

ZPTh

Zeitschrift
für Pastoraltheologie

#OMG! 1ELF!

Pastoraltheologie im Zeitalter digitaler Transformation
(Kongress in Leitershofen 2017)

Tabuthema Scham? Perspektiven für den Religionsunterricht

Abstract

Scham prägt nicht nur das Selbsterleben einer Person. Sie ist Bestandteil sozialer Interaktionen und auch im Kontext von Unterricht präsent. Auf den folgenden Seiten wird der Versuch unternommen, mit Erkenntnissen aus Entwicklungspsychologie und Sozialwissenschaft Scham im Unterricht und genauer im Religionsunterricht zu untersuchen. Eine schamsensible Haltung und das Wissen um ihre konstruktive Funktion können neue Impulse für die religionspädagogische Praxis liefern.

Shame affects not only an individual's personal experience, it is also active in social interactions in the context of teaching. This article analyzes findings from developmental psychology and the social sciences to analyze the role of shame in the classroom and more specifically during religious education. Developing a sensitivity for shame and applying knowledge of its constructive function can provide new impulses when teaching religious subjects.

Einleitung

Lassen Sie sich in folgende Beobachtung mit hineinnehmen: Im Fach Religion einer Berufsschulklasse geht es um die Entstehung der Welt und die Herkunft des Menschen. Eine Schülerin dreht sich um, zeigt auf ihre Mitschülerin und sagt: „Die glaubt nicht an die Evolution – und das im 21. Jahrhundert!“ Es wird still und alle Blicke richten sich auf die angesprochene Schülerin. Diese wird rot und richtet ihren Blick nach unten. Leise murmelt sie: „Ich glaube nun mal nicht, dass der Mensch ein Affe ist.“ Es wird unruhig in der Klasse, einige beginnen zu tuscheln, andere lachen.

Redewendungen wie „Ich wäre vor Scham fast gestorben“ oder „Ich habe mich in Grund und Boden geschämt“ zeigen, wie überwältigend diese Emotion sein kann und in welche Stresssituationen sie die Betroffenen versetzt. So unangenehm Scham ist, so alltäglich widerfährt sie doch in ganz unterschiedlichen Situationen und Kontexten. Auch und besonders in didaktischen Settings können sich Schamsituationen ereignen, die reflektiert und eingeordnet werden müssen. Ein exemplarisches Schlaglicht soll im Folgenden auf die Frage geworfen werden, was Scham im Unterricht und besonders im Religionsunterricht mit seinen ganz eigenen Herausforderungen bedeutet. Was macht Scham aus, welche Funktion erfüllt sie und welche Besonderheit kommt ihr zu, wenn es um Lernen, genauer um religiöses Lernen geht?

Scham ist aus religionspädagogischer Perspektive ein relevantes Thema, da auch im Kontext von religiösen Lehr-Lernprozessen Schamerfahrungen und -grenzen immer wieder neu reflektiert werden müssen. Bisher wird Scham in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Religionsunterricht wenig berücksichtigt und auch in

(unterschiedlichen Disziplinen) der Theologie scheint das Thema erst seit ca. 10 bis 15 Jahren „entdeckt“ worden zu sein.¹ Allerdings lassen sich in benachbarten Disziplinen wie z.B. in der Philosophie, Pädagogik und Psychologie weitreichende Diskurse über diese vielschichtige Emotion finden, die wichtige Erkenntnisse für die Religionspädagogik liefern.

Dieser Artikel möchte dazu beitragen, Scham in ihrer Vielfalt wahrzunehmen und differenziert über sie sprechen zu lernen. Darüber hinaus soll auch und gerade mit Blick auf religiöses Lernen eine schamsensible Haltung etabliert und diskutiert werden.

Scham als Grenze

Kleinkinder sind scham-los. Dies zeigt sich beispielsweise am unbeschwerten Umgang mit ihrer Nacktheit oder ihrer unbedarften Art, recht heikle Fragen zu stellen – ganz ohne Scham. Doch schon im Kindergartenalter prägt sich das Schamempfinden in Fülle aus. Emotionsforscher gehen davon aus, dass Säuglinge zunächst undifferenzierte Lust-Unlust-Zustände erleben, aus welchen sich im Laufe der Entwicklung Basisemotionen formen.² Aus einem allgemeinen Konglomerat von Vorläuferemotionen entwickeln sich innerhalb der ersten beiden Lebensjahre basale Emotionen wie Ärger, Furcht oder Freude.³ Selbstbewusste Emotionen hingegen wie Scham oder Verlegenheit treten erst etwa ab dem 3. Lebensjahr auf und sind an dreierlei kindliche Voraussetzungen gebunden: die Fähigkeit, sich als „eigenständige Person“ zu erleben, das Wissen, zum „Objekt der Bewertungen anderer“ werden zu können, und das „Verständnis von Regeln“.⁴

Gebrauchen Kinder zunehmend Personalpronomina (ich, du etc.) und den eigenen Namen als Selbstreferenz, ist dies ein Hinweis darauf, dass sie ihr Selbstbewusstsein ausprägen und sich als eigenständige Person begreifen.⁵ Ab diesem Zeitpunkt verhalten sich Kinder zum ersten Mal mitleidend, neidisch oder verlegen, was im Zusammenhang damit steht, dass sie sich ihres Handelns, ihrer Wirkung und damit auch ih-

¹ Vgl. z.B. Alexandra Grund-Wittenberg, *Verborgeneheit und Ambivalenz der Scham. Zur Einführung zu diesem Band*, in: Alexandra Grund-Wittenberg – Ruth Poser (Hg.), *Die verborgene Macht der Scham. Ehre, Scham und Schuld im alten Israel, in seinem Umfeld und in der gegenwärtigen Lebenswelt*, Göttingen 2018, 1–18, hier 4.

² Vgl. Arnold Lohaus – Marc Vierhaus, *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*, Berlin – Heidelberg 2013, 140–142.

³ Vgl. L. Alan Sroufe, *Emotional development. The organization of emotional life in the early years*, New York 1996.

⁴ Jutta Kienbaum – Bettina Schuhrke, *Entwicklungspsychologie der Kindheit. Von der Geburt bis zum 12. Lebensjahr*, Stuttgart 2010, 208.

⁵ Vgl. Lohaus, *Entwicklungspsychologie* (s. Anm. 2) 145.

rer selbst bewusst sind.⁶ Scham ist demnach zunächst ein Phänomen der Intrapersonalität. Sie setzt Reflexivität und ein Selbstverhältnis des Subjekts voraus.

Zudem können Kinder erst dann Scham empfinden, wenn sie ein Konzept für Regeln entwickelt und ihr eigenes Wertesystem ausgebildet haben. Man beginnt Scham zu empfinden, „weil man doch passen will, nicht als Bedrohung wirken, sondern dazugehören will, ernstgenommen werden will, weil man jemand ist, der die Regeln kennt und Grenzen akzeptiert“⁷. Scham wird dann zu einer „Triebfeder der menschlichen Entwicklung“⁸ und treibt neben der Persönlichkeitsentwicklung auch soziale Lernprozesse an.

Körperscham stellt sich bei Kindern zwischen dem 3. und 5. Lebensjahr ein. Zwar entwickelt sich das Schamempfinden im Kleinkindalter, doch erst mit Beginn der körperlichen Veränderung in der Pubertät erreicht es ihren Höhepunkt. Sich zu schämen wird immer wichtiger, vor allem, um erste Grenzziehungen vorzunehmen und die eigene Schamgrenze zu entwickeln. Scham kann in diesem Zusammenhang die (Selbst-)Schutzfunktionen befördern und dazu beitragen, (zwischenmenschliche) Grenzen zu konstituieren.⁹ Mit dem Einsetzen der Geschlechtsreife wird die Partner_innensuche zum Thema, sodass Offenheit bewusst adressiert wird und nur bestimmten Menschen zusteht. Durch Scham wird der Intimitätsbereich aufgebaut, der die sexuelle Entwicklung fördert¹⁰ und kann in diesem Kontext als natürliche Scham dem Schutz des „[i]ntime[n] Raum[es]“¹¹ dienen. Dabei macht die Scham selbst noch nicht den Schutz aus, vielmehr kann sie aber schützendes Handeln hervorbringen und dort für Abgrenzung Sorgen, wo es vonnöten ist.¹²

Erachtet man Scham als „die Reaktion auf die Verletzung jener Grenze, die der menschliche Leib ist oder zieht“¹³ verweist dies explizit darauf, dass Scham zunächst als „nicht destruktiv“¹⁴ zu verstehen ist. Sie ist Reaktion auf etwas Vorgegangenes und man kann ihr zunächst (Selbst-)Schutzfunktionen zuschreiben, die für die Identitätsbildung und -entwicklung des Menschen unerlässlich sind.

⁶ Vgl. Gabriele Haug-Schnabel, Schäm dich!, in: Menschen. Das Magazin (2005) 2, 82–85, hier 84.

⁷ Ebd.

⁸ Daniela Haas, Scham im Unterricht. Religionsunterricht als Beispiel für professionellen Umgang mit Scham, in: entwurf 3 (2016), 12–15, hier 12.

⁹ Vgl. Udo Baer – Gabriele Frick-Baer, Vom Schämen und Beschämtwerden (Bibliothek der Gefühle, Bd. 4), Weinheim – Basel 2008, 17.

¹⁰ Vgl. Haug-Schnabel, Schäm dich! (s. Anm. 6) 85.

¹¹ Baer– Frick-Baer, Vom Schämen und Beschämtwerden (s. Anm. 9) 17.

¹² Vgl. ebd.

¹³ Micha Brumlik, Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden, Berlin – Wien 2002, 76.

¹⁴ Veronika Magyar-Haas, Beschämende Vorgänge. Verhältnis von Scham, Macht und Normierung im Kontext der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit, in: Sabine Andresen (Hg.), Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen, Weinheim u.a. 2012, 195–214, hier 202 (Hervorhebung: im Original).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Scham „eingebunden [ist] in die Prozesse der eigenen Autonomieentwicklung, Identitätsbildung und Individualisierung, in die notwendige Herausbildung von eigener Würde und Integrität, von Selbstwert und Selbstachtung“¹⁵. Scham erfüllt eine wesentliche Funktion, die die menschliche Entwicklung fördert und voranbringt. Es gilt zu berücksichtigen, dass Kinder und Jugendliche gemäß ihrer Entwicklung unterschiedlich zugänglich für Scham sind und es dementsprechend höchst individuell sein kann, in welchen Situationen, in welchem Maß und in welcher Intensität Scham verspürt wird. „Schamdispositionen“¹⁶ bilden sich also stets vor dem Hintergrund einer je individuellen Schambioografie aus. Die eigene Schambioografie kann eine mögliche Schamempfindlichkeit oder Beschämbarkeit jedoch lediglich vorstrukturieren, nicht aber ganz und gar determinieren.¹⁷

Bedingungsfaktoren für Schamanfälligkeit

Ob Schamanlässe tatsächlich zu Schamempfindungen führen, hängt von der individuellen Schamanfälligkeit ab. Der Sozialwissenschaftler Stefan Marks versinnbildlicht Scham mit einem Glas, das überläuft. Manche Menschen bringen aufgrund unterschiedlicher Schamerfahrungen oder personalen Bedingungsfaktoren bereits ein randvolles Glas mit. Schon ein Tropfen genügt, um ihr Glas zum Überlaufen zu bringen. Manche Menschen sind schamanfälliger als andere, die in ihrem bisherigen Leben wenige negative Erfahrungen mit Scham gemacht haben oder über geeignete Bewältigungsstrategien verfügen.¹⁸

Die Religionspädagogin Daniela Haas nennt eine Auswahl möglicher personaler Bedingungsfaktoren für Schamanfälligkeit und gliedert diese in individuelle und überindividuelle.¹⁹

¹⁵ Benno Hafenegger, *Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen. Beschämung in der Pädagogik*, Frankfurt am Main 2013, 54f.

¹⁶ Hilge Landweer, *Scham und Macht. Phänomenologische Untersuchungen zur Sozialität eines Gefühls (Philosophische Untersuchungen, Bd. 7)*, Tübingen 1999, 85.

¹⁷ Vgl. Anja Lietzmann, *Theorie der Scham. Eine anthropologische Perspektive auf ein menschliches Charakteristikum (Boethania Forschungsergebnisse zur Philosophie, Bd. 74)*, Tübingen 2007, 151.

¹⁸ Vgl. Stephan Marks in einem Vortrag zu Scham am Lehrstuhl für evangelische Religionspädagogik und Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts in Nürnberg am 19. November 2009, zit. nach Daniela Haas, *Das Phänomen Scham. Impulse für einen lebensförderlichen Umgang mit Scham im Kontext von Schule und Unterricht (Religionspädagogik innovativ Bd. 4)* 97.

¹⁹ Haas, *Das Phänomen Scham* (s. Anm. 18) 98.

individuell	überindividuell
Geschlecht Alter/Entwicklungsstufe Physiologische Merkmale, z.B. Aussehen, Gewicht Persönlichkeitsmerkmale, z.B. Big Five: Neurozentrismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit Kompetenzen, v.a. Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz Bereits gemachte Schamerfahrungen im inner- und außerschulischen Bereich etc.	Kultur, v.a. kulturspezifische Werte und Normen Milieu, v.a. Bildungsgrad Soziales Umfeld, Familie/Freunde/nahe Bezugspersonen, Qualität emotionaler Unterstützung, Modelle für Schambewältigungsstrategien etc.

Die benannten Faktoren können, müssen aber nicht zu Scham führen. Darin liegt das letztlich Unverfügbare dieser Emotion. Bedingungsfaktoren für Scham, seien sie individueller oder überindividueller Natur, können sich höchst divers gestalten. Diese Vielfalt der potenziellen Schamanlässe kann in Alltagssituationen herausfordernd sein. Einerseits ist Wissen über schamauslösende Faktoren geboten. Andererseits ist eine grundlegende Sensibilität mit Blick auf subjektive Empfindlichkeiten für Scham unerlässlich.

Scham als Störung des Selbsterlebens und als soziales Geschehen

Schamerfahrungen sind Erfahrungen, die unmittelbar im Zusammenhang mit dem Selbsterleben stehen und damit immer auch ein Spiegel des je eigenen Selbstverhältnisses sind. Die Sozialwissenschaftlerin Anja Lietzmann beschreibt hierzu drei verschiedene, ganz allgemeine und strukturelle Merkmale von Scham.²⁰ So ist für sie zunächst das Moment der (1.) „*inneren Desorganisation*“ entscheidend. Ein bestimmter Aspekt der betroffenen Person gerät außer Kontrolle:

„Das Bein, das den Menschen nicht mehr trägt, sondern diesen plötzlich fallen lässt; [...] das unfreundliche Wort, das ungewollt über die Lippen springt; das Gefühl, das geheim bleiben sollte und das doch das Gesicht verräterisch offenbart; die Arbeitslosigkeit, für die man keine Schuld trägt, und die dennoch ein schlechtes Prestige verleiht“.²¹

²⁰ Vgl. Lietzmann, Theorie der Scham (s. Anm. 17) 98–102 (Hervorhebungen: im Original).

²¹ Ebd., 99.

Es wird spürbar, dass die angesprochenen Aspekte nur begrenzt unter Kontrolle gebracht werden können. Für Lietzmann kann dies (2.) zur „*Krise des Geistes*“ werden. Durch die Scham wird der betroffenen Person z.B. die Fähigkeit, zu sich selbst in Distanz zu treten, wesentlich erschwert. Man wird buchstäblich nicht mehr Frau oder Herr seiner selbst und dies kann sich z.B. im Ausfall typischer Verhaltensweisen der Mimik, der Gestik oder des Sprechens zeigen. Das wiederum kann sich (3.) zu einer „*Krise der Identität*“ entwickeln. Der außer Kontrolle geratene Aspekt löst Ambivalenz aus: Auf der einen Seite erlebt die betroffene Person, dass dieser Aspekt zu ihrer Identität gehört, auf der anderen Seite wird er doch als etwas Anderes erlebt, das nicht zum Rest passt: „Der unbeherrschte Aspekt zeichnet sich dabei dadurch aus, dass er weder als völlig Anderes abgestoßen noch als völlig Eigenes in die personale Einheit integriert werden kann.“²²

Schamauslösende Momente können gut anhand von sozialen Interaktionen und der Annahme geteilter Normen und Werte konkretisiert werden. Denn man könnte auch sagen: „Wenn wir uns schämen, dann schämen wir uns für etwas vor jemandem.“²³ Auf das Selbstwertgefühl und die Identität einer Person bezogen, lässt sich Scham nämlich häufig kaum von ihrer Wertschätzung durch andere trennen.²⁴ Schamempfindungen hängen auch ganz fundamental mit sozialen Interaktionen zusammen. „Im Schamerleben bewerten Menschen sich selbst und ihre Handlungen durch die Augen der anderen, d.h. auf Basis der von einer sozialen Gruppe als verbindlich betrachteten Normen und Werte, weshalb Scham auch als soziale Emotion kategorisiert wird.“²⁵ Hier scheinen Heranwachsende und insbesondere Jugendliche besonders prädisponiert für das Empfinden von Scham. Für sie ist das Bild, das andere von ihnen haben, häufig über alle Maßen wichtig ebenso wie die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen. Wer möchte sich schon gerne ausgeschlossen fühlen oder immer wieder vorgehalten bekommen, dass sie oder er nicht wie die anderen sei?

In genau solchen Inklusions- und Exklusionsprozessen, in denen auf einer (scheinbar) geteilten normativen Basis Werte, Zugehörigkeiten und Orientierungen ausgehandelt werden, kann Scham eine entscheidende Rolle spielen. Sie zeigt zum einen an, dass man es als unangenehm erlebt, vielleicht sogar Angst davor hat, genau dieser vorgefundenen Norm nicht zu entsprechen. Man möchte nicht hinter den eigenen Idealen zurückbleiben. Zum anderen entsteht sie dort, wo andere Menschen dies irgendwie wahrnehmen oder darum wissen: „Zu Scham gehört die Öffentlichkeit anderer Men-

²² Ebd., 101.

²³ Landweer, Scham und Macht (s. Anm. 16) 2.

²⁴ Vgl. Sighard Neckel, Soziologie der Scham, in: Alfred Schäfer – Christiane Thompson (Hg.), Anerkennung (Pädagogik – Perspektiven), Paderborn u.a. 2009, 103–118, hier 112.

²⁵ Martin Wertenbruch – Birgitt Röttger-Rössler, Emotionsethnologische Untersuchung zu Scham und Beschämung in der Schule, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14 (2011) 2, 241–257, hier 244.

schen, zumindest die gedachte oder vermutete Öffentlichkeit anderer Menschen.“²⁶ Beide Seiten sind dabei entscheidend: Weder ist es nur Selbsttätigkeit noch ausschließlich Fremdzuschreibung, die die Schamentwicklung prägt.

Rot zu werden oder ein gesenkter Blick können Hinweise auf Schamempfinden sein. Dennoch ist es für Begegnungen notwendig, um die Differenz von „Gefühl und Ausdruck“²⁷ zu wissen, da zwar leibliche Ausdrucksformen von Scham wahrnehmbar sind, nicht aber das Schamempfinden an sich sichtbar wird. Scham hat darum viele Gesichter und ist häufig schwer abzugrenzen von anderen Emotionen.

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Scham finden sich daher auch viele Bestimmungen einzelner Schamformen. Die Vielzahl dieser Formen soll hier nur kurz aufgeführt werden. Sie reicht von natürlicher Scham bis zu traumatischer und existenzieller Scham, über Pubertätsscham, Anpassungsscham, Leistungsscham, Gruppenscham und Fremdscham bis hin zu Scham in Hilfesituationen. Diese Vielzahl bestätigt, dass sich Scham grundsätzlich in jeder Begegnung und in jeder Situation ereignen und jeweils unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Sie sensibilisiert aber auch dafür, dass von Scham stets mit Blick auf konkrete Situationen zu sprechen ist. Da auch die Schule eine Vielzahl von Situationen und Ereignissen bereithält, aufgrund derer man sich schämen kann, sollen die getätigten allgemeinen Ausführungen nun mit Blick auf diesen speziellen Kontext konkretisiert werden.

Scham in Schule und Unterricht

Schüler_innen, Lehrkräfte und auch Eltern sind im Schulalltag einer Vielzahl potenzieller Schamanlässe ausgesetzt: eine Schülerin, die im Sportunterricht als einzige nicht mithalten kann; ein Lehrer, dem am Elternabend vorgeworfen wird, er habe seine Klasse nicht ‚im Griff‘; eine alleinerziehende Mutter, die aufgrund ihrer knappen finanziellen Ressourcen einen Förderzuschuss für die Klassenfahrt ihres Kindes beantragen muss.

Scham ist eine im Schulkontext schwer zu vermeidende Emotion. Aus diesem Grund soll nun der Blick auf Schamsituationen in Schule und Unterricht gelenkt und in diesem Zusammenhang insbesondere das Schamempfinden der Schüler_innen reflektiert und diskutiert werden. Um sensibel für einzelne Schamanlässe zu werden, sollen exemplarisch ‚Bühnen- und Fehlersituationen‘ sowie ‚sensible Themen‘ des Religionsunterrichts näher betrachtet werden.

²⁶ Baer– Frick-Baer, Vom Schämen und Beschämtwerden (s. Anm. 9) 10.

²⁷ Veronika Magyar-Haas, Subtile Anlässe von Scham und Beschämungen in (sozial)pädagogischen Situationen, in: Arbeitskreis ‚Jugendhilfe im Wandel‘ (Hg.), Jugendhilfeforschung. Kontroversen – Transformationen – Adressierungen, Wiesbaden 2011, 277–289, hier 282.

Bühnen- und Fehlersituationen

Ein ungemein großes Potenzial für Scham liegt laut Haas in der bühnenhaften Inszenierung von Unterricht. Besonders bei frontalen Unterrichtssituationen werden Einzelne in den Fokus, gewissermaßen ins Rampenlicht gerückt. Eine besondere Brisanz stellt sich ein, wenn diese Situationen mit Unsicherheit oder Fehlern gekoppelt werden.²⁸ Aus diesem Grund, so legt es die Forschung der pädagogischen Psychologin Maria Spychiger nahe, versuchen Lehrkräfte in den meisten Fällen, schampräventiv zu handeln und Beschämung zu vermeiden.²⁹ Dies tun sie, indem sie häufig schnell über Fehler hinweggehen und vermehrt selbst die richtige Antwort nennen. Auch beschwichtigende Sätze wie „Das hast du wohl schon richtig gemeint, aber falsch gesagt“³⁰ wollen helfen, Scham abzuwenden und die Exponiertheit der/des Lernenden zu verringern. Ein ebenso prägnantes Beispiel ist die Situation, die Spychiger als „Bermuda-Dreieck“³¹ bezeichnet. Darunter versteht sie eine Situation in der im

„Frontalunterricht die Lehrperson eine Frage stellt, eine/n Schüler/in aufruft, diese/r die Antwort nicht weiss [sic!], und die Lehrperson sofort ein nächstes Klassenglied aufruft, welches die erwünschte Antwort liefert. Die Lehrperson fährt dann unmittelbar fort mit ihrem Vortrag, die Konstellation löst sich schnell auf, wobei niemand etwas gelernt hat.“³²

Spychiger zufolge verschwinde das Wissen wie in einem „Bermuda-Dreieck“, da das „Lernpotential des Fehlers oder Nicht-Wissens“³³ nicht angesprochen wird und damit unausgeschöpft bleibt. Mit der Absicht, Schamanlässe bei Fehlersituationen abzuwenden, würden Lehrkräfte meist wertvolle Lernchancen opfern. Fehler sollten Spychiger zufolge demnach nicht als Grund für Scham im Unterricht gelten, sondern durch direktes Ansprechen vielmehr selbstverständlich gemacht und damit auch als Lernmöglichkeit kultiviert werden.³⁴

Im Unterricht treten natürlich nicht nur die Schüler_innen gewissermaßen auf die Bühne. In vielen Situationen sind es Lehrer_innen, die einen Großteil der Zeit im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen. Mit allem, was Lehrer_innen von sich zeigen, was sie sagen und preisgeben, können Schüler_innen sie „vor der Klasse ‚vorführen‘ und *Fehler und Schwächen auf beschämende Weise ‚coram publico‘ benennen*“³⁵. Die

²⁸ Vgl. Haas, Das Phänomen Scham (s. Anm. 18) 110.

²⁹ Vgl. Maria Spychiger, Zur Rolle der Scham beim Lernen aus Fehlern und beim Aufbau von Normen und Fehlerkultur, in: Stephan Marks (Hg.), Scham – Beschämung – Anerkennung, Berlin 2007, 71–88, hier 75.

³⁰ Ebd.

³¹ Ebd.

³² Ebd., 76.

³³ Ebd.

³⁴ Vgl. ebd.

³⁵ Haas, Das Phänomen Scham (s. Anm. 18) 147 (Hervorhebungen: im Original).

Beobachtung, dass Lehrer_innen berufsbedingt verschiedenen Schamanlässen ausgesetzt sind, legt nahe, dass es für sie lohnenswert ist, ihre Handlungsoptionen angesichts schamvoller Situationen zu reflektieren und das mindestens in doppelter Hinsicht. Zunächst, um sich der eigenen Vorgeschichte mit Scham bewusster zu werden und dabei von sich selbst zu lernen, welche Situationen als schamhaft empfunden werden. Weiterhin dann auch, um das professionelle Lehrer_innenhandeln auf Basis dessen verändern zu können und z.B. nicht Gefahr zu laufen, bestimmte eigene Schamerfahrungen zu reproduzieren.³⁶ Dies stellt für Lehrer_innen einen anhaltenden Entwicklungs- und Lernprozess dar, mit dem sie sich auf Basis ihrer eigenen Schambiografie auch im Religionsunterricht konfrontiert sehen. Dieser Aspekt sollte bereits in der Lehrer_innenausbildung Berücksichtigung finden.

Sensible Themen

Im Unterricht und besonders im Religionsunterricht können Themen zur Sprache kommen, die nicht zuletzt aufgrund gesellschaftlicher Tabus oder der Nähe zur Privatsphäre der Schüler_innen schamanfällig sind. Darunter fallen Themen wie Tod, Sexualität, Armut, Arbeitslosigkeit, psychische Krankheiten, Gewalt, Sucht, Behinderung oder Mobbing. Das Schampotenzial dieser sensiblen Inhalte liegt besonders in ihrer öffentlichen Bearbeitung innerhalb der Klasse. Intimitätsscham kann auftreten, wenn Meinungen und Gefühle geteilt werden sollen, die Schüler_innen nicht oder nur bedingt preisgeben möchten. Um Unterricht schamsensibel zu gestalten, sollten Haas zufolge pädagogische und didaktische Bemühen unternommen werden, um Scham bei Schüler_innen zu vermeiden. Dabei gilt es, nicht grundsätzlich auf diese Themen zu verzichten, sondern sorgfältig zu überlegen, wie die Inhalte angesprochen werden können, ohne Schüler_innen in schamhafte Situationen zu bringen. Haas empfiehlt Lehrkräften, bereits im Vorfeld Informationen zu Lebensumständen und biografischen Erfahrungen der Schüler_innen einzuholen und abzuwägen, ob Themen gegebenenfalls zurückgestellt werden sollten oder eine indirekte Bearbeitung der schamsensiblen Inhalte über Medien wie Literatur oder Film sinnvoll erscheinen.³⁷ Ob und in welcher Form Schüler_innen die ‚Öffentlichkeit‘ wählen können, in der sie (Glaubens-)Erfahrungen in den Unterricht hineinbringen, scheint hier einer von vielen entscheidenden Faktoren.

Mit Blick auf Unterrichtsmaterial und Religionsbücher analysiert Haas, dass Scham als Thema selten explizit aufgegriffen wird. Manches gängige Material evoziere stattdessen sogar implizit schamhafte Interaktionen und Situationen:

³⁶ Vgl. Stephan Marks, *Die Würde des Menschen oder Der blinde Fleck in unserer Gesellschaft*, Gütersloh 2010, 72.

³⁷ Vgl. Haas, *Das Phänomen Scham* (s. Anm. 18) 117.

„Im 2010 erschienenen Religionsbuch für die 7./8. Klasse ‚SpurenLesen‘ kommt die Thematik [der Scham; R.K./L.M.] explizit vor: Ein Bild, welches die früher gängige Erziehungspraxis des ‚In-die-Ecke-Stellens‘ darstellt, soll zum Gesprächsanlass darüber werden, wer sich in der biblischen Geschichte des Geschwisterstreits zwischen Jakob und Esau schämen sollte. Der zum Bild gehörige Gruppenarbeitsauftrag ‚Welche Person bzw. Gestalt würdet ihr ‚in die Ecke‘ stellen?‘ verweist auf eine gering ausgeprägte Sensibilität der SchulbuchautorInnen für die Schamthematik hin. Er fordert zu aktiver Beschämung auf.“³⁸

Auch Lehrkräfte können mit Blick auf sensible Themen Scham im Unterricht empfinden. Zwar können sie die Inhalte deutlich besser steuern als Schüler_innen, dennoch ist nicht auszuschließen, dass Themen „die *Privatsphäre der Lehrkraft* tangieren, ihre *Kompetenz in Frage stellen* oder *übersteigen*.“³⁹

Plädoyer für eine schamsensible Haltung im Schulalltag

Scham ist unangenehm und schmerzhaft, auch und besonders im Schulalltag. Sie erfüllt aber auch konstruktive Funktionen. Nach Leon Wurmser ist sie die Wächterin der menschlichen Würde.⁴⁰ Nur indem Scham aus der Tabu-Zone geholt wird, kann sie ihre „positiven, Würde-behütenden Aufgaben“⁴¹ zu Entfaltung bringen. Über Scham muss daher gesprochen werden, sie muss erkannt und verstanden werden, um in ihrer schützenden Funktion voll und ganz zum Tragen zu kommen.

Um zum Schluss noch einmal auf das Beispiel aus der Situation in der Berufsschulklasse zurückzukommen: Es wäre sicher spannend zu erfahren, wie die Stunde weiterverläuft. Wie reagiert die Lehrkraft? Bleibt es bei diesem kurzen beschämenden Augenblick oder zieht er weitere Dynamiken nach sich? Wenn ja, welche? Sicherlich sind viele Fortgänge für diese Situation denkbar. Daher soll an dieser Stelle ein Plädoyer für eine grundlegend schamsensible Haltung im Schulalltag stehen, die Ausgangspunkt für Handlungsoptionen in konkreten Unterrichtssituationen ist. Folgende vier Aspekte lassen sich hervorheben:

Begibt man sich mit offenen Augen für sich selbst und andere in pädagogische Interaktionen, kann Scham zwar dennoch nicht vermieden werden, aber man kann „in ih-

³⁸ Ebd., 159 (Hervorhebungen: im Original).

³⁹ Ebd., 147 (Hervorhebungen: im Original).

⁴⁰ Vgl. Leon Wurmser, *Die Maske der Scham. Zur Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten*, München ³1997.

⁴¹ Stephan Marks, *Scham, die tabuisierte Emotion. Ihre Bedeutung für den Einzelnen und die Gesellschaft*, in: *rabs* 4 (2017), 20–25, 21.

rem positiven Potenzial [...] die Chance sehen, sich in einer dieser Welt angemessenen Weise sehen zu lassen und andere mit aufrichtigen Blicken anzusehen“⁴².

Es kann nicht vorausgesagt werden, wofür sich Menschen schämen. Lehrer_innen tragen aber die Verantwortung, in ihren Interaktionen mit Schüler_innen nicht bewusst schamevozierende Situationen einzusetzen oder zu produzieren. Im Religionsunterricht, in dem Schüler_innen „sich im verstärkten Maße zeigen oder ihre persönlichen Haltungen miteinbringen“⁴³ und an existenziellen Inhalten arbeiten, erfordert es eine besondere Achtsamkeit seitens der Religionslehrkraft.

Dies bedeutet allerdings nicht, dass Fehlersituationen per se vermieden werden sollten. Eine Schule ohne Scham gibt es nicht, auch keinen Religionsunterricht. Vielmehr gilt es, eine Lernumgebung zu schaffen, „in der Fehler nicht als Scham-, sondern als Lernanlass betrachtet werden“⁴⁴.

Es kommt im Schulgeschehen zu Situationen, in denen Lehrer_innen in der Verantwortung stehen, ihren Schüler_innen gegen Beschämungen durch andere klar zur Seite zu stehen. Diese Situationen gilt es, als Lehrkraft zu erkennen und dementsprechend zu handeln. Nur so kann ein erster Schritt in Richtung eines schamsensiblen Schulklimas getan werden.

Rebekka Krain
Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik
Robert-Koch-Str. 40
48149 Münster
Tel.: +49 (0) 251 83-32585
r.krain@uni-muenster.de

Laura Mößle
Katholisches Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR)
Liebermeisterstr. 12
72076 Tübingen
Tel.: +49 (0) 7071 2978060
laura.moessle@uni-tuebingen.de

⁴² Christina-Maria Bammel, *Aufgetane Augen – Aufgedecktes Gesicht*. Theologische Studien zur Scham im interdisziplinären Gespräch (Öffentliche Theologie Bd. 19) Gütersloh 2005, 102.

⁴³ Haas, *Scham im Unterricht* (s. Anm. 8), 13.

⁴⁴ Haas, *Das Phänomen Scham* (s. Anm. 18) 116 (Hervorhebungen im Original).