

Bildet Scham?

Zusammenhänge von Scham und Bildungsprozessen
von *weiß*-mehrheitsdeutsch Positionierten
bezüglich ihrer Involvierung in rassistische Verhältnisse

Tobias Linnemann



Bildet Scham?

Zusammenhänge von Scham und Bildungsprozessen
von *weiß*-mehrheitsdeutsch Positionierten
bezüglich ihrer Involvierung in rassistische Verhältnisse

Tobias Linnemann

Logos Verlag Berlin



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften.



Hergestellt als Logos-Ökobuch.
<https://www.logos-verlag.de/oekobuch>

© Copyright Logos Verlag Berlin GmbH 2023

Alle Rechte vorbehalten.

ISBN 978-3-8325-5299-2

Logos Verlag Berlin GmbH
Georg-Knorr-Str. 4, Geb. 10, 12681 Berlin

Tel.: +49 (0)30 / 42 85 10 90

Fax: +49 (0)30 / 42 85 10 92

<https://www.logos-verlag.de>

Inhaltsverzeichnis.....	1
Danksagung.....	5
Einleitung.....	9
1. Inhaltlicher und theoretischer Rahmen der Studie.....	17
1.1 Inhaltliche Rahmung: Auseinandersetzung mit Rassismus und <i>Weißsein</i>	17
1.1.1 Begründung des Zusammenhangs von Rassismus, <i>Weißsein</i> , Scham und Bildung.....	18
1.1.2 Bezug zu Migrationsgesellschaft und Grenzformationen.....	26
1.1.3 <i>Weißsein</i> unter Beobachtung: Die Perspektive Critical Whiteness.....	31
1.1.4 Scham und Rassismuserfahrungen im Verhältnis zu <i>weißer</i> Scham.....	35
1.1.5 Begründung kritischer Selbstreflexion <i>weiß</i> -(relativ-)privilegiert Positionierter.....	37
1.1.6 Auseinandersetzungen mit <i>Weißsein</i> im deutschen Kontext.....	42
1.1.7 Spannungsfelder und Widersprüche des Forschungsvorhabens.....	52
1.1.8 Uneindeutigkeit von <i>Weißsein</i> – Plädoyer für Ambivalenzen.....	57
1.2 Theoretische Markierungen.....	60
1.2.1 Markierung der Perspektive Cultural Studies.....	60
1.2.2 Markierung der Perspektiven Rassismustheorie und Kritische Weißseinsforschung.....	70
1.2.3 Markierung bildungstheoretischer Perspektiven: Koller, Spivak, Heydorn.....	90
2. Theoretisches Eingangsverständnis von Scham.....	99
2.1 Verhältnis zum normativ geprägten idealen Selbstbild.....	101
2.2 Verhältnis zu real anwesenden oder imaginierten Zeug_innen des Scheiterns.....	107
2.3 Verhältnis zu geteilten Norm- und Wertvorstellungen.....	112
2.4 Scham und Affect Studies.....	117
2.5 Abgrenzung von Scham zu anderen Affekt-Emotionen.....	123
2.6 Das ambivalente Potenzial von Scham.....	126
3. Methodische und methodologische Überlegungen.....	139
3.1 Suche nach dem sich formenden Gegenstand.....	139
3.2 Biographisch-narrative Interviews als Zugang.....	142
3.2.1 Biographisch-narrative Interviews methodologisch.....	142

3.2.2 Erhebung biographisch-narrativer Interviews methodisch.....	145
3.3 Interpretation der erhobenen Daten: Modellierung und Kokonstruktion. .	150
3.4 Zur Erforschung von Scham und schamrelevanten Aspekten.....	156
3.5 Notiz zur Erforschung von Bildungsprozessen.....	168
4. Empirische Dimensionen von Scham <i>weiß</i> Positionierter.....	173
4.1 Scheitern als punktuelle Krisen – Modellierung von Judith Schlüter.....	173
4.1.1 Entworfenes ideales Selbstbild: Besonders, empfindsam, handlungsfähig.....	174
4.1.2 Angesprochene schamrelevante Diskrepanzen in der Erzählung von Judith.....	196
4.1.3 Resümee.....	233
4.2 Scheitern als dauerhafte Krise – Modellierung von Sven Meineke.....	234
4.2.1 Entworfenes ideales Selbstbild: Kritisch.....	235
4.2.2 Angesprochene schamrelevante Diskrepanzen in der Erzählung von Sven.....	240
4.2.3 Schamrelevantes Scheitern als schmerzhaftes Krise.....	265
4.2.4 Schamrelevante Spannungsfelder im Anschluss an den Freiwilligendienst.....	276
4.2.5 Resümee.....	294
4.3 Schamrelevante Aspekte in der Interviewsituation.....	295
4.3.1 Beziehungsebene und Potenzialität von Scham im Interview.....	296
4.3.2 Ausgewählte Figuren von Schampotenzial und Schamvermeidung im Interview.....	303
4.3.3 Schamrelevante Dynamiken im Interview am Beispiel eines postkolonialen Textes.....	310
4.3.4 Resümee.....	322
4.4 Fazit.....	323
5. Systematisierung und Retheoretisierung von Scham <i>weiß</i> Positionierter.....	325
5.1 Scheitern der Übereinstimmung von Handeln und Orientierungsmaßstab.....	326
5.1.1 Scham über eigenes rassistisches oder überhebliches Handeln.....	327
5.1.2 Scham über rassistische Wahrnehmung.....	329
5.1.3 Scham über Nichthandeln.....	332
5.2 Scheitern der Übereinstimmung von Selbstkonzept und dem Blick der Anderen.....	336

5.2.1 Die Perspektive der <i>racial</i> Melancholie.....	341
5.2.2 Relevanz von racial Melancholie für den europäischen und deutschen Kontext.....	346
5.2.3 Scham(losigkeit) melancholietheoretisch gelesen.....	353
5.2.4 Wenn der Blick auf Weißsein unausweichlich wird.....	356
5.2.5 Scheitern der Imagination von Singularität.....	361
5.2.6 Scham als Grenzphänomen.....	363
5.2.7 Relation zu den Anderen und der Welt in der Scham <i>weiß</i> Positionierter.....	364
5.2.8 Irrelevanz von Norm und Handlung?.....	367
6. Scham und (politische) Bildung.....	371
6.1 Empirische Schlaglichter auf bildungsrelevante Aspekte.....	371
6.1.1 Transformation einer kritischen Haltung: Von Ahnungslosigkeit über Dogmatismus hin zu kritischer Gelassenheit (am Beispiel von Sven)...	372
6.1.2 Transformation zur Handlungsfähigkeit: Von Naivität zur Anerkennung von Komplexität (am Beispiel von Judith).....	389
6.1.3 Fazit.....	402
6.2 Theoretische Perspektiven auf Scham und Bildung <i>weiß</i> Positionierter.....	404
6.2.1 Scham als Anlass von Bildungsprozessen – Scham bildet.....	405
6.2.2 Scham als Gegenstand von Transformationsprozessen – Scham bildet sich.....	416
6.2.3 Innere Widersprüchlichkeiten und Spannungsfelder – Scham bildet (nicht).....	424
6.3 Ausblick: Scham und politische Bildung zu Rassismus und <i>Weißsein</i>	430
6.3.1 (Nicht-)Beschämende politische Bildung.....	431
6.3.2 Konsequenzen für eine Scham berücksichtigende politische Bildung.....	432
6.3.3 Widersprüche und Spannungsfelder einer Scham berücksichtigenden politischen Bildung.....	437
7. Schluss.....	445
Literaturverzeichnis.....	453
Anhang.....	525
A – Anschreiben zur Gewinnung von Interviewpartner_innen.....	525
B – Sample der Studie.....	526
C – Transkriptionsregeln.....	527

Danksagung

Diese Dissertation ist, weil ihr seid. So lässt sich vielleicht das Motto der Ubuntu-philosophie – *I am because you are* – auf meine Arbeit übertragen, eine Bezugnahme, die sich wie so vieles in Spannungsfeldern bewegt, etwa dem Spannungsfeld der Aneignung und Anerkennung nichteuropäischer Wissensbestände. Ohne die Wissensbestände von Schwarz, of Color und auch (kritisch) *weiß* positionierten Autor_innen, Expert_innen und Aktivist_innen würde es die vorliegende Arbeit nicht geben. Ich bin dankbar, dass Menschen diese Wissensbestände geschaffen haben, und wütend, dass viele dies tun mussten, um in rassistischen und antisemitischen Gesellschaften zu überleben. Ich profitiere davon, dass sie diese Wissensbestände öffentlich zugänglich machen und sich dafür einsetzen und kämpfen, dass diese sich nach und nach etablieren, sodass es mir möglich ist, von diesem Wissen zu lernen.

Das Format einer Danksagung ist unzulänglich, um die unterschiedlichen Formen und Intensitäten der Unterstützung, die ich im Rahmen dieser Arbeit erfahren habe, angemessen zu würdigen. Dennoch wage ich einen Versuch.

Ganz besonders danke ich den Interviewpartner_innen, die mir Zeit und Vertrauen geschenkt, sich mir gegenüber geöffnet und von ihren Auseinandersetzungen mit Rassismus und *Weißsein* erzählt haben, ohne dass wir uns vorher kannten.

Ein besonderer Dank geht an Paul Mecheril und Astrid Messerschmidt, die meine Arbeit betreut haben. Sie haben mich durch ihre offene und fragende Herangehensweise, ihre Begeisterung für kritische Wissenschaft, ihre pointierten Analysen und unzählige hilfreiche Rückmeldungen inspiriert, herausgefordert und ermutigt, als ich kurz davor war, verzweifelt aufzugeben. Zudem haben sie eine gewisse Pragmatik unterstützt, die es mir möglich machte, die Arbeit im Förderzeitraum abzuschließen. Sie haben mit der Forschungswerkstatt *Migration und Bildung* in Oldenburg und Bielefeld und dem Kolloquium in Wuppertal anregende, wertschätzende und produktiv-kritische Räume geschaffen, in denen wertvoller Austausch, die Entwicklung meiner Fragestellung und die manchmal nervenaufreibende Suche nach dem Gegenstand der Arbeit ihren Platz hatten. Paul Mecheril hat es mir zudem durch die Forschungswerkstatt in Oldenburg ermöglicht und erleichtert, nach einer längeren Pause in der akademischen Wissenschaft einen Wiedereinstieg zu finden und meine Entscheidung zu einer Dissertation wachsen zu lassen. Darüber hinaus hätte es ohne ihn das Promotionsprogramm *Migrationsgesellschaftliche Grenzformationen* (MigG) wohl nicht gegeben, von dem ich Teil sein durfte und in dem ich ein

Georg-Christoph-Lichtenberg-Stipendium und einen Rahmen für Austausch und Zusammenarbeit bekommen habe. Gerade die Finanzierung war ausschlaggebend dafür, dass ich mich dieser Arbeit mit sehr viel Zeit widmen konnte. In den Forschungswerkstätten und Kolloquien in Oldenburg und Bielefeld, Wuppertal sowie in Göttingen und Osnabrück habe ich von studierenden, promovierenden und professoralen Teilnehmenden wertvolle Impulse für meine Arbeit erhalten. Sie haben dazu beigetragen, mich produktiv zu verunsichern und meine Argumentation zu schärfen. Auch dafür bin ich sehr dankbar.

Auf dem langen Weg zu dieser Promotion, der in der Bildungsarbeit seinen Anfang nimmt, haben mich zahlreiche Menschen begleitet, unterstützt und inspiriert. Für Austausch, Anstöße und Anregungen, freundschaftliche und emotionale Unterstützung oder gemeinsame Auseinandersetzungen während der Zusammenarbeit in der Bildungsarbeit, in Weiterbildungen, in Interpretationsgruppen, im MigG-Büro, bei Schreibaufenthalten auf Spiekeroog und im Wendland, in Workshops und Lesekreisen, bei der Organisation und Vorbereitung von Veranstaltungen, Panels, Vorträgen und Konferenzbeiträgen, beim Verfassen von Texten, aber auch bei gemeinsamen Mensaeßten, Gruppentreffen, Zugfahrten, Spaziergängen oder Gesprächen danke ich sehr herzlich: Adama Ouattara, Anna Nikolenko, Andrea Vorrink, Andreas Foitzik, Annita Kalpaka, Astrid Zima, Consuelo Flores Rojas, David Füllekruss, Fallon Cabral, Fatoş Atali-Timmer, Fidan Yiligin, Irina Grünheid, Jihan Jasmin Dean, Karen Geipel, Kim A. Ronacher, Khorshid Khodabakhshreshad, Laura Holderied, Maciré Bakayoko, Mari Nagaoka, Matthias Rangger, Matze Linnemann, Miri Krüger, Mitja Lück-Nnakee, Nissar Gardi, Olan Scott Pinto, Pasquale Rotter, rayms Cadeau, Sanne Gottuck, Saphira Shure, Sebastian Ijeoma Fleary, Serhat Esmeroğlu (Serhad Solin), Shemi Shabat, Sunny Omwenyeke, Toan Nguyen, Verena Meyer, Yann Fingerhut und besonders Dirk Eilers, der von Anfang an wichtiger Austauschpartner auf dem Weg zur Promotion war, und Shadi Kooroshy als enge Vertraute im MigG-Kolleg.

Einige Personen haben über diese Unterstützungen hinaus kleinere oder größere Ausschnitte der vorliegenden Arbeit gelesen, kommentiert, gekürzt, gelobt und klug kritisiert. Dafür herzlichen Dank an: Anneke Petersen, Arzu Çiçek, Bozzi Schmidt, Dirk Eilers, Jan Wolter, Kiana Ghaffarizad, Laila Lucas, Manu Peters, Mia Adrian, Micòl Feuchter, Natascha Khakpour, Noelia Streicher, Thomas Blum, Tyler* Bunadi, Ohiniko M. Toffa sowie besonders Daniel Krenz-Dewe, Marie Hoppe und Veronika Kourabas, die sich umfangreicheren Teilen der Arbeit angenommen

haben. Die Einzige, die bislang die gesamte Arbeit gelesen und korrigiert hat, ist Judith Börger. Tausend Dank für dieses große Geschenk!

WGs in der Nachbarschaft danke ich für ruhige Ausweischreibtische in der Corona-Zeit auf den letzten Metern der Fertigstellung.

Tyler* Bunadi, Mechthild und Hans Linnemann sowie Janno, Jakob und ganz besonders Anneke Petersen danke ich von ganzem Herzen für die umfangreiche Unterstützung, die Kinderbetreuung, die Bewegung, zu der sie mich animiert haben, und den Halt, den sie mir nicht nur in Krisen gegeben haben.

Ohne diese vielen Beiträge hätte es die vorliegende Arbeit so nicht gegeben.

„Dieser selbstgerechte Blick, den jeder N. schon mit der Muttermilch zu erkennen lernte. Wie eine ge-
hißte Fahne telegraphierte und verkündigte diese Selbstgerechtigkeit die Rute, die Peitsche, die Faust, die
Lüge, schon lange, bevor sie für alle sichtbar wurde.“

(Toni Morrison 1993 [1987])

Einleitung

Am Anfang der vorliegenden Arbeit standen Fragen, die sich mir im Kontext mei-
ner Tätigkeit als Referent der politischen Bildung im Themenfeld Rassismus und
Weißsein immer wieder stellten: Wie kommen *weiß*-mehrheitsdeutsch positionierte¹
Menschen dazu, sich kritisch (selbst-)reflexiv mit Rassismus und ihrer Involviertheit
in rassistische Verhältnisse auseinanderzusetzen? Was passiert in diesen Auseinan-
dersetzungsprozessen? Wie und unter welchen Bedingungen gelingt es, den übli-
chen Begriff von Rassismus und die in diesen Verhältnissen *weiß* Positionierten na-
hegelegte Abwehr und Ignoranz ihrer eigenen Involviertheit – zumindest partiell –
reflexiv zu überwinden? Welche Konsequenzen und Effekte hat das für ihre politi-
schen Handlungsmöglichkeiten?

Diesen Fragen bin ich in einer qualitativen Studie nachgegangen, die in der Erzie-
hungswissenschaft im Bereich Migrationspädagogik und Rassismuskritik und im
theoretischen Rahmen der Cultural Studies (CS) verortet werden kann. Die Fragen,
die ich zunächst aus dem Kontext explizit politischer Bildung herausgelöst habe,
haben sich – inspiriert durch biographisch-narrative Interviews – verändert und

¹ Mit der Kursivschreibung von *weiß* übernehme ich die Schreibweise der Herausgeber_innen des Ban-
des *Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Damit wird auf den Kon-
struktionscharakter von *Weißsein* hingewiesen (vgl. Eggers et al. 2005, 13). Den Begriff Schwarz schreibe
ich groß, um ebenfalls auf den Konstruktionscharakter und auf das widerständige Potenzial der Wieder-
aneignung des Begriffes als Selbstbezeichnung durch Schwarz Positionierte zu verweisen (vgl. ebd.). Den
Begriff People of Color (PoC) verstehe ich als Bündnisbegriff verschiedener Subjektpositionen, die durch
Rassismus und/oder Antisemitismus zu Anderen gemacht werden (vgl. Dean 2011; Gardi 2018, 85f.; Ha
2007a). Immer wieder kombiniere ich *weiß*, Schwarz und of Color mit dem Begriff Positionierte, auch
wenn dies eine Dopplung darstellt, da in der Annahme einer sozialen Konstruktion der Aspekt der Posi-
tionierung schon enthalten ist (vgl. 1.2.1 zu Stuart Halls Konzept von Positionierung). Dies verstehe ich
als Versuch, über das Schriftbild hinaus mit dem essenzialistischen und rassistischen Gehalt von *Weißsein*
zu brechen und deutlich zu machen, dass es mir um Subjektpositionen geht (vgl. 1.1.7). Mit dem Begriff
mehrheitsdeutsch, den ich gelegentlich mit *weiß* zusammengesetzt verwende, versuche ich angesichts der
Uneindeutigkeit der Kategorie *weiß* zu spezifizieren, welche Subjektpositionen im Mittelpunkt meiner
Arbeit stehen (vgl. 1.1.8).

verschoben. Dabei ist der Fokus auf die affektiv-emotionale Dimension² von Bildungsprozessen entstanden, den ich später auf Scham eingegrenzt habe. Zusammenhänge von Scham und Bildung *weiß*-mehrheitsdeutsch Positionierter über ihre Involviertheit in rassistische Verhältnisse sind unter der fragenden Perspektive „(Inwiefern) Bildet Scham?“ der zentrale Gegenstand, über den ich in der vorliegenden Arbeit versuche, Aussagen zu treffen.

Eine zentrale Annahme meiner Arbeit ist, dass die Perspektiven Schwarzer Menschen, People of Color und anderer rassifizierter Menschen³ – ihre Blicke, Beobachtungen, Analysen und Wissensarchive – grundlegende Voraussetzung für kritisch-(selbst-)reflexive Auseinandersetzungsprozesse *weiß* Positionierter mit Rassismus sind.⁴ Sie finden nicht von sich aus heraus, dass sie *weiß* und in rassistische Verhältnisse involviert sind. Die Schriftstellerin und Literaturwissenschaftlerin Toni Morrison spricht in dem Ausschnitt aus ihrem Roman *Menschenkind* den Vorsprung an, den Schwarze Beobachtungen gegenüber den Blicken *weiß* Positionierter haben. Das gilt zum einen für den explizit rassistischen *weißen* Blick, den Morrison⁵ aus Schwarzer Perspektive anspricht. Morrison, die als eine der Gründerinnen der akademischen Kritischen Weißseinsforschung (Critical Whiteness Studies) im US-amerikanischen Kontext gilt, bezeichnet diesen Blick als selbstgerecht. Er ist nicht nur auf andere gerichtet, sondern auch auf das *weiße* Subjekt selbst, in dem das *weiße* Subjekt sich als überlegen ansieht.

Der Vorsprung gilt auch für jene *weißen* Blicke auf andere und auf sich selbst, die nicht explizit rassistisch intendiert sind. Dies betrifft *weiß* Positionierte, die von sich annehmen, nichts mit Rassismus zu tun zu haben, im Kontext von Rassismus neutral zu sein oder einfach gegen Rassismus zu sein. Für diese Subjekte gilt, dass sie auf Perspektiven und Blicke⁶ von rassifizierten Anderen auf *Weißsein* angewiesen sind,

² In Abschnitt 2.4 gehe ich ausführlich darauf ein, warum ich die Formulierungen affektiv-emotionale Dimension und Affekt-Emotion verwende.

³ Die Erwähnung anderer rassifizierter Menschen, die an dieser Stelle nicht näher benannt werden, weist darauf hin, dass sich nicht alle, die Rassismus erfahren, in den anderen genannten Bezeichnungen wiederfinden.

⁴ Damit behaupte ich nicht, dass alle Schwarz Positionierten automatisch in gleicher Weise eine kritische Beobachtung und Analyse von *Weißsein* teilen. Auch wenn ich von situiertem Wissen (Haraway 1995) ausgehe, wäre dies eine essenzialistische Annahme.

⁵ Ich habe mich entschieden, die Vornamen von Autor_innen nur bei der ersten Erwähnung im Text zu verwenden.

⁶ *Blick* ist hier sowohl metaphorisch im Sinne von Perspektive oder Sichtweise – auch vermittelt durch Bücher, Filme oder Seminare – als auch als tatsächlicher Blick zu verstehen. Begrenzt ist die Blickmetapher insofern, dass sie blinde und sehbeeinträchtigte Menschen tendenziell ausklammert.

um auf ihr *Weißsein* aufmerksam zu werden. Die privilegierte Involvierung in rassistische Verhältnisse beeinträchtigt den Blick auf eben jene Involvierung.⁷ Eben jene *weiß* Positionierten, die zunächst davon ausgehen, nichts mit Rassismus zu tun zu haben, stehen im Fokus der vorliegenden Arbeit.⁸ Mein zentrales Forschungsinteresse gilt jedoch nicht der Reproduktion von Rassismus durch diejenigen, die nichts mit Rassismus zu tun haben wollen oder sich gegen Rassismus richten. Dies hat Anja Weiß in ihrer Studie *Rassismus wider Willen* (2001) umfassend erforscht. Mein Interesse gilt vielmehr der *Transformation* der Perspektive auf die eigene Involviertheit, für die der Blick rassifizierter Anderer bedeutsam ist. Der angesprochene Blick ist nicht nur zentral für die Perspektive Critical Whiteness, sondern auch – wie ich noch zeigen werde – für das Thema Scham, das im Mittelpunkt der Arbeit steht. In der ersten Hälfte der 1990er Jahre, als im deutschen Kontext⁹ rassistische Gewalt eine Konjunktur erfuhr,¹⁰ stellten Schwarze Personen, Juden und Jüd_innen, als Migrant_innen¹¹ geltende Menschen, vor allem Frauen*, Forderungen an *weiß*-mehrheitsdeutsch positionierte Menschen, sich mit eigenen Rassismen und Privilegien auseinanderzusetzen¹². Sie wendeten sich an jene, mit denen sie in feministischen oder antirassistischen Zusammenhängen und Bewegungen gemeinsam verortet waren.¹³ Es sind Aufrufe wie diese, auf die die vorliegende Arbeit im weitesten Sinne antwortet. Für mich waren die rassistischen Anschläge in den 1990er Jahren die erste bewusste Begegnung mit Rassismus. Bis dahin habe und musste ich mich nicht – das lese ich als Ausdruck meiner *weiß*-mehrheitsdeutschen Privilegierung – mit

⁷ Diese Beeinträchtigung gilt selbstverständlich nicht nur für *weiß* Positionierte. Die Vorstellung, es könnte einen durch Gesellschaft unbeeinträchtigten Blick geben, halte ich für eine Illusion.

⁸ Damit meine ich nicht jene, die explizit Rassismus reproduzieren und die dennoch behaupten, nichts mit Rassismus zu tun zu haben (etwa Thilo Sarrazin oder die Identitäre Bewegung) (vgl. Bruns/Glösel/Strobl 2017; Shooman 2020).

⁹ Wenn ich vom deutschen Kontext spreche, meine ich unterschiedliche nationalstaatliche Konstrukte, die verschiedene historische Momente umfassen (also z.B. Deutsches Reich, Weimarer Republik, Bundesrepublik Deutschland, DDR). Meistens ist der gegenwärtige Kontext der Bundesrepublik Deutschland gemeint.

¹⁰ Die Rede von Konjunktur bezieht auch mit ein, dass Rassismus nicht verschwunden war und jetzt plötzlich wieder auftaucht, sondern sich mit neuer Vehemenz zeigt (vgl. Demirovic/Bojadžijev 2002).

¹¹ Zu unterschiedlichen Strategien, im Schriftbild mit der zweigeschlechtlichen Ordnung zu brechen, vgl. u.a. Persson Perry Baumgartinger (2008); Deutscher Blinden- und Sehbehindertenverband (2021); Naira Estevez (2019); Marie Hecht (2020); Steffen Kitty Hermann (2003); Latkes*Berlin (2020); Eddi Steinfeldt-Mehrtens (2021) und Lea Wohl von Haselberg (2018).

¹² Für eine Theoretisierung von Privilegien vgl. Katharina Walgenbach (2022); für eine konstruktive Kritik des Privilegiendiskurses vgl. Sarah-Lea Effert und Hannah Vögele (2022).

¹³ Darauf werde ich in Abschnitt 1.1.6 ausführlicher zu sprechen kommen.

Rassismus beschäftigen. Ich erinnere mich, im Dezember 1992 als fast Teenager mit meinen Eltern vor dem Fernsehgerät gesessen und eine Übertragung des Festivals *Heute die! Morgen Du!*¹⁴ in Frankfurt angeschaut zu haben. Das Festival war als Reaktion auf den rassistischen Mordanschlag in Mölln und die rassistischen Ausschreitungen in Hoyerswerda und Rostock-Lichtenhagen veranstaltet worden.¹⁵ Die Szenen bewegten mich. Sie haben mich in einer Weise affiziert, dass ich Teil derjenigen sein wollte, die dort auf der „richtigen“ Seite gegen Rassismus standen. Ich gehörte zu denjenigen, die mit „Du“ angesprochen waren und nicht unmittelbar durch Rassismus bedroht waren. Nicht mehr erinnern kann ich mich, ob mir damals das Motto der Veranstaltung oder der Untertitel *Stoppt Rassismus und Gewalt* bewusst waren und ob meine Eltern oder Lehrer_innen für die Gewalt den Begriff Rassismus oder den üblicheren und unpassenden Begriff Fremdenfeindlichkeit verwendeten. Sicher bin ich mir, dass mir nicht auffiel, dass fast ausschließlich weißmehreitsdeutsche Musiker_innen und Redner_innen beteiligt waren. Meine an das Festival anschließende Auseinandersetzung mit Rassismus war lange Zeit dadurch geprägt, dass ich Rassismus auf die Gewalt und Einstellung von Nazis reduzierte und schlicht dagegen war. Die zuvor angesprochenen Aufrufe an weiß Positionierte, sich mit eigenen Rassismen und Privilegien auseinanderzusetzen, habe ich erst sehr viel später mitbekommen.

Seit den 1990er Jahren lassen sich im deutschen Kontext einige durchaus progressive Veränderungen verzeichnen: Auch wenn es nach wie vor nicht selbstverständlich ist, wird Rassismus – zusätzlich verstärkt durch die Protestbewegung Black Lives Matter nach dem rassistischen Mord an George Floyd und Debatten nach den Anschlägen von Hanau – auch im deutschen Kontext öffentlich vermehrt thematisiert

¹⁴ Der Name des Festivals brachte zum Ausdruck, an wen sich die Veranstaltung richtete: an diejenigen, die (noch) nicht durch rechte, rassistische Gewalt bedroht sind. Mit der Unterscheidung „die“ und „Du“ wird eine rassistische Trennung wiederholt. Das Motto erinnert an Martin Niemöllers berühmtes Zitat über sein Schweigen angesichts der Nazi-Gewalt gegen Kommunist_innen, Sozialdemokrat_innen und Gewerkschafter_innen in den 1930er Jahren, da er selbst nicht betroffen gewesen sei. Als er eingesperrt wurde, gab es niemanden mehr, wer hätte protestieren können (vgl. Marcuse 2016). Das Motto und das Zitat greifen die Argumentation auf, dass es auch für (noch) nicht Bedrohte erforderlich sei, sich gegen rechte Gewalt gegen Andere einzusetzen, da es auch sie selbst treffen könnte. Problematisch ist die Argumentation insofern, dass sie annimmt, dass rechte Gewalt zu bekämpfen sei, weil sie auch bislang nicht Betroffene treffen könnte, nicht weil die rechte Gewalt an sich zu verurteilen sei.

¹⁵ Seit der Möllner Rede im Exil in Bremen 2015 im Gedenken an die Ermordeten des rassistischen Anschlags in Mölln begleiten mich die Worte „Hiç Unutmadık – No one will be forgotten“ und geben mir Kraft und das Gefühl von Sinnhaftigkeit meines Tuns.

und als Rassismus benannt.¹⁶ Ein Stück weit konnten gleichberechtigtere Zugänge zu Ressourcen, Machtpositionen und Räumen erkämpft und verändert werden. In den Repräsentationsverhältnissen in Redaktionen, Fernsehformaten, Professuren, Parteien, Parlamenten, Fußballteams oder Lehrer_innenzimmern spiegelt sich die veränderte Zusammensetzung der Gesellschaft ein wenig mehr wider als vor 30 Jahren. Die im deutschen, postnationalsozialistischen Kontext lange Zeit tabuisierte Analysekatoren Rassismus bzw. *race* konnten ein Stück weit etabliert werden. Trotzdem bleibt ein massives Ungleichgewicht bei der Repräsentation, es bleibt eine legitim erscheinende Überausbeutung rassifizierter Anderer im Globalen Süden und in Niedriglohnssektoren innerhalb des Globalen Nordens, es bleibt Alltagsrassismus, und es bleibt explizite, körperliche rassistische Gewalt. Es bleibt dabei, dass ich selbst nicht unmittelbar durch diese Gewalt bedroht bin. Und es bleibt dabei, dass die Forderung an *weiß*-mehrheitsdeutsch Positionierte, sich mit Rassismus und Privilegien auseinanderzusetzen, erhoben wird (vgl. u.a. Khan 2020), dieser Aufruf oftmals ignoriert, kontrovers diskutiert und gelegentlich auch gehört und ernst genommen wird.

In der aktuellen gesellschaftlichen Situation in Deutschland und Europa, aber auch in anderen Teilen der Welt erfahren unterschiedliche Formen rassistischer und antisemitischer (diskursiver und körperlicher) Gewalt eine neue Konjunktur. Die rechte Konjunktur zeigt sich in den Morden und Gewalttaten in Halle oder Hanau gegen als migrantisch geltende Orte,¹⁷ gegen Synagogen oder gegen Moscheen, gegen sich liberal oder links äussernde Politiker_innen oder Aktivist_innen, gegen geflüchtete Menschen und ihre Unterkünfte, in sich drastisch verschärfenden rassistischen Diskursen, in Wahlerfolgen rechter Parteien sowie in der versuchten massiven Abschottung Europas gegenüber Flüchtenden und einer breiten Gleichgültigkeit gegenüber dem Sterben an den europäischen Außengrenzen im Mittelmeer und in der Sahara.¹⁸ In dieser Situation, die die Bedeutung von kritischer *weißer* (Selbst-)Reflexion zweifelhafter werden lässt, stellt sich die Frage, ob es nicht dringender wäre, sich mit expliziten Erscheinungsformen von Rassismus auseinanderzusetzen, statt die Bildungsprozesse von Menschen in den Blick zu nehmen, die kritisch gegenüber Ras-

¹⁶ Sogar die damalige Bundeskanzlerin Angela Merkel sprach nach den rassistischen Anschlägen von Hanau von Rassismus und nicht von Fremdenfeindlichkeit (vgl. Dernbach 2020).

¹⁷ So ist es kein Zufall, dass sich einige der rechten, rassistischen Angriffe vom NSU bis nach Hanau gegen Orte wie Shishabars, Gemüseläden oder Kioske richteten, die als relativ sichere Ort für of Color Positionierte galten (vgl. Ohanwe 2020; Röhlig/Petter 2020).

¹⁸ Zur Sahara als tödliche europäische Außengrenze vgl. *borderline europe – Menschenrechte ohne Grenzen* (2020).

sismus eingestellt sind. Manchmal zeigt sich der Impuls – auch bei mir –, dass es angesichts der Dringlichkeit wichtiger ist, zu handeln und sich nicht mit Reflexionen aufzuhalten. Mit Paulo Freire möchte ich entgegen diesem Impuls für eine Einheit von Aktion und Reflexion plädieren (vgl. Freire 1972, 71). Dabei gehe ich davon aus, dass die Reflexion von Scham als passivierender Affekt-Emotion eine reflektiertere Aktion ermöglichen kann. Ich argumentiere, dass in den Prozessen, in denen eine Auseinandersetzung mit Rassismus, *Weißsein* und Privilegien stattfindet, Scham, die Vermeidung, Abwehr und Verarbeitung von Scham sowie Angst vor Scham eine Rolle spielen können. Dieser Rolle möchte ich in der vorliegenden Arbeit aus CS-inspirierter und bildungstheoretisch informierter Perspektive auf den Grund gehen.

Folgendermaßen gehe ich bei der Darstellung der Ergebnisse meiner Studie vor: In Kapitel 1 nehme ich zunächst eine inhaltliche Rahmung des Forschungsvorhabens vor (1.1). Dabei erläutere und begründe ich Forschungsgegenstand und -frage und biete diese theoretisch ein. Dafür gehe ich auf mein Verständnis der bereits angesprochenen Perspektive Critical Whiteness ein und stelle einen Bezug zu den Topoi Migrationsgesellschaft und Grenzformationen her – den Schwerpunkten des Promotionskollegs, in dem die vorliegende Arbeit entstanden ist. Zudem beleuchte ich das Vorhaben kritischer Selbstreflexion *weiß* Positionierter, die Kategorie *Weißsein* und Ambivalenzen und Widersprüche meines Forschungsvorhabens. Anschließend markiere ich die zentralen theoretischen Bezüge der vorliegenden Arbeit (1.2): die Perspektiven CS, Rassismuskritik und Critical Whiteness sowie meine Akzentuierung des Bildungsbegriffes. Ich verzichte auf eine ausführliche Darstellung dieser theoretischen Grundlagen, da diese Perspektiven bereits an vielen Stellen, auf die ich verweise, differenziert formuliert worden sind. Ausführlicher gehe ich in Kapitel 2 auf die Perspektive Scham ein, die im Resonanzraum der vorliegenden Arbeit bislang eher wenig thematisiert worden ist. Ich stelle ein theoretisches Eingangsverständnis von Scham vor, an das ich rassismuskritisch inspirierte Anfragen herantrage. Mit diesem Eingangsverständnis untersuche ich im weiteren Verlauf der Arbeit die Interviews, um dieses – angeregt durch die empirische Untersuchung – auszu-differenzieren und zu retheoretisieren. In Kapitel 3 mache ich meine methodologischen Überlegungen und das methodische Vorgehen transparent, wobei ich gezielt auf die Beforschung von Scham und Bildungsprozessen eingehe.

Im zentralen Kapitel 4 stelle ich ausführlich die Modellierungen von Judith Schlüter und Sven Meineke¹⁹ vor, die durch die Analyse von zwei der Interviews mit einem Fokus auf Scham entstanden sind. Dabei gehe ich anhand des modellierten empirischen Materials zum einen auf angesprochene schamrelevante Aspekte in *weißen* Auseinandersetzungsprozessen über Involviertheit in rassistische Verhältnisse ein. Zum anderen thematisiere ich aber auch die Interviewsituation selbst im Hinblick auf schamrelevante Aspekte. Angeregt durch die empirische Untersuchung nehme ich in Kapitel 5 eine Retheoretisierung von Scham *weiß* Positionierter vor, bei der ich den zuvor vorgestellten und rassismuskritisch befragten Begriff von Scham im Hinblick auf *weiß* Positionierte differenziere und begrifflich präzisiere. Dafür ziehe ich unterschiedliche theoretische Bezüge heran und unterscheide zwei Varianten von Scham: zum einen die scheiternde Übereinstimmung von Handeln mit dem eigenen normativen Orientierungsmaßstab (5.1), zum anderen die scheiternde Übereinstimmung des Selbstkonzeptes mit der Wahrnehmung durch den Blick rassifizierter Anderer (5.2).

Im abschließenden Kapitel 6 rücke ich den Zusammenhang von Scham und Bildung in den Mittelpunkt. Zunächst werfe ich Schlaglichter auf empirische Bildungsmomente in den beiden Interviews (6.1). Auf dieser Grundlage ordne ich den Zusammenhang von Scham und Bildung theoretisch ein und unterscheide zwei Dimensionen: einerseits Scham als Anlass von Transformation (6.2.1), andererseits Scham als Gegenstand von Transformation (6.2.2). Als Abschluss der Theoretisierung gehe ich auf Begrenzungen, Widersprüche und Spannungsfelder im Zusammenhang von Scham und Bildung ein (6.2.3). Zum Abschluss des letzten Kapitels komme ich auf den Kontext der politischen Bildung zurück, in dem meine Arbeit ihren Ausgangspunkt hat. Ich gehe der Frage nach, was die Überlegungen über Scham und Bildung für die Praxis explizit politischer Bildung bedeuten könnten (6.3). Ich schließe, indem ich die zentralen Ergebnisse zusammenfasse und weiterführende Fragen formuliere.

¹⁹ Alle Namen von Interviewpartner_innen sind Pseudonyme. In der weiteren Darstellung verwende ich nur die Vornamen. Dadurch entstehen eigentümliche Effekte, z.B. eine gewisse Nähe und Vertrautheit, anders als wenn ich die distanzierenderen Nachnamen nennen würde.

1. Inhaltlicher und theoretischer Rahmen der Studie

1.1 Inhaltliche Rahmung: Auseinandersetzung mit Rassismus und *Weißsein*

Alman, Biodeutsch, Dà Bìzi, Gadjé, Goy, Gringo, Gweilo, Honky, MoM, Mzungu, Oburoni, Pākehā, Rutuku, Teutone, Umlungu, Wasi'chu, wc-Deutsche, Weißbrot, Weiße, Whitey, Yevu ...²⁰

Die verschiedenen hier aufgeführten Bezeichnungen haben etwas gemeinsam. Sie benennen aus gesellschaftlich marginalisierten Perspektiven heraus dominante, privilegierte Subjektpositionen. Die Benennungen – entstanden in unterschiedlichen Kontexten – bringen zum Ausdruck, dass die jeweils gesellschaftlich privilegierte, vorherrschende und dominante Subjektposition – die ich kontextübergreifend als *weiß* bezeichnen möchte²¹ – aus marginalisierter Perspektive heraus beobachtet wird. Die Notwendigkeit dieser Beobachtung betont bell hooks (1994, 204):

²⁰ Dies ist nur eine kleine, begrenzte und mehr oder weniger willkürliche Auswahl von Bezeichnungen. Die Narrative über die Entstehungskontexte und die Verwendung in unterschiedlichen Kontexten sind vielfältig. Einige der Begriffe sind in der Kolonialzeit entstanden. Hier kann nur eine oberflächliche Betrachtung einiger der Begriffe vorgenommen werden (vgl. Alleyne 2005 für viele der Begriffe): *Alman*: deutsch (türkisch), verwendet zur Selbstermächtigung (vgl. Voigt 2018), *Biodeutsch*: von Kanak Attak verwendet für *weiße* Deutsche, *Dà Bìzi*: große Nase (Mandarin), für *weiße* bzw. europäische Menschen, *Gadjé*: Nicht-Rom_nja (Romanes), *Goy*: nichtjüdisch, Nation, Volk (jiddisch, hebräisch), *Gringo*: Grieche (von spanisch *griego*), im 18. Jahrhundert für Sprecher_innen anderer Sprachen, heute für *weiße* US-amerikanische oder europäische Menschen, vor allem im lateinamerikanischen Kontext, *Gweilo*: geisterhafte, bleiche Person (kantonesisch), für *weiße* bzw. europäische Menschen, *Honky*: vor allem im US-Kontext für *weiße* Menschen, *MoM*: Menschen ohne Migrationshintergrund (vgl. Mecheril 2011), *Mzungu*: ziellos herumwandern, gewichtig auftreten (Swahili), nicht nur für *weiße* Menschen, *Oburoni*: von hinter dem Horizont kommend (Akan, Twi), auch allgemein für Ausländer_innen, *Pākehā*: für europäische Siedler_innen in Neuseeland (Te Reo Māori, māorisch), heute für Neuseeländer_innen mit ausschließlich britischen Vorfahren, mit überwiegend europäischen Vorfahren oder alle Nicht-Māori, *Rutuku*: rot, Aggressor (Kirundi, Kinyarwanda), für *weiße*/europäische Menschen, *Teutone*: germanische Gruppierung in der Antike (Latein), *Umlungu*: *weiße* Person (isiZulu, isiXhosa, Swazi), *Wasi'chu*: europäische Menschen (Dakota, Lakota), wird auch interpretiert als „nimmt das Fett“, *wc-Deutsche*: *weiß*-christlich-deutsch, in den 1980er/1990er Jahren durch jüdische Feminist_innen geprägt (vgl. Antmann 2017), *Whitey*: vor allem im US-Kontext für *weiße* Menschen, *Yevu*: listiges Wesen, den Geist manipulierend (Ewe), zusammengesetzt aus Ye (Geist) und Avū (Hund)(vgl. Westermann 1905), für *weiße*/europäische Menschen.

²¹ Je nach Kontext handelt es sich um *weiße*, deutsche, *weiße*, europäische oder mit anderen Indizes versehene *weiße* Subjektpositionen (z.B. historisch vormals britische, jetzt neuseeländische *Weiße* im neuseeländischen Kontext).

„Doch seit der Zeit der Sklaverei haben sie [Schwarze Menschen] untereinander in Gesprächen ihr jeweiliges ‚spezielles‘ Wissen über Weißsein ausgetauscht, das sie durch unmittelbares und scharfes Beobachten der Weißen gewonnen haben. Es galt als ‚speziell‘, weil diese Art Wissen nirgendwo ausführlich nachzulesen war. Sein Sinn bestand darin, Schwarzen zu helfen, in der weißen herrschenden Gesellschaft den Alltag zu bewältigen und zu überleben.“

Was hooks hier für den US-amerikanischen Kontext ausdrückt, ist auch für den deutschen Kontext von Relevanz. Wie Peggy Piesche (2013) festhält, ist die Beobachtung von *Weißsein* – im deutschen Kontext oftmals als Critical Whiteness bezeichnet²² – „für Schwarze Menschen eine Überlebensstrategie. Für sie war es immer schon wichtig, vor allem durch das Kollektiv ein Archiv von Wissen aufzubauen und weiterzugeben. Und damit auch für nachfolgende Generationen die Möglichkeit zu schaffen zu leben und zu überleben.“²³

1.1.1 Begründung des Zusammenhangs von Rassismus, *Weißsein*, Scham und Bildung

Im Folgenden möchte ich zunächst auf das zentrale Anliegen meines Forschungsvorhabens zu sprechen kommen, um anschließend einige inhaltliche Aspekte des Rahmens der vorliegenden Arbeit auszuführen sowie Voraus-Setzungen und Annahmen transparent zu machen. Mein zentrales Anliegen ist es, den Zusammenhang von Scham und Bildungsprozessen von *weiß* Positionierten über die eigene Involviertheit in rassistische Verhältnisse, für die die angesprochene Beobachtung zentral ist, mit einem kulturwissenschaftlich und gesellschaftstheoretisch fundierten Verständnis von Affekt-Emotions-Dynamiken und Bildungsprozessen zu theoretisieren.

²² Unter US-amerikanischen Aktivist_innen ist der Begriff Critical Whiteness nicht üblich, dort wird eher von *white privilege*, *white supremacy* oder *accountability* gesprochen (vgl. Bee 2013, 28).

²³ Analog zu einem Schwarzen Wissensarchiv lässt sich davon ausgehen, dass es auch Wissensarchive of Color, von Rom_nja und Sinti_ze, von Migrant_innen, von indigenen, muslimischen oder jüdischen Menschen gibt, in denen privilegierte Subjektpositionen zum Thema werden (vgl. Aslan 2017; Gülec/Schaffer 2017). Mir scheint es wichtig zu betonen, dass dabei Anti-Schwarzer Rassismus nicht mit anderen Rassismen gleichzusetzen ist und Schwarzen Perspektiven für die Hervorbringung der Perspektive Critical Whiteness bzw. Kritische Weißseinsforschung eine herausragende Bedeutung zukommt. Auch die Herausgeber_innen von *Mythen, Masken und Subjekte* betonen, „dass Schwarze Menschen und People of Color die *weiße* Hegemonie [...] mit hegemoniekritischen Gegenblicken auf Weiße und Weißsein begleitet haben“ (Eggers et al. 2005, 11). Der Band ist in die drei Kategorien *Schwarze Perspektiven*, *Übergänge* und *Kritische weiße Perspektiven* unterteilt und versammelt unter der ersten Kategorie auch Texte von Autor_innen, die sich in anderen Kontexten als of Color positionieren (vgl. etwa Ergün/Brilling 2011; Ha 2007a).

Der Gegenstandsfokus hat sich nicht notwendigerweise so ergeben, sondern ist als Ergebnis von Entscheidungen, als arbiträre Schließung, als Stilllegung der dynamischen Suche nach dem Gegenstand zu verstehen (vgl. 3.1). Die Arbeit könnte vor dem Hintergrund des Interesses an *weißen* Auseinandersetzungen mit Rassismus auch ganz anders ausgestaltet sein. Statt einer affektiv-emotionalen könnte eine kognitive Fokussierung priorisiert werden. Statt der Reflexionsprozesse könnten aktivistische Momente fokussiert werden. Statt der Affekt-Emotion Scham könnten Angst oder Schuld, aber auch Wut oder Freude hervorgehoben werden. Statt einer kultur- und erziehungswissenschaftlichen könnte eine vornehmlich psychoanalytische Perspektive eingenommen werden. Statt biographisch-narrative Interviews zu führen, hätte ich Seminare, Demonstrationen oder Gruppentreffen teilnehmend beobachten können. Statt *weiße* Menschen, die sich als kritisch-reflexiv verstehen, hätte ich AfD-Sympathisant_innen beforschen können.²⁴ Warum also der Fokus auf Affekt-Emotionen und auf den Zusammenhang von Scham und Bildung? Dies möchte ich vor dem Hintergrund des erhobenen Materials, theoretischer Bezüge und meines Erkenntnisinteresses begründen.

1.1.1.1 Bezüge zum empirischen Material

Zunächst gehe ich auf Bezüge zum Material ein und zeige, wie der Fokus auf Scham aus der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material entstanden ist. In den Interviews meiner Studie (vgl. 3) wurden unterschiedliche Affekt-Emotionen implizit oder explizit angesprochen – neben Scham etwa Schuld, Trauer, Wut, die Angst davor, nicht kritisch genug zu sein oder die Freude über hinzugewonnene Sensibilität. Auch wenn der Fokus auf Scham also kein notwendiger ist, der sich aus dem Material ableiten ließe, so ist er dennoch nicht beliebig. In der Beschäftigung mit einem Interviewtranskript rückte Scham in den Mittelpunkt meiner Aufmerksamkeit, da Scham mehrfach explizit oder durch die Metaphern benannt wurde und für den erzählten Auseinandersetzungsprozess bedeutsam erschien. Mit einem Fokus auf Scham betrachtete ich probeweise andere Interviews und stellte fest, dass Scham in einigen, nicht in allen, Interviews explizit wie implizit prominentes Thema war. In meiner Lesart des Interviewmaterials ließen sich zahlreiche Passagen im Hinblick auf schamrelevante Aspekte²⁵ interpretieren, sowohl bezogen auf das

²⁴ So lautete der Vorschlag eines *weißen* Vertrauensdozenten einer Stiftung, der diese Zielgruppe für relevanter hielt.

²⁵ Vgl. Abschnitt 3.4 zur Begründung der Rede von schamrelevanten Aspekten in Bezug auf das Interviewmaterial.

Erzählte als auch bezogen auf das Interviewsetting selbst. Die Fokussierung auf Scham erwies sich als fruchtbar für die begriffliche Ausdifferenzierung von Scham *weiß* Positionierter. So konnte ich angeregt durch das Material zwischen zwei Varianten von Scham unterscheiden.²⁶ In der ersten Variante verstoßen eigene Handlungen (z.B. rassistische Handlungsweisen) gegen das eigene normative ideale Selbstbild. Die zweite Variante ist durch eine scheiternde Übereinstimmung des Selbstkonzeptes mit der Sicht rassifizierter Andere *unabhängig* von eigener Handlung und Haltung (z.B. als *weiß*, privilegiert oder bedrohlich wahrgenommen zu werden) gekennzeichnet.

In den beiden Formen werden unterschiedliche Nuancen der Involvierung *weißer* Subjekte in rassistische Verhältnisse zum Thema: In der ersten Variante wird der Umstand, Rassismus im Handeln, Denken und Nichthandeln zu reproduzieren und aufrechtzuerhalten sowie mit der Sozialisation in rassistischen Verhältnissen rassistische Bezeichnungen und Wahrnehmungsmuster als selbstverständlich zu erlernen, angesprochen. In der zweiten Variante stehen eher, strukturelle Wirkungsweisen von Rassismus zu ignorieren, von rassistischen Privilegierungsstrukturen zu profitieren oder mit dem eigenen Körper *Weißsein* zu repräsentieren, im Mittelpunkt. Der Fokus auf Scham erwies sich auf der Ebene des Materials zudem als ergiebig und anschlussfähig, um Bildungsprozesse näher zu untersuchen. So konnten materialbasiert zum einen krisenhafte Scham als Anlass von Bildungsprozessen und zum anderen Wirkungsweisen von Scham, schamrelevante Aspekte und Strategien der Schamvermeidung als Gegenstand von Bildungsprozessen ausgemacht werden.²⁷

Auffällig erschien mir, dass Erfahrungen, explizit und gezielt beschämt zu werden²⁸ – z.B. für eine rassistische Äußerung durch andere *weiß* Positionierte oder durch Schwarz oder of Color Positionierte bloßgestellt zu werden –, in den Inter-

²⁶ Es ist nicht ausgeschlossen, dass sich noch weitere Varianten von Scham *weiß* Positionierter angesichts der Involvierung in rassistische Verhältnisse unterscheiden ließen. Ich habe mich auf zwei Varianten beschränkt, um diese ausgiebig bearbeiten zu können und da sich in der Interpretation des Materials keine weitere Variante aufgedrängt hat.

²⁷ Auch hier könnten weitere Formen des Zusammenhangs differenziert werden – etwa unbearbeitete Scham als Hindernis für Bildungsprozesse –, auf die ich nicht weiter eingehe, da sie im Material höchstens am Rande vorkommen.

²⁸ Hilge Landweer führt die Unterscheidung von gezielter und beiläufiger Beschämung ein. Gezielte Beschämung sei dadurch gekennzeichnet, dass Zeug_innen der Scham einen Herrschaftsanspruch mit der Beschämung verbänden (vgl. Landweer 1999, 213). In der methodischen Operationalisierung ist dies insofern herausfordernd, dass anhand der Interviewauskünfte über die Ansprüche, Motivationen und Ziele von Schamzeug_innen keine Aussage getroffen werden kann, es sei denn, die erzählende Person selbst ist diejenige, die beschämt (zur Schamzeug_innen vgl. 2.2).

views nicht angesprochen werden. In einem der Interviews deuten sich Beschämungserfahrungen an, werden aber nicht expliziert.²⁹ So lese ich die dort angesprochene Angst, durch andere *weiß* Positionierte „denunziert“ (IIA20) zu werden und nicht dazugehören, sowie die von mir als Metapher interpretierte Formulierung, „dass mit dem Finger auf mich [die Interviewte] gezeigt wird“ (ebd.), als Hinweise auf gezielte Beschämung.³⁰ Warum solche Erfahrungen – von denen ich ausgehe, dass sie passieren – nur am Rande angesprochen werden, lässt sich nur vermuten. Es könnte damit zusammenhängen, dass die meisten der Befragten diese Erfahrungen nicht gemacht haben, dass sie sie selbst nicht für relevant erachten oder dass das Interviewsetting keinen Raum darstellt, in dem diese Erfahrungen sagbar sind.

1.1.1.2 Theoretische Bezüge: Rassismus, Weißsein und Bildung

Die Fokussierung des Forschungsvorhabens auf Scham möchte ich im Folgenden auch theoretisch untermauern. Zunächst gehe ich auf rassismus- und *Weißseins*-theoretische Bezüge ein, um anschließend auf bildungstheoretische Anknüpfungspunkte zu sprechen zu kommen.³¹ Mehrfach haben Autor_innen die Bedeutung von Affekten und Emotionen für die Auseinandersetzungsprozesse von *weiß* Positionierten mit Rassismus betont. So schreibt Eileen O'Brien, die erforschte, wie *weiß* Positionierte in den USA dazu gekommen sind, sich aktiv gegen Rassismus zu engagieren: „Their stories attest to the fact that learning about racism is not just a cognitive process, but it is also an emotional process“ (O'Brien 2001, 110). Ebenso betonen Cheryl E. Matias (2016), Robin DiAngelo (2011) oder Jule Bönkost (2015, 2016b, 2017) die emotionale Dimension von Auseinandersetzungsprozessen. Anstatt jedoch die affektiv-emotionale Dimension allgemein zu betrachten, erschien es mir vielversprechender, mit Scham eine spezifische Affekt-Emotion vertiefend zu untersuchen, da die Scham *weiß* Positionierter und Zusammenhänge zu Bildungsprozessen bislang wenig elaborierte Topoi darstellen.

²⁹ Auf dieses Interview mit Friederike Golz gehe ich in der Darstellung der Ergebnisse nur am Rande ein.

³⁰ Die Formulierung mit dem Fingerzeig verwendet Friederike im Interview mehrfach, zum Ersten bezogen auf die Angst, dass andere *weiß* Positionierte in einem Seminar mit dem Finger auf sie zeigen könnten, wenn sie sich nicht „politisch korrekt“ ausdrücke, zum Zweiten bezogen auf die Sprechweise der Seminarleitung of Color, die jedoch sogleich wieder relativiert wird: „mm äh w/ also nicht so ja nicht ja anders aber einfach auch äh Momente angesprochen, die halt für uns unangenehm waren natürlich“ (IIA20), zum Dritten als Benennung der Rolle, die sie mittlerweile in Uniseminaren einnimmt: „immer die zu sein, die so mittlem Zeigefinger“ (IIA12).

³¹ In den theoretischen Markierungen in Abschnitt 1.2 werden diese Bezüge genauer ausgeführt.

Vor dem Hintergrund rassismustheoretischer Überlegungen ist der Fokus auf Scham, der sich im Laufe der Untersuchung herauskristallisierte, sehr plausibel. So schreibt Martina Tißberger (2017, 250):

„Die Beschämung, welche diejenigen erleben, die sich ihrer dominanten und privilegierten Position im gewaltvollen Machtgefüge des Rassismus bewusst werden, ist unumgänglich. Wer sich als Subjekt gesellschaftlicher Verhältnisse, die auf Demokratie, Menschenrechten, Aufklärung und Moderne gründen versteht, erlebt einen konstitutiven Widerspruch wenn sie*er feststellt, dass sie*er mitverantwortlich ist für die Ausbeutung, Diskriminierung und Entwürdigung von Menschen; dass diese Ungerechtigkeiten gar Garant für den eigenen Wohlstand sind und man de facto ein parasitäres Leben führt“.

Auch wenn ich zurückhaltend bin, einen deterministischen Zusammenhang von Scham³² und *weißen* Bildungsprozessen anzunehmen, wie er in Tißbergers Formulierung der Unumgänglichkeit anklingt, stimme ich der Annahme zu, dass der konstitutive Widerspruch im Rassismus für Scham bedeutsam ist. So halte ich es für relevant, dass Rassismus als gesellschaftliches Verhältnis im deutschen Kontext nach wie vor weitgehend tabuisiert ist und an den rechten Rand oder in andere historische oder nationale Kontexte ausgelagert wird (vgl. Linnemann/Mecheril/Nikolenko 2013). Unterschiedliche in den Verhältnissen nahegelegte Distanzierungsmuster (vgl. Messerschmidt 2010) tragen dazu bei, dass sich *weiß* Positionierte als frei von Rassismus imaginieren können. Die Dethematisierung von Rassismus³³ als gesellschaftlichem Verhältnis macht es möglich, dass sich *weiß* Positionierte als neutral, als „einfach nur Mensch“ und gerade nicht als *weiß* verstehen.³⁴ *Weißsein* gilt – ähnlich wie Heterosexualität – als gesellschaftlich unmarkierte Norm (vgl. Frankenberg

³² Ich bevorzuge es, von Scham zu sprechen, da die Formulierung Beschämung eher eine aktive und gezielte Hervorrufung von Scham nahelegt. Tißberger verstehe ich hier so, dass es ihr nicht um aktive Beschämung durch konkrete Subjekte geht.

³³ Zu unterschiedlichen Formen der Dethematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen vgl. Saphira Shure (2021).

³⁴ Für dieses Phänomen wird oft der Begriff *color blindness* verwendet (vgl. z.B. O'Brien 2001). Subini Ancy Annamma et al. (2017) kritisieren aus ableismuskritischer Perspektive, die Ignoranz von Rassismus nach einer Sehbehinderung zu benennen. Blindheit bedeute zudem, dass Rassismus unabänderlich nicht gesehen werden könne. Das vernachlässigt, dass die Ignoranz von Rassismus erlernt und veränderbar ist. Sie schlagen *color-evasiveness* (ausweichendes Verhalten) vor. Für den deutschen Kontext erscheint mir der Begriff *color ignorance* jedoch leichter verständlich. Er knüpft an Gayatri Spivaks Gedanken zu behobelter Ignoranz (*sanctioned ignorance*) (vgl. Castro Varela 2007, 5f.) an. Ich ziehe es vor, bei einem englischsprachigen Begriff zu bleiben, da „Farbe“ im Deutschen stärker essenziellistischer konnotiert ist, während *color* im englischen kultur- und sozialwissenschaftlichen Diskurs ähnlich wie *race* den sozialen Konstruktionscharakter stärker beinhaltet (vgl. auch Linnemann/Ronacher 2018, 92).

1993, 198). Die Bemächtigungsgeschichte, die gegenwärtige Strukturen *weißer* Überlegenheit historisch ermöglichte (vgl. Tißberger 2017, 103), wird weitgehend verdrängt. Auch die Relevanz von Scham im postnationalsozialistischen deutschen Kontext (vgl. Bar-On 2007, 9ff.; Mayer 2019, Obens 2010; Rothe 2012) stützt die Entscheidung für die Fokussierung von Scham (vgl. 1.1.6). Darüber hinaus kommt in den postkolonial inspirierten *Weißseins*- und rassismustheoretischen Überlegungen von Thandeka (1999) oder Grada Kilomba (2008) die Scham *weiß* Positionierter zur Sprache. Hilge Landweer (1999) geht zwar nicht auf Rassismus und *Weißsein* ein, betrachtet Scham aber aus einer machttheoretischen Perspektive, die an vielen Punkten sehr anschlussfähig für meine Analyse ist.

Als Nächstes möchte ich aus theoretischer Perspektive den Zusammenhang von Scham und der eingangs erwähnten kritischen Beobachtung von *Weißsein* aus Schwarzer und Of-Color-Perspektive näher betrachten. Mit der Beobachtung kann die *Benennung* von *Weißsein* und von *weiß* Positionierten als (relativ) privilegierte und *weiße* Gruppe (vgl. Frankenberg 1996, 56) einhergehen, die sich zumindest im aktuellen deutschen Kontext meist selbst nicht als solche benennen.³⁵ Entscheidend an dieser Stelle erscheint mir jedoch die Bedeutung des beobachtenden *Blicks* für Scham. So schreibt René Majer (2013, 70) über den Blick im Kontext von Scham:

„Das Besondere am Blick anderer sei, so [Gabriele] Taylor, dass er oft dazu führe, dass dem Beobachteten etwas an sich selber auffalle, was er sich so noch nicht verdeutlicht habe[.] [...] Seine Gegenwart [der beobachtenden Person] alleine rückt den Gegenstand seines Blicks zum ersten Mal ins Zentrum der eigenen Aufmerksamkeit. Nur deswegen wirkt es nach Taylor so erhellend, wenn wir im Zusammenhang mit Scham von dem Gefühl sprechen, beobachtet zu werden.“

Dass den Beobachteten im schamprovozierenden Blick neue Perspektiven eröffnet werden, gilt in spezifischer Weise für den Blick rassifizierter Anderer auf *Weißsein*, da das Blickverhältnis ein spezifisches ist, was im Laufe der Arbeit noch zu erläutern sein wird. Vor dem Hintergrund der systematischen Dethematisierung von Rassismus und *Weißsein* ist es plausibel anzunehmen, dass das eigene *Weißsein* etwas ist,

³⁵ Im deutschen Kontext ist etwa die *Weißsein* entnennende Eigenbezeichnung als „deutsch“ wesentlich gebräuchlicher. Die Nichtbenennung von *Weißsein* ist sowohl historisch als auch regional kontextspezifisch. So ist die Nichtbenennung im deutschen wie in anderen Kontexten eine historisch relativ junge Erscheinung. So war *Weißsein* etwa im Kolonialismus gerade nicht unbenannt, sondern wurde offensiv als überlegen konnotiert verwendet. Im Nationalsozialismus war die mit Antisemitismus, Rassismus und der Ideologie des Volkskörpers einhergehende Konstruktion, Benennung und diskursiv legitimierte gewaltsame Durchsetzung des Ariers von zentraler Bedeutung (zum Verhältnis von *Weißsein* und Aritschsein vgl. Gerbing/Torenz 2007). Auch in explizit rassistischen rechten Nischen wird *Weißsein* in betont affirmativer und Überlegenheit postulierender Weise benannt.

das viele *weiß* Positionierte „sich so noch nicht verdeutlicht“ (ebd.) haben. Der Blick rassifizierter Anderer kann es *weiß* positionierten Beobachteten ermöglichen, das eigene *Weißsein* und damit potenziell die Involviertheit in rassistische Verhältnisse ins Zentrum der eigenen Aufmerksamkeit zu rücken.³⁶

Als letzten theoretischen Bezug möchte ich an dieser Stelle auf das Bildungspotenzial von Scham eingehen, das in den vorangegangenen Überlegungen zum Blick bereits anklang. Aus erziehungswissenschaftlicher und bildungstheoretischer Perspektive sind die Überlegungen von Alfred Schäfer und Christiane Thompson (2009) zu Scham von besonderem Interesse, auf die ich in Kapitel 2 ausführlich zu sprechen komme. Für Bildungstheorie ist das z.B. aus queer-feministischer und CS-Perspektive hervorgehobene *transformative* und *reflexive* Potenzial von Scham bedeutsam (vgl. u.a. Ahmed 2017; Dehler 2019; Köppert 2017; Munt 2008; Probyn 2000, 2005, 2014). Bildungsprozesse verstehe ich im Anschluss an Hans-Christoph Koller (2012a) als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen. Ich gehe davon aus, dass Scham nicht automatisch zu einer Transformation der eigenen Sicht von sich selbst als *weiß* positioniertes Subjekt und der Welt als rassistische Struktur geschieht. Mehrere Autor_innen betonen, dass Scham sowohl konstruktive als auch destruktive Formen annehmen (vgl. Römer 2017, 326), dass Scham zugelassen und genutzt oder abgewehrt werden könne (vgl. Marks 2017, 38f.). Bildungstheoretisch interessant ist somit, unter welchen Bedingungen das transformative und reflexive Potenzial von Scham genutzt werden kann. Dabei ist anschließend an Heinz-Joachim Heydorn (1973) auch das widersprüchliche Potenzial von Bildung und Scham der Stabilisierung *und* Veränderung von Herrschaftsverhältnissen hervorzuheben.

Eine erziehungswissenschaftliche Studie, die detailliert den Zusammenhang von Scham und kritisch-(selbst-)reflexiven Bildungsprozessen von *weiß* Positionierten über ihre Involvierung in rassistische Verhältnisse untersucht und mit dem deutschen postkolonial *und* postnationalsozialistisch verfassten Kontext in Verbindung bringt, liegt bislang nicht vor.³⁷

³⁶ Aufmerksamkeit für eigenes *Weißsein* geht nicht automatisch mit einem Blick auf gesellschaftliche Verhältnisse einher, sondern kann auch in individualisierender Form geschehen. Im Laufe des Textes werde ich darauf zurückkommen.

³⁷ Verschiedene, bislang nicht erwähnte Autor_innen haben sich mit *weißen* Auseinandersetzungsprozessen mit Rassismus beschäftigt. Die meisten Arbeiten beziehen sich nicht auf den deutschen Kontext, und Scham wird – wenn überhaupt – nur als ein Aspekt von vielen erwähnt. Zu nennen sind etwa Arbeiten, in denen Modelle der Entwicklung von *weißem* Bewusstsein bzw. *weißer* Identität beschrieben werden, die im Bereich der (Entwicklungs-)Psychologie und Beratung entstanden sind (vgl. u.a. Hardiman

1.1.1.3 Bezüge zum kritisch-emanzipatorischen Erkenntnisinteresse

Die Begründung des Forschungsvorhabens möchte ich abschließen, indem ich den Fokus auf Scham vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit, das ich als kritisch-emanzipatorisch verstehe, plausibilisiere. Mit diesem Interesse reagiert das Forschungsvorhaben auf das Problem, dass rassistische Verhältnisse aufrechterhalten werden, wenn *weiß* Positionierte sich entweder gar nicht oder in einer Rassismus stärkenden Weise mit der eigenen Involviertheit auseinandersetzen (z.B. durch individualisierende oder passiv machende Effekte). Angesichts dessen stellt sich die Frage, wie es *weißen* Subjekten gelingt, ein (relatives) Bewusstsein für die eigene Involviertheit zu entwickeln,³⁸ das sie in die Lage versetzt, aktiv und reflexiv an gesellschaftlicher politischer Veränderung der Schwächung oder Überwindung rassistischer Verhältnisse mitzuwirken.

Für mein Erkenntnisinteresse ist der Kontext politische Bildung bedeutsam, zum einen, weil er meinen biographischen Bezugsrahmen darstellt, in dem sich die Fragestellung und das Interesse der vorliegenden Arbeit entwickelt haben, zum anderen,

1982; Helms 1990, 1995, 2005; Lund 2009; Malott et al. 2015; Ponterotto 1988; Rowe/Bennett/Atkinson 1994; Spanierman/Soble 2010; Sue 2003). Maureen Maisha Eggers (2004, 30) hat diese Modelle als „Entwicklungsprozess der Bewusstwerdung einer rassifzierten Weißen Identität“ ins Deutsche übersetzt. Kilomba (2008) benennt Scham als einen von fünf *ego defense mechanisms weiß* Positionierter. Andere Arbeiten fokussieren Stigmatisierungen, Leiden, Abwehrmechanismen oder Dys-Bewusstheit (vgl. Kowal 2012; Reher 2018; Thompson/Neville 1999; Utsey/Hammar/Gernat 2005; Walgenbach/Reher 2016) in *weißen* Auseinandersetzungen mit Rassismus und Privilegien. In den wenigen empirischen Studien im deutschen Kontext, die die eigene Involviertheit *weißer* Menschen thematisieren, geht es darum, wie Rassismus reproduziert wird. So untersucht Nora Räthzel (1993), inwiefern der Alltagsverstand von kritischen mehrheitsangehörigen Menschen auch von der ideologischen Dichotomie „West and Rest“ (Hall 1994b) geprägt ist. Karin Scherschel (2006) erforscht, inwieweit *weiße* Menschen auf Rassismus als flexible symbolische Ressource zurückgreifen (vgl. auch Machold 2009; Zima 2011). Allein Sabine Hess und Andreas Linder (1997) erwähnen in ihrer Arbeit auch die *weiße* Bewusstwerdung von Privilegien aus der Perspektive antirassistischer Politiken. Darüber hinaus gibt es im deutschen Kontext einige Arbeiten, die allgemein Bildungs- und Lernprozesse zu Machtverhältnissen thematisieren. Dazu zählen etwa: Überlegungen zu Lernen und Lernwiderständen in der Kritischen Psychologie (vgl. Holzkamp 1995; Ludwig 2004; Osterkamp 1996); das Konzept des Lernens an Wendepunkten aus *Social Justice Trainings* als Bewegung, vertraute Denkschemata und Deutungsmuster zu irritieren (vgl. Czollek/Weinbach 2008) oder Konzepte von (Ver-)Lernen in und über Machtverhältnisse im Anti-Bias-Ansatz (vgl. Schmidt 2011).

³⁸ Hier schließe ich an Freires Idee einer kritischen Bewusstwerdung bzw. Bewusstmachung (*conscientização*) an (vgl. Freire 1972; Mayo 2006; Shor 1992). Der eingeklammerte Zusatz „relativ“ verweist im Anschluss an Carsten Büngers (2013) Überlegungen zu relativer Mündigkeit im Vollzug darauf, dass von einem dezentrierten Subjektbegriff ausgehend Möglichkeiten eines (kritischen) Bewusstseins immer begrenzt sind und daher nur (kontext-)relational gedacht werden können.

weil politische Bildung als ein Zusammenhang verstanden werden kann, in dem kritische Selbstreflexion angeregt und begleitet werden kann (vgl. Lück/Stützel 2009). Mir erscheinen Bildungsprozesse insbesondere dann im Sinne meines Erkenntnisinteresses relevant, wenn sie

a) das Subjekt mit einbeziehen, d.h. auch auf kritische Selbstreflexion abzielen, da das Subjekt sonst aus den Verhältnissen des Rassismus ausgeklammert würde und Rassismus als etwas gedacht würde, das mit „uns“ nichts zu tun hat (vgl. Mecheril/Melter 2010, 171);

b) die Kritik gesellschaftlicher Verhältnisse nicht ausblenden, wodurch Rassismus individualisiert und dessen Überwindung zu einer moralisch konnotierten Aktivität der (Selbst-)Reinigung würde (vgl. Probyn 2004, 28).

Anschließend an die vorherigen Überlegungen zum reflexiven und transformativen Potenzial von Scham komme ich zu einem anderen Schluss als Paul R. Carr (2017, 887), der schreibt: „Throughout uncomfortable discussions regarding race, racism, Whiteness, and White privilege, it is important to focus on social justice, agency, action, and transformation, not on guilt and shame“. Ich gehe stattdessen davon aus, dass eine Scham berücksichtigende, nichtbeschämende politische Bildung gerade eine reflexive Annäherung an *Social Justice* und Agency darstellen kann, wenn sie das konstruktive, reflexive und transformative Potenzial von Scham stärkt. Interessant ist daher, unter welchen Bedingungen Bildungsprozesse (relative) politische Handlungsfähigkeit ermöglichen kann, die sowohl gesellschaftskritisch als auch selbstreflexiv gestaltet ist.

1.1.2 Bezug zu Migrationsgesellschaft und Grenzformationen

Wie passen das Forschungsvorhaben und die Fokussierung auf Scham in den Kontext des Promotionskollegs *Migrationsgesellschaftliche Grenzformationen*, in dem die vorliegende Arbeit entstanden ist? In der vorliegenden Arbeit geht es nicht unmittelbar um Migrationsbewegungen. Der Topos Migration wird eher dadurch relevant, dass Gesellschaft – sowohl die national verfasste deutsche Gesellschaft als auch in globaler Perspektive die Weltgesellschaft – durch Migrationsbewegungen grundlegend geprägt ist (vgl. Mecheril 2010, 7ff.). Im Kontext dieser Gesellschaften lassen sich die rassistischen Verhältnisse verorten, die im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stehen. Es lässt sich also sagen, dass ich vielmehr Migrationsgesellschaftsforschung als Migrationsforschung praktiziere. Im Folgenden möchte ich darauf eingehen, inwiefern Grenzformationen dabei von Bedeutung sind, und dabei den von mir zugrunde gelegten Grenzbegriff ansprechen.

Territoriale nationale wie interkontinentale Grenzen sind zwar relevant für die Perspektive Rassismus und Privilegierung, werden aber in den Interviews meiner Studie nicht prominent in den Zusammenhang mit Rassismus und *Weißsein* gebracht. Einzig durch die Verwendung der Metapher Mittelmeer werden Grenzen überwindende globale Flucht- und Migrationsbewegungen in den beiden Interviews erwähnt (vgl. I3A10, I5A04). Auch wenn der Fokus der vorliegenden Arbeit ein anderer ist, möchte ich zumindest Bezugspunkte von Scham und territorialen Grenzen anreißen. Exemplarisch lässt sich ein Zitat des Vorsitzenden der Europäischen Stabilitätsinitiative Gerald Knaus³⁹ anführen, wonach die europäische Politik der Abschreckung durch libysche Milizen und der Verweigerung von Seenotrettung im Mittelmeer „jeden Europäer beschämen müsste“ (Stalinski/Knaus 2019). Ebenfalls einen Zusammenhang zwischen Europa und Scham stellt ein Graffito her, das mir an der Universität Bremen auffiel: „Shame on you Europe“, begleitet von einem zweiten Graffito „Open all borders“. Die beiden Verbindungen sind unterschiedlich gelagert. Im ersten Fall der im Konjunktiv formulierten Aussage von Knaus werden alle Einzelnen adressiert, die mit dem Label „Europäer“ versehen werden. Ich lese diese Aussage so, dass eine Diskrepanz zwischen dem europäischen Selbstbild, orientiert an Demokratie und Menschenrechten, und der Inkaufnahme von Folter in Libyen und dem Sterbenlassen im Mittelmeer angesprochen wird, die geeignet ist, Scham auszulösen. Der Konjunktiv macht deutlich, dass diese Scham jedoch in der Regel gerade nicht entsteht, sondern abgewehrt wird. Der Sprechende selbst verortet sich implizit auf der Seite derjenigen Europäer_innen, die diese Scham nicht abwehren, indem er die europäische Politik kritisiert.

Im zweiten Fall der Graffiti richtet sich die Formulierung an das abstrakte Konstrukt Europa. Öffentlichkeitswirksam wurde diese Formulierung 2017 auf einem Banner bei einer Protestaktion auf See der Hilfsorganisation Sea Eye verwendet, die zivile Seenotrettung im Mittelmeer durchführt. Der Protest richtete sich gegen die europäische Duldung der Sperrung des Rettungsgebietes im Mittelmeer durch die libysche Küstenwache (vgl. Kaufmann 2017). Europa wird durch diese öffentliche Beschämung verantwortlich gemacht für das Sterben im Mittelmeer. Diejenigen,

³⁹ Die Europäische Stabilitätsinitiative e.V. ist ein gemeinnütziger Verein, der sich als „Thinktank“ versteht und das Ziel verfolgt, „Wissenschaft und Forschung über aktuelle politische und gesellschaftliche Entwicklungen in Europa“ (ESI 2016) zu fördern. Politischen Entscheidungsträgern sollen „fundierte strategische Analysen zur Verfügung“ (ebd.) gestellt werden. Ein Fokus liegt dabei auf Südosteuropa. Die Initiative war maßgeblich an der Konstruktion des EU-Türkei-Abkommens 2016 beteiligt, in dem u.a. euphemistisch als Rückführungen bezeichnete Abschiebungen von Menschen in die Türkei vorgesehen waren (vgl. Lau 2016).

die sich äußern und die Beschämung Europas vornehmen, verorten sich außerhalb des zu beschämenden Kollektivs. Zum Ausdruck kommt eine Scham für Politiken,⁴⁰ die für andere lebensbedrohlich sind. Knaus und die Graffiti zielen auf einen ähnlichen Komplex ab, indem sie europäische Grenzpolitiken problematisieren.

1.1.2.1 Komplexität informeller Grenzziehungen

Im Folgenden gehe ich darauf ein, welches Verständnis von Grenzen bei der vorliegenden Arbeit im Mittelpunkt steht.⁴¹ Fokussiert werden „rassistische Grenzen informeller Zurückweisung“, die „öffentlich nicht markierte und insofern unsichtbare Grenzen [...] ohne erkennbare Verbotsschilder“ (Mecheril 2003, 311) darstellen. Eine besonders eindrückliche Visualisierung dieser Grenze ist die Performance *Black is never quiet*, die das Künstler_innenkollektiv Never Quiet Collective (2009) anlässlich des 20. Jahrestages des Mauerfalls entwickelt hat.⁴² In dem Video der Performance sind Schwarz positionierte Künstler_innen zu sehen, die auf öffentlichen Plätzen in Berlin umherlaufen und immer wieder an Mauern abprallen, die – zumindest für mich – nicht sichtbar sind,⁴³ während Passant_innen über den Platz laufen, ohne durch Mauern aufgehalten zu werden. Im Laufe der Performance finden die Akteur_innen sich als Gruppe zusammen, um die nicht für alle gleich sichtbaren Mauern zu zerstören und zu überwinden. Sie formulieren Fragen wie „What other walls still exist?“ oder „How can one break a wall that is intangible?“ (ebd.). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit interessieren mich jene Grenzen, die *intangible*,

⁴⁰ Damit ist nicht gesagt, dass die Individuen, die im Kontext von Sea Eye aktiv sind, Scham empfinden haben, sondern dass die Diskrepanz zwischen dem europäischen, demokratischen Selbstbild und diesen Politiken schamrelevant ist. Die von Knaus im Konjunktiv individualisierend angesprochene Scham wird hier kollektiv wirksam.

⁴¹ Auch wenn die von mir vorgenommene Fokussierung plausibel ist, ist sie widersprüchlich. Sie führt dazu, dass jene Grenzen, aufgrund derer und an denen zahlreiche Menschen sterben (vgl. Lambert 2019), weitgehend ausgeblendet werden, auch wenn die von mir fokussierte Grenze in einem Zusammenhang mit den vernachlässigten Grenzen steht. Jede Fokussierung ist notwendig und zugleich kritisierbar, da sie mit Komplexitätsreduktionen einhergeht.

⁴² Begegnet ist mir ein Video der Performance bei der Veranstaltung *20 years later... 20 Jahre später* am 9. November 2009 in Berlin, einem Tag, an dem ich in weiteren Veranstaltungen mit unterschiedlichen Ebenen deutscher Geschichte in Berührung kam: eine Gedenkveranstaltung zum 71. Jahrestag der Pogromnacht unter dem Motto *Es ist geschehen, also kann es wieder geschehen. Kein Vergessen! Kein Vergeben! Gefeierte wird nicht! Wider dem nationalistischen Taumel!* und das *Fest der Freiheit* am Brandenburger Tor, an dem ich zufällig vorbei kam.

⁴³ Auch Miriam Burzlaff verwendet die Metapher der Wand im Kontext von Empowerment gegen Antisemitismus und Rassismus: „Wie wirst Du das Gefühl los, permanent gegen eine Wand zu laufen?“ (Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland 2018, 61).

nicht greifbar, immateriell und unfassbar sind, die nicht für alle gleichermaßen sichtbar und wirksam sind.⁴⁴ Im Unterschied zu den territorialen Grenzen fokussiere ich mich *informell* formierende Grenzen. Diese sind sowohl in Alltagssituationen als auch bezogen auf den ungestörten Zugang zu Orten und Ressourcen wie Diskotheken, Bahnhöfen, Bildungseinrichtungen, zum Wohnungsmarkt oder zu einem nicht-überausbeutenden Arbeitsmarkt wirksam⁴⁵.

Das Gefüge informeller, immaterieller und schwer zu greifender Grenzziehungen ist komplex. Es ist nicht starr, sondern umkämpft und in Bewegung. Ausschlüsse sind nicht immer umfassend, sondern zuweilen partiell. Mit Sandro Mezzadra und Brett Neilson (2013, 161) lässt sich von differenzieller In- und Exklusion sprechen. Situativ, kontextspezifisch und historisch gibt es Veränderungen, Verschiebungen und Konjunkturen in dem Gefüge. So betonte etwa Manuela Bojadžijev bei einer Summer School im Herbst 2018, dass sie in den letzten Monaten und Jahren eine Verschiebung von Grenzziehungen dahingehend beobachtet habe, dass mittlerweile Etablierte, ehemals als Migrant_innen oder Andere Geltende zunehmend als gesellschaftlich zugehörig anerkannt würden. Die Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft ist schon deutlich länger Teil von individuellen und kollektiven Selbstkonzepten dieser Personen, als es durch die Gesellschaft zugestanden wird. Bedingungen dieser Verschiebung sind sicher vielfältig. So kann diese z.B. als Effekt von Kämpfen der Migration (vgl. Bojadžijev 2008) oder erfolgreichem Ringen um Zugehörigkeit angesehen werden. Zugleich wird sie mitunter auch in Abgrenzung zu in den letzten Jahren neu ankommenden Menschen wirksam.⁴⁶ Der erkämpfte und hinzugewonnene Status der Zugehörigkeit bleibt jedoch prekär. Trotz Verschiebungen und Bewegung in dem Gefüge ändert sich nach wie vor nichts daran, dass die in der vorliegenden Arbeit fokussierte Gruppe der *weiß*-mehrheitsdeutsch Positionierten durch diese Grenze eingeschlossen und bei der Überwindung dieser Grenze als Privilegierte hervorgebracht wird.⁴⁷

⁴⁴ Auch die zuvor angesprochenen territorialen Grenzen sind nicht überall materiell fassbar – etwa dort, wo keine Grenzzäune, Kontrollanlagen, Patrouillenboote oder Polizeistreifen zu finden sind. Genauso wenig sind sie für alle gleichermaßen wirksam – etwa dann, wenn Autos durchgewunken werden, deren Insass_innen als legitime Grenzüberquerer_innen identifiziert werden, *weiß* positionierte Menschen in Zügen in grenznahen Gebieten nicht nach Ausweispapieren gefragt werden oder Menschen aufgrund als passend angesehener Papiere unkompliziert Fahren über das Mittelmeer nutzen können.

⁴⁵ Zum begriff der Überausbeutung vgl. Kapitel 1.2.2.2

⁴⁶ Indiz dafür sind etwa nicht-*weiß* positionierte Aktive in der AfD oder die Bundesvereinigung Juden in der AfD.

1.1.2.2 Boundary ignorance

Die hier interessierende Grenze bleibt für Menschen, die bei Möglichkeiten ihrer Überwindung privilegiert werden, meist unsichtbar. Sie müssen diese Grenze gar nicht wahrnehmen, weil die Passierung nicht als mit Anstrengung verbundene Überwindung erlebt wird. Sie können die in der Performance vom Never Quiet Collective auch für andere sichtbar werdende Mauer durchqueren. Ruth Frankenberg (1996, 55) hat das eindrückliche Bild einer automatischen Glastür formuliert, durch die privilegiert Positionierte hindurchgehen, ohne diese zu bemerken, während sich die Tür für andere schließt. Die Unsichtbarkeit dieser Grenze lässt sich mit Gayatri Spivak im Sinne eines Privilegs als Verlust von Perspektiven verstehen (vgl. Spivak/Grosz 1990 [1984]). Demnach halten Privilegien Menschen davon ab, „gaining a certain kind of Other knowledge: not simply information that we have not yet received, but the knowledge that we are not equipped to understand by reason of our social positions“ (Landry/MacLean 1996, 4).⁴⁸

So wie es *weiß* Positionierten nahegelegt wird, das eigene *Weißsein* nicht wahrzunehmen, wird strukturell nahegelegt, die Grenze, deren Überwindung für andere nicht oder nur mit mehr Aufwand möglich ist, zu ignorieren. Diesen Umstand möchte ich in Anlehnung an die Formulierung *color ignorance* als *boundary ignorance* bezeichnen. María do Mar Castro Varela (2016, 52) plädiert dafür, Ignoranz als „andere Seite des Wissens [...] in den Blick zu nehmen“. Dabei geht sie davon aus, dass „Ignoranz [...] nicht einfach Nicht-Wissen [ist], sondern ein strukturiert produzier-

⁴⁷ Eingewendet wird immer wieder, dass z.B. in Schulklassen, in denen *weiße* Kinder in der Minderheit sind, die Privilegienordnung umgekehrt oder außer Kraft gesetzt sei. Zuweilen wird von „Deutschenfeindlichkeit“ gesprochen (zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Konzept vgl. Çetin/Shooman 2015). Diese Einwände lassen außer Acht, dass sich an dem gesamtgesellschaftlichen Machtgefüge bislang wenig verändert hat. Die Erfahrung von *weiß* positionierten Kindern in mehrheitlich nicht-*weißen* Schulklassen kann – aber muss dies nicht notwendigerweise – mit Ausgrenzung verbunden sein. Nichtsdestotrotz ändert dies nichts an der Position dieser Kinder in der gesamtgesellschaftlichen Situation. Ein anderes Beispiel sind Stellenausschreibungen, in denen nicht-*weiß* Positionierte bevorzugt behandelt werden, die ich im Kontext von Maßnahmen von *affirmative action* verstehe (vgl. Kaloianov 2008). Diese reagieren auf gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse, ohne diese umkehren zu können (zum Widerstand gegen *affirmative action* im Kontext von Rassismus und Neoliberalismus vgl. Goldberg (2009, 337).

⁴⁸ Den Verlust von Wissen und Wahrnehmungsperspektiven, aber auch von Beziehungsqualität und moralischer Integrität nimmt Bönkost (2019, 87ff.) mit Bezug auf u.a. Diane J. Goodman (2000); Paul Kivel (1996) und Matias (2016) zum Ausgangspunkt für ein Handeln *weiß* Positionierter aus einem interdependenten Selbstinteresse an der Überwindung von Rassismus. Am Rande spricht Britta im Interview das Wissen und die Wahrnehmung an, den sie durch ihre kritische Auseinandersetzung gewonnen hat (I2A20).

tes Nicht-Wissen. Eine Ahnungslosigkeit, die Machtstrukturen stabilisiert und an der festgehalten wird, weil sie beispielsweise Schutz vor Selbstkritik bietet“ (ebd.). Castro Varela bezieht dies u.a. auf „die Konsequenzen von Grenzüberschreitung. Konkreter: das kulturelle und politische Unwissen bezüglich Rassismus, Ausgrenzung, Prozesse der Kulturalisierung etc.“ (ebd.). Auf die hier besprochene Thematik bezogen lässt sich dies so fassen, dass die Ignoranz der informell formierten Grenzen vor Selbstkritik – und damit verbunden vielleicht auch vor Scham – bewahrt. Dies gilt zum einen für eigene Grenzüberschreitungen, die durch das *weiße* grenzüberschreitende Subjekt aufgrund von strukturiert produziertem Nichtwissen gar nicht als solche wahrgenommen werden (z.B. der Griff in die Haare von Schwarzen Personen, die Frage nach der Herkunft der Person, der Eltern oder der Großeltern oder eine Neugier nach Rassismuserfahrungen). Zum anderen gilt es für die Ignoranz von Ausgrenzungen, die andere aufgrund informeller und territorialer Grenzen erfahren, und die damit verbundene eingrenzungsbedingte Privilegierung.

1.1.3 *Weißsein* unter Beobachtung: Die Perspektive Critical Whiteness

Nachdem ich nun den Zusammenhang der Fokussierung auf Scham und Bildungsprozesse im Kontext von Rassismus und *Weißsein* vor dem Hintergrund des empirischen Materials, theoretischer Bezüge, meines Erkenntnisinteresses und des Kollegs *Migrationsgesellschaftliche Grenzformationen* begründet habe, werde ich im Folgenden einige der bereits angerissenen Aspekte aufgreifen und vertiefen. Zunächst führe ich das Verständnis der eingangs erwähnten Perspektive Critical Whiteness als Beobachtung von *weißen* Strukturen und *Weißsein* weiter aus.

Auch für den deutschen Kontext kann davon ausgegangen werden, dass die Beobachtung von *Weißsein* und von rassistischen Strukturen präsent ist, seitdem Schwarze Menschen und People of Color in diesem Kontext Gewalt, Erniedrigungen und Grenzüberschreitungen erfahren. Dokumentiert ist ein Ereignis aus dem 1896 während einer sogenannten Völkerschau bei der Treptower Kolonialausstellung. Sogenannte Völkerschauen stellten kolonial-rassistische Veranstaltungen dar, bei denen Schwarze Körper und Körper of Color für den *weißen* Blick ausgestellt waren, was für die diskursive Hervorbringung und die Popularisierung von *Weißsein* sehr bedeutsam war (vgl. Hund 2017, 97ff.). In Treptow soll Kwelle Ndumbe, der aus Kamerun nach Deutschland kam und „Bismarck Bell“ genannt wurde, die – so unterstelle ich – *weiß* positionierten Besucher_innen mit einem Opernglas gemustert ha-

ben (vgl. Zeller 2013, 40).⁴⁹ Seine Geschichte wird in einer Ausstellung im Museum Treptow-Köpenick erzählt, die die Kolonialausstellung von 1896 kritisch beleuchtet und *zurückgeschaut* genannt wird.⁵⁰ Der *Blick zurück* stellt einen Blick über eine rassifizierte Grenze dar. Kwelle Ndumbe wurde aufgrund von Grenzziehungen, wer als Angehöriger exotischer Völker galt, in der Treptower Kolonialausstellung auf der anderen Seite als die *weiß* positionierten Besucher_innen platziert. Sein explizit subversiver Blick machte auf die Grenze aufmerksam und stellte diese sowie die im hegemonialen Diskurs selbstverständliche Beobachtungsrichtung infrage – eine schamrelevante Konstellation.⁵¹ Passend dazu spricht Kanak Attak (2001) von der „Umkehrung des rassistischen Blicks“. Der umgekehrte Blick Schwarz oder of Color Positionierter auf *weiß* Positionierte unterscheidet sich grundlegend von einem rassistischen *weißen* Blick und ist nicht mit dem Konzept *reverse racism* zu verwechseln, das ich aus meiner Analyseperspektive für unangemessen halte (vgl. Suiter 2016; Wise 2010). Der *weiße* im Rahmen von Rasseinteilung katalogisierende, selektierende und klassifizierende Blick diente dazu, die Beobachteten in die rassistische Ordnung einzugliedern, zu zähmen und zu bezwingen (vgl. Mecheril/Scherschel 2009, 41f.). Auch Frantz Fanon (1992 [1952]) macht den *weißen* Blick zum Thema, der den Schwarzen Körper fixiert und objektiviert (vgl. Kastner 2011). Die kritische Beobachtung von *Weißsein*, die diesen Blick umkehrt, sehe ich als einen zentralen Aspekt der vorliegenden Arbeit an. Critical Whiteness stellt einen Perspektivwechsel auf die dominanten, im vorherrschenden Diskurs meist unmarkierten Subjektpositionen dar.⁵²

Weiß verstehe ich dabei nicht als Bezeichnung für eine Hautfarbe, da zum einen kein Mensch wirklich *weiße* Haut im Sinne von Papier oder Kreide hat (vgl. Mbem-

⁴⁹ Kwelle Ndumbe war Sohn des Königs Ndumbé Lobé Bell, der 1884 den so bezeichneten Schutzvertrag mit Vertretern des Deutschen Reiches unterzeichnet hatte. Neben den Blicken zurück durch das Opernglas wurden weitere Widersetzungsmomente von ihm dokumentiert. So hat er sich geweigert, sich durch den *weißen* Anthropologen Felix von Luschan für dessen sogenannte Rasseforschung vermessen und sich in traditioneller Kleidung fotografieren zu lassen. Später war er an Protesten gegen die deutsche Kolonialverwaltung beteiligt. Er war verwandt mit Rudolf Duala Manga, der 1914 durch die deutschen Kolonialherren hingerichtet wurde (vgl. Eyoum/Michels/Zeller 2005; Kurt 2019).

⁵⁰ Zu der Ausstellung *zurückgeschaut* vgl. den Zeitungsartikel von Susanne Memarnia (2017).

⁵¹ Dies gilt nicht, weil ich Kwelle Ndumbe unterstelle, dass sein Akt eine gezielte Beschämung darstellt, sondern weil damit das Potenzial verbunden ist, dass *weiß* Positionierte sich im beobachtenden Blick in Abweichung zum eigenen Selbstkonzept erfahren.

⁵² Auch in anderen Kontexten findet sich dieser Perspektivwechsel, z.B. in den Videos von Kanak Attak, in denen *weiße* Deutsche z.B. danach gefragt werden, warum sie so gut deutsch sprechen oder wie es ist, im *weißen* Ghetto zu leben.

be 2016, 92) ,die Hauttöne von weiß Positionierten haben unterschiedliche Nuancen. Zum anderen macht das Phänomen des *passings* (vgl. 1.1.8) deutlich, dass nicht allein die Hautfarbe ausschlaggebend für die Positioniertheit in rassistischen Verhältnissen ist. Genauso wenig ist *Weißsein* etwas Wesenhaftes, das auf natürliche Weise den Kern eines Menschen ausmacht. Als *weiß* wird die unmarkierte und privilegierte gesellschaftliche Position jener Menschen bezeichnet, die in dieser gesellschaftlichen Ordnung als Eigentliche, als fraglos natio-ethno-kulturell Zugehörige (Mecheril 2003), als „Deutsche“ gelten und wahrgenommen werden: Menschen, die in Deutschland keine Formen von Rassismen (z.B. Anti-Schwarzen Rassismus, anti-muslimischen Rassismus, Rassismus gegen Sinti_ zze und Roma_ nja / Gadjé-Rassismus) oder Antisemitismus erfahren.⁵³ Anschließend an Piesches Zitat zu Beginn des Abschnitts 1.1 verstehe ich die Perspektive Critical Whiteness in erster Linie weder als akademisches Projekt noch als Import aus dem US-amerikanischen Kontext.⁵⁴ Vielmehr ist sie Teil von Kämpfen um Überleben, was mit doppelter Bedeutung versehen ist: einerseits physisches Überleben angesichts körperlicher Gewalt: Angriffe, Übergriffe und Bedrohungen, wie sie in dem Zitat von Morrison weiter oben zum Ausdruck kommt; andererseits aber auch psychisch-emotionales Überleben durch den Erhalt der eigenen Würde angesichts blickender und sprachlicher Herab-

⁵³ Peggy McIntosh (2000 [1988]) stellte eine Liste von Privilegien zusammen, die in rassistischen Verhältnissen *weiß* Positionierten zukommen. Zur Kritik an McIntoshs Vorstellung von unverdienten Privilegien, die impliziert, dass es auch verdiente Privilegien geben könne statt Privilegierungsordnungen generell zu kritisieren, vgl. Isabell Lorey (2007). Zeus Leonardo (2004) kommentiert McIntosh kritisch im Hinblick auf die Reduzierung auf Privilegien, wodurch die aktive Beteiligung an der Aufrechterhaltung von Rassismus vernachlässigt werde, und plädiert für einen stärkeren Fokus auf *white supremacy* und *domination*.

⁵⁴ Im akademischen Bereich in den USA haben sich die Critical Whiteness Studies – aufbauend auf dem angesprochenen Schwarzen Wissensarchiv – als Erstes etabliert, vgl. z.B. Morrison (1994). Die akademische Kritische Weißseinsforschung in Deutschland bezieht sich stark auf diese Theorietradition. Auch im deutschen akademischen Kontext gab es schon in den 1980er Jahren Thematisierungen von *Weißsein*, vgl. etwa Diana Bonnelamé und Peter Heller (1983). Einschlägig im deutschen Kontext ist der Band *Mythen, Masken und Subjekte* aus dem Jahr 2005, der vor allem wissenschaftliche, aber auch andere literarische Texte zu *Weißsein* aus unterschiedlichen Disziplinen (z.B. Erziehungswissenschaft, Kulturwissenschaft, Literaturwissenschaft, Psychologie) vereint. An Arbeiten zu *Weißsein* im deutschsprachigen Kontext sind über die bereits genannten hinaus zu nennen: der Band *Weiß – Weißsein – Whiteness. Kritische Studien zu Gender und Rassismus* (Tißberger et al. 2006) und Texte von Helga Amesberger/Brigitte Halbmayr (2008); Melanie Bee (2013); Otto Busse (2004); Jihan Jasmin S. Dean (2015), Gabriele Dietze (2006), Laura Digoh/ Nadine Golly (2015), Florian Fischer (2016), Urmila Goel (2012); Araba Evelyn Johnston-Arthur (2004); Franziska Kabisch (2013); Mitja Sabine Lück und Kevin Stützel (2009); Henning Melber (1992); Ingmar Pech (2006); Piesche (2013); Kim Annakathrin Ronacher (2018); Juliane Strohschein (2013); Lida van den Broek (1993); Ursula Wachendorfer (2004) und Eske Wollrad (2005).

würdigungen und mikroaggressiver Alltagsrassismen.⁵⁵ Für Rotter sind „fein ausgeprägte Sensoren für rassistische Dynamiken und Grenzüberschreitungen“ eine der „Grundlagen dieses Überlebens“ (Rotter 2018, 299). Dazu gehören „Wutreaktionen [...] als wichtige[r] Anteil des eigenen Überlebenswissens“ (ebd., 300) und die erlernte Fähigkeit, „weiße Angst“ (ebd., 294) und „weiße Beunruhigung zu spüren“ (ebd., 300), die Wut Schwarzer Menschen angesichts von Rassismus auslösen kann. Anknüpfend an diese Überlegungen möchte ich kurz auf eine Episode aus meinem Auseinandersetzungsprozess mit Rassismus und meiner *weißen* Subjektposition eingehen. Für mich waren Momente, in denen ich mitbekam, dass ich von Schwarz positionierten Menschen beobachtet wurde und dass People of Color meine Beunruhigung spürten, wichtig. Vor einigen Jahren nahm ich an einem Seminar des Vereins Phoenix – Für eine Kultur der Verständigung teil. Ein Satz des Workshopleiters, Mutlu Ergün-Hamaz, hat mich damals sehr beschäftigt und bewegt mich nach wie vor. Als es um die Auseinandersetzung mit rassistischen Aspekten in der eigenen Sozialisation ging, sagte er sinngemäß, dass er in den ersten Momenten einer Begegnung spüre, ob *weiße* Menschen sich mit der eigenen rassistischen Sozialisation auseinandersetzten. Diese Aussage hat mich zugleich beeindruckt und beunruhigt, auch wenn ich mich zu dem Zeitpunkt schon viele Jahre mit Rassismus und eine lange Zeit⁵⁶ mit meiner *weißen* Subjektposition, aber nicht mit meiner *weißen* Sozialisation auseinandersetzte. Ich fühlte mich beobachtet, vielleicht habe ich mich auch geschämt. Beeindruckt hat mich, dass für ihn aus seiner Perspektive spürbar und sichtbar wurde, was mir selbst zunächst verborgen blieb. Ich erwähne diese Episode aus meiner eigenen Biographie, da ich versuchen möchte, entgegen einer objektivistischen Illusion mancher Wissenschaftsverständnisse, punktuell meine eigenen biographischen Bezüge transparent zu machen. Für Kilomba gibt es Wechselwirkungen von Biographie, eigenen Emotionen sowie der Produktion von Theorie und der Entwicklung von Fragestellungen. So formuliert sie in einem Interview: „Decolonizing Knowledge‘ aber beginnt, wenn du Wissen aus deiner Biographie und deiner Geschichte heraus produzierst. Und reflektiert [sic]: Warum ist meine Fragestellung meine Fragestellung? Warum ist ein Thema wichtig für mich?“ (Kilomba/Mayrhauser 2016). Ich bin zurückhaltend zu beanspruchen, dass mein Vorgehen Wissen dekolonisiert, da ich mit Bezug auf Kilomba (2008, 138) davon ausgehe, dass Dekolonisierung ein Vorhaben ist, das von (post-)kolonisierten Subjekt-

⁵⁵ Zur Wirkung von Alltagsrassismus vgl. u.a. Philomena Essed (1991).

⁵⁶ Bezeichnenderweise war es mir eine ganze Zeit lang möglich, mich mit Rassismus, aber nicht mit meiner eigenen Involviertheit zu beschäftigen (vgl. 2).

positionen ausgeht und von dem diese unmittelbar profitieren. Dennoch inspirierte mich diese Sichtweise auf Wissenschaft⁵⁷ dazu, eigene biographische Bezüge in die vorliegende Arbeit einzuflechten. Es ist nicht diese eine Episode, die mich zum Thema meiner Studie führte. Vielmehr stellt sie *eine* Momentaufnahme eines Auseinandersetzungsprozesses dar, der mit der Entwicklung der Fragestellung eng verwoben ist.

1.1.4 Scham und Rassismuserfahrungen im Verhältnis zu *weißer* Scham

Im Folgenden möchte ich die Scham von *weiß* Positionierten, die im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht, in ein Verhältnis zu beschämenden Rassismuserfahrungen setzen, um den Blick für Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Erfahrungen unterschiedlich Positionierter zu schärfen. Zunächst gehe ich auf Erfahrungen von nichtprivilegiert positionierten Subjekten und Scham ein und vergleiche diese anschließend mit Schamerfahrungen *weiß* Positionierter.

Mecheril (1995, 104) hebt bezogen auf Rassismuserfahrungen neben Reaktionen wie „Wut, Entsetzen, Hass, Verbitterung, [...] Angst, Verzweiflung, Unsicherheit, Schreckhaftigkeit“ Scham besonders hervor. Demnach sei Scham „wohl eine der perfidesten Auswirkungen des Rassismus“, da Rassismuserfahrungen dazu führen könnten, dass Menschen „sich ihrer Haut und ihres Aussehens“ (ebd.) schämten. Auch Castro Varela (2021, 100) betont, dass „Scham [...] zur geteilten Erfahrung derjenigen [gehört], die stigmatisiert und marginalisiert werden“. Beschämende Rassismuserfahrungen wirken sich auf das Selbstverhältnis aus. Maria Gorius fokussiert in ihrem Buch *Scham und Beschämung in der Migrationsgesellschaft Deutschland* (2011) Rassismuserfahrungen und Beschämung. Sie stellt aus der Perspektive Scham den Zusammenhang zwischen Erfahrungen der Reduktion auf (zugeschriebene) Ethnizität, Fremdzuschreibungen und Ausgrenzung mit der Entwicklung von Selbstverständnissen her. Indem Menschen vermittelt werde, anders als „das *weiß*-deutsche Wir“ zu sein, erfahren sie sich auch als anders, als sie sich selbst imaginierten. Dies könne Auswirkungen auf ihre Selbstkonzepte haben. Gorius zeigt, wie durch einen Habitus der Dominanzkultur Nichtanerkennung, Nichtzugehörigkeit und Nichtwürdigung transportiert wird. Damit einhergehende Beschämung lege eine Kultur des Schweigens nahe, die viele rassistisch Beschämte darin bremse, ge-

⁵⁷ In ähnlicher Weise inspiriert haben mich Texte etwa von Hall (2019); Christina Sharpe (2016) und Tißberger (2017), die in ihrem Vorgehen biographische Bezüge einbeziehen und anhand dieser Bezüge theoretisierende Gedanken entwickeln. In der vorliegenden Arbeit stehen die biographischen Bezüge deutlich weiter im Hintergrund als in ihren Texten.

sellschaftliche Diskurse aktiv mitzugestalten (vgl. Gorius 2011).⁵⁸ Was Mecheril und Monica van der Haagen-Wulff (2016, 131) über Angst sagen, trifft auch auf Scham zu: „Das Vermögen, der eigenen Angst einen Ausdruck zu verschaffen und für diese Artikulation ein Gehör zu finden, sind ungleichmäßig verteilt. Die privilegierte Affekt-, Wut- und Angstartikulation beschränkt den Raum der Anderen“. Mit der Schwierigkeit, im aktuellen gesellschaftlichen Kontext über Rassismus zu sprechen, geht „die Schwierigkeit [...] für rassistisch diskreditierbare Menschen [einher,] über ihre Wut, ihre Schamgefühle, aber eben auch über Angst (etwa, dass den eigenen Kindern etwas zustoßen könne) zu sprechen“ (ebd., 132). Rassismuserfahrungen sind verbunden mit begrenzten Möglichkeiten, die durch sie ausgelösten Beschämungen gesellschaftlich zum Thema zu machen. Anschlussfähig an Gorius' Überlegungen sind Astride Velhos Ausführungen, die zwar nicht explizit auf Scham eingeht, aber aus subjektivierungstheoretischer Perspektive die von Gorius beschriebene Dynamik bearbeitet. Mit Bezug auf Hall und Fanon spricht sie von Erfahrungen mit Alltagsrassismus als Internalisierung des Selbst als *Anderes* (vgl. Velho 2016, 99ff.).

Die in der vorliegenden Arbeit besprochene Scham *weiß* Positionierter weist zwar punktuell Ähnlichkeiten auf, unterscheidet sich aber grundlegend von rassistischen oder antisemitischen Beschämungen. Eine Ähnlichkeit könnte darin bestehen, dass das körperliche Erleben von Scham schmerzhaft sein kann.⁵⁹ Ähnlich zu der einen Variante von Scham, die ich in Abschnitt 5.2 ausführe, sind zudem rassistische Beschämungen *unabhängig* von dem Handeln der beschämten Personen zu denken. So werden rassifizierte Andere u.a. beschämt, ohne normverstoßend gehandelt zu haben. Wenn etwa Schwarze Menschen, Menschen of Color oder Jüd_innen unintendiert oder gezielt beschämt werden, indem sie befragt, angestarrt, zu Anderen gemacht, angespuckt, bedroht, angefasst, geschlagen werden, steht das nicht in Verbindung mit ihren Handlungen,⁶⁰ sondern mit den rassistischen ideologischen Diskursen, die diese Beschämungen nahelegen, ermöglichen und legitimieren. Der grundlegende Unterschied ist jedoch, dass rassistische Beschämung auf Herabwürdigungen und Hervorbringung als Andere beruhen, während die von mir fokussier-

⁵⁸ Zu Scham und Rassismuserfahrung vgl. auch Wiebke Scharathow (2014, 374); Heidrun Schulze/Kathrin Witek (2014, 51f.); Anna Aleksandra Wojciechowicz (2018, 218).

⁵⁹ Ich gehe davon aus, dass die Intensität des Schmerzes und das konkrete Erleben von Scham je nach Person und Situation variieren und nicht abhängig sind von der Subjektposition.

⁶⁰ Dennoch wird die Verantwortung für die Beschämung – strukturell ähnlich wie bei sexualisierten Übergriffen und Vergewaltigungen – nicht selten den Beschämten selbst zugeschrieben (vgl. response 2018).

te Scham in Verbindung mit eigenem rassistischen Handeln oder dem Verkennen der eigenen Subjektposition, in rassistischen Verhältnissen als Eigentliche zu gelten, stehen.

Es fällt auf, dass das Sprechen in den Interviews über Auseinandersetzungsprozesse mit *Weißsein* – auch an Stellen, an denen Scham explizit zum Thema wird – gelegentlich an kritische Diskurse über Rassismuserfahrungen angelehnt ist (z.B. wenn von dem Ausschluss von Zugehörigkeit oder der Exponiertheit als *weiße* Person im postkolonialen Kontext die Rede ist). Das ist nicht unproblematisch, da dabei implizit eine Verwandtschaft der Erfahrungen beansprucht wird und die grundlegenden Unterschiede zwischen rassistischer Beschämung und der Scham über die eigene *weiße* Involviertheit in Rassismus verschwimmen.

Im Anschluss an die Verhältnissetzung zu rassistischer Beschämung lässt sich ein Anspruch an die Thematisierung von Scham *weiß* Positionierter formulieren: Es ist dann angemessen, über *weiße* Scham nachzudenken, wenn es – wenn auch nicht unmittelbar, so doch zumindest vermittelt – dazu beiträgt, beschämende Rassismuserfahrungen zu verringern und rassistische Verhältnisse und Unterscheidungsweisen zu schwächen.

1.1.5 Begründung kritischer Selbstreflexion *weiß*-(relativ-)privilegiert Positionierter

Über die Begründung des Forschungsvorhabens hinaus halte ich das Vorhaben kritischer Selbstreflexion von *weiß* Positionierten für begründungsbedürftig: Was spricht überhaupt dafür, als *weiß* Positionierte das Wissen, das aus der Beobachtung von *Weißsein* entstanden ist, für kritische Selbstreflexion zu nutzen?⁶¹ Dies verstehe ich als ein grundsätzlich widersprüchliches Unterfangen. Einen Widerspruch sehe ich darin, dass die Perspektive Critical Whiteness als subversive Überlebensstrategie Schwarz und of Color Positionierter eigentlich nicht auf *weiß* Positionierte als Zielgruppe gerichtet ist. Ein weiterer Widerspruch liegt darin, dass eigentlich „eine der beständigen Anstrengungen, den Rassismus zu untergraben, [...] darin [besteht], Identitätspositionen aufzulösen. Will eine Rassismusanalyse dazu ihren Beitrag leisten, sollte sie sich nicht die durch den Rassismus produzierten Subjekte, sondern die Kritik der rassistischen Kategorien zu ihrer konzeptuellen Grundlage machen“

⁶¹ Meine Annahme ist, dass *weiße* Menschen, die sich selbstreflexiv mit Rassismus und ihrer eigenen Involviertheit beschäftigen, immer direkt oder indirekt auf die oben angesprochenen Wissensarchive zurückgreifen, die durch die Kämpfe Anderer entstanden sind. Sie sind darauf angewiesen, denn „weiß zu sein bedeutet eher das Gegenteil dessen, einen qualifizierten Zugang zu einem Verständnis der Funktionsweisen von Whiteness zu haben“ (Pech 2006, 77).

(Bojadžijev 2008, 46f.). Wie lässt sich also trotz dieser Einwände ein solches Projekt begründen, und wie lässt sich verantwortungsvoll innerhalb dieser Widersprüchlichkeit agieren?⁶²

Die Notwendigkeit der kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Involviertheit auch von *weiß* Positionierten wird von verschiedenen Autor_innen betont. Shushann Movsessian stellt die Verbindung von kritischer Selbstreflexion zu dem bereits angesprochenen *Blick zurück* her. Sie schlägt vor, dass *weiß* Positionierte „shift the gaze of ‚otherness‘ back on to themselves, to [...] find out who they are, since many share histories which have involved attack, colonization and marginalisation“ (Movsessian 1999, zit.n. Probyn 2004, 18). Die Verschiebung des Blicks auf *weiß* Positionierte wird dadurch relevant, indem sie es ermöglicht, etwas darüber herauszufinden, wer wir in Bezug auf die historisch gewachsene und vermittelte Subjektposition sind. Wie Alisha Heinemann (2019, 46) betont, hebt auch Spivak hervor, dass ihr Vorhaben, Bildungsprozesse als *rearrangement of desires* anzuregen, sich auf beide Enden eines Spektrums bezieht. Sie zielt damit sowohl auf Studierende an der elitären Columbia University in New York als auch auf subaltern Positionierte in ländlichen Gebieten in Indien und anderen postkolonisierten Kontexten ab (vgl. ebd.). Für Spivak ist es wichtig, auch die gesellschaftliche Elite kritisch zu unterrichten, um globalen sozialen Wandel zu ermöglichen, da „the world’s elite [...] are complicit in the production of the world’s subaltern“ (ebd., 46). Im Anschluss an Spivak lässt sich argumentieren, dass die *weiße* Komplizenschaft bei der (Re-)Produktion von Subjektpositionen, die in rassistischen Verhältnissen benachteiligt sind, es erforderlich macht, dass sich *weiß* positionierte Subjekte mit ihrer Komplizenschaft kritisch auseinandersetzen. Auch für Maureen Maisha Raburu-Eggers (1999, 19) ist Verantwortlichkeit ein zentrales Argument für Selbstreflexion: „Für weiße Menschen bedeutet Verantwortlichkeit [...] eine eingehende Selbstreflexion bezüglich des eigenen rassistischen Potenzials sowie individueller und kollektiver weißer Privilegien und weißer Macht“. Raburu-Eggers verbindet dies mit dem „Hauptziel [...] Verantwortung für die Veränderung ihrer eigenen Situation [zu] übernehmen“ (ebd.).⁶³ Hier würde ich über Raburu-Eggers hinausgehen und auch die Verantwortung für die Veränderung der gesellschaftlichen Situation als Ziel ei-

⁶² Anders formuliert: „Wie ist es möglich, ethisch die Erzählungen Anderer zu bewohnen, ohne sie zu vereinnahmen, ohne ihnen Gewalt anzutun?“ (Castro Varela/Dhawan 2007, 41).

⁶³ Viele weitere Autor_innen sprechen sich für eine kritische Selbst-Reflexion privilegiert positionierter Subjekte aus (vgl. u.a. Castro Varela 2007, 5; Digoh/Golly 2015; Kalpaka 2006a, 282; Lück/Stützel 2009; Messerschmidt 2006; Pech 2006, 87; Tißberger 2017).

ner kritisch-selbstreflexiven Verantwortungsübernahme anbringen, um dem in Abschnitt 1.1.1 angesprochenen normativen emanzipatorischen Bezugspunkt, nicht nur die eigene individuelle Situation zu verbessern, Rechnung zu tragen. Es erscheint mir dabei angemessen, wenn die kritische Selbstreflexion auch Tendenzen heroischer Selbstüberschätzung der eigenen Wirksamkeit, die gesellschaftliche Situation zu verändern, einbezieht.

1.1.5.1 Kritische Verortung von Selbstreflexion

Um das Moment der Verantwortung genauer zu bestimmen, nehme ich eine kritische Verortung des Konzeptes der Selbstreflexion vor. Selbstreflexion ist nicht per se ein progressives Unterfangen, wie Nikita Dhawan (2016, 74) durch eine historische Kontextualisierung zeigt:

„Europas Praxis der Selbsthinterfragung wird gewissermaßen als seine größte Stärke und als das wichtigste Erbe der europäischen Aufklärung betrachtet, welche es von anderen Kulturen unterscheidet, die als unfähig zur Selbstkritik erachtet werden. Der Imperativ eines kritischen Selbstbezugs und die daraus hervorgehende Selbstvervollkommnung im Denken und Handeln wird als ausschließlich europäisch proklamiert.“

Selbstkritik als Instrument der Selbstvervollkommnung kann also auch als exklusiver Besitz in Anspruch genommen werden und zum Einsatz kommen, um in kolonialer Geste die eigene Überlegenheit zum Ausdruck zu bringen.⁶⁴ Das gilt für die Aufklärung – ein weiterer Aspekt, der das Dialektische der Aufklärung aufzeigt –, aber lässt sich auch auf kritische *weiße* Selbstreflexion übertragen. Auch hier kann Selbstkritik angebracht werden, um Überlegenheit, z.B. gegenüber anderen, weniger reflektierten *weißen* Positionierten, zu beanspruchen. Claudia Brunner (2017, 196), die Selbstreflexion ebenfalls mit der Aufklärung in Verbindung bringt, problematisiert einen weiteren Aspekt:

„Die zentrale Idee der Aufklärung nämlich, das autarke, sich auch über Selbstreflexion beständig weiter ermächtigende politische Subjekt, das gleichzeitig seine eigene privilegierte Materialität und Sozialität leugnet, versperrt demnach den Blick auf die ‚Unterseite der Moderne‘: die Kolonialität samt ihren rassifizierten und vergeschlechtlichten Praktiken des Ausschließens und Unterwerfens, ihren Operationen der Vernichtung und Ausbeutung.“

Eine kritische Selbstreflexion in Abgrenzung zu der von Brunner aufgezeigten Selbstreflexion zeichnet aus, dass sie die privilegierte Materialität und Sozialität an-

⁶⁴ Vgl. auch Andreas Reckwitz' (2009) Ausführungen zu Praktiken der Reflexivität.

erkennt und als Ausgangspunkt der Reflexionsbemühungen nimmt.⁶⁵ Dhawan, die sich mit Bezug auf Spivak für eine affirmative Sabotage statt einer Verwerfung von Werkzeugen der Aufklärung stark macht, reformuliert einen Gedanken von Audre Lorde⁶⁶ und wirft die Frage auf „ob es nicht doch möglich ist, das Haus des Herren mit seinem eigenen Werkzeug zu demontieren“ (Dhawan 2019, 198).⁶⁷ Hieran anknüpfend lässt sich für die vorliegende Arbeit fragen, unter welchen Bedingungen kritische Selbstreflexivität ein Werkzeug sein kann, um aus der Perspektive des Masters das eigene Haus zu demontieren. Zu berücksichtigen ist dabei, dass die Möglichkeiten einer solchen Reflexivität immer strukturell begrenzt sind: zum einen, weil *Weißsein* und struktureller Rassismus sich nicht durch Reflexion überwinden lassen;⁶⁸ zum anderen, weil jede Selbstreflexivität – nicht nur von privilegiert Positionierten – mit dem Paradox verbunden ist,

„dass eine positionierte Identität sich zwar ihrer Positioniertheit bewusst sein soll, aber den genauen Standpunkt nicht kennen kann. ‚Es ist dem Selbst nicht möglich, seine eigene Identität zu reflektieren und sie vollständig zu kennen‘ [...]. Diese Position, so Hall weiter, kann das sprechende Subjekt durch die Benennung niemals wirklich treffen, also letztlich auch nicht repräsentieren. ‚[D]er Sprechende und das Subjekt, über das gesprochen wird, [sind] niemals identisch‘“ (Supik 2005, 90).

Angesichts der Widersprüchlichkeiten und Begrenztheiten von Selbstreflexion schließt sich die Frage nach einer verantwortbaren Selbstreflexion an.⁶⁹

1.1.5.2 Verantwortung und Selbstreflexion

Ich ziehe wiederum Spivak (1994, 22) heran, um ein Verständnis von Verantwortung zugrunde zu legen: „It is that all action is undertaken in response to a call (or something that seems to us to resemble a call) that cannot be grasped as such“. Mit Bezug auf Jacques Derrida unterscheidet Spivak zwischen *répondre à* (jemandem antworten) und *répondre de* (etwas verantworten). Im Kontext der vorliegenden Ar-

⁶⁵ Andrea Smith (2013a) kritisiert, dass selbstreflexive Auseinandersetzungen mit Privilegien oftmals ritualisiert würden und dazu dienen, dass weiße Subjekte sich als reflexionsfähig präsentieren und etablieren könnten.

⁶⁶ Lorde (2007 [1984], 110) hatte formuliert: „The Master’s Tools Will Never Dismantle the Master’s House“.

⁶⁷ Interessant wäre es auch, der Frage nachzugehen, wie Selbstreflexion in anderen historischen philosophischen Kontexten verhandelt wurde.

⁶⁸ So schreibt Tißberger (2017, 118): „Das Weißsein* geht mit der Realität struktureller Privilegierung einher, die man durch antirassistische Akte oder Rassismuskritik nicht hinter sich lässt“.

⁶⁹ Fiona Probyn (2004, Abs. 26) spitzt die Begrenztheit für *weiß* Positionierte weiter zu: „it is impossible to question power from a position of power itself – it is the epistemological equivalent of staring directly at the sun – the irreducibility of whiteness remains its blinding insight“.

beit lässt sich dann fragen: Auf welche schwerer als solche zu fassenden Rufe antwortet kritische *weiße* Selbstreflexion, und wem gegenüber hat sich meine Forschungs- und Bildungsarbeit zu verantworten? Wenn die Beobachtungen durch Schwarz und of Color Positionierte ein zentraler Ausgangspunkt kritischer Selbstreflexion sind, ohne den diese gar nicht denkbar wäre, können genau diese Positionen als solche verstanden werden, auf die Selbstreflexion antwortet und gegenüber denen sich Selbstreflexion zu verantworten hat.⁷⁰ Sie können als Referenzpunkt angesehen werden, an dem sich kritische *weiße* Selbstreflexion messen lassen muss. Dabei ist es bedeutsam, nicht eine Haltung einzunehmen, mit der die Erwartung an einzelne Individuen of Color verbunden ist, die Absolution für das eigene rassistuskritische, selbstreflexive Vorgehen zu bekommen. So formuliert Piesche (2013):

„In *weisen* Zusammenhängen ist es [...] wichtig zu verstehen, dass sie sich durchaus mit sich selbst beschäftigen können, aber ohne uns dabei zu zerreiben. Und dass es wie gesagt keine Bewegung gegen sie, sondern für uns ist. Für *Weisse* geht es darum zu begreifen, was es heißt, auf einmal nicht im Zentrum zu stehen, auch wenn man daran gewöhnt ist, immer adressiert zu werden, und auch durch diesen Schmerz zu gehen. Wir haben aber genauso wenig davon, wenn sich *Weisse* schuldbewusst und schamhaft ihrer Geschichte annehmen und sagen, dass alles ganz furchtbar war bzw. ist. Denn damit bleiben die Dynamiken und Strategien der Macht aufrechterhalten.“

Wenn Praktiken kritischer Selbstreflexion *Weißsein* ins Zentrum stellen, ist es erforderlich, nicht im Zustand von Schuld oder Scham zu verharren, sondern die Auseinandersetzung gerade in einer Weise zu wenden, dass mit Dynamiken und Strategien der Macht gebrochen wird. Dazu gehört es, die Perspektive nicht als eigenes *weißes* Projekt zu betrachten, sondern die Quellen der Perspektive und die Widersprüchlichkeiten der Nutzung der Perspektive auszuweisen, ohne sich in den Widersprüchen zu verlieren. Ein steter Rückbezug ist notwendig, der in einer zirkulären Wechselbewegung der Blickrichtungen vorstellbar ist. Eine Wendung der Perspektive auf das eigene *Weißsein* und eine Wendung auf rassifizierte Andere wechseln sich ab. So schreibt etwa Castro Varela (2015a, 9) bezogen auf soziale Arbeit im Kontext von Flucht: „Wir müssen uns vielleicht darin einüben, den Blick zu wenden. Weg von uns und wie wir helfen können, hin zu denjenigen, denen wir die Hilfe zukommen lassen und herausarbeiten, wie sie uns eigentlich helfen“. Es kann gerade als Errungenschaft von Spivaks postkolonialen Theoriciansätzen angesehen werden, „dass

⁷⁰ Das Motto der CS „mit (subalternen) Erfahrungen zu beginnen“ (Mecheril 2006, 124), kann im Kontext der vorliegenden Arbeit, die gerade nicht subalterne, sondern privilegierte Erfahrungen fokussiert, so verstanden werden, dass subalterne oder relativ deprivilegierte Erfahrungen und Strategien Ausgangspunkt meiner Überlegungen sind.

sie einen Perspektivwechsel vom universellen westlichen ethischen Subjekt als Grundlage kritischer Gesellschaftstheorie hin zur Handlungsmacht der weiblichen Subalternen als Ort der Veränderung anbietet“ (Castro Varela/Dhawan 2015, 204). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass kritische Selbstreflexion *weiß* Positionierter dann verantwortbar ist, wenn sie rückbezogen wird auf rassifizierte Andere.

1.1.6 Auseinandersetzungen mit *Weißsein* im deutschen Kontext

Im Anschluss an eine allgemeine Begründung kritischer (Selbst-)Reflexion bezogen auf Rassismus und *Weißsein* gehe ich auf die Spezifik im deutschen Kontext ein. Dabei werde ich zum einen auf Debatten, Anlässen und Konflikten um kritische Selbstreflexion von Rassismus und *Weißsein* in verschiedenen Zusammenhängen eingehen, wobei ich akademische und nichtakademische Quellen berücksichtige. Zum anderen kontextualisiere ich kritische Selbstreflexion im deutschen Kontext als postkolonial und postnationalsozialistisch verfasstem Zusammenhang.

Zunächst möchte ich einige Schlaglichter auf die kritische (Selbst-)Reflexion von *weiß* Positionierten im deutschen Kontext werfen, um die von mir erforschten Auseinandersetzungen in einen größeren Rahmen betrachten zu können. Ich gehe exemplarisch auf die Felder der (queer-)feministischen Bewegung, der antirassistischen Bewegung sowie pädagogischer Felder ein.⁷¹ Dieser Abschnitt erhebt nicht den Anspruch einer vollständigen Genealogie oder einer umfassenden Aufarbeitung jüngerer und älterer Debatten über *Weißsein*.⁷² Vielmehr sollen die Markierun-

⁷¹ Auf andere Felder, wie etwa öffentliche mediale Debatten, Auseinandersetzungen im Kulturbereich, das wissenschaftliche Feld oder Erinnerungsdiskurse, gehe ich nicht detailliert ein. Zu nennen wären etwa die Diskussionen um Sows Buch *Deutschland Schwarz Weiß* (2008), über Rassismus in Kinderbüchern oder die rassistische Praxis des Blackfacing im Theater. Beispiele für kritische Perspektiven in öffentlichen Medien sind z.B. Radiobeiträge im Deutschlandfunk von Hyatt (2015); Pesmen/Gessler (2017) oder Rauschenberger/Tran (2019). Bezogen auf Erinnerungspolitik sind etwa die Kontroversen um die Ausstellung *Unsere Opfer zählen nicht: Die Dritte Welt im Zweiten Weltkrieg* zu nennen (vgl. Rheinisches JournalistInnen Büro/Recherche International 2005; Arndt/Danielzik 2010). Auf das wissenschaftliche Feld bezogen finden sich kritisch (selbst-)reflexive Perspektiven etwa bei Wollrad (2005) oder in Reaktionen auf das Community Statement zu den ausschließlich *weiß* besetzten Black Studies in Bremen (Organisationen und Mitglieder der Black Communities in Deutschland und Österreich 2015). Auch das wissenschaftliche Feld ermöglicht punktuell *weiß* positionierten Studierenden eine kritische Auseinandersetzung mit Rassismus und *Weißsein* (vgl. u.a. Lück 2009, 4), was auch in einigen der Interviews Thema ist.

⁷² Weder die Auswahl der Felder ist vollständig noch die Geschichten, die bezogen auf die jeweiligen Felder erzählt werden. Ich verzichte hier auf eine Kommentierung und Diskussion der Felder, sondern beschränke mich auf einen Überblick. Ein Kriterium bei der Auswahl waren Felder und Aspekte, die in den Interviews angesprochen werden.

gen verdeutlichen, dass die jüngeren Debatten und Reibungspunkte keinesfalls neu im deutschen Kontext sind und dass es schon seit längerem auch von *weiß* Positionierten Auseinandersetzungen mit Rassismus und *Weißsein* gibt. Zudem wird deutlich, dass es felderübergreifend Themen und Konfliktlinien gibt, die immer wieder auftauchen. Auch wenn die Felder nicht konsequent trennbar sind und sich Querverbindungen und Überschneidungen finden lassen, werde ich sie analytisch getrennt aufgreifen.

Bereits in Abschnitt 1.1.3 habe ich mit Bezug auf Ndumbe und Piesche deutlich gemacht, dass ich die kritische Reflexion von *Weißsein* in Deutschland nicht in erster Linie als das Narrativ eines akademischen Imports aus dem US-amerikanischen Kontext verstehe, sondern als kritische Beobachtung *weißer* Dominanzstrukturen aus Schwarzer wie aus Of-Color-Perspektive, die auch in Deutschland eine lange Tradition hat. Narrative von Critical Whiteness oder der Kritischen Weißseinsforschung in Deutschland greifen immer wieder auf das Narrativ eines Imports aus den USA zurück. Das macht deutlich, dass akademische wie nichtakademische US-amerikanische Diskurse wichtige Bezugspunkte im deutschen Diskurs sind, durch die Reduktion werden oft Artikulationen, die im deutschen Kontext möglich wären, nicht hergestellt. Mit der Darstellung der unterschiedlichen Felder sollen daher auch andere Angebote von Artikulationsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

1.1.6.1 (Queer-)Feministische Felder

Die früheste mir bekannte Veröffentlichung im deutschen Kontext, in der eine *weiß* positionierte Person eine kritisch-(selbst-)reflexive Perspektive auf Rassismus anspricht, ist der Text *Dem Rassismus in sich begegnen* von Dagmar Schultz (1981) aus der Berliner Frauenzeitung *Courage*. Schultz bezieht sich auf Schwarze und Of-Color-Perspektiven im US-Kontext.⁷³ Sie schlägt Fragen vor, um sich als *weiße*, nichtjüdische Frauen auch im deutschen Kontext kritisch-selbstreflexiv mit Rassismus und Antisemitismus auseinanderzusetzen:

⁷³ Bei der Konferenz *Frauen antworten auf Rassismus*, an der Schultz teilnahm, sprachen u.a. Adrienne Rich und Audre Lorde. Schultz berichtet von der Bezugnahme auf Schuld, Passivierung und Komplizität *weißer* Frauen durch Rich. Sie referiert Lordes Problematisierung, dass *weiße* Frauen die Wut von Frauen of Color mehr fürchteten als ihre eigenen unerforschten rassistischen Einstellungen. Sie erwähnt Lordes Plädoyer für die Ermöglichung von Koalitionen, indem die Wut von Schwarzen Frauen und Frauen of Color anerkannt wird. Schultz geht auch darauf ein, dass aus jüdischer Perspektive Antisemitismus zum Thema gemacht wird. Von Schultz relevant gemachte Reibungspunkte während der Konferenz waren Mechanismen bei der Aufteilung von Gruppen, durch Frauen of Color infrage gestellter Separatismus, Diskussionen um *Weißsein* von Jüd_innen sowie Kategorisierungen als „Frauen der Dritten Welt“ (vgl. Schultz 1981).

„Wo machen sich Rassismus und Antisemitismus in uns selbst bemerkbar? Wie wurde uns beigebracht, bestimmte Vorurteile zu übernehmen? Wie können wir uns dagegen wehren, daß stereotype Bilder, die wir bewußt ablehnen, aus dem Unterbewußten in perfider Weise wieder auftauchen? Wie gehen wir mit solchen Gefühlen und Haltungen um? Und was sind die politischen Implikationen von Handlungsstrategien, die diesen Aspekt mit einbeziehen oder ihn ignorieren?“ (Schultz 1981, 21)

Mit Bezug auf eine Gruppe *weiß* positionierter Frauen, die sich zu dem Zeitpunkt seit kurzem treffen, um den Fragen nachzugehen, markiert sie: „Wir stehen an den Anfängen einer komplexen Selbstuntersuchung und wissen nur, daß sie notwendig ist – für uns selbst, für unsere Beziehungen zu denen, die in dieser Gesellschaft diskriminiert werden und für unsere politische Arbeit“ (ebd.).

Immer wieder kommt es in der Geschichte der feministischen und lesbischen Frauen*bewegung in Deutschland zu Auseinandersetzungen um Rassismus, Antisemitismus und *Weißsein*. So berichten Schwarze, jüdische und *weiße* Frauen* und Queers davon, dass es seit Mitte der 1980er Jahre und in den 1990er Jahren bei Veranstaltungen wie den *Lesbenwochen*, dem *Internationalen Camp für Lesben und andere Frauen* oder dem Kongress *Frauen gegen Nationalismus – Rassismus/Antisemitismus* zu Konflikten gekommen sei (vgl. u.a. Ani et al. 2007; Baetz/Dennert/Leidinger 2007a, 2007b; Dennert/Leidinger/Rauchut 2007; Fischer 2007; Stern 2007). So wurde Thematisierungen von *weißer* und christlicher Dominanz in der Frauen*Lesben*-Bewegung durch Frauen* of Color, Jüdi_innen oder Schwarze Frauen* vonseiten vieler *weißer* Frauen* mit Abwehr begegnet, während andere dies als Anlass für (selbst-)reflexive Auseinandersetzungen nahmen (vgl. u.a. Fischer 2007, 310f.). Die Gruppe FeMigra (Feministische Migrantinnen) (1994) problematisierte etwa die Ausblendung des Widerstandes von Migrant_innen, von Rassismus und Kolonialismus durch die *weiß* dominierte Linke und Frauen*bewegung in Deutschland. Dabei forderten sie dazu auf, die Komplexität von Herrschafts- und Machtverhältnissen zu reflektieren und „Privilegien deutscher Frauen zu hinterfragen“ (ebd.).⁷⁴ Damit machen sie auf die Position in verwobenen sexistischen und rassistischen Verhältnissen aufmerksam, gleichzeitig bezogen auf Geschlecht benachteiligt und bezogen auf Rassismus privilegiert zu sein.

Neben der Abwehr durch *weiß* Positionierte nahmen viele Andere Forderungen wie diese ernst und als Ausgangspunkt für (selbst-)kritische Auseinandersetzungen. So

⁷⁴ Zur Frauen*bewegung im deutschen Kontext mit einem Fokus auf Rassismus und Antisemitismus vgl. die Texte in *Entfernte Verbindungen: Rassismus, Antisemitismus, Klassenunterdrückung* (Hügel et al. 1999) und „*Euer Schweigen schützt Euch nicht*“: *Audre Lorde und die Schwarze Frauenbewegung in Deutschland* (Piesche 2012) sowie Dean (2017).

halte ich es nicht für einen Zufall, dass die allermeisten derjenigen, die aus *weißer* Perspektive im deutschen Kontext zu Rassismus und *Weißsein* arbeiten, Frauen* und Queers sind, von denen sich viele in (queer-)feministischen Bewegungen verorten.⁷⁵ Gerade die zahlreichen Interventionen von Schwarz und of Color positionierten Personen in der (queer-)feministischen Bewegung ermöglich(t)en diese (selbst-)kritischen Auseinandersetzungen.⁷⁶

Auf (queer-)feministische Felder nimmt die Interviewpartnerin Heike Zimmermann Bezug, die davon spricht, dass sie in einer Gruppe, in der auch nicht-*weiß* positionierte Frauen* aktiv waren, eine intensive Auseinandersetzung mit Rassismus führte. Mit anderen *weiß* Positionierten in der Gruppe tauschte sie sich kritisch-selbstreflexiv über *Weißsein* aus. Dabei waren feministische Auseinandersetzungen eine wichtige Inspiration: „[...] ich hab halt mmm (.) glaub ich auch schon **da** halt einfach immer versucht so (1) zu (..) übertragen also sozusagen ne? [...] ich versuch jetzt sozusagen als weiße Person das zu tun (.) was ich mir von **Männern** wünschen würde (.) als **Frau**“ (I4A06).⁷⁷ Sich zuvor in der Gruppe gesellschaftskritisch mit Geschlechterverhältnissen auseinanderzusetzen, schildert sie als hilfreich für die Beschäftigung mit Rassismus:

„[...] das **Gute** war emm also was mir da so ziemlich so den Boden bereitet hat war dass irgendwie wir in der feministischen Gruppe auch immer schon sehr so strukturell emm (I: Mhm) (.) äh analytisch strukturalistisch sozusagen vorgegangen sind so ne? [...] also dass wir da auch ganz klar nach Privilegien geguckt haben auch im Geschlechterverhältnis und so und nicht so nach diesem (2) äh (4) wie soll ich sagen also halt irgendwie son (3) alle solln sich wohlfühlen Feminismus irgendwie“ (ebd.).

⁷⁵ Dabei gibt es auch konstruktive, kritische Auseinandersetzungen über Formen und Ziele der (Selbst-)Reflexion. So kritisiert etwa Smith (2013b) fehlende Bezüge von Selbstreflexion und sozialer wie politischer Praxis: „Demzufolge war das Ziel nicht mehr, Unterdrückung tatsächlich zu beenden, sondern so unterdrückt wie möglich zu sein. Diese Rituale ersetzten oft den Aufbau politischer Bewegungen mit der Beichte“ (zit.n. Bee 2013, 28). Dies habe den Effekt, People of Color für die Inszenierung der Selbstreflexivität *weißer* Menschen zu instrumentalisieren. Außerdem fördere dies die Konkurrenz „von ‚guten‘ Subjekten [...] um den Status des_der ‚Reinsten‘ und von Herrschaft ‚Befreitesten‘“ (Bee 2013, 28). Statt einer transformativen Politik sozialer Strukturen steht eine moralische auf Individuen fixierte Politik im Mittelpunkt (vgl. ebd.).

⁷⁶ In jüngerer Zeit sind Auseinandersetzungen in queeren Räumen auch zum Gegenstand von polemisch formulierter Kritik an der Perspektive Critical Whiteness geworden (vgl. u.a. l'Amour laLove 2017), die auch im populären Diskurs, z.B. in Feuilletons, rezipiert wurde (vgl. u.a. Rehberg 2017a). Zur Kritik an dem Buch *Beißreflexe: Kritik an queerem Aktivismus, autoritären Sehnsüchten, Sprechverboten* vgl. Klauda (2017); Noll/Yaghoobifarah (2017); Voß (2017).

⁷⁷ Zu den Transkriptionsregeln vgl. den Anhang; die vollständigen Interviewtranskripte können beim Autor angefordert werden.

Für überwiegend *weiße* feministische Kontexte in Deutschland lässt sich festhalten, dass ein zentraler Moment für die Auseinandersetzung mit Rassismus und *Weißsein* Kritiken von nicht-*weiß* positionierten Frauen* waren und sind, dass diesen Kritiken zwar auch mit Abwehr und Abgrenzung begegnet wurde, sie aber dennoch für viele Anlass für kritische (Selbst-)Reflexion waren.

1.1.6.2 Antirassistischer Aktivismus

Ganz ähnliche Dynamiken zeigten sich in linken, antirassistischen Kontexten, wobei es Überschneidungen und Berührungspunkte mit feministischen Kontexten gibt. So sind Auseinandersetzungen mit Rassismus und *Weißsein* in antirassistischen Bewegungen seit den 1990er Jahren dokumentiert (vgl. Hess/Linder 1997; Rostock 2014, 152ff.). Auch hier wurden durch Gruppen von nicht-*weiß* positionierten Personen Kritiken an *weiß* positionierten Aktivist_innen geäußert. So kritisierte etwa die Gruppe Café Morgenland die „fehlende[...] Auseinandersetzung deutscher Linker mit dem eigenen Rassismus“ (Rostock 2014, 157). The Voice Refugee Forum und andere Gruppen übten Kritik an Strukturen der Bevormundung in der Zusammenarbeit zwischen als Migrant_innen oder Flüchtlingen geltenden Personen und *weißen* Antirassist_innen (vgl. ebd., 158; Igbinoba 2009; Nguh Tebie/Gruner 2006). Formuliert wurden Aufforderungen, linke Selbstverständnisse zu überdenken, Selbstorganisation zu respektieren und zu fördern sowie eine eigene Befreiungsperspektive einzunehmen (Kalpaka/Räthzel 1986b, 80). Dabei wurden von nicht-*weiß* positionierten Akteur_innen auch kontroverse Positionen eingenommen, wie etwa über geeignete Strategien oder Bezugnahmen auf Identität (vgl. Ha 2007b; Rostock 2014, 158). Den Kritiken wurde von *weiß* positionierten Aktivist_innen oftmals mit Abgrenzungsdynamiken begegnet – etwa durch den auch heute noch kursierenden Vorwurf, essenzialistische Identitätspolitik zu betreiben.⁷⁸ Es entstanden aber auch positionierungsübergreifende Zusammenhänge, wie das Netzwerk kein mensch ist illegal, die Karawane für die Rechte der Flüchtlinge und MigrantInnen oder antirassistische Grenzcamps (vgl. Rostock 2014, 159). Gerade die ab Ende der 1990er Jahren veranstalteten Grenzcamps wurden auch zu einem Ort der Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen, *weiß* dominierten Strukturen und dem Umgang mit Sexismus (vgl. u.a. Samsa 2002). Es gab im antirassistischen Kontext aber auch Stimmen, die dazu aufriefen, die als „Ansatz“ interpretierte Perspektive Critical Whiteness fallen zu lassen, da sie die falschen Fragen stelle und demobilisierend wirke: „We, therefore, drop ‚Critical Whiteness‘“ (Werner 2011).

⁷⁸ Zu differenzierten Überlegungen zu Identitätspolitiken vgl. etwa Supik (2005); Van Dyk (2019).

Auch forciert durch kontrovers diskutierte Ereignisse auf dem *No Border Camp* in Köln 2012, wurde die Perspektive Critical Whiteness in linken Kreisen auch über feministische und antirassistische Kontexte hinaus bekannter, breit diskutiert und massiv kritisiert.⁷⁹ Die Kritik war dabei zuweilen polemisch, reduktionistisch und vernichtend, zuweilen konstruktiv. Einige nahmen die Ereignisse als Anlass, Critical Whiteness zu verwerfen, andere problematisierten eine autoritäre Strömung, ohne dabei die Perspektive an sich überwinden zu wollen (vgl. u.a. Bernau 2012; Ha 2014). Trotz aller Kontroversität war das Camp für einige *weiß* Positionierte – u.a. für eine Interviewpartnerin – auch Anlass und Ort für eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Rassismus und *Weißsein*.

1.1.6.3 Pädagogische Felder

Im Zusammenhang mit pädagogischen Feldern sind sowohl (selbst-)reflexive Auseinandersetzungen mit Rassismus und *Weißsein* pädagogisch Handelnder als auch pädagogische Angebote, die darauf abzielen, Auseinandersetzungen mit Rassismus und *Weißsein* zu schaffen, interessant.

In den meisten pädagogischen Handlungsfeldern steht die selbstkritische Reflexion von *weiß* Positionierter noch am Anfang. Bezogen auf den Kontext Schule wurden schon früh Diskriminierung und Vorurteile von *weißen* deutschen Lehrer_innen problematisiert (vgl. u.a. Hausch/Hausch 1977; Müller 1974; Ivanova 2020, 210f.),

⁷⁹ Davon zeugen Veröffentlichungen in vielen deutschsprachigen linken Medien, die Critical Whiteness zum Teil mit Bezug auf das *No Border Camp*, zum Teil unabhängig davon zum Titelthema machten und diskutierten (*an.schläge. Das feministische Magazin* (Nov. 2013), *Analyse & Kritik – Zeitung für linke Debatte und Praxis*, Sonderbeilage (Herbst 2013), *Phase 2 – Zeitschrift gegen die Realität* (51/2015), *Jungle World* (35/2016), schon vor dem *No Border Camp: ZAG – Antirassistische Zeitung* (61/2012)). Unter anderem aus dem Umfeld von Kanak Attak wurde scharfe Kritik formuliert (vgl. Karakayalı et al. 2012; Karakayalı 2015; Perinelli 2015; Terkessidis 2017; Tsianos/Karakayalı o.J.; Vukadinović 2018), die zum Teil relativiert wurde (vgl. Arps/Khan 2013). Darüber hinaus wurden unterschiedliche Aspekte problematisiert und diskutiert (vgl. u.a. Axster/Figge 2018; Biskamp 2016; Edthofer 2017; Perrefort 2016). Zentrale Kritikpunkte waren die Ausblendung von kapitalistischen bzw. Klassenverhältnissen, autoritäre und einschüchternde Praktiken, eine Reduktion auf Sprache, die identitäre Festschreibung von Kategorien sowie die Vernachlässigung von Zielen der Kämpfe Geflüchteter (vgl. auch Transact! 2014). Andere verteidigten die Perspektive Critical Whiteness als sinnvolles Werkzeug der Rassismuskritik (vgl. u.a. Dugalski/Lara/Hamsa 2012). Angeregt durch die Tagung *Kritik der Rassismus- und Linguizismuskritik* in Wien 2017, erscheint es mir eine sinnvolle Perspektive, zwischen inhaltlich bedeutsamen und sinnvollen Anfragen und weniger sinnvollen, polemischen Kritiken an Rassismuskritik und Critical Whiteness zu unterscheiden. In dem von mir umrissenen Diskursfeld finden sich beide Formen von Kritik wieder. Es wäre sehr interessant, das Feld der Kritik aus der Perspektive dieser Unterscheidung zu analysieren, was aber nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist.

ohne dabei jedoch explizit von Rassismus, *Weißsein* oder kritischer Selbstreflexion zu sprechen. Laura Digoh und Nadine Golly (2015) schlagen explizit vor, die kritische Reflexion von *Weißsein* als reflexive und analytische Praxis zur Professionalisierung im Bildungsbereich zu nutzen.⁸⁰ Karim Fereidooni und Mona Massumi (2015) sowie Michael Weis (2017) thematisieren Rassismuskritik als Perspektive der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften. Feministische pädagogische Kontexte wie Mädchen*arbeit und Frauen*häuser können als bedeutsame Orte der Reflexion von Rassismus und *Weißsein* im pädagogischen Bereich angesehen werden (vgl. Arapi/Lück 2005). Das kann mit der oben angesprochenen feministischen Bewegung als zentralem Ort für Auseinandersetzungen um *Weißsein* und Rassismus im deutschen Kontext in Verbindung gebracht werden. Mitja Sabine Lück (2009) und Kim Annakathrin Ronacher (2018) thematisieren kritisch-reflexive Perspektiven für *weiße* Pädagog_innen in feministischen pädagogischen Felder. Tißberger et al. (2016, 2017) schreiben über Reflexionsprozesse über Rassismus und *Weißsein* von angehenden Professionellen der Sozialen Arbeit (vgl. auch Linnemann/Ronacher 2018; Marmer 2018). Regina Richter und Claude Preetz (2012) reflektieren über die Bedeutung von *Weißsein* in der Rolle der Lehrperson.

Bereits seit 1986⁸¹ bietet Austen Peter Brandt, der später den Verein Phoenix – Für eine Kultur der Verständigung gründete, Trainings zur Auseinandersetzung mit Rassismus und *Weißsein* an (vgl. Sow 2008, 268). Dabei wird eine Ebene zum Thema, „die in der BRD verdrängt wurde: die Schnittstelle zwischen dem persönlichen und dem gesellschaftlichen Rassismus“ (Phoenix 2020). Phoenix gestaltet unterschiedliche Möglichkeiten des Empowerments für Menschen, die Rassismus erfahren, und Anti-Rassismus-Trainings für *weiß* positionierte Menschen an. Dabei ist die Auseinandersetzung mit der eigenen rassistischen Sozialisation ein zentraler Aspekt. Seit Anfang der 1990er Jahre gibt es vielfältige Überlegungen zu antirassistischer Jugendarbeit (vgl. u.a. Holzkamp 1994; Kalpaka 1992; Kongidou/Tsiakalos 1992). In jüngeren Veröffentlichungen, u.a. von Praktiker_innen der Bildungsarbeit, werden Perspektiven und Anfragen an Praxisansätze einer politischen Bildungsarbeit, die Rassismus und *Weißsein* zum Thema macht, vorgestellt (vgl. u.a. Bönkost 2016a; Dean/Stützel 2009; Lück/Stützel 2009).

⁸⁰ Vgl. auch Aysun Doğmuş (2016); Mai-Anh Boger und Nina Simon (2016).

⁸¹ In dem Jahr haben auch Katharina Oguntoye, Ayim und Schultz das Buch *Farbe bekennen: Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte* (2007 [1986]) und Annita Kalpaka und Nora Rätzsch das Buch *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein* (1986a) veröffentlicht. Beide Bücher schätze ich für den deutschen Kontext als zentral für die Auseinandersetzung mit Rassismus ein.

Das spezifische pädagogische Feld des Globalen Lernens ist in zwei Interviews als relevanter Kontext Thema. Auch hier finden sich kontroverse Auseinandersetzungen, in denen einerseits Programme für Aufenthalte von Jugendlichen oder Studierenden aus dem Globalen Norden im Globalen Süden⁸² sowie die Reproduktion von Rassismus durch Globales Lernen kritisiert werden. Dabei gibt es zahlreiche Ansatzpunkte für kritische Selbstreflexion *weiß* Positionierter.⁸³

Die Schlaglichter auf die exemplarisch aufgeführten unterschiedlichen Felder abschließend, möchte ich einige Gemeinsamkeiten der skizzierten Felder benennen. Auffällig ist, dass feldübergreifend zumeist Kritiken, Impulse und Anregungen durch Schwarze oder of Color positionierte Personen⁸⁴ ausschlaggebend dafür waren, dass Rassismus und *Weißsein* explizit zum Thema wurden. Es ist deutlich geworden, dass es in den unterschiedlichen Feldern für *weiß* Positionierte (relative) Handlungs- und Entscheidungsspielräume gibt, wie sie mit den von Schwarz oder of Color Positionierten oder zum Teil durch andere *weiß* Positionierte geäußerten Kritiken an Rassismus und *Weißsein* umgehen. Das Spektrum reicht von Anerkennung und Aufgreifen der kritischen Perspektiven für Selbstreflexion und die Entwicklung von anderen reflexiven Handlungsmöglichkeiten, über kritisch-distanzierte Bezugnahmen bis hin zu Ignoranz und Abwehr. Bei kritischen Bezugnahmen in den verschiedenen Feldern ist es nicht immer leicht, zwischen konstruktiver, ernst zu nehmender und polemisch vernichtender Kritik zu unterscheiden. Inwiefern in den unterschiedlichen Konflikten und kritisch selbstreflexiven Bezugnahmen Scham relevant war, lässt sich nicht sagen. Festhalten lässt sich, dass in allen Feldern in den Kritiken an *weißer* Dominanz und Reproduktion von Rassismus das *Potenzial von Scham* liegt. Sowohl bezogen auf *weiße* feministische, *weiße* linke, antirassistische als auch *weiße* pädagogische Akteur_innen – eine Aufzählung, die eine Gleich-

⁸² Zu den Begriffen Globaler Norden und Süden vgl. glocal (2013, 8).

⁸³ Vgl. Albrecht-Heide (2012); Becker (2011); Danielzik/Flechtker (2012); Goel/Stein/Flechtker (2013); glocal/Danielzik/Kiesel/Bendix (2013); Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag (2012, 2013). Auch in diesem Feld wird Kritik an der Perspektive Critical Whiteness formuliert, etwa an einer autoritären Weise, missionarischem Eifer, der Vernachlässigung von *class* und Gender sowie der Polarisierung zwischen People of Color und *Weißes* bei der Thematisierung von Globalem Lernen aus der Perspektive Critical Whiteness (vgl. Overwien 2013).

⁸⁴ Auch wenn dies klar sein sollte, möchte ich betonen, dass dabei keineswegs einheitliche Positionen vertreten werden, sondern durchaus auch sich konfliktuell widersprechende Positionen vertreten werden. Einen Versuch, diese Positionen in einen produktiven Austausch zu bringen, stellte die Veranstaltung *Critical Whiteness in der Diskussion* bei dem *Clinch Festival 2018* in Hannover dar, an der Bafta Sarbo, Massimo Perinelli, Peggy Piesche, Rosa Fava, Tuğba Tanyılmaz und Verena Meyer auf dem Podium diskutierten.

zeitigkeit der verschiedenen Attribute nicht ausschließen soll – besteht die Möglichkeit, dass kritische Hinweise auf die Involviertheit in Rassismus zu einer erlebten Abweichung vom idealen Selbstbild und Selbstkonzept führen kann.

1.1.6.4 Scham im postnationalsozialistischen deutschen Kontext

Abstrahiert von den konkreten Feldern möchte ich noch einige Überlegungen zu Scham im übergeordneten deutschen Kontext anstellen.⁸⁵ Es erscheint mir sinnvoll, diesen Kontext als zugleich postkolonialen – oder genauer postkolonisierenden⁸⁶ – und postnationalsozialistischen Kontext zu verstehen. Da die Perspektiven Rassismuskritik und Critical Whiteness sich vor allem aus postkolonialen Theoriebezügen speisen, lege ich hier den Schwerpunkt auf postnationalsozialistische Perspektiven.⁸⁷ So kontextualisiert Messerschmidt den Wunsch nach Distanzierung von Rassismus, der bezogen auf die exemplarisch angesprochenen Felder mehrfach deutlich geworden ist, in dem Zusammenhang der deutschen Gesellschaft. Sie betrachtet ihn

„als einen ‚Wunsch, unschuldig zu sein‘ [...] der in einer Beziehung zur postnationalsozialistischen Gegenwart verstanden werden kann. Diese Gegenwart ist zum einen davon gekennzeichnet, dass die rassistisch-antisemitischen Zugehörigkeitsvorstellungen, die im Nationalsozialismus mit der Politik der Volksgemeinschaft vermittelt wurden, in ihr nachwirken und zum anderen dadurch, dass die Verbrechen Geschichte als angemessen aufgearbeitet repräsentiert wird, wodurch Antisemitismus und Rassismus gleichgesetzt und als Probleme der Vergangenheit betrachtet werden“ (Messerschmidt 2017, 4).

Bezogen auf „politische[...] und antidiskriminierende[...] Bildung“ hält Messerschmidt fest, dass der „Wunsch, sich weder antisemitisch noch rassistisch zu äußern“ (ebd.), von Teilnehmenden und pädagogisch Handelnden geteilt werde. Ich gehe davon aus, dass dies auch für feministisch und antirassistisch motivierte Akteur_innen außerhalb pädagogischer Zusammenhänge gilt. Den geteilten Wunsch liest die Autorin für den deutschen Kontext als „in erster Linie von einem Distanzierungsbe-

⁸⁵ In Abschnitt 1.2.2.5 gehe ich gezielt auf die Kontextualisierung der Perspektive Kritischer Weißseinsforschung im deutschen Kontext ein und stelle Verbindungen zu Antisemitismus her. Hier liegt der Fokus auf Scham.

⁸⁶ In Anlehnung an den von z.B. Étienne Balibar (2012) genutzten Begriff „postkolonisiert“ für ehemals kolonisierte Gebiete verweist „postkolonisierend“ darauf, dass es sich bei dem deutschen Kontext um einen Zusammenhang handelt, von dem Kolonisierung ausging, der davon profitierte und in dem die Auswirkungen der Kolonisierung nach wie vor nachwirken.

⁸⁷ In Abschnitt 5.2 denke ich in der Retheoretisierung von Scham postkoloniale und postnationalsozialistische Perspektiven melancholietheoretisch stärker zusammen.

dürfnis gegenüber der nationalsozialistischen Verbrechen Geschichte motiviert“ (ebd.).

Katharina Obens fokussiert den postnationalsozialistischen Kontext aus der Perspektive der Scham. Sie vertritt die These, dass im deutschen Erinnerungsdiskurs oftmals Schuld und Scham undifferenziert betrachtet und dadurch Scham- mit Schuldgefühlen verwechselt würden.⁸⁸ Dadurch komme es zu „einer *Überbetonung von Schuldgefühlen* bei den Nachgeborenen“ (Obens 2010, 42, H.i.O.) und einer Dethematisierung und Abwehr von Scham, die als passiv erlebt werde. Dabei bezieht sie sich auf empirische Arbeiten von Birgit Rommelspacher (1995), Konrad Brendler (1997) und Gabriele Rosenthal (1997). Obens problematisiert, dass in diesen Werken Scham und Schamabwehr nicht den angemessenen Stellenwert bekomme, wodurch ein Umgang mit Scham in der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus erschwert werde. Sie interpretiert das „Erinnern an die Shoah als narzisstische Kränkung der Täternachfahren“ (Obens 2010, 42) – implizit und unmarkiert bezieht sie sich also allein auf *weiß*, deutsch und nichtjüdisch positionierte Jugendliche. Etwas zu pauschalisierend geht sie davon aus, „dass Jugendliche auf die pädagogischen Bemühungen der Holocaust-Education mit Schamabwehr reagieren“ (ebd.). Weiterhin nimmt sie an, dass die „bei bereits antizipierter (angeblicher) Beschämung einsetzende Schamabwehr [...] dem Subjekt nicht die Möglichkeit [bietet,] sich mit der Schuld der Vorfahren auseinanderzusetzen“ (ebd.). Unthematisierte abgewehrte Scham könne „eine tiefer gehende Auseinandersetzung“ (ebd.) erschweren und „als Lernhindernis oder als Hindernis für Kontakte mit Jüdinnen und Juden wirken“ (ebd., 52), und ich ergänze: als Bildungshindernis und Hindernis im Kontakt mit nichtjüdischen, Schwarzen Menschen und People of Color.

Obens stellt diese Dynamik in den Kontext gesellschaftlicher Diskurse: „Wenn die Täter/-innengeneration von vornherein jegliche Schuld von sich weist, so gilt in der Enkel/- und Urenkel/-innengeneration dasselbe für die antizipierte Beschämung“ (ebd.). In der Abwehr von Scham können sich auch sekundär antisemitische Muster artikulieren, indem – wie in der von Obens aufgerufenen Studie von Rommelspacher gezeigt – „Jüdinnen und Juden übelgenommen wird, wenn sie sich der Schamvermeidung der Täter/-innennachfahren widersetzen“ (ebd., 46). Obens betont, dass hier der Charakter von Scham als Machtfeld deutlich werde, in dem sich eine Dialektik von Scham und Verachtung potenzieller Schamzeug_innen zeige. „Das Schamgefühl zu verschweigen oder es als Schuldgefühl zu deuten“ (ebd., 53),

⁸⁸ Zur Unterscheidung von Scham und Schuld und zur Deutung von Empfindungen als ein bestimmtes Gefühl vgl. die Abschnitte 2.4 und 2.5.

sei mit einer „Abwehr des Gefühls des ‚ohnmächtigen Ausgeliefertseins“ (ebd.) verbunden. Obens hält es daher für ein wichtiges, aber „gewagtes emotionales Unterfangen“ (ebd.), Schamgefühle im Kontext der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus einzugestehen. Die Dynamiken von Scham, Schamvermeidung und Schamabwehr berücksichtigend, stellt Obens die These auf, dass von der „dritten Generation“ der Nachfahr_innen von deutschen Täter_innen und Mitläufer_innen als „Generation der Scham“ (ebd., 39)⁸⁹ gesprochen werden könne.⁹⁰ Die Interviewpartner_innen dieser Studie und ich selbst können als dieser Generation zugehörig verstanden werden. Daher greife ich Obens' Argumentation auf und gehe davon aus, dass auch bei der Thematisierung von Rassismus und *Weißsein* eine postnationalsozialistische Scham und Schamabwehr wirksam sein kann. In der Analyse berücksichtige ich punktuell die Tradierung und Abwehr von Scham sowie den mit Messerschmidt angesprochenen Wunsch, unschuldig zu sein. Dies hat den Vorteil, eine wichtige Bedingung der (De-)Thematisierung von Scham im postnationalsozialistischen Kontext einzubeziehen.

1.1.7 Spannungsfelder und Widersprüche des Forschungsvorhabens

Nachdem ich Widersprüche kritischer Selbstreflexion *weiß* Positionierter thematisiert habe, möchte ich nun auf Ambivalenzen und Widersprüche meines Forschungsvorhabens zu sprechen kommen. Indem ich versuche, reflexiv meine Involvierung in Widersprüche zu thematisieren – wiederum inspiriert durch Schwarze und Of-Color-Perspektiven –, gehe ich das Risiko ein, mich tendenziell gegen Kritik zu immunisieren, was nicht mein Anliegen ist.⁹¹ Drei Aspekte möchte ich auf-

⁸⁹ An Obens These anschließend, lässt sich fragen, ob mit dem CS-Vertreter Raymond Williams (2015) von Scham als *structures of feeling* einer bestimmten Generation von *weiß*-deutsch Positionierten gesprochen werden kann. Williams geht davon aus, dass sich eine generationenspezifische Struktur der Gefühle bestimmen lasse, die sich etwa an Dekaden der Produktion von kulturellen Gütern festmachen lasse.

⁹⁰ Vgl. auch Dan Bar-Ons schamfokussierende Relektüre seiner Studie zu Kindern von NS-Täter_innen, die er von 1985 bis 1988 durchgeführt hat (vgl. Bar-On 2007, 9ff.). Er stellt fest, dass es in den Interviews, die er durchgeführt hat, kaum Hinweise auf Scham gab. Claude-Hélène Mayer (2019) spricht von kollektiver Scham in der deutschen Gesellschaft. Sie verweist auf Studien, wonach in der dritten Generation von Deutschen – ich nehme an nichtjüdisch, *weiß* positioniert – Schamgefühle ausgeprägter als Schuldgefühle seien. Katharina Rothe (2012) untersucht die intergenerationale Weitergabe von Scham und Schuld von nichtjüdischen Deutschen, die als Kinder Zeug_innen von Deportationen jüdischer Menschen wurden, an nachfolgende Generationen. Marks (2007, 46) geht auf den Zusammenhang von Scham bei Jugendlichen über nationalsozialistische Verbrechen und rechte Versuche, diese zu instrumentalisieren, ein. Dabei ist mein Eindruck, dass Marks durch die Fokussierung auf Scham eine Verbindung von Scham und rassistischen und antisemitischen Wissensbeständen vernachlässigt.

greifen: die Rezentrierung *weißer* Themen, *weiße* Konkurrenzverhältnisse und die Verwendung der Kategorie *Weißsein*.

1.1.7.1 Rezentrierung *weißer* Themen und Aneignung von Schwarzen und of Color Perspektiven

In der vorliegenden Arbeit wird *Weißsein*, das gesellschaftlich meist unmarkiert im Zentrum steht, in markierter Weise und mit kritischen Ambitionen verbunden, aus *weißer* Perspektive erneut in den Mittelpunkt gerückt. Mecheril problematisiert bezogen auf einen Text aus dem Kontext psychologischer Perspektiven auf Rassismus,

„dass die Vergegenständlichung und der Ausschluss der Anderen unter anderem in der Weise erfolgt, dass ‚wir‘ uns nicht mit der Lebensrealität der Anderen auseinandersetzen, sondern mit ‚unserer‘ Furcht davor und ‚unserer‘ Scham darüber, dass ‚wir‘ uns nicht mit der Lebensrealität der Anderen auseinandersetzen können. Welch infamer Luxus“ (Mecheril 2001, 3).

Auch wenn sich in meiner Arbeit der partielle Ausschluss der Anderen auf andere als der von Mecheril besprochenen Weise vollzieht – nämlich nicht implizit und unintendiert, sondern als begründete Entscheidung –, trifft die Anmerkung auch auf die vorliegende Arbeit zu. Sie basiert auf einem Ausschluss von Lebensrealitäten der Anderen, der sich nicht reflexiv aufheben lässt. Auch die Erforschung und Theoretisierung *weißer* Scham kann als infamer Luxus beschrieben werden. Ähnlich wie in der von Mecheril problematisierten Perspektive bewege ich mich in einem Diskursraum, in dem „zwei Realitäten geschaffen werden, die miteinander um Aufmerksamkeit konkurrieren“ (ebd.). Die Aufmerksamkeit der vorliegenden Arbeit gilt der Scham *weiß* Positionierter, die Scham rassifizierter Anderer kommt nur am Rande zur Sprache.⁹² In dem Spannungsfeld, *weiße* Subjektpositionen zu dethematisieren oder zu zentrieren, befinde ich mich am zweiten Pol.

Verbunden damit ist ein zweites Spannungsfeld, das verwandt ist mit dem in Abschnitt 1.1.5 bezogen auf kritische Selbstreflexion angesprochenen Widerspruch. Es besteht darin, bei der Thematisierung von *Weißsein* in kritischer Absicht auf Schwarze und Of-Color-Perspektiven Bezug zu nehmen oder diese zu ignorieren.

⁹¹ Die Reflexion bewegt sich auf einem schmalen Grat zwischen narzisstischer und wissenschaftlicher Reflexivität. Mein Anliegen ist es, dass sie nicht Selbstzweck ist, sondern zur „Verfeinerung und Verstärkung der Erkenntnismittel“ (Bourdieu 1993, 366) beiträgt.

⁹² Wenn ich z.B. die Scham Schwarz Positionierter und *weiß* Positionierter in einer vergleichenden Analyse untersuchen würde oder mich auf die Scham von People of Color fokussieren würde, wären die Widersprüche nicht aufgehoben, sondern zu anderen Punkten hin verschoben. Die Behauptung der Möglichkeit, widerspruchsfrei in widersprüchlichen Verhältnissen forschen zu können, halte ich für fragwürdig.

Hier befinde ich mich an dem ersten Pol und gehe davon aus, dass dies angemessen, aber eben nicht widerspruchsfrei ist. Zugespißt lässt sich sagen: Indem ich mir die Perspektiven zu eigen mache, profitiere ich auf unterschiedlichen Ebenen von den im Kontext von Leiderfahrungen gesammelten subversiven Wissensbeständen: Ich bin drei Jahre durch ein Stipendium finanziert (ökonomisches Kapital), bekomme am Ende womöglich einen Doktorgrad (symbolisches Kapital) und baue im Laufe der Arbeit Netzwerke zu anderen Wissenschaftler_innen aus (soziales Kapital). Das Vorgehen der vorliegenden Arbeit ist daher grundlegend parasitär.⁹³ Schwarzen und Of-Color-Wissensbeständen kommt dabei zwar auch Anerkennung und ein Subjektstatus zu, indem diese als Ausgangspunkt, Bezugspunkt und notwendige Grundlage der hier entwickelten Überlegungen herangezogen werden. Das instrumentelle Verhältnis lässt sich jedoch nicht aufheben. Obwohl Schwarze und Of-Color-Perspektiven Ausgangspunkte meiner Perspektive sind, sind ihre Auseinandersetzungsprozesse in der vorliegenden Arbeit darauf reduziert, Mittel und Zweck für die Untersuchung privilegiert positionierter Auseinandersetzungsprozesse zu sein.

Laut Piesche ist Kritische Weißseinsforschung vor allem dann problematisch, wenn sie „als innerweiße Analyse“ konzipiert ist und als „weiße ‚antirassistische‘ Kritikelite [...] ihr eigenes Weißsein analysiert und von dieser Nische aus Diskurse produziert, die es ihr ermöglichen, sich wieder in ihrer eigenen weißen Progressivität zu verlieren“ (Piesche 2005, 16). Diese Problematik lässt sich nicht überwinden, aber im besten Fall abschwächen. Anspruch der vorliegenden Arbeit ist es daher, mich nicht gegen Kritik zu immunisieren und mich der Kritik aus Schwarzen, of Color, nicht-weiß positionierten Perspektiven zu stellen. Auch dieser Anspruch ist nicht außerhalb von Spannungsfeldern, da er darauf angewiesen ist, dass Rassismus erfahrende Menschen die Zeit und Kraft aufbringen, sich mit Scham von weiß Positionierten zu beschäftigen. Ich habe mich bemüht, mich mit dem Text an möglichst alle zu wenden, sodass er im besten Fall auch inspirierend für nicht-weiß positionierte Subjekte ist, die z.B. im Alltag oder in professionellen Zusammenhängen unfreiwillig oder freiwillig mit weißen Auseinandersetzungsprozessen mit Rassismus und Weißsein befasst sind. Auch dieses Bemühen ist begrenzt, was z.B. daran spürbar wurde, dass unterschiedlich positionierte Leser_innen durch die Lektüre von Textaus-

⁹³ Ob Wissenschaft ein parasitäres Verhältnis zu widerständig produziertem Wissen und zu den beforstchten Subjekten überhaupt vermeiden oder überwinden kann, ist eine andere Frage. Sie stellt sich aber in besonderer Weise, wenn aus (schwer) mehrfach privilegierter Position heraus widerständige Wissensbestände genutzt werden.

schnitten oder die Arbeit an Interviewpassagen unterschiedliche Affizierungen äußerten: genervt, angeregt, angestrengt, ungeduldig, wütend, irritiert... Zusammenfassend erscheint es mir wichtig, die Rezentrierung von *Weißsein* und die Bezugnahme auf Schwarze und Of-Color-Perspektiven fortlaufend auf ihre widersprüchlichen Effekte hin zu befragen.

1.1.7.2 Konkurrenz zu anderen *weiß* Positionierten

Ein weiteres Spannungsfeld, das mit meinem Forschungsvorhaben verbunden ist, spricht Ingmar Pech an: Die kritisch selbstreflexive Auseinandersetzung mit *Weißsein* kann potenziell zur Abgrenzung und Distanzierung von anderen *weiß* Positionierten dienen. Reflexivität kann eingesetzt werden, um die Überlegenheit als „bessere Weiße“ gegenüber anderen *weiß* Positionierten zu beanspruchen. *Weiß* Subjekte manövrieren sich damit in eine tendenziell unangreifbare Position, die zu Dominanzabsicherung beiträgt (vgl. Pech 2006, 80f.). Es wird möglich, sich qua Reflexivität als weniger involviert in rassistische Verhältnisse und in einer Hierarchie höher stehend als andere *weiß* Positionierte zu imaginieren und zu inszenieren (vgl. O'Brien 2001, 115; Wollrad 2007, 51). Dieses Phänomen zeigt sich auch in meinem Forschungsprozess in unterschiedlicher Weise.

Auf zwei Beispiele möchte ich kurz eingehen.⁹⁴ In dem Verhältnis von mir als *weißem* Forscher zu *weißen* Beforschten zeigte sich etwa in der Bearbeitung des Interviewmaterials eine doppelte hierarchische Tendenz: zum einen zwischen mir als Forschendem und den Interviewpartner_innen, über deren Selbstauskünfte ich verfüge. Auch wenn ich darum bemüht bin, mit dieser Hierarchie verantwortungsvoll und dehierarchisierend umzugehen (vgl. Baumgartinger 2014, 103), lässt sie sich nicht auflösen.⁹⁵ Diese Hierarchie überschneidet sich mit einer Hierarchie unter *weiß* Positionierten: als Wissenschaftler und Bildungsreferent, der zudem cis-männlich, Middleclass, nichtbehindert, heterosexuell lebend mehrfach privilegiert positioniert ist, bietet sich mir die Möglichkeit, mich u.a. in der Interpretation der Transkripte als reflektierter und überlegen gegenüber Interviewpartner_innen zu profilieren. Auch wenn ich versuche, eine Deutungshaltung zu vermeiden, die Aussagen der Befragten als unreflektiert, unterkomplex, rassistisch oder antisemitisch entlarvt,⁹⁶ ist das Sprechen und Forschen von *weiß* Positionierten über andere *weiß* Po-

⁹⁴ Entsprechende Dynamiken in der Interviewsituation thematisiere ich in Abschnitt 4.3.

⁹⁵ Etwa indem ich einen Workshoptag anbot, an dem ich mein Vorgehen und den Interpretationsprozess transparent machte und mit Interviewpartner_innen über den Anregungsgehalt der Interviews ins Gespräch kam (vgl. Bergold 2013).

⁹⁶ Ähnliches gilt für Texte von *weiß* positionierten Autor_innen.

sitionierte durch Konkurrenzverhältnisse vorstrukturiert. Ich habe versucht, die Selbstbeobachtung solcher Profilierungsmomente im Forschungstagebuch festzuhalten und für Erkenntnisse über das Feld zu nutzen (vgl. Muckel 1996, 73f.).

Zweites Beispiel: Bei einer Tagung für junge Wissenschaftler_innen stellte ich ein Poster über mein Forschungsprojekt vor.⁹⁷ Dabei grenzte ich mich in der Begründung meines Vorhabens von Projekten ab, die als „Zoologisierung der Anderen“ (Kaiser/Mecheril 2013) gelesen werden können.⁹⁸ Die Widersprüchlichkeiten meines Vorhabens und meine Involviertheit thematisierte ich, anders als ich es mir vorgenommen hatte, nicht. Durch diese Abgrenzung und Dethematisierung profilierte ich in der Konkurrenzsituation mit anderen *weiß* Positionierten mein Forschungsprojekt als legitimer und mich selbst als überlegen. Die Thematisierungsweise war geeignet, andere zu beschämen,⁹⁹ wofür ich mich wiederum geschämt habe. Die Thematisierung meiner eigenen Involviertheit hätte das Beschämungspotenzial eventuell abgeschwächt und beschämungs- und schamvermeidend gewirkt.¹⁰⁰ Für den Gegenstand meiner Forschung ist diese Überlegung insofern relevant, dass *weiße* Konkurrenzverhältnisse verstanden werden können als Kontexte, in denen das Potenzial von – sowohl gezielter als auch von unintendierter – Beschämung angelegt ist.

1.1.7.3 Verwendung der Kategorie *Weißsein*

Ein letztes Spannungsfeld, das ich ansprechen möchte, bezieht sich auf die Verwendung der Kategorie *Weißsein*. Auch wenn es ein Anliegen der vorliegenden Arbeit ist, zur Schwächung rassistischer Unterscheidungen und rassistischer gesellschaftlicher Verhältnisse beizutragen, wird – wenn auch in kritischer Absicht – eine grundlegende rassistische Unterscheidung zwischen Menschen wiederholt und reproduziert. Die Bezeichnung *weiß* bewegt sich dabei in einem Spannungsfeld der Mehrfachkodierung. Sie wird zum einen in essenzialistischen Diskursen verwendet, in denen *weiß* auf eine wesenhafte Identität oder weiße Hautfarbe bezogen ist. Zum anderen wird *weiß* in explizit rassistischen, neonazistischen Diskursen um White Power genutzt, die affirmativ die natürliche Überlegenheit einer als „weiße Rasse“ kon-

⁹⁷ Auch in anderen, eher wenig rassismuskritisch informierten Zusammenhängen, in denen ich Teile meiner Arbeit vorgestellt habe, habe ich manchmal eine angespannte Stimmung wahrgenommen, von der ich nur mutmaßen kann, dass sie mit *weißer* Konkurrenz, Scham oder Abwehr zu tun hatte.

⁹⁸ Andere Projekte, die bei der Tagung vorgestellt wurden, habe ich so interpretiert. Ich habe mit meiner Abgrenzung allerdings nicht konkret auf diese Projekte Bezug genommen.

⁹⁹ Dabei lässt sich nicht sagen, ob andere sich tatsächlich geschämt haben.

¹⁰⁰ Zum Thema Schamvermeidung vgl. die Abschnitte 2.6, 3.4, 4.3 und Landweer (1999, 213ff.).

struierten Gruppe behaupten. Gleichzeitig gilt *Weißsein* aber auch als Analysekategorie, die „nicht zuletzt auch im Kontext Schwarzer Hegemonialkritik gebildet [wurde] und ebenso Teil einer tradierten Schwarzen Überlebensstrategie wie auch Schwarzer politischer Bewegungen [ist]“ (Piesche 2005, 16). Meine Bezugnahme auf die Kategorie *Weißsein* geht das Risiko ein, im Rahmen von essenzialistischen oder rassistischen Diskursen gehört zu werden. Astrid Messerschmidt (2009, 221) merkt an, dass „der Begriff der Whiteness die Fixierung auf die Kategorie Hautfarbe nicht los [wird], weshalb es beim Umgang mit dem Konzept zu einer Reflexion dieser innerkonzeptionellen Problematik kommen sollte“. Auf sprachlicher Ebene versuche ich mit der innerkonzeptionellen Problematik umzugehen, indem ich immer wieder von *weiß positionierten* Subjekten spreche. Mein Anliegen ist es, dadurch mit dem gewohnten Sprechen zu brechen und zu verdeutlichen, dass es mir um Subjektpositionen geht.

1.1.8 Uneindeutigkeit von *Weißsein* – Plädoyer für Ambivalenzen

Als Abschluss der inhaltlichen Rahmung gehe ich auf einen Aspekt ein, der in thematischer Nähe zu dem zuletzt angesprochenen Widerspruch liegt. So ist neben des essenzialistischen, an Hautfarbe gekoppelten Gehaltes von *Weißsein* auch die vereindeutigende Konnotation problematisch. Es ist nicht so klar, welchen Individuen in welchem Kontext eine *weiße* Subjektposition zukommt, wie die Analysekategorie *weiß* zu suggerieren scheint. Eine kritisch-motivierte Bezugnahme auf diese Kategorie sollte berücksichtigen, dass eine vereindeutigende Unterscheidung transportiert werden könnte. Dabei ist es nur einigen Subjekten möglich, eine kontextübergreifende, in rassistischen Verhältnissen eindeutige Subjektposition zu beanspruchen.¹⁰¹ Anderen Personen hingegen kommt nicht immer eindeutig eine privilegierte oder deprivilegierte Position im Kontext von Rassismus zu (vgl. Goel 2013, 86f.). In manchen Situationen ist die Positioniertheit uneindeutig, bei manchen ändert sich die Positioniertheit von Kontext zu Kontext (vgl. Hall 2019).¹⁰²

Das Konzept der relativen Privilegierung, mit dem Frankenberg die Verwobenheit von *weißer* Privilegierung mit anderen gesellschaftlichen Verhältnissen anspricht, kann auch hier hilfreich sein. Demnach ist „Weißsein [...] kein absoluter Ort von Privilegien, [...] es wird von einer Reihe von anderen Achsen relativer Begünstigung oder Benachteiligung durchschnitten“ (Frankenberg 1996, 56). So kommen *weiß*

¹⁰¹ Die Verwobenheit rassistischer Verhältnisse mit anderen Machtverhältnissen blende ich hier analytisch aus.

¹⁰² Vgl. Chandra-Milena Danielzik (2011) zu einer Kritik am Eindeutigkeitsimperativ.

positionierte Arbeiter_innen gegenüber Schwarz positionierten Arbeiter_innen rassistisch bedingte, relative Vorteile zu, während sie gegenüber *weiß* positionierten Arbeitgeber_innen hinsichtlich der Klassenposition relativ benachteiligt sind.

Das Konzept der relativen Privilegierung lässt sich analytisch auf die Komplexität von Rassismus beziehen. Dann werden Subjektpositionen von Menschen analysierbar, die z.B. aus südeuropäischen Kontexten nach Deutschland migriert sind und in der historischen Verortung im europäischen Kolonialismus oder gegenwärtig in globalen Machtverhältnissen eine relativ privilegierte Subjektposition einnehmen. Sie gelten zuweilen als *weiß* und/oder verorten sich selbst so. Im Kontext der deutschen Migrationsgesellschaft kommt ihnen eine Position relativer Deprivilegierung zu, die historischem Wandel unterliegt¹⁰³ und die gegenüber anderen – z.B. mit prekären Aufenthaltsstatus oder Schwarz Positionierten – relativ privilegiert ist.

Auch Personen, die als *weiß* positioniert *passen*, d.h. die im Alltag als *weiß* und fraglos natio-ethno-kulturell zugehörig gelesen und wahrgenommen werden (vgl. Ahmed 2005; Piper 1996), kommt eine uneindeutige Position im komplexen Positionierungsgefüge zu. Erst aufgrund ihres Namens, ihres Akzentes, ihrer persönlichen oder familiär vermittelten religiösen Zugehörigkeit oder ihrer biographischen Verbundenheit mit einem anderen als dem *weiß*-christlich-deutschen natio-ethno-kulturellen und religiösen Kontext werden sie zuweilen als *Geanderte* – d.h. zum Anderen gemachte – identifiziert, was mit Erfahrungen von Rassismus oder Antisemitismus verbunden sein kann.¹⁰⁴ Ob eine Person oder eine Gruppe von Personen als *weiß* positioniert gilt oder nicht, ist zudem Teil historischer Wandlungsprozesse, Er-

¹⁰³ So hat sich der gesellschaftliche Status vieler Menschen aus südeuropäischen Ländern im deutschen Kontext in den letzten Jahrzehnten in der Verschränkung mit Klassenverhältnissen verschoben.

¹⁰⁴ Auch hier ist wiederum komplex, ob und inwiefern Deprivilegierungserfahrungen mit der Identifizierung als natio-ethno-kulturell von als *weiß passenden* Subjekten verbunden ist. Dies ist nicht zu trennen von historischen wie gegenwärtigen Machtverhältnissen. So macht etwa eine als *weiß passende*, jüdisch-deutsch positionierte Person potenziell Erfahrungen mit Antisemitismus, aber nicht mit Rassismus. Eine christlich positionierte Person, deren Eltern aus Polen nach Deutschland migriert sind, macht potenziell Erfahrungen mit antislawischem Rassismus, aber nicht mit Antisemitismus. Eine jüdisch positionierte Person, die aus der Sowjetunion nach Deutschland gekommen ist, erfährt potenziell antislawischen Rassismus und Antisemitismus. Eine christlich positionierte Person, die aus den Niederlanden nach Deutschland gekommen ist, erfährt möglicherweise Spott, nicht aber Rassismus und Antisemitismus. Alle sind sehr wahrscheinlich nicht durch rassistische Polizeikontrollen betroffen. Die Aufzählung von Subjektpositionen, die sich nicht eindeutig im komplexen Gefüge verorten lassen, lässt sich weiter fortsetzen (z.B. als *weiß passende* Sinti:zze, *weiß*-deutsch positionierte Frauen*, die zum Islam konvertieren und sich für einen Hijab entscheiden etc.).

gebnis von Kämpfen und Gegenstand von Auseinandersetzungen.¹⁰⁵ Unabhängig von Analysen und klaren oder umstrittenen Auffassungen davon, wessen Subjektpositionen als *weiß* bezeichnet werden können, beziehen Individuen sich auf unterschiedliche Selbstverständnisse.¹⁰⁶

Letztendlich bleibt notwendigerweise unbestimmt und uneindeutig, unter welchen Bedingungen wessen Subjektpositionen plausibel als *weiß* bezeichnet werden können. Was Kien Nghi Ha (2007a) im Bezug auf die angeeignete politische Selbstbezeichnung People of Color sagt, lässt sich in ähnlicher Weise auch auf die Bezeichnung *weiß* übertragen: Die Perspektive ist vorläufig, in Verhandlung und in Bewegung. Wie Urmila Goel (2013, 87) betont, kann das „Erkennen der Uneindeutigkeit von relationalen Positionierungen“ produktiv gewendet werden. Ich stimme ihrem Plädoyer zu, Ambivalenzen und Mehrdeutigkeiten in eine rassismuskritische Analyse aufzunehmen.

Trotz aller Vorläufigkeit, Komplexität und Ambivalenzen ist die in *dieser* Studie fokussierte Gruppe, die ich im Anschreiben für die Suche nach Interviewpartner_innen als „*weiß*-mehrheitsdeutsche Menschen“ bezeichnete,¹⁰⁷ durch relative Eindeutigkeit bezogen auf die Subjektposition in rassistischen Verhältnissen gekennzeichnet¹⁰⁸. Indem ich die Gruppe durch die Abwesenheit von persönlichen Rassismus-

¹⁰⁵ Vgl. etwa das Buch *How the Irish became White* von Noel Ignatiev (1995), in dem die *weiß*-Werdung von irischen Einwanderer_innen im US-amerikanischen Kontext behandelt wird. In dem Text *Critical Whiteness Studies and the Jewish Problem* problematisiert Balázs Berkovits (2018) u.a. die Thesen von Karen Brodtkin aus dem Buch *How Jews became white folks and what that says about race in America* (1998). Er kritisiert, dass Brodtkins Annahme, Juden und Jüd_innen in den USA seien *weiß* geworden, die Bedeutung von Antisemitismus vernachlässige.

¹⁰⁶ Selbstverständnisse und aktive Positionierungen von Personen, die eine Subjektposition teilen, können selbstverständlich unterschiedlich sein. So versteht sich z.B. Esther Dischereit als jüdisch und *weiß* (vgl. Nader et al. 2011). Die Gruppe Latkes*Berlin, eine Gruppe von Personen, „die sich mit ihrem eigenen Jüdischsein auseinandersetzt und damit, was es bedeutet, in Berlin und Deutschland queerfeministisch, linksradikal UND jüdisch zu sein, und dabei auch noch gleichzeitig israel solidarisch und rassistuskritisch“ (Latkes*Berlin 2017, H.i.O.), hat sich nach einer Bezeichnung für Kartoffelpuffer benannt und problematisiert die Gleichsetzung „jüdisch gleich weiß gleich privilegiert“. Vielen Dank an Nissar Gardi für den Hinweis.

¹⁰⁷ Auch die Kategorisierungen „mehrheitsdeutsch“ oder „dominanzdeutsch“ sind nur scheinbar eindeutig mit spezifischen Subjektpositionen verknüpft. So haben sich auf die Ausschreibung auch Personen gemeldet, denen ich anhand meiner Zuschreibungskriterien aufgrund ihres Namens eine nicht-*weiß*-mehrheitsdeutsche Subjektposition zuschrieb.

¹⁰⁸ Ambivalent erscheint mir, dass ich die abgrenzende Bezugnahme auf komplexe, uneindeutige Positionierungen von anderen Personengruppen nutze, um die von mir untersuchte Gruppe klarer zu benennen. Damit wiederhole ich eine Dynamik, die *Andere* zum konstitutiven Außen für die rassifzierten *Eigentlichen* macht.

und Antisemitismuserfahrungen definiere,¹⁰⁹ stelle ich die Bewegungen und Verhandlungen um die Perspektive für die Markierung dieser Gruppe still.

Zum Abschluss der inhaltlichen Rahmung möchte ich festhalten, dass ich im Prozess meiner Arbeit immer wieder eine Sehnsucht nach Widerspruchsfreiheit spürte. Immer wieder hatte ich den Wunsch, die in den Abschnitten 1.1.7 und 1.1.8 angesprochenen Widersprüche und Ambivalenzen aufzulösen (vgl. Goel 2013, 80). Verbunden damit waren Zweifel, ob das Forschungsvorhaben angemessen ist, ob ich in der Lage bin, mit der Komplexität und den Widersprüchen produktiv umzugehen. Interessanterweise waren es nicht selten Bestätigungen durch Kolleg_innen of Color („klar, ist das wichtig“), die mir eine andere Sichtweise auf meine Zweifel eröffneten. Angesichts dieser Klarheit schämte ich mich für mein Zweifeln und fühlte mich zudem motiviert, die Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen auszuhalten und damit – genau: reflexiv – umzugehen.

1.2 Theoretische Markierungen

Nachdem nun der inhaltliche Rahmen abgesteckt und das Forschungsvorhaben begründet wurden, soll im Folgenden der theoretische Rahmen der vorliegenden Arbeit markiert werden.¹¹⁰ Drei Markierungen möchte ich vornehmen: die Perspektive der CS, die Perspektiven Rassismustheorie und Kritische Weißseinsforschung sowie bildungstheoretische Perspektiven.

1.2.1 Markierung der Perspektive Cultural Studies

Als Erstes gehe ich auf einige theoretischen Grundannahmen der CS ein, die den theoretischen Rahmen der Arbeit bilden. Dabei werde ich die Aspekte des Selbstverständnisses der CS als politisches Theorieprojekt, das Verständnis von Artikula-

¹⁰⁹ Damit klammere ich etwa identifikative Erfahrungen mit Rassismus aus (vgl. Mecheril 2005, 11), d.h. dass nahestehende Personen (z.B. Schwarze Kinder von *weißen* Elternteilen) Rassismus erfahren und dies auch für *weiß* positionierte Elternteile schmerzhaft sein kann. Ich vernachlässige diese Erfahrungen hier, da sie an der gesellschaftlich privilegierten Subjektposition des *weißen* Elternteils nicht grundlegend etwas ändern.

¹¹⁰ Unter Markierung verstehe ich, dass ich die theoretischen Bezüge der Forschung nicht umfassend elaboriere, da dies nicht Hauptfokus der vorliegenden Arbeit ist. Stattdessen bearbeite ich Aspekte der theoretischen Perspektiven komprimiert, die für meine Überlegungen zentral sind, wodurch der Text sehr dicht wird. Das Format Markierung versucht nicht, Debatten und Kontroversen nachzuzeichnen, sondern meine Arbeit innerhalb der Theorielandschaft zu verorten. Die theoretischen Fragmente verbindet, dass sie auf unterschiedliche Weise mit meiner Fragestellung verknüpft sind.

tion, den Subjektbegriff der dezentrierten Positionierung in Macht- und Herrschaftsverhältnissen sowie das Interesse an Agency aufgreifen.¹¹¹

1.2.1.1 Politisches Theorieprojekt

Das Selbstverständnis der CS¹¹² als politisches Theorieprojekt erscheint mir für meine Arbeit relevant – und damit lege ich zunächst den Fokus auf „politisch“ –, da es auch mein Anliegen ist, „durch Analysen für Verhältnisse einzutreten, in denen Menschen ihr Leben auf würdige und sichere Art führen“ (Mecheril et al. 2013, 48). Dieser Anspruch ist im Anschluss an Lawrence Grossbergs Maxime der CS, „nachzuspüren, wie Macht in die Möglichkeiten der Menschen, ihr Leben auf würdige und sichere Art zu verbringen, eindringt, sie beschneidet und sich ihrer bemächtigt“ (Grossberg 1999, 62), formuliert. Das Anliegen zeichnet aus, dass offenbleibt, was jeweils genau mit Würde gemeint ist, und dass nicht davon ausgegangen wird, dass wissenschaftliche Analyse *unmittelbar* etwas an den Möglichkeiten der Lebensführung von Menschen ändern könne, sondern dass dies als Orientierungspunkt der Analyse zu verstehen sei. Der „unhintergehbare[...] politische[...] Impetus“ der CS kann sich vielmehr „sowohl ausserhalb des Akademischen als auch innerhalb der Wissenschaft in Erkenntnisinteresse, kategorialen Apparat und ‚Theoriedesign‘ der Cultural Studies manifestier[en]“ (Marchart 2003, 7).

Für die vorliegende Arbeit stellt sich die Frage nach der Würde und „wo im Handeln der Akteure Formen würdevollere Bezüge auf sich selbst und andere ersichtlich werden, die sich der Macht hegemonialer Differenzordnungen entziehen“ (Gottuck/Mecheril 2014, 105), in einer komplexen Weise. So bedeuten rassistische Verhältnisse für die hier fokussierten privilegierten Subjekte viel mehr eine Ermöglichung von sicherem Leben als eine Verhinderung. Erst in zweiter Linie beschneidet Rassismus auch die Würde von *weiß* positionierten Subjekten. So betont Castro Varela mit Bezug auf Paul Gilroy, dass „auch diejenigen, die nicht animalisiert, infantilisiert und/oder exterminiert wurden, leiden, denn auch sie wurden ihrer Menschlichkeit beraubt. ‚Black and white are bonded together by the mechanisms of ‚race‘ that estrange them from each other and amputate their common humanity“ (Castro Varela 2014, 57). Indem Rassismus unterschiedlich positionierte Menschen –

¹¹¹ Andere in den CS relevante Begriffe wie Repräsentation, Identität oder Differenz werden hier vernachlässigt, da sie für die weitere Argumentation nicht zentral sind.

¹¹² Dieses Selbstverständnis geht maßgeblich auf die britischen CS rund um das Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) in Birmingham unter der Federführung von Hall zurück. Aber auch die Arbeiten von Autor_innen aus anderen Kontexten wie Lawrence Grossberg oder Sara Ahmed lese ich in Übereinstimmung mit diesem Selbstverständnis.

über den von Gilroy angesprochenen Dualismus von Schwarz und *weiß* hinausgehend – zugleich miteinander verbindet und voneinander entfremdet, schadet er auch den durch Rassismus privilegierten Subjekten. Ganz ähnlich argumentiert Noah Sow (2008, 272):

„Rassismus verletzt unsere ganze Gesellschaft, und bei genauem Hinsehen sind in jedem rassistischen System alle Menschen auf unterschiedliche Art betroffen. Weiße Menschen verlieren ihre Würde, wenn sie Rassismus ausüben oder geschehen lassen. Sie verlieren die Möglichkeit zu unbelasteter Interaktion.“¹¹³

Die Frage nach würdevolleren Bezügen von durch Rassismus profitierenden Subjekten auf sich selbst sollte mithin die Aspekte der Reproduktion und der Ignoranz von Rassismus mit einbeziehen. Die Frage nach der eigenen Würde ist dabei sinnvollerweise mit der Würde anderer verbunden. Wenn Rassismus als gesellschaftliches Verhältnis verstanden wird, das permanent „geschieht“, können würdevollere Bezüge sich mit der Frage beschäftigen, wie Beiträge zu Verhältnissen aussehen können, die andere weniger beschneiden und sich anderen weniger bemächtigen.

CS als politisches Theorieprojekt ist aber auch relevant – und damit komme ich zum zweiten Aspekt „Theorieprojekt“ –, da es einen Rahmen für innovative Theoriearbeit bietet. Dem liegt ein Theorieverständnis zugrunde, dem oft vorgeworfen wird, eklektizistisch vorzugehen. Stuart Hall nimmt den Eklektizismus seines Vorgehens in Kauf und wendet ihn in eine Stärke:

„I use theory in strategic ways. I am not afraid to borrow this idea and try to match it up with this idea borrowed from another paradigm. I am aware of all the dangers of eclecticism and lack of rigour, which there is in my work. My work is open to both those criticisms. But on the other hand it's because I think my object is to think the concreteness of the object in its many different relations“ (Scott/Hall 1997, zit.n. Mills 2007, 141).

Seinen strategischen Umgang mit Theorie begründet er mit dem Ziel, die Gegenstände, die er behandelt, konkret in ihren unterschiedlichen Beziehungen zu denken. Für ihn ist „Theorie [...] immer ein Umweg auf dem Weg zu etwas Wichtigem“ (Hall 1994a, 66). Auch wenn ich mich in der vorliegenden Arbeit um Präzision bei der Zusammenstellung meiner theoretischen Bezüge bemühen möchte, schließe ich mich diesem Verständnis an.¹¹⁴ Theoriearbeit erscheint mir dann als

¹¹³ Vgl. auch Bönkost (2019, 88ff.); Thandeka (1999) und Wollrad (2005, 82ff.) zu Schäden und Nachteilen, die Rassismus für *weiß* Positionierte bedeuten, sowie Probyns (2004, 26) Zurückhaltung, von Schwäche und Verlust im Zusammenhang mit *Weißsein* zu sprechen.

¹¹⁴ So sind etwa die unterschiedlichen Subjektbegriffe von beispielsweise Schamkonzepten, die sich auf Sartre beziehen, oder von psychoanalytischen Perspektiven nicht immer deckungsgleich mit dem hier

sinnvoll, wenn sie dazu beiträgt, den hier interessierenden Gegenstand – das Verhältnis von Scham und Bildungsprozessen bezogen auf Rassismus und *Weißsein* – in seinen vielfältigen Beziehungen zu beleuchten und mich dabei an dem soeben angesprochenen politischen Impetus zu orientieren, ohne dadurch die Schärfe der Analyse einem politischen Ziel unterzuordnen. Dabei ist bedeutsam, dass in den CS explizit kritische Reflexivität als relevanter Aspekt des Vorgehens verstanden wird (vgl. Winter 2008) und eine Offenheit für affekttheoretische Anschlüsse besteht.¹¹⁵ Für die Theoriearbeit hat Hall die wunderbare Metapher „Ringeln mit den Engeln“ (Hall 2000, 39) geprägt. In der vorliegenden Arbeit kann Schamtheorie in Halls Sinne als Engel angesehen werden. Im Verlauf des vorliegenden Textes bringe ich schamtheoretische Fragmente mit z.B. rassismustheoretischen und bildungstheoretischen Elementen in einen befragenden, hoffentlich produktiven Dialog. Weitere Engel-Kandidatinnen dieser sind z.B. die Bildungstheorie, die Postkoloniale Theorie oder Halls Theoriegebäude – im Sinne von Ringeln mit mit Engeln ringenden Engeln –, mit denen das Ringeln sich allerdings im Rahmen der vorliegenden Arbeit oft auf Fußnoten und Literaturverweise beschränkt.

CS als politisches Theorieprojekt ist auch deswegen attraktiv, da es sich – nicht durchgängig, aber doch mit Hall, Ahmed, Gilroy prominent – umfassend und explizit mit Rassismus beschäftigt.¹¹⁶ Dabei ermöglicht der theoretische Rahmen, poststrukturalistische und materialistische Perspektiven zusammenzudenken und in einen produktiven Bezug zu bringen.¹¹⁷ Diese Perspektiven werden in aktuellen Debatten immer wieder gegeneinander diskutiert. Die Auseinandersetzung verbleibt oftmals bei gegenseitigen Vorwürfen der Ausblendung der anderen Perspektive oder die Unvereinbarkeit wird behauptet.¹¹⁸ Hall hingegen problematisiert sowohl einen

zugrunde gelegten dezentrierten Subjektbegriff. Zum Verhältnis von CS, Psychoanalyse und Biographieforschung vgl. Regina Klein (2008).

¹¹⁵ Einige Autor_innen der CS wie Ahmed (2004); Probyn (2000) oder Grossberg (2009) gehen explizit affekttheoretisch vor oder beziehen sich zumindest wiederholt auf Affekte. In Halls Werk ist die affekttheoretische Perspektive hingegen wenig relevant.

¹¹⁶ Vgl. auch CCCS (1982); Cohen (1994). Explizit mit *Weißsein* befasst sich Ahmed (2007).

¹¹⁷ Damit knüpft Hall an marxistische Theorietraditionen an, die für das CCCS, das sich zu Beginn schwerpunktmäßig mit der britischen Arbeiterklasse beschäftigte, von Anfang an bedeutsam waren (vgl. Thompson 1966 [1963]; Hoggart 2009 [1957]).

¹¹⁸ So etwa Tove Soiland (2012, 9f.): „Ich möchte an dieser Stelle die Inkompatibilität beider Theorietraditionen betonen. Man wird nämlich nicht darum herum kommen, in der Frage Stellung zu beziehen, ob man der Artikulation oder der Dekonstruktion den Vorzug geben will, oder noch genauer, ob man die Persistenz von Ungleichheit in der mangelnden Artikulation eines Verhältnisses oder im Ausbleiben der Dekonstruktion von Kategorien verortet.“

ökonomistischen als auch einen diskursiven Reduktionismus (vgl. Hall 2000 [1985], 71) und ist darum bemüht, materialistische und diskursanalytische Perspektiven sowie kapitalistische und rassistische Verhältnisse miteinander verbunden zu denken.¹¹⁹ Vassilis S. Tsianos (2015) erinnert in seinem Vortrag *Wer hat Angst vor Stuart Hall? Critical Whiteness und die Desartikulation von Klasse und race in der Rassismuskritik*¹²⁰ an Halls Bestehen auf der Relevanz von Klassenverhältnissen und problematisiert deren Ausblendung innerhalb der Perspektive Critical Whiteness. Anders als Tsianos möchte ich Hall jedoch nicht *gegen* die Perspektive Critical Whiteness verstehen, sondern vielmehr die Perspektive *mit* Hall lesen.¹²¹ Mit Blick auf das empirische Material wird deutlich, dass in den Auskünften über kritische Auseinandersetzungsprozesse mit Rassismus und *Weißsein* deren materialistische Dimension weitestgehend ausgeblendet wird. Gerade angesichts dieser Lücke erscheint es mir aussichtsreich, die Perspektive Critical Whiteness materialistisch inspiriert weiterzudenken. Darauf komme ich in Abschnitt 1.2.2.3 zurück.

1.2.1.2 Artikulation

Artikulation kann als ein sehr grundlegendes Element der CS verstanden werden, was auch für die vorliegende Arbeit bedeutsam ist. Es fungiert sowohl als theoretisches Konzept als auch als methodisches Werkzeug (vgl. 3.3). Hier soll der Fokus zunächst auf dem theoretischen Konzept der Artikulation liegen. *Articulate* bedeutet im Englischen neben der auch im Deutschen üblichen Verwendung, etwas auszudrücken, auch eine mögliche, aber nicht notwendige Verbindung verschiedener Elemente. Hall verwendet die Metapher eines LKWs, der mit einem Anhänger verbunden (*articulated*) sein kann, aber nicht muss (vgl. Hall 2000 [1985], 65). Dies wird sowohl auf den Vorgang des Verknüpfens als auch als Ergebnis von Verknüpfungen bezogen. Elemente sind nicht wesentlich mit anderen Elementen verbunden und durch sie determiniert, aber auch nicht völlig unabhängig von ihnen zu denken. Die Struktur gesellschaftlicher Praxen ist weder frei fließend noch immateriell (vgl.

¹¹⁹ Innerhalb der CS geschehen Bezugnahmen auf Klassenverhältnisse und kapitalistische Produktionsweise in unterschiedlicher Weise und Intensität. Auch in Halls Werk sind Verschiebungen von einer expliziteren (vgl. u.a. Hall 1994 [1980]; 2004 [1983]) zu einer weniger expliziten marxistischen Sichtweise (vgl. u.a. Hall 1996) wahrnehmbar.

¹²⁰ Der Titel des Vortrags ist nicht unproblematisch. Durch die spielerische Referenz auf das rassistisch konnotierte Kinderspiel wird Hall auf Schwarzsein reduziert.

¹²¹ Auch die Perspektive des Staates, die mit der Perspektive Critical Whiteness in der Regel vernachlässigt wird, ließe sich im Rahmen des theoretischen Rahmens der CS mit einbeziehen, was ich im Rahmen der vorliegenden Arbeit allerdings nur andeuten werde. Zum Verhältnis von Rassismus und Staat vgl. etwa Shadi Kooroshy und Mecheril (2019).

Hall 2004 [1983], 32).¹²² Dafür bezieht sich Hall auf den Begriff der *relativen Autonomie* (vgl. Hall 1999 [1980]). Artikulierte Elemente sind demnach relativ autonom voneinander zu denken. Das Konzept der Artikulation findet in den CS auf sehr unterschiedlichen Ebenen Verwendung:

- etwa auf der Ebene von Diskursen als veränderbare Artikulationen unterschiedlicher ideologischer Elemente, nicht als stabile, wesenhafte Einheit;
- auf der Ebene sozialer Praktiken – das Soziale und Praktiken sind nicht durch gesellschaftliche und historische Bedingungen und andere Praktiken festgelegt, aber auch nicht völlig unabhängig von ihnen;
- auf der Ebene unterschiedlicher gesellschaftlicher Verhältnisse – Rassismus ist nicht aus dem Kapitalverhältnis abzuleiten, sondern steht in einem komplex artikulierten Verhältnis (vgl. Tsianos 2015);
- aber auch auf der Ebene von subjektiven Selbstverständnissen – Subjekte verbinden sich bezogen auf ihre materiellen Existenzbedingungen mit bestimmten angebotenen Subjektpositionen, mit anderen nicht, obwohl es die Möglichkeit geben würde (vgl. Hall 1994 [1980], 124).

Hall betont, dass Verknüpfungsmöglichkeiten nicht willkürlich und unbegrenzt sind, sondern durch die Wirkmächtigkeit gesellschaftlicher Verhältnisse und historischer Bedingungen begrenzt werden (Hall 2000 [1985], 73). Mit der Perspektive Artikulation kann einerseits der hartnäckig unveränderbar erscheinende Zustand bestehender Verhältnisse erklärt werden. Spezifische Artikulationen können aber auch als Einsätze sowohl für die Konservierung als auch für die Veränderung von gesellschaftlichen Verhältnissen verstanden werden, etwa in welcher Weise Elemente und soziale Formationen politisch gedeutet oder wissenschaftlich theoretisiert werden (vgl. Slack 1996).¹²³

¹²² Hall bezieht sich auf zwei unterschiedliche Verständnisse von Determination. So geht er von einer Determination in erster Instanz – im Sinne von Begrenzung durch historische und gesellschaftliche Bedingungen – aus, negiert aber eine Determination in letzter Instanz – im Sinne einer bestimmenden Festlegung. Das zweite Verständnis komme einer orthodoxen marxistischen Vorstellung gleich. Demgegenüber macht er eine relative Offenheit und relative Unbestimmtheit historischer Entwicklung stark (vgl. Hall 2004 [1983], 31ff.).

¹²³ Ich gehe davon aus, dass sich Ingo Elbes (2018, 121ff.) Kritik an dem Artikulationsbegriff von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe, auf den Hall sich bezieht, auf Hall selbst nicht gleichermaßen angewandt werden kann, da er sich explizit von einer mit diskursivem Reduktionismus einhergehenden Ausblendung historischer und materieller Kraftfelder, die er bei Laclau/Mouffe wahrnimmt, distanziert (vgl. Hall 2000 [1985], 71f.).

Für die vorliegende Arbeit ist Artikulation über das methodische Vorgehen (vgl. 3.3) hinaus insofern relevant, dass die Frage interessiert – so lässt sich das Forschungsinteresse der Arbeit artikulationstheoretisch reformulieren –, unter welchen Bedingungen *weiß* positionierte Subjekte welche Artikulationen mit welchen Effekten herstellen oder nicht herstellen, etwa zu der eigenen Subjektposition und zu gesellschaftlichen rassistischen und/oder kapitalistischen Verhältnissen.

1.2.1.3 Dezentriertes Subjekt in Macht- und Herrschaftsverhältnissen

In den bisherigen Ausführungen hat sich in der Rede von Artikulation und gesellschaftlichen Verhältnissen bereits ein spezifischer Subjektbegriff angedeutet, der im Folgenden konkretisiert werden soll. Hall entwickelt die Vorstellung eines dezentrierten Subjektes in Abgrenzung zu einer an Kant anschließenden essenzialistischen Auffassung von Identität als Einheit. Diese Einheit sei eine Illusion, die aber dennoch wirkmächtig bleibe. Dabei führt Hall fünf Brüche mit den klassischen Diskursen über das Subjekt an, die das – im klassischen Sinne als männlich, *weiß* und bürgerlich gedachte – Subjekt aus dem Zentrum gerückt haben: So habe Karl Marx mit der Feststellung, dass das gesellschaftliche Sein das Bewusstsein bestimme und die Welt unter Bedingungen der Verhältnisse verändert werde, ein Subjekt verworfen, das allein aus sich heraus sein Leben gestalte. Sigmund Freuds Entdeckung des Unbewussten im Sinne von im Über-Ich internalisierten Normen und Diskursen breche mit der Vorstellung eines über sich selbst verfügenden Subjektes. Ferdinand de Saussures sprachtheoretische und Derridas dekonstruktivistische Einwände hätten darauf aufmerksam gemacht, dass Sprachsysteme immer dem Subjekt vorausgingen. Michel Foucaults Überlegungen zu Macht und Diskursen wiesen darauf hin, dass alle Subjekte von Macht durchzogen und durch Diskurse hervorgebracht seien. Feministische Einsätze problematisierten die Trennung von Politischem und Privatem und stellten das einheitliche Subjekt „Frau“ infrage (vgl. Hall 1994c, 193ff.).¹²⁴ Inspiriert durch diese unterschiedlichen Einwände, begreift Hall das dezentrierte Subjekt als bedingtes, machtdurchzogenes, nicht souverän autonomes Subjekt, das dennoch nicht durch die Verhältnisse determiniert oder handlungsunfähig sei.

¹²⁴ Es fällt auf, dass Hall bei der Thematisierung der feministischen Perspektive im Gegensatz zu den anderen vier Dezentrierungen keine Autor_innen benennt. Die Liste der Einwände gegen die Vorstellung eines autonomen Subjektes ließe sich mit postkolonialen, affekttheoretischen oder Ansätzen der Kritischen Theorie fortführen, wobei die verschiedenen Ansätze unterschiedliche alternative Subjektbegriffe vorschlagen, auf die ich nicht differenziert eingehen werde.

In den CS wird versucht, das Subjekt „in einer entschieden nicht essenzialistischen Weise zu denken“ (Mecheril 2006, 127), wobei das bereits angesprochene Artikulationskonzept zentral ist. Demnach können „soziale und kulturelle Identitäten als in und durch politische[...] und soziale[...] Auseinandersetzungen hergestellte, kontingente Phänomene“ verstanden werden, bei denen „bestimmte Kräfte und Elemente mit Diskursen artikuliert werden“ (ebd.). Ich verstehe dabei Kräfte in dem Sinne, dass nicht nur diskursiv hervorgebrachte Elemente potenziell artikuliert werden können. Auch historisch gewachsene, materiell und strukturell „gegebene[...] Existenzbedingungen“ (Hall 2004, 40) sind bedeutsam in den Artikulationsdynamiken. Wenn „Identität“ verstanden wird als temporäre und „(auftrennbare) Naht zwischen Subjektposition/ Anrufung und Strukturen des psychischen Apparates“ (Mecheril 2006, 126), ist „Subjekt“ die „Bezeichnung für die unbestimmte Stelle [...], die sich im Kontext dieser Verbindungen und Zusammenhänge konstituiert und Träger und Empfänger, Medium von Identität(sbeschreibung)en und Handlungen ist“ (ebd.).¹²⁵ Dabei wird das Individuum nicht einseitig von Diskursen ergriffen und unterworfen, sondern bringt sich selbst aktiv ein. Es wird zum Subjekt, indem es sich zu sich selbst und zur Welt ins Verhältnis setzt, ohne dabei völlig frei und souverän zu sein. Dieser Vorgang lässt sich als Positionierung verstehen. Mit Linda Supik, die sich auf Hall bezieht, fasse ich Positionierung so, dass ein Subjekt sich konstituiert im Spannungsfeld „zwischen den Polen von Passivität und Aktivität der Subjekte [...], sie setzen sich sowohl aus einem positioniert-sein bzw. -werden als auch aus einem sich-positionieren zusammen“ (Supik 2005, 14).¹²⁶ Hall gehe trotz aller Veränderlichkeit sozialer Ordnungen und der Kontingenz von Subjekten davon aus – so Supiks Lesart –, dass es eine „immer bereits durch die spezifische historische Situation gegebene Positioniertheit der dezentrierten Subjekte [gibt], die die Wahl ihrer aktiven Positionierungsmöglichkeiten definitiv eingrenzt“ (ebd., 112). Diese Be-

¹²⁵ Zur Wechselwirkung von sozialen und psychischen Prozessen aus der Perspektive der CS siehe auch die Arbeiten von Valerie Walkerdine (vgl. Hipfl/Marschik 2009).

¹²⁶ Zur Diskussion unterschiedlich starker oder schwacher Subjekt- und Diskursverständnisse vgl. Geipel (2019), die Subjektivierungsverständnisse einer hermeneutisch subjektivierungsanalytischen Perspektive (vgl. u.a. Bosančić 2016) und einer poststrukturalistisch-praxeologisch orientierten Perspektive (vgl. u.a. Wrana 2015; Jergus 2015) gegenüberstellt. Die vorliegende Arbeit ist eher der zweiten Perspektive nahe, die von einem „schwächere[n] Diskurs- und Subjektverständnis [ausgeht], insofern weder Diskurse als relativ stabile Struktur noch Subjekte als dynamisierende, mehr oder weniger intentionale Sprech- und Handlungsinstanzen theoretisiert und getrennt voneinander untersucht werden. Vielmehr wird ‚der Diskurs‘ als dynamisch und instabil begriffen und die Gleichursprünglichkeit von diskursiven Praktiken und Handlungsfähigkeit des Subjekts betont“ (Geipel 2019, 8).

grenzung der Anschlussmöglichkeiten – das ist bereits angeklungen – „muss in erster Linie als eine Begrenzung durch [Macht- und Herrschafts-]Verhältnisse gedacht werden, die Möglichkeiten der Bewegung und des Anknüpfens quantitativ und qualitativ differenziell verteilen“ (Mecheril 2006, 127). Während Schwarze Subjekte „als unterschiedene und andere konstruiert“ (Hall 1994d, zit.n. Mecheril 2006, 127) und dazu gebracht würden, dass sie sich „selbst als ‚Andere‘ wahrnahmen und erfahren“ (ebd., H.i.O.), wurden und werden *weiß* Positionierte als „Eigentliche“ konstruiert und können sich als solche auch wahrnehmen und erfahren. Herrschaft wird hier verstanden als „institutionalisiertes, eine gewisse Dauerhaftigkeit aufweisendes, temporär verfestigtes, strukturiertes und strukturierendes soziales Verhältnis, in dem die Möglichkeiten wechselseitiger Einflussnahme (Macht) asymmetrisch verteilt sind“ (Mecheril et al. 2013, 47). Macht wird dabei als sowohl totales, alle betreffendes als auch als spezifisches, auf bestimmte Subjekte abzielendes Phänomen begriffen (vgl. Mecheril 2006, 131). Die hier angesprochenen Macht- und Herrschaftsverhältnisse sind dadurch charakterisiert, dass sie selbstverständlich und unabänderlich erscheinen und dadurch zumeist unmerklich wirken (vgl. Mecheril et al. 2013, 47).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in den CS das dezentrierte Subjekt durch gesellschaftliche Verhältnisse bedingt, aber nicht festgelegt gedacht wird. Vor dem Hintergrund dieser Überlegung erscheint es mir für die vorliegende Arbeit bezogen auf *weiße* Subjekte und mögliche Identifikationen als „*weiß*“ sinnvoll, von *weißer Positioniertheit* zu sprechen, um der Annahme der Kontingenz von Identifikationen Rechnung zu tragen. Trotz der Kontingenz geschieht die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse träge, wodurch *Weißsein* produktiv bleibt. *Weißsein* wird nicht erst – wie oft unterstellt wird – dadurch wirksam, dass es benannt wird, sondern wirkt angesichts der Hartnäckigkeit rassistischer Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Deren Wirksamkeit wird in der Benennung zum Thema und auf paradoxe Weise gleichzeitig geschwächt und gestärkt.

1.2.1.4 Agency

Auch bezogen auf Agency im Sinne von Handlungsfähigkeit – dem letzten Aspekt der CS, den ich hier als relevant markieren möchte – ist die Theorie der Artikulation bedeutsam: „Sie ermöglicht es uns zu denken, wie die Ideologie Menschen handlungsfähig macht und es ihnen ermöglicht, auf eindrucksvolle Weise ihre historische Situation zu begreifen, ohne diese Formen der Einsicht auf ihre sozioökonomische, Klassen- oder soziale Position zu reduzieren“ (Hall 2000 [1985], 65f.). Die

Weisen, wie sich ein Subjekt mit spezifischen Ideologien oder Diskursen verbindet, ermöglicht ihm Handlungsfähigkeit. Doch auch wenn in dieser Formulierung von Hall die Möglichkeiten von Agency eher unkompliziert erscheinen, ist der Zusammenhang angesichts des skizzierten Subjektverständnis komplizierter. So weist Mecheril mit Bezug auf Grossberg darauf hin, dass weder einfache Bejahung noch Verneinung der Frage nach Handlungsvermögen möglich sei (vgl. Mecheril 2006, 128). Agency wird in den CS individuell wie kollektiv in einer Weise konzipiert, die kein souveränes Subjekt voraussetzt. „Vielmehr konstituiert sich praktische Wirksamkeit in einem vorgängigen Kontext, zu dessen Reproduktion das Handeln strukturell beitragen muss“ (ebd.). Der machtvoll und asymmetrisch strukturierte Kontext ist „mit unterschiedlichen und unterscheidenden Formen der Zubilligung und Verweigerung von Handlungsmöglichkeiten“ (ebd., 131) verbunden, sodass Wirksamkeit differentiell verteilt ist. Von besonderem Interesse für die CS sind jene Formen von Handlungsfähigkeit, die nicht dermaßen – um eine Formulierung von Foucault (1992 [1978], 12) bezüglich des Kritikbegriffs zu bemühen – zur Reproduktion des vorgängigen Kontextes beitragen. Bezogen auf Subjekte, die „in einem spezifischen Sinne nicht das anerkannte, das wirksame Sagen haben“ (Mecheril 2006, 133) – also eine andere Subjektposition als die in der vorliegenden Arbeit fokussierte –, stellt Mecheril zwei unterschiedliche in den CS vertretene Verständnisse von Widerstand nebeneinander.¹²⁷ Einerseits lasse sich Veränderung verstehen als „Moment, das der Struktur der Dominanzverhältnisse selbst eingelagert ist“,¹²⁸ andererseits lasse es sich an „das hermeneutisch-interpretierende und politisch-aktionale Vermögen von Akteuren knüpf[en]“ (ebd.).¹²⁹ Mecheril plädiert dafür, sich nicht auf eines der beiden Verständnisse von Widerstand festzulegen, um weder einen Idealismus der Struktur noch einen Idealismus des Subjektes zu stärken (vgl. Mecheril 2006, 139): „Handlungsvermögen, das eine verändernde Unruhe in das System des degradierenden Unterscheidens einbringt und dieses System nicht schlicht bestätigt und fortführt, stellt weder die heroische Tat des und der Einzelnen, noch das selbstbezügliche Spiel einer strukturalen Logik dar“ (ebd., 135). Mecheril spricht sich dafür aus, die

¹²⁷ Die Verwendung des Begriffes Widerstand bezogen auf *weiß* positionierte Subjekte erscheint mir spannungsreich. So wird dadurch einerseits ein Verständnis von Widerstand als explizit politischer Widerstand in Gewaltverhältnissen wie dem Kolonialismus oder dem Nationalsozialismus erweitert. Andererseits werden sehr unterschiedliche Kontexte und Handlungen gleichgesetzt und relativiert. In der vorliegenden Arbeit spreche ich daher bezogen auf *weiß* Positionierte von kritischer Handlungsfähigkeit. Zu unterschiedlichen Widerstandsbegriffen vgl. auch Butler et al. (2017).

¹²⁸ Zum Beispiel Agency bei Grossberg (2000) als Kennzeichen eines Raumes.

¹²⁹ Zum Beispiel bei Hall (1999b) als oppositionelles Lesen.

Spannung zwischen den beiden Verständnissen aufrechtzuerhalten und mit dieser Perspektive politisch, theoretisch und empirisch nach angemessenen Antworten zu fragen (vgl. ebd., 139).¹³⁰

Auch für die in der vorliegenden Arbeit fokussierten Subjektpositionen ist die Spannung zwischen den beiden Verständnissen aufschlussreich, allerdings um Nuancen verschoben. So ist der Pol von kritischer Handlungsfähigkeit als strukturimmanentem Phänomen etwas anders gelagert. Die Struktur legt diejenigen, die von der Struktur profitieren, erst einmal nicht nahe, in einer Weise zu handeln, die diese Struktur schwächt. Umso größer ist die Gefahr, kritisches Handlungsvermögen von *weiß* Positionierten allein an dem Pol heroischer Taten von Subjekten zu verorten. Dies ist theoretisch wie politisch wenig überzeugend. Dennoch kommt es vor, dass *weiß* Positionierte sich in heroischer Weise selbst imaginieren – ein Phänomen, das Eske Wollrad (2007, 51) als „Einzelkämpfertum[...]“ problematisiert.

Die angesprochenen Aspekte der CS (die politische Ambition, Artikulation, der dezentrierte Subjektbegriff sowie kritische Handlungsfähigkeit) begleiten die Arbeit meist implizit und werden punktuell explizit aufgegriffen. Anknüpfend an diese Aspekte soll im Folgenden das Verständnis von Rassismus und *Weißsein* dargelegt werden, auf das ich mich in der vorliegenden Arbeit beziehe.

1.2.2 Markierung der Perspektiven Rassismustheorie und Kritische Weißseinsforschung

Im Folgenden werde ich das rassismustheoretische Verständnis, das der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, umreißen und, informiert durch die Kritische Weißseinsforschung, einzelne Aspekte genauer betrachten. Punktuell werde ich Aspekte etwas tiefergehend verhandeln, die in rassismuskritischen Debatten eher am Rande Thema sind. Zunächst gehe ich auf Rassismus und Rassismuskritik ein und komme auf das Verhältnis von Rassismus und Kapitalismus zu sprechen. Anschließend fokussiere ich die Aspekte *Weißsein*, Privilegierung und *weiße* Subjektivierung. Abschließend begründe und vollziehe ich eine Verhältnissetzung von Antisemitismus und Rassismus.

¹³⁰ Zur Diskussion von Agency und Handlungsfähigkeit vgl. auch Meißner (2010); Spies (2017) und Krenz-Dewe (2010).

1.2.2.1 Umkämpfte Rassismen und aktuelle Entwicklungen

Wie bereits angedeutet, verstehe ich Rassismus als gesamtgesellschaftliches und globales Verhältnis. Dieses Verständnis soll hier ausgeführt werden, indem ich zunächst auf die Umkämpftheit von Rassismus zu sprechen komme und dann gegenläufige aktuelle Entwicklungen von Rassismen eingehe. Rassismus sehe ich als machtvolle Praxen der Unterscheidung, Zuschreibung und Bewertung, der Grenzziehung, Kategorisierung, Klassifizierung und Hierarchisierung (vgl. Mecheril/Melter 2010, 156) an. Hall (2000 [1989], 7), spricht von Rassismus als „ideologische[m] Diskurs“, der rassistische Verhältnisse aufrechterhalte und legitimiere. Rassistische Unterscheidungen dienen dazu „soziale, politische und ökonomische Praxen zu begründen, die bestimmte Gruppen vom Zugang zu materiellen oder symbolischen Ressourcen ausschließen“ (ebd., 8) – bzw. diesen Zugang erschweren und für andere erleichtern und ermöglichen. Die Rede von gesellschaftlichen Verhältnissen impliziert, dass alle Menschen in diese Ordnung involviert sind, die auf unterschiedlichen Ebenen der Gesellschaft wirksam wird – von alltäglichen Interaktionen über institutionelle Mechanismen bis hin zu strukturellen Erscheinungsformen. Menschen kommen dadurch unterschiedliche gesellschaftliche Positioniertheiten zu. Abhängig von diesen zugewiesenen Orten werden sie als Subjekte ins Verhältnis zueinander gesetzt (vgl. auch Rommelspacher 2009, 29).

Rassismus wandelt sich historisch und kann je nach Kontext und Situation sehr unterschiedliche Formen annehmen. Entsprechend der stetigen Wandlung der Formation von Rassismus spricht Hall (1994 [1980], 127) davon, dass es „nur historisch spezifische Rassismen“ geben könne, deren historisch spezifischen Existenzbedingungen es zu analysieren gelte. Laut Bojadžijev (2008, 47) ist die „Reorganisation und Entwicklung [von Rassismus] entscheidend geprägt von denen, die sich gegen ihn zur Wehr setzen. Zur Bestimmung der Konjunkturen lassen sich folglich die Kämpfe gegen Rassismus zum Ausgangspunkt nehmen“.

Um sich aktuellen Formationen von Rassismus im von mir fokussierten deutschen Kontext anzunähern, lassen sich auf einer diskursiven Ebene zwei gegenläufige Entwicklungen unterscheiden, die beide mit Kämpfen in Verbindung gebracht werden können. Die eine Bewegung drückt sich darin aus, dass gegenwärtige Rassismen „das anspruchsvolle Kunststück vollbringen [müssen], zu wirken ohne aufzufallen“ (Mecheril 2007, 220). Diese Notwendigkeit besteht, da zumindest in einigen Kontexten eine Sensibilität entstanden ist, die es schwerer macht, Rassismen öffentlich unwidersprochen zu äußern. Dazu gehören etwa die Problematisierung und Skan-

alisierung konkreter rassistischer Äußerungen (von Politiker_innen, Lehrer_innen oder Fernsehmoderator_innen) und Erscheinungen (in der Polizeiarbeit, in Kinder- und Schulbüchern oder auf Theaterbühnen). Deutlich seltener, aber auch stärker als vor 20 Jahren sind Versuche, darüber hinaus rassistische Strukturen zu kritisieren, die sich nicht an konkreten einzelnen Handlungen festmachen lassen. Diese verstärkte Sensibilität einer kritischen Öffentlichkeit kann als Ergebnis von Kämpfen gegen Rassismus angesehen werden. Die zunehmende öffentliche Artikulation kritischer Stimmen ist auch ein Verdienst von Organisationen und Einzelnen, die in unterschiedlichen Kontexten (z.B. Wissenschaft, Journalismus oder Sport) Positionen erkämpft und erreicht haben, von denen aus kritische Einwände schwieriger ignoriert werden können. Im Zusammenhang damit werden offensichtliche Rassismen je nach Kontext offensiv und öffentlich wahrnehmbar kritisch thematisiert. Rassismen müssen sich daher in einer weniger auffallenden Weise artikulieren. Es handelt sich um eine ambivalente Entwicklung: Rassismus wird einerseits schwerer sagbar, andererseits aber auch schwerer kritisierbar. Kijan Espahangizi et al. (2016, 16) beobachten

„wie sich die Gründe und die Art und Weise, wie sich Rassismus nicht thematisieren lässt, verändern. Waren struktureller und Alltagsrassismus in der Bundesrepublik lange Zeit aufgrund der Engführungen auf die nationalsozialistischen Verbrechen und damit einhergehend auf gewaltförmige Artikulationen begrifflich und konzeptionell tabuisiert, erscheint die postmigrantische Gesellschaft zunehmend auch ‚post-rassistisch‘ verhandelt zu werden“.

Postrassismus kann verstanden werden als die Vorstellung, dass Rassismus nicht mehr strukturell wirksam Ungleichheit produziert. Dies äußert sich etwa darin, dass Städte sich mit „*Diversity* und *Say no to Racism*-Slogans“ (ebd., H.i.O.) schmücken und sich von Rassismus distanzieren, was die Thematisierung struktureller Rassismen besonders schwer macht. In einem neoliberalen Diskurs wird Ungleichheit in den Zusammenhang mit fehlender Leistung von Individuen statt mit Rassismus gebracht – wobei angemerkt werden muss, dass es zumindest im deutschen Kontext nie eine breite Thematisierung von strukturellem Rassismus gegeben hat, die nun schwerer werden könnte.¹³¹ Die Ambivalenz erfolgreicher Kämpfe liegt darin, dass durch eine erhöhte Sensibilität eine vormals stabilere *weiße* Hegemonie Risse bekommt, es aber an den meisten Orten nach wie vor schwierig ist, nichtrechte Formen von Rassismus zum Thema zu machen.

¹³¹ Zur Debatte um Neoliberalismus und Post-Racism vgl. Bojadžijev (2016); Goldberg (2015); Lentin/Karakayalı (2016).

Die gegenläufige Bewegung zeichnet aus, dass sich öffentliche Diskurse nach rechts verschieben und Rassismen in einer weniger tabuisierten Weise öffentlich zum Ausdruck kommen, die vor der Causa Sarrazin viele nicht für denkbar hielten. Auch dies kann in Verbindung mit Kämpfen gebracht werden. Dass Rassismen sich in den letzten Jahren wieder vehementer und offensiver formieren, kann zum einen als Gegenbewegung zu den eben angesprochenen erkämpften Räumen gesehen werden, zum anderen aber auch mit den bereits erwähnten, Selbstbestimmung beanspruchenden Überquerungen nationaler und kontinentaler Grenzen, die diese Grenzen und die Legitimität nationalstaatlicher und globaler Privilegienordnungen infrage stellen (vgl. Kooroshy/Mecheril 2019, 19ff.), und zum Dritten mit den beharrlichen Kämpfen, durch die ehemals Migrierte und deren Nachfahren zu selbstverständlich Anwesenden und Zugehörigkeit Reklamierenden geworden sind. Diese Bewegungen bedrohen die Erzählung, die Menschen im Globalen Norden einen Vorrang auf ein gutes Leben einräumt. Sie provozieren eine Verteidigung der Privilegienordnung, die sich zum Teil in offeneren Rassismen äußert.¹³²

Die zwei sich widersprechenden Strömungen – Rassismen müssen sich unauffälliger äußern vs. Rassismen werden weniger tabuisiert vertreten – lese ich als Ausdruck eines Ringens um Hegemonie: einerseits als ein Ringen um Zustimmung zu einem guten Leben für alle und zur Problematisierung offensichtlicher Rassismen, andererseits als ein Ringen um Zustimmung zum Diskurs *weißer* Vorherrschaft und zur Legitimität des Vorrangs eines guten Lebens für Menschen im Globalen Norden. Dies markiert eine Facette der Bedingungen, *Weißsein* und rassismuskritische Perspektiven zu thematisieren. Der ursprüngliche, vor allem auf pädagogische Zusammenhänge bezogene Entwurf der Rassismuskritik verfolgte das Ziel, „beeinträchtigende, disziplinierende und gewaltvolle Unterscheidungen zu untersuchen, zu schwächen und alternative Unterscheidungen deutlich zu machen“ (Mecheril/Melter 2010, 172). Dabei wurden in Abgrenzung zu vielen antirassistischen Perspektiven nicht nur explizit rassistische Einstellungen, Praxen oder Verhaltensweisen, sondern auch eigene Strukturen (z.B. von pädagogischen Einrichtungen) und Involviertheiten (z.B. pädagogisch Handelnder) in den Blick genommen.¹³³ Wird Rassismus als gesellschaftliches Verhältnis verstanden, erweitert sich das Vorhaben der Rassismus-

¹³² Zu Kämpfen der Migration und der Verteidigung von Privilegien vgl. Tsianos (2017); Iman Attia (2013).

¹³³ Ausführlicher zur Perspektive Rassismuskritik vgl. Fereidooni/Meral El (2017); Claus Melter/Mecheril (2009); Tupoka Ogette (2017); Wiebke Scharathow/Rudolf Leiprecht (2009).

kritik um die Betonung einer kritischen Gesellschaftsforschung (vgl. Bojadžijev et al. 2019b, 65).

1.2.2.2 Rassismus – Kapitalismus – globale Verhältnisse

Um die historisch spezifischen Existenzbedingungen von Rassismen noch genauer zu fassen, möchte ich nun auf das Ensemble ökonomischer Beziehungen eingehen, ohne das sich laut Hall rassistische Strukturen nicht adäquat verstehen lassen.¹³⁴ Dabei ist die Frage entscheidend, *wie* rassistische und ökonomische Verhältnisse verknüpft sind (vgl. Hall 1994 [1980], 92). Hall bezieht sich auf das bereits angesprochene Prinzip der Artikulation, um das komplexe Verhältnis von Ökonomie und Rassismus zu klären, die nicht aufeinander reduzierbar seien (vgl. ebd., 112, 118). Demnach gibt es zwar keine funktionalistische Entsprechung zwischen Strukturen der Produktionsweise und den spezifischen Formen der ideologischen Legitimation, diese können jedoch auch nicht unabhängig voneinander erklärt werden. Zum anderen bezieht er Artikulation im Anschluss an Karl Marx, Veronica Beechey (1978) und Harold Wolpe (2013 [1975]) auf die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Produktionsweisen, wonach die kapitalistische Produktionsweise durch andere Produktionsweisen bedingt sei. Ökonomische Verhältnisse können so in ihrer komplexen Form dargestellt werden. So greift der Kapitalismus auch auf andere Produktionsweisen zurück, bei denen die Arbeitskraft unterhalb der Reproduktionskosten bezahlt wird, was als Überausbeutung bezeichnet werden kann.¹³⁵ Dies macht die Entwicklung von Ideologien und Politiken erforderlich, die um Bewahrung und Kontrolle (post-)kolonisierter Gesellschaften kreisen (vgl. Hall 1994 [1980], 110). Mit Blick auf die spezifische gegenwärtige Situation im neoliberalen Kapitalismus sind die Artikulationen von rassistischen und ökonomischen Verhältnissen vielschichtig. Messerschmidt und Mecheril heben drei Aspekte hervor, wie Rassekon-

¹³⁴ Ökonomische Beziehungen erscheinen mir zwar für die Analyse der Interviews nachrangig. Dennoch möchte ich diese Perspektive hier stark machen, auch um eine Lücke in den meisten Thematisierungen von *Weißsein* anzusprechen.

¹³⁵ Überausbeutung ist ähnlich wie Marx' Begriff der Ausbeutung kein moralischer, sondern ein analytischer Begriff. Er bezeichnet jene unterbezahlte oder unbezahlte Arbeit, die durch Gewaltverhältnisse wie (post-)koloniale Strukturen und Patriarchat aufrechterhalten wird und die für die fortlaufende, sogenannte ursprüngliche Akkumulation von Kapital bedeutsam ist. Sie macht die reguläre Ausbeutung von Arbeitskraft durch Lohnarbeit erst möglich. Mit ihr geht u.a. die Entwertung rassifizierter und weiblicher Arbeitskraft einher. Nancy Fraser (2016) unterscheidet die übliche kapitalistische Ausbeutung (*exploitation*) von Enteignung (*expropriation*), die im rassifizierten Kapitalismus (*racialized capitalism*) mit rassifizierenden Unterscheidungen (*color line*) korrespondiere. Siehe auch Balibar (1998 [1988]); Egger (2019); Federici (2015); Mies (2001 [1986]); Singh (2017).

struktionen als Ressource in neoliberalen kapitalistischen Verhältnissen fungieren, die ich hier kurz wiedergeben möchte:¹³⁶ die Bewältigung neoliberal-kapitalistischer Zumutungen (a), die Selbstaufwertung von *weißen* europäischen Subjekten (b) und die Delegitimierung materieller Ansprüche Anderer (c). Diese Aspekte werden nicht erst im Neoliberalismus relevant, aber zeigen sich hier in besonderer Weise.

Zu a): Rassekonstruktionen dienen zur Bewältigung der subjektivierenden Zumutungen des neoliberalen Kapitalismus. Statt über soziale Ungleichheit, Reichtum und Anforderungen an sich selbst nachdenken zu müssen, ermöglichen Rassismus gegen Sinti_ze und Rom_nja¹³⁷ und Antisemitismus privilegierten Subjekten, ihr Unbehagen auf Andere zu projizieren. Die kapitalistische Arbeitsideologie, die zwischen nützlichen und weniger nützlichen Menschen unterscheidet, produziert einen Zwang zur permanenten Arbeit, der mit Unbehagen einhergeht. Dieses Unbehagen richtet sich u.a. gegen die stereotype Figur von Sinti_ze und Rom_nja, denen ein *Zuwenig* an kapitalistischer Anpassung sowie Minderwertigkeit und Unanständigkeit unterstellt wird. Im antisemitischen Stereotyp hingegen wird der Figur „des Juden“ ein *Zuwiel* an kapitalistischer Anpassung zugeschrieben, indem die Figur mit dem Kapital und Übermacht identifiziert wird. Die Projektionen ermöglichen es, „sich selbst außerhalb der Verwerfungen des Kapitalismus“ (Messerschmidt/Mecheril 2019, 221) zu verorten und sich als ehrlich, anständig, fleißig und leistungsbereit zu präsentieren (vgl. ebd., 219ff.).

¹³⁶ Zum Verhältnis von Kapitalismus und Rassismus vgl. auch Etienne Balibar und Immanuel Wallersteins Klassiker *Rasse, Klasse, Nation* (1998 [1988]), Bojadžijevs (2006) Argumentation gegen eine funktionale Bedeutung von Rassismus für kapitalistische Verhältnisse, Sarbos Überlegungen zu materialistischer Rassismuskritik (2022) oder Gargi Bhattacharyya Neukonzeption eines *racial capitalism* (2018). Siehe auch Miles (1990); Robinson (2000); Schmitt-Egner (1978).

¹³⁷ Ich verzichte auf den von Messerschmidt und Mecheril verwendeten Begriff des Antiziganismus, da mir die Einwände, dass dieser Begriff die diffamierende Figur des „Zigeuners“ aufrufe, überzeugend erscheinen (vgl. u.a. Çetin/Randjelović 2015). Selbst wenn der Begriff als analytisch verstanden wird, sehe ich das Potenzial, dass damit die Aktualisierung von Verletzungen und Traumatisierungen von Menschen, die durch die Verwendung der Figur im Alltag erniedrigt oder romantisert werden, verbunden sein könnten (vgl. Çiçek/Heinemann/Mecheril 2014). Auch wenn es Kritik an alternativen Begrifflichkeiten gibt, halte ich es nicht für notwendig, an dem Begriff Antiziganismus festzuhalten. So wird an dem Begriff Gadjé-Rassismus, der den Fokus auf diejenigen legt, von denen diese Form von Rassismen ausgeht und die davon profitieren, kritisiert, dass er zu unbekannt sei. An den Begriffen Antirromanismus und Rassismus gegen Rom_nja und Sinti_ze wird kritisiert, dass auch Menschen getroffen würden, die sich nicht als Rom_nja oder Sinti_ze identifizierten. Auf den Begriff Antiziganismus zu verzichten, bedeutet für mich nicht, kritische Wissensproduktion zu verwerfen, die unter diesem Label entstanden ist (z.B. End 2016; Messerschmidt 2016a; Stender 2016).

Zu b): Zudem gehen mit Rassekonstruktionen Effekte der Widersprüche ausblendenden Selbstüberhöhung Europas und der Selbstaufwertung von *weißen* europäischen Subjekten einher. Die dämonisierende Erzählung der Gefährlichkeit und Unzivilisiertheit der Anderen und die Ignoranz der tödlichen Folgen europäischer Grenzpolitik im Mittelmeer und der Sahara ermöglichen ein Selbstbild eines gerechten Europas. Dies wird besonders notwendig vor dem Hintergrund des neoliberalisierten Kapitalismus, in dem in der Logik des Humankapitals alles dem Prinzip der Verwertung unterworfen wird. Die Erfahrung von Selbstausbeutung, die mit Frust und Wut verbunden sein kann, kann so kompensiert werden (vgl. ebd., 222ff.).

Zu c): Rassekonstruktionen lassen sich weiter aktivieren, um materielle Ansprüche Anderer zu delegitimieren (vgl. ebd., 225ff.), indem etwa geflüchtete Menschen als ökonomische und kulturelle Bedrohung dargestellt werden.¹³⁸ Der differenzielle Ausschluss von Menschen, die produziert durch kapitalisierte Globalisierung – so Zygmunt Bauman (2005) –, als unnützer „Abfall“ gelten, vom Zugang zu Ressourcen wird so gerechtfertigt. Die bereits angesprochene globale Privilegienordnung, die Subjekten im Globalen Norden Vorrang einräumt, wird so stabilisiert.

Neben den von Messerschmidt und Mecheril ausgeführten Punkten möchte ich zwei weitere Aspekte markieren.¹³⁹ Zum einen anknüpfend an Halls soeben skizzierte Überlegung der Artikulation unterschiedlicher Produktionsweisen, erscheint mir Rassismus auch dafür dienlich, überausbeutende Produktionsweisen zu legitimieren, unsichtbar zu machen und zu ignorieren.¹⁴⁰ So überdenkt Spivak laut Castro Varela und Dhawan (2015) „die Marx'sche Arbeitswerttheorie mit Bezug auf die vergeschlechtlichte und geographische Dynamik der internationalen Arbeitsteilung, um zu zeigen, inwiefern die ‚asiatische Produktionsweise‘ weiterhin relevant für die gegenwärtige Weltwirtschaft bleibt“ (171).¹⁴¹ Sie hält diese Produktionsweise nicht einfach für verschwunden, sondern geht von „neuen Formen von Ausbeutung und prekärer Arbeit im gegenwärtigen Kapitalismus“ aus, die von

¹³⁸ Im Diskurs kultureller Bedrohung wird v.a. antimuslimischer Rassismus bedeutsam (vgl. Attia 2009; Shooman 2014).

¹³⁹ Weitere Aspekte wie die Spaltung der Arbeiterklasse und die Schwächung von Klassenkämpfen durch Rassismus (vgl. Hall 1994 [1980], 96f.) vernachlässige ich an dieser Stelle.

¹⁴⁰ Diesen Aspekt deuten Messerschmidt und Mecheril (2019, 230) nur an. Da ich den Aspekt für wichtig halte, möchte ich ihn hier hervorheben.

¹⁴¹ Die sogenannte asiatische Produktionsweise ist laut Spivak in Marx' Werk „kein voll elaboriertes Konzept“ (Castro Varela/Dhawan 2015, 171) und bezeichnet eine der „ursprünglichen Formen der Akkumulation“ (ebd., 170).

„subalterne[n] Frauen im globalen Süden [als] Hauptakteurinnen der Produktion“ getragen würden und die „durch ein Subunternehmertum, Gelegenheitsarbeit und eine fehlende gewerkschaftliche Organisation“ (ebd., 172) gekennzeichnet seien.¹⁴² Aber auch im Globalen Norden finden sich Beispiele überausbeutender Arbeit, etwa von illegalisiert lebenden Personen (vgl. De Genova 2013, 1184f.) oder von als osteuropäisch geltenden Personen. Durch aufenthaltsrechtliche Bestimmungen, Subunternehmertum und Werkverträge werden sie in Abhängigkeitssituationen gebracht, die strukturell eine Überausbeutung möglich machen.¹⁴³ Für die Legitimation dieser Produktionsweisen halte ich etwa anti-Schwarzen Rassismus und antislawischen Rassismus für bedeutsam.

Ein letzter Aspekt des Verhältnisses von Rassismus und kapitalistischen Verhältnissen, den ich an dieser Stelle ansprechen möchte, legt die Widersprüchlichkeit des Verhältnisses offen. So weist Fabian Georgi darauf hin, dass Rassismus „aus Perspektive spezifischer Kapitalfraktionen ökonomisch dysfunktional“ (Georgi 2016, 198) sein könne. Abschottungspolitiken erschweren den Zugang von benötigten Arbeitskräften zum Arbeitsmarkt, rassistische Bedrohungen oder mögliche rassistische Polizeikontrollen halten potenzielle Arbeitskräfte in einigen Regionen von aus ökonomischer Perspektive erforderlicher Mobilität ab (vgl. Schwarz 2016, 263). Diesen Aspekt halte ich für wichtig, da er verdeutlicht, dass sich Rassismus „*nicht* aus den Strukturen oder den historischen Prozessen des Kapitalverhältnisses ableiten“ (Georgi 2016, 198, H.i.O.) lasse.

1.2.2.3 *Weißsein* und Privilegien

Im Anschluss an die Überlegungen zur Verwobenheit von Rassismus und Kapitalismus möchte ich im Folgenden den Zusammenhang von *Weißsein* und Privilegierung aus historischer und materialistischer Perspektive thematisieren. Nachdem ich in Abschnitt 1.1.3 *Weißsein* als privilegierte und meist unmarkierte Subjektposition definiert habe, soll hier in historischer Perspektive genauer herausgearbeitet werden, wie Privilegien als symbolisch *und* materiell verstanden werden können, um anschließend wieder auf die Gegenwart zurückzukommen. *Weißsein* ist dabei nicht allein als Gegenüberstellung zu Schwarzen Positioniertheiten zu verstehen, da Rassismus nicht nur eine Frage von *weiß* und Schwarz ist. Der *weißen* Position an der Spit-

¹⁴² Zur Universalität kapitalistischer Verhältnisse vgl. die kontroverse Debatte zwischen Vivek Chibber, Partha Chatterjee, Spivak und anderen Autor_innen (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015, 328ff.).

¹⁴³ Zur Überausbeutung vor allem von als osteuropäisch markierten Personen am Beispiel der Fleischindustrie vgl. z.B. Fiedler/Hirschler (2017); Schmalen (2019); Thommerel (2014) oder Voogt/Lueg (2019).

ze einer rassistischen Hierarchisierung sind andere rassistisch markierte Positionen untergeordnet, die untereinander sowohl historisch als auch gegenwärtig wiederum hierarchisiert werden. Im Sinne einer Teile-und-herrsche-Logik werden diese mit unterschiedlichen Zugängen zu Privilegien ausgestattet, z.B. in Abhängigkeit zur Staatsangehörigkeit bzw. zum Aufenthaltsstatus (vgl. 1.1.2).

Wie wurde *Weißsein* zu der mit Privilegien ausgestatteten Spitze dieser Hierarchie? Achille Mbembe fragt danach, woraus die Phantasie der Überlegenheit von *Weißsein* ihre Kraft bezogen habe. Er geht davon aus, dass der Glaube an das *Weißsein* ein Verlangen und eine Faszination ausgelöst habe, die für die einen erschreckend gewesen sei und von der andere profitiert hätten:

„Die Phantasie des Weißen wirkt aus dieser Sicht wie eine Konstellation von Objekten der Begierde und von öffentlichen Zeichen der Privilegierung. Diese Objekte und Zeichen betreffen ebenso den Körper wie das Bild, die Sprache wie den Reichtum. Bekanntlich versucht jede Phantasie, sich im Modus einer wirkungsvollen sozialen Wahrheit in der Realität zu etablieren. Der Phantasie des Weißen gelang das, weil sie am Ende zum Zeichen einer westlichen Form von Anwesenheit in der Welt wurde, zum Zeichen einer bestimmten Form von Brutalität und Grausamkeit, einer speziellen Form der Ausraubung, einer asymmetrischen Fähigkeit zu Unterjochung und Ausbeutung. [...] Diese Macht tritt je nach Zeit und Kontext in unterschiedlicher Weise zutage – als Völkermord und Ausrottung in der Neuen Welt und in Australien, als Sklavenhandel im atlantischen Dreieck, als koloniale Eroberung in Afrika, Asien und Südamerika, als Apartheid in Südafrika und nahezu überall als Enteignung, Ausraubung, Plünderung im Namen des Kapitals und des Profits [...]. Diese strukturelle Gewalt und die Art und Weise, wie sie zu einer zutiefst ungleichen Umverteilung der Lebensressourcen und der bürgerlichen Privilegien auf der ganzen Erde beitrug, verliehen dem Phantasma des Weißen einen Teil seiner Durchschlagskraft“ (Mbembe 2016, 94f.).

Es lässt sich festhalten, dass laut Mbembe die Verschränkung von Kolonialismus und Kapitalismus von besonderer Bedeutung war für die Herausbildung von *Weißsein*.¹⁴⁴ Er versteht „das Plantagen- und das Kolonialsystem geradezu [als] Fabriken der Rasse und des Rassismus. Vor allem der ‚kleine Weiße‘ konnte das Gefühl ha-

¹⁴⁴ Espahangizi et al. weisen darauf hin, dass Theodore W. Allen (1997) und Robert J. Steinfeld (2001) in historisch-materialistischer Perspektive herausarbeiteten, dass „Sklaverei nicht das Produkt des Rassismus ist [...], sondern Rassismus eine Folge der Sklaverei ist“ (Espahangizi et al. 2016, 18). Karakayali et al. (2012) nutzen diesen historischen Umstand als Argument gegen die im Kontext der Perspektive Critical Whiteness vorgenommenen Etikettierungen als zentralen Bezugspunkt politischer Subjektivität. Ein Berufen auf diese Etiketten affirmiere die Geschichte rassistischer Teilung, statt rassistische Verhältnisse, Institutionen und Mechanismen aufzudecken und zu bekämpfen. Die Argumentation erscheint mir insofern nicht schlüssig, da ich es durchaus für möglich halte, sowohl unterschiedliche Subjektpositionen zur Kenntnis zu nehmen als auch die historischen Umstände der Erfindung von *Weißsein* zu berücksichtigen und rassistische Verhältnisse zu bekämpfen. Dugalski et al. (2012) kritisierten Karakayali et al. für deren Ignoranz unterschiedlicher Positioniertheiten.

ben, ein Mensch zu sein“ (ebd., 79). Am Beispiel von im entstehenden Kapitalismus der USA ausgebeuteten *weißen* Arbeiter_innen zeigt Mbembe, wie es für *weiße* Arbeiter_innen möglich gewesen sei, in Abgrenzung zu versklavten Schwarzen Subjekten auf den Plantagen zu Menschen zu werden. W.E.B. Du Bois (2007 [1903], 701) spricht für die Entwicklungen Mitte des 19. Jahrhunderts von einem „public and psychological wage“, einem Gewinn für *weiße* Arbeiter_innen, obwohl sie niedrige Löhne erhielten. Der Gewinn bestand darin, Zugang zu öffentlichen Funktionen, Parks oder Schulen zu haben, der Schwarzen Arbeiter_innen nicht zustand. Rassistische Unterscheidungen und Spaltungen erschwerten auf diese Weise – so Du Bois – eine Solidarisierung zwischen Schwarzen und *weißen* Arbeiter_innen (vgl. ebd.).

Auch wenn es in Deutschland anders als in den USA keine Plantagen gab, lässt sich der Zusammenhang von Kolonialismus, Kapitalismus und der Entstehung von *Weißsein* auch für Deutschland nachweisen. So zeigt etwa Wulf D. Hund (2017) mit Bezug auf Antisemitismus, Kolonialismus und verschiedene Formen von Rassismus (etwa Antislawismus, Rassismus gegen Sinti_ze und Rom_nja), wie *Weißsein* im deutschen Kontext historisch seine Bedeutung entfaltet habe. Dabei hält er fest, dass Kolonialismus, sogenannte Völkerschauen und Völkerkundemuseen

„zur Propagierung und Verallgemeinerung des Weißseins bei[trugen]. Dadurch wurde rassistisches symbolisches Kapital erzeugt und für alle Schichten der Bevölkerung bereit gestellt. Auch wer arm war und über kein ökonomisches Kapitals [sic] verfügte oder nur eine mäßige Bildung genossen hatte und daher wenig kulturelles Kapital besaß oder seiner niederen Stellung wegen kaum aufstiegsrelevante Beziehungen und damit ein mangelhaftes soziales Kapital hatte, konnte von der verallgemeinerten Eigenschaft des Weißseins zumindest ideologisch profitieren“ (Hund 2017, 109).

Ähnlich wie Mbembe weist Hund auch für den deutschen Kontext darauf hin, dass *Weißsein* auch denjenigen, die ökonomisch nicht oder wenig profitiert hätten, den Zugang zu relativen Privilegien ermöglicht habe, die er als ideologisch beschreibt.¹⁴⁵ In Abgrenzung zu als grundsätzlich „anders“ und „unterlegen“ konstruierten Schwarz oder of Color Positionierten hätten sie sich selbst als „überlegen“ verstehen können. Diese Konstruktion war auch für die Etablierung der bürgerlichen Ordnung von Bedeutung. So hält Fatima El-Tayeb (2001, 14f.) fest:

¹⁴⁵ Zum Vorgehen von Hund ist anzumerken, dass er bei der Darstellung seiner umfangreichen Recherche keinen Umgang mit rassistischen Bildern und Bezeichnungen im Text habe und ihre ungebrochene Reproduktionen in Kauf nehme.

„Neben der Rechtfertigungsfunktion, die diese Konstruktion bezüglich Sklaverei und Kolonialismus bot, war sie notwendiger Bestandteil der sich etablierenden neuen bürgerlichen Ordnung. Um sich der eigenen privilegierten Position innerhalb des Systems der Natur zu vergewissern war ein Gegenpol nötig, der ‚naturegegeben‘, ‚biologisch‘ unfähig war, den von den Europäern beanspruchten Grad der Zivilisation und Rationalität zu erreichen. Eine Unterordnung unter die dominierenden Werte der Moderne fungierte so für den Weißen zum einen als Beweis der eigenen Überlegenheit, zum anderen mußten – und konnten – diese Werte nicht in sozialpolitischen Diskursen problematisiert werden, solange sie biologisch definiert wurden.“

Rassismus und *Weißsein* ermöglichten *weißen* Deutschen jeglicher Klassenzugehörigkeit eine Vergewisserung darüber, wer sie sind und wie sie sind. Für proletarische und arme *weiße* Deutsche galt dies trotz der erfahrenen Herabwürdigungen in einer untergeordneten Klassenposition und Zuschreibungen von Minderwertigkeit gegenüber der herrschenden bürgerlichen Klasse.¹⁴⁶

Die Aspekte, die DuBois als öffentlichen und psychologischen Lohn bezeichnet und Hund als ideologisches Profitieren von *Weißsein* versteht, möchte ich als *symbolische* Privilegien markieren, die sich von *materiellen* Privilegien unterscheiden lassen. So kann etwa der erleichterte Zugang zu nichtüberausbeutender Arbeit als materielles (relatives) *weißes* Privileg angesehen werden. Auch in regulär ausbeutenden Arbeitsverhältnissen kann der Umstand, dass nicht-*weiß* Positionierte am Arbeitsplatz potenziell Rassismuserfahrungen machen,¹⁴⁷ als Hinweis auf (relative) materielle Privilegierung von *weiß* Positionierten gesehen werden. Sie müssen im gleichen Arbeitskontext weniger Anstrengung – z.B. Aushalten von Rassismuserfahrungen, Erarbeiten von Umgangsstrategien mit Rassismus – aufbringen.¹⁴⁸ Ihre Arbeitskraft wird weniger vernutzt.¹⁴⁹ Auch in einer Ordnung globaler *weißer* Überlegenheit

¹⁴⁶ Wie El-Tayeb (2001, 57) betont, hätten etwa „ArbeiterInnen, die durch ihre mangelnde bürgerliche Domestizierung verdächtig waren“, aus den gleichen Gründen als „abweichend“ gegolten wie Schwarze Menschen. Ihnen wurden der Autorin zufolge die mentalen und „physischen Eigenschaften zugeschrieben, die die ‚primitiven Rassen‘ angeblich kennzeichneten“ (ebd.).

¹⁴⁷ So arbeitet etwa Hanna Mai (2018, 186) anhand der Auskünfte eines Pädagogen of Color heraus, dass die „Wahrnehmung und Bewertung seines professionellen Handelns durch Kolleg_innen durch rassifizierende Zuschreibungen beeinflusst ist“. Die Auseinandersetzung mit diesen Erfahrungen liest Mai zugleich als Ressource der Professionalisierung. Auch mit Bezug auf andere Studien weist Mai darauf hin, dass pädagogisch Handelnde of Color „als *Andere* und Nicht-Zugehörige“ (ebd., 177, H.i.O.) positioniert würden. Ähnliches lässt sich auch für andere Arbeitsfelder – etwa auch die Wissenschaft – auf unterschiedlichen Hierarchieebenen annehmen.

¹⁴⁸ Zumindest solange keine explizite Auseinandersetzung mit Rassismus und *weißer* Positioniertheit eingefordert wird, wodurch eine Umverteilung der Mehrarbeit möglich wird.

¹⁴⁹ Zur Vernutzung von Arbeitskraft vgl. Karina Becker (2015).

(*global white supremacy*) profitieren *weiß* Positionierte ökonomisch von Ungleichheits- und Ausbeutungsverhältnissen. Das gilt für jene, die mit viel Kapital ausgestattet sind, und für jene, die kein oder kaum Kapital zur Verfügung haben, wenn auch in unterschiedlichem Umfang (vgl. Mills 2004).

Wenn *weiße* Privilegien als symbolisch und materiell konzipiert werden, geht es nicht darum, ob Privilegien moralisch gut oder schlecht, verdient oder unverdient sind. Aus der Perspektive der Kritischen Weißseinsforschung, so wie ich sie akzentuieren möchte, sind vielmehr die privilegierenden Strukturen zu problematisieren. Anders als aus einer rassismuskritischen Perspektive wird zwar der Blick auf die privilegierten Subjekte fokussiert. In dem Ziel, rassistische Strukturen zu schwächen, stimmen die Perspektiven jedoch überein.

1.2.2.4 *Weiß* Subjektivierung

Nachdem im letzten Abschnitt der materialistische Aspekt von *Weißsein* stärker im Vordergrund stand, wende ich mich im Folgenden stärker dem symbolischen Aspekt zu: Was bedeutet dieses Verständnis von *Weißsein* für die Subjektwerdung privilegiert Positionierter? Ich gehe zunächst auf die Bedeutung von konstitutiven Außen – d.h. die Konstruktion eines Außen, das das Eigene hervorbringt – für *weiße* Subjektivierung ein, um dann *weiße* Subjektivierung als Anrufung zu thematisieren. In Abschnitt 1.1.1 hatte ich bereits angesprochen, dass *weiß* positionierte Subjekte sich selten als *weiß*, als privilegiert oder als Teil rassistischer Verhältnisse verstehen. Hier gehe ich darauf ein, wie die Entstehung des *weißen* Selbstkonzeptes, nicht *weiß* zu sein, subjektivierungstheoretisch gedacht werden kann. Bei der Formierung *weißer* Selbstkonzepte kommt dem Umstand, zugleich im Zentrum, aber doch abwesend und unsichtbar zu sein, eine zentrale Bedeutung zu, die es historisch zu kontextualisieren gilt: „Whiteness as an absent centre“ (Pajaczkowska/Young 1992, 202), lässt sich als „Effekt der Bemächtigungsgeschichte europäischer Expansion“ (Tißberger 2017, 114) begreifen, die ich bereits angesprochen habe. Sowohl auf kollektiver gesellschaftlicher Ebene als auch auf der individuellen Ebene von Selbstkonzepten ist die Verdrängung dieser Bemächtigungsgeschichte bedeutsam. Indem etwa die Abhängigkeit europäischen Reichtums von der Überausbeutung versklavter Menschen und außereuropäischer Kolonien im europäischen Diskurs weitestgehend¹⁵⁰ ausgeblendet wird, legitimiert dies gegenwärtige Verhältnisse globaler Un-

¹⁵⁰ Ich schreibe „weitestgehend“, da es permanent Versuche gibt, diesen Aspekt europäischer Geschichte und Gegenwart zu erinnern und sichtbar zu machen (vgl. u.a. Berlin Postkolonial 2012), was durch den hegemonialen Diskurs aber ignoriert wird. Zumindest auf der symbolisch-kulturellen Ebene wird mitt-

gleichheit. Vernachlässigt wird, dass die Nachwirkungen des Kolonialismus „dem globalen Norden nach wie vor Wohlstand auf Kosten des globalen Südens“ (Castro Varela/Dhawan 2009, 16) sichern. Es entsteht eine „Leerstelle im Wissen“ (Tißberger 2017, 114), die ein kollektives wie individuelles Selbstbild fördert, allein aus harter Arbeit heraus zu Wohlstand gelangt zu sein. Die Begünstigung durch globale (Über-)Ausbeutung und Privilegierungsstrukturen wird vernachlässigt (vgl. Messerschmidt 2016c, 26). Dass koloniale und nationalsozialistische Strukturen und Muster kontinuierlich *und* zugleich gebrochen nachwirken (vgl. Messerschmidt 2009, 177), ist auch auf der Ebene kollektiver wie individueller Selbstverständnisse bedeutsam. So ist ein abendländisches – und hier fokussiert das deutsche – Selbstverständnis immer auf ein konstitutives Außen angewiesen (vgl. Tißberger 2017, 112).¹⁵¹ Laut Hall (2004 [1996], 169) ist das konstitutive Außen erforderlich, um den Prozess der Identifikation mit dem „Eigenen“ zu festigen, was erst durch Ausschluss hervorgebracht wird. Während in Tißbergers Hervorhebung neben kolonial Unterworfenen auch Homosexualität und das Weibliche als konstitutives Außen hervorgehoben werden, erscheint es mir wichtig, auch zu benennen, dass laut Wolfram Stender (2016, 35) auch die oben angesprochenen „Phantasmen ‚Jude‘ und ‚Zi[...]‘ gleichermaßen als konstitutive ‚Gegenbilder‘ der ‚deutsch-europäischen Identitätskonstruktion‘ [fungieren]“.¹⁵²

Das Andere des *weißen* Zentrums, „damit es sich als Eigenes und Eigentliches, als normativ und normal setzen kann“ (Tißberger 2017, 101), ist mithin nicht nur Schwarzsein, sondern in der Lesart von *Weißsein*, die ich stark machen möchte, multipel. Das multiple Andere muss permanent (re-)konstruiert werden, da das *weiße* Zentrum konstitutiv darauf angewiesen ist. „Die Existenz von Whiteness als [ab-

lerweile auch im hegemonialen Diskurs Kolonialismus zunehmend zur Kenntnis genommen. Dies zeigt sich z.B. in Auseinandersetzungen von Museen mit ihrem kolonialen Erbe oder in Umbenennungen von Straßennamen, die Kolonialverbrecher_innen oder -profiteur_innen ehrten. Auch die kritische Auseinandersetzung mit dem deutschen Genozid an den Herero und Nama wird inzwischen im Deutschen Bundestag (2018) geführt, ohne dass jedoch bislang Entschädigungs- bzw. Wiedergutmachungszahlungen zugestimmt worden wäre. Diese Schritte können als Ergebnisse von Kämpfen verstanden werden, die unter starker Beteiligung von Nachfahren kolonisierter Menschen geführt werden.

¹⁵¹ Dass ein konstitutives Außen unabdingbar für das Innere ist, gilt laut hegemonietheoretischer Sicht für jede Hegemonie (vgl. Reckwitz 2006, 345) und zeigt sich hier auf spezifische Weise.

¹⁵² Wie bereits begründet, erscheint mir eine Brechung mit der rassistischen Bezeichnung und Figur angemessen. Jan Severin (2011, 66) weist darauf hin, dass die Abkürzung „Z“ in Analogie zu der Brechung durch die Abkürzung „N-Wort“ unpassend ist, da „Z“ als Kategorisierung im Nationalsozialismus verwendet wurde. Da „Jude“ auch als Selbstbezeichnung verwendet wird, entscheide ich mich für einen unterschiedlichen Umgang mit den Bezeichnungen.

wesendem] Zentrum ist also von seiner Peripherie in der Weise abhängig, wie ein Zentrum es nur sein kann, da es keins wäre ohne das, wovon es sich abhebt“ (ebd.). Für Tißberger werden jene, die durch Rassismus kulturell-symbolisch marginalisiert – und ich möchte ergänzen: in einer Verschränkung mit Kapitalismus ökonomisch (über-)ausgebeutet – werden, „zur Projektionsfläche im Dienst einer de-thematisierten weißen* Norm, die universalistisch als ‚das Subjekt‘ daher kommt“ (ebd.).¹⁵³ Aus Schamperspektive ist dabei interessant, dass gerade beschämende Aspekte des Selbst projiziert werden (vgl. Kilomba 2008, 18). In losem Anschluss an Halls berühmte Formulierung (1999a, 93) lässt sich vielleicht sagen: Die Deutschen – genauer *weiß*-mehrheitsdeutsch Positionierte – sind nicht deshalb rassistisch oder antisemitisch, weil sie Schwarze, People of Color, Sinti_ze und Rom_nja, Juden und Jüd_innen, Muslimas oder Geflüchtete¹⁵⁴ hassen, sondern weil sie ohne diese nicht wissen, wer sie sind.¹⁵⁵ „Sie müssen wissen, wer sie nicht sind, um zu wissen, wer sie sind“ (ebd.), so Hall. Rational, vernünftig, überlegen, fortschrittlich, arbeitsam, moralisch integer¹⁵⁶ und seit Diskursverschiebungen nach den gewaltvollen sexualisierten Übergriffen in der Silvesternacht 2015/2016 auch: feministisch (vgl. u.a. Gardi 2016; Messerschmidt 2016b).

¹⁵³ Tißberger nutzt den Asterisk bzw. das Sternchen, „um auf den Konstruktionscharakter von Rasse* und Geschlecht* hinzuweisen und Ontologisierungseffekte durch die Sprache zu vermeiden“ und zu verdeutlichen, „dass diese Begriffe zur vergeschlechtlichen und rassifizierenden Markierung dienen und nicht eine Qualität, ‚Eigenschaften‘ oder ‚das Wesen‘ von Subjekten bezeichnen“ (Tißberger 2017, 11).

¹⁵⁴ Diese Aufzählung ist unabgeschlossen. So können auch rassistische Diskurse über Südeuropäer_innen oder Osteuropäer_innen auf ihre Effekte für die symbolische Formung eines deutsch-europäischen Selbstbildes und für die Legitimierung von ökonomischer Ausbeutung und gewaltvoller Herabwürdigung befragt werden. Die Aufzählung sugierte zudem problematischerweise, dass die verschiedenen Kategorien sich gegenseitig ausschließen. So gibt es jedoch etwa die Subjektpositionen geflüchteter Rom_nja, Schwarzer Muslimas oder Jüd_innen, die nicht als *weiß* *passen*. In der *weißen* Konstruktion des konstitutiven Außen wird diese Differenzierung jedoch vernachlässigt.

¹⁵⁵ Genau genommen werden nicht die konkreten Anderen gebraucht, sondern die Imagination der Anderen.

¹⁵⁶ Das Selbstbild, moralisch integer zu sein, verdankt das *weiße* europäische Subjekt dem Phantasma des „Juden“, das als Projektionsfläche dient. „Die Ausbeutung anderer gilt ihm [dem *weißen* europäischen Subjekt] als moralisch verwerflich und wird den Juden zugeschrieben, die weniger das Verachtete, sondern das Bedrohliche repräsentieren. Der moderne europäische Antisemitismus kann somit auch als Abwehr der eigenen kolonialen Ausbeutungsgeschichte aufgefasst werden. Anstatt sich mit den Nachwirkungen des Kolonialismus zu befassen, kann man mit antisemitischen Weltbildern bestehende Ungleichheiten und fortgesetzte Ungerechtigkeit so erklären, dass eigenes Involviertsein nicht reflektiert werden muss“ (Messerschmidt 2016c, 26).

Wie kann nun die Subjektivierung konkreter *weiß* positionierter Subjekte unter den Bedingungen einer rassifizierten Ordnung, die auf das konstitutive Außen angewiesen ist, gedacht werden? Die Ordnung schlägt sich in den Selbst- und Weltverhältnissen, den Wahrnehmungs- und Fühlstrukturen nieder, ohne diese jedoch zu determinieren. Die Ordnung bietet *weißen* Menschen eine spezifische Subjektposition an und bringt sie als die *eigentlichen Subjekte* hervor, das sich als einmalige und unverwechselbare Individuen imaginieren können (vgl. Wollrad 2007, 46). Für diesen Vorgang sind die in Abschnitt 1.2.1 erwähnten Anrufungen bedeutsam.¹⁵⁷ Ich spreche als Erstes konkrete Anrufungsmomente an und gehe dann auf die Subjektivierung jenseits konkreter Anrufungen an. Die unmarkierte Norm bringt es mit sich, dass *weiße* Subjekte in der gegenwärtigen deutschen Gesellschaft nur selten in konkreten Situationen als „Weiße“ angerufen werden. Es stellt sich daher die Frage, wie *weiße* subjektivierende Anrufung konkret geschieht. Ulrike Hamann (2016) geht etwa davon aus, dass in Situationen der alltäglichen Reproduktion eines Machtverhältnisses beide Seiten dieses Verhältnisses hervorgebracht werden. Diejenigen, die – bewusst oder unbewusst – Rassismus ausüben, „unterwerfen sich paradoxerweise diesem Verhältnis, indem sie die Position der Unterwerfenden annehmen und damit zugleich andere mögliche Identitäten verwerfen“ (47). Auch die *Anrufenden* selbst stellen sich so als Subjekte her. Darüber hinaus gehe ich davon aus, dass auch *indirekt Angerufene* zu Subjekten werden. Dies möchte ich an einer Episode aus meiner Grundschulzeit veranschaulichen: In der Pause fasste die *weiße* Lehrerin dem einzigen Schwarzen Kind aus der Klasse in die Haare und sagte zu ihm, mir und anderen *weißen* Kindern, wie toll sich das anfühle, und forderte uns auf: „Fühlt doch auch mal!“¹⁵⁸ Ich lese die Episode so, dass sich zum einen die Lehrerin zum *weißen* Subjekt macht. Zum anderen werden die umstehenden Kinder, u.a. ich, hier zu *weiß* positionierten Subjekten, ohne als *weiß* angerufen zu werden. Die rassifizierende Ordnung wirkt hier subjektivierend, indem sie für die *weiß* positionierten Kinder mit der impliziten Anrufung als „normal“ und dem (relativen) Privileg, keine ungefragte Grenzüberschreitung zu erfahren, verbunden ist. Stattdessen legitimiert sie im Gewand einer wohlwollend und anerkennend daherkommenden Einladung Grenzüberschreitungen gegenüber dem Schwarz positionierten Kind und knüpft

¹⁵⁷ Zur Bedeutung, die der Anrufung im Anschluss an Louis Althusser (1977) für den Prozess der Subjektivierung beigemessen wird, vgl. z.B. Mecheril/Plößer (2012, 129f.); Rose (2012a, 96ff.); Wrana/Langer (2007); Youdell (2006).

¹⁵⁸ Diese Sequenz kann verstanden werden als Moment in einem Prozess, den Thandeka (1999, 84) „induction process into whiteness“ – d.h. die Einführung, das Vertrautwerden mit *Weißsein* – nennt.

an das Begehren nach dem Exotischen, *anders* Gemachten an. Ich kann mich nicht an meine Reaktion erinnern,¹⁵⁹ als ungerecht und grenzüberschreitend habe ich die Situation damals sehr sicher nicht wahrgenommen.

Gerade in dem Aspekt, dass das Wissen über den Verlust von Würde durch rassistische Gewaltausübung getilgt wird, sieht Wollrad (2007, 40) einen zentralen Moment *weißer* Subjektivierung: „Den Prozess, in dessen Verlauf Wissen erworben, getilgt und überschrieben wird, nenne ich Subjektivierung. *Weiß*e Subjektivierungen bezeichnen folglich widersprüchliche Prozesse der Aneignung rassistischen Wissens, die nie vollständig und abgeschlossen sind“. In dem Beispiel erwerbe ich rassistusrelevantes Wissen über die Besonderheit Schwarzer Haare und Körper. Mögliches Wissen über die Unrechtmäßigkeit und Übergriffigkeit wird getilgt. Indem Wollrad Wissen als zentralen Moment von Subjektivierung betont, erweitert sich das Anrufungsgeschehen *weiß* Positionierter – und das gilt sicher nicht nur für *weiß* Positionierte – über explizite Situationen hinaus. Auch implizite Anrufungen durch Diskurse vermitteln durch zahlreiche feine Unterscheidungen, Markierungen und Benennungen dem *weißen* Subjekt das Wissen, dass es das Eigentliche ist.

Zusammenfassend lässt sich *weiße* Subjektivierung fassen als die Bezugnahme auf die Subjektposition der Eigentlichen, die von der rassifizierten Ordnung durch explizite und implizite Vermittlung und Tilgung von Wissen offeriert wird.

1.2.2.5 Verhältnis von Rassismus und Antisemitismus

Die Markierung der Perspektiven Rassismuskritik und Kritische Weißseinsforschung abschließend, möchte ich auf den Zusammenhang von Rassismus und Antisemitismus eingehen. Messerschmidt stellt mit Bezug auf Critical Whiteness fest, dass eine „kontextualisierende[...] Ausarbeitung [...] in den spezifischen zeitgeschichtlichen und kulturellen Zusammenhängen“ (Messerschmidt 2009, 221) erforderlich sei. Dabei fokussiert sie eine Thematisierung antisemitischer Muster:

„Eine Gefahr der Übertragung der Critical-Whiteness-Ansätze auf den deutschen postnationalsozialistischen Kontext könnte darin liegen, mit der Konzentration auf die in der Bezeichnung Whiteness nahe gelegte Gegenüberstellung von ‚Black‘, sich der Analyse der antisemitischen Muster von Diskriminierung zu entledigen. Daher ist eine Kontextualisierung der mit Whiteness angestoßenen Kritik erforderlich, bei der spezifische Muster antisemitischer Projektionen in die Auseinandersetzung aufgenommen werden, wodurch das Konzept abstrakter wird“ (ebd.).¹⁶⁰

¹⁵⁹ Es schließt sich die Frage an, welche Relevanz für *weiße* Subjektivierung die Umwendung auf die Anrufung hat, z.B. der Einladung zur Grenzüberschreitung nachzukommen, sie zu ignorieren oder dagegen zu protestieren.

Auch wenn ich, wie bereits deutlich geworden ist, ein anderes Verständnis von Critical Whiteness zugrunde lege,¹⁶¹ stimme ich der Erfordernis, spezifische antisemitische Muster zu berücksichtigen, zu. Neben Messerschmidt betont auch Oliver Marchart (2007, 215f.) bezogen auf die deutsche Rezeption der britischen CS die Wichtigkeit einer Beschäftigung mit Antisemitismus. Er problematisiert

„ein Fortschreiben des relativen Schweigens zu Antisemitismus, bzw. dessen Subsumtion unter Rassismus im weitesten Sinn [...], das mit der gängigen Forderung nach jeweils lokal oder national spezifischer Anwendung von Cultural Studies kaum zu vereinbaren ist. Diese Anwendung würde in Deutschland und Österreich notwendigerweise die intensive Beschäftigung mit Nazismus, Post-Nazismus und Vernichtungsantisemitismus beinhalten“.

Marchart hält es für erforderlich, nach der „*Spezifik* des Antisemitismus im Verhältnis zum Rassismus“ (ebd., 214, H.i.O.) zu fragen. Dies benennt er besonders für den deutschen und österreichischen Kontext als bedeutsam, da „in den NS-Nachfolgestaaten [...] ein *etcetera* als Platzhalter des weitgehend nicht der Analyse, ja nicht einmal der Erwähnung für wert befundenen Antisemitismus seine Unschuld [verliert] und [...] zum Symptom des Verdrängten [wird]“ (ebd., 214f., H.i.O.).¹⁶² Für den Fokus der vorliegenden Arbeit sind vor allem die nach wie vor vorherrschenden Auffassungen von Deutschsein als *Weißsein* und Goj-/Nichtjüdischsein relevant (vgl. Coffey/Laumann 2021). Auch Jüdischsein gilt demnach nicht als fraglos zugehörig zum deutschen Kontext. In dieser exkludierenden Auffassung von Deutschsein wirken sowohl Kolonialismus als auch Nationalsozialismus nach. Dabei sind ein spezi-

¹⁶⁰ In einer reflexiven Schleife relativiert Messerschmidt die angesprochene Befürchtung, dass mit der Perspektive Critical Whiteness „komplexe[] Diskriminierungsverhältnisse auf die Kontrastierung von Schwarz und Weiß“ (Messerschmidt 2009, 221) reduziert werden könnten. Sie sieht diese Befürchtung als „Ergebnis einer rassistischen Wahrnehmung, bei der Juden nicht als Schwarze vorstellbar sind und Schwarze nicht als Juden“ (ebd.).

¹⁶¹ Als wichtigster Unterschied erscheint mir, dass ich nicht davon ausgehe, dass eine unterkomplexe Polarität von Schwarz und *weiß* notwendiger Effekt ist. Mit dieser Polarität wird auch im US-Kontext gebrochen (vgl. u.a. Cheng 2001; Matias 2016; Tatum 1997). Ebenso schließen sich im deutschen Kontext eine Bezugnahme auf Critical Whiteness und die Berücksichtigung von Komplexität nicht aus (vgl. u.a. Dean 2015; Goel 2013; Pech 2006). Auch wenn Antisemitismus und jüdische Perspektiven weder im deutschen noch im US-Kontext per se ausgeklammert werden, weist Messerschmidt auf eine wichtige Lücke hin. Die von ihr formulierte Herausforderung, sich bei der Thematisierung von Whiteness nicht antisemitischen Mustern zu entledigen, halte ich auch im US-amerikanischen Kontext für relevant, wenn auch vor einem anderen historischen Hintergrund (vgl. u.a. Berkovits 2018; Dinnerstein 1995).

¹⁶² Vgl. Hito Steyerls (2003) und Annette Seidel-Aparcis (2003) Plädoyers, den Vernichtungsantisemitismus der Shoah nicht unter Kolonialismus und Rassismus unterzuordnen. Vgl. Matthias Marschik (2011) für CS-Perspektiven auf Nationalsozialismus. Vgl. Robert Gerwarth und Stephan Malinowski (2007) zur kritischen Auseinandersetzung mit Verbindungslinien von NS und Kolonialismus.

fischer deutscher Volksbegriff und die Konstruktionen des Arischen von Bedeutung (vgl. Gerbing/Torenz 2007). Der Zusammenhang von Kolonialismus und Nationalsozialismus sollte dabei als komplex verstanden werden. So hält Messerschmidt (2009, 176, H.i.O.) fest, dass

„[m]it der Fixierung auf die Frage von Kontinuitäten *oder* Bruch zwischen Kolonialismus und Nationalsozialismus [...] der Geschichtszusammenhang auf eine Eindeutigkeit reduziert [wird], die dazu neigt, entweder die Bedeutung des Rassismus oder die des Antisemitismus zu relativieren. Auf dem Hintergrund der Analysen von Rassismus und Antisemitismus ist nach meiner Einschätzung eher von Kontinuitätselementen zu sprechen, die im Weiterwirken des Rassismus festzumachen sind“.

Sie spricht sich daher dafür aus, auch historische Diskontinuitäten wahrzunehmen und die gleichzeitige Nachwirkung von Rassismus und Antisemitismus in der Gegenwart zu analysieren. Da ich bislang auf Rassismus ausführlich eingegangen bin, lege ich hier den Schwerpunkt auf Antisemitismus. Neben Ähnlichkeiten zwischen Rassismus und Antisemitismus¹⁶³ lassen sich Spezifika von Antisemitismus formulieren, die ich hier skizzieren möchte. Anders als in verschiedenen Formen des Rassismus werden im Antisemitismus mit der Konstruktion der Figur „des Juden“ vor allem Übermacht und eine damit einhergehende Bedrohung behauptet. Verschiedene Erscheinungsformen des modernen Antisemitismus wie sekundärer Antisemitismus, israelbezogener Antisemitismus und struktureller Antisemitismus (vgl. Brumlik 2005; Salzborn 2014; Wetzel 2008) lassen sich nicht allein rassismustheoretisch fassen. Ein sekundärer postnationalsozialistischer Antisemitismus zeigt sich in der „Derealisierung der Verbrechensvorgänge, deren Relativierung sowie der Täter-Opfer-Umkehr“ (Messerschmidt 2012, 43) – Elemente, die in anderen Formen von Rassismus nicht so entscheidend sind, die aber für eine spezifische Form gegenwärtigen Antisemitismus im deutschen Kontext kennzeichnend sind. Gerade struktureller Antisemitismus bezieht sich auf „Sinngelalte, die den modernen Antisemitismus prägen, [...] ohne dass diese explizit ethnisiert werden“ (End 2016, 60), und ist damit nicht unmittelbar auf *race*-Konstruktionen angewiesen. Vielmehr kann Antisemitismus hier als „Haß auf das Abstrakte“ (Postone 1982, 24) gefasst werden, der sich etwa in der Reduktion von komplexen Zusammenhängen äußern kann, die es erlaubt, eindeutige Schuldige für komplexe Probleme zu bestimmen. Als schuldig

¹⁶³ Dean (2017) arbeitet die geteilten und zugleich unterschiedlichen Erfahrungen von Othering von Schwarzen Frauen*, Jüd_innen und Frauen* of Color in der *weißen*, nichtjüdischen Dominanzgesellschaft heraus. Dies sieht Dean als Anknüpfungspunkt für Bündnispolitiken, die Spezifika von Rassismen und Antisemitismus mitberücksichtigen (vgl. auch Ahmad Haschemi et al. 2019; Bojadžijev et al. 2019a; Burzlaff/Rotter 2018; Fava 2019; Keskinliç/Langer 2018; Konuk 1996; Rotter 2017).

kann potenziell „der Jude“ identifiziert werden, wobei Antisemitismus auch gerade dadurch seine Wirkung entfalten kann, dass eine Identifizierung offengelassen wird. Dieses Muster zeigt sich etwa in reduktionistischen Formen von Kritik an Kapitalismus oder Globalisierung (vgl. Knothe 2015, 114ff.), in einseitigen Parteinahmen im Nahostkonflikt¹⁶⁴ oder in Verschwörungstheorien (vgl. Wetzel 2010). Spezifisch für Antisemitismus im Unterschied zu verschiedenen Formen von Rassismus erscheint mir zudem die von Klaus Holz (2004) vorgeschlagene Figur des Dritten zu sein. Demnach fungiert „der Jude“ als Dritter jenseits von beispielsweise nationalen Dualismen von „wir“ und „die Anderen“ als Feindbild, wodurch Jüd_innen exterritorialisiert werden und ihnen jeglicher Ort abgesprochen wird. Anders als viele Perspektiven, die Antisemitismus allein bei Anderen kritisieren, möchte ich hier eine antisemitismuskritische Perspektive einnehmen. So schlagen Meron Mendel und Messerschmidt (2017) in Anlehnung an eine rassismuskritische Perspektive vor, nicht in erster Linie den Antisemitismus Anderer zu entlarven, sondern auch die eigene Involviertheit im Kontext von Antisemitismus zu befragen.¹⁶⁵ Neben einer antisemitismuskritischen Reflexion meiner eigenen Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsmuster erscheint mir für die vorliegende Arbeit die Perspektive, die Mendel und Tom David Uhlig (2017) bezogen auf die Postkoloniale Theorie – eine zentrale Bezugsgröße meiner Analyse – vorschlagen, interessant. Diesen Vorschlag möchte ich hier kurz diskutieren. Auch wenn mir Aspekte ihrer Perspektive relevant erscheinen, möchte ich die Frage aufwerfen, inwiefern die Kernthese ihrer Kritik an der Postkolonialer Theorie zu pauschal und verkürzt ausfällt. Sie fragen danach, inwiefern die Behauptung der Dichotomie von West und Rest, von Okzident und Orient sowie die Tendenz einer fehlenden materialistischen Analyse in der postkolonialen Theorie ein „Einfallstor für das antisemitische Ressentiment“ (ebd., 254) darstelle. Dies begründen sie mit der damit einhergehenden Tendenz zu einem Manichäismus – der vereinfachenden Aufteilung in gut und böse. Sie beziehen sich in

¹⁶⁴ Ich gehe damit nicht davon aus, dass jede Kritik an israelischer Politik antisemitisch ist. Hilfreich bei der Unterscheidung von israelbezogenem Antisemitismus und Kritik an israelischer Politik erscheinen mir die Kriterien der drei Ds (Dämonisierung, Doppelstandards, Delegitimierung), die Natan Sharansky (2004) vorgeschlagen hat.

¹⁶⁵ Auch Stender (2018) formuliert eine Kritik von Antisemitismus in Kontexten rassismuskritischer Bildungsarbeit. Dabei bezieht er sich allerdings nur zu Beginn (vgl. ebd., 48) auf Werke, die das Label Rassismuskritik verwenden (Melter/Mecheril 2009; Scharathow/Leiprecht 2009). Im Anschluss kritisiert er unter der Überschrift *Antisemitismus im Gewande der ‚Rassismuskritik‘* berechtigterweise Beispiele (etwa antirassistischen Antizionismus), die jedoch nicht im Bezug zum Projekt der Rassismuskritik stehen (vgl. Stender 2018, 50f.).

ihren Überlegungen vorrangig auf das Werk von Edward Said (1978, 1992 [1979]). Auch wenn auffällt, dass mehrere de- oder postkolonialen Theoretiker_innen Positionen vertreten oder sich ihnen unkritisch anschließen, die bezogen auf Israel explizit antisemitisch, antisemitismusrelevant oder einseitig sind,¹⁶⁶ scheint es mir doch voreilig, de- und postkolonialen Theorieproduktionen allgemein Anschlussfähigkeit für Antisemitismus zu unterstellen.¹⁶⁷ Es erscheint mir dennoch angemessen, postkolonial inspirierte rassismuskritische Perspektiven antisemitismuskritisch zu befragen – und umgekehrt – und nicht davon auszugehen, dass aus rassismuskritischer Sicht automatisch Antisemitismus mit in den Blick kommt. Folgen möchte ich Castro Varelas (2014) Vorschlag, es sich nicht zu einfach zu machen und Perspektiven, die problematisch sind oder sein könnten, grundlegend zu verwerfen, sondern vielmehr die theoretischen Perspektiven kritisch zu beleuchten und den emanzipatorischen Gehalt zu nutzen. Auch wenn es nicht Anspruch der vorliegenden Arbeit ist, Rassismus und Antisemitismus gleichermaßen zu behandeln, versuche ich punktuell, dieser Prämisse gerecht zu werden, und an Stellen, an denen es sich anbietet, auf eine antisemitismuskritische Perspektive Bezug zu nehmen.

¹⁶⁶ So sind etwa Gilroy (vgl. Wolter 2004), Walter Dignolo und Ramón Grosfoguel (vgl. Edthofer 2017; Marjanović 2012) zu nennen. Auch bei Hall finden sich Aussagen zu Israel (vgl. Hall 1994d, 41, 2000 [1992], 17), die kritisch befragt werden können. Im Frühjahr 2020 wurden Äußerungen von Mbembe (u.a. 2015) öffentlich debattiert (vgl. u.a. Brumlik 2021; Biskamp 2021).

¹⁶⁷ Ausgeblendet werden in dem Artikel Debatten, Widersprüchlichkeiten und auch Kritik an Said innerhalb der postkolonialen Theoriebildung (vgl. u.a. Bhabha 1983). Auch eine dualistische Logik und dichotomisierende Gegenüberstellung von Westen und Nichtwesten wird nicht von allen postkolonialen Theoretiker_innen vertreten. So problematisiert z.B. Spivak mit der Formulierung „Wiederholung in den Rissen“ die Reproduktion von Dualismen und Herrschaftsverhältnissen in antikolonialen Kämpfen und postkolonialen Gesellschaften (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015, 178). Auch Mbembe (2016, 169) befragt Geschichtsverständnisse von Strömungen antikolonialer Bewegungen kritisch im Hinblick auf Dichotomien, Muster von Verschwörungen und verborgener äußerer Feinde. Zudem sind materialistische Perspektiven weder grundsätzlich abwesend in der postkolonialen Theorie (vgl. z.B. Alavi (1972); Hall (2002); Spivak (1995); Franzki/Aikins (2010); Bartolovich/Lazarus (2002)), noch beschränken sie sich auf die Ausweitung der Zirkulationssphäre (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015, 169ff.), wie etwa Spivak zuweilen vorgeworfen wird (vgl. Wolter 2004). Dennoch finden sich auch bei einigen dieser Autor_innen bezogen auf Israel einseitige Stellungnahmen. Ich gehe weder davon aus, dass eine postkoloniale Perspektive automatisch eine antisemitische Perspektive begünstigt, noch, dass eine materialistische Perspektive automatisch zu Antisemitismuskritik führt.

1.2.3 Markierung bildungstheoretischer Perspektiven: Koller, Spivak, Heydorn

Ausgangspunkt der Markierung bildungstheoretischer Bezüge der vorliegenden Arbeit ist ein CS-nahes Verständnis von Bildung als soziale Praxen, wie Susanne Gottuck und Mecheril (2014, 105) es formulieren. Demnach können Bildungsprozesse verstanden werden als „erfahrungsvermittelte Prozesse der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen, die auf allgemeine Probleme, Themen und empirische Zusammenhänge im Modus der Frage danach, wie wir leben wollen, bezogen sind“ (ebd., 92). Diesen Begriff von Bildung möchte ich in einer bestimmten Weise akzentuieren und präzisieren, indem ich den transformatorischen Bildungsbegriff von Koller, auf den auch Gottuck und Mecheril sich beziehen, näher skizziere und diesen mit bildungstheoretischen Impulsen u.a. von Spivak und Heydorn im Hinblick auf normative Bildungsziele, Bildungsgeschehen und Bildungswidersprüche anreichere und schärfe.

1.2.3.1 Transformatorische Bildungstheorie (Koller)

Auch in Abgrenzung zum klassischen Bildungsverständnis von Bildung als Erwerb von Wissen versteht Koller Bildung „als ein Prozess der *Transformation* [...] grundlegender Figuren des *Welt- und Selbstverhältnisses* [...] in Auseinandersetzung mit *Krisenerfahrungen*, die die etablierten Figuren des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses in Frage stellen“ (Koller 2012b, 20f., H.i.O.). Koller fokussiert drei Fragen, wobei ich für die vorliegende Arbeit vor allem die zweite und die dritte Frage als relevant setzen möchte. Selbst- und Weltverhältnisse – darauf zielt Kollers erste Frage – versteht er durch gesellschaftliche Bedingungen und sprachlich-symbolisch-diskursiv vermittelt.¹⁶⁸ Den Aspekt der Selbst- und Weltverhältnisse habe ich im Rahmen der Perspektive CS bereits mit der Schwerpunktsetzung auf einen dezentrierten Subjektbegriff bearbeitet.¹⁶⁹ Daher vernachlässige ich diesen Punkt hier. Relevant machen möchte ich vielmehr Kollers zweite Frage, wie sich Krisenerfahrungen als Anlässe von Bildungsprozessen näher bestimmen lassen. Koller greift verschiedene Krisenverständnisse auf: die Krise als fehlende Passung von Habitus und Feld, die Krise als enttäuschende Erfahrung eines innerhalb einer Horizontstruktur

¹⁶⁸ Koller nimmt Bezug auf Pierre Bourdieu und Jean-François Lyotard (vgl. Koller 2012b, 22) und präzisiert seine Überlegungen an anderer Stelle mit Jacques Lacan (vgl. Koller 2012a, 45ff.) und Judith Butler (vgl. ebd., 55ff.).

¹⁶⁹ Kollers Antwort unterscheidet sich dabei nicht grundlegend von meiner Antwort. Mit meinem Bezug auf Halls Subjektbegriff wird der Bezug von Selbst- und Weltverhältnissen zu rassistischen Verhältnissen jedoch stärker fokussiert.

geformten Vorverständnis von Gegenständen, die Krise als Erfahrung des Fremden, wodurch die etablierte Ordnung gestört werde und an ihre Grenze gerate, sowie die Krise als Widerstreit von nicht zu vereinbarenden Diskursarten. An anderer Stelle bezieht Koller auch gesellschaftliche Krisenerfahrungen als Anlass transformatorischer Bildungsprozesse mit ein.¹⁷⁰ Für die vorliegende Arbeit möchte ich zusammenfassend die „überindividuelle Dimension jener Konstellation [...], die den Anlass für das fragliche Transformationsgeschehen darstell[t]“ (ebd., 24), hervorheben, da sie auf die gesellschaftliche Bedingtheit von Krisenerfahrungen verweist. Vor dem Hintergrund des hier besonders fokussierten Aspekts der Scham möchte ich Kollers Zusammenstellung durch einen Vorschlag von Gereon Wulftange (2014) ergänzen, der die *affektive Dimension von Krisen* bezogen auf Bildungsprozesse hervorhebt. Auch Affekte interessieren mich besonders, wie ich in Abschnitt 2.4 noch erläutern werde, hinsichtlich ihrer überindividuellen, gesellschaftlich-kulturellen Dimension.

Auch die dritte Frage nach Verlaufsformen und Bedingungen von Transformationen, die Koller aufwirft, erscheint mir für die hier vorliegende Untersuchung relevant. Die Entstehung neuer Figuren von Selbst- und Weltverhältnissen erklärt er zum einen als kreatives Geschehen der Übersetzung „innerer Bilder“, bei dem sich durch die Wahl bisher nicht realisierter Handlungsoptionen Fallstrukturen verändern. Dies kann geschehen, wenn durch neue Bedingungen etablierte Entscheidungskriterien nicht mehr greifen. Laut eines zweiten Erklärungsansatzes, den Koller heranzieht, entsteht das Neue durch nichtidentische, resignifizierende Wiederholungen in performativen Sprechakten.¹⁷¹ Um über die Fokussierung auf innere Bilder und Sprache hinauszugehen, erscheint es mir ergiebig, Kollers Überlegungen um Halls Perspektive der (Re-)Artikulation zu erweitern. Danach kann durch die Verknüpfung unterschiedlicher Elemente und sozialer Kräfte Neues entstehen (vgl. Hall 2000 [1985], 65f.).

An der Koller'schen Sichtweise ist neben den angeführten Aspekten für die vorliegende Arbeit relevant, dass Koller Bildungsprozesse nicht notwendigerweise als einmaligen Vorgang versteht, in dem ein Welt- und Selbstverhältnis durch ein anderes ersetzt wird. Vielmehr begreift er Bildung als „*allmähliches*, wenngleich keineswegs

¹⁷⁰ Zentrale Bezugspunkte von Koller bei der theoretischen Fassung von Krisen sind wiederum Bourdieu (vgl. Koller 2012b, 23), Edmund Husserl und Günter Buck (vgl. ebd., 24), Bernhard Waldenfels (vgl. ebd.), erneut Lyotard (vgl. ebd., 25) sowie Helmut Peukert (vgl. Koller 2016, 41f.).

¹⁷¹ Für die Theoretisierung des Transformationsgeschehens knüpft Koller an Ulrich Oevermann (vgl. Koller 2012b, 26) und Butler (vgl. Koller 2012a, 130ff.) an.

kontinuierliches Werden“ (Koller 2014, 235, H.i.O.). Darüber hinaus denkt er Bildung so, dass sie sich

„nicht als Veränderung *aller* Dimensionen des jeweiligen Welt- und Selbstverhältnisses vollziehen muss, sondern vielmehr in einer unscheinbaren, aber dennoch wirkungsvollen Perspektivenverschiebung bestehen kann, die jenen Vexierbildern gleicht, bei denen man durch eine bloß leichte Veränderung der Wahrnehmung plötzlich ein ganz anderes Bild erkennt“ (ebd., 235f., H.i.O.).

Dabei bezieht er sich auf Judith Butlers Überlegung, dass resignifizierende Verschiebungen von Bedeutungen nicht unbedingt dramatisch sein müssten, sondern auch in minimalen Differenzen bestehen könnten (vgl. ebd.). Auch wenn Koller mit den Bezügen auf Bourdieu und Butler eine gesellschaftliche Ebene und Widersprüche mitberücksichtigt, ist der vorgeschlagene Bildungsbegriff weder explizit macht- und herrschaftskritisch, noch beantwortet er die Frage nach den normativen Gehalten und Zielen von Bildung. Auch die von Anke Wischmann (2016) anhand der klassischen deutschen Theoretiker Kant, Hegel und Humboldt und aktueller Debatten diagnostizierte Abwesenheit von *race* im deutschen Diskurs um Bildung gilt für den Bildungsbegriff von Koller. Aus diesen Gründen halte ich es für erforderlich, Kollers Begriff mit anderen Perspektiven auf Bildung zu erweitern.

1.2.3.2 Postkolonial informierte Bildungstheorie (Spivak)

Um Kollers Bildungsbegriff zu erweitern, möchte ich zu den Überlegungen im Anschluss an Spivak heranziehen. Sie können das politisch-ethische Moment von Bildung schärfen, das auch von Gottuck und Mecheril hervorgehoben wurde. Auch wenn ich Spivak nicht als ausdrückliche Bildungstheoretikerin wahrnehme, halte ich ihren Beitrag zu dem hier formulierten Begriff von Bildung für wichtig, da die Postkoloniale Theorie ein bedeutsamer Bezugspunkt für Rassismuskritik ist.¹⁷² Spivaks Perspektive ermöglicht einen Fokus auf gesellschaftliche Veränderung als Ziel von Bildung. Ich greife zwei Aspekte aus Spivaks Überlegungen heraus:¹⁷³ das Verlernen von Privilegien als Verlust und das Rearrangement von Begehrensstrukturen. Im Kontext von Grenzformationen (vgl. 1.1.2) habe ich bereits Spivaks Verständnis von Privilegien als positionierungsbedingten Verlust von Sichtweisen angesprochen. Hier soll nun der Fokus auf *Verlernen* in dem von Spivak stark gemachten „careful

¹⁷² Castro Varela (2015b, 354) plädiert dafür, Postkolonialismus und Rassismuskritik nicht gleichzusetzen.

¹⁷³ Andere Aspekte, etwa ihre Idee von Bildung als „das Einweben unsichtbarer Fäden in die bereits vorhandene Textur [...], wobei die Webenden im Prozess gleichzeitig Arbeitende und zu bearbeitender Stoff sind“ (Castro Varela 2007, 6), vernachlässige ich an dieser Stelle.

project of un-learning our privilege as our loss“ (Spivak/Grosz 1990 [1984], 9) liegen.¹⁷⁴ Verlernen ist dabei nicht so zu verstehen, dass durch einen Lernprozess privilegierte Ordnungen überwunden werden könnten. Vielmehr geht es darum, Machtverhältnisse und vermeintliche Selbstverständlichkeiten aufzuzeigen und zu destabilisieren und zu lernen, dass mit Privilegierung die Begrenzung der eigenen Perspektive verbunden ist. Damit kommt das in diesen Verhältnissen produzierte Wissen in den Blick, das Privilegien und Machtpositionen stabilisiert (vgl. Pfeiffer 2009). Verlernen adressiert „offensiv die gestattete und bewusst durch Bildung produzierte Ignoranz: jenes Unwissen also, welches sozial belohnt wird“ (Castro Varela 2007, 5f.). Mit Verlernen gehen zwei Aufgaben einher: zum einen die Beschäftigung mit dem Wissen, das strukturell bedingt privilegiert Positionierten wenig zugänglich ist (Landry/MacLean 1996, 4f.), zum anderen der Versuch, zu anders Positionierten in einer Weise zu sprechen, die es ihnen möglich macht, die privilegiert positionierte Person ernst zu nehmen und ihr zu antworten (vgl. Spivak/Hutnyk/et al. 1990 [1984], 42). Laut Spivak realisiert sich dieses Projekt nicht durch Wohlwollen (*benevolence*), sondern muss sehr vorsichtig und Schritt für Schritt erfasst (*charted*) werden (vgl. Spivak/Grosz 1990 [1984], 9). Dazu müssten Gedanken „beständig in Schwingung versetzt werden“ (Castro Varela 2007, 6). Donna Landry und Gerald M. McLean (1996, 5) sprechen von Hausaufgaben, die den Anfang einer „ethical relation to the Other“ darstellen könnten.

Nora Sternfeld (2014, 16) liest Spivak so, dass beim Verlernen weder ein individueller noch ein ausschließlich reflexiver Akt im Mittelpunkt stünden, die dem Persönlichen verhaftet blieben, sondern die gesellschaftliche materielle Dimension mit in den Blick genommen werde. Es gehe

„weniger um einen moralischen Diskurs, der darauf beruhen würde, sich für die eigenen Sexismen und Rassismen zu schämen und sie daher nie wieder laut zu sagen. Eine solche Vorgangsweise ginge nämlich mit der Gefahr einher, die machtvollen Konstruktionen und Zuschreibungen auf eine individuelle Ebene zu verschieben“ (ebd.).

Vielmehr gehe es um kollektive Praxen und Perspektiven, „die eine Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen implizieren“ (ebd., 17). Verlernen stellt demnach keinen inneren Selbstzweck dar, sondern ist auf das Allgemeine bezogen, was Gottuck und Mecheril in dem anfangs zitierten Verständnis mit Bezug auf Wolfgang Klafki ansprechen. Dabei ist zwar das Ziel, auf die Verhältnisse Einfluss zu nehmen (vgl.

¹⁷⁴ Für Spivak ist das Projekt des Verlernens nicht auf *weiß* Positionierte begrenzt, sie bezieht sich selbst ebenfalls mit ein (vgl. z.B. Spivak/Hutnyk/et al. 1990 [1984], 42).

Gottuck/Mecheril 2014, 92), ohne jedoch die Veränderung der Verhältnisse zu proklamieren – etwa durch öffentliche Verkündigungen *weiß* Positionierter, Rassismus abschaffen zu können. Dies stellt in Spivaks Augen „lediglich [...] eine Geste der Überlegenheit“ (Castro Varela 2007, 6) dar.

Der zweite Aspekt, den ich aus den bildungsbezogenen Überlegungen Spivaks herausgreifen möchte, schließt an die bislang wenig thematisierte affektiv-emotionale Dimension von Bildung an. Ich führe das bereits erwähnte Verständnis von Bildung als „uncoercive re-arrangement of desires“ (Spivak 2004, 526) aus, das von Castro Varela (2016, 51) als „Re-Arrangement von Begehrensstrukturen“ übersetzt wird. Diesen Einsatz von Spivak lese ich als eine weitere Möglichkeit, um auf Kollers dritte Frage, wie die Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen geschehen und gedacht werden kann, zu antworten.¹⁷⁵ Begehren wird von Spivak nicht als natürliche Kategorie, sondern als sozial bedingt gedacht, sodass „spezifische Vergesellschaftungsprozesse Subjekte mit spezifischen Begehren hervorbringen“ (ebd.), ohne dass Begehren jedoch auf eine einzige Ursache zurückgeführt werden könnte oder determiniert wäre. Für den hier untersuchten Kontext ist z.B. das spezifische Begehren, zu den Guten zu gehören und mit Rassismus nichts zu tun zu haben, der Wunsch alles richtig zu machen und unschuldig zu sein von Interesse. Wünsche wie diese, aber auch das, „was wir verachten oder auch was uns anzieht“ (ebd.), versteht Castro Varela als „Ergebnisse von Interventionen in die Begehrensstrukturierungen“ (ebd.). Spivak geht nun davon aus, dass „in Begehrensstrukturen auch gezielt interveniert werden kann“ (Castro Varela/Heinemann 2016, 19), ohne dabei den Ausgang der Intervention voraussagen zu können. Dabei ist zentral, dass diese Intervention ohne Druck und Zwang (*uncoercive*) geschieht (vgl. Castro Varela 2007, 5), es also vielmehr um Anregungen als um Manipulationen von Begehren geht. Heinemann (2019, 47ff.) hebt hervor, dass der Wandel von Epistemologien eine wichtige Bedingung für die Veränderung von Begehren sein könne. Indem Lesen als eine Möglichkeit betont wird, wird eine Verbindung von der kognitiven Ebene (*training the mind*) zu Begehren hergestellt, für die ich die Bezeichnung *training the affect* vorschlage. Für in globalen Verhältnissen privilegiert Positionierte macht Spivak eine Form von Lesen stark, bei dem sich das Selbst im Text der Anderen aufhebt: „sus-

¹⁷⁵ Ich vernachlässige an dieser Stelle, wie Spivak genau Begehren theoretisch fasst. Wie ein Rearrangement von Begehren theoretisch gedacht werden kann, führt Spivak meines Wissens nach nicht weiter aus. Anzumerken ist, dass Spivak das Rearrangement von Begehren vor allem als Strategie von Lehrenden versteht, während ich den Gedanken aufgreife und für die Betrachtung von Bildungsprozessen heranziehe. Darauf komme ich in Abschnitt 6.2.2 zurück.

pending oneself into the text of the other – for which the first condition and effect is a suspension of the conviction that I am necessarily better, I am necessarily indispensable, I am necessarily the one to right wrongs, I am necessarily the end-product for which history happened“ (Spivak 2008, zit.n. Heinemann 2019, 49f.). Demnach ist es auf paradoxe Weise zugleich Bedingung und Effekt dieses Lesens, die Haltung zur eigenen Positioniertheit in der Welt hin zu mehr Demut zu ändern.

Für das vorliegende Forschungsvorhaben halte ich zusammenfassend fest, dass die Veränderung von Begehren für die Betrachtung von Bildungsprozessen *weiß* Positionierter eine vielversprechende Perspektive ist. Es bieten sich auch Anknüpfungspunkte für die Auseinandersetzung mit Scham, die es noch genauer auszuloten gilt.

1.2.3.3 Kritische Bildungstheorie (Heydorn)

Auch wenn Spivak Bildung nicht per se als gut und progressiv, sondern durchaus auch als widersprüchlich denkt, halte ich es für fruchtbar, den Moment der inneren Widersprüchlichkeit von Bildung mit einem Bezug auf Heydorn stärker hervorzuheben. Auch wenn mir keine Thematisierungen von Rassismus durch Heydorn bekannt sind, halte ich seinen kritisch-materialistischen Bildungsbegriff für die vorliegende Arbeit für ergiebig, da mit der Widersprüchlichkeit von Bildung eine andere Ebene zum Thema wird als in den zuvor markierten Perspektivierungen.¹⁷⁶ Die von Gottuck und Mecheril angesprochene ethisch-politische Dimension von Bildung kann so weiter gestärkt werden.

Laut Heydorn (1973, 178) ist Bildung „ein ebenso mächtiges Instrument der Veränderung, wie sie Instrument von Stabilisierung ist“. Heydorn entwickelt seine These der inneren Widersprüchlichkeit von Bildung, indem er die europäische Geschichte beginnend mit der griechischen Aufklärung als Bildungsgeschichte erzählt. Demnach war Bildung zunächst als Instrument zur Aufrechterhaltung von Herrschaft gedacht. Die Gesellschaft versuchte, Individuen für klar definierbare Zwecke entsprechend dem Entwicklungsstand der Produktivkräfte auszubilden. Bildung bleibt jedoch nicht – so Heydorns zentrales Argument – bei der gesellschaftlichen Abhängigkeit stehen, sondern richtet sich gegen diejenigen, die sie hervorgebracht haben. Bildung ermöglicht ein Abstraktionsvermögen (vgl. Bünger 2009, 181) und eine rationale Distanz zum Gegebenen (vgl. Bierbaum 2004, 188). Sie drängt auf die Aufhebung der sie hervorbringenden Herrschaft. Es besteht somit eine Gleichzeitigkeit von gegenläufigen Interessen innerhalb der Bildung: einerseits ein unterwer-

¹⁷⁶ Zur Anschlussfähigkeit kritischer Bildungstheorie nach Heydorn und Koneffke für Rassismuskritik vgl. Hong (2011).

fendes Interesse, Menschen an die Herrschaftsverhältnisse anzupassen, und andererseits ein befreiendes Interesse der Emanzipation von Herrschaft durch Selbstbeherrschung (ebd., 189). Das befreiende Moment kann sich dabei nur nachträglich negativ auf das unterwerfende Moment beziehen (vgl. ebd., 190).

Eun-Young Hong (2011, 25) betont, dass Heydorn in dieser widersprüchlichen Konstellation anders als etwa Theodor W. Adornos eher pessimistische Perspektive auf „Emanzipation durch die Bildung“ setze. Der Widerspruch lässt sich demnach im Sinne einer progressiven gesellschaftlichen Veränderung nutzen, indem „die aufgrund der Herrschaftsinteressen beförderte intellektuelle Entwicklung und Bildung zum Mittel der kritischen Bewusstseinsbildung wird, das ein distanziert-kritisches Verhältnis zu der Welt und sich selbst ermöglicht“ (ebd.). Mit Heydorns (1970, 13) Worten gesprochen: „Die Selbstbestimmung gewinnt sich über die Unterwerfung“. Selbstkritik wird dabei als zentraler Moment von Bildung begriffen, die nicht „nur als Formierung, sondern zugleich als in dieser Formierung liegende Möglichkeit zum Widerstand gegen die ideologische Besetzung der Selbstverhältnisse zu beschreiben [ist]; als Wiederanknüpfen an den ‚Widerspruch, dem man nicht nur unterliegt, sondern der man ist‘“ (Bünger 2013, 182).¹⁷⁷

Für die vorliegende Arbeit bedeutet Heydorns Verständnis von Bildung, auch die Widersprüche in rassismuskritischer Bildung sowie in *weißen* (Selbst-)Bildungsprozessen zu Rassismus in den Blick zu nehmen. So lässt sich in der Verschränkung rassistischer und kapitalistischer Verhältnisse beispielsweise fragen, wie selbstkritisch reflexive Bildungsprozesse dazu beitragen, verwertbare Subjekte hervorzubringen oder rassifizierende Unterscheidungen zu stärken. Auf Widersprüche der hier untersuchten Bildungsprozesse komme ich in Abschnitt 6.2.3 erneut zu sprechen. Von besonderem Interesse sind allerdings die destabilisierenden Aspekte, wobei auch diese widersprüchlich bleiben und herrschaftsstabilisierende Momente enthalten können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in der vorliegenden Arbeit solche Bildungsprozesse *weiß* Positionierter besonders interessant sind, in denen Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen so geschehen, dass Privilegien im Spivak'schen Sinne verlernt werden, sich Begehren verändert und die gesellschaftliche Dimension von Rassismus und *Weißsein* berücksichtigt wird. Diese Bildungsprozesse interessie-

¹⁷⁷ Bünger (2013, 186) hebt hervor – und hier findet sich eine Parallele zu meiner Skizzierung von Spivaks Bildungsbegriff –, dass Bildung in Heydorns Verständnis „nicht (allein) als individuelle Kontemplation zu verstehen [ist], sondern als praktische Bemühung [, sie] zielt auf kollektive Auseinandersetzungen“.

ren in der Widersprüchlichkeit ihrer Herrschaft stabilisierenden und destabilisierenden Effekte.

2. Theoretisches Eingangsverständnis von Scham

Während einer Fortbildung, an der ich zusammen mit einigen Freund_innen teilnehme, werden Fragen vorgelesen. Abhängig von unseren Alltagserfahrungen stellen wir uns auf die eine oder andere Seite einer Linie. Es wird z.B. gefragt, ob uns oft gesagt wird, dass wir gut Deutsch sprechen oder ob wir oft danach gefragt werden, wo wir denn wirklich herkommen.

Bei den meisten Fragen stehe ich gemeinsam mit anderen weißen Freund_innen auf der einen Seite der Linie, während Schwarze Freund_innen und Freund_innen of Color auf der anderen Seite stehen. Anschließend tauschen wir uns in getrennten Räumen aus. Mit einer anderen weißen Teilnehmerin, Mitja Lück-Nnakee, spreche ich über die Frage „Wann ist dir das erste Mal bewusst geworden, dass du weiß bist?“. In dem Moment – während der Übung auf der privilegierten Seite zu stehen und dann getrennt von Freund_innen in einen anderen Raum zu gehen – wird mir mein Weißsein das erste Mal spürbar bewusst. Jahrelang habe ich mich mit Rassismus aktivistisch und in der Universität theoretisch beschäftigt, dabei aber nie über mich und meinen Alltag nachgedacht.

An diese Situation aus meiner eigenen Auseinandersetzungsgeschichte werde ich in diesem Kapitel an mehreren Stellen punktuell anknüpfen.¹⁷⁸ Ziel des Kapitels ist es, das theoretische Eingangsverständnis von Scham darzulegen. Das Format dieses Kapitels weist über eine Markierung hinaus, indem ich detaillierter in schamtheoretische Grundlagen einführe. Ich habe mich für eine ausführliche Darstellung entschieden, da diese Perspektive im Feld der Rassismuskritik bislang kaum Thema ist. Das eingeführte Verständnis dient dazu, die Aufmerksamkeitsrichtung der empirischen Untersuchung der Interviews zu präzisieren. Die Überlegungen werden in Abschnitt 3.4 wieder aufgegriffen, um heuristische Fragen zu formulieren, die darauf abzielen, anschließend das Material mit einem spezifischen Fokus auf Scham in den Blick zu nehmen (siehe 4). Dadurch wird es möglich, das zugrunde gelegte Schamverständnis zu verfeinern. So unterscheide ich zwei Varianten von Scham, die ich durch die schamfokussierende Analyseperspektive herausarbeite. Das theoretische Verständnis von Scham, das die gesellschaftliche Positioniertheit in Schamrelatio-

¹⁷⁸ Die Situation kann in vielerlei Hinsicht gelesen werden: methodenreflexiv, anrufungstheoretisch, bildungstheoretisch etc. Ich verstehe es nicht als empirisches Material, das ich interpretiere, sondern möchte es als Illustration nutzen, um den Schambegriff theoretisch einzuführen. Damit mache ich zudem Momente meiner biographischen Verwobenheit mit dem Forschungsgegenstand transparent.

nen vernachlässigt, kann dadurch, inspiriert durch die Bearbeitung des empirischen Materials, retheoretisiert und begrifflich ausdifferenziert werden (siehe 5). In diesem Kapitel zeige ich punktuell bereits Anknüpfungspunkte für die spätere Ausdifferenzierung auf.

Während unzählige Veröffentlichungen mit unterschiedlichen Verständnissen von Scham in verschiedenen Disziplinen auszumachen sind, die eine unüberschaubare und vielfältige Theorielandschaft zu Scham darstellen, finden sich in der Erziehungswissenschaft überraschend wenige Veröffentlichungen zu Scham.¹⁷⁹ Für das Schamverständnis, das der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, referiere ich vor allem auf Überlegungen von Schäfer und Thompson, da sie ein explizit erziehungswissenschaftliches Verständnis von Scham verfolgen. Ich ergänze dieses mit ausgewählten Aspekten anderer Autor_innen, um das Verständnis von Schäfer und Thompson zu vertiefen und zu erweitern. Vor allem beziehe ich Landweer ein, da sie den Zusammenhang von Scham und Macht fokussiert. Zudem streue ich Bezüge zum dezentrierten Subjektbegriff (vgl. 1.2.1) ein und setze implizite Subjektverständnisse einiger schamtheoretischer Grundlagen dazu in ein Verhältnis. Punktuell kommentiere ich den tendenziell eurozentristisch angelegten Schambegriff (vgl. Biddle 1997) aus rassismuskritischer Perspektive und formuliere rassismuskritisch inspirierte Anfragen.

In diesem Kapitel gehe ich zunächst auf drei Verhältnissetzungen ein, die im Kontext von Scham bedeutsam werden und den Kern meiner Ausführungen zum Schambegriff ausmachen. Anschließend grenze ich Scham von anderen Affekt-Emotionen ab, biete Scham affekttheoretisch ein und verorte Scham im bildungsrelevanten Spannungsfeld von destruktiver und konstruktiver Bedeutung für das Individuum und im Spannungsfeld von konservierendem und transformativem Potenzial auf gesellschaftlicher Ebene.

Grundlage für mein Eingangsverständnis von Scham ist die Auffassung von Schäfer und Thompson, die Schamgefühl als „*Reaktion* auf das scheiternde Verhältnis des Individuums zu seinem idealen Selbstbild“ (2009, 9, H.i.O.) verstehen. Sie konkretisieren dies anhand von drei miteinander verschränkten Verhältnissetzungen. Im Er-

¹⁷⁹ Einige Ausnahmen sind neben dem Buch von Schäfer und Thompson (2009), auf das ich ausführlich eingehe: Friedrich Schleiermachers (2012 [1835]) *Versuch über die Schamhaftigkeit* (vgl. Mollenhauer 1985), Texte von Veronika Magyar-Haas (2011, 2012) über soziale Arbeit sowie Veröffentlichungen des Sozialwissenschaftlers und Referenten zu Menschenwürde und Scham Marks (2016). Schäfer und Thompson (2009, 26) begründen diese Lücke mit dem Widerspruch zu der pädagogischen Imagination von Souveränität, die durch Scham infrage gestellt werde.

leben von Scham verschränken sich laut Schäfer und Thompson a) das Verhältnis des Individuums zu seinem normativ geprägten Selbstbild, b) das Verhältnis des Individuums zu anwesenden oder imaginierten anderen Personen und c) das Verhältnis der anwesenden oder imaginierten Beteiligten einer Situation zu unterstellten gemeinsamen Norm- und Wertvorstellungen (vgl. ebd., 7f.). Im Folgenden beleuchte ich die drei Verhältnissetzungen analytisch getrennt voneinander und beziehe dabei andere theoretische Impulse mit ein.

2.1 Verhältnis zum normativ geprägten idealen Selbstbild

Ideale Selbstbilder, zu denen Individuen im Erleben von Scham ins Verhältnis gesetzt sind, sind nicht einfach gegeben, sondern formen sich sozial in Relation zu den Selbstbildern Anderer und den normativen Orientierungen, die damit einhergehen: Wie sehen Andere sich? Wie denke ich, dass Andere sich selbst sehen (vgl. ebd., 11)? Normative Orientierungen fußen somit nicht auf singulären, individuellen Normen. Sie sind in gesellschaftlich dominante, normative Ordnungen eingebunden, ohne durch diese determiniert zu werden. Selbstbilder und damit verbundene normative Orientierungen setzen sich implizit oder explizit in ein Verhältnis zu gesellschaftlichen Ordnungen, die sie bejahen oder infrage stellen können. Mit dem sozial geformten, als ideal imaginierten Selbstbild sind „Bewertungskriterien des eigenen [...] Handelns“ (ebd., 10) verbunden. Scham verweist auf ein Scheitern der Übereinstimmung von Handeln und normativem Orientierungsmaßstab (vgl. ebd., 11). Auch für Landweer (1999, 37) bildet aus phänomenologischer Sicht¹⁸⁰ die Verletzung oder der Verstoß durch Handlung gegen eine Norm, denen implizit oder explizit zugestimmt wird, ein zentrales Kriterium für Scham. Entscheidend ist auch hier die Wahrnehmung einer Diskrepanz zum idealen Selbstbild. Scham hat somit mit dem eigenen Ungenügen zu tun, mit einem Ideal übereinzustimmen, das für das Individuum als verbindlich gilt. In der eingangs skizzierten Situation werde ich aufmerksam auf das Scheitern meines idealen Selbstbildes, rassistisch zu sein. Mich ausschließlich theoretisch mit Rassismus, aber nicht selbstreflexiv mit meinem eigenen alltäglichen Eingebundensein in rassistische Strukturen beschäftigt zu haben, steht in einer Diskrepanz zu dem normativen Orientierungsmaßstab, rassistisch zu agieren. Gerade die Gewissheit, mich theoretisch und aktivistisch mit Rassismus zu beschäftigen und mich so auf der „richtigen“ Seite zu sehen, lässt die Diskrepanz besonders groß erscheinen.

¹⁸⁰ Auch wenn ich keine phänomenologische Studie über Scham vorlege, gehe ich davon aus, dass phänomenologische Überlegungen den hier entwickelten Schambegriff bereichern können.

Im Schamerleben tritt laut Schäfer und Thompson das Individuum in ein Verhältnis zu seinem Selbstverhältnis, wobei das Selbstverhältnis die Differenz von aktueller Verfassung und vorgestellter Möglichkeit markiert. Das Individuum urteilt über das scheiternde Selbstverhältnis, und das Urteil, das es fällt, ist *unmittelbar* (vgl. Schäfer/Thompson 2009, 9).¹⁸¹ Das Urteil stellt dabei nicht das Ergebnis eines reflexiven Prozesses vernünftigen Abwägens dar. Die urteilende Instanz verstehe ich im Sinne des in Abschnitt 1.2.1 markierten dezentrierten Subjektbegriffes nicht als autonom. Der Ort der Scham, von dem sich die Subjekte zu sich selbst verhalten, wird zwar unmittelbar erlebt, liegt aber diesem Verständnis nach nicht in ihrer Verfügung.¹⁸² Im Schamgefühl ist jegliche Verfügung, wie sie sich sehen, infrage gestellt. Das Selbst, das sich im Schamgefühl zeigt, ist nur schwer zu fassen. Mit der Scham ist eine *Verfehlung des Selbst* verbunden (vgl. ebd., 11). Zudem zeigt sich im Schamgefühl dem Individuum „mit überwältigender Macht die normative Kraft von Idealvorstellungen für das eigene Selbstwertgefühl“ (ebd., 9). Ein paradoxes Selbstverhältnis wird deutlich: Die Subjekte können ihrem schwer zu fassenden Selbstverhältnis nicht entrinnen.

Die imaginierte Autonomie, das „Ganze der eigenen Person“ (Römer 2017, 317),¹⁸³ wird im Gefühl der Scham infrage gestellt, was sehr unangenehm und schmerzhaft sein kann (vgl. Marks 2017; Probyn 2000). Die Einzelnen fühlen sich durch sich selbst oder durch andere bloßgestellt.¹⁸⁴ Das körperliche Erleben der Scham ist ge-

¹⁸¹ In der Eingangssituation wird nicht deutlich, inwiefern das Scheitern als unmittelbar erlebt wird. Es ist die Erkenntnis, die mit Scham verbunden ist. Reflexives Abwägen und unmittelbares Urteil verschwimmen hier und verdeutlichen, dass eine klare Trennung von Empfinden und reflektierender Einordnung nicht gänzlich möglich ist.

¹⁸² Meinem Verständnis nach kann Scham auch als Moment verstanden werden, in dem das Individuum zum Subjekt wird: „Der ideologisch-diskursiven Struktur, die Individuen als bestimmte Subjekte anruft, korrespondiert die affektive Disposition der Individuen, als spezifische Subjekte anerkannt sein zu wollen“ (Mecheril/Plößer 2012, 129). Dabei bleibt unklar, wo genau in der Scham der ideologisch-diskursive Anrufungsmoment und damit der Übergang von Individuum zu Subjekt zu verorten ist. In der Formung des idealen Selbstbildes? Im Scheitern des idealen Selbstbildes? In der Verhältnissetzung zu sich selbst? Die Unklarheit spiegelt sich auch auf der textlichen Ebene der vorliegenden Arbeit wider, indem mal vom Individuum und mal vom Subjekt die Rede ist, wenn möglicherweise genau das jeweils andere angemessen wäre.

¹⁸³ Landweer (1999, 118) relativiert den Bezug auf die ganze Person, indem sie betont, dass nicht „jede Schamsituation eine nachhaltige Wirkung auf die Person“ habe und Scham auch die Funktion erfüllen könne, die „Kohärenz der Bewertungen einer Person“ wiederherzustellen (ebd.).

¹⁸⁴ Die Metapher, bloßgestellt zu sein, verweist auf die christliche Schöpfungsgeschichte aus der Bibel, auf die bei Ausführungen zu Scham immer wieder rekurriert wird. In der Perspektive der Anderen erkennen Adam und Eva sich in ihrer allgemeinen und in ihrer spezifischen Geschlechtlichkeit und verstecken

kennzeichnet durch Plötzlichkeit, Heftigkeit und eine eher kurze Dauer (vgl. Landweer 1999, 42). Die Leiblichkeit des Schamgefühls ist eine Dimension, die Landweer besonders betont. Plötzliches Erröten, der Drang, den Blick abzuwenden und den Kopf zu senken, werden als typische Merkmale von Scham beschrieben (vgl. McCann 2014). Erröten¹⁸⁵ wird leiblich als aufsteigende Hitze und als Überflutung empfunden, was durch die zusätzliche Exponiertheit das Schamgefühl weiter steigern kann. Dabei kommt Schamesröte nicht in allen Situationen vor und kann in der Selbstwahrnehmung stärker als in der Außenwahrnehmung sein (vgl. Landweer 1999, 42).

Schamgefühle sind durch körperliche Passivität gekennzeichnet, die sich in blockierenden Bewegungsimpulsen zeigt. Diese können als körperliche Manifestationen des Wunsches, sich vor sich selbst und vor anderen zu verstecken, im Boden zu versinken und zu verschwinden, verstanden werden. Das lässt sich mit einer Aussage in einem Interview dieser Studie sehr gut illustrieren. So formuliert Judith Schlüter: „Scheiße Erdboden auf Judith rein Erdboden zu“ (I5A14). Doch eine Flucht aus dem Gefühl ist nicht möglich (vgl. Landweer 1999, 40). Léon Wurmser (2014, 73) beschreibt aus psychoanalytischer Sicht den Wunsch, verschwinden und so nicht existieren zu wollen, als depressiven Kern von Scham, der sich als Wunsch, so bloßgestellt von Anderen nicht gesehen werden zu wollen, verstehen lässt. Dies verweist bereits auf das zweite von Schäfer und Thompson angesprochene Verhältnis, das sich auf real anwesende oder imaginierte Andere bezieht, auf das ich in Abschnitt 2.2 zu sprechen komme.

ihre Genitalien (vgl. u.a. Meyer-Drawe 2009).

¹⁸⁵ Aus rassismuskritischer Perspektive lässt sich fragen, welche Ausschlüsse mit der Annahme einhergehen, dass Erröten ein universelles Merkmal von Scham ist, da nicht bei allen Hauttönen gleichermaßen ein Erröten der Haut sichtbar ist (vgl. Konotey-Ahulu 2003, zum Erröten von Schwarzen Personen). Passend dazu schreibt Heinrich Rudolf Schinz (1845, 46) in seinen explizit rassistischen Ausführungen zu sogenannten menschlichen Rassen: „Wer erröthen kann ist ein Mensch, wer dieses nicht kann, ist ein M[...]“, wobei er statt M. die rassistische Bezeichnung für Schwarze Menschen ausschreibt (vgl. Arndt/Hamann 2004). Weniger explizit hält Darwin (2000 [1872], 309) Erröten für eine typische Schamreaktion, die er als „die menschlichste aller Ausdrucksregungen“ bezeichnet. Vgl. Angela Rosenthals (2001) Ausführungen zur rassistischen Fetischisierung des Errötens *weißer* Frauen in der Kunst im 18. Jahrhunderts.

2.1.1 (Relative) Bewusstwerdung über die unsouveräne Verfasstheit des Selbst

Zuvor möchte ich jedoch darauf eingehen, dass gerade im Moment der Nichtverfügung ein Moment der Bewusstwerdung liegt. So betont auch die Erziehungswissenschaftlerin Käte Meyer-Drawe (2009, 48) im Kontext von Scham das „Begehren danach, sich zu verflüchtigen“, das sich mit einem weiteren, vor allem bildungstheoretisch interessanten Aspekt paart. Meyer-Drawe spricht von der „Geburt meines Mir-selbst-bewusst-seins“ (ebd.). Demnach stellt Scham ein Moment dar, das „die Selbsthabe [bestreitet]. Sie ist kein Selbstbewusstsein, sondern ein Selbstbewusstwerden“ (ebd., 49). Gerade in der Verfehlung des Selbst – der scheiternden Übereinstimmung mit dem idealen Selbstbild – wird eine (relative) Bewusstwerdung über die Verfasstheit des Selbst möglich. Laut Schäfer und Thompson (2009, 24) zeigt sich in der Scham, dass das Individuum keine Souveränität der freien „Selbstverwirklichung“ besitze – so verstehe ich auch Meyer-Drawes Formulierung der bestrittenen Selbsthabe. Die soziale Normalitätserwartung einer souveränen Subjektivität wird nicht erfüllt. Dennoch oder gerade deswegen ist eine starke Selbstbehauptung durch das dezentrierte Subjekt – die „Behauptung der eigenen Souveränität“ (ebd.) – angesichts der Scham nicht ungewöhnlich. In dieser Behauptung wird zumindest der Anschein erweckt werden, mit der Scham souverän umzugehen (z.B. indem es nachträglich als Peinlichkeit verhandelt wird), wodurch die Illusion des souveränen Subjekts aufrechterhalten wird (vgl. ebd., 30).¹⁸⁶ Gerade das Ideal des souveränen Subjekts gestattet es nicht, „eine solche Scham als Ausdruck der individuellen Grenzen seiner Realisierbarkeit durchgehen zu lassen. Das Schamgefühl hat da keinen legitimen Ort, wo die Normativität der uneingeschränkten Verfügung über sich selbst für etwas Normales, immer schon Gegebenes gehalten wird“ (ebd., 32). Wenn die Norm gilt, uneingeschränkt über sich zu verfügen, ist es kaum möglich, Scham zum Thema zu machen.

Es lohnt sich, die Annahme einer Normativität der uneingeschränkten Verfügung über sich selbst einer rassismuskritischen Lesart zu unterziehen. Dafür möchte ich darauf eingehen, dass Subjekten abhängig von ihrer Positioniertheit Souveränität eher zugeschrieben oder eher abgesprochen wird und sie sich daher unterschiedlich stark souverän wähnen können. Auch wenn grundsätzlich „Souveränität illusionär“ (Mecheril/Plößer 2012, 147) ist, kann mit Mecheril (2006, 130) davon ausgegangen werden, dass der Besitz dessen, was als Souveränität imaginiert wird, „differenziell

¹⁸⁶ Bünge (2010, 321) betont, dass das Subjekt „keineswegs einfach ‚tot‘ [ist], sondern als Ausblendungspraxis und Illusion außerordentlich wirkmächtig“.

verteilt“ ist. Diese differenzielle Verteilung korrespondiert mit gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen. Souveränität wird gerade in gesellschaftlichen Verhältnissen privilegiert positionierten Subjekten – wie im Rahmen dieser Studie interessierenden *weißen* Subjekten, aber auch männlichen, heterosexuellen, bürgerlichen oder nichtbehinderten Subjekten – historisch wie gegenwärtig eher zugesprochen (vgl. Wollrad 2007, 46). Nicht-*weiß* positionierte Subjekte werden in rassistischen Verhältnissen als unsouveräne, abhängige Subjekte imaginiert, und diese Imagination manifestiert sich immer wieder in beschämenden Rassismuserfahrungen (vgl. 1.1.4), in denen in paternalistisch-wohlmeinender, aber auch in explizit abwertender Weise Handlungsfähigkeit abgesprochen wird. Rassismus negiert diskursiv, institutionalisiert und strukturell sowie in alltäglichen Praktiken die uneingeschränkte Verfügung von nicht-*weiß* positionierten Subjekten über sich selbst. Dadurch wird die unmarkierte Norm, die mit der Vorstellung *weißer* Souveränität einhergeht, bestärkt. Die in der vorliegenden Arbeit fokussierten *weiß* positionierten Subjekte werden auch dadurch hervorgebracht, dass ihnen relative Souveränität strukturell wie interaktiv zugesprochen wird. Das Scheitern von Souveränität *weiß* Positionierter ist daher ein spezifisches, da die Normativität der uneingeschränkten Verfügung über sich selbst für sie in besonderer Weise gilt.

2.1.2 Verkennung und Verantwortung im Kontext von Scham *weiß* Positionierter

Die Bearbeitung der ersten Verhältnissetzung zum normativen idealen Selbstbild abschließend, möchte ich auf zwei letzte Aspekte eingehen, die Schäfer und Thompson (2009) ansprechen und diese auf die Scham *weiß* Positionierter beziehen. So gehen sie von einer „imaginäre[n] Verkennung des Eigenen“ (Schäfer/Thompson 2009, 16) aus, die eine bedeutsame Orientierung bei der Bewältigung alltäglicher Lebensverhältnisse darstelle. Die unentrinnbare Wucht des Schamgefühls mache dem Individuum schlagartig „die Struktur seines stimmig erscheinenden Selbstverständnisses als die einer Verkennung“ (ebd.) deutlich. So ist besonders eine emphatische, d.h. nachdrückliche, Identifizierung mit einem Prädikat (z.B. antirassistische Aktivistin oder rassismuskritischer Wissenschaftler) anfällig für Beschämungen, wo der „illusionäre Charakter der Identifizierung“ (ebd., 15) deutlich werden könnte. Das dem Individuum stimmig erscheinende Selbstverständnis, gegen Rassismus zu sein oder einfach nur Mensch zu sein, wird spürbar¹⁸⁷ als Verken-

¹⁸⁷ Schäfers und Thompsons (2009) Formulierung, dass den Individuen in der Scham eine Struktur der Verkennung *deutlich* werde, erscheint mir unpräzise. Es bleibt offen, ob „deutlich werden“ (2009, 15) be-

nung der eigenen privilegierten Involviertheit in rassistische Verhältnisse. Mit der Thematisierung von Verkennung wird die Möglichkeit eröffnet, die tendenzielle Fixierung von Scham auf das eigene Handeln und Normverstöße zu lösen. Denn um sich über die Verkennung der eigenen Privilegierung gewahr zu werden – so meine These –, ist nicht immer normverstoßendes Handeln erforderlich. Diese Spur werde ich in meiner Studie weiterverfolgen. So formuliere ich in Abschnitt 5.2 eine Variante von Scham, bei der nicht das ideale handlungsbezogene Selbstbild Referenzgröße der Verhältnissetzung ist, sondern etwas, für das ich den Begriff des Selbstkonzeptes einführen möchte. Dabei greife ich auf eine Formulierung Kilombas (2008, 22) zurück, die von „our own conception of ourselves“ spricht. Die Formulierung Selbstkonzept zielt auf implizite und explizite Auffassungen von sich selbst und der eigenen gesellschaftlichen Subjektposition, ohne dass die normative Handlungsorientierung zentral ist.¹⁸⁸ Selbstkonzept beinhaltet Haltungen und diese Auffassungen vom eigenen In-der-Welt-Sein, die unabhängig von eigenen normverstoßenden Handlungen in der Scham zum Thema werden. Die empirische Grundlage für diese Unterscheidung wird im Zuge der Darstellung der empirischen Ergebnisse herauszuarbeiten sein.

Zum anderen ist mit der Imagination von Souveränität die Individualisierung von Verantwortung in der Scham verbunden. Schäfer und Thompson (2009, 31, H.i.O.) machen anhand von schulischen Prüfungen zum Thema, dass „sich für verantwortlich haltende Subjekte hervorgebracht [werden], welche sich das Gelingen und Scheitern *als eigenes* zurechnen“. Dabei steht das *persönliche* Scheitern im Vordergrund. Dies gilt ganz ähnlich für die Auseinandersetzung mit Rassismus, bei der die Verantwortung für die Reproduktion und Überwindung von Rassismus oftmals *allein* auf der Seite der Individuen verortet wird, während die gesellschaftliche Seite ausgeklammert oder zumindest vernachlässigt wird.¹⁸⁹ Solange Scham nicht in anderer Weise reflektiert wird – so eine weitere These –, lenkt sie den Blick eher auf in-

reits verbunden ist mit einem Prozess kognitiver Bewusstwerdung. Da ich davon ausgehe, dass Scham nicht automatisch mit einem kognitiven Reflexionsprozess verbunden ist, wähle ich hier den Begriff spürbar.

¹⁸⁸ Die Unterscheidung von idealem Selbstbild und Selbstkonzept ist der Versuch einer analytischen Trennung. Beide bedingen sich gegenseitig und fließen ineinander über. Beide hängen mit Selbst- und Weltverhältnissen zusammen.

¹⁸⁹ Meine These einer gleichzeitigen gegenläufigen Tendenz ist, dass in antirassistischen Bewegungen die Verantwortung oft allein in gesellschaftlichen Strukturen verortet und die Verantwortung von Individuen ausgeklammert wird.

dividuelle Grenzen statt auf strukturelle Grenzen der Realisierbarkeit souveräner *weißer* Subjektivität.

Verschränkt mit dem scheiternden Verhältnis des Individuums zu seinem idealen Selbstbild ist die zweite von Schäfer und Thompson angeführte Verhältnissetzung des Individuums zu realen oder imaginierten Zeug_innen des Scheiterns, auf die ich im Folgenden eingehen werde. Diese ist für die Wirkungsweise von Scham wie für das Moment der Selbstbewusstwerdung bedeutsam.

2.2 Verhältnis zu real anwesenden oder imaginierten Zeug_innen des Scheiterns

Im Folgenden soll das Verhältnis des Individuums zu den anwesenden (oder imaginierten) Anderen fokussiert werden, die das Ungenügen des Individuums bezeugen, das in der Diskrepanz zum idealen Selbstbild liegt. In der Eingangssituation sehen mich die Anderen – sowohl diejenigen auf der gleichen Seite als auch diejenige auf der anderen Seite. In der Situation ist das Scheitern am idealen Selbstbild, rassistisch zu sein, nicht unmittelbar sichtbar, da sich die Scham auf zurückliegendes Handeln bezieht. Ich kann imaginieren, dass ich in meinem Scheitern gesehen werde.

Laut Schäfer und Thompson (2009, 8) unterstellt das Individuum, dass es von den Anderen hinsichtlich der Differenz zum idealen Selbstbild wahrgenommen wird. Der Blick der Anderen wird dem eigenen angenähert, indem das Individuum im Blick der Anderen so erscheinen möchte, wie es sich selber gerne sehen würde (vgl. ebd.). Dabei ist unerheblich, ob die Anderen das ideale Selbstbild kennen, da es um die *Unterstellung* der Wahrnehmung geht. Scham ist somit nicht nur ein soziales Phänomen, weil das normative Selbstbild sozial geformt wird, sondern vor allem weil Scham erst durch die Zeugenschaft realer oder imaginer Beobachter_innen entstehen kann. Landweer (1999, 4) spricht daher von der „offenkundige[n] Sozialität“ von Scham.¹⁹⁰ So hält sie fest: „Wenn wir uns schämen, so schämen wir uns für etwas vor *jemandem*“ (ebd., 2, H.i.O.). Wie ich weiter unten ausführen werde, ist „jemand“ allerdings laut Landweer und anderen Autor_innen, anders als es die Formulierung erwarten lässt, nicht notwendigerweise eine real anwesende Person.

¹⁹⁰ Für eine Kritik an Landweers Argumentation bezüglich der Sozialität von Scham vgl. den Kommentar von Anna Blume (2001).

2.2.1 Die Bedeutung des Blicks

Für die Verhältnissetzung zu potenziell beobachtenden Anderen ist der *Blick* ein zentrales Moment. Bei vielfältigen Unterschieden verschiedener Schamtheorien ist die Relevanz des Blicks laut Landweer (1999, 39) der gemeinsame Nenner der meisten Schamtheorien. Schäfer und Thompson (2009, 12) beziehen sich mit der Analyse des Blicks auf Jean-Paul Sartres Ausführungen¹⁹¹ zu einem vermeintlich ertappten Schlüsselochvoyeur.¹⁹² So schneidet der Blick des Anderen die Möglichkeit ab, sich zur eigenen Normverletzung zu verhalten, da das Schamsubjekt auf sein aktuelles Versagen fixiert wird. Die Möglichkeit eines Selbstverhältnisses – sich im „Spannungsfeld von empirischem Handeln und idealen Bezugspunkten zu verorten“ (ebd.) – steht zumindest für einen Moment still. Das Individuum erfährt sich als Objekt im Sinne einer Verdinglichung und existiert „nur für den Anderen“ (ebd.). Es wird reduziert auf das bloße körperliche Sein, „auf die Wahrnehmung meiner selbst als Natur“ (Sartre 2014 [1943], zit.n. Schäfer/Thompson (2009), 13). Bildungstheoretisch interessant ist nun, dass Schäfer und Thompson (2009, 12) davon ausgehen, dass das Individuum im Blick Anderer auf sich „eine Wahrheit über sich [erfährt], der es nicht entkommen kann“. Darin wird spürbar, dass die bisherige Orientierung an einem idealisierten Bild auf der bereits angesprochenen Verkennung beruht. Das heißt nun nicht, dass das Individuum diese als Wahrheit bezeichnete Perspektive auf sich automatisch für das eigene Selbst-Welt-Verhältnis übernimmt, aber es muss sich damit beschäftigen. So betont auch Landweer (1999, 118), dass nicht in jeder Schamsituation neue Perspektiven bewusst verarbeitet und ins Selbstverhältnis integriert würden.

Entscheidend ist, dass im Blick der Anderen ein plötzlicher Perspektivenwechsel geschieht. Vor der Perspektive möglicher oder tatsächlicher Zeug_innen steht „das zunächst noch naive Tun des Subjekts“ (ebd., 110). Im plötzlichen Perspektivenwech-

¹⁹¹ Unterschiedliche Aspekte von Sartres Sichtweisen werden kritisiert: so z.B. Simone de Beauvoirs Kritik an Sartres Ausblendung von Geschlecht (vgl. Moser 2004, 80); Fanon (1992 [1952], 98ff.) kritisiert die Vernachlässigung der Situation von Schwarzen und Kolonisierten; Axel Honneth (2013) die Verallgemeinerung jedes Blicks als Objektivierung; Ricken (2016, 48) den antagonistischen Charakter seiner Argumentation oder Blume (2001) Sartres ungelöstes Solipsismusproblem. Olschanski (2000) weist darauf hin, dass mit Sartres Schriften zu Rassismus und Antisemitismus (2010 [1946]) sein Subjektbegriff differenzierter und soziale, gesellschaftliche Bedingungen stärker berücksichtigt worden seien als zuvor. Mir erscheint Sartres Perspektive auf Scham ertragreich, sodass ich, ohne Sartre in seinem Subjektbegriff zu folgen, Versatzstücke seiner Überlegungen zum Zusammenhang von Scham und Blick einfließen lasse.

¹⁹² Sartre (2014 [1943], 467ff.) erzählt von einer Person, die durch ein Schlüsseloch andere beobachtet. Die Person hört Schritte und nimmt an, gesehen zu werden, und fühlt sich ertappt.

sel drängt sich schlagartig eine Norm auf, die das Subjekt vorher „*nicht bemerkt oder nicht ernstgenommen*“ hat, und die *jetzt* Geltung beansprucht“ (ebd., 111, H.i.O.). Ein bislang selbstverständliches Tun oder Unterlassen wird unterbrochen und zeigt sich „in einem anderen Licht“ (ebd., 112). Der „Blick des Anderen raubt durch die Gewißheit des Gesehenwerdens die zentrale Stellung in meinem Universum“ (ebd., 39) und ermöglicht es, sich selbst auf eine neue Weise aus einer anderen Perspektive zu sehen.

2.2.2 Selbstbeurteilung im Blick der Anderen

Der Blick kann als Anlass verstanden werden, sich in spezifischer Weise in ein Verhältnis zu den beobachtenden Anderen zu setzen, denn „der Andere erfaßt mich in meiner Äußerlichkeit in einer Weise objektiv, die mir selbst unmöglich und absolut unzugänglich ist“ (ebd., 104).¹⁹³ Die zuvor beschriebene scheiternde Übereinstimmung von Individuum und idealem Selbstbild wird im Blick der Anderen nicht bloß wahrgenommen, sondern *selbstkritisch* beurteilt. Kritische Selbstbeurteilung wird laut Landweer (1999, 108) von Gabriele Taylor (1985) als notwendiges Merkmal für Scham angesehen.

Diese Überlegung zur Selbstkritik in der Scham ist in besonderer Weise für *Weißsein* und rassifizierte Relationen interessant, um den Zusammenhang von Souveränität und *Weißsein* zu eruieren. So ist wie in Abschnitt 2.1 bereits angedeutet die *weiße* Position – ähnlich einer männlichen Position – in gesellschaftlichen Verhältnissen der differenziellen Verteilung von Souveränität in enger Weise mit der Illusion von Souveränität verbunden. Eine zentrale Stellung kommt dem *weißen* Subjekt nicht nur im eigenen Universum, das Landweer anspricht, zu. Es korrespondiert zudem mit der zentralen Stellung im Universum gesellschaftlicher Verhältnisse (vgl. 1.2.2), in denen und in Relation zu denen sich Auffassungen von sich selbst formen. *Weiß*en Subjekten wird strukturell ein Selbstverständnis nahegelegt, sich souverän zu wähnen und als Teil einer unmarkierten *weißen* Norm außerhalb rassistischer Verhältnisse zu stehen (vgl. u.a. Kilomba 2008, 27ff.). Daher ist ihnen eine objektivere Sicht auf die eigene Involvierung unmöglich und unzugänglich.¹⁹⁴ Um überhaupt eine andere als die gesellschaftlich dominante und individuell gewohnte Perspektive auf sich zu gewinnen, sind sie angewiesen auf den Blick Anderer. Dabei ist aus rassis-

¹⁹³ Hier deutet sich bereits das ambivalente Potenzial von Scham an, auf das ich in Abschnitt 2.6 zurückkomme: Scham ist eine schmerzhaft Fixierung und erlaubt einen neuen Blick auf sich selbst.

¹⁹⁴ Verwiesen sei hier auf ein Objektivitätsverständnis, das die Situiertheit und den Standpunkt des Wissens mit einbezieht (vgl. Haraway 1995; Harding 1991).

muskritischer Perspektive davon auszugehen, dass es relevant ist, aus welcher gesellschaftlichen Position heraus geblickt wird, ob es sich also bei den blickenden Anderen um *geanderte* Andere (Schwarz oder of Color positionierte Subjekte) oder als Eigentliche geltende Andere (*weiß* positionierte Subjekte) handelt. Diese Fokussierung ist in den schamtheoretischen Überlegungen, auf die ich mich beziehe, nicht zu finden. Auch wenn es punktuell explizite Verbindungen des Schamkonzeptes mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen gibt (vgl. ebd., 160ff.), wird dabei Scham nicht positionierungstheoretisch in gesellschaftlichen Verhältnissen verortet gedacht. Weder Sartre selbst noch Landweer, auf die ich mich hier beziehe, denken die Evidenz des Anderen für das Selbst in ähnlicher Weise machtkritisch-subjektivierungstheoretisch, wie dies etwa Hall (1994b) tut. Sie verstehen die Angewiesenheit auf Andere nicht spezifisch und im Kontext gesellschaftlicher Verhältnisse, sondern ausschließlich *allgemein*. Aufgabe der vorliegenden Arbeit ist es daher auch, anhand des empirischen Materials Ansatzpunkte zu liefern, das hier anhand theoretischer Bezugspunkte skizzierte Eingangsverständnis von Scham weiterzuentwickeln (vgl. 5.2).

Für mein Eingangsverständnis von Scham möchte ich an dieser Stelle zusammenfassend festhalten, dass für das Verhältnis zu den Zeug_innen des Scheiterns der objektivierende Blick von herausragender Bedeutung ist. In diesem Blick kann das Subjekt ein spezifisches selbstkritisches Verhältnis zu sich selbst, zu den anblickenden Anderen und zur Welt einnehmen. Die Perspektive ist daher für ein Nachdenken über Bildungsprozesse, die als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen gedacht werden (vgl. 1.2.3), sehr anschlussfähig.

2.2.3 Das Verhältnis zu Anderen bei der Scham vor sich selbst

Zum Abschluss der Überlegungen zu den Verhältnissetzungen zu beobachtenden Anderen möchte ich noch auf die Bedeutung der Anderen in Scham vor sich selbst eingehen. Die Frage nach der Abwesenheit eines realen beobachtenden Blicks in der Scham vor sich selbst wird in verschiedenen Forschungsarbeiten kontrovers diskutiert. So geht Cheshire Calhoun laut Majer (2013, 72, H.i.O.) davon aus, dass es Scham ohne reales Gegenüber nicht geben könne und der Bezug auf Andere „in einem *nichtmetaphorischen* Sinn“ ein wesentliches Element von Scham sei. Aus ihrer Perspektive wird die Vorstellung von Scham allein aufgrund von „eigenen reflektierten Wertvorstellungen [...] dem *sozialen Charakter* von Scham nicht gerecht“ (ebd., H.i.O.). Andere Autor_innen – u.a. Landweer, auf die ich mich im Folgenden vorrangig beziehen werde – beschäftigen sich explizit mit einer Scham vor sich selbst

oder – wie Wurmser (2014, 38) es formuliert: „vor dem inneren Auge“.¹⁹⁵ Der Annahme, dass auch eine Scham vor sich selbst prinzipiell möglich ist, schließe ich mich an. Da ich zuvor die Bedeutung des Blicks beobachtender Anderer betont habe, soll diese Annahme noch erläutert werden: Wie wirkt der Blick Anderer im Fall der Scham vor sich selbst?

Während psychoanalytische Perspektiven die Scham vor sich selbst als Konflikt von Ich und Über-Ich bzw. Ich-Ideal¹⁹⁶ verstehen, in dem das Über-Ich als Instanz der Internalisierung von gesellschaftlichen Normen und Werten das Ich kontrolliert (vgl. Landweer 1999, 101), verzichtet Landweer selbst auf eine psychologisierende Perspektive. Sie bevorzugt es, die „allgemeine Struktur der Scham“ (ebd.) zu fokussieren. Sie erwähnt hierbei einerseits die Möglichkeit der imaginierten Beobachtung – der „Imagination des Entdecktwerdens“ (ebd., 106) –, bei der es genügt, dass es bloß wahrscheinlich ist, erblickt zu werden. Sie wirft aber auch die Frage auf, wie ein plötzlicher schamrelevanter Perspektivenwechsel – sich aus der Sicht eines Anderen zu sehen – ganz ohne Zeug_innen zustande kommen kann. Demnach geht es beim Angeblicktwerden nicht nur um eine Potenzialität, eine Vorstellung oder ein Gedankenexperiment, sondern um das „Objekt-*sein* für Andere“ (ebd., 106, H.d.V.). Landweer argumentiert wiederum mit Sartre, indem sie festhält, dass empirische Schamsituationen bloß der „Anlaß [sind,] das immer schon gegebene Erblicktwerden zu realisieren“ (Sartre 2014 [1943] zit.n. Landweer 1999, 106). Der_die Andere sei „immer schon ‚transphänomenal‘ gegeben“ (Landweer 1999, 107), bestehe mithin jenseits des Erscheinens. Daher ist irrelevant, ob der:die Andere im konkreten Schamerleben dem Schamsubjekt bewusst präsent oder physisch anwesend ist. Viel entscheidender ist, dass Scham „immer auf der Unterstellung der geteilten Norm“ (ebd., 208) beruht. Das verweist auf das dritte Verhältnis, das Schäfer und Thompson benennen und das ich im folgenden Abschnitt 2.3 skizzieren werde. Durch die Unterstellung einer geteilten Norm sind weder das sich schämende Subjekt noch konkrete Andere die entscheidende sanktionierende Instanz. Vielmehr sind „die verallgemeinerten Anderen“ (ebd., 208), die allein durch die Vorstellung des Scham-

¹⁹⁵ Schäfer und Thompson (2009) gehen auf die Scham vor sich selbst nicht ein.

¹⁹⁶ Landweer geht nicht näher auf die psychoanalytische Differenzierung von Über-Ich und Ich-Ideal ein. Laut Monika Keller (2005, 149) machen bei Freud Ich-Ideale nur einen Teil des Über-Ichs aus: „Positive moralische Gefühle waren in einem kleinen Teil dieses Über-Ichs verankert, dem Bereich der Ich-Ideale“. Auch wenn Ich-Ideal und ideales Selbstbild nicht unbedingt gleichzusetzen sind, hält Inga Römer (2017, 318) mit Bezug auf psychoanalytische Perspektiven fest, „dass sich das Selbstbild überhaupt nur als Verortung unter dem Begehren des Anderen formieren könne“, da das eigene Begehren mit dem rätselhaften und unverfügbaren Begehren Anderer verknotet sei.

subjekts, dass die relevante Norm eine allgemein geteilte Norm ist, Sanktionsinstanz. Landweer sieht somit trotzdem – anders als Calhoun – auch die Scham vor sich selbst als soziales Phänomen an (vgl. Blume 2001, 345).

Auch hier stellt sich aus rassismuskritischer Perspektive die Frage, wessen Blicke durch *weiß* Positionierte unter Bedingungen im dominanten Diskurs negierter rassistischer Verhältnisse imaginiert werden. Wessen gesellschaftliche Positionierungen werden bei der Vorstellung verallgemeinerter Anderer und der Unterstellung geteilter Normen berücksichtigt? Wessen Positionierungen und Perspektiven mit welchen Norm- und Wertvorstellungen können in der Scham vor sich selbst – begünstigt durch „kanonische Bildung“ (Castro Varela/Heinemann 2016, 19) – ignoriert und ausgeschlossen werden? Die Frage nach Normen- und Wertvorstellungen führt zu der dritten Verhältnissetzung nach Schäfer und Thompson, die im Folgenden skizziert werden soll.

2.3 Verhältnis zu geteilten Norm- und Wertvorstellungen

Schäfer und Thompson gehen davon aus, dass eine Voraussetzung von Schamerleben die Unterstellung gemeinsamer Norm- und Wertvorstellungen der Beteiligten bzw. als beteiligt imaginierten Personen ist. Diese Unterstellung kann sich auch – darauf bin ich bereits eingegangen – in der Vorstellung verallgemeinerter Anderer vollziehen, ohne dass konkrete beobachtende Andere anwesend oder imaginiert werden. Die Annahme einer Gemeinsamkeit normativer Muster kann sich etwa auf ästhetische, moralische oder soziale Idealvorstellungen beziehen. Sie bilden einen Referenzpunkt, vor dessen Hintergrund das Scheitern des Individuums vor den Anderen überhaupt erst möglich wird (Schäfer/Thompson 2009, 8f.). In der Eingangssituation zu Beginn des Kapitels gehe ich davon aus, dass „Kritischsein“ ein normativer und gemeinsam geteilter Bezugspunkt mit den anderen Beteiligten darstellte.¹⁹⁷

Das sich schämende Subjekt tritt in ein Verhältnis zu den als gemeinsam unterstellten bzw. als kontextspezifisch gültigen Norm- und Wertvorstellungen, indem es davon ausgeht, dass es im Lichte der Maßstäbe gesehen wird, die es den Anderen unterstellt. Es sieht und misst sich dann selbst in Relation zu diesen Maßstäben. Der Grad, in dem das sich schämende Subjekt die relevante Norm anerkennt, kann

¹⁹⁷ Da es sich bei der Fortbildung um einen Kontext handelte, in dem alle sich von sich aus und aufgrund eines rassismuskritischen Anliegens angemeldet haben, kann Kritischsein als Norm verstanden werden, die spezifisch für diesen und verwandte Kontexte ist. In anderen Kontexten könnte sie nicht gleichermaßen als gemeinsam unterstellt werden.

allerdings variieren. So ist auch eine partielle Anerkennung der Norm oder eine Anerkennung im Werden denkbar. Auch für Landweer (1999, 213) ist ein „Scham-Zeuge [...] nur dann relevant für unser Gefühl, wenn wir unterstellen, daß er die von uns verletzte Norm teilt oder sogar erfüllt“. Eine unentrinnbare Beschämung ist laut Schäfer und Thompson nur denkbar, wenn die Einzelne „einem *von den anderen geteilten* Normalitätsentwurf nicht genügt“ (2009, 13f., H.d.V.).

2.3.1 Unterscheidung von sozialen Normen und moralischen Normen

Hilfreich für das Verständnis der Verhältnissetzung zu verschiedenen Normvorstellungen erscheint mir die Unterscheidung von sozialer Norm und moralischer Norm, die Schäfer und Thompson aufgreifen (vgl. ebd., 21). Als soziale Normen können Normen im Sinne von Konventionen verstanden werden, die zu einem bestimmten historischen Moment als gesellschaftlich etabliert gelten können. Sie werden handlungsbezogen wirksam, indem sie bestimmte Handlungen als normentsprechend nahelegen und andere als normverstoßend unwahrscheinlich machen (vgl. Tranow 2018). Während Demmerling (2009, 78) „Bindungskraft und Allgemeinheit“, die sich in einer Verbindlichkeit und allgemeinen Gültigkeit von Normen zeigen, als Voraussetzungen des Auftretens von Scham ansieht, hebt Schäfer die Uneindeutigkeit der selbstverständlich geltenden Regel hervor. Erst im Regelverstoß konstituiert sich eine Regel „in ihrer als selbstverständlich unterstellten Gültigkeit“ (Schäfer 2017, 240) *situativ* und *kontextuell*. Auch Landweer (1999, 80) stimmt zu, dass soziale Normen keine explizit gewussten Handlungsmaximen seien, denen ein „ontologischer Status in der Form von Ideen und deren sprachlicher Artikulation“ zukomme. Vielmehr vollziehen sie sich performativ in der Situation der Normverletzung.¹⁹⁸ Es kann mit Bezug auf Schäfer gesagt werden, dass sich in einer schamrelevanten Situation die selbstverständliche Geltung einer symbolischen Ordnung zu einer Regel verdichtet. Dementsprechend zeigt sich eine Erwartung subjektiver Verbindlichkeit, für die ebenso selbstverständliche Geltung beansprucht wird. Das Individuum nimmt bezüglich sozialer Normen die Verbindlichkeit der eigenen Erwartung als so selbstverständlich an, dass es sich nicht in ein reflexives Verhältnis dazu setzen muss (vgl. Schäfer 2017, 240).¹⁹⁹

Im Gegensatz zur sozialen Norm, die als *gesellschaftlich etabliert* gilt, kann die moralische Norm so verstanden werden, dass sich das individuelle Subjekt *selbst* Orientie-

¹⁹⁸ Auch Butler (2017 [1993]) bearbeitet den Zusammenhang von sozialen Normen, Anerkennbarkeit und Performativität. Butlers Ausführungen werden hier jedoch vernachlässigt.

¹⁹⁹ Marks (2016, 14ff.) spricht bei Verstößen gegen derartige Normen von Anpassungs-Scham.

rungspunkte vorschreibt, die es für allgemeingültig und gut hält. Es macht sich dabei nicht von geltenden Normen abhängig, sondern entscheidet auf vermeintlich „*eigene[m] Grund*“ (Schäfer/Thompson 2009, 21, H.i.O.) über eine normative Orientierung. Auch den „eigenen Grund“ verstehe ich als sozial bedingt, sodass die selbstgewählte Orientierung nicht völlig autonom entsteht, sondern sich ebenfalls im Austausch und in Bezugnahme auf andere normative Orientierungen entwickelt. Auch im Bezug auf moralische Normen ist eine schamrelevante, scheiternde Übereinstimmung denkbar. „Das Scheitern an den selbst gesetzten moralischen Maßstäben kann in (vorgestellter) Anwesenheit derer, bei denen die gleiche Orientierung vermutet werden kann, zum unvermittelten Auftreten des Schamgefühls führen“ (ebd., 22).²⁰⁰

Auch wenn sich analytisch zwischen den relevanten Normen differenzieren lässt, unterscheidet das Schamgefühl nicht, ob ein Individuum an sozialen oder moralischen Orientierungen scheitert. Vielmehr stellt Scham die Unterscheidung zwischen einem autonom erscheinenden moralischen Subjekt und einem in Abhängigkeiten verstrickten Subjekt infrage (vgl. ebd.).

2.3.2 Konkurrierende und unkämpfte Normen

Abschließend möchte ich noch thematisieren, dass in dem Norm- und Wertgefüge, in dem Scham erlebt wird, unterschiedliche Normen miteinander konkurrieren können. Dies erscheint mir für die Analyse des empirischen Materials relevant. Vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses weist dies auf einen Einsatzpunkt für die Veränderung schamrelevanter Orientierungen hin. So ist es möglich, dass moralische Normen im Widerspruch zu sozialen Normen stehen, was sich auch im Innern von Subjekten zeigen kann: „Dieses Schwanken in der Anerkennung von Normen, das oft eines zwischen unterschiedlichen oder auch einander tendenziell widersprechenden Normen ist, kann als Kampf im Scham-Subjekt beschrieben werden“ (Landweer 1999, 216).

Es ist etwa eine Scham denkbar, die gerade wegen der Übereinstimmung im Handeln mit allgemein anerkannten sozialen Normen entsteht. So ruft beispielsweise die Aufforderung von Schwarz positionierten Personen, angesichts rassistisch konnotierter Äußerungen von *weißen* Kolleg_innen nicht zu schweigen, eine moralische Norm auf. Wenn die aufgeforderte *weiße* Person bislang die soziale Norm einhält, die vermeintliche Harmonie im beruflichen Umfeld nicht durch Widerspruch

²⁰⁰ Da hier gegen eigene Normen und Gewissen gehandelt wird, spricht Marks (2016, 33ff.) von Gewissens-Scham.

zu stören, kann sie angesichts der Normerfüllung Scham empfinden. Durch die Aufforderung wird eine moralische Norm präsent, die deutlich macht, dass bislang befolgte soziale Normen unangemessen sind, „dass diese gar nicht oder nicht hinreichend gerechtfertigt erscheinen“ (Römer 2017, 326), da sie zur Aufrechterhaltung von Rassismus beitragen können. In Situationen wie diesem fiktiven Szenario werden mit unterschiedlichen Beteiligten unterschiedliche Normen geteilt. Die gerade aufkommende moralische Norm konkurriert mit der etablierten sozialen Norm.

Um mögliche Wirkungsweisen konkurrierender Normen zu verstehen, erscheint mir Ralf Dahrendorfs (2006 [1958]) Unterscheidung von Normtypen anhand verschiedener Verbindlichkeitsgrade und auf Verstöße folgender Sanktionen, weiterführend. Er unterscheidet normative Muss-Erwartungen, die im Sinne von formellen Normen wie Gesetzen eine sehr hohe Verbindlichkeit aufweisen, und Abweichungen, die durch staatliche Instanzen strafrechtlich sanktioniert werden können (vgl. ebd., 42). Demgegenüber sind normative Soll-Erwartungen stärker informell organisiert und legen erwartetes Handeln mit relativ großer Verbindlichkeit nahe. Ein Verstoß kann etwa durch missbilligende Reaktionen Anderer sanktioniert werden (ebd., 43). Als Letztes benennt er normative Kann-Erwartung, die angesichts des freiwilligen Charakters wenig verbindlich und bei Verstoß auch kaum mit Sanktionen verbunden sind, aber im Fall der Erfüllung positive Sanktionen hervorrufen können (ebd., 43f.). Soziale Normen verorte ich tendenziell im Bereich der Soll-Erwartungen, moralische Normen als Kann-Erwartungen. Dabei gehe ich davon aus, dass je nach Kontext und Situation variieren kann, ob einer Norm Soll- oder Kann-Charakter zukommt. Dahrendorfs Unterscheidung eröffnet eine Perspektive auf Situationen, in denen soziale Soll-Normen und moralische Kann-Normen miteinander konkurrieren, wodurch Subjekte vor der Entscheidung stehen, mit der einen oder der anderen Norm nicht übereinzustimmen.

Diese potenzielle Spannung zwischen sozialer Norm und moralischer Norm verstehe ich als Einsatzpunkt für eine an gesellschaftlicher Veränderung interessierte Perspektive. So können die soziale Ordnung und die damit verbundenen Normen nicht nur als uneindeutig, sondern auch als umkämpfte und sich in Bewegung befindende Phänomene angesehen werden. Wenn unterschiedliche Normvorstellungen und Auffassungen von einer guten Ordnung miteinander konkurrieren, kann der Einsatz für die Orientierung an bestimmten Normen und Werten – z.B. an Gerechtigkeit, Solidarität und Reflexivität – als „Kampf um Hegemonie in der Gesellschaft“ (Winter 2006, 383) verstanden werden.

So lässt sich mit Bezug auf das hier interessierende Verhältnis Rassismus z.B. sagen, dass es ein Ringen darum gibt, was als selbstverständliche Norm gilt. Gerungen wird darum, ob es z.B. gegen eine Regel verstößt, das „N-Wort“ auszusprechen, da es eine explizit rassistische Bezeichnung ist, die auf eine Gewaltgeschichte verweist, oder ob es eine neutrale Bezeichnung ist, die noch nie problematisch war. Das Ringen um diese Frage verschiebt und verändert Selbstverständlichkeiten. So gehe ich davon aus, dass die Norm, das „N-Wort“ nicht auszusprechen, heute in höherem Maß verallgemeinert ist als vor 20 Jahren, aber dennoch längst nicht in allen Kontexten anerkannt ist (vgl. Arndt 2004, 655f.). Ähnliches gilt für ein anderes Beispiel: Ob es sich bei der Frage „Wo kommst du *wirklich* her?“ um eine unbedenkliche Äußerung handelt, die lediglich Neugier ausdrückt und weder für die Fragenden noch für die Befragten schamrelevant ist, oder um eine selbstverständlich zu vermeidende, übergriffige, mit Othering verbundene, rassistisch konnotierte Sprachhandlung, wird kontext- und personenabhängig unterschiedlich beantwortet (vgl. u.a. Battaglia 2007; Kilomba 2006).²⁰¹ Neben diesen sprachfokussierten Beispielen lässt sich ein Ringen um schamrelevante Normen auch dabei beobachten, ob die Unterlassung der Rettung von Menschen im Mittelmeer²⁰² oder die Ignoranz der Situation in den Lagern für Geflüchtete auf den griechischen Inseln im Frühjahr 2020²⁰³ gegen Normen verstößt oder nicht. Alle Beispiele zeigen das Ringen um die Gültigkeit von Normen. Die angeführten Situationen lese ich als Einsätze für die Etablierung moralischer, rassismuskritischer Kann-Normen (in dem Fall rassistischer Bezeichnung und der Frage nach der Herkunft) bzw. für die Einhaltung von Muss-Normen (im Falle des Rechts auf Seenotrettung und des europäischen Asylrechts). Das ist insofern relevant für das Verständnis von Scham, dass es um das Streiten für die Zustimmung zu Normen geht, anhand derer ein schamrelevantes Scheitern möglich werden kann. Dieser Aspekt erscheint mir wichtig, da er auf die Veränderbarkeit von Normsetzungen auf individueller wie auf kollektiver Ebene hinweist. Das ist u.a. bildungstheoretisch von Relevanz.

Die Ausführungen zu den drei Verhältnissetzungen im Erleben von Scham in den Abschnitten 2.1 bis 2.3, anhand derer ich das theoretische Eingangsverständnis von

²⁰¹ Zum Konzept des Othering vgl. Castro Varela/Dhawan (2004, 65ff.).

²⁰² Zum Thema Seenotrettung im Mittelmeer vgl. u.a. Forschungsgesellschaft Flucht & Migration (2019); Heller et al. (2018); Hess (2018); Sarrazin/Heckmann (2018).

²⁰³ Zur Situation auf den griechischen Inseln und der europäischen Außengrenze vgl. Balibar et al. (2020); Evangelischer Pressedienst (2020); Hänsel (2020); Human Rights Watch (2020); kritnet et al. (2020).

Scham formuliert habe, möchte ich abschließen, indem ich die Ausführungen aus der Perspektive des Subjektbegriffes rekapituliere. Zentral für den dargestellten Schambegriff ist, dass für das Erleben von Scham die Diskrepanz zum normativen idealen Selbstbild, der Blick realer, imaginiertes oder verallgemeinerter Anderer sowie unterstellte gemeinsame Norm- und Wertorientierungen bedeutsam sind. Dabei lässt sich die Frage aufwerfen, inwiefern das implizite Subjektverständnis der schamtheoretischen Grundlagen zuweilen von einem eher starken Subjektbegriff ausgeht. Dies gilt, wenn etwa wie in Abschnitt 2.2. dargelegt im Anschluss an Sartre davon ausgegangen wird, dass in der Scham ein Bewusstsein von mir selbst erzeugt wird, oder wenn angenommen wird, das Subjekt könne sich an Normen orientieren, Normen wählen, sich selbst sehen, erkennen, anerkennen oder beurteilen. Entworfen wird dadurch tendenziell ein Subjekt, das rational und souverän über sich verfügen und Entscheidungen treffen kann. Diese Tendenz steht in einer Spannung zu den in Abschnitt 2.1 formulierten Überlegungen zum Verhältnis von Scham und Souveränität sowie zu der Perspektive des dezentrierten Subjektes. So ist das dezentrierte Subjekt gerade durch seine (nicht determinierende) gesellschaftliche Bedingtheit und den Mangel an Souveränität und Autonomie gekennzeichnet. Für die empirisch inspirierte Retheoretisierung von Scham in Kapitel 5 gilt es daher, ein besonderes Augenmerk auf den Aspekt der Souveränität und der Dezentrierung des Subjektes zu legen.

2.4 Scham und Affect Studies

Das Verständnis von Scham, das in den ersten Abschnitten dieses Kapitels entwickelt wurde, soll im Folgenden durch Bezüge aus den Affect Studies für die Analyse präzisiert und die rassismuskritische Perspektive auf Scham gestärkt werden. Um den Bezug auf die Affect Studies zu begründen, gehe ich zunächst kurz auf den Affective Turn ein und führe so in die Affect Studies als machttheoretisch und politisch relevantes Feld ein. Anschließend fokussiere ich ein Verständnis von Affekt im Anschluss an Ahmed (2004, 2014), wobei ich auch auf das Verschwimmen von Affekt und Emotion eingehe und begründe, warum ich in der vorliegenden Arbeit von Affekt-Emotionen spreche. Nachdem ich die doppelte Grenzziehung als Effekt von Affekten und das Veränderungspotenzial affektiver Strukturen thematisiert habe, beziehe ich die Überlegungen abschließend auf Scham.

Für die Entwicklung der Affect Studies ist der Mitte der 1990er Jahre verortete Affective Turn von zentraler Bedeutung (vgl. Mühlhoff 2018, 15). Zentrales Anliegen des Affective Turn war es, den starken Fokus des Linguistic Turn auf Sprache und

Diskursivität zu überwinden, indem sich der *Materialität des Körpers* zugewendet wurde und Affektivität präreflexiv, vorsprachlich und autonom verortet wurde (vgl. ebd.).²⁰⁴ Damit wurde das Potenzial einer „post-poststrukturalistische[n]‘ Freiheit von der Unterwerfung des Subjekts“ (ebd., 17) gesehen, indem entgegen einer determinierend gedachten Wirkung hegemonialer Strukturierungen das Kreative, Unerwartete und Transformative betont wurde. Rainer Mühlhoff unterscheidet zwei große Strömungen, die mit dem Affective Turn verbunden waren. In Abgrenzung zu der ersten Strömung im Zuge dieses Affective Turn,²⁰⁵ in der Affektivität als „präreflexiv operierende physische Mechaniken *in jedem einzelnen Subjekt*“ (ebd., 16, H.i.O.) verstanden wird, gilt in der zweiten Strömung Affektivität als „Grundstruktur relationaler *Wirkungsvollzüge*“ (ebd., 17, H.i.O.). Ich beziehe mich auf diese zweite Strömung, die an die Arbeiten von Gilles Deleuze und Félix Guattari (1993 [1980], 2007 [1991]) anschließt. Für sie ist wiederum Baruch de Spinoza (2015 [1677]) ein zentraler Bezugspunkt, der besonders dazu geeignet ist, Affektivität machttheoretisch und politisch zu verstehen, wie Mühlhoff (2018) zeigt: Bei Spinoza sei „Affekt von Beginn an mit einem Begriff der Macht verknüpft, der sich auf ein wesentlich *politisches* Interesse seiner Philosophie richtet“ (2008, 16, H.i.O.).

Ich fokussiere im Folgenden ein Verständnis von Affekten und Emotionen im Anschluss an Ahmed, da sie als Vertreterin der Critical Race und Cultural Studies eine Perspektive verfolgt, die Rassismus explizit in die Analyse mit einbezieht. Sie entwickelt ein gesellschaftstheoretisches Verständnis von Affekten, dem es nicht darum geht zu bestimmen, was Affekte und Emotionen *sind*, sondern was sie *tun* und was sie *bewegen*. Sie steht für eine Strömung der Affect Studies, in der ein „*relationales* und *dynamisches* Verständnis von Affektivität“ (ebd., 17, H.i.O.) artikuliert wird. Anders als eine Tendenz in den Affect Studies zur vehementen Abgrenzung zum Poststrukturalismus ist Ahmed eine derjenigen, die poststrukturalistische Überlegungen zentral in ihre Affekttheorie einbezieht und so „die Frage nach Affektivität mit der Frage nach diskursiver Macht und Subjektivierung“ (ebd.) verbindet. Jan Slaby unterscheidet drei Haltungen, anhand derer er Ahmeds Perspektive in Abgrenzung zu den Werken von Brian Massumi (2015) und Margaret Wetherell

²⁰⁴ Für die verschiedenen Strömungen des Affective Turn waren psychoanalytische Verständnisse von Affekt als Verschiebung, verbunden mit Trieb und Abwehr – wie prominent bei Freud (vgl. Rehberg 2017b) –, zwar Bezugspunkt, aber nicht von zentraler Bedeutung (vgl. Hemmings 2015, 147).

²⁰⁵ Die erste Strömung macht Mühlhoff vor allem an den Werken der Neurologen António Damásio und Joseph LeDoux und den Bezugnahmen von Eve Kosofsky Sedgwick und Adam Frank auf die psychologisch-kybernetische Affekttheorie von Slivan Tomkins aus den der 1960er Jahren fest (vgl. Mühlhoff 2018, 16).

(2012) darstellt. Ahmed zeichnet in der Lesart Slabys aus, dass sie als „eine am Kampf um eine andere Welt, um andere Affizierungsverhältnisse aktiv Beteiligte“ (Slaby 2018, 78) agiere, wodurch ihre Perspektive für die vorliegende Arbeit besonders interessant wird.

2.4.1 Unterscheidungen von Affekten und Emotionen in den Affect Studies

In den Affect Studies wird oftmals klar zwischen Affekt und Emotion unterschieden (vgl. u.a. Massumi 2002). So werden Affekte und Empfindungen als „unmittelbar“, prädiskursiv und ahistorisch verstanden, während demgegenüber Emotionen und Gefühle als „bewusst“, historisch und gesellschaftlich-kulturell gelten (vgl. Maihofer 2014, 258). Ahmed (2014, 190) folgt dieser Unterscheidung nur bedingt. Sie stimmt zu, dass ein empfundener Affekt erst eine soziale Bedeutung erhalte, indem auf eine gesellschaftlich-kulturelle Bedeutungskette Bezug genommen werde. Aus der Deutung eines Unbehagens als eine *bestimmte* körperliche Empfindung wird eine Emotion. Hier lässt sich von der „Verwandlung von Empfindungen in eine Emotion“ (ebd.) sprechen. Ahmed (2004, 9) versteht daher Emotionen als kulturelle und soziale Praktiken. Während Emotionen in etablierten Kategorien wie „Furcht, Freude, Scham, Stolz oder Neid“ (Slaby 2018, 57) gefasst werden könnten, ließen sich Affekte immer nur „näherungsweise auf stabile Kategorien bringen“ (ebd., 58). Wie jede Deutung ist der Prozess der Verwandlung einer näherungsweise stabil kategorisierbaren Empfindung in eine etablierte Emotionskategorie jedoch nicht als eindeutig und festgelegt zu verstehen.²⁰⁶ Vorherrschende Deutungsmuster beeinflussen nicht nur, wie etwas als eine bestimmte Emotion (z.B. Scham) gelesen wird, sondern auch, wie sie sich anfühlt (vgl. Maihofer 2014, 257). Die affektive Sicht auf andere – Welche Körper affizieren in welcher Weise? Welche Körper lösen in anderen Körpern Scham aus? – ist bereits durchflutet von Bedeutungen und daher nicht frei (vgl. Hemmings 2015, 149). Ahmed ist daher kritisch gegenüber „some of the ways in which affect and emotion have been defined as very distinct and clear“ (Schmitz/Ahmed 2014, 97). Aus ihrer Perspektive verschwimmt die oft getroffene Unterscheidung von Affekten als präreflexiv und prädiskursiv und Emotionen als gesellschaftlich und kulturell vermittelt, da auch Affekte eine Geschichte haben. Da Empfindungen und nicht nur das Benennen durch Deutungsmuster be-

²⁰⁶ Auch in der Eingangssituation deute ich mein wahrgenommenes Unbehagen als Scham, hätte es aber auch als eine andere Emotion deuten können. Dass ich es als Scham deute, könnte mit dem sozialen Kontext der rassismuskritischen Fortbildung und der antizipierten Erwartungshaltung, dort Scham zu thematisieren, zusammenhängen.

einflusst sind, sind auch Affekte durch Erfahrungen sozial und gesellschaftlich-kulturell geformt (vgl. Ahmed 2014, 191). Ich möchte Ahmeds Einwände gegenüber einer eindeutigen Unterscheidung von Affekten und Emotionen aufgreifen. Daher verwende ich in der vorliegenden Arbeit die Formulierungen *Affekt-Emotion* und *affektiv-emotionale Dimension*, wenn aus dem Zusammenhang nicht eindeutig klar wird, ob es um Emotionen oder um Affekte geht. So können das Verschwimmen und die Schwierigkeit einer klaren Trennung verdeutlicht werden.

2.4.2 Doppelte Grenzziehung als Effekt von Affekten

Bevor ich aus der Perspektive der Affect Studies Scham betrachte, möchte ich noch einige Aspekte von Affekten näher beleuchten, die mir für die weitere Analyse relevant erscheinen. So können Affekte als dynamische Verläufe und Wirkverhältnisse verstanden werden, die sich in „intensiven und oftmals machtförmigen Beziehungen zwischen Körpern“ (Slaby 2018, 57) ereignen. Von Affekt lässt sich dann sprechen, wenn das relationale Wirkungsgeschehen in einer Weise erfahren wird, die das „eigene Wirkungsvermögen situativ steigert oder schwächt“ (Mühlhoff 2018, 154). Tom Waibel (2013) versteht mit Bezug auf Deleuze und Spinoza Affekte als „Übergänge von Intensitäten“. Dabei haben Objekte, Praxen oder andere Körper Effekte auf den Körper eines Subjektes. Dieser „körperliche[...] Übergang von einem Zustand des Affiziert-Seins in einen anderen“ verweist auf das „*Werden* meines eigenen Körpers“ (ebd., H.i.O.). Auf diese Weise durchqueren Affekte die Körper und verbinden sie mit der Welt.

Daran anschließend kann davon ausgegangen werden, dass Affekte zwei Grenzziehungen als Effekt haben, die eng miteinander verbunden sind: zum einen zwischen Innen und Außen und zum anderen zwischen Selbst und Anderen. Zunächst gehe ich auf die Grenzziehung zwischen Innen und Außen ein. Ahmed formuliert den Zusammenhang von Affekten, Körpern und Welt mit Bezug auf Butler (2017 [1993]) folgendermaßen: „Es ist die Intensivierung des Gefühls, durch die sich Körper und Welten materialisieren und Gestalt annehmen oder sich der Effekt von Begrenzung, Festigkeit und Oberfläche herstellt“ (Ahmed 2014, 190). Dadurch wird Körpern ermöglicht, in der Gegenwart zu erscheinen. Sie versteht Affekte dabei weder als etwas, das von einem wesenhaften Inneren nach außen wirkt, noch als etwas, das von außen auf das Innere wirkt. Vielmehr bringen die Affekte die „affektive Unterscheidung zwischen innen und außen“ (ebd.) erst hervor. Vermittelt durch den Affekt vollzieht sich eine Materialisierung des Körpers und von Grenzen. So versteht Ahmed Haut als „Grenze, die fühlt“ (ebd., 207). Die Hautoberfläche versteht

sie als Ort, an dem Geschichte gemacht wird, da andere Menschen Eindrücke verursachen. Oder anders formuliert: Die Präsenz anderer Menschen löst etwas aus, das im Körper Spuren hinterlässt (vgl. ebd.).

Dies führt zu der zweiten Grenzziehung: Affekte werden nicht nur durch die Beziehung zu anderen Körpern hervorgebracht, sondern schaffen zugleich eine Verbindung zwischen Körpern und Bedeutungen. Affektive Reaktionen formieren die „Grenzen zwischen Selbst und anderen“ (ebd., 192) und verleihen dieser Unterscheidung eine Bedeutung. Sie vermitteln die Relation zwischen Psyche und dem Sozialen und wirken auch, indem sie ihre historischen Spuren verbergen (vgl. Hemmings 2015, 149). Mit der Annahme, dass individuelle und kollektive Körper und der Körper des Gegenübers durch Affekte hervortreten, knüpft Ahmed an Perspektiven aus der Psychoanalyse an, „die den/die Andere immer als in affektive Prozesse der Projektion, Verwerfung und Einverleibung involviert betrachten“ (Degener/Zimmermann 2014, 11). Die Bedeutungen sind in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebettet und wirken – ohne dass es einen bewussten Zugriff der Subjekte auf ihre Wirkungsweise gibt – zwar nicht affektdeterminierend im Sinne von festlegend, aber doch diese formend. Affekte können somit als gesellschaftlich vermittelte „Lesart der Körper anderer“ (Ahmed 2014, 192) in Erscheinung treten. Dabei lässt sich eine zirkuläre Bewegung ausmachen, in der (affektive) Vorannahmen Begegnungen vorstrukturieren, in denen die Vorannahmen mit hoher Wahrscheinlichkeit bestätigt werden, aber auch Spielraum für deren Modifizierung bleibt. Affekte sind also zugleich unvorhersehbar und bringen daher das Potenzial mit sich, affektive Strukturen entweder stillzulegen (d.h. zu konservieren) oder deren Veränderung auszulösen (vgl. Degener/Zimmermann 2014, 11). In dieser Konzeption von Affekten, die das Veränderungspotenzial betonen, zeigt sich Ahmeds politische Ambition. So geht sie davon aus, dass Affekte, die Oberflächen und Grenzen mit hervorbringen, auch Ansatzpunkt für deren Veränderung sind: „Was uns voneinander trennt, verbindet uns auch mit anderen“ (Ahmed 2014, 191). Dieses affektive Veränderungspotenzial erscheint mir für die Untersuchung von Bildungsprozessen bedeutsam.

2.4.3 Scham aus der Perspektive der Affect Studies

Mit der dargelegten Perspektive der Affect Studies lässt sich das bisherige Schamverständnis erweitern und präzisieren. Scham ist demnach kein angeborenes, individuelles oder natürlich gegebenes Phänomen, sondern etwas, das zwar individuell erfahren wird, jedoch sozial, gesellschaftlich und historisch vermittelt wird. Das gilt sowohl für Scham als Affekt (die körperliche Empfindung) als auch für Scham als Emotion (die Einordnung der Empfindung in eine gesellschaftlich-kulturelle Bedeutungskette). Scham als Affekt stellt den Übergang von Intensitäten von Empfindungen dar, der sich in wechselseitiger Affizierung von Körpern ereignet. Bei Scham als affektiver Reaktion auf die scheiternden Übereinstimmung mit dem idealen Selbstbild, die „feels like an exposure“ (Ahmed 2004, 103), wird das eigene Wirkungsvermögen situativ abrupt geschwächt. Indem das körperliche Unbehagen dieses Intensitätenübergangs „Scham“ genannt wird, wird die Empfindung zur Emotion. Die Zusammenführung des bisher vorgestellten Schamverständnisses und der Affect Studies wirft aber auch Fragen auf. So ist ungeklärt, wie sich die in Abschnitt 2.2 angeführte Scham vor sich selbst in der Perspektive der wechselseitigen Affizierung von Körpern darstellt. Ist auch die Affizierung durch Objekte (z.B. Bücher) oder durch imaginierte Körper denkbar? Welche Körper wirken im Fall einer als verallgemeinert angenommenen Norm? Diese Fragen werde ich in der empirischen Untersuchung zumindest streifen.

Mit der Perspektive der Affect Studies lässt sich aber auch das ambivalente Potenzial von Scham verdeutlichen, das sich in Abschnitt 2.2 bereits andeutete. So trifft die Möglichkeit der Konservierung oder Veränderung nicht nur den Blick auf sich selbst und das Selbst- und Weltverhältnis, sondern auch die affektive Struktur der Scham. Auch auf politischer und gesellschaftlicher Ebene besteht ein ambivalentes Potenzial der Scham, das Ahmed in ihrem Buch *The cultural politics of emotion* (2004) anspricht. Sie bezieht sich vor allem auf den Prozess der *reconciliation* in Australien, womit Versuche der Versöhnung vor dem Hintergrund der Verbrechen *weißer* Engländer_innen und später *weißen* Australier_innen an indigenen Australier_innen²⁰⁷ während und nach der Kolonisierung bezeichnet werden. Sie wirft die Frage auf, inwiefern durch die öffentliche Verkündung von Scham Identi-

²⁰⁷ Der oft verwendete Begriff „Aboriginies“ (lateinisch für „von Beginn an“) ist ähnlich wie „Indianer“ für Native Americans bzw. First Nation People als homogenisierende europäische Fremdbezeichnung zu problematisieren. Als Selbstbezeichnungen werden meist Begriffe indigener Sprachen (z.B. Koori oder Anangu) oder im Englischen Blackfella verwendet (vgl. Reiniger 2011).

tät beansprucht und die australische Nation als gefühlte Gemeinschaft hervorgebracht werde. Gleichzeitig sieht sie Scham als zentral für die Aufarbeitung und die Heilung historischer Wunden an, wenn Verbrechen (*wrongdoing*) anerkannt werden (vgl. ebd., 101ff.).²⁰⁸

Zusammenfassend möchte ich für meine Untersuchung die Bedeutung der verschwimmenden Unterscheidung von Affekt und Emotion sowie das ambivalente Potenzial der Veränderung und Konservierung affektiver Strukturen der Scham festhalten.

2.5 Abgrenzung von Scham zu anderen Affekt-Emotionen

Der als Eingangsverständnis der vorliegenden Arbeit entwickelte Schambegriff soll auf den folgenden Seiten von anderen affektiv-emotionalen Phänomenen unterschieden werden, um das Verständnis von Scham noch weiter zu schärfen. Dabei ist anzumerken, dass dies eine analytische Unterscheidung ist. Wie ich in Abschnitt 2.4 angesprochen habe, sind auf der Ebene des konkreten Erlebens Affekte nicht immer eindeutig voneinander zu unterscheiden. Sie fließen ineinander über, lösen sich ab, überlagern sich oder bedingen sich gegenseitig. Zuerst und etwas ausführlicher gehe ich auf den Aspekt Schuld ein, da diese Abgrenzung zu Scham zum einen im Interviewmaterial relevant wird, zum anderen in der Literatur am umfangreichsten behandelt wird. Unterschiede zu Peinlichkeit, Zorn und Demütigung werde ich nicht ausführlich behandeln, sondern lediglich anreißen.²⁰⁹

2.5.1 Schuld in Abgrenzung zu Scham

Für die Unterscheidung von Schuld und Scham ziehe ich die Überlegungen von Landweer heran, da diese neben anderen ein wichtiger Bezugspunkt des zuvor vorgestellten Schambegriffs sind.²¹⁰ Laut Landweer (1999, 48) gehen Scham und

²⁰⁸ In Abschnitt 2.6.2 werde ich mit Elspeth Probyn noch einmal auf den Prozess der *reconciliation* in Australien zurückkommen.

²⁰⁹ Auf weitere in der Literatur angesprochene Abgrenzungen wie Selbstzerknirschung oder Verärgerung über die eigene Person gehe ich nicht ein (vgl. Majer 2013, 70f.).

²¹⁰ Über den Unterschied von Scham und Schuld gibt es zahlreiche unterschiedliche Auffassungen, die ich nicht diskutieren werde, da dies nicht der Fokus der vorliegenden Arbeit ist. So verzichte ich auf eine ausführliche Rezeption von Kilombas (2008, 22) psychoanalytischem Verständnis der Schuld weißer Subjekte bezogen auf Rassismus, in dem die Affekt-Emotion oft mit Ungläubigkeit (*disbelief*) bezüglich der Relevanz von Rassismus abgewehrt und reduziert würde. Darüber hinaus vernachlässige ich im Rahmen meiner Untersuchung die oft kritisierte kulturalanthropologische Unterscheidung von Schamkultur und Schuldkultur. So werden etwa die theoretisch unhaltbare Einseitigkeit, die ethisch-politisch problematische Hierarchisierung und eine kulturalisierende Vereindeutigung kritisiert (vgl. u.a. Benthien 2011; Williams 2000).

Schuld beide mit einem Normverstoß einher. Während Schuld eher darauf abzielt, dass eine andere Person geschädigt wurde – die Sorge um Andere überwiegt –, sind bei Scham problematische Auswirkungen der eigenen Handlungen auf Andere nicht entscheidend. Scham schützt primär das eigene Selbstbild²¹¹ – die Sorge um sich selbst²¹² – und dient nicht dem Schutz der anderen Person. Anders als Scham ist Schuld als Leiden an der Verantwortung für die Schädigung Anderer mit einem „Wiedergutmachungsimpuls“ (ebd., 47) verbunden, um die Schädigung rückgängig zu machen.²¹³

Ein weiterer Unterschied, den Landweer selbst als grob bezeichnet und der daher kein scharfes Kriterium darstellt, liegt darin, dass der Normverstoß bei Schuld wesentlich und bei Scham unabsichtlich geschieht (vgl. ebd., 48). Wesentlich wichtiger ist für Landweer das leibliche Erleben als zentrales Unterscheidungskriterium (vgl. ebd., 35). Demnach wird Schuld körperlich als bohrend und nagend erlebt und baut sich langsam auf, während Scham – wie bereits angesprochen – plötzlich und überflutend auftritt und als Impuls, versinken und den Blick senken zu wollen, beschrieben wird (vgl. ebd., 50). Während bei Schuld bereits in der Handlung ein Bewusstsein über den Normverstoß vorhanden ist, wird Scham nicht selten erst nachträglich erlebt, wenn der Normverstoß während des Tuns nicht wahrgenommen wird (vgl. ebd.). Gerade Scham und Schuld treten laut Landweer oft gleichzeitig auf, wodurch es umso schwerer ist, diese Affekte in der Alltagssprache zu erfassen. Die alltagsprachliche Ungenauigkeit (vgl. ebd., 47), in der mit Schuld zugleich oft Scham mitbezeichnet wird, trägt zu der Tendenz der Dethematisierung von Scham bei (vgl. Obens 2010, 42).

2.5.2 Peinlichkeit, Zorn und Demütigung in Abgrenzung zu Scham

Landweer (1999, 35) unterscheidet Scham zudem von der Peinlichkeit, die sie in ihrer Intensität – ähnlich wie etwa bei Bedauern oder Verlegenheit – als deutlich schwächer einschätzt. Der situative Normverstoß ist nicht so gravierend und kann daher leichter aufgelöst werden (vgl. ebd., 114ff.). Normen haben bei der Scham eine verbindlichere Geltung als bei Peinlichkeit, bei der etwa allgemeine Gestaltnormen wie der flüssige Ablauf einer Interaktion verletzt werden (vgl. ebd., 125). Auch bei der Unterscheidung zu Peinlichkeit ist die Leiblichkeit für Landweer ein

²¹¹ Auf den Schutz des Selbstbildes gehe ich in Abschnitt 2.6.1 zu Effekten von Scham auf der individuellen Ebene noch ein.

²¹² Wurmser (2007 [1981], 28) spricht daher von Scham als narzisstischer Emotion.

²¹³ Im speziellen Fall einer Privilegienschuld ist die Instanz, an die sich der Wunsch nach Wiedergutmachung richtet, eine mehr oder weniger abstrakte Vorstellung von Gemeinschaft (vgl. Landweer 1999, 49).

wichtiges Unterscheidungskriterium, wobei die Differenzen graduell sein können. So kann das Heben des Blicks nach einer Schamsituation bereits als Übergang zu Peinlichkeit und Distanzierung von der Scham verstanden werden (vgl. ebd., 40). Bei der Peinlichkeit tritt der Impuls, den Blick zu senken, nicht auf, wodurch die Person zu mehr Situationswahrnehmung und eigenem Verhalten in der Lage ist als bei akuter Scham (vgl. ebd., 122). Dadurch ist es allen gleichermaßen möglich, an der Überbrückung der Situation mitzuwirken, während es bei Scham ein „deutliches Gefälle von Handlungspotential“ (ebd., 124) zwischen der sich schämenden Person und anderen Beteiligten gibt. Bei der Peinlichkeit sieht Landweer die Anwesenheit und leibliche Interaktion mit anderen Beteiligten – anders als bei Scham – als erforderlich an. Zudem ist Peinlichkeit als Affekt in der Erinnerung nicht aktualisierbar (vgl. ebd., 122).

Eine weitere Affekt-Emotion, die Landweer von Scham unterscheidet, ist Zorn. Dieser aktiviert und richtet sich leiblich – ähnlich wie Stolz²¹⁴ – nach außen und in einer Bewegung nach oben, während Scham passiviert und durch eine Leiblichkeit der Hinfälligkeit, Beugung oder Unterwerfung gekennzeichnet ist (vgl. ebd., 43f.). Scham und Zorn gehen leicht ineinander über. So kann Zorn durch Scham der anderen Person abgeleitet werden wie durch einen Blitzableiter oder Zorn bricht aus, um sich von eigener Scham abzuwenden (vgl. ebd., 43f.). Eine letzte Affekt-Emotion, die hier aufgeführt werden soll, ist die Demütigung, die laut Landweer oft mit Scham verwechselt wird. Wenn einer Person durch Gesten der Erniedrigung ein geringer Status zugewiesen wird, tritt oft ein Ohnmachtsgefühl auf, das der Scham ähnlich ist und dem schwer ausgewichen werden kann. Allerdings enthält die Demütigung – anders als Scham – keine kritische Perspektive auf das eigene Tun, sondern die unmittelbare Möglichkeit von Widerstand,²¹⁵ womit das Ohnmachtsgefühl überwunden werden kann. Demütigung wird oft für Scham gehalten, da viele zusätzlich Scham dafür empfinden, gedemütigt zu werden, wenn sie sich etwa selbst Verantwortung für die Demütigung zuschreiben (vgl. ebd., 44). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich das Schamverständnis der vorliegenden Arbeit in Abgrenzung zu anderen Affekt-Emotionen durch die Kombination einer Sorge um sich

²¹⁴ Stolz ist laut Jens Tiedemann (2007, 34) „der polare Gegensatz zur Scham“, in dem Erfolg öffentlich wird.

²¹⁵ Dass auch Scham in – wenn auch nicht unmittelbarem – Zusammenhang mit Widerstand gebracht werden kann, thematisiere ich im Abschnitt 2.6 zum gesellschaftlich transformativen Potenzial von Scham.

selbst, einer großen Intensität, von Passivierung und einer kritischen Perspektive auf das eigene Tun auszeichnet.

2.6 Das ambivalente Potenzial von Scham

Als Abschluss der theoretischen Überlegungen zu meinem Eingangsverständnis von Scham möchte ich den bereits angedeuteten Aspekt des ambivalenten Potenzials von Scham vertiefen. Diesen Punkt greife ich ausführlich auf, um Ansatzpunkte für Veränderungsprozesse aufzuzeigen. Im Folgenden betrachte ich zunächst ambivalente Aspekte von Scham, die auf der Ebene des Individuums relevant sind, um im Anschluss über den Stellenwert von Scham auf gesellschaftlicher Ebene nachzudenken.

2.6.1 Konstruktive und destruktive Effekte von Scham auf individueller Ebene

Auch wenn Scham meistens negativ konnotiert ist, heben zahlreiche Autor_innen²¹⁶ die positiven Aspekte von Scham auf individueller Ebene hervor.²¹⁷ Die Rede vom Individuum ist hier nicht so zu verstehen, dass damit isolierte Einzelne gemeint sind, sondern es wird der Gegenpol zur gesellschaftlichen Ebene angesprochen. Einige der hier bearbeiteten Aspekte können auch auf kollektive Prozesse mehrerer Individuen bezogen werden. Unterschiedliche Aspekte von Scham werden als positiv hervorgehoben. So verstand laut Anna Schmölz (2012) etwa schon Aristoteles Schamgefühl als eine „wesentliche Charaktertugend des Menschen [...], die in der Feinfühligkeit ihren Ursprung besitzt“ (17), Claude-Hélène Mayer und Elisabeth Vanderheiden (2017, 2019) betonen den Wert und die „Sonnenseite“ (*bright side*) von Scham, und Daniel Hell (2018) spricht vom „Lob der Scham“. Auch mit Bezug auf gesellschaftliche Machtverhältnisse und Diskriminierungen gibt es positive Bezugnahmen auf Scham. So sieht z.B. Adorno (2006 [1968], 130) im Gespräch über die Erziehung zur Entbarbarisierung in der Erziehung das Potenzial, Menschen mit

²¹⁶ Einige Autor_innen, die ich hier nenne, verwenden andere Schamverständnisse und Vokabulare als das von mir vorgestellte Schamverständnis. Ich führe sie hier dennoch an, um die Ambivalenz von Scham zu veranschaulichen.

²¹⁷ Das konstruktive Potenzial von Scham bezieht sich hier vor allem auf jene Scham, die durch das Erleben einer scheiternden Übereinstimmung mit dem idealen Selbstbild (vgl. 2.1) auftritt. Davon unterscheidet Marks (2013, 39) die Beschämung als Zufügen von Schamgefühl. Beschämung sehe ich nicht gleichermaßen mit einem konstruktiven Potenzial verbunden. Archana Krishnamurthy (2018) schreibt über die vergeschlechtlichte Dimension von Scham, die ich eher dem Pol der Beschämung zurechne. Sie geht auch auf das widerständige Potenzial von Beschämungserfahrungen ein, auf das ich in diesem Kapitel noch zu sprechen komme.

Scham – verstanden als „Abscheu vor der physischen Gewalt“ – zu „durchtränk[en]“; eine aus heutiger Sicht eher technische Auffassung von Erziehungsprozessen. Sannik Ben Dehler (2019) plädiert dafür, im Kontext von Privilegierung und von Diskriminierungserfahrungen Scham zu „umarmen“. Eve Kosofsky Sedgwick und Adam Frank (1995) sehen ein Potenzial darin, dass queere Subjekte durch Scham Erkenntnisse über „soziale und körperliche Wirkungen heterosexueller Zwänge“ (Degener/Zimmermann 2014, 10) erlangen könnten.

Doch der Fokus auf das positive Potenzial von Scham sollte nicht über die Ambivalenz dieser Affekt-Emotion hinwegtäuschen. Negative Affekte werden durch das positive Potenzial nicht aufgehoben. Scham zeichnet die Ambivalenz und Uneindeutigkeit der Bewertbarkeit aus.²¹⁸ So kommt Römer (2017) zu dem Ergebnis, dass Scham sowohl eine konstruktive wie eine destruktive Gestalt annehmen könne. In der destruktiven Form könne diese „das Subjekt bedrohen und bis an den Rand seiner Zerstörung treiben sowie zu destruktiven Prozessen der aggressiven Schamabwehr führen“ (ebd., 326). Ganz ähnlich unterscheidet Marks (2013, 39f.)²¹⁹ zwischen Scham in einem gesunden Maß und Scham in einem traumatischen, überwältigenden Übermaß. Das gesunde Maß sei dadurch gekennzeichnet, dass Scham eine konstruktive Funktion bei der Regulierung von Selbstwertgefühl, Intimitätsgrenzen, Zugehörigkeit und Integrität übernehme und damit als „Hüterin der Menschenwürde“ (ebd., 37) in Erscheinung trete. Scham versteht er als „Seismograph[en] der Verletzung von Würde“ (Marks 2017, 47) – sowohl bezogen auf die eigene Würde als auch die Würde anderer Personen. Die Gewissensscham – also die Scham aufgrund des Verstoßes gegen „eigene“, als moralisch zu verstehende Normen (vgl. 2.3) – schütze die eigene Integrität (vgl. Marks 2016, 34).

²¹⁸ Die Ambivalenz stellt sich auch in meiner folgenden Darstellung verschiedener Facetten von Scham performativ her, indem der Text zwischen eher positiv, eher negativ und nicht eindeutig zu verortenden Aspekten pendelt.

²¹⁹ Kritisch hinterfragen lässt sich an den schamfokussierenden Überlegungen von Marks, dass er Scham für sehr unterschiedliche Phänomene als Erklärungsfolie heranzieht. So liest er etwa mit Bezug auf die deutsche Geschichte den Nationalsozialismus als Instrumentalisierung von Schamgefühlen aufgrund der Niederlage des Ersten Weltkriegs und des sogenannten Versailler „Schandvertrages“. Die Argumentation tendiert zu einer monokausalen Reduktion, die etwa die Bedeutung von Antisemitismus, Rassismus und Volkskörperideologie ausblendet (vgl. Marks 2008, 5). Ebenso fragwürdig erscheint mir die ungebrochene Bezugnahme auf Samuel Huntingtons *Kampf der Kulturen* (2002 [1996]) und die eindeutige Unterscheidung verschiedener kultureller Bezüge auf Scham (USA, Israel, Palästina und Islam), mit denen er versucht, Konfliktpotenziale zu verstehen, allerdings, wie er selbst einräumt, ohne den Anspruch, damit die Phänomene zufriedenstellend erklären zu können (vgl. Marks 2008, 5ff.).

Auch Wurmser (2007 [1981], 85), in dessen Werk eine klinisch-psychoanalytische Sichtweise auf destruktive, pathologische Formen der Scham im Mittelpunkt steht, bringt eine ambivalente Spannung im Hinblick auf Scham zum Ausdruck. Im Kontrast zu der destruktiven Form betont er das positive Potenzial der selbstschützenden Funktion (vgl. ebd.). Dabei bezieht er sich auf das Schamgefühl im Sinne von Ehrgefühl, das er von Schamangst und einem akuten Schamaffekt unterscheidet (vgl. Wurmser 2014, 42). Das Schamgefühl bietet insofern einen Schutz vor Entblößung, als dass es dazu beiträgt, sich vorbeugend zu verbergen, damit das Innere vor den Blicken anderer Menschen geschützt werde. Es legt nahe, die eigene Neugier zu hemmen und Impulse der Zudringlichkeit zu zähmen, wodurch der Kern der Persönlichkeit bewahrt werde, die ohne diese Hülle der Würde beraubt wäre (vgl. ebd.). Passend dazu versteht Majer Scham als „*Sorge um die eigene Person*“ (Majer 2013, 75, H.i.O.). In eine ähnliche Richtung argumentieren Schäfer und Thompson (2009, 11), wenn sie von Selbstkontrolle und Selbstzurücknahme sprechen, um Scheitern an den eigenen Orientierungsmaßstäben zu vermeiden. Ich stimme ihrer Annahme zu, dass es sich trotz aller Bemühungen kaum vermeiden lasse, dennoch immer wieder zu scheitern und die Selbstkontrolle zu verlieren (vgl. ebd.). Scham wirkt hier laut Meyer-Drawe (2009) wie ein Handlungsregulativ, das nicht zur subjektiven Verfügung stehe. Damit gehe ein Maßstab einher, anhand dessen Handlungen vermieden würden. Sie nennt dies im Anschluss an Platon „vorausschauende Scham“ (ebd., 40), die sich als vorausgreifende Haltung und innere Vernunft zeigt. Davon unterscheidet sie das Erleben von Scham, das eintrete, wenn das Regulativ versagt habe. Es bekräftige die vorsubjektive Macht und könne mit Aristoteles „rückblickende“ Scham (ebd., 41) genannt werden.

Landweer (1999, 115) spricht von der Schamangst, die sie in Zusammenhang bringt mit dem Bemühen, keinen Normverstoß zu begehen aus Angst, beschämt zu werden. Sie geht dabei nicht davon aus, dass Subjekte sich „aus Scham-Angst nach bestimmten Normen“ (ebd., 215, H.i.O.) richteten, sondern vielmehr, dass die „Angst vor möglicher Beschämung [es daran] hindert [...], spontanen Handlungsimpulsen zu folgen“ (ebd.). Das gelte für potenzielle Verstöße gegen Normen, die das Subjekt selbst als legitim anerkenne oder deren Erfüllung von möglichen für das Subjekt bedeutsamen Zeug_innen erwartet werde. Auf diese Weise verankern sich Normen leiblich im Individuum, indem Scham als Sanktion wirkt (vgl. von Scheve 2010, 292). Machtprozesse können hier ihre Wirkung nicht in erster Linie durch die Scham selbst entfalten, sondern durch die Schamvermeidung (vgl. Landweer

1999, 215).²²⁰ Darauf komme ich im nachfolgenden Abschnitt zurück, in dem ich die gesellschaftliche Bedeutung von Scham fokussiere.

Laut Wurmser (2014, 42) kann Schamangst in einem breiten Spektrum von eher konstruktiven, feinen Signalformen bis zu eher destruktiver, überwältigender Panik unterschiedlich intensiv in Erscheinung treten. Die Abwehr von Schamangst als Schamabwehr, die Wurmser (2007 [1981]) als „Masken der Scham“ bezeichnet, könne sich etwa in Form von Aggressionen, Umkehrung von Machtverhältnissen, Demütigung des Anderen oder Entwerfen narzisstischer Idealbilder äußern (vgl. ebd., 40). Die Vehemenz und Intensität von Scham kann eine existenzielle Angst vor möglichem Spott und Bloßstellung und eine Abwehr von Schamgefühlen hervorrufen, sodass konstruktive Entwicklungspotenziale von Scham sich nicht entfalten können (vgl. Marks 2013, 39).

2.6.2 Reflexion und Transformation als konstruktives, individuelles Potenzial von Scham

Für den Fokus der vorliegenden Arbeit schließt sich an die Unterscheidung von destruktiven und konstruktiven Potenzialen von Scham eine Frage an: Welches konstruktive Potenzial kann mit der Scham *weiß* Positionierter bezogen auf Rassismus verbunden sein? Angesichts des Interesses an Zusammenhängen von Scham und Bildungsprozessen bezüglich der eigenen Involviertheit in rassistische Verhältnisse steht weniger die selbstschützende Funktion von Scham im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit. Vielmehr möchte ich das transformative und reflexive Potenzial von Scham, das sich in Landweers in Abschnitt 2.2 angeführten Überlegungen zum Perspektivenwechsel bereits ankündigte, als konstruktive Aspekte von Scham für (selbst-)bildende Prozesse fokussieren. Denn was Sartre über Affekt-Emotionen im Allgemeinen sagt, kann für Scham in spezifischer Weise angenommen werden: Sie seien „eine Transformation der Welt“ (Sartre 2010 [1939], zit.n. Weber 2017, 48).

Auch Ahmed sieht laut Ursula Degener und Anna Zimmermann (2014) in vor allem negativ konnotierten Affekt-Emotionen, zu denen ich Scham zähle, das „Potential zur Anregung der Reflexion scheinbar selbstverständlicher und unhinterfragter Motivationen“ (11). Kilomba (2008, 22) argumentiert aus psychoanalytischer Sicht, dass Scham *weißen* Subjekten den Schritt zu *recognition* (Anerkennung) von postkolonialen rassistischen Verhältnissen und der eigenen Eingebundenheit er-

²²⁰ Landweer bezieht Schamvermeidung auch auf Strategien möglicher Schamzeug_innen, um eine zusätzliche Beschämung zu vermeiden. Diesen Aspekt werde ich in Abschnitt 6.3 zu Konsequenzen für die politische Bildung wieder aufgreifen.

möglichen könne, da sie mit einem Sinn für Einsicht und einer anderen Sichtweise auf sich selbst verbunden sei. Auf diese Spur werde ich im weiteren Verlauf meiner Ausführungen zurückkommen.

Das ambivalente, transformative und reflexive Potenzial, das mit dem Unbehagen und Schmerz von Scham einhergehen kann, wird auch von der *weiß* positionierten CS-Vertreterin Elspeth Probyn (2000, 57) aufgegriffen. Sie plädiert in ihrem Text über Bündnisse und Nichtverbundenheiten (*Dis-Connections*) von *weiß* positionierten und Schwarz positionierten Australier_innen im Kontext von Wiedergutmachung dafür, die Intensität von Scham zu nutzen. Auch wenn Scham schmerzhaft sei und es verlockend sei, sich von dem Objekt der Scham zu entfernen, argumentiert sie, dass es wertvoll sein könne, als *weiße* Person auf der schmerzhaften Linie von Scham zu verbleiben (vgl. ebd.). Dies könne Lernen ermöglichen und dazu führen, eigene Ignoranz anzuerkennen (vgl. ebd.). Auch Marks (2013, 38) betont, dass Scham schmerzhaft sei, aber zur Veränderung „anstacheln“ könne. So könne begangenes Unrecht zur Selbstreflexion anregen (vgl. ebd.). Ebenso heben Schäfer und Thompson (2009, 11) hervor, dass die Perspektive Anderer auf das eigene Handeln dazu führen könne, dass ein Subjekt seine Haltung revidiere. Die eigene Haltung könne aber auch bekräftigt werden, wenn das Subjekt z.B. den Orientierungsmaßstab der Anderen hinterfrage, anstatt den eigenen zur Disposition zu stellen (vgl. ebd.).

In jedem Fall erfordert Scham vom Subjekt eine Verhältnissetzung. Die wiederholte Rede von dem Potenzial von Scham und der gehäufte Gebrauch des Wortes „kann“ weisen darauf hin, dass es keinen automatischen, determinierenden Zusammenhang von Scham, Reflexion und Transformation gibt. Römer spricht mit Bezug auf Christian Kläui (2006) von Scham als „Moment der Entscheidung“ (Römer 2017, 318), sich Impulsen der Veränderung zu verschließen oder sie zuzulassen. Bei Römer wird nicht deutlich, ob Kläui Entscheidung unbedingt als bewusst intendierten Prozess konzipiert. Ich möchte Entscheidung hier so verstehen, dass nicht notwendigerweise ein rational abwägendes Subjekt vorausgesetzt wird, sondern Entscheidung auch mit einem dezentrierten Subjekt gedacht werden kann (vgl. Spies 2009, 43). Die zuvor aufgeworfene Frage nach den Bedingungen lässt sich dann präzisieren: Welche – auch pädagogisch arrangierten – Bedingungen können zu einer Entscheidung *weiß* Positionierter beitragen, Scham transformativ und selbstreflexiv zu nutzen? Hierauf komme ich in den abschließenden Überlegungen in den Abschnitten 6.2 und 6.3 wieder zurück.

2.6.3 Konservierendes und transformatives Potenzial von Scham auf gesellschaftlicher Ebene

Scham ist nicht nur auf individueller Ebene von Bedeutung. Auch mit Blick auf die gesellschaftliche Ebene lohnt es sich, verschiedene Effekte von Scham zu unterscheiden. Dabei will ich zunächst auf konservierende Effekte von Scham eingehen, um dann im losen Anschluss an die vorherigen Überlegungen zum transformativen Potenzial auf individueller Ebene auch im Bezug auf Gesellschaft über den Zusammenhang von Scham, Transformation und Widerständigkeit nachzudenken.

Die in Abschnitt 2.6 angesprochene, auf der individuellen Ebene wirksame Schamvermeidung ist mit der Anerkennung von Normen verbunden und hat auch auf gesellschaftlicher Ebene eine zentrale Bedeutung. So kommt Scham – das zeigt Landweer mit Bezug auf Norbert Elias (1997 [1939]) und Foucault (2000 [1978]) – bei der Entwicklung von äußerer, repressiver Macht, die durch Strafe, Kontrolle und Disziplin funktionierte, zu innerer Macht als Merkmal der sozialen Ordnung moderner Gesellschaften eine wichtige Rolle zu (vgl. Landweer 1999, 162f.). Für die innere Macht – in den Worten von Elias der Selbstzwang, der einen Fremdzwang ablöste –, die psychoanalytisch gesprochen vor allem das Über-Ich anspricht, sind Scham und auch Schuld bedeutsam. Scham als Handlungsregulativ dient der Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung. Die durch Scham nahegelegte Selbstkontrolle wirkt im Sinne von Foucaults produktivem Machtbegriff, indem sie Handeln von Subjekten ermöglicht und begrenzt (vgl. ebd., 182f.). Dabei stützt sie sich auf Strukturen der sozialen Ordnung – führt diese sozusagen auf – und stabilisiert diese dadurch. Die u.a. durch Scham vermittelte Macht ist dabei nicht an die Ausübung von Personen gebunden, sondern relational in einem Kräfteverhältnis zu denken und wirkt produktiv, indem sie Selbstverhältnisse strukturiert (vgl. ebd., 181ff.). Der anhand von Landweers Bezug auf Foucault angerissene Zusammenhang von Scham und Gesellschaft soll durch die Überlegungen des Soziologen Sighard Neckel im Folgenden weiter konkretisiert werden.

2.6.4 Scham und die Reproduktion von Ungleichheit

Neckel (1991, 158ff.) beschäftigt sich mit der Bedeutung von Scham für die Legitimierung und Reproduktion sozialer Ungleichheit. Dabei steht die Scham jener Subjektpositionen im Fokus, die in kapitalistischen Verhältnissen als deklassiert gelten können. Es geht also um eine Scham im Kontext asymmetrischer gesellschaftlicher Beziehungen, die mit ungleichen Ressourcen verbunden sind. Neckel zielt nicht auf eine materialistische Analyse dieser Klassenposition, sondern vielmehr

darum, wie Scham als subtiles Mittel wirkt, sich für den persönlichen Wertverlust, der mit dem Status dieser Klassenposition verbunden ist, selbst verantwortlich zu fühlen (vgl. ebd., 17). Für Neckel (2000 [1993], 105) sind Sozialität, Normativität und Moral die wichtigsten Faktoren von Scham. Die beiden ersten Merkmale decken sich mit meinen bisherigen Ausführungen. Für Scham sind die Verflechtung sozialer Beziehungen sowie die Abweichung von einem normativ geprägten Idealbild entscheidend (vgl. Neckel 1991, 91). Die geringe soziale Anerkennung, die bestimmten Klassenpositionen zukommt, kann Unterlegenheitsgefühle in dieser sozialen Ordnung produzieren (vgl. ebd., 157). Durch den sozialen Status und fehlende Ressourcen bekommt das Subjekt das Gefühl, gegen Normen zu verstoßen, mit denen es eigentlich konform sein möchte. In der Scham wird am eigenen Körper die alltägliche Wirksamkeit sozialer Ungleichheit erfahren (vgl. ebd., 198). Das dritte Merkmal Moral, das in meinen Überlegungen eher im Hintergrund steht, verweist auf den Aspekt der Selbstabwertung der eigenen Persönlichkeit. Scham bringt zum Ausdruck, „in dieser Wirklichkeit die Selbstachtung verloren zu haben“ (ebd., 104). Dass die Verluste von Selbstachtung gerade in gesellschaftlichen Verhältnissen verankert sind, wird durch die Individualisierung der Verantwortung durch die Scham unsichtbar gemacht. Das trägt zur Stabilisierung der Verhältnisse und zur Reproduktion der Ungleichheit bei (vgl. ebd., 231). Die Reproduktion der Ungleichheit wird verstärkt durch Beschämung als Form der Machtausübung von Personen, denen in diesen Verhältnissen ein höherer Status zukommt. Beschämung kann in Neckels Verständnis ohne ein konkretes Gegenüber allein strukturell geschehen, aber auch mit einem konkreten Gegenüber, das bewusst oder unbewusst beschämt (vgl. ebd.).

Bezogen auf die in der vorliegenden Arbeit fokussierte *weiße* Subjektposition in rassistischen Verhältnissen ist vor allem der letzte Aspekt relevant: Auch mit der *weißen* Position geht ein gesellschaftlicher Status einher, der es ermöglicht, Macht auszuüben, indem Andere mit einem geringeren Status rassistisch beschämt werden können und beschämt werden. Dadurch wird Ungleichheit reproduziert. Die von Neckel in den Mittelpunkt gestellte Scham in der deklassierten Position lässt sich eher mit der Position beschämender Rassismuserfahrungen vergleichen, in denen Subjekten vermittelt wird, defizitär zu sein, gegen Normen zu verstoßen und für den Normverstoß selbst verantwortlich zu sein.

Anschlussfähig ist Neckels Perspektive aber auch für ein Nachdenken über Hierarchien unter *weiß* Positionierten, in denen Personen, die als weniger reflektiert gelten, Unterlegenheitsgefühle vermittelt werden. Für Hierarchien unter *weiß* Positionier-

ten wird die gesellschaftliche Komponente jedoch erst in der Verschränkung mit Verhältnissen ungleicher Klassenpositionen bedeutsam. Das gilt z.B., wenn sich eine Hierarchie zwischen als reflektiert und weniger reflektiert geltenden Personen mit dem Maß an kulturellem Kapital und Zugang zu Ressourcen überschneidet. Es besteht dann die Gefahr, dass sich „ein Ausschluss von Stimmen, die oftmals weniger privilegiert sind und nicht die finanziellen, symbolischen, kulturellen und sozialen Ressourcen besitzen, sich eingehend gerade mit wissenschaftlichen Texten zu beschäftigen oder primär andere Kämpfe führen (müssen)“ (Kourabas 2019, 23), wiederhole.²²¹

2.6.5 *Weiß*e Scham und die Aufrechterhaltung gesellschaftlicher rassistischer Verhältnisse

Eine andere Weise, wie Scham dazu beiträgt, gesellschaftliche Verhältnisse rassistischer Ungleichheit, aber auch kapitalistische Verhältnisse aufrechtzuerhalten, spricht Thandeka (1999) an. Dabei verbindet sich eine individuelle und gesellschaftliche Ebene. Thandeka führt das Konzept *weißer* Scham (*white shame*) ein, worunter sie einen Mechanismus versteht, mit dem *weiß* positionierte Kinder ein Verhalten einübten, was verallgemeinerten *weißen* Idealen entspreche. Diese lernten, sich den je nach historischer Situation festgeschriebenen *racist* oder ungeschriebenen *racial* Gesetzen unterzuordnen.²²² Davon abweichende Wünsche, Bedürfnisse und Gefühle müssten als *unlovable* – nicht liebenswert – verdrängt werden (vgl. ebd., 12). Dazu führt sie Beispiele aus dem Kontext der USA an, sich mit rassistischer Segregation abzufinden (z.B. wenn *weißen* Kindern verboten wird, mit Schwarzen Kindern oder Kindern of Color zu spielen), der Polizei zu gehorchen, die *weiße* Teenager mit Gewalt davon abhalte, in nicht-*weiße* Stadtteile zu gehen, statt zu rebellieren, aber auch implizite oder explizite Vorstellungen *weißer* Überlegenheit nicht zu hinterfragen und *Weißsein* nicht zu benennen (vgl. ebd., 20ff.). Demnach entwürfen Kinder im Zuge einer rassistischen Sozialisation *weiße, racial* Identität, um nicht länger unter Angriffen durch *weiße* Erwachsene zu leiden, wenn sie noch keine *weiße, racial* Identität entwickelt hätten (vgl. ebd., 13). Der Wunsch,

²²¹ So denke ich an das Interview mit Friederike, das als Erzählung einer Beschämung durch akademische, sich reflektierter wählende *Weiß*e gelesen werden kann, die eine Auseinandersetzung erschwerte und Bildungsprozesse hemmte (vgl. I1A20). Dieses Interview stelle ich nicht ausführlich dar.

²²² Vgl. David Theo Goldberg (2002, 243ff.) zur Unterscheidung von *racist* als explizit rassistisch und *racial* als implizit an Rassekonstruktionen anschließend, der diese Unterscheidung auf Nationalstaaten bezieht. Die Unterscheidung lässt sich meines Erachtens auch auf Gesetze in diesen Nationalstaaten beziehen.

nicht aus der Community ausgeschlossen zu werden und mit dem Erziehungsumfeld kongruent zu werden (vgl. ebd., 19), erfordere *self-alienation* und die Verleugnung von Differenzen innerhalb des Kindes. In *weißer* Scham von Erwachsenen würden die verdrängten Gefühle von Selbstverachtung und die Verletzung des kindlichen Selbstbewusstseins aufgerufen. Das kindliche Gefühl, etwas falsch gemacht zu haben, fühle sich als Erwachsene wie ein moralischer Fehler an, der den Selbstwert bedrohe (vgl. ebd., 18). Dabei wird *whiteness* von Thandeka nicht als Bezeichnung einer Subjektposition verstanden, sondern als Regelsystem, das der Aufrechterhaltung von *white supremacy* – *weißer* Überlegenheit – diene und mit dem *weiß* Positionierte auch brechen könnten (vgl. ebd.). Dieses System entsteht laut Thandeka durch Scham und wird durch Scham aufrechterhalten. Auch für die Stabilisierung von Klassenverhältnissen ist laut Thandeka Scham historisch wie gegenwärtig bedeutsam, indem sie *weiße* arme Menschen dazu gebracht habe, sich nicht für ihre Interessen einzusetzen und so die Teilhabe an Privilegien nicht zu gefährden (vgl. ebd., 77).²²³ So liest sie das öffentliche Hängen von versklavten Schwarzen Menschen, die gegen *weiße* Autorität verstoßen hätten, auch als ein Signal an *weiße* Menschen: Wehrt euch nicht gegen die Upperclass-Autorität (vgl. ebd., 132f.).²²⁴ *Weißer* Scham habe eine zentrale Rolle dabei gespielt, die Rebellion von *weißen* Untergebenen zu verhindern, indem ein *weißes* Selbstbewusstsein geschaffen worden sei, das mit Selbstverachtung für die eigene Lowerclass-Schwäche und Anfälligkeit für Upperclass-Interessen einhergegangen sei (vgl. ebd., 133). Nachdem nun der Zusammenhang von Scham und der Stabilisierung gesellschaftlicher Verhältnisse ausgeführt wurde, soll es abschließend um Möglichkeiten der Veränderung gehen.

2.6.6 Intensität von Scham für gesellschaftliche Veränderung nutzen

Die Funktion, die Scham bei der Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Verhältnisse zukommt, ist nur die eine Seite der Wirkungsweisen von Scham. Foucault (1998 [1984], 114) betonte: „Wo es Macht gibt, gibt es Widerstand“. Dabei lokalisiert er Widerstand nicht an einem zentralen Ort, sondern geht von einzelnen Widerstän-

²²³ So zeigt Thandeka (1999, 78), dass es im 19. Jahrhundert in den USA keine starke Bewegung armer *weiß* Positionierter gab, die sich gegen ihre Klassenausbeutung durch reiche *Weißer* zur Wehr setzte. Rassismus „blocked furtive attempts by the lower classes to fight their own race’s class exploiters“. Der Gewinn durch Rassismus war somit gleichzeitig mit Nachteilen für *weiße* Arbeiter_innen verbunden.

²²⁴ Ich verstehe Thandeka nicht so, dass damit die rassistische Gewalt gegen Schwarze Menschen und die Gewaltandrohung gegen arme *Weißer* gleichgesetzt werden soll. Vielmehr erfüllte die rassistische Gewalt gegen Schwarze Menschen auch eine Funktion bei der Beherrschung armer *weiß* Positionierter.

den an vielen Punkten im Machtnetz aus: „mögliche, notwendige, unwahrscheinliche, spontane, wilde, einsame, abgestimmte, kriecherische, gewalttätige, unversöhnliche, kompromissbereite, interessierte oder opferbereite Widerstände“ (ebd., 117). Auch für Scham lässt sich über Aspekte eines widerständigen Subversionspotenzials nachdenken.

So schreibt Castro Varela (2021, 100) im Bezug auf Scham von durch Rassismus Marginalisierte: „Unsere Scham ist unsere Stärke. Wir schämen uns nicht mehr, weil ihr uns beschämt habt. [...] Scham wird zum Analysewerkzeug und gleichzeitig zu der Hürde, die wir nehmen werden, um unser Denken, ein Denken ohne Geländer, zu präsentieren, zu artikulieren – zur Debatte zu stellen“. Einen ähnlichen Ansatzpunkt stellen queer-feministische Perspektiven dar,²²⁵ die das subversive Potenzial von Scham herausarbeiten. Damit schließen sie an die im vorherigen Abschnitt dargestellte Sicht an, dass queere Subjekte auf individueller Ebene durch Scham Erkenntnisse über gesellschaftliche Zwänge erlangen können. Sie gehen darüber hinaus und betonen Ansatzpunkte für gesellschaftliche Veränderung. So argumentiert Katrin Köppert mit Bezug auf Ahmed (2017), dass erst durch Scham – verstanden als affektives Erbe der Verletzung – queere Politiken der Infragestellung von Machtverhältnissen entstünden.²²⁶ Bei diesem Ansatz knüpft der Einsatz für gesellschaftliche Transformation an der eigenen negativen Betroffenheit von Machtverhältnissen – hier bezogen auf queere Subjektpositionen – an. Köppert (2017) schlägt als queere Ethik der Scham vor, das „Gefühl, beschämt worden zu sein, in die politische Kraft [zu] verwandeln, Strukturen von Scham zu beschämen“.²²⁷ Köppert bleibt nicht bei der Beschämung von Strukturen, sondern bezieht sich auch auf jene, „die meinen, uns beschämen zu dürfen[.] [...] Bereiten wir ihnen die Scham, machen wir sie erröten, weil sie meinen, sich als unmarkierte Norm für nichts schämen zu müssen“. Ahmed (2017, 151) hingegen sieht es anders als Köppert als Missverständnis

²²⁵ Da ich hier auf andere gesellschaftliche Verhältnisse als Rassismus (in diesem Fall heteronormative Verhältnisse) Bezug nehme, möchte ich anmerken, dass ich nicht davon ausgehe, dass diese Verhältnisse gleichzusetzen sind, da sich Funktionsweisen und Geschichte unterscheiden. Dennoch gibt es punktuelle Ähnlichkeiten und Verwobenheiten (vgl. Chebout 2012; The Combahee River Collective 2000 [1977]; Crenshaw 1989; Dietze/Haschemi Yekani/Michaelis 2012; Hill Collins 2002 [1991]; Klinger 2003; Walgenbach 2012; Winker/Degele 2010). Mir erscheint diese Bezugnahme sinnvoll, da von ihr unter der Bedingung der Berücksichtigung von Unterschieden inspirierende Impulse ausgehen können.

²²⁶ Es finden sich Parallelen zu Anja Meulenbelts Buch *Die Scham ist vorbei. Eine persönliche Geschichte* (1995 [1976]).

²²⁷ Unintendiert werden mit Köpperts (2017) Formulierung „When Faces Turn Pink“ Personen von der queer-feministischen Ethik der Scham ausgeschlossen (vgl. 2.1).

an, dass „the point of making feminist points is to shame others, to make them feel bad. The discourse of moralizing is about how feminist ideas are received, not how they are sent out“. Ich greife Ahmeds Argument auf und verfolge den Aspekt der Beschämung von Strukturen weiter. Was genau es heißen kann, Strukturen zu beschämen, lässt Köppert offen.

Wenn diese Vorschläge auf mein Forschungsfeld übertragen werden, wirft das die Frage auf, was dies für privilegierte *weiße* Subjektpositionen im Kontext von Rassismus bedeuten kann – also für Subjekte, die Beschämung durch Rassismus gerade nicht am eigenen Leibe erfahren. Wie können jene rassistischen Strukturen beschämt werden, in denen viele *weiß* Positionierte meinen, beschämen zu dürfen und sich als unmarkierte Norm für nichts schämen zu müssen? Wie kann das durch Subjekte geschehen, die von diesen Strukturen profitieren? Ein Ansatzpunkt könnte sein, die Diskrepanz zwischen dem demokratischen Selbstbild der Gesellschaften und der Wirkmächtigkeit rassistischer Strukturen aufzuzeigen,²²⁸ ohne sich selbst dabei von diesen Strukturen auszunehmen.

Einen anderen Ansatzpunkt bietet Probyn (2000, 57), die dafür plädiert, „to direct the intensity of shame towards constructing conditions for dignity“, indem die Überwindung von Ignoranz für eine Entwicklung von würde- und respektvollen Verbindungen und Bündnissen unterschiedlich Positionierter genutzt werde. Ähnlich argumentiert Wollrad (2009, 9) mit Bezug auf Thandeka (1999), spricht dabei jedoch nicht explizit von Scham, sondern von Affekt-Emotionen wie Unbehagen, Zorn, Wut und Ärger.²²⁹ Sie plädiert dafür, auch aus privilegierter Subjektposition heraus die eigene Betroffenheit durch Rassismus – etwa in Form von Zurichtung und emotionaler Abstumpfung – als Quelle von Widerstand zu verstehen. Sie spricht sich dafür aus, verdrängte Gefühle wie Verletztheit oder Wut über gesellschaftliche Strukturen zu spüren und zu mobilisieren und diese für gesellschaftliche Transformation zu nutzen. Dadurch sei es möglich, paternalistischen Dynamiken zu entgehen, in denen *für* von Rassismus negativ Betroffene gegen Rassismus gekämpft werde, statt eine eigene Motivation zu entwickeln (vgl. Wollrad 2007, 52).

²²⁸ Die Aktion *Shame on you Europe* von Sea Eye, auf die ich in Abschnitt 1.1.2 eingegangen bin, ist evtl. ein Beispiel. Anzumerken ist, dass die Beschämung von Strukturen eine begrenzte Strategie ist, vor allem angesichts der Verflechtung von Rassismus und Kapitalismus (vgl. 1.2.2.2), sodass auch andere Formen der Auseinandersetzung erforderlich sind.

²²⁹ Wollrads (2009, 9) Formulierung „Widerstand beginnt mit unserem Aufwachen aus der Betäubung und dem Spüren von Beschädigungen“ bezieht sich unmittelbar auf Thandeka, sodass ich die Beschädigung *weiß* positionierter Subjekte bezogen auf *weiße* Scham und rassistische Sozialisation verstehe, die ich zuvor angesprochen habe.

Problematisch wird aus meiner Sicht der Bezug auf die eigenen Affekt-Emotionen und die Beschädigung durch Rassismus aus *weißer* Perspektive, wenn dies der einzige Bezugspunkt ist und sowohl die Perspektive von Menschen, die Rassismus erfahren, als auch Kämpfe um gesellschaftliche Veränderung aus dem Blick geraten. Die Bearbeitung von Motivation und Affekt-Emotionen – auch Scham – kann es allerdings ermöglichen, „tragfähige Bündnisse mit Menschen of Color und auch untereinander aufzubauen“ (ebd.), die notwendig sind, um gesellschaftliche Veränderungsprozesse anstoßen zu können. Wie genau Scham dazu beitragen kann, gilt es zu erkunden.

3. Methodische und methodologische Überlegungen

Das folgende Kapitel zielt darauf ab, mein methodisches Vorgehen und methodologische Prämissen transparent, plausibel und nachvollziehbar zu machen. Ich werde zunächst darauf eingehen, wie sich der Gegenstand der vorliegenden Arbeit geformt hat, dann den Zugang des biographisch-narrativen Interviews begründen und die Durchführung beschreiben und reflektieren, um anschließend auf die Interpretation des empirischen Materials zu sprechen zu kommen. Abgerundet wird das Kapitel durch Ausführungen zur Erforschung von Scham und Bildung, wobei ich Verbindungen zu den theoretischen Überlegungen in Kapitel 2 und Abschnitt 1.2.3 herstelle.

3.1 Suche nach dem sich formenden Gegenstand

Zunächst möchte ich transparent machen, wie der Gegenstand der vorliegenden Arbeit zustande gekommen ist.²³⁰ Zu Beginn der Forschung stand dieser Gegenstand nicht fest, sondern ist in einem Suchprozess entstanden. Laut Gerhard Kleining (1982, 229) „entdeckt [qualitative Sozialforschung] Beziehungen, Verhältnisse, Verbindungen, Bezüge, Relationen“. Im Kontext dieser Forschung ist es der Zusammenhang von Bildung und Scham *weiß* Positionierter über ihre Involviertheit in rassistische Verhältnisse, über den ich als Ergebnis des Suchprozesses mit dem vorliegenden Text Auskunft gebe. Doch wie habe ich diesen Zusammenhang gefunden?²³¹ Bzw. präziser wäre es zu sagen: Wie bin ich dazu gekommen, diesen Zusammenhang als Gegenstand der vorliegenden Arbeit zu konstruieren?

Im Anschluss an Kleining kann ich sagen, dass für den Suchprozess eine doppelte Vorläufigkeit kennzeichnend war. Zum einen soll in seiner Perspektive „das Vorverständnis über die zu untersuchende Gegebenheit [...] als vorläufig angesehen und mit neuen, nicht kongruenten Informationen überwunden werden“ (ebd., 231). Zum anderen ist für Kleining „der Gegenstand [...] vorläufig, er ist erst nach erfolgreichem Abschluß des Findungsprozesses ganz bekannt“ (ebd., 233). Die Vorläufigkeit des Gegenstandes sowie meines Vorverständnisses zog sich in einer manchmal schwer auszuhaltenden Hartnäckigkeit durch den Suchprozess. Gestartet bin ich mit einem aus meiner Praxis politischer Bildung inspiriertem Interesse an Abwehrmechanismen *weiß* Positionierter und dem Umgang damit. In der Auseinanderset-

²³⁰ Auch der hier vorliegende Text kann als Kokonstruktion (vgl. 3.3) meines tatsächlichen Tuns verstanden werden.

²³¹ *Finden* erscheint mir deutlich weniger kolonial konnotiert als die von Kleining verwendete Metapher der Entdeckung (vgl. Danielzik/Bendix 2011a).

zung mit Literatur und im Austausch mit anderen Forschenden verschob sich der Fokus des Interesses auf Bildungsprozesse *weiß* Positionierter, in denen Abwehr überwunden wird.

Mit diesem Interesse habe ich eine Vorstudie mit zwei Interviews durchgeführt (vgl. 3.2), in deren Interpretation ich die Innenorientierung und Außenorientierung von Bildungsprozessen als ein interessantes Thema identifizierte. Die Beschäftigung damit – alleine am Schreibtisch und im Kollektiv – führte mich zur affektiv-emotionalen Dimension dieser Bildungsprozesse als Gegenstandskandidat. Mit diesem Interesse im Hintergrund habe ich weitere Interviews durchgeführt. In der interpretativen Bearbeitung dieser Interviews verfestigte sich der Gegenstandskandidat, da er sich als ertragreich und vielversprechend erwies. Bei genauerer Hinsicht stellte sich der als Gegenstand angenommene Fokus als Gegenstandstypus heraus, als eine Klammer unterschiedlicher möglicher Gegenstände – oder mithilfe einer anderen Metapher ausgedrückt: als das Tor, durch das ich gehe, um Gegenstände aufzufinden.²³² Versuche der materialbasierten Konkretisierung des Gegenstandes kreisten um in Nuancen unterscheidbare Formulierungen. So habe ich etwa über die Wechselwirkung von Affekt-Emotionen und Bildungsprozessen, d.h. Affekt-Emotionen als Anlass und Herausforderung von Bildungsprozessen und ihre Veränderung als Effekt von Bildungsprozessen, oder Bildungsmomente in Positionierungsprozessen, die in explizit oder über implizit emotional-affektiven biographischen Erzählungen vollzogen werden, als Gegenstände nachgedacht. Vielversprechend erschien es mir, die Artikulation von emotional-affektiven Dynamiken und diesen Bildungsprozessen näher zu betrachten – sowohl auf der Ebene des Interviews als auch auf der Ebene des Erzählten. Auch diese Konkretisierungen stellten sich jedoch als Gegenstandstypen – weitere Tore – heraus.²³³ Anhand einer Inventur über interessante, in der Auseinandersetzung mit einem der Interviews²³⁴ gefundene Themen im Hin-

²³² Ganz gut eignet sich eine Geschichte vom Räuber Hotzenplotz, die ich meinen Kindern während dieser Phase vorgelesen habe, als Metapher für diesen Prozess. Im Buch *Der Räuber Hotzenplotz* macht sich Kasperl, der im Schloss des Zauberers Zwackelmann gefangen ist, auf die Suche nach der Quelle von Hilferufen. Er öffnet eine Kellertür nach der anderen in der Hoffnung, nun am Ziel zu sein. Er stößt jedoch jedes Mal auf eine weitere Tür, bis er am Ende eine verzauberte Unke findet. Am Rande sei angemerkt, dass es sich lohnen würde, auch dieses Kinderbuch einer rassismuskritischen Lektüre im Hinblick auf die Produktion von *Weißsein* zu unterziehen.

²³³ Ähnlich wie bei Kasperl in der Hotzenplotz-Geschichte steigerte sich die Spannung und das Gefühl, dem Gegenstand näherzukommen, das sich mit dem frustrierenden Gefühl einer nie endenden Suche abwechselte.

²³⁴ Dabei handelte es sich um das Interview mit Judith Schlüter, das in Abschnitt 4.1 ausführlich dargestellt wird.

blick auf den vorläufigen Gegenstandstypus habe ich die vorläufige Entscheidung für Scham als Gegenstandskandidat getroffen. Scham als Konkretisierung der affektiv-emotionalen Dimension von Bildungsprozessen habe ich an unterschiedlichen Materialien erprobt, wobei dieser sich bewährt und verfestigte. Auf dieser Grundlage konnte ich diese Gegenstandsfokussierung theoretisch und forschungsinteressebezogen begründen und plausibilisieren (vgl. 1.1), wobei ich auch die forschungsoökonomische Machbarkeit berücksichtigt habe.

Auf der Grundlage von Literatur habe ich ein theoretisches Eingangsverständnis von Scham formuliert (dargestellt in 2), das ich aus rassismuskritischer Perspektive befragt habe. Inspiriert durch die Bearbeitung des empirischen Materials (dargestellt in 4) habe ich das Phänomen Scham *weiß* Positionierter ausdifferenziert, systematisiert und retheoretisiert (dargestellt in 5). Im Verfassen von theoretisch informierten Interpretationstexten über das Material differenzierte sich im ersten Schritt das Phänomen Scham (vgl. 5.1 und 5.2) und im zweiten Schritt der Zusammenhang von Scham und Bildung (vgl. 6.2) aus. Durch die Unterscheidung unterschiedlicher Varianten und Aspekte dieser Zusammenhänge war es mir möglich, die komplexen hier interessierenden Phänomene begrifflich zu explizieren. Diese Unterscheidungen bieten Ansatzpunkte für die weitere Ausarbeitung einer Theorie des Zusammenhangs von Scham und Bildung *weiß* Positionierter über ihre Involvierung in rassistische Verhältnisse, die ich im Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch nicht vornehme.

Deutlich wird, dass der geformte Gegenstand das Resultat einer Abfolge von Entscheidungen (Flick 1995, 148f.) darstellt, die auch ganz anders sein könnte. Das, was ich ab einem bestimmten, nachträglich nicht mehr bestimmbareren Zeitpunkt als Gegenstand bezeichnet habe, ist ein dynamisches Phänomen, was ich im Sinne einer arbiträren Schließung als Gegenstand (relativ) stillstellte.²³⁵ Durch diesen Prozess werde ich zum Autor nicht nur dieser Zeilen, sondern auch des Gegenstandes,²³⁶ der sowohl zu den Zeilen als auch zu den Entscheidungen nur durch den Austausch und kollektive Prozesse mit Anderen kommen konnte. Das, was als Ge-

²³⁵ So gab es auch andere Kandidaten im Prozess, die ich verworfen habe (z.B. sakrale und religiöse Muster und Metaphern in *weißen* Bildungsprozessen; das Verhältnis von Irritationen und *weißen* Bildungsprozessen; Bildungsprozesse und Konkurrenz unter *weiß* Positionierten). Mit mehr Zeit und Geduld wäre es auch möglich gewesen, den Gegenstand weiter zu verfeinern, z.B. eine Fokussierung auf den *Blick* im Verhältnis von Scham, Bildung und Rassismus.

²³⁶ Im Unterschied zu der Hotzenplotz-Geschichte existieren weder die Tore noch die Unke und müssen einfach nur aufgefunden werden. Sie werden im kontingenten Prozess des Suchens und Entscheidens erschaffen und hervorgebracht.

gegenstand der vorliegenden Arbeit in Erscheinung tritt, ist Ergebnis von pendelnden Bewegungen zwischen kollektiven Zusammenhängen (Forschungswerkstätten, Kolloquien, Interpretationsgruppen, Mensaessen), zwischen der Beschäftigung mit empirischen Materialien, theoretischer Literatur und meinem aus der Praxis der Bildungsarbeit entstandenen Forschungsinteresse. Mein Vorgehen schließt methodologisch wie methodisch in loser Weise an Annahmen und Vorschläge der Grounded Theory an (vgl. Charmaz 2011; Strauss/Corbin 1999; Glaser/Strauss 2010 [1967]), etwa indem ich davon ausgehe, dass meine empirischen Daten nicht Illustrationsmaterial einer gesetzten theoretischen Perspektive sind, sondern in erheblicher Weise dazu beitragen, bestehende theoretische Überlegungen zu überdenken und weiterzuentwickeln und dadurch Neues hervorzubringen (vgl. Marotzki 2006, 134). Zudem ist die Beschäftigung mit den empirischen Daten maßgeblich für die Begründung als nächster Schritt (die Festsetzung des Gegenstandes oder die Auswahl theoretischer Bezüge) (vgl. Miethe 2012, 166).

3.2 Biographisch-narrative Interviews als Zugang

Nachdem ich darauf eingegangen bin, wie sich der Gegenstand der vorliegenden Arbeit geformt hat, möchte ich im Folgenden biographisch-narrative Interviews als den methodischen Zugang meiner Forschung fokussieren. Zunächst begründe ich methodologisch, warum mir dieser Zugang geeignet erschien, um mich Bildungsprozessen *weiß* Positionierter anzunähern. Anschließend gehe ich darauf ein, wie Interviewauskünfte theoretisch gefasst werden können, um anschließend mein methodisches Vorgehen bei der Durchführung der Interviews zu erläutern.

3.2.1 Biographisch-narrative Interviews methodologisch

Um meiner Ausgangsfrage nach Anlässen und Verläufen von Bildungsprozessen *weiß* Positionierter über ihre Involviertheit in rassistische Verhältnisse nachzugehen, habe ich mich entschieden, themenzentrierte biographisch-narrative Interviews durchzuführen.²³⁷ Biographisch-narrative Interviews sind laut Fritz Schütze (1983) geeignet, um soziale Phänomene in ihrer Prozesshaftigkeit zu erfassen (vgl. auch

²³⁷ Anfangs hatte ich noch überlegt, den Zugang mit ethnographischen, teilnehmenden Beobachtungen (vgl. Lüders 2003) in Seminaren der politischen Bildung zu Rassismus zu kombinieren. Dem lag die Annahme zugrunde, dass die teilnehmende Beobachtung sozialer Praktiken der kritischen Selbstreflexion geeignet ist, um das Kritisch-reflexiv-Werden von Subjekten – das *Doing Self-reflexivity* – anhand ihrer konkreten Handlungsvollzüge in den Blick zu nehmen (vgl. Alkemeyer 2013). Ich entschied mich dennoch aus verschiedenen, vor allem forschungspragmatischen Gründen dagegen. Damit nahm ich eine Zentrierung der Sprache in Kauf, mit der auch Ausschlüsse einhergehen – z.B. derjenigen, die sich nicht dadurch angesprochen fühlen, über ihre Auseinandersetzungsprozesse zu sprechen (vgl. 3.2.2).

Helfferrich 2009, 31).²³⁸ In Erzählungen können Transformationen und kollektive und individuelle Wandlungsprozesse zum Thema werden (vgl. Jakob 2003, 446).²³⁹ Die narrative Konstruktion der eigenen Biographie ermöglicht es zudem, die komplexen Prozesse des Zusammenspiels von gesellschaftlicher Struktur und Individuum aus der Perspektive eines Subjektes zu betrachten (vgl. Dausien 2004; Krüger 1997).²⁴⁰ Zugleich ist etwa mit Armin Nassehi (1994, 49) eine gewisse Skepsis angemessen, ob „Biographien bzw. biographische Texte soziale Prozesse der Entwicklung und Wandlung biographischer Identitäten darstellen“ können. Vielmehr gehe ich mit Gabriele Rosenthal (1995b), die die analytische Unterscheidung zwischen Erfahrenem und Erzähltem betont, davon aus, dass diese Elemente in einem dialektischen Verhältnis stehen. Es gibt eine Wechselwirkung zwischen Erfahrenem und Erzähltem, die sich in immer neuen Konstellationen zusammenfügen (vgl. ebd., 17) – so auch in der spezifischen Situation des Interviews.

Die Aufforderung zu einer biographischen Narration stellt die Befragten vor die Herausforderung, ihre eigenen Erfahrungen der Auseinandersetzung mit Rassismus in ihrer Prozesshaftigkeit zu konstruieren und darin ein spezifisches Selbstbild zu entwerfen. Die durch die Transkription der Interviews hervorgebrachten Texte verstehe ich als situativ, kulturell und rhetorisch vermittelte Konstruktionsleistungen (vgl. Kokemohr/Koller 2014), die spezifische Inszenierungen der Subjekte (vgl. Rose 2012a, 14) und ihrer Auseinandersetzungsprozesse darstellen. Dabei nehmen sie in einer irreführenden Weise auf Erfahrungen Bezug:

„Erfahrung ist immer eine Fiktion, etwas Selbstfabriziertes, das es vorher nicht gab und das es dann plötzlich gibt. Darin liegt das schwierige Verhältnis zur Wahrheit, die Weise, in der sie in eine Erfahrung eingeschlossen ist, die mit ihr nicht verbunden ist und sie bis zu einem gewissen Punkt zerstört‘ [...]. Erfahrung ist etwas, aus dem wir verändert hervorgehen [...]. Erfahrungen prägen uns nicht nur, sie bringen uns hervor. Dies bedeutet, dass die Rekonstruktion der Erfahrungen immer irreführend ist, weil sie eigentlich von einem anderen Subjekt erzählt wird als demjenigen, welches die Erfahrung gemacht hat“ (Castro Varela/Heinemann 2016, 21).

²³⁸ Die Verortung von Biographieforschung in der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung haben etwa Winfried Marotzki (2006) und Kokemohr/Koller (2014) vorgenommen.

²³⁹ Mit Erzählung meine ich hier das sprachliche Gesamtprodukt, das angeregt durch eine Erzählaufforderung entsteht. Ich beschränke mich nicht auf die Textsorte der Narration (vgl. u.a. Goblirsch 2010, 102ff.). Ich gehe davon aus, dass auch Argumentationen und Beschreibungen für ein Interesse an Transformationen relevant sein können.

²⁴⁰ Für kritische Anfragen aus migrationswissenschaftlicher Perspektive an das Konzept der Biographie vgl. Bettina Dausien/Mecheril (2006).

Das gilt insbesondere, wenn der Fokus auf der Erzählung von Auseinandersetzungsprozessen liegt, die bedingen, dass das Subjekt sich in dieser Weise im Sprechen über das eigene Werden performativ hervorbringen kann (vgl. Geipel 2019, 35). Wenn ich davon spreche, dass ein Subjekt Erzählungen oder sich selbst entwirft, hervorbringt oder inszeniert, heißt das weder, dass die Erzählung von der Person ausgedacht ist und es „in Wahrheit“ ganz anders war, noch, dass die Erzählung auf jeden Fall „wahr“ ist. Vielmehr bedeutet es, dass ich über „die Wahrheit“ – was immer das auch sein mag – gar keine Aussage treffen kann und möchte, sondern vielmehr über die Weise der Erzählung und deren Effekte, die unter ganz spezifischen Bedingungen mit einem spezifischen Gegenüber zustande kommen (vgl. 4.3).²⁴¹

Ich lese Äußerungen im Interview als diskursive Praktiken, in denen Positionierungshandlungen vorgenommen werden (vgl. Wrana 2015). Diese sprachlichen Äußerungsakte – und damit meine ich auch das Verstummen, Stocken und Ausbleiben von Sprache – stellen laut Karen Geipel (2019) mit Bezug auf Daniel Wrana (2015) Subjektivierungsprozesse dar. Eine diskursive Praktik kann als „Praktik der Produktion von Bedeutung, Wahrheit und Subjektivität“ (Wrana 2015, zit.n. Geipel 2019, 35) verstanden werden. In ihnen werden insofern Subjektpositionen bezogen, dass sich das Subjekt durch die wiederholende Zitation von Diskursen mit einem Diskurs artikuliert, sich diesem unterwirft und ihn zugleich unter Umständen transformiert und verschiebt. Dies kann als der in Abschnitt 1.2.1 angesprochene aktive Moment der Positionierung verstanden werden. Die Erzählenden nehmen Bezug auf Subjektpositionen, indem sie im Kontext des Interviews spezifische Artikulationen herstellen (vgl. Spies 2009, 63). Es ist nicht relevant, inwiefern sie unter anderen Bedingungen in einem anderen Kontext (z.B. in einem Bewerbungsgespräch) diese Artikulationen auch auf diese Weise herstellen, um eine Positionierung einzunehmen und sich als Subjekt hervorbringen. Relevant ist allein, *wie* und *welche* Artikulationen im Kontext des Interviews hergestellt und nicht hergestellt werden (vgl. ebd.).

²⁴¹ Wulftange (2016, 254) weist aus psychoanalytischer Perspektive auf Prozesse der Übertragung zwischen Forschenden und Beforschten in der Interviewsituation hin, die die Erzählung mit hervorbringen.

3.2.2 Erhebung biographisch-narrativer Interviews methodisch

3.2.2.1 Anbahnung der Interviews

Im Folgenden lege ich dar, wie ich die sechs Interviewpartner_innen, mit denen ich Interviews führte, gewonnen habe und wie ich die Interviews durchführte. Mein Anliegen war es, Personen zu befragen, die sich mit Rassismus und *Weißsein* auseinandersetzen, da ich davon ausging, dass ich auf diese Weise etwas über Bildungserfahrungen erfahren könnte.²⁴² In einer Vorstudie befragte ich im Herbst 2013 und im Frühjahr 2014 zunächst zwei flüchtige Bekannte, um mich meinem Forschungsinteresse anzunähern. Nach einer intensiven Bearbeitung der Interviews entschied ich mich, in der Hauptstudie im Sommer 2018 mir unbekannte Personen zu befragen, die sich schon länger mit Rassismus und *Weißsein* beschäftigten. Im Kontrast zu dem ersten Interview der Vorstudie, das meiner Lesart nach ein selbstreflexives Subjekt *im Werden* zum Ausdruck kommen lässt, interessierte mich die Perspektive von Personen, die durch eine längere Auseinandersetzung – so meine Vermutung – Auskünfte geben können, die sich im Hinblick auf ihr *Gewordensein* befragen lassen.²⁴³ Ich ging davon aus, dass in den Auskünften dieser Personen implizit oder explizit Bildungsprozesse über die eigenen Involviertheit zum Thema werden könnten. Für die Kontakthanbahnung habe ich einen Zugang durch Gatekeeper in Organisationen und ein Schneeballsystem kombiniert, was den Nachteil hatte, dass Rekrutierungskreise relativ homogen und eng blieben (vgl. Helfferich 2009, 175f.). Ich habe ein Anschreiben erstellt und Kolleg_innen und Organisationen, die sich politisch oder pädagogisch zu den Themen Rassismus, *Weißsein* oder (Post-)Kolonialismus engagieren, gebeten, es in ihren Netzwerken zu verbreiten.²⁴⁴ Für das Anschreiben habe ich die Anrufung „weiß-mehrheitsdeutsche Menschen [...], die sich mit Rassismus und Weißsein auseinandersetzen“ gewählt und potenzielle Interviewpartner_innen gebeten, sich bei mir zu melden. Dies hatte den Vorteil einer hohen Teil-

²⁴² Bewusst habe ich die Formulierung *auseinandersetzen* gewählt, da ich offenlassen wollte, wie die Formen der Beschäftigung mit Rassismus und *Weißsein* aussahen.

²⁴³ Zwischenzeitlich war mein Vorhaben, den Fokus der Befragung stärker einzugrenzen auf *weiß* positionierte Menschen, die sich auf der sogenannten Balkanroute engagiert und sich reflexiv mit ihrem Engagement auseinandergesetzt haben. Besonders interessant erschienen mir die Aktiven des ReflActionist Collective, die den Text *Beyond Voluntourism and Holidarity. Weiße Deutsche Aktivist*innen auf der ‚Balkanroute‘ – (Selbst)Reflexionen* (2016) veröffentlicht haben, in dem sie sich kritisch mit dem eigenen Engagement auseinandersetzen. Leider ist kein Interview zustande gekommen, sodass ich den Fokus erweitert habe.

²⁴⁴ Das Anschreiben befindet sich im Anhang der Arbeit.

nahmemotivation und den Effekt, eine besondere Teilgruppe derjenigen anzusprechen, die sich mit Rassismus und *Weißsein* auseinandersetzen (vgl. ebd., 176).²⁴⁵ Mein Vorgehen ist ambivalent, da die Angesprochenen auf diese Weise als Besondere hervorgehoben wurden, was gleichzeitig auf ein Kennzeichen des Feldes hinweist: So ist es meiner Wahrnehmung nach eher ungewöhnlich, dass *weiß* Positionierte sich mit Rassismus und ihrer *weißen* Positioniertheit kritisch-selbstreflexiv auseinandersetzen. Und es ist nicht ungewöhnlich, dass diejenigen, die sich kritisch auseinandersetzen, sich implizit oder explizit als Besondere verstehen, was auch in einigen der Interviews deutlich wird.

Es meldeten sich etwa zehn Personen auf mein Anschreiben hin zurück, von denen ich mit vier Personen Interviews durchführte. Ausschlaggebend für die Auswahl der Interviewpartner_innen bei der Zusammenstellung des Samples waren vor allem pragmatische Kriterien (mittlere Entfernung des Wohnortes und Zeitkapazitäten). Anhand der Informationen in den Rückmeldungen gab es kaum Grundlagen für eine gezielte inhaltliche Variation der Perspektiven (vgl. Kleining 1982, 234). Die Befragten verbanden die Gemeinsamkeit, zu studieren bzw. studiert zu haben und in unterschiedlichen pädagogischen Feldern – z.B. in Angeboten von Fortbildungen oder Workshops für Jugendliche, in Diskriminierungsberatung, Kinder- und Jugendarbeit – zu arbeiten sowie der „dritten Generation“ nach dem Nationalsozialismus zugerechnet werden zu können (vgl. Messerschmidt 2005; Villigster Forschungsforum zu Nationalsozialismus, Rassismus und Antisemitismus 2004). Neben den Gemeinsamkeiten gibt es auch Unterschiede zwischen den Befragten, die erst im Interview deutlich wurden. So wurden in den Interviews verschiedene Kontexte für die Auseinandersetzung relevant gemacht (z.B. Auslandsaufenthalte, Liebesbeziehungen, Freundschaften, politischer Aktivismus, pädagogische Kontexte oder die Universität). Explizite Seminare der politischen Bildung, Workshops zu kritischer (Selbst-)Reflexion oder Fortbildungen kommen in einigen der Erzählungen nur am Rande vor, was mich überrascht hat.

Die Gemeinsamkeiten waren nicht von mir beabsichtigt und stehen nicht im Mittelpunkt meiner Fragen und Ausführungen. Gleichwohl ist die Zusammensetzung nicht zufällig zustande gekommen. So ist nicht auszuschließen, dass etwa die Formulierungen im Anschreiben zur Gewinnung von Interviewpartner_innen oder die Netzwerke, in denen ich das Anschreiben verbreitete, Ausschlüsse mit sich gebracht haben – z.B. etwa von Arbeiter_innen, die sich mit Rassismus und *Weißsein* ausein-

²⁴⁵ Helfferich (2009, 176) beschreibt diesen Effekt als Nachteil. Für mein Anliegen, mit Personen zu sprechen, die sich schon länger mit Rassismus und *Weißsein* beschäftigen, war dieser Effekt angemessen.

andersetzen. Auch wenn ich darum bemüht war, die Ausschreibung möglichst so zu formulieren, dass sie für viele derjenigen *weiß* Positionierten, die sich mit Rassismus und *Weißsein* auseinandersetzen, zugänglich ist, gehe ich davon aus, dass sich auch Personen, auf die mein Fokus zutrifft, nicht angesprochen fühlten.²⁴⁶ Ich nehme an, dass mit der Ausschreibung implizite Ausschlüsse in Verbindung mit Klassenpositionen und Habitus einhergehen, die als klassistisch bezeichnet werden können (vgl. Eilers 2018; Kemper/Weinbach 2009). Für manche mag die Ausschreibung nicht ansprechend gewesen sein, da ihre Auseinandersetzungen nicht zu der von mir in der Ausschreibung formulierten passten.²⁴⁷ Andere hat das Anschreiben durch die Begrenztheit der Netzwerke, über die ich sie verbreitet habe, gar nicht erreicht, da sie sich in anderen Netzwerken bewegen oder ihre Auseinandersetzung unabhängig von einem Netzwerk geschieht.

Ich hatte zunächst offengelassen, ob ich einen zweiten Befragungsdurchgang durchführe, bei dem ich in Anlehnung an die Idee des Theoretical Sampling (vgl. Glaser/Strauss 2010 [1967], 61ff.) zur Kontrastbildung gezielt weitere Personen befrage.²⁴⁸ Ich habe mich dagegen entschieden, weil die durchgeführten Interviews bereits so gehaltvoll und in spezifischen Aspekten kontrastreich waren, dass sie mir erlaubten, anregende und anschlussfähige Texte zu erstellen. Die Bildung von minimalen und maximalen Kontrasten innerhalb des Samples wurde bei der Auswahl von Fällen für die intensive Bearbeitung und später für die Darstellung relevant (vgl. Fuhs 2007, 66). So wählte ich für den vorliegenden Text zwei Interviews der Hauptstudie aus, die bezogen auf bedeutsame Orte ihrer Auseinandersetzung (Aufenthalt in postkolonisierten Kontexten) einen minimalen Kontrast und bezogen auf die Sprechweise im Interview einen maximalen Kontrast innerhalb des Samples aufwiesen.²⁴⁹

²⁴⁶ Es war nicht mein Anliegen, dass sich potenziell alle *weiß* Positionierten durch die Ausschreibung angesprochen fühlen. Wie bereits erwähnt, ist der Fokus auf diejenigen gerichtet, die sich explizit mit Rassismus und *Weißsein* auseinandersetzen, und damit der Ausschluss derjenigen, die das nicht tun, intendiert.

²⁴⁷ Dort hatte ich die Formulierungen gewählt, dass ich erforschen möchte, „wie *weiß*-mehrheitsdeutsche Menschen dazu kommen, sich mit Rassismus, Weißsein und Privilegien auseinanderzusetzen“, und dass ich es spannend finde, „was Menschen dazu bewegt, sich mit Rassismus und Weißsein zu beschäftigen“ (siehe Anhang).

²⁴⁸ Für weitere Erhebungen wäre z.B. als maximaler Kontrast die Befragung von Personen, die nicht studiert haben und nicht in pädagogischen Handlungsfelder arbeiten oder von Personen einer anderen Generation, interessant.

²⁴⁹ Die Sprechweisen unterscheiden sich insofern, dass Judith meist sehr betont, strukturiert, klar und deutlich spricht, während Sven sehr schnell spricht, oft Sätze abbricht, manchmal nuschelt und sich ver-

3.2.2.2 Durchführung der Interviews

Bei der Erhebung und Strukturierung der themenzentrierten biographisch-narrativen Interviews habe ich mich an Vorschlägen von Schütze, Rosenthal und Ulrike Loch sowie Cornelia Helfferich orientiert. Ich strukturierte das Interview so, dass ich anfangs eine Erzählaufforderung formulierte, dann die nicht unterbrochene, selbststrukturierte Anfangs- oder Haupterzählung folgte, an die in einer ersten Phase erzählinterne und in einer zweiten Phase erzählexterne Nachfragen sowie der Interviewabschluss anschlossen (vgl. Rosenthal/Loch 2002, 226ff.; Schütze 1983, 285). Gerade der thematische Fokus der Interviews auf Rassismus und *Weißsein* ließ es mir wichtig erscheinen, für „eine vertrauensvolle und offene Gesprächsatmosphäre“ (Rosenthal/Loch 2002, 223) zu sorgen, die es

„den Interviewpartner/innen [ermöglicht,] auch von Ereignissen und Handlungen zu erzählen, deren Thematisierung in konventionellen Gesprächen eher vermieden wird [...]. Dies können Erfahrungen in Krisensituationen sein, aber auch Erlebnisse, die schuld- und/oder schambesetzt sind“ (ebd.).²⁵⁰

Auch wenn die Fokussierung auf Scham im Moment der Interviews noch nicht abzusehen war, erschien mir eine vertrauensvolle und offene Gesprächsatmosphäre, wie Rosenthal und Loch sie beschreiben, wichtig für die Interviews. Ich ging davon aus, dass das Sprechen über Auseinandersetzungen mit Rassismus und *Weißsein*, besonders über Schwierigkeiten und Krisen darin, in konventionellen Gesprächen kaum stattfindet und mit Herausforderungen verbunden ist. Grundlage für diese Annahme waren eigene herausfordernde Sprechversuche, die Begleitung von Sprechversuchen anderer *weiß* Positionierter in Seminarsituationen sowie theoretische Bezüge, die auf die Schwierigkeit, über Rassismus zu sprechen, hinweisen (vgl. Mecheril/Melter 2010, 162ff.; Messerschmidt 2010).

Die Erzählaufforderung habe ich aufgrund der Themenzentrierung relativ geschlossen formuliert (vgl. Rosenthal/Loch 2002, 227). Exemplarisch stelle ich mein Erzählaufforderung an die Gesprächspartnerin Judith dar:

„also ich interessiere mich ja dafür, **wie** weiße Menschen sich eigentlich mit Rassismus und Weißsein (.) auseinandersetzen (..) und genau daher würde ich dich bitten, (.) mir von deinen persönlichen Auseinandersetzungen mit Rassismus und Weißsein zu erzählen (..) und emm (.) das kann so was sein, welche Situationen haben dich inspiriert, (.) haben dich irritiert, haben dich bewegt (.) und ähm (1) du kannst alle Situationen Erlebnisse einf/ erzählen, die dir einfallen (..) und als Vorschlag kannst du da anfangen zu erzählen, wie du dazu gekommen bist, dich mit Rassismus und Weißsein

haspelt.

²⁵⁰ Zur Beziehungsebene im Interview vgl. auch Helfferich (2009, 69).

auseinanderzusetzen (/J: Mhm) und dann gerne (.) bis (.) heute erzählen (J: Mhm) genau (.) und du kannst dir Zeit lassen, (/J: Okay) die du brauchst“ (I5A02).

Angeregt durch die Auseinandersetzung mit den Interviews der Vorstudie, habe ich bei der Modifizierung der Erzählaufforderung für die neuen Interviews durch die Formulierung „bewegt“ einen Anknüpfungspunkt für die Thematisierung von Affekt-Emotionen angeboten. Bewusst habe ich nach Auseinandersetzungen und nicht nach Bildungsprozessen gefragt, auch wenn mich schon zu Beginn der Untersuchung Bildungsprozesse interessierten.²⁵¹ Während Bildung – so meine Vermutung – alltagssprachlich eher als formale Bildung und im Sinne eines bürgerlichen Bildungsbegriffes konnotiert ist, erschien mir Auseinandersetzung offener, niedrigschwelliger und den Aspekt von Streit und Kampf stärker einzubeziehen.²⁵² Zudem erscheint es schwierig, nach Bildungsprozessen zu fragen, wenn davon ausgegangen wird, dass Subjekte nicht bewusst über ihre eigenen Bildungsprozesse verfügen können.²⁵³

Diese Erzählaufforderung stellt neben der Ansprache im Anschreiben, der Person des Interviewers²⁵⁴ und dem Interviewsetting eine Bedingung der Erzählung dar. Die Interviewsituation ist durch eine mehrfache Herausforderung für die Erzählenden gekennzeichnet: zum einen durch die Zumutung, die für alle biographisch-narrativen Interviews gilt, auf die Erzählaufforderung eines biographisch-narrativen Interviews zu reagieren (vgl. Helfferich 2009, 65ff.) und die eigene Biographie aus der spezifischen Fokussierung der Auseinandersetzung mit Rassismus zu entwerfen; zum anderen – dies ist spezifisch für die hier besprochenen Interviews –, die eigene Expertise und Reflexivität bezüglich Rassismus und *Weißsein* nachzuweisen.

²⁵¹ Auch in dem Anschreiben zur Suche von Interviewpartner_innen habe ich bewusst nicht von Bildung gesprochen.

²⁵² In den Interviews wurde der zweite Bedeutungsmoment von Auseinandersetzung (streiten, kämpfen) kaum angesprochen.

²⁵³ Dem liegt die Annahme zugrunde, dass ein dezentriert gedachtes Subjekt, das nicht voll und ganz über sich selbst verfügen kann, auch auf die Bildungsprozesse, durch die es zum Subjekt wird, nur bedingt zugreifen kann (vgl. Bünger 2010, 320). Selbstverständlich sind auch Auseinandersetzungen nur begrenzt zugänglich, erscheinen mir aber weniger verwoben mit dem Subjekt und daher eher Erzählungen ermöglichend als etwa die Formulierung „Erzähl mir bitte von deinen Bildungsprozessen“.

²⁵⁴ Ich halte es für relevant, dass ich als *weiß*, männlich, akademisch positionierter Wissenschaftler und zugleich Bildungsreferent im interessierenden Feld Einfluss auf die Erzählung nehme und sie mitproduziere. So betont Vera Kalitzkus (2005, 244): „Was einer Forscherin oder einem Interviewer berichtet wird [...], ist auf das Engste verknüpft mit deren Person, Geschlecht, Alter und gesellschaftlicher Stellung“. Darauf werde ich in Abschnitt 4.3 aus schamfokussierender Perspektive mit Bezug auf empirisches Material etwas ausführlicher zu sprechen kommen.

In relativer Autonomie zu diesen Bedingungen und Anforderungen entfaltet die Erzählperson ihre Erzählung. Den hier geformten Kontext schätze ich so ein, dass ihn ein eher großes „Verführungspotential zur Formulierung selbstbezogen narzisstischer oder beziehungsbezogen koketter Äußerungen“ (Mecheril 2003, 39) kennzeichnet. Der kommunikative Kontext ist durch die Frage nach „deinen persönlichen Auseinandersetzungen“ und die gehäufte Verwendung des Partikels „Du“ eine der Bedingungen für die Selbstzentrierung, die an mehreren Stellen der Interviews deutlich wird. Ein weiterer Aspekt ist die Form des biographisch-narrativen Interviews, die – anders als etwa ein Expert_inneninterview – dazu auffordert, die Konstruktion der eigenen Lebensgeschichte in den Mittelpunkt zu stellen, und damit zu einer Fokussierung auf das Selbst beiträgt. Zum anderen platziert auch der Topos kritische *Selbst-Reflexion* das Selbst im Zentrum. Auch wenn ich weder im Anschreiben noch bei der Erzählaufforderung den Begriff Selbstreflexion verwendete, legen andere Formulierungen diesen Fokus nahe. So nutzte ich im Anschreiben die Formulierung, dass „meine eigenen Auseinandersetzungen mit Rassismus und meinem Weißsein [...] die Forschungsfrage inspiriert [haben]“. Dies eröffnet ein durchaus fragwürdiges Verständnis von *Weißsein*, wonach *Weißsein* als Besitz des Individuums, über den es verfügen kann, behauptet wird. Dies verstärkt die Tendenz, den Erzählenden nahezulegen, das eigene Selbst zu zentrieren. Die Zentrierung des Selbst und die Marginalisierung von Gesellschaftskritik können als unintendierte Effekte meines Vorgehens verstanden werden.

3.3 Interpretation der erhobenen Daten: Modellierung und Kokonstruktion

Im Folgenden soll erläutert werden, wie ich mit den erhobenen Daten umgegangen bin. Zunächst gehe ich auf Mecherils Konzept der Modellierung ein, stelle dann Überlegungen zum Geltungsanspruch meines interpretativen Umgangs mit dem Material an, um dann dann mein konkretes Vorgehen zu erläutern.

Zentraler Bezugspunkt für meine Herangehensweise an das Material sind Mecherils (2003, 40ff.) Überlegungen zur Modellierung. Demnach geht es „weder um die Rekonstruktion von ‚Gemeintem‘ noch von ‚latenten Bedeutungsstrukturen‘, vielmehr um die konstruktive Nutzung des Materials zur Erzeugung eines Interpretationstextes [...], der ‚als solcher‘ überzeugt“ (ebd., 40). Den Prozess, in dem aus Interviewtranskripten Interpretationstexte werden, die als kokonstruierte sozialwissenschaftliche Geschichten lesbar werden, nenne ich im Anschluss an Mecheril *Modellierung* (vgl. ebd., 50). Der Modellierungstext steht mit dem Transkript gleichzeitig in einem losen und

in einem eng verschränkten Verhältnis. Das Verhältnis ist lose, da Passagen aus dem Transkript zwar die Modellierung inspirieren, die Modellierungstexte sich aber von dem zugrunde gelegten Text lösen können und dadurch einen eigenständigen Status erhalten. Eng verschränkt ist das Verhältnis, da der Modellierungstext ohne das Transkript nicht existieren könnte und sich immer wieder darauf bezieht (vgl. ebd., 42). Im Prozess der Modellierung, in dem aus den Interviewtranskripten I3 und I5 die Modellierungen von Sven Meineke und Judith Schlüter entstanden sind, war eine Wechselwirkung zwischen empirischem Material, theoretischen Bezügen, meinem Forschungsinteresse und dem sich formenden Gegenstand bedeutsam. Theoretische Bezüge – zentral Theorien über Scham – und theoretisch inspirierte heuristische Fragen leiteten den Modellierungsprozess an und führten dazu, das empirische Material auf eine spezifische Weise zu verstehen und in Modellierungstexte zu übersetzen.²⁵⁵

Wenn Mecheril schreibt, dass Modelle das Ergebnis von Modellierungen (vgl. ebd., 43) seien, können Judith und Sven als die Modelle der vorliegenden Arbeit verstanden werden. Anders als Mecheril stelle ich jedoch im vorliegenden Text nicht die Modelle Judith und Sven dar, sondern vielmehr ihre Modellierungen. Lesbar wird hier ein Einblick in den Prozess, in dem aus Interviewtranskripten (Scham-)Geschichten werden (könnten), nicht abgeschlossene Geschichten als Ergebnis dieses Prozesses.²⁵⁶ Anders als die von Mecheril vorgestellten Modelle können die hier dargestellten Texte nicht für sich in Anspruch nehmen, fertige Geschichten über „*Als-ob-Personen*“ (ebd., 44, H.i.O.) zu sein, die als Quasipersonen beeindrucken können (vgl. ebd.). Spuren der Entstehung der Geschichte, wie sich entwickelnde oder nebeneinander stehende, konkurrierende Lesarten oder die Sichtbarkeit des Autors („ich interpretiere das als ...“) wurden nicht getilgt, sodass eine Geschichte im Werden lesbar wird. Der Prozess der Zusammenstellung von Interviewschnipseln – der instrumentelle Umgang mit dem Material, in dem etwas Neues entsteht – bleibt sichtbar. Dabei entstehen Textfragmente, die durchaus paradox sind, wenn ich etwa schreibe: „Judith gibt dem Ort der Diashows eine Bedeutung“ (4.1.1.1). Hier verschwimmen die Ebenen der realen Person Y, deren Auskünfte die Modellierung von

²⁵⁵ Das heißt, hätte ich andere theoretische Bezüge gewählt und einen anderen Gegenstand geformt, hätte der Modellierungstext anders ausgesehen.

²⁵⁶ In Mecherils (2003, 35ff.) Unterscheidungslogik von Text V (Interviewtranskripte) und Text X (Modelle) kann diesen Texten vielleicht der Status Text VIII zugewiesen werden.

Judith tragen, und das Modell Judith, da es ja nicht das Modell ist, das im Interview spricht und Bedeutung verleiht.²⁵⁷

Welche Geltung beanspruche ich nun mit den schamfokussierenden Modellierungen der Interviewtranskripte? Ich gehe weder davon aus, dass ich „wahre“ Geschichten über die realen Personen modelliere, die in den Interviews Auskunft gegeben haben, noch dass dies die einzige plausible Lesart ist oder *alle* – d.h. die Allgemeinheit derer, die als Rezipient_innen infrage kommen – dieser Lesart zustimmen würden. Gleichzeitig erscheint mir die von mir entwickelte und vorgeschlagene Modellierung nicht beliebig. Wichtiges Kriterium für die Angemessenheit (vgl. Bonß/Hartmann 1985, 21) der Modellierungen ist deren Anregungsgehalt, und zwar in doppelter Hinsicht: der Anregungsgehalt um einen der Modellierungen selbst, zum anderen der theoretisierenden Überlegungen zum Zusammenhang von Scham und Bildung, die durch die Modellierungen angeregt wurden.²⁵⁸ In beiden Hinsichten halte ich meine Ausführungen für angemessen, wenn sie – selbstverständlich nicht für alle, hoffentlich doch für manche – überzeugend, plausibel und inspirierend sind, wenn sie dazu anregen, über sie zu streiten, zu beraten und nachzudenken (vgl. Mecheril 2003, 50). Das gilt insbesondere mit Bezug auf ein kritisch-emanzipatorisches Erkenntnisinteresse, was sich in der rassismuskritischen Perspektive ausdrückt. So wären meine Überlegungen dann angemessen, wenn sie plausibel und anregend sind vor dem Hintergrund eines Interesses an Macht- und Herrschaftsverhältnissen (insbesondere Rassismus), vor dem Hintergrund eines Anliegen, das Gegebene nicht zu affirmieren, und vor dem Hintergrund einer Normativität, die verallgemeinerbar ist – d.h. über das individuelle Anliegen, mir möge es besser gehen, hinausweist. Verschiedene diesem Interesse verbundene Sphären, in denen die Ergebnisse rezipiert und anschlussfähig werden könnten, sind denkbar: etwa wissenschaftlich-theoretische, pädagogisch-praktische oder politisch-aktivistische Diskurse.²⁵⁹ So erscheinen mir die Überlegungen etwa anschlussfähig für jene, die Auseinandersetzungsprozesse von *weiß* Positionierten mit ihrer Involviertheit in rassistische Verhältnisse begleiten – sei es in pädagogischen, politisch-aktivistischen oder als privat geltenden Konstellationen (z.B. Liebesbeziehungen). Ich würde nun nicht behaupten, dass Scham allgemein unum-

²⁵⁷ Interessant wäre es, das Verhältnis von Modell, erzähltem Ich und erzählendem Ich zu beleuchten (vgl. 3.4).

²⁵⁸ Die Modellierung hat sich insofern schon als anregend erwiesen, dass ohne sie meine (re-)theoretisierenden Überlegungen zu Scham und zum Zusammenhang von Scham und Bildung *weiß* Positionierter nicht möglich wären.

²⁵⁹ Dabei erscheinen mir die Überlegungen nicht nur bezogen auf Rassismus relevant, sondern auch auf Privilegierung in anderen Verhältnissen. Vgl. u.a. Judith Krämer (2015) zum Lernen über Geschlecht.

gänglicher Bestandteil von *weißen* Auseinandersetzungsprozessen mit der Involvierung in Rassismus ist (vgl. Tißberger 2017, 250), aber dass Scham in diesen Prozessen nicht unwahrscheinlich ist und dass es durchaus angemessen sein kann, die Perspektive Scham in der Begleitung dieser Prozesse zu berücksichtigen (vgl. 6.3). Angemessen wären die Modellierungen und Theoretisierungen dann, wenn sie dazu beitragen, Bedingungen für kritisch-emanzipatorische Auseinandersetzungen differenziert zu betrachten.

3.3.1 Konkretes Vorgehen am Material

Wie sind konkret die Modellierungen zustande gekommen, die mit der vorliegenden Arbeit lesbar werden und kommunikativen Prozessen zur Verfügung gestellt werden? Anders als bei der Erhebung der Daten folge ich bei der Interpretation nicht dem Vorgehen, das Schütze (1983) oder Rosenthal (1995) vorschlagen. Ich habe mich gegen eine eindeutige Narrations- oder Biographieanalyse entschieden, da ich weniger an biographischen Mustern oder den Lebensgeschichten an sich interessiert war, sondern an der affektiv-emotionalen Dimension von Bildungsprozessen. Punktuell greife ich aber Elemente aus diesen Herangehensweisen auf. Für eine Annäherung möchte ich mein konkretes Vorgehen in der Bearbeitung des empirischen Materials erläutern, wobei die Darstellbarkeit begrenzt ist, „weil die allmählich und abrupt gefertigten Ideen und Einsichten, der Prozess der Übersetzung [...] nur sehr bedingt zugänglich“ (Mecheril 2003, 45) ist.

Die transkribierten Interviews²⁶⁰ habe ich zunächst in größere Sinnabschnitte segmentiert (vgl. Detka 2005) und dabei erste Memos mit Assoziationen festgehalten. Anschließend habe ich das Material durchgearbeitet und Passagen mit Codes versehen.²⁶¹ Dabei habe ich mich an Strategien des offenen Kodierens orientiert, wobei sensibilisierende Konzepte zum tragen kamen, um das Material aufzubrechen (vgl. Alheit 1999, 15). Um den Blick auf Neues nicht zu verstellen, habe ich sowohl die

²⁶⁰ Bei der Transkription mit mittlerer Detailgenauigkeit habe ich Betonungen, genuschelte Wörter, abgebrochene Formulierungen, lachend hervorgebrachte Fragmente und Pausen berücksichtigt (vgl. Dressing/Pehl 2010, 728f.). Satzzeichen habe ich für die Interpretation nicht aufgenommen und später für die Darstellung aus Gründen der Lesbarkeit hinzugefügt. Ausgehend von der Annahme, dass „jede Transkription [...] eine Übersetzung und eine erste Interpretation der Daten [ist]“ (Fuhs 2007, 84), war es mir wichtig, ein Transkriptionsformat zu wählen, das die Daten in einer Weise interpretiert, die es erlaubt, nicht nur den Inhalt, sondern auch die Form des Sprechens und Nichtsprechens im Schriftbild zu übersetzen. Dies erschien mir vor allem vor dem Hintergrund des Interesses an der affektiv-emotionalen Dimension von Bildungsprozessen relevant.

²⁶¹ Dabei habe ich sowohl In-vivo-Codes als auch eigene Konstruktionen verwendet (z.B. „Enttäuschung“, „Krise“ oder „Solidarisierung“) (vgl. Strauss 2007, 90ff.).

Perspektiven Bildung und Affekt-Emotionen als Aufmerksamkeitsrichtungen verfolgt als auch Codes verwendet, die – zumindest auf den ersten Blick – nichts mit den sensibilisierenden Konzepten zu tun hatten (z.B. „Geschenk als Metapher“). Punktuell habe ich das Programm Maxqda verwendet, um den Überblick über die Codes und Daten zu organisieren und Passagen durch zugeordnete Codes leichter wiederzufinden und in die engere Auswahl für Feinanalysen aufzunehmen. Auf ein umfassendes Kategoriensystem mit der systematischen Unterscheidung und Sortierung von Subkategorien, wie es etwa Corbin und Strauss (1999) vorschlagen, habe ich verzichtet. Mir erschien es vielversprechender, in Texten beschreibend, kommentierend oder interpretierend auf einzelne Passagen oder ganze Interviews Bezug zu nehmen und so allmählich Codes miteinander in Beziehung zu setzen. So konnte ich sie zu Themen verdichten und den Gegenstandsfokus – in der Grounded Theory wird von Kernkategorie gesprochen (vgl. Alheit 1999, 16) – der vorliegenden Arbeit herausbilden.

Nach der Entscheidung für die Eingrenzung des Gegenstandsfokus auf den Zusammenhang von Scham und Bildung (vgl. 3.1) habe ich dann zunehmend gezielt zunächst Scham und später erneut Bildung in den Mittelpunkt des interpretativen Tuns gerückt (zur Operationalisierung und zu heuristischen Fragen vgl. 3.4 und 3.5). Dieses Vorgehen ähnelte dem selektiven Kodieren (vgl. Strauss/Corbin 1999, 94ff.). In dieser Phase der Arbeit am Material waren schamfokussierende Porträts der einzelnen Interviews hilfreich, um Sequenzen für die weitere Feinanalyse zu identifizieren und die heuristischen Fragen zu präzisieren.

Einen großen Teil der interpretativ bearbeiteten Passagen habe ich in Interpretationsgruppen als kommunikativen Zusammenhängen mit Anderen in unterschiedlichen Konstellationen und Gruppengrößen bearbeitet. Dabei sind wir in der Regel sequentiell vorgegangen (vgl. Flick 1987, 250) und haben die jeweiligen Sequenzen zunächst offen unter der Leitfrage „What the hell is going on there?“ (Geertz 1983, zit.n. Hirschauer/Amann 1997, 20) interpretiert.²⁶² Im Rahmen des offenen Vorgehens war vieles sagbar: Paraphrasen, freie Assoziationen, Mitteilungen über Gefühle der Interpretierenden, Beobachtungen zu sprachlichen Mustern, Einordnungen von Textsorten und etymologische Erkundungen von Wortfeldern, psychologisierende Experimente, Kontrastbildungen, Vergleiche, Verknüpfungen mit Diskursen und Theoriefragmenten. Ziel dabei war es, die jeweiligen Passagen aufzubrechen, eine analytische Distanz aufzubauen, verschiedene Perspektiven zu betrachten und un-

²⁶² Die Frage bezog Geertz auf ethnographische Beobachtung und wurde auf die Interpretation empirischen Materials übertragen. Zur Nutzung in Forschungswerkstätten vgl. Dausien (2019, 267).

terschiedliche, zuweilen auch konkurrierende Lesarten zu erproben, um so letztendlich ein tieferes Verständnis der Passage zu gewinnen. In einem zweiten Schritt wurden die gewonnenen Einsichten auf einer übergeordneten Ebene aus der in dem Moment interessierenden Perspektive (etwa Scham oder Bildung) auf ihre Relevanz hin befragt. Zu dem Interview, das zur Modellierung von Sven führte, habe ich mit zwei Kolleginnen einen intensiveren Zugang erprobt, den wir Interpretationsmarathon genannt haben.²⁶³ Zur Vorbereitung haben wir das gesamte Interview gelesen und zunächst auf allgemeine Eindrücke hin besprochen und anschließend ausgewählte Passagen nach dem soeben skizzierten Verfahren offen, sequenziell feanalytisch und in den Zusammenhang des Interviews eingeordnet.

Auf der Grundlage der besprochenen Perspektiven in den Interpretationsgruppen habe ich Interpretationstexte gefertigt, in denen die eröffneten Lesarten vertieft, ausdifferenziert oder verworfen wurden. Dabei habe ich Elemente unterschiedlicher Herangehensweisen aufgegriffen, ohne mich auf eine Systematik festzulegen. Leitend war vor allem, welche Elemente dazu beitrugen, den werdenden und später schon weitestgehend gewordenen Gegenstand begrifflich zu entfalten. So habe ich Einordnungen von Textsorten vorgenommen (vgl. Goblirsch 2010, 95ff.; Rosenthal 1995b, 240f.), Positionierungshandlungen der erzählten Figuren innerhalb des erzählten Ereignisses und des erzählenden Ichs in der Erzählzeit unterschieden (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004) oder Irritationen und geäußerte Affekt-Emotionen in der Interpretationsgruppe als Spur zu etwas Interessantem aufgegriffen (vgl. Lorenzer 1986; Tietge 2018). Ohne dabei alle Annahmen der jeweiligen Theoriegebäude nachzuvollziehen oder diesen zuzustimmen, habe ich versucht, die Analyseelemente in meinen Theorie- und Analyserahmen zu übersetzen. Für mein Vorgehen war zudem das Instrument der Artikulation (vgl. 1.2.1) bedeutsam: „Wissenschaftlerinnen verleihen situierten Praktiken Sinn, indem sie sie mit spezifischem Wissen über aktuelle gesellschaftliche Diskurse, Kämpfe, Spannungen, Differenzordnungen verknüpfen“ (Gottuck/Mecheril 2014, 105). Den situierten Praktiken der Interviews, die wiederum auf andere situierte, artikulative Praktiken Bezug nehmen, habe ich versucht Sinn zu verleihen, indem ich etwa Artikulationen zu Diskursen um Rassismus, kritisches *Weißsein* oder Scham hergestellt habe.

In einer zunehmend stärkeren Verflechtung der Interpretationstexte mit theoretischen Perspektiven war es mir möglich, Impulse für die Differenzierung der theore-

²⁶³ Natascha Khakpour, Noelia P. Streicher und ich haben an einem Wochenende jeweils ein Interview aus unseren Arbeiten besprochen. Leider ließen die Kapazitäten es nicht zu, alle Interviews dieser Studie in der gleichen Intensität zu besprechen.

tischen Begriffe – zentral Scham – zu gewinnen und diese wiederum an anderen Materialien zu erproben. So wurde im Verfassen von Interpretationstexten deutlich, dass sich Transkriptpassagen den Kategorien, die Bezugstheorien zur Verfügung gestellt haben, entzogen (z.B. die Erzählung, unabhängig von der eigenen Handlung als *weiß* gelesen zu werden), was zu der Unterscheidung von zwei schamrelevanten Diskrepanzformen und der Formulierung der zweiten Variante von Scham (vgl. 5.2) beitrug. Dabei waren es nicht allein empirisch inspirierte Gedanken, die dazu führten, theoretische Bezüge zu erweitern, sondern auch der Dialog mit anderen theoretischen Bezügen (z.B. Kilomba 2008). Durch die Interpretationstexte, die sich systematisch entlang der Scham fokussierenden heuristischen Fragen (vgl. 3.4) orientierten, formte sich auch allmählich die Darstellungsstruktur der empirischen Ergebnisse.²⁶⁴

3.4 Zur Erforschung von Scham und schamrelevanten Aspekten

Im Anschluss an die bisherigen thematisch eher allgemein gehaltenen methodologischen und methodischen Überlegungen gehe ich im Folgenden gezielt auf die empirische Erforschung von Scham ein. Zunächst begründe ich, warum ich am empirischen Material schamrelevante Aspekte statt Scham herausarbeite. Anschließend leite ich aus dem theoretisch gefassten Schamverständnis (vgl. 2) heuristische, schamfokussierende Fragen ab und reflektiere meine Anwendung dieser Frage. Abschließend gehe ich auf mögliche Wirkungsweisen von Scham im Interviewsetting ein.

3.4.1 Zur Fokussierung schamrelevanter Aspekte

Um zu begründen, warum ich von schamrelevanten Aspekten statt von der Erforschung von Scham spreche, thematisiere ich zunächst Herausforderungen bei der Forschung zu Affekt-Emotionen im Allgemeinen und Scham im Besonderen.

Bei der Erforschung von Affekt-Emotionen besteht eine generelle Schwierigkeit in dem Anliegen, Affekte, also das leibliche Spüren, eindeutig zu identifizieren. Es gibt immer eine Differenz zwischen der Empfindung und dem, was als Daten erhoben werden kann, da aus Ermangelung an Verbalisierungstechniken immer ein Rest an Unausgesprochenem bleibt (vgl. Demmerling/Landweer 2011, 24ff.). Oder wie Sara-Friederike Blumenthal (2018, 401) es ausdrückt: Subjekte „fühlen sicherlich auch mehr als sie durch Sprache begreiflich machen können“. Diese Schwierigkeit hat

²⁶⁴ Der Systematik der Unterscheidung unterschiedlicher schamrelevanter Aspekte und Diskrepanzformen für die Darstellung der empirischen Ergebnisse habe ich den Vorrang gegeben, etwa gegenüber der Option, die Ergebnisse entlang der Unterscheidung von erzählter Zeit und Erzählzeit darzustellen.

mit der Differenz von Affekt und Emotion zu tun, wie ich sie in Abschnitt 2.4 aus der Perspektiven der Affect Studies angesprochen habe. Demnach werden Affekte – im Sinne gespürter Empfindungen und wahrgenommener Übergänge von Intensitäten – in gesellschaftlich-kulturelle Bedeutungskette eingefügt und so zu Emotionen, die sprachlich zum Ausdruck gebracht werden. Dabei gibt es keine eindeutige Entsprechung von Affekt und Emotion. Selbst wenn durch die ethnographische Beobachtung der körperliche Ausdruck von Affekten erfasst wird, wie Blumenthal vorschlägt (vgl. ebd., 400), macht dies allenfalls eine Annäherung an Affekte möglich. Encarnación Gutiérrez Rodríguez (2007) betont für die Annäherung an Affekte den Aspekt der Sprachlosigkeit. Für ihr methodisches Vorgehen, Affekte zu lesen, ist das bedeutsam, was nicht gesagt wird (vgl. ebd., 3). Aus ihrer Perspektive artikulieren sich Affekte als Spur in der Spannung zwischen dieser Limitierung des sprachlichen Ausdrucks und diskursiver Materialität, also dem Gesagten (vgl. ebd.). Wende ich mich nun der Erforschung von Scham in meiner Arbeit zu, zeigt sich die allgemeine Erfassung von Affekt-Emotionen in spezifischer Weise. Aus unterschiedlichen Gründen halte ich es nicht für möglich, auf der Grundlage der Auskünfte in den Interviews eine Aussage zu treffen, „dass es sich bei dem [Scham-]Ausdruck [...] auch um Scham handelt“ (Blumenthal 2018, 410), wie Blumenthal es in ihrem Vorgehen versucht. Das liegt zum einen daran, dass ich keine „körperlichen Schamindikatoren“ (ebd., 406) wie das Senken des Blickes oder Erröten²⁶⁵ erhoben habe. Ich bin daher verwiesen auf Anhaltspunkte auf der verbalen Ebene. Neben der „Nennung von Konzepten aus der Schamfamilie: Scham, Beschämung, Peinlichkeit, Erniedrigung, Degradierung, Herabwürdigung“ (ebd.) nennt Blumenthal etwa die Wiederholung von Wörtern, Häufungen von Füllwörtern, eine Distanzierung von einem Schamanlass durch Lachen oder Lächeln sowie Pausen und langes Schweigen (vgl. ebd.). Die letzten Aspekte weisen darauf hin, dass bei Scham Sprachlosigkeit von doppeltem Interesse ist: zum einen aus Gutiérrez Rodríguez' allgemeinen Überlegungen zu Sprachlosigkeit und Affekt, zum anderen, da Verstummen als Analogie zum leiblichen Verschwinden mit dem Senken des Blicks auf der sprachlichen Ebene gelesen werden kann. Vielversprechende Spuren zur Scham sind daher Stille, das

²⁶⁵ Ich habe das Interviewgeschehen nicht per Video aufgenommen oder mir während der Interviews konsequent und gezielt Notizen zu körperlichen, nichtsprachlichen Äußerungen meiner Gegenüber oder von mir selbst gemacht. Nur nach dem Interview mit Kathrin Brünger (I6) habe ich mir notiert, dass sie wiederholt beim Sprechen die Hand vor den Mund gehalten, die Augen geschlossen und sich das Gesicht gerieben hat. Dieses Interview und die Modellierung von Kathrin stelle ich in der vorliegenden Arbeit nicht ausführlich dar.

Beenden oder Unterbrechen des Gesprächs, Stocken, Stottern oder das Abbrechen von Sätzen. Doch auch diese Unterbrechungen der Sprache entziehen sich einer eindeutigen Zuordnung zu konkreten leiblichen Empfindungen.

Wenn also eine Person erzählt, dass sie sich in einer Situation geschämt hat oder ihre Sprechweise auf Scham hindeutet, ist aus meiner Sicht nicht gesagt und nicht relevant, ob sie sich in der erzählten Situation oder der Erzählsituation *tatsächlich* schämte. Für die Analyse ist daher nicht entscheidend, ob Scham empfunden wurde. In der Interpretation geht es mir nicht darum – mit Roses (2012a, 393) Formulierung für Bildungsprozesse gesprochen – festzuschreiben: „Das *ist* Scham“, oder: „Das ist *nicht* Scham“, sondern vielmehr um eine *fragende Perspektive*. Diese enthält sich einer „direkten Identifizierung“ (ebd.) von Schamaffekten ebenso wie dem Nachweis, dass die erzählende Person Affekte „falsch“ deutet. Stattdessen verstehe ich Scham in erster Linie als Aufmerksamkeitsrichtung. Es geht darum, mit einer schamfokussierenden Brille auf die Interviews zu schauen und zu fragen, was sich damit als *schamrelevante Aspekte* interpretieren lässt.²⁶⁶ Auf diese Weise entwickle ich schamtheoretische Lesarten des Materials, die es zu plausibilisieren gilt. Aus dieser Perspektive lässt sich etwa mit Rückgriff auf eine Formulierung von Rose fragen: Spricht etwas dafür und, wenn ja, was, Aspekte der Erzählung und oder des Erzählten als Scham zu lesen (vgl. ebd.)? So lässt sich – falls die jeweils Erzählende explizit von Scham spricht – die in der Erzählung vermittelte subjektive Dimension des Affekterlebens ins Verhältnis setzen zu dem theoretisch entwickelten Schambegriff. Es lässt sich dann fragen, welche Effekte es etwa hat, in der Erzählung unter den spezifischen Bedingungen des Interviews etwas als Scham zu benennen oder etwas gerade nicht als Scham zu benennen. Neben der Interpretation schamrelevanter Aspekte ist also auch der Einsatz von Scham in Erzählungen *weiß* Positionierter von Interesse.

3.4.2 Heuristische Fragen für eine schamfokussierende Analyse

Für die Analyse des empirischen Materials (vgl. 3.3), die sich an schamrelevante Aspekte annähert, habe ich heuristische Fragen formuliert, die über die soeben benannten Aspekte hinausweisen. Dabei war die Erarbeitung von kurzen, schamfokussierenden Porträts der Interviews als Zwischenschritt der Analyse bedeutsam, da ich in dem Zuge verdichtet darüber nachgedacht habe, woran ich festmache, dass

²⁶⁶ Die Formulierung schamrelevant ist inspiriert durch Claudia Macholds (2010) Formulierung *rassismrelevant* und Roses (2012a) Formulierung *bildungsrelevant*, die sie nutzen, um einen Umgang mit der Problematik der eindeutigen Identifizierung von Rassismus bzw. von Bildungsprozessen zu finden.

ich Episoden für schamrelevant halte. Angeknüpft habe ich an die drei Verhältnissetzungen, die ich in Kapitel 2 vor allem anhand von Schäfer, Thompson und Landweer theoretisch herausgearbeitet habe (Verhältnisse des Individuums zum normativ geprägten idealen Selbstbild, des Individuums zu real anwesenden oder imaginierten Zeug_innen und der Beteiligten zu vermeintlich geteilten Norm- und Wertvorstellungen). Aus den drei Verhältnissetzungen habe ich vier heuristische Fragen für die Analyse der Interviews entwickelt, wobei ich das erste Verhältnis in zwei heuristische Fragen aufgeteilt habe, da ich darin zwei analytisch trennbare Aspekte gelesen habe:²⁶⁷

- a) Welche idealen normativ geprägten Selbstbilder, die mit spezifischen Bewertungskriterien für das eigene Handeln als Orientierungspunkte einhergehen, werden an welchen Stellen wie erzählt?
- b) Welche Diskrepanzen zwischen dem Individuum und seinen Handlungen zu idealen Selbstbildern werden an welchen Stellen und wie thematisiert?
- c) Welche anwesenden oder imaginierten Anderen werden an welchen Stellen und wie implizit oder explizit als potenzielle Zeug_innen angesprochen?
- d) Welche Annahmen über geteilte Norm- und Wertvorstellungen mit wem werden wie deutlich?

Kurz möchte ich anhand der einzelnen Fragen auf einige Antwortmöglichkeiten eingehen, um den Blick für die Interpretation des empirischen Materials zu schärfen, indem ich die Aufmerksamkeitsrichtungen konkretisiere, die mit den Fragen eröffnet werden. Dabei nehme ich Bezug auf eine methodische Strategie, die Gabriele Lucius-Hoene und Arnulf Deppermann (2004) vorgeschlagen haben und die ich für mein Vorgehen adaptiere.

Die erste Frage verweist noch nicht unmittelbar auf schamrelevante Aspekte. Die Frage nach idealen Selbstbildern und damit einhergehenden Bewertungskriterien bildet allerdings die Grundlage für die zweite Frage: Es ist erforderlich, die Selbstbilder herauszuarbeiten, um zu thematisieren, wovon das Individuum abweichen könnte. Methodisch stellt sich die Frage, woran ich ideale Selbstbilder in der Erzählung festmache. Unterscheiden sie sich von dem, was in der Erzählung als Subjekt hervorgebracht wird? Positionierungen im Interview und relativ autonome Bezugnahmen auf Subjektpositionen können Hinweise auf ideale normativ geprägte

²⁶⁷ Die ersten beiden Fragen haben sich in der Arbeit am Material besonders bewährt und als ergiebig erwiesen, und haben auch in der Darstellung mehr Aufmerksamkeit bekommen. Die anderen Fragen sind in der Arbeit am empirischen Material in den Hintergrund getreten, waren aber weiter präsent.

Selbstbilder enthalten. So wie Diskurse und Subjektivitäten nicht als stabil gedacht werden können (vgl. 1.2.1), verstehe ich auch ideale Selbstbilder *weiß* Positionierter nicht als starr und geronnen, sondern prozesshaft, widersprüchlich, temporär und situativ. Das heißt, dass das, was ich anhand der Auskünfte des biographisch-narrativen Interviews als ideale Selbstbilder lese, durch den konkreten situativen und temporären Kontext des Interviews bedingt ist. Unterscheiden lassen sich ideale Selbstbilder des erzählten Ichs in der erzählten Zeit – oder in manchen Fällen verschiedener erzählter Zeiten, was auf die Veränderung idealer Selbstbilder verweist – und ideale Selbstbilder des erzählenden Ichs.

Diese Unterscheidung beruht auf Vorschlägen, die Lucius-Hoene und Deppermann (2004) für die Erforschung narrativer Identitäten unter Berücksichtigung des Konzeptes der Positionierung entwickelt haben.²⁶⁸ So unterscheiden sie ein erzählendes Ich, das in der Erzählzeit spricht (die sprechende Person in der aktuallprachlichen Kommunikation des Interviews) (vgl. ebd., 174), demgegenüber steht das erzählte Ich in der erzählten Zeit als die Person in der Handlung der Erzählung (vgl. ebd.). Das erzählende Ich kann verschiedene Positionierungshandlungen vornehmen, indem die erzählten Figuren – u.a. das erzählte Ich – in dem erzählten Ereignis positioniert werden. Dies geschieht z.B. durch Positionierungsakte des erzählten Ichs in der Geschichte (vgl. ebd., 175). Durch den Aufbau der Figuren und spezifische Relevanzsetzungen in der Erzählung findet aber auch eine selbstbezügliche Positionierung des erzählenden Ichs in der Interviewsituation statt (vgl. ebd., 176).

Eine weitere Ebene, die die Autor_innen eröffnen, ist das Positionierungsgeschehen zwischen dem erzählenden Ich und der zuhörenden Person (dem Interviewer). In dieser Relation lassen sich Selbstpositionierungen und Fremdpositionierungen unterscheiden, also Äußerungen, mit denen sich Erzählende und Zuhörende jeweils selbstpositionieren und mit denen sie die jeweils Anderen fremdpositionieren. Positionierungsakte sind dabei sowohl indirekt als auch explizit denkbar (vgl. ebd., 177ff.). In Analogie zu diesen Unterscheidungen lässt sich differenzieren zwischen thematisierter Scham der erzählten Zeit und erlebter Scham in der Erzählzeit mit dem Interviewer als Gegenüber.

²⁶⁸ Den Positionierungsbegriff akzentuieren Lucius-Hoene und Deppermann anders als etwa Hall (vgl. 1.2.1), da es allein um die narrative Dimension von Positionierung geht und nicht um Subjektpositionen in gesellschaftlichen Verhältnissen. Auch wenn es mir in der vorliegenden Arbeit nicht um narrative Identitäten geht, greife ich ihre Vorschläge auf, da sie erlauben, verschiedene Facetten entworfenener idealer Selbstbilder zu differenzieren.

In dem Geflecht unterschiedlicher Positionierungsakte verorte ich die Erzählungen idealer Selbstbilder. Ich lese eine Erzählung so, dass ein ideales Selbstbild in der Erzählzeit geformt wird, wenn das erzählende Ich in distanzierender oder ironisierender Weise das erzählte Ich positioniert und sich so von dem idealen Selbstbild des erzählten Ichs abgrenzt. Als gegenwärtige oder vergangene ideale Selbstvorstellungen lese ich etwa Formulierungen, die das eigene Handeln in einer Weise bewerten, von der auf die Übereinstimmung oder Abweichung von einer Idealvorstellung geschlossen werden kann. Dazu gehören etwa Formulierungen wie „und fand das **total** wichtig“ (I5A03), „ich glaub das versuch ich irgendwie stark sozusagen zu vermitteln“ (I3A17) oder „ganz ganz große Katastrophe“ (I3A04), um einige Beispiele aus dem Material zu nennen. Die herausgearbeiteten Entwürfe idealer Selbstbilder stelle ich in den Abschnitten 4.1.1 und 4.2.1 dar. Die mit den idealen Selbstbildern verbundenen normativen Bezugsrahmen, mit denen Bewertungskriterien für das eigene Handeln einhergehen, werden in den Erzählungen selten expliziert. Daher sind die Aussagen, die ich über spezifische Bewertungskriterien im Zusammenhang mit dem idealen Selbstbild treffe, Lesarten des Gesagten.

Die zweite heuristische Frage nach Diskrepanzen zwischen Individuum und den idealen Selbstbildern knüpft an die anhand der ersten Frage herausgearbeiteten idealen Selbstbilder an und hat sich als zentrale Frage herausgestellt. Dabei ist es nicht mein Anliegen, im Sinne einer „Aufdeckung“ des Scheiterns des idealen Selbstbildes auf Diskrepanzen von Selbstbild und Realität hinzuweisen. Vielmehr geht es darum, anhand des Materials Diskrepanzen, die implizit oder explizit angesprochen werden, herauszuarbeiten. Auch hier sind unterschiedliche Diskrepanzkonstellationen möglich, die ich hier vorstellen möchte, da sie den Blick auf das empirische Material schärfen. So ist erstens eine Diskrepanz zwischen idealem Selbstbild in der erzählten Zeit und Handlungen des erzählten Ichs denkbar (das erzählte Ich scheitert an seinem idealen Selbstbild). Zweitens ist eine Diskrepanz zwischen idealem Selbstbild in der Erzählzeit und Handlungen des erzählten Ichs vorstellbar (das erzählte Ich scheitert am gegenwärtigen idealen Selbstbild des erzählenden Ichs, entspricht aber dem idealen Selbstbild der erzählten Zeit). Drittens ist eine Diskrepanz zwischen idealem Selbstbild in der Erzählzeit und Handlungen des Erzählenden Ichs (das erzählende Ich scheitert am gegenwärtigen eigenen idealen Selbstbild) möglich.²⁶⁹

²⁶⁹ Die vierte Möglichkeit (das erzählende Ich scheitert an einem idealen Selbstbild des erzählten Ich) erscheint mir nicht relevant, da es nicht möglich ist, sich für ein gegenwärtiges Scheitern an einem vergangenen idealen Selbstbild zu schämen.

Dabei ist nicht immer eindeutig, ob mit einem Scheitern nur ein aktuelles oder auch ein vergangenes Selbstbild angesprochen ist.

Auch für die dritte und vierte heuristische Frage nach potenziellen Zeug_innen der scheiternden Übereinstimmung und unterstellten Norm- und Wertvorstellungen der Beteiligten möchte ich kurze Überlegungen anschließen, die den Blick auf das empirische Material schärfen können.²⁷⁰ So lässt sich in der erzählten Zeit analytisch zwischen real anwesenden und imaginierten Zeug_innen unterscheiden. Relevante imaginierte Zeug_innen in der erzählten Zeit kann ich in der Interpretation jedoch nur als assoziatives Gedankenexperiment zum Thema machen, da ich davon ausgehe, dass diese in den Erzählungen nicht benannt werden. Meine Überlegung ist, dass es dennoch aufschlussreich sein kann, darüber nachzudenken, wer in einer erzählten Schamsituation als imaginierte Andere relevant gesetzt werden könnte, da dies Hinweise auf mögliche Veränderungen von Relevanzkriterien geben könnte. In der Erzählzeit kommt der Interviewer als real anwesender Zeuge infrage.²⁷¹ Ähnlich wie im Fall der Bewertungskriterien für das eigene Handeln bei der ersten heuristischen Frage werden auch unterstellte gemeinsame Norm- und Wertvorstellungen nicht immer direkt expliziert. Auch diese habe ich implizit zwischen den Zeilen und durch die Verknüpfung mit Kontextwissen und meinen Annahmen über den Kontext gelesen (vgl. Alheit 1999, 15).

3.4.3 Scham und Schamvermeidung in der Interviewsituation

Bei der Erläuterung der heuristischen, schamfokussierenden Fragen wurde u.a. zum Thema, dass auch in der Erzählzeit – also in der Interviewsituation selbst – Diskrepanzen zum idealen Selbstbild mit dem Interviewer als potenziellen Zeugen dieser Abweichung relevant werden können.²⁷² Daran anknüpfend möchte ich auf die Interviewsituation als potenziell schamgenerierend näher zu sprechen kommen. Zunächst gehe ich auf mögliche Schamanlässe und Distanzierungsmöglichkeiten in der Interviewsituation ein, um anschließend Schamvermeidung zu thematisieren.

Ein doppeltes Scheitern bzw. Gelingen im Interviewsetting ist für die Erzählenden möglich:²⁷³ Sowohl das Erzählte (*worüber* gesprochen wird) als auch das Erzählen selbst (*wie* gesprochen wird) können scheitern, indem sie den als geteilt angenom-

²⁷⁰ Da diese in der Bearbeitung des Materials deutlich weniger Aufmerksamkeit bekommen haben, gehe ich hier auch auf die entsprechende heuristische Frage nur kurz ein.

²⁷¹ Die Fokussierung von Scham in der Erzählzeit im Interview (4.3) wurde angeregt durch die materialbasierte Auseinandersetzung mit dieser Konstellation.

²⁷² In Abschnitt 4.3 gehe ich mit Bezug auf das empirische Material auf Scham in der Interviewsituation näher ein.

men Bewertungskriterien mit dem Interviewer entsprechen oder diesen nicht genügen. Alle drei zuvor angeführten Konstellationen der Diskrepanz zum idealen Selbstbild sind geeignet, um in der Interviewsituation Scham auszulösen. Das heißt jedoch nicht, dass notwendigerweise ein Schamgefühl hervorgerufen wird. Mögliche Schamanlässe sind: 1. ein damaliges Scheitern, für das die Erzählende sich schon damals geschämt hat; 2. eine zurückliegende scheiternde Handlung, die ihr aus heutiger Perspektive als Scheitern erscheint, aber die sie in der erzählten Zeit nicht so wahrgenommen hat; 3. ein gegenwärtiges Scheitern im Sprechen in der Interviewsituation. Während die erste und zweite Konstellation sich auf den erzählten Inhalt beziehen, kommt bei der dritten Konstellation zum Inhalt die Form des Sprechens hinzu, die Scheitern könnte.

Die Subjektposition des Interviewers als *weiß* positionierter Wissenschaftler und Bildungsreferent im Themenfeld Rassismus und *Weißsein*, um das es in dem Interview geht, erscheint mir hier relevant. Vor dem Hintergrund kann davon ausgegangen werden, dass dem Interviewer zumindest situativ eine Autorität für die Beurteilung der potenziell beschämenden Diskrepanz zugesprochen wird. Aus der Perspektive der Schamtheorie lässt sich fragen, inwiefern die Erzählenden den Blick des Interviewers dem eigenen Blick annähern, indem sie in dem Blick des Interviewers so erscheinen wollen, wie sie sich selber gerne sehen würden. Ich gehe davon aus, dass es möglich und wahrscheinlich ist, dass die Erzählenden mir als Interviewer das eigene Idealbild als mein Idealbild unterstellen und davon ausgehen, dass sie von mir hinsichtlich der Differenz zu diesem Idealbild wahrgenommen werden. Die normative Orientierung wäre dann die Imagination, *worüber* kritisch-reflektierte *weiß* Positionierte idealerweise sprechen und *wie* sie sprechen.

Je nach Schamanlass unterscheidet Landweer (1999, 210) den „Grad der Distanzierungsmöglichkeiten“.²⁷⁴ Im ersten Fall ist eine Distanzierung leicht möglich und daher eine akute Scham während des Interviews eher unwahrscheinlich, da das Ereignis zurückliegt und das Scheitern schon damals bewusst wurde, wobei es nicht ausgeschlossen ist, dass auch dies ein Anlass für aktuelle Scham sein kann. In der zwei-

²⁷³ Selbstverständlich kann auch der Interviewer in der Interviewsituation scheitern und Scham empfinden. Diesen Aspekt habe ich nicht weiter verfolgt, da mein Schamerleben und meine Bildungsprozesse hier nicht im Mittelpunkt stehen. Eine autoethnografische Herangehensweise (vgl. Ellis/Adams/Bochner 2010) wäre unter Umständen interessant gewesen.

²⁷⁴ Landweer (1999, 211f.) unterscheidet den Grad der Distanzierungsmöglichkeiten anhand der Intentionalität der Beschämung und der Art der Reaktion Anderer auf das Scheitern (verbal, nonverbal, ohne Anstoß von außen). Auch wenn die unterschiedenen Konstellationen bei mir anders charakterisiert sind, erscheint mir das Nachdenken über den Grad der Distanzierungsmöglichkeit gewinnbringend.

ten und dritten Variante schätze ich Distanzierungsmöglichkeiten für geringer ein, sodass es naheliegender ist, dass die erzählende Person Scham empfinden könnte. Möglichkeiten der Distanzierung werden erschwert, wenn dem Interviewer in seiner unter Umständen zugewiesenen Autorität als Experte „das Recht zugesprochen [wird], die Norm geltend zu machen“ (ebd., 212). Das erschwert es, sich von einer möglichen Scham zu distanzieren (vgl. ebd.). Auch hier geht es mir jedoch in der empirischen Untersuchung nicht darum festzulegen, ob die Interviewten Scham empfunden haben, sondern den erzählten Text im Hinblick auf schamrelevante Aspekte in der Interviewsituation zu befragen.

Ausgehend von der in Abschnitt 2.6 angesprochenen These Landweers, dass die Hauptwirkung von Macht in der Vermeidung von Scham bestehe (vgl. ebd., 215), halte ich es für vielversprechend, auch nach Schamvermeidung in der Interviewsituation zu fragen. Dies ist empirisch noch schwieriger zu fassen als schamrelevante Aspekte, da nicht sichtbar ist, welchen spontanen Handlungs- und Erzählimpuls die Erzählenden als potentielle Schamsubjekte aus Angst vor möglicher Beschämung *nicht* folgen (vgl. ebd.). Schamvermeidung näherte ich mich daher in der Interpretation des Materials an, indem ich Strategien der Distanzierung in den Blick nehme, die auf potenziell schamrelevante erzählte Inhalte oder Erzählweisen hinweisen könnten. Ich behaupte also nicht, es sei Scham intentional oder unbewusst vermieden worden. Vielmehr fokussiere ich Schamvermeidung als Effekt bestimmter Handlungen oder Thematisierungsweisen, die geeignet sind, das Potenzial von Beschämung zu schwächen oder aufzuheben und so eine relevant werdende Norm als legitim anzuerkennen (vgl. ebd.). Als Schamvermeidung kann etwas z.B. dann interpretiert werden, wenn in der Erzählung eine implizite oder explizite schamrelevante Diskrepanz reflexiv oder distanzierend eingeholt wird.

Ein weiterer Aspekt von Schamvermeidung betrifft mich als Interviewer als „möglichen Scham-Zeugen“ (ebd.). So kann die Verweigerung von Strategien der Schamvermeidung aus der tendenziellen Machtposition des Interviewers bei unbeabsichtigten Beschämungen als zusätzliche Beschämungsstrategie verstanden werden (vgl. ebd., 213). Als Verantwortung des Interviewers kann es angesehen werden, beschämende Frage zu vermeiden und unintendiert beschämende Wirkungen von Fragen (z.B. nach der Bedeutung von Nationalsozialismus und Antisemitismus in der Auseinandersetzung mit Rassismus und *Weißsein*) wahrzunehmen. So könnte ich als Interviewer Strategien zur Schamvermeidung entwickeln.²⁷⁵ Dies stellt eine weitere

²⁷⁵ Da ich die explizite Beschäftigung mit Scham und Schamvermeidung erst nach der Durchführung der Interviews im Zuge der Auswertung des Materials begonnen habe, war dies keine bewusste Perspekti-

Aufmerksamkeitsrichtung für die Bearbeitung des Materials und die Reflexion der Interviewdurchführung dar.

3.4.4 Reflexion der Arbeit mit den heuristischen Fragen

Als Abschluss des Kapitels zu methodischen und methodologischen Überlegungen möchte ich darauf eingehen, wie ich mit den zuvor vorgestellten heuristischen, schamfokussierenden Fragen gearbeitet habe. Die zentralen heuristischen Fragen haben Funktionen auf verschiedenen Ebenen erfüllt. Neben der Konturierung von Aufmerksamkeitsrichtungen für die konkrete Arbeit am empirischen Material boten sie in einer späteren Phase der Analyse Orientierung bei der Auswahl von Sequenzen, die mir relevant für eine Feinanalyse in Interpretationsgruppen erschienen. Darüber hinaus habe ich mich an den Fragen orientiert, um für die Darstellung Interviews und Sequenzen auszuwählen, an denen sich Relevantes für die heuristischen Fragen und den interessierenden Gegenstand zeigen lässt. Näher eingehen werde ich hier nur auf den Umgang mit der Heuristik bei der Interpretation.

So hat die interpretative Arbeit mit den heuristischen Fragen neue Fragen aufgeworfen, die mein Vorgehen betrafen: Wann interpretiere ich etwas als Scham? Spreche ich dann von Scham, wenn es zu allen vier heuristischen Fragen passende Antworten gibt? Was bedeutet es in methodologischer Hinsicht, wenn sich auf einzelne Fragen Antworten finden, auf andere hingegen nicht? Wie gehe ich mit Phänomenen um, auf die einzelne Kriterien zutreffen, die sich aber durch andere Aspekte von Scham unterscheiden?

Ein Ergebnis der Auseinandersetzung mit diesen Fragen war, von schamrelevanten Aspekten zu sprechen, wie ich bereits dargelegt habe. Auch diese Entscheidung hat neue Fragen aufgeworfen: Ist es angesichts der Entscheidung, Scham nicht identifizieren zu wollen und zu können, sinnvoll, bezogen auf das Material überhaupt von Scham zu sprechen? Ist es z.B. angemessen, wenn ich in der Darstellung (4.2) von Svens „Umgang mit Scham“ schreibe oder müsste ich etwas umständlich von Svens Umgang mit schamrelevanten Aspekten sprechen?

Ich habe mich entschieden, dann von Scham und nicht von schamrelevanten Aspekten zu sprechen, wenn die Erzählerin selbst explizit von Scham spricht. Dabei bemühe ich mich darum, den Benennungsvorgang transparent zu machen: „das, was der Erzähler Scham nennt“. Wenn die Person selbst vereindeutigend von Scham spricht und in der Analyse deutlich wird, dass Aspekte der Erzählung meinem Eingangsverständnis von Scham widersprechen, markiere ich die Uneindeutigkeit und

ve während der Durchführung.

versuche, die verschwimmenden Übergänge zu anderen Affekt-Emotionen herauszuarbeiten. Wenn z.B. einzelne Aspekte eher mit dem Phänomen Scham, andere mit eher dem Phänomen Schuld übereinstimmen, arbeite ich die einzelnen Aspekte in ihrer Widersprüchlichkeit heraus. Ich frage dann nach den Effekten der Benennung als „Scham“, ohne dabei zu behaupten, dass die erzählende Person Unrecht hat mit der eigenen Deutung „Scham“. Wenn ich auf Schamvermeidung eingehe, ist es hingegen aus meiner Perspektive unpassend, von schamrelevanten Aspekten zu sprechen, da es nicht die Aspekte sind, die vermieden werden, sondern das potenzielle Aufkommen der Affekt-Emotion Scham. Von Scham und nicht von schamrelevanten Aspekten spreche ich dann, wenn ich vom konkreten empirischen Material abstrahiere.

3.4.5 Ansatzpunkt für die Erweiterung des Schamverständnisses

In den Abschnitten 3.1 und 3.3 habe ich bereits erwähnt, dass ich im Laufe der Arbeit zwei Versionen von Scham unterschieden habe. Hier möchte ich mit Verweis auf meine Interpretation zwei Interviewstellen erläutern, welchen Stellenwert die heuristischen Fragen in meinem methodischen Vorgehen hatten, das dazu führte, das Phänomen der Scham auszudifferenzieren.

Das erste Beispiel bezieht sich auf Episoden aus der Erzählung, anhand derer ich Sven modelliert habe. Der Erzähler spricht explizit von Scham und bringt das schamrelevante Gefühl zum Ausdruck, als *weiß* positionierte Person angesichts der Beobachtung durch konkrete Schwarz positionierte Andere exponiert zu sein und verschwinden zu wollen (vgl. u.a. I3A10). Ein Verstoß gegen Normen durch eigene Handlungen wird in den Situationen nicht relevant gesetzt.²⁷⁶ Diskrepanzen, auf die mit der zweiten heuristischen Frage abgezielt wird, sind unbedeutsam, während beobachtende Andere benannt werden, die in der dritten heuristischen Frage Thema sind. Diesen Umstand habe ich zum Anlass genommen, darüber nachzudenken, wie Scham konzipiert sein kann, die nicht darauf begrenzt ist, mit Handlungen gegen eigene normative Bewertungskriterien zu verstoßen. Mit dieser Aufmerksamkeitsrichtung habe ich andere Stellen in mehreren Interviews betrachtet. Das hat dazu geführt, zwischen Scham als scheiternder Übereinstimmung vom idealen Selbstbild *weiß* Positionierter und Handlung auf der einen Seite (vgl. 5.1) und Scham als scheiternder Übereinstimmung von der Selbstkonzeption *weiß* Positionierter und der Wahrnehmung durch anders positionierte Andere unabhängig von

²⁷⁶ Auf die Interpretation dieser Passagen gehe ich in Abschnitt 4.2.2.2 detailliert ein.

eigenen Handlungen (vgl. 5.2) zu differenzieren. Dafür konnte ich an Überlegungen von Kilomba (2008, 22) anknüpfen.

Während in diesem ersten Beispiel eine grundlegende Erweiterung des Schamverständnisses deutlich wird, die zu der Retheoretisierung in Kapitel 5 geführt hat, steht das zweite Beispiel eher für eine graduelle Verfeinerung meines Eingangsverständnisses von Scham. Diese habe ich bereits in das Eingangsverständnis einfließen lassen (vgl. 2.3). Im Anschluss an die Haupterzählung reflektiert die Interviewpartnerin, deren Auskünfte die Grundlage für die Modellierung von Kathrin Brünger waren, selbstkritisch über ihr analytisch distanziertes Sprechen im Interview. Sie spricht nicht explizit von Scham (vgl. I6A11). Dabei kommt eine normative Orientierung zum Ausdruck, die sich paraphrasieren lässt als die Norm, Emotionen in die Auseinandersetzung mit Rassismus und *Weißsein* einzubeziehen. Kathrin selbst harrt allerdings mit dieser Orientierung, ihr Verhältnis dazu ist ambivalent (vgl. I6A12/13). Diese Norm könnte als geteilte Normorientierung zwischen der Erzählerin und dem Interviewer als beobachtendem Anderen im Interviewsetting im Sinne der vierten heuristischen Frage angenommen werden. Ebenso kommt die Wahrnehmung einer Diskrepanz zu dieser normativen Orientierung bei der Bewertung des eigenen Sprechens im Interview zur Geltung, auf die sich die zweite heuristische Frage bezieht. Mit der ersten heuristischen Frage nach dem idealen Selbstbild wird deutlich, dass ihre normative Orientierung nicht in dieser Norm aufgeht, da sie auch Zweifel an der Norm hat, ohne diese ganz und gar abzulehnen. In der Auseinandersetzung mit dieser Sequenz habe ich auch die *partielle Zustimmung* zu einer Norm in das Schamverständnis der vorliegenden Arbeit aufgenommen. Dafür habe ich bei Landweer (1999, 125) entsprechende Ansatzpunkte gefunden, die auch davon ausgeht, dass eine partielle Anerkennung von Normen ausreicht.

Anhand der beiden Beispiele konnte ich zeigen, wie die Bearbeitung des empirischen Materials mithilfe der heuristischen Fragen dazu geführt hat, das theoretische Schamverständnis zu überdenken und zu verfeinern.

3.5 Notiz zur Erforschung von Bildungsprozessen

Nach der ausführlichen Darstellung der Überlegungen zur Erforschung von Scham thematisiere ich die Erforschung von Bildungsprozessen nur sehr knapp im Format einer Notiz. Das ist dem Umstand geschuldet, dass ich auf eine ähnlich ausführliche Analyse von Bildungsprozessen wie aus schamfokussierender Perspektive (vgl. 4) verzichte.²⁷⁷ Statt einer umfassenden Analyse von Bildungsprozessen stelle ich in Abschnitt 6.1 Schlaglichter auf Ausschnitte des Materials vor, die so modelliert wurden, dass bildungsrelevante Aspekte deutlich werden. Die Schlaglichter dienen dabei als Inspiration für die Theoretisierung des Zusammenhangs von Bildung und Scham *weiß* Positionierter über ihre Involvierung in rassistische Verhältnisse (6.2). Hier möchte ich kurz darlegen, wie die Fokussierungen in den Schlaglichtern zustande gekommen sind.

Ähnlich wie bezogen auf Scham verzichte ich auf eine Identifizierung von Bildung oder Bildungsprozessen. Dabei folge ich Roses (2012a, 393) Kritik, die sie für unvereinbar hält mit Schäfers Vorschlag, Bildung als Möglichkeitskategorie zu denken (vgl. Schäfer 2009). Demnach macht es der Möglichkeitsstatus von Bildung gerade unmöglich, diese empirisch festzuschreiben und zu sagen: „Das *ist* Bildung“ (Rose 2012a, 393, H.i.O.).²⁷⁸ Auch ihrer Idee einer fragenden statt einer identifizierenden Haltung (vgl. ebd.) bezogen auf Bildung folge ich und richte meine Aufmerksamkeit auf bildungsrelevante Aspekte²⁷⁹ im empirischen Material. Für die ausgewählten Passagen ist somit unerheblich, ob diese sich – aus der Perspektive unterschiedlicher

²⁷⁷ Der Schwerpunkt meines Interesses hat sich im Laufe der Forschung von Bildungsprozessen auf die affektiv-emotionale Dimension und konkret auf die Analyse von Scham und schamrelevanten Aspekten eingegrenzt. Dennoch erscheint mir die Bildungsperspektive wichtig, da die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen im Hinblick auf *Weißsein* und Rassismus von besonderem Interesse ist, sodass ich in Kapitel 6 zumindest fokussiert darauf eingehe.

²⁷⁸ Auch bei denjenigen, die es angemessen finden, Bildungsprozesse zu identifizieren, gibt es unterschiedliche Auffassungen, wann etwas als Bildungsprozess verstanden werden kann. Interessant ist der Band von Koller und Wulftange (2014), in dem unterschiedliche Autor_innen dasselbe biographische Interview auf Bildungsprozesse hin befragen und zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Darin argumentiert Koller „die Messlatte für die Attestierung eines Bildungsprozesses“ (Koller 2014, 234) nicht zu hoch anzusetzen und in Erwägung zu ziehen, dass Bildungsprozesse auch weniger dramatisch und fundamental gedacht werden könnten. Auch wenn er hier grundlegend einer Identifizierung zustimmt, beschreibt er an anderer Stelle das Vorhaben als dilemmatisch (vgl. Koller 2012b, 28). Zu Schäfers Kritik an der Identifizierung von Bildungsprozessen vgl. auch Koller et al. (2007, 9).

²⁷⁹ Ich ziehe Roses (2012a, 393) Formulierung der Bildungsrelevanz ihrer anderen Formulierung von „bildungstheoretisch interessanten Momente[n]“ vor, da „Momente“ die Lesart nahelegt, es handle sich dabei um Zeitpunkte. Zudem gefällt mir die Parallele zu den schamrelevanten Aspekten.

Auffassungen von Bildungsanalyse – als Bildungsprozess analysieren ließen oder nicht. Entscheidender ist, welche Aspekte als bildungsrelevant sichtbar werden, wenn ich die Passagen aus der Perspektive Bildung, so wie ich sie in Abschnitt 1.2.3 markiert habe, betrachte und modelliere.

Wie bin ich nun konkret vorgegangen bei der Erstellung der Bildung fokussierenden empirischen Schlaglichter? Auch wenn ich keine umfassende Analyse von Bildung und bildungsrelevanten Aspekte vorgenommen habe, griff ich Elemente aus den von Koller (2012b), Kokemohr (2014) und Rose (2012b) vorgeschlagenen methodischen Vorgehensweisen auf.²⁸⁰ Ich nutzte diese und andere Elemente als Anhaltspunkte und Orientierung zur Konkretisierung des sensibilisierenden Konzeptes²⁸¹ für eine Bildung fokussierende Kodierung.²⁸²

So richtete ich meine Aufmerksamkeit auf:

- Erzählmomente, die als Krisen von Selbst- und Weltverhältnissen lesbar sind und so potenziell Transformationsanlässe darstellen können (vgl. 1.2.3);
- Differenzen zwischen erzählter Zeit und Erzählzeit (vgl. 3.4), etwa bezogen auf schamrelevante Aspekte wie das ideale Selbstbild, das Selbstkonzept, normative Orientierungspunkte, das Erleben und Bewerten von Diskrepanzerfahrungen, Relevanzsetzungen potenzieller Schamzeug_innen, Annahmen über geteilte Norm- und Wertvorstellungen (vgl. 2.3 und 3.4), aber auch bezogen auf Haltungen, Praktiken oder Begehren²⁸³ (vgl. 1.2.3);
- reflexive Thematisierungsmomente von Scham auf der Ebene des Interviews;²⁸⁴

²⁸⁰ Da es mir nicht einleuchtet, warum nur einer der Zugänge geeignet sein sollte, um über Bildung anhand des empirischen Materials nachzudenken, habe ich unterschiedliche Perspektiven kombiniert.

²⁸¹ Würde ich eine ausführliche Analyse von Bildung analog zu der schamfokussierenden Analyse vornehmen, wären diese Punkte geeignet, um heuristische Fragen aus zu formulieren.

²⁸² Dieser Schritt des Vorgehens lässt sich auch hier am ehesten mit dem selektiven Kodieren vergleichen (vgl. Strauss/Corbin 1999, 94ff.). Auf Grundlage dieser Kodierung wählte ich Sequenzen für die Darstellung in Abschnitt 6.1 aus.

²⁸³ Begehren habe ich verkürzend und komplexitätsreduzierend als Wünsche operationalisiert. Hier ließe sich genauer fragen, wie es methodisch möglich sein könnte, etwas über Begehren als dem Bewusstsein nicht zugänglichen Inhalten zu erfahren. Der Bezug auf psychoanalytische Wissensbestände könnte auch hier vielversprechend sein (siehe 3.3).

²⁸⁴ So hält es Koller für möglich, dass sich „Transformationen des Welt- und Selbstverhältnisses [...] während eines biographischen Interviews selbst vollziehen“ (Koller 2012b, 29) können, etwa – so meine Annahme – in der reflexiven Bearbeitung von zurückliegender oder sich im Interview ereignender Scham.

- Resignifizierungen und Diskursverschiebungen in der Erzählung (vgl. Rose 2012a, 144);²⁸⁵
- rhetorische Figuren und Metaphern, in denen möglicherweise Unartikulier-tes zur Artikulation kommen könnte (vgl. Kokemohr/Koller 2014, 97);
- narrative Änderungen des Welt-Selbst-Verhältnisses und deiktische Modifi-kationen von Verweiskräumen (vgl. Kokemohr 2014, 31f.);²⁸⁶
- mit Veränderungsprozessen explizit oder implizit verbundene Widersprüche (vgl. 1.2.3).

In unterschiedlicher Gewichtung habe ich mich an diesen Aspekten orientiert und in die Modellierungen einfließen lassen, die zwar Analyseelemente enthalten, aber nicht beanspruchen, eine umfassende Analyse darzustellen.

Einen methodischen Aspekt möchte ich hervorheben, da er in der Darstellung der bildungsfokussierenden Modellierung von Sven prominent in Erscheinung tritt und ich von dem von Rose vorgeschlagenen Vorgehen leicht abweiche. Diese Abwei-chung soll hier transparent gemacht werden. Rose markiert die methodologische Herausforderung, bei der Untersuchung von Resignifizierungspraxen den in biogra-phischen Auskünften vorgefundenen Gebrauch von Bezeichnungen „ins Verhältnis setzen zu müssen zu dem, was als deren gewöhnlicher Gebrauch gelten könnte“ (Rose 2012a, 394). Dafür müsste „einigermaßen klar zu identifizieren sein [...], was als *gewöhnlicher Gebrauch* dieser in den Identifizierungen genutzten Bezeichnungen zu gelten hätte“ (ebd., H.i.O.). Rose schlägt ein Vorgehen vor, das sich „zumind-est experimentell mit diskursanalytischen Vorgehensweisen“ (ebd.) verbindet, konkret eine machtanalytisch informierte „begriffsorientierte[...] Diskursanalyse“ (Wedl 2006, 323), wobei der Gebrauch von Begriffen in öffentlichen Diskursen untersucht wird. Ich verzichte auf die Analyse des Gebrauchs in öffentlichen Diskursen und der

²⁸⁵ Mit Bezug auf Derek Hook (2006) weist Tißberger (2017, 71) darauf hin, dass diskurstheoretische Zugänge beschränkt seien im Hinblick auf Affekte und „die ‚eingefleischten‘, körperlichen und sinnli-chen Bereiche des Rassismus“.

²⁸⁶ Kokemohr geht davon aus, dass sich narrative Strukturen von Bildungsprozessen zeigen ließen. Dem-nach eröffneten deiktische – hinweisende – Sprechhandlungen (ich, da, das, es, hier, jetzt, du, dort, ges-tern) indexikalische Verweiskräume. Der Gebrauch unterschiedlicher deiktischer Ausdrücke stabilisiere oder modifiziere den indexikalischen Gesamttraum. Kokemohr unterscheidet zwischen ubiquitären – weitverbreiteten – und singulären Inferenzen, wobei erstere Kommunikationsverläufe auf ein in sich stimmiges Welt-Selbst-Verhältnis und letztere auf die Veränderung eines erzählerischen Welt-Selbst-Ver-hältnisses verwiesen (vgl. Kokemohr 2014, 22ff.).

inneren Struktur ihrer Diskurse.²⁸⁷ Mich interessieren vielmehr die Spuren des Begriffes (vgl. ebd.) innerhalb des von mir untersuchten Textes der narrativ-biographischen Auskünfte. Herausarbeiten möchte ich daher, wie in dem Text etwas geformt wird, das als gewöhnlicher Gebrauch der Bezeichnungen gelten kann, und wie Verschiebungen zu diesem im Text entworfenen gewöhnlichen Gebrauch als Resignifizierung gelesen werden können. Dabei finde ich es interessant, inwiefern spezifische Reartikulationen (vgl. 1.2.1) der Bezeichnungen zur Resignifizierung beitragen. Zum Abschluss des Methodenkapitels fasse ich zusammen, dass es mir bei der Analyse des Materials ein Anliegen war, nach schamrelevanten Aspekten auf der Ebene des Erzählten und auf der Ebene des Interviewsettings zu fragen sowie bildungsrelevante Aspekte der Erzählungen über Auseinandersetzungen *weiß* Positionierter mit Rassismus und *Weißsein* herauszuarbeiten. Die Ergebnisse dieses Vorhabens stelle ich im folgenden Kapitel anhand des empirischen Materials dar.

²⁸⁷ Die von Wedl („Ossi“ und „Wessi“) und Rose („Ausländer“) untersuchten Begriffe sind deutlich anders gelagert als die in Svens Erzählung interessierenden Begriffe „kritisch“ und *weiß*, bei denen es mir deutlich schwerer erscheint, diskursanalytisch einen gewöhnlichen Gebrauch herauszuarbeiten, da sie sehr unterschiedlich und in zahlreichen Bereichen verwendet werden.

4. Empirische Dimensionen von Scham weiß Positionierter

Nachdem ich den inhaltlichen und theoretischen Rahmen der vorliegenden Arbeit vorgestellt und meine methodologischen Annahmen und das methodische Vorgehen transparent gemacht habe, wende ich mich nun der Interpretation des empirischen Materials zu. Zunächst stelle ich die Modellierung von zwei der Interviews ausführlich aus schamfokussierender Perspektive dar (4.1 und 4.2). Dazu greife ich einzelne Passagen aus beiden Interviews, die mir aus der Perspektive Scham im Kontext von Rassismus und *Weißsein* interessant erscheinen, heraus und betrachte sie vor dem Hintergrund der heuristischen, schamfokussierenden Fragen (vgl. 3.4). Die beiden Darstellungen sind ähnlich strukturiert: Ich stelle die modellierten Personen in kurzen Porträts vor, arbeite Facetten ihrer idealen normativ geprägten Selbstbilder heraus und fokussiere anschließend schamrelevante Diskrepanzen, die in den Interviews thematisiert werden. Dabei unterscheide ich Diskrepanzen zwischen dem idealen Selbstbild und dem eigenen Handeln von Diskrepanzen zwischen dem Selbstkonzept und der Wahrnehmung durch Andere unabhängig von dem eigenen Handeln. Auf die schamrelevanten Aspekte von anwesenden oder imaginierten Anderen als Zeug_innen eines Scheiterns und angenommene geteilte Norm- und Wertvorstellungen gehe ich nur am Rande ein. Der Schwerpunkt liegt hier auf der Ebene der erzählten Zeit, die selbstverständlich nur aus der in der Erzählzeit heraus konstruierten Perspektive erfasst werden kann (vgl. 3.4). Daher fließt die Ebene der Erzählzeit auch in der Darstellung der erzählten Zeit immer wieder ein. Im Anschluss gehe ich in Abschnitt 4.3 auf Wirkungsweisen von Scham in den Interviewsituationen auf der Ebene der Erzählzeit ein.

4.1 Scheitern als punktuelle Krisen – Modellierung von Judith Schlüter

Die Hauptfigur der hier erzählten Geschichte, Judith Schlüter, ist um die 40 Jahre alt. Sie lebt mit ihrem Partner, der an der Universität arbeitet, und zwei Kindern im Grundschulalter zusammen. Sie wächst in Familienverhältnissen auf, die sie als schwierig erlebt. Die finanzielle Situation ihrer Herkunftsfamilie ist unklar, bekannt ist, dass sie im Studium Anspruch auf Sozialleistungen nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) hat. In der Oberstufe absolviert sie einen Auslandsaufenthalt in einem außereuropäischen Land.²⁸⁸ Nach dem Abitur studiert sie

²⁸⁸ Ich habe abgewogen, ob ich die Namen der Staaten anonymisiere, die in den Interviews erwähnt wurden, um eine Zuordnung der Personen zu erschweren. Dabei war das Spannungsfeld von Anonymisierung und Ausblendung relevanter Informationen bedeutsam. Ich habe mich für eine Anonymisierung der Staaten entschieden, auch wenn es mir relevant erschien, dass etwa in einer Erzählung eine ehemalige

mit dem Ziel, in der Schule zu unterrichten. Während des Studiums hält sie sich im Rahmen eines Studienprogramms zum Thema Transformationsprozesse und Apartheid in afrikanischen Staaten auf. Im Anschluss absolviert sie ein Praktikum bei einer Nichtregierungsorganisation (NGO) in einer Großstadt eines dieser Staaten. Im Rahmen eines Projektes des ASA-Programms (Arbeits- und Studien-Aufenthalte) lebt sie drei Monate bei einer Familie in einem *informal settlement* in der Nähe einer Hauptstadt eines anderen afrikanischen Staates. Dort wirkt sie in der lokalen Schule mit. Danach setzt sie sich als Tutorin des ASA-Programms dafür ein, Globales Lernen und einen Süd-Nord-Austausch stärker in dem Programm zu etablieren. Für eine Weile arbeitet sie als Lehrerin an verschiedenen Gymnasien. Nach der Elternzeit für ihr erstes Kind beginnt sie bei einer Stiftung eine Ausbildung als Prozessbegleiterin für inklusive Organisationsentwicklung. Sie nimmt an mehreren Seminaren einer Organisation zum Thema Rassismus teil. Judith arbeitet aktuell als freiberufliche Bildungsreferentin für verschiedene Träger mit unterschiedlichen Zielgruppen. Ein Schwerpunkt liegt dabei im Bereich der Schulentwicklung, wo sie Prozesse der „Migrationsgesellschaftlichen Öffnung“ begleitet. Sie arbeitet zudem mit Studierenden und Erzieher_innen zum Thema Rassismus.

4.1.1 Entworfenes ideales Selbstbild: Besonders, empfindsam, handlungsfähig

Im Folgenden unterscheide ich drei Facetten des idealen Selbstbildes, das im Interview entworfen wird.²⁸⁹ Die Facetten, die miteinander verwoben sind und sich aufeinander beziehen, trenne ich in dieser Darstellung analytisch (4.1.1.1 bis 4.1.1.3). So ist es möglich, die einzelnen Facetten präziser zu betrachten.

deutsche Kolonie thematisch wird. Den spezifischen Kontext dieser Kolonie habe ich jedoch nicht systematisch in die Interpretation einbezogen. Statt die spezifischen Kontexte zu benennen, gebe ich mir relevant erscheinende Informationen zu den Kontexten an, soweit ich die Angaben forschungsethisch für vertretbar halte (vgl. Unger 2018; Saunders/Kitzinger/Kitzinger 2015).

²⁸⁹ Die Materialausschnitte, auf die ich mich beziehe, ließen sich noch in vielen anderen Hinsichten interpretieren (z.B. Widersprüchlichkeiten oder Reproduktionen). Ich vernachlässige diese Ansatzpunkte und spitze die Interpretationen auf die Facetten des idealen Selbstbildes zu, die mir für den Gegenstand der vorliegenden Arbeit relevant erscheinen.

4.1.1.1 Besonders: Weltoffen/kritisch/reflexiv/Grenzen überwindend

Hier werde ich anhand von ausgewählten Ausschnitten zeigen, wie die Interviewpartnerin sich im Interview als Besondere entwirft. Der Selbstentwurf wird in einer Weise erzählt, die auf zurückliegende Erfahrungen Bezug nimmt und suggeriert, dass Judith immer schon so war. Diesen Selbstentwurf lese ich im Hinblick auf den Gehalt bezüglich idealer Selbstbilder. Der Entwurf konkretisiert sich in verschiedenen Facetten, von denen ich vier hervorheben möchte, die ich als Merkmale ihres idealen Selbstbildes interpretiere: weltoffen, kritisch, Grenzen überwindend, reflexiv. Die von mir herausgelesenen idealen Selbstbilder gelten vor allem für die Erzählzeit, aber aufgrund der „Immer-schon“-Erzählung auch in ganz ähnlicher Weise für die erzählte Zeit.

4.1.1.1.1 Weltoffen

Im Folgenden zeige ich anhand des Einstiegs in die Haupterzählung, wie Judith als Besondere entworfen wird und Weltoffenheit als Teil des idealen Selbstbildes gelesen werden kann:²⁹⁰

„(2,5) Emm (1) ich glaub, für mich hat es tatsächlich emm auf ne Art ne lange Geschichte. Und ich sehe es auch mittlerweile son bisschen emm (.) auch so mit meiner Lebensgeschichte (.) emm (/I: Mhm) (.) verbunden weil ich emm ne nicht so einfache Kindheit hatte, und mich glaub ich auch manchmal echt son bisschen fehl am Platz in meiner eigenen Familie gefühlt hab und aber auch in Deutschland [lacht] (/I: Mhm) und ich hab zum Beispiel immer mein ganzes Taschengeld irgendwie für so Dia (.) Shows ausgegeben (/I: Mhm) die bei uns irgendwie emm (..) so (.) gezeigt wurden von allen möglichen Teilen der Welt und ich saß echt (.) drin und hab manchmal einfach nur total geweint weil ich echt dachte boah die Welt ist so groß und so wunderschön (/I: Mhm) und (.) emm und es war glaube ich nicht son kolonialistisches haben haben haben, sondern eher son (..) dabei sein dürfen oder irgendwie das kennenlernen dürfen oder (..) **sein** dürfen (/I: Mhm) so (..)“ (I5A03)

In dieser Passage geschieht eine kontrastive Gegenüberstellung von Herkunftsfamilie und dem Kontext Deutschland auf der einen Seite und Diashows, die hier „die Welt“ repräsentieren, auf der anderen Seite. Den Anfang der langen Geschichte macht Judith passend zu der Ankündigung, dass ihre Auseinandersetzung mit ihrer Lebensgeschichte verbunden ist, in ihrer Kindheit. Sie erzählt ein Ich, das sich in ihrer Herkunftsfamilie und in Deutschland manchmal ein bisschen „fehl am Platz“²⁹¹ fühlte. Die Formulierung „nicht so einfache Kindheit“ ist unbestimmt und eröffnet

²⁹⁰ Auf diese Passage werde ich auch aus anderen Perspektivierungen zurückkommen. Hier konzentriere ich mich zunächst auf die Weltoffenheit.

²⁹¹ Der Lesbarkeit wegen verzichte ich auf die Angabe der Materialstelle und auf „ebd.“, wenn ich aus dem zuletzt angegebenen Materialausschnitt zitiere.

einen Raum für Assoziationen, was ihre Kindheit abweichend von der Normalitätsvorstellung einer einfachen Kindheit ausgemacht hat: Konflikte, Scheidung, Krankheit in der Familie, strenge Erziehung, prekäre Klassenposition und damit verbundene fehlende ökonomische Absicherung der Eltern. Alle Assoziationen verweisen aus der nachträglich entworfenen Perspektive des Kindes Judith auf ein beschwerliches Leben, das aber nicht dermaßen einschränkend erlebt wurde, dass es als „schwere Kindheit“ bezeichnet wurde, sondern in der Negierung „nicht so einfach“ ausgedrückt wird. Wie auch immer „nicht so einfache Kindheit“ verstanden wird, markiert die Erwähnung einen Kontrast zu ihrer gegenwärtigen Lebensrealität. Transportiert wird: Trotz der nicht so einfachen Kindheit stehe ich heute woanders. Unter den Bedingungen dieser Kindheit fühlte sich Judith der Erzählung nach „fehl am Platz“ in der „eigenen Familie“. „Fehl am Platz“ zu sein kann damit paraphrasiert werden zu stören, sich als fremd zu erleben, nicht gut aufgehoben zu sein. Das Gefühl konkretisiert sie an anderer Stelle, auf die ich kurz Bezug nehme, um anschließend zu der Einstiegssequenz zurückzukommen:

„Son bisschen durch meine Familiengeschichte (.) emm (.) tatsächlich auch immer so Sehnsucht hatte irgendwo (.) so **richtig** dazuzugehören (.) emm (..) und dadurch vielleicht auch (.) son bisschen die Gesellschaft (.) würd ich jetzt so spontan irgendwie denken vielleicht auch so aus meinen Kinder-
augen so **gescannt** habe (.) und immer so geguckt hab, wo ist es nett wo würd ich mich eigentlich **wohl fühlen** und (.) wo ist man (.) so zusammen wie ich (.) mir das eigentlich total **wünsche** (/I: Ja) weil ich das irgendwie als Kind total schön finden würde“ (I5A10)

Vor dem Hintergrund der hier angesprochenen Sehnsucht, richtig dazuzugehören, einen Ort des Wohlfühlens zu haben und zusammen mit anderen Menschen sein zu können, lese ich „fehl am Platz“ (I5A03) als eine gewisse Ortlosigkeit. Die Familie stellt – anders als in einer als ideal imaginierten Familie – keinen Ort dar, an dem umfassende Zugehörigkeit erfahren werden kann. Offen bleibt, ob sie ihre Herkunftsfamilie generell als gelegentlich ungeeigneten Ort für Kinder versteht oder ob der Ort Familie speziell für sie, mit ihren Interessen, Vorlieben und Wünschen, nicht der passende war.²⁹² Unklar bleibt, ob sich das Differenzenerleben auch an inhaltlichen Aspekten festmachen lässt, ob es beispielsweise mit politischen Einstellungen und rassismusrelevanten Inhalten einherging.²⁹³ Sie formuliert die Sehnsucht – anders

²⁹² An anderer Stelle erwähnt sie, dass ihr Vater „eigentlich n toller (.) superreflektierter Mensch voll belesen“ (I5A10) sei. Die Lesart, ihre Familie sei generell ein ungeeigneter Ort für Kinder, erscheint mir wenig plausibel.

²⁹³ Im Kontrast dazu schildert die Interviewpartnerin Heike ihre Familie als explizit rassistisch und einer antisemitischen Naziideologie verbunden (vgl.I4). Auf das Interview gehe ich in der Darstellung nicht

als in ihrer Familie – „**richtig** dazugehören“ (I5A10). In der Interviewsituation entwickelt sie „spontan“ eine Selbstdeutung, nach der sie angetrieben durch diese Sehnsucht einen spezifischen Blick auf die Gesellschaft entwickelte.

Ich komme zurück zu der Einstiegssequenz: Durch den Zoom der Erzählperspektive von der Halbtotalen (Familie) zur Supertotalen (Deutschland) erweitert sich der Blick auf die Nation, die gleichermaßen wie die Familie als Nichtzugehörigkeitsraum als relevant gesetzt wird. Der Blick springt von der kleinsten kollektiven Einheit hin zur größten imaginierten Gemeinschaft, die im Rahmen von Staatlichkeit denkbar ist.²⁹⁴ Es ist jedoch keine Erzählung, allgemein „fehl am Platz“ (I5A03) in der Welt zu sein,²⁹⁵ da die Option eines Ortes außerhalb von Deutschland bleibt, an dem Judith richtig am Platz ist²⁹⁶.

Einen Ort, an dem die von ihr angesprochene Sehnsucht nach Zugehörigkeit erfüllt wird, findet sie in einem Kontext, den sie als Diashows beschreibt. In der Erzählung dieses Ortes fällt auf, dass „ich“ sehr präsent ist in diesem Abschnitt und als aktiv handelndes und emotional erlebendes Subjekt auftritt. Die besondere Wichtigkeit dieses Ortes markiert sie auf den zwei Ebenen der Materialität und der Emotionalität. Zum einen spricht sie davon, „immer mein ganzes Taschengeld“ (I5A03) für die Diashows ausgegeben zu haben. Gepackt von den Bildern von der weiten Welt, investiert sie in diesen Ort der partiellen Erfüllung ihrer Sehnsucht. Die Beschäfti-

ausführlich ein.

²⁹⁴ Punktuell neigt die Erzählung dazu, ein Sprechen über Rassismuserfahrungen von Schwarzen Deutschen oder Deutschen of Color – vermutlich unintendiert – zu imitieren. So kann die Erfahrung, „fehl am Platz“ und nicht zugehörig in der eigenen Familie und in Deutschland zu sein, auch bezogen auf die Erfahrung von rassifizierten Personen in *weißen* Familien relevant sein (vgl. u.a. Ayim 1997). Im Kontrast zu Erfahrungen beispielsweise Schwarzer Deutscher ist aber die Privilegierungserfahrung, in Deutschland gesamtgesellschaftlich als natio-ethno-kulturell zugehörig zu gelten – auch wenn eine Distanz gespürt wird –, zentral für das Erleben der alltäglichen gesellschaftlichen Verhältnisse. In Relation zu Rassismuserfahrungen ist die Distanzierung eine aufgrund eigener nicht passender Wünsche und Bedürfnisse selbstgewählte, nicht eine vor allem von außen herangetragen. Sich als *weiße*, nichtjüdische Deutsche in Deutschland fehl am Platz zu fühlen, ist angesichts der geringen Konsequenzen, die damit einhergehen, ein privilegiertes Problem.

²⁹⁵ Anders als bei Sven zielt die Erzählung nicht auf mangelnden Selbstwert oder depressive Erkrankungen (vgl. 4.2.3), sondern auf eine starke Persönlichkeit, die es trotz widriger Umstände geschafft hat, ihren Platz zu finden.

²⁹⁶ In einer Interpretationsgruppe wurden an dieser Stelle Irritationen angesichts der überraschenden und plötzlichen Thematisierung von „Deutschland“ angesprochen. Lange bevor ich über Scham als zentralen Gegenstand meiner Untersuchung nachgedacht habe, kam in der Gruppe die Assoziation auf, dass ein Gefühl einer *weiß*, nichtjüdisch positionierten Person von „fehl am Platz“ in Deutschland mit postnationalsozialistischer Scham zu tun haben könnte (vgl. 1.1.6).

gung mit der Welt ist ihr wichtig und kostbar. Sie ist ihr so viel wert, dass sie alles dafür geben würde.

Zum anderen erzählt sie, dass sie „manchmal einfach nur total geweint“ hat, wenn sie sich die Präsentationen angeschaut hat. Im kindlich-naiven Blick hat sie die Phantasie berührt, dass „die Welt [...] so groß und so wunderschön“ sei. Dieses Bild steht im Kontrast zu dem „Fehl-am-Platz“-Kontext, der Deutschland genannt wird und der so eng, bedrängend und hässlich erscheint. In der Emotionalität überlagern sich verschiedene Facetten: zum einen die erlösende Erkenntnis, dass eine Ausflucht aus dem als trist gezeichneten Alltag der Familie möglich ist. Zum anderen lese ich darin eine Trauer um die Welten, die ihr in der Enge der Familie vorenthalten wurden und die ihr hier nun medial vermittelt zugänglich sind. Es wird eine große Intensität der entstehenden Bindung zur weiten Welt gezeichnet.²⁹⁷ Auffällig ist die dreifache Nutzung von „dürfen“ am Ende des Satzes. Es verweist darauf, dass etwas möglich wird, was in der Familie – explizit oder implizit – nicht erlaubt war. Im Kontrast zu „fehl am Platz“ ist die Diashow der richtige Platz, den es in der Familie nicht gab. Hier darf sie so sein, wie sie sein wollte: neugierig, staunend, aufsaugend, ungestört, nicht sanktioniert. Zu „der Welt“ steht sie in einem wehmütigen und demütigen Verhältnis.²⁹⁸

In Abgrenzung zu der Familie und zu Deutschland tritt Judith als Besondere in Erscheinung. Damit einhergehend lese ich ein ideales Selbstbild, das von der Norm, weltoffen zu agieren, getragen ist und mit dem sich eine leidenschaftliche Verbundenheit andeutet. In der Einstiegssequenz erscheint dieses ideale Selbstbild als naive, kindliche Sehnsucht in der erzählten Zeit. Wie sich noch zeigen wird, ist dieses ideale Selbstbild über die Kindheit hinaus bedeutsam.

²⁹⁷ Es ist gut vorstellbar – das ist meine Phantasie über Diashows über die weite Welt –, dass das in Diashows gezeichnete Bild der Welt aus rassismuskritischer Perspektive nicht unproblematisch ist. Möglicherweise waren Bilder von Menschen an fernen Orten exotistisch aufgeladen oder Menschen kamen gar nicht vor, da sie für die Darstellung faszinierender Natur und Tierwelt ausgeblendet wurden. Nicht auszuschließen ist, dass Diashows über „die Welt“ auch Orte der Reproduktion und Aneignung rassistischer Wissensbestände sind. Darüber gibt Judith explizit keine Auskunft.

²⁹⁸ Die Verhältnissetzung zur Welt ist widersprüchlich: Der Konsum der Welt und der nicht explizit benannten und dadurch unsichtbar gemachten Anderen macht diese zum Teil des erzählten Selbst. Das erzählte Ich ist auf das Andere (Diashow und Welt als Nichtdeutschland) angewiesen, um sich als besonders und weltoffen entwerfen zu können. Dies lässt sich als implizites, koloniales Muster lesen: Das in dieser Sequenz nicht so benannte *weiße* Selbst ist abhängig von den verworfenen Anderen.

4.1.1.1.2 *Kritisch*

Die Eingangssequenz lässt sich darüber hinaus im Hinblick auf eine weitere Facette des idealen Selbstbildes lesen: kritisch zu sein. Judith gibt dem Ort der Diashows eine Bedeutung, indem sie sich von kolonialistischem Besitzergreifen abgrenzt: „es war glaube ich nicht son kolonialistisches haben haben haben sondern eher son (..) dabei sein dürfen oder irgendwie das kennenlernen dürfen oder (..) **sein** dürfen“. Es findet eine Gegenüberstellung von dreifach genanntem Haben und einfach betontem Sein statt.²⁹⁹ Aufgerufen wird eine wertende Unterscheidung zwischen illegitimer (Haben) und legitimer (Sein) Haltung bezüglich der Welt. Judith verortet das erzählte Ich nicht auf der Seite von kolonialem Besitz und Aneignung, sondern auf der legitim erscheinenden Seite des Seins (zugehörig und wissend). Durch die Einordnung in wertende Diskurse aus kolonialismuskritisch-informierter Erwachsenenperspektive wird die kindlich-naive Begeisterung für die Welt in ein kritisches Licht gerückt und legitimiert. Aus der Erzählzeit heraus wird das erzählte Ich in Abgrenzung zu Anderen als legitimes, da nicht kolonialistisch-besitzergreifendes, Subjekt positioniert. Nachträglich wird für das erzählte kindliche Ich beansprucht, „eher“ – also nicht ungebrochen – auf der richtigen und auch aus heutiger Perspektive guten Seite zu stehen. Damit sind auch Bewertungskriterien für das gegenwärtige eigene Handeln verbunden: Das ideale Selbstbild des erzählenden Ichs wird anders – kritisch und nicht kolonialistisch-besitzergreifend – handelnd als die meisten *weiß* Positionierten gezeichnet.

Meine Lesart des idealen Selbstbildes, kritisch zu handeln, verfestigt sich an anderen Stellen im Interview. Exemplarisch gehe ich auf Passagen ein, in denen die Erzählerin auf die Nachfrage zur Konkretisierung des kindlichen und jugendlichen Unwohlseins in Deutschland antwortet. So bezieht sich Judith auf ihren Vater und die „Tradition von ich mach hier mal nen lustigen **Witz** (//I: Mhm) der gar nicht lustig ist“ als Situationen, in denen sie sie kritisch interveniert hat:

„Das warn zum Beispiel auch so Sachen halt wo ich schon als Kind und als Jugendliche halt immer gesagt hab, das ist **überhaupt** nicht lustig (//I: Mhm) ich finde das überhaupt nicht lustig (//I: Mhm) oder (.) so irgendwie noch (so ewig) mir die Ohren zuhalte (//I: Mhm) oder so, weil ich irgendwie echt denke (.) ge/ auch damals schon gedacht hab irgendwie so nee das (//I: Mhm) ich will es gar nicht **hören** (//I: Ja) oder das ist krass hör **auf** damit [lacht]“ (I5A10)

²⁹⁹ Die Gegenüberstellung weckt die Assoziation von Erich Fromms *Haben und Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft* (2018 [1976]).

Judith macht hier nicht explizit, um welche Witze es geht. Es kann im Kontext des Interviews angenommen werden, dass es um rassistische Witze oder allgemeiner menschenverachtende Witze geht. Über das erzählte Kindheitssubjekt positioniert sich die Erzählerin als immer schon kritisch und widerständig angesichts von Gewalt, was ich als Ausdruck des idealen Selbstbildes lese. Judith benennt darüber hinaus einige konkrete, auf die Nation bezogene Aspekte ihres Gespürs in der Kindheit und Jugend, dass irgendetwas nicht stimme:³⁰⁰ „so **Garten(.)kolonie [...] Deutschland**fahnen irgendwo [...] überhaupt dass dass der **Holocaust** passieren konnte [...] dass der Kolonialismus irgendwie so **gar** nicht Thema ist“ (I5A10). Diese unterschiedlichen Topoi werden aufgerufen, ohne dass der Zusammenhang untereinander und die Verbindung zum zweifelnden Kindheitsgespür expliziert werden oder implizit deutlich werden. Mit „Gartenkolonie“ und „Deutschlandfahnen“ werden konkret sichtbare und auch als Kind wahrnehmbare Symbole angesprochen, bei denen sich die Verbindung zum kindlichen und jugendlichen Zweifeln nicht direkt erschließt.

Mit dem „Holocaust“ und der Dethematisierung von Kolonialismus werden komplexe, mit immenser Gewalt verbundene historische Zusammenhänge, die in die Gegenwart hineinwirken, aufgerufen, um das Unbehagen des erzählten Ichs plausibel zu machen.³⁰¹ Dabei scheint es keine Notwendigkeit zu geben auszuführen, wie genau und in welchen Situationen dieses Gespür sich bemerkbar machte. Diese Positionierung ist insofern relevant für das ideale Selbstbild als kritisch, dass hier Fragen aufgeworfen werden, die in der dritten Generation nach dem Nationalsozialismus nicht selten abgewehrt (vgl. Brendler 1997; Messerschmidt 2005; Welzer/Moller/Tschuggnall 2002) oder gesellschaftlich ausgeblendet werden (vgl. Aikins 2012; Ha 2010). Die Erzählerin bringt sich damit als ungewöhnlich kritisch hervor, indem sie die normative Orientierung, die historischen Gewaltverhältnisse des Kolonialismus und Nationalsozialismus mit einzubeziehen, als für sie bedeutsam und verbindlich markiert.

³⁰⁰ Der Interviewer formuliert als Teil einer internen Nachfrage: „Du hast eben dies Gefühl beschrieben (.) in (.) in Kindheit oder Jugend auch schon so zu spüren irgendetwas stimmt nicht“ (I5A10). Damit bringt er eine Formulierung ins Spiel, die die Interviewte selbst zuvor nicht genutzt hat. Auch wenn dies den Sinn von Judiths Aussage „manchmal echt son bisschen fehl am Platz in meiner eigenen Familie gefühlt hab und aber auch in Deutschland“ (I5A03) interpretativ verschiebt, kann es als Resonanz auf diese Aussage verstanden werden.

³⁰¹ Zur Thematisierung des komplexen Verhältnisses von Dethematisierung, Kolonialismus und Nationalsozialismus in einem der Interviews vgl. Abschnitt 4.3.3.

4.1.1.1.3 Grenzen überwindend

Der Aspekt des idealen Selbstbildes, Grenzen zu überwinden, der im Folgenden fokussiert wird, schließt an die normativen Orientierungen, weltoffen und kritisch zu handeln, an und erweitert sie. Anhand eines Ausschnitts aus der Erzählung über einen Aufenthalt in einem außereuropäischen Land (Staat 1) werde ich die Überwindung von Grenzen als weiteren zentralen Aspekt der Selbst-Besonderung vorstellen.

„emm ich bin dann irgendwie auch emm in der (.) elften Klasse (.) emm bin ich ins Ausland (//I: Mhm) gegangen für ein ganzes Jahr nach Staat 1 und hatte mir tatsächlich Staat 1 auch total gewünscht des war irgendwie 95 da war Staat 1 noch gar nicht soo (.) als Urlaubsdestination (//I: Mhm) irgendwie in aller Munde (.) emm und hab dort irgendwie (.) auch zum Beispiel {indigene Sprache, die in Staat 1 gesprochen wird} gelernt (//I: Mhm) emm und fand das **total** wichtig (.) emm diesen Teil der (..) Identität und Geschichte des Landes irgendwie (.) kennenzulernen und mir über die Sprache irgendwie (.) son bisschen emm in Kontakt damit zu kommen (.) nicht nur von außen sondern dann eben auch über die Lieder und die (.) Gedichte und Geschichten und das Sprachen lernen halt irgendwie auch wirklich mit den Menschen (I: Mhm) (.) und das fand ich toll und (.) aber auch da war natürlich klar wow irgendwie weiße {Bewohner von Staat 1}(//I: Mhm)(.)innen und irgendwie ähm (.) {Bezeichnung für indigene Personen in Staat 1} Menschen (.) haben einfach für **mich** auch ganz sichtbar halt ne andere Position gehabt (//I: Mhm) was ich auch krass fand (..) und aber versucht hab so auf meine Art durch dieses Sprachen lernen und emm in der Kulturgruppe dabei sein und so halt irgendwie das n Stück weit auch zu **überwinden** (//I: Mhm) soweit das für mich ging in dem Moment“ (I5A03)

In der Erzählung von dem Auslandsaufenthalt entwirft sie sich mehrfach als Besondere: zum einen, indem sie sich diesen Ort jenseits des Mainstreams („noch gar nicht soo (.) als Urlaubsdestination irgendwie in aller Munde“) bewusst ausgesucht hat. Sich diesen Ort „total gewünscht“ zu haben, lässt sich so lesen, dass ihre Verbindung zu dem Ort auch eine affektive war. Die zuvor in der virtuellen weiten Welt der Diashow verortete Sehnsucht findet mit Staat 1 einen realen Ort. Zum anderen entwirft sie sich als Besondere, indem sie ihrer Erzählung nach den Anspruch hatte, „nicht nur von außen“, sondern durch das Erlernen einer indigenen Sprache „wirklich mit den Menschen“ im Kontakt zu sein. Dafür beschäftigt sie sich mit Liedern und Geschichten der indigenen Gruppe, um aus dominanten Mustern auszubrechen. Sie betont, dass sie diese Beschäftigung „**total** wichtig“ empfand und grenzt sich implizit von vorherrschenden, vor allem *weißen*, in dem Kontext verorteten oder europäischen Diskursen ab, die indigene Sprachen abwerten. Ebenfalls grenzt sie sich implizit ab von anderen Reisenden, indem sie den Wunsch verfolgt, „Identität und Geschichte des Landes“ – was auch immer das genau ist – kennenzulernen. Sie zeichnet ein Bild von sich als Subjekt, das es ernst meint und sich ernsthaft be-

müht.³⁰² Ähnlich wie zuvor bei der Unterscheidung von Haben und Sein öffnet sie auch hier eine mit Bewertung von Legitimität verknüpfte Dichotomie, worin eine gegenwärtige wie damalige normative Orientierung deutlich wird: Ein klassischer touristischer, konsumierender *weißer* Blick von Außen auf der einen Seite steht einem „inneren“ Zugang gegenüber. Auch hier verortet sie sich tendenziell („Nicht nur“, „eben auch“) auf der legitimeren Seite der Dichotomie.

Die Formulierung „diesen Teil der (..) Identität und Geschichte des Landes“ kennenlernen zu wollen, verweist implizit darauf, dass nicht alle Teile der Geschichte gleichermaßen in „der Geschichte des Landes“ vorkommen. Über diese Unterteilung hinausweisend, macht ihre Anstrengung darauf aufmerksam, dass unterschiedliche Perspektiven, was die Geschichte und Identität eines Landes ist, machtvoll in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen. Die Perspektive, an der Judith besonders interessiert ist, ist innerhalb der Machtverhältnissen des Kontextes zum Zeitpunkt ihres Aufenthaltes nicht die vorherrschende. Ihr Vorhaben, die gesellschaftlich an den Rand gedrängte und abgewertete indigene Sprache zu erlernen, kann vor dem Hintergrund dieses Verständnisses als Einsatz in einem Ringen für ein breiteres Verständnis von „das Land“ verstanden werden. Sich mit Medien wie Gedichten und Liedern auseinanderzusetzen und eine indigene Sprache zu lernen, steht für eine Bemühung, denjenigen, mit denen Judith im Kontakt sein möchte, ähnlich zu werden. Davon verspricht sie sich, „auch wirklich mit den Menschen“ in Kontakt zu kommen, was ich lese als Wunsch, auf vermeintlich authentische Weise einen Teil der Kultur erleben zu dürfen.

Das positive Zwischenresümee „das fand ich toll“, wonach das Vorhaben aus ihrer Perspektive gelungen zu sein scheint, wird durch das folgende „aber“ relativiert. Judith teilt ihre Beobachtung über unterschiedliche gesellschaftliche Positionen von *weiß* Positionierten und indigen Positionierten mit. Indem unterschiedliche Positionen benannt werden, wird mit einer naiv-kulturalistischen Perspektive gebrochen.³⁰³ „Auch da“ lässt sich darauf beziehen, dass die Beobachtung auch für andere Kontexte – z.B. Deutschland – gilt. Staat 1 ist der Dramaturgie der Erzählung nach nicht der erste Kontext, in dem sie diese Beobachtung macht, auch wenn sie nicht davon erzählt, zuvor für den deutschen Kontext diese Beobachtung gemacht zu haben.

³⁰² In dem Vorhaben zeigt sich eine widersprüchliche Denkfigur, die auch essenzialisierende und homogenisierende Momente enthält (z.B. in dem Wunsch nach einem authentischen Zugang).

³⁰³ Sie selbst als *weiß* und deutsch positionierte Erzählerin kommt hier nicht explizit als Teil dieses Machtverhältnisses vor. Ihre Perspektive wirkt wie ein neutraler Blick von außen.

Für die Thematisierungsweise ihrer Beobachtung möchte ich zwei Lesarten vorschlagen und nebeneinander stellen. Der ersten Lesart nach beziehe ich „haben einfach für **mich** auch ganz sichtbar halt ne andere Position“ auf einen gesellschaftsanalytischen Blick, wonach für Judith in Staat 1 rassistische Strukturen, mit denen unterschiedliche gesellschaftliche Positionen einhergehen, sichtbar waren. Dann betont „für **mich**“, dass für sie Machtverhältnis „ganz sichtbar“ waren, während das auf andere nicht zutraf. „Wow“ und „was ich auch krass fand“ drücken Verwunderung und Schock über ihre Erkenntnis der Tatsache rassistischer Verhältnisse in Staat 1 aus: beeindruckend und „krass“, dass es auch dort so ist.

In der zweiten Lesart hingegen verstehe ich „haben einfach für **mich** auch ganz sichtbar halt ne andere Position“ hingegen als Ausdruck eines selbstreflexiven Blicks auf eigene rassistusrelevante Wahrnehmungen. Dann kann „für **mich**“ doppelt als Ausdruck von eigener Involvierung verstanden werden: Ich habe mit der Weise, wie ich Menschen wahrgenommen habe, unterschiedliche Positionen zugewiesen und dass ich so wahrnehme, war für mich und möglicherweise auch für andere „ganz sichtbar“. „Ne andere Position“ lässt sich u.a. so lesen, dass sie indigen Positionierten eine besonders positive Position zugewiesen hat, indem sie Lebensrealitäten, die mit diesem Marker verbunden sind, besonders viel Aufmerksamkeit gewidmet hat. „Wow“ und „was ich auch krass fand“ lese ich dann als Ausdruck der Verwunderung und des Schocks über die eigene Wahrnehmung: „krass“, dass ich auch hier mit meiner Wahrnehmung in rassistische Verhältnisse involviert bin.

Anschließend an diese beiden Lesarten bieten sich auch für „das n Stück weit auch zu **überwinden**“ mindestens zwei Lesarten an. In der ersten Lesart lässt sich Überwindung assoziieren mit Gräben, Mauern, Differenzen oder Grenzen, die überwunden werden. Überwunden werden soll demnach die für Judith wahrnehmbare gesellschaftliche, rassifizierte Grenze zwischen unterschiedlich positionierten Menschen. Dadurch „in der Kulturgruppe“ dabei zu sein, ist eine Realisierung der zuvor im Kontext der Diashows formulierten Sehnsucht, „dabei sein [zu] dürfen“ (I5A03).

Folge ich der zweiten Lesart, lässt sich die Überwindung auf die eigene rassistisch konnotierte Unterscheidungspraxis und Grenzziehungsmuster beziehen. Eine indigene Sprache zu lernen und Partizipation an der Gruppe können dann als Arbeit an eigenen Grenzen, Ängsten und Zuschreibungen gelesen werden. Für beide Lesarten kann gesagt werden, dass die ersehnte Überwindung in ihrer Erfolgsaussicht als begrenzt erzählt wird. Das mache ich an den Formulierungen „versucht“, „n Stück weit“ und „soweit das für mich ging in dem Moment“ fest. Eine umfassende Über-

windung der Grenzen bzw. der eigenen Wahrnehmungs- und Zuweisungsmuster ist zumindest „in dem Moment“ für Judith nicht möglich. In dem Anspruch und seinem partiellen Scheitern lese ich das ideale Selbstbild, um die Überwindung von Grenzen bemüht zu sein, das Judiths entworfenen Subjektstatus der Besonderen stützt.³⁰⁴

4.1.1.1.4 Reflexiv

In den Ausführungen zu drei Facetten des idealen Selbstbildes (weltoffen, kritisch und Grenzen überwindend) haben sich bereits zwei weitere Aspekte angedeutet, die quer zu den anderen Facetten liegen und die ich hier noch einmal explizit machen möchte: reflexiv und „schon immer“. Beide erläutere ich kurz und nehme dabei exemplarisch auf Fragmente aus dem empirischen Material Bezug.

Dass Reflexivität eine Komponente des idealen Selbstbildes ist, lese ich weniger aus den Inhalten von Judiths Auskünften als aus ihrer habituellen Sprechweise. Schon der erste Satz der Haupterzählung „ich glaub für mich hat es tatsächlich emm auf ne Art ne lange Geschichte“ (ISA03) vermittelt: „Ich passe zu der Interviewanfrage. Ich bin in der Lage, reflexiv zu sprechen, und ich habe tatsächlich eine Geschichte zu erzählen.“ Das eingeführte Subjekt agiert betont zurückgenommen und nicht zu bestimmt: „ich glaub“, „für mich“ und „auf ne Art“ sind Formulierungen, die einen Wahrheitsanspruch relativieren und unterwandern und performativ ein reflexives Subjekt hervorbringen. Es wird keine universell geltende Deutung der eigenen Biographie beansprucht, sondern stattdessen die Standortgebundenheit und Situiertheit der Erzählung markiert: Ihre Lebensgeschichte könnte auch ganz anders gedeutet und erzählt werden.³⁰⁵ In der Art und Weise zu sprechen deutet sich ein ideales Selbstbild, bescheiden, vorsichtig und reflektiert zu handeln, an, was korrespondiert mit dem Sprechen in einem bestimmten kritisch akademisch konnotierten Milieu, dem sie angehört. Das Milieu zeichnet sich dadurch aus, dass Reflektiertheit in besonderer Weise als wertvoll erachtet wird. Der hier deutlich werdende Sprechhabitus steht in einer Spannung zu den Worten „tatsächlich“ und „echt“, die zum einen Wahrhaftigkeit anzeigen, zum anderen mögliche Zweifel des Zuhörenden anti-

³⁰⁴ Die Stelle könnte auch bei Abschnitt 4.1.2 aus der Perspektive der Diskrepanz bearbeitet werden. Da das Scheitern hier nicht ausgeführt wird, nutze ich den Bezug hier, um Aussagen über das ideale Selbstbild zu treffen.

³⁰⁵ Sie führt hier implizit ein Verständnis von Biographie ein, das sich mit Ansichten der Biographieforschung deckt: biographische Erzählung als subjektive Deutung und Konstruktionsleistung (vgl. Dausien/Alheit 2000).

zipieren. Diese zwischen Zurücknahme und Betonung pendelnde Sprechweise ist ein Muster, das ich als charakteristisch für dieses Interview erachte.

Auch in der Erzählung zu ihrem Aufenthalt in Staat 1 finden sich vorsichtige Zurücknahmen und Brüche mit Formulierungen, die ich als Ausweis von Reflexivität lese. So weist Judith einerseits mit Formulierungen wie „war natürlich klar“, „einfach“ und „ganz sichtbar“ ihre reflexiven Beobachtungen mit hoher Selbstverständlichkeit aus. Andererseits fällt etwa die Relativierung der Kategorisierungen *weißer* Personen und indigen Positionierter durch das Wort „irgendwie“ auf. Es ist ein feiner Bruch mit einer eindeutigen, quasi natürlichen Positionierung. Zudem relativiert die Formulierung „glaube ich“ die Unterscheidung von kolonialistischem Haben und nichtkolonialistischem Sein. Durch den Partikel „eher“ erscheint die Gegenüberstellung nicht eindeutig dualistisch, sondern durchlässig. Judith schließt nicht aus, dass auch eine Spur vom kolonialistischen Besitzergreifen in ihrer Sicht steckt. Reflexivität verorte ich eher im idealen Selbstbild der Erzählzeit, da sie anders als die anderen drei Facetten nicht relativ explizit gemacht und als schon immer vorhanden entworfen wird.

4.1.1.1.5 „Schon immer“

Kurz anreißen möchte ich einen letzten Aspekt dieses Abschnitts, in dem ich den Selbstentwurf, besonders zu sein, im Hinblick auf ideale Selbstbilder befragt habe. Die Vorstellung „schon immer“ so zu sein, liegt ebenfalls quer zu den anderen Facetten. Die Formulierungen „lange Geschichte“ und „mit meiner Lebensgeschichte [...] verbunden“ betonen, dass Judith sich nicht erst seit kurzem mit Rassismus auseinandersetzt, und entwerfen den Auseinandersetzungsprozess als biographisches Thema. Durch die Verankerung der Auseinandersetzung bereits in der Kindheit wird das Bild geprägt, dass Judith schon immer weltoffen, kritisch und Grenzen überwindend agiert. Exemplarisch greife ich ein weiteres Zitat auf. So formuliert sie bezogen auf enge Freundschaften, die jenseits nationaler Grenzen bestehen: „für mich ist irgendwie das überhaupt kein Kriterium (.) dass das nur in Deutschland (//I: Ja) geht oder so und ich glaube (.) das war für mich schon immer (..) auch (.) spürbar oder **klar** (//I: Ja) so“ (I5A09). Hier nutzt sie explizit die Formulierung „schon immer“ und markiert damit eine grundlegende Selbstverständlichkeit grenzüberschreitender Freundschaften. Durch diese Ursprünglichkeitserzählungen wirkt das ideale Selbstbild sehr gefestigt und stabil.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Erzählerin zu Beginn der Haupterzählung ein Muster anlegt, das sich im Interview mehrfach wiederholt. Das Muster lässt

sich beschreiben als Selbst-Besonderung. Sie entwirft sich als besondere *Weiß*, die eine Ausnahmeerscheinung ist. Das erzählende Ich in der Erzählzeit wird zudem als besonders entworfen, indem es als reflexiv und auf der richtigen Seite stehend positioniert wird und diese eindeutige Positionierung wiederholt zurückgenommen wird. Für die idealen Selbstbilder des erzählten Ichs sowie des erzählenden Ichs verfestigen und konkretisieren sich die Facetten, weltoffen, kritisch und Grenzen überwindend zu agieren. Dies lese ich zugleich als normative Bewertungskriterium für das eigene Handeln.

4.1.1.2 Empfindsam: Fassungslos/verantwortungsbewusst

Im Folgenden soll ein weiterer Aspekt des erzählten idealen Selbstbildes fokussiert werden, der mit der zuvor thematisierten Selbst-Besonderung verbundenen ist. Judith zeichnet ein Bild von sich als empfindsam und sensibel, als fassungslos und empört angesichts verschiedener historischer wie gegenwärtiger Gewaltverhältnisse. Das damit verbundene ideale Selbstbild lese ich als Orientierung an der Norm, emotional nicht zu erstarren und verantwortungsvoll zu handeln. Dies möchte ich anhand der folgenden Episode herausarbeiten, die einen Einschub in die Erzählung ihres Studienaufenthalts im südlichen Afrika darstellt:

„Ich hatte mich vorher schon total viel mit (.) ähm der Apartheid beschäftigt (.) und emm ähnlich viel mit dem Holocaust (.) warn das irgendwie auch für mich (.) so Momente wo ich wirklich also was mir so an (..) Begreifen gemangelt hat oder wo ich wirklich so als Mensch dachte (.) das **kann** doch nicht sein (//I: Mhm) oder das **darf** doch nicht sein irgendwie wie konnte das passieren (.) und wieso wussten das alle wieso war das so offiziell (//I: Mhm) und so legitim (..) ähm und und **alle** haben gewusst (//I: Mhm) und niemand hat irgendwie als Mensch gesagt das geht (//I: Ja) überhaupt nicht so (.) und das warn so Fragen die ich gar nicht (//I: Mhm) äh (.) also die ich irgendwie (.) emm (..) also merkste auch jetzt ne (//I: Mhm) es macht mich **total** (.) also es **berührt** mich einfach total weil ich irgendwie denk so [lautes, schnelles Einatmen] krass das (//I: Ja) emm und solche Momente gibts tatsächlich relativ viel (I: Ja) auch jetzt nach wie vor mit der Flüchtlings/ emm (1,5) mit dem Mittelmeer (.) emm ne (//I: Ja) mit (.) irgendwie Rassismus in Deutschland mit Mikroaggressionen und so das sind alles so Sachen wo ich irgendwie merke ey das das macht was (//I: Ja) mit mir das **betrifft** (.) **mich** (.) **total** (//I: Mhm) emm und selbst wenn ich nicht diejenige bin, die das immer abbekommt oder irgendwie jemand deren Leben dadurch **gefährdet** ist ganz unmittelbar merk ich trotzdem so das ist mir nicht egal oder das ist dann kein Argument mich damit nicht (.) intensiv zu (//I: Mhm) beschäftigen“ (I5A04).

Judith erzählt von sich als fassungslos über die Gewalt im Kontext von (Post-)Apartheid. Über die emotionale Fassungslosigkeit stellt sie eine Verbindung zu anderen Gewaltverhältnissen wie dem Holocaust, gegenwärtiger globaler Ungleichheit und Alltagsrassismen in Deutschland her. Ihre Affektivität und Affizier-

barkeit fungieren als Brücke zwischen unterschiedlichen historischen und geographischen Kontexten, ohne diese Kontexte gleichzusetzen. Auch wenn ihr das Privileg zukommt, dass diese Gewalt für sie keine unmittelbare Bedrohung darstellt, fühlt sie sich dadurch betroffen und kann diese Gewalt nicht akzeptieren. Anhand dieser Episode, die ein erzähltes Ich im jungen Erwachsenenalter hervorbringt, möchte ich gewaltsensible Empfindsamkeit als weiteren zentralen Aspekt von Judiths idealem Selbstbild zeigen.

4.1.1.2.1 *Fassungslosigkeit*

Die Erzählerin entwirft sich hier als empfindsames, fassungsloses, mitfühlendes und sensibilisiertes Subjekt, das sich von Ignoranz und Gleichgültigkeit abgrenzt. Judith spricht Momente während der Reise durch Staat 3 während eines Studienprogramms zu Transformationsprozessen nach dem Ende der Apartheid an, „wo ich wirklich also was mir so an (...) Begreifen gemangelt hat“. Im Bezug auf die Reise werden „so Momente“ relevant gesetzt, ohne näher zu explizieren, was diese ausmachte. Es bleibt unbestimmt, ob es um Momente aktueller Gewalt in Staat 3 geht oder – und das ist angesichts der Rahmung des Studienprogramms naheliegender – um Momente, in denen sie sich mit historischen Aspekten der Apartheid auseinandersetzte. Es können Begegnungen mit Menschen sein, die von der rassistischen Gewalt des Systems und ihren Verfolgungs- oder Widerstandsgeschichten erzählten. Es können auch Besuche an historischen Orten des Apartheidsystems wie Soweto oder Robben Island sein.

Stattdessen werden die Momente in ihrer affektiven Qualität bestimmt. Das verbindende Element dieser Momente ist die emotionale Fassungslosigkeit und Empörung: „das **kann** doch nicht sein (//I: Mhm) oder das **darf** doch nicht sein irgendwie wie konnte das passieren“. Die Erzählweise pendelt zwischen diesen urteilenden, moralisch wertenden, empörten, skandalisierenden Aussagen, die mit einer klaren aktiven Positionierung einhergehen, und kurzen prägnanten Fragen, die aufgeworfen werden (im Sinne von: Wie konnte das passieren?, Wieso wussten das alle?, Wieso war das so offiziell?).³⁰⁶

³⁰⁶ In allen Aussagen und Fragen wird auf die Formulierung „das“ referiert. Es bleibt unklar, was genau eigentlich mit „das“ gemeint ist. Apartheid als System generell? Oder konkrete Aspekte? Die Entstehung des Apartheidsystems? Dass 1948 die Herenigde Nasionale Party (HNP, Vereinigte Nationale Partei), die das Apartheidsregime errichtete, gewählt wurde? Die Segregationen? Politisch motivierte Verbrechen (wie sie die Wahrheits- und Versöhnungskommission später untersucht hat)? Die brutalen Vertreibungen? Die Übergriffe der Polizei auf Demonstrationen? Folter? Hinrichtungen? Verschwinden lassen? Ermordung von Aktivist_innen? Bombenattentate? Schüren von Konflikten unter verschiedenen Schwar-

Die Markierung, dass selbst die intensive Auseinandersetzung („total viel“) mit Apartheid und Holocaust vor der Reise nicht ausreichte, um das Unbegreifliche zu begreifen, bringt die Intensität der Fassungslosigkeit zum Ausdruck. Die Bezugnahme auf den Holocaust an dieser Stelle ist interessant. Die Fassungslosigkeit und Empörung und die aufgeworfenen Fragen, warum das so offiziell und legitim war und warum so viele Menschen, die Bescheid wussten, nicht widersprochen haben, lassen sich auch auf Holocaust und Nationalsozialismus beziehen. Damit wird Deutschland als postnationalsozialistischer Raum aufgerufen, der für Judith ein relevanter Vergleichskontext bezüglich des Nachdenkens, Empfindens sowie der Begrenztheit der emotionalen Nachvollziehbarkeit ist. Unmittelbar nach der Erwähnung der Auseinandersetzung mit dem Holocaust springt sie abrupt zurück zu der Erzählung der Reise.³⁰⁷ Das Sprunghafte lese ich so, dass in der Affiziertheit gleichzeitig Kontexte verbunden, aber auch getrennt werden.

Im Folgenden fehlen Judith die Worte, um sich zu den aufgeworfenen Fragen in ein Verhältnis zu setzen. Ihre Rede bricht ab. Die Sprachlosigkeit bringt zum Ausdruck, dass es nur schwer sagbar ist, was die Fragen für sie bedeuten. Wenn das Versagen der Sprache und die Stille als Spur zu Affektivität, die nicht in Sprache fassbar ist und über sie hinausweist (vgl. 3.4), verstanden wird, kann diese Sequenz als Hinweis darauf gelesen werden, dass in der Interviewsituation etwas in ihr ausgelöst wird. Dies lässt sich als Parallele von Inhalt und Darstellung verstehen: Fassungslosigkeit und Überwältigung angesichts der Vergegenwärtigung von Gewaltverhältnissen machen sprachlos. Genau diese affektbehaftete Sprachlosigkeit thematisiert Judith auf der Ebene des Interviews: „merkste auch jetzt ne (/I: Mhm) es macht mich **total** (.) also es **berührt** mich einfach total“. Die vorher schon implizit lesbare Affektivität wird hier in einer großen Intensität expliziert.³⁰⁸ Der Interviewer wird in einer Weise direkt adressiert, die ihm Empathie unterstellt und die sich über ein geteiltes Wahrnehmen der Affiziertheit vergewissert. Empfindsamkeit wird nicht nur erzählt, sondern zeigt sich im Interview und wird reflexiv eingeholt.

zen Gruppen durch *weiße* staatliche Akteur_innen? Zur Geschichte der Apartheid und Gegenbewegungen vgl. u.a. Andresen/Siegfried (2016); Goldberg (2011); Eckel (2016) und Mandela (2014 [1994]).

³⁰⁷ Auch wenn die Gefahr einer relativierenden Gleichsetzung in der Luft liegt, lese ich diese Sequenz nicht aus dieser Perspektive. Eine explizite Relativierung oder Gleichsetzung sehe ich hier nicht, da der Fokus allein auf der Ebene emotionaler Fassungslosigkeit liegt.

³⁰⁸ Die Thematisierung von Emotionen korrespondiert mit einer Formulierung in der Erzählaufforderung („Was hat dich bewegt?“), ohne eine Aussage darüber treffen zu können, ob diese Thematisierung direkt darauf reagiert.

Judith zeigt sich mit Emotionalität als einem wichtigen Element ihres idealen Selbstbildes. Die angeführte Begründung für das Berührtsein ist kognitiv („weil ich irgendwie denk so“). Affektivität und Kognition werden gekoppelt: Das Nachdenken über das nicht näher bestimmte „Krasse“ – naheliegend ist das Ausbleiben von Handeln – affiziert Judith. Das laute, schnelle Einatmen erfasst die körperliche Dimension der Affiziertheit. Der erneute Moment der Sprachlosigkeit, der mit tiefem Luftholen gefüllt wird, macht es möglich, die Intensität auszusprechen: „krass das“. Gleichzeitig entfaltet er als nicht intentional gedachtes rhetorisches Inszenierungselement eine dramatisierende Wirkung des „Krasen“. Dies leitet zu einer weiteren Dimension der Gegenwart über. Nicht nur das Interview als Ort der Affizierung im Jetzt wird Thema, sondern auch die aktuelle politische Situation. Die eigene Affiziertheit wird zum Medium der Artikulation mit gegenwärtigen Erscheinungsformen von Gewaltverhältnissen. Sowohl globale Ungleichheitsverhältnisse als auch gegenwärtiger Rassismus in Deutschland werden so zum Thema.

„Jetzt nach wie vor“ weist auf eine doppelte Fortwirkung hin. Zum einen endete Judiths Berührtsein durch Gewaltverhältnisse nicht mit der Reise nach Staat 3. Zum anderen deutet sie eine Kontinuität von Mustern der Apartheid und des Holocaust in die Gegenwart an. Den abgebrochenen und reformulierten Satz „mit der Flüchtlings/ emm (1,5) mit dem Mittelmeer“ lese ich als Chiffre für Flucht und Sterben auf dem Mittelmeer angesichts restriktiver europäischer Grenzpolitik in globalen Ungleichheitsverhältnissen („Fahren für die einen, aber Frontex für die anderen“) (vgl. 1.1.2). Der Partikel „ne“, bestätigt durch das „Ja“ des Interviewers, hat den Effekt einer Vergewisserung: „Wir verstehen uns schon“, die Affizierung angesichts des Sterbens im Mittelmeer ist nachvollziehbar.

„Irgendwie Rassismus in Deutschland mit Mikroaggressionen“ thematisiert rassistische Verhältnisse in einer Weise, die in einer Spannung zu der erzählten Berührtheit distanziert wirkt. Das Wort „irgendwie“ lässt Rassismus schwer greifbar erscheinen. Mit der Verwendung des Fachbegriffes Mikroaggressionen, der für Alltagsrassismen steht,³⁰⁹ wird Fachwissen und Kompetenz ausgewiesen und ein Rassismusbegriff etabliert, der Rassismus nicht nur auf die Taten und Einstellungen von Neonazis beschränkt.³¹⁰ Die Formulierung „alles so Sachen“ verdinglicht die angesprochenen

³⁰⁹ Zu Mikroaggressionen im Kontext von Rassismus vgl. u.a. Toan Quoc Nguyen (2013); Derald Wing Sue (2010).

³¹⁰ Gleichzeitig reduziert dies komplexe rassistische Verhältnisse, indem rassistische Diskurse, institutionalisierte und strukturelle Formen von Rassismus – auch in Verwobenheit mit Kapitalismus – unerwähnt bleiben. An anderen Stellen macht die Interviewte gerade den Aspekt der Institutionalisierung

Phänomene und steht ebenfalls in einer Spannung zur Berührtheiterzählung, zu der der Erzählfluss dann zurückkehrt: „wo ich irgendwie merke ey das das macht was mit mir“. Die erst nur angedeutete Affizierung wird mit der durch Pausen dramatisierte und betonte Aussage „das **betrifft** (.) **mich** (.) **total**“ unmissverständlich zum Thema. Wiederum werden die eigene Empfindsamkeit und Affizierbarkeit sowohl in der erzählten Zeit wie in der Erzählzeit hervorgehoben: Es lässt mich nicht kalt. Dies interpretiere ich als Facette des idealen Selbstbildes, das Bezug nimmt auf eine moralisch konnotierte Norm, angesichts gewaltvoller Verhältnisse nicht abzustumpfen, sondern empfindsam zu bleiben.

4.1.1.2.2 Verantwortung

Eine weitere Facette des idealen Selbstbildes, die im Zusammenhang mit der Empfindsamkeit steht, ist die Übernahme von Verantwortung. Die Aussage „**alle** haben gewusst (/I: Mhm) und niemand hat irgendwie als Mensch gesagt das geht (/I: Ja) überhaupt nicht so“, über die sie sich so fassungslos zeigt, weist auf eine wichtige Figur in Judiths Selbsterzählung: Aus Wissen über Gewaltverhältnisse wächst die Verantwortung, etwas zu tun. Darin ist das normative Bewertungskriterium für eigenes Handeln enthalten, Gewaltverhältnissen nicht schweigend zuzustimmen. Es fällt auf, wie Judith in diesem Abschnitt auf ein spezifisches Konzept „Mensch“ zurückgreift. In den Verwendungen „wo ich wirklich so als Mensch dachte“ und „niemand hat irgendwie als Mensch gesagt das geht überhaupt nicht so“ ruft sie ein Menschenbild auf, wonach Mensch ist, wer sich auf Vernunft („das **kann** doch nicht sein“) und Moral („das **darf** doch nicht sein“) beruft.³¹¹ Indem sie sich selbst als Mensch benennt („ich [...] als Mensch“) und behauptet, dass niemand als Mensch widersprochen habe („niemand [...] als Mensch“), stellt sie „ich“ und „niemand“ gegenüber. Dadurch bringt sie sich als das einzig menschliche, vernünftige und verantwortlich agierende Subjekt hervor. In der Logik der Erzählung wären Apartheid, Holocaust und Rassismus nicht möglich, wenn alle so menschlich gehandelt hätten und heute handeln würden wie sie. Die Formulierung „niemand hat irgendwie als Mensch gesagt das geht überhaupt nicht so“ lässt sich auf mindestens zwei Weisen lesen: zum einen so, dass kein einziger Mensch widersprochen hat, was

von Rassismus stark, indem sie von Ausschlüssen im Schulsystem spricht (vgl. I5A06) oder über strukturellen Rassismus auf dem Wohnungsmarkt (vgl. I5A11).

³¹¹ Der Zusammenhang von Mensch, Moral und Vernunft erinnert an das Menschenbild der Aufklärung (vgl. Dhawan 2019, 187ff.).

zahlreiche Widerstandsbewegungen vernachlässigt,³¹² zum anderen so, dass diejenigen, die widersprochen haben, nicht *als Mensch* widersprochen haben.³¹³

Interessant ist nun, welche (unintendierten) Effekt diese Erzählweise für das entworfene ideale Selbstbild des erzählten wie des erzählenden Ichs hat. In der Ausblendung Anderer, die sich wehren und gewehrt haben, geschieht eine Desartikulation von den Widerstandskämpfen Anderer. Eine mögliche Verbindung wird unterbrochen. Das ermöglicht es Judith, sich als Einzelkämpferin,³¹⁴ als isolierte, verantwortliche Kritikerin in dem weiten Feld der unkritischen Masse hervorzuheben. Die Erzählung eröffnet die Möglichkeit eines Selbstentwurfes der moralischen Überlegenheit,³¹⁵ die als Empörung auftritt. Gerade die Betonung, trotz „dieser privilegierten Situation“ – die damit einhergeht, als Mensch zu gelten – Gewaltverhältnissen gegenüber nicht gleichgültig zu sein, ermöglicht die Positionierung als Ausnahmeerscheinung: „selbst wenn ich nicht diejenige bin, die das immer ab bekommt oder irgendwie jemand deren Leben dadurch **gefährdet** ist ganz unmittelbar merk ich trotzdem so das ist mir nicht egal“. Die eigene Privilegierung wird in ein Verhältnis zu der Betroffenheit Rassismus erfahrender Personen gesetzt. Gleichzeitig erhebt sie implizit den Anspruch gegenüber Anderen, überlegen zu sein, für die Privilegierung ein – nicht ausgesprochenes – Argument ist, „[s]ich damit nicht (.) intensiv zu beschäftigen“. Als sensibilisierter Mensch in privilegierter Position formuliert sie den Anspruch, Formen von Gewalt nicht zulassen zu wollen. Die historische Referenz auf Holocaust und Apartheid verstärkt die Normsetzung der Verantwortungsübernahme, die sie aus ihrer Affiziertheit ableitet: „Ich muss Verantwortung übernehmen, denn ich will nicht so sein wie diejenigen, die von der Brutalität von Holocaust und Apartheid wussten, aber es zugelassen haben“. Durch die moralische Empörung und emotionale Betroffenheit distanziert sie sich in dieser Passage tendenziell von eigener Beteiligung an rassistischen Verhältnisse und der Re-

³¹² Ich gehe weder davon aus, dass dies eine intendierte Ausblendung ist, noch, dass ihr diese Widerstandsbewegungen unbekannt sind. Bezogen auf Erkenntnisproduktion erscheint mir daher die Frage „Welche (auch unintendierten) Effekte hat diese Ausblendung?“ vielversprechender als die Frage „Warum blendet sie die Widerstandsbewegungen aus?“.

³¹³ Demnach hätten sich Widerständige nicht als „Mensch“, sondern als Schwarze, als Juden, als (Schwarze/*weiße*/jüdische) Kommunist_innen widerständig engagiert.

³¹⁴ Zum Phänomen des *weißen* Einzelkämpfertums vgl. Wollrad (2007, 51).

³¹⁵ Das Thema der Überlegenheit wird im Zusammenhang mit Scham in der Analyse einer Seminarsituation, in der Judith sich gegenüber einer anderen Teilnehmerin als überlegen verhalten hat, wieder aufgegriffen (vgl. 4.2.2.2).

produktion von Mikroaggressionen.³¹⁶ Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Fassungslosigkeits- und Verantwortungserzählung die Erzählung der Selbst-Besonderung (vgl. 4.1.1.1) stützt. Dabei wird vor allem für die Erzählzeit ein ideales Selbstbild geformt, sensibel für Gewaltverhältnisse zu sein und Verantwortung zu übernehmen. Damit gehen normative Bewertungskriterien für eigenes Handeln einher, Emotionalität zuzulassen, diese Gewaltverhältnisse nicht unwidersprochen geschehen zu lassen und selbst keinen Rassismus auszuüben.

4.1.1.3 Handlungsfähig/aktiv/gerecht

Den Abschnitt zur Interpretation des idealen Selbstbildes abschließend, gehe ich auf eine dritte Facette ein, die an den Aspekt Verantwortungsbewusstsein anschließt. Judith entwirft ein handlungsfähiges Subjekt, das angetrieben ist durch ein Unbehagen mit den eigenen Privilegien. Im Hinblick auf das ideale Selbstbild interpretiere ich dies so, sich orientiert an Gerechtigkeit aktiv für Veränderung einzusetzen. Das ideale Selbstbild arbeite ich exemplarisch anhand verschiedener Materialstellen bezogen auf erzählte Zeit und Erzählzeit heraus.

Zunächst gehe ich auf Judiths Umgang mit ihrem Unbehagen mit Privilegierung ein. Sie hadert mit dem Stipendium einer Stiftung, das ihr das Studium ermöglichte. Dies nahm sie als ungerechtfertigtes Privileg, das sie nicht explizit mit Rassismus in Verbindung bringt, wahr: „Oh Gott ich bin total **privilegiert** und emm (.) jetzt lieg ich jemandem auf der **Tasche** und hab ich das überhaupt verdient“ (I5A03). Sie hat sich dennoch für das Stipendium entschieden und bringt folgenden Umgang mit dem Unbehagen zum Ausdruck:

„**Dann** hab ichs aber son Stück weit (.) darüber (..) **kompensiert** ähm dass ich einfach (.) gesagt hab (.) gut ich hab jetzt die Möglichkeit und dann mach ich auch echt was Tolles draus (.) und nutze diese Chance (/I: Mhm) und hab halt son studentischen Arbeitskreis **Entwicklung** (/I: Mhm) gegründet weil wir auch im Studium halt **überhaupt nicht** kritisch mit Entwicklungstheorien (I: Ja) in der Lehre umgegangen wurde“ (I5A11).

Die Strategie, die ich hier lese, setzt an dem Unbehagen mit der Privilegierung an und ist darum bemüht, die sich aufgrund des Privilegs bietenden Möglichkeiten aktiv zu nutzen, um Räume und Strukturen zu verändern. Sie ergreift die Initiative und schafft einen Raum für Kritik, den die Strukturen, die sie vorfindet, nicht bieten. Die Erzählung, durch aktiven Umgang das Unbehagen mit der Privilegierung zu kompensieren, zielt zunächst auf eine individuelle Bewältigungsstrategie. Sie weist

³¹⁶ Dies stellt einen Kontrast zu Sven dar, der eigenes rassistisches Verhalten explizit zum Thema macht (vgl. I3A03).

aber über ihre individuellen Anliegen hinaus, indem sie Strukturen aktiv mitgestaltet.

Der Wunsch, aktiv an Veränderung mitzuwirken, zeigt sich auch in anderen Aussagen im Interview. So sagt Judith im Kontext ihrer Hinwendung zum Arbeitsbereich Globales Lernen in Deutschland zu einem biographisch späteren Zeitpunkt nach dem Studium: „die Sehnsucht bei mir war ja auch immer, dass ich (1) n Stück weit dazu beitrage (//I: Mhm) die dass die **Welt** anders wird“ (I5A06). Hier taucht das unter Abschnitt 4.1.1.1 herausgearbeitete Motiv „schon immer“ wieder auf. Das Anliegen, die Welt zu verändern, wird hier als Ursprünglichkeitserzählung performiert. Gleichzeitig entwirft sich Judith mit der Formulierung „n Stück weit“ als Bescheidene. Wiederum später in der Erzählung betont Judith vor dem Hintergrund prekärer Kinderbetreuung und des damit verbundenen Mangels an Zeit erneut, wie sehr sie auf Aktivität angewiesen ist. Sie entwirft sich in einer Abhängigkeit zu eigener Wirksamkeit: „Ich hab aber gemerkt ich brauch das total (.) mich irgendwie so auch **aktiv** mit der Welt zu beschäftigen sonst (.) ähm sonst (.) macht mir das total zu schaffen (//I: Ja) weil ich das trotzdem alles mitbekomme und wenn ich **dann** aber nicht irgendwas damit **tun** darf (I: Ja) dann verzweifle ich auch“ (I5A06). Ohne eine aktive Auseinandersetzung mit der Welt fehlt der Sinn in ihrem Leben, was sie verzweifeln lässt.³¹⁷ Ihre Argumentation für die Notwendigkeit zu handeln ist, dass sie dennoch „alles mitbekomm[t]“. Ohne alles – vermutlich Nachrichten über Grausamkeiten in der Welt³¹⁸ – „mitzubekommen“, wäre es leichter, die eigene Untätigkeit bezüglich „der Welt“ auszuhalten. Dieses Motiv schließt an den Zusammenhang von Wissen, Empfindung angesichts von Gewaltverhältnissen und Verantwortung an (vgl. 4.1.1.2). Der Verantwortung nicht nachkommen zu können, die sich ihr aus dem Wissen heraus stellt, ist für sie nicht zu ertragen.

In einer weiteren Passage, in der Judith auf die interne Frage „kannst du dich erinnern wie dieses Ge/ Gefühl (.) entstanden ist das Total-privilegiert-(.)-Sein?“ (I5A11) antwortet, macht sie die Wendung von Unbehagen in Motivation für Aktivität explizit.³¹⁹ Gegen Ende der Antwort formuliert sie:

„und **Privileg** abschließend ist für mich glaube ich auch (.) tatsächlich dies **Unbehagen** (//I: Mhm) was mich aber auch wirklich (.) motiviert (//I: Ja) so (//I: Ja) also dass ich einfach denke (1,5) das fühlt sich nicht gut an (//I: Ja) da muss irgendwie (.) da muss ich no/ also ja (//I: Mhm) genau (.)

³¹⁷ Vgl. Abschnitt 4.1.2.1 zum Thema Verzweiflungslähmung.

³¹⁸ Vgl. Abschnitt I5A12, in dem ihre Entscheidung, eine Zeit lang keine Zeitung zu lesen, Thema ist.

³¹⁹ Diesen Aspekt greife ich in Abschnitt 6.1.1.2 aus bildungsfokussierender Perspektive erneut auf.

und mit dieser di/ mit dieser (.) emm (..) mit dieser **Haltung** (.) komm ich irgendwie besser mit meinen Privilegien klar“ (ebd.).

In zwei sehr ähnlichen Formulierungen stellt sie hier erneut einen Zusammenhang zwischen Unbehagen und ihrer Motivation her. Das zunächst irritierende Wort „abschließend“ markiert, dass sie sich dem Ende der Antwort nähert. Dabei ist die Formulierung „**Privileg** abschließend ist für mich glaube ich auch (.) tatsächlich dies **Unbehagen**“ doppeldeutig: Zum einen: *Privileg macht Unbehagen* – das Bewusstsein über Privilegien löst Unbehagen aus; zum anderen: *Privileg des Unbehagens* – es ist ein Vorrecht, dass es ihr möglich ist, Unbehagen zu spüren, da es sie in die Lage versetzt, aktiv zu handeln. Was genau daraus folgt, dass sich das „nicht gut an[fühlt]“, bleibt offen, da Judith den Satz „da muss irgendwie (.) da muss ich no/ also ja“ abbricht. Die erste Formulierung „da muss irgendwie“, in der kein Subjekt auftaucht, bricht ab. Stattdessen bringt sie sich in der alternativen Formulierung „da muss ich“ als Subjekt ein, das dazu aufgerufen ist, aktiv zu sein. Auch diese Formulierung bricht ab und nach einigen Suchbewegungen setzt eine andere Formulierung an: „mit dieser **Haltung** (.) komm ich irgendwie besser mit meinen Privilegien klar“. Deutlich wird, dass bezogen auf die Haltung eine große Klarheit besteht, während die daraus folgende Handlung schwer zu fassen ist. Die Haltung greift die zuvor genannte Bewältigungsstrategie wieder auf, die sie folgendermaßen auf den Punkt bringt: „so können wir gerade so im Kleinen Kleinen irgendwie auch so mit unserem **Unbehagen** (//I: Mhm) das als Motivation nutzen“ (ebd.).

Zusammenfassend lese ich Judiths Ausführungen als eine Facette des idealen Selbstbildes der erzählten Zeit und der Erzählzeit, sich nicht mit Privilegierung abzufinden und aktiv zu handeln.

4.1.1.3.1 *Gerechtigkeit*

Dabei geht es jedoch nicht um beliebige Aktivitäten, sondern solche, die sich an Gerechtigkeit orientieren: „Ich glaube auch immer n großer Motivator war auch echt son Gefühl von **Gerechtigkeit**“ (I5A10) – ein Umstand, der ihr während der Zeit in Staat 3 bewusst geworden ist. Ihre Erkenntnisse aus Staat 3 überträgt sie auf den deutschen Kontext: „diese Strukturen [in Staat 3 und Deutschland] ähneln sich so **sehr** (//I: Mhm) und das aber auch so für mich auf ner Metaebene dann als **Kraftquelle** zu nutzen und irgendwie zu sagen (.) emm ich ich werd jetzt aktiv ich tu da was oder (.) ich (.) ich mache da nicht **mit**“ (ebd.). Auch hier wird der Zusammenhang von Gerechtigkeitsempfinden und Aktivitätsdrang deutlich. Die Wahr-

nehmung der parallelen ungerechten Strukturen in Staat 3 und Deutschland nutzt sie als Antrieb, sowohl für Aktivität als auch für aktive Verweigerung.

Das ideale Selbstbild und das Bewertungskriterium, das eigene Handeln an Gerechtigkeit zu orientieren, stehen hier in einer leichten Spannung zu der zuvor formulierten Bewältigungsstrategie, mit Privilegien klarzukommen. Das bessere Gefühl, ihr Unbehagen mit Privilegien als Motivation zu nutzen, steht insofern in einer Spannung zu Gerechtigkeit, dass mit der Nutzung von Privilegien nicht unmittelbar die Abschaffung privilegierender Strukturen verbunden ist. Judiths Aktivität konzentriert sich stärker auf die Gestaltung und Veränderung institutioneller Strukturen (entwicklungspolitische Organisationen, Schule) und hat gesamtgesellschaftliche Veränderung eher nicht im Blick. Dies verweist auf das übergeordnete Problem, dass individuelle – vor allem pädagogische – Aktivitäten darin begrenzt sind, gesamtgesellschaftliche Strukturen verändern zu können, und es nahelegt, an der Veränderung institutioneller Strukturen anzusetzen (vgl. auch Mecheril/Melter 2010, 168ff.). Diese Spannung zeigt sich auch in dem idealen Selbstbild in erzählter Zeit und Erzählzeit, an Gerechtigkeit orientiert und Privilegien nutzend zu agieren.

Zusammenfassend halte ich fest, dass in Abschnitt 4.1.1 in dreischrittigen Überlegungen ideale normativ geprägte Selbstbilder herausgearbeitet wurden, die mit spezifischen Bewertungskriterien für das eigene Handeln als Orientierungspunkte einhergehen. Herausgearbeitet wurden die Facetten, weltoffen, kritisch, reflexiv und Grenzen überwindend zu agieren, angesichts von Gewaltverhältnissen empfindsam zu bleiben und Verantwortung zu übernehmen sowie orientiert an Gerechtigkeit aktiv an Veränderung mitzuwirken. Durch das Erzählmuster „schon immer“ (vgl. 4.1.1.1) bestehen kaum Unterschiede zwischen dem idealen Selbstbild der erzählten Zeit und der Erzählzeit. Allein der Aspekt der Reflexivität lässt sich vor allem in der Erzählzeit verorten.

Im Folgenden sollen nun Momente fokussiert werden, in denen die Übereinstimmung mit Facetten der herausgearbeiteten Selbstbilder scheitert.

4.1.2 Angesprochene schamrelevante Diskrepanzen in der Erzählung von Judith

Unterschieden werden zwei Dimensionen der Diskrepanz zu idealem Selbstbild bzw. Selbstkonzept als schamrelevante Aspekte: zum einen die scheiternde Übereinstimmung von eigener Handlung und Orientierungsmaßstab (4.1.2.1), zum anderen die scheiternde Übereinstimmung von Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung (4.1.2.2). Dabei werden am Rande auch reale, imaginierte oder fehlende Zeug_innen des Scheiterns sowie Norm- und Wertvorstellungen angesprochen.

4.1.2.1 Diskrepanz im eigenen (Nicht-)Handeln

Im folgenden Abschnitt steht die Diskrepanz von normativem Orientierungsmaßstab und eigenem Handeln im Mittelpunkt. Dabei fokussiere ich zwei Situationen, anhand derer ich schamrelevante Aspekte herausarbeite: zum einen paternalistisches und grenzüberschreitendes Handeln während eines Aufenthaltes in Staat 4 auf dem afrikanischen Kontinent, zum anderen ein überhebliches Handeln gegenüber einer anderen *weißen* Teilnehmerin in einer Seminarsituation, wobei ich auf das Thema Konkurrenz unter *weiß* Positionierten eingehe. Anhand einer dritten Situation gehe ich auf die Diskrepanz zum idealen Selbstbild durch das Ausbleiben von Handlung ein.

4.1.2.1.1 Paternalistisches und grenzüberschreitendes Handeln

Im Kontext der Erzählung eines Aufenthaltes in Staat 4 hebe ich zwei Handlungsmomente hervor, die ich im Hinblick auf eine Diskrepanz zu Judiths normativen Bewertungskriterien betrachten möchte. Der erste Moment bezieht sich auf eine mangelhafte Kommunikation über ökonomische Ungleichheiten und auf paternalistisches Handeln. Im zweiten Moment, der Mittelpunkt von Judiths Erzählung dieses Aufenthaltes und meiner Darstellung der Analyse ist, geht es um unverschämte Grenzüberschreitung und Einmischung. Da ich den ersten Moment als relevanten Rahmen für den zweiten Moment erachte, greife ich diesen kurz auf.

Im Rahmen eines Projektes des ASA-Programms verbrachte Judith dreieinhalb Monate in einem *informal settlement* in der Nähe der Hauptstadt von Staat 4. Dort lebte sie bei einer Familie, die ein Schulprojekt aufgebaut hatte, und wirkte in der lokalen Schule mit. In Abgrenzung zu anderen von ihr kritisierten ASA-Projekten erschien ihr dieses Projekt vertretbar, da sie dort nicht als Expertin in Erscheinung treten sollte: „okay ich darf da einfach lernen (/I: Mhm) und mitarbeiten und (.) zuhören und Ideen einbringen wenn sie denn passen (/I: Ja) aber ich bin da nicht

Expertin (//I: Ja) ich lerne (//I: Ja ja) ich darf da lernen“ (I5A05). Die Lebensbedingungen beschreibt sie so, dass sie „auf ne Art schon auch an meine weißen Grenzen gekommen“ (ebd.) ist, da das Trinkwasser mit einem Kanister geholt und auf dem Feuer abgekocht wurde, es keine Elektrizität und keine sanitären Anlagen gab, jeden Tag Kochbananen gegessen wurden und sie keinen Rückzugsraum hatte.

Bezüglich dieses Kontextes thematisiert Judith die ungleiche Verfügungsmacht über Geld:³²⁰ „und wir auch nicht rechtzeitig gut genug darüber gesprochen haben und ich dann irgendwie mehr Kohle besorgt habe und irgendwie auch mal Gemüse und Obst und so für die Familie eingekauft (//I: Mhm) hab was wirklich rar war“ (ebd.). Sie problematisiert ihren *Umgang* mit der machtvollen Position, über mehr Geld zu verfügen, der ihren damaligen wie gegenwärtigen normativen Bewertungskriterien, reflexiv und an Gerechtigkeit orientiert zu handeln, widerspricht. Es wurde verpasst, die eklatante ökonomische Ungleichheit eher und in einer anderen Qualität zum Thema zu machen („nicht rechtzeitig gut genug“). Unklar bleibt, welches Kriterium für „gute“ Kommunikation dabei zugrunde gelegt wird.

Da die Kommunikation ausbleibt, besorgt Judith die Kohle, Obst und Gemüse für die Familie unabgesprochen. Mit Kohle zum Kochen trägt Judith dazu bei, dass von ihr unterstellte Grundbedürfnisse der Familie erfüllt werden. Lebensmittel wie Obst und Gemüse, die als gesund gelten und die sie „auch mal“ einkauft, erscheinen eher als Luxuswaren. Doppelt konnotiert ist die Formulierung „was wirklich rar war“: Einerseits können die Luxusartikel Gemüse und Obst als „wirklich rar“ verstanden werden, was mir als plausiblere Lesart erscheint. Andererseits kann es als „wirklich rar“ verstanden werden, dass eine *weiß* positionierte Person, die bei einer Schwarz positionierten Familie lebt, vermeintlich selbstlos ihre Ressourcen zur Verfügung stellt. In dieser Lesart spiegelt sich das gezeichnete Selbstbild der besonders und anders Handelnden (vgl. 4.1.1), die Gutes tut und moralisch überlegen ist.

Die Formulierung „für die Familie“ (nicht z.B. „für uns alle“) verdeutlicht die Verhältnissetzung und eine klare Trennung: Sie kauft für die anderen ein. Das beschriebene Handeln weist Merkmale eines unzulässigen Paternalismus auf, etwa dass „das, was das Gegenüber will oder wollen könnte, nicht ausreichend in Erfahrung gebracht wurde“ (AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik 2012). Ob dieses Vorgehen von der Familie als problematisch, möglicherweise paternalistisch, wahrgenommen wird, ist nicht explizit Thema. Ihre Erzählung kann so gelesen werden, dass Judith selbst dieses Vorgehen unangenehm ist und dabei antizipierte Blicke auf die

³²⁰ In Abschnitt 4.1.2.2 betrachte ich diesen Umstand aus der Perspektive der Diskrepanz zum Selbstkonzept.

scheiternde Übereinstimmung zu ihrem idealen Selbstbild relevant sein könnten. Es lassen sich zwei Lesarten des Zusammenhangs von Handlung und Unbehagen unterscheiden: In einer ersten Lesart entsteht durch den unabgesprochenen, gönnerhaften Kauf von Lebensmitteln eine Machtposition, womit Unbehagen verbunden ist. In einer zweiten Lesart bestehen machtvoll Position und Unbehagen bereits durch die ungleiche *Verfügbarkeit* finanzieller Mittel. Der paternalistisch konnotierte *Einsatz* des Geldes kann dann so gelesen werden, dass er die Funktion nicht erfüllt, die dem idealen Selbstbild von Judith entspricht: durch Handlung Unbehagen zu kompensieren (vgl. 4.1.1.3). Stattdessen hat es den gegenteiligen Effekt, das zuvor als „total unangenehm“ geäußerte Unbehagen zu steigern.

Dass hier von einem „Wir“ die Rede ist, das nicht rechtzeitig kommuniziert hat, veruneindeutigt die Verantwortung für den Umgang mit der Ungleichheitssituation und Machtkonstellation. Es ist nicht Judith allein, die darin scheitert, die Situation angemessen zum Thema zu machen. Auch die ressourcen- und machtärmeren Gegenüber von Judith („die Familie“) werden damit in die Verantwortung gezogen, die Ungleichheit zum Thema zu machen. „Darüber“ zu *sprechen*, ist zudem eine bestimmte Praxis, die mit einem spezifischen Habitus verbunden ist und hier als angenommene Norm eingeführt wird, ohne dass geklärt ist, ob „die Familie“ die normative Orientierung teilt. Die Formulierung eines Anspruches, durch Kommunikation und Transparenz die Wirkmächtigkeit von Machtkonstellationen abzumildern, ist eine spezifische Praxis. Sie lässt sich von anderen Praxen abgrenzen, da sie dadurch charakterisiert ist, dass sie sich egalitär, gerecht und verantwortungsbewusst gibt – also dem idealen Selbstbild von Judith entsprechend. Zugleich ist der Anspruch Ausdruck einer privilegierten Position, da es erst einmal Ressourcen benötigt, um es sich überhaupt leisten zu können, frei von Handlungsnot über die Verwendung von Geldern nachzudenken und darüber zu kommunizieren. In der Erzählung wird allein die fehlende Kommunikation als relevant gesetzt. Kommunikation wird hier als Werkzeug der Reduktion von Macht und Herrschaft imaginiert. Es lässt sich vermuten, dass ein frühzeitiges und anderes Sprechen nicht automatisch etwas an dem Ungleichgewicht geändert hätte. Möglicherweise wären das paternalistische Moment und Judiths Unbehagen geringer gewesen. Meiner Lesart nach wird mit dieser Episode die vermutlich illusionäre Sehnsucht, postkoloniales Gefälle verschränkt mit ökonomischem Gefälle als *weiß* Positionierte durch Kommunikation überwinden zu können, zum Thema.³²¹

³²¹ Was Tißberger (2017, 226) über *weiße* Therapeutinnen, die sie interviewt hat, sagt, lässt sich auch hier fruchtbar machen: „Der Impuls, durch Kontakt eine Differenz überwinden zu wollen, Unsicherheit und

Judiths reflexive Rede gibt Auskunft darüber, dass sie selbst mit ihrem Umgang, in dem eine Diskrepanz von idealem Selbstbild und ihrem Handeln deutlich wurde, haderte oder hadert. Ob sie bereits während der erzählten Zeit haderte oder dies ein nachträgliches, reflexives Hadern ist, ist uneindeutig.

4.1.2.1.1.1 *Unverschämte Grenzüberschreitung und Einmischung*

Judiths Beschreibung ihres Unbehagens mit der ökonomisch bedingten machtvollen Position und ihres Umgangs damit schaffen eine Bühne für die weitere Erzählung.³²² Auf der Bühne erzählt sie von einer konkreten Situation, die mit „dann gabs eine Situation“ eingeleitet und markiert wird. Darin wird eine sehr explizite Abweichung von ihrem Handeln zum idealen Selbstbild Thema. Zentral ist eine Auseinandersetzung mit dem Vater der Gastfamilie:

„Dann meinte er er hätte jetzt die Möglichkeit emm an so ner Konferenz teilzunehmen (/I: Mhm) in Bremen oder Oldenburg und müsste nur für den Flug aufkommen ansonsten würde für alles gesorgt (/I: M) und das [lacht] (.) Tobias [schaut den Interviewer an] (.) war **echt** n Schock für mich in dem (/I: Mhm) Moment weil ich dachte **krass** ich bin hier jeden Tag mit so krasser (.) mit so krassem Mangel an Geld konfrontiert wie kann das sein, dass du jetzt (/I: Mhm) überlegst (/I: Mhm) die nächst beste Möglichkeit zu ergreifen und irgendwie nach Deutschland (/I: Mhm) zu kommen (I: Ja) (.) und (.) das hat mich total wütend gemacht (/I: Ja) ne (.) in dem Moment, weil ich mich auch sehr solidarisiert gefühlt hab mit seiner Frau und dachte wie krass sie kann jetzt nichts machen und der speist sein (.) der spart seinen Kindern das **Essen** vom Mund weg und (.) äh nur damit er irgendwie (.) nach Deutschland fliegen kann und so (.) und emm (.) aus dieser Wut ist dann (.) das Bedürfnis geworden noch mal mit ihm das Gespräch zu suchen (.) und ich hab ihn dann einfach nur noch mal son paar Sachen gefragt aber das war schon total grenzüberschreitend (/I: Ja) das fand er total unverschämt (/I: Ja) dass ich (.) denke ich könnte das tun (.) emm und dann hat er tatsächlich den (.) hat er nicht mehr mit mir gesprochen (/I: Okay) was echt krass war (.) also f/ totaler **Verlust** (.) für mich ähm (1) weil das n natürlich n **total** beeindruckender Mann war ne echt (.) mit allem was er hatte oder auch nicht hatte einfach ne Schule gegründet hat (/I: Mhm) so ja wahn-sinnig beeindruckend (.) und interessanterweise hats auch seine Frau in totalen Loyalitätskonflikt gebracht also die für die ich eigentlich dachte (/I: Mhm) dass ich sprechen würde (/I: Mhm) die hat mir auch ganz klar signalisiert hier das hat voll grünes Licht von meiner Seite wenn nicht er wer dann (.) so (..)“ (I5A05).

Unter den zuvor geschilderten Bedingungen reagiert das entworfenene Ich geschockt und wütend, als der Vater der Familie plant, trotz geringer finanzieller Ressourcen zu einer Konferenz nach Europa zu reisen. In einem Gespräch stellt Judith das Vor-

Unwissenheit zu überbrücken und unheimliche Ahnungen eigener Schuld schnell wieder los zu werden, überträgt sich in diesem Kontakt“.

³²² Zur Bühne, die durch Beschreibungen oder Orientierungselemente geschaffen wird, vgl. Goblirsch (2010, 100ff.).

haben des Vaters infrage mit der Intention, sich mit der Mutter in feministischer Weise zu solidarisieren. Die Mutter unterstützt jedoch das Vorhaben ihres Mannes. Der Vater bricht den Kontakt zu Judith als Reaktion auf die von ihm als unverschämte erlebte Grenzüberschreitung ab. Für sie stellt das einen großen Verlust dar.

In einer Interpretationsgruppe wurde beim sequenziellen Vorgehen erwartet, dass sich der anbahnende Konflikt darauf richtet, dass der Vater Judith nach finanzieller Unterstützung für die Flugkosten fragt und sie überfordert ist, sich dazu zu verhalten.³²³ Der Konflikt besteht jedoch darin, dass Judith die Pläne des Vaters infrage stellt und er dies als unverschämte und unzulässige Grenzüberschreitung wahrnimmt. Ihr Solidarisierungsversuch scheitert. Sehr deutlich wird hier die Diskrepanz zwischen ihrem Handeln und ihrer normativen Orientierung, gerecht und reflexiv zu handeln. Sowohl Vater als auch Mutter der Familie sind real anwesende Zeug_innen ihres vom Handlungsideal abweichenden Handelns.

Das Vorhaben des Vaters, zu einer Konferenz nach Deutschland zu reisen, kann als Versuch gelesen werden, dominante Reiseverhältnisse umzukehren. Auch er möchte wie Judith lernen und von der Reise profitieren. Er bricht damit subversiv mit dominanten Erwartungen, die sich auch in der Überraschung der Interpretationsgruppe über sein Vorhaben widerspiegeln. Er beansprucht selbstverständlich, den Weg, den sie hadernd innerhalb postkolonialer globaler Ungleichheitsverhältnisse aus einer Region des relativen Reichtums in eine Region relativer Armut zurückgelegt hat, in umgekehrter Richtung zurückzulegen. Die Konferenz, deren Inhalt nicht relevant gemacht wird und auf der „für alles gesorgt“ ist, bildet den größtmöglichen Kontrast zu der Lebenssituation der Familie, die aus Judiths Perspektive von Mangel geprägt ist. Dieses Vorhaben löst bei Judith Wut und Empörung aus. Durch das Lachen und die direkte Ansprache des Interviewers erhält die Erzählung eine dramatisierende Zuspitzung, die die Bedeutungsschwere ankündigt. Der Erzählung nach erlebt sie es als „echt n Schock“, was ich als Metapher für eine Situation der Krise lese. Diese starke Formulierung weist auf eine Konfrontation mit einer außergewöhnlich belastenden oder überfordernden Situation. Die Tatsache, dass eine Person aus einer enormen Armutssituation heraus sich das Recht herausnimmt, zu einer Konferenz in den Globalen Norden zu reisen, kann unter die bisherigen Figuren ihres gegebenen Weltentwurfs nicht eingeordnet werden.

Die Hintergrundfolie, vor der sie den Wunsch des Gastvaters als Schock erfahren kann, ist ihre Konfrontation mit der Armut der Anderen und ihrem privilegienbe-

³²³ Die Angst davor spricht Sven in einer Erzählung über einen Aufenthalt im Globalen Süden an (vgl. I3A10).

dingten Reichtum. Er nimmt sich das Recht heraus, nationale und kontinentale Grenzen zu überwinden, was ihm strukturell eigentlich nicht zusteht, und beansprucht das, was ihr begünstigt durch globale Privilegierungsverhältnisse selbstverständlich zukommt. Er unterwandert ihren Wunsch danach, mit ihrem Handeln zu Gerechtigkeit beizutragen, indem er die Sache selbst in die Hand nimmt und ihre Präsenz und Handlung überflüssig macht. Sie wird darauf reduziert, Informantin und instrumentelle Wissensressource für die norddeutsche Provinz zu sein. Der Vater hält sich nicht an das Skript der Rolle, die ihm in dominanten Diskursen zugewiesen ist. Ihm steht es zwar zu, stark und handlungsfähig zu sein und dafür bewundert zu werden, aber nur soweit er solidarisierungsbedürftig bleibt und an dem Ort verharret, der für ihn auf der Landkarte globaler Ungleichheit vorgesehen ist.

Die Erschütterung ihres Weltverhältnisses affiziert Judith in einer Weise sehr stark, die sie als „Wut“ markiert: „das hat mich total wütend gemacht“. Ihre Wut begründet sie damit, dass sie sich mit der Gastmutter solidarisch verbunden fühlte, der sie zuschreibt, der Entscheidung des Vaters passiv und wehrlos ausgeliefert zu sein („und dachte wie krass sie kann jetzt nichts machen“). Im Folgenden pendelt die Erzählung zwischen Denken und Fühlen. Die Formulierung, sich solidarisch zu *fühlen*,³²⁴ statt solidarisch zu *sein* oder solidarisch zu *handeln*, verweist darauf, dass einer solidarisch intendierten Handlung etwas vorausgeht, das sich auf einer nicht klar greifbaren Ebene der Emotionen und Affekte abspielt. Gefühlte Solidarität weist auf eine Verbundenheit – hier ein aus Judiths Perspektive feministisch gedachtes Bündnis – auf affektiver Ebene hin. Die von Judith unterstellte Unterordnung der Frau unter ihren Mann weckt ein Gefühl von Solidarität in ihr. Die Unterstellung ähnelt rassistischen Diskursen über das Geschlechterverhältnis rassifizierter Anderer. In Anlehnung an Spivak formuliert Andrea Nachtigall: „White women are saving brown women from brown men“ (2014, 91, H.i.O.), und weist damit auf die koloniale Kontinuität in *weißer* feministischer Perspektive hin.³²⁵ Die formulierte Solidarität gilt der Frau, während die dann folgende Skandalisierung („der spart seinen Kindern das **Essen** vom Mund weg“) auf die Kinder bezogen ist. Das Handeln des Vaters erscheint als dominant gegenüber der Frau und unverantwortlich gegenüber den Kindern.

Der Zweck der Reise wird mit der Formulierung „nur damit er irgendwie (.) nach Deutschland fliegen kann und so“ unsichtbar gemacht und abgewertet. Erst im

³²⁴ Diese Formulierung verwendete Judith auch in ihrer Erzählung über ihren Aufenthalt in Staat 3 (I5A04), vgl. Abschnitt 4.1.2.2 zu ihrem Konzept von Solidarität.

³²⁵ Vgl. auch Chandra Talpade Mohanty et al. (1991).

Nachhinein realisiert Judith, dass das Handeln des Vaters weder verantwortungslos war, da es gerade das Ziel verfolgte, Geld für die Schule und zum Wohl seiner und anderer Kinder zu organisieren. Noch war das Handeln dominant, da es „voll grünes Licht“ von der Frau hatte, also ihre Zustimmung hatte. Die Gedanken und Gefühle „in dem Moment“ der erzählten Zeit werden in einer Weise zum Ausdruck gebracht, die signalisieren: Meine damalige Perspektive war von Ignoranz gegenüber der Situation und den Intentionen des Vaters geprägt.

Einer feministischen Intention folgend, erschien ihr in der erzählten Zeit die Option, das Gespräch zu suchen, als eine Handlung, die mit ihrem idealen Selbstbild und ihrer normativen Orientierung an Gerechtigkeit übereinstimmte. In dem Gespräch hat Judith „einfach nur noch mal son paar Sachen gefragt“, was ich lese als eine Auskunft über ihre Wahrnehmung, dass die Fragen aus ihrer Perspektive eigentlich gar nicht so groß und bedeutsam waren. In dieser Wahrnehmung unterschätzt sie in der Situation das historisch gewachsene und gegenwärtig nachwirkende Machtgefüge und die Konstellation der Subjektpositionen in dem postkolonialisierten Kontext. Als junge, *weiße* Praktikantin aus Europa Entscheidungen eines älteren, Schwarzen Schulgründers infrage zu stellen, kann den Effekt haben, eine universalistische Vorstellungen rationaler Vernunft und Überlegenheit zu transportieren und als Akt überheblicher Einmischung zu wirken. Die explizit eingeführten ökonomischen Ungleichheiten und eher beiläufig angesprochene postkoloniale Differenzen („meine weißen Grenzen“, „meine privilegierte Komfortgrenze“) überlagern sich in dieser Situation. Judiths Handeln ist hier mit kolonialen Mustern verwoben. Im Kontrast zu der vermeintlichen Belanglosigkeit ihrer Handlung aus der Wahrnehmung des erzählten Ichs stellt es für den Gastvater eine unverschämte Grenzüberschreitung dar: „das war schon total grenzüberschreitend das fand er total unverschämt“. In der Reaktion des Vaters, den Kontakt abubrechen, wird ihr der Normverstoß schlagartig bewusst.

Die Grenzüberschreitung kann mehrfach konnotiert gelesen werden. Es wird zum einen eine persönliche Grenze, die zugleich eine Grenze des sozial Akzeptablen darstellt, überschritten. Das geschieht zum anderen bei dem scheiternden Versuch, eine postkolonial formierte Grenze zwischen Subjektpositionen durch Kommunikation zu überwinden. Die Grenzüberschreitung ist daher nicht allein privat, sondern kann als Einmischung gelesen werden, die in gewisser Weise in kolonialer Kontinuität und eingebettet in ökonomische Ungleichheit geschieht. Wenn etwas als „total unverschämt“ angesehen wird, wird ein eklatanter Mangel an Schamgefühl wahrgenommen. Aus dieser Sicht wäre es angemessen, sich für diese grenzüberschreitenden

Fragen zu schämen. Die Formulierung „dass ich (.) denke ich könnte das tun“ verdeutlicht, dass Judith die Reaktion des Vaters so rezipiert, dass nicht allein der Akt des Fragens grenzüberschreitend ist, sondern auch die Selbstverständlichkeit, mit der sie sich legitimiert sah, ihn infrage zu stellen. Mit der Benennung „total unverschämt“ wird der Akt zu etwas potenziell Schamrelevantem für Judith.³²⁶ Der Blick und die mit dem Blick möglicherweise einhergehenden Worte des Vaters eröffnen Judith eine neue Perspektive auf die bis dahin legitim erscheinende Fragehandlung, die dadurch als Handlung sichtbar wird, die gegen ihre Bewertungskriterien verstößt. Erst in der Reaktion – unter dem Blick eines Schwarz positionierten Zeugen – wird ihr das Scheitern ihres Verhältnisses zum idealen Selbstbild vor Augen geführt.

Judith wird durch die Reaktion des Gastvaters affiziert. Für sie ist es „echt krass“ und ein „totaler **Verlust**“. Der Kontaktabbruch markiert einen Einschnitt, der als krisenhaft gelesen werden kann. Sie ist von der Wucht seiner Reaktion überrascht. Den für sie großen Verlust begründet Judith damit, dass der Vater ein „**total** beeindruckender Mann“ war, da er unter dem Einsatz der wenigen Ressourcen, die ihm zur Verfügung standen, eine Schule gründete.³²⁷ Er ist für sie durch seine beeindruckenden Leistungen und durch das, was er geschaffen hat, wertvoll. Auch die Reaktion der Frau ist für Judith überraschend. Die Formulierung „interessanterweise“ lese ich so, dass sie nicht erwartet hätte, dass ihr Solidarisierungsversuch ins Leere läuft und stattdessen diejenige, die Ziel und potenzielle Bündnispartnerin ihrer Solidarisierung sein sollte, in einen – so Judiths Deutung – Loyalitätskonflikt gebracht wird. Aus Judiths Auskünften wird nicht erkennbar, warum die Frau auch ihr gegenüber aus Judiths Sichtweise eine Loyalitätsverpflichtung hatte. Sie positioniert sich jedoch ganz klar auf der Seite ihres Mannes und ist nicht zwischen zwei Seiten hin und her gerissen. Deutlich wird, dass die Frau sich Judiths Erwartung als dem Mann wehrlos Unterworfenen entzieht. Ganz im Gegenteil wird sie hier als stark, mit großer Klarheit, handlungsfähig und durch die Metapher der Ampel („hat voll grünes Licht von meiner Seite“) als mit Entscheidungsmacht im Familiengefüge ausgestattete Instanz positioniert. Damit wird implizit Judiths Vorannahme infrage gestellt, dass die Person solidarierungsbedürftig wäre, und die Aufmerksamkeit darauf ge-

³²⁶ Um noch einmal die Rede von Schamrelevanz zu verdeutlichen (vgl. 3.4): Ich treffe hier keine Aussage darüber, ob Judith sich in der erzählten Situation geschämt hat, sondern versuche, schamrelevante Aspekte der Situation zu zeigen.

³²⁷ Judiths Bewunderung für aktiv handelnde, Schwarz positionierte Subjekte korrespondiert mit der Demut und Ehrfurcht, die sie gegenüber Schwarz Positionierten in Staat 3 formuliert (vgl. 4.1.2.2).

lenkt, dass sie die Handlungsmacht der Frau verkannte. Sie ist nicht wie von Judith angenommen diejenige, „für die ich eigentlich dachte dass ich sprechen würde“. Auch die Frau wird hier zur Zeugin von Judiths Scheitern der Übereinstimmung mit ihrem idealen Selbstbild. Das ideale Selbstbild, kritisch, an Gerechtigkeit orientiert und anders als andere *Weiß*e zu handeln, scheitert in der erzählten Zeit.³²⁸

Interessant an der Sequenz ist, dass zusätzlich zu der Verwobenheit von Rassismus, postkolonialen globalen Verhältnissen und ökonomischen Verhältnissen hier das erste Mal in der Erzählung Geschlechterverhältnisse thematisiert werden. Diese Sequenz bildet zudem eine Ausnahme in der Erzählung von Judith, da nur in diesem Abschnitt eigenes rassismusrelevantes Handeln kritisch-selbstreflexiv in den Blick kommt. Dies ist ein Bruch mit der in weiten Teilen selbstbewussten Erzählung über ein Subjekt, das von rassistischen Strukturen profitiert, diese durch ihren Körper repräsentiert, proaktiv darin handelt, aber der Selbsterzählung nach diese kaum selbst reproduziert.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ich diese Sequenz insofern als schamrelevant lese, dass die Blicke der Gasteltern aus Schwarzer Perspektive Judiths Blick auf ihr eigenes Handeln als *weiß* positionierte Person in die Krise führen. Ihre Grenzüberschreitung und der ungefragte Solidarisierungsversuch werden für sie als Handlungen sichtbar, die in Diskrepanz zu ihrem idealen Selbstbild stehen.

4.1.2.1.2 Überhebliches Handeln gegenüber einer anderen weißen Teilnehmerin

Während es im letzten Abschnitt um die Diskrepanz im Handeln gegenüber Schwarz positionierten Menschen ging, fokussiert der folgende Abschnitt eine Sequenz, in der Judith von einer Situation erzählt, in der ihr Handeln gegenüber einer *weiß* positionierten Person von ihren Bewertungskriterien abweicht. Es ist die einzige Sequenz in dem Interview, in der sie mittels der Verwendung einer Metapher explizit eigene Schamgefühle benennt.³²⁹ Die Erzählung bezieht sich auf ein Seminar, an dem sie selbst teilgenommen hat. Nach der Beantwortung einer internen Nachfrage zu ihrer Aussage, dass die Auseinandersetzung mit Privilegien sie „ganz schön mal gelähmt hat“ (I5A11), spricht Judith als Nachtrag von zwei Seminaren einer Organisation, an denen sie teilgenommen hat (vgl. I5A13). Es sind überraschenderweise die einzigen expliziten Seminarsituationen, die im Interview thematisiert werden. In der Haupterzählung hatte sie diese Seminare nicht erwähnt. Auf

³²⁸ In Abschnitt 6.1.2 gehe ich darauf ein, wie sie ihre damalige Haltung reflexiv infrage stellt und die Situation in der Erzählzeit als Lernmoment rahmt.

³²⁹ Dies ist die Sequenz, durch die Scham in den Fokus meiner Aufmerksamkeit gerückt ist.

Nachfrage erzählt sie ausführlich von einem dieser Seminare und hebt „drei Momente“ (I5A14) hervor, die sie „**total** emm (1) beeindruckend fand und da wo [sie] echt total viel (.) gelernt ha[t]“ (ebd.). Im Folgenden steht einer dieser Momente im Mittelpunkt:

„Das Erste war tatsächlich emm (1,5) dass [lacht] ich mit einer Teilnehmerin irgendwie halt gesprochen habe die auch so Theaterwissenschaftlerin ist und (.) emm halt irgendwie meinte Oh sie liest grad irgendwie son Buch wo **total** was supertheoretisch ist und (.) quält sich da son bisschen durch (/I: Mhm) und findets schon auch interessant quält sich da son bisschen durch (.) ähm dann hab ich halt gesagt (..) ähm (..) ach weißt du das ist ja irgendwie total interessant ich hab auch letztens nen Buch gelesen aber das war total toll vielleicht kann ich dir das empfehlen irgendwie weil da gings auch genau um diese Themen (.) und so weiter und hab so total von diesem Buch geschwärmt und (.) was ich das für eine tolle Zusammenfassung fand von ganz vielen wichtigen Dingen und so weiter und **dann** (.) [lacht] hat sich drei Sätze später halt irgendwie rausgestellt, dass wir beide über dasselbe Buch gesprochen haben (I: Ha okay) nur dieses Buch **total** anders (/I: Ah ja (.) mhm) wahrgenommen haben (.) und das war echt son Moment wo ich dachte Scheiße (/I: Mhm) Erdboden auf Judith rein Erdboden zu (.)“ (ebd.)

Anhand dieser Seminarsituation problematisiert sie ihr eigenes überhebliches Handeln gegenüber einer anderen *weiß* positionierten Seminarteilnehmerin. Auffällig oft nutzt sie in dieser Passage das Wort „total“, davon mehrmals besonders betont.³³⁰ Die besonders häufige und betonte Verwendung von „total“ in dieser Passage lese ich so, dass die große Wichtigkeit und Relevanz dieser Sequenz herausgestellt wird. Die Überheblichkeit bezieht sich darauf, dass sie ein nicht näher benanntes Buch zu Rassismus und *Weißsein* als „total toll“ wahrnimmt, durch das sich eine andere Teilnehmerin hindurch, „quält[e]“. Zunächst ist beiden nicht klar, dass sie von dem gleichen Buch reden. Die Wahrnehmungen des Buches durch die beiden Teilnehmerinnen stehen in einem starken Kontrast zueinander: Während die andere Teilnehmerin „sich da son bisschen durch“ quält und es „supertheoretisch“ findet, hat Judith „total von diesem Buch geschwärmt“ und empfindet es eine „tolle Zusammenfassung [...] von ganz vielen wichtigen Dingen“. In dem Moment, in dem klar wird, dass sie über das gleiche Buch reden, möchte Judith im Boden verschwinden: „das war echt son Moment wo ich dachte Scheiße Erdboden auf Judith rein Erdboden zu“. Mit der Verwendung dieser Metapher wird meiner Lesart nach explizit Scham angezeigt. Judith bringt den Wunsch zum Ausdruck, zu verschwinden und unsichtbar zu werden. Zu verschwinden hätte den Effekt, nicht länger den Blicken der real

³³⁰ Insgesamt nutzt sie den Begriff „total“ im gesamten Interview sehr häufig (knapp 140 Mal). Das wirft die Frage auf, inwiefern ich jede einzelne Verwendung des Wortes als bedeutungsvoll interpretiere oder ich es angesichts der gehäuften Verwendung im gesamten Interview als unbedeutendes Füllwort ansehe.

anwesenden potenziellen Zeugin ihres Scheiterns ausgesetzt zu sein. Dass sie mit der Metapher Scham zum Ausdruck bringt, lese ich so, dass sie *ihrer Wahrnehmung nach* gegen eigene Bewertungskriterien verstoßen hat. Deutlich wird hier vor allem Judiths eigene Norm- und Wertorientierung. Der anderen Teilnehmerin wird unterstellt, dass sie Judith hinsichtlich der Differenz zum idealen Selbstbild wahrnimmt (vgl. 2.2). Hier scheint der im Interview bislang nicht explizit thematisierte Anspruch, anderen *weiß* Positionierten egalitär auf Augenhöhe zu begegnen, nicht erfüllt zu werden. Dies verstößt gegen Facetten des von mir aus ihrer Selbstdarstellung herausgearbeiteten idealen Selbstbildes, besonders, kritisch, reflexiv und anders als andere *Weisse* an Gerechtigkeit orientiert zu agieren.

Durch die begeisterte Rede erhebt Judith sich *unintendiert* über die andere, da ihr nicht bewusst war, dass das Buch ein gemeinsamer Bezugspunkt ist, durch den ihr Sprechakt erst zu einem Profilierungsakt der Überheblichkeit wird. Es besteht das Potenzial, dass Judith die andere Teilnehmerin in der Situation beiläufig beschämt hat (vgl. Landweer 1999, 213), worüber Judith sich – ihrer Auskunft nach – selbst schämt. Dieser Umstand macht auf einen Widerspruch aufmerksam, der in dem idealen Selbstbild, das ich herausgearbeitet habe, angelegt ist: So steht die Facette, kritisch und reflexiv zurückgenommenen zu handeln, in einer Spannung zu der Facette, „schon immer“ besonders und anders als andere *Weisse* agiert zu haben, womit sie sich selbst als überlegen positioniert. Diese Spannung kommt in der angesprochenen Situation zum Tragen.

Unklar ist jedoch, ob die vermeintliche Zeugin die von Judith wahrgenommene Abweichung selber auch als eine solche wahrgenommen hat. Die Reaktionen der beiden Beteiligten auf die Situation beschreibt Judith unterschiedlich:

„wo ich mich dann **total** entschuldigt hab und wirklich gesagt hab hier es tut mir **total** leid (//I: Mhm) ich hoffe du hast das jetzt **echt** nicht komisch verstanden irgendwie (.) ähm (.) ich wollte dir (..) ich wollte sehr gerne mit dir teilen, dass es also dass ich dies Buch (//I: Ja) sehr schätze (.) aber ich wollte überhaupt nicht (..) da was (.) für dich draus machen (//I: Ja) irgendwie so und dann (.) emm hat sie aber (.) emm find ich total beeindruckend reagiert und meinte halt irgendwie nee das ist für mich noch mal **total** motivierend zu hören (I: Ja) dass du das Buch irgendwie **total** gut findest und dass es sich lohnt (//I: Mhm) da weiter dranzubleiben und so weiter aber ich hab echt in dem Moment gedacht **Mann Judith** (//I: Mhm [lacht]) irgendwie (//I: Ja) ne? weil das passiert mir tatsächlich, dass ich halt irgendwie Bücher (.) emm lese und **total** dankbar bin, wenn ich wirklich finde, dass das irgendwie (.) ne tolle (.) also weils mich halt in dem Moment total bereichert (//I: Ja) emm (.) und dann glaub ich teil ich auch diese Begeisterung aber ich hab einfach noch mal gemerkt okay Begeisterung teilen ist das eine aber es darf **nicht** (.) sich in was verwandeln wo die andere Person sich dann **schlecht** fühlt (//I: Ja) oder so ne? und (.) das war mir total unangenehm (.) da hab ich echt noch mal was gelernt und das fand ich auch sehr **weiß** (.) dass ich das in dem Moment gemacht hab

(.) so (.) (oder da) hab ich irgendwie auch gedacht häh wieso (.) emm wieso (.) schmück ich mich jetzt (.) so sehr mit diesem Wissen (/I: Mhm) dass mir das so gut gefallen hat (/I: Ja) und das ist irgendwie ne? kam mir ganz (/I: Ja) hatte son ganz bitteren Nachgeschmack (I: Ja) irgendwie es tat mir ganz leid oder es war sehr unangenehm für mich (.)“ (I5A14).

In ihrer Wahrnehmung hat sie sich in unzulässiger Weise über die andere Teilnehmerin erhoben, indem sie sich „so sehr mit diesem Wissen“ schmückte, was sie selbst als „sehr **weiß**“ bezeichnet. Die überhebliche Handlung könnte auch einfach so als problematisch angesehen werden, wird aber von Judith mit *Weißsein* in Verbindung gebracht. Das eigene Verhalten als „sehr **weiß**“ zu bezeichnen, lese ich daher als spezifische Relevanzsetzung, die in den Kontexten des Interviews und des angesprochenen Seminars passend erscheint. Judith kann damit ihre kritisch-reflexive Perspektive ausweisen. Judith führt nicht aus, was sie an dem eigenen Verhalten als *weiß* wahrgenommen hat, sondern hebt nur hervor, dass es für sie einen „ganz bitteren Nachgeschmack“ hatte und „sehr unangenehm“ war. Um eine Interpretation dieser Sequenz zu entwickeln, möchte ich vorschlagen, sie vor dem Hintergrund von Wissen um *weiße* Konkurrenzverhältnisse zu lesen (vgl. 1.1.7).³³¹ Auch Judiths von ihr selbstkritisch als Schmücken mit Wissen bezeichneter Akt kann als unintendierter Einsatz in diesen Konkurrenzverhältnissen gesehen werden. Sich durch den Verweis auf Bücher als wissend zu profilieren, kann den Effekt haben, sich in einen Status als reinere, befreite und bessere *Weißse* zu erheben und dadurch unangreifbarer zu werden. Vor diesem Hintergrund lässt sich das Unbehagen mit der eigenen Überheblichkeit beziehen auf das Scheitern, sich *weißen* Konkurrenzdynamiken zu entziehen.

Anders als von Judith erwartet zeigt sich die andere Teilnehmerin nicht verletzt oder herabgesetzt. Ganz im Gegenteil reagiert sie in einer Weise, die für Judith „total beeindruckend“ ist, indem sie nach Judiths umfassender Entschuldigung ihre Perspektive auf das Buch als Motivation aufnimmt, weiter an dem Buch dranzubleiben. Dennoch wirkte der „Moment“ bei Judith nach und regte eine reflexive Auseinandersetzung mit ihrem Handeln an, was für sie den Moment zu etwas macht, wo sie „echt noch mal was gelernt“ hat. Durch diese Selbstdiagnose aus ihrer profes-

³³¹ Auch in anderen Interviews werden Konkurrenzverhältnisse zwischen *weiß* Positionierten Thema. So sprechen Friederike und Britta Klepping komplementäre Positionen in Seminarsituationen an, Friederike über Angst aus der Position der Unterlegenen, die gleichzeitig zu anderen „aufgeschaut ha[t]“ (I1A20), Britta aus der Position der Überlegenen über ihre „herablassende Art“ (I2A14). Heike thematisiert selbstkritisch den Leistungsdruck als Teilnehmerin von Workshops: „ich will die **Einserschülerin** sein“ (I4A13). Sven spricht die Angst an, dass *weißen* Seminarleitenden seine fehlende Ahnung auffallen könnte (I3A15).

sionellen Perspektive beansprucht sie, aus der Situation mit einer anderen Perspektive hervorgegangen zu sein. Der Moment provoziert eine Auseinandersetzung darüber, dass ihr Handeln potenziell dazu geeignet gewesen wäre, dass sich die andere Person schlecht fühlt. Ihre für das schamrelevante Selbsturteil zugrunde gelegten normativen Bewertungskriterien, gegen die sie aus ihrer Perspektive verstoßen hat, werden deutlich in dem Anspruch, ihre Begeisterung „darf **nicht** (.) sich in was verwandeln wo die andere Person sich dann **schlecht** fühlt“. Durch die Formulierung „darf **nicht**“ formuliert sie eine hohe Verbindlichkeit dieser normativen Orientierung.

Neben den geschilderten schamrelevanten Aspekten lassen sich in Judiths Reaktion auch schuldrelevante Aspekte interpretieren. So kann der Umgang, sich ausgiebig zu entschuldigen („wo ich mich dann **total** entschuldigt hab und wirklich gesagt hab hier es tut mir **total** leid“), als „Wiedergutmachungsimpuls“ (Landweer 1999, 47) gelesen werden, der darauf zielt, eine mögliche Schädigung rückgängig zu machen. Signalisiert wird, in erster Linie um das Wohlergehen der Anderen und nicht um das eigene Selbstbild besorgt zu sein. Schamrelevante und schuldrelevante Aspekte fließen hier ineinander (vgl. 2.5).

In diesem Abschnitt konnte ich herausarbeiten, wie in *weißen* Konkurrenzverhältnissen auch die überhebliche Haltung gegenüber einer anderen *weiß* positionierten Seminarteilnehmerin eine schamrelevante Abweichung vom idealen Selbstbild darstellen kann.

4.1.2.1.3 Begrenzte Handlungsfähigkeit

Nachdem ich nun an zwei Beispielen die schamrelevante Abweichung vom idealen Selbstbild durch Handlungen gezeigt habe, möchte ich im Folgenden auf das Scheitern durch die Unfähigkeit zu handeln eingehen. Dabei steht die Facette des idealen Selbstbildes, aktiv und orientiert an Gerechtigkeit zu handeln, im Mittelpunkt (vgl. 4.1.1.3).

Mit Bezug auf die Auseinandersetzung mit Privilegierung spricht Judith von „Zeiten wo mich auch ganz schön mal gelähmt hat“ (I5A11). Die Metapher der Lähmung führt Judith am Ende der Antwort auf die erste interne Nachfrage ein, die sich auf die von ihr angesprochene Privilegierung richtete. Die Metapher Lähmung steht für das Gegenteil von Aktivität:³³² Erstarrung, Unbeweglichkeit, Stillstand, Passivität.

³³² Aus ableismuskritischer Perspektive lässt sich einwenden, dass es mit der nicht metaphorischen körperlichen Beeinträchtigung oder Erkrankung, die Lähmung genannt wird, durchaus möglich ist, aktiv zu sein.

Die Gewaltverhältnisse einerseits wahrzunehmen, andererseits aber nicht zu wissen, was sie angesichts dieser Verhältnisse tun kann, lässt sie verzweifeln: „also vielleicht (.) wars auch eine **Verzweiflungslähmung** [lacht] dass ich irgendwie eigentlich gesehen habe aber nicht wusste wo (.) wo kann ich (2) was kann ich **tun** so (..) und das wiederum war schwer auszuhalten“ (I5A12). Bewertungskriterium für ihr Handeln ist dabei die Norm, aktiv zu handeln (vgl. 4.1.1.3). In der Metapher der Verzweiflungslähmung drückt sich ein Ungenügen aus, das in der Differenz zu diesem normativ geprägten idealen Selbstbild deutlich wird. Sie führte das erzählte Ich in einer begrenzten Phase der erzählten Zeit als nicht handlungsfähig und ohnmächtig angesichts überwältigender Ausmaße der Gewaltverhältnisse ein.

4.1.2.1.3.1 „Ich komm hier nicht raus aus der Nummer“

Ihre begrenzte Wirksamkeit konkretisiert sie im direkten Anschluss an die Erzählung über die Verzweiflungslähmung am Beispiel von Auslandsaufenthalten:

„Oder auch so zu erkennen (.) oah ich bin **so** verstrickt oder ich bin **so** (.) privilegiert oder ich bin **so** (.) emm ich komm hier ja auch nicht raus aus der Nummer (/I: Mhm) ne das war auch (.) mein Gefühl, immer wenn ich im Ausland war, dass ich wirklich gedacht hab ich komm hier nicht raus aus der Nummer (I: Mhm) ich **bin** (.) äh (/I: Ja) komme aus Deutschland und (.) ich **bin** nur für fünf Wochen hier, um (.) mich mit euch auszutauschen und euch zuzuhören so (.) und dann gehe ich aber wieder ne (.) und und darf ich dann überhaupt hier sein (I: Ja (.) ja)“ (I5A12).

Die zuvor benannte Verzweiflungslähmung bezieht sie hier auf die Erkenntnis „**so** verstrickt“ und „**so** (.) privilegiert“ zu sein und „nicht raus aus der Nummer“ zu kommen. Auffallend ist das sich wiederholende Satzschema „ich bin **so**“ und die Häufung von „ich“ in dieser Sequenz. Der Fokus liegt auf dem involvierten Individuum, nicht auf den gesellschaftlichen Strukturen, in die es „verstrickt“ ist und durch die es „privilegiert“ wird. Die Betonung von „so“ hebt hervor, dass die angesprochene Involvierung nicht nur ein bisschen, sondern sehr stark ist. Die eigene Involvierung ist dermaßen intensiv und komplex, dass es keine einfachen Antworten auf die zuvor aufgeworfene Frage gibt, was sie tun kann. Die Verwicklung ist so stark, dass ein Entkommen nicht möglich ist. Das wird mit der doppelt verwendeten Metapher „ich komm hier ja auch nicht raus aus der Nummer“ zum Ausdruck gebracht.³³³

„Nicht aus der Nummer rauszukommen“ lese ich so, in bestimmte Gegebenheiten, die unangenehm und kompliziert sind, involviert zu sein und sie nicht verlassen zu können. Dabei reduziert „Nummer“ einen komplexen Zusammenhang auf eine klei-

³³³ Im Anschluss verwendet Judith die Metapher erneut, wobei eine Verschiebung geschieht (vgl. 6.1.1.1).

ne und zugleich abstrakte Einheit. Die Metapher lässt offen, wer die Verantwortung für die ausweglose Situation trägt. Es kann sowohl verstanden werden als eigene Verantwortung, die mit der Redewendung „Da hab ich mir ja ganz schön was eingebrockt“ paraphrasiert werden kann; aber auch als Gegebenheit, die unabhängig von dem eigenen Zutun wirksam ist und im Zusammenhang steht mit der Unmöglichkeit, gesellschaftlichen Widersprüchen zu entkommen. Innerhalb der „Nummer“ – gesellschaftliche Verhältnissen und Strukturen – gibt es Handlungsspielraum, aber es gibt keinen Weg an einen Ort außerhalb dieser Verhältnisse (vgl. 1.1.5). Die Involvierung erscheint ausweglos und unentrinnbar.

Judith konkretisiert dieses von ihr so bezeichnete „Gefühl“, in Widersprüchen gefangen zu sein, am Beispiel von Auslandsaufenthalten. Es wird nicht näher präzisiert, um welche Aufenthalte es geht. Sie nimmt eine verallgemeinerte Beschreibung vor: „immer wenn ich im Ausland war“. Dabei ist sowohl die zumindest anteilmäßig eigenverantwortliche Komponente zu lesen („ich **bin** nur für fünf Wochen hier“) als auch die gesellschaftlich bedingte („Ich **bin** (.) äh komme aus Deutschland“) relevant. Der Widerspruch, dem sie nicht entkommen kann, zeigt sich darin, eine begrenzte Zeit an einem Ort im postkolonisierten Ausland zu sein, sich auszutauschen und zuzuhören, aber dann wieder zurück nach Deutschland zu gehen. „Dann gehe ich aber wieder“ lese ich als Hinweis auf die Möglichkeit, sich an einen privilegierten Ort zurückziehen zu können, der für sie mit relativer Sicherheit und Wohlstand verbunden ist. Deutlich wird das Dilemma, zwar zu versuchen, durch Austausch und Zuhören verantwortungsvoll mit der Perspektive marginalisiert oder subaltern Positionierter umzugehen, aber ohne nachhaltig zu wirken, den Kontext wieder zu verlassen.

In der Erzählung begründet Judith die Begrenzung ihrer Wirksamkeit mit der begrenzten Zeit. Implizit lese ich darin die These, dass die Widersprüche weniger ausweglos wären, wenn sie länger oder für immer bleiben würde. Diese These vernachlässigt, dass auch ein längerer Aufenthalt wohl mit Widersprüchen und Dilemmata verbunden wäre. Interessant ist, dass die Frage der Wirksamkeit mit der Frage nach der Legitimität des Aufenthalts gekoppelt wird: „darf ich dann überhaupt hier sein“. Anknüpfend an die These wäre ihr Aufenthalt mit mehr Zeit legitimer, da sie – so ihre Vorstellung – möglicherweise wirksamer wäre. Wirksam zu handeln ist für Judith eine dermaßen starke normative Orientierungsgröße, dass daran moralische Fragen der Legitimität geknüpft sind. Das ideale Selbstbild, angesichts der aus der Privilegierung abgeleiteten Verantwortung zu handeln und wirksam zu sein (vgl. 4.1.1.3), kann nicht erfüllt werden. Als Adressat_innen der moralisch konnotierten

Frage nach der Daseinsberechtigung kommen imaginierte Andere und der Interviewer infrage, die zugleich potenzielle Zeug_innen des Scheiterns des idealen Selbstbildes sind.

4.1.2.1.3.2 *Abschottung von medialen Diskursen*

Im Kontrast zu ihrem Ideal der Aktivität und Wirksamkeit beschreibt Judith die Konsequenzen aus dem Gefühl der Lähmung: „und ich einfach dachte (.) Scheiße ich muss ich muss wieder blind werden ich (.) ich weiß sonst nicht wohin mit mir“ (I5A11). In diesem Zustand hat sie zumindest in Gedanken eine andere Konsequenz gezogen: „blind werden“ statt aktiv zu sein. Die nicht unproblematische Metapher „wieder blind werden“ zielt auf eine andere Weise ab, das Unbehagen der Privilegierung loszuwerden. Ich lese diese Metapher so, dass Privilegien gar nicht erst wahrgenommen werden, wodurch verhindert würde, dass ein Unbehagen überhaupt erst entstünde.³³⁴ Wenn das Wissen um Privilegien und gesellschaftliche Strukturen „wieder“ ausgeblendet würde, würden überfordernde Ohnmachtsgefühle gar nicht erst hervorgerufen. „Wieder“ verweist auf einen zurückliegenden Zustand der Unwissenheit.³³⁵ „Blind“ zu werden würde bedeuten, eine in der Zwischenzeit hinzugewonnene Sehfähigkeit wieder rückgängig zu machen und zu dem Ausgangszustand zurückzukehren. „Ich weiß sonst nicht wohin mit mir“ lese ich als Ausdruck von Krise und Überforderung. „Wohin mit mir“ verweist auf den Mangel eines Ortes, an dem Judith am richtigen Platz ist. Sich vergeblich einen anderen Ort zu imaginieren, bedeutet auch, an dem aktuellen Ort nicht länger sein zu wollen. Es verweist auf den Wunsch, von diesem Ort, an dem die Handlungsunfähigkeit und Überforderung sichtbar wird, zu verschwinden. Es lässt sich so deuten, nicht länger sichtbar sein zu wollen im Scheitern der Übereinstimmung mit dem idealen Selbstbild, handlungsfähig und aktiv zu sein.

Wieder „blind werden“ – also die erworbene Sehfähigkeit von Privilegien und gesellschaftlicher Verhältnisse wieder loswerden – ist nur schwer zu realisieren, da gewonnenes Wissen nicht so leicht vergessen oder verdrängt werden kann.

Judith nähert sich dem Wunsch, „blind zu werden“ an, indem sie sich von medialen Diskursen fernhält. Auf die Nachfrage „magst du davon noch n (.) bisschen erzäh-

³³⁴ Problematisch an der Metapher ist, dass Blindsein mit fehlender Wahrnehmung gleichgesetzt wird und andere Wahrnehmungsmöglichkeiten blinder Menschen ausgeblendet werden. Vgl. die Fußnote zu *Color Blindness* in Abschnitt 1.1.2.

³³⁵ Dieser Zustand steht in einer Spannung zu der Erzählung, „schon immer“ so zu sein (vgl. 4.1.1.1).

len von dieser Zeit (.) wo du das als **lähmend** erfahren hast (.) oder (J: Mhm) gemerkt hast?“ (I5A12) kommt sie auf ihre Mediennutzung zu sprechen:

„Ich habe auch eine Zeit lang mal echt keine (.) Zeitung mehr gelesen (//I: Mhm) und äh Fernsehnachrichten möchte ich (.) tatsächlich sowieso nicht gucken also wir ham auch keinen Fernsehen aber (.) emm (.) weil (.) ich (.) diese Diskurse echt so **stark** finde und auch so überwältigend und so (.) destruktiv (.) emm (.) genau (.) und bei der Zeitung wars ne ne Weile auch so, dass ich echt gar nicht mehr wusste wohin eigentlich mit (.) mit der Welt (//I: Mhm) und auch mit dem was so in der Welt einfach passiern darf (.) und (.) ich wieder weit weg in Deutschland oder ich wieder weit weg (//I: Mhm) [lacht] in meinem Wohnprojekt oder was auch immer“ (ebd.).

Sie geht in der Antwort auf die Nachfrage nach der Zeit, wo sie „das als **lähmend** erfahren“ hat, zunächst nicht auf die Lähmung und Handlungsunfähigkeit ein. Sie setzt bei ihrer Reaktion auf die Lähmung an, nicht bei der Lähmung selbst. Worauf genau „diese Diskurse“, die sie als „echt so **stark**“, „überwältigend“ und „destruktiv“ wahrnimmt, bezogen ist, bleibt unbestimmt. Es lassen sich mindestens zwei Lesarten unterscheiden, die ich nebeneinanderstellen möchte. Der ersten Lesart nach könnte sich die Formulierung auf explizit oder implizit rassistische Diskurse über das Geschehen in der Welt beziehen. Diese Diskurse können stark, überwältigend und destruktiv wirken, indem sie u.a. das Geschehen in der Welt auf rassistische Weise einseitig auf Leiden reduzieren, indem sie andere Geschichten ausblenden.³³⁶ Diese Diskurse repräsentieren Menschen und erklären Konflikte in rassistischer Weise. Problematisch wären dieser Lesart nach die Diskurse selbst: „Ich ertrage nicht, *wie* diese Diskurse die Welt repräsentieren“. Sich von diesen Diskursen abzuschotten, könnte den Effekt haben, die eigene Weltsicht nicht dermaßen durch rassistische Diskurse bestimmen zu lassen. In der zweiten Lesart ist hingegen das Problematische, *worauf* die Diskurse verweisen – unabhängig davon, *wie* es repräsentiert wird: globale Ungleichheitsverhältnisse, Gewalt, Leiden, Armut, Ausbeutung, Kriege. Auch in dieser Lesart können Diskurse stark, überwältigend und destruktiv wirken: „Ich ertrage es nicht, *worüber* die Diskurse Auskunft geben“, „ich halte das Leiden in der Welt nicht aus“. Sich diesen Diskursen zu entziehen, bedeutet, die Augen zu verschließen vor dem Unerträglichen und der vielfältigen – nicht alleinigen, aber doch nicht unerheblichen – europäischen Verantwortung.

In beiden Varianten gibt es den – intendierten oder unintendierten – Effekt, sich einer Verantwortung zu entziehen, etwas an den rassistischen Diskursen oder an globalen Verhältnissen zu verändern. Ihr Sprechen schwankt zwischen den beiden Varianten, die ineinander verschlungen sind. Die implizite Begründung für die Absti-

³³⁶ Sie erzählen, so Chimamanda Ngozi Adichie (2009), *single stories* über die Welt.

nenz von medial vermittelten Diskursen ist die biographisch erlebte Überforderung, sich in ein Verhältnis zu der Welt und gewaltvollem Geschehen in der Welt zu setzen: „dass ich echt gar nicht mehr wusste wohin eigentlich mit (.) mit der Welt (/I: Mhm) und auch mit dem was so in der Welt einfach passiern darf“. Auch für die Formulierung „wohin [...] mit der Welt“ gibt es zwei Lesarten: Wohin geht es – unabhängig davon, was Judith tut – mit der Welt? Wohin entwickelt *die Welt* sich? Zum anderen die eigene Bezugnahme: Wo kann *sie* das Geschehen der Welt einordnen? Wie kann sie sich zu dieser unfassbar grausamen Welt in ein Verhältnis setzen? Der zweite Teil der Formulierung („was so in der Welt einfach passiern darf“) verstärkt die Plausibilität der zweiten Lesart: Was kann sie machen angesichts dessen, was gesellschaftlich zugelassen wird und legitim erscheint. Hier wird implizit die empörte Empfindsamkeit aufgerufen, die ich zuvor als Aspekt ihres entworfenen idealen Selbstbildes herausgearbeitet habe (vgl. 4.1.1.2). Die Überforderung zu handeln, lässt auch sie zu denjenigen gehören, die zulassen, „was so in der Welt einfach passiern darf“. Die implizite Empörung gilt somit auch ihr selbst.

Gar nicht erst durch Medien zu erfahren, was an Ungleichheit und Gewalt geschieht, ist eine Strategie, die eine Auseinandersetzung damit umgeht, dass auch sie selbst die Gewalt zulässt. Der durch die Lektüre von Zeitungen vergegenwärtigte Widerspruch zwischen den Ereignissen in der Welt und Judiths Wirkungslosigkeit („weit weg in Deutschland oder ich wieder weit weg in meinem Wohnprojekt“) lässt sich durch einen Verzicht auf den Konsum von Kommunikationsmedien eher ausblenden.³³⁷

Aus einer Perspektive, die an schamrelevanten Aspekten interessiert ist, wird eine Spannung in Judiths damaliger Strategie deutlich. So vermeidet die bewusste Ignoranz von Gewaltverhältnissen zwar Judiths scheiternde Übereinstimmung mit dem idealen Selbstbild, angesichts des Wissens um Gewaltverhältnisse zu handeln. Da die empörenswerten Verhältnisse dennoch weiter existieren, verstößt Judith zugleich gegen ihr ideales Selbstbild, empfindsam und empört zu sein (vgl. 4.1.1.2). Es ist plausibel anzunehmen, dass die spannungsreiche Situation, die wie eine Zwickmühle erscheint – so oder so gibt es eine Abweichung vom idealen Selbstbild –, lähmende Wirkungen verstärkt. Unklar bleibt, wer imaginierte oder reale Zeug_innen der scheiternden Übereinstimmungen sein könnten. Reale Personen in ihrem

³³⁷ Die Chiffre „weit weg“ reduziert Probleme auf das Geschehen außerhalb von Europa und lässt Deutschland und ihr Wohnprojekt als relativ frei von Gewalt und Problemen erscheinen. Das steht in einem Kontrast zu anderen Passagen im Interview, wo sie z.B. NSU und Mikroaggressionen in Deutschland erwähnt (vgl. I5A04/09), die hier von ihrem Handlungsspielraum ausgelagert werden.

Umfeld könnten ihre Lethargie bemerken. Es könnten ihr bekannte oder imaginierte Menschen an den „weit weg“ gelegenen Orten sein, die von der Gewalt betroffen sind und deren Leiden durch ihre Handlungsunfähigkeit aufrechterhalten wird, die sie sich als Zeug_innen ihres Scheiterns vorstellt.

Gezeigt werden konnte, wie die Überforderung mit der unausweichlichen Involvement in Widersprüche und die begrenzte Handlungsfähigkeit gegen Judiths ideales Selbstbild verstoßen, aber auch, wie der ambivalente Rückzug von medialen Diskursen einer anderen Facette ihres idealen Selbstbildes widerspricht.

4.1.2.2 Diskrepanz zu der Wahrnehmung durch Andere

Nachdem im letzten Abschnitt die Diskrepanz zwischen dem eigenen Handeln und dem idealen Selbstbild im Zentrum stand, fokussiere ich nun eine andere Diskrepanz. Es geht um die scheiternde Übereinstimmung der eigenen Wahrnehmung von sich selbst mit der Wahrnehmung durch andere, wobei die eigene Handlung nicht relevant ist. Daher geht es hier auch weniger um das normativ geprägte ideale Selbstbild, sondern vielmehr um das Selbstkonzept (vgl. 2.1).

Der Abschnitt ist in drei Teile unterteilt, in denen ich verschiedene Kontexte und Diskrepanzaspekte in den Mittelpunkt stelle: Im ersten Teil geht es um den als konfrontierend erzählten Umstand, bei einem Aufenthalt in Staat 3 trotz Solidarisierungsbemühungen nicht dazuzugehören, der mit *Weißsein* in Verbindung gebracht wird. Im zweiten Teil thematisiere ich den Aspekt, während eines Aufenthaltes in Staat 4 die eigene machtvolle Position, die mit ökonomischem Kapital verbunden ist, im Spiegel einer Armutssituation als unangenehm wahrzunehmen. Der dritte Teil konzentriert sich auf eine Seminarsituation, in der sich Judith durch einen Text aus Schwarzer Perspektive damit auseinandersetzte, *Weißsein* zu repräsentieren. In allen Teilen ist die Diskrepanz zwischen dem bisherigen Selbstkonzept und neuen Perspektiven auf ihre Subjektposition relevant.

4.1.2.2.1 Nichtzugehörigkeit trotz Solidarisierungsbemühungen

Während des Aufenthaltes in Staat 3 (vgl. 4.1.1.2) wird Judiths Erzählung nach für sie der Umstand bedeutsam, als *weiß* gelesen zu werden. Dies wird relevant, da ihr Wunsch nach Zugehörigkeit zu Schwarzen Menschen, denen sie sich solidarisch verbunden fühlt, nicht erfüllt wird. Dies erklärt sie sich dadurch, dass sie als *weiß* gelesen wird, womit sie „total [...] konfrontiert“ (I5A04) ist. Als schamrelevanten Aspekt interpretiere ich die Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung ihrer *weißen* Subjektposition durch Schwarze Menschen in Staat 3 und ihrem Selbstkonzept der erzählten Zeit, in dem *Weißsein* bislang kein bedeutender Teil war. Anhand von zwei

Ausschnitten aus Judiths Erzählung werde ich zwei Diskrepanzmoment herausarbeiten,³³⁸ die erzählte Situation kurz historisch kontextualisieren und abschließend auf die Schamrelevanz eingehen.

„Genau (..) und emm (.) im Anschluss an diese (.) sehr beeindruckende Zeit in Staat 3 wo ich aber natürlich auch total damit konfrontiert war, dass ich (.) als Weiße gelesen werde (//I: Mhm) ne weil ich war (.) ich habe mich **total** solidarisch gefühlt ich war voller (.) Ehrfurcht oder voller Demut eigentlich vielen Schwarzen Menschen gegenüber die ich kennengelernt hab, weil ich wirklich dachte, (.) wie (.) **wahnsinnig** beeindruckend (//I: Mhm) (.) dass du (.) wie stark du bist dass du (.) dich nicht hast brechen lassen von **diesem** superkrassen (//I: Mhm) System (.) und von dieser (..) institutionalisierten (.) jahrzehntelangen jahrhundertelangen Ungerechtigkeit (//I: Ja) irgendwie dass du (.) nicht angefangen hast zu hassen oder dass du nicht (.) ja dass du nicht durchgedreht bist (//I: Ja) oder so das hat mich irgendwie total (.) beeindruckt und trotzdem habe ich natürlich total gemerkt emm (.) ich gehör nicht dazu (//I: Mhm) so ne (.) ich bin jemand der zuhören kann aber (.) emm (.) es geht nicht um **mich** (//I: Ja) so ne (.) und ich hab (.) glaube ich so in den **Begegnungen** (.) emm (.) schon vermitteln können halt dass ich anders ticke (//I: Mhm) oder, dass ich anders (.) das Gespräch mit ihnen suche oder anders zuhöre vielleicht“ (ebd.).

Obwohl sich Judith ihrem Selbstverständnis nach für solidarisch, ehrfürchtig, demütig und beeindruckt gegenüber Schwarzen Personen während des Aufenthaltes in Staat 3 hält und versucht zu vermitteln, dass sie eine besondere *Weiße* ist, scheitern ihre Versuche dazuzugehören. Mit dem Scheitern von Zugehörigkeit scheitert auch die Übereinstimmung mit der Facette des idealen Selbstbildes, grenzenüberwindend zu handeln (vgl. 4.1.1.1). Ich lese die Sequenz nun jedoch nicht in erster Linie als Scheitern aufgrund eines Normverstoßes. Es ist nicht auszuschließen, dass es mit Judiths Handeln zu tun hat, dass ihr in dem Kontext in einer Weise begegnet wird, die ihr nicht das Gefühl von Zugehörigkeit erlaubt.³³⁹ So könnte es etwa sein, dass ein Handeln, das auf Ehrfurcht und Demut basiert und das eigene Anderssein vermitteln möchte, eher Distanz schafft. Dieses Handeln könnte Begegnungen erschweren, die zu der gewünschten Zugehörigkeit beitragen würden. Dies ist jedoch nicht die von Judith als relevant gesetzte Erklärung. Sie bringt die ausgebliebene Zugehörigkeit zentral mit *Weißsein* in Verbindung.³⁴⁰ Die Zugehörigkeit scheitert ihrer Interpretation nach nicht *wegen* ihrer Handlungen, sondern *trotz* ihrer Hand-

³³⁸ Auf den ersten Ausschnitt gehe ich ausführlicher ein, da er zentral für die angesprochene Diskrepanz ist.

³³⁹ Von den drei Zugehörigkeitsaspekten, die Mecheril (2003) anspricht, könnten hier vor allem Wirksamkeit und Verbundenheit relevant werden. Angesichts des nur temporären Aufenthaltes von Judith in dem Kontext erscheint mir Mitgliedschaft hier nicht das entscheidende Kriterium zu sein. Wenn Judith also sagt, gemerkt zu haben, dass sie nicht dazugehört, lässt sich das so lesen, dass sie sich in dem Kontext nicht als wirksam und verbunden erfahren hat.

lungen: „*trotzdem* habe ich natürlich total gemerkt“ (H.d.V). Unabhängig davon, ob Judiths Interpretation plausibel ist oder sie „Recht“ hat, möchte ich ihrer Relevanzsetzung nachgehen, da ich sie für geeignet halte, um Überlegungen über eine zweite Variante der Diskrepanz und Scham anzuregen. Diese hebt sich von den Diskrepanzbeispielen in Abschnitt 4.1.2.1 dadurch ab, dass nicht Handlung der zentrale Referenzpunkt ist, sondern die *weiße* Subjektposition. Anders als auf eigene Handlungen hat das Subjekt auf die eigene gesellschaftliche Subjektposition kaum Einfluss (vgl. 1.2.1).

Vor diesem Hintergrund möchte ich einige Aspekte der Erzählung des Scheiterns näher betrachten. Zunächst gehe ich auf die Formulierung „als Weiße gelesen“ zu werden ein, die zumindest implizit auf ein komplexes theoretisches Konzept des Sozialen verweist. Demnach *sind* Menschen nicht einfach essenziell *weiß* (oder etwa Schwarz und/oder weiblich), sondern sie werden in sozialen Interaktionen durch Interpretation von äußerlichen oder habituellen Markern, die mit Bedeutung versehen werden, als *weiß* konstruiert. Dadurch werden ihnen spezifische Subjektpositionen zugewiesen. Dieser Vorgang kann als Lesen von Subjekten bezeichnet werden.³⁴¹ Indem Judith selbstverständlich Vokabular einer theoretischen Fachsprache verwendet, das sie im Kontext des Interviews als bekannt voraussetzt, wird ihre Expertise zum Ausdruck gebracht.

Die Selbstverständlichkeit, mit der Judith in der Erzählzeit spricht, steht in einer Spannung, die besonders in der Formulierung „wo ich aber natürlich auch total damit konfrontiert war, dass ich (.) als Weiße gelesen werde“ deutlich wird. „Natürlich“ deutet eine Erwartbarkeit der Relevanz von *Weißsein* an. Die Formulierung erhebt allgemeinen Geltungsanspruch: „Es ist doch allgemein klar, dass für Weiße in Staat 3 *Weißsein* relevant ist“. Dies steht in einer Spannung zu der Formulierung „konfrontiert“. Eine Konfrontation verweist auf etwas Konfliktreiches, das auch Schmerzen hervorrufen kann und über das es nicht so leicht ist hinwegzugehen.³⁴²

³⁴⁰ Andere mögliche Erklärungen für die wahrgenommene Nichtzugehörigkeit werden – möglicherweise bedingt durch den Kontext des Gespräches – nicht als relevant gesetzt (z.B. Sympathie, Nationalität, Sprache, unterschiedliche biographische Erfahrungen).

³⁴¹ Die Sprechweise, als ein bestimmtes Subjekt *gelesen* zu werden, kann als ein Common Sense in einem nur vage zu bestimmenden, kritisch-reflexiven Milieu angesehen werden. Theoretische Referenzen sind nicht eindeutig. Vgl. etwa zur Lesbarkeit von Körpern in Geschlechterverhältnissen u.a. Butler (2014 [1990]) und zum Gelesenwerden *weiß* Positionierter u.a. Tißberger (2017, 171).

³⁴² Auch wenn „Konfrontation“ massiver und offensiver konnotiert ist als „konfrontiert“, erscheint es mir produktiv, dem nachzugehen, inwiefern mit Judiths Formulierung auch der Bedeutungsgehalt von „Konfrontation“ aufgerufen wird.

Das Bild der Konfrontation erfordert zwei Elemente, die sich gegenüberstehen. Als diese Elemente interpretiere ich auf der einen Seite Judith und ihr bisheriges Selbstkonzept, auf der anderen Seite das *Als-weiß-Lesen*, wodurch das Selbstkonzept in eine Krise geführt wird. Die Situation wirkt erst dadurch konfrontativ, dass die Erfahrung, als *weiß* gelesen zu werden, keine Selbstverständlichkeit darstellt.³⁴³

4.1.2.2.1.1 *Solidarische Haltung als Ehrfurcht, Demut und Bewunderung*

Judith plausibilisiert die konfrontierende Wirkung der Lesung als *Weiß* mit ihren intensiven Bemühungen, sich solidarisch zu zeigen und ihre besondere Haltung, die sie von anderen *weiß* Positionierten unterscheidet, zu vermitteln. Auf die zu vermittelnde Haltung und ihr Bemühen gehe ich näher ein. Während Solidarität als politische Kategorie eher auf Reziprozität, Verbundenheit oder die Überwindung von Machtungleichheiten abzielend angesehen werden kann (vgl. Mecheril 2014; Perko/Czollek 2014), transportieren Ehrfurcht und Demut eher eine hierarchische Anordnung der Subjekte. Unbestimmt ist, was eigentlich genau Judiths Solidaritätskonzept ist, das hier zum Tragen kommt. Ihrer Formulierung „ich habe mich **total** solidarisch gefühlt“ nach ist Solidarität etwas, das sich vor allem in ihrer Grundhaltung zeigt. Dass sie davon spricht, sich solidarisch *geföhlt* zu haben, lässt die Möglichkeit offen, dass diese Haltung durch andere angezweifelt oder anders wahrgenommen wird.

Ihre solidarische Haltung bringt Judith unmittelbar mit Ehrfurcht und Demut in Verbindung. Ehrfurcht ist wörtlich genommen eine ehrende Haltung verbunden mit Furcht gegenüber einem mächtigeren Subjekt, laut Brockhaus der „höchste Grad der Ehrerbietung, das Gefühl der Hingabe an dasjenige, was man höher schätzt als sich selbst“ (Brockhaus 1896, zit.n. Bittner 2014, 27). Interessant erscheint mir, darüber nachzudenken, worin die in Ehrfurcht steckende Angst bestehen könnte. Die Angst lese ich zum einen auf das Risiko verweisend, in solidarisch intendierten Handlungen bevormundend oder übergriffig zu werden. Sie verweist aber auch darauf, dass sich der Widerstand ihrer Gegenüber gegen ein rassistisches System auch gegen sie richten könnte. Auch Demut verweist dem wörtlichen Verständnis „dienstwillige Gesinnung“ (Lloyd/Lühr/Springer 1998, 674) nach auf ein hierarchisches Verhältnis zu anderen, das mit Bescheidenheit und Unterwürfigkeit gegenüber einer höheren und unerreichbaren Instanz verbunden ist. Im Verhältnis

³⁴³ Die Spannung könnte so ausgelegt werden, dass Judiths Satz erst nachträglich aus der Erzählzeit heraus in dieser Weise sagbar ist, was auf eine Differenz von erzählter Zeit und Erzählzeit aufmerksam macht, die als Ansatzpunkt für Bildungsprozesse verstanden werden kann (vgl. 6.1.2).

zu Schwarz Positionierten verweisen diese Verständnisse von Demut auf Versuche, sich als *weißes* Subjekt unterzuordnen.

Mit Ehrfurcht und Demut verbindet Judith eine bewundernde Haltung, die sie durch imitierte wörtliche Rede begründet: „weil ich wirklich dachte (.) wie (.) **wahnsinnig** beeindruckend (/I: Mhm) (.) dass du (.) wie stark du bist dass du (.) dich nicht hast brechen lassen von **diesem** superkrassen (/I: Mhm) System“. Mit „du“ wird ein unbestimmtes, fiktives Gegenüber adressiert, bei dem offen ist, ob eine konkrete Person – etwa eine der Schwarzen Personen, die sie kennengelernt hat – oder das Kollektivsubjekt der Schwarzen Community in Staat 3 imaginiert wird. Judith zeigt sich in übersteigerter Ausdrucksweise „**wahnsinnig**“ beeindruckt davon, dass das fiktive Gegenüber sich nicht hat „brechen lassen“, nicht angefangen hat zu „hassen“ und nicht „durchgedreht“ ist. Die Bewunderung richtet sich darauf, dass Menschen – anders als Judith es vielleicht erwartete und sich selbst in der Lage sieht – die Stärke hatten, ihre in der Apartheid systematisch und brutal negierte Menschlichkeit nicht aufzugeben.

Die Bewunderung für den fehlenden Hass möchte ich kontextualisieren, indem ich Verbindungen zu zwei spezifischen historischen Zusammenhängen herstelle: der Post-Apartheidgesellschaft und der deutschen postnationalsozialistischen Gesellschaft. Die Verbindung zum deutschen Kontext erscheint mir sinnvoll, da dies Judiths Sozialisationskontext und Lebensmittelpunkt als *weiß-mehrheitsdeutsch*, nichtjüdisch Positionierte darstellt. Zum anderen hat sie durch den Ausdruck ihrer Fassungslosigkeit angesichts der Brutalität von Apartheid und Holocaust eine emotionale Verbindung zwischen den Kontexten betont (vgl. 4.1.1.2). Im südafrikanischen Kontext stellte die Wahrheits- und Versöhnungskommission nach der Apartheid einen Versuch dar, nach den rassistischen Verbrechen der Apartheid gesellschaftliche Verständigung herzustellen (vgl. Audretsch 2007; Gobodo-Madikizela 2006; Tutu 2000). Eine vergleichbare Kommission hat es im deutschen Kontext nicht gegeben. Darin besteht ein zentraler Unterschied, den ich hier für relevant erachte.³⁴⁴ Judiths Bewunderung für den individuellen oder kollektiven Umgang

³⁴⁴ Im Unterschied zu Südafrika gab es in Deutschland die Nürnberger Prozesse und einzelne Verfahren gegen Täter_innen, von denen einzelne hingerichtet wurden. Zahlreiche Täter_innen blieben unbehelligt und setzten ihre Karriere in der Bundesrepublik Deutschland fort (vgl. Frei 2003; Weinke 2002). Neben Unterschieden des historischen Kontextes, der Form, des Ausmaßes und der Ideologie der Verbrechen und Gewaltverhältnisse von Shoa, Nationalsozialismus und Apartheid, kann u.a. eine Parallele darin gesehen werden, dass es neben Brüchen auch Kontinuitäten zwischen Apartheid und Postapartheid sowie zwischen Nationalsozialismus und postnationalsozialistischer Gesellschaft gibt. Zu historischen Verbindungslinien und Unterschieden zwischen Nationalsozialismus und Apartheid vgl. Albrecht Hage-

Schwarzer Menschen mit der Apartheid lese ich daher auch vor dem Hintergrund des Ausbleibens von vergleichbaren Wahrheits- und Versöhnungsprozessen im post-nationalsozialistischen deutschen Kontext.³⁴⁵

Durch den Ausdruck von Ehrfurcht, Demut und Bewunderung setzt Judith sich in einer Weise in ein Verhältnis zu Schwarz positionierten Subjekten, die die historisch gewachsene, gesellschaftlich wirksame Machtkonstellation umkehrt. Sie bringt sich als *weiß* Positionierte in eine unterlegene und tendenziell unterwürfige Position. Schwarz positionierten Subjekten kommt in dieser Relation eine aktive, ermächtigte Position zu.

4.1.2.2.1.2 *Bemühungen, Besonderheit zu vermitteln*

Die Haltung, mit der Judith sich in eine tendenziell unterlegene Position begibt, kommt auch in ihrem Anliegen und konkreten Handlungen zum Ausdruck. So spricht sie an, dass sie ihr Besonderssein (vgl. 4.1.1.1) vermitteln konnte: „ich hab (.) glaube ich so in den **Begegnungen** (.) emm (.) schon vermitteln können halt dass ich anders ticke (/I: Mhm) oder dass ich anders (.) das Gespräch mit ihnen suche oder anders zuhöre vielleicht“. Durch die dreimalige Verwendung von „anders“ rückt das Anliegen der Abgrenzung und Distinktion in den Mittelpunkt dieser Passage. Ich lese die Auskunft so, dass andere, gewöhnlich „tickende“ *weiß* Positionierte die Abgrenzungsfolie darstellen, zu denen es die Differenz zu vermitteln gilt. Das Gespräch zu suchen und zuzuhören, scheinen Judiths Einschätzung nach geeignete konkrete Handlungen für eine erfolgreiche Vermittlung ihrer Besonderheit zu sein. Es stellt sich die Frage, was darin zum Ausdruck kommt, dass Judith eine explizite Vermittlung dieser Besonderheit überhaupt für erforderlich hält. Die Annahme antizipiert, dass Schwarz Positionierte in rassistischen Verhältnissen nicht selbstverständlich davon ausgehen, dass *weiß* Positionierte offen und solidarisch sind – hier wird das von Frankenberg (1996, 66) angesprochene Vermächtnis von Misstrauen relevant. Die eigene *weiße* Besonderheit vermitteln zu wollen, berücksichtigt – es ist unklar, ob bewusst in der erzählten Zeit oder erst rückblickend aus der Erzählzeit –, dass in rassistischen Verhältnissen Schwarz Positionierte Judith als *weiß* Positionierter mit Misstrauen begegnen könnten.

mann (1991).

³⁴⁵ Damit möchte ich keine kausale Verbindung zwischen dem Unterschied der Kontexte und Judiths Bewunderung behaupten und treffe keine Aussage darüber, inwiefern Judith im Umkehrschluss Überlebenden von Shoa, Porajmos (vgl. Eitel 2016; Randjelović 2015) und Nationalsozialismus Hass unterstellen oder Vorwürfe für eine ausbleibende Versöhnung machen würde. Wichtig festzuhalten war mir, dass der Unterschied der Kontexte ein Aspekt ist, der Judiths Bewunderung mitbedingt.

Obwohl die Vermittlung erfolgreich war, scheitert Judiths Wunsch nach Zugehörigkeit: „trotzdem habe ich natürlich total gemerkt emm (.) ich gehör nicht dazu“. Die oben bereits angesprochene Selbstverständlichkeit, die mit „natürlich“ suggeriert wird, lässt sich zum einen beziehen auf die eigene Reflexivität und Empathie: „Natürlich bin ich so sensibel, dass ich das merke.“ Sie lässt sich zum anderen beziehen auf die Verhältnisse: „Natürlich ist die spaltende Wirkung von Rassismus so stark, dass ich als Weiße nicht einfach dazugehören kann.“ Dass ihre Haltung und Handlungen nicht dazu führen, die Wirkmächtigkeit rassifizierender Unterscheidungen zu überwinden, ist ihrer Argumentation nach nicht in erster Linie ihrem Verhalten geschuldet.³⁴⁶ Das Scheitern verortet sie vielmehr in der Hartnäckigkeit der rassifizierenden Unterscheidungen, die diese postkoloniale und Postapartheid-grenzformation ausmachen. Offensichtlich wird die Begrenzung der eigenen Handlungsfähigkeit durch historisch gewachsene Bedingungen: Die rassismusbedingte Mauer ist höher, die Kluft ist breiter, als dass sie leicht durch solidarisch intendierte Haltungen und Handlungen zu überwinden wäre.³⁴⁷ In dem Umstand, als *weiß* gelesen zu werden, wird für Judith diese Grenze spürbar.

4.1.2.2.1.3 „Es geht nicht um mich“

Bevor ich auf einen weiteren Ausschnitt aus Judiths Erzählung zu ihrem Aufenthalt in Staat 3 zu sprechen komme, gehe ich kurz auf die Aussage „es geht nicht um **mich**“ ein, die unterschiedliche Lesarten eröffnet, die sich überlappen. Zum einen lese ich die Aussage als Resümee der vorherigen Ausführungen. Beim Scheitern ihrer Zugehörigkeit geht es nicht um sie als Person oder ihre Handlungen. Es geht vielmehr um ihre *weiße* Subjektposition, mit der sie als Person nicht identisch ist, als etwas, das außerhalb ihrer Einflussnahme liegt.³⁴⁸ Eine zweite Lesart der Formulie-

³⁴⁶ Dabei ist nicht relevant, ob Judith sich auch im Moment der Erfahrung die gescheiterte Zugehörigkeit so erklärte oder dies eine retrospektive, durch Bildungsprozesse und den Interviewkontext bedingte Deutung ist. Mit einem Interviewtranskript stehen immer nur die retrospektiven Deutungen von Situationen zur Verfügung.

³⁴⁷ Die Erzählung verwirft die Möglichkeit, als *Weiße* in mehrheitlich Schwarzen Kontexten dazuzugehören oder Beziehungen über die Kluft aufzubauen, nicht. Es ist kein deterministisches Verständnis von Struktur und individuellen Möglichkeiten, das hier stark gemacht wird. An anderen Stellen im Interview spricht sie nahe Beziehungen über rassifizierte und globale Grenzen hinweg an. So spricht sie etwa davon, dass sie „Menschen getroffen ha[t] echt am **andern** Ende der Welt (.) sozusagen (.) denen ich mich **total** nahe gefühlt hab“ (I5A09). Von einer Person erzählt sie: „wir sind wirklich so was wie (.) **Seelenschwestern** (/I: Ja) so fühlt es sich an“ (ebd.).

³⁴⁸ In Anlehnung an Mecheril (2006, 122) lässt sich sagen, dass jedes Subjekt mehr und zugleich weniger ist als das, womit es identifiziert wird.

rung „es geht nicht um **mich**“ zielt auf die Enttäuschung, die mit der verwehrtten Zugehörigkeit verbunden ist. Den anderen geht es nicht um sie. Sie ist den Anderen in dem Kontext nicht bedeutsam genug, um sich dort den Wunsch nach Zugehörigkeit erfüllen zu können. In einer dritten Lesart markiert die Aussage eine Dezentrierung ihrer selbst,³⁴⁹ wonach sie und ihre Fähigkeit zuzuhören, nicht im Mittelpunkt des Interesses stehen. Sie hat keine entscheidende Relevanz für die Auseinandersetzungen Schwarz Positionierter in dem Kontext. Viertens kann „es geht nicht um **mich**“ auch gelesen werden als Erkenntnis und Ausdruck von Demut: „Ich sollte mich nicht zu wichtig machen mit meinem Wunsch nach Zugehörigkeit. Es gibt andere Dinge, die wichtiger sind.“ Vielmehr gehe es etwa in dem Kontext um Schwarz Positionierte und ihre Befreiung. Allen vier Lesarten ist gemeinsam, dass sie auf Aspekte verweisen, die ihrem Selbstkonzept, besonders zu sein, entgegenstehen.³⁵⁰

4.1.2.2.1.4 Unentrinnbarkeit von Widersprüchen

Ich möchte eine weitere Passage aus Judiths Erzählung von ihrem Aufenthalt in Staat 3 heranziehen, anhand der ich relativ kurz die Unentrinnbarkeit der Involvierung in Widersprüche herausarbeite. Die Unentrinnbarkeit von Widersprüchen vertieft, wie die *weiße* Subjektposition in Spannung zu dem Selbstkonzept, besonders zu sein, erfahrbar ist. Judith erzählt von einem Praktikum, das sie im Anschluss an das Studienprogramm absolviert hat:

„aber wenn man mich so (.) ich habe dann in Großstadt in Staat 3 bei einer ganz kleinen Nichtregierungsorganisation (//I: Mhm) gearbeitet einer lokalen (.) und bin halt immer mit öffentlichen Verkehrsmitteln in die Innenstadt gefahren und dann irgendwo ausgestiegen und (.) äh als weiße junge Frau (//I: Mhm) mit HIV-AIDS und so weiter war irgendwie (.) auch natürlich so ganz klar (//I: Mhm) emm (.) bin ich hier, ist es grad ne gute Idee (//I: Mhm) so ne oder was mach ich hier eigentlich ist das total **naiv** (//I: Mhm) wieder mal (.) von mir als Weißer (.) emm (1) genau und hab aber emm (..) und hab da auch bei dieser Organisation einfach nur geguckt, was kann ich son bisschen von dem **teilen** (.) (//I: Mhm) was ich (.) an Privilegien sozusagen habe und hab halt ihnen sie dabei unterstützt emm (.) Anträge zu schreiben, dass sie anders an Gelder rankommen (//I: Mhm) und hab son bisschen das was ich (.) hatte halt versucht da zu nutzen (//I: Ja) so aber (1) mehr (..) kann

³⁴⁹ Diese Dezentrierung lese ich in einer Spannung zu ihrer Erzählweise im Interview, bei der es der Erzählaufforderung und Anrufung im Interview entsprechend sehr stark um sie geht. Sie folgt der Interviewaufforderung und stellt sich in den Mittelpunkt. Die Aussage, die im Sprechen das Gegenteil markiert, kann als zaghafter Versuch gelesen werden, sich der ambivalenten Anrufung, die eine Rezentrierung des *weißen* Subjektes darstellt, durch die Behauptung der Dezentrierung ein Stück weit zu entziehen.

³⁵⁰ Während in Abschnitt 4.1.1.1 das ideale Selbstbild, besonders zu *handeln* angesprochen war, steht hier das damit verwandte Selbstkonzept, besonders zu *sein*, infrage.

ich natürlich irgendwie (.) nicht machen (//I: Ja) und dann bin ich natürlich wieder (.) hatte ich wieder die Wahlfreiheit und bin dann wieder zurückgekehrt ich hab bei ner (.) weißen Familie gewohnt in nem gemischten Stadtteil (..) die aber ne Alarmanlage hatte (//I: Mhm)“ (I5A04).

Judiths Praktikum fand in einer „lokalen“ NGO in der „Innenstadt“ einer Großstadt in Staat 3 statt. Dort versuchte sie, ihre Privilegien einzusetzen, um die Organisation beim Zugang zu finanziellen Ressourcen zu unterstützen. Ihre von ihr als *weiß* gelabelte Naivität im Alltag der Großstadt, mit der sie sich aus ihrer Perspektive möglicherweise selbst in Gefahr brachte, beschäftigte sie sehr. Sie reflektiert über ihre Privilegien, die damit verbunden sind, sich in die Sicherheit der *weißen* Familie, bei der sie lebt, zurückziehen zu können.

Die Formulierung „aber wenn man mich so“ bricht ab. Der Partikel „man“ verweist auf allgemeine Andere, die etwas mit ihr machen, etwa – das erscheint mir schlüssig – sie anschauen. Sie versetzt sich in den Außenblick dieser allgemeinen – Schwarz positionierten? *Weiß* positionierten? – Anderen auf sich selbst. Den antizipierten Außenblick illustriert sie anhand der Episode über ihr Engagement für die NGO in einer Großstadt in Staat 3. In der Episode wird die Unentrinnbarkeit der Widersprüche, ihr Verhaftetsein mit der Teilhabe an Privilegien deutlich. Verschiedene widersprüchliche Facetten möchte ich anreißen: Die Thematisierung der Bedrohung durch HIV schließt einerseits an rassistische Assoziationen an und spricht gleichzeitig die Realität an, dass das Infektionsrisiko im Zusammenhang mit einem segregierten Gesundheitssystem rassistisch ungleich verteilt ist (vgl. Coovadia et al. 2009; Fassin 2002; Nduna/Mendes 2010). Aufgerufen wird zudem ihre in patriarchalen Geschlechterverhältnissen mit Verletzbarkeit verbundene weibliche Position, ihre mit Privilegien verbundene *weiße* Position und in der Intersektion „weiße junge Frau“ im Kontext der als gefährlich geltenden Innenstadt als besonders vulnerebel angenommene Subjektposition.

Einerseits ist sie darum bemüht, Privilegien zu teilen bzw. sich für Veränderung einzusetzen, was sich wiederum zwischen den Polen Paternalismus und Solidarität bewegt. Im Sprechen über die NGO gibt es eine klare Unterscheidung von „ich“ und „sie“, während ein „Wir“ nicht zur Sprache kommt. Das Sprechen changiert nuanzenhaft zwischen zwei Handlungsstrategien „teilen“ und „nutzen“, die mit unterschiedlichen Privilegienverständnissen verbunden sind.³⁵¹ Andererseits nimmt sie

³⁵¹ Privilegien zu *haben*, suggeriert Besitz und Verfügbarkeit von Privilegien. Sie zu *nutzen*, bedeutet, sich instrumentell und pragmatisch zu Privilegien zu verhalten, ohne davon auszugehen, dass diese dadurch überwunden werden. Sie zu *teilen*, schließt an eine im dominanten Resonanzraum christlich konnotierte barmherzige Praktik an, bei der das Geteilte abgegeben und weniger wird. Auch jenseits des christlichen

„wieder“ das Privileg der Sicherheit, das ihr im Zusammenwirken von Klasse und Rassismus zur Verfügung steht, in Anspruch, obwohl sie auch die „Wahlfreiheit“ hat, sich dagegen zu entscheiden. Gleichzeitig setzt sie sich „wieder mal“ in – von ihr vermutet – naiver Weise, die sie mit ihrer *weißen* Positioniertheit in Verbindung bringt, vermeintlicher oder tatsächlicher Gefahr aus. Ihr Sprechen pendelt zwischen relativer Handlungsfähigkeit und Begrenzung der Handlungsfähigkeit, zwischen einem mit schlechtem Gewissen konnotierten Erklären ihrer Entscheidungen und Rechtfertigungen, zwischen dem Erfüllen ihres idealen Selbstbildes, gerecht zu handeln, und dessen Scheitern.

Auch in der Sprechweise in der Passage, die von mehreren Wendungen mit „aber“ und neu ansetzender Rede gekennzeichnet ist, zeigt sich das unsichere Pendeln zwischen verschiedenen Facetten der Widersprüche, der Vielschichtigkeit und der Komplexität der Situation. Eine mögliche Fortsetzung der abgebrochenen Formulierung könnte vor dem Hintergrund der Lesart lauten: „Aber wenn man mich so anschaut, komme ich aus den Widersprüchen und meiner weißen Haut nicht heraus.“ Zugespitzt lässt sich formulieren: Das Handeln *weiß* Positionierter in rassistischen Verhältnissen ist zum Scheitern verurteilt.

Welche Aspekte dieser zweiten, nur kurz interpretierten Sequenz von Judiths Aufenthalt in Staat 3 können als schamrelevant verstanden werden? Ineinander verwoben sind verschiedene Aspekte: etwa die – zumindest in der Erzählung so dargestellte – Diskrepanz zwischen der Entscheidung für einen bequemen Rückzug bei der *weißen* Familie und den normativen Bewertungskriterien des idealen Selbstbildes (diese Diskrepanz entspricht der Variante, wie ich sie in Abschnitt 4.1.2.1 besprochen habe). Mit ihr verwoben ist die Diskrepanz zwischen dem Umstand, als *weiß* Positionierte den Widersprüchen nicht entkommen zu können, und dem Selbstkonzept, besonders zu sein³⁵² (diese Variante entspricht der in diesem Kapitel fokussierten Diskrepanz).

Resonanzraumes ist Teilen eine religiöse Praxis, etwa das verpflichtende Zakat (arabisch für Reinheit, Lauterkeit, Zuwachs) und freiwilliges Sadaqa (arabisch für Gerechtigkeit) im Islam oder Zedaka (hebräisch für Gerechtigkeit) im Judentum (vgl. Schmied 1996, 42).

³⁵² Ich gehe davon aus, dass auch Schwarz oder of Color Positionierte Widersprüchen nicht entkommen können. Hier ist jedoch die *weiße* Positioniertheit von Relevanz.

4.1.2.2.1.5 Zusammenfassung

Die beiden interpretierten Ausschnitte zusammenfassend, lässt sich sagen: Deutlich geworden ist die scheiternde Übereinstimmung zwischen dem Selbstkonzept, besonders und anders als andere *weiß* Positionierte zu sein, und dem Umstand, dass Judith in Staat 3 durch Schwarz Positionierte als *weiß* gelesen wird und dies die Konsequenz hat, sich nicht als zugehörig erfahren zu können. Ihr Handeln ist dabei nicht entscheidend. Sie wird – so Judiths Erklärung der von ihr wahrgenommenen Nichtzugehörigkeit – weiterhin genau wie andere *weiß* Positionierte als *weiß* gelesen. Auch die Unentrinnbarkeit der Widersprüche und der Subjektposition stellt eine scheiternde Übereinstimmung zu ihrem Selbstkonzept dar. Ihr normativer Anspruch, grenzenüberwindend und gerecht zu handeln, scheitert an der Wirkmächtigkeit rassistischer Verhältnisse, die mit einem Vermächtnis von Misstrauen gegenüber *weiß* Positionierten und einer unausweichlichen Involvierung verbunden sind. An der Grenze rassifizierter Zugehörigkeit und in der Verwicklung in Widersprüche wird die Grenze des eigenen Handelns spürbar. Im Perspektivwechsel durch den Blick anders Positionierter wird sichtbar, dass das Selbstkonzept auf der Phantasie basiert, außerhalb rassistischer Verhältnisse stehen zu können, die hier enttäuscht wird. Der Blick bezeugt hier nicht ein normverstoßendes Handeln, sondern ruft vielmehr das Scheitern des Selbstkonzeptes hervor.

4.1.2.2.2 Machtvolle Position in globalen ökonomischen Ungleichheitsverhältnissen

Nachdem ich die Aspekte, als *weiß* gelesen zu werden und unentrinnbar in Widersprüche verwickelt zu sein, besprochen habe, steht im Folgenden mit der ökonomischen Dimension in der Verschränkung mit *Weißsein* ein weiterer Diskrepanzaspekt im Mittelpunkt. Anders als im Abschnitt a) spielt hier die Beobachtung, gelesen zu werden durch rassifizierte Andere, keine zentrale Rolle. Bei der Erzählung eines anderen Aufenthaltes in einem postkolonisierten Kontext in Staat 4 (vgl. 4.1.2.1) kommt die überlegene ökonomische Position, die Judith in dem Kontext strukturell zukommt, zur Sprache. Sie steht in einer Differenz zu dem bisherigen Selbstkonzept. Die von ihr wahrgenommene Machtposition ist mit Unbehagen verbunden:

„da bin ich schon auch (.) son Stück weit an meine privilegierte Komfortgrenze so gekommen nach ner Weile emm hab ich schon gemerkt, dass mich das auch anstrengt, dass ich nicht so richtig Rückzugsraum hab und (.) emm also da ham mir so richtig Sachen hab ich so (.) mich damit beschäftigen müssen, dass ich auch irgendwie egal ob ich will oder nicht eben auch nicht leugnen kann, dass ich aber auch was anderes **kenne** (/I: Mhm) so (.) an (.) Lebensstandard oder ich weiß jetzt gar nicht

wasn (.) neutralerer Begriff (//I: Mhm) halt ist emm Lebensstandard kommt mir gerade auch wieder ganz komisch vor aber (.) emm (..) ja (.) und emm (2) und dann wars auch so, dass emm (.) dass ich noch mal damit konfrontiert war (.) dass ich einfach auch durch dieses Stipendium (.) so viel mehr (.) Bargeld zur Verfügung hatte (.) als die Familie (//I: Mhm) mit der ich gelebt (//I: Ja) hab und es war für mich total unangenehm, weil es ne sehr machtvolle Position war (.)“ (I5A05).

Zuvor hatte sie die Lebensumstände näher beschrieben (vgl. 4.1.2.1). Für Judith ist die Differenz zwischen ihren gewohnten Lebensumständen und den von ihr in dem *informal settlement* erlebten, durch Armut geprägten Lebensbedingungen Anlass für eine Auseinandersetzung mit Privilegien: „da bin ich schon auch (.) son Stück weit an meine privilegierte Komfortgrenze so gekommen“. Die Auseinandersetzung wird als eine Art Bürde erzählt, die sich ihr auferlegt hat und die eine unbequeme Perspektive auf ihr Selbstkonzept zum Vorschein bringt: „da ham mir so richtig Sachen hab ich so (.) mich damit beschäftigen müssen, dass ich auch irgendwie egal ob ich will oder nicht eben auch nicht leugnen kann, dass ich aber auch was anderes **kenne** (//I: Mhm) so (.) an (.) Lebensstandard“.³⁵³ Nicht nur die Lebensbedingungen weichen ab von dem, was sie gewohnt ist, sondern auch ihre Selbstwahrnehmung, die unter den anderen Lebensbedingungen möglich wird, weicht von dem bisherigen Selbstkonzept ab. Implizit wird der Wunsch formuliert zu leugnen, dass sie andere, durch relativen Reichtum geprägte Lebensbedingungen kennt, was aber nicht möglich ist. Da nicht unmittelbar nachvollziehbar ist, warum es leugnenswert ist, andere Lebensbedingungen zu kennen, möchte ich dem weiter nachgehen.

Das betonte Wort „**kenne**“ lese ich hier so, dass es mit mehr Bedeutung aufgeladen ist, als nur das Wissen darum zu haben. Vielmehr verstehe ich es so – darauf weist die Formulierung „privilegierte Komfortgrenze“ –, dass sie das, was sie kennt und womit sie vertraut ist (Elektrizität, abwechslungsreiche Mahlzeiten oder Privatsphäre), auch angenehmer findet. Die Sprechweise, die einem Eingeständnis ähnlich ist, deutet an, dass sie sich hier in einem widersprüchlichen Spannungsfeld wiederfindet, das Parallelen zu den am Beispiel des Aufenthaltes in Staat 3 angesprochenen Widersprüchen aufweist: Einerseits kritisiert sie Privilegien. Sie in Anspruch zu nehmen, gilt in einem moralisch aufgeladenen Diskurs, den sie hier aufruft, als etwas Schlechtes.³⁵⁴ Andererseits genießt sie die Bequemlichkeit, die durch privilegie-

³⁵³ Dass sie die Bezeichnung „Lebensstandard“ in einer reflexiven Schleife, die auf den normierenden Charakter der Formulierung aufmerksam macht, zurücknimmt („ich weiß jetzt gar nicht wasn (.) neutralerer Begriff (//I: Mhm) halt ist“) ist auch auf der Ebene der Interviewsituation (vgl. 4.3) relevant.

³⁵⁴ Privilegien moralisierend und individualisierend zu verstehen und implizit auf einen Verzicht auf Privilegien abzielen, kann problematisiert werden. Mit einem Fokus auf Verzicht geht es nicht darum, gesellschaftliche Verhältnisse so einzurichten, dass alle Menschen potenziell Zugang zu diesen Lebens-

rende globale Ungleichheitsverhältnisse möglich wird. Die eigene Inanspruchnahme von Privilegien zu realisieren, lenkt den Blick auf die Diskrepanz dieser Handlung zu dem idealen Selbstbild, an Gerechtigkeit orientiert zu handeln. Der Blick wird aber auch darauf gelenkt, dass das bisherige Selbstkonzept den Umstand der „sehr machtvolle[n] Position“ ignorierte.³⁵⁵ Diese Lesart möchte ich im Folgenden fundieren.

4.1.2.2.1 Verfügung über Bargeld

Im Folgenden richte ich den Fokus auf die Differenz zu ihrem Selbstkonzept: Sie möchte die Macht nicht haben, die ihr in diesen Verhältnissen strukturell zukommt. In diesem Kontext einer für sie in dieser Intensität neuen Begegnung mit Armut spricht Judith davon, dass sie die machtvolle Position, die ihr zukommt, als unangenehm erlebt hat. Die machtvolle Position sieht sie in ihrem Zugang zu ökonomischem Kapital in dieser postkolonialen Konstellation. Judith fokussiert ihren Zugang zu Bargeld als einen konkreten Aspekt der unterschiedlichen Lebensbedingungen. Dass Judith davon spricht, „so viel mehr (.) *Bargeld* zur Verfügung“ (H.d.V.) zu haben, und nicht das Wort „Geld“ verwendet, lenkt den Fokus darauf, dass Bargeld anders sicht- und greifbar ist. Es erfordert eine intensivere Beschäftigung damit, als wenn Geld auf einem Konto liegt und nur als Ziffern auf einem Kontoauszug sichtbar wird. Es muss geschützt und verwahrt, gezählt und eingeteilt werden. Bargeld zur Verfügung zu haben, macht die enorme Differenz greifbarer und spürbarer, als wenn sich die unterschiedliche Verfügbarkeit nur darin zeigt, sich weniger Gedanken über Geld machen zu müssen. Darüber verfügen zu können, bedeutet Entscheidungsmacht. Was für sie sichtbar und greifbar ist, ist auch für andere potenziell leichter zu beobachten. Das Potenzial, mit der konkreten Verfügungsmacht über Geld beobachtbar zu sein, kann Unbehagen auslösen oder verstärken.

Wie bezogen auf die versagte Zugehörigkeit trotz Solidarisierungsbemühungen im Kontext von Staat 3 (vgl. 4.1.2.1) spricht sie auch hier davon, dass sie „damit konfrontiert war“. Die enorme Differenz im ökonomischen Kapital ist für Judith nicht positiv aufgeladen, sondern macht ihr zu schaffen. Es tritt als unerwartete und schwere Aufgabe in Erscheinung, die bewältigt werden muss.

bedingungen haben. In einer gesellschaftlichen Perspektive würde der Privilegiencharakter aufgelöst, indem diese Lebensbedingungen keine Privilegien mehr wären.

³⁵⁵ Mit der Bezugnahme auf „machtvolle Position“ als analytische Fachsprache nimmt Judith eine informierte Positionierung in einem machtkritischen Diskurs ein, in dem machtvolle Positionen negativ konnotiert sind, und verwebt ihre Erzählung mit diesem Diskurs (vgl. u.a. Castro Varela 2013, 319).

Dies lässt die Tatsache, dass sie sich in eine Situation begeben hat, in der sie über mehr Geld verfügt, als eine äußerliche Gegebenheit erscheinen, die sie nicht beeinflusst hat. Ihr Entscheidungsprozess, an dem ASA-Projekt teilzunehmen, wird unsichtbar gemacht. „Einfach auch durch dieses Stipendium“ suggeriert, dass die Differenz der Verfügungsmacht über Bargeld zum einen unkompliziert und durch das Stipendium einfach erklärbar ist und zum anderen ohne das Stipendium gar nicht bestehen würde. Das ignoriert die durch globale Verhältnisse und historisch bedingte ungleiche ökonomische Situation. In ihrem bisherigen Alltag – darauf deutet die Erwähnung von BAföG (vgl. I5A11) – war Judith nicht in der unmittelbar spürbaren Situation, deutlich mehr Geld als andere zur Verfügung zu haben. Die Verfügung über Bargeld erhält durch die Formulierung „viel mehr [...] als die Familie“ eine verstärkte moralische Konnotation. Familie kann als soziale Einheit, zu der – hier unerwähnt – eventuell auch Kinder gehören, im hegemonialen Diskurs als besonders schützenswert angesehen werden. Der moralische Zwiespalt, mehr Geld zur Verfügung zu haben, ist umso größer. War vorher mehrmals die Rede davon, „bei“ der Familie gelebt oder gewohnt zu haben, ist hier die Rede von der „Familie *mit* der ich gelebt hab“ (H.d.V.). „Mit“ jemandem zu leben stellt stärker als „bei“ – was eher eine Unterordnung suggeriert – eine gleichberechtigte Situation des Miteinanders und der Nähe dar. Das Erleben der ökonomischen Differenz wird dadurch unmittelbar und unausweichlich. Die Perspektive der Familiensubjekte kommt hier nicht zur Sprache, wird also nicht als relevant gesetzt. Dadurch bleibt offen, wie die Familienmitglieder die Wohnverhältnisse und die ökonomische Differenz beschreiben würden.

4.1.2.2.2 *Unbehagen mit der machtvollen Position*

Diese Konstellation erlebt Judith als „total unangenehm weil es ne sehr machtvolle Position war“. Die unmittelbar spürbare, moralisch aufgeladene Differenz nimmt Judith als umfassendes Unbehagen wahr. Indem sie ihre eigene Position als machtvoll markiert, akzentuiert sie ihr Unbehagen in einer spezifischen Weise – anders, als wenn z.B. ein Unbehagen, mit Armut konfrontiert zu sein, als relevant gesetzt wird. Im Fokus stehen das Unbehagen an der eigenen Machtposition und die Sorge um sich. Der Zusammenhang der Verfügbarkeit von Geld und einer machtvollen Position soll näher betrachtet werden.³⁵⁶ Mir erscheint es plausibel, dass allein der

³⁵⁶ In einer Interpretationsgruppe gab es eine Irritation über Judiths Behauptung, allein durch die Verfügung über mehr Geld eine machtvolle Position innezuhaben. Demnach würde erst durch den praktischen Einsatz, das Geld auszugeben und dadurch mehr zu finanzieren, ein Ungleichgewicht erzeugt und

Besitz finanzieller Ressourcen, der mit der bereits angesprochenen Verfügungs- und Entscheidungsmacht verbunden ist, schon eine machtvolle Position ist, ohne dass das Geld zum Einsatz kommt.³⁵⁷ Schon die Potenzialität des Einsatzes und die Selbstverständlichkeit, mit der über Geld nachgedacht werden kann oder nicht nachgedacht werden muss, bedeutet eine privilegierte und machtvolle Position. Unabhängig davon, ob die Familie von dem Geld weiß, setzt es die Familie und Judith in ein Verhältnis zueinander, in dem Judith mehr Macht hat. Sie kann darüber entscheiden, ob sie etwa das Geld für sich ausgibt (und damit die ökonomische Differenz noch sichtbarer macht), es teilt (und damit das Problem aufwirft, wie eine angemessene Umverteilung gestaltet werden kann) oder das Geld nicht ausgibt und für sich behält (mit dem Effekt, die Ungleichverteilung vermeintlich unsichtbar zu machen). Die Entscheidungen haben Konsequenzen für die eigene Situation und die der anderen. Judith kann sich aufgrund dieser Verfügbarkeit als machtvoll erfahren und davon ausgehen, dass – in Verschränkung mit dem Wissen um ihre europäisch-deutsche Herkunft – auch die Familie um diese Ungleichverteilung weiß. Die unterschiedliche Verfügbarkeit über Kapital setzt Judith und die Familie in ein soziales Verhältnis zueinander, das sich mit dem Verhältnis unterschiedlicher rassifizierter Positioniertheiten verschränkt. Dass Judith ein Unbehagen unter den Umständen dieser Konstellation schildert, lese ich als Verweis auf eine schamrelevante Abweichung vom Selbstkonzept des erzählten Ichs, das sich zuvor nicht als machtvoll imaginierte.

4.1.2.2.3 Kontextualisierung durch Widersprüche des Projektes

Das Unbehagen, das Judith schildert, muss nicht als isoliertes individuelles Unbehagen betrachtet werden, sondern lässt sich verwoben mit Widersprüchen interpretieren, die mit dem Kontext des Projektes zu tun haben. Anders als die Erwartung, wonach dieses Projekt durch die Abgrenzung zu anderen ASA-Projekten als unproblematisch imaginiert wurde (vgl. 4.1.2.1), stellt sich auch dieser Zusammenhang als in Widersprüche verstrickt heraus. Judith hatte zuvor als relevante Unterschiede markiert, die für sie das Projekt vertretbar machten, dass sie nicht als Expertin auftreten muss, sondern ein Stipendium dafür bekommt, dass sie lernen darf (vgl. ebd.). Darin zeigen sich auf andere Weise Ungleichheitsverhältnisse. So gehe ich

die Beteiligten in ein Machtverhältnis zueinander – z.B. des Paternalismus oder der Abhängigkeit – setzen. Diesen Ansatz habe ich nicht weiterverfolgt.

³⁵⁷ Vgl. Frank Hillebrandt (2009, 382), der sich bei seinen praxistheoretischen Überlegungen auf Annahmen von Bourdieu (1992) bezieht, dass die Verfügbarkeit über spezifische Formen von Kapital relevant ist für die Position in einem Feld.

davon aus, dass die Familie und Mitarbeitende der Schule nicht dafür bezahlt werden, dass sie ihr ein Lernangebot machen. Eine übliche Honorierungslogik wird hier im postkolonisierten Kontext verdreht. Die Verteilung unterschiedlicher Kapitalformen ist hier zugunsten von Judith ungleich. Sie gewinnt kulturelles, symbolisches und ökonomisches Kapital hinzu. Dass sie Methoden teilt, unterstützt und mitunterrichtet (vgl. ISA05), ist ein vergleichsweise geringer Zugewinn für die Schule. Die Umkehrung dieser Logik – unqualifizierte Menschen aus dem Globalen Süden kommen für drei Monate nach Deutschland, unterstützen den Unterricht in einer Schule durch das Teilen von Methoden und werden dafür mit einem Stipendium bezahlt – wirkt grotesk (vgl. Ziai 2009, 18).³⁵⁸ Die Widersprüche lese ich als verflochten mit Judiths Unbehagen, eine durch ökonomische Ressourcen bedingte Machtposition innezuhaben.

Diese Sequenz interpretiere ich vor allem als Diskrepanz zwischen dem Selbstkonzept und dem Umstand, in einer ökonomischen Machtposition zu sein und anders als erhofft auch hier in Widersprüche involviert zu sein. Ob die Familie hier beobachtendes Gegenüber ist oder Andere imaginiert werden, vor deren Blick Judith die Abweichung als unangenehm erfährt, bleibt offen. Ob und wessen Blicke relevant sind für das Entstehen von Unbehagen, lässt sich nicht klären. Denkbar ist auch, dass dem Blick der Anderen hier gar keine Relevanz zukommt und allein die Tatsache ökonomischer Differenz relevant ist für das Unbehagen: Judith erfährt sich allein im Spiegel der Armut als reich. Der Spiegel der Armut ist insofern spezifisch, dass sich in ihm die Verschränkung von Rassismus, ökonomischen Verhältnissen und globaler Ungleichheit zeigt.³⁵⁹ Kontrastiv lässt sich fragen, ob eine ungleiche Verfügbarkeit über Bargeld im deutschen Kontext in Relation zu *weiß* und arm positionierten Obdachlosen eine ähnliche Dynamik auslösen würde. Das hierarchische Verhältnis zwischen Judith und der Familie wird erst in der benannten Verschränkung als relevant erkennbar, auch wenn in der Erzählung Rassismus nicht explizit benannt wird.

³⁵⁸ Judiths Versuche, auch ein Süd-Nord-Programm bei ASA zu forcieren, können gelesen werden als Bemühung darum, diese Logik umzukehren. Mittlerweile gibt es von mehreren Organisationen solche Programme.

³⁵⁹ Diese explizite Thematisierung ökonomischer Ungleichheit unterscheidet die Sequenz von der Erzählung über den ersten Aufenthalt im außereuropäischen Kontext, in der ökonomische Differenz nicht explizit als relevant gesetzt wird, und der Erzählung über den anderen Aufenthalt auf dem afrikanischen Kontinent, in der ökonomische Verhältnisse nur angerissen werden.

4.1.2.2.4 „Total wichtig aber auch total brutal“: Weißsein repräsentieren

Während in den Abschnitten a) und b) Erzählungen über Aufenthalte in postkolonialisierten Kontexten Gegenstand der Erzählung waren, fokussiere ich zum Abschluss der Modellierung von Judith aus schamfokussierender Perspektive eine Situation im deutschen Kontext. Es handelt sich um eine Situation aus dem Seminar, das in Abschnitt 4.1.2.1 bereits erwähnt wurde. Die Sequenz habe ich ausgewählt, da ich sie für geeignet halte, um einen bislang nicht thematisierten Aspekt der schamrelevanten Diskrepanz zum Selbstkonzept herauszuarbeiten: die Repräsentation von *Weißsein*. In der Passage spricht Judith über ihre Auseinandersetzung mit einem Text von hooks:

„Noch ne dritte Situation (I: Ja) (.) die ich jetzt so von dem zweiten Organisation 3 Seminar emm mitgenommen habe (..) war dass emm dass wir einen Text von bell hooks gelesen haben (.) emm (.) zu Weißsein aus schwarzer Perspektive (I: Mhm) und das war echt noch mal (1) ähm total **wichtig** aber auch total brutal (/I: Mhm) also habe ich echt noch mal (1,5) emm (..) gedacht boah das (3) also wie **krass** (I: Mhm) (.) dass emm (2,5) ja dass dass **ich so was** in anderen Menschen auslöse (/I: Mhm) (.) weil sie immer wieder diese Erfahrung machen“ (I5A14).

In dem Seminar der außerschulischen politischen Erwachsenenbildung wurde der Text von bell hooks *Weißsein in der schwarzen Vorstellungswelt* (1994) gelesen, den Judith mit „Weißsein aus schwarzer Perspektive“ paraphrasiert. Mit der Lektüre, die Judith als einen von drei beeindruckenden Momente explizit als Lernsituationen gerahmt hat (vgl. 4.1.2.1), waren für sie Erkenntnisse verbunden, von denen sie als Ambivalenz erzählt: „total **wichtig** aber auch total brutal“. Der Text eröffnete für sie eine neue Perspektive. Er ermöglichte es ihr, sich aus der Perspektive Anderer anders zu sehen als zuvor: „boah das (3) also wie **krass** (I: Mhm) (.) dass emm (2,5) ja dass dass **ich so was** in anderen Menschen auslöse“. Judiths Reaktion auf diese neue Sichtweise kann als Fassungslosigkeit gedeutet werden. Es bewegt sie zu erfahren, wie sie mit der Anwesenheit ihres *weiß* positionierten Körpers Schwarz positionierte Körper in negativer Weise affizieren kann. In Judiths Auskunft bleibt unbestimmt, worauf sich „so was“ – also das, was in anderen Menschen ausgelöst wird – beziehen könnte. Da die Gleichzeitigkeit von Wichtigkeit und Brutalität ohne das Wissen darum, was eigentlich ausgelöst wird, nicht plausibel ist, lohnt sich ein Blick in den Text von hooks. Mit Bezug auf James Baldwin, Lorraine Hansberry, Richard Dyer, Grace Halsell und Itabari Njeri sowie eigene Erfahrungen hält hooks fest, dass *Weißsein* aus Schwarzer Perspektive Befremden, Schrecken, Argwohn, Furcht, Kritik, Hass, Angst, Wut, Schmerzen, Qual, abgrundtiefes Unbehagen, Bedrohung und Misstrauen in Schwarz positionierten Menschen hervorrufen könne.

Dies gilt unabhängig von dem Anliegen, mit dem *weiß* Positionierte Schwarz Positionierten gegenüberzutreten (vgl. hooks 1994, 211). Für *weiß* Positionierte ist es demnach unvorstellbar, dass ihr *Weißsein* als „terrorisierende Zumutung erlebt wird, [als] eine Macht, die verwundet“ (Dyer 1997, zit.n. hooks 1994, 209). Die Formulierungen von hooks und in Analogie dazu Judiths Formulierung „dass **ich so was** in anderen Menschen auslöse“ stellen tendenziell einen deterministischen Zusammenhang von der Präsenz *weißer* Körper und Schwarzer Wahrnehmung her. Sie suggerieren einen Automatismus, wonach jede Schwarz positionierte Person eine *weiß* positionierte Person in dieser Weise wahrnimmt.³⁶⁰ Ich lese es so, dass damit die Unausweichlichkeit des *Potenzials*, als *weiß* positionierte Person in dieser Weise bei Schwarz positionierten Personen negative Affekte hervorzurufen, betont wird. Es bleibt unbestimmt, ob Judith sich mit „**so was**“ auf sämtliche der genannten Aspekte von hooks bezieht. „Wichtig“, „brutal“ und „krass“ interpretiere ich jedoch so, dass die von hooks angeführten Aspekte in Judiths Auskunft ihren Widerhall finden. Es ist Judiths Rezeption des Textes, die hier zum Ausdruck kommt. Ihre Fassungslosigkeit lese ich bezogen auf den Umstand, dass sie mit ihrem Körper *Weißsein* repräsentiert, ohne die Wirkung unmittelbar beeinflussen zu können. Ähnlich wie in der Episode zu misslungenen Solidarisierungsbemühungen im Kontext von Staat 3 wird hier die Begrenztheit der Wirkung des eigenen Handelns thematisiert. Auch das dort enttäuschte Selbstkonzept lässt sich mit hooks formulieren, so gesehen zu werden, wie sie erscheinen wolle – als solidarisch und besonders. Sie kann sich noch so sehr bemühen, anders zu handeln und eine andere Haltung einzunehmen als andere *weiß* Positionierte, aber sie kann nicht darüber verfügen, was sie in Schwarzen Menschen – und Ähnliches lässt sich für People of Color annehmen – potenziell auslösen kann.

Die Betonung von „ich“, mit der Judith sich selbst im Mittelpunkt der Erzählung verankert, tendiert dazu, das angesprochene Phänomen zu individualisieren. Die Überlegungen von hooks bezüglich der US-amerikanischen Gesellschaft bezieht Judith auf sich selbst. Auch wenn sich sowohl Unterschiede als auch Ähnlichkeiten zwischen dem deutschen Kontext und dem US-amerikanischen Kontext finden lassen, ist es durchaus plausibel, die Überlegungen von hooks auf den deutschen Kontext zu übertragen.³⁶¹ So schreibt Kilomba (2008, 22) mit Bezug auf den deutschen Kontext, dass *weiße* Menschen oft überrascht seien, wenn sie hörten, dass Schwarze

³⁶⁰ Die sozialtheoretische Annahme der vorliegenden Arbeit hingegen geht davon aus, dass gesellschaftliche Struktur und soziale und kulturelle Praxis – als solche verstehe ich Affizierung, wenn Personen etwas in einer anderen Person auslösen – in einem relativ autonomen Verhältnis zueinander stehen.

Menschen *Weißsein* als privilegierte Identität definierten, die Macht und Alarm bedeute. Ausgerechnet Judith, die doch um Solidarität und Gerechtigkeit bemüht ist, löst negative Empfindungen wie Hass, Angst und Schmerzen in anderen – genauer in von ihr nicht benannten Schwarz und of Color Positionierten – Menschen aus. Damit ist die Sorge um sich selbst hier stärker im Fokus als die Sorge um die anderen Menschen, in denen sie negative Affekte auslöst. Gleichzeitig kann die Fokussierung auf „ich“ als kritische Selbstreflexion über die eigene Involvierung in Strukturen gelesen werden, allerdings ohne dabei die Strukturen zu benennen. Judith sieht sich so als involviert in Rassismus mit der Tendenz, diese gesellschaftlichen Verhältnisse durch deren Dethematisierung an dieser Stelle auszublenden.

Die Argumentation, mit der Judith sich erklärt,³⁶² dass sie „so was“ in anderen Menschen auslöst, kann einerseits als ein zaghafter Hinweis auf eine strukturelle und historische Komponente gelesen werden: „weil sie immer wieder diese Erfahrung machen“. „Immer wieder“ verweist auf eine stetige, situationsübergreifende und historische Kontinuität und Wiederholbarkeit „diese[r] Erfahrung“. Worauf genau sich „diese Erfahrung“ dabei bezieht, bleibt unbestimmt. Damit könnte jede Form von Rassismuserfahrung gemeint sein oder Formen von Rassismus, die explizit bedrohlich sind. Andererseits ist es ein Moment der Distanzierung, da nicht in Erwägung gezogen wird, dass das, was sie in anderen auslöst, auch mit eigenem Rassismus reproduzierendem Handeln oder Nichthandeln zu tun haben könnte. Die eigene Involvierung wird hier betont und reduziert auf das Moment, *Weißsein* zu *repräsentieren*, also mit dem eigenen Körper unabhängig von eigener Handlung *Weißsein* darzustellen.³⁶³

Das als „brutal“ und „krass“ erlebte Scheitern des Selbstkonzeptes besteht hier darin, dass Judith eine andere, Wahrheit beanspruchende Perspektive über *Weißsein* und damit über ihre Subjektposition erfährt. Sie unterscheidet sich von der bisher angenommenen Perspektive, in der sie sich durch ihre als immer schon kritisch imaginierte Haltung anders als andere *Weißse* wahrnimmt. Demgegenüber zeichnet sich die neue Perspektive dadurch aus, dass sie unabhängig von ihrer Handlung zumindest potenziell genau wie andere *Weißse* so wahrgenommen wird, dass sie

³⁶¹ Zu Debatten über die Übertragbarkeit der Perspektive Critical Whiteness in den deutschen Kontext vgl. Abschnitt 1.1.6.

³⁶² Der Text von hooks selbst liefert diese Erklärung nicht, legt sie auch nicht unmittelbar nahe. Zum Ausdruck kommt hier ihre Aneignung des Textes und der Besprechung des Textes im Seminar.

³⁶³ Nicht als relevant gesetzt wird etwa die Möglichkeit, *Weißsein* und Rassismus durch eigene Handlungen zu *reproduzieren*. Das erscheint mir interessant, da im gesamten Interview fast ausschließlich jene Aspekte von Involvierung thematisiert werden, auf die *weiße* Subjekte kaum Einfluss haben.

Schwarze Menschen in negativer Weise affizieren kann. Es stellt eine grundlegende Infragestellung des bisherigen Selbstkonzeptes dar. Die Brutalität lässt sich dabei nicht personifizierend bei einem konkreten Subjekt verorten (z.B. bei der Seminarleitung oder hooks als Autorin des Textes), das schuldig oder verantwortlich dafür ist, dass Judiths Selbstkonzept fraglich wird. Vielmehr ist es ein Ausschnitt aus dem kollektiven Schwarzen Wissensarchiv, das die Seminarleitung vermittelt durch den Text zur Verfügung stellt und das den Effekt hat, das Selbstkonzept zu hinterfragen. Die Seminarleitung oder hooks – die mit ihrem Text stellvertretend für den Beobachtungsblick eines imaginierten Schwarzen Kollektivs steht – kommen als real anwesende oder imaginierte Zeug_innen infrage. Durch ihren hier metaphorisch zu verstehenden Blick könnten sie zum Scheitern des Selbstverhältnisses beitragen.³⁶⁴ Für Judith bringt die Perspektive dieser Blicke das Potenzial mit sich, ihre bisherige Orientierung an dem idealisierten Bild, anders und kritisch zu sein, auf Verkennungen hin zu befragen. Das ihr stimmig erscheinende Selbstkonzept erfordert die Verkennung der Wirkmächtigkeit von Rassismus und *Weißsein*, was gesellschaftlich ohne weitreichende Konsequenzen möglich ist und durch vorherrschende Diskurse nahegelegt wird. Sich dieser Verkennung gewahr zu werden, kann als schamrelevanter Aspekt verstanden werden, da die Diskrepanz zwischen dem bisherigen Selbstkonzept und Schwarzen Perspektiven, die *Weißsein* mit Bedrohung assoziieren, deutlich wird.

4.1.3 Resümee

In der schamfokussierenden Interpretation von Judiths Auskünften sind unterschiedliche Aspekte der Diskrepanz zum normativ geprägten idealen Selbstbild und zum Selbstkonzept deutlich geworden. So wie Judith diese Diskrepanzen zum Thema macht, lese ich diese als punktuelle Krisen. Bezogen auf eigene Handlungen, die von den normativen Bewertungskriterien ihres idealen Selbstbildes abweichen, konnte ich drei Facetten herausarbeiten: eine paternalistische und grenzüberschreitende Handlungsweise gegenüber Schwarzen Personen in einem postkolonialisierten Kontext, bei der die feministische und an Gerechtigkeit orientierte Intention scheitert, weiter eine überhebliche Handlungsweise gegenüber einer *weißen* Person, bei der sie sich mit ihrem Agieren in *weißen* Konkurrenzverhältnissen beschäftigt, sowie

³⁶⁴ Da sich das Seminar ausschließlich an *weiß* Positionierte richtete, wird der Blick anderer Teilnehmer_innen an dieser Stelle vernachlässigt. Die Positionierung der Seminarleitung spricht Judith nicht an. Das Konzept der Organisation, die den Workshop veranstaltete, sieht vor, dass mindestens eine nicht-*weiß* positionierte Person das Seminar leitet. Die Positioniertheit der potenziellen Zeug_innen erscheint mir hier relevant, da sie ein Schwarzes Wissensarchiv repräsentieren.

schließlich die temporäre Passivität und Unfähigkeit zu handeln angesichts der Überforderung mit der eigenen Privilegierung und der Involvierung in Widersprüche.

Bezogen auf Perspektiven, die von ihrem Selbstkonzept, besonders zu sein, abweichen, konnte ich ebenfalls drei Aspekte zeigen: den Umstand, dass sie als *weiß* gelesen wird und rassifizierte Grenzziehungen ihre Bemühungen um Zugehörigkeit scheitern lassen, zudem die machtvolle, ökonomische Position, die ihr durch die Verfügungsmacht über Geld zukommt, sowie die Sichtweise, dass *Weißsein* aus Schwarzer Perspektive Bedrohung bedeuten kann. Diese Aspekte greife ich in Kapitel 5 wieder auf und nutze sie, um das Eingangsverständnis von Scham zu retheoretisieren.

4.2 Scheitern als dauerhafte Krise – Modellierung von Sven Meineke

Der Aufbau dieses Abschnittes ähnelt im ersten Teil dem vorherigen Abschnitt, wenn auch in anderer Gewichtung der einzelnen untergliederten Abschnitte. Wie in Abschnitt 4.1 stelle ich zunächst in einem kurzen Porträt die Hauptfigur der Modellierung vor und gehe dann auf im Interview entworfene ideale Selbstbilder und Abweichungen zu diesen Selbstbildern ein. Anders als bei Judith sind es hier jedoch nicht mehrere kleine Situationen, anhand derer Sven das Scheitern des idealen Selbstbildes erzählt, sondern eine Schlüsselsituation, von der Sven umfangreich erzählt und die ich ausführlich darstelle. Der Erzählung nach entwickelt sich aus der Situation eine dauerhafte und überwältigende Krise. Da eigenes Schamerleben in Svens Erzählung deutlich expliziter zum Thema wird als bei Judith, greife ich anschließend anders als bei der Modellierung von Judith ausführlicher Svens Umgang mit dem, was er Scham nennt, auf. Dabei wird deutlich, dass Sven im Kontrast zu Judiths Erzählmuster, „schon immer“ besonders zu sein, eine Entwicklung von vollkommener Ahnungslosigkeit bezüglich Rassismus, Kolonialismus und *Weißsein* hin zu intensiver Auseinandersetzung erzählt.

Die Hauptfigur der hier erzählten Geschichte, Sven Meineke, ist knapp 30 Jahre alt. Er wurde kurz nach dem Mauerfall in einer ostdeutschen Großstadt geboren. Als Kind zog er mit seinen Eltern in eine deutlich kleinere westdeutsche Stadt um. Die finanzielle Situation der Eltern wird nicht thematisiert, angesprochen wird lediglich, dass für die Eltern mit dem Umzug nach Westdeutschland ein Abstieg und die Angst vor weiterem Abstieg verbunden war. Er beschreibt seine „eigene Privilegiertheit als dermaßen (...) **enorm**“ (I3A18), wobei er neben der *weißen* und männlichen Subjektposition auch „meine Herkunft mein soziales Kapital mein äh (2) meine se-

xuelle Orientierung meine sexuellen Orientierungen oder zumindest so wie ich gelesen werde“ (ebd.), einbezieht.

Als Jugendlicher betrieb er neben der Schule vor allem Leistungssport. Im Anschluss an das Abitur absolvierte er einen Freiwilligendienst in einem afrikanischen Staat. Nach der Rückkehr nach Deutschland engagierte er sich für eine Zeit für den Partnerverein der Organisation, bei der er zuvor den Freiwilligendienst gemacht hatte. Sven studierte zunächst Politikwissenschaft und Geschichte, später Kreatives Schreiben und Kulturjournalismus. Während des Studiums wurde er in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit aktiv. Dadurch bekam er Kontakt zu Aktiven einer Organisation, die entwicklungspolitische und rassismuskritische Bildungsarbeit anbietet. Aktuell arbeitet Sven als freiberuflicher Bildungsreferent mit einem Schwerpunkt auf Seminare mit Jugendgruppen und jungen Erwachsenen (z.B. Bundesfreiwilligenbedienstete) zu Themen wie Gender und Rassismus. Zudem ist er Mitarbeiter in einem Projekt, in dem er Texte zu Themen wie Rassismus und Kolonialismus verfasst. Seine aktuelle familiäre Situation kommt nicht zur Sprache.

4.2.1 Entworfenes ideales Selbstbild: Kritisch

Um Svens Auskünfte im Hinblick auf ideale Selbstbilder zu interpretieren, schaue ich mir im Folgenden den Einstieg in die Haupterzählung näher an und verbinde diese mit einzelnen Passagen aus anderen Teilen des Interviews. Anhand des entworfenen Subjektes der erzählten Zeit unterscheide ich ein ideales Selbstbild der erzählten Zeit, dass ich präreflexiv nenne, und ein ideales Selbstbild der Erzählzeit.

„Mhm (2) Emmm (1) ich finde das tatsächlich *relativ [lacht] es gibt tatsächlich son* Anfangspunkt oder so wahrscheinlich oder also (..) kein Punkt oder so aber (.) äh i/ also ich musste das/ auf jeden Fall sehr lang war mir das überhaupt kein Begriff so/ also ganz, ganz typisch ne (I: Ja) ich musste mich damit (..) äh nicht auseinandersetzen (1) hab das auch dementsprechend nicht gema/ kannte das also (1) ich ha/ also bin auch durch die Schulzeit gekommen und auch durch meine (.) sozusagen jugendliche Sozialisation oder so, ohne zum Beispiel das Wort Rassismus irgendwie mal gehört zu haben oder dies Phänomen oder so (I: Mhm) äh (.) ich fand Nazis immer Scheiße. Ich (.) mm hab mich schon auch irgendwie auf ne diffuse Art als n politischen Menschen verstanden (//I: Mhm) und irgendwie auch als links (.) aber hatte zum Beispiel überhaupt keine politische oder aktivistische Praxis oder so. Und ich hab echt nur Sport gemacht, die ganze Zeit, meine ganze Jugend (//I: Mhm) also so Leistungssport. Und son bisschen was gelesen nebenbei. Und emm da kam es also eigentlich nicht vor also (.) d/ ich wusste nicht was das sein sollte“ (I3A03).

Laut seiner Auskunft beschäftigte Sven sich als Kind und Jugendlicher nicht mit Rassismus. Er beschreibt ein diffuses linkes politisches Selbstverständnis, war aber

nicht politisch aktiv. Von Kolonialismus und dessen Brisanz hatte er zu der Zeit nichts gehört. Er bringt das erzählte Ich als ahnungslos hervor.

Bevor Sven zur Erzählung der Ahnungslosigkeit ansetzt, ringt er um Orientierung bei der Suche nach einem geeigneten Einstieg.³⁶⁵ Die Erzählaufforderung des Interviewers eröffnet vielfältige Einstiegsmöglichkeiten und stellt den Erzähler vor eine Herausforderung.³⁶⁶ In seinem Einstieg in die Anfangserzählung ringt Sven mit der Herausforderung, diese ist dabei von Abbrüchen und Neuanfängen geprägt. In ihr sucht er kreisend nach einem Anfangspunkt seiner Auseinandersetzung. Zunächst markiert er einen klaren Anfangspunkt: „es gibt tatsächlich son Anfangspunkt“, den er direkt wieder zurücknimmt: „oder so wahrscheinlich oder also (..) kein Punkt oder so aber“. Gleich zu Beginn des Interviews zeigt sich hier ein Redemuster, das sich in dem Gespräch mit Sven stetig wiederholt. Er macht eine starke Aussage, die er sogleich wieder relativiert.

Die Art und Weise seiner Erzählung ist von Beginn an sprachlich voraussetzungs- voll, indem Sven ein Sprachregister wählt, das nicht Alltagssprachlich ist. Er verwendet akademische Fachbegriffe (z.B. Sozialisation, Phänomen) und nutzt komplexe Satzkonstruktionen. Das verweist zum einen allgemein auf hohes kulturelles Kapital und eine Klassenposition, die sich durch Vertrautheit mit akademischem Sprechen auszeichnet. Zum anderen deutet es konkret auf den Zugang zu spezifischen Diskursen im Kontext von Rassismus und *Weißsein* (z.B. die Einordnung als „typisch“) hin.

Das erzählte Subjekt in der erzählten Zeit wird dann über einen Mangel, ein Defizit eingeführt, das dem damaligen Subjekt der Erzählung nach jedoch nicht bewusst war. Seine damalige Perspektive ordnet er in ein Typisierungsschema ein und bewertet sie auf dieser Grundlage: „sehr lang war mir das überhaupt kein Begriff so/ also ganz ganz typisch ne (I: Ja) ich musste mich damit (..) äh nicht auseinandersetzen (1) hab das auch dementsprechend nicht gema/ kannte das also (1)“. Der Interviewer bestätigt diese Einordnung mit „Ja“. Als entscheidenden Faktor für die feh-

³⁶⁵ Bei biographisch-narrativen Interviews ist es nicht unüblich, dass der Einstieg in die Erzählung von einer Suche nach Orientierung geprägt ist. Die Aufforderung zu der Konstruktion einer Erzählung erfordert eine große Orientierungsleistung (vgl. Helfferich 2009, 69f.).

³⁶⁶ Gerade der Vorschlag des Interviewers, dort zu beginnen, „wo (.) wie du dazu gekommen bist, dich mit Rassismus und Weißen/sein auseinanderzusetzen“ (I3A02), verstärkt diese Herausforderung in mehrfacher Weise. Der Vorschlag verweist durch die Formulierung „wie du dazu gekommen bist“ auf einen uneindeutigen Anfang – anders etwa als „bei deiner Geburt“. Unbestimmt bleibt, ob zu etwas zu kommen Teil der Auseinandersetzung ist. Die abgebrochene und neu angesetzte Formulierung „wo (.) wie“ lässt unklar, ob es um Ort, Zeit oder Art und Weise von „dazukommen“ geht.

lende Notwendigkeit, sich mit Rassismus auseinanderzusetzen, führt er die Abwesenheit der Thematisierung von Rassismus in seiner Jugend ein: „ich ha/ also bin auch durch die Schulzeit gekommen und auch durch meine (.) sozusagen jugendliche Sozialisation oder so ohne zum Beispiel das Wort Rassismus irgendwie mal gehört zu haben oder dies Phänomen oder so“. Dadurch erhält seine damalige Haltung eine Legitimierung: „Ich konnte ja gar nicht anders, da ich keine anderen Möglichkeiten hatte.“ Darauf verweist der Partikel „dementsprechend“: „Da ich mich nicht auseinandersetzen musste, hab ich es auch nicht gemacht.“ Betont wird ein Agieren, das konform mit den (Nicht-)Anforderungen geschah. Ich lese diesen Einstieg als Erzählung einer „durch die kanonische Bildung produzierte[n] Ignoranz“ (Castro Varela/Heinemann 2016, 19). Seinen Bezug zu Rassismus verdichtet er in der Formulierung „ich wusste nicht was das sein sollte“. Weder in der Schule noch beim Leistungssport oder in dem wenigen, das er zu der Zeit gelesen hat, wurde Rassismus explizit zum Thema: „da kam es also eigentlich nicht vor also“. Die Ahnungslosigkeit bringt er kurz danach als sehr umfassend auf den Punkt: „weil ich überhaupt keine Ahnung hatte“ (I3A03).

Eine Spannung zu dieser Ahnungslosigkeit entsteht durch die Positionierung des erzählten Subjekts, die er in zunächst klaren, dann schwammigen Formulierungen vornimmt: „Ich fand Nazis immer Scheiße. Ich (.) mm hab mich schon auch irgendwie auf ne diffuse Art als n politischen Menschen verstanden (/I: Mhm) und irgendwie auch als links (.) aber hatte zum Beispiel überhaupt keine politische oder aktivistische Praxis oder so“. Klar und unmissverständlich ist seine Positionierung gegenüber Nazis („immer“), darüber hinaus ist seine Position diffus („diffuse Art“, „irgendwie auch als links“). Konsequenterweise war er passend zu dem diffusen linken politischen Selbstverständnis nicht politisch aktiv. Seine Priorität zu der Zeit war mit dem Leistungssport eine andere, die er der Erzählung nach exzessiv betrieben hat: „ich hab echt nur Sport gemacht die ganze Zeit meine ganze Jugend“. In Kontrast dazu unbedeutend klein erscheint für ihn in dieser Zeit die Tätigkeit des Lesens: „und son bisschen was gelesen nebenbei“. An anderer Stelle im Interview konkretisiert sich das diffuse Selbstverständnis als politischer Mensch in Nuancen. Demnach hatte er zur Schulzeit ein Selbstbild als kritisch, in dem er sich besonders gefallen hat: „wat ham wir uns alle immer kritisch gefühlt in der Schule und im Geschichtsgrundkurs und im Politikleistungskurs“ (I3A16). Die Vorstellung, kritisch zu sein, ist hier positiv besetzt und Sven teilte sie mit anderen. Es handelt sich hier um ein kollektives Selbstbild, wobei unbestimmt ist, wer Teil dieses „wir“ ist. „Alle aus den Geschichts- und Politikkursen“? Einige, die in diesen Kursen besonders en-

gagiert waren? Auch was genau es heißt, kritisch zu sein oder sich kritisch zu fühlen, wird nicht ausgeführt. Die Vorstellung, kritisch zu sein, dient implizit als Abgrenzungsfolie zu nicht benannten Anderen, die sich vermutlich nicht so kritisch gefühlt haben und es aus Svens damaliger wie gegenwärtiger Perspektive auch nicht waren. Kritisch zu sein ermöglicht Distinktion.

Meiner Lesart nach entwirft Sven ein spannungsreiches Ich der erzählten Zeit. Die entworfenene Spannung besteht darin, dass er trotz des diffusen Selbstverständnisses als politischer und kritischer Mensch lange Zeit ahnungslos bezüglich einer Relevanz von Rassismus, *Weißsein* und Kolonialismus für die Gesellschaft und für ihn selbst war.³⁶⁷ Der erzählte Kontrast ist drastisch: Obwohl er immer schon Nazis ablehnte, hatte er das Wort Rassismus nicht einmal gehört. Die Spannung zeigt sich aber auch feiner in der Formulierung „wat ham wir uns alle immer kritisch *geföhlt*“ (H.d.V). Sie ruft die Differenz zwischen Sich-kritisch-*Föhlen* und Kritisch-*Sein* auf. Verwiesen wird hier auf ein eigentliches Verständnis von Kritisch-Sein, das sich von dem Kritisch-Föhlen in der erzählten Zeit unterscheidet. Demnach hielten Sven und andere sich aus der Erzählzeit betrachtet in der erzählten Zeit nur irrtümlicherweise für kritisch. Aus heutiger Perspektive lässt sich sagen, dass mehr dazugehört, um wirklich kritisch zu sein.

Sven spricht in nichtaffirmierender, kritisch distanzierter, sich abgrenzender, fast belächelnder Weise von dem erzählten Ich. Dadurch positioniert er sich in der Erzählzeit als mittlerweile anders, wobei zunächst unklar bleibt, was das gegenwärtige vom damaligen Subjekt unterscheidet. Ist er heute explizit links? Auf klare Weise politisch? Mit aktivistischer Praxis? Die eigene damalige Perspektive als „typisch“ zu bewerten, was in einer Spannung zu der damaligen Auffassung, besonders kritisch zu sein, steht, erfordert eine reflexive Distanz zum damaligen Ich. Diese Differenz lese ich als einen Hinweis auf einen Transformationsprozess, durch den sich das damalige Subjekt in das gegenwärtige verändert hat. Erst durch diesen Transformationsprozess, auf den ich in Abschnitt 6.1.1 zu sprechen komme, ist Sven in der Lage, in dieser distanzierten Weise über sein damaliges Ich Auskunft zu geben.

Verbunden mit der Kontrastierung lassen sich unterschiedliche Effekte lesen. Zum einen hat die Erzählung der Ahnungslosigkeit den Effekt, eine Hintergrundfolie zu entwerfen, vor der sich eine Erzählung des Auseinandersetzungsprozesses entfalten kann. Der Einstieg in die Erzählung kann als orientierende Beschreibung von Svens präreflexiver Perspektive eingeordnet werden, die Aspekte von Svens präreflexiver

³⁶⁷ Die Ahnungslosigkeit betont er auch an anderer Stelle (vgl. I3A10/15).

„Welt“ verdeutlicht und so „eine Bühne, auf der sich die darauf folgenden Ausführungen abspielen werden“ (Goblirsch 2010, 100), darstellt. Dabei wird eine Erzählung der Selbst-Besonderung angelegt. Das besonders Typische („ganz ganz typisch“), die lange Zeit („sehr lang“) und die Totalität („überhaupt kein Begriff“), mit der Rassismus kein Thema war, wird mit starken Formulierungen ausgedrückt und hebt so die Hintergrundfolie der Ahnungslosigkeit hervor. Vorbereitet wird eine „Aber-dann“-Dramaturgie: Im Kontrast zu dem Hintergrund der Ahnungslosigkeit kann sich die Figur des Auseinandersetzungprozesses abheben. Der Auseinandersetzungsprozess erhält damit den Status einer ungewöhnlichen Leistung und das erzählende Subjekt den Status des Besonderen: vom „ganz, ganz“ Typischen zum „ganz, ganz“ Besonderen, von der Ahnungslosigkeit zum Expertenwissen. Diesen Effekt verstehe ich jedoch nicht als ein individuelles Phänomen, das unmittelbar in Verbindung mit Sven als Person gebracht werden kann. Vielmehr zeigt sich hier die in der Anlage der Forschung bereits enthaltene Besonderung (vgl. 3.2.2) mit der Tendenz zu einer Sakralisierung selbstkritischer Auseinandersetzungen von *weiß* Positionierten. Unter Sakralisierung kann „eine affektiv und zumeist auch normativ hoch aufgeladene Überhöhung und Vorrangstellung, die aus der angenommenen beziehungsweise zugeschriebenen außeralltäglichen [...] Überlegenheit bestimmter Subjekte [oder] Praktiken [...] resultiert“ (Moebius 2018), verstanden werden. Die Dynamik von Interviewer und Interviewtem bestätigt diese Tendenz: Es ist etwas Besonderes, als *weiß* Positionierter zumindest eine partielle Überwindung des Typischen zu erreichen. Das erzählende Subjekt positioniert sich damit als dem erzählten Subjekt und implizit auch anderen *weißen* Subjekten überlegen.³⁶⁸ Das fehlende Bewusstsein in der erzählten Zeit erscheint aus heutiger Perspektive als naive, aber nicht selbstverschuldete Verkennung rassistischer Verhältnisse.

Durch die Betonung der anfänglichen, nicht selbst zu verantwortenden Ahnungslosigkeit entsteht – so meine Lesart – der Effekt einer Tendenz zur Immunisierung gegen Kritik. Zugleich stellt sie jedoch auch eine Kritik an den Bedingungen der Auseinandersetzung und damit implizit an dem hegemonialen, Rassismus dethematisierenden Diskurs in Deutschland dar. Kritisiert wird, dass Sven in seiner Schulzeit und Jugend der Zugang zu Wissen über Kolonialismus, Rassismus und *Weißsein* strukturell verwehrt war, sodass sich ihm keine Möglichkeiten der Auseinanderset-

³⁶⁸ Diesen Umstand zu benennen, lässt mich als *weißen* Autor der vorliegenden Arbeit wiederum als Besonderen unter den Besonderen in Erscheinung treten. Ich bin somit widersprüchlicher Teil der Besonderungsdynamik (vgl. 1.1.7).

zung boten. An anderer Stelle werde ich diesen Aspekt mit einem Fokus auf Schamrelevanz in der Interviewsituation weiter ausführen (vgl. 4.3.3).

Was bedeuten die Kontrastierung des erzählten Ichs und des erzählenden Ichs und die damit verbundenen Effekte nun für meine Deutung idealer Selbstbilder? Ich möchte zwei normative ideale Selbstbilder unterscheiden: zum einen ein präreflexives ideales Selbstbild und zum anderen ein aktuelles ideales Selbstbild. Das präreflexive ideale Selbstbild ist dadurch gekennzeichnet, sich als kritisch zu verstehen, sich klar von Nazis abzugrenzen und diffus politisch links verortet zu sein. Dieses ideale Selbstbild lese ich so, dass damit einhergeht, zu den „Guten“ zu gehören und auf der richtigen Seite zu stehen. Die normativen Orientierungen und die Bewertungskriterien für das eigene Agieren, die damit einhergehen, können so formuliert werden, offensichtliche Formen von Menschenverachtung abzulehnen, nicht alles hinzunehmen, zu hinterfragen, alle Menschen gleich zu behandeln, für „das Gute“ – etwa Gleichberechtigung und Gerechtigkeit – einzutreten. Das davon abzugrenzende aktuelle ideale Selbstbild beinhaltet auch ein kritisches Selbstverständnis, das allerdings anders gefüllt ist. Kritisch bezieht vielmehr auch eine selbstreflexive Komponente ein. Darüber hinaus lese ich als Aspekt des idealen Selbstbildes ein Selbstverständnis als kompetenter und wissender Akteur auf dem Gebiet *weißer* Auseinandersetzungen mit Rassismus. Normative Orientierung und Bewertungskriterium für das eigene Handeln dieses Selbstbildes ist es, kritisch-reflexiv und wissend zu agieren.

Verfolgt werden soll im Folgenden, wie das auf der Grundlage von Svens Auskünften formulierte ideale Selbstbild der erzählten Zeit im weiteren Verlauf der biographischen Erzählung implizit oder explizit relevant wird. Dabei nehme ich in den Blick, wie Diskrepanzen zu diesem idealen Selbstbild zum Thema werden.

4.2.2 Angesprochene schamrelevante Diskrepanzen in der Erzählung von Sven

Ähnlich wie in Abschnitt 4.1.2 unterscheide ich hier analytisch zwei Formen der Diskrepanz: zum einen die Abweichung vom idealen Selbstbild durch eigene rassistische Wahrnehmungen und Verhalten gegenüber Schwarzen Menschen (4.2.2.1), zum anderen die Abweichung vom Selbstkonzept, „anders“ – nämlich als *weiß* – gelesen zu werden und dabei mit unerwarteten Erwartungen aufgrund seiner *weißen* Positioniertheit konfrontiert zu sein (4.2.2.2). Anders als in der Modellierung von Judith zeige ich die beiden Aspekte anhand der Erzählung einer einzigen Situation, einem Freiwilligendienst in einem afrikanischen Staat, den Sven nach dem Abitur absolvierte. In der Situation sind die beiden schamrelevanten Diskrepanzen eng

miteinander verwoben. Auch wenn der Aufenthalt zum Zeitpunkt des Interviews bereits zehn Jahre zurückliegt, erzählt Sven sehr detailliert und lebendig von der Zeit. Im Anschluss an die getrennte Darstellung der Diskrepanzformen führe ich die Überlegungen wieder zusammen, indem ich ausführe, inwiefern die Diskrepanzen als schamrelevante Krise gelten können.

4.2.2.1 Eigene rassistische Wahrnehmungen und Verhalten als Irritationen

Zunächst gehe ich auf die scheiternde Übereinstimmung von Handeln und dem normativem Orientierungsmaßstab ein, kritisch zu agieren. Während seines Auslandsaufenthaltes in Staat 1 wird Sven darauf aufmerksam, dass er selbst Schwarze Menschen „anders“ liest. Im Verlauf der Erzählung markiert er seine Wahrnehmung und das damit verbundene Handeln als rassistisch. Seine (Selbst-)Beobachtung erzählt er als irritierend:

„Was mich aber noch viel **mehr** irritiert hat eigentlich war, dass **ich** (gemerkt hab), ich les Leute auch anders (I: Mhm) äh und ich ich (.) packe Menschen, die **nicht weiß** sind, und das war tatsächlich also das war dann in Staat 1 diese ganz klare Unterschei/ also das war (//I: Mhm) so dieses (.) so son (.) **wir also** [lacht] in der Konstellation, in der wir da waren waren sozusagen **die Weißen** (I: Mhm)“ (I3A03).

Da hier mit der Formulierung „ich les Leute auch anders“ nur angedeutet wird, welche Handlungen in einer Diskrepanz zum idealen Selbstbild stehen, gehe ich im Folgenden auf mehrere andere Interviewstellen ein, in denen sich die Auskunft konkretisiert. Dabei thematisiere ich zunächst rassistische Wahrnehmungen und Phantasien und dann konkrete rassistische Handlungen. Anschließend komme ich auf die hier angesprochene Irritation zurück und ziehe ein Resümee im Hinblick auf die Schamrelevanz des Erzählten.

4.2.2.1.1 Rassismusrelevante Wahrnehmungen und Phantasien

Die Handlungen, die in diesem ersten Ausschnitt benannt werden, sind das „Les[en]“ und „Packe[n]“ anderer Personen. Es sind Tätigkeiten, die auf andere gerichtet sind, wobei unbestimmt ist, wie konkret diese Tätigkeiten verstanden werden können. Während der erste Satz, der inhaltlich vage bleibt, mit klaren Worten formuliert ist, beginnt Sven zu stocken, nachdem er ansetzte zu sagen, dass er „**nicht weiß[e]**“ Menschen „pack[t]“. Auch wenn es durchaus möglich ist, Menschen tatsächlich mit den Händen zu packen, lese ich dies als einen Abbruch, der fortgesetzt werden könnte mit „in Schubladen“. Menschen in Schubladen zu packen geschieht, wie Menschen zu lesen, auf der Ebene der Wahrnehmung. Das Stocken lese ich so,

dass es schwierig ist auszusprechen, was genau Sven mit nicht-*weiß* positionierten Menschen gemacht hat.

Statt den Satz fortzusetzen, schiebt Sven eine mit der Formulierung „tatsächlich“ Wahrheitsanspruch erhebende Erläuterung zu der Situation in Staat 1 ein. Seine Formulierung von „Menschen die **nicht weiß**“ seien, erscheint erklärungsbedürftig. Auch die Erklärung scheint nicht leicht ausgedrückt werden zu können, was sich daran festmachen lässt, dass der Sprachverlauf erneut ins Stocken gerät. Statt die eigene Wahrnehmung und Handlung auszusprechen, sagt er begleitet von einem leichten Lachen darüber, wer sie – er und eventuell andere Freiwillige – „da“ waren: „sozusagen **die Weißen**“. Die Rede über die offensichtlich *weiße* Position im postkolonialisierten Kontext überlagert und dethematisiert hier zunächst das eigene Handeln.

War die Handlung von Sven in der Erzählung zunächst unbenannt, benennt er später im Interview als Illustration seiner nachträglichen Bewusstwerdung (vgl. 6.1.1) die eigene Wahrnehmung als kolonialrassistisch und deutet an, was mit „anders lesen“ konkret gemeint ist: „Ich hab eben gemerkt sozusagen für mich (.) ich verhalte mich kolonialrassistisch, ich nehme die Leute nicht für voll (/I: Mhm) ich denke sofort emm weiß ich nicht (.) das und das und das (..) emm (.) (es) im positiven (..) positiven wie im negativen“ (I3A06). Sich kolonialrassistisch zu verhalten, füllt Sven mit dem Inhalt, Menschen „nicht für voll“ zu nehmen und „sofort“ etwas über sie zu denken, Positives wie Negatives. Nach zwei sehr klar formulierten Sätzen gerät die Sprache erneut ins Stocken. Konkretisiert wird weder wer „die Leute“ sind – vermutlich Schwarz positionierte Menschen in Staat 1 – noch, was konkret es heißt, Menschen nicht für voll zu nehmen oder was genau er „sofort“ dachte. „Sofort“ etwas zu denken, deute ich so, dass rassistische Bilder aus dem Unbewussten an den Rand des Bewusstseins treten (vgl. Tißberger 2017,170), nicht als reflektierende, bewusste Gedanken.

Die Formulierungen in dieser Sequenz ähneln einer Beichtpraxis: „Ich bekenne.“ Die eigene Handlung als Sünde – um in dem Bild der christlichen Beichte zu bleiben – oder schamtheoretisch gesprochen als Abweichung von der geteilten normativen Orientierung zu verstehen, ermöglicht es, diese als solche zu benennen. Die Benennung verbleibt hier auf einer abstrakten Ebene. Es besteht eine Hürde, konkrete eigene kolonialrassistische Gedanken und Handlungen auszusprechen. Was genau die Hürde ausmacht, bleibt unbestimmt. Sie kann darin bestehen, die genaue Erinnerung an rassistische Wahrnehmungen und Handlungen nur langsam freile-

gen zu können, oder dass die Situation des Interviews mit einer unbekanntem Person es zunächst nicht erlaubt, unangenehme Themen auszusprechen.

Im weiteren Verlauf der Erzählung konkretisiert Sven die von ihm als kolonialrassistisch markierte Haltung weiter: „Irgendwie hatte ich mir eingebildet ich hätte so (.) fundierte Ahnung davon wie man so Sachen organisiert und so Sachen macht und so und wie Sachen zu laufen ham [lacht] (.) ja krass also auch (ganz) krass koloniales Prinzip so (..)“ (I3A10). Als „krass koloniales Prinzip“ ordnet er hier die Überzeugung ein zu wissen, wie „so Sachen“ allgemein (angezeigt durch „man“) zu tun seien. Als kolonial lässt sich diese Gewissheit lesen, da darin die Imagination *weißer* – und männlicher? – Überlegenheit zum Ausdruck kommt, auch ohne Qualifizierung oder Erfahrung in dem Bereich Bescheid zu wissen. In folgender Passage wird das Prinzip anhand einer verdichteten Situation noch konkreter:

„Auch dann irgendwie in so (..) weiß ich nicht auch in **literarischen** Texten aus zum Beispiel aus so nem kolonialen Kontext oder irgendwie so (..) dieses dann auch so d/ diese **Phantasien** die ich da entwickelt hab. Ich bin in irgendwelche **Räume reingegangen** wo halt irgendwie äh lokale Station vom Roten Kreuz war oder so und dann ich kam in den **Raum** rein und das Erste was ich denke ist irgendwie wie wie ich wo welche **Regale** hochziehen würde, um diese ganzen Akten (/I: Mhm) die irgendwie so aufm Tisch liegen **alle** einzusortieren und (/I: Mhm) zwar richtig von A bis Z und ich war **nie** son krass ordentlicher Mensch (/I: Mhm) oder so ne. Also ich hab dann dann totalen (.) äh [lacht] [I lacht] *Ordnungsphantasien* da entwickelt“ (ebd.).

In loser Verbindung zu Literatur „aus so nem kolonialem Kontext“ spricht Sven über die Phantasien, die er selbst entwickelte. Es handelt sich einerseits um Phantasien der Ordnung – etwas, was oft mit „Deutschsein“ in Verbindung gebracht wird – andererseits um Vorstellungen von der Machbarkeit, Beherrschung und Überlegenheit. Die Phantasie, Ordnung in das Chaos zu bringen, das sich dadurch auszeichnet, dass Akten „irgendwie so aufm Tisch liegen“, erhebt einen umfassenden, totalen Anspruch. „Diese ganzen Akten“ sollen alle einsortiert werden, und „zwar richtig von A bis Z“. Er selbst imaginiert sich in diesen kolonial konnotierten Bildern als wirksam und überlegen. Er ist in der Imagination derjenige, der es besser weiß als die Mitarbeiter_innen vor Ort, der die „Regale hochziehen“ und die Akten sortieren würde. Der Erzählung nach überschreitet er die Grenze zu Räumen von ihm wahrgenommener Unordnung, dringt in das Innere dieser Räume ein und entwickelt die Phantasie, diese aufzuräumen. Wenn die angesprochene Literatur als Kolonialromane verstanden wird, greift die von Sven dargestellte Phantasie die in diesen Romanen gezeichnete Gegenüberstellung von unzivilisierter, ungezähmter,

ungestüme Wildheit gegenüber einer als europäisch bzw. deutsch imaginierten, überlegenen Ordentlichkeit auf (vgl. Schneider 2003; Struck 2010).

Interessant ist, dass er hervorhebt, vorher „**nie** son krass ordentlicher Mensch“ gewesen zu sein. Erst der Aufenthalt in dem ehemals kolonisierten Kontext versetzt ihn in die Position und in die Lage, diese Phantasien zu entwickeln. Hier kann zumindest in seiner Imagination ein Wunsch erfüllt werden, den Sven für den Freiwilligendienst formulierte: „ich wollte irgendwas machen wo sozusagen **klar** wird (..) äh ich bin viel (..) keine Ahnung (2,5) ich kann viel **mehr** als in dieser Schulzeit sozusagen von mir zu (sehen) war“ (I3A10).³⁶⁹ Der Aufenthalt im kolonisierten Kontext erlaubt es ihm, sich anders als in der Schulzeit als wirkmächtig und überlegen zu imaginieren. Mit zeitlicher Distanz lacht er rückblickend über sich selbst und über die ihm aus heutiger Perspektive absurd erscheinenden „*Ordnungsphantasien*“.

Sven stellt seine Wahrnehmungen und Phantasien während seines Aufenthalts in Staat 1 in einer sich erst allmählich konkretisierenden Weise vor, die deutlich macht, dass sie gegen seine mit dem idealen Selbstbild einhergehenden normativen Bewertungskriterien verstoßen.

4.2.2.1.2 *Machtvolle, koloniale Handlungen*

Nachdem bislang Wahrnehmungen, Phantasien und Haltungen angesprochen wurden, die in einer Diskrepanz zu dem eigenen normativen Orientierungsmaßstab stehen, gehe ich anhand der folgenden Passage auf konkrete Handlungen, die das erzählende Ich problematisiert, ein und betrachte anhand anderer Fragmente aus der Erzählung Bedingungen dieser Handlungen:

„Ich glaube irgendwie, dass es sozusagen von dieser (.) dieser M/ äh (.) Gestaltungsfülle oder Machtfülle, die sich mir auf einmal in diesem Verein dann da geboten hat, oder so (.) emm hab ich dann halt auch so krass d/ ä das in so (1,5) **ja** dann so ä Person 4 mein Chef dann (zu mir) gemeint, ja w/ (.) was was würdest du denn hier **anders machen**, was (würde) man denn hier **anders machen** und dann hab ich gesagt, **ja** (siehste) die Person da (..) die Person müsste irgendwie mehr kontrolliert werden, weil die arbeitet nicht genug und die kommt immer zu spät und blablabla, also wirklich so richtig äh (..) ja (kann man) also diese, weiß nicht obs **Denunziantentum** war (wahrscheinlich dis/) **vielleicht** (.) **ja** (..) es war sozusagen ich war mir **sicher** sozusagen, **meine Meinung** macht irgendwie nen Unterschied und ist sozusagen ich wüsste wie ichs (.) mache (/I: Mhm) machen mu/ wies gemacht werden muss (..) emm (2,5) äh, weil das sozusagen auch gleichzeitig (.) also hab ich im Nach-

³⁶⁹ Als Quelle gebe ich I3A10 (oder ebd., wenn das vorherige Zitat vom gleichen Ort ist) an, wenn ich Interviewauszüge aus dem Abschnitt 10 anführe, die nicht in dem jeweils zuletzt hervorgehobenen Auszug vorkommen. Wenn ich keine Angabe mache, ist das Zitat stets dem letzten hervorgehobenen Auszug entnommen.

hinein das Gefühl, das war (quasi) gleichzeitig auch (sozusagen) die die **Rechtfertigung** dafür, dass ich überhaupt **da war**“ (I3A10).

Laut Svens Erzählung hat sich ihm mit dem Beginn des Freiwilligendienstes „auf einmal“ eine „Gestaltungsfülle oder Machtfülle“ geboten, die in dem vorherigen Abschnitt bereits als Phantasie der eigenen Wirksamkeit angesprochen wurde und sich nun praktisch realisiert. Der Erzählung nach geschieht dies plötzlich und unvorhersehbar. In einer Interpretationsgruppe wurde das Bild des Paradieses aufgerufen: Plötzlich ist Sven an einem Ort, an dem sich ihm ungeahnte Möglichkeiten in unvorstellbarer Fülle bieten. Sie wecken das Begehren in ihm, nach der Macht zu greifen und sie zu nutzen. Die Macht ist attraktiv und verlockend. Es ist nicht leicht, der Versuchung der Macht zu widerstehen.³⁷⁰

Vermittelt wird Sven die Machtposition der Erzählung nach durch eine Adressierung seines Chefs, der ihm eine kompetente, wissende und qualifizierte Einschätzung zutraut.³⁷¹ Dies gibt Sven in imitierter wörtlicher Rede wieder: „was würdest du denn hier **anders machen** was (würde) man denn hier **anders machen**“. Sven wird mit „du“ zunächst direkt adressiert, verschwindet in der Reformulierung jedoch hinter einem verallgemeinerten „man“. Diese Auskunft lese ich so, dass er als *weiß* und männlich Positionierter in Übereinstimmung mit kolonialen und patriarchalen Diskursen als Allgemeinheit angerufen wird (vgl. 1.2.2), die über das universelle Wissen verfügt, wie etwas „**anders**“ als in dem partikularen Kontext zu machen ist.

Indem er sich auf diese Anrufung hin umwendet, nimmt er die ihm gebotene machtbesezte Position an, die ihm als *weißem* Mann vermittelt durch seinen Chef zukommt und die mit Macht und Überlegenheit konnotiert ist.³⁷² Der Logik der Erzählung nach ist die Hürde, sich auf die Anrufung *nicht* affirmativ umzuwenden,

³⁷⁰ Zum Machtbegriff der CS, der dezentriert *und* zentriert, total *und* spezifisch gedacht wird, vgl. Mecheril (2006, 131f.). Svens Auskunft lese ich so, dass ein zentriertes *und* spezifisches Machtverständnis zum Tragen kommt.

³⁷¹ Ich verwende Adressierung und Anrufung in diesem Text mehr oder weniger synonym. Dies wirft die Frage nach einer genauen Differenzierung der Konzepte auf, der ich in der vorliegenden Arbeit allerdings nicht nachgehe. Zu Ansätzen einer Differenzierung vgl. Ricken (2013, 93).

³⁷² Die Positioniertheit des Chefs in rassistischen Verhältnissen, die mir für die Deutung der Konstellation relevant erscheint, wird nicht explizit. Die folgende Auskunft lese ich jedoch so, dass er in Staat 1 aufgewachsen und vermutlich Schwarz positioniert ist: „Unser Chef äh da Person 4 [Vorname] der hat so (.) äh der hat so in Deutschland studiert und relativ lang auch in Deutschland gelebt (.) emm und hat sozusagen nen relativ seltenen bezahlten sicheren Job also der war I/ Ingenieur (unv.) (.) aufgegeben und ist irgendwann nach Staat 1 zurückgegangen hat diesen Verein gegründet“ (I3A10).

hoch. Zum einen passt die Anrufung zu dem damaligen idealen Selbstbild, fundiert Ahnung zu haben, das sich aus der von ihm als „koloniales Prinzip“ (I3A10) markierten Vorstellung lesen lässt. Die Anrufung nicht anzunehmen, würde in Diskrepanz zu diesem idealen Selbstbild stehen. Zum anderen war der Chef „ne (..) Person zu der ich (..) e/ extrem aufgeschaut hab sozusagen (/I: Mhm) krasses Vorbild für mich“ (ebd.). Der von ihm bewunderte Chef wäre demnach ein sehr relevanter Zeuge von Svens Scheitern, wenn er keine Vorschläge hätte und so dessen Erwartungen nicht erfüllte. Er würde riskieren, beschämt zu werden.

Verschiedene Möglichkeiten sind denkbar, wie das erzählte Ich sich auf die Anrufung hin umwenden und dabei der zugeschriebenen Kompetenz entsprechen könnte. Zum Beispiel: „Ich würde die Arbeitsbedingungen verbessern“, oder: „Ich würde die Arbeit anders organisieren.“ Diese Optionen wählte er nicht, sondern wies in der Geste eines Kolonialbeamten seinen Chef auf Menschen hin, die mehr kontrolliert werden müssten, da sie nicht genug arbeiteten oder zu spät kamen. Die Geste bezeichnet er selbst distanzierend und vorsichtig zurückhaltend als „**Denunziantentum**“. Die hier aufgerufenen Topoi Kontrolle, Pünktlichkeit und Effizienzsteigerung sind in spezifischer Weise mit dem, was oft mit einem deutschen Arbeitsethos assoziiert wird, verbunden. Sven erfüllt in der Erzählung nicht nur das Bild des *weißen* Mannes, sondern explizit des *deutschen weißen* Mannes (vgl. 4.2.2.2). Die Weise, in der Sven die ihm zugeschriebene Kompetenz umsetzte, hat möglicherweise gravierende Konsequenzen für die Personen, auf die er hinweist, z.B. mehr kontrolliert oder sogar entlassen zu werden.

In der auch klassenspezifischen Machtkonstellation innerhalb der Arbeitsverhältnisse in dem Verein schlägt Sven sich auf die Seite des Chefs. Sich in dieser Weise in ein Verhältnis zum Chef und zu den anderen Mitarbeiter_innen zu setzen, lässt ihn teilhaben an dessen Macht. Aus Svens Perspektive hat der Chef „dann natürlich [...] dann ha/ so ne **sehr genaue** Vorstellung davon wie Dinge gemacht werden sollen (/I: Mhm) also vor allen Dingen von den also vor allem gegenüber sozusagen den Leuten, die **da** gearbeitet haben in dem Verein“ (I3A10). Svens Entscheidung, auf Mitarbeiter_innen hinzuweisen, die zu wenig arbeiten oder zu spät kommen, passt zu dieser Vorstellung. Seine Umwendung bedient die unterstellten Ansichten und Erwartungen des Chefs und überbietet diese noch: noch besser als der Chef, der studierter und berufserfahrener Ingenieur ist, zu wissen, „wie Sachen zu laufen ham“ (ebd.), noch pedantischer zu sein als der Chef, den er schon als „pedantisch ohne Ende“ (ebd.) bezeichnet, noch „deutscher“ als der ironisch als „*Oberdeutsche*“ (ebd.) bezeichnete Chef zu sein. In der erzählten Zeit wird Sven als dem Chef zumindest

ebenbürtig positioniert und steigt so in der sozialen Hierarchie auf. Auch die Arbeiter_innen stimmen dieser Position zumindest praktisch zu, indem er als Assistent des Chefs angesehen wird (vgl. 4.2.2.2), vor dem „alle **Schiss**“ (I3A10) hatten. Mit dem Aufruf zu mehr Kontrolle erhebt Sven sich und wird Teil der Instanz, die Angst auslöst. Wiederum im Bild des Paradieses gesprochen: Er widersteht der attraktiven Machtfülle nicht und kostet vom Baum, der hier nicht mit Erkenntnis sondern mit Macht lockt.

Das paradiesisch erscheinende Angebot der Macht erzählt Sven als Rausch: „Durch dass ich keine Ahnung davon hatte war ich irgendwie auch ein Stück weit wie **berauscht** von den **Möglichkeiten**, die ich auf (/I: Mhm) einmal hatte“ (ebd.). Die Metapher Rausch transportiert einen Zustand, in dem kognitive Fähigkeiten und die Wahrnehmung gestört sind. Es ist nicht möglich, klar zu denken. Es ist ein unberechenbarer Zustand, der Verlust von Souveränität und Kontrolle mit sich bringt. Aus dem Zusammenhang der Erzählung wird deutlich, dass die fehlende Ahnung, die Sven anspricht, auf den deutschen Kolonialismus in Staat 1 bezogen ist (vgl. ebd.). Folgende Argumentationsfigur entsteht: Hätte er mehr Ahnung gehabt, hätte er sich mehr unter Kontrolle haben und überlegter und rationaler agieren können.³⁷³ Die Verlockung der Fülle von Macht versetzt ihn jedoch in einen Zustand, der ihn dem kolonialen Bild der dämonisierten Anderen (vgl. Castro Varela/Mecheril 2016) ähnlich werden lässt: irrational und triebgesteuert handelnd. In Analogie zu der hinzugewonnenen Macht in Relation zu seinem Herkunftskontext kann Sven sich hier zudem als wirkmächtig erfahren. Dies entspricht dem bereits angesprochenen Bedürfnis zu zeigen, dass er viel mehr ist und kann, als in der Schule von ihm sichtbar war. Während er aus dem Kontext der Schule verschwinden wollte – „vor allem wollte weg aus den Schulkontexten“ (I3A10) –, kann er in dem Verein in Staat 1 das Gefühl spüren, einen Unterschied zu machen und sich so als wirkmächtig zu erleben. Die Wirkmächtigkeit erlangt er, indem er der an ihn herange-

³⁷³ In dieser Argumentationsfigur lese ich eine Diffusion von Verantwortung, die zwischen Verantwortungsabgabe und -übernahme changiert. Demnach hätte sich das Begehren durch die Ratio steuern und beherrschen lassen, wenn anderes Wissen zur Verfügung gestanden hätte. Dadurch kommt die Verantwortung für sein Handeln implizit der Vorbereitung des Freiwilligendienstes zu, in der Kolonialismus und die Machtpositionen von *Weiß* kein Thema waren. Daneben steht das Moment der Verantwortungsübernahme: „Hätte ich mich mehr beherrscht und mich nicht dem Rausch hingegeben, wäre das nicht passiert.“ Auch die Erzählung der Rolle des Chefs changiert in ähnlicher Weise. Einerseits weist Sven dem Chef durch die Erzählung von dessen Anrufung an ihn Verantwortung für sein eigenes koloniales Verhalten zu. Gleichzeitig wird Svens eigene Verantwortung deutlich, indem er seine Umwendung deutlich negativ bewertet.

tragenen kolonialen Norm durch seine Handlung zustimmt. Sein Vorgehen stellt er als alternativlos dar: „Es kann nicht sein, dass ich jetzt hier (.) alle erwarten von mir dass ich irgendwas mache und ich setz mich in die Ecke und sag Leute ich muss erst mal nen halbes Jahr nachdenken oder so (/I: Ja) was ham die denn dann für nen Bild von mir“ (ebd.). Durch seine Entscheidung, sich nicht „in die Ecke zu setzen“, vermeidet er eine potenzielle Beschämung, indem er durch seine Handlung mit der kolonialen Norm des *weißen* Mannes übereinstimmt: „so weil der weiße (Mann) is/weiß ja irgendwie wos lang geht“ (ebd.). Das erzählte Ich ist darum bemüht, eine Abweichung von den an ihn herangetragenen Erwartungen zu vermeiden. Aufgerufen werden reale Zeug_innen, denen gegenüber die Sorge besteht, erwischt zu werden, wie er das zugeschriebene Bild nicht erfüllt. Unbestimmt ist, wer mit „alle“ angesprochen ist – die Mitarbeiter_innen, die andere freiwillige Person, der Chef? Er vermeidet, dass „die“ dann ein Bild von ihm hätten, das dem idealen Selbstbild, fundierte Ahnung zu haben, widerspricht. Gerade im Kontrast zu seiner Schulzeit soll das auf keinen Fall passieren.

Die kolonial konnotierten Handlungen hatten in der Erzählung neben der Vermeidung von Scham und der Erfahrung von Wirkmächtigkeit zudem den Effekt einer „**Rechtfertigung**“ dafür, dass ich überhaupt **da war**“. Einfach nur so, ohne etwas zu tun, in Staat 1 zu sein und ohne einen Unterschied zu machen, wäre aus damaliger Perspektive nicht legitim gewesen. Es brauchte eine Rechtfertigung. Diese Argumentation entwirft Sven „im Nachhinein“. Demnach eröffnet er in der Erzählung einen Zusammenhang, der ihm zum Zeitpunkt des Aufenthalts nicht bewusst war.

Mit seinem Vorgehen, den kolonial konnotierten Erwartungen zu entsprechen, hat Sven sich in eine Zwickmühle manövriert. Auch wenn sein Verhalten akute Beschämung in der Situation vermeidet, widerspricht sein Verhalten zum Teil dem eigenen damaligen idealen Selbstbild. Arbeiter_innen gegenüber dem Chef zu denunzieren und eine angsteinflößende Machtposition zu bejahen, stimmt nicht mit der „irgendwie-links“-Haltung des erzählten Ichs überein. Auch in der erzählten Zeit nimmt er diese Diskrepanz wahr. So spricht Sven davon, dass er während der Zeit in Staat 1 „ganz oft dachte (2) es t/ also es tut mir irgendwie ich merk irgendwie es tut mir irgendwie weh wie ich mich **verhalte** und wie ich meine **Rolle** hier hab (..) aber (..) dadurch dass Person 4 das gut findet ist das irgendwie legitimiert sozusagen“ (ebd.). Einerseits zeigen sich in dem Schmerz, den Sven formuliert, Zweifel an seinem Verhalten. Andererseits macht es die Legitimierung seines Verhaltens durch den Chef möglich, den Schmerz eine Zeit lang zu ignorieren. Der Chef als bedeu-

tender Schwarz positionierter Anderer hat die Position inne, trotz Svens Zweifel die Legitimation für sein Handeln zu erteilen.

4.2.2.1.3 Irritation über die Diskrepanz

Ich komme zurück zu der Irritation über seine Wahrnehmung und seine Handlungen, die Sven in der am Anfang des Abschnittes 4.2.2.1 dargestellten Sequenz formulierte: „Was mich aber noch viel **mehr** irritiert hat eigentlich war dass **ich** (gemerkt hab) ich les Leute auch anders“. Die Irritation setzt er mit „noch viel **mehr**“ ins Verhältnis zu der von ihm zuvor erwähnten Erfahrung, selbst „irgendwie anders“ gelesen zu werden (vgl. 4.2.2.2). Er ordnet die Irritation als stärker als die Konfrontation, *weiß* gelesen zu werden, ein, was durch „eigentlich“ wieder etwas abgeschwächt wird. Irritation kann mit Britta Hoffarth et al. (2013, 60) so verstanden werden, dass sie sich unmittelbar leiblich ereignet und dadurch für die Subjekte „unverfügbar ist und jeglichem reflexiven Bezug darauf vorgelagert ist“. Subjekte sind „irritiert, noch bevor es möglich wird, etwas als Irritation zu benennen; das zunächst Unbestimmte schlägt einem z.B. buchstäblich die Sprache“ (ebd., 59). Anders als andere Affekte wie Schreck oder Überraschung, die wie Irritation auf vorherige Selbstverständlichkeiten bezogen sind (vgl. ebd.), die jetzt nicht mehr passend erscheinen, „zeichnet sich Irritation gerade durch Nicht-Verstehen aus“ (ebd.). Svens Irritation bezieht sich hier auf die Reflexionsebene: Irritierend war nicht, dass er Leute „anders“ gelesen hat, sondern dies zu *bemerk*en. Mit der irritierenden Erkenntnis, Menschen anders zu lesen und ihnen gegenüber kolonialrassistisch zu agieren, verlieren vorherige Selbstverständlichkeiten auf ihm zunächst unverständliche Weise ihre Gültigkeit. Mit Irritation bezeichnet Sven den Modus, in dem er sich zu der Diskrepanz zwischen seinem Handeln und der normativen Orientierung in ein Verhältnis setzt.

Verständlich wird die Irritation für Sven erst im Laufe einer längeren Auseinandersetzung, auf die ich in Abschnitt 6.1.1 zurückkomme. Die verzögerte Benennung seiner Handlungen als rassistisch und die sukzessive Konkretisierung seiner Handlungen in der Erzählung korrespondieren mit der erzählten Chronologie seines Auseinandersetzungsprozesses: Ihm fiel zunächst auf, dass er Menschen „anders“ wahrnahm, aber es fehlten ihm in der erzählten Zeit die Worte, um seine Wahrnehmung zu benennen. Erst nachträglich stehen ihm diese Perspektive und die damit einhergehenden Vokabeln zur Verfügung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich eine schamrelevante Diskrepanz zwischen Svens damaligem idealem Selbstbild und seinem Handeln zeigt. Bedingt

durch postkoloniale, rassifizierte und patriarchale Privilegierungsstrukturen war er in die Lage versetzt, sich als wirkmächtig zu erfahren. Die ihm sich darin bietende Macht anzunehmen und aktiv auszuüben, widerspricht seinem normativen Orientierungsmaßstab. Ob dabei seine Wahrnehmungen, Haltungen und Handlungen auch für reale andere, potenzielle Zeug_innen kolonialrassistisch konnotiert waren, ist aus Svens Perspektive nicht eindeutig: „ich weiß gar nicht ob ich sozusagen die Leute die mich da erlebt haben das auch so **sagen** würden“ (I3A06).

Nachdem nun die scheiternde Übereinstimmung von Handeln und normativem Orientierungsmaßstab näher betrachtet wurde, geht es im Folgenden um die zweite schamrelevante Variante der Diskrepanz: die scheiternde Übereinstimmung von Selbstkonzept und der Wahrnehmung durch Andere.

4.2.2.2 „Irgendwie anders gelesen“ werden als konfrontierende Erfahrung

Die im Folgenden fokussierte Diskrepanz zwischen dem eigenen Selbstkonzept und der Wahrnehmung durch Andere ist mit der bereits herausgearbeiteten Diskrepanz eng verwoben. Auch hier beziehe ich mich auf Svens Erzählungen von seinem Aufenthalt in Staat 1, wo er laut seiner Erzählung das erste Mal die Erfahrung machte, anders als gewohnt, anders als andere und anders als sein Selbstkonzept gelesen zu werden: als *weiß*. In diesem Zusammenhang erzählt er von Erwartungen, die an ihn herangetragen werden, die ihn überfordern und die er nicht einordnen kann.

„Emm und dann (..) hab ich nach dem Abi einen Freiwilligendienst gemacht in Staat 1 (/I: Mhm) war ein Jahr in Staat 1 (.) emm (1) und hab (..) wurde dann **da** also war dann **da** sozusagen (.) das erste Mal (..) konfrontiert damit dass ich gemerkt habe ich werde irgendwie anders gelesen also (/I: Mhm)“ (I3A03).

Zunächst ist unklar, worauf sich „irgendwie anders“ bezieht, was also Bezugsgröße der Diskrepanz ist. Anders als zu Hause? Als sonst? Als gewohnt? Anders als Schwarz Positionierte in Staat 1? Anders als seine bisherige Selbstwahrnehmung? Unbenannt ist auch, wer die ihn lesenden Subjekte sind. Ich gehe davon aus, dass die hier impliziten relevanten Anderen Schwarz positioniert sind und keine anderen *weiß* Positionierten (z.B. andere Freiwillige, Mitarbeiter_innen oder Tourist_innen).³⁷⁴ Etwas klarer ist der Ort, an dem er die Wahrnehmung macht: „**da**“. Diese Markierung nimmt er doppelt und betont vor, sodass unmissverständlich ist, dass der Ort nicht „hier“ ist. Ob sich „da“ nun auf sämtliche Orte, die er während des

³⁷⁴ Im Interview gibt es keine Thematisierungen von Adressierungen als *weiß* durch andere *weiß* Positionierte während des Aufenthalts in Staat 1. Andere *weiß* Positionierte werden nur als Teil eines „Wir“ zum Thema.

Jahres in Staat 1 aufgesucht hat, oder auf spezifische lokale Orte bezieht, bleibt offen. Mehr oder weniger klar ist auch die zeitliche Komponente in biographischer Perspektive: Diese Wahrnehmung macht er „das erste Mal“. Etwas Neues passiert, das er bislang so noch nicht wahrgenommen hat. „Das erste Mal“ lese ich so, dass es nicht notwendigerweise um eine einmalige konkrete Situation geht, in der er „irgendwie anders“ gelesen wurde. So erzählt er nicht davon, wie er etwa am Flughafen aus dem Flugzeug stieg oder das Flughafengebäude verließ und in dem Moment damit konfrontiert war, „irgendwie anders“ gelesen zu werden. „Das erste Mal“ lese ich bezogen auf übersituative, aufgeschichtete, immer wiederkehrende Erfahrungen während des Jahres in Staat 1. Es war wiederholt möglich, „irgendwie anders gelesen“ zu werden und dies als konfrontierend zu erleben. Sven beschreibt dies im Sinne einer verdichteten Situation, indem Ereignisse, die mehrfach vorgekommen sind, auf eine Situation komprimiert werden. Sich wiederholende Elemente und Ereignisse können so zusammengefasst und die Relevanz gegenüber dem Interviewer betont werden. Laut Goblirsch (2010, 100f.) ist es durch die Komprimierung möglich, schwer erzählbare Themen sprachlich zu überbrücken, ohne sie auslassen oder detailliert darstellen zu müssen.

4.2.2.2.1 *Anders gelesen werden*

Im Folgenden betrachte ich die Formulierung „irgendwie anders gelesen“ etwas ausführlicher, um das Diskrepanzmoment genauer bestimmen zu können. Da Sven mehrfach betont, dass ihm während seines Aufenthaltes in Staat 1 die Worte fehlten, um seine Erfahrungen benennen zu können (vgl. u.a. I3A03), gehe ich davon aus, dass er sich die Formulierung „gelesen werden“ im Prozess der Auseinandersetzung nach dem Freiwilligendienst angeeignet hat. Die Situation in Staat 1 kann erst nachträglich mit diesen Worten so erzählt werden. Deutlich wird anhand von Svens Ausdrucksweise, dass ein spezifischer Diskurs aufgerufen wird, mit dem er vertraut ist. Die Formulierungen nutzt er ohne zu stocken oder sich zu verhaspeln.³⁷⁵ Verschiedenen Lesarten von „anders gelesen“, die nebeneinander stehen, möchte ich unterscheiden: a) anders als gewohnt, b) anders als Andere, c) anders als die eigene Selbstwahrnehmung.

a) „Irgendwie anders“ lese ich zum einen bezogen auf die Relationsgröße des *Gewohnten*, also auf Kontexte, in denen Sven sich üblicherweise aufhält, Menschen, de-

³⁷⁵ Die Formulierung „gelesen“ benutzt er bezogen auf die Benennung von Subjektpositionen mehrfach im Verlauf des Interviews (z.B. „als weiß gelesene Person adressiert“ I3A10). Zum „Lesen“ von Personen vgl. Abschnitt 4.1.2.2.

nen er gewöhnlich begegnet, oder Situationen, die er normalerweise erlebt. Dass Sven betont, „das erste Mal“ damit konfrontiert gewesen zu sein, ein Anders-gelesen-zu-Werden zu bemerken, kann in dieser Lesart so verstanden werden, dass er vor dem Aufenthalt in Staat 1 Abweichungen von dem Gewohnten nicht erlebte oder nicht wahrnehmen musste. Demnach ist er es gewöhnt, immer in ähnlicher Weise wie „sonst“ gelesen zu werden.

b) In einer zweiten Lesart beziehe ich „irgendwie anders“ auf *Andere*, die sich in demselben Kontext bewegen. Die Betonung, „das erste Mal“ das Anders-gelesen-Werden als konfrontierend zu bemerken, ist dann im Vergleich zu Anderen zu verstehen. Bis zu seinem Aufenthalt in Staat 1 musste Sven sich nicht damit beschäftigen, in Differenz zu Anderen gelesen zu werden. Es war ihm möglich zu ignorieren, dass auch in Deutschland *weiß* Positionierte „anders gelesen“ werden als z.B. die meisten Schwarz oder of Color Positionierten.³⁷⁶ Der Kontext ermöglichte es ihm zu ignorieren (z.B. im Schulunterricht, an der Supermarktkasse oder auf dem Arbeitsmarkt), bestimmte Erfahrungen der Herabwürdigung, der Zuschreibung, des Ausschlusses, des exotisierenden Übergriffes nicht zu erleben, *weil* er anders als Andere als Teil der unmarkierten Norm *Weißsein* gelesen wird.³⁷⁷ Andere Auskünfte stellen eine explizitere Verbindung zu *Weißsein* her: „**wir** *also* [lacht] in der Konstellation in der wir da waren waren sozusagen **die Weißen** (I: Mhm) (.) emm (.) emm genau und (.) sind dann auch sozusagen deswegen (.) äh also jetzt ganz vereinfacht gesagt deswegen aufgefallen natürlich“ (I3A03). Anders als Schwarz Positionierte im postkolonisierten Kontext gelten er und andere Freiwillige als „**die Weißen**“.

c) Die dritte Lesart der Formulierung „irgendwie anders gelesen“ beziehe ich auf das eigene *Selbstkonzept*. „Das erste Mal“ zu merken, anders als das Selbstkonzept gelesen zu werden, bedeutet dann, bislang nur jene Lesungen der Subjektposition als relevant gesetzt zu haben, die im Einklang mit dem eigenen Selbstkonzept stehen.

³⁷⁶ Zum Phänomen Passing vgl. Abschnitt 1.1.8.

³⁷⁷ Als leichten Bruch mit dieser Erfahrung der Norm lese ich Svens Erfahrung, als Kind von Ostdeutschland nach Westdeutschland gezogen zu sein und von anderen Kindern damit aufgezogen zu werden: „deine Eltern sind aus den neuen **Bundesländern**“ (I3A16). Svens Erzählung nach ist dies jedoch keine Erfahrung, „irgendwie anders gelesen“ zu werden. Das Gelesenwerden – die Zuschreibung einer Position aufgrund der Wahrnehmung in einer sozialen Interaktion – wird nicht als relevant gesetzt. Vielmehr geschieht die abwertende Markierung als *anders* hier aufgrund des Wissens anderer Kinder über den Umzug der Familie (vgl. ebd.). Diese Erfahrung unterscheidet sich in vielerlei Hinsicht von Rassismuserfahrungen (vgl. Uhlig 2019). Die Weise, in der Sven von dieser Erfahrung spricht, ist weder gleichsetzend noch relativierend. Vielmehr ist diese Erfahrung für Sven insofern biographisch und für den Auseinandersetzungsprozess bedeutsam, als er dadurch ein allgemeines Verständnis dafür bekommen hat, dass Unterschiede zwischen Menschen gemacht werden (vgl. 6.1.3).

Diese Lesart ist mit der zweiten eng verflochten, wenn davon ausgegangen wird, dass sich das Selbstkonzept u.a. formt in Auseinandersetzung mit den Erfahrungen, in bestimmter Weise anders als Andere gelesen zu werden. Wenn Menschen fortlaufend nicht wahrnehmen müssen, wie sie gelesen werden, da sie davon profitieren, als „normal“ gelesen zu werden, ist es naheliegend, dass dies ihr Selbstkonzept formt (vgl. 1.2.2). Das Selbstkonzept kann sich dementsprechend formieren, ohne dass *Weißsein* explizit Teil dessen ist. Vermutlich wurde Sven zuvor im deutschen Kontext auch schon „irgendwie anders“ als sein Selbstkonzept gelesen – etwa von Schwarzen oder of Color positionierten Mitschüler_innen als *weiß* oder als gar nicht so kritisch. Auch dieser Umstand ließ sich – wie anders als Andere gelesen zu werden – ignorieren.

Eine Ähnlichkeit der drei Lesarten, anders als gewohnt, als Andere und als das Selbstkonzept gelesen zu werden, sehe ich darin, dass alle das Profitieren von – (nicht nur) rassistischen – Privilegierungsstrukturen zum Ausdruck bringen. Im Kontext Deutschland als *weiß* positionierte Person nicht wahrnehmen oder spüren zu müssen, anders als gewohnt, als Andere und als das Selbstkonzept gelesen zu werden, verstehe ich gerade im Zusammenhang mit der Zugehörigkeit zur Norm *Weißsein*. Relevant erscheint mir die Formulierung, die bereits in der in Abschnitt 4.2.2.1 bearbeiteten Passage Verwendung fand, dass Sven in Staat 1 erstmals *gemerkt* hat, „irgendwie anders gelesen“ zu werden. Der Erzählung nach war nicht die Erfahrung selbst, „irgendwie anders gelesen“ zu werden, konfrontierend, sondern dass er dies *gemerkt* hat. Es ist ein Unterschied, Erfahrungen zu machen, oder zu *bemerken*, diese Erfahrung zu machen.³⁷⁸ Bemerken verstehe ich als den Wechsel auf eine Reflexionsebene, als Distanznahme und Selbstbeobachtung der eigenen Erfahrungen. Dies erlebt Sven laut seiner Erzählung nicht als Bereicherung oder Zugewinn an Perspektive, sondern als etwas, womit er konfrontiert ist.³⁷⁹ Im Bild der Konfrontation stehen sich Sven und der Vorgang des Bemerkens gegenüber, der vom Ich entkoppelt wird, sodass Bemerken dem Ich als äußerliche Instanz entgegentritt. Auch die abgebrochene Formulierung „wurde dann **da**“ und die Reformulierung „war dann **da**“ deute ich als Verweis auf eine äußere Instanz, der gegenüber Sven passiv erscheint. Diesen Zusammenhang deute ich so, dass der Umstand der *weißen* Subjektposition bislang außerhalb des eigenen Selbstkonzeptes verortet ist. Die Erzählung, mit etwas konfrontiert zu sein, beruht auf dem Kontrast zum bisherigen privilegierten,

³⁷⁸ Zum Begriff der Erfahrung zwischen einem kulturalistischen und einem strukturalistischen Verständnis vgl. Hall (1999 [1980], 27ff.).

³⁷⁹ Zu der Formulierung, mit etwas konfrontiert zu sein, vgl. Abschnitt 4.1.2.2.

nahezu reibungslosen Erleben des eigenen Gelesenwerdens. Der Kontrast wird für Sven erst im Globalen Süden – genauer in einer ehemaligen deutschen Kolonie – spürbar, in einer Situation, in der er nicht in einer numerischen Mehrheitsposition ist.³⁸⁰

Zusammenfassend lässt sich fragen: Inwiefern verweist die erzählte Erfahrung, „irgendwie anders gelesen“ zu werden auf eine Selbstkonzeptdiskrepanz? Für Sven zeigt sich eine Diskrepanz zwischen seinem bisherigen Selbstkonzept und der Sicht anderer auf ihn, indem er von *geänderten Anderen* „irgendwie anders gelesen“ wird. Es handelt sich hier nicht um ein aktives Scheitern an den Bewertungskriterien für das eigene Handeln. Nicht die Übereinstimmung von Handeln und Orientierungsmaßstab (vgl. 2.1) scheitert, sondern die Übereinstimmung von Selbstwahrnehmung und der Wahrnehmung durch andere. Deutlich wird, dass *Weißsein* als unhinterfragte Zugehörigkeit zur Norm nur implizit Teil des Selbstkonzeptes der erzählten Zeit ist.

4.2.2.2 Affizierende Zuschreibungen und Erwartungen an weiß Positionierte

Wie schon zuvor in Abschnitt 4.2.2.1 erwähnt, konkretisiert sich im Interview auch erst allmählich, worin genau die Erfahrung in Staat 1, „irgendwie anders gelesen“ zu werden, der Erzählung nach bestand und welche Konsequenzen dies für Sven hatte.³⁸¹ Dieses Merkmal von Svens Erzählweise spiegelt sich auch in der hier vorliegenden Darstellung. Im Anschluss an die Haupterzählung antwortet er auf die interne Nachfrage nach einer ausführlichen Erzählung von seinem Aufenthalt in Staat 1 und der Erfahrung aufzufallen, mit guten 20 Minuten sehr umfangreich. Ausgewählte Ausschnitte dieser Antwort stelle ich hier so zusammen, dass deutlicher wird, welche Diskrepanzen von seinem Selbstkonzept er durch die Weise, wie er adressiert wird, erzählt. Nach einem langen Zögern antwortet Sven auf die Nachfrage zunächst mit Bezug auf negativ konnotierte Affekt-Emotionen:

„(4,5) Mmm (4,5) Aja, was mich total **genervt** hat *in dem* Jahr (.) war *äh* dass ich so (..) emm (1,5) dass ich das Gefühl hatte die Leute ham sozusagen n **Bild von mir** (..) ö was nichts mit mir selber zu

³⁸⁰ Als *weiß* Positionierte im Globalen Süden nicht in der Mehrheitsposition zu sein, bedeutet keinen kompletten Verlust von Privilegien und Macht oder eine Umkehr der Machtverhältnisse. Zugänge zu Privilegien und Macht bleiben für Sven erhalten, wie in der weiteren Darstellung noch gezeigt wird. Zum Erhalt *weißer* Privilegien im Globalen Süden vgl. glocal (2013, 40f.), zur Unangemessenheit des Konzeptes *reverse racism* vgl. Abschnitt 1.1.3.

³⁸¹ Die durch die Erzählweise entstehende Vagheit kennzeichnet mehrere Passagen von Svens Auskünften, die eine Zeit auf einer abstrakten Ebene von Andeutungen bleibt, bevor sie sich konkretisiert. In Interpretationsgruppen hat diese Erzählweise immer wieder für Irritationen und Ungeduld gesorgt.

tun hat (..) also emm (..) (/I: Mhm) mir werden bestimmte **Eigenschaften** oder A/ **Attribute** oder sozusagen zugeschrieben (1) emm ohne dass ich was dafür (2) also ohne dass ich ü/ überhaupt irgendwas gesagt hab ode/ oder dass ich überhaupt im **Raum** bin oder so“ (I3A10).

Sven bringt deutlich zum Ausdruck, dass die Art und Weise, wie er seiner Wahrnehmung nach adressiert wird – zuschreibend, vorverurteilend –, etwas Negatives in ihm auslöste bzw. ihn affizierte. Die Affizierung erzählt er als umfassend („total **genervt**“) und nicht nur punktuell, sondern auch zeitlich umfassend („in dem Jahr“). An anderer Stelle spricht er gar davon, „brutal **genervt**“ (ebd.) zu sein, wodurch die Affizierung mit Schmerzen in Verbindung gebracht wird. Die zuvor vorgestellte dritte Lesart (anders als das eigene Selbstkonzept gelesen werden) steht hier im Mittelpunkt der Erzählung. Sven wird in einer Weise adressiert, die – seiner Wahrnehmung nach – nichts mit ihm selbst zu tun hat. Die Adressierungen passen nicht dazu, wie er sich selbst sieht. Es besteht eine Diskrepanz zwischen seinem Selbstkonzept und dem Bild anderer von ihm, mit dem er sich konfrontiert sieht. Die Diskrepanz besteht unabhängig von seinem Handeln („ohne dass ich ü/ überhaupt irgendwas gesagt hab“), sondern allein im Zusammenhang dessen, wie er gesehen wird, bzw. sich gesehen fühlt. Das Selbstkonzept spricht er mit Verweis auf eine wesentlich entworfene Idee von sich („mit mir selber“) an. Anlass für die „Genervtheit“ ist, sich mit Bildern über sich auseinandersetzen zu müssen, die nicht zu diesen wesentlich entworfenen Ideen von sich passen. Laut der Formulierung „dass ich das Gefühl hatte“ ist es nicht entscheidend, ob Andere tatsächlich ein entsprechendes Bild von ihm hatten oder nicht. Entscheidender ist das Unbehagen, dass die Auseinandersetzung mit dieser Konstellation, sich in einer bestimmten Weise adressiert zu sehen, auslöst. Es kann als Gefühl, ungerecht behandelt zu werden, beschrieben werden. Das Gefühl bringt Sven im Präsens zum Ausdruck („ham“, „zu tun hat“, „mir werden ... zugeschrieben“, „bin“), während er vorher im Perfekt („was mich total **genervt** hat“) und im Präteritum („dass ich das Gefühl hatte“) gesprochen hat. Dieser Zeitwechsel hat den Effekt, dass die Schilderung des Gefühls lebendig und präsent wird. Es wirkt gegenwärtig und unabgeschlossen, obwohl der Aufenthalt bereits zehn Jahre zurückliegt.

Auffällig ist, dass die Weise, in der er sein damaliges Erleben schildert, Erzählweisen über Rassismuserfahrungen ähnelt: Unberechtigterweise existiert ein Bild, das auf Zuschreibungen basiert, die nichts mit der Person zu tun haben, ohne dass die Person selbst darauf Einfluss nehmen kann.³⁸² In dem aufblitzenden Lachen, mit dem

³⁸² Die Erzählweise schmiegt sich in gewisser Weise an einen Rassismuserfahrungsdiskurs an, ohne dass Sven explizit seine Erfahrungen mit Rassismuserfahrungen gleichsetzt oder dass er sich von einer Gleich-

er „in dem Jahr“ und „äh“ ausspricht, deutet sich an, dass er seine damalige Reaktion belächelt: „wie naiv ich damals war“. Dies kann als ein zaghafter Versuch der Distanzierung von seiner damaligen Sichtweise gelesen werden. Die zaghafte Distanzierung steht in einem deutlichen Kontrast zu sehr klaren Distanzierungen und Verurteilungen, wenn es um rassistische Äußerungen anderer – in dem Fall seiner Großeltern – geht (z.B. „völlig **hanebüchen**“ I3A16).

In dieser Passage wird nicht benannt, welche Eigenschaften oder Attribute Sven konkret als Zuschreibung erfahren hat und in welchen konkreten Situationen er die fehlende Übereinstimmung bemerkte. Dies konkretisiert sich in folgender Passage, in der Erwartungen bezüglich seiner finanziellen Möglichkeiten, die an ihn herangetragen werden, angesprochen werden:

„ich glaube das knüpft auch tatsächlich son bisschen an, dass ich das also dass tatsächlich das etwas war (1), was ich auch e/ also was ich in Deutschland natürlich (1) in nem völlig andern **Maße** oder so oder (..) äh w/ (..) äh innem völlig ä also ja das ist halt **immer schon** also immer Scheiße (fand) wenn Leute (irgendwas) über mich geredet ham klar (das ist immer Kacke) so ne und **da** (..) Und in Staat 1 wars dann aber so, dass ich gemerkt hab (..) emm (..) da wird jetzt sozusagen (.) in in manchen Fällen irgendwie ganz (schön krude) Erwartungen an mich verbunden irgendwie Erwartungen an mein Verhalten Erwartungen an meinen sozusagen (1,5) emm (1) ja eigentlich Erwartungen (sagen wir mal) Erwartungen an (mein) Verhalten (irgendwie) (//I: Ja) (auch an meinen) **Background** emm (1) meine finanziellen Möglichkeiten so, die natürlich **enorm** warn also im Vergleich zu den Situationen vor Ort“ (I3A10).

Im Zentrum dieser Sequenz stehen Erwartungen. Gleich fünfmal spricht Sven innerhalb weniger Zeilen von Erwartungen, die ihm entgegengebracht werden. Er vergleicht diese Adressierung mit seinen Erfahrungen in Deutschland, wo es ihn auch schon gestört hat, „wenn Leute (irgendwas) über mich geredet ham“. Diese bringt er nicht mit Rassismus in Verbindung, aber spricht davon, dass die Erfahrungen in Staat 1 daran anknüpfen, allerdings „in nem völlig andern **Maße**“. Erwartungen sind mit Konsequenzen für ihn verbunden, da sie stärker als Zuschreibungen einen auffordernden Charakter haben. Erwartungen machen es notwendiger, sich dazu zu verhalten. Sie eröffnen verschiedene Möglichkeiten, sich zu den Erwartungen in ein Verhältnis zu setzen: sie zurückzuweisen oder zu ignorieren und nicht zu erfüllen oder zu versuchen, sie zu erfüllen. Die angesprochenen Erwartungen beziehen sich vor allem auf sein Verhalten, wobei auch hier unklar bleibt, was der Inhalt der Erwartungen ist. Seine „finanziellen Möglichkeiten“ sind der erste konkrete Aspekt, den er benennt. Später im Interview konkretisiert sich diese Andeutung durch

setzung explizit distanziert.

die antizipierte Erwartung an ihn, das Geld auch zur Verfügung zu stellen. Dort spricht er von seiner Angst vor der Frage an ihn: „kannst du emm (.) kannst du meiner Familie helfen kannst du mir helfen (//I: Mhm) kannst du mir was schenken“ (ebd.). An gleicher Stelle spricht er auch von einer anderen angstbesetzten Frage, die potenziell an ihn gerichtet werden könnte: „kannste mich nach Deutschland bringen“ (ebd.). Dies könnten Erwartungen sein, auf die sich Svens Bewertung „ganz (schön krude)“ bezieht. „Diese[...] Auseinandersetzung [...] also diese[...] Konfrontation damit“ (ebd.) ist unbequem und mit Unbehagen verbunden, da sie – so meine Deutung – die Frage nach der konkreten Umverteilung von privilegienbedingten Ressourcen aufwirft sowie zur Verantwortungsübernahme und Nutzung von Privilegien auffordert. Diese Form der Wirkmächtigkeit ist anders als die in Abschnitt 4.2.2.1 angesprochene Wirkmächtigkeit mit Überforderung verbunden. In den (antizipierten) Erwartungen werden Aspekte des an ihn als *weiß* Positionierten herangetragenen Bildes deutlich, das „nichts mit mir selber zu tun hat“ (ebd.). In der Möglichkeit, Personen nach Deutschland bringen und Menschen mit finanziellen Geschenken helfen zu können, zeigt sich eine Diskrepanz zu der bisherigen Selbstsicht. In der Aussage zumindest in Relation „zu den Situationen vor Ort“ „**enorm**[e]“ „finanzielle[...] Möglichkeiten“ zur Verfügung zu haben, deutet sich an, dass das Bild von sich selbst bezüglich seiner finanziellen Möglichkeiten während des Aufenthaltes in Staat 1 in Bewegung gerät. So erzählt Sven von einer kontextspezifischen Wandlung dieses Bildes:

„Das ist mir aber auch erst gegen **Ende** (.) aufgefallen (//I: Mhm), (wie viel) **Cash** wir eigentlich äh jeden Monat (..) (*ohne dafür*) *was zu tun* (I: Ja) oder (.) wir haben ja schon viel gemacht aber (.) wir hätten auch bekommen, wenn wir nix gemacht hätten, also und zwar (.) pünktlich zum Dritten [I lacht] (.) vom **Staat** e vom deutschen Staat (..) also mit 19 ey (//I: Mhm) so (.) emm keine Ahnung von irgendwas gehabt haben“ (ebd.).

Der Erzählung nach waren Sven seine finanziellen Möglichkeiten für fast ein Jahr nicht bewusst, bevor sie ihm „gegen **Ende** (.) aufgefallen“ waren. Demnach war es ihm während des Freiwilligendienstes möglich, das Bild von sich aufrechtzuerhalten, kaum finanzielle Möglichkeiten zu haben. Während dieses Bild im deutschen Kontext, der von globalen Ausbeutungs- und Ungleichheitsverhältnisse profitiert, möglicherweise zutrifft,³⁸³ gehe ich davon aus, dass es im Kontext von staatlich finanziertem Freiwilligendienst im Globalen Süden eher unrealistisch ist. Die Diskre-

³⁸³ Seine Erzählung, ein Semester freizumachen, ans Meer zu ziehen, sich ein Kanu zu kaufen und zu lesen, deutet darauf hin, dass er auch in Deutschland nicht geringe finanzielle Möglichkeiten zur Verfügung hat (I3A05).

panz zwischen diesem Selbstbild und der Situation, in der Sven sich befand, konnte er lange Zeit ignorieren. Seinen Zugang zu finanziellen Ressourcen kontextualisiert Sven mit dem Konzept des Freiwilligendienstes, von dem er sich durch eine ironisierende Erzählweise distanziert.³⁸⁴ Aus der Erzählzeit heraus stellt Sven es als absurd dar, ohne etwas tun zu müssen oder qualifiziert zu sein, vom deutschen Staat monatlich Geld für den Aufenthalt zu bekommen. Durch die Formulierung „pünktlich zum Dritten“ und die Betonung „vom Staat e vom deutschen Staat“ wird auch ironisch überspitzt auf die als deutsche Tugend geltende Pünktlichkeit Bezug genommen. Implizit verweist er dabei auf die globalen Ungleichheitsverhältnisse, die sich in dieser Absurdität zeigen.³⁸⁵

4.2.2.2.3 „Exponierte Stellung“ als weißer Deutscher

Eine weitere Facette der Diskrepanz von Selbstkonzept und der Wahrnehmung durch Andere, die den Blick einbezieht, lese ich in der folgenden Passage:

„Diese Erfahrung dann sozusagen (.) **ja** also sozusagen diese **exponierte Stellung** (.) also damit konnte ich auch nicht um/ also e wenn ich so sage E/ Erwartungen an mein Verhalten dann ich konnte damit auch nicht umgehen, dass Leute sozusagen (..) äh aufgrund von emm (1,5) von (.) ja (..) äh rassistischen **Bildern** des des **weißen Deutschen** sozusagen als in Staat 1 als der der (..) also (wir warn dann also es war) es gab dann auch an relativ vielen Stellen waren wir dann (irgendwie) auch konfrontiert mit so (..) relativ populären oder wir haben sie als relativ populär wahrgenommen Erzählungen von wegen die Deutschen sozusagen waren tausendmal besser als die {Angehörigen einer anderen europäischen Kolonialmacht} (/I: Mhm) weil die haben uns das Arbeiten beigebracht. Schau den großen Baum hat der Deutsche gepflanzt hat (der Deutsche) gemacht. Wir warn so oh toll toll Deutschland [I lacht]“ (I3A10).

Die eigene Stellung als exponiert zu erzählen, lese ich als Hinweis auf eine Diskrepanz zu der gewohnten Erfahrung. Sven ist es aus seinem Alltag als *weiß* (und hetero, cis-männlich, nichtbehindert) Positionierter in Deutschland nicht gewohnt, exponiert zu sein und aufzufallen. Seine Auskunft wörtlich genommen – exponiert vom lateinischen *exponere* für hinaussetzen –, lässt sich so deuten, dass seine Stellung während des Freiwilligendienstes als hinausgesetzt oder ausgesetzt dargestellt wird. Er ist demnach nicht Teil des Ganzen, nicht zugehörig, ungeschützt den Blicken und der Aufmerksamkeit der ehemals Kolonisierten ausgesetzt. Blicke veror-

³⁸⁴ An anderen Stellen formuliert er seine Kritik an dem Freiwilligendienst und die Verbindung zu globalen Ungleichheitsverhältnissen deutlicher. Er kritisiert, dass in der Vorbereitung zu dem „behämmerten Freiwilligendienst [...] nicht problematisiert [wurde], **dass** es überhaupt die Möglichkeit **gibt** (.) äh während **Gleichaltrige** sozusagen im Mittelmeer (.) (I: Ja) äh gleichzeitig ertrinken“ (I3A10).

³⁸⁵ Als Kontrastierung vgl. das umgekehrte Szenario: Eine unqualifizierte Person aus dem Globalen Süden reist nach Deutschland und bekommt, ohne etwas zu leisten, Geld und Anerkennung (vgl. 4.1.1.2).

ten ihn außerhalb des Gewöhnlichen und lassen ihn zum Objekt werden. Die implizit angesprochenen Blicke lassen sich so lesen, dass sie sein *Weißsein* entblößen. Im Blick der Anderen wird eine Diskrepanz zu einer impliziten Facette des Selbstkonzepts deutlich, sich als normal und gewöhnlich zu konzeptionieren. Die Übereinstimmung der Selbstwahrnehmung als normal oder gewöhnlich mit der Fremdwahrnehmung scheitert. Die Selbstwahrnehmung, die hier relevant wird, ist gewachsen in einem Kontext, in dem er als *weiß* und mehrfach privilegiert positionierter Mensch als der Norm entsprechend gelten konnte und somit die Erfahrung einer dermaßen exponierten Stellung nicht machte.³⁸⁶ Diese für ihn ungewohnte Stellung überfordert ihn. Der Aspekt der Überforderung wird in Abschnitt 4.2.3 wieder aufgegriffen.

In der Erzählung wird der Aspekt der Exponiertheit verknüpft mit Diskursen über „de[n] **weißen Deutschen**“, die Sven mit betonter Verwendung der männlichen Singularform zitiert und als rassistische Bilder markiert. Im Unterschied zu Rassismuserfahrungen von z.B. Schwarzen Menschen in Deutschland ist die Erfahrung, die Sven beschreibt, nicht eine der Erniedrigung oder Abwertung, sondern der Erhöhung und Aufwertung.³⁸⁷ Hier wird durch die nicht näher benannten Anderen, die Sven zitiert, ein problematischer, in kolonialer Tradition stehender Diskurs aufgerufen. Darin werden „die Deutschen“ in koloniale Gewalt und Ausbeutung verharmlosender Weise als „tausendmal besser“ als eine andere europäische Kolonialmacht markiert. Zwei konkrete Beispiele für den besseren deutschen Kolonialismus, die angeführt werden, sind Arbeiten beizubringen und Bäume zu pflanzen. Dies geschieht in der Wiedergabe wörtlicher Rede: „die haben uns das Arbeiten beigebracht. Schau den großen Baum hat der Deutsche gepflanzt“. Sven benennt damit zwei Konkretisierungen der „relativ vielen Stellen“ und zoomt sprachlich vom Allgemeinen („besser als die“ Angehörigen einer anderen Kolonialmacht) zum Konkreten („de[r] große[...] Baum). In Svens Erzählung lese ich eine Spannung zwischen unterschiedlichen Facetten seiner Reaktion auf das Narrativ des „guten Deutschen“: Einerseits hebt sich das erzählte Ich kritisch ab, indem in der Erzählung formuliert wird, dass die „relativ populäre[...]“ Rede vom „guten“ deutschen Kolonia-

³⁸⁶ Als Leistungssportler ist er vermutlich andere Formen der Exponiertheit gewohnt (etwa auf dem Siebertreppchen), die aber kontextspezifisch, ritualisiert und gerade nicht alltagsrelevant sind.

³⁸⁷ Die Erhöhung und Aufwertung *weißer* Menschen als rassistisch zu bezeichnen, verweist auf eine kritische Perspektive. Diese ist anders gelagert als jene problematischen Diskurse, in denen von Rassismus gegen Deutsche oder Deutschenfeindlichkeit gesprochen wird, wenn etwa *weiß*-mehrheitsdeutsch Positionierte auf dem Schulhof geärgert oder bedroht oder im Ausland mit dem Nationalsozialismus in Verbindung gebracht werden (vgl. 1.1.2).

lismus als konfrontierend erlebt wurde. Andererseits reagiert das erzählte Ich als Teil einer nicht näher bestimmten Wir-Gruppe affirmativ und ein nationales Konzept bejahend: „Wir warn so oh toll toll Deutschland“.

Mit dem Bild des „guten“ deutschen Kolonialismus wird implizit die Strategie von Kolonisor_innen angesprochen, Menschen und Gebiete nicht nur äußerlich durch Gewalt, sondern auch durch eine innere Kolonisierung zu beherrschen (vgl. u.a. Fanon 1992 [1952]; Mbembe 2016, 215ff.). In der laut der Erzählung weitverbreiteten Perspektive, *weiße* Deutsche zu überhöhen, wirkt diese Internalisierung fort. In der Weise, in der Sven adressiert wird, spiegelt sich die Nachwirkung des Bildes eines „guten Kolonialherrn“. Das zeigt sich konkret in der in Abschnitt 4.2.2.1 bereits zitierten Formulierung „Der weiße (Mann) is/ weiß ja irgendwie wos lang geht“ (I3A10). Sven sieht sich als wissend, kompetent, richtungsweisend und aktiv handelnd adressiert, wobei irrelevant ist, *was* er tut. Die Adressierung als überlegen wird auch deutlich darin, dass ihm nach einer Weile in der Organisationshierarchie die Position des Assistenten des Chefs zukommt: „die irgendwann dann dachten Scheiße ich bin irgendwie di/ so Person 4s rechte Hand oder so (/I: Okay) jetzt jetzt muss man mich auf jeden Fall auch immer mit Monsieur ansprechen (..) äh obwohl wir uns vorher natürlich immer geduzt haben oder so“ (ebd.).³⁸⁸ Obwohl er weder Arbeitserfahrung noch eine formale Qualifikation mitbringt, steht er in der Hierarchie über anderen Schwarz positionierten Mitarbeiter_innen. Sein Deutsch- und *Weißsein* und die Weise, in der er sich zu dieser Anrufung umwendete (vgl. 4.2.2.1), verbinden sich und qualifizieren ihn für diese Position. Die Position, die ihm hier zukommt, steht in Diskrepanz zu seinem Selbstkonzept.

4.2.2.2.4 „In der Kontaktaufnahme sozusagen vorgeschaltet“ – *Weißsein* in der Interaktion

Die Diskrepanz von Selbstkonzept und der Wahrnehmung durch Andere als *weiß* macht sich nicht nur in Svens Position in der Hierarchie bemerkbar, sondern auch durch Anrufungen in der Alltagskommunikation:

„Sozusagen das ist so dieses emm (..) Als-**weiß**-gelesen-Werden (1) so ne **unmittelbare** Rolle gespielt hat im Kontakthaben (.) also dass ganz oft war zu sagen (.) dass halt ganz oft sozusagen in der Kontaktaufnahme sozusagen vorgeschaltet war (.) eigentlich also dass Leute dann **mich** angesprochen haben mit hey Weißer oder (/I: Mhm) dass irgendwie durch die Form der Ansprache **klar** war dass es mich sozusagen als als weiß gelesene Person adressiert“ (I3A10).

³⁸⁸ Während in Abschnitt 4.2.2.1 der Fokus auf Svens Handlung lag, sich der Anrufung als kompetent umzuwenden, indem er Mitarbeiter_innen einer Kontrolle aussetzt, steht hier im Mittelpunkt, im Blick der Anderen als überlegen zu gelten.

Die Erfahrung, dass als *weiß* gelesen zu werden den Kontakt unmittelbar beeinflusst, war laut der Erzählung neu für Sven.³⁸⁹ In der Wahrnehmung, dass *Weißsein* eine „**unmittelbare** Rolle“ in der alltäglichen Interaktion hat, kommen die drei zuvor unterschiedenen Facetten von „irgendwie anders gelesen“ (ebd.) werden zum Ausdruck: a) anders als gewohnt, b) anders als Andere und c) anders als die Selbstwahrnehmung. Sven als *weiß* Positionierter ist in *dem* Kontext „irgendwie anders“. Die unmittelbare Rolle zeigt sich etwa in der expliziten Ansprache, die Sven in wörtlicher Rede wiedergibt: „hey Weißer“, oder darin, dass die „Form der Ansprache“ – wobei uneindeutig ist, was genau das meint – ihm klar gemacht hat, dass er als *weiß* gelesene Person adressiert wird, nicht etwa als neutral gelesener Mensch. Um dies zu beschreiben, nutzt Sven eine technische Metapher: Als *weiß* gelesen zu werden sei „der Kontaktaufnahme sozusagen vorgeschaltet“. Vorgeschaltet werden üblicherweise elektrische Widerstände, Spamfilter oder Wasserfilter. In jedem Fall geht der Vorgang des Vorschaltens damit einher, dass ein Element eingefügt wird, das nicht notwendigerweise da ist. Es wird zusätzlich vor den eigentlichen Vorgang eingebracht und verändert automatisch den eigentlichen Vorgang.³⁹⁰ Übertragen auf die hier interpretierte Formulierung würde das heißen: Die Kontaktaufnahme ist der eigentliche Vorgang, der auch ohne vorgeschaltetes Lesen einer gesellschaftlichen Positioniertheit – ohne als *weiß* gelesen zu werden – denkbar wäre. Das Lesen als *weiß* verändert die Weise der Kontaktaufnahme, indem sie verzerrt wird. Sie ist nicht mehr so, wie sie eigentlich – d.h. wie es Sven gewohnt ist – sein sollte. In der für Sven vermutlich gewohnten Form der Kontaktaufnahme muss er das *Als-weiß-gelesen-Werden* nicht zur Kenntnis nehmen. Erst durch die Abweichung, etwa durch die direkte Anrufung „hey Weißer“, wird das Gelesenwerden für ihn spürbar und wirkt in spezifischer Weise negativ affizierend. Die „vorgeschaltet[e]“ Anrufung „hey Weißer“ unterscheidet sich von der Anrufung, die Schwarz positionierte in dem Kontext erfahren, und von dem, wie Sven sich selbst sieht.

Das Vorschalten einer reduzierenden Lesung oder Anrufung als *weiß* passierte Svens Erzählung nach „ganz oft“. *Weißsein* ist demnach omnipräsent, ohne dass es ihm in der erzählten Zeit als gesellschaftliche Positioniertheit bewusst wäre.³⁹¹ Die Rele-

³⁸⁹ Die Betonung der *Unmittelbarkeit* lässt die Lesart offen, dass der Lesung als *weiß* für seinen gewohnten Kontext Deutschland aus nachträglicher Perspektive zumindest eine *vermittelte* Rolle zu spricht.

³⁹⁰ Ein vorgeschalteter elektrischer Widerstand verändert automatisch den Stromfluss im Lautsprecher, ein vorgeschalteter UV-Filter verändert automatisch das sich ergebende Foto.

³⁹¹ Auch hier werden Svens Erfahrungen durch implizite Parallelisierungen zu Kennzeichen von Rassismuserfahrungen zum Ausdruck gebracht (permanent auf Schwarzsein reduziert zu werden, explizit als Schwarz oder rassistisch markiert angesprochen zu werden).

vanz von *Weißsein* für die Wahrnehmung durch andere als auch für sein Erleben der Welt wird für ihn in Staat 1 – anders als in Deutschland – unmittelbar spürbar. Sven erklärt sich die Vehemenz der Anrufung als *weiß* u.a. dadurch, dass er sich „inner relativ **kleinen** Stadt“ (ebd.) im ländlichen Raum aufgehalten hat und er in der Hauptstadt „sicherlich noch mal **andere** Erfahrungen“ gemacht hätte. Auch wenn der Aufenthaltsort relevant für konkrete Erfahrungen sein kann, hat diese Betonung den Effekt einer Verschiebung und Dethematisierung der Bedeutung des Aufenthalts in einer ehemaligen (deutschen) Kolonie. Nach kurzem Innehalten ergänzt er: „da hätte ich jedenfalls (auch) noch mehr **ausweichen** können“. Dadurch präzisiert er den Unterschied zwischen Hauptstadt und kleiner Stadt. Aus der von mir relevant gesetzten Perspektive lese ich den Unterschied darin, dass es in der Hauptstadt eher möglich war, der unangenehmen Präsenz der Diskrepanz zwischen Selbstkonzept und der Wahrnehmung und Anrufung als *weiß* durch Andere aus dem Weg zu gehen.

4.2.2.2.5 *Der weiße Wunsch, (s)chwarz zu sein*

Mit der Erfahrung, in der Diskrepanz zum eigenen Selbstkonzept als *weiß* gelesen zu werden und dem nicht ausweichen zu können, geht für Sven der unerfüllbare Wunsch einher, (s)chwarz³⁹² zu sein, der in folgender Passage zum Ausdruck gebracht wird:

„Das war noch in Staat 1 (.) hab ich gesagt, ich würde gerne **schwarz sein** (I: Mhm) äh für einen Tag oder so (ich geh) (unv.) und gesagt für einen **Tag** oder oder für hier oder so weil ich wollt **unbedingt** an diesem einen **Busbahnhof** in dieser Stadt, wo wir waren neben der (.) einen Moschee dasitzen und sozusagen einfach alles nur beobachten (//I: Mhm) (ohne sozusagen) angesprochen zu werden emm (1,5) und (..) das ging ja natürlich nicht so (//I: Mhm) und emm (1) aber sozusagen meine (beherrschende) Frage war dann so (..) also die war dann halt sozusagen **nicht** (1) warum warum geht das irgendwie nicht oder sozusagen oder wie gehe ich damit um, sondern das war halt einfach (1,5) ja halt brutal **genervt** (//I: Mhm Mhm) davon so“ (I3A10).

Den Wunsch, (s)chwarz zu sein, lese ich hier als Wunsch nach Unsichtbarkeit und implizit als Wunsch, koloniale Nachwirkungen aufzuheben. Zunächst betrachte ich den ersten Aspekt genauer, wonach Schwarz sein im postkolonisierten Kontext bedeutet, zur numerischen Mehrheit zu gehören. Der *weiße* Wunsch, Schwarz zu sein, geht damit einher, zu verschwinden und dadurch in dem Kontext relativ unsichtbar

³⁹² Ich klammere das kleine s von schwarz hier ein. Meiner Lesart nach wird hier zwar in erster Linie schwarze Farbe und nicht eine widerständige Selbstbezeichnung thematisch. Implizit geht es jedoch um mehr als die Farbe: den Wunsch, anders – nicht *weiß* – positioniert zu sein. Zum Wunsch *weiß* Positionierter, (s)chwarz zu werden, vgl. auch Moritz Eges Studie zu Afroamerikanophilie (2015).

zu werden. Ich lese diese Markierung der erzählten Zeit als Wunsch, das Privileg der Unsichtbarkeit, das Sven in Deutschland hat und das ihm in Staat 1 nicht zur Verfügung steht, zurückzuerlangen. Dabei nehme ich nicht an, dass die punktuelle Einschränkung eines Privilegs den Verlust sämtlicher Privilegien in rassistischen Verhältnisse bedeutet und hier die Verhältnisse einfach umgekehrt wären. Globale Verhältnisse der Privilegierung und Deprivilegierung wirken auch hier weiter fort, auch wenn das *weiße* Privileg der Unsichtbarkeit eingeschränkt ist. Mit der begehrten Unsichtbarkeit geht die Hoffnung einher, nicht „angesprochen zu werden“ und ungestört zu sein. Der Wunsch, ungestört zu sein, dient dabei nicht nur dem Zweck, Ruhe von der wahrgenommenen Exponiertheit zu haben. Sven möchte in der erzählten Zeit vielmehr „einfach alles nur beobachten“. Für den Wunsch zu beobachten, gibt es mit dem „**Busbahnhof** [...] neben der (.) einen Moschee“ einen konkreten Bezugspunkt. Der Wunsch wird zudem als dringlich artikuliert: Sven wünscht es sich „**unbedingt**“, was sowohl das Leiden des erzählten Ichs an der Exponiertheit deutlich werden lässt, aber auch die leidenschaftliche Verhaftung mit *weißen* Privilegien andeutet. So sehnt sich das erzählte Ich in der erzählten Zeit nach einer Position, in der es nicht beobachtet wird, nicht exponiert ist sowie die unbequemen Blicke und Anrufungen los ist, in der es aber auch stattdessen selbst beobachten kann.³⁹³ Der Wunsch, selbst zu beobachten, gibt der Erzählung eine zusätzliche koloniale Konnotation: der gut getarnte Ethnologe, der in Ruhe alles beobachten möchte. Der Topos Beobachtung, der im Kontext von Critical Whiteness aus der Perspektive Schwarz positionierter subversiv angelegt ist (vgl. 1.1.3), wird umgekehrt: Derjenige, der auf historischen, (post-)kolonial geformten Pfaden der Eroberung und Ausbeutung kommt, wünscht sich, ungestört beobachten zu können. Die Beobachtungsperspektive wird durch das erzählte Ich aus einer Machtposition heraus begehrt und dient zugleich dem Aufrechterhalten dieser Position. Implizit lese ich verbunden mit dem Wunsch, (s)chwarz und nicht *weiß* zu sein, den Wunsch, das mit *Weißsein* verbundene koloniale Erbe loszuwerden. Der Wunsch, so wie Sven ihn formuliert, ist begrenzt: zeitlich („für einen Tag oder so“) und örtlich für den Aufenthalt in dem Kontext („oder für hier“). Demnach soll der Wunsch, (s)chwarz zu sein, nicht für die Rückkehr nach Deutschland gelten. Der Wunsch nach einer Position der Unsichtbarkeit ist kontextübergreifend angelegt.

³⁹³ Auch die Formulierung des Wunsches, (s)chwarz zu sein, lehnt sich an Rassismuserfahrungsdiskurse an. So schreiben etwa Ayim (1997) oder ManuEla Ritz (2009) von ihrem Wunsch in der Kindheit, so wie die Mehrheit im deutschen Kontext *weiß* zu sein. Damit gehen Rassismuserfahrungen relativierende Effekte einher.

Sven imaginiert in der Erzählzeit verschiedene Fragen, die das erzählte Ich sich stellen könnte: „warum geht das irgendwie nicht oder sozusagen oder wie gehe ich damit um“. Kontrastiv zum Aufwerfen dieser Fragen ist das erzählte Ich jedoch „brutal genervt“. Es ist ihm in der erzählten Situation nicht möglich, eine reflexive, distanzierte Haltung einzunehmen und sich Fragen nach dem Umgang zu stellen. Stattdessen wird eine drastische Wirkung der Ausweglosigkeit aus der Sichtbarkeit auf der affektiven Ebene erzählt. Dass die erwünschte Unsichtbarkeit, mit der auch die Diskrepanz zwischen dem Selbstkonzept und der Wahrnehmung durch Andere verschwinden würde, nicht erfüllbar ist, ist laut der Erzählung auf schmerzhaft Weise mit Affekten verbunden, die als Genervtsein benannt werden.

4.2.2.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend im Hinblick auf schamrelevante Aspekte lässt sich sagen, dass anhand ausgewählter Beispiele in Abschnitt 4.2.2.2 verschiedene Facetten der Diskrepanz von Selbstkonzept und der Wahrnehmung durch andere thematisiert wurden: als *weiß* gelesen zu werden, woran Erwartungen *weißer* Überlegenheit, die Erfahrung von Exponiertheit und Auswirkungen auf die Alltagskommunikation geknüpft sind. Daraus resultieren der nicht realisierbare Wunsch, (s)chwarz zu werden und so zu verschwinden, und eine drastisch formulierte negative Affizierung.

Den Aspekten ist gemeinsam, dass real anwesende Andere nicht als Zeug_innen dieser Diskrepanz infrage kommen – darauf zielt die dritte heuristische Frage (vgl. 3.4). Es werden zwar real anwesende Andere angesprochen, die Sven wahrnehmen. Zum einen ist die hier analysierte Diskrepanz jedoch dadurch gekennzeichnet, dass sie sich nicht im Handeln zeigt und daher für andere nicht wahrnehmbar ist. Die Anderen, durch deren Blicke Sven sich exponiert sieht, könnten von ihm höchstens als Zeug_innen der Diskrepanz *imaginiert* werden. Er würde den Anderen dabei unterstellen, dass er von ihnen hinsichtlich der Diskrepanz wahrgenommen wird (vgl. 2.2). Der Blick real Anwesender könnte dann in der Imagination unabhängig davon wirken, ob die Anderen tatsächlich von der Diskrepanz mitbekommen.³⁹⁴ Zum anderen bezieht das erzählte Ich der Erzählung nach die geschilderten Erfahrungen, *weiß* gelesen, als überlegen angerufen, exponiert und mit unerwarteten Erwartungen konfrontiert zu sein, nicht auf ein ungenügendes Selbstkonzept. Die real Anwesenden treten in der Erzählung primär als Lesende, Anrufende und Exponierende, nicht als Zeug_innen von Diskrepanz in Erscheinung. Das, was ich als scheiternde

³⁹⁴ Dies ist eine andere Konstellation als jene, in denen gar keine Personen anwesend sind, sondern Zeug_innen ausschließlich imaginiert werden (vgl. 2.2).

Übereinstimmung von *Selbstkonzept* und der Wahrnehmung durch Andere analysiere, nimmt das erzählte Ich als Scheitern des *Selbst* im Umgang mit der Anrufung als *weiß* wahr, was ich in Abschnitt 4.2.3 genauer zeigen werde.

In den Ausführungen zu der schamfokussierenden Modellierung von Sven in Abschnitt 4.2.2 habe ich anhand des empirischen Materials gezeigt, wie während Svens Aufenthalt in Staat 1 die Übereinstimmung seines idealen Selbstbildes und seines Selbstkonzeptes mit der Realität in doppelter Weise scheitert: zum einen aufgrund der Weise, wie er selbst (kolonial-)rassistisch wahrnimmt und agiert (4.2.2.1), zum anderen aufgrund des Umstands, dass er als *weiß* gelesen wird (4.2.2.2). Im Folgenden soll es darum gehen, wie das erzählte Ich der Erzählung nach das Scheitern als schmerzhaftes Krise erlebte.

4.2.3 Schamrelevantes Scheitern als schmerzhaftes Krise

Im Folgenden erläutere ich, wie das Scheitern der Übereinstimmung auf den beiden angesprochenen Ebenen (4.2.2.1 und 4.2.2.2) mit einem Scheitern der eigenen Handlungsfähigkeit einhergeht, woraus meiner Lesart nach eine überfordernde und schmerzhaftes Krise entsteht. Die privilegierte Wirksamkeit, die Sven durch das Profitieren und Reproduzieren einer kolonialen und rassistischen Ordnung zukam (vgl. 4.2.2.1), gerät in eine Krise, was sich in der Rede, irritiert und konfrontiert zu sein, bereits andeutete.³⁹⁵

Zum einen – dies bezieht sich auf die erste scheiternde Übereinstimmung – befragt das erzählte Ich das eigene Handeln kritisch: „was zur Hölle mach ich denn hier eigentlich (/I: Mhm) die ganze Zeit“ (I3A10). Es deuten sich in der erzählten Zeit Zweifel an den eigenen Handlungen an, ohne allerdings das Verhalten einordnen und verstehen oder etwas an dem Verhalten ändern zu können.

Zum anderen – dies bezieht sich auf die zweite scheiternde Übereinstimmung – ist das erzählte Ich mit der Situation, permanent als *weiß* adressiert zu werden, überfordert. In verschiedenen Formulierungen bringt er die eigene Überforderung mit der Situation zum Ausdruck, etwa: „war aber gleichzeitig auch genervt von **mir** weil ich gemerkt hab es gibt kein ich kann das nicht händeln“ (ebd.). Dem erzählten Ich fehlen die Kompetenzen für einen Umgang mit dem Umstand, immer als *weiß* adressiert zu werden. Dies stellt sich insofern als privilegienbedingtes Problem dar, dass seine bisherigen Erfahrungen, als Teil der Norm in einem mehrheitlich *weißen* Kontext als *weiß* gelesen zu werden, ihm keine Kompetenzen des Umgangs mit dieser

³⁹⁵ Es würde sich lohnen, die Termini Handlungsfähigkeit, Wirkmächtigkeit und Wirksamkeit genauer zu differenzieren, worauf ich im begrenzten Rahmen der vorliegenden Arbeit verzichte.

Adressierung ermöglichen. Für das eigene Kompetenzdefizit wertet er sich selbst ab. Überfordert ist er zudem damit, die Situation, in der er sich befindet, zu verarbeiten und zu bewältigen: „Ich z/ also *konnte das halt irgendwie* alles nicht äh (..) nicht verwursten“ (ebd.). Die an dieser Stelle etwas überraschende und eher umgangssprachliche Metapher „verwursten“ verweist auf einen Prozess, in dem etwas, das in einem rohen, unfertigen Zustand ist, in einen anderen Zustand überführt wird (aus Fleischmasse wird Wurst).³⁹⁶ Dazu nicht in der Lage zu sein bedeutet, in dem ersten Zustand zu verharren. Dies ist in Svens Erzählung der überfordernde Zustand, konfrontiert mit der Wahrnehmung als *weiß* zu sein und – beziehe ich den ersten Aspekt mit ein – irritiert zu sein durch eigene rassistische Wahrnehmungen und Handlungen. In der zu verarbeitenden Situation vermischen sich die beiden analytisch getrennten, schamrelevanten Diskrepanzen. Die Überforderung, die Situation zu verarbeiten und zu bewältigen, bringt Sven lachend zum Ausdruck. Das Lachen und die Metapher „verwursten“ brechen mit dem Inhalt des Erzählten. Dies kann als Distanzierung zu der weit zurückliegenden Situation der Überforderung gelesen werden. So wird es möglich, etwas in dem Kontext des Interviews möglicherweise schwer Aussprechbares, auszudrücken.

Die Überforderung der Verarbeitung bringt Sven mit fehlenden strukturellen Voraussetzungen in Verbindung. So war es ihm nicht möglich, seine Zweifel und Irritationen über das eigene Verhalten und die erfahrenen Adressierungen zu Gegenständen einer Auseinandersetzung zu machen:

„Das hat dann in Staat 1 auch nicht angefangen irgendwie, dass ich mich damit auseinandergesetzt hab einfach tatsächlich weil ichs weil es glaub ich den Rahmen es gab den Rahmen nicht es gab sozusagen die (..) es gab nich/ gar keine Worte dafür außer sozusagen also (.) äh (..) das irgendwie tatsächlich in mich reinzufressen total stark alles“ (I3A03).

Svens Argumentation nach fehlten dem erzählten Ich der „Rahmen“ und die „Worte“, um sich „damit“ aktiv zu befassen. Demnach lässt die Struktur dem Subjekt keine andere Wahl als die Überforderung, die Irritationen und den Zweifel „total stark“ in sich „reinzufressen“. Der fehlende Rahmen wird individuell kompensiert. Die Metapher, etwas in sich „hineinzufressen“, steht dafür, etwas herunterzuschlucken, zu internalisieren und es mit sich alleine auszumachen, statt es mit anderen gemeinsam zu verarbeiten. Die Metapher deute ich als Umgang mit der Überforderung, der nicht produktiv und konstruktiv ist, sondern das Risiko mit sich bringt, dem

³⁹⁶ Die Metapher fällt auch vor dem Hintergrund von Svens ehemaliger veganer Ernährung auf (vgl. I3A12).

„fressenden“ Subjekt zu schaden. In der erzählten Zeit verbleiben die Erfahrungen auf der Ebene der Überforderung und werden nicht explizit reflexiv eingeholt. Für eine Auseinandersetzung mangelt es an Verstehen. Dies bringt er in Formulierungen zum Ausdruck, die in starkem Maße darauf ausgelegt sind, dass es *wirklich* so war: „ich hab das überhaupt nicht gecheckt (.) emm (2) also (..) ich hab *das überhaupt nicht gecheckt* warum das so ist sozusagen“ (ebd.), und: „konnte das alles überhaupt nicht einordn/ also ich konnte wirklich alles nicht einordnen“ (ebd.). Das erzählende Ich versichert mit den Partikeln „überhaupt nicht“ und „wirklich“, dass es ihm an Möglichkeiten mangelte, sein Verhalten und seine Erfahrungen zu begreifen und in Relation zu setzen zu bislang Vertrautem. Im Zusammenhang mit der bereits ausgeführten Ahnungslosigkeit bezüglich Kolonialismus und Rassismus (vgl. 4.2.1) war es ihm nicht möglich, eigenes Verhalten und Phantasien sowie die erfahrenen Adressierungen zu verstehen. Dadurch entgleitet ihm auch die vermeintliche rationale Kontrolle über sein Verhalten und seine Erfahrungen. Jemand, der etwas „checkt“, hat die Dinge unter Kontrolle, wer etwas „überhaupt nicht gecheckt“ hat, verliert die Kontrolle. Hier deutet sich eine weitere Facette einer schamrelevanten Diskrepanz zum idealen Selbstbild an, die ich nicht weiter ausführe: Der ehemalige Schüler, der sich im Politikleistungskurs in der Schule als besonders kritisch verstehen konnte (vgl. ebd.), scheitert in der erzählten Zeit, seine soziale Wirklichkeit zu erfassen. Darüber kann Sven in der Erzählzeit nur distanzierend lachen. Zudem mangelte es an Möglichkeiten und der Verfassung, über die von ihm als „**absurde** Situationen“ (I3A10) bezeichneten Umstände in Kommunikation zu treten: „über die man auch nicht **reden** konnte also äh oder oder ich konnte darüber auf jeden Fall nicht reden“ (ebd.).

4.2.3.1 Überforderungen als dauerhafte Krise

Die herausgearbeitete Überforderung erlebt das erzählte Ich mit der Zeit zunehmend als dauerhafte Krise, die mit der Einschränkung seiner Handlungsfähigkeit verbunden ist. Die Umstände und Konsequenzen dieser Krise zeige ich im Folgenden anhand verschiedener Materialausschnitte.

„Ich weiß überhaupt nicht wo **oben** und **unten** ist so und es **war** auch tatsä/ es war auch noch noch genau auch (überhaupt) kein Kontakt mehr da (.) (//I: Ja) zu den Leuten (.) was mir auch noch mal se/ sehr dann halt dann sehr **weh** getan hat irgendwann (weil dann) also ich (.) ich kriegs einfach auf ne Art ich kriegs nicht auf die **Kette** sozusagen äh ich weiß nicht wie ich mich damit verhalten soll dann (I: Mhm) (.) emm (2,5) mein (2) dieses **Weißsein** dann vor Ort das und was damit **assoziiert** wird“ (I3A10).

Das Krisenhafte der Überforderung kommt in der Metapher, „überhaupt nicht“ zu wissen, „wo **oben** und **unten** ist“, zum Ausdruck. Es ist eine Formulierung, die eine bloße Überforderung übersteigt. Sie verweist auf einen krisenhaften Zustand der orientierungslosen Verwirrung. Die raumbezogene Metapher (oben und unten) lässt sich übertragen auf eine normative Orientierungslosigkeit: Ich weiß nicht mehr, was richtig und falsch ist. Auch die Metapher, es „nicht auf die **Kette**“ zu kriegen, bringt eine Überforderung und die Unfähigkeit zu handeln zum Ausdruck. Konkret schafft Sven es nicht, im Kontakt zu „den Leuten“ – die ich als nicht-*weiß* positionierte Personen im Kontext seines Freiwilligendienstes deute – zu bleiben. Während er zunächst losgelöst von sich selbst davon spricht, dass „kein Kontakt mehr da“ war, benennt er dann im Präsens das erzählte Ich als Akteur, der scheitert und der ratlos ist, wie es sich verhalten soll. Das konkrete Beispiel, nicht mehr im Kontakt zu sein, wird in einen Zusammenhang mit „diese[m] **Weißsein** dann vor Ort das und was damit **assoziiert** wird“ gestellt. Die Qualität des Kontakts hat sich mit der Zeit verändert: „Ich konnte dann irgendwann auch nicht mehr richtig mit Leuten da **kommunizieren**“ (ebd.). Dies begründet er mit der bereits thematisierten Angst, zur Ressourcenumverteilung oder Verantwortungsübernahme aufgefordert zu werden (vgl. 4.2.2.2). Er bringt ein Subjekt hervor, das unfähig ist, damit umzugehen, dass ihm aufgrund von *Weißsein* Reichtum und die Kompetenz zu helfen zugeschrieben werden. Die Konsequenz, den Kontakt abubrechen, ist der Erzählung nach mit Schmerzen verbunden: „was mir [...] dann sehr **weh** getan hat irgendwann“. Kontakte abubrechen, hat den Effekt in der erzählten Zeit – so lässt sich der Zusammenhang aus schamfokussierender Perspektive deuten –, Scham zu vermeiden. Nicht mehr im Kontakt zu sein, geht – ähnlich wie der Wunsch, Schwarz zu werden – damit einher, tendenziell zu verschwinden. Das erzählte Ich ist dann für potenzielle Zeug_innen eines Scheiterns durch eigenes rassistisches Verhalten oder die Verweigerung von Ressourcenumverteilung sowie für exponierende Blicke weniger sichtbar. Einer potenziellen Bloßstellung lässt sich vermeintlich entkommen, wenn der Kontakt zu Personen, die zugleich Objekt und Zeug_innen von rassistischer Wahrnehmung und Verhalten sowie adressierendes Subjekt sein könnten, abgebrochen wird.

Als weitere bereits angedeutete Facette der dauerhaften Krise lese ich eine handlungsanleitende Orientierungslosigkeit, die mit der Überforderung verbunden ist: „Ich weiß gar nicht mehr, was ich tun soll, wie ich mich richtig und angemessen verhalten kann.“ Diese Orientierungslosigkeit zeigt sich z.B. darin, dass Sven irgendwann nicht mehr in der Lage war, ein Taxi zu nehmen:

„Ehrlich gesagt fühle ich mich schon krass unwohl, hier sozusagen n Taxi zu (..) jemanden zu fragen also nen Taxi anzuhalten, zu sagen, können Sie mich da hinfahren, weil mir schon **das** (/I: Mhm) irgendwie (.) erscheint mir eigentlich schon als irgendwie (.) **falsch** auf ne Art sozusagen“ (I3A10).

Diese Passage kann als Suche nach einer angemessenen normativen Orientierung für das eigene Handeln als *weiß* Positionierter im postkolonisierten Kontext gelesen werden. Selbst eine alltäglich erscheinende Handlung wie Taxi fahren widerspricht der diffusen, sich in der Suche entwickelnden normativen Orientierung. Nicht expliziert wird, was falsch daran sein könnte, ein Taxi zu nehmen. Mit der diffusen Orientierung hadert das erzählte Ich, wodurch es als orientierungslos gezeichnet wird. Die alltagsbezogene Orientierungslosigkeit und Handlungsunfähigkeit stehen im Kontrast zu der zuvor herausgearbeiteten Wirkmächtigkeit und Überlegenheitsphantasie (vgl. 4.2.2.1). Im Zuge dieser Orientierungslosigkeit kann das erzählte Ich die ambivalente Imagination von Wirksamkeit nicht länger aufrechterhalten.

Gleichzeitig ist es dem erzählten Ich nicht möglich, die Krise, die es als persönliche Schwäche erlebt, einzugestehen. Dies gilt zunächst sich selbst gegenüber:

„Ich konnte mir halt so **Schwäche** einfach auch nicht eingestehen sozusagen, konnte deswegen aber auch nicht sagen (.) okay hier sind nu/ hier passieren offensichtlich Dinge, die kann ich nicht einordnen oder so (.) äh ich geh erstmal sta/ drei Schritte **zurück** sozusagen und es wa/ gab halt eigentlich nur nach vorn sozusagen (/I: Mhm) (1,5) emm (1) emm ja (1,5) so weil der weiße (Mann) is/ weiß ja irgendwie wos langgeht“ (I3A10).

Hier wird ein Zusammenhang hergestellt zwischen dem Unvermögen, „Schwäche [...] ein[zu]gestehen“, und anzuerkennen, dass er die „Dinge“ nicht einordnen kann, sowie *weißer* Männlichkeit. Anzuerkennen, dass etwas nicht eingeordnet werden kann – dass sich etwas dem eigenen rationalen Erfassen entzieht –, erfordert demnach das Eingestehen von Schwäche. Die Schwäche und die Formulierung, dass Dinge „passieren“, ist für beide angesprochenen Versionen schamrelevanter Diskrepanz relevant. Bezogen auf die erste Diskrepanzversion (4.2.2.1) bedeutet die Bezeichnung eigener rassistischer Handlungen und Wahrnehmungen als Dinge, die passieren, dass das Subjekt die relative Autonomie und damit die Verantwortung für das eigene Handeln völlig aufgibt. Ein rassistischer Diskurs agiert ohne das Zutun des Subjektes. Die nicht eingestandene Schwäche kann dann als Schwäche des Subjektes gelesen werden, sich den passierenden Dingen nicht widersetzt zu haben. Das Subjekt ist schwach, da es sich nicht gegen die Verlockung der Macht sträubt und sich durch den machtvollen rassistischen Diskurs hat beherrschen lassen. Das erzählte Ich ist nicht im foucaultschen Sinne kritisch, da es sich dermaßen regieren lässt (vgl. Foucault 1992 [1978], 12). In der zweiten Version der Diskrepanz

(4.2.2.2) sind die nicht einzuordnenden Dinge, die passieren, die Lesung und Anrufungen als *weiß*, die nicht mit seinem Selbstkonzept übereinstimmen. *Weißsein* erscheint dann als etwas, das von *außen* an ihn herangetragen wird. Die Schwäche liegt dann in der angesprochenen Überforderung, sich zu diesem Außen zu verhalten. Beide Dimensionen der Schwäche entziehen sich der Anerkennung durch das erzählte Ich.

Die fehlende Anerkennung der Schwäche hat es Svens Argumentation nach verhindert, „drei Schritte zurück“zutreten, Abstand zu nehmen und innezuhalten. Diese Handlungsoption war ihm nicht zugänglich. Nur die Handlungsmöglichkeit weiterzumachen war für ihn in dem Kontext vorhanden: „es wa/ gab halt eigentlich nur nach vorn sozusagen“. Auffällig ist, dass dieser Satzteil deutlich leiser gesprochen wird. Hier tendiert das erzählende Ich dazu, zusammen mit der Sprache zu verschwinden. Nahezu verborgen wird das schamrelevante Scheitern, in der erzählten Situation auch andere Handlungsoptionen wahrzunehmen, zu sehen und umzusetzen. Die verhinderte Wahrnehmung anderer Handlungsoptionen bringt Sven in den Zusammenhang mit *weißer* Männlichkeit. Hier verschränken sich Geschlechterverhältnisse und globale rassistische Verhältnisse, indem das erzählte Ich als im Bann ideologischer *Weißseins*- und Männlichkeitsdiskurse gefangen hervorgebracht wird. Die Diskurse wirken, indem sie verhindern, andere Handlungsoptionen wahrzunehmen, da es einer hegemonialen Norm von *Weißsein* und Männlichkeit widersprechen würde, sich als *weißer* Mann Handlungsunfähigkeit und Schwäche einzugestehen. Dies würde einer Diskrepanz zum männlich und *weiß* konnotierten idealen Bild als handlungsfähig, stark und kompetent darstellen. Auch wenn Sven Handlungsnormen von *Weißsein* und Männlichkeit nicht aktiv zustimmt, erkennt er sie in der erzählten Praxis zumindest partiell an. Diese partielle Anerkennung der Normen kann laut Landweer (1999, 37f.) durch den Wunsch nach sozialer Zugehörigkeit bestimmt sein. Festhalten lässt sich, dass die praktische Anerkennung *weißer* und männlicher Normen, keine Schwäche zu zeigen, einen Ausweg aus Svens Überforderungsdynamik verhinderte und so zu der Verschärfung der Krise beitrug. Neben der Schwierigkeit, sich selbst Schwäche einzugestehen, gilt dies auch anderen, vor allem dem Vater gegenüber:

„Das ging halt (für mich) *überhaupt* (/ /I: Mhm) *nicht*, weil ich d/ auch also ich **dann** halt erst recht (sozusagen) keine **Schwäche** (.) vor ihm eingestehen wollte, aber eigentlich hätte ich auch ne Woche lang nu/ nur **weinen** können und sagen können, du ich weiß jetzt überhaupt nicht äh ich glaube ich schaff das hier nicht und ich äh äh (2,5) äh [...] aber das ging natürlich **gar nicht** also“ (I3A10).

Diese Beschreibung eines sehr emotional und krisenhaft konnotierten Zustandes steht im Zusammenhang mit einem Besuch von Svens Vater in Staat 1, der für das erzählte Ich sehr belastend war: „am schlimmsten wars nämlich als mein Vater zu Besuch war eine Woche das war die schlimmste Woche (/I: Ja) *überhaupt*“ (ebd.). War seine Zeit während des Auslandsaufenthaltes in Staat 1 schon mit Überforderung und Leiden verbunden, wird es noch schlimmer, als der Vater ihn besucht. Svens Begründung dafür lese ich als die Erzählung eines inneren Konfliktes. Svens eigentliches Bedürfnis, sich mit der Überforderung emotional zu zeigen und mitzuteilen, war ihm nicht möglich: „das ging natürlich **gar nicht**“. Das Scheitern seines Vorhabens, mit dem Freiwilligendienst seine Kompetenz zu beweisen (vgl. 4.2.2.1), kann er dem Vater unmöglich mitteilen. Schwäche vor dem Vater und anderen zu verstecken, hat für das erzählte Ich den Effekt einer Schamvermeidung, da keine Bloßstellung vor potenziellen Zeug_innen riskiert wird. Der Vater kann als spezifischer potenzieller Zeuge des Scheiterns gesehen werden. Ihm gegenüber kann das erzählte Ich seine Schwäche „erst recht“ nicht eingestehen. Ihm gegenüber Scheitern, Verletzlichkeit und Schwäche zu offenbaren wäre in besonderer Weise mit einem Risiko verbunden.

Auch dieses Risiko lese ich im Zusammenhang mit der Wirksamkeit von Männlichkeitsvorstellungen und -erwartungen in einem patriarchalen Geschlechterverhältnis, die als toxisch verstanden werden können. Der Begriff toxischer Männlichkeit verweist darauf, dass Männlichkeitsbilder, die auf Härte und dem Verbot von Schwäche basieren, auch männlich privilegiert Positionierten, die versuchen, diesem Bild zu entsprechen, schaden können.³⁹⁷ In anderen Passagen, in denen die Männlichkeit des Chefs thematisiert wird, stimmt das erzählte Ich vorherrschenden Männlichkeitsvorstellungen explizit zu. Es zeigt sich beeindruckt von der Männlichkeit des Chefs, die sich durch Härte und Rücksichtslosigkeit gegenüber sich selbst auszeichnete:

„Für m/ mich war das halt ne also das war ne (..) Person zu der ich (.) e/ extrem aufgeschaut hab sozusagen (/I: Mhm) krasses Vorbild für mich also (.) ä alles ne obs Männlichkeitsbilder angeht aber auch was sozusagen also sich sozusagen **kaputtarbeiten** (/I: Mhm) und alles (sozusagen) (.) ja n krasser Typ so“ (I3A10).

An anderer Stelle spricht er von „**Vaterprojektionen**“ (ebd.) gegenüber dem Chef. Der Vater und der Chef stellen in ähnlicher Weise mit Autorität versehene männli-

³⁹⁷ Für eine kritische Diskussion des Begriffes toxische Männlichkeit vgl. AK Fe.In. (2019, 30ff.).

che Instanzen dar, denen gegenüber ein Eingeständnis von Schwäche zu vermeiden ist.

Trotz der bereits angesprochenen Selbstzweifel an seinem Tun kommt für Sven der Abbruch des Freiwilligendienstes nicht infrage: „ich muss dieses **Jahr** fertig machen nicht **abbrechen**“ (ebd.). Das Jahr abzurechnen wäre noch schlimmer als die krisenhafte Überforderung, mit der Situation umzugehen: „Da/ das wär das Schlimmste gewesen ne dieses Jahr abzurechnen das war echt (.) (//I: Ja) Horror“ (ebd.). Sehr drastisch formuliert Sven, dass ein Abbruch „Horror“ gewesen wäre, wobei unbestimmt bleibt, was genau den „Horror“ ausgemacht hätte. Ein „Horror“ ist mit Schrecken erfüllt, emotional aufgeladen und muss um jeden Preis vermieden werden. Ein Abbruch wäre ein erschreckendes Eingeständnis von Schwäche gewesen. Die Situation war für das erzählte Ich im wahrsten Sinne des Wortes ausweglos.

Erst nachträglich mit zeitlichem und emotionalem Abstand steht für Sven fest: „Obwohl des viel **besser** gewesen wäre [lacht] (*unv.*) auf jeden Fall (aber) für mich. (I: Mhm)“ (ebd.). Dass ein Abbruch für Sven rückblickend besser gewesen wäre, lese ich so, dass ein Ausstieg aus der Überforderungsdynamik ihm eine Verschärfung der sich entwickelnden Krise erspart hätte.

Die Überforderung, rassistische Wahrnehmungen und Handlungen sowie die Anrufung als *weiß* einzuordnen, bringt Sven am Ende der ersten Erzählung vom Freiwilligendienst in Staat 1 als einen Faktor der Entstehung einer depressiven Erkrankung zur Sprache: „also glaube ich dann ganz viel damit zu tun gehabt dass son irgendwie ständig so ne Art (.) Depression ständig in der Zeit bekommen hab was aber auch viel damit zu tun hat wie (//I: Mhm) ich aufgewachsen bin, Verhältnis zu meinen Eltern (.) äh Schulzeit (//I: Mhm) pipapo“ (I3A03). Während hier angedeutet von „irgendwie ständig so ne Art (.) Depression“ die Rede ist, wird später anhand der Erzählung einer therapeutischen Behandlung deutlich, dass Sven an einer depressiven Erkrankung litt (vgl. I3A06). Die Erkrankung erklärt Sven (sich) nicht reduziert auf die krisenhaften Überforderungen während des Freiwilligendienstes, indem er auch andere Faktoren wie Eltern und Schule anführt. Die Krise wird zum Abschluss der Sequenz über den Freiwilligendienst in der Haupterzählung als wichtiger Aspekt noch einmal auf den Punkt gebracht: „dann kam alles zusammen dann [lacht] ging aber für mich *überhaupt nichts* mehr sozusagen konnte ich überhaupt nichts mehr irgendwie voneinander **trennen**“ (I3A03).³⁹⁸ Die Evaluation der Erzäh-

³⁹⁸ In einer Interpretationsgruppe bringt diese Sequenz spontane Assoziationen der Mitleidsbekundung hervor: „Oh der Arme“. Diese stehen im Kontrast zu Reaktionen der Ungeduld oder Aggression, die während der Interpretation an anderen Stellen geäußert wurde. Diese Vielschichtigkeit von Reaktionen

lung des Jahres in Staat 1 deute ich so, dass Svens Fähigkeit verloren gegangen ist, Aspekte distanziert und differenziert zu betrachten, was als Ausdruck einer umfassenden und dauerhaften Krise verstanden werden kann. Orientierungslosigkeit und zunehmende Handlungsunfähigkeit im Umgang mit der Anrufung als *weiß*, das Nichteingestehen von Schwäche und der verpasste Ausstieg aus der Überforderdynamik resultieren im Zusammenwirken mit anderen Faktoren in einer Krise, die über punktuelle Irritationen hinausgeht.

4.2.3.2 Benennung der Krise als Scham

Als Abschluss des Abschnittes zur Entwicklung einer dauerhaften Krise gehe ich darauf ein, wie und mit welchen Effekten Sven seine Empfindungen in der Krise nachträglich als Scham deutet.

„aber so interpretier ichs heute sozusagen irgendwie begonnen hab unter meinem eigenen *Verhalten* auch sozusagen em mich dafür zu schämen (und zu sagen) ich verhalte mich rassistisch (/I: Ja) emm (1) ich oder also rassistisch äh (oder) wahrscheinlich kolonialrassistisch irgendwie“ (I3A03).

Der angefangene Satz „unter meinem eigenen *Verhalten* auch sozusagen“ bricht ab. Die Satzkonstruktion könnte mit der Formulierung „zu leiden“ enden. Stattdessen spricht er davon, sich für das eigene Verhalten „zu schämen“. Das Sprechen von Scham, einer Affekt-Emotion, die durchaus auch mit Leiden verbunden sein kann, scheint legitimer als die Thematisierung vom Leiden *weiß*-privilegiert Positionierter. Den Abbruch lese ich als Resonanz auf einen antirassistischen Diskurs über *Weißsein*, den etwa Wollrad (2007, 53) zum Ausdruck bringt: „Zum antirassistisch Illegitimen gehören auch Gefühle des Verletztwerdens durch Rassismus, die als Schwächung der eigenen Positionierung wahrgenommen und folglich ignoriert werden“. Die Deutung als Scham schwächt die eigene Positionierung nicht in dem gleichen Maße.

Die Formulierung „so interpretier ichs heute“ deute ich so, dass Sven in der erzählten Zeit nicht nur die Wörter Rassismus und Kolonialismus auf der inhaltlichen Ebene fehlten, sondern auch auf der emotional-affektiven Ebene die Worte und der Rahmen, um seine Affekte als Scham zu benennen. Aus heutiger Sicht ist ihm eine andere Interpretation als in der erzählten Zeit möglich. Durch den Zugang zu anderen Diskursen steht ihm mittlerweile das soziale Deutungsmuster Scham zur Verfügung, das es ihm ermöglicht, seine damalige körperliche Empfindung in eine gesell-

lese ich als Hinweis auf Spannungsfelder, die Svens Erzählung, aber auch *weiße* Auseinandersetzungen mit Rassismus allgemein kennzeichnen (vgl. 1.1.7).

schaftlich-kulturelle Bedeutungskette einzufügen. Das Unbehagen der erzählten Zeit wird auf der Grundlage des für ihn neuen Deutungsmuster nachträglich als Scham gedeutet und so in die Emotion Scham verwandelt (vgl. 2.4).

In der Dramaturgie seiner Erzählung verknüpft Sven die fehlenden Worte und den fehlenden Rahmen für eine Auseinandersetzung und das undifferenzierte In-sich-Hineinfressen mit der Entstehung von Scham. *Weil* dem erzählten Ich Worte und Rahmen für eine Auseinandersetzung fehlten, begann es, sich zu schämen. Bezugspunkt der von ihm benannten Scham ist sein „eigene[s]n *Verhalten*“, das an die in Abschnitt 4.2.2.1 dargestellte Version der Diskrepanz anschließt. In einer für die Erzählweise in diesem Interview untypischen klaren und flüssigen Formulierung benennt Sven die Handlung des erzählten Ich: „ich verhalte mich rassistisch“. Die andere potenziell schamrelevante Diskrepanz, als *weiß* gelesen zu werden (vgl. 4.2.2.2), wird von Sven nicht mit Scham in Verbindung gebracht.

Während Sven an dieser Stelle davon spricht, in Staat 1 „begonnen“ zu haben, sich zu schämen, erwähnt er an anderer Stelle, dass er sich später nach der Rückkehr nach Deutschland *permanent* geschämt hat: „diese **unbequeme Fragestellung**“ nach *weißen* Privilegien hat das erzählte Ich „**ständig** begleitet [...] was halt auch dazu geführt hat, dass ich halt keinen Austausch darüber hatte und mich eigentlich geschämt hab sozusagen die ganze Zeit immer“ (I3A05). Diese Erzählung einer permanenten Präsenz von Scham lese ich als Erzählung einer Überwältigung durch Scham.

Interessant erscheint mir, in welchen Aspekten sich meine Interpretation von Svens Deutung seiner Empfindung als Scham mit dem vorgestellten theoretischen Eingangsverständnis von Scham (vgl. 2) deckt und in welchen sich Unterschiede finden lassen.³⁹⁹ Durch diese Verhältnissetzung lässt sich ein tieferes Verständnis von Svens Erzählung gewinnen. In Übereinstimmung mit der theoretischen Eingangsperspektive spricht Sven Diskrepanzen zum idealen Selbstbild sowie die Wahrnehmung von Schmerz an. Unbestimmt ist die Bedeutung von realen oder imaginierten potenziellen Zeug_innen seines von ihm als rassistisch bezeichneten Verhaltens. Im Unterschied zu dem im Eingangsverständnis betonten kurzen und heftigen Erleben von Scham (vgl. 2.1) thematisiert Sven Scham als langwierigen Zustand, der während seines Freiwilligendienstes angefangen hat, sich aber lange darüber hinaus

³⁹⁹ Es sei daran erinnert, dass es mir nicht darum geht, in einer vereindeutigenden Weise zu untersuchen, ob die Schamdeutung durch das erzählende Ich stimmt. Vielmehr möchte ich die Deutung in ein Verhältnis zu meiner Interpretation und theoretischen Perspektiven auf Scham setzen sowie nach Bedingungen und Effekten der Schamselbstdeutung fragen (vgl. 3.4).

fortsetzt. Aus psychologischer Perspektive wird ein Zusammenhang von Formen depressiver Erkrankung und Schamerleben beschrieben (vgl. Wurmser 2007 [1981], 317).

Da meine Studie jedoch weniger als psychologische denn als kulturwissenschaftliche Untersuchung konzipiert ist (vgl. 1.2.1), lege ich im Folgenden den Fokus stärker darauf, welche Effekte der Bezugnahme auf Scham sich interpretieren lassen. So gehe ich davon, dass durch die schamaffine Erzählweise eine Verbindung mit einem spezifischen Diskurs hergestellt und eine spezifische Subjektposition bezogen wird (Spies 2017, 74). Der spezifische Diskurs ist schwer zu greifen. Umschrieben werden kann er als milieuspezifischer Diskurs eines sich als reflektiert verstehenden Milieus, in dem ein Sprechen über Scham legitim und erwünscht ist.⁴⁰⁰ Es ist plausibel, von diesem Diskurs anzunehmen, dass dieser im Kontext des Interviews akzeptiert oder sogar anerkannt ist.

Durch die Verbindung der Erzählung mit einem Schamdiskurs bekommt der Diskurs auf zwei Ebenen eine Relevanz. Zum einen ermöglicht Sven der Zugang zu diesem Diskurs auf der Ebene des erzählten Auseinandersetzungsprozesses eine veränderte Deutungsperspektive auf sein Erleben und damit eine Transformation des Erlebten. Zum anderen kann Sven sich auf der Ebene des Interviewsettings als sensiblen und reflektiertes Subjekt positionieren und die Zugehörigkeit zu dem angesprochenen Milieu beanspruchen. Die Thematisierungsweise, die zeigt: „ich bin sensibel und kann mich schämen“, geht mit dem Effekt einher – unabhängig davon, ob das so intendiert ist oder nicht –, die eigene Auseinandersetzung mit Rassismus und *Weißsein* zu legitimieren. In der Lage zu sein, sich als *weiß* Positionierter über den eigenen Rassismus schämen zu können, liefert die Berechtigung, als kritische *weiße* Person aufzutreten. Das geht einher mit dem Effekt tendenzieller Unangreifbarkeit: Wer sich seiner rassistischen Handlungen bewusst ist und sich dafür schämt, ist tendenziell immun gegen Kritik.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich das Scheitern von idealem Selbstbild und Selbstkonzept während des Freiwilligendienstes der Erzählung nach, auch wenn es sich um privilegiertes Scheitern handelt, zu einer überfordernden, schmerzhaften und dauerhaften Krise verstetigt. Sven bezeichnet diese Krise als „Scham“,

⁴⁰⁰ Mir sind keine Texte bekannt, die einen solchen Diskurs und ein entsprechendes Milieu explizit beschreiben. Daher handelt es sich hier um meine Annahme auf der Grundlage von Beobachtungen und Wissen über das untersuchte Feld. Möglicherweise verweben sich in der Erzählung Diskurselemente aus diesem Schamdiskurs und psychotherapeutischen Schamdiskursen, die in einem Feld verortet sind, das Sven auch anspricht (vgl. I3A06).

wodurch er sich mit einem Schamdiskurs und einem schamaffinen Milieu verwebt und sich als sensibles und kritisch-reflektiertes *weißes* Subjekt positioniert.

4.2.4 Schamrelevante Spannungsfelder im Anschluss an den Freiwilligendienst

Bislang lag der Schwerpunkt meiner Interpretation schamrelevanter Aspekte in Svens Erzählung im Kontext des Freiwilligendienstes in Staat 1. In diesem letzten Abschnitt der Modellierung von Sven gehe ich auf schamrelevante Aspekte nach der Rückkehr nach Deutschland ein. Dabei fokussiere ich drei Aspekte: Den ersten Aspekt der Schamlosigkeit in der Reproduktion kolonialer Muster und der Ignoranz kritischer Einwände (4.2.4.1) und den zweiten Aspekt der Belastung durch Scham im postnationalsozialistischen deutschen Kontext (4.2.4.2) lese ich in einer Spannung zueinander. Der dritte Aspekt ist Svens Umgang mit dem eigenen Schamerleben angesichts rassistischer Handlungen (4.2.4.3). Bei der Bearbeitung dieser Aspekte sind die heuristischen schamfokussierenden Fragen von nachrangiger Bedeutung.

Zunächst gehe ich jedoch kurz darauf ein, wie das erzählte Ich sich nach der Rückkehr in einem Spannungsfeld von Erleichterung und Bedauern wiederfindet, in dem die Hoffnung auf ein Ende der überfordernden Krise enttäuscht wird. Damit beleuchte ich den Kontext meiner anschließenden Ausführungen. Die Rückkehr nach Deutschland ist für Sven mit Bedeutung aufgeladen, die er mit zwei Metaphern des Übergangs zum Ausdruck bringt: Zieleinlauf und Initiationsritual. Die erste Metapher bringt er zögerlich und mit einem ironischen Unterton über sich selber lachend zum Ausdruck: „das war wie *in meiner Vorstellung war wie* so (..) wie son Zieleinlauf (.) dann hab ich das so **geschafft**“ (I3A10). Sven verwendet hier eine Metapher aus dem Feld des Sports, ein Feld, das ihm durch seine Aktivitäten im Leistungssport sehr vertraut ist. Ein Zieleinlauf markiert eine klare und eindeutige Zäsur: Ein Abschnitt – der Lauf – ist beendet, ein anderer Abschnitt beginnt. Mit den beiden Abschnitten sind unterschiedliche Qualitäten und Emotionen verbunden. Der erste Abschnitt kann mit Anstrengung und Leiden sowie unterschiedlichen Gefühlszuständen assoziiert werden: schwungvolle Kraft und Motivation, Erschöpfung und Zweifel, ob es möglich ist, das Ziel überhaupt zu erreichen, die Überwindung des inneren Schweinehundes, das Rennen durchzuhalten. Diese Metapher findet Resonanz in anderen Teilen von Svens Erzählung. Das erzählte Ich wird entworfen als hadernd und im Kampf mit sich selbst, ob es das Rennen abbricht. Es hat sich den Zieleinlauf „ungefähr nen dreiviertel Jahr wenn nicht länger noch“ (ebd.) –

also einen Großteil des einjährigen Aufenthaltes – vorgestellt. Aus der Perspektive der Metapher lässt sich die Erzählung paraphrasieren: Schon in der ersten Hälfte des Laufes machen sich Erschöpfung und Schwäche bemerkbar und bald nach dem Beginn fiebert das erzählte Ich darauf hin, das Ziel zu erreichen und von der Anstrengung erlöst zu sein. Der zweite Abschnitt, das Ziel erreicht zu haben, kann mit Erleichterung und Entlastung assoziiert werden: die Anstrengung und Qual des Laufes überstanden zu haben und dafür unter Umständen gefeiert und bejubelt zu werden, sich ausruhen zu können, von anderen umsorgt und wieder aufgebaut zu werden, nicht mehr auf sich allein gestellt zu sein und die Verantwortung zu tragen, ob das Ziel erreicht wird oder nicht. Die Vorstellung, irgendwann im Ziel zu sein – so lese ich die Verwendung dieser Metapher –, verleiht Motivation und Kraft, trotz der überfordernden Krise und der schamrelevanten Diskrepanzerfahrungen nicht aufzugeben.

Den zweiten Abschnitt, im Ziel zu sein, füllt Sven mit einer Metapher aus einem anderen Feld mit Inhalt: „danach kann ich so **mitreden** dann weiß ich (/ / I: Mhm) ah das ist sozusagen da bin ich sozusagen (..) äh son **Initiationsritual**“ (ebd.). Die Metapher verweist auf eine religiöse oder gesellschaftliche Praxis. Durch diese Praxen werden Menschen Teil einer Gemeinschaft. Damit ist in unterschiedlichen Kontexten ein „Aufstieg in einen anderen persönlichen Seinszustand“ (Rust 2013, 149) verbunden.⁴⁰¹ Durch die Aufnahme in eine Gemeinschaft ändert sich der Status. Die Aufgenommenen werden Andere als zuvor. Während die erste Metapher Zieleinlauf vor allem das Ende eines Abschnitts markiert, verweist die Metapher Initiationsritual eher auf den Beginn eines kommenden Abschnitts. Auch Sven bezieht sich in der Erläuterung der Metapher auf die Zeit danach, in der er „**mitreden**“ kann. Der Satz, was er dann weiß bzw. ist, bricht ab. Der Raum des angestrebten Zustandes füllt sich in diesem Abbruch mit Sprachlosigkeit. Die Leere wird nach kurzer Pause mit der hier besprochenen Metapher gefüllt. Das erzählte Ich geht davon aus, dass es als jemand anderes wiederkommt. Das Wissen und Sein, das es sich „danach“ zu haben erhoffte, wird nicht zum Ausdruck gebracht. Die Verwendung der Metapher ist in zweifacher Hinsicht mit Unklarheit verbunden: zum einen, was genau das Ritual darstellt: der Aufenthalt? Der Zieleinlauf, also das Ende des Aufenthaltes? Zum anderen, in welche Gemeinschaft das erzählte Ich dann aufgenommen wird und mitreden kann: In der Gemeinschaft der Erwachsenen? In der Gemeinschaft bürgerlicher, *weißer* Cis-Männer? In der Gemeinschaft der helfenden Guten? In der

⁴⁰¹ Diese Definition wird sowohl in christlichen als auch in esoterischen Kontexten verwendet (vgl. Lysir 2017).

Gemeinschaft der Kosmopoliten? Auch wenn dies nicht zu klären ist, lässt sich festhalten: Ein Initiationsritual versetzt durch die hinzugewonnene Zugehörigkeit – Mitgliedschaft, Verbundenheit und Wirksamkeit (vgl. Mecheril 2003) – zu einer Gemeinschaft in einen höheren Status.

Die mit den Metaphern ausgedrückte Hoffnung auf Erleichterung und einen höheren Status wird der Erzählung nach jedoch enttäuscht. Stattdessen passiert das Gegenteil und die Krise verschärft sich: „dann war es richtig Schei/“ (I3A10). Im Flugzeug – was mit der ersten Metapher als Überschreiten der Ziellinie formuliert werden kann – hat das erzählte Ich die „ganze Zeit nur **geweint** und war so total (1) k/ irgendwie hat sich hab ich gedacht s passt irgendwie jetzt passt **endgültig** alles nicht mehr zusammen“ (ebd.). Die Übergangsphase zwischen dem Abschnitt, der mit Anstrengung verbunden ist, und dem Abschnitt, von dem Sven sich Erleichterung erhofft, erlebt das erzählte Ich als emotional sehr bewegend. Die zuvor herausgearbeitete Krise steigert sich der Erzählung nach, indem der krisenhafte Zustand als total („alles“) und unumkehrbar („endgültig“) dargestellt wird.

Nach der Rückkehr nach Deutschland – im Ziel angekommen – befindet sich das erzählte Ich in einem Spannungsfeld: Einerseits ist es erleichtert, nicht mehr aufzufallen, andererseits bedauert es, nicht mehr exponiert und besonders zu sein:

„Dann haben mir auf einmal Sachen **gefehlt** also dann wars auf einmal irgendwie dann (1,5) war ich auch wieder auf einmal wieder in dem (1) **lamen** Kontext, in dem ich aufgewachsen bin (/I: Mhm) oder so (oder) dann musste ich meinen Großeltern auch noch erzählen was wie ist Afrika oder so oder (..) oder oder oder (I: Mhm) emm (2) und da war dann auch genau (wie ich da eigentlich) warum ich da eigentlich auf diesen Aspekt komme (.) da war dann nämlich auch so dieses (.) **endlich** auf der Straße sozusagen nicht mehr *aufzufallen* (/I: Ja) *oder so* was ich mir so **gewünscht** hatte (/I: Ja) eigentlich (.) was (wahrscheinlich) der (unv.) Wunsch war (.) das war gar nicht so also das ist mir gar nicht so positiv aufgefallen oder so (1) emm (1,5) weil auf einmal warns also auf einmal war sozusagen auch diese **Exponiertheit** weg und dieses sozusagen etwas **Besonderes** sein (/I: Ja) das ist irgendwie (..) äh (2) ja (..) di/ das war natürlich dann auch emm wieder weg“ (I3A10).

Diese Passage lese ich als Ringen mit der Position, als „etwas **Besonderes**“ zu gelten. Zwei affektiv konnotierte Wahrnehmungen stehen in einer Spannung nebeneinander: einerseits die herbeigesehnte Erleichterung und Entlastung „**endlich** auf der Straße sozusagen nicht mehr *aufzufallen*“, andererseits die Enttäuschung darüber, dass damit keine Zufriedenheit eintritt, da die zuvor als überfordernde Zumutung erlebte Exponiertheit als *weiß* Positionierter auf einmal fehlt. Nach dem Übergang von dem ehemals kolonisierten Kontext in den gewohnten, ehemals kolonisierenden Kontext erscheint dem erzählten Ich die fehlende Exponiertheit als Mangel. Das Privileg, als *weiß* Positionierter unter mehrheitlich *Weiß*en als „normal“ zu gel-

ten, nicht als „besonders“ aufzufallen und keine spezifische Aufmerksamkeit mehr zu bekommen, erlebt es als unerwarteten Verlust. Das lässt die zuvor allein als Belastung erzählte Exponiertheit (4.2.2.2) ambivalenter erscheinen. Sie stellte gleichzeitig die Möglichkeit dar, sich selbst als besonders zu erleben, die ihm durch die in globalen Verhältnissen privilegierte Überschreitung kontinentaler Grenzen ermöglicht wird. Zurück im postkolonisierenden Kontext, in dem er aufgewachsen ist und den er als „**lamen** Kontext“ bezeichnet,⁴⁰² kann er sich „auf einmal“ nicht mehr als besonders erleben, da die ambivalente Exponiertheit „wieder weg“ ist. Gerungen wird hier meiner Lesart nach zwischen der Zumutung und dem Privileg, als „etwas Besonderes“ wahrgenommen und adressiert zu werden. Dieses Spannungsfeld lese ich als relevant für die unmittelbare Zeit nach Svens Rückkehr nach Deutschland, in der auch die im Folgenden besprochenen schamrelevanten Aspekte zu verorten sind, die ebenfalls in einer zueinander Spannung stehen: Schamlosigkeit und Schambelastung.

4.2.4.1 Schamlose Reproduktion kolonialer Muster

Auf der einen Seite eines Spannungsfeldes nach der Rückkehr nach Deutschland verorte ich Momente der Schamlosigkeit – also der Abwesenheit von Scham – in der erzählten Zeit, die Sven in vehementer Distanzierungsweise erzählt.⁴⁰³ Er spricht davon, dass er zu der Zeit für den deutschen Partnerverein des Projektes in Staat 1 aktiv ist:

„(Ich hab mich irgendwie noch) innem Partnerverein von dem Verein wo ich in Staat 1 gearbeitet äh engagiert in Deutschland (//I: Ja) hab die grausamsten Schulvorträge und Schulprojekte und Reiseberichte und Presseberichte produziert, die man also wirklich (2) die man wirklich also ganz (.) ganz, ganz große Katastrophe (1), ohne das zu w/ also ohne sozusagen das überhaupt zu wissen (//I: Ja) also das/ mir war nicht war nicht klar warum das nicht warum also es haben mich auch Leute darauf hingewiesen, dass sie es irgendwie schwierig finden und so (//I: Ja) (und ich war dann so) ich war doch da, ich weiß das doch (//I: Mhm) wies wies war [lacht] Ja“ (I3A04).

Das erzählte Ich führt Schulprojekte durch und schreibt Berichte, die das erzählende Ich als „die grausamsten“ und als „wirklich also ganz (.) ganz ganz große Katastrophe“ bezeichnet. Gleichzeitig weist Sven darauf hin, dass er zu dem Zeitpunkt überhaupt nicht wusste, dass die Projekte problematisch sein könnten, obwohl ihn „Leute darauf hingewiesen [haben], dass sie es irgendwie schwierig finden“. In dieser

⁴⁰² Die Metapher „lame“ (deutsch „lahm“), ruft einen ableistisch konnotierten Diskurs auf, in dem Lähmung abgewertet und mit Langweile gleichgesetzt wird.

⁴⁰³ Auf die vehemente Distanzierung in der Erzählzeit komme ich in Abschnitt 4.3.2 zurück.

nachträglichen, vehementen Distanzierung wird u.a. die Diskrepanz zwischen normativer Orientierung des idealen Selbstbildes des erzählten Ichs als kritisch und der eigenen Handlung zum Thema (problematische Projekte und Ignoranz gegenüber den Hinweisen auf den problematischen Gehalt). Es wird nicht ausgeführt, was genau aus Svens Sicht das Katastrophale an den von ihm produzierten Beiträgen ist. Im Kontext des Interviews erscheint es jedoch plausibel, dass er in den Schulprojekten und Texten kolonial und rassistisch konnotierte Perspektiven auf Staat 1 und die Institution Freiwilligendienst reproduzierte. Das während des Aufenthaltes angesichts der Reproduktion von Rassismus gespürte Unbehagen und Zweifel – „es tut mir irgendwie weh wie ich mich **verhalte**“ (I3A10) – werden in der Erzählung über das Engagement in Deutschland nicht relevant gemacht. Diese Reproduktion von Rassismus in der erzählten Zeit geschieht – so lese ich die Abwesenheit von Unbehagen – schamlos.

Zu dem Ausbleiben von Scham tragen zwei Aspekte bei: zum einen die zu Beginn der Erzählung angeführte Ahnungslosigkeit, die hier wieder aufgegriffen wird: „ohne sozusagen das überhaupt zu wissen (//I: Ja) also das/ mir war nicht war nicht klar warum das nicht“. Eine mögliche Vollendung des abgebrochenen Satzes ist: „warum das nicht geht“. Die wiederholt angesprochene Ahnungslosigkeit wirkt im Kontext der Gesamterzählung wie ein Mantra der Verantwortungsabgabe: „Da ich von nichts wusste, konnte ich nicht anders handeln.“ Dieses Moment wird relativiert durch den zweiten Aspekt, in dem die aktive Beteiligung des erzählten Ichs stärker zum Ausdruck kommt. Demnach machte es die aktive Ignoranz kritischer Stimmen möglich, die Ahnungslosigkeit aufrechtzuerhalten. Der Erzählung nach war die Überzeugung über die Angemessenheit seine Tätigkeiten so stark, dass keine Zweifel aufkommen konnten und das erzählte Ich Einwände von nicht näher benannten „Leuten“ nicht ernst nahm.⁴⁰⁴ Die Ignoranz kritischer Hinweise wird in der erzählten Zeit mit dem kolonial konnotierten Argument der Authentizität (vgl. global 2013, 34) legitimiert: „ich war doch da, ich weiß das doch (//I: Mhm) wies wies war“. Die Formulierung in imitiert wörtlicher Rede stellt den Orientierungsmaßstab der „Leute“ infrage und lässt ihn irrational erscheinen, da sie nicht „da“ – in Staat 1 – waren. Das hartnäckige Beharren auf der eigenen Wahrnehmung mit ei-

⁴⁰⁴ Möglicherweise wird die Ignoranz im Kontext des Vereins belohnt, indem andere Engagierte des Vereins als Gegenpol zu den kritischen Einwänden wirken und sein Engagement würdigen. Die Zustimmung durch relevante Andere erleichtert es, kritischen Einwände abzuwehren. Später in der erzählten Zeit distanziert sich Sven: „ich muss auf jeden Fall aufhören für diesen problematischen Verein in Deutschland zu arbeiten“ (I3A04).

nem starken Wahrheitsanspruch ermöglicht es dem erzählten Ich, den Blick potenzieller Zeug_innen für irrelevant zu erklären und die eigene Perspektive zu legitimieren. So kann eine Übereinstimmung der eigenen Handlung mit der eigenen normativen Orientierung, statt einer Diskrepanz, angenommen werden. Die (Re-)Produktion problematischer Beiträge durch Sven lässt sich daher als schamlos verstehen.

4.2.4.2 „Wirklich sehr schambelastet“ – Postnationalsozialistisches Unbehagen

Als Gegenpol im Spannungsfeld zur soeben besprochenen Schamlosigkeit soll in diesem Abschnitt die unausweichliche Präsenz von Scham fokussiert werden, die ich in Anlehnung an Svens Formulierung als Schambelastung bezeichne. Zum einen knüpft die Erzählung der Schambelastung an die in Abschnitt 4.2.3 bereits ange deutete permanente Krise nach der Rückkehr nach Deutschland an, die Sven „Scham“ nennt. Zum anderen schließt sie an die zu Beginn von Abschnitt 4.2.4 geschilderte Enttäuschung an, dass die mit der Metapher des Zieleinlaufes verbundene Ruhe nicht eintritt. Im Anschluss daran lässt sich der im Folgenden näher betrachtete Ausschnitt folgendermaßen interpretieren: Die nach dem Aufenthalt in Staat 1 permanent werdende Scham lässt dem erzählten Ich keine Ruhe. In dem Ausschnitt, in dem Scham explizit benannt wird, steht Svens Verzicht auf Auslandsreisen im Mittelpunkt. Angesprochen wird ein Unbehagen, bei Auslandsaufenthalten als *weiß* positionierter Deutscher erkannt zu werden. Während mir für die Interpretation der Erzählung des Aufenthaltes in Staat 1 eine postkoloniale Perspektive zentral erschien, mache ich hier stärker eine postnationalsozialistische Perspektive relevant.

„Also ich bin also ich hab auch **seitdem** tatsächlich ähm (1) bin kaum noch **gereist** seitdem (I: Mhm) und *wenn dann nur mit großem* (.) also das ist auf jeden Fall seit (.) seit diesem Jahr in Staat 1 sozusagen fühl ich mich (..) wenn ich **irgendwo anders** bin (.) und das also da **reicht** tatsächlich schon ähm (..) also das war auch in in **Polen** oder dann so irgendwie (..) fühl ich mich fühl ich irgendwie **ich** fühl wie dass mir das nicht zusteht hier zu sein irgendwie (//I: Mhm) also ich fühl mich wie n Eindringling eigentlich irgendwie oder wie (2) [tiefes Ausatmen] (2) ja **unwohl** (.) ich fühl mich (ernsthaft) **unwohl** also (1) emm (1) und je **stärker** sozusagen dann wenn ich denke *die Leute sehen, dass ich aus Deutschland komme* (//I: Mhm) äh (..) e e g/ also des ist ne (.) das ist irgendwie se/ wirklich sehr **schambelastet** (.)“ (I3A11).

Diese Passage schiebt Sven nach einer kurzen Unterbrechung ein, nachdem er ausführlich auf die erste interne Nachfrage zum Aufenthalt in Staat 1 geantwortet hatte. Sie stellt somit keine unmittelbare Reaktion auf eine Nachfrage dar. Anders als die vorherige Episode, die eindeutig eine abgeschlossene erzählte Zeit fokussierte,

ist in dieser Passage offen, inwiefern die erzählten Umstände auch für die Erzählzeit gelten. Die Sprechweise in der Episode lässt sich als getragen von Andeutungen charakterisieren, die ich als Ausdruck einer Suche verstehe. Als ein zentrales Terrain der Suche lese ich das Feld, wie sich passende Worte für diffuse Empfindungen und Affekte finden und sich komplexe innerliche Vorgänge versprachlichen lassen. Auffällig ist die Häufung von deiktischen Verweisen, die unbestimmt sind und dadurch unbestimmte Verweiräume aufmachen („dann“, „das“, „es“, „hier“) (vgl. Kokemohr 2014, 22f.). Dies greift ineinander mit der Häufung von Abbrüchen, Momenten der Sprachlosigkeit und der Relativierung von Gesagtem. Gleichzeitig wird in dramatisierender Weise durch starke Betonungen und Pausen die Wichtigkeit des Gesagten betont.

Allein sechsmal nutzt Sven in diesen Zeilen die Kombination von „ich“ und „fühlen“, wodurch die Affekt-Emotionen des erzählten und des erzählenden Ichs zentral werden. In Analogie mit der diffusen Sprechweise sind auch die angesprochenen Affekt-Emotionen diffus. Sie beziehen sich auf die Vorstellung, im Ausland keine Daseinsberechtigung zu haben („dass mir das nicht zusteht hier zu sein“).⁴⁰⁵ Die Formulierungen „dass mir das nicht zusteht“ und die Rede vom „Eindringling“ möchte ich aus der Perspektive schamrelevanter Aspekte näher betrachten. Die Annahme, dass jemandem etwas nicht zusteht, verweist auf fehlende Legitimität und eine moralisch konnotierte normative Orientierung, mit der die Illegitimität begründet wird. Wie genau diese Orientierung aussieht und welche Instanz nach welchen Kriterien entscheidet, wem etwas zusteht, bleibt hier diffus. Etwas – „hier zu sein“ – dennoch trotz fehlender Legitimität in Anspruch zu nehmen, verstößt dann gegen diese Orientierung. Ein „Eindringling“ zu sein, was die Vorstellung illegitimer Anwesenheit in eine Kategorie fasst, weicht ebenfalls von dem idealen Selbstbild, kritisch zu handeln, ab. Wenn der zugrunde liegenden normativen Orientierung zu-

⁴⁰⁵ Die Formulierung lässt offen, ob sich die angezweifelte Daseinsberechtigung allein auf den Aufenthalt in einem ausländischen Kontext (exemplarisch Polen) bezieht oder Sven durch den Aufenthalt im Ausland seine Daseinsberechtigung *allgemein* infrage gestellt sieht. Mit dem Wechsel der Zeitform von Präteritum („das war auch in in **Polen**“) zu Präsens („fühle ich mich“) wird ein zeitlich wie örtlich anderer Verweisraum eröffnet, wodurch beide Lesarten plausibel erscheinen. „Hier“ kann sowohl bezogen auf den Kontext Polen – exemplarisch auch für andere ausländische Kontexte stehend – verstanden werden. Es kann aber auch als globales „Hier“ gelesen werden: Überall – also auch in Deutschland – fühlt sich Sven, als ob es ihm nicht zusteht, da zu sein. Diese Lesart schließt an die zuvor thematisierten Depressionen an: „Bin ich es überhaupt wert, auf dieser Welt zu sein? Steht es mir zu, zu existieren?“ Die Formulierungen „**irgendwo anders**“ und „Eindringling“ nehme ich als Anlass, die erste Lesart weiterzuverfolgen und mich auf das Unbehagen bei Aufhalten im Ausland zu konzentrieren.

mindest partiell zugestimmt wird, kann eine abweichende Handlung von dieser Orientierung als schamrelevant verstanden werden. Wird die normative Orientierung mit kritischem Anspruch begründet (etwa: „Es ist nicht legitim, das nationale Grenzen überschreitende Privileg der Bewegungsfreiheit zu nutzen“), stellt ein Verstoß eine Diskrepanz zum idealen Selbstbild, kritisch zu sein, dar.

Die Suche nach passenden Worten für das eigene Empfinden angesichts dieser Diskrepanz führt zu einer Unterbrechung der Sprache („(2) [tiefes Ausatmen] (2)“), die dramatisierend wirkt. Durch das tiefe Ausatmen rückt mit der körperlichen Äußerung eine andere Dimension als die verbale Sprache in den Fokus. Dieses nonverbale Zeichen lese ich als Ausdruck der Schwierigkeit, die passenden Worte für das eigene Empfinden zu finden. Die Sprachlosigkeit zeigt sich an einer Stelle, an der Sven nach einer alternativen Formulierung für „Eindringling“ sucht. Sie kann als Spur zu akutem Affekterleben in der Interviewsituation gelesen werden (vgl. 3.4). Demnach ist die Suche nach einer Benennung, wie sich das erzählte Ich gefühlt hat, statt der Annäherung „wie n Eindringling“ affektbesetzt. In einer Interpretationsgruppe wurden als Assoziationen genannt, dass „ein Kolonisator“⁴⁰⁶ oder „ein Nazi“ Formulierungen sein könnten, die den abgebrochenen Satz „oder wie“ fortsetzen könnten. Folge ich dieser assoziativen Spur, ist es plausibel anzunehmen, dass das erzählende Ich gehemmt ist, diese oder ähnliche Fortsetzungen auszusprechen, da diese mit Gewaltgeschichte verbunden sind. Die affektive Verbindung zu diesen Gewaltgeschichten zu benennen, kann in einem Milieu, das sich kritisch von diesen Gewaltgeschichten distanziert, als herausfordernd angesehen werden. Stattdessen wird nach der längeren Unterbrechung Unwohlsein benannt und betont: „**unwohl** (.) ich fühl mich (ernsthaft) **unwohl**“. Es scheint die einzige sprechbare Alternative zu „Eindringling“ zu sein, die in dem Moment zur Verfügung steht. Die betonte, doppelte und klare Benennung eines Gefühls hat den Effekt, die sprachlose Auslassung zu kompensieren. Indem ein anderes Register aufgerufen wird, geht es nun nicht mehr darum, sich wie etwas Bestimmtes zu fühlen, sondern um ein konkretes Gefühl. Das Gefühl Unwohlsein drückt eine weniger drastische Intensität als „Eindringling“ aus.

⁴⁰⁶ Auch bezogen auf Polen würde „Kolonisator“ anschließend an die deutsch-nationalen Diskurse um die Eroberung von „Lebensraum im Osten“ passen (vgl. Kienemann 2018).

4.2.4.2.1 *Imagination, als aus Deutschland kommend gesehen und beurteilt zu werden*

Im Folgenden soll näher betrachtet werden, was als Anlass des als Unwohlsein benannten Affekts in der Erzählung als relevant gesetzt wird. Sven formuliert, dass das Unwohlsein „je **stärker** sozusagen dann [ist] wenn ich denke *die Leute sehen, dass ich aus Deutschland komme*“. Entworfen wird ein technisch anmutender Zusammenhang von Kognition und Emotion. Demnach ist das Unwohlsein bei einer Auslandsreise umso ausgeprägter, je mehr Sven imaginiert, von anderen als „aus Deutschland“ kommend erkannt zu werden. Das Unwohlsein über die Abweichung vom idealen Selbstbild, etwas zu tun, das ihm seiner Vorstellung nach nicht zusteht, entsteht unabhängig vom konkreten Blick Anderer. Hier werden in doppelter Weise Imaginationen bedeutsam: zum einen die Imagination, als aus Deutschland kommend erkannt zu werden, und zum anderen die Imagination, dass ihm als (*weißem*) Deutschen ein Aufenthalt im Ausland nicht zusteht. Die beiden Imaginationen korrespondieren mit den beiden in Abschnitt 4.2.2 unterschiedenen Diskrepanzen. Die Annahme, dass Menschen in Polen ihn aufgrund seiner Physiognomie oder seines Habitus als „aus Deutschland“ kommend identifizieren können, richtet auch seinen eigenen Blick auf sein (*weißes*) Deutschsein. Er bringt sich selbst im imaginierten Blick der Anderen als Repräsentanten eines homogenisierten Kollektivs der Deutschen hervor. Deutschsein scheint der Relevanzsetzung der Erzählung nach ein zentrales Kriterium für die zweite Imagination der fehlenden Legitimität der Anwesenheit zu sein.

Um den Zusammenhang von Deutschsein und der Imagination fehlender Legitimität näher zu beleuchten, gehe ich auf die Verbindung von „Eindringling“ und „Polen“ näher ein, die in der Erzählung hergestellt wird. Die durch die Formulierung „eigentlich irgendwie“ sogleich relativierte Metapher „Eindringling“ ruft das Bild eines Invasors auf, der sich unerlaubt, den Frieden störend und mit Gewalt oder Gewaltandrohung Zutritt verschafft hat. Ein Eindringling durchbricht in unzulässiger Weise eine Grenze und gehört in dem Kontext, in den er eindringt, nicht dazu und hat auch keine Aussicht auf Zugehörigkeit. Der Erzählung nach genügt die bloße Anwesenheit in einem anderen nationalen Kontext, um sich im Blick der anderen als gewaltvoll-grenzüberschreitend wahrzunehmen. Die Formulierung wirkt – ähnlich wie an anderer Stelle „Katastrophe“ und „grausam“ (vgl. 4.2.4.1) – übersteigert. Das Gefühl, ein Eindringling zu sein, wird in der Erzählung nicht unmittelbar mit einer realen Erfahrung in Verbindung gebracht. Zur Sprache kommt keine Situation, in der ihm etwa während des Aufenthaltes im Ausland aufgrund seines

Deutschseins vermittelt wurde, dass ihm nicht zustehe, sich dort aufzuhalten. Das Gefühl speist sich vielmehr aus Imaginationen, diffusen Gefühlen und Vermutungen darüber, wie er beurteilt wird. Als Quellen dieser Imagination lese ich zum einen die zuvor geschilderten Erfahrungen in Staat 1: sowohl die Wahrnehmung eigener rassistischer Wissensbestände und Handlungen als auch die Wahrnehmung, als *weißer* Deutscher identifiziert und angerufen zu werden. „Seitdem“ stellt einen losen Anschluss an die Erzählung des Aufenthaltes in Staat 1 her, der dadurch als Einschnitt erzählt wird, durch den sich etwas grundlegend verändert hat.

Als weitere Quelle der Imagination lese ich einen implizit aufgerufen postnationalsozialistischen Diskurs. In dem Zusammenhang halte ich für bedeutsam, dass der Kontext Polen benannt und Deutschsein und Nicht-*Weißsein* relevant gesetzt wird. In der Formulierung „da reicht tatsächlich schon“, mit der auf Polen Bezug genommen wird, lese ich als selbstbelächelnde, ironische Distanzierung von dem entworfenen Subjekt. Dass hier der nationale Kontext Polen aufgerufen wird, lese ich als implizite Verbindung zu einem schamrelevanten postnationalsozialistischen Diskurs.⁴⁰⁷ Der Kontext Polen ist insofern spezifisch, dass er in anderer Weise mit historischer Bedeutung aufgeladen ist als andere Nachbarländer von Deutschland. So teilt Polen mit den Niederlanden und Frankreich zwar, im Nationalsozialismus durch die Wehrmacht angegriffen und besetzt worden zu sein. Der Kontext Polen ist jedoch stärker mit rassistischen und antisemitischen Diskursen und Verbrechen, mit Angriffen auf die Zivilbevölkerung und Plänen der Vertreibung verbunden. Der Angriff auf Polen markierte den Beginn des Zweiten Weltkrieges. Mit Abstand die meisten ermordeten Jüd_innen kamen aus Polen, die Vernichtungslager Auschwitz-Birkenau (Oświęcim), Kulmhof (Chełmno), Treblinka, Majdanek, Belzec (Belzec) und Sobibor (Sobibór) befand sich auf polnischem Territorium. Der *Generalplan Ost* sah die „Germanisierung“ Polens verbunden mit der Vertreibung und Vernichtung von Teilen der polnischen Bevölkerung vor (vgl. Heinemann et al. 2006, 13ff.). Die *Polen-Erlasse* vom 8. März 1940 machten eine rassistische Vorstellung von der Minderwertigkeit nichtjüdischer Pol_innen deutlich, die mit diskriminierenden Vorschriften für polnische Zwangsarbeiter_innen einhergingen. Währenddessen wurden z.B. nichtjüdische Niederländer_innen für „germanisch“ gehalten. Auch in Frankreich und den Niederlanden gab es deutsche Kriegsverbrechen, auch niederländische und französische Jüd_innen wurden deportiert und auch niederländische

⁴⁰⁷ Zugleich kann es als Chiffre gelesen werden, sich als dermaßen eingeschränkt zu erfahren, nicht einmal mehr innerhalb von Europa als *Weißer* unter anderen, in Relation zum afrikanischen Kontinent *weiß* Positionierten reisen zu können.

und französische Zwangsarbeiter_innen wurden brutal behandelt. In der nationalsozialistischen Hierarchisierung standen nichtjüdische Pol_innen, getragen durch antislawischen Rassismus, jedoch weiter unten als nichtjüdische Französ_innen oder Niederländer_innen.⁴⁰⁸ Wenn Sven davon spricht, sich in Polen als Eindringling zu fühlen, wird meiner Lesart nach implizit u.a. der Einmarsch nach Polen durch Wehrmacht, Polizeitruppen und SS-Gruppen (vgl. Böhler 2006) als wichtigem Aspekt dieser spezifischen Gewaltgeschichte aufgerufen. Die in dieser Episode verknüpften Referenzpunkte einer ehemaligen deutschen Kolonie auf dem afrikanischen Kontinent und Polen sind beide auf unterschiedliche Weise mit deutscher Gewaltgeschichte verwoben.

4.2.4.2.2 „Schambelastung“ im nichtdeutschen Kontext

Das Unwohlsein reformuliert Sven resümierend als Scham: „das ist irgendwie se/wirklich sehr **schambelastet**“. Die Rede von *Schambelastung*, die als Ergebnis einer mehrzeiligen Suchbewegung nach der angemessenen Bezeichnung seiner Empfindung zur Sprache gebracht wird, ruft ein bestimmtes Schamkonzept auf. Kontrastierende Formulierungsmöglichkeiten wie schambehaftet oder beschämend verdeutlichen die Konnotation der hier gewählten Formulierung als ausschließlich negative und andauernde Last. Interessant ist auch die Art und Weise, wie Schambelastung hier angesprochen wird. Bezogen sich die Aussagen unmittelbar davor auf subjektives Empfinden („ich fühle“) wird hier eine als objektiv präsentierte Aussage getroffen („das ist“). Während an zahlreichen anderen Stellen im Interview Formulierungen erst präzise sind und dann durch Formulierungen wie „irgendwie“ oder ähnliche Relativierungen abgeschwächt werden, ist es hier genau umgekehrt. Zunächst wird abschwächend „irgendwie“ genutzt, das nächste Wort wird abgebrochen („sehr?“) und anschließend eine sehr klare und starke Formulierung verwendet: „wirklich sehr **schambelastet**“. Die Aussage tritt dadurch als unmissverständlich auf und erhebt so einen hohen Geltungsanspruch.

Im Kontrast zu der Klarheit der Formulierung steht die Unbestimmtheit des Inhalts: So kann die erzählte Schambelastung darauf bezogen gelesen werden, aus Deutschland zu kommen, oder auf das Potenzial, als aus Deutschland kommend identifiziert zu werden, auf Konsequenzen, die mit dieser Identifizierung einhergehen könnten, oder darauf, dass Sven *denkt*, er würde als „deutsch“ identifiziert und beurteilt. Im Zusammenhang mit der historischen, postnationalsozialistischen Kontextualisierung möchte ich die Lesart stark machen, die erzählte Schambelas-

⁴⁰⁸ Zu rassistischen Hierarchisierungen im Nationalsozialismus vgl. u.a. Cord Pagenstecher (2016).

tung auf die Antizipation zu beziehen, im Ausland mit der Gewalt „der Deutschen“ assoziiert zu werden und dadurch als „Eindringling“ auf den gewaltvollen Spuren seiner Vorfahren wahrgenommen zu werden.

Sowohl in der Erzählung über den Aufenthalt in Staat 1 als auch in der kurzen Episode, in der Polen erwähnt wird, wird eine Beurteilung durch den Blick Anderer zum Thema, durch die vermittelt sich auch Sven selbst beurteilt. Obens schreibt: „Dieser plötzliche Perspektivenwechsel kann beispielsweise im Ausland eintreten. Und dies, obwohl man dort vielleicht gar nicht ‚schief‘ angesehen wird, sondern nur, weil man sich nicht in einer deutschen Wir-Gruppe aufhält und sichtbar wird unter den Blicken der Anderen“ (Obens 2010, 51). Obens bezieht sich auf den Artikel *Die NS-Geschichte als Sozialisationsfaktor und Identitätsballast der Enkelgeneration* von Brendler (1997), der in einer Studie zu dem Ergebnis kommt, dass sich sehr viele junge Deutsche „im Ausland aufgrund ihrer Nationalität schämen“ (Obens 2010, 51). Brendler geht davon aus, dass diese Schamgefühle damit zusammenhängen, dass die sich Schämenden Reaktionen auf ihr Deutschsein im Ausland unrealistisch überspitzen. Die angesprochenen Imaginationen können demnach als „Resultate eigener Beschämungsphantasien“ (ebd.) angesehen werden (vgl. Brendler 1997, 74). Diese deute ich in enger Verwandtschaft mit der von Messerschmidt angesprochenen „Fiktion des Beschuldigtwerdens“ (Messerschmidt 2005, 36), der Vermutung „Opfer einer grundlosen Beschuldigung“ (ebd.) zu sein. Dies wird von vielen Angehörigen der dritten Generation nichtjüdischer, *weißer* Deutscher als „Dauerbelastung“ (ebd.) empfunden. Dass Sven davon spricht, es als „wirklich sehr schambelastet“ zu erleben, im Ausland als „deutsch“ erkannt zu werden, lese ich in diesem Zusammenhang.

Svens Entscheidung, „kaum noch“ ins Ausland zu reisen, kann vor dem Hintergrund dieser Lesart aus schamfokussierender Perspektive so gedeutet werden, dass sie den Effekt hat, Schamgefühle zu vermeiden. Wie in dem zuvor formulierten Wunsch, in Staat 1 für eine Zeit lang Schwarz zu sein (vgl. 4.2.2.2), lässt sich auch hier das Verlangen lesen, zu verschwinden und für den Blick Anderer unsichtbar zu werden und so den als Zumutung wahrgenommenen Adressierungen zu entgehen. Es wird zum einen vermieden, als deutscher „Eindringling“ wahrgenommen zu werden bzw. sich selbst so wahrzunehmen. Sven könnte – ähnlich wie er es aus Staat 1 erzählt hat – darauf angesprochen und reduziert werden, (*weißer* und nichtjüdischer) Deutscher zu sein. Die Legitimität seiner Anwesenheit könnte infrage gestellt werden, oder er könnte zu der Verstrickung seiner Großeltern im Nationalsozialismus befragt werden. Durch den Verzicht auf die Anwesenheit in anderen nationa-

len Kontexten werden die Möglichkeit solcher Adressierungen und die Wahrscheinlichkeit, eigene rassistische Wahrnehmungen und Handlungen zu bemerken, verringert.

Gleichzeitig findet mit der Annahme, durch den Verzicht auf Auslandsaufenthalte weniger Schambelastung zu erfahren, eine tendenzielle Ausblendung des deutschen Kontextes statt. In Deutschland zu sein, bringt es eher mit sich – so lese ich die Erzählung in dieser Passage –, der Schambelastung zu entgehen. Durch die Entscheidung für eine Begrenzung der Bewegungen des Körpers und den Verbleib im nationalen Territorium wird es möglich, eine relative Ruhe vor der angenommenen Zustimmung von Scham zu imaginieren. Die Betonung der Schambelastung im Ausland klammert dabei aus, dass *weiße* Deutsche auch in Deutschland gesehen und auf spezifische Weise gelesen und mit Gewaltgeschichte in Verbindung gebracht werden. Durch diese Auslagerung wird der Kontext Deutschland implizit homogenisiert, indem eine *weiße*, nichtjüdische Norm unausgesprochen aufgerufen wird. In dieser Imagination verschränkt sich die Auseinandersetzung mit *Weißsein* in einer spezifischen Weise mit dem Nationalen. So ist es plausibel, das koloniale, rassistische Erbe vor dem Hintergrund der Geschichte des Nationalstaats zu verstehen. Gleichzeitig werden durch die binäre Gegenüberstellung von Deutschland mit dem Ausland (ehemalige deutsche Kolonie, Polen) Brüche mit dem Nationalen ausgeblendet, etwa dass durch (post-)koloniale Verflechtungen der deutsche Kontext immer schon heterogener als imaginiert ist und sich weiterhin diversifiziert. Darüber hinaus wird in der Homogenitätsphantasie, die es erlaubt, den deutschen Kontext als Rückzugsraum von der Schambelastung zu begreifen, die im Nationalsozialismus forcierte Imagination einer homogenen, völkischen Kulturnation fortgesetzt, die durch die Vernichtung von Menschenleben und erzwungene Emigration den deutschen Kontext homogener werden ließ (vgl. Messerschmidt 2009, 188; Ha 1999, 20). In der Entscheidung, im nationalen deutschen Raum zu verbleiben, findet gewissermaßen eine negative Identifikation mit Deutschland statt, die sich so lesen lässt, dass es unmöglich ist, nicht immer schon in einer nationalstaatlich verfassten Welt eingeschrieben zu sein.

Abschließend möchte ich drei schamrelevante Facetten hervorheben, die sich in dieser Passage der Erzählung überlagern und sich in meinen bisherigen Ausführungen andeuteten. Zum Ersten wird eine Positionierung als reflektiertes, sensibles, schamaffines und geschichtsbewusstes Subjekt, das um die eigene historisch gewachsene Position weiß, vollzogen. Die Ich-Bezogenheit der Erzählung, die auf die Erzählaufforderung antwortet, bewegt sich dabei auf einem schmalen Grat zwi-

schen Selbstreflexivität und Egozentrik. Zum Zweiten lese ich eine Tendenz zur Opferstilisierung durch die Betonung einer Schambelastung. Damit einher geht eine Anklage einer nicht benannten Instanz, die verantwortlich für seine Belastung ist. Vor dem Hintergrund der Belastung durch Scham bekommt die Erzählung der Auseinandersetzung etwas Heroisches: Trotz der Belastung hat Sven märtyrerhaft die Bürde auf sich genommen, sich mit Rassismus und *Weißsein* auseinanderzusetzen.

Zum Dritten deute ich das punktuell ironische Sprechen und das Lachen über die eigene Erzählung als belächelnde Distanzierung von der eigenen Perspektive. Sven setzt sich dadurch in ein Verhältnis zur Absurdität der eigenen Erzählung: „wie naiv und übertrieben, dass ich das so gedacht und gefühlt habe und zuweilen noch denke und fühle“. Dieser letzte Aspekt stellt eine Besonderheit dar, die ich in den anderen Interviews in dieser Form nicht gefunden habe. In Abschnitt 4.3.2 greife ich diesen Aspekt aus der Perspektive von Schamrelevanz in der Interviewsituation wieder auf. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die angesichts der Imagination, im Ausland als Deutscher erkannt und negativ beurteilt zu werden, formulierte Schambelastung in einer Verschränkung von postkolonialer und postnationalsozialistischer Nachwirkung im Raum des Nationalen zu betrachten ist. Sie steht im Kontrast zu der in Abschnitt 4.2.4.1 herausgearbeiteten Schamlosigkeit.

4.2.4.3 Umgang mit der Belastung durch Scham und eigenen rassistischen Handlungen

Als Abschluss der schamfokussierenden Modellierung von Sven möchte ich in den Blick nehmen, was sich als sein *Umgang* mit dem, was er Scham nennt, sowie mit schamrelevanten rassistischen Handlungen modellieren lässt. Die Perspektive des Umgangs stellt einen Übergang zu den in Abschnitt 6.1 beleuchteten bildungsrelevanten Aspekten dar. Um Svens Umgangsstrategien aus der Erzählung herauszuarbeiten, beziehe ich mich auf seine Ausführungen im unmittelbaren Anschluss an die Erzählung von Schambelastung im Kontext von Auslandsaufenthalten:

„Äh wo ich auch immer ganz (total) aufpassen muss, dass es sozusagen (1,5) dass ich das sozusagen **akzeptiere**, dass es so ist (1) und aber nicht wieder in son Ding gerate wie (1) ja das liegt einfach daran, dass **ich** einfach als **Person** sozusagen äh (..) falsch bin oder so (..) oder (.) (sagt man) das ist sozusagen äh (2) ich empf/ ich empfinde das auf einer anderen **Ebene** oder so also es geht dann ja nicht um meinen Charakter oder so weil ich **bin** ja nicht **bin** ja nicht also ich (1,5) bin ja kein äh (3,5) sozusagen ich **will** ja nicht jetzt mich **kolonial** oder rassistisch oder so **verhalten** oder (4) also das ist ja das **Letzte** wa/ das ist ja das **Letzte** was ich **will** (..) und (.) sozusagen, dass ich es (.) **wahrscheinlich** immer noch manchmal tue oder auf jeden Fall **denke** zumindest oder so (1,5) ähm (1,5) **heißt nicht**,

dass ich im Umkehrschluss sozusagen n total schlechter also jetzt weißte (irgendwie) son (.) de/ de-
struktiven **Selbsthass** (/I: Mhm) verfallen sollte (/I: Ja) oder so (..) äh (1) **white tears** [lacht] (I:
Mhm. Ja)“ (I3A11).

In dieser Episode vollzieht sich ein Sprung von der Erzählung einer konkreten Schambelastung im Ausland angesichts der imaginierten Exponiertheit, als (*weißer*, nichtjüdischer) Deutscher sichtbar zu werden, zu Svens allgemeinem Umgang mit der Involvierung in rassistische Verhältnisse. Angesprochen wird sein Umgang mit der Reproduktion von Rassismus durch eigene Handlungen. Dass er „immer ganz (total) aufpassen muss“ lese ich so, dass von dem als Schambelastung bezeichneten Phänomen die Gefahr für ihn ausgeht, aus einer Überwältigung durch Scham „destruktiven **Selbsthass**“ zu entwickeln, wenn er nicht genug aufpasst. Ähnlich wie bereits zuvor stehen das eigene Selbst (Ich-Formulierungen häufen sich) und eigene Gefühle im Mittelpunkt der Erzählung. Dieser Teil der Erzählung erinnert an den mahnenden Duktus einer Therapeutin, der hier wiedergegeben wird: „Akzeptiere deine Scham und deine Involvierung und Beteiligung an Rassismus, aber werte dich dafür nicht als ganze Person ab.“ Die Bezugnahme „einfach als Person“ lässt sich damit verbinden, dass Scham als Phänomen verstanden werden kann, das sich „auf das Ganze der eigenen Person“ (Römer 2017, 317) bezieht. Auch in dem Erleben von Schambelastung und angesichts der Reproduktion von Rassismus steht das Ganze von Svens Person zur Debatte, was sich gerade durch die Akzeptanz von Scham und der Involvierung in Rassismus vermeiden lässt.

Einzelne Formulierungen der Passage betrachte ich im Folgenden etwas genauer, um das zu bewältigende Problem und Svens Umgangsstrategie präziser herauszuarbeiten. In der Formulierung „nicht wieder in son Ding gerate“ scheint die Metapher „son Ding“, die komplexe psychisch herausfordernde Prozesse zu einem greifbaren und handhabbaren Objekt macht, geeignet zu sein, um schmerzhaft Erfahrungen auszusprechen.⁴⁰⁹ Die Rede von „son Ding“ lese ich als Bezugnahme auf die zuvor thematisierte, mittlerweile überwundene depressive Erkrankung (vgl. 4.2.3). Das „Ding“, in das zu „gerate[n]“ er zu vermeiden versucht, könnte als „Strudel der Selbstabwertung“ reformuliert werden. In etwas zu „geraten“ bedeutet, dass bei mangelnder Vorsicht etwas mit negativen Konsequenzen Verbundenes und sozial Unerwünschtes unfreiwillig ohne das aktive Zutun geschieht (z.B. auf die schiefe Bahn geraten). Das Subjekt, das in etwas „gerät“, trägt keine unmittelbare Verant-

⁴⁰⁹ Eine ähnliche Funktion können die an Fachdiskurse angelehnten Begriffe kolonial, rassistisch oder destruktiver Selbsthass erfüllen. Sie tragen zu einer Rationalisierung der Erzählung bei und machen das Erzählte weniger unangenehm und dadurch besprechbar.

wortung für das „Ding“ selbst, sondern vielmehr dafür, nicht genug „auf[ge]pass[t]“ zu haben, um nicht in das „Ding“ zu „gerate[n]“.

Ähnlich konnotiert ist die Formulierung „verfallen“, die am Ende der Episode in Verbindung mit „destruktive[m] **Selbsthass**“ genutzt wird. Auch „verfallen“ steht für etwas sozial Unerwünschtes, das ohne bewusstes Zutun mit dem Subjekt geschieht, wenn es nicht genug aufpasst. „Verfallen“ bezieht sich meistens auf etwas negativ Konnotiertes, das nur durch Anstrengung vermieden werden kann: in ein Muster verfallen, dem Teufel verfallen, einer Verlockung verfallen, einem Laster verfallen. Stärker als „geraten“ ist es Ausdruck von Kontrollverlust durch Schwäche. Und noch deutlicher als bei „geraten“ kommt die Gleichzeitigkeit des Schädlichen und des Verlockenden zur Sprache. Für Sven gilt es der Erzählung nach, den Verfall in Selbsthass zu vermeiden: Nicht automatisch – „im Umkehrschluss sozusagen“ – „sollte“ er aufgrund der Reproduktion von Rassismus in „son (.) de/ destruktiven **Selbsthass** verfallen“. Sich selbst zu hassen würde damit einhergehen, sich selbst in ausschließlich negativer Weise zu betrachten: Die Formulierung „n total schlechter“ bricht ab, „Mensch“ wäre eine stimmige Fortsetzung.⁴¹⁰ Sven bringt zum Ausdruck, dass er um die Gefahr eines solchen Selbsthasses weiß. Im Anschluss an die in Abschnitt 4.2.4.2 angesprochene Imagination, beurteilt und beschuldigt zu werden, kann auch Selbsthass mit der Antizipation eines bestimmten, hassenden Blicks Anderer verbunden sein. Die Grundlage für Selbsthass ist dann die Vermutung, von Anderen angesichts des eigenen *Weißseins* und der Reproduktion von Rassismus gehasst zu werden. Diese Dynamik gilt es für Sven zu vermeiden.

Wenn es eine derartige Anstrengung braucht, um die Dynamik der Selbstabwertung zu vermeiden, stellt sich die Frage, was – der Metapher „verfallen“ folgend – das Verlockende daran sein kann, in „destruktiven **Selbsthass** [zu] verfallen“. „Attraktiv“ erscheint Selbsthass insofern, dass er – unabhängig von der depressiven Erkrankung – eine einfache Antwortmöglichkeit bietet, die auf verlockende Weise Komplexität reduziert, indem die Reproduktion von Rassismus moralisierend mit einem schlechten Menschen gleichgesetzt wird. Dieses Muster stellt das Gegenbild zu dem Verständnis dar, ein guter Mensch zu sein und nichts mit Rassismus zu tun zu haben. Die selbstabwertende Reaktion macht es möglich, die eigene Involviertheit in rassistische Verhältnisse eindimensional zu denken und ein abstraktes Denken von Widersprüchen zu umgehen. Gesellschaftliche Widersprüche werden so allein im Individuum verortet. Die Optionen, an rassistischen Verhältnissen betei-

⁴¹⁰ Der Topos, schlechter Mensch zu sein und besserer Mensch zu werden, taucht auch in anderen Interviews auf (vgl. u.a. I2A21, I6A13).

ligt und dennoch ein guter Mensch zu sein oder die Involvierung in rassistische Verhältnisse jenseits der moralischen Kategorien „gut“ und „schlecht“ zu denken, stehen dann nicht zur Verfügung. Diese Optionen würden es erforderlich machen, sich aktiv zu der eigenen Beteiligung an Rassismus in ein Verhältnis zu setzen. Destruktiver Selbsthass hingegen ist durch Passivität und die Unfähigkeit, aktiv zu handeln, gekennzeichnet.

4.2.4.3.1 Ringen mit destruktivem Selbsthass

Das erzählte Ich ringt nun darum, sich von der einfachen Antwort destruktiven Selbsthasses zu distanzieren, indem deutlich betont wird („**heißt nicht**“), dass Rassismus zu reproduzieren gerade nicht bedeutet, ein schlechter Mensch zu sein. Svens Strategie des Umgangs mit der Gefahr destruktiven Selbsthasses lese ich verdichtet in der Formulierung „ich empfinde das auf einer anderen **Ebene**“. Die Ebene unterscheidet sich von einem früheren Umgang, als es Sven nicht gelang zu verhindern, in „son Ding [zu] gerate[n]“. Auf der anderen Ebene „geht [es] dann ja nicht um meinen Charakter“. Demnach ist Sven mittlerweile in der Lage, von einer personalen, individuellen Ebene zu abstrahieren, die mit der Gefahr von Selbstabwertung und Depression verbunden ist. Die „andere[...] Ebene“ lese ich nun nicht so, dass er jegliche Beteiligung an rassistischen Verhältnissen abstreitet und das Problem bei Anderen verortet, die ihn als *weiß* und sein Handeln als rassistisch wahrnehmen. Vielmehr deute ich den Bezug auf die „andere[...] Ebene“ so, dass die unausweichliche Verflochtenheit mit rassistischen Diskursen in gesellschaftlichen und historisch gewachsenen Struktur angesprochen wird. Es geht dann nicht um seine Person oder seinen Charakter, sondern um die Subjektposition.

Die Unausweichlichkeit kommt in dem Spannungsfeld zum Ausdruck, das sich in Svens Auskünften deuten lässt: Einerseits will Sven auf keinen Fall rassistisch sein, andererseits schließt er genau dies nicht aus. In dieser Spannung bringt Sven sich als Subjekt hervor, das nicht komplett über sich selbst und das eigene Handeln und Denken verfügen kann und ohne es zu wollen Rassismus reproduziert. Deutlich wird eine Diskrepanz zwischen Svens Sein und Wollen auf der einen Seite („weil ich **bin** ja nicht **bin** ja nicht also ich (1,5) bin ja kein äh (3,5) sozusagen ich **will** ja nicht [...] das ist ja das **letzte** was ich **will**“) und seinem Handeln und Denken auf der anderen Seite („dass ich es (.) **wahrscheinlich** immer noch manchmal tue oder auf jeden Fall **denke** zumindest“). Das Handeln und Denken entzieht sich der umfassenden Kontrolle des Subjektes, das als nicht stark genug entworfen wird, um als Souverän im eigenen Haus darüber zu verfügen. Sven erteilt einer Allmachtsphantasie,

über die eigenen Handlungen und Gedanken voll und ganz bestimmen zu können, und damit einem starken Subjektbegriff eine Absage. Rassismus „**wahrscheinlich**“ im Handeln zu reproduzieren, zeigt an, dass er sich nicht sicher sein kann. Das Subjekt, das Sven hervorbringt, handelt nicht nur rassistisch, ohne darüber zu verfügen, sondern möglicherweise auch, ohne es zu merken. Die Reproduktion von Rassismus geschieht demnach zum Teil unbewusst und ungewollt. Tißberger (2017, 240) spricht davon, dass Whiteness „über das empirisch Erfassbare hinausgeht. Ebenen meiner (Re-)Produktionsweisen von Whiteness entziehen sich meinem Bewusstsein als Weiße*r“. Sven und Tißberger stimmen hier darin überein, dass Rassismus als strukturell-diskursive Formation konzipiert wird, die sich nicht allein durch individuelle Akte und Entscheidungen überwinden lässt und sich dem eigenen Bewusstsein und der Kontrolle entzieht.

Gleichzeitig weist der Partikel „immer noch“ darauf hin, dass Svens Verständnis nach die Subjekte dem rassistischen Verhältnis nicht ungebrochen ausgeliefert sind, sondern Spielraum für Veränderung und Verhältnissetzungen bleibt. Svens Erzählung nach wird seine Reproduktion von Rassismus im Handeln mit der Zeit weniger und es gibt die Option, irgendwann zumindest im Handeln Rassismus nicht mehr zu reproduzieren.

Wenn Verstöße gegen das ideale Selbstbild und die normative Orientierung nicht aus freien Stücken oder einer bewussten rassistischen Überzeugung geschehen, sondern unintendiert, geht damit das Potenzial einher, Schamdynamiken zu schwächen. Damit bringt Sven eine Form der Reflexivität zum Ausdruck, die davon ausgeht, dass die Möglichkeiten, sich selbst kritisch zu betrachten, zu regulieren und zu kontrollieren, zwar gegeben, aber dennoch begrenzt sind. Die angedeutete Reflexion ist insofern spezifisch, dass das eigene Wohlbefinden sehr stark in den Fokus rückt. Die Formulierung „immer ganz (total) aufpassen“ zu müssen verstehe ich so, dass eine permanente Notwendigkeit von Aufmerksamkeit, Achtsamkeit und Selbstfürsorge betont wird, um eine erneute destruktive Schamdynamik zu vermeiden. Der Fokus liegt hier auf der Sorge um sich selbst und der Selbstachtsamkeit, nicht auf der Achtsamkeit, weniger Rassismus zu reproduzieren. Die abschließende Formulierung „**white tears**“ lese ich so, dass das erzählende Ich sich – ähnlich wie mit dem in Abschnitt 4.2.4.2 angesprochenen Lachen – in ein ironisierendes Verhältnis zu dieser tendenziell selbstbemitleidenden Selbstzentrierung setzt. Darauf gehe ich im Abschnitt 4.3.2 zu schamrelevanten Aspekten in der Interviewsituation erneut ein.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich in der Erzählung des Umgangs mit Schambelastung und der Reproduktion von Rassismus eine Veränderung von Svens Selbstverhältnis andeutet: Im Gegensatz zu damals ist es heute möglich, weniger destruktiv mit der imaginierten Schambelastung und der Reproduktion von Rassismus umzugehen. Ihm ist es mittlerweile möglich, jenseits der Schlussfolgerung, dass die Involvierung in rassistische Verhältnisse bedeutet, ein schlechter Mensch zu sein, zu denken.

4.2.5 Resümee

Die modellierenden Ausführungen zu Sven rekapitulierend, lässt sich festhalten, dass sich die verschiedenen anhand der Erzählung des Aufenthalts in Staat 1 herausgearbeiteten schamrelevanten Aspekte und nicht unmittelbar schamrelevante Aspekte zu einer dauerhaften Krise des erzählten Ichs zusammenfügen. In der Krise vermengen sich unterschiedliche Diskrepanzaspekte (rassistisch zu handeln und wahrzunehmen, als *weiß* gelesen und adressiert zu werden, eigene Handlungsunfähigkeit) mit dem Eindruck von Orientierungslosigkeit, Überforderung, Unfähigkeit, Schwachsein und Ausweglosigkeit. Die Erzählung lässt sich so lesen, dass das von Sven als Scham bezeichnete krisenhafte Unbehagen einerseits überwältigende Wirkungen mit sich bringt und sich darin andererseits ein potenzieller Anlass für Bildungsprozesse zeigt.

Die Überwältigung zeigt sich u.a. in dem von Sven Schambelastung genannten Phänomen einer auch postnationalsozialistisch begründbaren Imagination, im Ausland als (*weißer*, nichtjüdischer) Deutscher beurteilt zu werden. Im Kontrast dazu erscheint die Schamlosigkeit des erzählten Ichs, basierend auf der Ignoranz kritischer Hinweise in Berichten über den Freiwilligendienst problematische Muster zu reproduzieren. Demgegenüber steht ein Potenzial der Veränderung: Rassismus im Denken und Handeln zu reproduzieren und in einer bisher unbekanntem Weise als *weiß* gelesen zu werden, lassen sich als schamrelevante Erfahrungen verstehen, die der „Subsumtion unter Figuren eines gegebenen Welt- und Selbstentwurfs widerstehen“ (Kokemohr 2007, 21). Damit einher geht ein „Bildungsvorhalt“ (ebd., 19), der „als Bildungsprozess wirklich werden“ (ebd.) *kann*. Zu zeigen ist im weiteren Verlauf der Arbeit (6.1.1), inwiefern u.a. durch die Verarbeitung dieser Erfahrungen andere Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses entstehen – wie das hier als „unbestimmtes Potential, als drängende Tendenz Vorhandene“ (Koller 2007, 81) im Verlauf der Erzählung und in der durch die Erzählung hervorgebrachten Biographie eine Gestalt annimmt. Den Entwurf des erzählten Ichs als vollkommen ahnungslos inter-

pretiere ich als Anlage einer Erzählung der Veränderung zum besonders kritischen erzählenden Ich.

In den Ausführungen zum Umgang mit Scham und der Reproduktion von Rassismus im Anschluss an den Aufenthalt in Staat 1 deutet sich eine Veränderung im Selbstverhältnis an: Im Kontrast zum damaligen destruktiven Umgang (sich als Person als falsch ansehen, den eigenen Charakter infrage stellen, Selbstabwertung) zeichnet sich ein konstruktiverer Umgang ab, der unausweichliche Widersprüche aushält. Dazu gehört der Widerspruch, an rassistischen Verhältnissen beteiligt zu sein und danach zu streben, ein guter Mensch zu sein. Durch die Annahme, dass es nicht möglich ist, den Widersprüchen zu entkommen, wird eine Tendenz sichtbar, die eigene Involvierung in Rassismus zu entmoralisieren.⁴¹¹ Sven positioniert sich angesichts dieser komplexen Verhältnisse in seiner Narration auf eine paradoxe Weise als involviertes nichtinvolviertes, souveränes nichtsoveränes, besonderes gewöhnliches und schamaffines schamvermeidendes Subjekt.

Dabei lese ich die Erzählung im Spannungsfeld von Verantwortungsübernahme und -abgabe. Zuweilen tendiert die Erzählung dazu, Verantwortung für die eigene Involviertheit in Rassismus abzugeben und das erzählende Ich zu entlasten, indem das eigene rassistische Agieren als etwas dargestellt wird, das sich gegen den eigenen Willen ereignet und sich der Kontrolle entzieht. Gleichzeitig wird Verantwortung für diese Involvierung übernommen, indem das eigene rassistische Handeln und Denken anerkannt wird. Stark gemacht wird ein in rassistischen Verhältnissen privilegiertes und involviertes Subjekt, das der eigenen Involviertheit nicht schicksalhaft ausgeliefert ist, sondern dem es zumindest in begrenzter Weise möglich ist, sich kritisch-selbstreflexiv dazu zu verhalten.

4.3 Schamrelevante Aspekte in der Interviewsituation

Nachdem in der bisherigen Darstellung der Modellierungen die Ebene der erzählten Zeit im Mittelpunkt stand (4.1 und 4.2) und die Ebene der Erzählzeit eher am Rande zum Thema wurde, liegt in diesem Abschnitt der Fokus auf schamrelevanten Aspekten in der Interviewsituation. Zunächst gehe ich anhand von Umgangsweisen mit den vielschichtigen Herausforderungen der Interviewsituation auf die Beziehungsebene zwischen Interviewer und Interviewten sowie das Potenzial von Schamerleben der Interviewten ein (4.3.1). Dabei beziehe ich mich exemplarisch auf Ausschnitte aus dem Interview mit Sven und stelle Verbindungen zu Svens spezifischer Sprechweise im Interview her. Anschließend gehe ich in Abschnitt 4.3.2

⁴¹¹ Zur Problematik von Rassismuskritik und Moralismus vgl. Mecheril/Melter (2010, 171).

kurz auf verschiedene Figuren von Schampotenzial und Schamvermeidung im Interview ein. In Abschnitt 4.3.3 betrachte ich am Beispiel der Thematisierung eines postkolonialen Textes im Interview vertiefend die Spannung von Schampotenzial und Schamvermeidung. Dabei beleuchte ich die Kritik der Entnennung von Kolonialismus und die Bezugnahme auf antisemitismusrelevante Aspekte.

4.3.1 Beziehungsebene und Potenzialität von Scham im Interview

In Abschnitt 3.2.2 habe ich die spezifischen Anforderungen an Interviewte benannt, die mit der Interviewsituation eines biographisch-narrativen Interviews mit einem Fokus auf Rassismus und *Weißsein* in der Konstellation von zwei *weiß* positionierten Gesprächspartner_innen verbunden sind. Aus methodischer und methodologischer Perspektive habe ich in Abschnitt 3.4 das Potenzial von Scham mit dem Interviewer als möglichem Zeugen scheiternder Übereinstimmungen bereits angesprochen. Das Interviewsetting kann daran anschließend als potenzieller Generator von Scham verstanden werden, in dem das Sprechen prekär ist. Im Folgenden möchte ich an diese Überlegungen anhand von Sequenzen aus dem empirischen Material anschließen. Mit einem Interesse an schamrelevanten Aspekten betrachte ich zunächst die Spezifik der Beziehungsebene im Gespräch mit einem *weiß* positionierten Interviewer als Gegenüber, der sich kritisch-selbstreflexiv, in der Bildungsarbeit, aktivistisch und wissenschaftlich mit Rassismus und *Weißsein* auseinandersetzt. Anknüpfend an die Beziehungsebene gehe ich anschließend darauf ein, welche widersprüchlichen Potenziale mit der Interviewsituation verbunden sind und wie sich diese in Sprechweisen widerspiegeln können. Die Variante von Scham, die hier bedeutsam wird, systematisiere ich in Abschnitt 5.1 als scheiternde Übereinstimmung von eigenem Handeln mit einem normativem Orientierungsmaßstab.

Für die Darstellung dieses Aspektes habe ich das Interview mit Sven ausgewählt, da meiner Lesart nach darin eine spezifische Sprechweise deutlich wird, die durch eine Spannung zwischen dem Zeigen von Expertise und Reflexivität sowie Brüchen mit diesem Sprechen gekennzeichnet ist. Die beiden Pole des Spannungsfeldes sehe ich im Zusammenhang mit unterschiedlichen Normen (Selbstreflexivität und Lockerheit), denen Sven durch seine Sprechweise entspricht und nicht entspricht.

4.3.1.1 Sprechen im Kontext der Beziehung zwischen Interviewer und Interviewten

Auf der Ebene der Beziehung zwischen Interviewer und Interviewten halte ich es für relevant, dass die Interviewsituation den Interviewten nahelegt, ihre Expertise und Reflexivität nachzuweisen (vgl. 3.2.2) und dadurch einer normativen Erwartung zu entsprechen. Diese stellt gesellschaftlich eine Kann-Erwartung dar, während sie im spezifischen Kontext des Interviewsettings eher als Soll-Erwartung angesehen werden kann (vgl. 2.3). Anhand von Auskünften von Sven möchte ich zeigen, wie er sich zu dieser Anforderung in ein Verhältnis setzt. Die Beziehung zwischen Interviewer und Interviewtem wird z.B. in den bereits angesprochenen Anfangssequenzen (vgl. 4.1.1.1 und 4.2.1) ausgehandelt, auf die ich im Folgenden erneut zurückkomme. Die Aushandlung der Beziehung ist laut Helfferich (2009, 70) ein allgemein nicht unübliches Phänomen der Einstiegsphase eines qualitativen Interviews. Dies gilt – so meine Annahme – besonders, wenn sich Interviewer und Interviewte das erste Mal begegnen. Es gilt hier zudem – auch dies meine Annahme – in spezifischer Weise für ein Interview im Themenfeld Rassismus und *Weißsein*. Gerade in der asymmetrischen Konstellation, in der ein etwas älterer *weiß* und cis-männlich positionierter Wissenschaftler und Bildungsreferent das Interview durchführt, ist es für Sven als jüngeren Bildungsreferenten womöglich in besonderer Weise erforderlich, sich als kompetent und reflexiv auszuweisen.

Mit Aussagen wie „sehr lang war mir das überhaupt kein Begriff so/ also ganz ganz typisch ne (I: Ja) ich musste mich damit (..) äh nicht auseinandersetzen (1) hab das auch dementsprechend nicht gema/ kannte das also (1)“ (I3A03) positioniert sich Sven in der Erzählzeit des Interviews als Subjekt, das mittlerweile zum Experten geworden ist. Sven signalisiert hier: „Ich bin der Richtige für dieses Interview. Ich kenne mich aus und bin reflexiv.“ Das verweist auf das gegenwärtige ideale Selbstbild, das im Kontrast zu dem damaligen idealen Selbstbild steht und auf Bildungsprozesse hindeutet. Mit „ganz ganz typisch“ nimmt er Bezug auf Fachwissen über das Typische der Ignoranz von Rassismus und *Weißsein* im Selbstkonzept *weiß* Positionierter. Auch an anderen Stellen verwendet er Fachsprache (u.a. Sozialisation, als *weiß* gelesen), mit der er sich als Experte im hier interessierenden Feld der Rassismuskritik positionieren kann. Sowohl das Auftreten als Experte als auch die an verschiedenen Stellen im Interview aufscheinende Performance als „kritisch-selbstreflektiert“ – z.B. durch Svens selbstkritische Ausführungen über eigene rassistische Handlungs- und Wahrnehmungsweisen (vgl. 4.2.2.1) – lese ich im Kontext der in

Abschnitt 3.2.2 formulierten Herausforderungen. Es ist naheliegend, dass eine Person, die sich freiwillig auf die Suchanzeige zu einem Interview meldet, versucht, den Adressierungen des Anschreibens auch zu entsprechen. Ebenso naheliegend ist, dass sie davon ausgeht und kompetent ist, diesen Anforderungen auch entsprechen zu können, denn ihnen nicht zu entsprechen, wäre potenziell mit einem Beschämungsrisiko verbunden. Sven erweist sich hier in der Lage, Scham zu vermeiden und sich in der konkreten Interviewsituation und -beziehung in eine legitime Sprechposition zu bringen.

Formulierungen wie „ganz ganz typisch ne“ (I3A03) unterstellen darüber hinaus auch dem Interviewer geteiltes Wissen darüber, was typisch für rassifizierte Sozialisationsprozesse von *weiß* positionierten Subjekten ist. Der Interviewer wird als wissend und verstehend adressiert, und Sven kann plausibel annehmen, dass er, ohne weitere Ausführungen machen zu müssen, verstanden wird. Der Interviewer nimmt die Adressierung mit dem bestätigenden „Ja“ (ebd.) an. Effekt dieser Bestätigung auf der Beziehungsebene ist ein „Wir“ von Interviewer und Interviewtem: „wir kritisch-reflektierten *Weiß*en“. An anderen Stellen im Interview adressiert Sven den Interviewer mit der Frage, ob er eine bestimmte Person (vgl. I3A04) oder ein bestimmtes Buch (vgl. u.a. I3A20) kenne. Auch diese Bezüge auf soziales und kulturelles Kapital können als Versuch gelesen werden, etwas Gemeinsames herzustellen und sich über die Milieunähe zu vergewissern. Dabei ist nicht bedeutsam, ob der Versuch intentional oder unintentional geschieht. Aufgerufen wird vermeintlich geteiltes Wissen von kritisch reflektierten *Weiß*en, was gesagt werden muss, um als kritische *Weiß*e erkannt und anerkannt zu werden.⁴¹²

Auf der Beziehungsebene von Interviewer und Interviewtem ist auch Svens wiederholte explizite wie implizite Bezugnahme auf einen Schamdiskurs bedeutsam – z.B. „aber so interpretier ichs heute sozusagen irgendwie begonnen hab unter meinem eigenen *Verhalten* auch sozusagen em mich dafür zu schämen (und zu sagen) ich verhalte mich rassistisch (/I: Ja)“ (I3A03). Durch den Rückgriff auf diskursiv vermittelte Fragmente milieuspezifischer Schamdiskurse kann er ebenfalls Expertise zeigen und eine Partizipation an dem als gemeinsam imaginierten Milieu der Reflektierten, in dem Sprechen über Scham nicht unüblich ist, anzeigen und eine Zugehörigkeit markieren. Durch die Verkündung von Scham wird eine spezifische Identität beansprucht (vgl. Ahmed 2004, 101ff.). In dem „Ja“ des Interviewers wird eine Kollektivität zwischen Interviewer und Interviewtem bestärkt: „Wir kritischen

⁴¹² So findet sich die Markierung, sich als *weiß* Positionierte nicht mit Rassismus auseinandersetzen zu müssen, sowohl bei Sven (I3A13) als auch bei Britta (I2A20) und Kathrin (I6A03).

Weißer, die durch Scham über unser rassistisches Verhalten verbunden sind.“ Es wirkt, als gehöre es zum guten Ton, zum etablierten Kanon kritischer *Weißer*, der mit spezifischen Normen verbunden ist, sich für eigene Rassismen zu schämen und dies zum Thema zu machen.⁴¹³

Interessant erscheint mir, dass Svens Sprechen im Verlauf des Interviews an mehreren Punkten mit einer Reflexivität und Kompetenz ausweisenden Sprache bricht, indem auf lapidare, banalisierende oder umgangssprachliche Formulierungen zurückgegriffen wird – z.B. „Scheiße“ (I3A10), „Schnulli“ (I3A04), „pipapo“ (I3A03), „blablablupp“ (I3A12). Dies stellt einen Kontrast zu den anderen Interviews dar. Die Formulierungen interpretiere ich als sprachliche Brüche mit einem von mir eher akademisch gelesenen Habitus. Die Brüche weisen auf eine weitere Anforderung hin, die das Interviewsetting an Sven stellt: Neben der Anforderung, Expertise und Reflexivität zu zeigen, scheint es auch erforderlich, entspannt, lässig und unverkrampft aufzutreten. Damit entspricht er einer Norm, die sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf der spezifischen Interviewebene als normative Kann-Erwartung gelten kann.

Die erste Anforderung, Expertise nachzuweisen, zeigt sich in allen Interviews in ähnlicher Weise,⁴¹⁴ während der zweite Aspekt, sich lässig zu geben, mir vor allem im Interview mit Sven auffällt⁴¹⁵. Daher möchte ich diesen Aspekt der Brüche mit einem akademisch konnotierten Sprechen im Hinblick auf mögliche Bedingungen und Effekte näher betrachten. So kann die informelle Ansprache im Anschreiben durch den Interviewer (z.B. „Sonnige Grüße“), und dessen hervorgehobene Verortung in der Bildungsarbeit statt in der Universität zu der Legitimität und Anforderung von Brüchen mit einem akademisch konnotierten Sprechen beigetragen haben. Auch das Auftreten des Interviewers im Kontakt vor und im Interview – locker, lachend, „Auf dem Aufnahmegerät sind noch 60 Stunden Speicherplatz, du kannst also so lange erzählen, wie du magst“ (I3A01) – transportiert, dass nichtakademisch konnotierte Register des Sprechens im Kontext des Interviews legitim sind.

⁴¹³ In einer Interpretationsgruppe waren Skepsis und Unbehagen spontane Assoziationen zu dieser entstehenden Kollektivität. Dies lese ich als Hinweis darauf, dass Verbindungen zwischen privilegiert Positionierten in kritisch intendierten Räumen wie dem Interview nicht ausschließlich emanzipatorische Wirkung mit sich bringen, sondern mit einer Ambivalenz verbunden sind.

⁴¹⁴ So greift etwa Judith auf Vokabeln wie „machtvolle Position“ (I5A05) oder „Mikroaggressionen oder stereotype threat“ (I5A11) zurück, die auch in rassismuskritischen Diskursen verwendet werden. Fast in allen Interviews werden akademische und literarische Fachbücher erwähnt.

⁴¹⁵ Ähnlich Beispiele finden sich vereinzelt im Interview mit Heike, z.B. „und der ganze Kram ne“ (I4A03) oder „bringt auf jeden Fall sone Stock im Arschigkeit halt auf jeden Fall krass rein“ (I4A17).

Die zum Ausdruck gebrachte offene, nichtdistanzierte wissenschaftliche Haltung des Interviews erlaubt Brüche mit akademischer Sprache und lädt möglicherweise geradezu dazu ein. Neben diesen Bedingungen, die für alle Interviews gelten, kann als eine spezifische Bedingung Svens Geschichte der Auseinandersetzung gelesen werden, in der ich eine Verschiebung von einer dogmatischen zu einer gelassenen kritischen Haltung (vgl. 6.1.1) als zentral interpretiere. Die Brüche führen auf sprachlicher Ebene die Haltung der Gelassenheit auf und grenzen diese von dem hinter sich gelassenen Dogmatismus ab.

Eine weitere Bedingung, die für dieses Interview spezifisch ist, ist das von Interviewer und Interviewtem geteilte Privileg, sich als *weiß* und männlich positionierte Subjekte nicht in gleichem Maße wie andere Subjekte als wissenschaftlich und seriös beweisen zu müssen. Diese Bedingung erleichtert es, sich Brüche mit akademischer Sprache erlauben zu können.⁴¹⁶ In einer Interpretationsgruppe wurde Svens Sprechweise als „kumpelig“ wahrgenommen⁴¹⁷ und es kam die Frage auf, ob wir befreundet seien. Wir begegneten uns in der Interviewsituation jedoch zum ersten Mal. Diesen Hinweis nehme ich als Anlass, das Auftreten des Interviewers in dieser Interviewkonstellation auch als Angebot für *weißes male bonding* (vgl. Tiger 2004 [1969]) – also eine Verbindung zwischen *weißen* Männern – zu lesen. In einem Aufeinandertreffen von zwei *weiß* positionierten studierten Männern unter 40, deren Alter nicht ganz weit auseinanderliegt, erfüllen die sprachlichen Brüche möglicherweise die Funktion, auf einer anderen als der inhaltlichen Ebene Nähe herzustellen.

4.3.1.2 Widersprüchliches Potenzial der Interviewsituation und diffuse Normen

Deutlich wird, dass die Ansprachen durch Interviewanfrage und Erzählaufforderung (einerseits ernsthafte Auseinandersetzung mit Rassismus und *Weißsein*, andererseits eine lockere soziale Situation) ein widersprüchliches Potenzial mit sich bringen und in ihrer Widersprüchlichkeit Auswirkungen auf die Beziehung von Interviewer und Interviewten haben. Diese Widersprüchlichkeit lässt sich auch mit dem Topos kritischer *weißer* Reflexivität in Verbindung bringen: Für *weiß* Positionierte

⁴¹⁶ Zu dem Umstand, sich auf dem *sprachlichen Markt* Brüche mit einer bürgerlichen Sprache leisten zu können, im Wissen, diese zu beherrschen, vgl. Bourdieu (2014 [1980], 124ff.).

⁴¹⁷ Dabei ist nicht entscheidend, ob er die Brüche intentional einsetzt, inwieweit dies seinem Charakter entspricht, ob er in anderen Kontexten ähnlich spricht oder das Sprechen in Verbindung zu seiner Sozialisation steht – Lesart einer selbst in der DDR sozialisierten Person war, dass das „kumpelige“ Sprechen typisch für DDR- bzw. Post-DDR-Sozialisierte sei. Wichtiger ist an dieser Stelle, dass der Kontext des Interviews diese Form des Sprechens zulässt bzw. ermöglicht.

gilt es einerseits, die selbstkritische Reflexivität und rassismuskritisches Wissen zum Ausdruck zu bringen, ohne dabei andererseits zu bestimmt oder überheblich aufzutreten.

Diesen Widerspruch lese ich in Verbindung mit den in Abschnitt 1.1.7 angesprochenen Diskursen über die Konkurrenz um Reflexivität unter *weiß* Positionierten. In der Konstellation des Interviews bestehen somit gleichzeitig eine implizite Konkurrenzsituation als auch eine Situation der Formierung von Kollektivität und Verbundenheit. Vor diesem Hintergrund kann das Interview als ein ambivalenter Kontext verstanden werden, in dem so etwas wie Scham entstehen kann und in dem es zugleich gilt, durch Entsprechung zu gelegentlich unbestimmten Normen potenzielle Scham zu vermeiden. Auch wenn die zu erfüllenden Normen diffus sind, kann plausibel von der Annahme von geteilten Norm- und Wertvorstellungen von Interviewer und Interviewten ausgegangen werden. Diese stellen einen diffusen Referenzpunkt dar, auf den bezogen Scheitern im Interview geschehen kann. Dem Interviewer kommt in dieser Beziehung als potentiell Schamzeugen in besonderer Weise die Position und Autorität zu, die Erzählenden als reflexiv und kompetent anzuerkennen. Die Konstellation legt daher nahe, auf die Erzählaufforderung in einer Weise zu antworten, die den unterstellten Erwartungen des Interviewers entspricht. Dies kann als Druck gelesen werden, es „richtig“ zu machen, um das eigene Selbstbild zu schützen und nicht durch das Gesagte zu gefährden. Dabei ist zuweilen diffus, was „gute“ *Weisse* genau ausmacht und welchen Normen sie zu entsprechen haben, wodurch die Schwierigkeit verstärkt wird, angemessen zu antworten.

Vor dem Hintergrund zum einen des widersprüchlichen Potentials und zum anderen der Unbestimmtheit der hier geltenden normativen Orientierungen fällt Svens Sprechweise im Interview auf. Diese oszilliert zwischen einer Unsicherheit transportierenden Form und einer besonders klaren und betonten Form. Unsicherheit wird etwa in einem stockenden, abbrechenden, sehr leisen, holperigen oder genuschelten Sprechen vermittelt, während an anderen Stellen sehr klare und betonte Sprechweisen verwendet werden. So pendelt die Sprechweise zwischen stark betonter Festlegung und ständiger relativierender Zurücknahme, was etwa in der gehäuften Verwendung unterschiedlich konnotierter Füllwörter zum Ausdruck kommt.⁴¹⁸ Relativierend oder zurücknehmend wirkende Füllwörter wie „irgend...“ (über 400 Mal), „sozusagen“ (über 300 Mal), „also“ (fast 600 Mal) und „aber“ (über 150 Mal) wechseln sich mit eher festschreibenden, Wahrheitsanspruch suggerierenden Füllwörtern

⁴¹⁸ Im Vergleich zu den anderen Interviewten verwendet Sven auffällig viele Füllwörter.

wie „total“, „echt“, „natürlich“, „tatsächlich“, „wirklich“ oder „auf jeden Fall“ (zusammen über 200 Mal) ab. Die ersten Formulierungen transportieren – unabhängig von der Intention des Sprechens – wie das stockende Sprechen Unsicherheit, Unentschlossenheit und Vagheit. Demgegenüber scheinen die zweiten Formulierungen Ausdruck eines Ringens um Glaubhaftigkeit der Erzählung und antizipieren, dass sie als unglaubwürdig wahrgenommen werden könnte. Die Pendelbewegungen interpretiere ich als Spannung zwischen Klarheit und Zurücknahme, die mit der bereits angesprochenen Spannung zwischen Reflexivität und Überheblichkeit in einem kritisch-reflektierten Milieu in Verbindung gebracht werden kann. Die zwischen Betonung und permanenter Selbstrelativierung pendelnde Sprechweise – ähnlich wie die sprachlichen Brüche mit akademisch konnotierten Ausdrucksweisen – lässt sich als performierter Nichtdogmatismus lesen. Der Sprecher erzählt, performt und positioniert dadurch ein Selbst, das geläutert ist von Dogmatismus. Das Risiko, für eine nichtdogmatische Haltung beschämt zu werden, kann im Kontext des Interviews als relativ gering angenommen werden, da das oben angesprochene lockere Auftreten des Interviewers vermuten lässt, dass er eine nichtdogmatische Haltung befürwortet.

Die Diffusität der Normen, was „gute“ kritische *Weiß*e ausmacht, und die Ungewissheit, welchen Normen der Interviewer zustimmt, lassen das Potenzial von Scham unberechenbar erscheinen und machen es umso schwerer, in einer schamvermeidenden Weise zu agieren. Das kommt in der changierenden Sprechweise zum Ausdruck, die sich exemplarisch an einem bereits bearbeiteten Satz zeigen lässt, den Sven bezogen auf sein Gefühl, außerhalb von Deutschland zu reisen, formuliert: „äh (..) e e g/ also des ist ne (..) das ist irgendwie se/ wirklich sehr **schambelastet**“ (I3A11).⁴¹⁹ Das schwimmende, stockende Sprechen mündet in einer betonten Klarheit bezüglich eigener Scham.⁴²⁰ Diese Verzögerung deute ich so, dass es eine Hürde gibt, eine Belastung durch Scham auszusprechen. Aus schamfokussierender Perspektive lässt sich annehmen, dass es im Kontext des Interviews vor dem Interviewer beschämend sein könnte, eigene Schambelastung auszusprechen, da es zum einen der sozialen Norm der Souveränität widerspricht (vgl. Schäfer/Thompson 2009, 23). Zum anderen könnte das Sprechen über Scham und Schambelastung auch einer diffusen moralischen Norm widersprechen, wie *weiß*-mehrheitsdeutsch Positio-

⁴¹⁹ Die Episode, aus der diese Sequenz entnommen ist, habe ich in Abschnitt 4.2.4.2 ausführlicher bearbeitet.

⁴²⁰ Für umgekehrte Beispiele, in denen bestimmendes, festlegendes Sprechen in stockendes, relativierend wirkendes Sprechen übergeht, vgl. Abschnitt 4.3.3.

nierte angemessen kritisch über Deutschsein und *Weißsein* im postnationalsozialistischen Kontext reden sollten (vgl. 1.1.6).

Die Potenzialität von Scham zeigt sich einerseits darin, dass nicht ausgeschlossen ist, dass die schwammige und stockende *Weise* des Sprechens gegen eine normative Kann-Erwartung verstößt, im Interview flüssig zu sprechen – von der ungewiss ist, ob der Interviewer diese Norm teilt, partiell teilt oder ablehnt. Nicht zu wissen, ob das eigene Sprechen gerade entblößend wirkt, kann ein Anlass sein, der die Sprache zum Stocken bringt. Die Mündung in eine klare Setzung beendet diese potenzielle Beschämung, aber geht mit der Formulierung „wirklich sehr **schambelastet**“ das Risiko ein, sich aufgrund des möglichen – aber ungewissen – Verstoßes gegen die Norm, wie über Deutschsein gesprochen werden sollte, zu entblößen. Hier zeigt sich andererseits die Potenzialität der Scham, bezogen auf den *Inhalt* des Sprechens zu scheitern, also worüber gesprochen wird. Die Potenzialität von Scham kann hier so verstanden werden, dass eine Ungewissheit besteht, ob das eigene Sprechen von Normen abweicht. Zum Ausdruck kommt darin eine Suche nach dem Verhältnis zu möglicherweise geteilten Norm- und Wertvorstellungen mit dem Interviewer.

4.3.2 Ausgewählte Figuren von Schampotenzial und Schamvermeidung im Interview

Im Anschluss an die empirisch illustrierten Überlegungen zur Relevanz von Scham in der Konstellation der Interviewsituation möchte ich im Folgenden kurz auf fünf Figuren von Schamrelevanz und Schamvermeidung eingehen, die ich anhand von Ausschnitten des empirischen Materials mehrerer Interviews herausgearbeitet habe. Ich verzichte an dieser Stelle der Darstellung darauf, die Bezüge zum empirischen Material auszuführen, da diese für den Schwerpunkt der schamfokussierenden Darstellung in Kapitel 4 nicht von entscheidender Relevanz sind. Die Darstellung soll auf den Gegenstand der vorliegenden Arbeit – Zusammenhänge von Scham und Bildungsprozessen *weiß* Positionierter in einer biographischen Perspektive – ausgerichtet sein.⁴²¹ Dennoch möchte ich die Figuren zumindest kurz anreißen, da sie für Kontexte politischer Bildung bedeutsam sein können, auf die ich im Ausblick in Abschnitt 6.3 zu sprechen komme. Abstrahierend von den verschiedenen Figuren fasse ich zum Abschluss des Abschnitts 4.3.2 das Phänomen Schamvermeidung in der Interviewsituation zusammen.

⁴²¹ Selbstverständlich können auch das Interview selbst und schmarelevante Momente darin in biographischer Perspektive mit Bildungsprozessen verbunden sein. Um darüber eine Aussage zu treffen, ist das Design meiner Studie jedoch nicht geeignet.

Eine erste Figur von Schampotenzial ist das *Sprechen über eigene Abwehr*. Diese Figur ähnelt der zuvor angesprochenen Potenzialität von Scham durch die Thematisierung von Schambelastung. So bringt die Erzählung von Abwehr in der erzählten Zeit ein Potenzial von Scham mit sich, da das Vorhandensein von Abwehr gegen eine normative Orientierung verstößt, offen für Kritik zu sein.⁴²² Die Offenheit für Kritik kann als normative Kann-Erwartung in dem spezifischen Kontext der kritischen Auseinandersetzung mit Rassismus und *Weißsein* angenommen werden. So ist der hier interessierende Kontext in besonderer Weise von einer oft nicht klar zu fassenden Normativität geprägt, die auch so etwas wie Offenheit für Kritik beinhalten kann. Es ist davon auszugehen, dass diese Normativität auch in den gegenwärtigen idealen Selbstbildern der Beteiligten Wirkungen entfaltet.⁴²³ Zeuge von der erzählten Abweichung des Handelns von der normativen Orientierung ist in dem Moment des Interviews der Interviewer, von dem angenommen werden kann, dass er die normative Orientierung, offen für Kritik zu sein, teilt. Wenn nicht erst in der Erzählzeit des Interviews, sondern schon für die erzählte Zeit eine reflexive Bezugnahme auf die eigenen Abwehrmechanismen markiert wird, schätze ich den „Grad der Distanzierungsmöglichkeiten“ (Landweer 1999, 210) von Scham in der Interviewsituation (vgl. 3.4) als relativ groß ein.⁴²⁴ In der Erzählzeit, die im Kontrast zur früheren erzählten Zeit steht, kann das erzählende Ich als mittlerweile reflektiert positioniert werden. Es wird ein Subjekt entworfen, das dem idealen Selbstbild des erzählenden Ichs entspricht. Auf diese Weise ist es relativ leicht möglich, den unausgesprochenen Anforderungen des Interviewsettings und der Normativität des Feldes gerecht zu werden und so Scham zu vermeiden.

⁴²² Diese Figur geht auf eine Episode aus Kathrins Erzählung über das Buch *Deutschland Schwarz Weiß: Der alltägliche Rassismus* von Sow (2008) zurück, von dem sie sagt: „also ich glaub im ersten Lesen hab ichs von mir viel wegschieben können (.) so sa/ ja okay die jetzt (..) andere aber (..) also **so** bin ich ja **nich**“ (ebd.). Auf der Ebene der erzählten Zeit ermöglicht dies, ein potenzielles Schamerleben abzuwehren, indem nicht in Erwägung gezogen wird, dass auch sie „so“ – in Diskrepanz zu ihrem Selbstbild, anti-rassistisch engagiert zu sein – handeln könnte. Schamrelevant ist hier Kathrins Umgang mit dem Buch, der ihr aus heutiger Perspektive als Scheitern erscheint und dem gegenwärtigen idealen Selbstbild widerspricht, das ihr aber in der erzählten Zeit noch nicht als Scheitern erschien. Durch eine anschließende reflexive Verhältnissetzung und die Erzählung einer Transformation ihrer Wahrnehmung des Buches wird eine gegenwärtige kritische Distanz zu der damaligen Abwehr deutlich gemacht.

⁴²³ Die nicht klar zu fassende Normativität entfaltet auch im Schreiben über diesen Kontext und über diese Normativität eine zuweilen irritierende Wirkung.

⁴²⁴ Distanzierung ist hier anders als die Distanzierungsmuster, die Messerschmidt (2010) unterscheidet, zu verstehen. So geht es hier nicht um die Distanzierung von der Auseinandersetzung mit Rassismus, sondern um die Distanzierung von der quälenden Wirkungsweise von Scham.

Eine zweite Figur von Schampotenzial bezieht sich auf eine noch stärker diffus ausgeprägte normative Kann-Erwartung, als kritisch reflektierte *weiße* Person *emotional involviert* über Rassismus zu sprechen, statt Rassismus ausschließlich analytisch distanziert zu thematisieren und damit auch eine Distanz zu sich selbst als Teil von Rassismus einzunehmen.⁴²⁵ Anders als die erste Figur bezieht sich die zweite Figur auf die Erzählzeit und auf gegenwärtiges Scheitern von Übereinstimmung im Sprechen in der Interviewsituation. So lässt sich als schamrelevant lesen, wenn eine Diskrepanz zwischen dem eigenen emotional distanzierten Sprechen im Interview und einem normativ geprägten Selbstbild in den Blick kommt. Die hier relevante Norm kann als moralische Norm verbunden mit Kann-Erwartungen betrachtet werden, da sie nicht als allgemeingültig, sondern als in einem spezifischen Kontext selbst gewählt und wirksam erachtet werden kann.

Die Norm schließt sich implizit an das *weiße* Privileg an, sich durch die Abwesenheit von Rassismuserfahrungen leichter nichtemotional mit Rassismus auseinanderzusetzen als Menschen, die durch Rassismus bedroht, erniedrigt und zu Anderen gemacht werden. Für *weiß* Positionierte bedeutet dies die Gleichzeitigkeit eines Vorteils (weniger anstrengende affektiv-emotionale Arbeit machen zu müssen) und eines Verlusts von Perspektive im Sinne von Spivaks Überlegung zu Privilegien (vgl. 1.1.2). Eine Arbeitsteilung, die der ungleichen Möglichkeit nichtemotionaler Auseinandersetzung ungebrochen entspricht, kann aus rassismuskritischer Perspektive als problematisch angesehen werden. Wenn allein Rassismus erfahrende Subjekte die körperlich anstrengende, affektiv-emotionale Arbeit machen und *weiß* positionierte Subjekte ausschließlich die analytische Denkarbeit übernehmen, ist zum einen die Anstrengung ungleich verteilt, zum anderen wird eine rassistische Zuschreibung (*weiß* = rational, nicht-*weiß* = emotional) wiederholt und gestützt.⁴²⁶ Die nor-

⁴²⁵ Die Auseinandersetzung mit einer Sequenz aus dem Interview mit Kathrin hat zu der Modellierung dieser Figur geführt. In einer Reflexionsschleife über ihr eigenes Sprechen im Interview spricht sie an, dass sie „so furchtbar al/ analytisch“ (I6A11) über das Thema spricht und dass es ihr möglich ist, „so ne emotionale Distanz aufbauen zu können“ (ebd.), was sie als „son Privileg von Weißsein“ (ebd.) begreift. Mit der normativen Orientierung, als *weiß* Positionierte emotional zu sprechen, hadert Kathrin zwar, aber stimmt ihr partiell zu. Ihre distanzierte Sprechweise und die Reflexion darüber bezeichnet sie als „son bisschen (.) **weird**“ (ebd.) und „ganz *schrecklich* (.) eigentlich“ (ebd.). In der Sequenz entwickelt sich eine selbstreflexive Endlosschleife, die in reflexiven Spiralen um das *weiße* Subjekt selbst kreist. Das Kreisen mündet in einer wechselseitigen Dynamik zwischen Interviewer und Interviewter aus Bejahen und Lachen, wobei das Potenzial der Beschämung im gemeinsamen Lachen verschwindet.

⁴²⁶ Vgl. Rotters (2018, 299) Überlegungen zu Schwarzer Wut, Ahmeds (2010, 39) Gedanken im Anschluss an hooks und Lorde zu *angry black women as kill-joy* und Kilombas (2008, 28) Analyse der Gegenüberstellung von vermeintlich *weißer* Objektivität und rassifizierter Emotionalität.

mative Orientierung, als *weiß* Positionierte auch affektiv-emotionale Arbeit zu übernehmen, ist verbunden mit der Norm, mit Ordnungen der Privilegierung zu brechen. Das Schampotenzial liegt dann darin, vor dem bezeugenden Blick des Interviewers in der Erzählweise eine spezifische Funktionsweise von Privilegierung zu wiederholen und so gegen die normative Orientierung, verantwortungsvoll mit Privilegien umzugehen, zu verstoßen. In der Interviewsituation ist jedoch ungewiss, inwieweit und unter welchen Bedingungen der Interviewer der normativen Orientierung, Emotionen zu thematisieren, zustimmt. Das hängt auch damit zusammen, dass diese normative Orientierung in einem Spannungsfeld zu verorten ist: Sowohl die Ausblendung von Emotionen *weiß* Positionierter als auch die reduzierende Zentrierung auf diese erscheint problematisch. Da sich das mögliche Scheitern anders als in der ersten Figur auf die Erzählzeit bezieht, schätze ich Distanzierungsmöglichkeiten von einem Schampotenzial als etwas geringer ein.

Wie bei der ersten Figur ist auch hier eine reflexive Verhältnissetzung zum eigenen Sprechen möglich, die schamvermeidend wirken kann: Wenn es schwer ist, der diffusen Norm gerecht zu werden, können zumindest das Bewusstsein über diese Norm und das mögliche Scheitern daran reflexiv ausgewiesen werden. Wird diese Reflexion zu einer reflexiven Endlosschleife über die Eigentümlichkeit der eigenen Selbstreflexion, in der sowohl das eigene Selbst als auch *Weißsein* erneut in den Mittelpunkt gestellt werden, besteht ein weiteres Schampotenzial: das Scheitern an der normativen Orientierung, mit dem eigenen Handeln und Reflektieren zu einer Reduzierung rassistischer Verhältnisse beizutragen. In diesem Spannungsfeld sind die Reflexionsbewegungen dieser zweiten Figur verortet.

Nachdem in den ersten beiden Figuren der Fokus auf Schampotenzial lag und Schamvermeidung nur am Rande angesprochen wurde, werden im Folgenden Figuren, die den Effekt einer Vermeidung von potenzieller Scham mit sich bringen, in den Mittelpunkt gestellt. Die dritte Figur, auf die ich als Nächstes eingehe, zeichnet aus, dass durch *vehemente Distanzierung* mittels einer übertreibenden Erzählung die Vermeidung von Scham ermöglicht wird.⁴²⁷

⁴²⁷ Diese Figur zeigt sich etwa in einer Sequenz, in der Sven sich in der Erzählung vehement von früheren Reproduktionen von Rassismus distanziert, die ich in Abschnitt 4.2.4.1 als schamlos gedeutet habe. Die Häufung von starken Formulierungen und rhetorischen Mitteln der Übertreibung („die grausamsten“ (I3A04), „ganz (.) ganz ganz große Katastrophe“ (ebd.)) zeigt eine unmissverständliche Distanzierung von den eigenen Projekten und Texten mit einer deutlichen Vehemenz. Die Episode wird abgeschlossen mit einem lachenden „und *dann*“ (ebd.), womit ein neuer, klar abgegrenzter Verweisraum eröffnet wird. Dies lese ich als ein verlegenes und zugleich überlegenes Belächeln der Naivität und Ignoranz des erzählten Ichs. Die Erzählweise verstärkt die Distanzierung von dem erzählten Ich. Das erzählende Subjekt

Die vehemente Weise der Distanzierung erlaubt es, das erzählende Ich als „anders als damals“ und als geläutertes Subjekt zu positionieren. Die Distanzierung von vergangenem (Nicht-)Agieren kann den Effekt mit sich bringen, sich in der Interview-situation weniger beschämbar zu machen. Vermieden wird die Scham für damalige Handlungen, die aus heutiger Perspektive als Scheitern am idealen Selbstbild erscheinen, aber die in der erzählten Zeit nicht als Scheitern erschienen. Die Diskrepanz zwischen den gegenwärtig relevanten Bewertungskriterien des idealen Selbstbildes und den damaligen Handlungen wird durch die vehemente Distanzierung überbrückt. Sich mit Vehemenz von diesen Handlungen zu distanzieren, vermittelt, dass diese sich heute nicht wiederholen würden. Schamvermeidung ist dabei kein Ausdruck eines Defizits, sondern vielmehr einer hinzugewonnenen Kompetenz, auch wenn dadurch die Schwelle höher wird, auch gegenwärtige Reproduktionen selbstreflexiv in den Blick zu nehmen.⁴²⁸ Es wird angezeigt, dass das Subjekt mittlerweile diese Normen als legitim anerkennt und ihnen entsprechen kann. Was es hier aus der Erzählzeit heraus sagen kann, hätte es in der erzählten Zeit so nicht sagen können. Sowohl das Selbstverhältnis, das ideale Selbstbild und normative Bewertungskriterium für das eigene Handeln als auch die Setzung als relevant erachteter Anderer haben sich geändert.⁴²⁹

In der vierten Figur, die ich ansprechen möchte, hat die *Erzählung von (professioneller) Handlungsfähigkeit* den Effekt der Schamvermeidung.⁴³⁰ Diese Figur nimmt stärker als die dritte Figur Bezug auf den Inhalt als auf die Rhetorik der Erzählung. Das Erzählmuster zeichnet aus, dass punktuell krisenhafte Auseinandersetzungen –

bringt sich unmissverständlich als *ganz anders* als das erzählte Subjekt hervor und zeigt sich als kompetent, vertraut und übereinstimmend mit der normativen Orientierung, eigene Reproduktionen von Rassismus zu erkennen.

⁴²⁸ In Abschnitt 4.2.4.3 wird eine Sequenz dargestellt, in der Sven anspricht, wahrscheinlich auch gegenwärtig Rassismus zu reproduzieren.

⁴²⁹ Die Differenz zwischen Erzählzeit und erzählter Zeit, die sich hier andeutet, spreche ich in Abschnitt 6.1.1 im Hinblick auf Bildungsprozesse erneut an.

⁴³⁰ Anhand der Erzählung von Judith habe ich ein Muster herausgearbeitet, das Grundlage für diese Figur ist. Demnach ist die Erzählung dadurch gekennzeichnet, dass auf Erzählungen von punktuellen Krisen wiederholt Erzählungen von Handlungsfähigkeit und erfolgreicher Wirksamkeit folgen. So spricht Judith etwa in unmittelbarem Anschluss an die Erzählung ihrer Grenzüberschreitung und Einmischung gegenüber einem Gastvater (vgl. 4.1.2.1) von ihrem erfolgreichen Engagement als Tutorin innerhalb des ASA-Programms. Der erzählte Erfolg besteht darin, dass es dem erzählten Ich gelingt, auf die inhaltliche Ausrichtung der Institution Einfluss zu nehmen. Aus der punktuellen Krise erwächst im weiteren Verlauf die Erzählung ihrer Professionalisierung. Das Muster entspricht Judiths grundlegender Haltung, Krisen als Chance zu begreifen, die in folgendem Zitat zum Ausdruck kommt: „versuch ich auch diese sogenannte **Krise** (/I: Mhm) als wirkliche (.) **Krise** und auch als Chance halt zu sehen“ (I5A09).

die potenziell schamrelevant sind – in selbstbewusste Erzählungen der eigenen weitestgehend widerspruchsfrei dargestellten Handlungsfähigkeit in der Bildungsarbeit münden.⁴³¹ Affektiv besetzte problematische Erfahrungen werden in Handlung übersetzt und von Handlungserzählungen, etwa von Erzählungen eines Gerechtigkeitsempfindens als Antrieb für Handlung (vgl. 4.1.1.3), überlagert. Dieses Muster erweist sich auf der Ebene des Interviews als geeignet, um Scham zu vermeiden. Indem Widersprüche, Handlungsunfähigkeit und Selbstkritik in der Erzählung weitgehend marginalisiert werden, bleibt der Entwurf des Subjektes als handlungsfähig, der punktuell durch die Andeutung von Krisenerzählungen zu kippen droht, aufrechterhalten. Gegenüber dem Interviewer als potenziellem Zeugen des Scheiterns, dem eine geteilte Orientierung an der Norm von kritischer Handlungsfähigkeit unterstellt werden kann, könnte es beschämend sein, sich als handlungsunfähig zu zeigen. Das punktuell infrage stehende Selbstbild des erzählten Ichs, handlungsfähig, besonders und kritisch zu agieren, kann jedoch bewahrt werden. Auf der Ebene des Interviews ist damit der Effekt verbunden, Scham zu vermeiden, indem ein Scheitern der Übereinstimmung zum idealen Selbstbild verhindert wird.

Als fünfte und letzte Figur gehe ich auf *Ironie* als potenziell schamvermeidend wirkende Sprechweise ein.⁴³² Ausgangspunkte dieser Figur sind die Uneindeutigkeit mancher kritischer normativer Orientierungen (etwa bezüglich der Rezentrierung *weißer* Themen und Befindlichkeiten) und die Ungewissheit, inwiefern das eigene Handeln und Sprechen einer unausgesprochenen Norm entspricht oder wider-

⁴³¹ Einige Widersprüchlichkeiten des Handelns werden in der Erzählung nicht aufgegriffen. Neben der bereits angesprochenen Ausblendung der Kämpfe Anderer (vgl. 4.1.1.2) bietet etwa auch ihre Seminararbeit mit Teilnehmenden of Color, die sich vom Charakter und Zielen der Arbeit als Empowermentarbeit deuten lässt (vgl. I5A07), Ansatzpunkte für Widersprüchlichkeiten. Sie gestaltet diese Auseinandersetzungsräume alleine aus *weißer* Perspektive, während diese von zahlreichen Autor_innen grundlegend als Schwarze und People-of-Color-Räume konzipiert werden (vgl. Fleary 2010; Gardi 2018; Meza Torres/Can 2013; Rotter 2013; Yiğit/Can 2006).

⁴³² Diese Figur zeigt sich etwa in dem bereits in Abschnitt 4.2.4.3 erwähnten mehrdeutigen, selbstkritisch wie selbstironisch lesbaren Kommentar: „white tears“ (I3A11) von Sven. Er zitiert dabei eine Äußerung, die aus Schwarzer Perspektive hervorgebracht wurde. „The phrase has been used to gently tease white people who get upset at things they think threaten their white privilege“ (Donnella 2018). Der Begriff kann aus seinem Entstehungskontext heraus als Werkzeug verstanden werden, um *weißen* Abwehrreaktion der *white fragility* (vgl. DiAngelo 2011) die destruktive Kraft zu nehmen, indem sie belustigt als *white tears* abgewertet werden. Durch das selbstkommentierende Zitat eignet Sven sich dieses Konzept an und deutet es um. Indem er es nutzt, macht er sich über sein Leiden an der eigenen Reproduktion von Rassismus lustig, mit dem Effekt, sich davon zu distanzieren. Sven setzt sich selbst der Kritik aus, indem er sein eigenes Leiden belächelt. Damit wird eine mögliche Kritik an *weißer* Selbstzentrierung des eigenen Leidens antizipiert (vgl. 1.1.7).

spricht. Angesichts dessen können ironische Äußerungen im Interview als „Mittel der Wahrnehmung und Artikulation von Ambivalenz, das Sicheinlassen auf Verhältnisse, für die die Gleichzeitigkeit von Ja und Nein konstitutiv ist“ (Mecheril/Hoffarth 2011, 32), verstanden werden. Indem eine antizipierte Kritik selbstironisch gegen sich selbst gewendet wird, wird Ironie zum „Mittel des Nicht-Scheiterns“ (Mecheril 2005, 470).⁴³³ Paradoxerweise steht so das *weiße* Subjekt erneut im Mittelpunkt und kann – im Kontrast zu einem als unsouverän hervorgebrachten erzählten Ich – seine Souveränität behaupten. Die ironische Souveränitätsbehauptung des Nichtscheiterns hat den Effekt, eine potenzielle Scham über die erneute Zentrierung zu vermeiden.

Von den Skizzierungen der fünf Figuren abstrahierend, lässt sich über Schamvermeidung auf Seiten des potentiellen Schamsubjekts im Interview festhalten, dass es sich um ein Phänomen handelt, das als angemessen angesehen werden kann: zum einen, weil Schamvermeidung, anders als die Formulierung vermuten lässt, keine auf ein Defizit hinweisende Ausnahme ist. Vielmehr stellt sie Landweer (1999, 215) folgend allgemein eine Funktionsweise des Sozialen dar, indem in der Vermeidung von Scham die entsprechenden Normen erfüllt, bestätigt und etabliert werden. Schamvermeidung bringt also die Zustimmung zu einer Norm und ein Vermögen, diese Norm zu erfüllen, zum Ausdruck. Zum anderen kann Schamvermeidung als angemessenes Phänomen betrachtet werden, weil das Interviewsetting ein spezifisches, durch Asymmetrie geprägtes Setting darstellt, in dem in einer bestimmten Weise die Vermeidung von Scham als angemessen gelten kann. Vor dem unbekanntem Interviewer, dem in der Konstellation eine machtvoll Position zukommt, kann Schamvermeidung im Besonderen als angemessen gelten. Scham zu vermeiden verweist auf die Vertrautheit mit den in diesem konkreten, u.a. durch Normativität gekennzeichneten Kontext geltenden Normen. Dies ist besonders herausfordernd, wenn die geltenden Normen in dem Kontext nicht eindeutig sind und durch widersprüchliche Spannungsfelder gekennzeichnet sind. Schamvermeidung ist demnach nicht als Ausdruck eines Mangels oder Unvermögens, sondern eher als Kompetenz und Fähigkeit zu verstehen. Sie stellt dabei keine intentionale, bewusste Handlungsweise dar, sondern ist Effekt von Handlungsweisen, die kontextspezifisch und diskursiv vermittelt sind.

⁴³³ Mecheril spricht in dem zitierten Text ironische Klugheit von rassifizierten Anderen im Umgang mit Rassismuserfahrungen an. Auch wenn er damit andere Subjektpositionen in den Blick nimmt, erscheint mir dieser Aspekt des Ironieverständnisses auch für privilegierte Subjektpositionen passend.

4.3.3 Schamrelevante Dynamiken im Interview am Beispiel eines postkolonialen Textes

Als Abschluss meiner Ausführungen zu schamrelevanten Aspekten auf der Ebene des Interviews möchte ich eine Episode, auf die ich bislang nicht eingegangen bin, etwas ausführlicher bearbeiten. Anhand einer komplexen Situation aus dem Interview mit Sven arbeite ich eine Dynamik zwischen Schampotenzial und Schamvermeidung heraus, in der Aspekte der skizzierten Figuren zum Tragen kommen.

Die Episode habe ich einerseits ausgewählt, da sie durch die Uneindeutigkeit konkurrierender und diffuser normativer Orientierungen geprägt ist, und andererseits, da sie mir relevant erscheint für politische Bildungsarbeit vor dem Hintergrund der kontroversen Debatten um das Verhältnis von Antisemitismus und Postkolonialismus (vgl. 1.2.2.5). Anhand der Episode entwickle ich zwei Lesarten von Svens Bezugnahme auf einen postkolonialen Text, von denen die eine antisemitismusrelevante Aspekte thematisiert und die andere eine postkoloniale Kritik am deutschen Bildungskanon fokussiert. Die beiden Bedeutungsstränge stehen nebeneinander, verschwimmen ineinander und verflechten sich. Auch das Sprechen in dieser Episode oszilliert zwischen Sprachfluss und Sprachstockungen sowie zwischen der Potenzialität von Scham und Schamvermeidung. Ich gehe in der Darstellung sowohl auf die erzählte Zeit als auch auf die Erzählzeit ein, da in dem Oszillieren auf der Ebene des Interviews beide relevant werden. In der Interpretation stelle ich Verbindungen zu anderen Sequenzen des Interviews her, da mir diese aufschlussreich im Bezug auf Schamdynamiken auf der Ebene des Interviews – dies soll der Fokus dieses Abschnitts sein – erscheinen.

Kontext der Episode ist eine externe Nachfrage gegen Ende des Interviews, bei der ich frage, „ob du noch erzählen kannst inwiefern oder (1) Situationen in denen (.) Nationalsozialismus Antisemitismus ne Bedeutung hatte (..) in der Auseinandersetzung“ (I3A20).⁴³⁴ Im ersten Teil der Antwort, den ich hier nicht darstelle, spricht Sven zunächst darüber, wie sein Vater ihm im Jugendalter erinnerungskulturelle Elemente bezogen auf den Nationalsozialismus des offiziellen Erinnerungsdiskurses

⁴³⁴ Vor dem Hintergrund, dass potenziell Scham auslösende Fragen zu vermeiden sind (vgl. Helfferich 2009, 108), ist diese Frage ambivalent einzuschätzen. Auch wenn bei kaum einer Frage ausgeschlossen werden kann, dass sie Scham auslöst, bringt diese Frage in dem spezifischen Kontext des Interviews ein größeres Potenzial mit sich, Scham hervorzurufen, als andere Fragen; stärker als etwa bei der Frage, ob sich im Laufe der Auseinandersetzung Beziehungen zu anderen Menschen geändert haben (vgl. I3A17), könnte eine negative Antwort auf diese Frage ein Scheitern mit der Übereinstimmung mit normativen Orientierungen des kritischen Milieus bedeuten, da die Erinnerung an den Nationalsozialismus als „essentieller Bestandteil kritischen Denkens“ (Messerschmidt 2004, 87) angesehen werden kann.

der DDR vermittelte. Sven erwähnt einen gemeinsamen Besuch in der Gedenkstätte Buchenwald und die Lektüre der Bücher *Abenteuer des Werner Holt* (Noll 1997 [1960]) und *Der Tod ist mein Beruf* (Merle 2008 [1952]), die im DDR-Diskurs anders als in der Bundesrepublik sehr bekannt waren (vgl. I3A20). Er betont, dass Rassismus bei der gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nie eine Rolle gespielt habe und seine Versuche, mit dem Vater über Rassismus zu sprechen, gescheitert seien. Sven bringt dies zunächst mit einer einseitigen Fixierung des Vaters auf die Shoa in Verbindung: „dieses diese Singularität (.) von (1,5) der Shoa oder so (..) äh (.) die ist für ihn **so umfassend** also au/ we/ also (.) oder ist die geht für ihn sozusagen so weit“ (ebd.). Sven bricht ab und rudert zurück: „nee das stimmt nicht das würde er so überhaupt nicht sagen“ (ebd.). Stattdessen hebt er auf das fehlende bzw. begrenzte Wissen des Vaters über Kolonialismus und Versklavung – „DDR-Solidaritätsbriefmarkenwissen“ (ebd.) – und die Tatsache ab, dass der Vater keine Verbindungen zwischen Shoa und Kolonialismus herstelle. Gründe des Scheiterns der Gespräche über Rassismus verortet er einseitig bei dem Vater. Daran schließt die folgende Passage an:

Sven (S): „Und was für mich total emm (3) (gehörte echt) also des (tatsächlich einfach) dieses Buch hier [zeigt auf ein Buch im Regal seines Büros mit dem Titel „Weiße Barbarei. Vom Kolonialrassismus zur Rassenpolitik der Nazis“ von Plumelle-Uribe] (.) äh (.) kennst du das?“ (2,5)

Interviewer (I): „Also hab ich von gehört aber hab ich nie emm (.) selbst gelesen.“

S: „Fand ich **total** also fand ich **total** äh (1,5) (das) hab ich halt auch so **alleine** gelesen (.) im Winter oder so (I: Mhm) aber fand ich also da hab ich wirklich gedacht ich f/ mm (wobei) ich (1,5) man hätte auch (weiß ich nicht) vielleicht auch was ganz anderes lernen können (//I: Mhm [lacht]) (also das war) so (.) das ist irgendwie schon keene (Leerstelle) mehr oder so (..) das ist irgendwie schon wirklich was anderes (1) äh also ich find das hat also der ha/ das hat mich echt krass geprägt das Buch, dass ich (//I: Mhm) ja ich glaub da a (.) also natürlich irgendwie auch ne s/ ne supersteile These sozusagen, dass also (.) dass (2) sozusagen dass in (.) in Anführungszeichen den (1) den (.) den deutschen Faschismus äh (1) ä Auschwitz und so deswegen ä vor allen Dingen also (.) ä in letzter Konsequenz deswegen (.) so (1,5) so in (Anführungszeichen) so **krumm**genommen wird oder so weils sozusagen sich gegen **Weiße** gerichtet hat (//I: Mhm) und damit eigentlich was gemacht wurde was eigentlich vorher (..) äh (.) in **ähnlicher** Form oder so also gang und gäbe war (//I: Mhm) (sozusagen) äh (2) s ist jetzt auch nicht (auste/) auch keine unproble/ es ist auch nicht auch überhaupt nicht unproblematisch oder so kann man alles (//I: Mhm) diskutieren super so aber dieses also diese **Perspektive** sozusagen hat für mich krass (.) äh (.) fand ich war für mich krass äh (1,5) ich finds interessant (I: Mhm) (1) ja (..)“ (I3A20).

In dieser Passage wird ein Buch als Objekt der erzählten Zeit eingeführt – es war bedeutsam für Svens Auseinandersetzung –, aber bekommt auch als Artefakt in der Erzählzeit der Interviewsituation eine Bedeutung (vgl. Alkemeyer 2013, 44). Das

Buch von Rosa Amelia Plumelle-Urbe (2004), in dem die vom Vater nicht hergestellte Kontextualisierung von Shoa und Kolonialismus im Mittelpunkt steht, ist der Erzählung nach eng mit Svens Auseinandersetzungsprozess verwoben. Es wird hier als Erfahrungsraum und als Medium der Kommunikation eigener Erfahrungen aufgerufen. Das Buch habe ihn „echt krass geprägt“, womit Sven eine Metapher verwendet, die einen Vorgang beschreibt, der nachhaltig und kaum umkehrbar beeinflusst – z.B. die Prägung von Münzen – und in dem Sven eher passiv ist. Das Buch bekommt so einen sehr großen Stellenwert für die Auseinandersetzung in der erzählten Zeit und ist auch für das erzählende Ich nach wie vor von Relevanz.

Im Folgenden soll die Erzählzeit fokussiert werden, in der die Bezugnahme auf das Buch verschiedene Funktionen erfüllt und Effekte mit sich bringt. Zum einen fungiert das Buch als Platzhalter für ein Argument in dem Versuch, auf einen gemeinsamen Wissensbestand zwischen Interviewer und Interviewtem Bezug zu nehmen, was die Kommunikation erleichtert hätte. Das Buch birgt das Potenzial, auf der Beziehungsebene zwischen Interviewer und Interviewtem einen gemeinsamen Bezugspunkt herzustellen, indem auf vermeintlich gemeinsames Wissen rekurriert wird. Dies würde die Möglichkeit eröffnen, in der Erzählung darauf zu fokussieren, welche Bedeutung das Buch für Svens Auseinandersetzungen hatte. Das Buch wäre dann Bühne und Vermittlungsmedium für Svens weitere Erzählung. Da der Interviewer das Buch nicht näher kennt und es somit nicht stellvertretend für Sven sprechen kann, ist der Erzähler genötigt, den Inhalt des Buches auszuführen.

Zum anderen ist der Akt, das Buch aus dem Bücherregal herauszugreifen und zu präsentieren, dazu geeignet, das erzählende Ich als kompetenten und belesenen Experten und als Beteiligten an einem Diskurs, der hier als relevant angenommen wird, hervorzubringen. Auch der Interviewer wird als Experte angerufen, dem zuge-
traut wird, das Buch zu kennen. Über den inhaltlichen Wissensbestand hinaus könnte das Buch auch die Funktion einer Vergewisserung über den gemeinsamen Expertenstatus und über normative Orientierungen bezüglich des Verhältnisses von Kolonialismus und Nationalsozialismus erfüllen. Die Antwort „hab ich von gehört aber hab ich nie emm (.) selbst gelesen“ lässt jedoch in der Schwebelage, ob der Interviewer den Thesen des Buches zustimmen würde oder nicht. Die Verbindung, die durch den Bezug auf das Buch potenziell geknüpft werden könnte, ist dadurch fragil und die Orientierung bezüglich der Norm- und Wertvorstellungen des Interviewers diffus. Kontrastiv sind Formulierungen denkbar wie: „Klar, kenn ich total gut“ oder „Hab ich noch nie von gehört“, „Oh ja, das gefällt mir“ oder „Auwei, das kenn ich.“

Im Gegensatz zu diesen eindeutigen Antworten bringt die ausbleibende explizite Wertung durch den Interviewer Sven in eine prekäre Sprecherposition. Vor dem Hintergrund der Kontroversität des Buches⁴³⁵ wird das weitere Sprechen von Sven zu einem riskanten und potenziell Scham hervorrufenden Unterfangen. Unklar bleibt, wie vertraut Sven mit den Kontroversen um das Buch ist. Ein antizipiertes oder eigenes Unbehagen mit dem Buch wird mit der Formulierung „es ist auch nicht auch überhaupt nicht unproblematisch oder so kann man alles diskutieren“ angedeutet. Dabei wird auf sprachlicher Ebene das bereits erwähnte Muster (vgl. 4.3.1) der Pendelbewegung zwischen stark festlegenden, vorpreschenden Aussagen („Fand ich **total** also fand ich **total**“, „da hab ich wirklich gedacht“, „das hat mich echt krass geprägt das Buch“, „war für mich krass“) und relativierender Zurücknahme („ich f/ mm (wobei) ich“, „(weiß ich nicht) vielleicht“, „dass also (.) dass (2) sozusagen dass in (.) in“, „überhaupt nicht unproblematisch oder so kann man alles (/I: Mhm) diskutieren“, „äh (1,5) ich fands interessant“) deutlich. Es fällt auf, dass die Form der Sprache zwischen klarer Bestimmtheit und relativierender Schwamigkeit schwankt, während der Inhalt weitgehend unbestimmt und angedeutet bleibt. Die Sprechweise bringt die angesprochene situative Prekarität der Sprecherposition zum Ausdruck. In dem stockenden und abbrechenden Sprechen zeigt sich die Herausforderung, ein komplexes Buch in einer Kernthese verdichtet zusammenzufassen. Es zeigt sich aber auch eine Unsicherheit, inwieweit die in dem Buch vertretene These eine ist, der Sven – generell oder besonders im Kontext des Interviewsettings – zustimmt oder nicht. Unklar ist, inwiefern die Verunsicherung als spezifisch für die konkrete Situation des Interviews zu verstehen ist oder Sven auch in anderen

⁴³⁵ Zum Zeitpunkt des Interviews waren mir die Kontroversen um das Buch nicht bekannt. In der nachträglichen Recherche ist mir an Kritik des Buches die Rezension von Mathias Wörsching (2013), der Kommentar von Thomas Mösch (2004) im Deutschlandfunk und eine Debatte um (Dis-)Kontinuitäten von Kolonialismus und Nationalsozialismus zwischen Jürgen Zimmerer, Christian Stock u.a. im Kontext eines Seminars der Zeitschrift *iz3w* begegnet (vgl. Später et al. 2008). Zentrale Kritikpunkte an dem Buch werden von einigen punktuell, von anderen in der gesamten Anlage des Buches gesehen. So wird vor allem eine als polemisch wahrgenommene Geschichtsrelativierung kritisiert, die Spezifika historischer Gewaltverhältnisse nicht herausarbeitet. Das Buch würde so dem eigenen unterstützenswerten Anspruch nicht gerecht, für „die längst überfällige Anerkennung der gigantischen kolonialen und postkolonialen rassistischen Verbrechen zu streiten, auf die historisch-genetische Verbindung des massenmörderischen Kolonialrassismus mit dem Nazismus hinzuweisen, das Gemeinsame an der Grundstruktur von Genoziden, menschenverachtenden Ideologien und Gewaltordnungen herauszuarbeiten“ (Wörsching 2013, 72). Im letzten Teil des Buches würden Zionismus und die Politik des Staates Israel mit dem Kolonialismus und dem Nationalsozialismus als Formen „weißer Barbarei“ komplexitätsreduzierend gleichgesetzt und dadurch Antisemitismus ausgeblendet und reproduziert (vgl. ebd.).

Situationen unsicher ist, wie er das Buch beurteilen soll. In Interpretationsgruppen löste dieses Sprechmuster eine Resonanz aus, die von Ungeduld über den Impuls, entgegen des vereinbarten sequentiellen Vorgehens (vgl. 3.3) das Transkript schon weiterzulesen, bis hin zu der Aussage: „Das macht mich wahnsinnig“ reichte. Die Aneinanderreihung von Abbrüchen warf die Frage auf, warum Sven sich darum drückt, etwas Konkretes zu sagen, ob es etwa in dem Interviewkontext zu heikel sei, eine klare Position zu dem Buch zu formulieren.

4.3.3.1 Entnennung von Weißsein und Kolonialismus

Um die Brisanz des angesprochenen Buches in Svens Erzählung zu kontextualisieren, gehe ich auf zwei andere Passagen im Interview ein und verbinde sie mit der hier fokussierten Passage. Zunächst betrachte ich die Bedingungen näher, unter denen das erzählte Ich das Buch gelesen hat, und gehe dann auf die Ausblendung von *Weißsein* und Kolonialismus ein, die Sven problematisiert und als Entnennung bezeichnet.

Der Einschub „hab ich halt auch so **alleine** gelesen (.) im Winter“ wirkt doppelt dramatisierend auf die Erzählung: zum einen weil dadurch der Satz „fand ich **total** äh“ abgebrochen wird und so die angekündigte Positionierung zu dem Buch herausgezögert wird,⁴³⁶ zum anderen weil das Bild „allein im Winter“, an das zuvor beschriebene Setting anschließt, ein Semester alleine am Meer zu sein und dort verschiedene Bücher über Kolonialismus und Rassismus zu lesen (vgl. I3A05). Das Bild weckt die Assoziation, dass die Beschäftigung dadurch fast heroisch und zugleich geheimnisvoll wirkt. Die „totale“, nicht weiter ausgeführte Wirkung, die das Buch der Erzählung nach auf das erzählte Ich hatte, kann sich – so die Verknüpfung, die nahegelegt wird – gerade entfalten, weil es alleine und im Winter gelesen wurde, als es Sven psychisch nicht so gut ging und er sich nicht über die Lektüre austauschen konnte (vgl. ebd.).⁴³⁷ Auf dramatisierende Weise bahnt sich in der hier analysierten Erzählung etwas Großes und Bedeutsames an, was damit in Zusammenhang ge-

⁴³⁶ Die Ungeduld generierende Verzögerung zeigt sich auch hier auf der Ebene meiner Darstellung. Analog zu der Erzählung braucht auch dieser Text, bis er zu einem inhaltlichen Knackpunkt kommt, und strapaziert so möglicherweise die Geduld der Lesenden. Die Verzögerung lässt sich zudem im Kontext männlich konnotierter Sprechweisen lesen, indem aus cis-männlich, heterosexueller Position heraus mit einem ebenso positionierten Gegenüber selbstverständlich viel Raum eingenommen wird (vgl. Connell 2006 [1995], 87ff.).

⁴³⁷ „Allein im Winter“ ist somit mehrfach konnotiert. Es lässt sich u.a. lesen als sozialer Rückzug und Kernsymptom von Depression (vgl. Wurmser 2014, 42), als Einsiedlertum und als bildungsbürgerliche Kontemplation, Bücher zu studieren.

bracht werden kann, dass Svens Auseinandersetzung mit Rassismus und *Weißsein* „ne totale **Wucht** entwickelt“ (ebd.) hat. Die Wucht erklärt er sich damit, dass sie an ein „**Gefühl in mir** angedockt [hat] (.) äh (2) oder an an (.) (unv.) mein Selbstwertgefühl“ (ebd.).

Es bietet sich an, zu einer weiteren Passage Verbindungslinien zu ziehen, in der auf die interne Nachfrage geantwortet wird, wie es zu dem „Aha-Effekt“ (I3A16) kam, „[s]ich auch mit der Täterperspektive (.) auseinanderzusetzen“ (ebd.).⁴³⁸ Dort finden sich Parallelen zu der hier fokussierten Passage: So verweist Sven ebenfalls u.a. auf das Buch *Weißer Barbarei* in seinem Regal, das auch hier im Mittelpunkt steht. Er spricht davon, dass er „**geschockt**“ (ebd.) war, die Lektüre der verschiedenen Bücher „irgendwie **heftig**“ (ebd.) war und dass es ihm „krass [...] die Augen geöffnet“ (ebd.) hat zu lesen, „dass irgendwas **entnannt** wird“ (ebd.). Mit Entnennung greift er einen Begriff auf, der in dem diskursiven Feld der Rassismuskritik Verwendung findet⁴³⁹ und der auf spezifisches Wissen verweist. Mit der Lektüre gehen der Erzählung nach zugleich Erkenntnis und drastische Affizierung einher. Dieses „krasse Empfinden“ (ebd.) hat „total angedockt“ (ebd.) an „son grundsätzliches Misstrauen (.) von mir der Gesellschaft gegenüber“ (ebd.), das für ihn „überhaupt nichts mit Politik oder so zu tun hatte was für mich son Kindheits- oder Jugendempfinden ist oder so“ (ebd.). Die Bücher haben dem erzählten Ich etwas angeboten, das an seine affektive Disposition anschließen konnte (vgl. Mühlhoff 2018, 13). Mit dem Topos Kindheit und Jugend wird implizit auf die thematisierte Erfahrung verwiesen, dass er als Kind aufgrund der ostdeutschen Herkunft seiner Eltern von anderen Kindern geärgert wurde, was er als „Einfallstor“ (I3A16) bezeichnet, das ihn dafür sensibilisiert hat, dass Unterschiede zwischen Menschen gemacht werden (vgl. 4.2.2.2).

Die Metapher „Einfallstor“ benutzt er kurz darauf erneut, um zu begründen, dass die Differenz zwischen dem dominanten westdeutschen Diskurs über die DDR und den Erzählungen seiner Großeltern ihm eine Idee davon gegeben hat, „dass Geschichte halt auf jeden Fall ne Erzählung ist irgendwie“ (I3A16), ohne dies zu dem erzählten Zeitpunkt selbst so auszudrücken. Durch dieses „Tor“ – das ich als Ermöglichungsbedingung für Bildungsprozesse lese⁴⁴⁰ – war ihm „später irgendwie re-

⁴³⁸ Von diesem „Aha-Effekt“ war zuvor die Rede (vgl. I3A05), worauf die interne Nachfrage Bezug nimmt.

⁴³⁹ Vgl. u.a. Mark Terkessidis (2004, 97) bezüglich der Dethematisierung von Rassismus und Joshua Kwesi Aikins (2008, 48ff.), der den verwandten Begriff Enttinerung für die Marginalisierung der Auseinandersetzung mit deutschem Kolonialismus verwendet.

⁴⁴⁰ Darauf komme ich in Kapitel 6 zurück.

lativ schnell klar“ (ebd.), dass „das (unv.) Nichtsprechen über (.) Dekonstruktion Hautfarbe oder über Rassismus über Kolonialismus auch ne (1) äh (..) ne sehr (.) wichtige Leerstelle (1) fü/ auch für dies/ für dieses System hier (/I: Ja) oder so ist“ (ebd.). Den Topos der Leerstelle thematisiert Sven konkret bezogen auf die Schule: „ach krass warum hab ich das nicht in der **Schule** gelernt“ (ebd.).⁴⁴¹ Er spricht davon, dass bei der Rede von „Demokratie und Humanismus“ (ebd.) in der Schule die Thematisierung von *Weißsein* „wirklich ne krasse (..) äh Leerstelle“ (ebd.) war und fragt sich: „wie **konnte** das dann so (.) so lange sozusagen **nicht** so gesehen werden [lacht] *und so dann so also* (.) weil es wurde dann ja auch schnell (unv.) jetzt kann irgendwie kein also das ist natürlich kein **Zufall**, dass es nicht so gesehen wurde“ (ebd.). Dass die Ausblendung von *Weißsein* und die Dethematisierung von Rassismus und Kolonialismus „natürlich kein **Zufall**“ seien, lässt sich so lesen, dass der angesprochene Vorgang als gezielt und bewusst gesteuert gezeichnet wird. Transportiert wird in der Aussage, dass ein eigentlich auf der Hand liegender Zusammenhang gezielt vorenthalten wird,⁴⁴² ohne dabei jedoch Akteur_innen oder Strukturen zu benennen, die dafür verantwortlich gemacht werden.

Nach diesen Überlegungen zu dem, was Sven als Entnennung bezeichnet, komme ich zurück zu der eingangs zitierten Passage, in der Sven auf die Nachfrage nach der Relevanz von Nationalsozialismus und Antisemitismus in der Auseinandersetzung antwortet. Im Vergleich zu der gerade thematisierten Leerstelle nimmt Sven eine graduelle Steigerung vor, indem er bezogen auf das Buch von Plumelle-Uribe formuliert: „das ist irgendwie schon keene (Leerstelle) mehr oder so (..) das ist irgendwie schon wirklich was anderes“ (I3A20). Die Ausblendung der im Buch als ungebrochene Kontinuität dargestellten Verbindungslinien von Kolonialismus und Nationalsozialismus⁴⁴³ weist laut Svens Relevanzsetzung über eine Leerstelle hinaus. Während eine Leerstelle noch als – strukturell bedingte und möglicherweise belohnte – Ignoranz gelesen werden kann, ist eine absichtliche, gezielte Ausblendung

⁴⁴¹ Dies bezieht er auf die konkreten angedeuteten Beispiele „Ankunft der Spanier“ (I3A16) und „Haiti“ (ebd.), die er beide nicht ausführt, sondern davon ausgehen kann, im Kontext des Interviews verstanden zu werden.

⁴⁴² Anschlussfähig sind hier auch Wollrads Überlegungen, dass – in ihrer Fokussierung *weiß* positionierten – Menschen „Unsinn eingetrichtert“, „unzählige[...] Lügen, aus denen wir unser Selbst geformt haben“, vermittelt und sie „betrogen wurden“ (Wollrad 2009, 9). Dabei ist nicht klar, inwieweit sie von einer gezielten Manipulation ausgeht.

⁴⁴³ Die von Plumelle-Uribe (2004, 304 u.a.) behaupteten Parallelen zu israelischer Politik – eine aus antisemitismuskritischer Perspektive problematische These (vgl. Heitmeyer 2005, 151; Riebe 2012, 10f.) – werden von Sven nicht angesprochen.

umfassender. Was das „wirklich [...] andere[...]“ ausmacht, das Sven andeutet, bleibt unbestimmt.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegung beziehe ich Svens Formulierung „man hätte [...] vielleicht auch was ganz anderes lernen können“ nicht nur darauf, dass etwa er persönlich etwas „ganz anderes“ aus dem Buch hätte lernen können. Vielmehr lässt sich die Formulierung darauf beziehen, dass er durch die Perspektive des Buches in der Schule „was ganz anderes“ hätte lernen können. Das schulische Curriculum wäre dann impliziter Gegenstand der Kritik, da in der Schule ihm und anderen Wissen vorenthalten wurde, worauf das Buch seinen Blick lenkte. In dieser Lesart verweisen Svens Auskünfte auf eine Erfahrung, das ihm etwas vorenthalten wird. Offen bleibt dabei, worauf sich der maximale Kontrast „was ganz anderes“ inhaltlich genau bezieht.

4.3.3.2 „Was ganz anderes lernen“ zwischen Relativierung und Kritik

Im Folgenden stelle ich zwei Bedeutungsstränge der Formulierung, „was ganz anderes“ zu lernen, nebeneinander. Dem ersten Bedeutungsstrang nach ist das „ganz andere“ in einer Weise konnotiert, die Shoa relativierend wirkt. Der (Be-)Deutung nach hätte in der Schule gelernt werden können, dass die Shoa gar nicht so einzigartig gewesen sei wie behauptet. Im zweiten Bedeutungsstrang steht die Kritik an den Ausblendungen von Kolonialismus und *Weißsein* im deutschen Bildungskanon im Mittelpunkt, die die langjährige Ahnungslosigkeit des erzählten Ichs bedingten.

Zur Plausibilisierung der ersten Lesart gehe ich zunächst auf Svens Fassung der zentralen These von Plumelle-Uribes Buches ein, die er als „super steil[...]“ bezeichnet und die ich wie folgt paraphrasieren möchte: Den – von Sven nicht als solche benannten *weißen*, nichtjüdischen – Deutschen werde der Holocaust vorgeworfen, weil er sich gegen Jüd_innen richtete, die die Autorin – und dem schließt Sven sich an – als *weiß* kategorisiert.⁴⁴⁴ Schon im Kolonialismus seien ähnliche Verbrechen wie später im Faschismus bzw. Nationalsozialismus verübt worden.⁴⁴⁵ In Svens Zu-

⁴⁴⁴ Zur Problematik, Juden und Jüd_innen als *weiß* zu identifizieren, vgl. Abschnitt 1.1.8. Die These, „Auschwitz“ hätte sich ausschließlich gegen *Weißer* gerichtet, klammert zudem die systematische Ermordung von Rom_nja und Sinti_ze aus. In Plumelle-Uribes und von Sven nicht widersprochener vereindeutigender *Weiß*-Machung jüdischer Menschen lässt sich das Potenzial für die problematische Übertragung von Kolonialismus, Nationalsozialismus und Rassismus auf die Interpretation israelischer Politik verorten. Nur so wird die israelische Staatsgründung als „*weiße* Barbarei“ interpretierbar.

⁴⁴⁵ In der Paraphrasierung habe ich zu „Faschismus“ den Begriff „Nationalsozialismus“ hinzugefügt. Dadurch bleibt Svens spezifischer Sprachgebrauch, der an das Vokabular von dominanten DDR-Diskursen, aber auch einiger linker Gruppen wie der Vereinigung der Verfolgten des Naziregimes – Bund der Anti-

sammenfassung des Buches interpretiere ich die alltagssprachliche Formulierung „krummgenommen“ als tendenziell den Nationalsozialismus relativierend, da der Eindruck erweckt wird, als hätte es sich beim Holocaust um eine Lappalie gehandelt, die von einem nicht benannten Subjekt übel genommen wird. Die Formulierung „in ähnlicher Form“ behauptet zwar keine Gleichsetzung von Kolonialismus und Nationalsozialismus, jedoch führt sie nicht dazu, die Unterschiede der beiden Gewaltverhältnisse zu betrachten und zu benennen. Die Formulierung enthält damit ein ambivalentes Potenzial, da Ähnlichkeiten *und* Unterschiede, Kontinuitäten *und* Brüche nicht herausgestellt werden. Implizit verweist sie auf Parallelen von Kolonialismus und Nationalsozialismus bzw. Shoa, etwa die massive, ideologisch – durch familienähnliche, aber doch grundlegend unterschiedliche Ideologien – legitimierte Gewalt, durch die Menschen entrechtet und ermordet wurden. Als relativierendes Potenzial der Aussage kann angesehen werden, dass sie nahelegt, industrielle Massenvernichtung von Juden und Jüd_innen im Nationalsozialismus verbunden mit der Idee der Erlösung (vgl. Messerschmidt 2016a, 100) sei eine „ähnliche[...] Form“ der Gewalt wie koloniale Folter, Aushungern, Vernichtung durch Arbeit, Erschießung, Verstümmelung oder Verschleppung. Das jeweils Spezifische der Gewaltverhältnisse wird durch die Komplexität reduzierende Formulierung unsichtbar gemacht. Dadurch ist eine „schwierige und Sensibilität erfordernde konstellierende Arbeit [...], die Bezüge zu historisch anders gelagerten Vorgängen eröffnet“ und die „ohne Relativierung und [...] ohne Nivellierung“ (Messerschmidt 2003, 189) vorgenommen wird, nicht möglich.⁴⁴⁶ Diese Form der Verhältnissetzung knüpft an die bereits erwähnte Erzählung an, dass ein Gespräch über Rassismus mit dem Vater nicht möglich gewesen sei, da für den Vater die Singularität der Shoa „**so umfassend**“ (I3A20) gewesen sei. In beiden Fällen wird die These der Singularität des Nationalsozialismus in implizit kritisch hinterfragender Haltung zum Thema. „Was ganz anderes“, das vor dem Hintergrund des Buches in der Schule gelernt werden könnte, ist in diesem Bedeutungsstrang, dass durch die Vermittlung von Wissen über den Kolonialismus die in der Schule vermittelte Singularität der Shoa nicht „**so umfassend**“ haltbar wäre.

faschistinnen und Antifaschisten (VVN-BdA) erinnert, sichtbar. Zugleich wird der Begriff erweitert durch eine Bezeichnung aus dem Sprachregister, auf das sich die vorliegende Arbeit bezieht. Die Bezeichnung „Nationalsozialismus“ erscheint mir präziser, da sie das Spezifische des deutschen Faschismus besser zum Ausdruck bringt, auch wenn diese Bezeichnung auch problematisiert wird. Zur Diskussion der Bezeichnungen vgl. Fetscher (1962); Messerschmidt (2003, 160f.); Plener (2017); Roth (2004).

⁴⁴⁶ Zu Debatten um die Singularität der Shoa vgl. u.a. Klävers (2019, 26ff.); Messerschmidt (2016a, 100).

Wenn die Tendenz der Relativierung mit der zuvor herausgearbeiteten Kontextualisierung, nach der die Entnennung von *Weißsein* und Kolonialismus „natürlich kein **Zufall**“ (I3A16) sei, verknüpft wird, lässt sich hier eine verschwörungstheoretische Konnotation lesen. Die Aussage, „man“ hätte auch „was ganz anderes lernen können“, kann dann so gelesen werden, dass sie darauf verweist, dass die Ausblendung von Kolonialismus in der Schule kein Zufall sei, sondern das „Ergebnis eines Plans mächtiger Individuen oder Gruppen“ (Wetzel 2010, 334). Das illegitime Subjekt, das implizit oder explizit Einfluss auf Geschichtsschreibung nimmt, wird zwar nicht explizit benannt. Eine Identifikation dieses Subjekts mit der Figur „des dominanten Juden“ bleibt aber als unausgesprochene Option im Raum. Zu der Lesart einer verschwörungstheoretischen Facette trägt das in der Erzählung relevant gesetzte Szenario bei, das Buch alleine im Winter zu lesen. Die Konnotation eines geheimen Kämmerleins wird geweckt, in dem das vermeintlich wahre, verdrängte Wissen zugänglich gemacht und eine dominante Verschwörung aufgedeckt wird. In diesem Bedeutungsstrang lässt sich ein antisemitisches Muster – vermittelt durch einen postkolonialen Text – erahnen, das ich als antisemitismusrelevanten Aspekt fassen möchte.⁴⁴⁷ Auch wenn durch die Betonung, dass das Buch nicht unproblematisch sei, eine Distanzierung angedeutet wird, wird im Interview eine Reflexion über die Anschlussfähigkeit an antisemitische Figuren nicht als relevant gesetzt.

Gerade die potenzielle Anschlussfähigkeit für Antisemitismus macht das Sprechen riskant, denn ein offen antisemitisches Sprechen wäre ein Tabubruch, der eine sehr hohe Wahrscheinlichkeit der Beschämung mit sich brächte. Das abbrechende, zum Teil stockende Sprechen wirkt, als sei der Sprecher vor dem eigenen Sprechen und der reformulierten These erschrocken. Die problematische These, die Sven als „supersteil“ markiert, zeigt sich hier als gefährliche und unheimliche These, vor der der Sprecher zurückschreckt. Das Unheimliche hat einen „schreckhaften und angsterregenden Charakter“ (Wulftange 2016, 188), der darin liegt, dass etwas eigentlich Ge-

⁴⁴⁷ Wäre meine Analyse daran interessiert, tiefenhermeneutisch und psychoanalytisch informiert bestimmte Charakter-, Fühl- und Denkmuster nachzuweisen – was sie aus Gründen, die ich im Methodenkapitel dargelegt habe, nicht ist (vgl. 3.3) –, so könnte ich vehemente Resonanzen in der Interpretationsgruppe als Hinweis auf einen latenten, im Unbewussten wirkenden antisemitischen Gehalt deuten (vgl. König 1993, 206ff.). Oder ich könnte die fehlerhafte und dann revidierte Verwendung des Artikels „der“ in der Formulierung „der ha/ das hat“ als Durchbrechen einer unbewussten Identifikation mit einer Autorität lesen, die auf pathische antisemitische Projektionen hinweist (vgl. Horkheimer/Adorno 1969 [1944], 201). Da weder individuelle psychische Strukturen noch vereindeutigende Identifizierungen das Interesse der vorliegenden Arbeit sind, spreche ich hier von antisemitismusrelevanten Aspekten (vgl. Machold 2010).

heimes zum Vorschein kommt. Im Anschluss an Freud versteht Wulfstange das Unheimliche als Entborgenes, als „Negation des Geheimen [...] und des Verborgenen“ (ebd., 189). Mit Svens Formulierung der These erscheint etwas, „was nicht hätte erscheinen sollen“ (ebd.). Hier sehe ich einen doppelten Bezug auf den Ebenen der erzählten Zeit und der Erzählzeit: In der erzählten Zeit ist – anknüpfend an die verschwörungstheoretische Konnotation – mit dem Buch etwas vermeintlich geheim Gehaltenes ans Licht gekommen. In der Erzählzeit droht eine antisemitismusrelevante Argumentation, von der Sven sich nicht explizit distanziert, zu erscheinen. Durch die fehlende Distanzierung bleibt eine unheimlich konnotierte Spannung erhalten.

In dem zweiten Bedeutungsstrang beziehe ich das „ganz andere“ darauf, dass das erzählte Ich etwas anderes hätte lernen können als die Ahnungslosigkeit bezüglich Kolonialismus, Rassismus und *Weißsein*. Diese Ahnungslosigkeit benennt das erzählende Ich mehrfach (vgl. 4.2.1) im Interview oder drückt sie in der überspitzten Formulierung aus, dass sein Verständnis der Bedeutung von Kolonie „ungefähr so wie [...] Australien ist nen Kontinent“ (I3A03) war. Demnach würde eine Thematisierung von Kolonialismus eine der Grundlagen des deutschen – und europäischen – Selbstverständnisses von Demokratie und Humanismus, das ihm in der Schule vermittelt wurde, ins Wanken bringen. Die Annahme, Nationalsozialismus und Shoa seien nur „Ausrutscher“ in einer sonst linearen Geschichtsentwicklung der Aufklärung, wäre nicht haltbar, da auch koloniale Gewalt einem demokratischen, humanistischen Selbstverständnis grundlegend entgegensteht. Die Formulierung, dass Gewalt gegen Menschen „in **ähnlicher** Form oder so also gang und gäbe“ (I3A20) waren, hebt dieser Lesart nach hervor, dass auch vor Nationalsozialismus und Shoa massive Gewalt von deutschen bzw. europäischen Nationen ausging. Der Schwerpunkt dieses Bedeutungsstranges ist der Blick auf Kontinuitäten – unter Ausblendung der Brüche und Diskontinuitäten – zwischen Kolonialismus und Nationalsozialismus. Dass die Dethematisierung von Kolonialismus in der Schule „natürlich kein **Zufall**“ (I3A16) sei, lässt sich dann so deuten, dass dies im Interesse eines *weißen* humanistischen und demokratischen europäischen Selbstverständnisses sei. Als das „ganz andere“ wäre an die Thematisierung von Kolonialismus ein kritischer Blick auf die Gegenwart gekoppelt, wenn auch gelernt werden würde, dass europäischer Reichtum – nicht nur, aber auch – durch koloniale Ausbeutung ermöglicht wurde (vgl. Castro Varela 2015a, 8; Mbembe 2016, 95; Messerschmidt 2016c, 26). Damit wird auch eine Kritik an dem Ahnungslosigkeit hervorbringenden und rassistische Strukturen aufrechterhaltenden Bildungskanon geübt.

Gerade die in dieser Passage besonders deutlich in Erscheinung tretende spezifische Sprechweise, die ich bereits angesprochen habe, erschwert es, die Erzählung auf eine der beiden Bedeutungsstränge (relativierende und antisemitismusrelevante Tendenz und Kritik am Bildungskanon) zu reduzieren.⁴⁴⁸ Die Sprechweise legt sich nicht fest und lässt sich nicht festlegen, indem sie sich Setzungen entzieht und eindeutige Aussagen zurücknimmt und in der Schwebe hält.

4.3.3.3 Zwischen Schampotenzial und Schamvermeidung

Diese nicht festlegende Sprechweise möchte ich auf der Interviewebene insofern als schamrelevant verstehen, als dass sie den Effekt mit sich bringt, das Risiko einer potenziellen Beschämung durch den Interviewer zu verringern. Dabei verschwimmen zum einen die potenzielle Beschämung für die damalige Bereitschaft, sich ungebrochen durch das Buch prägen zu lassen, und zum anderen das Potenzial, für das gegenwärtige Scheitern im Sprechen in der Interviewsituation beschämt zu werden, das als zu unkritisch gelten könnte. Während die Prägung durch das Buch in der erzählten Zeit nicht als Scheitern am idealen Selbstbild erscheint, sondern gerade als bedeutsam für die Formung des idealen Selbstbildes als kritisch relevant gesetzt wird, könnte sie in der Erzählzeit im Kontext des Interviews ein partielles Scheitern bedeuten. Hier wird die eingangs benannte Uneindeutigkeit der geltenden normativen Orientierung und der Sichtweise des Interviewers bedeutsam. Sollte der Interviewer das Buch anders beurteilen als Sven, liegt darin das Potenzial, aufgrund der Abweichung von einer Norm bloßgestellt zu werden. Das Sprechen ist dementsprechend prekär.

Verschiedene Momente, die den Effekt mit sich bringen, distanzierend und schamvermeidend zu wirken, lassen sich in diesem Zusammenhang unterscheiden. Die doppelte Verwendung von „Anführungszeichen“ und die lapidare Formulierung „steile These“ machen es Sven möglich, sich von der These, deren Brisanz erahnt werden kann, zu distanzieren. Die ersten Anführungszeichen lassen sich als Bruch mit der einzelnen Formulierung die „Deutschen“ oder mit der ganzen Zuspitzung der These lesen. Die zweiten Anführungsstriche lese ich bezogen auf die saloppe und verharmlosende Formulierung „**krumm**genommen“, die unangebracht erscheinen könnte. Lapidare Formulierungen (etwa auch „gang und gäbe“) ermöglichen eine Distanzierung durch eine Entlastung von der Ernsthaftigkeit der Themen, wodurch das prekär Auszusprechende aussprechbar wird. Zugleich erwächst daraus

⁴⁴⁸ Die Unbestimmtheit der Erzählung schlägt sich auch in meiner unbestimmt bleibenden Interpretation nieder.

das Beschämungspotenzial, dafür negativ beurteilt zu werden, die Thematisierung von Nationalsozialismus und Shoa nicht ernst genug zu nehmen. Das Schampotenzial bewegt sich von einem potenziellen Anlass zum anderen.

Die Betonung, das Buch sei „überhaupt nicht unproblematisch“ – ohne dass Sven sagt, ob und was er problematisch findet –, hat den Effekt einer Immunisierung gegen Kritik, indem sie mögliche Einwände des Interviewers vorweg nimmt. Indem er sich in unterschiedliche Richtungen absichert, wird er weniger angreifbar und weniger beschämbar. So kann ihm weder vorgeworfen werden, das Buch und die These ungebrochen zu teilen, noch eine mögliche Bedeutung des Buches zu verkennen. Die unauflösbare Herausforderung besteht darin, vor dem Interviewer angemessen zu sprechen, dessen Kriterien für Angemessenheit nicht transparent sind. Die sprachliche Suchbewegung endet bei der Formulierung „ich fands interessant“, was in einer Interpretationsgruppe Lachen hervorrief. Das Gelächter deute ich so, dass dieser rationalisierende Bezug auf das Buch im Kontrast zu dem zuvor als affektiv besetzt hervorgebrachten Bezug überraschend ist. Die affektive Verbundenheit mit dem Buch wird gelöst und eine eindeutige Bewertung des Buches vermieden. Dies kann als zaghafte Distanzierung mit schamverschiebender Wirkung gelesen werden. Das Lachen der Interpretationsgruppe deutet darauf hin, dass auch Svens Schwanken, das mit dem allgemeinen und vermeintlich unverfänglichen Satz „ich fands interessant“ endet, schamrelevant ist.

Die sich schon in der Dramatisierung anbahnende Bedeutungsschwere und die angesprochene Wucht werden im Verlauf der Episode spürbar – auf der Ebene der Erzählung und in den erwähnten affektiven Resonanzen und Irritationen in den Interpretationsgruppen. Die Wucht mündet in einem Stocken der Sprache, das zum einen dazu neigt, sich zu verbergen und einer Bloßstellung zu entgehen, zum anderen aber selbst schamrelevant ist.

4.3.4 Resümee

Anhand verschiedener empirischer Beispiele und skizzierter Figuren habe ich schamrelevante Aspekte in der Interviewsituation thematisiert und unterschiedliche Schampotenziale und Dynamiken der Schamvermeidung im Sprechen von *weiß* Positionierten über Rassismus und *Weißsein* deutlich gemacht. Während ich das Potenzial von Scham etwa im Sprechen über eigene Abwehr, im emotional-distanzierten Sprechen oder im unheimlichen Erscheinen antisemitismusrelevanter Muster lese, deute ich Distanzierung (etwa durch Übertreibung, Reflexion, Brüche oder Ironie) oder die Betonung von Handlungsfähigkeit als schamvermeidend wir-

kende Erzählweisen. Punktuell deuten sich in den Ausführungen Hinweise auf Bildungsprozesse an, wobei es im Weiteren zu zeigen gilt, wie genau und unter welchen Bedingungen Veränderungen geschehen (vgl. 6.1).

Mehrfach stellen in den bearbeiteten Beispielen schamvermeidend wirkende Sprechweisen zugleich potenzielle Abweichungen von idealen Selbstbildern dar (z.B. durch stockendes Sprechen, sich äußernde Widersprüchlichkeiten oder ambivalente Ironie). Es eröffnen sich zuweilen andere Potenziale der Beschämung, sodass Schamvermeidung zugleich schamverschiebende Konsequenzen mit sich bringen können, wenn unterschiedliche Normen miteinander konkurrieren oder die normative Orientierung diffus ist. Das weist auf die Unmöglichkeit hin, als *weiß* positionierte Person im Kontext von Rassismus und *Weißsein* einen Umgang mit der eigenen Position zu praktizieren, der Schamdynamiken entkommt.

4.4 Fazit

Zum Abschluss meiner empirischen Erkundungen möchte ich die Erzählungen der beiden Interviews skizzenhaft miteinander vergleichen. Neben interviewübergreifenden Parallelen (beide Interviewpartner_innen gehen zentral auf Aufenthalte in afrikanischen Ländern ein, beide verbinden sich in der Erzählung explizit mit Schamdiskursen, schamrelevante und schuldrelevante Aspekte verschwimmen punktuell, in beiden Interviews finden sich schamrelevante Aspekte auf der Ebene des Interviews) nehme ich zahlreiche Unterschiede zwischen den Interviews wahr. So ist der Stellenwert, der Scham in den Erzählungen zukommt und die Weise, wie schamrelevante Aspekte und der Umgang damit zum Thema werden, sehr unterschiedlich. Auch Wirkungsweisen von schamrelevanten Aspekten in der Situation des Interviews unterscheiden sich zum Teil deutlich.

Im ersten Interview geht Judith eher punktuell explizit auf Scham ein. Der Stellenwert, den Scham und schamrelevante Aspekte in der Gesamterzählung haben, ist eher gering. Die Selbsterzählung als immer schon anders und kritisch erlaubt nur punktuelle krisenhafte Einschnitte. Irritationen des Selbstkonzeptes – z.B. durch die ambivalenten „brutal[en]“ (I5A14), aber „wichtig[en]“ (ebd.) Einsichten durch den Text von hooks (vgl. 4.1.2.2) – werden der Erzählung nach in ein „Weiter-so“ gewendet. Punktuelle Krisen des Selbstbildes, kritisch und gut zu sein (Schock durch Kontaktabbruch in Staat 4, Lähmung durch Medienberichte), werden durch Handlung überwunden. Die Darstellung von Handlungsfähigkeit dominiert die Erzählung und entfaltet schamvermeidende Wirkung auf der Ebene der Interviewsituation. Die punktuellen Krisen fügen sich nicht zu einer umfassenden Krise zu-

sammen, und das, was als schamrelevante Aspekte analysierbar ist, wird u.a. durch eine professionelle Auseinandersetzung mit Scham konstruktiv genutzt. Die erste Version von Scham kommt in der Erzählung kaum vor (nur bezogen auf eine Grenzüberschreitung in Staat 4 und eine Seminarsituation mit einer anderen *weißen* Teilnehmerin), während die zweite Version an mehreren Stellen zumindest implizit gelesen werden kann.

In Abgrenzung dazu kommt im zweiten Interview mit Sven Scham mehrfach explizit zur Sprache und bekommt einen umfassenden Stellenwert. Die anhand der Erzählung dargestellte dauerhafte, schambehaftete Krise, die mit Handlungsunfähigkeit einhergeht, kann als Bildungsvorhalt gelesen werden. Längere Passagen des Interviews dominieren destruktive, überwältigende Effekte von dem, was Sven Scham nennt. Es wird ein Umgang mit Scham betont, der durch Entmoralisierung und Anerkennung von Widersprüchlichkeiten gekennzeichnet ist: „Nur weil ich Teil rassistischer Strukturen bin und nicht ausschließen kann, dass ich unbewusst Rassismus reproduziere, bin ich kein schlechter Mensch.“ Die beiden hier unterschiedenen Varianten schamrelevanter Diskrepanzen kommen ähnlich umfangreich vor und verwickeln sich in der Erzählung zum Auslandsaufenthalt ineinander.⁴⁴⁹

Im Anschluss an die empirisch herausgearbeiteten Facetten von Scham *weiß* Positionierter werde ich im Folgenden zwei Varianten von Scham unterscheiden, systematisieren und den in Kapitel 2 formulierten Eingangsbegriff von Scham retheoretisieren.

⁴⁴⁹ In weiteren Interviews, die nicht im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stehen, ist Scham nur am Rande explizit Thema. Ebenfalls am Rande finden sich Situationen, die aus der Perspektive des hier zugrunde gelegten Schambegriffes als schamrelevant gelesen werden können. Dabei handelt es sich um Erzählungen von Situationen im Kontext von mehrheitlich oder ausschließlich *weißen* Räumen der kritischen Reflexion (Workshop, Reflexionsgruppe). Beim Sprechen über eine Seminarsituation macht etwa Friederike Unterlegenheitsgefühle gegenüber sich kritisch positionierenden *Weiß*en in Verbindung mit der Angst, nicht dazuzugehören (vgl. I1A20), zum Thema. Kathrins Erzählung, dass es ihr schwerfiel, gegenüber Personen of Color und kritisch-*weiß* Positionierten über ihre Arbeit in einer Beratungsstelle gegen Diskriminierung zu sprechen, verweist auf etwas, das sich als Angst vor potenzieller Beschämung beschreiben lässt (vgl. I6A22).

5. Systematisierung und Rethoretisierung von Scham *weiß* Positionierter

In diesem Abschnitt möchte ich – angeregt durch die interpretative Modellierung der Interviewauskünfte aus einer schamfokussierenden Einstellung – auf einer abstrahierenden Ebene über Scham *weiß* Positionierter nachdenken. Dabei möchte ich das Phänomen Scham⁴⁵⁰ in Auseinandersetzungsprozessen von *weiß* Positionierten mit ihrer eigenen Involviertheit in rassistische Verhältnisse auf einer stärker theoretisierenden Ebene interviewübergreifend besprechen, die über den impliziten und nur punktuell expliziten theoretischen Gehalt des vorherigen Kapitels hinausgeht. Dabei greife ich die in Kapitel 2 bereits angedeuteten Ansatzpunkte für eine Relektüre auf und führe diese im losen Anschluss an die Erkenntnisse aus der empirischen Auseinandersetzung aus. Es lassen sich interviewübergreifend zwei Varianten von Scham unterscheiden, die theoretisierend vorgestellt werden. In Kapitel 4 habe ich auf der Ebene des Erzählten und der durch die Erzählung hervorgebrachten Biographien zwei unterschiedliche Diskrepanzformen unterschieden, an die zwei verschiedene Varianten von Scham anschließen, auf die ich im Folgenden im Sinne einer analytischen Trennung nacheinander eingehe. So habe ich im Anschluss an die Arbeit am empirischen Material zwei Varianten differenziert, die ich zum einen scheidende Übereinstimmung von idealem Selbstbild und Handeln (5.1) und zum anderen scheidende Übereinstimmung von Selbstkonzept und Wahrnehmung durch andere (5.2) nenne. Während die erste Version stärker an das Eingangsverständnis von Scham (vgl. 2) anschließt und die Ausführungen eher systematisierenden Charakter haben, weist die zweite Version an einigen Punkten darüber hinaus und ist Ansatzpunkt für eine Rethoretisierung.

⁴⁵⁰ Anders als im vorherigen Kapitel geht es hier nicht darum, konkrete Interviewauskünfte aus schamfokussierender Perspektive zu analysieren, sondern von den Interviews zu abstrahieren. Das Problem, Scham zu identifizieren oder auszuschließen, ist daher nicht gegeben, sodass ich im Folgenden nicht von schamrelevanten Aspekten, sondern von Scham spreche, wenn nicht ein konkretes Interview Thema ist.

Die Unterscheidung von zwei verschiedenen Varianten von Scham⁴⁵¹ habe ich aus der Bearbeitung von Fragen vorgenommen, die während der Interpretation des Materials anhand der in Abschnitt 3.4 dargelegten heuristischen Fragen aufgekommen sind. So stellte sich – ausgehend von meinem Eingangsverständnis von Scham als „Reaktion auf das scheiternde Verhältnis des Individuums zu seinem idealen Selbstbild“ (Schäfer/Thompson 2009, 9) – die Frage, ob es für Diskrepanz und Scheitern notwendigerweise eine Handlung des scheiternden Individuums braucht, die Normen verletzt: Ist ein Scheitern der Übereinstimmung von Handeln und normativem Orientierungsmaßstab erforderlich? Oder kann auch das Scheitern der Übereinstimmung von Selbst- und Fremdbild als schamrelevante Diskrepanz aufgefasst werden? Zunächst gehe ich auf Scham ein, bei der (*Nicht-*)*Handeln* im Mittelpunkt steht. Anschließend komme ich in Abgrenzung dazu ausführlicher auf das Spezifische einer Scham *weiß* Positionierter zu sprechen, bei der von Bewertungskriterien abweichende Handlungen nicht relevant werden.

5.1 Scheitern der Übereinstimmung von Handeln und Orientierungsmaßstab

Auf die hier zuerst vorgestellte Version von Scham gehe ich relativ kurz ein, da diese dem Eingangsverständnis von Scham, das sich an der üblicherweise vertretenen Auffassung von Scham orientiert, sehr nahe kommt. Daher lege ich den Schwerpunkt der Theoretisierung anschließend in Abschnitt 5.2 auf die scheiternde Übereinstimmung des idealen Selbstbildes mit der Wahrnehmung durch Andere. Die hier besprochene Form zeichnet aus, durch eigenes rassistisches Handeln und Wahrnehmen oder ausbleibendes Handeln bei rassistischen Situationen vom idealen Selbstbild abzuweichen. Bei meiner Betrachtung greife ich die drei Verhältnissetzungen von Schäfer und Thompson wieder auf, die ich in Kapitel 2 als relevant für den Eingangsbegriff von Scham vorgestellt habe.

⁴⁵¹ Diese Unterscheidung geht meines Erachtens nicht in der Unterscheidung von sechs Grundformen der Scham auf, die Marks (2016) vornimmt. Die Unterscheidung macht er fest an den Grundbedürfnissen, die verletzt werden: Anerkennung, Schutz, Zugehörigkeit und Integrität. Die erste von mir vorgestellte Variante kommt dem nahe, was Marks „Gewissens-Scham“ (ebd., 33) nennt und bei der das Grundbedürfnis nach Integrität verletzt wird. Die zweite von mir herausgearbeitete Scham lässt sich mit den Grundformen von Marks nicht in Einklang bringen. Sie enthält Elemente aus verschiedenen von ihm angesprochenen Grundbedürfnissen (z.B. Schutz und Zugehörigkeit), aber auch Elemente, die darüber hinausweisen.

5.1.1 Scham über eigenes rassistisches oder überhebliches Handeln

In der ersten Form weicht das eigene Handeln von den normativen Bewertungskriterien dadurch ab, dass Rassismus reproduziert wird. In der ersten Dimension der Verhältnissetzung, die das Verhältnis des Individuums zu seinem normativ geprägten idealen Selbstbild anspricht, zeigt sich eine Diskrepanz zu dem eigenen Anspruch, Rassismus nicht auszuüben. Dies lese ich etwa in Svens Erzählung über sein kolonial konnotiertes Agieren gegenüber Schwarz positionierten Mitarbeitenden des Projektes während des Auslandsaufenthaltes in Staat 1 (vgl. 4.2.2.1). Sein Agieren bewegte sich aus Schamperspektive in einer Zwickmühle: Eine Rassismus reproduzierende Macht wirkte hier durch Schamvermeidung, indem Sven dazu bewegt wurde, die an ihn gerichteten normativen Erwartungen zu erfüllen. Diese Erwartungen waren mit einer Zuschreibung an *weiß* Positionierte, überlegen zu sein und zu handeln, verbunden. So vermied er, gegen eine Norm zu verstoßen, und scheiterte zugleich an der anderen Norm, nicht rassistisch zu agieren. Die Schamdynamik hatte den Effekt, hegemoniale Muster zu stützen. Eine Diskrepanz lese ich auch in Judiths Einmischung gegenüber der Schwarz positionierten Gastfamilie (vgl. 4.1.2.1), die ich – ihre Worte aufgreifend – als „unverschämte“ Grenzüberschreitung analysierte habe. Die Schamdynamik unterscheidet sich insofern von Svens Situation, dass Judith, motiviert durch eine Orientierung an Gerechtigkeit, agierte und darin die Übereinstimmung mit ihrem idealen Selbstbild scheiterte.

Verallgemeinert lässt sich sagen, dass der mit dem idealen Selbstbild verbundene – utopische – Anspruch *weiß* Positionierter, keinen Rassismus auszuüben, sich an der Norm „Handle und äußere dich nicht rassistisch“ orientiert. Je nach Kontext und Explizitheit der rassistischen Aussage oder Handlung ändert sich, ob diese Norm eine soziale (weitestgehend von der kontextspezifischen Allgemeinheit anerkannt) oder eine moralische Norm (selbstgewählt und eher von wenigen anerkannt) darstellt. Es lässt sich von einem Kontinuum sprechen, in dem die Norm auch abhängig von strafrechtlicher Relevanz eine Muss-, Soll- oder Kann-Erwartung darstellt (vgl. 2.3). Wann als rassistisch analysierbare Äußerungen dabei sozial anerkannt als zu sanktionierender Normverstoß gelten, ist ebenfalls umkämpft und kontextspezifisch variabel. In dem Kampf darum, wann Rassismus unsagbar wird bzw. wie explizit Rassismus sein darf, damit er noch sozial sagbar ist, gibt es in dem hier fokussierten Kontext der Bundesrepublik Deutschland verschiedene Kräfte. So können die Causa Sarrazin und seine Veröffentlichung *Deutschland schafft sich ab* 2010 als einschneidender Einsatz im Ringen um die soziale Norm rassistischer Sagbarkeiten gelesen werden (vgl. Bojadžijev 2016, 2238f.). Im Fahrwasser seiner Veröffentlichun-

gen hat vor allem die AfD eine Diskursverschiebung nach rechts vorangetrieben und die soziale Norm rassistischer Sagbarkeit erweitert. Gleichzeitig wird die Verschiebung der sozialen Norm aber auch auf unterschiedlichen Ebenen kritisch herausgefordert. So bleiben rassistische Äußerungen von Thilo Sarrazin, Horst Seehofer, Boris Palmer oder Sarah Wagenknecht nicht unwidersprochen, sondern rufen Gegenstimmen hervor, die für die soziale Norm der Nichtsagbarkeit expliziter Rassismen streiten (vgl. u.a. Aydemir/Yaghoobifarah 2019; Düzyol/Pathmanathan 2018; Sezgin 2011) und sich dafür einsetzen, dass auch nicht so offensichtliche Rassismen kritisierbar werden. Angesichts der Umkämpftheit von Normen der Sagbarkeit ist je nach Kontext unklarer oder eindeutiger, wann rassistische Äußerungen als sozialer Normverstoß sanktioniert werden.⁴⁵²

Die Beschäftigung mit den Interviews hat gezeigt, dass im Kontext von Rassismus und *Weißsein* in einer Weise zu handeln, die den normativen Bewertungskriterien für das eigene Handeln widerspricht, sowohl gegenüber Schwarz und of Color Positionierten als auch gegenüber anderen *weiß* Positionierten denkbar ist. Gegenüber Schwarz oder of Color Positionierten lässt sich von rassistisch konnotiertem Handeln sprechen, das dem eigenen idealen Selbstbild, frei von Rassismus zu sein, widerspricht: „Oh nein, ich habe rassistisch gehandelt.“ Im anderen Fall der überheblichen Handlung gegenüber anderen *weiß* Positionierten scheitert ein ideales Selbstbild, in *weißen* Konkurrenzverhältnissen egalitär und zugewandt zu agieren: „Oh nein, ich habe mich als die bessere *Weiß*e profiliert.“ Sich gegenüber als weniger reflektiert geltenden *weiß* Positionierten als bessere *Weiß*e zu behaupten und sich damit selbst als vermeintlich weniger involviert in rassistische Verhältnisse zu positionieren, kann kontextspezifischen Normen widersprechen. In einigen Räumen und Kontexten – etwa in Räumen, die als gegenhegemonial⁴⁵³ bezeichnet werden könn-

⁴⁵² Die Kontextspezifik zeigt sich etwa an den explizit anti-Schwarz-rassistischen Äußerungen des Schalcker Fußballfunktionärs Clemens Tönnies. So sorgten die Äußerungen beim *Tag des Handwerks* in Paderborn im Saal für unentschlossene und widersprüchliche Reaktionen: „Kopfschütteln [...] Irritation – und dann doch Beifall“ (Igges 2019), während die Reaktionen in der breiten Öffentlichkeit sehr deutlich und massiv kritisiert wurden, letztendlich die Äußerungen aber keine gravierenden Sanktionen nach sich zogen. Es ist zu vermuten, dass sich in Deutschland auch Kontexte finden lassen, in denen die Äußerungen weder Kopfschütteln noch Irritationen, sondern nur Beifall als Reaktion hervorgerufen hätten.

⁴⁵³ Gemeint sind Räume, in denen bestimmten gesellschaftlich nicht hegemonialen Prämissen zugestimmt wird, wie z.B. die Forschungswerkstatt Migration und Bildung, politisch aktive Gruppierungen, einige Räume politischer Bildung, in denen sich nur jene bewegen, die einer bestimmten Prämisse zustimmen. Gefragt werden kann auch, inwiefern auch das Interviewsetting einen solchen gegenhegemonialen Raum bzw. eine geteilte Imagination dessen darstellt. Zum Begriff gegenhegemonialer Praxen vgl. Vey (2015, 83f.).

ten – gelten Normen als von der kontextspezifischen Allgemeinheit anerkannt, die im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang als partielle, moralische Norm angesehen werden. In diesen Kontexten ist ein Scheitern an anderen Normen möglich als in hegemonialen Räumen, etwa an den Normen „Sei dir bewusst über deine Involviertheit“, „Lass Emotionen zu“, „Verhalte dich nicht überheblich“. Jeweilige Abweichungen können von real Anwesenden in den gegenhegemonialen Räumen potenziell bezeugt werden. Je nach den Reaktionen potenzieller Zeug_innen und abhängig davon, ob es sich um einen gegenwärtigen oder einen zurückliegenden Normverstoß handelt, können sich die Intensität des Schamerlebens und der Grad der Distanzierungsmöglichkeiten unterscheiden (vgl. 3.4). Bezüglich der verletzten Norm ist sowohl denkbar, dass der plötzliche Perspektivenwechsel, mit dem sich die bislang nicht bemerkte oder ernstgenommene Norm schlagartig aufdrängt (vgl. 2.2), im Moment des Normverstoßes aufgrund des bezeugenden Blicks der Anderen als Reaktion auf den Normverstoß geschieht, als auch, dass sie erst im Nachhinein als Normverstoß bewusst wird. Auf Bedingungen für eine solche Bewusstwerdung komme ich in Abschnitt 6.1 zurück.

5.1.2 Scham über rassistische Wahrnehmung

Als eine spezifische Form gegen eine vom Subjekt anerkannte Norm zu verstoßen, lassen sich für Andere nicht unmittelbar sichtbare, rassistisch konnotierte Denk- und Wahrnehmungsmuster⁴⁵⁴ verstehen: „Oh nein, ich habe rassistisch wahrgenommen oder gedacht.“ Dazu gehört etwa, Schwarz oder of Color positionierte Menschen anders – d.h. rassistisch kategorisiert und mit Zuschreibungen verbunden – zu lesen oder koloniale Machtphantasien zu entwickeln (vgl. 4.2.2.1). Die Übergänge von rassistisch konnotierter Wahrnehmung und Handlung sind dabei fließend. Sie können sich gegenseitig bedingend gedacht werden, ohne dass rassistische Wahrnehmungen automatisch in rassistische Handlungen münden. Bei rassistischen Wahrnehmungen werden im Zuge von *weißer* Sozialisation gelernte rassistische Unterscheidungs- und Wahrnehmungsmuster, die sich im Unbewussten als rassistisches Vorwissen niederschlagen, wirksam (Tißberger et al. 2017, 87f.). So blitzt in meinem Kopf gelegentlich das Erdkundebuch aus der Schulzeit auf, in dem

⁴⁵⁴ Diese sind nicht zu verwechseln mit rassistischen Einstellungen oder Ressentiments, wie sie etwa im Rahmen der Studien zu gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit erhoben werden (vgl. u.a. Heitmeyer 2011; Zick/Klein 2014). Vielmehr geht es um meist unbewusste Wahrnehmungs- und Denkmuster, die auf der Unterscheidung von Menschen entlang von Rassekonstruktionen beruhen. Interessant wäre darüber hinaus zu überlegen, inwiefern Denken und Wahrnehmen als Formen der Handlung verstanden werden können. Für einen philosophischen Ansatzpunkt vgl. etwa Borchers (2013).

Bilder von Menschen mit bestimmten Physiognomien bestimmten Regionen auf der Weltkarte zugeordnet sind, wenn ich Schwarzen Menschen oder Menschen of Color begegne, denen ich zuvor nicht begegnet bin. Auf meiner inneren Landkarte werden Menschen vermessen, verortet und kategorisiert, bevor mir dieser Akt reflexiv zugänglich ist.

Die Ausgestaltung der Norm, gegen die durch Wahrnehmungen wie diese verstoßen wird, ist dem Subjekt nun nicht unmittelbar bewusst. Dies legt auch Svens Erzählung von seinen Irritationen über die eigene rassistische Wahrnehmung nahe (vgl. 4.2.2.1). Wenn Scham als etwas verstanden wird, das mit Irritationen verbunden ist, die leiblich präreflexiv wirken und sich durch Nichtverstehen auszeichnen (vgl. ebd.), heißt das, dass der bislang nicht beachtete Normverstoß nicht unmittelbar reflexiv erfassbar und verständlich wird. Irritation kann in seiner leiblich-affektiven Dimension als Phänomen verstanden werden, das „auf das Verhältnis von Körper, Subjekt und sozialer Ordnung verweist“ (Hoffarth/Klingler/Plößer 2013, 61). Wenn die für ein *weißes* Subjekt gewohnte soziale Ordnung mit der Normalität von *Weißsein* und der normativen Orientierung, nicht rassistisch zu sein, verbunden ist, stellt es einen irritierenden Bruch mit dem Gewohnten dar, auf die eigene rassistische Wahrnehmung aufmerksam zu werden. Dies kann als störende Irritation bemerkt werden, da das Ungewohnte durch die soziale Ordnung wirkt, die über das individuelle Erleben hinausgeht.

Entlang der sozialen Ordnung wird durch Konventionen reguliert, „was als erwartbar bzw. als normal gilt“ (ebd.). Andere rassistisch zu lesen, ist für *weiße* Subjekte, die, nahegelegt durch die soziale Ordnung, ein ideales Selbstbild haben, frei von Rassismus zu sein, nicht erwartbar und nicht verständlich. Es steht in einer Diskrepanz zu dem in dieser sozialen Ordnung geformten idealen Selbstbild. Dies gilt in spezifischer Weise im deutschen postnationalsozialistischen Kontext, in dem die Norm, nicht rassistisch zu sein, in historisch spezifischer, wenn auch fragiler Weise in der sozialen Ordnung verankert ist (vgl. Messerschmidt 2010). Irritationen können Konsequenzen haben, indem sie „vermeintlichen Gewissheiten, auf deren Grundlage eben noch gehandelt wurde, ihre Selbstverständlichkeit [entziehen]. Die Befragung von Unhinterfragtem, die jedoch freilich erst im Nachhinein und durch die Irritation als (gescheiterte) Gewissheiten deutlich werden, stört dadurch den Handlungsfluss“ (Hoffarth/Klingler/Plößer 2013, 62). Der mit dem idealen Selbstbild verbundenen und bislang unhinterfragten Gewissheit, alle gleich zu behandeln und nichts mit Rassismus zu tun zu haben, wird durch die Irritation die Selbstverständlichkeit entzogen.

Im Unterschied zu aktiven Handlungen zeigen sich rassistische Muster, die auf affektiver oder kognitiver Ebene wirksam werden, nicht zwangsläufig und unmittelbar real anwesenden potenziellen Zeug_innen. Sie können sich aber sehr wohl in von außen wahrnehmbaren, mal feineren, mal deutlicheren Bewegungen und Haltungen (z.B. verunsicherte, ängstliche Bewegungen, nervöse Zuckungen, starrender Blick, Überlegenheit transportierende Körperhaltung) *äußern*. Verbinden möchte ich diesen Gedankengang mit der in Abschnitt 1.1.3 erwähnten Aussage von Ergün-Hamaz, dass für ihn in den ersten Momenten einer Begegnung spürbar sei, ob *weiße* Menschen sich aktiv mit ihrer rassistischen Sozialisation beschäftigten. Folge ich dieser Perspektive, lässt sich darüber nachdenken, ob rassistische Wahrnehmungs- und Denkmuster bei *weiß* positionierten Menschen für Rassismus erfahrende Menschen eher wahrnehmbar sind. So argumentiert etwa Sophie Prinz (2018, 62f.), dass mit marginalisierten Positionierungen ein spezifisches Wahrnehmungsvermögen von privilegierten Positionierungen verbunden sei.⁴⁵⁵ Sie zitiert George Yancy (2008):

„The fact of the matter is that from the perspective of their oppressed and marginalized social position, Blacks do in fact derive from this social position a level of heightened sensitivity to recognizable and repeated occurrences that might very well slip beneath the radar of others who do not have such a place and history in a white dominant and hegemonic society“.

Es ist plausibel, diese erhöhte Sensibilität auch für nicht unmittelbar sichtbare Denk- und Handlungsmuster von *weiß* positionierten Subjekten und eventuelle feine körperliche Regungen, in denen diese sich äußerlich zeigen, anzunehmen.⁴⁵⁶ Erhöhte Sensibilität verstehe ich dabei nicht als Fähigkeit, Gedanken und Wahrnehmungsmuster eindeutig zu identifizieren. Vielmehr kann sie sich auch in diffusem Unbehagen oder einem feinen Gespür, dass etwas „komisch“ ist, zeigen. Nicht selten wird gerade dieser Aspekt erhöhter Sensibilität – meist durch *weiß* positionierte Menschen – in gewaltvoller Weise zur Bagatellisierung von Rassismuserfahrung ge-

⁴⁵⁵ Anders als Prinz würde ich jedoch nicht von einer Veränderung des eigenen Wahrnehmungsvermögens sprechen, da dies suggeriert, es gäbe ein reines, präsoziales Wahrnehmungsvermögen, das sich durch Ausgrenzung erst *veränderte*. Vielmehr gehe ich davon aus, dass spezifische Wahrnehmungsvermögen in Verbindung mit gesellschaftlicher Positioniertheit bereits *hervorgebracht* werden. Der Zusammenhang ist – auch anders als bei Prinz und Yancy suggeriert – als relative Autonomie und nicht als Determination zu denken: Nicht alle Schwarzen, jüdischen, queeren Subjekte entwickeln automatisch die gleiche erhöhte Sensibilität.

⁴⁵⁶ Zu der erhöhten Aufmerksamkeit für Machtphänomene vgl. auch Haraways (1995) standpunkttheoretische Überlegungen zu situiertem Wissen, in denen sie von dem Privileg einer partiellen Perspektive ausgeht.

wendet, was als sekundäre Rassismuserfahrung (vgl. Çiçek/Heinemann/Mecheril 2014, 312) gefasst werden kann: „Du bist zu sensibel.“ Es ist nicht auszuschließen, dass für *weiße* Subjekte sowohl die zunächst präreflexiven rassistischen Denk- und Handlungsmuster als auch die eigenen körperlichen Regungen unter dem eigenen Radar hindurchrutschen – so Yancys Formulierung. In dem Fall sind sie auf die Beobachtung durch Schwarz oder of Color Positionierte – die, wie bereits gezeigt, mit der Perspektive Critical Whiteness verbunden ist (vgl. 1.1.3) – angewiesen, um sich in eine reflexive Distanz zu der eigenen Wahrnehmung zu begeben. Erst wenn eigene rassistische Wahrnehmungen aus dem Unbewussten heraustreten, sei es durch Beobachtungen von außen oder durch eine eigene entwickelte Aufmerksamkeit, können sie als Abweichung vom idealen Selbstbild schamrelevant werden. Im Sinne der Verhältnissetzung zu real anwesenden oder imaginierten Zeug_innen (vgl. 2.2) sind demnach im Fall von rassistisch konnotierten Denk- und Wahrnehmungsmustern sowohl real anwesende als auch internalisierte oder imaginierte Andere denkbar. Dabei gehe ich jedoch davon aus, dass real anwesende potenzielle Zeug_innen selten auf sich nicht in Sprache äußernde Denk- und Wahrnehmungsmuster des *weißen* Gegenübers in einer expliziten Weise reagieren, die dem *weißen* Subjekt zugänglich ist. Scham über eigene rassistische Denk- und Wahrnehmungsmuster halte ich daher vor allem vor internalisierten oder imaginierten Anderen bzw. real anwesenden Personen, die als Zeug_innen imaginiert werden, für wahrscheinlich.

5.1.3 Scham über Nichthandeln

Eine dritte Form, die ich in Nuancen von der ersten Form unterscheiden möchte, ist die Handlung, nicht oder nicht den eigenen Ansprüchen entsprechend zu handeln, die gegen eine Norm verstoßen kann: „Oh nein, ich habe Rassismus mitgetragen.“ Ich spreche zunächst die Facette des Nichthandels in konkreten Situationen an und anschließend Nichthandeln angesichts gesellschaftlicher Wirksamkeit von Rassismus. Die Interviewpartnerin Kathrin Brünger, die in der politischen Bildung und Antidiskriminierung arbeitet, spricht von rassistischen Situationen, in denen sie den „Mund nicht aufgemacht“ (I6A13) und „kein Contra“ (ebd.) gegeben hat. Dies weicht von einem idealen normativen Selbstbild, anders und kritisch zu agieren, ab, mit dem das Bewertungskriterium für eigenes Handeln verbunden ist, Rassismus nicht unwidersprochen geschehen zu lassen. Dieses Bewertungskriterium orientiert sich stärker an einer moralischen – im Sinne einer „selbst“ gewählten (vgl. 2.3) – Norm als an einer sozialen Norm. Je nach Kontext stimmt die Handlung, angesichts rassistischer Äußerungen „nicht den Mund aufzumachen“, gerade mit einer

allgemein anerkannten sozialen Norm überein, den vermeintlich flüssigen Ablauf sozialer Situationen nicht durch eine Thematisierung von Rassismus zu stören – zumindest wenn es sich nicht um explizit rassistische Äußerungen handelt. Die soziale Norm „Schweig über rassistische Äußerungen“ lässt sich kontextualisieren in einer Gesellschaft, die als postrassistisch imaginiert wird – verstanden als die Vorstellung, Rassismus sei überwunden – und in der Rassismus in gewissem Maße tabuisiert und dadurch nur schwer thematisierbar ist (vgl. 1.2.2).

Diese soziale Norm ist umkämpft (vgl. 2.3) und konkurriert mit der bereits angesprochenen kontextabhängig variablen und uneindeutigen Norm „Äußere dich nicht explizit rassistisch.“ Was bedeuten die Kontextspezifik und Uneindeutigkeit sozialer Normen und ein möglicher Konflikt zwischen sozialer und moralischer Norm nun für (Nicht-)Handeln von *weiß* positionierten Personen mit kritischem Anspruch aus schamtheoretischer Perspektive? In einer Situation, in der eine nicht explizit rassistische Äußerung durch andere getroffen wird, befinden sich *weiße* Personen in einem Spannungsfeld zwischen der Orientierung an der Rassismus aufrechterhaltenden sozialen Norm, nicht durch die Thematisierung von Rassismus aufzufallen, und der moralischen Norm, Rassismus zu unterbrechen. Es kann von einem Kampf in *weiß* positionierten Schamsubjekten angesichts tendenziell widersprechender Normen gesprochen werden (vgl. ebd.): Riskieren sie eine Beschämung aufgrund des Verstoßes gegen die eventuell partiell geteilte soziale Norm, den Frieden nicht zu stören und damit für einen Moment das relative Privileg der Unsichtbarkeit aufzugeben, indem sie unbequem in Erscheinung treten? Oder aufgrund des Verstoßes gegen die moralische Norm, Rassismus zu widersprechen? Bedeutsam erscheint mir, welche potenziellen Zeug_innen real anwesend sind. So macht es möglicherweise für eine Entscheidung zwischen den beiden Optionen einen Unterschied, ob rassistische diskreditierbare Andere als potenziell durch die Äußerungen getroffene, eventuell selbst intervenierende und die Reaktionen Beobachtende anwesend sind oder nicht.⁴⁵⁷ Relevant kann auch sein, ob andere sich als kritisch verstehende *Weiß*e anwesend sind und ob anderen Anwesenden eine gemeinsame Norm- und Wertorientierung unterstellt wird.

Vorstellbar sind Situationen, in denen – wie in einem Gespräch von Kathrin mit einer *weißen* Kommilitonin, die sich rassistisch äußert (vgl. I6A12) – keine anderen realen Zeug_innen anwesend sind oder – klassisches Beispiel, wie Sven es andeutet, bei einer Zusammenkunft der Familie (vgl. I3A08) – anwesenden Personen, kann

⁴⁵⁷ Entscheidung verstehe ich hier nicht notwendigerweise als Resultat eines Abwägungsprozesses, sondern auch als unbewusste Auswahl einer spezifischen Handlungsoption.

keine gemeinsame Norm- und Wertvorstellung unterstellt werden. Sie Situation erfordert dann ein Abwägen zwischen dem Verstoß gegen soziale Normen durch eine Intervention, der durch die Kommunikationspartnerin und mögliche andere Anwesende bezeugt würde, und dem Verstoß gegen die moralische Norm, Rassismus nicht stehen zu lassen, was durch imaginierte Andere bezeugt werden könnte. Bei der Entscheidung für oder gegen intervenierendes Handeln kann bedeutsam sein, wer mit welcher gesellschaftlichen Positionierung und damit einhergehender Vulnerabilität als imaginierte Zeug_in relevant gesetzt wird und welche Norm- und Wertorientierung dabei unterstellt wird. So erscheint es mir vielversprechend, das Konzept Scham aus rassismuskritischer Perspektive nicht nur hinsichtlich der Subjektposition beschämter Personen zu befragen (vgl. 1.1.4), sondern auch hinsichtlich der Subjektposition und unterstellter Norm- und Wertvorstellungen potenzieller Zeug_innen. Auf die Spezifität des bezeugenden Blicks in Verbindung zur Subjektposition gehe ich im folgenden Abschnitt 5.2 vertiefend ein.

Angesichts des Konflikts zwischen sozialer Norm und moralischer Norm ist eine weitere denkbare Möglichkeit, die so nicht in den Interviews angesprochen wird, sich komplett von der Zustimmung zu der sozialen Norm („Störe nicht durch die Thematisierung von Rassismus“) zu distanzieren. Wenn – wie in Abschnitt 2.6 argumentiert – Normen durch die sanktionierende Wirkung von Scham leiblich verankert sind und so als legitim anerkannt werden, kann umgekehrt davon ausgegangen werden, dass die Erklärung bestimmter sozialer Normen als illegitim etwas an der körperlichen Verankerung der Norm und an der Beschämbarkeit des Subjektes ändert. Das heißt, wenn eine Norm für illegitim erklärt wird, würde der Verstoß gegen diese Norm keine oder weniger körperliche Schamreaktionen hervorrufen. Der Konflikt zwischen verschiedenen Normen würde daher nicht aufkommen, da es leichter ist, sich für die Erfüllung der moralischen Norm zu entscheiden, wenn die Person sich um die soziale Norm, Rassismus zu verschweigen, nicht schert.⁴⁵⁸ Wenn im inneren Ringen um Normen der moralischen Norm die Priorität gegenüber der sozialen Norm eingeräumt wird, könnte dies für *weiß* Positionierte mit der Möglichkeit – oder je nach Sichtweise dem Risiko – verbunden sein, zumindest partiell und situativ *weiße* Privilegien der Unsichtbarkeit und sozialen Anerkennung weniger in Anspruch zu nehmen.⁴⁵⁹ Unter diesen Bedingungen zu agieren, lässt sich mit-

⁴⁵⁸ Ob dies empirisch überhaupt möglich ist und ob dies immer sinnvoll ist – z.B. wenn eine Thematisierung von Rassismus eine Bedrohung von an der Situation beteiligten, rassistisch diskreditierbaren Personen bedeuten könnte –, ist eine andere Frage. In den Interviews kommt dieser Fall nicht zur Sprache.

hin auch im Spannungsfeld von heroischem Märtyrertum und ignoranter Gleichgültigkeit verorten.

In der zweiten Facette von Nichthandeln, die ich ansprechen möchte, geht es nicht um das (Nicht-)Handeln in konkreten Situationen, sondern um situationsübergreifende gesellschaftlich-strukturelle und institutionelle Erscheinungsformen von Rassismus. Das (Nicht-)Handeln angesichts rassistischer gesellschaftlicher und globaler Verhältnisse wird etwa in Judiths Erzählung der drohenden Lähmung angesichts der Überwältigung durch mediale rassistische Diskurse einerseits und die mediale Präsenz von globalen Gewaltverhältnissen, Rassismen und Gewalt andererseits (vgl. 4.1.2.1) angesprochen. Auch hier konkurrieren miteinander eine soziale Norm, Rassismus lieber nicht zu thematisieren, und eine moralische Norm, Rassismus nicht zuzulassen. Die Erfüllung der moralischen Norm, Rassismus nicht zuzulassen, wird aber auch dadurch begrenzt, dass Rassismus als gesellschaftliches und globales Problem übermächtig erscheint und sich nicht in der Summe zahlreicher Unterbrechungen von rassistischen Handlungen und Äußerungen in konkreten Situationen lösen lässt. Dies wird nicht selten als Ohnmacht erfahren, die in Spannung steht zu der relativen gesellschaftlichen Machtposition, die mit *Weißsein* und eventuell anderen bevorteilenden Faktoren einhergeht. Nicht zu handeln angesichts der Überwältigung durch gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse und globales Leid kann Scham hervorrufen über die Abweichung von dem idealen Selbstbild, handlungsfähig zu sein. Für diese Facette des Nichthandels sind sowohl reale als auch imaginierte Zeug_innen denkbar.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in der ersten Version von Scham durch Handeln, Wahrnehmungsmuster oder Nichthandeln gegen moralische normative Orientierungen verstoßen wird und dadurch eine Übereinstimmung mit dem idealen Selbstbild scheitert. Die Dimensionen der Involvierung in rassistische Verhältnisse, die dabei angesprochen werden, lassen sich als Reproduktion von Rassismus, Sozialisation und affektive Verbundenheit mit Rassismus aufrechterhaltenden sozialen Normen fassen.

⁴⁵⁹ Wie bereits an anderer Stelle angemerkt, gehe ich nicht davon aus, dass es möglich ist, durch individuelle Akte Privilegien aufzugeben.

5.2 Scheitern der Übereinstimmung von Selbstkonzept und dem Blick der Anderen

In Abgrenzung zu der ersten Form von Scham geht es im Folgenden nicht um normverstoßendes Handeln oder ausbleibendes Handeln, sondern um schamrelevante Aspekte bzw. Scham *unabhängig* von einem Bezug auf eigene Handlungen oder Nichthandlungen. Dabei rücken statt des idealen Selbstbilds das Selbstkonzept und die Subjektposition in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Ich gehe so vor, dass ich zunächst mit Kilomba als Hauptbezugspunkt und punktuell auf Materialausschnitten die Scham *weiß* Positionierter, in einer privilegierten Subjektposition gesehen zu werden, thematisiere. Anschließend führe ich Anne Anlin Chengs Konzept der *racial* Melancholie ein, ordne dieses Konzept in den deutschen Kontext ein und nehme darauf aufbauend eine melancholietheoretische Lesung von Scham(losigkeit) vor. Vertiefend gehe ich auf die Relevanz des Blicks rassifizierter Anderer ein und denke darüber nach, wie in diesem Blick die Imagination *weißer* Singularität scheitert, Scham als Grenzphänomen erkennbar wird und sich das Verhältnis zu den Anderen zeigt. Am Ende des Kapitels gehe ich auf die Frage ein, inwiefern dabei doch auch Handlungen und die Norm *Weißsein* relevant sind.

Während in dem in Kapitel 2 eingeführten Eingangsverständnis von Scham der Blick auf das eigene Handeln gerichtet ist, das nicht mit dem normativen idealen Selbstbild übereinstimmt, greife ich im Folgenden die anhand des empirischen Materials herausgearbeiteten schamrelevanten Diskrepanzmomente auf, in denen die Übereinstimmung des Selbstkonzeptes mit dem Blick Anderer scheitert (vgl. 4.1.2.2 und 4.2.2.2). Kilombas postkoloniale, psychoanalytische Überlegungen im Anschluss an Fanon erscheinen mir geeignet, um mich einer Version von Scham theoretisch anzunähern, die unabhängig von eigenen Normverstößen zu denken ist. Wie bereits in Abschnitt 2.1 angekündigt, wird hier die enge Kopplung von Scham, Handlung und Normverstoß gelöst. Vielmehr geht es darum, als *weiß* Positionierte im realen oder medial vermittelten Blick von Schwarz oder of Color Positionierten anders sichtbar zu werden. Der Perspektivwechsel ist dabei nicht auf eigene Handlungen oder Nichthandlungen, sondern auf das eigene Selbstkonzept, die Auffassungen vom eigenen in der Welt Sein gerichtet.⁴⁶⁰ Wie in Abschnitt 5.1.2 bereits bezüglich der Scham über eigene rassistische Wahrnehmungen angesprochen, ist auch hier der Beobachtungsblick von Schwarz Positionierten und of Color Positionier-

⁴⁶⁰ Inwiefern auch Selbstkonzepte im Zusammenhang mit (Nicht-)Handlungen und mit der Entsprechung einer unmarkierten *weißen* Norm stehen, spreche ich am Ende dieses Kapitels an (vgl. 5.2.8).

ten als „the oppositional gaze of the racialized Other“ (Nangwaya 2011, 172) bedeutsam. Laut Kilomba (2008, 22) wird Scham provoziert durch Erfahrungen, die unsere Vorkonzepte über uns selbst infrage stellen und uns dazu nötigen, uns durch die Augen von Anderen zu sehen. Dieser Perspektivwechsel hilft dabei, die Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung von uns durch Andere und unserer eigenen Konzeption von uns selbst zu begreifen. Dabei werden Fragen aufgeworfen: „Who am I? How do others perceive me? And what do I represent to them?“ (ebd.) Diese Fragen sind auch unabhängig von eigenen Handlungen und stehen dafür, was mit dem eigenen Körper repräsentiert wird und möglicherweise dem Selbstkonzept widerspricht. In dieser Erfahrung bietet sich dem *weißen* Subjekt – so Kilomba – die Möglichkeit zu realisieren, dass sich die Wahrnehmung vieler Schwarzer Menschen von *Weißsein* von der Selbstwahrnehmung *weißer* Subjekte unterscheidet (vgl. ebd.). Der Konflikt, für andere bedrohlich zu wirken und Alarmbereitschaft auszulösen (vgl. 4.1.2.2), während das eigene Selbstkonzept vielleicht aussagt, kritisch, friedlich oder harmlos zu sein, kommt in der Scham zum Ausdruck.

Mit dieser Perspektive nehme ich den Aspekt, als *weiß* gelesen zu werden, der im vorherigen Kapitel anhand beider Interviews bearbeitet wurde, erneut in den Blick. Beim Vergleich der beiden interpretativ dargestellten Interviews fällt auf, dass Judith und Sven beide mit fast gleicher Formulierung von der Erfahrung sprechen, im postkolonialen Kontext als *weiß* gelesen zu werden, und dies als konfrontierend wahrnahmen. So erzählt Judith davon, dass sie in Staat 3 „aber natürlich auch total damit konfrontiert war, dass ich (.) als Weiße gelesen werde“ (I5A04). Sven formuliert ganz ähnlich bezüglich eines Aufenthaltes in Staat 1, dass er „dann **da** sozusagen (.) das erste Mal (..) konfrontiert damit [war] dass ich gemerkt habe, ich werde irgendwie anders gelesen“ (I3A03). Die Ähnlichkeit der Formulierung lese ich als Hinweis auf Fragmente eines Diskurses, zu dem Judith und Sven beide Zugang haben und der hier aufgerufen wird. Dass die Erfahrung, als *weiß* gelesen und positioniert zu werden, als etwas erzählt wird, womit sie konfrontiert waren, deute ich so, dass diese Erfahrungen zum Zeitpunkt des Auslandsaufenthaltes für Judith und Sven auf für sie neue Weise relevant wurden.

Ähnlich wie die Ignoranz von *weißer* Positioniertheit und Grenzziehungen (vgl. 1.1.2) lese ich auch dies als Ausdruck rassistischer Privilegierungsstrukturen, da die Erzählung vor allem dann plausibel ist, wenn sie sich in Deutschland bislang mit solchen Situationen der scheiternden Übereinstimmung ihres Selbstkonzeptes mit der Wahrnehmung durch rassifizierte Andere nicht auseinandersetzen mussten. Auch die Vorstellung, dass Kontaktaufnahme auch ohne gegenseitiges Lesen der ge-

sellschaftlichen Positioniertheit denkbar ist,⁴⁶¹ ignoriert, dass – so zumindest meiner sozialtheoretischen Grundannahme nach (vgl. 1.2.1) – jede soziale Interaktion die Interpretation u.a. der jeweiligen gesellschaftlichen Positioniertheit mit einbezieht. Dies gilt auch und gerade für *Weißsein* in seiner unmarkierten Form. So gehe ich davon aus, dass *weiße* Menschen im Kontext der Bundesrepublik Deutschland als mehrheitlich *weißem* Raum sowohl durch andere *weiß* Positionierte als auch durch Schwarz oder of Color Positionierte implizit oder explizit als *weiß* gelesen werden. Explizit als *weiß* gelesen zu werden, verstehe ich als in einem mehrheitlich *weißen* Kontext eher seltene Situation, in der Personen z.B. durch Schwarz oder of Color Positionierte oder *Weißsein* kritisch in den Blick nehmende *weiß* Positionierte⁴⁶² ausdrücklich als *weiß* positioniert wahrgenommen werden.

Währenddessen kann implizit als *weiß* gelesen zu werden als selbstverständliche Alltagserfahrung verstanden werden, die dadurch gekennzeichnet ist, unbemerkt als fraglos natio-ethno-kulturell zugehörig – je nach Perspektive als eine von uns oder von denen – zu gelten und nicht als natio-ethno-kulturell Andere aufzufallen. Auch der Kontaktaufnahme einer *weiß* positionierten Person mit einer anderen *weiß* positionierten Person ist somit das Lesen als *weiß* (ebenso wie z.B. das Lesen geschlechtlicher Zugehörigkeit) „vorgeschaltet“, um Svens Formulierung wieder aufzugreifen. Als Subjekt positioniert zu werden – mit Hall der passive Moment von Positionierung (vgl. 1.2.1) – macht sich hier in Form der Reibungslosigkeit nur gerade nicht bemerkbar. Es ist angesichts der Machtverhältnisse möglich, dieses Gelesenwerden zu ignorieren. Rassistische Verhältnisse legen privilegiert positionierten Subjekten die Verkennung des Umstands nahe, dass sie auch im gewohnten Kontext als *weiß* gelesen werden. Wenn diese Verkennung zum integralen Bestandteil des Selbstkonzeptes wird, kann die Diskrepanz unter Bedingungen anderer natio-ethno-kultureller Mehrheitsverhältnisse umso heftiger erfahren werden. In beiden hier fokussierten Interviews lässt erst die Überwindung der Grenze zwischen Kontinenten – zwischen einem ehemals kolonisierenden und einem ehemals kolonisierten Kontext – die Beobachtung ihrer *weißen* Positioniertheit unmittelbar spürbar werden.⁴⁶³ Mit

⁴⁶¹ So bringt Sven in der Erzählung seines Aufenthaltes in Staat 1 zum Ausdruck, dass dort Als-*weiß*-Gelesenwerden in der Kontaktaufnahme vorgeschaltet war (vgl. 4.2.2.2).

⁴⁶² Die explizit rassistische affirmative Lesung *weiß* positionierter Körper als *weiß* durch neonazistische *Weißer* (z.B. im Sinne von White Power) lasse ich hier außen vor, da sie weder in den Interviews angesprochen wird, noch an dieser Stelle als theoretisch relevant erscheint.

⁴⁶³ Auch Tißberger (2017, 109ff.) schreibt von ihrer Irritation, während eines Aufenthaltes in Ghana explizit als *Weißer* adressiert zu werden. Dies ist nur eine von vielen Möglichkeiten, auf die eigene *weiße* Position aufmerksam zu werden. Auch innerhalb des deutschen Kontextes sind Räume mit anderen

Kilomba gesprochen sind dies Momente, in denen die Vorkonzepte infrage stehen und ein Blick auf sich selbst durch andere Augen möglich wird.⁴⁶⁴ Die Erfahrung von Diskrepanz zu dem Selbstkonzept ermöglicht das Potenzial einer anderen Sicht auf rassistische Verhältnisse und sich selbst darin, ohne dass dieses Potenzial automatisch zu einer neuen Sicht führt.

Die Ignoranz des Beobachtungsblicks und der Wirkmächtigkeit von Grenzziehungen – die auch in der von mir erzählten Episode zu Beginn von Kapitel 2 spürbar sind – möchte ich aus rassismuskritischer Perspektive kommentieren. So geht hooks (1994, 207) davon aus, dass das „Erstaunen darüber, daß Schwarze die Weißen mit einem kritischen ‚ethnologischen‘ Blick beobachten, [...] als solches schon Rassismus [ist]“. Dies begründet hooks damit, dass die implizite oder explizite Vorstellung, dass rassistisch Marginalisierten oder Unterworfenen „die Fähigkeit [fehlt], die Vorgehensweise der Mächtigen zu erfassen, zu verstehen und zu erkennen“ (ebd.), Ausdruck rassistischen Denkens sei. Rassistisches Denken fasst sie dabei nicht als individuelles Phänomen von Rassist_innen, sondern verbindet es mit einer gesellschaftskritischen Perspektive. Demnach können sich in einer rassistisch strukturierten Gesellschaft „Weiße ‚gefahrlos‘ vorstellen, daß sie für Schwarze unsichtbar sind“ (ebd.). Damit kann die Illusion einhergehen, dass es in der Schwarzen Vorstellungswelt keine Bilder von *Weißsein* gebe. Prinz (2018, 62) spricht mit Bezug auf Maurice Merleau-Ponty und Fanon vom „*weißen* Blick“ der sich weigert, nicht-*weiß* positionierte Leiber und deren Blicke als „Fortsetzung der eigenen Intentionen anzuerkennen“. Das heißt, dass eine „genuine[...] Verbundenheit“ (ebd., 61) negiert und das Gegenüber nicht „als ebenbürtiges Subjekt“ (ebd., 62) anerkannt wird.

Mehrheitsverhältnissen denkbar, die aber in den Interviews nicht als Anlass von Auseinandersetzungprozessen angesprochen werden. Britta spricht solche Räume mit anderen Mehrheitsverhältnissen an, die sie gezielt aufsucht, da dort „andere Themen“ (I2A11) besprochen werden können, sie seltener das Gefühl hat, „eingreifen“ (ebd.) zu müssen, und sie sich in „rein weiße[n] Räume[n] [...] körperlich unwohl“ (ebd.) fühle.

⁴⁶⁴ Kathrin, die in ihrer Erzählung keinen Auslandsaufenthalt als zentral relevant setzt, formuliert ein Selbstkonzept in der erzählten Zeit, das auf der Ausblendung der Relevanz rassistischer Verhältnisse beruht: „früher dachte ich immer noch so ah (..) m ah (I: Ja) **redest** du (.) nicht mit mir da drüber? das kannst du doch ich bin doch so verständnisvoll [lacht] *oder so ne?*“ (I6A23). Diese Aussage bezieht sie auf „Sachen die (dann) nicht mit mir geteilt werden“ (ebd.), was ich lese als Themen wie etwa Rassismuserfahrungen, die „Black PoC Freund_innen“ (ebd.) nicht in der erwarteten Weise mit ihr teilen. In der ironisch-distanzierenden Erzählweise im Interview verwirft sie dieses Selbstkonzept der erzählten Zeit als naiv. Auch hier geht es nicht um Bewertungskriterien für das eigene Handeln, sondern darum, die eigene Perspektive auf sich selbst zu revidieren. Bewertet wird nicht das Handeln, sondern vielmehr das Selbstkonzept.

Auch Prinz versteht diesen Blick der perzeptiven Negation nicht individuell, sondern bringt ihn mit einer „überindividuelle[n] ‚Wahrnehmungstradition‘“ (ebd.) in Verbindung, die „eine systematische Zäsur in das gesellschaftliche Kontinuum der Interleiblichkeit einführt“ (ebd.).

Schamtheoretisch ist nun relevant, dass unter den von hooks und Prinz angesprochenen Bedingungen Schwarz oder of Color Positionierte nicht als anerkannt relevante Schamzeug_innen (vgl. 2.2) infrage kommen. Es liegt nahe, dass *weiß* Positionierte daran „glauben, sie würden von Schwarzen nur so gesehen, wie sie erscheinen wollen“ (hooks 1994, 208) und gerade nicht in der Abweichung vom idealen Selbstbild oder Selbstkonzept.⁴⁶⁵ Gerade die Imagination von *weiß* Positionierten, ihrer *weißen* Positioniertheit entkommen zu können, erscheint mir für die Theoretisierung der hier interessierenden Version von Scham bedeutsam:

„One of the big fantasies of white (people) is having the possibility to escape their own whiteness, to be able to say: ‚I am white, but I am not like other white people.‘ What is very important when we talk about racism is to understand that whiteness is a political identity, which has the privilege of both being at the center and still being absent. That is, having the power, but this power is perceived as neutral and normal“ (Kilomba/Hirsbrunner 2020).

In der hier angesprochenen Phantasie kommt ein Begehren zum Ausdruck, das ich als den Wunsch lese, außerhalb rassistischer Verhältnisse zu stehen. Hier kommt die in Abschnitt 1.2.2.4 angesprochene Subjektivierung *weißer* Subjekte zum Tragen, die auf der Verdrängung konstitutiver Außen beruht, wodurch es möglich wird, sich und die eigene Macht als neutral und normal zu imaginieren. Um genauer zu bestimmen, welche Bedeutung diese Phantasie für die *weiße* Ignoranz Schwarzer und of Color positionierter Blicke und die hier untersuchte Variante der Scham hat, gehe ich zunächst auf das Konzept der *racial* Melancholie ein, da darin das konstitutive Außen in spezifischer Weise zum Thema wird. Das Konzept beziehe ich anschließend auf die Scham(losigkeit) *weiß* Positionierter.

⁴⁶⁵ Auch in den Interviews und in meiner Erzählung zu Beginn von Kapitel 2 kommt diese Vorstellung zum Ausdruck, wenn das erzählte Ich sich als Mensch, als solidarisch, als kritisch, als vertraut und außerhalb der Verhältnisse stehend versteht. Damit soll nicht gesagt sein, dass es für *weiß* positionierte Personen unmöglich sei, menschlich, solidarisch, kritisch oder vertraut mit Schwarz oder of Color positionierten Personen zu sein. Vielmehr gehe ich davon aus, dass dies zumindest in gewisser Weise gerade unter der Bedingung möglich werden kann, die eigene Sichtbarkeit als *Weiß*e und die relativ privilegierte Involvierung in rassistische Verhältnisse anzuerkennen.

5.2.1 Die Perspektive der *racial* Melancholie

Angesichts der Ausblendung des konstitutiven Außen lässt sich ein Paradox formulieren: Einerseits ist es für die Aufrechterhaltung von *Weißsein* notwendig, konstitutive Andere immer wieder als Andere(s) zu (re-)konstruieren, andererseits werden die Subjekte, die als Andere gelten, sowie die historische, gewaltvolle Werdung dieser Subjekte in gesellschaftlichen Verhältnissen unsichtbar gemacht. Für die in der vorliegenden Arbeit fokussierte Perspektive der Scham ist interessant, dass das konstitutive Außen und mit ihm der beobachtende Blick der Subjekte, die als Teil des konstitutiven Außen gelten, verworfen werden. Wenn das konstitutive Außen verworfen wird, so gilt das auch für die Blicke der Subjekte, die mit dem konstitutiven Außen identifiziert werden. Daher soll der Aspekt der Verwerfung näher betrachtet und mit der schamtheoretischen Perspektive in Verbindung gebracht werden. Hier erscheint es mir geeignet, Adaptionen von Freuds Konzept der Melancholie heranzuziehen, da sie es möglich machen, die Bedeutung von Verleugnung und Ausblendung stärker zu fokussieren, die mir für die Ignoranz der Blicke sehr relevant erscheinen.⁴⁶⁶

Dabei beziehe ich mich zentral auf Anne Anlin Chengs (2001) Perspektive der *racial* Melancholie, die ich in diesem Abschnitt vorstelle. Diese finde ich hilfreich, um die hier fokussierte Scham und Schamlosigkeit angesichts der scheiternden Übereinstimmung vom Selbstkonzept *weiß* Positionierter und Wahrnehmung durch rassifizierte Andere im bundesdeutschen Kontext zu verstehen. Da Cheng ihre Überlegungen auf den US-amerikanischen Kontext bezieht, erscheint es mir notwendig, die Relevanz der Perspektive Melancholie für den europäischen und deutschen Kontext zu zeigen. Dafür gehe ich anschließend in Abschnitt 5.2.2 auf Gilroys Überlegungen zu postkolonialer Melancholie mit Bezug auf den europäischen Kontext sowie auf die Perspektive von Alexander und Margarete Mitscherlich im Kontext der postnationalsozialistischen bundesdeutschen Gesellschaft ein. Die unterschiedlichen Verständnisse und Nuancierungen von Melancholie setze ich dabei in ein Verhältnis zu Chengs Ausführungen.

Von Melancholie kann laut Freud gesprochen werden, wenn das Subjekt einen Verlust aufgrund der eigenen Ambivalenz zum verlorenen „Objekt“ nicht betrauern kann und den Verlust infolgedessen zum Teil seines Selbst macht (vgl. Freud 2017

⁴⁶⁶ Aus der Perspektive meines methodischen Zugangs in Anlehnung an die Biographieforschung sind auch die Überlegungen von Wolfram Fischer-Rosenthal (2000) zum Zusammenhang von Melancholie und dezentrierten biographischen Selbstbeschreibungen interessant, die ich jedoch nicht weiter vertiefen werde.

[1915]).⁴⁶⁷ Prominent hat Butler (2001b) Freuds Überlegungen auf die Herstellung von heterosexueller Identität bezogen und sich damit von Freuds psychoanalytisch-klinischem Verständnis von Melancholie entfernt (vgl. Mecheril/Plößer 2012, 138). Ähnlich wie Butler hebt sich auch Cheng von der pathologischen Form, aber auch von der individualisierenden Sichtweise auf Melancholie ab und überträgt das Konzept auf Rassismus (vgl. auch Tißberger 2017, 105). Anders als bei Freud, bei dem die Struktur des Subjekts stärker im Mittelpunkt steht, sind für Butler und Cheng gesellschaftliche Ordnungssystem und die Regulation durch soziale Normen zentral. Cheng, die eine individuelle und eine kollektive Ebene von Melancholie mit einbezieht, untersucht das Konzept sowohl im Hinblick auf *weiß* Positionierte als auch auf Schwarz und of Color Positionierte.⁴⁶⁸ Im Folgenden fokussiere ich ihre Überlegungen zum Zusammenhang von Melancholie und *Weißsein*.

Bei meinem Bezug auf Cheng geht es mir nicht darum zu diagnostizieren, zu unterscheiden oder klassifizieren, ob oder in welchem Maße konkrete Personen oder Gruppen von Personen melancholisch sind.⁴⁶⁹ Ebenso wenig möchte ich sagen, dass *weiße* Subjektivierung immer und nur melancholisch funktioniert. Mich interessiert vielmehr Chengs rassismustheoretisch gedachte Funktionsweise melancholischer Dynamik und wie diese sich schamtheoretisch fruchtbar machen lässt. Die Perspektive Melancholie nutze ich hier als Werkzeug – Cheng (2001, 12) spricht von „powerful critical tool“ – um den Schambegriff rassismustheoretisch zu präzisieren. Als Chengs zentrales Moment verstehe ich, dass in ihrer Perspektive der Ausschluss (*exclusion*) das zentrale Moment von melancholischer Zurückhaltung (*retention*) sei, nicht der Verlust: „At the heart of loss there is [...] an active exclusion and denial of the object“ (ebd., 9).⁴⁷⁰ Anders als bei Butler wird nicht das in heteronormativen

⁴⁶⁷ Ich verzichte hier darauf, Freuds Melancholieverständnis ausführlich darzustellen, da die Freud-Adaptionen für die hier entfaltete Sicht auf Scham(losigkeit) entscheidend sind.

⁴⁶⁸ Sie wirft Fragen zu rassifizierten Subjekten auf, die Freud nicht gefragt habe: „What is the subjectivity of the melancholic object? Is it also melancholic, and what will we uncover when we resuscitate it? In other words, what implications do insights into the melancholic origins of American racial-national identity hold for the study of the racialized subjects?“ (Cheng 2001, 14), und bearbeitet diese.

⁴⁶⁹ Auch wenn Cheng (2001, xi) schreibt, dass sie Melancholie „not as a description of the feeling of a group of people“ verstehen möchte, lassen sich andere Formulierungen so deuten, dass es um melancholische Gefühle von Einzelnen oder von Gruppen geht. So formuliert sie, dass Menschen, die Rassismus nicht sähen oder sich selbst als nichtideologisch verstünden, „most melancholic of all“ (ebd., 11) seien und dass „the melancholic“ (ebd., 9) eine Person sei, die einen Verlust introjeziert habe.

⁴⁷⁰ Cheng (2001) argumentiert folgendermaßen: „Although Freud is right in pointing out that the source of the plaint is against the object, if we were to follow his logic that the thing-within is now the ego, then we would also have to see that the plaint can no longer properly belong to either subject or object

Verhältnissen verbotene homosexuelle Begehren zum Teil des Selbst,⁴⁷¹ sondern die konstitutive, aber verleugnete und dadurch ausgeschlossene Beziehung zum rassifizierten Anderen: die „imbricated but denied relationship“ (ebd., 12). Diese Beziehung ist durch Ambivalenz gekennzeichnet: Im Kolonialismus brauchen die Kolonisator_innen das Andere (*the other*), das gleichzeitig gehasst und gefürchtet wird: „Segregation and colonialism are internally fraught institutions not because they have eliminated the other but because they need the very thing they hate or fear“ (ebd., 12). Die Angewiesenheit, die hier zum Ausdruck kommt, ist verwandt mit der symbolischen Angewiesenheit *weißer* Subjekte auf Andere, die ich in Abschnitt 1.2.2 im Anschluss an Halls Überlegung angesprochen habe: wissen zu müssen, wer sie nicht sind, um zu wissen wer sie sind.

Die Beziehung von *weiß* Positionierten zu rassifizierten Anderen ist charakterisiert durch ein komplex verwobenes affektives Netzwerk: Abstoßung und Sympathie, Angst und Begehren, Zurückweisung und Identifizierung (vgl. ebd.). Mit Bezug auf Gilroy betont Cheng, dass das Bewusstsein von *weißen* europäischen Siedler_innen selbst in Situationen extremer Brutalität gerade nicht hermetisch abgeschlossen gewesen sei von dem Bewusstsein der durch sie versklavten, abgeschlachteten (*slaughtered*) und arbeitsverpflichteten (*indentured*) Menschen (vgl. ebd.). Vielmehr hätten sich diese gegenseitig beeinflusst und könnten als ineinander verflochten verstanden werden. Es ist nun nicht wie bei Butler (2001, 131) die verleugnete Liebe, die melancholisch inkorporiert wird, sondern diese verleugnete, ambivalente und verflochtene Beziehung zum rassifizierten Anderen. Rassismus ist daher selten eine klare Verwerfung des Anderen, sondern vielmehr kann von einem „melancholic bind between incorporation and rejection“ (Cheng 2001, 10) – einem melancholischen Dilemma zwischen Einverleiben und Verwerfen – gesprochen werden. Da die Anderen als Teil dieser Beziehung melancholisch einverleibt werden, können sie nicht betrauert werden.

since the two are now intrinsically (con)fused. At this moment *loss* becomes *exclusion* in the melancholic landscape. What Freud does not address in this essay but what must be a consequence of this psychical drama is the multiple layers of denial and exclusion that the melancholic must exercise in order to maintain this elaborate structure of loss-but-not-loss“ (ebd., 9, H.i.O.).

⁴⁷¹ Auch im Kontext von Rassismus ist verbotenes Begehren denkbar, wird aber weder von Cheng noch in den Interviews angesprochen. Allein in der Erzählung von Kathrin deutet sich an, dass ihr Begehren infrage gestellt wurde, als sie von rassistischen Äußerungen ihre Mutter über Kathrins damaligen Freund spricht (I6A05). Hier wären Thandekas (1999, 127) Überlegungen zu Freundschaften zu Schwarzen Kindern oder Kindern of Color, die *weißen* Kindern durch ihre *weißen* Eltern verwehrt wurden, eine spannende Spur.

Für Cheng funktioniert dominante *weiße* Identität melancholisch,⁴⁷² indem sie als aufwendiges Identifikationssystem auf psychischem wie sozialem Konsum und Leugnung (*consumption-and-denial*) beruht: Das Andere wird konsumiert und gleichzeitig geleugnet (vgl. ebd., 11). Demnach zeigt sich die melancholische Dynamik sowohl in gewaltvoller Herabwürdigung als auch in der Gleichgültigkeit gegenüber der Gewalt. Konstitutiver Verlust und Ausschluss – inkorporiert in der Melancholie – drücken sich aus „in both violent and muted ways, producing confirmation as well as crisis, knowledge as well as aporia“ (ebd.). Besonders die Ignoranz gegenüber rassistischer Gewalt hält sie für melancholisch, da es in den gegenwärtigen politischen Verhältnissen – mit Bezug auf eine Formulierung von Morrison von 1992, also von einer anderen Gegenwart als 2020 – harte Arbeit sei, Rassismus nicht zu sehen (vgl. ebd.).

Cheng bezieht ihre Überlegungen nicht nur auf die Ebene der Subjekte, sondern explizit auch auf die Ebene der US-amerikanischen Nation, die Subjektwerdung bedingt. So versteht sie *racial* Melancholie als Technologie und Alptraum des *American Dream* zugleich (vgl. ebd., xi). Sie sei einerseits Technologie, da die Zentralität der einen – *weiß* positionierter Subjekte – und die Marginalität der Anderen – nicht*weiß* positionierter Subjekte – in der nationalen Topographie nachträglich dadurch gerechtfertigt würden, dass rassifizierte Andere als immer Andere und für das Herz der Nation verloren postuliert würden (vgl. ebd., 10). Die Zentralität von *Weißsein* werde garantiert und seine Autorität abgesichert durch die geisterhafte (*ghostly*) Anwesenheit des *racial other*, das melancholisch introjiziert – d.h. verinnerlicht – werde, ohne dass dieses verzichtbar wäre oder aufgenommen werden könnte (vgl. ebd., xi). Cheng konstatiert, dass US-amerikanische *racial* Melancholie auf spezifische Weise heftig (*acute*) sei, da die USA auf Idealen der Freiheit gegründet worden sei, die fortlaufend durch Enteignungen, Versklavungen, Segregierung und Ausbeutung betrogen worden seien und nach wie vor durch rassistische Strukturen betrogen würden. So sei der ökonomische, materielle und philosophische Fortschritt der Nation auf dem legalisierten Ausschluss von *Native Americans*, Afroamerikaner_innen oder jüdischen Amerikaner_innen und deren Arbeitskraft aufgebaut. Gleichzeitig werde eben dieser Umstand geleugnet (vgl. ebd., 10).⁴⁷³ Andererseits sei

⁴⁷² Auch wenn Cheng hier von *Identität* spricht, was mir kein sehr hilfreiches Konzept zu sein scheint (vgl. Hall 2004 [1996]), gehe ich davon aus, dass sich ihre Aussagen auf *Subjektivität* übertragen lassen.

⁴⁷³ Mit Bezug auf Michael Rogin (1998) argumentiert Cheng (2001, 10f.), dass sich bereits die Unabhängigkeitserklärung der USA 1776 in diesem Widerspruch bewegt habe: einerseits Freiheit von England, andererseits die Gründung *weißer* Freiheit auf der Unfreiheit versklavter Schwarzer Menschen, die

die *racial* Melancholie der Alptraum der Nation, wenn Amerika beschämt (*shame-faced*) über den eigenen Betrug an den demokratischen Idealen der Freiheit sei. Gerade in diesen Momenten unterstütze es auf melancholische Weise Bruderschaft (*brotherhood*) von *weißen* Menschen (vgl. ebd., 11), indem in rassistischer Weise die unterstellte Unmenschlichkeit Schwarzer Menschen als Rechtfertigung des Ausschlusses von Freiheit und Gleichheit diene.

Ähnlich wie zuvor für Scham herausgearbeitet (vgl. 2.6), sieht Cheng jedoch auch bei Melancholie ein ambivalentes Potenzial, da die Perspektive möglich mache, einen „dynamic process with both coercive and transformative potentials for political imagination“ (ebd., xi) zu sehen. Gerade das transformative Potenzial, das Melancholie und Scham teilten, mache die Perspektive Melancholie für die theoretische Präzisierung der hier interessierenden Variante von Scham interessant. Ein politisches Potenzial kann mit Cheng darin gesehen werden, sich den Feinheiten und Widersprüchen der Geschichte von Trauer und Schmerz und den Leidenschaften, die sie hinterlassen haben, zuzuwenden: „If we are willing to listen, the history of disarticulated grief is still speaking through the living, and the future of social transformation depends on how open we are to facing the intricacies and paradoxes of that grief and the passions that it bequeaths.“ (ebd., 29). Mit der Anerkennung der verleugneten Ausschlüsse und Verflechtungen wird eine andere Form des Umgangs mit Trauer und Schmerz (*grief*) als Melancholie möglich: das aktive Betrauern von Verlust (*mourning*). So wie ich Cheng verstehe, ermöglicht dies auch *weiß* Positionierten eine Bewegung der „transformation from grief to grievance“ (ebd., 3), also hin zu Klagen und politischen Forderungen. Meines Erachtens wird nicht abschließend klar, ob es in Chengs Verständnis darum geht, dadurch die Melancholie des *weißen* Subjekts zu überwinden, ob es also ein nichtmelancholisches *weißes* Subjekt geben kann. Oder ob die Überlegungen vielmehr darauf abzielen, einen Umgang mit der Ausweglosigkeit aus der Melancholie zu finden, die sich Tißbergers (2017, 105) Lesart von Cheng folgend darin zeigt, dass „das Subjekt der Moderne zwangsweise ein melancholisches“ sei. Dies begründet sie damit, dass in modernen Gesellschaften stets Elemente der Subjektivität ausgeschlossen würden, von denen sich das Subjekt nicht trennen könne, da sie substanzieller Teil des Subjekts seien (vgl. ebd.). Für die vorliegende Arbeit lässt sich abschließend sagen, dass ich die beiden Verständnisse von *racial* Melancholie – als Grundstruktur des Subjekts und als Zu-

formell 1865 abgeschafft wurde.

stand des Subjekts, der sich durch Trauer überwinden lässt – in Spannung zueinander stehen lasse und diese Spannung bezogen auf Scham wieder aufgreife.

5.2.2 Relevanz von *racial* Melancholie für den europäischen und deutschen Kontext

Im Anschluss an diese Überlegungen stellt sich die Frage, inwiefern sich Chengs Konzept, das sich zentral auf den US-amerikanischen Kontext bezieht, auch auf den europäischen und deutschen Kontext anwenden lässt.⁴⁷⁴ Ich gehe davon aus, dass es möglich und sinnvoll ist, die melancholische Dynamik, wonach der geleugnete Ausschluss des konstitutiven Anderen verinnerlicht wird, auch für Europa relevant zu machen ist. Das gilt in spezifischer Weise für den bundesdeutschen Kontext und den Kontext der DDR⁴⁷⁵. Im deutschen Kontext ist Melancholie sowohl postkolonial als auch postnationalsozialistisch zu denken. Um das zu zeigen, gehe ich zunächst kurz mit Bezug auf Gilroy auf eine postkoloniale Melancholiekonzeption ein und thematisiere anschließend im Anschluss an die Überlegungen der Mitscherlichs eine postnationalsozialistische Perspektive auf Melancholie, Scham und Schamvermeidung.⁴⁷⁶

In postkolonialer Perspektive lässt sich etwa die Leugnung der Bedeutung deutscher Kolonien bei gleichzeitig kaum gebrochener Ehrung von Kolonialverbrecher_innen und -profiteur_innen z.B. durch Straßennamen (vgl. u.a. Aikins 2008, 65f.) als melancholisch relevant betrachten. Das gilt auch für die Ignoranz der Relevanz kolonisierter Anderer für den ambivalenten, langwierigen und komplizierten Prozess der *Weiß*-Werdung deutscher Subjekte (vgl. Hund 2017, 6).⁴⁷⁷ Gilroy zieht für die

⁴⁷⁴ So spricht z.B. Tißberger (2017, 107) davon, dass Chengs Ansatz auf Europa übertragbar sei.

⁴⁷⁵ Auf spezifische Unterschiede der Erinnerungsdiskurse der BRD und der DDR gehe ich nicht näher ein und spreche im Folgenden vereinfachend vom deutschen Kontext.

⁴⁷⁶ Da sich für eine postkoloniale Perspektive auf den deutschen Kontext Chengs USA-bezogene Perspektive sehr ähnlich übertragen lässt, gehe ich nur kurz darauf ein und füge mit Gilroy einen weiteren Aspekt hinzu. Eine postnationalsozialistische Melancholiekonzeption greife ich ausführlicher auf, da sie sich deutlicher von Cheng abhebt.

⁴⁷⁷ Hunds Vorgehensweise, die *Weiß*-Werdung „der Deutschen“ mit Bezug auf Kolonialrassismus, Antisemitismus, Antislawismus und Rassismus gegen Sinti_ze und Rom_nja zu entwickeln, erscheint mir überzeugend. Ambivalent schätzt Hund (2017, 6) diesen Prozess ein, da „Weißsein für die Deutschen [...] ein durchaus prekärer Zustand [war]“. Das hatte vor allem mit jahrhundertealtem Antisemitismus zu tun. Da viele Juden und Jüd_innen „maßgeblich an der Entwicklung der deutschen Kultur beteiligt“ (ebd.) gewesen seien und respektable gesellschaftliche Positionen innegehabt hätten, sei die Vorstellung rassistischer Überheblichkeit im Fall des Antisemitismus nicht aufgegangen. Widersprüchlich sei dieser Prozess zudem gewesen, weil jüdische und slawische Menschen in einigen Rasetheorien zu der Konstruktion der „weißen Rasse“ zählten (vgl. ebd., 5f.) und dennoch als böse und minderwertig klassifi-

Betrachtung dominanter europäischer Umgangsweisen mit der kolonialen Vergangenheit ebenfalls den Melancholiebegriff heran. Diesen akzentuiert er etwas anders als Cheng, indem er sich nicht auf den Ausschluss von rassifizierten Anderen als konstitutives Außen bezieht. Vielmehr betont er die Unfähigkeit europäischer Nationen, den Verlust globaler Überlegenheit (*pre-eminence*) zu überwinden, was sich auswirkt auf Begegnungen mit rassifizierten Anderen, die sich innerhalb europäischer Grenzen befinden (vgl. Gilroy 2006, 2).⁴⁷⁸ Der schmerzhafteste Verlust wird zu etwas, das nicht leicht losgelassen werden kann, da der Verlust in einer Weise funktioniert, der es *weißen* Europäer_innen möglich macht, sich als primäre Opfer der Kolonialgeschichte zu verstehen. Europäer_innen besetzen den Platz des Opfers, statt den Verlust zu bearbeiten. Jenen, die beanspruchen, Rassismus zu erfahren, wird der Opferstatus abgesprochen (vgl. ebd., 3). In melancholischer Weise setzt sich das *weiße* europäische Subjekt selbst an die Stelle des exkludierten Anderen und durch eine systematische Verkennung nicht-*weißer* Erfahrungen werden Herrschaftsstrukturen aufrechterhalten.⁴⁷⁹

Auch aus postnationalsozialistischer Perspektive ist Melancholie von Interesse. Zunächst gehe ich auf den Umgang mit dem Nationalsozialismus in Deutschland nach 1945 ein, um diesen Zusammenhang anschließend mit Bezug auf die Arbeit der Mitscherlichs im Hinblick auf Melancholie zu betrachten. Neben dem Kolonialismus waren für die mit Hund angesprochene *Weiß*-Werdung der Deutschen auch Antisemitismus, Antislawismus und Rassismus gegen Sinti_ze und Rom_nja – auch schon lange vor 1933 – bedeutsam (vgl. Hund 2017, 72ff., 111f.). Im Nationalsozialismus wurden diese Konstruktionen ausgehend vom Deutschen Reich in Formen der Vernichtung und Ermordung zugespitzt, die etwa in der Shoa, dem Porajmos, der Eugenik und Euthanasiemorden, Zwangssterilisationen und dem Vernichtungskrieg gegen die Sowjetunion brutale Realität wurden. Auch wenn Schwarze Menschen in Deutschland im Nationalsozialismus verfolgt, ausgegrenzt und in

ziert würden. Darüber hinaus sei widersprüchlich gewesen, dass Menschen, denen Erbkrankheiten unterstellt oder Asozialität zugeschrieben worden sei, das Bild *weißer* Überlegenheit gestört hätten (vgl. ebd., 70). Zu Zusammenhängen von *Weißsein*, Deutschsein und Kolonialismus vgl. auch Abschnitt 1.2.1; Walgenbach (2005); Bönkost/Apraku (2017).

⁴⁷⁸ Als Alternative zu einer melancholischen Haltung schlägt Gilroy (2004) das Konzept der Geselligkeit (*conviviality*) vor, das er in seinem Buch *After Empire. Melancholia or Convivial Culture?* entwickelt.

⁴⁷⁹ Gilroy (2006, 2) sieht eine Verbindung dieser Melancholie und Scham, indem er Scham als eines von mehreren melancholischen Mustern – neben Amnesie, Ignoranz, Leugnung und Schuld – versteht. Dabei hält er Scham für produktiver als Schuld, um Abwehr zu überwinden. Hier schließt Kilomba mit ihren von mir zuvor angeführten Überlegungen psychoanalytisch an.

Konzentrationslagern inhaftiert und ermordet wurden (vgl. Lauré al-Samarai 2004), war nicht kolonialer Rassismus, sondern Antisemitismus die maßgebliche ideologische Struktur der nationalsozialistischen Idee der Volksgemeinschaft. Die Konstruktion der Figur des Ariers und die Ideologie des Volkskörpers,⁴⁸⁰ die vor allem auf der Erzeugung, der Abgrenzung und dem Ausschluss von dem Feindbild des Juden beruhten, waren für die *Weiß*-Werdung der Deutschen von Bedeutung (vgl. Gerbing/Torenz 2007; Hund 2017, 135ff.).

Nach der Zerschlagung des Nationalsozialismus war mit dem Mythos der „Stunde null“ – die Vorstellung, dass das Ende des Nationalsozialismus der Beginn einer völlig anderen Gesellschaft gewesen sei – und der Forderung nach einem „Schlussstrich“⁴⁸¹ eine „gesellschaftliche Praxis der Verleugnung und des Beschweigens“ (Hobuß 2015, 45) verbunden. So standen das neue Grundgesetz im Mai 1949 und die Gründung der demokratischen Bundesrepublik Deutschland, womit selbstverständlich auch massive und relevante Brüchen und Änderungen verbunden waren, in Widerspruch zu einigen Kontinuitätselementen. Zahlreiche nationalsozialistische Amtsträger_innen konnten ihre Posten behalten (vgl. ebd.),⁴⁸² antisemitische und rassistische Muster wirkten trotz der Vorstellung, Antisemitismus und Rassismus überwunden zu haben, in politischen und alltäglichen Diskursen fort (vgl. Hund 2017, 152; Mitscherlich/Mitscherlich 1973 [1967], 42),⁴⁸³ Antislawismus fand in antikommunistischen Argumentationen eine Fortsetzung (vgl. Hund 2017, 151; Mitscherlich/Mitscherlich 1973 [1967], 42f.), Formulierungen aus im Nationalsozialismus angewendeten Gesetzen wurden übernommen,⁴⁸⁴ und die staatliche Verfolgung von Sinti_ze und Rom_nja blieb weiter legitim⁴⁸⁵. Vielen Verfolgtengruppen blieben lange Zeit – einigen bis heute – Entschädigungen verweigert oder diese konnten zum Teil nur durch jahrelange Kämpfe – für viele zu spät – durchge-

⁴⁸⁰ Zum kontrovers diskutierten Verhältnis der Konstruktionen von nordischen und anderen als „Rassen“ konstruierten Gruppen und dem deutschen „Volk“ vgl. die Auseinandersetzung zwischen den nationalsozialistischen Autoren Hans F. K. Günther und Friedrich Merckenschlager (vgl. Hund 2017, 136).

⁴⁸¹ Zu Forderungen nach einem Schlussstrich vgl. u.a. Hund (2017, 156).

⁴⁸² Über die sogenannten Persilscheine im Zuge der Entnazifizierung sagt Wulf D. Hund (2017, 153): „Der politische Prozess des Weißwaschens wurde durch die Mobilisierung rassistischer Differenz unterstützt“.

⁴⁸³ Auch in der DDR galt Antisemitismus durch den sozialistischen Gründungsmythos als abgeschafft (vgl. Haug 2017; Haury 2002).

⁴⁸⁴ Vgl. etwa den § 175 zur Verfolgung von Homosexualität (vgl. Kraushaar 1997) oder zur Residenzpflicht (vgl. Stoffels 2002).

⁴⁸⁵ Zur Kontinuität und Veränderung des Rassismus gegen Sinti_ze und Rom_nja vgl. Stender (2016); Çetin/Fernandez (2015).

setzt werden.⁴⁸⁶ Auch der gebrauchende Umgang mit „gastarbeitende[n] Andere[n]“ (Kourabas 2021, 189) widerspricht den mit dem demokratischen Neubeginn verbundenen Werten grundlegend.⁴⁸⁷ In der Gleichzeitigkeit von demokratischem Neuanfang und postnationalsozialistischen Kontinuitätselementen zeigt sich ein ähnlicher Widerspruch wie die von Cheng bezogen auf die USA als zentral für *racial* Melancholie hervorgehobene Spannung zwischen der Unabhängigkeitserklärung und der gleichzeitigen Fortwirkung rassistischer Gewalt und Ausbeutung.

5.2.2.1 Postnationalsozialistische Vermeidung von Melancholie und racial-melancholische Dynamiken

Einen weiteren Aspekt möchte ich durch den Bezug auf die Mitscherlichs hinzufügen, die mit ihrer Veröffentlichung *Die Unfähigkeit zu trauern* (1967) Freuds Perspektive der Melancholie für den deutschen, postnationalsozialistischen Kontext fruchtbar gemacht haben.⁴⁸⁸ Ähnlich wie Cheng und Gilroy thematisieren sie eine Verschränkung von individueller und gesellschaftlich-kollektiver Ebene. Anders als bei Cheng steht für sie jedoch nicht die ausgeschlossene und verleugnete Beziehung zu konstitutiven Anderen und anders als bei Gilroy nicht der Verlust der Überlegenheit im Mittelpunkt der Überlegungen. Bei ihnen liegt aus psychoanalytischer Sicht der Fokus gerade nicht auf Wirkungsweisen von Melancholie, sondern auf einer unbewussten *Abwehr* von Melancholie durch Leugnung und Ungeschehenmachen der Vergangenheit (vgl. Lohl 2008, 172). Diese sei mit der Abwehr von Schuld, Trauer und auch Scham einhergegangen (vgl. auch Adorno 2003 [1955]). Sie sprechen von einer „hartnäckig aufrechterhaltenen Abwehr von Erinnerungen, insbesondere der Sperrung gegen eine Gefühlsbeteiligung an den jetzt verleugneten Vorgängen der Vergangenheit“ (Mitscherlich/Mitscherlich 1973 [1967], 9). Indem Menschen sich von der inneren Anteilnahme für das eigene Verhalten im Nationalsozialismus abgewendet hätten, hätten sie einen kaum zu bewältigenden Verlust des Selbstwertes – eine „großartige Ich-Verarmung“ (Freud 2017 [1915], zit.n. Mitscherlich/Mitscherlich 1973 [1967], 37) – vermeiden können (vgl. Mitscherlich/Mitscherlich

⁴⁸⁶ Zu schleppenden, ausbleibenden bzw. verspäteten Entschädigungszahlungen vgl. etwa Stengel (2004) zu Sinti_ze und Rom_nja; Coffey/Laumann (2021, 118f) und Grumblyes (2021) zu Juden und Jüd_innen; Ayim (2007 [1986]) zu Schwarzen Verfolgten; Stümke (2002) zu homosexuellen Verfolgten; Paul (2008) und Romey (2009) zu als „Asozial“ Verfolgten; Roth/Rübner (2017) zu Kriegsverbrechen in Griechenland sowie Durchfeld (2020) und Wienemann (2020) zu Kriegsverbrechen in Italien.

⁴⁸⁷ Hier lassen sich Parallelen aber auch Unterschiede zu dem von Cheng (2001, 12) benannten Umgang mit arbeitsverpflichteten, als asiatisch markierten Menschen in den USA finden.

⁴⁸⁸ Zur Kritik an Mitscherlichs vgl. u.a. Rolf Pohl (2016).

1973 [1967], 38). Im Verständnis der Mitscherlichs geschieht die Derealisierung in drei Schritten. Der erste Schritt sei die „auffallende Gefühlsstarre“, anschließend der Identitätswechsel zur Identifizierung mit den Siegermächten und schließlich das „manische Ungeschehenmachen“, das mit dem Bemühen um den Wiederaufbau verbunden gewesen sei (ebd., 40).

Diese Derealisierung und Verleugnung begründen die Mitscherlichs psychoanalytisch mit dem Verlust ihres „Führers“, dem von der breiten Masse der als arisch geltenden Deutschen eine „Form der hörigen Liebe“ (ebd., 76) entgegengebracht worden sei. Im Gegensatz zur reifen Liebe, bei der ein kritisches Ich aufrechterhalten werde, werde bei der hörigen Liebe das Ich zugunsten des Führers aufgegeben. Das Objekt des Führers setze sich an die Stelle des Ich-Ideals, sodass die Möglichkeit der Distanzierung zum Objekt verloren gehe. Alle Libido fließe in diesem symbiotischen Zustand dem Führer zu, der sich über mögliche Einsprüche des alten Über-Ichs hinwegsetze. Mit dem Tod des geliebten Führers verschwinde „der narzißtischen Objektbesetzung entsprechend“ (ebd.) der Führer aus dem psychischen Haushalt. Es bleibe keine Erinnerung an ihn, und die Verbrechen würden entwirklicht, was zur „Unfähigkeit zu trauern“ (ebd., 77) führe. Der Verlust des Führers brachte eine „Entblößung von Schutz“ (ebd.) – ein wichtiger schamrelevanter Aspekt (vgl. 2.6) – mit sich. Dementsprechend löste – so die Argumentation der Mitscherlichs – die bedingungslose Kapitulation nach so viel Hochmut intensive Schamgefühle aus, auch bei jenen, die nur indirekt an den nationalsozialistischen Verbrechen mitgewirkt hatten. Als Konsequenz wurde versucht, „dieses gescheiterte und gefährliche Ideal wieder ‚auszuspucken‘, zu externalisieren“ (ebd.). Auf diese Weise diene die Verdrehung der Wirklichkeit „dem Schutz des eigenen Ichs, des eigenen Selbstgefühls, vor schroffen Entwertungen“ (ebd.) oder – mit Landweer gesprochen – der Schamvermeidung (vgl. 2.6). So liest auch Hans-Martin Gutmann (2015, 6) die Ausführungen der Mitscherlichs als „exakt die psychodynamische Wirklichkeit von ‚Scham‘“ in psychoanalytischer Terminologie.

Dass das „glorifizierte Lebensmodell ein System des Massenmordes war, konnte um den Preis des vollständigen Selbstverlustes von großen Teilen der Bevölkerung nicht realisiert werden. Die Konsequenz dieser Beschämung wäre Melancholie gewesen“ (ebd.). Die kollektive Verleugnung hatte also den Effekt, dass sich die wenigsten einer Trauer und dem Durcharbeiten von Schuld stellten und Melancholie individuell und kollektiv vermieden wurde (vgl. ebd., 5f.). Laut Mitscherlichs sei es ein Irrtum, dass die „damals so erfolgreich abgewehrte Trauerreaktion (oder Melancholie) [...] keine Spuren hinterlassen [hat]“ (Mitscherlich/Mitscherlich 1973 [1967], 41).

Das nationalsozialistische Kapitel der Geschichte ist gerade nicht geschlossen worden, sondern dank des Drucks einer „Weltöffentlichkeit, die keineswegs [...] zu vergessen bereit ist“ (ebd.), gab es zumindest zaghafte Versuche juristischer und politischer Aufarbeitung der nationalsozialistischen Verbrechen.⁴⁸⁹ Mehr als 40 Jahre nach der Veröffentlichung der Mitscherlichs lässt sich sagen, dass sich erinnerungs- und gedenkpolitisch – wenn auch in einem fragilen Zustand und in meist ritualisierter Form des Gedenkens⁴⁹⁰ – einiges verändert hat.⁴⁹¹

Anders als Cheng sehen die Mitscherlichs in der Verleugnung gerade die Abwehr von sowohl Melancholie als auch von Scham. Ihr Verständnis von Melancholie als „krankhafte Steigerung der Trauer“ (ebd., 37) ist allerdings deutlich näher an Freuds pathologischem Verständnis und weniger eine gesellschaftstheoretische Adaption des Mechanismus, wie sie bei Cheng, Gilroy oder Butler zu finden ist. Es lässt sich darüber nachdenken, inwiefern sich auch postnationalsozialistische Dynamiken als melancholisch – und gerade nicht als Abwehr von Melancholie – verstehen lassen, wenn statt von Freuds ursprünglichem pathologischen Verständnis von Melancholie von Chengs Adaption des Begriffs ausgegangen wird. An Chengs Vorstellung melancholischer Dynamiken lässt sich, wie bereits mit der widersprüchlichen Erzählung des völligen Neuanfangs von 1945 angedeutet, auf der Ebene der Nation anschließen. Auch die mit Bezug auf die Mitscherlichs angesprochene lang anhaltende Leugnung nationalsozialistischer Verbrechen und erst zu erkämpfenden Bemühungen des Gedenkens können als Widerspruch zu demokratischen Idealen der Freiheit und Menschenwürde angesehen werden. Ich gehe davon aus, dass aus der Perspektive von *racial* Melancholie darüber hinaus die mit ausbleibender und nach wie vor umstrittener Erinnerung einhergehende, verleugnete ambivalente und verflochtene Beziehung zu rassifizierten Anderen – damit sind auch Jüd_innen ge-

⁴⁸⁹ Die Differenz zwischen der eigenen eingeschränkten Erinnerungsfähigkeit der vormals als arisch geltenden Deutschen und der von Gegner_innen und Opfern zwingt dazu, „psychische[...] Abwehrpositionen unter fortwährendem Energieaufwand aufrechtzuerhalten“ (Mitscherlich/Mitscherlich 1973 [1967], 42).

⁴⁹⁰ Vgl. etwa Uhlig (2018) Überlegungen zu Gedenken und transgenerationaler Weitergabe von Gefühlen. Dabei bezieht er sich im Anschluss an Markus Brunner (2011) in Abgrenzung zum Konzept der Melancholie auf den Einschluss des Objektes der Volksgemeinschaft in eine „innere Krypta“ (Uhlig 2018, 115), wodurch „Hoffnungen und Wünsche, welche auf das in der Krypta begrabene Objekt gerichtet waren, [...] konserviert werden [können]“ (ebd.).

⁴⁹¹ Ausdruck der Veränderung sind etwa öffentliches Gedenken für Opfer der Konzentrationslager und das Ringen um angemessenes Gedenken, z.B. bezüglich der Bombardements auf Dresden und andere Städte – anders als zu Zeiten der Veröffentlichung der Mitscherlichs (1973 [1967], 42). Gerungen wird auch um Gebrauch und Funktionalisierung von Erinnerung (Messerschmidt 2003, 99ff.).

meint – auch auf der Ebene von Individuen in der Gegenwart relevant ist.⁴⁹² So lese ich den Umstand, dass nach 1945 die „Berufung aufs eigene Weißsein [...] den international diskreditierten Deutschen erhalten [blieb]“ (Hund 2017, 153), als Hinweis, dass die Anwesenheit überlebender deutscher Juden und Jüd_innen, deutscher Sinti_ze und Rom_nja oder Schwarzer Deutscher, denen die Berufung auf das eigene *Weißsein* nicht gleichermaßen möglich war, gesellschaftlich ignoriert wurde. Gleichzeitig wurden und werden diese auf symbolischer Ebene gebraucht, damit – erneut Halls Formulierung aufgreifend – die *weißen* Deutschen wissen, wer sie nicht sind und wer sie sind (vgl. 1.2.2). Mit etwas zeitlichem Abstand nach dem Ende des Nationalsozialismus wurden auf symbolischer wie materieller Ebene gastarbeitende Andere gebraucht – was auch im Sinne von Chengs *consumption-and-denial*-Logik verstanden werden kann –, was ebenfalls ein wenig beachteter Umstand ist (vgl. Kourabas 2021). Diese Aspekte lassen es mir plausibel erscheinen, bezogen auf den deutschen Kontext in Anlehnung an Cheng von postnationalsozialistischen, *racial*-melancholischen Dynamiken zu sprechen. So kann etwa die weitverbreitete Gleichgültigkeit gegenüber rassistischer Gewalt (z.B. im Zuge der Morde des Nationalsozialistischen Untergrunds (NSU), der Anschläge in Halle und Hanau oder angesichts der Toten in der Folge des europäischen Grenzregimes im Mittelmeer und der Sahara)⁴⁹³ mit Cheng als gegenwärtiger Aspekt *racial*-melancholischer Dynamik verstanden werden. *Racial* Melancholie ist hier sowohl als Grundstruktur des Subjekts – Einverleibung, Ausschluss und Leugnung – als auch als Zustand des Subjekts, der sich durch Trauer überwinden lässt, von Relevanz.

⁴⁹² Auch Juden und Jüd_innen verstehe ich hier als rassifizierte Andere, die durch Antisemitismus zu Anderen gemacht werden. Einen Hinweis auf die Relevanz der Auseinandersetzung mit verleugneter Geschichte des Nationalsozialismus für die gegenwärtige Migrationsgesellschaft gibt Mecheril (2004, 120): „Insofern sich in Familienbiographien nicht-migrations-anderer Deutscher Strategien der Dethematisierung, Schuldzuweisung an die Opfer und Pseudo-Identifikationen mit den Opfern des Nationalsozialismus in Kontinuität zu den Strategien der Eltern und Großeltern finden [...], muss jedoch davon ausgegangen werden, dass das Umgehen einer Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus einem Verhältnis zu den ‚natio-ethno-kulturellen Anderen‘ nicht zuträglich ist.“

⁴⁹³ Zur unterschiedlichen Betrauerbarkeit von Leben vgl. Butler (2005), mit Bezug auf Rassismus Utlu (2013) im Kontext der NSU-Morde, und Liebsch (2016); Stierl (2016) und Ticktin (2016) im Kontext europäischer Grenzpolitiken im Mittelmeer.

5.2.3 Scham(losigkeit) melancholietheoretisch gelesen

Nachdem gezeigt wurde, dass *racial* Melancholie für den bundesdeutschen Kontext als sowohl postkolonial als auch postnationalsozialistisch relevant gedacht werden kann, wird diese Perspektive im Folgenden mit Scham(losigkeit) verknüpft: Welche Relevanz hat die Perspektive der *racial* Melancholie – in Anlehnung an Cheng verstanden als Leugnung ambivalenter Verflochtenheit – nun für die Theoretisierung von Scham und Schamlosigkeit? Bezugspunkt ist dabei die Scham bzw. Schamlosigkeit angesichts der Diskrepanz zwischen dem Selbstkonzept und der Wahrnehmung durch rassifizierte Andere.

Zunächst möchte ich rekapitulieren, wie ich zu der Perspektive Melancholie gekommen bin. Ausgangspunkt waren die auffällig ähnlichen Formulierungen aus dem empirischen Material, im postkolonisierten Kontext damit konfrontiert zu sein, als *weiß* gelesen zu werden. Dies habe ich gelesen als die strukturell begünstigte Ignoranz gegenüber dem Umstand, auch im postkolonisierenden Kontext der Bundesrepublik Deutschland immer schon zumindest implizit als *weiß* gelesen zu werden. Mit Bezug auf hooks bin ich davon ausgegangen, dass rassistische Verhältnisse *weiß* Positionierten nahelegen, die Relevanz der Beobachtungsblicke von Schwarzen und Of-Color-Subjekten zu negieren, sie abzuwerten und nicht ernst zu nehmen. Gleichzeitig sind *weiße* Subjekte auf die Anderen als konstitutive Außen symbolisch und materiell angewiesen, sodass sich von einer ambivalenten verflochtenen Beziehung zu den ausgeschlossenen Anderen sprechen lässt. Mit Chengs Perspektive der *racial* Melancholie habe ich angedeutet, inwiefern diese ambivalente Beziehung geleugnet und zum Teil des *weißen* deutschen Subjekts wird, das sich selbst vielleicht als deutsch, aber gerade nicht als *weiß* versteht.

Hieran möchte ich mit Überlegungen zu Scham bzw. Schamlosigkeit anknüpfen. Zunächst liegt der Fokus auf der Schamlosigkeit, da gerade das Ausbleiben von Scham mit der Ignoranz Schwarz oder of Color positionierter Beobachtungsblicke in Verbindung gebracht werden kann. Laut Butler wird durch Melancholie eine „innere Instanz der Beurteilung meiner selbst“ (Mecheril/Plößer 2012, 139) gewonnen, wodurch Melancholie normativer Reflexivität vorausgeht (vgl. ebd.). Auch wenn sich wie bereits erwähnt Butlers und Chengs Lesarten Freuds in einigen Aspekten unterscheiden, greife ich Butlers Aspekt der melancholiebedingten inneren Beurteilungsinstanz als schamrelevant auf, da ich ihn auch mit Chengs Perspektive für vereinbar halte. Während es bei Butler um die Verinnerlichung und Verwerfung des verbotenen Objektes (homosexuelles Begehren) und die Identifikation mit dem

verlorenen Objekt (dem gleichgeschlechtlichen Elternteil) geht (vgl. ebd.), ist es bei Cheng die ambivalente Beziehung zum rassifizierten Anderen, die geaugnet, ausgeschlossen und einverleibt wird. Die angesprochene Beurteilungsinstanz entsteht im Anschluss an Cheng mithin in erster Linie nicht wie bei Butler durch die Identifikation mit dem begehrten und verlorenen Objekt, sondern durch den Ausschluss und die Verwerfung der ambivalenten Beziehung zum rassifizierten Anderen. Da es privilegiert positionierten Subjekten in besonderer Weise möglich ist, sich als souverän zu imaginieren (vgl. 2.1), ist es für sie besonders schwierig, auf die melancholische „Verwerfungen und Verleugnungen der konstitutiven Abhängigkeit ihrer selbst [zu] verzichten“ (Geipel/Mecheril 2014, 52). Hier komme ich auf den zu Beginn von Abschnitt 5.2.1 formulierte Gedanken zurück: Im Anschluss an Cheng ist es naheliegend, den Blick der rassifizierten Anderen gerade nicht zur inneren Instanz der Beurteilung meiner selbst zu machen und damit als schamrelevant anzuerkennen, da die rassifizierten Anderen und mit ihnen ihre Blicke ausgeschlossen und verworfen werden.

Unter Bedingungen einer melancholischen Dynamik von Ausschluss und Einverleibung werden Schwarze und Of-Color-Subjekte nicht gleichermaßen als relevante, real anwesende oder imaginierte Schamzeug_innen konzipiert, in deren Blick eine mögliche scheiternde Übereinstimmung mit dem Selbstkonzept sichtbar werden könnte. Sie stellen eher keine Sanktionsinstanz dar, vor denen das *weiße* Subjekt zum Objekt werden kann (vgl. 2.2). Die angesprochene Ignoranz des Blicks rassifizierter Anderer und die Schamlosigkeit lassen sich somit als Konsequenz aus der mit Melancholie verbundenen Leugnung der ambivalenten Verflochtenheit denken.⁴⁹⁴ So eröffnet eine melancholietheoretische Perspektive einen Erklärungsansatz, warum es *weiß* positionierten Subjekten so leicht möglich ist, die potenziell schamrelevante Erfahrung, als *weiß* gelesen zu werden, zu ignorieren, zumindest solange sie sich im gewohnten Kontext aufhalten, in dem sie einer numerischen Mehrheit angehören.

Mit der melancholischen Dynamik lässt sich auch argumentieren, warum *weiß* positionierte Subjekte oftmals an ihren Selbstkonzepten – etwa einfach nur Mensch zu

⁴⁹⁴ Auch die in Abschnitt 2.2 von der Scham vor Anderen unterschiedene Scham vor sich selbst lässt sich vor dem Hintergrund melancholischer Dynamik betrachten. Diese Form der Scham konzipierte Landweer (1999) so, dass nicht das sich schämende Subjekt oder konkrete Andere als sanktionierende Instanz fungierten, sondern *verallgemeinerte* Andere, denen eine geteilte Norm unterstellt werde. In der melancholischen Dynamik durch Verleugnung ausgeschlossene rassifizierte Andere sind damit auch davon ausgeschlossen, zu verallgemeinerten Anderen zu werden. Ihnen wird der Status der Sanktionierenden vorenthalten.

sein – festhalten und mit diesen durch leidenschaftliche „affektive Verhaftungen verpflichtet und verbunden“ (Mecheril/Plößer 2012, 129) sind. Die *weiße* Auffassung von sich selbst, einfach nur Mensch zu sein, ist insofern melancholisch, als sie auf der verinnerlichten Leugnung der eigenen Eingebundenheit in rassistische Verhältnisse beruht. Mecheril und Plößer halten fest:

„Der ideologisch-diskursiven Struktur, die Individuen als bestimmte Subjekte anruft, korrespondiert die affektive Disposition der Individuen, als spezifische Subjekte anerkannt sein zu wollen. Einmal in spezifischer Weise erkannt, beharren Individuen in diesem Erkennen, das ein Selbst-Erkennen und eine Selbst-Vertrautheit geworden ist“ (ebd.).

Übertragen auf Rassismus lässt sich reformulieren: In gegenwärtigen rassistischen Verhältnissen in der Bundesrepublik Deutschland werden *weiß* Positionierte als bezogen auf Rassismus neutrale, unmarkierte Subjekte angerufen. Damit korrespondiert ihre affektive Disposition, als neutrale, unmarkierte Subjekte anerkannt sein zu wollen. Mit melancholischen Dynamiken auf gesellschaftlicher Ebene – die ambivalente Angewiesenheit auf rassifizierte Andere wird unsichtbar gemacht – gehen spezifische (An-)Erkennungsmöglichkeiten für in diesen Verhältnissen privilegiert Positionierte einher. *Weiß* Positionierte erkennen sich selbst meist als bezogen auf Rassismus indexlose Menschen⁴⁹⁵ und sind mit diesem Selbst vertraut. Die Rede von „affektive[r] Beharrungstendenz“ (ebd., 130) verstehe ich nun nicht so, dass Selbstkonzepte unveränderlich sind, aber doch so, dass eine Veränderung eher unwahrscheinlich ist. Ich nehme an, dass selbst angesichts von transformierten Selbst- und Weltverhältnissen die affektive Verhaftung nicht endet, aber zumindest vielleicht „weniger leidenschaftlich“ (ebd., 146) wird. Gerade in der Beharrungstendenz wird die spannungsreiche Gleichzeitigkeit von Melancholie als grundlegender Dynamik und als Zustand, der veränderbar ist, deutlich. Im Folgenden möchte ich darüber nachdenken, welche schamrelevanten Effekte damit verbunden sind, wenn sich der Blick rassifizierter Anderer nicht länger ignorieren lässt. Damit lege ich eine Spur zur Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen, die im Kapitel 6 wieder aufgegriffen wird.

⁴⁹⁵ Bezogen auf andere Verhältnisse, wie das Geschlechterverhältnisse, Heteronormativität etc., kommt auch *weiß* positionierten Menschen je nach Positioniertheit ein Index zu. Bezogen auf Geschlecht kommt sowohl weiblichen als auch männlichen Positioniertheiten verbunden mit unterschiedlichen Konsequenzen regelmäßig ein Index zu, während Heterosexualität ähnlich wie *Weißsein* meist unmarkierte Norm ist.

5.2.4 Wenn der Blick auf *Weißsein* unausweichlich wird

Zunächst rufe ich Fragmente aus meiner empirischen Analyse wieder ins Gedächtnis, um daran anschließend Situationen der Unausweichlichkeit von Blicken Schwarz oder of Color Positionierter mithilfe unterschiedlicher schamtheoretischer Bezüge einzuordnen. Judiths und Svens Erzählung lese ich so, dass es ihnen im deutschen Kontext möglich war, den Blick anders Positionierter zu ignorieren. Diese Strategie,⁴⁹⁶ Beschämung – im Sinne einer Diskrepanz zwischen der bisherigen Sicht auf sich selbst und einer potenziellen anderen Sicht auf sich – zu vermeiden, ist ihnen in den postkolonisierten Kontexten auf dem afrikanischen Kontinent, die durch andere Mehrheitsverhältnisse gekennzeichnet sind, nicht mehr möglich. Der Blick, der sie als *weiß* liest, wird unausweichlich und unmittelbar spürbar.⁴⁹⁷ Sven erzählt dies als „**exponierte Stellung**“ (I3A10) und „**Exponiertheit**“ (ebd.), was ich als Erfahrung gelesen habe, ausgestellt und ungeschützt den Blicken ausgesetzt zu sein (vgl. 4.2.2.2.3). In diesen Blicken erfährt sich Sven in einer Diskrepanz zum bisherigen Selbstkonzept als „irgendwie anders“ adressiert: als überlegen, auf *Weißsein* reduziert und explizit als *weiß* angesprochen. Svens Wunsch, im Kontext von Staat 1 Schwarz und unsichtbar zu sein, habe ich als Wunsch, zu verschwinden und nicht mehr dem Blick der geanderten Anderen ausgesetzt zu sein, gelesen (vgl. ebd.).⁴⁹⁸ Auch in seiner Erzählung, sich seit dem Aufenthalt in Staat 1 im Ausland unwohl zu fühlen und Auslandsreisen zu vermeiden, werden Blicke, die ihn treffen, zum Thema: Er fühle sich unwohl, „je **stärker** sozusagen dann wenn ich denke *die Leute sehen, dass ich aus Deutschland komme*“ (I3A10). Die von Sven imaginierten Blicke der Anderen, die ihn als „aus Deutschland“ identifizieren, lösen Unbehagen in ihm aus (vgl. 4.2.4.2). Judith erfährt in den Blicken, die sie als *weiß* lesen, die Begrenzung der Möglichkeiten, durch solidarische Handlung und Haltung Zugehörigkeit herzustellen. Dies habe ich gelesen als Bemühen, Grenzen zu überwinden, das an der Wirkmächtigkeit rassifizierter Unterscheidungen und Vermächtnis von Misstrauen

⁴⁹⁶ Rose (2012a, 321) verweist darauf, dass Strategie nicht notwendigerweise intentional verstanden werden müsse.

⁴⁹⁷ Offen bleibt, inwiefern die veränderten Mehrheitsverhältnisse entscheidende und notwendige Bedingungen für die Unausweichlichkeit der Blicke sind. Während im gewohnten, mehrheitlich *weißen* Kontext Deutschland zumindest eine leichter zu ignorierende, *vermittelte* Bedeutung der Erfahrung, als *weiß* gelesen zu werden, möglich ist, drängt sich diese Perspektive in der Intensität affektiver Unmittelbarkeit auf.

⁴⁹⁸ Auch wenn der Blick nicht selten mit anderen Anrufungen einhergeht, fokussiere ich hier – im Sinne einer analytischen Fokussierung – den Moment des Blicks. Sprachlich Manifestierungen des Blicks wie die Anrufung „Hey Weißer“ (I3A10), von der Sven erzählt, klammere ich an dieser Stelle aus.

gegenüber *weiß* Positionierten scheitert (vgl. 4.1.2.2). Die unausweichliche Begegnung mit Blicken rassifizierter Anderer kann – wie in den Erzählungen von Sven und Judith prominent relevant gemacht – im Kontext von Aufhalten im postkolonialisierten Kontext geschehen. Andere Beispiele aus den beiden und aus anderen Interviews verweisen auf eine medial vermittelte Begegnung mit Blicken rassifizierter Anderer. So lese ich Judiths Lektüre von *hooks* in einem Seminar (vgl. ebd.) oder Svens Auseinandersetzung mit zahlreichen Büchern (I3A05 und I3A16) und einer Radiosendung (I3A16) als Begegnung mit dem Blick rassifizierter Anderer, ohne dass diese real anwesend sind.⁴⁹⁹ Judiths Erzählung habe ich so gelesen, dass für sie durch die Perspektive des vermittelten Blicks offenbar wurde, dass ihre bisherige Orientierung an dem idealisierten Bild, anders und kritisch zu sein, auf einer Verkennung beruhte. Verkannt wurde, dass *weiße* Subjekte in Schwarzen Subjekten unabhängig von dem eigenen Anliegen und Handeln Befremden, Schrecken, Wut oder Furcht auslösen können.

Im Folgenden möchte ich schamtheoretisch genauer erfassen, was passiert, wenn wie in diesen Beispielen – hier wandle ich ein Formulierung von Tißberger (2017) mit Bezug auf Butler leicht ab – der in rassistischen Verhältnissen „verlorene Referent“ unausweichlich *blickt* und „das Verhältnis ins Wanken [gerät]“ (ebd., 112). Bei den Ausführungen zu meinem Eingangsverständnis von Scham hatte ich mit zentralem Bezug auf Schäfer und Thompson und Landweer bereits die Bedeutung des Blicks für die Entstehung von Scham angesprochen. Dabei waren zentrale Aspekte, an die ich hier erinnern möchte, dass der plötzliche Perspektivwechsel durch die Gewissheit des Gesehenwerdens die zentrale Stellung im eigenen Universum raubt. Dadurch wird es möglich, sich selbst aus einer anderen Perspektive auf eine Weise zu sehen, die Landweer objektiv nennt und die dem Subjekt unmöglich und unzugänglich sei. Dieser „Wahrheit“ über sich kann das Subjekt nicht entkommen, wobei offengelegt wird, dass die bisherige Orientierung an einem idealisiertem Bild auf einer Verkennung beruht (vgl. 2.1). Für die hier interessierende Perspektive ist dies – wie im Beispiel von Judith – die Verkennung der Involviertheit in rassistische Verhältnisse. Diese Ausführungen werde ich im Folgenden rassismuskritisch spezifizieren, indem ich – angeregt durch das empirische Material und Kilombas oben angeführtes Verständnis von Scham – die Positioniertheiten der Blickenden (oder der als Blickende Imaginierten) und der Erblickten in die Analyse einbeziehe.

⁴⁹⁹ Auch andere Interviewpartner_innen sprechen von der Bedeutung von Büchern für ihre Auseinandersetzung: z.B. Kathrin von Sows *Deutschland Schwarz Weiß: Der alltägliche Rassismus* (vgl. I6A06) oder Britta über *Die Farbe meiner Haut: die Antirassismustrainerin erzählt* von Ritz (vgl. I2A03).

Schäfer und Thompson ziehen Sartres Verdinglichungsthese heran, um genauer zu erklären, was in dem Moment passiert, in dem durch den Blick Anderer die zentrale Stellung im eigenen Universum geraubt wird (vgl. 2.2). Ausgangspunkt ist dabei Sartres subjekttheoretisch fragwürdige Annahme, so wie sie von Schäfer und Thompson (2009, 14) rezipiert wird, dass Menschen ein „freies Verhältnis zu sich als Wesen in der sozialen Welt“ besäßen. Der Mensch kann demnach in ein Verhältnis zu sich treten, da es keine „Selbstübereinstimmung“ (ebd., 15) gibt. Bereits hier lässt sich mit Hall argumentieren, dass die Möglichkeiten, sich in ein Verhältnis zu sich zu setzen, unterschiedlich verteilt sind. Mit Hall kann dieses Verhältnis als weder frei noch als vollkommen unfrei gefasst werden. Ein Verhältnis zu sich als Wesen in der sozialen Welt einzunehmen, kann mit Hall als Prozess der Artikulation verstanden werden, der durch gesellschaftliche Verhältnisse begrenzt ist (vgl. 1.2.1). So hinterfragt Hall kritisch die Annahme, dass „alles potenziell mit allem artikulierbar“ (Hall 2000 [1985], 71) sei. Möglichkeiten des Anknüpfens sind organisiert durch Rassismus quantitativ und qualitativ differenziell verteilt (vgl. Mecheril 2006, 127): *Weiß* Positionierten kommt das Privileg von mehr weitgehend reibungslosen Artikulationsmöglichkeiten zu.

Mit dieser Differenzierung möchte ich auf eine Unterscheidung Sartres zu sprechen kommen, an die Landweer (1999, 104) erinnert, zwischen des „Für-sich-seins und des Für-andere-seins“. Halls dezentrierten Subjektbegriff zugrunde legend, lässt sich dies als Unterscheidung zwischen der Imagination des eigenen Subjektstatus als souverän – die *weiß* Positionierten strukturell begünstigt eher zukommt als nicht-*weiß* Positionierten – und dem Umstand der Dezentrierung der Subjektivität übersetzen. Anknüpfend an Sartre formuliert Norbert Ricken, dass sich im eigenen Sehen alles als „für-mich“ (Sartre 2014 [1943], zit.n. Ricken 2016, 47) erweise, „weil die Welt im Blick zentrisch auf mich zuläuft und ich darin immer die Mitte meiner Welt bin“ (Ricken 2016, 47). Wenn dieser – zumindest privilegiert positionierten Subjekten – die Imagination von Souveränität ermöglichende Blick nun einen anderen Blick erblickt, gerät die Selbstgewissheit ins Wanken. Entscheidend ist dabei zu erblicken, dass der andere Blick – vermeintlich⁵⁰⁰ – auf mich, auf das blickende Subjekt, gerichtet sei. Den anderen Blick zu sehen, bedeute ein „Vom-Anderen-gesehen-Werden“ (Sartre 2014 [1943], zit.n. Ricken 2016, 47). Das Subjekt sehe „die Gerichtetheit des_der Anderen auf etwas, [...] deren Inhalt mir jedoch entzogen

⁵⁰⁰ Für das Geschehen der Scham ist nicht so relevant, ob der Blick tatsächlich von einer Person intentional beobachtend ist oder von der Scham empfindenden Person allein als beobachtet wahrgenommen wird und sie sich beobachtet *fühlt*, so Majer (2013, 70) mit Bezug auf Gabriele Taylor (1985).

bleibt“ (Ricken 2016, 47). Das *weiße* Subjekt kann die auf sich gerichteten Blicke erfassen, aber nicht den Inhalt – das, was diese Blicke sehen.

Erfasse ich, dass mich – vermeintlich – der Blick von Anderen erfasst, „erfahre ich, wie ich für den Anderen zum Objekt werde. Dies erlebe ich als eine Entfremdung, denn ich mache die Erfahrung, dass der Andere mir ein Sein gibt, das ich nicht kenne und das ich dennoch bin, das mir fremd ist und das ich dennoch anerkenne“ (Römer 2017, 319). Inga Römer verweist auf Sartres Metapher der „Hämorrhagie“ (Sartre 2014 [1943], zit.n. Römer 2017, 319), einer nicht stillbaren starken Blutung: „Mein Für-sich-sein entfließt, wie das Blut aus einer Wunde, nach außen, sobald der Andere mich mit seinem Blick zu einem An-sich-sein macht“ (Römer 2017, 319f.). In der hier interessierenden Fokussierung wird das *weiß* positionierte Subjekt im Blick rassifizierter Anderer zum Objekt und verliert die illusionäre Gewissheit, souveränes, unmarkiertes Subjekt zu sein. Das *weiß* positionierte Subjekt ist insofern in seiner privilegienbedingten Freiheit eingeschränkt, dass die „ekstatische Zeitlichkeit des freiheitlichen Entwerfens“ (ebd., 320) als neutraler, unmarkierter Mensch durch den Blick rassifizierter Anderer unterbrochen wird.

Landweer spricht von der Kluft zwischen Für-mich-Sein – die Illusion eines neutralen und souveränen unmarkierten Subjekts – und Für-andere-Sein – vertraut und fremd als *weiß* markiertes Objekt im Beobachtungsblick rassifizierter Anderer –, die unüberbrückbar sei. Diese Objektivierung versteht Sartre (2014 [1943]) als eine „radikale Metamorphose“ (zit.n. Landweer 1999, 105), was ich als eine Spur zum Zusammenhang von Scham und Bildungsprozessen deute. Sartre macht anhand von Scham deutlich, dass die Erfahrung des Objektseins als Grundstruktur des Selbstbewusstseins verstanden werden könne, was sich z.B. auch in der Angst oder im Stolz zeige (vgl. ebd., 103). In der Scham als Objekt für Andere zu erstarren (vgl. ebd., 39), ermöglicht es, sich selbst der eigenen „Objektheit für die_den Andere_n gewahr [zu werden], weil ich als jemand gesehen werde, als jemand identifiziert, ja festgelegt werde“ (Ricken 2016, 47f.). Das Subjekt nimmt dabei ein spezifisches Verhältnis zu sich selbst ein, das dadurch gekennzeichnet ist, dass es auf sich selbst gelenkt wird. Paradoxe Weise kann es dieses Verhältnis gar nicht einnehmen, „weil es als Blick des_der Anderen auf mich sich mir grundsätzlich entzieht“ (ebd., 48). Ricken fasst diesen Vorgang als „Zusammenhang von Objektivierung und der darin enthaltenen subjektivierenden Kraft des Blicks“ (ebd.) zusammen. Was Ricken hier über den pädagogischen Blick sagt, lässt sich auch auf nicht explizit pädagogische Blicke übertragen. Es erscheint mir nicht relevant, ob der Blick pädagogisch oder

subversiv intendiert ist oder vom *weißen* Subjekt als subversiv interpretiert wird,⁵⁰¹ um subjektivierende, bildungsrelevante Effekte mit sich zu bringen. Für Ricken (2016, 49f.) ist die Ansprechbarkeit für den Blick der Anderen bedeutsam. Diesen Hinweis halte ich für besonders wichtig, da er darauf aufmerksam macht, dass der Blick rassifizierter Anderer nicht *automatisch* die benannten Dynamiken auslöst. Vielmehr ist Voraussetzung, dass das Subjekt *ansprechbar* ist für den beobachtenden Blick. Diese Ansprechbarkeit lässt sich nicht allein mit der Disposition des Subjektes erklären, sondern auch mit dem jeweiligen Kontext. So halte ich die postkolonialisierten Kontexte, die Judith und Sven thematisieren, aufgrund der bereits angesprochenen umgekehrten Mehrheitsverhältnisse dazu geeignet, eine andere Ansprechbarkeit zu generieren.

Der Blick, dessen Relevanz bedingt durch *racial* -melancholische Dynamiken geleugnet wird, drängt sich in einer Weise auf, die es erschwert, ihn zu ignorieren und nicht durch ihn angesprochen zu werden. Diese Situationen lese ich als Potenzial eines in Abschnitt 2.2 thematisierten Anlasses, das immer schon gegebene Erblicktwerden durch rassifizierte Andere zu realisieren – zumindest wenn „realisieren“ so verstanden wird, dass es nicht einen starken Subjektbegriff voraussetzt, indem das Subjekt mit vollem Bewusstsein etwas realisiert, sondern „realisieren“ auch affektiv, präreflexiv, relational und begrenzt gedacht wird. Diese Objektwerdung unterscheidet sich von der als allgemein thematisierten Objektwerdung in der Scham durch die Konstellation der Positioniertheiten. Aufgerufen wird hier eine Umkehr der dominanten Blickverhältnisse, die für die Perspektive Critical Whiteness (vgl. 1.1.3) zentral ist.⁵⁰² Indem vorherrschende Subjekt-Objekt-Relationen umgekehrt werden, wird das *weiß* positionierte Subjekt zum Objekt des Blicks und gelangt vom abwesenden Zentrum (*absent centre*) in ein exponiertes Zentrum. Das *weiße* Subjekt wird in die Mitte gestellt und der Beobachtung ausgesetzt, wobei es paradoxerweise im Sinne einer Dezentrierung der „eigenen Mitte beraubt“ (Ricken 2016, 47) wird. Ihm wird im Sinne einer Provinzialisierung⁵⁰³ der Platz in der Mitte genommen, mit dem die Möglichkeit einherging, die Illusion der Unsichtbarkeit aufrechtzuerhalten. Dies hat den Effekt, „dass ich mich als nur einer unter anderen in der Welt des_ der

⁵⁰¹ Vielen Dank an Pasquale Virginie Rotter für diesen Hinweis.

⁵⁰² Es sind auch gezielt beschämende Blicke, die *weiß* Positionierte zum Objekt machen, denkbar, stehen hier aber nicht im Fokus. In den Beispielen, angeblickt zu werden, die in den Interviews angesprochen werden, ist mit den Blicken keine implizite oder explizite Herabwürdigung verbunden.

⁵⁰³ Der Begriff der Provinzialisierung geht auf Dipesh Chakrabarty (2000) zurück, der damit eine eurozentrische Geschichtsschreibung infrage stellt.

Anderen wiederfinde“ (ebd.). In der Wahrnehmung des Umstands, als *weiß* gelesen zu werden, scheitert nicht nur die Imagination der eigenen Souveränität, sondern auch der eigenen Singularität, worauf ich im Folgenden zu sprechen komme.

5.2.5 Scheitern der Imagination von Singularität

Einhergehend mit der durch Privilegierungsstrukturen bedingten Imagination von Souveränität wird *weißen* Subjekt besonders die Vorstellung nahegelegt, ein singuläres Individuum zu sein. Das kann sowohl für *weiß* Positionierte gelten, die sich bislang nicht in ein reflexives Verhältnis zur eigenen Involviertheit in rassistische Strukturen gesetzt haben, aber auch für solche, die sich als reflexiv verstehen, wie das erwähnte Zitat von Kilomba anzeigt: „I am white, but I am not like other white people“ (Kilomba/Hirsbrunner 2020).

In einem der Interviews formuliert die Interviewpartnerin Kathrin rückblickend aus reflektierter Distanz auf die erzählte Zeit:⁵⁰⁴

„Das war eher so (3,5) genau ich will in meiner Individualität gesehen werden mit meinem *Werdengang* und so und das (.) ja (2,5) was ja (..) genau das was ja (..) emm (..) von Rassismus betroffenen Menschen ja (.) ganz oft (.) abgesprochen wird aber ich so a/ mit meiner weißen Sozialisation (1,5) ja (.) das äh immer vorausgesetzt habe so ne?“ (I6A21).

Mit *weißer* Sozialisation kann die privilegierte Vorstellung einhergehen, als Individuum zu gelten, während Rassismus nicht-*weiß* positionierten Subjekten diese Vorstellung systematisch abspricht, indem sie immer wieder darauf reduziert werden, Teil eines homogenen Kollektivs zu sein. So formuliert Wollrad (2007, 46): „Als Weißer Mensch in einer rassistischen Gesellschaft sozialisiert zu werden bedeutet unter anderem, ganz selbstverständlich den Status als einmaliges und unverwechselbares Subjekt zu beanspruchen“. Diesen Umstand begründet Wollrad mit dem Subjektkonzept der Aufklärung, in dem das vernunftbegabte, autonome, urteils- und handlungsfähige Subjekt als *weiß* und männlich galt, wodurch „der Anspruch, als Individuum gesehen und behandelt zu werden, historisch unmittelbar mit *Weißsein* (und Mannsein) verknüpft“ (ebd.) sei. Mit dem Blick rassifizierter Anderer, der *Wei-*

⁵⁰⁴ Auch Heike greift das Thema der Individualität auf: „also ne das ist ja auch so grad das krasse dass dass man da lernt wie wenig (.) individuell man eigentlich ist (.) emm und das ist ja auch sehr beängstigend (//I: Mhm) und ich glaub am Anfang war bei mir (..) das ganz stark, dass ich dann trotzdem immer noch die Punkte vers/ gef/ versucht hab gefunden zu haben dass ich **individuell** bin (I: Mhm) irgendwie ne? und (.) dadurch mich auch mehr so distanziert hab von irgendwie andern Weißen (//I: Mhm) ne?“ (I4A17) Auch für Judiths Entwurf des idealen Selbstbildes ist die Vorstellung, besonders und anders als andere Weiße zu sein und zu agieren, zentral (vgl. 4.1.1.1).

ße ebenfalls als Teil eines Kollektiv sichtbar macht, wird die Selbstverständlichkeit dieses Status infrage gestellt.

Der Topos von Individualität und (Selbst-)Besonderung lässt sich vor dem Hintergrund des Versprechens der Spätmoderne von Einzigartigkeit und Besonderheit verstehen, die Andreas Reckwitz in seinem Buch *Gesellschaft der Singularitäten* analysiert.⁵⁰⁵ Die kulturelle Norm der Besonderheit lege Singularitäten nahe, die affektbesetzt seien, sodass Reckwitz (2017, 17) von der Gesellschaft der Spätmoderne als „Affektgesellschaft“ spricht. Daran anschließend kommentiert Martin Saar (2018), dass das Versprechen der Singularität „einen trügerischen oder phantasmatischen Charakter“ habe, wodurch eine „Enttäuschung vorprogrammiert“ (ebd.) sei (vgl. Reckwitz 2017, 344ff.). Er weist auf die „strukturellen Gründe“ (Saar 2018) dieser Enttäuschung hin, denn die suggerierte und angenommene Besonderheit, die als Norm in Erscheinung trete, „wird von den sie begleitenden sozialen Umständen oft eher unwahrscheinlich gemacht“ (ebd.). Die kulturelle Ordnung lässt eigentlich unerreichbare Objekte begehrenswert erscheinen. Rassismuskritisch gelesen könnte für die hier formulierte Erfahrung bezogen auf *Weißsein* gesagt werden: Die präreflexive wie reflexive Vorstellung *weißer* Individualität – die Annahme von neutraler Besonderheit bzw. von besonderer *whiteness* – geht mit der Konfrontation mit der eigenen Involviertheit in rassistische Strukturen im Block rassifizierter Anderer verloren, was mit einer vorprogrammierten Enttäuschung und unter Umständen Scham verbunden sein kann. Das *weiße* Subjekt erfährt im Blick rassifizierter Anderer „eine Wahrheit über sich“ (Schäfer/Thompson 2009, 12), die nicht mit dem bisherigen Selbstkonzept übereinstimmt. Deutlich wird, dass die bisherige Orientierung am idealisierten Bild der Singularität auf der Verkennung der Wirkmächtigkeit von Kolonialismus, Rassismus und der eigenen *weißen* Position beruht. Der „illusionäre Charakter der Identifizierung“ (ebd., 15) als „besonders“ oder „kritisch“ macht anfällig für Erfahrungen von Scham. Im beobachtenden Blick der rassifizierten Anderen spaltet sich das Selbstverhältnis der *weiß* positionierten Person auf und trennt sie von jedem Bezug auf den idealen Selbstentwurf ab (vgl. ebd., 14). Die Differenz von idealem Selbstentwurf und der Wahrnehmung durch Andere kann nicht geschlossen werden (vgl. ebd.). Zugleich erfordert das Gewährwerden der ei-

⁵⁰⁵ Reckwitz' Deutung der nur schwer erreichbaren Norm der Besonderheit lässt sich aus rassistischer Perspektive gegen den Strich lesen. Denn gerade das als Norm vorgestellte Besondersein kann für Menschen, die durch Othering-Prozesse immer wieder zu Besonderen gemacht werden, eine alltägliche Rassismuserfahrung und gerade keine anstrebenswerte Norm darstellen. Auch im Hinblick auf eine eurozentrische Verengung lässt sich das Konzept befragen.

genen Objektwerdung im Blick anderer,⁵⁰⁶ sich in ein Verhältnis zu setzen „zu der Art, wie man anderen erscheint“ (Landweer 1999, 109). Die als Blickende Wahrgenommenen werden dadurch zu einem „Mittel zu einer bestimmten Selbstbeobachtung“ (ebd.), und zwar einer Selbstbeobachtung, die gekennzeichnet ist durch eine „selbstkritische[...] Bewertung“ (ebd.). Das bisherige *weiße* Selbstkonzept, besonders zu sein, könnte als ungenügend wahrgenommen werden, worin ein Potenzial einer Transformation im Sinne von Bildung enthalten ist.

5.2.6 Scham als Grenzphänomen

Vor dem Hintergrund meiner bisherigen Überlegungen zu der interessierenden Version der Scham angesichts der Diskrepanz von Selbstkonzept und der Wahrnehmung durch Andere möchte ich im Folgenden Scham als Grenzphänomen betrachten.⁵⁰⁷ Dabei ist der Komplex der Grenze auf unterschiedlichen Ebenen relevant. So eröffnen sich im unausweichlich werdenden Blick der Anderen nicht nur der Blick auf die Ignoranz der eigenen Positioniertheit und auf die Imagination von Singularität, sondern auch die Wahrnehmung der ignorierten Beharrlichkeit von Grenzen. Diese Blicke der Anderen sind spezifisch, da sie über die unsichtbare Grenze hinweggerichtet sind, die durch Rassismus hervorgebracht wird (vgl. 1.1.2).⁵⁰⁸ Relevant ist, dass Blickende und Erblickte diesseits und jenseits von Grenzformationen positioniert sind und ihnen darin unterschiedliche Machtpositionen zukommen. Je nach Blickrichtung kann der Blick über die Grenze hinweg als rassistische Beschämung oder – das ist die hier interessierende Perspektive – als subversiv intendierte oder durch das *weiße* Subjekt so gedeutete, potenziell Scham hervorrufende Beobachtung verstanden werden. Die Blicke machen auf bislang ignorierte Grenzziehungen – *boundary ignorance* – aufmerksam, die auch aber nicht nur symbolisch sind (vgl. 1.1.2). Sie sind historisch wie gegenwärtig mehr als nur symbolisch wirksam, da sie Ermordung, Erniedrigung, Abwertung, Ausbeutung,... ermöglich(t)en und legitimier(t)en. Die Grenzen werden für *weiß* Positionierte spürbar in dem Erleben

⁵⁰⁶ Gewähr werden verstehe ich als Vorgang, der vor einer kritischen (relativen) Bewusstwerdung geschieht und (noch) keinen Transformationsprozess von Selbst- und Weltverhältnissen darstellt.

⁵⁰⁷ Auch Jonas Hänel (2019, 273) spricht von Scham als Grenzphänomen, bezieht sich dabei allerdings auf die Schwierigkeit, Schamgefühle zu bestimmen, und auf die „Schwelle von Kultur und Natur, Individuum und Kollektiv“.

⁵⁰⁸ Deutlich wird dieser Blick über die Grenze etwa in der zu Beginn von Kapitel 2 beschriebenen Situation aus meiner Auseinandersetzungsgeschichte. Die Anordnung von Körpern im Raum macht die Grenze als Trennung und Kluft körperlich und affektiv erfahrbar für Subjekte, die dies im Alltag nicht wahrnehmen. Blicke habe ich über diese Kluft hinweg auf mich gerichtet wahrgenommen (vgl. 2.2).

begrenzter Zugehörigkeit und begrenzter Handlungsspielräume, Grenzen zu überwinden, wie Judith sie anspricht.⁵⁰⁹ Im Spiegel des Blicks rassifizierter Anderer findet das strukturell begrenzte Vermögen von *weiß* Positionierten Widerhall, diese spezifische Grenze zu überschreiten. Die Begrenzung einer im Anschluss an Rassismus imaginierten Omnipotenz wird spürbar. Hier findet sich ein interessanter Widerspruch zu privilegierten Möglichkeiten für Menschen mit deutschem Reisepass, territoriale nationalstaatliche Grenzen leichter zu überqueren.⁵¹⁰ Während es relativ leicht ist, in ein afrikanisches Land zu reisen und legalerweise Flugzeuge oder Fähren über das Mittelmeer zu besteigen, ist es schwieriger das bereits angesprochene postkoloniale Vermächtnis von Misstrauen gegenüber *weiß* Positionierten zu überwinden.

Grenzformationen scheinen mir jedoch nicht nur im postkolonisierten Kontext von Relevanz für Scham, sondern auch im postkolonisierenden Kontext Deutschland. So halte ich die Perspektive einer „border carried within“ (Schwarz 2016, 262), die von Inga Schwarz bezogen auf illegalisiert, Schwarz oder of Color Positionierte im Kontext von *racial profiling* angesprochen wird, auch für *weiß* Positionierte für relevant. Die Grenze wird jedoch gerade als unbemerkte – als privilegienbedingt ignorierte und melancholisch verworfene – in sich getragen. Die potenziell schamrelevante Erfahrung, gegen die Wand zu laufen, die jahrelang ignoriert und durchschritten werden konnte, ruft diese verinnerlichte Grenze auf. Die ignorierte Kluft wird spürbar.

5.2.7 Relation zu den Anderen und der Welt in der Scham *weiß* Positionierter

Nicht nur aufgrund der Aspekte des Perspektivenwechsels auf sich selbst im Blick der Anderen und der Selbstkritik ist Scham für diese Untersuchung von Interesse. Auch die Bezugnahme auf die Anderen ist bedeutsam. Mit dem spezifischen Blick über die rassifizierte Grenze hinweg wird auch die mit der Perspektive Melancholie angesprochene, verleugnete und verinnerlichte Verflochtenheit mit den rassifizierten Anderen zum Thema. So macht Scham im entfremdenden Vorgang, zum Ob-

⁵⁰⁹ In der empirischen Analyse von Judiths Erzählung ist auch deutlich geworden, dass die Möglichkeiten der Überwindung von Grenzen zwar begrenzt, aber nicht unmöglich sind. So spricht sie von Freundschaften mit Schwarz positionierten Menschen in den ehemals kolonisierten Kontexten (vgl. u.a. I5A09).

⁵¹⁰ Es ist anzunehmen, dass bei wiedereingeführten Grenzkontrollen an innereuropäischen Grenzen (u.a. im Zuge der Krise der Legitimität globaler Ungleichheit ab 2015), das Überqueren der Grenzen nicht für alle mit deutschem Pass gleichermaßen leicht ist, da etwa Schwarze Deutsche aufgrund von *racial profiling* eher damit rechnen müssen, bei Stichproben an den Grenzen angehalten zu werden.

jekt zu werden, dem Subjekt zum einen die „Existenz des Anderen evident“ (Landweer 1999, 104). Zum anderen wird auch die „Evidenz des Anderen für das Selbstverhältnis“ (ebd., 103) spürbar. Dies geschieht in einer spezifischen Weise: Im Angeblicktwerden erlangt das Subjekt „Gewißheit der Evidenz des Anderen *als seiner Sicht von mir*“ (ebd., 105, H.i.O.). Wie bereits in Abschnitt 2.2 angemerkt, denken Sartre und Landweer den Anderen bzw. das Andere allgemein und nicht in einer spezifischen gesellschaftlichen Positioniertheit. Gerade die spezifische Positioniertheit ist es jedoch, die für die hier thematisierte Form der Scham relevant ist. In den von Judith und Sven angesprochenen Situationen ist entscheidend, dass sie aus Schwarzer Perspektive heraus angeblickt und als *weiß* gelesen werden.⁵¹¹ Sie werden nicht wie gewohnt durch andere *weiß* Positionierte *implizit* als *weiß* gelesen.

Betroffen durch den schamprovozierenden Blick Anderer ist nicht nur das Verhältnis zu sich selbst und zu melancholisch verinnerlichten Anderen, sondern auch das Verhältnis zur Welt: „Durch dieses Angeblicktwerden wird meine Welt in ihrem bis dahin selbstverständlichen Bezug auf mich desintegriert“ (ebd., 104). Das Subjekt sieht, dass es selbst und die Welt aus anderen Augen angeblickt wird, sodass auch die Welt beginnt – so formuliert es Ricken –, „sich mir zu entziehen und sich dezentriert“ (Ricken 2016, 47). In dieser Dezentrierung der Welt sehe ich eine Chance, zu einem weniger naiven Selbst- und Weltverhältnis zu gelangen.

Die bislang melancholisch verleugnete Evidenz der rassifizierten Anderen für das *weiße* Selbstverhältnis, neutral zu sein, drängt sich mit dem Blick auf. Sich, ohne von Kolonialismus auch nur zu ahnen, als kritisch zu verstehen – so ist etwa die Erzählung von Sven –, erfordert eine melancholische Verwerfung der Anderen, die im Unausweichlich-angeblickt-Werden fraglich wird. Tißberger (2017, 170) schreibt aus psychoanalytischer Sicht über die Auskünfte einer Interviewpartnerin, die ebenfalls von einem Aufenthalt in einem postkolonialisierten Kontext erzählte:

„Ulrike erfährt als weiße* Frau* auf den Pfaden, die durch imperialistische Eroberung entstanden, eine Heimsuchung aufgrund der historischen Amnesie, die auch ihr Denken, Fühlen und Handeln prägt. Unbehagen und Unheimlichkeit stellen sich bei ihr ein. Etwas Eigenes, ‚Heimliches‘ – Teile der europäischen Geschichte – werden zum Un-Heimlichen, Fremden, Vergessenen und Verdrängten, das jedoch wiederkehrt. Der Zusammenhang zwischen der Gewalt im Land und ihren Privilegien als weiße* Touristin rückt in der Konfrontation mit der (post)kolonialen Realität aus dem Unbewussten an die Grenze ihres Bewusstseins.“

⁵¹¹ In Svens Imagination des Aufenthaltes in Polen sind es die Blicke von als slawisch positionierten Anderen, in denen er sich als deutsch gelesen wahrnimmt (vgl. 4.2.4.2).

Aufgreifen möchte ich die Aspekte des Unheimlichen und des Fremden, die mir sowohl scham- als auch bildungsrelevant erscheinen. Wulftange (2016, 188) schreibt in dem Buch *Fremdes, Angst, Begehren: Annäherungen an eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* über das Unheimliche, dass es im Anschluss an Freud als „etwas nicht mehr Geheimes und nicht mehr geheimnisvoll Verborgenes, sondern etwas zutiefst Vertrautes, das jedoch dadurch keineswegs seinen schreckhaften und angsterregenden Charakter verliert“, bezeichnet werden könne. Das Unheimliche erschreckt – es konfrontiert –, wenn es als Altbekanntes und längst Vertrautes wiederkehrt, wenn „ein Geheimnis, im Verborgenen hätte bleiben sollen und unerwartet hervorgetreten ist“ (ebd.). Dabei wird das Unheimliche nicht nur als pathologisches Problem, sondern als psychisches Phänomen, was auch in Alltagssituationen auftreten kann, gefasst (vgl. ebd., 185). Das Unheimliche könne „auf zwei Quellen zurück[geführt werden], auf die Wiederkehr des Verdrängten und auf die Wiederbelebung eines überwundenen, infantilen Realitätsverständnisses“ (ebd., 190). *Weißsein* und rassifizierte Grenzziehungen können als solche verdrängten Aspekte des Sozialen – der Welt – verstanden werden, die durch gesellschaftliche Diskurse der Normierung von *Weißsein*, (kollektive) historische Amnesien und Dethematisierung von Rassismus begünstigt werden.⁵¹² Verknüpft mit dem gesellschaftlichen Kontext historischer Amnesie, versteht Tißberger (2017, 175) die im obigen Zitat angesprochene Heimsuchung als „ein unheimliches Moment vertrauter Fremdheit“. Das Fremde bietet nun sowohl für Scham als auch für Bildung Anknüpfungspunkte. So spricht Römer (2017, 319) von dem schamgenerierenden und entfremdenden Blick Anderer als „Erfahrung, dass der Andere mir ein Sein gibt, das ich nicht kenne und das ich dennoch bin, das mir fremd ist und das ich dennoch anerkenne“. Und für Meyer-Drawe steht Scham mit Bezug auf Bernhard Waldenfels für „die Fragilität unserer Existenz in der Begegnung mit anderen, die meine Kehrseite wahrnehmen können. ‚In dem, was ich für Andere bin, bleibe ich mir auf immer fremd‘“ (Meyer-Drawe 2009, 48). In der hier interessierenden Perspektive lässt sich sagen, dass die Begegnung mit zurückblickenden rassifizierten Anderen Scham auslösen kann angesichts des Geheimen, das unerwartet hervortritt: Die vertraute und fremde Rele-

⁵¹² Wäre ich stärker an einer psychoanalytischen Analyse interessiert, ließe sich sagen, dass diese unheimlichen – mit Cheng gesprochen: melancholisch verinnerlichten – Aspekte in den von Judith und Sven als Konfrontation mit dem *Als-weiß*-Gelesenwerden beschriebenen Situationen wiederkehren. Zudem ließe sich sagen, dass in Judiths Erzählung das infantil konnotierte Realitätsverständnis „die Welt ist [...] so wunderschön“ (I5A03) wiederbelebt und in der Erfahrung verwehrt Zugehörigkeit trotz ihrer Solidarisierungsbemühungen enttäuscht wird.

vanz von Rassismus, *Weißsein* und der verdrängten Verflechtung mit rassifizierten Anderen. Mit Wulftange (2016, 252) lässt sich der Kreis zu Bildungsprozessen schließen, indem er vorschlägt, dass „Fremdes, Angst und Begehren eine Herausforderung für Bildungsprozesse darstellen“, was ich in Abschnitt 6.2 wieder aufgreifen werde.

5.2.8 Irrelevanz von Norm und Handlung?

Zu Beginn von Abschnitt 5.2 habe ich in diese Form von Scham so eingeführt, dass gegen eine Norm verstoßende Handlungen des sich schämenden Subjekts nicht relevant sind und die Diskrepanz vielmehr zwischen dem Selbstkonzept und der Wahrnehmung durch rassifizierte Andere liegt. Dieses Kapitel abschließend, möchte ich auf diesen Ausgangspunkt zurückkommen und die Frage bearbeiten, inwiefern auch für diese Form von Scham Norm und Handlung relevant sind. Dabei gehe ich mit der Norm *whiteness* auf einen weiteren Normtypen ein und spreche Handlungen auf einer anderen Handlungsebene als der unter Abschnitt 5.1 thematisierten Ebene an.

Neben den in Abschnitt 5.1.1 beschriebenen unterschiedlichen Formen handlungsbezogener Normen (soziale und moralische Normen mit unterschiedlichen Verbindlichkeitsgraden) möchte ich eine weitere für den Kontext der vorliegenden Arbeit relevante Norm wieder aufgreifen, die ich auf einer anderen Ebene als der Regulierung von Handlung verorte: die unmarkierte Norm von *Weißsein* (vgl. u.a. 1.1). Bei dieser Norm ist nicht relevant, welche Handlungen als normal gelten, sondern wer – welche Subjektpositionen – als normal, fraglos natio-ethno-kulturell zugehörig und damit als selbstverständlich zugehörig gilt.⁵¹³

Bei der hier relevanten Norm ist *Weißsein* vor allem als Struktur bedeutsam, wie Tißberger betont: „Die Rede ist etwa von Whiteness als Struktur, die wie eine leere Mitte und als neutrales Zentrum wirkt“ (Tißberger 2017, 100). Die unmarkierte Mitte setzt sich „als Norm, von der aus Abweichung und Differenz bestimmt werden“ (ebd., 101). Bei dieser Norm handelt es sich um ein Resultat von einem „Prozess der Normalisierung von Weißsein“ (El-Tayeb 2005, 8) in historisch gewachsenen, privilegierenden Strukturen (vgl. 1.2.2.3),⁵¹⁴ gegen die nicht durch Handeln verstoßen werden kann. *Weiß* positioniert zu sein bedeutet, durch diese Norm als

⁵¹³ Diese ist nicht zu verwechseln mit der Handlungsnorm *whiteness* – jenen rassistisierenden sozialen Handlungsregelungen, die *weißen* Menschen etwa nahelegen, Alltagsrassismus oder rassistische gesellschaftliche Strukturen zu ignorieren und nicht zu thematisieren.

⁵¹⁴ Dieser Normbegriff unterscheidet sich daher von dem Normbegriff, den Lorey (2007) eng an den juristischen Bereich gekoppelt sieht.

unmarkiert hervorgebracht zu sein und dieser Norm zu entsprechen. Selbst eine aktive Positionierung, z.B. indem die eigene Positioniertheit und damit die Norm markiert werden, führt nicht dazu, dieser Norm nicht mehr zu entsprechen. Der Positioniertheit als „normal“ und „eigentlich“ im Kontext von Rassismus lässt sich nicht entkommen, solange rassistische Verhältnisse bestehen.⁵¹⁵ Scham ist angesichts der Norm *Weißsein* denkbar, wenn die Aufmerksamkeit sich darauf richtet, dieser unmarkierten Norm qua Subjektposition zu entsprechen, dies aber bislang nicht als Teil des Selbstkonzeptes berücksichtigt zu haben, z.B. weil das Selbstkonzept beinhaltet, besonders und kritisch zu sein. Die schamrelevante Diskrepanz, die hier angesprochen ist, liegt zwischen dem bisherigen auf Verkennung beruhendem Selbstkonzept und der im Blick rassifizierter Anderer sichtbar werdenden Entsprechung zur unmarkierten Norm *whiteness*.

Verkennung der Entsprechung einer rassifizierten Norm wiederum lässt sich als eine Form von Handlung begreifen, die sich auf einer anderen Handlungsebene als die unter Abschnitt 5.1 thematisierten Handlungen verorten lässt. Die Handlung der Verkennung formt das Selbstkonzept und geht damit einer konkreten Situation, angeblickt zu werden, voraus. Während der (vermeintliche) Blick wie in Abschnitt 5.1 besprochen im Fall des Verstoßes gegen eine Handlungsnorm – z.B. rassistisch agiert zu haben – auf die *weiße* Person als *handelnde* Person gerichtet ist, liegt der Blick, den ich hier versucht habe herauszuarbeiten, auf der *weißen* Person als der Norm entsprechend *positionierten* Person – unabhängig davon, ob sie gerade rassistisch handelt oder nicht. Eine Person kann als *weiß* gelesen werden, egal wie sie gerade handelt. Wie eingangs betont, handelt es sich um eine analytische Trennung, d.h. es ist durchaus möglich, dass im Fall einer rassistischen Handlung der beobachtende Blick auf der positionierten *und* handelnden Person liegt. Von besonderem Interesse waren in diesem Abschnitt daher solche Situationen, in denen die in den Blick genommene *weiße* Person gerade nicht sichtbar explizit rassistisch gehandelt hat.

Wenn Verkennung als Handlung gedacht wird, kann diese auch als normverstoßende Handlung analysiert werden. Die Norm, gegen die dann verstoßen wird, könnte z.B. formuliert werden als: „Du sollst dich kritisch reflexiv mit dir und der Welt auseinandersetzen.“ Bewertungskriterium für das Selbstkonzept ist dementsprechend, die eigene Involviertheit in rassistische Verhältnisse anzuerkennen, was eng mit den

⁵¹⁵ Gleichwohl können selbstverständlich auch *weiß* positionierte Personen in anderen, mit Rassismus verschränkten Verhältnissen als nicht der Norm entsprechend gelten (z.B. als queere, behinderte oder Trans*person).

in Abschnitt 5.1 relevanten Bewertungskriterien, nicht rassistisch zu handeln und mit dem eigenen Handeln zum Abbau von Rassismus beizutragen, verflochten ist. Dies ist eher eine moralische als eine soziale Norm, die mit Kann-Erwartungen verbunden ist (vgl. 2.3). Sie kann für die meisten Kontexte als wenig verbindlich und kaum sanktionierbar eingeschätzt werden. Nur in spezifischen Kontexten ist diese Norm mit Soll-Erwartungen verbunden, die mit einer Angst vor Sanktionen durch Spott, etwa über die eigene Naivität, einhergehen können.

In diesem Kapitel habe ich zwei analytisch zu trennende Formen von Scham *weiß* Positionierter bezüglich der Involviertheit in rassistische Verhältnisse unterschieden, systematisiert und retheoretisiert. In der ersten Form stand der Verstoß gegen Handlungsnormen (durch rassistisches Handeln, durch ausbleibendes Handeln und durch rassistische Wahrnehmung oder Denkfiguren) als Diskrepanz zum idealen Selbstbild im Mittelpunkt. Diese Form bezieht sich zentral auf die Reproduktion von Rassismus im Handeln und Wahrnehmen sowie auf die Verantwortung, rassistismusreduzierend zu agieren, als Facetten der Involvierung in rassistische Verhältnisse. In der zweiten Form war die Diskrepanz zwischen eigenem Selbstkonzept und der Wahrnehmung durch den Blick rassifizierter Anderer zentral. Dabei sind Privilegierung durch Rassismus und Repräsentation von Rassismus durch den eigenen Körper die zentralen Aspekte der Involvierung. Empirisch wie theoretisch sind verschiedene Potenziale für kritische Bildungsprozesse deutlich geworden (z.B. Scham als Krise und Bildungsvorhalt, die selbstkritische Bewertung im Perspektivwechsel angesichts des Blicks rassifizierter Anderer, das Unheimliche und das Vertraute von *Weißsein* als Herausforderung für Bildungsprozesse). Im Folgenden komme ich auf das empirische Material zurück und lege im Anschluss an diese Potenziale den Fokus auf bildungsrelevante Aspekte.

6. Scham und (politische) Bildung

Nachdem ich, inspiriert durch die empirische Untersuchung, zwei Formen von Scham unterschieden und theoretisch systematisiert und expliziert habe, liegt im abschließenden Kapitel der Fokus auf den Zusammenhang von Scham und Bildung.

Die Erzählung aus meinem Auseinandersetzungsprozess zu Beginn von Kapitel 2 lässt sich folgendermaßen fortsetzen: *Im Austausch mit Mitja benenne ich, dass ich mich während der Aufstellung im Raum geschämt habe. Ich habe mich darüber geschämt, dass ich so sicher war, einfach gegen Rassismus zu sein, und mich und die Trennungen, die Rassismus macht, so leicht ausgeblendet habe. Mitja hat sich zu dem Zeitpunkt schon länger mit Rassismus und Weißsein auseinandergesetzt und wird für mich zu einer wichtigen Austauschpartnerin und Vertrauten. Im Austausch kann ich mich öffnen und meine Verunsicherungen ansprechen. Das Gespräch bestärkt und motiviert mich, mich mit meinen weißen Privilegien und Annahmen zu beschäftigen. Wenn ich heute in Situationen bemerke, dass ich Rassismus und Weißsein ausblende, erinnere ich mich an unser Gespräch.*

Diese Erzählung lässt sich so lesen, dass darin die Thematisierung von *weißer* Scham angesichts meiner Involvierung in rassistische Verhältnisse angesprochen wird. Auch wenn unbestimmt ist, inwiefern hier bildungsrelevante Aspekte relevant werden, war diese Situation bedeutsam für meine Auseinandersetzung mit Rassismus und *Weißsein*.

Im Folgenden betrachte ich zunächst das empirische Material meiner Studie erneut mit einem besonderen Interesse an Bildungsprozessen (6.1). Darauf aufbauend gehe ich auf den Zusammenhang von Scham und Bildung theoretisierend ein (6.2) und beziehe meine Ergebnisse abschließend in Form eines Ausblicks auf Kontexte explizit politischer Bildung (6.3).

6.1 Empirische Schlaglichter auf bildungsrelevante Aspekte

Im Folgenden werde ich Spuren zu Bildungsprozessen aus der bisherigen empirischen Darstellung wieder aufgreifen und mit einem Interesse an bildungsrelevanten Aspekten Schlaglichter auf das empirische Material werfen. Dabei konzentriere ich mich auf den bildungsrelevanten Aspekt von Transformationsprozessen. Das Format Schlaglichter verstehe ich so, dass die Darstellung dieser Aspekte deutlich skizzenhafter aussehen wird als die Darstellung schamrelevanter Aspekte in Kapitel 4, da ich auf eine tiefere Analyse der Aspekte und Materialausschnitte verzich-

te (vgl. 3.5). Ich hebe einige Ausschnitte exemplarisch hervor und lasse Aspekte außen vor, die bildungstheoretisch interessant und anschlussfähig wären. Diesen empirischen Erkundungen kommt dabei die Funktion zu, die anschließenden theoretisierenden Ausführungen zu inspirieren.

Zunächst gehe ich anhand von Ausschnitten aus dem Interview, das die Grundlage zur Modellierung von Sven war, auf die Transformation einer kritischen Haltung ein (6.1.1). Anschließend greife Ausschnitte aus dem Interview, das zur Modellierung von Judith führte, auf, um Transformationsprozesse zu einer kritischen Handlungsfähigkeit anzusprechen (6.1.2). Während die Auskünfte von Sven sich eignen, um sie als Schlaglicht im Sinne von Streiflicht darzustellen, kommt bei der Darstellung von Judiths Erzählung Schlaglicht in seiner zweiten Bedeutung als Spitzlicht zum Tragen. Streiflicht bezeichnet das Licht, das von der Seite auf eine Fläche einfällt und Konturen durch starke Schattierung überdeutlich sichtbar werden lässt. Svens Erzählung, deren Format ich als Prozessdarstellung verstehe, beleuchte ich dementsprechend in der Fläche, sodass Konturen von *Prozessen* deutlich werden. Demgegenüber drückt die Bezeichnung Spitzlicht, wie es in der Malerei und Fotografie verwendet wird, aus, dass einzelne Stellen eines Motivs optisch hervorgehoben werden. Bei der bildungsfokussierenden Darstellung von Judiths Auskünften geht es somit eher um die Hervorhebung von punktuellen *Momenten*, die mir bildungstheoretisch relevant erscheinen.

6.1.1 Transformation einer kritischen Haltung: Von Ahnungslosigkeit über Dogmatismus hin zu kritischer Gelassenheit (am Beispiel von Sven)

Ein Ergebnis der Modellierung der Auskünfte von Sven aus schamfokussierender Perspektive war, dass im Kontext des Aufenthaltes in Staat 1 aufgetretene krisenhafte Erfahrungen, die laut Sven mit Scham verbunden waren, als Potenzial von Veränderungsprozessen gelesen werden können. Diese hatte ich in Anlehnung an Kokemohr als Bildungsvorhalt bezeichnet (vgl. 4.2.4.3). Hier soll der Fokus darauf liegen, unter welchen Bedingungen und wie dieses Potenzial realisiert wird, wobei ich den bildungsrelevanten Aspekt der Transformation besonders betone. Die Be- und Verarbeitung der angesprochenen Erfahrungen geschieht laut Svens Erzählung mit großem zeitlichen Abstand, sodass sich auch ein Transformationspotenzial erst allmählich entfaltet. In Analogie zu der Verwebung von kognitiver und affektiv-emotionaler Ebene in der Krisenerfahrung sind – so lese ich Svens Erzählung – Kognition und Affekt-Emotionen auch Gegenstand der Transformation. Die kognitive und die affektive Ebene bearbeitet das erzählte Ich zu unterschiedlichen Zeit-

punkten, sodass sich Kognition und Emotion in unterschiedlicher Weise und versetzt verändern.

Ich fokussiere zwei aufeinanderfolgende Transformationsbewegungen, die ich als bildungsrelevant interpretiere: von Ahnungslosigkeit zu einem relativen Bewusstsein und von einer dogmatischen Haltung zu einer kritischen Gelassenheit. Anschließend gehe ich auf bildungsrelevante Spannungsfelder und einen Bildungsbegriff ein, die ich anhand von Svens Auskünften modelliere.

6.1.1.1 Erste Transformation: Von Ahnungslosigkeit zu relativem Bewusstsein

Den ersten bildungsrelevanten Aspekt, den ich fokussieren möchte, ist ein Prozess, den ich als Transformation von einer Ahnungslosigkeit bezüglich Kolonialismus und Rassismus hin zu einem relativen Bewusstsein über die eigene *weiße* Involviertheit lese. Das gewonnene Bewusstsein geht mit einer dogmatischen Haltung bezogen auf Rassismus und *Weißsein* einher. Als bedeutend für diese Transformation möchte ich zwei konkrete Episoden der Erzählung hervorheben: zum einen die Begegnung mit Aktiven einer entwicklungspolitischen Bildungsorganisation, zum anderen die Lektüre von Büchern über Kolonialismus und Rassismus.

6.1.1.1.1 Seminar als Rahmen für Austausch

Für die Realisierung des Bildungsvorhaltes ist in meiner Lesart von Svens Erzählung vor allem eine Begegnung mit Vertreter_innen einer Organisation bedeutsam, die er als Teilnehmer eines Vorbereitungsseminars für Multiplikator_innen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit kennenlernt. Ihr entschlossenes Auftreten imponiert ihm und entspricht seinen Wünschen nach Klarheit, einem orientierenden Rahmen und nach Worten, die ihm vorher fehlten (vgl. 4.2.3). Das erzählte Ich hat zwar zu dem Zeitpunkt bereits ein Gefühl, dass es wichtig sei, sich gerade im Kontext von entwicklungspolitischem Engagement mit Rassismus auseinanderzusetzen. Die zu Beginn der Erzählung hervorgehobene Ahnungslosigkeit ist bereits einer Vorahnung gewichen: „es war mir irgendwie vorher schon klar okay es es gibt da was irgendwie, das ist Rassismu/ es heißt Rassismus oder so und es heißt irgendwie es hat was mit (Kolonialismus) zu tun und es ist irgendwie hat das viel mit mir zu tun (1) [tiefes Einatmen]“ (I3A04). Dabei markiert er eine Kluft zwischen dem Gefühl – das in einer interessanten Spannung zwischen immer schon da gewesener Klarheit und Diffusion erzählt wird – und der kognitiven Dimension des Wissens: „mir war **immer** klar also (1) ich ich empfin/ ich ka/ kann das nicht erleben sozusagen so aber ich s/ (.) also (.) äh das ist ex/ das ist krass wichtig und steckt überall drin (//I: Mhm) also nen Gefühl bevor ich überhaupt wusste wo es überhaupt (I:

Ja) in der Tat drin steckt“ (I3A15). Mit Bezug auf eine „metaphorische Neuschöpfung“ (Rose 2012a, 399) durch eine etwas ungenau aufgerufene Metapher beschreibt er ein sich ankündigendes neues Selbst- und Weltverhältnis im Prozess des Werdens: „es hat aber total an das angedockt wo ich gerade irgendwie (.) wo gerade irgendwie der Horizont am aufsteigen war“ (I3A15).⁵¹⁶

Dass die Begegnung für die Realisierung des sich anbahnenden Transformationsprozess herausragende Bedeutung hatte, begründet er zentral mit einer Kombination aus Inhalten und der Art und Weise des Auftretens der Vertreter_innen der Organisation. Einerseits betont Sven das Neue der Perspektive: „ich fand das irgendwie cool in welchen Kategorien die gedacht und argumentiert haben, weil ich kannte die halt nicht“ (ebd.), allerdings ohne inhaltlich zu präzisieren, auf welche Kategorien er sich bezieht. Andererseits hebt er hervor, „wie die das zur Sprache gebracht haben (nämlich) im ersten Plenum schon indem sie irgendwie deutlich gesagt haben das kann ja irgendwie nicht sein, dass das son Randthema ist hier äh dass das in nem halben Workshop abgefrühstückt wird“ (I3A04). Ihr Sprechen hebt sich durch eine Bestimmtheit von dem für Sven gewohnten und in dem Kontext üblichen Sprechen ab: „nicht so mmh ich wollt mal was sagen oder so (/I: Mhm) (sondern haben so gesagt das g/) (.) das kann nicht **sein**“ (ebd.). Sven charakterisiert das Sprechen und Auftreten als „irgendwie **offensiver**“ (I3A15) und „son bisschen **rotziger**“ (ebd.), was für ihn den Effekt hat, dass „man [...] das jetzt nicht einfach wegreden [kann] sozusagen“ (ebd.). Die Sprechweise hinterlässt bei Sven eine Wirkung auf affektiver wie kognitiver Ebene: „das äh hat mich damals total beeindruckt und auch tatsächlich total für das Thema noch mal so (/I: Mhm) emm (2) emm (.) interessiert“ (ebd.). Diese Wirkungsweisen bringt er u.a. mit seinem emotionalen Zustand zu dem Zeitpunkt in Verbindung: „mit dem wie es mir damals **ging** oder so gedacht hab (.) ich brauch auch für **mich** irgendwie ne Radikalität (/I: Mhm) und es gibt irgendwie jetzt *kein*/ keine kleinen (.) Änderungen“ (ebd.). Diese Aussage lese ich als Anspielung auf seine depressive Erkrankung, die er zuvor neben anderen Faktoren mit seiner Orientierungslosigkeit und Überforderung im Anschluss an den Aufenthalt in Staat 1 in Zusammenhang gebracht hatte. Seiner Erzählung nach

⁵¹⁶ Die Neuschöpfung lese ich als Kombination bekannter Horizontmetaphern (u.a. Horizont erweitern, Horizont öffnen) und Redewendungen der Bewegung und Veränderung (u.a. wie Phönix aus der Asche aufsteigen). Zur Metapher des Horizonts als begrenzender Kreis, wonach Verstehen nur möglich ist, wenn die Sichtweise begrenzt wird und die Sicht nicht auf die Grenze gerichtet ist, vgl. Stegmaier (2008, 194ff.). Vgl. Schmid (1999) zu Kants Nutzung der Metapher des Horizonts als Umkreis, in dem das menschliche Denken überhaupt begreifen kann.

macht ihn dieser Zustand ansprechbar für die Orientierung bietende Klarheit der Organisation.

Die Begegnung ist ambivalent, da sie in dem erzählten Ich auch Angst auslöst. Der Wunsch, in dem Kontext anerkannt und gemocht zu werden – „ich wollte irgendwie, dass die mich gut finden“ (ebd.) –, macht sein Handeln und Sprechen risikoreich, denn die Diskrepanz zwischen dem von ihm angestrebten und nach außen performierten Selbstbild und die von ihm wahrgenommene Realität seiner Verfassung könnte sichtbar werden: „ich hatte auch n bisschen Schiss vor denen [lacht] dass die merken, dass ich gar nicht so Ahnung davon hab (.) und das sind sozusagen die (..) äh postcolonial Pros alle da“ (ebd.). Die formulierte Angst lese ich als Angst vor potenzieller Beschämung durch Personen, deren Anerkennung er begehrt, was Praxen der Schamvermeidung erforderlich macht. Bezüglich des Zusammenhangs von Scham und des bildungsrelevanten Aspekts der Transformation ist hier interessant, dass es um die Vermeidung von Scham aufgrund einer gerade relevant werden den normativen Orientierung geht. Die Orientierung, Rassismus aktiv zum Thema zu machen, wird ihm von den Aktiven der Organisation nahegebracht, die als reales Gegenüber und als potenzielle Schamzeug_innen relevant werden. Es ändern sich die relevanten Anderen, vor denen Scheitern möglich ist, von den Akteur_innen des in Abschnitt 4.2.4.1 angesprochenen Vereins zu denen der Organisation. Damit geht eine Veränderung von geteilten Norm- und Wertvorstellungen einher. Diese Norm- und Wertvorstellungen sind im Werden begriffen, sich grundlegend zu ändern, wodurch der neue Maßstab der Orientierung für das erzählte Ich noch sehr diffus und nur begrenzt umsetzbar ist. Die neue, noch diffuse Normvorstellung unter Umständen nicht erfüllen zu können, geht mit einem Potenzial, beschämt zu werden, einher.

6.1.1.1.2 Lektüre und epistemologischer Wandel

Im Folgenden möchte ich auf eine zweite Episode dieser ersten Transformationsbewegung zu sprechen kommen, um zu beleuchten, wie sich die noch diffusen Norm- und Wertvorstellungen mit Inhalt füllen und welche Effekte das hat. Durch die Begegnung in dem Vorbereitungsseminar entwickelte sich ein freundschaftlicher Kontakt mit einem Vertreter der Organisation, „der auch sehr vorbildmäßig so (unv.) für mich war oder ist“ (I3A15). Das erzählte Ich wird zur Lektüre von Büchern über Kolonialismus, Rassismus und *Weißsein* angeregt, wodurch er sich für ihn neues Wissen aneignen kann. Schon vor dem Seminar hatte er angefangen, zum Thema zu lesen: „es e/ fing irgendwie ganz langsam an ich weiß nicht so richtig woher das kam

(.) dass ich sozusagen äh andere Stimmen in meinem (2) in meinem Leseverhalten geschoben hab“ (I3A04). Aber erst angeregt durch das Seminar beginnt er eine intensive, fast exzessive Lektüre: „nach dem Seminar hab ich glaub ich (..) hab ich richtig viele also da hab ich so (wirklich) angefangen so wochenlang alles zu lesen, was ich (gerade) in die Finger gekriegt hab (als Buch). (..) Äh und auf einmal taten sich irgendwie so krasse also auf einmal taten sich krasse Welten auf tatsächlich“ (ebd.). Die Metapher der „krassen[n] Welten“, die sich plötzlich auftaten,⁵¹⁷ schließt lose an die Metapher des aufsteigenden Horizonts an, die er zuvor verwendete. Beides sind Metaphern des Raumes, die in einer chronologischen Abfolge angeordnet werden: Der Blick über den zuvor aufsteigenden Horizont ermöglicht nun den Zugang zu anderen Welten, die ich interpretiere als für ihn neue Perspektiven auf die Welt. Diesen Zugang stellt er als einen weiteren Anfangspunkt der (relativen) Bewusstwerdung der unausweichlichen Involviertheit in rassistische Verhältnisse dar:

„ich hab das irgendwie alles son bisschen angefangen dann dann (mit) zu checken (1) sozusagen wo kommt mein Verhalten her, wie kann ich das anders machen also wie kann ich das erst mal wie kann ich das reflektieren ich muss das irgendwo muss mich dann irgendwie auch stellen (..) es hat keinen Sinn zu sagen (1,5) ääh (1,5) (ich bin aber) nicht rassistisch oder so weil ich weil ich also (1,5) also m/ (..) mmm (1,5) da gehts ja (halt) auch nicht unbedingt immer um **wollen** oder so also es geht glaube ich schon viel um wollen aber halt sozusagen also (2,5) vielleicht erst ab nem gewissen Punkt (1) und (3) [tiefes Einatmen]“ (I3A04).

Die hier angesprochene Perspektiven eröffnende Lektüre und Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten sehe ich in einem Zusammenhang mit der Entwicklung einer „totale[n] **Wucht**“ (I3A05) sowie dem Gefühl einer permanenten Scham (vgl. 4.2.3). Die von Sven so benannte Scham ist zwar Teil der Krise der fraglich werden den etablierten Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses, die als Anlass für die Transformation der Selbst-Welt-Sicht verstanden werden kann (vgl. 1.2.3). Sie wird aber in dem hier angesprochenen Teil des Prozesses, in dem der Fokus auf dem „checken“ und dem „Verhalten“ liegt, nicht explizit bearbeitet oder überwunden, sondern verschärft sich – auch als Konsequenz der inhaltlichen Auseinandersetzung – weiter. Die Bearbeitung der Krisenerfahrungen liegt zunächst auf der kognitiven und nicht auf der affektiv-emotionalen Ebene. In diesem Zusammenhang entwickelt Sven eine Haltung, die er rückblickend in der Erzählzeit als dogmatisch bezeichnet (vgl. I3A07). Die gelesenen Texte stellen ihm Kategorien und Begriffe für

⁵¹⁷ Die Metapher der Welten, die sich auftaten, erinnert an die Metapher der „neuen Welt“, mit der aus eurozentrischer Perspektive koloniale Eroberungen und Vertreibungen vor allem in den Amerikas legitimiert wurden (vgl. Danielzik/Bendix 2011b).

die Bearbeitung seiner Krisenerfahrungen, als *weiß* gelesen zu werden und rassistisch wahrzunehmen und zu handeln, zur Verfügung. Dies lese ich mit Heinemann (2019, 47ff.) als sich verändernde Epistemologie, die auch auf der Ebene des Arrangements von Begehren wirksam wird. Dies wird in der angesprochenen Angst, vor dem Hintergrund seiner mehrfachen Privilegierung nicht kritisch genug mit sich zu sein, deutlich. Diese Angst lese ich als Begehren, einem bestimmten, inzwischen sehr klaren und eindeutig erscheinenden Bewertungsmaßstab des Handelns zu entsprechen und alles „richtig“ zu machen:

„ne ganz lange Zeit war für mich **ganz klar** so isses und so isses nicht (//I: Mhm) also ganz krass (unv.) dogmatisch einfach aus der aus der großen Angst heraus nicht kritisch *genug* zu sein (//I: Mhm) in meiner (.) äh (.) **vollumfänglichen Privilegiertheit** und in meiner sozusagen also (.) mm ja (.) äh das war eigentlich so ne richtig große Angst sozusagen, nicht äh (.) nicht kritisch genug mit mir und vor allen Dingen nicht kritisch genug **mit mir** zu sein“ (I3A07).

Der durch Verwebung mit bestimmten kritischen Diskursen und Wissensbeständen ermöglichte neue Selbstentwurf, der sich u.a. in einer Identifikation als „privilegiert“ und als „Täter“ zeigt (s.u.), geht einher mit einer Angst, die zu etwas führt, das ich als Schamvermeidung um jeden Preis lese. Dabei ist ein Effekt der Fokussierung der Kritik auf sich selbst („kritisch genug **mit mir**“), dass die Kritik der Gesellschaft – zumindest auf der Ebene des Interviews – kaum Thema wird. Mit dem Wandlungsprozess unterwirft sich Sven meiner Lesart nach der neuen normativen Orientierung in einer Weise, die sich als Modus der Besessenheit fassen lässt: „ich konnte eigentlich kein Gespräch mehr führen ohne nicht irgendwie (1) über weiße Privilegien sozusagen auch reden zu wollen“ (I3A05). Der dogmatischen Norm nach müssen Rassismus und Privilegien jederzeit thematisiert werden. Gleichzeitig ist das erzählte Ich jedoch nicht in der Lage, seine Gedanken zu Rassismus zu vermitteln, denn „alles [war] eigentlich nicht verhandelbar“ (I3A07), was einen Dialog unmöglich machte. Das erzählte Ich geht davon aus, dass es ihm als *weiß* Positioniertem gar nicht zustehe, Aussagen von anderen *weiß* Positionierten für legitim zu erklären (vgl. ebd.). Verstöße gegen diese Normen sowie eigene rassistische Denk- und Verhaltensweisen werden sanktioniert in dem Wunsch, sich selbst zu „bestrafen“ (I3A06). Die dogmatische Haltung kommt aber auch in der gegenläufigen Bewegung zum Ausdruck, in der er infrage stellt, ob *weiße* Menschen überhaupt über Rassismus sprechen sollten:

„also will ich darüber **überhaupt** sprechen also ist es vielleicht am Ende besser wenn (1) kein weißer Mensch mehr darüber spricht (unv.) (also des hatte ich) ja auch diese Gedanken ne sozusagen (//I: Ja) also dieser Wunsch nach **Radikalität** nach radikalen **Lösungen** (.) [lacht] vor allem in der Bezie-

hung aber auch sozusagen (..) und so es muss **sofort** aufhören egal so (..) *by all means necessary* (/I: Ja) aber auch dieses totale Totalitätsgedanken dann also (2,5) ja (2) ja also auch s/ son weiß ich nicht irgendwie (.) so auto/ autoaggressive Züge oder so schon mal (gehabt) so (unv.)“ (I3A12).

Der Wunsch nach dem, was er als „radikale[...] **Lösungen**“ bezeichnet – als *weiß* Positionierter entweder permanent über Privilegien reden oder gar nicht, dass „es [...] **sofort** aufhör[t]“ –, ist nicht erfüllbar, was Sven selbst belacht und sich auf diese Weise nachträglich distanziert. Die Nichterfüllbarkeit des Wunsches geht einher mit etwas, das Sven als „totale[n] Totalitätsgedanken“ bezeichnet, der sich letztlich in Form von Autoaggressionen gegen das erzählte Ich wendet.⁵¹⁸ Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die erste Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen sich in einer Weise ereignet, die dem erzählten Ich schadet und in einer dogmatischen Haltung resultiert.

6.1.1.1.3 Resignifizierung von „kritisch“ – Strenge Selbstkritik und Schamvermeidung

Der skizzierte erste Transformationsprozess zeigt sich auf der Ebene des Textes in zwei Resignifizierungen (vgl. 3.5), die ich kurz darstellen möchte. Zum einen fällt auf, dass Kritik Teil der verschiedenen idealen Selbstbilder ist und jeweils anders mit Bedeutung gefüllt wird. Mit dem anfänglich erzählten idealen Selbstbild (vgl. 4.2.1) ist ein eher gewöhnlicher Gebrauch von „kritisch“ verbunden, der in der bereits zitierten Auskunft geformt wird: „wat ham wir uns alle immer kritisch gefühlt in der Schule und im Geschichtsgrundkurs und im Politikleistungskurs“ (I3A16). Dabei ist kritisch etwas, das sich distanzierend allein auf etwas anderes als auf das Eigene richtet (z.B. die Politik von Regierungen oder historische Ereignisse). Der gewöhnliche Gebrauch von kritisch wird aus der Erzählzeit als naiver Irrtum verworfen. Die Verwendung von „kritisch“ verschiebt sich im Laufe der Erzählung dahingehend, dass es explizit mit *Weißsein* verknüpft wird: „auf einmal sozusagen nach dieser Beschäftigung mit irgendwie (.) sozusagen Rassist/ Rassismen oder so emm (..) oder (.) ja (.) Rassismus kam dann sozusagen dieses kritische Weißsein-Ding“ (I3A05). Kritik ist hier zunächst ein außerhalb des Subjekts liegendes Objekt, dem jedoch implizit auch ein identifikatorischer Gehalt für das erzählte Ich zukommt, der sich in folgender Verknüpfung andeutet: „für mich noch mal n krasses Aha-Erlebnis war zu sagen **Ah** (.) stimmt (..) wieso nicht sozusagen aus der Täterperspektive auf dieses äh (.) auf dieses riesige (.) äh (..) Gewaltgeflecht gucken“ (ebd.).⁵¹⁹ Sven

⁵¹⁸ Sven macht nicht zum Thema, wie Autoaggression und Selbstbestrafung konkret aussahen.

⁵¹⁹ Hier zeichnet Sven ein anderes Verständnis der Perspektive kritisches *Weißsein* als das in Abschnitt 1.1.3 von mir markierte. Das von mir präferierte Verständnis ist gerade nicht „aus der Täterperspektive“,

tritt hier nicht als Subjekt in Erscheinung – weder als Akteur noch als Ziel von Kritik, nimmt jedoch an anderen Stellen die Perspektive von sich als „Täter“ ein, indem er sein eigenes Verhalten als „kolonialrassistisch“ (I3A06) benennt. Dadurch zeichnet er sich in einer Weise als kritisch gegenüber dem „Gewaltgeflecht“ Rassismus, in der er selbst als involvierter Täter vorkommt.

Explizit macht Sven die Identifikation mit „kritisch“ und den Bezug auf sich selbst in der bereits zitierten Formulierung „nicht kritisch genug **mit mir** zu sein“ (I3A07). In dieser Verwendungsweise ist Kritischsein auf sich selbst gerichtet, messbar und steigerbar. Die Identifikation mit der hier vor allem selbstbezogenen Bezeichnung „kritisch“ erfüllt die Funktion der Immunisierung gegen Kritik durch andere, die es zu vermeiden gilt. Demnach war es ihm nicht möglich, eigene rassistische Gedanken oder Handlungen anderen gegenüber einzugestehen, „also aus der aus der Angst heraus sozusagen (..) äh (1) da kritisiert zu werden oder sozusagen als Rassist **entlarvt** zu werden“ (I3A12). Ich lese eine resignifizierende Verschiebung von dem prä-reflexiven idealen Selbstbild, allgemein kritisch zu sein, bei dem das sich kritisch fühlende Subjekt nicht Gegenstand der Kritik ist hin zu dem idealen Selbstbild, vor allem kritisch mit sich selbst zu sein. Mit dem Verständnis von kritisch gehen strenge Bewertungskriterien einher, Rassismus und Privilegien um jeden Preis zu reflektieren und Kritik durch andere und eigene Reaktionen von Abwehr zu vermeiden.⁵²⁰

6.1.1.1.4 Resignifizierung von *weiß* – Von Essenzialisierung zu Historisierung

Auch bezogen auf die Verwendung von *weiß* lässt sich eine Resignifizierung innerhalb des Textes verfolgen. Um die Frage nach dem, was in Svens Erzählung als gewöhnlicher Gebrauch von *weiß* hervorgebracht wird, zu bearbeiten, betrachte ich die erste Verwendung des Begriffs in der Erzählung: „ich (.) packe Menschen die **nicht weiß** sind und das war tatsächlich also das war dann in Staat 1 diese ganz klare Unterschei/ also das war (//I: Mhm) so dieses (.) so son (.) **wir also** [lacht] in der Konstellation in der wir da waren waren sozusagen **die Weißen**“ (I3A03). Interessant ist, dass der Begriff zuerst in seiner Negation als „**nicht weiß**“ und mit Bezug auf einen Aufenthalt im postkolonisierten Kontext in Erscheinung tritt. *Weiß* wird

sondern aus der Perspektive von rassistisch diskreditierten und diskreditierbaren Subjekten auf (potenzielle) Reproduzent_innen und Profiteur_innen.

⁵²⁰ Sven formuliert bezogen auf Abwehr: „ganz lange habe ich mir dieses Gefühl **verboten**“ (I3A18). Dies begründet er damit, dass er „**dermaßen privilegiert**“ (ebd.) sei und es in „meinem (.) **Haus** was ich bezogen hab sozusagen in meinem neuen äh theoretischen Überbau“ (ebd.), Abwehr keinen Platz hatte: „das **gab** es halt einfach nicht dafür gab es eigentlich kein Wort“ (ebd.) und „das war so (von) der Logik wie das (..) wie das funktioniert nicht **vorgesehen**“.

in der Negation und dann als Substantiv als tendenziell essenzielle Kategorie genutzt, wobei die essenzielle Tendenz durch „sozusagen“ gebrochen wird.⁵²¹ Der von mir als gewöhnlich geltend gemachte Gebrauch von *weiß* wird in mehreren Facetten resignifiziert. Als eine Resignifizierung lese ich die historisierende Verknüpfung von *Weißsein* mit gewaltvoller Geschichte: „mein (2) dieses **Weißsein** dann vor Ort das und was damit **assoziiert** wird [...] mir war überhaupt nicht klar, dass das was mit der also (..) dass das was mit hunderten von Jahren sozusagen (..) **Geschichte** äh **gewaltvoller** Geschichte äh (.) Geschichte auch der **Zeichenebene** oder so zu tun hat“ (ebd.). Die verortende Markierung „vor Ort“ – in Staat 1 – interpretiere ich als räumliche Distanzierung, bei der eine Verknüpfung des Ortes, an dem er sich üblicherweise aufhält – Deutschland – mit *Weißsein* und Gewaltgeschichte zunächst nicht vorgenommen wird. Die Beispiele lese ich als Resignifizierung, da der gewöhnlich essenzialistisch gerahmte Gebrauch von *weiß* durch die Historisierung verschoben wird.⁵²²

Eine weitere Facette der Resignifizierung von *weiß* geschieht durch die Verknüpfung mit Privilegien: „ich konnte eigentlich kein Gespräch mehr führen ohne nicht irgendwie (1) über weiße Privilegien sozusagen auch reden zu wollen“ (I3A05). Auch wenn hier *weiß* nicht bezogen auf ihn selbst zur Sprache kommt, thematisiert er an anderer Stelle seine Privilegierungen durch Rassismus.⁵²³ Auch die oben bei den Ausführungen zu „kritisch“ bereits erwähnte Verknüpfung von dem „kritische[n] Weißsein-Ding“ (ebd.) und einer „Täterperspektive“ (ebd.) ist hier relevant. Privilegierung und Täterperspektive präzisieren das eher abstrakte Konzept der Positionierung. *Weiß* wird von Sven zudem mit Sozialisation und dem eigenen Handeln in

⁵²¹ In ähnlich essenzieller Verwendungsweise von *weiß* bezogen auf den gleichen Kontext formuliert er seine damalige Perspektive: „*ich dachte halt* naja die ham halt (.) äh die s/ die sehn hier nicht so oft nen **Weißnen** oder so“ (I3A10). Das Lachen legt nahe, dass das erzählende Ich sich von diesem Gedanken distanziert und den Begriff *weiß* anders verwendet.

⁵²² Eine Verschiebung wird auch an anderer Stelle deutlich, wenn Sven etwa von „*weiß* (1) **positioniert**“ (I3A12) spricht oder am Ende der Anfangserzählung eine tendenziell essenzialisierende Verwendung revidiert: „Genau das wars sozusagen mit sonem (so meine) *Weißsein* äh ä Rausfinden, dass *ich weiß bin* (I: Okay) (Story) oder weiß gelesen werde“ (I3A09).

⁵²³ Privilegierung kommt nicht nur bezogen auf *Weißsein* und Rassismus zur Sprache, sondern punktuell in seiner Verwobenheit mit anderen gesellschaftlichen Verhältnissen: „ich empfinde tatsächlich meine eigene Privilegiertheit als dermaßen (..) **enorm** (..) äh (.) also **alles** sozusagen meine meine geschlechtliche Zuschreibung (dann) gelesen werden als Mann (1) meine sogenannte Hautfarbe mein (.) meine Herkunft mein soziales Kapital mein äh (2) meine sexuelle Orientierung meine sexuellen Orientierungen oder zumindest so, wie ich gelesen werde (..) äh meine Körpergröße **alles** empfinde ich als **dermaßen** ich bin **dermaßen privilegiert**“ (I3A18).

Verbindung gebracht: „dann auch über mein total weißes Aufwachsen dann (..) [tief einatmend] ja mein **Sprechverhalten** (..) (damit mal auch aus/) meine Sozialisation in meiner Familie, meine Opas und Omas“ (ebd.). Dadurch bringt er wiederholt *weiß* in Verbindung mit sich selbst zur Geltung, statt es wie im gewöhnlichen Gebrauch als äußerliche und essenzialistische Kategorie zu verwenden. Die verschiedenen Resignifizierungen von *weiß* eröffnen den Blick auf mehrere Dimensionen der Involvierung in rassistische Verhältnisse: Privilegierung, Sozialisation und Reproduktion.

6.1.1.2 Zweite Transformation: Von Dogmatismus zu kritischer Gelassenheit

Von dieser ersten Transformationsbewegung unterscheide ich eine zweite Transformation. Svens Auskünfte lese ich so, dass sein Unbehagen mit der eigenen Dogmatik und der selbst kasteienden Haltung Anlass für eine weitere Transformation ist. Das Unbehagen erklärt er damit, dass die dogmatische Haltung ihm selbst schade und bezogen auf gesellschaftliche Veränderung nicht besonders effektiv sei, da es ihm nicht möglich sei, mit anderen in Austausch zu kommen:

„das war glaub ich schon irgendwie dem äh geschuldet, dass ich so gemerkt hab (..) mein Umgang damit (1) ist n bisschen (..) also tut mir einfach nicht **gut** und **bringt** irgendwie auch nix (/I: Mhm) also (3) oder (..) es bringt natürlich schon was also es verändert natürlich also es verändert ja sch/ natürlich irgendwie schon (noch) (..) aber (6) ich kann das auch mit niemandem eigentlich **teilen** (/I: Mhm) so weil das so ungesund ist“ (I3A12).

Der Umgang mit *Weißsein* und Privilegierung, den Sven im Zuge der ersten Transformation entwickelt hat, gerät in eine Krise. Das zweite Transformationsmoment wird in einer Aussage deutlich, in der Sven eine Parallelisierung zu seiner Ernährungsweise vornimmt. Dabei stellt er zunächst Parallelen zu dem von mir als ersten Transformationsmoment gelesenen Prozess her:

„das war son bisschen also ne **ähnliche** Art und Weise war es so wie wie i/ wie ich mich dann irgendwann vegan **ernährt** hab also es war dann mit nem ähnlichen **Duktus** sozusagen (/I: Mhm) ich brauch irgendwie sozusagen brauch ne neue **Regel** (/I: Mhm) es brauch irgendwie ja es **kann** irgendwie nicht so weitergehen mit dieser **moralisch verkommenen** also das ist ja auch wieder nen **ganz** anderer Diskurs (/I: Mhm) der ja der ja **auch** schon aus ner anderen Richtung kam oder immer noch kommt oder so also (..) also (1,5) dann dann (..) ich muss es muss es **muss** doch irgendwas geben an dem ich mich **festhalten** kann in dieser (..) in dieser (..) erwiesenermaßen Kaputttheit oder so“ (ebd.).

Ähnlich wie vegane Ernährung boten ihm auch eine dogmatische Haltung bezogen auf Rassismus und *Weißsein* eine „**Regel**“, an der er sich „**festhalten**“ konnte, ange-

sichts der „Kaputtheit“, die für ihn mit Orientierungslosigkeit verbunden war. Unbestimmt bleibt, was genau als kaputt bezeichnet wird – die Gesellschaft? Das durch Rassismus beschädigte Verhältnis von Menschen untereinander? Seine eigene Zurichtung durch Rassismus? In einem zweiten Schritt beschreibt er erneut mit Bezug auf vegane Ernährung die Unmöglichkeit, diese Haltung beizubehalten:

„das war sozusagen also das war mir irgendwann klar das **geht** irgendwie nicht mehr oder so oder (1) oder es war mir gar nicht so **klar** aber ich **konnte** es irgendwann glaube ich nicht mehr (//I: Mhm) emm (..) *so (wie ich auch) nicht mehr vegan essen konnte dann irgendwann* aber [I lacht] also **ja** das ist jetzt e also das ist (sind) (irgendwie) n ähnliches **Prinzip** oder so“ (ebd.).

Deutlich wird, dass für Sven selbst die Begründung, warum das erzählte Ich ab einem gewissen Punkt nicht mehr in der Lage ist, an der dogmatischen Haltung festzuhalten, in der Erzählzeit gar nicht greifbar ist, sodass er auf die Parallelisierung zur veganen Ernährung als Hilfs Erzählung zurückgreift. Als zentralen Kontext, der die zweite Transformation bedingte, benennt Sven eine Psychotherapie bezogen auf seine depressive Erkrankung, die auch für seine Auseinandersetzung mit Rassismus und *Weißsein* bedeutsame Effekte hat:

„in dieser Gruppentherapie hab ich dann irgendwann gabs irgendwann tatsächlich den Punkt (.) also dass ich das so gedacht hab (..) Ah ich bin gar nicht so **sozial** sozusagen emm (1,5) äh (.) unfähig oder so wie ich irgendwie gerade dern/ de/ denke immer (//I: Mhm) oder so (..) äh (..) und dies das hat dann total viel Sachen wieder verändert und auf einmal konnte ich irgendwie viel leichter wieder mit Leuten **reden**“ (ebd.).

Entscheidender Kontrast zu dem Zustand vor der Therapie ist, dass er ein anderes Selbstverhältnis gewinnt, wonach er sich nicht länger als „**sozial** [...] unfähig“ versteht. Dies ermöglicht es ihm, mit anderen Menschen in einen Austausch zu treten. Das neue Selbstverhältnis, sich als sozial fähig zu sehen, ist zwar nicht unmittelbar mit seiner Auseinandersetzung mit Rassismus und *Weißsein* verbunden, aber hat Auswirkungen darauf:

„irgendwie wurde die Welt wieder son bisschen aufgelockerter (//I: Mhm) und son bisschen **weiter** auch mein Horizont wurde wieder **weiter** es war eigentlich alles immer nur **Rassismus** (I: Mhm) äh (..) also (.) halt irgendwie dass natürlich viele Sachen mit Rassismus zu **tun** haben **ja** aber es ich bin da ja auch noch nicht über den Punkt hinausgekommen zu sagen des ist rassistisch halt die Fresse“ (ebd.).

Sven greift hier die Metapher des Horizonts wieder auf, um zu beschreiben, dass sich sein begrenzter Fokus auf Rassismus weitete. Dabei hält er an der Perspektive fest, „dass natürlich viele Sachen mit Rassismus zu **tun** haben“, aber der durch die

dogmatische Haltung nahegelegte Umgang mit Anderen gerät in eine Krise. Zudem stellt er fest, dass ein weiterer Effekt der Therapie war, sein eigenes Verhalten während des Aufenthalts in Staat 1 zu verarbeiten:

„diese Therapie hat mir (natürlich also) voll was gebracht und so. *Voll was gebracht ey* (.) einfach [//I lacht] i/ ich hab auch son bisschen gedacht das auch irgendwie dazu geführt, dass ich so diese (.) emm (.) dass ich so diese also sozusagen diese Erfahrungen, wie ich mich in Staat 1 verhalten hab son bisschen (.) **mehr** sozusagen (..) kategorisieren konnte unter (.) d/ das war überhaupt nicht geil äh es war auch nicht es war auch nicht superkrass (un/) (.) **außergewöhnlich** und ich weiß gar nicht, ob ich sozusagen die Leute die mich da erlebt haben das auch so **sagen** würden, aber (.) ich hab eben gemerkt sozusagen für mich (.) ich verhalte mich kolonialrassistisch“ (I3A06).

Das Verhalten des erzählten Ichs, das mit diffusem und schambehaftetem Unbehagen verbunden ist und das er lange nicht benennen konnte, kann er im Zuge der Therapie als „kolonialrassistisch“ kategorisieren. Mit der Verknüpfung geht einher, das Verhalten bewertend einordnen zu können. So kann er nachträglich sein Verhalten als weder harmlos („überhaupt nicht geil“) noch als besondere Ausnahme („nicht superkrass (un/) (.) **außergewöhnlich**“) verstehen. Dies lese ich als sich neu formierendes Weltverhältnis, das eine Normalität von Rassismus und gewaltvollem Sprechen annimmt. Es fällt auf, dass „kategorisieren“ auf einen ähnlichen Metaphernbereich verweist wie andere Formulierungen, die Sven bezogen auf die hier fokussierte Transformation verwendet. Seiner Erzählung nach war schon vor der Therapie „dieses Jahr in Staat 1 [...] in eckigen Klammern“ (I3A05). Im Zuge der Therapieerzählung formuliert er bezogen auf sein als kolonialrassistisch markiertes Verhalten in Staat 1: „irgendwann konnte ich das (halt) abhaken (unter) ja ich kann das auch nicht mehr rückgängig machen (jetzt) sozusagen“ (I3A06). Die Formulierungen etwas zu kategorisieren, etwas in eckige Klammern zu setzen und etwas abzuhaken beschreiben mit Vokabeln, mit denen ich Bürokratie und Projektmanagement assoziiere, prozesshafte Vorgänge des Bearbeitens und Abarbeitens. Mit den Vorgängen wird sowohl ein Objekt als auch das Verhältnis des agierenden Subjektes zu dem Objekt verändert. Objekte sind hier das eigene, als kolonialrassistisch kategorisierte Verhalten und die damit verbundene Scham, die rationalisiert und entdramatisiert werden.

6.1.1.2.1 Erneute Resignifizierung von „kritisch“ – Offenheit für Kritik und Milderung von Scham

Das Verhältnis zum eigenen damaligen Verhalten wird gelassener und weniger emotional involviert. Die Gelassenheit ist Ausdruck einer Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses, mit der ein Weniger an Selbstabwertung verbunden ist. Die als lange Zeit destruktiv wirkend erzählte Scham wird konstruktiv gewendet und resultiert in neuen Möglichkeiten für Sven, an sich zu arbeiten:

„Seit das weg ist (..) äh kann ich mich tatsächlich einfach viel besser inhaltlich damit beschäftigen und also das heißt nicht (//I: Mhm) dass es nichts mit mir macht im Gegenteil macht es schon aber (..) emm (..) es ist irgendwie fruchtbarer geworden würd ich sagen auch die Kritik an mir ist viel fruchtbarer (//I: Mhm) geworden also dass sie längst nicht so (..) also überhaupt (gar nichts) Existenzielles (unv.) deswegen sozusagen (..) hab ich das Gefühl kann ich **besser** an mir arbeiten als (.) als vorher“ (I3A12).

Er ist nicht mehr in der Situation, Kritik durch andere unbedingt vermeiden zu wollen. Dadurch, dass Sven Kritik in einer Weise annehmen kann, die nicht mehr auf das ganze Subjekt bezogen ist, wirkt die mit Kritik potenziell verbundene Scham weniger überwältigend, sondern es ist ihm möglich, diese „fruchtbarer“ für den eigenen Auseinandersetzungsprozess zu machen. Dies lese ich als eine erneute Resignifizierung von „kritisch“. Im Unterschied zu dem, was ich als gewöhnlichen Gebrauch von „kritisch“ geltend gemacht habe, und zu der ersten Resignifizierung von „kritisch“ ist hier der Bezug auf selbstbezogene Kritik und Kritik durch andere positiv konnotiert. Möglich ist diese zweite Bewegung u.a. auch durch die Einsicht, dass es nicht außergewöhnlich ist, als *weiß* positionierte Person im Denken und Handeln Rassismus zu reproduzieren. Die Vergewisserung, dass es nicht darum geht, um jeden Preis Normverstöße zu vermeiden, mildert die beschämende Wirkung von Normverstößen und stellt eine begünstigende Bedingung für die Überwindung der dogmatischen Haltung dar.

In der zweiten Bewegung verschiebt sich das ideale Selbstbild dahingehend, offen für Kritik zu sein, im Austausch mit anderen an sich zu arbeiten und zugleich gesellschaftlich etwas zu bewirken. Bezogen auf seine eigenen Handlungsweisen sind Aussagen von potenziellen Schamzeug_innen, mit denen er neu hinzugewonnene normative Orientierungen teilt, bedeutsam: „die auch noch mal anders gesagt haben es geht nicht unbedingt als (.) es geht nicht darum sozusagen (.) nen ganzen Abend was sagen zu können ohne nen einzigen sprachlichen **Fehler** oder so zu machen“ (ebd.). Mit fast verstummender, leiser Stimme bringt er zum Ausdruck, dass

für die Legitimierung, Dogmen zu hinterfragen, die Positionierung von Personen, die ich hier als potenzielle Schamzeug_innen verstehe, nicht unbedeutend war: „das hätt ich niemals also da auf den Trichter wär ich niemals gekommen ohne irgende bestimmte Begegnung oder bestimmte ä (..) Ansagen von Leuten oder von vor allen Dingen von von äh von (.) ja schwarz positionierten Menschen oder People of Color das wär also das wär (unv.)“ (I3A13). Legitimiert durch Personen, die gesellschaftlich anders als er positioniert sind, ist es dem erzählten Ich möglich, seine Vorstellungen in einer Weise zu überdenken, die ihm zuvor nicht möglich gewesen wäre. Sven ist nun in der Lage, auch den dilemmatischen Gehalt und die Komplexität der Kritik anzuerkennen: „dieses etwas von sich aus kritisieren und verlachen sozusagen von dem man selber profitiert natürlich auch wieder ne (.) am Ende des Tages ne totale Machtposition ist“ (I3A17). Durch die Verknüpfung mit der Machtposition, die nicht einfach aufgegeben werden kann, wird „kritisch“ resignifiziert als etwas, das nicht zu einem Außerhalb der Verhältnisse oder zu Immunität führt, sondern gerade von eigener Involvierung ausgeht.⁵²⁴

Für den zweiten Transformationsprozess sind neben der Therapie Personen, die Sven inspiriert haben, eine relevante Bedingung. So spricht Sven von einer *weißen* Person, die er als „sehr vorbildmäßig“ (I3A15) für ihn bezeichnet:

„Es gibt so einen Freund von mir der auch bei Organisation 2 ist an dem hab ich mich total viel **orientiert** sozusagen weil (.) der auch er ist auch **weiß** (1) **positioniert** äh (lebt) heterosexuell kommt aus nem akademischen Elternhaus (..) blablablupp und ist sozusagen trotzdem äh (..) emm (..) oder vielleicht auch gerade deswegen irgendwie (..) beschäftigt er sich irgendwie viel damit und emm und **der** hab ich mir total konnt ich mir total viel **abgucken**“ (I3A12).

Bedingt durch dieses Vorbild, durch die Therapie und den zeitlichen Abstand⁵²⁵ entwickelt Sven eine veränderte Praxis, die mit der Veränderung von einem destruktiven zu einem konstruktiven Umgang mit der eigenen Scham korreliert. Statt wie zuvor rassistische Aussagen zu skandalisieren und Sprecher_innen mit einem destruktiven „des ist rassistisch halt die Fresse“ (ebd.) zum Schweigen zu bringen, wird es ihm möglich, konstruktiv über Rassismus und *Weißsein* in den Dialog zu treten.

⁵²⁴ Ich sehe eine Nähe von dieser Bedeutung von „kritisch“ zu Foucaults Kritikverständnis als „Kunst nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992 [1978], 12).

⁵²⁵ Sven spricht zeitlichen Abstand zu dem Aufenthalt in Staat 1 – z.B. mit der Formulierung „dann hat es noch richtig lange gedauert“ (I3A04) – als weitere bedeutsame Bedingung für eine Transformation seines Verhältnisses zur eigenen Involviertheit an. Auch in Kathrins Erzählung ist die Komponente Zeit bedeutsam, wenn sie z.B. bezogen auf die Auseinandersetzung mit Privilegien formuliert: „da hab ich schon ganz schön (I: Mhm) hat schon n bisschen (mit) so ne Weile gedauert bis das (2) verständ/ (.) (I: Mhm) verständlich war oder (..) ich das annehmen konnte“ (I6A03).

So kommt er in die Lage, „mich mit Leuten austauschen auch über meine Ängste dann und über meine meine (1,5) große Unsicherheit bei dem Thema“ (ebd.). Das Spektrum an Handlungsmöglichkeiten wird breiter und umfasst etwa ein reflexives Abwägen von Sprechen und Nichtsprechen („sich natürlich auch selber zu **hinterfragen** und zu zu (.) zu checken bei welchen vielen Sachen man (..) man seinen Senf nicht dazugeben kann, weil man das nicht weiß oder halt so (.) gar nicht erleben muss“), eine „grundsätzliche[...] Offenheit Leuten gegenüberzutreten“ (ebd.) oder „auch mal son Eingestehen“ (ebd.) der eigenen Involviertheit gegenüber anderen. Auch auf professioneller Ebene hat die Transformation Konsequenzen:

„Ich hätte das vor wahrscheinlich vor nem Jahr oder vor eineinhalb Jahren nicht gekonnt sozusagen mit mit Jugendlichen, die irgendwie (.) keinerlei Zugang bis jetzt dazu haben und auch alle also (.) nahezu alle sozusagen weiß positioniert sind (1,5) emm (.) mit denen ne Woche dazu zu **arbeiten** [...] ohne eigentlich in völlige Apathie zu verfallen“ (I3A09).

Die zweite Transformation versetzt Sven in die Lage, mit überwiegend *weißen* Gruppen zum Thema Rassismus zu arbeiten, die bislang – so wie Sven selbst für lange Zeit – keine Möglichkeiten einer Auseinandersetzung hatten. Dies hätte ihn bislang überfordert. Sein Auseinandersetzungsprozess wird dadurch zu einer verwertbaren Ressource in Form von kulturellem Kapital, die er in ökonomisches Kapital umwandeln kann (vgl. Bourdieu 1992). Die kognitiven und affektiv-emotionalen Auseinandersetzungsprozesse ermöglichen es Sven zudem, in einem Interview in dieser Art und Weise (selbstkritisch, um Ehrlichkeit bemüht, selbstironisch) über seine Auseinandersetzungsgeschichte zu sprechen.⁵²⁶ Deutlich wird eine Differenz zwischen dem erzählten Ich und dem erzählenden Ich. Das erzählende Ich wird als anders als das erzählte Ich positioniert, was ich als Verweis auf Transformationsprozesse verstehe. Die Differenz zeigt sich etwa in einer mal zaghaften, mal vehement distanzierenden Sprechweise, in der das gegenwärtige, transformierte erzählende Selbst sich in belächelnder Art und Weise gegenüber den unterschiedlichen erzählten Ichs als überlegen positioniert: „Dies bin nicht mehr ich, ich bin nicht mehr so.“

⁵²⁶ So spricht Sven davon, dass ihm ein Interview zu Rassismus und *Weißsein* vor längerer Zeit gar nicht möglich gewesen wäre, da er nicht in der Lage gewesen sei, über seine eigene Involviertheit zu sprechen: „wie **jetzt** wäre **undenkbar** gewesen früher son Gespräch (/ /I: Mhm) oder so ähm wo man auch die ganzen Sachen anspricht die dir total **peinlich** sind immer noch oder so (1) äh (1) das wär ja damals überhaupt gar nicht **gegangen**“ (I3A12).

6.1.1.3 Markierung von Spannungsfeldern und Widersprüchen

Nachdem ich nun Svens Erzählung als zweischrittigen Transformationsprozess gelesen habe und auf Bedingungen und Effekte der Transformationen eingegangen bin, wechsle ich die Ebene der Thematisierung, indem ich in übergeordneter Perspektive Spannungsfelder und Widersprüche skizziere. So bewegt sich das, was ich in Abgrenzung zu Svens dogmatischer Haltung als Ergebnis der zweiten Transformationsbewegung kritische Gelassenheit genannt habe, in einem widersprüchlichen Spannungsfeld von Selbstkritik und Reproduktion. Einerseits entwickelt Sven eine (selbst-)kritische Perspektive, die sich auch offen für Kritik durch andere zeigt. Andererseits kann sein Sprechen so gedeutet werden – wie er selbstreflexiv anmerkt –, dass es punktuell problematischen Mustern verhaftet bleibt, etwa wenn er kolonial konnotierte Metaphern verwendet – „auf einmal taten sich krasse Welten auf“ (I3A04), „gelyncht“ (I3A08) – oder antisemitismusrelevante Figuren aufruft (vgl. 4.3.3).

Zudem fällt auf, dass die von Sven als relevant gesetzten Handlungsmöglichkeiten vor allem individuelles Verhalten (Performance, Analyse) und (Nicht-)Sprechpraxen sowie die Verbreitung kritischen Wissens⁵²⁷ (Vermittlung und Austausch über rassistische Sozialisation) fokussieren, während auf strukturelle Veränderung ausgerichtete Praxen und Perspektiven wie Powersharing, Nutzen von Privilegien oder die Beteiligung an politischen Kämpfen nicht zur Sprache kommen. Ein politisch-ethisches Moment, das auf den allgemeinen Topos Rassismus bezogen ist, zeigt sich in Svens Auskünften eher auf einer Ebene, die lokale und kleine Einheiten des Sozialen betrifft. Darüber hinaus ermöglicht ihm das durch bildungsrelevante Transformationsprozesse gewonnene Selbst- und Weltverhältnis, sich gegenüber Anderen – etwa jugendlichen Seminarteilnehmenden (vgl. I3A09) – als überlegen zu positionieren. Widersprüchlich erscheint auch, dass Svens Sprechweise – so meine Lesart – sich punktuell an einen Rassismuserfahrungsdiskurs anschmiegt (vgl. 4.2.2.2). Er macht sich so einen gerade nicht auf privilegierte Subjektpositionen ausgelegten Diskurs zu eigen. Als Widerspruch möchte ich zudem markieren, dass der als kritisch markierte Bildungsprozess Sven in die Lage versetzt, generiertes kulturelles Kapital in Form von bezahlter kritischer Bildungsarbeit ökonomisch zu verwerten.

⁵²⁷ Das Projekt, in dem Sven arbeitet, in dem auf einer Internetplattform Materialien und Texte zur Verfügung gestellt werden, weist über eine individuelle Verbreitung von Wissen hinaus. Dieses Projekt wird im Interview eher am Rande angesprochen.

6.1.1.4 Svens implizites Konzept von Bildung: Lernen als unbequemer Prozess

Zum Abschluss des Schlaglichts, das bildungsrelevante Aspekte der Transformation anhand der Modellierung von Sven fokussiert, möchte ich kurz darauf eingehen, welches Bildungskonzept Sven meiner Lesart nach durch seine Auskünfte implizit formt. Auch wenn er nicht explizit von Bildung spricht, lassen sich seine Auskünfte im Hinblick auf ein implizites Bildungskonzept befragen. So verhandelt Sven – unabhängig davon, ob intendiert oder nicht – im Sprechen eine Idee von Bildung, indem sich die Dramaturgie und der Inhalt der Erzählung dem Format einer Bildungserzählung annähern. So spricht Sven bezogen auf Rassismus und *Weißsein* von einem unausweichlich unbequemem Verlernen von Privilegien:

„Ich hab schon das Gefühl, dass ich so dass es ganz viel um n **Verlernen** geht oder so also (2) und ich meistens ich (..) dass ich dazu sozusagen also dass das wahrscheinlich (.) (auf) jeden Fall bei mir nicht in der (.) **Komfortzone** oder so stattfindet (I: Mhm) (..) ä wie solls auch anders (/I: Ja) (also wie soll man) auch (1) Privilegien sozusagen verlernen ohne (..) dass es weh tut oder so (I: Mhm) äh (..) und das is auch (völlig) okay dass es weh tut also (.) das ist ja mm tatsächlich mm (1,5.) mm ja“ (I3A18).

Damit ruft er eine Formulierung von Spivak auf, ohne dabei zu erläutern, was er unter Verlernen versteht, oder ohne eine Verknüpfung zum Verlust von Perspektiven herzustellen (vgl. 1.2.3). Seine Überlegungen bezieht er zunächst auf sich („(auf) jeden Fall bei mir“) und verallgemeinert sie dann („(also wie soll man) auch“). Er formt eine lineare Fortschrittsidee von Bildung, die ich in einer Formulierung bezogen auf Personen, die für ihn Vorbilder darstellen, lese: „die sind da irgendwie weiter die sind da auch schon **durch** und so“ (I3A12).⁵²⁸ Demnach gibt es Phasen, die leidvoll sind und durch die Menschen „**durch**“ müssen, um dann „irgendwie weiter“ zu sein.⁵²⁹ Das Konzept weckt Assoziationen an die Geschichte von Siddhartha Gautama und die Entstehung des Buddhismus, wonach ein Gang durch strenge Askese und Leid erforderlich ist, um Erkenntnis und Erleuchtung zu erlangen (vgl. Pactow 2004,

⁵²⁸ Friederike formuliert eine ähnliche Fortschrittsidee von Prozessen, in denen einige schon drin sind und andere noch nicht (vgl. IIA20).

⁵²⁹ Vgl. z.B. die humanistische Idee von Bildung im humboldtschen Sinne, die auch Fortschrittlichkeit durch die unbequeme Arbeit der Bildung anvisierte. Zu einer kritischen Lesung von Humboldt aus der Perspektive der Critical Race Theory vgl. Wischmann (2016, 7ff.). Kokemohr (2007, 65) bezieht sich u.a. auf Waldenfels Idee einer Erfahrung, die eine Person „durchmacht“.

79ff.; Hahn 2007).⁵³⁰ Bildung lese ich bei Sven als Prozess konzipiert, der abgeschlossen werden kann.⁵³¹

Der erzählte Prozess lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Das in der Hintergrundfolie der Ahnungslosigkeit zum Beginn der erzählten Zeit angekündigte Potenzial eines Bildungsprozesses, der sich in einer „Aber-dann“-Figur abheben kann (vgl. 4.2.1), realisiert sich in der kognitiven und emotionalen Verarbeitung der schamrelevanten Krise. Unabhängig davon, ob Sven dies intendiert oder nicht, bildungstheoretisch informiert tut oder nicht, lässt sich die Erzählung in vielen Aspekten als typischer transformatorischer Bildungsprozess lesen.

6.1.2 Transformation zur Handlungsfähigkeit: Von Naivität zur Anerkennung von Komplexität (am Beispiel von Judith)

Da sich Judiths Weise, Format und Dramaturgie der Erzählung sowie der Bezug auf schamrelevante Aspekte deutlich von Svens unterscheiden (vgl. 4), liegt eine andere Form der bildungsfokussierenden Modellierung ihrer Auskünfte nahe. Während ich Svens Erzählung als dauerhafte Krise, die explizit mit Scham in Verbindung gebracht wird, lese (vgl. 4.2), habe ich Judiths Erzählung als punktuelle Krisenmomente, die nur am Rande explizit mit Scham in Verbindung gebracht werden, gedeutet (vgl. 4.1). Mit diesen unterschiedlichen Erzählungen gehen unterschiedliche Bildungspotenziale einher. Zu Beginn dieses Schlaglichts in der Variante Spitzlicht gehe ich kurz auf die Inszenierung der tendenziellen Abwesenheit von Bildungsprozessen in Judiths Erzählung ein, um anschließend drei Momente der Transformati-

⁵³⁰ Das Bildungskonzept, das Kathrin formt, betont ähnlich wie Sven eher die Notwendigkeit von schmerzhaften Momenten: „ohne solch ne (1) wütenden Bücher oder Personen, die auch (..) oder auch anderes die halt (..) Sachen so deutlich sagen (..) würd ich viel auch vielleicht einfach nich (I: Mhm) nich in n Nachdenken kommen, weil wenn ich immer nur (1,5) alles nett [//I lacht] also Rassismus ist einfach kein (.) es isn (.) totales Gewaltverhältnis es und es is (..) ähm hat krasse Auswirkungen auf Menschen (I: Mhm) die von Rassismus betroffen sind und dann kann ich irgendwie auch nicht als Weißer erwarten alles in (1) in Watte gepackt (//I: Ja) zu bekommen und mir **nett** erklärt bekommen (//I: Ja) wies funktioniert (//I: Ja) weil ich glaub das rüttelt dann nicht so richtig an dem (..) was ich als (//I: Mhm) selbstverständlich v/ von mir (I: Mhm) (.) denke und so (1) und hilft auch nicht beim **Überdenken**“ (I6A16).

⁵³¹ Auch im US-Kontext im Feld psychologischer Beratung entwickelte Modelle der Bewusstwerdung einer rassifizierten *weißen* Identität gehen von Phasen aus, die durchlaufen werden müssen, um in höhere Phasen zu gelangen. Später wurde ein lineares Verständnis dieses Modells revidiert (vgl. u.a. Hardiman 1982; Helms 2005). Ob Sven sich zu dem Zeitpunkt des Interviews selbst als mittlerweile „durch“ versteht – im Sinne des impliziten Konzeptes als fertig gebildet – bleibt offen. Einerseits legt die Dramaturgie der Erzählung nahe, am Ziel angekommen zu sein. Andererseits spricht er davon, immer noch rassistisch zu handeln und zu denken (vgl. I3A11), aber auch von dem Wunsch, Rassismus besser ansprechen zu können (vgl. I3A21).

on hervorzuheben: die Veränderung von einer naiven Weltsicht zur Anerkennung von unentrinnbaren Dilemmata, die Veränderung hin zu einer Orientierung an Gerechtigkeit und die Veränderung von Handlungsunfähigkeit hin zu Handeln mit dem Effekt der Selbstbehauptung.

Judiths kaum gebrochenes Erzählmuster „*immer schon* besonders und kritisch“ (vgl. 4.1.1.1) lässt wenig Spielraum für die explizite Erzählung bildungsrelevanter Transformationsprozesse, da es keine deutliche Differenz von „vorher“ und „nachher“ gibt, die als bildungsrelevant gelesen werden könnte. Das unterscheidet Judiths Erzählung von Svens, der sich nach meiner Lesart als besonders *geworden* erzählt. Exemplarisch lässt sich die Inszenierung der Abwesenheit von Bildungsprozessen in Judiths Erzählung anhand des folgenden Ausschnitts zeigen:

„ich fühl mich manchmal total **fremd** (.) wenn ich Leut (.) reden höre oder wenn ich sehe wie sie miteinander **umgehen** oder (.) wie so das Leben der Alltag halt in Deutschland (/I: Mhm) (überhaupt) gestaltet ist (..) emm (2) oder (.) wenn so Sachen passieren wie **NSU** (.) oder wenn ich mich mit Alltagsrassismus beschäftige (.) solche Sachen (/I: Mhm) und dass **seh** ich ja alles (/I: Mhm) und das **spür** ich ja auch (.) und dieses Beschäftigen damit hat mir jetzt sozusagen (.) die Augen noch mal **geschärft** (..) aber ich hab das ja alles **vorher** auch irgendwie (.) **mitbekommen** (/I: Mhm) und **wahrgenommen**“ (I5A09).

Auf die interne Nachfrage nach ihrem zuvor erwähnten Unwohlsein in Deutschland begründet Judith ihre Befremdung mit der Weise des alltäglichen Zusammenlebens in Deutschland, aber auch konkret bezogen auf Rassismus in dem breiten Spektrum von rassistischen NSU-Morden bis hin zu Alltagsrassismus. Sie spricht davon, dass sie diese wahrnimmt, spürt und sich damit beschäftigt. Diese Beschäftigung war für sie jedoch gerade nicht mit einem grundlegend anderen Selbst- und Weltverhältnis verbunden, was in der Metapher der Schärfung der Augen zum Ausdruck kommt. Demnach wird ihr Blick präziser, aber nicht ein grundlegend anderer auf die Welt und sich selbst. Der bisherige Blick wird bestätigt: „aber ich hab das ja alles **vorher** auch irgendwie (.) **mitbekommen** (/I: Mhm) und **wahrgenommen**“. Ihre Beschäftigung mit Rassismus ist nach der Erzählung in dieser Sequenz nicht mit Krise und Bildungsprozessen verbunden.

Dass es in Judiths Erzählung eher schwierig ist, Krisen als potenziellen Anlass für Bildungsprozesse auszumachen, und Bildungsprozesse selbst nicht thematisiert werden, wirft die Frage auf, was dies für die Befragung des Materials aus einer bildungsfokussierenden Perspektive bedeutet. Ich schliesse daraus nicht, dass die Person, deren Auskünfte die Grundlage für die Modellierung von Judith waren, keine Krisen oder Bildungsprozesse erfahren hat, sondern vielmehr, dass die Auskünfte es schwe-

rer machen, empirische Aussagen über Bildungsprozesse und deren Bedingungen zu treffen. Mit dieser Schwierigkeit gehe ich so um, dass ich Sequenzen, auf die ich in Abschnitt 4.1 schamfokussierend bereits eingegangen bin, mit einem Interesse an Transformationen erneut aufgreife. Dort habe ich herausgearbeitet, dass in der Dramaturgie der Erzählung krisenhafte Momente durch die Betonung von Handlungsfähigkeit überlagert werden, was mit Effekten der Schamvermeidung verbunden ist. Gerade eine spezifische Schamvermeidung erfordert ein spezifisches Selbst-Welt-Verhältnis, in dem spezifische Norm- und Wertorientierung wirksam werden. Auch Schamvermeidung müssen daher Bildungsprozesse vorausgegangen sein. Die oft klare und überlegte, Erfahrungen nachträglich reflektierende Weise, wie Judith im Interview spricht, deutet auf solche Bildungsprozesse hin, die diese Sprechweise ermöglichen. Sich plausibel als kritisch handelndes Subjekt hervorbringen zu können, erfordert Bildungsprozesse, da sie es ermöglichen, sich *intelligibel* in dieser Weise zu entwerfen (vgl. Alkemeyer 2013, 34; Tißberger 2017, 18). Ich gehe davon aus, dass anhand der Auskünfte von Judith weniger über die Prozesshaftigkeit von Bildungsprozessen zu erfahren ist, sondern vielmehr über das stillgestellte Ergebnis von Bildungsprozessen. Im Fokus stehen im Folgenden Momente, die ich als Brüche mit einer linearen „Immer-schon-besonders“-Narration lese. Das Darstellungsformat Spitzlicht zeichnet sich mithin dadurch aus, dass ich diese bildungsrelevanten Momente hervorhebe, statt einen Bildungsprozess herauszuarbeiten.

6.1.2.1 (Relative) Bewusstwerdung über die Unentrinnbarkeit von Dilemmata

Ausführlich bin ich aus schamfokussierender Perspektive bereits auf Judiths Erzählung von ihrem Aufenthalt in Staat 3 eingegangen (vgl. 4.1.2.2), der mit der krisenhaften Erfahrung, trotz Solidarisierungsbemühungen als *weiß*-Gelesene nicht dazuzugehören, verbunden war. Die Passage möchte ich nun mit einem Fokus auf Transformationen betrachten. Ich halte die in Abschnitt 4.1.2.2 bereits angesprochene Spannung zwischen Konfrontation und Selbstverständlichkeit auch bezüglich bildungsrelevanter Aspekte für interessant. So gibt es die Formulierung, einerseits *konfrontiert* damit zu sein, als *weiß* gelesen zu werden, was ich als spezifische Form der Scham retheoretisiert habe (vgl. 5.2). Andererseits sei dies auf *natürliche* Weise so: „trotzdem habe ich natürlich total gemerkt emm (.) ich gehör nicht dazu“ (I5A04). Auf der Ebene der erzählten Zeit steht die überraschende und irritierende Erfahrung der durch Rassismus strukturell bedingten Grenze der Zugehörigkeit und der eigenen Handlungsfähigkeit. Das Enttäuschungspotenzial ist besonders groß, da diese Erfahrung in maximalem Kontrast zu der kindlichen „Sehnsucht [...] irgend-

wo (.) so **richtig** dazuzugehören“ (I5A10) und „mit Menschen in Kontakt zu sein und (.) ihr Leben zu leben“ (I5A03), steht, die u.a. während eines vorangegangenen Aufenthalts in Staat 1 erfüllt wurde.⁵³² Durch die verweigernde Zugehörigkeit im Kontext von Staat 3 wird sowohl das in der Kindheit verankerte Begehren nach Zugehörigkeit (vgl. 4.1.1.1) enttäuscht als auch die Begrenzung der Möglichkeit, der eigenen Positioniertheit und den Verhältnissen zu entkommen, spürbar (vgl. 4.1.2.2). Dies kann als bildungsrelevante Krise interpretiert werden.

Demgegenüber steht auf der Ebene der Erzählzeit die Narration einer abgeklärten und selbstverständlichen Vorhersehbarkeit dieser Erfahrung. Diese implizite Spannung verweist auf Veränderungsprozesse, die zwischen erzählter Zeit und Erzählzeit stattgefunden haben, die aber im Interview nicht ausgeführt werden. Es bleibt auch mit Blick auf das gesamte Interview unbestimmt, welche Bedingungen dazu beigetragen haben, dass die geschilderten Erfahrungen zu (relativer) Erkenntnis transformiert wurden.

Im Zuge der Erzählung von ihrem Aufenthalt in Staat 3 benennt Judith das Dilemma, Privilegienstrukturen nicht verlassen zu können, wobei eine ähnliche Spannung deutlich wird: „und ne und aus diesen ganzen Dilemmata bin ich nicht rausgekommen (//I: Ja) so und das fand ich schon auch heftig (//I: Ja) emm aber das kannte ich ja auch eigentlich aus Deutschland *und* (.) und so weiter“ (I5A04). Während die Formulierung „das fand ich schon auch heftig“ signalisiert, dass die Beschäftigung affizierend wirkte, ist der Satz „aber das kannte ich ja auch eigentlich aus Deutschland“ abgeklärt und distanziert formuliert. Deutlich wird, dass Judiths Verständnis von sich selbst in der Welt – das Selbst-Welt-Verhältnis – hier komplexer wird als das zu Beginn der Erzählung markierte. Judith nimmt ein Verhältnis zu der Welt ein, das sich von dem naiv anmutenden Verhältnis zur Welt ihrer Kindheit – „boah die Welt ist so groß und so wunderschön“ (I5A03) – abhebt, indem es eine komplexe und widersprüchliche Verwobenheit des Selbst mit der Welt berücksichtigt.

In der Erzählung über den Aufenthalt in Staat 4 (vgl. 4.1.2.1) lese ich ebenfalls bildungsrelevante Aspekte, da eine weitere Facette der Involvierung in Dilemmata und globale Ungleichheitsverhältnisse Gegenstand ihrer Auseinandersetzung und in das Selbst-Welt-Verhältnis einbezogen wird. Ihre Aufmerksamkeit richtet sich darauf,

⁵³² So sagt Judith über diesen Aufenthalt: „das was mich **total** berührt hat und auch glaub ich so in meiner Sehnsucht total bestärkt hat das war einfach (.) dass ich Menschen getroffen hab echt am **andern** Ende der Welt (.) sozusagen (.) denen ich mich **total** nahe gefühlt hab oder die zweite Gastfamilie, bei der ich dann gewohnt hab das hat sich **angefühlt** wie meine wie meine **wirkliche** Familie (.) also wie (.) wie **die** Familie zu der ich eigentlich **gehöre**“ (I5A09).

dass ihr Handeln im Verhältnis zu konkreten anders positionierten Anderen – hier dem Gastvater – unintendierte Effekte haben kann, die für sie mit Verlust und Trauer verbunden sind. Diese Erfahrung hatte ich in Abschnitt 4.1.2.1 als Situation angesprochen, die aufgrund eigener normverstoßender Handlungen als schamrelevante Krise des idealen Selbstbildes verstanden werden kann. In der Verarbeitung dieser Krise hat Judith sich mit Ambiguitätstoleranz – einem in der Psychologie entwickelten Instrument (vgl. Frenkel-Brunswik 1949; Reis 1997) – beschäftigt,

„um diesen Konflikt irgendwie noch mal anders verstehen zu können (//I: Mhm) was da eigentlich passiert ist wieso ich mich so im Recht gefühlt hab und wieso ich mit **Gerechtigkeit** (//I: Mhm) argumentiert hab und so ne (I: Mhm) und das warn totaler (//I: Mhm) **Lernmoment** für mich diese Irritation die ich da hatte“ (I5A05).

Damit macht sie einerseits einen psychologisierenden Fokus auf das Individuum relevant, anstatt einer herrschaftskritischen Perspektive Raum zu geben, die darum bemüht ist, Subjekt und Gesellschaft auszubalancieren. So wäre es möglich, das Verhältnis zwischen dem Gastvater und ihr z.B. in postkolonialen *und* patriarchalen Machtverhältnissen zu verorten. Andererseits hinterfragt sie ihr eigenes Gefühl der Überlegenheit und ihre feministisch intendierte Bezugnahme auf Gerechtigkeit und positioniert sich als selbstkritisch und selbstzentrierendes, reflexives Subjekt. Stärker als bei der Erzählung zu Staat 3 wird hier punktuell das eigene Handeln kritisch-reflexiv zum Thema. Ihr Handeln hatte einen Kontaktabbruch zur Folge, den Judith als „totale[n] **Verlust** (.) für mich“ (ebd.) erlebt. Dies halte ich für interessant, da mit dem Benennen eines Verlustes potenziell Trauern möglich ist und eine affektiv-emotionale Ebene angesprochen wird. Den bildungsrelevanten Gehalt sehe ich darin, dass diese Thematisierung ein anderes Selbst-Welt-Verhältnis ermöglicht: zum einen, weil Konsequenzen ihres Handelns angesprochen werden, sie sich somit in ein selbstkritisches Verhältnis zum eigenen Handeln und der eigenen Ignoranz setzt, was in der gesamten Erzählung nur am Rande geschieht, zum anderen, weil sich mit Verlust und Trauer das bisher angesprochene Spektrum als relevant gesetzter Affekt-Emotionen von Fassungslosigkeit und Empörung angesichts von Gewaltverhältnissen (vgl. 4.1.1.2) erweitert. So haben ihre grenzüberschreitenden Handlungen, die durch ihre privilegierte Verwicklung in gesellschaftliche Verhältnisse bedingt sind, auch negative Konsequenzen für sie selbst.

Über den Umstand, die Involvierung in Widersprüche nicht verlassen zu können, habe ich bereits im Abschnitt zur Diskrepanz in der Handlungsunfähigkeit (vgl. 4.1.2.3) mit einem Fokus auf Scham geschrieben – in Judiths Worten: „ich komm

hier ja auch nicht raus aus der Nummer“ (I5A12) und „oah ich bin **so** verstrickt oder ich bin **so** (.) privilegiert“ (ebd.). Im Kontrast zu der kindlich-naiven Erzählung der Sehnsucht nach der weiten Welt wird hier eine Bewegung hin zur Anerkennung komplexer und widersprüchlicher Verhältnisse und zur Akzeptanz der eigenen Involviertheit deutlich. Das Verhältnis zu sich selbst und der Welt verfeinert sich, indem die Begrenzung, durch eigene Handlungsfähigkeit „aus der Nummer rauszukommen“, akzeptiert wird und so ein Selbst markiert wird, das auf komplexe Weise mit der Welt verflochten ist.

6.1.2.2 Von Passivität zu Handlung

Mit der Verschiebung hin zur Akzeptanz der Unentrinnbarkeit der eigenen Involvierung in gesellschaftliche Verhältnisse ist eine Transformation von Passivität hin zu Handlung verbunden, die ich ebenfalls als bildungsrelevanten Aspekte ansprechen möchte. Dabei ist die Bewegung von schamhafter Lähmung hin bzw. zurück zu Handlung zentral. An die Erzählung der lähmenden Unmöglichkeit, aus den Widersprüchen zu entkommen (vgl. 4.1.2.1), schließt folgende Passage an, in der Judith nochmals auf die Metapher der „Nummer“, aus der sie nicht „herauskommt“, zurückgreift. In dieser Wiederholung lässt sich eine Verschiebung um Nuancen lesen, die mir bedeutsam erscheint:

„Also diese Momente gibts auf jeden Fall würd ich sagen auch **nach wie vor** (/I: Ja) so (.) aber ich hab son bisschen für mich auch gelernt (.) das so als **Zeichen** zu lesen (/I: Mhm) also (.) oder also auch da wieder (.) vielleicht das so als (.) inne Motivation zu verwandeln (2,5) und zu denken (..) **ja** (.) ich bin da ganz schön verstrickt aber (.) ich **komm** da nicht raus aus der Nummer und ich **komm** da auch nicht raus aus (/I: Mhm) der Nummer (1,5) und was **mach** ich denn dann (/I: Ja) so (1) ja (2) mhm und **damit** (.) fahr ich aber gerade ganz gut (/I: Mhm)“ (I5A12).

Zunächst spricht Judith von einer Kontinuität lähmender, widerspruchsvoller Situationen, die Fragen aufwerfen und die es „**nach wie vor**“ gibt. Durch die Involvierung in widersprüchliche Verhältnisse infrage gestellt zu sein, ist nichts, was der Vergangenheit angehört. Im Unterschied zu der vorherigen Sequenz hat Judith – eingeleitet mit „aber“ – einen anderen Umgang mit der widersprüchlichen Involvierung gefunden. Sie hat gelernt „das so als **Zeichen** zu lesen“ und „das so als (.) inne Motivation zu verwandeln“. Sie hat sich Kompetenzen angeeignet, um die ausweglose Involvierung – so lese ich das doppelt verwendete „das“ – nicht eine lähmende Wirkung entfalten zu lassen. „Zeichen“ lese ich hier nicht im Sinne eines semiotischen Phänomens, sondern vielmehr im alltagssprachlichen Sinne als Hinweis auf etwas. Dabei bleibt sowohl offen, wer die Instanz ist, die hinweist, als auch worauf hinge-

wiesen wird. Etwas in Motivation zu verwandeln, reformuliert sie wiederum mit der Verwendung einer „Aber“-Wendung: „**ja** (.) ich bin da ganz schön verstrickt aber“. Der Wandlungsprozess wird als kognitiv erzählt („denken“), bei dem die Anerkennung der Involvierung („**ja**“) gewendet wird in Handlung („und was **mach** ich denn dann“). Die doppelt wiederholte Nutzung „Nummer“-Metapher, die Unentrinnbarkeit vermittelt, lese ich noch nicht als die durch „gelernt“ und „aber“ angekündigte Wendung, sondern als Betonung der Anerkennung der Ausweglosigkeit im Selbstzitat in einer Wiederholungsschleife. Erst dramatisiert durch einen 1,5-sekündigen Moment des Innehaltens kommt die Wendung zur Sprache. Die Frage nach der Handlung war zuvor bei der ersten Schleife schon Thema: „oder was mach ich, wenn ich dann jetzt hier bin“ (ebd.). In der ersten Version wurde der Satz als Alternative zu der Frage nach der Legitimität der eigenen Anwesenheit – „darf ich dann überhaupt hier sein“ (ebd.) – eingeführt (vgl. 4.1.2.1). Der Satz ist eher zweifelnd und ohnmächtig konnotiert und steht im Kontext der Lähmung. In der reformulierten zweiten Version wirkt der Satz deutlich klarer und legt die Betonung auf die Aktivität („**mach**“). Die Markierung, dass die Strategie sich bewährt hat („**damit** (.) fahr ich aber gerade ganz gut“), lese ich als Schließung dieses Sinnabschnitts. Die Denkbewegung endet beim Machen, eine nochmalige Wendung auf Reflexion über die Verstrickung des Machens in Widersprüche wird an dieser Stelle nicht als relevant gesetzt. Die von Freire (1972, 71) vorgeschlagene Einheit von Reflexion und Aktion wird in die Richtung der Aktion einseitig aufgelöst. Ein Merkmal der bewährten Strategie, wie sie hier eingeführt wird, ist die pendelnde Bewegung zwischen Handeln, Reflexion und Verunsicherung, die am Pol der Handlung still gestellt wird.

Diesen Wandel zur Handlungsfähigkeit bringt Judith auch bezogen auf den ebenfalls mit Lähmung assoziierten Zugang zu medial vermittelten Diskursen zum Ausdruck:

„Und ich merk schon, dass es mich nach wie vor irgendwie auch total **berührt** emm und Zeitung lesen ist anstrengend [lacht] (.) oder sehr **intensiv** aber (.) emm ich sehs mittlerweile (.) also s is auch n Geschenk oder ich möcht es auch (/I: Mhm) alles wissen (.) so (..) emm (.) aber ich mach eben jetzt auch was damit (.) also ich geh dann ich nutz das dann **pädagogisch** (/I: Mhm) oder ich weiß auch nicht (.)“ (I5A12).

Auch hier zeigt die Formulierung „nach wie vor“ Kontinuität an. Im Einklang mit ihrem idealen Selbstbild (vgl. 4.1.1.2) lässt sie sich immer noch von gewaltvollen Diskursen und Diskursen über Gewaltverhältnisse affizieren („total **berührt**“). Allerdings nutzt sie „das“ im Kontrast zu den Zuständen schamrelevanter Lähmung

konstruktiv, wobei die Veränderung durch „mittlerweile“ und „aber“ angezeigt wird. Das gilt sowohl bezogen auf pädagogisches Handeln als auch auf nicht näher bestimmtes anderes Handeln. Worauf sich „das“ (was sie nutzt) und „damit“ (womit sie etwas macht) bezieht, ist unbestimmt. Es kann sowohl auf Affekt-Emotions-Dynamiken als auch auf die kognitive Informationsebene bezogen sein. Im Unterschied zu der Überforderung vorher sieht sie dies nun als „Geschenk“ an. In Analogie zu der zuvor besprochenen Verwendung von „Zeichen“ ist auch hier unklar, welche Instanz dieses Geschenk macht. Implizit verweist es auf eine positiv konnotierte, metaphysisch erscheinende Instanz, die Hinweise gibt und etwas zur Verfügung stellt. Die Instanz wirkt in religiöser Metaphorik gesprochen wie eine Göttin.⁵³³ Judith bringt hier einen Umgang mit der Affizierung durch mediale Diskurse zum Ausdruck, der sich von der lähmenden Wirkung unterscheidet. Diese Affizierung pädagogisch zu nutzen – unbestimmt bleibt, was genau es heißt, etwas pädagogisch zu nutzen –, verweist auf eine andere Haltung als zuvor, die ich so verstehe, dass sie die Kraft der Affiziertheit in Handlungskraft übersetzt. Dieser Umgang hat den Effekt, eine potenzielle Beschämung zu vermeiden, indem ein Scheitern der Übereinstimmung zu ihrem idealen Selbstbild durch Inaktivität verhindert wird.

Die grundlegende Haltung, mit krisenhaften Überforderungen und Affiziertheiten angesichts von Gewaltverhältnissen und der eigenen privilegierten Involvierung in Gewaltverhältnisse mit Handlung umzugehen, macht sie an verschiedenen Beispielen konkret. Der Umgang ist dabei mal proaktiv, mal eher reaktiv. Dieser Umgang, den ich bei den Ausführungen zum idealen Selbstbild bereits als Kompensation von Unbehagen durch Handlung andeutete (vgl. 4.1.1.3), findet auf unterschiedlichen Ebenen statt: auf zwischenmenschlicher Ebene (Brief an den Gastvater, dessen Grenze sie unzulässigerweise überschritten hatte) (vgl. 4.1.2.1), auf ehrenamtlich-engagierter Ebene (Anschub struktureller Veränderung im ASA-Programm) und auf der Ebene beruflicher Professionalisierung (Einsatz für Globales Lernen und Schulentwicklung) (vgl. ebd.).

Am konkreten Beispiel von Fortbildungen mit Schulsozialarbeiter_innen spricht Judith von ihrer beruflichen Selbständigkeit. Diese erlebt sie „auch als Glück (//I: Ja) das erleb ich auch so als (.) **Gegengift** oder als (.) **Gegenmittel** gegen (.) gegen die Lähmung (//I: Ja)“ (ISA12). Die Metaphern Gegengift und Gegenmittel lassen die Lähmung als etwas Schädliches, das von außen kommt und das es zu bekämpfen gilt, erscheinen. Ihre professionelle Tätigkeit ist das Serum, das drohender Er-

⁵³³ Assoziation in einer Interpretationsgruppe war, dass diese Instanz Schicksal genannt werden könne.

starrung entgegenwirkt und sie positiv affiziert. Es ist das Terrain, auf dem es ihr möglich ist, in Einklang mit ihrem idealen Selbstbild kritisch und an Gerechtigkeit orientiert zu handeln. Die Narration der Überwindung von Lähmung durch Handlung lässt sich als erfolgreiche Professionalisierungserzählung lesen, die eine Transformation ihrer Haltung beinhaltet.

Es wird deutlich, *dass* eine Veränderung von einer lähmenden Wirkung sowohl durch mediale Diskurse als auch durch das Bewusstsein der Involviertheit in Privilegienverhältnisse hin zu einer handlungsermöglichenden Wirkung stattgefunden hat. *Wie* und unter welchen Bedingungen diese möglich wurde, lässt sich auf der Grundlage der Auskünfte nicht sagen. Festhalten lässt sich, dass Judith ein anderes Verhältnis zur eigenen Involviertheit in rassistische Verhältnisse einnimmt. Während bei Sven der Fokus stärker auf der Reflexion eigener rassistischer Wahrnehmungen und Handlungen liegt, stellt Judith eigene verändernde Handlungen in den Mittelpunkt ihrer Erzählung. In ihrem Entwurf als handelnde Einzelkämpferin (vgl. 4.1.1.2) kann ihr ideales Selbstbild als Besondere aufrechterhalten werden. Die Erzählung der Handlungsfähigkeit ermöglicht die Behauptung eines souveränen Selbst, was als Emanzipation von einer überwältigenden und passivierenden Scham bzw. schamrelevanten Aspekten gelesen werden kann. Indem sich die Verhältnissetzung zu schamrelevanten Aspekten ändert, ändern sich auch die Möglichkeiten der Schamvermeidung.

6.1.2.3 Orientierung an Gerechtigkeit

In Abschnitt 4.1.1.3 hatte ich die Orientierung an Gerechtigkeit bereits als eine Facette von Judiths idealem Selbstbild angesprochen. Im Folgenden soll mit einem Fokus auf bildungsrelevante Aspekte das gewordene Sein dieser Orientierung hervorgehoben werden. Dazu greife ich einen Aspekt der Erzählung über den Aufenthalt in Staat 3 wieder auf und befrage ihn hinsichtlich seiner Bildungsrelevanz. Anhand der Äußerung „ich bin jemand der zuhören kann aber (.) ehm (.) es geht nicht um **mich**“ (I5A04) hatte ich unterschiedliche Lesarten der Formulierung „es geht nicht um **mich**“ herausgearbeitet: u.a. als Judiths Deutungsmuster, dass ihr Scheitern der Zugehörigkeit nicht in erster Linie an ihrem mangelhaften Bemühen zuzuhören oder ungenügenden Vermittlungskompetenzen lag, sondern strukturell und positionierungsbedingt war, zum anderen als Aussage, mit der sie die bescheidene Zurücknahme ihrer Person wie Position proklamiert, indem sie sich selbst nicht in den Mittelpunkt von Postapartheidskämpfen stellt. Noch stärker als in dem Beispiel zuvor ist unbestimmt, ob es sich um eine Sichtweise handelt, die bildungspro-

zessbedingt allein aus der Erzählzeit heraus möglich ist oder die Judith auch in der erzählten Zeit bereits möglich war. Der als Letztes angesprochene dezentrierende Moment erscheint mir bildungsrelevant, da die Verschiebung von dem egozentrischen Wunsch nach Zugehörigkeit hin zu der Anerkennung der Begrenztheit der eigenen Relevanz korrespondiert mit Verschiebungen auf der biographischen und auf der Interviewebene. Die punktuelle Verschiebung lese ich als Ausdruck einer umfassenderen Verschiebung in der biographischen Erzählung von der naiv konnotierten „Sehnsucht um die **Welt** kennenzulernen und mit Menschen in Kontakt zu sein“ (I5A03) hin zu dem Wunsch nach „Chancengerechtigkeit und Bildungsgerechtigkeit“ (I5A09). Dabei wird die Individualitäts- und Singularitätserwartung (vgl. 5.2.5), die durch das Scheitern an rassifizierten Grenzziehungen enttäuscht wurde, zurückgenommen und zugleich erneuert, indem sie mit einer Orientierung an gesellschaftlichen Veränderung verknüpft wird. Die Vorstellung, individuell und besonders zu sein, manifestiert sich nun in der Orientierung an Gerechtigkeit, die an ihrer Selbst-Erzählung als Einzelkämpferin anschließt. Der Aufenthalt in Staat 3 wird, wie in 4.1.1.3 bereits angedeutet, von Judith für die Bezugnahme auf Gerechtigkeit als besonders relevant gesetzt:

„ich glaube auch immer n großer Motivator war auch echt son Gefühl von **Gerechtigkeit** (//I: Mhm) also das war auch emm (1,5) also es ist mir total bewusst geworden im (.) Kontext von (.) emm von der Zeit in Staat 3 (1,5) emm (.) aber dann natürlich auch das Wieder-nach-Deutschland-Kommen und einfach sehen (.) das Gleiche gilt für **hier** (.) in andern Facetten und in ner andern (.) **Dimension** (//I: Ja) (aber) diese Strukturen ähneln sich so **sehr**“ (I5A10).

Auch hier zeigt sich die schon angesprochene Spannung zwischen „immer“ und „total bewusst geworden“. Einerseits ist Gerechtigkeit demnach schon immer relevant für Judith, andererseits wird ihr diese Relevanz erst im Zuge des Aufenthaltes in Staat 3 explizit bewusst. Zwar ist die Orientierung an Gerechtigkeit der Erzählung nach kein vollkommen neues Element des Selbst- und Weltverhältnisses. Die Verschiebung der Relevanzsetzung lässt sich aber durchaus als Begehrensveränderung interpretieren. Nicht mehr die Sehnsucht, die Welt kennenzulernen und durch individuelles Handeln Grenzen zu überwinden, ist zentraler Bezugspunkt, sondern die Sehnsucht nach Gerechtigkeit wird zum Antrieb zu aktivem Handeln. Die Erkenntnis, dass Gerechtigkeit motivierende Kraft mit sich bringt, überträgt sie auf den deutschen Kontext. So stellt sie etwa für den deutschen Kontext Verbindungen zu dem Anliegen her, Privilegien zu nutzen und zu teilen. Dieses Anliegen stellte in der Dramaturgie der Erzählung des Aufenthaltes in Staat 3 ein neues Element dar und war mit dem Konfrontiertsein mit der *weißen* Positioniertheit verknüpft (vgl.

4.1.2.2). Angesichts der von ihr wahrgenommenen Ähnlichkeit von Strukturen bietet sich eine Übertragung von normativer Orientierung sowie von Strategien an. Konkret zeigt sich das etwa in ihrer Auseinandersetzung mit dem Schulsystem in Deutschland:

„ich hab einfach total gemerkt so ey das (.) das (..) Bildungssystem das basiert auf so viel Chancenungleichheit (..) und wer fehlt hier eigentlich (//I: Mhm) alles ne? und das war so der Moment irgendwie wo für mich (.) aus globalem Lernen eigentlich migrationspädagogische Öffnung geworden (//I: Mhm) ist“ (I5A06).

Durch eine Fokusverschiebung in ihrer Biographie vom Wirken im Globalen Süden – das in diesem Zitat nicht angesprochen wird – über Globales Lernen in Deutschland hin zur migrationspädagogischen Öffnung von Schulen entsteht der Wunsch, an struktureller Veränderung mitzuwirken, der von der Orientierung an Gerechtigkeit getragen ist.

6.1.2.4 Konsequenzen für Judiths (pädagogische) Praxis

An mehreren Stellen spricht Judith an, welche Konsequenzen die Veränderungen, die ich als bildungsrelevante Aspekte thematisiere, für ihre Praxis hatten und haben. Judith geht nur am Rande auf Alltagspraxis ein und macht Praxis vornehmlich auf der Ebene *pädagogischer* Praxis zum Thema. So spricht sie etwa an, dass sie Irritationen auch zu Beginn von Seminaren thematisiert:

„Und diese Irritationen aber wiederum (.) n totaler Lernmoment halt ist (I: Ja) ne (I: Ja) wo Sachen sichtbar werden und ich meine eigene Grenze plötzlich sehe und (.) und irgendwie hier die Horizonterweiterung sozusagen (.) passieren kann (.) ja? (.) aber davor liegt der Stolperstein Irritation (//I: Mhm) so ne (.) und ehm (1,5) ja (.) und ich merke (.) davor hab ich keine Angst (//I: Mhm) oder da hab ich glaube ich jetzt für mich so total schöne **Methoden** (.) gefunden wo ich auch diese ganze Emotionale, was da passiert (//I: Ja) superschön irgendwie nutze (.) einbinde“ (I5A12).

In dieser Erzählung schwingt Judiths in Abschnitt 4.1.2.1 thematisierte Auseinandersetzung mit irritierenden eigenen Begrenzungen mit, die sie mit der Formulierung „ich meine eigene Grenze plötzlich sehe“ mit einem verallgemeinerten Ich auf Seminarteilnehmende überträgt. In losem Anschluss an ihre eigene Auseinandersetzung hat sie die Konsequenz gezogen, Emotionen, die durch Irritationen hervorgerufen werden, methodisch zu nutzen. Auch in anderen Passagen stellt sie eine Verbindung zwischen relevanten Momenten ihrer Auseinandersetzung und ihrer Seminarpraxis her. So spricht sie am Beispiel einer wütenden Reaktion ihres Partners auf ihre Thematisierung von *weißen*, männlichen Privilegien davon, dass sie dabei viel

darüber gelernt habe, was passieren könne, wenn privilegierende Ordnungen in kritischer Perspektive zum Thema würden:

„das zum Beispiel für mich n total **schmerzlicher** Moment war aber irgendwie auch total erhellender (//I: Mhm) Moment weil ich irgendwie (.) in dem Moment total kapiert hab (.) ah alles **klar** (.) genau **darum** geht's eigentlich gerade (.) ne? dass hier ne bestimmte **Ordnung** (.) sozusagen halt infrage (//I: Mhm) gestellt wird und bestimmte Privilegien hier zur Disposition plötzlich (//I: Ja) stehen und das gar nicht cool ist (//I: Ja) für dich in deiner Position“ (I5A16)

Dieser Moment war für sie hilfreich „auch aus ner weißen Position irgendwie **besser** zu verstehen was das auch für ne Dynamik (//I: Ja) entwickelt (.) wenn diese Privilegien sozusagen herausgefordert werden (I: Ja) ne? (..) und emm (..) und wie **aggressiv** es dann halt auch wird“ (ebd.). Interessant ist dabei, dass der Ansatzpunkt für die Verallgemeinerung der Reaktion privilegiert Positionierter auf die Thematisierung von Privilegien der Umweg über die Reaktion einer anderen *weißen* und männlichen Person ist. Ihre Erkenntnis („total erhellender Moment“, „total kapiert“) bezieht sich ihrer Relevanzsetzung nach nicht auf mögliche eigene aggressive Reaktionen. Die eigene Involvierung wird in der Verallgemeinerung einer konkreten Situation der Infragestellung von Privilegien im Geschlechterverhältnis und in rassistischen Verhältnissen übersprungen.⁵³⁴ Stattdessen stellt Judith anschließend eine Verbindung zu ihrem Engagement her: „ich glaube, dass (.) ich hoffe, dass mir das auch irgendwie hilft, um (..) sozusagen (.) emm diesen Anti/ oder diesen (1,5) rassistismus(.)kritischere (..) [atmet tief ein und aus] Auseinandersetzung sozusagen mit (//I: Mhm) voran zu zu bringen in der Gesellschaft“ (ebd.). Sie konkretisiert dies am Beispiel der Arbeit mit *weiß* positionierten Lehrer_innen an Schulen, in einem Schulsystem, das „**durch und durch** weiß“ (ebd.) sei und in dem es „**nur** um weiße Privilegien“ (ebd.) gehe, an denen „natürlich grad gerüttelt“ (ebd.) werde.

Einen weiteren Aspekt, bei dem ihre Auseinandersetzung Konsequenzen für ihre Arbeit hat, ist die Verbundenheit mit anders Positionierten, die durch die Auseinandersetzung möglich wird:

„Ich hab so das Gefühl da is (.) sone Grundlage entstanden oder einfach son (.) emm vielleicht auch systemischer (.) Blick (//I: Mhm) entstanden (.) emm (.) der mich auch mit manchen PoC irgendwie noch mal anders emm (..) auf ner Ebene irgendwie verbindet (.) oder so (.) irgendwie klar wird (.) emm (2) wir arbeiten (.) aus unterschiedlichen Perspektiven (//I: Mhm) irgendwie an den ähnlichen Themen“ (ebd.).

⁵³⁴ Ich lese diese Situation daher nicht aus der bildungstheoretischen Perspektive, sich selbst im Anderen zu erkennen, wie Ricken (2006, 137) sie mit Bezug auf Kuno Lorenz (1990) thematisiert.

Durch Judiths Auseinandersetzungsprozess habe sie einen „systemische[n] Blick“ als Grundlage entwickelt, der durch die Gemeinsamkeit der Bearbeitung von Rassismus eine Verbundenheit mit Menschen, die Rassismus erfahren, ermögliche. Diese bestehe gerade in der Gleichzeitigkeit von Unterschiedlichkeit der Perspektive und Gemeinsamkeit des bearbeiteten Themas. Die doppelte Verwendung von „entstanden“ lese ich so, dass diese Perspektive für sie zuvor nicht da war und nun wie eine Art Produkt da ist und bleiben wird. Die Perspektive ist Bestandteil des Selbst- und Weltverhältnisses geworden. In der Erzählung wird Judiths eigenes Zutun zu diesem Produkt nicht in den Vordergrund gestellt. Die Verwendung des Verbs „arbeiten“ lese ich doppelt kodiert: zum einen bezogen auf Lohnarbeit, zum anderen auf einen anstrengenden Auseinandersetzungsprozess, der nicht unmittelbar der Generierung von ökonomischem Kapital dient. Auf beiden Ebenen ist eine Verbundenheit Judiths mit of Color Positionierten denkbar.

In dem Kontext der Verbundenheit mit anders Positionierten ist eine weitere Episode, die ich bereits angesprochen habe, interessant für den Fokus auf bildungsrelevante Aspekte. In Abschnitt 4.2.1.3 hatte ich anhand der Sequenz, in der in einem Seminar ein Text von hooks besprochen wird, die Diskrepanz zwischen dem idealen Selbstbild und der Sicht von Schwarz Positionierten als schamrelevanten Aspekt angesprochen. Dies erzählte sie als affektiv-emotionale Ambivalenz, die neue Perspektive auf sich als zugleich brutal und wichtig zu erfahren. Der angesprochene Perspektivwechsel kann als weitere neue Facette im Selbst- und Weltverhältnis interpretiert werden. Interessant ist auch hier, welche Handlungsperspektive Judith aus der Auseinandersetzung mit dieser Perspektive auf eigene Involviertheit ableitet. Diese bleibt relativ unspezifisch und greift das Muster der Selbst-Besonderung wieder auf: „ich finds ganz wichtig das zu wissen (I: Mhm) um (mich) unbedingt emm (.) weiterhin (.) genau anders zu verhalten“ (ISA14). Die schamrelevante Diskrepanz führt hier gerade nicht zu einer grundlegend anderen Figur des Selbst- und Weltverhältnisses, sondern die „Kohärenz der Bewertungen einer Person“ (Landweer 1999, 118) wird wiederhergestellt und das Wertesystem beibehalten. Die Übertragung der affektiv-emotional erfahrenen Ambivalenz auf eine praktische Ebene bestätigt Judiths bisherige Haltung. Dabei bleibt unbestimmt, worauf sich „genau anders“ bezieht – anders als Andere? Anders als ihre möglicherweise rassistisch bedingte Intuition?

Festhalten lässt sich, dass aus nicht näher zu bestimmenden Bildungsprozessen ein Selbst hervorgegangen ist, das in der Lage ist, eigene Auseinandersetzungsprozesse

für Bildungsangebote zu nutzen und sich in der Differenz mit anders Positionierten als verbunden zu erfahren.

6.1.2.5 Judiths Bildungskonzept: Lernen durch Irritationen

Ähnlich wie in Abschnitt 6.1.1 möchte ich auch dieses Schlaglicht mit einer Skizzierung des im Interview geformten Bildungskonzeptes abschließen. Judith macht implizit wie explizit ein Bildungskonzept stark, das sich an ihrer Formulierung „das war n totaler (/I: Mhm) **Lernmoment** für mich diese Irritation, die ich da hatte“ (I5A05) festmachen lässt. Irritationen ermöglichen es ihrem Konzept nach, dass „ich meine eigene Grenze plötzlich sehe und (.) und irgendwie hier die Horizonterweiterung sozusagen (.) passieren kann“ (I5A12). Dieses Konzept, wonach ein starker Zusammenhang von Irritation und Lernen bzw. Bildung besteht,⁵³⁵ vertritt sie, wie zuvor schon deutlich geworden ist, auch in ihrer eigenen Seminarpraxis. Es besteht zudem eine strukturelle Nähe von ihrer Erzählung zu dem von ihr vertretenen Bildungskonzept. Judiths Hervorhebung von irritierenden Momenten und der von mir herausgearbeitete schamrelevante Aspekt des Scheiterns als punktuelle Krisen (vgl. 4.1) betonen anders als bei Sven eher eine punktuelle Idee von Bildung als eine prozesshafte. Auch wenn in Judiths Auseinandersetzungsgeschichte schmerzhafteste Momente Thema werden, legt der Fokus auf Irritationen anders als Sven den Schwerpunkt nicht so sehr auf Leiden und Schmerz. Irritationen können schmerzhaft sein, müssen es aber nicht. Der Auseinandersetzungsprozess wird zwar tendenziell als abgeschlossen erzählt – „das war jetzt so n bisschen mein mein Weg“ (I5A07). Dennoch bleibt offen, ob Judith für sich das Potenzial sieht, weiterhin irritiert zu werden, und das von ihr geformte Konzept Bildung als abschließbar begreift.

6.1.3 Fazit

Den Abschnitt zu Schlaglichtern auf bildungsrelevante Aspekte abschließend, möchte ich zusammenfassend begünstigende Bedingungen von Transformationsprozessen benennen, die ich anhand der Interviews herausgelesen habe. Als begünstigende Bedingungen möchte ich jene Umstände verstehen, die den Erzählungen

⁵³⁵ Judiths Bildungskonzept erinnert an die Bedeutung von Irritationen für Bildungs- bzw. Lernprozesse, die auch in erziehungswissenschaftlicher Literatur stark gemacht werden. Vgl. z.B. Schmidt (2011) im Kontext von Anti-Bias-Arbeit mit Bezug auf das Konzept *Lernen an Wendepunkten* aus der Social-Justice-Arbeit, Hoffarth et al. (2013) mit Bezug auf Combe/Gebhard (2009) und Copei (2019 [1930]). Grundlegende Unterschiede der Konzeptionen von Lernen und Bildung ignoriere ich an dieser Stelle und benutze die Begriffe hier synonym. Zur Differenzierung von Bildung und Lernen vgl. Vogel (2008). Zu Bildung als höherstufiger Lernprozess vgl. Marotzki (1990, 32ff.).

nach Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen ermöglicht haben, ohne dabei von einem deterministischen Zusammenhang von Umstand und Transformation auszugehen.

In beiden hier fokussierten Interviews werden konfrontierende und irritierende Momente, in denen die Erzählenden darauf aufmerksam wurden, als *weiß* gelesen zu werden, benannt. Die Diskrepanz von Selbstkonzept und Wahrnehmung durch anders positionierte Andere hat in unterschiedlicher Intensität bisherige Selbstkonzepte in die Krise geführt. Zusammen mit anderen Aspekten⁵³⁶ lese ich diese schamrelevanten Erfahrungen von Perspektivenwechseln in diesen Interviews als grundlegende Bedingung für eine Transformation der *weißen* Selbst- und Weltverhältnisse. In anderen Interviews wird diese Erfahrung nicht relevant gesetzt. Die streif- und spitzlichtartige Betrachtung dieser Interviews hat gezeigt, dass die affizierenden Erfahrungen nicht automatisch mit einer Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen einhergehen. Erst unter bestimmten Rahmenbedingungen wird eine Be- und Verarbeitung dieser Erfahrungen möglich, die zu Transformationen des Selbst- und Weltverhältnisses – u.a. auch der Veränderung schamrelevanter Aspekte – führt. So ist für Svens Auseinandersetzung entscheidend, dass er Zugang zu Kontexten hat, in dem er inhaltlichen Input bekommt, einer klaren Haltung begegnet, die ihn affizierend beeindruckt, und er konkrete *weiß* positionierte Personen kennenlernt, die ihm als Vorbilder Orientierung bieten. Diese Bedingungen ermöglichen es ihm, eigene Handlungen, erfahrene Adressierungen und gespürte Empfindungen einordnen, verstehen und transformieren zu können. Neben dem epistemologischen Wandel, der eine kognitive Verarbeitung der Erfahrungen begünstigt, sind Kontexte bedeutsam, die eine emotionale Verarbeitung und Austausch ermöglichen – in Svens Beispiel u.a. eine Psychotherapie. Der emotionale Verarbeitungsprozess trägt dazu bei, dass Sven sich nicht als Person infrage gestellt sieht, sondern bezogen auf die *weiße* Positioniertheit herausgefordert wird, aber als Person anerkannt bleibt. Als eine weitere Bedingung für andere Selbst-Welt-Verhältnisse lese ich die Zeit für Auseinandersetzung, da die Transformationsprozesse sich mit Abstand und allmählich vollziehen.

⁵³⁶ In der Erzählung von Sven wird z.B. die Erfahrung, als Kind aufgrund der ostdeutschen Herkunft seiner Eltern abgewertet zu werden, relevant gesetzt für die Entstehung eines Bewusstseins für Unrecht und für die Unterscheidung von Menschengruppen, an das die Auseinandersetzung mit Rassismus und *Weißsein* anschließt (vgl. 4.2.1). O'Brien (2001, 29ff.) spricht von Situationen aus der Kindheit als *planted seeds* als narrative Verbindungen, anhand derer *weiß* Positionierte die Grundlage für ihre antirassistische Sensibilisierung und Politisierung erzählten.

Die Modellierung des Interviews mit Judith lenkt den Blick auf eine weitere begünstigende Bedingung. So ist die Anerkennung der unausweichlichen Involvierung in Widersprüche Bedingung für ihre Entwicklung kritischer Handlungsfähigkeit. Unklar bleibt indes, unter welchen Bedingungen diese Anerkennung möglich wird. In beiden Erzählungen wird die unumgängliche Verwicklung in Widersprüche deutlich, wodurch veranschaulicht wird, dass Transformationsprozesse gerade nicht als Ausweg aus widersprüchlichen Verhältnissen gedacht werden können.

Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse soll im Folgenden der Zusammenhang von Scham und Bildungsprozessen *weiß* Positionierter inspiriert und abstrahiert von den konkreten Interviews näher beleuchtet werden.

6.2 Theoretische Perspektiven auf Scham und Bildung *weiß* Positionierter

Anknüpfend an die empirischen Schlaglichter möchte ich im Folgenden den Zusammenhang von Scham und Bildung *weiß* Positionierter bezüglich ihrer eigenen Involviertheit in rassistische Verhältnisse theoretisch abstrahieren. Dabei unterscheide ich, inspiriert durch die empirischen Erkundungen, analytisch zwei Aspekte: zum einen Scham als *Anlass* für Transformationsprozesse des Selbst-Welt-Verhältnisses *weiß* Positionierter, den ich vereinfacht als *Scham bildet* überschreiben möchte. Dieser Aspekt nimmt Kollers zweite Frage nach Krisenerfahrungen als Anlass von Bildungsprozessen auf (vgl. 1.2.3). Zum anderen beschreibe ich Scham als *Gegenstand* von Transformationsprozessen, d.h. Bildung als die Veränderung schamrelevanter Aspekte, was ich komplexitätsreduzierend als *Scham bildet sich* fasse. Damit schließe ich an Kollers dritte Frage nach Verlaufsformen von Transformationen an (vgl. ebd.). Durch diese Schwerpunktsetzung rücken andere Aspekte des Zusammenhangs, die mit der Ermöglichung von Bildung verflochten sind, in den Hintergrund, etwa Scham *weiß* Positionierter als Hindernis von Bildungsprozessen.⁵³⁷ Diesen Teil abschließend, gehe ich auf Widersprüche und Spannungsfelder bezüglich des Zusammenhangs von Scham und Bildung ein.

⁵³⁷ So vernachlässige ich an dieser Stelle die von Friederike im Interview angedeutete, länger zurückliegende Erfahrung von gezielter Beschämung durch andere sich kritisch äußernde *Weißer*, die sich für sie in einer Seminarsituation aktualisiert und zu einer Orientierung am Außen beiträgt und eine Orientierung nach innen – die Auseinandersetzung mit eigenen Rassismen und dem Selbstverhältnis – hemmt (vgl. I1A20). Zur Verhinderung von Bildungsprozessen durch Beschämung im Kontext Schule vgl. etwa Marks (2005, 2013). Ich gehe davon aus, dass die Ermöglichung bestimmter Bildungsprozesse immer auch die Nichtrealisierung anderer Bildungsprozesse bedeutet.

6.2.1 Scham als Anlass von Bildungsprozessen – Scham bildet

Schäfer und Thompson (2009, 10) betonen, dass dem Empfinden von Scham Bildungsprozesse vorausgegangen sein müssten. Hier ist umgekehrt von Interesse, inwiefern Scham Bildungsprozesse bedingt, ermöglicht und begünstigt. Unter der Annahme der Gleichzeitigkeit dieses produktiven Potenzials und eines destruktiven Potenzials von Scham, Bildungsprozesse zu erschweren oder zu verhindern, liegt hier der analytische Fokus auf dem ersten Potenzial: Welche Verbindungen können hergestellt werden zwischen Scham und dem Umstand, dass *weiße* Selbst- und Weltverhältnisse, in denen sich die Subjekte außerhalb rassistischer Verhältnisse verorten, in Bewegung geraten? In anderen Worten: Inwiefern kann die Affekt-Emotion Scham als etwas gedacht werden, das das Subjekt dazu verleitet, die durch die Ordnung nahegelegte Subjektposition nicht einzunehmen? Welche Relevanz kann Scham dafür haben, dass sich Subjekte mit der markierten Position *weiß* vernähen, obwohl dieses durch dominante Diskurse gerade nicht nahegelegt wird (vgl. Wachendorfer 2001)?

Wie schon in Abschnitt 5.1.2 angesprochen, kann bei der Thematisierung von Rassismus und *Weißsein* der Perspektivwechsel in der Scham mit Irritationen verbunden sein, die leiblich-affektiv und präreflexiv erfahren werden (vgl. Hoffarth/Klingler/Plößer 2013, 61). Diese schambedingten Irritationen können zum einen Krisenerfahrungen darstellen, da etablierte Figuren des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses fraglich werden (vgl. Koller 2012b, 21) und so Anlass für Transformationsprozesse sein *können*, bei denen sich das reflexive Potenzial von Scham entfaltet. Schambedingte Irritationen können aber auch – und das ist deutlich wahrscheinlicher – verbunden sein mit der Abwehr von Realisierung und unangenehmer Gefühle, u.a. der Scham selbst. Eine kritische Bewusstwerdung erschwerend wirkt die affektive Verhaftung (vgl. Mecheril/Plößer 2012, 129), d.h. an der Subjektposition der vermeintlichen Neutralität festzuhalten, die in rassistischen Verhältnissen privilegiert positionierten Subjekten gemeinsam mit der Verkennung der eigenen privilegierten Involviertheit nahegelegt wird (vgl. Tißberger 2017, 100). Gerade im postnationalsozialistischen Kontext kann die affektive Verhaftung mit dem Wunsch, unschuldig und nicht rassistisch zu sein, als besonders stark eingeschätzt werden (vgl. 1.1.6). Scham wird oftmals abgewehrt oder in einer Weise bearbeitet, die die in Abschnitt 2.1 bereits erwähnte gegenteilige Funktion erfüllt, indem die Kohärenz der Bewertungen der eigenen Person – z.B. als kritisch – nach einem Normverstoß wiederhergestellt wird. Das Wertesystem sowie Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses – z.B. als nichtattribuierter Mensch – werden so beibehalten (vgl. Land-

weer 1999, 118). Sowohl die krisenvermeidende Abwehr von Scham als auch die Kohärenz wiederherstellende Wendung von irritierender Scham erschweren oder verhindern somit kritische Bildungsprozesse.

Die affektive Verhaftung mit dominanten Diskursen verstehe ich als eine Kraft, die bestimmten Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen entgegensteht. Hier möchte ich die in Abschnitt 2.6.2 mit Römer (2017, 318) angesprochene Bedeutung von Scham als Moment der Entscheidung wieder in Erinnerung rufen. Ich lese eine Verwandtschaft der von Römer markierten Entscheidung, sich Impulsen der Veränderung zu verschließen oder sie zuzulassen und der Entscheidung für die Einnahme von bestimmten Subjektpositionen, wie sie etwa von Tina Spies (2009, 43) angesprochen wird. Urs Stäheli geht davon aus, dass „es keinen souveränen und autonomen Entscheider“ (zit.n. Keller 2012, 79) gebe, sondern das Subjekt als „Entscheidungsinstanz erst im Moment der Entscheidung geschaffen wird“ (ebd.).⁵³⁸ Indem die Unentscheidbarkeit nicht eindeutiger diskursiver Strukturen in konkreten Situationen durch eine Entscheidung für die Identifikation mit einem bestimmten Inhalt – z.B. mit dem Inhalt „weiß und privilegiert“ – aufgelöst wird, kann sich eine Subjektposition verfestigen (vgl. Spies 2009, 43). Ähnlich wie Martin Nonhoff und Jennifer Gronau (2012, 127) diese „Entscheidungen für diese oder jene Artikulation als ein Zeichen subjektiver Freiheit“ verstehen, kann auch die Entscheidung für oder gegen Impulse der Veränderung in der Scham als Moment subjektiver Freiheit beschrieben werden. Die Entscheidung ist zwar u.a. angesichts der affektiven Verhaftung mit dominanten Diskursen der Neutralität begrenzt, aber nicht durch die rassistische Struktur vorbestimmt. Im Moment der Scham setzt sich das *weiß* positionierte Subjekt in ein Verhältnis zu der Illusion der eigenen Souveränität, ohne dass diese Verhältnissetzungen als souverän abgewogene Entscheidungen gedacht werden müssen. Kokemohrs (2007, 21) Annahme, dass „nicht jede subsumtionsresistente Erfahrung in einen Bildungsprozess einmündet“, gilt bezogen auf Rassismus, *Weißsein* und andere Macht- und Herrschaftsverhältnisse in besonderer Weise.

⁵³⁸ Zur Kritik an dieser poststrukturalistischen Prämisse des Subjektbegriffes vgl. Reiner Kellers (2012, 79) wissenssoziologische Einwände, die er u.a. mit Bezug auf Butler formuliert.

6.2.1.1 Bildung als Grenzphänomen

Angesichts der angesprochenen Begrenzung soll im Folgenden der Zusammenhang von Scham und Bildung als Grenzphänomene näher beleuchtet werden. Bereits in Abschnitt 5.2.6 habe ich Scham als Grenzphänomen thematisiert, u.a. den Aspekt, dass die Begrenzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten, die Erfahrung der rassifizierten Grenze und das Angeblicktwerden über die rassifizierte Grenze hinweg auf schamrelevantes Scheitern verweisen. Hier möchte ich nun schauen, inwiefern sich auch Bildung als Grenzphänomen beschreiben lassen kann und welche Bedeutung dabei Scham zukommen kann.

Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass Macht relevant dafür ist, in welche Selbstverhältnisse ein Subjekt treten kann. Die angesprochene affektive Verhaftung ist eine Weise, wie Macht auf Selbstverhältnisse wirken kann. So schreibt Butler (2001a, 9) zum Zusammenhang von Macht und Subjekt:

„Die Macht umgrenzt, was ein Subjekt ‚sein‘ kann, sie zieht die Grenzen, jenseits derer es nicht länger ‚ist‘ oder jenseits welcher es in einen Bereich suspendierter Ontologie gerät. Die Macht versucht jedoch, das Subjekt durch Zwang zu begrenzen, und der Widerstand gegen den Zwang besteht in der Stilisierung des Selbst an den Grenzen des etablierten Seins.“

Auch wenn Butlers theoretische Perspektive kein zentraler Anknüpfungspunkt meiner Arbeit ist, so erscheint mir ihre Überlegung zur Begrenzung von Subjekten doch bedeutsam und fruchtbar für den hier interessierenden Topos von Bildung als Grenzphänomen.⁵³⁹ Im Anschluss an Butler konzipiert Rose ein bildungstheoretisches Potenzial in der „Auseinandersetzung mit und Bearbeitung von [den] Grenzen“ der „entfalteten Zwänge der Subjektconstitution“ (Rose 2012a, 144). Dass und wie Selbst- und Weltverhältnisse transformiert werden, ist begrenzt, und es ist nicht erwartbar, dass diese Grenzen schlicht überschritten werden (vgl. ebd.). Gerade die Reflexion und Bearbeitung dieser nicht einfach zu überschreitenden Grenze als Bildungspotenzial zu verstehen, erscheint mir auch für die hier interessierenden Bildungsprozesse *weiß* Positionierter vielversprechend. So laden die von Butler mit Bezug auf Foucaults *Was ist Kritik?* (1992 [1978]) aufgeworfenen Fragen zu einer kritischen Grenzbearbeitung ein:

„Wer kann ich in einer Welt werden, in der die Bedeutung und Grenzen des Subjektseins für mich schon festgelegt sind? Welche Normen schränken mich ein, wenn ich zu fragen beginne, wer ich werden kann? Und was passiert, wenn ich etwas zu werden beginne, für das es im vorgegebenen System

⁵³⁹ Zur Begrenzung der Artikulationsmöglichkeiten bei Hall vgl. Abschnitt 1.2.1.

der Wahrheit keine[n] Platz gibt? Ist nicht genau das mit der ‚Entunterwerfung des Subjekts im Spiel der Politik der Wahrheit‘ gemeint“ (Butler 2001a, 8).

Für *weiße* Positionierte – und auch für in anderen Verhältnissen privilegiert Positionierte – stellen sich diese Fragen insofern anders, als dass ihr Werden zunächst nicht durch die Beschränkung durch rassifizierende Normen geprägt ist, sondern gerade durch das relative Privileg der Ermöglichung. Durch die Abwesenheit der Erfahrung abwertender rassifizierender Zuschreibungen und die auch implizit wirkende Erzählung *weißer* Überlegenheit wird gerade die – durch Begrenzungen oder Ermöglichung in anderen gesellschaftlichen Verhältnissen relativierte oder verstärkte – uneingeschränkte Machbarkeit von Selbstentwürfen nahegelegt. Sich in dem hier interessierenden gegenwärtigen deutschen Kontext als *weiß* oder kritisch *weiß* zu entwerfen, wird zwar nicht nahegelegt, ist jedoch auch nicht im Bereich suspendierter Ontologie jenseits der Grenze des Subjekts zu verorten. Es ist gerade nicht gleichzusetzen mit dem durch Rassismus begrenzten, anerkehbaren Subjektsein rassifizierter Anderer. Auch die Frage nach der Entunterwerfung stellt sich somit anders. Sie ist noch weniger als bei relativ deprivilegierten Subjektpositionen eine heroische Tat. Ihr kann vielmehr als kritischer Fragebewegung nach den Bedingungen der Nichtmarkierung von *Weißsein* und der Imagination, außerhalb rassistischer Verhältnisse zu stehen, nachgegangen werden. Auch die Frage des Begehrens, die Koller im Zusammenhang mit Entunterwerfung anspricht, ist bezogen auf Welt- und Selbstverhältnisse privilegiert Positionierter spezifisch zu denken:

„Den *Anlass* zu jener Gegenbewegung gegen die Unterwerfung unter die anrufende Macht und damit auch den Anlass zur Veränderung eines einmal etablierten Welt- und Selbstverhältnisses markiert Butler zufolge die Erfahrung, dass einem Subjekt in der Form, in der es von einer Machtinstanz angerufen wird, bestimmte Aspekte seines Begehrens versagt und deshalb die Anerkennung seiner sozialen Existenz verweigert werden. [...] Anlass für Bildungsprozesse wäre vor diesem Hintergrund also die Erfahrung eines eigenen Begehrens, das der herrschenden Ordnung zuwiderläuft bzw. von dieser sanktioniert wird“ (Koller 2014, 222).

Die thematisierten Varianten der Scham können so verstanden werden, dass ein *weißes* Begehren, außerhalb der Verhältnisse zu stehen, einfach neutral oder solidarisch zu sein, versagt wird. Es wird aber nicht wie zuweilen im Kontext von Rassismuserfahrungen die Anerkennung der sozialen Existenz als Mensch an sich oder als natio-ethno-kulturell (Mehrfach-)Zugehörige verweigert (vgl. Mecheril 2003, 311). Die Frage der Entunterwerfung kann als Grenzbearbeitung verstanden werden, wie ich im Folgenden ausführe. Bedeutsam sind unterschiedliche Typen von Grenzen, deren Bearbeitung bildungstheoretisch relevant ist: zum einen die mit Butler und

Rose angesprochene machtvermittelte Grenze dessen, was ein *weiß* positioniertes Subjekt „sein“ kann, d.h. in welche Selbstverhältnisse es treten kann, zum anderen die in den Interviews thematisierten schamrelevanten Grenzen (Begrenzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten, Erfahrung der rassifizierte Grenze und Angeblicktwerden über die rassifizierte Grenze hinweg). Verbunden sind diese unterschiedlichen Typen von Grenzen durch ihre Bedingtheit in rassistischen Verhältnissen. Bildungstheoretisch interessant ist somit auch eine doppelte Grenzbearbeitung. Zum einen lassen sich die schamhaften Diskrepanzerfahrungen *weiß* Positionierter und die in der Scham spürbar werdende Grenze bildungstheoretisch als Potenzial lesen. Durch die Be- und Verarbeitung dieser Erfahrungen, die sich nicht unter bisherige Figuren des gegebenen Welt- und Selbstentwurfs subsumieren lassen (vgl. Kokemohr 2007, 21), kann dieser Bildungsvorhalt zu einem veränderten Selbst- und Weltverhältnis bezüglich der eigenen Involviertheit in rassistische Verhältnisse realisiert werden. Diese Prozesse lassen sich als Bewusstseinsbildung an, durch und über Grenzen verstehen, da in der Erfahrung der nicht für alle gleich sichtbaren, durch koloniale Nachwirkungen nahegelegten Begrenzung das Potenzial liegt, sich dieser Grenzen gewahr zu werden. Die in Abschnitt 1.1.2 angesprochene *boundary ignorance* wird dabei herausgefordert. Damit verbunden ist das Potenzial, sich auch der eigenen involvierten Positioniertheit innerhalb der Grenzen hervorbringenden gesellschaftlichen Verhältnisse bewusst zu werden. Ein solcher Transformationsprozess ist nicht unbedingt emanzipatorisch, sondern birgt ein widersprüchliches Potenzial.⁵⁴⁰

Zum anderen ist die – unter Umständen durch die erste Bearbeitung aufgeworfene oder provozierte – Bearbeitung jener Grenze interessant, was ein *weiß* positioniertes Subjekt *statt* der unmarkierten Norm sein kann. Dies berührt die Frage, was Emanzipation aus *weißer* Perspektive heißen kann. Eine Auseinandersetzung mit dieser Frage drängt sich auf, wird aber nicht im Rahmen der vorliegenden Arbeit geführt.

6.2.1.2 Be- und Verarbeitung schamrelevanter Erfahrungen

Hier soll der Fokus auf der Be- und Verarbeitung krisenhafter, (gezielt oder nicht gezielt) beschämender bzw. schamrelevanter Grenzerfahrungen liegen. Zunächst soll es darum gehen, schamrelevante Erfahrungen als Anlass von Transformationsprozessen besser zu verstehen. Laut Wulftange (2014, 212) spielen sich subsumtionsresistente Erfahrungen gerade auch auf einer affektiv-emotionalen Ebene aus, auf der Scham verortet werden kann. Für Wulftange ist daher die affektive Dimensi-

⁵⁴⁰ Darauf deutet etwa Svens Erzählung der dogmatischen Haltung hin (vgl. 6.1.1.1).

on von Krisen als Herausforderung für Bildungsprozesse von besonderem Interesse (vgl. ebd.). Auch in meinen empirischen Betrachtungen ist deutlich geworden, dass potenziell bildungsrelevante Krisen im Kontext von Rassismus und *Weißsein* sich weder auf eine emotional noch auf eine kognitiv erfahrene Krise reduzieren lassen. Vielmehr greifen – etwa im Beispiel von Sven – Affektivität (Schmerz, Scham und Unbehagen) und Kognition (das Fehlen von Worten und Rahmen, um die Erfahrungen rational einzuordnen) ineinander. Für die folgende Betrachtung möchte ich aus dem Repertoire, das Koller zum Verständnis von Krisenerfahrungen als Anlass von Transformationsprozessen zur Verfügung gestellt hat (vgl. 1.2.3), zwei Aspekte herausgreifen: die Enttäuschung eines Vorverständnisses und die Krise als die Erfahrung des Fremden.

Zunächst ziehe ich Kollers Bezugnahme auf Günter Bucks (1981) Gedanken heran, dass ein Vorverständnis von sich selbst enttäuscht wird, wenn sich vor dem Hintergrund des bisherigen Erwartungshorizontes eine spezifische antizipierte Annahme als nichtig erweist (vgl. Koller 2012b, 24). So zeigt sich in der Scham über eigene rassistische Handlungen und Wahrnehmungen (vgl. 5.1) die Vorannahme als unzutreffend, nichts mit Rassismus zu tun zu haben. In der Scham über die scheiternde Übereinstimmung mit der Wahrnehmung durch rassifizierte Andere (vgl. 5.2) wird die Antizipation *weiß* Positionierter fraglich, durch alle als neutrales und souveränes Individuum wahrgenommen zu werden und außerhalb rassistischer Verhältnisse stehen zu können. In diesem Fraglichwerden liegt das Potenzial, dass sich Bildung als „Prozess eines Horizontwandels“ (Koller 2012b, 24) vollziehe, wobei „hinter‘ dem bisherigen, negierten ein neuer, weiterer Horizont auftaucht, der einen angemesseneren Rahmen für das Verständnis des Gegenstandes bietet“ (ebd.).⁵⁴¹ Eine rassistismuskritische Perspektive, die davon ausgeht, dass alle in rassistische Verhältnisse involviert sind, kann einen solchen erweiterten Horizont darstellen. Die Perspektive bietet einen Rahmen, der – zumindest nach den Grundannahmen der vorliegenden Arbeit – angemessener ist als die Ausblendung und Ignoranz von Rassismus. Wenn in der Scham das *weiß* positionierte Subjekt die Illusion der Souveränität verliert, wird es auf seine Entstehungsbedingungen zurückgeworfen (vgl. Geipel/Mecheril 2014), die rassistismuskritisch befragt werden können.

Zum anderen knüpfe ich an die Überlegung von Waldenfels (1997, 42f.) an, wonach Krise als Erfahrung des Fremden verstanden wird.⁵⁴² Sowohl die Scham für eigene rassistische Handlungen, Wahrnehmungen oder ausbleibende Handlungen als auch

⁵⁴¹ Das Auftauchen eines Horizontes ähnelt Svens Metapher eines aufsteigenden Horizontes (vgl. 6.1.1).

⁵⁴² Sowohl Koller (2012b) als auch Kokemohr (2007) nehmen auf Waldenfels Bezug.

die Scham durch Wahrnehmung durch anders Positionierte unabhängig von der eigenen Handlung können als Erfahrung des Fremden verstanden werden. Durch diese schamrelevanten Erfahrungen wird die etablierte Ordnung gestört und gerät an ihre Grenze. Bei der ersten Variante von Scham kann rassistische Handlung als das bislang Fremde verstanden werden. Wenn das *weiße* Subjekt darauf aufmerksam wird, dass Handlungen, die es bislang nicht als rassistisch wahrgenommen hat, mit Rassismus in Verbindung gebracht werden, stört diese Erfahrung mit dem als fremd Geglauten die etablierte Ordnung der Selbst- und Weltverhältnisse. Ähnliches gilt für Handlungen, die das Subjekt in dieser Weise erstmals vollzieht – wie etwa die kolonial konnotierten Handlungen Svens im Kontext des Freiwilligendienstes (vgl. 4.2.2.1). Bezogen auf die zweite Variante von Scham kann im Blick rassifizierter Anderer die Relevanz von Rassismus und *Weißsein* als das *vertraute Fremde* (vgl. Tißberger 2017, 175) unerwartet hervortreten und die etablierte Ordnung stören.⁵⁴³ Wieder aufgreifen möchte ich hier Tißbergers Formulierung von dem Gefühl der Heimsuchung als „unheimliches Moment vertrauter Fremdheit“ (ebd.). Rassismus und *Weißsein* sind als ausgeblendete und geleugnete Phänomene unheimlich – fremd und vertraut zugleich (vgl. 5.2.7). Wird die Scham zugelassen, kann die Notwendigkeit entstehen, die an ihre Grenze geratene Ordnung zu erweitern im Hinblick auf den Anspruch, den die Relevanz von Rassismus und *Weißsein* – als das vertraute Fremde – stellt.

Kokemohr nimmt auf Waldenfels Bezug, wenn er „die Unzugänglichkeit des Fremden vom Eigenen aus“ (Kokemohr 2007, 31) betont.⁵⁴⁴ Demnach macht das Fremde aus, dass es sich den Gestaltungsfiguren des Eigenen nicht fügt und daher nur als Anspruch aufgenommen werden kann, auf den das Subjekt zu antworten hat (vgl. ebd.). Die abwesende Anwesenheit von Rassismus und *Weißsein* im Eigenen – auch Chengs *racial* Melancholie (vgl. 5.2.1) lässt sich in diesem Sinne lesen – macht Rassismus und *Weißsein* unzugänglich. Bildung kann dann verstanden werden als „Bezugnahme auf Fremdes jenseits der Ordnung [...], in deren Denk- und Redefiguren mir meine ‚Welt‘ je gegeben ist“ (Kokemohr 2007, 21). Dabei stellt Bildung den Versuch des *weißen* Subjekts dar, sich Rassismus und *Weißsein* als das original Unzugängliche zugänglich zu machen. Bildung antwortet auf den Anspruch des original

⁵⁴³ Ähnlichkeiten und Unterschiede von Tißbergers und Waldenfels' Verständnis des „Fremden“ vernachlässige ich.

⁵⁴⁴ Auch wenn mir Kokemohrs bildungstheoretisches Argument hier produktiv erscheint, halte ich die Auffassung von Rassismus, die er in seinem Text vertritt, für verkürzt und problematisch – etwa dass erst Sagbarkeit Rassismus zum praktischen Problem werden lasse (vgl. etwa Kokemohr 2007, 18f.).

Unzugänglichen „mit dem Entwurf eines anderen Welt- und Selbstverhältnisses“ (ebd., 65) – etwa von einem naiven Verhältnis zur Welt und zum Selbst hin zu einem komplexen Verhältnis, das die Komplexität und die unausweichliche Involvierung in Widersprüche und Dilemmata einbezieht.⁵⁴⁵ Dabei geht Kokemohr von einem nie abgeschlossenen Bildungsprozess aus, was auch für die hier interessierenden Bildungsprozesse plausibel ist. Die Antwort auf den Anspruch hat sich als „Neubeschreibung“ (ebd.) – wie Kokemohr mit Bezug auf Paul Ricoeur (2004 [1986]) formuliert – zu bewähren, „die das original Unzugängliche achtet“ (Kokemohr 2007, 65). Rassismus und *Weißsein* als das Fremde und Unzugängliche können demnach nicht für die Ordnung des neuen Selbst- und Weltverhältnisses abschließend zugänglich gemacht werden. Das sich bildende Subjekt kann es zumindest in einem nicht abschließbaren Prozess versuchen zu achten. Auch wenn dies die Krise als auslösendes Problem nicht zu lösen vermag, *verspricht* es doch dessen Lösung (vgl. ebd.).

In beiden Perspektiven (Enttäuschung des Vorverständnisses und Krise als Erfahrung des Fremden) wird die überindividuelle Dimension (vgl. 1.2.3) von Scham als krisenhafter Anlass für Transformation deutlich. Die Verweise auf Horizontstrukturen und Ordnungen bedenken die gesellschaftlichen Voraussetzungen vermeintlich individueller Erfahrungen (vgl. Koller 2012b, 24). Nicht eindeutig beantworten lässt sich die Frage, unter welchen Bedingungen die Enttäuschung eines Vorverständnisses bzw. eine Krise als Erfahrung des Fremden zum Anlass werden, trotz der zuvor markierten melancholischen Verhaftung diese Erfahrungen transformierend zu be- und verarbeiten. Eine Bedingung, die ich an dieser Stelle hervorheben möchte, ist der Zugang zu kritischen Diskursen und zu Kontexten, die alternative Normen der Anerkennbarkeit versprechen.⁵⁴⁶ So kann davon ausgegangen werden, dass Kontexte, in denen kritische und selbstreflexive Selbstverständnisse Anerkennung erfahren, eine Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen sowie der leidenschaftlichen Verhaftungen erlauben und begünstigen. Sie lassen eine implizite oder explizite Be- und Verarbeitung der Krisenerfahrungen zu, die eine Enthftung und eine Neuverhaftung erleichtern und so ein spezifisches Verhältnis zur eigenen *wei-*

⁵⁴⁵ So wie es sich etwa in Judiths Ausführungen zur eigenen Verwicklung in Widersprüche – nicht aus „der Nummer“ herauszukommen – zeigt (vgl. 4.1.2.1 und 6.1.2.1).

⁵⁴⁶ Der Zugang zu kritischen Diskursen durch Seminarteilnahmen und Lektüre wird in allen Interviews zum Thema. Der Kontakt zu alternativen Kontexten (u.a. politische Gruppen, Reflexionsgruppen, Freundschaften) ist in den Interviews mit Sven, Kathrin, Britta und Heike sowie meinem eigenen Auseinandersetzungsprozess von prominenter Bedeutung.

ßen Positioniertheit in rassistischen Verhältnissen begünstigen. Sie eröffnen die Möglichkeit, den oben angesprochenen Spielraum subjektiver Entscheidungen für andere Artikulationen zu nutzen. Auf das Herstellen anderer Artikulationen komme ich im Folgenden zu sprechen.

6.2.1.3 Scham bedingte Bildungsprozesse *weiß* Positionierter als (Re-)Artikulation

Wenn angenommen wird, dass Scham Anlass für die Be- und Verarbeitung schambedingter Krisenerfahrungen *weiß* Positionierter sein kann, stellt sich die Frage, wie sich die von Kokemohr angesprochene Neubeschreibung von Horizont und Ordnung theoretisch fassen lässt.⁵⁴⁷ Im Rahmen dieser Neubeschreibung formt sich das neue Selbst- und Weltverhältnis. Bezüglich der Möglichkeiten der Subjekte, Neubeschreibungen jenseits bestehender Kategorien zu imaginieren, bin ich etwas weniger optimistisch als Hamann (2016, 49), die formuliert:

„Den Subjekten eigen ist jedoch in der Reflexion ihres Herstellungs- und Unterwerfungsprozesses die Möglichkeit, ein Jenseits der vorhandenen Kategorien und damit neue Formen und Fähigkeiten zu imaginieren. Widerstand beginnt an der Stelle des Subjektivierungsprozesses, an der die zugewiesenen und angeeigneten Wissensbestände, Fähigkeiten und Kategorien hinterfragt werden.“

Mir erscheint die oben angesprochene Begrenzung dessen, was ein Subjekt statt des hegemonial nahegelegten Selbstverhältnisses werden kann, wirkmächtiger als die Imaginationsmöglichkeiten eines Jenseits der vorhandenen Kategorien. Das soll nun nicht heißen, dass es keinen subjektiven Moment der Entscheidungsfreiheit gibt, das Subjekt den hegemonial bereitgestellten Kategorien machtlos ausgeliefert ist und das Entwerfen von Visionen und Utopien sinnlos und unmöglich ist. Ich sehe durchaus das Potenzial der Reflexion von Herstellungs- und Unterwerfungsprozessen, der eigenen Positioniertheit und von Wissensbeständen, Fähigkeiten und Kategorien, die in gesellschaftlichen rassistischen Verhältnissen angeeignet wurden. Dieses Potenzial ist allerdings gerade durch dessen Begrenztheit gekennzeichnet. Ich bin daher auch zurückhaltend damit, diese Reflexionen ungebrochen als Widerstand zu überhöhen.

Bezogen auf *Weißsein* zeigt sich das Paradoxe des machtvollen Prozesses der Subjektconstitution (vgl. Rose 2012a, 144) in spezifischer Weise: Sowohl die Nichtmarkierung als auch die ungebrochene Markierung der eigenen Positioniertheit als *weiß* können als unterschiedliche Formen der Unterwerfung gelesen werden, die

⁵⁴⁷ Die Ausführungen in diesem Abschnitt lassen sich auch auf Neubeschreibungen beziehen, die andere Anlässe als Scham zum Ausgangspunkt haben.

machtvolle Unterscheidungspraxen stützen (vgl. 1.1.8). Die Perspektive der (Re-)Artikulation (vgl. 1.2.1) bietet nun zwar keinen Ausweg aus diesem Paradox, doch aber eine Möglichkeit, sich auf andere Weise dazu in ein Verhältnis zu setzen. Die Option, dass ideologisch-diskursive Elemente sich in einem Diskurs miteinander verknüpfen und mit Subjekten artikuliert werden können, eröffnet die Perspektive, das paradoxe Subjektwerden etwa mit historischen und gesellschaftlichen Elementen zu verknüpfen, ohne dabei ein Jenseits der vorhandenen Kategorien zu imaginieren. Doch auch Halls Euphorie bezüglich der Handlungsfähigkeit und des Begreifens der eigenen historischen Situation würde ich bremsen und eher von „relativ handlungsfähig“ und „relativ begreifen“ sprechen, um die strukturelle Begrenzung dieser Prozesse zu markieren.⁵⁴⁸

Empirisch hatte ich am Beispiel von Sven die resignifizierende (Re-)Artikulation von „kritisch“ und von *weiß* angesprochen (vgl. 6.1.1.1). Seine Erzählung kann so gelesen werden, dass sich ein schambedingter Bildungsvorhalt durch die Verknüpfung mit ideologisch-diskursiven Elementen, zu denen er erst später einen Zugang bekam, als Transformationsprozess realisieren konnte. Es wird möglich, die eigene historische Situation – in einer postkolonial und postnationalsozialistisch formierten Gesellschaft privilegiert positioniert zu sein – relativ zu begreifen. Einige der Facetten des auf diese Weise geformten neuen Selbst- und Weltverhältnisses korrespondieren mit den in Kapitel 5 unterschiedenen Variationen von Scham. So findet sich eine thematische Nähe zwischen der Resignifizierung von *weiß* durch die Artikulation mit einer Täterperspektive und der in Abschnitt 5.1 dargestellten Scham als scheiternder Übereinstimmung zwischen dem eigenen Handeln und dem normativen Orientierungsmaßstab. Zudem sehe ich eine thematische Nähe zwischen der Resignifizierung von *weiß* als überlegen und privilegiert und der in Abschnitt 5.2 vorgestellten Scham als scheiternder Übereinstimmung zwischen dem eigenen Selbstkonzept und dem Blick der Anderen.

In bildungstheoretischer Hinsicht kann eine doppelte Bedeutung von (Re-)Artikulation angenommen werden: Zum einen werden Verknüpfungen – etwa von *weiß* – mit unterschiedlichen Elementen (im Fall von Sven mit Gelesenwerden und Positionierung) hergestellt, wodurch dieser Begriff resignifiziert wird. Sowohl eine *weiß* konnotierte Norm nichtmarkierter Neutralität als auch eine Norm essenzialistischer Identität werden nicht vollständig und ordnungsgemäß zitiert. Dieser Vorgang ist „gerade nicht zu verstehen als Akt des Heraustretens aus machtvollen Zu-

⁵⁴⁸ Dies ist bezogen auf die Begrenztheit, als *weiß* Positionierte *Weißsein* zu begreifen, vgl. Probyn (2004).

sammenhängen, die das Subjekt unterwerfen, sondern als Akt einer bedingten Ermächtigung eines unterworfenen Subjekts als Subjekt im Diskurs“ (Rose 2012b, 122). Ermächtigung ist bezogen auf *weiß* Positionierte besonders deutlich in seiner Widersprüchlichkeit zu erkennen. Denn *weiße* Subjekte sind nicht in gleicher Weise unterworfen wie durch Rassismus zu Anderen gemachte Subjekte, da die Unterwerfung paradoxerweise mit (relativer) Macht und Privilegien verbunden ist (vgl. 1.2.2.3). Eine entunterwerfende Ermächtigung privilegiert Positionierter setzt sich also gerade in ein reflexives Verhältnis zur eigenen (relativen) Macht.

Die zweite Bedeutung von (Re-)Artikulation liegt darin, dass das *weiße* Subjekt sich selbst mit diesen unterschiedlichen Elementen verknüpft, wodurch etwas Neues entsteht, das als grundlegend anderes Selbst- und Weltverhältnis begriffen werden kann. Damit ist nicht gemeint, dass diese Verknüpfung erstmals hergestellt wird, sondern dass sie – diskursiv verfügbare Verknüpfungen aufgreifend – für das sich bildende Subjekt neu ist und ein neues Selbst- und Weltverhältnis ermöglicht. Diese Form der Reartikulation kann als eine Möglichkeit gelesen werden, „eine Sprache für das [zu] erwerben, was wir geworden sind und dieses Illusionäre, das wir sind, ohne Furcht und ohne Größenwahn (aber auch ohne melancholischen Kleinheitswahn) in der Gegenwart [zu] ‚erinnern‘“ (Mecheril/Plößer 2012, 146). Die Identifikationen mit *weiß*, privilegiert oder Täter_in können aus der Perspektive der CS als „in und durch politische][n] und soziale[n] Auseinandersetzungen hergestellte, kontingente Phänomene“ (Mecheril 2006, 127) verstanden werden. Unter spezifischen politischen und sozialen Voraussetzungen, unter denen der Zugang zu den hier relevant werdenden ideologisch-diskursiven Elementen begrenzt und ermöglicht wird, eröffnet sich *weiß* Positionierten die Gelegenheit, sich zumindest vorübergehend mit einem bestimmten anderen Diskurs zu vernähen (vgl. ebd.). Dies ermöglicht andere Formen der aktiven Positionierung, die wieder aufgegeben werden können, aber notwendig sind, um sprechen zu können – eine temporäre „Unterbrechung des diskursiven Flusses“ (Spies 2009, 62).

Wenn es ein Effekt von Scham ist, im Blick der Anderen zum Objekt zu werden und sich des eigenen Objektstatus gewahr zu werden (vgl. 5.2.4), so liegt dem durch Scham veranlassten Bildungsprozess das ambivalente Potenzial inne, die privilegienbedingte Illusion des Subjektstatus zurückzugewinnen – z.B. unter dem Vorzeichen des *kritischen weißen* Subjekts. Die in der Scham bedrohte und ins Wanken geratene Illusion der eigenen Souveränität kann neu konfiguriert aufrechterhalten werden. Der wiedergewonnene Subjektstatus unterscheidet sich von dem vorherigen allerdings durch eine weniger naive Weise, die in einer paradoxen Bewegung die Un-

möglichkeit eines souveränen Subjektstatus zumindest implizit berücksichtigt. Ein durch Scham veranlasster Bildungsprozess erlaubt es dem *weißen* Subjekt, anderen und sich selbst gegenüber den eigenen Subjektstatus zu behaupten – etwa durch die in Abschnitt 4.3.2 angesprochene Ironie.

In diesem Kapitel konnte theoretisch expliziert werden, wie Scham als Anlass für die hier interessierenden Transformationsbewegungen von Selbst- und Weltverhältnissen gedacht werden kann. Wenn spezifische ideologisch-diskursive Elemente zugänglich für (Re-)Artikulationen sind und es Kontexte mit alternativen Normen der Anerkennung von Reflexivität gibt, begünstigt dies eine Be- und Verarbeitung von schamrelevanten Krisen *weiß* Positionierter. Eine solche Krise kann als Enttäuschung des Vorverständnisses von sich selbst vor dem bisherigen Erwartungshorizont verstanden werden. Dabei wird *Weißsein* als das vertraute Fremde erfahren. Eine historisch und gesellschaftlich kontextualisierende Bearbeitung dieser Erfahrungen und schamrelevanter Grenzen kann eine Enthftung von dominanten Diskursen erleichtern und die Erweiterung des Horizonts sowie eine kritische Neubeschreibung der Ordnung begünstigen. Dadurch werden andere Selbst- und Weltverhältnisse möglich, die *boundary ignorance* und die Ignoranz der eigenen Involviertheit herausfordern. Das konstruktive Potenzial von Scham wird auf diese Weise gestärkt.

6.2.2 Scham als Gegenstand von Transformationsprozessen – Scham bildet sich

Nachdem nun Scham als *Anlass* für Transformationsprozesse im Mittelpunkt der Überlegungen stand und mit der Perspektive (Re-)Artikulation das Transformationsgeschehen bereits angerissen wurde, soll im Folgenden der Fokus auf Scham als *Gegenstand* von Transformationsprozessen liegen. Da Scham in enger Verbindung mit dem Selbstverhältnis steht (vgl. 2.1), gehe ich davon aus, dass sich die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen auch – nicht nur – auf der Ebene schamrelevanter Aspekte ereignet. Bildungsprozesse verändern, wofür wir uns schämen, vor wem wir uns schämen, wie wir uns schämen und wie wir mit Scham umgehen. Hoffarth et al. (2013, 60) beziehen sich zwar nicht explizit auf die Affekt-Emotion Scham, wenn sie schreiben „dass sich Leiblichkeit im Zuge von Subjektwerdung transformiert. Was die Einzelnen unmittelbar empfinden, empfinden sie aufgrund ihres Gewordenseins“. Dennoch erscheint mir ihr Argument auch für den hier untersuchten Zusammenhang sehr relevant: Transformationsprozesse von Selbst- und

Weltverhältnissen ereignen sich nicht nur auf einer kognitiven Ebene, sondern auch auf der affektiv-leiblichen Ebene der Empfindung – z.B. Scham.

Meiner Lesart nach greift die Veränderung unterschiedlicher schamrelevanter Aspekte, die miteinander zusammenhängen, ineinander. Der Wandel des idealen Selbstbildes, in dem Selbst- und Weltverhältnisse zum Ausdruck kommen, die Veränderung von normativem Orientierungsmaßstab und Bewertungskriterien für das eigene Handeln, was mit einem veränderten Diskrepanzerleben verbunden ist und die Verschiebung der Relevanzsetzung potenzieller Schamzeug_innen bedingen, sich gegenseitig. Diese zusammenhängenden Aspekte möchte ich im Folgenden analytisch voneinander getrennt betrachten.

Als Erstes betrachte ich die Wandlung der normativen Orientierung und des idealen Selbstbildes, das damit verbunden ist. Die Änderungen der Bewertungskriterien des eigenen Handelns kann Konsequenz einer Schamerfahrung sein, kann aber auch durch andere Umstände bedingt sein, die ich hier nicht in den Blick nehme. Dabei verändert sich, was potenziell Scham auslöst. Es verschieben sich die Normen, deren Nichterfüllung als Diskrepanz erfahren werden kann – z.B. von sozialen Normen zu moralischen Normen, ohne davon auszugehen, dass soziale Normen durch moralische Normen ersetzt und nicht mehr wirksam würden (vgl. 2.3). Die Scham aufgrund von moralischen Normen ist erst durch die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen denkbar.

Dieser Prozess kann als Revidieren oder Verfeinern des eigenen Orientierungsmaßstabes (vgl. Thompson/Schäfer 2009, 11) gefasst werden.⁵⁴⁹ Die „subjektive Arbeit an Orientierungsmaßstäben“ (ebd.), also die Versuche der Selbstkontrolle und Selbstzurücknahme, um Scheitern an den Orientierungsmaßstäben zu vermeiden, richtet sich dann auf einen anderen als den bisherigen oder auf einen verfeinerten Maßstab. So kann ein verfeinerter Maßstab berücksichtigen, dass auch die Frage nach der Herkunft, vermeintlich witzige Sprüche oder unbedarft verwendete Zuschreibungen oder Begrifflichkeiten rassistische und verletzende Wirkung entfalten können.⁵⁵⁰ Die Handlung wird an die neuen oder verfeinerten Bewertungskriterien angepasst und auf diese Weise eine neue Norm verinnerlicht und akzeptiert. Dabei

⁵⁴⁹ Diese Bewegung steht im Kontrast zur Bestärkung des eigenen Orientierungsmaßstabes durch die Infragestellung der Orientierungsmaßstäbe der Anderen, so z.B. Sven, der die Kritik an seiner Tätigkeit bei dem Trägerverein zunächst als unbegründet zurückweist (vgl. 4.2.4.1). Als andere Kontrastfolie kann das Beispiel von Kathrin angesehen werden, die zunächst keine Diskrepanz zwischen dem neuen Orientierungsmaßstab, der durch das Buch von Sow aufkam, und ihrem eigenen Handeln wahrnahm. Sie legte diesen Maßstab zunächst nur auf das Handeln ihrer Mutter an und vermied so eine eigene Schamerfahrung.

ist nicht davon auszugehen, dass neu verinnerlichte Normen stabil sind und Handlungen durchgängig in Übereinstimmung mit diesen Normen geschehen. Sie bleiben prekär und konkurrieren zuweilen mit anderen sozialen Normen. So kann die moralische Norm, bei rassistischen Aussagen zu intervenieren, konkurrieren mit der sozialen Norm, nicht durch die Unterbrechung des Sozialen aufzufallen (vgl. 5.1.3). Anschlussfähig an die Wandlung des idealen Selbstbildes sind Spivaks Überlegungen zu Bildung als nicht erzwungenes Rearrangement von Begehren (vgl. 1.2.3). Ich gehe davon aus, dass die Veränderung des idealen Selbstbildes, der Orientierung, welche Normen ein Subjekt erfüllen will, und des Begehrens – z.B. der Wunsch nach Zugehörigkeit zur und Anerkennung durch die Gesamtgesellschaft, die Sehnsucht außerhalb von Gewaltverhältnissen zu stehen, das Streben nach Überlegenheit – eng miteinander verbunden sind. Das, was unbewusst als ideales Selbst imaginiert wird, ist eng verbunden mit dem, was unbewusst begehrt wird. Wulftanges (2016, 115ff.) Überlegungen, der Lacans (2011 [1962]) psychoanalytisch-theoretische Perspektiven auf Begehren und Angst bildungstheoretisch fruchtbar macht, könnten hier weiterführend sein, um die Veränderung von Begehren und Zusammenhänge zu der Veränderung des idealen Selbstbildes besser zu verstehen⁵⁵¹. Eine Spur könnte sein, Bildungsprozesse als „Veränderungen imaginärer, symbolischer und realer Welt-Selbstentwürfe“ (Wulftange 2016, 236) zu verstehen.⁵⁵² Dabei sei die einzige Möglichkeit für Veränderung, „eine *strukturell* neue Fiktion oder einen *strukturell* neuen Entwurf zu riskieren“ (ebd., 235, H.i.O.).⁵⁵³ Das Risiko sei vergleichbar mit einem „Sprung in einen offenen Abgrund“, bei dem es „darauf zu vertrauen [gilt], dass irgendwann neuer Boden unter den Füßen gefunden wird“ (ebd.). Sich selbst als *weiß* positioniert und privilegiert zu entwerfen, kann eine solche strukturell neue Fiktion darstellen, die riskant ist, da ein Boden verloren geht und neuer Boden erst gefunden werden muss. Durch diesen riskanten Vorgang, der

⁵⁵⁰ Ein Beispiel für eine Verfeinerung der Bewertungskriterien ist Judiths Auseinandersetzung mit ihren paternalistischen und grenzüberschreitenden Handlungsweisen (vgl. 4.1.2.1).

⁵⁵¹ Dieser Spur gehe ich nur ansatzweise nach, da eine umfassende Rezeption von Lacan den Rahmen der vorliegenden Arbeit überschreiten würde. Zu kritischen Perspektiven auf Lacan vgl. Wulftange (2016, 232), zu Kalpana Seshadri-Crooks' (2000) Adaption Lacans von Whiteness als Phallus und einer Kritik daran vgl. Tißberger (2017, 72f.). Vgl. auch Frank B. Wilderson III (2010, 68ff.), der Lacans Ansatz nicht für eine Analyse von Rassismus geeignet hält, da die *weiße* Ordnung nicht infrage gestellt werde.

⁵⁵² Zum Verständnis der Register des Symbolischen, des Imaginären und Realen bei Lacan vgl. Kossek (2011, 54ff.).

⁵⁵³ Interessanterweise verweist Wulftange (2016, 235) hier auf die kolonial konnotierte Metapher eines Entdeckers (vgl. Danielzik/Bendix 2011a), der unbekannte Gefilde erkundet.

nicht als allein bewusster Prozess zu denken ist, gewinne das „Ich“ ein neues, wieder nur vorläufiges Verhältnis zu sich, zur Welt und zu den anderen [...], eine neue Fiktion, ein neues Phantasma, das das Subjekt und das Individuum so lange wieder zusammenhält, bis es zur nächsten Fixierung des Begehrens kommt“ (ebd.). An Spivak anschließend, kann ein epistemologischer Wandel (vgl. 6.1.1) dazu beitragen, neue Imaginationen, Fiktionen und Symbolisationen zu erlauben, da neue Bilder und Sprache angeboten werden.

Deutlich wird, dass hier Prozesse angesprochen werden, die nicht allein auf einer kognitiven Ebene angesiedelt werden können. Eine affektive und unbewusste Ebene ist eng mit dieser verschlungen. Daher ist davon auszugehen, dass eine solche Transformation auch auf affektiv-emotionaler, leiblicher Ebene Arbeit erfordert. So betont Ahmed die Arbeit am Körper für die Veränderung von Habitus und Affekten im Zusammenhang mit dem Versuch, sich mit anderen *happy objects* – etwas, das mit positivem affektiven Wert ausgestattet ist – zu verbinden (vgl. Ahmed 2010, 35). Auch wenn sie nicht explizit von Begehren spricht, lässt sich das Verlangen nach *happy objects*, nach Dingen oder Tätigkeiten (vgl. ebd., 41), die zufriedenstellen und uns positiv affizieren, durchaus als Begehren übersetzen. Auch rassismuskritische Selbstreflexion kann unter Umständen als eine solche Tätigkeit begriffen werden. Laut Sternfeld (2014, 19) kann Spivaks Verlernen von Privilegien als Verlust „als Übung verstanden werden, um langsam und Schritt für Schritt, mit den angelernten Praxen und Gewohnheiten [...], die sich in Habitus, Körper und Handlungen eingeschrieben haben, zu brechen“. Eine Veränderung des idealen Selbstbildes und damit verbundenen Begehrens bedeutet die Transformation von körperlich eingeschriebenen, zur zweiten Natur gewordenen Gewohnheiten, was nicht allein auf einer kognitiven Ebene möglich ist, sondern auch eine behutsame Transformation auf der Ebene des Körpers erfordert.

Bezogen auf die zweite Schamvariante (vgl. 5.2) ist es in der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen nicht das ideale Selbstbild, das sich wandelt, sondern das Selbstkonzept. Auch hier ist der Wandlungsprozess nicht als abgeschlossen zu betrachten. Wenn die eigene *weiße* Positioniertheit, die eigene Involviertheit in rassistische Verhältnisse oder die eigene Privilegiertheit Teil des Selbstkonzeptes wird, heißt das nicht, dass diese Facette des Selbstkonzeptes für das *weiße* Subjekt stets und voll verfügbar ist. *Weißsein* als Teil des Selbstkonzeptes bleibt in einer Weise fragil, sodass es dem dezentrierten *weißen* Subjekt stets zu entgleiten droht. So lese ich die „impossibility of owning whiteness“ (Probyn 2004, 21) als Hinweis darauf, dass die unausweichliche Involvierung in rassistische Verhältnisse *weiße* Subjekte

daran hindert, unbegrenzt und in jedem Moment über das eigene *Weißsein* reflexiv zu verfügen. Es ist daher nicht ausgeschlossen, dass es sich im Perspektivenwechsel, der durch den Blick rassifizierter Anderer provoziert wird, wiederholt schämt, sich erneut als *weiß* positioniert erkennt und in der notwendigen Unzulänglichkeit der eigenen Reflexivität ertappt fühlt. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass die Intensität der aufkommenden Scham sich mit der Zeit und mit der Verfestigung des Selbstkonzeptes abschwächt und nicht jede erneute Erfahrung, als *weiß* gelesen, erblickt oder beobachtet zu werden, konfrontierend wirkt – wie Sven und Judith es übereinstimmend formulierten (vgl. 4.1.2.2 und 4.2.2.2).

6.2.2.1 Wandlung (scham-)relevanter Anderer und geteilter Norm- und Wertvorstellungen

Der zweite Aspekt, der fokussiert werden soll, ist die Wandlung der relevanten Anderen, die als Schamzeug_innen infrage kommen. So kann eine neue Relevanzsetzung von Kontexten – am Beispiel von Sven eine entwicklungspolitische Organisation statt des Trägervereins des Freiwilligendienstes (vgl. 6.1.1.1) – mit anderen relevanten potenziellen Schamzeug_innen und neuen, geteilten Norm- und Wertvorstellungen einhergehen. Das können sowohl rassifizierte Andere als auch kritisch-reflektierte *weiß* Positionierte sein. Dabei ist sekundär, ob diese tatsächlich in kritischer Absicht das *weiße* Subjekt beobachten – wie im Beispiel von Kwelle Ndumbe (vgl. 1.1.3) – oder der Beobachtungsblick als solcher zugeschrieben wird. Mit verschiedenen Kontexten – etwa hegemoniale vs. gegenhegemoniale Räume – sind zumindest partiell unterschiedliche normative Bezugsrahmen verbunden.⁵⁵⁴ Dass sich etwa eine *weiß* positionierte Person dafür schämt, nicht emotional genug über *Weißsein* zu sprechen, ist nur durch die Relevanzsetzung spezifischer gegenhegemonialer Kontexte, in denen Emotionalität als eine normative Bezugsgröße etabliert und anerkannt wird, denkbar.⁵⁵⁵ Durch andere als relevant gesetzt Kontexte ändern sich nicht nur reale Schamzeug_innen, in deren Augen ein Scheitern möglich ist. Es

⁵⁵⁴ Damit soll nicht negiert werden, dass sich auch in Räumen mit kritischen Ansprüchen das Hegemoniale zeigt. Gegenhegemoniale Räume imaginieren ich nicht als das ganz Andere von hegemonialen Kontexten, sondern gehe davon aus, dass sich auch hier die gesellschaftlichen Widersprüche zeigen. Hier liegt allerdings der Fokus auf den Momenten des normativen Bezugsrahmens – etwa dass (selbst-)kritische Reflexivität wichtig ist oder Gewaltverhältnisse thematisiert und an ihrer Überwindung gearbeitet werden sollte –, der diese Räume von anderen unterscheidet.

⁵⁵⁵ Ich nehme meine Interpretation einer Episode aus Kathrins Erzählung als schamrelevant zum Anlass, mir vorzustellen, dass sich eine *weiß* positionierte Person für ihr nichtemotionales Sprechen schämt (vgl. 4.3.2). Dabei ist nicht relevant, ob die Person, deren Aussage für die Modellierung von Kathrin grundlegend war, sich in der Interviewsituation geschämt hat.

ändern sich auch imaginierte Andere und verallgemeinerte Andere, die in der Scham vor sich selbst als Sanktionsinstanz in Erscheinung treten können, indem die sich neu formierende Norm als allgemein geteilte Norm vorgestellt wird (vgl. 2.3). Auch bezogen auf relevante Schamzeug_innen können unterschiedliche Kontexte, deren Zugehörigkeit und Anerkennung begehrt wird, miteinander konkurrieren. So ist es möglich, gleichzeitig einer konkreten oder vorgestellten kritischen Community verpflichtet zu sein, diese als Zeug_innen des eigenen Handelns zu imaginieren und der privilegienbedingten Zugehörigkeit zur Gesamtgesellschaft affektiv verhaftet zu sein. Auch hier ist der Prozess nicht als abgeschlossen zu denken, sodass es immer wieder situativ zu auch unbewussten Entscheidungen kommen kann, auf welchen Kontext bezogen sich das *weiße* Subjekt schämt bzw. die Scham zu vermeiden bemüht ist.

Das Relevantwerden bislang nicht berücksichtigter Schamzeug_innen als Facette des Transformationsgeschehens möchte ich rückbinden an meine melancholische Lesart von Scham (vgl. 5.2.3). So wird durch die Transformation einer *racial*-melancholischen Dynamik, wie Cheng sie beschreibt, für *weiß* Positionierte die Anerkennung der Abhängigkeit von rassifizierten Anderen möglich, was wiederum diese Anderen als relevante Schamzeug_innen infrage kommen lässt. So kann – etwa in einem Prozess des Trauerns – die verdrängte und in der *racial* Melancholie verinnerlichte Abhängigkeit von rassifizierten Anderen bearbeitet werden. Laut Mecheril und Plößer (2012, 138), mit Bezug auf Butler und Freud, kann infolge der Trauer über einen Verlust „das betrauerte Objekt aufgegeben und das Begehren auf ein anderes Objekt geheftet werden“.⁵⁵⁶ Ich bin mir unsicher, inwiefern die melancholisch inkorporierte geleugnete und ausgeschlossene Beziehung zu rassifizierten Anderen (vgl. 5.2.1) unmittelbar betrauert werden kann. Vielmehr kann im Fall der hier interessierenden Bildungsprozesse z.B. der Verlust eines naiven, präreflexiven Selbst- und Weltbildes betrauert werden. Konkret kann das etwa heißen, den Verlust geliebter Kinderbücher, die rassistische Bilder oder Botschaften transportieren, oder – wie Judith es im Interview anspricht (vgl. 4.1.2.1) – den Kontaktverlust zu einer wichtigen Person aufgrund eigener rassistischer Handlungen zu betrauern. Die Anerkennung, dass etwa rassistische Kinderbücher Teil der eigenen Sozialisation waren, stört den Wunsch nach einer unschuldigen Sozialisation. Wird das Begehren – sei es durch Trauer oder andere Prozesse – im Zuge der Anerkennung der eigenen Involviertheit in rassistische Verhältnisse auf ein anderes Objekt geheftet als

⁵⁵⁶ Auf den Aspekt des Begehrens werde ich im Folgenden zurückkommen.

etwa auf den Wunsch nach einer unschuldigen Position, ermöglicht dies ein anderes Selbst- und Weltverhältnis. Dies begünstigt die Anerkennung bislang nicht berücksichtigter Schamzeug_innen, da es weniger erforderlich wird, sie melancholisch zu verwerfen.

6.2.2.2 Veränderter Umgang mit Scham

Als letzten und dritten Aspekt im Zusammenhang der Transformation von Scham möchte ich den sich verändernden Umgang mit eigener Scham ansprechen, der auf einer anderen Ebene liegt als die bislang angesprochenen schamrelevanten Aspekte. So kann Konsequenz der Be- und Verarbeitung von Schamerfahrungen sein, anzuerkennen und zu akzeptieren, dass es in rassistischen Verhältnissen notwendigerweise eine Differenz zwischen meinem idealen Selbstbild und meinem Handeln, zwischen meinem Selbstkonzept und der Sicht durch Andere gibt. Selbstbild und Selbstkonzept sind zum Scheitern verurteilt. Unausweichlich ist diese Differenz, da es an eine Überlegenheitsphantasie anschließen würde, als *weißes* Subjekt anzunehmen, dass jegliche Reproduktion von Rassismus in Handlung und Wahrnehmung abgestellt und kontrolliert werden könnte. Es würde voraussetzen, dass das *weiße* Subjekt jederzeit über *Weißsein* als Teil des Selbstkonzeptes verfügen könnte. Mit einem transformierten Selbst- und Weltverhältnis kann ein transformierter Umgang mit Scham einhergehen, der nicht darauf abzielt, sich mit der eigenen Involviertheit abzufinden, sondern nicht dermaßen durch Scham gehemmt und blockiert zu werden. Wandeln kann sich die Bewertung der Diskrepanz, sodass die Erfahrung der Diskrepanz sich weniger dramatisch äußert – so lese ich den gelasseneren Umgang im Beispiel von Sven (vgl. 6.1.1.2) –, da es gar nicht möglich ist, der relevant werdenden Norm vollkommen zu entsprechen. Mit der Anerkennung dieser Diskrepanz und der eigenen Fehlbarkeit lässt sich reflexiv, aktiv und verantwortungsbewusst umgehen. Diese Haltung erleichtert es, Scham wahrnehmen und anerkennen zu können, statt sie abzuwehren.⁵⁵⁷ Auch hier wird die Veränderung von Begehren relevant. Wenn die Sehnsucht, außerhalb der Verhältnisse zu stehen, losgelassen wird, wirkt ein Hinweis auf die Involviertheit nicht so umfassend beschämend, sodass kritische Rückmeldungen und Reflexionsanregungen eher angenommen und konstruktiv genutzt werden können, statt ein Selbstkonzept, nichts mit Rassismus zu tun zu haben, zu verteidigen.

Eine andere Weise, den Umgang mit schamrelevanten Aspekten zu transformieren – so habe ich Judiths Auskünfte gelesen (vgl. 6.1.2.2), die diese Überlegung in-

⁵⁵⁷ In eine ähnliche Richtung argumentiert Dehler (2019) mit dem Plädoyer, Scham zu umarmen.

spirieren –, ist die Nutzung der Kraft von Scham, indem diese als Antrieb und Motivation eigener proaktiver Handlungen gewendet wird.

Anlass dafür kann z.B. die Scham über die eigene Passivität sein. Indem das, was Judith als Lähmung beschreibt, in Handlungsimpulse transformiert wird, setzen sich *weiße* Subjekte in ein Verhältnis zu den eigenen Affekten, aber auch zu rassistischen Verhältnissen und der Welt, auf die mit Handlung Einfluss genommen werden soll. Dieser Lesart folgend, lässt sich auch dieser Vorgang als Transformationsprozess von Selbst- und Weltverhältnissen verstehen.

Mit der Veränderung der angesprochenen schamrelevanten Aspekte ändert sich nicht nur das Erleben von Scham, sondern auch das Repertoire an Schamvermeidungsstrategien. Bildung versetzt in die Lage, sowohl erneutes Schamerleben als auch die ungewollte Beschämung anderer zu vermeiden. Im Transformationsprozess selbst kann das durchaus mit Verunsicherung verbunden sein, da die Vermeidung von Scham aufgrund von gerade erst relevant werdenden normativen Orientierungen vor gerade relevant werdenden realen Anderen als potenziellen Schamzeug_innen erst eingeübt werden muss. Auch dies ist als nicht abschließbarer Prozess zu verstehen, da sich immer wieder Situationen ergeben, in denen das Bemühen um Schamvermeidung potenziell scheitern könnte und besonders herausgefordert ist – etwa in der in Abschnitt 4.3 besprochenen Interviewsituationen. Es kann von einem Ringen um Schamvermeidung gesprochen werden, in dessen Prozess sich relevant werdende oder gewordene Normen bemerkbar machen, etablieren und festigen. Wenn etwa ein anderer Umgang mit Scham eine neue kritische Handlungsfähigkeit ermöglicht, kann ein Effekt sein, dass Scham über die eigene Passivität vermieden oder verringert wird. Zudem wird die bereits angedeutete Selbstbehauptung thematisch. Die Veränderung von Scham und Schamvermeidung ermöglicht es dem in der Scham zuvor zum Objekt gewordenen Individuum, die Illusion von Souveränität wiederzuerlangen, da es in der Lage ist, die Gefahr erneuter verobjektivierender Schamerfahrungen zu verringern und sich so als relativ handlungsfähiges und wirkmächtiges Subjekt zu erfahren.

Ein Gewinn der analytischen Unterscheidung der beiden Aspekte von Scham als *Anlass* und *Gegenstand* von Transformationsprozessen ist, dass sich ein paradoxes Verhältnis der Wechselwirkung zeigt. So ist ein anderer Umgang mit Scham gleichzeitig Voraussetzung und Ergebnis von Transformationsprozessen. Eine akzeptierende Verhältnissetzung *weißer* Subjekte zu eigenen Schamerfahrungen begünstigt es, diese konstruktiv zu nutzen und schamrelevante Aspekte zu verändern, wodurch sich wiederum Wirkungsweisen und Umgang mit Scham transformieren können.

6.2.3 Innere Widersprüchlichkeiten und Spannungsfelder – Scham bildet (nicht)

Im Folgenden gehe ich zum Abschluss des Kapitels zum theoretischen Zusammenhang von Scham und Bildung auf Widersprüchlichkeiten und Spannungsfelder ein, die sich in den bisherigen Ausführungen bereits andeuteten und die ich hier angelehnt an eine kritische Bildungstheorie ausführen möchte. Dabei ist zentral, inwiefern mit Scham verbundene Bildungsprozesse aus der Perspektive kritischer Bildungstheorie begrenzt sind. Dabei greife ich folgende Facetten heraus: die strukturelle Begrenzung von Bildungsprozessen im Spannungsfeld von Individualisierung und Gesellschaftskritik, den immanenten Widerspruch der Bildung sowie das Agieren in Komplizenschaft.

6.2.3.1 Spannungsfeld von Individualisierung und Gesellschaftskritik

Als ersten Aspekt möchte ich zunächst das Spannungsfeld einer individuellen und einer gesellschaftlichen Ebene fokussieren. Anhand des empirischen Materials fällt auf, dass sich eine gesellschaftliche Verhältnisse individualisierende Perspektive immer wieder in den Vordergrund drängt, während eine gesellschaftliche Dimension eher im Hintergrund mitschwingt und durch die Erzählenden selten explizit gemacht wird. Angesichts des methodischen Zugangs narrativ-biographischer Interviews mit Einzelpersonen mit einem Fokus auf die eigene individuelle Auseinandersetzungsgeschichte und einem Interesse an kritischer (Selbst-)Reflexion ist diese Tendenz nicht überraschend (vgl. 3.2.2.2). Gleichwohl kann die nur zaghafte Artikulation mit einer Kritik und Veränderungsperspektive gesellschaftlicher Verhältnisse auch als ein Widerspruch der hier untersuchten Bildungsprozesse selbst verstanden werden. Bildungsprozesse, die meist zunächst als Auseinandersetzung Einzelner gedacht werden, neigen dazu, auf der Ebene des Einzelnen bzw. mehrerer Einzelner zu verbleiben. Meiner Beobachtung nach wird die Wirkungsweise der Gesellschaft in den Individuen und die Einflussnahme der Einzelnen sowie Kollektive mehrerer Einzelner auf gesellschaftliche Verhältnisse sowohl in Selbstpräsentationen Einzelner als auch in Konzeptionen politischer Bildung nicht selten vernachlässigt. Diese Tendenz wird verstärkt durch meine Fokussierung auf Scham und Privilegierung. Sowohl die Perspektive von Scham als auch von Privilegien beinhalten in dem von mir stark gemachten Verständnis zwar eine starke gesellschaftliche Komponente, die sich jedoch in der alltagsprachlichen Verwendung der Perspektiven nicht unbedingt aufdrängt. Scham und Privilegierung lassen ein individuelles Verständnis losgelöst von gesellschaftlichen Verhältnissen zu, das einhergeht mit in-

dividualisiert konzipierten Strategien der Überwindung von Rassismus.⁵⁵⁸ Doch eine solche Reduzierung auf individuelle Praktiken ist laut Hanna Meißner (2010, 137)

„aus einer emanzipatorischen Perspektive systematisch zum Scheitern verurteilt [...]. Zum einen führen sie zu einer permanenten Selbstüberforderung des Subjekts, insofern sie darin bestehen, dass ein inneres Selbst im Rahmen der ihm gegebenen äußeren Bedingungen das Beste aus sich zu machen versucht, ohne jedoch an diesen Bedingungen etwas verändern zu können. Zum anderen beruht diese Form der Praxis auf einem Subjektstatus, den bei weitem nicht alle Individuen gleichermaßen einnehmen können und der somit ein Privileg darstellt, das auf einer Festschreibung hierarchischer Verhältnisse basiert“.

Auch bezogen auf Rassismus und *Weißsein* lassen sich das Phänomen der Selbstüberforderung und der Versuch, das Beste aus sich zu machen, ohne an den Strukturen etwas zu ändern, finden. Nicht selten erschöpft sich eine antirassistische oder rassismuskritische Praxis darin, darum bemüht zu sein, möglichst nicht rassistisch zu sprechen oder zu handeln. Rassismus als gesellschaftliches Verhältnis, das mit kapitalistischen Produktionsverhältnissen verwoben ist, bleibt unangetastet.⁵⁵⁹ Diesen Umstand problematisiert z.B. Tißberger (2017, 118f.):

„An ihrem Verhalten in den Strukturen des Rassismus können Weiße* etwas ändern, an der Tatsache, dass ihre Körper im kulturellen Symbolischen in einer bestimmten Weise positioniert sind, nicht, es sei denn sie arbeiten am kulturellen Symbolischen und darauf läuft die Arbeit der Critical Whiteness Studies hinaus“.

Ich stimme Tißberger zwar zu, dass das Verhalten in rassistischen Strukturen nichts daran ändert, dass Körper in rassistischen Verhältnissen positioniert werden. Zurückhaltend bin ich jedoch bezogen auf ihre Aussage, dass die Arbeit am kulturellen Symbolischen an diesem Umstand etwas ändern würde. Zum einen reduziert diese Annahme Rassismus auf die symbolische Ebene, indem etwa die affektive und materialistische Ebenen vernachlässigt werden.⁵⁶⁰ Zum anderen bleibt ein Moment der Überschätzung individueller Einflussnahmen darauf, dass und wie *weiße* Körper privilegiert werden, erhalten. Ich gehe davon aus, dass erst die Überwindung gesellschaftlicher rassistischer Verhältnisse sowohl auf symbolisch-kultureller wie auf ma-

⁵⁵⁸ Den von Britta angesprochenen Wunsch, ein besserer Mensch zu werden (vgl. I2A21), lese ich als Verlagerung der Veränderung rassistischer Strukturen in das Individuum.

⁵⁵⁹ Auch das umgekehrte Phänomen tritt auf: der Kampf gegen rassistische Verhältnisse, ohne eigene Involvierung und Reproduktionen in den Blick zu nehmen und zu ändern.

⁵⁶⁰ Die Bedeutung der materiellen Dimension hatte ich mit Spivak und Sternfeld bezogen auf Verlernen bereits angesprochen (vgl. 1.2.3).

terialistischer Ebene etwas daran ändern, wie Körper in bestimmten Weisen positioniert werden.⁵⁶¹ Daher geht es meiner Ansicht nicht darum, eine privilegierte Position *nicht* einzunehmen, da Privilegien weitgehend unabhängig von aktiver Positionierung verteilt werden: „der Weißen Privilegierung [ist] nicht so leicht zu entkommen“ (Pech 2006, 75). Interessant sind vielmehr Bildungsprozesse, die das Spannungsfeld der Transformation individueller Selbst- und Weltverhältnisse und einer gesellschaftskritischen Perspektive berücksichtigen und nicht in eine Richtung auflösen.

Eine Individualisierung von Scham, *Weißsein* und Rassismus sowie von Gegenstrategien ist jedoch für *weiß* Positionierte aus bestimmten Perspektiven vielversprechend. So ermöglicht beispielsweise das Selbstkonzept der Einzelkämpfer_in – so wie etwa Judith es zeichnet (vgl. 4.1.1.2) – den Einzelnen die angesprochene Selbstbehauptung in Form von relativer Handlungsfähigkeit sowie die trügerische Fiktion, als besonders kritische *Weisse* tendenziell nicht ganz so involviert in die Verhältnisse zu sein. Diese Dynamik reiht sich ein in eine neoliberale Logik der Verlagerung von Verantwortung in die Individuen (vgl. Lemke/Krasmann/Bröckling 2000, 31).⁵⁶²

Bildung ist stets begrenzt, was für schambedingte Bildungsprozesse *weiß* Positionierter bezüglich ihrer eigenen Involviertheit in besonderer Weise gilt. Sie sind begrenzt, da sich eigene rassistische Involviertheiten und Wahrnehmungen nur in begrenztem Maße durch Reflexion einfangen und verändern lassen – zum einen, weil Reflexion stets nur nachträglich geschehen kann, und zum anderen, weil das in diesen Verhältnissen hervorgebrachte Subjekt wie in Abschnitt 6.2.1.1 bereits ausgeführt, immer nur begrenzt über sich verfügen kann. Scham bildet insofern *nicht*, dass das in Abschnitt 1.2.3.3 angesprochene distanziert-kritische Verhältnis zu sich und der Welt nur begrenzt eingenommen wird, wenn Transformationsprozesse bei einer selbstzentrierenden, individualisierenden Tendenz verbleiben und die Kritik gesellschaftlicher rassistischer Verhältnisse in der Verschränkung mit dem Kapitalverhältnis vernachlässigt. Bildung ist aber auch durch ein Bildungsideal begrenzt, das suggeriert, Bildung biete einen Ausweg aus dem Rassismus, aus den Widersprü-

⁵⁶¹ Das wirft die Frage auf, wie Emanzipation im Hinblick auf *weiß* Positionierte gedacht werden kann, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht systematisch bearbeitet werden kann.

⁵⁶² Die Autor_innen sprechen von einer „Recodierung von Ausbeutungs- und Herrschaftsverhältnissen auf der Grundlage einer neuen Topografie des Sozialen“ (Lemke/Krasmann/Bröckling 2000, 32). Die Individualisierung von Verantwortung durch die einzelnen Subjekte passt demnach zu neoliberalen Regierungstechniken.

chen oder aus der Scham. Dieses Ideal stellt vielmehr eine trügerische und egozentrische Anmaßung dar, die im folgenden Abschnitt betrachtet wird.

6.2.3.2 Immanente Widersprüche von Bildung

Mit dieser Anmaßungsdynamik einher gehen das Potenzial der Erhöhung und Imagination von Überlegenheit gegenüber anderen *weiß* Positionierten und das Potenzial, andere zu beschämen.⁵⁶³ Die in den angesprochenen Bildungsprozessen gewonnenen Kompetenzen und Ressourcen der Schamvermeidung (z.B. rassismussensible Sprache zu verwenden, Formen von Rassismus zu erkennen) sind auch geeignet, um sich in spezifischer Weise als distinkt zu inszenieren – z.B. im Setting des Interviews oder beim Verfassen einer Doktorarbeit. Die kritische Auseinandersetzung stellt kulturelles Kapital zur Verfügung, das in einem spezifischen sozialen Feld Distinktion ermöglicht und in ökonomisch verwertbares Kapital transformiert werden kann.⁵⁶⁴ So kann paradoxerweise auch kritische Bildung dazu beitragen, eigene Privilegien zu sichern. Das verweist auf einen grundlegenden Widerspruch, der Bildung immanent ist: Mit Bildung – auch jener mit kritischer Absicht – geht das Potenzial des Verfalls von Bildung einher. Der progressive Gehalt von Bildung droht immer schon zu verfallen. Adorno (1972 [1959], 104) verortet diese Widersprüchlichkeit in der Idee der Bildung selbst:

„Sie ist in sich antinomischen Wesens. Sie hat als ihre Bedingung Autonomie und Freiheit, verweist jedoch zugleich, bis heute, auf Strukturen einer dem je Einzelnen gegenüber vorgegebenen, in gewissem Sinn heteronomen und darum hinfälligen Ordnung, an der allein er sich zu bilden vermag. Daher gibt es in dem Augenblick, in dem es Bildung gibt, sie eigentlich schon nicht mehr. In ihrem Ursprung ist ihr Zerfall teleologisch bereits gesetzt“.

Demnach ist im Konzept der Bildung schon ein Widerspruch angelegt, der Bildung hinfällig werden lässt, da sie einerseits auf Autonomie und Freiheit angewiesen und andererseits von gesellschaftlichen Strukturen abhängig ist. Das (kritisch) gebildete Subjekt ist immer schon ein gesellschaftliches Subjekt, das sich vor anderen als solches zeigen und profilieren kann. Auch Heydorn hat den Widerspruch zwischen

⁵⁶³ Die Praxis, die in Svens Formulierung „des ist rassistisch halt die Fresse“ (I3A12) zum Ausdruck kommt, ist ein drastisches Beispiel potenziell beschämender Handlung. So greift etwa Friederike im Interview die Metapher des Zeigefingers auf. Im Prozess der Auseinandersetzung werde weniger auf sie gezeigt, und sie ist zunehmend in der Lage, auf andere mit dem Zeigefinger zu zeigen (vgl. II A12/16). Dies lese ich als Ausdruck von Erfahrungen und Handlungen, die potenziell beschämend sind.

⁵⁶⁴ Die Möglichkeit, kritisch-reflexive Kompetenzen durch bezahlte pädagogische Arbeit in ökonomisches Kapital zu verwandeln, zeigt sich in fast allen Erzählungen der Interviews und auch in meiner eigenen Arbeit.

Herrschaft und Bildung, der Bildung immanent ist, als Selbstbestimmung, die erst durch Unterwerfung zu erreichen ist, angesprochen (vgl. 1.2.3.3). Mit Bildung geht, so Heydorn, zudem ein doppeltes Potenzial der Stabilisierung und Veränderung von Herrschaft einher (vgl. ebd.). Werden die Überlegungen Heydorns, der den Fokus auf eine ökonomische Perspektive legt, auf Rassismus übertragen, lässt sich zum einen fragen, inwiefern Bildung auch im Kontext von Rassismus ein herrschaftsstabilisierendes Instrument sein kann. So wie rassistische Verhältnisse für ihre Entstehung wie auch für ihre gegenwärtige Aufrechterhaltung auf Wissenschaft angewiesen sind (vgl. Hall 2018, 80ff.), gehe ich davon aus, dass auch Bildung dafür bedeutsam ist. Hegemoniale Bildung stellt Ordnungsschemata zur Einteilung von Menschen sowie das Vermögen, zu klassifizieren, zu systematisieren und zu essenzialisieren, um die Welt zu ordnen, zur Verfügung. Ebenso bietet sie rassistisches Wissen an, das die rassistische Ordnung legitimiert (vgl. Hall 2000 [1989]).⁵⁶⁵ Dieses Wissen ist geeignet, die Ungleichheit entlang einer *color line*, die das Bildungssystem in der Migrationsgesellschaft systematisch produziert und mit der sich eine kapitalistische Logik artikuliert, zu rechtfertigen (vgl. Du Bois 2003 [1903]; Fraser 2016, 165). Sowohl Vermögen als auch Wissen sind bedeutsam für die Stabilisierung von Rassismus. Zugleich stellt Bildung eben jene Instrumente bereit, um ideologische Diskurse und eine rassistische Ordnung kritisch infrage zu stellen. Zum anderen stellt sich umgekehrt zu Heydorn, der vor allem an diesem widerständigen Gehalt von herrschaftsstützend ausgerichteter Bildung interessiert ist (vgl. 1.2.3), aber auch die Frage, welche herrschaftsstabilisierenden Momente mit Bildung einhergehen, die explizit mit einem kritischen Anspruch antritt. Diese Schwierigkeit besteht auch für durch Scham veranlasste und schamrelevante Aspekte transformierende Bildung.

6.2.3.3 Komplizenschaft

An den Widerspruch von Bildung und Herrschaft schließt der Aspekt der Komplizenschaft an, den Spivak bezogen auf politische Kritik anspricht und der sich meines Erachtens auch auf politische Bildung und kritische Wissenschaft übertragen lässt. So geht sie laut Castro Varela und Dhawan (2015) davon aus,

„dass Widerstand und Opposition in einer Beziehung der Komplizenschaft mit dem Kritisierten verstrickt sind. [...] Die Komplizenschaft der politischen Kritik mit ihrem Objekt impliziert dabei kein

⁵⁶⁵ Zuweilen bietet Bildung auch reduktionistische Verständnisse von Rassismus an, in denen Rassismus z.B. allein bei Neonazis verortet wird. Auch dies kann als Beitrag zur Stabilisierung rassistischer Verhältnisse verstanden werden.

notwendiges Scheitern von Kritik, vielmehr ist es nach Derrida die Anerkennung der eigenen Komplizenschaft, welche die Kritik ermöglicht. Handlungsmacht und Komplizenschaft sind miteinander verbunden (*agency in complicity*) und schulden dem Objekt der Kritik ihre ethische Verantwortung“ (179, H.i.O.).

Gerade die Anerkennung der eigenen Komplizenschaft, die mit einem Abschied von einem Begehren nach Widerspruchsfreiheit verbunden ist und einer Immunität gegen Kritik entgegensteht, macht demnach handlungsfähig. Eine „Praxis des beständigen Hinterfragens der eigenen Komplizenschaft“ (Castro Varela/Dhawan 2007, 44) im Tun statt eines möglicherweise bestimmte Beschämungserfahrungen vermeidenden Nichtstuns ist erforderlich.⁵⁶⁶ Pech (2006, 75) spricht von einem „bewusste[n] und strategische[n] Agieren in Widersprüchlichkeiten“. Castro Varela und Dhawan thematisieren dies z.B. bezogen auf das Spannungsfeld von Sprechen und Schweigen.⁵⁶⁷ Die Ambivalenz des Nichtsprechens bringen sie in ihren Ausführungen zu Spivak treffend zum Ausdruck:

„Es reiche nicht, zu versuchen, sich selbst im Hintergrund zu halten oder wohlwollend vorzugeben, von der eigenen Autoritätsposition herunterzusteigen; stattdessen gehe, wie Spivak warnt, eine solche Geste oft mit einer Verstärkung von Privilegien einher und ist letztlich nichts weiter als ein Akt der Selbstkonsolidierung. Es geht aber eigentlich darum, die lieb gewonnenen intellektuellen Gewohnheiten zu verändern und dominante Wissens- und Repräsentationssysteme zu verlernen [...]. Dies beinhaltet auch, den Drang, immer Sprecher/in sein zu wollen und in allen Situationen auch sprechen zu müssen, als das anzuerkennen, was es tatsächlich ist: ‚ein Begehren nach Überlegenheit und Herrschaft‘“ (Castro Varela/Dhawan 2015, 217).

Demnach ist sowohl – auch scham- oder schamvermeidungsbedingte – Zurückhaltung als auch Sprechen potenziell in die Aufrechterhaltung von Herrschaft verwickelt. Aus der Perspektive Scham ist dies ein Beispiel für eine unklare und situationsspezifische Konkretisierung der Norm, nicht an der Aufrechterhaltung von Herrschaft mitzuwirken. Es ist unbestimmt und situationsabhängig, ob für das *weiße* Subjekt sein Schweigen oder sein Sprechen schamrelevant ist. Gerade angesichts der Unerfüllbarkeit dieser Norm ist es erforderlich, immer wieder das Risiko eines Normverstoßes einzugehen und sich reflexiv dazu in ein Verhältnis zu setzen, statt aus Angst vor möglichen Normverstößen und Beschämung die Ordnung so zu belassen, wie sie ist. Mecheril und Gottuck plädieren passend dazu für ein Bildungsverständnis, das zwei Aspekte eines Spannungsfelds einbezieht: den „Abschied von

⁵⁶⁶ Zur Komplizenschaft *weiß* Positionierter in der kritischen Auseinandersetzung mit Rassismus vgl. Probyn (2004, 36).

⁵⁶⁷ Dieses Spannungsfeld wird etwa im Interview mit Sven zum Thema (vgl. I3A16).

dem Trugbild des sich selbst autonomisierenden Subjekts und zugleich de[n] Einsatz gegen Ordnungen, die über je mich und andere in einer entwürdigenden Weise verfügen“ (Gottuck/Mecheril 2014, 90). Scham bildet somit in diesem Bildungsverständnis *nicht*, wenn zum einen angesichts individualisierender Tendenzen an dem Trugbild festgehalten wird – etwa weil das *weiße* Subjekt veranlasst durch die selbstkritische Auseinandersetzung mit Scham sich in seiner kritischen Selbstreflexivität als souverän imaginiert, zum anderen, wenn der Einsatz gegen rassistische Ordnungen ausbleibt – etwa weil der Fokus allein auf der Transformation schamrelevanter Aspekte im Individuum liegt.

Mit der empirisch inspirierten theoretischen Annäherung an den Zusammenhang von Scham und Bildung *weiß* Positionierter sowie an einige damit einhergehende Widersprüche und Begrenzungen konnten Perspektiven gewonnen werden, die es bei den folgenden Überlegungen zu Konsequenzen für die politische Bildungsarbeit zu berücksichtigen gilt.

6.3 Ausblick: Scham und politische Bildung zu Rassismus und *Weißsein*

Abschließend möchte ich mich der Frage zuwenden, welche Konsequenzen, Aufmerksamkeitsrichtungen und Fragen aus den bisherigen Überlegungen zum Zusammenhang von Scham und Bildung für die Praxis kritischer politischer Bildung folgen. Mit politischer Bildung meine ich jene pädagogisch arrangierten Settings, die das immer schon Politische der Bildung explizit machen. Sie zielt darauf ab, eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen und der Frage anzuregen, wie wir leben wollen – hier mit einem Fokus auf Rassismus und *Weißsein* (vgl. Hafener/Unkelbach/Widmaier 2019; Lösch/Thimmel 2010).⁵⁶⁸ Der Titel eines Workshops, den Mayer und Vanderheiden beim *14. Bundeskongress politische Bildung* durchgeführt haben, verspricht, dass Scham eine produktive Bedeutung für die politische Bildung haben kann: *Scham als Ressource in der Politischen Bildung* (2019). Auch Jonas Hänel (2019) macht sich dafür stark, den Zusammenhang von Scham und politischer Bildung stärker zu berücksichtigen. Diese Spur möchte ich hier aufgreifen und fragen, inwiefern die Berücksichtigung von Scham in der politischen Bildung hilfreich sein kann, eine Transformation der Sehnsucht *weißer* Sub-

⁵⁶⁸ Auch wenn hier Rassismus und *Weißsein* im Fokus stehen, gehe ich davon aus, dass die Überlegungen auch für andere thematische Felder und strukturierende Größen politischer Bildung ergiebig sein können (vgl. Bücken et al. 2020). Die Überlegungen können von Interesse sein für Bildungsformate, die explizit *Weißsein* thematisieren (oft als Critical Whiteness Workshop bezeichnet), explizit oder implizit Rassismus thematisieren, andere gesellschaftliche Verhältnisse fokussieren oder Verhältnisse und Diskriminierungsformen in ihrer Verschränktheit bearbeiten (z.B. Anti-Bias-Workshops).

jekte, außerhalb der Verhältnisse zu stehen, hin zu einem Begehren nach gerechteren Verhältnissen und einer Reflexivität über die eigene Involviertheit zu begünstigen. Ich frage aber auch, welche Risiken und Widersprüche mit dem Zusammenhang von politischer Bildung und Scham verbunden sein können. Ich gehe so vor, dass ich im Anschluss an die empirischen Erkenntnisse und die darauf aufbauenden theoretischen Überlegungen zum Zusammenhang von Scham und Bildung *weiß* Positionierter Anhaltspunkte für die Gestaltung politischer Bildungsangebote und weiterführende Gedanken formuliere. Dabei gehe ich darauf ein, wie politische Bildung gezielte Beschämung vermeiden und unbeabsichtigtes Schamerleben berücksichtigen kann. Abschließend greife ich unterschiedliche Widersprüche und Spannungsfelder einer Scham berücksichtigenden politischen Bildung auf.

6.3.1 (Nicht-)Beschämende politische Bildung

Eine mögliche Schlussfolgerung aus den bisherigen Überlegungen, dass Scham Anlass und Gegenstand von Bildungsprozessen sein kann, könnte sein: Wenn politische Bildung dafür sorgt, dass *weiß* Positionierte Scham erfahren, liegt darin das Potenzial von transformativen Bildungsprozessen. Dieser Ansatz wirft die Frage nach der ethischen Vertretbarkeit auf, gezielte Beschämung als Methode und Instrument der (politischen) Bildung einzusetzen. Landweer (1999, 213) stellt die These auf, dass „die Zeugen der Scham einen Herrschaftsanspruch gegenüber dem Subjekt stellen, wenn sie es gezielt beschämen“. Wenn die Beziehung zwischen Seminarleitung und -teilnehmenden⁵⁶⁹ einer Herrschaftsbeziehung entspricht, indem Teilnehmende gezielt bloßgestellt und ihnen eine Norm vorgehalten wird (vgl. ebd.), ist davon auszugehen, dass diese Beziehung Bildungsprozesse erschwert oder verhindert, selbst wenn die gezielten Beschämungen nachträglich reflexiv bearbeitet würden.⁵⁷⁰

⁵⁶⁹ Wenn ich hier von Seminar spreche, so können damit sehr unterschiedliche Formate angesprochen sein: etwa Workshops, Fortbildungen oder Hochschulseminare. Für unterschiedliche Settings werden vermutlich unterschiedliche Aspekte meiner Überlegungen relevant, nicht jeder Aspekt lässt sich auf jedes Setting übertragen. So können sich Kontexte und Rahmenbedingungen im Hinblick auf Anzahl, Alter, Freiwilligkeit, Bereitschaft zur Auseinandersetzung, Vorwissen, Intensität bisheriger Auseinandersetzungen, Vertrautheit mit diesen Bildungsformaten oder Gruppenzusammensetzung der Teilnehmenden, Vertrauensverhältnis der Teilnehmenden untereinander und zur Seminarleitung deutlich unterscheiden. Alle diese Faktoren können Auswirkungen haben auf die Möglichkeiten, Scham zu berücksichtigen.

⁵⁷⁰ So verstehe ich etwa die Ende der 1960er Jahre von Jane Elliot entwickelten *blue-eyed*-Workshops so, dass Demütigung und Beschämung Bestandteil der Herangehensweise ist. Zu einer Kritik dieses Konzeptes vgl. Lang/Leiprecht (2001). Zur Frage der ethischen Legitimierbarkeit des Konzeptes vgl. Schröder (2009).

Doch auch wenn es Anspruch politischer Bildung sein sollte, explizite und gezielte Beschämung zu vermeiden, lässt sich nicht verhindern, dass *weiße* Teilnehmende und Seminarleitungen in Seminarsituationen Scham empfinden. So können etwa Wissen über Rassismus und *Weißsein*, das zur Verfügung gestellt wird, Äußerungen der Seminarleitung oder anderer Teilnehmender unbeabsichtigt und beiläufig dazu führen, dass eine Diskrepanz zum idealen Selbstbild oder zum Selbstkonzept *weiß* Positionierter spürbar werden. Es ist denkbar, dass sich *weiß* positionierte Teilnehmende im Geschehen des Seminars einer Norm und eigenen Verstößen gegen diese Norm gewahr werden (vgl. 5.1). Ebenso ist denkbar, dass *weiß* positionierte Teilnehmende durch Blicke und Perspektiven von Teilnehmenden oder Seminarleitenden of Color – unabhängig, ob diese dies intendieren oder nicht – darauf aufmerksam werden, dass ihr Selbstkonzept nicht mit der Wahrnehmung durch nicht-*weiß* Positionierte übereinstimmt. Schamvermeidende Effekte, Schamangst und Schamabwehr sind mögliche Wirkungsweisen von Scham, die in Settings politischer Bildung bedeutsam werden können.

Auch gezielte Beschämungen durch andere Teilnehmende oder in Situationen außerhalb des Seminarsettings empfundene Scham können im Seminar relevant werden. Wie sich in den empirischen Auskünften gezeigt hat, sind nicht allein Situationen in expliziten Bildungssettings Anlass für Transformationsprozesse, sondern auch z.B. Aufenthalte in postkolonisierten Kontexten, Aktivitäten in politischen Gruppen oder enge Freundschaften und Liebesbeziehungen. Dabei kann Scham relevant sein. Das wirft die Frage auf, inwiefern eine nachträgliche explizite oder implizite, kognitive und emotional-affektive Be- und Verarbeitung dieser Erfahrungen zu grundlegenden Veränderungen von Selbst- und Weltverhältnissen beitragen können. Im Folgenden möchte ich mich daher damit beschäftigen, wie politische Bildung Scham und schamrelevante Aspekte in einer Weise berücksichtigen kann, die das reflexive und transformative Potenzial von Scham konstruktiv nutzbar macht.

6.3.2 Konsequenzen für eine Scham berücksichtigende politische Bildung

Im Folgenden deute ich einige Aspekte an, die eine Scham berücksichtigende politische Bildung auszeichnen könnte. Zu überlegen ist, welche Bedingungen in der politischen Bildung neben der Vermeidung beabsichtigter Beschämung geschaffen werden können, angesichts der Ambivalenz von Scham die schambedingten Perspektivenwechsel für Bildungsprozesse fruchtbar zu machen.⁵⁷¹ Dabei ist eine wich-

⁵⁷¹ Vgl. auch Bönkost (2017) zur Normalisierung *weißer* Emotionen in der Bildungsarbeit, Katherine E. Roubos (2016) zum Umgang mit *weißer* Fragilität in Seminaren, Alissa Case (2019) zu kollektiven *wei-*

tige Grundannahme, dass weitestgehend unbestimmt bleibt, ob sich konkrete Personen in einer konkreten Seminarsituation schämen, es sei denn, Scham äußert sich in einer so intensiven Weise, dass sie sich in körperlichen Reaktionen öffentlich wahrnehmbar zeigt. Stark machen möchte ich daher Scham als eine Aufmerksamkeitsrichtung, die Seminarleitungen in die Wahrnehmung der Gruppe und ihre Selbstwahrnehmung aufnehmen können.

Dies ermöglicht es, schamrelevante Situationen und konkrete Äußerungen von Scham zur Kenntnis zu nehmen und anzuerkennen. Wenn in Erwägung gezogen wird, dass auch unbeabsichtigt beim Gegenüber Scham entstehen kann, eröffnet dies für pädagogisch Handelnde, aber auch für Wissenschaftler_innen oder anderweitig politisch Aktive, denen an der Ermöglichung von Bildungsprozessen gelegen ist, neue Handlungsoptionen. Das kann zunächst bedeuten, Strategien zur Schamvermeidung zu entwickeln, um auf unbeabsichtigte Beschämungen zu reagieren. Denn die Verweigerung von Schamvermeidung – gerade in der Machtposition der Seminarleitung – bei unbeabsichtigten Beschämungen kann als zusätzliche Beschämungsstrategie angesehen werden (vgl. Landweer 1999, 213), was eine bildungsermöglichende Wendung von Scham erschwert. Schamvermeidung heißt nun nicht, dass Inhalte und Perspektiven, die unintendiert beschämen könnten, nicht ausgesprochen werden sollten.⁵⁷² Es geht vielmehr darum, *zusätzliche* Beschämung zu vermeiden und Angebote für die Transformation der Wirkungsweise von Scham zu machen. Ansatzpunkte sehe ich auf der Ebene des arrangierten Rahmens, auf der Beziehungsebene und auf der inhaltlichen Ebene.

Entscheidend erscheint es mir, einen Rahmen zu arrangieren (vgl. Giesecke 2003 [1987], 94ff.), der die Akzeptanz, Anerkennung, Reflexion und Begleitung von aktuellem oder vergangenem Schamerleben möglich macht (vgl. Hell 2018, 167ff.; Marks 2016, 156ff.). Um Scham zulassen, wahrnehmen und anerkennen zu können,

ßen Auseinandersetzungsprozessen, Ricky Lee Allen (2002, 2004), der Freire im Hinblick auf die Transformation von privilegiert Positionierten befragt, Leonardo (2002) zu Ansätzen kritischer Pädagogik bezogen auf *Weißsein* und Yancy (2009) zu Bedingungen engagierter Bildungsprozesse *weiß* Positionierter im Anschluss an hooks.

⁵⁷² Auch Ahmed (2010, 50) spricht sich dafür aus, jene als schlecht markierten Gefühle – zu welchen im alltagssprachlichen Verständnis auch Scham zählt – zuzulassen. Sie problematisiert vielmehr die Unterscheidung von guten Gefühlen als progressiv und schlechten Gefühlen als konservativ, da damit der problematische Effekt einhergehen kann, das Fortwirken von Geschichte unsichtbar zu machen, um negative Gefühle zu vermeiden. Hingegen betont sie die Notwendigkeit, zu jener Geschichte zurückzukehren, mit der unangenehme Gefühle wie Scham verbunden sind, denn nur dadurch könne ein emanzipatorisches Vorankommen (*to move forward*) möglich werden.

ist es hilfreich, die Perspektive Scham und eine entsprechende Sprache anzubieten, die ihr konstruktives Potenzial betont.⁵⁷³ Scham auf diese Weise besprechbar zu machen und ein Sprechen über Scham im Rahmen politischer Bildung einzuüben, halte ich für einen wichtigen Anhaltspunkt für transformative Prozesse. Eine Seminar-situation stellt dabei eine besondere Konstellation dar, um über Scham zu sprechen.⁵⁷⁴ Einerseits besteht eine Schwierigkeit, Gefühle allgemein und Scham insbesondere zum Thema zu machen. Andererseits wirkt – je nach Kontext – eine unausgesprochene Norm, dass es gut ist, über Gefühle und Scham zu sprechen (vgl. 4.3.2). Wenn in dieser Konstellation Scham als Perspektive relevant gemacht wird, eröffnet dies das Potenzial, Scham konstruktiv zu nutzen und für kritische Selbstreflexion über die Involvierung in rassistische Verhältnisse verfügbar zu machen. So entsteht die Möglichkeit, ein relatives Bewusstsein für Scham zu entwickeln und die angesprochenen Schamfaktoren zu variieren. Dies kann dazu beitragen, „Möglichkeiten einer rekonfigurierten Normativität [zu erkunden], um die Grenzen unserer selbstverständlichsten Gewohnheiten mit Blick auf unser Wissen, Tun und Sein zu hinterfragen“ (Dhawan 2019, 194). Die Transformation von Normen, vor denen wir uns schämen und Scham zu vermeiden bemüht sind, von Begehren und Scham-dynamiken sowie des Umgangs mit Scham und Beschämung wird möglich (vgl. 6.2.2), was zu veränderten Praxen führen kann.⁵⁷⁵ Die Frage, welche intendierten

⁵⁷³ Eine Möglichkeit, Scham besprechbar zu machen, könnte sein, dass *weiße* Seminarleitungen eigene schamrelevante Momente und ihren Umgang damit mit der Gruppe teilen. Hilfreich ist es daher, wenn Seminarleitungen einen reflexiven Umgang mit eigener Scham und Schamabwehr eingeübt haben (vgl. Hell 2018, 175). Anna Andrea Engelhardt (2018, 56) hat in ihrer Masterarbeit Aufmerksamkeit, Empathie, Transparenz und Gelassenheit als Strategien der Begleitung von Scham Teilnehmender der rassistismuskritischen Bildungsarbeit herausgearbeitet. Auch pädagogischer Takt (vgl. Muth 1961) kann als eine Voraussetzung für die Thematisierung von Scham angesehen werden.

⁵⁷⁴ Der in meiner Studie untersuchte Kontext des Sprechens (Interview) und Kontexte politischer Bildung weisen neben sehr grundlegenden Unterschieden auch Ähnlichkeiten auf. Eine Ähnlichkeit sehe ich darin, dass Seminarleitungen genau wie der Interviewer potenzielle Schamzeug_innen darstellen können, mit denen normative Orientierungen geteilt werden. Das macht sie in ähnlicher Weise zu einer Instanz, vor der sich geschämt werden könnte. Ähnlich wie in der Interviewsituation kann auch bei Settings der politischen Bildung davon ausgegangen werden, dass unintendiert Scham generiert wird und spezifische Dynamiken der Schamvermeidung wirken.

⁵⁷⁵ Auf den Aspekt der Handlung komme ich im Absatz zu Widersprüchen und Spannungsfeldern zurück. Da rassistismuskritische Praxis *weiß* Positionierter nicht im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht, deute ich veränderte Praxis auf unterschiedlichen Ebenen nur an: So können Praxen entwickelt werden, die z.B. den eigenen privilegierten gesellschaftlichen Standort mit einbeziehen, nicht dermaßen auf rassistische Unterscheidungskategorien angewiesen sind, weniger paternalistisch gestaltet sind, von einer Offenheit für kritische, selbstreflexionsanregende Rückmeldungen getragen sind, versuchen, insti-

und unintendierten Effekte ein solches Vorgehen hat, muss jedoch systematisch unbeantwortet bleiben, da der Verlauf von Auseinandersetzungsprozessen durch Unbestimmtheit gekennzeichnet ist.

Ein wichtiger Aspekt auf der Beziehungsebene ist es, das Gegenüber als Person anzuerkennen, um dem Gefühl des Selbstverlustes im Schamerleben und der Abwehr von Scham entgegenzuwirken (vgl. Marks 2016, 189ff.). Erforderlich für diesen Prozess ist auch ein Vertrauen darin, dass keine zusätzliche Beschämung für mitgeteilte Scham erfahren wird (vgl. Hell 2018, 171). Es benötigt einiges an Vorarbeit, um dieses Vertrauen aufzubauen. Dazu kann beitragen, als *weiße* Seminarleitung die eigene Involviertheit und eigene Auseinandersetzungsprozesse einzubringen. Indem die eigene Involviertheit zum Thema wird, kann eine (Macht-)Position vermeintlich moralischer Überlegenheit der Seminarleitung geschwächt werden, was auch für Schamdynamiken relevant ist. Ein vertrauter Rahmen kann es *weiß* positionierten Teilnehmenden erlauben, Scham wahrzunehmen und zum Thema zu machen, nicht um sich als Opfer der Verhältnisse zu entwerfen, sondern um nicht im Gefühl der Scham zu verharren. Das kann dazu beitragen, die passivierende Wirkung von Scham zu überwinden und wieder beweglich zu werden. Dies kann auch im Hinblick auf die Bündnisfähigkeit *weiß* Positionierter von Bedeutung sein. So stellt sich die Frage, inwiefern ein *weißes* Subjekt, das Scham abwehrt, in Scham erstarrt oder um die eigene Scham kreist, ein bündnisfähiges Gegenüber für Schwarz oder of Color positionierte Familienmitglieder, Freund_innen, Schüler_innen oder politische Aktivist_innen ist.⁵⁷⁶

Auf der inhaltlichen Ebene kann eine Strategie der Vermeidung zusätzlicher Scham durch Seminarleitende sein, die gesellschaftliche Einbettung zu stärken, um eine Individualisierung weniger wahrscheinlich zu machen. So kann politische Bildung Wissen über Scham und Schamdynamiken bereitstellen und diese gesellschaftlich und historisch kontextualisieren. Dazu kann es gehören, Teilnehmenden die Möglichkeit zu eröffnen, „to understand the (e.g., colonial, racist, sexist) origins of their desires, thus making it possible for them to choose how and what to desire, to make decisions about whether to resist, to be critical in their own ways“ (Motha/Lin 2014, 354). So kann es hilfreich sein, die historische Bedingtheit der eigenen Affekt-

tutionelle Strukturen zu verändern (wie im Beispiel von Judith) oder stärker dialogisch statt dogmatisch angelegt sind (wie im Beispiel von Sven).

⁵⁷⁶ Piesches (2013) in Abschnitt 1.1.5 angeführtes Zitat, dass wenig gewonnen ist, wenn Weiße sich schamhaft ihrer Geschichte annehmen und damit Dynamiken der Macht aufrechterhalten, lässt sich so verstehen.

Emotionen zu verstehen, um sich anders zu ihnen in ein Verhältnis zu setzen. Ich erweitere die Argumentation von Suhanthie Motha und Angel Lin um den Aspekt des postnationalsozialistischen Kontextes als historische Bedingung, etwa bezüglich der These der dritten Generation *weißer* Deutscher nach dem Nationalsozialismus als „Generation der Scham“ (vgl. 1.1.6). Zu einer historischen und gesellschaftlichen Kontextualisierung kann politische Bildung auch Wissen und Perspektiven für eine antisemitismuskritische Reflexivität zur Verfügung stellen, um zur Schärfung der Analyse beizutragen. So wird ermöglicht, die Thematisierung von Kolonialismus, Rassismus, *Weißsein* und Scham dahingehend zu befragen, inwieweit antisemitische Narrative bedient werden. Damit plädiere ich nicht dafür, notwendigerweise in allen Formaten der politischen Bildung Rassismus und Antisemitismus ausgewogen zum Thema zu machen. Es geht mir vielmehr um eine Reflexivität, die in den sich auf Rassismus fokussierenden Kontexten auch Antisemitismus mit im Blick hat – und umgekehrt.

Durch eine historische und gesellschaftliche Kontextualisierung ist die Bearbeitung von Scham nicht als Ersatz von Gesellschaftsanalyse, sondern als ein Zugang anzusehen, bei dem die Reflexion eigenen Schamerlebens mit einer Gesellschaftsanalyse verbunden wird. So kann schamrelevantes Scheitern *weiß* Positionierter als bedingt durch Strukturen, die zum Scheitern verurteilen, gerahmt werden, nicht als individuelles Versagen. Es wird dann eher möglich, für das Scheitern individuell und kollektiv Verantwortung zu übernehmen und die eigene Komplizenschaft (vgl. 6.2.3.3) anzuerkennen. Es spricht vieles dafür, dass politische Bildung sich darum bemüht, krisenhafte Schamerfahrungen zu bearbeiten, und so dazu beiträgt, dass *weiße* Subjekte die eigene Komplizenschaft anerkennen können, statt diese überwinden zu wollen, und gleichzeitig Ansatzpunkte für eigene und kollektive Handlungsmöglichkeiten erfahren. So wird eine Bewegung von Scham zu Verantwortung möglich (vgl. 1.1.5).

Da für Scham das körperliche Erleben zentral ist, gehe ich davon aus, dass die Arbeit mit dem Körper ein weiterer Zugang für eine Annäherung an die Be- und Verarbeitung von schamrelevanten Erfahrungen ist. Gerade wenn es um die Entwicklung eines Gespürs und einer Wahrnehmung für eigenes Schamerleben oder um die Transformation schamrelevanter Aspekte, Affekte und von Begehrensstrukturen geht, sind die Möglichkeiten kognitiver Zugänge begrenzt.⁵⁷⁷ Der explizite Einbezug der leiblichen Dimension von Scham und von Bildungsprozessen durch Me-

⁵⁷⁷ Zu kolonialen Aspekten der Trennung von Körper und Geist u.a. durch Descartes vgl. Brunner (2017, 196).

thoden der Körperarbeit (vgl. Boal 2009 [1979]; Krishnamurthy 2018), die mit der Vermittlung von Wissen ineinandergreifen, kann zusätzliche Potenziale entfalten.⁵⁷⁸ In einem Workshop mit den Interviewpartner_innen im Herbst 2019⁵⁷⁹ habe ich gemeinsam mit Pasquale Virginie Rotter einen solchen Zugang erprobt, um das Potenzial für Transformationen auf der Ebene des Körpers *weiß* Positionierter zu erkunden. Zentrale Rückmeldung von Teilnehmenden des Workshops war, dass der Zugang als sehr vielversprechend erlebt wurde. Der Workshop hat meine Annahme bestärkt, dass ein körperorientierter Zugang es *weiß* Positionierten ermöglichen kann, sich auch auf einer körperlichen Ebene in ein Verhältnis zu setzen zu dem eigenen (auch leiblichen) Gewordensein in rassistischen Verhältnissen und den damit verbundenen Affekten.

6.3.3 Widersprüche und Spannungsfelder einer Scham berücksichtigenden politischen Bildung

Im Anschluss an die Überlegungen zu Widersprüchen und Spannungsfeldern bezüglich des Zusammenhangs von Scham und Bildung in Abschnitt 6.2.3 möchte ich auch hinsichtlich der politischen Bildung auf Widersprüche und Spannungsfelder eingehen. Ich konzentriere meine Ausführungen vor allem auf Aspekte, die in einen engeren Zusammenhang mit Scham gebracht werden können.⁵⁸⁰ Zunächst gehe ich auf das Spannungsfeld von Individualisierung und Gesellschaftskritik ein, thematisiere dann die Orientierung an reflexiver Handlung in Widersprüchen, wobei ich mehrere Aspekte aufgreife, von denen einige enger und andere eher lose mit Scham verbunden sind. Abschließend reiße ich den immanenten Widerspruch von (politischer) Bildung an und stelle einen Bezug zu Scham her.

⁵⁷⁸ Ich gehe davon aus, dass die leiblich-affektive Ebene immer einbezogen ist – auch in Bildungssettings, die einen kognitiven Zugang in den Mittelpunkt stellen, wie etwa Lehrveranstaltungen an Hochschulen –, auch wenn dieser Einbezug selten explizit ist. Zur Bedeutung der leiblich-affektiven Dimension von Bildungsprozessen vgl. Brinkmann (2020); Magyar-Haas (2018). Zu Körperarbeit in Empowermentprozessen im Zusammenhang mit Rassismuserfahrungen vgl. Rotter (2013).

⁵⁷⁹ Ziel des Workshops war es, zum einen den Interviewpartner_innen Einblicke in den Forschungsprozess zu ermöglichen, Transparenz herzustellen und die Auskünfte der Interviews „einleuchtend, verständlich und begreiflich“ (Mecheril 2003, 51) zu machen. Zum anderen sollte es darum gehen, aufbauend auf den Zwischenergebnissen meiner Studie Angebote für den weiteren Auseinandersetzungsprozess zu machen. Da es der Umfang der vorliegenden Arbeit nicht zulässt, verzichte ich darauf, den Workshop und Rückmeldungen der Teilnehmenden ausführlich darzustellen und systematisch zu berücksichtigen.

⁵⁸⁰ Zu zahlreichen weiteren Widersprüchen und Spannungsfeldern bezüglich Rassismus und *Weißsein* in der Praxis politischer Bildung vgl. Pech (2006, 77ff.).

6.3.3.1 Scham berücksichtigende politische Bildung zwischen Subjektorientierung und Gesellschaftskritik

Zunächst gehe ich auf das Spannungsfeld zwischen Subjektorientierung und Gesellschaftskritik ein. Dieses Spannungsfeld zeigt sich etwa in Wünschen Teilnehmender an Angeboten politischer Bildung, die immer wieder formuliert werden: sich nicht rassistisch oder antisemitisch zu äußern. Oft wird ein Verlangen nach Listen von Begriffen ausgedrückt, die nicht diskriminierend sind, und solchen, die vermieden werden sollten.⁵⁸¹ Bereits in Abschnitt 1.1.6 hatte ich mit Messerschmidt argumentiert, dass diese Wünsche im deutschen Kontext mit Distanzierungsbedürfnissen gegenüber nationalsozialistischen Verbrechen artikuliert werden können. Für die Praxis politischer Bildung schlägt Messerschmidt (2017, 4) vor:

„Um dies reflektieren zu können, bedarf es eines Zugangs, der den Problemzusammenhang nicht personalisierend angeht, sondern auf die Funktionen zu sprechen kommt, die Antisemitismus und Rassismus in der Gegenwart erfüllen. Die Thematik ist emotional aufgeladen und mit Befürchtungen von Bezeichnungen und Schuldzuweisungen verbunden. Mit einem politisierenden Ansatz, der antisemitische und rassistische Artikulationen in die Landschaft von Nationalismus, Geschichtsrevisio- nismus, Erinnerungsabwehr, Wohlstandskonkurrenz und populistischen Welterklärungen einordnet, kann die gesellschaftliche Relevanz jenseits persönlicher Befindlichkeiten vermittelt werden.“

Meiner Lesart nach verstehe ich Messerschmidt so, dass sie dafür plädiert, das Span- nungsfeld von Individualisierung und Gesellschaftskritik nicht durch eine Persona- lisierung zu einer Seite hin aufzulösen. Es ist jedoch unausweichlich, dass auch kriti- sche Bildung es mit konkreten Subjekten zu tun hat, die als sich Bildende an Bil- dungsarrangements beteiligt sind.⁵⁸² Das Spannungsverhältnis ernst nehmend, gehe

⁵⁸¹ Der Wunsch erscheint mir nachvollziehbar und in gewissem Maße sinnvoll, wenn dadurch das Risiko von Verletzungen verringert wird. Er ist dennoch nicht unproblematisch, da zum einen Rassismus und Antisemitismus auf den Aspekt von Äußerungen reduziert werden, was mit der individualisierenden Phantasie einhergeht, durch als „korrekt“ imaginierte Begriffe Rassismus überwinden zu können. Zum anderen ist auch auf sprachlicher Ebene begrenzt, wie der Verzicht auf Begriffe Verletzungen vermeiden kann, da Verletzungen durch Sprache nicht allein an einzelnen Begriffen festzumachen ist. Auch etwa eine Andersheit zuweisende Verwendung von als „korrekt“ geltenden Begriffen kann rassistische Unter- scheidungen aufrufen und indirekt vermittelte Rassismuserfahrungen bedeuten (vgl. Çiçek/Heine- mann/Mecheril 2014, 311).

⁵⁸² Auch eine buddhistisch inspirierte Vorstellung von Bildung, wie Björn-Peter Paetow (2004) sie ent- wirft, ist in dem konkreten Bildungssetting mit individuellen, zu bildenden Subjekten konfrontiert. Pae- tow visiert Nichtidentität als Bezugspunkt von Bildungsprozessen an, indem er die Entwicklung einer kohärenten und konsistenten personalen Identität als Ziel von Bildungsprozessen infrage stellt. Dabei werden jedoch gesellschaftliche Verhältnisse tendenziell ausgeblendet und vernachlässigt, dass es einzelne Subjekte sind, die sich eines identifizierenden Denkens entziehen und deren Ich-Zentrierung es aufzuhe- ben gilt.

ich davon aus, dass es ebenso wichtig ist, den Problemzusammenhang nicht *entpersonalisierend* anzugehen,⁵⁸³ dass also die konkreten Subjekte und ihre Affekt-Emotionen – u.a. Scham – bei der Thematisierung gegenwärtiger Funktionsweisen nicht ausgeklammert werden. Herausforderung für politische Bildung ist es daher meines Erachtens, eine Balance in dem Spannungsfeld von personaler Dimension (eigene Involviertheit) und gesellschaftlicher Dimension zu finden, statt es zu der einen oder zu der anderen Seite hin aufzulösen. Dieser Herausforderung kann mit einer historischen und gesellschaftlichen Kontextualisierung etwa von individuellen, eventuell schambesetzten Befürchtungen der Schuldzuweisung begegnet werden. Der Individualisierung von Scham kann so entgegengewirkt und der Fokus von der alleinigen Sorge um sich selbst (vgl. 2.5), die im Gefühl der Scham ihre Wirkung entfaltet, um die Sorge um Andere und die Verhältnisse erweitert werden.

6.3.3.2 Anregungen für reflexives Handeln in Widersprüchen

Zudem kann politische Bildung das Spannungsfeld von Individualisierung und Gesellschaft berücksichtigen, indem sie reflexive Handlungsperspektiven eröffnet, die dazu beitragen, dass Teilnehmende (wieder) politisch (relativ) handlungsfähig werden⁵⁸⁴ und die passivierende Wirkung von Scham zu schwächen. Eine Handlungsperspektive halte ich auf ambivalente Weise für geeignet, bestimmte Formen der Scham zu vermeiden. Die Überlegungen sind aber auch für Scham nicht explizit berücksichtigende politische Bildung von Interesse. Bezüglich einer Handlungsperspektive der politischen Bildung möchte ich einen aktiven Umgang mit eigenen Privilegierungen, die Beteiligung an Kämpfen der Migration, sowie die Spannungsfelder von Redistribution und Dekonstruktion und von symbolischer und materieller Veränderung ansprechen. Dafür ist die bereits erwähnte Anerkennung der eigenen Komplizenschaft bedeutsam, die eine *agency in complicity* (vgl. 6.2.3.3) erlaubt. Diese Akzentuierung knüpft daran an, dass die Auseinandersetzung mit *Weißsein* und Privilegien sowie individuelle Handlungen gerade keinen Ausweg aus rassistischen Privilegierungsverhältnissen darstellen (vgl. 6.1.2). Sowohl das Handeln von Seminarleitenden selbst als auch das Handeln, das bei Teilnehmenden möglicherweise angeregt wird, kann mit Pech (2006, 75) vielmehr als „das bewusste und strategische Agieren in Widersprüchlichkeiten“ gefasst werden. Auch Messerschmidt und Me-

⁵⁸³ So verstehe ich auch Messerschmidts Plädoyer an anderen Stellen, die eigene Involviertheit selbstreflexiv in den Blick zu nehmen (vgl. Messerschmidt 2006, 10, 2016c, 26).

⁵⁸⁴ Dies kann als Annäherung an die mehrfach angesprochene Freiresche Einheit von Reflexion und Aktion (1972, 71) verstanden werden.

cheril (2019, 234) betonen in ihren Überlegungen zu rassismuskritischer Bildung im globalen Kapitalismus, dass gesellschaftliche Verhältnisse zwar nicht durch singuläre Praxen verändert werden könnten, es aber dennoch bedeutsam sei, lokale Veränderungsprozesse anzustoßen. Das Ziel politischer Bildung erschöpft sich daher nicht darin, dass *weiß* Positionierte weniger Alltagsrassismus reproduzieren oder weniger Rassismuserfahrungen und rassistische Strukturen bagatellisieren. Dies sind konkrete singuläre Praxen, die im lokalen Zusammenhang durchaus sehr bedeutsam sind, etwa weil sie für konkrete Menschen weniger Leid bedeuten können. Bleibt es jedoch bei diesen singulären Praxen, bleiben rassistische und kapitalistische gesellschaftliche Strukturen unthematisiert und unangetastet. Gerade diese Widersprüchlichkeit, die mit der Begrenzung der singulären Praxis politischer Bildungsarbeit einhergeht, gilt es innerhalb der Bildungsarbeit zum Thema zu machen: Privilegien und privilegierende Verhältnisse lassen sich nicht wegreflektieren, und dennoch kann kritische (Selbst-)Reflexion ein Beitrag zur Veränderung von gesellschaftlichen Verhältnissen sein.

Eine Handlungsperspektive lokaler Veränderung kann mit einer Auseinandersetzung mit Privilegierung verbunden werden, die nicht moralisierend oder individualisierend gestaltet ist, sondern die Verbindung von Subjekt und gesellschaftlichen Verhältnissen in den Mittelpunkt stellt. Die Scham über die Ausblendung der Privilegierung oder über die eigene Privilegierung – die sich in der Scham darüber, von anderen als privilegiert gesehen zu werden, zeigen kann (vgl. 5.2) – lässt sich dann unter Umständen transformieren. Entstehen kann eine Perspektive, Privilegien zu verstehen, einzusetzen und individuell oder kollektiv zu nutzen, um zu intervenieren oder Strukturen zu verändern.⁵⁸⁵ Dabei ist ein mögliches paradoxes und utopisches politisches Ziel, Privilegien für alle zu erreichen – d.h. Privilegierungsverhältnisse zu überwinden. Hier ist für die politische Bildung eine Bündnisorientierung kritischer Selbstreflexion und die Perspektive des Powersharing von Interesse, indem z.B. die Ermöglichung von tragfähigen Bündnissen oder Empowerment-Räumen unterstützt wird (vgl. Apraku/Bönkost 2019; Bönkost 2019; Meza Torres/Can 2013; Rosenstreich 2006). Eine solche Handlungsperspektive ist davon geprägt, dass unbestimmt ist, was situations- und kontextspezifisch solidarisches Handeln konkret

⁵⁸⁵ Judiths Bemühungen der Veränderungen von schulischen Strukturen (vgl. 6.1.2) sind der Erzählung nach eher isoliert von den Aktivitäten anderer, was zu ihrer Stilisierung als Einzelkämpferin passt (vgl. 4.1.1.2). Zuweilen ist auch die Rede davon, Privilegien abzugeben (vgl. Hess/Linder 1997), was aber nach meinem Verständnis von Privilegierung nur sehr begrenzt möglich ist (z.B. Entscheidungspositionen in Institutionen an andere abzugeben).

heißen kann, sodass Prozesse der Verständigung mit Schwarz und of Color Positionierten über passende Vorgehensweisen notwendig sind – z.B. im Spannungsfeld verschiedener Handlungsoptionen wie Zurückhaltung und Verantwortungsübernahme. Auf diese Weise ist ein Bemühen um die Abgabe von Kontrolle und Entscheidungsmacht (vgl. Can 2008, 55) sowie weniger paternalistische und dadurch weniger beschämende Handlungsweisen möglich.

Eine weitere Perspektive für die politische Bildung, die kollektive und gesellschaftliche Dimensionen stärker mit einbezieht, ist der Blick auf Kämpfe der Migration – also „jene Konflikte, die über den Widerstand gegen Rassismus hinausgehen, in denen sich die Auseinandersetzungen und Kritiken nicht notwendigerweise als anti-rassistisch artikulieren“ (Bojadžijev 2008, 47), z.B. im Alltag, in Arbeitsverhältnissen oder durch Einwanderungspraktiken. Bojadžijev spricht sich, wie in Abschnitt 1.1.5 erwähnt, dafür aus, nicht die Subjekte, die durch Rassismus hervorgebracht werden, zur konzeptuellen Grundlage von Rassismusanalyse zu machen (vgl. ebd.). Dennoch halte ich ihre Überlegung auch für politische Bildung relevant, die eben dies tut: Subjekte zur Grundlage pädagogischer Konzepte zu machen, indem angenommen wird, dass die Auseinandersetzung mit Rassismus für unterschiedlich positionierte Subjekte unterschiedliche Fragen, Bedürfnisse und Prozesse bedeutet.⁵⁸⁶ Ein Kriterium, das Bojadžijev für die Beurteilung von Vorgehensweisen⁵⁸⁷ vorschlägt, ist der Nutzen der jeweiligen Politiken (vgl. ebd.). Für die politische Bildung kann das bedeuten zu fragen, ob die Auseinandersetzung dazu beiträgt, dass *weiß* Positionierte (anders als zuvor) in Kämpfen der Migration handeln können. Das heißt, dass *weiß* Positionierte durch politische Bildung zum einen in die Lage versetzt werden, nicht durch Scham passiv und handlungsunfähig zu werden, zum anderen, dass sie in einer Weise ihr Handeln reflektieren können, die zu weniger paternalistischem Handeln und weniger Fortsetzung von Strukturen *weiß*er Überlegenheit in den Kämpfen führt. Hier wird die Frage tangiert, wie die Transformationen von individuellen Selbst- und Weltverhältnissen und Schamdynamiken *weiß* Positionierter mit Verschiebungen diskursiver rassistischer Ordnungen und Veränderungen materieller Verhältnisse zusammengedacht werden können.

Zum Abschluss der Überlegungen zum Handeln in Widersprüchen gehe ich auf zwei Spannungsfelder ein, die eher in loser Verbindung zur Perspektive Scham ste-

⁵⁸⁶ Diese Annahme schließt nicht aus, dass es auch Berührungspunkte, gemeinsame Fragen und geteilte Anliegen zwischen unterschiedlich Positionierten geben kann.

⁵⁸⁷ Bojadžijev (2008, 47) bezieht ihre Überlegungen auf die Frage, ob Identität strategisch akzeptiert oder kategorisch zurückzuweisen ist. Meine Akzentuierung ist auf einen anderen Aspekt verschoben.

hen, aber mir dennoch besonders relevant erscheinen: die Spannungen zwischen Redistribution und Dekonstruktion sowie zwischen symbolischer und materieller Veränderung. Alle angesprochenen Varianten der Bezugnahme politischer Bildung auf Handlungsweisen (individuell, Nutzen von Privilegien, Bündnisorientierung, Beteiligung an Kämpfen der Migration) haben gemeinsam, dass dabei zwei Grundprinzipien zu berücksichtigen sind. Diese stehen in einem durch den Widerspruch gesellschaftlicher Verhältnisse hervorgebrachten Spannungsverhältnis: „die redistributive Veränderung symbolischer und materieller Verhältnisse sowie die dekonstruktive Thematisierung und Problematisierung oppositioneller Logiken“ (Linne- mann/Mecheril/Nikolenko 2013, 11). Politische Bildung, die kritische (Selbst-)Reflexion privilegiert Positionierter als eines ihrer Ziele anvisiert, stärkt zum einen die oppositionelle Logik, indem sie die binäre Unterscheidung zwischen *weiß* und nicht-*weiß* Positionierten wiederholt,⁵⁸⁸ auch wenn es ihr Anliegen ist, darüber hinauszuweisen. Im besten Fall trägt sie so dazu bei, rassistisch bedingter und legitimer Ungleichheit entgegenzuwirken, indem sie kritische Handlungsfähigkeit hervorbringt. Zum anderen kann die hier fokussierte politische Bildung die ihr mal explizit zugrunde gelegte, mal implizit ihre Wirkung entfaltende binäre Unterscheidungspraxis problematisieren. Mit dieser dekonstruktiven Bewegung kann der Effekt einhergehen, eben jene Prinzipien der Umverteilung zu schwächen. Dies ist einer von vielen Widersprüchen, die im Kontext politischer Bildung wiederum zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden können.

Sowohl in den Interviews⁵⁸⁹ als auch in großen Teilen der Literatur zu Rassismuskritik und Kritischer Weißseinsforschung scheint mir zudem stärker die Veränderung symbolischer Verhältnisse als die Veränderung materieller Verhältnisse in den Blick genommen zu werden. Das passt dazu, dass Messerschmidt und Mecheril (2019, 234) von einer „erst noch auszubildenden ökonomischen Reflexivität“ sprechen, „die Rassismus und Kapitalismus in Zusammenhängen zu denken in der Lage ist“. Diese Reflexivität könnte die politische Bildung zu Rassismus und *Weißsein* im Anliegen der Gesellschaftskritik stärken und die Analyse schärfen. So wäre es auch möglich die durch kritische Selbstreflexion erworbenen verwertbaren Kompeten-

⁵⁸⁸ Etwa wenn getrennte Räume der Auseinandersetzung eröffnet werden (vgl. u.a. Boger/Simon 2016; Kalpaka 2006b; Yiğit/Can 2006).

⁵⁸⁹ Materielle Verhältnisse und die Verschränkung von Rassismus und kapitalistischer Produktionsweise kommt in den Interviews nur punktuell am Rande angedeutet zur Sprache. So wirft etwa Judith die Frage auf, wer im deutschen Schulsystem an Gymnasien kaum vertreten ist (vgl. I5A06). Ich lese ihre Andeutung als Hinweis auf institutionelle Diskriminierung, die mit materiellen Verhältnissen verknüpft gedacht werden kann.

zen als „eigene Beteiligung an globaler (Selbst-)Kapitalisierung [zu] reflektieren, ohne sich dadurch handlungsunfähig zu machen“ (ebd., 232). Eine solche Reflexivität halte ich auch aus der Perspektive Scham für relevant. Zum einen bringt sie das Potenzial mit sich, Schamdynamiken zu schwächen, indem sie wie die zuvor angesprochene historische und gesellschaftliche Kontextualisierung von einer Individualisierung von Scham wegführt und das Überwältigungspotenzial abbaut. Zugleich stellt sie ein weiteres Beschämungspotenzial dar („Oh nein, ich habe Kapitalismus vernachlässigt, obwohl ich mich für so kritisch halte“), das berücksichtigt werden kann.

6.3.3.3 Scham und die immanenten Widersprüche von (politischer) Bildung

Abschließend möchte ich einen weiteren in Abschnitt 6.2.3 mit Bezug auf Adorno und Heydorn angesprochenen Widerspruch wiederaufgreifen. So sind auch immanente Widersprüche von Bildung für Scham berücksichtigende politische Bildungsangebote bedeutsam. Zum einen zeigt sich ein Widerspruch darin, dass politische Bildung *weiße* Subjekte in die Lage versetzt, sich gegenüber anderen *Weißem* im Sinne einer Distinktionspraxis als besonders reflektiert und schamaffin und so als überlegen zu profilieren. Dadurch können andere *weiß* Positionierte möglicherweise bewusst oder unbewusst beschämt werden. Zudem habe ich mit der ökonomischen Verwertbarkeit reflexiver Kompetenzen in neoliberalen Verhältnissen und der Festigung rassifizierender Unterscheidung in Abschnitt 6.2.3 zwei Facetten des widersprüchlichen, Herrschaft stabilisierenden Potenzials von Bildung angesprochen, die auch für Scham berücksichtigende politische Bildung gelten. Politische Bildung könnte einen Rahmen darstellen, in dem Reflexion und ein Umgang mit diesen der Bildung immanenten Widersprüchen eingeübt werden kann. So können Praktiken erprobt werden, Kritik und Selbstkritik in einer Weise zu äußern und zur Kenntnis zu nehmen, die sich selbst und andere nicht dermaßen – auf eine weniger dogmatische Art, weniger herablassend und beschämend – einer Logik *weißer* Konkurrenz unterwirft. Und es können Reflexionen über die herrschaftsstabilisierenden Effekte der Bildungsprozesse angeregt werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Scham berücksichtigende Angebote der politischen Bildung und die an ihr Partizipierenden Widersprüchen auf unterschiedlichen Ebenen nicht entkommen. Für Scham berücksichtigende politische Bildung ist das insofern besonders interessant, da dadurch eine Entdramatisierung der Normverstöße *weiß* Positionierter möglich ist. Damit ist nicht gemeint, dass *weiß* Positionierte eigenen rassistisch konnotierten Normverstößen gegenüber

gleichgültig werden, können damit doch Verletzungen verbunden sein, die für rassistisch Markierte dramatische Konsequenzen haben können. Wenn jedoch die unausweichliche Involvierung in Widersprüche – oder mit Spivak gesprochen die Komplizenschaft – anerkannt wird und Verantwortung für die Involvierung übernommen wird, ist es möglich, sich vom Begehren, frei von Rassismus zu sein, zu lösen. *Weiß*e Subjekte werden in die Lage versetzt, ihr Begehren stattdessen auf Gerechtigkeit zu heften und alternative Handlungsweisen zu entwickeln. Sie müssen nicht so viel Kraft darauf verwenden, sich für ihr *Weißsein*, rassistische Gedanken oder Handlungen zu schämen oder diese Scham abzuwehren, sondern können die Kraft für proaktives Handeln aufwenden. Neue normative Bezugsgröße und Bewertungskriterium für das eigene Handeln können dann sein, die eigene Involvierung in rassistische Verhältnisse wahrzunehmen und damit verantwortungsvoll, an Gerechtigkeit orientiert umzugehen. Als Herausforderung für politische Bildung lässt sich abschließend formulieren, auf die Reflexion und Veränderung von Perspektiven, Begehren und Handlungen abzielen, ohne der Illusion Vorschub zu leisten, dass dieser Weg aus den Widersprüchen hinausführte.

7. Schluss

Abschließend möchte ich zwei zentrale Erkenntnisse dieser Studie, in der ich den Zusammenhang von Scham und Bildungsprozessen von *weiß*-mehrheitsdeutsch positionierten Subjekten über ihre Involviertheit in rassistische Verhältnisse untersucht habe, zusammenfassen. Zudem halte ich weiterführende Fragen und Gedanken, die über die vorliegende Arbeit hinausweisen, fest.

Erste zentrale Erkenntnis aus der Modellierung der von mir geführten biographisch-narrativen Interviews ist, dass sich mindestens zwei Versionen der hier interessierenden Scham analytisch unterscheiden lassen, die sich beide in den unterschiedlichen Interviews finden lassen. Diese Unterscheidung habe ich, inspiriert durch die Bearbeitung des empirischen Materials und durch theoretische Perspektiven sowie abstrahiert von dem konkreten Erleben der befragten Subjekte, vorgenommen. Durch diese Differenzierung lässt sich das von mir in Anlehnung an vor allem Schäfer und Thompson sowie Landweer formulierte Eingangsverständnis von Scham (vgl. 2) begrifflich präzisieren.

In der *ersten Variante* weichen Handlung, Wahrnehmung oder ausbleibende Handlung *weißer* Subjekte von den normativen Bewertungskriterien für das eigene Handeln ab, die mit ihrem idealen Selbstbild einhergehen. Hier werden Facetten der Involviertheit in rassistische Verhältnisse relevant, auf die das Subjekt (relative) Einflussmöglichkeiten hat, wie etwa eigene durch Sozialisation und diskursiv vermittelte Wahrnehmungen und Handlungen. Rassistisch konnotierte Handlungen und ausbleibendes Handeln bei der Reproduktion von Rassismus können Anlässe für Scham sein, die sowohl mit konkreten als auch mit imaginierten oder verallgemeinerten Zeug_innen, die das eigene (Nicht-)Handeln potenziell beobachten, denkbar sind. Rassistische Wahrnehmung hingegen ist nur sehr begrenzt für konkrete Zeug_innen erfassbar, sodass hier vor allem imaginierte und verallgemeinerte Zeug_innen relevant werden. Diese Variante der Scham ist sowohl zu Beginn eines Auseinandersetzungsprozesses angesichts einer bislang unbekanntes und gerade bewusstwerdenden Norm möglich als auch angesichts einer revidierten, verfeinerten oder neu angeeigneten Norm (z.B. der Norm, Menschen nicht nach ihrer Herkunft zu fragen). Denkbar sind auch Momente im Auseinandersetzungsprozess, in denen unterschiedliche Normen konkurrieren (z.B. die soziale Norm, nicht durch die Thematisierung von Alltagsrassismus zu stören, vs. die Norm, bei rassistischen Äußerungen zu intervenieren), sodass unentscheidbar ist, vor welcher Norm sich das

Subjekt schämt. In allen Fällen sind unterschiedlich Positionierte als potenzielle Zeug_innen für das Scheitern der Übereinstimmung vorstellbar. Implizite und explizite rassistische Logiken machen es jedoch unwahrscheinlicher, dass Schwarz oder of Color Positionierte für *weiß* Positionierte als imaginierte und verallgemeinerte Schamzeug_innen als relevant in Betracht kommen.

In der *zweiten Variante* von Scham ist nicht das ideale Selbstbild zentral, sondern das *Selbstkonzept*, da für diese Variante nebensächlich ist, ob Handeln von einem idealen Selbstbild abweicht. Diese Variante von Scham zeichnet aus, dass sie auftreten kann, wenn das Selbstkonzept eines *weiß* positionierten Subjektes von der Wahrnehmung durch Schwarz oder of Color Positionierte abweicht. Im unmittelbaren oder durch andere Epistemologien vermittelten Blick Schwarz oder of Color Positionierter kann das *weiße* Subjekt etwa als *weiß*, privilegiert oder bedrohlich erscheinen. Dies kollidiert mit dem Selbstkonzept, etwa neutral, gut, besonders oder gerecht zu sein. Dabei ist nicht entscheidend, ob das *weiße* Subjekt tatsächlich in subversiver Intention beobachtet wird – im Sinne einer Umkehrung des rassistischen Blicks – oder ob es einen solchen Beobachtungsblick zuschreibt. Entscheidend ist, dass das *weiße* Subjekt sich eines Blicks gewahr wird, den es zuvor – strukturell begünstigt – ignorierte. Für diese Variante ist die Konstellation der Positioniertheiten der beobachtenden und der beobachteten Personen entscheidend: Eine *weiß* positionierte Person nimmt den auf sie gerichteten Blick einer Schwarzen oder of Color positionierten Person wahr. In der Diskrepanz von Selbstkonzept und der Wahrnehmung durch rassifizierte Andere kann Unterschiedliches für das *weiße* Subjekt spürbar werden: die eigene Privilegiertheit – die auch darin zum Ausdruck kommt, das reibungslose Als-*weiß*-Gelesenwerden ignorieren zu können –, die Begrenztheit der eigenen Handlungsmöglichkeiten sowie die Auswirkungen rassifizierter Grenzziehungen. Spürbar werden Effekte der strukturell nahegelegten *boundary ignorance*, die verwandt ist mit der Ignoranz des eigenen *Weißseins*. Im deutschen Kontext als postnationalsozialistisch und postkolonial gerahmter Zusammenhang können die Bedingungen, unter denen der Wunsch entsteht, frei von Rassismus zu sein, als spezifisch angenommen werden. Die affektive Verhaftung mit dem Selbstkonzept, nicht *weiß* zu sein, halte ich in dem Zusammenhang für besonders wirkmächtig. Sie steht in Verbindung mit der *racial* Melancholie – der Einverleibung der geleugneten, auf Ausschluss und Ausbeutung beruhenden und ambivalenten Beziehung zu rassifizierten Anderen. In dieser Variante von Scham werden mit der Privilegiertheit und der Begrenztheit des eigenen Handelns andere Facetten der Involviertheit in rassistische Verhältnisse relevant als in der ersten Variante. Auf

die Veränderung dieser Involviertheitsdimensionen hat das Subjekt noch weniger Einfluss als auf die bei der ersten Schamversion angesprochenen Involviertheiten. Auch die zweite Version der Scham kann sich wiederholt ereignen, wenn auch unter Umständen in abgeschwächter Form, da die angesprochene Ignoranz eher nicht mit einer einmaligen Bewusstwerdung überwunden wird, sondern hartnäckig fortwirkt und sich neu formiert.

Für *beide Varianten* der Scham nehme ich den Aspekt der Schamvermeidung als bedeutsam wahr. In der ersten Variante gilt es, in einer Weise zu handeln, die der moralischen, an Gerechtigkeit orientierten Norm, nicht rassistisch zu agieren, entspricht. Das bringt den Effekt mit sich, nicht für rassistisches Handeln beschämt zu werden. In der zweiten Variante gilt es, die *weiße* Involviertheit in einer Weise in das Selbstkonzept aufzunehmen, die (antizipierte) Wahrnehmungen durch Schwarz und of Color Positionierte – z.B. eine privilegierte Positioniertheit – zum Teil des Selbstkonzeptes macht. Auf diese Weise wird die potenziell beschämende Wirkung des Blicks zurück abgeschwächt. In beiden Fällen ist Schamvermeidung ein begrenztes Vorhaben, da es nicht möglich ist, in umfassender Weise über das eigene Handeln und das Selbstkonzept zu verfügen. Ein erneutes Scheitern ist unvermeidlich.

Die Interviews lassen sich so lesen, dass gerade die erste Variante der Schamvermeidung auch auf der Interviewebene bedeutsam wird, wobei der *weiß* positionierte Interviewer als potenzieller Schamzeuge des unvermeidlichen Scheiterns in Erscheinung tritt. Die zweite Schamvariante deutet sich auf der Ebene des Interviews in einer neu konfigurierten Weise an. So lese ich eine mögliche Wirkungsweise so, dass der Versuch unternommen wird, das eigene Selbstkonzept in einer Weise in die Erzählung einfließen zu lassen, die signalisiert: „Ich bin mir meiner Privilegiertheit und Involviertheit bewusst.“ Dies lese ich als Übergang der zweiten Variante zur ersten Variante von Scham: Die zuvor gescheiterte Übereinstimmung zwischen Selbstkonzept und der Wahrnehmung durch Schwarz oder of Color Positionierte unabhängig vom eigenen Handeln wird zu einem neuen normativen Bewertungskriterium für das eigene Handeln: „Sprich in einer Weise von dir, die zeigt, dass du dir deiner Involviertheit bewusst bist.“ Gerade an Punkten, an denen die Norm- und Wertorientierung des Gegenübers – hier der Interviewer – nicht klar ist und unbestimmt bleibt, ob die Orientierungen übereinstimmen,⁵⁹⁰ kann das verunsichernd wirken,

⁵⁹⁰ So habe ich beispielsweise das emotionale Sprechen als *weiße* Person über die eigene Involviertheit oder die Thematisierung von Kontinuitäten und Brüchen von Kolonialismus und Nationalsozialismus als Situationen gedeutet, in denen im Interview unbestimmt ist, inwiefern normative Orientierungen geteilt werden (vgl. 4.3).

da offenbleibt, ob in den Augen des Gegenübers ein Verstoß gegen eine Norm vorliegt. Es erscheint mir wichtig festzuhalten, dass Scham und der Umgang mit Scham nicht deterministisch gedacht werden können. Das wird deutlich durch die Beobachtung, dass sich die Interviews stark dadurch unterscheiden, inwiefern Scham explizit oder implizit zum Thema gemacht wird und inwiefern sich auf der Interviewebene Aspekte als schamrelevant lesen lassen.

Als *zweite zentrale Erkenntnis* möchte ich festhalten, dass sich im Anschluss an die empirische Untersuchung mindestens zwei Zusammenhänge von Scham und Bildung analytisch unterscheiden lassen: zum einen Scham als *Anlass* von Bildungsprozessen *weiß* Positionierter über ihre Involvierung, zum anderen Scham als *Gegenstand* dieser Bildungsprozesse. Für beide zuvor unterschiedenen Schamvarianten gilt, dass sie sowohl Anlass als auch Gegenstand sein können. Als dritten Aspekt dieser Zusammenhänge habe ich Widersprüche und Begrenzungen angesprochen. Der *erste Aspekt*, den ich unter dem Motto *Scham bildet* entwickelt habe, beinhaltet den Gedanken, dass Scham *weiß* Positionierter ein krisenhafter Anlass sein kann, Erfahrungen zu be- und verarbeiten, die als fremd erscheinen und sich nicht unter den bisherigen Selbst- und Weltentwurf unterordnen lassen. Es ist davon auszugehen, dass situative Perspektivenwechsel, wie sie in der Scham geschehen, nicht automatisch mit einer grundlegenden Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen im Sinne von Bildungsprozessen einhergehen. Erst unter begünstigenden Bedingungen kann sich ein mit Scham verbundener Bildungsvorhalt – das konstruktive Transformationspotenzial von Scham – als Bildungsprozess entfalten. Begünstigende Transformationsbedingungen, die ich aus den Interviews herausgearbeitet habe, sind etwa ein Zugang zu Wissen über Rassismus und *Weißsein*, aber auch über Scham,⁵⁹¹ ein klarer und wohlwollender kommunikativer Rahmen, in dem Austausch stattfinden kann, eine Aussicht auf Handlungsmöglichkeiten, die Versicherung, nicht als ganze Person infrage zu stehen, sondern bezüglich der gesellschaftlichen Positioniertheit und des Umgangs damit, sowie die Aussicht auf alternative Normen der Anerkennbarkeit. Der Prozess der Be- und Verarbeitung schamhafter Krisenerfahrungen kann neue Selbst- und Weltverhältnisse hervorbringen, die sich in veränderten idealen Selbstbildern und Selbstkonzepten ausdrücken (z.B. von „einfach Mensch“ zu „involviert in die Verhältnisse“). Diese Transformation

⁵⁹¹ Dem Zugang zu Wissen durch veränderte Epistemologien kommt eine doppelte Bedeutung zu: zum einen als Anlass einer Schamerfahrung, indem die Diskrepanz zum eigenen Selbstkonzept erfahrbar wird, zum anderen als ermöglichende Bedingung der Verarbeitung dieser Erfahrungen.

lässt sich aus der Perspektive von Reartikulation so verstehen, dass durch resignifizierende Verknüpfungen – etwa von „kritisch“ oder von *weiß* mit einem Wissen um Privilegien – auch das Subjekt selbst hiermit artikuliert wird und sich in einem neuen Selbst- und Weltverhältnis hervorbringt.

Mit dem *zweiten Aspekt*, den ich *Scham bildet sich* genannt habe, kommt die Veränderung von schamrelevanten Aspekten in den Blick. Wenn sich schamrelevante Aspekte wie das ideale Selbstbild und das Selbstkonzept, die Norm- und Wertorientierung, die Relevanzsetzung von Schamzeug_innen, die Intensität des Schamerlebens oder der Umgang mit Scham ändern, heißt das nun gerade nicht, dass Scham endet. Vielmehr geschehen Scham und Schamvermeidung dann anders, u.a. da sich das affektiv-emotionale Erleben ändert. Dabei bleibt unbestimmt, wie genau die Veränderung von affektiv-emotionalem Erleben geschieht, da sich der Prozess empirisch nicht erfassen lässt. Dieser Aspekt ist eng mit dem Rearrangement von Begehren und der Fiktion neuer Selbstentwürfe verbunden. Die reflexive Erkenntnis, gesellschaftliche Widersprüche und Verhältnisse nicht einfach verlassen zu können, kann damit verbunden sein, das Begehren nicht länger darauf zu heften, frei von Rassismus zu sein. In dem Zuge entstehen andere Imaginationen des Selbst- und Weltverhältnisses – etwa als involviert, aber nicht handlungsunfähig – und andere Handlungsmöglichkeiten. Dies eröffnet den Weg zu einem relativierten und reflexiven Handlungsvermögen, das Spivak als *agency in complicity* fasst (vgl. 6.2.3). Neben Handlungsfähigkeit kann ein Bildungsprozess, der sich in der Veränderung schamrelevanter Aspekte ausdrückt, noch weitere Effekte haben: so etwa eine erneute Selbstbehauptung – im Sinne des Wiedergewinns der Illusion (relativer) Souveränität – durch die Distanzierung von zurückliegenden Handlungen und Haltungen oder durch ironische Brechungen mit dem eigenen involvierten Sprechen.

Den *dritten Aspekt*, den ich hier hervorheben möchte, bezieht sich auf die unausweichliche Widersprüchlichkeit, die mit Scham und Bildungsprozessen *weiß* Positionierter bezüglich der eigenen Involviertheit in rassistische Verhältnisse verbunden ist. Bereits bei den Überlegungen zum Handeln in Komplizenschaft ist deutlich geworden, dass Bildungsprozesse keinen Ausweg aus gesellschaftlichen Verhältnissen oder Schamdynamiken bieten. Die hier anvisierten kritisch-emanzipatorischen Bildungsprozesse widersetzen sich einer Idealisierung. So tendieren die untersuchten Bildungsprozesse im Spannungsfeld Individuum und Gesellschaft in Richtung einer Individualisierung gesellschaftlicher Verhältnisse (vgl. 6.2.3). Die Bildungsprozesse sind geeignet, *weiße* Subjekte in die Lage zu versetzen, sich über andere *weiß* Positionierte als reflektierter zu erheben und diese zu beschämen (vgl. ebd.). Zudem schlie-

ßen Bildungsprozesse über die Involviertheit in rassistische Verhältnisse nicht aus, die Verwobenheit mit kapitalistischen Verhältnissen zu vernachlässigen, komplexe Zusammenhänge zu vereindeutigen, im postnationalsozialistischen Kontext an antisemitismusrelevante Muster anzuschließen (vgl. 4.3.3) und zur Stabilisierung rassistischer Verhältnisse beizutragen.

Für die Reflexion und Konzeption explizit *politischer Bildung* habe ich einige Aufmerksamkeitsrichtungen herausgearbeitet, die ich aus den Erkenntnissen meiner Studie folgere (vgl. 6.3). So werfe ich die Frage auf, wie politische Bildung darum bemüht sein kann, nicht aktiv zu beschämen, aber zu berücksichtigen, dass Scham in Auseinandersetzungsprozessen mit Rassismus und *Weißsein* relevant werden kann. Es ist möglich, dass Teilnehmende von Angeboten der politischen Bildung unintendiert beschämt werden – etwa durch den Zugang zu bislang nicht wahrgenommenen Epistemologien. Darin kann eine Perspektive auf *Weißsein* transportiert werden, die von Selbstkonzepten Teilnehmender abweicht oder den Blick auf Handlungen lenkt, die dem idealen Selbstbild nicht entsprechen. Es ist auch möglich, dass Teilnehmende durch andere Teilnehmende aktiv beschämt werden oder unbearbeitete Schamerfahrungen mit in das Seminar bringen. Oder es besteht eine Verunsicherung über eine Übereinstimmung von Norm- und Wertorientierung angesichts diffuser oder unvertrauter Normen. Verunsicherung, Schamangst oder Schamabwehr können zu einem Rückzug aus der Kommunikation beitragen, wodurch ein Dialog erschwert wird. Eine Aufmerksamkeit für Scham in der politischen Bildung kann daher zum einen Werkzeuge zur Verfügung stellen, um Scham wahrzunehmen und zu bearbeiten. Zum anderen kann mit schamvermeidenden Strategien (z.B. Anerkennung auf der Beziehungsebene, gesellschaftliche und historische Einbettung auf der Inhaltsebene) zusätzliche Beschämung bei unbeabsichtigter Beschämung vermieden werden. Auf diese Weise kann es möglich sein, das konstruktive, transformative und reflexive Potenzial von Scham zu stärken. Für die pädagogische Praxis bietet sich der Anschluss an, Möglichkeiten einer Scham einbeziehenden Körperarbeit mit *weiß* Positionierten weiterzuentwickeln und auf Potenziale gesellschaftskritisch-emanzipatorischer Transformation hin zu befragen. Dies kann im Sinne einer produktiven Verunsicherung ein Beitrag zur Entwicklung von reflexiven und bündnisorientierten Handlungsweisen – inspiriert etwa von Powersharing oder Kämpfen der Migration – in widersprüchlichen Verhältnissen sein.

Sowohl Scham als auch Bildung habe ich aus einem Interesse an der Formation und Wirkungsweise von Grenzen heraus als *Grenzphänomene* beschrieben (vgl. 5.2.6 und 6.1.2). Für politische Bildung ist diese Perspektive insofern interessant, dass der

Fokus auf Grenzphänomene dazu beitragen kann, Scham, die im Zusammenhang mit Grenzen und der Ignoranz von Grenzen (*boundary ignorance*) entstehen kann, zu betrachten. Zum anderen können auch Bildungsprozesse an Grenzen und durch die Auseinandersetzung mit Grenzen und Begrenzungen – auch der Begrenzung von Bildung selbst – erfasst werden. Wissen und Perspektiven, mit denen ein Blick über die rassifizierte Grenze auf *Weißsein* einhergeht – etwa in Form von Texten, wie Judith es in Bezug auf den Text von hooks anspricht (vgl. 4.1.2.2) –, können im Rahmen von politischen Bildungsangeboten zur Verfügung gestellt werden. Einerseits einen kann die oft ausgeblendete Begrenzung der Verfügbarkeit darüber, wie *weiß* Positionierte gesehen werden und wie sie auf die Wirksamkeit ihres Handelns Einfluss nehmen können, spürbar werden. Andererseits kann auch die meist ignorierte Grenze, die Rassismus zwischen *weiß* positionierten und nicht-*weiß* positionierten Menschen formiert, in den Blick geraten und anerkannt werden. So lässt sich in Anlehnung an Lordes Formulierung „diese Unterschiede sind nicht, was uns voneinander trennt. Was uns trennt ist vielmehr die Weigerung, diese Unterschiede anzuerkennen“ (Lorde 1993, 202) sagen, dass es die Ignoranz der Grenze ist und nicht die Grenze selbst, die *weiß* Positionierte und nicht-*weiß* Positionierte voneinander trennt. Die Anerkennung dieser Grenze bedeutet nun nicht, sich mit dieser abzufinden, sondern einen Umgang mit ihr zu entwickeln und diese dadurch zu schwächen. Die gesellschaftliche Einbettung von *Weißsein*, Begrenzungen und Scham und das Anregen eines Begehrens nach Gerechtigkeit verbleiben dabei in Widersprüchen und Spannungsfeldern, die von der politischen Bildung nicht aufgehoben werden und ebenfalls berücksichtigt werden können.

Aus der Reflexion der *Schwierigkeiten, Herausforderungen und Begrenzungen* meines Vorgehens ergeben sich anschließende Fragen und alternative Möglichkeiten des Vorgehens für weitere Studien, die ich zum Abschluss skizzieren möchte. Eine Begrenzung meines Vorhabens war, dass mit Scham etwas zum Gegenstand der Untersuchung geworden ist, das als Affekt auf körperlicher Ebene nicht allein durch Sprache erfasst werden kann. Dieser Herausforderung bin ich begegnet, indem ich schamrelevante Aspekte fokussiert habe, statt zu behaupten, Scham oder Schamgefühle nachweisen oder identifizieren zu können. Für eine weiterführende Forschung könnte es dennoch vielversprechend sein, Seminar geschehen teilnehmend zu beobachten. Interessant wären sowohl Angebote der politischen Bildung, die Scham explizit mit einbeziehen, als auch solche, in denen dies konzeptionell nicht vorgesehen ist. Auch bei teilnehmender Beobachtung bleibt die Erfassbarkeit von Scham notwendigerweise begrenzt, aber es wäre möglich, andere Ebenen als die sprachli-

che stärker mit zu berücksichtigen. Zudem kann der Frage nachgegangen werden, inwiefern die Beobachtung von Kontexten explizit politischer Bildung das Kollektive von Bildungsprozessen stärker in den Blick nehmen kann als die individualisierende Anrufung durch biographisch-narrative Interviews. Ertragreich kann es darüber hinaus sein, weitere Personen zu befragen (z.B. nichtakademisch verortete, nicht im pädagogischen Bereich aktive Personen) und so stärkere Kontraste zu den von mir befragten Personen zu bilden. Zudem wäre es möglich, den Fokus der Auswertung stärker auf den Zusammenhang von Scham und Bildung zu legen, statt wie in meinem Vorgehen die Analyse von Scham zu fokussieren und Bildung nachrangig zu besprechen.

Als herausfordernd und mir nur begrenzt möglich erwies es sich, meinem Anspruch gerecht zu werden, meine eigene *weiße* und mehrfach privilegierte Positioniertheit konsequent und systematisch im Prozess der Forschung zu reflektieren. So entglitten mir zuweilen die Reflexionen der Ambivalenz, mich auf subversive Wissensarchive Schwarz und of Color Positionierter zu beziehen, oder der Überheblichkeit gegenüber den von mir untersuchten Erzählungen anderer *Weißer*. Ebenfalls herausfordernd war es, konsequent und systematisch eine Kontextualisierung der untersuchten individuellen Auseinandersetzungsprozesse in den postnationalsozialistischen und postkolonialen deutschen Kontext sowie in globale und kapitalistische Verhältnisse vorzunehmen.

Enden möchte ich mit einigen Fragen, die in der Arbeit an dieser Studie aufgekomen sind und die nicht umfassend bearbeitet und geklärt werden konnten, zu denen es interessant wäre, weiterführende Erkenntnisse zu gewinnen: In welchem Verhältnis steht Scham zu anderen Affekt-Emotionen *weiß* Positionierter wie Wut, Schuld, Trauer oder Freude? Wie ist eine weitere Annäherung an das Transformationsgeschehen von Affekt-Emotionen *weiß* Positionierter möglich? Wie kann Emanzipation und Gerechtigkeit im Hinblick auf privilegiert Positionierte reflexiv gedacht werden? Welche weniger mit Scham und Beschämung verbundenen Handlungsweisen lassen sich aus dieser Auseinandersetzung entwickeln?

Diese und andere Fragen können dazu anregen, vertiefend zu erforschen, wie das konstruktive Potenzial von Scham *weiß* Positionierter über ihre Involviertheit in rassistische Verhältnisse genutzt werden kann. So lässt sich weiter erkunden, unter welchen Bedingungen Bildungsprozesse inspiriert werden können, die zur Verringerung von alltäglicher und struktureller rassistischer Beschämung beitragen und über den gesellschaftlichen Status quo hinausweisen.

Literaturverzeichnis

- Adichie, Chimamanda Ngozi** (2009): The danger of a single story. URL: <http://www.dotsub.com/view/63ef5d28-6607-4fec-b906-aaac6cff7dbe> (Zugriff am: 20.06.2020).
- Adorno, Theodor W.** (1972 [1959]): Theorie der Halbbildung. In: Soziologische Schriften I. Frankfurt am Main, S. 93–121.
- Adorno, Theodor W.** (2003 [1955]): Schuld und Abwehr. Eine qualitative Analyse zum Gruppenexperiment. In: Soziologische Schriften II. Frankfurt am Main, S. 121–324.
- Adorno, Theodor W.** (2006 [1968]): Erziehung zur Entbarbarisierung 1968. In: Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. Frankfurt am Main.
- AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik** (2012): Paternalismus als migrationsgesellschaftliches Herrschaftsverhältnis in der Erwachsenenbildung. Die Gaste, 21, o.S., URL: <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi2110almanca.html> (Zugriff am: 14.03.2020).
- Ahmad Haschemi, Golschan et al.** (2019): in Zukunft: Jugendarbeit antisemitismuskritisch, rassismuskritisch und empowernd. Berlin.
- Ahmed, Aischa** (2005): „Na ja, irgendwie hat man das ja gesehen“. Passing in Deutschland – Überlegungen zu Repräsentation und Differenz. In: Eggers, Maisha M. et al. (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster, S. 270–282.
- Ahmed, Sara** (2004): The cultural politics of emotion. New York.
- Ahmed, Sara** (2007): A phenomenology of whiteness. In: Feminist Theory, 8/2, S. 149–168.
- Ahmed, Sara** (2010): Happy Objects. In: Gregg, Melissa/Seigworth, Gregory J. (Hrsg.): The affect theory reader. Durham, S. 29–51.
- Ahmed, Sara** (2014): Kollektive Gefühle oder die Eindrücke, die andere hinterlassen. In: Baier, Angelika et al. (Hrsg.): Affekt und Geschlecht: eine einführende Anthologie. Wien, S. 183–214.
- Ahmed, Sara** (2017): Living a feminist life. Durham.
- Aikins, Joshua Kwesi** (2008): Die alltägliche Gegenwart der kolonialen Vergangenheit – Entinnerung, Erinnerung und Verantwortung in der Kolonialmetropole

Berlin. In: Däubler-Gmelin, Herta et al. (Hrsg.): Afrika. Europas verkannter Nachbar: Band 2. Ansichten und Einsichten aus Theorie und Praxis. Frankfurt am Main, S. 47–68.

Aikins, Joshua Kwesi (2012): Berlin Remix – Straßenumbenennungen als postkoloniale Perspektivumkehr. In: Ha, Kien Nghi (Hrsg.): Asiatische Deutsche: vietnamesische Diaspora and beyond. Berlin, S. 288–304.

AK Fe.In (2019): Frauen*rechte und Frauen*hass: Antifeminismus und die Ethnisierung von Gewalt. Berlin.

Alavi, Hamza (1972): The State in Post-Colonial Societies: Pakistan and Bangladesh. In: *New Left Review*, 74, S. 59–81.

Albrecht-Heide, Astrid (2012): Gönnerhaftes Globales Lernen. Plädoyer für den kritischen Umgang mit Weißsein. In: *iz3w*, 329, S. D14–D15.

Alheit, Peter (1999): *Grounded Theory*. Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. Göttingen.

Alkemeyer, Thomas (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hrsg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld, S. 29–64.

Allen, Ricky Lee (2002): Pedagogy of the oppressor: What was Freire's theory for transforming the privileged and powerful? o.S., URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467424.pdf> (Zugriff am: 27.02.2020).

Allen, Ricky Lee (2004): Whiteness and Critical Pedagogy. In: *Educational Philosophy and Theory*, 36/2, S. 121–136.

Alleyne, Mervyn C. (2005): *Construction and Representation of Race and Ethnicity in the Caribbean and the World*. Kingston.

Althusser, Louis (1977): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Hamburg.

Amesberger, Helga/Halbmayer, Brigitte (2008): *Das Privileg der Unsichtbarkeit: Rassismus unter dem Blickwinkel von Weißsein und Dominanzkultur*. Wien.

Andresen, Knud/Siegfried, Detlef (2016): Apartheid und westeuropäische Reaktionen. Eine Einführung. In: *Zeithistorische Forschungen*, 13/2, S. 195–209.

Ani, Ekpenyong et al. (2007): Schwarze Lesben im geteilten Feminismus. In: Denert, Gabriele/Leidinger, Christiane/Rauchut, Franziska (Hrsg.): *In Bewegung bleiben: 100 Jahre Politik, Kultur und Geschichte von Lesben*. Berlin, S. 297–299.

- Annamma, Subini Ancy/Jackson, Darrell D./Morrison, Deb** (2017): Conceptualizing color-evasiveness: using dis/ability critical race theory to expand a color-blind racial ideology in education and society. In: *Race Ethnicity and Education*, 20/2, S. 147–162.
- Antmann, Deborah** (2017): Not Your Goy*Toy. In: *Missy Magazine*, o.S., URL: <https://missy-magazine.de/blog/2017/05/23/not-your-goytoy/> (Zugriff am: 15.05.2020).
- Apraku, Josephine/Bönkost, Jule** (2019): Rassismuskritische Bündnisarbeit im Schwarz-weißen Team. In: Bönkost, Jule (Hrsg.): *Unteilbar Bündnisse gegen Rassismus*. Münster, S. 123–144.
- Arapi, Güler/Lück, Mitja Sabine** (2005): Mädchenarbeit in der Migrationsgesellschaft. Eine Betrachtung aus antirassistischer Perspektive. Bielefeld.
- Arndt, Lotte/Danielzik, Chandra-Milena** (2010): Mitten im Schulatlas. Eine Kritik der Ausstellung „Die Dritte Welt im Zweiten Weltkrieg“. In: *iz3w*, 316, S. 20–23.
- Arndt, Susan** (2004): „N.“ In: Arndt, Susan/Hornscheidt, Antje (Hrsg.): *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster, S. 653–656.
- Arndt, Susan/Hamann, Ulrike** (2004): „M.“ In: Arndt, Susan/Hornscheidt, Antje (Hrsg.): *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster, S. 649–653.
- Arps, Jan Ole/Khan, Romin** (2013): Dimensionen der Differenz. Ein Gespräch über Critical Whiteness und antirassistische Politik zwischen Vassilis Tsianos, Juliane Karakayali, Sharon Dodua Otoo, Joshua Kwesi Aikins und Serhat Karakayali. In: *ak – analyse & kritik – Zeitung für linke Debatte und Praxis*, 584, S. 22–23.
- Attia, Iman** (2009): Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes: Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Bielefeld.
- Attia, Iman** (2013): Privilegien sichern, nationale Identität revitalisieren. Gesellschafts- und handlungstheoretische Dimensionen der Theorie des antimuslimischen Rassismus im Unterschied zu Modellen von Islamophobie und Islamfeindlichkeit. In: *Journal für Psychologie*, 1/21, S. 1–31.
- Audretsch, Andreas** (2007): Die südafrikanische Wahrheits- und Versöhnungskommission: eine exemplarische Studie zum Umgang mit Unrechtssystemen. Potsdam.

Axster, Felix/Figge, Maja (2018): Zwischen Rassismuskritik und Positionierungszwang. Überlegungen zur Auseinandersetzung über Critical Whiteness. In: BDG Network (Hrsg.): *The black diaspora and Germany: Deutschland und die schwarze Diaspora*. Münster, S. 33–48.

Aydemir, Fatma/Yaghoobifarah, Hengameh (2019): *Eure Heimat ist unser Albtraum*. Berlin.

Ayim, May (1997): *Aufbruch*. In: Orlanda Frauenverlag (Hrsg.): *Grenzenlos und unverschämt*. Berlin, S. 13–19.

Ayim, May (2007 [1986]): Afro-Deutsche nach 1945 – die sogenannten Besatzungskinder. In: Oguntoye, Katharina/Ayim, May/Schultz, Dagmar (Hrsg.): *Farbe bekennen: Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte*. Berlin, S. 93–110.

Baetz, Michaela/Dennert, Gabriele/Leidinger, Christiane (2007a): Chronik der Antisemitismuskussionen – In der (Frauen- und) Lesbenbewegung der BRD der 90er Jahre. In: Dennert, Gabriele/Leidinger, Christiane/Rauchut, Franziska (Hrsg.): *In Bewegung bleiben: 100 Jahre Politik, Kultur und Geschichte von Lesben*. Berlin, S. 293–296.

Baetz, Michaela/Dennert, Gabriele/Leidinger, Christiane (2007b): Chronik der Antisemitismuskussionen in der (Frauen- und) Lesbenbewegung der BRD der 80er Jahre. In: Dennert, Gabriele/Leidinger, Christiane/Rauchut, Franziska (Hrsg.): *In Bewegung bleiben: 100 Jahre Politik, Kultur und Geschichte von Lesben*. Berlin, S. 175–177.

Balibar, Étienne (1998 [1988]): Rassismus und Krise. In: Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel (Hrsg.): *Rasse, Klasse, Nation: ambivalente Identitäten*. Hamburg, S. 261–272.

Balibar, Étienne (2012): *Gleichfreiheit: Politische Essays*. Berlin.

Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel (1998 [1988]): *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*. Hamburg.

Balibar, Étienne et al. (2020): „Es gibt keinen Grund, länger zu warten“. o.S., URL: <https://www.freitag.de/autoren/der-freitag/es-gibt-keinen-grund-laenger-zu-warten> (Zugriff am: 19.03.2020).

Bar-On, Dan (2007): Zur Rolle von Scham und Schamabwehr im Nahostkonflikt. In: Marks, Stephan (Hrsg.): *Scham – Beschämung – Anerkennung*. Münster, S. 3–18.

- Bartolovich, Crystal/Lazarus, Neil** (2002): *Marxism, Modernity, and Postcolonial Studies*. Cambridge.
- Battaglia, Santina** (2007): Die Repräsentation des Anderen im Alltagsgespräch: Akte der natio-ethno-kulturellen *Belangung* in Kontexten prekärer Zugehörigkeiten. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Düsseldorf, S. 181–201.
- Bauman, Zygmunt** (2005): *Verworfenes Leben: die Ausgegrenzten der Moderne*. Hamburg.
- Baumgartinger, Persson Perry** (2008): Lieb[schteam] Les[schteam], [schteam] du das gerade liest... Von Emanzipation und Pathologisierung, Ermächtigung und Sprachveränderungen. In: *Liminalis*, 02, S. 24–39.
- Baumgartinger, Persson Perry** (2014): Mittendrin: kritische Analyse im Spannungsfeld von Machtverhältnissen der staatlichen Regulierung von Trans* in Österreich. In: Unger, Hella von/Narimani, Petra/M'Bayo, Rosaline (Hrsg.): *Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Reflexivität, Perspektiven, Positionen*. Wiesbaden, S. 97–113.
- Becker, Karina** (2015): Macht und Gesundheit. Der informelle Handel um die Vernutzung von Arbeitskraft. In: *Berliner Journal für Soziologie*, 25/1–2, S. 161–185.
- Becker, Sonja** (2011): Globales Lernen aus weißseinskritischer Perspektive. In: Gritschke, Hannah/Metzner, Christiane/Overwien, Bernd (Hrsg.): *Erkennen, Bewerten, (Fair-)Handeln: Kompetenzerwerb im globalen Wandel*. Kassel, S. 135–155.
- Bee, Melanie** (2013): Das Problem mit „Critical Whiteness“. Wenn weiße Aktivist_innen antirassistische Theorie von ihrer sozialen Praxis trennen, ist Gefahr im Verzug. In: *an.schläge. Das feministische Magazin*, November 2013, S. 28–30.
- Beechey, Veronica** (1978): Women and production: a critical analysis of some sociological theories of women's work. In: Kuhn, Annette/Wolpe, AnnMarie (Hrsg.): *Feminism and Materialism: Women and Modes of Production*. London, S. 155–197.
- Benthien, Claudia** (2011): *Tribunal der Blicke: Kulturtheorien von Scham und Schuld und die Tragödie um 1800*. Köln.
- Bergold, Jarg B.** (2013): Partizipative Forschung und Forschungsstrategien. In: *eNewsletter Wegweiser Bürgergesellschaft*, 08/2013, S. 1–10.

- Berkovits, Balázs** (2018): Critical Whiteness Studies and the „Jewish Problem“. In: Zeitschrift für kritische Sozialtheorie und Philosophie, 5/1, S. 86–102.
- Berlin Postkolonial** (2012): Resolution „Völkermord verjährt nicht!“ o.S., URL: <http://genocide-namibia.net/resolution-des-buendnisses/> (Zugriff am: 16.03.2020).
- Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag** (2012): Wer ändern einen Brunnen gräbt... Rassismuskritik/ Empowerment/ Globaler Kontext. Berlin.
- Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag** (2013): Developmental Turn. Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin.
- Bernau, Olaf** (2012): In der Autoritäts- und Identitätsfalle. In: Phase 2. Zeitschrift gegen die Realität, 44, o.S., URL: <https://phase-zwei.org/hefte/artikel/in-der-autoritaets-und-identitaetsfalle-233/> (Zugriff am: 01.07.2020).
- Bhabha, Homi K.** (1983): Difference, Discrimination and the Discourse of Colonialism. In: Baker, Francis et al. (Hrsg.): The Politics of Theory. Colchester, S. 194–211.
- Bhattacharyya, Gargi** (2018): Rethinking racial capitalism: questions of reproduction and survival. Lanham.
- Biddle, Jennifer** (1997): Shame. In: Australian Feminist Studies, 12/26, S. 227–239.
- Bierbaum, Harald** (2004): Kritische Theorie des Subjekts (und) der Bildung. Foucault/Butler und Heydorn/Koneffke zwischen Differenz und Annäherung. In: Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hrsg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Wiesbaden, S. 180–199.
- Biskamp, Floris** (2016): Der weiße Faden. In: Ruhrbarone, o.S., URL: <https://www.ruhrbarone.de/der-weisse-faden/132812> (Zugriff am: 30.03.2020).
- Biskamp, Floris** (2020): Ich sehe was, was Du nicht siehst. Antisemitismuskritik und Rassismuskritik im Streit um Israel (Zur Diskussion). In: Peripherie – Politik • Ökonomie • Kultur, 159/160, S. 426–440.
- Bittner, Markus** (2014): Die Bibel – Der Weg zu Gott im Alltag. Berlin.
- Blume, Anna** (2001): „Ich schäme mich“ – vor Deinem Angesicht? Kommentar zu Hilge Landweers Abhandlung über Scham und Macht und die Rolle des Anderen. In: L’Homme, 2/12, S. 341–348.

- Blumenthal, Sara-Friederike** (2018): Ethnographisches Forschen zu Affekten. In: Huber, Matthias/Krause, Sabine (Hrsg.): *Bildung und Emotion*. Wiesbaden, S. 397–412.
- Boal, Augusto** (2009 [1979]): *Theater der Unterdrückten: Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Frankfurt am Main.
- Boger, Mai-Anh/Simon, Nina** (2016): zusammen – getrennt – gemeinsam. Rassismuskritische Seminare zwischen Nivellierung und Essentialisierung von Differenz. In: Espahangizi, Kijan et al. (Hrsg.): *Movements: Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung. Rassismus in der postmigrantischen Gesellschaft*, 1/2016, S. 163–175.
- Böhler, Jochen** (2006): *Auftakt zum Vernichtungskrieg: die Wehrmacht in Polen 1939*. Frankfurt am Main.
- Bojadžijev, Manuela** (2006): Does Contemporary Capitalism Need Racism? o.S., URL: <http://translate.eipcp.net/strands/02/bojadzijeve-strands01en.html> (Zugriff am: 02.05.2020).
- Bojadžijev, Manuela** (2008): *Die windige Internationale: Rassismus und Kämpfe der Migration*. Münster.
- Bojadžijev, Manuela** (2016): Is there a post-racism? On David Theo Goldberg's conjunctural analysis of the post-racial. In: *Ethnic and Racial Studies*, 39/13, S. 2235–2240.
- Bojadžijev, Manuela et al.** (2019a): Komplexe Verhältnisse, heftige Affekte, politische Strategien: Ein Expert*innengespräch über Rassismus/Antisemitismus und den Zustand der Debattenkultur. In: *Lernen aus der Geschichte – Magazin*, November 2019, S. 38–56.
- Bojadžijev, Manuela et al.** (2019b): Rassismusforschung in Deutschland. Prekäre Geschichte, strukturelle Probleme, neue Herausforderungen. In: Dürr, Tina/Becker, Reiner (Hrsg.): *Leerstelle Rassismus? Analysen und Handlungsmöglichkeiten nach dem NSU*. Frankfurt am Main, S. 59–73.
- Bönkost, Jule** (2015): Rassismuskritische Lehre und Emotionen. URL: <http://www.jule.boenkost.de/docs/Rassismuskritische-Lehre.pdf> (Zugriff am: 20.05.2020).
- Bönkost, Jule** (2016a): *De_Stabilisationsdreieck: Ein Werkzeug für diskriminierungskritische Lehre*. URL: https://www.academia.edu/28070455/De_Stabilisati

onsdreieck_Ein_Werkzeug_f%C3%BCr_diskriminierungskritische_Lehre_2016_ (Zugriff am: 12.03.2020).

Bönkost, Jule (2016b): Weiße Emotionen – Wenn Hochschullehre Rassismus thematisiert. URL: http://www.aric.de/fileadmin/users/aric/PDF/Weisse_Emotionen_Wenn_Hochschullehre_Rassismus_thematisiert.pdf (Zugriff am: 20.03.2020).

Bönkost, Jule (2017): Normalisierung weißer Emotionen als Strategie rassismuskritischer Bildungsarbeit. URL: <http://diskriminierungsfreie-bildung.de/wp-content/uploads/2017/06/Normalisierung-wei%C3%9Fer-Emotionen-als-Strategie-rassismuskritischer-Bildungsarbeit.pdf> (Zugriff am: 20.05.2020).

Bönkost, Jule (2019): Im eigenen Interesse: *weiße* Bündnisarbeit in rassistischen Verhältnissen. In: Bönkost, Jule (Hrsg.): *Unteilbar Bündnisse gegen Rassismus*. Münster, S. 77–104.

Bönkost, Jule/Apraku, Josephine (2017): Verhandlung von Deutsch-Sein: Verbindungslinien zwischen Kolonialismus, Nationalismus und Rassismus. In: Drücker, Ansgar/Seng, Sebastian (Hrsg.): *Made in Germany. Zur Kritik des Nationalismus. Reader für Multiplikator_innen in der Jugend und Bildungsarbeit*. Düsseldorf, S. 15–21.

Bonnelamé, Diana/Heller, Peter (1983): *Wie andere N. auch – Erkenntnisse einer afrikanischen Forscherin unter Deutschen* (Dokumentarfilm). Köln.

Bonß, Wolfgang/Hartmann, Heinz (1985): Konstruierte Gesellschaft, rationale Deutung. Zum Wirklichkeitscharakter soziologischer Diskurse. In: *Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung*. Göttingen, S. 9–48.

Börchers, Fabian (2013): *Handeln: Zum Formunterschied von theoretischer und praktischer Vernunftausübung*. Paderborn.

borderline-europe – Menschenrechte ohne Grenzen e.V./Bildungswerk Berlin der Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2020): *Die Sahara. Europas tödliche Außen-grenze II*. Berlin.

Bosančić, Saša (2016): Zur Untersuchung von Subjektivierungsweisen aus wissenssoziologisch-diskursanalytischer Perspektive: Methodologische Überlegungen. In: Bosančić, Saša/Keller, Reiner (Hrsg.): *Perspektiven wissenssoziologischer Diskursforschung*. Wiesbaden, S. 95–119.

- Bourdieu, Pierre** (1992): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Bourdieu, Pierre (Hrsg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg, S. 49–79.
- Bourdieu, Pierre** (1993): Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In: Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (Hrsg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Frankfurt am Main, S. 365–374.
- Bourdieu, Pierre** (2014 [1980]): Der sprachliche Markt. In: Soziologische Fragen. Frankfurt am Main, S. 115–130.
- Brendler, Konrad** (1997): Die NS-Geschichte als Sozialisationsfaktor und Identitätsballast der Enkelgeneration. In: Bar-On, Dan/Brendler, Konrad/Hare, A. Paul (Hrsg.): „Da ist etwas kaputtgegangen an den Wurzeln...“. Identitätsformation deutscher und israelischer Jugendlicher im Schatten des Holocaust. Frankfurt am Main/New York, S. 53–104.
- Brinkmann, Malte** (2020): Leib und Denken. Zum Verhältnis von Denken, Lernen und Erziehen in der interkorporalen Reflexivität. In: Casale, Rita/Rieger-Ladich, Markus/Thompson, Christiane (Hrsg.): Verkörperte Bildung: Körper und Leib in geschichtlichen und gesellschaftlichen Transformationen. Weinheim/Basel, S. 22–37.
- Brodkin, Karen** (1998): How Jews became white folks and what that says about race in America. New Brunswick.
- van den Broek, Lida** (1993): Am Ende der Weisheit: Vorurteile überwinden. Ein Handbuch. Berlin.
- Brumlik, Micha** (2005): Antisemitismus. Ausdrucksformen des Judenhasses. In: Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.): Jahrbuch Menschenrechte 2006: Schwerpunktthema: Freiheit in Gefahr – Strategien für die Menschenrechte. Frankfurt am Main, S. 253–262.
- Brumlik, Micha** (2021): Postkolonialer Antisemitismus? Achille Mbembe, die palästinensische BDS-Bewegung und andere Aufreger: Bestandsaufnahme einer Diskussion. Hamburg.
- Brunner, Claudia** (2017): Von Selbstreflexion zu Hegemonieselbstkritik. In: Sicherheit & Frieden, 35/4, S. 196–201.
- Brunner, Markus** (2011): Die Kryptisierung des Nationalsozialismus. Wie die „Volksgemeinschaft“ ihre Niederlage überlebte. In: Brunner, Markus et al. (Hrsg.): Volksgemeinschaft, Täterschaft und Antisemitismus: Beiträge zur psychoanalyti-

schen Sozialpsychologie des Nationalsozialismus und seiner Nachwirkungen. Gies-
sen, S. 169–194.

Bruns, Julian/Glösel, Kathrin/Strobl, Natascha (2017): Die Identitären: Hand-
buch zur Jugendbewegung der Neuen Rechten in Europa. Münster.

Buck, Günther (1981): Hermeneutik und Bildung: Elemente einer verstehenden
Bildungslehre. München.

Bücken, Susanne et al. (2020): Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsver-
hältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik. Wiesbaden.

Bünger, Carsten (2009): Emanzipation im Widerspruch. Notizen zur Dialektik
von Überschreitung und Verstrickung. In: Bünger, Carsten et al. (Hrsg.): Heydorn
lesen! Paderborn, S. 171–190.

Bünger, Carsten (2010): Politische Bildung nach dem „Tod des Subjekts“. In:
Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung: Ein
Handbuch. Schwalbach am Taunus, S. 315–325.

Bünger, Carsten (2013): Die offene Frage der Mündigkeit: Studien zur Politizität
der Bildung. Paderborn.

Burzlaff, Miriam/Rotter, Pasquale Virginie (2018): Realgedankliche Utopien.
In: Missy Magazine, o.S., URL: [https://missy-magazine.de/blog/2018/04/12/real-
gedankliche-utopien/](https://missy-magazine.de/blog/2018/04/12/realgedankliche-utopien/) (Zugriff am: 30.10.2019).

Busse, Otto (2004): weiß-sein. In: diskus – Frankfurter Studentinnen Zeitschrift,
3/2004, S. 9–13.

Butler, Judith (2001a): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In: trans-
versal, 29/0806, S. 1–13.

Butler, Judith (2001b): Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung. Frank-
furt am Main.

Butler, Judith (2005): Gewalt, Trauer, Politik. In: Gefährdetes Leben: politische
Essays. Frankfurt am Main.

Butler, Judith (2014 [1990]): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am
Main.

Butler, Judith (2017 [1993]): Körper von Gewicht: die diskursiven Grenzen des
Geschlechts. Frankfurt am Main.

Can, Halil (2008): Empowerment und Powersharing als politische Handlungsma-
xime(n). In: Bundschuh, Stephan/Jagusch, Birgit/Mai, Hanna (Hrsg.): Holzwege,

Umwege, Auswege. Perspektiven auf Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit. Düsseldorf, S. 53–56.

Carr, Paul R. (2017): Whiteness and White Privilege: Problematizing Race and Racism in a „Color-blind“ World and in Education. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden, S. 871–889.

Case, Alissa (2019): White Peoples' Work: Collectively Healing and (Re)Imagining Our Seeing, Being, and Doing for Racial Liberation. Minneapolis.

Castro Varela, María do Mar (2007): Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und Postkoloniale Kritik. In: Bildpunkt. Zeitschrift der IG BILDENDE KUNST, Widerstand. Macht. Wissen. Herbst 2007, S. 4–7.

Castro Varela, María do Mar (2013): Die diskursive Stille unterbrechen. Kritische Migrationsforschung und politische Intervention. In: Hünersdorf, Bettina/Hartmann, Jutta (Hrsg.): Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Wiesbaden, S. 317–332.

Castro Varela, María do Mar (2014): Lazy politics. Antisemitismus, Rassismus und die Notwendigkeit politischer Arbeit. In: Hentges, Gudrun/Nottbohm, Kristina (Hrsg.): Sprache – Macht – Rassismus. Berlin, S. 52–66.

Castro Varela, María do Mar (2015a): „Das Leiden ‚Anderer‘ betrachten.“ Flucht, Solidarität und Postkoloniale Soziale Arbeit. Vortrag beim 39. Tübinger Sozialpädagogiktag: Flucht. Herausforderungen für Soziale Arbeit. o.S., URL: https://www.academia.edu/26719465/_Das_Leiden_Anderer_betrachten._Flucht_Solidarit%C3%A4t_und_Postkoloniale_Soziale_Arbeit (Zugriff am: 09.02.2020).

Castro Varela, María do Mar (2015b): Überdeterminiert und reichlich komplex. Überlegungen zu Politischer Bildung im Kontext von Postkolonialismus und Postnazismus. In: Hechler, Andreas/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts. Opladen/Berlin/Toronto, S. 343–364.

Castro Varela, María do Mar (2016): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In: Geier, Thomas/Zaborowski, Katrin U. (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen: Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden, S. 43–59.

Castro Varela, María do Mar (2021): Manifesto – Bildung, Rassismus und Postkolonialität. In: bildungsLab* (Hrsg.): Bildung. Ein postkoloniales Manifest. Münster, S. 95–101.

- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita** (2004): Rassismus im Prozess der Dekolonialisierung – Postkoloniale Theorie als kritische Intervention. In: AntiDiskriminierungsbüro (ADB) Köln/cyberNomads (Hrsg.): *The BlackBook: Deutschlands Häutungen*. Frankfurt am Main u.a., S. 64–81.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita** (2007): Migration und die Politik der Repräsentation. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Düsseldorf, S. 29–46.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita** (2009): Feministische Postkoloniale Theorie: Gender und (De-)Kolonisierungsprozesse. Europa provinzialisieren? Ja, bitte! Aber wie? In: *Femina Politica*, 02/2009, S. 9–18.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita** (2015): *Postkoloniale Theorie: eine kritische Einführung*. Bielefeld.
- Castro Varela, María do Mar/Heinemann, Alisha M.B.** (2016): Globale Bildungsbewegungen – Wissensproduktionen verändern. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 2/2016, S. 17–22.
- Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul** (2016): Die Dämonisierung der Anderen. Einleitende Bemerkungen. In: Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Die Dämonisierung der Anderen: Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld, S. 7–19.
- Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS)** (1982): *The Empire Strikes Back: Race and Racism in 70s Britain*. London/New York.
- Çetin, Zülfukar/Fernandez, Elsa** (2015): Überlieferungen und Kontinuitäten. Zülfukar Çetin im Gespräch mit Elsa Fernandez. In: Çetin, Zülfukar/Taş, Savaş (Hrsg.): *Gespräche über Rassismus: Perspektiven & Widerstände*. Berlin, S. 151–160.
- Çetin, Zülfukar/Randjelović, Isidora** (2015): „Das Homogene sind die Leute, die über Rrom_nja reden“. Zülfukar Çetin im Gespräch mit Isidora Randjelović. In: Çetin, Zülfukar/Taş, Savaş (Hrsg.): *Gespräche über Rassismus: Perspektiven & Widerstände*. Berlin, S. 31–44.
- Çetin, Zülfukar/Shooman, Yasemin** (2015): „Deutschenfeindlichkeit‘ ist keine Form des Rassismus“. Zülfukar Çetin im Gespräch mit Yasemin Shooman. In: Çetin, Zülfukar/Taş, Savaş (Hrsg.): *Gespräche über Rassismus: Perspektiven & Widerstände*. Berlin, S. 45–54.

- Chakrabarty, Dipesh** (2000): *Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference*. New Delhi.
- Charmaz, Kathy C.** (2011): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden, S. 181–205.
- Chebout, Lucy** (2012): Back to the roots! Intersectionality und die Arbeiten von Kimberlé Crenshaw. o.S., URL: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/chebout/> (Zugriff am: 04.05.2020).
- Cheng, Anne Anlin** (2001): *The Melancholy of race: psychoanalysis, assimilation, and hidden grief*. New York; Oxford.
- Çiçek, Arzu/Heinemann, Alisha/Mecheril, Paul** (2014): Warum Rede, die direkt oder indirekt rassistische Unterscheidungen aufruft, verletzen kann. In: Hentges, Gudrun/Nottbohm, Kristina (Hrsg.): *Sprache – Macht – Rassismus*. Berlin, S. 309–326.
- Coffey, Judith/Laumann, Vivien** (2021): *Gojnormativität. Warum wir anders über Antisemitismus sprechen müssen*. Berlin.
- Cohen, Philip** (1994): *Verbotene Spiele: Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung*. Hamburg.
- Combe, Arno/Gebhard, Ulrich** (2009): Irritation und Phantasie: Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12/3, S. 549–571.
- Connell, Raewyn** (2006 [1995]): *Der gemachte Mann: Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Wiesbaden.
- Coovadia, Hoosen et al.** (2009): The health and health system of South Africa: historical roots of current public health challenges. In: *The Lancet*, 374/9692, S. 817–834.
- Copei, Friedrich** (2019 [1930]): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess (Auszüge) (1930). In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute*. Wiesbaden, S. 61–81.
- Crenshaw, Kimberlé** (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: *The University of Chicago Legal Forum*, 1/1989, S. 139–167.

- Czollek, Leah Carola/Weinbach, Heike** (2008): Lernen in der Begegnung. Theorie und Praxis von Social Justice-Trainings. In: Lernen in der Begegnung. Theorie und Praxis von Social Justice-Trainings. Bonn, S. 6–33.
- Dahrendorf, Ralf** (2006 [1958]): Homo Sociologicus: ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. Wiesbaden.
- Danielzik, Chandra-Milena** (2011): Rezension von Adibeli Nduka-Agwu & Antje Lann Homscheidt (Hg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. In: Peripherie – Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der dritten Welt, 124/31, S. 526–529.
- Danielzik, Chandra-Milena/Bendix, Daniel** (2011a): entdecken / Entdeckung / Entdecker_in / Entdeckungsreise. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster, S. 264–268.
- Danielzik, Chandra-Milena/Bendix, Daniel** (2011b): „Neue Welt“. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster, S. 695.
- Danielzik, Chandra-Milena/Flechtker, Beate** (2012): Wer mit Zweitens anfängt. Bildung für nachhaltige Entwicklung kann Machtwissen tradieren. In: iz3w, 329, S. D8–D10.
- Darwin, Charles** (2000 [1872]): Der Ausdruck der Gemütsbewegungen bei dem Menschen und den Tieren (hg.v. Paul Ekman). Frankfurt am Main.
- Dausien, Bettina** (2004): Biographieforschung. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden, S. 314–325.
- Dausien, Bettina** (2019): „Doing reflexivity“: Interpretations- und Forschungswerkstätten: Überlegungen und Fragen (nicht nur) aus der Perspektive von „Anfänger*innen“ in der Biographieforschung. In: Jost, Gerhard/Haas, Marita (Hrsg.): Handbuch soziologischer Biographieforschung: Grundlagen für die methodische Praxis. Leverkusen, S. 257–276.
- Dausien, Bettina/Alheit, Peter** (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, Erika M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart, S. 257–283.

- Dausien, Bettina/Mecheril, Paul** (2006): Normalität und Biographie. Anmerkungen aus migrationswissenschaftlicher Sicht. In: Bukow, Wolf-Dietrich et al. (Hrsg.): Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess: individuelle Standortsicherung im globalisierten Alltag. Wiesbaden, S. 155–175.
- De Genova, Nicholas** (2013): Spectacles of migrant ‚illegality‘: the scene of exclusion, the obscene of inclusion. In: *Ethnic and Racial Studies*, 36/7, S. 1180–1198.
- Dean, Jasmin** (2011): Person/People of Colo(u)r. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster, S. 597–607.
- Dean, Jasmin/Stützel, Kevin** (2009): „Es muss was passieren!“ Empowerment aus der Perspektive von People of Color und Kritische Reflexion von Weißsein in der politischen Bildungsarbeit. In: Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben DGB/VHS (Hrsg.): *Wohin mit der interkulturellen Bildung?* Wuppertal, S. 26–35.
- Dean, Jihan Jasmin** (2015): Kritische Weißseinsforschung und Perspektiven of Color. Geschichte, Aktualität, Kontroversen. In: Greve, Anna (Hrsg.): *Weißsein und Kunst: neue postkoloniale Analysen*. Göttingen, S. 19–36.
- Dean, Jihan Jasmin** (2017): Verzwickte Verbindungen: Eine postkoloniale Perspektive auf Bündnispolitiken nach 1989 und heute. In: Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (Hrsg.): *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Frankfurt am Main, S. 101–129.
- Degener, Ursula/Zimmermann, Andrea** (2014): Politik der Affekte. In: *Freiburger Zeitschrift für Geschlechterstudien*, 20/2, S. 5–23.
- Dehler, Sannik Ben** (2019): *Scham umarmen. Wie mit Privilegien und Diskriminierungen umgehen?* Berlin.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix** (1993 [1980]): *Tausend Plateaus: Kapitalismus und Schizophrenie*. Frankfurt am Main.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix** (2007 [1991]): *Was ist Philosophie?* Frankfurt am Main.
- Demirovic, Alex/Bojadžijev, Manuela** (2002): *Konjunkturen des Rassismus*. Münster.
- Demmerling, Christoph** (2009): Philosophie der Scham. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Scham*. Paderborn, S. 75–102.

- Demmerling, Christoph/Landweer, Hilge** (2011): Philosophie der Gefühle: Von Achtung bis Zorn. Stuttgart.
- Dennert, Gabriele/Leidinger, Christiane/Rauchut, Franziska** (2007): Lesbisch-feministische und queere Perspektiven in den 90er Jahren. In: Dennert, Gabriele/Leidinger, Christiane/Rauchut, Franziska (Hrsg.): In Bewegung bleiben: 100 Jahre Politik, Kultur und Geschichte von Lesben. Berlin, S. 253–287.
- Dernbach, Andrea** (2020): Integrationsgipfel debattiert über Hanau: Merkel macht Kampf gegen Rassismus zur Cheffinnensachesache [sic]. In: Der Tagesspiegel Online, 2. März 2020, o.S., URL: <https://www.tagesspiegel.de/politik/integrationsgipfel-debattiert-ueber-hanau-merkel-macht-kampf-gegen-rassismus-zur-cheffinnensachesache/25602294.html> (Zugriff am: 11.03.2020).
- Detka, Carsten** (2005): Zu den Arbeitsschritten der Segmentierung und der Strukturellen Beschreibung in der Analyse autobiographisch-narrativer Interviews. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 6/2, S. 351–364.
- Deutscher Blinden- und Sehbehindertenverband** (2021): Der Genderdoppelpunkt. o.S., URL: <https://www.dbsv.org/gendern.html> (Zugriff am: 04.01.2022).
- Deutscher Bundestag** (2018): Versöhnung mit Namibia – Entschuldigung und Verantwortung für den Völkermord in der ehemaligen Kolonie Deutsch-Südwestafrika. o.S., URL: dipbt.bundestag.de/doc/btd/19/049/1904951.pdf (Zugriff am: 16.03.2020).
- Dhawan, Nikita** (2016): Doch wieder! Die Selbst-Barbarisierung Europas. In: Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (Hrsg.): Die Dämonisierung der Anderen: Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld, S. 73–83.
- Dhawan, Nikita** (2019): Die affirmative Sabotage der Aufklärung: Die postkoloniale Zwickmühle. In: Zeitschrift für Politik, 66/2, S. 183–198.
- DiAngelo, Robin** (2011): White Fragility. In: International Journal of Critical Pedagogy, 3/3, S. 54–70.
- Dietze, Gabriele** (2006): Critical Whiteness Theory und Kritischer Okzidentalismus. Zwei Figuren hegemonialer Selbstreflexion. In: Tißberger, Martina et al. (Hrsg.): Weiß – Weißsein – Whiteness. Kritische Studien zu Gender und Rassismus. Frankfurt am Main, S. 219–247.

- Dietze, Gabriele/Haschemi Yekani, Elahe/Michaelis, Beatrice** (2012): Queer und Intersektionalität. o.S., URL: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/dietzahaschemimichaelis/> (Zugriff am: 06.07.2020).
- Digoh, Laura/Golly, Nadine** (2015): Kritisches Weißsein als reflexive und analytische Praxis zur Professionalisierung im Bildungsbereich. In: Marmer, Elina/Sow, Papa (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht: kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiss-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, S. 54–71.
- Dinnerstein, Leonard** (1995): Antisemitism in America. New York.
- Doğmuş, Aysun** (2016): Professionalisierung in Migrationsverhältnissen. Eine rassistuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrkräfte. In: Dunker, Nina/Joyce-Finnern, Nina Kathrin/Koppel, Ilka (Hrsg.): Wege durch den Forschungsdschungel: ausgewählte Fallbeispiele aus der erziehungswissenschaftlichen Praxis. Wiesbaden, S. 119–136.
- Donnella, Leah** (2018): When The „White Tears“ Just Keep Coming. o.S., URL: <https://www.npr.org/sections/codeswitch/2018/11/28/649537891/when-the-white-tears-just-keep-coming> (Zugriff am: 08.07.2020).
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten** (2010): Transkription. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 723–733.
- Du Bois, W. E. B.** (2003 [1903]): Die Seelen der Schwarzen – The Souls of Black Folk. Freiburg.
- Du Bois, W. E. B.** (2007 [1903]): The Souls Of Black Folk. Minneapolis.
- Dugalski, Artur/Lara, Carolina/Hamsa, Malik** (2012): Farbenblindheit ist auch keine Lösung. Critical Whiteness ist ein sinnvolles Werkzeug zur Rassistuskritik. In: ak – analyse & kritik – Zeitung für linke Debatte und Praxis, 576, o.S., URL: http://www.akweb.de/ak_s/ak576/24.htm (Zugriff am: 18.12.2019).
- Durchfeld, Matthias** (2020): Erschütternde Zeugenaussagen. Wehrmachtsangehörige in Italien zu lebenslanger Haft verurteilt. In: la resistenza Beiträge zu Faschismus, deutscher Besatzung und dem Widerstand in Italien, 5, S. 62–63.
- Düzyol, Tamer/Pathmanathan, Taudy (Hrsg.)** (2018): Haymatlos: Gedichte. Münster.

- Eckel, Jan** (2016): Verschlungene Wege zum Ende der Apartheid. Südafrika in der internationalen Menschenrechtspolitik 1945–1994. In: *Zeithistorische Forschungen*, 13/2, S. 306–313.
- Edthofer, Julia** (2017): Rassismuskritik oder Gegenaufklärung? o.S., URL: <https://forschungsgruppefipu.wordpress.com/2017/02/17/rassismuskritik-oder-gegenaufklaerung/> (Zugriff am: 31.03.2020).
- Effert, Sarah-Lea/Vögele, Hannah** (2022): Check your privilege check! Eine solidarische Kritik des Privilegiendiskurses. In: *diskurs*, 7, S. 40–67.
- Ege, Moritz** (2015): Schwarz werden: „Afroamerikanophilie“ in den 1960er und 1970er Jahren. Bielefeld.
- Egger, Lukas** (2019): Ideologietheorie und Ideologiekritik als Grundlagen einer kritischen Rassismustheorie. In: *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 48/3, S. 17–28.
- Eggers, Maisha M.** (2004): Anti-oppressive Standards für eine geschlechts-spezifische transkulturelle Bildungsarbeit. In: zur Nieden, Birgit/Veth, Silke (Hrsg.): *Feministisch. Geschlechterreflektierend. Queer? Perspektiven aus der Praxis politischer Bildungsarbeit*. Berlin, S. 27–34.
- Eggers, Maisha M. et al. (Hrsg.)** (2005): *Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster.
- Eilers, Dirk** (2018): „blue scholars“ – Interdependente Klassismusanalyse als kollektive Forschung. In: Mai, Hanna/Merl, Thorsten/Mohseni, Maryam (Hrsg.): *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen: Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis*. Wiesbaden, S. 91–104.
- Eitel, Hannah** (2016): Porrajmos und Schuldabwehr. Zum Antiromaismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: Stender, Wolfram (Hrsg.): *Konstellationen des Antiziganismus: theoretische Grundlagen, empirische Forschung und Vorschläge für die Praxis*. Wiesbaden, S. 189–210.
- Elbe, Ingo** (2018): Die postmoderne Querfront. Anmerkungen zu Chantal Mouffes Theorie des Politischen. In: *associazione delle talpe/Rosa Luxemburg Initiative Bremen* (Hrsg.): *Maulwurfsarbeit IV*. Bremen, S. 119–130.
- Elias, Norbert** (1997 [1939]): *Über den Prozeß der Zivilisation: soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. Frankfurt am Main.

- Ellis, Carolyn/Adams, Tony E./Bochner, Arthur P.** (2010): Autoethnografie. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 345–357.
- El-Tayeb, Fatima** (2001): Schwarze Deutsche: Der Diskurs um „Rasse“ und nationale Identität 1890-1933. Frankfurt am Main/New York.
- El-Tayeb, Fatima** (2005): Vorwort. In: Eggers, Maisha M. et al. (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster, S. 7–10.
- End, Markus** (2016): Die Dialektik der Aufklärung als Antiziganismuskritik. In: Stender, Wolfram (Hrsg.): Konstellationen des Antiziganismus: theoretische Grundlagen, empirische Forschung und Vorschläge für die Praxis. Wiesbaden, S. 53–94.
- Engelhardt, Anna Andrea** (2018): Raus aus Happyland: Zum Umgang mit Scham in der rassismuskritischen Bildungsarbeit. Berlin.
- Ergün, Mutlu/Brilling, Julia** (2011): „Kreatives Schreiben hat für mich eine therapeutische Wirkung“. In: Heimatkunde – migrationspolitisches Portal, o.S., URL: <https://heimatkunde.boell.de/2011/01/18/kreatives-schreiben-hat-fuer-mich-eine-therapeutische-wirkung> (Zugriff am: 28.10.2019).
- ESI** (2016): Über ESI. o.S., URL: <https://www.esiweb.org/ueber-esi> (Zugriff am: 10.08.2019).
- Espahangizi, Kijan et al.** (2016): Rassismus in der postmigrantischen Gesellschaft. Zur Einleitung. In: Movements: Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung. Rassismus in der postmigrantischen Gesellschaft, 1/2016, S. 9–23.
- Essed, Philomena** (1991): Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory. Newbury Park.
- Estevez, Naira** (2019): Hä, was heißt denn Gendersternchen? In: Missy Magazine, o.S., URL: <https://missy-magazine.de/blog/2019/01/31/hae-was-heisst-denn-gendersternchen/> (Zugriff am: 30.06.2020).
- Evangelischer Pressedienst** (2020): Corona-Pandemie: Flüchtlingsrat warnt vor Massensterben in Lagern. o.S., URL: <https://www.migazin.de/2020/03/17/corona-pandemie-fluechtlingsrat-massensterben-lagern/> (Zugriff am: 19.03.2020).

- Eyoun, Jean-Pierre Félix/Michels, Stefanie/Zeller, Joachim** (2005): Bonamanga. Eine kosmopolitische Familiengeschichte. In: *Mont Cameroun – afrikanische Zeitschrift für interkulturelle Studien zum deutschsprachigen Raum*, 2, S. 11–48.
- F.A. Brockhaus (Hrsg.)** (1896): Brockhaus' Konversations-Lexikon. Fünfter Band. Leipzig.
- Fanon, Frantz** (1992 [1952]): *Schwarze Haut, weiße Masken*. Frankfurt am Main.
- Fassin, Didier** (2002): Embodied history. Uniqueness and exemplarity of South African AIDS. In: *African Journal of AIDS Research*, 1/1, S. 63–68.
- Fava, Rosa** (2019): Rassismus und Antisemitismus: Unterscheiden, nicht isolieren. o.S., URL: <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/14637> (Zugriff am: 03.07.2020).
- Federici, Silvia Beatriz** (2015): *Caliban und die Hexe: Frauen, der Körper und die ursprüngliche Akkumulation*. Birkner, Martin (Hrsg.): Wien.
- FeMigra (Feministische Migrantinnen, Frankfurt)** (1994): *Wir, die Seiltänzerinnen. Politische Strategien von Migrantinnen gegen Ethnisierung und Assimilation*. URL: https://www.nadir.org/nadir/archiv/Feminismus/GenderKiller/gender_5.html (Zugriff am: 16.05.2020).
- Fereidooni, Karim/El, Meral (Hrsg.)** (2017): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden.
- Fereidooni, Karim/Massumi, Mona** (2015): *Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. o.S., URL: <http://www.bpb.de/apuz/212364/rassismuskritik-in-der-lehrerausbildung> (Zugriff am: 28.10.2019).
- Fetscher, Iring** (1962): *Faschismus und Nationalsozialismus: Zur Kritik des so-wjetmarxistischen Faschismusbegriffs*. In: *Politische Vierteljahresschrift*, 3/1, S. 42–63.
- Fiedler, Mathias/Hirschler, Lee** (2017): *Ökonomisierte Menschenrechte. Meritokratische Bürgerschaft am Beispiel des „Genfer Wegs“*. In: *Espahangizi, Kijan et al. (Hrsg.): Movements: Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung. Rassismus in der postmigrantischen Gesellschaft*, 1/2017, S. 165–175.
- Fings, Karola** (o.J.): *Völkermord, Holocaust, Porajmos, Samudaripen*. o.S., URL: <https://www.romarchive.eu/de/voices-of-the-victims/genocide-holocaust-porajmos-samudaripen/> (Zugriff am: 08.07.2020).
- Fischer, Florian** (2016): *Weiß und Männlich. Freiwillig? Was Rassismus und Sexismus mit mir zu tun und was sie mit mir gemacht haben*. In: *quix – kollektiv für kri-*

tische bildungsarbeit (Hrsg.): Willst du mit mir gehen? Kreuze an. queer_feministisch. rassismuskritisch. intersektional. Gender_Sexualitäten_Begehren in der machtkritischen und entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Wien, S. 40–43.

Fischer, Simone (2007): Lesbisch-feministischer Rassismus und Antirassismus in den 90er Jahren. In: Dennert, Gabriele/Leidinger, Christiane/Rauchut, Franziska (Hrsg.): In Bewegung bleiben: 100 Jahre Politik, Kultur und Geschichte von Lesben. Berlin, S. 310–316.

Fischer-Rosenthal, Wolfram (2000): Melancholie der Identität und dezentrierte biographische Selbstbeschreibung. Anmerkungen zu einem langen Abschied aus der selbstverschuldeten Zentriertheit des Subjekts. In: Hoerning, Erika M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart, S. 227–256.

Fleary, Sebastian (2010): Without love, there is no community. Without community, there is no liberation. ... reasonings über Schwarze Erfahrung, Empowerment & kritische Pädagogik. Bielefeld (unveröffentlichte Diplomarbeit).

Flick, Uwe (1987): Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ-interpretativen Forschung. In: Bergold, Jarg B./Flick, Uwe/Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie (Hrsg.): Ein-Sichten: Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung. Tübingen, S. 247–262.

Flick, Uwe (1995): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim, S. 147–173.

Forschungsgesellschaft Flucht & Migration e.V. (2019): Die gemeinsame europäische Lösung: das Sterbenlassen im Mittelmeer. o.S., URL: <https://ffm-online.org/die-gemeinsame-europaeische-loesung-das-sterbenlassen-im-mittelmeer/> (Zugriff am: 19.03.2020).

Foucault, Michel (1992 [1978]): Was ist Kritik? Berlin.

Foucault, Michel (1998 [1984]): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt am Main.

Foucault, Michel (2000 [1978]): Dispositive der Macht: über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin.

Foucault, Michel/Trombadori, Ducio (2008 [1978]): Der Mensch ist ein Erfahrungstier: Gespräch mit Ducio Trombadori. Frankfurt am Main.

Frankenberg, Ruth (1993): White Women, Race Matters: The Social Construction of Whiteness. London.

- Frankenberg, Ruth** (1996): Weiße Frauen, Feminismus und die Herausforderung des Antirassismus. In: Fuchs, Brigitte/Habinger, Gabriele (Hrsg.): Rassismen & Feminismen: Differenzen, Machtverhältnisse und Solidarität zwischen Frauen. Wien, S. 51–66.
- Franzki, Hannah/Aikins, Joshua Kwesi** (2010): Postkoloniale Studien und kritische Sozialwissenschaft. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, 40/158, S. 9–28.
- Fraser, Nancy** (2016): Expropriation and Exploitation in Racialized Capitalism: A Reply to Michael Dawson. In: Critical Historical Studies, 3/1, S. 163–178.
- Frei, Norbert** (2003): Vergangenheitspolitik: die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit. München.
- Freire, Paulo** (1972): Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart.
- Frenkel-Brunswik, Else** (1949): Intolerance of Ambiguity as an Emotional and Perceptual Personality Variable. In: Journal of Personality, 18/1, S. 108–143.
- Freud, Sigmund** (2017 [1915]): Trauer und Melancholie. URL: <https://www.textlog.de/freud-psychoanalyse-trauer-melancholie-psychologie.html> (Zugriff am: 08.07.2020).
- Freytag, Gustav** (2003 [1863]): Die Technik des Dramas. Berlin.
- Fromm, Erich** (2018 [1976]): Haben oder Sein: die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. München.
- Fuhs, Burkhard** (2007): Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Darmstadt.
- Gardi, Nissar** (2016): Aufschrei um den Sexismus der vermeintlich „Anderen“ – Kulturalisierung des Sexismus und die kollektive Verurteilung. In: Monitoring. (Extrem) rechte Strukturen und das zivilgesellschaftliche Gegenengagement, 05, S. 7–9.
- Gardi, Nissar** (2018): Peers of Color – Empowerment als reflexive, kollektiv bewegende Praxis. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Sonderheft 15, S. 78–90.
- Geertz, Clifford** (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main.
- Geipel, Karen** (2019): Diskurs- und Subjektivierungstheorie meets Gruppendiskussionen – Methodologische Überlegungen zu einer neuen Verbindung. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 20/2, o.S., URL:

<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3195> (Zugriff am: 12.08.2019).

Geipel, Karen/Mecheril, Paul (2014): Postsouveräne Subjektivität als Bildungsziel? Skeptische Anmerkungen. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen u.a., S. 35–54.

Georgi, Fabian (2016): Widersprüche im langen Sommer der Migration. Ansätze einer materialistischen Grenzregimeanalyse. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, 46/183, S. 183–203.

Gerbing, Stefan/Torenz, Rona (2007): Kritische Weißseinsforschung und Deutscher Kontext: Über das Verhältnis von Deutschsein, Weißsein und die Konstruktion des Ariers. Saarbrücken.

Gerwarth, Robert/Malinowski, Stephan (2007): Der Holocaust als „kolonialer Genozid“? Europäische Kolonialgewalt und nationalsozialistischer Vernichtungskrieg. In: Geschichte und Gesellschaft, 33 3, S. 439–466.

Giesecke, Hermann (2003 [1987]): Pädagogik als Beruf: Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim.

Gilroy, Paul (2000): Between Camps: Nations, Cultures and the Allure of Race. London/New York.

Gilroy, Paul (2004): After Empire: Melancholia or Convivial Culture? London.

Gilroy, Paul (2006): Colonial Crimes and Convivial Cultures. o.S., URL: <http://www.rethinking-nordic-colonialism.org/files/pdf/ACT2/ESSAYS/Gilroy.pdf> (Zugriff am: 03.01.2020).

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2010 [1967]): Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung. Bern.

glokal e.V. (2013): Mit kolonialen Grüßen ... Berichte und Erzählungen von Auslandsaufenthalten rassistisch betrachtet. Berlin.

glokal e.V. et al. (2013): Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland. Berlin.

Goblirsch, Martina (2010): Biographien verhaltensschwieriger Jugendlicher und ihrer Mütter: mehrgenerationale Fallrekonstruktionen und narrativ-biographische Diagnostik in Forschung und Praxis. Wiesbaden.

- Gobodo-Madikizela, Pumla** (2006): Das Erbe der Apartheid: Trauma, Erinnerung, Versöhnung. Opladen.
- Goel, Urmila** (2012): Kritisch-weiße Fallen. o.S., URL: <http://andersdeutsch.blogspot.de/topics/kritischweiss> (Zugriff am: 04.04.2020).
- Goel, Urmila** (2013): Ein Plädoyer für Ambivalenzen, Widersprüchlichkeiten und Mehrdeutigkeiten in der Rassismuskritik. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden, S. 79–92.
- Goel, Urmila/Stein, Alice/Flechtker, Beate** (2013): Eine unmögliche Verbindung? Rassismuskritische Bildung und entwicklungspolitische Institutionen. In: BER (Hrsg.): Developmental Turn. Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin, S. 68–72.
- Goldberg, David Theo** (2002): Racial States. In: Goldberg, David Theo/Solomos, John (Hrsg.): A Companion to Racial and Ethnic Studies. Oxford, S. 233–258.
- Goldberg, David Theo** (2009): Enduring Occupations (On Racial Neoliberalism). In: The threat of race: reflections on racial neoliberalism. Malden, S. 327–376.
- Goldberg, David Theo** (2015): Are we all postracial yet? Malden.
- Goldberg, Denis** (2011): Der Auftrag: ein Leben für die Freiheit in Südafrika. Berlin/Hamburg.
- Goodman, Diane J.** (2000): Motivating People from Privileged Groups to Support Social Justice. In: Teachers College Record, 102/6, S. 1061–1085.
- Gorius, Maria** (2011): Scham und Beschämung in der Migrationsgesellschaft Deutschland. Berlin.
- Gottuck, Susanne/Mecheril, Paul** (2014): Einer Praxis einen Sinn zu verleihen, heißt sie zu kontextualisieren. Methodologie kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. In: Geimer, Alexander/von Rosenberg, Florian (Hrsg.): Bildung und kulturelle Pluralität: Bildungs- und kulturtheoretische Grenzgänge. Wiesbaden, S. 87–108.
- Grossberg, Lawrence** (1999): Was sind Cultural Studies? In: Hörning, Karl H./Winter, Rainer (Hrsg.): Widerspenstige Kulturen: Cultural Studies als Herausforderung. Frankfurt am Main, S. 43–83.
- Grossberg, Lawrence** (2000): Cultural Studies in/and New Worlds. In: What's going on? cultural studies und Popularkultur. Wien, S. 209–221.

- Grossberg, Lawrence** (2009): Postmodernity and Affect: All Dressed Up With No Place to Go. In: Harding, Jennifer/Pribram, E. Deidre (Hrsg.): Emotions: a cultural studies reader. Abingdon/New York, S. 69–83.
- Grumbles, Florian** (2021): Rückerstattung und Entschädigung. Die Praxis der „Wiedergutmachung“ nationalsozialistischen Unrechts am Beispiel der Juden der Stadt Hannover 1945–1965. Hannover.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación** (2007): Reading Affect – On the Heterotopian Spaces of Care and Domestic Work in Private Households. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 8/2, o.S., URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/240/532> (Zugriff am: 08.10.2019).
- Gutmann, Hans-Martin** (2015): Scham und Schuld aus theologischer Sicht am Beispiel von Steve McQueens „Shame“. URL: <https://www.toptalente.org/fileadmin/berichte/rom2015/Gutmann.pdf>.
- Ha, Kien Nghi** (1999): Ethnizität und Migration. Münster.
- Ha, Kien Nghi** (2007a): People of Color – Koloniale Ambivalenzen und historische Kämpfe. In: Ha, Kien Nghi/al-Samarai, Nicola Lauré/Mysorekar, Sheila (Hrsg.): re/visionen – Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster, S. 31–40.
- Ha, Kien Nghi** (2007b): Weißes Europa: Eine un/mögliche Diskussion zwischen einem Mitglied von Kanak Attak und Kien Nghi Ha. In: Ha, Kien Nghi/al-Samarai, Nicola Lauré/Mysorekar, Sheila (Hrsg.): re/visionen – Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster, S. 445–450.
- Ha, Kien Nghi** (2010): Decolonializing Germany – On the need for a postcolonial shift in perspective. In: Kulturstiftung des Bundes/Staatstheater Braunschweig (Hrsg.): Dossier „Presence of the Colonial Past“ - Afrika auf Europas Bühnen. a reader on the focus of the Theaterformen Festival Braunschweig 2010. Braunschweig, S. 47–56.
- Ha, Kien Nghi** (2014): Mittelweg. Zur Kritik am People of Color- und Critical Whiteness-Ansatz. o.S., URL: <http://heimatkunde.boell.de/2014/01/29/mittelweg-zur-kritik-am-people-color-und-critical-whiteness-ansatz> (Zugriff am: 04.01.2020).

- Hafeneger, Benno/Unkelbach, Katharina/Widmaier, Benedikt (Hrsg.)** (2019): Rassismuskritische politische Bildung: Theorien – Konzepte – Orientierungen. Frankfurt am Main.
- Hagemann, Albrecht** (1991): Nationalsozialismus, Afrikaner-Nationalismus und die Entstehung der Apartheid in Südafrika. In: Vierteljahreszeitschrift für Zeitgeschichte, 39/3, S. 413–436.
- Hall, Stuart** (1994 [1980]): „Rasse“, Artikulation und Gesellschaften mit struktureller Dominante. In: Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg, S. 89–136.
- Hall, Stuart** (1994a): Alte und neue Identitäten, alte und neue Ethnizitäten. In: Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg, S. 66–88.
- Hall, Stuart** (1994b): Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht. In: Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg, S. 137–179.
- Hall, Stuart** (1994c): Die Frage der kulturellen Identität. In: Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg, S. 180–222.
- Hall, Stuart** (1994d): Kulturelle Identität und Diaspora. In: Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg, S. 26–43.
- Hall, Stuart** (1996): Introduction: Who needs „identity“? In: Hall, Stuart/DuGay, Paul (Hrsg.): Questions of Cultural Identity. London, S. 1–17.
- Hall, Stuart** (1999 [1980]): Die zwei Paradigmen der Cultural Studies. In: Hörning, Karl H./Winter, Rainer (Hrsg.): Widerspenstige Kulturen: Cultural Studies als Herausforderung. Frankfurt am Main, S. 13–42.
- Hall, Stuart** (1999a): Ethnizität: Identität und Differenz. In: Engelmann, Jan (Hrsg.): Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies Reader. Frankfurt am Main, S. 83–98.
- Hall, Stuart** (1999b): Kodieren/Dekodieren. In: Bromley, Roger/Göttlich, Udo/Winter, Carsten (Hrsg.): Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung. Lüneburg, S. 92–110.
- Hall, Stuart** (2000): Das theoretische Vermächtnis der Cultural Studies. In: Hall, Stuart: Cultural Studies: Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften 3. Hamburg, S. 43–51.

- Hall, Stuart** (2000 [1992]): Die Formierung eines Diaspora-Intellektuellen. In: Hall, Stuart: Cultural Studies: Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften 3. Hamburg, S. 8–33.
- Hall, Stuart** (2000 [1985]): Postmoderne und Artikulation (Interview). In: Hall, Stuart: Cultural Studies: Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften 3. Hamburg, S. 52–77.
- Hall, Stuart** (2000 [1989]): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Rätzkel, Nora (Hrsg.): Theorien über Rassismus. Hamburg, S. 7–16.
- Hall, Stuart** (2002): Wann gab es „das Postkoloniale“? Denken an der Grenze. In: Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini/Sutterlüty, Beate (Hrsg.): Jenseits des Eurozentrismus: postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main/New York, S. 219–246.
- Hall, Stuart** (2004): Bedeutung, Repräsentation, Ideologie. Althusser und die post-strukturalistischen Debatten. In: Hall, Stuart: Identität, Ideologie und Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg, S. 34–65.
- Hall, Stuart** (2004 [1983]): Ideologie und Ökonomie. Marxismus ohne Gewähr. In: Hall, Stuart: Identität, Ideologie und Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg, S. 8–33.
- Hall, Stuart** (2004 [1996]): Wer braucht „Identität“? In: Hall, Stuart: Identität, Ideologie und Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg, S. 167–187.
- Hall, Stuart** (2018): Das verhängnisvolle Dreieck: Rasse, Ethnie, Nation. Berlin.
- Hall, Stuart** (2019): Zur Verleugnung von *race*. In: Luxemburg. Gesellschaftsanalyse und linke Praxis, 1/2019, S. 8–19.
- Hamann, Ulrike** (2016): Prekäre koloniale Ordnung: rassistische Konjunkturen im Widerspruch: deutsches Kolonialregime 1884–1914. Bielefeld.
- Hänel, Jonas** (2019): Scham. Ein Grenzphänomen und politische Bildung. In: Besand, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter (Hrsg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn, S. 268–287.
- Hạnh, Thích Nhất** (2007): Wie Siddhartha zum Buddha wurde: eine Einführung in den Buddhismus. München.
- Hänsel, Valeria** (2020): Erschießungen und Hetzjagden – Die Faschisierung Europas. o.S., URL: <https://www.migazin.de/2020/03/06/erschiessungen-hetzjagd-die-faschisierung-europaeischen/> (Zugriff am: 19.03.2020).

- Haraway, Donna J.** (1995): *Situiertes Wissen: Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive*. In: Haraway, Donna J.: *Die Neuerfindung der Natur: Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt am Main, S. 73–97.
- Hardiman, Rita** (1982): *White Identity Development: A Process Oriented Model for Describing the Racial Consciousness of White Americans*. Ann Arbor.
- Harding, Sandra G.** (1991): *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. New York.
- Hartung, Martin** (2002): *Ironie in der Alltagssprache eine gesprächsanalytische Untersuchung*. Radolfzell.
- Haug, Verena** (2017): *Antisemitismuskritische Bildungsarbeit in Gedenkstätten?* In: Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (Hrsg.): *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Frankfurt am Main, S. 155–169.
- Haury, Thomas** (2002): *Antisemitismus von links: kommunistische Ideologie, Nationalismus und Antizionismus in der frühen DDR*. Hamburg.
- Hausch, Brigitte/Hausch, Georg** (1977): *Empirische Untersuchung über Verhaltenskomponenten von Vorurteilen der Lehrer gegenüber Ausländerkindern*. Freiburg.
- Hecht, Marie** (2020): *Doppelpunkt statt Gendersternchen?* o.S., URL: <https://www.supernovamag.de/doppelpunkt/> (Zugriff am: 30.06.2020).
- Heinemann, Alisha M.B.** (2019): *Gayatri Chakravorty Spivak and Adult Education – Rearranging desires at both ends of the spectrum*. In: *Postcolonial Directions in Education*, 8/1, S. 36–60.
- Heinemann, Isabel et al.** (2006): *Wissenschaft, Planung, Vertreibung. Der Generalplan Ost der Nationalsozialisten*. Katalog zur Ausstellung der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Bonn.
- Heitmeyer, Wilhelm** (2005): *Deutsche Zustände: Folge 3*. Frankfurt am Main.
- Heitmeyer, Wilhelm** (2011): *Deutsche Zustände: Folge 10*. Frankfurt am Main.
- Helfferich, Cornelia** (2009): *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden.
- Hell, Daniel** (2018): *Lob der Scham: nur wer sich achtet, kann sich schämen*. Gießen.
- Heller, Charles et al.** (2018): *„It's an Act of Murder“: How Europe Outsources Suffering as Migrants Drown*. In: *The New York Times*, 26. Dezember 2018, o.S.,

URL: <https://www.nytimes.com/interactive/2018/12/26/opinion/europe-migrant-crisis-mediterranean-libya.html>, <https://www.nytimes.com/interactive/2018/12/26/opinion/europe-migrant-crisis-mediterranean-libya.html> (Zugriff am: 19.03.2020).

Helms, Janet E. (1990): *Black and White Racial Identity: Theory, Research, and Practice*. Westport.

Helms, Janet E. (1995): An update of Helms's White and people of color racial identity models. In: Ponterotto, Joseph G. et al. (Hrsg.): *Handbook of Multicultural Counseling*. Thousand Oaks, S. 181–198.

Helms, Janet E. (2005): Challenging some of the misuses of reliability as reflected in the evaluations of the White Racial Identity Attitudes Scale (WRIAS). In: Carter, Robert T. (Hrsg.): *Handbook of Racial-Cultural Psychology and Counseling, Theory and Research: Volume One*. New York, S. 360–390.

Hemmings, Clare (2015): Affect and Feminist Methodology, Or What Does It Mean to be Moved? In: Bachmann-Medick, Doris/Tygstrup, Frederik (Hrsg.): *Structures of feeling: affectivity and the study of culture*. Berlin/New York, S. 147–158.

Herrmann, Steffen Kitty (2003): Performing the Gap – Queere Gestalten und geschlechtliche Aneignung. In: *arranca!*, 28, S. 22–26.

Hess, Sabine (2018): Es reicht! Wenn Unrecht zur Norm wird. o.S., URL: <http://kritnet.org/2018/es-reicht-wenn-unrecht-zur-norm-wird/> (Zugriff am: 19.03.2020).

Hess, Sabine/Linder, Andreas (1997): *Antirassistische Identitäten in Bewegung*. Tübingen.

Heydorn, Heinz-Joachim (1970): *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt am Main.

Heydorn, Heinz-Joachim (1973): Zum Widerspruch im Bildungsprozess. In: *Das Argument*, 80, S. 1–12.

Hill Collins, Patricia (2002 [1991]): *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York/London.

Hillebrandt, Frank (2009): Praxistheorie. In: Kneer, Georg/Schroer, Markus (Hrsg.): *Handbuch Soziologische Theorien*. Wiesbaden, S. 369–394.

- Hipfl, Brigitte/Marschik, Matthias** (2009): Valerie Walkerdine: Subjektivierung und Subjektivität. In: Hepp, Andreas/Krotz, Friedrich/Thomas, Tanja (Hrsg.): Schlüsselwerke der Cultural Studies. Wiesbaden, S. 316–326.
- Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus** (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Frankfurt am Main.
- Hobuß, Steffi** (2015): Mythos „Stunde Null“. In: Fischer, Torben/Lorenz, Matthias N. (Hrsg.): Lexikon der „Vergangenheitsbewältigung“ in Deutschland: Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945. Bielefeld, S. 44–45.
- Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Plößer, Melanie** (2013): Reizende Ereignisse. Irritation als Beunruhigung und als Verschiebung von Ordnungen. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): Differenz unter Bedingungen von Differenz: zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden, S. 51–70.
- Hoggart, Richard** (2009 [1957]): The uses of literacy: aspects of working-class life. London.
- Holz, Klaus** (2004): Die antisemitische Figur des Dritten in der nationalen Ordnung der Welt. In: Braun, Christina von/Ziege, Eva-Maria (Hrsg.): Das „bewegliche“ Vorurteil: Aspekte des internationalen Antisemitismus. Würzburg, S. 43–61.
- Holz kamp, Klaus** (1994): Antirassistische Erziehung als Änderung rassistischer „Einstellungen“? Funktionskritik und subjektwissenschaftliche Alternative. In: Das Argument, 203, S. 41–58.
- Holz kamp, Klaus** (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main.
- Hong, Eun-Young** (2011): Rassismus als Problem kritischer Bildung. Widersprüche von Aufklärung, Solidarität und Vielfalt. Weinheim.
- Honneth, Axel** (2013): Kampf um Anerkennung. Zu Sartres Theorie der Intersubjektivität. In: Die zerrissene Welt des Sozialen: sozialphilosophische Aufsätze. Frankfurt am Main, S. 144–155.
- Hook, Derek** (2006): ‘Pre-discursive’ racism. In: Journal of Community & Applied Social Psychology, 16/3, S. 207–232.
- hooks, bell** (1994): Weißsein in der schwarzen Vorstellungswelt. In: Black Looks: Popkultur – Medien – Rassismus. Berlin, S. 204–220.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W.** (1969 [1944]): Elemente des Antisemitismus. Grenzen der Aufklärung. In: Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main, S. 151–186.

- Hügel, Ika et al. (Hrsg.)** (1999): *Entfernte Verbindungen: Rassismus, Antisemitismus, Klassenunterdrückung*. Berlin.
- Human Rights Watch** (2020): *Greece: Violence Against Asylum Seekers at Border*. o.S., URL: <https://www.hrw.org/news/2020/03/17/greece-violence-against-asylum-seekers-border?fbclid=IwAR2dQryoANtz-ySu2SuSYRjRbXj59Eu-SkJIew8rLsMufGidYYkzaED03lc#> (Zugriff am: 19.03.2020).
- Hund, Wulf D.** (2017): *Wie die Deutschen weiß wurden. Kleine (Heimat)Geschichte des Rassismus*. Stuttgart.
- Huntington, Samuel P.** (2002 [1996]): *Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*. München.
- Hyatt, Millay** (2015): *Critical Whiteness – Weißsein als Privileg*. In: *Deutschlandfunk*, o.S., URL: http://www.deutschlandfunk.de/critical-whiteness-weisssein-als-privileg.1184.de.html?dram:article_id=315084 (Zugriff am: 30.05.2020).
- Igbinoba, Osaren** (2009): *Die Fessel, die uns gefangen hält*. „The Voice“-Sprecher Osaren Igbinoba über seine Ansprüche an antirassistische Gruppen. In: *nd*, 28. August 2009, o.S., URL: <http://www.neues-deutschland.de/artikel/154745.die-fessel-die-uns-gefangen-haelt.html> (Zugriff am: 31.12.2019).
- Igges, Hans-Hermann** (2019): *Clemens Tönnies sorgt beim Tag des Handwerks für Kopfschütteln*. In: *Neue Westfälische*, 1. August 2019, o.S., URL: https://www.nw.de/lokal/kreis_paderborn/paderborn/22523960_Clemens-Toennies-sorgt-beim-Tag-des-Handwerks-fuer-Kopfschuettern.html (Zugriff am: 08.07.2020).
- Ignatiev, Noel** (1995): *How the Irish became White*. New York.
- Ivanova, Alina** (2020): *Zeitgemäße Bildung von Lehrkräften in der Migrationsgesellschaft: Dominanzkritische Perspektiven auf interkulturelle Bildung*. Wiesbaden.
- Jakob, Gisela** (2003): *Das narrative Interview in der Biographieforschung*. In: *Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, S. 445–457.
- Jergus, Kerstin** (2015): *Produktive Unbestimmtheit(en): Analysen des Sprechens über Liebe und Verliebtheit*. In: *Fegter, Susann et al. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden, S. 159–174.
- Johnston-Arthur, Araba Evelyn** (2004): *Weißheit*. In: *Johnston-Arthur, Araba Evelyn/Bratic, Ljubomir/Görg, Andreas (Hrsg.): Historisierung als Strategie*. Posi-

tionen-Macht-Kritik. Eine Publikation im Rahmen des antirassistischen Archivs, BUM – Büro für ungewöhnliche Maßnahmen. Wien, S. 10–11.

Kabisch, Franziska (2013): Das eigene Sprechen verorten. Diesen Ort durch Sprache erweitern. Ein gedankliches Zusammenführen von Raum, Sprache und Un-Privileg. In: DIENADEL. Kulturwissenschaftliche Zeitschrift für Kunst und Medien, 01-02/2013, S. 151–162.

Kaiser, Lena/Mecheril, Paul (2013): „Zoologisierung der Anderen“. Interview mit Lena Kaiser. In: Die Tageszeitung: taz, 1. Februar 2013, o.S., URL: <https://taz.de/!5074027/> (Zugriff am: 01.11.2019).

Kalitzkus, Vera (2005): Die Bedeutung von Reflexivität und Positionierung im Prozess qualitativer Forschung in der Allgemeinmedizin. In: ZFA – Zeitschrift für Allgemeinmedizin, 81/6, S. 243–247.

Kaloianov, Radostin (2008): Integration und Affirmative Action. o.S., URL: <https://heimatkunde.boell.de/de/2008/12/01/integration-und-affirmative-action> (Zugriff am: 30.03.2020).

Kalpaka, Annita (1992): Überlegungen zur antirassistischen Praxis mit Jugendlichen in der BRD. In: Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Unter Anderen – Rassismus und Jugendarbeit. Duisburg, S. 131–152.

Kalpaka, Annita (2006a): „Hier wird Deutsch gesprochen“ – Unterschiede, die einen Unterschied machen. In: Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin/Elverich, Gabi (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main u.a., S. 263–297.

Kalpaka, Annita (2006b): „Parallelgesellschaften“ in der Bildungsarbeit – Möglichkeiten und Dilemmata pädagogischen Handelns in ‚geschützten Räumen‘. In: Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin/Elverich, Gabi (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main u.a., S. 95–165.

Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (1986a): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Leer.

Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (1986b): Wirkungsweisen von Rassismus und Ethnozentrismus. In: Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora: Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Leer, S. 12–80.

- Kanak Attak** (2001): Kanak TV – Migrantische Selbstermächtigung oder Warum Kanak TV politisch ist. o.S., URL: <https://www.kanak-attak.de/ka/kanaktv/how-to.html> (Zugriff am: 17.12.2019).
- Kapoor, Ilan** (2008): The postcolonial politics of development. London/New York.
- Karakayalı, Jule et al.** (2012): Decolorise it! Die Rezeption von Critical Whiteness hat eine Richtung eingeschlagen, die die antirassistischen Politiken sabotiert. In: ak – analyse & kritik – zeitung für linke Debatte und Praxis, 575, o.S., URL: http://www.akweb.de/ak_s/ak575/23.htm (Zugriff am: 16.10.2019).
- Karakayalı, Serhat** (2015): Die Camera Obscura der Identität. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, 45/178, S. 117–134.
- Kastner, Jens** (2011): Klassifizierende Blicke, manichäische Welt. Frantz Fanon: „Schwarze Haut, weiße Masken“ und „Die Verdammten dieser Erde“. In: Reuter, Julia/Karentzos, Alexandra (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden, S. 85–96.
- Kaufmann, Heiko** (2017): „Schande über Dich, Europa!“ – „Shame on you, Europe!“ In: DISS-Journal, 34, S. 11–12.
- Keller, Monika** (2005): Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In: Horster, Detlef/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Wiesbaden, S. 149–172.
- Keller, Reiner** (2012): Der menschliche Faktor. Über Akteur(inn)en, Sprecher(inn)en, Subjektpositionen, Subjektivierungsweisen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Diskurs – Macht – Subjekt: Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden, S. 69–107.
- Kemper, Andreas/Weinbach, Heike** (2009): Klassismus. Eine Einführung. Münster.
- Keskinkılıç, Zakariya/Langer, Armin** (2018): Fremdgemacht & reorientiert: jüdisch-muslimische Verflechtungen. Berlin.
- Khan, Ayesha** (2020): Grenzen des deutschen Antifaschismus. Selbstorganisierten migrantischen Widerstand gab es schon immer – bei der Solidarität der weißen Linken hapert es noch. In: ak – analyse & kritik – Zeitung für linke Debatte und Praxis, 658, S. 14.
- Kienemann, Christoph** (2018): Der koloniale Blick gen Osten: Osteuropa im Diskurs des Deutschen Kaiserreiches von 1871. Paderborn.

- Kilomba, Grada** (2006): „Wo kommst du her?“ o.S., URL: <https://heimatkunde.boell.de/de/2006/05/01/wo-kommst-du-her> (Zugriff am: 21.11.2019).
- Kilomba, Grada** (2008): *Plantation Memories*. Münster.
- Kilomba, Grada/Hirsbrunner, Stefanie** (2020): „White Is Not A Color“ – An Interview With Author And Psychoanalyst Grada Kilomba. o.S., URL: <http://www.africavenir.org/nc/de/newsdetails/article/white-is-not-a-color-an-interview-with-author-and-psychoanalyst-grada-kilomba.html> (Zugriff am: 20.06.2019).
- Kilomba, Grada/Mayrhauser, Anna** (2016): Grada Kilomba: Wenn Diskurs persönlich wird. „Ich vermissе Emotionalität und Spiritualität in der Wissensproduktion“. o.S., URL: <https://missy-magazine.de/blog/2016/04/22/grada-kilomba-wenn-diskurs-persoendlich-wird/> (Zugriff am: 20.06.2020).
- Kivel, Paul** (1996): *Uprooting racism: How white people can work for racial justice*. Gabriola Island.
- Klauda, Georg** (2017): Die queere Bedrohung. In: *ak – analyse & kritik – Zeitung für linke Debatte und Praxis*, 628, o.S., URL: https://www.akweb.de/ak_s/ak628/20.htm (Zugriff am: 01.07.2020).
- Kläui, Christian** (2006): Scham und Schuld. Blick und Stimme. In: Schönbächler, Georg (Hrsg.): *Die Scham in Philosophie, Kulturanthropologie und Psychoanalyse*. Zürich, S. 57–65.
- Klävers, Steffen** (2019): *Decolonizing Auschwitz? Komparativ-postkoloniale Ansätze in der Holocaustforschung*. Berlin/Boston.
- Klein, Regina** (2008): Kultur erinnernd verstehen – Versuch einer reflexiven Begegnung zwischen Cultural Studies, Biographieforschung und Psychoanalyse. In: Dörr, Margret et al. (Hrsg.): *Erinnerung – Reflexion – Geschichte: Erinnerung aus psychoanalytischer und biographietheoretischer Perspektive*. Wiesbaden, S. 49–64.
- Kleining, Gerhard** (1982): Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34/2, S. 224–253.
- Klinger, Cornelia** (2003): Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hrsg.): *Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II*. Münster, S. 14–48.
- Knothe, Holger** (2015): *Eine andere Welt ist möglich – ohne Antisemitismus? Antisemitismus und Globalisierungskritik bei Attac*. Bielefeld.

- Kokemohr, Rainer** (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung: Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld, S. 13–68.
- Kokemohr, Rainer** (2014): Indexikalität und Verweiräume in Bildungsprozessen. In: Koller, Hans-Christoph/Wulftange, Gereon (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld, S. 19–46.
- Kokemohr, Rainer/Koller, Hans-Christoph** (2014): Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. Zur Methodologie erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden, S. 90–102.
- Koller, Hans-Christoph** (2007): Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung: Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld, S. 69–81.
- Koller, Hans-Christoph** (2012a): Bildung anders denken – Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart.
- Koller, Hans-Christoph** (2012b): Anders werden. Zur Erforschung transformativ-qualitativer Bildungsprozesse. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, S. 19–33.
- Koller, Hans-Christoph** (2014): Subjektivierung und transformatorische Bildungsprozesse im Interview mit Hakan Salman. In: Koller, Hans-Christoph/Wulftange, Gereon (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld, S. 217–237.
- Koller, Hans-Christoph** (2016): Bildung. In: Mecheril, Paul/Kourabas, Veronika/Rangger, Matthias (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel, S. 32–44.
- Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf** (2007): Einleitung. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung: Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld, S. 7–11.

- Koller, Hans-Christoph/Wulfange, Gereon (Hrsg.)** (2014): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld.
- Koneffke, Gernot** (2006): Einige Bemerkungen zur Begründung materialistischer Pädagogik. In: Keim, Wolfgang/Steffens, Gerd (Hrsg.): Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch: Hans-Jochen Gamm und die deutsche Pädagogik seit dem Zweiten Weltkrieg. Frankfurt am Main/New York, S. 29–44.
- Kongidou, Dimitra/Tsiakalos, Georgios** (1992): Praktische Modelle antirassistischer Arbeit. In: Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Unter Anderen – Rassismus und Jugendarbeit. Duisburg, S. 63–76.
- König, Hans Dieter** (1993): Die Methode der tiefenhermeneutischen Kulturosoziologie. In: Jung, Thomas/Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozess: Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main, S. 190–222.
- Konotey-Ahulu, F I D** (2003): Blushing in black skin. In: Journal of Cosmetic Dermatology, 2/2, S. 59–60.
- Konuk, Kader** (1996): Unterschiede verbünden. Von der Instrumentalisierung von Differenzen. In: Fuchs, Brigitte/Habinger, Gabriele (Hrsg.): Rassismen & Feminismen: Differenzen, Machtverhältnisse und Solidarität zwischen Frauen. Wien, S. 233–239.
- Kooroshy, Shadi/Mecheril, Paul** (2019): Wir sind das Volk Zur Verwobenheit von *race* und *state*. In: Friese, Heidrun/Nolden, Marcus/Schreiter, Miriam (Hrsg.): Rassismus im Alltag. Bielefeld, S. 17–30.
- Köppert, Katrin** (2017): Shame Feminist. When Faces Turn Pink!. o.S., URL: <https://www.gwi-boell.de/de/2017/04/21/shame-feminist-when-faces-turn-pink> (Zugriff am: 14.02.2020).
- Kossek, Brigitte** (2011): Begehren, Fantasie, Fetisch. Postkoloniale Theorie und die Psychoanalyse (Sigmund Freud und Jacques Lacan). In: Reuter, Julia/Karentzos, Alexandra (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden, S. 51–68.
- Kourabas, Veronika** (2019): Sprache – Macht – Rassismus: Eine Einführung. In: Bezirksregierung Arnsberg (Hrsg.): Denkanstöße für eine rassismuskritische Perspektive auf kommunale Integrationsarbeit in den Kommunalen Integrationszentren – Ein Querschnittsthema. Arnsberg, S. 19–25.

- Kourabas, Veronika** (2021): Die Anderen ge-brauchen. Eine rassismustheoretische Analyse von ‚Gastarbeit‘ im migrationsgesellschaftlichen Deutschland. Bielefeld.
- Kowal, Emma** (2012): Stigma and suffering: white anti-racist identities in northern Australia. In: *Postcolonial Studies*, 15/1, S. 5–12.
- Krämer, Judith** (2015): Lernen über Geschlecht: Genderkompetenz zwischen (Queer-)Feminismus, Intersektionalität und Retraditionalisierung. Bielefeld.
- Kraushaar, Elmar** (1997): Unzucht vor Gericht. Die „Frankfurter Prozesse“ und die Kontinuität des § 175 in den fünfziger Jahren. In: Kraushaar, Elmar (Hrsg.): *Hundert Jahre schwul: eine Revue*. Berlin, S. 60–69.
- Krenz-Dewe, Daniel** (2010): Umstrittene Handlungsfähigkeit. Untersuchungen zum Spannungsfeld zwischen Emanzipationspostulat und Kritik des autonomen Subjekts aus der Perspektive der Cultural Studies. Bielefeld (unveröffentlichte Diplomarbeit).
- Krishnamurthy, Archana** (2018): Scham Macht Geschlecht: Körperdialoge in Südindien. Opladen/Berlin/Toronto.
- kritnet et al.** (2020): Aufnehmen statt sterben lassen! Die Faschisierung Europas stoppen! o.S., URL: <https://www.medico.de/aufnehmen-statt-sterben-lassen-17671/?fbclid=IwAR3ADc7pKL06oMAWKRenOfON46Pp-qZnk52wI-QL4qwuL1oQIRvYYGadmpA> (Zugriff am: 19.03.2020).
- Krüger, Heinz-Hermann** (1997): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, S. 43–55.
- Kurt, Seyda** (2019): Koloniale Völkerschauen: „Es war und ist der rassistische Blick auf nicht-weiße Menschen“. o.S., URL: <https://ze.tt/koloniale-voelkerschauen-es-war-und-ist-der-rassistische-blick-auf-nicht-weisse-menschen/> (Zugriff am: 21.10.2019).
- Lacan, Jacques** (2011 [1962]): Die Angst, 1962–1963: Das Seminar, Buch X (hg.v. Jacques-Alain Miller). Wien.
- l'Amour laLove, Patsy (Hrsg.)** (2017): Beißreflexe: Kritik an queerem Aktivismus, autoritären Sehnsüchten, Sprechverboten. Berlin.
- Lambert, Laura** (2019): Die tödlichste Grenze der Welt. In: Rosa-Luxemburg-Stiftung (Hrsg.): *Atlas der Migration. Daten und Fakten über Menschen in Bewegung*. Berlin, S. 32–33.

- Landry, Donna/MacLean, Gerald M.** (1996): Reading Spivak. In: Landry, Donna/MacLean, Gerald M. (Hrsg.): *The Spivak reader: selected works of Gayatri Chakravorty Spivak*. New York, S. 1–13.
- Landweer, Hilge** (1999): *Scham und Macht: phänomenologische Untersuchungen zur Sozialität eines Gefühls*. Tübingen.
- Lang, Susanne/Leiprecht, Rudolf** (2001): Autoritarismus als antirassistisches Lernziel? Eine kritische Betrachtung des Blue Eyed / Brown Eyed-Trainings (Jane Elliott). In: *Forum Kritische Psychologie*, 43, S. 136–162.
- Latkes*Berlin** (2017): Über uns. o.S., URL: <https://latkesberlin.wordpress.com/ueber/> (Zugriff am: 02.07.2020).
- Latkes*Berlin** (2020): Juden gendern. o.S., URL: <https://latkesberlin.wordpress.com/2020/10/24/juden-gendern/> (Zugriff am: 28.10.2021).
- Lau, Mariam** (2016): Gerald Knaus: Dieser Mann hat für Angela Merkel den Flüchtlingsdeal erfunden. Nun will er die Katastrophe verhindern. In: *Die Zeit*, 10. Juli 2016, o.S., URL: <https://www.zeit.de/2016/27/gerald-knaus-fluechtlinge-eu-tuerkei-abkommen> (Zugriff am: 24.10.2019).
- Lauré al-Samarai, Nicola** (2004): Schwarze Menschen im Nationalsozialismus. In: AntiDiskriminierungsBüro (ADB) Köln/cyberNomads (Hrsg.): *The BlackBook: Deutschlands Häutungen*. Frankfurt am Main u.a., S. 50–53.
- Lemke, Thomas/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich** (2000): Gouvernamentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): *Gouvernamentalität der Gegenwart: Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main, S. 7–40.
- Lentin, Alana/Karakayali, Juliane** (2016): Bringing Race Back in. Racism in „Post-Racial“ Times. In: Espahangizi, Kijan et al. (Hrsg.): *Movements: Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung*. Rassismus in der postmigrantischen Gesellschaft, 1/2016, S. 141–147.
- Leonardo, Zeus** (2002): The Souls of White Folk: Critical pedagogy, whiteness studies, and globalization discourse. In: *Race Ethnicity and Education*, 5/1, S. 29–50.
- Leonardo, Zeus** (2004): The Color of Supremacy: Beyond the discourse of ‚white privilege‘. In: *Educational Philosophy and Theory*, 36/2, S. 137–152.

- Liebsch, Burkhard** (2016): Grief as a Source, Expression, and Register of Political Sensitivity. In: *Social Research*, 83/2, S. 229–254.
- Linnemann, Tobias/Mecheril, Paul/Nikolenko, Anna** (2013): Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 2/2013, S. 10–14.
- Linnemann, Tobias/Ronacher, Kim Annakathrin** (2018): Reflexion von Weißsein und Rassismus – Produktive Verunsicherung und wichtige Ressource für die Soziale Arbeit. In: *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, Sonderheft 15, S. 91–104.
- Lloyd, Albert L./Lühr, Rosemarie/Springer, Otto** (1998): Etymologisches Wörterbuch des Althochdeutschen. Band 2. Göttingen.
- Lohl, Janpeter** (2008): Gefühlserbschaft und aggressiver Nationalismus. Eine sozialpsychologische Studie zur Generationengeschichte des Nationalsozialismus. Hannover.
- Lorde, Audre** (1993): Du kannst nicht das Haus des Herren mit dem Handwerkszeug des Herren abreißen. In: *Macht und Sinnlichkeit. Ausgewählte Texte*. Berlin, S. 199–212.
- Lorde, Audre** (2007 [1984]): *Sister outsider: essays and speeches*. Berkeley.
- Lorenz, Kuno** (1990): *Einführung in die philosophische Anthropologie*. Darmstadt.
- Lorenzer, Alfred** (1986): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: Lorenzer, Alfred (Hrsg.): *Kultur-Analysen*. Frankfurt am Main, S. 11–98.
- Lorey, Isabell** (2007): Weißsein und Immunisierung. Zur Unterscheidung zwischen Norm und Normalisierung. o.S., URL: <https://translate.eipcp.net/strands/03/lorey-strands01de.html> (Zugriff am: 25.01.2020).
- Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas** (2010): *Kritische politische Bildung: Ein Handbuch*. Schwalbach am Taunus.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf** (2004): Narrative Identität und Positionierung. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 5, S. 166–183.
- Lück, Mitja Sabine** (2009): Critical Whiteness – die kritische Reflexion weißer Privilegien als Chance für transkulturelle Teams im Frauenhauskontext. URL:

<http://www.bildungswerkstatt-migration.de/images/bimig/mitjasabelueck-critical+whiteness.pdf> (Zugriff am: 12.04.2020).

Lück, Mitja Sabine/Stützel, Kevin (2009): Zwischen Selbstreflexion und politischer Praxis: Weißsein in der antirassistischen Bildungsarbeit. In: Müller, Stefan/Mende, Janne (Hrsg.): Politische Bildung und Emanzipation: Theorien – Konzepte – Möglichkeiten. Schwalbach am Taunus, S. 330–353.

Lüders, Christian (2003): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 384–401.

Ludwig, Joachim (2004): Bildung und expansives Lernen. In: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 40–53.

Lund, Carole L. (2009): White Racial Identity Development Model for Adult Educators. In: Adult Education Research Conference, 1/2009, S. 218–223.

Lysir, Frater (2017): Enochian Light Source/Enochian Light Source – Band I – Theorie Energetische Initiationen der henochischen Kräfte. Berlin.

Machold, Claudia (2009): (Anti-)Rassismus kritisch (ge-)lesen. Verstrickung und Reproduktion als Herausforderung für die pädagogische Praxis. Eine diskurstheoretische Perspektive. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach am Taunus, S. 379–396.

Machold, Claudia (2010): Rassismusrelevante Differenzpraxen im elementarpädagogischen Kontext. Eine empirische Annäherung. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld, S. 163–181.

Magyar-Haas, Veronika (2011): Subtile Anlässe von Scham und Beschämung in (sozial)pädagogischen Situationen. In: Arbeitskreis „Jugendhilfe im Wandel“ (Hrsg.): Jugendhilfeforschung: Kontroversen, Transformationen, Adressierungen. Wiesbaden, S. 277–289.

Magyar-Haas, Veronika (2012): Beschämende Vorgänge. Verhältnisse von Scham, Macht und Normierung in Kontexten der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit. In: Andresen, Sabine/Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Zerstörerische Vorgänge: Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim/Basel, S. 195–214.

- Magyar-Haas, Veronika** (2018): Leibphänomenologische Zugänge zu Emotionen. In: Huber, Matthias/Krause, Sabine (Hrsg.): *Bildung und Emotion*. Wiesbaden, S. 151–167.
- Mai, Hanna** (2018): Zur irritierenden Präsenz und positionierten Professionalität von Pädagog*innen of Color. In: Mai, Hanna/Merl, Thorsten/Mohseni, Maryam (Hrsg.): *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen: Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis*. Wiesbaden, S. 175–191.
- Maihofer, Andrea** (2014): Sara Ahmed: Kollektive Gefühle – Elemente des westlichen hegemonialen Gefühlsregimes. In: Baier, Angelika et al. (Hrsg.): *Affekt und Geschlecht: eine einführende Anthologie*. Wien, S. 253–272.
- Majer, René** (2013): *Scham, Schuld und Anerkennung: zur Fragwürdigkeit moralischer Gefühle*. Berlin.
- Malott, Krista M. et al.** (2015): Expanding White Racial Identity Theory: A Qualitative Investigation of Whites Engaged in Antiracist Action. In: *Journal of Counseling & Development*, 93/3, S. 333–343.
- Mandela, Nelson** (2014 [1994]): *Der lange Weg zur Freiheit: Autobiographie*. Frankfurt am Main.
- Marchart, Oliver** (2003): Warum Cultural Studies vieles sind, aber nicht alles. Zum Kultur- und Medienbegriff der Cultural Studies. In: *Medienheft Dossier*, 19, S. 7–14.
- Marchart, Oliver** (2007): *Cultural Studies*. Stuttgart.
- Marcuse, Harold** (2016): The Origin and Reception of Martin Niemöller's Quotation „First they came for the communists ...“. In: Berenbaum, Michael/Libowitz, Richard/Littell, Marcia Sachs (Hrsg.): *Remembering for the future: Armenia, Auschwitz, and beyond*. St. Paul, S. 173–199.
- Marjanović, Ivana** (2012): Unignoring anti-Semitism in contexts of critical knowledge production. URL: <http://unignoringantisemitism.blogspot.com/> (Zugriff am: 03.07.2020).
- Marks, Stephan** (2005): Von der Beschämung zur Anerkennung. In: *bildung & wissenschaft*, Oktober 2005, S. 6–13.
- Marks, Stephan** (2007): „Jemanden öffentlich beschämen ist wie Blutvergießen“ (Talmud). Zur Bedeutung von Scham und Scham-Abwehr im Nationalsozialismus

und in der Bundesrepublik. In: Marks, Stephan (Hrsg.): Scham – Beschämung – Anerkennung. Münster, S. 33–46.

Marks, Stephan (2008): Scham, Ehre und der „Kampf der Kulturen“. Tabuisierte Emotionen und ihre Bedeutung für die konstruktive Bearbeitung von Konflikten. In: Akademie für Konflikttransformation im Forum Ziviler Friedensdienst e.V. (Hrsg.): Reihe Arbeitspapiere Nr. 2. Bonn, S. 1–10.

Marks, Stephan (2013): Scham im Kontext von Schule. In: Soziale Passagen, 5/1, S. 37–49.

Marks, Stephan (2016): Scham – die tabuisierte Emotion. Ostfildern.

Marks, Stephan (2017): Scham – Hüterin der Menschenwürde. Jugendpädagogische Beobachtungen zur Scham-Entwicklung. In: Enxing, Julia/Peetz, Katharina/Wojtczak, Dorothea (Hrsg.): Contritio: Annäherungen an Schuld, Scham und Reue. Leipzig, S. 36–47.

Marmer, Elina (2018): Kritisches Weißsein als Perspektivwechsel und Handlungsaufforderung. In: Blank, Beate et al. (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder. Wiesbaden, S. 291–302.

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim.

Marotzki, Winfried (2006): Qualitative Bildungsforschung – Methodologie und Methodik erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In: Pongratz, Ludwig/Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld, S. 125–137.

Marschik, Matthias (2011): Cultural Studies und Nationalsozialismus: Aspekte eines Geschichtsbildes. Wien.

Massumi, Brian (2002): Parables for the virtual: movement, affect, sensation. Durham.

Massumi, Brian (2015): Politics of affect. Cambridge.

Matias, Cheryl E. (2016): Feeling White. Whiteness, Emotionality, and Education. Rotterdam.

Mayer, Claude-Hélène (2019): Opening the Black Box Part 1: On Collective Shame in the German Society. In: Mayer, Claude-Hélène/Vanderheiden, Elisabeth (Hrsg.): The Bright Side of Shame. Transforming and Growing Through Practical Applications in Cultural Contexts. Cham, S. 3–19.

- Mayer, Claude-Hélène/Vanderheiden, Elisabeth (Hrsg.)** (2019): *The Bright Side of Shame. Transforming and Growing Through Practical Applications in Cultural Contexts*. Cham.
- Mayo, Peter** (2006): *Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire: Perspektiven einer verändernden Praxis*. Hamburg.
- Mbembe, Achille** (2015): On Palestine (Foreword). In: Soske, Jon/Jacobs, Sean (Hrsg.): *Apartheid Israel: The Politics of an Analogy*. Chicago, S. vii–viii.
- Mbembe, Achille** (2016): *Kritik der schwarzen Vernunft*. Berlin.
- McCann, Rebecca** (2014): shame. affectsphere. keywords and reviews in affect theory. o.S., URL: <https://affectsphere.wordpress.com/2014/04/02/shame/> (Zugriff am: 14.02.2020).
- McIntosh, Peggy** (2000 [1988]): White Privilege and Male Privilege: A Personal Account of Coming to See Correspondences Through Work in Women's Studies. In: Minas, Anne (Hrsg.): *Gender Basics: Feminist Perspectives on Women and Men*. Belmont.
- Mecheril, Paul** (1995): Rassismuserfahrungen von Anderen Deutschen – einige Überlegungen (auch) im Hinblick auf Möglichkeiten der psychotherapeutischen Auseinandersetzung. In: Attia, Iman/Basque, Monika/Kornfeld, Ursula (Hrsg.): *Multikulturelle Gesellschaft, monokulturelle Psychologie?* Tübingen, S. 99–111.
- Mecheril, Paul** (2001): Psychologische Erklärungsansätze zum Rassismus. Einige Problematisierungen (Vortragsmanuskript; Köln 24. Oktober 2001; Fachtagung ‚Rassismus pur‘). o.S., URL: <https://docplayer.org/20889396-Psychologische-erklaerungsansaetze-zum-rassismus-einige-problematisierungen-vortagsmanuskript-koeln-24-oktober-2001-fachtagung-rassismus-pur.html> (Zugriff am: 24.03.2020).
- Mecheril, Paul** (2003): *Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster.
- Mecheril, Paul** (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel.
- Mecheril, Paul** (2005): Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft*. Schwalbach am Taunus, S. 462–471.
- Mecheril, Paul** (2006): Das un-mögliche Subjekt. Ein Blick durch die erkenntnispolitische Brille der Cultural Studies. In: Keupp, Heiner/Hohl, Joachim (Hrsg.):

Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel: Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne. Bielefeld, S. 119–141.

Mecheril, Paul (2007): Besehen, beschrieben, besprochen. Die blasse Uneigentlichkeit rassifizierter Anderer. In: Ha, Kien Nghi/al-Samarai, Nicola Lauré/Mysorekar, Sheila (Hrsg.): *re/visionen – Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*. Münster, S. 219–228.

Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul et al.: *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel, S. 7–22.

Mecheril, Paul (2011): Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 43/2011, o.S., URL: <http://www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay> (Zugriff am: 03.07.2020).

Mecheril, Paul (2014): Postkommunitäre Solidarität als Motiv kritischer (Migrations-)Forschung. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Solidarität in der Migrationsgesellschaft: Befragung einer normativen Grundlage*. Bielefeld, S. 73–92.

Mecheril, Paul/van der Haagen-Wulff, Monica (2016): Bedroht, angstvoll, wütend. Affektlogik der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar (Hrsg.): *Die Dämonisierung der Anderen: Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld, S. 119–142.

Mecheril, Paul/Hoffarth, Britta (2011): Ironie. Erkundung eines vergnüglichen Bildungsereignisses. In: Assmann, Alex/Krüger, Jens Oliver (Hrsg.): *Ironie in der Pädagogik: theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie*. Weinheim, S. 25–48.

Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel, S. 150–178.

Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2012): Iteration und Melancholie. Identität als Mangel(ver)waltung. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden, S. 125–148.

Mecheril, Paul/Scherschel, Karin (2009): Rassismus und „Rasse“. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach am Taunus, S. 39–58.

- Mecheril, Paul et al.** (2013): Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In: Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden, S. 7–55.
- Meißner, Hanna** (2010): Jenseits des autonomen Subjekts: Zur gesellschaftlichen Konstitution von Handlungsfähigkeit im Anschluss an Butler, Foucault und Marx. Bielefeld.
- Melber, Henning** (1992): Der Weisheit letzter Schluss: Rassismus und kolonialer Blick. Frankfurt am Main.
- Melter, Claus/Mecheril, Paul** (2009): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach am Taunus.
- Memarnia, Susanne** (2017): Ausstellung über Kolonialausstellung: Menschen zum Anglotzen. In: Die Tageszeitung: taz, 6. Oktober 2017, o.S., URL: <https://taz.de/!5451479/> (Zugriff am: 21.10.2019).
- Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid** (2017): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt am Main.
- Mendel, Meron/Uhlig, Tom David** (2017): Challenging Postcolonial: Antisemitismuskritische Perspektiven auf postkoloniale Theorie. In: Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (Hrsg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt am Main, S. 249–267.
- Merle, Robert** (2008 [1952]): Der Tod ist mein Beruf. Berlin.
- Messerschmidt, Astrid** (2003): Bildung als Kritik der Erinnerung. Lernprozesse in Geschlechterdiskursen zum Holocaust-Gedächtnis. Frankfurt am Main.
- Messerschmidt, Astrid** (2004): Erinnerungsstrategien – bildungstheoretische Perspektiven auf die Aneignungen des Holocaust-Gedächtnisses. In: Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hrsg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Wiesbaden, S. 86–107.
- Messerschmidt, Astrid** (2005): Zwischen Schuldprojektion und Moralisierungsbwehr – Beobachtungen in der dritten Generation nach dem Holocaust. In: Außerschulische Bildung. Zeitschrift des Arbeitskreises Deutscher Bildungsstätten, 1/2005, S. 35–41.
- Messerschmidt, Astrid** (2006): Zwischen Entlarvung, Verstrickung und Selbstreflexion – vom Umgang mit Kritik. URL: <http://www.abpaed.tu-darmstadt.de/arbeitsbereiche/eb/documents/Kritik.pdf> (Zugriff am: 25.10.2019).

- Messerschmidt, Astrid** (2009): *Weltbilder und Selbstbilder: Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*. Frankfurt am Main.
- Messerschmidt, Astrid** (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld, S. 41–57.
- Messerschmidt, Astrid** (2012): Zusammenhänge von Rassismus und Antisemitismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: *quer. denken lesen schreiben*, 18/12, S. 43–46.
- Messerschmidt, Astrid** (2016a): Antiziganismuskritische Bildung in der nationalbürgerlichen Konstellation. In: Stender, Wolfram (Hrsg.): *Konstellationen des Antiziganismus: theoretische Grundlagen, empirische Forschung und Vorschläge für die Praxis*. Wiesbaden, S. 95–110.
- Messerschmidt, Astrid** (2016b): „Nach Köln“ – Zusammenhänge von Sexismus und Rassismus thematisieren. In: Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Die Dämonisierung der Anderen: Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld, S. 159–172.
- Messerschmidt, Astrid** (2016c): Postkoloniale Selbstbilder in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: *FKW. Zeitschrift für Geschlechterforschung und visuelle Kultur*, 59, S. 24–37.
- Messerschmidt, Astrid** (2017): Verbunden und getrennt – Antisemitismus- und Rassismuskritik. In: *Überblick des Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen*, 4/2017, S. 3–6.
- Messerschmidt, Astrid/Mecheril, Paul** (2019): Projektion, Selbstaufwertung, Delegitimierung. Zur Funktionalität von Rassismus in neoliberalen Verhältnissen. In: Walgenbach, Katharina (Hrsg.): *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert: zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre*. Frankfurt am Main, S. 213–238.
- Meulenbelt, Anja** (1995 [1976]): *Die Scham ist vorbei: eine persönliche Geschichte*. München.
- Meyer-Drawe, Käte** (2009): Am Ursprung des Selbstbewusstseins: Scham. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Scham*. Paderborn, S. 37–49.

- Meza Torres, Andrea/Can, Halil** (2013): Empowerment und Powersharing als Rassismuskritik und Dekolonialitätsstrategie aus der People of Color-Perspektive. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Empowerment. MID-Dossier. Berlin, S. 26–41.
- Mezzadra, Sandro/Neilson, Brett** (2013): Border as method, or, the multiplication of labor. Durham.
- Mies, Maria** (2001 [1986]): Patriarchy and accumulation on a world scale: women in the international division of labour. London.
- Miethe, Ingrid** (2012): Grounded Theory und Bildungstheorie. Möglichkeiten und Grenzen der Verbindung zweier unterschiedlicher Forschungskonzeptionen. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, S. 149–171.
- Miles, Robert** (1990): Die marxistische Theorie und das Konzept der ‚Rasse‘. In: Dittrich, Eckhard J./Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Ethnizität: Wissenschaft und Minderheiten. Opladen, S. 155–177.
- Mills, Charles W.** (2004): The Bad Faith of Whiteness. In: Yancy, George (Hrsg.): What white looks like: African-American philosophers on the whiteness question. New York, S. 55–64.
- Mills, Charles W.** (2007): Stuart Hall's Changing Representations of „Race“. In: Meeks, Brian (Hrsg.): Culture, politics, race and diaspora: the thought of Stuart Hall. Kingston/Miami/London, S. 120–148.
- Mitscherlich, Alexander/Mitscherlich, Margarete** (1973 [1967]): Die Unfähigkeit zu trauern. München.
- Moebius, Stephan** (2018): Die Sakralität des Singulären und ihre symbolische Macht. o.S., URL: <https://soziopolis.de/beobachten/kultur/artikel/reckwitz-buchforum-9-die-gesellschaft-der-singularitaeten/> (Zugriff am: 07.07.2020).
- Mohanty, Chandra Talpade/Russo, Ann/Torres, Lourdes (Hrsg.)** (1991): Third World women and the politics of feminism. Bloomington.
- Mollenhauer, Klaus** (1985): Zwischen Geselligkeit, Scham und Zweifel: bildungstheoretische Notizen zum frühromantischen Schleiermacher. In: Neue Sammlung, 25, S. 16–32.
- Morrison, Toni** (1993 [1987]): Menschenkind. Reinbek bei Hamburg.
- Morrison, Toni** (1994): Im Dunkeln spielen – Weiße Kultur und literarische Imagination. Reinbek bei Hamburg.

- Mösch, Thomas** (2004): Rosa Amelia Plumelle-Urbe: „Weiße Barbarei. Vom Kolonialrassismus zur Rassenpolitik der Nazis“. o.S., URL: https://www.deutschlandfunk.de/rosa-amelia-plumelle-uribe-weisse-barbarei-vom.730.de.html?dram:article_id=102348 (Zugriff am: 08.07.2020).
- Moser, Susanne** (2004): Subjekt und Anerkennung: Zum Problem des Ausschlusses von Frauen und Weiblichkeit im *Anderen Geschlecht*. In: Raynova, Yvanka B./Moser, Susanne (Hrsg.): Simone de Beauvoir: 50 Jahre nach dem Anderen Geschlecht. Frankfurt am Main, S. 71–92.
- Motha, Suhanthie/Lin, Angel** (2014): „Non-coercive Rearrangements“: Theorizing Desire in TESOL. In: TESOL Quarterly, 48/2, S. 331–359.
- Muckel, Petra** (1996): Selbstreflexivität und Subjektivität im Forschungsprozeß. In: Breuer, Franz (Hrsg.): Qualitative Psychologie Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Wiesbaden, S. 61–78.
- Mühlhoff, Rainer** (2018): Immersive Macht: Affekttheorie nach Spinoza und Foucault. Frankfurt am Main/New York.
- Müller, Hermann** (1974): Ausländische Arbeiter und ihre Familien – eine diskriminierte Minderheit. Zwei Unterrichtsmodelle. In: Essinger, Helmut (Hrsg.): Ausländische Arbeiter in unserer Gesellschaft. Band 2: Sekundarstufe I und II. München, S. 39–53.
- Munt, Sally** (2008): Queer attachments: the cultural politics of shame. Aldershot/Burlington.
- Muth, Jakob** (1961): Pädagogischer Takt – Eine unplanbare erzieherische Verhaltensweise. In: Bildung und Erziehung, 14, S. 261–272.
- Nachtigall, Andrea** (2014): Embedded Feminism. In: Peripherie – Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der dritten Welt, 133, S. 90–93.
- Nader, Andrés et al.** (2011): Warum wir über Rassismus sprechen müssen, ohne es eigentlich zu wollen. Ein Gespräch zwischen Iman Attia, Esther Dischereit und Pilippa Ebéné. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster, S. 18–34.
- Nangwaya, Ajamu** (2011): Race, Oppositional Politics, and the Challenges of Post-9/11 Mass Movement-Building Spaces. In: Anarchist Developments in Cultural Studies, 1/2011, S. 171–209.

- Nassehi, Armin** (1994): Die Form der Biographie. Theoretische Überlegungen zur Biographieforschung in methodologischer Absicht. In: BIOS, 7/1, S. 46–63.
- Nduna, Mzikazi/Mendes, Jacky** (2010): Negative stereotypes examined through the HIV and AIDS discourse: qualitative findings from white young people in Johannesburg, South Africa. In: SAHARA-J: Journal of Social Aspects of HIV/AIDS, 7/3, S. 21–27.
- Neckel, Sighard** (1991): Status und Scham: zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit. Frankfurt am Main/New York.
- Neckel, Sighard** (2000 [1993]): Achtungsverlust und Scham. Die soziale Gestalt eines existentiellen Gefühls. In: Die Macht der Unterscheidung: Essays zur Kultursoziologie der modernen Gesellschaft. Frankfurt am Main, S. 92–109.
- Never Quiet Collective** (2009): Black is never quiet. URL: <https://vimeo.com/7468275> (Zugriff am: 24.10.2019).
- Nguh Tebie, Hyacienth/Grüner, Sabine** (2006): Zusammenarbeit von Flüchtlingen und weißen deutschen Unterstützungsgruppen. In: Arapi, Güler/Lück, Mitja Sabine (Hrsg.): DOKUMENTATION TAGUNG – Transkulturelle Teams. Ein Qualitätsstandard in der sozialen Arbeit?! Bielefeld, S. 19–23.
- Nguyen, Toan Quoc** (2013): „Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter.“ Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 2/2013, S. 20–24.
- Noll, Dieter** (1997 [1960]): Die Abenteuer des Werner Holt: Roman einer Jugend. Berlin.
- Noll, Jan/Yaghoobifarah, Hengameh** (2017): Queerfeministin Hengameh über „Beißreflexe“: Ein unsolidarisches Buch. In: Siegessäule, o.S., URL: <https://www.siegessaule.de/magazin/3296-queerfeministin-hengameh-%C3%BCber-bei-%C3%9Freflexe-ein-unsolidarisches-buch/> (Zugriff am: 01.07.2020).
- Nonhoff, Martin/Gronau, Jennifer** (2012): Die Freiheit des Subjekts im Diskurs. Anmerkungen zu einem Verhältnis der Gleichursprünglichkeit. In: Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Diskurs – Macht – Subjekt: Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden, S. 109–130.
- Obens, Katharina** (2010): Generation der Scham? Eine Reanalyse sozialwissenschaftlicher Forschung zu Schuld- und Schamgefühlen in der dritten Generation

der Täter/-innen. In: Figge, Maja/Hanitzsch, Konstanze/Teuber, Nadine (Hrsg.): Scham und Schuld. Bielefeld, S. 39–59.

O'Brien, Eileen (2001): *Whites Confront Racism: Antiracists and Their Paths to Action*. Lanham.

Ofuatey-Alazard, Nadja (2011): Maafa. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster, S. 594–597.

Ogette, Tupoka (2017): *exit RACISM: rassismuskritisch denken lernen*. Münster.

Oguntoye, Katharina/Ayim, May/Schultz, Dagmar (2007 [1986]): *Farbe bekennen: Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte*. Berlin.

Ohanwe, Malcolm (2020): Warum es gefährlich und rassistisch ist, Shisha-Bars zu dämonisieren. In: ze.tt, o.S., URL: <https://ze.tt/warum-es-gefaehrlich-und-rassistisch-ist-shisha-bars-zu-daemonisieren/> (Zugriff am: 30.06.2020).

Olschanski, Reinhard (2000): Das Selbst und die Anderen. In: der Freitag, 14. April 2000, o.S., URL: <https://www.freitag.de/autoren/der-freitag/das-selbst-und-die-anderen> (Zugriff am: 05.07.2020).

Organisationen und Mitglieder der Black Communities in Deutschland und Österreich (2015): Community Statement: „Black“ Studies an der Universität Bremen. o.S., URL: https://blackstudiesgermany.files.wordpress.com/2015/02/communitystatement_blackstudiesbremen_dt_unterz815.pdf (Zugriff am: 01.07.2020).

Osterkamp, Ute (1996): *Rassismus als Selbstentmächtigung. Texte aus dem Arbeitszusammenhang des Projektes Rassismus/Diskriminierung*. Hamburg.

Overwien, Bernd (2013): Falsche Polarisierung. Die Critical Whiteness-Kritik am Globalen Lernen wird ihrem Gegenstand nicht gerecht. In: *iz3w*, 338, S. 38–41.

Pactow, Björn-Peter (2004): *Nicht-Identität als Bezugspunkt von Bildungsprozessen: eine interkulturelle Studie zum (Mahayana-)Buddhismus aus erziehungswissenschaftlicher Sicht*. Bielefeld.

Pagenstecher, Cord (2016): Überblick: Die nationalsozialistische Zwangsarbeit. Bundeszentrale für politische Bildung. o.S., URL: <https://www.bpb.de/geschichte/nationalsozialismus/ns-zwangsarbeit/222627/ueberblick> (Zugriff am: 08.07.2020).

Pajaczkowska, Claire/Young, Lola (1992): Racism, Representation, Psychoanalysis. In: Donald, James/Rattansi, Ali (Hrsg.): „Race“, culture, and difference. London/Newbury Park, S. 198–219.

- Paul, Christa** (2008): Frühe Weichenstellungen. Zum Ausschluss „asozialer“ Häftlinge von Ansprüchen auf besondere Unterstützungsleistungen und auf Entschädigung. In: Fritz Bauer Institut/Stengel, Katharina/Konitzer, Werner (Hrsg.): Opfer als Akteure: Interventionen ehemaliger NS-Verfolgter in der Nachkriegszeit. Frankfurt am Main, S. 67–86.
- Pech, Ingmar** (2006): Whiteness – akademischer Hype und praxisbezogene Ratlosigkeit? Überlegungen für eine Anschlussfähigkeit antirassistischer Praxen. In: Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin/Elverich, Gabi (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main u.a., S. 63–94.
- Perinelli, Massimo** (2015): Triggerwarnung! Critical Whiteness und das Ende der antirassistischen Bewegung. In: Phase 2. Zeitschrift gegen die Realität, 51, o.S., URL: <https://phase-zwei.org/hefte/artikel/triggerwarnung-566/> (Zugriff am: 01.07.2020).
- Perko, Gudrun/Czollek, Leah Carola** (2014): Das Konzept des Verbündet-Seins im Social Justice als spezifische Form der Solidarität. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Solidarität in der Migrationsgesellschaft: Befragung einer normativen Grundlage. Bielefeld, S. 153–166.
- Perrefort, Felix** (2016): Das neurotische Verhältnis zwischen Schwarzen und Weißen. Zur Verteidigung Frantz Fanons „Schwarze Haut, weiße Masken“ gegen die Ideologie der Critical Whiteness. Kritiknetz – Zeitschrift für Kritische Theorie der Gesellschaft. o.S., URL: <https://www.kritiknetz.de/kritischetheorie/1364-das-neurotische-verhaeltnis-zwischen-schwarzen-und-weissen>.
- Peşmen, Azadê/Gessler, Philipp** (2017): Critical Whiteness. Die Diskussion um Alltagssprache und Diskriminierung. Deutschlandfunk Kultur. o.S., URL: https://www.deutschlandfunkkultur.de/critical-whiteness-diskriminierung-im-alltag-unbewusst-und.976.de.html?dram:article_id=391390.
- Pfeifer, Wolfgang et al.** (1993): Katastrophe. In: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.): Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache. o.S., URL: <https://www.dwds.de/wb/Katastrophe> (Zugriff am: 30.04.2020).
- Pfeiffer, Zara** (2009): Warum wir schwerhörig sind ... Zuhören, Macht, Verlernen. In: Info-Blatt. Zeitung für internationalistische und emanzipatorische Perspektiven und so, 74, S. 3–5.

- Phoenix e.V.** (2020): Unsere Wurzeln – Die Gründung von Phoenix e.V. o.S., URL: <https://www.phoenix-ev.org/unsere-wurzeln.html> (Zugriff am: 02.07.2020).
- Piesche, Peggy** (2005): Die Frage nach dem Subjekt, oder: Wem gehört die Kritische Weißseinsforschung? In: Eggers, Maisha M. et al. (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster, S. 14–17.
- Piesche, Peggy (Hrsg.)** (2012): „Euer Schweigen schützt Euch nicht“: Audre Lorde und die Schwarze Frauenbewegung in Deutschland. Berlin.
- Piesche, Peggy** (2013): „Kritisches Weißsein ist eine Überlebensstrategie“. In: an.schläge. Das feministische Magazin, November 2013, o.S., URL: <http://anschlaege.at/feminismus/2013/11/kritisches-weissein-ist-eine-uberlebensstrategie/> (Zugriff am: 13.11.2019).
- Piper, Adrian** (1996): Passing for White, Passing for Black. In: Out of Order, Out of Sight, Volume I: Selected Essays in Meta-Art 1968-1992. Cambridge.
- Plener, Ulla** (2017): Eine Aufforderung zur Diskussion. In: Das Argument, 322, S. 235–237.
- Plumelle-Uribe, Rosa Amelia** (2004): Weiße Barbarei. Vom Kolonialrassismus zur Rassenpolitik der Nazis. Zürich.
- Pohl, Rolf** (2016): Alexander Mitscherlich/Margarete Mitscherlich: Die Unfähigkeit zu trauern. In: Salzborn, Samuel (Hrsg.): Klassiker der Sozialwissenschaften: 100 Schlüsselwerke im Portrait. Wiesbaden, S. 254–258.
- Ponterotto, Joseph G.** (1988): Racial consciousness development among White counselor trainees: A stage model. In: Journal of Multicultural Counseling and Development, 16, S. 146–156.
- Postone, Moishe** (1982): Nationalsozialismus und Antisemitismus. Ein theoretischer Versuch. In: Merkur, 1/1982, S. 13–25.
- Prinz, Sophie** (2018): Das Tableau der ‚weißen Welt‘. Wahrnehmung und Rassismus aus praxistheoretischer Perspektive. In: Gottuck, Susanne et al. (Hrsg.): Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden, S. 45–70.
- Probyn, Elspeth** (2000): Shaming Theory, Thinking Dis-Connections: Feminism and Reconciliation. In: Ahmed, Sara et al. (Hrsg.): Transformations: Thinking Through Feminism. London/New York, S. 48–60.
- Probyn, Elspeth** (2005): Blush: faces of shame. Sydney.

- Probyn, Elspeth** (2014): Scham schreiben. In: Baier, Angelika et al. (Hrsg.): Affekt und Geschlecht: eine einführende Anthologie. Wien, S. 321–354.
- Probyn, Fiona** (2004): Playing chicken at the intersection: the white critic of whiteness. In: borderlands e-journal, 3/2, o.S., URL: http://www.borderlands.net.au/vol3no2_2004/probyn_playing.htm (Zugriff am: 25.04.2020).
- Raburu-Eggers, Maureen Maisha** (1999): Antirassistische Mädchenarbeit – Sensibilisierungsarbeit bezogen auf Rassismus mit Mädchen und jungen Frauen. Kiel.
- Randjelović, Isidora** (2015): Erinnerungsarbeit an den Porajmos im Widerstreit. Gegen Epistemologien der Ignoranz. In: Attia, Iman/Köbsell, Swantje/Prasad, Nivedita (Hrsg.): Dominanzkultur reloaded: neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Bielefeld, S. 89–100.
- Räthzel, Nora** (1993): Selbstunterwerfung in Bildern der anderen. Zur Beziehung von ethnischen Verhältnissen, Geschlechterverhältnissen und Klassenverhältnissen. In: Wissenschaftlerinnen in der Europäischen Ethnologie (WIDEE) (Hrsg.): Nahe Fremde – fremde Nähe. Frauen forschen zu Ethnos, Kultur, Geschlecht. Wien, S. 145–176.
- Rauschenberger, Pia/Tran, Trang Thu** (2019): Psychologie und Privilegien – Die unangenehme Wahrheit sozialer Ungerechtigkeit. Deutschlandfunk Kultur. o.S., URL: https://www.deutschlandfunkkultur.de/psychologie-und-privilegien-die-unangenehme-wahrheit.976.de.html?dram:article_id=452441 (Zugriff am: 17.10.2019).
- Reckwitz, Andreas** (2006): Ernesto Laclau: Diskurse, Hegemonien, Antagonismen. In: Moebius, Stephan/Quadflieg, Dirk (Hrsg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden, S. 339–349.
- Reckwitz, Andreas** (2009): Praktiken der Reflexivität: Eine kulturtheoretische Perspektive auf hochmodernes Handeln. In: Böhle, Fritz/Weihrich, Margit (Hrsg.): Handeln unter Unsicherheit. Wiesbaden, S. 169–182.
- Reckwitz, Andreas** (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten: zum Strukturwandel der Moderne. Berlin.
- ReflActionist Collective** (2016): Beyond Voluntourism and Holidarity. Weiße Deutsche Aktivist*innen auf der ‚Balkanroute‘ – (Selbst)Reflexionen. o.S., URL: <https://reflectionistcollective.noblogs.org/post/2016/08/08/beyond-voluntourism-and-holidarity-weise-deutsche-aktivistinnen-auf-der-balkanroute-selbstreflexionen/> (Zugriff am: 28.10.2019).

- Rehberg, Peter** (2017a): „Beißreflexe“: Die queer-feministische Gender-Stasi. In: Die Zeit, 16. Juni 2017, o.S., URL: <https://www.zeit.de/kultur/2017-06/beissreflexe-judith-butler-queer-sexualitaet-gender> (Zugriff am: 07.11.2019).
- Rehberg, Peter** (2017b): Queer Affect Theory. Zum Verhältnis von Affekt und Trieb bei Sedgwick und Freud. In: Zeitschrift für Medienwissenschaften, 9/17, S. 63–71.
- Reher, Friederike** (2018): „Als ob uns was geschenkt worden wäre ...“ Privilegienreflexion im Kontext der pädagogischen Arbeit. In: Mai, Hanna/Merl, Thorsten/Mohseni, Maryam (Hrsg.): Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen: Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis. Wiesbaden, S. 105–118.
- Reiniger, Franziska** (2011): „Aboriginies“. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster, S. 617–618.
- Reis, Jack** (1997): Ambiguitätstoleranz: Beiträge zur Entwicklung eines Persönlichkeitskonstruktes. Heidelberg.
- response** (2018): „Rassismus ist eine Dauerbelastung“. Unsere Erfahrungen aus der Beratungsarbeit mit Betroffenen von Rassismus und Diskriminierung decken sich mit den Erkenntnissen aus #metwo. o.S., URL: https://response-hessen.de/sites/default/files/response_PM_MeTwo.pdf.
- Rheinisches JournalistInnen Büro/Recherche International e.V.** (2005): „Unser Opfer zählen nicht“: Die Dritte Welt im Zweiten Weltkrieg. Berlin/Hamburg.
- Richter, Regina/Pretz, Claude** (2012): Kritisches Weissein in der Bildungsarbeit – wie rassismuskritisch umgehen mit der eigenen Rolle als weisse Lehrperson? Hintergrundtext zu einem Workshopkonzept. In: Art Education Research, 6/2012, S. 1–8.
- Ricken, Norbert** (2006): Die Ordnung der Bildung: Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden.
- Ricken, Norbert** (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hrsg.): Selbst-Bildungen: soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld, S. 69–99.

- Ricken, Norbert** (2016): Die Macht des pädagogischen Blicks: Erkundungen im Register des Visuellen. In: Schmidt, Friederike/Schulz, Marc/Graßhoff, Gunther (Hrsg.): Pädagogische Blicke. Weinheim/Basel, S. 40–53.
- Ricoeur, Paul** (2004 [1986]): Die lebendige Metapher. München.
- Riebe, Jan** (2012): Was ist israelbezogener Antisemitismus? In: Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.): „Man wird ja wohl Israel noch kritisieren dürfen...?!“ Über legitime Kritik, israelbezogenen Antisemitismus und pädagogische Interventionen. Berlin, S. 7–11.
- Ritz, ManuEla** (2009): Die Farbe meiner Haut: die Antirassismustrainerin erzählt. Freiburg/Basel/Wien.
- Robinson, Cedric J.** (2000): Black marxism: the making of the Black radical tradition. Chapel Hill.
- Rogin, Michael** (1998): The Two Declarations of American Independence. In: Post, Robert/Rogin, Michael (Hrsg.): Race and representation: affirmative action. New York, S. 73–96.
- Röhlig, Marc/Petter, Jan** (2020): „Shishas sind Teil unserer kulturellen Identität“. URL: <https://www.bento.de/politik/hanau-shishabars-waren-fuer-junge-migranten-ein-safe-space-a-8c5fc3d0-bddd-4152-bd90-a6f78fbbafa9> (Zugriff am: 30.06.2020).
- Römer, Inga** (2017): Scham. Phänomenologische Überlegungen zu einem sozialtheoretischen Begriff. In: Gestalt Theory, 39/2–3, S. 313–329.
- Romey, Stefan** (2009): „Asozial“ als Ausschlusskriterium in der Entschädigungspraxis der BRD. In: KZ-Gedenkstätte Neuengamme (Hrsg.): Ausgegrenzt: „Asoziale“ und „Kriminelle“ im nationalsozialistischen Lagersystem. Bremen, S. 149–159.
- Rommelspacher, Birgit** (1995): Schuldlos – Schuldig? Wie sich junge Frauen mit Antisemitismus auseinandersetzen. Hamburg.
- Rommelspacher, Birgit** (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach am Taunus, S. 25–38.
- Ronacher, Kim Annakathrin** (2018): Critical Whiteness-Perspektiven in der Mädchen*arbeit. Vortrag bei der Tagung der BAG Mädchenpolitik in Gauting am 2. Oktober 2017. In: BAG Mädchenpolitik (Hrsg.): Rassismuskritische Mädchen*arbeit in der Migrationsgesellschaft. Schriftenreihe zur Mädchenarbeit und Mädchenpolitik, 16, S. 6–19.

- Rose, Nadine** (2012a): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld.
- Rose, Nadine** (2012b): Subjekt, Bildung, Text. Diskurstheoretische Anregungen und Herausforderungen für biographische Forschung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, S. 111–126.
- Rosenstreich, Gabriele** (2006): Von Zugehörigkeit, Zwischenräumen und Macht: Empowerment und Powersharing in interkulturellen und Diversity-Workshops. In: Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin/Elverich, Gabi (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main u.a., S. 195–231.
- Rosenthal, Angela** (2001): Die Kunst des Errötens. Zur Kosmetik rassistischer Differenz. In: Uerlings, Herbert/Hözl, Karl/Schmidt-Linsenhoff, Viktoria (Hrsg.): Das Subjekt und die Anderen: Interkulturalität und Geschlechterdifferenz vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Berlin, S. 95–117.
- Rosenthal, Gabriele** (1995a): Familienbiographien: Nationalsozialismus und Antisemitismus im intergenerationalen Dialog. In: Attia, Iman/Basque, Monika/Kornfeld, Ursula (Hrsg.): Multikulturelle Gesellschaft, monokulturelle Psychologie? Tübingen, S. 30–51.
- Rosenthal, Gabriele** (1995b): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt am Main.
- Rosenthal, Gabriele (Hrsg.)** (1997): Der Holocaust im Leben von drei Generationen: Familien von Überlebenden der Shoah und von Nazi-Tätern. Gießen.
- Rosenthal, Gabriele/Loch, Ulrike** (2002): Das Narrative Interview. In: Schaeffer, Doris/Müller-Mundt, Gabriele (Hrsg.): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. Bern, S. 221–232.
- Rostock, Petra** (2014): Jenseits von „Identität“? Zu den Un/Möglichkeiten nicht-identitärer Strategien politischen Handelns. Berlin.
- Roth, Karl Heinz** (2004): Faschismus oder Nationalsozialismus? Kontroversen im Spannungsfeld zwischen Geschichtspolitik, Gefühl und Wissenschaft. In: Sozial-Geschichte, 2, S. 31–52.
- Roth, Karl Heinz/Rübner, Hartmut** (2017): Reparationsschuld: Hypothesen der deutschen Besatzungsherrschaft in Griechenland und Europa. Berlin.

- Rothe, Katharina** (2012): Anti-semitism in Germany today and the intergenerational transmission of guilt and shame. In: *Psychoanalysis, Culture & Society*, 17/1, S. 16–34.
- Rotter, Pasquale Virginie** (2013): Empowerment in Motion – Körper und Bewegung in Empowerment-Prozessen. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): *Empowerment. MID-Dossier*. Berlin, S. 117–126.
- Rotter, Pasquale Virginie** (2017): Verstrickungen und Verbindungen. In: Brumlik, Micha et al. (Hrsg.): *Jalta. Positionen zur jüdischen Gegenwart*, 01/2017, S. 58–72.
- Rotter, Pasquale Virginie** (2018): Angry we rise. In: BDG Network (Hrsg.): *The black diaspora and Germany: Deutschland und die schwarze Diaspora*. Münster, S. 293–301.
- Roubos, Katherine E.** (2016): *Cultivating resilience: antidotes to White fragility in racial justice education*. Northampton.
- Rowe, Wayne/Bennett, Sandra K./Atkinson, Donald R.** (1994): White racial identity models: a critique and alternative proposal. In: *The Counseling Psychologist*, 22/1, S. 129–146.
- Rust, Heinrich Christian** (2013): *Geist Gottes – Quelle des Lebens: Grundlagen einer missionalen Pneumatologie*. Schwarzenfeld.
- Saar, Martin** (2018): Affekt und Singularität. o.S., URL: <https://soziopolis.de/beobachten/kultur/artikel/reckwitz-buchforum-6-die-gesellschaft-der-singularitaeten/> (Zugriff am: 08.07.2020).
- Said, Edward W.** (1978): *Orientalism*. New York.
- Said, Edward W.** (1992 [1979]): *The question of Palestine*. New York.
- Salzborn, Samuel** (2014): *Antisemitismus: Geschichte, Theorie, Empirie*. Baden-Baden.
- Samsa, Gregor** (2002): Koloniale Bilderwelt und Subjekt. Oder: whiteness, blackness & gender: Zur Verschränkung von Rassismus und Sexismus. In: *crossover conference. macht netze angreifen*. Bremen, S. 77–84.
- Sarbo, Bafta** (2022): Rassismus und gesellschaftliche Produktionsverhältnisse. Ein materialistischer Rassismusbegriff. In: Roldán Mendívil, Eleonora/Sarbo, Bafta (Hrsg.): *Die Diversität der Ausbeutung: zur Kritik des herrschenden Antirassismus*. Berlin (= Analysen), S. 37–63.
- Sarrazin, Manuel/Heckmann, Dirk-Oliver** (2018): Wenn wir in Seenot nicht mehr retten, ist unsere Kultur am Ende. Deutschlandfunk. o.S., URL: <https://ww->

w.deutschlandfunk.de/fluechtlingsschiff-lifeline-wenn-wir-in-seenot-nicht-mehr.694.de.html?dram:article_id=421287 (Zugriff am: 19.03.2020).

Sartre, Jean-Paul (2010 [1946]): Überlegungen zur Judenfrage. Reinbek bei Hamburg.

Sartre, Jean-Paul (2014 [1943]): Das Sein und das Nichts: Versuch einer phänomenologischen Ontologie. Reinbek bei Hamburg.

Saunders, Benjamin/Kitzinger, Jenny/Kitzinger, Celia (2015): Anonymising interview data: challenges and compromise in practice. In: *Qualitative Research*, 15/5, S. 616–632.

Schäfer, Alfred (2009): Bildende Fremdheit. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): *Wie ist Bildung möglich?* Bad Heilbrunn, S. 185–200.

Schäfer, Alfred (2017): Die Scham: Zwischen Affektpolitik und Selbstverlust. In: Vock, Sara/Wartmann, Robert (Hrsg.): *Verantwortung im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte*. Paderborn, S. 239–259.

Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2009): Scham – eine Einführung. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Scham*. Paderborn, S. 7–36.

Scharathow, Wiebke (2014): *Risiken des Widerstandes: Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen*. Bielefeld.

Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (2009): *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach am Taunus.

Scherschel, Karin (2006): *Rassismus als flexible symbolische Ressource: Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren*. Bielefeld.

von Scheve, Christian (2010): Emotionen, Normkonformität und das Problem sozialer Ordnung. In: Iorio, Marco/Reisenzein, Rainer (Hrsg.): *Regel, Norm, Gesetz: eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme*. Frankfurt am Main, S. 285–308.

Schinz, Heinrich Rudolf (1845): *Naturgeschichte und Abbildungen des Menschen der verschiedenen Rassen und Stämme*. Zürich.

Schleiermacher, Friedrich (2012 [1835]): *Vertraute Briefe über die Lucinde* (hrsg. v. Karl Gutzkow). Kempten.

Schmalen, Lothar (2019): Subunternehmen in der Fleischindustrie: „Moderne Sklaverei“. In: *Neue Westfälische*, 17. Oktober 2019. o.S., URL: https://www.nw.de/nachrichten/politik/22589331_Subunternehmen-in-der-Fleischindustrie-Moderne-Sklaverei.html (Zugriff am: 20.11.2019).

- Schmid, Gabriele** (1999): Der Horizont als Grenze menschlicher Erkenntnis. In: Schmid, Gabriele: Illusionsräume. Mesdags Panorama, Monets Seerosen, Boissonnets Hologramme und Kirchen der Gebrüder Asam. Konstruktionen und Vermittlungsstrategien. Berlin, o.S., URL: <http://www.gabrieleschmid.de/diss/I.19.html> (Zugriff am: 08.07.2020).
- Schmidt, Bettina** (2011): Lernen und Lernverhältnisse in der Anti-Bias-Arbeit. In: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. (Hrsg.): Die Abwertung der Anderen. Theorien, Praxis, Reflexionen. Frankfurt am Main, S. 33–40.
- Schmied, Gerhard** (1996): Schenken: Über eine Form sozialen Handelns. Wiesbaden.
- Schmitt-Egner, Peter** (1978): Wertgesetz und Rassismus. Zur begrifflichen Genesis kolonialer und faschistischer Bewußtseinsformen. In: Gesellschaft. Beiträge zur Marxschen Theorie, 8/9, S. 350–405.
- Schmitz, Sigrid/Ahmed, Sara** (2014): Affect/Emotion: Orientation Matters. A Conversation between Sigrid Schmitz and Sara Ahmed. In: Freiburger Zeitschrift für Geschlechterstudien, 20/2, S. 97–108.
- Schmölz, Anna** (2012): Das Gefühl der Scham. Zur Schamtheorie in der japanischen und westlichen Sozial- und Kulturwissenschaft. Wien.
- Schneider, Christian** (2010): Besichtigung eines ideologisierten Affekts: Trauer als zentrale Metapher deutscher Erinnerungspolitik. In: Jureit, Ulrike/Schneider, Christian (Hrsg.): Gefühlte Opfer: Illusionen der Vergangenheitsbewältigung. Stuttgart, S. 105–212.
- Schneider, Rosa B.** (2003): Um Scholle und Leben: zur Konstruktion von „Rasse“ und Geschlecht in der kolonialen Afrikaliteratur um 1900. Frankfurt am Main.
- Schrödter, Mark** (2009): Ist das Anti-Rassismus-Training „Blue-Eyed“ ethisch legitimierbar? Evaluation eines pädagogischen Konzepts vor dem Hintergrund der universalen Regeln der Moral. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach am Taunus, S. 97–118.
- Schultz, Dagmar** (1981): Dem Rassismus in sich begegnen. In: Courage: Berliner Frauenzeitung, 6/10, S. 17–21.
- Schulze, Heidrun/Witek, Kathrin** (2014): Beschämung statt Bildung? Wie im Beratungsgespräch aus Missachtungserfahrungen Selbstwirksamkeit konstruiert wird. In: Sozial Extra, 38/3, S. 50–53.

- Schütze, Fritz** (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): *Kommunikative Sozialforschung: Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindemachtforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung*. München, S. 159–260.
- Schütze, Fritz** (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis*, 13/3, S. 283–293.
- Schwarz, Inga** (2016): Racializing freedom of movement in Europe. Experiences of racial profiling at European borders and beyond. In: Espahangizi, Kijan et al. (Hrsg.): *Movements: Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung. Rassismus in der postmigrantischen Gesellschaft*, 1/2016, S. 253–265.
- Sedgwick, Eve Kosofsky/Frank, Adam** (Hrsg.) (1995): *Shame and its sisters: a Silvan Tomkins reader*. Durham.
- Seidel-Arpaci, Annette** (2003): Kant in „Deutsch-Samoa“ und Gollwitz: „Hospitalität“ und Selbst-Positionierung in einem deutschen Kontext. In: Steyerl, Hito/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hrsg.): *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*. Münster, S. 195–208.
- Seshadri-Crooks, Kalpana** (2000): *Desiring Whiteness: A Lacanian Analysis of Race*. London/New York.
- Severin, Susan** (2011): Antiziganismus. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster, S. 66–74.
- Sezgin, Hilal** (Hrsg.) (2011): *Manifest der Vielen: Deutschland erfindet sich neu*. Berlin.
- Sharansky, Nathan** (2004): Antisemitismus in 3-D. Die Differenzierung zwischen legitimer Kritik an Israel und dem sogenannten neuen Antisemitismus. o.S., URL: <http://www.hagalil.com/antisemitismus/europa/sharansky.htm> (Zugriff am: 25.11.2019).
- Sharpe, Christina** (2016): *In the Wake. On Blackness and Being*. Durham/London.
- Shooman, Yasemin** (2014): „... weil ihre Kultur so ist“: Narrative des antimuslimischen Rassismus. Bielefeld.

- Shooman, Yasemin** (2020): „Er zeigt genau den antimuslimischen Rassismus, den er abstreitet“. In: Der Tagesspiegel Online, 30. Januar 2020, o.S., URL: <https://www.tagesspiegel.de/politik/spd-gutachterin-antwortet-thilo-sarrazin-er-zeigt-genau-den-antimuslimischen-rassismus-den-er-abstreitet/25485582.html> (Zugriff am: 30.06.2020).
- Shor, Ira** (1992): Education is Politics – Paulo Freire’s critical pedagogy. In: McLaren, Peter/Leonard, Peter (Hrsg.): Paulo Freire: A Critical Encounter. London/New York, S. 25–35.
- Shure, Saphira** (2021): De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion. Weinheim.
- Singh, Nikhil Pal** (2017): So-Called Primitive Accumulation. In: Johnson, Gaye Theresa/Lubin, Alex (Hrsg.): Futures of Black radicalism. London/New York.
- Slaby, Jan** (2018): Drei Haltungen der *Affect Studies*. In: Pfaller, Larissa/Wiesse, Basil (Hrsg.): Stimmungen und Atmosphären: zur Affektivität des Sozialen. Wiesbaden, S. 53–81.
- Slack, Jennifer Daryl** (1996): The theory and method of articulation in cultural studies. In: Morley, David/Chen, Kuan-Hsing (Hrsg.): Stuart Hall. Critical Dialogues in cultural studies. London/New York, S. 113–129.
- Smith, Andrea** (2013a): Unsettling the Privilege of Self-Reflexivity. In: Twine, France Winddance/Gardener, Bradley (Hrsg.): Geographies of Privilege. New York, S. 263–279.
- Smith, Andrea** (2013b): The Problem with „Privilege“. o.S., URL: <https://andrea366.wordpress.com/2013/08/14/the-problem-with-privilege-by-andrea-smith/> (Zugriff am: 19.02.2020).
- Soiland, Tove** (2012): Die Verhältnisse gingen und die Kategorien kamen. Intersectionality oder Vom Unbehagen an der amerikanischen Theorie. o.S., URL: http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/Soiland_04.pdf (Zugriff am: 07.11.2019).
- Sow, Noah** (2008): Deutschland Schwarz Weiss: Der alltägliche Rassismus. München.
- Spanierman, Lisa B./Soble, Jason R.** (2010): Understanding Whiteness. Previous Approaches and Possible Directions in the Study of White Racial Attitudes and Identity. In: Ponterotto, Joseph G. et al. (Hrsg.): Handbook of Multicultural Counseling. Thousand Oaks, S. 283–299.

- Später, Jörg et al.** (2008): Debatte um (Dis-)Kontinuitäten von Kolonialismus und Nationalsozialismus. o.S., . URL: <http://www.freiburg-postkolonial.de/Seiten/iz3w2008-KD-Seminar.htm> (Zugriff am: 08.07.2020).
- Spies, Tina** (2009): Diskurs, Subjekt und Handlungsmacht. Zur Verknüpfung von Diskurs- und Biografieforschung mithilfe des Konzepts der Artikulation. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 10/2, o.S., URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/1150/2761> (Zugriff am: 09.01.2020).
- Spies, Tina** (2017): Subjektpositionen und Positionierungen im Diskurs. Methodologische Überlegungen zu Subjekt, Macht und Agency im Anschluss an Stuart Hall. In: Spies, Tina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Biographie und Diskurs: methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen. Wiesbaden, S. 69–90.
- Spinoza, Baruch de** (2015 [1677]): Ethik in geometrischer Ordnung dargestellt. Lateinisch-Deutsch. Hamburg.
- Spivak, Gayatri Chakravorty** (1994): Responsibility. In: *boundary 2*, 21/3, S. 19–64.
- Spivak, Gayatri Chakravorty** (1995): Supplementing Marxism. In: Magnus, Bernd/Cullenberg, Stephen (Hrsg.): *Whither Marxism? global crises in international perspective*. New York, S. 109–119.
- Spivak, Gayatri Chakravorty** (2004): Righting wrongs. In: *The South Atlantic Quarterly*, 103/2–3, S. 523–581.
- Spivak, Gayatri Chakravorty/Grosz, Elizabeth** (1990 [1984]): Criticism, Feminism, and the Institution. In: Harasym, Sarah (Hrsg.): *The post-colonial critic: Interviews, Strategies, Dialogues*. New York, S. 1–16.
- Spivak, Gayatri Chakravorty/Hawthorn, Geoffrey et al.** (1990 [1984]): The Post-modern Condition: The End of Politics? In: Harasym, Sarah (Hrsg.): *The post-colonial critic: interviews, strategies, dialogues*. New York, S. 17–34.
- Spivak, Gayatri Chakravorty/Hutnyk, John et al.** (1990 [1984]): Strategy, Identity, Writing. In: Harasym, Sarah (Hrsg.): *The post-colonial critic: interviews, strategies, dialogues*. New York, S. 35–49.
- Stalinski, Sandra/Knaus, Gerald** (2019): Flucht: „Das müsste jeden Europäer beschämen“. *tagesschau.de*, o.S., URL: <https://www.tagesschau.de/ausland/seenotretung-fluechtlinge-101.html> (Zugriff am: 24.10.2019).
- Stegmaier, Werner** (2008): *Philosophie der Orientierung*. Berlin/New York.

- Steinfeld, Robert J.** (2001): *Coercion, contract, and free labor in the nineteenth century*. Cambridge.
- Steinfeldt-Mehrtens, Eddi** (2021): Hä? Was heißt denn: Genderdoppelpunkt? Missy Magazine, o.S., URL: <https://missy-magazine.de/blog/2021/03/08/hae-was-heisst-denn-genderdoppelpunkt/> (Zugriff am: 26.11.2021).
- Stender, Wolfram** (2016): Die Wandlungen des ‚Antiziganismus‘ nach 1945. Zur Einleitung. In: Stender, Wolfram (Hrsg.): *Konstellationen des Antiziganismus: theoretische Grundlagen, empirische Forschung und Vorschläge für die Praxis*. Wiesbaden, S. 1–50.
- Stender, Wolfram** (2018): Antisemitismus als Thema rassismuskritischer Bildungsarbeit? In: *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, Sonderheft 15, S. 47–58.
- Stengel, Katharina** (2004): *Tradierte Feindbilder: die Entschädigung der Sinti und Roma in den fünfziger und sechziger Jahren*. Frankfurt am Main.
- Stern, Adriana** (2007): Ab heute heißt du Marianne – Lesben und Antisemitismus. In: Dennert, Gabriele/Leidinger, Christiane/Rauchut, Franziska (Hrsg.): *In Bewegung bleiben: 100 Jahre Politik, Kultur und Geschichte von Lesben*. Berlin, S. 168–174.
- Sternfeld, Nora** (2014): *Verlernen vermitteln*. Hamburg.
- Steyerl, Hito** (2003): Postkolonialismus und Biopolitik. Probleme der Übertragung postkolonialer Ansätze in den deutschen Kontext. In: Steyerl, Hito/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hrsg.): *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*. Münster, S. 38–55.
- Stierl, Maurice** (2016): Contestations in death – the role of grief in migration struggles. In: *Citizenship Studies*, 20/2, S. 173–191.
- Stoffels, Michael** (2002): Die „Residenzpflicht“ – eine rassistische Auflage für Ausländer. In: Humanistische Union (Hrsg.): *Grundrechte-Report 2002*. Berlin, S. 159–163.
- Strauss, Anselm L.** (2007): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. Stuttgart.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet** (1999): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim.
- Strohschein, Juliane** (2013): weiße wahr/nehmung – ein resumé. URL: <http://weissewahrnehmungen.beepworld.de/index.htm>.

- Struck, Wolfgang** (2010): Die Eroberung der Phantasie: Kolonialismus, Literatur und Film zwischen deutschem Kaiserreich und Weimarer Republik. Göttingen.
- Stümke, Hans-Georg** (2002): Wiedergutmachung an homosexuellen NS-Opfern von 1945 bis heute. In: Jellonnek, Burkhard/Lautmann, Rüdiger (Hrsg.): Nationalsozialistischer Terror gegen Homosexuelle: verdrängt und ungesühnt. Paderborn, S. 329–338.
- Sue, Derald Wing** (2003): Overcoming Our Racism: The Journey to Liberation. San Francisco.
- Sue, Derald Wing** (2010): Microaggressions in everyday life: race, gender, and sexual orientation. Hoboken.
- Suiter, Tad** (2016): Reverse Racism: A Discursive History. In: Kiuchi, Yuya (Hrsg.): Race still matters: the reality of African American lives and the myth of postracial society. Albany, S. 3–40.
- Supik, Linda** (2005): Dezentrierte Positionierung: Stuart Halls Konzept der Identitätspolitik. Bielefeld.
- Tatum, Beverly Daniel** (1997): Why Are All the Black Kids Sitting Together in the Cafeteria? And Other Conversation About Race. New York.
- Taylor, Gabriele** (1985): Pride, shame, and guilt: emotions of self-assessment. Oxford/New York.
- Terkessidis, Mark** (2004): Die Banalität des Rassismus: Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld.
- Terkessidis, Mark** (2017): Über Rassismus reden: Da war doch was? In: Die Tageszeitung: taz, 20. Februar 2017, o.S., URL: <https://taz.de/!5382405/> (Zugriff am: 31.03.2020).
- Thandeka** (1999): Learning to be White. Money, Race, and God in America. New York.
- The Combahee River Collective** (2000 [1977]): The Combahee River Collective Statement. In: Smith, Barbara (Hrsg.): Home Girls: A Black Feminist Anthology. New Brunswick, S. 264–274.
- Thommerel, Cindy** (2014): Ausbeutung von migrantischen Arbeitskräften in Deutschland: zwischen Containern, Spargelfeldern und Schweinehälften. URL: <http://www.agricultures-migrations.org/de/ausbeutung-von-migrantischen-arbeitskräften-in-deutschland-zwischen-containern-spargelfeldern-und-schweinehälften/> (Zugriff am: 20.11.2019).

- Thompson, Chalmer E./Neville, Helen A.** (1999): Racism, Mental Health, and Mental Health Practice. In: *The Counseling Psychologist*, 27/2, S. 155–223.
- Thompson, Edward P.** (1966 [1963]): *The making of the English working class*. New York.
- Ticktin, Miriam** (2016): Thinking Beyond Humanitarian Borders. In: *Social Research*, 83/2, S. 255–271.
- Tiedemann, Jens León** (2007): *Die intersubjektive Natur der Scham*. Berlin.
- Tietge, Ann-Madeleine** (2018): The Mamis and the Puppies. Möglichkeiten und Grenzen von Heteronormativitätskritik in heterosexuell definierten Paarbeziehungen. In: Busch, Charlotte et al. (Hrsg.): *Der Riss durchs Geschlecht: feministische Beiträge zur Psychoanalyse*. Gießen, S. 177–194.
- Tiger, Lionel** (2004 [1969]): *Men in groups*. New Brunswick.
- Tißberger, Martina et al.** (2006): *Weiß – Weißsein – Whiteness. Kritische Studien zu Gender und Rassismus*. Frankfurt am Main.
- Tißberger, Martina et al.** (2016): Im Geflecht von Machtverhältnissen – Soziale Arbeit, Rassismus und Intersektionalität aus einer Critical Whiteness-Perspektive. In: Stark, Christian (Hrsg.): *Interkulturelle Soziale Arbeit: Forschungsergebnisse 2015*. Linz, S. 107–254.
- Tißberger, Martina** (2017): *Critical Whiteness: zur Psychologie hegemonialer Selbstreflexion an der Intersektion von Rassismus und Gender*. Wiesbaden.
- Tißberger, Martina et al.** (2017): Critical Whiteness als Praxis im Umgang mit Rassismus, Migration und Intersektionalität in der Sozialen Arbeit. In: Stark, Christian (Hrsg.): *Interkulturelle Soziale Arbeit Forschungsergebnisse 2016*. Linz, S. 9–131.
- Tranow, Ulf** (2018): Norm, soziale. In: Kopp, Johannes/Steinbach, Anja (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. Wiesbaden, S. 343–346.
- Transact!** (2014): *Wie ist deine Freiheit mit meiner verbunden? Stichworte zu gemischter Organisation, Definitionsmacht und Critical Whiteness*. Bremen.
- Tsianos, Vassilis S.** (2015): Wer hat Angst vor Stuart Hall? Critical Whiteness und die Desartikulation von Klasse und race in der Rassismuskritik. o.S., URL: https://www.academia.edu/11608439/Wer_hat_Angst_vor_Stuart_Hall_Critical_Whitennes_und_die_Desartikulation_von_Klasse_und_race_in_der_Rassismuskritik (Zugriff am: 13.02.2020).

- Tsianos, Vassilis S.** (2017): Die Macht der Migration. o.S., URL: <https://www.rosalux.de/publikation/id/14812/die-macht-der-migration/> (Zugriff am: 02.02.2020).
- Tsianos, Vassilis S./Karakayali, Serhat** (o.J.): Blackbox Critical Whiteness. Zur Kritik neuer Fallstricke des Antirassismus: Eine Intervention. o.S., URL: https://www.academia.edu/3374581/Blackbox_Critical_Whiteness._Zur_Kritik_neuer_Fallstricke_des_Antirassismus_Eine_Intervention._Vassilis_S._Tsianos_Serhat_Karakayali (Zugriff am: 31.03.2020).
- Tutu, Desmond** (2000): No future without forgiveness. New York.
- Uhlig, Tom** (2019): Rassismus gegen Ostdeutsche? In: Belltower.News, o.S., URL: <https://www.belltower.news/studie-rassismus-gegen-ostdeutsche-83535/> (Zugriff am: 07.07.2020).
- Uhlig, Tom David** (2018): (Un)Geliebte Erbschaften. Gedenken im Kontext transgenerationaler Weitergabe von Gefühlen. In: Jalta. Positionen zur jüdischen Gegenwart, 04, S. 112–118.
- Unger, Hella von** (2018): Forschungsethik, digitale Archivierung und biographische Interviews. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden, S. 681–693.
- Utlu, Deniz** (2013): Für Trauer und Zorn. Plädoyer gegen eine Ökonomie des Gedenkens. In: Standpunkte, 13/2013, S. 1–6.
- Utsey, Shawn O./Hammar, Lawrence/Gernat, Carol A.** (2005): Examining the Reactions of White, Black, and Latino/a Counseling Psychologists to a Study of Racial Issues in Counseling and Supervision Dyads. In: The Counseling Psychologist, 33/4, S. 565–573.
- Van Dyk, Silke** (2019): Identitätspolitik gegen ihre Kritik. Für einen rebellischen Universalismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 9-11/2019, S. 25–32.
- Vanderheiden, Elisabeth/Mayer, Claude-Hélène (Hrsg.)** (2017): The value of shame: exploring a health resource in cultural contexts. Cham.
- Vanderheiden, Elisabeth/Mayer, Claude-Hélène** (2019): Scham als Ressource in der Politischen Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung. o.S., URL: <https://www.bpb.de/veranstaltungen/dokumentation/284020/scham-als-ressource-in-der-politischen-bildung> (Zugriff am: 29.01.2020).

- Velho, Astride** (2016): Alltagsrassismus erfahren: Prozesse der Subjektbildung – Potenziale der Transformation. Frankfurt am Main.
- Vey, Judith** (2015): Gegen-hegemoniale Perspektiven: Analyse linker Krisenproteste in Deutschland 2009/2010. Hamburg.
- Villigster Forschungsforum zu Nationalsozialismus, Rassismus und Antisemitismus (Hrsg.)** (2004): Das Unbehagen in der „dritten Generation“: Reflexionen des Holocaust, Antisemitismus und Nationalsozialismus. Münster.
- Vogel, Peter** (2008): Bildung, Lernen, Erziehung, Sozialisation. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung: das Handbuch. Wiesbaden, S. 118–127.
- Voigt, Johann** (2018): Das Wort „Alman“ ist nicht deutschenfeindlich. o.S., URL: <https://www.jetzt.de/meine-theorie/schimpfwort-alman-was-steckt-dahinter> (Zugriff am: 21.10.2019).
- Voogt, Gerhard/Lueg, Felicia** (2019): „Katastrophale Bedingungen“: Fleischindustrie beutet osteuropäische Arbeiter aus. In: Kölner Stadt-Anzeiger, 16. Oktober 2019, o.S., URL: <https://www.ksta.de/wirtschaft/-katastrophale-bedingungen--fleischindustrie-beutet-osteuropaeische-arbeiter-aus-33325776> (Zugriff am: 20.11.2019).
- Voß, Heinz-Jürgen** (2017): Die Kritik in „Beißreflexe“ hat keinen intellektuellen Biss, sondern will nur verletzen. Eine Auseinandersetzung mit dem aktuellen Diskussionsstand. Das Ende des Sex: Biologisches Geschlecht ist gemacht. o.S., URL: <https://dasendedessex.de/die-kritik-beissreflexe-hat-keinen-intellektuellen-biss-sondern-nur-verletzen-eine-auseinandersetzung-mit-dem-aktuellen-diskussionsstand/> (Zugriff am: 01.07.2020).
- Vukadinović, Vojin S.** (2018): Freiheit ist keine Metapher: Antisemitismus, Migration, Rassismus, Religionskritik. Berlin.
- Wachendorfer, Ursula** (2001): Weiß-Sein in Deutschland. Zur Unsichtbarkeit einer herrschenden Normalität. In: Arndt, Susan (Hrsg.): AfrikaBilder: Studien zu Rassismus in Deutschland. Münster, S. 87–101.
- Wachendorfer, Ursula** (2004): Weiß-Sein in Deutschland. In: AntiDiskriminierungsbüro (ADB) Köln/cyberNomads (Hrsg.): The BlackBook: Deutschlands Häutungen. Frankfurt am Main u.a., S. 116–129.

- Waibel, Tom** (2013): Was bringt Affekt zum Ausdruck? In: Bildpunkt. Zeitschrift der IG Bildende Kunst, 30, o.S., URL: <https://www.linksnet.de/artikel/29796> (Zugriff am: 08.01.2020).
- Waldenfels, Bernhard** (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden. Frankfurt am Main.
- Waldenfels, Bernhard** (2010 [1983]): Phänomenologie in Frankreich. Berlin.
- Walgenbach, Katharina** (2005): „Weißsein“ und „Deutschsein“ – historische Interdependenzen. In: Eggers, Maisha M. et al. (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster, S. 377–393.
- Walgenbach, Katharina** (2012): Intersektionalität – eine Einführung. o.S., URL: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung/> (Zugriff am: 06.07.2020).
- Walgenbach, Katharina** (2022): Privilegien in der Moderne. In: diskurs, 7, S. 68–94.
- Walgenbach, Katharina/Reher, Friederike** (2016): Reflecting on privileges: Defensive strategies of privileged individuals in anti-oppressive education. In: Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 38/2, S. 189–210.
- Weber, Benjamin** (2017): Das Gefühl der Scham im Kontakt mit Menschen mit einer geistigen Behinderung. Bochum.
- Wedl, Juliette** (2006): Die Spur der Begriffe. Begriffsorientierte Methoden zur Analyse identitärer Zuschreibungen. In: Kerchner, Brigitte/Schneider, Silke (Hrsg.): Foucault: Diskursanalyse der Politik: eine Einführung. Wiesbaden, S. 309–327.
- Weinke, Annette** (2002): Die Verfolgung von NS-Tätern im geteilten Deutschland: Vergangenheitsbewältigungen 1949-1969, oder, eine deutsch-deutsche Beziehungsgeschichte im Kalten Krieg. Paderborn.
- Weis, Michael** (2017): Rassismuskritische Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Würzburg.
- Weiß, Anja** (2001): Rassismus wider Willen. Wiesbaden.
- Welzer, Harald/Moller, Sabine/Tschuggnall, Karoline** (2002): Opa war kein Nazi: Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt am Main.
- Werner, Alban** (2011): Das Elend der theoretischen Paranoia. Zur Kritik am ‚Critical Whiteness‘-Ansatz als Anleitung antirassistischer Praxis. In: ZAG, 58, o.S., URL:

<https://www.zag-berlin.de/antirassismus/archiv/58criticalwhiteness.html> (Zugriff am: 07.11.2019).

Westermann, Diedrich (1905): Wörterbuch der Ewe-Sprache. 1. Teil. Ewe-Deutsches Wörterbuch. Berlin.

Wetherell, Margaret (2012): Affect and emotion: a new social science understanding. London.

Wetzel, Juliane (2008): Aktueller Antisemitismus im europäischen Vergleich. In: Benz, Wolfgang (Hrsg.): Der Hass gegen die Juden: Dimensionen und Formen des Antisemitismus. Berlin, S. 103–118.

Wetzel, Juliane (2010): Verschwörungstheorien. In: Benz, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch des Antisemitismus. Band 3: Begriffe, Theorien, Ideologien. Berlin/New York, S. 334–337.

Wienemann, Marianne (2020): Marzabotto. Das Massaker und der späte Prozess. In: la resistenza Beiträge zu Faschismus, deutscher Besatzung und dem Widerstand in Italien, 5, S. 58–59.

Wilderson III, Frank B. (2010): Red, White & Black: Cinema and the Structure of U.S. Antagonisms. Durham/London.

Williams, Bernard (2000): Scham, Schuld und Notwendigkeit: eine Wiederbelebung antiker Begriffe der Moral. Berlin.

Williams, Raymond (2015): Structures of Feeling. In: Bachmann-Medick, Doris/Tygstrup, Frederik (Hrsg.): Structures of feeling: affectivity and the study of culture. Berlin/New York, S. 20–25.

Winker, Gabriele/Degele, Nina (2010): Intersektionalität: zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld.

Winter, Rainer (2006): Stuart Hall: Die Erfindung der Cultural Studies. In: Möbius, Stephan/Quadflieg, Dirk (Hrsg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden, S. 381–393.

Winter, Rainer (2008): Reflexivität, Interpretation und Ethnografie: Zur kritischen Methodologie von Cultural Studies. In: Hepp, Andreas/Winter, Rainer (Hrsg.): Kultur – Medien – Macht: Cultural Studies und Medienanalyse. Wiesbaden, S. 81–92.

Wischmann, Anke (2016): The absence of ‚race‘ in German discourses on *Bildung*. Rethinking *Bildung* with critical race theory. In: Race Ethnicity and Education, 21/4, S. 471–485.

- Wise, Tim** (2010): On White Privilege, Reverse Racism, and Other Delusions. In: Kimmel, Michael S./Ferber, Abby L. (Hrsg.): *Privilege: a reader*. Boulder, S. 196–216.
- Wohl von Haselberg, Lea** (2018): Das Gendersternchen stellt die Idee der binären Zweigeschlechtlichkeit infrage. In: *Jüdische Allgemeine*, 18. Juni 2018, o.S., URL: <https://www.juedische-allgemeine.de/kultur/brauchen-wir-den-genderstern/> (Zugriff am: 30.06.2020).
- Wojciechowicz, Anna Aleksandra** (2018): *Erkämpfte Hochschulzugänge in der Migrationsgesellschaft: rassismuskritische Perspektiven auf Biografien von Lehramts- und Jurastudentinnen*. Wiesbaden.
- Wollrad, Eske** (2005): *Weissen im Widerspruch: Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion*. Königstein im Taunus.
- Wollrad, Eske** (2007): Getilgtes Wissen, überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und antirassistische Bildungsarbeit. In: IDA-NRW (Hrsg.): *Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“*. Bonn, S. 39–55.
- Wollrad, Eske** (2009): „Der Baum des Zorns hat viele Wurzeln.“ – Wie weltoffen kann ich als Weiße sein? o.S., URL: http://www.kirche-oldenburg.de/fileadmin/Redakteure/PDF/DEKT_Zentrum_Frauen_Wollrad.pdf (Zugriff am: 27.03.2020).
- Wolpe, Harold** (2013 [1975]): *The Theory of Internal Colonialism: The South African Case*. In: Oxaal, Ivar/Barnett, Tony/Booth, David (Hrsg.): *Beyond the Sociology of Development: Economy and Society in Latin America and Africa*. London, S. 229–252.
- Wolter, Udo** (2004): Zur Kritik des postkolonialen Antiimperialismus. In: AStA der Geschwister-Scholl-Universität München (Hrsg.): *Spiel ohne Grenzen. Zu- und Gegenstand der Antiglobalisierungsbewegung*. Berlin, S. 191–228.
- Wörsching, Mathias** (2013): Tragische Irrwege: Antirassismus, Antisemitismus und Geschichtsrelativierung. In: *Rundbrief BAG Antifaschismus der Partei DIE LINKE*, 1-2/2013, S. 70–73.
- Wrana, Daniel** (2015): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In: Fegter, Susann et al. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden, S. 123–141.

- Wrana, Daniel/Langer, Antje** (2007): An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8/2, o.S., URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/253/558> (Zugriff am: 08.01.2020).
- Wulfange, Gereon** (2014): „Da ist meine Welt zusammengebrochen.“ Zur Krise und ihrer affektiven Dimension als Herausforderung für Bildungsprozesse. In: Koller, Hans-Christoph/Wulfange, Gereon (Hrsg.): *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Bielefeld, S. 193–215.
- Wulfange, Gereon** (2016): *Fremdes, Angst, Begehren: Annäherungen an eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld.
- Wurmser, Léon** (2007 [1981]): *Die Maske der Scham: die Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten*. Eschborn bei Frankfurt am Main.
- Wurmser, Léon** (2014): *Scham und der böse Blick: Verstehen der negativen therapeutischen Reaktion*. Stuttgart.
- Yancy, George** (2008): Elevators, social spaces and racism: A philosophical analysis. In: *Philosophy & Social Criticism*, 34/8, S. 843–876.
- Yancy, George** (2009): Engaging Whiteness and the Practice of Freedom: The Creation of Subversive Academic Spaces. In: Davidson, Maria del Guadalupe/Yancy, George (Hrsg.): *Critical perspectives on bell hooks*. New York, S. 34–54.
- Yiğit, Nuran/Can, Halil** (2006): Politische Bildungs- und Empowerment-Arbeit gegen Rassismus in People of Color-Räumen – das Beispiel der Projektinitiative HAKRA. In: Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin/Elverich, Gabi (Hrsg.): *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt am Main u.a., S. 167–193.
- Youdell, Deborah** (2006): Subjectivation and performative politics – Butler thinking Althusser and Foucault: intelligibility, agency and the raced-nationed-religioned subjects of education. In: *British Journal of Sociology of Education*, 27/4, S. 513–530.
- Zeller, Joachim** (2013): Nicht nur „weiß“. Das afrikanische Berlin. Von den Anfängen bis zum Ersten Weltkrieg. In: Diallo, Oumar/Zeller, Joachim (Hrsg.): *Black Berlin: die deutsche Metropole und ihre afrikanische Diaspora in Geschichte und Gegenwart*. Berlin, S. 31–60.

Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. (ZWSt) (2018): Antisemitismus an der Schule. Ein beständiges Problem? Berlin.

Ziai, Aram (2009): Rassismus und Entwicklungszusammenarbeit. Die westliche Sicht auf den Süden vom Kolonialismus bis heute. In: Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag e.V. (Hrsg.): Von Trommlern und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin, S. 12–19.

Zick, Andreas/Klein, Anna (2014): Fragile Mitte – Feindselige Zustände: Rechts-extreme Einstellungen in Deutschland 2014. Bonn.

Zima, Astrid (2011): „Handlungsfähigkeit ist für mich in Bezug auf Rassismus, einfach klar positioniert zu sein“ – Impulse des Critical Whiteness-Ansatzes für eine subjektorientierte, rassismuskritische Bildungsarbeit. Oldenburg (unveröffentlichte Diplomarbeit).

Anhang

A – Anschreiben zur Gewinnung von Interviewpartner_innen

Interviewpartner*innen für Forschungsprojekt gesucht!

„Weiß-mehrheitsdeutsche Auseinandersetzungen mit Rassismus“

Zum Forschungsprojekt

Im Rahmen des Projektes möchte ich erforschen, wie *weiß*-mehrheitsdeutsche Menschen dazu kommen, sich mit Rassismus, Weißsein und Privilegien auseinanderzusetzen. Mich interessiert zudem, was sich für sie durch die Auseinandersetzung verändert. Dafür möchte ich biographische Interviews durchführen. Die Forschung ist Teil meiner Doktorarbeit, die von Paul Mecheril betreut wird.

Zu mir

Mein Name ist Tobias Linnemann. Die Idee zu der Forschung ist im Rahmen von Workshops und Seminaren entstanden, die ich zusammen mit Kolleg*innen zum Thema Rassismus seit mehreren Jahren freiberuflich anbiete. Auch meine eigenen Auseinandersetzungen mit Rassismus und meinem Weißsein haben die Forschungsfrage inspiriert. Ich finde es spannend, was Menschen dazu bewegt, sich mit Rassismus und Weißsein zu beschäftigen.

Wer soll befragt werden?

Für das Projekt möchte ich *weiß*-mehrheitsdeutsche Menschen interviewen, die sich mit Rassismus und Weißsein auseinandersetzen. Sie müssen *nicht* an Seminaren oder Workshops zum Thema teilgenommen haben.

Wie laufen die Interviews ab?

Ein Interview dauert etwa ein bis zwei Stunden. Geplant sind biographisch-narrative Interviews. Das heißt, dass es keinen Katalog von Fragen gibt, sondern dass ich Sie/Dich bitte, von Ihren/Deinen Auseinandersetzungen mit Rassismus zu erzählen. Im Anschluss stelle ich evtl. einige vertiefende Nachfragen.

Wo das Interview stattfindet, können Sie/kannst Du selbst entscheiden. Mir ist es möglich, auch längere Wege anzureisen. Die Interviews werden aufgenommen und verschriftlicht. Dabei werden sie anonymisiert. Die Interviews werden

ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken unter Berücksichtigung der datenschutzrechtlichen Bestimmungen verwendet.

Kontakt

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie sich/Du Dich bei Interesse melden/meldest, um offene Fragen zu besprechen oder direkt ein Treffen für ein Interview abzumachen.

B – Sample der Studie

Für einen Überblick über die interviewten Personen stelle ich kurze Modellierungen auf der Grundlage der Interviews dar.

Friederike Golz (I1)

Friederike ist etwa 28 Jahre alt. Sie wächst auf dem Land in Norddeutschland auf und absolviert eine Ausbildung im Gesundheitsbereich. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sie sich im fünften Semester ihres Bachelorstudiums im kulturwissenschaftlichen Bereich in einer norddeutschen Großstadt. Ehrenamtlich organisiert sie Veranstaltungen. Zentrale Kontexte ihrer Auseinandersetzung mit Rassismus und *Weißsein* sind Seminare und Workshops an der Universität.

Britta Klepping (I2)

Britta ist zum Zeitpunkt des Interviews Ende 20. Sie hat ein Masterstudium im künstlerischen Bereich abgeschlossen. Wichtig für ihre Auseinandersetzung mit Rassismus und *Weißsein* sind Bücher aus der Perspektive Schwarzer Menschen und eine Liebesbeziehung mit einem Schwarzen Partner sowie Workshops außerhalb ihres Studiums.

Sven Meineke (I3)

Sven ist knapp 30 Jahre alt. Er wird kurz nach dem Mauerfall in einer ostdeutschen Großstadt geboren. Sven studiert im politikwissenschaftlichen und kulturwissenschaftlichen Bereich. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet er als freiberuflicher Bildungsreferent mit Jugendgruppen und jungen Erwachsenen zu Themen wie Gender und Rassismus. Zudem verfasst er Texte für eine Sammlung rassismuskritischer Materialien. Zentrale Kontexte seiner Auseinandersetzung mit Rassismus und *Weißsein* sind ein Freiwilligendienst und Fortbildungsangebote in der entwicklungs-

politischen Bildung. Zudem liest er viel über Rassismus, Kolonialismus und *Weißsein*.

Heike Zimmermann (I4)

Heike ist etwa 35 Jahre alt. Nach einem politikwissenschaftlichen Studium arbeitet sie in einem offenen Jugendtreff. Für ihre Auseinandersetzung mit Rassismus und *Weißsein* sind Veranstaltungen und Aktionen in der linken Szene und der Austausch innerhalb einer politisch aktiven Gruppe bedeutsam.

Judith Schlüter (I5)

Judith ist um die 40 Jahre alt. Sie absolviert ein Lehramtsstudium und befasst sich mit Globalem Lernen. Nach einer kurzen Zeit im Schuldienst arbeitet sie mittlerweile als freiberufliche Bildungsreferentin mit unterschiedlichen Zielgruppen. Ein Schwerpunkt liegt dabei im Bereich der Schulentwicklung, wo sie migrationsgesellschaftliche Öffnungsprozesse begleitet. Zentral für ihre Auseinandersetzung mit Rassismus und *Weißsein* sind Aufenthalte im außereuropäischen Ausland und Seminarangebote.

Kathrin Brünger (I6)

Kathrin ist um die 30 Jahre alt. Sie ist auf dem Land aufgewachsen und lebt zur Zeit in einer norddeutschen Großstadt. Während ihres soziologischen Studiums wird sie in der Bildungsarbeit zu Rassismus, Antisemitismus und Gedenken an den Nationalsozialismus aktiv. Nach dem Studium bietet sie Lehrveranstaltungen an der Universität an und promoviert. Seit ihrer Jugend setzt sie sich mit linken und linksradikalen Themen auseinander und ist in linken Gruppen aktiv. Aktuell arbeitet Kathrin in der Antidiskriminierungsberatung und bietet Seminare der politischen Bildung an. Für ihre Auseinandersetzung mit Rassismus und *Weißsein* sind Bücher und der Austausch in einer Gruppe mit anderen *weiß* Positionierten besonders wichtig.

C – Transkriptionsregeln

(.) – kurze Pause (kürzer als 0,5 Sekunden)

(..) – kurze Pause (zwischen 0,5 und 1 Sekunde)

(1) – 1 Sekunde Pause

// – gleichzeitig gesprochen zu dem Folgenden

(bla) – vermutetes Wort, das schwer zu verstehen war

(unv.) – unverständlich

fett – betont

unterstrichen – gedehnt

abge/ – Wort abgebrochen

kleine Schriftgröße – leise

kursiv – lachend

[lacht] – Beschreibung

{Umschreibung} – Anonymisierung, die nicht in einem Wort gefasst werden kann

Erwähnte Personen, Orte und Kontexte wurden nach folgendem Schema anonymisiert:

A-Stadt, Bundesland 1, Person 1, Organisation 1, Staat 1 (Nummerierung in der Reihenfolge der Erwähnung im Interview)

Was hat Rassismus mit *weißen* Personen zu tun? Der Autor erforscht anhand von biographischen Interviews mit *weißen* Menschen, welche Bedeutung Scham in der Auseinandersetzung mit dieser Frage haben kann. Scham kann entstehen, wenn sich *weiße* Personen über eigenes, ungewollt rassistisches Handeln bewusst werden, aber auch mit Blick auf die eigene Untätigkeit angesichts rassistischer Machtverhältnisse. Scham kann zudem aufkommen, wenn *weiße* Personen damit konfrontiert sind, dass sie - anders als ihr bisheriges Selbstkonzept – von Schwarz oder of Color positionierten Menschen als *weiß*, privilegiert oder bedrohlich wahrgenommen werden.

Die Verarbeitung der eigenen Scham kann einerseits Anlass für Bildungsprozesse sein, in denen sich Selbst- und Weltverhältnisse ändern. Andererseits können sich in Bildungsprozessen auch Aspekte des eigenen Schamerlebens wandeln. Zugleich sind Scham und Bildungsprozesse *weißer* Personen über die eigene Involviertheit in rassistische Verhältnisse unausweichlich widersprüchlich.

Für (rassismus-)kritische politische Bildung ist interessant, wie Scham berücksichtigt werden kann, ohne selbst beschämend zu handeln. Ziel dieser Bildungsarbeit ist es, eine kritisch-reflexive Handlungsfähigkeit zu stärken, die zu einer Veränderung rassistischer Verhältnisse in der Gesellschaft beiträgt. Die Studie lotet Möglichkeiten, Grenzen und Widersprüche der Berücksichtigung von *weißer* Scham in der politischen Bildung aus und eröffnet neue Perspektiven für Theorie und Praxis.

Logos Verlag Berlin

ISBN 978-3-8325-5299-2

<https://www.logos-verlag.de/oekobuch>