



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Scham und Beschämung bei Migrationsanderer im  
Kontext der Schule“

verfasst von / submitted by

Merve Bernhard

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

UA 066 905

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Masterstudium Soziologie UG2002

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.- Prof. Mag. Dr. Christoph Reinprecht

# Danksagung

Besonders bedanke ich mich bei meinem Mann Matthias Bernhard für die sprachlichen Korrekturen, sein Feedback und seine ständige Unterstützung.

Weiters möchte ich mich herzlich bei Prof. Christoph Reinprecht für seine Betreuung bedanken.

Meine anonymen Interview Partner und -Partnerinnen sind die Helden und Heldinnen dieser Arbeit. Ich danke ihnen besonders für ihre Offenheit.

Schließlich bedanke ich mich bei meiner Mutter Ayla Dülger und meinem Vater Dilaver Dülger, dass sie für mich immer das Beste gegeben haben.

Anne, baba, Onur, Okan iyi ki varsınız, sizi çok seviyorum.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>1</b>
1.1. Ziel und Forschungsfragen .....	2
1.2. Aufbau der Arbeit.....	2
<b>2. Theoretischer Rahmen</b> .....	<b>4</b>
2.1. Was ist die Scham?.....	4
2.2. Formen der Scham.....	7
2.2.1. Moralische und soziale Scham .....	7
2.2.2. Anpassungsscham.....	8
2.2.3. Intimitätsscham.....	9
2.2.4. Gewissensscham.....	9
2.2.5. Gruppenscham .....	9
2.2.6. Emphatische Scham.....	10
2.2.7. Gesunde Scham und Pathologische Scham .....	10
2.2.8. Schamangst.....	10
2.3. Scham im Rahmen soziologischer Konzepte .....	10
2.3.1. Habitus.....	11
2.3.2. Klassifikation.....	13
2.3.3. Graduelle und kategoriale Klassifikation .....	14
2.3.4. Status .....	15
2.3.5. Symbolische Gewalt.....	17
2.3.6. Scham und Macht .....	18
2.4. Funktionen der Scham.....	19
2.4.1. Schutz der Identität.....	19
2.4.2. Schutz sozialer Normen.....	20
2.4.3. Soziale Kontrolle .....	21
2.4.4. Entwicklung einer Zivilisationsgesellschaft .....	21
2.5. Reaktionen auf Scham.....	22
2.5.1. Körperliche Erscheinungsformen .....	23
2.5.2. Kognitive Einschränkungen .....	24
2.5.3. Soziale Hemmungen.....	24
2.6. Abwehr der Scham .....	25
2.6.1. Verstecken-Verbergen.....	25
2.6.2. Angreifen-Kämpfen.....	26
2.6.3. In-Sich-Flüchten oder Entfliehen .....	27

2.6.4. Kompass der Scham .....	28
2.7. Scham und Beschämung in der Schule.....	29
2.7.1. Probleme des Frontalunterrichts.....	30
2.7.2. Defizit- und Leistungsorientierung.....	30
2.7.3. Machtverhältnis zwischen LehrerIn und SchülerIn.....	31
2.8. Scham durch ethnische Diskriminierung im Bildungssystem .....	32
2.8.1. Problem der Bezeichnung „Menschen mit Migrationshintergrund“ .....	33
2.8.2. Zugehörigkeitsordnung .....	33
2.8.3. Reduktion auf die ethnische Herkunft.....	35
2.8.4. Zu-Fremden-Gemacht-Werden .....	36
2.8.5. Stigmatisierung als „bildungsfern“.....	37
2.8.6. Der Pygmalion Effekt.....	38
2.8.7. Ausschluss durch das „perfekte Deutsch“ .....	39
2.8.8. Auswirkung auf die Identitätsbildung .....	40
<b>3. Methodisches Design .....</b>	<b>42</b>
3.1. Auswahl der Fälle.....	42
3.2. Feldzugang .....	42
3.3. Begründung der Auswahl der Methode Biographieforschung .....	43
3.4. Die Erhebungsmethode Biographisch Narratives Interview .....	43
3.5. Herangehensweise an das Thema Scham .....	45
3.6. Auswahl der Auswertungsmethode Biografische Fallrekonstruktion .....	45
3.7. Auswertungsschritte der Biografischen Fallrekonstruktion .....	47
3.7.1. Biographische Datenanalyse .....	47
3.7.2. Text- und thematische Feldanalyse .....	48
<b>4. Mögliche persönliche Einflussfaktoren auf die Untersuchung.....</b>	<b>49</b>
4.1. Mein Interesse für das Thema Scham.....	49
4.2. Mein Bezug zu Minderheiten .....	49
4.3. Meine Gefühle während des Interviews .....	50
<b>5. Rekonstruktion der Fälle .....</b>	<b>51</b>
5.1. Fall 1: Noor.....	51
5.1.1. Erster Kontakt.....	51
5.1.2. Biographische Datenanalyse.....	51
5.1.3. Interview Kontext.....	52
5.1.4. Thematische Feldanalyse.....	53
5.2. Fall 2: Dilara.....	77
5.2.1. Erster Kontakt.....	77
5.2.2. Interviewkontext.....	77

5.2.3. Biographische Datenanalyse.....	78
5.2.4. Thematische Feldanalyse.....	79
5.3. Fall 3: Toofan .....	95
5.3.1. Interview Kontext.....	95
5.3.2. Biographische Datenanalyse .....	95
5.3.3. Thematische Feldanalyse.....	96
5.3.4. Nachfrageteil .....	103
<b>6. Analyse und Vergleich der Ergebnisse .....</b>	<b>109</b>
6.1. Sozioökonomischer Status.....	109
6.2. Schamauslösende Situationen .....	111
6.2.1 Fokus auf Sprachfehler.....	111
6.2.2. Ausschluss durch „Zu-Anderen-Gemacht-Werden“ .....	113
6.2.3. Kategoriale Klassifikation.....	113
6.3. Auswirkungen auf die Selbstwahrnehmung .....	116
6.3.1. Identitätsbildung .....	117
6.3.2. Selbstunsicherheit.....	118
6.3.3. Pygmalion Effekt.....	119
6.4. Reaktionen auf Scham .....	119
6.5. Schamabwehr durch Verbergen .....	120
6.6. Umgang mit Scham und Unterlegenheitsgefühlen .....	121
6.6.1. Solidarität .....	121
6.6.2. Selbstermächtigung durch Lernen und Reflektieren .....	122
6.6.3. Vereinigung der doppelten Identität .....	123
<b>7. Conclusio .....</b>	<b>124</b>
7.1. Antworten auf die Forschungsfragen .....	124
7.2. Sonstige Erkenntnis .....	127
7.3. Fazit.....	128
<b>8. Literaturverzeichnis .....</b>	<b>130</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>137</b>

# 1. Einleitung

Durch die Verwendung von Begriffen wie „AusländerIn“, „MigrantIn“ oder „Menschen mit Migrationshintergrund“ werden Menschen anhand ihres ethnischen Hintergrunds oder äußerlichen Merkmalen kategorisch von der Mehrheit unterschieden. Damit wird die Gesellschaft in Zugehörige und Nichtzugehörige aufgeteilt. Die Verwendung dieser Begriffe trägt somit zur Nachbildung von Ausschlussprozessen bei. Mecheril (2010) schlägt daher das Wort „*Migrationsandere*“ vor (vgl. Mecheril u. a. 2010, 17). Der Begriff mag wie eine neue Ersatzbezeichnung klingen, weist aber auf das Problem der kategorialen Klassifikation von Menschen einer Minderheit hin: dem „Zu-Anderen-Gemacht-Werden“.

Deshalb werde ich in dieser Arbeit meist den Begriff „*Migrationsandere*“ verwenden. Andere kategorisierende Begriffe werden nur in Anführungszeichen gesetzt verwendet.

Migrationsandere werden stigmatisiert, indem ihre Familien als „bildungsfern“ eingestuft werden, sprachliche Probleme mit dem Unwillen sich in die Gesellschaft zu integrieren in Verbindung gebracht werden, islamischer Glaube mit Vorurteilen verknüpft wird und finanzielle Schwierigkeiten als Belastung für das Sozialsystem gesehen wird. Wer zu den „anderen“ eingeordnet wird, fühlt sich nicht nur auf seine ethnische Herkunft reduziert, sondern auch ausgeschlossen und abgewertet.

Die Angst vor Ausschluss löst Schamgefühle aus. Vor einem drohenden sozialen Ausschluss zu warnen ist die natürliche Funktion der Emotion Scham. Schamgefühle können durch das *Beschämen* von anderen und durch das *Sich Schämen* von innen heraus ausgelöst werden. Zu Beschämung kommt es durch Abwertung kultureller Merkmale, Stigmatisierungen und das „Zu-Anderen-Machen“. Wenn die aus der Fremdwahrnehmung kommenden Abwertungen verinnerlicht werden, prägen sie die Selbstwahrnehmung und verursachen Scham für den eigenen kulturellen Hintergrund. Bei einer Befragten (Fall 2) zeigt sich dieser Prozess darin, dass sie zunächst eine doppelte Identität entwickelt. Eine präsentiert sie in der Öffentlichkeit und die andere lebt sie zuhause. Der türkische Teil ihrer Identität wird von ihr verborgen und zunehmend abgelehnt.

In dieser Arbeit präsentiere ich eine qualitative Studie mit narrativen Interviews, die ich mit einer biographischen Fallrekonstruktion auswerte. Meine Interviews habe ich mit drei Personen durchgeführt, die 25-30 Jahre alt und mehrsprachig sind. Sie erzählten von Erlebnissen mit

Scham und Beschämung in ihrer Schulzeit. Die Schule ist ein Ort, wo Ausschlussprozesse nachgebildet werden. Dort treffen SchülerInnen und LehrerInnen aus verschiedenen sozioökonomischen Verhältnissen und mit einem unterschiedlichen ethnischen Hintergrund aufeinander. SchülerInnen erleben aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit Scham und Beschämung. In meiner Untersuchung stellt sich heraus, dass sowohl SchülerInnen aus der Mehrheitsgesellschaft als auch LehrerInnen daran beteiligt sind, wenn es zu Schamerfahrungen kommt. LehrerInnen haben dabei einen besonders großen Einfluss, weil vor allem jüngere SchülerInnen die LehrerInnen als Autoritätspersonen wahrnehmen und deren Aussagen nicht in Frage stellen können.

### **1.1. Ziel und Forschungsfragen**

Diese Arbeit untersucht, wie Migrationsandere Beschämung und Scham in ihrem Bildungsleben erleben. Aus dieser Fragestellung ergeben sich folgende Unterfragen, von denen die Untersuchung geleitet wird:

- In welchen Situationen wird Scham empfunden?
- Welche Umgangsmethoden mit Schamgefühlen werden entwickelt?
- Wie wird auf Schamgefühle reagiert?
- Wie beeinflussen Schamgefühle den Erfolg im Bildungssystem?
- Welche Umgangsmethoden mit Schamgefühlen werden entwickelt?

Durch meine Untersuchung des Phänomens Scham in der Schule möchte ich einen Beitrag aus der Sicht der Migrationsanderen geben. Mit besserem Verständnis der Situation können gesellschaftliche und politische Maßnahmen entwickelt werden, welche den sozialen Aufstieg der Benachteiligten erleichtern.

### **1.2. Aufbau der Arbeit**

Im Theorieteil dieser Arbeit werde ich zur Einführung die Bedeutung des Begriffs Scham umreißen. Dem folgt eine Beschreibung der verschiedenen Formen der Scham und wie Schamgefühle entstehen bzw. in welchen Situationen oder durch welche Verhaltensweisen sie ausgelöst werden. Dann werde ich die Scham im Rahmen soziologischer Konzepte diskutieren. Darin werde ich herausstellen, welche Rolle Habitus, Klassifikation und Status für die Entstehung der Scham haben und wie Scham als eine Form der symbolischen Gewalt verstanden werden kann. Dem folgt eine Beschreibung der sozialen Funktionen, welche die

Scham hat. Dann werde ich mich speziell dem Thema Scham und Beschämung im Kontext der Schule diskutieren und die Gründe für Schamerfahrungen bei Migrationsanderen herausarbeiten.

Den Methodischen Teil werde ich die Auswahlkriterien für meine Teilnehmer begründen, meinen Feldzugang darlegen und die gewählte Erhebungsmethode Narratives Interview und die Auswertungsmethode Biographische Fallrekonstruktion erklären.

Mit einer kurzen Beschreibung meiner Biografie und die daraus resultierenden Perspektive werde ich mögliche Einflussfaktoren auf meine Interviews und die Analyse offenlegen.

Der Ergebnisteil enthält die Fallrekonstruktionsanalyse der drei Interviews.

Im Kapitel Analyse und Vergleich werde ich in die Antworten der Befragten vergleichen und Hinweise auf Erlebnisse mit Scham und Beschämung herausarbeiten. Dazu werde die Ergebnisse bezüglich des im Theorieteil der Arbeit zusammengefassten Wissens, wie Scham entsteht, welche Reaktionen und welche Strategien des Umgangs mit Scham entwickelt werden, einordnen.

Im Schlussteil der Arbeit werde ich die Ergebnisse in direkten Antworten auf die Forschungsfragen zusammenfassen.

## 2. Theoretischer Rahmen

### 2.1. Was ist die Scham?

Um den Begriff Scham zu umreißen, werde ich zur Einführung verschiedene Antworten auf die Frage was die Scham geben.

#### *Scham ist sowohl eine Emotion als auch ein Gefühl*

Döring (2009) bezeichnet Emotionen als intentional, denn “*sie richten sich auf ein Phänomen*“ und “*repräsentieren ihren jeweiligen Gegenstand in bestimmter Weise*” (Döring 2009, 14). Sie entstehen durch die Bewertung ihres Gegenstands. Zum Beispiel kann die Begegnung mit einer Schlange die Emotion Angst auslösen, wenn man mit dem Wissen über Schlangen diese Tiere als gefährlich einschätzt (ebd.17). Gefühle hingegen sind Erlebnisse, die ohne kognitive Bewertung auskommen und kein Vorwissen benötigen. Zum Beispiel ist die Empfindung der Kälte ein Gefühl und Hass eine Emotion. Man kann den Winter hassen, weil man das Gefühl der Kälte negativ bewertet und mit dem Gegenstand Winter verbindet (ebd.14f). Es gibt Schamgefühle, die eine Empfindung des Unbehagens sind und vegetative Reaktionen, wie Erröten oder stärkerer Herzschlag, auslösen. Dazu gibt es Scham als Emotion, die sich auf bestimmte Personen und Situationen richtet und aus Bewertungen resultiert, die mit kognitiven Prozessen auf Basis von Wissen oder früheren Erfahrungen gemacht werden.

#### *Scham entsteht aus der Nichtübereinstimmung mit Erwartungshaltungen*

Scham ist eine “*unangenehme Emotion*”, die dann empfunden wird, wenn Menschen gegen eine gesellschaftliche Norm verstoßen und dabei annehmen, dass sie deswegen von anderen negativ wahrgenommen und als Person abgewertet werden. Ob die Normverletzung von anderen tatsächlich gesehen wird oder der/die AkteurIn sich das nur vorstellt, ist für die Entstehung der Scham irrelevant (Bierhoff und Herner 2002, 187). Schamgefühle werden erfahren, wenn getätigte Handlungen nicht mit den Ansprüchen an die eigenen *Ich-Idealen* übereinstimmen. Durch den Akt des Schämens, gibt eine Person zu, dass sie der zugrundeliegenden negativen *Fremdbewertung* zustimmt und die Bewertung ihrer Handlungen als Blamage akzeptiert (Neckel 1993b, 272). Durch die Übernahme der Verantwortung für diese Handlungen werden dabei auch Schuldgefühle empfunden (vgl. Neckel 1991, 16).

Bei Simmel ist Scham eine Reaktion auf ein defizitäres Verhalten, womit Handlungen gemeint sind, welche Normen verletzen und dabei die Aufmerksamkeit anderer auf sich lenken (vgl. Simmel 1983, 141 zit. nach. Neckel 1991, 86). Die Aufmerksamkeit und Abwertung anderer kann Anlass für Empörung sein, aber nicht unbedingt für Scham. Dafür ist es notwendig, dass das Verhalten auch von der agierenden Person selbst als defizitär wahrgenommen wird und mit ihren eigenen Ich-Idealen nicht übereinstimmt (vgl. Neckel 1991, 86)

### ***Scham entsteht aus Statusunterschieden***

Ein weiterer Grund für Scham können Unterschiede im zugeschriebenen sozialen Status sein, die von der sich schämenden Person als defizitär wahrgenommen werden. Zum Beispiel kann Scham empfunden werden wenn man sich in ungleicher Gesellschaft mit Personen befindet die ein viel höheres Maß an Wertschätzung und Anerkennung genießen, weil sie zum Beispiel über „Reichtum, Wissen“ oder eine „hohe soziale Position in einer Organisation“ verfügen (Neckel 1993a, 255). Die Art von Scham, die dabei entsteht, wird *soziale Scham* genannt. Sie entwickelt sich aus zwischenmenschlichen Beziehungen, in denen eine Partei unverhältnismäßig wenig Anerkennung bekommt (Neckel 1991, 16). In dieser Situation nimmt sich Person, die sich schämt „als defizitär, mangelhaft und entwürdigt“ wahr. Das belastet und verunsichert. Weil Scham vermieden wird, treibt es Betroffene in die Isolation. „Sich schämen macht einsam. Scham ruiniert das Selbstbewusstsein, und andere können das sehen.“ (ebd. 17)

### ***Scham ist individuell geprägt***

Die Existenz der Scham gründet auf gesellschaftlichen und individuellen Faktoren, die miteinander eng verknüpft sind. Die *Deutungsmuster* bestimmen wofür sich eine Person schämt. Diese hängen „von der Herkunft“ und der „sozialen Lage“ dieser Person ab. Schamgefühle werden von der persönlichen Art der Wahrnehmung geprägt, weil sich der Fokus jeder Person auf unterschiedliche Objekte oder Ereignisse richtet. Daher ist die Scham ein individuell ausgeprägtes Gefühl (vgl. Neckel, 1991: 91).

### ***Scham wird durch Beschämung verursacht***

Nach Neckel beruht Scham auf der „Wahrnehmung von Ungleichheit“. Daher ist die „Beschämung eine Machtausübung, die Ungleichheit reproduziert“ (Neckel 1991, 21). Die Beschämung ist eine Handlung oder Geste, die von Menschen in der Umgebung der Zielperson ausgeführt wird. Zu Beschämung kommt besonders in Interaktionen von Akteuren, die sich in einem ungleichen Machtverhältnis befinden. Es beschämt die überlegene Person und die

unterlegende schämt sich. (vgl. Baer und Frick-Baer 2008, 25f zit. nach Simma 2012:12). Die Überlegenen sind mächtigere oder so eingeschätzte Personen, wie Vorgesetzte, Lehrkräfte oder Bezugsperson. Wiederholte und häufige Beschämung wird als „*erstickend, vernichtend und terrorisierend*“ empfunden und löst Gefühle der Hilflosigkeit aus. Das kann so weit führen, dass es die Identität der beschämten Person verletzt und langfristige negative Auswirkungen hat (ebd.).

Häufige Mechanismen der Beschämung sind „*das Auslachen*“ (ebd.) oder ein auf das Gegenüber ausgerichteter herabwürdigender *Blick* (Sartre 1980 zit. nach Neckel 1989, 637). Machtverhältnisse können sich in der Art und Weise wie sich Interakteure anblicken ausdrücken. Deshalb verweist Neckel (1989) auf Sartres Metapher des „*Blicks*“ als Veranschaulichung der sozialen Mechanismen der Scham und Schamerzeugung (ebd.).

### ***Scham reproduziert soziale Ungleichheit***

Beschämung kann dafür eingesetzt werden Privilegien zu schaffen oder sie zu erhalten. Die schmerzhafteste Wirkung der Scham erlaubt es privilegierten Schichten symbolische Gewalt auszuüben, um ihre Überlegenheit zu bewahren. Weil sich Menschen aus weniger privilegierten Schichten aus Angst vor Scham nicht trauen die Grenzen zu überschreiten, kann damit soziale Ungleichheit aufrechterhalten werden (vgl. Neckel 1991, 193f).

### ***Scham ist Angst vor Exklusion***

Die Scham ist ein angstartiges Gefühl, welche als eine Reaktion auf negative Selbstbewertungen entsteht (vgl. Wurmser 1998). Sie kommt aus der Angst vor Erniedrigung (vgl. Elias 1976, 377). Eine Person, die sich schämt, fürchtet von anderen negativ bewertet zu werden. Die negativen Urteile können sowohl Zuschreibungen aus der Umgebung einer Person sein als auch von ihr selbst stammen. Die Empfindung von Schamgefühlen sind ein Hinweis, dass sich ein Individuum aufgrund von Abwertungen als Person in Frage stellt und daran zweifelt *liebenswert* zu sein (vgl. Neckel 1993a, 245f). Neckel und Elias wird als der unterbewusste Auslöser der Scham die Angst gesehen, die Liebe und den Respekt jener Menschen, die man ernst nimmt, zu verlieren (vgl. Elias 1976, 377). Das erschüttert das „*subjektive Sicherheitsgefühl*“ in der eigenen Gruppe (vgl. Neckel 1993a, 245f). Die Scham entwickelt sich aus der sozialen Angst heraus, aus der Gruppe ausgestoßen oder von anderen verlassen zu werden (vgl. Freud 1978, zit. nach. Neckel 1993a, 246).

### ***Schamgefühle sind existentielle Ängste***

Aus der anthropologischen Sicht gilt Scham als eine überlebenswichtige Reaktion. Als die Menschheit in kleinen Gruppen (z.B. Stammesgesellschaften) gelebt hat, war der soziale Ausschluss eine existenzielle Bedrohung für ein Individuum. Ein akzeptiertes und respektiertes Mitglied der Gruppe zu sein war überlebenswichtig. Dadurch wurden Grundbedürfnisse wie Sicherheit und Nahrung garantiert. Deshalb bezeichnet Darwin (1872) die Scham als „Instinktrest“ (von Scheve, 2013: 237). Durch diesen „Instinkt“ lernt ein Individuum sich so selbst zu kontrollieren, dass es innerhalb einer Gesellschaft akzeptiert bleibt.

### ***Scham unterscheidet sich von Schuld***

Die Schuld ist eine nahverwandte Emotion zur Scham. Während sich Scham aus dem Bewusstsein oder der Befürchtung bildet, dass andere eine Normverletzung gesehen haben, entstehen Schuldgefühle unabhängig davon, ob es ein für das eigene Fehlverhalten Publikum gibt. Schuld wird bei Verletzung einer Norm empfunden, wenn die Tat nicht den eigenen Moralvorstellungen entspricht (vgl. Neckel 1991, 51). Schuldig fühlt sich eine Person für die Übertretung eigener moralischer Prinzipien, wie z.B. Verbote und Gebote, die für richtig erachtet werden. Scham wird wegen Abweichungen des eigenen Verhalten von den eigenen Idealen, die das Selbstbild prägen empfunden (ebd.). Die Scham zwingt den von außen bestimmten Erwartungshaltungen gerecht zu werden (vgl. von Scheve 2013, 237). Sie wird durch die Aufmerksamkeit anderer verstärkt. Sie entsteht meist in zwischenmenschlichen Interaktionen und hinter ihr steckt die Angst vor Abwertung in den Augen des Gegenübers (vgl. Neckel 1991, 51). Scham wird von *sozialer Angst* bestimmt, während die Schuld von der *Gewissenangst* geprägt ist (Neckel 1991, 50). „*Die Konsequenz von Scham ist eher ein Rückzug von bewertenden Personen, Schuld soll dagegen den Versuch der Wiedergutmachung in Gang setzen.*“ (Richter 2009, 30)

## **2.2. Formen der Scham**

### **2.2.1. Moralische und soziale Scham**

Im Hinblick auf soziale und ethische Gesichtspunkte kann zwischen *moralischer* und *sozialer Scham* unterschieden werden. Moralische Scham richtet sich auf *Werte und Tugenden* einer Gesellschaft, die von allgemein vertretenen Ansichten geprägt wurden (Neckel 1993a, 249). Wenn ein Individuum diese Werte zu seinen eigenen ethischen Vorstellungen verinnerlicht, wird bei einem Verstoß moralische Scham empfunden. Die soziale Scham hingegen orientiert sich

an kulturellen Regeln und Normen. Sie entsteht, wenn eine Person durch sein Benehmen oder sein Erscheinungsbild nicht den Erwartungen der Gesellschaft in der sie damit auftritt, entspricht (vgl. Neckel 1993a, 249f).

„*Moralische Scham ist ein inneres Gebot*“ und das erzeugt einen „*sozialen äußeren Zwang*“ (Neckel 1993a, 250). Moralische Scham beinhaltet dabei eine mit Schuldgefühlen begleitete Herabsetzung des Selbstwerts. Sie entsteht, wenn eine Person gegen soziale Regeln verstößt, die sich mit den eigenen moralischen Prinzipien decken (vgl. Neckel 1991, 16). Soziale Scham bezieht sich auf Verhaltensweisen, die zu einer Abwertung der sich schämenden Person in den Augen anderer geführt haben und somit das Selbstbild dieser Person beschädigen. Sie entwickelt sich als eine Reaktion auf die Bewertungen anderer. Sie ist unabhängig davon, ob eine Person die sozialen Normen, die sie verletzt, anerkennt oder nicht (vgl. Neckel 1991, 52ff). Soziale Scham entsteht, wenn „*Körper, Persönlichkeit und Status*“ eines Menschen, mit Kriterien die sich auf „*psychische Natürlichkeit, selbstbeanspruchte Identität und Wertschätzung*“ beziehen, in einem Prozess der *Klassifikation* gering geschätzt werden (Neckel 1993a, 251).

### **2.2.2. Anpassungsscham**

Die *Anpassungsscham* bezieht sich auf die Bedürfnisse der Zugehörigkeit. Sie reguliert das Zusammenleben in einer Gesellschaft oder in kleinen Gruppen wie Familie oder Schule. Sie fordert das Individuum, sich den Normen oder Erwartungen entsprechend zu benehmen. (vgl. Marks 2010, 2f). Sie manifestiert sich, wenn eine Person den Normen und Erwartungen in einer Gemein- oder Gesellschaft nicht entgegenkommt und daher ausgeschlossen wird oder sich nicht mehr zugehörig fühlt (vgl. Marks 2007, 17 zit. nach Gorius 2011, 28). Anpassungsscham entwickelt sich durch die Bewertungen anderer, die sich durch deren Blick vermitteln (ebd.). Es kann zum Beispiel in der Schule Anpassungsscham bei SchülerInnen auftreten, die den Erwartungen zu Pünktlichkeit, Höflichkeit oder Arbeitsleistungen nicht gerecht werden können. Probleme den Erwartungen gerecht zu werden können auch ihre Ursache in anderen Belastungen haben, wie ein schwaches Einkommen der Eltern, mentale Belastungen in der Familie oder körperliche Beschränkungen (vgl. Marks 2007 zit. nach Wild 2011, 59). Anpassungsscham tritt insbesondere an Orten, wie am Arbeitsplatz oder in der Schule auf, wo es zu Wettbewerbssituationen kommt. Ein Risikofaktor ist die Zugehörigkeit zu einer diskriminierten Gruppe, Ethnie oder Religionsgemeinschaft. Zu Anpassungsscham kann durch Ausgrenzung von einer privilegierten, dominierenden oder mächtigeren Gruppe kommen. Die

Opfer fühlen sich machtlos, weil die Ausgrenzungsmerkmale oft unveränderbare Eigenschaften, wie Hautfarbe oder fremdsprachige Namen, sind (ebd.).

### **2.2.3. Intimitätsscham**

Die *Intimitätsscham* entsteht durch Übertretung der körperlichen und geistigen Grenzen, welche die Privatsphäre eines Menschen schützen. Eine Person möchte selbst bestimmen wie weit sie sich in einer bestimmten Gesellschaft mit ihren Gedanken, ihren Gefühlen oder ihrer Körperlichkeit entblößt. Die Intimitätsscham tritt auf wenn die Grenzen der Intimsphäre selbst oder von anderen überschritten werden (vgl. Marks 2007, 27f zit. nach Gorius 2011, 28). Zu beschämenden Verletzungen der Intimsphäre kann es auch kommen, wenn die eigenen Ausdrucksformen oder kreative Leistungen einer Person, von anderen abgelehnt oder lächerlich gemacht werden. Wird die Intimsphäre einer Person massiv oder wiederholt verletzt, kann sich daraus eine pathologische Scham entwickeln. Derartige Verletzungen sind traumatische Erlebnisse, wie zum Beispiel Folter, die mit Ohnmacht und Entwürdigung einhergehen (vgl. Marks 2010:2).

### **2.2.4. Gewissensscham**

Die *Gewissensscham* ist vergleichbar mit der von Neckel (1991, 1993a) beschriebenen *moralischen Scham*. Sie entsteht, wenn man eigene Werte überschreitet. Sie hält Personen dazu an sich in eine Gruppe durch anständiges Verhalten zu integrieren (vgl. Marks 2007, 34 zit. nach Gorius 2011, 28).

### **2.2.5. Gruppenscham**

Die Grundlage der *Gruppenscham* ist das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe. Weil sie sich auf die Identität der Gruppe bezieht, kann sie stellvertretend für andere Mitglieder der Gruppe empfunden werden, wenn diese beispielsweise gegen vorherrschende Normen verstoßen oder bestimmten Erwartungen nicht entsprechen (vgl. Marks 2007, 25f zit. nach Gorius 2011, 29). Andere Gründe für Gruppenscham können Mängel bestimmter Gruppenmitglieder sein, sowie Eigenschaften die stigmatisiert oder diskriminiert werden. Gruppenscham wird oft für Angehörige der Familie empfunden. Zum Beispiel schämen sich Kinder, wenn ihre Eltern straftätig werden oder sie in einer Übergangswohnung leben müssen. Auch Geschwister mit Behinderungen oder Krankheiten können Anlass für Schamgefühle sein (vgl. Marks 2007 zit. nach Wild 2011, 60).

### **2.2.6. Emphatische Scham**

Eine weitere Form der stellvertretenden Scham ist die *Emphatische Scham*. Sie wird als ein Mitgefühl für Mitmenschen empfunden die von anderen beschämt oder unfair behandelt werden. Im Gegensatz zu den anderen Formen, verbindet diese Art der Scham und erzeugt Nähe (ebd.). Kinder empfinden Emphatische Scham, wenn sie in einer Familie oder Gruppe aufwachsen wo Schamgefühle wie eine „*Atmosphäre in der Luft*“ liegen (Baer und Frick-Baer 2008, 39). Die Schamgefühle aus in der Umgebung werden von Kindern übernommen und nachempfunden (vgl. Marks 2007, 65 zit. nach Gorius, 2011, 29).

### **2.2.7. Gesunde Scham und Pathologische Scham**

Marks (2010) unterscheidet gesunde und pathologische Scham, welche sich bereits im Kleinkindalter entwickeln. Gesunde Scham können die Kinder erst empfinden, wenn ihre Grundbedürfnisse „*Anerkennung, Schutz, Zugehörigkeit und Integrität*“ ausreichend befriedigt werden. Dann können sie „*Bindung und Urvertrauen*“ aufbauen. Bei einer gesunden Entwicklung kann mit Schamgefühlen gut umgegangen werden und es erwachsen daraus im Leben keine Hindernisse. Pathologische Scham hingegen entspringt einer „*existenziellen Angst*“ die entsteht, wenn Grundbedürfnisse eines Kindes nicht befriedigt werden. Eine weitere Ursache können Störungen in der „*Eltern-Kind Kommunikation*“ im Früh-Kind-Alter sein. Krankhafte Schamgefühle entwickeln sich auch, wenn Grenzen von Kindern nicht respektiert werden und durch körperlichen oder psychischen Missbrauch (vgl. Marks 2010, 1f).

### **2.2.8. Schamangst**

Wurmser (1998) sieht in der Furcht vor Scham eine besondere Art von Angst, welche aus der Wahrscheinlichkeit einer „*Bloßstellung, Demütigung oder Zurückweisung*“ entstehen kann. (Wurmser 1998, 74) Diese wird *Schamangst* bezeichnet und es werden zwei Ursachen genannt: Erstens, traumatische Erfahrungen, bei denen aufgrund von Misshandlungen eine Hilflosigkeit erlebt wurde (vgl. ebd.). Zweitens kann die Schamangst eine milde Form der Ablehnung sein, die sich als Schutzreaktion gegen stärkere negative Erfahrungen oder Traumatisierungen entwickelt hat, um zu verhindern, dass sich eine traumatische Situation wiederholt (vgl. ebd.).

## **2.3. Scham im Rahmen soziologischer Konzepte**

Neben der Psychologie liefert die Soziologie wichtige Erkenntnisse und Theorien zum verbesserten Verständnis der Scham, die eine zutiefst soziale Emotion ist. In diesem Teil möchte ich wichtiger Konzepte der Soziologie wie Habitus, Klassifikation und Status

diskutieren, die eine wichtige Rolle bei der Entstehung der Scham spielen. Zudem werde ich erklären, warum Scham als eine Form der symbolischen Gewalt verstanden werden kann und wie es dafür eingesetzt werden kann bestehende Machtverhältnisse aufrecht zu erhalten.

### **2.3.1. Habitus**

Der Begriff *Habitus* geht auf die Arbeiten von Elias und Bourdieu zurück. Elias beschreibt den Habitus als von einer Gruppe gemeinsam geteilten „*Gewohnheiten im Denken, Fühlen, und Handeln*“. Bourdieu zufolge bestimmt der Habitus das „*gesamte Auftreten einer Person*“ (Stangl 2021) und zeigt sich als meist *unreflektierter* Ausdruck durch „*bestimmte Handlungsweisen*“ sowie „*in Einstellungen, Geschmacksvorlieben*“ und „*im ästhetischen Sinn*“. (Bourdieu 1987, 105). Bourdieu erklärt mithilfe dieses Begriffs warum sich soziale Klassenstrukturen so stark aufrechterhalten und es dabei so erscheint als würden sie einer natürlich gegebenen gesellschaftlichen Ordnung zugrunde liegen. Mit dem Blick auf den Habitus konnte er analysieren, welche Rolle die Individuen dabei spielen und welche Handlungsmöglichkeiten sie haben (Stangl 2021).

Im Habitus wird erkennbar, wie sich gesellschaftliche Verhältnisse bei individuellen Handlungen eingepägt haben. Eine Person wird in einen sozialen Kontext oder Klasse geboren und übernimmt unbewusst das dort vorherrschende System von *Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata* (vgl. Bourdieu 2001, 177). Der Habitus wird durch die in der sozialen Umgebung gemachten Erfahrungen erworben und prägt sich schließlich in den Körper ein (vgl. ebd.) *Soziale Regeln, Deutungsmuster, und Verhaltensweisen* aus der Umgebung werden durch Nachahmung erlernt und als ein Teil der Persönlichkeit verinnerlicht (ebd. 197). Es kommt zur einer „*Verkörperung*“ des sozialen Kontextes, die Bourdieu folgendermaßen beschreibt: „*Der Körper ist in der sozialen Welt, aber die soziale Welt steckt auch im Körper*“ (ebd. 194).

Der Habitus bestimmt Handlungsentscheidungen auf Basis eingepägter Erfahrungen. Die Handlungen sind nicht zwingend rational und zielorientiert. Sie sind vielmehr ein Ergebnis von Gewohnheiten und entstehen im Rahmen der strukturellen Grenzen, wie der soziale Klasse, der die Handelnden angehören (vgl. ebd. 177f). Der Habitus vertritt die objektiven Handlungsmöglichkeiten und Bedürfnisse einer Klasse, indem er diese zu Eigeninteressen ihrer Individuen wandelt. Das erklärt, warum die gesellschaftliche Ordnung natürlich gegeben erscheint (Stangl, 2021).

„Der Habitus ist nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur: das Prinzip der Teilung in logische Klassen, dass der Wahrnehmung der sozialen Welt zugrunde liegt, ist seinerseits Produkt der Verinnerlichung der Teilung soziale Klassen“ (Steinrück und Bourdieu 2005, 279).

Durch den Habitus manifestiert sich die soziale Herkunft in Handlungen oder dem Geschmack der Individuen. Dadurch fungiert der Habitus als ein Erkennungsmerkmal, das die Zugehörigkeit und somit auch die Grenzen von sozialen Klassen oder anderen Statushierarchien bestimmt. Der Habitus spielt damit eine wesentliche Rolle in Situationen in denen soziale Scham entsteht. Wenn eine Person sich an einem Ort aufhält, der ihrem Stand nicht entspricht, wird das an ihrem Habitus erkennbar sein. Durch zum Beispiel eine herablassende Geste könnte ihr dann angedeutet werden, dass sie an diesem Ort als nicht zugehörig gesehen wird. In so einer Situation, fühlt sich diese Person, als ob sie etwas Unrechtes getan hätte und unerwünscht sei (vgl. Neckel 1993b, 270f). Die Fremdeinschätzung der eigenen Identität wandelt sich dabei zur Selbstwahrnehmung und schließlich beschuldigt sie sich selbst, dass sie in den Bereich der anderen zu Unrecht eingedrungen ist. Die geschilderte Szene illustriert, wie sich soziale Schließung durch symbolische Regeln manifestiert (vgl. Neckel 1993b, 275).

Die Verkörperung der sozialen Scham wird als „*Habituelle Scham*“ bezeichnet (Neckel 1991, 250, zit. nach Blumenthal 2014, 20) Soziale Scham beruht auf der Akzeptanz einer gesellschaftlichen Statusordnung, welche von Individuen so verinnerlicht wird, dass sie sich in ihre Selbstwahrnehmung einprägt. Angehörigen von weniger geachteten Gruppen oder Klassen erleben soziale Scham so oft und regelmäßig, dass sich das Schämen in ihre Körpersprache und -haltung einprogrammiert und sich dadurch für andere sichtbar wird. Dadurch sinkt das Selbstwertgefühl und verstärkt sich die Selbstunsicherheit (vgl. Blumenthal 2014, 20).

Habituelle Scham kann bei jenen Personen - insbesondere Jugendliche – beobachtet werden, die ihre Herkunftskultur oder soziale Klasse verlassen wollen und anstreben in ein besser gestelltes Milieu zu kommen. In dieser Situation erleben sie habituelle Scham und werden im Zielmilieu beschämt. Weil dadurch ihre erwünschte Identität labil wird, kommt es meistens zu einer Rückkehr zum Herkunftsmilieu (vgl. Paris 1987, 423 zit. nach Neckel 1991, 250). Somit grenzt der Habitus durch soziale Scham Milieus voneinander ab und fördert die Reproduktion sozialer Ungleichheit.

### 2.3.2. Klassifikation

Im Folgenden wird erklärt, wie es in einer Gesellschaft zu einer Klassifikation kommt und in welcher Weise klassifiziert wird und warum es dadurch zum Ausschluss kommt.

Die kulturellen und materiellen Ressourcen eines Individuums bestimmen ihre Position in der sozialen Rangordnung. Wer und mit welchem Ausmaß Zugang zu Ressourcen bekommt und davon profitieren kann, hängt von der sozialen Klasse ab, aus der eine Person kommt (vgl. Neckel 2003, 159). Sozialen Klassen gruppieren Menschen, die aus vergleichbaren sozio-ökonomischen Verhältnissen kommen. Sie werden von Faktoren bestimmt, wie das Einkommen, der Bildungsstand und die Position, die eine Person in einem ökonomischen System innehat. Die Hierarchie der sozialen Klassen ergibt sich aus der Höhe des Kapitalbesitzes (vgl. Pollak 2018, 255). Wie sich soziale Klassen genau zusammensetzen und wer zu welcher Klasse gehört ist nicht deutlich definiert (ebd.). Die Klassifikation definiert gesellschaftliche Grenzen, die bei Übertretung das Gefühl der sozialen Scham bei der überschreitenden Person verursacht. Scham und Beschämung sind daher emotionale Werkzeuge, welche die Durchlässigkeit der Klassengrenzen verringern.

Die Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft kann selbst- oder fremdbestimmt werden: Ersteres, durch das Aufsuchen und Finden von Personen mit denen gemeinsame Interessen oder Ziele verfolgt werden, wie bei einer Freundschaft oder Kollegenschaft. Letzteres, durch eine von Anderen zugeschriebene Angehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe. Eine Klassifizierung basiert auf einer fremdbestimmten Definition von Zugehörigkeit. Sie erfolgt anhand bestimmter Merkmale und setzt die Grenzen der Klassen.

Innerhalb der Klassengrenzen kommt es zu einer sozialen Schließung. Weber beschreibt soziale Schließung als die Beschränkung oder das Verbot der Partizipation in einer Gruppe. Dadurch wird einer Person die Möglichkeit verwehrt von den Erwerbs- und Handlungsmöglichkeiten dieser Gruppe profitieren zu können. Nach Weber können soziale Beziehungen offen oder geschlossen sein. Eine Beziehung ist für Außenstehende offen *“wenn und insoweit die Teilnahme an dem an ihrem Sinngehalt orientierten gegenseitigen sozialen Handeln, welches sie konstituiert, nach ihren geltenden Ordnungen niemand verwehrt wird, der dazu tatsächlich in der Lage und geneigt ist“* (Klimke u. a. 2020, 687). Nach Außen geschlossene soziale Beziehungen sind laut Weber *„traditionell (z. B. Familienbindungen), affektiv (z. B. Liebespaar), wertrational (z. B. Glaubensgemeinschaft), [und] zweckrational (z. B.*

*wirtschaftliche Monopole*)“ (ebd.). Mitglieder einer bestimmten Klasse sind miteinander in geschlossenen Beziehungen, wie traditionelle oder auch zweckrationale. Die Teilnahme am „*gegenseitigen sozialen Handeln*“ ist nicht für jeden möglich, der dazu „*in der Lage und geneigt ist*“ (ebd.).

Die Klassifikation beruht auf kollektiven Vorstellungen (vgl. Durkheim und Mauss, 1987 zit. nach Neckel, 2003: 162) welche sich in den „*offiziellen Bezeichnungen, medialer Berichte, sowie alltäglichen Interaktionen, privaten Gespräche und symbolischen Zeichen*“ manifestieren (Neckel 2003, 162). Durch Zugehörigkeitsmerkmale, wie zum Beispiel Hautfarbe und Habitus, wird Menschen in einer Gesellschaft ihr Rang zugewiesen. Die Prozesse der Klassifikation treten auch in der alltäglichen Kommunikation auf (ebd.).

### **2.3.3. Graduelle und kategoriale Klassifikation**

Klassifikationsprozesse können auf verschiedenen Ebenen stattfinden. Berger (1989) unterscheidet zwei Arten von Klassifikationen (vgl. Berger 1989 zit. nach Neckel 2003, 163). Bei der *gradueller Klassifikation* wird anhand von Merkmalen differenziert, deren Ausprägungen sich auf eine Bewertungsskala abbilden lassen, wie zum Beispiel die Höhe des Einkommens. Die Klassifizierung erfolgt durch die Einteilung in eine Bewertungskategorie. Oft handelt es sich um erworbene Merkmale, wie Bildung, die erreichte Position in einem Beruf oder Einkommen. Durch die Erwerbbarkeit und Entwickelbarkeit sind die Bewertungskategorien *konjunktiv* und es gibt Übergangsmöglichkeiten, wie zum Beispiel bei einem beruflichen Aufstieg. Jedoch findet eine graduelle Bewertung innerhalb einer Gruppe oder Klasse statt. Die bewerteten Akteure müssen in der Gruppe oder Klasse, wo sie Anerkennung finden möchten als zugehörig angesehen werden (vgl. Neckel 2003, 163f).

Bei einer *kategorialen Klassifikation* gibt es keine Entwicklungsmöglichkeiten. Ihre Klassifikationsmerkmale sind für ihre Träger unveränderbar und ihre Ausprägungen sind disjunktiv. Sie basieren oft auf Gegensätzen wie „männlich“ vs. „weiblich“ oder „schwarz“ vs. „weiß“. Die Einteilung erfolgt anhand binärer Relationen wie „gleich-ungleich“ oder „ähnlich-verschieden“. In dieser Klassifikationsart wird die *Ungleichheit* der Menschen hervorgehoben und zu einer wahrgenommenen *Ungleichwertigkeit* die infolge zum Ausschlusskriterium wird (ebd.).

Wegen der Unveränderlichkeit der Klassifikationsmerkmale bedeutet eine kategorielle Zuordnung eine dauerhafte Abwertung für benachteiligte Mitglieder oder Gruppen einer

Gesellschaft. Zum Beispiel wird mit dem von Rassisten unterstellten Zusammenhang zwischen schwarzer Hautfarbe und unterdurchschnittlichem IQ ein Mensch, mit Genen für schwarze Hautfarbe als weniger intelligent stigmatisiert und hat keine Möglichkeit dieser Abwertung zu entgehen (ebd.).

Den von kategorielle Klassifikation benachteiligten Gruppen werden nicht die gleichen Entfaltungsmöglichkeiten zugestanden, wie den im jeweiligen Bewertungsschema gut gestellten Gruppen. Weil schwächere Menschen nicht gleichwertig wie geschätzte Angehörige einer Gruppe oder Gesellschaft gesehen werden, können sie nicht gegen die ihnen entgegenwirkenden Benachteiligungen kämpfen. Diese Ausganglage hindert sie an der vollständigen Wahrnehmung ihrer Rechte oder zwingt sie zu einem unverhältnismäßig niedrigen Lebensstandard (vgl. Giesen 1987 zit. nach Neckel 2003, 164).

Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen Gruppe, Religion oder Milieu muss nicht zu einer Benachteiligung durch soziale Ungleichheit führen. Dazu kommt es erst, wenn Individuen aufgrund ihrer Zugehörigkeit von ihrer Umgebung ungleiche Chancen in den Bereichen Bildung, Arbeitsmarkt und Einkommen bekommen (vgl. Neckel 2003, 160f). Auch wenn aus gesetzlicher Perspektive, Diskriminierung aufgrund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten kategoriellen Gruppe, wie zum Beispiel weibliches Geschlecht oder islamische Religion, zumindest für Staatangehörige verboten sein kann, wird die Rechtsprechung Chancenungleichheit nicht verhindern können. Denn Ungleichbehandlung kann in einer Gesellschaft durch unfaire Verhaltensweisen und Dynamiken „inoffiziell“ stattfinden. Diese reichen aus um bestimmten Gruppen in ihrer gesellschaftlichen Teilhabe, ihren Handlungsmöglichkeiten und ihrem Zugang zu Ressourcen einzuschränken (ebd.).

#### **2.3.4. Status**

Der Status einer Person repräsentiert den Wert, den sie anhand gradueller oder kategorialer Klassifikationsmerkmale zugewiesen bekommt. Der Status zeigt sowohl die *Position* eines Menschen an, die sie in einer *sozialen Struktur* innehält, als auch die *Anerkennung* dieser *Position* in der Gesellschaft (Neckel 1991, 195). Neckel verweist dazu auf Kreckel (1985) *Reichtum, Wissen, Rang* und *Zugehörigkeit*, als die für den Erhalt des Status wesentlichen Ressourcen nennt. Reichtum und Wissen unterliegen beide einer „*sozial strukturierten Verteilungsungleichheit*“ (Neckel 1991, 196). Rang und Zugehörigkeit ergeben sich beide auf Basis einer *Beziehungsungleichheit* (ebd.). Diese vier Dimensionen des Staterwerbs

entsprechenden Kapitalformen: ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. (vgl. Bourdieu 2012, 231ff).

*Reichtum* entspricht *ökonomischem Kapital*. Er kann von einer Person durch die Verfügbarkeit von Geld und anderen Vermögensformen vorgezeigt werden. Ökonomisches Kapital kann direkt in Geld verwandelt werden und sich auch in Form von *Eigentumsrechten* vorhanden sein (ebd.).

*Wissen* entspricht dem *kulturellen Kapital* und kann in ökonomisches Kapital transformiert werden und umgekehrt. Es wird mit Zeugnissen und akademischen Titeln bestätigt. Bourdieu (2012) unterteilt das kulturelle Kapital in drei Unterformen: Die erste ist das *inkorporierte Kulturkapital* welches Wissen, das verinnerlicht wurde (ebd. 233). Es wird einen langen Prozess aufgebaut, der Unterricht- und Lernzeit kostet. Dazu erfordert es eine Investition mit ökonomischem Kapital, um den Lebensunterhalt in der benötigten Zeit und die Bezahlung der Lehrmittel zu bestreiten. Es wird ein *Bestandteil* der Person und Teil deren Habitus: *aus Haben [wird das] Sein* (ebd. 233). Es kann daher schwerer vererbt und nicht ausgetauscht werden. Die zweite Unterform ist das „*objektivierte Kulturkapital*“. Dieses ist Wissen das durch in Objekten, wie „*Gemälde, Schriften, [oder] Instrumente*“, verkörpert wurde (ebd. 235). Diese Objekte können unmittelbar ökonomischen Werte haben. Die dritte Unterform ist *institutionalisiertes Kulturkapital*. Darunter fallen akademische Titel und andere amtlichen *Zeugnisse* zur Bestätigung der Erlangung kultureller Fähigkeiten (ebd. 236f).

*Rang* und *Zugehörigkeit* entsprechen dem sozialen Kapital. Sie werden in einer Gesellschaft oder Organisation zuerkannt, und bestimmen die Position in einer hierarchischen Ordnung bzw. innerhalb der Gruppen, in die sich eine Gesellschaft oder Organisation gliedert. *Das soziale Kapital* ergibt sich aus dem sozialen Netzwerk, das einer Person aufgrund ihres Ranges und ihrer Zugehörigkeit zur Verfügung steht. Dieses Netzwerk bietet Zugang zu Ressourcen und ermöglicht somit die Vermehrung des vorhandenen Kapitals. Es resultiert aus der Zugehörigkeit einer Gruppe, wie z.B. Klasse, Familie, Name, und erschafft deren Mitglieder Sicherheit (ebd. 239).

Da die Kapitalsorten untereinander transformiert, durch Investitionen vermehrt und vererbt werden können (ebd. 239), reproduziert sich Ungleichheit in der Ressourcenverteilung und somit auch das Statusgefüge einer Gesellschaft.

Während ein hoher Status mit einer emotionalen Stärkung durch die Aufwertung des Selbstwertgefühls einhergehen kann, verbindet sich ein niedriger Status eher mit negativen Emotionen. Für die Auswirkung von Statusunterschieden haben Schamgefühle eine wesentliche Bedeutung. Neckel sieht im Status bzw. im Statusunterschied eine wichtige Quelle der sozialen Scham.

*„Scham bezieht sich auf das Selbstwertgefühl einer Person, das von ihrer Wertschätzung durch andere nicht zu trennen ist. Schamgefühle eines Individuums betreffen damit immer schon seine Stellung inmitten eines größeren sozialen Zusammenhanges, sie sind der emotionale Nexus zwischen Individuum und sozialer Struktur, zwischen der gesellschaftlichen Rangordnung und der eigenen Statusposition (Neckel und Soeffner 2008, 23).“*

Während die soziale Scham Benachteiligten ihre (niedergestellte) Position vergegenwärtigt und daran hindert Statusgrenzen nach oben zu überschreiten, wird auf der anderen Seite Beschämung als aktives Mittel eingesetzt den eigenen (höhergestellten) Status oder den Status der eigenen Gruppe zu vermitteln und zu schützen.

### **2.3.5. Symbolische Gewalt**

Scham und Beschämung kann als eine Form der Symbolischen Gewalt gesehen werden. Die symbolische Gewalt ist eine *sanfte* (Bourdieu 2005, 8 zit. nach Wall und Hudelmaier 2012) Form von Gewalt, sie als wesentliches *Mittel* für die *„Reproduktion der herrschenden/bestehenden Ordnung“* verwendet wird (Wall und Hudelmaier 2012, 34).

*„Es ist jene sanfte, für ihre Opfer unmerkliche, unsichtbare Gewalt, die im wesentlichen (sic.) über die rein symbolischen Wege der Kommunikation und des Erkennens, oder genauer des Verkennens, des Anerkennens oder, äußerstenfalls, des Gefühls ausgeübt wird.“* (Bourdieu 2005, 8 zit. nach Wall und Hudelmaier 2012).

Sie wird als *sanft* bezeichnet, weil die Gewalt nicht auf den Körper oder durch gesetzliche Beschränkungen ausgeübt wird. Das bedeutet nicht, dass sie weniger schmerzhaft oder beschränkend empfunden wird. Sie wird *symbolisch* bezeichnet, weil sie in *„der Sphäre des Sinns ausgeübt wird“*. Sie bestimmt welchen Platz und Rang die von ihr Opfer in der sozialen Welt einnehmen dürfen. Die Reaktion ihrer äußert sich als *„Scham über sich und ihresgleichen, Selbsterniedrigung, Selbstzensur oder Selbstaussgrenzung“* (Mauger 2005, 216).

Aus der symbolischen Gewalt erwachsen Machtverhältnisse. Diese können aber nur entstehen und aufgehalten werden, wenn die Machthaber und die der Macht unterworfenen die gleichen Deutung- und Bewertungssysteme teilen (vgl. Moebius und Wetterer 2011, 2). Die im Machtverhältnis unterlegene Person muss die Kultur, die Verhaltensnormen und Denkweisen der Machthaber anerkennen. So gelangt der Machthaber in die zentrale Position, aus der seine Unterlegenen zu Subjekten seiner Machtausübung werden (vgl. Jaeger u.a. 2011, 425).

### **2.3.6. Scham und Macht**

Als Form der symbolischen Gewalt, kann Scham als Mittel zur Durchsetzung und zum Erhalt von Macht eingesetzt werden.

*„Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichwohl worauf diese Chance beruht“* (Weber 1985, 28). Darin verknüpft Weber vier wichtige Eigenschaften der Macht. Erstens wird sie als *Chance* gesehen, die sich aus den Möglichkeiten der mächtigen Person bietet. Zweitens entfaltet sie sich in *„einer sozialen Beziehung“* durch gesellschaftliche Interaktionen. Drittens verhilft sie mit der Entscheidungs- und Durchsetzungsfähigkeit der mächtigen Person zur Verwirklichung deren *„eigenen Willens“*. Viertens kann sie sich trotz *„Widerstreben durchsetzen“*, weil sie nicht auf die Zustimmung von anderen angewiesen ist (Paulick 2018). Das Durchsetzen gegen den Widerstand anderer, kann auch als die Fähigkeit gesehen werden, frei von den Neigungen zur Konformität zu handeln (Scheff 1988).

Giddens bringt mit der Macht auch den Zugang zu Ressourcen in Verbindung. Die Macht ist die Fähigkeit mit den verfügbaren Ressourcen einen Prozess oder eine Situation zur Verwirklichung der eigenen Interessen zu beeinflussen (vgl. Gerstenberger 1988, 146). Wenn sich zwei Personen in einem Interessenskonflikt befinden, wird diejenige Person die über größere Ressourcen verfügt ihr Interesse leichter durchsetzen können. Dadurch kann es zu einer *„Asymmetrie in der sozialen Beziehung“* kommen (Neckel 1991, 154). Dabei profitiert die Person mit mehr Ressourcen vom Mangel an Ressourcen der anderen Person. Aus diesem Unterschied kann schließlich ein Machtvorteil entstehen (vgl. Simmel 1983, 180 zit. nach Neckel 1991,154). Der Machtvorteil ist ein Grund, warum die Aufrechterhaltung der sozialen Ungleichheit im Interesse derjenigen ist die diesen, Vorteil genießen ist. Die Funktion der *sozialen Scham* und Beschämung liegt nach Neckels Ansicht in der Aufrechterhaltung von Ungleichheit, asymmetrischer sozialer Beziehungen und damit bestehender Machtverhältnisse.

Scham ist nach dieser Sichtweise ein Phänomen, das besonders in einer Gesellschaft, in der es soziale Ungleichheit gibt, auftreten kann. Die hierarchische Ordnung, welche Individuen oder Gruppen ihren sozialen Status zuschreibt wird aufrechterhalten, indem *Missachtungen* zum Verlust der *sozialen Anerkennung* durch Beschämen führen. Durch die bewirkte Scham werden *Deutungsmuster* und *Handlungsweisen* der Unterlegenheit verinnerlicht (Neckel 1991, 16).

Die Ungleichheit verbindet sich mit einem Machtunterschied. Durch das Schämen fühlen die weniger Mächtigen ihre Unterlegenheit. Durch ihre Scham verlieren sowohl an *Achtung* als auch an *Durchsetzungsvermögen* die eigenen *Interessen* schützen zu können. Schamerfahrungen bringen Personen dazu, sich *konform* zu den Erwartungen zu verhalten um keine weitere Scham empfinden zu müssen (Neckel 1991, 17).

Der Status einer Person wird durch die Machtverhältnisse und von einem Kollektivbewusstsein der Klassenzugehörigkeit geprägt (Neckel, 1991: 195). Das Gefühl der Unterlegenheit gegenüber einer anderen Gruppe ist ein Hinweis auf Ungleichheitsstrukturen in einer Gesellschaft. Das Unterlegenheitsgefühl wird durch die „*soziale Selbst- und Fremdwahrnehmungen*“ hervorgerufen (vgl. Neckel 1991, 146).

In dem Buch „*Hidden Injuries of Class*“ beschreiben Sennett und Cobb (1993) klassenspezifische Unterlegenheitsgefühle anhand des Beispiel eines Arbeiters in der Automobilindustrie. Durch Armut in seiner Herkunftsfamilie sind seine Unterlegenheitsgefühle so stark ausgeprägt, dass er trotz seines ökonomischen Aufstiegs nicht im Stande ist eine stabile *Selbstachtung* zu entwickeln (vgl. Sennett und Cobb 1993 zit. nach. Neckel 1991, 147). Bei

Bourdieu (1987) wird die Klassenzugehörigkeit und die damit verbundenen Emotionen im *Habitus* übernommen und wiedergegeben.

## **2.4. Funktionen der Scham**

Aus anthropologischer Sicht begründet sich die Existenz der Scham auf einer Reihe natürlicher Funktionen für das Leben in einer Gemeinschaft. Aus soziologischer Sicht werden Scham und Beschämung als Mittel eingesetzt, um bestimmte soziale Funktionen zu erfüllen.

### **2.4.1. Schutz der Identität**

Die Scham ist eine Emotion die aus dem Spannungsverhältnis zwischen den Selbsterleben des „*Ich als Subjekt*“ und der Außenwahrnehmung des „*Mich als Objekt*“ entsteht (Seidler 1995,

60). Daraus entfaltet Scham eine identitätsbildende und -fördernde Funktion (vgl. Schmözl 2012, 36). Lietzmann (2003) sieht in der Scham eine Form der Identitätskrise, deren Überwindung dabei hilft aus der verunsicherten Identität eine neuen Identität aufzubauen. Zudem schützt Scham die Identität vor einem Verschwimmen der Grenzen zwischen innerer und äußerer Welt. Wenn die äußere Identität von der inneren abweicht, wird sie abgewehrt um eine langfristige Desintegration der Identität zu vermeiden (vgl. Lietzmann 2003, 114f).

*“In diesem Sinne wird Scham häufig als Schutzmechanismus beschrieben, nämlich als Schutz eines Innen des Menschen, als Schutz von Individualität, Intimität und Privatheit vor einem Außen, vor einer Öffentlichkeit. ‚Scham hütet die Selbst- und Intimitätsgrenzen‘, sie verhindert das ‚Ausfließen‘ nach Außen in Fremdes, Nicht-Identisches ebenso wie sie, die Identität und Intimität bedrohende, Eingriffe durch Fremdes abwehrt“ (Lietzmann 2003, 115).*

#### **2.4.2. Schutz sozialer Normen**

Scham wird empfunden, wenn das eigene Verhalten nicht dem Selbstbild gerecht wird, wenn im aktuellen Erscheinungsbild die Eigenerwartungen von den Fremderwartungen abweichen, oder wenn erkannt wird, dass die eigenen Handlungen in den Augen von Anderen eine negative Bewertung bekommen (vgl. Neckel 1991, 99f). Scham hat eine Anpassungsfunktionen, denn sie vergeltet das Nichteinhalten sozialer Regeln und Normen in der Gesellschaft. Die erfolgten Reaktionen mit Beschämung oder das eigene Schamempfinden fordert die Änderung unerwünschten Verhaltens in der Zukunft (vgl. Lietzmann 2003, 115). Lammers (2016) bringt dafür den Begriff *adaptive Scham* auf, welche eine kurzzeitige auf die Situation abgestimmte Reaktion ist, für die es einen bestimmten Anlass gibt. Sie fördert angemessene Verhaltensweisen und hilft Individuen sich in die Gemeinschaft zu integrieren (vgl. Lammers 2016 zit. nach Plank 2017, 23). Simmel (1983) zufolge formt Scham die *Identität* der Individuen in einer Weise, dass sie zu Personen werden die *sozialen Normen* entsprechen und zu deren Aufrechterhaltung beitragen (vgl. Neckel 1991, 99f).

Wer sich schämt, akzeptiert, dass sein Benehmen mit einer bestimmten „*Typisierung seiner Persönlichkeit*“ nicht übereinstimmt. Dabei wird die eigene Persönlichkeit durch die Brille der Erwartungen Anderer, welche die sozialen Normen bestimmen, beurteilt. „*Soziale Scham verknüpft sich mit der Selbst- und Fremdeinschätzung von Identitäten*“ (ebd.250). Scham wirkt wie eine schmerzhaft Strafe, welche dazu zwingt, sich im Rahmen sozialer Normen zu verhalten. Bei Verstößen kann mit einer *Entschuldigung* die Selbst- und Fremddichtung einer

Person wiederhergestellt werden und eine Erlösung von Schamgefühlen erfolgen. Durch diese *sozialen Wechselwirkungen* werden Verhaltensnormen aufrechterhalten (ebd.100).

### **2.4.3. Soziale Kontrolle**

Scheff (1988) zufolge spielt Scham eine wesentliche Rolle für die soziale Kontrolle. Konformes Verhalten erfolgt durch das Vermeiden von Handlungen, die bestraft werden und das Bevorzugen von Handlungen, die belohnt werden. Um unerwünschte Handlungen zu verhindern, kommt eine Gesellschaft aber auch ohne harte Maßnahmen aus, wie das Verhängen von Strafen aus (Scheff 1988, 395). Es reichen dafür auch Scham und Stolz aus, in denen Scheff jene unsichtbaren emotionalen Kräfte sieht, die wie Strafe und Belohnung zu konformen Verhalten motivieren.

*The emotion of embarrassment or anticipation of embarrassment plays a prominent role in social encounter (Goffman 2002, zit. nach Scheff 1989, 395f).*

In jeder sozialen Interaktion besteht die Möglichkeit eine Ablehnung zu erleben, welche sich in schmerzhaften Emotionen wie „*Peinlichkeit, Scham und Erniedrigung*“ äußert. Auf der anderen Seite kann Akzeptanz erlebt werden, welche sich in den Emotionen Stolz (*pride*) und Mitgefühl (*fellow feelings*) spiegelt. Das Zusammenspiel dieser Pole, motiviert ein Individuum zu einem Verhalten, welches sich den selbst eingeschätzten Erwartungen ihres Gegenübers anpasst. Das ist der Mechanismus der sozialen Kontrolle (Scheff 1988, 396)

In Anlehnung an Scheff (1989), bezeichnet Neckel (1991) die Scham als ein *informelles Instrument* für die *sozialer Kontrolle*. Dessen Präsenz ist vor allem dann spürbar, wenn eine Person in seiner eigenen Gruppe abweichende Ansichten vertritt. Scheff (1989) vertritt die Ansicht, dass Scham in modernen Gesellschaften tabuisiert wird und daher auch der Akt des sich Schämens als peinliche Reaktion gesehen wird (vgl. Neckel. 1991: 203).

*„Auf diese Weise findet eine kontinuierliche Selbstbeobachtung und -bewertung mit Blick auf die eigene Scham statt und die soziale Kontrolle verankert sich tief in den Strukturen des Subjekts“* (Neckel. 1991: 203f zit. nach von Scheve 2013, S.242).

### **2.4.4. Entwicklung einer Zivilisationsgesellschaft**

Neben der Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Normen spielt Scham auch eine wichtige Rolle beim „*Aufbau und Veränderung der Gesellschaft*“. Sie hat einen wesentlichen Einfluss beim

Wandel der *Persönlichkeitsstrukturen* und *sozialen Strukturen*. (Elias 1976 zit. nach Schmölz 2012, 78).

In seinem Buch „*Über den Prozess der Zivilisation*“ bezeichnet Elias den „*Zivilisationsprozess eine Verwandlung von äußeren in innere Zwänge*“ und bildet ein *theoretisches Modell* aus in dem er „*der langfristigen Veränderung der Affekte, Emotionen und Triebe beschreibt*“ (Adloff und Farah 2013, 109). Nach der Figurations- und Prozesstheorie von Elias (1976) resultiert gesellschaftlicher Wandel aus dem Zusammenspiel der Entwicklungsprozesse der Individuen. Die Akteure einer Gesellschaft sind wechselseitig voneinander abhängig, was Elias *Interdependenz* nennt. Sie müssen sich in ihren Beziehungen fortwährend gegenseitig anpassen, woraus ein ständiger Entwicklungsprozess entsteht (vgl. Treibel 2009, 136). Die gegenseitigen Anpassungen ist durch „*Umwandlung von Fremd- zu Selbstzwängen*“ möglich. Für diese Umwandlung ist die Scham ein wichtiges *Kriterium* (Schmölz 2012, 78).

Fremde oder gesellschaftliche Zwänge wirken von außen auf die Mitglieder einer Gesellschaft und richten ihr Verhalten (vgl. Klimke u. a. 2020, 696). Dabei wird „*der gesellschaftliche Zwang zum Selbstzwang*“ und es kommt zum „*Erlernen einer individuellen Selbstregulierung*“ (Elias 2006, 112 zit. nach Treibel 2009, 142). Während des *Erziehungs- und Sozialisationsprozesses* werden äußere Zwänge als Selbstzwänge verinnerlicht. Die Erziehung vermittelt Kindern welches Verhalten peinlich empfunden wird und sich entsprechend zu beherrschen (Treibel 2009, 142). Durch die Kontrolle impulsiver Verhaltensweisen wird „*der soziale Habitus [...] auf ebenmäßigere, allseitigere und stabilere Selbstkontrollmuster*“ angepasst. Diese mittels Scham gesteuerte Anpassung ist eines der *Hauptkriterien* für den *Zivilisationsprozess* (Elias 2006, 116 zit. nach Treibel 2009, 142).

## **2.5. Reaktionen auf Scham**

Nach anthropologischer Ansicht ist Scham eine Emotion, die nur beim Menschen zu beobachten ist. Scham erfordert die Fähigkeit sich in den Augen anderer sehen zu können, welche Darwin „*Self-Attention*“ nennt (vgl. Karniol 1990, 218). Die Scham ist ein Affekt der durch selbstreflexive *innerpsychische*, bzw. „*auf das ›Selbst‹ gerichtete Prozesse*“, in einem sozialen Kontext stimuliert wird (ebd.). Diese Prozesse gehen mit einer Reihe an körperlichen Reaktionen einher und haben negative Auswirkungen auf die kognitive Leistungsfähigkeit und das Verhalten im sozialen Umfeld.

### 2.5.1. Körperliche Erscheinungsformen

Scham kündigt sich durch körperliche Reaktionen, wie Luftknappheit, Unruhe, Erröten, Schwitzen, Herzklopfen und entsprechende Haltungsänderungen an. Es kommt zu einer Hemmung der Kommunikationsfähigkeit, des Denkens (Seidler 1995) und der soziale Beziehungen (Gilbert und Andrews 1998).

Eine wichtige soziale Eigenschaft der Scham ist, dass die körperlichen Reaktionen sichtbare Signale, wie einem Erröten der Haut, sind. Deshalb kann von anderen erkannt werden, wenn sich eine Person schämt (vgl. Neckel 1991, 42f zit. nach von Scheve 2013, 236). Weitere Signale der Scham und des *Inneren Konflikt des Schamobjekts* (Seidler 1995, 21) geben die Augen durch das Blickverhalten. Bei Scham wird der Blickkontakt mit anderen gemieden. Stattdessen wendet sich der Blick nach unten oder zur Seite (vgl. Izard 1999, 320f zit. nach Seidler 1995, 21).

Schamempfindungen ändern die *Stimme, Lautstärke und Tonqualität sowie Mimik*". Die Stimme kann „*laut oder leise, piepsig oder robust und polternd*“ klingen (Tiedemann 2013, 71). Das Gesicht kann eingefroren erscheinen (Edelmann 1987 zit. nach Seidler 1995, 24). Trotz der schmerzhaften Empfindung wird Scham auch manchmal mit Lachen oder (ebd.) oder Grinsen überspielt. Dieses Verhalten kann auch als *innere Verwirrung* einer Person oder *Identitätsunsicherheit* interpretiert werden (Tiedemann 2007, 15). Als weitere körperliche Reaktionen werden von Edelmann (1987) die Steigerung der Herzimpulses, der Atemhäufigkeit und der Körpertemperatur genannt (Seidler 1995, 23f).

In der Körpersprache äußert sich Scham durch „*das Senken des Kopfs oder ganzen oberen Körperteils*“ (Tomkins 1963, 120 zit. nach Seidler 1995, 22). Canetti (1980) verbindet die Herkunft des Wortes *Unterlegenheit* mit der Körperhaltung des *Liegens*. Wer liegt ist unauffällig und ohnmächtig. „*Der Liegende ist daher besser leise, verbirgt sich oder verhält sich so, dass andere nicht gestört werden, er ihnen vor allem nicht im Wege ist die Andere zeigen, dass er sie nicht stören will*“ (Neckel 1991, 151). Die Unterlegende mögen zwar Unterstützung von anderen bekommen, aber sie werden nicht ganz ernst genommen und vollwertig angesehen werden (vgl. Canetti 1980, 449–251 zit. nach Neckel 1991, 150f). Die Körpersprache der Scham wird durch die Haltung der Unterlegenheit gekennzeichnet. Die schämende Person signalisiert damit ihre selbst empfundene Unwürdigkeit.

### **2.5.2. Kognitive Einschränkungen**

Schamgefühle sind eine Art von Schmerz, besonders wenn es sich um pathologische Ausprägungen der Scham handelt. Der Körper reagiert auf Schamgefühle mit einem Überlebensinstinkt, der sich wie bei Tieren mit Fluchtaffekten, wie Einfrieren, Weglaufen oder Kampf äußert (Bohrn 2015, 1). Wer Scham empfindet, wünscht sich „*im Erdboden zu versinken*“ oder „*aus der Welt zu flüchten*“ (Neckel 1993a, S. 244). Die enormen Stress- und Abwehrreaktionen beeinträchtigen komplexere Gehirnfunktionen (Marks 2010, 7). Bei Kindern die häufig unter Schamgefühlen leiden, kann es durch eine übermäßige Belastung mit Stresshormonen zu Schädigungen ihrer Hirnfunktionen kommen. Es wird dadurch die Fähigkeit zur Lösung von Problemen, das logische Denken, die Steuerung der Aufmerksamkeit und kognitive Flexibilität eingeschränkt (vgl. Marks 2010, 7).

Die verursachten kognitiven Einschränkungen können sich insbesondere auf das Sprachzentrum auswirken und zu Symptomen wie Stottern bis hin zur Sprachlosigkeit führen (vgl. Tiedemann 2013, 71). Aus Beobachtungen Einzel oder Gruppentherapien berichtet Seidler (1995), dass das Schämen die Gedankenabläufe unterbricht und zusammen mit bestimmten motorischen Reaktionen auftritt. Dabei senkt sich zuerst der Kopf und die Hand wird zum Kopf geführt, bis es zu einer Berührung kommt. Schließlich wird der Kopf noch tiefer gesenkt oder es kommt ein Drang die schamauslösende Situation zu verlassen (vgl. Seidler 1995, 25). Eine weitere Reaktion können diverse Kompensationsstrategien sein. Diese umfassen „*schambedingtes Erstarren und Verstummen, Sprachlosigkeit, Grenzüberschreitungen, aber auch logorrhöisches Reden und aggressives, provozierendes oder sexualisiertes Verhalten*“ (Tiedemann 2013, 64).

### **2.5.3. Soziale Hemmungen**

Die Scham wird ungewollt erlebt und kann auch nicht kontrolliert werden (Gilbert and Andrews, 1998: 4). Oft unterbricht sie positive Affekte, wie Interesse und Freude, und verstärkt oder stimuliert negative Affekte wie soziale Angst, Wut, Erniedrigung und Ekel (vor sich selbst). Die schämende Person distanziert sich wegen ihrer sozialen Angst und ihre sozialen Beziehungen werden gehemmt (Gilbert and Andrews 1998, 6ff). Aus der Retrospektive folgen der Scham intensive Reflexionen über Situationen, in denen die Schamerfahrung gemacht wurde. Als Kompensationsversuch kann es dabei zu Triumphphantasien gegenüber den Personen kommen, welche die Schamgefühle verursacht haben. Aber auch starke Selbstvorurteile sind

die Folge (vgl. Tiedemann 2013, 71). Diese Reaktionen drängen in die Selbstisolation (vgl. Neckel 1993a, 247).

Neckel sieht in der sozialen Hemmung eine wichtige Funktion der Scham, die zur Aufrechterhaltung der Herrschaftsordnung in einer Gesellschaft dient. Jene Personen oder Gruppen, die in der Statusordnung höher stehen, können ihresgleichen mit den Methoden der Abwertung und Beschämung von anderen abgrenzen. Die Fremdbewertungen aus der vorherrschenden Statusordnung werden bei den Beschämten in Selbstbewertungen gewandelt. In Begegnungen, in denen es ein Gefälle in der Statusordnung gibt, fühlen sich Personen auf der unterlegenen Seite minderwertig. Die soziale Scham verursacht Hemmungen, Personen aus höhergestellten Gruppen zu begegnen. Durch diese symbolische Gewalt werden Klassengrenzen schwerer überwindbar und soziale Ungleichheit wird reproduziert (Neckel 1991, 233f).

## **2.6. Abwehr der Scham**

Zur Abwehr von Scham wird versucht diese Emotion zu kontrollieren oder aus dem Bewusstsein zu drängen (vgl. Wurmser 1998, 335). Abwehrreaktionen dienen insbesondere dazu die Sichtbarkeit und der Schamgefühle zu *maskieren* (Wurmser 1998). Verhaltensreaktionen zur Schamabwehr und -vermeidung lassen sich in die Kategorien *Verstecken-Verbergen*, *Angreifen-Kämpfen* und *In-Sich Flüchten* einteilen (Marks 2007, 72 zit. nach Gorius 2011, 36).

### **2.6.1. Verstecken-Verbergen**

Verstecken und Verbergen sind defensive Abwehrstrategien. Eine Möglichkeit ist das *Anpassen*, indem man sich brav und diszipliniert verhält. Durch das sich Verbergen oder Verkleinern wird eine Person unauffällig und somit bekommen ihre Fehler weniger Aufmerksamkeit und es reduziert sich das Risiko dafür beschämt zu werden (vgl. Marks 2013, 41).

Besonders schlimme Auswirkungen hat eine Beschämung, wenn sie in der Öffentlichkeit erfolgt. Zum Beispiel wenn SchülerInnen für schlechte Leistungen vor ihren Kollegen im Sportunterricht lächerlich gemacht werden. Die Betroffenen können darunter so leiden, dass sie *psychisch kollaborieren* und sich in der Folge aufgeben und das Vertrauen in ihre Fähigkeiten verlieren. Um zukünftig nicht mehr beschämt werden zu können, wird dann womöglich ein

Unterrichtsfach für immer gemieden (ebd. 41). Weitere Reaktionen auf Beschämung oder die Angst vor Scham können Vermeidung bestimmter Situationen durch *Rechtfertigungen* und *Lügen* sein, sowie die Entwicklung *somatischer Schmerzen* (ebd.) oder das Verbergen der eigenen Persönlichkeit durch *Verschweigen* und *Verheimlichen* (Marks 2010, 8).

### **2.6.2. Angreifen-Kämpfen**

Schamgefühle können auch durch offensive Reaktionen abgewehrt werden. Eine Form dieser Art von Abwehrreaktionen ist die Projektion. Dabei werden Eigenschaften, für die sich eine Person schämt in anderen Personen gesucht und gesehen. Dies kann zum Beispiel bei Personen mit homosexuellen Fantasien vorkommen, wenn sie diese für etwas Negatives halten und unterdrücken. Wenn sie meinen diese Eigenschaft bei anderen zu erkennen, dann reagieren sie besonders abwertend und benützen Beleidigungen, wie beispielsweise „*Schwächling*“ oder „*schwule Sau*“. Die Abwehr der eigenen Scham besteht darin bei andere zum Schämen zu bringen, was durch „*beschämen, verhöhnen, zum Gespött machen, schikanieren, verachten oder ausgrenzen*“ versucht wird. Dies kann zum Beispiel auch beim Mobbing vorkommen (vgl. Marks 2013, 41).

Die Schamabwehr kann auch durch Aggression und Gewalt erfolgen. Denn Gefühle der Ohnmacht, welche die Scham begleiten, können mit *Wut, Trotz, Delinquenz* oder *Gewalt* maskiert werden. Damit versetzt sich eine Person aus der passiven Opferrolle in die aktive Täterrolle (ebd.) und meint so das Gefühl der Kontrolle über die eigene Situation wiederzuerlangen (vgl. Wurmser 1998, 335).

Weiters können sich aus den emotionalen Verletzungen länger anhaltende Emotionen wie „*Rache und Ressentiment*“ entwickeln. Dazu kommt es vor allem dann, wenn sich Opfer aufgrund gegebener Machtunterschiede nicht rechtzeitig gegen Verletzungen wehren können (vgl. Kleres, 2013: 40). Emotionen der Rache kommen auf bei Beschämung und Demütigungen durch Missachtung. Nach Wurmser (2008) trifft das auf missachtende Haltungen zu, welche die Individualität einer Person nicht anerkennen, ihre Werte oder ihren Selbstzweck übersehen und sie verdinglichen (vgl. Wurmser 2008, 963f). Zum Beispiel kann häufige Nichtbeachtung einer Person deren emotionale Entwicklung beeinträchtigen. Missachtung verursacht zunächst einen tiefen Schmerz und Trauer. Wenn diese Art der Demütigung und Beschämung ausgeprägt und häufig vorkommt, kann aus diesen Schmerzen Rachsucht oder Rachelust hervorgehen (ebd.).

Die Gefühle Rache und Ressentiment kommen besonders dann auf, wenn gegen Basisrechte einer Person verstoßen wird, welche die existenziellen Grundbedürfnisse schützen sollen. Diese Grundbedürfnisse teilt Barbalet (2008) in drei Gruppen: Erstens, *physikalische Bedürfnisse*, wie Trinkwasser und Nahrung, zweitens, *pfliegende Bedürfnisse*, wie Respekt und Liebe, und drittens, *gesellschaftliche Bedürfnisse*, wie die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft, die kooperativ und kollektiv handelt. Eine Nichterfüllung dieser Bedürfnisse bedroht die Existenz des Einzelnen und verursacht daher Rachegefühle (Barbalet 2008, 140f). Die Funktion von Rache und Ressentiment ist die „*Forderung und Durchsetzung der Grundrechte*“. Sie zielt auf das „*Neubalancieren der Machtbeziehungen*“ (Kleres 2013, 40f) und folgt dem Wunsch nach *Wiedergutmachung* (Wurmser 2008, 965). Diese Emotion zeigt sich sowohl im Leben der Einzelnen aber auch auf einer kollektiven Ebene, wo sie gesellschaftliche Bewegungen auflösen kann (vgl. Kleres 2013, 40f).

### **2.6.3. In-Sich-Flüchten oder Entfliehen**

Ist die Abwehr durch Zurückziehen oder Angriff aussichtslos, kann der Scham mit einer Flucht entgangen werden. Die betroffenen Personen können sich räumlich oder geistig den Orten oder Situationen fernhalten, wo sie beschämt werden oder Scham empfinden müssen. Eine imaginäre Flucht kann durch die Identifikation einer idealisierten Person, Gruppe oder Nation erfolgen (vgl. Marks 2013, 41). In *Fantasien* in denen man sich als eine mächtigere Person fühlt wird Schutz vor Abwertung gesucht (Marks 2010, 10).

Auch die Änderung der eigenen Ziele, der persönlichen Eigenschaften oder zumindest des präsentierten Erscheinungsbilds kann eine Fluchtreaktion sein. Während es eine gesunde Wirkung der Scham sein kann, dass sie den *Ehrgeiz* anregt und zu besseren Leistungen motiviert, führt das Übermaß in den *Perfektionismus*. Dann wird durch intensivstes Bemühen und Arbeiten mit dem Anspruch keine Fehler zu machen einem Ich-Ideal gerecht zu werden, nur Scham oder die Angst vor Scham abzuwenden. Fehler werden dabei als eine „*grundlegende Unstimmigkeit und Scheitern*“ wahrgenommen (Tiedemann 2007, 69f). Perfektionistische Menschen finden sich erst dann liebenswert, wenn sie fehlerfrei sind. Die Flucht in den Perfektionismus kann im beruflichen Leben stattfinden, sowie sich im Streben nach dem idealen Körper oder bei der Kleidungs Auswahl zeigen (vgl. Marks 2010, 10).

Neben aktiven Fluchtreaktionen wie Perfektionismus, kann es auch zu einem Entfliehen der Gefühle durch *emotionale Erstarrung* kommen. Verletzliche *Gefühle* wie z.B. *Liebe, Hoffnung,*

*Trauer, Schmerz, Mitgefühl oder Angst* (Marks 2010, 8) werden dabei eingefroren. Diese Flucht vor den eigenen Emotionen kann schließlich zu Depressionen oder Suizid führen (vgl. Marks 2013, 41).

#### **2.6.4. Kompass der Scham**

Eine ähnliche Kategorisierung von Abwehr- und Vermeidungsstrategien der Scham wurde von Nathanson (1992) entwickelt. Diese Theorie geht davon aus, dass Reaktionen auf bestimmte Emotionen mit der Lebensgeschichte einer Person zusammenhängen. Wenn ein bestimmtes Gefühl von einem Stimulus ausgelöst, kommen unbewusste Erinnerungen an Erfahrungen auf, in denen dasselbe Gefühl empfunden wurde. Dabei wird auch erinnert, welche Reaktionen in diesen Situationen folgten. Aus den emotionalen Reaktionen wird schließlich eine *affektive Geschichte* konstruiert. Scham ist ein solcher Affekt, der mit Erinnerungen an frühere Schamerlebnissen assoziiert wird. Die von Schamgefühlen stimulierten Erinnerungen nennt Nathanson *shame-related scripts*. Die Dauer und Intensität der Schamerfahrung, sowie die Reaktionen, werden von vorherigen Schamerfahrungen und einer Person und ihren damaligen Reaktionen beeinflusst (vgl. Nathanson 1992, 308 zit. nach Tidemann 2007, 78f).

Die Reaktionen auf die Scham bzw. *Shame-related Scripts* stellt Nathanson (1992) in einem *Kompass der Scham* dar. (ebd. 312) dessen Pole die Schamreaktionen Rückzug (*Withdrawal*), Vermeidung (*Avoidance*), Aggressionen gegen sich (*Attack Self*) und andere (*Attack Other*) entsprechen.

Durch Rückzug (*Withdrawal*) hält sich eine Person Orten oder Situation fern in der Schamerfahrungen gemacht oder befürchtet werden. Das geschieht durch Isolieren, sich Verstecken oder Weglaufen. Vermeidung (*Avoidance*) kommt oft bei pathologisch ausgeprägter Scham vor. Dabei werden unangenehme Gefühle durch die Flucht in Hedonismus bzw. Drogen- oder Alkoholmissbrauch unterdrückt. Eine andere mögliche Ausprägung ist das Fokussieren auf ein körperliches Defizit, das dann, zum Beispiel mit Mitteln der plastischen Chirurgie, zu beheben versucht wird. Dazu merkt Nathanson an, dass Personen mit narzisstischen Tendenzen besonders zur Scham neigen, weil sie ihren Fokus andauernd auf jene Inhalte richten die mit Scham in Verbindung gebracht werden (vgl. Nathanson 1992, 308 zit. nach Tidemann 2007, 80f).

Aggression, die sich gegen andere richtet (*Attack Other*), kann durch handgreifliche oder verbale Attacken erfolgen und mit Wut oder gar Zorn einhergehen. Laut Hilgers (1997) handelt

es sich hierbei um „*archetypisch männliche Reaktionen*“, weil sie sich auf Männlichkeitsrollen beziehen. Aggression gegen sich selbst (*Attack Self*) wird als weibliche Reaktionen gesehen. Sie äußert sich unter anderem in Depressionen oder masochistischem Verhalten (vgl. Hilgers 1997 zit. nach Tiedemann 2007, 81f).

## **2.7. Scham und Beschämung in der Schule**

Obwohl körperliche Gewaltanwendung heutzutage in der Kindererziehung verachtet ist, kommt sie in einer psychischen Form immer noch vor. Während körperliche bzw. „harte“ Formen der Gewalt durch Verbote in Bildungsinstitutionen vermieden werden, ist emotionale bzw. „sanfte“ Formen der Gewalt, wie sie von Methoden der Beschämung ausgeht, schwerer sichtbar und belegbar und wird auch weniger als Form der Gewalt anerkannt. Deshalb erleben Schüler im Schulgebäude Gewalt durch *Diskriminierung, Machtmissbrauch, Ausgrenzung, Ignorieren, und ungerechte Behandlung*, sowie Beschämung für eine *fehlende Begabung* oder wegen ihrer *Persönlichkeit- oder Herkunftsmerkmale*, wie zum Beispiel durch *Lächerlich machen* (Hafeneger 2013, 11). Eine noch subtilere Anwendung der sanften Gewalt erfolgt mit nonverbalen Signalen in der Kommunikation, wie sie von *Gesichtsausdruck, Haltung* oder *Körperbewegungen* ausgehen (ebd.).

Viele PädagogInnen und Eltern betrachten Scham als ein nützliches Werkzeug in der Kindererziehung oder legitimes Mittel zur Bestrafung um unerwünschte Verhaltensweisen der Kinder zu unterbinden und das Lernen sozialer Regeln zu fördern. Es wird dabei zu wenig beachtet, dass Nebenwirkungen von der Scham ausgehen, wie Angst und kognitive Beeinträchtigungen, welche in Lern- und Denkblockaden und verschlechterte Gedächtnisleistung zutage treten (vgl. Grille 2015). Somit sind Scham und Beschämung nicht nur verletzend, sondern auch dysfunktional für erwünschte nachhaltige Lern- oder Veränderungsprozesse im Verhalten, bei denen sich Einsicht und ein tieferes Verständnis der Kinder entwickelt. Dennoch erleben die SchülerInnen häufig Schamgefühle in der Schule. Scham und Beschämung emergiert sowohl aus den „*strukturellen Rahmenbedingungen*“ als auch aus den zwischenmenschlichen Beziehungen welche sich in der Interaktion der Lehrkräfte und SchülerInnen bilden (Leitch 1999, 11). Im Folgenden werde ich die Mechanismen und Probleme im Schulsetting erörtern, welche für Schamentstehung bei SchülerInnen relevant sind.

### **2.7.1. Probleme des Frontalunterrichts**

Bei der am häufigsten eingesetzten Form des Unterrichts, dem Frontalunterricht, wird von LehrerInnen schon vorhandenes Wissen an die SchülerInnen vorgetragen und ihnen erwartet dieses Wissen zu reproduzieren (vgl. Urs und Winter 2006, 56 zit. nach Gorius 2011, 14f). Für eine Analyse dieses Lernkonzepts entwickelte Freie (1991) das *Containermodell*. Die Metapher des Containers veranschaulicht, dass Wissensvermittlung beim Frontalunterricht als ein Prozess verstanden wird, bei dem Lehrer die SchülerInnen, wie ein Behältnis mit Wissen befüllen. Der Lehrer entscheidet darüber welches Wissen die Schüler vermittelt bekommen. Dabei wird die Lehrperson das bestimmende *Subjekt* und die SchülerInnen zu *Objekten*, welche fremdbestimmt ausgewähltes Wissen aufnehmen müssen. SchülerInnen werden zu *absolut unwissenden* Untergebenen ihrer/s *absolut wissenden* Lehrers/in (vgl. Freie 1991, 58). Die SchülerInnen können sich gegen diese ungleiche Machtstruktur nicht wehren. Denn die LehrerInnen sind zugleich in der Rolle der Erzieher und in der Beziehung zwischen Kinder und Erziehenden können Konflikte nicht ausgetragen werden, weil es einen Zwang zur Versöhnung gibt (vgl. ebd.).

Kinder haben ein natürliches Interesse am Lernen durch Entdecken, Probieren oder Gestalten. Am besten wird das Lernen in Verbindung mit positiven Emotionen gefördert. Daher braucht es Wertschätzung und Ermutigung. Jedoch werden Kinder in der Schule oft zu Objekten gemacht, deren Aufgabe es ist ihre Leistungen zu verbessern und den Erwartungen der LehrerInnen und Eltern gerecht zu werden. Dabei werden Grundbedürfnisse nach Zugehörigkeit, bedingungslose Anerkennung und selbstbestimmtem Lernen nicht berücksichtigt. Bei Kindern kommt es dann zu schmerzhaften Enttäuschungen, welche Reaktionen der Abwehr auslösen. Entweder machen sie sich selbst Objekt, in dem sie nur nach Anweisung verhalten und lernen oder sie schämen sich und werten sich selbst, in dem Glauben zum Lernen unfähig zu sein, ab. Im schlimmsten Fall endet es in Schulabbrüchen oder im Substanzmissbrauch (vgl. Plank 2017,48f).

### **2.7.2. Defizit- und Leistungsorientierung**

Die in der Schulbildung eingesetzten Methoden zur Leistungsbewertung und -steigerung fokussieren sich überwiegend auf die Korrektur der Fehler statt auf die Hervorhebung gelungener Ergebnisse. Zwar wird gelernt Fehler zu erkennen, aber das fördert nicht

notwendigerweise die Fähigkeit aus Fehlern zu lernen (vgl. Urs und Winter 2006, 57 zit. nach Gorius 2011, 15f).

Ein *produktiver Umgang* mit Fehlern würde das Lernen besser fördern als ein Lernprozess, dessen wesentliche Antriebe *Defizite* und „*das noch nicht Wissen*“ sind (vgl. Oser und Spychiger 2005 zit. nach Hafenegger 2013, 121). Zu einer *schülergerechten Schule* würde Bohnsack (2013) zufolge eine Erziehung „*zu Anerkennung, Bestätigung und die Akzeptanz von Schwäche gehören*“ (Hafenegger 2013, 121). Lernen ist nicht nur dann schmerzhaft, wenn SchülerInnen mit ihren Fehlern konfrontiert werden. Selbst, wenn das Lernen mit Erfahrung von „*Freude, Lust, Gelingen und Entwicklung*“ verbunden ist, bleibt es ein Prozess, der genug Anstrengungen abverlangt (ebd.). Durch Anerkennung ihrer Leistungen und Entwicklungen, werden die Anstrengung für die Schüler besser aushaltbar, weil sie ihre Mühe wertgeschätzt sehen. Somit kann ihre Bereitschaft und Motivation für das Weiterlernen gewonnen werden (vgl. Bohnsack 2012 zit. nach Hafenegger 2013, 121).

Werden Leistungen nach einem allgemeinen Lösungsschema gefordert und bewertet, ohne dass die persönliche Entwicklung der SchülerInnen berücksichtigt wird, so wird vorrangig der Vergleich der Leistungen verschiedener SchülerInnen als Zweck von Prüfungen gesehen. Durch einen andauernden Konkurrenzkampf entsteht ein starker Druck auf die Schüler (vgl. Winterstein 2008, 24 zit. nach Gorius 2011, 16). In einer Wettbewerbssituation wird nur das *Gewinnen* wertgeschätzt, während das *Verlieren* ein *Gesichtsverlust* bedeutet, nämlich der Verlust von Respekt oder Ansehen (vgl. Lammers 2016, 125f).

Im Konkurrenzkampf werden Leistungen in die öffentliche Aufmerksamkeit gerückt. Wer dabei Fehler macht beginnt sich zu schämen oder wird dabei von anderen beschämt, wie zum Beispiel durch Auslachen. An einem Ort, wo Respektverlust und Scham gefürchtet wird, können sich SchülerInnen nicht geborgen fühlen. Scham und Unsicherheit führen zu kognitiven Einschränkungen, beeinträchtigen somit den Lernprozess und mindern dabei gemachten Fortschritte und Leistungen. Da ein Leistungsdefizit wiederum Schamgefühle verursacht, ergibt sich daraus ein Teufelskreis.

### **2.7.3. Machtverhältnis zwischen LehrerIn und SchülerIn**

Weitere Ursachen für das Aufkommen von Schamgefühlen bei SchülerInnen liegen in ihrem asymmetrischen Machtverhältnis zu ihren LehrerInnen. Die *ungleiche Beziehung* entsteht aus der von der/s Lehrer/in eingenommenen Position der/s WissensvermittlerIn und BeurteilerIn.

Dieses Verhältnis beinhaltet die reziproken Dimensionen der *Einwirkung, Kontrolle und Abhängigkeit*, welche in den institutionell legitimierten Rollen der Akteure verankert sind (Ulich 2001, 1f). Das Machtverhältnis erwächst aus den Strukturen der Institution Schule, in denen die Einflussstärke der LehrerInnen in der Beziehung mit ihren SchülerInnen wechselwirkt. Dass LehrerInnen über das Wissen verfügen, welches die SchülerInnen noch nicht haben, ist eine ihrer Machtquellen. Zudem haben LehrerInnen die Hoheit bei der Leistungsbeurteilung und können damit die Zukunftsaussichten in der Bildungs- und Berufskarriere ihrer SchülerInnen mitbestimmen. Das macht SchülerInnen von ihnen abhängig. In ihrer erzieherischen Tätigkeit handeln LehrerInnen auf Basis von Wertvorstellungen und sozialen Regeln, die zwar gesellschaftlich anerkannt sind, jedoch oft undurchsichtig sein können, weil sie von der Person und dem Ermessen der/s LehrerIn abhängen. Dabei können sie SchülerInnen, welche die Regeln verletzen durch „*Sanktionen kontrollieren*“ (ebd.).

LehrerInnen haben eine legitime Machtkompetenz, die sie mit verschiedenen Mitteln durchsetzen können. Sie können dabei ihre Überlegenheit stets durch „*Aufforderungen, Befehle, Verbote sind ebenso wie Lob, Ermunterungen und Leistungsurteile*“ demonstrieren (Ulich 2001, 3). Demgegenüber erleben sich SchülerInnen als unterlegen und überwiegend ohnmächtig (ebd.). In dieser Unterlegenheit liegt eine weitere Anfälligkeit der SchülerInnen anfällig für Schamgefühle.

## **2.8. Scham durch ethnische Diskriminierung im Bildungssystem**

Die Abgrenzung zwischen der Mehrheitsgesellschaft und Personen mit einem anderen ethnischen Hintergrund wird auch in der Schule nachgebildet. Dabei kommt es zu einer Abwertung, die sich neben Unterschieden im ökonomischen Status auf jene Eigenschaften bezieht, die mit dem ethnischen Hintergrund in Zusammenhang gebracht werden. Diese können zum Beispiel Identitätsmerkmale sein, wie aus Sicht der Mehrheitsgesellschaft eine „fremde“ Erstsprache, ein „fremdsprachlicher“ Name oder „andersartige“ körperliche Eigenschaften, wie Haut- oder Haarfarbe. Schamgefühle spielen, als die primäre emotionale Reaktion auf Ausgrenzung, eine wichtige Rolle im Alltag der Schule. Im Folgenden beschreibe ich die Erscheinungsformen und Folgen der Herkunfts-bezogenen Ausgrenzung von SchülerInnen, die einer ethnischen Minderheit angehören.

### **2.8.1. Problem der Bezeichnung „Menschen mit Migrationshintergrund“**

Um Personen, die nicht zur Mehrheitsgesellschaft gezählt werden zu benennen wird häufig die Bezeichnung „Menschen mit Migrationshintergrund“ verwendet. Die Bezeichnung ist jedoch unklar. In Deutschland werten Behörden des statistischen Bundesamtes Antworten auf bestimmte Fragen aus, um eine Zuordnung nach dieser Bezeichnung zu machen, während in Polen und Großbritannien die Personen selbst darüber entscheiden wie sich einordnen (Hoffman 2020).

Die Statistik Austria (2021) bezeichnet „*Personen mit Migrationshintergrund*“ als „*Menschen deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Diese Gruppe lässt sich in weiterer Folge in Migrantinnen und Migranten der ersten Generation (Personen, die selbst im Ausland geboren wurden) und in Zuwanderer der zweiten Generation (Kinder von zugewanderten Personen, die aber selbst im Inland zur Welt gekommen sind) untergliedern.*“

In der alltäglichen Verwendung und in öffentlichen Diskursen hat der Begriff jedoch oft eine anderen Bedeutungsumfang. Zum Beispiel würde eine Person mit deutscher Staatsbürgerschaft und deutsch-ethnischem Hintergrund die sich als DeutscheR bezeichnet, unabhängig des Geburtsortes der Eltern, in Österreich normalerweise nicht in diese Kategorie eingeordnet. Viel wahrscheinlicher würde in diese Kategorie eine Person eingeordnet, die eine österreichische Staatsbürgerschaft hat, sich als ÖsterreicherIn bezeichnet und deren Vorfahren einen türkischen-ethnischen Hintergrund haben. Daher stellt sich die Frage, warum und nach welchen Kriterien diese Zuordnung erfolgt.

Weil der Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“ eine uneindeutige Bezeichnungen ist, welche die Gesellschaft in zwei Kategorien teilt, trägt seine Verwendung zur Nachbildung von Ausschlussprozessen bei. Mecheril (2010) schlägt daher das Wort „Migrationsandere“ vor (vgl. Mecheril u. a. 2010, 17).

### **2.8.2. Zugehörigkeitsordnung**

Mecheril (2016) beschreibt den Begriff *Zugehörigkeitsordnung* als eine Menge von „*machtvollen Zusammenhängen*“ die sich in einer Gesellschaft „*durch eine komplexe Form der Ermöglichung und Reglementierung, der symbolischen, kulturellen, politischen und biographischen Einbeziehung und Ausgrenzung von Individuen*“ auswirkt (Mecheril 2016, 18).

In dieser Zugehörigkeitsordnung wird auf das Migrationsphänomen mit einer *natio-ethno-kulturellen* Unterscheidung der Zugehörigkeit, anhand der Dimensionen *Nation, Ethnizität* und *Kultur*, reagiert. In dieser „*migrationsgesellschaftlichen Wirklichkeit*“ teilt sich die Gesellschaft „*Andere*“ und „*Nicht-Andere*“ (Mecheril u. a. 2010, 16f). Die Nation wird als eine ethnische Gemeinschaft gesehen, die ein Gemeinschaftsbewusstsein hat und woraus sich Nationalstaaten als politische Organisationen entwickeln. Ethnizität bezeichnet Heckmann (1992) als eine Verbindung zwischen einer Gruppe von Menschen, die sich über den Glauben an eine gemeinsame „*Herkunft, Kultur, Geschichte und aktuellen Erfahrungen*“ definiert und ein „*Identitäts- und Solidarbewusstsein*“ bildet (Heckmann 1992, S. 56 zit. nach Mecheril u.a. 2010, 14). Gerade die Uneindeutigkeit der Kategorisierung ermöglicht ihre „*politische und soziale Wirksamkeit*“. Die Unklarheit erlaubt eine grobe Auslegung und vereinfachende Zuschreibungen. So erfolgt zum Beispiel eine Zuordnung der ethnisch-kulturellen Kategorie oft über eine Bezeichnung die auf die Nationalität verweist, wie „*türkisch*“, „*deutsch*“ oder „*italienisch*“ (Mecheril u. a. 2010, 14).

Eine sehr grobe Zuordnung vereinfacht auch die Konstruktion der Spaltung in „*Wir*“ und „*Nicht Wir*“. Dabei kommt es zu einer Abwertung durch negative Eigenschaft die pauschal mit den „*Nicht-Zugehörigen*“ in Verbindung gebracht werden.

*„In Europa und auch Deutschland hält sich [...] hartnäckig eine Negativ und Defizitperspektive, die Migration vor allem in Verbindung mit Armut und Kriminalität, als störend, bedrohend und fremd thematisiert. Die diskursiven und kulturellen Konsequenzen der vornehmlich auf Abwehr und Kontrolle abzielenden Politik des 20. Jahrhunderts sind Bestandteil auch heute noch bedeutsamer kultureller Praxen, in denen »Ausländer/innen«, »Migrant/innen«, »Menschen mit Migrationshintergrund« als Fremde und »eigentlich nicht Zugehörige« konstruiert und behandelt werden (ebd. 8).*

Die Migrationspädagogik beschäftigt sich damit, welche Rolle die Schule bei der Reproduktion der *natio-ethno-kulturellen* Zugehörigkeitsordnung spielt und entwirft Möglichkeiten, wie diese Ordnung verändert oder aufgeweicht werden kann (vgl. ebd. 15f)

Freie (1991) zufolge wird die gesellschaftlich-hierarchischen Ordnung, vergleichbar mit Elias (1976) durch eine „*Umwandlung von Fremd- zu Selbstzwänge*“ aufrechterhalten. Durch den von *Macht* und *Angst* aufgebauten Druck werden die Unterdrückten die Überlegenheit der Unterdrücker verinnerlichen. Dadurch sehen sie sich nur noch aus den Augen der

Unterdrückten und werden sich damit *nichtigen*. Das Gefühl der *Nichtigkeit* führt schließlich in *Armut, Unwissenheit, Fremdbestimmung* und *Not* (Freie 1991, 11).

Dieser Vorgang der Unterdrückung wird während der Erziehung - vor allem im institutionellen Bildungswesen - mittels einer „*interkulturellen Invasion*“ durchgeführt. In diesem Erziehungsprozess wird der Herrschende die Unterdrückten dazu bringen sich innerlich selbst unterwerfen zu lassen. Dies geschieht mit Mitteln wie „*der Raub an der Sprache*“ und der „*Zerstörung der kulturellen Identität der Unterdrückten*“. Die Unterdrückten werden dadurch schließlich zu „*bewusstlosen, hoffnungslosen, wehrlosen*“ Menschen reduziert (ebd.).

Auch Bourdieu beschäftigte sich mit der Vermittlung der Machtordnung im Schulsystem. Das Mittel dazu ist die Symbolische Gewalt. Diese „*wird insofern ausgeübt, als es dem Bildungssystem gelingt, den Beherrschten Klassen den Glauben an die herrschenden Maßstäbe von Kultur und Bildung zu implantieren und sie zur Unterwerfung unter diese Bewertungsmaßstäbe zu veranlassen*“ (Schmidt und Woltersdorff 2008, 14).

Die Zugehörigkeitsordnung spielt eine wichtige Rolle bei der Entstehung von Schamgefühlen, denn die Scham kommt aus der Angst ausgeschlossen zu werden oder den Erwartungen anderer nicht entsprechen zu können. Auch tritt sie als Gefühl der Unterlegenheit, des Nicht-akzeptiert-werdens oder der Nicht-Zugehörigkeit auf. Viele Schüler erleben Scham und Beschämungsmomente in der Schule durch Ausgrenzung und Abwertungen aufgrund der ihnen zugeschriebenen natio-ethno-kulturellen Identität und ihrer ihnen dadurch zugewiesenen Position in der Zugehörigkeitsordnung.

### **2.8.3. Reduktion auf die ethnische Herkunft**

Wenn Personen von den Normen der Dominanzkultur abweichen, werden sie leicht zum Opfer von Ausgrenzung (Gorius 2011, 20). „Migrationsandere“ Menschen werden durch eine kategorielle Klassifizierung (siehe: Kapitel 4) anhand unveränderbarer Merkmale, wie Name, Hautfarbe (Neckel 2003) und Kategorisierung als „Migrant“ (vgl. Gorius 2011, 21) entpersonalisiert und „*auf ihre Herkunft reduziert*“ (ebd.). Ihre in dieser Klassifizierung vorgenommene Unterscheidung von der Mehrheitsgesellschaft wird als Ungleichwertigkeit wahrgenommen und sie werden somit ausgeschossen (Neckel 2003).

Durch eine Aufteilung in binäre Kategorien wie Schülerinnen „mit“ bzw. „ohne Migrationshintergrund“ wird die Zugehörigkeitsordnung in Institutionen des Bildungssystems

reproduziert. Diese als politisch korrekt anerkannten Begriffe, teilen die SchülerInnen in zwei Gegengruppen, von denen eine als „normal“ und die andere als „nicht normal“ konstruiert wird (vgl. Leiprecht und Steinbach 2015, 10f zit. nach Plank 2017, 64). In öffentlichen Diskursen erscheint der Begriff „Migrationshintergrund“ häufig im Zusammenhang mit negativen Attributen, welche als Defizit wahrgenommen werden und daher die Menschen mit einem Stigma versieht. Das führt zu einer besonderen Sensibilität auf diesen Begriff. Insbesondere bei jungen Erwachsenen wirken Zuschreibungen im Schulunterricht mit diesem Begriff verunsichernd auf das Selbstwertgefühl. Die SchülerInnen nehmen das Verwenden des Begriffs als einen Akt der Beschämung wahr oder empfinden Schamgefühle, weil sie in diese Kategorie eingeordnet werden (Plank 2017, 64).

#### **2.8.4. Zu-Fremden-Gemacht-Werden**

Die Reproduktion der Einteilung in „Zugehörige“ und „Andere“ manifestiert sich im Alltag der Schule. Terkessidis zufolge werden Menschen von denjenigen zu „Fremden“ gemacht, die sich als Angehörige der Mehrheitskultur betrachten und auch darin im Rahmen bestimmter Normvorstellungen anderer Mitglieder als Zugehörige gesehen wurde (vgl. Terkessidis 77ff zit. nach Gorius 2011, 22). Durch Fragen wie „*Woher kommst Du denn – wirklich?*“ (Hamburger 2009, 82) oder „*Bist du Moslem?*“ (Gorius 2011, 22), werden die Befragten an dem Ort und in der Gesellschaft, wo sie sich leben, „fremd“ gemacht. Weil die Befragten sich für ihre Herkunft und ihren Aufenthaltsort erklären müssen, wird ihnen das Gefühl gegeben sie seien nicht zugehörig an dem Ort und der Gesellschaft, wo sich ihr Lebensmittelpunkt befindet, selbst wenn sie dort geboren und aufgewachsen sind (vgl. Terkessidis 77ff zit. nach Gorius 2011, 22). Nach vielen Signalen, welche ihre Nichtzugehörigkeit hervorheben, kommt es dann zu Beschuldigung, dass die Ausgeschlossenen Parallelgesellschaften ausbilden, weil sie nicht dazugehören wollen würden (vgl. Gorius 2001, 21).

In der Schule werden SchülerInnen öfters wegen Herkunftsort, körperlichen Eigenschaften, ihrer Namen oder ihrer Erstsprache markiert und ausgegrenzt (vgl. Terkessidis 85 ff zit. nach Gorius 2011, 22). Diese Ausschlusserfahrungen in der Schule fördert Selbstunsicherheit und Schamgefühle und beeinträchtigt schließlich das Lernen und die schulischen Leistungen. Daraus resultiert wiederum verstärkte Scham und Erfolglosigkeit.

Durch das Hervorheben des „Andersseins“ in öffentlichen und alltäglichen Diskursen kann eine Form der Anpassungsscham ausgelöst werden (vgl. Marks 2010, 2f). Als „andere“ behandelt

zu werden, kann bei Kindern das Gefühl erzeugen, es sei etwas nicht in Ordnung mit ihnen. Um das auszugleichen und Anerkennung zu bekommen, müssen sie sich im Vergleich zu ihren „normalen“ KollegInnen viel mehr Mühe geben. (Gorius 2011, 21). Daraus kann sich zum Beispiel Perfektionismus entwickeln (Tiedemann 2007, 69f).

### **2.8.5. Stigmatisierung als „bildungsfern“**

Im Kontext von Bildungssystem kommt es häufig zu einer Stigmatisierung von Migrationsanderen. Das sind verallgemeinernde Zuschreibungen, wie ausländische Familien seien bildungsfern (Gorius 2011, 21) oder „Migranten“ behindern die Lernfortschritt in der Klasse. Die „Zu-anderen-gemachten“ werden für Probleme des Schulsystems verantwortlich gemacht. In internationalen Vergleichsstudien, wie der PISA, wurde eine Bildungsbenachteiligung der „migrationsanderen“ Kinder festgestellt. Diese Ergebnisse sind nicht überraschend, weil dieser Unterschied im Schulerfolg seit 30 Jahren bekannt war und nicht genügend politische Gegenmaßnahmen eingeleitet wurden. Die Ergebnisse der PISA Studie wurden in Deutschland nur unter dem Gesichtspunkt diskutiert, dass Deutschland im internationalen Vergleich besser abschneidet, würde man die Ergebnisse der „migrationsanderen“ Kinder herausrechnen. Mit öffentlichen Diskursen dieser Art wird das „zu-Anderen-machen“ und die Abwertung intensiviert. Vom Versagen des Schulsystems wird dadurch abgelenkt, dass die Benachteiligten des Systems, die sogenannten „Kinder mit Migrationshintergrund“, beschuldigt werden (vgl. Hamburger 2018, 81)

Die Abwertung und Stigmatisierung bilden sich in der Präsentation von Ergebnissen aus der Meinungsforschung ab und verankert sich als „Fakten“ im gesellschaftlichen Wissen. Aussagen wie *„Stadtteile mit hohem Ausländeranteil sind Problemstadtteile“*, *„Schulen mit vielen Migrantenkindern sind schwierig“*, *„Ausländerkinder in der Klasse hemmen den Lernfortschritt der deutschen Kinder“* werden im öffentlichen Diskurs nicht weiter bezüglich der zugrunde liegenden strukturellen Probleme hinterfragt. (ebd. 82). Diese negativen Ansichten beeinflussen die Erwartungen der LehrerInnen zum Schulerfolg der stigmatisierten Kinder. Auch die Eltern aus der Mehrheitsgesellschaft sind über hohe Anteile an „migrationsanderen“ Kindern in den Schulklassen besorgt. Dieser Narrativ führt zu Zuschreibung des schulischen Versagens, welche die stigmatisierten Kinder weiter demotiviert.

### 2.8.6. Der Pygmalion Effekt

Aus den die Erwartungen entwickelt sich ein psychischer Mechanismus der selbsterfüllenden Prophezeiung, der *Pygmalion Effekt* genannt wird. Weil Kinder sich von der sanften Gewalt der Scham schützen wollen, tendieren sie dazu den Erwartungen aus ihrer Umgebung oder ihrer LehrerInnen entsprechen zu wollen. Das zwingt sie, sich mit ihnen zugeschriebene Rolle zu identifizieren, was als *Konformitätszwang* bezeichnet wird. Die Identifizierung kann sich sowohl auf positiven als auch auf negative Erwartungen beziehen. Die Erwartungshaltung kann sich sowohl auf einzelne SchülerInnen als auch auf eine bestimmte Gruppe richten. Schließlich werden sich die Zielpersonen den Erwartungen anpassen und dementsprechend gute oder schlechte Leistungen bringen (Spektrum 2000).

Hamburger illustriert diesen Mechanismus im Bildungssystem wie folgt: *„Niedrige Leistungserwartungen von Lehrpersonen wirken als „sich selbst erfüllende Prophezeiungen“ und sind mit geringerer Unterstützung und mit der Auswahl von weniger anspruchsvollen Lehrmaterialien verbunden. Schüler registrieren genau die Zweifel an den eigenen Fähigkeiten, entwickeln eine negative Haltung gegenüber Lehrpersonen und ein unerwünschter „Zirkel“ ist in Gang gesetzt“* (Hamburger 2018, 196). Rosenthal und Jacobson (2003) haben mit ihrem *„Pygmalion in the Classroom“* Experiment den Einfluss der Erwartungshaltung der LehrerInnen auf die SchülerInnen erfolgreich nachweisen können. Dazu wurde mit Kindern einer Grundschule vier Monate vor Schulbeginn ein Intelligenztest durchgeführt. Den LehrerInnen wurde mitgeteilt, dass der Test *„die erwartende akademische Leistungssteigerung“* der SchülerInnen misst. Für eine zufällig ausgewählte Gruppe von SchülerInnen wurden besonders *„hohe Intelligenzzuwächse“* für das kommende Jahr vorausgesagt. Nach 24 Monaten wurde der Intelligenztest wiederholt, wobei sich herausstellte, dass jene Kinder für die hohe Leistungen vorausgesagt wurde auch eine deutlich höhere Verbesserung im zweiten Test erzielten (vgl. Rosenthal und Jacobson 2003 zit. nach Lorenz 2018, 21).

Der Effekt wurde auch in niederösterreichischen Mittelschulen untersucht. Die von Forghani-Arani (2015) durchgeführte Studie analysierte den

*„Zusammenhang zwischen „versteckten“ LehrerInnen-Einstellungen zu migrationsbedingter Andersheit und dem so genannten ethnischen Leistungsgefälle im Kontext einer Schule“*. Die Ergebnisse zeigten, dass *„eindeutig negative implizite Einstellungen [der LehrerInnen] in*

*Bezug auf Migrationshintergrund, die mit SchülerInnen-Leistungen in Zusammenhang gebracht werden können. Der Beitrag verdeutlicht, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund sowohl an der Reproduktion als auch an der Widerlegung von Differenz- und Defizitzuschreibungen beteiligt sein können, und hebt somit die Vielschichtigkeit von Wirkungsgefügen eingebettet in komplexe Ungleichheitsdynamiken hervor (Forghani-Arani u.a., 2015).*

Der Pygmalion Effekt wird zum Teufelskreis aus Verlust des Selbstbewusstseins, dadurch verstärkte Motivationslosigkeit bei Schulaufgaben und weiter schrumpfender Schulerfolg kann letztendlich bis zum frühzeitigen Ausscheiden aus dem Bildungssystem durch einen Schulabbruch führen (vgl. Freie 1991, 11; Rosenthal und Jacobson 1968).

### **2.8.7. Ausschluss durch das „perfekte Deutsch“**

Besonders häufig stehen Erlebnisse mit Scham und Beschämung in der Schule im Zusammenhang mit Sprache. In der Zugehörigkeitsordnung monolinguischer Gesellschaften gibt es eine Legitimitätszuschreibung für eine Sprache oder Sprechweise und es wird verlangt diese Sprache in dieser bestimmten Form zu verwenden. Weicht die Sprachverwendung der SchülerInnen von dieser Erwartung ab, so wird ihr Sprachvermögen geringer geschätzt und sie verlieren aufgrund ihrer Sprachpraktiken an Anerkennung und Respekt Me (Mecheril 2016, 17f).

„Perfektes Deutsch“ zu können, ist ein Konstrukt, welche von der Mehrheitsgesellschaft zu Migrationsanderen als Bedingung für Anerkennung vorgeführt wird. Sich beim Erlernen der Mehrheitssprache anzustrengen, wird als Gegenleistung für Akzeptanz erwartet. Dabei wird es Personen mit Deutsch als Zweitsprache auch noch schwer gemacht, dieser Forderung zu entsprechen. Zum Beispiel berichtet eine meiner Interviewpartnerinnen von einer Erwartungshaltung, die ihr mit Aussagen wie [die „Menschen mit Migrationshintergrund“] *„niemals Deutsch so gut können (...) wie Muttersprachler“* (Dilara, Z: 167-168) von vornherein die Fähigkeit abspricht ein vergleichbar „gutes“ Deutsch wie SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache jemals sprechen zu können.

Wenn die Aufmerksamkeit auf das Anderssein des Gesprächspartners gerichtet wird, bekommen die Sprachfehler mehr Bedeutung als der eigentliche Inhalt des Gesagten. Gesprächspartner, die ihren Fokus auf sprachliche Fehler richten, erzeugen einen Druck der die Angst Fehler zu machen verstärkt. Das beeinträchtigt sowohl die sprachliche Entwicklung als

auch das Lernen. Die emotionale Reaktion auf das Hervorheben oder Bloßstellen sprachlicher Fehler sind in erster Linie Schamgefühle. Das trifft vor allem auf den Schulunterricht zu (Gorius 2011, 23f), wo die Kritik an sprachlichen Fehler in einer öffentlichen oder leistungsbewertenden Situation vorkommt.

Der Eindruck, dass Gesprächspartner weniger auf den Inhalt als auf die gemachten Fehler hören, ist ein Auslöser für das Gefühl des Nicht-Dazugehörens. *„Der Akt des Sprechens ist eine Verhandlung zwischen denen, die sprechen und denen die zuhören. [...] Zuhören ist in diesem Sinne ein Akt der Anerkennung gegenüber dem Sprecher. Man kann nur sprechen, wenn der eigenen Stimme zugehört wird. Diejenigen, denen zu gehört wird, werden zugehörig“* (Kilomba 2008 zit. nach Gorius 2011, 24).

### **2.8.8. Auswirkung auf die Identitätsbildung**

Mead (1988) teilt die Identität einer Person in einen „Ich“-Anteil („I“), und den „Mich“-Anteil („Me“) auf. Das „Ich“ entspricht der persönlichen inneren Identität, während das „Mich“ die äußere, soziale Identität repräsentiert. Beide Anteile der Identität beeinflussen sich gegenseitig. Die positive Wahrnehmung der eigenen Person anderen fördert und stabilisiert die innere Identität und steigert das Selbstwertgefühl. Umgekehrt, wirkt eine stabile inneren Identität sich positiv auf die Entwicklung einer gesunden soziale Identität aus (vgl. Calliess u.a., 2012, 37f).

In einem multikulturellen Kontext bestimmt die Ethnie, der man zugehört die „Ich“-Identität, während die Kultur der Aufnahmegesellschaft die „Mich“-Identität bestimmt (ebd.40). Gibt es eine Diskrepanz zwischen den kulturellen Erwartungen der Aufnahmegesellschaft und der eigenen ethnischen Kultur, kann sich dies nachteilig auf die Identitätsbildung auswirken. Durch Praktiken wie der Abwertungen oder das Zu-Anderen-Gemacht-Werden kann es zu einer inneren Spaltung kommen, die verhindert, dass die „Ich“ und „Mich“ Anteile sich zu einer stimmigen Gesamtheit vereinen. Es entwickelt sich eine doppelte Identität. Die Identität die zuhause, bei der Familie oder innerhalb der Gesellschaft von Angehörigen der gleichen Ethnie, gelebt wird, unterscheidet sich von jener Identität, die in der Öffentlichkeit der Aufnahmegesellschaft präsentiert wird. Diese Ambivalenz bewirkt eine Verunsicherung der Persönlichkeit und schädigt das Selbstwertgefühl. Eine verbesserte Integration beider Identitäten kann durch gesteigerte Anerkennung und Unterstützung erreicht werden (vgl. Burkhardt 2015, 146).

Ein wichtiger Faktor bei der Identitätsbildung ist die erste Sprache. Die „*Muttersprache ist in der gesamten Individualität verwurzelt*“ und bestimmt die „Ich“-Identität. Die zweite Sprache der Aufnahmekultur bestimmt eher die „Mich“-Identität (Calliess u.a., 2012, 40). Die erste Sprache hat deshalb einen besonderen Einfluss auf das Selbstwertgefühl. Wird diese als *unwürdig* gesehen, „*missbilligt oder [ihre] Verwendung verboten*“, kann dies tief Verletzungen verursachen (Hamburger 2018, 198f).

Obwohl die Förderung und Pflege der Mehrsprachigkeit in Europa als eines der wichtigsten Bildungsziele gelten, wird die gegebene Mehrsprachigkeit der sogenannten „Kinder mit Migrationshintergrund“ vernachlässigt, oder deren Sprachkenntnisse gar abgewertet. Dieser Widerspruch kann „*als eine gewisse „Pathologie“ im Integrationsprozess bezeichnet werden*“, welche die in der Gesellschaft vorherrschenden Tendenzen des „Zu-Anderen-Machens“ verdeutlichen (ebd. 198).

### **3. Methodisches Design**

#### **3.1. Auswahl der Fälle**

Die Interview PartnerInnen habe ich nach festgelegten und nachfolgend begründeten Kriterien ausgesucht:

##### ***Personen, die als „Menschen mit Migrationshintergrund“ kategorisiert werden können***

Die so kategorisierten Menschen sind wegen ihrer ethnischen Eigenschaften, wie Religion und die erste Sprache und aufgrund äußerlicher Merkmale, wie Haar- oder Hautfarbe oder Name, möglicherweise von Diskriminierung betroffen. Aus dieser Gruppe habe ich Personen ausgewählt, die den Muslimen zugeordnet werden können, weil diese besonders häufig von Diskriminierung betroffen sind.

##### ***Studierende***

Ein weiteres Auswahlkriterium war Studierende zu sein. Personen, die diesem Kriterium entsprechen haben ihre Schulbildung abgeschlossen und führen ihre Bildungslaufbahn an einer Universität fort. Weil sie es bis dahin geschafft haben, nehme ich an, dass sie inzwischen einen Weg gefunden haben, mit der durch Diskriminierung erlebten Scham und Beschämung, umzugehen. Das ist ein Vorteil, weil sich meine Forschungsfragen auch auf Umgangstrategien beziehen. Zudem haben sie eine lange Zeit im Bildungssystem verbracht und verschiedenen Schultypen, wie Grundschule und Gymnasium, besucht. Dadurch haben sie viele Erfahrungen gesammelt, von denen sie erzählen können. Weil sie sich im Lebensabschnitt des Studium befinden, haben sie genügend zeitliche Distanz zu ihren Erlebnissen und ihre Emotionen keinen zu großen Einfluss auf das Interview.

#### **3.2. Feldzugang**

Der Feldzugang war leichter als erwartet. Der erste Interviewpartner (IP) ist eine Bekanntschaft an meiner Universität und wird in Fall 3 behandelt. Über diese Person bekam ich Kontakt zu einer weiteren Interviewpartnerin, die in Fall 2 beschrieben wird. Die dritte Interviewpartnerin, welche mit Fall 1 präsentiert wird, hat sich für freiwillig für ein Interview angeboten, nachdem sie zufällig von meinem Masterarbeitsthema in einem persönlichen Gespräch mitbekommen hat.

Die Orte, an denen die Interviews durchgeführt wurden, haben die IP selbst bestimmt. Fall 3 und 2 wurden in ihrer Wohnung interviewt. Die Umgebung und Situationen in der die Interviews stattfanden habe ich protokolliert. Für Fall 1 wurde das Interview online (Skype) durchgeführt, weil es in die Zeit des ersten Covid 19 Lockdowns in Österreich fiel. Die Interviews, die in den Wohnungen der IP durchgeführt wurden, wurden mit einem Tonaufnahmegerät aufgezeichnet. Das online Interview wurde mit dem in Skype integrierten Tonaufzeichnungswerkzeug aufgenommen.

### **3.3. Begründung der Auswahl der Methode Biographieforschung**

Für diese Untersuchung habe ich Biographisches Interview als Methode ausgewählt. Um die Bedeutung von Schamgefühlen und Beschämungserfahrungen zu untersuchen, wollte ich die Entstehungsprozesse dieser Emotionen aus der Sicht von ehemaligen SchülerInnen verstehen. Mein Interesse war darauf gerichtet, wie SchülerInnen mit Schamgefühlen und Beschämungssituationen umgehen und wie diese Gefühle ihre Handlungen und ihre Selbstwahrnehmung beeinflussen. Durch den Einsatz der Biographischen Forschung ist es möglich den *„Entstehungsprozess, [die] Aufrechterhaltung und [die] Veränderung der psychische[n] Phänomene [zu] rekonstruieren [und den] biographisch konstituierten Sinnzusammenhang der Erlebnisse und Handlungen“* und den Einfluss der Erfahrungen aus der Vergangenheit auf das Leben in der Gegenwart zu verstehen (Rosenthal 2015, 193). Daher habe ich diese Methode für meine Untersuchung als geeignet befunden.

In dieser Arbeit werde ich die drei Fälle miteinander vergleichen. Es stellte sich heraus, dass Fall 3 einen deutlichen Kontrast zu anderen beiden Fällen darstellt. Fall 3 unterscheidet sich zu den anderen Fällen (in deren Schulzeit) in der sozio-ökonomischen Situation seiner Familie. Ein weiterer Unterschied ist, dass diese Person nicht in dem Land, wo sie ein Migrationsanderer ist, aufgewachsen ist. Wie ich in dieser Arbeit dann diskutieren werde, hatten diese Unterschiede einen bedeutenden Einfluss auf ihre Identitätsentwicklung und Erfahrungen mit Scham und Beschämung. In meinem Vergleich hilft dieser Unterschied die Bedingungen für Schamerfahrungen besser zu verstehen.

### **3.4. Die Erhebungsmethode Biographisch Narratives Interview**

Als Erhebungsmethode habe ich Narrative Interviews ausgewählt. Diese Interviewform ermöglicht mir aus dem selbst strukturierenden Erzählfluss, die Erlebnisse mit Schamgefühlen in ihrem Entstehungskontext und aus der Perspektive der Befragten zu rekonstruieren. Durch

den Einsatz dieser Methode möchte ich auch den IP möglichst viel Freiraum geben in der sie ihre Erzählung selbst gestalten können. Das narrative Interview wurde in den 1970`er Jahren von Schützt (1977) entwickelt. In dieser Methode werden die Befragten aufgefordert, ohne Unterbrechung möglichst lange Erzählpassagen zu liefern. Das erlaubt den IP ihre Erlebnisse in selbstgestalteter Weise darzustellen, während sie ihre Ansichten zu dem erzählten Thema entwickeln (vgl. Rosenthal und Loch 2002, 221).

Diese Interviewform folgt dem Prinzip der Offenheit. Es wird dabei nicht versucht allgemeine Aussage bestätigen, sondern neue Erkenntnisse zu gewinnen. Daher richten sich die Befragten nicht nach einer theoriegeleiteten Datenerhebungsform (vgl. Hoffmann-Riem 1980, 343f). Stattdessen kommt es zu einer Orientierung auf „*alltagsweltliche Konstruktionen*“ und „*subjektiven Deutungssysteme*“ sowie den „*Nachvollzug von Handlungsabläufen*“ der IP (Rosenthal und Loch 2002, 221).

Das Interview wird mit einer erzählgenerierenden Einstiegsfrage eingeleitet. Dabei wird die IP zu einer detaillierten Erzählung der gesamten eigenen Biografie oder eines bestimmten Teils davon angefordert. Dann folgt eine biographische Selbstpräsentation der Befragten. Während der Selbstpräsentation wird der/die IP nicht unterbrochen (vgl. Rosenthal 2001, 271). Diese Art des Interviews ermöglicht den IP ihre Lebensgeschichte, die Handlungsabläufe und deren Entstehungsprozess aus ihrer heutigen Sicht zu erzählen und den ForscherInnen diese dann zu rekonstruieren (vgl. Fischer-Rosenthal und Rosenthal 1997, 139).

Für die zweite Phase des Interviews, werden aus der Erzählung der IP interne Nachfragen entwickelt, die erzählgenerierend sind. Mit diesen Fragen wird beabsichtigt, die Erinnerung des IP anzuregen um die „*Sinnzusammenhänge ihrer Erlebnisse*“ zu verdeutlichen (Rosenthal 2001, 272). Als nächstes werden externe Nachfragen gestellt, die von der befragenden Person in Bezug auf das Forschungsinteresse vorbereitet wurden. Auch diese Fragen sollen *erzählauffordernd* gestellt werden (Rosenthal und Loch 2002, 231).

Beim biographischen Interview kann die Offenheit der Einstiegsfrage abhängig vom Erkenntnisinteresse der ForscherInnen variieren. In der offensten Form werden Beschränkungen der Themen oder Lebensphasen vermieden. In geschlossenen Formen kann das Thema oder der Zeitraum oder beides in der Erzählaufforderung definiert und damit eingegrenzt werden (vgl. Rosenthal 2001, 273).

### **3.5. Herangehensweise an das Thema Scham**

In meiner Untersuchung verwende ich eine geschlossene Form der Einstiegsfrage. Um den Rahmen der Erzählung einzuschränken, erläuterte ich, dass mein Interesse Scham- und Beschämungserfahrungen gilt, welche die IP in ihrer Bildungslaufbahn erlebt haben. Die Bekanntgabe dieses Interesses hat den Vorteil, dass dadurch die IP stimuliert, wird sich besonders an jene Gefühle zu erinnern und zu erzählen, die hauptsächlich an einem bestimmten Ort, nämlich in der Schule, aufgetreten sind. Weil Schamgefühle eine emotionale Gewalt ausübt oder das Schämen selbst als etwas Peinliches empfunden wird, besteht meistens eine Tendenz einer Verheimlichung dieses Themas. Weil die IP entsprechende Erinnerungen aus diesem Grund vermeidet, möchte ich mit einer sehr allgemein gehaltenen Einstiegsfrage riskieren, dass die Erzählung nie oder zu wenig auf dieses Thema kommt.

Jedoch lege ich mein Forschungsinteresse gleich zum Zeitpunkt des ersten Kontakts mit der IP offen. Durch diesen Schritt möchte ich der IP ermöglichen sich im Vorhinein für selbst zu entscheiden, ob sie bereit ist mit mir über Erfahrungen mit Scham im Interview zu sprechen. Damit vermeide ich von vorherein KandidatInnen, die nicht bereit wären, darüber mit der nötigen Offenheit zu berichten. Ein weiterer Vorteil dieser Offenlegung ist, dass ich das Schamgefühle als ein Thema präsentiere, das viele Menschen betrifft und an das wir im Interview mit der gleichen Selbstverständlichkeit herangehen können, wie wir über andere Emotionen sprechen würden. Somit enttabuisiere ich das Thema und zeige, dass diese Gefühle nicht verheimlicht werden müssen. Dadurch möchte ich dieses Thema kommunizierbar machen und vermeiden, dass die IP sich für ihre Schamgefühle selbst verantwortlich fühlen.

Alternativ könnte ich mein Forschungsinteresse am Anfang verbergen. Bei dieser Vorgehensweise befürchte ich, dass die IP auf eine Frage in diese Richtung nicht (emotional) vorbereitet wäre. Das könnte die IP unerwartete in eine unangenehme Situation bringen, in der zusätzliche Schamgefühle mitunter durch das Interview ausgelöst würden. Neben der moralischen Bedenklichkeit hätte das auch den Nachteil, dass es die Erzählung hemmen könnte und den Erkenntnisgewinn beschränken oder gar verzerren würde.

### **3.6. Auswahl der Auswertungsmethode Biografische Fallrekonstruktion**

Für diese Arbeit werde ich für die Auswertung des Datenmaterials die Biographische Fallrekonstruktion nach Rosenthal einsetzen. Diese Methode hat das Ziel die „sozialen und psychischen Phänomene“, das „Handeln der Menschen“, die „Aussagen eines Interviewten

*über bestimmte Themenbereiche und Erlebnisse seiner Vergangenheit“* verstehen und zu erklären. Die Untersuchenden erklären die Phänomene, indem sie versuchen deren Entstehungs- und Entwicklungsprozesse zu *rekonstruieren* (Rosenthal 2015, 139). Bei der Erzählung rekonstruieren die IP ihre Vergangenheit aus ihrer heutigen Perspektive. Somit prägt die aktuelle Lebenssituation der IP die spezifische Erinnerung der Vergangenheit. *„Die Gegenwartsperspektive bedingt also die Auswahl der Erinnerungen, die temporalen und thematischen Verknüpfungen von Erinnerungen und die Art der Darbietung der erinnerten Erlebnisse“* (ebd. 195).

Im narrativen Interview werden konkrete Erfahrungen der IP berichtet. Dadurch können die Untersuchenden die Zusammenhänge zwischen Erfahrungen und Handlungen ermitteln und die Beweggründe der Handlungen nachvollziehen.

Eine Fallrekonstruktionsanalyse ermöglicht eine Interpretation der Erzählungen im Kontext der heutigen Lebenssituation und gegenwärtigen Perspektive der IP. Dadurch können den Äußerungen der IP zu bestimmten Themen und den berichteten Erfahrungen Informationen entnommen werden, die sich sowohl auf die Vergangenheit als auch die Gegenwart beziehen (ebd. 195).

Die Rekonstruktion der Situationen im Bildungsleben der IP die Scham auslösen ermöglicht es mir die Entstehungsprozesse und darin wiederkehrende Muster zu erkennen. Aus den Erzählungen möchte ich rekonstruieren welche Bedeutung schamauslösende Handlungen anderer Menschen im Umfeld für die IP hatten und wie sich diese Bedeutung im Laufe der Zeit entwickelt hat. Das Forschungsinteresse in meiner Arbeit gilt dem Einfluss der Schamgefühle auf Handlungsentscheidungen und die Selbstwahrnehmung der IP. Zudem interessiert mich der heutige Blick auf damalige Erlebnisse und wie sich dieser auf den Umgang mit Schamgefühlen auswirkt. Um diese Punkte zu analysieren, bilden die Vorannahmen der Biographischen Fallrekonstruktion nach meiner Ansicht eine geeignete Basis.

In der Biographischen Analyse verbindet Rosenthal (2015) die Text Analyse von Schütze (1983) und Oevermann (1979) mit der thematischen Feldanalyse von Fischer 1982, die aus den gestalttheoretischen Arbeiten von Gurwitsch (1974) entwickelt wurde (Rosenthal 2015, 202). In der Fallrekonstruktionsmethode nach Rosenthal wird durch eine sequenzielle Struktur, die *„erlebte und erzählte Lebensgeschichte“* analysiert (ebd.). Dafür wird eine sequenziellen Feinstrukturanalyse durchführt, die auf der *„Objektiven Hermeneutik“* nach Oevermann (1979)

basiert und in der mit einer thematischen Feldanalyse die Haupterzählung sequenziert wird. Aus den Sequenzen wird die erlebte Lebensgeschichte chronologisch bestimmt. Durch den Vergleich mit der rekonstruierten erlebten Lebensgeschichte können Abweichungen in der erzählten Lebensgeschichte erkannt werden (Rosenthal 2015, 203).

### **3.7. Auswertungsschritte der Biografischen Fallrekonstruktion**

*1. Analyse der biographischen Daten (Ereignisdaten)*

*2. Text- und thematische Feldanalyse*

*(Analyse der Textsegmente – Selbstpräsentation/erzähltes Leben)*

*3. Rekonstruktion der Fallgeschichte (erlebtes Leben)*

*4. Feinanalyse einzelner Textstellen (kann jederzeit erfolgen)*

*5. Kontrastierung der erzählten mit der erlebten Lebensgeschichte*

*6. Typenbildung*

*Abbildung 1: Auswertungsschritte der Fallrekonstruktion nach Rosenthal (Rosenthal 2015: 204)*

Eine vollständige Fallrekonstruktion besteht aus sechs Auswertungsschritte, die als Übersicht in **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** dargestellt sind.

In dieser Arbeit werde ich die Fallrekonstruktion jedoch nicht vollständig durchführen und mich auf die ersten zwei Schritte (die in der Abbildung fettgedruckt sind) beschränken: die biographische Datenanalyse und die thematische Feldanalyse, die im Folgenden genauer beschrieben werden.

#### **3.7.1. Biographische Datenanalyse**

Diese wird durchgeführt in dem biographischen Daten wie „*Geburt, Anzahl der Geschwister, Ausbildungsdaten, Wohnortwechsel, etc.*“ im Kontext des zeitlichen Geschehens des Lebenslaufs analysiert (Rosenthal 2015, 204). Zur Erhebung der Daten können neben transkribierten Interviews auch andere mögliche Quellen, wie zum Beispiel Akten zur IP, herangezogen werden. In der chronologischen Betrachtung beziehen sich alle Daten auf das jeweilige Lebensalter der IP. Die zeitliche Einordnung der Daten erfolgt zunächst möglichst unabhängig von Interpretationen. Dann wird für jedes Ereignis im Leben der IP ein zeitlicher Kontext rekonstruiert. Dabei werden die Handlungsmöglichkeiten der IP in einzelnen

Situationen als Gedankenexperiment durchgespielt und daraus Hypothesen entwickelt. Jene Prognosen, die sich im weiteren Verlauf reproduzieren, werden beibehalten und die restlichen werden verworfen (Rosenthal 2015: 205).

In dieser Arbeit habe ich die biographischen Daten bei Fall 1 ausschließlich aus dem Interview entnehmen müssen. Bei den Fällen 1 und 2 konnte ich meine biographischen Daten durch die Auswertung eines zusätzlich ausgegebenen Fragebogens gewinnen. Dieser beinhaltet Fragen zu Alter, Herkunft, Bildungsstand und Einkommen.

### **3.7.2. Text- und thematische Feldanalyse**

Der theoretische Hintergrund der thematischen Feldanalyse basiert auf den Arbeiten von Aron Gurwitsch (1964) und wurde von Fischer (1982) und Schütze (1983) zu einer methodischen Anwendung weiterentwickelt, mittels derer der Text des Transkriptes in Sequenzen zerlegt wird und abduktiv analysiert wird (vgl. Rosenthal 1995, 218; vgl. 2015, 213).

*Das Ziel dieses Analyseschrittes ist es, die Regeln für die Genese, der in der Gegenwart des Interviews präsentierten, biographischen Erzählung bzw. allgemeiner der Selbstpräsentation herauszufinden* (Rosenthal 2015: 213).

Dafür wird für jedes Textsegment die Frage gestellt, warum die IP ihre Erzählung auf diese Weise präsentiert und nicht in einer anderen Weise. Dadurch wird herausgefunden, wie die Gestaltung der dargebotenen Themen ausgewählt wird und wie sie die zeitlichen und thematische Verknüpfungen der erzählten Lebensgeschichte beeinflusst (Rosenthal 2015: 213).

Bei der Feldanalyse habe ich eine Analyse der Textsegmente in den Fällen 1 und 3 gut einsetzen können, weil sie die selbst-strukturierte Erzählung sich (im Vergleich zu Fall 2) relativ lange entwickelt hat. Bei Fall 2 ist die Phase der Stegreiferzählung zu kurz ausgefallen ist und daher wird der überwiegende Teil des Interviews von Nachfragen geleitet.

## **4. Mögliche persönliche Einflussfaktoren auf die Untersuchung**

In einer sozialwissenschaftlichen Studie hat die eigene Perspektive der Person welche die Untersuchungen macht Einfluss auf den Erkenntnisgewinn (vgl. Breuer u.a., 2019, 111). Wenn diese Person das Feld betritt, wird er/sie ein Teil der untersuchten Situation. Auch die Identität der untersuchenden Person spielt eine Rolle. Das gilt sowohl bei der Erhebung des Datenmaterials als auch bei der Interpretation. Devereux (1998) zufolge werden Emotionen, wie zum Beispiel Ängste, welche die Handlungen und Gedanken der ForscherInnen während der Interaktion mit dem Forschungsgegenstand beeinflussen, auf diesen übertragen (vgl. Devereux 1998, 54). Das geschieht zum Beispiel durch den Einfluss der/s InterviewerIn auf den/die BefragteN. Auch kann es die darin erhobenen Daten beeinflussen. Daher ist es nötig, dass die Person, die ein Interview macht, ihre Gedanken, Gefühle, Handlungen und Impulse reflektiert (vgl. Lettau und Breuer 2007, 11).

Aus diesem Grund werde ich ein paar Informationen zu mir und meiner Perspektive darlegen. Damit möchte es ermöglichen, die in dieser Untersuchung gemachten Analyseergebnisse und Interpretationen im Kontext potenzieller Einflussfaktoren zu beurteilen, die von meiner Person und meiner Perspektive auf das Thema ausgehen. Hierfür folgt eine Selbstreflexion, in der ich meine Identität und die Gefühle, welche ich während des Interviews empfunden habe, offenlege.

### **4.1. Mein Interesse für das Thema Scham**

Scham ist eine Emotion, mit der ich persönliche Erfahrungen verbinde. Im Fach Emotionssoziologie wurde ich auf den Bezug zur Soziologie aufmerksam, was mein Interesse für das Thema und dessen soziologische Betrachtung geweckt hat. Im Rahmen des Soziologiestudiums habe ich mich intensiver mit dem Thema befasst, zum Beispiel in Hausarbeiten. Schließlich hat mich mein persönliches Interesse für Scham dazu gebracht dieses Thema für die Masterarbeit vorzuschlagen.

### **4.2. Mein Bezug zu Minderheiten**

Für ein besseres Verständnis meines Bezugs zu Minderheiten, möchte ich für die Arbeit einige relevante Informationen zu meiner Biografie geben. Ich bin in Istanbul geboren und dort als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft aufgewachsen. Nach meinem Bachelorstudium in Soziologie und einigen Berufserfahrungen bin ich im Alter von 26 Jahren nach Wien

gekommen um dort als Freiwillige in einem Projekt der Caritas mitzuarbeiten. Dort war meine Aufgabe in der Betreuung einer Wohngemeinschaft mit geflüchteten unbegleiteten Jugendlichen mitzuhelfen. In dieser Situation beschäftigte ich mich erstmals mit der Situation von Minderheiten in Österreich und den öffentlichen Diskursen der Mehrheitsgesellschaft. Anfangs konnte ich nur auf Englisch kommunizieren und habe dann die deutsche Sprache in Sprachkursen gelernt, die mich für eine Zulassung zum Masterstudium vorbereitet haben. Inzwischen lebe ich seit sieben Jahren in Wien.

Während meines Aufenthalts in Österreich habe ich selbst einige peinliche Situationen wegen sprachlichen Problemen erlebt und einige Erfahrungen mit unterschwelligem Rassismus gemacht. Diese Erfahrungen haben mich jedoch nicht empfindlich berührt. Das liegt wahrscheinlich daran, dass ich nicht als Teil einer Minderheit in Österreich aufgewachsen bin und bisher wenige Erfahrungen mit Diskriminierung gemacht habe. Weil ich keine vergleichbaren Erfahrungen wie meine Interview Partnerinnen habe, kann ich wahrscheinlich einige ihrer Erfahrungen nicht tiefer nachempfinden. Ich sehe darin aber auch den Vorteil, dass ich das Thema mit dem nötigen Abstand und einer Außenperspektive analytisch betrachten kann.

Weil ich aus der Türkei komme, werde ich in Österreich einer Minderheit zugeordnet. Das geschieht sowohl von Mitgliedern der Mehrheit als auch von Personen aus der Minderheit. Für meine Untersuchung war dies wahrscheinlich ein Vorteil, weil ich so mehr Vertrauen bei meinen Interview Partnerinnen gewinnen konnte.

#### **4.3. Meine Gefühle während des Interviews**

Während der Interviews hatte ich anfangs eine leichte Nervosität, die sich dann im Verlauf gelegt hat. Am wenigsten Nervosität verspürte ich im Interview zu Fall 1, weil dies online stattfand und ich in meiner eigenen Wohnung war. Beim Interview zu Fall 2 war mir anfangs unwohl, weil ich als fremde Person in die Wohnung der Befragten gekommen bin. Allerdings konnte ich mich bald beruhigen und habe mich dann die meiste Zeit des Interviews angenehm gefühlt. Beim Interview zu Fall 3 war ich am Anfang weniger nervös, weil ich die Person schon vorher kannte. Allerdings kam beim Nachfrageteil ein Gefühl des Unbehagens auf, weil ich die Erzählungen nicht immer ganz nachvollziehen konnte und etwas Schwierigkeiten hatte geeignete Fragen zu formulieren.

## **5. Rekonstruktion der Fälle**

### **5.1. Fall 1: Noor**

#### **5.1.1. Erster Kontakt**

Noor lerne ich an meiner Universität kennen, wo sie während eines Gesprächs vom Thema meiner Masterarbeit erfährt und dass ich auf der Suche nach Interview PartnerInnen bin. Sie teilt mir mit, dass sie sich vorstellen kann, ein Interview mit mir zu machen. Einige Wochen später versuche ich mit ihr einen Termin zu vereinbaren. Das gelingt anfangs nicht, und ich kommuniziere weiter mit What's App Textnachrichten mit ihr und wir können nach etwas Verzögerung einen Termin vereinbaren.

#### **5.1.2. Biographische Datenanalyse**

Die Biographischen Daten von Noor wurden nicht in mit einem Fragebogen erhoben, sondern aus ihren Angaben im Interview entnommen.

Der Geburtsort von Noor ist Wien. Zu ihrer Schulzeit ist die ökonomische Situation ihrer Familie relativ beschränkt. Vor ihrer Schulzeit geht Noor zwei Jahre in einen Kindergarten. Ihr erstes Kindergartenjahr ist in Wien und das zweite in England. In England wohnt sie bei den dort lebenden Großeltern mütterlicherseits. In Noors Familie wird in Urdu und Englisch gesprochen. Vor ihrer Kindergartenzeit hat sie wenig Kontakt zu deutschsprachigen Personen. Die Zeit im Wiener Kindergarten reicht nicht um für den Schuleintritt genügend Deutsch zu lernen. In der Schule bringen sie ihre mangelnden Deutschkenntnisse mehrmals in Situationen, in denen sie Scham und Angstgefühle erlebt. In der Schule fokussieren sich ihre LehrerInnen auf Fehler, die sie in der deutschen Sprache macht und sie wird häufig korrigiert. Obwohl sie neben Deutsch zwei weitere Sprachen spricht, werden diese Kenntnisse nicht wertgeschätzt. Stattdessen richtet sich der Blick der LehrerInnen auf ihre Schwächen in Deutsch und ihre sonstigen Fähigkeiten bleiben unbeachtet. Das schwächt ihr Selbstwertgefühl und sie entwickelt große Angst Fehler zu machen, wenn sie vor anderen, wie zum Beispiel vor Schulklasse, sprechen muss. Dieses Gefühl begleitet sie während ihres Bildungslebens und tritt weiter in Situationen auf, in denen sie vor Publikum vorlesen oder reden soll. Durch viel üben und lernen, versucht Noor ihre Schwierigkeiten mit der Sprache auszugleichen. Dadurch erwirbt sie Selbstdisziplin und Durchhaltungsvermögen. Jedoch frustriert es sie, dass ihre Mühe nicht genügend wertgeschätzt wird.

Nach der Volksschule besucht Noor ein Gymnasium, obwohl ihre LehrerInnen ihren zunächst den Eltern empfehlen, eine Hauptschule zu besuchen. Ihre Eltern sind jedoch entschieden dafür, dass Noor ein Gymnasium besucht. Sie denken, es sei der einzige Weg später einen guten Job zu finden. Sie überzeugen schließlich Noor LehrerInnen sie ins Gymnasium gehen zu lassen.

Wegen des höheren Leistungsanspruchs sind die ersten Jahre im Gymnasium für Noor anstrengend. Sie lernt damit gut umgehen, weil sie sich angewöhnt hat viel zu lernen. Allerdings wird ihr die diskriminierende Haltung mancher LehrerInnen eine Belastung. Sie macht die Erfahrung, dass man ihr nicht zutraut erfolgreich zu sein. Erfolge die sie durch harte Arbeit erreicht, werden entweder dem Glück geschuldet oder es wird ihr nicht geglaubt, dass es ihre Leistung war. Einerseits frustrieren diese Erfahrungen Noor und verletzen ihr Selbstbewusstsein. Andererseits motiviert es sie noch mehr Leistung zu erbringen, um die Schule abzuschließen.

Dem Gymnasium folgt der Besuch einer Hochschule, wo sie ein Studium in einem Fach der Sozialwissenschaften wählt. Während ihres Bachelorstudium kommt sie im Rahmen eines Projekts zu einer Neuen Mittel Schule. Während dem Projekt wird sie für einige mehrsprachige Kinder eine Ansprechpartnerin, weil sie ähnliche Erfahrungen in ihrer Schulzeit gemacht hat. Sie fühlt sich verantwortlich und unterstützt die Kinder, indem sie ihren Problemen ein Gehör schenkt. Im Masterstudium eignet sie sich Fachwissen an, das ihr hilft, ihre Erfahrungen mit Diskriminierung, Scham, und Beschämung zu analysieren. Wahrscheinlich haben diese Erfahrungen sie bei der Auswahl ihres Studienfachs beeinflusst.

### **5.1.3. Interview Kontext**

Der Termin des Interviews fällt in den ersten Lock-Down wegen der COVID 19 Pandemie im März 2020. Wegen der Schutzmaßnahmen ist es nicht möglich die Interviewpartnerin persönlich zu treffen und somit wird das Interview über Skype durchgeführt. Ein paar Stunden vor dem Interview schreibe ich eine Nachricht, um zu bestätigen, dass der Termin zur vereinbarten Zeit stattfindet. Der Termin wird bestätigt und ich rufe um 18.00 Uhr über Skype an. Die erste halbe Stunde reden wir über allgemeine Themen, wie Studium, die Schwierigkeiten wegen des pandemiebedingten Zwangs zur Arbeit im Homeoffice.

Dann sprechen wir über den Ablauf des Interviews. Noor fragt, wie lange es dauern wird, worauf ich anderthalb bis zwei Stunden schätze, und darauf hinweise das es auch von ihr abhängt. Sie findet den Zeitrahmen in Ordnung, kündigt aber an, dass sie danach noch ein

anderer Termin hat. Danach sprechen wir über die Aufzeichnung des Interviews. Ich erläutere, dass ich sowohl mit der Videoaufnahmefunktion von Skype als auch mit einem Aufnahmegerät das Gespräch aufnehmen möchte. Sie stimmt der Tonaufnahme zu, möchte aber keine Bildaufzeichnung, woraufhin wir ihre Kamera abschalten. Somit kann ich sie nur hören, während sie weiterhin mein Gesicht im Kamerabild sehen kann. Nachdem wir die technischen Einstellungen eingerichtet haben, erzähle ich nochmal, worum es meiner Arbeit geht und wie es das Interview ablaufen wird. Anschließend stelle ich die Einstiegsfrage, womit das Interview beginnt.

#### **5.1.4. Thematische Feldanalyse**

Das Interview dauert ca. zwei Stunden und liefert ein Transkript im Umfang von 40 Seiten. 40 Minuten des Interviews macht der Haupterzählungsteil aus. Neben der auf die Einstiegsfrage folgenden Erzählung liefert Noor nach erzählgenerierenden Nachfragen oft lange Erzählpassagen. Um die Nachvollziehbarkeit zu verbessern, werde ich die Analyse in entsprechende Sequenzen unterteilen.

##### **4.1.4.1 Eingangserzählung**

Die erste Sequenz beginnt mit folgender Einstiegsfrage: *„Ich interessiere mich für die Lebensgeschichte von Menschen und ihre Erfahrungen mit Schamgefühlen, sowie Erlebnissen mit Beschämung, Stigmatisierung, Diskriminierung und Ausschluss in ihrer Bildungslaufbahn und in ihrem Alltag. Darum möchte ich dich bitten deine Lebensgeschichte zu erzählen, ab dem Zeitpunkt wann du dich erinnern kannst bis heute.“* (Z:15-19)

Noor berichtet in der zweiten Sequenz, dass sie in Wien geboren ist. Anschließend erzählt sie in der dritten Sequenz von ihrer Kindergartenzeit. Sie besucht insgesamt zwei Jahre den Kindergarten. Das erste Jahr geht sie in einen Kinder

garten in Wien, und das zweite Jahr, für die Vorschulklasse, in einen Kindergarten in England, wo Noor ein Jahr bei ihren Großeltern lebt.

Weil Noor die Erzählung mit dem Geburtsort beginnt, ist es zu erwarten, dass sie von ihrem Wohnort erzählt bzw. diesen beschreibt. Unerwartet ist, dass sie nichts zu ihren Familienangehörigen erwähnt. Stattdessen geht sie gleich im zweiten Satz zum Thema Kindergartenzeit über. Dass sie nur von ihrem Geburtsort berichtet, kann bedeuten, dass dieser einen vorrangigen Stellenwert für ihre Identität hat (Leseart 1). Ein anderer Grund dafür kann

in der Formulierung der Einstiegsfrage liegen. In der Frage erwähne ich, dass mich unter anderem das Thema „Bildungslaufbahn“ interessiert und frage im nächsten Satz nach ihrer Lebensgeschichte. Das Wort „Lebensgeschichte“ regt sie an zunächst von ihrem Geburtsort zu erzählen, aber dann erinnert sie sich, dass ich mich für das Thema „Bildungslaufbahn“ interessiere und springt daraufhin zum Thema Kindergartenzeit, was sie damit assoziiert (Leseart 2). Im weiteren Verlauf des Interviews unterstreicht Noor, dass sie in Österreich geboren und aufgewachsen ist und daher nach Österreich gehört. Das bestätigt Leseart 1 und 2, weil durch das Erwähnen des Geburtsorts, gibt sie eine Hintergrundinformation zu ihrer Zugehörigkeit. Für sie wird ihre Zugehörigkeit und Identität durch ihren Geburtsort vorgegeben und alle anderen sonstigen Eigenschaften findet sie dafür irrelevant.

Der Bericht zur Kindergartenzeit dient als Hintergrunderzählung für das Thema Sprache. Noor evaluiert, dass Sprache ein wichtiges Thema für sie in der Kindheit ist. Sie berichtet, dass sie *“eigentlich zu Hause [...] ganz, also viel, mit Englisch, aber auch mit Urdu aufgewachsen”* (Z:29-30) ist. Sie erzählt dann weiter, vor der Volksschule hatte sie nicht viel Kontakt zu deutschsprachigen Menschen. Weil sie nur ein Jahr in Wien im Kindergarten war, konnte sie erst in der Volksschule richtig Deutsch lernen. Sie evaluiert, dass sie sich an diese Jahre zwar nicht gut erinnern kann, aber sich *„sicher“* ist, dass sie *„kein Deutsch gesprochen“* (Z:31-32) hat.

Aus den verwendeten Konjunktionen *„eigentlich“* und *„aber auch“*, sowie der Reihenfolge in ihrer Erläuterung wird erkennbar, dass Noor Englisch wichtiger als Urdu findet. Ein Grund für diese Priorisierung kann sein, dass sie Englisch häufiger als Urdu verwendet. Ein anderer Grund, dass Englisch eine europäische Sprache ist und daher in Österreich und anderen europäischen Länder mehr wertgeschätzt wird und sie diese Denkweise übernommen hat. Allerdings gibt das Interview nicht genügend Information, um diese Begründungen besser zu belegen.

Die Länge der Textpassage (von ca. 14 Zeilen), wo sie wiederholt erklärt; warum sie vor der Volksschule kein Deutsch konnte, kann andeuten, dass sich Noor während ihrer Bildungslaufbahn für ihre Sprachmängel in Deutsch geschämt hat oder beschämt wurde. Durch die Erklärungen möchte sie unbewusst rechtfertigen, dass es nicht ihre Schuld war. Diese Verteidigung wiederholt sich im weiteren Verlauf des Interviews mehrmals. Das wiederholte Bemühen davon zu überzeugen, kommt von ihrer Befürchtung, dass ihr nicht geglaubt wird.

Das kann so interpretiert werden, dass sie auf dieses Thema sensibel ist und damit emotionale Verletzungen verbindet.

In Sequenz 6-7 kommt Noor vom Thema „mangelhafte Sprachkenntnisse“ auf das Thema „Gefühle der Nicht-Zugehörigkeit in der Volksschule“. Sie evaluiert: *„also vom ersten Schultag an war ganz schon klar ich bin der..., ich gehöre nicht dazu.“* (Z:43-44)

Dieser Sprung lässt vermuten, dass sie das Thema sprachliche Defizite emotional mit Gefühlen der Nicht-Zugehörigkeit verbindet. Noor erzählt, dass sie die einzige Schülerin ihrer Klasse war, welche gefragt wurde, woher sie kommt.

Sie evaluiert mit argumentativen Elementen, dass sie als sechs- bis siebenjähriges Kind nicht verstanden hat, warum sie es ist die nach Herkunftsort gefragt wurde oder was die Fragenden damit genau wissen wollen. Sie wurde in Wien geboren und war als Kindergartenkind ein Jahr in England. Jedoch hat sie das Gefühl, dass eigentlich nach etwas anderem gefragt wird, sie aber nicht wusste, wie sie darauf reagieren sollte.

Noor evaluiert in Sequenz 8 aus einer *„erwachsenen oder analytischen Perspektive“* (Z:49), dass die Frage nach dem Herkunftsort wegen ihres Aussehens von jenen Lehrern gestellt wurde, *„die einfach nicht kritisch inklusive Rassismus beschäftigt haben“* (Z:50-51).

In der Sequenz 9 erzählt sie, dass sie über die Erfahrung mit Exklusion mit niemanden sprechen konnte. Sie evaluiert, damit allein zu sein, hat die Erfahrung erschwert. Sie erzählt von ihren Emotionen, wie sie Angst hatte, wenn ihr auffiel, dass sie die von ihr erwartete Antwort nicht geben konnte, oder falsch geantwortet hat. Im *„Schulkontext“* (Z:59) falsch zu Antworten löste bei ihr Schamgefühle aus.

Noor präsentiert sich als Kind, das ohnmächtig war und unfair behandelt wurde. Sie kommt das erste Mal in eine Situation, in der sie von einer Person (dem Lehrer), die hierarchisch überlegend ist, als „anders“ deklariert wird. Noor erkennt die Fremdwahrnehmung, dass bei ihr etwas „anders“ ist, und weiß nicht, wie sie damit umgehen soll. Wegen der Frage nach ihrer Herkunft, fühlt sie sich auffällig. Die Befürchtung negativ aufzufallen, verstärkt ihre Angst Fragen falsch zu beantworten. Diese Erfahrungen lösen in ihr Angstgefühle aus.

In der Sequenz 10-11 argumentiert Noor, wenn die LehrerInnen nicht verstehen, wie Rassismus funktioniert, bringen sie die SchülerInnen in sehr unangenehme und Stress auslösende

Situationen. Noor reflektiert, wenn sie aus „*einer erwachsenen und analytischen Perspektive*“ auf die Vergangenheit zurückblickt, erkennt sie, dass wegen Scham und Ausgrenzung viel Zeit gebraucht hat, um die daraus entstandenen emotionalen Belastungen zu bewältigen.

Noor macht an dieser Stelle einen Perspektivenwechsel von der ohnmächtigen und unfair behandelten Schülerin, die Schamgefühle empfunden hatte, zu einer Erwachsenen, die durch ihre Bildung befähigt eine analytische Sicht auf ihre Erlebnisse einnehmen kann. Aus dieser Perspektive erkennt sie, dass sie damals weniger Problem gehabt hätte, wenn ihr dieses Wissen nicht gefehlt hätte.

Noor beschreibt, dass sie viel Zeit gebraucht hat, um Methoden entwickeln damit umzugehen. Damit meint sie wahrscheinlich, sich selbst zu reflektieren und sich Wissen über die Themen Rassismus und Exklusion zu erwerben.

Dieser Wechsel in eine, wie sie es nennt, „*erwachsene und analytische*“ Perspektive wiederholt sich an einigen Stellen des Interviews. Ein Grund dafür könnte sein, dass sie unterbewusst befürchtet, ihr würde ihrer Erzählung nicht geglaubt und deshalb setzt sie die Macht des wissenschaftlichen Betrachtens ein. Sie erwähnt auch häufig, dass sie „*sich sicher*“ bzw. „*nicht sicher*“ sei. Mit dieser Ergänzung versucht sich möglicherweise ihre Glaubwürdigkeit zu steigern. Ein Hinweis, der bestätigt, dass sie befürchtet ihr würde nicht geglaubt, findet sich auch, wenn sie berichtet, wie ihre Freunde ihren Erzählungen zu erlebten Diskriminierungserfahrungen nicht geglaubt haben und behaupteten, dass es vielleicht an Missverständnissen liegt. Deshalb spricht sie mit ihnen dann nicht mehr über ihre Erfahrungen. Anscheinend ist Furcht, dass ihr nicht geglaubt wird bei ihr bis heute präsent.

In den Sequenzen 12 und 13 evaluiert Noor, dass sie Schamgefühle während ihrer ganzen Schulbildung begleitet haben. Sie erzählt, dass sie sich wegen ihres Aussehens, den dunkleren Haaren und Hautfarbe, in der Klasse auffällig gefühlt hat. Sie vergleicht die Reaktionen auf ihr Äußeres in der Volksschule in Österreich mit denen die sie in England erlebte. In Österreich war sie die einzige Schülerin in der Klasse, die kein „*typisch österreichisches Aussehen*“ (Z:75) und evaluiert, dass sie sich daher „*wie ein Alien (...) gefühlt*“ (Z: 84-85) hat. In England hingegen gab es viele Kinder „*mit demselben Background*“ (Z:84) und daher fühlte sie sich dort viel angenehmer. Sie argumentiert auch ihre Umgebung vermittelte ihr das Gefühl sie „*ein Alien ist*“ (Z:85) das „*nicht reinpasst*“. (Z:86)

Noor kommt in der Sequenz 14 auf das Thema Sprache zurück. Sie argumentiert, dass sie bis in die Volksschule kam wenig Deutschkenntnisse hatte. Weil sie einen schlechteren Startpunkt als ihre Mitschüler hatte, war die Anfangszeit in der Volksschule für sie schwierig. Sie argumentiert weiter, dass obwohl sie mit Englisch und Urdu zwei weitere Sprachen beherrscht, ihre Sprachkenntnisse nicht wertgeschätzt werden. Als Grund dafür evaluiert sie, „*dass wir in unserem Schulsystem so krass nur Deutsch in Fokus haben, alles andere zählt nicht*“ (Z:94-95).

Im weiteren Verlauf des Interviews erläutert sie, dass die LehrerInnen niedrige Erwartungen von ihrem Schulerfolg hatten, weil sie als „Schülerin mit Migrationshintergrund“ kategorisiert wurde. Mit diesem Hintergrund kann man ihre argumentierenden Antworten so interpretieren, dass, sie klarstellen möchte, dass ihre mangelnden Sprachkenntnisse nicht ihrer Faulheit oder einem Mangel an Intelligenz geschuldet sind. Außerdem findet sie es ungerecht, dass ihre sonstigen Sprachkenntnisse nicht wertschätzt wurden.

In Sequenz 15 erweitert sie ihre Erzählungen zum Thema „Sprache“. Sie berichtet, wie es sich anfühlte, wenn sie Sprachfehler in der Schule gemacht hat und über die Inkompetenz der Lehrkräfte im Umgang damit. Weil sie vorher in England lebte, konnte sie besser Englisch als Deutsch und deshalb hat sie manchmal englische Wörter verwendet. Wenn das vorkam, hat „*die Lehrperson [...] einfach so*“ erwidert „*nein auf Deutsch heißt das nicht so und fertig*“ (Z:97-98). Dabei imitiert sie die mechanisch wirkende Ausdrucksweise der betreffenden Lehrerin und stellt diese als eine Person dar, die keine Mitgeföhle hat. Mit der Verwendung des Wortes „*fertig*“ zeigt die Lehrperson an, dass die Kommunikation an diesem Punkt beendet ist. Sie evaluiert, dass sie sich dabei „*dumm*“ geföhlt hat, weil alles was sie gesagt hat, als falsch bewertet wurde. Statt sie zu unterstützen ihre Gedanken zu äußern, hat ihre Lehrerin ihre Fehler hervorgehoben.

In der Sequenz 16 äußert sie mit argumentativen Elementen, dass ihre Lehrerin eine pädagogischere Umgangsweise verwenden hätte können. Zum Beispiel könnte sie die englischen Begriffe zunächst akzeptieren und beurteilen, ob sie die passende Bedeutung haben, und ihr dann die geeigneten deutschen Worte beibringen.

In der Sequenz 17 argumentiert sie, dass ihre Lehrerin ihre Mehrsprachigkeit nicht wertgeschätzt hat. Das hat sie dazu gebracht ihren Fokus auf ihre Schwächen in Deutsch zu richten. Weil ihre Lehrer Deutsch als die wichtigste Sprache präsentierten, wertet auch sie ihre Kenntnisse in anderen Sprachen ab, während sie die der deutschen Sprache aufwertet. Dadurch

wandelt sich die Fremdwahrnehmung zu ihrer Selbstwahrnehmung. In Sequenz 18 argumentiert Noor, sie verbindet ihre Sprachproblemen in der Schulzeit stark mit Schamgefühlen. Sie hat sich stark geschämt, wenn sie beim Sprechen vor der Klasse nicht die Wörter gefunden hat oder grammatische Fehler gemacht hat.

In Sequenz 19 erzählt Noor, dass sie in ihrer Schulzeit keine Ansprechperson hatte, mit der sie ihre Herausforderungen in der Schule besprechen konnte. Daher fühlte sie sich allein. Sie evaluiert, dass es hilfreich gewesen wäre, wenn es dafür eine Ansprechperson - am besten ihre Lehrerin - gegeben hätte.

In Sequenz 20 erzählt Noor von ihrer Frustration in der Schule. Neben ihren Schulaufgaben musste sie auch an ihrem Deutsch viel arbeiten. Sie evaluiert ihre Mühe wurde jedoch weder von den Lehrpersonen noch von KollegInnen gesehen. Trotz ihrer Anstrengungen kämpfte sie in Prüfungen mit deutlich mehr Sprachfehlern als ihre KollegInnen. Sie erzählt von Kommentaren ihrer Lehrerin, dass sie besser werden muss. Dabei dachte sie, sie könne nicht noch mehr lernen als sie schon gelernt hat. Diese Situation hat sie frustriert und bei ihr Gefühle der Wut ausgelöst.

In dieser Sequenz präsentiert sie sich das erste Mal als rebellisch in der Zeit ihrer Kindheit. Sie war wütend, weil ihre Leistungen nicht belohnt wurden. Es gab für sie zwei Handlungsmöglichkeiten: entweder aufgeben sich anzustrengen und sich zurückziehen, schlimmstenfalls die Schule verlassen, oder an der Schule bleiben und noch härter arbeiten.

In den Sequenzen 21-22 evaluiert Noor, dass sie wegen solcher Erfahrungen hohe Ansprüche an sich selbst entwickelt hat. Diese Erwartungshaltung entwickelt sich, weil es für sie in der Schule schwieriger war gute Leistungen zu bringen und sie sehr viel dafür arbeiten musste. Diese Einstellung hat sie internalisiert und prägte auch den weiteren Verlauf ihres Lebens. Daher arbeitet sie härter an Schul- oder Uniaufgaben als ihre KollegInnen. Sie betrachtet dieses Verhalten als ein Problem, welche sie sich abgewöhnen möchte.

In Sequenz 23-24 kommt Noor zum Thema Umgang mit Diskriminierung. Sie argumentiert, dass sie nicht nur mit ihren *Sprachdefizite(n)* (Z:143) umgehen müsste, sondern auch mit der Ausgrenzung aufgrund ihres Aussehens. Sie erläutert:

*„Also ich muss auf so ur-vielen Ebenen beweisen. So: ‘hey nein ich kann ja eh Deutsch, ich gehöre eh hierhin, ich bin ja auch hier geboren‘.“ (Z:145-146)*

Sie evaluiert, dass Situationen, in denen sie stigmatisiert und abgewertet wird so dass sie um Anerkennung ihrer Zugehörig kämpfen muss, bis in die heutige Zeit vorkommen. Sie relativiert, dass es heute nicht mehr so häufig wie früher vorkommt, weil sich ihr Umfeld geändert hat. Allerdings sei Ausgrenzung trotzdem noch präsent.

In Sequenz 25 argumentiert Noor, die LehrerInnen seien der Ansicht, dass Kinder mit Migrationshintergrund schwächer in der Schule sind. Deshalb befürchtete sie, die Annahmen würden sich bestätigen, wenn sie schlechte Leistungen bringt. Sie evaluiert, wenn *„andere Schülerinnen“* (Z:153) (ohne Migrationshintergrund) keine guten Leistungen brachten, dachten die LehrerInnen es läge an der fehlenden Lust zu lernen. SchülerInnen mit Migrationshintergrund haben sie keine Erfolge zugetraut. Daher war sie motiviert, viel zu lernen, um mit guten Leistungen ihre LehrerInnen vom Gegenteil zu überzeugen.

*„Kinder mit Migrationshintergrund, die sind ja eh alle so schwach‘ diese Vorstellung war mir als Kind schon klar. (...) Ich muss jetzt mit aller Kraft versuchen zu zeigen (mit Kinderstimme), hey nein das stimmt gar nicht, ich bin ja eh gut und ich bin ja eh nicht bildungsfern und ich kann ja eh versuchen‘ also so“.* (Z:154-159)

Die Rahmenbedingungen zwingen Noor die komplexen Erwartungen zu verstehen und einen Umgang damit zu entwickeln, damit sie trotz der negativen Erwartungshaltungen des Lehrpersonals Erfolg haben kann. Sie erkennt die Erwartungshaltungen und Sichtweisen ihrer LehrerInnen und versucht sie sich dagegen zu wehren. Um gute Noten zu bekommen und im Schulsystem weiterzukommen, kämpft sie gegen die Meinung ihrer LehrerInnen, sie sei eine schwache Schülerin. Sie findet diese Anstrengungen *„sehr belastend“* (Z: 149).

In Sequenz 26 evaluiert Noor, neben ihrem „Migrationshintergrund“ seien die niedrigen Erwartungen der LehrerInnen auch auf ihren Arbeiterschicht hintergrunds zurückzuführen. Sie evaluiert, dass es auf der *„doppelten Ebene [...] echt viel Kraft irgendwie gebraucht“* (Z:163) hat. Sie erzählt, wie sie davor Angst in die Hauptschule gehen zu müssen, weil sie ihrer Lehrerin nicht beweisen kann, dass sie eine gute Schülerin ist. Sie evaluiert, der Besuch einer Hauptschule habe sie als eine Abwertung empfunden, weil es in ihrer Umgebung so dargestellt wurde.

In Sequenz 27 erzählt Noor, dass sie in der Schule meistens gute Note hatte. Einmal hatte sie im Vergleich zu ihren SchulkollegInnen eine schlechte Note. Das haben diese dann als

erwartbar betrachtet. Sie dachten „*eh klar sie ist ja eine Ausländerin*“ (Z:173) Sie evaluiert, dass sie sich dann sehr geschämt hat, weil es sich „*entblößend*“ (Z:175) anfühlte.

In Sequenz 29 vergleicht Noor die Einschätzung ihrer Eltern zu ihrer Eignung für das Gymnasium mit den Empfehlungen ihrer Grundschullehrerin. Noor erzählt, dass ihre Eltern wollten, dass sie ein Gymnasium besucht. Sie dachten, dass sie ansonsten keine guten Zukunftsaussichten hat. Ihre Lehrerin hat hingegen mit der Begründung, dass sie dort überfordert würde, davon abgeraten. Ihre Eltern haben sie in einem Gespräch schließlich davon überzeugt, dass Noor es versuchen kann, weil sie eine fleißige Schülerin ist.

Mit dieser Erzählung bestätigt Noor die bisher erwähnten niedrigen Erwartungshaltungen der LehrerInnen. Weil ihre LehrerInnen aber auch den Eindruck hatten, dass sie fleißig ist, konnte sie schließlich überzeugt werden, dass sie ein Gymnasium besuchen kann. Möglicherweise haben ihre LehrerInnen zunächst die Hauptschule empfohlen, weil sie angenommen haben dass „Kinder mit Migrationshintergrund“ weniger Chancen haben auf dem Gymnasium erfolgreich zu sein.

Dazu beschreibt Noor die Spannung, welche zwischen den Erwartungshaltungen ihrer Eltern und LehrerInnen aufgetreten ist. Es wurde von zwei Seiten her auf sie ausgeübt. Weil sie den hohen Erwartungen ihrer Eltern gerecht werden wollte, und auch für bessere Zukunftschancen, gibt sie sich viel Mühe in der Schule gute Leistungen zu bringen. Ein Scheitern darin resultiert in einer Enttäuschung ihrer Eltern und auch in Zukunftsängsten. Unter diesen Ängsten muss sie auch noch gegen die niedrigen Erwartungshaltungen der Lehrer ankämpfen. Sie versucht ihre Lehrerin zu überzeugen, dass sie eine Schülerin ist. Dieser Leistungsdruck verstärkt die Intensität ihrer Schamgefühle, wenn sie Fehler in der Sprache macht oder unterdurchschnittliche Noten bekommt.

In Sequenz 33 erzählt Noor von ihren Erfahrungen im Gymnasium. Sie evaluiert, die ersten zwei Jahre waren für sie schwierig, weil es anspruchsvoll wurde. Jedoch konnte sie mit den Herausforderungen der Schule gut umgehen, weil sie als Kind gelernt hat, für die Schule viel zu lernen.

In den Sequenzen 34 und 35 erzählt Noor, dass ihre Zukunftsangst sie im Gymnasium weiterverfolgt hat. Sie befürchtete, dass vom Gymnasium versetzt werden könnte. Von ihrer Angst angetrieben hat sie auch während ihrer Freizeit für die Schule gelernt. Sie dachte

„entweder ich mach es jetzt, oder aus mir wird nichts“ (Z:202-203). Sie evaluiert, sie hatte nicht, wie andere Jugendliche, die Freiheit zu denken, dass es in Ordnung ist, wenn sie manchmal die Hausübungen nicht macht. Daher hat sie die Hausübungen immer erledigt. Zudem hat sie sich nicht „erlaubt“ die Note „4 zu bekommen“. Sie hat sich geschämt, wenn es trotzdem vorgekommen ist.

In diesen Sequenzen zeigt sich eine Benachteiligung, die daraus entsteht, dass Noor sich den LehrerInnen beweisen muss und gegen ihre niedrigen Erwartungshaltungen aufgrund ihres ethnischen Hintergrunds anzukämpfen. Sie zwingt sich alle Hausaufgaben zu machen und möglichst gute Note zu bekommen. Jugendliche „ohne Migrationshintergrund“ haben weniger Angst als schlechte Schüler zu gelten. Noor fühlt sich unsicherer als ihre KollegInnen. Sie hat mehr Sorge vom Gymnasium versetzt zu werden und entwickelt starke Angstgefühle, wenn sie unterdurchschnittliche Leistungen erzielt.

Noor erzählt in Sequenz 37, dass sie in den ersten Klassen auf dem Gymnasium keine guten Noten im Fach Deutsch hatte. Sie argumentiert oder begründet das damit, dass sie die Sprache erst im Alter von sieben Jahren gelernt hat. Dennoch wurde von ihr erwartet, gleich gute sprachliche Leistungen zu bringen, wie ihre MitschülerInnen, die Deutsch als erste Sprache gelernt haben. Ihre Deutschlehrer hat auf diese Benachteiligung keine Rücksicht genommen. Diese hohen Anforderungen an ihre Sprachentwicklung haben bei ihr viel Stress ausgelöst.

An verschiedenen Stellen wird von ihr wiederholt, dass sie Deutsch erst mit sieben Jahren gelernt hat. Es ist selbstverständlich deshalb in manchen Unterrichtsfächern Schwierigkeiten zu haben. Damit möchte sie vielleicht klarstellen, dass die niedrigen Erwartungshaltungen ihrer LehrerInnen nicht von ihrer Faulheit kommen, sondern an ihrem anfänglichen Rückstand in der Sprache liegen. Es kann als einer Bewältigungsstrategie gesehen werden. Durch diese Sicht nimmt sich Noor aus der Verantwortung für ihre Sprachfehler und befreit sich somit von Schuldgefühlen.

In den Sequenzen 38 bis 41 spricht Noor über ihre Angst vor einem Publikum Fehler zu machen. Sie erzählt von ihrer Angst vor der Klasse vorzulesen. Sie befürchtete, wenn sie etwas falsch ausspricht oder zu langsam liest, von ihren KollegInnen bloß gestellt zu werden. Sie argumentiert, wegen solcher Gedanken und Gefühle konnte sie tatsächlich nicht richtig Lesen. Dieser Zustand erschwerte es sich auf das Lesen des Textes zu konzentrieren. Solche Momente lösten bei ihr starke Schamgefühle aus. Die Angst vor dem Vorlesen vor einem Publikum hat

sie bis ins Erwachsenenalter. Aus der heutigen Perspektive, evaluiert sie in Sequenz 39, findet sie es nicht richtig, wenn LehrerInnen Kinder dazu zwingen vor der Klasse zu lesen. Vor allem, wenn sie wissen, dass ein Kind schlechter vorliest als andere. Sie argumentiert, dass diese Situation auch anders hätte gestaltet werden können in dem sie beispielsweise die Chance bekommt bei ihrer/m LehrerIn ohne Anwesenheit der Schulklasse vorzulesen.

Noor bildet ein Erzählmuster in dem sie zuerst ihre Erfahrungen aus der Vergangenheit berichtet, dann ihre Meinung aus der analytischen Sicht einer Sozialwissenschaftlerin zum Ausdruck bringt und anschließend einen Verbesserungsvorschlag macht. Das zeigt, dass sie ihre Vergangenheit mit Hilfe der Werkzeuge und des Wissens, das sie in ihrem Studium erworben hat, analysiert.

In Sequenz 45 erzählt Noor, dass sie sich im Gymnasium, wie auch in der Volksschule, von ihren LehrerInnen ausgegrenzt gefühlt hat. Sie erläutert, sie habe sich „*immer fremd gefühlt*“ und man hat ihr auch zu „*spüren gegeben*“ sie „*gehöre da nicht hin*“ (Z: 251). Sie belegt das weiter mit der Aussage einer Lehrerin, dass sie „*dafür dankbar sein sollte*“ auf dem Gymnasium zu sein (Z:251-252). Sie berichtet dazu ihre damaligen Gedanken: „*Wieso soll ich dankbar sein, ich hab‘ dafür hart gearbeitet. Das hat mir niemand geschenkt*“ (Z:253-254).

In Sequenz 48 evaluiert Noor, dass es für sie sehr belastend war, immer wieder solche Äußerungen hören zu müssen. In solchen Momenten, erzählt sie, hat sie als Jugendliche geschwiegen, weil sie nicht wusste, wie sie reagieren sollte. Sie hatte keine Unterstützung einer externen Person. Sie argumentiert, ihre KollegInnen leisteten auch keinen Beistand, weil sie selbst nicht ähnliche Herausforderungen erlebt hatten.

In den Sequenzen 49 bis 51 spricht Noor über Scham wegen finanzieller Beschränkungen. Sie erzählt, dass im Gymnasium Reisen zu verschiedenen Länder und Städte organisiert wurden. SchülerInnen mit finanziellen Einschränkungen haben dafür eine Unterstützung erhalten. Sie evaluiert, dass ihre LehrerInnen damit unsensibel umgegangen sind. Sie haben im Unterricht die Namen der Kinder, die Unterstützung erhalten können, laut vorgelesen und darauf aufmerksam gemacht, dass sie ein Formular ausfüllen müssen. Sie evaluiert, dass sie diese Situation als eine „*Stigmatisierung*“ (Z: 271) empfunden und das als Jugendliche für sie beschämend war.

In Sequenz 52 bis 54 erzählt Noor von der diskriminierenden Haltung zweier Deutschlehrerinnen. In der Oberstufe hatte sie eine Deutschlehrerin, die implizit die Klasse in Kinder „mit“ und „ohne Migrationshintergrund“ geteilt hat. Von der Lehrerin wurden Kinder deren erste Sprache Deutsch war als gute und mehrsprachige Kinder als schlechte SchülerInnen eingestuft. Sie argumentiert, ihre Lehrerin dachte, weil deutschsprachige Kinder zu Hause mehr Übungsmöglichkeiten haben, wären sie besser in Deutsch als mehrsprachigen Kinder. Sie argumentiert, dass diese Einstellung auch in die Benotung eingeflossen ist. Sie findet die Bewertungskriterien unfair, weil in der Oberstufe auf meist auf Fähigkeiten in Bereichen wie Textverstehen und -verfassen Wert gelegt wurde. Sie argumentiert, dass sie diese Fähigkeiten trotzdem erwerben konnte, obwohl bei ihr zu Hause kein Deutsch gesprochen wird. Sie erzählt, dass sie und ihre mehrsprachigen KollegInnen untereinander darüber gesprochen haben. Sie fanden diese Benotung auch unfair und haben sich darüber geärgert. Allerdings haben sie der Lehrerin ihre Meinung nicht gesagt.

In dieser Stelle erzählt Noor das erste Mal von KollegInnen, mit denen sie eine solidarische Beziehung aufgebaut hat. Mit diesen Freunden konnte sie über gemeinsame Probleme reden. Aber trotz dieses Zusammenschlusses, konnten sie sich nicht gemeinsam gegen die Lehrerin stellen, ansprechen was sie ungerecht finden und sie zu mehr Fairness auffordern. Wenn Noor sich an diesen Teil ihrer Vergangenheit erinnert, klingt ihre Stimme aufgebracht. Es erweckt den Anschein, dass sie ihre damaligen Gefühle nachempfindet. Das kann als ein Hinweis interpretiert werden, dass diese Geschehnisse für sie besonders verletzend waren.

In der Erzählung in den Sequenzen 55 bis 62 spricht Noor wieder über ihre Angst Sprachfehler zu machen aus Furcht vor Geringschätzung ihrer LehrerInnen. Sie erzählt, wie ihre Lehrerein im Deutschunterricht mit Fragen zu den Inhalten der vorherigen Unterrichtsstunden die SchülerInnen geprüft hat. Alle KollegInnen waren etwas nervös. Sie und die anderen mehrsprachigen SchülerInnen waren aber noch nervöser. Noor argumentiert, sie war deshalb sehr nervös, weil sie „weiß“ [wusste], (Z:327-328, dass die Lehrerin von vornherein von ihr keine gute oder richtige Antwort erwartet. Wegen dieser Erwartung muss sie sich beweisen, indem sie keine Fehler macht. Diese Vorstellungen steigerten ihre Angst Fehler zu machen und am Schluss konnte sie tatsächlich nicht richtig antworten. Sie argumentiert, wenn jemand die Einstellung hat, dass eine andere Person zu etwas nicht fähig ist, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit des Versagens.

In den Sequenzen 64 bis 67 berichtet Noor von einem weiteren Erlebnis zu der geringschätzenden Erwartungshaltung einer Deutschlehrerin. Sie hatte in der Unterstufe des Gymnasiums schlechte Noten im Deutschunterricht. Um sich zu verbessern, hat sie in den Sommerferien extra viel gelernt. Ihre Noten verbesserten sich deshalb ab der 5ten Klasse, in der sie dann auch eine neue Deutschlehrerin bekam. Diese Lehrerin hatte ihr einmal eine Hausarbeit gegeben, welche Noor selbst erledigt hat. Bei der Abgabe ihrer Hausarbeit, glaubte ihre Lehrerin nicht, dass sie ihre Arbeit selbst geschrieben hat. Noor evaluiert, dass die Lehrerin wahrscheinlich wegen ihres Aussehens, d.h. ihrer Haar- oder Hautfarbe, ihr nicht zugetraut hat, sie könne Hausübung selbst verfassen. Um diese Vermutung zu belegen, merkt Noor an, dass die Lehrerin nicht über ihre vorherigen schwachen Deutschnoten informiert war. Dazu hatte sie bei der betreffenden Lehrerin bisher nur gute Noten. Sie evaluiert, dass ihr dabei wieder bewusst geworden ist, dass man ihr keine guten Leistungen zutraute, weil Deutsch nicht ihre Muttersprache ist.

In Sequenz 68 evaluiert Noor, dass in ihrem ganzen Bildungsleben das Gefühl hatte sich ihren LehrerInnen beweisen zu müssen und es ihr *„viel Kraft gekostet“* (Z:376) hat.

*„Alle gegen mich und ich muss jetzt denen beweisen ,hey ich verdiene jetzt nicht so sein Nichts zu sein! Ich verdiene gute Noten zu bekommen, weil, ich bin ja fleißig!“* (mit Kinderstimme), *ich bin nicht dumm, ich kann auch das und das“* (mit wütender Stimme) (Z:373-376).

In dieser Sequenz stellt Noor ihre Gefühle theatralisch dar. Aus der Verwendung verschiedener Stimmen ist erkennbar, wie sie während der Erzählung ihre damaligen Gefühle nachempfindet. Sie wirkt dabei sehr authentisch. Zuerst präsentiert sie sich als Kind, mit einer naiven Stimme, die aber auch etwas ohnmächtig klingt. Jedoch hat sie auch einen starken Willen, die Akzeptanz und den Respekt ihrer LehrerInnen zu gewinnen. Dafür gibt sie sich viel Mühe. Doch wenn sie erkennt, dass trotz ihrer Anstrengungen dieser Wunsch nicht erfüllt wird, wird sie frustriert und wütend. Eine andere Erklärung für die unterschiedlichen Gefühle, die bei diesem Themen aufflammen, könnte sein, dass sie in verschiedenen Zeitepochen unterschiedliche Wahrnehmungen dieser Herausforderung hatte. Als Kind versucht sie sich bei Lehrerin zu beweisen, mit dem festen Glauben, dass sie am Ende dafür mehr Akzeptanz bekommen wird. Als Erwachsene erkennt sie hingegen, dass ihre Erwartungen trotz ihrer Mühen nicht erfüllt werden, weil die Ursache des Problems die Denkweisen ihrer LehrerInnen sind. Diese

Erkenntnis verärgert sie, weil ihre Anstrengungen sich ständig zu beweisen, teilweise vergebliche Mühen waren.

In Sequenz 69 evaluiert sie wieder, dass die Mühe sich den LehrerInnen beweisen zu müssen für sie eine „*unsichtbaren Last*“ (Z:379-380) war, während ihre KollegInnen, die nicht wegen ihres Aussehens eine niedrigere Erwartungshaltungen bei Lehrer hervorrufen, sich unbelastet auf das Lernen konzentrieren konnten. Vermutlich fühlt sie auch deshalb wütend, weil sie es unfair findet, dass sie sich zusätzlich anstrengen musste, um LehrerInnen zu überzeugen, dass sie es auch verdient „*gute Noten zu bekommen*“ (Z:373-374).

In den Sequenzen 70 bis 71 argumentiert Noor, dass ein Grund für die Schwierigkeiten, die sie mit LehrerInnen hatte, darauf zurückzuführen ist, dass viele LehrerInnen sich nicht in ihre Stelle hineinversetzen können. Die LehrerInnen nehmen sowohl wegen ihres Lehrerstatus als auch wegen ihrer Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft eine hierarchische überlegene Position gegenüber jenen SchülerInnen ein, die zu Minderheiten gehören. Wer in dieser Hierarchie oben steht, kann nicht nachempfinden, wie sich die Ausgrenzung anfühlt. Noor schlägt dazu vor, dass es sehr wichtig wäre, mehr Rassismus-kritische Inhalte in die Ausbildung der PädagogInnen zu integrieren.

In Sequenz 72 erzählt sie, wie sie sich aufgrund des Drucks, den sie empfand, sich vorgestellt hat die Schule abbrechen. Sie erzählt, dass sie mehrmals gedacht hat „*ich kann nicht mehr, ich bin raus hier, ich pack die Schule nicht mehr*“ (Z:394-395). Sie argumentiert, wenn sie die negativen Zuschreibungen und den sich daraus entwickelnden „*Scham und Stress*“ (Z:398) nicht erleben müsste, hätte sie weniger Schwierigkeiten in der Schule gehabt. In Sequenz 73 argumentiert Noor, dass sie nachvollziehen kann, warum viele Kinder, die wegen ihrer ethnischen Eigenschaften ausgegrenzt werden, die Schule abbrechen. Diese Kinder sollten beim Lernprozesses von ihren LehrerInnen begleitet werden. Stattdessen werden sie durch das ihnen vermittelten Denkmuster „*du kannst das eh nicht, du bist eh dumm*“ (Z: 402) demotiviert. Diejenigen die diese Zumutungen nicht aushalten können, werden ihre Bildungslaufbahn frühzeitig abbrechen.

In Sequenz 74 erzählt Noor von ihrer eigenen Motivation, mit der sie es geschafft hat bis zur Matura auf dem Gymnasium zu bleiben. Obwohl sie sich mit den von ihren LehrerInnen auf sie ausgeübten emotionalen Belastungen überfordert gefühlt hat, versuchte sie möglichst die besten Noten zu bekommen. Der Gedanke, dass sie ohne gymnasialen Abschluss ein Bildungsverlierer

sein würde, hat sie zum Durchhalten gezwungen. Sie erwähnt, dass sie damals diese Denkweise aus dem Diskurs in ihrer Familie übernommen hat. Sie evaluiert, mittlerweile halte sie diese Ansicht nicht mehr für richtig. Sie erzählt, im Gymnasium erkannte sie welche abwertende Haltung KollegInnen und deren Eltern zu SchülerInnen der Neuen Mittelschule haben. Sie evaluiert, sie wollte nicht noch zusätzliche „Entwertung“ (Z: 413) erfahren, weil sie eine „weniger angesehene“ Schule besucht.

Am Ende kommt Noor in ihrer Erzählung chronologisch etwas durcheinander. Sie evaluiert, warum sie das Gymnasium besuchen wollte, obwohl sie schon zu Beginn der Erzählung über das Gymnasium gesprochen hat. Ein Grund dafür kann sein, dass sie beide Zeiträume aufgrund ähnlicher Assoziationen und Gefühle miteinander verknüpft. Durch die während ihrer Erzählung aufkommenden Gefühle wurden Erinnerungen aus anderen Epochen wachgerufen und sie machte deshalb zeitlichen Sprünge.

In Sequenz 75 kündigt Noor mit der Aussage, dass es ihr nichts mehr dazu einfällt, das Ende der Eingangserzählung an.

#### **4.1.4.2. Immanente Nachfragen**

In meiner ersten Nachfrage bitte ich Noor mir mehr von der Situation, in der sie vor der Klasse vorlesen musste, zu erzählen und ihre Gefühle dabei zu schildern.

Noor beginnt ihre Erzählung mit einer Szene aus der Volksschule. Sie merkt an, sie hat in der Volksschule gewusst, in welchen Unterrichtsstunden es vorkommen kann, dass sie vorlesen muss. Sie hat versucht sich darauf emotional vorzubereiten. In den betreffenden Unterrichtsstunden war sie „ständig nervös (Z:434). Es konnte jeden Moment vorkommen, dass sie aufgerufen wird und vorlesen muss. Deshalb hatte sie während des Unterrichts psychosomatische Reaktionen, wie „Herzrasen, Schwitzen“ und „Zittern“. Wenn sie vorlesen musste, wurden diese Reaktionen immer stärker (Z:434-435). Sie erzählt, dass sie versucht hat ihre Gefühle nicht zu zeigen, weil sie dachte, dass andere SchülerInnen das beim Vorlesen nicht haben. Sie argumentiert, dass sie auch nicht mit ihren LehrerInnen über ihre Stressgefühle sprechen konnte. Sie befürchtete, dass die LehrerInnen sonst glauben würden, sie sei unfähig zu lesen und suche nur eine Ausrede.

Sie argumentiert, dass sie damals auch nicht fähig war, ihre Gedanken genau zu äußern, und mitzuteilen, dass sie lieber allein vor dem/r LehrerIn vorlesen würde als vor der ganzen Klasse,

weil wenn sie manche Wörter falsch ausspricht, würden ihre KollegInnen zu lachen beginnen. Das war für sie eine „*Horror Situation*“ (Z:456) in der sie keine gute Leistung bringen konnte. Aber wenn sie es in Ruhe probiert hat, dann konnte sie viel besser lesen. Sie argumentiert, die Lehrerin hat nur ihr „*Chaos*“ (Z:457) gesehen und kam dabei nicht auf den Gedanken „*hm vielleicht kann sie mehr, vielleicht war sie nur im Stress*“. (Z:459) Dabei imitiert sie ihrer Lehrerin mit einer naiv klingenden Stimme.

Sie erzählt diese Situation hat sie wütend gemacht, weil sie eigentlich zu Hause besser lesen könnte. Sie dachte sich, dass sie in der Schule „*versagt*“ (Z:463) hat. Sie erzählt weiter, wie sie sich als Kind für ihre Fehler schuldig gefühlt hat, weil sie die Empfindung hatte, sie hätte zu wenig gelernt oder sie wäre nicht gut genug. Später musste sie lange daran arbeiten, um diese Schuldgefühle überwinden zu können.

Noor evaluiert, aus der heutigen Perspektive gesehen war es eigentlich nicht ihre Schuld, sondern ein Fehler im Schulsystem. Zudem läge es an der inkompetenten Weise wie sich die PädagogInnen ihr angenähert haben. Diese konnte ihre emotionalen Zustände nicht verstehen und nicht ihren Bedürfnissen entsprechend Lösungen entwickeln.

Sie erzählt weiter, ihre LehrerInnen haben ihr nach einer unangenehmen Situation beim Vorlesen nicht unterstützt, sondern sie „*ignoriert*“ (Z:487). Dabei fühlte sie, dass ihre „*Bedürfnisse nicht legitim*“ (Z:488) sind. Sie evaluiert, weil sie in der Schule wiederholt die Erfahrung gemacht hat, dass ihre Bedürfnisse nicht ernst zu nehmen sind, fällt es ihr auch schwer in anderen Bereichen oder in bestimmten Zeiträumen ihres Lebens für die Erfüllung der eigenen Bedürfnisse einzutreten.

Sie erzählt, dass sie einmal eine positive Erfahrung beim Vorlesen in einer Seminarstunde machte. Dort war die Lektorin eine kompetente Pädagogin. Sie wünschte, dass sie vor den StudentInnen einen Text vorliest, aber es sei freiwillig. Sie evaluiert, als zuerst gesagt wurde, dass sie Vorlesen müssen, dachte sie, sie könne das nicht, weil sie das mit vielen negative Emotionen assoziierte. Nachdem die Lektorin darauf hinwies, dass es auf freiwilliger Basis erfolgen soll, fühlte Noor sich von ihrer Angst befreit. Schließlich war sie dazu bereit und konnte vor der Klasse gut vorlesen. Sie evaluiert, sie findet es wichtig, dass sich der Unterricht nicht nur auf die Wissensvermittlung konzentriert, sondern auch die emotionalen Bedürfnisse der StudentInnen berücksichtigt werden.

Noor erzählt von einer unangenehmen Situation, die sie während der Universitätsausbildung erlebte. Sie erzählt, wenn die LektorInnen in den Seminaren die Namen vorlesen, sprechen sie Nicht-Deutschsprachige Namen meistens falsch aus. Dazu bewerten sie den Namen als „schwierig“. Sie argumentiert, es gäbe keine „*schwierige Namen*“ (Z:1093), weil Namen nur für jene Personen schwer auszusprechen sind denen der Name fremd ist. Sie argumentiert, dass sich dieser Gedanke der LektorInnen daraus entwickelt, dass sie ihre eigenen Vorstellungen als allgemeingültigen Tatsachen annehmen. Dazu erwähnt sie, dass es auch ProfessorInnen gibt, die sich mit diesem Thema theoretisch beschäftigen. Diese achten schon darauf die Namen richtig auszusprechen. Sie argumentiert, die Schwierigkeiten bei der Aussprache der Namen könnte auch in einer Art kommuniziert werden, die solche Situationen nicht entstehen lässt. Beispielsweise könnten die LektorInnen die betreffenden StudentInnen fragen, wie man ihren Namen ausspricht oder die Aussprache des Namens vorher recherchieren. Noor vergleicht die Unachtsamkeit der LektorInnen bei der Aussprache ihres Namens, mit der Frage „Woher kommst du?“.

Sie erzählt von einer Erfahrung mit Zuschreibungen, die sie während des Studiums erlebt hat. In einem Seminar gab es ein Thema, das mit der Türkei zu tun hatte. Obwohl sie keinen Bezug zur Türkei hat, dachte die Lektorin aufgrund ihres Aussehens, dass sie von dort komme und wollte daher ihre Meinung hören. Noor fühlt sich dabei diskriminiert, weil ihr allein wegen ihres Aussehens vorschnell eine türkische Herkunft zugeschrieben wurde und erwartet wurde, dass sie sich zur Türkei gut auskennt.

In solchen Situation Noor erwartet von ihren KommilitonInnen mehr Unterstützung. Sie sollten diese Diskriminierungen erkennen und dagegen vorgehen. Sie evaluiert dazu, dass es für herkunftsbedingte Diskriminierung weniger Sensibilität gibt wie zu Genderthemen. Sie argumentiert, vergleichbare Zuschreibungen mit weiblichen Geschlechterrollen würden von den StudentInnen gleich kritisiert werden.

Sie argumentiert, dass manche Personen Rassismus zwar erkennen aber nicht dagegen vorgehen, weil sie befürchten sich dafür erklären zu müssen. Dafür haben sie vielleicht „*keine Kraft*“ (Z:601). Anschließend evaluiert sie:

*„auf dieser Ebene von [...] Rassismus oder alles was so Migrationshintergrund [...] passieren so viele Dinge, die Menschen in Scham und Ausgrenzungen bringen, die nicht ihre Schuld sind. Das ist einfach die Schuld von den Menschen, die es nicht reflektieren“* (Z:602-605)

Noor evaluiert, dass Situationen, in denen sie sich wegen ihrer nicht österreichischen Eigenschaften erklären muss bei ihr Scham auslösen. Zum Beispiel wenn es anderen schwer fällt ihren Namen auszusprechen. Während ihrer Bildungslaufbahn kam es häufig vor, dass sie mehrmals wiederholen musste, wie ihr Name ausgesprochen wird. In so einer Situation wird ihr „anders sein“ öffentlich hervorgehoben und sie wird unfreiwillig ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt, was ihr unangenehm ist. Zudem wird sie wegen ihres auffällig klingenden Namens als „Migrant“ bezeichnet und abgewertet. Aus Erfahrung weiß Noor, dass dieses Wort in der Mehrheitsgesellschaft eine negative Bedeutung hat. Mit dem Begriff „Migrant“ würden Eigenschaften wie niedriger Bildungsstand, Armut und islamische Religionszugehörigkeit assoziiert. Wenn sie sich nur wegen ihres Namens erklären muss, ruft das negative Emotionen in ihr hervor, die sie aus früheren schlechten Erfahrungen entwickelt hat.

#### **4.1.4.3. Exmanente Nachfragen**

Diesen Teil beginne ich mit der Frage nach Erfahrungen mit ihren SchulkollegInnen. Noor erzählt, durch ihre MitschülerInnen hat sie erst erkannt, dass es unterschiedliche Kulturen gibt, deren Alltagsleben sich anders gestaltet als ihres. Am Anfang der Volksschule war ihr dieser Unterschied noch nicht bewusst. Davor war ihr Lebensstil in ihrer Wahrnehmung die Normalität. Das hat sich ab dem ersten Jahr an der Schule geändert als sie erkannte, dass sie von ihren MitschülerInnen als „*abnormal*“ (Z:634) wahrgenommen wird. Wenn sie beispielsweise von ihrem Wochenende erzählt hat, kamen viele Nachfragen, die sie aufklären sollte. Bald wollte sie dann von ihrem Alltag oder den Wochenenden nichts mehr erzählen.

An Weihnachten war ein weiteres Thema, bei dem sich die kulturellen Unterschiede gezeigt haben. Bei Gesprächen dazu konnte sie sich nicht beteiligen, weil sie damit nicht vertraut war. Noor erzählt, dass man ihr die christlichen Bräuche, wie zu Weihnachten, nicht erklärt hat, aber zu islamischen Festen sollte sie vor der Klasse ausführliche Erklärungen auf viele Fragen geben. Nach solchen Erlebnissen hat sie angefangen nicht mehr über Feste, die bei ihr zuhause gefeiert wurden, zu sprechen.

Sie argumentiert, dass man ihr die Bräuche zu Weihnachten nicht erklärte, weil davon ausgegangen wurde, dass sie allen bekannt sind. Dabei wurde ihr die Vorstellung der Mehrheitskultur vermittelt, die christliche und österreichische Kultur sei „*normal*“ (Z:633) und legitim und die Kultur ihre Familie sei „*abnormal*“ (Z:634) und weniger legitim. Sie erzählt,

wenn sie ein Fest feierte, musste sie die historischen, Erklärungen bringen, oder den Sinn der Praktiken erläutern. Sie evaluiert, dass sie im Alter von sechs Jahren mit diesen Fragen konfrontiert wurden und damit überfordert war. Sie hat sich unter Druck gesetzt gefühlt, weil sie befürchtete, fehlerhafte Antworten zu geben. Noor musste in dieser Situation als kleines Kind vor der Schulklasse sprechen und das in einer Sprache, die sie neu gelernt hat. Zudem waren die Zuhörer mit dem Thema nicht vertraut oder hat es mit negativen Gedanken oder Emotionen assoziiert. Sie war ein kleines Kind, das sich weder mit den Gebräuchen des Islams noch der Philosophie dahinter auskannte. Aufgrund ihrer Identität hielt man sie jedoch für eine Expertin. In dieser Situation hatte sie Schamgefühle und sich wie in einer Prüfung gefühlt. Sie hat sowohl Angst sprachliche Fehler zu machen als auch davor sich nicht so gut wie von ihr erwartet wird mit dem Thema auszukennen.

Eine ähnliche Situation erlebte Noor zur Fastenzeit Ramadan. Sie erzählt, in der Schulklasse wurde von ihr eine historisch theologische Erklärung des Sinns des Ramadans erwartet. Dazu wurde sie gefragt, ob das Tagesfasten nicht ungesund sei. In dieser Situation musste sie nicht nur Erklärungen geben, sondern auch gegen die Kritik an den Praktiken verteidigen. Aus ihrer Erwachsenenperspektive evaluiert sie, dass Pädagogen besser darauf achten sollten, die Kinder in einem Schulsetting nicht in solche Situationen zu bringen.

Die Unterschiede der Essenskultur in ihrer Familie zu der Österreichischen, brachte sie auch in schamauslösende Situationen. In der Mittagspause wurde ihre „Lunchbox“ (Z:676) zum Gesprächsthema. Ihre KollegInnen haben mit entsprechenden Kommentare Ekelgefühle ausgedrückt. Sie wurde, zum Beispiel, gefragt warum sie immer „so komisches Essen“ (Z:677) mitbringe und weshalb das „so riecht“. Noor argumentiert, dass Wurstsemmel auch einen eigenartigen Geruch haben, aber der ist für ihre Kollegen „normal“ (Z:689). Sie erzählt, dass die „Entwertung ihres Essens“ (Z: 683) sich mehrmals wiederholt hat. Sie evaluiert, dass die Haltung ihrer MitschülerInnen für sie belastend waren. Sie hat sich für ihr Essen geschämt und wollte ihr „Lunchbox“ nicht vor anderen auspacken. Schließlich hat sie sie ihre Mutter gebeten, ihr etwas „Normales“ wie ein Wurstsemmel einzupacken, um den Kommentaren zu entgehen.

Sie erzählt, dass ihre Mutter ihren Wunsch Wurstsemmeln als Pausenbrot zu bekommen nicht nachvollziehen könnte. Sie wusste von der Geschichte, die in der Schule passiert ist und dachte auch, dass ihr Essen besser schmeckt als Semmelbrot. Noor evaluiert, auch ihr habe das Essen

ihrer Mutter viel besser geschmeckt. Jedoch wollte sie damit sich den Normen der Mehrheitskultur anpassen, um keine negativen Kommentare zu bekommen.

Sie argumentiert, dass ihre Erfahrung für diejenigen Menschen, die nicht zur Mehrheit gehören repräsentativ ist. Für Akzeptanz wird erwartet, dass man alle seine kulturell geprägten Gewohnheiten und Eigenschaften anpasst. Allerdings wird zu wenig über die negativen Konsequenzen solcher Erwartungen nachgedacht.

Noor geht mit der Scham und Beschämung um, in dem sie das Sichtbarwerden der kulturellen Unterschiede vermeidet. Sie lernt die kulturellen Merkmale, die aus ihrer Familie kommen als etwas zu sehen was in der österreichischen Gesellschaft zu verheimlichen ist. Ansonsten kommen Situationen auf in denen sie Scham empfinden muss. Für ihren Umgang mit kulturellen Gepflogenheiten trennt sie den privaten und den öffentlichen Raum. Im privaten Raum lebt sie die Kultur ihrer Familie und im öffentlichen Raum passt sie sich der Mehrheitskultur an. Daraus entwickelt sich eine gespaltene Identität. Noor erzählt, erst als sie in ihrer Pubertät war, kam der Gedanke auf, dass sie sich nicht mehr den Normen der Mehrheitsgesellschaft anpassen möchte. In diesem Alter hatte sie die Reife, sich mit ihren Erfahrungen mit Rassismus kritisch auseinanderzusetzen. Zudem hatte sie sich mit ihren mehrsprachigen MitschülerInnen Erfahrungen, wie Abwertung ihres Essens oder Kommentare über ihre Namen, ausgetauscht. Noor verwendet das Pronomen „wir“ (Z:728), wenn sie über die „*anderen [mehrsprachigen/ Mitschüler]*“ (Z:727) spricht. Das zeigt, dass sie sich in dieser Gruppe zugehörig fühlt.

Sie evaluiert, bevor sie sich mit diesen KollegInnen austauschen konnte, schämte sie sich für ihren „*kulturellen, religiösen und familiären Background*“ (Z:744-745). Sie hatte die Denkweise der Mehrheitsgesellschaft übernommen sie sei „*anders*“ (Z:745) und müsse sich anpassen. Durch den Gedankenaustausch mit ihren mehrsprachlichen MitschülerInnen hat sie erkannt, dass ihre Multikulturalität kein Defizit darstellt, sondern eine Vielfaltigkeit. In dieser solidarischen Gemeinschaft konnten sie sich leichter dagegenstellen, wenn KollegInnen ihre kulturellen Eigenschaften abwerten. Nun konnte sie die Normalitätswahrnehmung der Mehrheitsgesellschaft in Frage stellen.

Noor erzählt weiter von einigen mehrsprachigen KollegInnen, welche mit ethnischer Diskriminierung anders umgehen als sie. Sie erzählt, während sie sich in solchen Situationen meist zurückgehalten hat, haben sich diese KollegInnen gewehrt. Sie waren „*stolz auf [die eigene Kultur]*“ (Z: 747) und wollten sie „*nicht verheimlichen*“ (Z:747). Das zu sehen, hat ihr

Kraft gegeben, sich dann nicht mehr zurückzuziehen. Sie evaluiert, dass es einen Unterschied macht, ob man mit seinem „anderen“ kulturellen Hintergrund allein ist oder nicht. Der Austausch mit KollegInnen mit ähnlichen Erfahrungen hat ihr geholfen sich weniger dafür zu schämen.

Weiters erzählt Noor, wie sie Normalität bezüglich der nationalen Identität definierte, bevor sie andere mehrsprachige KollegInnen kennengelernt hat. Damals wünschte sie sich in „*einer normalen, weißen österreichischen Familie*“ (Z:754) aufgewachsen zu sein. Sie dachte dann „*wäre mein Leben so viel einfacher*“ (Z:757). Diese Gedanken hätten sich entwickelt, weil ihr ihre Multikulturalität oder Mehrsprachigkeit nicht als Mehrwert, sondern als ein „*Defizit*“ (Z:762) vermittelt wurde.

Mit dem Wort „*Migrationshintergrund*“ verbindet Noor noch weitere Erinnerungen (Z:765). Sie erzählt ihre Gedanken und Gefühle, die in ihr aufkommen, wenn sie diesen Ausdruck hört. Aufgrund seiner unklaren Bedeutung findet sie den Begriff „*sinnlos*“ (Z:767). Er scheint alle Menschen, die nicht Österreich geboren sind oder deren Eltern aus einem anderen Land gekommen sind, zu fassen. Aber tatsächlich wird das Wort benutzt um Menschen die aus einem „*anderen*“ (Z:777) Kulturkreis kommen, wie zum Beispiel dem Türkischen, zu „*markieren*“ (Z:777). Sie belegt diese Aussage mit dem Beispiel, dass dieses Wort nicht für Personen aus Deutschland kommen verwendet würde.

Weiters erzählt sie von ihrem persönlichen Verhältnis zu diesem Ausdruck. Sie evaluiert, da sie in Österreich geboren und aufgewachsen ist, würde sie selbst dieses Wort für sich nicht verwenden. Dazu erwähnt sie, dass sie dieses Wort „*hasst*“ (Z:819, 756) und „*wütend*“ (Z:784) wird, wenn sie es hört. Sie erklärt, dass sie dieses Wort mit „*Ablehnung*“ (Z: 799) in Verbindung bringt. Im Laufe ihres Lebens wurde ihr mehrmals diese Bezeichnung gegeben, was für sie bedeutete: „*ich gehöre nicht hierhin*“ (Z:821). Dabei stellt sie die Frage, über wie viele Generationen dieses „*Label*“ (Z:796) weitergegeben wird bis sie es „*endlich los*“ (Z:799) sind. Sie evaluiert, dass jeder seine Identität selbst definieren soll. Man solle nicht von außen Menschen einer bestimmten Gruppe zuordnen. Sie evaluiert, solche Zuordnungen seien „*auf einer diskursiven Ebene die Gewalt*“ (Z:790-791).

Dass sie das Wort hasst und wütend macht, wird von ihr mehrmals wiederholt. Ihre Stimme wird dabei emotional. Das kann man so interpretieren, dass sie dieses Wort an emotionale Verletzungen durch direkte oder indirekte Diskriminierungserfahrungen erinnert.

Wie sie zum Ausdruck „mit Migrationshintergrund“ steht, schildert Noor zum Beispiel folgendermaßen:

*„ich will nicht gelabelt werden als ‘mit Migrationshintergrund’. Vielleicht wollen das (Stimme wird leiser) andere Menschen, es gibt Menschen, die haben eine eigene Migrationsbiografie und vielleicht passt für sie das aber das sollen sie entscheiden. Da sollen nicht komplett unbetroffene Menschen Wörter finden für andere Leute.“ (Z: 804-808)*

*“ ich finde das kann man nicht einfach so Leuten zuschreiben. Ich finde [...] dazu hat niemand recht. Wenn eine Person selbst sagt, ich habe Migrationshintergrund – Super! Aber jede Person hat selbst das Recht zu entscheiden, wie sie sich identifiziert oder wie sie in dem Moment sich ja labeln möchte. Auch nicht jeder muss sich nicht ständig labeln.”(Z:878-882)*

An einer früheren Stelle meinte sie, dass sie für sich den Begriff nicht verwenden würde, weil sie in Österreich geboren und aufgewachsen ist. Aber obwohl es für sie eine inkorrekte Bezeichnung ist, fühlt sie sich angesprochen, weil mit „Migration“ sich nicht nur das Einwandern, sondern auch auf die ethnische Herkunft assoziiert wird. Deshalb nimmt Noor aufgrund ihrer vorherigen Diskriminierungserfahrungen dieses Wort auch als eine Beleidigung wahr. Für sie sei es kompliziert die sachliche Bedeutung, nämlich die Bezeichnung von Menschen die tatsächlich immigriert sind, anzuerkennen. Sie merkt dazu an, vielleicht möchten manche Menschen sich so bezeichnen. Aber das sollen diese Personen selbst entscheiden und es wäre nicht immer nötig sich zu kategorisieren.

Noor kritisiert, dass der Begriff auch in der Wissenschaft häufig verwendet wird, ohne in Frage gestellt zu werden. Als wissenschaftlicher Begriff ist er ihr zu unspezifisch und legitimiere die Ausgrenzung. Sie evaluiert, dass der Begriff als Ersatz für „Ausländer“ eingeführt wurde, da letzteres eher im politisch rechten Spektrum verwendet wird, von dem man sich abgrenzen wollte. Jedoch hilft die Verwendung eines neuen Begriffs nicht das Problem mit Rassismus zu verringern.

Noor erzählt, dass sie oft in eine Situation kommt, in der sie andere dazu bewegen muss, das Wort „Migrationshintergrund“ in Frage zu stellen. Sie sollen erkennen, ob dieses Konzept verwendbar ist oder was damit genau gemeint sei. Das sieht sie als eine „Bildungsarbeit“ (Z:844). Als Betroffene von Diskriminierung so oft zu erleben, wie der Begriff unreflektiert eingesetzt wird, löst bei ihr Gefühle wie „Langweile, Wut, Desinteresse“ und „eine Schleife

von negativen Gefühlen“ (Z:847-848). aus. Sie erläutert dazu, dass sie sich „*gefangen in dieser Diskussion*“ (Z:850) fühlt und weist darauf hin, dass sie diese Diskussionen nicht freiwillig anstößt, sondern aus Notwendigkeit.

Als nächstes erzählt Noor von ihren Reaktionen, wenn das Wort „Migrationshintergrund“ oder andere Zuschreibungen hört. Sie erzählt, dass sie inzwischen einen Schutzmechanismus entwickelt hat. Zuerst nimmt sie an, die Ausgrenzung beziehen sich nicht direkt auf sie persönlich und dann versucht es mit ignorieren.

Noor erzählt, wenn ihr persönlich zugeschrieben wird, Migrationshintergrund zu haben, stellt sie meistens eine Gegenfrage wie; „*wie kommst du überhaupt darauf, dass ich jetzt Migrationshintergrund hab?*“ (Z:780-781). Sie evaluiert, dass sie damit versucht die zuschreibende Person, in eine Position zu bringen sich erklären zu müssen. Wahrscheinlich kann sie damit die Machtverhältnisse zwischen ihr und der zuschreibenden Person umkehren. Sie evaluiert, anstatt selbst zu erzählen oder zu rechtfertigen, muss die andere Person sich erklären. Zudem bewegt sie diese Person dazu, die Bedeutung der eigenen Aussagen in Frage zu stellen. Sie evaluiert, dass viele nicht darüber nachdenken, was sie eigentlich sagen. Wenn dies nicht offen angesprochen wird, bleibt der Rassismus implizit in der Sprache fortbestehen. Dadurch allerdings verrichtet sie damit wieder „*Bildungsarbeit*“ (Z:842), welche sie eigentlich frustriert.

Noor vergleicht ihre Gefühle, wenn sie das Wort „Migrationshintergrund“ hört, mit ihrer Reaktion auf die Frage „*Woher kommst du?*“. Beides löst bei ihr Wut aus, weil sie sich erstens mit dem Thema beschäftigen muss und zweitens eine Entscheidung treffen muss, ob sie es nun ignorieren oder darauf antworten soll, und wie sie antwortet. Sie berichtet von einem Erlebnis, bei dem sie geantwortet hat, dass sie die Frage nicht beantworten möchte. Daraufhin hat sich die fragende Person in einer Opferrolle positioniert und ihre Reaktion als unhöflich vorurteilt. Sie evaluiert, dass sie es nicht in Ordnung findet, dass eine fremde Person glaubt, das Recht zu haben solche Fragen zu stellen und erwartet, sie sei zuständig darauf zu antworten.

Noor vergleicht die Haltung beim Thema Zuschreibungen im deutschsprachigen Raum mit England. In England würde die Frage, woher du kommst, nicht gestellt. Sie evaluiert, dort interessiere sich keiner für die Herkunft des anderen, außer wenn man sie selbst vorher preisgibt. In deutschsprachigen Raum sind die Menschen konservativer und behaupten, sie hätten das Recht solche Fragen stellen zu dürfen.

Noor argumentiert, dass es viele wissenschaftliche Arbeiten zu Minderheiten und nur wenige zur Mehrheitsgesellschaft gibt, weil die Wissenschaft durch die Brille der Mehrheitsgesellschaft schaut. Daraus entwickeltes Wissen richte sich auf die Aufrechthaltung der Normalitätsvorstellungen der Mehrheitsgesellschaft. Wissenschaftliche Untersuchungen dienen daher Abweichungen zur Normalität zu verstehen und sie zu verändern bzw. dem System der Mehrheitsgesellschaft anzupassen. Jedoch sollte man, wenn man die Ungleichheit zwischen Mehr- und Minderheit abschaffen will, das System, welches es verursacht, verändern. Dafür muss auch an der Mehrheit gearbeitet werden.

Zum Thema freundschaftliche Beziehungen erzählt Noor, dass sie wenige Freunde hat die zur Mehrheitsgesellschaft gehören, weil sie nicht besonders viele „*Gemeinsamkeiten*“ (Z:996) gefunden hat die sie mit ihnen teilen konnte. Sie erzählt, wie sich ihre Wahrnehmung bei bestimmten Erlebnissen von der ihrer KollegInnen unterschieden hat, weil diese nicht einer Minderheit angehörten. In der Schule war sie zurückhaltend und hat ihre Erfahrungen mit Diskriminierung nicht mitgeteilt. Sie befürchtete, sie würde nicht verstanden oder ihr würde nicht geglaubt. Wenn sie es einige Male doch mitteilte, gab es Antworten, wie: „*Nein, das war sicher nicht so gemeint, die Person ist eh ur nett und naa das hast du falsch verstanden und so*“. (Z:1005-1006) Sie evaluiert, dass derartige Antworten ihr *“die Erfahrung absprechen, relativieren, mich in Frage stellen und eigentlich von vornherein so als/ eigentlich nicht ernst nehmen.*“ (Z:1006-1007). Sie erzählt, dass sie neulich gelesen hat, dass dieses Benehmen als „*Sekundärer Rassismus*“ bezeichnet wird und sich gewünscht hätte es seiner Zeit so beurteilen zu können. Sie evaluiert, dass sie als Kind und Jugendliche bei Diskriminierungserfahrungen ihren negativen Gefühlen ausgesetzt war und erst als Erwachsene den gesellschaftlichen Kontext „*analysieren*“ (Z:1025) konnte.

Anscheinend hatten die Reaktionen der KollegInnen langfristige Nachwirkungen. Wenn sie über ihre Erfahrungen mit Rassismus erzählt, befürchtet sie wahrscheinlich immer noch unbewusst, ihr würde nicht geglaubt. Während des Interviews verwendet sie verschiedene Strategien, um ihre Glaubwürdigkeit zu bekräftigen. Zum Beispiel füllt sie häufig in ihre Erzählungen die Anmerkung *“ich kann mich sehr gut erinnern”* bzw. *“nicht gut erinnern”* Durch diese Vorbehalte möchte sie wahrscheinlich ihre Vertrauenswürdigkeit steigern. Zudem weist sie ihre heutige Sicht als *„aus der Erwachsenen oder analytischen Perspektive“* aus. Damit möchte sie ihre Kompetenz zu dem Thema untermauern, die sie durch ihre Bildung und Reifeprozesse erlangt hat.

Auf die Frage nach Orten, die Noor lieber meidet, antwortet sie „*natürlich die Schule*“ (Z:1121). In ihren Augen ist die Schule für sie und viele andere ein Ort wo Ausgrenzungen erlebt werden. Zudem werden Kinder dort zu Handlungen gezwungen, bei denen die Gefahr besteht, bloßgestellt zu werden, wie beispielsweise beim Vorlesen vor anderen. Während ihres Studiums war sie im Rahmen eines Projekts an einer Neu Mittel Schule. Dort stellte sie fest, dass die LehrerInnen die SchülerInnen noch mehr abwertend behandeln als sie es am Gymnasium erlebt hatte. Sie argumentiert, dass in NMS die LehrerInnen davon ausgehen, dass die Eltern der Kinder, die dieser Schule besuchen, keine oder „*wenig zeitliche oder sprachliche Ressourcen*“ (Z:1141) haben, um gegen eine ungleiche oder unfaire Behandlung ihrer Kinder vorzugehen.

Noor nahm die Rolle einer Ansprechperson an der NMS an, weil die Kinder ansonsten keine andere Person hätten, die eine ähnliche Biografie wie sie hat, mit der sie ihre Erfahrungen besprechen können. Sie argumentiert, dass in „*unserem Bildungssystem*“ (Z:1150) fast alle LehrerInnen zur Mehrheitsgesellschaft gehören, weil Minderheiten im Bildungsverfahren aussortiert werden. Sie evaluiert, dass Kinder aus Minderheiten neben „*Leistungsdruck, Angst vor Zukunft oder Schularbeiten*“ (Z:1161-1163) auch unter Rassismus leiden. Rassismus zeige sich „*in Form von Aussagen, Erwartungen der LehrerInnen oder Kommentare über die Eltern und das Elternhaus*“. (Z:1165-1166) Das erzeugt eine „*Doppelbelastung*“ (Z:1167) für die Kinder. Sie erzählt von einer Erfahrung eines zehnjährigen Schülers, der vor zwei Jahren nach Österreich gekommen ist und nicht schlafen kann, weil er Angst vor Schularbeiten hatte. Er hat ein Jahr wiederholt und hatte auch dann Angst, es wieder nicht schaffen zu können. Noor erzählt, bei ihren Gesprächen mit SchülerInnen die Scham dafür „*ständig alles falsch zu machen*“ (Z:1187-1188) und „*nie genug zu sein*“ (Z:1188) ein Thema ist das „*immer wieder vorkommt*“ (Z:1188)

Noor identifiziert sich mit SchülerInnen der NMS, da sie eine ähnliche Biografie hat. Indem sie von „*unsere[m] Bildungssystem*“ spricht zeigt sie ihre Zugehörigkeit zur Österreich. Das Annehmen der Rolle einer Ansprechperson für Schüler des NMS, kann als eine Handlung beurteilt werden, die von ihrer eigenen Biografie beeinflusst wurde.

## **5.2. Fall 2: Dilara**

### **5.2.1. Erster Kontakt**

Der Kontakt zu Dilara wird über Bekannte geknüpft. Die Kommunikation erfolgt über WhatsApp, wo ich ihr mitteile, dass ich an einem Interview interessiert bin und die mit ihr unsere Kontaktdaten austausche. Sie fragt mich nach dem Thema des Gesprächs und ob es anonym sein wird. Danach beschreibe ich kurz das Thema meiner Arbeit und dass ich mich für ihre Lebensgeschichte interessiere. Während des ersten Kontakts über WhatsApp ist sie noch nicht in Wien, daher vereinbaren wir eine Woche später einen Interviewtermin.

### **5.2.2. Interviewkontext**

Das Interview findet in der Wohnung von Dilara statt. Wie vereinbart komme ich um 12.30 in ihre Wohnung. Nachdem ich die Wohnungstürklingel läute, öffnet sie mir, wir begrüßen uns und sie bittet mich in ihre Wohnung. Dabei reden wir auf Türkisch miteinander. Ihre Wohnung ist in einem Altbau. Wenn man zur Tür reinkommt, kommt man in einen Gang, an dessen Ende ihr WG-Zimmer liegt. An dessen linken Wand ist die Tür zur Küche und rechts die Tür zum WG-Zimmer ihrer Mitbewohnerin. Beim Reinkommen fragt mich Dilara, ob wir das Interview lieber in der Küche oder in ihrem Zimmer durchführen sollen. Wir entscheiden uns für das WG-Zimmer, welches für sie als Schlaf-, Wohn und Arbeitszimmer verwendet wird. Der Raum hat eine Fläche von etwa 20 qm. Wenn man ins Zimmer kommt, steht links neben der Eingangstür ihr Bett. Geradeaus blickt man auf eine Wand mit zwei Fenstern.

An der linken Wand hinter dem Bett ist ein großes Bücherregal montiert. Vor dem Regal steht ein großer Schreibtisch. Ein zweites Bücherregal ist an der Wand zwischen den beiden Fenstern aufgestellt. Dilara bewahrt darin viele Bücher auf. Neben Büchern für ihr Studienfach, hat sie Bücher aus Literatur, Psychologie, Philosophie und Geschichte. Die Bücher sind in deutscher und türkischer Sprache. Der Raum ist modern dekoriert und überwiegend grau gefärbt. Es gibt wenige dekorative Gegenstände. Mir fällt ein grauer Ball aus Pappmasche, der auf einer Lampe liegt, ins Auge. Rechts vor der Wand mit Fenstern, gibt es eine kleine Couch, deren Sitzrichtung zum Fenster zeigt und die mit einem Couchtisch ausgestattet ist. Dort bietet mir Dilara Platz an und wir setzen uns zum Interview. Sie fragt, ob ich Tee oder Kaffee trinken möchte. Wir trinken beide eine Tasse Kaffee während des Interviews.

### 5.2.3. Biographische Datenanalyse

Dilara kommt im Jahr 1993 in einer kleinen Stadt in Österreich zur Welt und wächst dort auf. Sie ist das dritte Kind von fünf Geschwistern. Ihr Vater wanderte allein nach Österreich im Alter von 29 Jahren ein. Ihre Mutter kam mit ihrer Familie als Elfjährige nach Österreich. Die Religion hat in Dilaras Familie einen hohen Stellenwert. Ihr Vater und auch der Vater ihrer Mutter sind Imamen. Allerdings verbietet ihre Mutter den Töchtern ein Kopftuch zu tragen, obwohl sie selbst eines trägt. Sie möchte, dass ihre Kinder von außen als „integriert“ erscheinen. Dilaras Mutter achtet darauf, dass ihre Kinder den von ihr wahrgenommenen Erwartungen der Mehrheitsgesellschaft, wie gute Leistungen zu bringen und kein Kopftuch zu tragen, zu entsprechen. Dilara findet, dass die österreichische und die türkische Kultur sehr unterschiedlich sind. Die kulturellen Differenzen führen bei ihr zu einer Identitätskrise. Sie muss eine doppelte Identität entwickeln - eine für den öffentlichen Raum und eine andere für zuhause in ihrer Familie. Im öffentlichen Raum achten Dilara und ihre Familienmitglieder darauf, dass sie *„offen sind, kein Kopftuch tragen, super integriert sind, [und] gute Leistungen bringen“* (Z:81-82). Zuhause leben sie ihre muslimisch-türkisch geprägte Identität. Weil Dilara mit dieser Spaltung nicht klarkommt, beginnt sie die türkische Identität abzulehnen. Diese Identität wird dadurch für sie zu einem Tabuthema, was dazu führt, dass sie sich mit der türkischen Kultur und Sprache ungerne auseinandersetzen möchte. Das äußert sich zum Beispiel darin, dass sie nicht mehr mit türkischen Kindern befreundet sein möchte.

In der Volksschule fällt Dilara mit ihren guten Leistungen auf. Daher ist sie auch bei ihren LehrerInnen beliebt. Ihre Abwendung von der türkischen Kultur und Hinwendung zur österreichischen Kultur findet vermutlich eine Erklärung, in ihrem Streben nach Inklusion und Anerkennung bei ihren LehrerInnen, die sie als Vertreter der Mehrheitsgesellschaft sieht. Damit sie weiter inkludiert bleibt, versucht sie die Erwartungen der Lehrer zu erfüllen und gibt sich viel Mühe gute Leistungen zu bringen. Eine weitere Erklärung könnte sein, dass sie und ihre Mutter denken, die LehrerInnen seien Gate Keeper im Bildungssystem. Mit einem angepassten Erscheinungsbild möchte sie ihre Chancen in ihrer Bildungskarriere verbessern.

Situationen, in denen ihre türkisch-muslimische Identität betont wird, sind für Dilara unerwünscht. Zum Beispiel, wenn beharrlich nach ihrer Herkunft gefragt wird, empfindet sie, dass sie durch Hervorhebung ihrer türkischen Identität zur „Anderen“ gemacht wird, obwohl sie sich als Österreicherin bezeichnet. Sie empfindet dabei Scham, weil sie davor Angst hat,

ausgeschlossen oder abgewertet zu werden. In diesen Situationen versucht Dilara ihren Bezug zur Türkei zu verbergen.

Nach der Volksschule geht Dilara auf ein Gymnasium. Dies ist eine kleinere Schule und daher kennen LehrerInnen alle Schüler und sich die Mitschüler untereinander persönlich. Sie ist die einzige Schülerin auf dem Gymnasium mit Bezug zur Türkei. Allerdings führt diese Eigenschaft dort nicht zu einem Ausschluss und sie fühlt sich von ihren LehrerInnen und MitschülerInnen angesehen und eingeschlossen. Jedoch, in Verbindung mit ihrem sozio-ökonomischen Status führt ihre Identität dennoch zu unangenehm erlebten Situationen mit ihren KollegInnen, die mit Scham behaftet sind.

Dilaras Mutter hat einen Grundschul- und ihr Vater einen Gymnasiumabschluss. Beide Elternteile bezeichnet Dilara als ArbeiterInnen. Genauere Informationen zur Beschäftigung ihrer Eltern gibt sie nicht. Dilaras Familie hat ökonomische Beschränkungen und ihre Mutter ist zeitweise alleinerziehend. Es kommt deshalb im Gymnasium zu Situationen, in denen sie beschämt wird.

Mit 21 Jahren kommt Dilara für ein Jurastudium nach Wien. Dort hat sie das erste Mal türkischstämmige Freunde, mit denen sie sich identifizieren kann. Durch diese Bekanntschaften beginnt Dilara sich mit der türkischen Identität anzufreunden und sich mit der türkischen Sprache mehr zu befassen. Danach entscheidet sie sich für ein Erasmus Semester in die Türkei zu gehen. Dort erkennt sie den österreichischen Teil ihrer Identität und wird mit dem Alltagsleben, sowie der Geschichte und Politik der Türkei vertraut. Das hilft ihr, ihre beiden Identitäten als wertvoll anzuerkennen und zu integrieren. Dadurch kann sie ihrer vormals gespaltene Identität nachhaltig vereinigen. Dilara interessiert sich auch für andere Kulturen. Neben Deutsch und Türkisch, spricht sie Englisch, Französisch und Italienisch.

#### 5.2.4. Thematische Feldanalyse

Nach der Einstiegsfrage beginnt Dilara mit der Selbstpräsentation. Dieser Phase dauert kurz (11 Zeilen auf einer A4 Seite). Darin erzählt sie von ihren Familienmitgliedern, Geschwistern und Eltern und die Migrationsgeschichte ihrer Eltern. Die Erzählung zu ihren Familienmitgliedern an dieser Stelle, kann so interpretiert werden, dass sie ihre Identität über die Familienzugehörigkeit definiert. Abschließend erzählt sie von der religiösen Identität ihrer Familie und erläutert, dass ihr Vater und Großvater Imamen sind. Sie fügt hinzu, dass Menschen

in dem Milieu, in dem sie aufgewachsen ist, religiös und konservativ sind. Die Hervorhebung der Religion kann bedeuten, dass sie eine wichtige Rolle in ihren Leben spielt.

Ich erweitere das Interview mit erzählgenerieren Nachfragen.

In dem Gespräch konzentriert sich Dilara auf Situationen, in denen sie Scham oder Beschämung wegen ihrer Identität erlebt hat. Sie erzählt, dass sie mit einer doppelten Identität lebte, die Dissonanzen erzeugt hat. Zuhause lebt sie eine Identität, die Islam-orientiert ist und in der Öffentlichkeit verbirgt sie diese und schämt sie sich dafür. Weiteres erzählt sie von Situationen, in denen es zu Schamgefühlen kommt und wie sie damit umging.

Dilara beginnt mit dem Thema schulische Leistungen, indem sie von ihren Erfahrungen in Bezug auf der Identität in der Volksschule erzählt. Sie behauptet, sie „*war [ein] super integriertes tolles Vorzeigebispiel in der Schule*“ (Z:25). Sie erläutert, dass sie in ihrer Klasse eine von „*vier Türken*“ (Z:22) unter sonst nur ÖsterreicherInnen war. Sie verwendet bei dieser Aussage das Wort „*wir*“, (Z:22) was anzeigt, dass sie sich anfangs mit den „*Türken*“ identifiziert. Danach kommt das selten wieder vor. Sie erzählt in der Volksschule hatte sie sehr gute Noten und daher wurde sie von ihren LehrerInnen gelobt und als „*Vorzeigebispiel*“ den anderen türkischstämmigen Kindern präsentiert. Diese Haltung der LehrerInnen löste bei ihr sowohl positive als auch unangenehme Gefühle aus. Sie fühlte sich gut, weil ihre Leistungen anerkannt werden. Es war ihr auch unangenehm, weil die anderen türkischstämmigen Kinder weniger gute Noten hatten und die LehrerInnen Dilaras bessere Noten als Begründung in Schuldzuweisungen benützten. Dilara zitiert die dabei verwendete rhetorische Frage ihrer LehrerInnen „*Sie kann das, warum könntet ihr das nicht?*“ (Z: 28).

Bei diesen Vergleichen fühlt sich Dilara vielleicht auch deshalb unangenehm, weil sie befürchtet, die türkischstämmigen KollegInnen werden sie nicht mehr mögen oder ausschließen. Sie evaluiert, dass sie sich auch deshalb „*schlecht*“ (Z: 32) gefühlt hat, weil sie glaubte, dass aus der Perspektive der LehrerInnen sie nur dann geschätzt wird, wenn sie gute Noten schreibt. Sie verallgemeinert, dass sie in der österreichischen Gesellschaft nur durch gute Leistung Anerkennung findet. Mit dieser Ansicht hat sie sich unter Druck gesetzt in der Schule gut sein zu müssen. Allerdings scheint die Anerkennung für sie bedeutend zu sein, weil sie sich viel Mühe gibt sie aufrechtzuhalten. Im Gespräch zeigt sie eine meist positive Haltung zu ihren LehrerInnen. Das zeigt, dass sie zu ihnen ein Vertrauen hatte, das vermutlich daraus entstand, dass sie sich von ihren LehrerInnen in der Grundschule inkludiert gefühlt hat.

Dass Anerkennung für Dilara sehr wichtig ist, zeigt sich auch, wenn sie dann auf das Thema „Angst davor mit Kopftuch gesehen werden“ kommt. Sie erzählt, dass sie im islamischen Religionsunterricht ein Kopftuch tragen musste. Einmal mussten sie während des Religionsunterrichts den Klassenraum tauschen. Der Lehrer hat dabei die Schüler aufgefordert ihr Kopftuch nicht abzulegen. Trotzdem hat Dilara beim Raumwechsel ihr Kopftuch abgenommen. Sie hat sich dafür geschämt, damit gesehen zu werden.

Wenn ihre muslimische Identität hervorgehoben wird, wie z.B. durch das Kopftuch, hat sie Angst, dass sie aufgrund dieses Merkmals von ihren SchulkollegInnen ausgeschlossen oder abgewertet werden könnte. Dazu erzählt Dilara, dass obwohl ihre Mutter Kopftuch trägt, sie ihr und ihren Schwestern verbot ein Kopftuch zu tragen. Sie berichtet von einer doppelten Identität, mit der sie und ihre Familie versuchten, sich den Erwartungen der Mehrheit Gesellschaft anzupassen.

*„wir waren zwar religiös, aber wir waren immer nur zuhause religiös und nach außen mussten wir immer zeigen, als ob wir offen sind, kein Kopftuch tragen, super integriert sind, gute Leistungen bringen.“ (Z:80-82)*

Sie argumentiert, dass sie sich deshalb schämte, weil ihr das Tragen eines Kopftuchs als etwas „Schlimmes“ (Z:47) vermittelt wurde. Diese Argumentation legt nahe, dass sie ihre Gedanken und Erfahrungen reflektiert und ihre damaligen Schamgefühle verarbeitet hat.

Dilara entwickelt eine Aufteilung in eine öffentliche und in eine private Identität. Sie evaluiert, dass es schwierig ist, in zwei verschiedenen Kulturen zu leben. Sie argumentiert, es läge an den erheblichen Unterschieden: *„Ganz andere Religion zuhause, ganz andere Lebensweise, anderes Essen, andere Verhaltensweisen.“ (Z:95-96)*

Die zweiseitige Identität führt Dilara in eine „Identitätskrise“ (Z:88). Sie „lehnt“ das „Türkische“ in ihrer Identität „ab“ (Z:88). Sie nimmt ihre „türkische“ Identität als „Tabu“ (Z:89) wahr und Praktiken, die aus der türkischen Kultur kommen, findet sie „uninteressant“ (Z:90). Sie mochte nicht mit türkischstämmigen Kindern befreundet sein. Sie begründet ihre Handlung damit, dass sie von ihrer Umgebung und den Medien die türkische Kultur als eine minderwertigere Kultur erfahren hatte. Aus ihren Handlungen kann geschlossen werden, dass sie die abwertende Wahrnehmung der Mehrheitsgesellschaft gegenüber aus der Türkei immigrierten Personen übernommen und verinnerlicht hat. Um ihren Status anzuheben,

versucht sie sich davon zu distanzieren. Sie entwickelt eine Gegenhaltung zur türkischen Kultur und ist stattdessen „neugierig“ (Z:97) auf das Leben jener ÖsterreicherInnen „ohne Migrationsgeschichte“. Sie erzählt dazu, wie sie bei Besuchen zuhause bei ihren österreichischen KollegInnen beobachtete, wie „sie leben“ (Z:98) und „ob sie Haustiere“ (Z:99) haben. Dilaras Stimme klingt dabei nach Bewunderung.

Obwohl Dilara sich mit der österreichischen Kultur identifizieren möchte, bekommt sie die Fragen, die auf ihre Ausgrenzung verweisen. Dies erläutert sie in folgenden Erfahrungen:

*„Also ich hab‘, wenn ich die Frage gestellt bekommen hab‘, Woher kommst du?‘ hab‘ ich gesagt ‚Dornbirn!‘, ‚woher wirklich?‘ - ‚ja aus Dornbirn!‘, ‚Woher kommen deine Eltern?‘ - ‚ja (...) die leben in Dornbirn‘, ja dann haben sie danach gefragt, ‚Woher kommt dein Name?‘ - ‚ja türkisch!‘ “ (Z:597-600)*

Sie argumentiert, dass sie nicht verstehen kann, warum diese Fragen immer wieder gestellt wurden:

*„... ob eine Person interessiert an der Kultur ist, an mir, oder ob sie einfach hören möchte, dass ich nicht aus Österreich bin, dass meine Eltern aus der Türkei sind.“ (Z:136-137)*

Fragen nach ihrer Herkunft haben eine ambivalente Bedeutung, weil sie sich auf ihre Identität beziehen und die Fragenden unterschwellig andeuten darin etwas Defizitäres zu sehen. Das löst bei Dilara ein Verlegenheitsgefühl aus. Sie möchte sich ungern zu ihrer Identität weiter äußern, weil sie die Hintergedanken dazu erahnt. Dann fühlt sie sich unwohl und möchte dieser Situation möglichst unauffällig entkommen. Sie beantwortet die Frage „Woher kommst du“ schlicht mit „Dornbirn“, was die sachlich richtige Antwort ist. Allerdings steckt in der Frage ein Appell, denn Fragenden interessieren sich meist nicht für ihren Wohnort, sondern für ihre Identität. Auch beinhaltet die Frage einen Beziehungshinweis, denn es wird signalisiert, dass sie als „Migrantin“ erkannt wird und sie das durch ihre Antworten bestätigen soll. Dilara kämpft weiter dagegen in dem sie der Frage „woher kommen deine Eltern“, mit einer Antwort auf die Frage „Wo leben sie?“ ausweicht. Bei Frage nach der Herkunft ihres Familiennamens muss sie schließlich zugeben („ja“), dass ihre Identität „türkisch“ ist. Sie ist dabei wütend, weil sie in eine Situation gedrängt wurde, in der sie sich rechtfertigen muss, und weil sie sich für ihre türkische Identität, die sie mit Abwertung und „anders sein“ verbindet, schämt.

Weiters erzählt sie, dass sie im Gymnasium die „*einzigste Türkin*“ (Z:102-103) ihrer Klasse war und ihre KollegInnen neugierig über ihr Leben waren. In Fragen bezüglich Dilaras Kultur, zeigten sich jedoch ihre Vorurteile über die türkische und islamische Kultur. Es wurden Klischees erprobt und Fragen gestellt, wie, zum Beispiel, ob ihr Vater für sie entscheidet, wen sie heiraten muss. Ein Junge fragte ob ihre Cousins ihn verprügeln, wenn er mit ihr ausgehen würde. Sie wurde auch gefragt, ob sie zum Frühstück Döner essen und ob ihr Lieblingsessen Knoblauch ist, wonach Dilara verunsichert ihre Mutter fragte, ob sie Mundgeruch hat und zum Arzt gehen soll.

Zwar zeigt sich in den Fragen grundsätzlich ein Interesse an der türkischen Kultur, jedoch ist der Blick auf die diese Kultur von abwertenden Vorurteilen geprägt. Diese Fragen verärgern Dilara und sie bezeichnet die Fragenden daher „*dumm*“ (Z:118) und „*rassistisch*“ (Z:200). Dennoch nimmt sie die Fragen ernst, und fragt zuhause tatsächlich ihre Mutter, ob sie Mundgeruch hat.

Sie erzählt, dass sie anfangs bei solchen Fragen wütend wurde und mit Mitschülern gestritten hat. Als sie in die Oberstufe kommt, entscheidet sie sich ihre Wut nicht mehr zu zeigen. Sie befürchtet, dass sie sonst das Image einer aggressiven und handgreiflichen Schülerin bekommt. Sie erzählt, dass sie ihre „*Wut reingefressen*“, und gedacht hat, dass „*sie alle Rassisten*“ sind (Z:462-464). Eine Umgangsstrategie war, dass sie in der Partei der Grünen aktiv wird. Dilara erzählt, dass die Parteimitgliedschaft ihre „*Rettung*“ (Z:465) gewesen sei, weil dort sie ihre Wut ausdrücken konnte.

Sie erzählt von weiteren unangenehmen Erlebnissen, zu denen es aufgrund von abwertenden Zuschreibungen kam. Wenn in den Medien aktuell etwas zum Thema Islam diskutiert wurde, dann wurde ihr in der Schule die Rolle der Islamexpertin zugeschrieben und von ihr Erklärungen erwartet. Zum Beispiel, als sie 16-17 Jahre alt war, gab es eine Diskussion über den Bau eines Minarets in Feldkirch. Sie erläutert, dass die Mehrheit dagegen und einige dafür waren. Von ihr wurde erwartet, dass sie dafür ist und sich gegen die Mehrheit stellt. Sie evaluiert, dass sie es komisch findet, dass sie mit solchen Fragen konfrontiert wurde.

In dieser Situation wurde ihr die muslimische Identität zugeschrieben und sie wurde dazu aufgefordert als Vertreterin der Muslime, die Position der Minderheit in ihrer Klasse zu übernehmen. Hätte sie Rolle angenommen, würde sie einerseits ihre muslimische Identität zeigen, und andererseits, sich in der Diskussion gegen die Mehrheit der Klasse positionieren.

Sie trifft die Entscheidung, sich als Atheistin zu deklarieren. Damit versucht Dilara in der Zukunft aus der ihr zugeschriebenen Rolle und der politischen Diskussion zu entkommen.

Ein anderes Thema, bei dem Dilara ihre muslimische Identität verbergen möchte, ist der Fleischkonsum. Wenn sie mit KollegInnen zusammen ausgegangen ist, mochte sie nicht offenlegen, dass sie kein Schweinefleisch isst, weil sie sich dann dafür erklären müsste. Um das zu vermeiden, gibt sie sich als Vegetarierin. Sie evaluiert dazu, dass VegetarierInnen viel mehr Akzeptanz in der österreichischen Gesellschaft finden als Muslime.

Dilara kommt dann zum Thema „Erfahrungen mit LehrerInnen“, welches sie mit positiven Gefühle verbindet. Sie erzählt, dass ihr Klassenvorstand sie bis zur Matura unterstützt hat und darüber auch offen gesprochen hat. Sie bezeichnet ihren Lateinlehrer als „*superlieb*“ (Z:162). Wenn er Themen zur Integration besprochen hat, versuchte er Vorurteile zu entkräften. Der einzige Lehrer, den sie rassistisch findet, ist ihr ehemaliger Deutschlehrer. Er hat ihr einmal gesagt, dass sie niemals so gut Deutsch sprechen kann wie eine Muttersprachlerin und ihr nahegelegt nicht bei ihm zu maturieren. Sie evaluiert auch, dass sie „*gemerkt hat, dass [ihre] Herkunft*“ (Z:173) bei dem was der Deutschlehrer über sie dachte - „*sehr viel Rolle gespielt hat*“ (Z:173).

Über die rassistischen Aussagen ihres Deutschlehrers und, dass er nicht wollte, dass sie bei ihm maturiert, hat Dilara mit auch mit ihren MitschülerInnen gesprochen. Diese antworteten ihr, dass es nicht an ihr läge, sondern daran, dass er seit langem keine Matura-SchülerInnen betreut hat und um ein möglichst erfolgreiches Bild abzugeben nur mit SchülerInnen arbeiten möchte, die sehr gut in Deutsch sind. Deshalb wäre seine Aussage nicht „*so gemeint*“ (Z:389). Dilara erzählt, dass die KollegInnen sie damit überzeugten, dass er sie nur wegen ihrer Leistungen im Fach Deutsch nicht bei ihm maturieren lassen mochte. Sie bestätigt dies auch damit, dass sie wegen Deutsch ein Jahr sitzen geblieben ist. Dazu evaluiert sie, dass ihre KollegInnen sie besänftigt haben.

An dieser Stelle zeigt sich, dass ihre KollegInnen nicht akzeptieren wollten, dass die Aussagen des Lehrers rassistisch waren. Sie versuchten dazu eine unparteiische Zwischenposition einzunehmen. Dilara erzählt, dass sie einerseits überzeugt ist, dass ihre KollegInnen recht hatten und es tatsächlich an ihren mäßigen Noten in Deutsch gelegen hat. Auf der anderen Seite erzählt sie, dass sie daraufhin vor der Schulklasse äußerte, dass der Lehrer, weil er nicht will, dass sie bei ihm maturiert, sie nicht mag. Infolgedessen hat die Mutter einer Mitschülerin, die in

derselben Schule als Lehrerin angestellt war, mit dem Deutschlehrer darüber geredet. Dilara erwähnt, dass nach diesem Gespräch der Lehrer sein Benehmen gegenüber ihr änderte, was darauf hindeutet, dass er ein schlechtes Gewissen hatte.

Hierfür ist anzumerken, dass Dilara sich sowohl in der Klasse als auch bei den LehrerInnen wichtig genug gesehen hat, um überhaupt ihre Gefühle und Gedanken zu ihrem Deutschlehrer zur Sprache zu bringen. Ihre Äußerungen hat so lange zu wiederholt, bis sie ernstgenommen wurden und die angesprochenen Probleme verbessert werden. Dilara findet das Verhalten des Deutschlehrers zwar rassistisch, aber sie möchte es ihm verzeihen. Dafür versucht sie für seine Äußerungen Verständnis aufzubringen und den Erklärungsversuchen ihrer KlassenkameradInnen Glauben zu schenken.

Dilara übernimmt die Ansicht, dass sie nie so gut Deutsch kann wie eine Muttersprachlerin, und erzählt von der Nachwirkung dieser Denkweise. Dazu schließt sie das Thema die Bedeutung der Muttersprache in Bezug auf ihre Identität und deren Ansehen in der österreichischen Gesellschaft an. Sie erzählt, dass sie immer noch denkt, dass ihr Deutsch schlecht ist und sich schämt, wenn sie von anderen verbessert wird. Sie erzählt, dass sie glaubte, *„wenn man deutsch nicht als Muttersprache hat (sie stockt), dass man nie lernen würde und nie so gut sein wird wie anderen“* (Z:433-434). Sie ergänzt, dass ihr Türkisch auch nicht gut ist. Deshalb fühlt sie sich auch unter Menschen deren Muttersprache Türkisch ist nicht zugehörig. Sie erzählt,

*“das hat sich erst verbessert, nachdem ich diesen türkischen Teil, [die] türkische Identität an mir akzeptiert habe“ [...]. Meine Muttersprache ist ja eigentlich Deutsch. Ich spreche besser Deutsch als Türkisch. Ich kann mich besser ausdrücken in der deutschen Sprache. Aber er hat das nicht so wahrgenommen.”* (Z:436-439)

In dieser Äußerung, präsentiert sie die Sprache als Symbol der Zugehörigkeit. Für sie ist Deutsch die erste Sprache und auch diejenige Sprache, in der sie sich besser artikulieren kann. Dabei definiert sie auch ihre nationale Identität auch als Österreicherin. Allerdings wird ihre selbstdefinierte Identität von Mehrheitsgesellschaft abgelehnt. Es wird ihr gegenüber klargestellt, dass sie *“nie so gut Deutsch kann wie Muttersprachler”*. Mitunter impliziert diese Aussage, dass sie, weil sie kein Kind „österreichischer“ Eltern ist, niemals als eine Österreicherin anerkannt wird. Dilara fühlt sich nach so einer Aussage auch mit ihrer türkischen Identität ungenügend, denn nach diesem Maßstab, sind auch ihre türkischen Sprachfähigkeiten

nicht ausreichend. Das mündet in die Angst, nirgendwo zugehörig zu sein. Wenn ihre Sprachfehler von anderen korrigiert werden, schämt sie sich. Es unterstreicht, dass Deutsch nicht ihre Muttersprache ist und damit auch ihre Nicht-Zugehörigkeit zur österreichischen Gesellschaft. Dilara befürchtet, dass egal wie gut sie Deutsch spricht, sie nicht als „richtige“ Österreicherin anerkannt werden wird. Aber trotzdem beschuldigt sie sich für ihre Sprachfehler und gibt sich sehr viel Mühe ihr Deutsch zu perfektionieren.

Zum Thema türkischen Identität erzählt Dilara, wie sie ihre bestehende negative Einstellung dazu übernommen hat. Sie erzählt, dass sie ihre türkische Identität als einen „*schlechten Teil*“ an sich wahrgenommen hat. Sie argumentiert, dass ihr von Medien oder von ihren österreichischen Bekanntschaften als Identität mit einer negativen Bewertung vermittelt wird. Dazu erzählt sie, dass ihre türkischen Sprach- und Kulturkenntnisse nicht als Mehrwert, sondern als etwas Makel gesehen werden. Sie begründet die Abwertung der türkischen Sprache mit Rassismus gegenüber der türkischen Kultur. Dazu äußert sie sich folgendermaßen:

*„wenn meine Mutter aus Frankreich gekommen wäre, hätte man ihre Sprache eher positiv als Mehrsprachlerin bewertet“ (Z: 448-449).*

Ein weiteres Thema, das in dem Interview angesprochen wird, sind Orte, in denen Dilara sich angenehm gefühlt hat. Sie erzählt, dass sie sich dort wohlfühlt, wo ihr türkischer Hintergrund nicht hervorgehoben wird. Das war der Fall im Mädchenzentrum und in der Partei der Grünen, in der sie politisch aktiv war. Sie erwähnt, dass sie in dieser Partei das Gefühl hatte „*wir unterscheiden uns nicht, wir sind alle gleich*“ (Z:469-470). Damit unterstreicht sie nochmal die Wichtigkeit der Zugehörigkeit in ihrer Umgebung.

Dazu argumentiert sie, dass sie die Formulierung „*Personen mit Migrationshintergrund*“ (Z:471) rassistisch findet, weil damit das „Anderssein“ extra betont wird. Sie definiert sich als Österreicherin und wünscht sich auch als solche akzeptiert zu werden. Sie erläutert:

*„eigentlich sollte man mich ja jetzt langsam als Österreicherin sehen. Aber das wird ja nicht vermittelt. Das spürt man ja nicht so“ (Z:472-474)*

Dilara fühlt sich abgegrenzt, wenn über sie mit der Verwendung des Konstrukts „mit Migrationshintergrund“ gesprochen wird. Sie erzählt von einer Situation, in der sie aufgrund ihrer muslimischen Identität eine Schwierigkeit erzeugt hat. Als sie in der grünen Partei war, haben sie eine Satirezeitung verfasst. Einmal gab es darin eine Satire über den Papst. Danach

wurden sie zur Landesregierung bestellt, wo zu ihr gesagt wurde, wie kommt es, dass sie als Muslimin sich „über Papst lustig machen kann“ (Z:493), denn „wie wäre es, wenn jemand sich über Mohammed lustig gemacht hätte“ (Z:493-494). Dilara erwähnt, dass ihr damit bewusst geworden ist, dass ihre Identität auch in alternativen Kreisen zu Problemen führen kann.

Weiters erzählt Dilara zum Thema türkische Identität, dass sie sich damit abgefunden hat, nachdem sie türkische Freunde kennengelernt und ein Semester in Istanbul studiert hat. Sie erzählt, dass mit 21 Jahren für ihr Studium nach Wien kam. Dort fand sie das erste Mal türkische FreundInnen, und mit denen sich identifizieren konnte. Dilara teilt ihre türkischen Freunde in zwei Kategorien ein: jene die in Wien aufgewachsen sind und diejenigen die aus der Türkei für ihr Studium gekommen sind. Sie erzählt manche von den in Wien aufgewachsenen Freunde haben sie am Anfang ausgeschlossen, weil ihr türkisch nicht so gut bzw. ihre „Aussprache anders“ (Z:508) war. Andere waren auch wie sie des Türkisch nicht so mächtig und haben daher untereinander auf Deutsch geredet. Die aus der Türkei kommenden türkischen FreundInnen haben „gutes (...), klares türkisch gesprochen“ (Z:519). Sie erzählt, dass sie sich unter diesen FreundInnen manchmal unangenehm gefühlt hat, weil sie von ihnen häufig korrigiert wurde. Daraufhin hat sie sich vorgenommen sich zu bemühen um ihr Türkisch zu verbessern.

Zum Thema Akzeptanz ihrer türkischen Identität erzählt Dilara, dass sie in Istanbul ein Auslandsemester gemacht hat. Sie hat dort die türkische Sprache das erste Mal als einen Mehrwert gesehen, weil sie in der Universität von Istanbul in türkischer Sprache Lehrveranstaltungen absolvieren und diese in Österreich anrechnen lassen konnte. Sie erläutert auch, dass sie türkisch „das erste Mal als [...] positiv empfunden“ (Z:543-544) hat, weil es ihr „in Österreich etwas gebracht hat“ (Z:544). Diese Aussage bekräftigt auch, dass Dilara sich zu Österreich zugehörig definiert. Es deutet auch darauf, dass sie die türkische Identität und die Türkei erst dann als gleichwertig mit Österreich anerkennt, wenn ihre in der Türkei absolvierten Prüfungsleistungen, in Österreich angerechnet werden. Die Anrechnung der Prüfungsleistungen ist für sie eine amtliche Bestätigung des Staates Österreich, dass Türkisch als eine gleichwertige Sprache ist und das Studium an einer türkischen Universität einen gleichwertigen Stellenwert hat.

Dilara berichtet von ihren Erfahrungen mit der Fremd- und Selbstwahrnehmung in der Türkei. Dort haben ihre KollegInnen und MitbewohnerInnen sie als „Ausländerin“ (Z:550) oder

Österreicherin“ (Z:552) dargestellt und ihr mitgeteilt, dass sie kein gutes Türkisch sprechen kann, obwohl sie den Zustand ihres Türkischs selbst gut fand, als sie in der Türkei gesprochen hat. Sie evaluiert, dass ihre Bekannte in Istanbul sie „*eigenartig*“ und ihre „*Verhaltensweisen manchmal komisch*“ (Z:554-555) gefunden haben.

Sie erzählt, dass sie in Istanbul in einer WG gewohnt hat, wo sie erkannte, dass ihre alltäglichen Gewohnheiten sich zu denen ihrer MitbewohnerInnen unterscheiden. Sie gibt dafür das Beispiel der Zubereitung des Frühstücks. Ihre MitbewohnerInnen haben „*immer*“ ein großes Frühstück mit verschiedenen Auswahlmöglichkeiten vorbereitet. Sie berichtet „*bei uns gibt es ja nur Marmelade und Butterbrot und dann Tee dazu oder Kaffee dazu, oder Spiegelei*“ (Z: 567-568). Dabei erkannte sie, dass ihre Mutter Frühstück eher auf die österreichische Art zubereitet und stellt ihre und ihrer Mutters türkische Identität wieder in Frage.

Dilara evaluiert ihr Zugehörigkeitsgefühl während ihres Aufenthalts in der Türkei. Dort fühlt sie sich auch fremd und nicht zugehörig - vor allem wegen der Hinweise, dass ihr Türkisch eigenartig klingt. Sie erzählt, sie fühlt sie „*kann es den Leuten nicht recht machen, weder den Türken noch den Österreicher*“ (Z:108-109). Auf beiden Seiten bekommt sie „*das Gefühl*“, sie „*kann die Sprache nicht so gut*“ (Z:109)

Sie fragt sich, „*warum muss ich überhaupt so gut Deutsch können oder türkisch so gut können?*“ (Z: 611-612). Damit fragt sie was gut Deutsch oder Türkisch zu können bedeutet. Sie argumentiert, dass ihre Freunde aus Vorarlberg, die in Wien wohnen, auch kein gutes Hochdeutsch sprechen, sondern ihren Dialekt. Ihre Ausdruckweisen werden als süß oder sympathisch wahrgenommen. Eigenartige Ausdruckweisen von Dilara wird hingegen mit der Warnung „*das sagt man nicht so*“ (Z:617) entgegnet.

Dilara erzählt, dass wenn man ihr Fragen wie *woher kommst du?*“ stellt, bekommt sie „*das Gefühl, dass [sie es] nicht recht machen kann den Leuten*“. (Z:625) Dazu führt sie weiter aus:

„*Oder wenn ich ein Fehler mach dann [...] fühle ich mich schlecht, dass ich schon wieder ein Fehler gemacht hab'. [...] und dann sage ich mir immer, ich muss jetzt mal lesen. Ich muss jetzt mal türkischen Bücher lesen, ich muss jetzt mal österreichische Bücher lesen, deutsche Bücher lesen. Das ist eher was das rauskommt also. Wütend bin ich manchmal ja*“ (Z:625-629)

Auf die Frage nach ihren Gefühlen, wenn sie nach ihrer Herkunft gefragt wird, antwortet Dilara sie fühle sich als „*unzureichend*“ (Z:625) und kommt dann auf das Thema Sprachfehler. Das

kann so interpretiert werden, dass sie in die Frage nach ihrer Herkunft den Hinweis sieht, dort wo sie lebt, nicht als zugehörig akzeptiert zu sein. Das kommt sowohl in der Türkei als auch in Österreich vor. Sie macht ihre Sprache dafür verantwortlich ihre Nicht-Zugehörigkeit zu verraten. Sie macht sich für ihre Sprachfehler verantwortlich mit dem Glauben, sie würde inkludiert, wenn sie ein besseres Deutsch bzw. Türkisch sprechen würde. Um ihre Sprachfähigkeiten zu verbessern, liest sie daher viele Bücher beider Sprachen. Allerdings bringt ihr diese Mühe nicht die erhoffte Inklusion, was sie frustriert und wütend macht.

Dilara evaluiert, dass sie ihre Perspektive auf ihre Mehrsprachigkeit geändert hat. Vorher war diese Eigenschaft für sie mit Scham verbunden und mittlerweile „finde[t sie] *das nicht mehr so schlimm*“. (Z:630) Sie erzählt, dass sie in Frankfurt in einem internationalen Unternehmen ein Praktikum absolviert hat. Dort wurde es als Mehrwert gesehen, dass sie mehrsprachig ist und zwei Kulturen kennt. Aus Erfahrung evaluiert sie, dass sie sich in den „*richtigen Kreisen*“ (Z:634) bewegen sollte. Sie bekräftigt ihr Argument mit der Erinnerung, dass Menschen, die Fragen nach ihrer Herkunft stellen entweder konservativ sind oder sich tatsächlich für ihre Kultur und ihren Hintergrund interessieren.

Diese Erzählung legt nahe, dass die Fremdwahrnehmung der Kompetenzen von Dilara ihre Selbstwahrnehmung beeinflusst. Sie erkennt, dass der Personenkreis, in dem sie sich bewegt dafür entscheidend ist, ob sie sich für ihre Identität schämen muss. Denn es gibt durchaus Menschen die auf ihre Identität nicht mit Abwertung, sondern Wertschätzung und Inklusion reagieren. Dazu erkennt sie auch, dass Fragen zu ihrer Identität erst dann verletzen, wenn sie aus der Intention folgen, die gefragte Person abzuwerten, oder aus der Vorstellung, die türkische Identität sei minderwertig.

Auf meine Frage nach Orten, wohin sie ungern gehen würde, nennt Dilara Beerdigungen und Moscheen. Sie begründet, dass Moscheen in Österreich keine so schöne Architektur haben, wie in Istanbul oder Deutschland, und sie sei nicht mehr religiös. Sie evaluiert, dass sie negative Gefühle empfindet, wenn sie in eine Moschee gehen muss. Sie erzählt, als sie Kind war, musste sie jede Woche mit ihren Cousins und Schwestern in die Moscheen zum Korankurs gehen. Sie beschreibt den Kurs als ein Pflichtprogramm. Mit ihrer Betrachtung der Moscheen als vorrangig künstlerische Bauwerke, zeigt Dilara, dass sie ihre religiöse Identität abgelegt hat.

Dilara erzählt weiter, dass sie ungern Orte aufsucht, wo sie sich unwillkommen oder nicht passend fühlt. Sie erzählt von einer Privatfeier zu der sie eingeladen war. An ihrem Nebentisch

gab es Gäste, die sich über türkische Menschen lustig machten. Das war für sie unangenehm. Sie evaluiert, dass solche Erlebnisse zwar vorkommen, aber selten, weil sie sich meistens unter Menschen aufhält, die wie sie denken.

Dann gibt sie weitere Beispiele für unangenehme Situationen:

Sie erzählt, dass sie einmal in Istanbul mit ihren KollegInnen in einem Café war und dort ein alkoholisches Getränk bestellte. Zwei der Kollegen aus der Gruppe fanden das nicht in Ordnung und verließen daraufhin den Ort. Sie fand diese Reaktion zu „*extrem*“ (Z:682) und war davon überraschte und fühlte sich deshalb „*so komisch*“ (Z:685).

Die nächste Erzählung stammt aus der Zeit als sie im Gymnasium war. Damals war sie in der Grünen Partei politisch aktiv. Sie hatten ein Stand, an dem sie Anti-Semitismus und Rassismus thematisierten. Daneben gab es ein Stand der FPÖ, mit denen es zu einem unangenehmen Gespräch kam. Während des Gesprächs fühlte sich Dilara persönlich angegriffen und sie hat dabei den Entschluss gefasst mit denen nie wieder zu reden. Dilara evaluiert dieses Gespräch als „*sehr emotional*“ (Z:692) und bezeichnet die GesprächspartnerInnen als „*richtige Rassisten*“ (Z:692). Sie erzählt, sie meinten, dass Personen, die kein gutes Deutsch sprechen können, gehörten abgeschoben. Wenn sie keine Leistung bringen, dürften sie nicht in Österreich leben. Die „Immigrierten“ wollen nicht arbeiten, sie seien „*Sozialschmarotzer*“ (Z:695) und sie wollten sie nicht in Österreich. Dilara erzählt, dass sie „*sehr emotional*“ wurde, weil ihre Großeltern kein und ihre Eltern kein gutes Deutsch können. Daher fühlte sie sich persönlich angegriffen. Sie erzählt, ihre Reaktion darauf war, dass sie aufgehört hat, mit diesen Menschen zu sprechen, nachdem sie ihnen erklärte, sie hätte kein Interesse für so eine Diskussion.

Dilara erzählt auch von ihren Anstrengungen, um in der Schule Akzeptanz zu finden. Als Beispiel erzählt sie vom ersten Schultag, an dem sie in der Kirche eine Messe gefeiert haben. Weil sie keine Christin war, hätte sie eigentlich frei bekommen. Dennoch ging sie mit in die Kirche und betete dann dort wie Muslime. Sie erklärt sie hätte sich ausgeschlossen gefühlt, wenn alle außer ihr in die Kirche gehen. Dies kann ein Beispiel für einen strukturell erzeugten Ausschluss der Schulkinder, die keine Christen sind, gesehen. Das Feiern einer christlichen Messe zum ersten Schultag verankert, die Existenz der Kirche in der Schulausbildung. Es werden Gemeinschaftsgefühle unter Christen gestärkt, aber auch Schulkinder ausgegrenzt, die keine Christen sind.

Dilara fühlt sich in den oberen Klassen des Gymnasiums akzeptiert und eingeschlossen. Dilara erzählt, ihre LehrerInnen und MitschülerInnen fanden ihr Leben interessant, weil sie die einzige „*Muslima und Türkin*“ in ihrer Klasse war. Zum Beispiel, wussten alle Lehrer Bescheid als sie ihren ersten Freund hatte und viele LehrerInnen haben zu ihrer Beziehung Fragen gestellt. Sie stellt dieses Interesse als etwas Positives dar und an ihrer Stimme ist erkennbar, dass sie sich dabei beachtet gefühlt hat.

Weiters erzählt Dilara, dass in Klassenzimmern ein Kreuz aufgehängt war. Ihre Mitschülerinnen fragten sie dazu, ob sie das Kreuz störe. Dilara erinnert sich nicht an ihrer Antwort, aber dass das Kreuz danach abgenommen und in das Lehrerpult gelegt wurde. Danach kam der Lateinlehrer in die Klasse, der von sich wissen ließ, dass er Pfarrer werden wollte und auch sehr religiös war. Er fragte nach dem Grund für das Abhängen des Kreuzes. Ihre KollegInnen antworteten, dass Dilara sich davon bedroht fühlte und daher sollten sie entweder einen Halbmond dazu hängen oder das Kreuz abhängen. Diese Antwort wurde von dem Lehrer respektiert. Mit diesem Beispiel möchte Dilara zeigen, dass sie mit ihrer muslimischen Identität von KollegInnen und auch von religiösen Lehrern respektiert wurde.

Dilara evaluiert, dass sie wegen ihrer Herkunft weniger Herausforderungen und Unwohlgefühle hatte als wegen den Einschränkungen durch die ökonomischen Verhältnisse ihrer Familie. Dabei präsentiert sie, wie sie mit den Herausforderungen umging, in dem sie die finanziellen Beschränkungen vor der Klasse verborgen hielt und gleichzeitig versuchte ihre Familie möglichst wenig ökonomisch zu belasten. Dilara evaluiert, dass ihre KollegInnen im Gymnasium aus mittelständisch bis reiche Familien gekommen sind. Die Eltern hatten dementsprechende Berufe, wie Arzt oder Anwalt, und lebten in großen Wohnungen oder Einfamilienhäusern.

Im Gegensatz dazu hatte ihre Familie ökonomische Beschränkungen und war auf Sozialhilfe angewiesen. Sie waren fünf Geschwister und ihre Mutter war zeitweise alleinerziehend. Dilara evaluiert, dass ihre KollegInnen nicht verstehen konnte, wie es sich unter diesen ökonomischen Beschränkungen leben kann. Die ökonomischen Unterschiede waren mehrmals ein Thema. Ein Beispiel dafür war das Tragen von „Converse“ Schuhen. Sie erzählt, dass es eine Zeit gab, in der alle KollegInnen diese Schuhmarke getragen haben. Wenn sie diese Schuhe tragen wollte, bedeutete das, dass ihre Familie weniger zu Essen kaufen kann.

Ein anderes wichtiges Statussymbol war das „iPod“. Dilara erzählt von einigen Jungen in ihrer Klasse, die sich über sie „*lustig gemacht*“ (Z:239) haben, weil ihre Mutter ihr kein solches Gerät kaufen konnte. Einmal waren iPods günstiger zu kaufen und ein Kollege hat ein Foto davon gezeigt und den Kommentar gemacht, es sei nun so billig, dass selbst ihre Mutter es kaufen könne. Beim Erzählen dieser Anekdote wird Dilaras Stimme leiser. Darin ist erkennbar, dass sie beim Erzählen ihre damaligen Emotionen nacherlebt.

Zum Thema Converse Schuhe berichtet Dilara vom sozialen Druck, den sie empfand, wenn erwartet wurde diese Marke zu tragen. Jedoch machten ihre KollegInnen dazu keine mündlichen Hinweise oder Kommentare. Dilara verbindet selbst das Tragen von Converse Schuhen mit einem höheren Ansehen. Das Erlebnis mit dem iPod empfand sie als stigmatisierend, weil dazu sprachliche Äußerungen gemacht wurden.

Dilara befürchtet auf der einen Seite, dass ihr sozialer Status sinkt, wenn sie sich diese Marken nicht leistet. Auf der anderen Seite war ihr bewusst, dass ein Kauf dieser Produkte im Konflikt mit den für die Familie lebensnotwendigen Bedürfnissen steht. Dilara wählt das Risiko eines verminderten sozialen Status durch den Verzicht auf Markenprodukte zum Wohl ihrer Familie vorzuziehen. Aus dem Vergleich des ökonomischen Status ihrer Familie und derer ihrer KollegInnen, schließt Dilara, dass ihre KollegInnen unfähig sind ihre Situation zu verstehen, weil sie nie Einschränkungen ihrer Grundbedürfnisse, wie die Essenversorgung, erlebt haben.

Eine andere rationale Abwägung stellt sie an, wenn es um kostspielige Schulreisen geht. Eine der Schulreise sollte nach Rom gehen und sie wollte besonders gerne daran teilnehmen. Obwohl es ihrer Mutter zu teuer war, versuchte Dilara sie zu überzeugen, an der Reise teilnehmen zu dürfen. Sie begründet die Entscheidung sich diese Reise leisten zu wollen damit, dass wenn sie nicht gegangen wäre, sie die Einzige gewesen wäre, die nicht dabei war. Zudem haben ihre KollegInnen nach den Sommerferien von ihren Urlaubsreisen in verschiedene Länder erzählt. Sie erläutert, dass sie kaum andere Länder gesehen hatte und sie beim Auslassen der Romreise neidisch auf ihre KollegInnen gewesen wäre. Wenn sie nicht mitkommt, fürchtete sie einerseits negativ aufzufallen und ihre soziale Position in der Gruppe nicht beibehalten zu können. Auf der anderen Seite findet sie es ungerecht, wenn ihre KollegInnen andere Länder sehen können, während sich ihre Familie das nicht leisten kann.

Während sie mit ihrer Mutter ihre Teilnahme an der Reise aushandelt, findet Dilara heraus, dass es einen Topf gibt, woraus Reisekosten für Schüler mit finanziellen Beschränkungen bezahlt

werden können. Dilara entscheidet sich dieses Unterstützungsangebot in Anspruch zu nehmen. Sie erläutert jedoch, dass es eine schlechte Idee war, weil schließlich alle KollegInnen davon erfahren hatte. Sie vermutet, die Information über die beantragte Unterstützung für ihre Reise hat sich über den Elternverein verbreitet, der die Spendensammlung für den Topf organisiert. Sie berichtet, es war ein Jahr lang ein Gesprächsthema *„warum man jetzt so ein Geld verlangt von der Klasse oder (mit leiser Stimme) ob man so arm ist“* (Z:261-262). Sie betont auch, dass sie nicht die Einzige war, sondern noch zwei Kollegen den Topf verwenden mochten. Das ermutigte sie auch nachzufragen. Wegen der Reaktion der KollegInnen fühlt sich Dilara schuldig, dass sie nach finanzieller Unterstützung für die Reise gefragt hat. Sie argumentiert, dass die KollegInnen ihr Schuldgefühle vermittelt haben, weil sie die Unterstützung für unnötig gehalten haben.

Durch das Offenlegen, dass Dilara für die Reise finanzielle Unterstützung bekommt, wurde sie sich sowohl öffentlich für ökonomischen Beschränkungen ihre Eltern stigmatisiert als auch dafür verdächtigt, dass sie das Geld unberechtigt in Anspruch genommen hat. Der Topf birgt somit ein emotionales Hindernis, denn diejenigen die auf eine Unterstützung angewiesen sind, werden schließlich dafür beschämt die Spenden anzunehmen.

Dilara kommt dann auf das Thema *„Kleidung und Konsumkultur“*. Sie präsentiert ihre Kleidungspräferenzen und Konsumverhalten sind neben den finanziellen Beschränkungen auch von einer politischen Haltung beeinflusst. Sie erzählt, dass sie sich von ihren konsumorientierten MitschülerInnen *„abgegrenzt“*(Z:311) hat. Sie argumentiert, sie findet Kapitalismus und Überkonsum politisch nicht richtig und möchte daran nicht teilhaben. Zudem war ihre Familie ökonomisch nicht in der Lage mit den Familien ihrer KollegInnen mitzuhalten. Ihre Eltern haben für sie selten neue Kleidung und meistens gebrauchte Artikel gekauft. Sie ist damit umgegangen in dem sie ihren Kleidungsstil als *„alternativ“* präsentierte. Sie erzählt, dass das Thema Kleidung im Gymnasium eine Zeit lang ein wichtiges Thema war:

*„Sie haben immer gefragt, woher ich meine Kleidungen habe und ich hab‘ immer gesagt, die sind Second Hand (..) Sie fanden es komisch (..) (sie lacht) Aber ich fand es cool damals.“*  
(Z:290-292)

Beim Erzählen macht sie nach den Wörtern *„Second Hand“* (Z:291) und *„komisch“* (Z:291) eine kurze Zäsur. Beim Letzterem lächelt sie auch ironisch, was man als Verlegenheitsgefühl auslegen könnte. Durch die Nachfrage, woher sie ihre Kleider hat, bringen ihre KollegInnen in

der Situation, dass sie sich für ihr bescheidenen Konsumverhaltens rechtfertigen muss. Sie geht damit um in dem sie Second-Hand Artikel als „cool“ präsentiert und bekräftigt stolz die Selbstverständlichkeit „immer“ gebrauchte Kleidung zu kaufen. Dilara flüchtet damit nach vorn. Ihr präsentierter Stolz deutet auf die Bewältigung von Schamgefühlen.

Zum Thema Freunde beschreibt sie ihre Kriterien bei der Auswahl von FreundInnen. Sie erzählt, dass sie sich Freude gesucht hat, die Ähnlichkeiten bezüglich des Einkommens ihrer Eltern und der Multinationalität haben. Mit ihnen kann sie ihr Mittagessen im Supermarkt kaufen, während andere KollegInnen in einem Restaurant speisen. Sie evaluiert, dass sie mit konsumorientierten Kolleginnen nicht mithalten konnte, weil ihr nicht so viel Taschengeld zur Verfügung stand.

In Situationen, wie als ihre Familie finanzielle Unterstützung für eine Schulreise braucht oder wenn sie sich keine Markenprodukte leisten kann, erlebt sie Beschämung und erkennt wie sich ihre Realität, von der ihrer KollegInnen unterscheidet. Viele ihrer MitschülerInnen sind konsumorientiert und haben noch nie reale finanzielle Engpässe erlebt. Sie sucht deshalb Freunde, zu denen der Kontrast bezüglich der ökonomischen Situation und Identitätsfrage geringer ist und somit weniger Scham in deren Gesellschaft aufkommen. Eine weitere Strategie ist, dass sie sich eine politische Haltung aneignet, die sie in ihrer Situation bestärkt. Sie entwickelt ein Selbstwertgefühl aus der „alternativen“ Haltung, die in ihr bescheidenes Konsumverhalten erstrebenswert anstatt als Beschränkung sieht.

Sie blickt zurück und erzählt, dass die konsumorientierten KollegInnen in ihrem Jahrgang waren, bis sie eine Klasse wiederholt hat. Sie musste wiederholen, weil sie aufgrund einer emotionalen Belastungssituation innerhalb ihrer Familie einen Leistungsabfall hatte. Danach kam sie in eine neue Klasse deren SchülerInnen hauptsächlich aus der Mittelschicht kamen. Für sie hatte Konsum einen niedrigeren Stellenwert, weil sie auch „alternativ“ waren. Dilara erzählt, unter ihnen hatte sie keinen „Gruppenzwang“ (Z:325) zum Kaufen empfunden und sich daher angenehmer gefühlt.

### **5.3. Fall 3: Toofan**

#### **5.3.1. Interview Kontext**

Der Kontakt zu dem Interviewpartner kommt über meinen Bekanntenkreis an der Universität zustande. Die Anfrage für ein Interview erfolgte per E-Mail und etwa zwei Wochen nach der Zusage kommt es zu einem persönlichen Treffen in der WG-Wohnung des Befragten, wo das Interview stattfindet. Die MitbewohnerInnen sind während des Interviews außer Haus. Die Wohnung befindet sich in einem Altbau. Sie hat drei Schlafzimmer und eine Küche mit einem kleinen Wohnbereich, wo zwei Couches mit einem Tisch dazwischen einander gegenüberstehen. Dieser Ort wird zum Empfang von Gästen verwendet und auch das Interview findet dort statt. Wir sitzen uns gegenüber und nach einem kurzen Smalltalk beginnen wir das Interview.

#### **5.3.2. Biographische Datenanalyse**

Toofan ist im Jahr 1990 in Iran geboren. Als er 12 Jahre alt war, wandert er mit seinen Eltern und seiner Schwester nach Deutschland ein. Er erwähnt, dass ihre Migration freiwillig erfolgte. Beide Eltern von Toofan haben Universitätsabschluss. Im Iran hatten sie Berufe aus dem Fachbereich ihres Studiums. Eines Tages bekommt sein Vater ein Angebot für eine Stelle in Deutschland, was er annimmt und die Familie entscheidet sich nach Deutschland umzuziehen. Zuerst geht sein Vater nach Deutschland, um dort eine Wohnung und ein Platz in der Schule für die Kinder zu organisieren. Drei Monate später zieht er mit seiner Mutter und Schwester nach.

Am zweiten Tag nach ihrer Ankunft haben er und seine Schwester einen Termin zur Anmeldung an einem Gymnasium. Die Anmeldung erfolgt im Beisein einer Anwältin, die von der Firma, in der sein Vater angestellt ist, bereitgestellt wird. Die Anwältin versucht die besten Konditionen auszuhandeln damit die Kinder möglichst wenig Schuljahre durch den Wechsel verlieren. Die Anwesenheit der Anwältin hat auch eine symbolische Bedeutung. Sie impliziert, dass Toofan und seine Schwester Kinder privilegierter Einwanderer sind. Dies hat anscheinend auch einen Einfluss auf den Schulleiter der Toofan in eine Klasse mit nur katholischen Kindern schickt, obwohl alle muslimischen Kinder in eine andere Klasse eingeteilt wurden. Vermutlich war für die Zuteilung von Toofan nicht seine Religion entscheidend, sondern seine sozioökonomische Zugehörigkeit. Der Direktor hat Toofan in die katholische Klasse geschickt, wo alle Schüler der Mehrheitsgesellschaft angehören. Er findet Toofan wahrscheinlich wegen

des Bildungsniveaus seiner Eltern und die Signale, die durch die Anwesenheit einer ihnen bereitgestellten Anwältin gegeben wurden, besser in der katholischen Klasse aufgehoben. Das zeigt, dass der Direktor ihn von anderen Kindern mit Migrationshintergrund unterscheidet. In den höheren Stufen des Gymnasiums haben viele migrationsandere Kinder die Schule wegen nicht ausreichender Schulnoten verlassen müssen. Bei Toofan waren die LehrerInnen jedoch toleranter und helfen eine Entlassung wegen mangelnder Leistungen zu verhindern. Wahrscheinlich hat in seinem Fall auch sein Status beim Direktor einen Einfluss gehabt.

Weil Toofan bis zum Alter von 12 Jahren nicht in Deutschland war, hat er die diskriminierenden Denkweisen der deutschen Mehrheitsgesellschaft nicht so verinnerlicht wie migrationsandere Kinder, die in Deutschland aufgewachsen sind. Daher entwickelt er keine Scham und Schuldgefühle für seinen kulturellen Hintergrund, wie Dilara und Noor. Zudem kann er die impliziten Bedeutungen von Wörtern wie „Ausländer“ anfangs nicht verstehen. Zu Beginn seines Aufenthalts in Deutschland verwendet er dieses Wort für sich ohne Vorbehalte, weil er es nicht als Beleidigung wahrnimmt.

Mit 21 Jahren kommt er für sein Studium nach Wien, wo er sich angenehmer als in dem Dorf, in dem er in Deutschland gelebt hatte, fühlt. Damals er sich auffällig vor, während er in der Großstadt von Wien *„leichter untertauchen kann“* (Z:166).

Seit seinem Umzug wohnt Toofan in Wien. Neben seinem Studium übt er auch einen mittelständischen Beruf aus. Somit hat Toofan eine ähnliche gesellschaftliche Position wie seine Eltern erreicht.

### **5.3.3. Thematische Feldanalyse**

Nach einer kurzen Erklärung meines Forschungsinteresses für Scham und Beschämungserfahrungen im Bildungsleben, bitte ich Toofan in der Einstiegsfrage seine Lebensgeschichte ab der Zeit, als er sein Herkunftsland verlassen hat, zu erzählen.

Toofan beginnt seine Selbstpräsentation mit dem Thema Einreise nach Deutschland. In den Sequenzen 2 bis 8 berichtet Toofan, dass er zwölf Jahre alt war als er mit seiner Familie nach Deutschland gezogen ist und evaluiert, dass es *„keine wichtige Notwendigkeit das Land zu verlassen“* (Z:7-8) gab. Er evaluiert, dass die Vorbereitung für den Umzug *„hektisch“* (Z:15) war. Bis zum Zeitpunkt als er sich von seinen Verwandten und Freunden verabschieden musste, fand er keine Zeit daran zu denken, was es für ihn bedeutet das Land zu verlassen. In diesem

Moment, evaluiert er, kommt es zu einer „*Achterbahn*“ (Z:18) der Gefühle. Wahrscheinlich wurde ihm erst dann bewusst, dass er seinen Wohnort, seine Verwandte und seine Freunde bald nur noch selten sehen wird und zu einem neuen unbekanntem Ort ziehen wird.

In den Sequenzen 9 bis 13 kommt Toofan auf das Thema „Anmeldung an der neuen Schule“. Er erzählt, zwei Tage nach ihrer Ankunft, wurde er und seine Schwester am Gymnasium eingeschrieben. Sein Vater wird in einer internationalen Firma in einer gut bezahlten Stelle eingestellt. Zur Schuldanmeldung ist neben seine Eltern auch eine Anwältin der Firma, in der sein Vater arbeitet, mitgekommen. Das Ziel war, dass den Kindern möglichst wenig Schuljahre durch den Wechsel verloren gehen. Er evaluiert, dass es eine „*ganz nette Situation*“ (Z:30) war und erzählt, dass der Direktor mit seinen Eltern auf Englisch gesprochen hat. Ihn und seine Schwester hat er gefragt, wie sie es sich vorstellen würden. Vermutlich hat die Anwesenheit der Anwältin dem Direktor signalisiert, dass Toofans Familie einer privilegierten Schicht angehört und entsprechend behandelt werden soll.

In den Sequenzen 14 bis 16 spricht Toofan zum Thema „Zurückstufung in der Schule und seine diesbezüglichen Gefühle“. Er und seine Schwester wurden beide eine Klasse tiefer eingeschrieben als in ihrer Schule im Iran. Davor war Toofan in der 6. Klasse. In Deutschland beginnt er mit der 5. Klasse. Er erzählt, sie sind Ende April übersiedelt, was mitten im Schuljahr war. Für das Erlernen der deutschen Sprache bekamen sie Gast Schülerstatus. Das hat sie zur Teilnahme an Unterricht ohne Leistungsbewertung berechtigt. Am Ende des Schuljahres sollte entschieden werden, ob sie die Klasse wiederholen sollen oder in die nächste Klasse gehen dürfen. Er hat die Klasse wiederholt und damit war sein Alter zwei Jahre über dem Klassendurchschnitt. Er evaluiert in Sequenz 15, dass ihm der Altersunterschied „*sehr unangenehm*“ (Z:42) war.

In den Sequenzen 16 bis 19 befasst sich Toofan mit dem Thema „erste Monate in Deutschland“. Er evaluiert, dass er „*echt wenig schlimme*“ (Z:43-44) Erfahrungen mit Diskriminierung in der Schule hatte. Es läge daran, dass er diskriminierende Situationen oder rassistische Äußerungen nicht als solche erkennen und bewerten konnte. Er erzählt weiter von der ersten Zeit in Deutschland mit neuen Freunden, die überraschend schön für ihn war. Bevor er nach Deutschland kam, wurde er gewarnt, dass er und seine Familien in der Gesellschaft ausgeschlossen werden könnten. Bei der Ankunft findet er die Menschen, die er kennengelernt, sehr freundlich. Er erzählt, am ersten Schultag sind viele SchülerInnen zu ihm gekommen und

fragten nach seinem Namen. Er evaluiert, dass er in der Schule einen „*exotischen Staus*“ (Z:48) hatte und sich wie ein „*Celebrity*“ (Z:50) fühlte. Er evaluiert weiter, dass er die ersten Monate in Deutschland genossen hat. Er war sowohl beliebt unter seinen MitschülerInnen als auch befreit von der Benotung seiner schulischen Leistung bekommen und einzige Aufgabe war es Deutsch zu lernen. Er erzählt auch während der Sommer Pause, hat er Freude gefunden, die ihn nach Hause eingeladen haben.

Im Gegensatz zu den Fällen 1 und 2, stellt Toofan die Erfahrung anders auszuschaun oder einen nicht deutschen Namen zu haben, nicht als etwas dar, wofür er sich schämen musste. Er fühlt sich sogar als jemand besonderes. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass Toofan im Iran selbst als Teil der Mehrheitsgesellschaft aufgewachsen ist. Somit hat er die Vorstellung, seine ethnischen oder äußerlichen Merkmale könnten in der Mehrheitsgesellschaft mit Abwertung betrachtet werden, nicht verinnerlicht. Eine zweite mögliche Erklärung wäre, dass die MitschülerInnen seine andersartigen Eigenschaften interessant fanden und diese tatsächlich als etwas Positives gesehen haben. Wenn seine MitschülerInnen ihm viele Fragen stellten, freute er sich über die Aufmerksamkeit, die er bekommt und bewertet die Eigenschaften, die in auffällig machen nicht negativ.

In den Sequenzen 20 bis 30 spricht Toofan über die Themen Kennenlernen von „*Kindern mit türkische[m] Migrationshintergrund*“ (Z:67-68) und „Aufteilung der Schulklassen“. Er erzählt, dass er einmal an einem Tag, an dem seine Schulklasse auf einen Ausflug war, versehentlich zur Schule ging. Er wurde dann in eine Parallelklasse geschickt, in der viele Kinder mit türkischem Migrationshintergrund waren. Toofan evaluiert, dass ihn diese Kinder gleich eingeschlossen haben und er sich mit ihnen gut verstanden hat.

„Kinder mit türkischem Migrationshintergrund“ bilden eine Gruppe, die Toofan als dazugehörig wahrnehmen. Vermutlich orientierte sich die Gruppe weniger an ihrer nationalen Identität als an der gemeinsamen islamischen Religion.

Toofan erzählt, er und seine Mitschüler wunderten sich dann, warum er nicht in diese Klasse eingeschrieben wurde. Toofan imitiert den verwunderten Ausdruck der SchülerInnen und zitiert ihre Kommentare: „*warum bist du eigentlich in einer anderen Klasse? Ja wir sind zusammen alle in einer Klasse!*“ (Z:69-70). Er erzählt, dass er das auch eine Lehrerin gefragt hat. Diese antwortete, dass die Klassenaufteilung nach Religionsunterricht in katholisch, evangelisch oder Ethik erfolgte. Toofan evaluiert, dass er diese Erklärung in seinem Fall nicht glaubwürdig fand,

weil, argumentiert er, dann hätte man ihn nicht in die katholischen Klasse geschickt. Er evaluiert aber auch, dass er es „cool“ (Z:86) gefunden hat, mit seiner Schulklasse in die Kirche zu gehen.

Wahrscheinlich war die Antwort nicht die ganze Wahrheit und vermutlich wurde neben der Religion auch der sozioökonomische Status berücksichtigt. Weil Toofans Familie zur Schulanmeldung mit einer Anwältin erschien, wurde sie vermutlich der gebildeten Mittelschicht zugeordnet. Wahrscheinlich wollte der Direktor durch diese Zuteilung Toofan von den „Kindern mit türkischem Migrationshintergrund“ trennen, weil er einen Unterschied im sozioökonomischen Status wahrgenommen hat.

In den Sequenzen 31 bis 36 geht Toofan auf das Thema „Schwierigkeiten mit der Sprache und diesbezügliche Unterstützung der Lehrkräfte“ ein. Er erzählt, dass er die ersten zwei Jahre an der neuen Schule kein gutes Deutsch konnte und sich dann schrittweise verbesserte. Er evaluiert, dass es für ihn anstrengend und „*beschämend* [peinlich]“ (Z:87) war, dass er nicht verstehen oder reden konnte. Er evaluiert, dass er bald die Zeit nicht mehr wie am Anfang, als man mit ihm noch auf Englisch gesprochen hat, genießen können. Er berichtet auch von der Unterstützung der LehrerInnen, die ihn gesagt haben, er würde dafür, dass er erst vor ein paar Jahren nach Deutschland gekommen ist, schon gutes Deutsch sprechen. Er evaluiert, dass dieses Lob seiner LehrerInnen bei ihm positive Gefühle erzeugte.

In dieser Selbstpräsentation legt Toofan zwar dar, dass er kein oder wenig Deutsch verstanden hat und dass es ihm peinlich war. Aber er erzählt dazu keine Details, wie konkrete Beispiele. Stattdessen erinnert er sich an unterstützende Äußerungen seiner LehrerInnen. Das zeigt, dass Schamgefühle kaum eine Rolle gespielt haben. Wahrscheinlich hat das Lob seiner LehrerInnen seine Selbstsicherheit gestärkt und das hat ihn weniger verletzlich in Situationen gemacht, die wegen seiner Sprachfehler peinlich sein könnten. Im weiteren Verlauf des Interviews erzählt er, obwohl er sprachliche Fehler gemacht hat, äußerte er gern seine Meinung vor der Klasse. Auch diese Handlung bestätigt, dass er sich nur kaum für seine sprachlichen Probleme geschämt hat. Zumindest hat ihn seine Scham nicht daran gehindert sich öffentlich vor der Klasse zu Wort zu melden.

In den Sequenzen 37 bis 46 präsentiert Toofan den Themenbereich Freundschaften. Er berichtet, dass er in verschiedenen Klassen war und dort Freundschaften in verschiedenen Kreisen aufbauen konnte. Er beginnt zu erzählen, dass er ab der zehnten Klasse feste

Freundschaften hatte. Er unterbricht dann mit der Erinnerung und Richtigstellung, dass er doch schon in der achten Klasse einen Freundeskreis hatte. Diese Korrektur weist wahrscheinlich darauf hin, dass er zunächst die Freunde aus der achten Jahrgangsstufe vergessen hat oder nicht davon erzählen wollte. Während er über die Freunde aus der achten Klasse spricht, klingt seine Stimme stellenweise, als ob er sich etwas unangenehm fühlt. Das bestätigt die Annahme, dass er mit diesen Freundschaften nicht besonders zufrieden war. Er beschreibt sie folgendermaßen: *“da waren wir dann so eine Art Clique, mit vielen (...) Kindern mit Migrationshintergrund (leise) - eigentlich nur Jungs.”* (Z:100-101)

Er verwendet das Wort „Migrationshintergrund“ leise. Das weist vielleicht darauf hin, dass er das Wort oder seine Zugehörigkeit zu der damit bezeichneten Kategorie fragwürdig findet. Anschließend betont er, dass sie *“eigentlich nur Jungs“* waren. Das Wort *„eigentlich“* deutet an, dass er nicht damit zufrieden war, dass es nur Jungen waren.

Er erzählt *“ich habe eine Zeit lang (lacht) geglaubt, die waren auch im Gymnasium super-spannende Menschen, die aber halt (..) ganz andere, irgendwie familiäre Verhältnisse hatten, auch sozioökonomischen Background”* (Z:102-105). Er erzählt weiter, dass sie sich in der Schule gut verstanden haben. Aber wie sich dann herausstellte, haben seine Freunde abends Diebstähle begangen, wofür sie mehrmals bei der Polizei angezeigt wurden.

Zuerst findet er seine damaligen Freunde interessant, dann grenzt er sich von ihnen ab. Das geschieht zum einen, wegen ihrer kriminellen Handlungen und zum anderen wegen dem sozioökonomischen Status ihres Elternhauses.

In den Sequenzen 44 bis 46 erzählt Toofan von der Freundesgruppe, die er in der zehnten Klasse kennengelernt hat und zu denen er immer noch Kontakte hat. Mit diesen Freunden hat er neben der Schule auch draußen Zeit verbraucht. In der Schule haben sie sich bei der Auswahl der Unterrichtsfächer abgestimmt. Außerhalb der Schule haben sie ihre Freizeit zusammen gestaltet. Toofan identifiziert sich mit diesen Freunden mehr als die Freunde damals in der achten Klasse. Allerdings erzählt er keine Details und auch nicht welche Gemeinsamkeiten er mit diesen Freunden hatte.

In den Sequenzen 47 bis 62 spricht Toofan zum Themenbereich Diskriminierungserfahrungen und Umgang damit. Er evaluiert, dass er in dem Dorf, wo seine Familie wohnte, ein *„Fremdkörper“* (Z:122), war. Er hat sich *„entfremdet gefühlt“* (ebd.). Allerdings haben seine

Freunde ihm *„beigestanden und sehr viel geholfen“* (Z:121). Wenn es zu Situationen kam, in denen er öffentlich diskriminiert wurde, sind seine Freunde ihm beigestanden. Er evaluiert, dass wenn er sich diskriminiert gefühlt hat, wollte er sich damit nicht beschäftigen und hat es ignoriert:

*„Ich glaube ich hatte viele andere Dinge im Kopf als, dass ich wirklich so sagen könnte ‚Okay die Diskriminierungserfahrungen sind mein Problem‘ obwohl es mir klar, dass ich es erlebe.“* (Z:123-125).

Weiters evaluiert er, dass er glaubte, einen besonderen Status zu haben, weil er einer gebildeten und ökonomisch gut situierten Familie angehört. Daher könnte er mit Diskriminierung besser umgehen als Menschen, die sowohl wegen ihrer Herkunft diskriminiert werden als auch unter ökonomischen Beschränkungen leiden. Er fügt dazu folgenden Gedanken an:

*„wenn ein Busfahrer nicht so gut Deutsch spricht, ist es viel schlimmer als ein zahlender Kunde in einem Schickimicki Restaurant mit (..) [einer] 200€ Rechnung (..) [der] aber schlecht Deutsch spricht - das ist okay!“* (Z:128-130)

Toofan evaluiert, dass er dachte, er sei ein *„guter Ausländer“*. (Z:131) Daher sei er *„weniger betroffen“* (Z:132) und müsse sich *„weniger darum (..) kümmern“* (ebd.)

Der sozioökonomische Status seiner Eltern beeinflusst Toofan im Umgang mit der Diskriminierung in der Gesellschaft. Weil er einer mittelständischen Akademikerfamilie angehört, nimmt er sich als privilegiert wahr. Damit grenzt er sich von migrationsanderen Kindern die aus Arbeiterfamilien kommen ab. Er findet, dass sich die diskriminierenden Denkweisen der Mehrheitsgesellschaft eher auf *„ArbeiterInnen mit Migrationshintergrund“* beziehen. Weil er sich nicht mit dieser Gruppe identifiziert, fühlt er sich nicht betroffen und beschäftigt sich weniger mit dem Thema.

Dennoch erlebt Toofan Situationen, in denen er persönlich wegen seines Aussehens Vorurteilen ausgesetzt ist. Er erzählt, dass er ein paar Mal in der S-Bahn von einer älteren Frau angeschaut wurde, als ob sie befürchtete, er würde sie angreifen. Er erzählt, dass er sich in solchen Momenten aufgeregt hat, allerdings hat er sich zurückgehalten. Er reagiere dann entweder mit einem zynischen Lächeln oder verlasse den Ort.

Er vergleicht seinen Umgang mit Situationen, in denen er Diskriminierung erlebt mit Erlebnissen der Bekannten aus seinem Freundeskreis aus der achten Jahrgangsstufe. Er erzählt, seine Bekannten würden aggressiv reagieren. Er erzählt von einer ähnlichen Situation, in der eine alte Frau von ihnen Angst hatte. Sie würde drohen, dass *“sie sie jetzt verprügeln”* (Z:144-145), oder skeptische Blicke mit der Bemerkung *“was schaust du dumm”* (Z:145) erwidern. Toofan regt sich zwar in solchen Situationen auf, aber mit seiner Reaktion grenzt er sich von diesen Bekannten ab.

Toofan analysiert seine Reaktionen von damals aus seiner heutigen Sichtweise. Er argumentiert er würde heute offensivere Antworten wie *“verpisst dich”* (Z:148) geben. Er argumentiert, er hat inzwischen erkannt, dass unabhängig davon welchen Bildungsstand er hat, was er tut oder ob er ökonomisch gut situiert ist, würden manchen Menschen ihn nicht als dazugehörig sehen wollen. Toofan evaluiert, dass er als Jugendlicher Diskriminierung zwar direkt oder indirekt erlebt und sich dann auch unwohl gefühlt hat, aber konnte nicht verstehen, dass es ein Problem ist. Er merkt an, er weiß aus der heutigen Sicht, dass es nicht seine *„Schuld“* (Z:161) ist, wenn ihn manche nicht als dazugehörig sehen wollen.

In den Sequenzen 64 bis 66 kommt Toofan auf das Thema *“Umzug nach Wien, wo er sich wohler und sicherer fühlt”* zu sprechen. Er berichtet, dass er mit 21 Jahren für ein Studium nach Wien umzog. Er evaluiert, dass er sich in Wien wohler fühlte als in München, weil ihn dort *„die Blicke der Leute“* (Z:164-165) weniger stören. Es war ihm wichtig zu spüren, dass er in Wien wegen seines Aussehens weniger auffällig ist und dort *„leichter untertauchen kann“* (Z:166). Der Wunsch nicht aufzufallen, steht im Kontrast zu seiner Anfangszeit nach der Einwanderung, als für ihn sein *„Anderssein“* noch etwas positives war und er sich als *„Celebrity“* (Z:50) gefühlt hat.

In den Sequenzen 69 bis 74 kommt er nochmal auf das Thema *“Schamgefühle wegen Sprachfehler”* zurück. Er erläutert, dass er *„ein bisschen Scham“* (Z:177) empfindet, wenn er kleine Fehler beim Reden der deutschen Sprache macht.

Er evaluiert, im deutschsprachigen Raum sei die Korrektheit der Sprache viel wichtiger als der Inhalt des Gesprächs. Wenn man grammatisch nicht richtig spricht, wird man nicht ernst genommen. Er argumentiert, er finde zwar, dass es auf die Argumente ankommt, hätte sich aber leider auch schon angewöhnt skeptisch zu werden, wenn jemand kein richtiges Deutsch spricht. Er evaluiert, dass es zwar stört, wenn er Menschen so bewertet, aber unbewusst tut er es

trotzdem weiter. Das Übernehmen dieser Haltung kann so interpretiert werden, dass er sich mit der Mehrheitsgesellschaft (eher) identifiziert hat und sich daher ihren Denkweisen anpasst. Dass sich Toofan für Sprachfehler schämt, kann vielleicht daran liegen, dass er fürchtet in jener Gesellschaft, mit der er sich (eher) identifiziert, nicht akzeptiert oder nicht ernst genommen zu werden.

In Sequenz 75 merkt Toofan schließlich an, um weiter zu erzählen brauche er neue Fragen. Somit endet die Eingangserzählung.

#### **5.3.4. Nachfrageteil**

Dieser Teil beginnt mit dem Thema „Freunde aus der achten Klasse“. Toofan präsentiert seinen damaligen Charakter als ein rebellisches Kind. Deshalb waren für ihn Freunde, mit denen er gegen die Regeln verstoßen konnte, interessant. Er erzählt, dass seine Freunde in seine Klasse gingen. Er und seine Freunde wurden getrennt, wenn sie zu nah beieinandersaßen. Er argumentiert, dass es sowohl an der Ansicht der LehrerInnen lag als auch an dem Verhalten von ihm und seiner Freunde. Die LehrerInnen haben diese Clique als problematisch eingestuft. Er sieht auch ein, dass sie tatsächlich viele Unannehmlichkeiten erzeugt haben, die er aus der jetzigen Perspektive unsinnig findet. Als Beispiel dafür erzählt er, dass sie mittags, wenn sie das Schulgebäude verlassen mussten, einer Reinigungskraft die Schulschlüssel gestohlen haben, um wieder in das Gebäude zu kommen.

Er evaluiert, er mochte an diesen Freunden, dass sie genauso rebellisch wie er waren. Im Gegensatz zu ihnen, achtete er jedoch auf seine Schulnoten. Daher hat er sich abends von ihnen getrennt und ging früh nach Hause, um seine Hausaufgaben zu erledigen. Er argumentiert, dass nicht alleine für die Auswahl seiner Freunde verantwortlich war, weil er von seinen LehrerInnen mit ihnen in eine gemeinsame Gruppe eingeteilt wurde. Er fand das aber auch in Ordnung.

Zu seiner Identität meint er, dass er das Wort „Ausländer“ nicht als eine Beleidigung wahrgenommen hatte. Er hat sich auch selbst als Ausländer bezeichnet. Er argumentiert, es läge auch daran, dass er sich nicht als Teil der deutschen Gesellschaft fühlte und auch keinen „*Anspruch*“ darauf erhoben hatte, dies zu sein. Daher hat es ihn nicht besonders gestört, wenn er nicht dazugezählt wurde. Ein anderer Grund, warum er das Wort „Ausländer“ nicht negativ assoziiert hat, könnte sein, dass er nicht sowie die anderen Interviewpartnerinnen im deutschsprachigen Raum geboren und als Kind aufgewachsen ist. Seinerzeit hat er nur die

sachliche, und auch für ihn zutreffende, Bedeutung des Begriffs verstanden. Die assoziierten negativen Bedeutungen des Begriffs in der Mehrheitsgesellschaft hat er nicht wahrgenommen.

Toofan unterscheidet seinen Status in der deutschen Gesellschaft von jenen die in Deutschland geboren und deren Eltern aus der Türkei gekommen sind. Er argumentiert, diese Menschen hätten mehr „*Anspruch*“ (Z:502) zur deutschen Gesellschaft gerechnet zu werden. Daher sind sie stärker von Diskriminierung betroffen.

Er erzählt, dass zwar auch betroffen war, dies aber zunächst noch nicht verstanden hätte. Und wenn er es bemerkt hat, ignorierte er es. Er evaluiert, dass es für ihn vielleicht gerne uneindeutig war, ob eine Diskriminierung vorlag oder nicht, weil er sich dann damit nicht befassen musste.

Toofan erzählt, dass seine Familie damals ein zeitlich beschränktes Visum hatte. Er argumentiert, das spielte für die verzögerten Entwicklung seines Zugehörigkeitsgefühls zur deutschen Gesellschaft auch eine Rolle, weil nicht sichert war, ob sie länger als fünf Jahre in Deutschland bleiben werden. Er evaluiert, dass er sich erst mit der Zeit, die er in Deutschland und Österreich gelebt hat, mit diesen Ländern identifiziert hat. Wahrscheinlich hat er erst nach dieser Veränderung Probleme, die er in dieser Gesellschaft bekommt, persönlicher wahrgenommen.

Toofan argumentiert weiter, er sei auf diskriminierende Denkweisen seiner LehrerInnen weniger empfindlich als seine Freunde gewesen. Denn er hätte damit besser umgehen und sich besser wehren können. Als Beispiel dafür, dass er sich gegen Rassismus stellen konnte, erzählt er von einer Situation, in der er ein verärgertes Lehrer mit dem Ausdruck „*Kruzitürken*“ (Z: 264) geflucht hat. Toofan hat den Lehrer darauf hingewiesen, dass dies ein rassistischer Ausdruck ist. Der Lehrer verteidigte, dass dieser Ausdruck keine Beleidigung eines Volks sei, sondern ein traditionelles Fluchwort in Bayern. Er evaluiert, dass auch seine Freunde deren Eltern aus der Türkei kommen, nicht verstanden hätten, worüber er sich aufrege. Er erzählt, dass für sie die rassistische Einstellung der LehrerInnen etwas Normales war. Sie sagten, dass er solche Äußerungen ignorieren solle und fragten was er sich überhaupt erwartete. In dieser Situation zeigt sich der Unterschied in Toofan Perspektive. Er sieht ein Problem und spricht seinen Lehrer darauf an. Seine KollegInnen hingegen machen sich nicht die Hoffnung, dass man Probleme durch Kommunikation lösen kann. Sie denken zwar, dass die Haltung des Lehrers und wahrscheinlich auch der Mehrheit der LehrerInnen rassistisch ist, aber sie wehren sich nicht dagegen. Sie schützen sich davor, indem sie ein Misstrauen entwickeln.

Toofan erzählt weiter von einem Erlebnis als ein Lehrer einen seiner Mitschüler unfair behandelt hat. Damals war er in der achten Klasse. Die Schüler durften vor der Zeugnisausgabe Auskunft zu ihren Noten bekommen, um gegebenenfalls ein mögliches Nichterreichen des Klassenziels durch die Abgabe von extra Hausarbeiten abzuwenden. Ein Freund von ihm war in der Situation, dass er in zwei Fächern die Note fünf erwartete. Daher wollte er mit seinem Lehrer darüber sprechen. Bei diesem Gespräch stellte sich heraus, dass er in gleich fünf Fächern eine „mangelhaft“ bekommen wird und deshalb das Gymnasium verlassen muss. Toofan argumentiert, dass sein Freund deshalb schlecht benotet wurde, weil er im Unterricht laut war und ihn die LehrerInnen deshalb loswerden wollten. Er evaluiert, dass dies unfair war. Er selbst sei auch nicht besser gewesen, aber seinem Freund gaben sie statt mittelmäßigen Noten gleich Fünfen. Wären die LehrerInnen daran interessiert gewesen, dass er am Gymnasium bleiben kann, dann hätten sie ihn mindestens vorher warnen können.

Anschließend vergleicht er was ein Verlust des Schulplatzes für diesen Freund bedeutet hat und was Gleiches für ihn bedeutet hätte. Er evaluiert, dass dieser Freund darüber nicht traurig war. Er ging dann in eine Realschule, hat das Abitur nachgeholt und hat schließlich auch studiert. Wenn Toofan das passierte, wäre das für seine Eltern ein großes Problem gewesen. Er argumentiert, seine Eltern machten sich Sorgen, dass er nicht eine Bildungslaufbahn bis zu einem Studium erfolgreich abschließen kann, wie sie es gemacht haben. Zudem wussten sie auch nicht welche alternativen Ausbildungswege es gäbe. Daher war es für sie sehr wichtig, dass er erst das Gymnasium und dann ein Studium abschließt. Die Erwartung seiner Eltern hat auf Toofan Druck ausgeübt. Er evaluiert, der Druck sei aber aushaltbar gewesen. Er argumentiert, dass es im Gymnasium sehr wichtig war, ob die Schüler Eltern haben, die hinter ihnen stehen. Er evaluiert, dass sich seine Eltern darum gesorgt haben - wenn auch manchmal zu viel, sei der Grund gewesen, dass er selbst die Schule ernst genug genommen hat.

Allerdings, so erzählt er weiter, hat seine Motivation in den letzten zwei Jahren im Gymnasium stark nachgelassen. Seine Mutter hatte damals angefangen zu arbeiten. Weil er tagsüber allein zu Hause war und er nach Erreichen der Volljährigkeit sich selbst Entschuldigungen für eine Abwesenheit schreiben durfte, konnte er dem Unterricht fernbleiben, ohne dass seine Eltern das mitbekommen haben. Er argumentiert, dass er damals die Prüfungsmethoden sinnlos fand, ihm verschiedene Fächer zu anstrengend waren und er keine Lust mehr hatte sich anzustrengen. Er erzählt, im Gegensatz zu ihm, hatten seine Freunde viel gelernt, weil die Noten der letzten zwei Schuljahre wichtig für den Übertritt auf die Universität waren. Er evaluiert, dass er diese

Anstrengung nur als ein Wettkampf zwischen seinen Freunden wahrgenommen hat. An dem mochte er sich nicht beteiligen. Er erzählt, dass in dieser Zeit seine Noten schlechter wurden. Dennoch „gab [es] auch kleine Erfolgsmomente“(Z:388) in denen seine LehrerInnen ihn motivierten und gelobt haben. Seine LehrerInnen haben ihn auch auf seine vielen Abwesenheiten angesprochen und wollten ihn unterstützen. Er erzählt auch, dass es manche LehrerInnen gegeben hat, die nicht gerne sahen, dass er von anderen LehrerInnen unterstützt wird, weil sie ihn nicht weiter am Gymnasium haben wollten.

Diese Erzählung kann man so interpretieren, dass die LehrerInnen Toofan und seinen Freund unterschiedlich behandelt haben. Mit Toofan haben sie mehrmals das Gespräch gesucht und sie versuchten ihn zu motivieren. Für seinen Freund, der die Schule wechseln musste, haben sie sich hingegen keine oder weniger Mühe gegeben, um seine Chancen zu verbessern.

Auf die Frage, ob es LehrerInnen gab, die er nicht mochte, antwortet Toofan, dass er keine LehrerInnen im Kontext der Schule mag. Einige Lehrer waren ihm als Privatpersonen zwar sympathisch, jedoch waren sie für ihn an der Schule nicht ertragbar. Er evaluiert, dass er das Gefühl hatte, dass er gegen sie kämpfen musste. Er argumentiert, dass in einer Situation, in der Lehrern überlegen sind, diese ihre Persönlichkeit in einer negativen Art verändern. Er erzählt dazu von einem Lehrer, den er besonders nicht gemocht hat. Er evaluiert, dass man sich bei diesem Lehrer als Schülern einschmeicheln musste, damit man besser benotet wird. Er hat das nicht getan und ihn stattdessen kritisiert. Infolge hat ihn der Lehrer nicht gemocht. Er argumentiert, dass er nicht das Gefühl hatte, seine Unbeliebtheit bei diesem Lehrer hätte damit zu tun, dass er „nicht Deutscher (Z:453) ist. Es wäre eher ein Problem gewesen das aus der „Schüler-Lehrer Beziehung“ entsteht. Toofan spricht die Phrase „nicht Deutscher“ leise und etwas stockend aus. Damit signalisiert er, dass ihm dieser Ausdruck etwas unangenehm war.

Auf die Frage nach Erfahrungen mit Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Sprache, berichtet er einige Situationen, die für ihn anstrengend waren. Anfangs konnte er im Unterricht nicht verstehen, was gesagt wurde. Dazu erlebte er auch einige Schwierigkeiten in freundschaftlichen Beziehungen. Zum Beispiel funktionierte es nicht, wenn er ein Witz erzählen wollte. Diese Schwierigkeiten haben ihn allerdings nicht daran gehindert Freundschaften aufzubauen. Mit seinen MitschülerInnen hat er anfangs auf Englisch und mit viel Körpersprache kommuniziert. Toofan erzählt, dass er vier bis fünf Monate nach seiner Ankunft schon besser Englisch sprechen konnte. Seine Sprachkompetenz in Englisch wurde

von seinen Freunden besonders wertgeschätzt. Sie haben auch versucht auf English zu reden und dabei die Wörter, die sie von ihm gehört haben, verwendet. Dadurch hat Toofan seinen sozialen Status unter seinen KollegInnen erworben. Sie nahmen ihn gut auf und er fühlte sich wohl mit diesen Freunden. Sie haben zusammen Zeit verbracht und sind zusammen vor der Schule auf die Sommerfeste gegangen.

Toofan erzählt weiter, als er in der siebten Klasse war, konnte er schon auf Deutsch sprechen. Allerdings haben sich manche Schulkollegen über seine grammatischen Fehler oder unpassenden Ausdrucksweisen lustig gemacht. Deutsch war für diese Freunde zwar auch ihre zweite Sprache, aber sie konnten sie besser sprechen als Toofan. Dabei erläutert er, dass sie sich zwar lustig gemacht haben, aber sei kein „*Mobbing*“ (Z:580) gewesen. Er wurde dafür nie ausgeschlossen oder beleidigt.

In dieser Passage zeigt sich, dass die Sprache und Sprachfehler für Toofan einen anderen Stellenwert haben als für Dilara und Noor. In Gegensatz zu diesen Fällen, nimmt er das Sich-Lustig-Machen über seine sprachlichen Probleme, weder als eine Bedrohung für seine Existenz in der Gruppe noch als eine Abwertung seiner Kultur oder seiner Person wahr. Er sieht es nur als humorvolle Reaktion auf seine Art Deutsch zu sprechen. Das kann daran liegen, dass er sich unter seinen Freunden in Sicherheit fühlt und daher seine Sprachfehler nicht mit Diskriminierung verbindet. Zudem haben seine Freunde nicht die Absicht, ihn wegen seinen Fehlern auszuschließen. Das spürt Toofan auch und lacht bei den Witzen über seine Fehler mit seinen Freunden mit.

Toofan erzählt, dass er in den Unterrichtsstunden zwar nicht alles verstanden hat, aber trotzdem mitreden wollte. Das wurde von seinen LehrerInnen anerkannt. Sein Deutschlehrer muss ihm jedoch erklären, dass er ihn nicht besser als mit „befriedigend“ benoten kann, weil er zu viele grammatische Fehler macht. Der Lehrer hat aber seine Gedankengänge bei der Interpretation von Texten gut gefunden. Toofan geht mit seinen Sprachfehlern um, indem er akzeptiert, dass ihm die Vokabeln oder grammatikalische Kenntnisse fehlen. Hier bildet sich auch ein bemerkenswerter Gegensatz zu Noor und Dilara, denn Toofan schämt oder beschuldigt sich nicht wegen seiner Sprachfehler. Ein dafür Grund könnte sein, dass er seine Sprachprobleme nicht mit Diskriminierung in Verbindung bringt.

Wenn Toofan im Deutschunterricht Fehler macht, dann mindert das nicht sein Vertrauen in seine anderen Stärken. Er traut sich trotzdem seine Meinung vor der Klasse zu äußern. Er

erzählt, dass er sich zum Beispiel freiwillig in der Deutschstunde für die Interpretation eines Gedichts gemeldet hat. Zudem bereitete es ihm wenig Schwierigkeiten ein Referat zu halten. Toofan evaluiert, dass er von LehrerInnen immer wieder positives Feedback für seine Fortschritte in Deutsch bekommen hat. Anscheinend hat dieses Lob ihn dabei unterstützt, sich selbstsicher vor der Klasse zu melden oder etwas vorzutragen.

Es folgt die Frage, ob es die Orte gibt, an denen er sich nicht aufhalten möchte. Toofan erläutert dazu, dass er sich „oft dann in eigenen Räumen bewegt“ (Z:183-184). Er erklärt er meine damit, dass er zum Beispiel vorzugsweise in Bars geht, wo StudentInnen sind. Dort würde er keine Diskriminierung erleben. Aber es gibt auch Orte in Wien, wo er noch nie war und er vielleicht schon Diskriminierung erleben könnte. Er würde sich wie automatisch nur dort aufhalten, wo er sich angenehm fühlt und nicht oder wenig zu erwarten ist, dass er diskriminiert werden könnte.

Toofan erzählt, dass er manchmal erlebt, wie er auf der Straße komisch angeschaut wird. Er evaluiert, dass er viele Probleme hatte, die mit der Befürchtung einhergingen, er könnte sich unwohl fühlen oder diskriminiert werden. Beispielsweise wollte er manchmal nicht ausgehen, weil er ahnte, dass es sich dann unangenehm fühlen könnte. Dieses Unbehagen hat er nicht offen kommuniziert und er hat selbst auch nicht verstanden, warum es aufgetreten ist. Retrospektiv sieht er Gründe dafür in vorherigen negativen Erfahrungen. Dazu erzählt er von einer Situation, die er in Bayern beim Ausgehen mit Freunden erlebt hat. Sie waren in einer Bar wo Betrunkene begannen rassistische Witze über Ausländer zu machen. Seine Freunde hatten ihn dagegen verteidigt. Er evaluiert, so was passiert, wenn Menschen betrunken sind.

## 6. Analyse und Vergleich der Ergebnisse

Im Theorieteil dieser Arbeit - Kapitel 2 - habe ich die Ursachen von Schamgefühlen, die Reaktionen, Abwehr- und Umgangsstrategien beschrieben. In diesem Teil werde ich die Fälle vergleichen und aufzeigen, welche Hinweise auf Schamgefühle sich in den Interviews finden und wie sich diese der Theorie entsprechend einordnen lassen.

### 6.1. Sozioökonomischer Status

Ein wichtiger Einflussfaktor für Schamgefühle ist der Status einer Person, welcher durch die Wertschätzung anderer bestimmt wird (Neckel und Soeffner 2008, 23). In dieser Arbeit stellt sich heraus, dass die *natio-ethno-kulturelle* Zugehörigkeitsordnung sowie das Verfügen von ökonomischem oder anderen von Bourdieu beschriebenen Kapitalsorten eine wesentliche Rolle dabei spielt, welche Achtung eine Person in der Gesellschaft hat (vgl. Bourdieu 2012, 231ff; vgl. Mecheril u. a. 2010, 16f; vgl. Neckel 1993a, 255).

Die Interviews mit Noor, Dilara und Toofan verdeutlichen, dass neben der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit der Befragten, auch ihr sozioökonomischer Status eine Rolle für die ihnen entgegenbrachte Wertschätzung in der Gesellschaft spielt. Dieser beeinflusst besonders die Erfahrungen, die in der Schule gemacht werden. Durch offensichtliche Merkmale, wie ihre Namen, werden alle drei Befragten der Kategorie „Menschen mit Migrationshintergrund“ zugeordnet. Jedoch zeichnet sich der Einfluss des sozio-ökonomischen Status auf die Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung besonders im Kontrast zwischen dem Fall Toofan und den anderen beiden Fällen ab. Dilara und Noor sind in Österreich geboren und ihre Familien sind ökonomischen Beschränkungen betroffen. Dilara ordnet ihre Eltern in die Schicht der ArbeiterInnen ein. Im Gegensatz dazu ist Toofans Familie, als mittelständische Akademikerfamilie, ökonomisch bessergestellt. Wie sich der Unterschied auf die Aufnahme und Behandlung in der Mehrheitsgesellschaft auswirkt, wird schon beim Start von Toofans Familie in ihr neues Leben in Deutschland deutlich. Dabei wird ihnen von der Firma des Vaters eine Anwältin zur Unterstützung bei der Anmeldung am Gymnasium bereitgestellt wird. Auch können seine Eltern mit dem Direktor auf Englisch reden, was eine Kommunikation auf Augenhöhe ermöglicht und auf ihren gehobenen Bildungsstand verweist. Dadurch sieht der Rektor zu Beginn, dass die Familie über ein höheres soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital verfügt. Der so vermittelte höhere Status zeigt sich in der Reaktion des Rektors, der Toofan von vornherein privilegierter als die anderen der islamischen Religion zugeordneten

Kinder behandelt. Wahrscheinlich wird Toofan deshalb in eine „katholische“ Klasse geschickt, obwohl alle anderen „muslimischen“ Kinder in die „evangelische“ Klasse gingen.

Ein weiterer wichtiger Unterschied zu Noor und Dilara ist, dass Toofan erst im Alter von zwölf Jahren zu einem Angehörigen einer „Minderheit“ wird. Im Iran war er ein Mitglied der Mehrheitsgesellschaft und gehörte einer dort gut situierten Familie an. Im Gegensatz zu den anderen Fällen hat er bis zu diesem Alter nicht die Erfahrung gemacht, von der Gesellschaft zum „Migrationsanderen“ gemacht zu werden.

Durch diese Umstände gibt es einen deutlichen Unterschied in Toofans Selbstwahrnehmung. Im Gegensatz zu Dilara und Noor, reagiert er nicht empfindlich auf die Hervorhebung seines ethnischen Hintergrunds. In den ersten Jahren, die er neu in Deutschland ist, verbindet er mit Bezeichnungen wie „Ausländer“ keine diskriminierenden Absichten. Er nimmt damit implizierte ausschließende oder abwertende Bedeutungen nicht wahr und versteht die Bezeichnung auf der rein sachlichen Ebene. Er fühlt sich als eine Person mit einem Hintergrund, den andere interessant finden.

Insgesamt erlebt sich Toofan aufgrund des sozioökonomischen Hintergrunds eigentlich nicht als „Migrationsanderer“. Sein Rückstand in der deutschen Sprache wird in der Schule toleriert. Möglicherweise auch weil er erst später immigriert ist. Er empfindet wegen seinen sprachlichen Problemen deutlich weniger Schamgefühle als die anderen Befragten. Wahrscheinlich beherrschen Dilara und Noor in ihrer gesamten Schulzeit die deutsche Sprache wesentlich besser, aber sie kämpfen immer wieder mit Abwertungen, die sich darauf beziehen, dass sie nicht Deutsch als Erstsprache sprechen.

Zudem wirkt sich Tatsache, dass Toofan zeitweise als Mitglied der Mehrheitsgesellschaft aufgewachsen positiv auf seine Selbstwahrnehmung aus. Im Gegensatz zu Dilara und Noor, berichtet Toofan kaum von Erfahrungen die Hinweise für das Erleben von Beschämung oder Schamgefühlen geben. Der Kontrast im Fall Toofan verdeutlicht die Relevanz des sozio-ökonomischen Status. Es legt nahe, dass mit höherem sozio-ökonomischen Status, die Wahrscheinlichkeit von Schamerfahrungen im Zusammenhang mit der ethnischen Herkunft geringer ist.

## **6.2. Schamauslösende Situationen**

Scham entsteht aus der Angst ausgeschlossen zu werden und wenn Menschen sich vorstellen oder wahrnehmen, dass sie für andere defizitär erscheinen (von Scheve 2013, 238). Besonders häufig erleben SchülerInnen Scham und Schamangst in der Schule. Obwohl SchülerInnen zur Schule um zu Lernen kommen und sie daher selbstverständlich noch unwissend sind und Fehler machen, werden sie im Unterricht oft mit einer defizitorientierten Sicht konfrontiert, die dazu führt, dass Fehler mit negativer Bewertung assoziiert werden (vgl. Oser und Spychiger 2005 zit. nach Hafenecker 2013, 121).

In meinen Interviews werden einer Reihe von Situationen in der Schule geschildert, in denen die Befragten Scham erleben. Diese stehen im Zusammenhang mit der Defizitorientierung durch Hervorhebung ihrer Sprachfehler und des Ausschlusses aus der Mehrheitsgesellschaft durch das „Zu-Anderen-Gemacht-Werden“.

### **6.2.1 Fokus auf Sprachfehler**

SchülerInnen, die schon wegen ihres Namens oder ihrer Hautfarbe in der Klasse als „andere“ wahrgenommen werden, neigen besonders zu Schamgefühlen, wenn sie Fehler machen. Insbesondere werden Sprachfehler bei Kindern die nicht Deutsch als Erstsprache sprechen von LehrerInnen und MitschülerInnen in den Fokus genommen (Gorius 2011, 23f).

Noor berichtet, wie sie sich schämt, wenn sie vor der Klasse vorlesen muss. Sie hat dabei Angst von SchulkollegInnen für ihre Ausdrucksfehler ausgelacht zu werden. Zudem schämt sie sich, wenn sie in der Deutschprüfung schlechtere Note als ihre Klassenkollegen bekommt.

In ihrer Schulzeit sieht Dilara, die deutsche Sprache als Schlüssel, um in der Mehrheitsgesellschaft akzeptiert zu werden und Respekt zu bekommen. Obwohl sie sich sehr viel Mühe gibt, ihr Deutsch zu perfektionieren, wird sie dafür nicht genug belohnt. Ihr Deutschlehrer macht die demotivierende Bemerkung sie würde niemals so gut Deutsch wie eine „Muttersprachlerin“ können. Für sie bedeutete diese Aussage auch, dass sie nie dazugehören kann, weil sie nicht als „Österreicherin“ geboren wurde. Zwar findet sie diese Aussage rassistisch, aber sie beginnt sich dafür zu beschuldigen, wenn sie Fehler macht. Sie fühlt noch mehr Zwang ihre deutschen Sprachkenntnisse zu perfektionieren. Ähnliche Gefühle hat sie aber auch, wenn sie in der türkischen Sprache Fehler macht. An der Universität lernt sie türkische Freunde kennen, die in der Türkei aufgewachsen sind. Diese korrigieren ihr Türkisch und sie

beginnt sich auch vor denen zu schämen und zweifelt auch in deren Gesellschaft an ihrer Zugehörigkeit.

Die Sprache ist ein wichtiger Faktor, der die Zugehörigkeitsordnung im Schulalltag bestimmt. Noor lernt Deutsch erst in der Grundschule als dritte Sprache. Sie macht daher anfangs noch viele Fehler, wie Verwechslungen deutscher und englischer Wörter. Sie fühlt sich „*dumm*“, wenn sie daraufhin von ihren LehrerInnen korrigiert wird. Sie nimmt die Korrekturen als Hinweis wahr sie sei nicht gut genug. Sie empfindet dabei eine implizite Beschuldigung und beschuldigt auch sich selbst. Ihre LehrerInnen möchten helfen ihr Deutsch zu verbessern, indem sie ihre Fehler beachten und korrigieren. Sie schätzen aber nicht, dass sie insgesamt drei Sprachen sprechen kann. Das erweckt bei Noor den Eindruck, dass anderen Sprachen weniger wichtig sind. Wenn sie Fehler in dieser Sprache macht, erlebt sie das als „*Defizit*“ [Z:762] und verliert auch den Glauben an ihre Fähigkeiten in anderen Sprachen.

Dass Deutsch die wichtigste Sprache ist, wird auch von Dilara verinnerlicht und sie möchte ihre Erstsprache verbergen. Sie schätzt die türkische Sprache erst als ebenbürtig mit der Deutschen, nach dem ihre Prüfungsleistungen aus einem Erasmusstudium in Istanbul in Österreich anerkannt werden. Diese amtlich bestätigte Anerkennung ist für sie Anlass einzusehen, dass beide Sprachen gleichwertig sind.

Die defizitorientierte Betrachtung der Sprachfehler erschüttert das Selbstbewusstsein bei SchülerInnen. Sie beginnen sich auch selbst als defizitär zu sehen und bekommen noch mehr Angst Fehler zu machen. Es kommt zu Vermeidungsstrategien, wie sich möglichst wenig im Unterricht zu Wort zu melden. Das verzögert nicht nur das Lernen, sondern verstärkt auch die Unterlegenheitsgefühle der SchülerInnen. Jedoch wäre es die Anerkennung und der konstruktive Umgang mit Fehlern der die Identitätsbildung und das Lernen fördern würde. Wie sich eine nicht auf sprachliche Defizite orientierte Behandlung auswirkt, zeigt sich im Fall von Toofan. Er scheint keine Schamgefühle für seine Sprachfehler zu entwickeln, obwohl er erst mit zwölf angefangen hat Deutsch zu lernen. Die LehrerInnen erwarten von Toofan nicht, dass er fehlerfrei Deutsch redet. Er wird von seinen Lehrern unterstützt und gelobt. Wenn sein Deutschlehrer ihm erklärt, dass er wegen seiner Sprachfehler keine bessere Bewertung als die Note drei geben kann, akzeptiert er das mit vollem Verständnis. Sein Lehrer hebt auch jene Bereiche hervor, in denen er gute Leistungen bringt, wie beispielsweise in der Gedichtinterpretation. Im Gegensatz zu Noor und Dilara, konzentriert sich Toofan nicht so sehr

auf die Verbesserung seiner Grammatikfehler, sondern es interessiert ihn sich in den Bereichen zu entwickeln, wo er seine Stärken hat. Sein gestärktes Selbstvertrauen zeigt sich darin, dass er sich im Deutschunterricht auch selbst zu Wort meldet. Durch Akzeptanz und Unterstützung der LehrerInnen wird Toofan zur Teilnahme am Unterricht ermutigt und seine Meinung zu äußern.

Die Beispiele von Dilara und Noor zeigen nicht nur, dass sie unter dem defizit-orientierten Umgang mit ihren sprachlichen Fehlern leiden, sondern auch, dass die Sprache als Merkmal für die Kategorisierung als „andere“ eingesetzt wird. Dies erfolgt schon anhand von kleinen sprachlichen „Auffälligkeiten“, wie Grammatikfehler oder etwas ungewohnte Ausdrucksweisen. Hinzu kommt, dass es in alltäglichen und öffentlichen Diskursen oft zu einer Beschuldigung für den Mangel an Deutschkenntnis kommt. Dilara und Noor haben diese Bedingung für Akzeptanz verinnerlicht und meinen sie können nur zugehörig werden, wenn sie noch besseres Deutsch sprechen.

### **6.2.2. Ausschluss durch „Zu-Anderen-Gemacht-Werden“**

Das „Zu-Anderen-Gemacht-Werden“ geschieht durch die Hervorhebung von natio-ethno-kulturellen Differenzen anhand von kategorialen Merkmalen. Viele dieser Merkmale sind in öffentlichen Diskursen negativ konnotiert, wie zum Beispiel ein islamischer Glaube, daher mit Scham behaftet. Wenn SchülerInnen damit klassifiziert werden, erleben sie sich als minderwertige „Andere“. Die Befragten fühlen sich besonders dann zu „anderen“ gemacht, wenn sie Kategorien und den damit assoziierten Rollen oder Eigenschaft zugeschrieben werden, wenn Merkmalen der mit ihrer Herkunft in Verbindung gebrachten Kultur abgewertet werden oder wenn sie durch wiederkehrende Nachfragen gedrängt werden, sich für ihr „eigentliches“ Herkunftsland zu erklären. Eine zusätzliche Belastung ist, wenn das „Anderssein“ mit ökonomischen Beschränkungen in Verbindung gebracht wird, wenn diese sichtbar werden.

### **6.2.3. Kategoriale Klassifikation**

Personen die einer bestimmten Kategorie (z.B. Muslimen) zugeordnet werden, erleben Zuschreibung von bestimmten Rollen oder es wird von ihnen erwartet, dass sie über ein bestimmtes Wissen (z.B. politisches oder religiöses) verfügen. Noor wird in der Grundschule von den Lehrern gebeten, den anderen Schülern die islamischen Feste zu erklären. Als kleines Kind wusste sie jedoch selbst nicht genau über die Bräuche des Islams Bescheid. Sie schämt sich einerseits, weil sie mangels genügend Wissens befürchtet, dass sie vor ihren Mitschülern keine den Erwartungen entsprechend gute Erklärung geben kann. Andererseits schämt sie sich,

weil mit den an sie gerichteten Fragen zum Islam als die einzige „Andere“. In dieser Situation nimmt Noor die Präsenz der Zugehörigkeitsordnung wahr. Sie soll ihre MitschülerInnen über ihre religiösen Praktiken informieren, während sie im Gegenzug nicht über die Praktiken der Mehrheitsgesellschaft informiert wird. Sie empfindet eine Asymmetrie: sie als „Andere“ hat, die Pflicht der Mehrheit sich zu erklären, aber nicht umgekehrt.

Eine ähnliche Situation erlebt Dilara in einer Zeit, in der es eine öffentliche Diskussion über die Genehmigung zum Bau eines Minarettes gibt. Dilara wird in die Rolle der Repräsentantin und Expertin des Islams geschoben und von ihr werden Stellungnahmen erwartet. Dilara hat jedoch weder ein besonderes Interesse an diesem Thema, noch möchte sie in der ihr zugeschriebenen Rolle im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Dilara wünscht den Fragen und schließlich der gesamten Diskussion zu entkommen und bezeichnet sich von nun an als Atheistin. Diese Reaktion könnte der Schamabwehrreaktion des *Verstecken-Verbergens* entsprechen.

Weitere diskriminierende Erfahrungen macht Noor, wenn über ihren Bildungsweg entschieden werden soll. Obwohl sie gute Schulnoten hat, raten ihre LehrerInnen ihren Eltern ab, sie in ein Gymnasium zu schicken. Sie fühlt sich dabei abgewertet und es bestätigt sich ihre Befürchtung, dass ihre LehrerInnen ihr wenig Erfolg im Bildungsleben zutrauen. Auf dem Gymnasium macht eine Lehrerin die abwertende Äußerung, dass „*sie dankbar sein soll, dass sie überhaupt im Gymnasium ist*“. Noor empfindet, dass sie es trotz ihrer Leistungen nicht verdient auf ein Gymnasium zu gehen, weil sie als Migrantin kategorisiert wird. Weil man ihr keine guten Leistungen zutraut und sie nicht genug wertschätzt, entwickelt Noors starke Gefühle der Selbstunsicherheit. Um sich zu beweisen, entwickelt sie daraus einen besonders starken Ehrgeiz.

#### 5.2.3.1. Abwertung kultureller Merkmale

Als Noor in die Schule kommt, nimmt sie zum ersten Mal zur Kenntnis, dass viele für sie als völlig normal empfundenen Dinge für ihre MitschülerInnen auffällige Merkmale sind. Ihr Mittagessen, ihr Alltagsleben, ihre religiösen Praktiken und Feste werden in der Schule als außergewöhnlich oder gar komisch betrachtet. Abwertungen oder abwertende Vorstellungen kommen oft in Nachfragen zum Vorschein, wie zum Beispiel, ob das Fasten im Ramadan nicht ungesund sei oder warum sie immer „*so komisches*“ Essen mitbringt, dass „*so riecht*“.

Auch Dilara erkennt viele Abwertungen, die aus Vorurteilen ihrer Kollegen über ihr Herkunftsland Türkei kommen. Diese beziehen sich auf die türkische Küche, patriarchale Strukturen, in der türkischen Kultur und die Männer in ihrer Familie. Das verunsichert sie und macht sie schließlich wütend. Doch zeigt sie ihre Wut nicht, weil sie befürchtet, dafür lächerlich gemacht zu werden. Daher bleibt sie in dieser Situation ohnmächtig.

#### *5.2.3.2. Nachfragen zur Herkunft*

Häufig sind es Nachfragen zum Herkunftsland bzw. die Art wie diese Fragen gestellt werden, welche eine Kategorisierung implizieren. Die Befragten fühlen sich durch immer wieder gestellte Fragen nach ihre Herkunft zu „Migrationsanderen“ gemacht (vgl. Mecheril u.a., 2010, 17). Noor und Dilara bezeichnen sich als Österreicherinnen. Ihr Herkunftsort ist Österreich, denn dort sind sie geboren und aufgewachsen. Doch sie werden immer wieder mit der Frage nach ihrer Herkunft bzw. nach der Herkunft ihrer Namen konfrontiert. Ihre einfache und korrekte Antwort „aus Österreich“ wird nicht angenommen und es wird weiter gefragt bis ihre Antworten die den Vermutungen entsprechend erwarteten Informationen preisgeben. Noor und Dilara finden solche Situationen unangenehm und fühlen sich dabei ausgeschlossen. Diese Fragen erinnern sie jedes Mal an die Zugehörigkeitsordnung, in der sie auf der Seite „anderen“ stehen, die sich für ihre Herkunft und ihren Aufenthaltsort erklären müssen.

Toofan reagiert anders auf Fragen nach seiner Herkunft, zumindest in der Zeit zu Beginn seines Aufenthalts in Deutschland. Er fällt zwar wegen seiner herkunftsbedingten Eigenschaften in der Schule auf, jedoch nimmt er es so wahr, dass seine SchulkollegInnen ihn dafür interessant finden. In Fragen nach seiner Herkunft gestellt, sieht Toofan keine negative Bedeutung und ihm gefällt, dass sich jemand für ihn interessiert. Im Gegensatz zu den anderen Fällen fühlt sich Toofan für seine Auffälligkeit nicht beschämt. Die wertschätzende Haltung der SchulkollegInnen kann auch daran liegen, dass er und seine SchulkollegInnen voneinander gegenseitig lernen. Er lernt von ihnen Deutsch und sie üben mit ihm ihr Englisch und lernen neue Vokabeln von ihm. Weil Englisch als eine „angesehene Sprache“ betrachtet wird, bekommt er wegen seiner Englischkenntnisse die Wertschätzung seiner KollegInnen. Nachdem Toofan anfangs seinen „Exotenstatus“ genießt, macht er im Laufe der Zeit auch negative Erfahrungen und es wird auch ihm unangenehm als „Migrationsanderer“ gesehen zu werden. Deshalb schätzt er es später dann in einer Großstadt wie Wien zu leben, wo er nicht mehr das Gefühl hat, aufzufallen.

### 5.2.3.3. Sichtbare ökonomische Beschränkungen

Eine wichtige verstärkende Rolle für Schamgefühle und Angst vor Ausschluss spielt das Bekanntwerden von ökonomischen Schwierigkeiten der Familie. Dilara als auch Noor berichten von einem Erlebnis, bei dem ihre Familie eine für Schulreisen vorgesehene finanzielle Unterstützung für ökonomisch beschränkten Familien in Anspruch nehmen. In beiden Fällen kommt es zum Bekanntwerden der Inanspruchnahme. Weil dadurch die finanziellen Beschränkungen ihrer Familie vor ihren MitschülerInnen sichtbar werden, bringt sie das in eine mit Scham behaftete Situation. Bei Dilara kommt hinzu, dass es in der Schule ein öffentliches Thema wird und manche MitschülerInnen die Unterstützung für ungerechtfertigt hielten. Deshalb bekommt Dilara am Ende auch Schuldgefühle die Hilfe in Anspruch genommen zu haben.

Dilaras ökonomische Beschränkungen werden auch in anderen Situationen sichtbar. Zum Beispiel fällt sie auf und schämt sich, weil sie sich Statussymbole, wie Markenkleidung, oder angesagte elektronische Geräte, wie das iPod, nicht leisten kann. Dass sie gebrauchte Kleidung trägt, finden Ihre SchulkollegInnen „komisch“. Um damit umzugehen, beginnt Dilara ihr Konsumverhalten alternativ zu bewerten. Sie verteidigt mit etwas Stolz, dass sie es „cool“ findet, weil gebrauchte Kleidungsstücke nicht nur günstiger, sondern auch umweltfreundlich sind.

Für Toofan hingegen gibt es keine Probleme mit ökonomischen Beschränkungen. Bei ihm ist eher das Gegenteil der Fall. Weil seine Familie ökonomisch privilegiert ist, gibt es weniger Diskriminierungserfahrungen.

## 6.3. Auswirkungen auf die Selbstwahrnehmung

Durch das „Zu-Anderen-Gemacht-Werden“ erleben Betroffene zunächst das Gefühl, von der Mehrheitsgesellschaft ausgeschlossen zu werden. Während der Ausschluss von der Fremdwahrnehmung der Mehrheitsgesellschaft bestimmt wird, prägen diese Erlebnisse die Selbstwahrnehmung. Die Vorstellung der Mehrheit, die „andere“ Kultur sei defizitär, wird schließlich übernommen und verinnerlicht. Das zeigt sich in Gefühlen der Unterlegenheit, Unsicherheit und Scham, die sich sowohl auf die persönliche Identität als auch auf die kulturelle Identität beziehen (Hamburger 2018, 198f).

Die Auswirkungen sind bei den Befragten zum einen in der Entwicklung ihrer Identität zu beobachten. Zudem zeigt sich in den Erzählungen, dass es zu einer Selbstunsicherheit kommt. Besonders verstärkt wird die Unsicherheit, wenn berichteten Diskriminierungserlebnissen wenig Glauben geschenkt wird. Ein Misstrauen wird auch in Bezug auf ihre schulischen Leistungen erlebt, wodurch es zum *Pygmalion Effekt* kommt.

### **6.3.1. Identitätsbildung**

Wenn Noor sich unter SchulkollegInnen, die der Mehrheitskultur angehören, aufhält, erlebt sie sich als „*nicht normal*“. Eigenschaften aus ihrem kulturellen Kontext werden in der Schule als eigenartig wahrgenommen, stigmatisiert oder abgewertet. Zudem fühlt sie sich mit ihrer dunkleren Haut auffällig und verknüpft damit ein Gefühl der Unterlegenheit. Sie wünscht sich als Kind in einer „*weißen österreichischen Familie*“ zur Welt gekommen zu sein, weil dann für sie „*alles einfacher*“ wäre. Noors Vorstellung von Normalität übernimmt die Ansichten der Mehrheitsgesellschaft, wodurch sie auch in ihrer Selbstwahrnehmung zu „der Anderen“ wird.

Durch die kulturell geprägte Diskrepanz der Erwartungshaltungen, erlebt Dilara eine Spaltung ihrer Umgebung in zwei Räume: der innere, private und familiäre Raum, in der die türkische Kultur gelebt wird und der äußere und öffentliche Raum, wo die Erwartungen von der österreichischen Kultur dominiert werden. Dilara bildet eine Identität, die sich beiden Räumen anpasst. Zu Hause lebt sie das Leben einer religiösen Familie. Im öffentlichen Raum wird sie zu dem, was dem Bild der „*guten Ausländerin*“ entspricht, die „*nicht religiös*“ erscheint und sich bei der Anpassung Mühe gibt, indem sie „*gute Leistungen bringt*“. Auch ihre Mutter unterstützt die Strategie der Anpassung in der Öffentlichkeit, denn sie verbietet ihren Kindern Kopftuch zu tragen, obwohl sie selbst eines trägt. Jedoch wird die doppelte Identität für Dilara anstrengend. Sie beginnt ihre türkische Identität abzulehnen. Sie möchte ihre türkischen Sprachkenntnisse nicht weiterentwickeln und nicht mit türkischen Kindern befreundet sein. Sie interessiert sich mehr für die österreichische Kultur und sucht Freundschaften bei Kindern der Mehrheitskultur. Um in dieser Kultur akzeptiert werden verinnerlicht sie assimilierende politische Ansichten. Dieser Haltung zeigt, dass Dilara die Mehrheitskultur als überlegen wahrnimmt. Trotz ihrer Anpassungsversuche wird sie durch wiederholende Erlebnisse mit Abwertung und Ausgrenzung frustriert.

Dilara bekommt in der Schule Anerkennung durch ihre auffällig guten Schulleistungen. Ihre LehrerInnen unterstützen sie sowohl in der Grundschule als auch im Gymnasium. Diese

Anerkennung motiviert sie, um weiter zu lernen. Jedoch ist ihr Ehrgeiz auch mit einer Zwangsvorstellung verbunden und setzt sie enorm unter Druck. Sie glaubt, dass sie als Person nur wertgeschätzt, wenn sie gute Leistungen bringen kann.

Toofans Identität hat wenig Bezug zu seiner Nationalität oder seiner Religion, sondern bezieht sich auf seine sozioökonomische Zugehörigkeit. Er erwartet nicht, dass er als Deutscher gesehen wird. Er wünscht sich das auch nicht. In der Schule bekommt er sowohl von seinen Freunden als auch von seinen LehrerInnen Anerkennung. Im Gymnasium schließt er sich zeitweise einer Clique an, die sich über eine gemeinsame muslimische Identität definiert. Später findet er Freunde, mit denen er einen gemeinsamen Musikgeschmack teilt und sich gut unterhalten kann. Weil Toofans Eltern über ausreichend ökonomisches und kulturelles Kapital verfügen, denkt er als Schüler, dass er aus Sicht der Mehrheitsgesellschaft als „*guter Ausländer*“ gelten würde. Später reflektiert er diese Ansicht und bezeichnet sie als Flucht. Damit hätte er unangenehme Gefühle unterdrückt, wenn er mit rassistischen Aussagen oder herabwürdigende Blicke konfrontiert wurde.

### **6.3.2. Selbstunsicherheit**

Noor weist wiederholt darauf hin, dass das späte Erlernen der deutschen Sprache der Grund für ihre sprachlichen Schwierigkeiten war. Das kann so interpretiert werden, dass sie das Gefühl hat, sich rechtfertigen zu müssen. Ein Grund für diese Selbstunsicherheit kann sein, dass Noor von ihren LehrerInnen und in öffentlichen Diskursen den Eindruck vermittelt bekam, sie hätte wegen ihres „Migrationshintergrunds“ nicht das Potential gute schulische Leistung zu bringen und im Bildungssystem Karriere zu machen kann. Durch den wiederholten Verweis auf ihre Benachteiligung wegen der Sprache, möchte sie wahrscheinlich unbewusst bekräftigen, dass schlechtere schulische Leistungen nicht auf den „Migrationshintergrund“ zurückzuführen sind.

Noor wird zudem durch die Angst verunsichert, ihr würde nicht geglaubt, wenn sie anderen ihre Diskriminierungserfahrungen mitteilen möchte. Ihre Unsicherheit zeigt sich auch in der Art wie sie ihre Erlebnisse berichtet und kommentiert. Sie verwendet häufig Füllwörter oder Anmerkungen, wie „*ich kann mich sehr gut erinnern*“, welche die Zuverlässigkeit ihrer Erinnerungen bewerten. Oder sie versucht unbewusst ihre Rationalität zu bekräftigen, indem sie darauf verweist, dass ihre Erzählungen aus der heutigen „*Erwachsenen oder analytischen Perspektive*“ reflektiert sind.

### **6.3.3. Pygmalion Effekt**

Kinder „mit Migrationshintergrund“ haben häufig das Problem, dass Lehrer negative Erwartungen bezüglich ihrer Schulleistungen haben. Dies kann einerseits demotivierend wirken und dadurch zur selbsterfüllenden Prophezeiung werden. Der andere Weg ist sich dagegen zu wehren. Dabei wird versucht, durch extra Anstrengungen das Gegenteil zu beweisen. Nur so ist es möglich dem Pygmalion Effekt zu entkommen und trotz negativer Erwartungen in der Schule erfolgreich zu sein. Noor berichtet, wie sie gegen negative Erwartungen ankämpft und immer wieder den Zwang verspürt sich beweisen zu müssen, um volle Anerkennung zu finden und schließlich erfolgreich zu sein.

Als Schulkind spürt Noor, dass ihr wegen ihrer sprachlichen Probleme und ihrem ethnischen Hintergrund weniger Erfolg in der Schule zugetraut wird. Das bewegt sie dazu, sich noch mehr anzustrengen, um sich bei ihren LehrerInnen mit besseren Leistungen zu beweisen. Sie kämpft gegen den Pygmalion Effekt, wegen dem sie eine besonders starke Angst entwickelt Fehler zu machen und dann die negativen Erwartungen der LehrerInnen zu bestätigen. Sie denkt, sie *„kann sie sich kein Fehler leisten“*. Diese ständige Unsicherheit und Angst kostet emotionale Energie und erzeugt viel Frustration. Ihre Einstellung und die Angst Fehler zu machen, üben Druck auf sie aus, was dazu führt, dass sie noch mehr Fehler macht und schlechtere Schulleistungen bringt.

### **6.4. Reaktionen auf Scham**

Schamgefühle werden als existenzielle Bedrohung wahrgenommen. Dadurch werden kognitiven Fähigkeiten, wie das Denken, Verstehen und Reden beeinträchtigt (vgl. Marks 2007, 72 zit. nach Gorius 2011, 36). Zudem kommt es zu körperlichen Reaktionen wie Schwitzen, Steigerung des Herzimpuls und der Atemfrequenz, zur Unruhe und Erröten. Besonders hemmen Schamgefühle die Kommunikationsfähigkeit, den Gedankenablauf (Seidler 1995, 23f) und soziale Beziehungen (Gilbert und Andrews 1998). Diese Reaktionen welche direkte Hinweise auf Schamerfahrungen sind, lassen sich auch in den Berichten meiner Befragten finden.

Noor empfindet Scham in Situationen in denen sie vor Publikum, speziell vor ihrer Schulklasse, Fragen beantworten oder vorlesen muss. Dabei werden ihre Schamgefühle v.a. durch den Blick ihres „Publikums“ ausgelöst. Sie berichtet von körperlichen Reaktionen, wie Herzklopfen oder Schwitzen. Ihre Scham beeinträchtigt ihre Leistungsfähigkeit, denn ihre Konzentration auf die Aufgabe wird geschwächt. Noor gibt ihrer Faulheit die Schuld für schwache Leistungen und

lernt noch mehr damit sie bessere Leistungen bringen kann. Allerdings wird sie durch ihre Schamgefühle beeinträchtigt.

Weil die Scham eine „*unangenehme Emotion*“ (Bierhoff und Herner 2002, 187) ist, wird einer Umgebung ausgewichen, wo dieses Gefühl aufkommen kann. Sie bevorzugt Freunde und Bekannte, die in einer ähnlichen Situation sind.

Dilara erlebt Beschämung in Gymnasium, wenn die beschränkte Kaufkraft ihrer Eltern, im Vergleich zu dem, was sich ihre MitschülerInnen leisten können, sichtbar wird. Sie befreundet sich vorzugsweise mit MitschülerInnen, die auch aus ökonomisch beschränkten Verhältnissen kommen und einen internationalen Hintergrund haben.

Noor fühlt sich in einer Gesellschaft besser verstanden und akzeptiert, wo sie ihre ethno-national-kulturelle Zugehörigkeit als gemeinsame Herausforderung erleben kann.

Toofan bevorzugt, die Gesellschaft von Personen, mit denen er Gemeinsamkeiten hat oder die mehr Offenheit haben. Als Student bevorzugt er Orte, die von StudentInnen aufgesucht werden und befreundet sich Personen aus diesem Kreis. Dort fühlt er sich wohl und eingeschlossen.

Menschen haben die Tendenz sich dort aufzuhalten, wo sie weniger Schamgefühlen ausgesetzt sind. Durch Ausschluss, Beschämung und gefühlte Nicht-Zugehörigkeit entstehende Scham kann die Segregation nach ethnischer Zugehörigkeit und sozioökonomischen Status fördern.

## **6.5. Schamabwehr durch Verbergen**

Eine Strategie der Schamvermeidung ist das Verbergen der Persönlichkeit oder mit Scham behafteten Eigenschaften (vgl. Marks 2013, 41).

Noor wird für Eigenschaften beschämt, die sich auf ihren kulturellen oder ihren religiösen Hintergrund beziehen. Ihre MitschülerInnen deuten mit entsprechenden Kommentaren an, dass sie diese „fremd“ oder „komisch“ finden. Sie reagiert darauf, indem sie in der Schule möglichst vermeidet, von ihrem Privatleben und ihren Freizeitaktivitäten zu erzählen. Durch Anpassung ihrer Gewohnheiten an die Mehrheitskultur oder den Versuch möglichst angepasst zu erscheinen, möchte sie unauffällig sein. Weil sie sich für ihre sprachlichen Probleme schämt, beteiligt sie sich nur ungern aktiv an den Unterrichtsstunden, obwohl sie eine fleißige und ehrgeizige Schülerin ist.

Dilara präsentiert in der Schule eine andere Identität als sie zu Hause lebt. Sie versucht sich den gesellschaftlichen Erwartungen entsprechend zu benehmen. Dazu meint sie ihre muslimische Identität verbergen zu müssen, weil diese von der Mehrheitsgesellschaft abgewertet wird. Sie schämt sich in Situationen, wenn diese Identität sichtbar wird. Zum Beispiel, wenn sie für den islamischen Religionsunterricht ein Kopftuch anlegen muss.

Auch übermäßiges Anstrengen und Perfektionismus in Schule kann eine Art des Verbergens sein. Es kann sich aus der Angst entwickeln mit schlechteren Leistungen negativ aufzufallen. Noor opfert ihre Freizeit, um ihre schulischen Leistungen zu verbessern. Es frustriert sie, dass sie trotzdem schlechtere Noten als ihre KollegInnen bekommt. Sie entwickelt die Vorstellung sie leiste nicht genug, wofür sie sich selbst Vorwürfe macht. Das drängt sie dazu viel mehr Zeit als ihre KollegInnen in das Lernen für die Schule zu investieren. Sie entwickelt daraus einen Perfektionismus, der sie bis in das Erwachsenenalter verfolgt und den sie selbst als störend empfindet und abgewöhnen möchte.

Auch Dilara hat einen sehr großen Ehrgeiz. Sie arbeitet viel daran ihre Deutsch- und Türkischkenntnisse zu verbessern. In beiden Sprachen fürchtet sie beim Sprechen auffällig zu sein. Besonders empfindlich reagiert sie, wenn sie korrigiert wird. Dann schämt sie sich und fühlt sich ausgeschlossen. Weil sie dabei das Gefühl hat von anderen beschuldigt zu werden, macht sich dann auch Vorwürfe. Durch das Perfektionieren ihrer Sprachkenntnisse möchte sie vermeiden, auffällig zu sein und in der österreichischen oder der türkischen Gesellschaft angenommen werden.

## **6.6. Umgang mit Scham und Unterlegenheitsgefühlen**

Durch das Bemühen sich den Erwartungen der Mehrheitsgesellschaft entsprechend zu benehmen, wollen Noor und Dilara Akzeptanz finden. Oft stammen die Erwartungshaltungen aus alltäglichen und öffentlichen Diskursen zum Thema Integration von „Migranten“. Jedoch kommt es zu Schamgefühlen und Verletzungen durch die erlebte Beschämung, Abwertung und die befürchtete Exklusion durch das „Zu-Anderen-Gemacht-Werden“. Um damit umzugehen, finden sie verschiedene Wege:

### **6.6.1. Solidarität**

Dilara sucht eine Umgebung, in der sie sich anerkannt und aufgenommen fühlt. Diese findet sie in der Grünen Partei und in einem Mädchen Café. Durch die Solidarität anderer Parteimitglieder

fühlt sie sich in deren Gemeinschaft stärker und selbstsicherer. Das Vertrauen, was sie in diese Umgebung gewinnt, erlaubt sich emotional vor anderen zu öffnen. Sie lässt die „Wut“ raus, die sie bei erlebten Abwertungen heruntergeschluckt hat. Somit lernt sie sich für Gleichberechtigung einzusetzen und ihr Selbstbewusstsein zu stärken. Aber auch in der Schule findet Dilara Solidarität. Ihre engsten Freunde haben auch eine multikulturelle Identität und müssen mit ökonomischen Beschränkungen umgehen. Unter ihnen fühlt sie sich verstanden und akzeptiert.

Noor findet Solidarität bei MitschülerInnen, die von ähnlichen Diskriminierungserfahrungen betroffen sind wie sie. Daraus stärkt sich ihr Selbstvertrauen und sie lernt Diskriminierung besser zu verstehen. Durch den Erfahrungsaustausch erkennt sie, dass sie nicht allein ist. Sie überwindet ungerechtfertigte Schuldgefühle, die sie für ihr „Anderssein“ und ihre sprachlichen Fehler empfindet. Als Erwachsene kommt Noor im Rahmen eines Projektes an eine Schule. Dort gibt es Kinder, die ähnliche Erfahrungen wie Noor in ihrer Schulzeit machen. Sie wird zu einer Ansprechperson für diese Kinder. In dieser Rolle kann Noor ihre Erfahrungen konstruktiv einsetzen.

### **6.6.2. Selbstermächtigung durch Lernen und Reflektieren**

Eine weitere Strategie ist es sich Wissen anzueignen. Noor eignet sich Wissen zum Thema Diskriminierung an. Unter anderen wählt sie eine Studienrichtung, die ihr hilft, ihre Erfahrungen zu benennen und wissenschaftlich einzuordnen. Sie erkennt, zum Beispiel, dass das Herunterspielen ihrer Erfahrungen mit Diskriminierung von Nicht-Betroffenen ein bekanntes Phänomen ist, was „sekundärer Rassismus“ genannt wird.

Sie reflektiert ihre Erfahrungen und Gefühle aus ihrer Kindheit und rekonstruiert diese in Erwachsenenalter. Während sie sich als Kind für ihre sprachlichen Fehler selbst beschuldigt, nimmt sie als Erwachsene eine andere Perspektive ein. Sie erkennt, welche Herausforderungen sie bewältigen musste, als sie an die Grundschule kam und noch kein Deutsch konnte. Sie versteht nun besser, warum ihre MitschülerInnen mit Deutsch als Erstsprache sich so viel leichter taten. Zudem sieht sie die Probleme in den Strukturen der Schule und in welchen Punkten es ihren LehrerInnen an pädagogischer Kompetenz gefehlt hat. Sie denkt, dass sie sich auf nur Fehler konzentriert haben, anstatt sie auch mit der Wertschätzung ihrer Sprachkenntnisse in vielen anderen Sprachen zu motivieren.

Durch diese retrospektive Neubewertung wendet Noor ihre Schuld- und Schamgefühle von sich ab. Stattdessen sieht sie die Ursache ihrer Schwierigkeiten in den Umständen und anderen Personen, wie zum Beispiel ihren LehrerInnen. Auch wenn sie sich mit dieser Neubewertung eine gewisse Wut empfindet, hilft es ihr die sich von Scham und Schuld zu befreien.

### **6.6.3. Vereinigung der doppelten Identität**

Als Kind und Jugendliche schämte sich Dilara für den türkisch und muslimisch geprägten Teil ihrer Identität. Als Erwachsene lernt Dilara den türkischen Teil ihrer Identität zu akzeptieren und ihre doppelte Identität abzulegen. Das geschieht als sie zu Studieren beginnt und KommilitonInnen kennenlernt, die selbst oder deren Eltern aus der Türkei kommen. Durch diese Kontakte wird in ihr ein positives Interesse für die türkischen Kultur geweckt und sie entwickelt Respekt dafür. Sie reflektiert wie sich ihre negative Einstellung zur türkischen Kultur und ihrer Verbindung dazu entwickelt hat. Sie erkennt wie sich die Abwertung ihrer türkischen Identität von einer Fremdwahrnehmung zu einer Selbstwahrnehmung entwickelt hat. Nun wird ihr bewusst, dass die negative Wahrnehmung nichts mit der türkischen Kultur zu tun hat. Sie kommt von einem verzerrten Bild dieser Kultur, das aus den rechtskonservativen und vorurteilsbehafteten Denkweisen der Mehrheitsgesellschaft kommt. Zudem befindet sich Dilara als Studentin in einer Umgebung, wo eine multikulturelle Identität nicht nur respektiert, sondern als Mehrwert geschätzt wird.

Das Neuendecken ihrer Herkunftskultur, ihre Neubewertung durch Selbstreflektion und das Erfahren von Wertschätzung für eine multi-kulturell geprägten Biografie, wird zu einer starken Unterstützung, die ihr hilft, eine neue stabile und sich selbst akzeptierende Identität bilden. Eine Identität, in der sie beide Kulturen, die sie geprägt haben, anerkennt und wertschätzen kann. Dadurch gewinnt sie an Selbstvertrauen und entwickelt aus der gespaltenen Identität eine integrierte Identität.

## 7. Conclusio

In dieser Arbeit habe ich mich mit der Hauptfrage beschäftigt, wie Migrationsandere Beschämung und Schamgefühle in ihren Bildungsleben erleben. Die wichtigsten gewonnenen Erkenntnisse werde ich in Antworten auf meine in der Einleitung präsentierten Unterfragen zusammenfassen.

Die den Antworten zugrundeliegenden Erkenntnisse wurden hauptsächlich aus Noor (Fall 1) und Dilara (Fall 2) gewonnen. Toofan (Fall 3) stellte sich als ein Gegenbeispiel zu diesen Fällen heraus, weil er sein „Anderssein“ aus einer anderen Ausgangssituation erlebt. Der Unterschied ergibt sich im Wesentlichen aus dem höheren sozio-ökonomischen Status seiner Familie und seinem Aufwachsen im Herkunftsland als Kind der oberen Mitteschicht in der Mehrheitsgesellschaft. Die aus diesem Vergleich gewonnenen Erkenntnisse, welche über die Forschungsfragen hinausgehen, werde ich Anschluss zusammenfassen.

### 7.1. Antworten auf die Forschungsfragen

#### *In welchen Situationen wird Scham empfunden?*

Die Ergebnisse deuten an, dass Scham in jenen Situationen empfunden werden kann, in denen SchülerInnen wegen ihrer ethnischen Eigenschaften durch eine kategoriale Klassifikation zu „anderen“ gemacht werden. Scham entsteht allerdings nicht allein durch die Hervorhebung der Eigenschaften, die sie zu „anderen“ machen, sondern im Zusammenspiel mit dem Bewusstsein der SchülerInnen, dass diese Eigenschaften in der Mehrheitsgesellschaft mit negativen Bewertungen in Verbindung gebracht werden. Dieses Bewusstsein kann einerseits aus der Wahrnehmung öffentlicher Diskurse entstehen, wie zum Beispiel Diskussionen in den Medien über den Islam. Andererseits trägt die Summe vieler Einzelerfahrungen der SchülerInnen in Interaktionen mit ihren Mitschülern und LehrerInnen dazu bei. Zum Beispiel erzählt Noor von abwertenden Kommentaren zu dem „komischen“ Geruch ihres selbstmitgebrachten Essens. Oder vom Hinweis einer Lehrerin sie soll *„dankbar sein, dass sie im Gymnasium ist“*. Dieses Beispiel ist ein Hinweis auf die Hintergedanken der Lehrerin, dass das Gymnasium nicht für „Kinder mit Migrationshintergrund“ geeignet ist.

Eine mehrfach genannte Unannehmlichkeit ist die Frage nach der Herkunft. Noor und Dilara bezeichnen sich selbst als Österreicherinnen. Mit der Frage „Woher kommst du“ werden sie

gezwungen sich für ihre Herkunft zu erklären. Dadurch werden sie nicht zur Mehrheit, sondern in die Kategorie der „Anderen“ eingeordnet.

Ein weiterer oft genannter Grund für Schamgefühle sind sprachliche Herausforderungen. Weil die Erstsprache der Befragten nicht die Bildungssprache ist, machen sie leichter Fehler oder drücken sich ungewöhnlich aus. Ob diese Schwierigkeiten zu Schamgefühlen führen, hängt davon ab, wie LehrerInnen darauf reagieren. Ist ihr Umgang defizitorientiert und von ihnen nicht geschätzt, dass SchülerInnen auch andere Sprachen sprechen können, dann kann das dazu führen, dass mehrsprachige SchülerInnen eine negative Selbstwahrnehmung entwickeln und sich verbergen wollen. Sprachfehler können auch Anlass für Schamgefühle sein, wenn zum Merkmal werden mit dem das „anders“ zu sein hervorgehoben wird. Wenn ein Lehrer zu Dilara die Aussage abgibt „*Du kannst nie so gut Deutsch reden wie Muttersprachler*“ grenzt er die angesprochene Schülerin von ihren MitschülerInnen mit Deutsch als Muttersprache ab. Mit dem Wort „nie“ wird das „Anderssein“ zu einer unveränderlichen Eigenschaft gemacht. Ein Gegenbeispiel findet sich bei Interviewpartner Toofan. Er wird beim Erlernen der deutschen Sprache von seinen Lehren mit Lob für seine Fortschritte unterstützt. Er entwickelt sich dadurch zu einem Schüler, der nicht von seinen sprachlichen Problemen verunsichert ist und sich stattdessen aktiv am Unterricht beteiligt.

Als wichtiger Auslöser von Schamgefühlen werden Situation genannt, bei denen ökonomischen Schwierigkeiten der Familie sichtbar werden. Dies können zum Beispiel bei MitschülerInnen bekanntgewordene Schwierigkeiten bei der Finanzierung von Schulreisen sein, wie das bei Noor und Dilara der Fall ist.

### ***Wie wirken sich Schamgefühle auf die Selbstwahrnehmung aus?***

Schamgefühle oder die die Angst davor verunsichert und kann die Bildung eines positiven Selbstwertgefühls hemmen. Bei Personen, die wegen ihren ethnischen Eigenschaften diskriminiert werden, können Abwertungen aus der Fremdwahrnehmung schließlich zu einem Teil der Selbstwahrnehmung werden. Einerseits ist eine negative Selbstwahrnehmung die Ursache von Schamgefühlen, andererseits können Schamgefühle diesen Prozess verstärken. In den Erzählungen gibt es Beispiele, die anzeigen, dass Merkmale der ethnischen Identität deshalb zunehmend als Belastung empfunden werden.

Noor fühlt sich als einziges dunkelhäutiges Kind und mit anderen Merkmalen ihrer Herkunft als „*nicht normal*“. Sie wünscht, sie wäre in einer „*weißen österreichischen Familie*“ zur Welt gekommen. Dann wäre für sie „*alles einfacher*“. Noor entwickelt zudem die Angst über Diskriminierungserfahrungen zu sprechen. Sie verinnerlicht die Ansicht anderer diese Erlebnisse seien nicht ernst zu nehmen. Sie entwickelt eine Unsicherheit und denkt unbewusst ihren Aussagen dazu würde nicht geglaubt.

Bei Dilara kommt es zu einer Ablehnung ihrer türkischen Identität und sie lernt erst als Erwachsene die türkische Kultur als gleichwertig zur österreichischen zu sehen. Zudem entwickelt Dilara Schuldgefühle, wenn sie sprachliche Fehler macht.

### ***Wie wird auf Schamgefühle reagiert?***

Ein Verhalten, das von Schamgefühlen ausgelöst werden kann, ist das Verbergen der Identität. Das ist ein Abwehrmechanismus, der in verschiedenen Formen vorkommt. Zum Beispiel als das Leben einer doppelten Identität. Dilara spaltet ihre Identität in einen Teil, der im öffentlichen Raum präsentiert wird und einen privaten Teil, den sie zuhause bei ihrer Familie lebt. Wenn es zum Beispiel Diskussionen über den Islam gibt, möchte Dilara sich nicht daran beteiligen. Indem sie sich als Atheistin bezeichnet, versucht sie vermutlich ihren kulturellen Bezug zum Islam zu verbergen. Noor verbirgt ihre Identität, indem sie versucht, möglichst wenig Aufmerksamkeit zu erwecken. Sie vermeidet von ihrem Alltagsleben in der Schule zu erzählen und versucht sich den Gewohnheiten der Mehrheitskultur anzupassen. Auch das Unterdrücken von Emotionen, wie zum Beispiel Dilaras Wut über die erlebten Erniedrigungen, ist eine Strategie des Verbergens.

Perfektionismus, welcher von der Angst vor Ausschluss aus dem Bildungssystem getrieben wird, kann auch eine Form des Verbergens sein. Noor strebt an keine Fehler zu machen und ihren LehrerInnen zu beweisen, dass sie nicht den zugeschriebenen niedrigen Erwartungen entspricht. Aus der Vorstellung sie sei nur etwas wert, wenn sie gute schulische Leistungen bringt und keine sprachlichen Fehler mehr macht, strengt sie sich im Vergleich zu ihren MitschülerInnen übermäßig mit dem Lernen an und opfert dafür ihre Freizeit. Auch Dilara hat sehr hohe Ansprüche an ihre schulischen Leistungen und versucht eine perfekte Schülerin zu sein.

### ***Wie beeinflussen Schamgefühle den Erfolg im Bildungssystem?***

Scham hat negative Auswirkungen auf die schulischen Leistungen. Es gibt Hinweise, dass in Situationen in denen Scham und oder die Angst davor empfunden wird es zu Einschränkung der kognitiven Fähigkeiten kommt. Zum Beispiel möchte sich Noor nicht am Unterricht aktiv beteiligen und hat Angst vor anderen laut vorzulesen.

In der Literatur wird der Pygmalion Effekt beschrieben, der durch selbsterfüllende Prophezeiung einer niedrigen Erwartungshaltung der LehrerInnen eintritt (vgl. Rosenthal und Jacobson 2003 zit. nach Lorenz 2018, 21). Noor erwähnt mehrmals, dass ihre LehrerInnen ihr keine guten Leistungen wegen ihrer sprachlichen Probleme zutrauen. Ihr Kampf gegen die negativen Erwartungshaltungen kostet zusätzliche Energie und sie bezeichnet ihren daraus entstandenen Perfektionismus als eine Belastung.

### ***Welche Umgangsmethoden mit Schamgefühlen werden entwickelt?***

Scham kann gemindert werden, indem die Selbstsicherheit gestärkt wird. Dies erleichtert eine Umgebung, in der es Solidarität und Wertschätzung gibt. Zum Beispiel lernt Noor andere Jugendliche kennen, die auch Diskriminierung und Schamerfahrungen haben. In der solidarischen Gemeinschaft kann sie sich über ihre Erfahrungen austauschen. Sie erkennt, dass sie mit ihrer Situation nicht allein ist und kann sich von Selbstbeschuldigungen befreien. Dilara gewinnt Selbstvertrauen in einer Umgebung die ihre multikulturelle Identität als etwas Positives betrachtet. Als Mitglied der Grünen Partei kommt sie in eine Gesellschaft, in der sie sich öffnen kann und sich erlaubt ihre Wut über diskriminierende Erlebnisse auszudrücken. Als Studentin lernt Dilara Studierende aus der Türkei kennen, die ihr einen neuen Blick auf die türkische Kultur geben. Nach einem Auslandsemester in der Türkei wandelt sie schließlich ihre frühere Ablehnung in ein Interesse für die türkische Kultur. Daraus kann sie eine neue Identität entwickeln, mit der ihre multikulturelle Prägung einen Mehrwert für sie darstellt.

## **7.2. Sonstige Erkenntnis**

### ***Ein höherer sozio-ökonomischer Status verringert Schamgefühle***

Wenn eine als „Migrant“ kategorisierte Person einen höheren sozioökonomischen Status hat, wird ihr möglicherweise von der Mehrheitsgesellschaft mehr Respekt und Bereitschaft zur Inklusion entgegengebracht. Personen, bei denen das zutrifft, entwickeln eine selbstsichere

Identität sowie mehr Offenheit zu ihrer (neuen) Umgebung, weil sie weniger oder keine Angst von Beschämung haben müssen. Dies ist eine mögliche Interpretation der Erzählungen von Toofan, der einen Kontrast zu den anderen Fällen bildet. Weil Toofans Vater als ausgebildete Fachkraft eine Stelle in einer Firma in Deutschland angeboten bekommt, hat er und seine Familie eine andere Ausgangssituation nach ihrer Migration als die Familien der anderen Befragten. Toofans Familie wird zum Schulantritt eine Anwältin bereitgestellt, die die Konditionen für seinen Eintritt, in die Schule verhandelt. Dadurch wird der Schulleitung und den LehrerInnen signalisiert, dass seine Familie einen hohen sozio-ökonomischen Status hat, was in den folgenden Jahren das Verhalten der Umgebung zu Toofan beeinflusst. Er erlebt sein „Anderssein“ als etwas Besonderes und verbindet zumindest anfangs keine Abwertung damit. Seine sprachlichen Schwierigkeiten werden nicht zum Stigma, sondern er erlebt das Erlernen der deutschen Sprache als Herausforderung und seine Umgebung lobt seine Fortschritte. Statt sich zu verbergen, beteiligt sich Toofan im Unterricht und traut sich vor anderen laut zu sprechen. Er gibt sich relativ gelassen gegenüber dem Leistungsdruck in der Schule und meint nicht er müsse sich seinen Lehrern beweisen.

### **7.3. Fazit**

In den Fallrekonstruktionen finden sich deutliche Hinweise, dass Migrationsandere Scham empfinden, weil sie zu „anderen“ gemacht werden und sich deshalb nicht zugehörig und abgewertet fühlen. Ein Ort, an dem es häufig zu solchen Situationen kommt, ist die Schule. In einem defizitorientierten Schulsystem werden insbesondere Sprachfehler hervorgehoben. Dadurch wird nicht nur der Fokus auf Fehler gerichtet, sondern die Stigmatisierung von Menschen mit sprachlichen Problemen als „andere“ verstärkt.

Mit dem Blick auf die Emotion Scham wird besser erkennbar, wie die Fremdwahrnehmung der Migrationsanderen, deren Selbstwahrnehmung prägt. Nach mehreren Erlebnissen mit Beschämung kann Scham auch ohne Beschämung erlebt werden. So kann aus der erlebten Abwertung der ethnischen Merkmale sich Selbstabwertung und Scham entwickeln.

Durch Wertschätzung ihrer Mehrsprachlichkeit und ihrem Beitrag zur kulturellen Vielfalt sowie den Verzicht auf kategoriale Klassifikation, können zu Migrationsanderen gemachte Menschen sich wieder als Teil der Gesellschaft empfinden. Dadurch können sie auf ihre Herkunft bezogenen Schamgefühle ablegen und eine positive Selbstwahrnehmung entwickeln.

Das fördert eine Identität, welche die Kultur des Herkunftslandes mit der des Aufnahmelandes verbindet, ihren Erfolg im Bildungssystem und ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

## 8. Literaturverzeichnis

Adloff, Frank, und Hindeja Farah. 2013. „Norbert Elias: Über den Prozess der Zivilisation“. In *Hauptwerke der Emotionssoziologie*, Wiesbaden: Springer VS, 108–15.

Baer, Udo, und Gabriele Frick-Baer. 2008. *Vom Schämen und Beschämtwerden*. 6. Aufl. Weinheim: Beltz.

Barbalet, Jack. 2008. *Emotion, Social Theory & Structure: A Macrosociological Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Berger, Peter. 1989. „Ungleichheitssemantiken: graduelle Unterschiede und kategoriale Exklusivität“. In *Kultur und Gesellschaft: gemeinsamer Kongreß der Deutschen, der Österreichischen und der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie, Zürich 1988; Beiträge der Forschungskomitees, Sektionen und Ad-hoc Gruppen*, hrsg. Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim. Zürich: Seismo Verlag, 606-608.

Bierhoff, Hans-Werner, und Michael Jürgen Herner. 2002. *Begriffswörterbuch Sozialpsychologie*. 1. Aufl.. Stuttgart: Kohlhammer.

Blumenthal, Sara-Friederike. 2014. *Scham in der Schulischen Sexualaufklärung: Eine Pädagogische Ethnographie des Gymnasialunterrichts*. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer.

Bohnsack, Fritz. 2012. *Wie Schüler die Schule erleben: Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche*. 1. Aufl. Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Bourdieu, Pierre. 1987. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 25. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

———. 2001. *Meditationen: Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

———. 2005. *Die männliche Herrschaft*. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

———. 2012. „Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital“. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Bildung und Gesellschaft, hrsg. Ulrich Bauer, Uwe Bittlingmayer, Albert Scherr. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 229–42.

Breuer, Franz, Petra Muckel, und Barbara Dieris. 2019. *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Burkhardt, Theresa. 2015. „Identität und Migration: Auf der Suche nach Schutzfaktoren mit Problemzentrierten Interviews und der Kernsatzmethode“. In *Qualitative Methoden in der Sozialforschung*, hrsg. Jeannine Wintzer. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum, 145-151.

Calliess, Iris Tatjana, Susanne Bauer, und Katharina Behrens. 2012. „Kulturdynamisches Modell der bikulturellen Identität“. In *Psychotherapeut Elektronischer Sonderdruck für Iris Tatjana Calliess*. Springer Medizin 57(1): 36–41.

Canetti, Elias. 1980. *Masse und Macht*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

- Darwin. 1872. „Self-Attention, Shame, Shyness, Modesty; Blushing“. In *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, New York: D. Appleton & Company, 309–46.
- Devereux, George. 1998. *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. 4. Aufl.. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Döring, Sabine A. 2009. *Philosophie der Gefühle*. Originalausgabe Edition. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Durkheim, Emile und Marcel Mauss. 1987. "Über einige primitive Formen von Klassifikation. Ein Beitrag zur Erforschung der kollektiven Vorstellungen". In *Schriften zur Soziologie der Erkenntnis*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 169-256.
- Edelmann, Robert J. 1987. *The Psychology of Embarrassment*. Chichester: Wiley.
- Elias, Norbert. 1976. *Über den Prozeß der Zivilisation: Soziogenetische und psychogenetische*. Suhrkamp Verlag.
- Elias, Norbert. 2006. Aufsätze und andere Schriften in drei Bänden. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Gesammelte Schriften, Bd. 14-16).
- Fischer, Wolfram. 1982. *Time and Chronic Illness. A Study on the Social Constitution of Temporality*. Berkeley (Eigenverlag) – zugleich: Habilitationsschrift. Universität Bielefeld, 1992, Fakultät für Soziologie
- Fischer-Rosenthal, Wolfram, und Gabriele Rosenthal. 1997. „Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation“. In *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik: Eine Einführung*, hrsg. Ronald Hitzler und Anne Honer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 133–64.
- Forghani-Arani, Neda, Corinna Geppert, und Tamara Katschnig. 2015. „Wenn der Pygmalioneffekt nicht greift ...“. In *Zeitschrift für Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer 5: 21–36.
- Freie, Paul. 1991 [1970]. *Pädagogik der Unterdrückten*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Freud, Sigmund. 1978 [1914]. "Zur Einführung des Narzissmus". In *Das Ich und das Es und andere metapsychologische Schriften*. Frankfurt am Main: Fischer, 19-42
- Gerstenberger, Heide. 1988. „Handeln und Wandeln: Anmerkungen zu Anthony Giddens' theoretischer »Konstitution der Gesellschaft«“. In *Prokla. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, Rotbuch Verlag. 18 (71), 144–64.
- Giesen, Bernhard. 1987. „Natürliche Ungleichheit, Soziale Ungleichheit, Ideale Gleichheit“. In *Soziologie der sozialen Ungleichheit*, Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung, hrsg. Bernhard Giesen und Hans Haferkamp. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 314–45.
- Gilbert, Paul und Bernice Andrews, 1998. *Shame: Interpersonal Behavior, Psychopathology, and Culture*. New York Oxford: Oxford University Press.
- Goffman, Erving. 2002. *Interaktionsrituale: über Verhalten in direkter Kommunikation*. 6. Aufl.. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Gorius, Maria. 2011. *Scham und Beschämung in der Migrationsgesellschaft Deutschland*. Köln: Paulo Freire Institut.
- Gurwitsch, Aron. 1964. *The Field of Consciousness*. Pittsburgh: Duquesne University Press
- Gurwitsch, Aron. 1974. *Das Bewusstseinsfeld*. Berlin/New York: De Gruyter
- Hafenecker, Benno. 2013. *Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen: Beschämung in der Pädagogik*. 1., Auflage. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Hamburger, Franz. 2018. *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik*. 3. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Heckmann, Friedrich. 1992. *Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie inter-ethnischer Beziehungen*. Stuttgart: Enke.
- Hilgers, Micha. 1997. *Scham: Gesichter eines Affekts*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hoffmann-Riem, Christa. 1980. „Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn.“ *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 32(2): 339–72.
- Izard, Carroll E. 1999. *Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie*. 4. Aufl. Weinheim: Beltz PVU.
- Jaeger, Friedrich, Burkhard Liebsch, Jörn Rüsen, und Jürgen Straub. 2011. *Handbuch der Kulturwissenschaften: Band 2: Paradigmen und Disziplinen*. J.B. Metzler
- Karniol, Rachel. 1990. „Reading People’s Minds: A Transformation Rule Model for Predicting Other’s Thoughts and Feelings“. *Advances in Experimental Social Psychology* 23: 211–47.
- Kleres, Jochen. 2013. „Jack M. Barbalet: Emotion, Social Theory, and Social Structure“. In *Hauptwerke der Emotionssoziologie*, hrsg. Konstanze Senge und Rainer Schützeichel. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 38–44. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93439-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93439-6_3) (30. Juni 2021).
- Klimke, Daniela u. a. 2020. *Lexikon Zur Soziologie*. 6. Aufl. 2020. Wiesbaden.
- Kreckel, Reinhard. 1985. "Statusinkonsistenz und Statusdefizienz in gesellschaftstheoretischer Perspektive". In *Sozialstruktur im Umbruch*, hrsg. Hradil, Stefan. Karl Martin Bolte zum 60. Geburtstag, Opladen: Leske Budrich, 29-49.
- Lammers, Maren. 2016. *Emotionsbezogene Psychotherapie von Scham und Schuld: Ein Praxishandbuch*. 1. Aufl. Stuttgart: Schattauer.
- Leitch, Ruth. 1999. *The Shaming Game: The Role of Shame and Shaming Rituals in Education and Development*. American Educational Research Association Montreal, Canada.
- Lietzmann, Anja. 2003. „Theorie der Scham. Eine anthropologische Perspektive auf ein menschliches Charakteristikum“. Dissertation. Universität Tübingen.
- Lorenz, Georg. 2018. *Selbsterfüllende Prophezeiungen in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.

- Marks, Stephan. 2007. *Scham - die tabuisierte Emotion*. Düsseldorf: Patmos-Verlag der Schwabenverlag AG.
- . 2013. „Scham im Kontext von Schule“. *Soziale Passagen* 5(1): 37–49.
- Mauger, Gerard. 2005. „Über symbolische Gewalt“. In *Pierre Bourdieu: Deutsch-französische Perspektiven*, hrsg. Catherine Colliot Thelene et al., Frankfurt am Main: Suhrkamp, 208–230.
- Mead, George Herbert. 1988. *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Mecheril, Paul, Varela Castro, Do Mar Maria, İnci Dirim, Annita Kalpaka, Claus Melter. 2010. *Migrationspädagogik*, Weinheim, Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul. 2016. Migrationspädagogik.- ein Projekt. In *Handbuch Migrationspädagogik*, hrsg. Mecheril, Weinheim Basel S:8-30.
- Moebius, Stephan, und Angelika Wetterer. 2011. „Symbolische Gewalt“. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*. Springer. 36(4): 1–10.
- Nathanson, Donald L. 1992. *Shame and Pride: Affect, Sex, and the Birth of the Self: Affect, Sex, and the Birth of the Self*. New York: Norton & Company.
- Neckel, Sighard. 1989. „Soziale Scham: Inferioritätsempfindungen in der Konkurrenz von Lebensstile“. In: *Kultur und Gesellschaft: gemeinsamer Kongress der Deutschen, der Österreichischen und der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie, Zürich 1988; Beiträge der Forschungskomitees, Sektionen und Ad-hoc-Gruppen*. Hrsg. Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim; Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS). Zürich: Seismo Verlag, 636-38.
- . 1991. *Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Frankfurt; New York: Campus Verlag.
- . 1993a. „Achtungsverlust und Scham. Die soziale Gestalt eines existentiellen Gefühls“. In *Zur Philosophie der Gefühle*, hrsg. Hinrich Fink-Eitel und Georg Lohmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 244–65.
- . 1993b. „Soziale Scham. Unterlegenheitsgefühle in der Konkurrenz von Lebensstilen“. In *Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus*, hrsg. Gunter Gebauer und Christopf Wulf. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 270–91.
- . 2003. „Kampf um Zugehörigkeit: Die Macht der Klassifikation“. *Leviathan; Baden-Baden* 31(2): 159–67.
- . 2008. „Der Macht der Stigmatisierung: Status und Scham“. In *Schande Armut: Stigmatisierung und Beschämung*, Salzburg, Österreich: Die Armutkonferenz: Österreichisches Netzwerk gegen Armut und soziale Ausgrenzung.
- Neckel, Sighard, und Hans-Georg Soeffner, hrsg. 2008. *Mittendrin im Abseits: Ethnische Gruppenbeziehungen im lokalen Kontext*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Leiprecht, Rudolf, Anja Steinbach: "Einleitung Schule in der Migrationsgesellschaft". In *Schule in der Migrationsgesellschaft*. Ein Handbuch. Bd. 2: Sprache – Rassismus – Professionalität. Schwalbach: Debus Pädagogik 2015c, 7–24.

Lettau, Antje und Franz Breuer. 2007. "Forscher/innen-Reflexivität und qualitative sozialwissenschaftliche Methodik in der Psychologie". In *Journal für Psychologie*, 15:2. Psychosozial Verlag

Oevermann, Ulrich, Tilman Allert, Elisabeth Konau, Jürgen Krambeck. 1979. "Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften". In *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, hrsg. Hans Georg Soeffner. Stuttgart: Metzler. 352-433.

Oser, Fritz, und Maria Spychiger. 2005. *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim u.a.: Beltz

Paris, Reiner. 1987. „Veränderte Fronten, neue Bedingungen: Thesen zur biographischen Selbstverantwortung heutiger Jugendlicher“. In. Deutsches Zentrum für Alterfragen (DZA): *Die ergraute Gesellschaft*, Berlin: DZA 406-423

Plank, Erika Johanna. 2017. *Scham und Beschämung im Kontext von Schule und Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft*. Masterarbeit. Universität Wien.

Pollak, Reinhard. 2018. „Klasse, soziale“. In *Grundbegriffe der Soziologie*, hrsg. Johannes Kopp und Anja Steinbach. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 225–28.

Richter, Volker. 2009. *Beobachtet und bewertet werden: Leistungsangst aus evolutionärer Perspektive*. Berlin Münster: LIT.

Rosenthal, Gabriele. 1995. *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt/Main ; New York: Campus Verlag.

———. 2001. „Biographische Methode“. In *Psychologie: ein Grundkurs*, hrsg. Heiner Keupp und Klaus Weber. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch Verlag, 266–75.

———. 2015. *Interpretative Sozialforschung : eine Einführung*. 5. Aufl. Weinheim Basel: Beltz Juventa

Rosenthal, Gabriele, und Ulrike Loch. 2002. „Das Narrative Interview“. In *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*, hrsg. Doris Schaeffer und Gabriele Müller-Mundt. Bern u.a.: Huber, 221–32.

Rosenthal, Robert, und Lenore Jacobson. 2003. *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Carmarthen: Crown House Publishing.

Sartre, Jean Paul. 1980 [1943]. *Das Sein und das Nichts. Versucht einer Phänomenologischen Ontologie*. Reinbek bei Hamburg

Scheff, Thomas J. 1988. „Shame and Conformity: The Deference-Emotion System“. *American Sociological Review* 53(3): 395–406.

von Scheve, Christian. 2013. „Sighard Neckel: Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit“. In *Hauptwerke der Emotionssoziologie*, hrsg. Konstanze Senge und Rainer Schützeichel. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 236–43.

- Schmidt, Robert und Volker Woltersdorff. 2008. *Symbolische Gewalt: Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu*. Herbert von Halem Verlag.
- Schmölz, Anna. 2012. *Das Gefühl der Scham*. Dissertation. Universität Wien.
- Schütze, Fritz. 1977. "Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien". In *Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr. 1 der Universität Bielefeld*, Fakultät für Soziologie.
- Schütze, Fritz. 1983. Biographieforschung und narratives Interview. In *Neue Praxis* 3, 283–293
- Seidler, Günter. 1995. *Der Blick des Anderen. Eine Analyse der Scham*. 1. Aufl. Stuttgart: Verlag Internationale Psychoanalyse.
- Sennett, Richard, und Jonathan Cobb. 1993. *The hidden injuries of class*. New York u.a.: Norton.
- Simma, Emile Charlotte. 2012. *Scham und Beschämung im Sportunterricht*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Simmel, Georg. 1983 [1901]. "Zur Psychologie der Scham". In *Schriften zur Soziologie: Eine Auswahl*, hrsg. Otthein Rammstedt und Heinz-Jürgen Dahme. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Steinrücke, Margareta und Pierre Bourdieu. 2005. "Die verborgenen Mechanismen der Macht". *Schriften zu Politik & Kultur* Hamburg: VSA.
- Tiedemann, Jens. 2007. *Die intersubjektive Natur der Scham*. Dissertation. Freie Universität
- Tiedemann, Jens. 2013. *Scham*. 1. Auflage 2013. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Tomkins, Silvan. 1963. *Affect Imagery Consciousness: Volume II: The Negative Affects*. Springer.
- Treibel, Annette. 2009. „Figurations- und Prozesstheorie“. In *Handbuch Soziologische Theorien*, hrsg. Georg Kneer und Markus Schroer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 133–60.
- Ulich, Klaus 2001. „Die Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion.“ In *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*, hrsg. Jürgen Oelkers und Klaus Hurrelmann. Weinheim Basel: Beltz. 76-115.
- Urs, Ruf und Felix Winter. 2006. „Qualitäten finden. Der Blick auf die Defizite hilft nicht mehr.“ In *Diagnostizieren und Fördern: Stärken entdecken - Können entwickeln*, Friedrich Jahresheft, hrsg. Gerold Becker. Seelze: Friedrich Verlag. 56–58.
- Wall, Anna und Johannes Hudelmaier. 2012. *(Hoch-)Schule als Replikantenfabrik? Herrschaftsinstrument(e) zur Produktion, Reproduktion und Legitimation der gesellschaftlichen Ordnung*. Tübingen.
- Weber, Max. 1980 [1922]. *Wirtschaft und Gesellschaft - Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Weber, Max, 1985. *Wirtschaft und Gesellschaft – Grundriss der verstehenden Soziologie*. hrsg. Johannes Winkelmann. Tübingen: Mohr Verlag

Wildt, Beatrix. 2011. „Schule der Beschämung und der Scham. Zur Bedeutung psychodramatischer Erfahrungen von Lehrenden für eine Veränderung von Schulkultur“. In: *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*. Springer, (10) 57–68.

Winterstein, Werner. 2008. „Friedenspädagogik für das 21. Jahrhundert“. In *Friedenspädagogik: Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven*, hrsg. Renate Grasse, Bettina Gruber und Günther Gugel. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. 253–73.

Wurmser, Leon. 1998. *Die Maske der Scham: Die Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten*. 3. Aufl. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

———. 2008. „Scham, Rache, Ressentiment und Verzeihung“. *Psyche*. Stuttgart: Klett Cotta/Psychosozial-Verlag. 62 (9-10). 962-989.

### **Onlinequellen**

Bohrn, Patricia. 2015. „Scham- und Schuldgefühle: eine Annäherung an zwei große Regulatoren der Beziehung zu sich selbst und zu anderen“. In: *Systemische Notizen*. 03/15. URL: <https://www.bohrnpatricia.net/publikationen/> [Zugriff: 10.06.2021].

Grille, Robin: Love, Fear and Shame in Education. Vortrag. Vancouver Island Parent Conference. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=qWIO-4\\_WOpw](https://www.youtube.com/watch?v=qWIO-4_WOpw) [Zugriff: 07.05.2021].

Hoffman, Lea. 2020. „Wer hat einen ‚Migrationshintergrund‘?“ *Mediendienst Integration*. <https://mediendienst-integration.de/artikel/wer-hat-einen-migrationshintergrund.html> [Zugriff: 05.09.2021].

Kilomba, Granada. 2008. „Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism“. Übersetzter Auszug in <https://heimatkunde.boell.de/de/2010/06/18/plantation-memories-episodes-everyday-racism-leseprobe-von-grada-kilomba>. [Zugriff: 15.05.2021]

Marks, Stephan. 2010. „Menschenwürde und Scham“. Auszug aus Marks, Stephan: *Die Würde des Menschen oder Der blinde Fleck in unserer Gesellschaft*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus URL: <http://www.evangelischestadtakademienuernberg.de/fileadmin/dokumente/pdf/10122010.pdf> [Zugriff: 04.07.2021]

Paulick, Christian. 2018. „Macht“. *socialnet*. URL: [https://www.socialnet.de/lexikon/Macht#quelle\\_ref](https://www.socialnet.de/lexikon/Macht#quelle_ref) [Zugriff: 13.07.2021].

Spektrum. 2000. Heidelberg: Akademischer Verlag. URL: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/sich-selbst-erfuellende-prophezeiung/14234> [Zugriff: 05.09.2021]

Stangl, Werner. 2021. „Habitus – Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik“. <https://lexikon.stangl.eu/1971/habitus> [Zugriff: 4.09.2021].

Statistik Austria 2021. *Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund*. URL: [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung\\_nach\\_migrationshintergrund/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html) [Zugriff: 05.03.2021]

## Abstract

Durch die Verwendung von Begriffen wie „Menschen mit Migrationshintergrund“ werden Menschen anhand ihres ethnischen Hintergrunds kategorisch von der Mehrheit unterschieden. Damit wird die Gesellschaft in Zugehörige und „andere“, die nicht dazu zugehören, aufgeteilt. Mecheril schlägt daher die Bezeichnung „*Migrationsandere*“ vor (vgl. Mecheril u. a. 2010, 17). Wer bei den „anderen“ eingeordnet wird, wird nicht nur auf seine ethnische Herkunft reduziert, sondern kann sich damit auch ausgeschlossen oder gar abgewertet fühlen. Dies kann Schamgefühle auslösen, denn Funktion der Emotion Scham ist vor einem drohenden sozialen Ausschluss zu warnen. Diese Arbeit untersucht wie Migrationsandere Beschämung und Scham in ihrem Bildungsleben erleben. Dazu wird eine qualitative Studie mit drei biographischen Interviews durchführt, die mit einer Fallrekonstruktionsanalyse ausgewertet wird. Die Befragten erzählten von Erlebnissen mit Scham und Beschämung in ihrer Schulzeit. Die Schule ist ein Ort, wo es zur Nachbildung von Ausschlussprozessen kommen kann. In der Analyse werden mögliche Hinweise auf Scham und Beschämung herausgearbeitet und bezüglich des im Theorieteil der Arbeit zusammengefassten Wissens, wie Scham entsteht, welche Reaktionen und welche Strategien des Umgangs mit Scham entwickelt werden, eingeordnet. Die Fallrekonstruktionen liefern einige deutliche Hinweise, dass Migrationsandere in verschiedenen Situationen Scham empfinden können, weil sie zu „anderen“ gemacht werden und sich deshalb nicht zugehörig und abgewertet fühlen. Ein möglicher Grund ist zum Beispiel der defizitorientierte Umgang mit sprachlichen Problemen im Schulsystem. Mit der Analyse der Emotion Scham konnten Einblicke gewonnen werden, die aufzeigen, wie sich die von der Fremdwahrnehmung bestimmte Sicht auf Migrationsandere auf deren Selbstwahrnehmung auswirken kann. Die Arbeit kommt zu dem Schluss, dass Wertschätzung ihrer Mehrsprachlichkeit und kulturellen Vielfalt sowie der Verzicht ihre Kategorisierung, Migrationsandere unterstützen würde sich mehr zugehörig zu empfinden, dabei ihre auf ihre Herkunft bezogenen Schamgefühle abzulegen und eine positive Selbstwahrnehmung zu entwickeln.