



KIRCHLICHE
PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
WIEN/KREMS



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Wieviel Raum wird Scham und Beschämung im Turnsaal
geboten?

Eine Lehrer*innenperspektive der Sekundarstufe 2“

verfasst von / submitted by

Susanna Laggner, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2022 / Vienna 2022

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

UA 199 500 517 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
UF Bewegung und Sport
UF Italienisch

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Björn Krenn

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde weder an einer anderen Stelle eingereicht (z. B. für andere Lehrveranstaltungen) noch von anderen Personen (z. B. Arbeiten von anderen Personen aus dem Internet) vorgelegt.“.

Wien, im September 2022

SUSANNA LAGGNER

Abstract (Deutsche Fassung)

Schüler*innen empfinden im Bewegungs- und Sportunterricht immer wieder Gefühle von Scham und Beschämung. Ein natürliches Ausmaß an Scham ist notwendig, um Lernprozesse zu ermöglichen, ein Übermaß wirkt sich jedoch negativ auf die sportliche Leistung und auch auf die Entwicklung der Jugendlichen aus. Lehrer*innen nehmen dies wahr, und kennen präventive Maßnahmen und Interventionsmöglichkeiten, um den negativen Seiten der Scham entgegenzuwirken.

Es liegt allerdings kein Wissen darüber vor, inwiefern die Wahrnehmung aus Sicht der Lehrkräfte die Unterrichtsgestaltung in der österreichischen Sekundarstufe 2 beeinflusst. Dazu wurde eine empirische Studie durchgeführt. Mit einem leitfadengestützten Interview wurden fünf Expert*innen befragt. Als Expert*innen wurden drei weibliche und zwei männliche Lehrkräfte, die Bewegung und Sport an einer österreichischen Schule (der Sekundarstufe 2 in Wien, Niederösterreich und Oberösterreich) unterrichten, definiert.

Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte Scham und Beschämung bei Schüler*innen vor allem bei Situationen der Leistungsfeststellung und bei gewissen Organisationsformen wahrnehmen. Zusätzlich merken sie, dass sich viele Schüler*innen wegen ihres Körpers schämen. Lehrer*innen bemühen sich, ihren Unterricht so zu gestalten, dass der Leistungsdruck minimiert wird und individuelle Stärken zum Vorschein gebracht werden. Sie versuchen, manche Schamsituationen zu verhindern, indem sie gewisse Organisationsformen überdenken und zum Beispiel jene Situationen vermeiden, bei denen wenige Schüler*innen gleichzeitig in Bewegung sind.

Alles deutet darauf hin, dass die Lehrer*innen versuchen, vor allem ein positives Unterrichtsklima zu schaffen und die Schüler*innen in ihrer Diversität zu fördern, damit sie ihre sportlichen Leistungen bringen können und in ihrer Entwicklung gefördert werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass Scham und Beschämung in der Unterrichtsplanung insofern eine Rolle spielen, als dass die Lehrkräfte stets versuchen, den Gefühlen Scham, Beschämung und Angst möglichst wenig Raum zu geben.

Schlüsselwörter: Scham, Beschämung, Jugendliche, Schüler*innen, Bewegungs- und Sportunterricht, Lehrer*innenperspektive, präventive Maßnahmen, Interventionsmöglichkeiten

Abstract (English Version)

Students frequently experience feelings of shame and embarrassment during physical education lessons. A natural amount of shame is necessary to enable learning processes, but excessive shame negatively impacts athletic performance and young people's development. Physical education teachers are aware of this and know preventive measures and intervention possibilities to counteract this phenomenon.

However, there is no knowledge about the extent to which the teachers' perceptions influence instructional design in upper secondary education. Therefore, an empirical study was conducted. Five experts were interviewed using a guided interview. Three female and two male teachers who teach physical education at upper secondary schools in Vienna, Lower Austria and Upper Austria were defined as experts.

The results show that teachers perceive feelings of shame and embarrassment in students, especially in situations of performance assessment and in certain forms of instructional organization. In addition, they notice that many students are ashamed of their bodies. Teachers try to design their lessons in a way where the pressure to perform is minimized and individual strengths are brought to the fore. They attempt to prevent occurrences of shame by reconsidering certain forms of lesson organization and, for example, avoiding situations in which few students are in motion at the same time.

However, they try to create a positive classroom environment and support students in their diversity, so that they can athletically perform well and are supported in their development.

The results show that shame and embarrassment are considered in the lesson planning process as teachers always seek to give as little space as possible to feelings of shame, embarrassment, and fear.

Keywords: Shame, shaming, adolescents, students, sport, physical education lessons, teacher perspective, preventive measures, intervention options

Inhaltsverzeichnis

Eidesstattliche Erklärung	I
Abstract (Deutsche Fassung).....	II
Abstract (English Version)	III
Inhaltsverzeichnis	IV
1 Einleitung.....	1
2 Theoretischer Teil	3
2.1 Scham und Beschämung.....	3
2.1.1 Definition und Etymologie	3
2.1.2 Natürliche Scham	4
2.1.3 Beschämung.....	5
2.1.4 Ausdrucksformen von Scham	6
2.1.5 Formen der Scham	8
2.1.6 Abwehrformen von Scham und Beschämung	8
2.2 Scham und Beschämung mit Fokus auf Jugendliche.....	11
2.2.1 Die Entwicklung von Scham	11
2.2.2 Entwicklungsaufgaben und Identitätsfindung	13
2.2.3 Spezielle Herausforderungen im Jugendalter	15
2.3 Scham und Beschämung mit Fokus auf den Bewegungs- und Sportunterricht ..	18
2.3.1 Ziele vom BuS Unterricht.....	18
2.3.2 Potenziell beschämende Spiele	19
2.3.3 Schamauslösende oder Beschämung auslösende Unterrichtsmethoden....	20
2.3.4 Verbale Äußerungen.....	22
2.3.5 Körperliche Exponiertheit.....	22
2.3.6 Handlungsvorschläge	25
2.3.7 Lehrer*innenperspektiven	28
3 Forschungslücke.....	31
3.1 Forschungsfrage.....	32
4 Empirischer Teil – Methodische Vorgehensweise	33
4.1 Erhebungsdesign.....	33

4.1.1	Sample	33
4.1.2	Durchführung.....	33
4.2	Die qualitative Forschung	34
4.2.1	Das Expert*inneninterview.....	34
4.2.2	Inhaltsanalyse nach Mayring	36
5	Ergebnisse und Interpretation	38
5.1	Sample Info	38
5.2	Definitionen.....	38
5.2.1	Scham	38
5.2.2	Beschämung.....	39
5.3	Wahrnehmung von Scham und Beschämung.....	39
5.3.1	Situationen, in denen Scham und Beschämung wahrgenommen werden...39	
5.3.2	Gefühlsäußerungen der Scham	44
5.3.3	Schwierigkeiten beim Erkennen der Scham.....	45
5.3.4	Warnhinweise für Lehrkräfte	46
5.4	Bedeutung und Bewertung von Scham und Beschämung	47
5.4.1	Sensibilisierung der Sportlehrkräfte für Scham und Beschämung.....	48
5.4.2	Auswirkungen von Scham und Beschämung auf die Entwicklung der Schüler*innen	49
5.5	Präventive Maßnahmen.....	50
5.5.1	Maßnahmen bei der Unterrichtsvorbereitung, um Scham und Beschämung zu reduzieren.....	55
5.6	Interventionsmöglichkeiten, wenn Scham und Beschämung während des Unterrichts wahrgenommen werden.....	57
5.6.1	Individuelle Reflexion über Scham und Beschämung im Unterricht	61
5.6.2	Unterstützung holen.....	63
5.7	Wünsche für den Bewegungs- und Sportunterricht.....	65
6	Diskussion	67
6.1	Definition	67
6.2	Wahrnehmung von Scham und Beschämung bei Schüler*innen	67

6.3	Bedeutung für die Unterrichtsgestaltung	69
6.4	Stellenwert des Faches	71
6.5	Ausblick	72
7	Conclusio.....	74
	Literaturverzeichnis.....	75
	Anhang	78

1 Einleitung

Im Laufe der ersten Unterrichtsjahre als Bewegungs- und Sportlehrerin wurden während des Unterrichtens immer wieder beschämende Erlebnisse bei einzelnen Schülerinnen beobachtet. Das Aufkommen der Gefühle Scham und Beschämung scheint Teil des Unterrichts zu sein und taucht in nahezu jeder Klasse mehrmals auf.

Es stellte sich die Frage: Inwiefern können Scham und Beschämung im Bewegungs- und Sportunterricht verhindert werden? Der Wunsch, ein möglichst schamfreies Unterrichtsklima zu schaffen, wurde immer größer. Zusätzlich stieg das Interesse am Nachforschen, wie erfahrene Lehrer*innen mit solchen Situationen umgehen. Gelingt es ihnen, den Schüler*innen zu ersparen, Scham und Beschämung während des Bewegungs- und Sportunterrichts erleben zu müssen, und wenn ja, wie?

Diese Masterarbeit soll dazu dienen, sich mit dieser Thematik wissenschaftlich auseinanderzusetzen, sodass ein Einblick in die aktuelle Situation in der Sekundarstufe 2 an österreichischen Schulen gegeben wird. Im besten Fall helfen die Ergebnisse, dass Neulehrer*innen mögliche Handlungsansätze für dieses Problem gezeigt werden, um dadurch schämenden und beschämenden Situationen im Schulsport möglichst keinen Raum zu bieten. Außerdem könnte diese Arbeit auch dazu führen, dass bereits erfahrene Lehrpersonen ihren Umgang mit Scham und Beschämung im eigenen Unterrichten reflektieren.

Jede*r österreichische*r Schüler*in besucht viele Jahre den Bewegungs- und Sportunterricht. An allen österreichischen Schulen, mit Ausnahme von berufsbildenden Schulen, ist der Bewegungs- und Sportunterricht ein Pflichtgegenstand. Es wird das Ziel verfolgt, dass Schüler*innen Bewegung und Sport sowohl als Bereicherung im Leben als auch als gesundheitliche Notwendigkeit sehen und für eine lebenslange Sportausübung vorbereitet werden (BMBWF, o.D.).

Der Bewegungs- und Sportunterricht findet im Klassenverband statt, das heißt, es agieren mehrere Individuen innerhalb einer Gruppe miteinander. Dabei lassen sich sowohl prosoziale als auch missachtende Gruppenprozesse beobachten. Das führt dazu, dass nicht nur Gefühle wie Freude und Stolz erlebt werden, sondern auch belastende, unangenehme Gefühle, die zum Beispiel durch Beschämung auftreten. Solches Empfinden kann zu einem nachhaltigen Unwohlsein führen mit möglichen Auswirkungen auf die weitere Entwicklung und das Erreichen der Ziele im Bewegungs- und Sportunterricht kann

erschwert sein. Daher ist ein achtsamer Umgang mit diesen Gefühlen notwendig. Ein Sichtbarmachen des Auftretens von Beschämung und ein Identifizieren von kritischen Situationen, in denen sie vermehrt auftauchen, sind hilfreich, um Beschämung zu reduzieren, beziehungsweise um angemessen darauf zu reagieren. Es scheint daher sehr relevant, Bewegungs- und Sportlehrer*innen für dieses Thema zu sensibilisieren.

2 Theoretischer Teil

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wird auf die Gefühle Scham und Beschämung näher eingegangen. Danach folgt ein Kapitel über die Lebenssituation von Jugendlichen, mit Fokus auf ihre Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung. Sich schämen und beschämt werden haben Einfluss auf diese Entwicklungsprozesse. Abschließend wird noch näher auf den Bewegungs- und Sportunterricht eingegangen. Es werden Situationen im Sportunterricht identifiziert, in denen es häufig zu Beschämung kommen kann. Außerdem werden Handlungsvorschläge und Lehrer*innenperspektiven präsentiert.

2.1 Scham und Beschämung

Scham zu empfinden ist eine Emotion. Unter Emotion versteht man einen aktuellen psychischen Zustand einer Person, der eine gewisse Qualität, Intensität und Dauer hat. Meist ist eine Emotion objektgerichtet und umfasst ein subjektives Erleben (Gefühl). Es geht mit bestimmten physiologischen Veränderungen und Verhaltensweisen einher. Weitere Beispiele für Emotionen sind Freude, Trauer und Angst (Hänsel et al., 2016).

Alle Menschen begegnen im Laufe ihres Lebens der Emotion der Scham. Diese wird subjektiv erlebt, und das Gefühl tritt in unterschiedlichen Intensitäten auf und gibt Anstoß zur Selbstreflexion, kann anspornen, kann für Veränderung sorgen (Hänsel et al., 2016; Marks, 2013; Wiesche & Klinge, 2017). Somit kann dieses Gefühl auch konstruktiv sein, und einen positiven Einfluss auf das Lernen und auf die individuelle Entwicklung haben. Demnach ist es nicht immer schlecht, sich zu schämen. Ein gesundes Maß an Scham kann ein wichtiger Regulationsmechanismus sein.

Aber ein Übermaß, ein zu viel Scham, kann ein pathologisches Gefühl hervorrufen und negative Auswirkungen auf die weitere Entwicklung nehmen. Es kann zu Situationen kommen, bei denen sich eine Person nur noch wünscht, möglichst rasch aus diesem Moment fliehen zu können. (Marks, 2013; Wiesche & Klinge, 2017). Bei dieser Masterarbeit steht dieses Übermaß an Schamempfinden im Zentrum.

2.1.1 Definition und Etymologie

Scham kann ganz viele verschiedene Bedeutungen haben. Marks (2019) schreibt, dass Schamgefühle unterschiedlich intensiv sind, sie können kurzzeitig auftreten oder chronisch sein und werden, wie alle Gefühle, subjektiv erlebt. Ausgelöst werden Schamgefühle durch verschiedene Verhaltensweisen oder Eigenschaften.

Bei Marks (2019) findet sich folgender Gebrauch des Begriffs der Scham, dessen Verständnis auch für diese Arbeit gilt:

Tritt die Emotion Scham auf, dann führt das zu einem sich Schämen. Schämt sich eine Person, dann fühlt sie sich „wie überfallen“ oder überrascht. Zumindest vorübergehend verliert sie die Geistesgegenwart und Selbstkontrolle, und fühlt sich verwirrt oder geistig wie gelähmt, unfähig, wertlos, hilflos, schwach, lächerlich, minderwertig oder gedemütigt. Die Wahrnehmung richtet sich schlagartig auf einen selbst, und die Beziehung zu Mitmenschen wird abgebrochen (Marks, 2019).

Wie der Körper darauf reagiert, ist hingegen individuell. Klassische Reaktionen sind das Einfrieren, Flüchten oder Kämpfen (Marks, 2019). Sowohl auf die Reaktionen als auch auf die Ausdrucksformen der Scham wird in den folgenden Kapiteln noch näher eingegangen.

Marks (2019) betont, dass oft nicht darüber gesprochen wird, wenn man sich schämt. Es wird meist versucht, die Scham geheim zu halten, zu verbergen. Scham wird tabuisiert, und wird immer wieder auch mit anderen Gefühlen wie zum Beispiel Schuld, Angst oder Zorn verwechselt, da sie sich häufig in verhüllter Form zeigt. Von diesem Verbergen leitet sich auch das Wort Scham ab:

„Das Wort Scham stammt aus dem Altdeutschen *scama* bzw. Angelsächsischen *scamu* und geht zurück auf die indogermanische Wurzel *kam-*: «zudecken, verschleiern, verbergen». Durch das vorangestellte «s» (*skam*) wird aus dem «Zudecken» das «Sich zudecken», «Sich verbergen»“ (Baer & Frick-Baer, 2000, S. 12).

Das Schamgefühl hat mehrere Facetten und viele Qualitäten (Baer & Frick-Baer, 2018). Es wird als ein soziales Gefühl beschrieben, welches auftreten kann, wenn Menschen sich selbst oder Teile von sich zeigen und gleichzeitig der starke Wunsch entsteht, vor anderen etwas oder sich selbst unsichtbar zu machen. Menschen möchten etwas von sich verbergen. Stolz stellt den Gegenpol zu Scham dar (Baer & Frick-Baer, 2018; Hommel, 2020).

Wichtig ist, zwei Qualitäten der Scham zu unterscheiden: Natürliche Scham und Beschämung. Die beiden Qualitäten sind bei uns Menschen miteinander verknüpft, und teilweise ist uns nicht sofort bewusst, ob wir uns schämen auf Grund der natürlichen Scham oder des Beschämtwerdens (Baer & Frick-Baer, 2018).

2.1.2 Natürliche Scham

Das Auftreten der natürlichen Scham hat die Funktion, „dass die betreffenden Personen sich vor etwas schützen wollen“ (Baer, Frick-Baer, 2018, S. 15).

Natürliche Scham tritt auf, wenn eine Person etwas Intimes bzw. etwas Wichtiges von sich gibt und ist oft verbunden mit Gefühlen der Vorfreude oder Angst vor möglichen Reaktionen anderer Personen (Baer & Frick-Baer, 2018; Marks, 2013).

Baer und Frick-Baer (2018) sprechen von unterschiedlichen Räumen, die uns umgeben. Menschen haben grundsätzlich die Wahl, und können selbst entscheiden, wer einem räumlich wie nahekommen darf. In den sogenannten persönlichen Raum werden nur ausgewählte Personen ‚hineingelassen‘, und zwar Familie und Freund*innen und engste Vertraute. „Der «Persönliche Raum», umfasst bei den meisten Menschen in etwa den Radius, den die ausgestreckten Arme um den Körper ziehen können“ (Baer & Frick-Baer, 2018, S.16). Unfreiwillig passiert es aber auch, dass andere, nicht vertraute Personen diesen persönlichen Raum betreten. Dieser Übertritt äußert sich hauptsächlich durch Unbehagen, Angst oder Aggression (Baer & Frick-Baer, 2018).

Nun gibt es einen weiteren Raum, den sogenannten intimen Raum, die Grenze ist quasi ident mit der Oberfläche der Haut (Baer & Frick-Baer, 2018). Zu diesem gehören alle Empfindungen innerhalb des eigenen Körpers. Zum Körperraum zählen auch der emotionale und der geistige Raum. Für viele Personen zählen zum Körperraum auch Gefühlsäußerungen, bestimmte Töne, Blicke und die Sexualität. Ein erlaubtes Eindringen in den intimen Raum kann zu kostbarer Nähe, Sinnlichkeit und Glück führen.

Tritt nun aber eine Person an den intimen Raum heran, von der diese Nähe nicht erwünscht ist, kommt das Gefühl der Scham auf. „Scham ist die Wächterin der Grenzen des Intimen Raums“ (Baer & Frick-Baer, 2018: 18). Wo genau die Grenzen liegen, und wie intensiv dieses Gefühl auftritt ist individuell unterschiedlich. Es kann sich auch abhängig von Lebensumständen und der Lebenserfahrung verändern. Das Aufkommen dieses Gefühls fordert dann eine Reaktion, zum Beispiel das Verlassen eines Raumes oder das Ausweichen von gewissen Blicken oder ein sich schützendes Handeln. Fehlt einer Person die Wahlmöglichkeit zum Handeln, oder gelingt es ihr nicht, die eigene Intimität zu verteidigen, kommt es zu Verletzungen des Körpers, der Seele oder des Geistes (Baer & Frick-Baer, 2018).

2.1.3 Beschämung

Beschämung ist jene Art der Scham, die von außen kommt, weil sie von Mitmenschen ausgelöst wird. Dieses Gefühl wird als sehr unangenehm erlebt und Menschen, die dieser Scham ausgesetzt sind, fühlen sich in ihrer Persönlichkeit meist missachtet oder teilweise

sogar verachtet (Baer & Frick-Baer, 2018). Es handelt sich um eine Emotion, die meist dann aufkommt, wenn man darauf aufmerksam gemacht wird, nicht den Normen, Rollen oder Vorstellungen der Gesellschaft zu entsprechen (Marks, 2019).

Schamgefühle werden durch das Umfeld oder von anderen Menschen zugefügt und ausgelöst. Empfundene können beschämende Gefühle immer dann, wenn eine zwischenmenschliche Interaktion stattfindet – sowohl auf verbale als auch auf non verbale Art und Weise. Dies kann durch abwertende Worte, Gesten oder Blicke geschehen, aber auch durch gesellschaftliche Strukturen (Baer & Frick-Baer, 2018; Hommel, 2020; Marks, 2013; Marks, 2019). Ein bekannter Satz, der Beschämung auslöst lautet: „Schäm dich!“ (Baer & Frick-Baer, 2018, S.11).

Beschämt werden Menschen meist, weil sie anders wahrgenommen werden und beziehungsweise oder von Normen und Maßstäben der Gesellschaft abweichen. Ein Beschämen kann auch zu einem Sich-schämen führen, und wird nicht nur bewusst, sondern kann auch unbewusst durch bestimmte Bemerkungen von anderen ausgelöst werden (Baer & Frick-Baer, 2018; Hommel, 2020; Marks, 2013; Marks, 2019).

Wenn Beschämtsein und Beschämtwerden wiederkehrend oder dauerhaft erlebt werden müssen, hat das Folgen (Baer & Frick-Baer, 2018). Vor allem, wenn es von Menschen ausgeht, welche als stärker oder mächtiger angesehen werden, wie zum Beispiel von Eltern oder Lehrer*innen (Baer & Frick-Baer, 2018).

Leider kommt Beschämung auch im Schulalltag vor. Marks (2013) schreibt sogar von einem vergifteten Schulklima, „... wenn die Beteiligten in Beschämung, Schwerverständlichkeit, Arroganz, Gewalt, Depression oder Sucht fliehen müssen, um ein unerträgliches Übermaß an Schamgefühlen abzuwehren“ (Marks, 2013: 43).

2.1.4 Ausdrucksformen von Scham

Die Komplexität der Ausdrucksformen der Scham wird von Baer und Frick-Baer (2018), Hommel (2020) und auch von Marks (2019) beschrieben. Schamgefühle unterscheiden sich in ihrer Intensität, das kann von einem Empfinden von Peinlichkeit oder Verlegenheit bis hin zu einem Gefühl der Wertlosigkeit gehen. Es wird oft versucht, diese auftretenden Gefühle abzuwehren. Das kann sowohl bewusst als auch unbewusst geschehen. Auch die Dauer des Erlebens eines solchen Gefühls ist sehr unterschiedlich.

Scham hat, so wie jedes andere Gefühl auch, einen körperlichen Ausdruck (Baer & Frick-Baer, 2018). Durch Scham hervorgerufene physiologische Reaktionen können Schwitzen und Erröten sein, ein gesenkter Blick, ein „Hand vors Gesicht halten“, hochgezogene Schultern oder ineinander verschlungene Hände. Neben diesen oft sichtbaren, teilweise

unkontrollierbaren Reaktionen auf Scham gibt es auch noch viele andere Formen, wie dieses Gefühl ausgedrückt werden kann. Manche davon sind von außen unsichtbar: Beispielsweise mit einer großen Leere im Kopf, Schwindel, oder ein sich zusammenkrampfender Magen. Zusätzlich wird meist versucht, die Scham zu vermeiden und durch anderes, z.B. arrogantes Verhalten zu kaschieren. Daher ist sie oft auch schwer zu erkennen (Baer & Frick-Baer, 2000; Hommel, 2020; Marks, 2019).

„Die Scham eines jeden Menschen findet ihren eigenen individuellen Ausdruck“ (Baer & Frick-Baer, 2000, S. 68).

Mit dieser Aussage betonen Baer und Frick-Baer (2000), dass es keine schamspezifischen Körperteile, Haltungen oder Reaktionen gibt und sich das Gefühl der Scham bei allen Menschen unterschiedlich äußert. Auch Hommel (2020) unterstreicht die unterschiedlichen Reaktionsmöglichkeiten von Individuen auf schämende und beschämende Situationen. Marks (2019) ruft zusätzlich ins Bewusstsein, dass nicht immer, wenn solche Ausdrucksweisen erkennbar werden, eine Schamproblematik vorliegt.

Grundsätzlich ist es sehr individuell, und auch kulturabhängig, wofür, und wie intensiv sich Menschen schämen (Marks, 2019). In den verschiedenen Kulturen gibt es unterschiedliche herrschende Normen und Werte, welche eine Gesellschaft prägen. In unserer Gesellschaft sind diese:

„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“ (Marks, 2019, S. 22).

Wer diesem nahezu unerreichbarem Ideal nicht entspricht, soll sich schämen oder damit rechnen, dass man von Mitmenschen beschämt wird (Marks, 2019). Somit ist vermutlich Jede*r gefährdet, das negative Gefühl der Scham zu verspüren.

Hinzu kommen noch geschlechterspezifische Verhaltensweisen und Normen, von denen nicht abgewichen werden sollte. Demnach ist es auch unterschiedlich, weshalb sich Männer und Frauen schämen beziehungsweise wofür sie beschämt werden (Hommel, 2020; Marks, 2019).

Einige Menschen schämen sich ihrer Scham oder versuchen diese zu bekämpfen. Scham kann sehr schmerzhaft sein und wie ein geschluckter Fremdkörper wirken (Baer & Frick-Baer, 2018; Marks, 2013).

2.1.5 Formen der Scham

Hommel (2020) unterscheidet zwischen drei Formen der Scham. Es wird zwischen physischer, psychischer und sozialer Scham differenziert. Erstere kann sich zum Beispiel auf das Körpergewicht beziehen, also auf körperliche Merkmale, die psychische Scham bezieht sich auf persönliche Eigenschaften oder Intimes einer Person, also auf deren Persönlichkeit. Soziale Rollen wie zum Beispiel die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe beziehen sich auf die soziale Scham.

2.1.6 Abwehrformen von Scham und Beschämung

Erfährt eine Person dauerhaft zu viel Scham, dann kann diese nicht mehr konstruktiv verarbeitet werden und es wird versucht, dieses Gefühl mit anderen Verhaltensweisen oder Emotionen zu ersetzen, um sich zu schützen (Marks, 2013).

Um die Scham abzuwehren, können diverse Verhaltensweisen erkannt werden (Marks, 2019). Zum Beispiel ein sich selbst lächerlich machen. Schämt man sich aufgrund einer Schwäche, dann wird oft versucht, diese zu überspielen. Eine solche selbst definierte Schwäche könnte die Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper sein, welche dann durch gewisse Kleidung versteckt werden kann. Auch Ausreden oder Lügen werden als Abwehrformen gesucht (Marks, 2019).

Ein Empfinden der Scham kann dazu führen, sich zu verstecken, das Gefühl auf andere zu projizieren oder auch dazu verleiten, andere anzugreifen, beziehungsweise selbst zu fliehen, um sich dadurch selbst zu schützen. Im Folgenden werden diese - von Marks (2019) verfassten - verbreiteten Abwehrformen der Scham vorgestellt.

2.1.6.1 Verstecken

Nicht immer ist eine körperliche Flucht möglich, wenn man sich vor emotional gefährlichen Situationen schützen möchte. Dann hilft ein innerer Rückzug. Der kann sich zum Beispiel dadurch äußern, dass eine Person die Augen schließt, oder das Gesicht verbirgt, indem es mit den Händen bedeckt wird. Ein Blick auf den Boden, um Blickkontakte zu unterbrechen, oder andere Verhaltensweisen treten auf, um sozusagen eine Maske aufzusetzen (Marks, 2019).

Nun ein Beispiel, welches Marks (2019) bringt, um sich das besser vor Augen zu bringen: Ein Igel stellt bei kleinsten Störungen seine Stacheln auf und rollt sich zusammen. Er verbirgt seine verletzte Seite hinter einer Maske, einer rauen Schale. Ein sich Einigeln ist auch beim Menschen ein Abwehrmechanismus, um sich zu schützen. Die „schützenden

Stacheln“ könnten sich als verletzende Worte zeigen, die aber auch zu Verletzung führen können und es können Missverständnisse auftreten, die sich manchmal sogar hochschaukeln (Marks, 2019).

Eine weitere Möglichkeit, sich zu verstecken, ist die emotionale Erstarrung. Darunter versteht man jenes Verhalten, wenn ein Mensch sich aus einer gewissen Situation retten möchte, indem er sich innerlich in einen Eisblock verwandelt und Gefühle gar nicht erst zulässt. In extremer Form wird bei diesem Schutzmechanismus die Emotionsverarbeitung im Gehirn blockiert. Werden Emotionen zwar registriert aber können nicht verarbeitet werden, dann spricht man von Alexithymie. Diese emotionale Erstarrung führt zu einer veränderten Situationswahrnehmung und tritt häufig in Folge von dauerhafter Demütigung oder von Traumata auf und kann zu depressivem Verhalten führen (Marks, 2019).

2.1.6.2 Projektion

Ganz nach dem Motto „Die eigene Schwäche muss nicht mehr empfunden werden, wenn ein anderer als «Schwächling» verhöhnt wird“ (Marks, 2019, S. 78) läuft der Mechanismus ab, bei dem Unerträgliches abgewehrt wird, indem es auf andere Menschen oder auf eine ganze Gruppe zugeschrieben wird. Eigenschaften, die einem selbst unangenehm sind, für die man sich schämt, werden den Mitmenschen zugeschrieben. Oft geschieht dieser Prozess auch unbewusst (Marks, 2019).

2.1.6.3 Angreifen

Häufig werden Schamgefühle abgewehrt, indem andere sozusagen gezwungen werden, sich zu schämen, indem sie beschämt, gedemütigt oder verspottet werden. Diese „Kampf-Reaktion“ kann auf unterschiedliche Art und Weise passieren. Zum Beispiel durch verbale Demütigung, mit entwürdigender Sprechweise. Auch dadurch, dass andere verachtet werden können eigene Schamgefühle bekämpft werden. Andere werden eingeschüchtert, schikaniert, ausgegrenzt oder wie Luft behandelt. Des Weiteren können zynische Reaktionen, wie Spott und Sarkasmus oder schwarzer Humor als Gegenangriff eingesetzt werden. Häufig ist Zynismus die Folge von verweigerter Anerkennung. Zusätzlich finden sich immer wieder negative Grundhaltungen, also eine ablehnende Grundhaltung, welche einer Kritik ähnlich ist und daher oft falsch interpretiert wird (Marks, 2019).

Schamgefühle können auch abgewehrt werden, indem man sich nach außen hin als „stark“ präsentiert und demonstrativ Schamlosigkeit zeigt, oder versucht, anderen arrogant gegenüberzutreten.

Trotziges Verhalten ist nach Marks (2019) ein Phänomen, welches bei der menschlichen Entwicklung auftreten kann, um zum Beispiel Schamgefühle abzuwehren. Solche Trotzphasen sind üblicherweise zwischen zweitem und viertem Lebensjahr bekannt, aber

dieses Phänomen kann auch in der Pubertät wieder häufiger auftreten. Auch Zorn, Wut und Gewalt können ausbrechen, wenn Schamgefühle unerträglich werden.

Eine weiterer Ausweg aus beschämenden Situationen ist das Fliehen, zum Beispiel in Größenphantasien oder auch in Idealisierungen (Marks, 2019). Diese seelischen Zustände sollen dazu führen, dass man sich besser fühlt, indem man sich mit überhöhten Idealen identifiziert, um perfekt, oder ideal zu sein. Zum Beispiel soll eine perfekte Vorbereitung auf jegliche Situation dazu führen, „perfekt zu sein“, und daher keine Scham empfinden zu müssen. Eine weitere Möglichkeit, um einer tiefverwurzelten Scham zu entfliehen ist ein süchtiges Verhalten – in unterschiedlichen Formen, zum Beispiel in Bezug auf Essen. Es kann ein Teufelskreis zwischen Scham und Sucht entstehen, und das Selbstwertgefühl wird nochmals geschwächt (Marks, 2019).

Eine Abwehr von Schamgefühlen führt meist in eine emotionale Sackgasse (Marks, 2019). Kurzfristig kann eine Abwehr zwar entlastend sein, aber langfristig sollte man einen anderen Weg finden, um mit schmerzhaften Situationen umzugehen (Marks, 2019).

2.2 Scham und Beschämung mit Fokus auf Jugendliche

Scham und Stolz spielen eine wichtige Rolle bei der Entwicklung des Selbstwertgefühls von Jugendlichen (Hommel, 2020). In der Pubertät kommt es zu großen - manchmal auch in kurzer Zeit - körperlichen Veränderungen und dadurch steigt das Potential für Unsicherheit, Unzufriedenheit und Körperscham. Da die Körperlichkeit im Bewegungs- und Sportunterricht einen sehr hohen Stellenwert hat, ist dieser Unterricht ein besonders sensibler Ort für das Aufkommen der Gefühle Scham und Beschämung (Hommel, 2020).

Scham als eine soziale, aber individuelle Emotion hat nach Hommel (2020) die Funktion, sich selbst zu schützen und soziale Zugehörigkeit zu schützen. Das Empfinden der Emotion kann daher eine positive soziale Funktion haben, denn in einer verträglichen Form hilft Scham den Jugendlichen zu erkennen, welche Verhaltensweisen angemessen oder unangemessen sein können. Dadurch kann das Verhalten angepasst und verändert werden, zum Beispiel wenn es um soziale Regeln innerhalb von Gruppenprozessen geht.

Aber, laut Hommel (2020), kann es bei übermäßigem Schamempfinden bei Jugendlichen zu einem abwehrenden Verhalten kommen, zur Vermeidung solcher potenziell schamauslösenden Situationen und zu einer Abnahme des Selbstwertgefühls. Jugendliche können – individuell und abhängig vom Selbstbewusstsein – mit Gefühlen der Angst und Wut reagieren, aber auch psychosomatische Symptome und Gewalt können mögliche Folgen sein (Hommel, 2020). Dieses Übermaß dieser Emotion soll erneut in den Vordergrund dieser Forschung gerückt werden.

2.2.1 Die Entwicklung von Scham

Ob und wie intensiv Jugendliche das Gefühl der Scham empfinden, hängt unter anderem vom individuellen Selbstwertgefühl ab und nimmt Ursprung in der frühkindlichen Entwicklung und hängt von mehreren Faktoren ab (Marks, 2019).

„Die Fähigkeit, Scham zu erleben, setzt einen Entwicklungsschritt voraus, den Kinder erst ab der Mitte des zweiten Lebensjahres vollziehen: Sie werden zu objektiver Selbstkenntnis fähig“ (Marks, 2019, S. 51).

Aber bereits in den ersten Lebensmonaten können sich Vorläufer von Scham entwickeln. Über diese Entwicklung schreibt Marks (2019). Babys kommunizieren zu Beginn hauptsächlich mit ihren Augen und suchen nach Blickkontakt und Körperkontakt zu ihren Eltern. Eine sichere Bindung hilft ein gesundes Selbstwertgefühl aufzubauen. Kinder möchten, dass ihre Bedürfnisse nach Liebe, Wärme, Zuneigung und Anerkennung erfüllt werden. Gelingt eine gute Eltern-Kind-Kommunikation, dann kann das Kind ein gesundes

Selbstwertgefühl entwickeln. Damit einher geht auch die Entwicklung eines natürlichen Schamgefühls. Das bedeutet, ein Bewusstsein dafür zu haben, dass man liebenswert und wertvoll ist, aber auch die Fähigkeit zu besitzen, seine eigenen Grenzen zu wahren (Marks, 2019).

Ist die Eltern-Kind-Interaktion gestört, kann das Kind viel schwerer ein gesundes Selbstwertgefühl entwickeln. Dem Kind wird ein Gefühl der Unsicherheit vermittelt, sei es wegen einer mangelnden Präsenz der Eltern, einer Unzufriedenheit mit der Situation, Schicksalsschlägen oder weil ein Elternteil eine psychische Krankheit hat oder es zu einer Übergriffigkeit kommt. Eine solche Unsicherheit kann für das restliche Leben mit einem Gefühl der Scham verbunden sein, und vor allem während der Pubertät ist dann das Potenzial, Scham zu empfinden, erhöht (Marks, 2019).

Das Selbstwertgefühl spielt in der Pubertät eine wichtige Rolle und hat Auswirkungen auf das Verhalten der Schüler*innen in der Sekundarstufe 2. Wenn es um potenziell schamerzeugende Situationen geht, ist es hilfreich auch die Kindheit der Schüler*innen zu berücksichtigen (Marks, 2019).

„Wenn man sich schämt, fühlt man sich wie ein Nichts, unwert“ (Marks, 2019, S. 42). Ist die Scham mit dem Gefühl unwert zu sein verbunden, dann führt dies meist zu einem Gefühl, wertlos in der Gesellschaft zu sein, und geht mit einer Angst einher, von der Gesellschaft nicht anerkannt zu werden. Dies entsteht aber eher nur, wenn Zurückweisung, Missbrauch oder andere traumatische Erlebnisse erfahren werden. Hier kann Beschämung von anderen – also zum Beispiel abwertende Blicke – zu einer Selbst-Beschämung führen, wenn eine Person diese Blicke dann auch auf sich selbst wirft. Als Auswirkung zeigt das schüchterne Kind weniger Neugier, hat wenig Mut und erfährt weniger Erfolgsmomente und der geringe Selbstwert wird so wieder bestätigt (Marks, 2019).

Zusätzlich weist Marks (2019) darauf hin, dass die in der Gesellschaft vorherrschenden Werte und Normen dazu beitragen, dass Schamgefühle geschürt werden.

Hinter dem Verhalten von Menschen stehen häufig soziale, historische oder ökonomische Faktoren. Erfahrungen der Zurückweisung, Verachtung oder sogar Missbrauch sind keine individuellen Schicksale, sondern können auch kollektive Erfahrungen sein, weil man einer bestimmten Ethnie, einem bestimmten Geschlecht oder einer Schicht angehört. Dies wird mit dem Begriff der strukturellen Erniedrigung beschrieben, da grundlegende Bedürfnisse beeinträchtigt sind, und Menschen ausgegrenzt werden (Marks, 2019).

Diese Faktoren zeigen, wie individuell unterschiedlich die menschliche Entwicklung ist und daher auch das Schamempfinden von einzelnen Personen unterschiedlich intensiv

wahrgenommen werden kann. Dies gilt es auch zu berücksichtigen, wenn man sich über das Auftreten des Gefühls der Scham im Sportunterricht Gedanken macht.

2.2.2 Entwicklungsaufgaben und Identitätsfindung

Die Entwicklungspsychologie weist darauf hin, dass im Jugendalter viele Veränderungen stattfinden (Eschenbeck & Knauf, 2018). Dem Jugendalter werden Menschen im Alter von 12 bis 18 Jahren zugeschrieben. Schüler*innen der Sekundarstufe 2 befinden sich in dieser Phase, oder bereits im frühen Erwachsenenalter, welches nach dem Jugendalter folgt.

2.2.2.1 *Entwicklungsaufgaben*

Während dieser Phase gehen sowohl biologische als auch soziale Prozesse vorstatten, und Jugendliche setzen sich mit vielen Anforderungen und Erwartungen auseinander (Eschenbeck & Knauf, 2018). Solche an das Lebensalter gebundene Anforderungen, welchen sich normalerweise jedes Individuum stellt, sind sogenannte Entwicklungsaufgaben. Es handelt sich um individuelle Lernaufgaben, die erfolgreich bewältigt werden sollen, um zufrieden zu sein, und ein Misslingen dieser führt zu Unglücklichsein. Dieses Konzept geht auf Havinghurst zurück, der erstmals 1953 von diesen Aufgaben, die in bestimmten Lebensabschnitten erlernt werden sollen, schreibt. Solche Aufgaben bauen aufeinander auf und in den unterschiedlichen Altersstufen werden unterschiedliche Entwicklungsaufgaben zentral. Jugendliche bauen soziale Bindungen auf, es wird eine Körper- und Geschlechtsidentität entwickelt. Dazu zählt, sich mit dem sich verändernden Körper auseinanderzusetzen und als persönliche Aufgabe gilt es auch, den eigenen Körper zu akzeptieren, eigene Werte werden in dieser Lebensphase entwickelt. Jugendliche befinden sich auf der Suche nach ihrer eigenen Identität (Eschenbeck & Knauf, 2018).

Für diese Identitätsentwicklung sind verschiedene Faktoren hilfreich. Diese werden auch Schutzfaktoren genannt (Eschenbeck & Knauf, 2018). Schutzfaktoren sind Faktoren, welche positiven Einfluss auf das erfolgreiche Bewältigen von diesen an das Lebensalter gebundenen Anforderungen haben, und somit positive Effekte auf die Entwicklung nehmen. Sie können personal, familiär oder sozial sein. Zu sozialen Schutzfaktoren zählen auch eine gute Schulqualität und ein wertschätzendes Schulklima. Gemeinsam mit anderen Faktoren, wie zum Beispiel ein positives Familienklima, eine positive Lebenseinstellung, ausreichende kognitive Fähigkeiten und eine realistische Selbsteinschätzung, beeinflussen diese, ob Jugendliche mit den Anforderungen kompetent umgehen können, oder eben nicht. Auch psychische Auffälligkeiten können einen negativen Einfluss auf das Bewältigen von Entwicklungsaufgaben nehmen (Eschenbeck & Knauf, 2018).

Eine angemessene, gute Lernatmosphäre hat positive Auswirkungen auf die weitere Entwicklung der Jugendlichen (Eschenbeck & Knauf, 2018).

2.2.2.2 Perspektivenwechsel und Emotionen

Im Jugendalter sollte es gelingen, die Perspektiven anderer angemessen einzuschätzen, um sich in sozialen Interaktionen angemessen zu verhalten. „Perspektivenübernahme bezeichnet die Fähigkeit, sich in den mentalen Zustand einer anderen Person hineinzuversetzen und über einen Sachverhalt aus der Sicht eines anderen nachzudenken“ (Lindberg & Hasselhorn, 2018, S. 60). Gelingt es, die Sichtweisen von anderen Personen nachzuvollziehen, dann können auch Gedanken und Emotionen besser verstanden werden. „Die Fähigkeit zur Emotionserkennung spielt eine wichtige Rolle in sozialen Interaktionen“ (Zimmermann et al., 2018, S. 83) und in der sozialen Kommunikation. In Bezug auf diese Fähigkeit zeigen Jugendliche bessere Leistungen als Kinder. Ein Maximum der Emotionserkennung zeigt sich aber erst im jungen Erwachsenenalter. Lehrkräfte – also geschulte Fachkräfte – weisen eine bessere Fähigkeit der Emotionserkennung auf und sollen dadurch in der Lage sein, den Schüler*innen durch eine gute, gezielte Schulung eine bessere Entwicklung dieser Fähigkeit zu ermöglichen (Zimmermann et al., 2018).

Betrachtet man die Emotionalität im Jugendalter genauer, so wird der ein hoher Stellenwert zugeschrieben. Zimmermann et al. (2018) schreiben, dass sowohl positive, aber auch negative Emotionen in der Adoleszenz besonders intensiv erlebt werden. Diese Lebensphase wird daher als besonderes emotional erlebt und beschrieben, wobei Jugendliche oft auch ihre Emotionen vor anderen verbergen. Emotionen müssen erkannt werden, um in sozialen Interaktionen kompetent handeln zu können (Zimmermann et al., 2018). Dies ist aber oft sehr schwierig, genau weil viele Jugendliche ihre Gefühle nicht zeigen. Vor allem Angst und Trauer sind Emotionen, die von Jugendlichen oft stark kontrolliert werden und daher nicht oder weniger gezeigt werden. Das Gefühl der Scham tritt häufig in Form von Angst auf (Zimmermann et al., 2018).

Zimmermann et al. (2018) betonen auch, dass Jugendliche, die erst spät pubertieren, weniger verletzbar sind als jene, die frühreif sind.

Zum Beispiel werden negative Emotionen im Jugendalter unter anderem durch soziale Bewertungssituationen, Autonomieeinschränkung und soziale Ausgrenzung hervorgerufen. In keinem anderen Lebensabschnitt ist die das Gefühl der sozialen Zugehörigkeit so wichtig wie in diesem (Zimmermann et al., 2018). Bei Jugendlichen spielt der Beliebtheitsstatus und Status unter Gleichaltrigen eine zentrale Rolle. Ihnen ist eine Zugehörigkeit zu einer Gruppe besonders wichtig, „soziale Akzeptanz und Zurückweisung sind zentrale emotionale Themen bei Jugendlichen“ (Zimmermann et al., 2018, S. 78) Soziale Vergleiche

finden vermehrt statt und beziehen sich meist auf Beliebtheit und Akzeptanz unter Mitschüler*innen. Jugendliche wollen von Gleichaltrigen gemocht werden. In keinem anderen Alter wird diese soziale Akzeptanz als so wichtig empfunden. Aus Angst vor einer negativen sozialen Bewertung tritt besonders oft ein Gefühl der Scham auf. (Zimmerman et al., 2018; Vierhaus & Wendt, 2018).

Wenn jetzt zum Beispiel im Bewegungs- und Sportunterricht gewählt wird, kommt es zu einer Offenlegung der Beliebtheit oder Zugehörigkeit und dies führt unweigerlich zu einer Bewertungssituation (Williams, 1996).

Zimmermann et al. (2018) unterstreichen, dass in solchen Bewertungssituationen Emotionen wie Scham, Angst, Schuld und Trauer aufkommen.

Um in sozialen Interaktionen kompetent handeln zu können, müssen Emotionen erkannt werden (Zimmermann et al., 2018). Im österreichischen Lehrplan für Bewegung und Sport ab der 9. Schulstufe befindet sich als Bildungs- und Lehraufgabe auch der „Erwerb der Fähigkeit zum Umgang mit und zur Verarbeitung von Emotionen“ (RIS, o.D.). Emotionen zu erkennen dient als Schutzfaktor für Jugendliche (Zimmermann et al., 2018).

Damit Lernsituationen gelingen, braucht es auch eine Selbstregulation. „Die Selbstregulation beschreibt die Fähigkeit, die eigenen Gedanken, Emotionen und Handlungen wahrnehmen, reflektieren, und zielgerichtet steuern zu können“ (Lindberg & Hasselhorn, 2018, S. 63). Hierzu zählen motivationale, metakognitive und kognitive Elemente.

Dieser Entwicklungsschritt soll gezielt auch im Bewegungs- und Sportunterricht unterstützt werden. Sowohl Fähigkeiten zur Entwicklung der Selbstregulation als auch zum Perspektivenwechsel sollen entwickelt werden. Als Anforderung im Lehrplan der Sekundarstufe 2 befinden sich zum Beispiel bei der Selbstkompetenz jene Kompetenzen, dass Schüler*innen Auswirkungen von Emotionen in der Gruppe wahrnehmen können und über persönliche Emotionen reflektieren können. Gruppenemotionen und persönliche Emotionen sollen unterschieden werden können. In der Sozialkompetenz finden sich weitere Anforderungen dazu. Gruppenziele sollen gemeinsam festgesetzt und verfolgt werden. Normen und Funktionen von Kleingruppen sollen thematisiert werden, andere Perspektiven sollen eingenommen werden (RIS, o.D.).

2.2.3 Spezielle Herausforderungen im Jugendalter

Exemplarisch folgen nun 3 Beispiele, welche für Jugendliche herausfordernd sein können. Es handelt sich um Rückmeldungen, soziale Medien und psychische Störungen.

2.2.3.1 Rückmeldungen / Feedback

In der Pubertät sind Rückmeldungen für die Identitätsfindung sehr relevant, und in der Schulzeit werden Schüler*innen von Lehrkräften ständig bewertet (Thomsen et al., 2018). Es soll daher ein besonderer Wert darauf gelegt werden, wie ein Feedback gegeben wird und ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, was eine Rückmeldung mit jemandem macht. Auch die Bewertung und Anerkennung durch Freunde bekommt immer mehr an Bedeutung. All dies ist beteiligt an der Entwicklung des Selbstwertes, also auf die Bewertung des Selbst. Während der Pubertät sinkt meist der Selbstwert. Hier ist ein Geschlechterunterschied erkennbar, denn besonders hohe Einbußen sind bei Mädchen zu erkennen. Dies wird unter anderem darauf zurückgeführt, dass sich Mädchen verstärkt mit dem eigenen Aussehen beschäftigen und dem optischen Sein eine höhere Wichtigkeit schenken als Jungen (Thomsen et al., 2018).

Studien zeigen, dass sich ein hoher Selbstwert positiv auf die Entwicklung von Jugendlichen auswirkt (Thomsen et al., 2018): Zum Beispiel konsumieren Schüler*innen mit hohem Selbstwert weniger Alkohol als Jugendliche mit einem geringen Selbstwert, und sie sind weniger anfällig für Gruppendruck.

2.2.3.2 Jugendliche und Medien

In den letzten 30 Jahren kam es zu vielen Veränderungen in der Medienlandschaft und dadurch auch im Nutzungsverhalten von Jugendlichen in Bezug auf Medien. Die Funktion und Nutzung der sozialen Medien nimmt Einfluss auf die Identitätsentwicklung. Mehr als 98% der Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren besitzen ein Smartphone, welches hauptsächlich zum Kommunizieren mit Freunden und Familie, zum Hören von Musik, ansehen von Videos und Bildern, zum Spielen und zur Informationssuche verwendet wird. Social Media geben den Nutzer*innen die Möglichkeit, sich selbst darzustellen. Schüler*innen sehen das und vergleichen sich dadurch auch mit anderen, mit dem Wunsch, den gesellschaftlichen Anforderungen zu entsprechen. Dies hat Auswirkungen auf die Entwicklung des Selbstwertes und auf das Gefühl der Anerkennung und sozialen Akzeptanz unter Gleichaltrigen. Nutzer*innen sind ständig mit Körperidealen - häufig bearbeiteten Körperbildern - konfrontiert und können dadurch eine Unzufriedenheit für ihren eigenen Körper entwickeln (Glüer, 2018).

2.2.3.3 Psychische Störungen

Aus klinisch-entwicklungspsychopathologischer Perspektive wird die Entwicklungsphase als Chance aber auch als Risiko betrachtet. Neben den biologisch-physiologischen Veränderungen gibt es auch psychosoziale Veränderungen. Durch eine asynchrone Entwicklung einzelner körperlichen, emotionalen oder moralischen Bereiche kann ein Spannungsfeld entstehen, welches oft von der Umwelt zusätzlich verstärkt wird. Dies kann

Auslöser für eine psychische Störung sein. Ein Risikofaktor ist das frühe oder späte Einsetzen der Pubertät. Zum Beispiel gilt bei Mädchen ein frühes Alter (vor dem 12. Lebensjahr) bei der ersten Regelblutung als Risiko für die Entwicklung einer Magersucht, oder für selbstverletzendes Verhalten. Bei Jungen hingegen steigt die Wahrscheinlichkeit, psychische Probleme zu entwickeln, wenn sie später in die Phase der Adoleszenz übergehen (Wenglorz & Heinrichs, 2018).

Jeder fünfte Jugendliche weist psychische Störungen auf und jeder 10. braucht dafür eine Behandlung. Auch depressive Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen werden häufiger erkannt (Wenglorz & Heinrichs, 2018).

Bei einer Klassengröße von 20 Schüler*innen wären das durchschnittlich vier Jugendliche mit zumindest temporär psychischen Auffälligkeiten. Dies zeigt, wie relevant dieses Thema im Schulalltag ist. Diese Zahlen stammen aber noch aus der Zeit vor der Covid-19-Pandemie, daher ist davon auszugehen, dass aktuell noch mehr Jugendliche an psychischen Störungen leiden.

Der Weg vom Kind zum Erwachsenen soll erfolgreich gemeistert werden und daher soll in dieser Phase der Fokus auf der Chance liegen. Schüler*innen sollen im Sportunterricht dabei unterstützt werden, ihre Entwicklungsaufgaben bewältigen zu können. Ein positives Selbstbild und eine Akzeptanz des eigenen Körpers sind wesentliche Ziele. Mögliche Spannungsfelder, die auftreten können, sollten hingegen nicht weiter verstärkt werden. Das Verhindern potenziell schamauslösender Situationen ist in dieser sensiblen Entwicklungsphase von sehr großer Bedeutung (Wenglorz & Heinrichs, 2018).

2.3 Scham und Beschämung mit Fokus auf den Bewegungs- und Sportunterricht

Die Aufgabe des Bewegungs- und Sportunterrichts an österreichischen Schulen ist jene, dass mithilfe eines umfangreichen Bewegungs- und Sportangebotes motorische Entwicklungsreize geschaffen werden und ein Belastungsausgleich und Freude an der Bewegung – auch mit anderen - vermittelt werden sollen (BMBWF, o.D.).

2.3.1 Ziele vom BuS Unterricht

Der Webseite des österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung zufolge wird beim Pflichtgegenstand Bewegung und Sport an den österreichischen Schulen das Ziel verfolgt, Schüler*innen „... mit jenen Kompetenzen auszustatten, die eine Teilnahme an unterschiedlichen Sportarten und Bewegungsformen ermöglicht“ (BMBWF, o.D.).

„In der Kompetenzentwicklung erfolgt eine Orientierung am Bildungsstandard für das Unterrichtsfach [...]: Schülerinnen und Schüler sollen Kompetenzen in den Bereichen der Fach-, der Methoden-, der Sozial-, und der Selbstkompetenz erwerben, um die zentralen motorischen, sozialen und personellen Aspekte von Bewegung und Sport entwickeln zu können“ (BMBWF, o.D.).

Aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Studien geht hervor, dass im Bewegungs- und Sportunterricht immer wieder Schamgefühle bei Schüler*innen auftreten. Im Wissen um die Auswirkungen von schämenden und beschämenden Situationen auf die menschliche Entwicklung ist es wichtig, genauer hinzuschauen und Scham und Beschämung möglichst zu reduzieren und zu verhindern. Nur so können die vom Bundesministerium genannten Ziele bestmöglich erreicht werden und der Bewegungs- und Sportunterricht kann einen wichtigen Beitrag bei der Identitätsentwicklung von Jugendlichen leisten.

Denn wenn Beschämung im Unterricht häufig vorkommt, und nicht konstruktiv aufgegriffen wird, wird laut Hommel (2020) zum einen das Selbstwertgefühl von Jugendlichen verringert, aber es nimmt auch einen negativen Einfluss auf die Einstellung zum Sport. Dies hat negative Auswirkungen auf die psychische und körperliche Entwicklung und auf die Einstellung zum eigenen Körper und auf das Bewegen per se (Hommel, 2020).

2.3.2 Potenziell beschämende Spiele

Neil Williams, ein Professor für Bewegung und Sport an der Eastern Connecticut State University, schrieb bereits 1992 über potenziell beschämende Spiele. Gewisse Sportspiele können bei Schüler*innen zu Scham und Beschämung führen. Wenn bestimmte Elemente in manchen Spielen enthalten sind, steigt das Potential, dass Scham und Beschämung auftreten. Zum Beispiel steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Schamgefühle aufkommen, wenn sehr große Gruppen aufeinandertreffen und es dazu zu geringen Intensitäts- und Partizipationsmöglichkeiten kommt, oder wenn man durch ein rasches Ausscheiden aus dem Spiel keine Partizipationsmöglichkeiten mehr bekommt. Generell ist eine geringe Bewegungszeit nicht von Vorteil. Wenn nahezu alle Mitschüler*innen die Personen beobachten können, welche aktiv sind, steigt das Risiko, dass sich jemand blamieren kann und dadurch beschämt wird (Williams, 1992).

Auch Spiele mit erhöhten Verletzungswahrscheinlichkeiten oder Gefahrsituationen führen vermehrt zu Scham. Ein in Spielen auftretendes Missgeschick und Pech – ein zufälliger Kontrollverlust -, egal ob selbst- oder fremdverschuldet, können zu Scham und Beschämung bei einzelnen Schüler*innen führen (Wiesche & Klinge 2017; Williams 1992).

Es gibt einige konkrete Spiele, welche seit Jahren häufig Teil des Bewegungs- und Sportunterrichts sind, und ein hohes Potential für Beschämung haben. Es handelt sich um Spiele, welche von einigen Schüler*innen regelmäßig eingefordert und gerne gespielt werden. Für manche Mitschüler*innen sind diese Spiele jedoch ein Alptraum, da sie dabei hauptsächlich negative Erfahrungen sammeln (Williams, 1992).

Williams (1992) ist eine erfolgreiche physische, emotionale und kognitive Entwicklung der Jugendlichen wichtig und er möchte mit seiner „Hall of Shame“-Serie, welche aus vier Teilen besteht, die im Zeitraum zwischen 1992 und 2015 publiziert wurden auf besonders kritische Situationen im Unterricht hinweisen. Drei Teile beschreiben Spiele, welche häufig im Sportunterricht stattfinden, jedoch nicht das Ziel des Sportunterrichts erfüllen und teilweise sogar mögliche Schamgefühle hervorrufen. Oder sie sind gefährlich oder führen dazu, dass sich nur wenige Schüler*innen bewegen.

Beispielhaft werden nun einige dieser Spiele angeführt, bei denen ein hohes Risiko für beschämende Situationen gegeben ist:

- Dodgeball (ähnlich zu Völkerball)
- Duck Duck Goose (Ente, Ente Gans ist ähnlich zu: Komm mit, lauf weg!)

- Kickball (ähnlich zu Brennball)
- Musical chairs (ähnlich zu Reise nach Jerusalem)
- Unterschiedlichste Staffelspiele
- Red Rover
- Simon Says
- Unterschiedlichste Ausscheidespiele
- Seilziehen
- Seilklettern
- Capture The Flag (Williams, 1992; Williams 1994; Williams, 1996).

Diese Beispiele sollen zeigen, was Bewegung und Sport oft ist, weil Spiele immer wieder unreflektiert eingesetzt werden und so zu Beschämung führen. Jedoch soll dadurch nicht erreicht werden, dass alle diese Spiele aus dem Bewegungs- und Sportunterricht verbannt werden, denn manchmal reicht eine einfache Regelveränderung und die Situationen werden entschärft. Eine kleine Modifikation kann diese Spiele so verändern, dass das Schampotential deutlich gemindert wird (Williams, 1992; Williams 1994; Williams 2015).

2.3.3 Schamauslösende oder Beschämung auslösende Unterrichtsmethoden

Es gibt nicht nur Spiele, sondern auch Unterrichtsmethoden oder Aufgabenstellungen, welche vermehrt zu Scham und Beschämung bei Schüler*innen führen.

Häufig wird von Lehrer*innen der ein oder andere Wettkampf im Unterricht geplant. Wettkampfsituationen erzeugen bei Schüler*innen einen gewissen Leistungsdruck. Es werden die individuellen motorischen Leistungen verglichen und diese sind Voraussetzung für die erfolgreiche Meisterung einer Aufgabe. Momente des Gewinnens beziehungsweise des Verlierens sind Teil des Unterrichts. Solche Situationen werden als klassische Situationen gesehen, welche ein hohes Potential haben, die Gefühle Scham und Beschämung bei Schüler*innen hervorzurufen (Wiesche & Klinge, 2017).

Ein weiterer Aspekt ist das ‚zur Schau stellen‘. Wenn eine Aufgabe von einer Person durchgeführt wird, und alle anderen anstehen und zusehen, kann das für sensible oder leistungsschwächere Schüler*innen beschämend sein, wenn alle Blicke auf einen gerichtet werden. Talentierte und selbstsichere Schüler*innen haben damit meist kein Problem (Williams, 1996).

Hohes Risiko für beschämende Situationen birgt ein Unterricht, der ohne Planung, ohne Vorbereitung und ohne Ziele erfolgt, bei dem die Schüler*innen einen Ball bekommen und der Unterricht läuft nach dem Motto ‚macht was ihr wollt‘ ab (Williams, 1996).

Unstrukturierte Unterrichtsstunden erhöhen die Möglichkeit, dass sich Schüler*innen gegenseitig beschämen und die schwachen Schüler*innen können ihre Leistung vermutlich nicht verbessern und fühlen sich dadurch nur noch schwächer, und die ‚Starken werden stärker‘ (Williams, 1996).

Die Wichtigkeit, den Bewegungs- und Sportunterricht zu planen unterstreicht Williams mit folgender Aussage: „Lessons and classes must be carefully and thoughtfully planned, organized, presented and evaluated. If they aren't, we just are not doing our jobs” (Williams, 1996, S. 46).

Eine weitere, häufig beobachtbare, unangebrachte Methode, die fast zwangsläufig zu beschämenden Situationen führt, ist das Gruppeneinteilen mittels Wählens. Teams wählen zu lassen kann von Schüler*innen als demütigend, peinlich, entwürdigend, emotional vernarbend, schmerzhaft und schädigend beschrieben. Die soziale Rangordnung der Gruppe kommt zum Vorschein und für jene Schüler*innen, welche als letztes gewählt werden, ist diese Art der Teamzusammensetzung eine Qual. Die besten Freunde und leistungsstarken Schüler*innen werden zuerst gewählt und leistungsschwache Schüler*innen werden erst am Schluss gewählt. Das führt zu stark beschämenden Momenten (Williams, 1996; Wiesche & Klinge 2017).

Gelingt es Sportlehrkräften diese Situationen, zum Beispiel mittels alternativer Möglichkeiten einer Gruppenzusammensetzung zu verhindern beziehungsweise zu entschärfen, können dadurch schamerzeugende Situationen vermieden werden. Williams (1996) unterstreicht hier auch die Wichtigkeit, dass kritische Reflexionen von Unterrichtssituationen sowohl während der Ausbildung als auch während des Unterrichtens nötig und hilfreich sind. Dabei soll auf die Planung, Organisation und das Unterrichten per se eingegangen werden. Mit Hilfe einer kritischen Auseinandersetzung steigt die Wahrscheinlichkeit, dass ein Unterricht ohne Beschämung gelingt, der Spaß macht, der herausfordernd ist und der erfolgreiches Lernen und Entwickeln für alle Schüler*innen ermöglicht.

2.3.4 Verbale Äußerungen

Auch verbale Äußerungen während der Ausübung des Sports können zu Grenzüberschreitungen führen. Beleidigungen, Demütigungen und öffentliches Bloßstellen können Schüler*innen in peinliche Situationen bringen (Wiesche & Klinge, 2017).

Verbale Grenzüberschreitungen können sowohl von Lehrpersonen als auch von Mitschüler*innen hervorgerufen werden (Wiesche & Klinge, 2017). Bei Lehrkräften geht es oftmals um Äußerungen, welche körper- oder geschlechtsbezogen sind. Genderspezifische Zuschreibungen wie der Vergleich von Jungs und Mädchen können als beschämend wahrgenommen werden, wenn zum Beispiel zu einem Jungen gesagt wird, dass er schlechter war als ein Mädchen (Hunger & Böhlke, 2017; Wiesche & Klinge, 2017).

Wie die Studie von Hunger und Böhlke (2017) zeigt, können nicht nur negativ-konnotierte Aussagen zu beschämenden Situationen führen, sondern auch als Kompliment gedachte Äußerungen können zu Verlegenheit und Irritation führen, und werden teilweise als unangemessen und folglich beschämend erlebt. Zum Beispiel fühlen sich manche Schülerinnen beschämt, wenn sie regelmäßig von einem männlichen Sportlehrer für ihre gute sportliche Leistung gelobt werden (Hunger & Böhlke, 2017).

2.3.5 Körperliche Exponiertheit

Im Sportunterricht spüren Jugendliche ihren Körper teilweise wie noch nie zuvor und werden an ihre individuelle Leistungsgrenze gebracht. Dabei sollte es möglich sein, sich auf sportlicher Ebene weiterzuentwickeln, ohne dass Scham empfunden wird, damit die eigene Integrität und der Selbstwert gewahrt werden. Für bewegungsfreudige und sportliche Schüler*innen ist der Sportunterricht oft der beste Unterricht in der Schule (Hommel, 2020).

Dass im Bewegungs- und Sportunterricht der Körper so im Zentrum steht, stellt aber manche Schüler*innen vor Herausforderungen. Der Körper steht im Mittelpunkt des Geschehens, da die körperlich-konstitutionellen Voraussetzungen Einfluss auf die Leistungen im Unterricht nehmen. Ein Mangel an einzelnen sportspezifischen Fertigkeiten kann limitierend sein. Aber auch rasche Proportionsveränderungen während der Wachstumsphasen, insbesondere in der pubertären Entwicklungsphase können diese Körpveränderungen zu einer verminderten Selbstwahrnehmung des Körpers führen, und dies geht oft mit einer Unsicherheit und Unzufriedenheit des Körpers einher (Hommel, 2020; Wiesche & Klinge, 2017).

Mehr als die Hälfte aller Schüler*innen sind mit ihrem Körper unzufrieden. Darüber schreiben unter anderem auch Kerner et al. (2018) und gehen darauf ein, dass der Bewegungs- und Sportunterricht die Möglichkeit gibt, Schüler*innen zu sensibilisieren, um ein positives Körperselbstbild aufzubauen. Sportlehrkräften wird die Fähigkeit zugeschrieben, das Körperbild positiv beeinflussen zu können (Kerner et al., 2018). Sie sollen in der Lage sein, den Schüler*innen dazu zu verhelfen, dass sie ihren Körper kennen lernen und sie sich in ihrem Körper wohlfühlen. Und das, obwohl oder eben weil der Körper während des Unterrichts im Mittelpunkt steht (Kerner et al., 2018).

Allein die Tatsache, dass der Körper im Zentrum steht, und sowohl beabsichtigt als auch unbeabsichtigt beobachtet und bewertet wird, führt bei manchen Personen zu unangenehmen Gefühlen. Intimitätsverletzungen wie das Umziehen vor anderen Mitschüler*innen, intime Berührungen und Blicke auf intime Körperstellungen werden als unangenehm erlebt (Hommel, 2020; Hunger & Böhlke, 2017; Wiesche & Klinge, 2017).

Personen, welche gebeten wurden, grenzüberschreitende Situationen, die ihnen aus ihrem Bewegungs- und Sportunterricht in Erinnerung geblieben sind, zu skizzieren, erzählen dabei oft ähnliche Situationen. Es sind die körperliche Exponiertheit, körperliche Berührungen und körperbezogene Bemerkungen, die regelmäßig als schambehaftet erlebt werden (Hunger & Böhlke, 2017).

Körperliche Berührungen sind im Turnsaal allgegenwärtig. Das Berühren an gewissen Körperteilen, zum Beispiel während dem Sichern beim Bodenturnen führt bei Schüler*innen vermehrt zum Auftreten von Schamgefühlen. Das Anfassen der nackten Haut, das Verrutschen von Sportkleidung oder das Berühren des Oberschenkels, zum Beispiel auch zur Optimierung von Bewegungsabläufen, werden von manchen als unangenehm erlebt. Daher bedarf es von Seiten des Lehrpersonals einerseits Einfühlungsvermögen, andererseits ein hohes Maß an Selbstreflexion (Hunger & Böhlke, 2017).

Zusätzlich ist bei Mädchen die Sportkleidung häufig ein schambehaftetes Thema. Enge Kleidung macht die Körperkonturen sichtbarer und somit kommt es teilweise zu einer unfreiwillig gewählten körperbetonten Kleidung. Weite Sportkleidung wird als unmodern betitelt und ist auch von Lehrkräften aufgrund der Dysfunktionalität oft unerwünscht. Vor allem bei männlichen Schülern werden auch Körperreaktionen wie Erröten und Schwitzen als unangenehm beschrieben. Jugendliche empfinden Scham, wenn auf Grund der Anstrengung Schweißspuren auf den T-Shirts erkennbar werden. Übergewichtige Personen schreiben auch von schamhaften Situationen aufgrund von unkontrollierbaren Bewegungen von Fettgeweben an Bauch und Brust. Beschämungen werden intensiver

wahrgenommen, wenn der Körper von der Lehrkraft zusätzlich in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gestellt wird. Zum Beispiel, wenn jemand eine Übung vorzeigen soll, oder aufgefordert wird, das Gesäß anzuspannen (Frydendal & Thing, 2019; Hunger & Böhlke, 2017).

Ein klassisches und oft genanntes Setting, in dem Gefühle der Scham und Beschämung auftreten ist die extreme Körperexponiertheit im Schwimmunterricht. Schüler*innen erzählen, „dass man sich fast nackt zeigen muss“ und eine Jugendliche betont, dass sie sich „oft von anderen angestarrt fühlte“ (Hunger & Böhlke, 2017).

Fast nackt, beziehungsweise nackt treffen Schüler*innen in der Umkleidekabine und beim Duschen aufeinander. Frydendal und Thing (2019) untersuchten die Gewohnheiten des Umziehens und des Duschens an dänischen Schulen. Mehr als die Hälfte der jungen Dän*innen fühlen sich unwohl, wenn sie sich vor anderen Personen duschen oder die Kleidung wechseln. Mehr als 63% der Schüler*innen duschen sich nach dem Bewegungs- und Sportunterricht in der Schule nicht. Es stellt sich die Frage, warum sich viele junge Dän*innen gegen das Duschen nach dem Sportunterricht entscheiden, obwohl dies in der dänischen Kultur in den letzten Jahrzehnten sehr gängig war. Sich kurzzeitig nackt vor anderen zu zeigen, und sich umzuziehen galt in den skandinavischen Ländern als normal und natürlich und wurde als Teil eines sportlich aktiven Lebensstiles gesehen. Ältere Generationen sind der Meinung, dass das Körperbild in Dänemark ‚locker und frei‘ sein sollte. Im 21. Jahrhundert wurde immer deutlicher, dass Schüler*innen zu wenig Selbstvertrauen zeigen, oder es ihnen sogar peinlich ist, sich vor anderen Jugendlichen umzuziehen. Diese Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper, welche sowohl bei Schülerinnen als auch bei Schülern festgestellt wird, ist laut Frydendal und Thing (2019) vor allem auf den Einfluss der sozialen Medien zurückzuführen, wo schlanke Körperideale präsentiert werden und Mediennutzer*innen sehr häufig ‚ideale‘ Körperbilder zu Gesicht bekommen. Nun beschäftigen dänische Schüler*innen die Fragen, was andere Mitschüler*innen über ihren Körper denken, und sie versuchen, Methoden zu entwickeln, um sich nicht schämen zu müssen, zum Beispiel sich nicht vor den anderen auszuziehen. Es herrscht auch eine gewisse Angst, dass sich Mitschüler*innen über den Körper anderer lustig machen, oder bestimmte Situationen später für einen Witz hernehmen.

Die Autoren (Frydendal & Thing, 2019) schreiben auch darüber, dass Scham von den gesellschaftlich vorherrschenden Normen, Werten und Machtverhältnissen maßgebend beeinflusst wird. Aus dieser Studie geht aber auch hervor, dass sich Schüler*innen schämen, weil sie sich schämen. Zusätzlich ist es manchen Schüler*innen auch peinlich,

andere Mitschüler*innen nackt zu sehen, da sie nicht wissen, wohin sie (weg)schauen sollen.

Eine wichtige Erkenntnis in dieser Studie (Frydendal & Thing, 2019) ist, dass sich das Körperbild im Laufe der Zeit verändert. Menschen unterschiedlicher Generationen sind mit unterschiedlichen Werten und Normen bezüglich des Körpers aufgewachsen und der Bodykult verändert sich. Es gilt also, sich mit den Normen der Jugendlichen vertraut zu machen. Dies soll helfen, bestehende Rituale und Gewohnheiten zu hinterfragen, abzuändern und zu thematisieren.

Auch kultursensible Aspekte des Körperbildes gilt es unbedingt zu beachten, da im Klassenverband oft Schüler*innen aus ganz verschiedenen kulturellen Hintergründen miteinander Sport betreiben. Beispielsweise ist für muslimische Mädchen der Bewegungs- und Sportunterricht ein besonders schamanfälliger Raum, da die Körperlichkeit und in gewisser Weise auch die weibliche Intimität in den Vordergrund rücken (Özalp, 2017). Die Sexualität ist in muslimischen Familien oft ein Tabuthema und damit einher geht dann, dass das Herzeigen gewisser Körperteile zu Schamsituationen führen kann. Beispielhaft können solche Situationen beim Umziehen in der Garderobe auftreten, oder im Turnsaal, vor allem bei Anwesenheit des anderen Geschlechts (Özalp, 2017).

2.3.6 Handlungsvorschläge

Sportlehrer*innen sollen von Scham begleitete Situationen wahrnehmen, und vor allem thematisieren und mit den Schüler*innen reflektieren, um wichtige Lernschritte für die Jugendlichen zu ermöglichen (Marks, 2013). Es geht nicht darum, dass Scham „abgeschafft“ werden soll. Eine gewisse natürliche Scham ist unabdingbar, um gelingendes Lernen überhaupt möglich zu machen. Aber es gilt zu vermeiden, dass Schüler*innen ein Übermaß an Scham empfinden. Sie sollen nicht beschämt werden und dadurch wichtige Lernchancen und Entwicklungsschritte verpassen oder sich alleine gelassen fühlen. Auftretende Schamerfahrungen können konstruktiv genutzt werden, aber sie sollen auf keinen Fall durch vermeidbare Beschämungen zusätzlich verstärkt werden (Marks, 2013).

Williams (1996) weist besonders darauf hin, dass Sportlehrkräfte bei der Planung von Spielen oder Aktivitäten darauf achten sollen, möglichst wenig potenzielle Schamsituationen zu ermöglichen.

Manchmal treten solche möglicherweise unangenehmen Situationen im Unterricht auf, zum Beispiel beim Vorführen einer erlernten Tanzchoreografie (Hommel, 2020). Hier wäre eine Möglichkeit, vorher diesen herausfordernden Moment mit der Klasse zu besprechen und

gemeinsam Regeln festzulegen, welche einer respektvollen Unterrichtsatmosphäre dienen. Ein mögliches Beispiel wäre, dass nach jeder Vorführung von allen applaudiert wird. Nicht alle unangenehmen Situationen lassen sich immer verhindern, aber wie eben mit einem Beispiel beschrieben, zumindest entschärft werden (Hommel, 2020).

Um einige solcher Unterrichtssituationen, welche erhöhtes Potential für das Aufkommen von Scham und Beschämung haben, zu verhindern, werden unterschiedlich konkrete didaktische Handlungsmöglichkeiten genannt. Es sollte laut Williams (1994) viel mehr Spiele und Aktivitäten geben, welche Spaß machen, herausfordernd sind und ein erfolgreiches Lernen für alle Schüler*innen ermöglichen.

Als wesentlich wird eine möglichst hohe Selbstaufmerksamkeit der Lehrer*innen in Bezug auf mögliche grenzüberschreitende Situationen genannt. Sportlehrkräfte sollen bereits bestehende und vorherrschende Aktivitäten im Unterricht überdenken und kritisch hinterfragen. Dabei sollen die Fragen *Was, Wie, und Warum* etwas gelehrt wird, kritisch beantwortet werden (Hunger & Böhlke, 2017; Williams, 1994).

2.3.6.1 *Feedback einholen*

Hilfreich kann dafür ein regelmäßiges Einholen eines anonymen Feedbacks über Situationen, bei denen die individuelle Schamgrenze der Schüler*innen überschritten wurde, sein, um Beschämung auslösende Methoden oder Aufgaben zu reflektieren und abzuändern. Dadurch könnten folglich schämende und beschämende Situationen frühzeitig identifiziert und bestenfalls verhindert werden (Hunger & Böhlke, 2017).

Zusätzlich soll der Fokus bei der Unterrichtsgestaltung nicht nur an der Gesamtgruppe der Schüler*innen liegen. Es soll ein besonderes Augenmerk auch auf die einzelnen Individuen gelegt werden. Der Grund dafür wird durch das folgende Beispiel verdeutlicht: Die Bewegungszeit bei ‚Ausscheidespielen‘ ist im Durchschnitt bei rund 50% und dadurch nicht zwingend schlecht, aber die Streuung zwischen den Schüler*innen ist enorm. Sportlich begabte Schüler*innen haben eine Bewegungszeit von über 90% während die der weniger qualifizierten Schüler*innen oft unter 10% liegt. Diese Schüler*innen, die die Übung aber noch viel nötiger hätten, um sich verbessern zu können, wird dadurch die Möglichkeit genommen, sich zu verbessern (Williams, 1994).

Um im Sportunterricht dazu beizutragen, dass Schüler*innen ein positives Körperbild aufbauen, werden folgende Handlungsvorschläge genannt. Erstens soll positives Feedback hilfreich sein, und zweitens sollen Sportlehrkräfte zum Durchhalten beim Erfüllen der

Aufgabenstellungen motivieren können. Dadurch ist es möglich Fortschritte - wie zum Beispiel eine verbesserte Ausdauer oder mehr Kraft - zu erkennen (Kerner et al., 2018).

2.3.6.2 Ermutigung durch klare Regeln

Des Weiteren soll der Bewegungs- und Sportunterricht durch klare Richtlinien gekennzeichnet sein, und zusätzlich sollen gezielt Initiativen gesetzt werden. Als Beispiel wird von Kerner et al. (2018) eine „Fat Talk Free Week“ erklärt. Der Begriff *Fat Talk* wird verwendet, wenn es um (selbst)abwertende Bemerkungen in Hinblick auf Körpergröße oder Körperform geht, welche auf Grund des Vergleichens zwischen zwei oder mehreren Personen entstehen. Solche Bemerkungen steigern häufig die Körperunzufriedenheit. Bei dieser Initiative wird das Ziel verfolgt, dass unter den Schüler*innen ein Bewusstsein für mögliche negative Folgen von solchen Gesprächen auf das Befinden geschaffen wird. Weiters sollen die Schüler*innen ermutigt werden, sich solchen normativen Diskursen zu widersetzen (Kerner et al., 2018).

Mit dem Hintergedanken, dass Schüler*innen im Bewegungs- und Sportunterricht zu einer lebenslangen sportlichen Betätigung motiviert werden sollen, wird es auch als kontraproduktiv bezeichnet, Schüler*innen mit zusätzlichen Bewegungsaufgaben zu bestrafen. Bewegung soll stets positiv konnotiert sein (Williams, 1996).

2.3.6.3 Alternativen zur Gruppeneinteilung

Das Wählen als eine didaktische Methode der Gruppeneinteilung wird häufig als unpassend beschrieben (Hommel, 2020; Wiesche & Klinge, 2017; Williams, 1996). Als Lösungsvorschlag werden alternative Methoden der Gruppeneinteilung aufgezeigt. Eine Möglichkeit ist die Einteilung nach dem Zufallsprinzip (Hommel, 2020; Wiesche & Klinge, 2017). Zum Beispiel werden Schüler*innen nach ihren T-Shirtfarben eingeteilt, oder durch das Ziehen von Spielkarten mit unterschiedlichen Farben (z.B. UNO-Karten). Eine Alternative ist die Einteilung durch die Lehrperson, mittels Durchnummerierens in Team-Anzahl, oder mit dem Hintergedanken, dass gleichstarke Teams gebildet werden. Kommt es bei der erfolgten Gruppeneinteilung bei Schüler*innen zu positiven oder negativen Emotionsausbrüchen, soll dies besprochen werden, denn solche Reaktionen können erneut zu Beschämung führen. Manchmal sind dafür Einzelgespräche notwendig, aber es kann auch eine bestimmte Regel eingeführt werden, Hommel (2020) spricht vom Einhalten eines neutralen Gesichtsausdrucks, also eines „Pokerfaces“. Dieses soll von den Schüler*innen bei der Teameinteilung eingehalten werden (Hommel, 2020; Wiesche & Klinge, 2017; Williams, 1996).

Um das ‚zur Schau stellen‘ zu reduzieren, und um möglichst keine*n Schüler*in in eine Situation, welche Scham hervorrufen kann zu bringen, wird von Williams (1996) vorgeschlagen, die Klasse in Kleingruppen einzuteilen und einen Stationenbetrieb mit unterschiedlichen Niveaustufen anzubieten. Wenn alle Schüler*innen beschäftigt sind, dann sinkt die Möglichkeit, dass Schüler*innen in unangenehme Situationen kommen (Williams, 1996).

2.3.6.4 Alternativen im Schwimmbad

Ein konkretes Beispiel, wie im Schwimmbad das Potential für beschämende Situationen zu minimieren wäre, ist, dass sich Schüler*innen (bei bestimmten Übungen an Land) mit einem Handtuch bedecken können, oder dass die Aufenthaltszeit am Beckenrand möglichst geringgehalten wird (Hunger & Böhlke, 2017).

Zusammenfassend lässt sich hier sagen, dass es neben vereinzelten konkreten Handlungsvorschlägen auch viele Denkanstöße gibt, die Lehrkräfte bei der Unterrichtsplanung unterstützen und sensibilisieren sollen, um den Bewegungs- und Sportunterricht reflektiert zu planen und dadurch potenzielle Schamsituationen präventiv verhindern zu können. Passend dazu schreibt Hommel (2020): „Als Sportlehrkraft bietet sich hier die Chance, durch das eigene Verhalten Vorbild zu sein“ (S. 4).

2.3.6.5 Adaptiver Unterricht

Reuker (2018) schreibt darüber, dass Lehrkräfte in der Lage sein müssen, das eigene Handeln situativ den jeweiligen Bedingungen anzupassen. Im Vordergrund stehen die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen, zu denen es nicht nur vor dem Unterricht Überlegungen geben soll, sondern auch während des Lehrens. Eine gewisse Professionalität ist erforderlich, um ein gewisses Handlungsrepertoire zu besitzen und im in der Lage zu sein, sich in der jeweiligen Situation für die richtige Handlung zu entscheiden (Reuker, 2018).

*2.3.7 Lehrer*innenperspektiven*

Wiesche und Klinge (2017) führten eine Befragung bei Bewegungs- und Sportlehrer*innen durch, um deren Wissen über Schamerlebnisse ihrer Schüler*innen herauszufinden. Die Untersuchung zeigt, dass ca. 42% der Lehrkräfte die Thematik bereits behandelt haben, oder mit der Thematik Scham in Berührung gekommen sind. Knapp die Hälfte der Lehrer*innen erhielt im Zuge von Seminaren einen Einblick in die Thematik.

Das bedeutet, dass mehr als die Hälfte aller Lehrkräfte im Zuge ihrer Ausbildung keine Seminare mit Inhalten über das Schämen und Beschämen der Schüler*innen besuchte.

Mit der Erkenntnis, dass auch in Fortbildungskatalogen kaum eine Vertiefung in diese Thematik angeboten wird, weisen Wiesche & Klinge (2017) darauf hin, dass großer Bedarf besteht, Sportlehrer*innen für das Schämen und Beschämtwerden von Schüler*innen zu sensibilisieren. Ein komplexes Thema mit hoher Wichtigkeit, welches noch nicht viel Platz in den Aus- und Weiterbildungen für Lehrkräfte hat.

Obwohl Lehrer*innen Schamerlebnisse bei Schüler*innen wahrnehmen und deren Intensität teilweise sogar subjektiv höher einschätzen, als es die Schüler*innen selbst tun, kommt es im Bewegungs- und Sportunterricht immer wieder zu Situationen, welche Scham und Beschämung hervorrufen (Wiesche & Klinge, 2017).

Folgende Erklärungsansätze werden von Wiesche & Klinge (2017) für diese Diskrepanz genannt: Erstens könnten Schamgefühle bewusst hervorgerufen werden, damit die Schüler*innen zum Beispiel motiviert oder sanktioniert werden. Zweitens könnte es sich um ein Wahrnehmungsproblem handeln, denn möglicherweise werden beschämende Situationen oder Emotionen falsch interpretiert. Des Weiteren könnte es sein, dass Lehrer*innen die Wirkung der auftretenden Emotionen nur abgeschwächt einschätzen und dadurch mögliche Folgen relativieren. Möglicherweise handelt es sich auch um ein methodologisches Problem, und es können Differenzen entstehen, da Emotionen von Schüler*innen antizipiert werden müssen und nicht eigene Emotionen beschrieben werden. Ein anderer Erklärungsansatz ist jener, dass es sich um ein Handlungsproblem handelt, da die Lehrpersonen sich zwar der Intensität der Gefühle bewusst sind, jedoch nicht wissen, wie sie darauf reagieren sollen (Wiesche & Klinge, 2017).

Hält man am letztgenannten Ansatz fest, so wird erneut unterstrichen, wie relevant eine intensive Auseinandersetzung mit dieser Thematik ist, damit ein Bewusstsein für das Thema Scham bei Lehrkräften erreicht wird. Dadurch kann zwar nicht jede schamerzeugende Situation verhindert werden, aber dieses vor Augen bringen kann auch als Basis dienen, dass im Unterricht in einem Gespräch das Thema Scham behandelt werden kann (Wiesche & Klinge, 2017).

In den USA wurde dazu die Physical Education Hall of Shame, kurz PEHOS entwickelt. Es handelt sich um eine Schriftenreihe, welche schämende und beschämende Situationen im Bewegungs- und Sportunterricht ins Zentrum stellt. Fachleute sollen dadurch verleitet beziehungsweise unterstützt werden, ihr eigenes professionelles Handeln genauer zu

betrachten und zu reflektieren, um einen angemessenen Sportunterricht zu planen. Zusätzlich soll diese Schriftenreihe Sportlehrkräfte ermutigen, den Unterricht so zu gestalten, und folglich auch so zu unterrichten, dass die Ziele der physischen, emotionalen und kognitiven Entwicklung erreicht werden können (Williams, 1992).

3 Forschungslücke

Nach Recherche der bestehenden Literatur zeigen sich einige konkrete Situationen, welche regelmäßig im Bewegungs- und Sportunterricht stattfinden und die wiederholt schämende und beschämende Gefühle bei Schüler*innen hervorrufen können. Als maßgebende Faktoren sind die extreme Körperexposition im Unterricht und gewisse methodische Vorgehensweisen und Unterrichtssettings beschrieben. Ersteres lässt sich in mehrere Teilbereiche gliedern: das Körperbild, Berührungen, Umkleiden und die (mangelnde) sportliche Leistung. Gewisse methodische Vorgehensweisen wie das Hervorheben mancher Schüler*innen, oder das Auswählen von unpassenden Spielen oder Methoden der Gruppeneinteilung bleiben möglicherweise unreflektiert. Aus mehreren Studien geht hervor, dass solche Situationen immer wieder zu Scham und Beschämung einzelner Schüler*innen im Unterricht führen. Es gibt auch bestimmte Handlungsvorschläge, um potenziell beschämende Situationen präventiv zu entschärfen. Es ist auch wissenschaftlich belegt, dass Lehrer*innen Scham und Beschämung im Unterricht wahrnehmen (Wiesche & Klinge, 2017).

Die Relevanz dieser Thematik wird klar, da aus der Literatur hervorgeht, dass die Erfahrung dieser Gefühle auf die Persönlichkeitsentwicklung eine negative Auswirkung hat. Solche Erfahrungen tragen auch dazu bei, wie aktiv sich Schüler*innen am Unterricht beteiligen und wie oft sie sich später in ihrer Freizeit bewegen. Jugendliche zu einem lebenslangen Bewegen zu motivieren, ist ein Ziel, welches im Bewegungs- und Sportunterricht gefördert beziehungsweise erreicht werden soll.

Offen bleibt aber, warum immer noch einige schambegünstigende Unterrichtssettings stattfinden. Aus der Literatur geht nicht hervor, ob Lehrer*innen es als ihre Aufgabe sehen, Scham und Beschämung im Sportunterricht zu thematisieren beziehungsweise zu verhindern. Weiters bleibt offen, ob Lehrkräfte (präventive) Maßnahmen kennen und diese bewusst im Unterricht einsetzen. Es ist nicht erforscht, ob die Wahrnehmung und das Erkennen der Gefühle Scham und Beschämung Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung nehmen.

Um diese Forschungslücke aufzugreifen, wurde das Thema Scham theoretisch verankert. Es wird einerseits das Gefühl der Scham mit ihren unterschiedlichen Facetten und Qualitäten beleuchtet, andererseits auch die Beschämung als Risikofaktor für die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung beschrieben. Weiters wird auf das Schamempfinden im Bewegungs- und Sportunterricht eingegangen, Handlungsvorschläge aufgezeigt und auf die Sicht der Lehrer*innen eingegangen. Anschließend werden die

Methode und die Ergebnisse der für diese Studie durchgeführten Interviews mit Lehrpersonen nachvollziehbar dargestellt und diskutiert.

3.1 Forschungsfrage

Für diese Forschung ist die folgende Fragestellung entstanden:

Wie wird im Bewegungs- und Sportunterricht Beschämung bei Schüler*innen von Lehrer*innen wahrgenommen und welchen Einfluss hat diese subjektive Wahrnehmung auf die Unterrichtsgestaltung?

Die Forschungsfrage wird von folgenden Unterfragen begleitet:

- Was sind beschämende Unterrichtssituationen und wie wird das Schamgefühl von Lehrer*innen wahrgenommen?
- Wie schätzen Lehrer*innen die Auswirkungen des Empfindens von Beschämung auf die menschliche Entwicklung ein?
- Gibt es Handlungsmöglichkeiten, und was sind für Lehrer*innen Herausforderungen im Umgang mit Scham im Unterricht?
- Gelingt es, präventiv Maßnahmen zu setzen, um beschämende Situationen zu verhindern?
- Gibt es Interventionsmöglichkeiten, die sich für Lehrer*innen bewähren, um mit Scham und Beschämung umzugehen bzw. um Scham und Beschämung zu vermeiden?

Antworten auf die Forschungsfrage und den dazu passenden Unterfragen sollen im Zuge dieser Masterarbeit gefunden werden. Ziel ist es, in einer empirischen Studie zu erforschen, wie Lehrpersonen, welche an der österreichischen Sekundarstufe 2 Bewegung und Sport unterrichten, diese Thematik wahrnehmen und welche Auswirkungen dies auf die Unterrichtsgestaltung hat.

Zusätzlich könnte das Lesen dieser Arbeit dazu dienen, dass sowohl erfahrene als auch neue Lehrer*innen über diese Thematik reflektieren und dann ihre Unterrichtsplanungen bestenfalls so adaptieren, dass Beschämung möglichst keinen Platz mehr im Bewegungs- und Sportunterricht finden.

Mögliche bereits erprobte Handlungsalternativen von Bewegungs- und Sportlehrkräften könnten anderen Fachkolleg*innen helfen und sie anregen, um herauszufinden, wie Schamsituationen erfolgreich gemeistert werden können oder wie sie vermieden oder entschärft werden können.

4 Empirischer Teil – Methodische Vorgehensweise

In diesem Kapitel wird die methodische Vorgehensweise des empirischen Teils der Arbeit geschildert. Zuerst wird die qualitative Forschung näher beschrieben und das Erhebungsdesign erläutert. Für dieses Forschungsprojekt werden Leitfadeninterviews entwickelt, mit Expert*innen durchgeführt, aufgezeichnet und nach der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2015) ausgewertet.

4.1 Erhebungsdesign

Gewählt wurde eine qualitative Forschungsmethode. Da sich die qualitative Analyse eher an Einzelfällen orientiert, werden Leitfadeninterviews mit Expert*innen (fünf Bewegungs- und Sportlehrer*innen der Sekundarstufe 2) durchgeführt. Diese Interviews werden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet. Anschließend werden diese Audiodateien nach den Regeln von Kuckartz (2012) transkribiert. Die dafür beachteten Transkriptionsregeln aus dem Lehrbuch „Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA“ von Rädiker und Kuckartz (2008) sind im Anhang (Anhang II) nachlesbar.

Diese dadurch generierten Texte werden dann nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Als Unterstützung dafür dient die Software MAXQDA. Mit MAXQDA wird sowohl die Transkription als auch das Paraphrasieren und Codieren von relevanten Textstellen durchgeführt.

4.1.1 Sample

Die Forschung wird mit einer Auswahl an Lehrpersonen durchgeführt. Folgende Ein- und Ausschlusskriterien beschreiben die Stichprobe:

- BuS-Lehrkräfte (m/w/d) an österreichischen Schulen
- Aktuelle Unterrichtstätigkeit (unter anderem) in der Sekundarstufe 2
- Arbeitserfahrung von mindestens einem Schuljahr

4.1.2 Durchführung

Im Mai 2022 wurde eine Mail mit einer Einladung zur Studienteilnahme an mehr als 50 Sportlehrkräfte ausgesendet. Nach einer ersten Bereiterklärung wurde die Einwilligungserklärung ausgesendet und etwaige Fragen beantwortet. Fünf von den Sportlehrkräften, die sich bereiterklärt hatten, an der Forschung teilzunehmen, entsprachen

auch dem Sample und wurden interviewt. Vorab wurden Probeinterviews durchgeführt. Die Interviews wurden dann über Zoom geführt und aufgezeichnet. Dies fand im Juni und Juli 2022 statt. Direkt im Anschluss wurde das jeweils geführte Interview mit MAXQDA anonymisiert transkribiert. Die Auswertung der Daten fand im Juli 2022 statt.

4.2 Die qualitative Forschung

Im Gegensatz zur quantitativen Analyse, welche an allgemeinen Prinzipien ansetzt und eher als deduktive Form gesehen wird, ist die qualitative Wissenschaft eher die induktive, die am Individuellen ansetzt.

Es folgt eine spezielle Auswahl an Personen, welche für die Forschung herangezogen werden und in diesem Fall zu einem Interview gebeten werden. Als Zielgruppe werden Personen gewählt, die Fakten- und Erfahrungswissen preisgeben. Dadurch, dass eine gezielte Personengruppe interviewt wird, wird von Expert*inneninterviews gesprochen (Baur & Blasius, 2014; Mayring, 2015).

Die speziell definierte Zielgruppe – die Expert*innen – sind in diesem Fall Personen, die in Österreich ein Lehramtsstudium für Bewegung und Sport abgeschlossen haben und in diesem Unterrichtsfach bereits Berufserfahrung an österreichischen Schulen der Sekundarstufe 2 vorweisen und dadurch als Expert*innen in diesem Bereich gelten.

4.2.1 Das Expert*inneninterview

Anders als andere qualitative Interviewformen wird das Expert*inneninterview nicht über die methodische Vorgehensweise definiert, sondern über die zu interviewende Zielgruppe. Expert*innen sind sachkundig und verfügen über Spezialwissen (Bogner et al., 2014).

Helfferrich (2014) beschreibt Expert*inneninterviews folgendermaßen: „Bei Experteninterviews werden die Befragten aufgrund des ihnen zugeschriebenen Status als Experten und Expertinnen interviewt“ (S. 570).

Es wird davon ausgegangen, dass die Expert*innen die gleiche Ausbildung absolviert haben und in diesem speziellen Arbeitsbereich bereits Erfahrung gesammelt haben. Hervorgehoben soll dabei werden, dass es sich auch bei dem aus Expert*inneninterviews gewonnenen Datenmaterial um subjektive Erfahrungen handelt (Helfferrich, 2014).

Zudem werden laut Helfferrich (2014) diese Interviews meist leitfadengestützt durchgeführt, um eine gewisse Strukturierung zu schaffen. Konkret beantwortbare Fragen zum Beispiel

über Abläufe, Zusammenhänge oder Routinen sollen gestellt werden, aus anderen Quellen leicht zugängliche Informationen sollen hingegen vermieden werden.

Diese Interviews werden mit einem vorab erstellten Leitfaden durchgeführt. Qualitative Interviews, welche von einem Leitfaden gestützt sind, sind eine weit verbreitete Methode, um qualitative Daten zu erzeugen (Baur & Blasius, 2014).

Der im Vorhinein verschriftlichte Leitfaden soll den Interviewablauf in gewissem Maße steuern. Beim Erstellen eines Leitfadens soll darauf geachtet werden, dass dieser so offen wie möglich ist, damit alle Äußerungsmöglichkeiten zugelassen werden. Trotzdem soll er eine notwendige Struktur schaffen, um systematisch vorgehen zu können. Während dem Interview - einer Kommunikationssituation – wird interaktiv jener Text erzeugt, welcher nachher der Auswertung zu Grunde liegt. Die Expert*innen erzählen bei diesen Interviews ihre subjektive Wahrheit, welche während des Interviews auch entfaltet werden soll. Daher ist es wichtig, nicht zu viel vorzugeben, damit die Interviewten antworten und erzählen können, was sie möchten und was ihnen wichtig ist. Trotzdem sollen die Fragen so konkret wie möglich gestellt werden, damit die Expert*innen ihre Expertise Preis geben können. Die tatsächlich gestellten Fragen basieren auf den Leitfaden, können sich aber auch im Zuge des Gesprächs weiterentwickeln (Baur & Blasius, 2014; Helfferich, 2014).

Leitfäden können unterschiedlich angelegt sein, aber einige Elemente sind nahezu immer auffindbar. Zum Beispiel gibt es explizit vorformulierte Fragen, Aufforderungen zu Erzählungen oder Stichworte als Erinnerungstütze. Grundsätzlich wird ein einziger Leitfaden entwickelt, welcher dann bei allen Interviews eingesetzt wird. Dadurch werden die durchgeführten Interviews gut vergleichbar, da die gleichen oder sehr ähnliche Fragen gestellt werden (Baur & Blasius, 2014).

Ein Leitfaden soll übersichtlich sein und nicht zu viele Fragen beinhalten, damit das ständige Stellen von Fragen sich nicht negativ auf den Erzählfluss der Expert*innen auswirkt. Ein fertiger Leitfaden besteht aus konkreten Fragen zu gewissen Zusammenhängen, Meinungen und Routinen. Expert*inneninterviews sind typischerweise eher stark strukturiert (Baur & Blasius, 2014). Dies bedeutet, dass eher prägnant und konkret beantwortbare Fragen gestellt werden. Zu Beginn sollte der Fokus aber auf offenen und unstrukturierten Fragen liegen, um die Äußerungsfreiheit der interviewten Personen zu wahren. Zusätzlich soll er dazu dienen, dass es nicht zu abrupten Themenwechseln kommt. Neue Themen sollen mit Überleitungen eingeführt werden (Baur & Blasius, 2014).

Als Unterstützung zur Erstellung eines Leitfadens sollen die folgenden vier Schritte - die sogenannte *SPSS-Formel* - dienen:

- S: das Sammeln von Fragen
In diesem Schritt werden alle Fragen, die im Kopf entstehen und zum Forschungsinteresse zählen, zusammengetragen. Dabei geht es (noch) nicht um eine methodisch gute Formulierung.
- P: das Prüfen von Fragen
Die vorab erstellten Fragen werden überprüft. Fragen, die tatsächlich für die Forschung relevant sind, werden beibehalten, andere gestrichen.
- S: das Sortieren von Fragen
Die Fragen werden in Bezug auf die zeitliche Abfolge und inhaltlicher Zusammengehörigkeit geordnet und gebündelt.
- S: das Subsumieren von Fragen
Die jeweiligen Bündel werden überarbeitet und Einzelaspekte anderen untergeordnet und finden sich als Stichworte im Leitfaden wieder, um – sollte der jeweilige Aspekt nicht ausreichend behandelt worden sein – nachfragen zu können (Baur & Blasius, 2014).

Der fertige Interviewleitfaden für diese Forschung ist im Anhang (Anhang I) ersichtlich.

4.2.2 Inhaltsanalyse nach Mayring

Die anhand der Interviews generierten Texte sollen nach der von Mayring entwickelten Technik analysiert werden. Der Psychologe Philipp Mayring entwickelte eine Technik, welche zur Analyse von Leitfadeninterviews herangezogen werden kann. Es handelt sich dabei um die *qualitative Inhaltsanalyse*.

Als Basis für diese Technik dient in dieser Arbeit die 12. überarbeitete Auflage *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* von P. Mayring aus dem Jahr 2015.

Das durch die Interviews gewonnene Datenmaterial wird in mehrere Teile zerlegt und systematisch bearbeitet. Mayring (2015) unterscheidet zwischen drei Grundformen des Interpretierens. Es sind die Strukturierung, die Zusammenfassung und die Explikation. Bei dieser Forschung findet eine Mischung aus Strukturierung und Zusammenfassung statt, damit das Material auf das Wesentliche reduziert wird und ein Überblick geschaffen wird. Um die Daten sinnvoll auswerten zu können wird dafür ein Kategoriensystem entwickelt. Dieses Codesystem ist im Anhang (Anhang III) ersichtlich. Dazu wird auf die deduktive Kategorienbildung zurückgegriffen. Die Kategorien wurden vorab mithilfe der bereits bestehenden Literatur erstellt. Im Zuge dieser Kategorisierung wird das Material strukturiert

und in passende Stücke zurechtgelegt. Das Ausgangsmaterial - eine große Datenmenge - wird auf ein überschaubares Maß gekürzt. Diese Zusammenfassung erfolgt durch sich wiederholende Prozesse der Paraphrasierung, Selektion/Streichung und Bündelung/Konstruktion/Integration (Mayring, 2015).

Für die Datenverarbeitung wird das Programm MAXQDA verwendet.

5 Ergebnisse und Interpretation

Dieses Kapitel dient der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse aus dem gewonnenen Datenmaterial.

5.1 Sample Info

Die Interviewteilnehmer*innen sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden. Befragt wurden fünf in österreichischen Sekundarstufen unterrichtende Bewegungs- und Sportlehrkräfte. Die Schulen sind sowohl AHS (1) als auch BHS (4) und befinden sich in Oberösterreich (2), Niederösterreich (1) und Wien (2). Von den Studienteilnehmer*innen sind drei Personen weiblich und unterrichten Mädchen, eine davon lehrt manchmal auch koedukativ. Die anderen zwei Personen sind männlich, einer unterrichtet nur Buben, der andere unterrichtet koedukativ, hat aber in den Klassen überwiegend Buben. Neben dem Unterrichtsfach Bewegung und Sport unterrichten zwei der Befragten auch noch Geografie, eine Person Englisch, eine Spanisch, und eine Informatik. Die Unterrichtserfahrung reicht von erst einem Schuljahr, einem Start neben dem aktuell laufenden Masterstudium, über 15 Jahre oder länger, bis zu über 30 Jahre. Eine befragte Person unterrichtete zum Zeitpunkt des Interviews 4h Bewegung und Sport, die anderen 10, 14 (2), oder sogar 20h pro Woche.

Es zeigt sich bei den Expert*innen also eine breit gefächerte Gruppe an Lehrer*innen unterschiedlichen Alters mit verschiedenen Zweitfächern. Die einen bringen mehr, die anderen weniger Jahre an Berufserfahrung mit sich.

5.2 Definitionen

Im Zuge des Gesprächs wurde um eine Definition der beiden Begriffe Scham und Beschämung gebeten.

Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass vier der fünf Befragten Scham als ein negativ behaftetes Wort verwenden, da von ihnen im Laufe der Interviews die natürliche Scham, von der Baer und Frick-Baer (2018) schreiben, nicht zur Sprache kommt. Nur eine Person erwähnt, dass ein gewisses Ausmaß an Scham notwendig ist, um seine eigenen Grenzen kennenzulernen, und nur ein Übermaß gehört thematisiert, um zu verhindern, dass dies traumatisierend wird. Tendenziell scheint es schwieriger zu sein, Beschämung zu erläutern, als Scham zu definieren.

5.2.1 Scham

Alle Studienteilnehmer*innen beschreiben Scham als etwas, das man selbst wahrnimmt, das von einem selbst ausgeht. Zwei Personen definieren es noch genauer als ein Gefühl, nicht genug zu sein, irgendetwas nicht können beziehungsweise ein Defizit gegenüber

anderen Personen zu haben. Und dann kommt das Bedürfnis auf, dies verstecken zu müssen.

Das Wort verstecken beziehungsweise sich verbergen oder verstecken ist eine Bedeutung von Scham, die auch von Baer und Frick-Baer (2018) beschrieben wird.

5.2.2 Beschämung

In Bezug auf Beschämung sprechen vier der Sportlehrkräfte von einem Phänomen, das von einer anderen Person ausgelöst wird, zum Beispiel durch einen Kommentar, ein Bloßstellen. Jemand deckt etwas auf, das man selbst eigentlich nicht vor den anderen zeigen möchte. Eine der Befragten tätigt als Definition von Beschämung folgende Aussage:

*„Beschämung kommt von außen, dass jemand über mich urteilt, vielleicht, oder etwas über mich sagt, was dann vielleicht dazu führt, dass ich mich schäme.“
(I_1_10)*

Für eine befragte Person ist Beschämung das, was man empfindet, wenn man sieht, dass sich jemand anderer für etwas schämt. Eine andere Person sieht beschämt sein als das Verb zu Scham.

Die Theorie definiert Beschämung wie von manchen Befragten erwähnt von außen, aber nicht als ein Verb zu Scham, und auch nicht als das, was man empfindet, wenn man merkt, dass sich eine Person schämt. Hier könnte auch das Fremdschämen ins Spiel kommen, wobei das vermutlich auch nicht das ist, von dem diese Person spricht. Kurz gesagt ist Beschämung jene Scham, die von anderen ausgelöst wird, meist, weil man gewissen Erwartungshaltungen nicht entspricht, und wird in der Literatur (Baer & Frick-Baer, 2018; Marks, 2019) als ein sehr negatives Erlebnis beschrieben.

5.3 Wahrnehmung von Scham und Beschämung

Zu Beginn der Interviews wurde über die Wahrnehmung von Scham und Beschämung im Schulsport gesprochen. Fragen zu Situationen, Gefühlsäußerungen, Schwierigkeiten und Warnhinweisen wurden gestellt.

5.3.1 Situationen, in denen Scham und Beschämung wahrgenommen werden

Alle befragten Teilnehmer*innen können mehrere Situationen schildern, in denen sie bei ihren Schüler*innen das Aufkommen der Gefühle Scham und Beschämung wahrnehmen. Diese lassen sich gewissen Bereichen zuordnen:

- Körperexponiertheit
- Leistung
- Gewisse Organisationsformen

- Kommentare von Mitschüler*innen

In Bezug auf die Körperexponiertheit kann unterstrichen werden, dass die Lehrkräfte wahrnehmen, dass sich viele Schüler*innen in ihrem Körper unwohl fühlen. Dies sehen sie als Grund dafür, dass sie ihre Figur in weiter, teilweise unpraktischer Sportkleidung verstecken oder sich nicht gerne vor anderen halbnackt, beziehungsweise nackt zeigen. Viele ziehen sich nicht vor den anderen um, und kaum Schüler*innen gehen duschen.

Auch Situationen, bei denen eine Leistungsfeststellung stattfindet, sind laut befragter Lehrkräfte oft schambehaftet. Schüler*innen scheinen sich zu schämen, wenn von ihnen bestimmte Leistungen abgeprüft werden. Vor allem dann, wenn sie etwas nicht können, oder diese Bewegung komisch aussehen könnte, wird dieses Gefühl sichtbar. Drei der Befragten nehmen dies besonders bei Jugendlichen wahr, die mollig oder übergewichtig sind. Außerdem merkt ein Sportlehrer, dass sich einige Schüler beim Erlernen neuer Bewegungsformen schämen, wenn sie diese nicht auf Anhieb können.

In gewisser Weise können die Körperexponiertheit und die Leistung zusammengefasst werden, da der Körper im Bewegungs- und Sportunterricht nicht nur im Zentrum steht, sondern auch zentral dafür verantwortlich ist, ob die Bewegungsaufgaben erfüllt werden können. Darüber schreiben vor allem auch Wiesche und Klinge (2017).

Der nächste Punkt betrifft Organisationsformen, welche immer wieder Momente der Scham hervorrufen können. Vor allem dann, wenn andere Personen zusehen können, weil nicht alle beschäftigt sind, oder weil jemand vor der Klasse etwas vorzeigen soll, wird vermehrt Scham und Beschämung wahrgenommen. Findet der Unterricht gemeinsam mit dem anderen Geschlecht statt, wird auch das immer wieder als erhöhtes Schamrisiko gesehen, da wahrgenommen wird, dass sich vor allem die Mädchen oft unwohl fühlen, wenn ihnen Buben bei gewissen Bewegungen zusehen, oder ihren Körper so genau ansehen können.

Auch diese Wahrnehmung deckt sich mit der bereits bestehenden Literatur. Das „zur Schau stellen“ wird von Williams (1996) thematisiert, er betont, dass dies vor allem für sensible oder leistungsschwache Schüler*innen zu Unsicherheit und Scham führen kann.

Weiters nehmen Sportlehrkräfte wahr, dass Schüler*innen Scham empfinden, wenn von anderen Mitschüler*innen beschämend kommentiert wird.

Diese von den Lehrkräften wahrgenommenen Bereiche werden auch in der bestehenden Literatur (Wiesche & Klinge, 2017) bestätigt. Marks (2019) unterstreicht, dass das Gefühl der Scham häufig auftritt, wenn das eigene Verhalten den der Norm entsprechenden Verhaltensweisen abweicht.

Interessant ist, dass keine potenziell beschämenden Spiele genannt werden. Nicht nur Williams (1992,1994,1996) schreibt in seiner „Hall of Shame“ Serie über potenziell beschämende Spiele, sondern auch Wiesche und Klinge (2017) berichten darüber, dass es Spiele gibt, die, wenn sie unreflektiert eingesetzt werden, bei manchen Schüler*innen schambehafte Gefühle auslösen können. Manche Lehrpersonen sprechen aber von einer Unterrichtsverweigerung von Schüler*innen in manchen Situationen. In solchen Momenten wird vorgeschlagen, Gespräche mit den Schüler*innen zu führen, um den Grund herauszufinden. Es könnte sein, dass diese Spiele tatsächlich nicht direkt das Problem sind, sondern eher die Kommentare der Mitschüler*innen, die während oder nach dem Spiel fallen. Wenn Spiele nur minimal abgeändert werden, kann dies eine große Wirkung zeigen (Williams, 1996). Eine Lehrperson äußerte im Interview, dass sie gerne Methoden hätte, wie sie mit Scham und Beschämung besser umgehen kann.

5.3.1.1 Konkrete Beispiele

Konkrete Äußerungen der Lehrkräfte sollen dazu dienen, die eben genannten Situationen zu verdeutlichen.

„Denen war dann wichtig, dass es möglichst schnell vorbei ist und nicht jetzt wie ihre Leistung ist. Und da würde ich wahrnehmen, dass das auch mit Scham zu tun hat. Dass sie nicht wollen, dass jetzt hier gezeigt wird, was sie können, oder was sie nicht so gut können“ (I_1_32).

„Unabhängig davon, wie viele Burschen in der Klasse sind [Anmerkung: koedukativer Unterricht, größtenteils Mädchen in der Klasse], meist ist es schwierig in der 1. und in der 2. Klasse. Danach haben sie sich dran gewöhnt, da ist die pubertäre Phase auch nicht mehr so stark ausgeprägt, da ist es dann kein Problem mehr. Aber in der 1. Klasse, wenn wir da zum Beispiel Steppen, dann müssen sie mitmachen. [...] Ja, sie glauben, da erscheinen sie weniger männlich, wenn sie da mitmachen. Und gerade wenn es mehrere gemeinsam sind, dann stacheln sie sich oft auch auf“ (I_4_30).

„Ich hatte das kürzlich erst. Eine Schülerin hat sich beim Volleyball nicht so leicht getan und es ging aber darum, dass 2 Gruppen gegeneinander versucht haben, so viele Netzüberquerungen mit dem Ball zu schaffen wie möglich, und dann gabs halt einige Kommentare so, nahja wenn wir so weiterspielen dann werden wir ja nie auf die 20 Netzüberquerungen kommen‘. Und die Schülerin, so hab ich das dann wahrgenommen, hat das sehr auf sich gezogen und wollte dann auch nicht mehr mitspielen. Sie meinte dann, sie hat Krämpfe und will in die Garderobe gehen“ (I_1_18).

„Ich denke da jetzt an Geräteturnen, wenn ein Mädchen nicht auf einen Kasten aufkommt, also auch nicht irgendwie mit einem Sprung in den Stütz, sondern sie kommt einfach nicht drüber. Zum Beispiel auf Grund ihrer Körperfülle. Dann wird sie von Vornherein sagen ich kann das nicht und wird das gar nicht probieren, damit sie eben nicht in einer misslichen Lage ist, vor den anderen. Und dass die anderen nicht mitbekommen, dass sie das nicht kann“ (I_3_25).

„Dann hab ich wieder eine ganz andere Form von Scham. Ein Schüler, heuer, der kommt prinzipiell immer 20 Minuten vor Ende der Einheit, und fragt mich, ob er noch in den alten Turnsaal gehen darf und Haare waschen [Anmerkung: im alten Turnsaal ist er dann alleine]. Aber immer so, dass es die anderen nicht mitkriegen. Weil er das anscheinend nur in der Schule macht, oder nach dem Sport halt ihm das wichtig ist. Also das ist auch wieder eine interessante Variante von Scham“ (I_2_26).

Die ersten Aussagen, die hier beispielhaft gezeigt werden, beziehen sich auf den Leistungsfaktor. Die Lehrpersonen nehmen am meisten Scham und Beschämung wahr, wenn es darum geht, dass Schüler*innen zeigen müssen, was sie können.

Es wird ersichtlich, dass viele dieser Situationen darauf zurückführen, dass sich Schüler*innen schämen, aus Angst, vor den anderen schlecht dazustehen oder von ihnen schlecht bewertet zu werden. Schüler*innen fürchten, dass sie dadurch ihre soziale Anerkennung oder Zugehörigkeit verlieren. Es scheint also, als hätten die Jugendlichen Angst davor, etwas nicht zu können, und daraus entwickeln sie eine Scham.

Marks (2019) schreibt darüber, wie perfekt wir Menschen sein sollen, um den Werten und Normen unserer Gesellschaft zu entsprechen (siehe Kapitel 2.1.4). Sportlich, leistungsfähig, fehlerlos, erfolgreich und stark sind nur wenige Eigenschaften von denen, die von uns erwartet werden.

Die Lehrkräfte versuchen, die Individualität der einzelnen in den Vordergrund zu rücken. Aus den Interviewgesprächen geht auch hervor, dass keine Sportlehrkraft einen hohen Leistungsanspruch hat. Sie versuchen alle, dieser Perfektion keinen Raum zu geben. Ihnen ist bewusst, dass unsere Gesellschaft und somit auch die Schüler*innen nicht der Idealvorstellung entsprechen, und fordern dies auch nicht. Den ausgebildeten Sportlehrkräften ist es wichtig, dass sich die individuellen Fähigkeiten verbessern. Trotzdem scheint es, als wären diese Ideale so fest in den Köpfen der Jugendlichen verankert, dass es schwierig ist, diese zu bekämpfen, um dadurch Scham zu reduzieren.

5.3.1.2 Situationen, in denen als Lehrkraft unbewusst beschämt wird

Die Sportlehrkräfte erzählen von Momenten, bei denen sie sich unwohl fühlen oder vermuten, dass sie die Schüler*innen möglicherweise auch beschämen, im Moment des

Auftretens unwillentlich oder unbewusst. Erst im Nachhinein, während des Reflektierens wird ihnen das bewusst.

Ein Beispiel dazu schildert ein männlicher Sportlehrer. Für ihn ist es unangenehm, wenn er durch den Turnsaal gehen muss, in dem aktuell ein Bewegungs- und Sportunterricht mit Mädchen stattfindet. Er hat immer wieder Situationen wahrgenommen, bei denen dies bestimmten Mädchen sehr unangenehm war, wobei er bewusst fokussiert durchgeht und nur aus dem Geräteraum die für seinen Unterricht notwendigen Geräte holt.

Eine Frau sagt, dass es beschämend sein kann für Buben, weil sie sich bloßgestellt fühlen, wenn sie ihn, als weibliche Sportlehrerin, zum Sichern und Helfen knapp unter dem Gesäß berühren muss.

Ein weiteres Thema, das hier zum Vorschein kommt, ist das Thematisieren von Körpergeruch. Eine Lehrperson beschreibt dies als eine heikle Situation, wenn sie bei Mädchen, die extremen Körpergeruch haben, überlegt, dies zu thematisieren:

„Weil das ist etwas, wo wir eben, was wir extrem stark erleben, und wo wir oft ein bisschen in der Zwickmühle sind. Auf der einen Seite will man das Mädchen nicht bloßstellen, indem man sagt ja, wasch dich, oder nimm ein Deo oder zieh dich um. Auf der anderen Seite bewahrt man sie damit vielleicht sogar vor mehr Schaden. Weil wenn das die anderen, die Mitschülerinnen mitbekommen oder riechen, dann ist es oft für die Schülerin noch verletzender. Aber das ist eine heikle Situation.“
(I_3_72)

Eine Person betont, dass einem als Lehrkraft viele Möglichkeiten geboten werden, wie man bei Schüler*innen, durch bloßstellen, Scham entstehen lassen kann. Vor allem dann, wenn man unreflektiert arbeitet und nicht auf die Schüler*innen eingeht. Beispielhaft werden Scherze auf Kosten von Schüler*innen genannt und ein konkretes Beispiel, das gebracht wird, betrifft das Thema Genderdiversität: Personen, die sich zum anderen Geschlecht zugehörig fühlen, und als Schüler mit einem Mädchennamen angesprochen werden wollen. Dies kann auch plötzlich über die Sommerferien passieren, und da kann es dann, wenn man darauf nicht eingeht, zu Beschämung kommen. Er beschreibt dies folgendermaßen:

„[...] es gibt sehr viele Transgender, oder Personen, die sich dem anderen Geschlecht eher zugehörig fühlen. Und von einem Jahr aufs andere heißen und natürlich dann als weibliche Person angesprochen werden wollen. Was natürlich für mich auch ganz neu war. Sowas thematisiert man auf der Uni überhaupt nicht. Und es ist natürlich sehr interessant, auch als Lehrperson, wie geht man damit um. Ich hab mit einem Kollegen dann gesprochen, der oft in Web Untis bei der Anwesenheit dann immer den alten Namen vorliest, einen Bubennamen verwendet, wie er

geheißen hat, aber eigentlich anders genannt werden will. Und das führt natürlich auch immer zu Spannungen, wenn die Lehrperson den alten Namen sagt, und dann ist der neue Name, und das kann natürlich auch zu Scham führen“ (I_5_26).

Dass Sportlehrkräfte immer wieder unbewusst beschämen, wird hier sichtlich. Eine Sensibilität auf das Thema Scham und Beschämung, ein vermehrtes Reflektieren über das Unterrichtsgeschehen, und das Kennenlernen der eigenen Schüler*innen können helfen, um solche Situationen zu verringern, möglicherweise können einige solche Momente sogar verhindert werden.

Von der Sensibilisierung der Sportlehrkräfte schreiben auch Wiesche und Klinge (2017). Sie sind der Meinung, dass diesem wichtigen Thema noch zu wenig Raum in der Aus- und Weiterbildung geboten wird. Und vermutlich nimmt es zu viel Raum im Turnsaal ein.

5.3.2 Gefühlsäußerungen der Scham

Es wird auch gefragt, was die Lehrkräfte wahrnehmen, wenn sich das Gefühl der Scham bei den Schüler*innen äußert. Grundsätzlich betonen fast alle, dass die Gefühlsäußerungen individuell sehr unterschiedlich sind. Es lassen sich aber zwei Verhaltensweisen besonders hervorheben:

- Überspielen (kichern, albern, kasperlmäßig)
- Verstecken (ruhig werden, in sich gekehrt)

Wenn Schüler*innen sich schämen, gibt es jene, die beginnen, zu lachen, über sich selbst lachen, sich albern verhalten oder „[...] *das irgendwie kasperlmäßig zu verstecken versuchen*“ (I_3_25). Eine Person nimmt auch wahr, dass ein „*falsch überspieltes Selbstbewusstsein*“ (I_2_52) zum Vorschein kommt.

Im Gegenzug dazu wird vermehrt, von allen Befragten, wahrgenommen, dass die Schüler*innen versuchen, sich zu verstecken, indem sie ruhig werden und nicht mehr mitmachen wollen. Ein Sportlehrer nimmt folgende Verhaltensweisen wahr:

„Ja zum Boden schauen, Hände einstecken, in Taschen, lange Pullis, die Hände drinnen verstecken können, Kapuze aufsetzen, Kapperl tragen, lachen, kichern“ (I_2_8).

Eine befragte Lehrkraft nimmt auch aggressive Verhaltensweisen wahr, wobei sie auch betont, dass es oft schwierig ist, herauszufinden, ob dies tatsächlich Scham ist, oder etwas Anderes. Hier zeigt sich eine Überschneidung mit dem Thema Schwierigkeiten, welches im nächsten Unterkapitel präsentiert wird.

Diese wahrgenommenen Gefühlsäußerungen oder Reaktionen nennt auch Marks (2019) als mögliche Abwehrformen der Scham.

5.3.3 Schwierigkeiten beim Erkennen der Scham

Beim Erkennen der Scham kommt es oft zu Schwierigkeiten, unter anderem auch deshalb, weil eben die Gefühlsäußerungen sehr individuell sind, und es schwierig sein kann, das Verhalten richtig zu deuten und dadurch Schamgefühle festzustellen. Zusätzlich wird selten darüber gesprochen:

„[...] sie sprechen eigentlich über das nicht“ (I_4_12).

Diese Aussage zeigt, wie schwierig es ist, Scham wahrzunehmen, oder richtig einzuschätzen, da die Schüler*innen nicht darüber sprechen. Das Gefühl der Scham scheint nach wie vor ein Tabuthema zu sein, man möchte oder kann nicht zugeben, wenn man sich schämt oder wofür man sich schämt. Diese von der Gesellschaft geprägte Haltung (Marks, 2019) erschwert es sehr, übermäßige Scham zu vermindern, und hemmt dadurch eine positive Entwicklung der Jugendlichen.

Eine andere Befragte betont auch die Schwierigkeit, zwischen Scham und anderen Gefühlen zu unterscheiden. Schämt sich diese Person tatsächlich, oder ist es vielleicht doch Angst oder Faulheit? Sie erzählt dazu folgendes:

„Aber das ist nicht immer Scham, sondern das kann auch Faulheit sein, dass sie sich da irgendwo drücken wollen nach dem Motto 'ah das wird sie schon nicht merken', wenn man in Gruppen was macht, und gefragt wird, ob eh schon alle dran waren. Ja oder einfach in einem unsicheren Verhalten. Wo ich merke, sie ziehen sich zurück, sie wirken sehr unsicher, oder gehemmt. Aber schwierig“ (I_4_40)

Wenn sich zum Beispiel eine Schülerin weigert, das Seil hochzuklettern, kann das unterschiedliche Gründe haben. Vielleicht schämt sie sich, vor den anderen das Seil hochzuklettern, weil sie nicht möchte, dass ihr die Mitschüler*innen zusehen, weil sie es vielleicht nicht so gut schaffen kann, oder aus Angst, dass sie blöde Kommentare lassen. Seilklettern wird von Williams (1996) auch in der Liste geführt, in der sich Spiele mit einem hohen Risiko für beschämende Situationen befinden. Es könnte aber auch sein, dass die Schülerin an Höhenangst leidet, und deshalb nicht hinaufklettern möchte. Dafür könnte sie sich natürlich auch schämen, aber vielleicht steht sie auch zu dieser Angst. Möglicherweise hat die Schülerin auch einfach keine Lust, auf dieses Seil zu klettern. Auf jeden Fall gibt es unterschiedliche Auslöser der Leistungsverweigerung, und die jeweiligen Auslöser verlangen eine unterschiedliche Reaktion von der Lehrkraft. Die Schwierigkeit entsteht, so etwas richtig einzuordnen, und vor allem, wenn die Schüler*innen nicht sagen, was der Hintergrund ist, ist es schwierig, sich als Lehrperson passend zu verhalten.

Dass das Erkennen der Scham so schwierig ist, weil dieses Gefühl auch immer wieder mit Angst, Schuld oder Zorn verwechselt wird, darüber schreibt auch Marks (2019).

Ein Sportlehrer, der im Teamteaching unterrichtet, betont, dass es sehr schwierig ist, diese Gefühle wahrzunehmen, weil sie nicht offen gezeigt werden, und bei 30 Schüler*innen können mögliche Verhaltenshinweise auch schnell untergehen. Er betont auch, dass es aufgrund des Schulsystems schwierig ist, darauf einzugehen, da in der Oberstufe nur 2h Sport pro Woche auf dem Stundenplan stehen, und es da nicht einfach ist, die Schüler*innen gut kennenzulernen. Es ist wichtig, vorherrschende Dynamiken zu erkennen, beziehungsweise Probleme, Stärken und Schwächen der Schüler*innen zu kennen.

5.3.4 Warnhinweise für Lehrkräfte

Nach Warnhinweisen wurde gefragt, um herauszufinden, welches Verhalten dazu führt, dass sich Lehrpersonen Gedanken darüber machen, ob sich Schüler*innen schämen. Vor allem wird hier geäußert, dass es sehr wichtig ist, aufmerksam zu werden, wenn Schüler*innen den Unterricht verweigern. Wenn Schüler*innen regelmäßig nicht oder wenig mitmachen, und sagen, sie können etwas nicht, oder probieren neue oder bestimmte Übungen kaum aus, dann sollte genauer hingesehen werden. Auch das regelmäßige zu spät kommen, das Vergessen der Turnkleidung oder das Nennen von unterschiedlichsten Gründen, weswegen nicht mitgeturnt werden kann, können Warnhinweise sein, dass sich Schüler*innen im Bewegungs- und Sportunterricht schämen oder dass sie beschämt werden. Eine Person beschreibt solche Hinweise mit folgendem Beispiel:

„Ich bemerke okay die Person hat gerade noch mitgemacht und jetzt plötzlich versucht sie wirklich sich rauszunehmen. [...] Sie meinte dann, sie hat Krämpfe und will in die Garderobe gehen. Und so ein Warnhinweis war das eben, dass ich gemerkt habe, okay sie will sich jetzt absolut abgrenzen und nicht mehr mitmachen“ (I_1_18).

Weiters kann es sein, dass sich die Schüler*innen schämen, die sich immer in der Toilette umziehen, und nicht in der Garderobe vor den anderen Mitschüler*innen.

Dies alles, und ein unsicheres Auftreten von Schüler*innen, sind genannte Hinweise, bei denen laut Befragten genau hingesehen werden sollte. Es soll darüber reflektiert werden, ob es sich um Scham handelt oder um ein anderes Problem. Einige der interviewten Lehrkräfte sagen, dass bei den Warnhinweisen Einzelgespräche mit den Betroffenen hilfreich sein können, um die Gründe für das Verhalten herauszufinden.

Wenn das Verhalten der Schüler*innen von dem abweicht, wie es individuell normal üblich ist, dann sollte genauer hingesehen werden. Zu bedenken gilt, dass es unzählig viele Gründe gibt, warum Schüler*innen in gewissen Momenten, oder Unterrichtssettings anders als von der Lehrkraft vermutet, handeln. Auch hier lässt sich erkennen, dass eine gute Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung hilfreich sein kann. Zum einen, um ein gutes Gespräch zu

führen, und zum anderen, um diese abweichenden Verhaltensmuster überhaupt zu erkennen.

5.4 Bedeutung und Bewertung von Scham und Beschämung

Damit auch herausgefunden werden kann, wie viel Bedeutung diese Thematik für Sportlehrkräfte hat, und wie das Vorkommen von Scham und Beschämung überhaupt bewertet wird, wurden einige Fragen dazu gestellt. Unter anderem soll gesagt werden, wie damit umgegangen wird, welche Gedanken bei der Unterrichtsplanung aufkommen, um auch herauszufinden, ob es Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung nimmt.

Eindeutig erkennbar wird, dass es sich um ein schwieriges Thema handelt. Lehrkräfte beschäftigt diese Thematik, aber sie ist nicht einfach lösbar, und oft sehr komplex.

Ein Sportlehrer ist der Meinung, dass manche in Bezug auf ihre Schamgefühle übertreiben, weil sie sich zu sehr in etwas hineinsteigern. Er betont aber auch, dass es oft schwierig ist, dies richtig zu deuten, weil man die Hintergründe der Schüler*innen oft nicht kennt.

Es wurde auch die Frage gestellt, ob sich Scham und Beschämung verhindern lassen. Niemand der befragten Sportlehrkräfte kann dies mit ja beantworten, sie betonen eher, dass es Teil des Sportunterrichts ist. Aber einige sagen, es wäre wünschenswert, und Scham und Beschämung sollen zumindest verringert werden.

Folgende Aussagen wurden in den Interviews getätigt:

„Nein, das glaub ich nicht, das glaub ich nicht. [...] weil im Sportunterricht ist das immer wieder, dass Schwächen mehr zu Tage treten. [...] Bis zu einem gewissen Grad kann man Situationen schaffen, um so etwas auszuschalten, aber manchmal gehts einfach nicht“ (I_4_48).

„Nein glaub ich nicht, weil es eben von externen Faktoren einfach bestimmt ist, und die Schülerinnen ja das mitnehmen. Und eben Sport und Bewegung ist halt das Fach, wo es halt wirklich um diese starke Körperlichkeit, die körperbetonte Richtung geht und diese Situation ist halt einfach aufgelegt, dass es eben Situationen gibt, wo man sich vielleicht schämt oder wo man beschämt wird, oder wo man Beschämung fühlt. [...] Ein gewisses Maß ist glaub ich einfach da. Das ist Teil unseres Menschseins irgendwo, aber ich glaub, wenn es zu viel ist, oder wenn es sehr stark ist, glaube ich schon, dass es auf die Persönlichkeitsentwicklung einen Einfluss hat, und ich glaub der ist nicht allzu positiv [...] Also es ist schon ein wichtiges Thema“ (I_3_47).

Manche erzählen, dass sie nicht wissen, wie das Auftreten dieser Gefühle am besten verhindert werden kann, aber Antworten auf Fragen, wie sie konkret in gewissen

Situationen reagieren, zeigen, dass es schon Möglichkeiten gibt, potenziell schambehafteten Situationen gleich vorweg keinen Raum zu bieten. Dies wird auch deutlich bei Fragen, welche die Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsplanung betreffen. Zum Beispiel, was für sie bei der Unterrichtsplanung einen hohen Stellenwert hat und zu was sie sich beim Planen Gedanken machen. Mehr dazu folgt in den Kapiteln zur Prävention und Intervention.

5.4.1 Sensibilisierung der Sportlehrkräfte für Scham und Beschämung

Diese Studie zielt nicht nur darauf ab, einen aktuellen Einblick in den Bewegungs- und Sportunterricht der Sekundarstufe 2 in Österreich zu geben, sondern soll auch dazu führen, dass sich Sportlehrkräfte bewusst mit dieser Thematik auseinandersetzen. Die folgenden Antworten sollen verdeutlichen, dass dies im Zuge der Interviews geschah.

Mehrere der Befragten betonen, dass sie sich während des Interviews mehr Gedanken zu diesem Thema machen, als es bisher üblich war. Jene Lehrkraft, die nebenbei noch ihr Masterstudium abschließt, sagt, sie möchte an sich selbst arbeiten, um noch mehr Empathie zeigen zu können.

Ein Sportlehrer betont in Bezug darauf zusätzlich, dass er manchmal unbewusst Schülerinnen beschämt, wenn er den Unterrichtsraum der Mädchengruppe kurz betritt, dass es schwierig ist, da er ja eigentlich nur seinen Job machen möchte und da sollte es kein Thema sein, ob er ein Mann oder eine Frau ist.

Die folgenden Gedanken, die eine Sportlehrkraft im Zuge des Interviews äußert, unterstreichen, wie komplex diese Thematik ist, und wie schwierig es auch für die Sportlehrkräfte ist, sich in die Schüler*innen hineinzusetzen, für die der Sportunterricht Schwierigkeiten bereitet:

„In Wirklichkeit im Gespräch jetzt macht man sich natürlich viel mehr Gedanken darüber und ich glaub das ist auch ein bisschen schwierig, also so viel Empathie wie ich aufbringen möchte, bin ich halt als Sportlehrerin, hab selbst Sport studiert, hab mir das ausgesucht. Dadurch ist es sehr naheliegend, dass ich selbst sehr gerne Sport treibe und auch einige Sachen wahrscheinlich nicht so schlecht kann. Und hoffentlich haben sehr viele Sportlehrkräfte wenig Probleme mit ihrem Körper oder ihrem Körperbild. Dadurch fällt es uns wahrscheinlich nicht so einfach, uns da komplett reinzusetzen, dass jetzt eine Schülerin oder ein Schüler vielleicht nicht mitmachen möchte oder mitmachen kann, oder sich eben die ganze Zeit darüber Gedanken macht 'he, ich mach da was falsch' oder 'das funktioniert gar nicht so wie ich das möchte' oder 'ich will eigentlich gar nicht da sein', oder so. Das ist tatsächlich glaub ich nicht so einfach für mich jedenfalls, dass 100%ig nachzuvollziehen, und

für mich ist es dann oft so 'na okay, dann beißt man halt mal die Zähne zusammen, oder dann lässt man halt diese Sportstunde mal über sich ergehen und das nächste Mal macht man dann mal was, das einem mehr Spaß macht. Aber vielleicht bedenke ich das zu wenig, dass das eigentlich eine große Auswirkung haben kann auf diese Schülerinnen. Gleichzeitig ist Sport ein Pflichtgegenstand" (I_1_86).

Eine andere Sportlehrerin teilt auch mit, dass es für sie sehr wichtig ist, dass man im Zuge der Ausbildung an der Universität in Lehrveranstaltungen damit konfrontiert wird, dass Scham und Beschämung stattfinden, und dass es Schüler*innen gibt, die auf Grund ihres Körperbaus eher Scham empfinden können. Es ist notwendig, dass Sportlehrkräfte sensibilisiert werden, um bereits präventiv manche Situationen verhindern oder entschärfen zu können.

Eine Person betont, dass manche Schüler*innen sich nur wegen den Noten bewegen, obwohl sie das vielleicht gar nicht wollen, und zusätzlich keinen Spaß an der Bewegung haben.

5.4.2 Auswirkungen von Scham und Beschämung auf die Entwicklung der Schüler*innen

Zusätzlich wurde gefragt, welche Auswirkungen denn das erhöhte Empfinden von Scham auf die Entwicklung der Jugendlichen nimmt. Es wird mehrmals betont, dass dies dazu führen kann, dass Jugendliche weniger aktiv sind und Sport negativ behaftet wird. Dies geht damit einher, dass sie außerhalb des Unterrichts oder nach der Schullaufbahn kaum Sport machen oder sich vielleicht gar nicht sportlich betätigen. Eine negative Konnotation zum Sportunterricht kann entstehen. Schüler*innen verlieren die Motivation, Sport zu betreiben.

Diese Auswirkungen, die Lehrpersonen wahrnehmen, bringen Schwierigkeiten mit sich, um die Lehr- und Lernziele im Bewegungs- und Sportunterricht zu erreichen. Denn das ist eindeutig konträr zu dem, was aus dem Lehrplan hervorgeht. Der Sportunterricht soll zum lebenslangen Sporttreiben motivieren, Freude an der Bewegung soll vermittelt werden (RIS, o.D.). Somit zeigt sich, welche schlechte Auswirkung diese Gefühle haben, um gewisse Lernziele zu erreichen.

Weitere Auswirkungen, die genannt werden, betreffen die psychische Entwicklung. Die befragten Sportlehrkräfte erzählen darüber, dass Schüler*innen bei übermäßigem Schamempfinden ein verändertes Sozialverhalten vorweisen, eines, das nicht wünschenswert ist. Sie verlieren an Selbstwert, haben ein geringes Selbstbewusstsein, fühlen sich unsicher, trauen sich weniger zu und mehrmals wird betont, dass solche

Schüler*innen dann stets versuchen, sich zurückzuziehen. Auch bei Gruppenaufgaben halten sie sich im Hintergrund, und nehmen sich stark heraus.

Solche Unsicherheiten, die im Bewegungs- und Sportunterricht auf Grund von einem vermehrten Aufkommen von Schamgefühlen verstärkt auftreten, haben laut einer Sportlehrkraft, die mehrere Jahre an Unterrichtserfahrung mit sich bringt, auch Auswirkungen auf die Zukunft. Sie nennt beispielhaft Auswirkungen auf diverse schulische Leistungen, auch außerhalb des Bewegungs- und Sportunterrichtes, auf die spätere Berufswahl und sie meint auch, dass es sich auf die Partnerwahl auswirkt.

Ein Sportlehrer meint, dass zu viel Scham und Beschämung sehr traumatisierend sein kann, wenn das zu früh oder auch im falschen Rahmen empfunden wird.

Eine andere Befragte meint, dass ein ständiges Schämen auch dazu führen kann, dass man selbst beginnt, andere zu beschämen, weil man sich selbst sehr beschämt fühlt. Dadurch wird der Thematik nur noch mehr Raum geboten, und anstatt Scham zu verringern wird sie sogar verstärkt, da mehr Personen beschämt werden.

Marks (2019) beschreibt dieses von der Lehrkraft erzählte Phänomen als Projektion, und erklärt, dass die eigene Schwäche teilweise geschmälert wird, indem Eigenschaften, für die man sich schämt, anderen zugeschrieben werden. Ein Prozess, der oft auch unbewusst geschehen kann.

Abschließend soll aber auch gesagt werden, dass zwei der Befragten betonen, dass ein gewisses Maß an Scham auch notwendig ist, um seine eigenen Grenzen zu erkennen. Dies geht auch aus der Literatur hervor, dass für die Entwicklung von Werten, Haltungen und Verhaltensweisen das Gefühl der Scham immer wieder vorkommen kann, aber es soll kein übermäßiges Ausmaß annehmen. Baer und Frick-Baer (2018) und Marks (2013) sprechen von der natürlichen Scham, die unabdingbar ist, um gelingendes Lernen zu ermöglichen.

Das Auftreten dieser natürlichen Scham kann zielführend für Lernprozesse sein, somit soll hier erneut unterstrichen werden, dass das Augenmerk bei dieser Arbeit auf dem übermäßigen Schamempfinden liegt, welches negative Auswirkungen auf den Lernprozess und auf die Entwicklung nimmt.

5.5 Präventive Maßnahmen

Die an der Studie teilnehmenden Sportlehrkräfte wurden befragt, welche präventiven Maßnahmen sie kennen, um potenzielle Schamsituationen zu verhindern, oder zu vermindern. Die Antworten sind sehr ähnlich zu den Handlungsvorschlägen (Kapitel 2.3.6), die aus der Literatur gegeben werden, um schambegünstigende Momente zu entschärfen.

Ein grober Überblick soll die unterschiedlichen Möglichkeiten auflisten, bevor auf diese im Anschluss näher eingegangen wird.

- Organisationsformen überdenken
- Scham und Beschämung thematisieren
- Unterrichtsklima stärken
 - Gruppenzusammenhalt fördern
 - Beziehungen stärken
 - Respektvoller Umgang
 - Bewusster Spracheinsatz
- Leistungsdruck minimieren
- Selbstbewusstsein stärken
- Reflektieren

Was die Organisationsformen betrifft, sind sich zwei Lehrpersonen einig, dass hier präventiv Schamsituationen vermindert werden können, indem der Unterricht so organisiert wird, dass alle Jugendlichen beschäftigt sind, dass wenig Schüler*innen die anderen Mitschüler*innen beobachten und möglicherweise beschämen können. Eine Befragte sagt dazu:

„Also, dass alle eine Beschäftigung haben. Weil ich mir vorstelle, dass mit wenig Publikum das Schamgefühl auch etwas geringer ist [...] Das heißt nicht, dass man sich nicht schämt, wenn niemand oder wenige zuschauen. Aber ich stell mir vor, dass das weniger oft passiert, wenn es ein kleineres Publikum gibt. [...] Aber vielleicht zu vermeiden, dass jetzt vermeintlich unangenehmere Bewegungen sozusagen stattfinden, wenn viele andere Sportgruppen auch zuschauen“ (I_1_88).

Zwei der befragten thematisieren auch das Wählen. Sie betonen, dass es genügend andere Arten der Gruppeneinteilung gibt, und dass diese Art der Teameinteilung unbedingt vermieden gehört, vor allem, wenn in den Klassen immer die gleichen übrigbleiben würden. Eine erzählt dazu:

„[...] das wär mir total unangenehm wenn mir später jemand erzählt, also diese Geschichten, wo dann erwachsene Frauen sagen, sie sind traumatisiert wurden im Schulsport weil sie immer die letzten waren beim Wählen [...]“ (I_3_56).

Die andere befragte Sportlehrkraft tätigt folgende Aussage:

„Ich versuche auch ganz, ganz wenig wählen zu lassen. Ich mein bei manchen Klassen ist das eh kein Problem, die machen das gern und dann ist das okay. Aber bei Klassen, wo ich weiß, da bleiben immer dieselben übrig, dann mach ich das

nicht. Da gibt es zig andere Möglichkeiten Gruppen zu bilden, da lasse ich das Wählen dann weg. Das ist ein wichtiger Punkt. Wenn man merkt, dass immer die gleichen übrigbleiben, das lässt sich dann auch einfach verhindern" (I_4_67).

Hier wird ersichtlich, dass versucht wird die Unterrichtsmethoden, bei denen Scham und Beschämung häufig wahrgenommen werden, durch andere zu ersetzen. Übungsformen, in denen möglichst alle in Bewegung sind oder eine Aufgabe haben, werden bevorzugt geplant. Hingegen werden Übungsbetriebe, bei denen jedem einzelnen viel Publikum geboten werden, eher vermieden.

Wenn Unterrichtsstunden geplant werden, bei denen ein erhöhtes Schamrisiko aufkommen könnte, empfehlen zwei Sportlehrkräfte auch, dies vorher zu thematisieren. Eine Lehrerin erzählt dazu ein konkretes Beispiel. Bei einer Unterrichtsstunde zum Ringen und Rangeln führt sie vorab mit den Schülerinnen Gespräche dazu, dass wir Menschen manchmal an oder über unsere Grenzen kommen, und dass diese individuell unterschiedlich sind. Sie sensibilisiert ihre Schülerinnen und zeigt ihnen, dass es wichtig ist, auch ‚nein‘ sagen zu können. Auf Nachfrage erzählt sie, dass dies ihrer Meinung nach gelungene Sportstunden sind, und die Schülerinnen eine großartige Erfahrung machen, und sie als Lehrkraft kaum Scham wahrnimmt.

Auch Hommel (2020) betont die Wichtigkeit, möglicherweise unangenehme Situationen vorab zu thematisieren.

Ein weiterer Aspekt, um präventiv gegen Schamsituationen anzukämpfen, ist jener, für ein angenehmes Unterrichtsklima zu sorgen. Gewisse Verhaltensregeln im Unterricht sollen dafür sorgen, dass man einander hilft. Jede befragte Sportlehrkraft erwähnt im Interview, wie wichtig dies ist. Wörter wie Fairness, Respekt, gruppendynamisch arbeiten, Beziehungen fördern und ein gutes Klima schaffen fallen immer wieder. Eine gute Beziehung zwischen den Schüler*innen und der Lehrkraft aber auch zwischen den Schüler*innen sollen gezielt gefördert werden. Die Lehrkräfte versuchen, dass sie mit ihren Schüler*innen auf einer Ebene sprechen, und betonen die Wichtigkeit, dass ein respektvoller Umgang untereinander stattfindet. Bestärkende Worte der Lehrkraft können helfen, um besser zusammenarbeiten zu können. Es wird auch thematisiert, wenn wahrgenommen wird, dass sich Schüler*innen untereinander beleidigen, oder verletzende Worte verwenden. Zwei Personen erzählen, dass sie in solchen Situationen sofort darüber sprechen und versuchen dies mit einem Perspektivenwechsel. Also jene*r Schüler*in, welche einen unpassenden Kommentar gibt, soll sich in die Lage versetzen, in der sich die möglicherweise beschämte Person befindet. Wie würde sich das anfühlen, wenn jemand

so etwas zu einem selbst sagt? So sollen zukünftig unpassende oder möglicherweise beschämende Aussagen verhindert werden.

Hier wird auf die Emotionserkennung und den Perspektivenwechsel eingegangen. Wie in der Literatur von Lindberg & Hasselhorn (2018) und Zimmermann et al., (2018) bereits hervorgehoben wurde, ist das sehr wichtig, damit Jugendliche sich gut weiterentwickeln können. Lehrpersonen wird da eine Kompetenz zugeschrieben, die sie nützen sollen, um den Schüler*innen diese Fähigkeiten beizubringen.

Eine Lehrkraft betont auch, dass es wichtig ist, zum Beispiel den Kopftuchträgerinnen das Gefühl zu geben, respektiert zu werden, und mit ihnen auf einer Ebene zu kommunizieren und dabei versuchen, eine Lösung zu finden, wie eine aktive Teilnahme am Unterricht gut möglich ist.

Beispielhaft folgen nun noch ein paar Ausschnitte von diversen Interviews:

„In allererster Linie die Menschen, mit denen wir zusammenarbeiten einfach gut beobachten, gut kennenlernen. Grad im Sportunterricht find ich das extrem wichtig. Meistens ist das der Unterricht wo sie sich sehr öffnen.[...], dass man einfach gut beobachtet und schaut, was mit den Leuten los ist, und darauf eingeht“ (I_2_45).

„[...]dass man so viel Selbstbewusstsein entwickelt, dass es gar nicht schlimm ist, wenn man etwas nicht so gut kann. Das ist ja ganz normal, dass man das eine besser kann, das andere weniger. Ich kann zum Beispiel auch nicht singen. Und trotzdem singe ich mit, wenn irgendwo gesungen wird, und versuche halt auch mein bestes. Ich denke mir, es gibt überall Stärken und Schwächen. Und ich versuche den Schülerinnen schon zu zeigen, dass das nicht schlimm ist“(I_4_42).

„Also ich versuche generell mal eher sehr bestärkend und weniger auf Leistung zu schauen. Also ich sage sicher nicht, 'boah das war jetzt schlecht', und ich versuche mein Feedback auch gezielt einzusetzen, dass ich dann auch konkreter werde. Nicht nur 'ur super' und 'super' und 'uh das war super'. Ich versuch möglichst konkret zu sein, und nicht den Vergleich mit der Gruppe, sondern sehr individuell, ich sag 'he, du hast bei der Technik das und das verbessert, und das freut mich'. Also ich versuch sehr positiv zu verstärken und sehr individuell“ (I_5_20).

„Ich glaub, wenn man immer positiv bleibt oder mit den Schülern sich auf einer Ebene redet, dann fühlen sich die Schüler geborgener und trauen sich eher vielleicht nachzufragen, und nehmen vielleicht Feedback viel besser wahr [...]. Ich glaub einfach, je besser die Lehrperson versucht, auf die Schüler einzugehen, ein besseres Klima zu schaffen, umso weniger Scham kann entstehen“ (I_5_22).

Eine der Befragten geht auch auf das Thema Sprache näher ein. Sie ist der Meinung, dass Sportlehrkräfte etwas sprachsensibler sein sollten, und dass es wichtig ist, welche Sprache man vor den Schüler*innen verwendet. Sie legt Wert auf eine speziell motivierende Sprache, und darauf, dass Begriffe bewusst gewählt werden und somit verhindert wird, dass über eine falsche Wortwahl Beschämung stattfindet. Sie gibt auch ein Beispiel dazu, wie sie reagiert, wenn sie wahrnimmt, dass eine Schülerin mit ihrem Körper unzufrieden ist:

„Da bin ich schon so eine, die dann auch, wenn ich merke, sie hat mit dem Körper ein Problem [...] dass ich versuche, sie da positiv zu verstärken“ (I_3_50).

Bestärkende Worte und individuelles Feedback sind laut Befragten hilfreich, um ein gutes, schamreduziertes Unterrichtsklima zu schaffen. Eine weitere Person betont auch, dass sie mit den Schüler*innen über respektvolle Sprache spricht, und die Schüler*innen können im Unterricht nicht so herumschreien, abfällige Kommentare sagen, wie im Fansektor eines Fußballstadions.

Ein weiterer Aspekt, der mehrmals vorkommt, ist das Herausnehmen des Leistungsdrucks, da sie der Meinung sind, dass bei Leistungsfeststellungen besonders häufig Scham und Beschämung auftreten. Eine Sportlehrkraft sagt dazu:

„Also es ist nicht mein Ziel, dass sie überall eine Topleistung bringen“ (I_3_56).

Auch die anderen betonen, dass der individuelle Fortschritt, also sich selbst zu verbessern, und das Bemühen viel wichtiger sind, als der oder die leistungsbeste Schüler*in zu sein. Eine Sportlehrkraft sagt dazu:

„Und so gesehen stärke ich glaub ich die, die sich sonst eher schämen, weil sie da genau wissen, dass von mir honoriert wird, wenn sie sich bemühen, auch wenn sie es nicht zusammenbringen“ (I_4_69).

Eine der befragten Personen erzählt, dass sie versucht, die Schüler*innen zu stärken und dadurch präventiv gegen Scham anzukämpfen, indem sie ihnen gute Noten gibt, wenn sie sich bemühen. Sie begründet das folgendermaßen:

„Und ich hoffe, dass ich da dann schon manche Schüler die Scham nehme, weil ich ihnen da auch das Selbstbewusstsein gebe ich habe einen 1er in Turnen obwohl ich eigentlich gar nicht sportlich bin. Ich sag sie müssen es probieren“ (I_4_51).

Eine weitere Person betont auch, dass es hilfreich ist, die Schüler*innen dabei zu unterstützen, ein gutes Körpergefühl zu entwickeln, und ein gesundes Selbstbewusstsein zu entwickeln. Es ist auch wichtig, ein Gefühl dafür zu schaffen, „was gehört sich sozusagen in unserer Gesellschaft, und was nicht. [...] damit ich weiß, was ich mir wirklich selber in welchem Rahmen zutrauen kann, damit ich mich nicht beschämt fühlen muss“ (I_2_62).

Zwei Sportlehrkräfte betonen die Wichtigkeit des Reflektierens, um präventive Maßnahmen zu setzen, welche Scham und Beschämung verhindern könnten. Es sind jene Lehrkräfte mit einer geringen Unterrichtserfahrung. Der Sportlehrer meint, dass es wichtig ist, sich nach dem Unterricht Gedanken darüber zu machen, was gut lief, was nicht, eventuell könnte auch ein Austausch mit anderen Kolleg*innen helfen. Dies wird auch von einer anderen Interviewteilnehmerin erwähnt. Beide fragen manchmal ihre Kolleg*innen, wie sie in solchen Situationen reagieren.

5.5.1 Maßnahmen bei der Unterrichtsvorbereitung, um Scham und Beschämung zu reduzieren

Auch in Bezug auf die Unterrichtsvorbereitung sind Maßnahmen erkennbar, die zur Reduktion von potenziell schambehafteten Situationen führen.

Mehrmals kommt zum Vorschein, dass die Sportlehrkräfte versuchen, die Bewegungszeit hochzuhalten, um zu versuchen, dass alle beschäftigt sind beziehungsweise alle eingebunden sind. Genauso oft wird auch erwähnt, dass bei der Unterrichtsvorbereitung darauf Wert gelegt wird, dass ein vielseitiges, ausgewogenes Bewegungsangebot stattfindet. Die Lehrkräfte versuchen durch die Vielseitigkeit des Bewegungsangebots einen Raum zu schaffen, wo nicht immer die gleichen die besten Leistungen bringen, und wollen ermöglichen, dass den Schüler*innen möglichst oft die Chance gegeben wird, neue Stärken zu entdecken. Natürlich müssen sich manche auch Schwächen eingestehen, aber zumindest soll verhindert werden, dass immer dieselben Schüler*innen in ihren Stärken gestärkt werden und die leistungsschwächeren Schüler*innen ihre Schwächen immer wieder vor Auge geführt bekommen.

Zwei erfahrene Sportlehrkräfte äußern auch, dass sie durchaus Unterrichtssettings planen, bei denen sie davon ausgehen, dass sich manche Schüler*innen schämen könnten. Aber sie sagen, auch solche Aufgaben stehen im Lehrplan, und es gehören gewisse Dinge einfach gemacht. Die Schüler*innen sollen die jeweiligen Übungen probieren und sich zumindest bemühen, auch wenn es vielleicht nicht gelingt.

Drei Sportlehrkräfte berichten auch darüber, dass sie sich immer wieder bei der Unterrichtsvorbereitung darüber Gedanken machen, wie sie die Sozial- und Selbstkompetenz fördern können. Sie versuchen zum Beispiel Aufgaben einzubauen, wo Rollen wahrgenommen werden müssen oder es wird versucht Teamgeistübungen einzubauen. Es werden auch Übungen geplant, die die Selbstwahrnehmung fördern. Eine Sportlehrkraft schreibt auch darüber, dass sie versucht, unterschiedliche Dinge einzubauen, wie zum Beispiel, dass jemand eine Führungsposition einnehmen muss oder eine andere besondere Aufgabe in der Gruppe übernimmt, welche nicht direkt mit der

sportlichen Leistung zu tun hat, sondern mit der bewussten Schulung der Selbst-, Methoden- oder Sozialkompetenz.

Eine Lehrperson äußert aber auch, dass es nicht genügend Zeit gibt, immer alles zu bedenken. Zum Beispiel bei der Gruppeneinteilung, da gibt es so viele Möglichkeiten, und Wünsche, die es zu erfüllen gäbe. Sie ist eine von denen, die beim Gruppeneinteilen das Wählen ausschließt und andere Methoden einsetzt, wie zum Beispiel ein Durchzählen. Sie betont hier, dass die Schüler*innen manchmal auch einfach akzeptieren müssen, mit wem sie in der Gruppe sind.

Eine Person sagt, dass sie bei der Unterrichtsvorbereitung an potenziell schambehaftete Situationen denkt und dann zum Beispiel den Übungsbetrieb überdenkt und sich für Kleingruppen entscheidet, um potenziellen Zuseher*innen weniger Beobachtungsmöglichkeiten zu geben. Ihr fällt auch ein, dass sie manchmal, wenn sie weiß, dass sie sich den Turnsaal gemeinsam mit den Buben teilen, die geplante Stunde überdenkt und sich dann zum Beispiel gegen das Tanzen und für einen anderen Unterrichtsinhalt entscheidet, da sie wahrgenommen hat, dass sich ihre Schüler*innen beim Tanzen vor Buben besonders häufig schämen. Wenn nun diese Unterrichtsstunde im sicheren Raum stattfindet, und es zum Auftritt kommt, versucht sie erneut, mögliche beschämende Momente zu vermeiden, indem sie folgendes einfordert:

„jede Gruppe hat eine Choreografie erarbeitet und ich will auf jeden Fall immer, wenn diese Gruppe auftritt am Ende der Stunde, dass auf jeden Fall alle mitapplaudieren. Und auch, wenn der Auftritt zu Ende ist, dann gibts auch für alle wieder einen Applaus. Alle haben Arbeit da reingesteckt, und alle haben sich bemüht. Und nur weil jetzt manche mehr Erfahrung oder weniger Erfahrung im Tanzen haben heißt das nicht, dass die weniger Applaus verdient haben sozusagen. Und so versuche ich, das ein bisschen positiver zu gestalten und versuche auch, dass sich niemand schämt. Ja. Aber ob das genug ist, weiß ich nicht“ (I_1_34).

Diese junge Sportlehrkraft lässt eine Reflexionsbereitschaft vermuten. Sie macht sich einige Gedanken zu diesem Thema, eine gewisse Unsicherheit, ob sie genügend Maßnahmen schafft, um Scham und Beschämung möglichst zu reduzieren, ist aber im Laufe des Gesprächs erkennbar.

5.6 Interventionsmöglichkeiten, wenn Scham und Beschämung während des Unterrichts wahrgenommen werden

Auch wenn präventiv Maßnahmen gesetzt werden, lassen sich Scham und Beschämung nicht immer verhindern. Diese Meinung teilen alle befragten Sportlehrkräfte. Daher stellt sich auch die Frage, wie sie intervenieren, wenn sie während des Bewegungs- und Sportunterrichts das übermäßige Auftreten dieser Gefühle wahrnehmen.

Grundsätzlich kann hier festgehalten werden, dass Fragen, wie sie in der Situation konkret reagieren, schwierig zu beantworten scheinen. Es wurden viele präventive Maßnahmen genannt. Gleichzeitig wurden auch Unsicherheit und Unwissen, wie richtig eingegriffen werden könnte, geäußert.

Präventive Faktoren, die erneut von mehreren Sportlehrkräften aufgegriffen wurden, betreffen das Stärken des positiven Unterrichtsklimas. Es wird versucht, die Empathie der Schüler*innen zu fördern, wertschätzende Sprache zu verwenden und positives Feedback zu geben, einen respektvollen Umgang einzufordern, klare Regeln und klare Strukturen zu schaffen.

In Bezug auf die Schwierigkeit, richtig in solchen Situationen zu handeln äußert eine Person folgenden Wunsch: *„Ich würds mir wünschen, wenns Methoden gäbe, beziehungsweise ich würds mir wünschen, dass ich diese Methoden kennenlerne“* (I_1_34).

Auch wenn es sehr schwierig scheint, zu intervenieren, beschreiben die Sportlehrkräfte ihre Reaktion auf Schma und Beschämung und es kristallisieren sich ein paar Möglichkeiten zum Eingreifen heraus. Folgende Punkte sollen als Überblick für Interventionsmöglichkeiten dienen:

- Übungen abändern, individualisieren
- Thematisieren
 - Gespräch mit der Klasse
 - Individuelles Gespräch
- Bis zu einem gewissen Grad tolerieren
- Reflektieren

Die Antworten sollen nun detailliert präsentiert werden.

Eine Sportlehrkraft äußert dazu, dass es wichtig ist, früh einzugreifen: *„wenn man merkt, dass man das eben in Form von anderen Übungen löst“* (I_3_50). Eine weitere Befragte äußert ähnliches. Auch diese Lehrkraft versucht das Schampotential zu entschärfen, indem abgeänderte Bewegungsformen gezielt gewählt werden. Zum Beispiel wenn sie bei Anwesenheit von Buben mit dem Stepper arbeitet, merkt sie, dass sie sich bei tänzerischen

Elementen eher unwohl fühlen. Dann versucht sie mit weniger Hüftbewegungen zu arbeiten und dafür mehr koordinative Schritte und Armbewegungen einzubauen. Sie betont, dass es wichtig ist, die Bewegungsform anzupassen, nicht aber eine Aufgabe generell auszulassen. Grundsätzlich nimmt sie wahr, dass das Phänomen Scham hauptsächlich in den unteren Klassen, also in den ersten Jahren der Oberstufe, vorkommt und äußert auch folgende Gedanken:

„Meist sind solche Sachen bei den Jüngeren, da wo sie auch noch unsicher sind. In der 4., 5. Klasse ist das meist kaum ein Thema, da stehen sie meist schon drüber. Da hab‘ ich das Gefühl, dass die meisten soweit gefestigt sind“ (I_4_28).

Zwei der Befragten, die am Interview teilgenommen haben, stellen hier die Individualität in den Vordergrund und sind der Meinung, dass Übungen individualisiert gehören. Wenn eine Person mit einer bestimmten Aufgabe eine Schwierigkeit hat, soll sie eine passende andere Bewegungsform oder Aufgabe bekommen:

„Ahm verschiedene Sportübungen [...] Dass man das sehr individualisiert. Dass die Schüler dann sehen, dass sie sich durch ihre Bewegungen wirklich steigern können“ (I_2_65).

Leistungsschwächere Schüler*innen sollen so gestärkt werden, da sie merken, es gibt Möglichkeiten, wo auch sie sich verbessern. Ihnen wird dadurch hoffentlich das Gefühl genommen, nicht genug zu sein oder ständig zu den leistungsschwachen Personen zu gehören. Somit könnte die Scham, schlecht zu sein, minimiert oder vielleicht sogar genommen werden.

Eine Person nennt auch den Vorschlag, dass unterschiedliche Rollen eingebaut werden können, die nicht unbedingt mit der Fachkompetenz zu tun haben, sondern mehr mit der Sozial- oder Selbstkompetenz. Auch so können Situationen entschärft werden, indem eine Person eine für sie schambehaftete Übung nicht machen muss und trotzdem ist eine sinnvolle Teilnahme am Unterricht gegeben. Das Einbauen dieser Kompetenzen erwähnt auch eine weitere Lehrkraft, die erst wenige Jahre an Unterrichtserfahrung mit sich bringt.

Die Lehrkräfte versuchen solche Situationen zu entschärfen, manche wirken zuversichtlicher, manche würden sich wünschen, mehr Methoden kennenzulernen.

Manchmal versuchen die befragten Lehrkräfte zu intervenieren, indem sie das Gespräch suchen. Manche Dinge sollen vor der ganzen Klasse besprochen werden, in manchen Situationen ist das Einzelgespräch sinnvoll.

Finden abfällige oder unangebrachte Kommentare im Unterricht statt, so wird das von mehreren Befragten sofort vor der Klasse besprochen und es wird unterstrichen, dass im

Unterricht kein Platz für solche unpassenden Bemerkungen ist. In solchen Gesprächen wird auch oft die Individualität der einzelnen Personen hervorgehoben und es wird betont, dass alle Schüler*innen unterschiedliche Stärken und Schwächen haben, und dies soll toleriert werden. Beispielhaft folgt nun eine Erzählung von einer Sportlehrkraft mit mehreren Jahren Berufserfahrung:

„Dann versuche ich, das zu besprechen, und zu sagen, dass es ganz wichtig ist, andere zu tolerieren, so wie sie sind, und dass jede seine Stärken und Schwächen hat. Und dass das gar nicht geht, dass man andere dann bloßstellt oder eine abfällige Bewertung gibt. Ich sag dann auch 'du willst das ja auch nicht', also ich versuch das und das funktioniert dann auch meistens“ (I_4_22).

Der Sportlehrer, der manchmal durch den Mädchenunterricht geht, um in den Geräteraum zu gelangen hat einmal das Gespräch mit dieser Klasse gesucht, um die Situation zu entschärfen. In dieser Klasse war ein Mädchen türkischer Herkunft, die ein Kopftuch getragen hat und bei der er sehr stark wahrgenommen hat, dass ihr seine Anwesenheit unangenehm war. Ein aufklärendes Gespräch gemeinsam mit der Sportlehrerin der Mädchen, den Mädchen und ihm fand statt. Seiner Meinung nach hat das in diesem Fall auch geholfen, dass es nicht mehr so unangenehm für ihn war.

Zwei der Befragten erzählen auch, dass sie bei einer Schülerin Beschämung wahrgenommen haben und um dies nicht im Einzelgespräch zu verschlimmern, hat sie das generell zum Thema vor der ganzen Klasse gemacht. *„Anlass war eine Einzelperson, und ich hab's dann aber in der Gruppe besprochen“ (I_3_72).*

Eine Situation war jene, dass eine Schülerin starken Körpergeruch hat, und möglicherweise kein Deo verwendet, sich nicht wäscht oder umzieht. Die Lehrkraft spricht von einer heiklen Situation, da sie die Schülerin nicht bloßstellen möchte, und trotzdem möchte sie diese vor Beschämung von Mitschüler*innen schützen. Auf Nachfrage erzählt die befragte Person, wie sie das Gespräch in der Gruppe aufgegriffen hat:

„Also, dass ich dann einfach in die Garderobe gegangen bin und gesagt habe, hört mal zu, das ist fast nicht zum Überleben, wie es hier in der Garderobe stinkt, und man fragt, habt ihr alle ein frisches T-shirt mit, oder wie oft wäscht ihr denn eure Sportkleidung. [...] Aber das fällt mir schon ein, wenn die Mädchen dann eine Mitschülerin haben, die eben sehr stark riecht, oder wo man schon auch merkt, wo sie hinterrücks vielleicht die Nase rümpfen oder die Augen verdrehen, das habe ich schon auch erlebt. Das ist vielleicht schon etwas, wo man sich Strategien überlegen muss, wie man damit umgehen soll, um die Person noch vor Schlimmerem zu bewahren“ (I_3_74).

Aus dieser Aussage kann man ablesen, dass der Lehrkraft wichtig ist, dass sich die Schüler*innen wohl fühlen und dass auch außerhalb des Turnsaales keine Beschämung stattfinden soll. Aber es wirkt schwierig, welche Methode die richtige ist, um die Person „*vor Schlimmerem zu bewahren*“ (I_3_74) und auf keinen Fall vor den anderen bloßzustellen.

Eine Lehrkraft äußert folgendes:

„Aber diese Chancen soll man der Schülerin oder dem Schüler geben, dass man in einem persönlichen Gespräch über das Verweigern spricht, warum auch immer, man kann dann fragen warum denn, wovor hast du denn Angst oder was beschämt dich. Oder fragen, ob ich etwas tun kann, dass das dann besser wird. Also das ist schon wichtig. Das würde ich auch jedem raten. Auf alle Fälle nicht drüber schauen, aber trotzdem versuchen, auch manche Dinge einzufordern“ (I_4_42).

Solche Einzelgespräche führen, laut mehreren Befragten, dazu, dass man die Schüler*innen besser kennenlernen kann, eine Sportlehrkraft betont den Vorteil des individuellen Gesprächs, dass dabei wirklich auf betroffene Schüler*innen eingegangen werden kann.

Zwei befragte Lehrkräfte tolerieren gewisse Situationen, in denen sie Scham wahrnehmen, eine Person begründet das folgendermaßen:

„Ich glaub, dass das sogar wichtig ist, dass das passiert, um damit umgehen zu lernen“ (I_2_60).

Diese Person betont, dass es sich um ein gesundes Ausmaß an Scham handelt, das toleriert werden soll, zu viel Scham kann laut dieser befragten Sportlehrkraft traumatisierend sein und gehört verhindert.

Hier kommt die natürliche Scham ins Spiel. Auch Marks (2013) und Wiesche und Klinge (2017) schreiben, dass das Auftreten der ‚Natürlichen Scham‘ notwendig ist, und Lernprozesse erst überhaupt ermöglicht. Nur ein Übermaß an Scham gehört vermieden, damit keine pathologischen Folgen eintreten.

Und eine weitere Befragte äußert Bedenken, ob sie wirklich immer (rechtzeitig) eingreift und meint, dass sie in Zukunft möglicherweise früher das Thema aufgreifen wird und mehr Zeit investiert. Eine Person meint, dass sich solche Situationen oft schnell von selbst lösen.

Eine Möglichkeit, die von einem männlichen Sportlehrer gewählt wird, um Beschämung zu verhindern, ist folgende: Wenn leistungsstarke Schüler bei gewissen Übungen die leistungsschwächeren bloßstellen, dann erhöht er die Intensität für die leistungsstarken, und versucht so, auch sie an ihre Grenzen zu bringen. Er nimmt wahr, dass dadurch die blöden Kommentare weniger werden, und die Schüler dadurch auch mehr mit sich selbst

beschäftigt sind, und keine Zeit bleibt, sich über andere Gedanken zu machen und diese anzupöbeln.

Auch das Reflektieren über die Situation wird bei den Interventionsmöglichkeiten genannt. Eine Reflexion nach dem Geschehen dient zwar nicht direkt zum Entschärfen der aktuellen Situation, aber ist hilfreich, um zukünftig in solchen Situationen besser zu reagieren oder um dieses gleich abzuändern, um zum Beispiel schambehafteten Momenten gar keinen Raum mehr zu geben.

5.6.1 Individuelle Reflexion über Scham und Beschämung im Unterricht

Alle fünf befragten Lehrpersonen bejahen die Frage, ob sie nach den Unterrichtseinheiten darüber reflektieren, wie die Stunde gelaufen ist. Mehrere konkrete Beispiele verdeutlichen diese Aussagen. Wie im vorherigen Kapitel gezeigt, findet eine Reflexion nach dem Unterricht auch in Bezug auf Situationen, bei denen Scham aufkam, statt, mit dem Hintergedanken, das nächste Mal diese auch zu entschärfen. Ein Beispiel, wo die Lehrkraft erzählt, dass sie wahrgenommen hat, bei Schüler*innen Scham ausgelöst zu haben, soll zeigen, wie Lösungen gefunden werden können:

„Das beschäftigt mich, wenn man fragt, ob alle schwimmen können, wenn man mit ihnen schwimmen geht oder auf Sportwoche ist. Da muss ich schon sagen, dass ich dann im Nachhinein reflektiere, ob es die richtige Methode war, vor der ganzen Klasse fragen, wer nicht schwimmen kann. Und so wie es heuer war zum Beispiel, wo dann wirklich 2 nicht schwimmen konnten. Und ich glaub schon, dass das sehr beschämend für die 2, dass sie dann aufgezeigt haben, dass sie nicht schwimmen können. Vor der kompletten Gruppe - vor 50 Leuten. Ich bin echt am Überlegen, ob ich das nächstes Jahr, zu Beginn der Anmeldung ins Online Formular reingebe, dass man vorab eintragen muss, auf welchem Niveau man schwimmen kann. Nichtschwimmer, Allroundschwimmer, und so. Dann brauch ich währenddessen nicht mehr darauf eingehen. Wir können uns mit den Namen dann einfach unterhalten. Und vielleicht können wir auch einen Schwimmkurs anbieten, oder mit ihnen ins Wasser gehen und schauen, dass man das besser macht“ (I_2_77).

Jene Lehrkraft, die das erste Unterrichtsjahr gerade hinter sich gebracht hat, gibt an, sehr stark über Geschehnisse im Unterricht zu reflektieren. Diese Person unterrichtet im Teamteaching und reflektiert dadurch auch, wie sich die andere Person verhält:

„Weil ich dadurch meine Art sehr stark reflektieren kann, wenn ich eine wirklich konträre Lehrperson zu mir hab, wo ich mir natürlich ein paar Sachen mitnehmen kann, aber auch wie will ich absolut nicht sein. Und da merkt man eben zum Beispiel bei dem militärischen Drill, dass ich das überhaupt nicht hab, dass das für mich nicht

authentisch ist, wenn ich beim 400m wen anschreie, dass er jetzt Gas geben soll, und dass das nicht geht, wenn er schlecht ist. Das ist für mich halt kein Zugang. [...] Und individuell auch sehr sehr stark. Weil im ersten Jahr hat man einfach so viele Reize. Man hat so viele Erwartungen, so viele Dinge, die man sich vornimmt, und dann kommt die Realität. Und die haut mal die ganzen Erwartungen über den Haufen. Wo man dann sieht, okay es ist doch ganz anders, man hat nicht die Möglichkeiten, die einem beim Studium immer vorgebetet werden“ (I_5_38).

Es wird auch mehrmals betont, dass es wichtig ist, dass jede Lehrperson reflektieren muss, wie der eigene Unterricht abläuft, und wie die Kommunikation oder die Interaktion mit den Schüler*innen ist. Eine Lehrperson nimmt wahr, dass leider nicht alle Lehrpersonen so sprachsensibel im Umgang mit den Schüler*innen sind. Folgende Erzählung wurde gebracht:

„Leider Gottes ist es immer noch, dass diese coolen Turnlehrer glauben, dass sie da Späßchen machen oder weiß ich nicht, wo ich mir denk [...] da wird diese Beschämung zusätzlich bestärkt durch eine blöde Bemerkung. Wo andere dann vielleicht auch noch lachen. Das ist dann ziemlich daneben“ (I_4_59).

Eine andere Sportlehrkraft teilt im Interview eine kürzlich geschehene Gesprächssituation zwischen ihr und einer Schülerin mit:

„Eine Situation fällt mir zum Beispiel ein. Da hab‘ ich angekündigt okay nächste Woche werden wir zum Teich im Ort gehen und dort könnt ihr euch dann frei bewegen. Da könnt ihr dann Volleyball spielen, Schwimmen, was weiß ich was, und ich empfehle euch, da es heiß werden wird, kurzes Sportgewand mitzunehmen oder eben Badegewand. Und dann hat eine Schülerin gemeint 'ich komm genau so wie ich jetzt bin' und das war nämlich ein schwarzes 3/4 Leiberl und eine schwarze lange Hose. Dann hab‘ ich gesagt 'Na da wird dir aber ganz schön warm' und sie 'nein aber ich zeig mich nicht anders'. und das war dann für mich irgendwie / also ich habs so wahrgenommen dass sie sich schämen würde, wenn sie sich anders anziehen würde. Und das hat mich dann auch beschäftigt. Weil ich mir gedacht habe‘ wow das ist nicht so einfach““ (I_1_54).

Eine andere Sportlehrkraft äußert, dass sie regelmäßig über sich selbst reflektiert und überlegt, wie sie anders hätte reagieren können:

„[...] wo man vielleicht im Nachhinein draufkommt, wenn man über sich selbst reflektiert, dass man in einer Situation eine Anmerkung gegeben hat, die vielleicht anders formuliert gehört hätte, oder dass man oft Situationen im Nachhinein betrachtet, früher entschärfen hätte können“ (I_3_33).

Diese Beispiele zeigen welche positiven Auswirkungen es hat, wenn man sich im Nachhinein damit auseinandersetzt, was im Unterricht oder im Gespräch mit Schüler*innen passiert ist, um zukünftige ähnliche Situationen für alle Beteiligten angenehmer zu gestalten.

5.6.2 Unterstützung holen

Nachdem Äußerungen dazu fallen, dass es sich um ein schwieriges Thema handelt, wurde auch nachgefragt, ob es nicht hilfreich wäre, sich Unterstützung zu holen, zum Beispiel im Zuge von Gesprächen mit Kolleg*innen oder auch in Form von Supervision oder Intervention.

Die Befragten äußern dazu, dass immer wieder mit Sportlehrer*innen im Kollegium oder Freundeskreis darüber gesprochen wird. Eine Sportlehrkraft äußert auch, dass nicht nur mit Kolleg*innen darüber gesprochen wird, sondern diese Person holt sich auch andere Meinungen, zum Beispiel von Familienmitgliedern oder Freunden, und betont auch, dass es oft gut ist, einen externen Blick auf das Ganze zu haben. Folgende Äußerung wird getätigt:

„Weil ich finde's auch gerade als Lehrer interessant mit Leuten zu sprechen, die nicht im Schuldienst sind, weil die oft einen anderen Blickwinkel auf dieses Thema haben“ (I_2_84).

Eine Sportlehrkraft, die im Teamteaching unterrichtet, sagt, dass es teilweise auch hilfreich ist, dass man ständig mit anderen Sportlehrer*innen vor der Klasse steht, sodass ein reger Austausch zu Gedanken stattfinden kann, sofern ein gutes Arbeitsverhältnis zwischen den beiden Teamteachingpartner*innen herrscht. Und nachdem an dieser Schule der Bewegungs- und Sportunterricht aktuell nur im Freien stattfindet, gibt es auch die Möglichkeit, den anderen Lehrkräften immer wieder zuzusehen, beziehungsweise mit ihnen in Kontakt zu treten, wenn ein kollegialer Austausch gewünscht ist.

Eine Lehrkraft reflektiert während des Interviews über Möglichkeiten im kollegialen Austausch. Sie spricht immer wieder mit einer Kollegin, aber zu wenig strukturiert und äußert folgendes Interesse:

„Ja schon mit Kollegen schon, aber eigentlich zu wenig strukturiert irgendwo. [...] Aber man müsste sich vielleicht generell mal in der Arge zusammensetzen und Erlebnisse sammeln, und dass jeder einmal darüber spricht, um zu schauen, wie sehr das eigentlich auch Thema ist. Und was man auch konkret anbieten könnte“ (I_3_43).

Somit kommt hier ein Wunsch nach Intervention auf, also nach einer kollegialen Beratung zum Austausch und zur gemeinsamen Reflexion von schwierigen Situationen.

Auf die Frage, wie sie zu Supervision stehen, kommen hauptsächlich positiv gestimmte Antworten, und vier der fünf würden Supervision in Anspruch nehmen. Ein männlicher Sportlehrer bejaht die Frage, ob er an Supervisionsgesprächen teilnehmen würde mit: „100%“ (I_5_42).

Hier kommt bei einem anderen Sportlehrer auf, dass er generell bestimmte Vorfälle oder Themen aus dem Schulalltag gerne mit jemandem gemeinsam auf professionelle Weise besprechen und reflektieren würde. Eine Lehrkraft glaubt, dass Supervision immer hilfreich ist, hat aber selbst noch sehr wenig Erfahrung damit. Eine andere interviewte Person wirft jedoch noch ein:

„[...] ehrlicherweise, wenn es halbwegs niederschwellig organisatorisch wäre, das heißt jetzt nicht ein großer Aufwand, das zu organisieren, dann würde ich das auf jeden Fall machen, ja“ (I_1_52).

Die fünfte Person weiß nicht, ob Supervision hilfreich ist, um besser mit dem Thema umgehen zu können. Sie sagt:

„Ich glaub ich bin jetzt schon so abgeklärt, und so viele Berufsjahre hinter mir, dass ich eigentlich schon glaube, dass ich mich da ganz gut reflektieren kann, dass das nicht viel bringt, dass ich da nicht so viele Inputs bekomme wie ich noch besser ... weiß ich nicht“ (I_4_63).

Diese Lehrkraft unterrichtet bereits seit über 30 Jahren und betont im Anschluss, dass es ein wichtiges Thema ist, das aufgegriffen werden muss, und sowohl in der Ausbildung als auch im Zuge von Fortbildungen seinen Platz finden soll. Dadurch sollen vor allem den jungen Lehrkräften Möglichkeiten gezeigt werden, wie man Schüler*innen stärken kann, die Scham verspüren.

Supervision scheint bei den Befragten eine eher unbekannte Art des Reflektierens zu sein. Es stellt sich die Frage, ob so ein Angebot der professionellen Beratung an manchen Schulen angeboten wird, oder ob das extern zu organisieren wäre. Im Zuge der Interviews wird aber ersichtlich, dass die Lehrkräfte gerne mit anderen, externen Personen reflektieren möchten.

Als bei den Interviews das Thema Fortbildungen ins Gespräch kam, sagen die Sportlehrkräfte, dass sie bisher nicht gesehen haben, dass Fortbildungen zu Scham und Beschämung angeboten werden, würden sie aber gerne besuchen. Eine befragte Person äußert ihr Interesse folgendermaßen:

„Aber ich habe es mir schon notiert, weil ich das ein sehr interessantes Thema finde. Also für den Sportunterricht“ (I_3_39).

Während des Interviews hat sie für sich beschlossen, dass sie sich auch nach diesem Gespräch mit diesem Thema auseinandersetzen möchte. Dies unterstreicht, wie wichtig es für sie scheint, sich in Zukunft genauer mit dem Phänomen Scham und Beschämung im Schulsport auseinanderzusetzen.

5.7 Wünsche für den Bewegungs- und Sportunterricht

Im Laufe der Interviews kamen manchmal Wünsche auf, und nachdem die wichtigsten Fragen beantwortet wurden und das Gespräch von Seiten der Interviewerin beendet war, wurde nochmal die Möglichkeit gegeben, gewisse Wünsche oder Gedanken zu äußern.

Die beiden Sportlehrkräfte mit der wenigsten Unterrichtserfahrung äußerten konkrete Wünsche.

Ein Wunsch, der bereits weiter oben in der Arbeit aufgegriffen wurde, ist jener, des Kennenlernens von Methoden, wie man mit Scham und Beschämung professionell umgehen kann. Diese Aussage wurde etwas später im Gespräch auch nochmal aufgegriffen. Wenn es durch Scham- und Beschämungserlebnisse zu Konflikten kommt, wurde ergänzt, dass es hilfreich wäre, ein Wissen darüber zu haben:

„[...] man das machen könnte, ja irgendwelche Informationen, wie man mit solchen Situationen umgeht, oder vielleicht irgendein wie würde man das nennen, Mediationsunterfangen oder irgendeine Möglichkeit, dass man einen Mediator oder eine Mediatorin holt auch, falls es wirklich sehr weit kommt, oder einem auffällt, dass es sehr wichtig wäre, da jetzt einzuschreiten. Aber ja, das wären jetzt so meine Gedanken dazu“ (I_1_48).

Auch ein Wunsch nach offiziellen Regeln dafür, wie die Sportkleidung sein soll oder darf, was toleriert werden kann, und was nicht, wird geäußert. Die Lehrperson selbst fühlt sich nicht in der Lage, eine gültige Regel aufzustellen. Sie findet aber, dass eine einheitliche Regelung für den Bewegungs- und Sportunterricht sinnvoll wäre, damit klar definiert ist, was erlaubt und sinnvoll ist, und daran sollen sich alle Sportlehrkräfte halten.

Die zweite junge Sportlehrkraft äußert den Wunsch nach einer generellen Aufwertung des Bewegungs- und Sportunterrichts. Es steckt so viel Potential in diesem Unterrichtsfach, denn durch Bewegung können das Lernen und die persönliche Entwicklung unterstützt werden, die Gesundheit langfristig gefördert werden und ein Ausgleich zum Schulalltag im Klassenzimmer gegeben werden. Aber leider kann dies nicht genützt werden, weil nicht ausreichend Raum gegeben ist. Diese Person schildert ihren Wunsch folgendermaßen:

„Also ich finde man müsste den Bewegungs- und Sportunterricht viel mehr aufwerten, und dem mehr Raum geben. Weil wenn man das merkt, diese

Dynamiken, diese Schamprozesse, dieses Mobbing, und das ist beim BuS Unterricht sehr stark, dass man das auch wahrnehmen kann, dann kann man da auch gut dagegenwirken, mit unterschiedlichsten Übungen und Gesprächen. Aber den Raum gibt's leider nicht. Weil der Sportunterricht ist der Gesellschaft nicht wichtig, ist im Schulunterricht nicht wichtig, und ist einfach nicht einmal zweitrangig. Nicht einmal bei den Lehrpersonen, was ich jetzt im ersten Dienstjahr sehr stark mitbekommen habe, dass man sehr belächelt wird, wenn man Bewegung und Sport unterrichtet. „Ah du machst eh nur Sport“ (I_5_34).

Der Lehrer äußert, dass da bei ihm Scham aufkommt, wenn er vor Kolleg*innen, die andere Fächer unterrichten, äußert, dass er Bewegung und Sport unterrichtet. Außerdem erwähnt er die Schwierigkeit, dass man als Sportlehrkraft oft wenig Möglichkeiten hat, gewisse Regeln und Strukturen bei den Schülern einzufordern, zum Beispiel was die Kommunikation oder Sprachsensibilität betrifft. Er meint, dass das ganze Kollegium an einem gemeinsamen Strang ziehen müsste, um da wirklich etwas zu erreichen, denn wenn die Schüler einmal in der Woche von einer Person darauf hingewiesen werden, was beschämende Worte sein könnten, dann reicht das wahrscheinlich nicht aus, ihnen eine angemessene, schamsensible Kommunikationskultur beizubringen.

Auch ein erfahrener Sportlehrer teilt den Gedanken, dass er wahrnimmt, „*wie wenig Wert man eigentlich auf Sport und Bewegung legt*“ (I_2_104). Er sieht das an der Unsportlichkeit der Jugendlichen, wenn sie aus der Unterstufe in die Oberstufe wechseln. Er wünscht sich, dass der Sport viel stärker in den Mittelpunkt gerückt wird.

Dass dem Sportunterricht und generell der Bewegung und dem Sport ein zu geringer Stellenwert zugeschrieben wird, wird auch von anderen Lehrkräften erwähnt und lässt sich wie eben gezeigt aus manchen Aussagen ableiten.

6 Diskussion

Dieses Kapitel dient dazu, anhand der bereits bestehenden Literatur und der durchgeführten empirischen Forschung zu versuchen, die Forschungsfrage zu beantworten, ein Fazit zu ziehen und einen Ausblick zu geben. Dazu wird die Forschungsfrage noch einmal gezeigt:

Wie wird im Bewegungs- und Sportunterricht Beschämung bei Schüler*innen von Lehrer*innen wahrgenommen und welchen Einfluss hat diese subjektive Wahrnehmung auf die Unterrichtsgestaltung?

6.1 Definition

Unter Beschämung verstehen die Befragten unterschiedliche Bedeutungen. Das Gefühl beschämt zu sein wird von den Studienteilnehmer*innen nicht gleichermaßen definiert. Es stellt sich die Frage, ob das Wort im allgemeinen Sprachgebrauch ebenso uneindeutig verstanden und gebraucht wird. Es wäre also interessant, das zu überprüfen.

Sollte die Bedeutung dafür nicht eindeutig sein, sollte der Grund eruiert werden. Es kann vermutet werden, dass es sich dann um ein Tabuthema handelt.

Eindeutig definiert wurde von allen Teilnehmer*innen, dass Beschämung als etwas Negatives wahrgenommen wird und das verhindert werden soll. Und dies erklärt auch, dass in den nachfolgenden Fragen Situationen und Gefühlsäußerungen zu Beschämung adäquat benannt wurden.

6.2 Wahrnehmung von Scham und Beschämung bei Schüler*innen

Die Auswertung der empirischen Erhebung ergab, dass die befragten Lehrkräfte, die Bewegung und Sport an österreichischen Schulen der Sekundarstufe 2 unterrichten, während des Unterrichtens immer wieder Scham und Beschämung bei Schüler*innen wahrnehmen.

Vor allem dann, wenn es um die sportliche Leistung geht, zeigt sich, dass Bewegungs- und Sportlehrkräfte feststellen, dass sich Schüler*innen schämen, aus Angst, den Anforderungen nicht zu entsprechen. Hier ist aber auch wichtig zu erwähnen, dass diese Anforderungen nicht unbedingt von der Lehrkraft vorgegeben sind, sondern von den Mitschüler*innen und den Werten der Gesellschaft geprägt sind. Die befragten Lehrkräfte legen nicht besonders viel Augenmerk darauf, wer die beste Leistung erbringt. Viel mehr wollen sie, dass sich die Schüler*innen individuell weiterentwickeln, sich bemühen und ihr Bestes geben. Dies wird unter anderem durch positives Feedback wie ermutigende Worte,

oder auch mit (sehr) guten Noten honoriert. Trotzdem scheint es, als wäre es in den Köpfen der Jugendlichen fest verankert, dass sie eine Topleistung bringen müssen, und Mitschüler*innen werden immer wieder belächelt oder beschämt, wenn sie eine Leistung nicht bringen. Es scheint aber nicht nur eine Beschämung von außen zu sein, sondern auch eine Scham, die von innen kommt. Diese Scham tritt auch ohne abfällige Kommentare von Mitschüler*innen oder Lehrkräften auf. Schüler*innen, die sich sehr unwohl in ihrem Körper fühlen, unter anderem auf Grund der Körpermasse, oder anderen körperbezogenen Faktoren, manchmal auch wegen einer mangelnden sportlichen Erfahrung, sind in ihren Bewegungen limitiert. Dann schämen sie sich, dass sie nicht alles können, und wollen das verstecken.

Die Körperexponiertheit des Unterrichtsfaches ist der zweite großer Faktor, der ein großes Risiko birgt, schamhafte Situationen zu begünstigen. Lehrpersonen nehmen wahr, dass sich Schüler*innen auf Grund ihres Körpers schämen, und diesen nicht zeigen wollen. Lockere Sportkleidung, regelmäßige Unterrichtsverweigerung oder Arzttermine, die eine Teilnahme am Unterricht verhindern, können als Signale genannt werden, dass Schüler*innen Scham empfinden. Auf solche Hinweise ist besonders zu achten.

Im Sportunterricht steht der Körper im Zentrum, er beeinflusst die Leistung, die erbracht werden kann. Dies zeigt, wie vernetzt die beiden Punkte miteinander sind. Wenn ich mich in meinem Körper nicht wohl fühle, entwickle ich vermutlich kein so gutes Körperbewusstsein und habe Schwierigkeiten bei gewissen sportlichen Aufgabenstellungen.

Es wird auch wahrgenommen, dass gewisse Organisationsformen schambegünstigende Situationen bringen. Dies sind vor allem Methoden, bei denen wenig Schüler*innen beschäftigt sind, und viel Möglichkeit besteht, den Mitschüler*innen zuzusehen. Sportlehrkräfte stellen fest, dass hier besonders oft das Gefühl der Scham aufkommt. Wieder lässt sich das darauf zurückführen, dass der Körper im Zentrum steht und die zu erbringende Leistung ersichtlich wird. Je mehr Schüler*innen zusehen, umso höher ist das Schampotential. Wenn sich die Jugendlichen sowieso schon schlecht fühlen, weil sie eine Aufgabe nicht meistern können, und sich in ihrem Körper unwohl fühlen, und dies dazu führt, dass die Leistung nicht wie erwünscht erbracht werden kann, und dem ganzen noch genügend Raum geboten wird, dass andere zusehen, ist eindeutig nachvollziehbar, dass das Gefühl der Scham dadurch nur noch weiter verstärkt werden kann.

Folglich gehören auch noch die Bemerkungen der Mitschüler*innen oder Lehrpersonen thematisiert. Sind diese abfällig wird die selbst erzeugte Scham auch noch bestärkt, da eine Beschämung von außen stattfindet. Lehrer*innen nehmen regelmäßig wahr, dass

Schüler*innen unpassende Äußerungen von sich geben, die zur Beschämung von anderen Personen führen.

6.3 Bedeutung für die Unterrichtsgestaltung

Wie aus der Literatur bereits hervorgeht, nehmen Lehrkräfte schambehaftete Situationen im Bewegungs- und Sportunterricht wahr. Dies wurde im Zuge der durchgeführten Forschung an österreichischen Schulen der Sekundarstufe 2 bestätigt.

Unklar blieb, wie Lehrer*innen das Auftreten von Scham und Beschämung bewerten. Dem wurde in der empirischen Studie nachgegangen.

Es wird ersichtlich, dass die Lehrpersonen grundsätzlich sehr ähnlich darüber denken. Für sie ist Scham ein negativ behaftetes Gefühl, welches im Sportunterricht seinen Raum bekommt, vermutlich auch immer haben wird, aber ein Übermaß davon soll möglichst reduziert werden. Aus der empirischen Untersuchung geht hervor, dass sich die Lehrpersonen wünschen würden, dass die Schüler*innen weniger Scham empfinden müssen, fühlen sich aber teilweise limitiert, und nicht in der Lage, dieses Zuviel zu eliminieren.

Eine Person betont die Wichtigkeit der Präsenz von natürlicher Scham, um Lernprozesse zu ermöglichen, achtet aber auch, dass das kein Übermaß annimmt, um traumatisierende Erfahrungen zu verhindern.

Dass sich die Gefühle der Scham und Beschämung individuell sehr unterschiedlich äußern, scheint auch die größte Schwierigkeit zu sein, darauf richtig zu reagieren. Nicht nur, dass kaum darüber gesprochen wird, sondern auch, dass jede*r Schüler*in unterschiedliche Schamgrenzen verspürt und unterschiedlich darauf reagiert, machen es schwer, das richtige Unterrichtssetting zu gestalten.

Nichtsdestotrotz lässt sich erkennen, dass grundsätzlich viele präventive Maßnahmen gesetzt werden, um ein möglichst angenehmes, schamfreies oder schamreduziertes Unterrichtsklima zu ermöglichen. Die Wichtigkeit, dass im Bewegungs- und Sportunterricht Fairness und Respekt sehr große Rollen spielen, geht aus allen fünf Interviews heraus. Ein respektvoller Umgang untereinander wird von den Lehrkräften eingefordert. Dazu zählt auch, dass niemand ausgelacht wird oder dass keine unangebrachten Kommentare fallen. Außerdem teilen die Sportlehrkräfte die Meinung, dass zu einem angenehmen Klima auch das Vorhandensein einer guten Klassengemeinschaft gehört. Dafür werden regelmäßig Teambuildingspiele geplant, manche Sportlehrkräfte schulen auch gezielt die Sozial- und Selbstkompetenz.

Nach Auswertung der Interviews kann interpretiert werden, dass alle versuchen, ein möglichst angenehmes Unterrichtsklima zu bieten. Das Wort „Scham“ schwirrt nicht unbedingt in ihren Gedanken herum, zumindest nicht ständig. Aber im Zuge der Gespräche kann auch herausgelesen werden, dass ihrer Meinung nach Scham verhindert wird, wenn ein passendes Umfeld geschaffen wird, wenn die Schüler*innen eine gute Beziehung untereinander und auch zur Lehrkraft aufgebaut haben. Zusätzlich zählen ein respektvoller Umgang und eine Akzeptanz der individuellen Stärken und Schwächen dazu. Dies alles geht mit einem angenehmen Unterrichtsklima einher. Somit kann gesagt werden, dass indirekt vor allem durch solche präventiven Maßnahmen stets versucht wird, die Scham zu reduzieren. Der Sportunterricht soll Lernprozesse ermöglichen, die möglichst angstfrei stattfinden. Dabei handelt es sich aber nicht nur um die Schulung von Kompetenzen, die die fachlichen Fertigkeiten betreffen, sondern auch um die Weiterbildung der Sozial- und Selbstkompetenz. Gewisse Perspektivenwechsel, Emotionsschulungen und das Entwickeln eines gesunden Körperbewusstseins werden von den Lehrkräften gefördert.

Und trotzdem kommt es immer wieder zu schambehafteten Situationen oder Momenten, in denen Schüler*innen im Unterricht beschämt werden. Dann wird meist versucht, das Unterrichtssetting zu verändern. Der Wunsch nach mehr Wissen über Interventionsmöglichkeiten wird deutlich. Es wird bedauert, dass die Sportlehrkräfte keine spezifische Fortbildung zu diesem Thema kennen. Nichtsdestotrotz können auf Nachfrage gewisse Möglichkeiten genannt werden. Das Abändern von Übungen und das Thematisieren, vor allem wenn es um unangebrachte Kommentare geht, scheinen Teil des bekannten Handlungsrepertoires zu sein. Laut eigenen Aussagen haben sich diese Anpassungen auch gelohnt und zeigen positive Wirkung, Scham und Beschämung zu reduzieren.

Viel wichtiger scheint es aber, vorab darauf zu achten, ein passendes Unterrichtsklima zu schaffen. Wie das gelingt, kann von Klasse zu Klasse individuell sein.

Lehrkräfte wenden viel Energie dafür auf, um ein positives Unterrichtsklima zu fördern. Unangebrachte Kommentare werden thematisiert und nicht ignoriert, es wird ein faires, respektvolles Verhalten eingefordert und vorgelebt. Übungen, die zu schwer sind, werden individuell abgeändert. Dies soll präventiv dazu führen, dass möglichst wenig beschämende Situationen im BuS Unterricht entstehen.

Weiters versuchen Lehrer*innen den Leistungsdruck zu minimieren. Sie stellen aber fest, dass die Schüler*innen dennoch einem hohen Leistungsdruck unterliegen. Das Bewegungsangebot wirkt durchaus vielfältig und abwechslungsreich, damit möglichst alle Schüler*innen befähigt werden, ihre sportlichen Stärken zu entdecken. An einer guten

Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen wird stets gearbeitet, um unter anderem die Motivation zu fördern und um die Jugendlichen zu einem lebenslangen Sporttreiben zu ermutigen.

Nach der Auswertung und Interpretation der empirischen Forschung stellt sich die Frage, ob ein positives Unterrichtsklima ausreichend ist, um Scham und Beschämung im Unterricht zu minimieren.

Dass die Lehrkräfte dem Bewegungs- und Sportunterricht einen hohen Stellenwert zuschreiben, wird ersichtlich, und auch, dass sie versuchen, ein angenehmes Lernklima zu schaffen, um die Schüler*innen beim Entwickeln eines gesunden, sportlichen Lebensstils ohne Beschämung zu unterstützen.

Zwei befragte Personen erzählen im Zuge des Interviews, dass sie ein Problem darin sehen, dass die Gesellschaft den Bewegungs- und Sportunterricht nicht genügend schätzt und auch Lehrer*innen Scham empfinden. Ein Lehrer äußert sogar, dass er sich schämt, wenn er im Kollegium sagt, dass er Sportlehrer ist, weil für diesen Beruf kaum Wertschätzung aufkommt. Es stellt sich also die Frage, wie der Stellenwert in der Gesellschaft ist. Darauf soll im folgenden Kapitel näher eingegangen werden.

6.4 Stellenwert des Faches

Die Bewegungs- und Sportlehrer*innen zeigen eine Bereitschaft, im Unterricht auf das Thema Scham und Beschämung näher einzugehen, merken aber, wie schwierig es wird, da oft die Zeit oder die Möglichkeiten fehlen. Die Erwartungen an den Sportunterricht differieren vermutlich sehr stark zwischen den ausgebildeten Bewegungs- und Sportlehrkräften und den Schüler*innen beziehungsweise der Gesellschaft. Dies wird auch deutlich, wenn Lehrkräfte sagen, dass nicht genügend Zeit gegeben ist, sich auf einzelne Schüler*innen einzulassen. In der Sekundarstufe 2 sind laut Lehrplan maximal zwei Stunden Bewegung und Sport pro Woche vorgesehen, und da dauert es, bis eine angemessene Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung aufgebaut wird. Erst wenn eine passende Beziehung erarbeitet wurde, können einige sensible Lernziele aus dem Lehrplan geschult werden.

Folgender Satz könnte dieses Problem auf den Punkt bringen: Ich könnte, aber ich kann nicht.

Eine Sportlehrkraft äußert folgenden Satz, und versucht dabei, den Stellenwert der Bewegungs- und Sportlehrkräfte zu beschreiben:

„Ja, eigentlich ist das ja auch eine gewisse Scham, wenn wir schon bei Scham sind, wenn man das äußert, was man unterrichtet, dass man von den anderen Lehrern

belächelt wird, und dann auch noch von der Gesellschaft. Also es gibt die Gesellschaft, die brav arbeitet, die 8h. Dann gibts die Lehrer, die von den anderen belächelt werden. Und dann gibts die Lehrer, die die Sportlehrer belächeln. Also da muss ich auch sagen, das ist sehr schambehaftet, wenn man an das denkt. Also die Wertschätzung ist gegenüber uns jetzt auch nicht sehr hoch. Deswegen passt das eigentlich auch sehr gut zum Thema“ (I_5_36).

Man könnte also sagen, Bewegungs- und Sportlehrkräfte werden von außen, also vom Kollegium und von der Gesellschaft zu wenig wertgeschätzt, ihre Arbeit wird nicht ausreichend geschätzt. Dies kann mitunter damit zusammenhängen, dass das Unterrichtsfach Bewegung und Sport von Schüler*innen, Eltern, und fast allen nicht-Sportlehrer*innen als wenig wichtig gesehen wird. Der Sportunterricht soll Spaß machen und nach dem Motto „wir wollen unser Lieblingsspiel spielen und brauchen dazu einen Ball“ ablaufen. Und der Bewegungs- und Sportunterricht ist so viel mehr, als nur das Schulen der fachlichen Kompetenz, die schon weit über Ball werfen, fangen und ausweichen hinausgeht. Tatsächlich lassen sich in zwei Unterrichtsstunden pro Woche nicht allzu viele Ziele erreichen, aber das Potential wäre da. Sportlehrer*innen scheinen motiviert zu sein, den Jugendlichen mehr persönlichkeitsbildende Entwicklungsschritte zu ermöglichen. Dies gelingt in einem beschämungsfreien Turnsaal. Die Schwierigkeit liegt beim Verständnis. Schüler*innen haben möglicherweise die Akzeptanz nicht, solche Dinge zu lernen. Sie brauchen dafür eine wertschätzende Begleitung.

Vermutlich fehlt es am Wissen oder am Eingestehen, wie viele positive Auswirkungen Bewegung und Sport auf jedes Individuum haben, und dass das Unterrichtsfach nicht nur zur Erziehung zum Sport, sondern auch zur Erziehung durch Sport verhelfen soll.

6.5 Ausblick

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass sich die befragten Bewegungs- und Sportlehrkräfte regelmäßig Gedanken zum Phänomen Scham und Beschämung machen, und ihre Gedanken Einfluss darauf haben, wie sie den Unterricht gestalten. Eine möglichst schamfreie Umgebung wird versucht zu ermöglichen. Die jüngeren Lehrkräfte wünschen sich mehr Unterstützung, und es wirkt, als würden jene mit weniger Unterrichtserfahrung mehr über unterschiedliche Möglichkeiten des Handelns reflektieren. Es folgen nun zwei Erklärungsansätze für diese Einschätzung.

Zum einen könnte dies darauf zurückzuführen sein, dass sie, auf Grund der wenigen Unterrichtserfahrung noch viel mehr Stabilität und Sicherheit suchen, und ihren eigenen Unterrichtsstil noch besser herausfinden wollen. Der aktuelle Studienplan fordert sehr viel Reflexion ein, daher sind diese Junglehrer*innen bereits mit dem vielen Reflektieren

vertraut und führen dies möglicherweise deswegen fort. Somit wäre es nachvollziehbar, dass Personen, mit mehr Berufserfahrung, nicht mehr so viel über den Unterricht reflektieren, oder dies zumindest nicht ganz bewusst tun. Zum anderen könnte es auch sein, dass die Junglehrer*innen im Studium viel mehr Kontakt zu Reflexionsprozessen hatten, als jene Lehrkräfte, deren Ausbildung bereits mehrere Jahre zurück liegt. Eine gewisse Reflexionsbereitschaft zeigt sich aber bei allen fünf befragten Personen, denn sie beschäftigt es alle, was in den Köpfen der Schüler*innen passiert und wie der Unterricht gestaltet werden soll. Das vorhandene Interesse zu Fortbildungen zeigt auch, dass alle bereit sind, noch mehr zu tun, um Scham und Beschämung entgegenzuwirken. Leider hat bisher keine der befragten Personen eine Fortbildungsmöglichkeit zu dieser Thematik gefunden. Hier kommt vermutlich wieder der Stellenwert in der Gesellschaft zum Unterrichtsfach Bewegung und Sport ins Spiel.

Es scheint, als würden Lehrkräfte die Möglichkeiten, die ihnen gegeben werden, bereits bestmöglich ausschöpfen. Bestimmt gehört weiter sensibilisiert, da dies eine ausgewählte Gruppe an Befragten ist. Es soll hier in Erinnerung gerufen werden, dass mehr als 50 Personen zu einem Interview eingeladen wurden, und nur wenige Antworten zurückkamen. Vermutlich sind jene Personen, die sich bereiterklärten, an der Studie teilzunehmen, auch jene Lehrkräfte, die über diese Thematik reflektieren und ihr eine hohe Relevanz zuschreiben, möglicherweise werden im Zuge eines anderen Projekts auch all jene Lehrkräfte erreicht, die sich bisher weniger Gedanken zu diesem Thema gemacht haben.

Der vermutlich am stärksten limitierende Faktor, Scham und Beschämung im Schulsport zu reduzieren, ist die Gesellschaft selbst. Es sind nicht nur die Einstellungen gegenüber dem Bewegungs- und Sportunterricht, sondern auch die aktuell vorherrschenden Werte und Normen der Gesellschaft, die unser Handeln und unsere Einstellungen prägen. Würden die Schüler*innen mehr Chancen in der Unterschiedlichkeit sehen, und die unterschiedlichen Stärken und Schwächen mehr schätzen und vor allem tolerieren, kann vermutlich viel Scham und Beschämung verhindert werden. Der ständige Vergleich mit den anderen Menschen passiert vermutlich viel zu oft auch unbewusst. Das Gefühl der Scham entsteht, weil wir etwas verstecken wollen, aber die individuellen sportlichen Fähigkeiten sollten in keiner Weise verborgen werden müssen, egal wie stark ausgeprägt sie sind.

Ein großer Schritt, der in der Gesellschaft noch erforderlich ist, um eine gesunde, schamfreie Entwicklung zu ermöglichen...

7 Conclusio

In dieser Arbeit wurden im theoretischen Teil die Gefühle Scham und Beschämung näher beleuchtet und die negative Auswirkung von einem Übermaß an Scham auf die Entwicklung der Jugendlichen beschrieben. Besonders im Jugendalter ist für eine gesunde Entwicklung das Gefühl der sozialen Anerkennung besonders wichtig. Das Gefühl der Scham beeinträchtigt das erfolgreiche Meistern der Entwicklungsaufgaben und hat negative Auswirkungen auf die Identitätsfindung.

Der Bezug zum Bewegungs- und Sportunterricht wurde hergestellt, da bereits aus mehreren wissenschaftlichen Studien hervorgeht, dass Scham und Beschämung im Turnsaal immer wieder Raum finden, und die Lehrkräfte dies auch wahrnehmen. Es wurden typisch schambehaftete Situationen angeführt und Maßnahmen gezeigt, welche zum Teil präventiv, zum Teil im „Akutfall“ eingesetzt werden können.

Damit herausgefunden werden kann, wie Bewegungs- und Sportlehrkräfte der österreichischen Sekundarstufe 2 ihren Unterricht gestalten, und ob die Wahrnehmung von Scham und Beschämung bei Schüler*innen dies beeinflusst, wurde eine empirische Studie durchgeführt. Eine qualitative Forschung mit fünf Expert*innen fand statt.

Dabei konnte bestätigt werden, dass Bewegungs- und Sportlehrkräfte an österreichischen Schulen viele schambehaftete Momente bei den Jugendlichen wahrnehmen, und sich dazu auch Gedanken machen. Grundsätzlich würden sie sich wünschen, dass weniger Momente dazu führen, dass diese negativen Gefühle aufkommen. Es scheint aber ein sehr schwieriges Thema sein. Sowohl die Individualität, welche die Intensität und das Äußern der Gefühle so stark beeinflusst, als auch der Faktor, dass dies ein Tabuthema ist, beeinflussen die Handlungsmöglichkeiten. Lehrkräfte versuchen, dem Leistungsfaktor weniger Gewichtung zu geben, da sie der Meinung sind, dass vor allem dies zum Auftreten von Scham und Beschämung führt. Für ein angenehmes Klassenklima wird gesorgt. Des Weiteren werden gewisse Übungen an die jeweilige Klasse und an die Schüler*innen angepasst, und gewisse schambehaftete Methoden werden möglichst vermieden. Außerdem ist nicht genügend Zeit, damit alle wichtigen und sensiblen Themen aufgegriffen werden können.

Der Unterschied zwischen dem, was Lehrer*innen sich vom Unterrichtsfach Bewegung und Sport erwarten, und welche Erwartungen die Schüler*innen dazu haben, und auch die Gesellschaft, scheinen eine gewisse Diskrepanz mit sich zu bringen. Die aktuellen vorherrschenden Werte, die die österreichische Kultur prägen, machen es vermutlich unmöglich, Scham und Beschämung aus dem Turnsaal zu nehmen.

Literaturverzeichnis

- Baer, U. & Frick-Baer, G. (2000). Vom Schämen und Beschämtwerden. Affenkönig Verlag.
- Baer, U. & Frick-Baer, G. (2018). Vom Schämen und Beschämtwerden. (6. Aufl.). Beltz Verlag.
- Baur, N. & Blasius, J. (2014). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Springer Verlag.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung. Springer Verlag.
- BMBWF (o.D.). *Bewegung und Sport in der Schule*. Homepage des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Aufgerufen am 08. Dezember 2021, von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/schwerpunkte/gesund/sport.html>
- Eschenbeck, H. & Knauf R-K. (2018). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 23-50). Springer Verlag.
- Glüer, M. (2018). Digitaler Medienkonsum. In: A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 197-219). Springer Verlag.
- Hänsel, F., Baumgärtner, S.D., Kornmann, J.M. & Ennigkeit, F. (2016). Sportpsychologie. Springer Verlag.
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559-574). Springer Verlag.
- Hommel, V. (2020). Scham und Beschämung im Sportunterricht – davon wissen und damit umgehen. Raabe.
- Hunger, I. & Böhlke, N. (2017). Über die Grenzen von Scham. Eine qualitative Studie zu (scham-) grenzüberschreitenden Situationen im Sportunterricht aus der Perspektive von Schüler/innen. *Forum: Qualitative Social Research*, 18(2). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-18.2.2623>

- Kerner, C., Haerens, L., & Kirk, D. (2018). Understanding body image in physical education: Current knowledge and future directions. *European Physical Education Review*, 24(2), 255–265. <https://doi.org/10.1177/1356336X17692508>
- Klinge, A. (2009). Die Scham ist nie vorbei! Beschämung im Schulsport – eine sportpädagogische Herausforderung. *Sportunterricht*, 33 (10), 296-301.
- Lindberg, S., Hasselhorn, M. (2018). Kognitive Entwicklung. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 51-69). Springer Verlag.
- Mayring, P. (2015) Qualitative Inhaltsanalyse. Beltz Verlag.
- Özen, Ö. (2017), Schamerleben muslimischer Mädchen im Sportunterricht. In: D. Wiesche & A. Klinge (Hrsg.), *Scham und Beschämung im Schulsport. Facetten eines unbeachteten Phänomens*. (S. 93-110) Meyer & Meyer.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2018). Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Springer Verlag.
- Reuker, S. (2018). „Ich unterrichte so, wie es die Ereignisse erfordern“ – der professionelle Blick von Sportlehrkräften und seine Bedeutung für adaptiven Unterricht. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung* (2), 31-52.
- RIS (21.7.2022). *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrplan - Bewegung und Sport AHS (Oberstufe)*. Homepage des Rechtsinformationssystems des Bundes. Aufgerufen am 21.Juli 2022, von: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009684>
- Wiesche, D. & Klinge, A. (2017). Scham und Beschämung im Schulsport. Facetten eines unbeachteten Phänomens. Meyer & Meyer.
- Williams, N. F. (1992). The Physical Education Hall of Shame. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 63(6), 57–60. <https://doi.org/10.1080/07303084.1992.10606620>
- Williams, N. F. (1994). The Physical Education Hall of Shame, Part II. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 65(2), 17-20.
- Williams, N. F. (1996). The Physical Education Hall of Shame, Part III. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(8), 45-48.
- Williams, N. F. (2015). The Physical Education Hall of Shame, Part IV. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(1), 36-39.

Vierhaus, M. & Wendt, E.-V. (2018) Sozialbeziehungen zu Gleichaltrigen. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 139-162). Springer Verlag.

Wenglorz, M. & Heinrichs, N. (2018). Psychische Störungen. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 251-277). Springer Verlag.

Zimmermann, P.; Podewski, F.; Celik, F. & Iwanski, A. (2018) Emotionale Entwicklung. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 75-90). Springer Verlag.

Anhang

Anhang I Interviewleitfaden

Begrüßung & Rahmen: Bedanken für die Zeit, Klärung der Teilnahmebedingungen, Datenschutz, Klärung offener Fragen, Einverständnis, **Starten der Aufnahme**

Einstieg:

Darf ich Sie bitten, sich zu Beginn kurz selbst vorzustellen?

- Alter, Arbeitserfahrung, Schule, Stundenausmaß, Oberstufe?, 2. UF

Einführung des Themas Scham im BuS Unterricht

Teil 1: Beschämung – Definition, Erkennen von Scham, Interventionen

Steigen wir doch gleich in die Thematik Scham und Beschämung ein.

- Wie sehen Sie denn das Phänomen Scham und Beschämung im BuS Unterricht?
Was fällt ihnen dazu ein?
 - Definition
 - Unterschied Scham/Beschämung?
- Wie äußern sich die Gefühle Scham/Beschämung?
 - Situationen, bei denen Scham unter SuS beobachtbar wird?
 - Führen gewissen Situationen eher (nicht) zum Auftreten von Scham?
 - *(Wenn Sie an das Gefühl der Scham denken, was kommt Ihnen da in den Sinn?)*
- Wie würden Sie damit umgehen, wenn Scham/Beschämung in Ihrem Unterricht stattfindet?
 - Signalzeichen? *(Im Kopf bei den Überlegungen zum Unterricht? / Einfluss auf Unterrichtsgestaltung?)*
- Was erschwert das Erkennen von Beschämung?
- Gibt es Momente, in denen Scham/Beschämung besonders häufig auftreten?
 - Können diese Situationen identifiziert werden? Was hilft dagegen?
- Wie gehen Sie mit solchen Situationen um?
 -
 - Was könnte man einer jungen Lehrkraft raten?
 - Warnhinweise?
- Lässt sich S&B verhindern?
- Interventionen?
 - Was ist schwierig? Was hat sich bewährt?
- Gibt es unterschiedliche Methoden, welche geholfen haben, um diese Situationen zu meistern?
 - konkretes Beispiel?

Teil 2: Beschämung – Auswirkungen/Unterstützung

- Welche Auswirkungen hat das Erleben von Scham/Beschämung ihrer Meinung nach auf die Entwicklung der Jugendlichen?
 - Auswirkungen auf SuS und Gruppenprozesse?
- Wo könnten Sie sich als Lehrkraft Unterstützung holen?
 - Weiterbildung/Reflexionsmöglichkeiten
 - **Reflektieren Sie** individuell/Gruppe/Kolleg*innen über dieses Thema?
 - Wäre Supervision oder Intervision hilfreich?
 - Würden Sie das in Anspruch nehmen/ neuen Kolleg*innen empfehlen?
- Was wäre wünschenswert (aber unmöglich)?

Teil 3: Unterrichtsgestaltung

Kommen wir nun zu ihrer Unterrichtsgestaltung.

- Wie gestalten Sie Ihren Unterricht? Was ist Ihnen in Ihrem Unterricht wichtig?
 - bestimmte Verhaltensregeln? (welche?)
 - Gibt es etwas, das Ihnen für Ihren Unterricht besonders wichtig ist?
 - gewissen Prinzipien? Konkretes Beispiel?
 - Was ist nicht wichtig? „Bereiche, die Sie lockerer sehen“
- Kommen Gedanken zu Scham & Beschämung (potenziell beschämenden Sit) auf, wenn Sie eine Unterrichtsstunde **vorbereiten/planen**?
 - Wie äußern sich diese Gedanken? // Konsequenzen?
- Wie reagieren Sie, wenn Sie merken, dass sich während des Unterrichts ein*e Schüler*in schämt/beschämt wird?
 - BSP?
 - Wie würden Sie reagieren?

Abschluss:

Nun sind wir am Ende angekommen. Vielen Dank für das offene Gespräch und diese spannenden Einblicke!

- Möchten Sie noch etwas zu diesem Thema hinzufügen oder etwas ansprechen, das noch nicht zur Sprache gekommen ist?
- Wünsche bzgl S&B?
- Gedanken im Kopf?

Bedanken & Beenden der Aufnahme

Anhang II Transkriptionsregeln

Aus dem Lehrbuch „Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA“ von Rädiker und Kuckartz (2008)

1. *Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert. Sprecher_innenwechsel werden durch zweimaliges Drücken der Entertaste, also einer Leerzeile zwischen den Sprecher_innen deutlich gemacht, um die Lesbarkeit zu erhöhen.*
2. *Absätze der interviewenden oder moderierenden Person(en) werden durch „I:“ oder „M:“, die der befragten Person(en) durch eindeutige Kürzel, z. B. „B:“, eingeleitet. Zur Unterscheidung mehrerer Personen in einer Aufnahme werden die Kürzel um Nummern ergänzt („M1:“, „M2:“, „B1:“, „B2:“ etc.). Alternativ zu Kürzeln können Namen oder Pseudonyme verwendet werden. Die Kennzeichnungen der Sprechenden werden zur besseren Erkennbarkeit fett gesetzt.*
3. *Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt.*
4. *Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, d. h. an das Schriftdeutsch angenähert. Zum Beispiel wird aus „Er hatte noch so’n Buch genannt“ ! „Er hatte noch so ein Buch genannt“. Die Wortstellung, bestimmte und unbestimmte Artikel etc. werden auch dann beibehalten, wenn sie Fehler enthalten.*
5. *Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte (. . .) markiert. Entsprechend der Länge der Pause in Sekunden werden ein, zwei oder drei Punkte gesetzt, bei längeren Pausen wird eine Zahl entsprechend der Dauer in Sekunden angegeben.*
6. *Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.*
7. *Sehr lautes Sprechen wird durch Schreiben in Großschrift kenntlich gemacht.*
8. *Zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (mhm, aha etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.*

9. Kurze Einwürfe der jeweils anderen Person, wie z. B. „Ja“ oder „Nein“, werden in Klammern in den Sprechbeitrag integriert.

10. Störungen von außen werden unter Angabe der Ursache in Doppelklammern notiert, z. B. ((Handy klingelt)).

11. Lautäußerungen der befragten wie auch der interviewenden Person werden in einfachen Klammern notiert, z. B. (lacht), (stöhnt) und Ähnliches.

12. Bei Videos: Nonverbale Aktivitäten werden wie Lautäußerungen in einfache Klammern gesetzt, z. B. (öffnet das Fenster), (wendet sich ab) und Ähnliches.

13. Unverständliche Wörter und Passagen werden durch (unv.) kenntlich gemacht.

14. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.

(Rädiker, S. & Kuckartz, U., 2018: 44-45)

Anhang III Codesystem

▼  Codesystem	306
→  ROT	1
→  VIOLETT	1
▼ →  Sample-Info	0
→  Unterrichtsfächer	5
→  Unterrichtserfahrung	5
→  Sportstundenausmaß	7
▼ →  Definitionen	0
→  Scham	6
→  Beschämung	6
▼ →  Wahrnehmung S&B	0
→  als Lehrkraft unbewusst beschämen	8
→  Situationen	34
→  Gefühlsäußerungen	5
→  Schwierigkeiten	15
→  Warnhinweise	10
→  konkrete Beispiele	14
▼ →  Bewertung S&B	0
→  Auswirkung auf die SuS	15
→  Reflexion	1
→  generelle Bewertung	21
▼ →  präventive Maßnahmen	17
→  Unterrichtsklima	19
→  Unterrichtsvorbereitung	17
→  konkrete Beispiele	13
▼ →  Interventionsmöglichkeiten	4
▼ →  "Hilfe holen"	2
→  Fortbildungen zu diesem Thema besuchen	5
▼ →  Reflexion	15
→  Kollegium	10
→  Supervision	8
→  Umgang	32
→  Wünsche/Gedanken/"offenes"	4
→  andere relevante Problemfelder	6