

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Studiengang Sonderpädagogik

Masterarbeit

«Von der Beschämung zur Anerkennung»:

Wie Lehrpersonen situativer Beschämung im Umgang mit herausforderndem Verhalten vorbeugen und eine anerkennende Unterrichtskultur schaffen können.

eingereicht von: Inglin Nicole

Begleitung von: Barbara Zutter

eingereicht am: 07. Dezember 2019

Abstract

Schülerinnen und Schüler werden von Lehrpersonen beschämt, auch wenn das Zeitalter der körperlichen Züchtigung hinter uns liegt und die «Kuschelpädagogik» in aller Munde ist. Es kann aber heutzutage noch festgestellt werden, dass Lernende sich von ihren Lehrpersonen blossgestellt fühlen. Zu diesem Ergebnis kommt beispielsweise eine externe Schulevaluation für ein Stadtzüricher Schulhaus oder die deutsche Studie INTAKT. Beschämungen durch Lehrpersonen können sich aber negativ auf das Selbstwertgefühl von Kindern und Jugendlichen auswirken und Einfluss auf den Schulerfolg der Betroffenen haben, weshalb Beschämungen dringend vorgebeugt werden müssen.

Diese Masterarbeit geht deshalb der situativen Beschämung durch die Lehrperson im Unterricht nach. Sie untersuchte, ob sich die Wahrnehmung von beschämenden Situationen zwischen der Lehrerschaft und Schülerschaft signifikant unterscheidet und eruierte mögliche Ursachen, warum Lehrpersonen mit Beschämung anstatt Anerkennung reagieren. Zudem wurde festgehalten, ob anerkennende Handlungsalternativen überhaupt bekannt wären. Dazu wurden 147 Schülerinnen und Schüler sowie 28 Lehrpersonen mittels Videosequenzen zu konkreten Unterrichtssituationen nach ihrer Wahrnehmung und Einschätzung des Beschämungsgrads sowie zu alternativen Handlungsmöglichkeiten für die Lehrperson in einem Fragebogen befragt. Es stellte sich heraus, dass sich die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler nicht signifikant von der Wahrnehmung der Lehrpersonen unterscheidet. Auch konnte festgehalten werden, dass wenige anerkennende Handlungsalternativen seitens Lehrpersonen sowie Schülerschaft bekannt sind. Ausserdem wurden mögliche Gründe eruiert, warum Lehrpersonen beschämen. Die Zusammenführung der Ergebnisse trägt schlussendlich dazu bei, in der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung, Beratung sowie in der eigenen Reflexion Akzente für eine schamsensible Unterrichtskultur zu setzen.

Inhalt

Abstract.....	2
1 Ausgangslage und Problematik.....	6
2 Aufbau der Arbeit.....	8
3 Literaturbericht.....	9
3.1 Erziehung durch Beschämung – das war früher, oder?	9
3.1.1 Aktuelle Publikationen in Zeitungen und Fachzeitschriften.....	9
3.1.2 Aktuelle Studien	10
3.2 Scham als Emotion	11
3.2.1 Auslöser für Scham	11
3.2.2 Folgen von Schamerfahrungen.....	12
3.2.3 Definition von Scham	13
3.3 Scham aus pädagogischer Perspektive	14
3.3.1 Schule als emotionaler Raum	14
3.3.2 Situative Beschämung im Unterricht.....	15
3.3.3 Schamempfinden von Schülerinnen und Schülern	16
3.3.4 Hohes Schampotential in herausforderndem Verhalten	17
3.3.5 Herausforderndes Verhalten als Folge von Beschämung	19
3.4 Von der Beschämung zur Anerkennung.....	21
3.4.1 Die Bedeutung der Anerkennung im pädagogischen Kontext	21
3.4.2 Schamsensibles Unterrichts- und Lernklima.....	22
3.4.3 Pädagogische Räume	23
3.4.4 Schulische Fehlerkultur.....	24
3.4.5 Pädagogische Beziehung	24
3.4.6 Lehrer-Schüler-Beziehung	25
3.4.7 Herausforderndes Verhalten verstehen	26
3.4.8 Schamsensible Interventionen bei herausforderndem Verhalten	27
3.4.9 Schlussfolgerung.....	29
4 Forschungsfragen.....	30
5 Forschungsmethoden.....	31
5.1 Konzeption der Unterrichtssequenzen.....	31

5.1.1 Unterrichtssequenz 1	31
5.1.2 Unterrichtssequenz 2	32
5.1.3 Unterrichtssequenz 3	33
5.2 Beschreibung Datenerhebung und Analyse	35
5.2.1 Fragebogen	35
5.2.2 SPSS als Analysetool	35
5.2.3 «Irrelevante Daten»	35
5.3 Durchführung	36
6 Darstellung der Ergebnisse	37
6.1 Ursachenzuschreibung für situative Beschämung	37
6.2 Unterschied zwischen der Wahrnehmung von Lernenden und Lehrenden	40
6.2.1 Differenz in der Wahrnehmung der Unterrichtssequenz 1	40
6.2.2 Differenz in der Wahrnehmung der Unterrichtssequenz 2	42
6.2.3 Differenz in der Wahrnehmung der Unterrichtssequenz 3	44
6.2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse aller Unterrichtsszenen	47
6.3 Bekannte anerkennende Handlungsalternativen bei Schülerinnen und Schülern	47
6.4 Bekannte anerkennende Handlungsalternativen bei Lehrpersonen	48
7 Interpretation der Ergebnisse	50
7.1 Ursachenzuschreibung für situative Beschämung	50
7.2 Unterschied zwischen der Wahrnehmung von Lernenden und Lehrenden	53
7.3 Bekannte anerkennende Handlungsalternativen bei Schülerinnen und Schülern	55
7.4 Bekannte anerkennende Handlungsalternativen bei Lehrpersonen	57
8 Beantwortung der Forschungsfragen	58
8.1 Warum findet situative Beschämung durch Lehrpersonen statt?	58
8.2 Was brauchen Lehrpersonen, um eine anerkennende Unterrichtskultur schaffen zu können?..	59
8.2.1 Dimension 1: «Die Lehrperson»	59
8.2.2 Dimension 2: «Die Unterrichtsentwicklung»	59
8.2.3 Dimension 3: «Die Ausbildung zur Lehrperson»	60
9 Reflexion der Forschungsmethoden	61
9.1 Quantitative Methode	61
9.2 Anforderungen an die Forschungsmethode	61
9.3 SPSS als Analysetool	62

9.4 Konsequenzen für zukünftige Forschungen	62
10 Konsequenzen für das zukünftige Handeln als Heilpädagogin	63
11 Schlusswort	64
12 Literaturverzeichnis	65
13 Verzeichnisse	68
13.1 Abbildungsverzeichnis	68
13.2 Tabellenverzeichnis	68
14 Anhang	69
14.1 Skript Filmszenen	69
14.2 Beispiel ausgefüllter Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.....	69
14.3 Beispiel ausgefüllter Fragebogen für Lehrpersonen.....	69
14.4 digitaler Datenträger mit Filmsequenzen, Blanko-Fragebogen, Datenerfassung (Excel-File) ..	69

1 Ausgangslage und Problematik

«Was ist dir das Menschlichste?
Jemandem Scham zu ersparen.»

Friedrich Nietzsche

Es vergeht keine Schullektion, in der man es als Lehrperson nicht mit Fragen des Respekts, der Achtsamkeit, Anteilnahme und Aufmerksamkeit zu tun hat. Also mit vielem, was Anerkennung ausmacht. Jedoch ist man auch oft mit dem Gegenteil konfrontiert: Herabwürdigung, Missachtung und Gedankenlosigkeit. Eine toxische Mischung, die sich auf das Selbstwertgefühl von Kindern und Jugendlichen auswirken und nachhaltig eine Schulkarriere beeinflussen kann. Besonders bei Lernenden mit herausforderndem Verhalten fällt es Lehrpersonen eher schwer, mit Anerkennung zu reagieren. Warum eigentlich? Psychische Verletzungen einzudämmen, Anerkennung zu vermitteln und damit mehr Humanität zu stiften, wo Missachtung droht, sollte eigentlich erklärtes Ziel jeder Schule sein. Doch die externe Schulevaluation im Jahr 2015 für das Stadtzürcher Schulhaus Riedenholden, in welchem auch ich als Sekundarlehrperson und schulische Heilpädagogin tätig bin, hat festgestellt, dass Schülerinnen und Schüler der Oberstufe Beschämung wahrnehmen.

Die externe Evaluation misst den «wertschätzenden Unterricht». Im Fragebogen für die Schülerschaft waren dafür folgende zwei Items zu bewerten (Evaluationsbericht, S. 32):

- «Meine Klassenlehrperson macht keine abschätzigen Bemerkungen über einzelne Schülerinnen und Schüler.»
- «Meine Klassenlehrperson achtet darauf, dass keine Schülerinnen und Schüler blossgestellt werden.»

Der Abschlussbericht hält fest: «Die Lehrpersonen sind präsent und begegnen den Schülerinnen und Schülern meist wertschätzend. Sie sorgen für ein gutes Klassenklima, in dem sich die Schülerinnen und Schüler wohl fühlen und gut arbeiten können» (Evaluationsbericht, S. 4). Diese Formulierung «meist wertschätzend» stellt für eine Schule keine gute Beurteilung dar. Der Bericht führt noch differenzierter aus: «Während die Mittelwerte der Antworten der Schulkinder der Mittelstufe kantonale überdurchschnittlich und im Bereich der 5% höchsten Werte liegen, sind die Mittelwerte der Sekundarstufe kantonale unterdurchschnittlich und zudem seit der letzten Evaluation signifikant gesunken (S. 32).

Daraus leitete die Schulleitung für die Sekundarstufe das Entwicklungsziel ab, sich mit dem Thema «Scham» intensiver zu befassen. Ich möchte als Teil des Teams und vor allem als beratende Heilpädagogin mit meiner Masterarbeit einen wesentlichen Teil dazu beitragen, dieses sensitive Thema aufzugreifen, zu vertiefen und im Lehrerkollegium fassbarer zu machen.

Das Thema Beschämung im Unterricht beschäftigt aber nicht nur das Schulhaus Riedenholden, sondern wird seit geraumer Zeit auch wieder breiter in pädagogischen Fachkreisen diskutiert. Prengel beispielsweise stellte 2013 in ihrer Studie INTAKT «Soziale Integration in pädagogischen

Arbeitsfeldern» fest, dass psychisch verletzendes Lehrerverhalten verbreitet ist und öffnete damit wieder die Diskussion um die Qualität guter pädagogischer Beziehungen. Auch weitere Forscherinnen und Forscher kommen zu ähnlichen Ergebnissen, welche im Literaturbericht näher präsentiert sind.

Warum gestaltet es sich also schwierig, das gemäss Nietzsche «dir Menschlichste» im Alltag zu leben? Der nachfolgende Literaturbericht zeigt deutlich auf, dass das Thema «Beschämung in der Schule» schon früh Platz im pädagogischen Diskurs gefunden hat. Neuere wissenschaftliche Abhandlungen befassen sich nicht mehr nur mit der situativen Beschämung an und für sich, sondern mit dem Anspruch, Anerkennung als unabdingbare Voraussetzung jeglicher pädagogischen Arbeit zu stellen, um situativer Beschämung im Unterricht vorzubeugen.

2 Aufbau der Arbeit

An dieser Stelle soll vorab der Aufbau der Arbeit zur besseren Orientierung erläutert werden.

Der Literaturbericht im Kapitel 3 umfasst viele Themenbereiche. Als Erstes wird aufgeführt, dass Beschämung durch Lehrpersonen im Unterricht nach wie vor stattfindet und verschiedene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in aktuellen Studien und Publikationen darüber berichten. Anschliessend wird im Kapitel 3.2 erklärt, was die Emotion Scham im Allgemeinen bedeutet, bevor im darauffolgenden Kapitel 3.3 auf die Dimensionen von Scham im pädagogischen Kontext eingegangen werden kann. Das Kernstück des Literaturberichts stellt allerdings das Kapitel 3.4 «Von der Beschämung zur Anerkennung» dar. Es präsentiert verschiedene Ansätze, inwiefern eine anerkennende Unterrichtskultur geschaffen und so beschämenden Situationen im Unterricht vorgebeugt werden könnte.

Im Kapitel 4 werden die Forschungsfragen vorgestellt, welche sich aus dem Literaturbericht ergeben. Anschliessend folgt die ausführliche Beschreibung der Forschungsmethoden sowie die Erklärung darüber, wie diese durchgeführt wurden. Im Kapitel 6 «Darstellung der Ergebnisse» werden die gesammelten Daten der Forschung präsentiert. Im darauffolgenden Kapitel 7 werden diese Ergebnisse aufgegriffen und ausführlich diskutiert und interpretiert. Mit Hilfe dieser Interpretation werden im Kapitel 8 die Forschungsfragen beantwortet. Anschliessend erfolgt eine ausführliche Reflexion der Forschungsmethoden, mit welcher auch Konsequenzen für zukünftige Forschungen in diesem Feld abgeleitet werden.

Das Kapitel 10 «Konsequenzen für das zukünftige Handeln als Heilpädagogin» versucht dann den Bogen zwischen den vorgestellten Theorien, den Forschungsergebnissen und der eigenen Praxis zu schlagen. Im darauffolgenden Kapitel 11 «Schlusswort» ist noch festgehalten, welchen (Lern-)Prozess die Studentin mit der Auseinandersetzung der Schamthematik sowie dem Erfassen dieser Masterarbeit durchlaufen hat.

3 Literaturbericht

Dieser Literaturbericht präsentiert als Erstes aktuelle Artikel und Studien zur Beschämung im Unterricht, um die Brisanz hervorzuheben. Anschliessend folgen Erkenntnisse der neueren Forschung zu Scham und Beschämung im Allgemeinen und mit Fokus Schule und Unterricht im Besonderen. Kernstück des Berichts ist die darauffolgende Darstellung, inwiefern Anerkennung im Umgang mit Menschen, besonders im pädagogischen Kontext, ein Ansatz ist, um Scham und Beschämung im Unterricht vorzubeugen.

3.1 Erziehung durch Beschämung – das war früher, oder?

In pädagogischen Institutionen wie der Schule treten Erwachsene mit Kindern und Jugendlichen in Interaktion. Es werden persönliche Beziehungen aufgebaut, die gemäss Prof. Dr. Annedore Prengel (2013) vor allem von den «Professionellen» gestaltet wird, während dem sie ihrer Arbeit «dem Lehren, Erziehen, Unterrichten, Beraten, Diagnostizieren, Fördern» nachgehen (vgl. S. 11). Bis Mitte des 20. Jahrhunderts war die Ausübung dieser Aufgaben teilweise mit körperlicher Züchtigung verbunden. Diese Dimension der Erziehungsmethoden ist weitgehend aus den Klassenzimmern verbannt worden. Dennoch kann man nicht davon sprechen, dass Gewalt gänzlich aus den Klassenzimmern verschwunden wäre. Viele Artikel in Zeitungen oder Fachzeitschriften beschäftigen sich deshalb mit dieser Thematik. Die Artikel sind an dieser Stelle bemerkenswert, weil sie ein scheinbares Tabuthema aufgreifen und einer breiten Masse verständlich machen, dass Beschämung im Unterricht keineswegs vergangen ist, sondern nach wie vor Gültigkeit hat und deshalb in der fachlichen Diskussion bleiben muss. Nachfolgend sind exemplarisch einige Publikationen davon vorgestellt.

3.1.1 Aktuelle Publikationen in Zeitungen und Fachzeitschriften

Herz und Heuer (2014) vom Institut Sonderpädagogik an der Universität Hannover sprechen in ihrem Fachartikel zur Thematik Beschämung in der Schule gar von der «emotionalen Gewalt als Disziplinartechnik» als Ersatz für körperliche Züchtigung. Sie betonen, dass viele Ansätze bei «Verhaltensstörungen» oder «Jugendgewalt» an «pädagogischer Reflexivität» einbüßen und stattdessen wieder eine Richtung der Zucht, Ordnung und Strenge einschlagen (vgl. S. 246). Die Zeitung Frankfurter Allgemeine, welche zu den deutschsprachigen Leitmedien gehört und knapp eine Million Leser erreicht, veröffentlichte im Jahr 2014 einen brisanten Artikel vom Prof. Bruno Hafener zur Beschämungsthematik in Schulen. Darin wird enthüllt, wie oft Beschämung durch Lehrpersonen noch an der Tagesordnung ist. Der Artikel diskutiert die möglichen Ursachen für solches Lehrerverhalten sowie die Folgen solcher Grenzverletzungen. Auch der Gestaltungspsychologe Manfred Schnee (2014) greift das Thema in seinem mehrfach publizierten Artikel «Scham und Beschämung in der Schule» auf. Er sagt, dass Beschämung im Unterricht kein «Randphänomen» sei, sondern Alltäglichkeit. «Beschämungen sind im Schulalltag immer noch allgegenwärtig, werden jedoch – vielleicht gerade deswegen – leicht „übersehen“, verdrängt, heruntergespielt und tabuisiert» (S. 3). Im Dossier zu «Eine gute Schule: was ist das?» des Schweizer Elternmagazins äussert sich ein achtjähriger Junge zu seiner Lehrperson wie folgt: «Wenn jemand etwas nicht versteht oder Fragen stellt, dann packt sie die Kinder und zerrt sie in den Gang. Sie schreit auch immer» (2019, S. 15).

Dieses eindrückliche Beispiel zeigt deutlich, dass die Thematik auch hohe Relevanz in Schweizer Klassenzimmern hat.

Einige dieser Artikel nehmen Bezug auf aktuelle Forschungsergebnisse, von denen die bemerkenswertesten nun vorgestellt werden.

3.1.2 Aktuelle Studien

Als erstes sei hier die bekannte Studie von Prengel (2013) genannt. Prengel liefert mit ihrer exemplarischen Studie «INTAKT» als einzige Studie vertiefte empirische und theoretische Einsichten in verletzende Handlungsmuster von Lehrpersonen. Prengel hat an 45 verschiedenen Schulen in Deutschland zwischen 2010 und 2013 rund 6000 Unterrichtsszenen analysiert. Ihr Ergebnis: drei Viertel der ausgewerteten Szenen zeigen ein sehr anerkennendes, anerkennendes oder neutrales Lehrerverhalten. Bei jeder vierten Lehrer-Schüler-Interaktion liess sich ein verletzendes Lehrerverhalten feststellen. Sechs Prozent wurden als sehr verletzend eingeschätzt, also Situationen, in welchen die psychische Integrität der Lernenden massiv beschädigt wurde. Zu solchem Lehrerverhalten gehören Blossstellen, Lächerlichmachen, Ausgrenzung aus der Gruppe oder klischeehaftes Etikettieren (2013, S. 102-121). Der Jugendforscher Jürgen Zinnecker hatte bereits im Herbst 2001 das emotionale Erleben schulischen Lernens aus Schülersicht erforscht. Seine repräsentative Studie hielt fest, dass fast die Hälfte aller 8000 befragten Schüler und Schülerinnen zwischen 10 und 18 Jahren das Item «*Es gibt Lehrer(innen) bei uns, die einen vor der ganzen Klasse blamieren*» als genau oder eher zutreffend angekreuzt hatten. Haas (2013) zitiert in seinem Werk «Das Phänomen Scham» zwei kleinere, jedoch genauso bemerkenswerte Studien. Merz, Professor für Schulpädagogik und Leiter der Forschungsgruppe Schulevaluation in Dresden, führte eine Untersuchung zum Thema durch und stellte fest, dass über 60% der befragten Schülerinnen und Schüler angaben, dass ihre Lehrperson pejorativ handle. Mit pejorativen Handlungen ist Vorführen, Herabwürdigen und Blossstellen gemeint. Krumm (1997) führte eine Befragung unter dem Titel «Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule?» durch. Dabei erfragte er das Empfinden der Eltern bezüglich Beschämung im Unterricht ihres Kindes. 67% der Eltern gaben an, dass ihr Kind unter dem Verhalten der Lehrperson leide. Und über 75% der Eltern sagten aus, dass die genannten Verhaltensweisen der Lehrpersonen ihre Kinder schwer bis äusserst schwer gekränkt hätten (vgl. S. 131-132). Baier (2009) zitiert eine im Jahr 2009 veröffentlichte Studie, in der ca. 45 000 SchülerInnen der 9. Klasse in ganz Deutschland befragt wurden. In dieser Studie wurde festgestellt: «Von Lehrern lächerlich gemacht bzw. gemein behandelt worden zu sein, gaben jeweils über ein Viertel der Schüler an. 2,5 % der Schüler gaben an, im letzten Schulhalbjahr von einer Lehrkraft ein- oder mehrmalig geschlagen worden zu sein» (S. 57).

Durch die genannten Publikationen in Zeitungen oder Fachzeitschriften sowie den erwähnten repräsentativen Studien kann zweifelslos festgehalten werden, dass das Thema «Beschämung im Unterricht» hohe Brisanz hat. Bevor nun aber näher auf die erwähnte «Beschämung im Unterricht» eingegangen werden kann, soll vorab der Versuch gewagt werden, das Phänomen Scham im Allgemeinen zu erklären. Dies ist für das weitere Verständnis der Arbeit von zentraler Bedeutung,

denn um sich mit situativer Beschämung im Unterricht überhaupt auseinandersetzen zu können, ist ein Konzept von Scham notwendig.

3.2 Scham als Emotion

«Was ist das für ein Affekt, der so schmerzhaft und machtvoll ist?», fragt sich Marks (2013) in seinem Bestseller «Scham – eine tabuisierte Emotion». Diese Frage zu beantworten, sei gar nicht so einfach, «denn über Scham redet man nicht; man zeigt sie auch nicht, sondern verbirgt sie, hält sie geheim». Es gebe nur sehr wenige Darstellungen von Scham und «nur eine kleine, in den letzten Jahren allmählich wachsende Zahl von Forschungen und fachwissenschaftlichen Veröffentlichungen» diesbezüglich (vgl. S. 11-12). Tiedemann (2011) benennt diese fachwissenschaftlichen Bestrebungen als die «Renaissance des Gefühls», mit welcher in der Wissenschaft seit geraumer Zeit endlich auch ein bestimmtes Gefühl, nämlich Scham, aus dem Schattendasein befreit wird. «Scham fühlt sich subjektiv an wie eine unerwartete Blossstellung, die uns defizitär und minderwertig erscheinen lässt. In der Scham erfährt das Subjekt eine Infragestellung und Bedrohung der sozialen Wertschätzung, Akzeptanz und Anerkennung. Das Selbst wird über die Dimension der Fremdperspektive, über den Blick des andern bedroht und in diesem Blick des oder der anderen erscheint das Selbst als nicht akzeptabel» (vgl. S. 7-9). Als «zutiefst soziales Gefühl» bezeichnet Weinbatt (2016) die Scham und führt weiter aus: «Es setzt bestehende Erwartungen und das intuitive Wissen darüber voraus, wann man diese verletzt und in Bezug auf das Gegenüber sein eignes «Gesicht verloren» hat. Scham ist ein Signal für eine Störung in der Beziehung zu jemandem oder mehreren anderen» (S. 7). Wie jedes andere Gefühl kann gemäss Marks (2013) Scham unterschiedlich intensiv sein: «Diese Intensität reicht von Verlegenheit, Gehemmtsein, Schüchternheit bis hin zu umfassenden, quälenden Zweifeln am Selbstwert» (S. 13). Je nach Kontext und vor allem Auslöser zeigt sich Scham demzufolge in unterschiedlichen Facetten.

3.2.1 Auslöser für Scham

Menschen können Scham auf die eigene Person bezogen sowie für und mit anderen Personen empfinden. Haas (2013) führt dazu die Kategorisierungsansätze des Psychoanalytikers Micha Hilgers und des Sozialwissenschaftlers Stephan Marks zusammen (S. 36). Haas' Ausführungen sind in nachfolgender Tabelle verkürzt aufgeführt:

Tabelle 1: Auslöser für Scham nach Haas (2013)

Auslöser	Beschreibung
Kompetenzscham	ausgelöst durch Misserfolg oder Kontrollverlust, besonders hoch, wenn andere aus der Gruppe mehr Erfolg haben.
Intimitätsscham	wird in Situationen erlebt, in denen etwas gegen den Willen der betroffenen Person sichtbar wird (Gefühle, Körperteile, Gedanken).
Idealitätsscham	wird hervorgerufen, wenn eine Diskrepanz entsteht zwischen gesetzten und vorgegebenen Idealen. Tritt oft mit Schuldgefühlen auf.
Abhängigkeitsscham	wird bei physischer und psychischer Abhängigkeit empfunden.

Ödipale Scham	bezeichnet das Gefühl, entgegen dem eigenen Wunsch nicht zu einer Gruppe zu gehören oder aktiv ausgeschlossen zu werden.
Existenzielle Scham	kann entstehen, wenn sich eine Person grundsätzlich nicht wahrgenommen, nicht angenommen, unerwünscht oder mit einem schwerwiegenden Makel behaftet fühlt.
Gruppenscham	wird auch als Fremdschämen bezeichnet, der Angst, mit dem nicht-konformen-Menschen identifiziert zu werden.
Empathische Scham	tritt auf, wenn Menschen die Scham anderer affektiv miterleben, kann auch als Mitgefühl oder Solidarität verstanden werden.

Diese Übersicht stellt deutlich dar, dass Scham in unterschiedlichen Kontexten in unterschiedlicher Intensität erlebt werden kann. So ist anzunehmen, dass das Erleben von existenzieller Scham tiefgreifender und folgenreicher sein kann als beispielsweise das Erleben von Kompetenzscham oder Gruppenscham. Welche Folgewirkungen solche Schamerfahrungen haben können, wird im nächsten Kapitel aufgegriffen.

3.2.2 Folgen von Schamerfahrungen

Die Folgen von Schamerfahrungen können sehr vielfältig sein. Haas (2013) unterscheidet grundsätzlich zwischen drei verschiedenen Folgen: eine physiologische Folge, eine Folge mit negativen Konsequenzen und eine Folge mit positiver Wirkung. Als physiologische Folge können alle neurologischen Reaktionen zusammengefasst werden, dazu gehören auch Verhaltensreaktionen. Beim Erleben von Scham kann sich die Herzfrequenz erhöhen, die Blutgefäße können sich erweitern, das Blutvolumen kann zunehmen und Schwitzen wie Erröten verursachen. Als Verhaltensreaktionen gelten beispielsweise das Abwenden des Gesichtes, das Verstecken des Gesichtes mit den Handflächen oder Verwirrtheit und Sprachlosigkeit. Zu den negativen Konsequenzen äussert sich die Tiefenpsychologie differenziert. Hier seien folgende, leicht nachvollziehbare Folgen aufgeführt:

- *Verstecken und Flucht*: gegen aussen die Scham verbergen, lächeln und Emotion überspielen und nicht erkennbar machen – bis hin zur Flucht in Sucht oder Suizid.
- *Projektion*: eigene, als unangenehm und negativ erlebte Gefühle einer anderen Person oder einer Menschengruppe zuschreiben.
- *Angriff*: eine Abwehrhaltung, die sich in aggressivem Verhalten äussert: Verachtung, Zynismus, Negativismus, Schamlosigkeit, Arroganz, Groll, Neid, Wut oder gar Gewalt (vgl. S. 38-41).

Neckel (1991) fasst die negativen Folgen wie folgt nachvollziehbar zusammen: „Scham belastet die Person und verunsichert sie, Scham isoliert: Sich schämen macht einsam, Scham ruiniert das Selbstbewusstsein, und andere können das sehen“ (S. 17). Meist wird über die negativen Folgen bei Schamerfahrungen gesprochen, weil Scham unangenehme Affekte hat und darum grundsätzlich zu vermeiden ist. Nun gilt es aber auch noch die angedeuteten positiven Wirkungen von Scham zu nennen. Hilgers (2006) zufolge kann Schamerleben durchaus positiv sein, auch wenn die Emotion schmerzhaft ist. Er verortet die positiven Effekte in der Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung. Um Scham zu vermeiden, können Menschen angespornt sein für mehr Leistung, mehr

Unabhängigkeit oder mehr Idealismus (vgl. S. 54). Wurmser (1990) sieht ein weiterer positiver Effekt von Scham in ihrer Hinweisfunktion auf zwischenmenschliche Grenzen. Seiner Annahme nach wacht Scham über die Grenze der Privatheit und Intimität. «So hemmt Scham die Menschen einerseits, in die Privatsphäre anderer einzudringen. Andererseits stellt sich ein Schamgefühl ein, wenn Mitmenschen der eigenen Grenze zu nahe kommen oder Menschen dabei seien, sich zu stark zu exponieren» (S. 150). Nach diesen Ausführungen sei nun der Versuch gewagt, Scham zu definieren.

3.2.3 Definition von Scham

Durch die obigen Erklärungen liegt nahe, Scham banal als Emotion zu bezeichnen, die je nach Kontext positiv oder negativ erlebt werden kann. Aber diese Erklärung wäre zu oberflächlich und würde den Facetten der Scham nicht gerecht werden, wie dem Folgenden entnommen werden kann.

Haas (20013) findet in ihrer Auseinandersetzung mit dem Phänomen Scham zwei unterschiedliche Arbeitsdefinitionen. Die kaum erträgliche Scham nennt sie «rote Scham» oder «destruktive Scham». Diese Auslegung von Scham bezeichnet ein höchst unangenehmes Gefühl persönlicher Insuffizienz. Wer diese Art von Scham verspürt, möchte von anderen Personen nicht mehr «gesehen werden». Die eigene Handlungsfähigkeit wird dermassen eingeschränkt, dass die Situation für die betroffene Person nicht mehr kontrollierbar ist. Als zweite Definition nennt sie den Begriff der «prohibitiven Scham». Diese bezeichnet ein unangenehmes, in Alarmbereitschaft versetzendes Gefühl, aus dem eine hemmende Haltung resultiert. Durch dieses Gefühl soll verhindert werden, in Situationen zu geraten, welche die «rote Scham» bewirken würden. Sie fügt ihren Ausführungen aber hinzu, dass es für den Begriff Scham keine eindeutige Definition geben kann. Es zeigt sich in verschiedenen Varianten und wird je nach Perspektive unterschiedlich bewertet. Während Scham aus einer psychologischen Perspektive mit dem tiefenpsychologischen Ansatz begründet wird, erhält der Begriff aus soziologischer und kulturanthropologischer Perspektive mehr Bedeutung in einem kulturhistorischen Kontext. Auch aus bibelwissenschaftlicher Perspektive lässt sich der Begriff erklären, wobei dabei zwischen den aktuellen Forschungsentwicklungen des Alten Testaments und des Neuen Testaments unterschieden werden muss (vgl. S. 20-22).

Für diese Arbeit weiter relevant ist ein bisher noch nicht erwähnter Ansatz: die Deutung und Relevanz des Begriffs Scham aus pädagogischer Perspektive.

3.3 Scham aus pädagogischer Perspektive

In diesem Kapitel wird die Emotion Scham im schulischen Kontext verortet. Dabei wird deutlich, dass die Schule ein schamanfälliger Ort ist und Beschämungen im Unterricht von struktureller und situativer Natur sind. Des Weiteren wird auf den Einfluss der Lehrperson auf schamanfällige Situationen eingegangen.

3.3.1 Schule als emotionaler Raum

Die Volksschule ist durch ihre strukturellen Bedingungen und ihre gesellschaftliche Funktion der Qualifikation, Auswahl und Enkulturation unbestritten beschämend. Diese Beschämungsperspektive für die Schule wirft die Frage auf, inwiefern die Schule als Institution und als Raum unter diesen Bedingungen auf die emotionalen Bedürfnisse von Lernenden eingehen kann. Die Schule als emotionalen Raum zu bezeichnen, ist hier eher metaphorisch gedacht. Die Schule stellt einen Raum dar, der als Interaktions- und Erfahrungsraum gesehen werden kann. In diesem Raum werden ständig vielfältige Emotionen ausgelöst – auch Scham. Heuer und Herz (2014) konstatieren, dass «Scham eine zentrale Dimension sozialer Angst» sei und «nachweislich die Mentalisierungsfähigkeit bei Kindern und auf die Schule bezogen das kognitive Lernen» beeinträchtigt (S. 248). Wenn das kognitive Lernen beeinträchtigt ist, müssen Pädagogen reagieren. Und in diesem Fall versuchen, die Emotion Scham im Raum Schule zu minimieren. Und dies ist gar nicht so einfach, wenn man sich in Erinnerung ruft, unter welchen Umständen Unterricht gelingen soll. Göppel und Hirblinger (2010) schreiben dazu:

«Zwanzig bis dreissig Kinder resp. Jugendliche nahezu gleichen Alters werden jeweils zu «Zwangsgruppen» zusammengefasst und von Erwachsenen – die sich in der Regel ebenfalls nicht selbst ausgewählt haben – mit der Erwartung konfrontiert, alle individuellen Interessen und alle momentanen Unterhaltungs-, Bewegungs-, und Entspannungsbedürfnisse hintanzustellen und sich ganz auf die vom Lehrer jeweils vorgegebene Themen einzulassen, Aufmerksamkeit, Arbeitseifer und Achtung zu zeigen» (S. 9).

Diese Situation wird dann noch zugespitzt, wenn der Leistungsdruck und die Selektion hinzukommen. Geisler (2013) beschreibt diesen Umstand wie folgt:

«In Schulen existieren zuweilen Parallelwelten aus ganz unterschiedlichen Vorstellungen von Unterricht und Erziehung. Kolleginnen und Kollegen der heftigen Art unterrichten nur eine Klassentür entfernt und/oder nur eine Unterrichtsstunde nach Pädagogen, die ganz andere Ziele verfolgen. Mit der Folge, dass Schülerinnen und Schüler zunächst Kadavergehorsam abverlangt wird, während sie danach zu Kreativität angeleitet werden sollen. Das geht oft nicht gut. Kann zwar sein, dass die Klasse nach der erlebten Rosskur auflebt. Möglich aber auch,

dass sie aus Frust über das Erlebte im Moment der Befreiung über Tisch und Bänke geht» (S. 28).

Das Verhalten eines Lehrerkollegen oder einer Kollegin kann also auch den Unterricht der anderen Unterrichtenden tangieren. Kurz zusammengefasst bedeutet dies: wenn ein Lehrerkollege in seinem Unterricht Schülerinnen und Schüler beschämt, hat dies Auswirkungen auf meinen Unterricht. Dieser Umstand macht die Thematik nicht zum Problem einer einzelnen Lehrperson, sondern betrifft den gesamten Lehrkörper.

3.3.2 Situative Beschämung im Unterricht

Scham, welche durch die Lehrperson in einer spezifischen Situation beim Lernenden ausgelöst wird, nennt sich situative Beschämung durch die Lehrperson. Hafener (2013) fasst grob drei mögliche Szenarien zusammen, in welchen Lehrpersonen einzelne Lernende beschämen:

- *Beschämung wegen des Leistungsverhaltens, das nicht den Erwartungen entspricht.*
- *Beschämung wegen Verletzung der Normen und Regeln im unterrichtlichen und schulischen Alltag.*
- *Beschämung wegen emotionalen Problemen und Verhaltensweisen, die mit verhaltensbezogenen und äusserlichen Auffälligkeiten (stören im Unterricht, Haltung, Kleidung) verbunden sind (vgl. S.104).*

Solche Szenarien kommen im Schulalltag oft vor und können nicht nur den Selbstwert der Kinder und Jugendlichen beeinträchtigen, sondern auch das der Lehrpersonen. Es liegt demnach ein hohes Schampotential in der Lehrer-Schüler-Beziehung. Haas (2013) benennt die Lehrer-Schüler-Beziehung als «komplexes Beziehungsgefüge», das als wechselseitiges Kommunikations- und Interaktionsverhältnis beschrieben werden kann. Die Ausprägung davon kann je nach Situation «die personale Entfaltung der Lehrkraft oder des Schülers fördern oder stören» (S. 124). Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist besonders deshalb stark schamanfällig, weil sie intim ist. Dies zeichnet sich dadurch aus, dass in diesem Kontext «ein Partner die Tätigkeit professionell ausübt und im Zuge dieser Tätigkeit in den geistig-seelisch-körperlichen Intimbereich des andern eindringen kann» (S. 128). Lehrpersonen verfügen zudem über sensitive Informationen zu einem Schüler oder einer Schülerin. Dazu zählen körperliche, geistige, charakterliche Besonderheiten oder familiäre Umstände und Belastungen der Erziehungsberechtigten. Dieses ungleich verteilte Machtverhältnis zwischen Lehrer und Schüler macht die Beziehung noch intimer und schamanfälliger. Dass die Lehrer-Schüler-Beziehung per se sehr schamanfällig ist, zeigt auch folgende Ausführung von Haas (2013, S. 129):

«Die Lehrkraft soll die SchülerInnen unter Zwang (in der Zwangsanstalt Schule) zur Selbstbestimmung befähigen (Autonomie-Antinomien), sie soll die SchülerInnen etwas «fürs Leben» lernen lassen, ohne zu wissen, wie sich ihr künftiges Leben gestaltet wird (Ungewissheit-Antinomie), sie soll persönlich authentisch sein und zugleich professionelle Distanz wahren (Nähe-Distanz-Antinomie), sie soll jeden einzelnen jungen Menschen fördern und trägt durch die Notenbewertung

zugleich zu deren Selektion (und Scheitern) im Bildungssystem bei (Förderung-Selektion-Antinomie).»

Warum Lehrpersonen in den von Hafenecker vorgestellten Szenarien beschämen und anscheinend die Schamanfälligkeit der Lehrer-Schüler-Beziehung zu wenig einschätzen können, kann zu diesem Zeitpunkt noch nicht geklärt werden. An dieser Stelle ist aber wichtig zu erwähnen, dass nicht jeder Schüler oder jede Schülerin die Szenen als beschämend wahrnimmt, denn das Schamempfinden ist sehr unterschiedlich.

3.3.3 Schamempfinden von Schülerinnen und Schülern

Lernende reagieren gewiss ganz unterschiedlich auf Situationen und empfinden die oben beschriebenen emotionalen Bedürfnisse in unterschiedlichem Ausmass. Ob ein Schüler auf die Zurechtweisung einer Lehrperson mit Scham, Wut oder Gleichgültigkeit reagiert, ist im Voraus nie abzusehen. Haas (2013) geht davon aus, dass «das Schampotential von Schülerinnen und Schülern von zahlreichen personalen Bedingungsfaktoren beeinflusst wird» (S. 97). Sie stellt diese personalen Einflussfaktoren in folgender Tabelle übersichtlich dar:

Tabelle 2: mögliche personale Bedingungsfaktoren von Schamanfälligkeit nach Haas (2013)

Mögliche personale Bedingungsfaktoren von Schamanfälligkeit	
individuell	überindividuell
<ul style="list-style-type: none"> • Geschlecht • Alter / Entwicklungsstufe • Physiologische Merkmale (Aussehen) • Persönlichkeitsmerkmale (Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit) • Kompetenzen (Selbst-, Sozial-, und Sachkompetenz) • Bereits gemachte Schamerfahrungen (im inner- und ausserschulischen Bereich) • etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kultur (v.a. kulturspezifische Werte und Normen) • Milieu (Bildungsgrad) • Soziales Umfeld (Familie, Freunde, nahe Bezugspersonen, Qualität emotionaler Unterstützung, Modelle für Schambewältigungsstrategien) • etc.

Die Anfälligkeit für Scham ist also individuell verschieden, und dies macht es für Lehrpersonen schwierig, einzuschätzen, bei welchen Lernenden sie wie auf eine Situation reagieren können. Nicht selten kommt es wohl zu Fehleinschätzungen und Lernende werden ungewollt beschämt. Haas (2013) präzisiert, dass «auch wenn Schülerinnen und Schüler aus Schamsituationen etwas lernen können, kann es keine pädagogische legitime Beschämung geben» (S. 115). Lehrende hätten vielmehr in jeder Situation die Aufgabe, als Verbündete der Lernenden gegen Verletzung und Beschämung aufzutreten. Auch Hilgert (2006) macht deutlich, dass Schamerfahrungen positiven Einfluss auf Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung haben kann, distanziert sich aber klar vom Vorhaben gewisser Erzieher, genau aus diesem Grund beschämende Situationen zu verursachen. Schamerfahrungen machen Heranwachsende und auch Erwachsene genügend, sodass diese nicht

provoziert werden müssten (vgl. S. 54). Die obige Tabelle macht auch deutlich, wie eingeschränkt die Lehrpersonen die Schamanfähigkeit von Lernenden beeinflussen können. Umso wichtiger scheint es, dass Lehrpersonen über pädagogische und didaktische Handlungsmöglichkeiten aufgeklärt sind, um ihren geringen Einflussbereich überhaupt wirksam nutzen zu können.

3.3.4 Hohes Schampotential in herausforderndem Verhalten

Auf das Schampotential in Situationen, wo die Lehrperson mit herausforderndem Verhalten konfrontiert wird, soll hier näher eingegangen werden. Angepasste, ruhige und strebsame Lernende kommen seltener in den Umstand, für ihr Verhalten oder für ihr intellektuelles Leistungsvermögen beschämt zu werden. Schamanfähige Situationen, in welchen Lehrpersonen ohnmächtige Wut und Hilflosigkeit empfinden, weil ein störender Schüler den präzise vorbereiteten Unterricht tangiert oder gar zu Nichte macht, kommen dagegen häufiger vor. Fraglos sind das sehr schwierige Momente, in welchen Lehrpersonen spontan und intuitiv agieren und dabei mit respektlosen Äusserungen reagieren, den Lernenden für sein Verhalten blossstellen oder die Erziehungskompetenzen der Eltern offen in Frage stellen.

Die Facetten von herausforderndem Verhalten von Schülerinnen und Schülern sind vielfältig. Und es kommt auch auf die Lehrperson selbst an, welches Verhalten sie in welcher Situation als herausfordernd empfindet. Es ist deshalb schwierig, eine pauschal gültige Definition von herausforderndem Verhalten für den Schulalltag zu finden, denn auffälliges Verhalten zeigt sich in den unterschiedlichsten Formen und Schweregraden. Mohr (2018) definiert herausforderndes Verhalten als Aktivitäten eines Menschen, die folgende Bedingungen erfüllen:

- *Sie widersprechen den üblichen Erwartungen (kulturelle Erwartung der Schule).*
- *Sie geschehen gerichtet und nicht bloss versehentlich.*
- *Sie verletzen oder gefährden die körperliche oder psychische Unversehrtheit der Beteiligten oder institutioneller Funktion.*

Alle drei Bedingungen müssen erfüllt sein, dass von herausforderndem Verhalten gesprochen werden kann (vgl. S. 21-25). Je nach Situation und Empfinden der Lehrperson wird anders auf ein herausforderndes Verhalten reagiert. Harmlose und alltägliche Unterrichtsstörungen können normalerweise durch niederschwellige Massnahmen im didaktischen Bereich oder durch kurze pädagogische Interventionen der Lehrperson innerhalb der aktuellen Situation geklärt und gelöst werden. Herausforderndes Verhalten ist aber kein isoliertes Phänomen. Das für diese Arbeit leicht modifizierte Modell von Steinhausen, Hässler und Sarimski (2013, S. 155) zeigt exemplarisch auf, dass herausforderndes Verhalten als Interaktion mit vielen weiteren Faktoren auftritt.

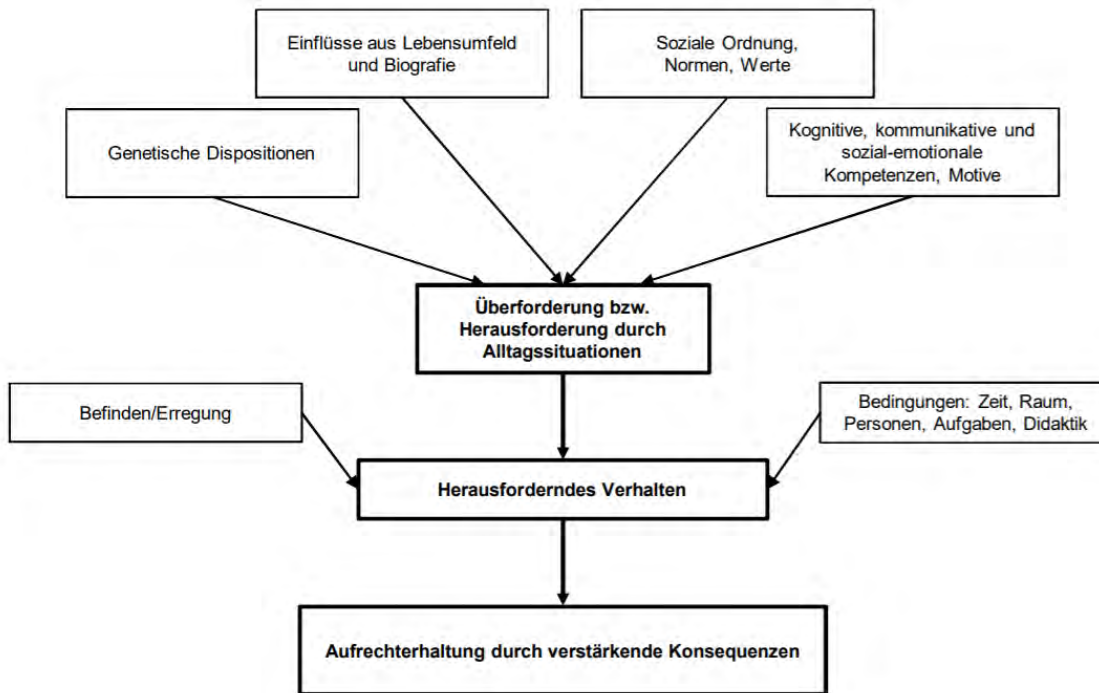


Abbildung 1: modifiziertes Modell herausfordernden Verhaltens nach Steinhausen et. al. (2013)

Einflüsse wie genetische Disposition, Lebensumfeld, Biografie oder kognitive sowie sozial-emotionale Kompetenzen lösen eine Überforderung oder eine Herausforderung für das Subjekt aus. Erst daraus entsteht eine Reaktion des Subjektes, nämlich das herausfordernde Verhalten. Dieses wiederum ist geprägt vom eigenen Befinden und von den Bedingungen wie Zeit, Raum, Personen oder Didaktik, welche die Lehrperson zum Teil steuern kann. Die Lehrperson hat massgeblichen Einfluss in der konkreten Situation, aber auch danach. Je nach Intervention wird das herausfordernde Verhalten aufrechterhalten, weil verstärkende Konsequenzen, zum Beispiel inadäquates Handeln seitens der Lehrperson, wirken. Diese Betrachtungen des herausfordernden Verhaltens zeigen die hohe Scham anfälligkeit deutlich auf, denn wenn eine Situation so komplex und von so vielen Faktoren beeinflusst wird, ist die Chance, falsch zu intervenieren, hoch.

Ein Forschungsbericht der Pädagogischen Hochschule hat im Rahmen eines F&E-Projektes im Studienschwerpunkt Sonderpädagogik im Jahr 2005 untersucht, welches herausfordernde Verhalten im Unterricht am meisten auftritt und wie die Lehrperson darauf reagiert. Verbale Unterrichtsstörungen sind mit 42% die meist erfassten Störungen. Auch die motorischen Störungen mit 22% sind stark vertreten. Grobe Unterrichtsstörungen, wie beispielsweise aggressives Verhalten, treten sehr selten auf (2%). Diese Ergebnisse werden für diese Arbeit dann interessant, wenn man sie mit den Reaktionen der Lehrperson auf die Unterrichtsstörungen vergleicht:



Abbildung 2: Reaktion der Lehrperson auf herausforderndes Verhalten, F&E Projekt PHZH

Wie auch bei den Unterrichtsstörungen ist die verbale Reaktion die am meisten feststellbare. Fast die Hälfte aller Störungen wird mit einer verbalen Reaktion entgegnet. Die verbalen Reaktionen umfassen ein sehr weites Gebiet: von Rückfragen bis zu strengen Ermahnungen und Drohungen. Es konnte festgestellt werden, dass die meisten Reaktionen der Lehrpersonen sofort und spontan erfolgen. Nur gerade 7% der beobachtbaren Reaktionen auf herausforderndes Verhalten waren zeitlich versetzt und weniger spontan. Auch hat in der Studie keine Lehrperson ihren eigenen Unterricht für die Unterrichtstörung verantwortlich gemacht, sondern den Schüler oder die Schülerin selbst. Die Schlussfolgerung der Projektleitenden war, dass die Lehrperson die Haltung «Das Kind ist auffällig und ich als Lehrperson bin der Unschuldige» stark vertritt. Es ist erstaunlich, dass sich die befragten Lehrpersonen bei herausforderndem Verhalten von Schülerinnen und Schülern nicht als Interaktionspartner sehen können. Dies muss unter dem Gesichtspunkt, dass herausforderndes Verhalten auch wegen situativer Beschämung durch die Lehrperson erfolgen kann, berücksichtigt werden.

3.3.5 Herausforderndes Verhalten als Folge von Beschämung

Dass Beschämung die unterschiedlichsten Emotionen beim Beschämten hervorrufen kann, ist in den vorangegangenen Kapiteln erläutert. Schnee (2014) stellt herausforderndes Verhalten allerdings in direkten Zusammenhang mit Beschämung. Er greift auf Erkenntnisse der Hirnforschung zurück und fasst zusammen, dass durch Beschämung eine Stresssituation beim Beschämten ausgelöst wird, durch welche das Gehirn alle kreativen Prozesse und rationalen Überlegungen unterdrückt und stattdessen auf die Verhaltensweisen «Angreifen», «Verteidigen» oder «Verstecken» zurückgreift. «Da Scham-Erfahrungen sehr schwer auszuhalten sind, tut der Beschämte alles, um die Scham nicht mehr zu spüren. So gehen viele Verhaltensweisen, die Kinder und Jugendliche im Unterricht und darüber hinaus zeigen, auf Beschämungen unterschiedlichster Art zurück und verstärken sich teilweise gegenseitig» (S. 12). Mögliche Reaktionen seien dann:

- Ärger
- Maskenhaftes Verhalten
- Schmaloses, respektloses Verhalten
- Weitergeben der Schamerfahrung an Schwächere

- Gewalt
- Flucht in die Sucht

Alle diese Reaktionen lassen sich im Verhaltenskatalog von herausforderndem Verhalten wiederfinden. Hafener (2013) meint hierzu, dass «viele von dem, was bei Kindern und Jugendlichen vorschnell als irrationaler Ausbruch von Gewalt(dynamik) oder als Dummheit, Faulheit, mangelnde Begabung oder soziale Inkompetenz etikettiert ist, dürfte auch die Folgewirkung einer Pädagogik von Scham und Beschämung sein.» Und Marks (2007) steuert dem bei, indem er sagt: «Wie viele menschliche Fähigkeiten, wie viel an Kreativität, Lebensfreude, Motivation und letztlich Gesundheit durch diese Pädagogik kaputtgemacht wird, lässt sich kaum ermessen» (S. 43). In seinem Artikel «Arbeitsplatz Schule: von der Beschämung zur Anerkennung» definierte Marks (2005) bereits typische Abwehrmechanismen von Scham, welche sich in herausforderndem Verhalten äussern könnten. Er nennt Beispiele wie chronische Langeweile, Projektion eigener Schwächen auf andere, Aggression oder dissoziales Verhalten. Für Marks ist es in solchen Situationen essenziell, die Maske – also das herausfordernde Verhalten – vom Menschen unterscheiden zu können. Erst dann gelingt es, nicht nochmals mit Beschämung auf die Reaktion zu reagieren (vgl. S. 10).

Nicht jedes herausfordernde Verhalten ist nur auf Beschämung zurückzuführen. Herausforderndes Verhalten ist ein multifaktorielles Phänomen – erlebte oder befürchtete Beschämung könnte ein Faktor sein. Es ist aber unbestritten, dass auf herausforderndes Verhalten pädagogisch und heilpädagogisch reagiert werden soll. Und damit ein Schüler oder eine Schülerin am Verhalten arbeiten kann, braucht es einen Ort der Anerkennung.

3.4 Von der Beschämung zur Anerkennung

In den vorangegangenen Kapiteln wurde beschrieben, inwiefern Scham und Beschämung im schulischen Kontext auftritt und relevant ist. Im Nachfolgenden wird neu darauf eingegangen, wie der beschämende Unterricht durch einen «besseren», anerkennenden Unterricht ersetzt werden könnte. Die Lehrkräfte haben nämlich die Stärke sowie die Möglichkeit, Scham zu vermeiden.

3.4.1 Die Bedeutung der Anerkennung im pädagogischen Kontext

Die Dimension der Anerkennung im pädagogischen Kontext wird im Folgenden immer wieder zentraler Aspekt sein, als gegensätzlicher Begriff zur Beschämung und wenn die Rede von einem schamsensiblen Unterricht und einer professionellen Lehrer-Schüler-Beziehung ist. Deshalb sei an dieser Stelle vorab eine Annäherung an die Begriffsdefinition gewagt.

Prenzel (2013) beschreibt Anerkennung «als sozialphilosophischen Ansatz mit interdisziplinärer Ausstrahlung» (S. 32). Anerkennung werde als grundlegende anthropologisch vorfindliche Gegebenheit gefasst, die ab der frühen Kindheit in allen Lebensphasen wirksam ist. Die Theorie der Anerkennung kann auch einer generellen Relationstheorie untergeordnet werden. Die Anerkennungstheorie beschäftigt sich gemäss Prenzel (2013) allerdings konkret mit bestimmten Qualitäten von Beziehung. Solche Qualitäten sind beispielsweise «Feinfühligkeit», «Responsivität», «Fürsorge», «Empathie», «Wertschätzung», «Wohlwollen» und «Achtung» (S. 48). Anerkennung ist zweifelsohne ein Begriff mit vielen Dimensionen. Honneth (2003) präzisiert diesen Begriff und unterscheidet drei Stufen von Anerkennung:

- *Rechtliche Anerkennung der Person als solcher, unabhängig von seinen Leistungen oder seinem Charakter (Gleichheit).*
- *Soziale Wertschätzung, die sich auf individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten des Menschen bezieht.*
- *Emotionale Zuwendung, die sich auf die Bedürfnisnatur des Menschen bezieht; wir beziehen sie normalerweise aus Familie, Freundschaften und Liebesbeziehungen.*

Marks (2005) wiederum vereinfacht den Begriff nochmals und reduziert ihn auf zwei Bedeutungen: *Wahrnehmen und Wertschätzen*. Bei der ersten Bedeutung geht es einerseits darum, wahrzunehmen, was in mir ist, was in mir los ist, wenn ich in einer Interaktion den Impuls verspüre, jemanden beschämen zu müssen. Andererseits geht es aber auch um das achtsame Wahrnehmen des Gegenübers und seinen Bedürfnissen. Bei der zweiten Bedeutung geht es um das Wertschätzen des Gegenübers, ihm psychische Nahrung zu liefern und ihn somit in seinem Selbstwert zu stärken (vgl. S. 10-11). «Anerkennung ist eine pädagogische Notwendigkeit» folgert Geisler (2017, S. 31) demzufolge. Für ihn heisst Anerkennung auch «Handeln, und zwar sozial und gerecht» (S. 47).

Eine Schlussfolgerung dieser Erläuterungen könnte sein, dass Anerkennung einerseits ein menschliches Bedürfnis ist, ohne welches wir seelisch verkümmern würden. Durch dieses Bedürfnis stellt der Mensch sicher, dass er gesehen wird und für das akzeptiert wird, was er ist. Anerkennung ist aber auch eine Qualität, die wir in der Beziehungsgestaltung aktiv geben und pflegen können.

3.4.2 Schamsensibles Unterrichts- und Lernklima

Ein gutes Unterrichts- und Lernklima bietet den Lernenden ein strukturiertes Classroom-Management und einen angstfreien Raum. Die emotionale Sicherheit steht bei einer schamsensiblen Kultur an oberster Stelle. Um diese Sicherheit gewährleisten zu können, soll gemäss der Psychologin Margaretha Florin (2019) die Kommunikation im Unterricht ermutigend, ehrlich und ressourcenorientiert sein. Sie hat folgende Kriterien für einen aner kennenden und somit schamsensiblen Unterricht zusammengetragen:

- *Das Klima ist geprägt von Wertschätzung und Respekt.*
- *Die Lehrperson zeigt Empathie und Verständnis.*
- *Das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler ist der Lehrperson ein Anliegen.*
- *Schülerinnen und Schüler werden auch dann angenommen, wenn sie Fehler begehen.*
- *Niemand wird blossgestellt.*
- *Prüfungen werden immer angekündigt und vorbereitet.*
- *Es stehen Nebenräume zur Verfügung.*
- *Es herrscht eine konstruktive Fehlerkultur.*
- *Schülerinnen und Schüler dürfen sich kritisch äussern.*
- *Es gibt Arbeits- und Entspannungsphasen.*
- *Es wird im Unterricht über Angst und Stress gesprochen.*
- *Emotionale und soziale Kompetenzen werden direkt gefördert.*

Ein schamsensibler Unterricht sollte als höchste Priorität haben. Das heisst, mit all den oben genannten Kriterien einen Ort zu schaffen, wo Lernende sich sicher fühlen können. Wenn ein Schüler Scham empfindet, wurde zuvor eines oder mehrere, essenzielle Bedürfnisse beschnitten. Im Umgang mit Schülerinnen und Schüler ist es deshalb wichtig, diese Bedürfnisse zu kennen, um sie schützen zu können. Der humanistische Psychologe Abraham Maslow hat 1971 die sogenannte «Bedürfnispyramide» erarbeitet, die heute noch gültig ist. Er geht von einer Bedürfnishierarchie aus, bei welcher ranghöhere Bedürfnisse erst gestillt werden können, wenn die rangniedrigen Bedürfnisse gesättigt sind. Prenzel (2013) fasst die Idee des Modells folgendermassen zusammen:

«In seiner erweiterten Bedürfnispyramide, die physiologische Bedürfnisse, Sicherheitsbedürfnisse, soziale Bedürfnisse, Selbstverwirklichung und Transzendenz umfasst, sind Beziehungsbedürfnisse vielfältig vorhanden. Unter anderem auf Maslow beruft sich die «Self Determination Theory», eine Bedürfnistheorie, die drei psychische Grundbedürfnisse als elementar postuliert und daraus Schlüsse für das Lernen zieht: die Bedürfnisse nach Autonomie, nach Kompetenz und nach sozialer Eingebundenheit (S. 45).

Fend (1997) hat ausgehend von der maslowschen Pyramide ein eigenes Modell für den Schulkontext entwickelt, das die emotionalen Bedürfnisse umfasst. Dieses setzt sich aus drei Komponenten zusammen, die sich wechselseitig bedingen und gleichzeitig erfüllt werden können (vgl. S. 54ff).

- *Bedürfnis nach Selbstakzeptanz*

- *Bedürfnis nach sozialer Einbettung*
- *Bedürfnis nach sinnvoller Leistungserbringung*

Die Erfüllung dieser Bedürfnisse geht gemäss Haas (2013) einher mit der Vermeidung von Schamerfahrung. In folgender Tabelle ist zusammengefasst, welche Bedürfnisse mit welcher Schamvermeidung (Schamauslöser nach Marks, siehe Tabelle 1) tangieren.

Tabelle 3: Schampotenziale nach Haas (2013)

Grundbedürfnisse nach Maslow	Grundbedürfnisse nach Fend
<ul style="list-style-type: none"> • Physiologische Bedürfnisse • Bedürfnis nach Sicherheit <i>contra Intimitätsscham</i> • Bedürfnis nach Bindung <i>contra ödipale Scham</i> • Bedürfnis nach Wertschätzung <i>contra existenzielle Scham</i> • Bedürfnis nach Selbstverwirklichung <i>contra Abhängigkeitsscham</i> <i>contra Idealitätsscham</i> <i>contra Kompetenzscham</i> • Bedürfnis nach Transzendenz <i>contra existenzielle Scham</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Bedürfnis nach Selbstakzeptanz <i>contra existenzielle Scham</i> • Bedürfnis nach sozialer Einbettung <i>contra Kompetenzscham</i> • Bedürfnis nach sinnvoller Leistungserbringung <i>contra Idealitätsscham</i>

Diese Gegenüberstellung von emotionalen Bedürfnissen und Schamauslösern zeigt deutlich auf, dass emotionale Bedürfnisse und Schampotentiale sehr stark zusammenhängen und nicht losgelöst voneinander in der Thematik der situativen Beschämung von Lernenden betrachtet werden können. Im Kapitel Forschungsmethode wird deutlich, inwiefern diese Gegenüberstellung für die Erhebung noch relevant sein wird.

3.4.3 Pädagogische Räume

In Florins Merkmalen eines schamsensiblen Unterrichts werden «*Es gibt Nebenräume*» und «*Es gibt Arbeits- und Entspannungsphasen*» aufgeführt. Für die Umsetzung dieser Merkmale ist die Einsicht der Lehrperson zentral, dass die Schule, das Klassenzimmer und der Unterricht soziale «Räume» sind, die nach wie vor von Macht- und Herrschaftsverhältnissen geprägt sind und so organisiert sind, dass junge Menschen mit normativ vorausgesetzten Denkmustern, Abläufen und Routinen konfrontiert werden (vgl. Hafener, 2013, S.118). Hier ist es die Aufgabe der Lehrperson, innerhalb dieser «vorgegebenen institutionellen Mauern» Räume zu schaffen, in welchen sich die Lernenden bewegen können und anerkannt werden. Ein Beispiel hierfür wäre, dass Schülern und Schülerinnen auch Rückzugsräume zur Verfügung stehen, in welchen sie den normativen Zwängen und Routinen kurz entfliehen können. In diesen realen oder auch zeitlichen Räumen, im Sinne von Zeitgefässen im Alltag, können kognitive Distanzierung und Reflexion besser stattfinden als in einer akuten Krise. Dass akute Krisen überhaupt Platz finden dürfen, bedarf es einer positiven Fehlerkultur.

3.4.4 Schulische Fehlerkultur

Bohnsack (2013) plädiert dafür, dass zu einer schüler-gerechten Schule Anerkennung, Bestätigung und Akzeptanz von Schwäche gehört. Heranwachsende machen «Fehler». Und auf diese sollte die Lehrperson anerkennend reagieren, denn die Annahme sollte gemäss Oser und Spychiger (2005) sein, dass ein Fehler Nicht-Wissen darstellt, was die beste Grundlage zum Lernen sei. «Dass man etwas nicht weiss, nicht kann, oder nicht versteht, ist ein zentrales Movers für den Einstieg in den Lernprozess» (S. 112). Diese Annahme gilt nicht nur für intellektuelle oder kognitive Fehler, wie beispielsweise eine Rechenaufgabe nicht lösen zu können, sondern auch bei normabweichendem Verhalten. Hafenecker (2013) untermauert diese Haltung mit der Begründung, dass «Anstrengungen und Stress dann positiv sind, wenn Schüler erfahren, dass sie anerkannt werden und damit etwas erreichen und weiterkommen» (S. 121). Um eine lernorientierte Haltung gegenüber Fehlern einzunehmen, brauchen Lehrpersonen den entsprechenden Habitus. Oser und Spychiger (2005) sprechen hier von einer Vermittlungsstrategie der Lehrperson, «die nicht abweisen und strafen, sondern gewährleisten und erlauben» soll (S. 119). Weiter heisst es bei ihnen: «Lehrpersonen, die die Situation des Falschen nicht nutzen, um das Richtige sichtbar und plausibel zu machen, verpassen die Chance des Erkennens des Richtigen als Spiegelbild des Falschen» (S. 120). Folgende acht Kennzeichen deuten gemäss Spychiger (2007) auf den richtigen und gelingenden Umgang mit Fehlern hin:

- *Grundsätzliche Gesprächsbereitschaft der Lehrperson*
- *Individualisierung: Lernende werden in Fehlersituationen gemäss ihren persönlichen Eigenarten und Fähigkeiten behandelt.*
- *Nach dem besten Wissen und Gewissen zu handeln.*
- *Körpersprache und nonverbale Kommunikation anpassen, fehlerfreundlich sich zuwenden.*
- *Die Fehlersituation wird für das Lernen durch Einsicht genutzt.*
- *Die Lehrperson ist bereit, sich in den Denk- und Handlungsprozess des Schülers zu versetzen und daran anzuknüpfen.*
- *Die Lehrperson praktiziert Vertrauensvorschuss. Sie geht davon aus, dass der Schüler von seinen Fehlern lernen wird (vgl. S. 170).*

In diesen Kennzeichen stecken Lehrerkompetenzen wie Kommunikation, Reflexion und didaktische Intervention. Es wird aber auch deutlich, dass sich hinter diesen Merkmalen ein Menschenbild, eine Haltung verbirgt. Das Wissen um die eigene Haltung gegenüber dem Menschen und seinem Lernen ist für die Gestaltung der pädagogischen Beziehung essenziell.

3.4.5 Pädagogische Beziehung

Die Erkenntnis darüber, dass die pädagogische Beziehung grosse Bedeutung für das Heranwachsen von Kindern hat, ist nicht neu. Giesecke (1999) erklärt, dass «die pädagogische Beziehung in der modernen Pädagogik seit der Aufklärung zu einem Kernstück des beruflichen Selbstverständnisses geworden ist» (S. 16). Colla und Krüger (2014) stimmen dem zu und zitieren Nohl's Theorie des «Pädagogischen Bezugs» von 1927. Nohl sehe diesen als wichtige Konstante sozialpädagogischen Handelns. Damit meine er «das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form

komme». Colla und Krüger weisen darauffolgend noch auf «die Unbedingtheit des pädagogischen Hilfewillens» hin (S. 32). Es gehe vor allem um die Akzeptanz des hilfsbedürftigen Menschen, welche ihm durch Anerkennung entgegengebracht wird. Geisler (2017) empfiehlt hier aber, in pädagogischen Beziehungen zwischen der Anerkennung für Leistungen und dem «Anspruch auf mitmenschliche Anerkennung» zu unterscheiden (S. 35). Dass eine starke pädagogische Beziehung sich positiv auf den Lernerfolg eines Lernenden auswirkt, hat auch Hatti (2015) mit seiner Studie zu gutem Unterricht nochmals untermauert und die Thematik so in Erinnerung gerufen. Er konnte feststellen, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung eine sehr hohe Effektivität aufweist (vgl. S. 141) und ihr demnach mehr Beachtung gezollt werden sollte.

3.4.6 Lehrer-Schüler-Beziehung

Was genau die Lehrer-Schüler-Beziehung ausmacht, hat Cornelius-White (2007) verständlich beschrieben. Er zieht für die Beschreibung der Lehrer-Schüler-Beziehung insbesondere zwei Modelle heran: das personenzentrierte und lernendenzentrierte. Der Unterschied dieser zwei Modelle ist, dass das personen-zentrierte Modell Haltungen umfasst, welche zwischenmenschliche Beziehungen allgemein beeinflussen. Das lernenden-zentrierte Modell wendet dieses auf den Kontext von Schule und Unterricht an.

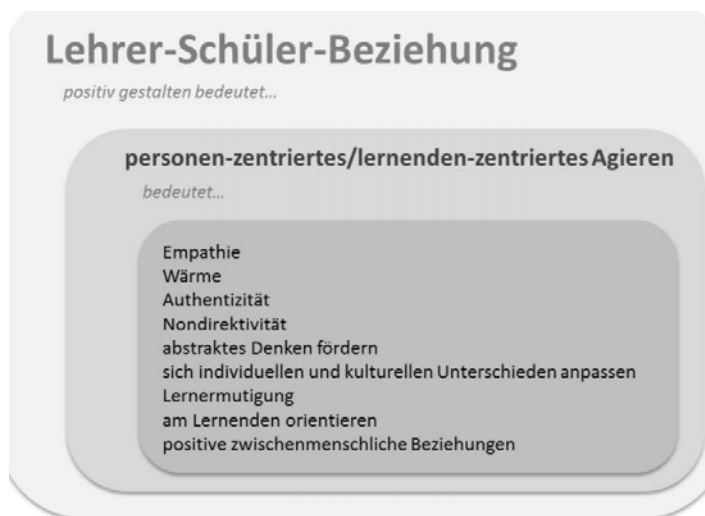


Abbildung 3: Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung nach Cornelius-White (2017)

Dieses Modell zeigt deutlich, dass die die Lehrer-Schüler-Beziehung nicht nur die Affekte zwischen den beiden meint, sondern auch die hierfür förderlichen Haltungen sowie Handlungen der Lehrpersonen hervorhebt. Die Beziehung ist nicht gegeben oder unwillkürlich, sondern sie ist bewusst gestaltbar. Die Lehrperson hat also massgeblichen Einfluss und somit Verantwortung. An dieser Stelle sei aber Klafki's (1970) Einwand zu erwähnen, dass eine pädagogische Beziehung nie vom Erzieher erzwungen werden kann. Es sei ein Verhältnis der Wechselwirkungen, das unter Bedingungen gedeihen und gelingen kann (vgl. S. 65). Diese Besonderheiten in der Schüler-Lehrer-Beziehung machen deutlich, dass es viel Professionalität der Lehrertätigkeit erfordert, um unter diesen Umständen die verletzbaren und emotional schutzbedürftigen Schülerinnen und Schüler zu erziehen.

Wie gestaltet sich diese Professionalität der Lehrertätigkeit in der Perspektive des schamsensiblen Unterrichts? Haas (2013) konstatiert, dass gerade für die Schamthematik es essenziell ist, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung als «wechselseitige Kommunikations- und Integrationsverhältnis» verstanden wird (S. 124). Des Weiteren führt er aus, dass die «offensichtliche Bemühung der Lehrkraft um eine gute Beziehung zu SchülerInnen» Schamgefühlen entgegenwirken kann und es wichtig ist, die Spannungszustände möglichst ausgeglichen zu halten (S. 129). Zudem sollte die Lehrkraft ein Gefühl für schamanfällige Momente entwickeln, denn nur so können sie diese abwenden und die SchülerInnen bei der konstruktiven Bewältigung unterstützen. Und dass «eine aktive Beschämung von SchülerInnen durch die Lehrkraft als professionelle pädagogische BeziehungsarbeiterInnen» nie in Frage kommen sollte, verstehe sich von selbst (S. 136).

Haas' Annahme, dass eine aktive Beschämung nicht in Frage kommen sollte, stellt sich gemäss diesem Literaturbericht als etwas naiv heraus. Beschämung findet statt, ob bewusst oder unbewusst. Dass besonders herausforderndes Verhalten potenziell gefährdet ist, eine beschämende Reaktion der Lehrperson zu bewirken, wurde bereits beschrieben. Ansätze, wie gerade in herausfordernden Situationen «die BeziehungsarbeiterInnen» professionell pädagogisch reagieren können, werden in den nächsten Kapiteln vorgestellt.

3.4.7 Herausforderndes Verhalten verstehen

Das innere Selbstbild hat grossen Einfluss auf das eigene Handeln. Verschiedenste Studien haben gezeigt, dass das Selbstkonzept bestimmt, wie wir in unterschiedlichen Situationen reagieren. Wenn also beispielsweise eine Lernende für ihr Verhalten Beschämung erfährt, kann sich dies negativ auf ihr Selbstbild auswirken. Unbestritten müssen Schülerinnen und Schüler Grenzen kennenlernen und erfahren, um sich orientieren zu können. Aber dies sollte keines Falls auf eine beschämende Art und Weise vollzogen werden. Es ist eine Gratwanderung zwischen wohlwollender Strenge und blossstellender Erziehung. Geisler (2017) nennt es als Aufgabe jedes Pädagogen, «Menschen zu demonstrieren, dass man sie kritisieren kann, ohne ihnen dadurch die Anerkennung zu versagen» (S. 39). Und hier liegt die grosse Herausforderung: wie können Lehrpersonen Lernende erziehen und ihnen Grenzen bieten, ohne sich dabei in der Dimension der Beschämung zu bewegen? Es erscheint nahliegend, dass es besonders bei herausforderndem Verhalten schwierig ist, als Lehrperson mit Anerkennung zu reagieren und bei der Intervention die Lehrer-Schüler-Beziehung aufrecht zu erhalten, ja dabei gar zu pflegen. Es verlangt sehr viel Wissen und Können von der Lehrperson, die Situation professionell zu meistern. Ein erster Schritt dazu ist, herausforderndes Verhalten zu verstehen, denn das Verstehen herausfordernden Verhaltens erhöht die Wahrscheinlichkeit für angemessenes beziehungsweise effektives Handeln.

Wenn eine Lehrperson spontan auf herausforderndes Verhalten im Unterricht reagiert, möchte sie wahrscheinlich so schnell wie möglich wieder den Normalzustand herstellen und ihren Unterricht, sowie auch andere Beteiligten, von den Ausmassen schützen. Diese Reaktion ist durchaus nachvollziehbar und legitim. Da es sich aber um ein spontanes Eingreifen handelt, ist die Situation

schamanfälliger. Intuitives Handeln der Lehrperson geht oft von subjektiven Theorien aus. Es kann angemessen und effektiv sein, es kann aber auch unangemessen und ineffektiv sein und eine Situation verstärken. Professionelles Handeln zeichnet sich aber dadurch aus, dass die subjektiven Theorien durch wissenschaftliche Erkenntnisse angepasst und ergänzt werden. Diese Vorgehensweise erweitert das Verständnis für herausforderndes Verhalten und ermöglicht einen grösseren Handlungsspielraum (vgl. Mohr, 2019). Die wahren Ursachen von Verhalten bleiben oft im Dunkeln. Vollständige Erklärung eines Verhaltens sollte auch nicht das erklärte Ziel einer Lehrkraft sein, sondern bestmögliches Verständnis.

3.4.8 Schamsensible Interventionen bei herausforderndem Verhalten

Es gibt unzählige Ratgeber zum Umgang mit herausforderndem Verhalten. Gleichzeitig gibt es allerdings keine Rezepte, wie Lehrpersonen bei Störungen im Unterricht oder herausforderndes Verhalten im Schulalltag unterstützt werden können. «Wenn Schüler sich im Unterricht danebenbenehmen, konzentrieren die Interventionen des Lehrers sich oft auf diese Alternative: entweder auf seine Fertigkeiten, die Klasse zu managen, und die Betonung auf seine Autorität oder aber auf das unerlaubte Verhalten des Schülers. Beide Ansätze können zwar hochgradig effektiv sein, dies tritt aber nicht ein, wenn unregulierte Scham im Spiel ist» (Weinblatt, 2016, S. 180). Bei der Klärung solcher schulischen Dissonanzen ist aus der Beziehungsebene heraus wichtig, als erstes die Scham zu regulieren, bevor Interventionen besprochen werden. Durch ein offenes Gespräch über Scham und Verletzung, das die Lehrer-Schüler-Beziehung wieder herstellt, ist der Weg für eine schamsensible Intervention vorgespurt. «Es wäre eine Illusion zu glauben, mit einer bestimmten Intervention liessen sich Störungen in jedem Fall beheben», hält Grindart (2016, S. 50) in seinem Praxisbuch «Jetzt reicht's endgültig!» fest. Er betont weiter, dass Lehrpersonen ihre Strategien auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler und den situativ gegebenen Umständen anpassen müssen und dabei nicht zu grosse Erwartungen an das Gelingen haben dürfen. «Eine realistische Erfolgsbilanz beträgt 1:10. Das heisst, wenn eine von zehn Interventionen wirklich klappt, ist das als Erfolg zu werten (S. 51). Grindart's Interventionen zielen darauf ab, die Unterrichtsstörungen zu minimieren, sodass herausforderndes Verhalten gar nicht erst aufblitzen kann. Zu den erfolgsversprechenden Interventionen zählt er das pädagogisch-didaktische Coaching ausserhalb der regulären Unterrichtszeit sowie Interventionen auf der Ebene der sozialen Interaktion und Didaktik. Das pädagogisch-didaktische Coaching setzt dort an, «wo die Probleme auftreten: im Schulalltag der Lehrperson» (S. 52). Dabei wird eine aussenstehende Person als Coach nominiert. Gemeinsam mit der Lehrperson plant der Coach den Unterricht und reflektiert diesen mit ihr. Dabei werden lösungsorientierte Strategien zur Verminderung von Unterrichtsstörungen ausgearbeitet. Dieses Vorgehen kann als zirkulärer Prozess verstanden und solange wiederholt werden, bis sich ein deutlicher Rückgang der Unterrichtsstörungen bemerkbar macht.

Die Interventionen auf der Ebene der sozialen Interaktion und Didaktik sind in nachfolgender Tabelle verkürzt zusammengefasst (vgl. S. 53-59):

Differenzierte Wahrnehmung	Blick für die ganze Klasse schulen, peripheres Sehen, «Augen am Hinterkopf» → frühzeitige Erkennung von Situationen
Situative und verhaltensnahe Beschreibung	Störende Situationen genau beobachten und objektiv beschreiben, keine Pauschalisierungen
Frühes und niederschwelliges Handeln	gute, aufmerksame Klassenführung, potenzielle Störungen erkennen und frühzeitig intervenieren, Grenzen klar kommunizieren
Regelklarheit und Rituale	Klare Regeln benennen und visualisieren Rituale überdenken und allenfalls erneuern
Zeit gewinnen	Strategien haben, wenn man unter Druck steht; Handlungsunterbrechungen, klare Selbstinstruktionstechniken einüben
Mehr Präsenz, weniger Strafen	Keine Belohnungs- oder Strafsysteme, sondern achtsame Präsenz und klare Kommunikation, welches Verhalten erwartet wird
Didaktische Gestaltung	Unterrichtsgeschehen über Inhalte steuern, Unterrichtsinhalte sind immer vorbereitet
Systemische Unterforderung	Aufgaben stellen, die zu mehr Selbstwertgefühl verhelfen
Lange Wechselphasen vermeiden	In der Ruhe liegt die Kraft, als Lehrperson selbst ruhig werden, bevor der Unterricht beginnen soll, Übergänge/Wechsel werden so klarer
Individualisierender Unterricht	Angepasste Unterrichtsinhalte an den individuellen Lernstand, vermindert nachweislich Störungen

Abbildung 4: Interventionen der sozialen Interaktion und Didaktik nach Grindat (2016)

Grindat (2016) vertritt klar den Standpunkt, dass die Lehrperson bei sich und ihrem Unterricht als erstes intervenieren soll, wenn störendes oder herausforderndes Verhalten im Unterricht auftritt. Oft wird solches Verhalten ausschliesslich «dem Störenfried» zugeschrieben. Durch das pädagogisch-didaktische Coaching oder kollegiale Hospitationen kann auf das Potential in der sozialen Interaktion und Didaktik aufmerksam gemacht werden, wenn die eigene Reflexion der Lehrperson ausgeschöpft ist. Was aber, wenn trotz dieser Massnahmen die Unterrichtsstörungen nicht rückläufig sind und das herausfordernde Verhalten immer noch auftritt?

Bauer und Hegemann (2018) nennen die «kooperative Beziehung zwischen Lernenden und den Professionellen» als die Voraussetzung für gelingendes Arbeiten bei herausforderndem Verhalten. Dabei weisen sie darauf hin, dass die Lehrperson ihren eigenen, erwachsenen Verstand «verlieren» muss. «Ankoppeln an die Welt von Jugendlichen heisst sich einlassen auf ihr Welt, auf ihren Lebenskontext, auf ihre ureigene Art der Logik, wie sie Dinge sehen und bewerten» (S. 40). Nur so könne die Lehrperson sich auf den Prozess des Verstehens einlassen. Und Verstehen heisst in diesem Zusammenhang, «eine kooperative Perspektive gemeinsam mit Jugendlichen einnehmen», Verhalten aus der Sicht der Betroffenen zu sehen, zu verstehen und zu deuten. Bauer und Hegemann betonen des Weiteren, wie wichtig Humor in solchen Situationen ist. «Arbeiten mit Jugendlichen ohne Humor ist nicht nur witzlos, sondern auch fast chancenlos» (S. 41). Eine wichtige Voraussetzung, dass dies gelingen kann, ist ein guter Draht zu den Lernenden. Und Humor ist zweifellos auch nicht in jedem Moment passend. Bauer und Hegemann führen dazu aus: «Damit ist die verbale und vor allem die nonverbale Herstellung eines guten Rapports gemeint, um mit dem Symptom (veränderbare

Verhaltensweise!) wohlwollend zu spielen. Dabei lässt sich gut auf die Grundhaltung der klientelbezogenen Gesprächsführung zurückgreifen: empathisch, kongruent und wertschätzend. Humor und Kongruenz sind manchmal nicht zu vereinbaren. Da verbal durchaus provozierende Gesprächselemente verwendet werden, ist es entscheidend, die Inkongruenz auf der nonverbalen Seite beispielsweise über ein Augenzwinkern aufzulösen» (S. 44). Voraussetzung dafür ist selbstverständlich, dass die Lernenden ernst genommen werden mit all ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen.

Die Ansätze von Grindat (2016) und Bauer und Hegemann (2018) sind musterhaft zwei Beispiele für schamsensible Interventionen bei herausforderndem Verhalten. Beide Ansätze sind für sich stimmig und überzeugend. Grindat setzt bei der Lehrperson selbst an und zeigt auf, was diese verändern kann, um störende und herausfordernde Situationen im Unterricht zu vermeiden. Bauer und Hegemann zeigen Wege auf, wie mit den Lernenden konkret einzeln oder als Gruppe gearbeitet werden kann.

3.4.9 Schlussfolgerung

Abschliessend kann festgehalten werden, dass sich die Wissenschaft mit beschämendem sowie anerkennendem Unterricht differenziert auseinandersetzt. Es bestehen bereits ausgeklügelte Ansätze, wie situative Beschämung im Unterricht vermieden und durch einen Unterricht von Wertschätzung und Anerkennung ersetzt werden kann. Grundlegende Pfeiler einer schamsensiblen Unterrichtskultur sind eine anerkennende Kommunikation, eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung und ein grosses Wissen und Können in der sozialen Interaktion und Didaktik, wozu auch eine positive Fehlerkultur und das Schaffen von pädagogischen Räumen gehört. Zudem ist die Reflexionskompetenz der Lehrperson von elementarer Bedeutung. Ausserdem gibt es systemische Kriterien und Lösungsansätze, wie möglichst schamsensibel mit herausforderndem Verhalten umgegangen werden kann.

Dennoch liefern aktuelle Studien ein anderes Bild: Lernende erleben beschämende Unterrichtssituationen und erfahren wenig Anerkennung, vor allem bei herausforderndem Verhalten. Wie ist das möglich? Mit dieser Frage beschäftigt sich die nachfolgend vorgestellte Forschung.

4 Forschungsfragen

An dieser Stelle sei nochmals das anfangs erwähnte Zitat von Nietzsche in Erinnerung zu rufen: «*Was ist dir das Menschlichste? Jemandem Scham zu ersparen.*» Wie kann etwas anscheinend so Menschliches nicht naturgegeben sein? Die Ausgangslage für die Schule Riedenhalden sowie die im Literaturbericht umrissenen wissenschaftlichen Ergebnisse und aktuellen Diskurse legen nahe, dass das Menschliche in diesem Kontext nicht selbstverständlich ist. Es erfordert also Kompetenzen, um sich dem Menschlichen bedienen zu können und es scheint, als ob nicht alle Lehrpersonen in jeder denkbaren Situation über diese Kompetenzen verfügen. Die daraus resultierenden Forschungsfragen für diese Arbeit lauten:

Warum findet situative Beschämung durch Lehrpersonen statt?

Was brauchen Lehrpersonen, um eine anerkennende Unterrichtskultur schaffen zu können?

Um diese Forschungsfrage verfolgen zu können, werden folgende untergeordnete Fragen gestellt und untersucht:

1. *Welche Gründe schreiben Lehrpersonen situativer Beschämung zu?*
2. *Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen der Wahrnehmung von Lernenden und Lehrenden bezüglich beschämender Unterrichtssituationen?*
3. *Kennen Schülerinnen und Schüler anerkennende Handlungsalternativen, wie Lehrpersonen auf herausfordernde Unterrichtssituationen reagieren können?*
4. *Kennen Lehrpersonen anerkennende Handlungsalternativen, wie Lehrpersonen auf herausfordernde Unterrichtssituationen reagieren können?*

Die erste Unterfrage soll dazu dienen, herauszufinden, warum situative Beschämung im Unterricht stattfinden könnte respektive welche Gegebenheiten Lehrpersonen dazu veranlassen könnten, mit Beschämung zu reagieren. Mit der zweiten Fragestellung soll untersucht werden, ob die unterschiedliche Wahrnehmung ein Erklärungsansatz dafür sein könnte, weshalb Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler im Unterricht beschämen. Die dritte Fragestellung zielt darauf ab, herauszufinden, ob anerkennende Handlungsalternativen den Schülerinnen und Schüler bekannt wären. Die vierte Forschungsfrage soll aufzeigen, ob Lehrpersonen selbst über alternative Handlungsmöglichkeiten für einen anerkennenden Umgang Bescheid wüssten.

Die nachfolgenden Methoden wurde eigenständig erstellt, um genau diese Forschungsfragen zu klären.

5 Forschungsmethoden

Um die Forschungsfragen untersuchen zu können, wurde als empirische Forschungsmethode eine eigenständige Methode der Datenerfassung gewählt. Inspiriert durch die Vorgehensweise von Prengel in ihrer Studie «INTAKT» wurden drei Unterrichtssequenzen mit der Filmkamera gedreht und pro Sequenz einen Fragebogen entworfen, der die Wahrnehmung und Meinung der Teilnehmer zur geschauten Sequenz festhält. Teilnehmende waren 146 Schülerinnen und Schüler des 7. und 8. Schuljahrs sowie 28 Lehrpersonen. Die teilnehmenden Schulklassen und Lehrpersonen stammen aus unterschiedlichen Schulhäusern von fünf verschiedenen Gemeinden im Kanton Zürich.

Die Unterrichtsszenen sind nachfolgend kurz zusammengefasst. Die Drehbücher und die Fragebogen befinden sich im Anhang. Die Unterrichtsszenen sind in digitaler Form auf dem USB Stick gespeichert.

5.1 Konzeption der Unterrichtssequenzen

Ich habe mit meiner eigenen Schulklasse drei situationsbedingte Beschämungen durch die Lehrperson erarbeitet und filmisch verarbeitet. Dabei konnten die Schülerinnen und Schüler von ihren eigenen Erfahrungen berichten und diese in die Skriptschreibung miteinfließen lassen. Die dargestellten Situationen basieren auf Erlebnisberichten der Lernenden, sind aber als Ganzes fiktiv.

Die Inhalte können auch theoretisch verortet werden. Sie werden im Nachfolgenden anhand Hafener's Szenarien für beschämende Handlungen der Lehrperson sowie Haas' Schampotentialen genauer verortet. Alle drei Sequenzen erfüllen zudem im weitesten Sinne die Bedingungen von Mohr (2018) für herausforderndes Verhalten, denn die gespielten Verhaltensweisen widersprechen den üblichen Erwartungen (kulturelle Erwartung der Schule), geschehen gerichtet und nicht bloss versehentlich und verletzen oder gefährden die körperliche oder psychische Unversehrtheit der Beteiligten oder die institutionelle Funktion. Hier muss aber erwähnt sein, dass unter anderem auch das Handeln der Lehrperson dazu beiträgt, dass das Schülerverhalten überhaupt herausfordernd wird.

5.1.1 Unterrichtssequenz 1

Ein Mädchen kommt zum wiederholten Male zu spät zum Unterricht. Sie läuft ins Klassenzimmer, während dem die Lehrperson unterrichtet. Die Schülerin beachtet die Lehrperson nicht und will sich an ihren Platz setzen. Die Lehrperson beobachtet die Szene und bittet die Schülerin, sie zu begrüßen. Da fängt das Mädchen an zu erklären, warum sie wiederum zu spät erscheint. Die Lehrperson zeigt wenig Verständnis, lässt das Mädchen nicht ausreden und beschuldigt sie vor der Klasse, nach Rauch zu riechen. Die Diskussion eskaliert, als die Lehrperson vom Elterngespräch berichtet und der Schülerin vorwirft, fürs Rauchen am Morgen noch Zeit zu finden. Als das Mädchen nach der Diskussion an ihren Platz sitzen möchte, befiehlt ihr die Lehrperson, nach draussen auf die Bank zu gehen und dort auf sie zu warten. Das Mädchen verlässt genervt das Klassenzimmer.

Verortung in der Theorie:

Folgende zwei Szenarien von Hafeneger für beschämende Handlungen treffen für diese Sequenz zu:

- Beschämung wegen Verletzung der Normen und Regeln im unterrichtlichen und schulischen Alltag.
- Beschämung wegen emotionalen Problemen und Verhaltensweisen, die mit verhaltensbezogenen und äusserlichen Auffälligkeiten (stören im Unterricht, Haltung, Kleidung) verbunden sind (vgl. S.104).

Das Mädchen kommt zu spät in die Schule, was gegen die Normen und Regeln verstösst. Zudem ist ihr Verhalten beim Betreten des Klassenzimmers auffällig, es stört den Unterricht und zeigt der Lehrperson gegenüber keine wertschätzende Haltung.

Die Merkmale der Szene tangieren besonders folgende Schampotentiale nach Haas (2013):

Grundbedürfnisse nach Maslow	Grundbedürfnisse nach Fend
<ul style="list-style-type: none"> • Physiologische Bedürfnisse • Bedürfnis nach Sicherheit <i>contra Intimitätsscham</i> • Bedürfnis nach Bindung <i>contra ödipale Scham</i> • Bedürfnis nach Wertschätzung <i>contra existenzielle Scham</i> • Bedürfnis nach Selbstverwirklichung <i>contra Abhängigkeitsscham</i> <i>contra Idealitätsscham</i> <i>contra Kompetenzscham</i> • Bedürfnis nach Transzendenz <i>contra existenzielle Scham</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Bedürfnis nach Selbstakzeptanz <i>contra existenzielle Scham</i> • Bedürfnis nach sozialer Einbettung <i>contra Kompetenzscham</i> • Bedürfnis nach sinnvoller Leistungserbringung <i>contra Idealitätsscham</i>

Die Schülerin kommt zu spät und möchte Wertschätzung erfahren dafür, dass sie trotz für sie widriger Umstände den Weg in die Schule gefunden hat. Gemäss ihren Schilderungen fühlt sie sich in der Schule nun auch wieder sicher. Sie möchte am Unterricht teilnehmen und verlangt so nach sozialer Einbettung.

5.1.2 Unterrichtssequenz 2

Ein Junge schaut aus dem Fenster, während dem die Lehrperson wichtige Erklärungen zur bald bevorstehenden Prüfung gibt. Als die Lehrperson eine Frage zum soeben Geschilderten stellt, merkt sie, dass der Junge nicht zuhört. Sie ruft ihn extra auf, um die Frage zu beantworten. Der Junge kann die Frage nicht beantworten und betont, dass er das nicht verstehe. Die Lehrperson ermahnt ihn darauf hin, dass er in diesem Fall umso besser zuhören müsse, anstatt aus dem Fenster zu schauen und zu träumen. Der Junge beteuert nochmals, dass er den Stoff nicht verstehe und bezeichnet sich selbst als zu dumm dafür. Die Lehrperson zeigt wenig Verständnis für seine Erklärung und eröffnet vor

der Klasse die Diskussion. Nach dem Tadel ruft die Lehrperson eine andere Schülerin auf, welche die korrekte Antwort gibt. Der Junge muss daraufhin vor der Klasse die Antwort wiederholen.

Verortung in der Theorie:

Folgende drei Szenarien von Hafenerger für beschämende Handlungen treffen für diese Sequenz zu:

- Beschämung wegen des Leistungsverhaltens, das nicht den Erwartungen entspricht.
- Beschämung wegen Verletzung der Normen und Regeln im unterrichtlichen und schulischen Alltag.
- Beschämung wegen emotionalen Problemen und Verhaltensweisen, die mit verhaltensbezogenen und äusserlichen Auffälligkeiten (stören im Unterricht, Haltung, Kleidung) verbunden sind (vgl. S.104).

Der Schüler schaut aus dem Fenster, denkt nicht mit und schreibt sich keine Notizen auf, wie dies die anderen Lernenden tun. Er erfüllt die Leistungserwartung der Lehrperson nicht. Dies kann zudem als Normbruch gesehen werden. Des Weiteren ist die Haltung des Lernenden gegenüber dem Unterrichtsstoff sehr auffällig. Er lässt sich nicht ein und widerstrebt sich, den Inhalt zu lernen.

Die Merkmale der Szene tangieren besonders folgende Schampotentiale nach Haas (2013):

Grundbedürfnisse nach Maslow	Grundbedürfnisse nach Fend
<ul style="list-style-type: none"> • Physiologische Bedürfnisse • Bedürfnis nach Sicherheit <i>contra Intimitätsscham</i> • Bedürfnis nach Bindung <i>contra ödipale Scham</i> • Bedürfnis nach Wertschätzung <i>contra existenzielle Scham</i> • Bedürfnis nach Selbstverwirklichung <i>contra Abhängigkeitsscham</i> <i>contra Idealitätsscham</i> <i>contra Kompetenzscham</i> • Bedürfnis nach Transzendenz <i>contra existenzielle Scham</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Bedürfnis nach Selbstakzeptanz <i>contra existenzielle Scham</i> • Bedürfnis nach sozialer Einbettung <i>contra Kompetenzscham</i> • Bedürfnis nach sinnvoller Leistungserbringung <i>contra Idealitätsscham</i>

Der Schüler hat für sich entschieden, nicht am Unterricht teilzunehmen. Hier macht er seine Autonomie deutlich. Gleichzeitig aber beschreibt er sich selbst als «zu dumm» dafür, was wiederum auf seine Kompetenzscham hinweist und macht gleichzeitig deutlich, dass er ein Bedürfnis nach Selbstakzeptanz hat.

5.1.3 Unterrichtssequenz 3

Während einer Gruppenarbeit fällt der Lehrperson auf, dass eine Schülerin nicht aktiv mitwirkt. Stattdessen formt sie Papierbällchen und wirft diese den anderen Gruppenmitgliedern an. Die Lehrperson interveniert und spricht die Schülerin auf ihr Nichtmachen an. Die Schülerin ist genervt von

der Reaktion der Lehrperson und fragt, warum die Lehrperson so ein Theater aufführe, sie habe ja gar nichts gemacht. Die Diskussion entbrennt, die anderen Schülerinnen und Schüler wenden sich von ihrer Gruppenarbeit ab und schauen der Diskussion zwischen der Schülerin und der Lehrperson zu. Die Diskussion mündet in einem Respekt-Eintrag für die Schülerin und der Androhung eines Elterngesprächs durch die Lehrperson. Die Schülerin verlässt anschliessend erregt das Klassenzimmer.

Verortung in der Theorie:

Folgende drei Szenarien von Hafenegger für beschämende Handlungen treffen für diese Sequenz zu:

- Beschämung wegen des Leistungsverhaltens, das nicht den Erwartungen entspricht.
- Beschämung wegen Verletzung der Normen und Regeln im unterrichtlichen und schulischen Alltag.
- Beschämung wegen emotionalen Problemen und Verhaltensweisen, die mit verhaltensbezogenen und äusserlichen Auffälligkeiten (stören im Unterricht, Haltung, Kleidung) verbunden sind (vgl. S.104).

Die Schülerin nimmt nicht aktiv an der Gruppenarbeit teil und stört andere Gruppenmitglieder und somit ihren Unterricht aktiv. Dieses Verhalten kollidiert zudem mit der Leistungserwartung der Lehrperson und verstösst gegen die Normen und Regeln im Unterricht. Ihre ausfälligen Äusserungen gegenüber der Lehrperson verletzen die Normen im Umgang miteinander.

Die Merkmale der Szene tangieren besonders folgende Schampotentiale nach Haas (2013):

Grundbedürfnisse nach Maslow	Grundbedürfnisse nach Fend
<ul style="list-style-type: none"> • Physiologische Bedürfnisse • Bedürfnis nach Sicherheit <i>contra Intimitätsscham</i> • Bedürfnis nach Bindung <i>contra ödipale Scham</i> • Bedürfnis nach Wertschätzung <i>contra existenzielle Scham</i> • Bedürfnis nach Selbstverwirklichung <i>contra Abhängigkeitsscham</i> <i>contra Idealitätsscham</i> <i>contra Kompetenzscham</i> • Bedürfnis nach Transzendenz <i>contra existenzielle Scham</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Bedürfnis nach Selbstakzeptanz <i>contra existenzielle Scham</i> • Bedürfnis nach sozialer Einbettung <i>contra Kompetenzscham</i> • Bedürfnis nach sinnvoller Leistungserbringung <i>contra Idealitätsscham</i>

Die Schülerin fühlt sich in der Situation nicht wertgeschätzt. Sie macht ihre Unabhängigkeit deutlich, indem sie selbst bestimmt, was sie machen möchte. Ihr Nichtmitmachen könnte ein Indiz dafür sein, dass sie Kompetenzscham erlebt. Gleichzeitig zeigt sie sich kommunikativ und sozial eingebettet. Es scheint, als sehe sie in der Gruppenarbeit keine sinnvolle Leistungserbringung.

Die drei Szenen beinhalten verschiedene Formen der Beschämung durch die Lehrperson, welche alle durch herausforderndes Verhalten getriggert wurden. Um die Wahrnehmung und Beurteilung der gesehenen Beschämungen durch die Lehrperson zu erfassen, wurde pro Unterrichtssequenz ein passender Fragebogen kreiert, welcher im nächsten Kapitel näher beschrieben wird.

5.2 Beschreibung Datenerhebung und Analyse

In diesem Kapitel wird aufgezeigt, wie die Daten für die Forschung erhoben und ausgewertet wurden.

5.2.1 Fragebogen

Um die Wahrnehmung und Einstellungen der Teilnehmer zu erfassen, wurde ein Fragebogen erstellt. Gemäss Hauser und Humpert (2009) hat der Fragebogen den Vorteil, in der Schule und auch in Erziehungswissenschaften «eine relativ schnelle und ökonomische Befragung vieler Personen» sicherzustellen (S. 25). Der Fragebogen enthält verschiedene Variablen. Die meisten Fragen sind sogenannte Intervallskala-Fragen, bei welchen die Teilnehmer einen bestimmten Wert angeben müssen. Die Skalenbreite ist 0 bis 7. Dies sind quantifizierbare Messwerte, die eine genaue Aussage zu einem Mittelwert zulassen. Des Weiteren sind Textvariablen vorhanden, welche einen freien Text der Teilnehmer zur Beantwortung der Frage enthalten.

Die Daten wurden nur einmalig erhoben. Es wurde davon abgesehen, eine Messwiederholung (Test-Retest-Verfahren) oder eine Aufteilung der Messung in mehrere Einzelmessungen (Split-Half-Methode) durchzuführen. Die Entwicklung von zwei Testinstrumenten, die denselben Sachverhalt messen sollen (Paralleltest-Methode), wurde ebenfalls nicht berücksichtigt, weil es für die Beantwortung der Forschungsfrage als nicht zwingend nötig erschien.

5.2.2 SPSS als Analysetool

Das SPSS ist ein Statistik-Programm der Firma IBM, mit welchem Daten, die beispielsweise durch einen Fragebogen erhoben wurden, bearbeitet werden können. SPSS dient dazu, mehr oder weniger umfangreiche Datenmengen mit statistischen Methoden zu untersuchen und auszuwerten. Die erhobenen Daten werden in das System eingespeist und können dann in unterschiedlichen Verfahren mit Grafiken oder Tabellen dargestellt werden. Dies wird beschreibende Statistik genannt. «In der beschreibenden Statistik werden Methoden gezeigt, wie Ergebnisse beschrieben und grafisch dargestellt werden können. Dabei geht es um verschiedene Möglichkeiten, Charakteristisches in grossen Datenmengen anschaulich darzustellen» (Hauser & Humpert, 2009, S. 53).

5.2.3 «Irrelevante Daten»

Nachdem die Fragebogen von den Schülerinnen und Schülern ausgefüllt und abgegeben wurden, hatten einige Lernende das Bedürfnis, noch mündlich Stellung zum Gesehenen zu nehmen oder von eigenen Erfahrungen mit Beschämung durch Lehrpersonen zu berichten. Diese Bereitschaft überraschte und die Handhabung dieser Daten war nicht vorbereitet. Die Schilderungen wurden dann

aber in Form eines Feldtagebuchs während der Datenerhebung festgehalten und dienen nun als qualitative Daten. Diese qualitativen Daten werden sich für Interpretation der Daten noch als hilfreich erweisen. Diese Beispiele untermauern die Wichtigkeit des Themas und der grosse Handlungsbedarf in der Lehreraus- und Weiterbildung auf. Zusätzlich geben sie Hinweis darauf, dass die Aussagen der im Literaturbericht zitierten Studien zum Schulempfinden von Lernenden auch für die Schweiz zutreffend sein könnten.

5.3 Durchführung

Um die Daten erheben zu können, ist die Studierende selbst zu den Teilnehmenden gefahren und hat die Befragung mittels Videosequenzen und Fragebogen vor Ort durchgeführt. Die Erhebung pro Klasse oder Lehrerteam ging jeweils 45 Minuten. Dabei war der Ablauf immer derselbe:

1. Zuerst wurde die Masterarbeit kurz umrissen.
2. Dann wurde der Fragebogen zusammen durchgegangen und offene Fragen geklärt.
3. Nachfolgend wurden die Videosequenzen zusammen angeschaut. Zwischen den drei Sequenzen hatten die Teilnehmenden jeweils Zeit, den dazugehörigen Fragebogen auszufüllen.
4. Anschliessend wurden die Fragebogen eingesammelt.
5. Zum Schluss durften die Teilnehmenden ihre Stimmung teilen, Fragen stellen oder von persönlichen Erlebnissen berichten.

Nach der Datenerhebung mussten die Daten in ein Excel-File übertragen werden. Dazu wurde ein Excel-Sheet mit allen wichtigen Items erstellt und die Antworten jeden Fragebogens wurden einzeln übertragen. Das erstellte Excel-File diente anschliessend der Ergebnisauswertung mit dem Programm SPSS.

Welche Ergebnisse die Auswertung der Fragebogen lieferte, wird im nächsten Kapitel ausführlich dargestellt.

6 Darstellung der Ergebnisse

Die Fragebogen wurden mit dem Statistikprogramm SPSS sowie Excel ausgewertet. Die Ergebnisse sind nachfolgend nach den Unterfragen zur Forschungsfrage präsentiert. Bei der Darstellung der Ergebnisse wurde viel Wert auf einen einfachen Lesefluss gelegt. Auf komplizierte Diagramme zur Datenpräsentation, vor allem beim Vergleich von Mittelwerten, wurde verzichtet.

6.1 Ursachenzuschreibung für situative Beschämung

Die Lehrpersonen wurden im Fragebogen gefragt, warum es Unterrichtenden schwerfallen könnte, in einer für sie herausfordernden Situation mit Lernenden mit Anerkennung und Verständnis anstatt mit beschämender Handlung zu reagieren. Die Lehrpersonen haben folgende Aussagen mit der Skalierung 0 bis 7 bewertet:

Tabelle 4: Auszug aus dem Fragebogen

Aussage	0	1	2	3	4	5	6	7
Die Lehrperson ist überzeugt, dass mit Massregelung und Beschämung eine Verhaltensbesserung beim Lernenden erzielt werden kann.								
Die Lehrperson weiss nicht, wie sie anders reagieren könnte. Es fehlt das Wissen um Handlungsalternativen im Umgang mit herausfordernden Lernenden / Situationen.								
Die Lehrperson ist in der Situation selbst zu gestresst, als dass sie sich noch überlegen könnte, wie sie jetzt am besten reagieren sollte.								
Die Lehrperson fühlt sich selbst gekränkt in der Situation, weil die Lernenden nicht das machen, was sie von ihnen erwartet. Sie beschämt, um ihre eigene Wut und Enttäuschung zu regulieren.								
Es hat mit Erfahrung zu tun. Je mehr Erfahrung eine Lehrperson hat, desto pädagogisch förderlicher kann sie mit herausfordernden Lernenden / Situationen umgehen.								

- 0 = trifft gar nicht zu
- 1 = trifft nicht zu
- 2 = trifft eher nicht zu
- 3 = trifft teilweise zu
- 4 = trifft eher zu
- 5 = trifft oft zu
- 6 = trifft zu
- 7 = trifft absolut zu

Die Datenauswertung ermittelte die Häufigkeit (y-Achse) der genannten Antworten 0 - 7 (x-Achse) pro Aussage und zeigt folgendes Bild:

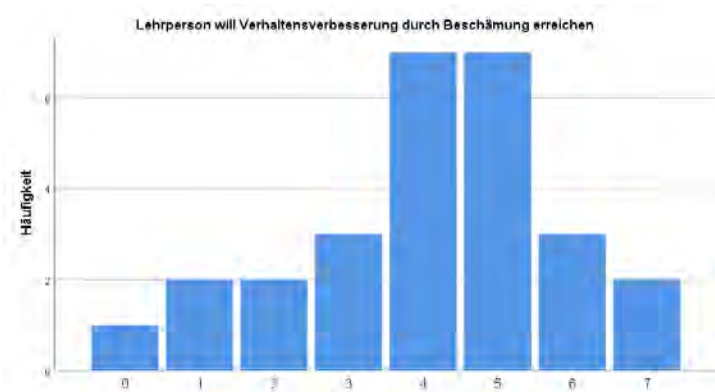


Abbildung 5: Ursachenauswertung Item 1

Die Grafik zeigt, dass die Hälfte der Lehrpersonen (51.8%) die Skalierungswerte 4 und 5 gewählt haben und finden, dass die Aussage eher oder oft zutrifft. Kumuliert man die Anzahl der Aussagen der Skalierungswerte 6 und 7 noch dazu, zeigt sich, dass 70.3 % der Befragten finden, dass Lehrpersonen die beschämende Handlungsalternative wählen könnten, weil sie eine Verhaltensverbesserung bewirken möchten.

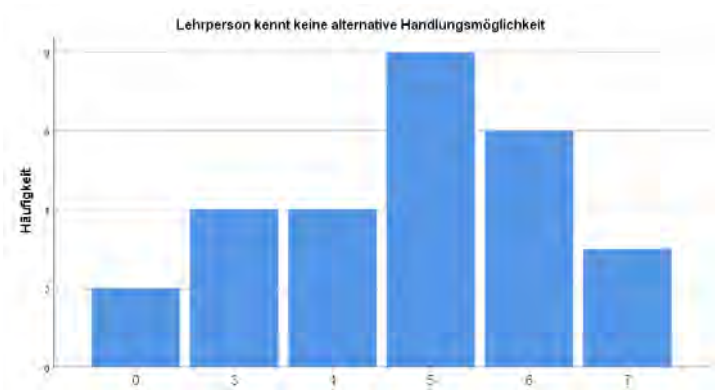


Abbildung 6: Ursachenauswertung Item 2

Eine Mehrheit der Befragten meint, dass Lehrpersonen situativ beschämen, weil sie oft über keine anderen Handlungsmöglichkeiten Bescheid wissen. Tiefe Skalenwerte wie 1 und 2 wurden nie genannt. Ein «trifft gar nicht zu» wurde von zwei Befragten als stimmige Antwort angegeben. Diese beiden Teilnehmenden sind also davon überzeugt, dass Lehrpersonen sehr wohl über Alternativen Bescheid wüssten.



Abbildung 7: Ursachenauswertung Item 3

In der obigen Grafik ist abzulesen, dass rund 90 % der Befragten «Stress der Lehrperson» als mögliche Ursache für beschämende Handlungen nennen. Die Auswertung darüber, ob Lehrpersonen eigene Emotionen wie Wut und Enttäuschung mit beschämenden Handlungen überspielen möchten, zeigt sich allerdings differenzierter.



Abbildung 8: Ursachenauswertung Item 4

Die Teilnehmenden waren sich uneinig darüber, inwiefern eigene Emotionen einen Einfluss nehmen. Dennoch sind rund zwei Drittel davon überzeugt, dass die eigenen Emotionen beim beschämenden Handeln mindestens oft (\geq Skala 5) eine Rolle spielen.

Bei der Frage, ob die Erfahrung eine Rolle spielt, weichen die Antworten stark voneinander ab. Die Verteilung der Antworten ist für die Skalawerte 0 bis 4 sowie 6 sehr ähnlich. Einzig eine befragte Lehrperson ist absolut davon überzeugt, dass mangelnde Erfahrung die Ursache für beschämende Handlungen sein kann.



Abbildung 9: Ursachenauswertung Item 5

Die Auswertung aller fünf Items zeigt klar auf, dass Stress als häufigster Faktor für beschämende Handlungen genannt wird. Auch die Überzeugung, dass durch beschämende Handlungen eine Verhaltensbesserung bewirkt werden könnte, ist stark vertreten. Zudem sind viele Lehrpersonen der Meinung, dass keine Handlungsalternativen für herausfordernde Situationen mit Lernenden bekannt sind.

6.2 Unterschied zwischen der Wahrnehmung von Lernenden und Lehrenden

Die Forschung hat erhoben, ob Lehrpersonen situative Beschämung im Unterricht anders wahrnehmen als Schülerinnen und Schüler. In diesem Kapitel wird präsentiert, inwiefern sich diese Wahrnehmung unterscheidet. Da die Unterrichtsszenen unterschiedliche Unterrichtssettings und unterschiedliche Interaktionsverläufe aufweisen, wurde die Untersuchung pro Sequenz einzeln durchgeführt. Für jede Sequenz wurden sechs passende Aussagen zum Bewerten zugeordnet. Die Skalierung für den Schweregrad der beschämenden Szenen war wie folgt vorgegeben:

- 0 = überhaupt nicht beschämend
- 1 = nicht beschämend
- 2 = eher nicht beschämend
- 3 = teilweise beschämend
- 4 = eher beschämend
- 5 = beschämend
- 6 = sehr beschämend
- 7 = extrem beschämend

Bei dieser Untersuchung wird der Mittelwert der beiden Fallgruppen (befragte Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler) verglichen. Dabei wird ein sogenannter T-Test bei unabhängigen Stichproben verwendet.

6.2.1 Differenz in der Wahrnehmung der Unterrichtssequenz 1

Als erstes wurden die Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler nach dem Gesamteindruck befragt:

Item 1a: Ich finde die gezeigte Szene für die Schülerin insgesamt...

	V1	N	Mittelwert	Std.- Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
V6	>= 501	26	5.77	1.142	.224
	< 501	143	4.66	1.473	.123

Der T-Test ermittelte für die Lehrpersonen (≥ 501) einen Mittelwert von 5.77 und für die befragten Lernenden (< 500) einen Mittelwert von 4.66. Lehrpersonen haben die Szene als Ganzes beschämender empfunden als die Schülerinnen und Schüler. Die Standardabweichung gibt zusätzlich noch an, inwieweit die einzelnen Antworten durchschnittlich vom Mittelwert entfernt sind.

Bei den nächsten Items geht es um konkrete Situationen aus dem Unterricht, welche die Befragten nach dem Schweregrad der Beschämung einschätzen mussten. Dabei zeigen sich folgende Ergebnisse:

Item 1b: Die Lehrperson spricht die Schülerin vor der ganzen Klasse auf ihr Zuspätkommen an.

	V1	N	Mittelwert	Std.- Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
V7	>= 501	27	3.93	1.880	.362
	< 501	147	3.80	1.638	.135

Bei diesem Item zeigt sich, dass die Lehrpersonen sowie die Lernenden die Situation etwa gleich beschämend einschätzen. Mit einem Mittelwert von je knapp 4 sagen beide Gruppen aus, dass sie die Situation als eher beschämend empfinden.

Item 1c: Die Lehrperson diskutiert mit der Schülerin vor der ganzen Klasse.

	V1	N	Mittelwert	Std.- Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
V8	>= 501	27	5.63	1.334	.257
	< 501	147	4.67	1.737	.143

Bei diesem Ergebnis zeigt sich, dass die Lehrpersonen das Diskutieren vor der Klasse als beschämender wahrnehmen als die Schülerinnen und Schüler. Bei einem Mittelwert von 5.63 empfinden die Lehrpersonen die Situation als beschämend bis sehr beschämend.

Item 1d: Die Lehrperson verrät, dass die Schülerin letzte Woche ein Elterngespräch hatte und ihr Vater dabei wütend wurde.

	V1	N	Mittelwert	Std.- Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
V9	>= 501	27	6.52	.700	.135
	< 501	147	5.84	1.333	.110

Auch bei dieser Aussage empfinden die Lehrpersonen das Verhalten der schauspielenden Lehrperson als beschämender. Mit einem Mittelwert von 6.52 sagen die befragten Lehrpersonen aus, die Situation als sehr beschämend bis extrem beschämend zu empfinden.

Item 1e: Die Lehrperson sagt der ganzen Klasse, dass die Schülerin nach Rauch stinkt.

Gruppenstatistiken

	V1	N	Mittelwert	Std.- Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
V10	>= 501	27	5.52	1.578	.304
	< 501	146	5.64	1.503	.124

Die Aussage, dass die Schülerin nach raucht stinkt, empfinden die befragten Lernenden und die befragten Lehrpersonen gleichermaßen als beschämend. Hier lässt sich kein deutlicher Unterschied ausmachen.

Item 1f: Die Lehrperson schickt die Schülerin vor die Tür und lässt sie nicht am Unterricht teilnehmen.

Gruppenstatistiken

	V1	N	Mittelwert	Std.- Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
V11	>= 501	27	4.67	1.754	.338
	< 501	147	3.57	1.997	.165

Dass die Schülerin vor die Tür geschickt wird, empfinden beide Gruppen nicht als sehr oder extrem beschämend. Es ist aber wiederum festzustellen, dass die befragten Schülerinnen und Schüler das Verhalten als weniger beschämend wahrnehmen als die befragten Lehrpersonen.

Gesamtbeurteilung der Unterrichtsszene 1:

Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Lehrpersonen die einzelnen Sequenzen meistens als beschämender wahrnehmen als die befragten Lernenden. Dies konnte schon mit dem ersten Item festgehalten werden, als die Lehrpersonen die gesamte Situation als beschämender einschätzten. Dieser Trend lässt sich auch in den spezifischen Unterrichtssituationen feststellen. Der Unterschied der Mittelwerte ist allerdings nicht markant.

6.2.2 Differenz in der Wahrnehmung der Unterrichtssequenz 2

Bei der zweiten Unterrichtsszene wurde ebenfalls als erstes die Gesamteinschätzung und danach die Wahrnehmung zu einzelnen Situationen ermittelt.

Item 2a: Ich finde die gezeigte Szene für den Schüler insgesamt...

Gruppenstatistiken

	V1	N	Mittelwert	Std.- Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
V14	>= 501	28	6.46	.838	.158
	< 501	142	4.69	1.921	.161

Die Auswertung zeigt, dass Lehrpersonen die Unterrichtsszene deutlich beschämender wahrnehmen als die Schülerinnen und Schüler. Bei einem Mittelwert von 6.46 nehmen die Lehrpersonen die Szene als sehr beschämend bis extrem beschämend wahr, währenddem die befragten Lernenden die Szene als eher beschämend bis beschämend einstufen.

Item 2b: Die Lehrperson merkt, dass ein Schüler nicht zuhört und spricht ihn gerade extra an.

Gruppenstatistiken

	V1	N	Mittelwert	Std.- Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
V15	>= 501	28	4.07	1.864	.352
	< 501	147	3.67	1.810	.149

Direkt von der Lehrperson auf das fehlende Mitwirken im Unterricht angesprochen zu werden, empfinden beide Gruppen als nicht beschämend. Die befragten Lehrpersonen empfinden dieses Verhalten als eher beschämend, die befragten Schülerinnen und Schüler als teilweise bis eher beschämend.

Item 2c: Der Schüler gibt vor der ganzen Klasse zu, dass er nicht drauskommt. Die Lehrperson fragt ihn aber trotzdem weiter aus.

Gruppenstatistiken

	V1	N	Mittelwert	Std.- Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
V16	>= 501	28	5.89	1.133	.214
	< 501	147	4.56	1.962	.162

An diesem Ergebnis ist deutlich abzulesen, dass die befragten Lehrpersonen das Verhalten als viel beschämender wahrnehmen als die Schülerinnen und Schüler. Mit einem Mittelwert von 5.89 benennen die Lehrperson diese Situation als sehr beschämend, währenddem die Schülerinnen und Schüler die Situation als nur eher beschämend einstufen.

Item 2d: Die Lehrperson kritisiert den Schüler vor der ganzen Klasse dafür, dass er nicht zugehört hat.

Gruppenstatistiken

	V1	N	Mittelwert	Std.- Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
V17	>= 501	28	5.07	1.923	.363
	< 501	147	4.56	1.980	.163

Einen Schüler dafür zu kritisieren, dass er nicht zugehört hat, empfinden die Lehrpersonen als leicht beschämender als die befragten Lernenden. Grundsätzlich empfinden aber beide Gruppen die Situation als beschämend.

Item 2e: Die Lehrperson sagt vor der ganzen Klasse, dass der Schüler nicht gut im Deutsch ist und er drum umso besser zuhören muss.

	V1	N	Mittelwert	Std.- Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
V18	>= 501	28	6.43	1.034	.195
	< 501	147	5.29	1.997	.165

Bei diesem Ergebnis zeigt sich, dass die befragten Schülerinnen und Schüler das Ansprechen von intellektuellem Leistungsvermögen als weniger beschämend wahrnehmen als dies Lehrpersonen tun. Allerdings finden auch die Schülerinnen und Schüler mit einem Mittelwert von 5.29 diese Situation für den Schüler beschämend. Lehrpersonen bezeichnen diese Situation als beschämend bis sehr beschämend.

Item 2f: Die Lehrperson sagt dem Schüler, er solle die korrekte Antwort vor der ganzen Klasse nochmals wiederholen.

	V1	N	Mittelwert	Std.- Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
V19	>= 501	28	6.04	1.261	.238
	< 501	147	3.03	2.144	.177

Bei der Beurteilung dieser Situation unterscheidet sich die Wahrnehmung der Lehrpersonen markant von der Wahrnehmung der befragten Schülerinnen und Schüler. Während dem die Lehrpersonen die Situation als sehr beschämend bezeichnen, empfinden die Lernenden die Situation als teilweise beschämend. Dies ist ein auffallender Unterschied.

Gesamtbeurteilung der Unterrichtsszene 2:

Für die Unterrichtsszene 2 lässt sich festhalten, dass wiederum die Lehrpersonen die Szene als Ganzes sowie die einzelnen Situationen als tendenziell beschämender wahrnehmen als die Schülerinnen und Schüler. Dieses Bild bestätigt sich besonders beim Item 2f, wo sich die Wahrnehmung um eine Differenz von 3.01 unterscheidet.

6.2.3 Differenz in der Wahrnehmung der Unterrichtssequenz 3

Bei der dritten Unterrichtsszene wurde ebenfalls als erstes die Gesamteinschätzung und danach die Wahrnehmung zu einzelnen Situationen ermittelt.

Item 3a: Ich finde die gezeigte Szene für die Schülerin insgesamt...

	V1	N	Mittelwert	Std.- Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
V22	>= 501	28	5.39	1.423	.269
	< 501	134	4.94	1.729	.149

Die befragten Lehrpersonen empfinden die Szene insgesamt als beschämend bis sehr beschämend. Die Schülerinnen und Schüler allerdings bezeichnen die Szene nur als beschämend.

Item 3b: Die Lehrperson merkt, dass eine Schülerin bei der Gruppenarbeit nicht mitarbeitet. Sie spricht die Schülerin direkt darauf an.

	V1	N	Mittelwert	Std.- Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
V23	>= 501	28	2.32	1.867	.353
	< 501	146	3.55	1.850	.153

Dass die Lehrperson die Schülerin direkt vor der Klasse auf ihr Nichtwirken anspricht, nehmen weder die Lehrpersonen noch die Schülerinnen und Schüler als beschämend wahr. Die Schülerinnen und Schüler benennen diese Szene als teilweise bis eher beschämend, währenddem die Lehrpersonen die Szene als eher nicht beschämend bis teilweise beschämend einstufen. In diesem Fall empfinden die Schülerinnen und Schüler die Situation als tendenziell beschämender als die befragten Lehrpersonen.

Item 3c: Die Lehrperson beginnt mit der Schülerin eine Diskussion vor der ganzen Klasse.

	V1	N	Mittelwert	Std.- Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
V24	>= 501	28	5.46	1.732	.327
	< 501	145	4.64	1.759	.146

Schülerinnen und Schüler empfinden eine Diskussion mit der Lehrperson vor der Klasse als weniger beschämend als die befragten Lehrpersonen. Lehrpersonen bezeichnen die Situation als beschämend bis sehr beschämend für die betroffene Schülerin.

Item 3d: Die Lehrperson droht der Schülerin mit einem Elterngespräch.

V1	N	Mittelwert	Std.- Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
V25 ≥ 501	28	5.71	1.607	.304
< 501	146	5.33	1.730	.143

Bei dieser Szene scheinen sich die Befragten einig zu sein. Beide Fallgruppen bezeichnen das Androhen eines Elterngesprächs als beschämend bis sehr beschämend.

Item 3e: Die Lehrperson streitet mit der Schülerin vor der Klasse.

V1	N	Mittelwert	Std.- Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
V26 ≥ 501	28	6.11	1.370	.259
< 501	147	5.18	1.802	.149

Das Streiten mit einer Schülerin vor der ganzen Klasse wird von beiden Fallgruppen als beschämend wahrgenommen. Die befragten Schülerinnen und Schüler bezeichnen die Szene als beschämend, die Lehrpersonen als sehr beschämend.

Item 3f: Die Schülerin läuft am Schluss raus, weil sie nicht mehr mit der Lehrperson streiten will und sich gekränkt fühlt.

V1	N	Mittelwert	Std.- Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
V27 ≥ 501	28	5.36	2.022	.382
< 501	147	5.03	1.859	.153

Dass sich die Schülerin aus der Situation entfernen muss, empfinden die Lehrpersonen sowie die Schülerinnen und Schüler etwa gleichermassen als beschämend.

Gesamtbeurteilung der Unterrichtsszene 3:

Auch bei der Unterrichtsszene 3 nehmen die befragten Lehrpersonen das Verhalten der schauspielenden Lehrperson tendenziell als beschämender wahr als die Schülerinnen und Schüler. Das Item 3b stellt eine Ausnahme dar. Nur bei dieser Szene nehmen die befragten Lernenden die Situation als beschämender wahr als die Lehrpersonen.

6.2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse aller Unterrichtsszenen

Bei der Auswertung der Daten fällt auf, dass sich bei allen drei Unterrichtsszenen der Trend ablesen lässt, dass Lehrpersonen das in Frage gestellte Lehrerverhalten als beschämender wahrnehmen als die Fallgruppe der Schülerinnen und Schüler. Der Unterschied der Mittelwerte ist meistens klein (≤ 2). Nur bei den Items 2f und 3b lassen sich grosse Diskrepanzen in der Wahrnehmung feststellen.

Bei der Untersuchung der nächsten Unterfrage geht es darum, herauszufinden, ob die befragten Schülerinnen und Schüler anerkennende Handlungsalternativen, wie die Lehrperson auf herausfordernde Unterrichtssituationen reagieren könnte, kennen.

6.3 Bekannte anerkennende Handlungsalternativen bei Schülerinnen und Schülern

Bei dieser Erhebung interessierte, ob Schülerinnen und Schüler Ideen hätten oder konkrete Handlungsalternativen kennen würden, wie die Lehrperson pädagogisch sinnvoller in den gezeigten Unterrichtssituationen reagieren könnte. Dabei wurden die befragten Lernenden aufgefordert, die Perspektive der Lehrperson einzunehmen und auszusagen, wie sie an Stelle der Lehrperson reagiert hätten.

Die Aussagen der befragten Schülerinnen und Schüler wurden einzeln bewertet. Bei jeder Aussage wurde untersucht, ob sie anerkennende Handlungsalternativen enthält oder nicht. Die Aussage konnte

- a) *eine oder mehrere anerkennende Handlungsalternativen enthalten.*
- b) *eine anerkennende und eine nicht anerkennende Handlungsalternative enthalten.*
- c) *ausschliesslich nicht anerkennende Handlungsalternativen enthalten.*
- d) *keine Handlungsalternativen enthalten.*

Eine nicht anerkennende Handlungsalternative war beispielsweise eine Aussage, die ebenfalls für die Schülerin oder den Schüler beschämende Elemente enthielt. Falls eine Aussage das Verhalten der Lehrperson im Video wiederholte, wurde dies ebenfalls als nicht anerkennende Handlungsalternative gewertet. Eine Aussage, die gar keine Handlungsalternativen enthält, war eine Aussage, die entweder nicht auf die Fragestellung eingegangen ist oder eine neutrale oder nicht eindeutig zuweisbare Antwort beinhaltete.

Als tendenziell anerkennend haben folgende Zuschreibungen in den Aussagen der Schülerinnen und Schüler gegolten:

- zuhören und ernst nehmen (während oder nach dem Unterricht)
- Zeit geben
- neue pädagogische Räume schaffen
- mit Verständnis reagieren
- konkret nach Gründen, Erklärungen oder Problemen fragen
- in einem persönlichen Gespräch ausserhalb des Unterrichts die Sache klären
- Unterstützung und Hilfe anbieten, Lösungen suchen (Coaching)
- gelassen reagieren, indem man Fehlverhalten bemerkt aber später klärt
- humorvoll reagieren

Die Auswertung erfolgte in Excel. Die Tabelle mit allen Schülerinnen- und Schüleraussagen ist im Anhang zu finden. Die Ergebnisse werden zuerst einzeln auf die entsprechenden Unterrichtsszenen aufgeschlüsselt und anschliessend zusammengefasst.

Für die Unterrichtsszene 1:

Von 147 Schülerinnen- und Schüleraussagen weisen 62 Aussagen eine oder mehrere anerkennende Handlungsalternativen auf. Bei 43 Aussagen lässt sich eine nicht anerkennende Handlungsalternative ausmachen.

Für die Unterrichtsszene 2:

Von 146 Schülerinnen- und Schüleraussagen enthalten 34 Aussagen eine oder mehrere anerkennende Handlungsalternativen. 30 Aussagen beinhalten einen nicht anerkennenden Vorschlag.

Für die Unterrichtsszene 3:

Von 143 Schülerinnen und Schüleraussagen haben 10 eine oder mehrere anerkennende Handlungsalternativen enthalten. 45 Aussagen enthielten eine nicht anerkennende Handlungsalternative als Vorschlag.

Gemäss diesen Ergebnissen kann festgehalten werden, dass doch einige Schülerinnen und Schüler anerkennende Handlungsalternativen für die Lehrperson kennen würden. Es ist jedoch deutlich festzustellen, dass nicht für jede Unterrichtssequenz gleich viele anerkennende Handlungsalternativen vorgeschlagen werden können. Während für die erste Szene 43 Aussagen eine oder mehrere anerkennende Handlungsalternativen enthalten, können für die zweite Szene nur noch 34 Aussagen und für die dritte Szene nur noch 10 Aussagen mit einer oder mehreren anerkennenden Handlungsalternativen ausgemacht werden.

6.4 Bekannte anerkennende Handlungsalternativen bei Lehrpersonen

Bei der letzten Unterfrage ging es darum, die Lehrpersonen nach möglichen Handlungsalternativen zu fragen. Dabei wurden die Lehrpersonen für jede Unterrichtsszene gebeten, die Perspektive der Schülerin oder des Schülers einzunehmen und aufzuschreiben, was sie sich für ein Verhalten von der Lehrperson gewünscht hätten. Bei der Beurteilung der Aussagen der Lehrpersonen wurde gleich vorgegangen wie bei den Schülerinnen- und Schüleraussagen des vorangegangenen Kapitels.

Die nachfolgende Grafik veranschaulicht, dass die Lehrpersonen nicht für alle Unterrichtsszenen gleich viele anerkennende Handlungsalternativen nennen konnten. Für die zweite Szene fielen den Befragten am meisten Handlungsalternativen ein, für die dritte Szene am wenigsten.

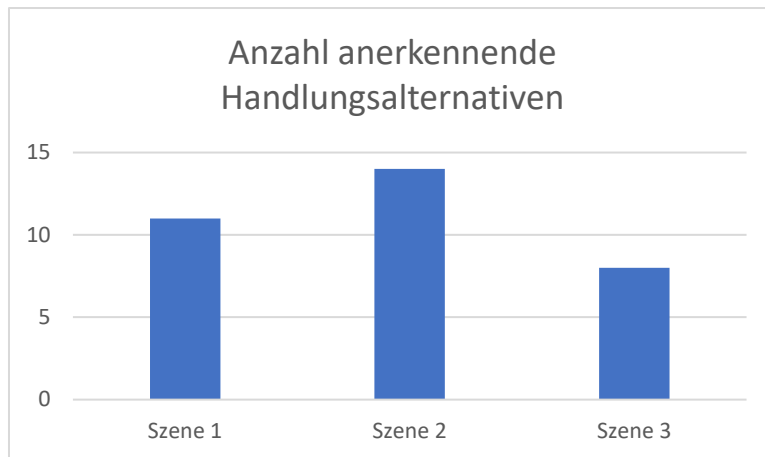


Abbildung 10: Anzahl anerkennende Handlungsalternativen nach Filmszene

Für die Unterrichtsszene 1:

Von 27 ausgewerteten Aussagen haben 11 Lehrpersonen eine Aussage formuliert, die eine oder mehrere anerkennende Handlungsalternativen beinhaltet. Keine Aussage enthielt eine nicht anerkennende respektive beschämende Handlungsalternative.

Für die Unterrichtsszene 2:

Von 28 Aussagen enthalten 14 Aussagen eine oder mehrere anerkennende Handlungsalternativen. Die Hälfte aller befragten Lehrpersonen haben aus Schülerperspektive eine Aussage formuliert, die anerkennende Handlungsmöglichkeiten beinhaltet. Bei 2 Aussagen konnte festgestellt werden, dass nicht anerkennende Handlungsalternativen vorgeschlagen wurden.

Für die Unterrichtsszene 3:

Von 28 untersuchten Aussagen beinhalten 8 Formulierungen eine oder mehrere anerkennende Handlungsalternativen. Keine der Aussagen enthält eine nicht anerkennende respektive beschämende Handlungsalternative.

Die Ergebnisse fallen je nach Unterrichtsszene sehr unterschiedlich aus. Bei der zweiten Unterrichtsszene konnten 50% der Lehrpersonen eine oder mehrere anerkennende Handlungsalternativen benennen. Bei der ersten Szene konnten nur noch rund 40% der Befragten eine Aussage machen, die eine oder mehrere anerkennende Handlungsalternativen enthält. Bei der dritten Szene schien es den Befragten am schwersten zu fallen, eine oder mehrere anerkennende Handlungsalternativen aufzuzeigen.

7 Interpretation der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus den Fragebogen interpretiert. Hierfür werden auch die gewonnenen qualitativen Daten hinzugezogen. Zugunsten einer besseren Übersicht und Verständlichkeit erfolgt die Interpretation wiederum nach den Unterfragen.

7.1 Ursachenzuschreibung für situative Beschämung

Die ausgewerteten Daten liefern Hinweise dafür, warum Lehrpersonen im Unterricht Lernende beschämen. An dieser Stelle sei aber erwähnt, dass die befragten Lehrpersonen nicht ihr eigenes Handeln bewertet haben, sondern ihre Annahmen widerspiegeln, warum Lehrpersonen im Allgemeinen beschämend handeln.

Rund 70% der Befragten gaben an, dass Lehrende davon überzeugt sein könnten, durch beschämende Handlungen Verhaltensveränderungen beim Lernenden bewirken zu können. Dieses Ergebnis erstaunt auf den ersten Blick insofern, da eine Erziehung durch Beschämung eher der schwarzen Pädagogik als aktuellen humanistischen Bestrebungen der Erziehung zugeschrieben wird. Und das Zeitalter der schwarzen Pädagogik sollte eigentlich überstanden sein. Ein humanistisches Menschenbild legitimiert Beschämung in keiner Weise. Andererseits machen einige Autoren in ihren Werken darauf aufmerksam, dass Scham auch positive Effekte aufweisen kann. Hilgers (2006) zufolge kann Schamerleben durchaus positiv sein, auch wenn die Emotion schmerzlich ist. Er verortet die positiven Effekte in der Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung. Um Scham zu vermeiden, können Menschen angespornt sein zu mehr Leistung, mehr Unabhängigkeit oder mehr Idealismus (vgl. S. 54). Es könnte also sein, dass Lehrpersonen, die beschämenden Handlungen mit dem Zweck zur Verhaltensveränderung anwenden, von diesen positiven Effekten der Scham überzeugt sind und sie deshalb als legitimes Mittel der Erziehung empfinden. Die vorliegenden Daten liefern keine Antwort dazu, warum Lehrpersonen Beschämung als angemessenes Erziehungsmittel ansehen.

Eine Mehrheit der befragten Lehrpersonen sagten aus, dass beschämende Lehrpersonen wohl über keine anderen Handlungsmöglichkeiten verfügen würden. Dieses Ergebnis kann insofern untermauert werden, da die Untersuchung zur Unterfrage 4 *«Kennen Lehrpersonen anerkennende Handlungsalternativen, wie Lehrpersonen auf herausfordernde Unterrichtssituationen reagieren können?»* eindeutig zeigt, dass die befragten Lehrpersonen zu den konkreten Unterrichtsszenen wenig Handlungsalternativen nennen konnten. Man kann schlussfolgern, dass in der Ausbildung sowie Weiterbildung von Lehrperson wenige Inhalte auf den geschulten Umgang mit herausforderndem Verhalten ausgerichtet sind.

Besonders bedeutsam war das Ergebnis, dass 90% der befragten Lehrpersonen den Druck und Stress der Lehrperson für beschämende Handlungen verantwortlich machen. Beschämung wird dementsprechend als Folge der arbeitsbedingten Belastung angesehen. Der Mensch versucht in stressigen Situationen in erster Linie sich selbst zu retten. Stress kann als körperliche Reaktion angesehen werden, um sein eigenes Überleben zu sichern. Gemäss Schnee (2014) kann die Lehrperson in schamanfälligen Situationen mit herausfordernden Schülerinnen und Schülern nicht auf

ihr kreatives Potential zurückgreifen, wenn sie sich «unsicher, überfordert, nicht in ihrer Mitte ruhend fühlt» (S. 6). Und von diesen schamanfälligen Situationen gibt es einige im Unterricht. «In jeder Unterrichtsstunde müssen Lehrpersonen bis zu 200 Entscheidungen treffen und im Durchschnitt 15 erzieherische Konfliktsituationen bestehen. Da bleibt wenig Zeit für Entspannung» (Hillert, 2004, S. 73). Eine Lehrperson unterrichtet mehrere Lektionen an einem Halbtage, sodass sich die erzieherischen Konfliktsituationen bis zu einer längeren Pause anhäufen. Diese Wiederholung von Stresssituationen provoziert also, dass der Cortisolspiegel bei den Betroffenen hoch bleibt. Dies kann bedeutsame negative Auswirkungen haben, wie beispielsweise Abgeschlagenheit, Erschöpfung und weitere psychosomatische Symptome durch Stress.

Ebenfalls schreiben viele der befragten Lehrpersonen beschämenden Handlungen die Ursache zu, mit diesem Vorgehen die eigene Gefühlswelt regulieren zu können oder zu wollen. Durch beschämende Behandlungen lenkt die Lehrperson von eigenen Emotionen wie Wut und Enttäuschung ab. Würker (2010) formuliert diese Ergebnisse in seiner These für Beschämung wie folgt:

«Insofern steht der institutionellen Macht des Lehrers eine zunehmende Verunsicherung gegenüber, die die Schamkonflikte intensiviert. Nutzt aber der Lehrer die institutionellen Machtmittel zur Abwehr der eigenen Konflikt dramatik, so geht das in aller Regel zu Lasten des Schülers: durch ein undurchschaubares Amalgam von Reaktionsbildungen, Projektionen oder Rationalisierungen wird die Schwäche des Lehrers unsichtbar, seine Scham bleibt heimlich, eine schamlose Coolness wird äusserlich bestimmend, weshalb die Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise mit einer fassadenhaften Stärke konfrontiert sind, der sie als Schwache ausgeliefert sind» (S. 50).

Diese Ergebnisse liefern also keinen neuen Befund, sondern stützen vielmehr die Thesen aus Fachkreisen, warum Beschämung stattfindet. Auch Schnee (2014) führt diesbezüglich aus, dass die Beschämung umso intensiver wird, «je mehr der Lehrer in einer Konfliktsituation aus einer Verärgerung heraus reagiert und dabei seine innere Gelassenheit verliert» (S. 7).

Die Lehrpersonen wurden im Fragebogen gefragt, welche Tipps sie einer Lehrperson geben würden, die oft Gefahr läuft, in herausfordernden Situationen beschämend zu reagieren. Viele Tipps beruhen darauf, Stress und eigene Emotionen wie Wut und Enttäuschung zu regulieren, bevor man reagiert. «Ruhig atmen», «es nicht persönlich nehmen», «Abstand und Zeit gewinnen», «nicht sofort reagieren», «drei Mal tief durchatmen», «Humor zeigen» oder sogar «das Zimmer kurz verlassen» waren Vorschläge, um nicht impulsiv und folglich beschämend zu reagieren. Aus diesem Befund lässt sich schliessen, dass die Lehrpersonen sehr wohl wüssten, dass Stress und eigene Emotionen Situationen schamanfälliger machen und zuerst bei sich selbst intervenieren sollten. Dennoch scheint es in der Praxis schwer, dies bei sich selbst umzusetzen.

Die letzte Untersuchung zu dieser Fragestellung zeigt kein eindeutiges Ergebnis. Unter den befragten Lehrpersonen herrscht Uneinigkeit darüber, ob die Unerfahrenheit von Lehrpersonen beschämende Handlungen verursachen können. Einige der Befragten können sich gut vorstellen, dass die Erfahrung einen Faktor ausmacht. Andere Befragte verwerfen diese Korrelation. Gemäss dem Literaturbericht kann sicherlich festgehalten werden, dass nebst pädagogischen Kompetenzen auch Charaktermerkmale und das Menschenbild der lehrenden Person eine wesentliche Rolle in Konfliktsituationen mit Schülerinnen und Schülern spielen. Aber auch wenn diese Komponenten keineswegs statische, unveränderbare Werte darstellen, wäre es unberechtigt anzunehmen, dass durch eine lange Lehrtätigkeit sich pädagogische Kompetenzen, Charaktermerkmale oder das Menschenbild zwangsläufig hin zu einem schamsensiblen Unterricht ändern. So einfach ist es leider nicht. Vielmehr gilt die «Arbeit an sich selbst» als Voraussetzung für anerkennendes Handeln. Und diese Voraussetzung bringen nicht alle Lehrpersonen mit, wie nachfolgende Erfahrungsberichte von Schülerinnen und Schülern aufzeigen:

«Sie, oisi alt Lehrerin, sie isch so über 50gi gsi, isch genauso gsi wiä im Film.» - «Nei, noch schlimmer!» - «Ja voll, diä isch dänn amel au uf all hässig gsi wenn einä en Seich gmacht hät.»

«Das Schlimmste isch gsi, wo so än altä Lehrer ufem Pauseplatz idä grosse Pause vor allne en Schüäler so richtig zämägschisse hät und sogar mit Ströfzgi und Nahsitze droht hät.»

«Sie, oisi alt Handarbeitslehrerin isch voll gäg Usländer gsi. Sie hät immer gseit, dass sie es eimal für d Schwizer erklärt und denn 10 Mal für all andere. Sie hät immer gemeint, mir checked nüt.» - «Und wiä häsch du dich dabi gfühl?» - «Anders. Wiä en Alien.»

«Sie, mich hät mal min Primarlehrer als dumm ussehend bezeichnet, nur will ich es nöd gschnallt han.» - «Wie meinsch das?» - «Also er hät so öppis gseit wiä 'ja du mit somä Gsicht chasch das ja eh nöd' oder so.» - «Ah, jetzt verstah ichs. Wiä alt isch denn din Lehrer gsi?» - «Ja bö Sie, nöd so alt.»

Diese vier Zitate, welche während der Durchführung der Forschung aufgezeichnet wurden, zeigen exemplarisch auf, dass beschämende Handlungen nicht direkt mit dem Alter respektive dem Dienstalter in Zusammenhang stehen. So ist diesen Zitaten zu entnehmen, dass erfahrene Lehrpersonen ebenso beschämen wie jüngere Lehrpersonen. Die Unterrichtserfahrung der Lehrpersonen scheint keinen direkten Zusammenhang mit der Neigung zu beschämenden Handlungen zu haben. Mit den Daten dieser Forschung lässt sich dieser These jedoch nicht seriös nachgehen. Die befragten Lehrpersonen sind tendenziell jünger und haben deshalb kein hohes Dienstalter (<20 Dienstjahre). Die Aussagen der wenigen Lehrpersonen mit hohem Dienstalter (>20

Dienstjahre) wären nicht aussagekräftig genug. Deshalb wird an dieser Stelle auf eine Referenz zur eigenen quantitativen Forschung verzichtet.

7.2 Unterschied zwischen der Wahrnehmung von Lernenden und Lehrenden

Die Daten haben gezeigt, dass sich die Wahrnehmung von Lernenden bezüglich des Schweregrades von beschämenden Situationen nicht signifikant von der Wahrnehmung der Lehrenden unterscheidet. Man könnte daraus ableiten, dass der Mensch unabhängig von seiner Rolle oder Position situationsbedingte Beschämung gleichermassen als unangenehm empfindet. Allerdings konnte der Trend festgestellt werden, dass die Fallgruppe der befragten Lehrpersonen die gesehenen Unterrichtssituationen für den betroffenen Schüler oder die betroffene Schülerin als beschämender eingestuft hat als die Fallgruppe der Lernenden. Dieses Ergebnis erstaunt und wurde so nicht erwartet.

Die Annahme, dass Lehrpersonen das beobachtete Verhalten der Lehrperson als weniger beschämend empfinden, läge näher, weil gemäss dem Literaturbericht es ja nicht wenige Lehrpersonen gibt, die Schülerinnen und Schüler beschämen. Es könnte also davon ausgegangen werden, dass einige der Befragten sich mit den Handlungen der schauspielenden Lehrperson identifizieren könnten. Andererseits hat die Ermittlung der Ursachen für situative Beschämung aufgezeigt, dass Druck und Stress am Arbeitsplatz sowie die Hinwegtäuschung über eigene Emotionen bei der Handhabung von Konfliktsituationen mit Lernenden eine wichtige Rolle spielen. Es drängt sich hier die Folgerung auf, dass Lehrpersonen sehr wohl eine herausfordernde Situation mit einem Schüler oder einer Schülerin in der Retroperspektive als beschämend wahrnehmen können, in der Situation selbst aber über zu wenig Ressourcen verfügen, um auch anerkennend handeln zu können.

Ein weiterer Faktor, der bei der Interpretation dieser Datenauswertung berücksichtigt werden muss, ist die unterschiedliche Reflexionskompetenz der beiden Fallgruppen sowie die unterschiedliche Reife bezüglich Empathieempfinden. Den Lehrpersonen kann unterstellt werden, die nötige professionelle Distanz zum Gesehenen einnehmen zu können, auch wenn sie selbst zu den beschämenden Lehrpersonen gehören würden. Und bei den Schülerinnen und Schülern könnte man annehmen, dass sie über weniger Distanz zum Gesehenen verfügen als die Lehrpersonen. Lernende sind noch in der Schule und deshalb als Betroffene emotional näher an der Thematik dran als die befragten Erwachsenen. Ihre Einschätzung, ob eine Situation beschämend ist oder nicht, beruht vor allem auch auf ihrer eigenen Schulbiografie. Schülerinnen und Schüler, die selbst schon viel situative Beschämungen erlebt haben, empfinden solche Situationen als tendenziell weniger schlimm als Lernende, die weniger solcher Situationen erlebt haben. Dies untermauern unter anderem folgende zwei Schüleraussagen bei der Durchführung dieser Forschung in einer Klasse der Abteilung C:

- «Was, du findsch diä Szene insgesamt nöd so beschämend?» - «Sie, nei, voll nöd.» - «Warum nöd?» - «Ja Sie, das ha ich alles scho viel schlimmer erläbt. Das isch ja noch nüt.»
- «Häsch kei Mitleid mit dem Meitli im Film?» - «Sie, nei. Voll nöd. Sie häts verdient.»

Eine Tendenz hin zu solch auffälligen Wahrnehmungen lässt sich auch anhand der Daten aus den Fragebogen ablesen. Die beiden Fallgruppen wurden nämlich gefragt, wie die Lehrperson denn hätte reagieren sollen. Folgende Antwortmöglichkeiten standen zur Auswahl:

1. Ich finde, die Lehrperson hat gut reagiert. So lernt es die Schülerin am besten, dass ihr Verhalten nicht in Ordnung ist.
2. Ich finde, die Lehrperson hätte die Schülerin gar nicht ansprechen und das Verhalten ignorieren sollen.
3. Ich finde, die Lehrperson hätte die Schülerin vor der Klasse ausreden lassen und ihre Erklärung ernst nehmen sollen.
4. Ich finde, die Lehrperson hätte die Schülerin erst nach dem Unterricht zum Gespräch bitten und den Vorfall persönlich mit ihr/ihm klären sollen – ohne dass die Klasse zuhört.

Die beschriebenen Reaktionen in den ersten beiden Aussagen sind nicht einer anerkennenden Unterrichtskultur zuzuordnen. Aussage 3 und 4 lassen sich einem schamsensiblen Umgang mit herausforderndem Schülerverhalten zuschreiben.

Die Fallgruppe der Lehrpersonen hat für alle drei Unterrichtsszenen die Aussagen 1 oder 2 gerade nur vier Mal gewählt, was lediglich 5% der Fälle darstellt. In 95% der Fälle haben die Lehrpersonen also eine anerkennende Reaktion vorgeschlagen. Die befragten Schülerinnen und Schüler hingegen haben anders entschieden, wie in nachfolgendem Diagramm abzulesen ist:

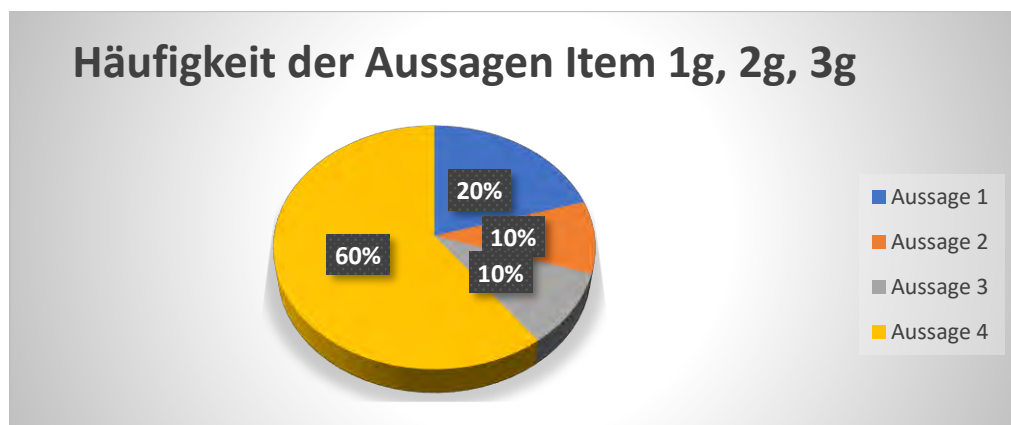


Abbildung 11: Häufigkeit der Aussagen für Fragebogenitems 1g, 2g, 3g

Zwar sind 70% der getroffenen Schülerinnen- und Schülerentscheide auf eine anerkennende Reaktion gefallen (Aussage 3 + 4), jedoch haben sich die Lernenden in beachtlichen 30% der Fälle dafür entschieden, gleich wie die Lehrperson in den Filmszenen zu handeln oder den Schüler respektive die

Schülerin gänzlich zu ignorieren. Dies ist im Vergleich zu den 5% der Lehrperson ein grosser Unterschied.

Abschliessend soll festgehalten werden, dass sich die Wahrnehmung von Lernenden und Lehrenden bezüglich des Schweregrades von beschämenden Situationen nicht signifikant unterscheidet. Lehrende haben aber die Situationen tendenziell als gravierender eingeschätzt als die Schülerinnen und Schüler.

7.3 Bekannte anerkennende Handlungsalternativen bei Schülerinnen und Schülern

Die Datenauswertung hat ergeben, dass einige Schülerinnen und Schüler anerkennende Handlungsalternativen für Lehrpersonen kennen. Dabei hat sich gezeigt, dass nicht für jede Unterrichtssequenz gleich viel anerkennende Handlungsalternativen genannt werden konnten. Bei vielen Rückmeldungen gaben die befragten Schülerinnen und Schülern an, dass die Lehrperson persönlich mit dem Schüler / der Schülerin entweder während dem Unterricht draussen vor der Tür oder nach dem Unterricht reden sollte. Dies ist natürlich ein wünschenswerter Ansatz, allerdings ist so noch nicht geklärt, in welcher Art und Weise die Lehrperson spricht. Beschämung kann auch in einem persönlichen Gespräch ohne weitere Zuhörende stattfinden. Solche Rückmeldungen konnten deshalb nicht als anerkennende Handlungsalternative gewertet werden.

Die Unterrichtssequenz, in welcher eine Schülerin zu spät kommt und nicht der Norm entsprechend das Klassenzimmer betritt, hat am meisten Vorschläge generiert. Dies könnte sein, weil eine solche oder ähnliche Situation wohl alle Schülerinnen und Schülern schon einmal miterlebt haben. Bei der Nennung von anerkennenden Handlungsalternativen haben sie so auf eigene Erfahrungen zurückgreifen können. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass für Zuspätkommen viel Empathie entgegengebracht werden kann, da es wohl jeder Person schon einmal passiert ist.

Erstaunlicherweise konnte die befragte Fallgruppe für die zweite Szene, in welcher ein Junge fürs Nichtmitmachen blossgestellt wird, nicht so viele anerkennende Handlungsalternativen nennen wie für die Schülerin in der ersten Szene. Andererseits beinhalten viele anerkennende Vorschläge konkrete Massnahmen und Hilfeleistungen:

- *«ihn nicht vor der Klasse gefragt, weil wenn sein Vater oder jemand aus der Verwandtschaft gestorben ist, ist es ja klar, das der Unterricht nicht an erster Stelle ist.»* Fragebogen 100
- *«den Schüler nach der Schule darauf angesprochen und gefragt ob er nachhilfe bräuchte»* Fragebogen 106

- *«Ihn auch wieder erst später angesprochen und ihn gefragt ob er vielleicht zur Hausaufgaben Stunde kommen würde, damit ich ihn in dem Fach helfen kann.»*
Fragebogen 107
- *«ihm am Ende gefragt ob er sich nicht gut konzentrieren kann. Und ihm gefragt ob er nicht Mittwoch Nachmittag kommen will damit ich ihm das nochmal erklären kann.»*
Fragebogen 112

Anders verhält es sich mit der dritten Szene, in welcher eine Schülerin die Gruppenarbeit absichtlich stört und auch gegenüber der Lehrperson einen eher vorlauten Umgangston hat. Dort konnten die befragten Schülerinnen und Schüler am wenigsten Handlungsalternativen nennen. Einige Antworten wiesen Vorschläge auf, die keine anerkennende Reaktion beinhalteten. 44 von 146 Rückmeldungen (rund 30%) beinhalteten die Zustimmung für die Lehrperson *«Ich finde, die Lehrperson hat gut reagiert. So lernt es die Schülerin am besten, dass ihr Verhalten nicht in Ordnung ist.»* Folgende Beispiele aus den Fragebogen machen dies deutlich:

- *«ich hätte sie konfrontiert aber so frech wie die Schülerin war verstehe ich die Lehrerin einwenig.»* Fragebogen Nr. 119
- *«sie ebenfalls so blossgestellt weil das Verhalten der Schülerin echt nicht nett war»*
Fragebogen 144

Im Gegensatz zu den anderen Szenen ging die Unterrichtsstörung im dritten Beispiel deutlich von der Schülerin aus. Es könnte sein, dass die Befragten für die Schülerin deswegen weniger Empathie empfunden haben und so gar nicht erst an anerkennende Handlungsalternativen denken konnten. Die Schlussfolgerung liegt nahe, dass Schülerinnen und Schüler beschämende Handlungen der Lehrperson als eher legitimiert empfinden, wenn der betroffene Schüler respektive die betroffene Schülerin aktiv an der Störung beteiligt war. Zudem könnte dieses Ergebnis auch aufzeigen, dass die Fallgruppe in ihrer eigenen Schulbiografie noch zu wenig beobachten und miterleben konnte, wie Lehrpersonen anerkennend auf herausforderndes Verhalten reagieren könnten. Somit verringert sich auch ihr Antwortenrepertoire.

Zusammenfassend kann behauptet werden, dass Schülerinnen und Schüler anerkennende Handlungsalternativen kennen und besonders bei schwachen Schulleistungen konkrete Unterstützungsmassnahmen benennen können. Wie eine Lehrperson anerkennend auf herausforderndes Verhalten reagieren könnte, können auch die befragten Schülerinnen und Schüler nicht deutlich bezeichnen. Dies könnte vor allem damit zusammenhängen, dass sie dies so noch wenig in ihrer eigenen Schulzeit erlebt haben und nicht von ihrem Erfahrungsschatz berichten können.

7.4 Bekannte anerkennende Handlungsalternativen bei Lehrpersonen

Auch bei den Lehrpersonen fiel die Anzahl anerkennenden Handlungsalternativen je nach Unterrichtssequenz anders aus. Die Lehrpersonen wurden gefragt, was sie sich in der Position der Schülerin, des Schülers von der unterrichtenden Lehrperson gewünscht hätten.

Mit 50% der Aussagen konnten die Lehrpersonen für die zweite Unterrichtsstörung am meisten anerkennende Handlungsalternativen vorschlagen. Hier liegt die Vermutung nahe, dass die eigene Erfahrung mit solchen Vorfällen hoch ist und deshalb das Verhaltensrepertoire entsprechend gross ist. Zudem stört der Schüler in der Szene nicht aktiv, was für mehr Empathie sorgen könnte als in der ersten und dritten Szene. Man hat wohl mehr Mitgefühl mit einem Schüler, der den Stoff nicht versteht als mit einem Lernenden, der den Unterricht stört. So fällt es leichter, anerkennend anstatt beschämend zu reagieren, weil die eigenen Emotionen kontrollierter zu sein scheinen. Bei der ersten und dritten Szene irritiert das Verhalten der Schülerinnen und auch die Wortwahl gegenüber der Lehrperson ist vorlauter. Dies sind zwei Trigger, welche zu beschämenden Handlungsalternativen führen könnten.

Lehrpersonen können von sich aus mehr anerkennende Handlungsalternativen nennen, wenn ein Lernender auf der intellektuellen Ebene mehr Unterstützung braucht. Wie bei herausforderndem Verhalten effektiv anerkennend reagiert werden könnte, konnten wenige Lehrpersonen benennen. Es ist auffallend, dass die Lehrpersonen über wenig anerkennende Handlungsalternativen bei herausforderndem Verhalten verfügen und deshalb eher zu beschämenden Reaktionen neigen könnten: aus Mangel an alternativen Handlungsmöglichkeiten.

8 Beantwortung der Forschungsfragen

Nachdem die Ergebnisse präsentiert und interpretiert wurden, sollen nun die Forschungsfragen soweit als möglich beantwortet werden. Dabei werden die beiden Fragestellungen einzeln behandelt.

8.1 Warum findet situative Beschämung durch Lehrpersonen statt?

Um diese Frage beantworten zu können, sollte zwischen drei Typen von beschämenden Lehrpersonen unterschieden werden. Der erste Lehrertyp beschämt, weil er davon überzeugt ist, mit seiner Intervention eine Verhaltensbesserung zu bewirken. Die Beschämung ist also absichtlich und zielgerichtet herbeigeführt. Diese Forschung hat auch gezeigt, dass 70% der befragten Lehrpersonen der Meinung sind, dass dies ein Grund für beschämende Reaktionen sein könnte. Der zweite Typ beschämt, weil er in der Situation überfordert ist und es ihm nicht möglich ist, die eigenen Emotionen zu regulieren. Zudem gelingt es diesem Typen nicht, in der Retrospektive über das eigene Handeln nachzudenken und sein Verhalten zu überdenken. Die situative Beschämung wird nicht weiter zwischen der Lehrperson und dem betroffenen Lernenden diskutiert. Der dritte Typ beschämt ebenfalls, weil er in der Situation überfordert ist. Ihm gelingt es aber, das eigene Handeln sofort oder im Nachhinein zu reflektieren und mit dem betroffenen Schüler oder der betroffenen Schülerin wieder die Lehrer-Schüler-Beziehung aufzubauen. Dies ist für die Regulierung der Scham beider Akteure von zentraler Bedeutung.

Was allerdings alle drei Typen gemein haben, ist, dass sie nicht über genügend Ressourcen und anerkennende Handlungsalternativen verfügen, um in der akuten Situation anerkennend reagieren zu können. Es besteht ein Kompetenzdefizit. Zu diesem Ergebnis kommt diese Forschung. Und auch die befragten Schülerinnen und Schüler konnten nicht für alle vorgestellten Szenarien anerkennende Handlungsalternativen vorschlagen, weil sie solche selbst noch nicht erlebt haben respektive bei Lehrpersonen nicht beobachten konnten. Was allerdings nicht zutrifft, ist, dass Lehrpersonen beschämende Situationen anders wahrnehmen als Schülerinnen und Schüler und deshalb eher zu beschämenden Reaktionen neigen. Lehrpersonen schätzen gemäss dieser Forschung situationsbedingte Beschämung sogar als gravierender ein als Lernende.

Zusammenfassend kann aufgrund der Datenlage festgehalten werden, dass Lehrpersonen beschämen, weil

- a) sie davon überzeugt sind, eine Verhaltensverbesserung zu bewirken.
- b) sie ihren eigenen Stress und ihre eigenen Emotionen in der herausfordernden Situation nicht genügend regulieren können.
- c) weil sie keine alternativen Handlungsmöglichkeiten kennen, um anerkennend auf herausforderndes Verhalten zu reagieren.

Diesen Ausführungen zufolge betrifft die Thematik der Beschämung nicht alle Lehrenden gleichermassen. Die meisten müssen sich wohl nie bis selten mit grobem Lehrerverhalten auseinandersetzen. Anderen fällt es einfach, im Nachhinein die Einsicht aufzubringen, die psychische

Integrität eines Lernenden verletzt zu haben und können so mit einer Erklärung und Entschuldigung die Schüler-Lehrer-Beziehung wiederaufbauen. Diese Bereitschaft scheint aber innerhalb eines Lehrerkollegiums nicht selbstverständlich zu sein. Wenige Unterrichtende verfügen gar nicht über die Bereitschaft oder Fähigkeit, solche Konflikte mit Heranwachsenden pädagogisch sinnvoll zu klären. Und an dieser Stelle wird die Sache für Lernende, für Schulleitungen, für Eltern und für das Lehrerkollegium herausfordernd.

8.2 Was brauchen Lehrpersonen, um eine anerkennende Unterrichtskultur schaffen zu können?

Im Literaturbericht ist bereits aufgezeigt, was eine anerkennende Unterrichtskultur beinhalten würde. Hier wird nun aber basierend auf dem Literaturbericht und der Forschung benannt, welche Voraussetzungen für die Umsetzung gegeben sein müssen:

8.2.1 Dimension 1: «Die Lehrperson»

Die «Arbeit an sich selbst» kann als Voraussetzung für anerkennendes Handeln gesehen werden. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Schamgeschichte ist von elementarer Bedeutung, um sich mit dem Thema vertiefter auseinander setzen zu können. Lehrpersonen sollen auf der Basis eines angemessenen Umgangs mit der eigenen Scham Möglichkeiten zulassen oder eröffnen, in denen Schwäche und Scham für die Schülerinnen und Schüler nicht unerträglich, sondern integrierbar werden. Zudem soll die Lehrperson sich selbst besser kennenlernen und achtsamer mit sich selbst, ihrem Unterricht und ihren Lernenden sein. Stress, Druck und die Regulation der eigenen Emotionen sind von grosser Bedeutung für die Schaffung einer anerkennender Unterrichtskultur. Die Lehrperson sollte eine Affinität für stressanfällige Situationen entwickeln und Lösungsstrategien kennen, wie sie bestmöglich mit diesen umgehen kann. Druck und Belastung am Arbeitsplatz kann die Lehrperson zwar nur partiell steuern. Der Umgang damit liegt aber in ihrer Hand und in ihrer Verantwortung. Ein gutes Ressourcenmanagement und eine ausgeglichene Work-Life-Balance sind hier hilfreich. Die Lehrperson muss zudem gewillt sein, an der Lehrer-Schüler-Beziehung aktiv zu arbeiten und nebst dem Fachlichen auch das Soziale und Miteinander zuzulassen. Würker (2010) spricht zudem die gesellschaftliche Entwicklung zur Perfektion und Vollkommenheit an. «Je mehr Lehrerinnen und Lehrer sich gegen die Zumutungen permanenter Selbstopтимierung, Selbstbeobachtung und Selbstdisziplinierung wehren und zugleich die eigene Schwäche und Scham reflektieren und bearbeiten, sowie dadurch eigene Abwehrtendenzen mildern, desto flexibler können sie mit Schwäche und Scham der Schülerinnen und Schüler umgehen, können die Haltung eines achtsamen Containings einnehmen, welches hilft, die um Schwäche und Scham kreisende Konfliktdramatik für Schülerinnen und Schüler abzuschwächen.»

8.2.2 Dimension 2: «Die Unterrichtsentwicklung»

Diese Forschung hat gezeigt, dass wenige anerkennende Handlungsalternativen bekannt sind. Dies müsste in einer schulhausinternen Weiterbildung thematisiert und aufgearbeitet werden. Die Diskussion über die Entstehung von situativer Beschämung und wie anerkennender reagiert werden

könnte, wenn es dann doch passiert, wäre ein erster Schritt dazu. «Die wichtigste Hilfe gegen die Beschämung besteht darin, Beschämung als Beschämung zu identifizieren» (Baer, 2008, S. 30). Kollegiale Hospitationen wären hierfür geeignet, sofern die Mitarbeitenden untereinander einen offenen, wertschätzenden Umgang mit Fehlern pflegen. Rollenspiele für die Einübung von positiven Verhaltensmustern sind ebenfalls sinnvoll. Ausserdem sollte bei der Fallbesprechung von «Schülerfällen» in Schulhausteams Scham als mögliche Ursache oder Verstärkung für herausforderndes Verhalten thematisiert werden. Scham dient oft als Maske für Zorn und Wut. Nach herausfordernden Situationen sollte deshalb Scham immer zwischen Lehrperson und Schüler thematisiert werden, bevor Interventionen gemeinsam etabliert werden können. Dies wäre allenfalls ein neuer Blickwinkel auf Ebene Unterrichtsentwicklung, um herausforderndes Verhalten zu beleuchten und Fördermassnahmen daraus abzuleiten. Zudem sollte das Thema Respekt immer wieder im Team diskutiert werden. Respekt gilt als zentrale ethische Kategorie der Pädagogik, um die Asymmetrie der Macht im Klassenzimmer zu ertragen. Wer sich der beschämenden Struktur der Institution Schule vollends bewusst ist, wird gegenüber schamanfälligen Situationen sensibler.

8.2.3 Dimension 3: «Die Ausbildung zur Lehrperson»

Diese Forschung sowie der Literaturbericht zeigen auf, wie prekär die Lage ist. Es ist dringend angezeigt, Lehrpersonen darin auszubilden, wie sie eine anerkennende Unterrichtskultur schaffen können, um schamanfällige Situationen vorzubeugen. Die Erkenntnis, dass wenig anerkennende Handlungsalternativen bekannt sind, untermauert die legitime Schlussfolgerung, dass der Umgang mit herausforderndem Verhalten besser geschult werden muss. Die meisten Regellehrpersonen verfügen über wenig Wissen bezüglich des Umgangs mit «schwierigen» Schülerinnen und Schülern. Ihnen fehlt das nötige Werkzeug, um in herausfordernden Situationen anerkennend reagieren zu können. Zudem mangelt es an etablierten Präventions- und Interventionsmassnahmen, um dieser Herausforderung des Schulalltags zu begegnen und eine anerkennende Unterrichtskultur zu schaffen.

9 Reflexion der Forschungsmethoden

In diesem Kapitel werden nun die Forschungsmethoden kritisch reflektiert, um Erfahrungen und Erkenntnisse für zukünftige Forschungsarbeiten bereit zu stellen.

9.1 Quantitative Methode

Die Vorteile der quantitativen Methode sind klar die hohe Strukturiertheit, der Standardisierungsgrad sowie die statistische Analyse der Daten. Die Datenerhebung mittels Fragebogen basierend auf Filmmaterial erwies sich als geeignet, da es für die Teilnehmenden interessant, motivierend und abwechslungsreich war. Der zeitliche Aufwand ist aber klar als Nachteil zu betrachten. Das Erstellen der Filme und der Fragebogen sowie die Durchführung in den verschiedenen Klassen und bei den verschiedenen Lehrerteams war zeitintensiv. Ich war bei der Durchführung immer anwesend, um den Rücklauf zu gewährleisten und um auf allfällige Fragen eingehen zu können. Zudem konnte ich so die Situation des Ausfüllens anleiten. Zusätzlich entstehen Kosten für Fragebogendruck und Fahrtkosten. Nicht zu unterschätzen ist auch die Fleissarbeit, alle Daten des Fragebogens manuell in ein Excelfile zu übertragen. Und die Fehlerquelle könnte bei der eigenständigen Eingabe durch eine Person hoch sein. Um diese Nachteile zu verringern, wäre eine Durchführung mit einer digitalen Software, wie beispielsweise SurveyMonkey, in Betracht zu ziehen.

Ich habe den Fragebogen selbst erarbeitet und ihn von zwei Fachpersonen der Hochschule für Heilpädagogik Zürich sichten lassen, um die Qualität sicherzustellen. Dennoch wäre im Nachhinein ein Pre-Test nützlich gewesen, denn nicht alle im Fragebogen enthaltenen Fragen waren schlussendlich für die Beantwortung der Forschungsfrage gleich aufschlussreich. Mit der Frage 1g im Fragebogen könnte ich beispielsweise die Beantwortung der Frage 1h massgeblich beeinflusst haben. Bei einer weiteren Untersuchung der Forschungsfrage müsste der Fragebogen nochmals überarbeitet und angepasst werden.

Im Gegensatz zu einer qualitativen Forschungsmethode wie dem Leitfadeninterview vermag es die gewählte Methode zudem nicht, in die Tiefe zu gehen und bei den Teilnehmenden spezifisch nach ihrer Wahrnehmung, Einstellungen oder Erfahrungen zu fragen. Eine differenzierte und individuelle Auswertung der Antworten ist durch die quantitative Methode ebenfalls nicht möglich. Von der qualitativen Methode wurde abgesehen, weil das Thema Scham, insbesondere Beschämung durch Lehrpersonen, sehr sensitiv ist und ich mit Leitfrageninterviews Gefahr gelaufen wäre, Retraumatisierungen bei den Schülerinnen und Schülern auszulösen. Dennoch konnten durch die anschliessenden Plenumsgesprächen mit den Schülerinnen und Schülern sehr hilfreiche qualitative Daten gesammelt werden, obwohl dies nicht im Voraus geplant war.

9.2 Anforderungen an die Forschungsmethode

Eine sinnvolle Forschungsmethode soll objektiv, zuverlässig und gültig sein. Bezüglich Objektivität kann zu vorliegender Forschungsarbeit gesagt werden, dass sie gegeben ist. Die Durchführungsobjektivität ist gegeben, denn die Versuchsleitung oder das Verfahren hat keinen

nennenswerten Einfluss auf das Ergebnis gehabt. Die Auswertungsobjektivität konnte mit dem Analysetool SPSS gewährleistet werden. Die Reliabilität ist fraglich, da kein Pre-Test durchgeführt wurde, die Messung nicht wiederholt wurde oder auch kein zweites Testinstrument zur Überprüfung der Daten zur Verfügung stand. Die Validität konnte weitgehend sichergestellt werden. Es wurde das gemessen, was vom Testinstrument erfasst hätte werden sollen.

9.3 SPSS als Analysetool

Das Statistik-Programm hat sich als nützlich erwiesen. Es war mit Hilfe des Übungs- und Handbuchs einfach zu bedienen und lieferte in schnellen Schritten die gewünschten Ergebnisse. Es braucht kein grosses Wissen in statistischen Verfahren oder in Informatik, um mit der Datenmenge arbeiten zu können. Die Ergebnisse der Datenanalyse sind überzeugend ausgearbeitet und übersichtlich dargestellt. Dies lässt fundierte Entscheidungen zu. Wer allerdings über vertiefte Kenntnisse in Excel verfügt, braucht sich nicht unbedingt in eine neue Software einzuarbeiten. Die für diese Arbeit relevanten Datenerhebungen wären auch mit Excel darstellbar gewesen.

9.4 Konsequenzen für zukünftige Forschungen

Abschliessend kann festgehalten werden, dass sich die gewählten Forschungsmethoden für die Ansprüche an diese Masterarbeit bewährt haben. Der Fragebogen müsste bei einer Weiterführung oder Wiederholung der Forschung inhaltlich verbessert werden. Zudem sollte eine digitale Durchführung der Datenerhebung geprüft werden. Des Weiteren könnte in Betracht gezogen werden, nebst quantitativen Daten auch qualitative Daten zu erheben und auszuwerten.

10 Konsequenzen für das zukünftige Handeln als Heilpädagogin

Die Kritik, dass die präsentierten Anregungen für eine anerkennende Unterrichtskultur auf allgemeinpädagogischen Prinzipien beruhen und deshalb eher Regellehrpersonen als schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen betrifft, wäre an dieser Stelle nachvollziehbar. Die nachfolgenden Ausführungen sollen nun aber davon überzeugen, dass das Thema keineswegs nur für die Allgemeinpädagogik von Relevanz ist.

Als erstes darf behauptet werden, dass nicht nur Klassenlehr- oder Fachlehrpersonen im Umgang mit herausforderndem Verhalten sehr stark eingebunden und gefordert sind. Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sind gleichermassen, wenn nicht sogar mehr, von solchen schulischen Dissonanzen und hoch schamanfälligen Situationen betroffen. Ebenfalls ist nicht auszuschliessen, dass auch schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen Schülerinnen und Schüler beschämen. Es gehört allerdings zu den Kernaufgaben einer heilpädagogischen Lehrkraft, Fachkenntnisse im Umgang mit herausforderndem Verhalten zu haben und Interventionsmöglichkeiten zu kennen. Diese Arbeit liefert einen Beitrag dazu.

Als angehende Heilpädagogin habe ich durch die Auseinandersetzung mit dieser Masterarbeit ein eigenes Verständnis anerkennender pädagogischer Arbeit entwickelt. Ich habe das mir bislang schwer fassbare Phänomen «Scham» im Kontext Schule und Unterricht beleuchtet und mir dabei viel Wissen angeeignet, welches ich beispielsweise meinem eigenen Schulhausteam in internen Weiterbildungen zum Thema Scham nützlich machen kann. Ich bin selbst viel sensibler geworden gegenüber schamanfälligen Situationen, was meinen eigenen Unterricht und mein heilpädagogisches Handeln wohl professionalisiert. Besonders geprägt hat mich dabei die Erkenntnis, dass im Umgang mit herausforderndem Verhalten die Schamthematik immer eine Rolle spielt und ihr mehr Beachtung geschenkt werden muss, bevor Interventionen geplant und etabliert werden. Auch habe ich mehr Verständnis erlangt, warum Lehrpersonen in für sie herausfordernden Situationen beschämend anstatt anerkennend reagieren. Dieses neue Wissen wird mir in meinem eigenen Unterricht, aber auch in der Beratung von Lehrpersonen und Eltern von grossem Wert sein.

11 Schlusswort

«*Sie, ich chan das nöd. Ich han das noch niä chännä und wird's au niä kapienä. Sie, ich bin dumm.*»

Solche oder ähnliche Äusserungen habe ich während meiner Arbeit als schulische Heilpädagogin aber auch im Regelunterricht immer wieder gehört. Und ich fragte mich, woher solche Aussagen kommen. Was haben die Schülerinnen und Schülern von ihren bisherigen Lehr- und Bezugspersonen gehört bekommen, dass sie zu solchen Annahmen kommen? Zudem habe ich oft festgestellt, dass Schülerinnen und Schüler gewisse Aufgaben vermeiden und sich schämen, Fehler zu machen. Ebenfalls konnte ich in meinem beruflichen Umfeld beobachten, wie Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler blossstellten. Ich kam mir machtlos vor und konnte nicht intervenieren, um die Lernenden davor zu schützen. Mir fehlte das nötige Wissen, um angemessen darauf reagieren zu können. Das Ergebnis der Schulhausevaluation im Jahr 2015 für die Sekundarstufe erstaunte mich dann auch nicht. Es bestätigte meine Beobachtungen. Das Thema Scham hat mich also bereits während meines Studiums zur schulischen Heilpädagogin interessiert und begleitet. Diese Masterarbeit ermöglichte mir, mich mit dieser sensiblen Thematik näher zu beschäftigen.

Von Beginn weg wurde ich von meiner Mentorin und im Kolloquium mit einer anderen Studierenden dahingehend beraten, mit meiner Masterarbeit keine Lehrpersonen an den Pranger zu stellen und keinen Tugendkatalog entwerfen zu wollen. Ich würde mich an ein Thema heranwagen, dass nach wie vor tabuisiert sei und dem es sehr vorsichtig zu begegnen gelte. Doch wollte ich dies? Passte es nicht eher zu mir und meiner Persönlichkeit, Dinge beim Namen zu nennen, Probleme zu eruieren und lösungsorientiert zu arbeiten, anstatt lange um den heissen Brei herum zu reden? Wollte ich anstatt von situativer Beschämung im Unterricht durch Lehrpersonen von Unterrichtssituationen sprechen, in denen es scheinbar einfach an Anerkennung mangelt? Im Nachhinein waren es wahre und kluge Empfehlungen, denen ich anfangs etwas schwer, dann immer einfacher gefolgt war. So gelang es mir, von einem für mich sehr emotionalen Thema einen etwas nüchterner Blick einzunehmen. Ich konnte ein gefühlsbetontes Bild von Unterricht erforschen, es aber sachlich aufarbeiten.

Des Weiteren habe ich einmal mehr festgestellt, wie wichtig «der Fokus auf das Wesentliche» ist. Besonders bei der Auseinandersetzung mit der Literatur fiel es mir zeitweise schwer, diesen Fokus zu behalten. Dies erlebe ich oft auch im sonderpädagogischen Alltag: es ist immer wieder herausfordernd, den Fokus bei sehr komplexen Problemstellungen oder diffusen Schülerfällen zu behalten. Durch diese Arbeit habe ich einmal mehr gelernt, wie gewinnbringend es sein kann, Distanz zu gewinnen, sich von eigenen Emotionen abzugrenzen und den Blick auf das Wesentliche bewusst zu schulen.

An dieser Stelle möchte ich meiner Mentorin Frau Barbara Zutter für die Begleitung und das Coaching dieser Masterarbeit danken. Ich habe den offenen und ehrlichen Austausch stets inspirierend und motivierend empfunden. Des Weiteren möchte ich Frau Mireille Audeoud und Frau Claudia Hofmann für ihre grosszügige Unterstützung danken, welche ich für die Ausarbeitung des Fragebogens und bei der Datenerfassung erfahren durfte.

12 Literaturverzeichnis

- Baer, U. & Frick-Baer, G. (2008). *Vom Schämen und Beschämtwerden*, Beltz, Weinheim
- Bauer, Ch. & Hegemann, T. (2018). *Ich schaff's! – Cool ans Ziel*. Das lösungsorientierte Programm für die Arbeit mit Jugendlichen. Heidelberg: Carl-Auer Systeme Verlag
- Baier, D., et. al. (2009): *Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt*. Studie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen e.V. Hannover
- Bildungsdirektion Kanton Zürich, Fachstelle für Schulbeurteilung. *Evaluationsbericht März 2015*, Schule Riedenhalden Zürich-Glattal
- Bohnsack, F. (2013). *Wie Schüler Schule erleben*. Opladen & Farmington Hills
- Colla, Herbert E. & Krüger, Tim. (2014). *Der pädagogische Bezug – ein Beitrag zum sozialpädagogischen Können*. In Blaha et. al. (Hrsg.). Die Person als Organon in der Sozialen Arbeit. Erzieherpersönlichkeit und qualifiziertes Handeln. 19 – 53. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Cornelius-White, J. (2007): *Learner-centered teacher-student relationships are effective: A metaanalysis*. In: Review of Educational Research, 77(1), 113–143.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Bern: Hand Huber
- Florin, M. (2019). *Schulangst und Schulverweigerung aufgrund einer emotionalen Verhaltensstörung*. Unveröffentlichtes Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich
- Geisler, W. (2017). *Anerkennung – Über den Umgang mit Menschen in der Schule*. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag
- Giesecke, Hermann. (1999). *Die pädagogische Beziehung*. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes (2. Aufl.). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Grindat, M. (2016). *Jetzt reicht's endgültig!* Lösungsorientierte Interventionen bei schwierigen Unterrichtssituationen. Bern: Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik
- Grolimund, F. und Rietzler S. (2019). *Eine gute Schule: was ist das?* Das Schweizer ElternMagazin, 9/2019, 10-27

- Göppel, R. et al. (2010). *Schule als Bildungsort und «emotionalen Raum»*. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur. Opladen & Farmington Hills, MI. Verlag Barbara Budrich
- Haas, D. (2013). *Das Phänomen Scham*. Impulse für einen lebensförderlichen Umgang mit Scham im Kontext von Schule und Unterricht. Band 4. Stuttgart: Kohlhammer
- Hafeneger, B. (2013). *Beschimpfen, blossstellen, erniedrigen*. Beschämung in der Pädagogik. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag GmbH
- Hafeneger, B. (2014). *Erziehung durch Beschämung?* In: Frankfurter Allgemeine (FAZ), verfügbar unter: https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/subtile-strafen-im-schulalltag-erziehung-durch-beschaemung-12928009.html?printPagedArticle=true#pageIndex_0
- Hattie, John A. C. (2015): *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible learning“, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, 3. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hauser, B. & Humpert, W. (2009). *Signifikant?* Einführung in statistische Methoden für Lehrkräfte. Zug: Kallmeyer Verlag
- Herz, B. & Heuer, S. (2014). *Eine Pädagogik der Beschämung?* Emotionale Gewalt als Disziplinartechnik. In: VHN, 83. 246 - 249
- Hilgers, M. (1997). *Scham. Gesichter eines Affekts*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Hilgers, M. (2006). *Scham ist durchaus positiv*. in: Psychologie heute, Nr. 5., 54.
- Hillert, A. (2004). *Das Anti-Burnout-Buch für Lehrer*. München: Kösel
- Honneth, A. (2003). *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt: suhrkamp.
- Klafki, W. (1970). *Das pädagogische Verhältnis*. In: Erziehungswissenschaft, Bd. 1. Frankfurt
- Marks, S. (2007). *Scham – die tabuisierte Emotion*. 1. Auflage. Ostfildern: Patmos
- Marks, S. (2013). *Scham – die tabuisierte Emotion*. 4. Auflage. Ostfildern: Patmos
- Marks, S. (2005). *Arbeitsplatz Schule: von der Beschämung zur Anerkennung*. Artikel: bildung & wissenschaft, Oktober 2005

- Mohr, L. (2018). *Was macht Verhalten herausfordernd?* Überlegungen zur Begriffsbestimmung und zu ihrer Praxisbedeutung im Kontext intellektueller Beeinträchtigung. *Behinderte Menschen* 41, 1.
- Mohr, L. & Neuhauser A. (2019). *Diagnostik bei herausforderndem Verhalten*. Unveröffentlichtes Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich
- Neckel, G. (1991): *Status und Scham*. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit. Frankfurt a. M.: Campus
- Oser, F. & Spychiger M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft*. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim : Beltz
- Prengel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Verlag Barbara Budrich
- Schnee, M. (2014). *Scham und Beschämung in der Schule*. *Gestalttherapie – Forum für Gestaltperspektiven*, Heft 1/2014, 58 - 80
- Spycher, M. (2007). *Zur Rolle der Scham beim Lernen aus Fehlern und beim Aufbau von Normen und Fehlerkultur*. In: «Marks, S. (Hrsg.): *Scham, Beschämung, Anerkennung*. Münster: Lit Verlag
- Steinhausen, H.-C. et al. (2013). *Psychische Störungen und Verhaltensprobleme*. In: Dies. & G. Neuhäuser (Hrsg.), 4. Aufl., S. 141-171, Stuttgart: Kohlhammer.
- Tiedemann, J.L. (2013). *Scham*. Giessen: Psychosozial-Verlag
- Weinblatt, U. (2016). *Die Nähe ist ganz nah! Scham und Verletzungen in Beziehungen überwinden*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH
- Wurmser, L. (1990). *Die Maske der Scham*. Die Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten. Berlin: edition klotz
- Würker, A. (2010). *Schliesslich gehorchte der Schüler...» - Schwäche und Scham in der Schule*. In: Göppel R. et al. (Hrsg.): *Schule als Bildungsort und «emotionalen Raum»*. Opladen & Farmington Hills, MI. Verlag Barbara Budrich
- Zinnecker, J. et al. (2002). *null zoff und voll busy*. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen. Leske + Budrich

13 Verzeichnisse

13.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: modifiziertes Modell herausfordernden Verhaltens nach Steinhausen et. al. (2013)	18
Abbildung 2: Reaktion der Lehrperson auf herausforderndes Verhalten, F&E Projekt PHZH.....	19
Abbildung 3: Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung nach Cornelius-White (2017)	25
Abbildung 4: Interventionen der sozialen Interaktion und Didaktik nach Grindat (2016)	28
Abbildung 5: Ursachenauswertung Item 1	38
Abbildung 6: Ursachenauswertung Item 2	38
Abbildung 7: Ursachenauswertung Item 3	38
Abbildung 8: Ursachenauswertung Item 4	39
Abbildung 9: Ursachenauswertung Item 5	39
Abbildung 10: Anzahl anerkennende Handlungsalternativen nach Filmszene	49
Abbildung 11: Häufigkeit der Aussagen für Fragebogenitems 1g, 2g, 3g.....	54

13.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Auslöser für Scham nach Haas (2013).....	11
Tabelle 2: mögliche personale Bedingungsfaktoren von Schamanfälligkeit nach Haas (2013)	16
Tabelle 3: Schampotenziale nach Haas (2013)	23
Tabelle 4: Auszug aus dem Fragebogen	37

14 Anhang

14.1 Skript Filmszenen

14.2 Beispiel ausgefüllter Fragebogen für Schülerinnen und Schüler

14.3 Beispiel ausgefüllter Fragebogen für Lehrpersonen

14.4 digitaler Datenträger mit Filmsequenzen, Blanko-Fragebogen, Datenerfassung
(Excel-File)