



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Scham und Beschämung im Kontext von Schule und
Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft“

verfasst von / submitted by

Erika Johanna Plank

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

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

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

A 190 333 313

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

Lehramtsstudium, UF Deutsch, UF Geschichte,
Sozialkunde, Polit.Bildg.

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. phil. İnci Dirim, M.A.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Wien, Juni 2017

Erika Johanna Plank

Danksagung

Mein ganz besonderer herzlicher Dank geht an Johannes Krens, ohne dessen beständige Unterstützung diese Arbeit nicht denkbar gewesen wäre. Ich danke für die vielen angeregten Gespräche, persönlich und via Skype, die wertvollen Impulse, die fachliche Hilfestellung, das umfassende Feedback und vor allem aber für die persönliche Ermutigung.

Vorwort

Beim Schreiben dieses Vorworts meldet sich eine leise Stimme, die mir sagt: „Das Vorwort muss aber besonders gut sein, das ist der erste Eindruck deiner Arbeit. Überleg‘ dir besser ‘was Interessantes. Am besten etwas Persönliches, aber auch wieder nicht *zu* persönlich.“ Nun sitze ich da und starre auf den Bildschirm, dann schreibe ich etwas und lösche es wieder – „nicht schon wieder eine Schreibblockade!“ Diese subtile kritische Stimme, die mich während des Schreibens meiner Diplomarbeit begleitet, ist eine Stimme, die mir helfen soll, Schamgefühle zu vermeiden. Genauer gesagt, soll sie mich durch „gutes, angemessenes Verhalten“, was auch immer das in diesem Fall sein mag, davor zu bewahren durch Kritik beschämt zu werden. Mein persönliches Schamvermeidungsverhalten wirkt wie eine Art geübter Regulator, der mich davor schützen will mich zu blamieren. Ich muss einschätzen, ob meine Ideale, Ansprüche an mich selbst oder von außen realistisch sind. Wäre es z. B. nicht sehr peinlich, wenn in einer wissenschaftlichen Arbeit einer zukünftigen Deutschlehrerin Rechtschreibfehler zu finden wären? Muss die Arbeit jetzt zu 100 % fehlerfrei sein? Die innere Schamvermeidungsstimme kann, wenn durch realistische Ansprüche begrenzt, einen stimulierenden Ehrgeiz in mir ankurbeln. Wenn ich aber irrealer, unerreichbare Ziele anstrebe und ich mich bei einem Nicht-Erreichen selbst niedermache, dann bin ich in übermäßiger Weise schmerzhafter und wenn öfters wiederholt, krankmachender Scham ausgesetzt. Wenn wir unerreichbaren Zielen nacheifern, dann entsteht durch diese Angst, Panik und Schmerz und auch unsere Kreativität und Produktivität wird blockiert. Solche destruktive Scham kann Vertrauen in uns selbst und sogar eine sichere Bindung zu Menschen und Gesellschaft vernichten. Es tut einfach innerlich weh (ähnlich wie körperlicher Schmerz (Hüther 2013)), wenn wir uns selbst vernichtende Vorwürfe machen, weil wir „schon wieder“ keine „perfekte“ Leistung erbracht haben.

Wenn wir etwas von uns zeigen, das zudem noch einer Bewertung unterzogen wird (z. B. in der Schule oder an der Universität), dann begeben wir uns, gewollt oder nicht, in eine verletzte Position. Wir geben fremden Personen die Macht uns zu kritisieren und zu bewerten. Es ist diese Situation, die das erhöhte Risiko in sich birgt, beschämt zu werden. Die entscheidende Frage dabei ist: Wie gehen wir mit dieser Angst um? Wir könnten versuchen, solchen Situationen aus dem Weg zu gehen. Wir könnten versuchen, immer perfekte Leistungen abzuliefern und versuchen uns damit unangreifbar zu machen. Wir könnten auch andere kritisieren (die Schule, die Uni oder die Lehrenden), weil Angriff ist ja angeblich die beste Verteidigung, nicht? Oder aber wir stellen uns unserer Angst vor unserem potenziell schmerzhaften Schamgefühl und begegnen uns selbst und anderen mit einem Grundgefühl von

Menschlichkeit, Wertschätzung und Mitgefühl. Dabei ist auch ein Prozess von Verzeihung und Wiedergutmachung essenziell. Dies ist, angesichts der Fehlerquote oder der Art der Grenzverletzung natürlich nicht immer einfach, vor allem wenn eine unrealistische innere Schamstimme ständig fordert: „Deine Arbeit muss 100% perfekt sein! Du musst dies noch erwähnen, du solltest das noch kontrollieren und umändern. Du musst, du musst, du musst...!“ Also: Meine Arbeit wird nicht perfekt sein und das darf sein, weil 100%ige Perfektion kein realistischer Anspruch ist.

Durch eine lange und intensive Auseinandersetzung mit Scham – vor allem mit meiner eigenen Schambio-graphie – habe ich gelernt, mit dieser inneren Stimme, mit meinen Schamgefühlen konstruktiv umzugehen. Ich habe gelernt, eigenes Schamabwehrverhalten (z. B. Perfektionismus) zu identifizieren, mich mit meinen Schamgefühlen zu konfrontieren und sie größtenteils zu bewältigen. Das war nicht besonders angenehm, aber notwendig und ertragreich. Ich habe erkannt, welchen starken Einfluss ungelöste Schamkonflikte auf zwischenmenschliche Beziehungen, auf das Berufs- und Privatleben, haben können. Durch die Aufarbeitung meiner eigenen Schamgeschichte wurde mir deutlich, wie tief verwurzelt Scham und Beschämungen in mir und in unserer Gesellschaft sind. Oft werden sie still und heimlich, von Generation zu Generation als Teil der Erziehung oder als pädagogische Maßnahme in Schulen, weitergegeben. Die destruktive Macht von Scham kann so manchmal ungebre-mst in unserer Gesellschaft wüten und damit Intimität, Kreativität und Lebensfreude vernichten. Solange also, bis Schamquellen und Schamvermeidungsverhalten bewusst wahrgenommen und nicht mehr als selbstverständlich und „normal“ angesehen werden. Es ist an der Zeit, vor allem den zerstörerischen Aspekten der Scham durch erhellende Prozesse und Konfrontation etwas entgegenzusetzen. Wir können Scham entwaffnen, indem wir darüber sprechen, das Tabu dahinter aufbrechen und zusammen neue Lösungen finden. Mit dieser Arbeit möchte ich einen Beitrag zur Enttabuisierung von Scham in der Gesellschaft und speziell im pädagogischen Bereich leisten. Ich möchte dazu einladen, sich mit den eigenen Schamgefühlen auseinanderzusetzen, in der Schule schamsensibles Verhalten zu lehren und zu lernen und dadurch eine Möglichkeit zu entdecken, als Mensch zu wachsen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Thematische Einführung und Problemstellung	1
1.2	Zielsetzung und Forschungsfragen	3
1.3	Theoretische Verortung und methodische Vorgangsweise	5
1.4	Aufbau der Arbeit	8
2	Zur sprachlichen Betrachtung des Begriffs „Scham“	11
2.1	Herkunft und Bedeutung des Begriffs „Scham“	11
2.2	Das Wort „Scham“ im allgemeinen Sprachgebrauch	12
3	Scham aus psychologischer Perspektive	14
3.1	Scham und Beschämung	14
3.1.1	Scham als Emotion bzw. Gefühl	14
3.1.2	Begriffsbestimmung	15
3.2	Nähe und Abgrenzung zu anderen Gefühlen	17
3.2.1	Schuld, Erniedrigung und Verlegenheit	17
3.2.2	Die Schamfamilie	18
3.2.3	Die Beziehung von Scham und Angst	19
3.2.4	Schamangst und Traumatisierung	19
3.2.5	Scham und die Grundbedürfnisse des Menschen	20
3.3	Entwicklung von Scham	21
3.4	Ebenen der Schamaktivierung	23
3.5	Formen und Funktionen von Scham	24
3.5.1	Funktionen von Scham	25
3.5.2	Schamformen nach Marks	25
3.6	Reaktionen auf Scham	27
3.6.1	Schamsignale	27

3.6.2	Schamreaktionen	28
3.7	Schamabwehr.....	29
3.7.1	Der Kompass der Scham nach Nathanson	30
3.7.2	Abwehrformen von Scham.....	31
3.8	Schambewältigung.....	35
4	Die soziologische Dimension von Scham	36
4.1	Eine schamlose Gesellschaft?.....	36
4.2	Scham aus soziologischer Perspektive	37
4.2.1	Soziale Rolle	38
4.2.2	Soziale Merkmale.....	38
4.2.3	Gesellschaftliche Stigmata	39
4.2.4	Scham und sozialer Status.....	40
4.2.5	Beschämung und Macht	41
4.3	Die kulturelle Dimension von Scham.....	42
4.4	Geschlechtsspezifische Aspekte von Scham	43
5	Scham und Beschämung im Kontext von Schule und Unterricht.....	45
5.1	Scham als Tabuthema im pädagogischen Kontext	45
5.2	Die Schule als Schamkultur?.....	46
5.3	Schampotenziale im Kontext von Schule und Unterricht	48
5.3.1	Reproduktion und Objektivierung in der Schule.....	48
5.3.2	Strukturelle Rahmenbedingungen	50
5.3.3	Personale Risikofaktoren.....	54
5.4	Schampotenziale und Schamkonflikte bei Lehrenden und Lernenden	55
5.4.1	Schampotenziale in der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden	55
5.4.2	Schamkonflikte bei Lehrenden.....	59

6	Scham und Beschämung im migrationsgesellschaftlichen Deutschunterricht.....	62
6.1	Scham und Beschämung in der Migrationsgesellschaft	62
6.1.1	Zum Begriff „Migrationsgesellschaft“	62
6.1.2	Scham aus migrationspädagogischer Perspektive	62
6.1.3	Das Beschämungspotenzial von Kategorisierungen	63
6.2	Scham- und Beschämungspotenziale im migrationsgesellschaftlichen Deutschunterricht	65
6.2.1	Der Deutschunterricht als migrationsgesellschaftlicher Raum	65
6.2.2	Das Beschämungspotenzial von Othering.....	66
6.2.3	Das Beschämungspotenzial des Ausdrucks „Deutsch als Zweitsprache“	68
6.2.4	„Perfektes Deutsch“ und das Beschämungspotenzial von „Native-Speakerism“ 71	
6.2.5	Schamabwehr im migrationsgesellschaftlichen Deutschunterricht.....	74
7	Umgang mit Scham	79
7.1	Das OK-Gitter.....	79
7.2	Differenzierte Selbstwahrnehmung	81
7.3	Wege zu einem konstruktiven Umgang mit Scham	83
7.4	Scham thematisieren – ein Impulsprojekt	85
8	Fazit.....	88
8.1	Resümee.....	88
8.2	Ausblick und Forschungsdesiderate	90
	Literaturverzeichnis	95
	Abstract	106

1 Einleitung

1.1 Thematische Einführung und Problemstellung

Jeder Mensch ist betroffen, wenn es um Scham geht. Wir sind betroffen, weil wir uns als soziale Wesen in eine soziale Gruppe einfügen wollen und müssen. Wenn wir gegen die vorherrschenden Normen und Werte verstoßen, droht eine soziale Ausgrenzung und es treten potenziell heftige Schamgefühle auf, die sowohl starke psychische als auch körperliche Auswirkungen haben können und im wahrsten Sinne des Wortes „weh tun“. In unserer Evolution hat sich Scham sehr stark und äußerst effektiv entwickelt, wir werden machtlos und biologisch wie auch psychologisch blockiert. Deshalb haben wir auch alle Angst vor Schamgefühlen, davor abgelehnt oder verstoßen zu werden und Selbstrespekt zu verlieren. Wir kennen die Gefahr in Scham versetzt zu werden und innerlich zu „sterben“, die Gefahr uns selbst nicht mehr „im Spiegel anschauen zu können“. Darum vermeiden wir es so gut wie möglich Scham zu erleben. Wenn wir uns schämen, möchten wir das lieber verbergen. Schamgefühle sind nicht nur unangenehm – die Wucht von Schamgefühlen kann einen Menschen überwältigen. Worüber und in welchem Ausmaß wir uns schämen ist unterschiedlich und veränderbar und doch schämen wir uns alle.¹

Scham ist ein soziales Gefühl. Jede soziale Situation bzw. Interaktion birgt ein Risiko Schamgefühle zu erleben. Werden unsere Grenzen oder soziale Normen überschritten, so kann Scham ausgelöst werden. Scham wirkt gewissermaßen als Korrektiv und somit als Kitt für einen sozialen Zusammenhalt. Wir halten uns an Regeln und achten unsere Mitmenschen, weil wir nicht beschämt werden wollen, wir wollen nicht ausgegrenzt werden. Scham hat zweifelsohne eine unverzichtbare positive Funktion für das soziale Zusammenleben. Und doch meiden wir dieses Thema so gut es geht, als Individuum wie auch in der Gesellschaft. Genau diese weitgehende Tabuisierung öffnet Tür und Tor für Missbrauch und die Instrumentalisierung unseres Schamgefühls. Durch gezielte Beschämungen und das Provozieren von Schamgefühlen kann auf Menschen Macht ausgeübt werden. Diese Erfahrung machen Menschen oft schon im frühen Kindesalter in der Familie und später in der Schule, am Arbeitsplatz oder in Partnerschaften. Besonders in

¹ Persönliche Kommunikation mit Johannes Krens, Wien/Utrecht, 14.05. 2017 (vgl. Krens 2017).

Abhängigkeitsverhältnissen sind Menschen anfällig für Scham, die Angst vor sozialem Ausschluss macht Scham als Mittel zu Macht und Herrschaft besonders wirksam.

Die Institution Schule ist als sozialer, gesellschaftlicher Raum ist ein Ort, an dem unzählige Scham Erfahrungen gemacht werden. Schamerlebnisse ereignen sich beispielsweise im Kontext der Peergroup, im Unterricht, aber auch im Lehrerzimmer. Dass Scham ein gesellschaftliches Tabuthema ist, spiegelt sich auch im Bildungsbereich wider. Die Schamthematik findet weder in der pädagogischen Forschung noch in der LehrerInnenbildung angemessene Beachtung. Dabei sind die destruktiven Auswirkungen von Scham und Schamabwehrmechanismen gesamtgesellschaftlich nicht zu unterschätzen. Scham und Beschämung können nicht nur zu massiven Lernbehinderungen und -blockaden führen, sie beeinträchtigen auch das Selbstwertgefühl enorm und können zu körperlichen und psychischen Krankheiten führen (z. B. Burn-out) (Marks 2005:8). Es ist daher von großer Bedeutung, dass Scham im Kontext von Schule und Unterricht thematisiert wird und dass sowohl Lehrende als auch Lernende für dieses Thema sensibilisiert werden. Kinder lernen von Eltern, Lehrenden und von Mitschülern, wofür sie sich schämen sollen. Sie lernen auch, dass man sich nicht zu 100% vor Scham schützen kann, weil sie selbst heranwachsen, und sich die Normen und Werte in der Gesellschaft ständig ändern. Sich dabei manchmal zu schämen ist unvermeidbar, so lernen Schüler/innen im sozialen Kontext vorsichtig und rücksichtsvoll zu sein und eigene Grenzen sowie die Grenzen der Mitmenschen zu achten.

Die Relevanz dieses Themas im Allgemeinen sowie für Schule und Unterricht im Speziellen hat mich dazu veranlasst, das Thema Scham zum Inhalt meiner Diplomarbeit zu machen. Nach einer ersten theoretischen Auseinandersetzung mit dem Phänomen Scham wurde schnell deutlich, wie vielschichtig und komplex die Schamthematik ist und welche weitreichenden Auswirkungen Schamdynamiken auf das Individuum und auf die Gesellschaft haben. Bei der Ausarbeitung der Fragestellung für diese Forschungsarbeit stand ich einerseits vor der Herausforderung, eine gesellschaftlich und zum Teil auch wissenschaftlich tabuisierte Thematik grundlegend theoretisch aufzuarbeiten, was eine fächerübergreifende Zugangsweise erforderte und andererseits musste ein Forschungsfokus gefunden werden. Als Lehramtsstudentin für Deutsch mit dem Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache war es mir ein besonderes Anliegen, die Bedeutung von Scham und Beschämung im Kontext des migrationsgesellschaftlichen Deutschunterrichts zu erforschen, zumal in diesem Bereich noch keinerlei Untersuchungen zu finden sind.

Schämpotenziale im Deutschunterricht gibt es unzählige, da prinzipiell jegliche Normabweichung und jedes soziale Differenzmerkmal zum Schamanlass werden können. Betrachtet man Schule und Deutschunterricht aus migrationsgesellschaftlicher bzw. -pädagogischer Perspektive, so zeigt sich, dass zentrale Beschämpfungspotenziale ihren Ursprung auf struktureller Ebene haben. Daher möchte ich mich in dieser Arbeit auf strukturelle Beschämpfungspotenziale konzentrieren, die im Zusammenhang mit den Differenzkategorien Sprache und Herkunft stehen und die generell in der Schule, vor allem aber im Deutschunterricht, wirksam werden.

1.2 Zielsetzung und Forschungsfragen

Das vorrangige Ziel dieser Arbeit ist es, einen Beitrag zur Enttabuisierung von Scham und zur Sensibilisierung für den Kontext der Schule und des Deutschunterrichts in der Migrationsgesellschaft zu leisten und einen Impuls für eine weitere persönliche und/oder wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik zu geben. Diese Arbeit richtet sich dem allgemeinen Ziel entsprechend an ein breites Publikum, wobei vor allem (zukünftige) Lehrende angesprochen werden sollen.

Um diesem Ziel entgegenzukommen, ist es notwendig, zunächst das Phänomen Scham unter Berücksichtigung eines interdisziplinären Zugangs theoretisch aufzubereiten. Die psychologische Betrachtung bildet die Ausgangslage für die Analyse von Scham und Beschämung im pädagogischen Kontext. Um die Wirkung von strukturellen Schamdynamiken in der migrationsgesellschaftlichen Schule und im Unterricht begreifbar zu machen, ist es weiters von Bedeutung die soziologische Dimension von Scham und Beschämung theoretisch zu beleuchten. Schlussendlich sollen exemplarisch strukturelle Beschämpfungspotenziale des migrationsgesellschaftlichen Deutschunterrichts ausgemacht und analysiert werden. Neben der Beschreibung der Wirkungsmechanismen von Scham und Beschämung und dem Aufzeigen von möglichen strukturellen Schamauslösern ist es ein wesentliches Ziel dieser Arbeit, Wege und Strategien für einen konstruktiven Umgang mit Scham und Beschämung darzulegen.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen ergeben sich zusammenfassend folgende Forschungsfragen für die vorliegende Arbeit:

Welche strukturellen Beschämungspotenziale zeigen sich im Kontext von Schule und Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft?

Welche Auswirkungen können strukturelle Beschämungen und abgewehrte Schamgefühle auf Lehrende und Lernende haben?

Wodurch ist ein sensibler Umgang mit Scham in der Schule und im Unterricht in der Migrationsgesellschaft gekennzeichnet?

Welches Fachwissen in Bezug auf psychologische und soziologische Aspekte von Scham ist für einen konstruktiven Umgang mit Scham im (migrations-)pädagogischen Kontext von Bedeutung?

Viele Erkenntnisse der theoretischen Aufarbeitung von Scham und Beschämung können grundsätzlich auf mehrere gesellschaftliche Bereiche (z. B. Arbeitsleben) und Bildungskontexte (z. B. unterschiedliche Unterrichtsfächer, Bildungsinstitutionen, Lerngruppen) übertragen werden. Wenn ich im Folgenden von der Migrationsgesellschaft spreche, meine ich – meiner eigenen Perspektive entsprechend – die österreichische Migrationsgesellschaft². Um die Forschungsfragen zu präzisieren sollen im Folgenden inhaltliche Eingrenzungen vorgenommen werden. Spreche ich von Scham und Beschämung im migrationsgesellschaftlichen Deutschunterricht, so sollen vor allem strukturelle Beschämungspotenziale im Fokus stehen. Aufgrund der Vielzahl und der Verschiedenheit individueller Schamauslöser wird versucht, exemplarisch systematische Beschämungspotenziale zu benennen und zu erläutern. Eine Rolle spielen dabei jene, die mit migrationspädagogischen Zugehörigkeitskonstruktionen und sprachlichen Kategorisierungen im Zusammenhang stehen. Die Auswahl der behandelten Beschämungspotenziale (siehe Kapitel 6.2) ist subjektiv und soll der Veranschaulichung und Konkretisierung der komplexen Schamthematik im migrationspädagogischen Kontext dienen. Was nicht behandelt wird sind beispielsweise spezielle Themen im Deutschunterricht, die Scham auslösen könnten, ebenso wenig wird auf Methodik oder Didaktik des Deutschunterrichts

² Diese Differenzierung soll einerseits meine eigene soziale bzw. nationale Eingebundenheit transparent machen und der wissenschaftlichen Verortung und Präzisierung dienen und andererseits dem Umstand Rechnung tragen, dass das österreichische Schul- bzw. Bildungssystem sowie die österreichische Migrationsgesellschaft historisch bedingt eigentümliche Merkmale aufweisen. Gleichzeitig können jedoch die Erkenntnisse in Bezug auf die Schamthematik im Wesentlichen auch auf andere (Migrations-)Gesellschaften übertragen werden.

eingegangen. Im Kapitel 8.2 finden sich dazu Anregungen für zukünftige Forschungsvorhaben.

1.3 Theoretische Verortung und methodische Vorgangsweise

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Theoriearbeit mit starken Verweisungszusammenhängen zur Praxis, weshalb von einer „Theorie der Praxis“ gesprochen werden kann (vgl. Caspari 2016). Durch eine systematische Aufarbeitung von Theorie zum Phänomen Scham sollen neue Erkenntnisse und Sichtweisen auf die pädagogische Praxis gewonnen werden. Diese sollen in weiterer Folge eine Grundlage für eine weitere theoretische und empirische Forschung bieten. Eine empirische Analyse der Forschungsergebnisse liegt nicht mehr im Rahmen dieser Arbeit. Im Falle des Phänomens Scham gestaltet sich eine empirische Forschung (z. B. Beobachtung) aufgrund der Vielgestaltigkeit und der individuell unterschiedlichen Ausdrucksweise dieser Emotion generell als schwierig. Auch das Sprechen über Schamerlebnisse, z. B. in Interviews, weist durch die weitgehende Tabuisierung und die diversen Vermeidungsstrategien von Scham methodische Probleme auf – oder wie Sighard Neckel es formuliert: „Zur Scham kann man keine Umfragen machen, sie erschließt sich nur indirekt – im Nachspüren dessen, wodurch Menschen eine soziale Kränkung erfahren.“ (1991:24)

Bei dieser Arbeit wurde eine interdisziplinäre Analyse von Sekundärliteratur vorgenommen. Aufgrund der bereits erwähnten Komplexität des Phänomens Scham ist es notwendig, eine differenzierte Zugangsweise zu wählen und mehrere Perspektiven zu berücksichtigen. Um der Zielsetzung und der Beantwortung der Forschungsfragen nahe zu kommen, wurde die Analyse von Scham und Beschämung aus psychologischer, soziologischer und (migrations-)pädagogischer Perspektive gewählt. Die folgende Darstellung (angelehnt an Haas 2013:25) soll den multiperspektivischen Zugang für diese Forschungsarbeit darstellen:

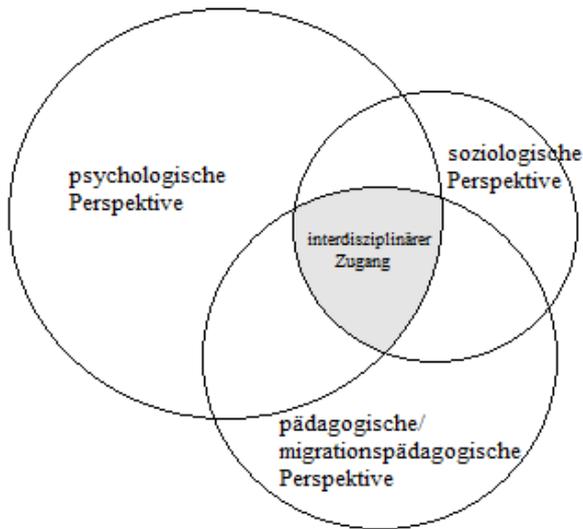


Abbildung: Wissenschaftstheoretische Positionierung (eigene Darstellung)

Um Schamgefühle und die Wirkung von Beschämungen grundlegend begreifen zu können, schien es zunächst unerlässlich ein breites Verständnis der psychologischen Hintergründe von Scham darzulegen. Aus diesem Grund wird der psychologischen Sichtweise ein großer Platz in der Arbeit eingeräumt. Zudem ist die Schamthematik im Bereich der Psychologie im Vergleich zu anderen Disziplinen (wie der Soziologie oder der Pädagogik) wissenschaftlich gut erschlossen. Bei den psychologischen Ausführungen werden auch physiologische (biologische) Aspekte von Scham miteinbezogen. Auf Grundlage der psychologischen Erkenntnisse zur Schamthematik erfolgt die Verortung des Phänomens Scham aus soziologischer Sichtweise. Ausgehend davon soll Scham im pädagogischen Bereich erschlossen werden. Danach wird der Versuch unternommen, die vorhandenen theoretischen Konzepte zu nutzen, um das Phänomen Scham als neue Analysekategorie im Fachbereich der Migrationspädagogik einzuführen. Die Arbeit hat – besonders in Verbindung mit den soziologischen und migrationspädagogischen Ansätzen – einen herrschafts- und sprachkritischen Charakter. Die Arbeit soll deutlich machen, welche Rolle Scham spielt, wenn es um herrschende gesellschaftliche Machtverhältnisse geht und wie Scham die migrationsgesellschaftliche Differenzordnung beeinflusst. In diesem Sinne soll diese Arbeit einen Beitrag leisten, um den Schambegriff für rassismuskritische und migrationspädagogische Diskurse und Konzepte fruchtbar zu machen.

In dieser Arbeit bleiben bewusst einige wissenschaftstheoretische Zugänge zur Schamthematik unberücksichtigt, da sie für das Forschungsinteresse und die Beantwortung

der Forschungsfragen nicht relevant sind. Darunter fallen (kultur-)anthropologische, theologische, (kultur-)historische und (moral-)philosophische Ansätze, Scham zu beschreiben. Für einen Überblick über verschiedene Ansätze zum Phänomen Scham aus philosophischer Sicht möchte ich auf Ágnes Heller (2003) verweisen. Recherchiert man zum Thema Scham, so kommt man nicht an den psychoanalytischen Standardwerken vorbei (z. B. Wurmser, Hilgers, auch Tiedemann). Wenngleich einzelne Ausschnitte in meiner Arbeit zitiert werden, möchte ich jedoch diesen und anderen Untersuchungen mit psychoanalytischem Hintergrund mit einer kritischen Distanz begegnen. Die Psychoanalyse als Disziplin hat immer wieder mit Vorwürfen der Unwissenschaftlichkeit, des starren Dogmatismus sowie der Objektivierung von Menschen zu kämpfen.³ Im Rahmen der psychologischen Betrachtung von Scham in Kapitel 3 wird daher – sofern vorhanden – auf sozialpsychologische und -wissenschaftliche, psychotherapeutisch orientierte und emotionssoziologische Literatur zurückgegriffen (z. B. Marks, Lammers).⁴

Bei der folgenden Untersuchung wird methodenintegrativ gearbeitet. In der Arbeit wird grundsätzlich eine explorative Vorgehensweise gewählt, da die Schamthematik in der Forschung bisher nur am Rande berücksichtigt wurde. Bei der Aufarbeitung vorhandener Literatur orientiere ich mich an hermeneutischen Methoden (vgl. Haas 2013:26). Die Arbeit ist auch phänomenologisch orientiert: Nach einer umfassenden phänomenologischen Betrachtung von Scham soll dieses Phänomen im Kontext von Schule und Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft betrachtet und die praktische Relevanz herausgearbeitet werden. Da Scham als Untersuchungsgegenstand möglichst systematisch und interdisziplinär verortet werden soll, weist diese Diplomarbeit auch diskursanalytische Züge auf (vgl. Schmenk 2016:136). Besonders die migrationspädagogische Sichtweise ist diskursanalytisch geprägt, auch differenztheoretische Ansätze spielen eine Rolle. Es wird davon ausgegangen, dass der Deutschunterricht bzw. Schule als sozialer Raum die Diskurse der (Migrations-)Gesellschaft spiegelt.

³ Der Psychoanalyse wird vielfach auch ein elitärer, kritikresistenter Habitus sowie Arroganz vorgeworfen, was sich unter anderem in einer besonders komplizierten, schwer verständlichen Sprache äußert, die vor allem für Nicht-Psychoanalytiker/innen schwer zugänglich ist. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse findet sich bei Schäfer 2016.

⁴ Die Plausibilität meiner Ausführungen im Zusammenhang mit der psychologischen Sichtweise auf Scham haben ich als ‚fachfremde‘ Person zusätzlich von einem Fachmann der Sozialpsychologie und Psychotherapie bestätigen lassen.

In diesem Text wurde bewusst auf eine gendersensible Schreibweise geachtet. Diese Arbeit versteht sich generell als eine sprachkritische Arbeit, die zu einer sensiblen Verwendung von Begriffen anregen soll. Wie eng Sprache und Macht miteinander in Verbindung stehen, wird sich auch in dieser Arbeit auch zeigen. Abschließend ist es mir noch ein Anliegen, auf die Problematik von Deutsch als Wissenschaftssprache hinzuweisen, die auch die vorliegende Arbeit betrifft. Köck weist darauf hin, dass man als Studierende/r (bzw. generell im deutschsprachigen akademischen Kontext) gewissermaßen gezwungen ist, Herrschaftsstrukturen zu reproduzieren, die mit den Differenzlinien „normativ-korrektes Deutsch“ und „Deutsch als Wissenschaftssprache“ zusammenhängen und die wiederum Ungleichstellungen schaffen (vgl. Köck 2015:265). Im Laufe dieser Arbeit sollen verschiedene Beschämungspotenziale der deutschen Sprache aufgezeigt werden. Ich bin mir darüber im Klaren, dass der wissenschaftlich-abstrakte Schreibstil dieser Arbeit selbst ein Beschämungspotenzial darstellen kann. Der Konvention der deutschen Wissenschaftssprache mit ihren komplexen Satz- und Passivkonstruktionen konnte ich jedoch (nach langjähriger Konditionierung darauf) nicht entgehen.

1.4 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit beginnt mit einer sprachlichen Betrachtung des Begriffs Scham (Kapitel 2). Nach dieser ersten Annäherung folgt in Kapitel 3 eine umfassende theoretische Aufarbeitung von Scham aus psychologischer Perspektive. Dieses Kapitel stellt die theoretische Ausgangsbasis dieser Arbeit dar und ist dementsprechend ausführlich. Zunächst werden Scham und Beschämung umfassend inhaltlich beleuchtet und von anderen Gefühlen abgegrenzt. Zentrale Strukturmerkmale wie die Funktionen und Formen von Scham sollen dargelegt werden. Hier beziehe ich mich unter anderem auf die Dissertation von Jens Tiedemann (2007) zur intersubjektiven Natur von Scham und auch die Arbeit von Maren Lammers (2016) zur emotionsbezogenen Psychotherapie von Scham und Schuld ist in diesem Zusammenhang aufschlussreich. Von besonderem Forschungsinteresse ist das Kapitel über die Schamabwehr (siehe 3.7), auf diese Ausführungen wird im Laufe der Arbeit immer wieder verwiesen. Um die Formen und Abwehrstrategien von Scham darzustellen, beziehe ich mich auf Stephan Marks, der in seinen zahlreichen Publikationen zum Thema Scham dieses Phänomen anschaulich und praxisnahe aufbereitet.

Die soziale bzw. soziologische Dimension von Scham und Beschämung ist Inhalt des 4. Kapitels. Zunächst wird die Frage aufgeworfen, ob wir in einer „schamlosen“ Gesellschaft leben. Nach den einleitenden Ausführungen werden die sozialen Aspekte und die gesellschaftliche Bedeutung von Scham thematisiert. Es wird dargestellt, wie Scham mit sozialen Rollen, Merkmalen und sozialem Status zusammenhängt. Das Kapitel zum Verhältnis von Beschämung und Macht (siehe 4.2.5) bildet eine Basis für die weiteren Darstellungen im Kontext von Schule und Migrationsgesellschaft. Danach wird die kritische Frage nach der kulturellen Dimension von Scham gestellt und es werden geschlechtsspezifische Aspekte beleuchtet. Mit seinem Werk „Status und Scham“ hat Sighard Neckel (1991) ein soziologisches Standardwerk zum der gesellschaftlichen Bedeutung von Scham und Beschämung verfasst. Dieses Werk sowie die Dissertation von Anja Lietzmann (2003) wurden neben anderen Arbeiten für die Auseinandersetzung mit soziologischen Gesichtspunkten von Scham und Beschämung in Kapitel 4 herangezogen.

Im Kapitel 5 wird der Fokus auf Scham und Beschämung in der Schule und im Unterricht gelegt. Zunächst werden Scham und Beschämung in der pädagogischen Praxis verortet. Anschließend sollen strukturelle Beschämungspotenziale in der Institution Schule exemplarisch dargestellt werden. Danach werden potenzielle Schamkonflikte in der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden ausgemacht. Zuletzt werden zwei Beispiele für Schamkonflikte von Lehrenden erörtert.

In Kapitel 6 erfolgt eine migrationspädagogische Betrachtung von Scham und Beschämung. Hier sollen zentrale Beschämungspotenziale im migrationsgesellschaftlichen Deutschunterricht ausgemacht werden. Dabei werden exemplarisch die Beschämungspotenziale von sprachlichen Kategorisierungen (z. B. Deutsch als Zweitsprache, Lernende „mit Migrationshintergrund“ und Native-Speakerism) diskutiert. Neben den Beschämungspotenzialen werden vor allem Schamabwehrstrategien in den Blick genommen, die sich in der Schule und im migrationsgesellschaftlichen Deutschunterricht zeigen können. Anregungen für dieses Kapitel fanden sich vor allem im Handbuch „Migrationspädagogik“, herausgegeben von Paul Mecheril (2015) sowie im Sammelband „Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften“ (Thoma / Knappik 2015). Bei den Ausführungen zu Deutsch als Zweitsprache, der Problematik von Neo-Linguizismus sowie Native-Speakerism stützte ich mich im Wesentlichen auf Aufsätze von İnci Dirim, Magdalena Knappik und auch auf die Masterarbeit von Dragan Miladinović.

Abschließend sollen in Kapitel 7 Wege und Strategien für einen konstruktiven Umgang mit Scham aufgezeigt werden. Hier stelle ich unterschiedliche Zugangsweisen vor, darunter z. B. drei Schritte für einen positiven Umgang mit den eigenen Schamgefühlen nach Wolfram Kölling (2012) und das Konzept der „Schamresilienz“ von Brené Brown (2013). Danach soll das von Maria Gorius und Stephan Marks entwickelte Impulsprojekt zur Thematisierung von Scham im Bildungsbereich vorgestellt werden (vgl. Gorius 2011).

Im Fazit werden die Erkenntnisse dieser Diplomarbeit zusammengefasst und die einleitenden Forschungsfragen sollen resümierend beantwortet werden. Schlussendlich erfolgt ein Ausblick auf weitere Forschungsfragen, die sich im Laufe der Arbeit aufgetan haben.

2 Zur sprachlichen Betrachtung des Begriffs „Scham“

Eine erste Annäherung an das Phänomen Scham soll durch eine sprachliche Betrachtung des Begriffs „Scham“ erfolgen. Nach einem Blick auf die Etymologie des Wortes werden zwei Wörterbucheinträge zum Begriff Scham angeführt, um so einen Überblick über die Bedeutungskomponenten zu bekommen. Im Anschluss erfolgt eine Analyse der Verwendung des Wortes Scham im allgemeinen Sprachgebrauch. Ausgewählte Redewendungen und sprachliche Ausdrücke sollen hinsichtlich ihres semantischen und pragmatischen Gehalts gedeutet werden. Dies soll einerseits Aufschluss über das Alltagsverständnis von Scham geben und andererseits verschiedene Bedeutungsmomente in unterschiedlichen situativen Kontexten zeigen. Abschließend werden die wesentlichen Merkmale von Scham, die sich aus der sprachlichen Betrachtung ergeben haben, zusammengefasst.

2.1 Herkunft und Bedeutung des Begriffs „Scham“

Die Wortherkunft des Begriffs „Scham“ lässt sich nicht eindeutig klären, sie geht jedoch vermutlich auf die indogermanische Wurzel *kam/kem* zurück, was so viel bedeutet wie „zudecken, verschleiern, verbergen“. Durch das Anfügen des Präfix „s-“ an den Wortstamm erhält das Verb einen reflexiven Charakter, *skam* meint also „sich zudecken“ bzw. „sich verbergen“. Dies deutet bereits auf die eigentümliche Gegebenheit hin, dass Scham etwas mit dem Wunsch zu tun hat, etwas (von sich) bzw. sich unsichtbar zu machen (vgl. Baer / Frick-Baer 2008:10). Über das Altgermanische entwickelte sich der Begriff hin zu dem althochdeutschen Substantiv *scama* und zum mittelhochdeutschen *scham(e)*, *scheme*, was ursprünglich „Beschämung, Schande“ bedeutete. Diese beiden Worte weisen auf den stark sozial determinierten Charakter von Scham hin. Den Begriffen „Scham“ und „Schande“ liegt also ein gemeinsamer Ursprung zugrunde. Im Deutschen entwickelte sich zusätzlich die Bedeutung „Schamgefühl“, zudem wurde das Wort Scham auch verhüllend für „Geschlechtsteile“ gebraucht (vgl. Duden 2014:726). Im aktuellen *Duden* findet sich unter dem Eintrag „Scham“ folgende Bedeutungsübersicht (Duden online 2016):

1. durch das Bewusstsein, (besonders in moralischer Hinsicht) versagt zu haben, durch das Gefühl, sich eine Blöße gegeben zu haben, ausgelöste quälende Empfindung
2. Schamgefühl
3. (selten) Schamröte
4. (gehoben verhüllend) Schamgegend

Scham wird demnach nicht nur als unangenehm, sondern sogar als „quälende“ Empfindung bezeichnet, der moralische Aspekt weist auf den sozialen Charakter von Scham hin und „sich eine Blöße geben“ kann sowohl die körperliche Blöße – also die Nacktheit – als auch im übertragenen Sinne eine moralische Blöße meinen.

Das englische Substantiv *shame* weist ebenso wie seine deutsche Entsprechung verschiedene Bedeutungskomponenten auf und hat auch dieselben sprachgeschichtlichen Wurzeln. Die erste (und für diese Arbeit wesentliche) von mehreren Erläuterungen zum Eintrag *shame* im Shorter Oxford English Dictionary (Oxford University Press 2007:2786) lautet:

„The feeling of humiliation or distress arising from the consciousness of something dishonourable or ridiculous in one’s own or another’s behavior or circumstances, or from a situation offensive to one’s own or another’s sense of propriety or decency.“

Diese Definition enthält ebenfalls die Beschreibung von Scham als „quälend“ (vgl. *distress*) bzw. als Gefühl der Demütigung bzw. Erniedrigung. Zudem werden das soziale Verhalten und die (sozialen) Umstände hervorgehoben, ebenso wird Scham mit einer moralischen Ebene (Sinn für Anstand) in Verbindung gesetzt.

2.2 Das Wort „Scham“ im allgemeinen Sprachgebrauch

Als Beispiel für Scham führt der Duden die Wendung „aus Scham, vor Scham erröten“ an. Diese Wendung beschreibt die körperliche Reaktion des Errötens, die durch Scham ausgelöst werden kann. Für „Schamgefühl“ wird als Beispiel die Redensart „nur keine falsche Scham“ angeführt, wobei hier Zurückhaltung bzw. Bescheidenheit gemeint ist (Duden online 2016). Dieser Ausdruck legt nahe, dass das Schamgefühl mit gesellschaftlichen Erwartungshaltungen und sozialen Normen zusammenhängt. Das Verb „schämen“ ist reflexiv, d. h. es bezieht sich immer auf ein Subjekt, das sich für etwas oder jemanden schämt. Man schämt sich beispielsweise vor sich selbst oder für jemand anderen. Scham kann also Personen an sich betreffen („Schäm dich!“, „Schämst du dich (denn) gar nicht?“, „Dieser Mensch ist (einfach) unverschämt!“). In solchen Kontexten wird die fehlende Scham einer Person beklagt, die gegen als vorausgesetzt geltende soziale Normen bzw. moralische Werte (bewusst oder unbewusst) verstößt. In der direkten kommunikativen Situation werden mit diesen Wendungen bestimmte Sprechhandlungen vollzogen: Man zeigt seine Empörung, bringt sein Missfallen zum Ausdruck, man grenzt von bestimmtem

Verhalten ab, weist eine Person auf ihr (vermeintlich) unangemessenes Verhalten hin oder fordert sogar eine Person aktiv auf, sich zu schämen. Die direkte Aufforderung sich zu schämen, kann auch beschämen. Scham wird in diesem Zusammenhang als etwas sozial Notwendiges, sogar Positives gesehen, eine Art moralische Grenze für eine Gemeinschaft. Abweichendes Verhalten wird als „schamlos“ oder „unverschämt“ bezeichnet, wie zum Beispiel „schamlos lügen“, „jemanden schamlos ausnutzen oder betrügen“. Das Adjektiv „unverschämt“ kann jedoch auch, im Sinne von „das übliche Maß stark überschreitend“, Objekte oder Zustände beschreiben, wie z. B. „unverschämt hohe Preise/Mieten“, „unverschämtes Glück haben“. (vgl. Haas 2013:13f)

Das Wort „fremdschämen“, also sich stellvertretend für andere bzw. für deren als peinlich empfundenen Auftreten schämen, hat erst in den letzten Jahren Einzug in den allgemeinen Sprachgebrauch gehalten. Seit 2009 findet es sich erstmals im Rechtschreibduden und im Jahr 2010 wurde „Fremdschämen“ sogar zum österreichischen Wort des Jahres gewählt (Duden online 2016). Fremdscham bezieht sich oft auf in der Öffentlichkeit stehende Personen wie Menschen aus der Politik (diese Gegebenheit wird besonders durch die Wortschöpfung „Frankschämen“⁵ deutlich, die es 2013 zum österreichischen Wort des Jahres schaffte), Gruppen oder auch generell politische Zustände. Ob nun der Begriff „Fremdscham“ jedoch einen entscheidenden Erkenntnisvorteil gegenüber dem Begriff der „Peinlichkeit“ bringt, ist jedoch fraglich (Hilgers 2012:12). Eines macht diese sprachliche Betrachtung allerdings deutlich, wenn es um Scham geht, werden negative Konnotationen bzw. Gefühle hervorgerufen. Welche drastischen, geradezu existenziellen Auswirkungen Scham haben, zeigt sich durch die Redewendungen „sich zu Tode schämen“ und „fast vor Scham sterben“.

Zusammengefasst werden bei der sprachlichen Betrachtung die folgenden für Scham charakteristischen Merkmale deutlich:

- Scham ist eine äußerst unangenehme, sogar quälende Empfindung.
- Scham geht mit körperlichen Reaktionen einher.
- Scham möchte etwas verdecken, verbergen, sie hemmt.
- Scham hat einen stark sozialen Charakter.

⁵ Das Wort „Frankschämen“ beschreibe laut Fachjury in treffender Kürze „das Befremden vieler Bürger über das Verhalten eines spätberufenen Parteigründers bei seinen öffentlichen Auftritten“ [Anmerkung: gemeint ist Frank Stronach]. (Der Standard 2013)

- Scham hängt mit sozialen Normen und moralischen Werten zusammen.
- Scham empfindet man vor sich selbst oder vor anderen; für sich selbst, für andere, für ein bestimmtes Verhalten oder bestimmte Umstände/Zustände.

3 Scham aus psychologischer Perspektive

3.1 Scham und Beschämung

3.1.1 Scham als Emotion bzw. Gefühl

Der Begriff „Emotion“ geht auf die lateinische Wurzel *movere* für „bewegen“ zurück und bezieht sich auf den Aspekt des Bewegtseins. Die lateinische Wurzel des Begriffes „Affekt“, *afficere* („anmachen“, „anrühren“) meint grundsätzlich dasselbe, nämlich von etwas ergriffen sein. Die beiden Begriffe werden auch in der modernen Psychologie oft synonym bzw. teilweise überlappend gebraucht, sowohl im Deutschen (Emotion, Affekt) als auch im Englischen (*emotion, affect*) (vgl. Bundschuh 2003:31).⁶ Die Schwierigkeit, eine einheitliche Definition von „Emotion“ zu entwerfen, ist durch den Umstand begründet, dass sich emotionale Prozesse und Zustände als äußerst komplex erweisen und aus unterschiedlichen Perspektiven bzw. von vielen Aspekten her beleuchtet werden können. (vgl. ebd. 33)

Das Begriffswörterbuch Sozialpsychologie bezeichnet Emotion als „eine Reaktion auf einen Anlass, der der Person nicht gleichgültig ist, der eine bestimmte Kognition auslöst, die mit einem besonderen Gefühlszustand und einer biopsychologischen Erregung verbunden ist.“ (Bierhoff / Herner 2002:60) In der Literatur finden zahlreiche unterschiedliche Klassifikationen bzw. Kategorisierungen von Emotionen. Die Einteilungen werden beispielsweise durch die Unterscheidung von Emotionen in Bezug auf Intensität oder Qualität durchgeführt. In vielen dieser Kategorisierungen findet sich Scham als Emotion wieder. Eine anschauliche Einteilung nach vier qualitativ bestimmten Gruppen

⁶ Der deutsche Begriff „Affekt“ wird häufig für die Bezeichnung kurzfristiger, besonders intensiver Emotionen verwendet, die oftmals auch mit einem Verlust der Handlungskontrolle einhergehen. Der englische Begriff *affect* wird hingegen als Synonym oder als Oberbegriff für Emotion verwendet. (vgl. Bundschuh 2003:32) Der Affektbegriff wird vorwiegend in der psychoanalytischen Literatur gebraucht, dort spricht man vom „Schamaffekt“. In dieser Arbeit wird diese Sichtweise jedoch nicht berücksichtigt (siehe Seite 7).

von Emotionen haben Ulich und Mayring (vgl. 1992:138, zit. n. Bundschuh 2003:36) erarbeitet. Sie unterscheiden Zuneigungsgefühle, Abneigungsgefühle, Wohlbefindlichkeitsgefühle und Unbehagenheitsgefühle. Scham wird zur letzteren Gruppe gezählt, in der auch unter anderem Schuldgefühle, Anspannung, Nervosität, Unruhe, Stress und Einsamkeitsgefühle angeführt werden.

Der Begriff „Gefühl“ (engl. *feeling*) steht für eine engere Definition von Emotion, in der die subjektive Erlebensqualität als ein Teilaspekt der Emotion im Vordergrund steht (vgl. ebd. 32f).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bei Scham sowohl von einer Emotion als auch von einem Gefühl gesprochen werden kann, obwohl ein qualitativer Unterschied mit weichen Übergängen zwischen beiden besteht. Schambezogene Emotionen haben eher einen primitiven und vegetativen Charakter, Emotionen werden eher vom Stammhirn kontrolliert. Scham hat in der menschlichen Evolution die Funktion das zielstrebig reflektierte Denken und Handeln sofort zu unterbinden und zu blockieren. Bei dem Erleben von Schamgefühlen zum Beispiel im Bereich der vielen möglichen „Peinlichkeiten“, die uns ständig passieren können, wo wir schnell dafür entschuldigen, wenn wir jemandem ungewollt plötzlich zu nahe kommen, bleibt die Person durchaus handlungsfähig. Das Erleben von Schamemotionen geht mit physiologisch-körperlichen Abläufen einher (z. B. stark erröten, schwitzen, zittern, schneller atmen, stottern oder wackeln mit Knien und nicht mehr richtig denken und sprechen können). Diese Komponente wird bei gefühlten Peinlichkeiten nicht so stark gegeben sein wie bei sofort blockierenden Emotionen, sodass die peinliche Scham auslösende Situation nochmal verändert werden kann. Wenn Gefühle aber andauern und intensiviert werden, weil die Person ihr Handeln nicht ändert, können blockierende Schamemotionen ausgelöst werden.⁷

3.1.2 Begriffsbestimmung

Eine umfassende Begriffsbestimmung des Phänomens Scham findet sich im Begrifflexikon Sozialpsychologie (Bierhoff / Herner 2002:187f). Die bereits im Vorfeld erwähnten Merkmale von Scham werden in der folgenden Definition fassbar gemacht:

„**Scham** (Shame): Bezeichnet eine unangenehme Emotion, die aus einer Normverletzung resultiert. Im Zentrum steht die Annahme der Person, dass eine negative Bewertung ihres gesamten Selbst im interpersonellen Kontext stattfindet. Die Normverletzung wird als

⁷ Persönliche Kommunikation mit Johannes Krens, Wien/Utrecht, 18.04. 2017 (vgl. Krens 2017).

persönliche Niederlage vor einem wirklichen oder vorgestellten Publikum interpretiert. S. ist daher eine selbst-(wert)relevante Emotion und entsteht, wenn eine Diskrepanz zwischen dem wirklichen Selbst und moralischen Standards dessen, was als angemessen erscheint, [...]“ (Bierhoff / Herner 2002:187, Hervorhebung im Original)

Zusammengefasst können aus (sozial-)psychologischer Sicht also folgende charakteristische Merkmale von Scham festgemacht werden.

- Scham ist eine unangenehme, selbstwertrelevante Emotion.
- Scham wertet die Person als Ganzes ab.
- Scham findet im interpersonellen Kontext statt.
- Scham entsteht aus einer Normverletzung bzw. aus der Diskrepanz zwischen Selbst und moralischen Standards.

Scham kann laut Lammers (2016) als universelles Gefühl bezeichnet werden, sie dient der Regulierung sozialen Verhaltens und ist in jeder Kultur zu finden. Die Ausprägung, Intensität und die Häufigkeit, in denen Scham auftritt, ist jedoch kulturell und individuell verschieden. Schamgefühle und -themen sind alltäglich. Durch den lähmenden Charakter wird Scham oft als das unangenehmste Gefühl beschrieben, weshalb versucht wird, schamerzeugende Situationen zu vermeiden (vgl. ebd. 122).

Neckel (1991) findet zum destruktiven Charakter von Scham deutliche Worte: „Scham belastet die Person und verunsichert sie, Scham isoliert: Sich schämen macht einsam. Scham ruiniert das Selbstbewußtsein, und andere können das sehen.“ (ebd. 17)

Betrachtet man nun den Begriff „Beschämung“, so wird folgendes Unterscheidungsmerkmal zwischen Scham und Beschämung deutlich: Scham kann im Gegensatz zu Beschämung nicht ohne Weiteres abgelegt werden. Eine Person, die beschämende Handlungen ausführt, kann diese hingegen durchaus einstellen. Beschämung wird also immer von außen zugeführt. Sie geschieht, indem die Grenzen einer Person überschritten werden oder einer Person die notwendige Anerkennung verwehrt oder abgesprochen wird, die für einen gesunden Selbstwert unerlässlich ist. Für eine weitere Differenzierung ist die Absicht eines Menschen entscheidend, wird gezielt beschämt, so kann man auch von Demütigung sprechen (vgl. Simma 2012:13).

Baer und Frick-Baer (2008) beschreiben Beschämungen als Verletzungen, die von einer anderen Person zugeführt werden und die beschämte Person in einen Zustand der

Hilflosigkeit bringen. Besonders drastische Folgen für den Selbstwert können andauernde, wiederholte Beschämungen haben, besonders wenn sie von mehreren Personen ausgehen oder von einer Person, die als mächtiger eingeschätzt wird als die eigene Person (wie z. B. Eltern, Lehrpersonen, Vorgesetzte). Die Hilflosigkeit der/des Beschämten kann als erstickend, vernichtend, sogar als terrorisierend empfunden werden. (vgl. Baer / Frick-Baer 2008:25f, zit. n. Simma 2012:12).

„Scham *ist* Wahrnehmung von Ungleichheit, Beschämung eine Machtausübung, die Ungleichheit reproduziert.“ (Neckel 1991:21, Hervorhebung im Original) Mit dieser Äußerung beschreibt Neckel nicht nur den Unterschied zwischen Scham und Beschämung, er zeigt auch die Bedeutung und Funktion von Scham und Beschämung im sozialen bzw. gesellschaftlichen Kontext auf. Der soziale Aspekt bzw. Scham aus soziologischer Perspektive soll in Kapitel 4 näher analysiert werden.

3.2 Nähe und Abgrenzung zu anderen Gefühlen

Es ist nicht einfach, über Scham zu sprechen. Einer der Gründe dafür ist die Tatsache, dass das Sprechen über Scham schambehaftet oder auch beschämend sein kann. Zudem ist die Alltagssprache oft ungenau und wenig differenzierend. Oftmals werden Begriffe wie „Schuld“, „Verlegenheit“, „Peinlichkeit“, „Erniedrigung“ oder „Schüchternheit“ fast synonym für Scham gebraucht. Eine nähere Differenzierung dieser Begriffe ist sinnvoll, um die Eigenheiten und Wirkungen dieser Gefühle deutlicher zu machen. In Bezug auf die begriffliche Abgrenzung von Scham und anderen Gefühlen finden sich in der Literatur unterschiedliche Vorschläge.

3.2.1 Schuld, Erniedrigung und Verlegenheit

Einen Ausgangspunkt für eine Unterscheidung der vier Emotionen bzw. Gefühle „Scham, Schuld, Erniedrigung und Verlegenheit“ sieht Brown (2013) im „Selbstgespräch“, das Menschen mit sich führen, wenn sie etwas erleben oder erlebt haben. Der Inhalt dieses „Selbstgesprächs“ verrät etwas über die Beschaffenheit des Gefühls. Bei der Unterscheidung von Scham und Schuld stehen folgende Botschaften im Zentrum: „Schuld = ‚Ich habe etwas Schlechtes getan.‘“ und „Scham = ‚Ich bin schlecht.‘“ (ebd. 92) Während es bei der Schuld um Verhaltensweisen geht, geht es bei der Scham darum, wer wir sind,

Scham ist also ein existenzielles Gefühl. Schuldgefühle treten ein, wenn eine Diskrepanz zwischen unserem Verhalten und unseren Werten und Ansprüchen festgestellt wird. Sie veranlassen Verhaltensänderungen, Entschuldigungen oder ein Wiedergutmachen. Schuldgefühle sind zwar unangenehm, haben aber auch eine hilfreiche und konstruktive Wirkung. Im Gegensatz dazu ist Scham meist destruktiv. Brown fand bei ihren Forschungen sogar heraus, dass Scham genau jenen Teil zersetzt, der die Menschen glauben lässt, dass sie sich verändern und etwas besser machen können. (vgl. ebd. 92f)

Bei der Unterscheidung von Scham und Erniedrigung bzw. Demütigung bezieht sich Brown (2013) auf Donald Klein. Ihm zufolge glauben Menschen, dass sie ihre Schamgefühle verdienen, jedoch nicht, dass sie eine Erniedrigung verdienen (vgl. ebd. 94).

Verlegenheit ist ein Gefühl, das weniger schwerwiegend ist als die Emotion Scham. Sie entsteht in einer als peinlich empfundenen Situation, in der man nicht alleine ist. Sie geht häufig mit der körperlichen Reaktion des Errötens einher und ist meist nur von kurzer Dauer. Es findet keine Abwertung des gesamten Selbst statt (vgl. ebd.).

3.2.2 Die Schamfamilie

Einen anderen Zugang für die Differenzierung von Scham und ähnlichen Gefühlen wählt der Psychologe Jens Tiedemann in seiner 2007 veröffentlichten Dissertation über „Die intersubjektive Natur von Scham“. Er greift dabei auf den Vorschlag des Emotionsforschers Ekman (1993) zurück, der die Metapher „Schamfamilie“ verwendet, um das „Thema“ dieser Emotion darzustellen. Dabei zählt er eine Reihe von „Affekten“ auf, die besondere Charakteristika teilen und von anderen Emotionsfamilien unterschieden werden können. Bei den folgenden Gefühlen kann es sich um Varianten der Schamemotion handeln, sie werden demnach zur Schamfamilie gezählt: „Verlegenheit, Befangenheit, Schüchternheit, Peinlichkeit, Kränkung, Gefühle der Minderwertigkeit oder des Gedeemtigtseins“. (vgl. Tiedemann 2007:10f) Peinlichkeitsgefühle sind kulturinvariante Gefühle, die in sozialen Situationen vorkommen und als Folge von unbeabsichtigten Fehlhandlungen (z. B. Ungeschicklichkeit) auftreten. Diese Reaktion wird häufig als sozial erwartet angesehen und ist im Gegensatz zu Scham ein relativ harmloses, kurz andauerndes Gefühl, das möglicherweise sogar Sympathie und/oder Hilfsbereitschaft bei anderen Menschen auslöst. Mit Peinlichkeitsgefühlen eng verwandt ist die Verlegenheit. (vgl. ebd. 11)

3.2.3 Die Beziehung von Scham und Angst

Scham wird bei Jacoby (1997) als ein angeborener „Grundaffekt“ bezeichnet, der verschiedenste Lebensbereiche durchdringt und in seinen Auswirkungen sehr komplex ist. Er äußert sich (wie bereits oben erläutert) in vielen Varianten, wie beispielsweise in Form von Hemmungen, Minderwertigkeits- oder Peinlichkeitsgefühlen. Eine im Alltag sehr häufig erlebte Schamvariante ist das Phänomen der „Scham-Angst“. Sie beschreibt die Angst vor Schamerlebnissen oder Beschämungssituationen, die Angst durch eigenes Ungenügen, Versagen oder erniedrigende Umstände in negativer Weise aufzufallen und somit als negativ zu gelten (vgl. Jacoby 1997:159).

Léon Wurmser nimmt in seinem psychoanalytischen Werk „Die Maske der Scham“ (1998) folgende Unterscheidung verschiedener „Schamaffekte“ vor: Zunächst sieht er Scham vor allem als eine spezifische Form von Angst – die „Schamangst“, also die Furcht vor einer bevorstehenden Zurückweisung oder Bloßstellung und damit Erniedrigung. Diese Angst kann sowohl in feiner Signalform als auch als überwältigende Panik auftreten. Weiters definiert er den Schameffekt als komplexen Affekt im breiten Sinne, der nach erfolgter Bloßstellung auftritt und einen depressiven Kern aufweist, da er den Wunsch nach Beseitigung der Blöße, nach Verstecken oder gar Verschwinden beinhaltet („depressive Beschämtheit“). Als dritte Form der Scham beschreibt er das „Schamgefühl als Reaktionsbildung“, als ein „vorbeugendes Sichverbergen“ bzw. als eine Art des sozialen und persönlichen Schutzes (vgl. Wurmser 1998:73f).

3.2.4 Schamangst und Traumatisierung

Wie bereits erwähnt kann Schamangst in unterschiedlicher Intensität auftreten, von milder Schamangst bis hin zur Panik und der Angst von vernichtender Scham. Wurmser sieht hier die „doppelte Natur“ der (Scham-)Angst. Einerseits kann Scham als Signal dienen, das vor einer intensiveren Zurückweisung warnt, damit sie nicht traumatische Ausmaße erreicht. Andererseits kann Scham auch als „Antwort auf ein Trauma“ gesehen werden, traumatische Zustände sind immer ein Ursprung von Angst (vgl. ebd. 74f).

Bei traumatischen Erfahrungen entstehen immer Schamgefühle, ein tiefes überflutendes Gefühl von Scham spielt bei traumatisierten Menschen eine zentrale Rolle. Neuerliche traumatische Erfahrungen durch Beschämung haben besonders bei (schon in einer frühen Entwicklungsstufe) traumatisierten Menschen fatale destruktive Auswirkungen, da ihr

Selbstwert bereits schwer betroffen ist und frühe Angstformen mobilisiert werden können. Die Intensität der Schamangst hängt vom Ausmaß der bereits erlebten Schamerfahrungen ab. In Abhängigkeit von den kumulierten Schamerfahrungen, „milde“ oder „traumatische“, die ein Individuum im Laufe der frühen Kindheit macht, entsteht eine in ihrer Intensität unterschiedliche Grundbefürchtung (Schamangst). Schamangst niedriger Intensität führt dazu, dass gewisse Schutzmaßnahmen eingesetzt werden, wie z. B. Vermeiden bestimmter Situationen, Verstecken, Verzicht. Panik als höchste Intensität von Schamangst, der Angst vor traumatisierender Scham, kann zum Ergreifen extremer „Schutzmaßnahmen“ führen; Das einfachste Muster des Sich-Versteckens oder Verschwinden-Wollens kann in seiner radikalsten Form in einer totalen Auflösung, im Suizid enden. (vgl. Steiner / Krippner 200:39f)

3.2.5 Scham und die Grundbedürfnisse des Menschen

Grundbedürfnisse gehören zur biologischen Ausstattung des Menschen. Deren Befriedigung oder Nichtbefriedigung beeinflusst unterschiedliche Entwicklungsprozesse wie auch die individuelle Identitätsbildung. Das emotionale Erleben gibt einen Hinweis darauf, auf welche Weise die Grundbedürfnisse befriedigt oder frustriert worden sind. Dabei signalisieren als angenehm empfundene Emotionen, dass die Grundbedürfnisse (ausreichend) befriedigt wurden, während unangenehme, schmerzhaftes Emotionen, wie z. B. Scham, Ausdruck von (teilweise oder gänzlich) unbefriedigten Bedürfnissen sind. Stark vereinfacht kann dies als Verbindung zwischen Emotionen und dahinterliegenden Grundbedürfnissen gesehen werden. (vgl. Lammers 2016:12) Der Mensch besitzt die Fähigkeit, die Priorität eigener Grundbedürfnisse zurückzustellen und dazugehörige Emotionen zu regulieren, ein wichtiger sozialer Anpassungsmechanismus, der letztendlich das Überleben garantieren soll. (vgl. ebd. 15) Die angemessene Bedürfnisbefriedigung wie auch die situative Rückstellung stellen wesentliche Strategien dar, um das geistige und psychische Wohlbefinden zu gewährleisten. Frühe Frustrationserlebnisse in Bezug auf die Befriedigung der Grundbedürfnisse erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass ein schädliches (pathologisches) Schamerleben entwickelt wird (siehe dazu Kapitel 3.3). (vgl. ebd. 18)

Um die Bedeutung der Grundbedürfnisse in Zusammenhang mit Scham klarer festmachen zu können, soll im Folgenden eine Kategorisierung von Grundbedürfnissen vorgenommen werden. Aus den unterschiedlichen Konzepten zu den Grundbedürfnissen wurde das aussagekräftige „bedürfnispsychologische Modell nach Epstein“ (1990, 1994) gewählt. Das

Modell nach Epstein (leicht modifiziert durch Lammers 2016) unterscheidet vier Grundbedürfnisse (ebd. 19):

- Bedürfnis nach Bindung/Autonomie
- Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle
- Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung/Selbstwertschutz
- Bedürfnis nach Lustgewinn/Erholung und Unlustvermeidung

Grawe (2004) ergänzt dieses Modell um einen wesentlichen Wirkmechanismus menschlicher Entwicklung, dem „Konsistenzstreben“. Das Ziel ist es, psychische Inkonsistenz aufgrund von unbefriedigten Bedürfnissen zu vermeiden (vgl. ebd.). Bei fast allen gängigen Bedürfnistheorien gilt das Bindungsbedürfnis als elementarstes Grundbedürfnis. Dieses genetisch angelegte Bedürfnis bildet die Grundlage menschlicher Entwicklung. Erste Beziehungserfahrungen stellen also das Fundament der Identitätsentwicklung dar und sind auch für spätere Beziehungsfähigkeit und Stresstoleranz verantwortlich (vgl. Lammers 2016:34). Wie eng Bindungserfahrungen mit der Entwicklung von Scham zusammenhängen, wird im Folgenden näher erläutert.

3.3 Entwicklung von Scham

In der Literatur liest man immer wieder davon, dass Scham im eigentlichen Sinne etwa ab dem zweiten Lebensjahr wahrgenommen werden kann (z. B. bei Marks 2010b, Lewis 1993), etwa ab der Phase der sogenannten „objektiven Selbsterkenntnis“, in der das Kind die Möglichkeit zum begrenzten Reflektieren hat. Diese neue Wahrnehmung, der Blick auf uns selbst, ist jedoch keineswegs „objektiv“, sondern schon von vorangehenden Erfahrungen vorgeprägt (vgl. Marks 2010b:4). Wurmser (1998) spricht von Vorläufern der Scham. Es ist jedoch bereits wissenschaftlich bewiesen, dass schon Babys, die erst einige Wochen alt sind, körperlich Scham erleben können. Zum Beispiel, wenn die Mutter streng und hart „Nein!“ sagt, anstatt eines leisen „Ja, ja, ich hab‘ dich lieb...“ in singendem, hohen Ton.⁸ Entscheidend sind also die ersten Beziehungserfahrungen mit den primären Bezugspersonen (meist Eltern). Die Qualität dieser Kommunikation, die vor allem durch Körper- und Blickkontakt (z. B. gesehen und angelächelt werden) geschieht, ist

⁸ Persönliche Kommunikation mit Johannes Krens, Wien/Utrecht, 12.05. 2017 (vgl. Krens 2017).

entscheidend für den weiteren Entwicklungsverlauf und bildet die Grundlage für positive Schamerfahrungen, die einen sicheren Bindungsstil schaffen. Verwehrt beispielsweise die Mutter ihrem Kind wiederholt einen wohlwollenden Blickkontakt, so wird dies beim Säugling andauernd Scham auslösen. Die frühkindliche Schamentwicklung kann grundsätzlich in zwei Richtungen gehen, je nachdem wie die existenzielle Bedürftigkeit bzw. die Grundbedürfnisse des Kindes von den Bezugspersonen beantwortet werden. Marks (2010b) entwirft diesbezüglich die Gegenüberstellung von „gesunder Scham“ und „pathologischer Scham“ (traumatische Scham), Formen des Schamerlebens, die jeweils aufgrund von dauerhaften Beziehungsmustern und nicht nur durch Einzelerfahrungen entwickelt werden (vgl. Marks 2010b:4f).

Gesunde Scham kann sich entwickeln, wenn das Kind eine sichere Bindung erfährt und somit ein Grundvertrauen („Urvertrauen“) entstehen kann. Es wird geliebt und anerkannt so wie es ist, auch wenn es negative oder „unangepasste“ Gefühle zum Ausdruck bringt.

Die Wahrscheinlichkeit, dass *pathologische Scham* entwickelt wird, ist höher, je mehr die frühe Eltern-Kind-Kommunikation gestört ist. Dies passiert, wenn die Eltern (oder andere zentrale Bezugspersonen) stark unverlässlich sind, die Grenzen des Kindes nicht respektiert werden, das Kind zum Objekt gemacht wird oder wenn es emotional, körperlich oder sexuell missbraucht wird, aber auch wenn das Kind beschämt, erniedrigt, vernachlässigt oder missachtet wird, z. B. weil es ein nicht-gewolltes Kind ist. Das Kind wird nicht anerkannt so wie es *ist*. Wenn es sich so zeigt, wie es ist (mit allen Bedürfnissen und „Schwächen“), wird es abgelehnt, ausgegrenzt oder sogar bestraft. (vgl. ebd. 5)

Pathologische Scham kann also durch individuelles „Versagen“ der Bezugspersonen hervorgerufen werden. Etwa dann, wenn sie depressiv, suchtkrank oder ihrerseits traumatisiert sind und deshalb die Grundbedürfnisse des Kindes nicht befriedigen können. Bei dem Verhalten der Eltern spielen aber durchaus auch gesellschaftliche, ökonomische oder historische Faktoren oder Schicksale eine Rolle. (vgl. ebd. 5f) Stephan Marks (2007b) beschreibt in seinem Buch „Warum folgten sie Hitler“ beispielsweise die Rolle von Scham und Schamabwehr im Nationalsozialismus. In anderen Texten beschreibt er sog. „Scham-Verstrickungen“ (z. B. der USA oder im Nahen Osten), die sich in internationalen Gewaltkonflikten zeigen. (siehe z. B. Marks 2008 oder Marks 2007a)

Analog zu der Definition von gesunder und pathologischer Scham bei Marks unterscheidet Lammers (2016) die Begriffe „adaptive Scham“ und „maladaptive Scham“. Nachdem auf

die Entstehungsbedingungen bereits eingegangen worden ist, sollen unter Bezugnahme auf Lammers die Merkmale dieser beiden Formen des Schamerlebens überblicksartig dargestellt werden (vgl. ebd. 133):

Adaptive Scham ist eine kurzzeitige Reaktion, die durch einen konkreten Auslöser hervorgerufen wird. Sie ist situativ angemessen und hilfreich in dem Sinne, dass sie angemesseneres soziales Verhalten aktiviert und dadurch die Integration in die Gemeinschaft fördert. Adaptive Scham hat auch einen selbstwertschützenden Charakter.

Bei *maladaptiver Scham* handelt es sich um ein chronisches Schamerleben, das einen quälend lähmenden Charakter aufweist. Sie tritt generalisiert und auch ohne konkreten Auslöser auf. Bei der maladaptiven Scham steht die eigene Person im Zentrum destruktiver Kritik, sie fördert Selbsthass, Aggressivität und Misstrauen. Sie schafft Distanz in sozialen Beziehungen, da es zu Problemen bei der Nähe-Distanz-Regulation kommt. Außerdem kann sie im Rahmen psychischer Erkrankungen als ein Symptom auftreten.

3.4 Ebenen der Schamaktivierung

Schamaktivierende Erfahrungen können auf verschiedenen Ebenen gemacht werden. Maren Lammers unterscheidet die folgenden sechs schamauslösenden Ebenen (vgl. 2016:125f):

Bindungsebene: Wird in einem frühen Entwicklungsstadium des Kindes keine tiefe Bindung zu einer Bezugsperson hergestellt, ist die Bezugsperson abwesend, nicht erreichbar oder zurückweisend, so kann dies stark schamprägend sein. Nähe kann für manche Menschen beschämend wirken, angesichts der Angst, in der Schwäche entdeckt zu werden oder weil Scham für eine nahe Person fühlbar ist.

Leistungsebene: In Konkurrenz- und Wettbewerbssituationen können bei Niederlagen Schamgefühle ausgelöst werden. Die Intensität der Schamgefühle hängt vom sozialen bzw. kulturellen Kontext ab. Wird einzig „Gewinnen“ als wertvoll erachtet und „Verlieren“ mit einem „Gesichtsverlust“ in Verbindung gesetzt, so können Niederlagen mit Gefühlen der Unzulänglichkeit und mit antizipierendem Respektverlust einhergehen.

Körpersebene: Jegliche Art von Abweichung von einem vorherrschenden gesellschaftlichen und verinnerlichten (Schönheits-)Ideal, offensichtliche und/oder gefühlte Makel können schamauslösend sein.

Autonomieebene: Wird Ohnmacht oder Machtlosigkeit, Abhängigkeit (oder zu starke Unabhängigkeit) erlebt oder kommt es zu Bloßstellungen oder Demütigungen, kann Scham aktiviert werden.

Kognitive Ebene: Scham kann auch durch erlernte und verinnerlichte Denkweisen verursacht werden. Ebenso wird das Erleben von Scham durch Bewertungsprozesse auf Grundlage von moralischen Urteilen beeinflusst (z. B. durch die Idee des „Verdienens“ oder durch abgesprochene Wahlfreiheiten). Dabei führen festgefahrene Normen und Wertvorstellungen zu vorschnellen Be- bzw. Verurteilungen von Personen im Sinne von (moralisch) „richtig oder falsch“.

3.5 Formen und Funktionen von Scham

Aufgrund der Komplexität des Phänomens Scham ist es sinnvoll gewisse Einteilungen zu treffen, um Ausprägungsformen und Funktionen von Scham fassbar zu machen. Es wurde bereits erwähnt, dass Scham ein soziales Gefühl ist und auch eine soziale Funktion hat. Scham reguliert Nähe und Distanz, Privatheit und Öffentlichkeit, Zugehörigkeit und Ausschluss, Anpassung und moralisches Verhalten (vgl. Marks 2010b:1).

Die Auslöser von Schamgefühlen sind vielfältig. Wir schämen uns beispielsweise in Situationen, in denen wir gegen eine soziale Norm oder unsere eigene Norm verstoßen haben. Scham wird aber auch durch (aktive) Beschämung ausgelöst, wenn man bloßgestellt, vorgeführt, beleidigt, ausgelacht, missbraucht o. Ä. wird, grundsätzlich bei jeglicher Art von psychischer (verbaler) oder physischer Gewalt. Das Schamgefühl tritt ein, wenn unsere Grenzen durch andere von außen missachtet und überschritten wurden. Als empathische Wesen können wir auch Scham empfinden, wenn ein anderer Mensch sich selbst erniedrigt oder erniedrigt wird, einerseits dadurch, dass wir diese Situation zulassen oder nicht verhindern können und andererseits können wir das Schamgefühl des anderen empathisch miterleben. (vgl. Marks 2010b:2) Demnach kann man im Hinblick auf Funktionen bzw. Schamauslöser verschiedene Formen von Scham unterscheiden.

3.5.1 Funktionen von Scham

Tiedemann (2007) unterscheidet zwei Formen von Scham in Abhängigkeit von ihrer Funktion: Sie sei einerseits „Ausdruck eines Anpassungsmodus an soziale Werte – und somit Regulationsfaktor in der Sozialisation“. Andererseits sei sie als „Bewahrer der Grenzen und des Selbstwertgefühls“ zu verstehen. In diesem Sinne spricht Tiedemann von einer positiven Rolle von Scham. Die positive Funktion von Scham sieht er nicht nur in ihrer „Schutz- und Wächterfunktion“, sondern auch in ihrem (möglichen) identitätsfördernden Aspekt. Scham zeigt eine Diskrepanz zwischen Ist- und Sollzustand an. Schamerlebnisse können eine Rolle bei der Entwicklung des Selbstkonzepts spielen, solange die Schameffekte nicht traumatisierend wirken. Das Bewältigen von maßvollen Schamerfahrungen bzw. die Fähigkeit sich der eigenen Scham zu stellen, kann zu Erfahrungen von Stolz und Stärke führen. Diese Qualität der Scham, die zum Schutz der Selbstintegrität dient, muss jedoch von der von außen kommenden Beschämung bzw. Bestrafung (z. B. als „pädagogische“ Maßnahme) klar unterschieden werden (vgl. ebd. 49–51).

3.5.2 Schamformen nach Marks

Scham ist also nicht gleich Scham. Scham kann vorbeugen und nachwirken. Um die verschiedenen Funktionen von Scham fassbar zu machen, schlägt Marks die differenzierte Unterscheidung folgender Grundformen der Scham vor (vgl. Marks 2010b:2–4):

Intimitätsscham: Die Intimitätsscham schützt und behütet die privaten und intimen Grenzen eines Menschen. Sie hat auch eine regulierende Funktion in Bezug auf das, was Menschen in gewissen Situationen vor anderen von sich zeigen (können) und was sie verbergen (sollten). Was in einer Gesellschaft als privat zu schützen ist und was gezeigt werden kann, ist dabei stark vom jeweiligen kulturellen Kontext abhängig. Schamgefühle können dabei durch aktive oder passive Verletzungen der körperlichen oder seelischen Grenzen hervorgerufen werden. In einer Situation, in der (aktiv) zu viel von sich Preis gegeben wurde (z. B. intime Gedanken oder Gefühle; aber auch in körperlicher/sexueller Hinsicht), können Schamgefühle entstehen. Ebenso wenn ein persönlicher Ausdruck oder etwas kreativ Geschaffenes von anderen zurückgewiesen oder lächerlich gemacht wurde, kann Intimitätsscham auftreten (z. B. in der Schule). Der Schamauslöser kann auch passiv sein, z. B. wenn durch andere etwas enthüllt, weitererzählt oder öffentlich sichtbar gemacht wird (z. B. die Weitergabe von intimen Informationen, Bildern oder Videos auf Social-Media-Plattformen).

Intimitätsscham kann pathologisch werden und sich zu *traumatischer Scham* (*pathologischer Scham*) entwickeln, wenn massive (traumatische) oder vielfach wiederholte (kumulativ-traumatische) Grenzverletzungen stattfinden. Marks spricht in diesem Zusammenhang von der „Scham der Opfer“ (z. B. von massiver Ohnmacht, Entwürdigung, Missbrauch, Folter, Vergewaltigung und anderen traumatischen Erfahrungen).

Anpassungsscham: Diese Schamform hat eine soziale Funktion und ist die „Hüterin der Zugehörigkeit“. Sie reguliert das Verhalten im Zusammenleben mit anderen Menschen und äußert sich in Abhängigkeit von sozial differierenden Erwartungen, Normen und Werten. Zugehörigkeit (Bindung) ist ein menschliches Grundbedürfnis und die Anpassungsscham soll daher gewährleisten, dass man sich innerhalb einer sozialen Gruppe (z. B. Familie, Schule oder Gesellschaft) „angemessen“ verhält, sodass man nicht ausgegrenzt wird.

Anpassungsscham kann also auftauchen, wenn eine gewisse soziale Norm nicht erfüllt bzw. jemand aufgrund seiner Differenzen bzw. Andersartigkeit in Bezug auf ein bestimmtes Merkmal (von einer sozialen Gruppe) ausgegrenzt wird. Anpassungsscham steht oft mit (sozialen) Differenzmerkmalen in Verbindung. Sie kann sich beispielsweise auf das Geschlecht, den sozialen Status, das Alter, die sexuelle Orientierung, den ethnischen Hintergrund, die Sprache oder das Aussehen beziehen.

Moralische Scham oder *Gewissensscham*: Diese Form der Scham bezieht sich nicht vorrangig auf die Erwartungen Anderer, sondern auf die eigenen moralischen Werte. Sie soll also unsere Integrität, ein menschliches Grundbedürfnis (vgl. Bedürfnis nach Selbstwertschutz), behüten, indem sie darauf achtet, dass in Übereinstimmung mit den eigenen ethischen Grundwerten gehandelt wird. Marks beschreibt die Gewissensscham auch als „Scham der Täter“. Er verweist auf die Tatsache, dass beispielsweise im Zuge des Vietnam-Krieges mehr US-Soldaten ihr Leben durch Suizid verloren haben als im Krieg selbst getötet wurden. Neben der Scham von Täterinnen und Tätern soll nicht übersehen werden, dass Gewissensscham auch Zeuginnen und Zeugen, Zuschauer/innen, Mitläufer/innen und Mittäter/innen in Unrechts- oder Gewaltsituationen betrifft (z. B. Scham darüber, etwas zugelassen oder nicht verhindert zu haben).

Moralische Scham empfinden wir, wenn wir unseren eigenen Normen und Erwartungen an uns selbst nicht gerecht werden (z. B. eine „gute“ Partnerin, Mutter, Lehrerin o. a. zu sein). Diese Art von Scham tritt auch auf, wenn wir in diskriminierenden oder erniedrigenden Strukturen arbeiten und diese dadurch implizit unterstützen bzw. aufrechterhalten.

Empathische Scham: Menschen haben die Fähigkeit, Empfindungen und Gefühle eines Mitmenschen empathisch mitzufühlen (bewirkt durch Spiegelneuronen im Gehirn). Empathische Schamgefühle treten ein, wenn ein Mitmensch entwürdigt wird oder sich selbst entwürdigt (z. B. in öffentlichen Situationen; im Arbeits- oder Schulkontext). Marks bringt in diesem Zusammenhang den Begriff Mobbing ins Spiel. Wachsen Kinder in einem besonders schamerfüllten Umfeld auf, so sind diese besonders sensibel für das Erleben dieser Art von Scham.

Gruppenscham: Diese Form von Scham bezieht sich nicht auf die eigene Person, sondern auf andere Menschen, die vorherrschende Erwartungen oder Normen nicht erfüllen, z. B. in der eigenen Familie, Gruppe (z. B. Freundeskreis, Kollegium, Schulklasse o.a.) oder Nation. Diese Art der Scham kommt der in der Alltagssprache verwendeten Bezeichnung „fremdschämen“ am nächsten, da man sich *für* jemanden schämt.

Neben dieser Einteilung sollen noch zwei Schamformen aus Micha Hilgers „Gruppe der Schamaffekte“ genannt werden (vgl. Hilgers 2012:27). Bei der Betrachtung von Scham im Kontext von Schule und Unterricht kommt diesen Arten eine besondere Bedeutung zu.

Kompetenzscham entsteht bei abbrechenden Kompetenzerfahrungen und (öffentlich sichtbaren) Misserfolgen oder Kontrollverlusten.

Abhängigkeitsscham kann durch die Abhängigkeit in Beziehungen zu anderen entstehen oder auch durch das Herausfallen aus eigentlich begehrten Beziehungen.

3.6 Reaktionen auf Scham

3.6.1 Schamsignale

In Scham- und Beschämungssituationen können mehrere äußerlich ablesbare Schamsignale hervorgerufen werden, bestimmte Körperreaktionen und Verhaltensänderungen treten häufig auf. Tiedemann (2013) beschreibt Scham als ein „schmerzhaftes Gefühl, das sich vor allem im Gesicht abzeichnet und den ganzen Körper ergreifen kann“ (ebd. 72). Neben dem Erröten bzw. der „Schamröte“ sieht er das Grinsen als typisch äußeres Zeichen für (Peinlichkeits- und) Schamgefühle. Das Grinsen drückt die momentane Verwirrtheit aus und kann in ein Lachen übergehen, das als Identitätsunsicherheit interpretiert werden kann. (vgl. ebd.)

Um das Gefühl der Scham bzw. der Beschämung sprachlich auszudrücken, stehen mehrere Metaphern zur Verfügung, die allesamt auf den Wunsch hindeuten, „das Selbst vor den Blicken der anderen vollkommen aufzulösen“, z. B. „sich am liebsten in Luft auflösen“, „im Erdboden versinken“, „vor Scham tot umfallen“ oder „sich in ein Mauselloch verkriechen“. (ebd. 70)

Als eine zentrale Ausdrucksform von Scham sieht Tiedemann das Unterbrechen des Blickkontakts. Auch die Art zu sprechen zählt zu den Schamsignalen. Mit dem Erleben von Scham geht eine Intensivierung der Selbstwahrnehmung einher, das Bewusstsein ist dermaßen beherrscht, dass die kognitiven Prozesse gehemmt werden (Denkstörung), was zu Stottern oder gar zu Sprachlosigkeit führen kann. Die Körperhaltung verliert an Spannung, man macht sich (auch) physisch klein. (ebd. 71)

Voos (2016) macht deutlich, wie eng Scham, Körper und Sprache zusammenhängen. Da Scham die Sprache hemmt, kann es schwierig sein in einer Schamsituation ein Wort herauszubringen. Gleichzeitig können nicht ausgedrückte bzw. versprachlichte Gefühle, Gedanken oder Ideen wiederum eine Quelle für Scham sein. Schamerleben kann also Sprachlosigkeit verursachen, aber auch Bewegungsunfähigkeit (in Sinne eines „Erstarrens“).

3.6.2 Schamreaktionen

Nach Chu und de las Heras (2014) lassen sich folgende vier Kategorien von Schamreaktionen unterscheiden:

Körperliche Reaktionen: Das Erröten ist eine häufige Begleiterscheinung in Schamsituationen, oft kombiniert mit einer Abwendung des Blickes und einem daraus resultierenden Kontaktabbruch. Auch ein starkes Hitze- und Kälteempfinden, Muskelanspannung oder Schwindel, aber auch Zittern und die Erhöhung des Pulses können Reaktionen auf Scham sein.

Emotionale Reaktionen: Scham ist ein schmerzhaftes Gefühl. Die/der Betroffene kann sich verlegen, bloßgestellt, blamiert, entehrt und/oder verletzt fühlen. Durch schambehafte Situationen können auch Emotionen wie Angst, Wut, Aggression und/oder Trauer ausgelöst werden.

Gedankliche Reaktionen: Schamgefühle können verstärkt übermäßige, destruktive Selbstkritik auslösen. Darauf folgen eigene Aburteilungen des Selbst als unfähig, dumm, hässlich bis hin zu schlecht und wertlos. Daraus können Überzeugungen entstehen, dass man ein Nichts, ein Versager ist und Verachtung und Zurückweisung verdiene.

Scham kann das *Auslösen von Bedürfnissen* zur Folge haben. In einer Schamsituation wird oft das Bedürfnis nach Schutz, Rückzug, Verstecken oder Entkommen erweckt. Häufig entsteht das Bedürfnis, etwas zu überspielen oder ungeschehen machen zu wollen. Beschämte Personen befällt auch das Verlangen sich abzuwenden oder gar zu flüchten. (vgl. ebd. 2014:19)

3.7 Schamabwehr

Abwehrmechanismen werden im Allgemeinen durch unangenehme Affekte wie Angst und Scham ausgelöst. Sie haben generell den Zweck, Unsicherheit und Unlust zu vermeiden, das Selbstbild im positiven Sinne erwünschten Normen anzugleichen und damit ein positives Selbstwertgefühl zu schaffen oder aufrechtzuerhalten. Zudem haben Abwehrmechanismen die Funktion, das Selbst vor einer traumatisierenden Überflutung von Emotionen zu bewahren. (vgl. Tiedemann 2007:69)

Da Scham ein so schmerzhaftes, existenziell bedrohliches Gefühl ist, das das gesamte Selbst in Frage stellt und entwertet, können im Zusammenhang mit Scham zahlreiche verschiedene Abwehrstrategien auftauchen. Die Abwehr von Scham geschieht unbewusst, dabei wird das Schamgefühl durch andere, erträglichere Gefühle oder Verhaltensweisen ersetzt (vgl. Marks 2010b:8). Für solche Reaktionen werden in der Literatur auch die Begriffe „Deckgefühle“ bzw. (schamabwehrende) „Deckaffekte“ verwendet (z. B. bei Wurmser 1998:305, Tiedemann 2007:75). Aufgrund der verschleiern Wirkung dieser Abwehrformen spricht man auch von „Masken“ oder „Maskierungen“ der Scham (siehe Wurmser (1998): „Die Maske der Scham“).

Marks (2010b) erklärt, dass akute Scham wie ein Schock wirkt. Besonders beim Erleben von pathologischer Scham wird das Individuum in einen Zustand existenzieller Angst versetzt, was gleichzeitig extremer Stress bedeutet. In diesem Zustand kommt es – wie bereits erwähnt – zu einer Denkhemmung, da die komplexeren, höheren Gehirnfunktionen

vorübergehend durch das primitive Gehirn (Stammhirn oder „Reptiliengehirn“) überlagert werden, weshalb „vernünftiges“ Denken nicht möglich ist. Das Reptiliengehirn hat die Funktion, das Überleben zu sichern und so kommt es in durch Scham hervorgerufenen existenziellen Bedrohungssituationen zu den charakteristischen körperlich-emotionalen Reaktionen, nämlich „Angreifen, Fliehen oder Verstecken, Verschwinden, im Erdboden versinken wollen“. (ebd. 7f)

3.7.1 Der Kompass der Scham nach Nathanson

Jeder Mensch reagiert in Abhängigkeit seiner Erfahrungen bzw. Prägungen individuell unterschiedlich auf Scham und Beschämung. Dennoch lassen sich typische (Verhaltens-)Weisen für den Umgang mit Schamgefühlen festmachen. Der Psychiater und Psychotherapeut Donald Nathanson (1994) hat in seinem Buch „Shame and Pride“ ein Modell zur Einteilung von Schamabwehrstrategien entwickelt, den „Kompass der Scham“. Nathanson geht davon aus, dass beim Auftreten von Schamgefühlen gleichzeitig unbewusst (kumulierte) Erinnerungen an vorangegangene Schamerfahrungen und deren Bewältigung hervorgerufen werden, die darüber bestimmen, mit welchen Strategien wir auf eine akute Schamsituation reagieren. Diese gruppierten Erinnerungen nennt er „schambezogene Skripts“ (*shame-related scripts*) (vgl. ebd. 308). Die Schamabwehrstrategien können in vier unterschiedliche Richtungen gehen, wie der Kompass der Scham deutlich macht:

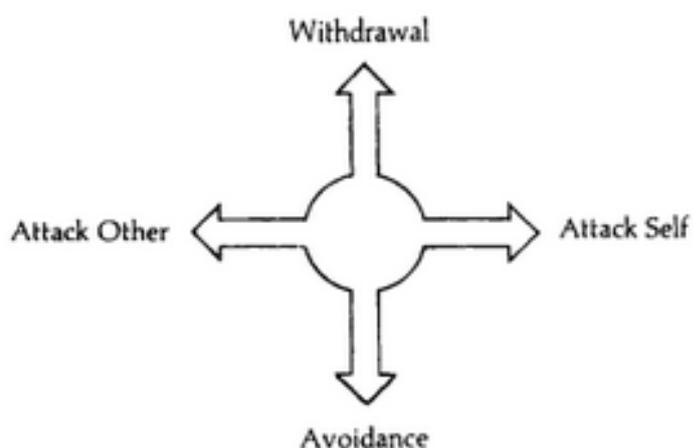


Abbildung: *The compass of shame* (Nathanson 1994:312)

Jede dieser vier Kategorien repräsentiert eine Gruppe an Strategien zur Schamabwehr. Die horizontale Ebene beschreibt *Aggression* bzw. *Gewalt* als Abwehrverhalten. Die aggressiven Attacken können sich nach außen, gegen andere Menschen (*Attack Other*) oder nach innen, gegen sich selbst (*Attack Self*) richten. Die beiden anderen Pole der Schamabwehr sind *Vermeidung (Avoidance)* und *Rückzug (Withdrawal)*. (vgl. Nathanson 1994:312)

Welche Strategien ein Individuum in welcher Intensität einsetzt, hängt von den familiären und gesellschaftlichen Prägungen und Lernerfahrungen ab sowie vom jeweiligen Kontext (vgl. ebd. 312). Der individuelle Umgang mit Schamgefühlen wird auch mit der Wahrnehmung und Definition der Charakterstruktur und Persönlichkeit eines Menschen in Verbindung gesetzt (vgl. Tiedemann 2007:79). Kölling (2012) meint diesbezüglich, dass Schamprägungen zu bestimmten (jedoch veränderbaren) Charakterhaltungen bzw. Persönlichkeitstypen führen. In der Persönlichkeit kann sich in weiterer Folge eine „Zerrissenheit“ zwischen den zwei grundsätzlichen Tendenzen der Opferhaltung (nachgiebig, unterordnend, abhängig) und Machtausübung (ev. mit Gewalt, Manipulation) entwickeln.

3.7.2 Abwehrformen von Scham

Zur weiteren Veranschaulichung sollen nun im Folgenden ausgewählte, oft vorkommende Ausprägungsformen der oben genannten Kategorien der Schamabwehr angeführt werden. Marks (2010) unterscheidet analog zur horizontalen Ebene des Schamkompasses destruktive und selbstdestruktive Abwehrformen. Da die meisten Menschen laut Marks keinen bewussten konstruktiven Umgang mit Schamgefühlen erlernt haben, suchen sie sich ein Objekt, an denen sie die überschüssige bedrückende Scham loswerden können.

Destruktive Abwehrformen sind gegen andere Menschen gerichtet und zeigen sich beispielsweise in Formen von „Arroganz, Beschämung, Verachtung, Zynismus, Wut, Gewalt oder Mord.“ Das sind laut Marks auch „Verhaltensweisen, die in unserer Gesellschaft vorherrschen“ und „gemäß den traditionellen Rollenvorbildern, eher charakteristisch für Jungen oder Männer“ sind.

Selbstdestruktive Abwehrformen betreffen die Abwertung des eigenen Selbst bzw. des eigenen Körpers. Diese Formen sind laut Marks eher bei Mädchen und Frauen verbreitet,

sie zeigen sich beispielsweise in „Selbstwertzweifeln, Depression, Bulimie, Sucht oder, im Extremfall, Suizid“ (ebd. 10f).

Die geschlechtsspezifischen Erscheinungs- und Ausprägungsformen von Scham werden von mehreren Autorinnen und Autoren in einschlägigen Werken thematisiert (u. a. bei Tiedemann 2007:81, Brown 2013:105–127, Lammers 153–157). Eine nähere Auseinandersetzung mit diesem Aspekt findet in Kapitel 4.4 statt.

In Anlehnung an Marks (2010:8–10) werden nachstehend einige zentrale Formen der Schamabwehr näher erläutert, die vor allem im Zusammenhang mit dem Fokus auf Schule und Unterricht als relevant erscheinen. Es wird sich auch zeigen, dass jede Form grundsätzlich einer der vier Kategorien des Schamkompasses zuordenbar ist.

Eine Strategie der Vermeidung von Schamgefühlen ist die *Anpassung*, die sich auch in Form von Disziplin bis hin zu Unterwürfigkeit oder gar Selbstaufgabe äußern kann.

Schweres und/oder andauerndes Schamerleben kann bei Menschen zu *emotionaler Erstarrung* führen. Um nicht verletzt bzw. beschämt zu werden, werden Gefühle zurückgehalten, die oftmals auch als „Schwäche“ angesehen werden (z. B. Schmerz, Angst, Trauer, Mitgefühl, Liebe). Dieser emotionale Rückzug kann jedoch in weiterer Folge zu der Wahrnehmung einer „chronischen Lageweile“, zu Depression und in extremen Fällen sogar bis zum Suizid führen. Marks führt hier das Beispiel kriegstraumatisierter Väter an, die oftmals die eigene emotionale Erstarrung an ihre Kinder weitergeben, indem sie ihnen das Zeigen und Ausleben von Gefühlen nicht zugestehen. So können traumatische Erlebnisse von Generation zu Generation weitergegeben werden. Nicht nur traumatische Erlebnisse, sondern Scham generell (Empfinden, Auslöser, Umgang) kann laut Lammers „innerhalb von Familien und Generationen durch Modelllernen, Interaktions- und Kommunikationsstile und auch durch erzieherische Maßnahmen weitergereicht werden.“ (Lammers 2016:164)

Bei der *Projektion* schreibt man gewisse Eigenschaften, für die man sich selbst schämt, anderen zu (z. B. Schwäche, Inkompetenz, (homo-)sexuelle Fantasien). Dies geht oftmals mit beschämenden Verhaltensweisen einher.

Beschämung ist ein vielgestaltiges Mittel, um die eigene Scham abzureagieren. Dabei werden andere, zumeist Schwächere, verachtet, bloßgestellt, gemobbt, lächerlich gemacht, schikaniert, ignoriert, zum Objekt degradiert, instrumentalisiert, ausgegrenzt, missbraucht

oder Ähnliches. Bei beschämendem Verhalten spielen also die eigenen (unterdrückten, abzuwehrenden) Schamgefühle eine Rolle.

Zynismus ist eine Form der Verachtung, deren destruktive Wirkung oftmals unterschätzt wird. Er richtet sich gegen Werte und damit auch gegen Menschen und vernichtet Kreativität, Offenheit und Kommunikation.

Negativismus ist ebenso eine ablehnende, negative Grundhaltung, die sich destruktiv auf Beziehungen auswirkt. Durch ständig negative Äußerungen und Bewertungen wird versucht, die eigene Verletzlichkeit zu verbergen.

Arroganz oder ein betont „protziges“ Auftreten („Macho-Verhalten“) ist oftmals eine Strategie, um Unsicherheit zu verbergen und Selbstsicherheit vorzutäuschen.

Rechtfertigungen kommen besonders dann als Schamabwehrstrategie zum Einsatz, wenn Fehler oder eigenes Versagen als existenziell bedrohlich angesehen werden („ein Fehler sein“). In diesen Fällen müssen Fehler um jeden Preis entweder vermieden, verleugnet oder verheimlicht werden (beispielsweise durch Schummeln im Unterricht, Lügen oder Betrügen).

Ehrgeiz kann in gesundem Maße durchaus förderlich sein. Nimmt das ehrgeizige Verhalten jedoch extreme Ausmaße an, so besteht die Gefahr, dass sich „(selbst-)destruktiver *Perfektionismus* oder absolut-gesetztes Leistungsdenken“ entwickelt. Perfektionistische Verhaltens- oder Denkweisen können auf alle Lebensbereiche übertragen werden (z. B. Aussehen, sozialer Status, Beruf, Freizeit) und können sowohl aggressiv (z. B. auf den/die Partner/in oder Kinder bezogen) als auch autoaggressiv (in Bezug auf den eigenen Körper, eigene Leistungen) sein. Durchperfektionistisches Verhalten versucht man sich nicht angreifbar zu machen, so sollen auch mögliche Beschämungen vermieden werden.

Marks sieht die *Unverständlichkeit* als eine spezielle Variante des Perfektionismus, die besonders im akademischen Umfeld eine Rolle spielt. Dort herrscht die Konvention, sich in (v. a. deutschsprachigen) wissenschaftlichen Diskursen besonders schwer verständlich auszudrücken (z. B. durch komplexe Satzkonstruktionen und viele Fremdwörter). Dadurch versucht man sich einerseits unangreifbar zu machen (Vermeidung) und andererseits werden so die Rezipient/innen „eingeschüchtert“ (Aggression nach außen; Beschämung). Ähnliches bewirken auch unverständliche Formulierungen in der Behördensprache („Amtsdeutsch“). Bürger/innen werden durch diese hierarchische Art der Kommunikation

gezwungen, sich klein, unbedeutend oder gar „dumm“ zu fühlen. Was folgt ist möglicherweise ein Teufelskreis der Scham, denn um die empfundene Scham abzuwehren, kommt es nicht selten zu (selbst-)aggressiven Schamreaktionen (Schimpfen auf die Behörden, den Staat, Politikverdrossenheit).

Die *Idealisierung* einer Person, Gruppe oder Nation stellt ebenfalls eine Abwehrform von Scham dar. Größenfantasien können der Erhöhung des eigenen Selbstwerts dienen.

Sucht- und Zwangsverhalten stehen in engem Zusammenhang mit Scham. Durch das von Scham vermittelte Gefühl, nicht geliebt oder liebenswert zu sein, kann eine Art emotionaler „Hunger“ entstehen. Diesen (chronischen) Hunger nach Liebe und Anerkennung (bzw. nach Bindung) versucht man mit süchtigem Verhalten (z. B. Essen, Arbeit, Sport, Macht, Erfolg, Besitz) oder Suchtmitteln (legal oder illegal) zu stillen. Durch bestimmte gesellschaftliche soziale Normen und Werte (z. B. in der Familie oder in der Gesellschaft) wird zudem bestimmtes Suchtverhalten gefördert bzw. unterstützt (z. B. maßloses Konsumverhalten, Arbeits- und Erfolgssucht). Den Teufelskreis von Scham und Sucht beschreibt Marks mithilfe eines Ausschnitts aus Antoine de Saint-Exupéry's (2006) „Der kleine Prinz“, wo ein Alkoholiker zusammengefasst sagt: „Ich trinke, weil ich mich schäme und ich schäme [m]ich[,] weil ich trinke.“ (Marks 2010b:10) Dieses Phänomen bezeichnet Kölling (2012) auch als „Suchtkreislauf“. Der Anfang einer Sucht sei immer schamgeprägt.

Eine weitere im Zusammenhang mit dieser Arbeit relevante Abwehrform findet sich bei Chu und de las Heras (2014:60), nämlich das sogenannte *Helfertum*. Dieses scheinbar liebevolle Umsorgen und Bestimmen ist oft ein Ausdruck einer Art von Macht. Es ist vor allem in sog. „Helferberufen“ zu finden, die wiederum oftmals mit einer traditionellen Frauenrolle in Verbindung stehen, z. B. auch Berufe im Erziehungs- und Bildungsbereich. Diese Abwehrform tritt oft in Kombination mit Perfektionismus, Zynismus, Sucht und Selbstmissbrauch (z. B. Arbeiten bis zum Burn-out) auf.

3.8 Schambewältigung

Durch Schamvermeidungstechniken können Menschen Schamsituationen nie vollkommen verhindern. Kommt es zu einer Schamsituation, die eine für Scham charakteristische Identitätskrise auslöst, ist es notwendig mit dieser Situation rasch umzugehen. Eine rasche Schambewältigung ist ein persönliches wie auch soziales Anliegen. Denn auch andere Situationsteilnehmer/innen haben Interesse daran, eine Schamsituation schnellstens aufzulösen, da Scham die soziale Interaktion stört. Das Scham empfindende Individuum versucht, den Schamauslöser zu verbergen, die Scham nicht zu zeigen, auch deshalb, damit die Scham nicht auf andere übertritt. Falls die Scham bereits offenbar wurde, gilt es (eine Wiedererlangung der) Kontrolle zu demonstrieren, die Scham aber nicht zusätzlich (z. B. durch Entschuldigungen oder Erklärungen) zu thematisieren.

Für die Überwindung und akute Bewältigung der Scham kann das „Schamsubjekt“ Lächeln oder Lachen als Geste einsetzen. Dadurch soll einerseits die Scham überspielt oder verborgen werden und andererseits gilt es der Wiederherstellung der sozialen Situation. Das künstliche Lächeln soll verdeutlichen, dass man wieder Kontrolle über sich habe und alles in Ordnung sei. Eine weitere Möglichkeit, mit akuter Scham umzugehen, ist die sofortige Leugnung oder Verdrängung. Scham kann auch durch andere, weniger existenziell bedrohliche, wenn auch ebenfalls unangenehme Emotionen überlagert werden, z. B. Schuld, Wut oder Depression. (vgl. Lietzmann 2003:171f)

4 Die soziologische Dimension von Scham

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass Scham einen starken sozialen intersubjektiven Charakter hat. Scham setzt die Interaktion mit einem Gegenüber voraus. In der Literatur wird oftmals vom „Auge des Anderen“ gesprochen, was auch die Redewendungen „jemandem unter die Augen treten“, „Ansehen genießen“, „zu jemandem aufschauen“ oder „sein Gesicht verlieren“ verdeutlichen (vgl. Hilgers 2012:16). Schamsituationen sind sozial bedingt und Scham hat gleichzeitig eine soziale Funktion. Scham (bzw. Schamangst) reguliert das Verhalten in der Gemeinschaft, sorgt für die Anpassung an soziale Regeln und Normen und soll dadurch das Gefühl von Zugehörigkeit gewährleisten und Ausgrenzung verhindern (vgl. „Anpassungsscham“ bei Marks 2010b:2f, siehe Kapitel 3.5.2). In diesem Zusammenhang spielen ebenfalls die moralischen (ethischen) Werte eine Rolle (vgl. „moralische Scham“ oder „Gewissensscham“ bei Marks 2010b, siehe Kapitel 3.5.2).

Die Sozialität von Scham ist offenkundig, jemand schämt sich vor jemandem für etwas. Laut Neckel (1991) scheint Scham „ein soziales Gefühl zu sein, das im gesellschaftlichen Leben seine Ursachen findet und in der Gesellschaft Bedeutungen und Funktionen hat“ (ebd. 17). Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, welche gesellschaftlichen Funktionen und Auswirkungen Scham und Beschämung haben können und welche Bedeutung soziale Rollen und der soziale Status dabei haben. Darüber hinaus soll diskutiert werden, welche Rolle Scham und Beschämung in Bezug auf soziale Ungleichheit, gesellschaftliche Machtverhältnisse und Kontrolle spielen.

4.1 Eine schamlose Gesellschaft?

In der Öffentlichkeit und in den Medien wird heute oft das Fehlen von Schamgefühlen, ein Schamverlust in der Gesellschaft⁹ bedauert. In der Wahrnehmung vieler ist die Gesellschaft bzw. handeln Individuen heute schamloser als je zuvor (vgl. Schütte 2009). Dies könnte daran liegen, dass entweder mit Schamlosigkeit eigentlich Rücksichtslosigkeit oder die Überflutung mit sexuellen Reizen (im Internet, Fernsehen, Werbung o. Ä.) gemeint ist (vgl. Schütz 2014). Dass Scham jedoch in der modernen Gesellschaft eine omnipräsente Rolle spielt und sie keineswegs als „schamlos“ bezeichnet werden kann, zeigt ein Blick auf die

⁹ Die folgenden Ausführungen beziehen sich im Wesentlichen auf „westliche“ bzw. westeuropäische Gesellschaften (diese Begriffe werden im Bewusstsein ihrer sozialen Konstruiertheit der Vereinfachung wegen verwendet).

zahlreichen Formen der Schamabwehr (siehe Kapitel 3.7). Der heimliche und verschleierte Charakter von Scham sowie der Drang, Scham zu vermeiden oder zu verbergen, trägt zu dem Glauben bei, Scham spiele keine nennenswerte Rolle in der heutigen Gesellschaft. Doch gerade in dieser Unsichtbarkeit steckt die verheerende Wirkung von Scham mitsamt ihren Abwehrmechanismen. Neckel (1991) verweist in diesem Zusammenhang auf den Begriff „Scham-Tabu“. In der modernen Gesellschaft herrsche ihm zufolge ein Scham-Tabu,

„das wie alle Tabus umso fester bewacht werden muß, je mehr seine Verletzung die Geltung einer zentralen Norm verletzen würde – und die stellt heute die souveräne Individualität dar. Wird das Scham-Tabu gebrochen und verfehlt man damit die herrschende Individualitätsnorm, muß man sich auch dafür schämen, *daß* man sich schämt [...]“ (ebd. 178)

Wenn Scham in einer leistungs- und erfolgsorientierten Gesellschaft als verachtenswerte Schwäche angesehen wird und mit der minderwertigen Identität eines Unterlegenen assoziiert wird, ist Scham (unabhängig vom Auslöser) gleichzeitig beschämend. Dies ist ein Grund, weshalb Individuen Schamgefühle um jeden Preis verhindern, verbergen oder verleugnen möchten (vgl. ebd. 178). Auch in der Emotionssoziologie wird die moderne „Unsichtbarkeit“ von Scham als Ausdruck einer (zumindest im Hintergrund) unablässigen Präsenz gesehen. Die medial beförderte Kritik an der vermeintlich „schamlosen Gesellschaft“ kann wiederum als Verstärkung der geltenden sozialen Normen gesehen werden (vgl. ebd. 181). Diese „kritischen“ Einschätzungen haben oftmals selbst einen beschämenden Charakter und halten das Scham-Tabu innerhalb der Gesellschaft somit aufrecht. Abschließend soll noch die Frage aufgeworfen werden, inwiefern sich in der modernen Leistungs- und Erfolgsgesellschaft nicht auch eine gesellschaftliche Schamdynamik ausdrückt (z. B. durch Perfektionismus als Schamabwehrverhalten).

4.2 Scham aus soziologischer Perspektive

Aus soziologischer Perspektive wird Scham als eine Emotion angesehen, die durch die Sozialisation geprägt wird. Schamgefühle dienen der Einordnung des Individuums in die gesellschaftlichen Strukturen. Dieser Bewusstseinsprozess kann von einem Angstgefühl begleitet werden (Schamangst), wenn es um den Verstoß gegen gesellschaftliche Normen und Werte geht. Das Schamempfinden wird durch eine soziale Wissensstruktur und dem individuellen Einschätzungsprozess geformt. (vgl. Schmölz 2012:56)

4.2.1 Soziale Rolle

Im Laufe des Sozialisationsprozesses erwirbt der Mensch explizites und implizites Wissen über erwartete gesellschaftliche Verhaltensweisen. Durch diese Vorgaben wird ein spezifisches Rollenverhalten erlernt, das die eigene von außen zugewiesene soziale Rolle bestimmt. Unter der *sozialen Rolle* versteht man ein „Bündel von Normen und Verhaltenserwartungen in zumeist institutionell vorgegebenen Handlungszusammenhängen, z. B. Familie, Schule, Arbeitsplatz.“ (Schäfers 2013:78). Die soziale Rolle ist „über-individuell“ und muss erst von einem Individuum „gespielt“ und in der sozialen Interaktion (in einem bestimmten Umfeld) aktiv ausgeübt werden. Durch die Diskrepanz zwischen der sozialen Rolle und der eigenen Persönlichkeit – Krappmann (2005) spricht von der *sozialen* und der *personalen* Identität – kommt es zu einem Dauerkonflikt zwischen Identitätsbehauptung und den Anforderungen aus dem sozialen Umfeld. Laut Krappmann sei dieser Konflikt zwischen dem Wunsch nach Anpassung und dem Bestreben nach Individualität Teil des Alltagshandelns, vor allem bei Jugendlichen. Rollenkonflikte können auch durch unterschiedliche Auffassungen über das Rollenverhalten und die geforderten Rechte und Pflichten entstehen (vgl. Schäfers 2013:80f). Der Mensch hat durch seine soziale Positionierung in der Gesellschaft eine bzw. mehrere soziale Rollen inne (z. B. als Frau, als Lehrerin usw.), an die jeweils bestimmte Erwartungshaltungen geknüpft sind. Wenn der Mensch diesen gesellschaftlichen Erwartungen in Bezug auf seine soziale(n) Rolle(n) nicht gerecht werden kann oder will, taucht Scham auf. Es wird also nicht nur erwartet, dass der/die Einzelne in seiner/ihrer Rolle „funktioniert“, sondern auch, dass er/sie sich damit identifiziert. Diese gesellschaftlichen Rollenerwartungen üben einen sozialen Konformitätsdruck aus, sie werden Menschen aufgrund ihrer sozialen Herkunft und Umstände „aufgedrängt“ und lassen oft nur wenig Interpretationsspielraum zu. (vgl. Schmölz 2012:58)

4.2.2 Soziale Merkmale

Soziale Scham kann grundsätzlich durch verschiedene Aspekte ausgelöst werden. Einerseits kann soziales Handeln ein Auslöser für eine Schamsituation sein (durch von der sozialen Rolle abweichendes Verhalten oder einen Verstoß gegen allgemeine gesellschaftliche Normen und Werte), andererseits sind es auch dauerhafte – von dem oder der Einzelnen nicht (oder nur schwer) beeinflussbare – soziale Merkmale, die Schamgefühle hervorrufen können (vgl. Lietzmann 2003:99). Soziale Merkmale beeinflussen die Art und Intensität

von sozialen Schamsituationen. In jeder Gesellschaft gibt es spezielle Merkmale, die besonders viel Schampotenzial aufweisen, d. h. bestimmte Personengruppen sind aufgrund ihrer Merkmale in stärkerer Weise Schamgefühlen ausgesetzt. Soziale Merkmale sind das Geschlecht (siehe dazu Kapitel 4.4), das Alter, der soziale Status oder bestimmte soziale Stigmata (vgl. ebd. 149). So sieht Lietzmann (2003) etwa potenzielle Schamanlässe in der Zugehörigkeit zu einer niedrigen gesellschaftlichen Schicht, zu einer in der Gesellschaft als minderwertig wahrgenommenen Religion, Ethnie oder Staatsangehörigkeit. Je geringer der soziale Status und das Prestige einer sozialen Rolle (z. B. Arbeitslose oder Asylbewerber/innen) sind, desto größer ist die Anfälligkeit für soziale Schamgefühle. Scham wird (nur) dann ausgelöst, wenn das Individuum den jeweiligen Aspekt seiner Identität zurechnet. Macht sich beispielsweise ein Mensch für seine Zugehörigkeit zu einer niedrigen sozialen Schicht selbst verantwortlich, so erzeugt dies Schamgefühle (vgl. ebd. 99).

4.2.3 Gesellschaftliche Stigmata

Unter *Stigmata* versteht man im Allgemeinen „sozial unerwünschte Eigenschaften“, die wiederum häufig schamauslösende „Identitätskrisen“ hervorrufen können. Diese „entwertenden“ Eigenschaften drängen sich oft derart in den Vordergrund der (Fremd-)Wahrnehmung, dass Menschen gänzlich dadurch definiert werden, andere soziale Merkmale in den Hintergrund rücken und der Mensch als Ganzes nicht mehr gesehen wird. Ein Stigma wird als Abweichung vom „Normalfall“ gesehen und kann dazu führen, dass sich Personen von den „Stigmatisierten“ abwenden oder sie sogar ausschließen. Grundsätzlich kann jeder „Fehler“, jede Normabweichung je nach (gesellschaftlicher) Perspektive zum Stigma werden, wobei manche Merkmale besonders prädestiniert sind. Stigmata können sich grundsätzlich auf körperliche Attribute bzw. Beeinträchtigungen beziehen, auf individuelle Charakteristika oder persönliche „Charakterfehler“, die mit „Willensschwäche“ in Verbindung gebracht werden, wie z. B. psychische Beeinträchtigungen wie Depression oder Sucht. Kategorien wie Religion, Nation oder Ethnie spielen als Stigmata ebenfalls eine bedeutende Rolle und auch Homosexualität oder z. B. Arbeitslosigkeit können als Stigma wahrgenommen werden. Je wichtiger die stigmatisierte Eigenschaft für die Identität einer Person ist, umso mehr Scham kann diese auslösen. (vgl. Lietzmann 2003:157f)

Ein besonders prekärer Schamauslöser ist das Stigma der *Armut*. Armut ist häufig mit einem (chronischen) Schamempfinden verbunden. Diese andauernden Schamgefühle führen zu einer extremen Stressbelastung, die sogar die Schädigung des Gehirns zur Folge haben kann. In neurowissenschaftlichen Studien wurde nachgewiesen, dass Kinder aus armen Verhältnissen einen wesentlich höheren Kortisol-Spiegel aufweisen. Dieses Stresshormon beeinträchtigt die Entwicklung des Gehirns, insbesondere sind die Problemlösungsfähigkeiten, das logische Denken, die Steuerung der Aufmerksamkeit und die kognitive Flexibilität betroffen. (vgl. Einzmann 2009 in: Marks 2010b:7)

4.2.4 Scham und sozialer Status

Der *soziale Status* eines Individuums beschreibt seine Position in einem hierarchisch gegliederten System, das mit einer bestimmten Wertschätzung, dem sozialen Prestige, einhergeht. Der Status hat einen starken Einfluss auf das Schamempfinden, ein „defizitärer“ Status wird als Makel angesehen und lässt den/die Statusinhaber/in als „minderwertig“ und schwach erscheinen. Ein defizitärer Status kann ein Stigma darstellen, man spricht auch von sogenannten Bürgern „zweiter“ Klasse – im Vergleich zum „Normbürger“. Die Norm bezieht sich in diesem Zusammenhang vor allem auf die Staatsbürgerschaft, aber auch auf die Erwerbstätigkeit sowie Besitz- und Vermögensverhältnisse. Als Personen mit defizitärem Status gelten etwa Migrationsandere¹⁰, „Staatsabhängige“ wie Sozialhilfeempfänger oder langfristig Arbeitslose, vor allem aber Asylwerbende, da diese meist mit mehreren Stigmatisierungen zu kämpfen haben). Diesen Menschen bleibt nicht nur soziale Anerkennung verwehrt, sondern sie werden auch häufig aufgrund ihres Status abgewertet (vgl. Lietzmann 2003:158–160). Schamerlebnisse und Beschämungssituationen sind durch einen defizitären Status wahrscheinlicher und treten häufiger auf. Auch Schaminkonsistenzen provozieren Schamerlebnisse. Eine soziale Position bzw. Identität ist inkonsistent, wenn z. B. eine Person „sehr gebildet, doch arm“ ist, „überqualifiziert“ ist oder „falsch“ geheiratet hat (vgl. ebd. 162). Bastian (2008) meint, die Status-Scham sei an die Stelle der Sexualscham getreten. Als Beispiel führt er Jugendliche an, die heutzutage problemlos während der Pause via Smartphone Videos mit Sex- und Gewaltdarstellungen ansehen (können), sich aber dafür schämen, nicht das beste neueste Smartphone zu haben. (vgl. ebd. 210) Ob dieser Umstand jedoch als Hinweis auf fehlende Sexualscham gesehen werden kann, ist fraglich. Wahrscheinlicher ist, dass sich durch die einfache mediale

¹⁰ Zum Begriff „Migrationsandere“ siehe Kapitel 6.1.3.

Verfügbarkeit von sexuellen Inhalten Ausprägungsformen, Inhalte und Auslöser von Sexuelscham verändert haben.

4.2.5 Beschämung und Macht

Scham und Beschämung können zielstrebig zur Durchsetzung oder Bekräftigung von Machtinteressen eingesetzt werden, egal ob im (gesellschafts-)politischen oder schulischen Kontext. Bastian (2008) bezeichnet Scham sogar als „den politischen Affekt schlechthin“, da jede Beschämung voraussetzt, dass der Mensch ein soziales, politisches Wesen ist (*zoon politikon*), das mit anderen in Interaktion tritt (vgl. ebd. 207).

Neckel (1991) macht in seinem Werk „Status und Scham“ deutlich, dass „Scham als soziales Gefühl beständig im Alltag von Gesellschaften präsent ist, in denen soziale Ungleichheit herrscht“ (ebd. 16). Die ungleiche Verteilung sozialer Anerkennung (die eine machtgestützte Ungleichverteilung von Lebenschancen impliziert) drückt sich in der „Scham der Unterlegenheit“ aus. Scham kann durch ihre (selbst-)regulierende Funktion als „stillschweigende Kontrolle“ der Macht- und Statusverteilung gesehen werden. (vgl. ebd. 193) Macht und Kontrolle werden einerseits durch gezielte Beschämungspraktiken ausgeübt, andererseits wird soziale Kontrolle auch durch schambedingte Selbstkontrolle gewährleistet. Denn „nichts kontrolliert das eigene Selbst erfolgreicher, als die Verurteilung, die die Person sich selbst zuweist“ (ebd. 199).

Um soziale Konformität zu gewährleisten und abweichendes Verhalten in einer Gesellschaft zu unterbinden werden gezielte Beschämungen (in Form von Demütigungen, Erniedrigungen, Verachtung o. Ä.) eingesetzt, die besonders Gruppen von „Außenseitern“ treffen. Tazreiter (2008) spricht hier von „*shaming penalties*“. Scham fungiere in der Gesellschaft als „*conditioning mechanism*“ (ebd. 229;232).

Anja Lietzmann versteht Beschämungen generell als Machttechnik. Beschämungen verfolgen das Ziel, ein herrschendes Machtverhältnis zu verdeutlichen oder eine neue Machthierarchie herzustellen. In jedem Fall (re-)produzieren Beschämungen Ungleichheit zwischen der Person (oder Institution), die bei einer anderen Person gegen deren Willen ein Schamerlebnis auslöst und der Person, der das Schamerlebnis gewaltsam auferlegt wurde. Beschämungssituation können einen Machtzuwachs für die/den Beschämenden und einen Machtverlust für den/die Beschämte/n zur Folge haben. Beschämungen als soziales Macht- und Kontrollmittel werden auf unterschiedliche Arten deutlich. Sie können beispielsweise

als „Rangverminderungen“ erscheinen, etwa durch Geringschätzung, Überlegenheitsgesten, Schuldzuweisungen oder Lächerlich-Machen. Zu den verbalen Äußerungen kommen auch nonverbale und paraverbale Beschämungstechniken dazu, wie etwa ein verächtlicher Blick, Stirnrunzeln, ein herablassender oder spöttischer Ton, hämisches Kichern oder andere zurückweisende Gesten. Auch Distanzlosigkeit und die Missachtung von Grenzen wirken beschämend. Dazu zählen etwa visuelle Übergriffe in Form von Anstarren. (vgl. Lietzmann 2003:174f)

4.3 Die kulturelle Dimension von Scham

Scham kann als universales, kulturelles¹¹ menschliches Phänomen gesehen werden. Das Fehlen von Scham gilt als pathologisch (vgl. Lietzmann 2003:68;72). Ebenso wie das soziale Umfeld haben kulturelle Faktoren Einfluss auf das individuelle Schamerleben (vgl. Lammers 2016:162). Im sozialen Kontext spielen kulturell vermittelte Standards und verinnerlichte Ideale eine Rolle für das Erleben von Scham (vgl. ebd. 157). Zu den kulturellen Faktoren, die die Ausprägungsform von Schamsituationen beeinflussen, zählt Lietzmann „die gesamten Lebensbekundungen, Leistungen und Werke des Menschen, also etwa Sitte und Brauch, Sprache und Schrift, Kleidungs-, Siedlungs- und Arbeitsart, Erziehungswesen, Wirtschaft, politisch-staatliche Einrichtungen, Rechtspflege, Wissenschaft, Technik, Kunst oder Religion“ (Lietzmann 2003:182). Unterschiedliche kulturelle Kontexte mit ihren jeweils eigenen soziokulturellen Bedeutungsfaktoren führen zu Unterschieden in der Intensität und der Bewertung von Scham-Empfindungen. Scham ist – ebenso wie Kultur – kein statisches Phänomen, Schaminhalte verschieben und Schamanlässe wandeln sich abhängig von Zeit und Raum (vgl. Gorius 2011:32f).

Die Darstellung von interkulturellen bzw. kulturspezifischen Unterschieden – vor allem im quantitativen Sinn – sieht Lietzmann problematisch, da die spezifischen Ausprägungsformen von Scham unberücksichtigt bleiben. Qualitative Ansätze zur interkulturellen Unterscheidung im Schamverhalten legen den Fokus auf sogenannte „Verschiebungen“ von einzelnen Schamformen (z. B. Körperscham oder Leistungsscham). Es soll also beschrieben werden, welche Schamformen in einer Kultur oder auch in bestimmten historischen Phasen

¹¹ Lietzmann leitet die Kulturrelativität der Scham aus einer Sichtweise ab, die die Existenzweise des Menschen selbst als kulturell relativ und historisch betrachtet. (vgl. ebd. 72)

der Kulturgeschichte eines Raums jeweils besonders dominant sind. Dabei stellt sich sowohl die Festlegung der einzelnen Schamformen als auch die systematische Untersuchung der kulturellen Spezifika als problematisch heraus (vgl. Lietzmann 2003:185f). Zudem besteht die Gefahr, dass durch kulturalisierende und ethnisierende Sichtweisen bestimmten „Kulturen“ oder Ethnien ein spezifisches Schamverhalten oder spezifische Schamformen zugeschrieben werden (vgl. Gorius 2011:32). Durch einen kulturalisierenden Blick auf Schamsituationen können schnell herrschende Machtverhältnisse bzw. soziale Missstände verschleiert werden.

4.4 Geschlechtsspezifische Aspekte von Scham

Die Erfahrung von Scham ist – wie bereits erwähnt – universell und zutiefst menschlich. Brown sieht mit dem Verweis auf ihre Untersuchungen Männer und Frauen als gleichermaßen von Scham betroffen, obwohl die Scham erzeugenden Botschaften und Erwartungen eindeutig geschlechtsspezifisch seien (vgl. Brown 2013:107f).

Auch Lietzmann betont, dass das Geschlecht – vorrangig als soziales Merkmal – Einfluss auf Schamauslöser und -intensität hat. Zunächst spielen anatomische Unterschiede eine Rolle, die jeweils eine unterschiedliche Art der Körperscham bewirken können (bei Frauen z. B. bezogen auf die Menstruation, Schwangerschaft o. a., bei Männern z. B. Scham über ungewollte oder ausbleibende Erektionen). Die meisten wahrgenommenen geschlechtsspezifischen Unterschiede im Schamempfinden gehen vorwiegend auf einen sozialen Ursprung zurück. Die abweichenden sozialen Bedeutungen von „Mann“ und „Frau“, die mit dem Begriff „Gender“ („soziales Geschlecht“) beschrieben werden, haben also einen maßgeblichen Einfluss auf das Erleben von Scham (vgl. Lietzmann 2003:153). Gender als sozial konstruierte Kategorie ist stark mit Erwartungen eines bestimmten Rollenverhaltens verbunden. Das soziale Geschlecht ist somit Teil der sozialen Rolle, die man in einer Gesellschaft innehat, und ist auch eng mit dem eigenen Selbstverständnis (Geschlechtsidentität) verbunden. Geschlechtsspezifische Normen und Werte in einer Gesellschaft spiegeln sich in geschlechtsspezifischen Schaminhalten und unterschiedlichem Schamempfinden (vgl. ebd.).

Laut Brown ist bei Frauen der primäre Schamauslöser (nach wie vor) das Aussehen (vgl. Brown 2013:108). Lietzmann stellt ebenso fest, dass der weibliche Körper einer größeren

Anzahl an sozialen Normen unterliegt, denen er entsprechen soll. Der „attraktive Körper“ habe für die „weibliche Identität“ in vielen Gesellschaften eine deutlich stärkere Relevanz als für den Mann (vgl. ebd. 153). Dicht hinter dem Schamauslöser Aussehen folgen bei Frauen Schamerlebnisse, die mit der Mutterrolle in Verbindung stehen (vgl. Brown 2013:109). Da Männer im Allgemeinen mit der gesellschaftlichen Erwartung von „Stärke“ konfrontiert sind, ist es naheliegend, dass Schamauslöser bei Männern mit der Angst zusammenhängen schwach zu sein bzw. Schwäche zu zeigen und so mitunter als „unmännlich“ oder gar „mädchenhaft“ zu gelten (vgl. ebd. 115;117).

Mit dem Verweis auf verschiedene einschlägige Studien stellt Lammers fest, „dass Frauen höhere Schamwerte als Männer aufweisen“. Dass Frauen und Mädchen Scham häufiger und intensiver erleben (insbesondere Körperscham), hänge auch mit unterschiedlichen Attributionsstilen zwischen Männern und Frauen zusammen. Gemeint ist damit die unterschiedliche Bewertung von Erfolgen bzw. Misserfolgen. Während Männer dazu neigen, Erfolge internal und Misserfolge external zu attribuieren, neigen Frauen dazu Erfolge weniger auf die eigenen Fähigkeiten zurückzuführen. Somit wird die Emotion Stolz – die als Gegenpart der Scham zu sehen ist – schwerer erreichbar (vgl. Lammers 2016:156f). Michael Lewis sieht ebenso die unterschiedlichen Attributionsstile für die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Schamerleben verantwortlich. Diese würden wiederum auf abweichende Erziehungsstile zurückgehen. Eltern und Lehrpersonen nähmen bei Jungen eher spezifische Attributierungen vor, bei Mädchen hingegen eher globale und häufiger auch negative Attributierungskommentare (Lewis 1993:141, zit. n. Lietzmann 2003:154).

Geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf die Formen der Schamabwehr wurden bereits in Kapitel 3.7.2 angesprochen. Marks konstatiert einen Zusammenhang zwischen den jeweiligen Abwehrformen und den vorherrschenden geschlechtsspezifischen Rollenbildern in der Gesellschaft. So seien selbstdestruktive Abwehrformen (z. B. massive Selbstwertzweifel) eher bei Mädchen und Frauen verbreitet, während Jungen und Männer häufiger destruktive Abwehrformen (wie z. B. Wut oder Gewalt) zeigen. Diese geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen würden wiederum den jeweiligen Rollenerwartungen entsprechen (vgl. Marks 2010b:10f).

5 Scham und Beschämung im Kontext von Schule und Unterricht

5.1 Scham als Tabuthema im pädagogischen Kontext

Die weitgehende Tabuisierung des Phänomens Scham in der Gesellschaft zeigt sich auch im pädagogischen Kontext. Obwohl Scham und Beschämung eine kaum zu überschätzende Rolle im Schulalltag spielen, da alle Beteiligten (in unterschiedlichem Ausmaß) davon betroffen sind, findet laut eigenen Recherchen keine adäquate wissenschaftlich-theoretische Auseinandersetzung mit dieser Problematik statt. Es kann angenommen werden, dass sich diese Tabuisierung auch in der Schulpraxis widerspiegelt.

Die Schamforscherin Brené Brown behauptet nach intensiven Forschungen, zahlreichen Interviews und Vorträgen, sie wäre noch nie in einer „schamfreien“ Schule oder Organisation gewesen. Sie berichtet von Lehrerinnen und Lehrern, die tagtäglich „erfolgreich“ „mit den Schamgefühlen ihrer Schüler arbeiten“, sie also instrumentalisieren. Bei ihren Interviews zum Thema „Scham“ zeigte sich, dass sich 85 Prozent aller Teilnehmenden an einen Vorfall in der Schule erinnern konnten, der für sie derart beschämend war, dass er ihre Wahrnehmung von ihrem Lernvermögen verändert hat. Etwa die Hälfte dieser Erinnerungen bezog sich dabei auf Beschämungen in Bezug auf kreative Fähigkeiten. Den Personen wurde beispielsweise gesagt, sie seien nicht begabt oder nicht gut im Schreiben, Malen, Musizieren oder Tanzen (vgl. Brown 2013:226). Scham ist kein individuelles Problem oder Schicksal und Schamsituationen sind keine individuellen, isolierten Vorfälle, vor allem in Institutionen wie der Schule kann Scham als Machtinstrument eingesetzt bzw. missbraucht werden. Scham schürt Angst, sie vernichtet Kreativität, Produktivität und Vertrauen und stellt so ein zentrales pädagogisches und vor allem menschliches Problem dar.

„Wenn Scham sich in einem sozialen System bis zu einem bestimmten Grad entwickelt hat, werden die Menschen disengagiert, um sich zu schützen. Wenn wir uns innerlich zurückgezogen haben, machen wir nicht mit, leisten keinen Beitrag und verlieren das Interesse.“ (Brown 2013:229)

Um soziale Systeme wie die Schule (darunter auch der Lehrkörper; einzelne Klassen) auf Anzeichen eines möglicherweise vorherrschenden Schamproblems hin zu untersuchen, ist es nötig, Ausprägungsformen von Scham im jeweiligen sozialen Kontext auszumachen. In den folgenden Ausführungen sollen Schampotenziale aufgezeigt werden, die Schule als Institution hervorrufen kann.

Daniela Haas zeigt in ihrer Bestandsaufnahme zur Auseinandersetzung mit der Schamthematik im Kontext von Schule und Unterricht, dass eine systematische Bearbeitung und Reflexion der Schamthematik in der wissenschaftlichen Pädagogik ausbleibt. Ihre Recherchen in pädagogischen Lexika, Grundlagenwerken und der FIS-Datenbank¹² ergaben, dass die Schamthematik lediglich als Randthema bearbeitet wurde, aber nicht in der notwendigen systematischen Breite (vgl. Haas 2013:95f). Seit dieser Bestandsaufnahme aus dem Jahr 2010 hat sich die Forschungslage diesbezüglich nur geringfügig verändert. Die fehlende wissenschaftliche Bearbeitung der Schamthematik macht laut Haas eine mangelnde Schamsensibilität im Kontext von Schule und Unterricht wahrscheinlich. Das fehlende Fachwissen macht ein professionelles pädagogisches Handeln auf diesem Gebiet kaum möglich (vgl. ebd. 96).

Der Sozialwissenschaftler Stephan Marks sieht in Scham eine „unvermeidlich auftretende Reaktion“ im Kontext von Schule und Unterricht. Es sei daher von enormer Bedeutung, dass es zu einem konstruktiven Umgang mit Scham kommt (siehe Kapitel 7). Durch fehlende Schamsensibilität komme es jedoch häufig (bewusst oder unbewusst) zu aktiven Beschämungen, die ein „pathologische[s] Zuviel“ an Scham hervorrufen können (vgl. Kapitel 3.3), was in weiterer Folge nicht nur negative Auswirkungen für ein Individuum haben kann, sondern auch für die gesamte soziale Gruppe oder Institution (vgl. Marks 2010a:170).

5.2 Die Schule als Schamkultur?

Die im Schulkontext agierenden Personen – die Lernenden, Lehrenden sowie auch das administrative Personal – sind im Schulalltag mit vielfältigen Scham- und Beschämungssituationen konfrontiert. Schamsituationen stehen besonders bei Kindern und Jugendlichen in der Schule mit Prozessen sozialer Inklusion und Exklusion in Verbindung. Scham wird dabei als eine Form „sozialer Angst“ wahrgenommen und befördert in dieser Weise soziale Konformität. (vgl. Wertenbruch / Röttger-Rössler 2011:241) Gleichzeitig hat das Erleben von Angst dramatische Auswirkungen auf die kognitiven Prozesse, Angst führt zu einer Denk- und somit Lernhemmung und beeinträchtigt das Gedächtnis. Trotzdem folgen viele Erziehungspersonen (darunter Lehrpersonen und Eltern) dem starken Glauben, dass das

¹² FIS = Fachinformationssystem Bildung Literaturdatenbank (Fachportal Pädagogik 2017)

Erzeugen von Schamgefühlen ein legitimes und notwendiges Erziehungsmittel darstelle, da Kinder sonst nicht lernen wollen oder sich gut benehmen würden. (vgl. Grille 2015)

Scham und Beschämung haben in der (westlichen) Pädagogik eine lange Tradition, vor allem als Disziplinierungsmittel und als Bestrafung von normabweichendem Verhalten. Das „Züchtigungsrecht“ der Lehrpersonen wurde 1977 abgeschafft und jegliche gewaltvollen und demütigenden „Erziehungsmaßnahmen“ gelten seither als (immer mehr) verpönt. Heutzutage gilt der Einsatz von Beschämungen und Erniedrigungen in der Schule weitgehend als inakzeptabel, was zusätzlich zur Tabuisierung der Schamthematik beiträgt. (vgl. Simma 2012:38;40)

Monroe geht davon aus, dass sich herrschende gesellschaftliche Beschämungspraktiken wiederum in den Schulen manifestieren. Diesem Umstand muss besondere Beachtung geschenkt werden, in Anbetracht der Tatsache, dass Schule wohl die soziale Institution ist, die die soziale und emotionale Entwicklung der Kinder am meisten prägt und wo schon ein/e einzelne/r Lehrende/r einen enormen Einfluss haben kann. Schule ist ein Ort, an dem Kinder vielen Situationen ausgesetzt sind, in denen sie sich schwach, defizitär oder „falsch“ fühlen könnten (vgl. Monroe 2009:58f). Schüler/innen haben es tagtäglich mit diversen Herausforderungen (sozialen oder leistungsbezogenen) zu tun, die die Möglichkeit eines Misserfolgs oder Scheiterns beinhalten. Diese Situationen bergen ein Risiko Schamgefühle zu erleben (vgl. ebd. 63f).

Der gezielte Einsatz von Beschämungen im Schulkontext erfüllt meist einen bestimmten Zweck. Beschämungen fungieren als Erziehungsmaßnahme und als Kontroll- bzw. Disziplinierungsmaßnahme. Beatrix Wildt beschreibt Beschämungen als „Strategie sozialer Kontrolle“, sie dienen der „Regulation sozialen Verhaltens“. Für sie bestehe kaum ein Zweifel daran, dass Schule und Unterricht der Aufrechterhaltung, Herstellung und Legitimation sozialer Ungleichheit diene. Lehrpersonen würden ihre „institutionelle Macht“ (aus-)nutzen, um den Schüler/innen bestimmte Verhaltensregeln aufzuzwingen, auch die „Anerkennung von Bewertungen zum Zwecke der Selektion und Statuszuweisung“ spiele dabei eine Rolle. Viele dieser Einflussnahmen seien derart etabliert, dass sie nur wenig hinterfragt werden und auch die Auswirkungen auf die Lernenden bleiben häufig unbeachtet. Durch die häufige Verwechslung von Scham und Schuld werden die Beschämten oft zu „Schuldigen“ gemacht („selbst schuld“), was die Ohnmacht und

Verunsicherung der „Opfer“ erhöht, gleichzeitig erscheinen dadurch die beschämenden Aktionen der „Täter“ durchaus als gerechtfertigt. (vgl. Wildt 2011:57f)

Kristina Lange fasst diese Vorgehensweise unter dem Prinzip „Beschäme und herrsche“ zusammen. Schamgefühle stellen ein großes Potenzial dar, um Menschen leicht zu instrumentalisieren, da sie oft unbewusst sind oder tabuisiert werden, jedenfalls können Schamgefühle höchst schmerzhaft und peinigend sein. Scham kann daher auch Ausdruck der in der Gesellschaft existenten Herrschaftsverhältnisse sein, die daraus resultierenden Strukturen finden sich auch in Institutionen wie der Schule (vgl. Lange 2010:14).

5.3 Schampotenziale im Kontext von Schule und Unterricht

Die Quellen von Scham im Kontext von Schule sind vielfältig. Schamsituationen können in der sozialen Interaktion (z. B. in der Peergroup oder mit Lehrpersonen) entstehen, aber auch die äußeren Umstände, die institutionellen Rahmenbedingungen von Schule, spielen eine bedeutende Rolle (vgl. Haas 2013:96f).

5.3.1 Reproduktion und Objektivierung in der Schule

Als zentrale Problematik des Schulsystems sieht der Neurobiologe Gerald Hüther die herrschende Praxis der Objektivierung von Kindern und Jugendlichen. Die in der Gesellschaft tief verwurzelte Idee, dass Kinder geformt, erzogen und gebildet werden müssen, steht den Erkenntnissen der Lernforschung entgegen. Daher sehe er auch die Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“ kritisch. Neuere Erkenntnisse der Hirnforschung zeigen, dass es nicht möglich sei, einen anderen Menschen zu bilden oder zu erziehen, da die Umbauprozesse beim Lernenden selbst stattfinden müssen. Kinder haben eine angeborene Lust am eigenen Entdecken und Gestalten und sie lernen das, was ihnen wichtig erscheint und von denen, denen sie sich verbunden fühlen. Es reiche laut Hüther also nicht, als Lehrperson ein/e Wissensvermittler/in oder Dienstleister/in zu sein, man müsse die Kinder auch mögen (vgl. Hüther 2013). Für erfolgreiches Lernen ist es also wichtig, dass Schüler/innen mit einer „Sache“, einem Gegenstand emotional involviert sind und dass die Beziehung zwischen Lernendem und Lehrendem von Wertschätzung und Ermutigung geprägt ist, weshalb sie auch frei von Beschämungen sein muss.

In den Schulen der leistungsorientierten Gesellschaft passiert es jedoch, dass Kinder nicht gesehen und zum Objekt gemacht werden. Das Kind erlebt früh, dass es – so wie es ist – nicht richtig ist, es soll mehr tun, Besseres leisten, sich anpassen. Es wird zum Objekt von elterlichen und schulischen Erwartungen, Erziehungsmaßnahmen und Bewertungen. (vgl. Hüther 2015/08). Durch diese Objektivierung werden die psychischen Grundbedürfnisse nach Zugehörigkeit sowie nach einer Steigerung von Autonomie durch selbstständige Weltaneignung verletzt. Diese Enttäuschungen und Verletzungen sind schmerzhaft. Neurobiologische Erkenntnisse zeigen, dass bei derartigen psychisch schmerzhaften Erfahrungen die gleichen neuronalen Netzwerke aktiviert werden, die auch bei körperlichen Schmerzen aktiviert werden (vgl. Hüther 2013). Alle Aufmerksamkeit richtet sich nun auf die Behebung dieses Problems, das Leid soll kompensiert oder überwunden werden. Laut Hüther gibt es dafür im Wesentlichen zwei Strategien: Entweder man macht andere ebenfalls zum Objekt oder sich selbst. Die Manipulation von anderen kann als zentrale Lernerfahrung im Bildungssystem beobachtet werden (z. B. ‚Wie gelange ich mit geringem Aufwand zur besten Note?‘). Mit der Selbstbeschämung und -degradierung (z. B. ‚Ich bin zu blöd‘) geht ein weites Spektrum an Kompensationsstrategien einher (oftmals Suchtverhalten). Im schlimmsten Fall führen chronisch verletzte Grundbedürfnisse zum Verlust der Sensitivität (z. B. den Schmerz nicht mehr spüren, daher sich selbst – oder andere – auch nicht mehr spüren). Folgen davon sind Beziehungsstörungen und ein Zuwachs an psychischen Erkrankungen (die jedoch oftmals isoliert betrachtet und individualisiert werden – was wiederum beschämend wirken kann), oft schon bei Kindern und Jugendlichen. Objektivierung als gesellschaftliches Beziehungsmuster wird schließlich in der Schule reproduziert. (vgl. Hüther 2013)

Die Verletzung von Grundbedürfnissen durch die Objektivierung von Schülerinnen und Schülern, aber auch von Lehrerinnen und Lehrern kann als zentrales strukturelles Problem von Schule gesehen werden. Zahlreiche institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen sowie Funktionen und Strukturen von Schule und Unterricht basieren entweder auf Objektivierung oder tragen dazu bei. Die sozialen Beziehungen werden wiederum von den strukturellen Bedingungen beeinflusst.

In der Homogenisierung von Schulen und Klassen sieht Hüther ein Relikt der Industriegesellschaft des 20. Jahrhunderts. Menschen sollte möglichst effizient Wissen beigebracht werden durch die externe Steuerung des Verhaltens durch ein starres Belohnungs- und Bestrafungssystem. Die Menschen wurden durch diese Konditionierung

zu „lustlosen Leistungserbringern“ geformt, die am besten reibungslos wie Maschinen funktionieren sollten. Dieser Gedanke ist heute noch weit verbreitet. Heterogenität werde zum Problem gemacht und was Schüler/innen durch diese „Gleichmacherei“ lernen, sei vor allem Wettbewerb. (vgl. Hüther 2015/09)

Das Verlangen nach Kategorisierung und Standardisierung, das auch ein Ausdruck des Wunsches nach sozialer Kontrolle ist, geht mit Objektivierungspraktiken einher. Blickt man in die Schulen, so sieht man eine weitgehende Praxis, die von standardisierten Prüfungen und Benotungen, zukunftsentscheidenden Selektionen und – trotz gesellschaftlicher Diversität – von Normierungs- und Homogenisierungsbestrebungen dominiert wird.

Beschämungen richten sich gegen den Selbstwert des Individuums, verletzen Grundbedürfnisse und verursachen buchstäblich Schmerzen. Institutionalisierte Beschämungen können daher als strukturelle Gewalt angesehen werden.

5.3.2 Strukturelle Rahmenbedingungen

Ruth Leitch geht davon aus, dass Beschämungsprozesse mindestens auf zwei unterschiedlichen Ebenen ablaufen. Auf der sogenannten „Makroebene“ („*macro-level*“) laufen Beschämungsprozesse durch destruktive, aber stillschweigend hingenommene pädagogische und didaktische Maßnahmen und Regelungen ab. Als Beispiele dafür nennt sie Bewertungsverfahren, Benotung und Selektion. Auf der „Mikroebene“ („*micro-level*“) wird Scham durch Scham erzeugende („pädagogische“) Handlungs- und Verhaltensweisen der Lehrperson innerhalb der Klasse weitergeben, womit eine Schamkultur erzeugt oder aufrechterhalten wird. Dazu zählt etwa sarkastisches, verächtliches Verhalten, die bewusste Zurschaustellung von Schwächen der Lernenden oder generell die zynische Missbilligung von Gedanken, Gefühlen oder Impulsen der Lernenden. (vgl. Leitch 1999:11)

Marks unterscheidet im Zusammenhang mit Beschämungen in der Schule „subjektive“ und „strukturelle“ Missachtungen. Mit *subjektiven Missachtungen* sind direkte Beschämungen eines Individuums (oder einer Gruppe) gemeint (vgl. „Mikroebene“). Diese seien nur an der Oberfläche sichtbar, Marks vergleicht sie mit dem „obere[n] Teil eines Eisbergs“. Die subjektiven Beschämungen sind besonders folgenschwer, wenn die individuelle Beschämungsgeschichte bereits in der frühen Eltern¹³-Kind-Kommunikation ihren Ursprung hat. Frühe Scham-Traumata und deren Chronifizierung blockieren die

¹³ oder andere primäre Bezugspersonen

Entwicklung geistiger und kreativer Fähigkeiten. Dies kann wiederum zu einer Schamspirale bzw. einem Schamteufelskreis in der Schule führen. Vieles von dem, was vorschnell und unbedacht mit „mangelnder Begabung“, „fehlender Motivation“ oder gar „Dummheit“ abgetan wird, ist auf eine Lernblockade durch (chronisches) Schamerleben zurückzuführen. Lernen ist stark mit dem emotionalen Kontext, in dem die Lernerfahrung stattfinden soll, verbunden. Ist der Unterricht mit Beschämungen verbunden, so wird auch das Unterrichtsthema mit Schamgefühlen in Verbindung gesetzt. Dies kann langfristig andauernde Folgen mit sich ziehen. (vgl. Marks 2007a:43f) Als Beispiele dafür führt Marks die Schulfächer Sport, Musik und Kunst an. Der Unterricht in diesen Fächern habe einen wesentlichen Einfluss darauf, wie ein Mensch im weiteren Verlauf seines Lebens mit seinem Körper, seinem emotionalen Ausdruck und seiner Kreativität umgeht. Viele Menschen würden Jahrzehnte nach dem Ende ihrer Schulzeit ihre eigene Kreativität abwerten. Ein entwürdigender (oder gar traumatisierender) Sportunterricht habe nicht selten zur Folge, dass sich Menschen Jahrzehnte später noch ihres Körpers schämen und es vermeiden, sich öffentlich zu zeigen (z. B. bei sportlicher Betätigung oder beim Tanzen) (vgl. Marks 2010a:180). Aus (andauernden) Beschämungserfahrungen können feste absolute Überzeugungen des eigenen Unvermögens oder der eigenen unveränderlichen Unfähigkeit entstehen, z. B. „*Ich bin nicht sportlich/musikalisch/kreativ.*“ Oder „*Ich bin kein guter Schüler/keine gute Leserin/nicht gut in Deutsch.*“ Die Abwertungen von außen werden also im eigenen Selbst internalisiert, die Verantwortung für das eigene „Versagen“ wird auf sich genommen, was wiederum zu Schamgefühlen führt. Kreativität und der Glaube an eigene Fähigkeiten spielen auch in den anderen Schulfächern eine Rolle. Oft werden mit Bezug auf Geschlechterstereotypen und Rollenerwartungen Mädchen und Jungen jeweils bestimmte Fähigkeiten oder „Begabungen“ abgesprochen. Dass Deutsch als Schulfach ein besonders sensibler Bereich ist und viele Schampotenziale birgt, wird sich in Kapitel 6.2 zeigen. Die Verwendung von Sprache ist ein persönlicher, geistiger und kreativer Prozess. Durch das Formulieren von eigenen Gedanken und Meinungen (mündlich oder schriftlich) macht sich der/die Lernende verletzlich für Kritik und somit auch für Schamangriffe.

Das Ausmaß, in dem eine Pädagogik der Beschämung Kreativität, Neugier, Lebensfreude und letztlich auch Gesundheit zunichtemacht, lässt sich kaum ausmachen. Die zuvor erwähnten subjektiven Missachtungen werden getragen und ermöglicht durch *strukturelle Missachtungen* (vgl. „Makroebene“). Gemeint sind damit jene Erniedrigungen und

Schikanen, die zur Gewohnheit und Routine geworden sind und somit (z. T. unhinterfragt) als Teil der (Schul-)Kultur wahrgenommen werden. Strukturelle Missachtungen finden statt, wenn Menschen aufgrund von sozialen Differenzmerkmalen wie Herkunft, Hautfarbe oder Geschlecht in irgendeiner Form diskriminiert bzw. beschämt werden. Auch die Objektivierung von Menschen zählt in Marks' Verständnis zu den strukturellen Missachtungen. Durch eine objektivierende Sprache und den Fokus auf Quantität im Bildungskontext tritt das Individuum mit seiner Einzigartigkeit in den Hintergrund. Spricht man beispielsweise vorrangig von Zahlen (Klassenschülerhöchstzahl), Notendurchschnitten, Rankings (z. B. PISA-Studie) und Kapazitäten, kann das strukturell missachtend sein. (vgl. Marks 2010a:43f)

Die strukturellen Erniedrigungen des Bildungs- bzw. Schulsystems nimmt auch Benno Hafeneger (vgl. ebd. 2013:95–99) in den Blick. Die folgenden ausgewählten Aspekte sollen diese Beschämungsperspektive für die Schule deutlich machen:

Starre Zeitstruktur: Die „Zeitkultur“ in den meisten (Regel-)Bildungseinrichtungen ist geprägt von Zeitdruck, Geschwindigkeitsnormen und einem vorgegebenen „Zeitkorsett“, das die Lernrhythmen bestimmt. Die gesellschaftlich vorgegebene Zeitauffassung, die eng mit dem Leistungs- und Effizienzgedanken in Verbindung steht, wird durch die Schule reproduziert, obwohl starre Zeitstrukturen jeglichen lernpsychologischen Erkenntnissen entgegenstehen. Der immerwährende Zeitdruck führt zum „Abarbeiten“ von Lehrplänen bzw. festgelegten Inhalten, kreative Freiräume und kollegialer Austausch kommen oft zu kurz. Im Unterricht hat Schnelligkeit einen höheren Stellenwert als Langsamkeit (oder auch Gewissenhaftigkeit). Der immerwährende Zeit- und Stoffdruck kann Scham- und Schuldgefühle bei den Lehrenden erwecken, entweder weil sie den Stoff „durchbringen“ und so die Qualität des Unterrichts leidet oder weil sie es nicht schaffen, die vorgegebenen Lehrziele zu erreichen (vgl. ebd. 95f). Durch den Unterricht zu hasten, ruft bei allen Beteiligten Frustration hervor. Schüler/innen, die den vorgegebenen Geschwindigkeitsvorgaben nicht entsprechen, werden unter Umständen als „langsam“ stigmatisiert und so direkt oder indirekt mit Scham konfrontiert.

Stress und Überbelastung: Durch den oben bereits erwähnten Zeitdruck und den daraus folgenden mangelnden Erholungsphasen entstehen hohe Stressbelastungen, sowohl bei Lernenden als auch bei Lehrenden. Zu dem vorherrschenden Leistungsdruck kommt oft auch noch (Kontroll-)Druck von Seiten der Eltern dazu. Der dauerhafte Schulstress kann zu

ernsthaften psychischen Leiden und psychosomatischen Symptomen führen. Die Stressverarbeitung kann sich in verschiedenen Formen von Verhaltensauffälligkeiten zeigen (z. B. aggressives Verhalten, Lernverweigerung, Hyperaktivität). Der Rückgriff auf Medikamente oder Suchtmittel zur Leistungssteigerung oder zur Betäubung kann ebenfalls eine Rolle in diesem Zusammenhang spielen (vgl. ebd. 96). Schamgefühle können sich einstellen, wenn der vorgegebenen Leistungsnorm nicht entsprochen wird (*Anpassungsscham*). Man schämt sich vor sich selbst, macht sich für das Scheitern verantwortlich und sieht sich als Versager. Zudem sind viele Reaktionen auf die hohe Stressbelastung wiederum mit Scham oder Beschämung verbunden. Es kommt beispielsweise zu einer beschämenden Individualisierung von Lernverweigerung oder anderen „Verhaltensauffälligkeiten“, durch die die dahinterliegenden strukturellen Probleme verschleiert und auf den/die Einzelne/n abgeschoben werden.

Soziale Benachteiligung und Selbstzuschreibung: Die sozialen Machtverhältnisse werden nicht nur durch die herrschende materielle Ungleichheit stabilisiert, sondern auch durch die Verinnerlichung der zugeschriebenen sozialen Rolle. Die Selbstverortung und Zuordnung zu den „Gewinnern oder Verlierern“ hat einen kaum zu überschätzenden Effekt auf die eigene Kompetenzüberzeugung und das Abschneiden im Bildungssystem. Sozial „Unterlegene“ erleben ihre geringere Macht oftmals auch als ein Zeichen ihres geringen Werts. (vgl. ebd. 97)

Öffentliche Beschämung: Als zentrales Problem sieht Hafener jenen politischen und administrativen Umgang mit Schule, der von Verachtung und Beschämung geprägt ist. Diverse geringschätzig öffentliche Inszenierungen¹⁴ können als gesellschaftliches Phänomen betrachtet werden. Missachtungen und oftmals auch Rufschädigungen richten sich an die Pädagogik als Disziplin, Bildungseinrichtungen und Lehrpersonen (dies trifft ebenfalls für universitäre Einrichtungen und deren Lehrende und Studierende zu). (vgl. ebd. 97) Durch die öffentlichen Beschämungen wird ein Scham- und Beschämungskreislauf ausgelöst, es werden „Schuldige“ (bei sich selbst oder bei anderen) gesucht, um mit den eigenen Schamgefühlen besser umgehen zu können. Im schlimmsten Fall werden die hervorgerufenen Schamgefühle auf diejenigen übertragen, die die wenigste Macht in einem sozialen Kontext innehaben. Im Kontext der Schule sind das generell die Schülerinnen und

¹⁴ Man denke etwa an den „Lehrer-Sager“ von Michael Häupl, dem sozialdemokratischen Bürgermeister von Wien, am 14. April 2015: „Wenn ich 22 Stunden in der Woche arbeite, bin ich Dienstagmittag fertig.“ (Burgstaller, Der Standard 2015)

Schüler, wobei jene besonders gefährdet sind Schamattacken zu erleiden, die mehrere personale Risikofaktoren für Schamanfälligkeit (siehe nächstes Kapitel) aufweisen.

Im „Schamkreislauf“ in der Schule, der von gesellschaftlichen Bedingungen ausgeht, sind nicht nur die Lernenden und Lehrenden betroffen, auch die Eltern/Erziehungsberechtigten spielen eine zentrale Rolle. Der gesellschaftliche Leistungsdruck, der auch auf den Eltern lastet, kann Schamgefühle auslösen, wenn die eigenen Kinder nicht den (gesellschaftlichen und/oder eigenen) Erwartungen entsprechen. Diese Schamgefühle werden kaum thematisiert und oftmals entweder auf das eigene Kind oder auf Lehrer/innen übertragen, was den Schamkreislauf der Schule aufrechterhält. Für das Beschämen von Lehrer/innen erhalten Eltern zudem auch häufig gesellschaftlichen und politischen Rückenwind. Für die Schamanfälligkeit von Eltern gelten ebenfalls die folgend angeführten Risikofaktoren. Eltern bzw. Familien, die aufgrund ihres niedrigen sozialen Status unter starkem sozialen Druck stehen, sind besonders anfällig, Schamgefühle zu erleben.

5.3.3 Personale Risikofaktoren

Ob und in welcher Weise und Intensität bestehende Schampotenziale tatsächlich Schamgefühle bei Lernenden oder Lehrenden auslösen, hängt von vielfältigen personalen Einflussfaktoren ab. Die individuelle Schamanfälligkeit resultiert beispielsweise aus den bisher erlebten Schamerfahrungen sowie den verfügbaren Bewältigungsstrategien. Daniela Haas (2013) hat folgende „[m]ögliche personale Bedingungsfaktoren“ aufgelistet, die als Einflussfaktoren gelten, wenn es um Schamerleben geht (vgl. ebd. 97f):

Individuell:

- Geschlecht
- Alter bzw. Entwicklungsstufe
- physiologische Merkmale (z. B. Aussehen)
- Persönlichkeitsmerkmale (z. B. *Big Five*: Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit)
- Kompetenzen (z. B. Sozial- und Sachkompetenz)
- bereits erlebte Schamerfahrungen (außerhalb oder innerhalb der Schule)
- etc.

Überindividuell:

- vorherrschende kulturspezifische Werte und Normen
- Milieu (z. B. Bildungshintergrund)
- soziales Umfeld (emotionale Unterstützung durch Familie, Freunde, nahe Bezugspersonen; Modelle für Schambewältigungsstrategien)
- etc.

(vgl. Haas 2013:98)

5.4 Schampotenziale und Schamkonflikte bei Lehrenden und Lernenden

Das folgende Kapitel soll auf potenzielle Schamkonflikte von Lernenden und Lehrenden aufmerksam machen. Im Zentrum stehen dabei Strukturmerkmale der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, die verstärkt Scham hervorrufen können. Da das Beziehungs- und Interaktionsverhältnis von Lehrenden und Lernenden äußerst komplex ist, sollen hier Schampotenziale nur angedeutet werden. Schamerlebnisse, die in der Beziehung zwischen Lernenden auftreten werden hier nicht behandelt, ebenso wenig wie Scham, die auf das Aussehen bzw. den Körper bezogen ist.

5.4.1 Schampotenziale in der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden

Das komplexe Beziehungsgefüge zwischen Lehrenden und Lernenden kann als wechselseitiges Kommunikations- und Interaktionsverhältnis beschrieben werden. Die Beziehung ist von *personenabhängigen* (soziokulturellen und schulstrukturellen) und *personenunabhängigen* (intersubjektiven) Faktoren geprägt (vgl. Haas 2013:124). Nach Chu und de las Heras lässt sich Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung als „intime professionelle Beziehung“ beschreiben. Kennzeichen für eine solche Art der Beziehung ist, dass eine Seite die Tätigkeit professionell ausübt und durch ihre Tätigkeit in den „geistig-seelisch-körperlich-sozialen Intimbereich“ der anderen Seite vordringt. Die Intimität eines solchen Kontakts birgt die Gefahr des Missbrauchs, die aufgrund bestimmter Faktoren verstärkt wird (z. B. asymmetrisches Machtverhältnis, Nicht-Öffentlichkeit des Unterrichts, Abhängigkeitsverhältnis u. a.) (vgl. ebd. 2014:83f). Im Folgenden sollen exemplarisch einige zentrale Merkmale des Lehrer/innen-Schüler/innen-Verhältnisses dargestellt und die inhärenten Schampotenziale beleuchtet werden.

5.4.1.1 Asymmetrisches Machtverhältnis

Lernende und Lehrende befinden sich in einem asymmetrischen Rollen- und somit auch Machtverhältnis. Die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden ist geprägt von wechselseitiger *Einwirkung*, *Kontrolle* und *Abhängigkeit*. Die Ungleichverteilung in diesen Bereichen ist deutlich und institutionell verankert. (vgl. Ulich 2001b:3) Schüler/innen werden im Schulalltag stets daran erinnert, auf welcher nachhaltigen Weise sie abhängig sind. Dies zeigt sich vor allem durch die „Sanktions- und Expertenmacht“ der Lehrenden. Anerkennung oder Missachtung bestimmen über die soziale Position in der Klasse, über Benotung und in weiterer Folge auch über Zukunftschancen (durch Zugang zu

weiterführenden Bildungseinrichtungen und/oder beruflichen Positionen). (vgl. ebd.) Dieses Ungleichgewicht kann zu einer Schamaktivierung auf der Autonomieebene führen. Lernende können „Abhängigkeitsscham“ erleben, wenn die Abhängigkeit zu stark ist und als Ausgeliefertsein empfunden wird.

Schamerlebnisse werden wahrscheinlicher, wenn die asymmetrische Machtverteilung explizit betont wird oder es aufgrund dessen zu beschämenden Handlungen kommt. Die Überlegenheit, die Amt und Funktion des Lehrers/der Lehrerin mit sich bringen, birgt immer auch die Gefahr eines beschämenden Machtmissbrauchs. (vgl. Haas 2013:133f)

Es kann auch passieren, dass eine Lehrperson ihre institutionell zugewiesene Machtposition aus verschiedenen Gründen nicht wahrnehmen kann. Unerfahrenheit, mangelnde soziale Kompetenz aber auch eine prägende Beschämungsgeschichte können dazu führen, dass Machtmittel nicht zureichend eingesetzt werden können, besonders nicht gegenüber einer solidarisch handelnden Klasse. Diese „Unfähigkeit“ löst Gefühle von Hilflosigkeit und Ohnmacht aus und provoziert Schamgefühle aufgrund des eigenen „Versagens“. (vgl. Ulich 2001b:3)

Schamgefühle gegenüber der eigenen Machtposition können auch dazu führen, dass sich Lehrer/innen ihre Macht über Schüler/innen nicht eingestehen wollen und sie eventuell nach außen hin bestreiten. Ulich sieht in dieser Haltung die Sorge, Macht und Beliebtheit würden sich gegenseitig ausschließen. (vgl. ebd.) Diese Haltung kann auch mit dem Grundbedürfnis nach Bindung und Zugehörigkeit in Verbindung gebracht werden. Hat eine Person unzureichende Bindungserfahrungen gemacht (siehe Kapitel 3.2.5 und 3.3), steigt die Angst vor sozialem Ausschluss.

5.4.1.2 Nähe-Distanz-Problematik

Klaus Ulich geht in seinem Aufsatz auf eine Studie von Sibylle Redeker (1993:89ff) ein, die sich mit der Nähe-Distanz-Problematik von Lehrerinnen und Lehrern beschäftigt. Sie zeigt die Widersprüchlichkeit, die sich aus dem Bedürfnis nach Zuneigung ergeben kann. Ein Gleichgewicht zwischen Nähe und Distanz zu erreichen, ist eine ständige Gratwanderung und erfordert viel an Empathie. Handelt eine Lehrperson aus einer inneren Unsicherheit heraus, so ist dieser Balanceakt häufig mit Angst verbunden. Aus der Angst vor Einsamkeit zeigt man möglicherweise zu viel Nähe, die Angst vor Autoritäts- und Identitätsverlust kann wiederum dazu führen, dass die Lehrperson zu wenig Nähe zeigt. Die

ambivalenten Beziehungswünsche auf Seiten der Schüler/innen machen die Situation zusätzlich komplexer. (vgl. Ulich 2001:11)

Beide Extreme können als Angst vor Scham und Beschämung interpretiert werden. Schamangst provoziert Schamabwehrverhalten, das sich individuell durch unterschiedliche Abwehrstrategien äußert. Der Wunsch nach Nähe und die Angst vor Enttäuschung können dazu führen, dass eine Lehrperson sich total distanziert und ein destruktives Abwehrverhalten an den Tag legt. Dies kann von Überlegenheit und Arroganz bis hin zu Beschämungen und Erniedrigungen reichen. Das andere Extrem – ein Zuviel an Nähe – geht möglicherweise mit selbstdestruktiven Abwehrformen – wie z. B. dem sog. „Helfertum“ (siehe diese Arbeit, Seite 34 und 59f) – einher. Wenn die Lehrperson es verabsäumt Grenzen zu setzen, besteht die Gefahr einer Überarbeitung oder einer emotionalen Überlastung. Häufige schamvermeidende Begleiterscheinungen in diesem Kontext sind Perfektionismus und Selbstmissbrauch. Nicht selten kommt es dabei auch zu einer Bevormundung von Schülerinnen und Schülern und das Grundbedürfnis nach Autonomie wird verletzt.

5.4.1.3 Umgang mit Emotionen

Das Erleben von verschiedenartigen positiven und negativen Emotionen gehört zum schulischen Beziehungsalltag zwischen Lehrenden und Lernenden. Der Ausdruck bzw. das Sprechen über diese Gefühle – über Zuneigung/Abneigung, Freude/Ärger oder Gleichgültigkeit in unterschiedlichen Intensitäten – ist jedoch weitgehend tabuisiert. Gefühle gegenüber Schülerinnen und Schülern werden zudem oft verdrängt oder zumindest verschwiegen. Für Ulich hängt dieser Umstand damit zusammen, dass Gefühle möglicherweise den Gleichheits- und Gerechtigkeitsansprüchen an die Rolle des Lehrers/der Lehrerin zuwiderzulaufen. (vgl. Ulich 2001:12)

In diesem Zusammenhang sind mehrere Schampotenziale auszumachen. Die Lehrperson untersteht einem bestimmten sozial geformten professionellen Rollenverständnis sowie eigenen Normen und Werten in Bezug auf den Umgang mit Emotionen im Schulalltag. Das wissenschaftlich definierte Verständnis und Konzepte von emotionaler Kompetenz (z. B. Sieland 2006) können sich dabei wesentlich von in der Praxis herrschenden und eigenen Normen und Erwartungen unterscheiden. Jeder Verstoß gegen eine dieser Normen (die eventuell einander auch entgegenstehen) kann potenziell Scham hervorrufen.

Ein Normverstoß ist beispielsweise das Verlieren der Selbstbeherrschung bzw. der inneren Kontrolle, was möglicherweise auch körperliche, emotionale oder verbale Grenzverletzungen Schüler/innen gegenüber mit sich bringen kann. Auf Seiten der Schüler/innen kann dadurch Intimitätsscham hervorgerufen werden. Je stärker die Intensität der von Schüler/innen hervorgerufenen Emotionen – positive oder negative – desto höher sind demnach das Schampotenzial und die Schamangst für die Lehrenden. Schamgefühle entstehen z. B. durch das Erleben von als „unangemessen“ wahrgenommenen Gefühlen, beispielsweise übermäßige Zuneigung oder Abneigung.

Schulische Emotionsarbeit¹⁵ ist ein komplexer anstrengender Prozess, der eine ständige empathische Abstimmung und hohe emotionale Kompetenz erfordert. Misslingen in der „emotionalen Performanz“ (Sieland 2006:1) kann Kompetenzscham bei der Lehrperson hervorrufen. Kommt es zu keiner Beachtung und Thematisierung der erlebten Emotionen, so kommen Abwehrreaktionen zum Tragen.

5.4.1.4 Wissens- und Erfahrungsdifferenz

Ein Ungleichheitsmoment in der Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung besteht im Wissens- und Erfahrungsvorsprung der Lehrenden (vgl. Haas 2013:128). Lehrpersonen müssen mit diesem Qualifikationsvorsprung behutsam umgehen, eine „belehrende“ oder gar arrogante Haltung kann beschämend wirken. Die Lernerrolle ist immer auch von (schmerzlichen) Umbildungen und ambivalenten Erfahrungen gekennzeichnet (vgl. ebd. 107) Grille spricht von einem speziellen Moment im Lernprozess, an dem man sich eingestehen muss, dass man etwas nicht weiß oder kann. In diesem Moment ist ein Individuum besonders verletzlich und anfällig für Scham. (vgl. Grille 2015) Lehrende müssen sich dessen bewusst sein und einen sensiblen Umgang an den Tag legen. Dazu gehört es beispielsweise, das vorhandene Wissen und Können der Schüler/innen entsprechend wertzuschätzen und eine Konzentration auf Defizite zu vermeiden (vgl. Haas 2013:109).

Die Lehrperson verfügt zudem über Wissen über private Angelegenheiten der Schüler/innen wie z. B. familiäre Umstände, aber auch sensible Informationen über körperliche, geistige oder charakterliche Besonderheiten. Informationen, die weit in die Privatsphäre einer Schülerin/eines Schülers reichen können. Durch dieses Wissen kann Intimitätsscham auf

¹⁵ Zu den Phasen der Emotionsarbeit siehe Sieland 2006:2f.

Schülerseite ausgelöst werden. (vgl. Haas 2013:128f) Gleichzeitig kann bei der Lehrperson Intimitätsscham ausgelöst werden, wenn sie zu viel von sich bzw. von ihren privaten Umständen preisgibt. Im Zeitalter der sozialen Medien muss sich jede Lehrperson die Frage stellen, wie viel sie beispielsweise in sozialen Netzwerken öffentlich von sich zeigt und welche Auswirkungen das auf ihre Rolle als Lehrperson hat. Die Rolle des Lehrenden hat sich durch die technischen Entwicklungen in vielerlei Hinsicht verändert. Spätestens durch die Verbreitung internetfähiger Smartphones in den Klassen hat der/die Lehrer/in das Wissensmonopol verloren. Auch die starre Expertenrolle wird dadurch aufgebrochen, man denke daran, dass manche Lehrpersonen auf die Expertise von Schüler/innen zurückgreifen, wenn es beispielsweise um den Umgang mit technischen Geräten oder Lernplattformen geht. Hier kann durchaus Kompetenzscham auf der Lehrerseite provoziert werden, vor allem, wenn sich die Lehrperson ihrer Fachautorität nicht sicher ist.

5.4.2 Schamkonflikte bei Lehrenden

5.4.2.1 Der Lehrberuf als „Helferberuf“?

Es scheint Menschen zu geben, die instinktiv einen sogenannten Helferberuf ergreifen. Diese weisen oft eine bestimmte Charakterstruktur auf, die geprägt ist von vermeintlich leidenschaftlicher Hingabe (meist jedoch „Hergabe“) bis hin zur Selbstaufgabe. Ihr Handeln ist geprägt von Aufopferung für andere und der Unterdrückung eigener Bedürfnisse. Besonders in helfenden oder erzieherischen Berufen trifft man auf Menschen, die oft suchartig bis zur völligen Erschöpfung (Burn-out) arbeiten. (vgl. Chu / de las Heras 2014:71f)

Kinder, die später einen Helferberuf wählen, machen laut Chu und de las Heras aus ihrer Not eine Tugend. Sie konstatieren, dass viele Menschen in helfenden Berufen als Kinder selbst Hilfe gebraucht hätten. Bleibt Kindern aus verschiedenen Gründen Zuwendung und Geborgenheit verwehrt, kann dies zu pathologischer Scham führen (siehe Kapitel 3.3). Das Helfertum selbst kann als Schamabwehrform gesehen werden (siehe diese Arbeit, Seite 34). Vernachlässigte Kinder sind früh auf sich selbst gestellt und müssen oftmals auch Verantwortung über Geschwister übernehmen. Sie werden quasi zu Eltern gemacht, diese Rollenumkehr wird „Parentifizierung“ genannt. Parentifizierte Kinder sind oft ungewünschte Kinder, die aufgrund ihrer eigenen Bedürftigkeit beschämt wurden. Mit der

Zeit lernen diese Kinder, dass sie geschätzt oder zumindest gebraucht werden, wenn sie anderen helfen. Der Selbstwert wird als durch das Helferdasein definiert. (vgl. ebd.)

Die selbstdestruktiven Seiten dieses Helfertums sind deutlich. In der Helferbeziehung kommen jedoch auch destruktive Seiten zum Vorschein. Bezogen auf den Kontext Schule lassen sich diese wie folgt beschreiben: Ohne es zu wissen oder zu wollen kann sich ein tiefer Groll gegenüber Schüler/innen entwickeln, denen die Lehrperson all das bedingungslos gibt, was sie eigentlich selbst braucht. Da sie gebraucht werden will, ist sie an der Autonomie der Schüler/innen nicht wirklich interessiert. Sie erwartet Dank dafür, dass sie alles von sich gibt und es entsteht Zorn, wenn die angebotene Hilfe nicht dankbar angenommen wird. Die innere Verachtung wird auf das Gegenüber projiziert und schädigt somit die Beziehung. (vgl. ebd. 72)

5.4.2.2 Schampotenziale bei Junglehrer/innen

Im Folgenden sollen exemplarisch potenzielle Schamsituationen und -formen von Junglehrer/innen dargestellt werden. Dafür beziehe ich mich auf eigene Erfahrungen, die ich in meinem ersten Unterrichtsjahr gemacht habe. In diesem Jahr unterrichtete ich als Sondervertragslehrerin Deutsch an einer Handelsakademie sowie Deutsch im Teamteaching an einer Neuen Mittelschule.

Als Junglehrer/in, besonders aber als Sondervertragslehrer/in, der/die noch mitten in der universitären Ausbildung steckt, hat man einen beruflichen und sozialen Status inne, der von der Norm eines Vollzeitlehrers/einer Vollzeitlehrerin abweicht. Der Wissens- und Erfahrungsvorsprung der Kolleg/innen kann Schamgefühle (Kompetenzscham) auslösen. Die sozialen Interaktionen im Kollegium sind daher von einem Ungleichgewicht bzw. von einem ungleichen Machtverhältnis geprägt, das wiederum Abhängigkeitsscham provozieren kann.

Als Novize/Novizin im Lehrerkollegium ist es notwendig, sich mit den jeweils bestimmenden Normen und Werte dieser sozialen Gruppe vertraut zu machen. Noch weitgehend orientierungslos, was die Schul- und Unterrichtspraxis angeht, ist das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Anerkennung bei Junglehrer/innen groß und damit der Anpassungsdruck hoch. Aus Angst vor Anpassungsscham, kann es passieren, dass Junglehrer/innen durch übermäßig angepasstes Verhalten ihre Authentizität verlieren und

ihre eigenen Werte zugunsten der Erwartungen anderer in den Hintergrund drängen. Dies kann wiederum Gewissensscham auslösen.

Als Beispiel dafür kann zynischer oder abwertender Tratsch über (bestimmte) Schüler/innen herangezogen werden. Beteiligt man sich an diesem Tratsch, obwohl man dieses destruktive Verhalten grundsätzlich moralisch ablehnt, man aber „dazugehören“ möchte, so kann es zum Erleben von Gewissensscham kommen. Hält man sich jedoch konsequent von derartigen Gesprächen fern oder lehnt dieses Verhalten explizit ab, so kann dies in weiterer Folge Anpassungsscham auslösen.

Gewissensscham bzw. moralische Scham ist vor allem im Unterricht ein zentrales Thema. Als Junglehrer/in geht man oftmals mit präzisen und wissenschaftlich gestützten Vorstellungen und Idealen über „guten Unterricht“ in die Praxis. Die Erfahrung, den eigenen, meist zu hohen und z. T. unrealistischen Ansprüchen und Erwartungen nicht gerecht zu werden, ist verbunden mit schmerzlichen Schamgefühlen.

Moralische Scham wird auch dadurch provoziert, dass Lehrpersonen in strukturell diskriminierenden bzw. beschämenden Institutionen arbeiten und diese dadurch aufrechterhalten, sie sind somit „Mittäter/innen“. Viele Lehrende leiden darunter, dass ihr Handlungsspielraum institutionell begrenzt ist und sie (potenziell beschämende) Handlungen vollziehen müssen, die sie moralisch nicht unterstützen. Damit ist beispielsweise die Pflicht zur Benotung gemeint, Selektionsverfahren oder die starre Zeitstruktur.

Das Teamteaching birgt umso mehr Schampotenziale, je unterschiedlicher die Werte und Vorstellungen (von gutem Unterricht) der beiden Lehrenden sind. Neben Anpassungs- und Gewissensscham kann beim Teamteaching vor allem empathische Scham auftauchen. Empathische Schamgefühle können auftauchen, wenn beispielsweise die andere Lehrperson einen Schüler oder eine Schülerin beschämt.

6 Scham und Beschämung im migrationsgesellschaftlichen Deutschunterricht

6.1 Scham und Beschämung in der Migrationsgesellschaft

6.1.1 Zum Begriff „Migrationsgesellschaft“

Der Begriff „Migration“ bezeichnet eine gesellschaftliche Wirklichkeit, die für *alle* Menschen in einem entscheidenden Maß relevant ist, durch Migration werden gesellschaftliche Kontexte und ihre Menschen verändert. Im Folgenden wird die Bezeichnung „Migrationsgesellschaft“ verwendet, da der Begriff „Migration“ einem weiten Spektrum an Wanderungsphänomenen gerecht wird. Der Ausdruck „Migrationsgesellschaft“ ist somit umfassender als etwa die Begriffe der „Einwanderungsgesellschaft“ oder „Zuwanderungsgesellschaft“, die Migrationsbewegungen nur einseitig abbilden. Das Wort „Migration“ verweist zudem auf eine allgemeine Perspektive, mit der charakteristische Phänomene erfasst werden. (vgl. Mecheril 2016:12f) Zu diesen Phänomenen, die für die gesellschaftliche Wirklichkeit kennzeichnend sind, zählen beispielsweise neben Phänomenen der Ein- und Auswanderung sowie der Pendelmigration auch Formen regulärer oder irregulärer Migration. Die Vermischung von Sprachen und die Entstehung von Zwischenwelten und hybriden Identitäten können ebenfalls als Merkmale einer Migrationsgesellschaft gesehen werden. Die Migrationsgesellschaft beinhaltet Strukturen und Prozesse alltäglichen Rassismus, in denen Konstruktionen des und der Fremden (re-)produziert werden. Die Migrationsgesellschaft ist auch bestimmt von konstituierenden, selbstthematisierenden Diskursen (z. B. über „die Anderen“). (vgl. Mecheril u. a. 2010:11)

Diese gesellschaftlichen Phänomene wirken in Bildungsinstitutionen und beeinflussen Bildungsverläufe. „Migration“ und „Migrationsgesellschaft“ können daher als zentrale Begriffe im (migrations-)pädagogischen Kontext gesehen werden. (vgl. ebd.)

6.1.2 Scham aus migrationspädagogischer Perspektive

Aus der Perspektive der Migrationspädagogik gilt es, *Zugehörigkeitsordnungen* in der Migrationsgesellschaft zu thematisieren. Der Blick ist besonders auf die Macht der Unterscheidung gerichtet, die von diesen Ordnungen ausgeht und Bildungsprozesse ermöglicht oder verhindert (vgl. Mecheril 2016:15). Unter Zugehörigkeitsordnungen sind

laut Mecheril machtvolle (Dominanz-)Zusammenhänge zu verstehen, „die durch eine komplexe Form der Ermöglichung und Reglementierung der symbolischen, kulturellen, politischen und biographischen Einbeziehung und Ausgrenzung auf den und die Einzelne Einfluss nehmen“. In diesen Zusammenhängen werden aus Individuen Subjekte, durch diese Ordnungen werden also Subjektivierungen und Disziplinierungen vorgenommen (Mecheril 2015:41f).

Die Schule als Bildungsinstitution ist produktiv im Hinblick auf die Positionierung von Schüler/innen im migrationsgesellschaftlichen Raum. Dabei spielen intersektional verknüpfte Ordnungen wie Geschlechter-, Klassen- oder Körperordnungen eine Rolle (vgl. Mecheril 2016:20). In der Migrationspädagogik steht besonders die *natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit* im Vordergrund. Der von Paul Mecheril geprägte Ausdruck verweist zum einen auf den Umstand, dass die Konzepte von Nation, Ethnie/Ethnizität und Kultur (sowie Religion) im Alltagsverständnis und auch in der wissenschaftlichen Praxis oft diffus und ohne zureichende Abgrenzung zueinander gebraucht werden. Zum anderen soll deutlich gemacht werden, dass diese Konzepte sowohl formal (z. B. durch Gesetze und Erlässe), materiell (z. B. durch Ausweise) als auch sozial durch symbolische Praktiken hergestellt werden. (vgl. ebd. 15) Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit wird durch die Dimensionen von symbolischer *Mitgliedschaft*, habitueller *Wirksamkeit* und biografisierender *Verbundenheit* konstituiert (siehe dazu Mecheril 2016:17f).

Mithilfe dieser Zugehörigkeitsdimensionen wird ein natio-ethno-kulturelles „Wir“ konstruiert. Die Imagination des „Wir“ ist jedoch krisenhaft, da in seiner Wesenhaftigkeit auf das „Andere“ („Nicht-Wir“) angewiesen ist. Dies führt zur paradoxen Situation, dass natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen einerseits auf Migrationsphänomene konstitutiv angewiesen sind, sie aber zugleich durch diese irritiert und beunruhigt werden. (vgl. ebd. 18)

6.1.3 Das Beschämungspotenzial von Kategorisierungen

Die machtvolle Unterscheidungspraxis zwischen einem „Wir“ und einem „Nicht-Wir“ (bzw. „Sie“ oder „die Anderen“) äußert sich beispielsweise durch von außen vorgenommene begriffliche Kategorisierungen (Fremdzuschreibungen). In der Migrationsgesellschaft wird häufig zwischen „Migrant/in“ und „Nicht-Migrant/in“ unterschieden. In der Öffentlichkeit und in den Schulen hat sich die als politisch korrekt wahrgenommene Bezeichnung „Schüler/innen mit Migrationshintergrund“ weitgehend

durchgesetzt. Menschen werden so zwar nicht auf ihre Staatsangehörigkeit reduziert (wie etwa bei der Unterscheidung „Ausländer“ und „Inländer“), jedoch wird durch diese Bezeichnungspraxis ebenso eine Abweichung von der gesellschaftlichen Normalität suggeriert. (vgl. Leiprecht / Steinbach 2015c:10f) Kinder mit Migrationshintergrund werden beispielsweise österreichischen Kindern binär gegenübergestellt, es werden somit zwei (vermeintlich homogene) Gruppen konstruiert. Das Beschämungspotenzial liegt darin, dass durch die Fremdbezeichnung „mit Migrationshintergrund“ eine Kategorie der „Nicht-Zugehörigkeit“ geschaffen wird. Zudem ist diese Bezeichnung auch mit einem gesellschaftlichen Stigma verbunden, „Migrationshintergrund“ wird oftmals als sozialer „Makel“ wahrgenommen, der öffentliche Diskurs ist oft von negativen Konnotationen und Zuschreibungen geprägt. Die Markierung „mit Migrationshintergrund“ kann also potenziell beschämend wirken, da sie Menschen Zugehörigkeit verwehren kann. Betroffen können dabei nicht nur Schülerinnen und Schüler, sondern auch Lehrkräfte sein.

Dieses Begriffsdilemma kann ebenfalls auf andere kategorisierende Bezeichnungen übertragen werden. Leiprecht und Steinbach sprechen sich trotz der damit verbundenen Problematiken für die Verwendung des Ausdrucks „mit Migrationshintergrund“ aus, wobei auf besondere Achtsamkeit und Aufmerksamkeit Wert gelegt werden soll (vgl. Leiprecht / Steinbach 2015c:11). Mecheril verwendet das Kunstwort „Migrationsandere“, das ebenso wie andere Bezeichnungen von Personengruppen pauschalisierend und festschreibend wirkt, das aber genau diese problematischen Bezeichnungspraxen verdeutlichen soll. Bei der Rede von „Migrationsanderen“ soll der Konstruktionscharakter dieses Begriffs nicht außer Acht gelassen werden (vgl. Mecheril u. a. 2010:17). Im Folgenden wird der in der Schulpraxis gebräuchliche Begriff „mit Migrationshintergrund“ verwendet. Um die pauschalisierende Konstruiertheit und die oft mitschwingende defizitäre Perspektive zu verdeutlichen, wird der Begriff unter Anführungszeichen gesetzt.

6.2 Scham- und Beschämungspotenziale im migrationsgesellschaftlichen Deutschunterricht

6.2.1 Der Deutschunterricht als migrationsgesellschaftlicher Raum

Der Deutschunterricht als migrationsgesellschaftlicher Raum kann als Zugehörigkeitsraum betrachtet werden, in dem sich natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen der Gesellschaft wiederfinden. Jeder Zugehörigkeitsraum ist wiederum ein hegemonialer Handlungs- und Wirksamkeitsraum (vgl. Mecheril 2015:39). Im Deutschunterricht werden (wie auch in anderen sozialen Zusammenhängen) kumulativ Zugehörigkeitserfahrungen gesammelt, aufgrund derer das Individuum in der Gemeinschaft positioniert wird und sich auch selbst erfährt. In diesem Sinne trägt der Deutschunterricht zur sozialen Verortung bzw. Positionierung in der Migrationsgesellschaft bei. Schamgefühle können als Begleiter dieser Zugehörigkeitserfahrungen betrachtet werden. Die Erfahrung von Ausgrenzung, das Nicht-Dazugehören, kann Schamgefühle hervorrufen. Erlebt ein Individuum kontinuierlich Ausgrenzungserfahrungen, so kommt es zu einem besonders destruktiven – weil chronischen – Schamerleben und die Wahrscheinlichkeit ist hoch, dass verschiedene Schamabwehrreaktionen zum Einsatz kommen.

Merle Hummrich (2012) begreift *Raum* als „relationale Anordnungsstruktur“. In ihrem raumanalytischen Beitrag, der sich auf (Raum-)Theorien von Bourdieu und Foucault stützt, geht sie der Frage nach der Möglichkeit von Teilhabe und Zugehörigkeit im Zugehörigkeitsraum der migrationsgesellschaftlichen Schule nach. Hummrich zeigt, dass Abgrenzungsstrategien im schulkulturellen Raum besonders deutlich werden. Zugehörigkeitskonstruktionen würden reproduziert und über lange Zeit stabil gehalten werden, selbst wenn außerhalb der Schule ein migrationsgesellschaftlich progressiver Wandel im Gange sei. Sie resümiert, dass sowohl die Setzung von Differenz als auch die Ausblendung von Differenz begrenzte Zugehörigkeitsmöglichkeiten hervorrufen können. Schlussendlich wird eine grundlegende Aufgabe pädagogischen Handelns thematisiert, nämlich einen Balanceakt im Spannungsverhältnis zwischen Gleichheit und Verschiedenheit zu finden. (vgl. ebd. 36f)

Für den Deutschunterricht als migrationsgesellschaftlichen Raum gilt es also, Zugehörigkeitskonstruktionen auszumachen. Anhand von exemplarischen Beispielen soll im Folgenden gezeigt werden, welche Ausgrenzungspotenziale – d. h. Schampotenziale – vom Deutschunterricht ausgehen und wie damit umgegangen werden kann.

6.2.2 Das Beschämungspotenzial von Othering

In den vorangegangenen Ausführungen wurden bereits strukturelle Prozesse des „Fremdmachens“ und somit des Ausgrenzens in der Migrationsgesellschaft beschrieben. Diese machtvollen Positionierungshandlungen und -prozesse können auch durch den Begriff *Othering* festgemacht werden. Durch das auf den Literaturwissenschaftler Edward Said zurückgehende Konzept des Othering soll aufgezeigt werden, dass Diskurse des Fremdmachens als gewaltvolle hegemoniale Praxen beschrieben werden können (vgl. Mecheril u. a. 2010:42). Durch Othering werden asymmetrische Machtverhältnisse in der Migrationsgesellschaft (re-)produziert, dabei grenzt sich die privilegierte (symbolische und/oder numerische) „Mehrheit“ („Wir“) von einer „Minderheit“ („Nicht-Wir“) durch Zuschreibungen ab. (vgl. Turecek 2015:55)

Die Praxis des Othering kann sich im Deutschunterricht beispielsweise durch pauschalisierende (fremdmachende) Bezeichnungen zeigen (siehe Kapitel 6.2.3 und 6.2.4). Neben der institutionellen Ebene kann sich Othering laut Turecek auch auf curricularer Ebene äußern. Sie verweist dabei auf das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“, das seit den frühen 1990er-Jahren in den Lehrplänen in Österreich verankert ist. Trotz der positiven Absicht Sensibilität für kulturelle Differenzen zu schaffen, kann ein dauerhaftes Betonen von Differenzen beschämend wirken. Es kann passieren, dass Schüler/innen mit Migrationsgeschichte ohne Berücksichtigung ihrer individuellen Lebensverhältnisse auf eine „Herkunftskultur“ festgelegt werden, selbst wenn sie in Österreich geboren und/oder aufgewachsen sind. (vgl. ebd. 56)

Auf der Ebene von *Lehrwerken* können ebenfalls Praxen von Othering sichtbar werden. Schulbücher spiegeln in gewisser Weise die herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse, nicht jedoch die reale heterogene Migrationsgesellschaft wider (vgl. ebd. 56). In seiner Darstellung migrationsgesellschaftlicher Sachverhalte in Schulbüchern weist Mecheril (2016) unter Bezugnahme auf zentrale Forschungsarbeiten darauf hin, dass Migration in Schulbüchern oft nur einseitig oder problemorientiert dargestellt werde. Dabei müsse die „Pflege und Kulturalisierung von Differenz in Schulbüchern“ bedeutsame Folgen für Schüler/innen haben, die aufgrund ihrer vermeintlichen „Fremdheit“ durch das Buch angesprochen werden (vgl. ebd. 21f). Schüler/innen „mit Migrationshintergrund“ werden oftmals in die Position gedrängt, über „ihre Kultur“ Auskunft geben zu müssen und sich so als Migrant/in darzustellen, auch wenn dies der Eigenwahrnehmung und den individuellen

Erfahrungen entgegensteht. Mecheril sieht dies als machtvolle direkte und indirekte Aufforderung, sich im migrationsgesellschaftlichen Raum zu positionieren. (vgl. ebd. 22)

Der gut gemeinte Einbezug von Differenz und kultureller Vielfalt in Schulbüchern kann also zum Schamauslöser werden, wenn durch gewisse Aufforderungen¹⁶ und/oder Darstellungen eine Fremdmachung bzw. Stigmatisierung stattfindet. Wird einer Schülerin/einem Schüler aufgrund ihrer/seiner Herkunft (oder der Herkunft eines oder beider Elternteile) die soziale Rolle der Migrantin/des Migranten zugeschrieben, so gehen damit bestimmte Erwartungshaltungen einher (siehe Kapitel 4.2.1). Die Erwartung, dass ein/e Lernende/r über ihre/seine „Kultur“ oder das „Herkunftsland“ Auskunft geben kann und möchte, kann Scham hervorrufen. Die Aufforderung, sich zu positionieren und sich als Schüler/in „mit Migrationshintergrund“ zu seiner „kulturellen“ Andersheit zu bekennen, kann Anpassungsscham hervorrufen, da man dadurch von der Norm der „einheimischen“, „österreichischen“ Schüler/innen abweicht. Mit der sehr persönlichen Frage nach der eigenen Herkunft kann durchaus auch Intimitätsscham ausgelöst werden. Im Umgang mit Schulbüchern oder anderen Unterrichtsmaterialien (z. B. aus dem Internet) sind Lehrende daher gefordert, (scham-)sensibel vorzugehen und Zuschreibungen bzw. Kulturalisierungen zu vermeiden.

In Kapitel 4.2.4 wurde erläutert, dass Schamerlebnisse durch einen defizitären sozialen Status wahrscheinlicher werden. Dass Migrationsandere im öffentlichen Diskurs einen defizitären Status zugewiesen bekommen, zeigt sich auch in Deutschlehrwerken. Nicole Binders (2013) Analyse von österreichischen Deutschbüchern für die Unterstufe zeigt, dass Migrationsandere in den untersuchten Lehrwerken nur sehr spärlich vorkommen. Wenn sie vorkommen, dann vor allem in der Rolle des Opfers, das aufgrund offensichtlicher Differenzmerkmale ausgegrenzt und gemobbt wird oder aber in der Rolle jener, die sozial gering geschätzte Berufe ausüben (defizitärer Status). Migrationsandere Menschen werden durchaus auch als „Paradebeispiel für gelungene Integration“ präsentiert. Diese „role models“ vermitteln, dass man sich Integration durch (gesellschaftlich nützliche) Leistung erarbeiten kann, persönliche Defizite könnten durch besondere Verdienste kompensiert werden. (vgl. Binder 2013:130f)

¹⁶ Mecheril verweist beispielsweise auf die Frage „Aus welchen Ländern kommen Kinder in deiner Klasse?“, die aus dem Lesebuch *Zebra* (für Kinder der 2. Klasse) entnommen ist. (Eckhoff u. a. 2012:87, zit. n. Mecheril 2016:22)

Kindern und Jugendlichen „mit Migrationshintergrund“ wird so ein klar definiertes Identifikationsangebot gemacht. Aus der Rolle der Opfer und/oder sozialen Verlierer können sie – wenn überhaupt – nur ausbrechen, indem sie herausragende Leistungen für die (Mehrheits-)Gesellschaft erbringen. Der Scham der sozialen Unterlegenheit (vgl. Kapitel 4.2.5) können sie also nur entkommen, wenn sie Außergewöhnliches leisten (z. B. im Sport). Scham kann aber auch hinter Gefühlen von Überlegenheit oder Mitleid stecken, wenn man eine/r ist, die/der es „geschafft“ hat. Bleiben besondere Leistungen (und somit auch Anerkennung) aus, können wiederum Schamgefühle (z. B. Kompetenzscham), begleitet von Minderwertigkeitsgefühlen, provoziert werden. In diesem Zusammenhang besteht die Gefahr, dass Schamgefühle chronisch werden, was sich symptomatisch in bestimmtem Abwehrverhalten widerspiegeln kann.

6.2.3 Das Beschämungspotenzial des Ausdrucks „Deutsch als Zweitsprache“

İnci Dirim tritt dafür ein, den Begriff „Deutsch als Zweitsprache“¹⁷ mit Bedacht zu verwenden, da er als Bezeichnung für den persönlichen Sprachbesitz „inferiorisierende Effekte für als DaZ-SprecherInnen geltende Personen nach sich ziehen kann“ (Dirim 2013). Sie weist darauf hin, dass die Adressierung „DaZ-Sprecher/in“ fremdmachende und festschreibende Zuschreibungen beinhaltet. Problematisch ist dies vor allem, da die Bezeichnung „DaZ“ suggeriert, eine Person spräche Deutsch „nicht wirklich“ bzw. nicht gut genug, jedenfalls entspricht eine solche Person nicht der „muttersprachlichen“ Norm. Folgt man Diskursen über Sprache und Migration, so scheint es kaum möglich von einem/einer als defizitär wahrgenommenen DaZ-Sprecher/in zu einer/einem höherwertigen „DaM¹⁸-Sprecher/in“ zu werden. (vgl. Dirim 2015:32f)

Wertigkeit und Norm bzw. Normabweichung dieser beiden Sprecherkategorien sind also diskursiv deutlich festgeschrieben. Analog zu den Kategorien „Migrant/in“ – „Nicht-Migrant/in“ werden durch die Kategorien Muttersprache – Nicht-Muttersprache (also Zweitsprache) Zugehörigkeitskonstruktionen (re-)produziert. Während bei dem ersten Gegensatzpaar die Herkunft als Differenzlinie fungiert, steht bei dem zweiten (auf den ersten Blick) die deutsche Sprache im Mittelpunkt. Der begriffliche Fokus auf die Sprache

¹⁷ Für eine eingehende zuschreibungsreflexive Auseinandersetzung mit dem Ausdruck „Deutsch als Zweitsprache“ möchte ich auf die begriffs- und machtkritische Masterarbeit von Dragan Miladinović (2014) verweisen.

¹⁸ „DaM“ = Deutsch als Muttersprache. Kritische Ausführungen zum Begriff „Muttersprache“ finden sich z. B. bei Mecheril u. a. 2010:116f sowie bei Miladinović 2014:26f.

als vermeintlich objektive Differenzkategorie verschleiert jedoch, dass die Einteilung von Menschen in jene mit Deutsch als Erstsprache/Muttersprache und jene *Anderen* mit Deutsch als Zweitsprache eine machtvolle und potenziell beschämende Praxis ist, die das ungleiche migrationsgesellschaftliche Machtverhältnis widerspiegelt. Herkunft spielt also auch hier eine zentrale Rolle.

Der im akademischen Diskurs etablierte Ausdruck „Deutsch als Zweitsprache“ wird in den letzten Jahren immer häufiger auch in Schulen und im Klassenzimmer gebraucht, manche Deutschlehrwerke beinhalten Aufgabenstellungen, die speziell an DaZ-Lernende adressiert sind¹⁹. Für Schüler/innen, die im Deutschunterricht direkt als DaZ-Sprecher/innen adressiert werden oder im Vorfeld offen als solche kategorisiert werden, können sich auf mehreren Ebenen Schampotenziale aufbauen. Zum einen ist die Bezeichnung eine Fremdzuschreibung, mit der sich der/die jeweilige Schüler/in möglicherweise gar nicht identifiziert. Zum anderen konstruiert die Dichotomie Erstsprache (Muttersprache) – Zweitsprache ein Feld von Zugehörigkeit, das mit der Normalitätsvorstellung von Deutsch als Muttersprache einhergeht. Weicht man von dieser Norm ab, kann dies zu Ausgrenzungserfahrungen führen, die mit Schamgefühlen verbunden sind. Die Kategorisierung als DaZ-Lernende/r ist wie auch der Ausdruck „mit Migrationshintergrund“ mit vorrangig negativen Konnotationen verbunden, die ein Defizit in den Vordergrund stellen. Durch die Adressierung als DaZ-Lernende/r kommt es dadurch automatisch zu einer sozialen Negativ-Positionierung, die Unterlegenheitsgefühle bzw. Schamgefühle stimulieren kann.

Miladinović (2014) hält in seiner begriffskritischen Arbeit fest, dass gegenüber „Zweitsprachler/innen“ neben anderen folgende Zuschreibungen gemacht werden: *Sie sind uns untergeordnet. Sie sprechen eine prestigearme Sprache als Erstsprache und kommen aus typischen GastarbeiterInnenländern. Ihr Deutsch muss gefördert werden* (vgl. ebd. 47). Diese Zuschreibungen verdeutlichen, dass es bei der Kategorisierung von DaZ-Sprecher/innen nicht allein um die Sprache, sondern auch um die Herkunft geht. Der Schüler, dessen Vater aus Großbritannien stammt oder die Schülerin, die mit ihrer Mutter zuhause Niederländisch spricht wird möglicherweise nicht als Zweitsprachler/in

¹⁹ Das Deutschlehrwerk *SMS – Spaß mit Sprache* für die BMS / Fachschule verweist beispielsweise auf der Vorderseite des Buches auf spezielle Sprachübungen für DaZ-Lernende („inkl. DaZ“). Auf der Buchinnenseite findet sich dazu folgende Erklärung: „**DaZ macht Spaß:** Spezielle Grammatik-Tipps für Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Muttersprache – aber auch für alle anderen Interessierten [...]. [Hervorhebung im Original] (Gratzer / Krenn 2015) Schülerinnen und Schüler werden hier nicht direkt als „Zweitsprachler/innen“ adressiert, sondern als Schülerinnen und Schüler „mit nicht deutscher Muttersprache“.

wahrgenommen oder positioniert. Miladinović stellt fest, dass Zweitsprachler/innen mit einer prestigeträchtigen Sprache eher zum „Wir“ gezählt werden, als jene, deren Erstsprachen einen geringen „Marktwert“ besitzen. Als Zweitsprachler/innen positioniert (und somit sozial schlechter gestellt) werden vornehmlich Menschen „mit Migrationshintergrund“, die ohnehin als „fremd“ gelten, ohne Rücksicht auf Staatsbürgerschaft, Selbstwahrnehmung und Sprachbeherrschung (vgl. ebd. 46).

Aus diesen Überlegungen lassen sich zwei weitere zentrale Bedingungs Momente für Scham ausmachen: Es kann angenommen werden, dass das Sprachenprestige einer Erstsprache einen enormen Einfluss auf das Erleben von Scham ausübt. Je niedriger das gesellschaftliche Prestige einer (Erst-)Sprache, desto wahrscheinlicher ist es, dass in diesem Zusammenhang Schamgefühle auftreten. Eine Studentin der Universität Wien verdeutlicht dies mit folgenden Worten: „Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen. Ich habe mich dafür geschämt.“²⁰ Ein weiteres Schampotenzial, das sich in den von Miladinović festgehaltenen Zuschreibungen zeigt, ist die vermeintliche Förderungsbedürftigkeit von Schüler/innen mit Deutsch als „Zweitsprache“. Die allgemeine Forderung nach Deutschförderung für „Zweitsprachler/innen“ gründet auf einer defizitären Sichtweise und wird oftmals Schüler/innen „mit Migrationshintergrund“ unterstellt, ungeachtet individueller Sprachkompetenz und meist ohne Bezug auf aussagekräftige Sprachstandsdiagnosen. Schamgefühle werden hier auf doppelte Art und Weise provoziert: Zum einen wegen der Defizitorientierung und zum anderen durch die unterschwellige Fremdmachung und Stigmatisierung aufgrund des „Migrationshintergrunds“. Schüler/innen werden dadurch beschämt, ganz nach dem Motto: *Du bist nicht gut genug, du bist eben anders. Du solltest dich schämen!*

Durch die Adressierung als Anderssprachige werden Menschen verletzt, da sie in gesellschaftlich prekäre Positionen gebracht werden und als Andere ausgegrenzt und diskreditiert werden. Für Miladinović kann der Begriff Zweitsprache daher als linguizistisch betrachtet werden (vgl. ebd. 2014:22). (*Neo-)Linguizismus*²¹ äußert sich laut Dirim (2010) in Form von bewussten oder unbewussten Handlungen, durch die Menschen „die nicht die Nationalsprache eines Staates in monolingualer Form und als ‚native speaker‘ sprechen“ ausgegrenzt bzw. unterdrückt werden (um eine gesellschaftliche Rangordnung zu

²⁰ Diese Äußerung wurde nach einem Vorlesungsvortrag an İnci Dirim gerichtet. (Dirim 2016:324)

²¹ Die Konzepte des Linguizismus sowie des Neo-Linguizismus werden an dieser Stelle nicht näher erläutert. Für weitere Ausführungen möchte ich auf Dirim 2010 verweisen.

erzeugen). (ebd. 97). Oben wurde beschrieben, wie unterschwellig Beschämungen im Zusammenhang mit dem Begriff „Zweitsprache“ stattfinden. Genau durch solche scheinbar harmlos klingenden Bezeichnungen äußert sich Neo-Linguizismus. Durch die subtile Erscheinungsform ist er jedoch schwer aufzudecken. Neo-Linguizismus kann also als subtile strukturelle Beschämungspraktik angesehen werden (vgl. ebd. 96).

Es stellt sich nun die Frage, wie mit der Problematik des Zweitsprachenbegriffs umgegangen werden kann. Die didaktische und methodische Berücksichtigung von spezifischen sprachlichen Bedarfen erfordert durchaus eine konkrete Benennung und der Begriff der Zweitsprache hat sich in diesem Zusammenhang institutionell, diskursiv durchaus etabliert (z. B. als eigene Professur für Deutsch als Zweitsprache oder Zweitsprachendidaktik) (vgl. Dirim 2015:33). Es gilt jedenfalls, den Begriff Zweitsprache bedacht und reflektiert zu verwenden und sich die damit verbundenen Zuschreibungen sowie Ausgrenzungs- und Beschämungspotenziale bewusst zu machen. Im Kontext des Deutschunterrichts sollte man sich fragen, ob es überhaupt notwendig und sinnvoll ist, den Zweitsprachenbegriff als direkte Adressierung gegenüber oder Kategorisierung von Schüler/innen zu gebrauchen. Eine mögliche Perspektive auf das Deutsche als Schulsprache sieht Dirim in der Verwendung des Begriffs „Bildungssprache“. Dieser Begriff rückt die Besonderheiten des schulspezifischen Registers des Deutschen in den Vordergrund und verhindert Ausgrenzung durch die Negativmarkierung von „DaZ-Schüler/innen“. (vgl. ebd.) Der Begriff „Bildungssprache“²² eröffnet ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Sprachebenen und -register des Deutschen. Er macht die Einteilung in „Erst- und Zweitsprache“ überflüssig, weil die sprachliche Bildung *aller* Schüler/innen im Zentrum steht.

6.2.4 „Perfektes Deutsch“ und das Beschämungspotenzial von „Native-Speakerism“

In unserer Gesellschaft, in der Perfektionismus und der Leistungsgedanke hohe soziale Werte darstellen, ist Sprache ebenfalls mit einer Vorstellung von „Perfektion“ verbunden. „Perfektes Deutsch“ zu sprechen ist dabei eine imaginierte Idealvorstellung, die sehr stark mit dem Konzept bzw. Status „Muttersprachler/in“ zusammenhängt. In Kapitel 6.2.3 wurde die „muttersprachliche“ Norm bereits thematisiert und es wurde festgestellt, dass die

²² An dieser Stelle soll auf das Konzept der *Durchgängigen Sprachbildung* verwiesen werden, in dem der Begriff der „Bildungssprache“ einen zentralen Stellenwert einnimmt. Eine eingehende Auseinandersetzung mit diesem Konzept und dem Begriff Bildungssprache findet sich bei Gogolin / Lange / Michel / Reich 2013.

Kategorisierung in „Muttersprachler/innen“ und „Nicht-Muttersprachler/innen“ potenziell beschämende Zugehörigkeits- und Differenzkonstruktionen (re-)produzieren. Mit dem Begriff „Muttersprache“ wie auch mit dem Begriff „native speaker“ gehen biologisierende Vorstellungen über Sprache und Sprachaneignung einher (vgl. Knappik 2016:231). Die Zuschreibungen vermitteln Muttersprache als etwas Angeborenes, das „zwar *vererbt*, nicht aber *erreicht*“ werden kann (Miladinović 2014:27, Hervorhebung im Original). Trotz dieser vermeintlichen Angeborenheit müsse der Status als Muttersprachler/in erst von außen (von der Mehrheitsgesellschaft) anerkannt und akzeptiert werden²³ (vgl. ebd.). Wer mit der Zuerkennung dieses Status privilegiert worden ist, bekommt einen „Vertrauensvorschuss“ was die Einschätzung von Sprachkompetenz angeht (vgl. Knappik 2016:224). Die Vorstellung vom „perfekten Deutsch“ wird also nicht von jedem gleichermaßen erwartet bzw. nicht jedem zugetraut oder zugestanden. Muttersprachler/innen werden grundsätzlich als Personen mit „perfekten Sprachkenntnissen“ imaginiert, während mehrsprachige Menschen an eine solche scheinbare (von Geburt an gegebene) „Perfektion“ nicht herankommen könnten (vgl. ebd. 230). Von dieser Vorstellung sind sowohl Schüler/innen als auch Lehrer/innen bzw. Lehramtskandidat/innen betroffen.

Diese Verknüpfung von Sprache, Nation und Perfektion beleuchtet Magdalena Knappik anhand der Frage, wem in der Migrationsgesellschaft die „Eignung“²⁴ für den Lehrberuf (und damit auch die Eignung als Deutschlehrer/in) zugesprochen wird²⁵ (vgl. ebd. 221). Es hat sich gezeigt, dass immer wieder die diskursive Figur des „fast [betont] perfekt[en] Deutsch“ auftauche, die die Vorstellung beinhalte, es gäbe so etwas wie eine „perfekte“ Sprachbeherrschung. Diese (neo-)linguizistische Argumentationsfigur beziehe sich in erster Linie auf Studierende „mit Migrationshintergrund“, die als Zweitsprachler/innen gelten. Die von Knappik (2013) beschriebenen Erkenntnisse aus Interviews mit PH-Dozent/innen legen nahe, dass Fehler (z. B. Fallfehler) als besonders problematisch gesehen werden, sofern sie von migrationsbedingt mehrsprachigen Studierenden gemacht werden. Im Gegensatz dazu werden ähnliche Fehler, die hingegen von Studierenden „ohne Migrationshintergrund“

²³ Es ist beispielsweise zu beobachten, dass (mehrsprachigen) Menschen, die neben dem Deutschen auch mit einer anderen (meist prestigearmen) (Erst-)Sprache sozialisiert wurden, der Status als Muttersprachler/in von außen verwehrt wird (selbst wenn sie in einem amtlich deutschsprachigen Land geboren sind).

²⁴ Knappik verwendet statt des Begriffs „Eignung“ den Ausdruck „Viabilität“, da dieser ihrer Meinung nach besser auf die Verwobenheit mit gesellschaftlichen Diskursen hinweist, während „Eignung“ allein das Individuum fokussiert (vgl. Knappik 2016:221).

²⁵ Sie nimmt dabei Bezug auf Interviews aus dem Projekt „Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen“, das von 2011 bis 2013 unter der Leitung von İnci Dirim und Marion Döll an der Universität Wien durchgeführt wurde.

gemacht werden (z. B. dialektbedingt), als eher vernachlässigbares und lösbares Problem angesehen. Diese deutlichen Bewertungsdifferenzen könnten sich auf die Beurteilung und die Zuerkennung einer „Eignung“ auswirken. (vgl. Springsits 2015:95) Der deutlich geringere Anteil an Studierenden „mit Migrationshintergrund“ in Lehramtsstudien im Vergleich zu anderen Studienfächern könnte damit ebenfalls in Verbindung stehen (vgl. Knappik 2016:223).

Zukünftige Lehrer/innen müssen also Muttersprachler/innen sein oder „perfektes Deutsch“ sprechen, „fast perfekt“ reiche nicht aus. Dieser doppelte Standard wird durch das Konzept *Native-Speakerism* beschrieben, das auf Adrian Holliday (2006) zurückgeht. Im Wesentlichen wird damit die „Überhöhung einer Sprachvariante, die qua Geburt zu einer Nation zugehörigen SprecherInnen zugeschrieben wird“ bezeichnet (Knappik 2016:230). Wird also einer Person der Status des hierarchisch höherstehenden Muttersprachlers verwehrt, so wird ihr die Eignung (bzw. Viabilität) als „mögliches LehrerInnensubjekt“ aberkannt oder nur „auf Widerruf“ zuerkannt. Daraus ergibt sich die prekäre Lage, dass anhand jeder Äußerung die individuelle Eignung in Frage gestellt werden kann (vgl. ebd. 225).

In dieser Position sind Menschen besonders anfällig für Scham, da jeder Fehler, jede noch so kleine Normabweichung, die Kompetenz einer Person gänzlich in Frage stellen kann. Scham kann grundsätzlich bei jeder Normabweichung und in jeder Fehlersituation ausgelöst werden, die Intensität des Schamerlebens hängt jedoch von der (eigenen und fremden) Bewertung sowie der herrschenden Fehlerkultur ab. In einem perfektionistischen Umfeld ist die Wahrscheinlichkeit für Schamsituationen sehr groß. Schüler/innen bzw. Studierende „mit Migrationshintergrund“ befinden sich in einer besonders schamanfälligen Situation, weil sie einerseits als „Migrationsandere“ per se als Normabweichung gelten und weil *ihre* sprachlichen Abweichungen – wie oben beschrieben wurde – als besonders problematisch gelten. Sie erleben in Fehlersituationen also nicht nur Kompetenzscham, sondern auch Anpassungsscham aufgrund der strukturellen Schlechterstellung (bzw. Ausgrenzung) kann entstehen. Der doppelte Standard bei der Fehlertoleranz ist zusätzlich beschämend. Die Erwartung eine imaginierte perfekte fehlerlose „native-speaker-Variante“ des Deutschen (Dirim / Knappik 2013:7) zu beherrschen, ist unmöglich erreichbar, somit ist das „Scheitern“ und das damit verbundene Erleben von Scham unausweichlich. Mit dem Anspruch die Stufe des „native-speaker-Deutsch“ (ebd.) zu erreichen, sind auch Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht konfrontiert. Problematisch ist dabei

zusätzlich, dass Beschämung nicht nur von außen kommen kann, sondern dass sich das Individuum auch selbst abwertet, da es Fremdzuschreibungen internalisiert. Diese prekäre Situation sowie die herrschende Fehler(un)kultur in vielen Bildungsinstitutionen führt dazu, dass vermehrt Strategien zur Vermeidung bzw. zur Abwehr von Scham an den Tag gelegt werden.

6.2.5 Schamabwehr im migrationsgesellschaftlichen Deutschunterricht

In sozialen Situationen ist das Potenzial beschämt zu werden immer vorhanden. In sozialen Kontexten herrschen zahlreiche – oft auch unausgesprochene – Normen, die das Zusammenleben regeln. Jeder Mensch ist daher immer in gewisser Weise mit Scham beschäftigt, diesem Umstand kann niemand entgehen. In sozialen Abhängigkeitssituationen (z. B. zwischen Eltern und Kindern; in einer Partnerschaft; im Arbeitsleben) ist die Kraft der Beschämung besonders groß. Der Unterricht stellt – wie bereits erwähnt – eine solche Abhängigkeitssituation dar, in der ungleiche Machtverhältnisse herrschen. Beschämungen kommen in Unterrichtssituationen nicht nur verbal zum Ausdruck, ein großer Teil erfolgt nonverbal über Mimik oder bestimmtes Verhalten (siehe Kapitel 4.2.5). Es kommt dazu, dass subtile (oft auch strukturelle) Beschämungen zwar gefühlt werden, aber nicht bewusst, geschweige denn ausgedrückt werden. Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler die (oben beschriebenen) unterschwellig strukturellen Herabsetzungen zwar fühlen, diese missachtenden Erfahrungen aber kaum bewusst gemacht werden. Bleiben diese Beschämungen unausgesprochen, so können sich Betroffene kaum wehren und sind mit den Kränkungen auf sich allein gestellt, was zusätzlich frustrierend und beschämend ist. Die Gefahr ist groß, dass sich aus solchen Beschämungssituationen eine (individuelle wie auch kollektive) Schamabwehrdynamik entwickelt.²⁶

Schamgefühle werden im Unterricht oftmals erst durch Schamabwehr- und Vermeidungsstrategien deutlich, deshalb gilt es, diese in den Blick zu nehmen (vgl. Gorius 2011:38). Menschen reagieren unterschiedlich auf Schamgefühle, dennoch lassen sich im Zusammenhang mit Schule und Unterricht gewisse Formen der Abwehr beobachten. Die Schamabwehr fungiert als Schutzmechanismus vor einem Zuviel an Scham, vor einem überwältigend schmerzhaften und sogar bedrohlichen Schamerleben, das existenzielle Angst auslöst. Das Individuum greift bei der Schamabwehr grundsätzlich auf drei (Überlebens-)Strategien zurück: Kämpfen, flüchten oder tot stellen (oder verstecken) (vgl.

²⁶ Persönliche Kommunikation mit Johannes Krens, Wien/Utrecht, 08.05. 2017 (vgl. Krens 2017).

ebd. 36). Schamabwehrformen können diesen charakteristischen Reaktionen zugeordnet werden. Gorius weist darauf hin, dass diese Verhaltensweisen als Symptom einer Schamproblematik auftauchen, wobei nicht immer eine solche vorliegen muss (vgl. ebd.).

Im Folgenden sollen potenziell auftretende Schamabwehrformen (siehe dazu Kapitel 3.7) beschrieben werden, die generell im migrationsgesellschaftlichen Deutschunterricht und speziell im Zuge der oben beschriebenen Beschämungspotenziale (vgl. „Deutsch als Zweitsprache“ und „Native-Speakerism“) auftauchen können.

Thomas Cook (2006) untersucht in seiner Dissertation zu Scham und Angst beim Lernen von Englisch als Zweitsprache, welche Schambewältigungs- und Abwehrmechanismen in DaZ-Kontexten auftauchen. Dabei nimmt er auf den Kompass der Scham von Nathanson (siehe Kapitel 3.7.1) Bezug und orientiert sich an den vier Polen des Kompasses, die jeweils Grundabwehrmechanismen darstellen. Die Pole werden hier mit Aggression gegen andere, Aggression gegen sich selbst (Autoaggression), Vermeidung und Rückzug übersetzt. Die Reaktionen, die sich mit den Begriffen Vermeidung und Rückzug zusammenfassen lassen, zielen auf Entfernung (von Schamsituationen bzw. vom Schamerleben) ab. Während durch Vermeidungsstrategien langfristig und bedächtig potenziell beschämende Situationen gemieden werden, werden Rückzugsstrategien rasch wirksam. Cook vergleicht solche Situationen mit dem Berühren eines heißen Ofens, wo das Selbst verbrannt wird. Unter Rückzug wird nicht nur physischer Rückzug verstanden, diese Schamreaktion kann sich auch beispielsweise durch (chronische) Langeweile, Schläfrigkeit bzw. Ermüdungs- und Erschöpfungszustände äußern. Diese Gemütszustände sind im Unterrichtssetting und in Kontexten des Zweitsprachlernens weit verbreitet und können ein Hinweis auf eine zugrundeliegende Schamproblematik sein. Vermeidung zielt z. B. darauf ab, dass Zweitsprachler/innen problematischen Sprachsituationen aus dem Weg gehen. Cook geht davon aus, dass vermeidendes Verhalten häufiger auftritt als das gezielte Suchen bzw. die Konfrontation mit Sprachsituationen. (vgl. ebd. 41) Schweigen aus Angst Fehler zu machen und dadurch beschämt zu werden, ist ein vermeidendes Verhalten, mit dem vermutlich alle Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichem Ausmaß vertraut sind. Dies kann zur Folge haben, dass Schüler/innen im Deutschunterricht schlechter bewertet werden, da dieses vermeidende Verhalten oft auf mangelnde Mitarbeit bzw. mangelnde Kenntnisse zurückgeführt wird. Im Kontext des Deutschunterrichts ist es wahrscheinlich, dass Schüler/innen, die als „Migrationsandere“ und/oder „Zweitsprachler/innen“ kategorisiert

werden, besonders betroffen sind, vor allem wenn eine beschämende Fehlerkultur herrscht, die gepaart ist mit einem unerreichbaren Anspruch „perfekt“ Deutsch können zu sollen. Das Vermeidungsverhalten aufgrund der Angst wegen sprachlicher Fehlern bzw. Abweichungen beschämt zu werden, könnte beispielsweise ein Grund für den geringeren Anteil an Lehramtsstudent/innen „mit Migrationshintergrund“ sein (vgl. diese Arbeit, Seite 72f). Vermeidung beinhaltet laut Cook nicht nur physische Vermeidung, sondern auch Reaktionen wie Leugnung, Ablehnung bzw. Verweigerung. Damit sind z. B. Haltungen gemeint, die mit Schönreden, mit kategorischem im Vorhinein Nein-Sagen und Ignoranz im Sinne von „Unwissenheit ist ein Segen“ zu tun haben.

Die beiden Aggressionspole erfordern ein Objekt, das attackiert werden kann, nämlich man selbst oder andere. Autoaggressive Haltungen äußern sich oft in bestimmten (ausgesprochenen oder gedachten) Phrasen, die nicht nur die eigenen Fähigkeiten, sondern das eigene Selbst abwerten. In Verbindung mit dem Deutschunterricht können das Phrasen sein wie „Ich bin zu blöd/unfähig/dumm (für...)“, „Ich bin einfach nicht gut in Deutsch/Sprachen“, „Ich werde es nie lernen/begreifen“ oder Ähnliches. Solche Einstellungen führen dazu, frühzeitig aufzugeben, um schmerzhaften Schamgefühlen zu entkommen. In einer Art von Selbstzweifel genährten Selbstaufgabe akzeptiert und verinnerlicht man die von innen oder außen (durch chronische strukturelle Beschämungserfahrungen) zugeschriebene und gefühlte Minderwertigkeit. Aggression gegen andere als Abwehrstrategie involviert andere Subjekte oder Objekte, auf die die eigene Wut (die aus der Ohnmacht der Beschämung entsteht) projiziert werden kann. Das eigene Unbehagen und das schmerzliche Gefühl, das durch Scham entsteht, wird durch destruktive Haltungen und Verhaltensweisen überlagert (z. B. Wut, Verachtung, Zynismus, Überheblichkeit). Phrasen, die im Kontext des (Deutsch-)Unterrichts auftauchen und diese Haltungen beschreiben sind z. B. „Ich hasse dieses (Deutsch-)Buch!“, „Ich hasse diese Klasse!“, „Ich hasse diese/n Lehrer/in!“ oder Ähnliches. (vgl. Cook 2006:41)

Im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht sind in Bezug auf Marks (2010) noch weitere relevante Schamabwehrformen zu nennen. Anpassung kann als eine Form zur Vermeidung von Scham gesehen werden. Bis zu einem gewissen Grad ist es in jedem sozialen Kontext notwendig sich anzupassen, geht dieses Verhalten jedoch zu weit und resultiert daraus blinder Gehorsam und Unterwürfigkeit sowie das totale Ignorieren eigener Grenzen und Bedürfnisse, so wird es problematisch. Schüler/innen, die strukturelle Beschämungen z. B. aufgrund bestimmter sozialer Merkmale (wie der Herkunft, der sozialen Schicht oder der

Markierung als „Migrationsandere/r“) erfahren, laufen zudem Gefahr, Größenphantasien oder Idealisierungen zu entwickeln, um das defizitäre Gefühl, das mit Scham einhergeht, zu kompensieren. Wie Marks erwähnt, kann beispielsweise eine soziale Gruppe, eine Person (auch die eigene Person) oder Nation Objekt dieser Idealisierung sein. Wenn sich Ausgrenzung, Mobbing oder (verbale oder physische) Gewalt im Schulkontext zeigen, spielen möglicherweise unterdrückte, abgewehrte Schamgefühle eine Rolle. Zum destruktiven Abwehrverhalten gehört es nämlich auch, (meist Schwächere) zu beschämen. Man möchte eigene unerträgliche Schamgefühle loswerden, indem man sie an Mitmenschen (z. B. Mitschüler/innen oder Geschwister) weitergibt oder wie Marks es formuliert: „Ziel der Abwehr ist es, die Scham *los* zu werden: Schamlosigkeit.“ (ebd. 10, Hervorhebung im Original). Beschämte Menschen suchen oft Objekte, um ihre überschüssigen Schamgefühle abzureagieren, im schlimmsten Fall entsteht so ein Schamkreislauf, in dem Beschämungen weitergetragen und nicht aufgelöst werden und die emotionalen Verletzungen, die dadurch entstehen, vervielfachen sich. (vgl. ebd. 8–10)

Die Schule in der Leistungsgesellschaft ist ein Nährboden für eine bestimmte Form der Schamabwehr, nämlich den Perfektionismus. Während Ehrgeiz in begrenztem Maß durchaus förderlich und produktiv sein kann, wirken perfektionistische Verhaltens- und Denkweisen (selbst-)destruktiv. Besonders in einer Schul- bzw. Lernumgebung, die eine mangelnde Fehlerkultur aufweist, wird Perfektionismus und absolutes Leistungs- und Konkurrenzdenken gefördert. Dies zeigt sich beispielweise an der Vorstellung des „perfekten Deutsch“ (siehe 6.2.4). Im Zentrum dieser Abwehrstrategie steht die Botschaft: „Wenn ich perfekt bin, kann mich niemand beschämen.“ (vgl. Marks 2010b:9). Eine perfektionistische Haltung erfordert eine strikte lustfeindliche Selbstkontrolle und die damit einhergehende Unterdrückung eigener Bedürfnisse. Die Anstrengung dem perfektionistischen Ideal zu entsprechen kann selbstzerstörerische Ausmaße annehmen (ganz nach dem Motto „Arbeiten bis zum Umfallen“) und zugleich ist das Ideal nie erreichbar, was zusätzlich beschämend wirkt.

Um die Auswirkungen von Scham und struktureller Beschämung in der Migrationsgesellschaft zu verdeutlichen, soll an dieser Stelle ein Zitat der Journalistin und Autorin Canan Topçu angeführt werden. In einem Artikel in der *Zeit Online* schreibt sie darüber, welche Strategien sie entwickelt hat, um mit den strukturellen Beschämungen in Bezug auf Sprache und Herkunft in der deutschen Migrationsgesellschaft umzugehen. Ihren Werde-

gang vom – wie sie es ausdrückt – „sprachlosen Migrantenkind zu einer deutschsprachigen Journalistin“ schildert sie wie folgt:

„Die Scham ob des mir vermittelten Gefühls, in dieser Gesellschaft minderwertig zu sein, hat in mir einen enormen Ehrgeiz entstehen lassen. Ich habe nicht nur Fächer studiert, die mir halfen, mich mit der deutschen Geschichte und Kultur vertraut zu machen, sondern die deutsche Sprache so gut gelernt, dass ich in einem Beruf arbeiten kann, der gute Sprachkenntnisse erfordert. Ich wollte die Gesellschaft beschämen, die mich ausgrenzte und in mir das Gefühl auslöste, defizitär zu sein.“ (Topçu 2014)

Im Zitat werden zwei Schambewältigungs- und Abwehrstrategien beschrieben, Ehrgeiz und der Wunsch andere (die beschämende Gesellschaft) zu beschämen. Ehrgeiz kann entstehen, um den eigenen Minderwertigkeitsgefühlen, die von außen provoziert werden, entgegen zu wirken. Ehrgeiz spornt uns an, etwas zu erreichen, Leistungen zu erbringen, die uns stolz machen. Ebenso wie Scham ist Stolz nämlich auch ein Gefühl, das maßgeblich mit dem eigenen Selbstwertgefühl zusammenhängt. Tiedemann (2007) beschreibt Scham und Stolz als „die zwei Selbstwert-Regulierer“ oder auch als „Selbstbewertungsemotionen“, die quasi als „Gegenspieler“ dargestellt werden können. Ein „gesundes“ Maß an Stolz geht mit einer Art „Kompetenz-Lust“ einher. Während Scham das Bedürfnis auslöst, sich zu verbergen, wollen wir, wenn wir stolz sind, etwas von uns zeigen (vgl. ebd. 25). Nicht jede Form der Schamabwehr ist problematisch oder gar krankhaft, wie Gorius schreibt. Schamabwehr ist grundsätzlich dann problematisch, wenn sie chronisch wird und langfristig destruktive Formen annimmt und in einem Schamkreislauf (Schamgefühle werden an Mitmenschen weitergegeben) mündet. Die Folge einer ungelösten Schamproblematik zeigt sich immer in einer Form des zwischenmenschlichen Beziehungsabbruchs, der sich beispielsweise durch Schweigen, Distanz oder Ablehnung ausdrückt (vgl. Gorius 2011:38). Es stellt sich daher die Frage, wie ein bewusster Umgang mit den eigenen Schamgefühlen und Abwehrstrategien aussehen kann. Im Folgenden sollen daher Wege und Ziele für den individuellen wie auch gesellschaftlichen Umgang mit Scham aufgezeigt werden.

7 Umgang mit Scham

Besonders für Menschen, die mit anderen Menschen arbeiten und so quasi als sozial-emotionaler Multiplikationsfaktor fungieren, ist es von besonderer Bedeutung einen emotional intelligenten Umgang mit Scham an den Tag zu legen. Daher ist es sinnvoll und auch notwendig, dass im Rahmen der LehrerInnenbildung Scham und der Umgang damit thematisiert und Lösungsmöglichkeiten erarbeitet werden (siehe Kapitel 7.4). Im Folgenden sollen einige Zugangsweisen vorgestellt werden, die einen konstruktiven und sensiblen Umgang mit Schamgefühlen möglich machen.

7.1 Das OK-Gitter

Um die Ausformungen des oben beschriebenen Schamabwehrverhaltens graphisch zu verdeutlichen, möchte ich auf ein Konzept der *Transaktionsanalyse*²⁷ zurückgreifen. Durch das Modell des OK-Gitters nach Franklin Ernst (1971) kann besonders die Polarität der unterschiedlichen Schamabwehrformen deutlich gemacht werden.

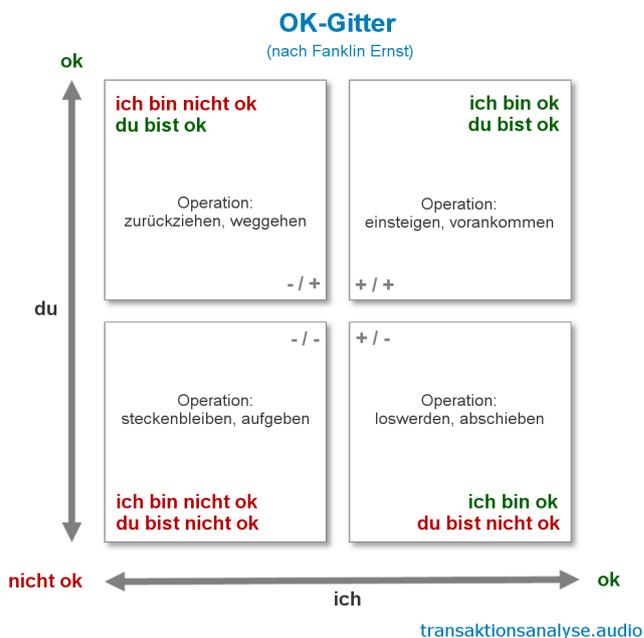


Abbildung: OK-Gitter (nach Franklin Ernst) (Nierlich / Bolliger 2017)

²⁷ Die Theorie der Transaktionsanalyse geht auf Eric Berne (1910–1970) zurück und ist eine psychologische Betrachtungsweise, die sich mit der menschlichen Persönlichkeit, deren Veränderung und Weiterentwicklung beschäftigt. Dieses Konzept ist gleichzeitig eine Kommunikationstheorie und kann deshalb auch für die Arbeit in sozialen Gruppen (z. B. im Unterricht) furchtbar gemacht werden (vgl. Rögner 2009:7). Für weitere Informationen zum Konzept der Transaktionsanalyse sowie zu deren Anwendung möchte ich auf Rögner 2009 verweisen, die in ihrer Diplomarbeit „[d]ie Kommunikationsstruktur und Verhaltensweisen in Montessori-Klassen aus der Sicht der Transaktionsanalyse“ untersucht (ebd.).

Auf der Abbildung sind vier Typen von persönlichen Grundeinstellungen abgebildet, die das individuelle Verhalten beeinflussen. Jeder Mensch hat eigene Wahrnehmungen und Einstellungen von sich und von anderen. Diese Einstellungen bzw. Überzeugungen werden schon früh geprägt, z. B. von Schamerfahrungen. Diese Erfahrungen bestimmen, wie unser Denken, Handeln und fühlen aussieht (also das, was generell in der Alltagsvorstellung als „unser Charakter“ verstanden wird). Menschen können (meist unbewusst) unterschiedliche Positionen in diesem „Geviert“ einnehmen. (vgl. Rögner 2009:12) Diese Positionen sollen jedoch nicht als starr, sondern als veränderbar angesehen werden. Die Verortung in diesem Feld kann dynamisch entlang der Pfeile erfolgen.

Die Position „ich bin ok / du bist ok“ gilt als erstrebenswerte „gesunde“ Grundeinstellung für eine glückliche Lebensführung. Durch diese Einstellung wird ein konstruktiver Umgang mit Problemen – also auch mit Schamkonflikten – ermöglicht. Scham muss nicht vermieden oder abgewehrt werden, sondern kann anerkannt und ausgehalten werden.

Die drei anderen Felder können jeweils mit bestimmten Schamabwehrformen in Zusammenhang gebracht werden. Das Feld „ich bin nicht ok / du bist ok“ beinhaltet eine Grundeinstellung, die selbstdestruktives Verhalten und sozialen Rückzug stimuliert. Starke Selbstzweifel und Minderwertigkeitsgefühle sind hier präsent, gleichzeitig kann es zu einer Idealisierung von andern kommen. Diese (depressive) Grundeinstellung findet sich vermehrt bei Menschen in sog. „Helferberufen“ (siehe 5.4.2.1). Ein Kennzeichen kann auch sein, dass sich Menschen selbst erniedrigen und dadurch andere dazu bringen, ihnen zu helfen. „Jammern“ kann als ein Charakteristikum für diese Grundposition angesehen werden. (vgl. ebd. 14) Aggressive und destruktive Verhaltensweisen sind ein Hinweis auf Grundeinstellungen, die durch die Phrase „du bist nicht ok“ gekennzeichnet werden. Rögner weist darauf hin, dass das Sozialverhalten, das der (sadistischen) Position „ich bin ok / du bist nicht ok“ zugrunde liegt, im Zusammenhang mit Schule und Unterricht sehr bedenklich ist, besonders wenn diese Position von der Lehrperson eingenommen wird (vgl. ebd. 13). Schamabwehrstrategien wie Arroganz, Verachtung und Beschämungen können sich in diesem Kontext äußern.

Menschen sind sozial dynamische Wesen. Es ist daher festzuhalten, dass auch die Grundüberzeugungen oder vermeintliche Persönlichkeitseigenschaften nicht festgefahren sind. Die Wahrnehmung von sich selbst und anderen kann sich im Laufe der Zeit verändern. Abschließend ist noch zu erwähnen, dass das Modell der Transaktionsanalyse nicht darauf

abzielt, den Typ der „gesunden“ Grundeinstellung zum allgemeingültigen Ideal zu erheben. „Du musst nicht immer ok sein“ heißt es auf der Homepage der Transaktionsanalytiker Christin Nierlich und Jürg Bolliger (TA audio Podcast). Eine positive Grundeinstellung (+/+) gelte zwar als wünschenswert, sie müsse aber durchaus nicht immer eingenommen werden. (vgl. ebd.) Zusammengefasst kann gesagt werden, dass eine positive Grundüberzeugung zwar erstrebenswert ist, jedoch nicht zum Dogma erhoben werden soll. Das Ziel ist vielmehr die Entwicklung einer differenzierten Selbstwahrnehmung, in der man sich und anderen auch Fehler zugestehen kann.

7.2 Differenzierte Selbstwahrnehmung

Wir denken, dass wir rational handeln. Was wir fühlen ist jedoch eine andere Realität. Gefühle werden vor allem nonverbal kommuniziert und gespiegelt. In sozialen Kontexten kann Scham jederzeit auftauchen, die Angst Scham zu erleben ist also ständig anwesend. Diesen Faktor können wir nicht kontrollieren und wir können uns nicht zur Gänze schützen. Die Angst vor Scham und Beschämung ruft den Instinkt hervor, uns schützen zu wollen und so wird die Schamabwehr stimuliert. Unbewusst abgewehrte Scham kann zwischenmenschliche Beziehungen vergiften (vgl. Marks 2016:3). Es geht nicht darum, Scham oder Abwehrmechanismen zu vermeiden, sondern den dahinterliegenden Schamkonflikt und die Vermeidungsreaktionen zu erkennen und zu lösen. Das erfordert einen emotionalen Umgang mit der Angst vor Scham. Wer emotionale Intelligenz besitzt, um Schamgefühle anzugehen und aufzulösen, fühlt sich kompetent und selbstsicher. Selbstvertrauen kann entstehen, wenn man eigene Ängste und Scham annimmt und durch sie „durchgeht“. Auch wenn durch ein Schamerlebnis eine Beziehung irritiert wird oder man sich zurückzieht, ist das Vertrauen wichtig, dass es immer einen Weg zurück gibt.²⁸

In der folgenden Abbildung soll veranschaulicht werden, wie ein differenzierter Umgang mit eigenen Schamgefühlen und Abwehrmechanismen aussehen kann:

²⁸ Persönliche Kommunikation mit Johannes Krens, Wien/Utrecht, 08.05. 2017 (vgl. Krens 2017).

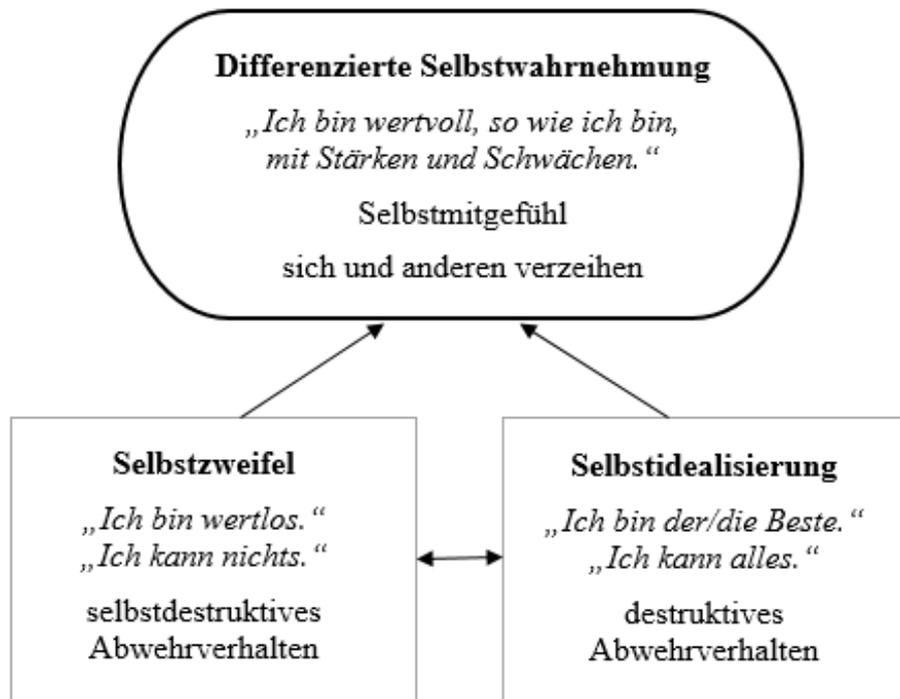


Abbildung: Konstruktiver und destruktiver Umgang mit Scham (eigene Darstellung)

Der untere Teil der Abbildung zeigt zwei Pole, zwischen denen sich ein Mensch bewegt. Schamgefühle verstärken und polarisieren diese Anteile. Wenn man beispielsweise einen Fehler macht und so eine Schamsituation provoziert wird, treten diese Seiten aktiv zum Vorschein (in Form von Abwehrverhalten). Auf der Seite des Selbstzweifels wird der Fehler zusätzlich betont und dadurch vergrößert, was die Schamgefühle verstärkt. Man macht sich selbst runter, während man andere idealisiert. Eine Person, die zu Selbstüberhöhung neigt, wird hingegen den Fehler überspielen, sodass Scham nicht hochkommen kann und unterdrückt wird. Sie orientiert sich an den Glaubenssätzen „Ich bin toll, du bist so lala“ oder „Ich weiß alles, du weißt nichts (oder nur ein bisschen)“. In einem Individuum finden sich stets beide Anteile. Je nach sozialer Situation können unterschiedliche Seiten in einer Person polarisiert werden (z. B. Selbstidealisierung in der Schule und Selbstzweifel zuhause). Von einem destruktiven Umgang mit Scham ist dann zu sprechen, wenn einer der beiden Extrempole chronifiziert wird.²⁹

Beispielsituation: „Lehrer/in als Wissensmonopol“: Die Rolle einer Lehrperson ist mit Erwartungen in Bezug auf ihre fachliche Kompetenz verknüpft. Diese Erwartungen können auch eine überhöhte Form annehmen, wenn beispielsweise der Lehrperson von außen oder

²⁹ Vgl. Ebd.

innen ein Wissensmonopol bzw. eine Vorstellung von Unfehlbarkeit zugeschrieben wird. Nicht zuletzt aufgrund des technologischen Fortschritts (Informationen sind jederzeit und überall von den Schüler/innen durch Smartphones abrufbar), müssen sich Menschen von dieser Idealvorstellung verabschieden. Unterläuft einer Lehrperson im Unterricht ein Fehler, so besteht die Gefahr, dass die Fehlersituation überspielt und der Schein der Idealvorstellung gewahrt wird oder die Lehrperson macht sich vor sich selbst (und anderen) schlecht und degradiert sich.

Der Weg hin zu einem konstruktiven Umgang mit Scham geht über die Transformation beider Extrempole hin zu einer differenzierten Selbstwahrnehmung. Damit ist das Erkennen und Kommunizieren von Stärken und Schwächen in sich selbst und anderen gemeint. Ein/e Lehrer/in mit differenzierter Selbstwahrnehmung kann sowohl eigene Stärken und Schwächen als auch die Stärken und Schwächen der Schüler/innen wahrnehmen. Mit Selbstmitgefühl ist gemeint, dass man sich Schwächen bzw. Fehler zugesteht und sich und anderen verzeihen kann. Man muss Fehler nicht verheimlichen oder sich deswegen selbst beschämen. Eine schamsensible Unterrichtskultur ist also nicht durch Fehlervermeidung, sondern durch einen anerkennenden Umgang mit Fehlern gekennzeichnet. Stärken werden angemessen gewürdigt und weder idealisiert noch runtergespielt. Schüler/innen und Lehrer/innen reagieren aufeinander mit begrenzter Empathie, d. h. im Einklang mit eigenen Grenzen.³⁰

Um (eigene und andere) Schamgefühle auf einer kognitiven und emotionalen Ebene wahrnehmen zu können, kann Wissen über Schamdynamiken wie auch Wissen über Strategien für eine konstruktive Schambewältigung helfen.

7.3 Wege zu einem konstruktiven Umgang mit Scham

Laut Kölling (2012) ist ein „gesundes“ Schamgefühl notwendig. Wenn es aber zu oft und zu stark auftritt wird es ungesund (pathologische oder traumatische Scham). „Kranke“ Scham durch Beschämungen kann Verletzungen und Schmerzen erzeugen, die zu Depression und psychischen Leidenszuständen führen können. Kölling geht davon aus, dass Scham sogar an sämtlichen psychischen Leiden und Krankheiten in einer Weise beteiligt

³⁰ Vgl. Ebd.

ist. Es ist daher von Bedeutung, sich seiner eigenen Schamgefühle bewusst zu werden, diese zuzulassen und darüber zu sprechen. Alle oben beschriebenen Verhaltensmuster der Schamabwehr können auf eine problematische Schamprägung hindeuten, besonders dann, wenn sie sehr häufig, intensiv und in Kombination miteinander auftreten, wenn sie zwanghaft werden.

Es stellt sich also die Frage, wie mit Schamgefühlen konstruktiv umgegangen werden kann. Generell sollte die Unterscheidung zwischen „gesunder“ bzw. angemessener Scham und der pathologischen/traumatischen, auch „toxisch“ genannten Scham im Auge behalten werden. Im Folgenden soll der Umgang mit der ersteren Form im Mittelpunkt stehen. Für den Umgang mit traumatischer Scham ist es ratsam, fachliche Unterstützung heranzuziehen. (vgl. Gilbert 1998:28) Ob für die Aufarbeitung von negativen Schamerfahrungen oder Abwehrverhalten therapeutische Unterstützung erforderlich ist, kann nur individuell entschieden werden (vgl. Gorius 2011:42).

Kölling (2012) schlägt folgende Schritte vor, um mit der eigenen Schamprägung und den eigenen Schamgefühlen umzugehen:

1. *Erkennen*: Die Voraussetzung und gleichzeitig der erste Schritt für einen konstruktiven Umgang mit Scham ist das Erkennen. Damit sind nicht nur die eigenen Schamgefühle oder Schamsituationen gemeint, sondern auch die individuelle Schamneigung und Betroffenheit, Kindheitserinnerungen im Zusammenhang mit Scham und Beschämung sowie auch das Erkennen der „Masken“ und Abwehrformen, die eine Rolle für die eigene Persönlichkeit spielen.
2. *Benennen und bekennen*: Brown (2013) stellt fest, dass Scham ihre Macht daraus bezieht, nicht ausgesprochen zu werden (vgl. ebd. 77). Um dieser vereinnahmenden Macht entgegenzuwirken, schlägt Kölling vor über die Scham zu sprechen, auszusprechen, dass wir uns schämen, worüber wir uns schämen. Dies soll jedoch nur in einem einfühlsamen, vertrauten Umfeld geschehen und keinesfalls forciert werden. Je schwerwiegender die individuelle Schamprägung ist, umso behutsamer muss gehandelt werden. Man kann dem Gegenüber ein Gespräch anbieten oder einfach zeigen, dass man da ist. Ein verständnisvoller Blick (gesehen werden) ist oftmals mehr wert als Worte, die schnell überfordern können.
3. *Sich zeigen und zumuten*: Herrscht Akzeptanz und Offenheit gegenüber der eigenen Scham, so kann man aus dieser wachsenden Sicherheit heraus beginnen,

Persönlichkeitsanteile zu zeigen, die man vorher (aus Scham oder Schamangst) nicht gezeigt hat (z. B. Ärger, aber auch Stärke oder Schönheit). (vgl. Kölling 2012)

Brené Brown (2013) sieht in der Entwicklung von *Schamresilienz* einen zentralen Weg, um mit Scham umzugehen. Unter Schamresilienz³¹ versteht sie die Fähigkeit, „authentisch zu bleiben“ und „von der Scham zur Empathie zu gelangen“. (Das Entwickeln von) Selbstmitgefühl ist dabei von zentraler Bedeutung (vgl. ebd. 95). Eine Komponente, um Schamresilienz auszubilden und zu kultivieren, ist das bereits erwähnte Sprechen über Scham. Um Empathie erleben zu können, ist es notwendig Verbundenheit zuzulassen und eigene Erfahrungen mit vertrauten Menschen zu teilen. Zum Verstehen von Scham gehört es auch, zu erkennen, welche Botschaften und Erwartungen die eigene Scham ausgelöst (z. B. anhand der individuellen körperlichen Reaktionen). Diese Botschaften und Erwartungen (Brown spricht hier auch von innerlichen „Selbstgesprächen“ (ebd. 94)) sollen einer kritischen Realitätsprüfung unterzogen werden (z. B. Sind es eigene oder andere Vorgaben? Kommen Schamabwehrstrategien – wie z.B. perfektionistisches Verhalten – zum Vorschein?). Schamresilienz ist eine Strategie, um mit anderen in Kontakt zu treten oder zu bleiben (Scham bedeutet immer Kontaktabbruch – siehe Blickkontakt) und Verbundenheit und Empathie zu erfahren. (vgl. ebd. 96)

7.4 Scham thematisieren – ein Impulsprojekt

Schamsituationen können das innere Gleichgewicht massiv stören und einen Zustand innerer Desorganisation hervorrufen. Für einen konstruktiven Umgang mit Scham ist es daher notwendig, diesen Aspekt der Scham anzunehmen und das innere Gleichgewicht wiederherzustellen. Es ist von Bedeutung, positive (z. B. Selbstschutz) und negative Qualitäten der Scham zu unterscheiden und Schamgefühle sowie deren Reaktionen wahrzunehmen. Die individuelle Fähigkeit mit Scham positiv umzugehen, hängt von den Schamerfahrungen ab, die ein Mensch im Laufe seines Lebens gemacht hat. (vgl. Gorius 2011:34)

Auf Grundlage dieser und weiterer theoretischer Erkenntnisse zum Phänomen Scham hat die Sozialwissenschaftlerin und Theaterpädagogin Maria Gorius die Frage gestellt, wie auf

³¹ Unter *Resilienz* versteht man allgemein die „psychische Widerstandskraft“ (Duden 2016).

Schamerfahrungen adäquat reagiert werden kann und wie in weiterer Folge der Erwerb eines konstruktiven Umgangs mit Scham gelingen kann (vgl. ebd. 35). In Kooperation mit Stephan Marks hat sie Möglichkeiten für einen positiven Umgang mit Scham innerhalb von Bildungs- und Beratungsarbeit ausgearbeitet und daraus ein Impulsprojekt entwickelt, das anschließend skizziert werden soll.

Das Impulsprojekt wurde in Form eines Eintagesseminars realisiert, die Zielgruppe waren Expertinnen und Experten aus der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit. Es wurden zentrale Projektziele formuliert. Zunächst sollte die „Kultur des Schweigens“ aufgebrochen und ein „Raum für Dialog“ eröffnet werden. Durch die Vermittlung von Fachwissen über Scham (z. B. Schamformen und -abwehr) und den gemeinsamen Austausch darüber soll für das Thema „Scham und Beschämung in der Migrationsgesellschaft Deutschland“ sensibilisiert werden. Das Projekt soll als erster Impuls für die Teilnehmer/innen wirken, am Schamthema in Zukunft weiterzuarbeiten. Um die Projektziele erfolgreich umzusetzen, wurden drei Workshops konzipiert. Der Auftaktworkshop diente zur ersten Information und Gruppenbildung, der Impulsworkshop war der Hauptteil und im Abschlussworkshop fanden eine gemeinsame Reflexion und ein Ausblick auf zukünftige Gestaltungen statt. (vgl. ebd. 43)

Der Impulsworkshop orientierte sich methodisch an einer engen Verknüpfung zwischen „der Vermittlung von Theorie und der Reflexion von Praxis“. Theoretisch erschlossen wurde das Phänomen Scham über jene Aspekte, die auch im Rahmen dieser Diplomarbeit behandelt wurden (z. B. Formen, Funktionen, Reaktionen und Abwehr von Scham; gesellschaftliche Bedeutung). Das „Modell der vier Dimensionen“ sollte als Orientierung für die Teilnehmer/innen dienen und die theoretischen Inhalte in Bezug zu ihren eigenen Erfahrungen setzen. In vier Arbeitsphasen erfolgte eine differenzierte Auseinandersetzung mit den vier Dimensionen **„Ich – Du – Thema – Gesellschaft“** (ebd., Hervorhebung im Original) in Kleingruppenarbeit, Partnertausch und im Plenum. (vgl. ebd. 43) In der ersten Phase stand die Dimension „Ich“ im Zentrum. Die Teilnehmer/innen sprachen über ihren persönlichen Umgang mit Scham; eigene Schamerlebnisse – besonders im Kontext von Schule – wurden ausgetauscht und reflektiert. Bei der Dimension „Du“ ging es um die Sensibilisierung für die Arbeit mit Menschen (z. B. Zusammenarbeit mit Eltern). Bei der Dimension „Thema“ wurde angedeutet, inwiefern ein jeweiliger sozialer Kontext bzw. ein bestimmtes Arbeitsfeld (z. B. Schule) Grenzverletzungs- bzw. Beschämungspotenziale birgt. In der letzten Phase wurde die Dimension „Gesellschaft“ beleuchtet. Hier wurde der

Frage nachgegangen, welche Schampotenziale die Struktur der Arbeit und die Institutionen auslösen, in denen die Teilnehmer/innen arbeiten. In den Diskussionen wurde laut Gorius immer wieder „die strukturelle Beschämung durch die Macht der dominanten Sprache“ genannt. Viele Institutionen seien geprägt von einem „einseitigen Handeln der Mehrheit“, weswegen das Verhältnis zwischen Mehrheiten und Minderheiten in der Gesellschaft hinterfragt werden müsse. (vgl. ebd. 43f)

Durch den Impulsworkshop konnte für die Teilnehmer/innen deutlich werden, welche enorme Macht sich hinter Scham und deren Abwehr versteckt und welche Bedeutung sie dadurch für das Individuum sowie für die Gesellschaft einnimmt. Zahlreiche positive Rückmeldungen bestätigten den konstruktiven Beitrag des Workshops im Umgang mit Scham. Eine Teilnehmerin beschreibt im Nachhinein ihre Workshop Erfahrungen wie folgt:

„Das wichtigste, was ich mitnehmen konnte, war das Bewusstwerden meines eigenen Schamgefühls, meiner Grenzen und das Erlernen eines Umgangs mit diesem Gefühl. Allein das ‘Enttabuisieren’ fühlt sich wie ein riesiger Schritt an, um mich selber besser zu verstehen.“
(Gorius / Hergetz 2010:13, zit. n. Gorius 2011:46)

Zusammenfassend können also folgende wesentliche Strategien für einen konstruktiven Umgang mit Scham ausgemacht werden: Scham soll in einem ersten Schritt enttabuisiert, wahrgenommen und bewusst gemacht werden. Dabei gilt es die eigene Schamgeschichte zu entdecken und zu benennen. In einem zweiten Schritt erfolgt eine konstruktive Auseinandersetzung mit den eigenen Erinnerungen (im Verhältnis zur Gegenwart) und die Unterscheidung und Erkundung von Schamformen und deren Bedingungsmomenten. Dies soll dazu führen, dass Scham bewusst zugelassen und ausgehalten werden kann und nicht abgewehrt werden muss. Im Kontext pädagogischer Professionalität ist hier Aufklärungsarbeit im Rahmen von Fortbildungsangeboten, Vorträgen (siehe dazu Kölling 2012) oder Workshops angebracht. Gorius formuliert als Ziel einer konstruktiven „Schamarbeit“, einen freien Umgang mit Scham zu gewinnen und Scham als Chance wahrzunehmen. Gelingt dies den Pädagoginnen und Pädagogen, so können die eigenen positiven Erfahrungen und Erkenntnisse auch an andere weitergegeben werden. (vgl. Gorius 2011:46–49)

8 Fazit

8.1 Resümee

Eine Gesellschaft oder eine Schule, in der ein Schamproblem herrscht, vernichtet Engagement, Kreativität, Produktivität und Vertrauen. Brown beschreibt die Wirkung von unreflektierter Scham mit einem Termitenbefall in einem Haus. Im Verborgenen richtet sie Schaden an, sie verbreitet sich in Strukturen und früher oder später löst sie einen Einsturz aus. Scham kann ungebremst in Institutionen wüten, wenn wir nicht wissen, wonach wir Ausschau halten müssen (vgl. ebd. 225). Scham kann ihre destruktive Macht erst dann verlieren, wenn wir sie erkennen, darüber sprechen und so einen bewussten sensiblen und auch pädagogisch professionellen Umgang entwickeln können.

Einen Beitrag für die reflektierte Erhellung leistet diese Diplomarbeit, indem sie Scham im Kontext von Schule und Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft thematisiert. Durch die multiperspektivische theoretische Aufarbeitung des Phänomens Scham wird ein Grundstein gelegt, der einen konstruktiven Umgang mit Scham im (migrations-)pädagogischen Kontext ermöglicht. Das aufbereitete psychologische, soziologische und (migrations-)pädagogische Fachwissen kann als Orientierung für die pädagogische Praxis dienen wie auch für weitere Forschungsarbeiten fruchtbar gemacht werden.

In der Arbeit wurde gezeigt, dass die Schule als migrationsgesellschaftliche Institution strukturelle Beschämungspotenziale aufweist. Schüler/innen werden potenziell beschämt, wenn sie nicht in ihrer Individualität wahrgenommen werden, sondern zum Objekt gemacht werden. Dies geschieht unter anderem durch institutionelle Normierungs- und Homogenisierungsbestrebungen sowie durch destruktive pädagogische und didaktische Maßnahmen und Regelungen wie beispielsweise Benotungs- und Selektionsverfahren. Wenn die Einzigartigkeit und die (z. B. sprachliche) Diversität der Schüler/innen als Normabweichung und daher als „Problem“ angesehen werden, so ist das beschämend. Eine Schul- und Unterrichtskultur, die von Konkurrenzdenken, Leistungsdruck und ständiger Überbelastung geprägt ist, stimuliert Schamerleben nicht nur bei den Schülerinnen und Schülern, sondern auch bei den Lehrenden wie auch bei Eltern und der Schule selbst. In schamanfälligen sozialen Kontexten ist die Gefahr groß, dass ein Schamkreislauf entsteht, in dem Schamgefühle und Beschämungen weitergegeben werden (z. B. von Eltern auf Kinder; von Lehrenden auf die Schüler/innen; innerhalb der Klasse). Das Risiko Scham zu

erleben hängt von unterschiedlichen individuellen (z. B. Geschlecht, Alter, eigene Schamerfahrungen u. a.) und überindividuellen (gesellschaftliche Normen und Werte, soziales Umfeld u. a.) Bedingungsfaktoren ab. Es hat sich gezeigt, dass die Gefahr beschämt zu werden steigt, wenn die zugeschriebene soziale Rolle bzw. der gesellschaftlich zugewiesene soziale Status als niedrig wahrgenommen wird.

Durch machtvolle Unterscheidungspraxen und Zugehörigkeitskonstruktionen, die an den Differenzlinien Sprache und Herkunft verlaufen, werden migrationsgesellschaftliche Ungleichverhältnisse (re-)produziert, die Macht der Beschämung spielt hierbei eine zentrale Rolle. In der Schule und im Deutschunterricht zeigen sich solche Zugehörigkeitskonstruktionen unter anderem durch sprachliche Kategorisierungen (z. B. Schüler/innen „mit Migrationshintergrund“). Durch gewisse Bezeichnungspraktiken werden Schüler/innen strukturell zu „Anderen“ und „Fremden“ gemacht, diese soziale Ausgrenzung kann Schamgefühle auslösen. Dies wurde in der vorliegenden Arbeit u. a. am Beispiel des Ausdrucks „Deutsch als Zweitsprache“ gezeigt. Es wurde auch dargelegt, wie das Konzept des Native-Speakerism und die Vorstellung vom „perfekten Deutsch“ Schamgefühle auslösen können.

Strukturelle Beschämungen sind meist sehr subtil und werden manchmal lediglich durch das Abwehrverhalten deutlich, das durch sie hervorgerufen wird. Für Lehrerinnen und Lehrer ist es daher wichtig, Vermeidungs- und Abwehrstrategien von Scham zu kennen, um eine mögliche dahinterliegende Schamproblematik auszumachen. In dieser Arbeit wurden zentrale Formen der Schamabwehr beschrieben, die im migrationsgesellschaftlichen Deutschunterricht auftauchen können. Aggressive und selbstdestruktive Verhaltensweisen sowie Vermeidung und Rückzug sind Hinweise auf verdeckte Schamkonflikte. Für einen konstruktiven Umgang mit Scham ist es also in erster Linie notwendig, intersubjektive Verletzlichkeit und Scham zu erkennen und womöglich zu thematisieren und aufzuarbeiten. Wenn man die psychologischen und sozialen Hintergründe von Scham und Beschämung versteht, so ist es möglich unbewusst beschämendes Verhalten zu vermeiden und mit den eigenen Schamgefühlen und denen der anderen sensibel umzugehen. Indem sie ihre eigenen Schamerfahrungen bewusstmachen und reflektieren, können Lehrende einen ersten Schritt für einen konstruktiven Umgang mit Scham im Kontext von Schule und Unterricht machen. Um eine schamsensible Schul- und Unterrichtskultur aufzubauen, ist jedoch nicht nur das individuelle Engagement der Lehrenden von Bedeutung. Um einen pädagogisch professionellen, d. h. empathischen und konstruktiven Umgang mit Scham zu

gewährleisten, ist es notwendig, das Thema Scham zum festen inhaltlichen Bestandteil in der LehrerInnenbildung zu machen. Sowohl Gorius (vgl. 2011:48) als auch Kölling (2011) berichten von dem großen konkreten Aufklärungsbedarf im Bildungsbereich und von dem regen Interesse der Pädagoginnen und Pädagogen an ihren Workshops bzw. Vorträgen. Diese Arbeit setzt mit der Vermittlung von theoretischem Fachwissen einen weiteren Schritt für die Beschäftigung mit Scham und für die Entwicklung eines konstruktiven Umgangs. In der Folge ist es von Bedeutung, in der Aus- und Fortbildung Räume zu schaffen, in denen das Thema Scham im dialogischen Prozess weiter bearbeitet werden kann. Durch die interaktive Auseinandersetzung können konstruktive Wege und Möglichkeiten zum Umgang mit Scham in der Schule und im Unterricht in der Migrationsgesellschaft erarbeitet und erfahren werden (vgl. Gorius 2011:48;51). Konkreter Handlungsbedarf besteht jedoch nicht nur im Bereich der pädagogischen Aus- und Fortbildung, sondern auch in der Forschung.

8.2 Ausblick und Forschungsdesiderate

Ein Ziel dieser Arbeit war es, die Bedeutung und den Einfluss von Scham und Beschämungen im pädagogischen Kontext aufzuzeigen. In der Arbeit wurde der Versuch unternommen, das Phänomen Scham als Analyseperspektive herauszuarbeiten und in weiterer Folge zu etablieren und für weitere Fragestellungen fruchtbar zu machen. Der Fokus richtete sich im Rahmen der vorliegenden Analyse u. a. auf konkrete Bezeichnungspraxen im migrationspädagogischen Kontext, die als strukturelle Beschämungspotenziale fungieren könnten. Dass gerade dieser Fokus gewählt wurde, um die Dynamik von Scham in der Schule zu verdeutlichen, liegt zunächst an meinem Studienschwerpunkt (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache), der auch mein persönliches Interesse widerspiegelt. Außerdem halte ich es für notwendig, das Verhältnis von Sprache und Migration in der Gesellschaft zu thematisieren und Konfliktpotenziale aufzuzeigen, um einen konstruktiven Umgang zu ermöglichen. Der Deutschunterricht spielt hierbei eine zentrale Rolle.

Im Laufe der Untersuchung hat sich gezeigt, dass Scham ein Gefühl ist, das in jeder sozialen Situation ausgelöst werden kann, die Folgen für das Individuum bzw. die Gruppe können unterschiedlich schwer sein. Schule als zentraler Ort der Sozialisation von Kindern und

Jugendlichen nimmt einen besonderen Stellenwert ein, das Risiko Schamgefühle zu erleben bzw. beschämt zu werden ist hier sehr hoch, was in dieser Arbeit gezeigt wurde. Besonders destruktiv und verheerend wirken strukturelle, also langfristige unaufgedeckte Beschämungen. Daher ist es von enormer Bedeutung, das Phänomen Scham in der Institution Schule vielseitig zu beleuchten. In dieser Arbeit wurden einige institutionell verankerte Beschämungspotenziale beschrieben, es bedarf jedoch vieler zukünftiger Forschungsprojekte, um diese Thematik angemessen aufzuarbeiten. Im Folgenden soll auf einige wesentliche Beschämungspotenziale hingewiesen werden, die in dieser Arbeit nicht oder nur kurz behandelt wurden und Gegenstand von zukünftigen Forschungsvorhaben sein könnten.

Das (österreichische) Schulsystem ist geprägt von diversen Selektionsverfahren. Selektionserfahrungen gehen immer mit dem Erleben von Schamgefühlen einher (vgl. Haas 2013:124), weshalb die Notwendigkeit und die Auswirkungen des „Strukturprinzip[s] der Selektion“ (ebd. 118) kritisch hinterfragt werden müssen. Durch Sitzenbleiben, Sonderschulüberweisungen, Zurückstellungen und Abschlungen werden zahlreiche Schüler/innen aus ihrer Lerngruppe ausgeschlossen, die Zugehörigkeit wird ihnen also aufgrund eines normabweichenden Merkmals (z. B. vermeintliche Lern- bzw. Leistungsschwäche, disziplinäre Schwierigkeiten, o. Ä.) verwehrt (vgl. ebd.). Brigitte Schumann (2007) schreibt in ihrem Buch „Ich schäme mich ja so!‘ Die Sonderschule für Lernbehinderte als ‚Schonraumfalle‘“ über die Beschämung und Stigmatisierung von Sonderschüler/innen in Deutschland und der damit zusammenhängenden Chancenungleichheit sowie den Teufelskreis von Armut und Bildungsarmut. Dabei geht sie sowohl auf die Elternperspektive als auch auf das Differenzmerkmal „mit Migrationshintergrund“ ein. Unter Berücksichtigung einer länderübergreifenden Perspektive zeigt sie bildungspolitische Möglichkeiten auf und plädiert für ein längeres gemeinsames Lernen (vgl. ebd.). Auch Haas sieht in einer größtmöglichen Inklusion einen wesentlichen Faktor für eine schamsensible Schulkultur (vgl. Haas 2013:124).

Ein weiterer Bereich, der in einer schamsensiblen Schul- und Unterrichtskultur beachtet werden muss, ist die herrschende Fehlerkultur. Fehlermachen ist meist von Schamgefühlen begleitet, eine Fehlervermeidung ist jedoch nicht das Ziel einer konstruktiven Fehlerkultur. Vielmehr geht es laut Haas darum, eine wertschätzende Atmosphäre zu schaffen und Fehler als konstruktive Lernanlässe zu sehen (vgl. Haas 2012:123). Eine empirische Untersuchung zu Dimensionen von Fehlerkultur im Unterricht für Mittel- und Oberstufe haben Spychiger,

Kuster und Oser (2006) durchgeführt. Dabei gehen sie auch auf die Rolle von negativen Emotionen wie Scham, Schuld und Angst vor Fehlern ein. Spychiger und Oser haben zudem beobachtet, dass viele junge Lehrerinnen und Lehrer aus Angst, ihre Schüler/innen zu beschämen, das Sprechen über Fehler vermeiden (vgl. Marks o. J.:1). In einer schamsensiblen Schul- und Unterrichtskultur geht es weder darum Scham noch Fehler zu vermeiden, sondern – wie oben bereits erwähnt – einen wertschätzenden Raum zu schaffen, in dem mit Fehlern wie auch mit Schamgefühlen konstruktiv umgegangen werden kann. Eine positive Fehlerkultur beinhaltet auch, dass Lehrende mit ihren eigenen Fehlern bzw. ihrem Misslingen offen und konstruktiv umgehen. In diesem Kontext wäre es beispielsweise eine Untersuchung wert, inwiefern Schamgefühle im Zusammenhang mit Fort- und Weiterbildungen von Lehrpersonen eine Rolle spielen.

Generell ist die persönliche Schamgeschichte von (zukünftigen) Lehrenden ein Bereich, der in der Forschung nicht außer Acht gelassen werden soll, da unverarbeitete Schamkonflikte negative Auswirkungen auf den eigenen Unterricht haben können. Es ist denkbar, in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Differenzmerkmalen wie den „Migrationshintergrund“ bei Lehrpersonen in den Untersuchungsfokus zu rücken. Carolin Rotter (2014) hat beispielsweise in ihrer Habilitation eine umfassende theoretische Analyse des Forschungsfeldes „Lehrkräfte mit Migrationshintergrund“ vorgenommen und Selbst- und Fremdkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund empirisch untersucht. In diesem Forschungsfeld könnte es fruchtbar sein, Scham als Analyseperspektive miteinzubeziehen.

In dieser Arbeit wurde die Schamanfälligkeit von sozial Benachteiligten thematisiert. Das Verhältnis von Bildungsbenachteiligung und Scham und struktureller Beschämung gilt es noch forschungstechnisch herauszuarbeiten. In diesem Zusammenhang möchte ich auf Manfred Krenns (2013) Dissertation zu Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen verweisen, in der er unter anderem auch über Schriftsprachschwächen als Beschämungspotenzial schreibt.

Betrachtet man Deutschunterricht im Allgemeinen so zeigt sich, dass eine umfassende Analyse von Scham- und Beschämungspotenzialen sowohl in methodischer als auch in fachdidaktischer und inhaltlicher Sicht erforderlich ist. Schamsensible Situationen sind beispielsweise das laute Lesen vor der Klasse, das öffentliche Zurschaustellen von (kreativen) Schreibprodukten oder auch (bewertetes) Sprechen vor der Klasse – um nur einige Bereiche zu nennen. Ganz allgemein gibt es sensible, oft auch tabuisierte Themen,

die Inhalte des Deutschunterrichts sein oder werden können (mündlich, aber auch schriftlich) und die aufgrund ihres Schampotenzials behutsam behandelt werden müssen. Dazu zählen Themen wie Familie, Herkunft, sozialer Hintergrund, Körper/Sexualität, Mobbing u. a. (vgl. Haas 2013:123). Es soll auch nicht außer Acht gelassen werden, dass Literatur im Deutschunterricht ebenfalls zum Schamanlass werden kann. Durch z. B. eine sprachlich unangemessene Auswahl von Literatur oder starre Vorgaben (Literaturkanon) können Schüler/innen beschämt werden.

Nicht unerwähnt soll der Forschungsbereich „Deutsch als Fremdsprache“ bleiben. Beim Fremdsprachenlernen bzw. beim Sprechen einer Fremdsprache sind Schamgefühle ganz entscheidend. Die Autorin Elvia Wilk beschreibt ihre Erlebnisse mit Scham in ihrem Artikel „Deutsch als Fremdsprache. Für immer fremd“ wie folgt: „Seit ich in Berlin lebe, ist Scham ein Gefühl, das ich nahezu jedes Mal empfinde, wenn ich meinen Mund öffne und versuche, einen Umlaut auszusprechen.“ (Wilk 2015) Die Autorin ist eine von wenigen die das Schamgefühl öffentlich beim Namen nennt. Die Forschung beschäftigt sich beispielsweise mit Phänomenen wie Fremdsprachenangst. Untersuchungen zu der Bedeutung von Scham und Beschämung bleiben leider weitgehend aus wie sich nach eigenen Recherchen gezeigt hat. In meinem Praktikum für Deutsch als Fremdsprache an einer kasachischen Universität habe ich tagtäglich Schamsituationen beobachtet, die mit der deutschen Sprache in Verbindung standen: Von Studierenden, die sich für ihr vermeintlich „schlechtes“ Deutsch schämen und kein Wort rausbringen, von Lehrenden, die sich vor mir als Muttersprachlerin für ihr nicht „perfektes“ Deutsch schämen und sich ständig entschuldigen bis hin zu Lehrenden, die ihre Student/innen, aber auch andere Kollegen/Kolleginnen (wegen ihrer als mangelhaft bewerteten Sprachkenntnisse) beschämen. Schamerlebnisse und Schamvermeidungsverhalten sind an der Tagesordnung. Ich sehe es daher als zentrale gesellschaftliche Aufgabe, die Bedeutung von Scham und Beschämung beim Lernen einer Fremdsprache nicht nur in der Forschung zu behandeln, sondern auch in der Öffentlichkeit zu thematisieren. Eine differenzierte Betrachtung von Schamgefühlen und (struktureller) Beschämung ist vor allem auch im Bereich von (obligatorischen) Deutschkursen nötig. Hier kann es sinnvoll sein ein Augenmerk auf Asylwerber/innen zu legen, da diese aufgrund ihrer prekären sozialen Lage besonders Scham- und Beschämungssituationen ausgesetzt sind. Welche spezifischen Beschämungspotenziale Alphabetisierungskurse für Erwachsene hervorbringen, ist ebenfalls eine Forschungsfrage, die untersucht werden sollte.

Es ließen sich zahlreiche weitere Forschungsfragen darstellen. Eines ist klar aus diesen Ausführungen hervorgegangen: Es besteht fast beschämend viel Forschungs- und Aufklärungsbedarf. Wollen wir dem Ziel einer schamsensiblen (Schul- und Unterrichtskultur in unserer) Gesellschaft näherkommen, so ist es unbedingt erforderlich über das Thema Scham (öffentlich und privat) zu sprechen und vor allem auch zu forschen. Die Hochschulen, besonders die LehrerInnenbildung, Schulen und andere gesellschaftliche Institutionen sind gefordert, ihren Beitrag zur Entwicklung von schamsensiblen und sozial integrativen Umgangsformen zu leisten. Abschließend möchte ich dafür plädieren, sich mit seiner eigenen Schamgeschichte auseinanderzusetzen, denn das ist der erste Schritt für einen konstruktiven Umgang mit den eigenen Schamgefühlen und auch mit denen unserer Mitmenschen. Erkennen wir unsere Schamgefühle an, so sind wir weniger anfällig für (selbst-)destruktives Schamabwehrverhalten. Wir können uns selbst und anderen mehr Wertschätzung entgegenbringen und (Selbst-)Mitgefühl aufbauen.

Literaturverzeichnis

Literaturquellen

Baer, Udo / Frick-Baer, Gabriele: Vom Schämen und Beschämtwerden. Weinheim, Basel: Beltz 2008. (Bibliothek der Gefühle 4)

Bastian, Till: Die Politik der Beschämung. In: Pontzen, Alexandra / Preusser, Heinz-Peter (Hg.): Schuld und Scham. Heidelberg: Universitätsverlag Winter 2008, 207–214.

Bierhoff, Hans-Werner / Herner, Michael Jürgen: Begriffswörterbuch Sozialpsychologie. Stuttgart: Kohlhammer 2002.

Binder, Nicole: Durch migrationsgesellschaftliches Othering erzeugter Pseudo-Paternalismus in Deutschsprachlehrwerken. Diplomarbeit. Universität Wien 2013.

Brown, Brené: Verletzlichkeit macht stark. Wie wir unsere Schutzmechanismen aufgeben und innerlich reich werden. München: Kailash 2013.

Bundschuh, Konrad: Emotionalität, Lernen und Verhalten. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2003.

Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr 2016.

Caspari, Daniela: Wechselspiele zwischen Theorie und Praxis. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr 2016, 364–370.

Chu, Victor / de las Heras, Brigitte: Scham und Leidenschaft. Hamburg: tredition. 2014. Überarbeitete Neuauflage.

Cook, Thomas: An Investigation of Shame and Anxiety in Learning English as a Second Language. Dissertation. University of Southern California 2006.

Dirim, İnci: „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul / Dirim, İnci / Gomolla, Mechtild / Hornberg,

Sabine / Stojanov, Krassimir (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster u. a.: Waxmann 2010, 91-111.

Dirim, İnci: Sprachverhältnisse. In: Mecheril, Paul (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz 2016, 311–325.

Dirim, İnci: Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. In: Leiprecht, Rudolf / Steinbach, Anja: Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Bd. 2: Sprache – Rassismus – Professionalität. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik 2015b, 25–48.

Doğmuş, Aysun / Karakaşoğlu, Yasemin / Mecheril, Paul (Hg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2016, 221–240.

Dudenredaktion (Hg.): Duden. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Berlin u. a.: Duden ⁵2014. (Duden Bd. 7)

Gilbert, Paul / Andrews, Bernice (Hg.): Shame. Interpersonal Behavior, Psychopathology, and Culture. New York, Oxford: Oxford University Press 1998.

Gogolin, Ingrid / Lange, Imke / Michel, Ute / Reich, Hans H. (Hg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster u. a.: Waxmann 2013 (FörMig Edition 9).

Gorius, Maria / Hergetz, Gabi: „Die verborgene Macht von Scham und Beschämung“. Bericht zum Abschluss des Studienprojektes an der FU Berlin 2010.

Gorius, Maria: Scham und Beschämung in der Migrationsgesellschaft Deutschland. Paulo Freire Institut Berlin. Köln: 2011.

Gratzer, Susanne / Krenn, Sandra: SMS – Spaß mit Sprache 2. Deutsch: Sprachbuch für die 2. bis 3. Klasse der BMS / Fachschule. Linz: Veritas 2015. 4. Auflage.

Grawe, Klaus: Neuropsychotherapie. Göttingen u. a.: Hogrefe 2004.

Haas, Daniela: Das Phänomen Scham. Impulse für einen lebensförderlichen Umgang mit Scham im Kontext von Schule und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer 2013. (Religionspädagogik innovativ)

Hafeneger, Benno: Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen. Beschämung in der Pädagogik. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel 2013.

Heller, Ágnes: Five Approaches to the Phenomenon of Shame. In: Social Research, Vol. 70, No. 4, Winter 2003, 1015–1030.

Hilgers, Micha: Scham: Gesichter eines Affekts. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2012.

Hummrich, Merle: Schulkultureller Zugehörigkeitsraum und Migration. Zur raumanalytischen Dimensionierung von Schule und Migration. In: Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft 18/1, 2012, 25–40.

Jacoby, Mario: Scham-Angst und Selbstwertgefühl. In: Kühn, Rolf / Raub, Michael / Titze, Michael (Hg.): Scham – ein menschliches Gefühl. Kulturelle, psychologische und philosophische Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag 1997, 159–168.

Knappik, Magdalena: Disinventing ‚Muttersprache‘. Zur Dekonstruktion der Verknüpfung von Sprache, Nation und ‚Perfektion‘. In: Doğmuş, Aysun / Karakaşoğlu, Yasemin / Mecheril, Paul (Hg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2016, 221–240.

Köck, Johannes: Deutsch als Wissenschaftssprache und normativ-korrektes Deutsch als Herrschaftsinstrumente im universitären Kontext. In: Thoma, Nadja / Knappik, Magdalena (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis. Bielefeld: transcript 2015, 263–281.

Krappmann, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta 2005. 10. Auflage.

Krenn, Manfred: Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“: Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen. Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 1/2013. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.).

Kühn, Rolf / Raub, Michael / Titze, Michael (Hg.): Scham – ein menschliches Gefühl. Kulturelle, psychologische und philosophische Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag 1997.

Lammers, Maren: Emotionsbezogene Psychotherapie von Scham und Schuld. Das Praxishandbuch. Stuttgart: Schattauer 2016.

Lange, Kristina: Pädagogik der Anerkennung. Wege zum Verständnis von Resilienz. Hamburg: Diplomica 2010.

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

Leiprecht, Rudolf / Steinbach, Anja: Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Bd. 1: Grundlagen – Differenzlinien – Fachdidaktiken. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik 2015a.

Leiprecht, Rudolf / Steinbach, Anja: Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Bd. 2: Sprache – Rassismus – Professionalität. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik 2015b.

Leitch, Ruth: The shaming game: The Role of Shame and Shaming Rituals in Education and Development. Paper. Queen's University Belfast 1999.

Lewis, Michael: Scham. Annäherung an ein Tabu. Hamburg: Kabel 1993.

Lietzmann, Anja: Theorie der Scham. Eine anthropologische Perspektive auf ein menschliches Charakteristikum. Dissertation. Eberhard-Karls-Universität Tübingen 2003.

Marks, Stephan (Hg.): Scham – Beschämung – Anerkennung. Berlin: LIT 2007a. (Erinnern und Lernen. Texte zur Menschenrechtspädagogik 3)

Marks, Stephan: Die Würde des Menschen oder Der blinde Fleck in unserer Gesellschaft. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2010a.

Marks, Stephan: Von der Beschämung zur Anerkennung. In: bildung & wissenschaft, Oktober 2005, Stuttgart: Süddeutscher Pädagogischer Verlag, 6–13.

Marks, Stephan: Warum folgten sie Hitler. Die Psychologie des Nationalsozialismus. Düsseldorf: Patmos 2007b.

Mecheril, Paul (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz 2016.

Mecheril, Paul / Castro Varela, María Do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz 2010.

Mecheril, Paul / Dirim, İnci / Gomolla, Mechtild / Hornberg, Sabine / Stojanov, Krassimir (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster u. a.: Waxmann 2010.

Mecheril, Paul: Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: Leiprecht, Rudolf / Steinbach, Anja: Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Bd. 1: Grundlagen – Differenzlinien – Fachdidaktiken. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik 2015a, 25–53.

Miladinović, Dragan: „Deutsch ist meine Zweitsprache?“ Terminologische Zuschreibungen und ihre gesellschaftliche Rolle. Masterarbeit. Universität Wien 2014.

Mittag, Elfriede / Sticker, Elisabeth / Kuhlmann, Klaus (Hg.): Leistung – Lust und Last. Impulse für eine Schule zwischen Aufbruch und Widerstand. Kongressbericht der 17. Bundeskonferenz für Schulpsychologie 2006 in Köln. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag 2006.

Monroe, Ann: Shame Solutions: How Shame Impacts School-Aged Children and What Teachers Can Do to Help. In: The Educational Forum 2009/73, 58–66.

Nathanson, Donald L: Shame and Pride. Affect, Sex, and the Birth of the Self. New York, London: W. W. Norton & Company 1994.

Neckel, Sigward: Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit. Frankfurt am Main, New York: Campus 1991.

Oxford University Press (Hg.): Shorter Oxford English Dictionary on historical principles. Oxford: Oxford University Press 2007. (Volume 2, N – Z)

Pontzen, Alexandra / Preusser, Heinz-Peter (Hg.): Schuld und Scham. Heidelberg: Universitätsverlag Winter 2008.

- Redeker, Sibylle: Belastungserleben im Lehrerinnenberuf. Frankfurt: Lang 1993.
- Rögner, Christine: Die Kommunikationsstruktur und Verhaltensweisen in Montessori-Klassen aus der Sicht der Transaktionsanalyse. Diplomarbeit. Universität Wien 2009.
- Rotter, Carolin: Zwischen Illusion und Schulalltag. Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2014.
- Schäfers, Bernhard: Einführung in die Soziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2013.
- Schmenk, Barbara: Textzusammenstellung (für theoretische Arbeiten). In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr 2016, 132–140.
- Schmölz, Anna: Das Gefühl der Scham. Zur Schamtheorie in der japanischen und westlichen Sozial- und Kulturwissenschaft. Dissertation. Universität Wien 2012.
- Schumann, Brigitte: „Ich schäme mich ja so!“ Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2007.
- Sieland, Bernhard: Emotionsarbeit als Kernkompetenz für Lehrer, Schulpsychologen und Schüler. In: Mittag, Elfriede / Sticker, Elisabeth / Kuhlmann, Klaus (Hg.): Leistung – Lust und Last. Impulse für eine Schule zwischen Aufbruch und Widerstand. Kongressbericht der 17. Bundeskonferenz für Schulpsychologie 2006 in Köln. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag 2006, 492–497.
- Simma, Charlotte Emilie: Scham und Beschämung im Sportunterricht. Diplomarbeit. Universität Wien 2012.
- Springsits, Birgit: „Nein, das kann nur die Muttersprache sein.“ Spracherwerbsmythen und Linguizismus. In: Thoma, Nadja / Knappik, Magdalena (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript 2015, 89–108.
- Spychiger, Maria / Kuster, Reto / Oser, Fritz: Dimensionen von Fehlerkultur in der Schule und deren Messung. Der Schülerfragebogen zur Fehlerkultur im Unterricht für Mittel- und Oberstufe. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 28 (2006) 1, 87–110.

Steiner, Beate / Krippner, Klaus: Psychotraumatheorie. Tiefenpsychologisch-imaginative Behandlung von traumatisierten Patienten. Stuttgart, New York: Schattauer 2006.

Tazreiter, Claudia: Sovereign Power and the Shaming of Citizens, Strangers and Enemies. In: Pontzen, Alexandra / Preusser, Heinz-Peter (Hg.): Schuld und Scham. Heidelberg: Universitätsverlag Winter 2008, 229–238.

Thoma, Nadja / Knappik, Magdalena (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript 2015.

Tiedemann, Jens L.: Die intersubjektive Natur der Scham. Dissertation. Freie Universität Berlin 2007.

Turecek, Martina: Die „Anderen“ im Klassenzimmer: Othering im Kontext von DaZ in der Lehrer/innenbildung. In: Scenario IX. 1/2015, 53–78.

Ulich, Dieter / Mayring, Philipp: Psychologie der Emotionen. Stuttgart: Kohlhammer 1992. (Grundriß der Psychologie Bd. 5)

Ulich, Klaus: Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim, Basel: Beltz 2001a.

Wertenbruch, Martin / Röttger-Rössler, Birgitt: Emotionsethnologische Untersuchungen zu Scham und Beschämung in der Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2011/14, 241–257.

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

Wurmser, Léon: Die Maske der Scham. Die Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten. Berlin, Heidelberg: Springer³1998.

Vorträge und Interviews

Grille, Robin: Love, Fear and Shame in Education. Vortrag. Vancouver Island Parent Conference. 07.02.2015. URL: https://www.youtube.com/watch?v=qWIO-4_WOpw [Zugriff: 12.04.2017]

Hüther, Gerald: Schule und Gesellschaft - die Radikalkritik. Veröffentlicht am 12.08.2015. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Essen. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=EpIXYHAAh3cQ> [Zugriff: 16.04.2017]

Hüther, Gerald: Wie man Kinder & Jugendliche inspirieren kann - Prof. Dr. Dr. Gerald Hüther im Interview. Veröffentlicht am 02.03.2013. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=SEa21m5IAKY> [Zugriff: 16.04.2017]

Hüther, Gerald: Wieso die Schulen versagen. Veröffentlicht am 09.09.2015. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Essen. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=cVOwIRv0Fs0> [Zugriff: 16.04.2017]

Kölling, Wolfram: Scham – Schamlosigkeit und ihre Folgen. Vortrag. Arbeiterkammer Vorarlberg. Feldkirch 02.04.2012. URL: http://www.matrixwissen.de/index.php?option=com_content&view=article&id=677%3Adipl-psych-wolfram-koelling-scham-und-schamlosigkeit&catid=61%3Apsyche-a-selbstbild&Itemid=80&lang=de [Zugriff: 04.04.2017]

Krens, Johannes; Sozialpsychologe (i. R.) und Psychotherapeut: Diverse Gespräche. Utrecht und Wien, April und Mai 2017.

Internetquellen

Burgstaller, Katrin: 70 Jahre SPÖ: Häupl provoziert mit Lehrer-Sager. In: Der Standard. 14.04.2015. URL: <http://derstandard.at/2000014301890/70-Jahre-SPOe-Haeupl-und-Faymann-loben-Errungenschaften-der-Partei> [Zugriff: 14.04.2017]

Der Standard: "Frankschämen" ist Wort des Jahres 2013. 10.12.2013. URL: <http://derstandard.at/1385169900650/Frankschaemen-ist-Wort-des-Jahres> [Zugriff: 14.03.2017]

Dirim, İnci / Knappik, Magdalena: Korrektes Deutsch als Herrschaftsinstrument. Strategien zur Verschiebung von hegemonialen Sprachordnungen am Beispiel der Hochschullehre. Tagung, 20.04.2013, Pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft, Universität Bremen. URL: http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/interkult/Tagung/Dirim_Knappik.pdf [Zugriff: 05.05.2017]

Dirim, İnci: „Deutsch als Zweitsprache“ als Fachgebiet. Dezember 2013. Abzurufen unter dem Link: Meine Perspektive auf das Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache. In: Universität Wien. Institut für Germanistik. URL: <https://germanistik.univie.ac.at/personen/dirim-inci/> [15.05.2017]

Dudenredaktion: „fremdschämen“ auf Duden online (o.J.). URL: <http://www.duden.de/node/817266/revisions/1377744/view> [Zugriff: 14.03.2017]

Dudenredaktion: „Resilienz“ auf Duden online (o.J.). URL: <http://www.duden.de/node/768461/revisions/1100671/view> [Zugriff: 29.03.2017]

Dudenredaktion: „Scham“ auf Duden online (o.J.). URL: <http://www.duden.de/node/685963/revisions/1346311/view> [Zugriff: 12.03.2017]

Fachportal Pädagogik. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Frankfurt am Main 2017. URL: http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/fis_form.html [Zugriff: 15.05.2017]

Marks, Stephan: Menschenwürde und Scham – ein Thema für alle, die mit Menschen arbeiten. Freiburg 2016. URL: <http://stiftungbrandenburgertor.de/wp->

content/uploads/2016/05/Marks-MS-Menschenwuerde-und-Scham.pdf [Zugriff: 13.05.2017]

Marks, Stephan: Menschenwürde und Scham. Auszug aus Marks, Stephan: Die Würde des Menschen oder Der blinde Fleck in unserer Gesellschaft. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2010b. URL: http://www.evangelische-stadtakademie-nuernberg.de/fileadmin/dokumente/pdf/10_12_2010.pdf [Zugriff: 04.05.2017]

Marks, Stephan: Scham als Chance. In: institut für systemische impulse. Zürich 2015. URL: http://systemische-impulse.ch/editor/pdf/Scham_als_Chance.pdf [Zugriff: 25.05.2017]

Marks, Stephan: Scham und Ehre. Die verborgene Dimension von Konflikt und Gewalt. In: Wissenschaft & Frieden 3, 2008. URL: <http://www.wissenschaft-und-frieden.de/seite.php?artikelID=1486> [Zugriff: 28.05.2017]

Nierlich, Christin / Bolliger, Jürg: Du musst nicht immer ok sein. In: TA audio Podcast. 2017. URL: <https://transaktionsanalyse.audio/du-musst-nicht-immer-ok-sein> [Zugriff: 13.05.2017]

Schäfer, Rouven: Psychoanalyse. In: GWUP Gesellschaft zur wissenschaftlichen Untersuchung von Parawissenschaften e.V. Roßdorf 2016. URL: <https://www.gwup.org/infos/themen/66-gesundheit/71-psychoanalyse> [Zugriff: 11.05.2017]

Schütte, Gisela: Auf dem Weg in eine schamlose Gesellschaft. 04.05.2009. In: WeltN24. Berlin. URL: https://www.welt.de/welt_print/article3669719/Auf-dem-Weg-in-eine-schamlose-Gesellschaft.html [Zugriff: 31.03.2017]

Schütz, Wolfgang: Die schamlose Gesellschaft: Wie viel Sex vertragen wir noch? 04.05.2014. In: Augsburg Allgemeine. Augsburg. URL: <http://www.augsburger-allgemeine.de/panorama/Die-schamlose-Gesellschaft-Wie-viel-Sex-vertragen-wir-noch-id29707571.html> [Zugriff: 31.03.2017]

Topçu, Canan: Migranten: Warum schämt ihr euch? In: Zeit Online, 20.10.2014, URL: <http://www.zeit.de/gesellschaft/2014-10/scham-kultur-migrationshintergrund/komplettansicht> [Zugriff: 08.05.2017]

Ulich, Klaus: Die Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion. Aus: Ders.: Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim, Basel: Beltz 2001, 76–115. 2001b. URL: http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/erziehungswissenschaft/documents/studium/Textboerse/pdf-Dateien/ulich_interaktion.pdf [15.05.2017]

Voos, Dunja: Scham hemmt die Sprache. In: Medizin im Text. Pulheim 2016. URL: <http://www.medizin-im-text.de/blog/2016/43299/scham-hemmt-die-sprache/> [Zugriff: 28.03.2017]

Wilk, Elvia: Deutsch als Fremdsprache. Für immer fremd. In: Zeit Online, 09.12.2015, URL: <http://www.zeit.de/kultur/2015-12/deutsch-sprache-lernen-fremdenfeindlichkeit-ausgrenzung/komplettansicht> [Zugriff: 28.05.2017]

Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit leistet einen Beitrag zur Erhellung der Schamthematik im Kontext von Schule und speziell im Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Lernende und Lehrende sind im Schulalltag einer Reihe von potenziellen Schamsituationen ausgesetzt, die (weil potenziell traumatisierend) folgenschwere Auswirkungen haben können. Trotzdem wird Scham im pädagogischen Kontext bisher kaum thematisiert. Diese Arbeit will das Phänomen Scham aus psychologischer, soziologischer und (migrations-)pädagogischer Perspektive beleuchten. Um die Rolle von Scham und Beschämung im Schul- und Unterrichtsgeschehen greifbar machen zu können, wird in zunächst ein Einblick in die psychologisch-physiologischen Aspekte von Scham gegeben. Darauf aufbauend wird die gesellschaftliche Dimension von Scham und Beschämung in den Blick genommen. Es wird gezeigt, wie Beschämungen strukturell als Machtmittel eingesetzt werden können und welche Bedeutung soziale Differenzmerkmale (wie Geschlecht, Sprache, Herkunft u. a.) in diesem Zusammenhang haben. In weiterer Folge werden strukturelle Beschämungspotenziale in der Institution Schule ausgemacht und mögliche strukturbedingte Schamkonflikte von Lehrenden und Lernenden thematisiert. Wie Scham und Beschämung im migrationsgesellschaftlichen Deutschunterricht wirken können, wird u. a. anhand potenziell beschämender sprachlicher Kategorisierungen wie „Migrant/in“ oder „Deutsch als Zweitsprache“ sowie anhand des Beschämungspotenzials von „Native-Speakerism“ exemplarisch dargestellt. Besondere Beachtung widmet diese Arbeit auch den Schamabwehr- und Vermeidungsstrategien, die im Unterricht zum Vorschein kommen und das Unterrichtsgeschehen und den Lernprozess maßgeblich mitbestimmen können. Abschließend zeigt diese Arbeit mögliche Wege und Zugangsweisen zu einem konstruktiven und sensiblen Umgang mit Schamgefühlen auf.