



Piano-Schlonsok, Vanessa
Scham und Beschämung an der Schule für Erziehungshilfe.
Einflüsse auf das Lehren und Lernen
<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
01.08.2012
AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

**THEMA: Scham und Beschämung an der Schule für
Erziehungshilfe. Einflüsse auf das Lehren und Lernen**

1. PRÜFER/IN: Bleher, W., Dr. paed., Dipl.-Päd., Professor
2. PRÜFER/IN: Hoanzl, M., Dr., phil., Mag. phil., Akad. Oberrätin

Piano, Vanessa

Einleitung	4
Forschungsmethodische Grundlagen	10
1. Theoretische Grundlagen zum Themenkomplex ‚Scham-Beschämung-Scham-Abwehr‘	12
1.1 Scham	12
1.1.1 Formen der Scham.....	15
1.1.2 Exkurs: Bindung und Selbstkonzept	22
1.1.2.1 Bindung.....	22
1.1.2.2 Selbstkonzept	25
1.1.3 Schamauslöser	28
1.1.4 Funktionen von Scham	30
1.1.5 Scham und Schuld.....	31
1.2 Beschämung	32
1.2.1 Formen der Beschämung	34
1.2.2 Funktion von Beschämung	36
1.3 Schamabwehr	38
2. Scham und Schule	45
2.1 Exkurs: Einfluss der Gesellschaft auf das Schulsystem	45
2.2 Scham in der Schule	47
2.2.1 Strukturelle Bedingungen - Institution Schule	48
2.2.2 Lehrerinnen und Lehrer	50
2.2.2.1 Die Scham der Lehrerinnen und Lehrer.....	51
2.2.2.2 Die Kritik an Lehrerinnen und Lehrern	54
2.2.3 Schülerinnen und Schüler.....	55
2.3 Spezifik: Scham an der Schule für Erziehungshilfe	57
2.4 Spezifik: Scham der Lehrerinnen und Lehrer an Schulen für Erziehungshilfe	59

2.5 Spezifik: Scham von Schülerinnen und Schülern mit sozialem-emotionalem Förderbedarf	61
2.5.1 Verhaltensstörung - Schülerinnen und Schüler mit sozialem-emotionalem Förderbedarf	61
2.5.2 Schülerinnen und Schüler mit sozialem-emotionalem Förderbedarf und Familie - Grundbedürfnisse von Kindern	63
2.5.3 Schulische Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit sozialem emotionalem Förderbedarf.....	66
2.5.4 Gesellschaftliches Ansehen von Schülerinnen und Schülern mit sozialem-emotionalem Förderbedarf.....	67
3. Auswirkungen von Scham und Beschämung	69
3.1 Akute Scham	70
3.2 Chronische Scham	75
4. Einflüsse von Scham und Beschämung auf schulische Lernprozesse... ..	85
4.1 Lernen.....	86
4.2 Scham blockiert die Schule	89
4.2.1 Kranke Lehrerinnen und Lehrer	90
4.2.2 Lernstörendes Lehrerverhalten.....	92
4.2.3 Kranke Schülerinnen und Schüler	94
4.2.4 Lernstörendes Schülerverhalten	95
5. Analysen und Interpretation der Beobachtungen	97
6. Wahrnehmung - Anerkennung - Ermutigung.....	103
Fazit.....	106
Literaturverzeichnis	108

EINLEITUNG

Wie lange noch
werde ich alles hinunterschlucken
und so tun
als sei nichts gewesen?

Wie lange noch
werde ich auf alle eingehen
und mich selbst
mit freundlicher Miene vergessen?

Wie lange
müssen sie mich noch schlagen
bis dieses lächerliche Grinsen
aus meinem Gesicht fällt?

Wie lange noch
müssen sie mir ins Gesicht spucken
bis ich mein wahres Gesicht
zeige?

Wie lange
kann ein Mensch
sich selbst nicht lieben?

Es ist schwer
die Wahrheit zu sagen
wenn man gelernt hat
mit Freundlichkeit
zu überleben.

(TURRINI zit. n. SINGER, 1993, 123f)

Nur diese wenigen Worte aus dem Gedicht von TURRINI genügen, um eindrücklich die Gedanken und Gefühle zu beschreiben, die ich während eines Praktikums an einer Schule für Erziehungshilfe hatte. Mit eigenen Worten könnte ich meine Gefühle und Gedanken nicht treffender zum Ausdruck bringen, als in diesem Gedicht. Ich habe im Verlauf des Praktikums mehrmals, wenn nicht tagtäglich, miterlebt, wie die Schülerinnen und Schüler einer achten Klasse von ihrem Klassenlehrer und einer weiteren Lehrerin beschämt, beleidigt, bloßgestellt, ausgegrenzt und vor der ganzen Klasse lächerlich gemacht wurden. „Sie“ (vgl. TURRINI zit. n. SINGER 1993, 123f, Z.¹ 10,14), die beschämenden Situationen, denen die Schülerinnen und Schüler ausgesetzt waren, die mich so sehr belastet haben, deren Beobachtung ich wie „Schläge“ (ebd., Z. 10) empfunden habe und mein Gefühl der Ohnmacht, all das finde ich in diesem Gedicht wieder. Aus Respekt vor den Lehrern und um deren Autorität nicht zu untergraben, aber auch aus Angst vor der Reaktion auf Kritik meinerseits (in den Augen des Lehrers eine unerfahrene Praktikantin) und aus Angst davor, die Atmosphäre während der Praktikumszeit zu trüben, verspürte ich große Hemmungen zu intervenieren. Ich schäme mich dafür, nicht als ‚Anwältin der Kinder‘ agiert zu haben, ich schäme mich auch für das Verhalten der zwei Lehrkräfte. Ich habe Tag für Tag zugeschaut, meine Gedanken und Gefühle in mir gefangen gehalten, so dass Bauchschmerzen meine täglichen Begleiter wurden.

Im Folgenden sollen einige Beobachtungen aus der oben erwähnten Schulpraxis dargestellt werden, die eine Art Rahmen um diese Arbeit bilden. Einige dieser Beispiele werde ich am Ende dieser Arbeit wieder aufgreifen, um sie in Hinblick auf die Theorie zu analysieren und interpretieren. Es ist mir wichtig zu erwähnen, dass alle Beobachtungen aus eigens angefertigten Gedächtnisprotokollen entnommen wurden und dass diese somit auf meiner subjektiven Wahrnehmung basieren. Welche Bedeutung das für diese Arbeit hat, wird unter den forschungsmethodischen Grundlagen näher erläutert.

Die Lehrerin, die neu an der Schule ist, erzählt mir auf dem Weg vom Lehrerzimmer zum Klassenzimmer, dass sie am vergangenen Tag einen Schüler mit den Worten ‚Na, du arschloch‘ begrüßt habe. Der Schüler sei ‚baff‘ gewesen. An der Klassenzimmertüre angekommen, steht genau dieser Schüler an der Tür und die Lehrerin begrüßt ihn wiederholt mit: ‚Na, arschloch?‘. Der Schüler lächelte verlegen und äußerte zu seinen Mitschülern gewandt: ‚Was geht bei der, alter?‘.

Der Lehrer sagt zu einem Schüler: ‚Tiziano², wie war das nochmal mit der Größe von deinem Gehirn und der Größe einer Erbse. Was musst du machen, damit dein Gehirn so groß wie eine Erbse wird?‘. Tiziano antwortet: ‚Ich weiß, ich muss pumpen‘.

Tiziano wird vom Lehrer immer wieder Spatzenhirn genannt.

¹ Z. steht für Zeile im Gedicht

² Aus datenschutzrechtlichen Gründen wurden alle Namen geändert

Die Schülerinnen und Schüler bekommen aufgrund störenden Verhaltens Strafarbeiten oder werden aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen. Viele Schülerinnen und Schüler schreiben während der Unterrichtszeit ihre Strafarbeiten und händigen diese dem Lehrer aus. Der Lehrer schaut sich die Strafarbeiten an, zerreißt diese vor den Augen der Schüler und schmeißt sie anschließend in den Papierkorb.

Im Englischunterricht ist das sprachliche Niveau sehr niedrig. In der Klasse ist eine Schülerin, die Broken-English spricht und somit dem Unterricht ohne größere Schwierigkeiten folgen kann. Broken-English ist eine Variante des Englischen, das in vielen afrikanischen Ländern gesprochen wird. Definiert wird Broken-English so: "Incorrect or awkwardly structured English, usually spoken or written by non-native speakers." (URBAN DICTIONARY 1999-2012) Die Aussprache unterscheidet sich vom in der Schule gelehrt Oxford-English. Die Lehrerin begegnet der Schülerin mit den Worten: ‚Elena das, was du da sprichst, ist kein Englisch‘.

Leonardo fragt den Lehrer vor der ganzen Klasse, ob er theoretisch auch ein Praktikum nachts an der Tankstelle machen könnte. Der Lehrer antwortet: ‚Theoretisch kannst du das schon machen, aber wer will dich denn überhaupt noch mit deinem Führungszeugnis? Wo hast du überall Hausverbot?‘. Der Lehrer zählt einige Geschäfte auf, in denen Leonardo Hausverbot hat und erwähnt zu den jeweiligen Geschäften den Grund für das erteilte Hausverbot, er listet alle Anzeigen auf, die Leonardo erhalten hat.

Tiziano ruft ‚Hey, Süße‘ vor sich hin, ohne mich oder die Lehrerin direkt anzublicken. Die Lehrerin schreit Tiziano an. Er solle sich gefälligst bei mir entschuldigen und er müsse lernen vor anderen Personen Respekt zu haben. Tiziano wehrt sich, indem er sagt, dass er niemanden damit direkt angesprochen habe und fügt dann hinzu ‚Sie müssen auch Respekt zu mir haben‘. Die Lehrerin wiederholt Tizianos Äußerung ‚zu mir‘ und fängt an zu lachen.

Die Schüler machen öfters einen bestimmten Kick-Box-Tritt und bekommen dafür Ärger, Strafarbeiten, werden vom Unterricht ausgeschlossen oder Ähnliches. Der Lehrer schiebt Leonardo mit dem Fuß vom Stuhl runter, macht den ‚Polizeigriff‘ und zerrt ihn hin und wieder an den Armen aus dem Klassenzimmer.

Elena ist auf der Suche nach einer neuen Praktikumsstelle, da sie die alte Stelle nicht mehr besuchen möchte. Sie erzählt, sie habe bei einem Hotel angerufen und nach einem Praktikumsplatz gefragt. Als die Frau am Telefon sie fragte, in welchen Bereich sie das Praktikum machen möchte, sagte sie, sie habe bereits ein Praktikumsplatz und legte auf. Die Lehrerin sagt zu Elena: ‚Elena das, was du gemacht hast, ist nur dumm‘.

Die Schülerinnen und Schüler haben oft Erzählbedarf und wollen dem Lehrer ganz unterschiedliche Sachen erzählen. Der Lehrer zeigt gegenüber den Erzählungen der Schülerinnen und Schüler kein Interesse. Er entgegnet ihnen mit Äußerungen dieser Art: ‚Und was hast du heute Nacht noch so geträumt?‘, ‚Lüg doch nicht schon wieder‘ oder ‚Geh raus und erzähl es der Türkinke vom Männerklo, die interessiert´s vielleicht. Hier interessiert es keinen‘.

Bei einem Rechenspiel, das von mir geleitet wurde und bei dem die Schülerinnen und Schüler in einer Art Staffel Malaufgaben an der Tafel rechnen sollen, stört der Lehrer die Schülerinnen und Schüler, die bis dahin sehr konzentriert rechneten. Er stellt sich neben sie und zählt, um die Schüler zu verwirren oder er stellt sich ihnen in den Weg, wenn diese die Kreide an das nächste Teammitglied übergeben möchten.

Nach aus meiner Sicht gelungenen Unterrichtsstunden bei mir, in denen die Schülerinnen und Schüler gut mitgearbeitet haben und gute Leistungen erbracht haben und für die sie von mir sehr gelobt wurden, kippt die Motivation der Schülerinnen und Schüler im Unterricht beim Klassenlehrer. Am Ende des Schultages sagt der Lehrer jedem Schüler, was er heute besonders schlecht gemacht hat und blendet die gute Mitarbeit während meines Unterrichts komplett aus. Elena schaut den Lehrer an und sagt: ‚Und was haben Sie heute gut gemacht?‘ Der Lehrer schreit Elena an: ‚Was fällt dir ein? Was glaubst du wer du bist? Wie redest du mit mir. Ich bin hier in einer ganz anderen Position als du‘. Die Schülerin wird ganz klein und verlässt das Klassenzimmer.

Im Planungsgespräch für meinen Unterricht zeigt mir der Lehrer zusammen mit der Lehrerin ein Kunstprojekt, das im vergangenen Schuljahr gemacht wurde. Es handelt sich um gesprayte Bilder. Elenas Bild zeigt die Aufschrift ‚Jerk Style‘. Der Lehrer äußert zu Elenas Bild: ‚War ja klar, Elena wollte unbedingt den Spruch, weil der so cool ist, aber weiß nicht mal, was das bedeutet‘ (Zur Erklärung: ‚Jerk Style‘ bedeutet wortwörtlich übersetzt ‚Idioten Stil‘, meint aber eine Tanzrichtung oder Lebenseinstellung). Während eines Spaziergangs an einem der folgenden Tage komme ich mit Elena ins Gespräch über das ‚Jerken‘ (Tanzen). Sie erzählt mir begeistert vom ‚Jerken‘ und zurück im Klassenzimmer zeigt sie mir einige Tanzschritte, die ich ihr nachmachen soll. Ich verspreche ihr zu üben und ihr die Tanzschritte vorzumachen, sofern es mir gelingt, sie zu lernen. An einem weiteren Tag am Tisch mit mehreren Lehrern und einigen Schülern der Klasse (Elena ist nicht anwesend) spreche ich aus Neugier bezüglich des Wissens des Lehrers das ‚Jerken‘ an. Ich erzähle, dass ich Elena versprochen habe, das ‚Jerken‘ zu lernen. Sofort kommt von der Lehrerin die Frage, was das überhaupt sei. Ich erkläre, dass das es eine Art Street-Dance ist. Sofort meldet sich der Lehrer zu Wort, dass Elena nicht mal wisse, was das sei und dass sie das bestimmt nicht könne. Ich entgegne dem Lehrer, dass Elena das sehr wohl kann. Daraufhin fragt mich der Lehrer, ob sie mir ein Video gezeigt habe, denn dann sei das Video bestimmt ein ‚Fake‘. Ich erkläre dem Lehrer, dass Elena mir im Klassenzimmer ein paar Tanzschritte gezeigt hat. Daraufhin wendet sich der Lehrer von mir ab zu den anderen Lehrpersonen am Tisch und erzählt im Beisein einiger Schüler der Klasse über Elena: ‚Ja, aber die Elena, die ist so dumm. Die hat vom Sozialamt die New York City Dance School bezahlt bekommen und geht jetzt nicht mehr hin, weil ihre Freundin nicht mehr hingeh. Jetzt meint sie, sie will Gesangsunterricht nehmen, weil sie zu DSDS will‘.

Diese und ähnliche Beobachtungen haben mich auch im Anschluss an das Praktikum sehr beschäftigt und sie haben meine Interessensschwerpunkte im weiteren Verlauf des Studiums nachhaltig beeinflusst. Die Erfahrungen des Praktikums haben in mir ein großes Interesse an der Thematik ‚Scham und Beschämung‘ geweckt. Ich möchte verstehen, was in der Schulpraxis abgelaufen ist, was all diesen interaktiven Prozessen zu Grunde gelegen hat. Zudem wünsche ich, mich vertieft mit den Folgen solcher schamerfüllten und beschämenden Interaktionen für die betroffenen Personen zu beschäftigen. Dieses Interesse entspringt meiner Überlegung und meiner persönlichen Erfahrung, dass solche Erlebnisse nicht spurlos an einem vorbeigehen können, wie sie es bei mir, als passive Teilnehmerin an den Situationen, eben auch nicht getan haben (Bauchschmerzen s.o.).

Aus diesem Grund lautet die Frage in dieser Arbeit: Haben Scham und Beschämung Einfluss auf Lehrerinnen und Lehrer, beziehungsweise Schülerinnen und Schüler an Schulen für Erziehungshilfe und somit auf das Lehren und Lernen und wenn ja, was für einen?

Die Beschäftigung mit dieser Thematik dient mir ebenso als eine Art Verarbeitungsprozess im Sinne der Psychohygiene. KÖCK/ OTT sprechen von „psychische[r] Unterstützung und Hilfe“ (KÖCK/ OTT 1976, 324), um sowohl die seelische als auch die körperliche und geistige Gesundheit aufrecht zu erhalten. Es werden vor allem die Lebensumstände berücksichtigt, die die psychische und psychosomatische Gesundheit gefährden (vgl. KÖCK/ OTT 2002, 570).

Nun folgt an dieser Stelle ein kurzer Überblick über die inhaltlichen Schwerpunkte dieser Arbeit. Um der in dieser Arbeit zugrundeliegenden Frage auf den Grund zu gehen, ist es unabdingbar sich mit dem Themenkomplex ‚Scham-Beschämung-Schamabwehr‘ auseinanderzusetzen. Aus diesem Grund wird in Kapitel eins die Scham mit ihren verschiedenen Formen und Funktionen sowie ihren unterschiedlichen Auslösern näher beleuchtet. Zudem soll der Unterschied zwischen Scham und Schuld herausgearbeitet werden. Die Beschämung mit ihren Formen und Funktionen wird ebenso Inhalt des ersten Kapitels sein, dem sich dann die Schamabwehr als dritter Punkt des Themenkomplexes ‚Scham-Beschämung-Schamabwehr‘ anschließen wird. Als Exkurs werden in Kapitel eins die Bindung und das Selbstkonzept genauer betrachtet.

Im zweiten Kapitel wird der Themenkomplex ‚Scham-Beschämung-Schamabwehr‘ auf den Schulalltag übertragen. Angefangen beim Exkurs zum Einfluss der Gesellschaft auf das Schulsystem, geht es danach um die Scham in der Schule, die alle Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer durch alle Schularten hinweg betrifft. Anschließend soll der Blick auf die Scham an der Schule für Erziehungshilfe fokussiert werden. Dabei wird es um die Lehrerinnen und Lehrer an Schulen für Erziehungshilfe und um die Schülerinnen und Schüler mit sozialem-emotionalem Förderbedarf gehen.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich ausführlich mit den Auswirkungen von Scham und Beschämung auf den Menschen. Dabei werden die Auswirkungen von akuter Scham und chronischer Scham getrennt voneinander betrachtet.

Kapitel vier stellt den Versuch dar, die Antwort, auf die in dieser Arbeit zugrundeliegende Frage, zu finden. Es wird um die Einflüsse von Scham und Beschämung auf schulische Lernprozesse gehen. Dafür ist es zunächst notwendig klarzustellen, was für ein Verständnis von schulischem Lernen in dieser Arbeit vorliegt. Im Anschluss daran können dann die Bedingungen der Schule mit den Auswirkungen von Scham und Beschämung zusammengeführt werden, um den Einfluss von Scham und Beschämung auf schulische Lernprozesse zu beschreiben.

Im fünften Kapitel werden einige in der Einleitung beschriebenen Beobachtungen wieder aufgegriffen und vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit erarbeiteten Erkenntnisse analysiert und interpretiert.

Das letzte Kapitel versucht einige Hinweise zu geben, um zu einem wertschätzenden Umgang in der Schule zu gelangen.

Abschließend werden die Erkenntnisse aus dieser Arbeit in Hinblick auf die zugrundeliegende Fragestellung in einem Fazit zusammengefasst.

FORSCHUNGSMETHODISCHE GRUNDLAGEN

Feldforschung lebt von der Mischung aus Beschreibung, wissenschaftlicher Reflexion und Analyse.

(FRIEBERTSHÄUSER/ PRENGEL 1997, 503)

Wie bereits in der Einleitung erwähnt wurde, basieren die dargestellten Beobachtungen aus der Schulpraxis auf meiner subjektiven Wahrnehmung. Da dies nicht ganz unproblematisch ist, sollen an dieser Stelle einige forschungsmethodischen Grundlagen dieser Arbeit kurz erläutert werden.

Ich habe das Praktikum durchgeführt, ohne im Vorfeld eine Forschungsabsicht zu besitzen. Das bedeutet, dass ich in diese achte Klasse gekommen bin, ohne Erwartungen und ohne zu Beginn des Praktikums eine Fragestellung oder Hypothese im Hinterkopf zu haben. Aus den ersten Beobachtungen der Interaktionen zwischen Lehrer und Schüler habe ich die Hypothese gebildet, dass die beobachteten Verhaltensweisen, vor allem die des Lehrers, nicht spurlos an den Schülern vorbeigehen können (vgl. FRIEBERTSHÄUSER/ PRENGEL 1997, 512). Aus einer nicht intendierten unsystematischen Beobachtung wurde eine systematische Beobachtung, die ich mittels eines deskriptiven Verfahrens in Gedächtnisprotokollen festgehalten habe (vgl. ebd., 522f). Aus einem passiven Empfangen von Eindrücken wurde ein aktiver Datensammelprozess (vgl. ebd., 512).

Aus dem vierwöchigen Praktikum wurde also, nicht intendiert, eine Art Feldforschung. „Feldforschung bezeichnet die Erforschung einer sozialen Gruppe in ihrer natürlichen Umgebung (natural setting)“ (ebd., 504). Rückwirkend ist die Feldforschung als qualitativ einzuschätzen mit der methodischen Vorgehensweise der teilnehmenden Beobachtung in einer verdeckten Beobachterrolle (vgl. ebd., 504, 520). Bei der teilnehmenden Beobachtung wird das „Verhalten in vivo [erfasst]“ (ebd., 505), anstatt über Angaben der zu Erforschenden durch Interviews oder Fragebögen (vgl. ebd.). ‚Verdeckt‘ meint an dieser Stelle, dass den Erforschten nicht klar ist, dass jemand als Forscher tätig ist (vgl. ebd. 520).

Problematisch bei der teilnehmenden Beobachtung ist, dass der Beobachter nie rein objektiv wahrnehmen kann. In der Beobachtung, ebenso wie bei der Dokumentation werden die Informationen gefiltert und durch die persönlichen Wertevorstellungen, Sichtweisen, Interessen und Konflikte des Forschenden beeinflusst (vgl. ebd., 518, 522). Um dem entgegenzuwirken habe ich in selbstreflexiven Prozessen meine eigenen Reaktionen und Befindlichkeiten überprüft und in Gesprächen meine Beobachtungen mit unterschiedlichen Gesprächspartnern reflektiert (vgl. ebd., 522). Zudem habe ich versucht Verzerrungen und Gedächtnisverlusten durch Notizen während der Beobachtung und zeitnaher Dokumentation der Beobachtungen entgegenzuwirken (vgl. ebd., 524).

Aus forschungsmethodischer Sicht beginnt die vorliegende Arbeit mit einigen in der Feldforschung gemachten Beobachtungen, die bereits in der Einleitung dokumentiert wurden. Sie geht über in die Beschäftigung mit der Theorie zum Thema, also ‚Scham-Beschämung-Schamabwehr‘, im Sinne der objektiven Hermeneutik (vgl. ebd., 512f, 535ff) und endet mit der Auswertung des Datenmaterials in Form von Analysen und Interpretationen (vgl. ebd., 503, 514f). Durch die Feldforschung sollen „Haltungen, Strukturen, Verhaltensweisen und kulturelle Praxen“ der Erforschten analysiert werden (vgl. ebd., 504). Die Feldforschung ermöglicht ein „methodisch kontrollierte[s] Verstehen individueller und kollektiver Handlungsvollzüge und Deutungsmuster“ (ebd., 509).

Problematisch ist bei jeder Interpretation, dass sie nur „ein Bild von der Wirklichkeit“ (ebd., 89) darstellt. Deshalb sollen die interpretativen Analysen auch nur als ein Versuch der Interpretation vor dem Hintergrund der dargestellten Theorie verstanden werden.

1. THEORETISCHE GRUNDLAGEN ZUM THEMENKOMPLEX ‚SCHAM-BESCHÄMUNG-SCHAM-ABWEHR‘

1.1 SCHAM

Scham ist das Gefühl, in der erlebten Wirklichkeit seine Selbstachtung verloren zu haben.

(NECKEL 1991, 16)

In diesem Kapitel soll Scham zunächst etymologisch und dann semantisch betrachtet werden. Der Begriff ‚Scham‘ stammt laut MARKS und BAER/ FRICK-BAER aus dem Indogermanischen. ‚Scham‘ im Altdeutschen *scama* oder dem Angelsächsischen *scamu* geht auf die indogermanische Wurzel *kamkem* zurück und bedeutet so viel wie ‚zudecken‘, ‚verschleiern‘ oder ‚verbergen‘. Das Voranstellen eines ‚s‘ führt zur reflexiven Form des Verbes *skam* und verändert die Bedeutung von zudecken in ‚sich zudecken‘ und von verbergen in ‚sich verbergen‘ (vgl. MARKS 2009, 27; vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 10). An dieser Stelle wird deutlich, dass es sich bei Scham um eine Eigenleistung der sich schämenden Person handelt (vgl. MARKS 2010, 32). Scham kommt über den Menschen, aber der Mensch kann nichts gegen die Scham machen. Der Mensch ist dabei passiv und kann nicht aktiv Einfluss auf seine Scham nehmen. Bei der Beschämung hingegen handelt es sich um aktive Handlungen, aktives Verhalten, das Scham hervorruft. Das aktive liegt in der schamauslösenden Handlung, gegenüber der empfundenen Scham bleibt der Mensch jedoch passiv und kann diese nicht beeinflussen oder ablegen (vgl. BAER/FRICK-BAER 2008, 30). Näheres dazu wird in Kapitel 1.2 behandelt. Später wurde der Begriff Scham auch für die Geschlechtsteile, oder auch im Sinne von Entehrung verwendet (vgl. JACOBY 1999, 14).

Scham semantisch zu betrachten, stellt eine Herausforderung dar, da ein Wort das kleinste aller Modelle ist. „Die ‚Welt‘ prägt unsere Erfassung von ihr mit“, das bedeutet, das, was wir unter Welt verstehen, wird dadurch geprägt, wie wir Welt erfahren. (FRIEBERTSHÄUSER/ PRENGEL 1997, 214). Ebenso ist es mit dem Begriff ‚Scham‘. Er versucht etwas objektiv zu beschreiben, was auf subjektiven Erfahrungen und Empfindungen basiert. Das, was eine Person unter dem Begriff ‚Scham‘ versteht, kann sehr unterschiedlich sein. Deshalb kann eine semantische Beschreibung nicht alle Facetten der Scham berücksichtigen. An dieser Stelle sollen zunächst zwei Definitionen von Scham dargestellt werden und anschließend sei der Versuch gestartet, einen Überblick über den Bedeutungshintergrund des Begriffs ‚Scham‘ zu geben.

Im Bedeutungswörterbuch des Dudenverlags ist unter Scham folgende Definition zu finden: „Scham [ʃa:m], die; -: 1. quälendes Gefühl der Schuld (bes. in moralischer Hinsicht) versagt zu

haben; peinliche Empfindung der Verlegenheit, der Reue 2. Schamgefühl 3. äußere Geschlechtssteile“ (DUDENREDAKTION 2002, 768). Das Deutsche Universalwörterbuch definiert Scham so:

Scham, die; - [mhd. scham(e), scheme, ahd. scama, urspr. = Beschämung, Schande, H.u.]:
 1. durch das Bewusstsein, (bes. in moralischer Hinsicht) versagt zu haben, durch das Gefühl sich eine Blöße gegeben zu haben, ausgelöste quälende Empfindung: [tiefe] S. empfinden; aus S., vor S. erröten. 2. Schamgefühl: er hat keine S. [im Leibe]: R nur keine falsche S. (hier ist Zurückhaltung, Bescheidenheit o.Ä. nicht am Platz!). 3. selten Schamröte. 4. (geh. verhüll.) Schamgegend: [sich] die S. bedecken. (DUDENREDAKTION 2007, 1446).

In beiden Definitionen sind die etymologischen Aspekte mehr im Vordergrund als die semantischen. Lediglich die Hinweise auf Scham als ‚Empfindung von Verlegenheit‘ oder ‚quälende Empfindung‘ lässt erahnen, was Scham semantisch bedeuten kann. Aus diesem Grund folgen nun viele Aspekte zur Semantik der Scham.

Scham ist ein Gefühl, das jedem Menschen schon einmal begegnet ist. Ob es die leichte Verlegenheit, ein Gefühl der Hemmung, Schüchternheit, ein leichtes Peinlichkeitsempfinden oder der quälende Zweifel am Selbstwert ist (vgl. MARKS 2009, 13).

Der Selbstwert oder synonym dazu das Selbstwertgefühl, die Selbstachtung oder das Selbstvertrauen beschreibt „unsere Beurteilung unseres eigenen Wertes und die Gefühle, die mit Beurteilungen dieser Art einhergehen“ (BERK 2005, 332). Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden oft die Begriffe Selbstwert, Selbstbild, Selbstkonzept etc. fallen. Diese Begriffe, die im Alltag oft synonym verwendet werden, sind voneinander zu unterscheiden. Aus diesem Grund werden sie im Kapitel ‚Exkurs: Bindung und Selbstwert‘ näher erläutert.

„Scham [ist] ein universeller menschlicher Affekt [...]“ (MARKS 2009, 12), ein Gefühl, über das man ungern spricht und das im Allgemeinen wenig im Bewusstsein der Menschen ist. Es wird verschwiegen und geheim gehalten. Scham ist eine sehr machtvolle Emotion, die unsere seelische Gestimmtheit mehr bestimmt als andere Gefühle (vgl. MARKS 2008, 1).

Schamgefühle sind nicht bei jedem Menschen gleich. Sie sind situations- und personengebunden, das heißt, etwas, wofür sich eine Person schämt, kann eine andere Person unberührt lassen. Auch „wann und in welcher Intensität Scham auftritt, ist individuell verschieden“ (BAER/ FRICK-BAER 2008, 18). Scham ist auch in verschiedenen Kulturen und Gesellschaften unterschiedlich. Sie hängt von den jeweiligen Werten und Normen ab (vgl. MARKS 2009, 21). Auch die Dauer von Schamgefühlen variiert sehr stark. Scham kann ein kurzzeitiges Gefühl sein, ausgelöst durch eine bestimmte Situation, also ein flüchtiger Affekt oder sie kann

aber auch zu einer Charaktereigenschaft chronifizieren und somit ständiger Begleiter sein (vgl. MARKS 2009, 13; vgl. MARKS 2010, 31).

TOMKINS spricht von Scham als „eine dem Menschen angeborene Emotion, die sich ca. sechs bis acht Monate nach der Geburt erstmals manifestiert“ (TOMKINS zit. n. MÜLLER 2003, 365). Das frühe Erleben von Scham ist laut TOMKINS in der Interaktion zwischen der Bezugsperson eines Kindes und dem Kind selbst begründet, beziehungsweise im abrupten Abbruch des affektiven Bandes zwischen der Bezugsperson und dem Kind. (vgl. BOHLEBER 2008, 833).

[W]enn das Kind bei seinen Initiativen und Handlungen nicht freudig ermutigend angeschaut wird, sondern es sich mit einem desinteressierten, kalten oder zurückweisenden Gesicht der Mutter konfrontiert sieht [, wird] es sich in seiner Affektivität zurückgewiesen und ineffektiv fühlen, entweder wütend reagieren oder in seiner Haltung zusammensacken, den Blick abwenden oder die Augen niederschlagen [...]. (ebd.).

Diese körperlichen Reaktionen ähneln sehr stark den Reaktionen erwachsener Menschen, wenn sie sich schämen und können deshalb als Schamreaktionen interpretiert werden. Dies soll nur einen kleinen Abriss bindungstheoretischer Grundlagen darstellen. Auf diese Grundlagen soll im späteren Verlauf dieser Arbeit näher eingegangen werden.

LEWIS, JACOBY und BOHLEBER gehen davon aus, dass Kinder als Voraussetzung für die Entwicklung von Schamempfinden die „objektive Selbsterkenntnis“ (LEWIS zit. n. MARKS 2009, 51; JACOBY 1999, 95; BOHLEBER 2008, 833) erlangen müssen. Sie müssen sich darüber bewusst werden, dass ihr eigenes Selbst auch von außen gesehen werden kann (vgl. JACOBY 1999, 95). Durch die objektive Selbsterkenntnis lernen Kinder die Sichtweisen anderer Menschen einzuschätzen. Sie ist die Voraussetzung selbstbezogenen Verhaltens und somit auch für das Empfinden selbstbezogener Emotionen, die auf eine Verletzung oder eine Bestätigung des Selbstwertgefühls beruhen, zuständig (vgl. BERK 2005, 268). Diese Fähigkeit befähigt Kinder, ab dem Alter von ca. 15 bis 18 Monaten, selbstbezogene Emotionen, wie Schüchternheit oder Verlegenheit zu spüren (vgl. MARKS 2009, 51; vgl. BERK 2005, 268).

Scham ist ein Gefühl, das in der Interaktion mit anderen Menschen entsteht und kann deshalb auch als „ein soziale[s] Gefühl“ (BAER/ FRICK-BAER 2008, 10) beschrieben werden. „Scham ist also ein Interaktionsgefühl, ein Gefühl, das aus der Wechselwirkung zwischen Menschen entsteht [...]“ (ebd.), eben dann, wenn es um die Regelung von „Nähe und Distanz, Privatheit und Öffentlichkeit, Zugehörigkeit und Ausgeschlossenheit, Anpassung und moralisches Verhalten“ (MARKS 2010, 31) geht.

Schamgefühle lösen in uns Menschen eine gewisse Hilflosigkeit aus. „Aus Scham wollen wir bekanntlich in den Boden versinken, uns verkriechen“ (JACOBY 1999, 7). MARKS beschreibt diese Empfindungen sehr eindrücklich:

Wenn wir uns schämen, fühlen wir uns »wie überfallen« oder überrascht. Wir verlieren - zumindest vorübergehend - unsere Geistesgegenwart und Selbstkontrolle³; wir fühlen uns geistig wie gelähmt oder verwirrt. Wir empfinden uns als unfähig, unzulänglich, minderwertig, hilflos, schwach, machtlos, wertlos, lächerlich, gedemütigt oder gekränkt (MARKS 2009, 37).

Das Gefühl der Scham hat ebenso, wie jedes andere Gefühl auch, einen körperlichen Ausdruck. Es löst im Körper viele verschiedene Reaktionen aus. Diese Reaktionen gehen vom Erröten oder dem gesenkten, abgewandten Blick und Kopf über angewurzelte Beine, stockenden Atem bis zum Schwindel oder Magenkrämpfen (vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 102; vgl. IZARD 1981, 433). „Es gibt keine Körperteile, keine Organe, keine Haltungen oder Körperreaktionen, die schamspezifisch sind. Die Scham eines jeden Menschen findet ihren individuellen Ausdruck“ (BAER/ FRICK-BAER 2008, 102). Ebenso wie die Reaktionen vielfältig sind, sind auch die Formen von Scham vielfältig. Darauf soll im folgenden Kapitel das Augenmerk gerichtet werden.

1.1.1 FORMEN DER SCHAM

Scham hat verschiedene Qualitäten, solche, die nützlich und sinnvoll für unser Leben sind, und andere, die nicht zu uns gehören, die eher wie geschluckte Fremdkörper oder giftige Nahrung wirken.

(vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 13)

Mit der Beschreibung und Unterscheidung verschiedener Schamformen haben sich zahlreiche Autoren beschäftigt (vgl. MARKS 2009; vgl. Marks 2010; vgl. JACOBY 1999; vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008). So ergibt sich, dass je nach Autor verschiedene Formen von Scham unterschieden werden. JACOBY spricht von einer ganzen Familie verwandter Schamaffekte (vgl. JACOBY 1999, 9), was deutlich macht, dass eine Unterscheidung zwar möglich ist, sich Überschneidungen allerdings nicht vermeiden lassen. Es handelt sich stets um das Schamgefühl, das allerdings aus verschiedenen Gründen entsteht, die dann den Schamformen ihre Namen geben. Es gibt Schamformen, die nur bei einem Autor erwähnt werden, es gibt auch Schamformen, die bei verschiedenen Autoren unterschiedlich benannt wurden, aber das Gleiche beschreiben. MARKS ist einer derjenigen Autoren, der eine Vielfalt an Schamformen unterscheidet. An dieser Stelle werden nun die verschiedenen Formen von Scham aus MARKS' Publikationen (MARKS 2009, MARKS 2010) die Grundlage bilden. Ihnen lassen sich die Überlegungen von BAER/ FRICK-BAER und JACOBY zuordnen. Sofern die verschiedenen Schamformen bei BAER/ FRICK-BAER und

³ Die Selbstkontrolle ist die Fähigkeit einem Impuls, der sozial inakzeptables Verhalten beinhaltet zu widerstehen (vgl. BERK 2005, 926).

JACOBY sich denen bei MARKS zuordnen lassen, wird dem Folge geleistet. Weitere Aspekte von Scham, die so kein Äquivalent in MARKS' Überlegungen finden, werden ergänzend dargestellt. MARKS unterscheidet in seinen Publikationen sechs Grundformen der Scham. Diese sollen nun in den folgenden Abschnitten näher betrachtet werden.

Die **Intimitätsscham** ist diejenige Form von Scham, die die Privatheit eines jeden Menschen schützt (vgl. MARKS 2009, 14; vgl. MARKS 2010, 33). Sie beinhaltet das, was in der etymologischen Betrachtung unter dem Begriff *skam* (vgl. Kapitel 1.1) zu verstehen war, das ‚Zudecken‘, ‚Verschleiern‘ und ‚Verbergen‘ und somit das Wahre der eigenen Person und der eigenen Persönlichkeit (vgl. MARKS 2009, 27). In einer Beschreibung von WURMSER, wird dies folgendermaßen beschrieben. Nach WURMSER ist Scham

eine unentbehrliche Wächterin der Privatheit und der Innerlichkeit, eine Wächterin, die den Kern unserer Persönlichkeit schützt - unsere intensivsten Gefühle, unseren Sinn der Identität und Integrität und v.a. unsere sexuellen Wünsche, Erlebnisse und Körperteile (WURMSER 2008a, 74).

Somit kann zusammenfassend gesagt werden, dass die Intimitätsscham dafür sorgt, dass die körperlichen und seelischen Grenzen eines Menschen gewahrt bleiben, dass die intimen Körperregionen bedeckt werden und dass man die Kontrolle darüber behält, was man von sich preisgeben möchte und was nicht. Die Intimitätsscham hat zudem zwei verschiedene Ausrichtungen, eine passive und eine aktive. Die passive Ausrichtung meint, dass Anteile der eigenen Persönlichkeit, die man lieber für sich behalten hätte, durch andere enthüllt werden. Kommt es zur Enthüllung dieser verborgenen Anteile, tritt die Intimitätsscham auf. Dahingegen meint die aktive Ausrichtung, dass man stets aktiv schützt, bedeckt, zurückhält, was man von nicht von sich zeigen will, damit man sich nicht schämen muss. Lehnt man sich zu weit aus dem Fenster, d.h. zeigt man etwas, was man lieber verborgen gehalten hätte, schämt man sich (vgl. MARKS 2009, 28; vgl. MARKS 2010, 33 f).

Sich nicht der Gefahr der Scham auszusetzen, erfordert ein „Bewusstsein für den eigenen Selbstwert, die eigene Würde“ (MARKS 2009, 42). Jeder Mensch muss lernen, seine eigenen Grenzen, sowohl was das Psychische als auch das Körperliche angeht, zu schützen (vgl. ebd.). Der Intimitätsscham ist eine weitere Form untergeordnet. MARKS spricht von der Körperscham, die auftritt, wenn der eigene Körper als Auslöser der Scham identifiziert werden kann (vgl. ebd., 18). Diese Scham kann sich auf viele verschiedene körperliche Merkmale beziehen. Es kann beispielsweise die Figur, der Körperbau, die Hautfarbe, ein Hautproblem oder der Kontrollverlust über den eigenen Körper ein Grund für Intimitätsscham werden. Mit Kontrollverlust ist einerseits der kurzfristige Kontrollverlust durch Stolpern, Erröten etc. gemeint und andererseits der längerfristige Kontrollverlust durch Krankheit, Behinderung etc. (vgl. ebd., 21).

Das, was bei MARKS unter dem Begriff Intimitätsscham zu verstehen ist, nennen BAER/ FRICK-BAER die natürliche Scham. Ebenso wie die Intimitätsscham tritt die natürliche Scham auf, wenn man etwas Intimes von sich gezeigt hat, was besser verborgen geblieben wäre (vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 10). BAER/ FRICK-BAER sprechen von Bedeutungsräumen, d.h. von Räumen denen die Menschen unterschiedliche Bedeutungen zusprechen (vgl. ebd., 15). Es handelt sich dabei um drei verschiedene Räume, den Öffentlichen Raum, den Persönlichen Raum und den Intimen Raum. Der Öffentliche Raum ist der Raum, in dem die Menschen sich begegnen, d.h. die Straße, der Markplatz, Einkaufsläden etc. Hier geht es um Sehen und Gesehenwerden. Dieser Raum ist bedeutsam für den Status, die soziale Identität, für Zugehörigkeit und Heimat, weil in ihm Zuordnungen erworben werden. Der Persönliche Raum umfasst den Raum, den wir durch das Ausstrecken unserer Arme umfassen können. Dieser Raum regelt Nähe und Distanz zwischen uns und unseren Mitmenschen, indem man beispielsweise einen Sicherheitsabstand einhält. (vgl. ebd. 16). Wird der Persönliche Raum ohne Erlaubnis von Mitmenschen betreten, „reagieren wir mit Unbehagen, Angst, Erstarren oder Aggression“ (ebd., 16). Der Intime Raum wird durch die Oberfläche der Haut begrenzt und nennt sich aus diesem Grund auch Körperraum (vgl. ebd., 17). „Körperaum ist immer auch emotionaler Raum und geistiger Raum“ (ebd., 17). Der Körperaum umfasst also auch alles, was wir innerhalb unseres Körpers empfinden (vgl. ebd.). Die natürliche Scham oder Intimitätsscham ist also „die Wächterin des Intimen Raumes [und] entsteht [...], an der Grenze, auf der Brücke zwischen innen und außen, im Kontakt zwischen einem Menschen und seiner Umgebung“ (ebd., 20).

Unter der **Anpassungsscham** ist die Scham zu verstehen, die auftritt, wenn man sich darüber bewusst wird, dass man gewissen Erwartungen und Normen nicht gerecht wurde oder nicht entspricht (vgl. MARKS 2009, 13). Die vorherrschenden Werte und Normen und die an das Kind herangetragenen Erwartungen werden ihm in seiner Sozialisation durch die Familie, sein Umfeld und die Gesellschaft mitgegeben (vgl. ebd., 53). Die Anpassungsscham kann als eine regulierende Instanz im Zusammenleben mit anderen Menschen bezeichnet werden, da sie angemessenes Verhalten fördert und somit das menschliche Grundbedürfnis nach Zugehörigkeit schützt (vgl. MARKS 2010, 34). „Anpassungs-Schamgefühle bleiben zurück, wenn wir den Erwartungen unserer Mitmenschen nicht gerecht wurden und ausgegrenzt werden. Oder, wenn wir uns nicht-zugehörig fühlen, weil wir ‚anders‘ oder ‚schwach‘ sind“ (ebd., 35).

JACOBY spricht von Hautscham, die er als „emotionale Reaktion darauf, dass man gesellschaftlichen Erwartungsnormen nicht entspricht“ (JACOBY 1999, 49) definiert.

Die **Moralische Scham** oder **Gewissens-Scham** ist die Instanz, die dafür sorgt, dass man sich schämt, wenn man nicht seinen eigenen Werten und Normen entsprechend gehandelt hat. Diese Schamform entsteht dadurch, dass wir dem, wie wir sein wollen, unserem ‚Ichideal‘ nicht

entsprechen und nicht nach unserem Gewissen gehandelt haben (vgl. MARKS 2009, 34). ‚Ichideal‘ bezieht sich in diesem Zusammenhang auf das Ich der drei Instanzen einer Person nach Freud. Bei den drei Instanzen handelt es sich um das ES, das ICH und das ÜBER-ICH (vgl. BERK 2005). Das ES stellt die menschlichen Triebe und verdrängte Inhalte dar. Das ICH ist das Anpassungsorgan, das den Bezug zur Realität herstellt und das ÜBER-ICH ist die Kontrollinstanz, die durch Erziehung und andere soziale Einflüsse entwickelt wurde (vgl. SINGER 1993, 110). „Gewissens-Schamgefühle erinnern uns daran, dass wir unsere Ideale und ethischen Werte verletzt haben. Das begangene Unrecht bewirkt eine innere Entzweigung - das Bedürfnis nach Integrität motiviert dazu, die ethischen Prinzipien zu befolgen“ (ebd., 57). Das Wort ‚Integrität‘ (lat. *integritas*) bedeutet Unversehrtheit, Echtheit und Reinheit und bezieht sich darauf, dass man ein Bedürfnis hat, sich selbst treu zu bleiben, echt zu sein (vgl. MARKS 2010, 35). „Gewissenscham ist dafür verantwortlich, dass auch die Täter aus einer Gewalthandlung beschädigt hervorgehen“ (MARKS 2009, 34). Marks nennt diese Form von Scham deshalb auch die Scham der Täter (vgl. MARKS 2010, 36).

JACOBY spricht von der Tiefscham (Gewissens-Scham) in Abgrenzung zur Hautscham (Anpassungsscham): „Scham ist somit einerseits der Anwalt eines ungeschriebenen, vom einzelnen zum Teil verinnerlichten gesellschaftlichen Sittenkodex, andererseits aber auch Verbündeter unserer inneren Echtheit und tiefen Überzeugungen“ (JACOBY, 1999, 49). Zusammenfassend lässt sich die Gewissens-Scham als eine Art Gewissen beschreiben, das aktiv wird, bei eigenem Vergehen gegen die verinnerlichten ethischen Prinzipien, aber auch wenn man Zeuge, Zuschauer, Mitläufer oder Mittäter einer unrechten Tat wird (vgl. MARKS 2010, 36).

Man spricht von **Empathischer Scham**, „wenn man Zeuge der Beschämung eines Mitmenschen wird“ (MARKS, 2009, 13f). Man fühlt empathisch mit, wenn jemand entwürdigt wird oder sich selbst entwürdigt (vgl. MARKS 2010, 37). Die Scham, die eine beschämte Person fühlt, wird mittels der empathischen Scham, „wie durch eine Art psychische Ansteckung“ (MARKS 2009, 27) auf den Zuschauer übertragen. Hierbei wirken die sogenannten Spiegelneuronen. Sie sind sozusagen das „Nervenzellsystem für Mitgefühl und Empathie“ (ebd., 65). Mit diesem Phänomen beschäftigt sich Joachim Bauer, Mediziner und Psychotherapeut in seinem Buch ‚Warum ich fühle, was du fühlst‘ (BAUER 2006). In einer Gruppe oder allgemein in einer Gesellschaft ist die empathische Scham von hoher Bedeutung, denn sie befähigt den Menschen zu Empathie, Solidarität und Freundschaft (vgl. MARKS 2009, 27). „Sie treibt uns an, Schwachen beizustehen, sie zu schützen oder zu verteidigen“ (ebd., 27). Neben dem allgemeinen kognitiven Wissen über moralische Werte, ist die empathische Scham eine wichtige Voraussetzung für das Gewissen (vgl. ebd., 65). „Empathische Scham ist eine unverzichtbare Quelle von Mitmenschlichkeit und Solidarität“ (ebd.).

BAER/ FRICK-BAER sprechen in diesem Zusammenhang vom ‚Mitschämen‘, von der ‚Resonanzscham‘ und der ‚delegierten Scham‘. Sie sprechen von „Resonanzscham, [als] eine Scham für andere“ (BAER/ FRICK-BAER 2008, 52). Sie gehen davon aus, dass die Scham, die ein Mensch verspürt, bei anderen Menschen ein Echo hervorruft. Vor allem die Scham, die verborgen bleibt, schwingt bei Außenstehenden mit. Da ‚mitschwingen‘ eben die wörtliche Übersetzung von Resonanz ist, bezeichnen BAER/ FRICK-BAER diese Form von Scham Resonanzscham (vgl. ebd.). Die ‚delegierte Scham‘ ist auch eine Form der empathischen Scham. Sie wird beschrieben als Scham, die zu einer Person gehört und nicht ausgesprochen ist, die aber in der Luft liegt und von den Mitmenschen im Umfeld absorbiert wird (vgl. ebd. 52 f). Betrachtet man ebenso wie bei der Resonanzscham die von BAER/ FRICK-BAER gewählte Bezeichnung für diese Form der Scham, wird auch hier der Zusammenhang zwischen Bezeichnung und Bedeutung deutlich. Übersetzt bedeutet ‚delegierte Scham‘ nämlich ‚übertragene Scham‘ (‚delegieren‘ [lat.] abordnen oder übertragen) (vgl. LEISERING 1999, 100). Diese Übertragung geschieht nicht aktiv, sondern es handelt sich um einen unbewussten passiven Prozess. Die Resonanzscham taucht bei MARKS auch als transgenerationale Scham auf. Damit ist gemeint, dass beschämte Menschen die Scham an die nächste Generation durch die Erziehung weitergeben (vgl. MARKS 2009, 118).

Von der Empathischen Scham ist die **Gruppenscham** zu unterscheiden. Während man sich bei der Empathischen Scham von der Scham einer Person anstecken lässt, schämt man sich bei der Gruppenscham für eine Person. Die Scham ist also „nicht auf die eigene Person gerichtet, sondern auf andere Menschen“ (MARKS 2010, 38). Man schämt sich beispielsweise für einen Familienangehörigen, für die eigene ethnische Gruppe oder für die Nation, zu der man sich zugehörig fühlt (vgl. MARKS 2009, 25). Diese Schamgefühle treten auf, wenn man sich für jemanden schämt, der „von den herrschenden Normen, Werten und Verhaltensweisen abweicht“ (ebd.). Diese Scham kann beispielsweise mit der Befürchtung zusammenhängen, durch die Mitmenschen abgewertet zu werden, wenn man in der Öffentlichkeit mit einer nicht-konformen Person gesehen wird (vgl. ebd.). Durch die Gruppenscham gerät man in ein Dilemma, man wird zu einer Stellungnahme gezwungen. Entweder man schämt sich so stark für die Person, mit der man gesichtet wird, dass man sich von ihr distanziert oder man bekennt sich zu ihr (vgl. ebd., 26). Ein Synonym zur Gruppenscham ist der im Alltagssprachlichen Gebrauch verwendete Begriff des Fremdschämens (vgl. ebd.).

Exkurs: Gesunde Scham - Pathologische Scham

Um die letzte bei MARKS aufgeführte Form von Scham näher zu beschreiben, ist es notwendig einen kleinen Exkurs zu machen. Es soll vor allem um die Unterscheidung von gesunder und pathologischer Scham gehen. Mit gesunder Scham ist ein

Ausmaß an Scham gemeint, „dass von der betroffenen Person noch verkraftet und integriert werden kann, so dass es nicht in destruktiver oder selbstdestruktiver Weise abgewehrt werden muss“ (MARKS 2010, 32). Alle bisher beschriebenen Formen können in der oben beschriebenen Art und Weise der gesunden Scham zugeordnet werden. Das bedeutet nicht, dass diese Formen nicht zu pathologischer Scham werden können. An dieser Stelle ist es wichtig, das Wort ‚können‘ zu betonen, da die Entwicklung von pathologischer Scham kein Automatismus ist und nicht monokausal verläuft. Es hängt die Art und Weise der Verarbeitung von Verletzungen jedes einzelnen Individuums damit zusammen. Ebenso hängt die Entwicklung von pathologischer Scham von ungünstigen Risikofaktoren und günstigen ‚Resilienz‘-Faktoren ab (vgl. ebd., 30). Der Begriff ‚Resilienz‘ meint die Fähigkeit einer oder mehrerer Personen „erfolgreich mit belastenden Lebensumständen und negativen Folgen von Stress umzugehen“ (WUSTMANN 2011, 19). Natürliche bzw. gesunde Scham kann pathologisch werden, wenn die gesunde bzw. natürliche Scham durch Beschämungserfahrungen sich nicht mehr nur auf eine Situation beschränkt, sondern zum allgegenwärtigen Begleiter wird, unabhängig davon, ob eine beschämende Situation vorliegt oder nicht (vgl. BAER/ BAER 2008, 47). Tritt pathologische Scham auf, „so wird das Ich von Schamgefühlen wie überflutet; es droht, von ihnen ‚überschwemmt‘ zu werden“ (MARKS 2010, 32). Pathologisch wird die Scham immer dann, wenn sie nicht mehr integriert werden kann, wenn sie abgewehrt, verdrängt oder in Kranksein oder etwas anderes umgewandelt wird (vgl. MARKS 2010, 32; vgl. SINGER 1993, 33, 37, 41f).

Bei der **Traumatischen Scham** handelt es sich um eine Steigerung der pathologischen Scham. „Intensive oder wiederholte Verletzungen der Intimitäts-Grenzen können zu pathologischer und im Extrem zu traumatischer Scham führen“ (MARKS 2009, 30). Wird die Würde eines Menschen nicht gewahrt oder wird die Intimitäts-Grenze eines Menschen „in traumatischer oder kumulativ traumatischer Weise durch seelischen oder körperlichen Missbrauch, Vergewaltigung oder Folter verletzt“ (ebd., 33) so kann sich traumatische Scham entwickeln. Die traumatische Scham als Steigerung der pathologischen Scham, kann somit nicht zu den gesunden Formen der Scham dazu gezählt werden. Über die traumatische Scham wird vermehrt im weiteren Verlauf dieser Arbeit die Rede sein.

Die Aufmerksamkeit lag bisher auf den sechs bei MARKS aufgeführten Formen von Scham. Nun werden vier weiteren Schamformen beschrieben, die nicht unwesentlich sind. BAER/ FRICK-BAER sprechen beispielsweise an einer Stelle von der **Pubertätsscham**. Die Pubertätsscham ist mit der Intimitätsscham zu vergleichen. Sie ist allerdings eine intensivere Form der Intimitäts-

scham (vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 87). In der Phase der Pubertät ist das Schamerleben intensiver und „die Grenzen des Intimen Raumes und des Persönlichen Raumes differenzieren sich“ (ebd.). Bedingt ist diese Differenzierung durch den Ablösungsprozess von den Eltern und das Streben nach Autonomie des Heranwachsenden (vgl. ebd., 87ff).

Zwei weitere, nicht zu vernachlässigende Formen von Scham sind die **Scham des Scheiterns** und die **Scham des Erfolgs**. Während die Scham des Scheiterns eher bekannt ist, ist die Scham des Erfolges eher unbekannt (vgl. ebd., 77). Ebenso mächtig, wie die Scham des Scheiterns sein kann, kann es die Scham des Erfolgs sein. Die Besonderheit der Scham des Erfolgs ist, dass sie

vor dem Erfolg [auftritt], nicht im Erfolg und nicht danach, sondern dann, wenn der Erfolg in Reichweite gerät. [...] sie hat [...] dann ihren Auftritt, wenn Menschen gesehen werden, in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit anderer Menschen rücken bzw. rücken könnten und im Scheinwerferlicht der Beachtung und des Erfolgs stehen bzw. stehen könnten (ebd., 82).

Erklärt wird die Scham des Erfolgs durch eine negativ geprägte Erwartungshaltung. Durch den Mangel an positiver, wohlwollender und ehrlicher Spiegelung entwickelt sich in der Person die Erwartung, jedes Mal, wenn er gesehen wird, beschämt zu werden. Denn „gesehen zu werden ist ihr [...] so fremd und so ungewohnt, ist so sehr in ihr eingeschlossen, dass schon allein die Vorstellung sie mit Scham überflutet“ (ebd., 83).

Eine letzte Form von Scham, die BAER/ FRICK-BAER aufführen, ist die **Existentielle Scham**. Unter existentieller Scham ist die Scham zu verstehen, die Menschen dazu bringt, sich zu schämen, weil sie existieren (vgl. ebd., 33). Wie auch die Scham des Erfolgs resultiert die existentielle Scham aus der Beschämung. „Andere Menschen verletzen den Intimen Raum nicht nur punktuell oder graduell, sondern sie stellen die Existenzberechtigung des Menschen und seines Intimen Raums in Frage“ (ebd., 38).

1.1.2 EXKURS: BINDUNG UND SELBSTKONZEPT

Wie die Pflanze das Sonnenlicht benötigt, so braucht der Mensch die Anerkennung. Dies ist ein menschliches Grundbedürfnis.

(MARKS 2010, 40)

Wie bereits in Kapitel 1.1 angekündigt, ist es wichtig sich einige Aspekte der Bindungstheorie anzuschauen, denn in den frühen Monaten in der Interaktion zwischen Kind und Bindungspersonen entwickeln sich sowohl die Vorläufer der Intimitätsscham als auch die der traumatischen Scham. Diese Vorläufer haben eine wichtige Bedeutung für das Selbstkonzept des Kindes und somit auch für das Schamempfinden im späteren Leben (vgl. ebd., 38). Aus diesem Grund soll hier zunächst definiert werden, was unter Bindung verstanden wird. Danach werden die verschiedenen Bindungsstrategien vorgestellt, die maßgeblich für die Entwicklung des Selbstkonzepts bedeutend sind. Diese Entwicklung soll im Anschluss daran kurz skizziert werden. Abschließend werden die Bindung und das Selbstkonzept in Hinblick auf die Schamentwicklung näher betrachtet.

1.1.2.1 BINDUNG

Es ist besser zu lieben und den geliebten Menschen dann zu verlieren, als niemals zu lieben.

(BRAZELTON/GREENSPAN 2008, 82)

GLOGER-TIPPELT/ KÖNIG definieren Bindung als

spezifisches emotionales Band, das sich zwischen zwei Personen, insbesondere zwischen Kleinkindern und ihren hauptsächlichen Fürsorgepersonen, in der Regel den Eltern, entwickelt. Dieses Gefühlsband zwischen Mutter und Kind oder Vater und Kind ist jeweils einzigartig und von besonderer Qualität, es wird durch die Beziehung organisiert und verbindet beide Partner über längere Zeit und unabhängig von ihrem Aufenthaltsort (GLOGER-TIPPELT/ KÖNIG 2009, 4).

Bindung entsteht also in der Interaktion mit den primären Bezugspersonen, die nicht zwingend durch die Mutter oder den Vater repräsentiert werden müssen.

„[Bindung] funktioniert wie ein Regelkreis und geht jeweils von einem situations- und entwicklungsangemessenen Sollwert an Kontakt und Nähe aus“ (ebd., 6). Die Kontaktaufnahme verläuft in den ersten Interaktionserfahrungen zwischen einem Kind und seinen Bezugspersonen über die Kommunikation durch den Körper- und den Blickkontakt (vgl. MARKS 2010, 39). Ist der Sollwert erreicht, kann sich das Kind auf die Exploration der Umwelt konzentrieren. Beim

Kind wird Bindungsverhalten dann aktiviert, wenn es sich in einer Stresssituation befindet und der Sollwert an Nähe und Kontakt unterschritten wird. Dieses erfordert dann elterliches Fürsorgeverhalten, das entsprechend seiner Qualität, das Verhalten des Kindes prägt (vgl. ebd.). Dies soll nun näher erläutert werden.

Für das Verhalten des Kindes in Stresssituationen ist die Qualität der Bindung von hoher Bedeutung. Da Scham als extremer Stress gedeutet wird, erscheint eine nähere Betrachtung der Zusammenhänge sinnvoll (vgl. MARKS 2009, 67). Ohne an dieser Stelle in aller Ausführlichkeit auf die Entwicklung der verschiedenen Bindungsqualitäten und deren Charakteristika eingehen zu wollen, seien sie hier nur kurz beschrieben, um danach den Zusammenhang zwischen bindungstheoretischen Erkenntnissen und der Schamentwicklung aufzuzeigen. GLOGER-TIPPELT/ KÖNIG unterscheiden grundsätzlich drei Qualitäten oder auch Bindungsstrategien genannt, hinzu kommt die Bindungsdesorganisation. Zum einen gibt es die sichere Bindungsstrategie (GLOGER-TIPPELT/ KÖNIG 2009, 13), dann die unsicher-vermeidende Bindungsstrategie (ebd., 14) und letztlich die unsicher-ambivalente Bindungsstrategie (ebd., 15) und zum anderen die Bindungsdesorganisation (ebd., 17). Angesichts des Zwecks dieses Kapitels, nämlich die Vorläufer der Scham zu begründen, genügt es, nur auf das Bindungsverhalten im Kleinkindalter einzugehen. Es geht um die Vorläufer der Scham, die sich laut LEWIS, JACOBY, BOHLEBER und TOMKINS im Kleinkindalter entwickeln. Weitere Betrachtungen, wie beispielsweise das Bindungsverhalten bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, würde den Rahmen dieser Arbeit überschreiten und werden aus diesem Grund nicht berücksichtigt⁴.

Kleinkinder, die eine sichere Bindung aufweisen, haben ein fürsorgliches, verlässliches Verhalten von Seiten der Fürsorgepersonen erfahren. Dieses Verhalten zeichnet sich durch feinfühliges, unterstützende Fürsorge und Reaktionen auf die Bedürfnisse des Kindes aus, die prompt, angemessen und responsiv sind. Ist das Kind keiner Belastungssituation ausgesetzt, kann es sich „flexibel auf die Explorieren der Umwelt konzentrieren“ (ebd., 13). Bei Kummer oder Belastungssituationen hingegen sucht das Kind seine Bezugsperson, ihren Körperkontakt und ihre emotionale Nähe (vgl. ebd.).

Bei der unsicher-vermeidenden Bindungsstrategie sind die Erfahrungen des Kleinkindes geprägt von zurückweisendem, ablehnendem oder strafendem Verhalten der Bezugsperson. Dieses Verhalten der Bezugsperson kann sowohl bei negativen Erfahrungen oder Gefühlen des Kindes aufkommen als auch bei der verbalen oder nonverbalen Äußerung von Bedürfnissen nach Nähe und Zuneigung. Diese Abweisung wird vom Kind so gedeutet, dass es nicht liebenswert und nicht beachtenswert sei. Bindungsbedürfnisse versucht ein Kind mit dieser Bindungsstrategie zu vermeiden, weil es eine Erwartungshaltung entwickelt hat, die besagt, dass es keine Hilfe, Zuneigung etc. bekommt, wenn es diese braucht. Diese Kinder wenden

⁴ Weitere Informationen zu Bindung in der mittleren Kindheit, im Jugend- und Erwachsenenalter bei GLOGER-TIPPELT/ KÖNIG 2009, 13ff

sich sehr stark der Exploration der Umwelt zu. Ihre bindungsbezogenen Gefühle werden deaktiviert. (vgl. ebd., 14).

Kleinkinder mit unsicher-ambivalenter Bindungsstrategie zeigen folgendes Verhalten auf. Diese Kinder sehen sich aufgrund der frühen Erfahrungen mit den Bezugspersonen „als hilflos und passiv bezüglich der eigenen Kompetenzen“ (ebd., 15). Dies resultiert aus der erfahrenen Fürsorge, die durch Unberechenbarkeit und Inkompetenz gekennzeichnet ist. Emotionale Zugänglichkeit und Verlässlichkeit beim Auftreten von Bindungsbedürfnissen haben diese Kinder nicht durchgängig erfahren. In Belastungssituationen reagiert ein Kind mit unsicher-ambivalenter Bindung sehr ärgerlich bis wütend, da es sich seiner eigenen Kompetenz nicht sicher ist und in Anhängigkeit zur unzuverlässigen Bindungsperson steht. Es kann sich also weder selbst helfen noch ist Verlass auf die Bindungsperson. Das Resultat dieses Bindungsverhaltens ist, dass die Bedürfnisse nach Nähe und Zuneigung des Kindes ständig maximiert sind und es sich nicht auf die Erkundung der Umwelt konzentrieren kann (vgl. ebd.).

Die Bindungsdesorganisation ist eine hoch unsichere Bindung. Kennzeichnend für die Bindungsdesorganisation ist das Fehlen oder der Zusammenbruch einer organisierten Bindung. Dies zeigt sich im Verhalten des Kindes. Es reagiert in Belastungssituationen mit widersprüchlichen Bewegungsmustern. Das bedeutet, das Kind nähert sich seiner Bindungsperson beispielsweise mit abgewandtem Kopf oder es unterbricht abrupt seine Annäherungsversuche. Ein weiteres Zeichen ist „Verhalten, das direkt oder indirekt Angst ausdrückt“ (ebd., 17). Erkennen kann man dieses Verhalten an einem „ängstliche[n] Gesichtsausdruck, Zusammenkauern oder [an] Desorientierung mit Trance ähnlichen Zuständen und Erstarrung“ (ebd.). Bei einer Bindungsdesorganisation gelingt es dem Kind nicht seine stressbedingten Emotionen in befriedigender Art und Weise zu regulieren und Ängste bleiben weiterhin bestehen. Das Kind befindet sich in einem Annäherungs-Vermeidungskonflikt. Werden beim Kind mit desorganisierter Bindung Bindungsbedürfnisse aktiviert, befindet es sich im Konflikt, weil die Bindungsperson selbst eine Quelle der Angst darstellt. Bindungspersonen können Quellen der Angst sein, wenn sie ihre Kinder misshandeln, wenn sie selbst hilflos und ängstlich aufgrund eigener unverarbeiteter Traumata sind oder wenn ihre Fürsorgekompetenz durch psychische Erkrankungen eingeschränkt ist (vgl. ebd.).

1.1.2.2 SELBSTKONZEPT

Selbstwertgefühl ist die jeweilige Bewertung, die ich meiner Person zukommen lasse. Diese Bewertung entspringt aber tiefen, im Unbewussten liegenden Wurzeln und ist willentlich nur bedingt modifizierbar.

(JACOBY 1999, 68)

Im Alltag wird ebenso wie in vielen Büchern mit den Begriffen ‚Selbstkonzept‘, ‚Selbstwert‘ etc. hantiert, ohne stets zu definieren, was damit genau gemeint ist. Um dem entgegenzuwirken, sollen in diesem Abschnitt die verschiedenen Begriffe definiert werden. Da die Begriffe zum Selbstkonzept oft mehrere Synonyme haben und viele Aspekte des Selbstkonzepts sich gegenseitig bedingen, ist es schwierig diesen Sachverhalt einfach darzustellen. Es sei an dieser Stelle der Versuche gestartet, die Entwicklung des Selbstkonzeptes zu skizzieren und dabei die verschiedenen Begriffe voneinander abzugrenzen.

Die unterschiedlichen Bindungserfahrungen, die ein Kind mit seinen Bezugspersonen macht, werden im Gehirn als mentale Repräsentationen gespeichert (vgl. GLOGER-TIPPELT/ KÖNIG 2009, 7). Repräsentationen beinhalten „bewusstes und unbewusstes Wissen über Erfahrungen in engen Beziehungen und schließen Bewertungen und Gefühle in Zusammenhang mit diesen Erfahrungen und bindungsbezogenen Gedächtnisinhalten mit ein“ (ebd.). Die Repräsentationen bestehen einmal aus Repräsentationen des eigenen Selbst und andererseits aus Repräsentationen relevanter Bindungspersonen, wobei diese zwei Bereiche aufeinander bezogen sind und sich gegenseitig bedingen (vgl. ebd.).

Das Selbst ist ein fortgeschrittener Aspekt der Wahrnehmung des eigenen Körpers, eine Dimension des Selbstverständnisses. Ein vorangestellter Aspekt wäre die Wahrnehmung des Ichs, das Selbstbewusstsein. Sie beinhaltet die Wahrnehmung des eigenen Körpers als abgegrenzte Einheit und das Verständnis des Menschen „als ein sich selbst erkennendes, handelndes Subjekt“ (BERK 2005, 267). Die Wahrnehmung des Ich ist „der früheste Aspekt des auftauchenden Selbstbewusstseins“ (ebd.). Das Ichgefühl „ist nicht das Gefühl, wer ich bin (was bereits den Vergleich mit anderen und eine Bewertung mit einschließen würde). Es ist das Gefühl, daß ich bin“ (JACOBY 1999, 59). Das Selbstbewusstsein sagt also noch nichts über die Einstellung eines Menschen zu sich selbst aus, wie es der alltägliche Gebrauch des Wortes vermuten lässt, wenn man von selbstbewussten und weniger selbstbewussten Menschen spricht (vgl. ebd.).

In der weiteren Entwicklung, so in etwa ab dem zweiten Lebensjahr, erweitert sich die Wahrnehmung des eigenen Körpers um die Wahrnehmung des Selbst. Dazugehörige Begriffe wären die Selbstwahrnehmung oder die Selbsterkenntnis. „[D]as Selbst [ist] der Mensch als Objekt seiner eigenen Erkenntnisse und Bewertungen“ (BERK 2005, 59). Es vereint alle Qualitäten, die

das Selbst einzigartig machen in sich. Dazu gehören körperliche Merkmale ebenso wie Besitz und später die Einstellungen, Überzeugungen und Persönlichkeitseigenschaften eines Menschen (vgl. ebd.). Aus der Wahrnehmung des Ich, und den zwei Komponenten des Selbst, den Erkenntnissen und den Bewertungen resultiert dann das Selbstkonzept (auch Selbstbild) und der Selbstwert (auch Selbstwertgefühl, Selbstwertschätzung, Selbstachtung).

Das Selbstkonzept ist „die Summe von Attributen, Fähigkeiten, Einstellungen und Wertvorstellungen, von denen ein Individuum überzeugt ist und die den Betreffenden definieren“ (ebd., 926). Das Selbstkonzept stellt die kognitive Komponente des Selbst dar und bildet die Summe der Einschätzungen der unterschiedlichen Merkmale, Eigenschaften und Fähigkeiten (vgl. KÖNIG 2002, 40). Es handelt sich dabei sozusagen um Tatsachenfeststellungen, wie beispielsweise: ‚Ich habe blonde Haare‘, ‚Ich kann Fahrradfahren‘.

Der Selbstwert ist die emotionale Komponente, die die Summe an Bewertungen dieser Merkmale, Eigenschaften und Fähigkeiten darstellt (ebd.). Bezogen auf die obigen Beispiele wären folgende Bewertungen möglich: ‚Blonde Haare sind die schönsten Haare‘, ‚Blonde Haare sind hässlich‘, ‚Fahrradfahren ist wichtig und gut‘, ‚Fahrradfahren ist etwas für Loser‘. Alle Arten von Informationen, die das Selbstkonzept betreffen, können das Selbstwertgefühl stabilisieren, erhöhen oder herabsetzen. Das Selbstwertgefühl wird durch Erfahrungen der Selbstwirksamkeit gestärkt, bzw. durch fehlende Erfahrungen geschwächt.

Selbstwirksamkeitserfahrungen sind Erlebnisse in denen das Kind erlebt, dass es etwas kann (vgl. MÜLLER 2006, 3). „Diese Erfahrungen gerinnen zu Überzeugungen und stärken den Glauben an die eigenen Fähigkeiten“ (ebd.).

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit sollen zur Verhinderung von Verwirrung und zum besseren Verständnis die Begriffe Selbstkonzept, Selbstwert und Selbstwertgefühl weiter verwendet werden. Lediglich die in wörtlichen Zitaten verwendeten Synonyme werden unverändert übernommen.

Bezogen auf die Schamthematik steht das Selbst im besonderen Fokus, da es in der Interaktion mit der Umwelt entsteht. Die Entwicklung des Selbst wird durch einfühlsame Fürsorge gefördert (vgl. BERK 2005, 268). Die emotionale Komponente des Selbst, also das Selbstwertgefühl steht dabei besonders im Vordergrund, da die Quellen dieser Bewertungen zum einen in der Selbstwahrnehmung liegen, zum anderen aber in der sozialen Rückmeldung durch bedeutsame andere (vgl. MÜLLER 2006, 3).

Betrachtet man nun die Bindung und das Selbstkonzept vor dem Hintergrund der Schamentwicklung, ist folgendes zu beobachten. Eine sichere Bindung führt dazu, dass das Kind ein gesundes Selbstwertgefühl entwickeln kann, ebenso wie eine gesunde Intimitätsscham (vgl. MARKS 2009, 40). Ein gesundes Selbstwertgefühl beinhaltet „das Bewusstsein, wertvoll und

liebenswert zu sein, sowie die Fähigkeit, seine eigenen Grenzen zu wahren“ (ebd., 40). Das Kind erfährt sich als selbstwirksam und fühlt sich den kommenden Herausforderungen gewachsen (vgl. MÜLLER 2006, 3). So können beispielsweise im späteren Lebensverlauf Scham-Erfahrungen in konstruktiver Weise verarbeitet werden (vgl. MARKS 2010, 39). BAER/FRICK-BAER sprechen in diesem Zusammenhang davon, dass die Scham als Wächterin des Intimen Raumes funktionieren kann (vgl. BAER/FRICK-BAER 2008, 71).

Gelingt die frühe Eltern-Kind-Kommunikation nicht und es bildet sich eine unsichere Bindung oder eine Bindungsdesorganisation heraus, kann sich das Selbstwertgefühl des Kindes weniger gesund entwickeln. Das Kind hat wenige Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht und ist dadurch hilflos und ängstlicher im Umgang mit neuen Herausforderungen (vgl. MÜLLER 2006, 3). Die Vorläufer der pathologischen oder traumatischen Scham haben so freie Bahn für ihre Entwicklung (vgl. MARKS 2009, 40). Die Wichtigkeit, das zu wissen, zeigt sich, wenn man sich bewusst macht, dass traumatische Scham „mit dem wohl schmerzhaftesten aller Gefühle verbunden [ist]: dem Gefühl, unwert zu sein, ein Objekt, ein Nichts, liebens-unwert, nichtig, wertlos und existentiell bedroht“ (ebd., 42), eben das Gefühl, das Kinder mit unsicherer Bindung oder Bindungsdesorganisation häufig empfinden. Mit einem geringen Selbstwertgefühl verarbeiten die Kinder Scham-Erfahrungen im weiteren Verlauf ihres Lebens schlechter und empfinden diese als Zusammenbruch des Selbstwerts oder als eine lebensbedrohliche Krise (vgl. MARKS 2010, 39). Die Scham kann ihre Funktion als Wächterin des Intimen Raumes nicht erfüllen (vgl. BAER/FRICK-BAER 2008, 71).

Die Entwicklung von traumatischer Scham kann aus den frühen Eltern-Kind-Erfahrungen entstehen. Auch an dieser Stelle ist von ‚kann‘ die Rede, weil keine Monokausalität zwischen frühen ungünstigen Eltern-Kind-Erfahrungen und der Entwicklung von pathologischer bis hin zu traumatischer Scham besteht (s.o.). Allerdings steigt die Wahrscheinlichkeit traumatische Scham zu entwickeln mit weiteren Erfahrungen „von Ohnmacht, Zurückweisung, Erniedrigung, Missbrauch, Folter oder anderen traumatischen Erfahrungen“ (MARKS 2009, 42f). Diese weiteren Erfahrungen müssen sich dann auch nicht auf die Eltern, beziehungsweise die Bezugspersonen, beschränken, sondern schließen Freunde, Lehrer und andere Personen mit ein (vgl. WURMSER 2007, 30). Zudem müssen diese Erfahrungen nicht extrem traumatisch sein, sondern sie können auch kumulativ-traumatisch sein (vgl. MARKS 2010, 43).

Es ist auch besonders wichtig zu erwähnen, dass Eltern, die nicht angemessen auf die Bedürfnisse der eigenen Kinder eingehen können, nicht verurteilt werden sollten, denn auch sie sind geprägt von einem Leben mit unterschiedlichen Schicksalen etc. Die Problematik liegt darin, dass ein kleines Kind noch nicht abstrahieren kann, indem es die Verhaltensweisen der Eltern als Überforderung oder Ähnliches deutet und somit versteht, dass es dennoch von den Eltern geliebt wird (vgl. MARKS 2009, 44; vgl. SINGER 1993, 27). Die „kognitiven Möglichkeiten sind noch zu wenig ausgebildet, um sich gegenüber pathologischen Einflüssen aus ihrer Umgebung

abzugrenzen“ (MARKS 2009, 65). Dieses Kapitel soll mit einem Zitat aus BAER/ FRICK-BAER enden, das in einem Satz das Wesentliche des gesamten Kapitels zusammenfasst:

Wird [das Kind] angenommen, kann sich das Kind selbst annehmen, wird es geliebt, kann es sich selbst lieben und ein Gefühl für seinen eigenen Körper, sein persönliches Sein entwickeln, dass sich dann später differenziert und konkretisiert (BAER/ FRICK-BAER 2008, 69).

1.1.3 SCHAMAUSLÖSER

Scham hat viele Gesichter und Qualitäten. Die Scham eines jeden Menschen ist individuell und ebenso individuell sind seine Quellen.

(vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 10, 102)

Wie bereits in Kapitel 1.1 erwähnt, ist es schwer den Begriff ‚Scham‘, beziehungsweise das Phänomen ‚Scham‘, in allen Facetten zu beschreiben, da es auf emotionalen, subjektiven Empfindungen beruht. Bei der Beschreibung von Schamauslösern tritt das Problem wiederholt auf. Denn das, was für eine Person Scham auslöst, kann für eine andere Person unbedeutend sein (vgl. JACOBY 1999, 26). Aus diesem Grund soll in diesem Kapitel eine kleine Übersicht über schamauslösende Situationen, beziehungsweise Bedingungen, erarbeitet werden, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit und Ausschließlichkeit zu erfüllen. Um die schamauslösenden Faktoren etwas strukturierter darzustellen, werden sie in drei Bereiche aufgeteilt: Gesellschaft, Individuum, Interaktion. Einige Aspekte sind in Kapitel 1.1.1 ausführlich angesprochen worden und werden hier zwar nochmals erwähnt, aber nicht näher ausgeführt.

Zunächst soll nun darauf eingegangen werden, welche schamauslösenden Faktoren im gesellschaftlichen Kontext zu finden sind. Scham kann dadurch ausgelöst werden, dass man Erwartungen und Normen nicht entspricht (vgl. MARKS 2009, 13). Dies kann auftreten, wenn man beispielsweise die Höflichkeitsregeln nicht einhält, nicht gebildet genug ist, zu einer sozial schwachen Gruppe gehört, nicht-konforme Gefühle verspürt oder wenn man zu einer diskriminierten Gruppe dazugehört. Die herrschenden Normen unserer Gesellschaft beschreibt MARKS etwas überspitzt, aber sehr eindrücklich:

Sei gesund, groß, stark, sportlich, schlank, jung, leistungsfähig, schön, gut gelaunt, selbstständig, fleißig, gebildet, erfolgreich, konsequent, wohlhabend und unabhängig: kurz: sei perfekt. Wer dies nicht ist, der soll sich schämen [...] (ebd., 22).

Das Zitat zeigt, dass der eigene Körper Schamauslöser sein kann, vor allem, wenn man sich an Schönheitsidealen misst (vgl. ebd., 17f).

Das Vorhandensein von Krankheit kann Scham hervorrufen, besonders dann, wenn es sich um Krankheiten handelt, die in der Gesellschaft besonders weit unten in der Bewertungsskala angesiedelt sind. Eine Krankheit, die weit oben angesiedelt ist, ist beispielsweise eine Allergie, während im unteren Bereich der Bewertungsskala Krankheiten wie Aids anzutreffen sind (vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 95 f).

In Verbindung mit der Krankheit kann auch das Älterwerden und die damit verbundene „verminderte Leistungsfähigkeit, nachlassende Kontrolle über den eigenen Körper, Hilflosigkeit und Anhängigkeit“ (MARKS 2009, 20) als schamauslösend bewertet werden. Die Maßstäbe für die eben genannten Faktoren sind gesellschaftsspezifisch und kulturell unterschiedlich (vgl. ebd., 21).

Strukturelle Gewalt, ein Begriff der im weiteren Verlauf noch eine wichtige Rolle spielen wird, kann zu Scham führen.

Alle Eigenschaften und Verhaltensweisen, die von der Gesellschaft als schwach oder anders als normal oder richtig bezeichnet werden, können Scham auslösen. Darunter sind Armut und Arbeitslosigkeit, Mangel an Mut und Angst vor Aggression, homosexuelle Wünsche und Abhängigkeit und Verlieren subsumiert. „Es gibt kaum etwas, weshalb Menschen nicht ausgegrenzt [und beschämt] werden können“ (BAER/ FRICK-BAER 2008, 12). Die Andersartigkeit, die im Vergleich zum Ausdruck kommt, ist ein schamauslösender Faktor (vgl. ebd., 93f).

In patriarchalischen Kulturen und Subkulturen sind die Äußerungen von Gefühlen, wie Mitgefühl und Zärtlichkeit unmännlich und führen zu Scham und Beschämung bei Männern. Die Frauen sollten sich nicht unehrenhaft verhalten, also nicht Flirten, unkeusche Kleidung tragen oder vor-ehehlichen oder außerehehlichen Geschlechtsverkehr haben (vgl. MARKS 2009, 23f).

Auf der Ebene des Individuums entspringt Scham „der Spannung zwischen dem, was wir sein wollen, und dem, was wir sind“ (MARKS 2009, 34). Das ist dann der Fall, wenn man nicht entsprechend seines Gewissens handelt, d.h. wenn man die Ichideale missachtet oder verfehlt (vgl. ebd., 34f). Man wird dem eigenen Wunschbild nicht gerecht und die Diskrepanz zwischen diesem Wunschbild und den wirklich oder vermeintlich vorherrschenden Unzulänglichkeiten werden mit großer Scham erlebt (vgl. JACOBY 1999, 116).

Auch Schuldgefühle können Schamgefühle mit sich bringen. Darauf wird in Kapitel 1.1.5 näher Bezug genommen.

Betrachtet man die Interaktion zwischen Personen, lassen sich viele schamauslösende Situationen beschreiben, wie auch die oben aufgeführten Beispiele aus der Schulpraxis zeigen. Jede Form von Beschämung (siehe Kapitel 1.2.2) führt zu Scham. Zu Beschämungen sind auch Gewaltformen, Missachtung und Grenzverletzungen jeglicher Art dazugerechnet (BAER/ FRICK-BAER 2008, 18, 24). Seelische, körperliche und sexuelle Vergewaltigungen verletzen die Würde eines Menschen und führen zu Scham (vgl. JACOBY 1999, 54). Oft reichen Blicke aus, um

Scham auszulösen. „Blicke können bewertend sein oder erniedrigend. Blicken können ver-gewissern oder abweisen. Blicke können Liebe zeigen, aber auch vernichten“ (BAER/ FRICK-BAER 2008, 105).

1.1.4 FUNKTION VON SCHAM

*Scham ist die Hüterin der menschl-
lichen Würde.*

(Leon Wurmser)

Diese Kapitel soll kurz die allgemeinen Funktionen von Scham wiedergeben. Kurz aus dem Grund, dass bereits bei der Darstellung der unterschiedlichen Schamformen, deren Funktionen mitberücksichtigt wurden. Auf die jeweiligen Funktionen soll hier nicht wiederholt Bezug genommen werden. Stattdessen sollen hier zwei allgemeine und kontroverse Funktionen von Scham näher in den Blick genommen werden.

JACOBY spricht sehr eindrücklich davon, dass Scham zwei unterschiedliche und eigentlich entgegengesetzte Funktionen hat. „Die Funktion der Scham ist also höchst komplex, dient offensichtlich Individualisierung und sozialer Anpassung zugleich“ (JACOBY 1999, 48). Diese zwei Funktionen der Scham spielen in diesem Kapitel eine besondere Rolle und werden nun näher erläutert.

WURMSER schreibt in Bezug auf die Funktion von Scham, sie sei „eine unentbehrliche Wächte- rin der Privatheit und der Innerlichkeit, eine Wächterin, die den Kern, unserer Persönlichkeit, schützt - unsere intensivsten Gefühle, unseren Sinn der Identität und Integrität und v.a. unsere sexuellen Wünsche, Erlebnisse und Körperteile“ (WURMSER 2008a, 74). Er fügt hinzu, dass man sich „ohne dieser Hülle der Scham [...] der Würde beraubt [fühlt] [...]“ (ebd.). Durch diese Aus- führungen wurde die Funktion der Scham beschrieben, die die Individualisierung bewahren soll.

Neben JACOBY spricht auch MARKS von der Wichtigkeit der Scham für die Anpassung an soziale Normen. JACOBY spricht von Scham als „Anwalt eines ungeschriebenen, von Einzelnen zum Teil verinnerlichten gesellschaftlichen Sittenkodex [...]“ (JACOBY 1999, 49). MARKS schreibt über die Scham, dass sie dazu dient, das Verhalten im Zusammenleben mit anderen Menschen zu regulieren (MARKS 2010, 34). Scham reguliert Nähe und Distanz, Privatheit und Öffentlich- keit, Zugehörigkeit und Ausgeschlossenheit, Anpassung und moralisches Verhalten (vgl. MARKS 2010, 31, 55). Diese Anpassung an soziale Normen wird auch durch die empathische Scham gewährleistet, da sie „eine unverzichtbare Quelle von Mitmenschlichkeit und Solidarität“ (MARKS 2009, 65) darstellt, was für ein gutes Zusammenleben in einer Gesellschaft gebraucht wird.

JACOBY weist darauf hin, dass diese Gegensätzlichkeit in der Schamfunktion zu Scham- konflikten führen kann. Er skizziert dazu ein Beispiel. In einer Gruppe traut man sich nicht seine

eigentliche Meinung frei zu äußern, aus Scham und aus Angst von der Gruppe beschämt oder ausgegrenzt zu werden. Sobald man allerdings darüber nachdenkt, schämt man sich aufgrund seiner Feigheit, dass man nicht zu seiner eigentlichen Ansicht und somit nicht zu sich selbst gestanden hat (vgl. JACOBY 1999, 49).

Wie erwähnt, dient Scham also gleichzeitig der sozialen Anpassung und der Wahrung persönlicher Integrität. Die eine sichert normalerweise Zugehörigkeit zur Gesellschaft, die andere versucht, die individuelle Persönlichkeit vor dem Eindringen des Kollektivs zu schützen (ebd., 50).

1.1.5 SCHAM UND SCHULD

Schuld bezieht sich auf Stärke und Macht, Scham auf Schwäche und Ohnmacht.

(JACOBY 1999, 18)

Scham und Schuld sind zwei unterschiedliche Phänomene, die allerdings „manchmal die Tendenz [haben], in gegenseitiger Vermischung aufzutreten“ (JACOBY 1999, 13). Aus diesem Grund sollen diese beiden Phänomene an dieser Stelle näher betrachtet und gegenübergestellt werden.

Grundsätzlich ist Scham von Schuld auf der Sachebene zu unterscheiden. Scham ist ein Gefühl, dass man empfindet, Schuld ist eine Tatsachenfeststellung. „Schuldgefühle entstehen, wenn ein Mensch eine mitmenschliche, ethische, moralische, religiöse Norm verletzt hat, sei es in der Beziehung zu anderen oder zu sich selbst“ (MÜLLER 2003, 374).

Die Phänomene Scham und Schuld getrennt voneinander zu betrachten, macht Sinn, da der Scham oft keine Schuld zugrunde liegt. Schämt man sich beispielsweise für seine Krankheit, für den sozialen Status, aufgrund von Mobbing oder Gewalterfahrungen, ist man rein objektiv nicht mit Schuld behaftet. Trotzdem fühlen sich viele Opfer von Entwürdigungserfahrungen subjektiv schuldig (vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 91, 95; vgl. MARKS 2009, 16; vgl. SINGER 1998, 19). Allerdings können Scham und Schuld dann verbunden sein, wenn ein Mensch, der Schuld auf sich geladen hat, Reue oder Gewissens-Scham empfinden (vgl. MARKS 2009, 59f). Aus Schuld kann dann eben auch Scham entstehen, denn „[j]eder Mensch kennt Verletzungen, aber jeder Mensch hat auch andere Menschen verletzt“ (BAER/ FRICK-BAER 2008, 115). Die Scham resultiert daraus, dass man andere Menschen verletzt hat und schuldig geworden ist (vgl. ebd., 116). Denn „ein Mensch, der schuldig geworden ist, wird sichtbar und für andere greifbar und somit angreifbar“ (ebd., 120).

Nun einige Gegenüberstellungen zu Scham und Schuld. Die Entwicklung von Schamgefühlen ist entwicklungspsychologisch früher angesiedelt als die Entwicklung von Schuldgefühlen. Vor

allem die Fähigkeit, die eigene Schuld anzuerkennen und zu verarbeiten, entwickelt sich relativ spät. Die Voraussetzungen für die Entwicklung von Schuldgefühlen sind vielfältiger als die für die Entwicklung von Scham. In Kapitel 1.1 wurde bereits angesprochen, dass zur Schamentwicklung die objektive Selbsterkenntnis notwendig ist. Für die Entwicklung von Schuldgefühlen sind, neben der objektiven Selbsterkenntnis, kognitive Fähigkeiten, ein reifes Ich und die Verinnerlichung von Werten in Form eines Gewissens als Voraussetzungen notwendig (vgl. MARKS 2009, 60).

Schuld ist meist auf eine bestimmte Tat bezogen und wird vom Menschen auch so verarbeitet. Die Botschaft der Schuld lautet: „Ich habe diesen spezifischen Fehler gemacht“ (ebd.). Scham hingegen umfasst die ganze Person und wird vom Menschen auch so aufgefasst. Hier lautet die Botschaft: „Ich bin ein Fehler“ (ebd.).

Ist man sich seiner Schuld bewusst und man hat Gewissensbisse, gibt es die Möglichkeit der Wiedergutmachung seines Verstoßes. Es kann eine Aufarbeitung von Schuld stattfinden, da Schuld dialogisch zwischen einem Täter und einem Opfer angesprochen werden kann (vgl. MARKS 2009, 60f; vgl. MARKS 2010, 36f). Scham hingegen ist narzisstisch, der sich schämende Mensch ist auf sich selbst bezogen, er erfährt mit dem Gefühl der Scham auch einen Verlust an Selbstachtung und muss die Schamproblematik mit sich selbst ausmachen. Es ist sozusagen keine ‚Ent-Schämung‘ möglich (vgl. MARKS 2009, 60f; vgl. MARKS 2010, 36f; vgl. JACOBY 1999, 15).

Bei Schuld dreht sich die Diskussion um den Täter, der Stärke und Macht demonstriert und bei Scham hingegen um Schwäche und Ohnmacht (vgl. JACOBY 1999, 18).

1.2 BESCHÄMUNG

Beschämung wird ausgelöst durch die Aufforderung und Botschaft: ‚Schäm dich!‘.

(vgl. BAER/FRICK-BAER 2008, 11)

Wie so oft, gibt es auch in der Schamthematik zwei Seiten einer Medaille. In Kapitel 1.1 wurde bereits beschrieben, dass es sich bei Scham um eine Eigenleistung der sich schämenden Person handelt (vgl. Kapitel 1.1). Scham stellt somit die eine Seite der Medaille dar. Beschämung, die andere Seite, ist etwas, was von außen an eine Person herangetragen wird. Es handelt sich bei Beschämung um das aktive Hervorrufen von Schamgefühlen (vgl. MARKS 2010, 32). Analog zur Vorgehensweise in Kapitel 1.1, soll an dieser Stelle ‚Beschämung‘ aus etymologischer und semantischer Sicht betrachtet werden.

In der Literatur wird meist nur von Beschämung durch andere Personen gesprochen. An dieser Stelle soll zusätzlich die Beschämung durch die eigene Person berücksichtigt werden. Denn der

Mensch kann sich im Gegensatz zu Tieren eben auch zu sich selbst verhalten (vgl. MARKS 2009, 51).

Bei der Beschämung wird die gefühlte Scham also von einem selbst, von anderen Menschen oder beispielsweise von einer Gesellschaft hervorgerufen (vgl. MARKS 2010, 32). Man könnte zur besseren Unterscheidung von ‚Eigen-Beschämung‘ und ‚Fremd-Beschämung‘ sprechen. Denn das aktive Hervorrufen von Schamgefühlen kann sowohl interpersonal geschehen als auch intrapersonal, indem man sich beispielsweise immer wieder in beschämende Situationen hineinmanövriert oder nicht entsprechend seiner Normen und Erwartungen handelt (vgl. MARKS 2009, 87f).

Beschämung löst Scham aus. Diese Form von Scham wird durch die Aufforderung und Botschaft „Schäm dich!“ hervorgerufen. „Wer ihr ausgesetzt ist, fühlt sich im Innersten getroffen, in seiner Persönlichkeit missachtet oder sogar verachtet“ (BAER/ FRICK-BAER 2008, 11).

Etymologisch betrachtet entstand der Begriff ‚Scham‘ aus dem Altgermanischen *scham* oder *scheme*, „das auch dem englischen Begriff ‚shame‘ zugrunde liegt, was ursprünglich Beschämung oder auch Schande bedeutet“ (JACOBY 1999, 14). Hier wird die Nähe der Begriffe Scham und Beschämung deutlich, die zudem eng verwandt sind mit Schande und Entehrung (vgl. ebd.). Auch in der Definition von Scham im Duden wird die Verwandtschaft zwischen dem Begriff Scham und Beschämung deutlich (vgl. Kapitel 1.1). Nun sollen hier kurz die Definitionen von ‚Beschämung‘ und ‚beschämen‘ aus dem Deutschen Universalwörterbuch vorgestellt werden. Das Deutsche Universalwörterbuch definiert Beschämung folgendermaßen: „Beschämung, die; -, -en <Pl. selten>: das Beschämtsein. B. empfinden; mit B./ zu meiner B. (Schande) muss ich gestehen, dass...“ (DUDENREDAKTION 2007, 282). Zu kritisieren an dieser Definition ist, dass hier eher die Eigenleistung des ‚Sich-Schämens‘ mehr in den Vordergrund gerückt wird als das aktive Hervorrufen von Schamgefühlen bei einem Gegenüber oder bei sich selbst. Deshalb soll noch die Definition des Verbes ‚beschämen‘ folgen, die diesen Aspekt der Beschämung sehr gut zum Ausdruck bringt. Beschämen wird so definiert:

beschämen <sw.v.;hat> [mhd. beschemen=beschämen; Schmach zufügen; schänden, zu + schämen]: mit einem Gefühl der Scham erfüllen; (durch sein Verhalten) Scham empfinden lassen: dem anderen durch die eigene Hilfsbereitschaft b.; ein beschämendes (demütigendes) Gefühl; beschämt dastehen; das ist beschämend (äußerst) wenig (ebd.).

Durch diese Definition wird das aktive Handeln, um beim Gegenüber oder bei sich selbst Scham auszulösen, sehr deutlich.

Scham und Beschämung hängen unmittelbar miteinander zusammen und lassen sich nur bedingt getrennt voneinander betrachten. Da Scham die Reaktion auf Beschämung ist, sind auch hier individuelle Unterschiede in der Qualität und Intensität des Erlebens von Scham ersichtlich, denn wie in Kapitel 1.1.3 bereits erwähnt wurde, gibt es „kaum etwas, weshalb Menschen nicht ausgegrenzt [und beschämt] werden können“ (BAER/ FRICK-BAER 2008, 12).

Eine Situation, die für eine Person eine Beschämung darstellt, kann eine andere Person emotional kalt lassen. Der Grund dafür ist, dass Beschämungen vor dem jeweiligen Erfahrungshintergrund der beschämten Person gesehen werden müssen, um ihr Entstehen hinterfragen und verstehen zu können. So kommt es vor, dass wir ungewollt andere Personen beschämen, „weil bestimmte Bemerkungen von uns bei anderen Menschen auf einen Erfahrungsboden von Beschämung treffen und sie dadurch in diese Erfahrungen ‚eingebaut‘, ‚eingepasst‘ werden“ (ebd.).

Faktisch kann also alles eine Beschämung darstellen. Es ist wichtig diese Feststellung zu berücksichtigen, wenn es im nächsten Kapitel um die Formen von Beschämung geht, da die Vielfalt von beschämenden Situationen nicht überschaubar ist und es kaum eine vollständige Auflistung dieser Situationen geben kann. Aus diesem Grund soll ebenso, wie in der Auseinandersetzung mit den Schamauslösern lediglich ein Überblick über Formen der Beschämung gegeben werden.

1.2.1 FORMEN DER BESCHÄMUNG

Die häufigste und wohl bekannteste Form der Beschämung ist das Auslachen.

(vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 26)

Beschämungen sind sehr vielfältig. Sie sind Verletzungen der menschlichen Würde und „jede Verletzung der menschlichen Würde ist unakzeptabel“ (MARKS 2010, 28). Dem soll der erste Absatz von Artikel eins des Grundgesetzes entgegenwirken. „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt“ (GG, 1). Jedoch ist die „Tatsache [...], dass dies wahrscheinlich der meist verletzte Absatz oder Artikel in jeder Menschenrechtserklärung dieser Welt ist“ (MARKS 2010, 28). Dies resultiert daraus, dass es sich bei Verletzungen der Würde nicht nur um gravierende, massive Gewalttaten, wie Folter, Sklaverei oder Ausrottung handelt (vgl. ebd., 26), sondern auch um viele andere subtilere Formen von Verletzungen. Einige Beispiele dazu wären der „Missbrauch von Macht, narzisstische[r] oder spirituelle[r] Missbrauch [...], öffentliche Bloßstellung, Anprangerung, Mobbing, Geringschätzung, Kritik ‚unter der Gürtellinie‘, Erniedrigung [...], Verachtung [...] oder Respektlosigkeit“ (MARKS 2009, 30). Der Ausschluss aus einer Gruppe oder Gemeinschaft, die Erfahrung, wie Luft behandelt zu werden, Stigmatisierung zu erfahren, angestarrt, ungewollt exponiert, verspottet oder blamiert zu werden, ist ebenso beschämend, wie die Erfahrung, lächerlich gemacht zu werden (vgl. ebd.). Lächerlich gemacht werden, bzw. das Auslachen andere Menschen ist eine sehr verbreitete Form von Beschämung (vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 26).

Nachdem nun sehr allgemein Beispiele für Beschämungen genannt wurden, folgen nun einige weitere, etwas konkretere Beispiele.

Die frühe Eltern-Kind-Kommunikation kann beschämend für das Kind sein, sofern diese gestört ist, wie bereits in Kapitel 1.1.2.1, in der Diskussion über bindungstheoretische Aspekte der Scham erklärt wurde. „Wenn das hungrig mit den Augen suchende Kind kein liebevoll spiegelndes Augenpaar erblickt, erlebt das Kind dies als Zurückweisung oder Erniedrigung“ (MARKS 2007, 34). Diese Zurückweisung und Erniedrigung ist für das Kind beschämend, da es das ungünstige Verhalten der Eltern nicht als Überforderung oder Ähnliches interpretieren kann und somit die Ursache in sich selbst sieht. Die Vorläufer der pathologischen Scham sind gelegt und können sich „umso eher dann entwickeln, wenn im Verlauf des Lebens weitere Erfahrungen von Beschämung [...] hinzukommen“ (MARKS 2010, 43). Solche beschämenden Erfahrungen können sich im Erziehungsstil der Eltern fortsetzen, zum Beispiel dann, wenn „Liebesentzug (,Ich hab dich nicht mehr lieb, weil du böse bist‘), Beschämungen (,Schäm dich!‘), Ausgrenzungen (,Stell dich in die Ecke!‘, ,Verschwinde!‘) oder Vorwürfe“ (MARKS 2009, 55) den Erziehungsstil prägen. Ein solcher Erziehungsstil kann gravierende Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes haben. Dazu in Kapitel drei mehr. Wenn abweichendes Verhalten des Kindes mit Beschämungen geahndet wird, „lernt das Kind, Fehler mit Schamgefühlen und Beschämungen zu verknüpfen“ (ebd., 54).

Wer von klein auf gelernt hat, die gesellschaftlichen Erwartungen und Normen mit Scham und Beschämung zu verknüpfen, steht in Gefahr, dies im weiteren Verlauf seines Lebens zu wiederholen: durch eine beschämende Erziehung gegenüber den eigenen Kindern, sowie durch Beschämung und Gruppen-Scham gegen unangepasste Menschen (ebd., 57).

Wird die eigens erfahrene beschämende Erziehung weiter an die nächste Generation gegeben, scheint sich eine Reproduktion der ungünstigen Eltern-Kind-Kommunikation und des beschämenden Erziehungsstils zu manifestieren, die auch als transgenerationale Scham bezeichnet werden kann (vgl. ebd., 118) (Kapitel 1.1.1).

Beschämung kann auch aus struktureller Erniedrigung resultieren. Bei struktureller Erniedrigung handelt es sich um individuelle, wie kollektive Erfahrungen der Zurückweisung, Verachtung oder des Missbrauchs. Strukturelle Erniedrigung oder auch Gewalt „umfasst die Gewalt, die - oft unsichtbar - auf Strukturen, Institutionen, Werten, Normen und Diskursen basiert“ (ebd., 45). Diese können dadurch ausgelöst werden, dass man einem bestimmten Geschlecht, einer bestimmten Ethnie, einer Klasse, Schicht oder Kaste zugehört. Strukturelle Erniedrigung liegt vor, wenn Menschen sich nicht entsprechend ihrer eigentlichen Potenziale verwirklichen und entwickeln können (vgl. ebd.). Entwicklungsbehindernde Faktoren können beispielsweise „Diskriminierung, Behinderung von Emanzipation oder ungleiche Verteilungen [...] von Bildungschancen, Wohlstand und Lebenserwartung“ (ebd.) sein.

Beschämungen gehen nicht spurlos an einem Menschen vorbei. „Die erfahrene Beschämung wird in sich selbst aufgenommen und zur Selbst-Beschämung - der abwertende Blick der anderen wird in sich selbst aufgenommen und wird zum abwertenden Blick auf sich selbst“ (ebd., 43). Das bedeutet, diese Erfahrungen prägen das Selbstkonzept und Selbstwertgefühl eines Menschen und sie beeinflussen das Verhalten (vgl. Kapitel 1.1.2.2). Beispielsweise könnte sich ein Opfer sexuellen Missbrauchs in Folge des Missbrauchs als Sexualobjekt betrachten und sich dementsprechend stets promiskuitiv verhalten, um dem eigenen Selbstkonzept gerecht zu werden. Sie beschämen sich selbst. Diese Beschämung erfüllt ebenso, wie jede andere Form von Beschämung eine Funktion. Dies soll Thema des nächsten Kapitels sein.

1.2.2 FUNKTION VON BESCHÄMUNG

Menschen beschämen andere Menschen, um mit der Welt klarzukommen, um ihre eigene Identität dadurch aufrechtzuerhalten und nicht unterzugehen.

(vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 12)

Beschämung kann sowohl positive als auch negative Effekte haben. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, von positiven, wie negativen Funktionen der Beschämung zu sprechen. OSER/ SPYCHINGER betiteln diese Funktionen als positiv und konstruktiv bzw. negativ und destruktiv (OSER/ SPYCHINGER 2005, 75).

Betrachtet man die konstruktive Eigen- und Fremd-Beschämung lassen sich Parallelen zur Gewissens-Scham und zur Anpassungsscham nach MARKS entdecken. Die Gewissens-Scham wird ausgelöst durch eigenes Fehlverhalten. Eigenes Fehlverhalten wiederum kann als Eigen-Beschämung erlebt werden. Somit können das Fehlverhalten und die Eigen-Beschämung einen Lernprozess in Gang setzen (vgl. MARKS 2009, 52). Eigenes Fehlverhalten ruft also Scham hervor, die beschämt und den Menschen dazu veranlasst, sich in Zukunft in einer entsprechenden Situation anders zu verhalten. Das wäre ein Beispiel für konstruktive Eigen-Beschämung im Dienste des Gewissens und der Moral (vgl. ebd., 34f).

Alternativ dazu besteht auch die Möglichkeit, dass uns Mitmenschen, zu denen man eine grundsätzlich vertrauensvolle Beziehung hat, uns auf das Fehlverhalten hinweisen, uns damit zwar beschämen, aber in uns einen konstruktiven Veränderungsprozess wecken (vgl. OSER/ SPYCHINGER, 75; vgl. BAER/ FRICK-BAER 136). Hierbei handelt es sich um Scham als Anpassungsscham und um konstruktive Fremd-Beschämung. „Für die moralische Entwicklung des Menschen sind solche Schamerlebnisse unvermeidbar und notwendig“ (MARKS 2009, 52). Im erzieherischen Kontext sind solche Schamerlebnisse des Kindes zu fördern und zu begleiten,

denn sie formen das Gewissen des Menschen und regeln das Zusammenleben in Gruppen und Gemeinschaften (vgl. ebd.).

Zusammenfassend kann man sagen, dass konstruktive Beschämung dann vorhanden ist, wenn die Beschämung als Ausgangspunkt für einen Veränderungsprozess gesehen werden kann (vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 136).

Da zwischen der Eigen- und Fremd-Beschämung und der Gewissens- und Anpassungsscham viele Parallelen herrschen und viele Aspekte bereits in Kapitel 1.1.1 diskutiert wurden, sollen die oben in knapper Form herausgearbeiteten Funktionen von konstruktiver Beschämung genügen. Die Funktionen von Beschämung als destruktive Handlung haben noch wenig Aufmerksamkeit in dieser Arbeit erhalten und sollen im Folgenden aus diesem Grund etwas ausführlicher betrachtet werden.

Beschämungen können destruktiv sein, vor allem dann, wenn sie bewusst oder unbewusst zur Verletzung anderer Personen oder zur eigenen Verletzung genutzt werden. Ebenso wie die konstruktive, kann auch die destruktive Beschämung in Fremd- und Eigen-Beschämung unterteilt werden.

Destruktive Eigen-Beschämung kann entstehen, wenn man sich bewusst oder unbewusst so verhält, dass man sich beschämt fühlt. Dies kann beispielsweise bei wiederholtem delinquentem oder promiskuitivem Verhalten der Fall sein. Es handelt sich dabei um Teufelskreise, beispielsweise von Delinquenz-Beschämung-Delinquenz-Beschämung (vgl. MARKS 2009, 92).

Bei destruktiver Fremd-Beschämung verletzen Menschen anderen Menschen, so dass diese mit Scham erfüllt werden. Diese Verletzungen können aus Versehen passieren, wenn man beispielsweise einen nicht bekannten wunden Punkt des Gegenübers anspricht (vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 12). Nicht selten aber verletzen Menschen andere Menschen mit Absicht, um sich dadurch zu stärken und/ oder um die Rollen, von Beschämter zu Beschämender, zu vertauschen (vgl. ebd., 33ff).

Es kommt oft die Frage auf, wieso ehemalige Mobbing-, Gewalt-, oder allgemein gesagt Entwürdigungs-Opfer selbst zu Tätern werden. Auch MARKS beschäftigt sich mit der Frage, „ob es nicht logischer Weise zu erwarten [sei], dass Entwürdigungs-Opfer besonders respektvoll mit anderen Menschen umgehen?“ (MARKS 2010, 45). Betrachtet man aber die Funktion von destruktiver Fremd-Beschämung, wird das Verhalten der Personen, die andere beschämen nachvollziehbar. Nachzuvollziehen soll an dieser Stelle nicht mit entschuldigen verwechselt werden. Ein Beweggrund für die Beschämung anderer Personen kann „die Umkehrung eigener Schwächen, die Ablenkung von eigenen Mängeln auf Kosten anderer“ (BAER/ FRICK-BAER 2008, 33) sein. Beschämung kann ein Gegenüber terrorisieren oder ‚vernichten‘, damit dieser einen selbst nicht terrorisieren oder ‚vernichten‘ kann (vgl. ebd., 35). Eine weitere Erklärung wäre, dass viele ehemalige Entwürdigungs-Opfer „es verzweifelt ‚anders‘ machen [wollen], als diejenigen, die ihnen Leid angetan haben. Doch das, was sie kennen und was ihnen erst einmal

als Muster in Kontakt mit anderen Menschen begegnet bzw. einfällt, ist die Schamlosigkeit“ (ebd., 69), um die eigens erfahrenen Verletzungen weiterzugeben (vgl. MARKS 2009, 86f). Diese Schamlosigkeit ist oft das Resultat langer und intensiver Erfahrungen der Beschämung. Wie die destruktive Eigen- und Fremd-Beschämung in diesem Abschnitt beschrieben wurden, lässt sich ihre Funktion zusammenfassend als Überlebens- oder Verarbeitungsstrategie oder eben als Abwehrmechanismus beschreiben (vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 121ff; vgl. SINGER 1993, 42). Das Opfer kehrt seine Ohnmacht in Macht um, um sich nicht von den unerträglichen Schamgefühlen überfluten zu lassen (vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 33ff; vgl. MARKS 2010, 50). Beschämung dient hier der Abwehr von eigenen Schamgefühlen (vgl. MARKS 2009, 71). Näheres zur Abwehr von Schamgefühlen und weitere Formen der Schamabwehr sind im folgenden Kapitel anzutreffen.

1.3 SCHAMABWEHR

Schamabwehr sind pathologische Versuche, die eigene Würde zu retten.

(MARKS 2010, 52)

Schamabwehr bedeutet, dass man versucht, Schamgefühle durch ein weniger unerträgliches Gefühl zu ersetzen oder durch sein Verhalten abzuwehren, damit man nicht von ihnen erdrückt oder psychisch überschwemmt wird. Es handelt sich bei Schamabwehr, wie oben bereits erwähnt, um eine Überlebens-/ Verarbeitungs- oder Abwehrstrategie, die die eigene Person vor unerträglichen Gefühlen schützen soll (vgl. ebd., 47).

Im vorangegangenen Kapitel, Funktion von Beschämung, wurde bereits das destruktive Fremd-Beschämen als eine Form der Schamabwehr beschrieben. Es gibt allerdings sehr viele unterschiedliche Möglichkeiten mit eigenen Schamgefühlen umzugehen, die davon abhängen, wie die empfundene Scham erlebt wurde. Grundsätzlich spricht MARKS von ‚einfrierenden‘ Reaktionen und Versteck-Impulsen, von Flucht-Impulsen und Kampf-Reaktionen (vgl. MARKS 2009, 37), denen sich die unterschiedlichen Schamabwehrformen zuordnen lassen.

Bei ‚einfrierenden‘ Reaktionen oder Versteck-Impulsen „erstarren und verharren [wir] im Schmerz. Wir fühlen uns deprimiert, traurig, sind enttäuscht über uns selbst und haben eine geringe Wertschätzung für uns selbst. Wir wollen im Boden versinken, uns verbergen oder verstecken“ (ebd.). Diese Empfindungen von Scham werden oft mit sozialer Isolierung oder Depression abgewehrt (vgl. BROEKMAN 2005, 28).

Man kann auf Scham auch mit Flucht-Impulsen reagieren. Man versucht dabei so schnell wie möglich, fluchtartig die schamauslösende Situation zu verlassen. Man läuft weg (vgl. MARKS 2009, 37). Die Flucht muss hierbei nicht zwingend als Flucht vor der schamauslösenden Situa-

tion im Sinne eines Ortswechsels gesehen werden. Sie kann auch als spirituelle Flucht, beispielsweise mit der Flucht in die psychosomatische Erkrankung oder in die Sucht, gesehen werden (vgl. BROEKMAN 2005, 28).

Reagiert man auf Scham mit Kampf-Impulsen, wird man beispielsweise wütend und aggressiv aufgrund der erfahrenen Beschämung, hat man oft den Wunsch, dem Gegenüber oder anderen, das anzutun, was einem selbst angetan wurde. Man möchte die Person, die einen beschämt hat, auch beschämen oder auf eine andere Art und Weise für ihr Handeln bestrafen (vgl. MARKS 2009, 37).

Schamabwehr variiert nicht nur in ihrer Art, sondern auch in ihrer Dauer. Sie kann sowohl von kurzer als auch von langer Dauer sein. Nicht immer ist Schamabwehr krankhaft und destruktiv bzw. selbstdestruktiv. Schamabwehrformen, wie beispielsweise das Schmollen, können harmlos sein, vor allem dann, wenn sie von kurzer Dauer sind (vgl. MARKS 2009, 71). Bei den meisten Abwehrformen handelt es sich allerdings um eher krankhafte bis pathologische Formen, die eigene Scham in den Griff zu bekommen. „Pathologisch wird Abwehr [...] dann, wenn sie chronisch wird oder wenn sie den Menschen, den sie schützen möchte, krank macht - oder die Mitmenschen“ (ebd.).

Im Folgenden sollen nun verschiedenen Formen der Schamabwehr dargestellt werden. Wichtig ist zu wissen, dass diesen Verhaltensweisen nicht immer Scham zugrunde liegen muss. Wenn allerdings eine Schamproblematik vorhanden ist und die Scham abgewehrt wird, dann finden sich oft eben die folgenden Verhaltensweisen wieder (vgl. ebd.).

Eine Form, um Scham abzuwehren, ist die **Anpassung**. Im normalen Maße ist die Anpassung an die Erwartungen und Normen der Umwelt erwünscht. Reagiert ein Mensch allerdings auf erfahrene Beschämungen mit totaler Anpassung, strenger Disziplin und Unterwürfigkeit bis zur Selbstaufgabe, so dass er „die eigene Meinung, persönliche Wünsche oder individuelle Lebensziele ganz zugunsten einer völlig angepassten Existenz [aufgibt]“ (MARKS 2009, 74), muss man von Anpassung als pathologische Abwehrform sprechen (vgl. MARKS 2010, 47).

Bei der **emotionalen Erstarrung** ist zu erkennen, dass die mit Scham erfüllte Person alle Gefühle, die Schwäche und Empathie vermitteln, ausgeschaltet hat. Gefühle, wie Liebe, Hoffnung, Trauer, Schmerz, Mitgefühl und Angst werden ausgeblendet und dafür wird eine harte, hölzerne Maske aufgesetzt oder die Person strahlt eisige Kälte aus. Diese Form kann im Extremfall pathologische Folgen haben. Pathologisch wäre beispielsweise eine Alexthymie (aus den griechischen Wörtern „Nicht-lesen-können von Gefühlen), also „das Unvermögen, bei sich und anderen Gefühle wahrzunehmen und angemessen zu beschreiben“ (MARKS 2009, 76). Durch diese Krankheit können für einen Menschen erhebliche Schwierigkeiten im Umgang mit anderen Menschen entstehen.

Die **Projektion** ist eine Form der Schamabwehr, die den Betroffenen vorübergehend entlastet. Die eigenen Bedürfnisse und Wünsche werden unterdrückt und „dadurch ‚psychisch entsorgt‘,

dass sie auf andere projiziert werden“ (ebd., 78). Hierbei werden andere Personen „mit den Eigenschaften ausgestattet [...], für die man sich selbst schämt und mit den entsprechenden Ausdrücken beschimpft“ (MARKS 2010, 48). Projektionen geschehen oft unbewusst und sind vom Projizierenden meist nicht auf ihren Wahrheitsgehalt überprüft worden (vgl. MARKS 2009, 79).

Zur **Beschämung** wurde bereits im vorangegangenen Kapitel vieles erwähnt. Sie stellt ein klares Beispiel der angreifenden Schamabwehr dar. An dieser Stelle sollen diese Aspekte nochmals kurz zusammengefasst dargestellt werden. Beschämung wird eingesetzt, um die eigene Scham nicht spüren zu müssen, indem man diese anderen Menschen aufdrängt. Dazu werden alle möglichen Formen von Beschämungen (Kapitel 1.2.2) genutzt. Wird auf Scham mit Beschämung geantwortet, kann sich schnell ein Teufelskreis ‚Scham-Beschämung-Scham-Beschämung‘ entwickeln, der sich schlimmstenfalls so verfestigt, dass er zum herrschenden Klima im Umgang miteinander wird (ebd., 80).

Eine Steigerung der Beschämung ist die **Verachtung**. Verachtung kann ebenso wie die Beschämung auf verschiedenster Weise zum Ausdruck gebracht werden. Durch Blicke, durch Worte, durch Gesten, die entwertend und erniedrigend sind. Allerdings ist die Verachtung

verglichen mit der Beschämung [...] ‚kalt‘. Besteht zwischen Beschämer und Beschämten immerhin noch ein Rest an Beziehung (wenn auch eine entwertende), spricht immerhin der eine noch ‚zum‘ anderen (wenn auch höhnisch), so wird im Unterschied dazu bei der Verachtung jede emotionale Verbindung zum Mitmenschen abgeschnitten (ebd., 82).

„**Zynismus** (vom griechischen *kyon* = Hund, gemeint ist dessen Bissigkeit) [...] steht heute für die Haltung von Menschen, die menschliche und moralische Werte grundsätzlich in Frage stellen und sich über diese lustig machen“ (ebd., 83). Die feindselige Haltung eines Zynikers kommt besonders dadurch zum Vorschein, dass dieser sich einer bitteren Ironie, des Sarkasmus, des schwarzen Humors und des beißenden Spotts bedient. Das Bewusstsein dafür, dass Worte verletzend und vernichtend sein können, scheint zu fehlen. Somit ist „Zynismus [...] [auch] eine Form der Verachtung, die sich gegen Werte und damit letztendlich auch gegen Menschen richtet“ (MARKS 2010, 48).

Unter **Negativismus** ist eine ablehnende, negative Grundhaltung zu verstehen (vgl. MARKS 2010, 49). Die Menschen, die negativ denken, werden als Pessimisten bezeichnet. Sie erwarten stets eine unheilvolle Zukunft und sehen die Welt als unverbesserlich schlecht an. Der Nihilismus und die Misanthropie gehören zum Negativismus. Der ‚Nihilismus‘ (vom lat. *nihil* = nichts) bezeichnet die Verneinung jeglicher Sinnhaftigkeit der Welt. Die ‚Misanthropie‘ (*misein* = hasse; *antropos* = Mensch), wörtlich übersetzt der Menschenhass, ist eine negative Grundhaltung gegenüber Mitmenschen. (vgl. MARKS 2009, 85).

Die **Schamlosigkeit** der Menschen bringt immer wieder Verwunderung. So wundert sich auch Jonathan Swift: „Ich habe mich nie gewundert, böse Menschen zu sehen, aber ich habe mich

oft gewundert, sie nicht beschämt zu sehen“ (SWIFT zit. n. WURMSER 2008a, 389). Die Schamlosigkeit als psychischen Schamabwehrmechanismus bezeichnet man auch als Reaktionsbildung. „Demnach wird ein Wunsch oder Impuls dadurch abgewehrt, dass er in sein Gegenteil verkehrt wird“ (MARKS 2009, 86). Die im Inneren sitzenden Schamgefühle werden dadurch abgewehrt, dass sie als Schamlosigkeit nach außen getragen werden. Zu den spezifischen Schamformen gibt es spezifische Formen der Schamlosigkeit. Bei der Schamlosigkeit bezüglich der Anpassungsscham kann sich ein Verhalten entwickeln, dass gezielt provokativ gegenüber Erwartungen und Normen vorgeht. Beispiele dafür wären das bewusste Tragen von unangemessener Kleidung, ein herausfordernder Lebensstil, eine exzentrische Sprache oder eben bewusst unangepasste Manieren.

Bezüglich der Intimitätsscham wäre das demonstrative Zeigen von Körper, Macht und Reichtum ein Zeichen der Schamlosigkeit. Exhibitionismus und das Ausbreiten intimster Phantasien und Erlebnisse in aller Öffentlichkeit gehören dazu.

Die Gewissens-Scham wird in Schamlosigkeit umgewandelt, indem man beispielsweise mit dem Missbrauch von Menschen, Macht oder Reichtum prahlt (vgl. ebd. 86f).

Bei der empathischen Scham „wird das Mitgefühl, das uns ja mit den Mitmenschen und der Mitschöpfung verbindet, abgeschnitten und umgekehrt“ (ebd., 87). Mitgefühl und Gerechtigkeit werden als Utopien und fromme Wünsche der Idealisten deklariert.

Bei der traumatischen Scham gilt das Traumatisieren anderer Menschen als schamlos (vgl. ebd.).

Arroganz (lat. *arrogantia* = Anmaßung, Dünkel, Hochmut) ist ein Ausdruck von Machtmissbrauch. Arrogante Menschen denken, sie seien wertvoller als andere, sie sind vermessen und überheblich (ebd., 88). Arroganz ist oft ein Mittel, um Selbstsicherheit vorzutäuschen. Protziges Macho-Verhalten oder eben bei Frauen betont lärmendes ‚zickiges‘ Auftreten werden als Fassade genutzt. Sie kaschieren die eigentlichen Selbstzweifel, die eben aus Scham und Beschämung entstanden sein können (vgl. MARKS 2010, 49). Da Scham und Beschämung der Arroganz zugrundeliegen kann, kann man aus psychologischer Sicht sagen, dass „Hochmut häufig nach dem Fall [kommt]“ (MARKS 2009, 89), statt wie das biblische Sprichwort besagt, vor dem Fall (vgl. ebd.).

Rechtfertigungen dienen dazu, ein Verlieren, Versagen oder einen Fehler zu verleugnen, zu verschweigen, zu verheimlichen oder vertuschen oder eben um die schamauslösende Situation weg zu erklären. Dabei wird auch oft auf Schummeln, Lügen und Betrug zurückgegriffen (vgl. MARKS 2010, 49).

Ehrgeiz und Perfektionismus können sowohl positiv als auch negativ sein. In einem gesunden Maße kann Ehrgeiz einen guten Umgang mit Scham und Beschämung hervorrufen. Übertreibt man es allerdings mit dem Ehrgeiz, kann er zu einem selbstdestruktiven Perfektionismus werden, der ein absolut gesetztes Leistungsdenken hervorruft, das besagt,

man kann nur dann unangreifbar für die Außenwelt sein, wenn man perfekt ist (vgl. ebd.). Durch Perfektionismus wirkt man den Schamgefühlen entgegen, indem man dem idealen Wunschbild von sich selbst zu gleichen versucht. Ist man perfekt, kann keiner einem etwas tun (vgl. MARKS 2009, 98).

Aus einem einfachen Schmollen kann ein chronisches Schmollen entstehen, das man auch als Groll bezeichnet. Bei **Ressentiment** handelt es sich um einen „heimliche[n] Groll, eine mit starken negativen Gefühlen verbundene Ablehnung von Personen und Objekten“ (MARKS 2009, 89). Ressentiment ruft Rachsucht hervor und ist ein aus verzehrendem Neid, nagender Eifersucht und Ohnmacht entstandenes Unrechtsgefühl (vgl. WURMSER 2008b, 963). Wird man beschämt und man fühlt sich dazu noch ohnmächtig und hilflos, kommt der Wunsch hervor, „durch List und rächende Gewalt das Gleichgewicht des Rechts wiederherzustellen [...]“ (ebd., 972). WURMSER nennt sechs Qualifizierungen, die den Affekt des Ressentiments ausmachen.

1) aggressive Wünsche und Gefühle, vor allem Neid, Eifersucht und Rachsucht; 2) diese wurden durch eine wahrgenommene Verletzung der Gerechtigkeit geweckt [...]; 3) das Gefühl der Macht- und Hilflosigkeit angesichts der in diesen aggressiven Impulsen enthaltenen Ziele, nämlich das Gleichgewicht der Gerechtigkeit wiederherzustellen; 4) das Bedürfnis den Neid und die Rachgier hinter einer Maske der Unschuld zu verstecken, also die Notwendigkeit der Täuschung und der Lüge, nicht nur anderen, sondern ganz besonders sich selbst gegenüber; 5) die Bereitschaft den Sinn des erlittenen Unrechts zu verallgemeinern und den Rachewunsch auf andere Objekte zu verschieben, was sich zu einer ganz allgemeinen Stimmung und Haltung ausweitet; 6) dabei kommt es zum Totalanspruch, zur Absolutheit von Recht und Unrecht und damit zur Entpersönlichung und Entmenschlichung der anderen (ebd.).

Trotz, Wut, Rache und Gewalt werden dann eingesetzt, wenn die Ohnmacht, die man durch die erfahrende Beschämung erlebt hat, in Macht umgewandelt werden soll. „Das passive Gefühl der Scham wird in aktiv umgewandelt“ (MARKS 2010, 50). Opfer werden zu Tätern. Trotz ist laut Wurmser das letzte Mittel, um seine Integrität zu wahren, um nicht von der

Rücksichtslosigkeit und Willkür der anderen gebeugt und verbogen zu werden. Bevor man sich durch erzwungene Unterwerfung zu einem falschen Selbst verformt, opponiert man - blind, irrational, selbstschädigend, aber in einem Winkel immer noch stolz (WURMSER 2008a, 307).

Bei delinquenten Jugendlichen ist oft eine Umkehrung der passiven Scham in aktive Schuld zu beobachten. Dadurch ist es ihnen möglich Ohnmacht in Macht zu wandeln, um so die Kontrolle über sich zu erlangen. Schammotivierte Delinquenz kann zu einem Teufelskreis aus ‚Scham-Delinquenz-Scham-Delinquenz‘ führen, ebenso wie bei Beschämungen als Schamabwehrformen (vgl. HILGERS 1997, 139; vgl. MARKS 2010, 50). Es braucht keine vielen Worte, um zu erklären, warum Trotz, Wut, Rache und Gewalt keine günstigen Formen der Schamabwehr

sind. Sie sind mit vielen negativen Konsequenzen für den Abwehrenden, ebenso wie für dessen Opfer verbunden (vgl. MARKS 2010, 50).

Aus einer Sehnsucht nach Anerkennung und Respekt wird eine Sucht. **Süchtiges Verhalten** dient an dieser Stelle der Kompensation von nicht erfahrener Wertschätzung und Liebe, die man sich erwünscht hat (vgl. ebd., 51). Da die Sucht aber nicht das eigentliche Bedürfnis nach Liebe und Anerkennung stillen kann, verlangt es nach einer ständigen Steigerung des Konsums. Auch aus einer schambedingten Sucht kann ein Teufelskreis entstehen, eben dann, wenn man aus Scham süchtiges Verhalten zeigt und sich danach, aufgrund des süchtigen Verhaltens erneut schämt (vgl. MARKS 2009, 99).

Größenphantasien ermöglichen der beschämten Person, sich aus der erniedrigenden Existenz herauszuträumen (vgl. ebd.). JACOBY erklärt, wie das Kind sich am Anfang, allwissend, allmächtig und vollkommen fühlt und durch verschiedene Reifungsschritte dann allmählich erkennt und akzeptiert, dass es nicht allmächtig und vollkommen ist. „Damit werden Größenphantasien schrittweise durch ein mehr oder weniger realistisches Selbstwertgefühl ersetzt“ (JACOBY 1999, 80). Wenn diese Reifung gestört wird oder vollkommen ausbleibt, ist es wahrscheinlich, dass der Mensch den Weg in die Größenphantasien besonders in Krisenzeiten wieder zurück geht, also regrediert (vgl. MARKS 2009, 96).

Mit **Idealisierung** von bestimmten Personen, Gruppen oder Nationen kann der empfundenen Scham entgegengewirkt werden. Dabei wird das überhöhte Ideal, das man an sich selbst hat, auf andere Menschen projiziert. Dabei verspürt der Projizierende die Hoffnung „durch die Identifizierung mit der idealisierten Person [...], an deren Großartigkeit, Allmacht, Perfektion und Erfolg [...] Anteil zu haben“ (ebd., 96f). Idealisierungen gehen oft mit Erniedrigungen einher. „Man bewundert nach oben und verachtet nach unten“ (ebd., 97). Ähnlich, wie bei der Größenphantasie die eigene Person psychisch erhöht wird, werden bei der Idealisierung andere Personen oder Gruppen psychisch erhöht. Ihnen werden vollkommene Eigenschaften, wie heroisch, grandios, perfekt oder ideal zugeschrieben (vgl. MILCH 2000, 323).

Schamabwehr ist zwar oft destruktiv und wird von Außenstehenden verurteilt, aber sie hat einen hohen Ausdruckscharakter (vgl. SINGER 1993, 40, 47, 74; vgl. SINGER 2000, 28). Es gilt den eigentlichen Hilferuf, der dahinter steckt, zu verstehen. Denn Schamabwehr ist der Versuch an Anerkennung zu kommen, bzw. diese wiederherzustellen. Sie ist ein Schutzmechanismus und sie versucht die Zugehörigkeit zu wahren. Betroffene, die nach Anerkennung ringen, denken sich in diesem Zusammenhang, dass sie nie mehr übersehen werden wollen. Sie versuchen durch ihr machohaftes, herrisches Auftreten oder durch Gewalt gesehen, gehört und respektiert zu werden. Betroffene möchten auch nie wieder beschämt werden, deshalb beschämen, schikanieren und missachten sie andere, damit sie diese auf Abstand halten können. Oder sie nehmen selbst Abstand und verkriechen sich, sodass keiner mehr an sie herankommen kann.

Jeder Mensch möchte sich zugehörig fühlen. Um nie wieder ausgegrenzt zu werden, sind Menschen bereit, alles zu tun, um dazuzugehören. Sie passen sich an, unterwerfen sich oder geben sich selbst auf (vgl. MARKS 2010, 52). In der Anwendung von Schamabwehrformen sind spezifische Genderaspekte zu erkennen, die hier nur kurz angerissen werden sollen. Während Mädchen und Frauen eher selbstdestruktive Abwehrmechanismen anwenden, wenden Jungen und Männer eher destruktive Formen an (vgl. MARKS 2009, 101).

2. SCHAM UND SCHULE

Schulen in Deutschland sind für Kinder und Jugendliche, aber auch für viele Lehrer ‚Orte des Grauens‘.

(vgl. MARKS 2010, 13)

Wie bereits der Titel dieser Arbeit verrät, soll das Phänomen der ‚Scham‘ nicht nur im Hinblick auf die zwischenmenschliche Beziehung im Alltag betrachtet werden. Es soll ein tiefer Blick auf den Kontext der Schule geworfen werden, eine wichtige Sozialisationsinstanz (vgl. KRON, 2009, 210), ein Ort an dem Kinder und Jugendliche sehr viel Zeit ihres Lebens verbringen. Dazu soll in diesem Kapitel folgendes in Betracht gezogen werden. Angefangen bei der Schule, den Lehrerinnen und Lehrern und den Schülerinnen und Schülern⁵ im Allgemeinen sollen Bedingungen aufgezeigt werden, die das Phänomen ‚Scham‘ in die Schule tragen und somit den schulischen Alltag erschweren. Da die Wurzeln dieser schamevozierenden Bedingungen nicht alle in der Schule selbst liegen, soll im Vorfeld der Einfluss der Gesellschaft auf das Schulsystem in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) näher skizziert werden. Es handelt sich dabei um einen kurzen Exkurs, da eine umfassende Aufarbeitung der gesellschaftlichen Bedingungen, die den Schulalltag negativ beeinflussen, sehr viel Raum einnehmen würde. Im Anschluss an den Exkurs und die allgemeinen Bedingungen für Scham im schulischen Kontext, soll die Scham an Schulen für Erziehungshilfe, ihre Schülerschaft und die dort tätige Lehrerschaft näher betrachtet werden.

2.1 EXKURS: EINFLUSS DER GESELLSCHAFT AUF DAS SCHULSYSTEM

Das Ausleseprinzip macht die Schule zur Mißerfolgsanstalt. Die Kinder werden als Sieger bewertet oder als Verlierer entwertet.

(SINGER 1998, 63)

In diesem Kapitel sollen Einflüsse der Gesellschaft auf die Schule angesprochen werden. Dabei wird es darum gehen, zu klären, wieso und auf welche Art und Weise die Gesellschaft die Schule beeinflusst. In den folgenden Kapiteln werden schamhervorrufende Bedingungen aufgeführt, die auf die in diesem Exkurs dargestellten gesellschaftlichen Einflüsse basieren. Die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Aspekten ermöglicht, einen Blick hinter die Kulissen der Schule zu werfen, um vielleicht auch ein Verständnis für schamerzeugende, schulische Missstände zu wecken. Dadurch soll aber nicht der Eindruck geweckt werden, dass

⁵ Im Folgenden wird aufgrund der besseren Lesbarkeit nur noch von Lehrern und Schülern die Rede sein

man die Missstände tolerieren darf und nicht verändern kann. Man sollte nicht bei einem ‚Ist halt so!‘ stehenbleiben. Vielmehr meint Verständnis, die wirklichen Ursachen für Missstände aufzudecken, Zusammenhänge zu verdeutlichen und es zu ermöglichen, an der richtigen Stelle anzusetzen, um ungünstige Bedingungen zu verbessern. Denn „[w]ir können dort etwas verändern, wo wir Teil des krankmachenden Systems sind [...]“ (SINGER 1998, 66).

Das Interesse der Gesellschaft an der Schule entspringt der Tatsache, dass abgehende Schüler, diejenigen sind, die die Gesellschaft in der Zukunft weitertragen werden (vgl. GUDJONS 2008, 314, 322f). In der Gesellschaft, bzw. in der Wirtschaft gibt es Hierarchien. Es gibt begehrte prestigeträchtige Berufe (z.B. Ingenieur, Betriebswirt) und „weniger [begehrte], mit weniger Prestige, Macht und Einkommen“ (ebd., 314) (z.B. Putzfrau, Fließbandarbeiter).

Die Schule hat nun die Funktion, durch unterschiedlich hohe Qualifikationen (dokumentiert durch die verschiedenen Schulabschlüsse) die Schüler für diesen Verteilungsprozess auszusortieren (Selektion) und die unterschiedlich qualifizierten Absolventen den jeweiligen Ebenen des Beschäftigungssystems zuzuführen (Allokation)“ (ebd.).

Die Schule hat somit „wie die Gesellschaft Klassencharakter, sie ist Spiegel der Produktionsverhältnisse“ (ebd., 315). Von Seiten der Gesellschaft besteht also ein großes Interesse an der „Verwertbarkeit der Qualifikationen, die der Einzelne in der Schule erworben hat“ (KRON 2009, 210). Aus diesem Interesse heraus ergibt sich eine Einflussnahme im Hinblick auf „die Einrichtung neuer Schularten, die Differenzierung von Schulen, auf Lehrpläne und Curricula, die Lehrerausbildung und die Leistungsanforderungen“ (ebd.). Die Schüler sollen entsprechend den Anforderungen der Industriegesellschaft eine gute Allgemeinbildung, spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten oder bestimmte Persönlichkeitsmerkmale aufzeigen (vgl. ebd.). Somit geht die Schule den Leistungsanforderungen der Gesellschaft nach und selektiert, was sich eben auch im Aufbau des Schulsystems⁶ selbst widerspiegelt (vgl. SINGER 1993, 67). Es wird nach ‚guten‘ Schülern für die ‚guten‘ Berufe und ‚schlechten‘ Schülern für die ‚schlechten‘ Berufe unterschieden, mit dem alleinigen Interesse dafür, „was sie für den künftigen Wirtschaftsstandort Deutschland beitragen werden“ (MARKS 2009, 136), ohne das Individuum, so wie es ist, als Menschen zu würdigen und es bei der Entfaltung seine individuellen Potenziale zu fördern (vgl. ebd.).

Das Leistungsprinzip, das in der bundesrepublikanischen Gesellschaft herrscht und auf die Schule übertragen wird, ist personenverletzend, da es immer zwischen Gewinnern und Verlierern unterscheidet (vgl. SINGER 1998, 63). Die Tatsache allein, dass es Gewinner und Verlierer gibt, führt noch nicht zu Scham. Wie BAER/ FRICK-BAER einleuchtend erklären, ist die explizite Benennung der Unterschiede das, was zu Scham führt (vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 91ff). Und in der BRD, in der die zwischenmenschlichen Beziehungen „bis heute latent mit viel

⁶ Überblick des Erziehungs- und Bildungswesens in der BRD in KRON 2009, 212f

Scham und Beschämung ‚durchtränkt‘ (MARKS 2007, 40) sind, werden die Unterschiede benannt. Wer arbeitet, ist anständig, wer arbeitslos ist, ist minderwertig (vgl. MARKS 2009, 15). Eigenschaften und Verhaltensweisen, die für Schwäche oder soziale Schwäche stehen, werden mit Beschämungen geahndet (vgl. ebd., 23). „‚Versager‘ werden verachtet, von Familie und Gesellschaft isoliert“ (ebd., 15). Wollen wir zu einer humaneren Schule, müssen wir uns vom Leistungs- und Rivalitätsprinzip verabschieden und das erfordert nicht nur individuelle, sondern auch gesellschaftliche Lebensveränderungen (vgl. SINGER 1993, 68, 107). Doch solange „Angst und Mißbehagen von Kindern und Jugendlichen in der Schule [...] als soziale Selbstverständlichkeit [gelten]“ (ebd., 230f) wird es schwierig, denn

[d]ie Erwachsenen identifizieren sich mit den inhumanen Forderungen einer auf Macht und Haben ausgerichteten Gesellschaft. Diese Identifikation macht es Ihnen unmöglich, sich in die Not von Kindern einzufühlen. Sie sind gleichgültig gegenüber jenen, die durch das einseitige Leistungs- und Rivalitätsdenken in der Schule nicht gedeihlich leben können (ebd.).

2.2 SCHAM IN DER SCHULE

Ohne Anerkennung der Menschenrechte, der Mitgliedschaft und der individuellen Lernprofile verkümmert die Schule zur gleichschaltenden, undemokratischen Lehranstalt.

(vgl. MARKS 2005, 12)

In der deutschen Gesellschaft und Kultur sind Scham und Beschämung sehr präsent, „obwohl sich die Bundesrepublik bewusst als moderne Gewissens-Kultur versteht“ (MARKS 2007, 40). Gewissens-Kulturen oder auch Schuld-Kulturen genannt, regulieren Abweichungen von der Norm mit Strafe. Wo hingegen Scham-Kulturen Abweichungen extern durch den Blick der anderen regulieren im Sinne von Ehre und Schande, also durch Scham und Beschämung (vgl. MARKS 2008, 4).

Es ist dadurch auch leicht anzunehmen, „[dass] sich die friedlosen Strukturen der Gesellschaft in der Schule abbilden und [dass] diese Strukturen als strukturelle Gewalt auf Schüler, Lehrerinnen, Lehrer und Eltern zurückwirken“ (SINGER 1998, 140), eben wie in einer Scham-Kultur.

Im folgenden Kapitel werden viele Punkte an der Institution Schule kritisiert, die zu Scham und Beschämung führen können. Danach werden Faktoren erwähnt, die die Lehrer dazu bringen sich zu schämen. Aber auch an den Lehrern wird Kritik geäußert. Letztlich soll die Gruppe der Schüler und deren Scham näher betrachtet werden.

Vorneweg müssen allerdings noch einige Dinge geklärt werden. Im Folgenden wird vieles kritisiert, wohlwissend, dass nicht in allen Schulen die beschriebenen Missstände vorherrschen.

Es werden viele Punkte aufgezählt, für deren Verschulden die Schule keine bzw. nicht die volle Verantwortung trägt, da die Ursachen, wie in Kapitel 2.1 bereits erwähnt, nicht unbedingt schulischen, sondern gesellschaftlichen Ursprungs sind. Es wird Kritik an Lehrern geäußert, wohlwissend, dass es auch da sehr viele Lehrer gibt, die sich in den Beschreibungen nicht wiederfinden werden. Es geht in den folgenden Kapiteln um die Negativbeispiele und die ‚schwarzen Schafe‘, was die Schulen und die Lehrer angeht.

2.2.1 STRUKTURELLE BEDINGUNGEN - INSTITUTION SCHULE

Letzlich sind die Schüler für die Schule da, anstatt daß die Schule in lebensfördernder Weise für die Schüler da wäre.

(vgl. SINGER 1993, 67)

Dass das Ausleseprinzip der Schule zu Scham führt, wurde bereits unter den gesellschaftlichen Aspekten beschrieben. Es werden nun die Schulstrukturen und das Schul- und Unterrichtsklima angesprochen, Faktoren, die für viele Schüler, aber auch für viele Lehrer sehr beschämend sein können.

Zunächst soll die strukturelle Erniedrigung angesprochen werden, die bereits in Kapitel 1.1.3 erwähnt und unter Kapitel 1.2.1 etwas näher ausgeführt wurde. Zusammengefasst handelt es sich um individuelle, wie kollektive Erfahrungen der Zurückweisung, Verachtung oder des Missbrauchs, die unsichtbar bleiben, weil sie versteckt auf den Strukturen, den Institutionen, den Werten und Normen und den Diskursen liegen (vgl. MARKS 2009, 45f). Zur strukturellen Erniedrigung gehören alle Formen von Gewalt, „durch die ein Individuum daran gehindert wird, seine Anlagen und Möglichkeiten voll zu entfalten“ (ebd.). Eine dieser Formen, ist die ungleiche Verteilung von Bildungschancen (vgl. ebd.). Zwar sieht das Schulsystem die Durchlässigkeit zwischen den Schularten, also den Wechsel von einer Schulart mit niedrigerem Abschluss (bspw. Realschule) zu einer Schulart mit einem höherem Bildungsabschluss (Gymnasium) vor (vgl. KRON 2009, 212), aber meist ist das Absteigen einfacher als das Aufsteigen (vgl. ebd., 14). Die Tatsache, „in einem unterprivilegierten Milieu geboren zu sein“ (LÖSEL 1975, 2), kann dann beispielsweise schon sehr früh über die spätere gesellschaftliche Stellung eines Menschen entscheiden (vgl. ebd., 12). Denn beispielsweise die Hauptschule, die vermehrt von Schülern aus einem ‚unterprivilegierten Milieu‘ besucht wird, bereitet auf weniger prestigeträchtige Berufe wie Putzfrau, Fließbandarbeiter oder Ähnliches vor (vgl. GUDJONS 2008, 314). Deshalb kann zusammenfassend in einer Art Slogan gesagt werden, ‚Bildung für alle, ja! Gleiche Bildung für alle nein!‘. Schuld daran sind, wie oben beschrieben die Strukturen.

Auch für Lehrer können diese Strukturen erniedrigend sein. Die Selektion der Schüler, ebenso wie die Tatsache, dass sie die Schüler nach Noten beurteilen müssen. Zudem müssen sie den Kindern das Recht auf eine individuelle Entwicklung nehmen, indem sie sich an Bildungsplänen orientieren müssen, die Inhalte zum Teil vorgeben. Sie müssen aufgrund der zeitlichen Taktung, die Eigenzeit des Kindes missachten und den Konkurrenzkampf im Sinne des Leistungsprinzips teilweise fördern (vgl. MARKS 2009, 134; vgl. SINGER 1998, 13, 146f). Das Notensystem, die Auslese, die Verordnungen über Aufsteigen und Sitzenbleiben und der Leistungsdruck führen oft dazu, dass Lehrer entgegen ihren eigentlichen Vorstellungen unpädagogisch arbeiten (vgl. SINGER 1998, 140).

Lehrerinnen und Lehrer, die engagiert Schüler-orientiert arbeiten, bekommen eher Schwierigkeiten mit der Behörde, als solche, die ihre pädagogische Aufgabe vernachlässigen. Mehrheitlich passen sich Lehrer allerdings den unpädagogischen Vorschriften an; sie stellen das Gesetz - das Schul-Gesetz - über den Menschen“ (ebd., 151).

Dass Lehrer sich in einem Dilemma zwischen den eigentlichen pädagogischen Zielen und den gesetzlichen Vorgaben befinden, dass dadurch Nöte bei Lehrern wie Schülern entsteht, scheint die Verwaltung, die Ministerien und die Politik nicht zu interessieren (vgl. GUDJONS 2008, 170f; SINGER 1998, 15). Dass die eben genannten Instanzen, in denen keine Pädagogik herrscht, über die Strukturen von Schule entscheiden und somit die Entscheidungsspielräume der Lehrer einschränken, wird sehr stark kritisiert (vgl. GUDJONS 2008, 272; vgl. SINGER 1998, 15).

Strukturelle Erniedrigung fängt mit der Schulstruktur, der Zuweisung an unterschiedliche Schularten, den Vorgaben von höheren Ämtern an, geht aber im Schulalltag über die Schul- und Unterrichtskultur weiter.

Die Schulkultur an deutschen Schulen spiegelt die gesellschaftlichen Verhältnisse wider (vgl. GUDJONS 2008, 315). Ebenso wie in der Gesellschaft, herrscht in der Schule eine abwertende, von Scham und Beschämung geprägte Kultur (vgl. MARKS 2009, 80, 129, 133, 135). In der Schule äußert sich die strukturelle Erniedrigung oft schon an den heruntergekommenen fabrikähnlichen Gebäuden, an der herrschenden Sprache, in der Lehrer über Schüler sprechen und eben in den Art und Weise, wie Schüler Rückmeldung über ihre Leistungen erhalten, durch Noten (vgl. ebd., 135).

Oft verfestigt sich der abwertende Umgang zu einem Teufelskreis. Viele Menschen in der BRD wurden zu ihrer Schulzeit mit Entwürdigungen unterrichtet. Weil sie sich eine nicht-entwürdigende Schulkultur und entsprechend eine nicht-entwürdigende Arbeitswelt nicht vorstellen können, geben sie die erfahrenen Entwürdigungen in ihrer Berufspraxis an die nächsten Generationen weiter (vgl. MARKS 2010, 20). Es bestünde kein Problem, wenn diese verfestigten Teufelskreise einer Pädagogik der Beschämung nicht ihre Spuren hinterlassen würden, bei den Lehrern und bei den Schülern (vgl. MARKS 2009, 133). Ein weiterer Kritikpunkt am System setzt genau hier an. Lehrer, die ein lernstörendes und verletzendes Verhalten zeigen, das heißt,

Lehrer die ihre Schüler beschämen, entwerten, bloßstellen, ängstigen etc., oder die körperlich und sexuelle übergriffig sind, werden in einigen Fällen nicht aus dem Schuldienst ausgeschlossen, sondern lediglich versetzt an eine andere Schule (vgl. SINGER 2000, 42). Oft werden Lehrer, die ein destruktives Verhalten zeigen, von den Rektoren und Kollegen gedeckt, um den Ruf der Schule nicht zu schädigen oder um die Atmosphäre im Kollegium nicht zu trüben. (SINGER 1998, 15, 20, 32, 78f, 122) Es scheint dann so, als müssten „Lehrer [...] für die von ihnen verursachten psychischen Verletzungen nicht einstehen“ (ebd., 13).

2.2.2 LEHRERINNEN UND LEHRER

*Im deutschen Schulsystem werden
gute Lehrer nicht belohnt und
schlechte nicht bestraft.*

(HINRICHS 2003)

In diesem Kapitel sollen mehrere Aspekte betrachtet werden. Lehrer sind Menschen wie alle anderen und empfinden, ebenso wie alle anderen, auch Scham. Deshalb soll der erste Blick darauf gelenkt werden, welchen weiteren Umständen Lehrer ausgesetzt sind, die sie mit Scham erfüllen könnten.

Da es im kompletten zweiten Kapitel, um Scham in der Schule geht, sollen sämtliche Aspekte aus dem Privatleben der Lehrer, die Scham hervorrufen können, an dieser Stelle außen vor gelassen werden. Ob ein Lehrer Körperscham oder Ähnliches empfindet, spielt sicherlich auch eine Rolle, was sein Gemütszustand und somit sein Verhalten angeht, soll aber nicht Thema dieses Kapitels sein. Alle Aspekte, die da mit hineinspielen, wurden bereits in den theoretischen Grundlagen, also in Kapitel eins behandelt.

An dieser Stelle geht es um beschämende Aspekte in Bezug auf den Beruf und den Alltag in der Schule. In Kapitel 2.2.2.1 wird es um das Lehrerbild in der Gesellschaft, um die Lehrerbildung und um die Praxis, also den Umgang mit Schülern gehen. In Kapitel 2.2.2.2 wird die Lehrschaft selbst in den Blick genommen und kritisiert, da sie ein schamauslösender Faktor für Schüler sein kann.

2.2.2.1 DIE SCHAM DER LEHRERINNEN UND LEHRER

Für die Gesundheit der Lehrenden und für gelingenden Unterricht ist es unabdingbar, dass sie sich schützen und geschützt werden vor Beschämung.

(MARKS 2005, 8)

Dieses Kapitel ist von besonderer Bedeutung, da es wahrscheinlich nicht im Bewusstsein vieler Menschen ist, wie schlecht Lehrer in Deutschland angesehen sind. „Lehrerinnen und Lehrer [werden] - wie kaum eine andere Berufsgruppe - öffentlich demontiert“ (MARKS 2009, 130). Lehrer werden von Eltern, Vorgesetzten, Kollegen, Politikern, den eigenen Schülern und den Medien beschämt (vgl. MARKS 2009, 131f; vgl. MARKS 2010, 13). Eltern richten folgende Erwartungen an die Lehrer:

Weiterführung ihrer Wertorientierung und Erziehungspraktiken, die Vermittlung einer ihrem Kind und ihren eigenen Vorstellungen entsprechende Ausbildung und Bildung und die Qualifizierung mit einem Abschluss, der dem Kind möglichst gute Chancen in den weiterführenden Schulen oder im Berufsleben verschafft (KRON 2009, 210).

Funktioniert es in der Schule nicht, wie es sich die Eltern vorstellen, reden sie abfällig über Lehrer, sie beklagen sich, sie versuchen Lehrer einzuschüchtern oder sie drohen mit Briefen an die Vorgesetzten (MARKS 2009, 131).

„[D]as Klima innerhalb des Kollegiums sowie zwischen Schulbehörden, Rektoren, Lehrern oder weiteren Mitarbeitern [ist] vergiftet“ (ebd., 135). Es herrscht eine Atmosphäre des Misstrauens und es werden heimlich kleine Machtkämpfe ausgetragen (vgl. SINGER 1993, 121f). Lehrer sind Einzelkämpfer, um sich vor der Häme der Kollegen etc. zu schützen (vgl. MARKS 2005, 8).

In den Medien ist das Bild der Lehrer geprägt von beschämenden Zuschreibungen.

Es ist das Bild einer privilegierten Berufsgruppe: Arbeitnehmer, die längst zu Hause bei der Familie sind, wenn andere noch im Büro sitzen oder an der Werkbank stehen. Die mehr als doppelt so viele Ferientage genießen wie normale Angestellte. Deren Arbeitsplätze krisensicher sind. Von denen aber trotzdem gerade mal neun Prozent bis 65 durchhalten. Und die vor allem gern jammern (HINRICHS 2003).

Deutsche Lehrer werden als „demotiviert, [...] überfordert und manchmal [...] einfach nur faul“ (ebd.) beschrieben. Eine ehemalige Lehrerin spricht darüber, dass Lehrerzimmer „Auffangbecken für Studienversager, Mittelmäßige, Unentschlossene und Labile“ (MARGA zit. n. HINRICHS 2003) oder „kurz gesagt, für Doofe, Faule und Kranke“ (ebd.) sind. Und wie oben bereits erwähnt, werden in der BRD Versager beschämt und verachtet (vgl. MARKS 2009, 15), was laut MARGA bedeuten würde, die Gruppe der Lehrer sei voll von Versagern, die zu

beschämen und verachten seien. Dass dieses Ansehen in den Medien für viele Lehrer sehr beschämend ist, ist ohne weitere Anmerkungen verständlich.

Nachdem nun viele beschämende Aspekte angesprochen wurden, die von außen an die Lehrerschaft herangetragen werden, sollen nun die eigene Ausbildung, der Unterricht und der Umgang mit den Schülern mehr im Fokus der Betrachtung liegen.

Lehrer sind sich bewusst, oder auch nicht, dass ihre Ausbildung nicht optimal ist. Betrachtet man vor allem die Ausbildung für Lehrer an Gymnasien, Realschulen und Grund- und Hauptschulen stehen die Fächer im Vordergrund (vgl. SINGER 1993, 132) und die pädagogischen und psychologischen Aspekte des Lernens, das Wissen über die Psychologie des Kindes und der Lehrerpersönlichkeit bleiben eher im Hintergrund oder fehlen ganz (vgl. SINGER 1998, 27, 123).

Auch „[u]nterrichtsmethodische Grundfähigkeiten sind für Lehrerinnen und Lehrer lernbar. Daß dieses Lernen in Lehrerausbildung und -weiterbildung nicht selbstverständlich ist“ (ebd., 62), ist ein Missstand, der Lehrern oft angekreidet wird, für deren Vorhandensein sie aber nicht verantwortlich sind. Vor allem bei Gymnasiallehrern, die ein unzureichendes Universitätsstudium absolvieren und wenige bis fehlende Weiterbildungsmöglichkeiten haben, ist dieser Missstand groß (vgl. ebd., 123). Die Lehrämter, die an pädagogischen Hochschulen ausgebildet werden, genießen aber auch nur eine Lehrerausbildung, die in der Gesellschaft sehr geringgeschätzt wird, ebenso wie die Ausbildungsstätte selbst (vgl. MARKS 2009, 136). SINGER beklagt, dass Lehrer zu wenig oder nichts über lernfördernde und lernhemmende Faktoren aus dem psychologischen Feld wüssten. Dass „Lehrerinnen und Lehrer nichts oder zu wenig [davon] erfahren, ist grob fahrlässig“ (SINGER 1993, 107), fügt er hinzu. Auch hier soll betont werden, dass die Tatsache, dass Lehrer über dieses Wissen nicht verfügen, nicht unbedingt ihr Verschulden ist.

Nun soll der schamhervorrufende Momente im Umgang mit Schülern genannt werden, mit denen sich Lehrer konfrontiert sehen. „Fragelos stellen verhaltensgestörte Kinder und Jugendliche ihre Lehrer vor schwierige, manchmal pädagogisch unlösbare Aufgaben“ (SINGER 1998, 229). Oft sind Lehrer mit aggressiven, verwahrlosten, lerngestörten, psychosomatisch erkrankten und beziehungsgestörten Kindern überfordert (vgl. ebd.), da sie in ihrer Ausbildung nicht gelernt haben, „sich konfliktbearbeitend mit schwierigen Kindern einzulassen“ (ebd., 229). Diese Unzulänglichkeiten werten die Qualität von Unterricht ab und sind vielen Lehrern bewusst. Die Abwertung des Unterrichts kann auch zur Selbstabwertung führen, die hilflos und ohnmächtig macht (vgl. BAER/FRICK-BAER 2008, 40) und das ruft Scham hervor.

Es gibt genügend Lehrer, die sich für einen pädagogischen Schulalltag engagieren, doch sie müssen oft „gegen den Strom bürokratischer Vorschriften schwimmen, um lernpsychologisch unterrichten und die Kinder individuell stärken zu können“ (SINGER 1998, 14). Oft ist das Resultat, dass Lehrer aufgeben. „Sie gehorchen, statt moralisch zu entscheiden. [...] Sie unterdrücken Mitgefühl, um dem Autoritätsdruck nachzugeben“ (ebd., 51f). So kommt es zum Scheitern. Nicht nur der Lehrer selbst scheitert, sondern auch der Schüler und „Scheitern

schmerzt und ruft Scham hervor“ (BAER/ FRICK-BAER 2008, 77). Scheitert der Lehrer dann noch an nicht „persönlich zu verantwortenden Schwächen [...]“ (ebd., 78), ist die „Scham nicht weniger tief, [sondern] eher noch tiefer“ (ebd.). Abschließend soll mit einem Zitat von SINGER das zum Ausdruck gebracht werden, was Lehrer an der ganzen Kritik und Beschämung durch die Öffentlichkeit stört:

[Lehrer], erwachsene Menschen [müssen] sich überwachen, kontrollieren und reglementieren lassen [...], obwohl sie ihre Berufsausbildung erfolgreich abgeschlossen und bereits viel Erfahrung haben. Lehrerinnen und Lehrer werden fortlaufend mit fragwürdigen Maßstäben gemessen und oft recht willkürlich zensiert (SINGER 1993, 124).

Eine weitere Quelle für die Scham der Lehrer sind Beschämungen durch die Schüler selbst (vgl. MARKS 2009, 130). Das, was die Öffentlichkeit, die Medien und die Eltern machen, wird von den Schülern auch praktiziert (ebd.). BAUER spricht davon, dass ein hoher Prozentsatz an Lehrern „verbaler Aggressivität und Androhungen körperlicher Gewalt bis hin zu tatsächlicher Gewalt ausgesetzt [ist]“ (BAUER 2009, 251).

Zusammengefasst ist zu erkennen, dass der Anspruch an die Lehrer sehr hoch ist. Sie sollen fachlich gut ausgebildet sein, sie sollen alle Schüler mögen und diese aber nicht nur emphatisch behandeln, sondern auch energisch führen. Begabte Schüler sollen gefordert und Schüler mit Förderbedarf gefördert werden. Lehrer sollen die Erziehungsdefizite ausgleichen, die in den letzten Jahren entstanden sind, mit schwierigen und psychosomatisch kranken Schülern zurechtkommen und das alles unter den oben beschriebenen Bedingungen, aber so, dass jedes Kind die optimalste Förderung erhält. Dass viele Lehrer diesen Anforderungen unter den gegebenen Bedingungen nicht immer gerecht werden können, macht sie unzufrieden und sie werden zum Sündenbock, an dem die Gesellschaft ihren Frust auslassen kann (vgl. ebd.). Diese Überforderung führt also zu sehr viel Scham und Beschämung.

2.2.2.2 DIE KRITIK AN LEHRERINNEN UND LEHRERN

Sie behindern aus persönlichen Schwierigkeiten, aus pädagogisch-didaktischer Unfähigkeit oder aus Desinteresse an ihrem Beruf heraus die Schüler in ihrer Lernentwicklung.

(SINGER 1998, 15)

Es wäre falsch in diesem Kapitel eben das zu tun, was im vorangegangenen Kapitel kritisiert wurde, nämlich die Lehrer zu entwürdigen und zu beschämen, ohne die Hintergründe für ihr Handeln zu berücksichtigen. Doch ein Grund weshalb „LehrerInnen oft ins Schussfeld der Kritik geraten, ist die unbestreitbare Tatsache, dass nicht alle, die in diesem Beruf tätig sind, ihn hinreichend kompetent ausüben“ (BAUER 2009, 251). Es können beispielsweise nicht die Augen vor lernstörendem Lehrerverhalten (vgl. SINGER 1998, 13) verschlossen werden, denn darunter leiden die Schüler. „Schülerinnen und Schüler kritisieren nicht die Schule an sich. Sie klagen über einzelne Lehrerinnen und Lehrer, die ihnen das Lernen und das Leben schwer machen“ (ebd.) Es sollen aus diesem Grund einige Kritikpunkte angesprochen werden, auch an dieser Stelle, wohlwissend, dass es nicht die ganze Lehrerschaft betrifft, sondern die ‚schwarzen Schafe‘ unter ihnen (ebd., 14f).

Schüler mögen es nicht, wenn Lehrer ihnen Angst einjagen, sie lächerlich machen oder herabsetzen, sie gegen ihr Einverständnis aufrufen und vor der ganzen Klasse bloßstellen, wenn Lehrer sie erschrecken oder auslachen oder sie in Versagenssituationen zappeln lassen und damit demütigen, wenn sie sie nicht ernst nehmen, wenn sie unterfordert oder überfordert werden und „wenn [ihnen] die Hand gebende persönliche Beziehung verwehrt wird“ (SINGER 2000, 17; vgl. SINGER 1998, 14).

In solchen Zusammenhängen ist nicht nur Kritik an die Lehrer selber zu wenden, sondern auch an diejenigen, die es ermöglichen bzw. nicht verhindern, dass „Lehrer ungehindert Kinder im Lernen stören dürfen“ (SINGER 1998, 14). Oft fängt das verletzende Verhalten der Lehrer in ihrer Sprache an, wenn um die Bewertung bzw. Entwertung von Schülerleistungen geht (ebd., 19). Auch ihr ‚Fehlerblick‘ verletzt Schüler. Manche Lehrer „stützen sich auf Fehlerhaftes, als wären sie auf Beutefang. Die Fehlleistung der Jugendlichen wird mehr ins Blickfeld gerückt als die Leistung“ (ebd., 49).

Oft haben Lehrer auch eine theoriefeindliche Haltung. Das spiegelt sich in Aussagen wie ‚Das Studium hat mir nichts gebracht‘ wider. SINGER deutet diese Haltung als eine Form der Abwehr und als ein Sich-Entziehen, den Unterricht mit Reflexion und Selbsterkenntnis zu begleiten (vgl. ebd., 133) Er schreibt dazu folgendes:

Daß Lehrerinnen und Lehrer der Theorie abgeneigt sind, ist eine Ursache für die Unsicherheit im Umgang mit Kindern und die daraus entspringenden blinden Reaktionen. Wer sich keinen theoretischen Grund schafft, auf dem er fest Fuß fassen kann, wird schwerlich gut unterrichten können (ebd.)

Lehrer sind dazu verpflichtet ihr Verhalten zu überdenken. Denn

Lehrerinnen und Lehrer, die Kinder psychisch verletzen, begehen Unrecht. Ob sie aus einem gestörten Charakter heraus Schüler ängstigen und kränken, ob sie es unbewusst oder aus Hilflosigkeit tun: In jedem Fall machen sie sich des Verstoßes gegen die Persönlichkeitsrechte der Kinder schuldig (ebd., 32).

Überdenken Lehrer ihr Verhalten nicht und machen sie so weiter, wie bisher, verstärken sich Vorwürfe, wie bereits oben erwähnt, dass „Lehrer [...] für die von ihnen verursachten psychischen Verletzungen nicht einstehen [müssen]“ (ebd., 13). Ein verletzendes und lernstörendes Lehrerverhalten, wie es oben beschrieben wird, ist ein Kennzeichen für seelischen Sadismus und deutet in keinsten Weise darauf hin, dass der Lehrer den Schüler im Lernen unterstützen möchte (vgl. SINGER 1998, 30; SINGER 2000, 43).

2.2.3 SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Das Kind ist unser bevorzugter ‚Untertan‘. Es wurde gezwungen, die Überwältigung seiner eigenen Würde als ‚Gerechtigkeit‘ zu erleben.

(MITSCHERLICH zit. n. SINGER 1998, 19)

Dieses Kapitel nimmt sich der Sorgen der Schüler an, die in der Schule sehr viel Scham und Beschämung erfahren. In diesem Kapitel ist die Rede von allen Schülern quer durch alle Schularten.

Schüler aller Schularten sind Opfer struktureller Gewalt, „wenn [sie] so beeinflusst werden, dass ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist, als ihre potentielle Verwirklichung“ (MARKS 2009, 45). Die strukturelle Gewalt ist bedingt durch die oben bereits beschriebenen Umstände (Kapitel 2.2.1), wie die Schulstrukturen, die Schul- und Unterrichtskultur. Oben kurz erwähnt, aber nicht ausführlich beschrieben, wurde die zeitliche Struktur des Unterrichts.

Teil des heimlichen Lehrplans unserer Schulen ist es, dass die Schülerinnen und Schüler in einer starren Zeitstruktur [...] eingepasst werden. Dazu muss das qualitative, erfahrungsorientierte Zeiterleben des Kindes gebrochen werden und durch die [...] quantitative ‚Zeitlogik des Mechanischen [ersetzt werden], dem sich alles Organische im Hinblick auf das Produktionsziel unterzuordnen hat‘ (GEIßLER 1992, 95)“ (MARKS 2009, 134).

In einem solchen Denken ist die Eigenzeit des Kindes ein Störfaktor, doch die Eigenzeit eines jeden Menschen ist etwas sehr Individuelles und gehört zum Kern seiner Persönlichkeit. Wird sie missachtet, löst es Schamgefühle aus (vgl. ebd., 134f). Jedes Kind braucht sein individuelles Lernprofil (vgl. MARKS 2005, 12), indem seine Eigenzeit berücksichtigt wird, ebenso wie seine Interessen. Denn entfremdetes Lernen ist sinnlos (vgl. SINGER 1993, 67), fördert das Kind nicht gemäß seiner individuellen Situation und führt oft zu schulischem Unglück (vgl. SINGER 1998, 59). Dass Schüler unter diesen Bedingungen Ängste, beispielsweise vor schlechten Noten, entwickeln und sich durch die Schule und durch den Repräsentanten der Schule, den Lehrer, verletzt und gekränkt fühlen, wundert nicht. (vgl. SINGER 1993, 132; SINGER 1998, 122; SINGER 2000, 10). Doch was noch hinzukommt, ist, dass viele Schüler eben, weil sie kein individuelles Lernprofil haben, scheitern und Scheitern schmerzt und ruft Scham hervor (vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 77). Die Schüler scheitern aber eventuell nicht nur im Unterricht an sich und blamieren sich somit vor dem Lehrer und den Mitschülern, sondern vielleicht auch auf der Schule, auf der sie sich befinden. Eventuell müssen sie die Schule wechseln, weil sie den Anforderungen an der Schule nicht gerecht werden. Einem Schüler zu sagen, „Einen, wie dich können wir hier nicht gebrauchen“, bedroht den Schüler mit dem Verlust der Zugehörigkeit“ (SINGER 1998, 19). Folgt ein sozialer Ausschluss, kann dieser sehr beschämend und schmerzhaft sein (vgl. MARKS 2009, 69). Es wundert nicht, dass es sich bei einer Schule, die so gestaltet ist, wie oben beschrieben, für Schüler „um eine schmerz-volle Bildungslaufbahn, die sich auch in gesundheitlichen Beschwerden äußert“ (SINGER 1993, 231) handelt.

Ein weiterer Schamfaktor kann in der Schule durch Mobbing entstehen. Viele Schüler werden durch ihre Mitschüler gemobbt (vgl. SCHICKINGER 2006, 24). Im internationalen Vergleich mobben sich deutsche Kinder häufig untereinander, jeder dritte bis sechste Schüler ist betroffen (vgl. DEGGERICH 2006, 39; vgl. BADISCHE ZEITUNG 2005, 9). Dass Schüler von Lehrern gemobbt werden, wurde in der Kritik an den Lehrenden deutlich. Oft wird davon ausgegangen, dass es sich um Einzelfälle handelt, die Zahlen zeigen aber, dass dies nicht so ist. KRUMM/ ECKSTEIN kommen bei ihrer Befragung zu dem Ergebnis, dass 17% der befragten Schüler durch Lehrer gemobbt wurden und sich drei Viertel aller Schüler durch Lehrer gekränkt fühlen (vgl. KRUMM/ ECKSTEIN 2001 zit. n. MARKS 2010, 13f; vgl. KRUMM /ECKSTEIN 2001 zit. n. MARKS 2009, 133). Nach einer Untersuchung von MELZER fühlt sich ein Drittel der befragten Schülerschaft vom Lehrer vor der Klasse blamiert (vgl. MELZER zit. n. MARKS 2005, 9).

Aus den wenigen aufgeführten Zahlen wird eines deutlich. Die „Einzelfälle sind zahlreiche und verletzen zahllose Kinder, beschädigen das Ansehen der Lehrer und sind Krankheitserreger im Schulsystem“ (SINGER 1998, 17f).

Das Kapitel soll mit der bitteren Erkenntnis abgeschlossen werden, dass Schüler tagtäglich sehr viel Zeit in der Schule verbringen und unter den gegebenen Umständen und den Verletzungen

durch Lehrer und Mitschüler leiden. Sie können sich aufgrund der ungleichen Machtverhältnisse, in den sie die schwächere Position einnehmen, nicht wehren. Dadurch „flüchten Schüler oft in Anpassung, Aggressivität oder seelisch-körperliches Kranksein“ (ebd., 68). Schüler entwickeln Ängste, die wiederum nicht ernstgenommen werden und für die sie sich schämen (vgl. SINGER 2000, 28) All das ruft in den Kindern nichts als Hilflosigkeit hervor (vgl. SINGER 1998, 44; vgl. SINGER 2000, 85).

2.3 SPEZIFIK: SCHAM AN DER SCHULE FÜR ERZIEHUNGSHILFE

Förderschulen und Erziehungshilfeschulen sind die stigmatisierendsten unter den Sonderschulen.

(vgl. LÖSEL 1975, 13)

In diesem Kapitel stehen die Sonderschulen im Fokus, vor allem die Schule für Erziehungshilfe. Die genauere Betrachtung der Sonderschule ist in diesem Kapitel angebracht, weil sie sehr viele schamevozierende Aspekte beinhaltet. Zunächst soll die Sonderschule und ihr Arbeitsfeld kurz beschrieben werden, um anhand der Beschreibung schamerzeugende Aspekte herauszuarbeiten. Im Anschluss daran soll die Schule für Erziehungshilfe näher in den Augenschein treten.

Die Bildung von Kindern mit Behinderung oder mit einem anderweitigen Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot ist grundsätzlich die Aufgabe jeder Schulart (vgl. WICH). Dazu besteht für den Schüler die Möglichkeit ein inklusives Bildungsangebot zu nutzen, d.h. die Regelschule bekommt Unterstützung durch Sonderpädagogen oder aber es besteht die Möglichkeit „ein differenziertes Angebot an Sonderschulen mit eigenständigen sonderpädagogischen Bildungsangeboten⁷“ (WICH) zu erhalten. Seit 2009 ist die UN-Behindertenrechtskonvention in Kraft, doch bisher sind nur etwa 20% der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf inkludiert (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG 2011). Die Sonderschule ist also die Institution der Sonderpädagogik, die sich aufgrund des schleppenden Voranschreitens der Erfüllung der UN-Behindertenrechtskonventionsrichtlinien heute hauptsächlich mit problematischen Erziehungs- und Bildungssituationen beschäftigt. Obwohl viele Schüler noch nicht inkludiert wurden und die Sonderschulen noch gebraucht werden, wird ihr Vorhandensein sehr stark infrage gestellt (vgl. GUDJONS 2008, 303). Die Sonderschule kämpft also um ihre Existenzberechtigung bzw. steht unter einem hohen Rechtfertigungsdruck (vgl. GÖTZE 2011; vgl. BILDUNGSKLICK 2007). Dieses Ringen um die Existenzberechtigung kann sehr beschämend

⁷ verschiedenen Sonderschultypen: Schule für Blinde, Schule für Hörgeschädigte, Schule für Körperbehinderte, Schule für Geistigbehinderte, Schule für Sehbehinderte, Schule für Sprachbehinderte, Schule für Erziehungshilfe, Förderschule, Schule für Kranke (vgl. WICH).

sein. Durch die Inklusion wird angestrebt eine Schule für alle zu schaffen, „die Heterogenität anerkennt, die nicht separiert und selektiert, sondern die Zusammenarbeit verschiedener pädagogischer Profis ermöglicht“ (ebd.). Doch oft, wenn es um die Inklusion behinderter oder verhaltensauffälliger Kinder geht, werden Bedenken geäußert. Vor allem viele Eltern haben „Vorbehalte, wenn es um den gemeinsamen Unterricht [...] [mit] geistig behinderte[n] oder verhaltensauffällige[n] Kinder geht“ (WAHL-IMMEL 2012). Da bisher nur 20% der Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf an Regelschulen gefördert werden, wird in 80% der Fälle separiert und selektiert. 80% der Kinder mit Förderbedarf erfahren einen Ausschluss aus der Regelschule oder werden eben direkt nach dem Kindergarten ausgesondert. Diese Aussonderung wird als ein Scheitern erlebt, es schmerzt, es ruft Scham hervor und betont das Anderssein, was auch zu Schamgefühlen führen kann (vgl. BAER/ FRICK-BAER, 77; vgl. MARKS 2009, 69).

Sonderschulen sind stigmatisierend, vor allem Schulen für Erziehungshilfe und Förderschulen (vgl. LÖSEL 1975, 13). Deshalb soll nun ein genauere Blick auf die Schule für Erziehungshilfe geworfen werden.

Die Schule für Erziehungshilfe bietet ein

differenziertes Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot für Kinder und Jugendliche [...], die aufgrund ihrer persönlichen Voraussetzungen und ihrer Lebenssituation sowie der von ihnen ausgebildeten Erlebens- und Verhaltensweise einer besonderen schulischen Förderung bedürfen (WICH).

Das Ziel der Schule für Erziehungshilfe ist es Lern- und Entwicklungsräume zu schaffen, „in denen sich die Schülerinnen und Schüler Fertigkeiten und Fähigkeiten aneignen, die zur Stabilisierung ihrer Bildungs- und Lebensbiografie beitragen“ (MINISTERIUM 2010, 7). Die Schule für Erziehungshilfe nimmt sich der Kinder an, die an anderen Schulen „ihre Potenziale zur Persönlichkeitsentwicklung und Handlungsfähigkeit nicht ausschöpfen k[o]nnten“ (ebd.). Die pädagogischen Einrichtungen, die zum Bereich Erziehungshilfe gehören, erstrecken sich über mehrere Bereiche. Zu den Einrichtungen der Erziehungshilfe sind die Heimschulen (sozialpädagogische Institution), die Schulen im Jugendstrafvollzug (kriminalpädagogische Institutionen), die Erziehungsklassen und Schulen für Erziehungshilfe (schulpädagogische Institutionen), die Klinikschulen im Bereich Kinder- und Jugendpsychiatrie (pädagogisch-psychiatrische Institutionen) und die Berufsschulen (berufspädagogische Institutionen) dazu zu rechnen (vgl. HILLENBRAND 2006, 44ff; vgl. MYSCHKER 2009, 346ff). Alle Bereiche sind mit schamerfüllenden Eigenschaften behaftet, wie Delinquenz, Krankheit, Einfluss des Jugendamts, berufsvorbereitende Maßnahmen, die auf wenig prestigeträchtige Berufe vorbereiten (vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 95f; vgl. GUDJONS 2008, 314; vgl. MARKS 2009, 15ff).

2.4 SPEZIFIK: SCHAM DER LEHRERINNEN UND LEHRER AN DER SCHULE FÜR ERZIEHUNGSHILFE

Die Überforderung durch aggressive, verwaarloste, lerngestörte, psychosomatisch kranke und beziehungs-gestörte Schüler ist immer wieder Thema. Das kommt daher, dass Lehrer nicht darin ausgebildet werden, sich konfliktbearbeitend mit schwierigen Kindern einzulassen.

(vgl. SINGER 1998, 229)

Wie bei jeder Schulart, gilt auch für die Bewerber an Schulen für Erziehungshilfe in Baden-Württemberg „die Einstellungsentscheidung nach dem regionalen und schulischen Bedarf, ihrer räumlichen Einsatzbereitschaft sowie nach dem aus den Prüfungsleistungen ergebenden Rangplatz [...] auf der Bewerberliste“ (MINISTERIUM 2011a, 1). Die Chancen eines Sonderschullehrers, seiner studierten Fachrichtung entsprechend eingestellt zu werden, sind allerdings nicht für jede Fachrichtung gleich hoch. Während derzeit die Fachrichtungen Geistigbehindertenpädagogik und Sprachbehindertenpädagogik überfüllt sind, ist in den Bereichen Pädagogik der Lernförderung, Pädagogik der Erziehungshilfe und Körperbehindertenpädagogik ein Mangel an Lehrkräften zu vermerken. Die Zahlen der Studienbewerber für die Lehrämter an Grund- und Hauptschulen liegen auch deutlich über dem Bedarf (vgl. MINISTERIUM 2011b, 2). „Nicht alle jungen Lehrer/innen bekommen nach der 2. Phase eine Stelle im Schuldienst des Landes Baden-Württemberg“ (vgl. GEW 2012) Eine Alternative ist für diese Lehrkräfte die Bewerbung an einer Privatschule in freier Trägerschaft. Die Einrichtungen für den Erziehungshilfebereich sind sowohl vom Staat als auch von privaten Trägern geführt (MYSCHKER 2009, 346). Die Richtlinien für die Einstellung an einer Schule in privater Trägerschaft lauten folgendermaßen:

Die Anforderungen an die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer sind erfüllt, wenn eine fachliche und pädagogische Ausbildung sowie Prüfungen nachgewiesen werden, die der Ausbildung und den Prüfungen der Lehrer an entsprechenden öffentlichen Schulen im Werte gleichkommen. Auf diesen Nachweis kann verzichtet werden, wenn die wissenschaftliche, künstlerische oder technische Ausbildung und die pädagogische Eignung des Lehrers anderweitig nachgewiesen wird (PRIVATSCHULGESETZ 1990, 2).

Da nun viele Schularten im Regelschulbereich und im Sonderschulbereich überlastet sind und der Fachbereich Pädagogik der Erziehungshilfe deutlichen Bedarf hat, besteht für viele Grund-, Haupt-, Real- oder Sonderschullehrer mit anderen pädagogischen Förderschwerpunkten die Möglichkeit an einer Erziehungshilfeschule in freier Trägerschaft tätig zu werden (vgl. GEW 2012).

Zudem „[orientiert sich] [d]ie Schule für Erziehungshilfe in Baden-Württemberg an den Bildungszielen wie sie in den Bildungsplänen der Grundschule, der Hauptschule, der Realschule

und der Förderschule beschrieben sind“ (MINISTERIUM 2010) und erleichtert Lehrern aus anderen Lehrämtern oder Fachrichtungen vermeintlich den Einstieg in die Arbeit an einer Schule für Erziehungshilfe.

Viele dieser Lehrkräfte nehmen gewinnbringende Kompetenzen mit in die Erziehungshilfeschulen. Viele Lehrkräfte haben allerdings Schwierigkeiten damit, fach- bzw. fachrichtungsfremd unterrichten zu müssen, sie haben in ihrer Ausbildung nicht gelernt, was sie in der Schule für Erziehungshilfe erwarten wird und wie man damit umgehen kann. Sie sind mit dem Verhalten der Schüler überfordert (vgl. SINGER 1998, 27, 229).

Eine Arbeit auszuführen, für die man sich nicht kompetent genug fühlt, kann zu Scham führen. Menschen wehren Scham in solchen Situationen oft ab, indem sie die eigene Überforderung, Ohnmacht und Unzulänglichkeit in Macht umwandeln (vgl. ebd., 31). Diese Prozesse geschehen nicht immer bewusst, sodass sich Lehrer, die in fachfremden Bereichen tätig sind, oft auch dafür schämen, dass sie die Schüler ungerecht behandeln und gegen sie arbeiten, obwohl sie sich ihrer eigentlichen pädagogischen Aufgaben mehr als bewusst sind (vgl. ebd., 229). Es zeigt sich die Diskrepanz zwischen dem, wie man sein möchte und dem, was man unter den gegebenen Bedingungen ist (vgl. MARKS 2009, 34). Dies zeigt sich an allen Schulen aufgrund der strukturellen Bedingungen und besonders an Schulen für Erziehungshilfe.

Ein weiterer schamerzeugender Aspekt liegt in der unterschiedlichen Bezahlung der Lehrerschaft. An der Erziehungshilfeschule erhält jeder Lehrer entsprechend seiner beruflichen Qualifizierung eine höhere oder niedrigere Besoldung (vgl. VERBAND BILDUNG UND ERZIEHUNG 2012). So können zwei Lehrer die gleiche Arbeit verrichten, der eine wird als Grund-, Haupt-, oder Realschullehrer nach A12 bezahlt und der Sonderpädagoge, weil er das Studium Lehramt an Sonderschulen absolviert hat, wird nach A13 bezahlt (vgl. ebd.). Solche Bedingungen können beschämend sein.

2.5 SPEZIFIK: SCHAM DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER MIT SOZIALEM UND EMOTIONALEM FÖRDERBEDARF

Hinter mancher Schüler-Maske von chronischer Langeweile, coolen Sprüchen, Zynismus, Schamlosigkeit oder Delinquenz verbirgt sich ein traumatisierter Mensch, der psychisch um sein Überleben kämpft.

(MARKS 2005, 11)

Schüler mit einem Förderbedarf im sozialen und emotionalen Bereich sind der gleichen Scham aufgrund von struktureller Erniedrigung, lernstörendem Lehrerverhalten und allen anderen oben beschriebenen Faktoren ausgesetzt, wie es für Schüler an anderen Schulen auch gilt. Doch zusätzlich kumulieren sich die beschämenden Erfahrungen an der Schule für Erziehungshilfe vor allem bei den Schülern. Aus diesem Grund soll die Klientel der Schule für Erziehungshilfe näher betrachtet werden. Es sei gesagt, dass die im Folgenden beschriebenen Erfahrungen nicht zwingend jeder Erziehungshilfeschüler gemacht haben muss oder macht, aber im Bereich der Erziehungshilfe trifft man Schüler mit solchen Erfahrungen vermehrt an. Und damit wird auch deutlich, dass diese Erfahrungen nicht nur ausschließlich Erziehungshilfeschüler machen, sondern dass auch Schüler in anderen Schulformen solche Erfahrungen kennen. Allerdings eher selten und eben nicht so geballt wie an der Schule für Erziehungshilfe.

2.5.1 VERHALTENSSTÖRUNG - SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER MIT SOZIALEM-EMOTIONALEM FÖRDERBEDARF

In der Unfähigkeit, Verhalten in Übereinstimmung mit den Forderungen der Umwelt zu regulieren, zeigt sich das inadäquate, als ‚schwach‘ bezeichnete Ich.

(MYSCHKER 2009, 107)

In der Schule für Erziehungshilfe werden Kinder und Jugendliche beschult, „bei denen die Entwicklung im emotionalen und sozialen Bereich beeinträchtigt ist“ (MINISTERIUM 2010, 8). Ihr Verhalten ist weder eine unveränderliche Persönlichkeitseigenschaft noch eine situationsunabhängige Tatsache. Das Verhalten dieser Kinder und Jugendlichen ist als „Ausdruck einer inneren Erlebens- und Erfahrungswelt [zu verstehen], die sich aus Interaktionsprozessen im persönlichen, familiären, schulischen und gesellschaftlichen Umfeld herausgebildet hat“ (ebd.). Zur Verursachung und Entstehung der sogenannten ‚Verhaltensstörung‘ gibt es viele verschiedene Erklärungsversuche. Auf diese näher Bezug zu nehmen, ist aus Platzgründen nicht

möglich. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle nur auf sie verwiesen⁸. Es sollen nun eine allgemeine Definition von ‚Verhaltensstörung‘ und ein Dreiphasen-Modell zur Entstehung kurz dargestellt werden.

Verhaltensstörung ist ein von zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/ oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklung-, Lern-, und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann (MYSCHKER 2009, 49).

BITTNER/ ERTLE/ SCHMIDT machen in ihrem Gutachten für den Deutschen Bildungsrat deutlich, dass es sich bei schwierigen Kindern um Kinder in schwierigen Kontexten handelt. „In Wirklichkeit (haben wir es) weniger mit einer besonderen Art von Kindern (Behinderungsart), sondern eher mit Kindern in bestimmten typischen Lebenslagen zu tun, in denen diese Kinder dann für kürzere oder längere Zeit mehr oder weniger ausgeprägt schwierig reagieren“ (BITTNER/ ERTLE/ SCHMIDT, 1977, 18).

Das Dreiphasen-Modell der ‚Verhaltensstörungen‘ geht von einer Anfangsphase aus, in der eine relative Plastizität (von Verhalten) vorhanden ist. Diese wird durch gewisse Problemkonstellationen beeinträchtigt, sodass es in einer zweiten Phase zur Ausformung maladaptiver Verhaltensweisen kommt, die sich in einer dritten Phase durch Habitualisierung zu einer Verhaltensstörung verfestigen können (vgl. MYSCHKER, 89f).

Mit den bisherigen Informationen zu Schülern an der Schule für Erziehungshilfe wurde sozusagen der ‚Ist-Stand‘ beschrieben. Wie es zur Verhaltensstörung gekommen sein kann, erklären die verschiedenen Erklärungsansätze, wie oben bereits erwähnt, jeweils aus ihrer Denktradition heraus. Das Anliegen dieser Arbeit ist, Erfahrungen zu schildern, die Erziehungshilfeschüler in ihrem Leben oft gemacht haben und auch noch machen, die sie mit Scham erfüllt haben und weiterhin erfüllen.

⁸ Verschiedene Erklärungsansätze: 1. biophysische Aspekte, 2. medizinische Aspekte, 3. humanethologische Aspekte, 4. psychologische Aspekte, 5. psychoanalytische Aspekte, 6. individualpsychologische Aspekte, 7. humanistisch-psychologische Aspekte, 8. lerntheoretische Aspekte, 9. soziologische Aspekte, 10. pädagogische Aspekte (vgl. MYSCHKER 2009, 89 ff).

2.5.2 SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER MIT SOZIALEM-EMOTIONALEM FÖRDERBEDARF UND FAMILIE - GRUNDBEDÜRFNISSE VON KINDERN

Es reicht nicht, Kinder lediglich nicht zu vernachlässigen. Um Vertrauen, Empathie und Mitgefühl entwickeln zu können, sind sie auf eine sensible, fürsorgliche Betreuung angewiesen.

(vgl. BRAZELTON/ GREENSPAN 2008, 31)

Erziehungshilfeschüler kommen meist aus „problematischen, konfliktträchtigen Lebenssituationen“ (HILLENBRAND 2006, 18), die bereits schon in der frühen Kindheit ihre Spuren hinterlassen haben. Es handelt sich bei diesen Kindern oft um „Kinder, die in Pflege gegeben werden und von einer Pflegestelle an die nächste weitergereicht werden, weil sie ‚Schwierigkeiten machen‘“ (BRAZELTON/ GREENSPAN 2008, 13) oder um solche die „von ihren leiblichen Eltern vernachlässigt oder misshandelt [werden]“ (ebd.). Sprachliche, soziale und kognitive Defizite können das Resultat von pränatalen körperlichen Schädigungen, beispielsweise durch den Alkohol- und Drogenmissbrauch der Mutter oder durch frühe Misshandlungen verursacht worden sein (vgl. ebd.). Doch es reicht nicht aus „Kinder lediglich nicht zu vernachlässigen, damit sie die frühe Lebensphase erfolgreich bewältigen können“ (ebd., 31).

Kinder haben Grundbedürfnisse, die es zu befriedigen gilt, damit Kinder gesund aufwachsen, gut lernen und glücklich sein können. Die Grundbedürfnisse sollen hier kurz dargestellt werden. Kinder haben das Bedürfnis nach beständigen liebevollen Beziehungen. Sie haben das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation. Kinder brauchen Erfahrungen, die auf individuelle Unterschiede zugeschnitten sind. Sie haben das Bedürfnis nach entwicklungsgerechten Erfahrungen. Kinder haben das Bedürfnis nach Grenzen und Strukturen. Zuletzt haben Kinder das Bedürfnis nach stabilen, unterstützenden Gemeinschaften und nach kultureller Kontinuität (vgl. BRAZELTON/ GREENSPAN 2008). Betrachtet man nun die einzelnen Grundbedürfnisse und überträgt diese auf Schüler an Erziehungshilfeschulen, kommt folgendes Bild dabei heraus.

Das Bedürfnis nach **beständigen liebevollen Beziehungen** wird bei diesen Kindern oft nicht erfüllt. Eltern können den Kindern dieses Bedürfnis verwehren, weil sie selbst psychisch krank sind, antisoziale Verhaltensweisen zeigen, weil sie es selbst nicht anders erfahren haben oder weil sonstige soziale, ökonomische oder historische Faktoren oder Schicksalen mit hineinspielen (vgl. BRAZELTON/ GREENSPAN, 14; vgl. MARKS 2009, 43, 50; MARKS 2010, 41f). Unabhängig von den jeweiligen Ursachen für das Elternverhalten wird das Kind durch diese Erfahrungen negativ geprägt. Wird dem Kind eine beständige, liebevolle Beziehung untersagt „werden freudige Erregung, Stolz und Lust am eigenen Funktionieren beeinträchtigt, mit der

Folge, daß der Affekt der Scham sich ausbreiten und Gefühle von Wertlosigkeit und Unwirksamkeit hervorgerufen kann“ (BOHLEBER 2008, 833). So kann aus der mangelnden Fürsorge traumatische Scham werden (vgl. MARKS 2009, 42f). Die erfahrene Beschämung nimmt das Kind in sich selbst auf, die dann zur Selbstbeschämung wird (vgl. MARKS 2009, 43), da die kognitiven Fähigkeiten des Kindes noch nicht so weit ausgereift sind, dass es das beschämende Verhalten der Eltern samt pathologischen Einflüssen als Überforderung der Eltern oder Ähnliches deuten kann (vgl. MARKS 2009, 44; vgl. SINGER 1993, 27).

Das Bedürfnis nach **körperlicher Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation** wird in Deutschland viel zu oft gebrochen. „Es wird geschätzt, dass zehn Prozent der Kinder in Deutschland schwere körperliche Strafen und 5 bis 30% sexualisierte Gewalt erleiden müssen; die Dunkelziffern sind hoch“ (MARKS 2005, 10). Berücksichtigt man auch psychische Formen von Grenzverletzungen, „ist von einer großen Zahl junger Menschen auszugehen, die chronische oder traumatische Grenzverletzungen erleben müssen“ (ebd.). Viele Kinder erfahren auch emotionalen Missbrauch durch die Eltern. Dabei „wird das Kind zu einem Objekt gemacht [...], das die Aufgabe hat, das ‚Loch‘ im Selbstwertgefühl der Eltern zu stopfen [...]“ (MARKS 2009, 41). Kinder fühlen sich somit als Objekt, ein Gefühl, dass immer wieder auftauchen kann, wenn sie sich schämen (vgl. ebd.). Zusammengefasst: Alle Verletzungen sind, wie

Schläge, die die Selbstachtung zersetzen, unser Gefühl für die eigene Würde aushöhlen, unsere Begeisterung dämpfen, unser Selbstvertrauen vergiften und zerstören, blaue Flecken auf der Seele hinterlassen und das Gefühl für den eigenen Körper unterminieren und herabwürdigen (BLY 1991, 54).

Erfahrungen, die auf die individuellen Unterschiede zugeschnitten sind, bewirken, dass der heranwachsende zu einem körperlich, intellektuell und emotional gesunden Menschen heranwächst, der in der Lage ist, den Vorstellungen seiner Familie und der Gesellschaft zu entsprechen (vgl. BRAZELTON/ GREENSPAN 2008, 148). Dies ermöglichen Bezugspersonen ihren Kindern durch Erfahrungen, „die ihren spezifischen Eigenschaften entgegenkommen“ (ebd.). Eltern sollen grundlegende Eigenschaften ihrer Kinder, wie das Aktivitätsniveau oder die Aufgeschlossenheit erkennen und die Art und Weise und die Dauer ihrer Zuwendung und Betreuung an diesen Wahrnehmungen orientieren (vgl. ebd.). Wenn Eltern nicht in der Lage sind, den Kindern diese Erfahrungen zu ermöglichen und sie sie über- oder unterfordern, können sie die Entwicklung des Kindes beeinträchtigen (vgl. ebd., 156f).

Das Bedürfnis nach **entwicklungsgerechten Erfahrungen** können viele Eltern nicht stillen, wenn sie sich aus Unlust, weil sie arbeiten, krank sind oder aus sonstigen Gründen nicht mit dem Kind beschäftigen können (vgl. BRAZELTON/ GREENSPAN, 14; vgl. MARKS 2009, 43, 50). Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, erfordert Interaktion. Um die Fähigkeit zu erlangen, Beziehungen aufzubauen, braucht das Kind die Bezugsperson, „die auf liebevolle, empathische

Weise mit dem Kind interagiert“ (BRAZELTON/ GREENSPAN 2008, 203). Damit das Kind lernt soziale Signale zu lesen, muss eine Bezugsperson sich im interaktiven Spiel oder in Verhandlungssituationen beteiligen, sich mit dem Kind auseinandersetzen. Kreatives und logisches Denken entwickelt sich durch Phantasiespiel, Diskussionen und Auseinandersetzungen über Ansichten und Standpunkte (vgl. ebd.). Entwicklungsgerechte Erfahrungen bleiben einem Kind verwehrt, wenn die Eltern nicht in der Lage sind die Signale des Kindes zu lesen und somit die frühe Eltern-Kind-Kommunikation nicht gelingt (vgl. JACOBY 1999, 65f; vgl. MARKS 2009, 40).

„Auch [das] Erlernen von **Grenzen und Strukturen**, ist eingebettet in die liebevolle Zuwendung, die dem Kind Vertrauen, Wärme, Intimität, Empathie und ein Gefühl der Verbundenheit mit den Menschen, die es umgeben, vermittelt“ (BRAZELTON/ GREENSPAN 2008, 247). Das Kind lernt Grenzen und Strukturen einzuhalten, aus Liebe zu seiner Bezugsperson. Es möchte durch das Einhalten der vereinbarten Regeln Anerkennung erhalten und hat Angst vor der Missbilligung durch die Bezugsperson bei einem Regelverstoß (vgl. ebd.) Nun haben viele Kinder an Erziehungshilfeschulen keine liebevolle Zuwendung, sondern Gewalt erfahren, ihr Vertrauen wurde missbraucht, in der Beziehung zu den Eltern herrscht Kälte, Rücksichtslosigkeit und wenig Verbundenheit (vgl. JACOBY 1999, 70f) (siehe oben). Sie haben kein Mitgefühl, keine Warmherzigkeit und keine Liebe erfahren. Und wer diese Gefühle „nie empfunden hat, wird angesichts von Mißbilligung auch kein Verlustgefühl entwickeln, das es motivieren könnte, sein Verhalten aus eigenem Antrieb zu verändern“ (BRAZELTON/ GREENSPAN 2008, 249). Das ist keine Grundlage auf der man Grenzen und Strukturen erleben und erlernen kann. Vielmehr entwickelt sich aus Nachgiebigkeit und gleichzeitigem strengen Strafen der Eltern aggressives Verhalten bei den Kindern (vgl. MYSCHKER 2009, 137).

Eltern, die überfordert sind oder sich machtlos fühlen, versuchen Grenzen in Form von Disziplinierung durch Schläge und Prügelstrafen durchzusetzen, anstatt durch Mitgefühl, Warmherzigkeit und Liebe (vgl. ebd., 24f). Das ist inakzeptabel, respektlos und es beeinträchtigt das Selbstwertgefühl des Kindes (vgl. BRAZELTON/ GREENSPAN 2008, 249).

Die bisher beschriebenen Bedürfnisse sind alle in Gemeinschaften und Kulturen eingebettet (vgl. ebd., 269). Dieser Tatsache entspringt das Bedürfnis nach **stabilen, unterstützenden Gemeinschaften und nach kultureller Kontinuität**. Es beinhaltet Faktoren, wie die „Stabilität der Familie, der Gemeinde und der kulturellen Netzwerke“(ebd.) in denen das Kind aufwächst. Da Kinder an Schulen für Erziehungshilfe oft aus problembelasteten Familien kommen, kann davon ausgegangen werden, dass auch dieses Bedürfnis nicht ausreichend befriedigt werden kann. Die Stabilität wird geschwächt durch körperliche und psychische Erkrankungen der Eltern, Süchte, Traumata der Eltern, Scheidung, schlechte Arbeitsbedingungen der Eltern oder Arbeitslosigkeit, Missachtung aufgrund von Zugehörigkeit zu einer unterdrückten Ethnie, Kaste, Schicht oder Klasse (vgl. MARKS 2010, 41f; vgl. SINGER 2000, 11).

Zusammengefasst lässt sich folgern, dass Schüler an Schulen für Erziehungshilfen allein schon durch die Erfahrungen im Elternhaus sehr beschämt hervorgehen und diese Erfahrungen sich in der Schule ebenso fortsetzen. Denn sie entwickeln Verhaltensstörungen, die in den Augen vieler Außenstehenden eben doch als „normabweichende[s], negativ auffällige[s] Fehlverhalten“ (MYSCHKER 2009, 47) gesehen werden, das als unveränderliche Persönlichkeitseigenschaft am Kind haftet. Dass das Verhalten „Ausdruck einer inneren Erlebens- und Erfahrungswelt“ (MINISTERIUM 2010, 8) ist, dass sich „hinter mancher Schüler-Maske von chronischer Langeweile, [...], coolen Sprüchen, Zynismus, Schamlosigkeit oder Delinquenz [...] ein traumatisierter Mensch [verbirgt], der psychisch um sein Überleben kämpft“ (MARKS 2005,11), das erkennen viele nicht und es löst eine ungeheure Scham in diesen Kindern aus.

2.5.3 SCHULISCHE ERFAHRUNGEN VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN MIT SOZIALEM-EMOTIONALEM FÖRDERBEDARF

Muss ein Kind, das schon verlassen ist, auch von der Schule verlassen werden? Könnte sich die Schule nicht zum Ziel setzen Scham zu nehmen, anstatt zu beschämen?

(vgl. SINGER 1993, 66)

Schüler, die als schwierig gelten „kommen oft mit sich selbst nicht zurecht und belasten ihre Umgebung, die Mitschüler und Lehrer“ (SINGER 1998, 130). Hier wird das deutlich, was in der Zusammenfassung des vorangegangenen Kapitels dargestellt wurde. Schwierige Kinder werden als Last für die Umgebung angesehen. Die Regelschulen reagieren meist „mit wenig Verständnis [...] auf [Kinder] und [Jugendliche] [...], die bereits ‚gestört‘ zur Schule kommen“ (SINGER 2000, 11). Da Lehrer an Regelschulen nicht gelernt haben, sich konfliktlösend mit „aggressive[n], verwehrlose[n], lerngestörte[n], psychosomatisch kranke[n], beziehungsgestörte[n]“ (SINGER 1998, 229) Schülern einzulassen, ist ein Schulwechsel an eine geeignete Sonderschule meist unvermeidbar. Das bedeutet, das Kind erfährt einen sozialen Ausschluss, für den es sich schämt, wenn nicht sogar existentiell bedroht fühlt, denn es ist dann nicht nur eine Drohung mit dem Verlust der Zugehörigkeit, es ist ein Verlust der Zugehörigkeit (vgl. ebd., 19). Es entstehen Misserfolgserfahrungen, die weitere Misserfolgserfahrungen mit sich bringen (vgl. ebd., 80). Die Verhaltensstörung zeigt sich bei vielen Schülern oft

in unsozialen Einstellungen, in Aggressivität und sadistischen Neigungen, in Interessellosigkeit und Unkonzentriertheit, in Arbeitsunlust, gestörtem Lernen und Schulversagen, in mangelnder Selbstbehauptung und in Angst vor den Lehrern, in der Unfähigkeit andere wahrzunehmen und sie anzuhören, in Intoleranz, Ich-Bezogenheit, materiellen Riesenansprüchen und vermindertem Verantwortungsbewusstsein (ebd., 130).

Viele dieser destruktiven Verhaltensweisen der Schüler werden von Lehrer oft als Legitimation für ihr würdeloses, verletzendes Verhalten gegenüber Schülern genutzt (vgl. ebd., 229). Die stattfindenden Sadismen werden dann als pädagogische Strenge oder als Gerechtigkeit beschrieben (vgl. ebd., 31). Werden die Nöte des Kindes, die hinter dem Verhalten stecken, nicht erkannt und reagiert eine Lehrperson ebenso mit verletzenden Worten oder ähnliches, entstehen schnell „Teufelskreise von gegenseitiger Scham und Beschämung [...], [die] sich verfestigen und zum herrschenden Klima etwa in einer Schulklasse [...] werden [...]“ (MARKS 2009, 80).

Zusammenfassend zu den schulischen Aspekten möchte ich nochmals auf die verschiedenen Institutionen der Erziehungshilfe zu sprechen kommen. Wie bereits in Kapitel 2.3 erwähnt wurde, bietet die Erziehungshilfe Bildungsangebote im sozialpädagogischen, kriminalpädagogischen, schulpädagogischen, pädagogisch-psychiatrischen und berufspädagogischen Bereich an (vgl. HILLENBRAND 2006, 44ff; vgl. MYSCHKER 2009, 346ff). Das heißt, in all diesen Bereichen sind Erziehungshilfeschüler zu finden. Sie sind, wie oben beschrieben wurde delinquent, psychisch oder psychosomatisch erkrankt, dissozial, aggressiv etc. (vgl. SINGER 1998, 130). Betrachtet man nun die Verhaltensweisen dieser Schüler vor dem Hintergrund ihrer familiären und schulischen Erfahrungen und dem Hintergrund der Schamabwehr, lassen sich viele Zusammenhänge finden, die dafür sprechen, dass diese Schüler beschämte Menschen sind, die ihr Verhalten ihrer erfahrenen Umgebung entsprechend modifizieren mussten, um psychisch zu überleben (vgl. MYSCHKER 2009, 107).

2.5.4 GESELLSCHAFTLICHES ANSEHEN VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN MIT SOZIALEM-EMOTIONALEM FÖRDERBEDARF

Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörung: Man muss sie separieren, isolieren, disziplinieren und normalisieren.

(MYSCHKER 2009, 15)

Abschließend soll ein Blick auf das Ansehen von Erziehungshilfeschülern geworfen werden, das mehr als erschütternd ist. Erziehungshilfeschüler sind auf einer Schulart, die in der Hierarchie des Ansehens sehr weit unten angesiedelt ist (vgl. LÖSEL, 13). Meist stammen diese Schüler aus Arbeiterfamilien, eventuell mit Migrationshintergrund oder die Eltern sind Hartz-IV-Empfänger. Diese drei Merkmale machen eine sozial schwache Schicht aus, die in der BRD mit Beschämung geahndet wird. Diese Schüler sind an der Regelschule gescheitert, sie sind in den Augen anderer Versager und Versager werden verachtet (vgl. MARKS 2009, 15). In der BRD sind die herrschenden Normen folgende:

sei gesund, groß, stark, sportlich, schlank, jung, leistungsfähig, schön, gut gelaunt, selbstständig, fehlerlos, körperbeherrscht, potent, angepasst, berufstätig, fleißig, gebildet, erfolgreich, konsequent, wohlhabend und unabhängig: kurz sei perfekt: Wer dies nicht ist, der soll sich schämen und muss damit rechnen, von seinen Mitmenschen beschämt zu werden (ebd., 22).

Die herrschenden Normen besagen somit schon, dass sich Erziehungshilfeschüler schämen müssen, dass sie beschämt werden und das nicht nur im Hier und Jetzt, sondern auch in der Zukunft, wenn sie keinen Abschluss haben, keine qualifizierte Ausbildung und keine Arbeit (vgl. ebd., 135). „Denn gesellschaftlich gilt immer noch arbeiten als anständig und Arbeitslosigkeit als minderwertig“ (ebd., 15).

Schlussfolgernd kann festgehalten werden, dass Schüler mit sozialem-emotionalem Förderbedarf in ihrer Laufbahn viele beschämende Erfahrungen gemacht haben und sie können aufgrund der herrschenden Normen der Gesellschaft nicht zuversichtlich sein, dass sich daran etwas in der Zukunft ändern wird.

3. AUSWIRKUNGEN VON SCHAM UND BESCHÄMUNG

*Das menschliche Gehirn bewertet
zugefügten körperlichen Schmerz auf
die gleiche Weise wie soziale
Ausgrenzung oder Demütigung.*

(BAUER 2008, 33)

Das folgende Kapitel ist ein sehr komplexes und bedarf deshalb einer anfänglichen Erklärung. In der durchgesehenen Literatur finden sich Kategorisierungen und Systematisierungen über die verschiedenen Formen der Scham und Beschämung, allerdings finden sich diese nicht zu den verschiedenen Auswirkungen (vgl. MARKS 2009; vgl. MARKS 2010; vgl. JACOBY 1999; vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008 u.a.). Vereinzelt tauchen in den oben genannten Werken zwar Auswirkungen auf, allerdings lässt sich in den Aufführungen keine Systematik erkennen. Lediglich die verschiedenen Schamabwehr-Formen sind systematisch dargestellt. Diese wurden in Kapitel 1.3 ausführlich behandelt und werden deshalb an dieser Stelle nicht nochmal als Auswirkungen von Scham aufgeführt. Inwieweit eine Form der Schamabwehr pathologisch ist, kann auch Kapitel 1.3 entnommen werden. In diesem Kapitel soll nun der Versuch unternommen werden, die verschiedenen, vielfältigen Auswirkungen von Scham und Beschämung in einer geordneten Form wiederzugeben. Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden sowohl für Scham als Eigenleistung als auch für Scham durch Beschämung der Begriff Scham verwendet, ohne fortlaufend diese Differenzierung vorzunehmen. Beim Versuch der Kategorisierung und Systematisierung der Auswirkungen besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit, da diese, sofern sie realisierbar ist, den Rahmen dieser Arbeit übersteigt. Eine umfassende Darstellung aller Auswirkungen scheint aufgrund der immensen Vielfältigkeit kaum möglich.

Zunächst soll geklärt werden, welche Art von Auswirkungen in diesem Kapitel berücksichtigt werden sollen.

Jede Form der Scham hat in gewisser Weise Auswirkungen. Betrachtet man beispielsweise körperliche Gewalterfahrungen, die auch beschämend sind, können diese direkte, körperlich sichtbare Auswirkungen aufweisen, wie beispielsweise Hämatome, Brüche, offene Wunden etc. Um diese direkten körperlichen Auswirkungen soll es an dieser Stelle nicht gehen. Diese würde man nämlich eher als Folgen von Gewalt beschreiben. Vielmehr sollen psychische Auswirkungen den Schwerpunkt dieses Kapitels bilden. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass psychisches Leid auf den Körper übergehen kann (vgl. SINGER 1993, 33). Dabei handelt es sich dann nicht um direkte (Hämatome, Brüche, offene Wunden), wie oben beschrieben, sondern um indirekte Auswirkungen auf den Körper.

Zur weiteren Systematisierung ist es notwendig, zwischen akuter und chronischer Scham zu unterscheiden, denn die Auswirkungen bezüglich dieser zwei Formen variieren. Die weitere

Systematik besteht darin, dass verschiedene Aspekte und Ebenen des menschlichen Erlebens und Lebens getrennt voneinander betrachtet werden. Die sieben Aspekte, die näher berücksichtigt werden, sind folgende: entwicklungspsychologische Aspekte, emotionale Aspekte, zwischenmenschliche Aspekte, psychologische Aspekte, psychosomatische Aspekte, physiologische Aspekte, neurobiologische Aspekte. Die Systematisierung der Auswirkungen von Scham ist sehr komplex und hat, wie oben bereits erwähnt, nicht den Anspruch eine vollständige Darstellung aller Auswirkungen zu bilden. Zudem kommt die Schwierigkeit hinzu, dass einige Auswirkungen, sich nicht ganz trennscharf den sieben verschiedenen Aspekten zuordnen lassen. Der Grund dafür ist, dass einige Auswirkungen gleich mehrere Aspekte gleichzeitig bedingen. Denn „[e]s geht immer um wechselseitige Einflüsse von Körper und Seele, von Außenwelt und Innenwelt“ (SINGER 1993, 79). An dieser Stelle sei auch nochmals erwähnt, dass es sich um mögliche Auswirkungen handelt, denn man kann nicht von einem monokausalem Zusammenhang ausgehen. Vielmehr muss man sich vor Augen halten, dass viele Bedingungen eine Rolle spielen:

vererbte Reaktionen, psychische Empfänglichkeiten und Bereitschaften, besondere Empfindlichkeiten einer individuell reagierenden Person, Körperbau und körperliche Verfassung, bestimmte Immunabläufe, familiäre Situation und soziales Umfeld, Umwelteinflüsse wie Wohnung, Luft, Ernährung, politische Gegebenheiten wie Frieden oder Krieg, Sicherheit oder Bedrohung (ebd., S.80).

3.1 AKUTE SCHAM

Jedes Gefühl ist immer auch ein körperlicher Prozess, im Gehirn und in anderen Bereichen des Organismus.

(BAER/ FRICK-BAER 2008, 103)

In diesem Kapitel sollen die Auswirkungen und Prozesse thematisiert werden, die unmittelbar bei der Schamempfindung oder kurz darauf im menschlichen Körper aktiv werden. Es handelt sich hier also nicht um Langzeitfolgen, sondern um unmittelbare Reaktionen und Veränderungen. Akute Scham ist, wie in Kapitel 1.1 bereits beschrieben, ein kurzzeitiges Gefühl, das durch eine bestimmte Situation ausgelöst wird, also ein flüchtiger Affekt (vgl. MARKS 2009, 13; vgl. MARKS 2010, 31). Die Auswirkungen von akuter Scham können harmlos sein, sie können aber auch gravierende gesundheitliche Folgen haben. Denn bei akuter Scham kann es sich sowohl um gesunde als auch um pathologische bzw. traumatische Scham handeln. Die Folgen dieser Scham sollen nun im Folgenden näher betrachtet werden. Die Reihenfolge der Darstellung ist willkürlich.

Das Gefühl der Scham ist immer auch mit Körperreaktionen verbunden. „Das Erlebnis eines Gefühlsaffekts, einer Stimmung ist gleichzeitig in untrennbarer Einheit Körpergeschehen“

(SINGER 1993, 20) und deshalb lassen sich eine Vielzahl **physiologischer Aspekte** in Bezug auf die akute Scham beschreiben. Schämt man sich, lassen sich körperliche Reaktionen wie das Schwitzen, bzw. ein Hitze- oder Kältegefühl, das Erröten und Schwindel wahrnehmen (vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 102; vgl. BROEKMAN 2005, 27f; vgl. IZARD 1981, 433f; vgl. MARKS 2009, 37). Die vom Schwitzen und Erröten meist betroffenen Körperregionen sind das Gesicht, die Ohren, der Hals und der obere Brustbereich. Ausgelöst werden das Schwitzen und das Erröten durch die Beschleunigung der Herzfrequenz, die Ausdehnung der Blutgefäße, die Zunahme des Blutvolumens und der erhöhten Temperatur (vgl. MARKS 2009, 37). Diese körperlichen Veränderungen entstehen dadurch, dass unter extremem Stress, dem das Schamgefühl gleichzusetzen ist, das zentrale Nervensystem in den Hintergrund gedrängt wird und das vegetative Nervensystem die Hauptfunktion übernimmt.

An dieser Stelle werden die Informationen und Erklärungen zum Nervensystem erwähnt, die für das Verständnis der körperlichen Prozesse notwendig sind. Im Abschnitt neurobiologische Aspekte der akuten Scham werden später vertieft weitere Informationen dazu gegeben.

Das vegetative Nervensystem ist dafür zuständig, „die lebenswichtigen Funktionen wie Herz, Atmung, Verdauung und Stoffwechsel zu [kontrollieren]“ (ebd.). Es besteht aus dem Sympathikus, der eine aktivierende, leistungsfördernde Wirkung hat und dem Parasympathikus, der für deaktivierende und erholungsfördernde Wirkungen eintritt. Extremer Stress bewirkt eine intensive Aktivierung des Sympathikus. Der Körper wird so auf Kampf- oder Flucht-Reaktionen vorbereitet, indem, durch den Sympathikus zur vermehrten Energiebereitstellung, eben der Puls, der Blutdruck und der Blutzuckerspiegel erhöht werden (vgl. MARKS 2009, 23; vgl. SINGER 1993, 78f). Ist es der betroffenen Person möglich den extremen Stress zu überwinden, sorgt der Parasympathikus für die Senkung des Pulses, des Blutdrucks und des Blutzuckerspiegels, damit sich der Körper wieder erholen kann. Ist die Person allerdings nicht in der Lage den Stress zu verarbeiten, bzw. ist traumatische Ohnmacht mit im Spiel, kommt es zu einer gleichzeitigen Aktivierung des Sympathikus und Parasympathikus. Die Person befindet sich dann in einer Art Dauererregung, in einem „extrem fehlregulierte[n] Zustand von erhöhter parasymphathischer und zugleich erhöhter sympathischer Reaktivität“ (ebd.). Das Risiko für Herzerkrankungen, Herzversagen etc. ist in dieser massiven Überaktivierung des sympathischen Nervensystems und den damit verbundenen „Entgleisungen der Regulation von Blutzucker, Stresshormonen, Herz und Kreislauf“ (BAUER 2005, 110f) begründet. Doch nicht nur Scham selbst kann das Risiko für einen Herzinfarkt steigern, sondern auch Zynismus, eine Schamabwehrform, kann ein Risiko für die Erkrankung der Herzkranzgefäße darstellen (vgl. MARKS 2009, 70; vgl. MITTAG 1999).

Zusätzlich zu den bereits genannten Auswirkungen kann Scham auch das Risiko für Diabetes erhöhen, kurzzeitige Funktionsstörungen auslösen und Einfluss auf das gesamte Immunsystem

nehmen, was sich in einem erhöhten Entzündungswert widerspiegeln würde (vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 103; vgl. MARKS 2009, 69; vgl. SINGER 1993, 77).

Die **entwicklungspsychologischen Aspekte** sollen schwerpunktmäßig das beschreiben, was Scham aus der frühen Eltern-Kind-Interaktion be- und auswirken kann. Wie bereits im Kapitel über Bindung deutlich wurde, verlaufen die ersten Interaktionserfahrungen zwischen einem Kind und seinen primären Bezugspersonen über die Kommunikation durch Körper- und Blickkontakt (vgl. MARKS 2010, 39). Vor allem Babys äußern ihre Bedürfnisse nach Anerkennung, Schutz, Zugehörigkeit und Integrität über den Körper (vgl. ebd., 40). Werden diese Bedürfnisse nicht geachtet, bzw. sogar missachtet, empfindet das Baby dies als Zurückweisung und schämt sich. Darauf reagiert das Baby, indem es schreit, den Blick, den Kopf und den Körper von der Bezugsperson abwendet (vgl. BOHLEBER 2008, 833). Wie unter dem zwischenmenschlichen Aspekt im Folgenden näher erläutert wird, kommt es zum Kontaktabbruch (vgl. BROEKMAN 2005, 27). Durch wiederholte, akute negative Schamerfahrungen in der frühen Eltern-Kind-Interaktion kann es dazu kommen, dass Kinder pathologische bzw. chronische Scham entwickeln (vgl. MARKS 2010, 39). Was eine nicht funktionierende Eltern-Kind-Kommunikation, das heißt eine unsichere Bindung oder eine Bindungsdesorganisation auslösen kann, wird unter dem Kapitel der chronischen Scham näher ausgeführt.

Die **emotionalen Aspekte** sind sehr nah mit den physiologischen Aspekten verbunden. Denn wie am Anfang dieses Kapitels bereits erwähnt: „[D]as Erlebnis eines Gefühlsaffekts, einer Stimmung, ist gleichzeitig in untrennbarer Einheit Körpergeschehen“ (SINGER 1993, 20). Dieser Zusammenhang zeigt sich im Wesentlichen in der veränderten Körperhaltung, Mimik, Gestik und Sprache. Stellt man sich beispielsweise die entsprechenden Körperhaltungen bei Freude, und bei Schmerz oder Scham vor, zeigen sich erhebliche Unterschiede. Die anfänglich aufrechte Körperhaltung sackt im Schamaffekt zusammen, man macht sich klein, man bedeckt sein Gesicht, man senkt den Kopf, man kneift die Augen zusammen oder wendet sie von der Quelle der Beschämung ab, man senkt den Blick, man vermeidet Blickkontakt, man rollt die Lippen zusammen oder man beißt sich auf die Lippe, die Mundwinkel werden herabgesunken oder zucken vielleicht, man möchte im Erdboden versinken oder nichts voll all dem geschieht und die Gesichtszüge frieren ein (vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 102; vgl. MARKS 2009, 37f; vgl. MARKS 2010, 31). Man spricht in diesem Zusammenhang auch von „Minimierung des affektiven Ausdrucks“ (MARKS 2009, 39). Alle diese Veränderungen in der Haltung und im Gesichtsausdruck werden durch Scham ausgelöst. Sie bringen den Menschen dazu sich verlegen, bloßgestellt, blamiert, entehrt und verletzt zu fühlen. Durch die Scham können auch weitere Gefühle aktiviert werden, wie beispielsweise Schmerz, Angst oder Wut (vgl. BROEKMAN 2005, 28). Wie die oben skizzierten Prozesse zeigen, kann „Scham [...] das ganze Fühlen, Denken und

Handeln einfärben und organisieren, gewissermaßen durchtränken“ (MARKS 2005, 6). Weitere emotionale Aspekte werden unter der chronischen Scham aufgeführt.

Um zu verstehen, was Scham in der Beziehung zwischen Menschen macht, ist es sinnvoll sich näher mit den **zwischenmenschlichen Aspekten** zu beschäftigen. Scham führt dazu, dass man auf sich selbst zurückgeworfen wird. Scham ist etwas Persönliches. „Bei Scham ist unser gesamtes Bewusstsein plötzlich und für einen Augenblick von unserem Selbst erfüllt“ (IZARD 1981, 433). MARKS und WURMSER sprechen auch von Scham als verhüllte Begleiterin des Narzissmus, da sie den Menschen, um sich selbst kreisen lässt (vgl. MARKS 2010, 31, vgl. WURMSER 2008a, 24). Durch Scham wird also die Beziehung zur Umwelt abgebrochen und somit auch zu den Mitmenschen (vgl. MARKS 2009, 68,128; vgl. BROEKMAN 2005, 27). Scham scheut den Kontakt zu anderen und lässt den Menschen somit vereinsamen, sie entsolidarisiert und entpolitisiert (vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 128; vgl. MARKS 2009, 128). Scham ist nicht nur für den Einzelnen schädlich, indem er sich von den anderen isoliert und zurückzieht. Scham, aber auch Schamabwehrformen, sind wie ein Gift für zwischenmenschliche Beziehungen. Durch viele Schamabwehrformen wird weiterhin die Beziehung zu den Mitmenschen aufrechterhalten, diese ist allerdings sehr abwertend (vgl. MARKS 2009, 82; vgl. MARKS 2010, 18, 51).

Die **psychologischen Aspekte** nehmen bei den Auswirkungen eine bedeutsame Stellung ein. Bei akuter, wie chronischer Scham durch Beschämung handelt es sich um Grenzverletzungen, die seelischen Schmerz verursachen. Seelische Grenzverletzungen werden vom menschlichen Gehirn genauso bewertet, wie körperliche Grenzverletzungen. Es werden die gleichen Schmerzzentren im Gehirn aktiviert. Aus diesem Grund kann man mit einer gewissen Sicherheit behaupten, dass seelische Verletzung nicht weniger schlimm sind als körperliche (vgl. BAUER 2008, 33; vgl. MARKS 2005, 9; vgl. MARKS 2009, 68).

„Scham ist ursprünglich nicht neurotisch“ (BROEKMAN 2005, 28), aber akute traumatische Schamerlebnisse sind oft mit seelischen Störungen, neurotischen Begleiterscheinungen und schwersten Pathologien aller Art verknüpft (vgl. JACOBY 1999, 47, 95f, 98). In der Literatur wird vermehrt erwähnt, dass durch Scham das Risiko für Suchtproblematiken, Depression, Angststörungen und Burnout steigt (vgl. BROEKMAN 2005, 28 vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 15, 39; vgl. MARKS 2009, 69f). Da Scham aber sehr individuell ist, sind auch die Auswirkungen individuell unterschiedlich. Sie findet bei jedem Menschen den individuellen Ausdruck (vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 102). Durch Scham steigt also allgemein das Risiko, an psychischen Erkrankungen zu leiden. Unter den psychologischen Aspekten möchte ich noch die Auswirkungen erwähnen, die Scham im Selbstkonzept des Menschen hinterlassen kann. Scham beeinträchtigt und blockiert das Selbstwertgefühl (vgl. MARKS 2005, 3, 8), da es viele negative Gefühle in Bezug auf uns selbst hervorruft. Wir fühlen uns „unfähig, unzulänglich, minderwertig, hilflos, schwach,

„machtlos und wertlos [...]“, wenn wir Scham empfinden (MARKS 2009, 37). Näheres dazu wird unter den psychologischen Aspekten bei chronischer Scham und im weiteren Verlauf dieser Arbeit zu finden sein.

Zu den **psychosomatischen Aspekten** kann gesagt werden, dass das Risiko für psychosomatische Symptome durch unkontrollierbaren Stress durch Beschämungen oder Mobbing erhöht wird (vgl. BROEKMAN 2005, 28; vgl. MARKS 2009, 70). Dieser Aspekt wird hauptsächlich unter dem Bereich der chronischen Scham behandelt, da eine akute Schamsituation zwar das Fass zum Überlaufen bringen, und somit Auslöser für eine psychosomatische Erkrankung sein kann, aber die Ursache eher in der chronischen Scham liegt. Auch hier ist zu bedenken, dass chronische Scham durchaus aus einer traumatischen Situation, also aus akuter Scham oder aus kumulativ-traumatischen Situationen entstanden sein kann (vgl. MARKS 2009, 33).

In diesem Abschnitt zu den **neurobiologischen Aspekten** sollen die Erkenntnisse ihre Würdigung erhalten, die die Neurowissenschaft gewonnen hat. An einigen Stellen werden Schamauswirkungen, die bereits in den anderen Abschnitten erklärt wurden, nochmals aufgegriffen, um die neurobiologischen Prozesse zu erläutern, an anderer Stelle kommen neue Auswirkungen hinzu.

Die körperlichen Folgen der hier beschriebenen neurobiologischen Prozesse sind unter den physiologischen Aspekten zu finden.

Durch die positive Spiegelung der Eltern freut sich das Kind. Im Affekt der Freude laufen folgende Prozesse ab: Freut sich das Kind, werden Hormone ausgeschüttet, insbesondere Noradrenalin und Endorphine (vgl. MARKS 2005, 9). Diese Hormone tragen dazu bei, dass sich bestimmte Hirnregionen entwickeln. Diese Regionen nennen sich prä- und orbitofrontaler Cortex (auch Gehirnrinde genannt). Sie sind zuständig für die Regulierung der Affekte, des Lernens, des Gedächtnisses und die Entwicklung eines kohärenten Selbst-Erlebens. Durch Scham, also bei keiner Spiegelung oder einer negativen Spiegelung, bleibt diese Hormonausschüttung aus und somit können auch die beschriebenen Gehirnregionen nicht in ihrer Entwicklung gefördert werden (vgl. MARKS 2009, 66).

Scham wirkt „wie ein kognitiver Schock, der höhere Funktionen der Gehirnrinde zum Entgleisen bringt“ (NATHANSON 1987 zit. n. MARKS 2009, 67). Dazu bedarf es noch einiger Erklärung. Die zwei Hälften des Gehirns haben unterschiedliche Schwerpunkte in ihrer Zuständigkeit, was die kognitiven und emotiven Funktionen anbelangt. Die rechte Gehirnhälfte ist eher für nonverbale, emotionale Aktivitäten zuständig, während die linke Gehirnhälfte für verbale, kontrollierende, logische und ordnende Aktivitäten zuständig ist (vgl. MYSCHKER 2009, 96). Unter dem Affekt der Scham ist die rechte Gehirnhälfte im Vordergrund und die linke wird eher in den Hintergrund gedrängt. Das erklärt, warum „höhere psychische Funktionen wie Vernunft, Gedächtnis,

Sprachvermögen oder Affektregulierung [vorübergehend] nicht verfügbar sind, wenn man im akuten psychischen Aggregatzustand der Scham ist“ (MARKS 2009, 67; vgl. MARKS 2010, 46). Nun sollen die Auswirkungen von Scham auf das Nervensystem betrachtet werden. Das Nervensystem besteht aus Bereichen, die willentlich beeinflussbar sind, das zentrale Nervensystem (ZNS), und andere, die nicht, oder nur begrenzt willkürlich gesteuert werden können, das vegetative Nervensystem (vgl. MYSCHKER 2009, 99). Das vegetative Nervensystem bezeichnet man auch als autonomes Nervensystem, eben weil es sich „der willkürlichen Kontrolle durch das menschliche Bewusstsein [entzieht]“ (MARKS 2009, 67). Das zentrale Nervensystem ist „die Einheit von Gehirn und Rückenmark“ (MYSCHKER 2009, 93) und in ihm ist der Sitz der höheren, komplexeren Funktionen (vgl. MARKS 2009, 67) Unter Einfluss der Scham, wie unter jeder anderen Form von extremem Stress, wird das zentrale Nervensystem in den Hintergrund gedrängt und das vegetative Nervensystem übernimmt die Regie (ebd.). Das vegetative Nervensystem ist, wie bereits oben erwähnt, autonom. Es steuert die unbewusst und unwillkürlich ablaufenden Prozesse (vgl. MYSCHKER 2009, 99). Durch die Übertragung der Regie, vom zentralen Nervensystem an das vegetative Nervensystem wird der Mensch dafür vorbereitet einer Angstquelle zu entkommen. Das vegetative Nervensystem „reduziert sich dabei auf die simpelsten Muster: angreifen, verteidigen oder verstecken“ (MARKS 2008, 3), indem er den Körper entsprechend darauf vorbereitet (siehe physiologische Aspekte). Aus diesem Grund und zur Abgrenzung vom zentralen Nervensystem, das die höheren Funktionen steuert, wird das vegetative Nervensystem auch als ein primitives neuronales System oder als ‚Reptilienhirn‘ bezeichnet (vgl. MARKS 2009, 66; vgl. MYSCHKER 2009, 93).

3.2 CHRONISCHE SCHAM

*Krankheit bei uns allen ist nicht
anonym wirkender Zufall, sondern
Krankheit ist Reaktionsmöglichkeit
des erlebenden Individuums in
hilfloser Lage.*

*(MITSCHERLICH zit. n. SINGER 1993,
33)*

Entsprechend dem Kapitel zu Auswirkungen bei akuter Scham sollen an dieser Stelle verschiedene Auswirkungen in Bezug auf chronische Scham thematisiert werden. Die Reihenfolge der Aufführung entspricht fast der bei der akuten Scham. Lediglich die physiologischen Aspekte werden hier nach den psychosomatischen Aspekten beschrieben.

Bei chronischer Scham geht es um die Scham, die bleibt. Sie ist nicht kurzandauernd und flüchtig, sondern langandauernd (vgl. MARKS 2009, 13; vgl. MARKS 2010, 31) (siehe Kapitel 1.1).

Langandauernde Scham ist pathologisch oder sogar traumatisch (vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 47).

Unter **entwicklungspsychologischen Aspekten** sollen wichtige Prozesse dargestellt werden, die durch eine unsichere und somit für das Kind beschämende Eltern-Kind-Interaktion ausgelöst werden. Wie bereits bei der akuten Scham erwähnt, reagiert das Kleinkind auf Scham mit dem Kontaktabbruch, also es wendet den Blick, den Kopf und den Körper von der Bezugsperson ab (vgl. BOHLEBER, 2008, 833). Diese Kontaktverweigerung ist ein typisches Merkmal für die Grundemotion der Scham. Der Kontaktabbruch führt dazu, dass sich das Baby abgelehnt oder auf sich selbst zurückgeworfen fühlt (vgl. JACOBY 1999, 91ff). Eine unsichere Bindung oder eine Bindungsdesorganisation kann viele negative Auswirkungen auf ein Kind haben, die nun im weiteren Verlauf thematisiert werden.

Durch die positive Spiegelung empfindet das Baby Freude. Diese Freude ist wie jedes Gefühl auch mit Körperreaktionen verbunden. Durch Freude werden neurobiologische Prozesse in Gang gesetzt, die das Wachstum bestimmter Hirnregionen fördern (vgl. MARKS 2010, 39) (vgl. Kapitel 2.1). „Durch gestörte Kommunikation bleiben diese Regionen in ihrer Entwicklung zurück“ (SCHORE 1998 zit. n. MARKS 2005, 9). Über die genaueren Prozesse wird in den neurobiologischen Aspekten der chronischen Scham informiert.

Das Leiden unter chronischer Scham ist bedeutet für den späteren Umgang mit Scham. Erfährt ein Kind chronische Scham, wird es vermutlich nicht lernen, im weiteren Lebensverlauf konstruktiv mit Scham umzugehen. Ganz im Gegenteil, das Kind wird jede Schamerfahrung als bedrohliche Krise erleben (vgl. MARKS 2010, 39).

Durch die beschämende Zurückweisung bindungsbezogener Gefühle „entwickelt sich ein [ungünstiger] Stil des Affektverhaltens“ (MARKS 2009, 39). Nähere Informationen dazu im Bereich der emotionalen Aspekte.

Zudem sind die frühen Eltern-Kind-Erfahrungen die ersten Erfahrungen, die unser Selbstwert prägen. Ist der frühe Eltern-Kind-Austausch gestört, beeinträchtigt das das Selbstwert des Kindes sehr (vgl. ebd., 40). Dazu näheres unter den psychologischen Aspekten.

Was im Extremfall, wenn keinerlei emotionale Kontakte bestehen passiert, hat SPITZ in seinen Untersuchungen mit Heimkindern gezeigt. Er hat festgestellt, dass bei Kindern, die rein hygienisch und körperlich versorgt wurden, die Sterblichkeit bei 50% lag (vgl. SPITZ in BRAZELTON/ GREENSPAN 2008, 31; vgl. SPITZ in SINGER 1993, 28). Spitz beschreibt auf der Grundlage dieser Untersuchungen, wie wichtig die gelingende Eltern-Kind-Kommunikation ist und wie schädlich eben eine nicht funktionierende sein kann: „Es zeigt sich eindrücklich, daß die normalen Mutter-Kind-Beziehungen weit über das körperliche hinaus eine lebenserhaltende, vor Krankheit schützende Wirkung haben, indes der völlige Liebesentzug zu einem fortschreitenden Verfall führt“ (SPITZ zit. n. SINGER 1993, 28).

Viele **emotionale Aspekte** wurden bereits bei der akuten Scham dargestellt. Vor allem die in der akuten Schamempfindung auftretenden Körperveränderungen. An dieser Stelle werden weitere emotionale Auswirkungen aufgeführt, die das emotionale Leben und Erleben in massiverer Weise beeinträchtigen können als unter akuter Scham.

Wenn das Kind von klein auf gelernt hat, dass das Ausdrücken

von Emotionen, die besonders die Zuwendung der Bindungsperson veranlassen sollen (beispielsweise Äußerung von Angst und Wut), immer wieder zu Zurückweisungen führt, entwickelt sich ein Stil des Affektverhaltens, der mit einer Minimierung des affektiven Ausdrucks und einer Maskierung vor allem von negativen Emotionen verbunden ist (SCHEIDT/WALLER 1999, 324f).

WURMSER spricht in diesem Zusammenhang von der Seelenblindheit. Er beschreibt damit die Erfahrung der Kinder und zwar, dass man

in seinen wesentlichsten Gefühlen, Wünschen und [...] Konflikten vom wichtigsten Anderen, namentliche der Mutter und dem Vater, später auch den Freunden und Lehrern, nicht wahrgenommen - nicht anerkannt - wurde. Die Folge davon ist, dass die ganze Innenwelt, vor allem alle Affekte, als etwas völlig unannehmbares erlebt und in globaler Affektabwehr durch Verleugnung ausgeblendet werden müssen [...] (WURMSER 2007, 30).

Die Maskierung von Schamgefühlen durch emotionale Erstarrung (siehe Kapitel 1.3) kann zu einer chronischen Langeweile führen, die wiederum sehr schnell eine Depression werden kann. Sie kann aber auch zu suizidalem Verhalten führen (vgl. MARKS 2010, 47). Die globale Affektabwehr und die emotionale Erstarrung können dazu führen, dass keine Emotionen verfügbar sind. Ohne einen emotionalen Kontext findet allerdings keine Speicherung von Informationen im Gehirn statt, sodass die sich schämende Person in ihrer Entwicklung stagnieren kann (vgl. MARKS 2005, 9). Sind Scham und Beschämung die prägenden Erfahrungen einer Person und kommen keine liebevollen Erfahrungen hinzu, ist der Mensch in seinen Affekten sehr eingeschränkt. „Wir können keine Gefühle empfinden, die wir nie hatten, und wir können die Verlässlichkeit und Intimität beständiger Liebe nicht erleben, wenn uns diese Liebe nicht zuteil geworden ist [...]“ (BRAZELTON/ GREENSPAN 2008, 37f).

In Bezug auf die chronische Scham addieren sich zu den **zwischenmenschlichen Aspekten**, die bereits bei der akuten Scham thematisiert wurden noch einige weitere. Chronische Scham führt ebenso wie akute Scham zu Einsamkeit, zu Kontaktabbruch und auch sie vergiftet zwischenmenschliche Beziehungen. Bei der chronischen Scham, die langandauernd ist, können auch die Auswirkungen länger andauern. Dann kann aus einer exzessiven Neigung zu Schamreaktionen nicht nur ein Kontaktabbruch entstehen, sondern es kann sich eine Kontaktstörung entwickeln, die zur sozialen Isolation führt (vgl. JACOBY 1999, 47f). Der Kontaktabbruch oder der soziale Rückzug haben ihrerseits auch Nachwirkungen. Es entsteht ein weiteres

Problem, denn auch Beziehungslosigkeit macht den Menschen krank (vgl. SINGER 1993, 26). Erfährt ein Mensch viel Scham und Beschämung, sodass diese sich chronifiziert, besteht die Gefahr, dass dieser Mensch seine Scham im Sinne der transgenerationalen Scham (Kapitel 1.1.1) in der Erziehung an seine eigenen Kinder weitergibt oder aber dass er andere Menschen beschämt, weil ihm nur diese Verhaltensmuster zugänglich sind (vgl. MARKS 2009, 49). Das resultiert daraus, dass wiederholte, eindruckliche Erfahrungen von Scham und Beschämung als spezifische Nervenzell-Netzwerke gespeichert werden und diese dann unser Verhalten und Erleben prägen (vgl. MARKS 2009, 50, 56; vgl. SPITZER 2006, 1f; SPITZER ohne Datum, 3f). Scham und Beschämungen blockieren also die Fähigkeit Anerkennung, beispielsweise an das eigene Kind, zu geben, aber auch die Fähigkeit Anerkennung anderer anzunehmen (vgl. MARKS 2005, 13). Nähere Informationen über die genauen Prozesse in Bezug auf den Aufbau von Nervenzell-Netzwerken werden unter den neurobiologischen Aspekten abgehandelt.

Die **psychologischen Aspekte**, die bereits bei der akuten Scham angesprochen wurden, gelten ebenfalls für die chronische Scham und sollen an dieser Stelle etwas differenzierter dargestellt und um weitere Auswirkungen ergänzt werden.

Wie bereits erwähnt, gehen psychische Erkrankungen eng mit der Scham einher. Suchtproblematiken, Depression, Burnout, Angststörungen, Zwangsstörungen usw. werden durch chronische Scham gefördert (vgl. BROEKMAN 2005, 28; vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 15, 39; vgl. MARKS 2009, 69f). Bezüglich der Sucht drückt MARKS sehr eindrücklich eine mögliche zugrundeliegende Problematik aus: „Das tief verwurzelte Gefühl, ungeliebt zu sein, kann auch zu einer Art chronischem Hunger führen: zu einem gierigen süchtigen Verhalten, etwa in Bezug auf Essen, Erfolg oder Besitz“ (MARKS 2009, 99). Es kann aber auch versucht werden, den chronischen Hunger mit Alkohol oder Drogen zu stillen (vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 39; BROEKMAN 2005, 28; vgl. JACOBY 1999, 98).

Allgemein bleiben bei der Schamproblematik die Erlebnisse unverarbeitet, weil eben auch das Reden über die Scham beschämt (vgl. MARKS 2009, 12). Eben solche unverarbeiteten Erlebnisse sind der Nährboden für die Entwicklung von psychischen Störungen. Durch die Neurose „[drückt sich] [d]ie mißglückte Erlebnisverarbeitung in einem Verhalten und Erleben aus, das die Person und deren Umfeld beeinträchtigt“ (SINGER 1993, 80). Die Einschränkungen, die Neurosen mit sich bringen, sind nicht wenige. Angefangen bei Ängsten, abweichendem Verhalten, mangelnder Konfliktbearbeitung, mangelnder psychischer Festigkeit über mangelhafte Entwicklung, charakterliche Fehlhaltung bis hin zu Symptomen im psychischen, wie physischen Bereich (vgl. ebd.).

Bevor nun näheres zur Selbstwertproblematik aufgeführt wird, soll kurz erwähnt werden, dass neurotische Symptome, psychische Erkrankungen und Süchte, also alle ‚SELBST-heilungsversuche‘ in Form von Krankheit im Sinne der Schamabwehr für viele Menschen ebenfalls

beschämend sind. Sie führen deshalb in einen Teufelskreis aus ‚Scham - Schamabwehr - Scham - Schamabwehr‘ (vgl. JACOBY 1999, 133).

Wie bereits im Kapitel zu Bindung und Selbstwert und unter den psychologischen Aspekten der akuten Scham erwähnt wurde, beeinflusst Scham das Selbstwertgefühl eines Menschen. Bereits in den frühen Eltern-Kind-Interaktionen kann die negative Spiegelung oder die unsichere Bindung dazu führen, dass es dem Kind nicht möglich ist, eine gute Ich-Entwicklung zu durchlaufen. Behindert wird die gute Ich-Entwicklung dadurch, dass das Kind mit unsicherer Bindung sich wenig auf die Exploration konzentrieren kann und somit weniger Erfahrungen macht, in denen es sich als handelndes Subjekt erleben kann (vgl. BERK 2005, 267). Die Selbstentwicklung kann auch durch unsichere Bindung gestört werden. Kinder erfahren in der unsicheren Bindung weniger komplexes Wissen über die eigenen Merkmale und die Merkmale der Bezugspersonen (vgl. ebd., 268). Da nun das Selbstkonzept und das Selbstwertgefühl in der Interaktion entwickelt werden, prägen die Erfahrungen mit den Bezugspersonen eben diese zwei Komponenten des Selbst, bei sicherer Bindung positiv, bei unsicherer Bindung negativ. Die unsichere Bindung, die durch Ablehnung und Zurückweisung, also durch Scham geprägt ist, führt zu einem Selbstkonzept, das besagt: ‚Ich bin nicht erwünscht, ich bin nicht liebenswert, ich bin ein Nichts‘ (vgl. GLOGER-TIPPELT/ KÖNIG 2009, 7; vgl. MARKS 2009, 42). Dieses Selbstkonzept ist eine Bedingung für ein geringes Selbstwertgefühl und eine geringe Selbstwirksamkeit. Die Selbstwirksamkeit, ist ein wichtiger Aspekt des Selbstkonzeptes. Sie bezeichnet den Glauben an die eigenen Fähigkeiten und an Erfolg und die Überzeugung, Herausforderungen in der Zukunft gut zu meistern (vgl. BERK 2005, 689; vgl. MÜLLER 2006, 3). Es ist das Bedürfnis eines jeden Kindes, Wirkungen in der physikalischen und sozialen Umwelt zu erzielen, das durch die unsichere Bindung nicht erfüllt wird (vgl. BERK, 267). Die Kontrollüberzeugung ist das Vertrauen darin, dass die meisten Erfahrungen kontrollierbar sind (vgl. ebd., 690). Besitzt ein Kind eine geringe Selbstwirksamkeit und eine geringe Kontrollüberzeugung wird es sich im Leben weniger zutrauen. Dadurch wird es weniger Erfolge erzielen und sich in seinem Selbstkonzept mit der geringen Selbstwirksamkeit und der geringen Kontrollüberzeugung bestätigt fühlen (vgl. MÜLLER 2006, 3). Diese Erfahrungen können auch in einen Teufelskreis führen.

Der Bereich der **psychosomatischen Aspekte** ist sehr umfassend. Die Bearbeitung der psychosomatischen Aspekte wurde hauptsächlich auf den Bereich der chronischen Scham verlagert, weil die akute Scham, wie oben bereits erwähnt, oft nur der Auslöser für psychosomatische Erkrankungen ist und nicht die Ursache. Vorneweg ist zu erwähnen, dass psychosomatisches Leiden neben der Scham viele individuelle und psychosoziale Ursachen haben kann (vgl. SINGER 2000, 10). Die „Psychosomatik als Wissenschaft von Zusammenhängen zwischen seelischer Erregung und körperlichem Kranksein, kann lehren, wie Menschen durch überfordernde Bedingungen in eine hilflose Lage gebracht werden“ (ebd., 9). Durch Scham

werden Menschen immer wieder in eine hilflose Lage gebracht. Hilflosigkeit ist ein wesentliches Merkmal von Scham (MARKS 2009, 37).

Die psychosomatische Krankheit ist als eine zweiphasige Verdrängung anzusehen. Als erstes wird der Versuch gestartet, den Konflikt psychisch zu lösen. Dieser Versuch scheitert und nimmt einen pathologischen Ausgang. Im Anschluss daran wird der Konflikt in der psychosomatischen Krankheit chronischer Art ausgetragen (vgl. SINGER 1993, 86). Körperliches Kranksein ist somit ein Versuch das Selbst zu heilen (ebd., 104).

Zunächst ist allgemein formuliert zu erwähnen, dass chronischer Stress das Risiko für psychosomatische Erkrankungen erhöht (vgl. BROEKMAN 2006, 28; vgl. MARKS 2005, 9). Kinder tragen vermehrt ihre psychischen Konflikte in körperlichem Kranksein aus (vgl. SINGER 1993, 128, vgl. SINGER 2000, 23) „Besonders bei Kindern, die unverhüllte, aktive Ablehnung erfahren treten psychosomatische Folgen auf“ (SINGER 1993, 26).

Welche Art von psychosomatischer Erkrankung durch Scham auftritt oder besser gesagt nicht auftritt, ist schwer zu sagen. Denn ebenso, wie für psychische Erkrankungen galt, gilt für die psychosomatischen Erkrankungen, dass es „keine Körperteile, keine Organe, keine Haltungen oder Körperreaktionen [gibt], die schamspezifisch sind. Die Scham eines jeden Menschen findet ihre individuellen Ausdruck“ (BAER/ FRICK-BAER 2008, 102). In der Literatur werden einige Beispiele für psychosomatische Erkrankungen durch Scham aufgeführt, die ich im Folgenden auch darstellen möchte. Aber wie das Zitat von BAER/ FRICK-BAER aussagt, eine vollständige Liste mit allen möglichen psychosomatischen Erkrankungen lässt sich an dieser Stelle nicht auführen.

Scham, also chronischer Stress erhöht das Risiko, an infektiösen Erkrankungen mit psychosomatischer Funktion zu erkranken (vgl. SINGER 1993, 148). Was dabei geschieht ist folgendes: Die im Mundraum vorhandenen Eiweißkörper, also Immunglobuli, werden durch Stress vermindert. Somit können sie ihre Arbeit, also gegen Viren und Bakterien Widerstand zu leisten, nicht effektiv vollbringen und der menschliche Körper kann leichter von Bakterien und Viren befallen werden (vgl. ebd., 23). Die psychosomatische Funktion liegt darin, dass der eigentliche, unlösbare, psychische Konflikt dazu führt, dass die körpereigenen Abwehrkräfte geschwächt werden, der Kranke durch sein tatsächliches Kranksein entweder die Aufmerksamkeit bekommt, die er wollte oder er Zeit gewinnt, um sich nicht mit dem psychischen Konflikt auseinandersetzen zu müssen. Durch das Kranksein kann der Betroffene, wenn auch nur vorübergehend, Abstand zu der belastenden Quelle gewinnen. Auf jeden Fall wird der psychische Konflikt durch das Kranksein zunächst gemildert, er wird aufgeschoben und der Betroffene kann sich psychisch entlasten. Die Konfliktspannung löst sich (vgl. ebd., 148ff). Fieber kann auch ein psychosomatisches Symptom sein. „Es kann durch Beziehungsstörungen ausgelöst werden, durch gehemmte Aggressionen, durch Trennungserlebnisse, Aufregung, Angst und Wut, bei

Familienkonflikten und in Prüfungssituationen“ (SINGER 2000, 24). In vielen der genannten Entstehungsgründe kann Scham mit eine Rolle spielen.

Seelische Anspannungen können sich in Muskelverspannungen umwandeln. Man leidet an Rückenschmerzen oder rheumatischen Erkrankungen (vgl. SINGER 1993, 89). Denn wie bereits bei der akuten Scham in anderen Worten beschrieben wurde „[i]n der Art des Sich-Bewegens und der Haltung drücken sich Gestimmtheiten des Menschen im Leiblichen aus“ (ebd.). Und wenn akute Scham dazu führt, dass man den Kopf hängen lässt (vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 102), kann das in chronische Form beispielsweise eine Nackenverspannung werden.

Wenn Kinder einnässen können auch schambedingte psychosomatische Ursachen zugrunde liegen. Hierbei führt die seelische Beunruhigung, die psychische Spannung zu einer körperlichen Verspannung. In dieser körperlichen Verspannung kann sich der Muskel der Blase wenig entspannen und ist so nicht fähig den Urin aufzunehmen, deshalb „läuft die Blase über“ (vgl. SINGER 2000, 21).

Auch das Einkoten, Asthma bronchiale, Ekzeme, Stottern, Körperzuckungen und selbstverletzendes Verhalten, wie Haarausreißen oder Sich-Aufkratzen sind psychosomatische Erkrankungen, die durch psychische Konflikte ausgelöst werden können (vgl. ebd., 24).

Bei Kindern ist das Klagen über Bauchschmerzen im Bereich des Bauchnabels weit verbreitet. Hierbei handelt es sich um eine Nabelkolik, die vermehrt bei gestörten Beziehungen und überfordernder Schulsituation auftritt (vgl. ebd., 27). Scham ist auch in gestörten Beziehungen und in der Schule nicht unbeteiligt.

Psychische Konflikte bringen oft die Nerventätigkeit durcheinander. Dadurch entstehen Organ-Neurosen. Ein Organ arbeitet nicht mehr richtig und wird dadurch krankhaft verändert. Die Organerkrankung ist hierbei nicht die Ursache, sondern die Folge, nämlich eines psychischen Konflikts (vgl. SINGER 1993, 51ff). Weitere Informationen, speziell zu den körperlichen Aspekten, sind unter den physiologischen Aspekten der chronischen Scham aufgeführt.

„Körperliche Krankheiten stellen oft einen Versuch dar, eine seelische Verletzung auszugleichen, einen inneren Verlust zu reparieren oder einen unbewussten Konflikt zu lösen, Körperliches Leiden ist dann ein seelischer Selbstheilungsversuch“ (BECK 1985, 17). Doch dass dieser Weg nicht unbedingt zum Ziel führt, wird deutlich, wenn man sich die, aus der Psychologie und Psychosomatik gewonnenen Erkenntnisse vor Augen führt. „[Es sind] die Verhältnisse[, die] den Menschen gesund - oder krankmachen können“ (SINGER 1993, 191). In eigenen Worten kann man das folgendermaßen beschreiben: Versucht man lediglich die Symptome (psychosomatisches Kranksein) zu heilen, ohne die Wurzeln (schamerfüllte Verhältnisse) anzupacken, wird es schwer sein, das Selbst nachhaltig zu heilen.

Die **physiologischen Aspekte**, die bereits bei der akuten Scham dargestellt wurden, gelten ebenso für die chronische Scham. Das, was bei der akuten Scham kurzzeitig andauert, kann

bei der chronischen Scham eben langandauernd sein und somit mehr Schaden im Körper anrichten. Dass chronischer Stress das Risiko für Herz-Infarkt noch mehr erhöht, ist verständlich, wenn man bedenkt, dass schon der flüchtige, akute Schamaffekt diesen Effekt hat (vgl. MARKS 2005, 9).

Chronischer Stress und chronische psychische Spannungen können auch zu Infektionskrankheiten oder langanhaltenden Funktionsstörungen führen (vgl. SINGER 1993, 77ff). Die Funktionsstörungen, die sich auf das Herz-Kreislauf-System, den Magen-Darm-Trakt und die Harn- und Geschlechtsorgane beziehen, müssen keine, können aber Organschädigung mit sich bringen (vgl. ebd., 57). Ein chronischer Bluthochdruck, der zu „Atemnot in Belastungssituationen, Herzklopfen, Schwindel, Benommenheit, Kopfdruck und Kopfschmerzen“ (ebd., 78) führt, ist eben auch in der Lage, Veränderungen am Herzen, an den Gefäßen und den Nieren hervorzurufen (vgl. ebd.). Man spricht im Zusammenhang mit solchen krankhaften Veränderungen der Organe auch von Organ-Neurosen. „Das sind psycho-physiologische Symptome, die nicht nur die Funktion eines Organs stören, sondern das Organ selbst schädigen [...]“ (ebd., 48). Dazu gehört eben auch das Magengeschwür (vgl. ebd., 57).

Im Abschnitt **neurobiologische Aspekte** sollen die spezifisch bei chronischer Scham vorkommenden Auswirkungen behandelt werden. Die Auswirkungen, die bereits bei der akuten Scham beschrieben wurden, haben an dieser Stelle die gleiche Gewichtung. Diese werden aber nicht nochmal in aller Ausführlichkeit dargelegt. Hier sollen weitere Informationen zu den bereits genannten Auswirkungen gegeben werden, die über das hinausgehen, was Scham in akuter Form bewirkt. Dazu werden sich noch einige weitere Auswirkungen hinzu addieren, die bei der akuten Scham keine Relevanz hatten.

Im Kapitel zur akuten Scham wurde darüber informiert, dass positive Spiegelung „direkt auf das Wachstum spezifischer Gehirnregionen wirkt“ (MARKS 2005, 9) und negative Spiegelung nicht. Überträgt man nun diesen Prozess auf ein chronisches Schamempfinden, bleibt die Entwicklung dieser Gehirnregionen zurück. Und damit verbunden bleiben auch die Entwicklungen in den Bereichen Affekte, Lernen, Gedächtnis und dem Aufbau eines kohärenten Selbstbildes zurück (vgl. MARKS 2009, 66). Wichtig ist zu erwähnen, dass das Gehirn ein Leben lang veränderungsfähig bleibt und die Gehirnregionen durch neue positive Erfahrungen nachreifen können (vgl. MARKS 2005, 9). Spezifische Gehirnfunktionen können nicht optimal ausgebildet werden, wenn sie wenig bis gar nicht aktiviert wurden. Ohne die Aktivierung und den Gebrauch können sich keine entsprechenden Synapsenstrukturen verfestigen (vgl. SPITZER 2006, 2). Denn nur häufige oder besonders eindrückliche Erfahrungen werden in entsprechenden Synapsenstrukturen gespeichert (vgl. SPITZER zit. n. MARKS 2009, 49f). Nun wird unter chronischer Scham immer wieder das primitive Reptilienhirn aktiviert, so dass höhere Funktionen nicht nur vorübergehend blockiert sind, sondern andauernd. Unter den eben beschriebenen Vorausset-

zungen kann Scham „das machen, was umgangssprachlich als ‚Dummheit‘ bezeichnet wird“ (MARKS 2010, 46).

Wie die einen Hormone das Wachstum des Gehirns fördern können, gibt es auch Hormone, die das Gehirn schädigen. Die Erkenntnisse von EINZMANN sind aus dem Kontext Armut und Gesundheit. Sie beschreiben, wie Scham, die durch Armut ausgelöst wird, das Gehirn schädigt. Armut ist hier auch als extremer Stress oder Scham in chronischer Form anzusehen, da Armut meist ein länger andauernder Zustand ist. Es wurde nachgewiesen, dass Kinder aus armen Verhältnissen einen deutlich höheren Spiegel des Stresshormons Kortisol aufweisen. Durch den erhöhten Spiegel an Kortisol wird die Entwicklung des Gehirns beeinträchtigt. Besonders betroffen sind eben die höheren Funktionen, die aufgrund von chronischer Scham blockiert werden: die Fähigkeiten zur Lösung von Problemen, das logische Denken, die Steuerung der Aufmerksamkeit und die kognitive Flexibilität (vgl. EINZMANN 2009).

Wie diese Prozesse zeigen, führt chronische Scham und mangelnde Anerkennung dazu, dass wir Menschen, insbesondere die uns kennzeichnenden Fähigkeiten zu kreativem, freien Denken und Lernen verkümmern (vgl. MARKS 2005, 11).

Nun noch einige Aspekte, die mehr das Verhalten des Menschen im Blick haben. Dazu zunächst einige Worte von BROEKMAN:

Die Entwicklung von Fühlen, Denken und Handeln verläuft parallel mit der Entstehung von Nervenzell-Netzwerken des Gehirns, durch unsere Erfahrungen entstehen in den entsprechenden Hirnregionen des Mittelhirns [...] sogenannte Engramme, die man als zelluläre bzw. neuronale Inschriften bezeichnen könnte. Seelische und geistige Aktivität, die sich aus der Interaktion des Individuums mit der Umwelt ergibt, aktivieren diejenigen Inschriften, in denen das zu dieser Aktivität gehörende Wahrnehmungs- und Handlungsmuster gespeichert ist. Und wenn dort früher beschämende und auf Rückzug programmierte Erfahrungen aktiviert werden, wird die Person auf neue Erfahrungen im Hier und Jetzt mit dem alten Reaktionsmuster antworten, oftmals im depressiven (unterdrückenden) Beziehungsmuster (BROEKMAN 2006, 29).

Das bedeutet, dass unsere zwischenmenschlichen Erfahrungen, uns und unser Verhalten so sehr prägen, dass das, was wir erleben, unser künftiges Erleben und Handeln in gewissem Maße ‚vor-bahnt‘ (vgl. MARKS 2009, 50). Um die Wichtigkeit dieser Erkenntnis herauszustellen soll sie noch mit weiteren Erkenntnissen untermauert werden. Denn es bleibt nicht nur bei den Veränderungen der Gehirnstruktur, sondern auch die Gene können durch chronische Scham beeinflusst werden. Die moderne Neurowissenschaft kam zu der Erkenntnis, dass Gene unser Verhalten steuern. Das ist der Teil, der eigentlich schon bekannt war. Dass aber auch unsere individuellen Beziehungserfahrungen unsere Gene steuern können, indem sie diese aktivieren oder deaktivieren, ist eine neue Erkenntnis (vgl. BAUER 2002).

Zuletzt noch ein Zitat von BRAZELTON/ GREENSPAN, das nochmals verdeutlicht, dass die Erfahrungen, die wir machen, auch die Affekte prägen, die wir leben und erleben: „Wir können keine

Gefühle empfinden, die wir nie hatten, und wir können die Verlässlichkeit und Intimität beständiger Liebe nicht erleben, wenn uns diese Liebe nicht zuteil geworden ist [...]“ (BRAZELTON/GREENSPAN 2008, 38). In eigenen Worten: Wenn den unterschiedlichsten Gefühlen nicht die Chance gegeben wird sich zu entwickeln, weil man sie erstens von den Bezugspersonen nicht vermittelt bekommt und zweitens die eine Person umfassenden chronischen Schamerfahrungen die Entwicklung dieser Affekte blockieren, kann man diese unterschiedlichen Gefühle selber nicht fühlen und somit auch nicht an andere weitergeben.

4. EINFLÜSSE VON SCHAM UND BESCHÄMUNG AUF SCHULISCHE LERNPROZESSE

*Schule wird heute vor allem durch
Scham und Beschämung blockiert.*

(MARKS 2005, 6)

Dass Scham und Beschämung den Menschen in vielfacher Weise beeinflussen können, haben die vielen Auswirkungen von Scham in Kapitel drei sehr eindrücklich gezeigt. Dass Scham im schulischen Alltag sehr präsent ist und Lehrer und Schüler sehr stark beeinflusst, wurde in Kapitel zwei verdeutlicht. Nun ist es mein Anliegen, die gewonnenen Erkenntnisse zusammenzuführen. Dazu soll folgendes näher in Betracht gezogen werden.

Scham in der Schule beeinflusst die Akteure, unabhängig davon, ob die Scham durch gesellschaftliche (Kapitel 2.1, 2.5.4), strukturelle (Kapitel 2.2.1, 2.3, 2.4,) , familiäre (2.5.2) oder individuelle (Kapitel 2.2.2, 2.2.3, 2.5.2, 2.5.3) Faktoren ausgelöst wird.

Dies konnte in Kapitel zwei sehr deutlich herausgearbeitet werden. Es wurde auch besonders deutlich, dass speziell an der Schule für Erziehungshilfe Lehrer wie Schüler unter viel Scham leiden und viele Schamerfahrungen mit in die Schule hineinbringen. Wie in Kapitel drei gezeigt werden konnte, wirken sich diese Schamerfahrungen ihrerseits auf folgende sieben Aspekte des menschlichen Lebens und Erlebens aus: entwicklungspsychologisch, emotional, zwischenmenschlich, physiologisch, psychologisch, psychosomatisch, neurobiologisch. Diese sieben Aspekte wiederum haben indirekten Einfluss, durch die Akteure, auf schulisches Lernen. Im Folgenden sollen eben diese Einflüsse dargestellt werden. Aus diesem Grund soll zunächst definiert werden, was unter schulischem Lernen zu verstehen ist. Im Anschluss daran werden die Einflüsse von Scham und Beschämung auf schulische Lernprozesse wie folgt dargestellt. Zunächst richtet sich der Blick auf die Lehrer, im Anschluss daran auf die Schüler.

4.1 LERNEN

Mit schulischem Lernen verhält es sich ähnlich wie mit Fussball: Wenn das Zusammenspiel nicht klappt, entsteht ein Gekicke.

(MÜLLER 2006, 13)

Das Verständnis darüber, was der Begriff ‚Lernen‘ meint, geht sehr weit auseinander. SPITZER zeigt verschiedene Aspekte zum Alltagsverständnis von Lernen.

Wir lernen, indem wir einfach so herumprobieren (wie beim Trinken an der Mutterbrust oder beim Laufen), indem wir zusehen, zuhören und die anderen nachmachen (wie beim Singen, Essen oder Sprechen) oder auch, indem wir Vokabeln pauken. Für viele Menschen ist Lernen identisch mit Pauken und vor allem damit, dass es keinen Spaß macht. Aber auch das ist gelernt! (SPITZER 2002, XII).

Wie Lernen allgemein definiert wird, ist schwierig zu sagen, da es in der Lernforschung verschiedene Theorien gibt. An dieser Stelle sollen kurz und knapp vier verbreitete Lerntheorien allgemein dargestellt werden. Es ist nicht möglich die verschiedenen Ansätze, die den Lerntheorien zugrunde liegen, ausführlich darzustellen. Aus diesem Grund werden lediglich die Grundgedanken dieser Lerntheorien skizziert. Im Anschluss daran, wird eine Beschreibung des Verständnisses von Lernen folgen, das dieser Arbeit zugrundliegt.

Der traditionelle **Behaviorismus** nach Pawlow beschreibt den Lernprozess als eine Reaktion auf einen Reiz. Das klassische Konditionieren geschieht, indem in Folge auf einen Reiz eine erwünschte Reaktion erfolgt (vgl. GUDJONS 2008, 213). Die Erweiterung dieser Theorie durch Skinner dreht den Spieß um. Das operante Konditionieren lässt sich als Lernen durch Verstärkung beschreiben, da hierbei zunächst die Reaktion kommt und dann der Reiz eingesetzt wird. Je nachdem, ob die gezeigte Reaktion, das gezeigte Verhalten, erwünscht ist oder nicht, wird mit positiven oder negativen Verstärkern gearbeitet. Positive Verstärker fördern das gezeigte Verhalten, negative Verstärker sollen dafür sorgen, dass das gezeigte Verhalten nicht mehr aufkommt (vgl. ebd.).

Der **Konstruktivismus** basiert auf den Erkenntnissen der kognitiven Theorien und auf den Theorien von Piaget, Wygotski und kognitiven Psychologen, wie beispielsweise Bruner (vgl. WOOLFOLK 2008, 402, 419). Der konstruktivistische Ansatz beschreibt Lernen als den Aufbau innerer Repräsentanzen der umgebenden Welt. Dieser Prozess wird als konstruktiv beschrieben, da der Lernende die Repräsentanzen der Welt im Lernprozess selbst konstruiert. Die dabei stattfindenden sinnesphysiologischen, neuronalen, kognitiven und sozialen Prozesse beeinflussen die Repräsentation der Welt (vgl. SPITZER 2002, 12).

Der **Kognitivismus** beschäftigt sich vorrangig mit den Prozessen und Zuständen, die zwischen einem Reiz und einer Reaktion liegen. Es geht dabei um die „innere[n] [...] Prozesse, wie Wahrnehmung, Informationsverarbeitung, Denken, Problemlösen und Entscheiden“ (WINKEL 2006, 147). Im Gegensatz zum Behaviorismus ist der Lernende nach der kognitivistischen Theorie Gestalter des Lernens, anstatt passiv von außen belehrt zu werden. Ziel des Kognitivismus ist die Veränderung im Wissensbestand und somit im Verhalten (vgl. ebd., 307f). Vertreter der kognitivistischen Lerntheorie sind beispielsweise Gagné, Ausubel und Bruner (vgl. GUDJONS 2008, 222).

Das **Lernen am Modell** oder auch Beobachtungslernen nach Bandura vereint Elemente aus der behavioristischen und kognitivistischen Lerntheorie (vgl. ebd., 216). Die Theorie des Lernens am Modell beschreibt vier Phasen von kognitiven Verarbeitungsprozessen, die „zwischen der Anregung des Verhaltens durch ein Modell und der Ausführung des Verhaltens [...] liegen“ (ebd.). Der Mensch beobachtet Verhalten andere in seiner Umwelt, er behält die Verhaltensmuster im Kopf und interpretiert sie, dann generiert er Handlungsentwürfe und reproduziert das Verhalten und abschließend wertet er die Wirkung dieses Verhaltens aus und entscheidet, ob das Verhalten wiederholungswert ist oder nicht (vgl. ebd., 216f).

Nun soll näher darauf eingegangen werden, welches Verständnis von Lernen dieser Arbeit zugrunde liegt und was schulische Lernprozesse somit kennzeichnet. Dabei steht vor allem das Lernen im Kontext der Schule für Erziehungshilfe im Vordergrund.

Betrachtet man die Bildungsbereiche, die im Bildungsplan für die Erziehungshilfeschule aufgeführt sind, entdeckt man viele verschiedenen Formen von Lernen, so dass man auch an dieser Stelle nicht sagen kann, dass nur behavioristisch oder nur am Modell gelernt wird. Es sind alle vier der oben beschriebenen Theorien in irgendeiner Weise vertreten.

Betrachtet man beispielsweise das Lernen von Regeln (vgl. MINISTERIUM 2010, 10), sind Formen des operanten Konditionierens zu erkennen. Bei der Vermittlung von Werten und der Entwicklung von Grundhaltungen (vgl. ebd.) dient der Lehrer als Vorbild und somit findet hier auch ein Lernen am Modell statt. Alle Aspekte des Lernens, die mit dem Machen von Erfahrung (vgl. ebd.) gekoppelt sind, lassen sich dem Lernbegriff nach der Theorie des Konstruktivismus zuordnen. Und zuletzt lassen sich die Ziele, die mit der Wahrnehmung der eigenen Person, der Planung und Steuerung des Lernens und Verhaltens (vgl. ebd.) der kognitivistischen Lerntheorie zuordnen.

Doch dem schulischen Lernen an der Schule für Erziehungshilfe liegt noch eine sehr wichtige Komponente zugrunde. Es ist das **Lernen in Beziehungen**, da die emotionale Interaktion Grundlage für die kognitive Fähigkeiten, die intellektuellen Fähigkeiten, die Kreativität und die Fähigkeiten zum abstrakten Denken ist (vgl. BRAZELTON/ GREENSPAN 2008, 35). „Schulisches Lernen ist nicht einfach die Reaktion auf Lehren. Man weiß ja: es wird nicht gelernt, was gelehrt

wird. [...] Lernen ist keine Sache. Lernen ist Beziehung“ (MÜLLER 2006, 13). Da „die [...] Tätigkeit des Lehrens notwendige[] Grundbedingung[] [ist], damit Lernen überhaupt in Szene gesetzt und/ oder organisiert werden kann“ (KRON 2009, 55), ist auch sie zu berücksichtigen und in einen emotionale Kontext einzubetten. Aus diesem Grund sollen die Auswirkungen von Scham auf schulische Lernprozesse nicht nur in Hinblick auf den Schüler, sondern auch in Hinblick auf die Lehrenden betrachtet werden. Nun soll noch einmal auf das Lernen in Beziehungen eingegangen werden. Dazu sollen drei Ebenen von Beziehung dargestellt werden, die auch immer wieder einige Aspekte der vier Lerntheorien enthalten.

Beim Lernen geht es unter anderem um die Beziehung zu anderen Menschen. Lernen findet in Verbindung zu anderen Menschen statt (vgl. MÜLLER, 13), es geschieht in der Interaktion mit der Umwelt (vgl. KRON 2009, 57). Eine besondere Rolle kommt dabei den Lehrern zu.

Eine Lehrerin kann sich der Bindungsbereitschaft der Kinder nicht entziehen. Wenn sie sich auf eine vertrauensvolle Beziehung zu ihren Schülern einlässt, verfügt sie über das mächtigste Erziehungsmittel, das es gibt: Die Bereitschaft der Kinder, sich auf sie einzustellen und von ihr zu lernen (LARGO 2008, 141).

In zweiter Linie geht es beim Lernen um die Beziehung zu den Dingen (vgl. MÜLLER 2006, 13). Man kann französische Vokabeln pauken, doch französisch sprechen wird man nur können, wenn man eine Beziehung dazu aufbaut.

An dritter Stelle geht es beim Lernen um die Beziehung zu sich selbst (vgl. ebd.).

Die Erkenntnisse aus den obigen Ausführungen zeigen, dass es für Schüler nicht nur darauf ankommt was sie lernen, sondern wie sie lernen. Bedeutend sind dabei auch die Emotionen. „[D]ie emotionale Atmosphäre und die subtilen Interaktionen in Beziehungen prägen [...] was wir lernen“ (BRAZELTON/ GREENSPAN 2008, 34).

Für den Kontext dieser Arbeit lassen sich schulische Lernprozesse also sowohl als behavioristische, konstruktivistische, kognitivistische Vorgänge und als Lernen am Modell erklären, doch die wichtigsten Kriterien für all diese Prozesse bleiben die Beziehung und die Emotionen.

Im folgenden Kapitel werden nun die Auswirkungen von Scham und Beschämung und die schamevozierenden Bedingungen von Schule zusammengeführt und auf die Akteure schulischer Interaktionen, die Lehrer und die Schüler übertragen, um somit die Auswirkungen von Scham und Beschämung auf schulische Lernprozesse zu beschreiben.

4.2 SCHAM BLOCKIERT DAS LERNEN

Wie kann Lehren und Lernen gelingen, solange die Schule für so viele Beteiligte ein Ort der Entwürdigung ist.

(vgl. MARKS 2010, 16)

Die in Kapitel drei dargestellten Aspekte der Scham Auswirkungen unterscheiden sich in ihrer Wirkung auf den Menschen. Unter ihnen sind Aspekte, die eher die Gesundheit beeinflussen und Aspekte, die ihren Einfluss eher auf der Ebene des Verhaltens haben. Grob lassen sich die physiologischen, psychologischen und psychosomatischen Auswirkungen darauf beziehen, dass sie den Menschen krank machen und die entwicklungspsychologischen, emotionalen und zwischenmenschlichen Aspekte darauf, dass sie das Verhalten eines Menschen beeinflussen. Die neurobiologischen Aspekte beeinflussen beide Bereiche. Zum besseren Verständnis sollen kurz die Begriffe Gesundheit und Verhalten für diesen Kontext definiert werden. „Gesundheit ist ein Zustand vollkommenen physischen, geistigen und sozialen Wohlergehens und nicht nur das Fehlen von Krankheit und Behinderung“ (SINGER 1993, 190). An dieser Stelle wird deutlich, dass unter Gesundheit eben nicht nur physiologische Aspekte mit hineinspielen, sondern auch das Wohlergehen und das Wohlbefinden eine große Rolle spielen. Verhalten hingegen wird in diesem Zusammenhang definiert als die „Gesamtheit menschlicher Aktivitäten [...], die im Wechselspiel zwischen Organismus und Umwelt generiert werden und von einfachen Reaktionen auf Reize bis zu willentlichen, komplexen, umweltverändernden Handlungen reichen“ (MYSCHKER 2009, 48). Da diese Definition sehr allgemein ist, soll noch die Unterscheidung zwischen adaptivem und maladaptivem Verhalten hinzugefügt werden. Adaptives Verhalten ist erwünscht. Dabei wird die Umwelt adäquat wahrgenommen, verarbeitet, eingeschätzt und es wird ein Verhalten aktiviert (vgl. ebd.), das

situativ und allgemein der optimalen Umweltverarbeitung dient. [...] Maladaptives Verhalten dagegen basiert auf dysfunktionale Rezeptionen, Emotionen und Kognitionen. Es ist durch unangemessene, unvorteilhafte und sozial unverträgliche Situations- und Lebensbewältigung charakterisiert (ebd.).

Es ist für die folgenden Kapitel besonders wichtig, den zweiten Aspekt von Verhalten im Hinterkopf zu bewahren, da es vor allem um maladaptives Verhalten oder, wie bereits im Kapitel über Schüler mit sozialem-emotionalem Förderbedarf beschrieben, um Verhaltensstörungen gehen wird.

Nun werden zunächst die Auswirkungen näher in Betracht gezogen, die den Lehrer krank machen oder die ihn dazu führen ein maladaptives Verhalten zu entwickeln. Anschließend sollen diese beiden Bereiche Gesundheit und Verhalten in Bezug auf den Schüler betrachtet werden. Beim Lehrer werden die unterschiedlichen Aspekte angesprochen, die ihn beim Lehren

stören können. In der Beschreibung dieser Aspekte wird jeweils deutlich, ob die Kognition, die Emotion oder die Beziehung zum Schüler gestört wird. Beim Schüler werden die Aspekte betrachtet, die ihn beim Lernen beeinflussen können und es wird jeweils hinzugefügt, auf welche Art von Lernen sich diese auswirken. Dass Scham auch positive Einflüsse auf das Lernen haben kann und zwar, wenn es sich um Scham als Eigenleistung und gesunde Scham (siehe Kapitel 1.1.1 und Kapitel 1.1.4) bzw. um konstruktive Eigen-Beschämung (siehe Kapitel 1.2.3) handelt, wurde bereits erwähnt. An dieser Stelle soll es nicht um positiven Einflüsse von Scham (gesunde Scham) auf das Lernen und Lehrern gehen, sondern um die negativen Einflüsse von Scham und Beschämung (pathologische/ traumatische Scham), da diese in den Beobachtungen aus der Schulpraxis eher zum Vorschein kamen. Im gesamten Kapitel über Auswirkungen von Scham auf schulische Lernprozesse liegt nicht die allgemeine Schule, sondern die Schule für Erziehungshilfe im Fokus der Betrachtung.

4.2.1 KRANKE LEHRERINNEN UND LEHRER

Schulische Lehrkräfte sind derzeit an unseren Schulen ‚Schwerstarbeiter im Klassenzimmer‘. Hohe Verausgabung bei geringer Wertschätzung ist ein Risikofaktor für die Entwicklung eines Burnout-Syndroms.

(vgl. BAUER 2009, 254)

Betrachtet man die Bedingungen der Schule, die besonders den Lehrer beeinflussen und die möglichen Auswirkungen von Scham und Beschämung, wird deutlich, dass Scham nicht nur den Körper des Lehrers beeinträchtigt, sondern den gesamten Menschen (vgl. SINGER 1993, 190). In diesem Kapitel sollen u.a. die Auswirkungen von Scham und Beschämung angesprochen werden, die den Lehrer im akuten Zustand der Scham kurzzeitig und die Auswirkungen der chronischen Scham, die den Lehrer für eine längere Zeit außer Gefecht setzen und somit das Lehren verhindern können.

Im akuten Zustand der Scham werden gefährliche Stressreaktionen ausgelöst, die die Regulation von Blutzucker, Stresshormonen, Herz und Kreislauf fehlregulieren können (vgl. MARKS 2009, 79). Lehrer können durch die in ihrem Körper ablaufenden Prozesse verwirrt sein, beispielsweise, wenn plötzlich der Herzschlag schneller wird oder sie das Gefühl haben zusammenzusacken (vgl. ebd., 68). Auch der plötzliche Verlust des Sprachvermögens oder des Gedächtnisses können verwirrend oder beängstigend auf den Lehrer wirken und somit den Lehrer beim Lehren stören (vgl. ebd., 67).

Die mangelnde Anerkennung, die Lehrer angesichts ihrer Leistungen erhalten, erhöht das Risiko an stressbedingten Erkrankungen zu erkranken, die den Lehrer möglicherweise

zeitweise oder für längere Zeit von der Teilnahme am Unterricht ausschließen (vgl. ebd., 69f). Unterrichtsausfälle bzw. wechselnde Lehrer, zu denen in kurzer Zeit eventuell keine Beziehung aufgebaut werden kann, erschweren die Lehr- und Lernbedingungen.

Die erfahrenen Entwürdigungen durch Medien, Eltern, Schüler etc. kränken den Lehrer in seinem Selbstwert und Kränkungen des Selbstwerts, machen krank. Es kann, wie oben beschrieben, eine körperliche, psychische oder psychosomatische Erkrankung sein, die zu kurzfristigen oder langfristigen Lehrerausfällen und somit zu erschwerten Lehr- und Lernbedingungen führen kann (vgl. ebd., 131). Bei psychosomatischen Erkrankungen wird der seelische Schmerz zum körperlichen Schmerz, der dann den Lehrer und somit das Lehren beeinträchtigen kann und den Beruf des Lehrers zum Überlebenskampf macht (vgl. MARKS 2009, 130; vgl. SINGER 2000, 27).

Es konnte durch die obigen Ausführungen gezeigt werden, dass Scham die Gesundheit des Lehrers schädigen kann. Durch die geschädigte Gesundheit kann die Schüler-Lehrer-Beziehung aufgrund von Lehrerausfällen oder aufgrund der Überforderung des Lehrers im Umgang mit den Auswirkungen von Scham gestört werden. Die Beziehung wird in der akuten Schamsituation gestört oder abgebrochen und es kommt zu einer Beziehungslosigkeit, die wiederum auch krank machen kann (vgl. MARKS 2009, 53; vgl. SINGER 1993, 23).

Die beschriebenen Auswirkungen auf das Lehren, also das ‚Geschwächt-Sein‘ oder das ‚Krank-Sein‘, können von Lehrern aus gesellschaftlichen Gründen wiederum auch als beschämend empfunden und aus diesem Grund verheimlicht oder abgewehrt werden. Aufgrund der erfahrenen Scham der Lehrer wundert es nicht, dass sie eine Risikogruppe für Burnout und andere seelische Gesundheitsstörungen darstellen (vgl. BAUER 2009, 251). Lehrer gehören derzeit zu der am stärksten von Burnout gefährdeten Berufsgruppe (vgl. ebd.).

Physiologische, psychische und psychosomatische Erkrankungen schränken den Lehrer nicht nur körperlich ein, sondern sie schwächen auch sein Wohlbefinden, seine Kompetenzen und sein Selbstwertgefühl (vgl. MARKS 2005, 8; vgl. SINGER 1998, 63). Die Einbußen im Bereich der Kompetenzen und im Selbstwertgefühl können dazu führen, dass der Lehrer nicht mehr mit sich und seinem Unterricht zufrieden ist und dass diese Bewertung seiner selbst und des Unterrichts sich zu einem Teil des Selbstkonzeptes verfestigt (vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 28). Ein geringes Selbstwertgefühl geht mit einer geringen Selbstwirksamkeit einher (vgl. MÜLLER 2006, 3). Durch die geringe Selbstwirksamkeit entstehen oft Depressivität, Ängstlichkeit und Hilflosigkeit (vgl. ebd.). Der Lehrer könnte somit von sich denken, er sei ein schlechter Lehrer und er könne nichts. Er würde dann sich, den Unterricht und die Schüler aufgeben, da er keine neuen Herausforderungen annehmen würde, aus der Überzeugung heraus, er wäre sowieso nicht in der Lage diese zu meistern (vgl. ebd.).

4.2.2 LERNSTÖRENDES LEHRERVERHALTEN

*Der schwierige Lehrer benötigt Hilfe
anstatt, daß sein Verhalten totge-
schwiegen oder verunglimpft wird.*

(SINGER 1998, 15)

Viele Lehrer empfinden eine so große Scham, dass sie sie aus Selbstschutz oder aus psychischer Notwehr abwehren (vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 121). Sie wehren die empfundene Scham ab, „um mit der Welt klarzukommen, um ihre eigene Identität dadurch aufrecht zu erhalten“ (ebd., 12). In diesem Kapitel wird die Auswirkung von Scham auf das Verhalten der Lehrer näher in Betracht gezogen. In Anlehnung an die Bezeichnung ‚störendes Schülerverhalten‘, soll hier der Begriff „lernstörendes Lehrerverhalten“ (SINGER 1998, 13) als Resultat von Schamabwehrprozessen verwendet werden. Scham und Schamabwehr sind Gift für die zwischenmenschliche Beziehung (vgl. MARKS 2005, 8). Da Lehren und Lernen nur in respektvollen Beziehungen gelingen können, sind Scham und Schamabwehrformen zwei nicht zu unterschätzende Störfaktoren (vgl. MARKS 2009, 138). Denn entweder die Beziehung wird komplett abgebrochen (vgl. ebd., 37) oder aber sie ist abwertend (vgl. ebd., 82). Nun sollen verschiedenen Momente aufgezeigt werden, die Lehrer dazu führen Scham abzuwehren.

Lehrer können sich gezwungen fühlen Scham abzuwehren, wenn sie beispielsweise im akuten Zustand der Scham merken, dass sie die Geistesgegenwart oder die Selbstkontrolle verlieren (vgl. ebd., 37). Da Lehrer im Schamaffekt ihre Vernunft, das Sprachvermögen, das Gedächtnis und ihre Affekte nicht im Griff haben, können sie in dem Moment anfällig für blinde Reaktionen sein. Solche Reaktionen, im Sinne der Schamabwehr sind destruktiv oder selbstdestruktiv (vgl. ebd., 67, 71). Das lernstörende Lehrerverhalten zerstört den pädagogischen Bezug und erschwert somit auch das Lehren und Lernen (vgl. SINGER 1998, 31).

Scham organisiert das Denken, Fühlen und Handeln des Lehrers (vgl. MARKS 2005, 6). Unter dem Affekt der Scham sind dem Lehrer nicht alle theoretisch verfügbare Verhaltensmuster zugänglich. Das Verhaltensrepertoire ist stark auf die simpelsten Muster eingegrenzt: angreifen, verteidigen, verstecken (vgl. MARKS 2005, 8; vgl. MARKS 2009, 67). Aus Scham kann also Feindschaft, Kontaktabbruch oder Rückzug entstehen, drei Reaktionen, die der pädagogischen Beziehung nicht gut tun und somit das Lehren und Lernen beeinträchtigen (vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 40; vgl. SINGER 1998, 30). Ist die Scham chronisch, kann sich auch das eingeschränkte Verhaltensrepertoire verfestigen (vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 69). Man könnte auch sagen, der Lehrer gewöhnt sich an die inhumanen Abläufe, die durch seine Schamabwehr entstehen (vgl. SINGER 1998, 14). Es entsteht so ein Teufelskreis aus ‚Scham-Beschämung-Scham-Beschämung‘, der die Beziehung vergiftet (vgl. MARKS 2009, 80) und Lehren und Lernen beeinträchtigt.

Im Affekt der Scham stehen dem Lehrer höhere psychische Funktionen nicht zur Verfügung, ebenso werden seine menschlichen Fähigkeiten wie „Kreativität, Lebensfreude [und] Motivation“ stark eingeschränkt (vgl. ebd., 137). Der Lehrer könnte unter mangelnder Kreativität, Lebensfreude und Motivation den Unterricht schlecht vorbereiten, so dass er den Schülern langweilig und sinnlos erscheint. Lehrer können ein Desinteresse gegenüber dem Unterricht entwickeln, das sich auch in pädagogisch-didaktischen Unzulänglichkeiten zeigen kann (vgl. SINGER 1998, 15).

Durch die Schamabwehr versuchen Lehrer oft ihre Autorität zu retten. Der Lehrer spürt seine Ohnmacht im Schamaffekt und versucht diese durch die Schamabwehr zu mildern oder zu tilgen (vgl. ebd., 31). Dazu sind Scham und Beschämung geeignete Mittel, denn sie sind „der Stoff, aus dem Macht und Status gemacht werden“ (MARKS 2005, 8). Zudem können eigene beschämende Gefühle der Unzulänglichkeit durch Schamabwehr weitergegeben werden (vgl. SINGER 2000, 44). Diese Lehrer missbrauchen ihren verantwortungsvollen Beruf „um unverantwortlich [...] destruktiv Macht auszuüben“ (ebd., 45). Sie „brauchen die Macht, um an der Unterlegenheit schwacher Schüler ihre eigene Mittelmäßigkeit nicht spüren zu müssen“ (ebd., 44).

Ist der Lehrer erfüllt mit Scham, geht es ihm oft darum die drei Grundbedürfnisse Schutz, Zugehörigkeit und Integrität wieder herzustellen (vgl. MARKS 2010, 37). Ist der Lehrer beispielsweise mit Gewissens-Scham erfüllt, weil er in erniedrigenden Strukturen arbeitet, könnte er diese abwehren, um seine Zugehörigkeit zur Lehrergruppe nicht zu verlieren oder um sich nicht der Häme von Kollegen und Vorgesetzten stellen zu müssen (vgl. MARKS 2009, 132). Lehrer schalten dann ihr Gewissen aus, gehorchen statt moralisch zu entscheiden, sie unterdrücken ihr Mitgefühl, sie geben dem Druck der Autoritäten nach (vgl. SINGER 1998, 51f). Zum einen kann die Abwehr in der Unerträglichkeit der Schamgefühle begründet sein, zum anderen kann sie auch als Schutz vor weiterer Beschämung dienen, eben vor Kollegen und Vorgesetzten, da Scham etwas ist, wovor man sich ebenfalls schämt (vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 67; vgl. MARKS 2009, 12). Um die Zugehörigkeit zum Kollegium zu wahren, ist der Lehrer dann bereit sich selbst, bzw. seine pädagogischen Ziele aufzugeben (vgl. MARKS 2009, 52). Lehrer handeln somit unpädagogisch und hindern die Kinder damit am Lernen (vgl. SINGER 1998, 15).

Lehrer können erfüllt sein mit empathischer Scham. Zu denken wäre da besonders an Lehrer, die mit Kindern aus schwierigen Kontexten arbeiten, wie beispielsweise an einer Schule für Erziehungshilfe. Indem „Mitgefühl zu einem frommen Wunsch weltfremder Idealisten deklariert [wird], der mit der ‚Realität‘ [...] nicht zu vereinbaren [...] [ist]“ (MARKS 2009, 87), wird es abgeschnitten und in das Gegenteil umgekehrt (vgl. ebd.). Lehrer empfinden dann kein Mitleid gegenüber ihren Schülern, wohingegen Anteilnahme und Fürsorge, die Empathie voraussetzen, die Grundlage einer pädagogischen Beziehung wäre (vgl. SINGER 1998, 54). Lernen ist Beziehung und ohne Beziehung wird nicht gelernt.

Das Bedürfnis nach Schutz können Lehrer beispielsweise herstellen, indem sie die Schüler durch Schamabwehr auf Distanz halten (vgl. MARKS 2009, 52). Lehrer können dazu Beschämungen nutzen, die Anpassung und soziale Kontrolle ermöglichen (vgl. ebd., 80).

Es sollen nun nochmals kurz die Einflüsse auf das Lehren und Lernen zusammengefasst dargestellt werden.

Unbewusste und abgewehrte Scham vergiftet die zwischenmenschliche Beziehung (vgl. MARKS 2008, 8) oder führt zum Zusammenbruch der Beziehung durch Kontaktabbruch (vgl. MARKS 2009, 68; vgl. BROEKMAN 2005, 27). Da Lehren und Lernen an der Schule für Erziehungshilfe als Grundlage die Beziehung hat, wird aus den obigen Erkenntnissen deutlich, dass Scham ein solches Lehren und Lernen sichtlich erschwert.

4.2.3 KRANKE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Abwehrmechanismen sind Muster von Gefühlen, Gedanken oder Verhaltensweisen, die relativ unwillkürlich in Abhängigkeit von der Wahrnehmung psychischer Bedrohung auftauchen.

(MYSCHKER 2009, 116)

Die Schule stellt für viele Kinder ein gesundheitliches Risiko dar (vgl. SINGER 1993, 132). Deshalb sollen in diesem Kapitel die Auswirkungen von Scham auf schulische Lernprozesse übertragen und im besonderen Maße die Schüler ins Blickfeld gerückt werden. Viele Aspekte, die in Bezug auf den Lehrer betrachtet wurden, gelten ebenso für die Schüler. Diese werden deshalb nur kurz aufgegriffen.

Ebenso wie die Lehrer, bleiben die Schüler vom Unterricht fern, wenn sie krank sind. Schüler sind aufgrund von Scham ebenso wie die Lehrer einem höheren Risiko für stressbedingte Erkrankungen ausgesetzt (vgl. MARKS 2009, 69f). Diese Erkrankungen können den Schüler von der Teilnahme am Unterricht ausschließen. Der soziale Ausschluss ist wiederum auch beschämend und macht den Schüler auch krank (vgl. ebd., 69). Durch die unregelmäßige oder fehlende Teilnahme am Unterricht kann das Lernen des Schülers gestört werden.

Schüler reagieren auf die körperlichen Reaktionen im Schamaffekt sehr sensibel und ängstlich (vgl. MARKS 2009, 67). Körperliche Reaktionen, wie ein schneller Herzschlag oder das Gefühl zusammenzusacken, können auch Schüler während des Unterrichts sehr verwirren und verunsichern (ebd., 68). Neurobiologische Prozesse setzen hierbei die Kognition außer Kraft (vgl. MARKS 2010, 46).

Da Scham seelischen Schmerz verursacht, kommt es bei Schülern oft zu psychischen oder psychosomatischen Erkrankungen, die die Teilnahme am Unterricht erschweren (vgl. SINGER 2000, 10). Vor allem Kinder bearbeiten psychische Konflikte, die sie nicht in Sprache fassen

können, im körperlichen Kranksein (vgl. SINGER 1993, 128; vgl. SINGER 2000, 23). Beispielsweise klagen Kinder oft über Bauchschmerzen im Nabelbereich, die auf gestörte Beziehungen und überfordernde Schulsituationen zurückzuführen sind (vgl. SINGER 2000, 27). Gestörte Beziehungen sind keine Grundlage für das Lernen.

Da Kinder psychisch noch nicht gefestigt sind, sind sie sehr verletzlich (vgl. SINGER 1998, 68). Deshalb hinterlässt die Scham sehr viele Spuren auf der Ebene des Selbstkonzeptes des Schülers (vgl. ebd., 19). Durch Scham wird das Selbstwertgefühl eines Menschen verletzt oder beeinträchtigt (vgl. MARKS 2009, 16f; vgl. SINGER 1998, 63). In Zusammenhang mit einem geringen Selbstwert erfährt das Kind auch Einbüßen im Gefühl der Selbstwirksamkeit (vgl. MÜLLER 2006, 3). Geringes Selbstwertgefühl und geringe Selbstwirksamkeit gehen auch oft mit Depressivität, Ängstlichkeit und Hilflosigkeit einher (vgl. ebd.). So entwickelt sich ein Schüler mit einem negativen Selbstkonzept, der „Leistungsaufgaben aus dem Weg [...] [geht] und unter Misserfolg [...] [leidet] (ebd.). Durch die Zurückhaltung im Annehmen von Herausforderungen, traut sich ein Kind weniger zu, es hat so weniger Möglichkeiten Erfolgserlebnisse zu haben und wird somit in seiner geringen Selbstwirksamkeit bestätigt (vgl. MARKS 2009, 43). Das Selbstkonzept eines Kindes bildet sich aus den eigenen Erfahrungen und den Rückmeldungen der anderen aus. Schule ist in diesem Zusammenhang eine wichtige Quelle für Rückmeldungen (vgl. MÜLLER 2006, 3). Werden die Bewertungen dann eben als Entwertungen aufgenommen, werden diese als Teil des Selbstkonzeptes übernommen (vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 28; vgl. MARKS 2009, 43). Die Entwertung ist für Kinder demoralisierend, sie lässt die Hoffnung, die als Voraussetzung für Lernerfolg gilt, schwinden und sie macht krank (vgl. SINGER 2000, 85). In diesem Kapitel wurde deutlich, dass Scham den Schüler krank machen kann. Scham kann den Schüler in seinem Selbstwert verletzen und dadurch seelisches und körperliches Leid verursachen (vgl. SINGER 1998, 68).

4.2.4 LERNSTÖRENDES SCHÜLERVERHALTEN

Aufgrund der ungleichen Machtverhältnisse flüchten Schüler oft in die Anpassung, Aggressivität oder seelisch-körperliches Kranksein.

(vgl. SINGER 1998, 68)

Schüler die schon durch das familiäre Umfeld von Schamerfahrungen geprägt sind, haben im Verlauf ihrer Entwicklung bereits einen Weg finden müssen, um mit der Scham umzugehen. Die Umgangsformen lassen sich grob in den Schamabwehrformen zusammenfassen (vgl. MARKS 2005, 11). Im Kapitel zu Schülern mit sozialem und emotionalem Förderbedarf wurde bereits erwähnt, dass „sich [h]inter mancher Schüler-Maske von chronischer Langeweile, coolen

Sprüchen, Zynismus, Schamlosigkeit oder Delinquenz [...] ein traumatisierter Mensch [verbirgt], der psychisch um sein Überleben kämpft“ (ebd.).

Viele Schüler reagieren auf Scham mit Trotz oder Leistungsverweigerung (vgl. MARKS 2009, 134f). Angesichts einer beschämenden Pädagogik haben viel Schüler für sich die Einstellung von Kälte, Unbeteiligtsein und Abstand übernommen (vgl. ebd., 137). Aus Scham resultiert Feindschaft, Kontaktabbruch und Rückzug (vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 40). Unter diesen Voraussetzungen ist die Beziehungsaufnahme zwischen dem Lehrer und den Schülern erschwert, da sich die durch Scham geprägten Verhaltensweisen in spezifischen Nervenzell-Netzwerken festigen und das Erleben und Handeln des Schülers bestimmen (vgl. MARKS 2009, 50).

Die Schüler haben gelernt Affekte abzuwehren und zu verleugnen (vgl. ebd., 42). Die erfahrene Scham vermittelt dem Schüler, dass seine Bedürfnisse und Gefühle nicht anerkannt werden und das behindert die Entwicklung von Empathie, eine weitere Voraussetzung für eine Beziehung (vgl. ebd., 57f).

Nun erfahren Schüler im Unterricht wiederum Scham. Die Gründe dafür wurden im Kapitel zwei explizit benannt. Im akuten Affekt der Scham werden die höheren psychischen Funktionen außer Kraft gesetzt (vgl. ebd., 67). Schüler sind in diesem Moment nicht in der Lage, klare Gedanken zu fassen, ihnen verschlägt es die Sprache oder sie bringen nur unangebrachte Äußerungen aus sich heraus (vgl. ebd., 31, 38). Unter diesen Bedingungen die in der Schule erwünschte Leistung zu erbringen, ist nicht möglich. Lernen als kognitivistisches Lernen kann unter dem Affekt der Scham stark beeinträchtigt sein.

Die Erfahrung als Schüler zu versagen weitet sich aus auf die Überzeugung als ganzer Mensch versagt zu haben (vgl. SINGER 2000, 53). Das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit leiden unter diesen Umständen. Der Aufbau innerer Repräsentanzen, die ein negatives Selbstkonzept beinhalten und eine geringe Selbstwirksamkeit, hemmen den Schüler beim Suchen neuer Herausforderungen (vgl. MARKS 2009, 43; vgl. MÜLLER 2006, 3).

Wenn Scham den Schüler überkommt, sind die Gefühle, das Denken und das Handeln unter der Regie der Scham (vgl. MARKS 2005, 6). Es besteht keine Vernunft, kein Gedächtnis und keine Affektregulierung (vgl. MARKS 2009, 67). Schüler verlieren im Affekt ihre Geistesgegenwart und Selbstkontrolle und die Beziehung zu den Mitmenschen wird abgebrochen (vgl. ebd., 37). Da Emotionen die Beziehung ausmachen und die Beziehung wiederum aussagt, wie gut Schüler lernen, kann geschlussfolgert werden, dass Scham die Emotionen und die Beziehung beeinträchtigt und somit das Lernen (vgl. SINGER 2000, 12).

5. ANALYSE UND INTERPRETATION DER BEOBACHTUNGEN

*Wir können uns nur über Befragung,
Beobachtung, Reflexion und Ausein-
andersetzung zugänglich machen,
wie andere die Welt erschließen.*

*(vgl. FRIEBERTSHÄUSER/ PRENGEL
1997, 509)*

An dieser Stelle sollen aus Platzgründen lediglich drei der oben aufgeführten Beobachtungen beispielhaft vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit erarbeiteten theoretischen Fundierung des Phänomens der Scham analysiert werden. Die Beobachtungen werden an dieser Stelle unter der Überschrift ‚Beschreibender Teil‘ nochmals dargestellt, worauf ein ‚Interpretierender Teil‘ folgt. Wie bereits unter den forschungsmethodischen Grundlagen erwähnt, handelt es sich bei diesen Textanalysen um Interpretationen, die lediglich einen Versuch darstellen, die zugrundeliegenden Verhaltensweisen vor dem Hintergrund der Scham-Thematik zu hinterfragen und zu verstehen. Zur Analyse der Beobachtungen steht mir auch Hintergrundwissen zur Verfügung, das sich aus Gesprächen oder aus weiteren Beobachtungen ergeben hat. Dieses Hintergrundwissen werde ich in meine Analysen mit einbauen. Bezüglich des Lehrers sollen hier einige relevante Aspekte angesprochen werden, die sein lernstörendes Verhalten erklären könnten. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der beruflichen Lebenslaufbahn und nicht auf den privaten Bereich, da es zu Gesprächen aus dem privaten Alltag nicht gekommen ist.

Der Lehrer dieser achten Klasse hat ursprünglich ein Studium für das Lehramt an Grund- und Hauptschule absolviert. Im Anschluss an das Studium wird er wahrscheinlich keine Lehrerstelle bekommen haben, denn er hat ein Aufbaustudium im Bereich Lehramt an Sonderschulen mit den Fachrichtungen Körperbehindertenpädagogik und Geistigbehindertenpädagogik angehängt. Nach dem Referendariat an einer Körperbehindertenschule, hat der Lehrer wieder keine Lehrerstelle in seinem Bereich erhalten und war deshalb einige Jahre als Krankheitsvertretung an einer Förderschule tätig. Wie bereits in Kapitel 2.4 allgemein dargestellt wurde, hat auch dieser Lehrer oft einen Beruf ausgeführt, für den er nicht ausgebildet wurde. Das kann zu Unzufriedenheit und Scham geführt haben und immer noch führen.

Zum Zeitpunkt der Beobachtungen war der Lehrer bereits vier Jahre an der Schule für Erziehungshilfe. Er beklagte, dass junge Kollegen, die erst seit einem Jahr an der Schule waren, bereits verbeamtet wurden und er nach vier Jahren noch immer nicht den Beamtenstatus inne hat. Er ist somit in einem Angestelltenverhältnis und verdient weniger als seine Kollegen, die dieselbe Arbeit verrichten. Das kann sehr beschämend auf ihn wirken.

Durch die fehlenden Kompetenzen im Umgang mit schwierigen Schülern aufgrund fehlender Ausbildung im Bereich soziale-emotionale Entwicklung und die mangelnde (finanzielle) Aner-

kennung kann der Lehrer aus Trotz negativ gegenüber Fortbildungen gestimmt sein. Der Aufwand würde seinem Erachten nach zu keiner Anerkennung führen.

In Gesprächen ist auch angeklungen, dass er die Verhaltensprobleme der Schüler als selbst verschuldet ansieht, entgegen den Vorstellungen des Fachbereichs soziale-emotionale Entwicklung, deren Grundgedanken er mangels fehlender Ausbildung nicht zu kennen scheint. Dieses Denken spiegelt sich in folgender Aussage wider: ‚Mike ist selber schuld, dass er von der Realschule jetzt hier gelandet ist‘. Die Verantwortung als Lehrer helfend und unterstützend für eine Verhaltensänderung einzutreten, gibt er somit ab. Durch dieses Verständnis aufgrund der fehlenden Ausbildung kann er sich Tag für Tag als unfähig im Umgang mit schwierigen Schülern erleben, was zu viel Scham führen kann.

Es ist also davon auszugehen, dass der Lehrer im beruflichen Kontext viele Schamerfahrungen erlebt hat und weiterhin erlebt und dadurch sehr schamerfüllt ist.

Das Hintergrundwissen bezüglich der Schüler deckt sich in weiten Teilen mit den Erkenntnissen aus Kapitel 2.5 und wird in den Interpretationen, sofern vorhanden, mit eingebaut.

Beobachtung 1:

Beschreibender Teil:

Leonardo fragt den Lehrer vor der ganzen Klasse, ob er theoretisch auch ein Praktikum nachts an der Tankstelle machen könnte. Der Lehrer antwortet: ‚Theoretisch kannst du das schon machen, aber wer will dich denn überhaupt noch mit deinem Führungszeugnis? Wo hast du überall Hausverbot?‘. Der Lehrer zählt einige Geschäfte auf, in denen Leonardo Hausverbot hat und erwähnt zu den jeweiligen Geschäften den Grund für das erteilte Hausverbot, er listet alle Anzeigen auf, die Leonardo erhalten hat.

Interpretierender Teil:

Da einige Schüler aus der Klasse bereits den Praktikumsplatz verloren oder aufgegeben haben, ist der Lehrer wahrscheinlich nicht gut darauf zu sprechen, wenn Schüler Wechsel von Praktikumsstellen oder Ähnliches ansprechen. Aus diesem Grund könnte sich der Lehrer durch die Frage des Schülers provoziert fühlen. Die Provokation könnte in ihm Scham geweckt haben, die es nun abzuwehren gilt.

Leonardo erkundigt sich wahrscheinlich aus Neugier, ob er nachts ein Praktikum machen könnte. Die Frage des Schülers ist eventuell darauf bezogen, dass die Arbeit nachts wäre und die Schüler aber noch minderjährig sind oder weil ihm nachts arbeiten ‚cool‘ erscheint und er dies vor der gesamten Klasse kundtun möchte. Der Lehrer antwortet, wie oben beschrieben. Er stellt dem Schüler eine rhetorische Frage. Die Tatsache, dass der Lehrer dem Schüler durch die rhetorische Frage keine Möglichkeit gibt darauf Bezug zu nehmen, erweckt den Anschein, als wäre die Frage ‚[...] wer will dich denn überhaupt noch mit deinem Führungszeugnis?‘

eigentlich eine Aussage. Die Botschaft lautet dann: ‚Mit deinem Führungszeugnis will dich keiner‘. Diese Botschaft ist eine Erniedrigung und eine Beschämung vor der ganzen Klasse. Hinzu kommt die Aufzählung der Angaben aus dem Führungszeugnis, die keinen aus der Klasse etwas angehen, die privat und intim sind und die nicht vor jedermann offengelegt werden sollten. Die Scham, die der Schüler empfindet, kann unterschiedlichen Ursprungs sein. Es kann die Scham durch Beschämung im Spiel sein. Es könnte zusätzlich die Gewissensscham aufgekommen sein, die über die Angaben aus dem Führungszeugnis auf Fehlverhalten hinweist. Von Bedeutung könnte auch die Intimitätsscham sein, da die Privatheit des Schülers nicht gewahrt geblieben ist. Eventuell verfolgte der Lehrer das Ziel, den Schüler davon abzuhalten seine Praktikumsstelle aufzugeben, indem er ihn mit seinen geringen Chancen auf dem Arbeitsmarkt konfrontiert.

Fakt ist, dass hier ein von der Norm abweichendes, in der Vergangenheit liegendes Verhalten mit Beschämung geahndet wurde und das kann dazu führen, dass der Schüler Fehler im weiteren Verlauf mit Schamgefühlen und Beschämung verbinden wird (vgl. MARKS 2009, 54). Ein Zitat von SINGER passt an dieser Stelle sehr gut und äußert ebenso meine Gedanken: „Einem Jugendlichen die Zukunft abzusprechen, ist ein pädagogisches Verbrechen. Es zählt zum Schlimmsten, was Lehrer anstellen können: die ihnen anvertrauten Kinder aufzugeben, sie mit der Prophezeiung ihres Versagens auszustoßen“ (SINGER 2000, 42). Zudem möchte ich an dieser Stelle noch einbringen, dass vor allem bei schammotivierten Straftätern die Gefahr in einen Teufelskreis von ‚Beschämung-Delinquenz-Beschämung-Delinquenz‘ zu geraten sehr hoch ist (vgl. HILGERS 1997, 141). Schlussfolgernd ist davon auszugehen, dass eine solche auf Scham und Beschämung basierende Interaktion zwischen Lehrer und Schüler nicht zu einer gelingenden Beziehung als Basis für schulische Lehr- und Lernprozesse führen kann.

Beobachtung 2:

Beschreibender Teil:

Elena ist auf der Suche nach einer neuen Praktikumsstelle, da sie die alte Stelle nicht mehr besuchen möchte. Sie erzählt, sie habe bei einem Hotel angerufen und nach einem Praktikumsplatz gefragt. Als die Frau am Telefon sie fragte, in welchen Bereich sie das Praktikum machen möchte, sagte sie, sie habe bereits ein Praktikumsplatz und legte auf. Die Lehrerin sagt zu Elena: ‚Elena das, was du gemacht hast, ist nur dumm‘.

Interpretierender Teil:

Elena hat sich bemüht eine neue Praktikumsstelle zu bekommen. Der Lehrer hat sehr viel Druck auf Elena ausgeübt, da sie bereits für die erste Praktikumsstelle lange gebraucht hat, um die notwendigen Formalien zu regeln. Da Elena zwei Wochen nach Praktikumsbeginn das

Formular mit der Unterschrift des Betriebes noch nicht abgegeben hatte, wurde sie der Lüge bezichtigt. Ihr wurde unterstellt, keine Praktikumsstelle zu haben. Elena wurde mir vorgestellt als ein Mädchen, das gerne lügt. Nun hat Elena sich telefonisch bei einem Hotel nach einem neuen Praktikumsplatz erkundigen wollen. Während des Telefonats wird ihr eine Frage gestellt, auf die sie vermutlich keine Antwort weiß. Elena steht also vor der Entscheidung ihr Unwissen preiszugeben und sich zu schämen oder ihr Unwissen zu verbergen. Da Elenas Unwissen sie wahrscheinlich mit Scham erfüllt, entscheidet sie sich dafür, diese Scham abzuwehren, bzw. ihr entgegenzuwirken, bevor sie sich ausbreitet. Elena winkt ab, lügt die Frau am Telefon an, indem sie ihr sagt, sie habe bereits einen Praktikumsplatz und legt auf. In der Schule erzählt Elena von diesem Vorfall. Vielleicht, um gelobt zu werden, dass sie sich nach einem neuen Praktikumsplatz erkundigt hat, vielleicht, um indirekt damit auszudrücken, dass sie mit der Suche aufgrund ihres Unwissens überfordert ist und sie sich Unterstützung von Seiten der Lehrer wünscht. Elena öffnet sich vorsichtig mit einem ihr peinlichen, beschämenden Punkt und wird daraufhin mit den Worten ‚Elena das, was du gemacht hast, ist nur dumm‘ konfrontiert. Elena wird beschämt und beleidigt und empfindet aus diesem Grund Scham durch Beschämung. Während des Telefonats und als sie von dem Vorfall in der Schule erzählt hat, wird Elena mit Intimitätsscham erfüllt gewesen sein, die sie abwehren musste. Elenas Schamabwehr hat solange funktioniert, bis sie beschämt wurde. In diesem Moment wurde sie von außen dazu veranlasst die Scham zu spüren, die sie eigentlich abgewehrt hatte.

Beobachtung 3:

Beschreibender Teil:

Die Schülerinnen und Schüler haben oft Erzählbedarf und wollen dem Lehrer ganz unterschiedliche Sachen erzählen. Der Lehrer zeigt gegenüber den Erzählungen der Schülerinnen und Schüler kein Interesse. Er entgegnet ihnen mit Äußerungen dieser Art: ‚Und was hast du heute Nacht noch so geträumt?‘, ‚Lüg doch nicht schon wieder‘ oder ‚Geh raus und erzähl es der Türklinke vom Männerklo, die interessiert´s vielleicht. Hier interessiert es keinen‘.

Interpretierender Teil:

Die Schüler haben öfter Erzählbedarf. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sie zu Hause wenig Interaktion erleben. Der Lehrer wehrt die Erzählungen der Schüler ab. Der Lehrer erzählt selbst gerne und er lässt sich nicht davon abhalten, auch wenn er dafür beispielsweise den Unterrichtsstoff vernachlässigt. Das kann auch damit zusammenhängen, dass der Unterricht generell nicht sehr gut und aufwendig vorbereitet war, sondern eher spontan und willkürlich wirkte. Daher hatte er keine bestimmten Unterrichtsziele, die er unbedingt erreichen wollte im Hinterkopf. Vielmehr hatte es den Anschein, als wolle der Lehrer lediglich den Schultag hinter

sich bringen. Aus diesem Grund vermag ich auszuschließen, dass der Lehrer den Erzählrang der Schüler zu Gunsten des Unterrichts unterbindet. Ob der Lehrer einfach desinteressiert ist oder welcher Zweck hinter seiner Handlung liegt, ist nicht schlüssig. Vielleicht möchte er dadurch seine Scham abwehren oder Macht ausdrücken, indem er die Schüler mit abwertenden Aussagen beschämt. Die Äußerungen, die der Lehrer den Schülern entgegnet, sind unterstellend und abwertend, beschämend, wenn nicht sogar verachtend. Zudem bedient sich der Lehrer einer Generalisierung, indem er für andere mitspricht („Hier interessiert es keinen“), deren Meinungen sich eventuell gar nicht mit seiner decken. Die Schüler werden durch Verachtung und mangelndes Interesse beschämt. Sie empfinden Scham durch Beschämung. Der Lehrer hat somit seine Schamempfindungen auf die Schüler übertragen. Auch hier ist das Risiko in einen Teufelskreis zu geraten sehr hoch, da die Schüler ihrerseits diese Beschämungen abwehren könnten.

Für die Schüler, die hier eine Abwertung und Verachtung erfahren, kann die Abwertung zur Selbst-Abwertung werden, die Verachtung zur Selbst-Verachtung (vgl. MARKS 2009, 43; vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 28).

Die Analyse der Beobachtungen führt zum Anschein, dass der Lehrer keine Anstrengungen unternimmt, das Verhalten seiner Schüler verstehen zu wollen. Dem Lehrer liegt ein anderes Verständnis von Verhaltensstörung zugrunde als in dieser Arbeit. Der Lehrer sieht das Verhalten der Schüler wahrscheinlich nicht als „Ausdruck einer inneren Erlebens- und Erfahrungswelt“ (MINISTERIUM 2010, 8) oder als Schamabwehrformen oder als sonstige Abwehrmechanismen. Der Lehrer sieht das Verhalten der Schüler als eine Charaktereigenschaft an oder als etwas, das sie selbst zu verantworten haben und sieht seine Art im Umgang mit diesen Schülern vielleicht als pädagogische Strenge oder als Gerechtigkeit an (vgl. SINGER 1998, 31). Manchmal wird das destruktive Verhalten der Schüler auch als Rechtfertigung für lernstörendes Lehrerverhalten genutzt (vgl. ebd., 229).

Es kann aber auch sein, dass der Lehrer ganz genau weiß, dass er zu einer Verhaltensänderung der Schüler beitragen könnte, aber aufgrund der fehlenden Ausbildung ihm die Mittel (pädagogisch-didaktische Unzulänglichkeit, Wissen über Psychologie des Kindes) dazu fehlen, so dass er sich als unfähig erlebt. Um das unerträgliche Schamgefühl aufgrund seiner Unfähigkeit nicht spüren zu müssen, wehrt er dieses ab, indem er behauptet die Schüler seien selbst an ihrem Verhalten schuld.

Es scheint als wehrte der Lehrer oft selbst seine Schamgefühle durch verschiedene Schamabwehrformen ab. Insbesondere durch Beschämung oder Zynismus. Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass dem Lehrer die Macht der Scham nicht bewusst zu sein scheint und er somit

Schwierigkeiten im Umgang mit Scham, Beschämung und Schamabwehr hat. Der Lehrer bedarf der Hilfe, um mit diesen komplexen Interaktionen umgehen zu können.

Damit sich ein Verhalten, wie es die Beobachtungen zeigen, nicht zu einem Teufelskreis verfestigt oder um aus einem Teufelskreis aus ‚Scham-Schamabwehr-Scham-Schamabwehr‘ wieder herauszufinden, muss die Scham ins Bewusstsein geholt werden (vgl. MARKS 2005, 10).

Scham muss wahrgenommen, anerkannt und konstruktiv verarbeitet werden (vgl. ebd.)

Aus diesem Grund sollen im nächsten Kapitel einige Anregungen gegeben werden, um besser mit Scham umzugehen und die somit zu einem wertschätzenderen Umgang in der Schule verhelfen.

6. WAHRNEHMUNG - ANERKENNUNG - ERMUTIGUNG

Eine gelungene Ermutigung - nicht als einmaliger Akt! - bewirkt eine Änderung in der inneren Haltung dessen, der ermutigt wird, erhöht das Gefühl von Selbstachtung und stärkt den Glauben an die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten.

(SCHOEANACKER 1996 zit. n. FRICK 2011, 53)

Auf dem Weg von der Beschämung zur Anerkennung und auf dem Weg raus aus dem schulischen und gesellschaftlichen Teufelskreis von Scham und Beschämung kommt Lehrern eine wichtige Bedeutung zu (vgl. MARKS 2005, 8; vgl. MARKS 2010, 20). Da Schüler sehr viel Zeit in der Schule verbringen, sind Lehrer diejenigen, die die Schülerschaft und somit die nächste Generation wesentlich prägen (vgl. MARKS 2005, 8). Lehrer sind im schulischen Kontext die Professionellen, die Erwachsenen. Aus diesem Grund ist es ihre Aufgabe den Teufelskreis von Scham und Beschämung zu durchbrechen, indem sie anfangen wahrzunehmen, denn Wahrnehmung ist der erste Schritt in Richtung Veränderung und in Richtung Anerkennung (vgl. SINGER 1993, 234).

In erster Linie müssen Lehrer ihre **Wahrnehmung** schulen und die Scham und ihre verborgene Macht erkennen (vgl. MARKS 2008, 8). Lehrer müssen ihre eigenen Schamgefühle wahrnehmen, reflektieren, versuchen im Affekt innezuhalten, um so die „Chance, aus der Spirale gegenseitiger Beschämung auszusteigen und in konstruktiver Weise auf den anderen zu reagieren“ (MARKS 2005, 10) zu nutzen. „Das Wahrnehmen dessen, was ist, ist auch auf den anderen gerichtet. Hier geht es darum, ihn als ganzen Menschen anzuerkennen und die hinter seiner Fassade (Maske) verborgene Scham wahrzunehmen“ (ebd.).

Lehrer müssen sich auch die Tradition von Scham und Beschämung in der Gesellschaft vergegenwärtigen, diese durcharbeiten, um sowohl bei sich als auch bei anderen zu verhindern, Scham-Affekte in der Begegnung mit den Mitmenschen abzuwehren (vgl. MARKS 2008, 8).

Es ist wichtig, dass Lehrer ein Bewusstsein für Scham entwickeln und Lernen achtsam mit der eigenen wie der fremden Scham umzugehen (ebd., 8). Denn wie bereits in Kapitel 2.5.2 unter der Überschrift ‚Schüler mit sozialem-emotionalen Förderbedarf und Familie - Grundbedürfnisse von Kindern‘ deutlich zum Vorschein kam, „bringen viele Schüler bereits aus ihrem Elternhaus eine pathologische Schamgeschichte mit, die wir zu allererst anerkennen müssen“ (ebd.) Denn nach dem Wahrnehmen kommt die Anerkennung der Scham.

Anerkennung bezieht sich nicht nur auf Scham. Sie bezieht sich auf den ganzen Menschen. Das bedeutet für Lehrer die Grundbedingungen menschlicher Entfaltung zu berücksichtigen.

Dazu gehören „Individualität, Entfaltung, Lernbereitschaft, Gemeinschaft, Gefühlsbezogenheit, Sinngabung und Verantwortung“ (vgl. SINGER 1998, 64). Lehrer sollen fürsorglich und teilnehmend sein. „Dazu gehört Mitgefühl als Teilnahme an fremdem Leid“ (ebd., 54).

Lehrer müssen auch anerkennen, dass Kränkungen jeglicher Art krank machen und das Verhalten negativ beeinflussen können (vgl. SINGER 1993, 82, 99). Was SINGER in diesem Zusammenhang über das psychosomatische Denken äußert, lässt sich auch auf maladaptives Verhalten bzw. Verhaltensstörungen übertragen. SINGER sagt: „Psychosomatisch zu denken bedeutet nicht, nach Schuldigen zu suchen, sondern genau hinzusehen, ganzheitlich wahrzunehmen, menschlich aufmerksam zu sein, Selbsterkenntnis zu entwickeln und der Frage nach dem Sinn des Krankseins nachzugehen“ (ebd., 70). Es ist also auch die Aufgabe des Lehrers das Kranksein, das Verhalten der Schüler zu verstehen, und zwar als Selbstheilungsversuch (vgl. BECK 1985, 17).

Durch die Anerkennung, die Schülern in der Schule durch Lehrer entgegengebracht wird, soll sich im Schüler das Denken in die Richtung verändern, dass er über sich denkt, „[i]ch darf sein. Ich bin gut, so wie ich bin. Ich werde angenommen. Mag auch nicht alles klasse an mir sein, mögen sogar einige Eigenschaften ausgesprochen unangenehm sein - ich bin, so wie ich bin. Dafür muss ich mich nicht schämen. Ich bin dennoch liebenswert“ (BAER/ FRICK-BAER 2008, 45).

Oft reicht die Anerkennung alleine aus, um positive Entwicklungen im Verhalten der Kinder und Jugendlichen zu bewirken. An anderer Stelle reicht die Anerkennung allein nicht aus und es bedarf dann der intensiven Ermutigung in Hinblick neue Erfahrungen machen zu können und zu wollen (vgl. JACOBY 1999, 77). Aus diesem Grund sollen im Folgenden einige Anregungen zur Ermutigung gegeben werden. In diesem Abschnitt sollen nicht nur Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie man Schüler ermutigen kann. Es sollen auch einige Punkte angesprochen werden, die den Lehrer in seinem Handeln ermutigen sollen.

„**Ermutigung** ist die Kraft, die das natürliche Wachstumspotenzial in Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zur Entwicklung bringen kann“ (FRICK 2011, 48). Die Voraussetzungen für die Ermutigung sind Anerkennung, Wertschätzung und Einfühlungsvermögen (ebd., 46). Wichtig ist, dass die Schule Schüler, die bereits verlassen wurden, die bereits aufgegeben haben, nicht auch noch verlässt (vgl. SINGER 1993, 66). Dies gilt in besonderem Maße für Schüler an Schulen für Erziehungshilfe. Diese Schüler brauchen „eine Art Unterstützung, der sie entnehmen können, daß man sie gern hat“ (SINGER 1998, 61).

Im Lernen ist es möglich diese Kinder wieder aufzubauen. Lernen kann diesen Schüler ein verlorenes Zugehörigkeitsgefühl wiedergeben und ihnen helfen die Welt neu zu entdecken und in sie hineinzuwachsen (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang lassen sich auch die Lehrer dazu ermutigen nicht lediglich Vermittler von Werten zu sein, sondern diese Werte, „Hilfsbereitschaft,

Rücksichtnahme, Mitleid, sich um andere sorgen, Respekt vor dem Nächsten, Wohlwollen, Toleranz“ (ebd., 15), gemeinsam mit den Schülern zu leben (vgl. ebd.).

Da sich Lernen in der Interaktion zwischen Personen vollzieht, ist es wichtig eine wohlwollende pädagogische Beziehung zu den Schülern aufzubauen (vgl. FRICK 2011, 49). Denn diese Beziehung weckt in den Schülern Lerneifer, Zufriedenheit und Motivation (vgl. SINGER 1998, 14).

Lehrer sollen Unterricht so gestalten, dass Schüler Lernerfolge machen, denn diese Lernerfolge ermutigen (vgl. ebd., 65) und sind „Garant für weiteren Lernerfolg; Erfolg weckt in Schülerinnen und Schülern hoffnungsvolle Erwartungen und stärkt das Selbstbewusstsein“ (ebd., 80). „[Die] Zuversicht und die Hoffnung auf Erfolg machen lernwillig [...]. Alles, was zum Wohlbefinden beiträgt und das Selbstwertgefühl stärkt, vermehrt den Unterrichtserfolg und fördert die Gesundheit“ (ebd., 13).

Erkenntnisse, die den Lehrer dazu ermutigen sollen, nicht die Hoffnung in Bezug auf die Wirksamkeit seines Handelns aufzugeben, besagen, dass die Verhältnisse dafür zuständig sind, einen Menschen krank oder aber auch gesund zu machen (vgl. SINGER 1993, 191). Auch diese Erkenntnis lässt sich auf das Verhalten von Schülern übertragen, wenn man zugrunde legt, dass es sich bei der Verhaltensstörung um den „Ausdruck einer inneren Erlebens- und Erfahrungswelt [handelt], die sich aus Interaktionsprozessen im persönlichen, familiären, schulischen und gesellschaftlichen Umfeld herausgebildet hat“ (MINISTERIUM 2010, 8) und nicht um eine Persönlichkeitseigenschaft (vgl. ebd.). Die Hoffnung etwas zu bewirken liegt im Umgang mit den Schülern. „Schule ist keine therapeutische Einrichtung. [...] Aber Schule kann durch eine menschliche Pädagogik therapeutisch wirken“ (SINGER 2000, 14). Lehrer können den Schülern die wohlwollenden Spiegelungen geben, die ihnen bisher gefehlt haben (vgl. BAER/ FRICK-BAER 2008, 82f). Lehrer können bei solchen Kindern die Resilienz fördern (vgl. MARKS 2010, 43).

Aus der Beschreibung und Anregung über Wahrnehmung - Anerkennung - Ermutigung können „Lehrer und Schüler [...] aus ihrer wechselseitigen Unzufriedenheit etwas Gemeinsames machen“ (SINGER 1998, 226). Beschämte Lehrer und Schüler, kranke Lehrer und Schüler und verhaltensgestörte Lehrer und Schüler können von Anerkennung und Ermutigung nur profitieren, denn „Ermutigung macht den Schwachen stärker, den Kranken gesünder, den Zweifelnden sicherer, den Ängstlichen mutiger“ (FRICK 2011, 54).

FAZIT

Ich spüre die Verantwortung, mich für das einzusetzen, was ich für gut und richtig halte. Ob es mir gelingt, etwas zu verändern, weiß ich nicht. Ich lasse beide Möglichkeiten zu. Ich lass nur eines nicht zu, dass es keinen Sinn mache, das Gute anzustreben.

(VACLAV HAVEL zit. n. SINGER 2000, 51)

Scham ist ein Phänomen, das aus unserem Leben nicht wegzudenken ist. Die Scham aus unserem Leben zu verbannen, ist nicht das, was angestrebt werden sollte, da Scham für die menschliche Entwicklung wichtige Funktionen übernimmt. Scham hilft uns ein Gespür für unsere Grenzen aufzubauen, Scham sorgt dafür, dass wir Empathie entwickeln und dadurch solidarisch handeln lernen. Scham hilft bei der Entwicklung unseres Gewissens. Diese Scham, ist gesund und soll beibehalten werden.

Anders ist es mit der ungesunden Scham, mit der pathologischen oder traumatischen Scham. Diese Scham kann von einem Menschen nicht integriert werden, sie wird unterdrückt oder abgewehrt. Diese Scham ist schädlich, für den Betroffenen selbst, aber auch für sein Umfeld, das der Schamabwehr des Betroffenen ausgesetzt ist.

Pathologische Scham ist an der Schule für Erziehungshilfe kumuliert aufzufinden. Kinder und Jugendliche mit sozialem-emotionalem Förderbedarf haben viele negative, beschämende Erfahrungen in ihrem persönlichen, sozialen, schulischen und gesellschaftlichen Umfeld gemacht, die ihre Erlebens- und Verarbeitungsweise negativ geprägt haben. Ihr Verhalten gegenüber der Umwelt ist distanziert, zurückgezogen oder misstrauisch. Viele von ihnen fürchten sich vor weiteren Demütigungen und verletzen andere Menschen, weil sie sich aufgrund ihrer Erfahrungen nicht vorstellen können, dass diese es gut mit ihnen meinen. Ihr Selbstkonzept ist geprägt von internalisierten Gefühlen wie Schuld, Angst, Furcht und Unzulänglichkeit.

Kindern und Jugendlichen mit sozialem-emotionalem Förderbedarf gelingt es oft nicht konstruktiv mit ihrer überflutenden Scham umzugehen. Sie ist ihnen oft nicht bewusst oder sie wehren diese konsequent ab.

Wie in dieser Arbeit gezeigt wurde, führt die Unterdrückung und Abwehr von Scham zu Krankheit und/ oder schwierigem Verhalten und beeinträchtigt somit das Lehren und Lernen. Ebenso wird die Interaktion in zwischenmenschlichen Beziehungen durch Scham und Schamabwehr vergiftet und nimmt dem Lehren und Lernen somit das Fundament, auf dem es aufbaut.

Lehrern kommt im Zusammenhang mit Scham und Beschämung an der Schule eine wichtige Rolle zu. Auch sie können Opfer von Beschämungen sein. Durch schulexterne Faktoren, aber auch durch schulinterne. Doch im schulischen Rahmen nehmen sie die Rolle des Professionellen ein. Das bedeutet nicht, dass sie sich nicht schämen dürfen oder dass sie Beschämungen einfach hinnehmen sollen. Zur Lehrerprofessionalität gehört es aber, reflektiert mit den eigenen Schamerfahrungen, aber auch mit den Erfahrungshintergründen ihrer Schüler umzugehen. Sie sollten als erste aus dem Teufelskreis von Scham und Beschämung aussteigen, indem sie sich ihre Scham bewusst machen und versuchen sie nicht in blinder Reaktion durch Beschämung an die Schüler weiterzugeben. Sie sollen ihren Schülern die Gegenerfahrungen ermöglichen, die sie brauchen, um ihre Erlebens- und Verarbeitungswelt wieder in eine sozial adäquate Richtung zu führen. Das kann für den Lehrer auch mal bedeuten, dass sie das Verhalten der Schüler aushalten müssen, um eben aus dem Teufelskreis auszusteigen.

Der Lehrer aus den Beobachtungen der Schulpraxis hat für sich den Weg aus dem Teufelskreis noch nicht gefunden. Er bedarf der Unterstützung durch Kollegen und Vorgesetzten, um sich seiner Scham bewusst zu werden, um das Verhalten der Schüler hinterfragen und verstehen zu lernen und als Schamabwehrreaktionen deuten zu können. Es geht nicht darum einen Sündenbock für die schulische Unzufriedenheit der Schüler und Lehrer zu suchen, sondern um das Wahrnehmen, das Anerkennen und die Verarbeitung der Scham. Nicht die Scham kann abgelegt werden, aber die Beschämung. Doch dafür bedarf es der Auseinandersetzung mit ihr.

Ich habe mich im Zuge dieser Arbeit auch intensiv mit meiner Scham auseinandergesetzt. Ich habe gelernt, welchen Einfluss Scham auf Menschen hat und wie stark Scham das Leben, das Lehren und das Lernen beeinträchtigen kann.

Ich habe meine Hemmungen zu intervenieren verstehen gelernt. Ich habe die Verhaltensweisen der Lehrer verstanden und erkenne ihre Not. Wie das obige Zitat sagt: Fühlt man sich verantwortlich, für das, was man gut und richtig findet einzustehen, kann man nicht nicht intervenieren. Aus diesem Grund habe ich einige Wochen nach dem Praktikum eine E-Mail an den Schulleiter geschrieben, in der ich ihn über meine Beobachtungen informiert habe. Ich habe ihm erklärt, dass es mir nicht darum ginge, dass der Lehrer sanktioniert wird oder Ähnliches. Ich habe dem Schulleiter ans Herz gelegt, dem Lehrer zu ermöglichen sich mit der Thematik Scham und Beschämung näher zu befassen. Ob es mir gelungen ist, etwas zu bewegen, weiß ich nicht. Aber ich habe nicht zugelassen, dass die Möglichkeit, etwas zu bewirken, ungenutzt bleibt.

LITERATURVERZEICHNIS

- Badische Zeitung** (2005): Jeder dritte Schüler wird gemobbt. In: Badische Zeitung 25.20.2005. S.6
- Baer, U./ Frick-Baer, G.** (2008): Vom Schämen und Beschämtwerden. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
- Bauer, J.** (2002): Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. Eichborn. Frankfurt a.M.
- Bauer, J.** (2006): Warum ich fühle was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen. Heyne Verlag. München.
- Bauer, J.** (2008): Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Heyne Verlag. München.
- Bauer, J.** (2009): Burnout bei schulischen Lehrkräften. In: Psychotherapie im Dialog. 10. Jahrgang [Heft 3]. S.251-255.
- Beck, D.** (1985): Krankheit als Selbstheilung. suhrkamp taschenbuch verlag. Frankfurt a.M.
- Bertelsmann Stiftung** (2011): Deutschland kommt bei Inklusion kaum voran. In: Spiegel Online. URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/behinderte-schueler-deutschland-kommt-bei-inklusion-kaum-voran-a-783861.html> [Stand 09.07.2012].
- Bildungsklick** (2007): "Sonderschulen abschaffen". Behindertenbeauftragte fordert mehr Integration in Deutschland. URL: <http://bildungsklick.de/a/53532/sonderschulen-abschaffen/> [Stand: 11.07.2012].
- Bittner, G./ Ertle, C./ Schmid, u.a.** (1974): Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern. Gutachten und Studien der Bildungskommission 35. Sonderpädagogik Band 4. Deutscher Bildungsrat. Klett Verlag. Stuttgart.
- Bohleber, W.** (2008): Zur Psychoanalyse von Schamerfahrungen. In: Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen, 62.Jahrgang, [Heft 9/10], S.831-839.
- Brazelton, T./ Greenspan S.** (2008): Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
- Broekman, B.** (2005): Körper, Scham, Schuld - und Leidenschaft. URL: http://mensch-im-wandel.de/root/img/pool/downloads/publikationen/2005_koerper_scham_schuld_und_leidenschaft_.pdf [Stand: 23.04.2012].
- Deggerich, M. u.a.** (2006): Virus im Programm. In: Der Spiegel 48, S.36-39.

- Dudenredaktion** (2002): Duden. Das Bedeutungswörterbuch. Dudenverlag. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.
- Dudenredaktion** (2007): Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Dudenverlag. Mannheim.
- Einzmann, S.** (2009): Armut schädigt das Gehirn. In: Psychologie heute, Juli, S.16.
- Frick, J.** (2011): Die Kraft der Ermutigung. Hans Huber. Göttingen. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage.
- Friebertshäuser, B./ Prengel, A.** (Hrsg.) (1997): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag. Weinheim München.
- Geißler, K.** (1992): Zeit leben. Vom Hasten und Rasten, Arbeiten und Lernen, Leben und Sterben. Beltz Quadriga. Weinheim. 4. Auflage.
- GEW** (2012): Alternative zur Lehrereinstellung. URL: http://www.gew-bw.de/Alternativen_zur_Lehrereinstellung.html [Stand: 15.07.2012].
- Gloger-Tippelt, G./ König, L.** (2009): Bindung in der mittleren Kindheit. Das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8- jähriger Kinder (GEV-B). Beltz Verlag. Weinheim, Basel.
- Götze, M.** (2011): Schwerpunktthema: Abschaffung der Sonderschulen. Ist Inklusion für alle gut? URL: <http://www.dradio.de/dlf/sendungen/pisaplus/1629103/> [Stand: 11.07.2012].
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG)** vom 23.05.1949 URL: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf> [Stand: 18.06.2012].
- Gudjons, H.** (2008): Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn. 10. Auflage.
- Hilgers, M.** (1997): Scham. Gesichter eines Affekts. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen. 2. Auflage.
- Hinrichs, Per u.a.** (2003): Horrortrip Schule. In: Der Spiegel 46, URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/titel-horrortrip-schule-a-273200.html> [Stand: 08.07.2012].
- Izard, C.E.** (1981): Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
- Jacoby, M.** (1999): Scham- Angst und Selbstwertgefühl. Ihre Bedeutung in der Psychotherapie. Walter-Verlag. Solothurn und Düsseldorf.
- Köck, P./ Ott, H.** (1976): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Verlag Ludwig Auer. Donauwörth.

- Köck, P./ Ott, H.** (2002): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Verlag Ludwig Auer. Donauwörth. 7. Auflage.
- König, L.** (2002): Bindung bei sechsjährigen Kindern aus Einelternfamilien. Bindungsrepräsentation, Selbstkonzept und Verhaltensauffälligkeiten im Kontext von Risikobedingungen. VDM Verlag Dr. Müller. Düsseldorf.
- Kron, F.W.** (2009): Grundwissen Pädagogik. Ernst Reinhardt Verlag. München Basel. 7. Auflage.
- Largo, R.** (2008): Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. Piper. München Zürich. 16. Auflage.
- Leisering, H.** (1999): Neues grosses Wörterbuch. Fremdwörterbuch. Compact Verlag. München.
- Lösel, F.** (1975): Prozesse der Stigmatisierung in der Schule. In: Brusten, M./ Hohmeier, J. (Hrsg.) (1975): Stigmatisierung 2. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen. Luchterhand-Verlag. Darmstadt. S.7-32. Online verfügbar. URL: <http://www.uni-landau.de/instfson/joomla/Auer/Loesel-Stigmatisierung.pdf> [Stand: 09.07.2012].
- Marks, S.** (2005): Von der Beschämung zur Anerkennung. In: Bildung & Wissenschaft 10. S. 6-13.
- Marks, S.** (2007): „Jemanden öffentlich beschämen ist wie Blutvergießen“ (Talmud). Zur Bedeutung von Scham und Scham-Abwehr im Nationalsozialismus und in der Bundesrepublik. In: Marks, S. (Hrsg.) (2007): Scham - Beschämung - Anerkennung. LIT Verlag. Berlin. S.33-46.
- Marks, S.** (2008): Scham, Ehre und der „Kampf der Kulturen“. Tabuisierte Emotionen und ihre Bedeutung für die konstruktive Bearbeitung von Konflikten. URL: http://www.forumzfd-akademie.de/files/va_media/nid837.media_filename.pdf [Stand: 25.05.2012].
- Marks, S.** (2009): Scham - die tabuisierte Emotion. Patmos Verlag. Düsseldorf. 2. Auflage.
- Marks, S.** (2010): Die Würde des Menschen oder: Der blinde Fleck in unserer Gesellschaft. Güthersloher Verlagshaus. Güthersloh.
- Milch, W.** (2000): Idealisierung. In: Mertens, W./ Waldvogel, B. (Hrsg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Kohlhammer. Stuttgart. S.323-325.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg** (Hrsg.) (2010): Bildungsplan 2010. Schule für Erziehungshilfe. Stuttgart.

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg** (Hrsg.) (2011a): Hinweise zur Lehrereinstellung für Lehrerinnen und Lehrer an Grund- und Hauptschulen, Werkrealschulen, Realschulen, Sonderschulen und für Fachlehrerinnen und Fachlehrer (misch-technische Fächer), Fachlehrerinnen und Fachlehrer an Sonderschulen für Geistigbehinderte und Körperbehinderte sowie Technische Lehrerinnen und Lehrer an Sonderschulen. URL: http://www.kultusportal.bw.de/servlet/PB/show/1147133_11/Hinweise%20GHR%202009%20Nov%2008.pdf [Stand: 11.07.2012].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg** (Hrsg.) (2011b): Berufsziel Lehrerin/Lehrer. Einstellungschancen für den öffentlichen Schuldienst. URL: <http://www.bw-cct.de/brcms/pdf/82.pdf> [Stand: 11.07.2012].
- Mittag, O.** (1999): Feindseligkeit als koronarer Risikofaktor. Zum gegenwärtigen Forschungsstand. In: Zeitschrift für Gesundheitspsychologie 2, S.55-66.
- Müller, A.** (2006): Das Lernen gestaltbar machen. spirit of learning.
- Müller, L.** (Hrsg.) (2003): Wörterbuch der analytischen Psychologie. Walter. Düsseldorf Zürich.
- Myschker, N.** (2009): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen- Ursachen-Hilfreiche Maßnahmen. Verlag W. Kohlhammer. Stuttgart. 6. Auflage.
- Neckel, S.** (1991): Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit. Campus Verlag. Frankfurt a.M./ Ney York.
- Oser, F./ Spychinger, M.** (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Beltz Verlag. Weinheim.
- Scheidt, K.E./ Waller, E.** (1999): Bindungsrepräsentation, Affektregulierung und psychophysiologische Reaktionsbereitschaft - Anmerkungen zur Bedeutung neuerer Ergebnisse der Bindungsforschung für die Psychosomatik. In: Zs Psychosom Med 45, S.313-332.
- Schickinger, J.** (2006): „Hallo Klugscheißer“. In: Badische Zeitung 28.08.2006. S.24.
- Singer, K.** (1993): Kränkung und Kranksein. Psychosomatik als Weg zur Selbstwahrnehmung. Piper. München Zürich.
- Singer, K.** (1998): Die Würde des Schülers ist antastbar. Vom Alltag in unseren Schulen - und wie wir ihn verändern können. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbek bei Hamburg.
- Singer, K.** (2000): Wenn Schule krank macht. Wie macht sie gesund und lernbereit? Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
- Spitzer, M.** (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum Akademischer Verlag. Heidelberg Berlin.

- Spitzer, M.** (2006): Gehirnforschung und Lernen. Referat von Prof. Dr. Manfred Spitzer bei der Frühjahrsversammlung 2006 des Verbandes der Zürcherischen Schulpäsident/innen. URL: http://www.erasmus.hsnr.de/lernen/m04_Gehirnforschung_und_Lernen_Spitzer.pdf [Stand: 12.05.2012].
- Spitzer, M.** (ohne Datum): Wie lernt das Gehirn? Die neuesten Erkenntnisse der Psychologie und Gehirnforschung. Vortrag bei der Fachtagung Umwelt bildet. URL: http://www.erasmus.hsnr.de/lernen/m13_Wie_lernt_das_Gehirn_Spitzer.pdf [Stand: 12.05.2012].
- Urban Dicionary** (1999-2012): Broken English. URL: <http://www.urbandictionary.com/define.php?term=broken%20english> [Stand: 09.07.2012].
- Verband Bildung und Erziehung** (2012): Besoldungstabelle 2012 für Beamtinnen und Beamte des Landes Baden-Württemberg. URL: http://www.vbe.bw.de/wDeutsch/Download/besoldungstab_badenwuerttemberg_120301.pdf [Stand: 11.07.2012].
- Wahl-Immel, Y.** (2012): „Es gibt kein Kind, das nicht integriert werden könnte. In: Spiegel Online. URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/inklusion-es-gibt-kein-kind-das-nicht-integriert-werden-koennte-a-814458.html> [Stand: 09.07.12].
- Wich, G.** (ohne Datum): Sonderschulen. URL: http://www.bildung-staerkt_menschen.de/unterstuetzung/schularten/SoS [Stand: 09.07.2012].
- Winkel, S. / Petermann, F./ Petermann, U.** (2006): Lernpsychologie. Verlag Ferdinand Schöningh. Paderborn.
- Woolfolk, A.** (2008): Pädagogische Psychologie. Pearson. München. 10. Auflage.
- Wurmser, L.** (2007): Scham, Schamabwehr und tragische Wahrheit. In: Marks, S./ Schwedemann, W. (Hrsg.) (2007): Scham - Beschämung - Anerkennung. LIT Verlag. Berlin.
- Wurmser, L.** (2008a): Die Maske der Scham. Die Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten. Verlag Dietmar Klotz. Frankfurt a.M. 5. unveränderte Auflage.
- Wurmser, L.** (2008b): Scham, Rache, Ressentiment und Verzeihung. In: Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen, 62.Jahrgang, [Heft 9/10], S. 962-989.
- Wustmann, C.** (2011): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Cornelsen Verlag. Berlin. 3. Auflage.

Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den

.....

Unterschrift