Auch bei einem negativen Körperbild könnte dieser potenzielle Ekel eine Rolle spielen. Wie im Interview mit Fabia entwickelt, kann aber auch die Sichtbarkeit von sexuellen Handlungen Ekel auslösen und damit Scham gegenüber Personen, die sich ekeln könnten, weil sie nicht am sexuellen Geschehen beteiligt sind. Ein Spanner empfindet Lust, nicht Ekel, eine unbeteiligte Person, die nicht erregt wird, könnte hingegen Ekel empfinden. Wenn wir den Ekelbegriff (oder englisch disgust – auch mit Abscheu zu übersetzen) auf den moralischen Ekel erweitern (siehe z. B. Schnall 2008), könnte schließlich selbst die Schulscham über den potenziellen Ekel anderer erklärt werden. Antizipierter oder wahrgenommener Ekel der anderen hätte damit das Potenzial, ganz verschiedene Schamanlässe zu verbinden, auch wenn dieser Zusammenhang in den Interviews nicht immer explizit thematisiert wurde und weiter exploriert werden müsste.

Wenn wir mit Katz (2020) eine Schamüberwindung im sexuellen Akt annehmen, dann kann schließlich auch zwischen den Themen »Ekel« und »Sexualität als Schamüberwindung« eine Beziehung angenommen werden: Wenn der sexuelle Akt Körperscham aufhebt, dann vielleicht deshalb, weil die Sexualpartner*innen erfahren, dass die andere Person sich nicht vor ihnen ekelt, sondern gerade das, was eklig sein könnte (Sekrete, defizitäre Körper, Kontrollverlust) als erregend empfindet. Hieraus würde wiederum verständlich, warum sich die Interviewpartner*innen vor tatsächlich Unbeteiligten angesichts der Sichtbarkeit von Sex schämen, nicht aber wenn andere sexuell erregt werden. Die Personen, die erregt werden, ekeln sich nicht, unbeteiligte Personen möglicherweise schon. Das Thema Konstruktion und Dekonstruktion von Scham schließlich verbindet die Kategorien insofern, als es bei allen potenziellen Schamanlässen auftritt und somit deutlich macht, dass das Bild der Interviewpartner*innen kein Eindeutiges ist.

6 Diskussion

Menschen aus sexpositiven Communities und mit sexpositiver Grundhaltung erleben unterschiedliche Schamanlässe auf dem ganzen aus der Literatur bekannten Spektrum, von der Normverletzung bis zur Sichtbarkeit von Sexualität. Der Zusammenhang zwischen Scham und Ekel in der Sexualität wurde hingegen in der Literatur bisher noch kaum behandelt. Interessant ist darüber hinaus, welche Werte und Normen von sexpositiven Menschen offenbar für so relevant erachtet werden, dass ein Verstoß dagegen Scham auslöst. Beide Aspekte sollen im Folgenden behandelt werden, bevor Limitatio-

nen und mögliche Konsequenzen für die weitere Erforschung dieses Feldes diskutiert werden.

6.1 Theoretische Implikationen

6.1.1 Neue Werte und Normen?

Traditionelle Normen und Werte werden in vielen der Interviews zwar adressiert und es wird im Zuge von Konstruktionsbemühungen (siehe Thema Konstruktion und Dekonstruktion von Scham) von Scham auch versucht, eigene Scham aus unzureichend überwundenen traditionellen Werten und Normen herzuleiten (zu konstruieren). Meist gelingt das aber, wie wir oben gesehen haben, nicht wirklich: Wo zunächst Scham angenommen wird, wird sie gar nicht wirklich empfunden. Auf der anderen Seite beobachten wir, dass dort, wo Scham empfunden wird oder werden könnte, diese entweder nicht eingestanden oder abgewehrt wird. Dabei entsteht der Eindruck, als dürfe man sich gerade in sexpositiven Communities eigentlich nicht mehr schämen, als wäre Scham ein Tabu, eben weil angenommen wird, dass sie mit traditionellen Werten und Normen zusammenhängt, an die man sich nicht mehr gebunden fühlt. Dies würde die Annahme von Scheff (2014) bestätigen, dass Scham in unserer Kultur aufgrund eines Tabus unsichtbar ist, obwohl sie gleichzeitig allgegenwärtig ist.

Interessant ist, dass dort, wo Schulscham empfunden wird, nicht traditionelle Maßstäbe wichtig sind: die Norm, dass (verbaler) Konsens einzuholen ist, weil Sex sonst Gewalt ist, und auch die Norm, offen für unterschiedliche sexuelle Konstellationen zu sein und diese nicht durch die eigene Eifersucht zu behindern.

Die Verbindung von Sex und Gewalt führt uns zurück zu Elias (2020, 2021), der nicht nur eine Anhebung der Scham- und Peinlichkeitsschwelle in Bezug auf Sexualität im Prozess der Zivilisation postuliert hat, sondern auch eine Abnahme von (offen gezeigter) Gewalt, was er als Erfordernis moderner interdependenter Gesellschaften erklärt. Vielleicht gibt es aber eine Verbindung zwischen den Feldern Sexualität und Gewalt, die weiterführt als der offensichtliche Tatbestand, dass es auch im Bereich der Sexualität zu Gewalt kommen kann und Gewalt in Form sexualisierter Gewalt Ausdruck finden kann. Elias schreibt nämlich: »Auch der Prozeß der Zivilisation, die Umformung und in gewisser Hinsicht der Fortschritt der Bindungen, denen das Affektleben der Menschen unterworfen ist, geht Hand in Hand mit Befreiungen mannigfachster Art.« (2020, 347). Übertragen wir diesen Gedanken auf die »befreite Sexualität« in sexpositiven Communities, so können wir nachvollziehen, inwiefern Freiheit hier durch Regulation und Einschränkung in anderen Hinsichten überhaupt erst ermöglicht wird. Da Sexualität immer auch mit dem Risiko verbunden ist, zu be-

lästigen, zu stören und auch zu verletzen und verletzt zu werden, muss Selbstkontrolle nach innen hin ausgeübt werden, indem Regeln des Konsenses eingeübt und emotional verankert werden, und nach außen hin, indem Außenstehende, Fremde durch die offene Sichtbarkeit der Sexualität nicht gestört und belästigt werden. Beides geschieht offenbar dadurch, dass Scham und Schamangst genau diese Grenzen bewachen.

6.1.2 Sexualität als ein essenzielles Schamfeld

In den Interviews findet sich Sexuelscham dort, wo Normen verletzt werden und wo potenziell Menschen belästigt werden, sie findet sich aber auch dort, wo Sexualität nach außen hin sichtbar oder hörbar (im Falle der Sprachscham) wird. Scham tritt dabei auch dann auf, wenn das jeweilige sexuelle Verhalten (oder auch die Nacktheit) nicht gegen Normen verstößt. Es zeigt sich also immer wieder eine Art essenzielle Sexuelscham. Elias hat keine überzeugende Erklärung dafür, doch haben wir sie jetzt? Eine Möglichkeit wäre der Zusammenhang zwischen Scham und Ekel, der anhand des Interviewmaterials entwickelt wurde. Dazu gibt es bislang nicht viel Literatur (für eines der wenigen Beispiele⁶ siehe Giner-Sorolla und Espinosa 2011), vor allem nicht in Bezug auf Sexualität, er findet sich aber zum Beispiel bei Nussbaum in *Hiding from Humanity* (2004). Die Autorin exploriert darin nicht nur die beiden Emotionen und ihre Bedeutung für Gesetz und Rechtsprechung, sondern zeigt anhand der Definition des Obszönen über das Pornografische im amerikanischen Recht auch, dass Sexualität bzw. ihre Sichtbarkeit und alles potenziell Erregende immer wieder mit Ekel und Abscheu verbunden wird:

»What is sexy about the disgusting, and what is disgusting about the activities of the female whore? [...] In this confused nexus of concepts we discern the time-honored view that sex itself has something disgusting about it, something furtive and self-contaminating ...« (137).

Worin genau das Eklige besteht, bzw. wann genau der Ekel auftritt, wird anhand des Interviewmaterials klar, das zeigt, dass Scham vor allem Außenstehenden gegenüber empfunden wird, die nicht Teil der sexuellen Intimität sind. Im Gegensatz zu Nussbaum, die einen Zusammenhang herstellt zwischen dem Erregenden und dem Ekligen, sehen wir in den Interviews eher ein *Entweder-oder*: entweder wir erleben Sexualität als erregend (dann wenn wir Teil davon sind bzw. wodurch wir Teil davon werden) oder wir erleben sie als abstoßend und eklig. Entsprechend wird Sexuelscham meist auch nicht den jeweiligen Partner*innen gegenüber empfunden, wenn sie in die Intimität miteinbezogen sind. Und andersherum kann die Herstellung sexueller Intimität, wie Katz (2020) es beschreibt, zur Überwindung der Scham führen, indem aus dem Ekligen das Erregende wird.

Wenn wir mit Tangney und Tracy (2011) nun fragen, welche Funktion Scham hat, wenn sie als moralische Emotion nur teilweise taugt, dann könnten wir aus der Sicht des

Zusammenhang von Scham und Ekel darauf antworten, dass Scham dann funktional ist, wenn sie dafür sorgt, dass wir vermeiden, bei anderen Ekel auszulösen (was wiederum funktional wäre, wenn Ekel auf hygienische Gefahren hinweist). Der Zusammenhang zwischen Scham und Ekel, der sich hier hat entwickeln lassen, hätte damit Implikationen für unser Verständnis von Scham generell. Möglicherweise ist Scham gar nicht nur eine moralische Emotion und auch nicht unbedingt die Hüterin alles Privaten, wie von Velleman (2001) beschrieben, sondern ihre soziale Macht rührt daher, dass wir aus der Gemeinschaft der Menschen ausgeschlossen werden, wenn sich andere vor uns ekeln.

6.2 Limitationen und Ausblick

Eine erste Einschränkung der vorliegenden Studie betrifft die Zielgruppe der sexpositiven Personen. Hier hat sich im Verlauf der Interviews gezeigt, dass die Definitionen von sexpositiv sehr weit auseinandergehen, einige bezeichnen sich selbst gar nicht als sexpositiv, entweder weil sie sich nicht sicher sind, ob sie sexpositiv genug sind, oder weil sie mit sexpositiv eine bestimmte Partykultur verbinden, die eher »für Anfänger« ist. Meine eigene Definition von Sexpositivität, die auch die Auswahl der Interviewpartner*innen geleitet hat, war möglicherweise eine zu breite, gemessen an den Selbstbeschreibungen, aber auch im Hinblick auf die Anwendbarkeit und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse für eine bestimmte Personengruppe. Hier wäre eine Einengung der Zielgruppe sinnvoll, wenn diese tatsächlich im Fokus des Interesses steht. Eine weitere Einschränkung betrifft die mangelnde Altersdiversität vor allem bei den Frauen (die wahrscheinlich auf die recht altershomogene Gruppe der Schlüsselpersonen zurückzuführen ist). Hier wäre interessant, ob zum Beispiel sehr junge Frauen, die es in diesen Szenen schließlich auch gibt, andere Erfahrungen mit Scham machen. Und auch die dritte Einschränkung betrifft die mangelnde Diversität des Samples: alle Teilnehmer*innen sind heterosexuell oder höchstens bi-interessiert. Gerade angesichts der zentralen Bedeutung von »gay shame« wäre hier eine Erweiterung sicher sinnvoll.

Schließlich kann auch die Methodik selbst kritisch betrachtet werden: Durch die Erstellung thematischer Karten ermöglicht die Thematische Analyse etwas, das einer Theoriebildung, wie sie in der Grounded-Theory-Methodologie angestrebt wird, sehr nahekommt. Um allerdings wirklich Theoriebildung betreiben zu können, müsste theoretische Sättigung im Material erreicht werden, was mit den vorliegenden sieben Interviews, trotz des reichen und differenzierten Datenmaterials, (noch) nicht der Fall ist. Die großen interindividuellen Unterschiede und die Tatsache, dass auch die letzten Interviews noch neues Material und neue Themen zutage brachten, weisen darauf hin, dass hier noch deutlich mehr Personen befragt werden sollten. Hier wäre es wünschenswert, Theoretical Sampling zu betreiben, um bestimmte Themen weitergehend

analysieren zu können und auch in der Auswertung explizit Werkzeuge der Grounded Theory zu verwenden, um mögliche Zusammenhänge zwischen den Themen weiter zu explorieren. Hier könnten dann auch Strategien der Be- und »Entschämung« im Feld des Sexuellen, aber auch über Sexualität näher in den Blick genommen werden. Wenn Sexual- und Körperscham tatsächlich eine Sonderstellung im Feld der Schamanlässe einnehmen, dann ist das ein Feld, über das Menschen besonders leicht beschämt werden können. Und wenn wir mit Neckel (1991) annehmen, dass Scham und Beschämung Machtverhältnisse verfestigen, so können Strategien, die auf ein scheinbar so privates Gefühl wie Scham abzielen, durchaus mächtige gesellschaftliche Wirkungen entfalten.

Anmerkungen

- 1 Ich danke meinen Interviewpartner*innen für ihre Offenheit und ihre Einblicke, Alfred Schwarz-Filz, Bernhard Saupe und Michael Penkler für ihre hilfreichen Kommentare zum Text und ihre Unterstützung bei der Auswertung, Christian von Scheve für seinen Hinweis auf Lazarus Core Relational Themes, Markus Studtmann für seine Hinweise zum moralischen Ekel sowie den beiden Reviewer*innen, die sich viel Zeit genommen haben für meinen Text und sehr viele, sehr wertvolle Anregungen und Kommentare gemacht haben.
- 2 Swinger-Clubs bieten einen Raum, in dem entweder nur Paare oder Paare und Einzelpersonen Partnertausch und/oder Gruppensex praktizieren können; Swinger können als eigene sexuelle Subkultur verstanden werden, die sich teilweise bewusst von anderen freizügigen Subkulturen abgrenzen und vice versa.
- 3 BDSM steht als mehrfachbesetztes Akronym für bondage – discipline, dominance – submission, sadism – masochism, ersetzt damit die alte Abkürzung SM und beschreibt sexuelle Spielarten und Präferenzen, die nicht nur auf das Zufügen und Empfangen von Schmerz ausgerichtet sind, sondern genereller auf ein (temporäres) Machtungleichgewicht zwischen den Partner*innen.
- 4 Bei einem Gangbang handelt es sich um einen sexuellen Akt, bei dem eine Frau (oder ein Mann) mit mehreren (mehr als 2) Männern Sex hat.
- 5 Aufgrund der Distanz oder aus organisatorischen Gründen.
- 6 Interessant könnte in diesem Zusammenhang auch die von Demmerling und Landweer (2007) anhand des moralischen Ekels entwickelte Überlegung sein, dass es sich beim Ekel immer um eine Reaktion auf die Kreatürlichkeit des anderen, also auf seine Tierhaftigkeit handelt. Nehmen wir mit Scheler (2000 [1957]) an, dass wir uns schämen, wenn wir uns unserer Leiblichkeit bewusst werden, wäre hier die Verbindung zwischen Scham und Ekel hergestellt.

Literatur

- Braun, Virginia und Victoria Clarke. 2006. »Using thematic analysis in psychology«. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2): 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chrdileli, Mariam und Tim Kasser. 2018. »Guilt, shame, and apologizing behavior: A laboratory study«. *Personality and Individual Differences* 135: 304–306. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.07.035>
- Demmerling, Christopher und Hilge Landweer. 2007. *Philosophie der Gefühle. Von Achtung bis Zorn*. Stuttgart: Metzler.

- Deonna, Julien A., Raffaele Rodogno und Fabrice Teroni. 2011. *In Defense of Shame. The Faces of an Emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- Duerr, Hans Peter. 1992. *Nacktheit und Scham. Der Mythos vom Zivilisationsprozess*. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Duerr, Hans-Peter. 1995. *Obszönität und Gewalt. Der Mythos vom Zivilisationsprozeß*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Elias, Norbert. 2020 [1939]. *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes*. 33. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Elias, Norbert. 2021 [1939]. *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation*. 31. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Floyd, Christopher, Fred Volk, Diana Flory, Karen Harden, Catherine E. Peters und Anne Taylor. 2022. »Sexual Shame as a Unique Distress Outcome of Morally Incongruent Pornography Use: Modifications and Methodological Considerations«. *Archives of Sexual Behavior* 51: 1293–1311.
- Giner-Sorolla, Roger und Pablo Espinosa. 2011. »Social cuing of guilt by anger and of shame by disgust«. *Psychological science* 22 (1): 49–53. <https://doi.org/10.1177/0956797610392925>
- Glickman, Charlie. 2000. »The Language of Sex Positivity«. *Electronic Journal of Human Sexuality* 3. <http://www.ejhs.org/volume3/sexpositive.htm>
- Gordon, Aqualus M. 2018. »How Men Experience Sexual Shame: The Development and Validation of the Male Sexual Shame Scale«. *The Journal of Men's Studies* 26 (1): 105–123. <https://doi.org/10.1177/1060826517728303>
- Harden, K. Paige. 2014. »A Sex-Positive Framework for Research on Adolescent Sexuality«. *Perspectives on psychological science: a journal of the Association for Psychological Science* 9 (5): 455–469. <https://doi.org/10.1177/1745691614535934>
- Irvine, Janice M. 2009. »Shame Comes out of the Closet«. *Sexuality Research & Social Policy* 6 (1): 70–79.
- Ivanski, Chantelle und Taylor Kohut. 2017. »Exploring definitions of sex positivity through thematic analysis«. *The Canadian Journal of Human Sexuality* 26 (3): 216–225. <https://doi.org/10.3138/cjhs.2017-0017>
- Katz, Gal. 2020. »Alleviating love's rage: Hegel on shame and sexual recognition«. *British Journal for the History of Philosophy* 28 (4): 756–776.
- Kilimnik, Chelsea D. und Cindy M. Meston. 2021. »Sexual Shame in the Sexual Excitation and Inhibition Propensities of Men With and Without Nonconsensual Sexual Experiences«. *Journal of sex research* 58 (2): 261–272. <https://doi.org/10.1080/00224499.2020.1718585>
- Lazarus, R.S. 1993. »From Psychological Stress to the Emotions. A History of Changing Outlooks«. *Annu. Rev. Psychol.* 44: 1–21.
- Lim, Jang Soon. 2019. *Developing a refined sexual shame inventory. Validation study of the Kyle inventory of sexual shame*. Dissertation. Liberty University, Lynchburg.
- Lotter, Maria-Sibylla. 2019. *Scham, Schuld, Verantwortung. Über die kulturellen Grundlagen der Moral*. 3. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- MacGinley, Maureen, Jan Breckenridge und Jane Mowll. 2019. »A scoping review of adult survivors' experiences of shame following sexual abuse in childhood«. *Health & social care in the community* 27 (5): 1135–1146. <https://doi.org/10.1111/hsc.12771>
- Mees, Ulrich. 2006. »Zum Forschungsstand der Emotionspsychologie – eine Skizze«. In *Emotionen und Sozialtheorie. Disziplinäre Ansätze*, hrsg. v. R. Schützeichel, 104–124. Frankfurt am Main: Campus.
- Mercer, John. 2018. »Sex positivity and the persistence of shame«. *Sexualities* 21 (8): 1304–1307. <https://doi.org/10.1177/1363460718770443>

- Neckel, Sighard. 1991. *Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Frankfurt am Main: Campus.
- Nussbaum, Martha C. 2004. *Hiding from Humanity. Disgust, Shame, and the Law*. Princeton: Princeton University Press.
- Päfs, Jessica. 2023. »A sexual superpower or a shame? Women's diverging experiences of squirting/female ejaculation in Sweden«. *Sexualities* 26 (1-2): 180–194.
- Pulverman, Carey S. und Cindy M. Meston. 2020. »Sexual dysfunction in women with a history of childhood sexual abuse: The role of sexual shame«. *Psychological trauma: theory, research, practice and policy* 12 (3): 291–299. <https://doi.org/10.1037/tra0000506>
- Rendina, H. Jonathon. 2019. »The Role of Self-Conscious Emotions in the Sexual Health of Gay and Bisexual Men: Psychometric Properties and Theoretical Validation of the Sexual Shame and Pride Scale. Psychometric Properties and Theoretical Validation of the Sexual Shame and Pride Scale«. *The Journal of Sex Research* 56 (4–5): 620–631.
- Ringrose, Jessica und Laura Harvey. 2015. »Boobs, back-off, six packs and bits: Mediated body parts, gendered reward, and sexual shame in teens' sexting images«. *Continuum: Journal of Media and Cultural Studies* 29 (2): 205–217.
- Robertson, Theresa E., Daniel Szyner, Andrew W. Delton, John Tooby und Leda Cosmides. 2018. »The true trigger of shame: social devaluation is sufficient, wrongdoing is unnecessary«. *Evolution and Human Behavior* 39 (5): 566–573. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2018.05.010>
- Sævik, K. W. und C. Konijnenberg. (2023): »The effects of sexual shame, emotion regulation and gender on sexual desire«. *Nature Scientific Reports* 13, Artikel 4042.
- Scheff, Thomas. 2014. »The Ubiquity of Hidden Shame in Modernity«. *Cultural Sociology* 8 (2): 129–141. <https://doi.org/10.1177/1749975513507244>
- Scheler, Max. 2000 [1957]. »Über Scham und Schamgefühl«. In *Schriften aus dem Nachlass. Band 1 Zur Ethik der Erkenntnislehre*, hrsg. v. Max Scheler, 65–154. Bonn: Bouvier.
- Schnall, Simone. 2008. »Disgust as Embodied Moral Judgment«. *Personality and Social Psychology Bulletin* 34 (8): 1096–1109.
- Schooler, Deborah. 2004. »Cycles of Shame: Menstrual Shame, Body Shame, and Sexual Decision-Making«. *The Journal of Sex Research* 42 (4): 324–334.
- Simon, William und John H. Gagnon. 1968. »Sex Talk – Public and Private«. *Review of General Semantics* 25: 173–191.
- Tangney, June Price und Jessica L. Tracy. 2011. »Self-Conscious Emotions«. In *Handbook of Self and Identity*, hrsg. v. Marc R. Leary und June Price Tangney. 446–478 New York: Guilford Publications.
- Thomason, Krista K. 2018. *Naked: The Dark Side of Shame and Moral Life*. Oxford: Oxford University Press.
- Tugendhat, Ernst. 1993. *Vorlesungen über Ethik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Velleman, David. 2001. »The Genesis of Shame«. *Philosophie & Public Affairs* 30 (1): 27–52.

Die Autorin

Kathrin Gärtner, Diplompsychologin, Dr., leitet das Institut für Marktforschung und Methodik an der Fachhochschule Wiener Neustadt und lehrt dort Forschungsmethodik und Wissenschaftliches Arbeiten. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich psychische Gesundheit und soziale Verbundenheit, Sexualität, Scham und Fragebogenkonstruktion.

Kontakt: Dr. Kathrin Gärtner, Fachhochschule Wiener Neustadt, Institut für Marktforschung und Methodik, Schlögelgasse 22–26, 2700 Wiener Neustadt, Österreich; E-Mail: kathrin.gaertner@fhwn.ac.at

#seggs ohne Scham?

Eine objektiv-hermeneutische Fallanalyse von Schambewältigungsstrategien in Sexualaufklärungsvideos auf TikTok

Verena Pohl, Tobias Reuss & Aaron Lahl

Journal für Psychologie, 32(1), 117–139

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2024-1-117>

CC BY-NC-ND 4.0

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

Der Artikel widmet sich Umgangsweisen mit Scham im Kontext von Sexualaufklärung auf der Social-Media-Plattform TikTok. Hierfür wird ein Video eines weitreichenden Sexualaufklärungskanals zum Thema weibliche Ejakulation/Squirting objektiv-hermeneutisch rekonstruiert. Als Strukturmoment wird die Ambiguität der Selbstdarstellung der Sexualaufklärerin herausgearbeitet, die unauffällig und auffällig, persönlich und unpersönlich, infantil und erwachsen, spielerisch und ernst, professionell und unprofessionell sowie wissenschaftlich und unwissenschaftlich erscheint. Im Umgang mit Sexuelscham lässt sich ein spezifisches Verhältnis von Thematisierung und Dethematisierung rekonstruieren. Die Entschämung der weiblichen Ejakulation bzw. des Squirrens wird unter anderem durch Referenz auf statistische Normalität, das Bereitstellen einer wissenschaftlichen Sprache und eine vereinfachte Abgrenzung vom Urin bewirkt. Dabei bleibt die Ejakulation/das Squirren als eher passives Geschehen gerahmt, was die intendierte Aufwertung als Potenz unterläuft. Zudem zeigte sich hinter der manifesten Entlastung das Motiv eines latenten Zwangs zur Schamfreiheit.

Schlüsselwörter: Scham, Sexualaufklärung, Social-Media, TikTok, Objektive Hermeneutik, weibliche Ejakulation, Squirting

#seggs without shame?

An objective-hermeneutic analysis of shame management strategies in sex education videos on TikTok

The article is dedicated to ways of dealing with shame in the context of sex education on the social media platform TikTok. For this purpose, a video of a far-reaching sex education channel on the topic of female ejaculation/squirting is reconstructed with the method of objective hermeneutics. As a structural moment, the ambiguity of the sexual educator's self-

presentation is worked out, which appears inconspicuous and conspicuous, personal and impersonal, infantile and adult, playful and serious, professional and unprofessional as well as scientific and unscientific. In dealing with sexual shame, a specific relationship between thematization and dethematization can be reconstructed. The de-shaming of female ejaculation or squirting is achieved, among other things, through reference to statistical normality, the provision of scientific language and a simplified differentiation from urine. At the same time ejaculation/squirting remains framed as a rather passive event, which undermines the intended valorization as potency. In addition, behind the manifest relief, the motif of a latent compulsion for freedom from shame was revealed.

Keywords: shame, sex education, social media, TikTok, objective hermeneutics, female ejaculation, squirting

Einleitung

Im Zeitalter der Digitalisierung findet Aufklärung über sexuelle Themen zunehmend durch soziale Medien statt (BzgA 2011, 25). YouTube, Facebook, Instagram, X (ehemals Twitter) und TikTok scheinen klassische Aufklärungsinstitutionen (Familie, Schule, Vereine wie ProFamilia, Printmedien) zu ergänzen, teilweise sogar abzulösen. Die Vor- und Nachteile, die mit dieser Verschiebung der Orte sexueller Aufklärung einhergehen, werden kontrovers diskutiert (Döring und Conde 2021).

Als eines der beliebtesten sozialen Medien für sexuelle Aufklärung hat sich in jüngerer Vergangenheit TikTok herauskristallisiert. Die vom chinesischen Unternehmen ByteDance betriebene Applikation ist eine Plattform für Kurzvideos (meist unter zwei Minuten), welche algorithmisch selektiert ohne Pause nacheinander abgespielt werden. TikTok wird primär von Jugendlichen und jungen Erwachsenen bis zum Alter von 25 Jahren genutzt und ist die von Jugendlichen aktuell am drittmeisten verwendete App nach Instagram und WhatsApp (Feierabend, Rathgeb und Glöckler 2022, 27). Videos mit dem Anspruch der sexuellen Aufklärung haben teilweise einen viralen Erfolg. So haben die populärsten deutschsprachigen TikTok-Kanäle in diesem Kontext eine Follower:innenzahl von knapp einer Million; die Klicks einzelner Videos bewegen sich im zweistelligen Millionenbereich (Doktorsex o. D., Giannabacio o. D., Handsonv o. D., Wahrscheinlichpeinlich o. D.).

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der sexuellen Aufklärung über TikTok. Im Fokus steht dabei die bislang in der Forschung noch nicht thematisierte Frage, wie in entsprechenden Videos mit einem klassischen Problemfeld der sexuellen Aufklärung umgegangen wird: dem Erleben von Schamaffekten in Bezug auf Sexualität (bzw. in diesem Kontext: weibliche Ejakulation/Squirting).

Forschungsstand: sexuelle Aufklärung über soziale Medien

International gibt es inzwischen eine Reihe von Studien, die sich mit dem Thema der sexuellen Aufklärung über soziale Medien befassen und sich dabei der Verhandlung von Themen wie Schwangerschaftsverhütung (Döring, Lehmann und Schumann-Doermer 2023), sexuell übertragbare Krankheiten (Whiteley et al. 2020), geschlechtliche/sexuelle Identitäten (Sciberras und Tanner 2023) oder sexuelle Gewalt (Deal et al. 2020) widmen. Anhand eines systematischen Reviews konnten Döring und Conde (2021) zeigen, welche Akteur:innen sexuelle Gesundheitsinformationen in sozialen Medien verbreiten und welche Qualität diese Informationen haben. Als Contentcreator:innen treten insbesondere »Gesundheitslaien« in Erscheinung, wobei auch »Gesundheitsprofis« (z. B. Ärzt:innen) und seltener »Medienprofis« (z. B. populäre Zeitschriften) über sexuelle Gesundheitsthemen informieren (ebd.). Entsprechend dieser starken Präsenz von Laien verwundert es nicht, dass die Bezugnahme auf Erfahrungswissen (teilweise ergänzt um Faktenwissen) in sexueller Aufklärung über soziale Medien verbreiteter als der Rekurs auf reines Faktenwissen ist (ebd.).

Der Fokus auf individuelle Erfahrungen von Laien birgt Chancen und Gefahren: Er kann einerseits ein niedrigschwelliges Angebot für schwer erreichbare Gruppen sowie Identifikationsmöglichkeiten im Sinne des Empowerments bieten. Andererseits ist eine Verbreitung von fehlerhafter oder gezielt irreführender Information zu befürchten. Die Studienlage deutet darauf hin, dass die Sorgen hinsichtlich der Qualität des übermittelten Wissens nicht unberechtigt sind: Ein bedeutender Teil und in einigen Studien sogar die Mehrheit der Posts und Videos liefern unzuverlässige oder der Evidenzlage widersprechende Informationen (Döring und Conde 2021). Die von Gesundheitsprofis verbreiteten Informationen weisen dabei erwartungsgemäß eine höhere Qualität auf (ebd.).

Aus dem Forschungsstand ergeben sich drei Desiderate in der Beforschung von sexueller Aufklärung in sozialen Medien:

1. Obwohl TikTok inzwischen zu den bedeutendsten sozialen Medien insbesondere bei Jugendlichen zählt, widmen sich nur wenige Studien der sexuellen Aufklärung über diese Plattform (Fowler et al. 2022; Döring und Lehmann 2022). Diese Forschungslücke gilt speziell für den deutschsprachigen Raum, wo insgesamt wenige Studien zu sexueller Aufklärung über soziale Medien (Töpfer 2022) und in Bezug auf TikTok vornehmlich Untersuchungen zur Qualität der Informationen zu Verhütung und Schwangerschaftsabbrüchen vorliegen (Döring und Lehmann 2022; Döring, Lehmann und Schumann-Doermer 2023; Döring und Kubitzka 2023). Die bestehenden Befunde deuten darauf hin, dass TikTok- im Vergleich mit YouTube-Videos weniger zuverlässige Informationen liefern und verhältnismäßig mehr Kommentarreaktionen aufweisen – was möglicherweise auf die Kürze der Videos zurückzuführen ist

- (Döring, Lehmann und Schumann-Doermer 2023). TikTok scheint mitunter als erste Anregung für vertiefte Recherchen von Interessierten zu fungieren (ebd.).
2. Quantitative und qualitative Untersuchungen zur Sexualaufklärung in sozialen Medien fokussieren bislang auf Inhaltsanalysen. Eine qualitativ-rekonstruktive Forschung, die die manifest vermittelten Informationen in ihrem spezifischen Spannungsverhältnis zur latenten Sinnesebene herausarbeitet, liegt unseres Wissens bislang nicht vor.
 3. Der Umgang mit Scham zählt zu den elementaren Aspekten der sexuellen Aufklärung/Bildung (Jannink und Witz 2017). Die Digitalisierung der sexuellen Aufklärung ermöglicht es, diesen Umgang neu zu gestalten. Schon allein durch die Anonymität der Rezeption entsprechender Angebote können Schambarrieren, die etwa bei der Sexualaufklärung im Klassenzimmer auftreten (von der Heyde 2022), umgangen werden. Zugleich stellt sich die Frage, ob die Digitalität der Angebote neue Formen von Scham produziert. Unseres Wissens liegt bislang keine Studie zum Umgang mit Scham in der sexuellen Aufklärung über soziale Medien vor.

Mit der objektiv-hermeneutischen Untersuchung zur Verhandlung von Scham in einem Sexualaufklärungsvideo auf TikTok möchten wir diesen Forschungsdesideraten nachkommen.

Scham: ein psychoanalytischer Blick

»Die Scham ist Scham über sich selbst, sie ist Anerkennung des Tatbestandes, daß ich wirklich jenes Objekt bin, das der Andere sieht und aburteilt« (Sartre 1974, 348). Jean-Paul Sartre nimmt in seinen phänomenologischen Betrachtungen zur Scham bereits wesentliche Punkte eines psychodynamischen Verständnisses der Scham vorweg, das auch für unsere Untersuchung leitend ist. So zeigt das Zitat prägnant die Dialektik von Subjekt und Objekt, Selbst und Anderem, die für die Scham konstitutiv ist. Neben Liebe und Schuld zählt Scham zu den zentralen »Beziehungsaffekte[n]« (Tiedemann 2022, 32), die auf ein Gegenüber hin orientiert sind und die Beziehungsgestaltung zum Anderen, aber auch zu sich selbst, markieren. Die Scham verweist darin auf die Bedeutsamkeit der anthropologischen Grundsituation der Subjektgenese, in der erst durch die anerkennende Zuwendung der primären Bezugsperson das Individuum psychisch geboren wird (Winnicott 1971) – eine Abhängigkeit vom Anderen, die sich im Schamerleben als schmerzhaftes Mangelempfinden reaktualisiert (Tiedemann 2022, 34ff.).

In Anlehnung an Sigmund Freud (1923b) kann die Scham zunächst als grundlegender Ausdruck einer Differenz zwischen Ich und Ich-Ideal (als Teil des Über-Ichs) verstanden werden. Die Scham ist jedoch weit davon entfernt, in ihren Erscheinungswei-

sen ein einheitliches Bild abzugeben. Léon Wurmser (1993) etwa differenziert zwischen dem aktuell erlebten Schamaffekt, der zeitlich vorgelagerten Schamangst und Formen der Reaktionsbildung, die dem Auftreten von Schamaffekt und -angst vorbeugen sollen. Die Scham kann dabei sowohl als abgewehrter Affekt ins Unbewusste verwiesen werden, als auch zur Verschleierung unbewusster Konflikte im Sinne der Verdeckung des »noch Schlimmeren« psychisch wirksam sein (Löchel 2019, 34f.). Mit Wurmser (1993) gesprochen, ist die Scham potenziell sowohl Maske als auch Maskiertes. Welche Funktionen Schamdynamiken haben, lässt sich individuell oder kulturanalytisch rekonstruieren, nicht jedoch allgemein benennen.

Die Seins- und Erlebnisbereiche Sexualität und Körper sind besonders bedeutsam für Schamerleben und -konflikte (Gerisch 2019; Günter 2010; Hauch 2010). Ihre Besonderheit gründet im Ich, das ohne Körper und Sexualität nicht zu begreifen ist. Diese leiblichen Dimensionen des Ichs sind assoziiert mit Vulnerabilitäten, die zwar psychisch integriert, jedoch nicht aufgelöst werden können. Sie stehen diametral den im Ich-Ideal wirkenden Wünschen und Ansprüchen entgegen und markieren so eine lebenslange Differenz. Dieser konstitutive Zusammenhang zwischen Scham und Sexualität/Körper wird darüber hinaus durch historisch variable Prozesse gesellschaftlicher Normierung überformt (Link 1997). Mit Körper- und Sexualnormen wird das Individuum einerseits früh im Rahmen der Interaktion mit nahen Bezugspersonen (Schuhrke 1999), andererseits im Rahmen sekundärer Sozialisationsprozesse konfrontiert. Dabei erfolgt die Sozialisierung von Schamaffekten auf eine vergeschlechtliche Weise, wie etwa die immer noch geläufige umgangssprachliche Bezeichnung des weiblichen Genitals als »Scham« vor Augen führt. Anhand der sich wandelnden Inhalte des Schamerlebens (z. B. Scham über den Verlust der Jungfräulichkeit in vergangenen und Scham über mangelnde sexuelle Erfahrungen in heutigen Zeiten) lassen sich Normen und Zwänge einer Epoche aufzeigen.

Scham und weibliche Ejakulation/Squirting

Auf den Gegenstand des von uns analysierten Videos vorgreifend, möchten wir den Aspekt der Sexualscham kurz in Bezug auf das Thema der weiblichen Ejakulation bzw. des Squirting erörtern. Unter der weiblichen Ejakulation wird dabei die typischerweise beim Höhepunkt sexueller Erregung auftretende Absonderung einer weißlichen Flüssigkeit von den sog. Skene-Drüsen verstanden (vgl. Pastor und Chmel 2018). Beim Squirting (engl. für »spritzen«) handelt es sich um die infolge sexueller Stimulation auftretende Ausstoßung einer größeren Menge wasserähnlicher Flüssigkeit aus der Harnröhre (ebd.). Die abgegebene Flüssigkeit ist dabei »similar to or identical to urine« (ebd., 627), wird aber von den Frauen¹ als klarer und geruchsärmer als sonstiger

Urin beschrieben. Die Differenzierung zwischen weiblicher Ejakulation und Squirting (und die Unterscheidung beider von vaginaler Lubrikation infolge sexueller Erregung und koitaler Inkontinenz) hat sich erst in den vergangenen zehn Jahren wissenschaftlich etabliert (ebd.). Im medialen Diskurs werden Ejakulation und Squirting häufig noch in eins gesetzt (Spika 2023). In Anlehnung an unser Datenmaterial, in dem die Begriffe synonym gebraucht werden, verwenden wir im Folgenden häufig Ejakulation und Squirting als gemeinsames Begriffspaar, um damit einerseits nah am Material zu bleiben und andererseits den unterschiedlichen Bedeutungskreisen Rechnung zu tragen.

In der Forschungsliteratur wird auf die verschiedensten Affekte hingewiesen, die für Frauen mit weiblicher Ejakulation/Squirting einhergehen können. Diese reichen von Scham und Unwohlsein über Indifferenz bis hin zu Begeisterung und Stolz (Påfs 2023) – wobei Frauen, die das Ejakulieren/Squirten als Bereicherung ihrer Sexualität empfinden, im globalen Norden deutlich in der Überzahl sind (Wimpissinger, Springer und Stackl 2013). Gründe für die Schamempfindungen sind dabei die Empfindung eines Kontrollverlusts, (antizipierte) negative Reaktionen der Partner:innen sowie die Assoziation der abgegebenen Flüssigkeit mit Urin (Påfs 2023) – eine Assoziation, die nicht für die Ejakulation, wohl aber fürs Squirting sachlich begründet ist. Das Schamerleben scheint hier also bedingt durch (geschlechtsspezifische) Ansprüche der Selbstkontrolle und Reinlichkeit.

Scham im Kontext von Digitalisierung und Social Media

Die Digitalisierung als grundlegende Neustrukturierung alltäglicher Prozesse der Kommunikation und Interaktion, die sich entlang kapitalistischer Logiken entfaltet (Zuboff 2018), ist, sozialpsychologisch betrachtet, überfrachtet mit Verheißungen und Wünschen, aber auch mit Ängsten und Zweifeln. Die Ambivalenz zwischen glücksversprechenden und bedrohlichen Potenzialen setzt sich bis in die Zeitdiagnostik fort und eröffnet dort ein Spannungsverhältnis zwischen kulturpessimistischen (Balzer 2012) und affirmativen Entwürfen (Altmeyer 2013). Auch hinsichtlich einer möglichen neuen Bedeutung von (Sexual-)Scham im digitalen Zeitalter gehen die zeitdiagnostischen Einschätzungen weit auseinander. Wahlweise wird dabei eine neue Schamlosigkeit moniert (Sigusch 2019, 176), die Aufhebung von Schamgrenzen als progressiver Schritt begrüßt (Bolding et al. 2007) oder vor neuen Kulturen des *shamings* gewarnt (Löchel 2019).

Vermutlich haben alle Einschätzungen ihren Wahrheitsgehalt. So hat das Internet diverse Orte geschaffen, in denen erotische Inhalte scheinbar schambefreit genossen, präsentiert und kommuniziert werden (z. B. in sexuellen Chats), was insbesondere Personen mit abweichenden Begehrens- und Identitätsentwürfen die Chance bietet, Erfahrungen von Bestätigung und Spiegelung zu machen und so internalisierte Scham-

konflikte durcharbeiten (Lemma 2019; Lemke 2020). Zugleich kann die Nutzung von schambefreiten sexuellen Onlinerräumen auch mit starkem Erleben von Sexualscham offline einhergehen und dieses sogar verstärken. Für viele anonyme Rezipient:innen von Pornografie, die sich ihrer Rezeption schämen, scheint dies zuzutreffen (Lahl 2023).

Dass die Digitalisierung gleichzeitig zu einer Suspension und Intensivierung von Scham beitragen kann, zeigt sich besonders deutlich in den sozialen Medien. Hier manifestieren sich neue Praxen des »Sich-Zeigens« (King 2019, 82), die durch die Imperative des Vergleichens und Vermessens bestimmt sind und ein Konkurrenzverhältnis zu den anderen User:innen aufrufen. Dies kann je nach biografischer Disposition als lustvolles Spiel der Selbstdarstellung erlebt werden, aber auch Angst vor Beschämung durch den virtuellen Anderen evozieren (ebd.) bzw. zu realen Erfahrungen des Beschämt-Werdens führen. Die Enthemmung der digitalen Kommunikation bringt auch neue Formen der Diskriminierung und des Cybermobbings mit sich.

Vor diesem Hintergrund glauben wir, dass Zeitdiagnosen, die auf eine Zu- oder Abnahme von Scham rekurren, zu kurz greifen. Das Internet bietet gleichermaßen neue Gelegenheiten für Praktiken des Sich-Zeigens und des Sich-Verbergens. Zu bedenken ist dabei, dass die schamfreie Selbstpräsentation selbst der Maskierung von Schamaffekten und -konflikten dienen kann. In Anlehnung an Reiche (2013) gehen wir deshalb davon aus, dass sich die Grenzen der Scham vor dem Hintergrund neuer technischer Möglichkeiten und kultureller Anforderungen immer wieder neu konfigurieren. Die Untersuchung von digitalen sexuellen Aufklärungsformaten kann möglicherweise einen Einblick bieten, wie diese neuen Formen der Scham sozialisatorisch eingeübt werden.

TikTok und digitalisierte Sexualaufklärung

In der Vermittlung von »Informationen, Fähigkeiten und positive[n] Werte[n]« (BzGA 2011, 25) hinsichtlich Sexualität und sexueller Selbstbestimmung muss Sexualaufklärung einen Umgang mit den Schamkonflikten der zumeist jugendlichen Zielgruppe finden. Dabei kann sie einerseits selbst Entschämungspraxis sein und andererseits Möglichkeiten des Umgangs mit evozierter Scham aufzeigen. Anliegen dieses Artikels ist es, diese sozial strukturierten Angebote anhand eines exemplarischen Aufklärungsvideos herauszuarbeiten. Die Analyse stützt sich auf die Methode der Objektiven Hermeneutik, mit der die spezifische »gestaltgebende Sinnstruktur« (Wernet 2021, 21) des Umgangs mit Schamkonflikten in ihrer Verschränkung von manifester und latenter Sinnebene rekonstruiert werden kann. Das Video wird darin als Objektivation sozialer Praxis verstanden und die Frage der »Ausdrucksgestalt« (Oevermann 1983, 234) sozial strukturierter Bearbeitung von Schamkonflikten verfolgt. Damit ist auch die Limitation der Analyse benannt: Trotz der kommunikativen Einbettung des Materials

über die Kommentarfunktion, ist es in unseren Augen zunächst sinnvoll, das Video als eigenständiges Artefakt zu analysieren. Die Kommentare und die Interaktion zwischen den User:innen untereinander und mit der Contentcreaterin verstehen wir als spezifische interaktionelle Reaktion auf die Ausdrucksgestalt des Materials, die in nachfolgenden Arbeiten untersucht werden müsste.

Gegenstand der nachfolgenden Analyse ist die Schambearbeitung in der TikTok-Sexualaufklärung über weibliche Ejakulation/Squirten. Exemplarisch wird hierfür das circa einminütige Video »Können auch Frauen spritzen?«² des TikTok-Kanals »gian-nabacio« objektiv-hermeneutisch analysiert. Die Auswahl des Videos erfolgte vor dem Hintergrund der großen Reichweite des Kanals, der hohen Diskursivität und großen Schamaffinität des Themas weibliche Ejakulation/Squirting (Haerdle 2024; zur Nieder 2009) sowie der manifesten Verhandlung von Scham in diesem Video.

Objektive Hermeneutik

Die von der Forschungsgruppe um Ulrich Oevermann (1993) entwickelte Methode der Objektiven Hermeneutik zielt auf die Rekonstruktion der Sinnstrukturen sozialer Praxis. Grundlegende Annahme ist die textlich-sprachliche Manifestation der sinnstrukturierten Welt in und durch ihre Artefakte (Wernet 2009, 11ff.). Dabei ist diese Manifestation nicht auf den eigentlichen Schrifttext beschränkt, sondern umfasst alle textlichen »Objektivierung[en] sozialer Praxis« (Maiwald 2018, 447).

Regel- und prinzipiengeleitet vorgehend (Wernet 2009, 21ff.), interpretiert die Objektive Hermeneutik den Text sequenziell und rekonstruiert für die einzelnen Sequenzen manifest-intentionale und latente Sinnstrukturen in ihrem spezifischen und sich reproduzierenden Spannungsverhältnis. Während dabei unter »manifest« das intentional Gesagte verstanden wird, wird mit der latenten Ebene eine Sinnstruktur abseits »des Selbstverständnisses und Selbstbildes« (Wernet 2009, 18) der Sprechenden/Handelnden rekonstruiert. Die sequenzielle Sinnrekonstruktion wird im Laufe der Interpretation zu einer Fallstruktur verdichtet und als solche expliziert. Im Explikationsprozess wird die latente Struktur mit den manifesten Repräsentanzen konfrontiert und das spezifische Spannungsverhältnis von manifest und latent in seiner Wiederholung als »Ausdrucksgestalt« (Oevermann 1983, 234) herausgearbeitet.

Das dem Artikel zugrunde liegende Video gehört als Datenmaterial zu den natürlichen Daten, da es nicht in einem Forschungskontext produziert wurde. Ferner kann es als »editierte[r] Text« (Oevermann 1997, 13) betrachtet werden, da es sich um eine fixierte und intentional präsentierte soziale Praxis handelt.

Zu beachten ist die Multidimensionalität des beforschten Materials: So bildet die mimische und gestische Modulation eine zum Sprachlichen komplementäre Sinnebene,

die jedoch auch als divergent zur »sprachlichen Ausdrucksmaterialität« (Loer 2023, 372) zu verstehen ist. Folglich muss in der Rekonstruktion zwischen der transkribierten sprachlichen Ebene und der auditiv-visuellen Ebene getrennt werden. Spezifisch für den Forschungsgegenstand des TikTok-Videos ist zudem eine zweite visuelle Ebene, die im Nacheditierungsprozess hinzugefügte Kommentare und Ergänzungen (z. B. in Form von Emoticons, Bildern oder Textfeldern) beinhaltet.

Rekonstruktion des Videos »Können auch Frauen spritzen?«

Wir begreifen das zu Beginn des Videos zu sehende und auch den Titel desselben zeigende Bild als erste Sequenz, mit deren Analyse wir beginnen.



Das Bild zeigt eine Frau in halbnaher Einstellung, die in einem abgeschrägten Zimmer steht. Im Hintergrund sind ein gräulicher Laminatboden, ein bläulicher Teppich, eine schwarze Lampe mit ausrichtbarem, goldenem Schirm und ein blaues Sofa mit einem schwarz-weiß-gemusterten Kissen zu erkennen. Das Interieur entspricht dem eines aufgeräumten Wohnzimmers. Zugleich wirkt der Raum steril; explizit auf Persönliches verweisende Dekorationen fehlen gänzlich. Diese Gleichzeitigkeit, die auch die Einrichtung von Ferienwohnungen oder Gästezimmern auszeichnet, lässt sich in der spannungsreichen Figur der *persönlichen Unpersönlichkeit* zusammenfassen.

In Konfrontation mit dem tatsächlichen Äußerungskontext der Praxis der Sexualaufklärung hebt sich der dargebotene Raum von klassischen Räumen der Sexualaufklärung (Beratungsstelle, Klassenzimmer) ab und ist dem Äußerungskontext von sozialen Medien oder Zoom-Konferenzen zuzuordnen. Insbesondere seit der Corona-Pandemie

ist es üblich geworden, Privaträume für öffentliche Präsentationen auf ähnliche Weise herzurichten. Das hier gebotene gepflegte und helle Arrangement verweist dabei auf eine professionelle Aufnahme des Videos.

Die zentral in die Kamera schauende Person ist eine schlanke, ca. Mitte 30-jährige, braungebrannte Frau mit brustlangem, offenem, braunem, etwas gewelltem Haar, welche ein ihre Körperform betonendes, türkises T-Shirt, eine Jeanshose mit ebenfalls türkischem, dünnem Gürtel und dezenten Schmuck (ein goldenes Armband) trägt. Die rein wirkende Haut und der Teint der Frau legen nahe, dass sie Make-up aufgetragen hat. Ihre Augenbrauen sind gezupft, ihre Augen unscheinbar mit Wimperntusche geschminkt und sie trägt leicht roten Lippenstift. Insgesamt ist ihr Styling orientiert am Ideal von Natürlichkeit und Unauffälligkeit und eben genau dadurch auffallend – ein Eindruck, der sich in der Figur der *auffallenden Unauffälligkeit bzw. unnatürlichen Natürlichkeit* zusammenfassen lässt. Bei dem an ihr T-Shirt geklemmten Gegenstand könnte es sich um ein Mikrofon handeln, was nochmals auf die Professionalisierung der Videoproduktion verweisen würde.

Auf der editierten Ebene sehen wir zwei übereinanderstehende Textkästen, deren oberer in weißem Schriftzug auf blauem Grund den Text »Sexualpädagogin erklärt« enthält, während der darunterliegende, deutlich größere, in schwarzem Schriftzug auf weißem Grund die Frage »Können auch Frauen spritzen?« stellt. Der blaue Kasten verweist auf den Kontext von Lehrbüchern, die komplexe Inhalte durch visuelle Übersichtlichkeit darstellen. Der darunterliegende Textblock wäre wegen der Emoticons im Kontext der Chatkommunikation zu situieren. Schon optisch reproduziert diese zweideutige Positionierung des Titels zwischen Lehrbuch und Privat-Chat die Figur der unpersönlichen Persönlichkeit bzw. erweitert sie zur Figur der *professionellen Unprofessionalität*.

Fahren wir mit der Rekonstruktion der sich als Titel ausweisenden Textsequenz fort. Das obere Textfeld titulierte die Figur im Video als »Sexualpädagogin«, die etwas »erklärt«. Im bisher skizzierten Spannungsfeld ist dieses Textsegment eindeutig auf der Seite des Professionellen und Unpersönlichen zu verorten. Die Sexualpädagogin wird nicht beim Namen genannt (nicht: »Gianna erklärt« oder »die Sexualpädagogin Gianna Bacio erklärt«) und bleibt insofern unnahbar. Die Tätigkeit des Erklärens positioniert sie zudem als Expertin: Wenn Sexualpädagog:innen etwas erklären (z. B. den weiblichen Zyklus), bedienen sie sich wissenschaftlicher Theorien und vornehmlich nicht persönlichen Erfahrungswissens. Das »erklärt« ist zudem implizit transitiv. Intransitiv bedeutet »erklären« ein (menschheitsgeschichtlich) erstmaliges Verständlich-Machen eines bis dato unverstandenen Phänomens; eine Sexualpädagogin erklärt immer *jemandem* etwas. Der intransitive Gebrauch verweist hier auf die Anonymität des Publikums. Vergleichbare Objektivationen wären in Zeitschriftenkolumnen zu finden, die mit »Expertin erklärt« übertitelt sein können.

Der darunterliegende, als Haupttitel identifizierbare Text irritiert in mehrfacher Hinsicht: Zunächst fehlt das Interpunktionszeichen zwischen beiden Textblöcken. Kann als manifestes Motiv deren Zusammenhang identifiziert werden, erscheinen beide latent als disparat. Darüber hinaus ist mit dem Spritzen der Frauen ein Phänomen benannt, das eine Expertin, die etwas »erklärt«, als (weibliche) Ejakulation oder als Squirting bezeichnen würde. Doch statt dem wohlgeformten »Sexualpädagogin erklärt die weibliche Ejakulation« findet ein mehrfacher Bruch statt. Den Regeln des Sprachgebrauchs widersprechend, wird kein Phänomen, sondern eine Frage »erklärt«. Zudem wechselt das Sprachregister von einer abstrakten zur leicht vulgären Umgangssprache (»spritzen«). Die Verwendung von Emoticons drückt ferner ein spielerisches und affektives Moment aus (Logi und Zappavigna 2021). Dergestalt reproduzieren die disparaten Titelemente zusammengenommen die Ambiguität von *Professionalität/Unprofessionalität*.

Der Titel »Können auch Frauen spritzen?« stellt die weibliche Ejakulation/das Squirting im Kontext des Vergleichs zu Männern zur Disposition. Das zeigt sich am Satzbau: So ist über die syntaktische Position des »auch« (in Differenz zu »Können Frauen auch spritzen?«) der Vergleich zu anderen Fähigkeiten von Frauen ausgeschlossen. Dass Männer als Vergleichsfolie dienen, ist dabei naheliegend, insofern die männliche Ejakulation umgangs-/vulgärsprachlich als (Ab-)Spritzen bezeichnet wird.

Eine Ambiguität impliziert dabei der Ausdruck »können«: Können kann (1) eine Möglichkeit (»es kann passieren, dass ...«), (2) eine Fähigkeit (»ich kann einen Handstand machen«) oder (3) eine Erlaubnis implizieren (»kann ich Kekse haben, Papa?«). Die Ambiguität zwischen den ersten beiden – in diesem Äußerungskontext wahrscheinlicheren – Lesarten ist dabei durchaus relevant: Die erste Lesart macht das Spritzen tendenziell zum unabhängig vom Willen des Subjekts stattfindenden »Ereignis«, die zweite tendenziell zum gewünschten Ziel einer Praxis. Zwar kann auch das unfreiwillig-passiv erlebte Ereignis als positiv empfunden werden, für das gezielt Erstrebte ist das aber wahrscheinlicher. Anders gesagt: Die Lesart der Möglichkeit (1) schließt auch die Möglichkeit ein, dass das Ejakulieren/Squirten als passiv erlittenes Ereignis negativ empfunden wird; z. B. kann es zu Schamempfindungen kommen, weil das »Ereignis« als Kontrollverlust erlebt wird. Die Lesart der Fähigkeit (2) weist hingegen eine Affinität zum Affekt des Stolzes (dem dynamischen Gegensatz zur Scham) über das gelingende Ausüben dieser Fähigkeit auf.

Der Titel als Ganzer lässt beide Lesarten zu. Für die Lesart der Potenz (2) spricht der Ausdruck »spritzen«, der einen Vorgang bezeichnet, bei welchem Flüssigkeit »durch Druck in Form eines Strahls aus einer engen Öffnung [...] hervorschießt« (Duden o. D.). Damit liegt ein gewisses Maß an Aktivität oder gar Intentionalität des spritzenden X nahe; Kontrastbeispiel hierzu wäre der Ausdruck »auslaufen«. In Bezug auf die männliche Ejakulation ist der Ausdruck »spritzen« zudem mit Bedeutungen der

Lust und Potenz versehen, zumal es sich häufig um eine Übertreibung handelt, denn oft tropft Ejakulat eher, als dass es spritzt. Affirmative Literatur zur weiblichen Ejakulation macht sich dementsprechend diesen lustbesetzten Begriff zu eigen (Haerdle 2024). Für die Lesart des Spritzens als Möglichkeit (1) und damit als potenziell unangenehmes Ereignis spricht hingegen vor allem der Smiley zum Ende, der Überraschung und Scham ausdrücken kann. Kurzum: Das fragliche Spritzen der Frau schillert zwischen stolzer Potenz (in der sich Frauen mit Männern »messen« können) und potenziell schambe-setztem Kontrollverlust. Die angekündigte Erklärung durch die Sexualpädagogin kann möglicherweise eine Antwort auf diese Ambivalenz liefern.

Formulierung einer Fallstrukturhypothese: Das Video behandelt die weibliche Ejakulation/das Squirten als ein Thema, das potenziell mit lustvoller Potenz oder mit schamvollem Kontrollverlust assoziiert ist, und in dem die männliche Ejakulation als Vergleichsgröße gilt. Eine Erklärung zu diesem Phänomen erfolgt durch die abgebildete Sexualpädagogin. Diese ist als spannungsreiche Figur positioniert, die (un)natürlich, (un)auffällig, (un)persönlich und (un)professionell ist.

Bitte alle unter achtzehnjährigen einmal weiterscrollen (1)

Der Aufruf der Sexualpädagogin wird mit freundlichem, leicht schmunzelndem Gesichtsausdruck artikuliert und durch eine rasche Wischbewegung mit beiden Händen vorgeführt. Dieses Vorführen findet in vergrößertem Format statt (nicht mit einem Finger, sondern mit beiden Händen und durch Beugung der Arme), sodass es wirkt, als ob die Sexualpädagogin »unseren« Bildschirm wischt.

Auf manifester Ebene reklamiert die Sexualpädagogin die Einhaltung des Jugendschutzes, wobei der Grund für die von ihr errichtete Altersbarriere nicht genannt wird. Im Anschluss an die vorherigen Sequenzen könnte es sich hierbei sinnlogisch um sexuell explizite Inhalte im Zusammenhang mit weiblicher Ejakulation/Squirting handeln. Ein vergleichbarer Jugendfilter findet sich beispielsweise auf Pornoseiten, wo die Rezipient:innen nur mit Versicherung ihrer Volljährigkeit zu entsprechenden Inhalten gelangen. Die Antwort auf die Frage, ob auch Frauen spritzen können, wird damit mit Inhalten »nur« für Erwachsene verbunden.

Auffallend ist dabei die Form der Durchsetzung des Jugendschutzes: Sie erfolgt ex negativo über eine Handlungsanweisung, mit deren Erfüllung das nicht benannte Verbot eingehalten wird. Ein Gedankenexperiment macht dies deutlich: Sind bei einem Verkehrsunfall Passant:innen polizeilich dazu angehalten, »bitte weiterzugehen«, um nicht stehenzubleiben, sind hier Jugendliche aufgefordert »weiterzuscrollen«, um das Video nicht weiter anzusehen. Die Durchsetzung eines Verbots erscheint also als höflich-direktive Aufforderung, etwas anderes zu tun. Die manifeste Handlungsanweisung erweist sich damit auf latenter Ebene als Anweisung der Handlungsunterlassung. Der

Vergleich mit Polizist:innen zeigt dabei jedoch das geringe Wirkungspotenzial dieser Anweisung: Anders als eine Polizistin verfügt die verbotsprechende Figur im Video über keine Autorität, um das Verbot durchzusetzen; ihre Autorität ist auch nicht (z. B. durch eine Uniform) symbolisch repräsentiert. Dadurch wird die Artikulation des Verbots auf eine Weise unterlaufen, dass sie latent eine gegenteilige Botschaft vermittelt: Hier gibt es für Jugendliche »Verbotenes« zu sehen, ohne negative Konsequenzen fürchten zu müssen. Diese Ambivalenz bildet sich auch gestisch ab: Denn einerseits setzt die Sexualpädagogin hier das Verbot durch (zeigt uns das Weiterscrollen), andererseits unterlaufen ihre freundliche Zugewandtheit, das Schmunzeln und der in der Ausführung der Gestik implizierte Perspektivwechsel (sie scrollt »unseren« Bildschirm) eine wirksame Artikulation eines Verbotes. Das manifeste Verbot im Sinne des Jugendschutzes erscheint damit latent als Einladung an die unter 18-jährigen Personen, sich das Video anzusehen.

weiterscrollen ja (1) nicht schummeln (1)

Die Sexualpädagogin wiederholt dazu die Geste der Wischbewegung, kommt der Kamera näher und lächelt.

In der Sequenz reproduziert sich die vorher entwickelte Lesart: Die Wiederholung der Aufforderung – und damit die Durchsetzung eines Verbots – erfolgt in Verbindung mit »nicht schummeln«. Die Doppelbödigkeit von gleichzeitiger Ein- und Ausladung zeigt sich sofort durch Weiterführung des vorherigen Gedankenexperiments: Im Falle eines Verkehrsunfalles würden Polizist:innen analog fordern »weitergehen ja (1) nicht schummeln (1)«. Die Absurdität dessen liegt auf der Hand: Schummeln bezeichnet eine Form des Regelbruchs, die keine realitätswirksamen Konsequenzen nach sich zieht und verweist auf den Kontext von lockeren Karten- und Gesellschaftsspielen mit Kindern. Die Zuschauer:innen werden also nicht nur als potenzielle Adoleszente (unter 18), sondern auch als Kinder adressiert, d. h. spielerisch in Form des angeblichen Ausschlusses eingeladen. Auf gestischer Ebene reproduziert sich dies, so wird der Ton nicht etwa ernster, im Gegenteil, die zugewandte und einladende Haltung steigert sich.

und jetzt da wir unter uns sind

Die Sexualpädagogin vollzieht dazu eine öffnende Geste mit beiden Händen, während über ihrer linken Schulter die Maus aus der »Sendung mit der Maus« erscheint und uns zuzwinkert.

Der scheinbare Ausschluss der Unter-18-Jährigen wird nun theatral validiert, womit minderjährige Zuschauer:innen, die nicht weitergescrollt haben, manifest zu Voyeur:innen gegenüber der Erwachsenenwelt gemacht werden. Der unernste Charakter des

Ausschlusses wird dabei nochmals mithilfe der zwinkernden Maus markiert. Diese Maus stammt wiederum aus der Kinderwelt, die durch das laszive Zwinkern mit sexueller Bedeutung aufgeladen wird. Die zwinkernde Maus steht also für genau die Form der kindlichen und doch auf die Erwachsenensexualität verweisenden Verführung, die zuvor schon durch die doppeldeutige Botschaft der Sexualpädagogin (manifest: Ausschluss Minderjähriger, latent: infantil-spielerische Einladung) inszeniert wurde. Insofern kann die Maus auch als Symbol für die Sexualpädagogin selbst gelesen werden, denn beide (Maus und Sexualpädagogin) agieren verführerisch, kindlich und versprechen dem Publikum eine Aufklärung/Erklärung. Darüber hinaus baut das Video durch eine »unter uns«-Geste eine Intimität auf, die an die oben beschriebene Ambiguität von Persönlichkeit/Unpersönlichkeit anschließt.

Modifizierung der Fallstrukturhypothese: Zu den obigen Bestimmungen der Sexualpädagogin treten noch die Ambiguitäten von (un)ernst und (un)erwachsen hinzu. Dies betrifft auch das behandelte Thema der weiblichen Ejakulation, das manifest als angemessen für Erwachsene, latent aber spielerisch und infantil bearbeitet wird.

ist die eigentliche Frage ja (.) gibt's das eigentlich wirklich oder ist das nur n Gerücht?

Während des »das« zeigt die Sexualpädagogin auf den sich immer noch vor ihr befindlichen Textblock zur Frage, ob auch Frauen spritzen können, der kurz darauf verschwindet. Sie reißt während ihrer Frage die Augen leicht auf.

Neben der nochmaligen Bekräftigung, dass durch Ausschluss der Minderjährigen sich nun den »eigentlichen« Themen zugewandt werden könne – ein Punkt, dessen latent widerläufiger Sinn bereits ausgearbeitet wurde –, stellt diese Äußerung manifest den Bezug zum Titel und damit zu weiblicher Ejakulation/Squirting her. Bedeutsam erscheint dabei die Verschiebung von »Können auch Frauen spritzen« zu »Gibt es das eigentlich wirklich oder ist das nur n Gerücht?«. In Differenz zum Titel bleibt die zu erwartende Benennung des zur Rede stehenden Themas aus (womit die Intention des Erklärens unterlaufen wird). Insofern dabei auf den Aktivität und Lust implizierenden Ausdruck »spritzen« verzichtet wird, das Geschehen zudem als Ereignis (»gibt es« statt »können Frauen«) gerahmt wird, verliert die Ejakulation/das Squirten den Charakter einer lustbesetzten Potenz.

Darüber hinaus unterstellt die neue Frageform den Zuschauer:innen – in deren Namen die Sexualpädagogin die Frage formuliert – ein Vorwissen. Weibliche Ejakulation/Squirting wird zum »Gerücht« oder Mythos; beides setzt zwingend Vorwissen voraus, welches die Klärungsbedürftigkeit erst evoziert. Mögliche Szenarien, in denen eine solche vorherige, aber Fragen offen lassende Konfrontation mit dem Thema aufseiten der Zuschauer:innen stattgefunden haben könnte, wären: Pausenhofgespräche, Rezeption von Pornografie (der misstraut wird) oder Aufschnappen aktueller

Diskussionen rund um den viralen Song »Wet Ass Pussy« der US-amerikanischen Rapperinnen Cardi B und Megan Thee Stallion. All dies sind eher jugendliche Topoi. Die Frage »Gibt's das eigentlich wirklich?« mutet zudem kindlich-naiv an. Es bestätigt sich also nochmals die vorher herausgearbeitete generationelle Ambiguität, dass jugendlich-kindliche Fragen in einem Erwachsenengespräch »unter uns« geäußert werden.

Also alle Studien, die ich dazu kenne, die deuten sehr stark darauf hin, dass es das gibt

Die Sexualpädagogin schaut dabei schräg nach oben rechts und wackelt dann lustig mit dem Kopf und den Armen. Parallel dazu erscheint ein editierter Doktorhut auf ihrem Kopf, der sich wild dreht. Die ganze Sequenz ist in einem ironischen Tonfall gesprochen.

Es reproduziert sich die grundlegende Figur des *unernsten Ernstes*, die hier in Gestalt der *unwissenschaftlichen Wissenschaftlichkeit* auftritt. Die Sexualpädagogin positioniert sich als Erklärende – leitet also zum »Sexualpädagogin erklärt« über –, ironisiert dabei aber ihre eigene Position, indem sie sich einen fiktiven Doktorhut aufsetzt. Statt in objektiver Wissenschaftssprache zu erklären: »Die Studienlage hierzu ist eindeutig«, bleibt sie persönlich (»ich [...] kenne«). Zudem wiederholt sich die Unterlassung der Aussprache des Wortes »spritzen«.

Modifizierung der Fallstrukturhypothese: Die Sexualpädagogin ist auch ambig im Sinne von (un-)wissenschaftlich.

und es wird auch als weibliche Ejakulation bezeichnet. Die Flüssigkeit, die dort abgesondert wird, ist übrigens kein Urin, da ist man sich heutzutage auch einig (.) nein.

Parallel vollführt die Sexualpädagogin erklärende Gesten und schließt ihre Hände zu einer Rautenform zusammen. Während »weibliche Ejakulation« erscheint dabei ein Textblock mit »Oder auch bekannt als »Squirting««. Das »kein Urin« wird mit dem Einblenden eines »nope.« in kursiv-schräger Schrift kommentiert.

Wir sind nun gänzlich im Register der wissenschaftlichen Sprache und der nüchternen Erklärung angekommen. Hier wird nicht mehr gespritzt, sondern ejakuliert und Flüssigkeit »abgesondert«. Signifikanterweise findet sich dabei der Ausdruck »Squirting«, der nicht eindeutig der Wissenschaftssprache zugeordnet werden kann, weil er bspw. auch in der Sphäre der Pornografie verwendet wird, wieder auf die editorische Ebene verwiesen. Es reproduziert sich also, dass das Video auf verbaler Ebene verhältnismäßig gehemmt über seinen Gegenstand spricht: Es gibt hier nur »das«, »es« und die wissenschaftlich neutrale »weibliche Ejakulation«. Gespritzt und gesquirter wird im Text der editierten Ausdrucksebene. Zuvor hatte sich auch schon der manifeste Verweis auf einen Schamaffekt (das Emoticon im Titel) lediglich in der nachträglich editierten Textebene gefunden.

Wiederum reproduziert sich zudem die Figur der unwissenschaftlichen Wissenschaftlichkeit. Einerseits positioniert sich die Sexualpädagogin hier als Erklärende und verweist dafür auf einen wissenschaftlichen Konsens. Andererseits bleibt aber auch hier die Bezeichnung vage: »ist man sich heutzutage auch einig«. Quellenverweise liefert das Video nicht.

Als ein wesentlicher Zug des Umgangs mit der weiblichen Ejakulation wird in dieser Sequenz nun eine Abgrenzung vom Urin vorgenommen, der durch verbale Wiederholung (»nicht... nein«) Nachdruck verliehen und durch den editierten Zusatz »nope.« eine Note von Lässigkeit verliehen wird. Dass diese Abgrenzung sowie die Ineinssetzung von Ejakulation und Squirting vor dem Hintergrund des derzeitigen Forschungsstandes (siehe oben) nicht haltbar sind, soll für unsere immanente Rekonstruktion nur eine Nebenbemerkung sein.³ Hinsichtlich der Verhandlung von Scham in diesem Aufklärungsvideo bietet sich jedenfalls eine manifest-inhaltliche Erklärung an: Die Schamquelle der möglichen Urinabgabe im Kontext der weiblichen Ejakulation/des Squirting wird im Video implizit angesprochen und soll durch nachdrückliche, wissenschaftlich anmutende Beteuerung der Differenz der abgegebenen Flüssigkeit zum Urin gebannt werden.

Inhaltliche Ergänzung der Fallstrukturhypothese: Die weibliche Ejakulation bzw. das Squirting werden durch eine (wissenschaftlich fragwürdige) Distanzierung vom Urin entschämt. Das verbale Sprechen über die weibliche Ejakulation ist zudem gehemmt, wogegen auf der editierten Ebene affektivere Bezüge hergestellt werden.

Sie weist Ähnlichkeiten mit dem männlichen Ejakulat auf (.) zum Beispiel enthält sie Glukose was wiederum männliche Spermienzellen stark machen kann und dabei unterstützen kann eine Eizelle zu befruchten (.) und diese Flüssigkeit kommt aus den sogenannten Skene-Drüsen (.) die liegen in der Nähe von der Harnröhrenöffnung und wenn die anschwellen und gut durchblutet werden (.) können die eben eine Flüssigkeit absondern und die wird dann weibliches Ejakulat genannt (.)

Auf visueller Ebene wechseln dabei Erklärungs- und Rauten-Geste einander ab. Das »stark machen« veranschaulicht die Sexualpädagogin durch Anspannen beider Bizepse, wobei ihre sonst gleichbleibende, bestimmte Mimik von einem kurzen Lächeln unterbrochen wird. Auf editorischer Ebene werden die Ausführungen mit folgenden Elementen kommentiert: eine gelbe Sonne, auf der in roten Lettern »SWEET« steht (ergänzend zu »Glukose«); ein durchtrainierter Comic-Delphin in Badehose, der seine Bizepse anspannt (ergänzend zu »Spermienzellen stark machen«); ein Textfeld mit »Wird so geschrieben: >Skene-Drüsen« (ergänzend zu »Skene-Drüsen«) und ein Tropfen-Emoticon (ergänzend zu »Flüssigkeit absondern«).

Der Abschnitt setzt den wissenschaftlich erklärenden Diskurs der Sexualpädagogin fort und bekräftigt damit die Lesart, dass (Scham-)Konflikte rund um die weibliche

Ejakulation auf Ebene der wissenschaftlichen Erklärung bearbeitet werden. Die Zuschauer:innen erhalten eine wissenschaftlich korrekte, fachsprachliche Erörterung der weiblichen Ejakulation (nicht des Squirting). Die schammildernde Funktion dieser Darlegung besteht darin, dass die biologische Normalität und Funktionalität dieses Vorgangs und seine Unterschiedenheit vom Urinieren vertieft dargelegt werden. Die Abgrenzung von Urin wird sogar noch durch den Hinweis auf den hohen Glukosegehalt gesteigert: Statt als abstoßende Ausstoßung wird das weibliche Ejakulat spielerisch als süß und lecker apostrophiert. Auf einer geschlechtlichen Ebene wird die weibliche Ejakulation dergestalt nicht nur als fortpflanzungszuträglich aufgewertet, sondern auch eine Vereinbarkeit mit herrschenden kulturellen Weiblichkeitsbildern (Süß sein) angedeutet.

Darüber hinaus thematisiert die Erörterung noch den im Titel (latent) angesprochenen Vergleich mit der männlichen Ejakulation. Assoziativ bleibt die männliche Ejakulation hier aber deutlich stärker mit Bildern der Potenz verknüpft. Verlagert aufs Feld der Biologie übernimmt das weibliche Ejakulat eine Ernährungs- und Unterstützungsfunktion für das männliche. Die männliche Potenz bekommt auch eine starke bildliche Repräsentation (den Delphin), wogegen das weibliche Ejakulat nur in seiner Süße editorisch bebildert wird.

Modifizierung der Fallstrukturhypothese: Die weibliche Ejakulation wird auch durch ihre natürliche Funktionalität und Vereinbarkeit mit Weiblichkeitsvorstellungen entschämt. Die männliche Ejakulation bleibt dabei das unerreichte Vergleichsmaß der Potenz.

es muss aber nicht passieren ja (.) also ungefähr fünfzig Prozent aller Frauen können das erleben (.) und du bist absolut normal wenn es dir passiert und auch wenn es dir nicht passiert (.) so.

Diese Schlusspassage des Videos wird gestisch, mimisch und paraverbal mit Vehemenz vorgebracht. Das »muss« wird betont und laut gesprochen, während dazu beide Hände mit zusammengeführten Zeigefingern und Daumen nach vorne geführt werden. Das anschließende »ja« wird in überprüfendem Tonfall gesprochen. Die Opposition »wenn [...] und auch wenn« wird gestisch untermauert, indem die Sexualpädagogin zwei unsichtbare Gegenstände links und rechts von sich hinstellt. Während der Aussprache des Wortes »passiert« setzt sie zwei Anführungsstriche in die Luft. Das abschließende »so« wird vornübergebeugt, in die Kamera blinzeln, die eigenen Hände reibend und im Tonfall der Erleichterung gesprochen. Auf der editierten Ebene werden die »ungefähr fünfzig Prozent« mit einem Textblock »50% aller Frauen laut Studien« begleitet. Beim »wenn es dir passiert« erscheint ein Textblock mit dem Inhalt »braucht dir also absolut nicht peinlich sein!!!«.

Die Passage beginnt manifest mit einem Ausräumen einer möglichen Fehlinterpretation der vorherigen Ausführungen. Wurde die weibliche Ejakulation/Squirting zuvor durch

wissenschaftliche Erörterung normalisiert und aufgewertet, wird nun der möglichen Schlussfolgerung auf einen Zwang oder eine (Leistungs-)norm in Bezug auf Ejakulation/Squirting widersprochen. Auch dies geschieht im Modus einer wissenschaftlichen Normalisierung, die wiederum Züge von Unwissenschaftlichkeit trägt (vager Verweis auf »Studien« im editierten Textfeld). Die Betonung, dass 50% aller Frauen das erleben »können«, verdinglicht dabei das Potenzial zu Ejakulation/Squirting zu einer nicht änderbaren, lebensgeschichtlich konstanten und biologisch anmutenden Gegebenheit.⁴ Ein möglicher Zusammenhang der weiblichen Ejakulation oder des Squirtings mit Stimulationstechniken oder psychogenen Momenten wird dabei übergangen.

Die weibliche Ejakulation wird zudem wieder als passives Geschehen beschrieben. Der Ausdruck »erleben können« ist dabei noch verhältnismäßig positiv konnotiert: Erleben kann man schöne und unschöne Dinge. Das dreimal im Text auftauchende »passieren« hingegen verweist auf Ungeschick und Unangenehmes. Das Spiel mit der lustvollen Potenz des »Spritzens« zu Anfang des Videos ist nun zu einem »Passieren« heruntergekommen, von dem sich die Rednerin selbst distanzieret (Geste der Führungsstriche). Man kann sagen, dass die anfangs in Aussicht gestellte Aufwertung des weiblichen Spritzens im Sinne von Potenz und Stolz final revidiert wird.

Hinsichtlich der Frage der Verhandlung von Scham ist zunächst zu bemerken, dass die Thematisierung derselben wieder nur auf der editorischen Ebene erfolgt, was die Hypothese bekräftigt, dass hier affektivere Themen verhandelt werden. Dass es Scham in Bezug auf dieses Thema geben kann, wird also nicht ausgesprochen – eine Auslassung, die selbst als Ausdruck von Scham gelesen werden kann. Bemerkenswert ist auch der gewaltige Nachdruck, mit dem Schamaffekte ausgeräumt werden sollen (drei Ausrufezeichen). Die (auch gestische) Resolutheit, mit der die Normalität (»absolut normal«) und der Imperativ des Nicht-Schämens formuliert werden, macht die Überwindung von Schamgefühlen nicht zu einer Frage der Lockerheit, sondern baut einen Gegenzwang auf. Das manifeste *Entlastungsmotiv* erscheint auf der latenten Ebene als *Belastung* mit einem Zwang zur Abwesenheit von Schamgefühlen, d. h. als »Zwang zur Ungezwungenheit« (Wouters 1994, 214).

Inhaltlich verweist der Aufruf zur Entschämung durch das kausallogische »also« auf die vorherigen Ausführungen zur statistischen Durchschnittlichkeit der Ejakulation. Weil Ejakulieren/Squirten verbreitet ist, »braucht« es den Zuschauer:innen nicht peinlich sein. Es bestätigt sich also das Motiv der Entschämung durch wissenschaftliche Normalisierung. Der dramatische Höhe- und Schlusspunkt des Kurzvideos bietet sodann eine Normalitätserklärung aller Frauen. Frauen werden in solche, die ejakulieren/squirten, und solche, die nicht ejakulieren/squirten, unterteilt und beide als »absolut normal« bewertet. Der Sache nach wird durch diese Generalisierung der Normalität die Differenzierung von normal und nicht-normal ad absurdum geführt; so setzt deren Inanspruchnahme das Nichtnormale voraus.

Fazit

Als strukturierendes Moment des hier analysierten Falles wurden spezifische, sich reproduzierende Konfigurationen der Ausdrucksgestalt der Ambiguität herausgearbeitet. Die im Video agierende Sexualaufklärerin erscheint zugleich als natürlich und unnatürlich, als persönlich und unpersönlich, als infantil und erwachsen, als spielerisch und ernst, als professionell und unprofessionell sowie als wissenschaftlich und unwissenschaftlich. Es steht rezeptionspsychologisch zu vermuten, dass diese Ambiguität an die Gefühlslagen der Zielgruppe der Jugendlichen anzudocken vermag: Die Sexualaufklärerin bietet sich ihnen zugleich als Identifikationsfigur und als milde (Wissens-)Autorität an.

Auf dieser Grundstruktur des Sexualaufklärungsvideos bauen verschiedene Bearbeitungsweisen von Scham auf. Dabei ist zunächst zu konstatieren, dass eine manifeste, anerkennende Thematisierung individueller Scham als probates Mittel des Umgangs oder der Entlastung weitgehend fehlt. Lediglich auf der editorischen Ebene, anfangs durch eine Andeutung in Form eines Emoticons, dann gegen Ende als manifeste Entschämungsimperativ, wird Scham thematisch. Während im Kontext der Dethematisierung lediglich naheliegt, diese als Umgangsweise mit Scham zu verstehen (insofern z. B. die infantil-spielerische Lockerheit potenzielle Schamempfindungen überspielen kann), ist dies für die Thematisierung offensichtlich. Bei letzterer wird Scham über die Figur der Normalisierung im Sinne einer Entschämungspraxis bearbeitet.

Trotz der überwiegenden manifesten Dethematisierung von Scham lassen sich unterschiedliche Äußerungen als spezifische Entschämungspraxen in Bezug auf die weibliche Ejakulation/Squirting interpretieren: Die Referenz auf statistische Normalität (50% aller Frauen), das Bereitstellen einer wissenschaftlich neutralen Sprache (»Ejakulation«) und eines Erklärungsmodells (Skene-Drüse, Nutzen für die Fortpflanzung), die »Reinigung« der Ejakulation/des Squirtings durch (wissenschaftlich fragwürdige) Abgrenzung vom Urin sowie das Herstellen einer Assoziation zur »Süße« (was wiederum eine Integration in herrschende Weiblichkeitsbilder gestattet). Zudem wird die Gefahr einer Scham infolge Nicht-Erfüllens einer Ejakulations-/Squirtnorm in einem ähnlichen Normalisierungsmodus (Verdinglichung der Fähigkeit zu Ejakulation/Squirten) zu bannen versucht.

In drei Punkten scheint die Entlastung allerdings nicht zu gelingen. Erstens zeigt sich, dass die Verknüpfung der Ejakulation/des Squirtings mit Empfindungen von Stolz, Lust und Potenz, wie sie im anfangs eingeführten Ausdruck »spritzen« und dem kontinuierlichen Vergleich mit der männlichen Ejakulation anklingt, nicht wirksam umgesetzt wird. Das weibliche Spritzen wird letztlich als passives Geschehen gerahmt und auf nicht-beeinflussbare körperliche Vorgänge reduziert. Zweitens bleibt das verbale Sprechen schamhaft: Es kommen hier lediglich der wissenschaftlich-neutrale Name »Ejakulation« und das deiktische »das« zum Ausdruck. Drittens erweist sich die entlastende Normalisierung latent als Zwang zur Schamfreiheit.

Einleitend haben wir erörtert, dass Scham nicht einfach aufgehoben wird, sondern sich Schamgrenzen lediglich neu konfigurieren können. Auch Sexualaufklärung im digitalen Raum ist hiervon nicht ausgenommen. So bilden sozial strukturierte Körper- und Sexualnormen nach wie vor die Grundlage wirksamer Schamgrenzen. Ihre spezifische ambigüe Ausdrucksgestalt im Material lässt sich als Oszillieren zwischen einer Suspendierung von Scham bei gleichzeitigem Festigen von und Rekurrieren auf bestehende Normen und darin evozierte Schamkonflikte verstehen. Ob diese Oszillation jedoch von den User:innen als Entlastungsangebot, als Beschämung oder als Stütze der Abwehr eigener Schamkonflikte erlebt wird, lässt sich an dieser Stelle nicht klar benennen. Die Frage der psychischen Wirkung des Videos oder weiterer digitaler sexualpädagogischer Angebote für die Schamdynamik der Konsument:innen ließe sich letztlich nur subjektfokussiert und qualitativ-forschend befriedigend beantworten.

Anmerkungen

- 1 Da wir hier auf Vorgänge bei Personen mit weiblichem Körpergeschlecht eingehen, sprechen wir vereinfacht – und der Forschungsliteratur sowie dem von uns analysierten Video folgend – von »Frauen« bzw. »weiblicher« Ejakulation. Selbstverständlich können auch Personen, die sich als trans oder nicht-binär identifizieren, in dem oben beschriebenen Sinne squirten oder ejakulieren.
- 2 Giannabacio. (o.D.). [TikTok-Profil]. Zugriff 14.9.2023. <https://www.tiktok.com/@giannabacio/video/7192587077148609798?lang=de-DE>
- 3 Andere Online-Aufklärungsformate (Lilli o.D.) sind in der Darstellung von Ejakulation und Squirting genauer.
- 4 Wahrscheinlich haben die Studien, auf die sich die Sexualpädagogin bezieht, nicht das Potenzial, sondern die Prävalenz der weiblichen Ejakulation bzw. des Squirting erhoben. Da die Forschung insb. seit der Differenzierung von Ejakulation und Squirting verhältnismäßig neu ist, ist es schwer, valide Daten zur Prävalenz anzugeben. Die Prävalenzen in Studien, die nicht differenzieren, reichen von ca. 5 bis 55% (Pastor und Chmel 2018). In einer aktuellen repräsentativen US-Erhebung, die sich auf Squirting fokussiert, betrug die Prävalenz 40%; drei Viertel dieser Frauen verwendeten aktiv Techniken, um zu squirten (Hensel et al. 2023).

Literatur

- Altmeyer, Martin. 2013. »Die exzentrische Psyche. Zur zeitgenössischen Neigung des Seelenlebens, aus sich herauszugehen und zu zeigen, was in ihm steckt«. *Forum Psychoanal* 29 (1): 1–26. <https://doi.org/10.1007/s00451-013-0133-4>
- Balzer, Werner. 2012. »Subjekt und Synapse. Streifzüge durch die Umwelten von Menschen und Maschinen«. *Psyche – Z Psychoanal* 66 (8): 728–751.
- Bolding Graham, Mark Davis, Graham Hart, Lorrain Sherr und Jonathan Elford. 2007. »Where Young MSM Meet Their First Sexual Partner: The Role of the Internet«. *AIDS Behav* 11 (4): 522–526. <https://doi.org/10.1007/s10461-007-9224-9>

- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). 2011. »WHO-Regionalbüro für Europa und BZgA Standards für die Sexualaufklärung in Europa«. Zugriff 14.9.2023. https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/BZgA_Standards_German.pdf
- Deal, Bonnie-Elena, Lourdes S. Martinez, Brian H. Spitzberg und Tsou Ming-Hsiang. 2020. »I definitely did not report it when I was raped ... #WeBelieveChristine #MeToo: a content analysis of disclosures of sexual assault on Twitter«. *Social Media + Society* 6 (4). <https://doi.org/10.1177/2056305120974610>
- Doktorsex. (o. D.). [TikTok-Profil]. Zugriff 14.9.2023. <https://www.tiktok.com/@doktorsex?lang=de-DE>
- Döring, Nicola und Eva Kubitzka. 2023. »Ich fühlte mich so alleine damit, aber dein Video hat mir geholfen«. Der Schwangerschaftsabbruch auf YouTube und TikTok«. Zugriff 14.9.2023. https://www.merz-zeitschrift.de/fileadmin/user_up-uoad/merz/PDFs/merz_online_exklusiv_doering_Schwangerschaftsabbruch.pdf
- Döring, Nicola. 2022. »Sexuelle Bildungsangebote in sozialen Medien«. *Mediendiskurs*, 102(4): 44–49. <https://mediendiskurs.online/beitrag/sexuelle-bildungsangebote-in-sozialen-medien-beitrag-1137>
- Döring, Nicola und Lehmann, Stephan. 2022. »Verhütungsinformationen in Sozialen Medien: TikTok überholt Instagram und YouTube« *FORUM Sexualaufklärung und Familienplanung: Informationsdienst der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)*, 1: 7–10
- Döring, Nicola und Melissa Conde. 2021. »Sexuelle Gesundheitsinformation in sozialen Medien: Ein systematisches Scoping Review«. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz* 64: 1416–1429.
- Döring, Nicola, Stephan Lehmann und Claudia Schumann-Doermer. 2023. »Verhütung auf YouTube, Instagram und TikTok. Eine Inhalts- und Qualitätsanalyse« *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 66: 1–10. <https://doi.org/10.1007/s00103-023-03698-0>
- Duden. (o. D.) »spritzen«. Zugriff 14.9.2023. <https://www.duden.de/rechtschreibung/spritzen>
- Feierabend, Sabine, Thomas Rathgeb und Stephan Glöckler, Hrsg. 2022. *JIM 2022 – Jugend, Information, Medien*. Zugriff 14.9.2023. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf
- Fowler, Leah R., Lauren Schoen, Hadley Stevens Smith und Stephanie R. Morian. 2022. »Sex Education on TikTok: A Content Analyses of Themes«. *Health Promotion Practis* 23 (5): 739–742. <https://doi.org/10.1177/15248399211031536>
- Freud, Sigmund. 1923b. »Das Ich und das Es«. In *GW XIII*, 237–289.
- Gerisch, Benigna. 2019. »Symmetrische Schönheit – Asymmetrische Psyche. Zum Schamerleben von Körperlichkeit«. *Psychosozial* 42 (3): 44–60. <https://doi.org/10.30820/0171-3434-2019-3-44>
- Giannabacio. (o. D.). [TikTok-Profil]. Zugriff 14.9.2023. <https://www.tiktok.com/@giannabacio>
- Günter, Michael. 2010. »Sexualität und Scham in der Kinder- und Jugendlichenanalyse«. *Kinderanalyse* 18 (4): 319–334.
- Haerdle, Stephanie. 2024. *Spritzen. Geschichte der weiblichen Ejakulation*, 3. überarb. Aufl. Hamburg: Edition Nautilus.
- Handsonv. (o. D.). [TikTok-Profil]. Zugriff 14.9.2023. <https://www.tiktok.com/@handsonv>
- Hauch, Margret. 2010. »Scham und Sexualität. Ein verquereres Verhältnis«. *Z Sex Forsch* 23 (4): 365–376.
- Hensel, Devon J., Christiana D. von Hippel, Charles C. Lapage und Robert H. Perkins. 2023. »Vaginal Squirting: Experiences, Discoveries, and Strategies in a U.S. Probability Sample of Women Ages 18–93«. *The Journal of Sex Research*, <https://doi.org/10.1080/00224499.2023.2243939>
- Jannink, Helge und Christina Witz. 2017. »Die Doppelseitigkeit der Scham in der sexualpädagogischen Arbeit mit jugendlichen Geflüchteten.« In *Sexualität und Gender im Einwanderungsland. Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben*, hrsg. v. Uwe Sielert, Helga Marburger und Christiane Griese, 127–139. Berlin: De Gruyter.

- King, Vera. 2019. »Wenn Du Dein wahres Gesicht zeigen würdest, würdest Du 10000 Follower verlieren ...« Schamkonflikte in Zeiten digitaler Selbstpräsentation und Vermessung«. *Forschung Frankfurt* 1: 82–86.
- Lahl, Aaron. 2023. »Guilty pleasure. Rekonstruktion eines Falles von konflikthaftem Pornografiekonsum«. *psychosozial* 46 (3): 68–80. <https://doi.org/10.30820/0171-3434-2023-3-68>
- Lemke, Richard. 2020. »The Association of the Availability of Offline Gay Scenes and National Tolerance of Homosexuality with Gay and Bisexual Men's Sexual Online Dating Behavior«. *Comput Human Behav* 104. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106172>
- Lemma, Alessandra. 2019. »Der schwarze Spiegel Sexuell werden im digitalen Zeitalter«. *Psyche – Z Psychoanal* 73 (9–10): 644–672. <https://doi.org/10.21706/ps-73-9-644>
- Lilli. (o. D.) G-Zone (G-Punkt), weibliche Ejakulation und Squirten. Zugriff 14.9.2023. https://www.lilli.ch/g_zone_g_punkt_graefenberg_weibliche_ejakulation
- Link, Jürgen. 1997. *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*. Opladen: Westdt. Verl.
- Löchel, Elfriede. 2019. »Scham und Beschämung im Zeitalter der Social Media«. *psychosozial* 42 (3): 31–43. <https://doi.org/10.30820/0171-3434-2019-3-31>
- Loer, Thomas. 2023. »Videos«. In *Objektive Hermeneutik. Handbuch zur Methodik in ihren Anwendungsfeldern*, hrsg. v. Andreas Franzmann, Marianne Rychner, Claudia Scheid und Johannes Twardella, 372–406. Toronto: Babara Budrich.
- Logi, Lorenzo und Michele Zappavigna. 2021. »A social semiotic perspective on emoji: How emoji and language interact to make meaning in digital messages«. *New Media & Society*, 1–25. <https://doi.org/10.1177/14614448211032965>
- Maiwald, Kai-Olaf. 2018. »Objektive Hermeneutik. Von Keksen, inzestuöser Verführung und dem Problem, die Generationendifferenz zu denken – exemplarische Sequenzanalyse einer Interaktion in einem Fernsehwerbefilm«. In *Handbuch Interpretativ forschen*, hrsg. v. Leila Akremi, Nina Baur, Hubert Knoblauch und Boris Traue, 442–478. Weinheim: Beltz Juventa.
- Oevermann, Ulrich. 1983. »Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse«. In *Adorno-Konferenz 1983*, hrsg. v. Ludwig von Friedeburg und Jürgen Habermas, 234–292. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Oevermann, Ulrich. 1993. »Die Objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik«. In *»Wirklichkeit« im Deutungsprozess. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften*, hrsg. v. Thomas Jung und Stefan Müller-Doohm, 106–189. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Oevermann, Ulrich. 1997. Thesen zur Methodik der werkimmanenten Interpretation vom Standpunkt der objektiven Hermeneutik. Zugriff 14.9.2023. <https://core.ac.uk/download/pdf/14504914.pdf>
- Päfs, Jessica. 2023. »A sexual superpower or a shame? Women's diverging experiences of squirting/female ejaculation in Sweden«. *Sexualities*, 26 (1–2): 180–194. <https://doi.org/10.1177/13634607211041095>
- Pastor, Zlatko und Roman Chmel. 2018. »Differential diagnostics of female »sexual« fluids: a narrative review«. *Int Urogynecol J* 29 (5): 621–629. <https://doi.org/10.1007/s00192-017-3527-9>
- Reiche, Reimut. 2013. »Die Figuration der sexuellen Grenzen«. *Psyche – Z Psychoanal* 67 (4): 359–378.
- Sartre, Jean-Paul. (1974). *Das Sein und das Nichts – Versuch einer phänomenologischen Ontologie*. Reinbek: Rowohlt.
- Schuurke, Bettina. 1999. »Scham, körperliche Intimität und Familie«. *Zeitschrift für Familienforschung*, 11 (2): 59–83.
- Sciberras, Rubi und Claire Tanner. 2023. »Sex is so much more than penis in vagina: sex education, pleasure and ethical erotics on Instagram«. *Sex Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2199976>
- Sigusch, Volkmar. 2019. *Kritische Sexualwissenschaft. Ein Fazit*. Frankfurt/M.: Campus.

- Spika, Daniela. 2023. Squirting: Auf zum G-Punkt! So klappt's mit der weiblichen Ejakulation. Zugriff 19.2.2024. <https://www.glamour.de/liebe/artikel/squirting-weibliche-ejakulation>
- Tiedemann, Jens L. 2022. *Scham*. Gießen: Psychosozial.
- Töpfer, Daniel. 2022. »Digital SexEd im historischen Blick. Perspektivierung, Analyse und Tradierung als Beiträge der Historischen Bildungsforschung zum Digital Turn. Das Beispiel Instagram«. In *Digital Turn und Historische Bildungsforschung*, hrsg. v. Andreas Oberdorf, 179–195. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- von der Heyde, Judith. 2022. »Scham als Material sexualpädagogischer Praxis: neomaterialistische Perspektiven auf Schampraxis«. *Soz Passagen* 14: 351–371. <https://doi.org/10.1007/s12592-022-00428-2>
- Wahrscheinlichpeinlich. (o. D.). [TikTok-Profil]. Zugriff 14.9.2023. <https://www.tiktok.com/@wahrscheinlichpeinlich?lang=de-DE>
- Wernet, Andreas. 2009. *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: VS.
- Wernet, Andres. 2021. *Einladung zur Objektiven Hermeneutik*. Opladen: Barbara Butrich.
- Whiteley, Laura, Meredith G. Healy, Ashley Lowery, Kayla K. Haubrick und Larry K. Brown. 2020. »An evaluation and review of English language pre-exposure prophylaxis websites and YouTube videos«. *Int. J. STD AIDS* 31 (5): 460–466. <https://doi.org/10.1177/0956462420905271>
- Wimpissinger, Florian, Christopher Springer und Walter Stackl. 2013. »International online survey: female ejaculation has a positive impact on women's and their partners' sexual lives«. *BJU Int* 112 (2): E177–185. <https://doi.org/10.1111/j.1464-410X.2012.11562.x>
- Winnicott, Donald W. 1971. *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wouters, Cas. 1994. »Duerr und Elias. Scham und Gewalt in Zivilisationsprozessen«. *Z Sex Forsch* 7: 203–216.
- Wurmser, Léon. 1993. *Die Maske der Scham. Die Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Zuboff, Sabrina. 2018. *Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus*. Berlin: Campus.
- Zur Nieden, Sabine. 2009. *Weibliche Ejakulation. Variationen zu einem uralten Streit der Geschlechter*. Gießen: Psychosozial.

Die Autor:innen

Verena Pohl, Master (Empirische Bildungsforschung & Psychologie), Lehrbeauftragte an der IPU Berlin und der Leibniz Universität Hannover, Arbeitsschwerpunkte: Psychoanalyse, Qualitative Sozialforschung, sexuelle Aufklärung.

Kontakt: Verena Pohl, IPU Berlin, Stromstr. 3b, 10555 Berlin; E-Mail: verena.pohl@ipu-berlin.de

Tobias Reuss, Master (Soziologie & Psychologie), Lehrbeauftragter an der IPU Berlin, Arbeitsschwerpunkte: Psychoanalyse, Qualitative Forschung, Bisexualität.

Kontakt: Tobias Reuss, IPU Berlin, Stromstr. 3b, 10555 Berlin; E-Mail: tobias.reuss@ipu-berlin.de

Aaron Lahl, Master (Psychologie), wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Psychologischen Hochschule Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Psychoanalyse, Sexualforschung, Masturbation.

Kontakt: Aaron Lahl, Psychologische Hochschule Berlin, Am Köllnischen Park 2, 10179 Berlin; E-Mail: a.lahl@phb.de

Scham – (k)ein Thema für die Männer*beratung

Dominik Kling

Journal für Psychologie, 32(1), 140–158

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2024-1-140>

CC BY-NC-ND 4.0

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

Im Kontext der Praxis und Theoriebildung zur Männer*beratung erfährt die Verbindung von Scham und Männlichkeit(en) bislang nur unzureichend Berücksichtigung, wengleich die emotionstheoretische Potenz von Scham und Beschämung für die Aufrechterhaltung und Durchsetzung von (hegemonialen) Männlichkeitsvorstellungen, aber auch das Transformationspotenzial derselben, eine hohe Relevanz aufzuweisen scheinen. Der vorliegende Text möchte hierauf aufmerksam machen und diesbezüglich Impulse für die Theorie und Praxis der Männer*beratung liefern. Hierzu werden kurz der Diskurs zu Scham sowie ein Verständnis von Männer*beratung skizziert. Daran anschließend werden sowohl Zusammenhänge zwischen männlicher* Sozialisation, Subjektivierung und deren Bewältigung, sowie Anrufungen an Männlichkeit(en) im Kontext von Scham und Beschämung, als auch deren Verarbeitung diskutiert. Darauf basierend erfolgt die Betrachtung beraterischer Implikationen, Potenziale, aber auch Sperrungen für Berater*innen und Klienten* sowie die Inblicknahme von Reflexionsaspekten zur beraterischen Schamsensibilität und -kompetenz.

Schlüsselwörter: Scham, Gender Studies, Männer*arbeit, Männer*beratung, Beratungsforschung

Shame – (not) a topic for men*counseling

In the context of the practice of and development of theories for men's counseling, the relationship between shame and masculinity(s) has not been adequately recognized so far, although the emotion-theoretical potency of shame and embarrassment for maintaining and enforcing (hegemonic) notions of masculinity, but also their transformation potential, appear to be highly relevant. This text would like to draw attention to this and provide impulse for the theory and practice of men's counseling. For this purpose, the discourse on shame and an understanding of men's counseling will be briefly outlined. Following this, the link between male* socialization, subjectification and its management as well as invocations of

masculinity(s) in the context of shame and embarrassment as well as their processing will be discussed. Based on this, the implications on counseling, the potential but also the barriers for counselors and clients, as well as reflection aspects for counselor' shame awareness and expertise will be analyzed.

Keywords: shame, gender studies, men*work, men's* counseling, research on counseling

1 Zugang

Ein zentrales Charakteristikum der Männer*beratung stellt neben der Biografie- und Identitätsarbeit auch die Fokussierung auf Emotionen und deren Bewältigung im Kontext von Beziehungen dar (Sabla und Labatzki 2020, 237f.). Umso erstaunlicher erscheint die Vernachlässigung der Betrachtung des beraterischen Umgangs mit Scham im Kontext der Männer*beratung, wird doch Scham neben ihrer sozial-regulativen und -relationalen Potenz auch entlang eines stark selbstreferenziellen Aspekts diskutiert. Die beraterische und theoretische Inblicknahme von Scham kann gerade vor dem Hintergrund der Bewältigung von Anrufungen an Männlichkeit(en)¹ sowie der Generierung von dysfunktionalen Schamabwehrstrategien wie Sucht, Gewalt, etc. als höchst virulent eingeordnet werden. Die Berücksichtigung der Implikationen männlicher* Sozialisation, aber auch Subjektivierung² sowie die »Thematisierung des beratenen Subjekts und seiner Beziehungen zu anderen« (Seel 2014, 33) bilden demnach die Grundfigur in der Gestaltung der Männer*beratung, die qua ihrer reflexiven Praxis für Männer* eine Anschlussfähigkeit zu *ihren* Themen gestaltet, sodass der Männer*beratung eine explizite *Genderkompetenz* zugesprochen werden kann (Bundesforum Männer 2022). Wird von der Annahme ausgegangen, dass Scham eine elementare Emotion ist, so stellt sich die Frage, inwiefern sich die theoretische und praxeologische Nicht-Beachtung von Scham und Beschämung als ein »Kunstfehler« im Sinne Schigls und Gahleitners (Gahleitner und Schigl 2019, 54ff.) erweist, da dieser doch ein »systematisch mangelndes Wissen zum Hintergrund [hat]« (Schigl 2018, 192; Ergänzung DK), den jedoch eine vertiefte Auseinandersetzung mit Scham, Beschämung *und* Männlichkeit(en) in Theorie und Praxis der Männer*beratung nivellieren kann. Es wird davon ausgegangen, dass Scham tendenziell unbewusst affektiv-somatisch im Beratungsprozess zur Verfügung steht, eine stärkere Sichtbarmachung qua professioneller Schamkompetenz und -sensibilität aber einer bewussten theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit dem Thema bedarf und die Entwicklung von Schamsensibilität und -kompetenz einen Beitrag zu professionelleren Männer*beratung leisten kann. Dabei müssen Kränkung, Beschämung und Schamabwehr auch im Kontext einer machtkritischen Perspektive auf (hegemonialer)

Männlichkeit(en) (Connell 2015, 119ff.) sowie der Aufrechterhaltung männlicher* Agency (Mick 2012, 527ff.), aber auch Vulnerabilität diskutiert werden (Sabla und Labatzki 2020, 237f.). Scham selbst wird im vorliegenden Beitrag als eine Emotion eingeordnet, die das Gefühlsspektrum der Männer* – ebenso wie das aller anderen Geschlechter – determiniert, allerdings gerade durch die Anrufung an die Bewältigung von traditioneller Männlichkeit eine marginalisierte Beantwortung erfährt. Der vorliegende Beitrag schafft einen integrativen Zugang aus soziologischer, sozialisations-, subjektivierungs- sowie gendertheoretischer Perspektive und verbindet diese entlang der emotionstheoretischen Auseinandersetzung mit Scham. Dabei können Scham *und* Männlichkeit(en) in einer starken geschlechtlich-relationalen Bezogenheit verstanden werden, indem der Beitrag die Implikationen für die Theorie und Praxis der Männer*beratung zum Gegenstand hat und zu einer kritischen Auseinandersetzung entlang der Verbindungslinien zwischen Scham, Beschämung, männlicher* Sozialisation und Subjektivierung sowie den männlichen* Bewältigungsstrategien in Theorie und Praxis ermutigen möchte.

2 Scham – ein Überblick zum Forschungsstand

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Emotion Scham galt lange Zeit als stark marginalisiert, deren Inblicknahme durch die prominenten psychoanalytischen Pionierleistungen (Seidler 2020; Wurmser 2017; Tiedemann 2013; Hilgers 2012) Anerkennung verdient. Wenngleich eine Zunahme von jüngeren Fachpublikationen zu Scham zu beobachten ist, soll dies nicht über die weiterhin persistente Marginalisierung im Kontext der psychosozialen Beratung hinwegtäuschen. Problematisch ist überdies die interdisziplinäre Diffusität eines Schamverständnisses per se. Jüngere Publikationen scheinen sich dieser Problematik bewusster zu werden und jenen Divergenzen durch Versuche der differenzierteren und interdisziplinären Kontextualisierung und Diskussion begegnen zu wollen (Marks, 2021, 2019; Lammers 2020; Seidler 2020; Weinblatt 2022 2016; Sanderson 2015). Dies erscheint auch erforderlich, da nicht zuletzt die Zugänge zu einem Schamverständnis maßgeblich dessen theoretisches Verständnis, aber auch Erweiterungen und Verdeckungen theoretischer und empirischer Entitäten determinieren kann. Der englischsprachige Schamdiskurs gibt derzeit wichtige Impulse für den beraterischen Umgang mit Scham (Mayer 2019, 21ff.), wenngleich die diesbezügliche Auseinandersetzung bisher nur zögerlich im deutschsprachigen Raum rezipiert wird (Pires 2021; Lammers 2020; Ehrmann 2020; Streit 2019; Hell 2018; Kölling, 2017; Bauer et al. 2012). Scham wird oftmals als eine *soziale Emotion* beschrieben, die etwa aufgrund ihrer sozial-relationalen als auch sozial-regulativen Funktionalität für Gruppen sowie der

individuellen Interaktion diskutiert wird. Sie wird dabei als moderierende Emotion im Bedürfnis- und zugleich Spannungsfeld zwischen Zugehörigkeit und Anerkennung, Integrität und Intimität verhandelt (Marks 2021, 15ff.). Daneben rekurriert der jüngere Schamdiskurs zunehmend auf ein affektiv- und bindungstheoretisches Verständnis von Scham, sodass gerade die selbstregulatorischen, aber auch sozial-punitiven und selbstreferenziellen Aspekte sowie deren Effekte auf die psychische Gesundheit eine gewisse Prominenz zu genießen scheinen (Seidler 2020, 134ff.; Raisch 2022, 41ff.). Scham wird in der wissenschaftlichen und praxeologischen Auseinandersetzung tendenziell immer noch stark mit Weiblichkeit(en) konnotiert (Lammers 2020, 33f.), wenngleich die empirischen Evidenzen kaum in diese Richtung interpretiert werden können (Michl et al. 2014, 150ff.; Orth, Robins und Soto 2010, 1061ff.; Benetti-McQuoid und Bursik 2005, 133ff.). An dieser Stelle soll deshalb auf die Möglichkeit einer daraus resultierenden unreflektierten Adaption von etablierten *Gender Beliefs* und der damit verbundenen Gefahr der Tradierung derselben hingewiesen werden. Deren Aufrechterhaltung erscheint im Hinblick auf gesellschaftliche Transformations- und Verunsicherungsprozesse auch im Kontext von Männlichkeit(en) als fragwürdig, sie verweisen dabei aber zeitgleich auf die hartnäckige Persistenz geschlechterstereotyper Annahmen in Forschung und Praxis (Zimmermann 2022, 57ff.; Theunert und Luterbach 2021, 42ff.). Trotz verstärkter Bemühungen *Gender* und *Doing Gender* als Analyse-, Handlungs- und Strukturkategorien in Psychotherapie und Beratungsdiskursen zu etablieren, scheinen auch diese Aspekte unzureichend Berücksichtigung zu finden (Schigl 2020, 18ff.; Piontek 2017, 11ff.). Auffällig dabei ist, dass die peripheren Thematisierungen von Scham vornehmlich entlang eines binären Geschlechterverständnisses verhandelt werden und auch *Doing Gender* als Möglichkeit der Inblicknahme von Scham, deren Erleben sowie Verarbeitung und Abwehr vernachlässigt werden (Schigl 2018, 41ff.). Im Kontext von Männlichkeit(en) schreibt Weinblatt Scham den Status einer sehr prominenten Emotion für Jungen* zu, indem er ausführt, dass Scham *die determinierende* Emotion für Jungen* sei und demnach in Erziehung, Bildung und dem Verständnis von Jungen*sozialisation, aber auch Subjektivierung im Sinne einer Auseinandersetzung mit Scham, Kränkungen und Beschämungen eine entsprechende Berücksichtigung finden müsse (Weinblatt 2022, 15ff.). Auch Fragen der Männer*gesundheit sowie männlicher* Suizidprävalenz sollten im Zusammenhang mit Scham stärker diskutiert werden (Ehrmann, 2020, 98; Bola 2021, 44). Es erweckt den Eindruck, dass Scham keineswegs unbedeutend für Jungen* und Männer* ist, interessanterweise taucht sie aber in der Literatur der Männer*arbeit höchstens indirekt und tendenziell eher entlang von Beschämungserfahrungen auf (Theunert 2023, 14; Bola 2021, 11ff.). Somit stellt sich die Frage, wie Männer*beratung der Scham bislang begegnet.

3 Die Männer*beratung – ein heterogenes Feld

Männer*beratung erweist sich als ein heterogenes Arbeitsfeld, das im Kontext der Männer*arbeit neben Bildung und Erziehung, Beratung und Begleitung, Vernetzung und Selbsthilfe sowie Fach- und Projektarbeit eine ihrer vier Säulen darstellt und deren Ursprung parallel zur Frauenbewegung der 1970er Jahre gesehen werden kann (Theunert und Luterbach 2021, 53ff.). Männer*beratung wird dabei als theoriegeleitete und professionelle Beratungspraxis verstanden, die strukturell Männlichkeit(en) und individuelles Mann*-Sein, aber auch soziale Problemlagen und spezifische Männlichkeitsprobleme in den Blick nimmt. Neben der originären geschlechtspolitischen Ausrichtung kann heute von einer zunehmenden Professionalisierung und Differenzierung ausgegangen werden. Trotz aller bisherigen fachpolitischen und inhaltlichen Bemühungen Männer*arbeit und damit auch die Männer*beratung in ein strukturelles und flächendeckendes Regelversorgungsangebot zu überführen, kann bis dato davon in Deutschland nicht gesprochen werden, sodass Männer*beratung ein für ihre Zielgruppe weitestgehend unbekanntes Hilfeangebot darstellt (Theunert und Luterbach, 2021, 53ff.; Bundesforum Männer 2022).³ Die Mehrheit der Männer*arbeit kann als eine professionelle und theoriegestützte Praxis verstanden werden, die ihren gemeinsamen Bezugspunkt im Lebensbewältigungskonzept nach Böhnisch und Winter findet und auf ein Verständnis von männlicher* Sozialisation rekurriert (zitiert nach Paulick und Werner 2021). Institutionell kann Männer*beratung als ein sehr heterogenes Feld verstanden werden, welches sowohl Angebote der professionellen Hilfesysteme als auch kostenpflichtige Selbstzahlerangebote, etwa im Rahmen von professionellem Coaching und Beratung, sowie Angebote der Betroffenen- und Selbsthilfeorganisationen umfasst. Ein verbindendes Element kann dabei sein, dass Männer*beratung in dem Anspruch verwurzelt ist, Männer* in einer beziehungs- und emotionsbasierten Beratung entlang ihrer männlichen* Biografie, Sozialisation und Subjektivierung, aber auch individuellen Irritationen und divergierender Beanspruchungen zu begleiten und sie dabei zu unterstützen *ibr* individuelles Gelingendes-Mann*-Sein zu finden (Bundesforum Männer 2022). Dabei sollte auch der Einbezug von leibseelischem Erleben im Sinne von Subjektivierung Gegenstand der Männer*beratung sein. Schamerleben, das zwar aufgrund seines negativen, schmerzhaften Charakters subjektiv oftmals abgelehnt wird (Marks 2019, 28), evoziert eben jene leibseelischen Erfahrungen, die die Inkorporierung sozialer Normierungsprozesse von Männlichkeit(en) auch affektiv-somatisch markiert. Scheiternserfahrungen, Kränkungen, Beschämungen und damit letztlich Scham scheinen deshalb eine notwendige Inblicknahme in Beratung und Psychotherapie mit Männern* zu verlangen und es stellt sich die Frage, inwiefern Scham (k)ein Thema für die Theorie und Praxis der Männer*beratung sein kann.

4 (Un)doing shame – oder die männliche* Begegnung mit der Scham

»Ich halte traditionelle männliche Sozialisation für eine Form der strukturellen Gewalt.«

Theunert 2013, 162

In Beiträgen der kritischen Männlichkeitenforschung und Männer*arbeit sind Scham, aber auch Beschämung(erfahrungen) immer wieder impliziter Gegenstand der Aushandlungen (Theunert 2023, 14f.; Bola 2021, 11ff.; Waidhofer 2016, 127ff.; Grossmann 2016, 16ff.). Dabei ist Scham selbst von der Beschämung kategorisch zu differenzieren, da Beschämung als eine Form der bewussten Entwertung durch Dritte verortet werden kann (Hell 2018, 69). Im Gegensatz dazu ist Scham ein selbstreferenzielles Gefühl, um soziale Beziehungen, aber auch individuelle Bedürfnisse, wie die nach Zugehörigkeit, Anerkennung und Integrität, sowie den Schutz der eigenen Grenzen zu moderieren (Marks 2021, 15ff.; Lammers 2020, 33f.). Neben dem prägenden Einfluss der Peers kann auch Schule ein Ort systematischer männlicher* Scham- und Beschämungserfahrungen sein. So spricht Marks etwa von einem »heimliche[n] Lehrplan« (Marks 2021, 152; Ergänzung DK), der darauf abziele, junge Menschen zu erniedrigen, sobald sie einen Fehler machen würden. Dies kann gerade im Kontext des Erlebens von Brüchigkeit und Ohnmacht sowie dem zeitgleichen Wunsch nach Anerkennung und Zugehörigkeit zur Gruppe der (hegemonialen) Männer* zu der Adaption eines patriarchalen Verhaltens und damit zu einer Etablierung eines männlichen* Habitus der Beschämung führen. Diesem Verständnis folgend sollte auch der männliche* Körper als Ort der (Selbst-)Inszenierung von traditioneller Männlichkeit in der Betrachtung von Scham und Beschämung Berücksichtigung finden.⁴

Der leibseelische Zugang zur affektiv-somatischen Wahrnehmung von Gefühlen per se und Scham und Beschämung im Besonderen wird unter anderem durch das Bewältigungsprinzip der *Körperferne für Männer** tendenziell verwehrt (Sicherheitsdirektion Basel-Landschaft 2021; Böhnisch und Winter 1993, 128ff.) und dies, obwohl die »Konstitution von Männlichkeit durch körperliche Vorgänge« (Connell 2015, 106) signifikant determiniert wird. Der Körper als Feld der männlichen* (Selbst-)Darstellung von Agency, Stärke, Gewalt und Durchsetzungsfähigkeit wird dabei gerade in der Aushandlung von traditioneller Männlichkeit als zentraler Ort männlicher* Identitätsbildung betrachtet (Böhnisch 2015, 229ff.; Neumann und Süfke 2004, 33ff.), in dessen Kontext Scham und Beschämung diesen Anrufungen antagonistisch gegenüberstehen, da sie im Narrativ traditioneller Männlichkeit tendenziell mit Schwäche assoziiert werden (Ehrmann 2020, 98). Jener fehlende Selbstbezug zu Körper und Gefühlen kann das Erleben von Scham erschweren bzw. die Anwendung von Abwehrstrategien begünstigen. Dabei kann erstens der limitierte Körperbezug bzw. die

habitualisierte Körperferne die Wahrnehmung psychosomatischer Marker der Scham für Männer* tendenziell unterdrücken bzw. abspalten und zweitens somit zu einer Art oberflächlichen Wahrnehmung von Scham führen, die es ermöglicht, Scham abzuwehren und Beschämung in ein Konzept der psychischen Strukturübung von traditioneller Männlichkeit zu integrieren und somit zu nivellieren. Neben jener tendenziell versperrten leibseelischen Aushandlungsfläche von Scham kann im Kontext von traditioneller Männlichkeit auch über eine Art Sprechverbot qua dem Bewältigungsprinzip *Stummheit* nachgedacht werden (Bundesforum Männer 2022). Scham begünstigt aufgrund ihres sozial-punitiven und isolierenden Charakters eben jene Bewältigungsstrategie, da sie ein sprachlich kaum greifbares Gefühl darstellt und daher verbal-reflexiv nur unzureichend zur Verfügung steht. Im Rahmen von Scham steht die Identität und Integrität zur Disposition, was zu Rückzug, Kontaktabbruch und Schweigen führen kann (Marks, 2021, 53f.; Ehrmann 2020, 97; Wurmser, 2017, 42). An dieser Schnittstelle tritt auch die Strategie des *Alleinseins* (Böhnisch und Winter 1993, 128ff.) in Erscheinung, die als eine zusätzliche Triebfeder in der Abwehr von Scham im Kontext von traditioneller Männlichkeit gelesen werden kann. Mit der Abwehr von Gefühlen per se (*Externalisierung*) und der Abwertung von Scham im Speziellen trägt die Bewältigung von traditioneller Männlichkeit dazu bei, dass der Zugang zur Scham als selbstreferenzielle Emotion versperrt wird. Dabei ist es die Scham, die das Selbst und den eigenen Selbstwert maßgeblich beeinflusst und auch deshalb als Triebfeder für individuelle Reflexion und Entwicklung verstanden werden sollte (Hell 2018, 94). Auch im Kontext der Scham kann demnach von einer weitreichenden Limitierung der Fähigkeit der Männer* zur Selbstregulation von Gefühlen ausgegangen werden, die dem männlichen* Schamerleben einen »potenziell bedrohlichen Charakter [...]« beikommen lässt und »zu Abwehrreaktionen und Vermeidungsverhalten« (Raisch 2022, 133) führt. Diese Begrenztheit im Zugriff auf das eigene Selbst kann im Rahmen von männlichem* Gefühlserleben zu einer sukzessiven Überforderung und Hilflosigkeit im Bereich der emotionalen Selbstwirksamkeitserfahrung führen. Die unsichere Ausprägung der Fähigkeit, eigene Gefühle und Bedürfnisse wahrnehmen zu können, wird von Männern* nicht selten als defizitär eingeordnet (Bundesforum Männer 2022) und kann zu einer Verstärkung der Anwendung männlicher* dysfunktionaler Bewältigungsstrategien, wie sie auch im Kontext von Sucht und Suizid diskutiert werden (Bola 2021, 44), führen. Die Wirkungsmächtigkeit der Anrufung von traditioneller Männlichkeit zeigt sich derweil so stark, dass viele Männer* lieber den Kontakt zu sich selbst verlieren, um dem männlichen* Handlungsfähigkeitsparadigma entsprechen zu können, sodass sie dabei in eine Form des »Autopiloten« (Sicherheitsdirektion Basel-Landschaft 2021) geraten, der den Zugang zu eigenen Gefühlen, aber auch Hilfsangeboten erschwert. Problematisch dabei ist, dass menschliche Lebenszufriedenheit auch von der individuellen Fähigkeit abhängig ist, mit der Umwelt in positiver Interaktion zu stehen. Diese

wiederum ist von der Befähigung der bewussten Verarbeitung und Beurteilung sowie der gelingenden situativen Anpassung an Emotionen abhängig – einer Bewusstheit, die Männern* im Erleben und der Bewältigung von Scham qua Gender Beliefs abhandeln zu kommen scheint. Jene Beschneidung von Gefühlen führt indes zu einem Verlust der Vitalität und zu einer Etablierung »eine[r] fahle[n] Ödnis in der inneren Gefühlslandschaft« (Ehrmann 2020, 132; Ergänzung DK) und einem »feuchtkalten Nebel der Langeweile«, da der »Glanz [der Gefühle] sozusagen ausgelöscht wird« (Wurmser 2017, 308; Ergänzung DK).

5 Vom Narrativ traditioneller Männlichkeit ... und der Scham

Betrachtet man den oben skizzierten männlichen* Umgang mit Scham, so ist deutlich geworden, dass Scham als *die* zentrale Emotion in der Beziehungsregulation gesehen werden kann, deren Betrachtung neben dem soziokulturellen auch den interpersonellen Aspekt impliziert. Scham determiniert wie kaum eine andere Emotion menschliches Sozialverhalten (Weinblatt 2016, 49). Dies kann gerade auch im Kontext von männlicher* Sozialisation und Subjektivierung als maßgeblich angenommen werden, um sich als Mann* unter Männern* zu spüren und eine entsprechende Resonanz der Peers erfahren zu können. In diesem Kontext erscheint das Verständnis von Stuve und Debus (2012) zu Männlichkeitsanforderungen besonders anschlussfähig, das rekurrierend auf die Theorien von Connell (2015) und Bourdieu (2005) dieses Streben als »eine (kulturelle) Anforderung, ein (kulturelles) Muster, mit dem sich all jene auseinandersetzen müssen, die als Jungen und Männer anerkannt werden wollen oder die von ihrem Umfeld als Jungen gesehen werden – selbst wenn sie sich selbst nicht als solche empfinden« (Stuve und Debus 2012, 44) beschreibt. Es sind dabei eben jene patriarchalen Männlichkeitsanforderungen, die durch die Sorge vor Ausschluss aus der sozialen Gruppe der Männer* sowie die Angst vor Beschämung und Verachtung als Triebfedern männlicher* Assimilationsleistungen an patriarchale Normierungen (mit)gedacht werden müssen. Es wirkt so, als dass es die Angst vor Scham und Beschämung ist, die jenen Aufforderungen zur Assimilation an ein »kanonisches Narrativ der Männlichkeit« (Phoenix und Frosh 2005, 20) – den leider immer noch weit verbreiteten *Gender Beliefs* zu traditioneller Männlichkeit – eine unbewusste affektiv-somatische und emotionale Liquidität verschafft. So spricht Theunert in diesem Kontext auch von Beschämung als dem »Schmiermittel des Patriachats« (Theunert 2023, 14). Bourdieu (2005) weist ebenfalls auf die männliche* Angst vor dem Ausschluss aus der Gruppe der Männer* hin und betont dabei die männliche* Angst als unmännlich* zu gelten als immense Zentrifugalkraft, die jene Unterwerfung an die Anrufungen von traditioneller Männlichkeit zu erklären vermag (Bourdieu 2005, 95f.). Diesen Handlungsdruck beobachtet auch

Thiersch (2009), wenn er das Bemühen um soziale Konformität als Herausforderung von Lebensgestaltung betont. Dabei stellt er eine mögliche Denkschablone im Kontext von Männlichkeit(en) zur Verfügung, indem er ausführt, »[...] dass sie [die Männer*] von sich überzeugt, gut und >gekonnt< wirken [wollen]; so, wie sie sind, zeigen sie, dass sie sich im Griff haben, dass sie tüchtig sind und Meister der Situation. Sich schämen hieße, an diesem Anspruch zu versagen. Scham wäre peinlich; es ist beschämend, sich zu schämen« (Thiersch 2009, 161; Ergänzung DK). Gerade jene Nicht-Erfüllung sozialer Standards in Form der aufoktroyierten *Gender Rules* führt zu einem Insuffizienz- und Ohnmachtserleben und einer negativen (Selbst-)Bewertung (Wertenbruch und Röttger-Rössler 2011, 245), da dies mit dem auch gesellschaftlich getragenen Anspruch sozialer Potenz und Agency nicht vereinbar zu sein scheint und gleichzeitig tendenziell tabuisiert wird (Böhnisch 2020, 504). Scham kann somit im Rahmen von Männlichkeit(en) als eine Emotion mit paradoxem Doppelleben verstanden werden, da sie sich zwar einerseits als höchst relevant und handlungsleitend für soziale Interaktionen und die Entwicklung der männlichen* Identität zeigt (Hell 2018, 8f.; Weinblatt 2016, 49), zeitgleich aber in der Lebensgestaltung von Männern* eine stark marginalisierte Position einnimmt, indem sie nicht nur gegen das (Selbst-)Verständnis von traditioneller Männlichkeit verstößt, sondern auch durch ihre Bewusstwerdung als besonders schmerzhaft empfunden und somit tendenziell vermieden wird (Marks 2019, 28).

6 Männer*beratung und die Scham – eine Heterotopie?

»Es gibt keine Räume, in denen Männer ihre Hilflosigkeit ausdrücken können.«

Böhnisch 2020, 504

Krisen und Transformationen, die mit der Bedrohung des männlichen* Status und Selbstwertempfindens, aber auch dem Verlust von männlicher* Agency konnotiert sind, können zusammen mit der Prekarisierung männlicher* Bewältigungsstrategien gedacht werden. Einige der männlichen* Copingstrategien erscheinen hierfür allzu oft als unzureichend *und* die paradoxe Simultanität der Anrufung an (permanente) Agency gekoppelt mit dem Ohnmachts- und Gefühlsverbot kann dabei zu einer dysfunktionalen Abwärtsspirale führen. Beratung kann hierbei als eine Hilfeform verstanden werden, die für die Bewältigung von jenen unkontrollierbaren Widerfahrnissen in einer neokapitalistischen und postmodernen Gesellschaft nicht zuletzt aufgrund der drohenden Marginalisierungs- und Exklusionsprozesse auch für Männer* notwendig(er) erscheint (Kupfer 2020, 713). Vor dem Hintergrund erodierender traditioneller Männlichkeits-

vorstellungen in elementaren Lebensbereichen, wie Arbeit, Bildung, Partnerschaft und Familie, aber auch dem Erleben von Gewaltbetroffenheit, kann die Männer*beratung als ein Ort der Aushandlung von Männlichkeit(en) gedeutet werden. Sie muss dabei Suchbewegungen hinsichtlich Irritationen, Verunsicherungen, (Ohn-)Macht und Andersartigkeit ermöglichen (Grossmann 2016, 11ff.) und kann dazu beitragen, dass männliches* *Anders-Sein* einen Platz findet. Sie sollte – in Anlehnung an Foucault – eine *Heterotopie* sein.⁵ Dabei ist sie auch ein Ort, dessen gemeinsame Bezugspunkte die Inblicknahme von Vulnerabilität, der Formen des individuellen Gelingenden-Mann*-Seins sowie der Reflexion männlicher* Privilegien, Macht und Verantwortung für das soziale Nahfeld sowie dessen gesellschaftlicher Implikationen bilden. Der Anspruch, Männer* in diesem simultanen Spannungsfeld zwischen Anerkennung von individueller männlicher* Biografie, Bindungserfahrungen und Verletzlichkeit zu unterstützen, aber auch die Zumutung einer kritischen Reflexion und Begrenzung von traditioneller Männlichkeit, stellt nicht nur für die Praxis der Männer*beratung eine große Herausforderung dar (Theunert und Luterbach 2021, 21f.; Süfke 2010, 169ff.). Wenngleich Transformationen von Männlichkeitsvorstellungen und der leicht steigende Ausbau von Hilfeangeboten für Männer* zu einer Reduzierung der Hürde bezüglich der Inanspruchnahme von Hilfen per se beizutragen scheinen (Grossmann 2020, 19), stellt die Konsultation von Beratung weiterhin für viele Männer* eine große Barriere dar (Bundesforum Männer 2022). Zwar führt der Lösungs- und Leidensdruck Männer* in die Beratung, jedoch wirkt es so, als dass Männer* im Kontext der Inanspruchnahme von Hilfe immer noch oft ein großes Unbehagen spüren, sodass die Beanspruchung von Unterstützung weiterhin stark als Verstoß gegen traditionelle Männlichkeitsanforderungen bewertet wird. Jene Anrufungen an traditionelle Männlichkeit scheinen bis dato also nur all zu leicht tradiert und (re-)inszeniert zu werden, sodass in Anlehnung an Connell von einer gewissen Unentrinnbarkeit gegenüber traditioneller Männlichkeit als sozialem Prozess gesprochen werden kann (Connell 2015, 202). Jener simultane Dualismus des Wunsches nach Individualität und Andersartigkeit, *aber auch* dem nach Zugehörigkeit und Anerkennung, führt Männer* in ein Spannungsfeld der Aushandlung von individuellem Mann*-Sein, welches emotionstheoretisch durch Scham moderiert wird. Ein weiterer Aspekt der Beratungshürde für Männer* kann in der gesellschaftlich negativen Attribuierung von Männlichkeit(en) als toxisch gesehen werden, die auch zu einer Form der Kränkung, Selbstbeschämung bzw. Internalisierung jener Zuschreibungen führen und den Selbstwert, aber auch das individuelle Ausmaß an Selbstbestimmung und Handlungsfähigkeit von Männern* mindern kann (Theunert 2023, 19f.; Waidhofer 2016, 143), sodass die Reflexion von Männlichkeit(en) für den Klienten als kränkend oder sogar beschämend wahrgenommen werden kann und dadurch den Rückgriff auf Beratung ebenfalls erschwert. Der Einfluss gesellschaftlich-normativer Kräfte auf die Männer*beratung muss somit ausreichend berücksichtigt werden, indem Schamgefühle

als eine Art »emotionale Spange zwischen Individuum und sozialer Struktur« (Bauer et al. 2012, 57) gelesen werden, da Scham wie keine andere Emotion, jene Frage nach dem sozialen Status und der eigenen Wertigkeit und Zugehörigkeit moderiert (Marks 2021, 15ff.; Lammers 2020, 32f.). Männer*beratung kann auch deshalb als Ort potenzieller Scham und Beschämung betrachtet werden, weil Scham unter anderem dadurch ausgelöst wird, wenn die eigene Autonomie zur Disposition steht, indem etwa unilaterale Dependenz im Kontext von beraterischen Unterstützungsangeboten zu Ungunsten der Klienten* zu entstehen drohen (Grossmann 2020, 21; Sanderson 2015, 87). Nicht zuletzt die fehlende strukturelle Verankerung der Männer*beratung als Regelangebot führt zu einer weitgehenden Unklarheit über das Wesen dieses Beratungssettings und wird von Männern* deshalb nicht selten noch als ein nebulöser Ort der Ohnmacht und der Offenbarung eigenen Versagens gedeutet, sodass die Inanspruchnahme von Beratung mit einer gewissen Form der Schwellenangst gegenüber diesen Hilfsangeboten einhergeht (Brandes und Bullinger 1996, 15) – oder anders betrachtet mit der männlichen* Angst vor Scham und Beschämung. Somit steht die Männer*beratung vor der Herausforderung, Scham und Beschämung(erfahrungen) explizit besprechbar zu machen, um Männer* in ihren verdeckten Leidenszuständen zu begleiten.

7 Doing Shame – oder von der professionellen Begleitung der Scham in der Männer*beratung

»Der Schutz der schamempfindlichen Beratungssituation ist demnach die wichtigste Aufgabe des Beraters.«

Bauer et al. 2012, 57

Beratungsanlässe per se entstehen nicht selten im Kontext der individuellen Hilflosigkeit, mangelnder Selbstwirksamkeitserfahrung sowie Bedürftigkeit (Bundesforum Männer 2022). Scham bezüglich männlicher* Scheiternserfahrungen darf dabei als eine Art Seismograf gedeutet werden, denn

»In solchen Konstellationen ist der eigene Selbstwert, die Erfahrung sozialer Anerkennung und das Gefühl, etwas bewirken zu können – alles Grundvoraussetzungen für eine handlungsfähige Persönlichkeit – empfindlich gestört. Alles sinnliche Streben geht nur dahin, wieder Selbstwert und Anerkennung zu bekommen und somit handlungsfähig und damit »identisch« zu werden« (Böhnisch 2014, 107).

Jenes Streben nach Kongruenz und Agency kann als Wesensmerkmal der Bewältigung von Scham verstanden werden. Der bisherige Umgang des Klienten* mit Scham und

Beschämung darf im Kontext der Männer*beratung als Gradmesser einer (dys-)funktionalen (Unter-)Regulierungsfähigkeit von Scham gelesen werden und bietet demnach große Chancen für den Beratungsprozess (Weinblatt 2016, 95ff.). So werden etwa Wut und Gewalt berechtigterweise häufig als Formen der pathogenen Schamabwehr gedeutet, da sie erheblichen sozialen Schaden evozieren. Zeitgleich darf der Wut aber auch ein protektiver Charakter für den Selbstwert und die Bewältigung von Scham – aber auch Beschämungserleben eingeräumt werden, denn »Die Scham ist die Wächterin der Würde und die Wut ihre Beschützerin« (Ehrmann 2020, 127). Männer*beratung hat somit auch die Aufgabe männliche* Vulnerabilität und die Thematisierung und Nachreifung mangelhafter oder pathogener Bindungs- und schambasierter Verletzungserfahrungen, aber auch deren dysfunktionaler Bewältigung (Marks 2021, 55ff.; Hell 2018, 43ff.; Sanderson 2015, 43f.) schamfokussiert zu ermöglichen und zu begleiten. Dabei darf der männliche* Körper zum einen als Ort der Inszenierung von Männlichkeit(en), aber eben auch als Feld der Inkorporation von Scham und Beschämung gelesen werden. Die theoretische Auseinandersetzung und praktische Integration dieser Perspektive, etwa in Form von körperorientierten Beratungsansätzen, kann auch vor dem Hintergrund der Potenzialität von leibseelischen Schamerfahrungen für die Männer*beratung eine hohe Relevanz aufweisen, um einen beraterischen Zugriff auf Scham als vorbewussten Affekt, somatisch-introperspektives Gefühl und emotional-reflexive Emotion zu ermöglichen (Ehrmann 2020, 319f.; Lammers 2020, 127). Das bewusste beraterische Utilisieren von Scham als Gegengewicht zur männlich* habitualisierten Gefühlsabwehrstrategie im Kontext der Männer*beratung setzt neben einer professionellen Schamsensitivität auch eine differenzierte Schamkompetenz der Berater*innen voraus. Diese umfasst neben der Fähigkeit, Scham beraterisch »halten« und mit dieser »mitschwingen« zu können (Containing, Pacing), auch ein explizites Wissen zu *Scham und Männlichkeit(en)* sowie deren Bewältigung. In diesem Kontext stellt auch die Rolle der professionellen Reflexion der eigenen Schambiografie in kollegialer Inter- und Supervision ein wesentliches Element von Schamkompetenz dar (Hell 2018, 177). Eine bewusst eingesetzte affektiv-somatische Schamresonanz sowie die Generierung eines Schutzraums im Sinne der oben skizzierten Heterotopie, der den Zugang zu biografisch angelegten Schamthemen und -formen erlaubt, können dabei sehr wirksam sein (Ehrmann 2020, 310ff.; Lammers 2020, 116ff.). Auch die bewusste Wahl des Beratungssettings kann von zentraler Bedeutung sein, indem etwa auch Beratung jenseits von geschlossenen (analogen) Räumen angeboten werden sollte, da ein Vis-a-vis-Format Schamerleben begünstigen kann. Auch Formen der Psychoedukation können im Kontext von Scham bereichernd zur Seite gestellt werden (Lammers 2020, 79ff.; Sanderson 2015, 191ff.) und neben dem Einsatz von Praxen zu Achtsamkeit und Selbstmitgefühl (Ehrmann 2020, 305ff.; Sanderson 2015, 191ff.) den Beratungsprozess schamkompetent rahmen. Somit steht die Männer*beratung vor der Herausforderung, Scham zum

einen zu erkennen und zu erspüren, aber eben auch den Beratungsprozess selbst bezüglich potenzieller Beschämung, Kränkung und Scham zu reflektieren. Dabei sollten bisherige dysfunktionale Lösungsstrategien des Klienten* im Umgang mit Scham auch im Hinblick auf interdependente Beschämungsfallen in der Beratungsinteraktion vor dem Hintergrund von Männlichkeit(en) reflektiert werden, um sie so als bewusste beraterische Resonanzquelle in den Beratungsprozess implementieren zu können. Neben der individuellen Perspektive kann auch die gesellschaftliche Wirkungsmächtigkeit von Beschämung als »Schmiermittel des Patriachats« (Theunert 2023, 14) als Reflexionsebene der Männer*beratung vor dem Hintergrund einer (Re-)Inszenierung von traditioneller Männlichkeit Anwendung finden. Beschämung als Strukturübung eines männlichen* Habitus sollte aber auch Anlass für die (Selbst-)Reflexion in Supervision, Fortbildung und für die Beratungspraxis geben und auch in Form von körperorientierten Methoden spür-, sicht- und damit besprechbar gemacht werden. Männer*beratung steht in einer Tradition der bewussten Inblicknahme individueller männlicher* Biografie, Sozialisation und Subjektivierung, aber auch deren gesellschaftlichen Strukturierungen und Privilegien. Sie nimmt dabei die Verantwortung der Männer*, aber auch ihre Emotionen und Leidenszustände wahr und begleitet sie zu ihrem individuellen Gelingenden-Mann*-Sein. So fordert der renommierte Männer*berater Sufke: »Der Zugang zu den eigenen Gefühlen, Bedürfnissen und Sehnsüchten muss wiederhergestellt werden!« (Sufke in Sicherheitsdirektion Basel-Landschaft 2021). Hierfür kann die von Marks beschriebene Deutung eines Schamverständnisses für die Männer*beratung wertvolle Verbindungslinien aufweisen, da sie ihr sowohl entlang ihrer sozialrelationalen Struktur, als auch in der individuell-biografischen Einschreibung eine hohe Relevanz beimisst. Spezifika der Männer*beratung sind Anerkennung und Würdigung männlicher* Leidenszustände sowie der Austausch auf Augenhöhe, indem der Mann* als Experte seiner eigenen Lebensbewältigung und Verletzlichkeit beachtet wird (Sicherheitsdirektion Basel-Landschaft 2021; Grossmann 2020, 22). Dies erscheint gerade für den Umgang mit Scham in der Männer*beratung höchst anschlussfähig, da Scham als eine soziale, aber auch selbstreferenzielle Emotion einzuordnen ist, und somit in ihrer Grundstruktur auf das menschliche Wesen abzielt und dabei das individuelle *Sein* in Zweifel zieht (Marks 2021, 15ff.). Die Frage der Scham lautet: »Bin ich so, wie ich bin, in Ordnung?« Dabei liegt das Potenzial der Thematisierung der Scham im Kontext von Männlichkeit(en) darin, Männer* in *ihren* Suchbewegung nach individuellem Gelingenden-Mann*-Sein zu begleiten. Das von Theunert und Luterbach vorgeschlagene Konzept für die geschlechterreflektierte Arbeit mit Männern*, das *Triple Development* (Theunert und Luterbach 2021, 100ff.), ist dabei prädestiniert, um es um eine schamtheoretische Dimension zu erweitern und deren praktische Umsetzung für die Männer*beratung anschlussfähig zu gestalten. Betrachtet man den Pol der Unterstützung, so liegt in der Beratungspraxis der Fokus lange im *Pacing*, also

der Würdigung und Annahme individueller Leidenszustände sowie dem Aufbau einer konstruktiven Beratungsatmosphäre und somit einer Ermöglichung von Räumen für die Inblicknahme männlicher* Scham- und Beschämungserlebnisse. Diese können auch entlang der beraterischen Möglichkeit des *Begrenzens*, etwa in ihrer Ausprägung des vielzitierten »liebvollen Konfrontierens« (Süfke zitiert nach Britten 2016, 221), vor dem Hintergrund des Erlebens einer schamsensiblen und somit andersartigen männlichen* Beziehungserfahrung gedacht werden und Scham aufgrund ihres sozial-regulativen Potenzials für männliche* Transformationen nutzbar gemacht werden. Auch der Pol der *Öffnung* kann schamtheoretisch in den Blick genommen werden, da er die männliche* Identität – also das individuelle männliche* *Sein* – in den Blickpunkt rückt und Scham dabei als selbstreferenzielle Emotion jene Revision von individuellem Mann*-Sein erst ermöglicht, indem sie nach der Grundfigur der Männer*beratungsarbeit fragt: »Wenn ich der, der ich bin, nicht mehr sein will, welcher möchte ich denn dann werden?«

8 Fazit

Aufgrund ihres starken sozialen *und* selbstreferenziellen Charakters reguliert Scham menschliches Zusammenleben wie keine andere Emotion und dient dem sozialen Miteinander (Weinblatt 2016, 49). Deshalb sollte sie als eine Ressource für tiefgreifende individuelle Transformationsprozesse im Kontext von Männlichkeit(en) und somit auch der Männer*beratung verstanden werden. Die Angst vor Beschämung kann als eine elementare Triebfeder männlicher* Assimilationsleistungen an hegemoniale Männlichkeitsvorstellungen verortet werden (Theunert 2023, 14) und bedarf daher der Begrenzung. Da menschliches Handeln stark einerseits zwischen Anerkennung und Zugehörigkeit, aber andererseits auch Integrität und Grenzachtung oszilliert und Scham dabei *die* handlungsleitende Emotion darstellt, brauchen Männer* eine kompetente und sensible Begleitung in jenem Spannungsfeld. Dabei müssen Handeln und Erleben von Männern* im Kontext von Scham, Kränkungen und Beschämungen auf gesellschaftlicher Ebene sowie auch im individuellen Kontext eine kritische, aber auch liebevolle Reflexion erfahren. Ein zentrales Spezifikum der Männer*beratung ist die Genderkompetenz ihrer Berater*innen, auf deren Basis sie die Theorie und Praxis der Arbeit mit Männern* reflektiert. Dabei stellt gerade der biografische Zugang zu individuellen Themen von Verletzlichkeit, Bedürftigkeit, Scheitern, aber auch die Utilisierung der damit korrespondierenden Transformationspotenziale für den Beratungsprozess eine große Qualität jenes Zugangs dar. Männer*beratung ist ein Ort des Erlebens von Solidarität, Gemeinschaft und Zusammenwirken – eine *Heterotopie*. Diese Attribute stellen auch die Heilmittel für Scham dar, die männliche* Scheiternserfahrungen annehmbarer erscheinen lassen, indem sie »die ganzen Männer« (Bertsch und Christandl 2016, 135)

in den Blick nehmen. Scham ist auch im Kontext von Männer*beratung existent, wird aber immer noch weitgehend unbewusst verhandelt. Gleichzeitig kann die professionelle Inblicknahme von Scham als Thema für die Männer*beratung die Potenziale männlicher* Transformationsprozesse verstärken, indem sowohl Scham, Kränkungen als auch die Beschämungen besprechbar gemacht werden und somit den Zugang zu den großen Themen des individuellen Mann*-Seins erweitern. Es ist die Emotion der Scham, die zentrale Antworten auf das individuelle Gelingende-Mann*-Sein zu geben vermag und sollte daher ein Thema der Männer*beratung sein.

Anmerkungen

- 1 Im vorliegenden Text wird die sozial-regulative, -relationale und punitive Funktionalität der Scham sowohl für ein traditionelles Männlichkeitsverständnis als auch für moderne, plurale Männlichkeit(en) angenommen, wenngleich unter anderen Vorzeichen. Daher erfolgt die sprachliche Kennzeichnung im Kontext dieses Beitrages mit Männlichkeit(en). Behandeln Textsegmente explizit nur ein Verständnis der traditionellen Männlichkeit, wird diese als solche sichtbar gemacht. Eine entsprechend analoge Behandlung erfahren auch Weiblichkeit(en).
- 2 Das Verständnis des Subjektivierungsbegriffs wird in diesem Beitrag in Anlehnung an die Perspektive von Rieske und Budde (2022, 77ff.) auf die Kontexte der diversen Praxen und Ausprägung von doing masculinity angewendet, indem diese qua relationalem Denken für eine Anerkennung individueller, intersektionaler sozialer Praxen von Männlichkeit(en) plädieren und Autonomie aber auch den Wunsch nach Zugehörigkeit als moderierende Aspekte sozialen Handelns akzentuieren.
- 3 Eine umfassendere Darstellung der Entwicklungslinien zur Männer*arbeit wurden von Theunert und Luterbach (2021) vorgenommen.
- 4 Hier wäre es möglich im Rahmen von Scham und Beschämung an die von Meuser figurierte körperlich-gewaltvolle »Strukturübung« (Meuser 2008, 5175) anzuschließen, indem Beschämung als dessen psychisches Pendant gedacht werden kann.
- 5 Das hier skizzierte Verständnis von Männer*beratung schließt sich an den Begriff von Foucault (2002; 2013) an, demnach Heterotopie als ein Andersort, eine Utopie, ein Platz der Möglichkeiten verstanden wird, der Raum für Gegenartigkeit zu üblichen gesellschaftlichen Normierungen schafft, an dem Veränderung und (Ver-)Wandlung möglich sein kann.

Literatur

- Bauer, Annemarie, Katharina Gröning, Cornelia Hoffmann und Anne-Christin Kunstmann, Hrsg. 2012. *Grundwissen Pädagogische Beratung*. Stuttgart, Göttingen: UTB; Vandenhoeck & Ruprecht.
- Benetti-McQuoid, Jessica und Krisanne Bursik. 2005. »Individual Differences in Experiences of and Responses to Guilt and Shame: Examining the Lenses of Gender and Gender Role«. *Sex Roles* 53 (1–2): 133–42. doi:10.1007/s11199-005-4287-4
- Bertsch, Gotthard und Martin Christandl. 2016. »Einfach Männer. Erfahrungen aus der Männerberatung«. In *Der andere Mann: Blick auf Entwicklung, Lebenslagen und Probleme von Männern*

- heute, hrsg. v. Christian J. Aigner. Originalausgabe, 127–138. Sachbuch Psychosozial. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Böhnisch, Lothar und Reinhard Winter. 1993. *Männliche Sozialisation: Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf*. Weinheim, München: Juventa.
- Böhnisch, Lothar. 2014. »Männliche Lebensbewältigung und Männerberatung«. In *Beratung und soziale Beziehungen: Farewell-Schrift für Frank Nestmann*, hrsg. v. Karin Bock, 101–111. Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar. 2015. *Bleibende Entwürfe: Impulse aus der Geschichte des sozialpädagogischen Denkens*. Zukünfte. Weinheim: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar. 2020. »Männlichkeit und Bewältigung«. In *Handbuch Lebensbewältigung und Soziale Arbeit*, hrsg. v. Gerd Stecklina und Jan Wienforth, 502–510. Übergangs- und Bewältigungsforschung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bola, J. J. 2021. *Sei kein Mann: Warum Männlichkeit ein Albtraum für Jungs ist*. 5. Aufl. Berlin: hanserblau.
- Bourdieu, Pierre. 2005. *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brandes, Holger und Hermann Bullinger, Hrsg. 1996. *Handbuch Männerarbeit*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union.
- Britten, Uwe. 2016. »Interview mit Björn Süfke, Psychologischer Psychotherapeut in einer Männerberatungsstelle: »Männer brauchen ein liebevolles Konfrontieren.«. *Deutsches Ärzteblatt* (5): 220–21.
- Bundesforum Männer. 2022. Männer gut beraten: Ein Leitfaden zur geschlechterreflektierten Beratung von Jungen, Männern und Vätern. Pressemitteilung. Zugriff 30.01.2024. https://bundesforum-maenner.de/wp-content/uploads/2022/05/220505_bfm_maenner_gut_beraten_leitfaden_web.pdf
- Connell, Raewyn. 2015. *Der gemachte Mann: Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. 4. durchges. und erw. Aufl. Geschlecht & Gesellschaft 8. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ehrmann, Wilfried. 2020. *Die Scham, das geheimnisvolle Gefühl: Im weiten Land der Seele, Band 1*. Ahrensburg: tredition Verlag.
- Foucault, Michel. 2002. »Andere Räume«. In *Aisthesis: Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*, hrsg. v. Karlheinz Barck. 7. Aufl., 34–46. Leipzig: Reclam.
- Foucault, Michel. 2013. *Die Heterotopien. Der utopische Körper: Zwei Radiovorträge. Zweisprachige Ausgabe*. Suhrkamp Taschenbücher Wissenschaft. Berlin: Suhrkamp.
- Gahleitner, Silke Brigitta und Brigitte Schigl. 2019. *Psychotherapie als Beziehung und Prozess: Chancen, Risiken, Fehlerquellen: Silke B. Gahleitner und Brigitte Schigl im Gespräch mit Uwe Britten*, hrsg. v. Uwe Britten. Psychotherapeutische Dialoge. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grossmann, Konrad P. 2016. *Psychotherapie mit Männern. Erste Aufl. Systemische Therapie*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Grossmann, Konrad P. 2020. »Behind Blue Eyes – Männer und Psychotherapie«. *PiD – Psychotherapie im Dialog* 21 (04): 19–24. doi:10.1055/a-0987-5807
- Hell, Daniel. 2018. *Lob der Scham: Nur wer sich achtet, kann sich schämen*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Hilgers, Micha. 2012. *Scham: Gesichter eines Affekts. 4., erw. Aufl.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kölling, Wolfram. 2017. *Die Spirale der Wandlung: Die Bedeutung von Scham und Schamlosigkeit für unser Leben*. [Sencelles]: Phänomen-Verlag.
- Kupfer, Annett. 2020. »Lebensbewältigung und Beratung«. In *Handbuch Lebensbewältigung und Soziale Arbeit*, hrsg. v. Gerd Stecklina und Jan Wienforth, 708–715. Übergangs- und Bewältigungsforschung. Weinheim: Beltz Juventa.

- Lammers, Maren. 2020. *Scham und Schuld – Behandlungsmodule für den Therapiealltag*. Stuttgart: Schattauer.
- Marks, Stephan. 2019. *Die Würde des Menschen ist verletzlich: Was uns fehlt und wie wir es wiederfinden*. 2. Aufl. Ostfildern: Patmos.
- Marks, Stephan. 2021. *Scham: Die tabuisierte Emotion*. 8. Aufl., überarbeitete Neuauflage der 2. Aufl. Ostfildern: Patmos Verlag.
- Mayer, Claude-Hélène. 2019. »Opening the Black Box Part 2: Exploring Individual Shame in German Research«. In *The bright side of shame: Transforming and growing through practical applications in cultural contexts*, hrsg. v. Claude-Hélène Mayer und Elisabeth Vanderheiden, 21–33. Cham, Switzerland: Springer.
- Meuser, Michael. 2008. »Ernste Spiele: zur Konstruktion von Männlichkeit im Wettbewerb der Männer«. In *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*, hrsg. v. Karl-Siegbert Rehberg. Teileband 1 und 2, 5171–5176. Frankfurt am Main [u. a.]: Campus.
- Michl, Petra, Thomas Meindl, Franziska Meister, Christine Born, Rolf R. Engel, Maximilian Reiser und Kristina Hennig-Fast. 2014. »Neurobiological Underpinnings of Shame and Guilt: a Pilot fMRI Study«. *Social Cognitive and Affective Neuroscience* 9 (2): 150–57. doi:10.1093/scan/nss114
- Mick, Carola. 2012. »Das Agency-Paradigma«. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, hrsg. v. Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr, 527–541. Bildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Neumann, Wolfgang und Björn Süfke. 2004. *Den Mann zur Sprache bringen: Psychotherapie mit Männern*. 2. korr. Aufl. Tübingen: Dgvt.
- Orth, Ulric, Richard W. Robins und Christopher J. Soto. 2010. »Tracking the Trajectory of Shame, Guilt, and Pride Across the Life Span«. *Journal of Personality and Social Psychology* 99 (6): 1061–71.
- Paulick, Christian und Sven Werner. 2021. »Männerberatung«. Zugriff 14.02.2022. <https://www.socialnet.de/lexikon/Maennerarbeit>
- Phoenix, Ann und Stephen Frosh. 2005. »Hegemoniale Männlichkeit«, Männlichkeitsvorstellungen und -ideale in der Adoleszenz: Männliche Schüler zum Thema Identität.«. In *Männliche Adoleszenz: Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein*, hrsg. v. Reinhard Winter, Vera King, Karin Flaake, Hans Bosse, Heinrich Deserno, Annelinde Eggert-Schmid Noerr, Hannelore Faulstich-Wieland et al., 19–35. Frankfurt, New York: Campus.
- Piontek, Rosemarie. 2017. *Doing Gender: Umgang mit Rollenstereotypen in der therapeutischen Praxis*. Tübingen: dgvt Verlag.
- Pires, Ana C. 2021. »Schamgebiete«. In *SELBST-geführte Psychotherapie: Neue Wege der Integrativen Psychotherapie Innerer Systeme und der professionellen Selbstfürsorge*, hrsg. v. Uta Sonneborn, Ruthild Haage-Rapp und Christa Middendorf., 203–231. Freiburg im Breisgau: Arbor.
- Raisch, Michael. 2022. *Emotionen in der systemischen Therapie: Grundlagen und Methoden für eine integrative Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rieske, Thomas V. und Jürgen Budde. 2022. »Zur Relationierung von Jungen, Männlichkeit und Bildung – Eine subjektivierungstheoretische Skizze«. In *Jungen in Bildungskontexten: Männlichkeit, Geschlecht und Pädagogik in der Kindheit und Jugend*, hrsg. v. Jürgen Budde und Thomas V. Rieske, 63–89. Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Band 11. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Sabla, Kim-Patrick und Christoph Labatzki. 2020. »Männer*arbeit. Professionelle Unterstützungsangebote für die Bewältigung des Mannseins«. In *Handbuch Lebensbewältigung und Soziale Arbeit*, hrsg. v. Gerd Stecklina und Jan Wienforth, 237–245. Übergangs- und Bewältigungsforschung. Weinheim: Beltz Juventa.

- Sanderson, Christiane. 2015. *Counselling Skills for Working with Shame. Essential skills for counseling*. London: Jessica Kingsley.
- Schigl, Brigitte. 2018. *Psychotherapie und Gender. Konzepte. Forschung. Praxis: Welche Rolle spielt die Geschlechtszugehörigkeit im therapeutischen Prozess? 2.*, überarbeitete Aufl. Integrative Modelle in Psychotherapie, Supervision und Beratung. Wiesbaden: Springer.
- Schigl, Brigitte. 2020. »Beziehungsweise Blinder Fleck. Gender in Therapie und Beratung«. *report psychologie* 45 (11+12): 18 – 25.
- Seel, Hans-Jürgen. 2014. *Beratung: Reflexivität als Profession*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Seidler, Günter H. 2020. *Der Blick des Anderen: Eine Analyse der Scham*. 5. Aufl. Fachbuch. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sicherheitsdirektion Basel-Landschaft. 2021. Männer erreichen, beraten, begleiten. Ein Leitfaden für die Praxis. Pressemitteilung. 2021. Zugriff 05.03.2024. <https://www.baselland.ch/politik-und-behörden/direktionen/sicherheitsdirektion/fachbereich-familien/dokumente-fachbereich-familien-1/maenner-erreichen-beraten-begleiten-ein-leitfaden-fuer-die-praxis.pdf>
- Streit, Philip. 2019. *Coolness, Scham und Wut bei Jugendlichen: Mit Emotionen konstruktiv und positiv umgehen*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Stuve, Olaf und Katharina Debus. 2012. »Männlichkeitsanforderungen: Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen«. In *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule: Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung*, 43–60.
- Süfke, Björn. 2010. *Männerseelen: Ein psychologischer Reiseführer*. Taschenbuchausgabe, 3. Aufl. München: Goldmann.
- Theunert, Markus und Matthias Luterbach. 2021. *Mann sein ...!? Geschlechterreflektiert mit Jungen, Männern und Vätern arbeiten. Ein Orientierungsrahmen für Fachleute*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Theunert, Markus. 2013. *Co-Feminismus: Wie Männer Emanzipation sabotieren – und was Frauen davon haben. Sachbuch Psychologie*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Theunert, Markus. 2023. *Jungs, wir schaffen das: Ein Kompass für Männer von heute*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Thiersch, Hans. 2009. *Schwierige Balance: Über Grenzen, Gefühle und berufsbiografische Erfahrungen*. Edition Soziale Arbeit. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Tiedemann, Jens. 2013. *Scham. Analyse der Psyche und Psychotherapie 7*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Waidhofer, Eduard. 2016. »Männer leiden anders: Erfahrungen mit Männern in Therapie und Beratung«. In *Blick auf Entwicklung, Lebenslagen und Probleme von Männern heute*, hrsg. v. Der andere Mann: Originalausgabe, 139–64. Sachbuch Psychosozial. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Weinblatt, Uri. 2016. *Die Nähe ist ganz nah!* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Weinblatt, Uri. 2022. *Unbeteiligt, gelangweilt, unmotiviert: Mit Jungs wieder in Kontakt kommen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wertenbruch, Martin und Birgitt Röttger-Rössler. 2011. »Emotionsethnologische Untersuchungen zu Scham und Beschämung in der Schule«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (2): 241–57.
- Wurmser, Léon. 2017. *Die Maske der Scham: Die Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten*. 7. unveränderte Aufl. Hohenwarsleben: Westarp Science Fachverlag.
- Zimmermann, Andrea. 2022. »Von hegemonialen Erfolgsgeschichten zu Männlichkeiten in Transformation«. *Gender – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* 14 (2): 57–72.

Dominik Kling

Der Autor

Dominik Kling, Sozialpädagogin M. A., arbeitet als systemischer Coach, Berater, Paartherapeut und Supervisor (DGSF) mit Schwerpunkt Männer*beratung in eigener Praxis sowie an der Jungen*fachstelle goja in München. Er promoviert berufsbegleitend an der Universität Hildesheim zum Thema »Umgang mit Scham in der Männer*beratung«.

Kontakt: Dominik Kling, Anima – systemische Praxis, www.dominik-kling.de

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-koeehler-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.



Johanna L. Degen

Swipe, like, love

Intimität und Beziehung im digitalen Zeitalter



2024 · 166 Seiten · Broschur
ISBN 978-3-8379-3287-4

- ▶ **Autorin ist medial als Dr. Tinder bekannt**
- ▶ **Neue Erkenntnisse über Beziehungen in Sozialen Medien**
- ▶ **Anschauliche therapeutische Perspektiven zu Parasozialität und Intimität**

Fast jede zweite Beziehung beginnt virtuell. Tinder, OnlyFans oder Instagram sind die Orte, an denen Annäherung stattfindet, Sex angebahnt wird und Beziehungen geführt werden. Lange verstand die Psychologie das um sich greifende Handynutzungsverhalten als Sucht, suchtähnlich oder als Fear of missing out. Neueste Erkenntnisse weisen aber auf Bindung hin, auf die Liebe zum Endgerät und zu den Personen im virtuellen Raum – seien es neue Online-Bekanntschaften, die langsam zu Real-Life-Beziehungen werden, oder Influencer*innen, die Orientierung bei alltäglichen Fragen und ungewöhnlichen Interessen geben.

Johanna L. Degen spürt der Bedeutung der verschiedenen Phänomene von Onlinedating bis Social-Media-Nutzung vor dem Hintergrund der gängigen Theorien von Intimität, Liebe, Sexualität und Beziehung nach und wendet den aktuellen Forschungsstand sowie Erkenntnisse aus der therapeutischen und paartherapeutischen Praxis auf diese Kontexte an.

Verpassen Sie keine Ausgabe mehr und schließen Sie gleich Ihr Abo ab!



Mit einem Abonnement der Zeitschriften des Psychosozial-Verlags sparen Sie und erhalten jede Ausgabe pünktlich bei Erscheinen ganz bequem nach Hause geliefert. Zu unserem wachsenden Zeitschriftenportfolio gehören:

- à jour!
- Behindertenpädagogik
- Freie Assoziation
- Feedback
- gruppenanalyse
- Jahrbuch der Psychoanalyse
- Journal für Psychologie
- Psychoanalyse im Widerspruch
- Psychoanalyse und Körper
- Psychoanalytische Familientherapie
- psychosozial
- Psychotherapie
- Psychotherapie im Alter
- Psychotherapie-Wissenschaft
- Spektrum der Mediation
- supervision
- Trauma Kultur Gesellschaft

Studierende
erhalten ihr Abo
mit
25% Rabatt!

Informationen zu allen Zeitschriften des Psychosozial-Verlags finden Sie auf unserer Homepage: www.psychosozial-verlag.de/zeitschriften

So können Sie abonnieren:

E-Mail: aboservice@psychosozial-verlag.de

Telefon: 0641 – 96 99 78 26

Online: www.psychosozial-verlag.de/abonnements

 **Psychosozial-Verlag**

Walltorstr. 10 · 35390 Gießen · Tel. 0641-969978-18 · Fax 0641-969978-19
bestellung@psychosozial-verlag.de · www.psychosozial-verlag.de

ISBN 978-3-8397-8494-5



9 783839 784945