



# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Scham und Beschämung im monoedukativen versus koedukativen  
Unterricht für Bewegung und Sport

verfasst von / submitted by

Michael Bellante, BEd

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

Wien, 2022 / Vienna, 2022

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

UA 199 500 517 02

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

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

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Dr. Stefan Meier



## Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde weder an einer anderen Stelle eingereicht noch von anderen Personen vorgelegt.

Wien, im April 2022

---

MICHAEL BELLANTE

## Danksagung

Ein großer Dank gilt an erster Stelle meinem Betreuer Ass.-Prof. Mag. Dr. Stefan Meier, der stets die Zeit gefunden hat, mich mit seiner ruhigen, angenehmen Art zu unterstützen und mir durch seine professionelle sowie kritische Denkweise mit sehr wertvollen Einwänden und Informationen weitergeholfen hat.

Ebenso möchte ich mich bei allen Studierenden bedanken, die sich für meine empirische Erhebung Zeit genommen haben und somit erst die Umsetzung der vorliegenden Arbeit ermöglicht haben.

Ein großes Dankeschön gilt auch Helene und Laura, die durch das sorgfältige Korrekturlesen zum Gelingen dieser Arbeit erheblich beigetragen haben.

Ein ganz besonderes Dankeschön geht an alle Freund\*innen, die mich schon seit dem Kindesalter begleiten sowie an alle Freund\*innen, die ich während meiner Studienzeit kennenlernen durfte. Ich möchte euch für die wundervolle gemeinsame Zeit von ganzem Herzen danken.

Ein sehr herzliches Danke gilt meiner Freundin Sara für ihre fröhliche, unternehmenslustige, hilfsbereite und liebevolle Art. Danke, dass du so bist, wie du bist.

Zum Schluss möchte ich meiner Familie danken, namentlich meiner Schwester Evelyn und meinem Bruder Andreas, die seit jeher an meiner Seite stehen und immer ein offenes Ohr für mich haben. Am meisten danke ich meinen sagenhaften Eltern Helga und Claudio, die mir stets vertraut und mich in all meinen Vorhaben unterstützt haben. Euch verdanke ich unfassbar viel. Danke für eure Liebe!

## Abstract (Deutsche Fassung)

Diese Masterarbeit ist ein Beitrag zur wissenschaftlichen Diskussion um die Mono- oder Koedukation im Unterricht für Bewegung und Sport. Die Ausgangsthese lautet, dass Scham und Beschämung im monoedukativen Bewegungs- und Sportunterricht andersartig auftritt als im koedukativen Sportunterricht. Diese These soll anhand einer empirischen Studie sowie deren Einordnung in den fachliterarischen Kontext überprüft werden. In der vorliegenden Arbeit werden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000, 2015, 2016) schriftliche Interviews (Schiek, 2014) von rund 160 Studierenden der Universitäten und Hochschulen Wiens in Hinblick auf ein im monoedukativen Unterricht für Bewegung und Sport eingetretenes Schamerlebnis analysiert. Die Ergebnisse dieser empirischen Erhebung werden im Anschluss in die bereits bestehende Fachliteratur über das Schamempfinden im koedukativen Sportunterricht von Schüler\*innen eingeordnet. Diese Gegenüberstellung wird zeigen, dass sich die konkreten Situationen im geschlechtergetrennten Bewegungs- und Sportunterricht, welche zu Scham und Beschämung führen, nicht wesentlich von denen aus dem gemischtgeschlechtlichen Sportunterricht unterscheiden. Die der Arbeit zugrundeliegende These wird somit durch die Ergebnisse dieser Forschung widerlegt. Gleichzeitig wird insgesamt die Frage nach der Sinnhaftigkeit einer Trennung nach binärem Geschlechterverständnis aufgeworfen.

***Schlüsselwörter:** Unterricht für Bewegung und Sport, Schüler\*innen, Scham, Monoedukation, Koedukation, binäres Geschlechterverständnis*

## Abstract (English Version)

This master thesis is a contribution to the scientific discussion about single-gender and coeducation in physical education classes. The initial thesis is that shame and shaming occur differently in single-gender physical education classes than in coeducational sport classes. This thesis is tested by means of an empirical study and it is compared with the existing literature on the topic of shame and shaming in coeducational sport classes. In this paper, qualitative content analysis according to Mayring (2000, 2015, 2016) is used to analyse written interviews (Schiek, 2014) of about 160 students from universities and colleges in Vienna with regard to any shameful experience that occurred in single-gender physical education classes. The results of this empirical survey are subsequently related to existing findings from the literature on the experience of shame in coeducational sport classes of students. This comparison shows that the concrete situations in gender-segregated physical education classes that lead to shame and embarrassment do not differ significantly from those found in mixed-gender sport classes. Thus, the thesis underlying the paper is refuted by the results of this research. At the same time, the overall question of the meaningfulness of segregation according to binary gender understandings is raised.

**Keywords:** *physical education, students, shame, single-gender education, coeducation, binary gender understanding*

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	1
2. Erste Annäherung an das Phänomen Scham .....	4
2.1. Etymologie der Scham .....	5
2.2. Definitionsversuche .....	6
2.2.1. Abgrenzung zu anderen ähnlichen Gefühlen.....	7
2.2.1.1. Scham und Angst .....	8
2.2.1.2. Scham und Schuld.....	8
2.3. Die Folgen der Scham.....	9
2.3.1. Die physiologischen Folgen der Scham .....	10
2.3.2. Positive Folgen und Funktionen der Scham .....	11
2.3.3. Negative Folgen der Scham.....	12
2.3.4. Die Funktionen der Scham: Ein Fazit.....	15
2.4. Wer empfindet wie Scham.....	15
2.4.1. Altersabhängige Faktoren.....	16
2.4.2. Kulturbedingte Faktoren.....	17
2.4.3. Geschlechtsbedingte Faktoren.....	18
2.5. Schamanlässe .....	19
2.6. Die Grundformen der Scham .....	21
3. Die schamerfüllte Pädagogik .....	25
3.1. Das besonders (scham-) sensible Unterrichtsfach .....	26
3.1.1. Die große Relevanz der Schamthematik für den Bewegungs- und Sportunterricht.....	27
3.1.2. Beschämende Situationen für Schüler*innen im Sportunterricht. Eine Einleitung .....	29
3.1.2.1. Bühnensituationen.....	30
3.1.2.2. Leistungsdruck .....	31
3.1.2.3. Beleidigungen.....	32
3.1.2.4. Öffentliche Bloßstellungen .....	33
3.1.2.5. Körperliche Exponiertheit.....	34
3.1.2.6. Berührungen .....	36
3.1.2.7. Scham im koedukativen Sportunterricht: Ein Fazit .....	37
4. Der Sportunterricht zwischen Mono- und (reflexiver) Koedukation.....	39
4.1. Begriffsbestimmung.....	39
4.2. Die immer noch aktuelle Debatte: Monoedukation versus Koedukation .....	40

4.2.1.	Geschlechtersensibler Bewegungs- und Sportunterricht.....	41
4.3.	Klassenführungssysteme in Deutschland und Österreich.....	41
4.3.1.	Österreich.....	42
4.3.2.	Deutschland.....	42
4.3.3.	Zusammenfassung.....	44
5.	Empirische Untersuchung.....	45
5.1.	Grundlegendes Erhebungsinteresse.....	45
5.2.	Grundlegende Überlegungen zur Erhebungsmethode.....	45
5.3.	Erhebungsmethode.....	46
5.3.1.	Teilnehmer*innen und Untersuchungssituation.....	47
5.4.	Der Fragebogen.....	48
5.4.1.	Erläuterung des Fragebogens.....	49
5.5.	Ergebnisse in Zahlen.....	50
5.6.	Grundlegungen zur qualitativen Auswertung.....	51
5.6.1.	Qualitative Inhaltsanalyse.....	52
5.6.1.1.	Strukturierende Inhaltsanalyse.....	53
5.7.	Ergebnisse der empirischen Erhebung.....	54
5.7.1.	Grundsätzliches.....	54
5.7.2.	Bühnensituationen.....	56
5.7.3.	Leistungsdruck.....	57
5.7.4.	Beleidigungen.....	59
5.7.5.	Öffentliche Bloßstellungen.....	61
5.7.6.	Körperliche Exponiertheit.....	63
5.7.6.1.	Die körperliche Exponiertheit in der (seltenen) Anwesenheit von Schüler*innen des anderen Geschlechts.....	67
5.7.7.	Berührungen.....	68
5.7.8.	Trans*, Inter* und Nicht-binäre Schüler*innen im Unterricht für Bewegung und Sport.....	69
6.	Fazit.....	71
6.1.	Einordnung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung in die Fachliteratur.....	72
6.2.	Ausblick.....	75
	Literaturverzeichnis.....	76
	Anhang.....	82
	Erläuterung der Daten der Umfrage.....	82
	Darstellung der Umfrage.....	83



# 1. Einleitung

Emotionen<sup>1</sup>, egal ob die eigenen oder die von anderen Individuen, beeinflussen unsere Motivation, unser Verhalten und unser ganzes Sein in jedem wachen Augenblick unseres Lebens (Lewis, 1995). Huber und Krause (2018) heben hervor, dass Gefühle die „Voraussetzung für Sinnzuschreibungen [sind], da durch Emotionen Wirklichkeitsbezügen Qualitäten zuerkannt werden.“ (S. 4) und im Allgemeinen der Mensch als ein „emotionales Wesen“ (S. 4) definiert werden kann. Da Emotionen einen bedeutsamen Einfluss auf das Sein des Menschen haben und somit das Denken und Handeln der Personen stark beeinflussen, liegt es nahe, dass diese auch eine zentrale Bedeutung in den Bildungsprozessen einnehmen (Huber & Krause, 2018; Wiesche, 2021) und somit im gesamten schulischen Setting eine relevante Rolle spielen. Wirft man den Blick konkret auf den Bewegungs- und Sportunterricht, wird ersichtlich, dass in diesem Unterrichtsfach Emotionen eine besonders zentrale Position einnehmen. In diesem Schulfach schreibt der Doppelauftrag, die Leitidee des Sportunterrichts, vor, dass Schüler\*innen einerseits *zum* Sport erzogen und andererseits *durch* Sport in ihrer Entwicklung gefördert werden sollen (Nick, 2008). Dabei gelten Emotionen als Voraussetzung und die Arbeit am emotionalen Erleben als eines der Ziele des Sportunterrichts (Wiesche, 2021). Schlussfolgernd daraus wird in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen, dass Emotionen im Sportunterricht als besonders relevant gelten.

Lenkt man die Aufmerksamkeit auf das konkrete Geschehen im Unterricht für Bewegung und Sport wird ersichtlich, dass bei den Schüler\*innen die gleichen bzw. ähnliche Situationen oft ganz andere, manchmal auch gegenteilige Gefühle hervorrufen können. Während beispielsweise eine bestimmte Bewegungshandlung bei gewissen Schüler\*innen Freude auslöst, können andere Angst, Scham oder andere als negativ bewertete Emotionen verspüren (Wiesche, 2021). Als Paradebeispiel dafür kann das sehr bekannte, jedoch aus pädagogischer Perspektive sehr kritisch<sup>2</sup> zu betrachtende Abwurfspiel *Völkerball*<sup>3</sup> genannt werden. Oftmals scheint es so, als ob alle Schüler\*innen dieses Spiel sehr gerne spielen. Auras (2008) widerlegt diese Annahme und betont, dass die Schüler\*innen meist in zwei

---

<sup>1</sup> In der vorliegenden Schrift werden die Begriffe *Emotion*, *Gefühl* und *Affekt* als Synonyme verwendet.

<sup>2</sup> Vgl. <https://www.news4teachers.de/2019/06/debatte-um-den-sportunterricht-traegt-voelkerball-dazu-bei-schwaechere-schueler-zu-demuetigen-forscher-sprechen-von-mobbing/>.

<sup>3</sup> Vgl. <https://www.sportunterricht.ch/lektion/spielen/spielen6.php>.

Gruppen unterteilt werden können: „die lautstarken Ja-Sager“ (S. 11) und die „unauffälligen Still-Schweiger“ (S. 11) bzw. die „Spiel-Könner“ (S. 11) und die „Völkerball-Verzweifler“ (S. 11). Während also einige Schüler\*innen bei diesem Spiel viel Freude empfinden, können bei anderen Heranwachsenden ängstliche oder schamvolle Gefühle ausgelöst werden. Wiesche (2021) schreibt hierzu zusammenfassend und verallgemeinernd: „Es gibt keinen Gegenstand im Sportunterricht, der nicht mit ambivalenten emotionalen Erlebnissen zusammenhängt.“ (S. 5).

Da jedoch eine detailliertere Aufarbeitung des gesamten emotionalen Erlebens im Schulsport den Rahmen dieser Masterarbeit sprengen würde, wird in der vorliegenden Schrift der Fokus konkret auf das Schamgefühl gelegt. Dieser universelle Affekt ist im Unterricht für Bewegung und Sport besonders präsent, da der Körper der Schüler\*innen im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit liegt und der eigene Körper bzw. dessen Abweichung von den erwünschten Idealkörper oft als Auslöser für Schamgefühle gilt (Marks, 2019; Wiesche & Klinge, 2017). Auch wenn Aschebrock und Pack (2017) festhalten, dass die Scham in den Forschungen zum Schulsport meist nur wenig Aufmerksamkeit erfährt, haben sich einige Autor\*innen dieser Thematik gewidmet und das Schamgefühl der (Ex-) Schüler\*innen empirisch untersucht. Wie im Kapitel 4 erläutert wird, sind diese Erhebungen aus dem deutschsprachigen Raum, vor allem in den Bundesländern Deutschlands durchgeführt worden, in welchen der Sportunterricht größtenteils gemischtgeschlechtlich erteilt wird. Aus diesen Erhebungen geht immer wieder hervor, dass sich Mädchen vor männlichen Schülern und Lehrpersonen schämen, während sich männliche Schüler vor den weiblichen Mitschülerinnen und Lehrkräften schämen (Hunger & Böhlke, 2017; Wiesche, 2011). Die folgenden zwei Zitate verdeutlichen dies beispielhaft: Eine 16-jährige Schülerin hält fest, dass es für sie beschämend war „beim Bodenturnen Hilfestellung von einem Jungen oder einem Mann zu bekommen“ (Wiesche, 2011, S. 111), während sich ein 16-jähriger Schüler schämt „wenn man schlechter als ein Mädchen ist.“ (Wiesche, 2011, S. 110). Eine These, die daraus abgeleitet werden kann, besagt also, dass beschämende Situationen im Sportunterricht mit der Koedukation zusammenhängen können. Da in Österreich ab der fünften Schulstufe der Unterricht für Bewegung und Sport grundsätzlich monoedukativ erteilt wird (vgl. Kapitel 3.3.1), stellt sich nun die Frage, ob die Scham bzw. schamhervorrufende und beschämende Situationen im geschlechtergetrennten Unterricht für Bewegung und Sport andersartig auftreten als im gemischtgeschlechtlichen Sportunterricht. Um dieser Frage auf den Grund zu gehen, bietet es sich an eine empirische Untersuchung in

Österreich durchzuführen und dabei zu erforschen, welche Situationen aus dem monoedukativen Unterricht für Bewegung und Sport bei den (Ex-) Schüler\*innen zu Scham und Beschämung führen bzw. geführt haben. Die Ergebnisse dieser empirischen Untersuchung sollen in weiterer Folge mit den Erkenntnissen aus der bereits bestehenden Literatur über schamvolle und beschämende Situationen im koedukativen Sportunterricht verglichen werden. Da sich die Zielsetzung des österreichischen Unterrichts für Bewegung und Sport und jene des deutschen Sportunterrichts größtenteils überschneiden<sup>4</sup>, scheint eine Gegenüberstellung der Erkenntnisse aus den empirischen Studien legitim und zielführend. Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass als Desiderat die Einordnung, der vom monoedukativen Sportunterricht erhaltenen Ergebnisse über das Schambefinden in die aus dem koedukativen Unterricht stammenden Fachliteratur identifiziert wird.

Die vorliegende Arbeit lässt sich in vier große Kapitel gliedern. Das erste Kapitel dient der Definition des Schamaffekts. Zudem werden die möglichen Folgen, Anlässe und Grundformen der Scham unter die Lupe genommen. Das darauffolgende Kapitel soll ebenfalls anhand einer Fachliteraturrecherche aufzeigen, warum genau der Unterricht für Bewegung und Sport so schamsensibel ist. Außerdem folgt eine Schilderung der am häufigsten auftretenden Situationen aus dem koedukativen Sportunterricht, welche bei den (Ex-) Schüler\*innen zu Scham und Beschämung geführt haben. Das dritte Kapitel widmet sich der Debatte um die Mono- bzw. Koedukation. Um die Legitimität des Ländervergleichs zu unterstreichen werden auch die gesetzlichen Bestimmungen diesbezüglich aus Deutschland und Österreich veranschaulicht. Im letzten Teil der vorliegenden Schrift wird, um eine absolute Transparenz bei der Datenauswertung zu garantieren, die Vorgehensweise der empirischen Studie beleuchtet: Anhand von schriftlichen Interviews in Anlehnung an Schiek (2014) wurden die Daten und Aussagen zu schamvollen und/ oder beschämenden Situationen im und rund um den monoedukativen Bewegungs- und Sportunterricht von insgesamt 160 Studierenden an den Universitäten und Hochschulen Wiens erhoben. Die schriftlichen Erzählungen wurden in weiterer Folge anhand der qualitativen, strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring 2000, 2015, 2016). Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse werden anhand von induktiv und deduktiv gebildeten Kategorien übersichtlich dargestellt und im Anschluss mit den Erkenntnissen der Fachliteratur über das Schamempfinden im koedukativen Sportunterricht gegenübergestellt.

---

<sup>4</sup> Vgl. Hunger und Zander (2020), S. 124 ff. mit BMUKK (2014), S. 8 ff.

## 2. Erste Annäherung an das Phänomen Scham

*„Scham, Scham, Scham – das ist die Geschichte des Menschen!“*

(Nietzsche, 2020, S. 83)

Scham ist universell. Auch wenn dieses Gefühl individuell verschieden ausgeprägt ist, kann festgehalten werden, dass dieser Affekt zum Mensch-Sein<sup>5</sup> gehört (Chu & de las Heras, 1994; Marks, 2013, 2019). Lewis (1995) schreibt, dass diese Emotion einen besonders zentralen Faktor für unser Leben spielt. Der Autor geht sogar weiter und stellt die Behauptung auf, dass Scham unsere seelische Gestimmtheit mehr bestimmt als Aggression oder gar Sex. Chu und de las Heras (1994) schreiben zudem, dass Scham eines der unangenehmsten Gefühle überhaupt ist und dass sie für manche Personen sogar unerträglicher als Schmerz, Wut oder Trauer wahrgenommen werden kann. Die Autor\*innen schlussfolgern daraus, dass aus diesem Grund viele alltägliche Handlungen von Personen dazu dienen, sich vor der eigenen Scham zu schützen. Wenn sich Individuen vor der Scham schützen wollen, äußert sich dies häufig mit dem Wunsch des Verbergens bzw. des Verschleierns: Die Scham soll unsichtbar gemacht werden, sodass sie von den Mitmenschen nicht bemerkt wird. Um zu verhindern, dass andere Personen die eigene Scham zu sehen bekommen, äußert sich beim Auftreten dieser Emotion der reaktive Wunsch in den Boden zu versinken, um sich vor den unfreiwilligen, qualvoll-enthüllenden Blicken der anderen entziehen zu können (Bastian, 1998). Doch auch jene Personen, welche die Scham bei anderen Menschen bemerken, wenden den Blick häufig ab. Dies hängt damit zusammen, dass auch für die Zeug\*innen die Scham fast genauso peinlich zu sein scheint wie für die Betroffenen selbst (Chu & de las Heras, 1994). Eine Schlussfolgerung daraus bringt Wurmser (1998) auf den Punkt, indem er festhält, dass Scham zwar weit verbreitet ist, auch wenn sie nicht allzu oft erkannt und berücksichtigt wird. Folgerichtig schreibt Marks (2019), dass über Scham selten gesprochen wird und sie oft geheim gehalten wird. Dies könnte auch einer der Gründe sein warum es nur „eine kleine, in den letzten Jahren allmählich wachsende Zahl von Forschung und fachwissenschaftlichen Veröffentlichungen“ (S. 12) gibt. Auch Haas (2013) unterstreicht, dass der Schamaffekt nicht zu den klassischen Themen in der wissenschaftlichen Forschung gehört, sondern nur von einzelnen Autor\*innen bearbeitet

---

<sup>5</sup> „Alle Menschen kennen die Scham (abgesehen von ganz wenigen Ausnahmen, bei denen ein Gehirndefekt vorliegt) [...]“ (Marks, 2013, S. 38).

wird. Da diese Thematik nicht im Fokus der Wissenschaften steht, wird laut Haas (2013) ein professioneller Umgang mit der Scham, beispielsweise im schulischen Umfeld, erheblich erschwert. Nicht zuletzt aus diesem Grund scheint eine Forschungsarbeit über diese Thematik besonders interessant und relevant zu sein.

An dieser Stelle scheint es interessant die Etymologie des Wortes Scham in kurzer und bündiger Form unter die Lupe zu nehmen, da durch die Aufarbeitung des Begriffs Assoziations- und Bedeutungszusammenhänge sichtbar gemacht werden können (Jacoby, 1991).

## 2.1. Etymologie der Scham

Das Wort *Scham* leitet sich vom althochdeutschen *scama* (8. Jh.) ab, das die Bedeutung Beschämung, Zerknirschung, Bestürzung oder Schande trug. Im Mittelhochdeutschen wurde der Begriff *schame* für Ärger und für die Benennung von Geschlechtsteilen (wie auch noch heute) verwendet (Pfeifer, 1993). Während Wurmser (1998) das von Kluge (1975) verfasste *Etymologische Wörterbuch* zitiert und schreibt, dass das Wort auf die indogermanische Wurzel *kam/ kem* (zudecken, verschleiern, verbergen, bedecken, verhüllen) zurückgehe, ist Pfeifer (1993) der Ansicht, dass diese Herleitung wenig wahrscheinlich scheint. Auch wenn die Herkunft des Wortes nicht endgültig geklärt ist, kann nichtsdestotrotz festgehalten werden, dass die Akte des Verbergens, Verschleierns und Verhüllens dem Schamkonzept inhärent sind (Wurmser, 1998).

Da der Unterricht für Bewegung und Sport ein Pflichtfach ist, scheint der Wunsch, sich abzusondern, eine Unmöglichkeit zu sein. Auch stellt der Sportunterricht im Vergleich zu anderen Schulfächern eine Besonderheit diesbezüglich dar, da es nicht möglich ist, den eigenen Körper hinter einer Schulbank zu verstecken. Irgendwann kommt für jede Schülerin bzw. jeden Schüler der Moment, indem sie bzw. er sich einer Aufgabe stellen muss und somit den eigenen Körper vor den Blicken anderer nicht länger verbergen kann (Auras, 2008).

Nach dieser Annäherung an das Phänomen Scham und dessen Etymologie, scheint an dieser Stelle ein konkreter Definitionsversuch des Affekts sinnvoll.

## 2.2. Definitionsversuche

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass Scham ein universeller Affekt ist, der von ganz unterschiedlicher Intensität sein kann: Dieses Gefühl reicht von Verlegenheit, Gehemmtsein, Schüchternheit, Peinlichkeitsempfinden, Gedeemütigtsein bis hin zu allumfassenden, quälenden Zweifeln am Selbstwertgefühl oder starkem Minderwertigkeitsgefühl. Dieser affektive Zustand kann von kurzer Dauer, als auch chronisch sein (Jacoby, 1991; Marks, 2019; Wurmser, 1998).

Einen konkreten Definitionsversuch geben Chu und de las Heras (1994) an, indem sie über eine mit Qualen verbundene Empfindung schreiben. Laut den beiden Autor\*innen ist Scham „das quälende peinigende Gefühl, das entsteht, wenn eine wichtige innere oder äußere Grenze verletzt wurde“ (S. 18).

Haas (2013) hingegen bezeichnet die Scham als ein Phänomen, das nicht eindeutig zu definieren ist. Die Autorin versucht diesen Affekt in zwei Kategorien zu unterteilen und schreibt von der „destruktiven Scham“ (S. 20) und der „prohibitiven Scham“ (S. 21). Die erste Variante wird als „hoch unangenehmes Gefühl persönlicher Insuffizienz“ (S. 20) verstanden, welches bei den betroffenen Personen den Wunsch auslöst, nicht von anderen Menschen gesehen zu werden. Dieser vereinnahmende Charakter dieser Emotion kann die Handlungsfähigkeit der betroffenen Person einschränken und der daraus resultierende Kontrollverlust kann in weiterer Folge in den Wunsch münden, nicht mehr existieren zu wollen. Die zweite Variante, die prohibitive Scham, versteht ein ebenfalls unangenehmes Gefühl, welches bei der betroffenen Person eine Alarmbereitschaft hervorruft, woraus eine hemmende Haltung folgt, die das Ziel verfolgt, Grenzüberschreitungen zu verhindern. Hierbei schließt die Schamdefinition von Jacoby (1991) an, denn auch er schreibt über Grenzüberschreitungen. Der Autor definiert die Scham als komplexes Phänomen, das mit einem „Grenzwächter“ (S. 89) vergleichbar ist, welcher die Würde der betroffenen Person zu beschützen versucht.

Lewis (1995) gibt eine etwas allgemeinere Definition an und schreibt, dass Scham als Gefühl bezeichnet werden kann, das auftritt, wenn Handlungen, Gefühle oder Verhaltensweisen von der betroffenen Person bewertet werden und das Individuum zum Schluss kommt „etwas falsch gemacht“ (S. 16) zu haben. Der Autor unterstreicht, dass dabei das Selbst als Ganzes umfasst wird und nicht nur eine bestimmte Handlung dieser Selbstbewertung unterzogen wird. So ähnlich definiert auch Hilgers (1997) die Scham: Er bezeichnet sie als wichtigen

„Regulationsmechanismus des Selbst wie auch der Beziehungen zwischen dem Selbst und anderen“ (S. 11). Auch Bastian (1998) hebt bei seiner Definition von Scham den großen Zusammenhang mit dem vom „Individuum nicht willkürlich beeinflussbare Eigenart seines Selbst“ (S. 50) hervor. Der Autor bezeichnet die Scham als ein „affektives Äquivalent von Zurückweisung und Missachtung“ (S. 50), welches sich auf das Selbst bezieht.

Lewis (1995) hält zudem fest, dass Scham eine sekundäre, „ichbewusste Emotion“ (S. 58) ist, da sie anders als beispielsweise Furcht, Freude, Ekel, Zorn usw. auf eine Reflexion auf das Selbst folgt. Während primäre Emotionen lediglich ein Selbst brauchen, das den Zustand empfindet, erfordern sekundäre Emotionen ein Selbst, das den Zustand durch eine Reflexion produziert und in weiterer Folge erst verspürt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Scham ein universeller, sehr machtvoller Affekt ist, der das Selbst betrifft und für die betroffene Person als unangenehm bzw. schmerzhaft wahrgenommen werden kann. Weiters kann behauptet werden, dass die Scham eine sehr starke Wirkung auf den Menschen und ganze Gesellschaften hat. Lewis (1995) schreibt dazu: „Wenn wir die Scham verstehen, verstehen wir etwas vom Wesen des Menschen.“ (S. 17).

Bevor nach diesen etwas allgemeineren Definitionsversuche konkreter auf das Phänomen Scham eingegangen wird, scheint an dieser Stelle eine klare Abgrenzung zu anderen, sehr ähnlichen Emotionen sinnvoll, da diese oftmals mit der Scham verwechselt werden (Tiedemann, 2007).

### 2.2.1. Abgrenzung zu anderen ähnlichen Gefühlen

Scham steht in enger Verbindung mit einigen anderen Emotionen, die oft nur schwer unterschieden werden können. Ganz eng verwandt zu Scham steht die Schuld und die Angst (Tiedemann, 2007). In der Fachliteratur findet sich auch des Öfteren der Begriff *Schamangst*, was eine Art von Angst definiert, „welche durch plötzliche Bloßstellung hervorgerufen wird und die Gefahr verächtlicher Zurückweisung signalisiert“ (Wurmser, 1998, S. 78). Tiedemann (2007) schreibt zudem auch, dass die Scham in enger Verbindung zu Neid und Stolz steht. Erstere Emotion ist der Scham verwandt, da beide „Vergleichsaffekte“ (S. 16) sind, bei denen sich die betroffenen Personen mit anderen innerlich auseinandersetzen. Stolz hingegen kann als „polares Gegenstück“ (S. 16) zur Scham definiert werden.

Die so enge Korrelation zwischen den genannten Gefühlen bringt Wurmser (1998) auf den Punkt, indem er Folgendes dazu festhält: „Scham [ist] in ihren typischen Grundzügen komplex und variabel, viel eher eine Palette von eng verwandten Affekten als ein simpler, klar abgegrenzter Affekt.“ (S. 25).

An dieser Stelle soll versucht werden, die Scham von den zwei am engsten verwandten Gefühlen abzugrenzen, da diese am häufigsten verwechselt werden.

#### 2.2.1.1. Scham und Angst

Wie schon zuvor angedeutet handelt es sich bei der Scham um eine Emotion, die in ihren Grundzügen komplex und variabel ist. Wurmser (1998) erläutert, dass die Scham eine Form von Angst als zentralen Bestandteil mit sich bringt. Jacoby (1991) bezeichnet die Angst als ein „äußerst vielschichtiges Phänomen“ (S. 19). Der Autor schreibt weiter, dass die Angst eine „Wächterfunktion“ (S. 20) zur Erhaltung unserer Existenz und der Kontrolle und Autonomie des menschlichen Ich Bewusstseins einnimmt. Weiters geht Jacoby (1991) auf Sigmund Freud ein, der jedoch keine ausgebaute Theorie der Scham entwickelt hat, auch wenn er über den Schamaffekt, laut Tiedemann (2007) sehr wohl, wenn auch eher als Randbemerkungen, geschrieben hat. Jakoby (1991) weist darauf hin, dass Freud die Schuldgefühle dem Phänomen der Angst untergeordnet hat und schließt daraus, dass sowohl die Schuld als auch die Scham spezifische Aspekte der Angst sind. Zusammenfassend hält der Autor fest, dass Schamgefühle einerseits zwar als solche von der Angst unterschieden werden, sie aber andererseits als eine spezielle Form von Angst definiert werden können. Als praktische Exempel nennt der Autor die Angst vor beschämenden Situationen, welche vielleicht auftreten könnten. Wurmser (1998) stellt resümierend fest, dass, auch wenn die Angst eine der Hauptteile der Scham ist, die Scham offensichtlich mehr als die Angst und die Angst mehr als die Scham ist.

#### 2.2.1.2. Scham und Schuld

Sowohl die Scham als auch die Schuld sind zwischenmenschliche Emotionen, die signalisieren, dass zwischen der davon betroffenen Person und dem Rest der Welt etwas nicht im Reinen ist. Beide Gefühle sind selbstreflektierende Affekte, da das davon betroffene Individuum das eigene Selbst betrachten, reflektieren und in Frage stellen muss (Tiedemann,



2007). Außerdem kann davon ausgegangen werden, dass Scham- und Schuldgefühle allgemeine menschliche Erfahrungsgegebenheiten sind, die gegebenenfalls in gegenseitiger Vermischung auftreten (Jacoby, 1991). Hilgers (1997) schreibt hierzu auch von einer „Scham-Schuld-Spirale“ (S. 11), die sich aus einer empfundenen Schuldhaftigkeit und der darauffolgenden Scham entwickelt. Lewis (1995) hält zudem fest, dass beide Gefühle die Funktion haben, eine Handlung zu unterbinden. Hierbei unterscheidet sich aber das Wesen dieses Unterbrechens: Die Schuld auf der einen Seite warnt vor einer bestimmten Handlung: „Stop. Was du tust, verletzt eine Norm bzw. eine Regel.“ (S. 67), während sich die Scham hingegen auf das Selbst der betreffenden Person richtet: „Stop. Du bist nicht gut.“ (S. 67). Auch Jacoby (1991) beschreibt den Unterschied in einer ähnlichen Art und Weise. Er schreibt, dass Schuldgefühle bewirken, dass sich eine Person schlecht fühlt, weil sie etwas beabsichtigt, gedacht, getan bzw. nicht getan hat, was sie (nicht) hätte tun sollen. Schamgefühle hingegen entwerten die betroffene Person als Ganzes. Weber (2017) unterstreicht diesbezüglich die unterschiedliche Gefühlsqualität der beiden Effekte. Der Autor schreibt, dass die Scham „bedeutend intensiver empfunden [wird]“ (S. 195) als die Schuld. Auch Wurmser (1998) bezeichnet die Scham als etwas „Allesdurchdringendes“ (S. 79), da sich der Affekt auf die Person als Ganzes bezieht und daher „eine viel globalere Qualität als Schuld hat“ (S. 79). Lewis (1995) fasst diesen Gedanken zusammen und hält fest, dass bei der Scham das Subjekt und Objekt ident sind, da das Selbst als Ganzes betroffen ist und sich somit auf sich persönlich konzentriert. Bei der Schuld hingegen ist das Subjekt (Selbst) und das Objekt (Handlung bzw. Verhalten) nicht deckungsgleich.

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass die von Schuld betroffene Person in einen moralischen Konflikt gerät, der eine bestimmte Handlung betrifft. Bei der Scham hingegen erlebt die sich schämende Person „eine Diskrepanz des Selbst an sich“ (Wiesche, 2017b, S. 182).

### 2.3. Die Folgen der Scham

Nachdem die Scham definiert und von anderen, verwandten Emotionen abgegrenzt wurde, soll nun nochmals aufgezeigt werden warum es sich lohnt diesem Affekt so viel Aufmerksamkeit zuzuschreiben. Die zuvor beschriebenen Definitionen (siehe Kapitel 2.2) lassen zwar auf erstem Blick erkennen, dass mit der Scham oftmals Eigenschaftswörter wie *qualvoll*, *schmerzhaft*, *unangenehm* etc. einhergehen, jedoch beschreiben diese Adjektive

nur sehr vage die Effekte des Schamgefühls. Es scheint jedoch im Sinne dieser Arbeit zu liegen, konkret auf die möglichen Folgen, welche der Schamaffekt mit sich bringen kann, einzugehen, da dadurch die Macht dieser Emotion verdeutlicht werden kann und somit die Relevanz dieser Thematik unterstrichen wird.

Auch wenn in unserer Gesellschaft die Scham weitgehend negativ besetzt ist (Marks, 2013) sollen und können die Folgen dieses Affekts nicht verallgemeinert als rein hemmend oder schädlich definiert werden. Hilgers (1997) bringt dies auf den Punkt, indem er Folgendes festhält: „Scham ist demnach keineswegs ein in seinen Auswirkungen vorrangig negativer oder pathologischer Affekt, obgleich das Erleben von Scham grundsätzlich negativen Charakter besitzt. Scham hütet die Selbst- und Intimitätsgrenzen, wie sie Ansporn für Leistung, Entwicklung und Autonomie darstellt.“ (S. 15).

An dieser Stelle wollen zuerst kurz und bündig die physiologischen Folgen und anschließend die als positiv zu bewertenden Folgen des Schamgefühls erläutert werden. In weiterer Folge folgt eine Schilderung der als negativ zu bewertenden Effekte.

### 2.3.1. Die physiologischen Folgen der Scham

Marks (2019) hält fest, dass die Scham sich nicht nur auf das psychologische Wohlbefinden auswirkt, sondern sehr wohl auch physiologische Folgen mit sich bringt. Diese äußern sich häufig in Schwitzen oder Erröten im Gesichts- und Brustbereich. Diese Folgen werden durch eine beschleunigte Herzfrequenz, eine erhöhte Körpertemperatur und einer Ausweitung der Blutgefäße ausgelöst. Auch Wurmser (1998) bestätigt, dass die Scham vegetative Reaktionen mit sich zieht. Jacoby (1991) fügt zudem noch Zittern, Sprachhemmungen und Impotenz hinzu. Der Autor weist darauf hin, dass diese Folgen zusätzlich verstärkt werden, wenn sich die Aufmerksamkeit der betroffenen Person auf diese körperlichen Reaktionen richtet.

Durch den Wunsch des Flüchtens und Verbergens (vgl. Kapitel 2.1), welcher der Scham innewohnt, verändern sich auch die Körperhaltung, Mimik und Gestik des betroffenen Individuums. Marks (2019) hält fest, dass sich schämende Personen einigeln, kleinmachen, zurückziehen und verstecken wollen. Der Körper fällt zusammen, das Gesicht wird weggedreht und dem Blickkontakt wird ausgewichen. Weber (2017) schreibt von einem „Impuls zu verschwinden“ (S. 195), der sich in der Blicksenkung ausdrückt und es für die sich schämende Person sehr schwer macht, den Blicken der anderen zu erwidern. Marks

(2019) bezeichnet diese Reaktionen als Aufsetzen einer „Maske“ (S. 38), welche unter anderem auch den Ausdruck anderer Emotionen, wie beispielsweise Ärger, Furcht, Trauer etc. annehmen kann. Wie Jacoby (1991) (siehe oben) schreibt auch Marks (2019), dass sich die Scham ebenso auf die Sprache auswirkt. Oftmals sind die Aussagen der betroffenen Person wenig sinnvoll und die Äußerungen drücken sich typischerweise in Stottern, verlegenem Lachen oder erzwungenem Themenwechsel aus.

Marks (2019) schreibt weiter, dass bei der betroffenen Person zwei verschiedene Positionen eintreten können. Entweder sie nimmt eine Angriffsposition („fight“ (S. 68)), oder den Impuls der Erstarrung bzw. der Flucht („freeze“ bzw. „flight“ (S. 68)) ein. Um dies zu erklären, verweist der Autor auf die Neurobiologie und hält fest, dass durch den von der Scham ausgelösten Stress der Sympathikus, welcher eine „leistungsfördernde Wirkung“ (S. 67) hat, und gleichzeitig der Parasympathikus mit einer „erholungsfördernden Wirkung“ (S. 67) aktiviert wird.

### 2.3.2. Positive Folgen und Funktionen der Scham

Grundsätzlich kann die funktionale Rolle der Scham einerseits als *Beschützerin vor Zurschaustellung* (Hilgers, 1997; Wurmser, 1998) und andererseits als *Stimme des Gewissens* (Chu & de las Heras, 1994, S. 48) beschrieben werden. Diese zwei Funktionen sind de facto entgegengesetzt, denn einerseits versucht die Scham die Bindung zur Gesellschaft zu sichern, während andererseits die Sicherung der individuellen Integrität angestrebt wird. Jacoby (1991) fasst dies zusammen und schreibt: „Die Funktion der Scham ist also höchst komplex, dient offensichtlich Individualisierung und sozialer Anpassung zugleich.“ (S. 48).

Hilgers (1997) hält zudem fest, dass die Scham für ein klareres, realistischeres Bewusstsein für die Identität der betroffenen Person selbst und der anderen Menschen sorgt. Der Grund dafür ist, dass Scham eine fundamentale Rolle innerhalb der Autonomie- und Identitätsentwicklung bei den Menschen einnimmt. Der Autor definiert die Scham auch als „Abgrenzung, Eigenständigkeit und Autonomie begleitenden und moderierenden Affekt“ (S. 189), welcher durch die Identitätsentwicklung eine Abgrenzungslinie zwischen den anderen und dem eigenen Selbst zieht. Auch Marks (2019) hält zusammenfassend fest, dass die Scham die Funktion hat „die Beziehung zwischen Ich und Gesellschaft zu regulieren“ (S. 160).

Marks (2019) geht zudem noch auf die positiven Folgen bestimmter Formen der Scham<sup>6</sup> ein und schreibt, dass die *empathische* Scham für das gesellschaftliche Leben eine fundamentale Bedeutsamkeit darstellt, denn sie befähigt die Menschen zu „Mitgefühl, Solidarität und Freundschaft“ (S. 27). Sie stellt somit den Motor dar, den Benachteiligten unserer Gesellschaft beizustehen und diese unter Schutz zu nehmen. Auch die *Gewissensscham* wird vom Autor hervorgehoben, denn diese verhindert, dass sich die Menschen aus Selbstliebe zu „egoistischer Ichbezogenheit, krankhaft-narzisstischer Ichverliebtheit oder falscher Ichgerechtigkeit“ (S. 172) führen lassen. Diese Form der Scham erinnert uns daran, dass auch das Wohlergehen und die Würde unserer Mitmenschen zu beachten sind. Jacoby (1991) schreibt dazu, dass Scham „einerseits der Anwalt eines ungeschriebenen, vom einzelnen zum Teil verinnerlichten gesellschaftlichen Sittenkodexes, andererseits aber auch Verbündeter unserer inneren Echtheit und tiefen Überzeugungen“ (S. 49) ist.

Hier scheint auch ein kurzer Exkurs zum Bewegungs- und Sportunterricht angebracht, auf den zu einem späteren Zeitpunkt konkreter eingegangen wird. Die hier beschriebenen positiven Folgen von Scham werden auch in den österreichischen *Bildungsstandards für Bewegung und Sport* (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK], 2014) als wichtiges Ziel des Unterrichts für Bewegung und Sport angeführt. In dieser Handreichung steht: „Die Schüler/innen sollen zu einer positiven und realistischen Einschätzung ihrer Fähigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen herangeführt werden. Zudem sollen sie ihr Verhalten, Denken und emotionales Erleben bewusst wahrnehmen und die Wirkungen auf sich und andere reflektieren und einschätzen können.“ (S. 21). Hierbei scheint auch eine Empfehlung von Marks (2019) passend, der bezüglich der Bewältigung von Scham festhält, dass wir die Scham benötigen und es daher vernünftiger scheint, diese auch für progressive Zwecke zu nutzen, anstatt sie zu verdrängen.

Nachdem an dieser Stelle die positiven Folgen der Scham aufgezeigt wurden, soll in weiterer Folge auf die negativen Folgen eingegangen werden.

### 2.3.3. Negative Folgen der Scham

Marks (2019) hält fest, dass zu viel Scham kontraproduktiv für die betroffene Person ist. Der Autor schreibt dazu:

---

<sup>6</sup> Die Grundformen der Scham werden im Kapitel 2.6 erläutert.

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

Die Scham ist ein Gefühl, das unsere Aufmerksamkeit stark auf das Selbst der betroffenen Person richtet. Diese Emotion wird als oft so unangenehm erlebt, dass das betroffene Individuum verschiedene Abwehrmechanismen anwendet, die von einem harmlosen Schmollen bis zu selbstdestruktiver Sucht oder Gewalt reichen können (Marks, 2019). Marks (2013) schreibt, dass „das Hirn auf primitive Überlebensreaktionen zurückfällt“ (S. 37), welche sich entweder in Angriff, Flucht oder Verstecken äußern, da die „Hüterin der Menschenwürde“ (S. 37) für das Individuum eine sehr machtvoll Rolle einnimmt. Chu und de las Heras (1994) schreiben, dass die betroffene Person, um sich vor der Scham zu verbergen bzw. dieser zu entfliehen, eine „Maske anzieht und eine Rolle spielt“ (S. 57). Dabei halten die Autor\*innen fest, dass die Maske der Ablenkung und Verfälschung des Selbst dient.

Einige Autor\*innen versuchen die häufigsten Formen von Schamabwehrprozessen aufzuzeigen und diese untereinander zu unterscheiden. Lewis (1995) nennt beispielsweise die Begriffe „Zorn, Depression, Rückzug“ (S. 16 f.). Marks (2019) hingegen versucht die verschiedenen Folgen dezidiert zu beschreiben und unterteilt die Abwehrformen in vier große Hauptkategorien:

Als erste Form kann, die schon zuvor angedeutete Flight- bzw. Fluchtreaktion (siehe Kapitel 2.3.1) genannt werden. Beim „Verstecken“ (S. 71) kann die betroffene Person entweder emotional erstarren oder es kommt zur Maskierung bzw. Einigelung. Diese Form der Schamabwehr scheint jedoch, wie schon zuvor erläutert, im Sportunterricht nicht wirklich umsetzbar zu sein (vgl. Kapitel 2.1).

Weiters nennt Marks (2019) die „Projektion“ (S. 78), eine Abwehrform, die dazu führt, dass die betroffene Person die schamhaften Emotionen oder Bedürfnisse abwehrt, indem sie diese einem anderen Individuum bzw. einer anderen Gruppe zuschreibt. Konkret bedeutet dies, dass ein Individuum, um sich nicht selbst schämen zu müssen, andere Personen erniedrigt. Ein Schüler, der sich beispielsweise für homosexuelle Fantasien schämt, beschämt einen Mitschüler mit der Aussage „*schwule Sau*“ (Marks, 2013, S. 40). Der Autor fügt hinzu, dass Mobbing allgemein wesentlich auf diesem Mechanismus basiert.

Als dritten Abwehrmechanismus nennt Marks (2019) das „Angreifen“ (S. 79), welches sich in verschiedensten Formen, wie der Beschämung oder Verachtung Dritter, Zynismus, Negativismus, Schamlosigkeit, Arroganz, Groll, Neid, Ressentiment, Trotz, aber auch Zorn, Wut, Gewalt usw. äußern kann. Hilgers (1997) hebt zudem hervor, dass die Scham durch eine Verwandlung in Schuld abgewehrt werden kann. Aus einer gefühlten Ohnmacht, die durch die Scham ausgelöst wird, kann die betroffene Person eine Tat begehen, durch welche sie sich selbst zum aktiven Täter macht und somit der schamhaften Opferrolle entflieht. Der Autor hält fest: „Die »böse Tat« kann als Versuch verstanden werden, Kontrolle über die eigene Lage wiederzuerlangen.“ (S. 138). Sobiech und Marks (2008) schreiben diesbezüglich, dass es in der Schule vorkommen kann, dass beschämte Schüler\*innen Mitschüler\*innen aktiv beschämen oder verachten, um selbst von der eigenen Scham abzulenken. Auch Wurmser (1998) äußert sich hierzu und schreibt von einer „Wendung von passiv zu aktiv“ (S. 40). Es ist beispielsweise möglich, dass vor allem Jungen, die als nicht männlich gelten, da sie beispielsweise gefühlvoll sind, ein sehr protziges und arrogantes Verhalten äußern, um dadurch Selbstsicherheit vortäuschen zu können. Vor allem im Sportunterricht kann es vorkommen, dass risikoreiche Mutproben oder Eskapaden durchgeführt werden um die „verlorene Ehre“ (Sobiech & Marks, 2008, S. 7) wieder herzustellen.

Als weitere Möglichkeit der Schamabwehr nennt Marks (2019) das „Fliehen“ (S. 95) vor der Scham. Die betroffene Person versucht dabei die Scham durch Größenfantasien, Idealisierungen von anderen Personen (z.B. Sportstars, Künstler\*innen usw.) mit denen man sich identifiziert, Perfektionismus, Nazismus oder auch Zynismus zu bewältigen (Chu & de las Heras, 1994; Marks, 2019). Weiters schreibt Marks (2019) auch von einer Tarnung durch „Rätselhaftigkeit“ (S. 98) in Form von geheimnisvoller bzw. unverständlicher Ausdrucksweise, um damit eine Distanz zu anderen zu schaffen. Schlimmer scheint die Flucht in eine Sucht, welche das Ziel verfolgt mögliche Enttäuschen vorzubeugen. Chu & de las Heras (1994) schreiben, dass dabei eine aktive Form der Sucht (z.B. Sportsucht) als auch eine passive (z.B. Konsumsucht) möglich ist.

Chu und de las Heras (1994) heben auch die „Macht“, die „Gewalt“ und das „Helfertum“ (S. 58) als Abwehrformen der Scham hervor. Mit Macht und Kontrolle versucht die betroffene Person gegen Bloßstellung, Ohnmacht oder Panik vorzugehen. Ähnlich wie bei der Abwehrform der Machtausübung versuchen einige Personen, die Scham erlebt haben, in eine Helferrolle zu schlüpfen. Oft ist es so, dass hierbei die Menschen in der Helfer-Position

bewusst oder auch unbewusst Macht über die Hilfsbedürftigen ausüben. Auch die Durchsetzung der Macht durch Gewalt soll gegen das Ohnmachtsgefühl schützen. Marks (2013) hebt bezüglich der aggressiven Schamabwehr hervor, dass beispielsweise auch Amokläufe einen Scham-Hintergrund vorweisen können, und belegt dies mit dem Abschiedsbrief<sup>7</sup> des Amokläufers von Emsdetten im Jahre 2002. Der Autor schlussfolgert daraus, dass aggressives und autoaggressives Schamabwehrverhalten oftmals Hand in Hand gehen können.

#### 2.3.4. Die Funktionen der Scham: Ein Fazit

Zusammenfassend kann unterstrichen werden, dass sich die Funktionen der Scham durch eine gegensätzliche „Doppelaspektivität“ (Wiesche, 2017b, S. 183) charakterisieren. Während sich die Scham einerseits durch die Maskierung, die soziale Flucht, die Machtausübung oder den Angriff auf das betroffene Individuum selbstzerstörerisch auswirkt, besitzt dieser Affekt andererseits eine selbstbildende, identitätsstiftende Funktion: Die Scham kein ein „selbstrelevanter Regulator von Verhalten, Gefühlen und Haltungen“ sein (Wiesche, 2017b, S. 182), der die Person vor selbstzerstörenden Situationen schützt und soziale Anpassung erzeugt.

#### 2.4. Wer empfindet wie Scham

Da die vorliegende Schrift konkret auf das Auftreten des Schamphänomens im Sportunterricht in der Sekundarstufe abzielt, soll an dieser Stelle geklärt werden, ob es bestimmte Unterschiede in Hinblick auf das Alter gibt. Es scheint zudem auch sinnvoll auf die kulturellen Unterschiede einzugehen, da in den Schulen Österreichs viele Schüler\*innen mit Migrationshintergrund sind<sup>8</sup>. Außerdem versteht sich diese Arbeit als geschlechtssensibel. Aus diesem Grund sollen auch auf geschlechtsbezogene Unterschiede eingegangen werden.

---

<sup>7</sup> Vgl. <https://www.n-tv.de/politik/dossier/Abschiedsbrief-article199956.html>.

<sup>8</sup> Vgl. [https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user\\_upload/OEIF-BL-Broschuere\\_07012022\\_WEB.pdf](https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/OEIF-BL-Broschuere_07012022_WEB.pdf).

### 2.4.1. Altersabhängige Faktoren

Hilgers (1997) hält fest, dass der Mensch von seiner frühesten Kindheit an bis ins hohe Alter von seinen Schamgefühlen begleitet wird. Der Autor unterstreicht zudem, dass es „keine diskrete Abfolge einzelner Phasen“ (S. 192) gibt, sondern er spricht von einer Zunahme an Möglichkeiten des Selbst- und Fremderlebens. Chu und de las Heras (1994) schreiben, dass vor allem Kinder einer Vielzahl von Einflüssen (z.B. Liebe, Geborgenheit, Anerkennung, Freiheit usw.) ausgeliefert sind. Da in der Kindheit die Menschen als besonders offen und verletzlich gelten, stellt die Dosierung der Öffnung des intimen Raumes des Kindes eine seiner größten Herausforderung dar. Wetzel (2009) unterstreicht diesbezüglich aber explizit, dass Personen jeden Alters „ein klares Bedürfnis nach Grenzen“ (S. 12) haben. Hierbei hat die Scham eine zentrale Rolle, da die Schamgrenze der Grenze des intimen Raums entspricht. Die Scham reguliert somit schon im Kindesalter die Nähe und Distanz zum Gegenüber mit dem Ziel, dass sich die Person in der eigenen Haut wohlfühlt. Schäfer und Thompson (2009) sind der Ansicht, dass Bildungsprozesse<sup>9</sup> dem Auftreten der Scham vorausgehen müssen. Das sich „In-Beziehung-Setzen“ (S. 10) und somit „in einem Verhältnis zu sich zu stehen“ (S. 10), hat eine Bewertung des eigenen Selbst, des Auftretens und des Handelns mit sich zur Folge, dem die Person zu genügen versucht. Hilgers (1997) geht davon aus, dass die Schamreaktionen „differenzieren und daher parallel zur Genese des Selbsterlebens und des Erlebens des anderen zunehmend auf weitere Bereiche des Selbst in Interaktionen mit anderen ausdehnen“ (S. 196). Bezüglich Kinder und Jugendliche schreibt Marks (2013), dass Heranwachsende<sup>10</sup> (S. 45) erst noch erlernen müssen, die Grundbedürfnisse (Anerkennung, Schutz, Zugehörigkeit, Integrität) wahrzunehmen. Der Autor schreibt dazu: „Dieses Lernen ist unvermeidbar mit Scham verbunden und dafür brauchen Heranwachsende pädagogische Begleitung.“ (S. 45). Klinge und Wiesche (2017) heben hervor, dass vor allem Jugendliche „auf der Suche nach ihrer körperlichen, vor allem geschlechtlichen Identität sind“ (S. 11). Da der Körper als Anlass für Schamgefühle fungieren kann (vgl. Kapitel 2.5), gelten Schüler\*innen der Sekundarstufe als besonders gefährdet. Prototypisch für Mädchen in der Sekundarstufe können dies die körperlichen Veränderungen in der Pubertät sein. Für Jungen bringt oft das gesellschaftlich vermittelte Männlichkeitsideal, welches leistungs- und erfolgsorientiert ist, schamauslösendes Potential

---

<sup>9</sup> Hierbei wird unter dem Begriff Bildungsprozesse nicht die institutionelle Instruktion, sondern die „gängige Bestimmung von Transformationsvorgängen in Selbst- und Weltverhältnissen von Individuen“ (Schäfer & Thompson, 2009, S. 10) verstanden.

<sup>10</sup> Welche genaue Lebensphase Marks (2013) unter *Heranwachsende* versteht, wird nicht genauer spezifiziert.



mit sich (Sobiech & Marks, 2008). Wiesche (2017a) fasst dies zusammen, indem er festhält, dass diese Identitätssuche vor allem in der Pubertät oft als besonders sensibel und krisenhaft gilt.

#### 2.4.2. Kulturbedingte Faktoren

Marks (2019) hat, um den bedeutsamen Einfluss einer Kultur auf das Schamgefühl zu unterstreichen ein bekanntes Sprichwort wie folgt abgewandelt: „Sag mir, wofür du dich schämst, und ich sage dir, in welcher Kultur du lebst“ (S. 21).

Lewis (1995) schreibt: „Normen bestimmen auch unsere Gefühle“ (S. 115) und hält fest, dass es fast unmöglich ist diesen Normen zu entfliehen. Marks (2019) unterstreicht zudem, dass jeder Mensch, indem er lebt, beobachtet und Erfahrungen macht, die Erwartungen, Normen und Werte der Eltern, Familie sowie Gesellschaft lernt. Dies hat zur Folge, dass im Falle einer Verletzung einer gesellschaftlichen Norm, die für das Selbstbild als zentral und wichtig gilt, Schamgefühle ausgelöst werden können (Lewis, 1995). In welcher Art und Intensität die Scham bei den verschiedenen Personen auftritt und welche Folgen oder Abwehrreaktionen sie mit sich bringt, ist also von jedem Individuum und dessen Kultur bzw. Subkultur abhängig.

Özalp (2017) widmet beispielsweise in Wiesches und Klingses Sammelband ein Kapitel dem Schamerleben muslimischer Mädchen im Sportunterricht. Durch eine empirische Untersuchung, bei welcher rund 268 muslimische und nicht muslimische Schülerinnen teilgenommen haben, ist Özalp zum Schluss gekommen, dass sich muslimische Schülerinnen in „Situationen in Bezug auf das andere Geschlecht sowie in Bezug auf reifungsbedingte körperliche Veränderungen“ (S. 106) deutlich intensiver schämen als nicht muslimische Mädchen. Der Autor schlussfolgert daraus, dass die Wertvorstellungen, Regeln und Gesetze der islamischen Kultur einen erheblichen Einfluss auf das Schamempfinden der muslimischen Mädchen haben.

Wie stark die Normen einer Gesellschaft die Personen beeinflussen, kann beispielsweise an der starken Prädestinierung der Geschlechterrollen und der damit einhergehenden Scham gezeigt werden, welche im folgenden Unterkapitel geschildert werden.

### 2.4.3. Geschlechtsbedingte Faktoren

Wenn man davon ausgeht, dass Menschen mit Scham reagieren, wenn ihr wahrgenommenes, reales Selbst von dem Idealselbst abweicht (Jacoby, 1991), kann schlussgefolgert werden, dass sich die von der Gesellschaft auferlegten Frauen- und Männerideale beträchtlich auf die Scham der Individuen auswirken können (Chu & de las Heras, 1994). Diese reichen vom Körper(ideal)bild (♀ zart, sexy, schlank, usw.; ♂ muskulös, groß, kräftig usw.) über gesellschaftliche Aufgaben (♀ Hausarbeit, Beruf, für Harmonie und Schönheit sorgen usw.; ♂ Beruf, Familienvorstand, für Recht und Ordnung sorgen usw.) bis hin zu den Statussymbolen (♀ Schmuck, schöne Wohnung, attraktives Aussehen usw.; ♂ Geld, Macht, Auto, Muskeln usw.) (Chu & de las Heras, 1994).

Chu & de las Heras (1994) widmen der Männer- und Frauenscham jeweils ein Kapitel ihrer gemeinsam verfassten Schrift. Dabei versuchen die beiden Autor\*innen die, einem Geschlecht zugeschriebenen Aspekte zusammenzufassen: spezifisch Frauen schämen sich hauptsächlich, wenn sie *männliche* Attribute besitzen (körperliche Kraft, Aggressivität, Egoismus usw.); wenn sie sich für unattraktiv halten; bei ehelicher Untreue, Frigidität, Lust, Begierde; beim Versagen als Hausfrau, Mutter oder Partnerin; wenn sie alleinstehend sind; bei aussehensmäßiger, statusmäßiger Unterlegenheit gegenüber anderen Frauen. Männer hingegen empfinden Scham, wenn sie *weibliche* Anteile besitzen (Zartheit, Ängstlichkeit, Gefühlsreichtum, Passivität usw.); bei körperlicher Kleinheit, Penisgröße, Bauch, Glatze; bei sexueller Impotenz; aufgrund panischer Angst vor Homosexualität; bei beruflichem Versagen, Arbeitslosigkeit; bei körperlicher, sportlicher, beruflicher Unterlegenheit gegenüber anderen Männern (Chu & de las Heras, 1994).

Hilgers (1997) fügt dem hinzu, dass der Umgang mit der Scham und die Bewertung von außen geschlechtsspezifische Unterschiede aufweisen. Der Autor schreibt, dass in der Erziehung Schüchternheit, Verlegenheit oder Unverschämtheit bei Jungen andersartig bewertet wird als bei Mädchen. Dazu kommt, dass männliche Personen häufiger eine aggressivere Schamabwehr aufweisen, während Frauen eher zu einer nach innen gekehrten Verarbeitung neigen.

Chu und de las Heras (1994) versuchen den Vergleich zwischen den Geschlechtern auf den Punkt zu bringen und schreiben, dass Frauen „in einer patriarchalen Gesellschaft besonders prädestiniert für übermäßige Scham sind“ (S. 128). Anders als bei Frauen scheint jedoch bei Männern die Scham ein Tabu zu sein. Scham wird von der Gesellschaft als besonders

unmännlich definiert. Dies führt dazu, dass Männer, oft anders als Frauen, die Scham sehr einsam leben. Chu und de las Heras (1994) sind der Ansicht, dass gerade das männliche Image (Macht, Potenz usw.) dazu dient, die Scham der Männer abzuwenden und ziehen daraus den Schluss, dass die Scham bei Männern tiefliegender und für die Betroffenen beängstigender ist als bei Frauen. Dazu kommt, dass sich Frauen – eher als Männer – seit einigen Jahren mutig den Beschämungen, Verletzungen und dem patriarchalen Gesellschaftsbild stellen.

Nachdem nun die alters-, kultur- und geschlechtsbezogenen Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten aufgezeigt wurden, will an dieser Stelle explizit auf die Auslöser der Scham eingegangen werden, um an einem späteren Punkt der Arbeit die Aussagen der Forschungsteilnehmer\*innen besser nachvollziehen und einordnen zu können.

## 2.5. Schamanlässe

Im Allgemeinen kann festgehalten werden, dass sich ein Individuum für alles schämen kann. Marks (2019) bringt dieses Faktum auf den Punkt, indem er Folgendes schreibt:

Der eine mag sich für etwas schämen, womit ein anderer kein Problem hat. Sie [die Schamgefühle] können durch eine Vielzahl von Verhaltensweisen oder Eigenschaften ausgelöst werden, von A wie Armut und B wie betteln, über C wie das Tragen von C&A-Kleidung bis zu Z wie Zahnsperre. Eine vollständige Liste würde ein ganzes Buch füllen. (S. 13).

Auch Lewis (1995) argumentiert ähnlich und unterstreicht, dass eine Liste, der typischen Verhaltensweisen und/ oder schamauslösenden Reize eine Unmöglichkeit darstellt. Der Autor hält fest, dass die Reaktionen von Personen auf gewisse Ereignisse und Situationen völlig von den individuellen Erfahrungen, Erwartungen, Wünschen und Bedürfnissen abhängen. Es ist also nicht eine spezifische Situation oder eine konkrete Erfahrung, die Scham hervorruft, sondern deren Interpretation.

Es kann also festgehalten werden, dass sich Menschen grundsätzlich schämen, wenn die Person mit ihrem gesamten Dasein von anderen oder von sich selbst bewertet bzw. entwertet wird. Die Scham tritt also auf, wenn die Selbstachtung und das Gefühl des Selbstwertes eines Individuums angegriffen oder angezweifelt werden. Dies geschieht hauptsächlich bei der Nichterreichung des „Ichideals“ (Jacoby, 1991, S. 17), also ein zum Teil unbewusstes Bild, welches darstellt wie das Individuum sein möchte (Jacoby, 1991). Wurmser (1998) fasst dies

zusammen und schreibt, dass die Scham auftritt, wenn eine „Spannung [...] zwischen dem Ich-Ideal [was man sein möchte] und dem Ich [wie man sich wahrnimmt]“ (S. 73) herrscht.

Schäfer und Thompson (2009) sprechen diesbezüglich von einer „Wahrnehmung eines Selbstverlustes“ (S. 7). Dabei referieren die beiden Autor\*innen auf ein von der betroffenen Person wahrgenommenes Scheitern, welches sich auf das Selbstbild bezieht. Hierbei kann sich das Bild „auf das Aussehen, auf sozialen Konventionen oder auch auf moralische Imperative beziehen“ (S. 7). Wichtig dabei erscheint die Anwesenheit, oder eventuell auch nur die Vorstellung einer Anwesenheit von anderen, welche ebenfalls dieses Scheitern wahrnehmen könnten. Dies unterstreicht auch Lewis (1995), indem er schreibt: „Die soziale Bedeutsamkeit der Handlung, das Auge des anderen, ruft die Scham hervor.“ (S. 60).

Wie schon im Kapitel 2.4.2 erläutert, beeinflussen auch die gesellschaftlichen Normen das Ichideal und somit auch das Schamgefühl. Diese subjektive Bedeutung, die ein Individuum einer Norm zuschreibt, ist individuell und kann sich im Laufe des Lebens ändern (Lewis, 1995).

Richtet man den Blick auf das schulische Setting, kann festgehalten werden, dass Schüler\*innen mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen ins Schulsystem eintreffen und somit im Generellen keineswegs von einer homogenen Lerngruppe ausgegangen werden kann. Sobiech und Marks (2008) halten diesbezüglich fest, dass auch wenn ein Ziel des Bildungswesens ein produktiver Umgang mit Heterogenität ist, es in der Wirklichkeit oft anders zu sein scheint. Die Autor\*innen schreiben von einem Traum bzw. einem Wunsch nach Homogenität von Seiten der Bildungsinstitutionen, welcher konstruktive Umgangsformen mit der Heterogenität und der Differenzen der Schüler\*innen erheblich hemmt und zu einem „Missverhältnis von Normerwartung und Normerfüllung“ (S. 4) führt, was, wie schon zuvor erläutert, Scham auslösen kann.

Nachdem nun die Schamanlässe unter die Lupe genommen wurden, sollen in weiterer Folge die verschiedenen Formen der Scham geschildert werden, denn die „Scham ist nicht gleich Scham“ (Marks, 2013, S. 43). Da die vorliegende Arbeit die verschiedenen Schamanlässe im und rund um den Unterricht für Bewegung und Sport untersucht, scheint eine Erörterung dieser Formen der Scham äußerst interessant, da diese die schamauslösenden Erlebnisse der Schüler\*innen verständlicher gestalten.

## 2.6. Die Grundformen der Scham

Als eine Form der Scham nennt Marks (2019) die „Anpassungs-Scham“ (S. 13). Darunter versteht der Autor jene Schamgefühle, welche ausgelöst werden, wenn gesellschaftliche Erwartungen und Normen nicht erfüllt werden. Diese Form von Scham „ist nach außen gerichtet“ (S. 17) und hängt somit stark von den Blicken und Urteilen Dritter ab. Für den schulischen Kontext bedeutet dies, dass Schüler\*innen Scham verspüren können, wenn sie die Erwartungen oder Ideale der Schulgemeinschaft nicht erfüllen (Sobiech & Marks, 2008). Somit kann beispielsweise eine als nicht angemessen erachtete Bekleidung oder die Zugehörigkeit zu einer diskriminierten Gruppe, Ethnie bzw. Religion sowie auch das Empfinden bestimmter nicht konformer Gefühle oder Wünsche (z.B. Abhängigkeit, Homosexualität usw.) diese Form der Scham auslösen (Marks, 2019). Auch das nicht erreichte Leistungsideal fungiert als Auslöser der Anpassungsscham. Konkret im Sportunterricht kann dies beispielsweise vorkommen, wenn Schüler\*innen eine vorgegebene Aufgabe nicht bewältigen können oder ihre Bewegungen als ungeschickt wahrgenommen werden. So ähnlich argumentiert auch Hilgers (1997), welcher von einer „Kompetenzscham“ (S. 19) spricht, die durch negative Kompetenzerfahrungen, also bei ausbleibenden und gleichzeitig erwünschten Erfolgserlebnissen ausgelöst wird. Ein prototypisches Beispiel der Anpassungsscham aus dem Sportunterricht stellt das Mannschaftswählen dar. Als letzter gewählt zu werden, stellt häufig eine beschämende Situation dar, da es mit dem Gefühl die \* der *Schwächste* zu sein einhergeht (Sobiech & Marks, 2008).

Als Unterpunkt der Anpassungsscham nennt Marks (2019) die „Körper-Scham“ (S. 18). Der Autor schreibt, dass der eigene Körper oft als Auslöser für Schamgefühle fungiert. Diese können ausgelöst werden, wenn ein Individuum der Auffassung ist, nicht dem gesellschaftlichen Schönheitsideal zu entsprechen. Wiesche (2017b) fügt dem hinzu, dass nicht nur das Erscheinungsbild des Körpers diese Schamform auslösen kann, sondern auch wenn bestimmte körperliche Funktionen nicht beherrscht werden, oder konstitutionelle Voraussetzungen für gewisse Erwartungen nicht ausreichen. Kurz zusammengefasst, tritt diese Schamform immer auf, wenn der Körper einer Person nicht mit „den Idealvorstellungen des Selbst von seinem Körper übereinstimmt“ (Wiesche, 2017b, S. 178). Diese Form der Scham nimmt im Bewegungs- und Sportunterricht eine besonders relevante Rolle ein und kann in diesem Schulfach besonders stark auftreten, wenn Schüler\*innen „den herrschenden Leistungs- und Schönheits-Normen nicht entsprechen, wie sie auch von Sport-

und Schönheit-Industrie, sportlichen Mitschülern [sic!] und vielen Sportlehrkräften vorgegeben werden.“ (Marks, 2013, S. 38).

Marks (2019) nennt als weitere Form von Scham die „Gruppen-Scham“ (S. 25), welche mit dem umgangssprachlichen Begriff „fremdschämen“ (S. 26) gleichzusetzen ist. Darunter versteht man, dass sich eine Person für andere Personen bzw. für eine Gruppe schämt. Dabei ist dieses Individuum bzw. diese Gruppe meist der sich schämenden Person nahe oder zugehörig (beispielsweise von derselben Ethnie, Nation, Familie, Freundeskreis, Team usw.). Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass man sich meist für Personen oder eine Gruppe schämt, wenn diese von gesellschaftlichen Werten, Normen oder Verhaltensweisen abweichen und man die Befürchtung hat mit diesem Individuum oder dieser Gruppe identifiziert zu werden. Um nicht in „Sippenhaft“ (S. 26) zu geraten, tritt die Scham zur Distanzierung ein. Im schulischen Kontext kann dies beispielsweise bei Schüler\*innen mit Migrationshintergrund vorkommen, welche sich für Mitschüler\*innen desselben Ursprungslandes schämen. Auch können sich Schüler\*innen für ihre guten Freund\*innen schämen, wenn diese beispielsweise im Sportunterricht aufgrund einer peinlichen Situation beschämt werden (Marks, 2013).

Eine weitere Form von Scham, die sich auf andere Menschen bezieht, ist die sogenannte „empathische“ oder „mitgefühlte Scham“ (Marks, 2019, S. 27). Wie schon im Kapitel 2 angedeutet, ist oftmals eine beschämende Situation auch für die Zeug\*innen des Geschehenen peinlich. Sobiech und Marks (2008) schreiben dazu, dass eine Beschämung eines\*einer Mitschüler\*in Auswirkung auf die ganze Klasse haben kann. Ein konkretes Beispiel wäre, wenn sich Schüler\*innen nicht für die beschämten Klassenkamerad\*innen einsetzen und sich aus diesem Grund im Nachhinein schämen (Marks, 2013).

Zudem nennt Marks (2019) die „Intimitäts-Scham“ (S. 27). Die auftretende Scham will dabei die körperlichen, seelischen Grenzen und die Identität der betroffenen Person schützen. Die Intimitätsscham schützt davor persönliche Gedanken, Fantasien oder Gefühle, welche nicht für die Öffentlichkeit zugänglich sein sollten, zu verbergen. Außerdem ist diese die Art von Scham, welche für den Wunsch sorgt, intime Körperregionen zu verhüllen. Sie tritt auf, wenn Intimitätsgrenzen nicht respektiert werden, sich eine Person durchschaut fühlt oder die Würde durch Bloßstellung, Anprangerung, Mobbing etc. verletzt wird. Hilgers (1997) definiert diese Form der Scham als Schutz der Selbst- und der Intimitätsgrenzen und schreibt, dass diese bei Grenzverletzung durch Übergriffe aller Art entstehen kann. Sobiech

und Marks (2008) heben zudem hervor, dass bei der Intimitätsscham besonders kulturelle Unterschiede zum Vorschein kommen. Richtet man den Blick auf den Sportunterricht, kann festgehalten werden, dass die Intimitätsscham vor allem bei Berührungen, beispielsweise bei Hilfestellungen ausgelöst werden kann. Auch die Infrastruktur der Sportanlagen, wie beispielsweise offene Umkleidekabinen oder Duschräume, kann hierbei als Auslöser dieser Schamform fungieren.

Marks (2019) schreibt zudem, dass eine intensive oder wiederholte Verletzung der Intimitätsscham gegebenenfalls auch zur „traumatischen Scham“ (S. 29) führen kann. Der Autor unterstreicht, dass dies kein Automatismus ist, sondern von bestimmten Risikofaktoren oder günstigen „Resilienz-Faktoren“ (S. 31) (z.B. biologische Vitalität, soziales Umfeld oder die Art der Bewertung von Problemen) abhängt. Diese Form von Scham wird von Marks (2019) folgendermaßen definiert: „Traumatische Scham ist eine charakteristische Nachwirkung von traumatischen Grenzverletzungen wie Missbrauch, Vergewaltigung oder Folter.“ (S. 31). Sobiech und Marks (2008) warnen Lehrkräfte, indem sie hervorheben, dass nicht wenige Schüler\*innen traumatische Scham in außerschulischen Bereichen (z.B. Elternhaus) erlebt haben, diese in die Schule mitbringen und sich im Falle von zusätzlichen Beschämungen verstärken könne. Im Sportunterricht äußert sich dies häufig entweder durch Verweigerung oder durch exzessiven Einsatz.

Die von Marks (2019) zuletzt beschriebene Form des Schamaffekts ist die sogenannte „moralische“ (S. 33) bzw. „Gewissens-Scham“ (S. 33). Diese bestimmte Form der Scham versucht die Integrität der betroffenen Person zu schützen. Dieses Gefühl tritt gemeinsam mit Schuld und Reue auf und entsteht, wenn eine Person nicht im Einklang mit ihrem Gewissen ist und somit die eigenen Werte und Ideale verletzt sind. Hilgers (1997) schreibt, dass diese Schamform mit einem schuldhaften Handeln einhergeht und daher von der Schuld oftmals kaum zu differenzieren ist. Als konkretes Beispiel für einen Auslöser dieser Schamform kann ein unsportliches Verhalten sein, welches im Nachhinein für Scham, Schuld und Reue sorgt.

Hilgers (1997) hebt zudem eine Form von Scham hervor, welche bei aktiver Beschämung bzw. Demütigung durch Dritte, beispielsweise durch Mitschüler\*innen oder Lehrkräfte folgt. Zudem schreibt der Autor von der Scham, die durch die Abhängigkeit von Mitmenschen oder durch das Scheitern von Beziehungen ausgelöst wird.

Im Gegensatz zu Hilgers (1997) und Marks (2019) unterscheidet Wurmser (1998) drei Formen von Scham, die jeweils in einem unterschiedlichen zeitlichen Verhältnis stehen. Als erste Form nennt Wurmser die „Schamangst“ (S. 74), welche eine Signalform darstellt, die vor einer bevorstehenden Beschämung schützt. Die zweite Form beschreibt der Autor als den „eigentlichen Schamaffekt“ (S. 75). Dieser folgt auf die schon geschehene Bloßstellung bzw. Demütigung und stellt ein „komplexes affektives Reaktionsmuster“ (S. 75) dar, welches als „unerträgliches Gefühl erlebt wird“ (Tiedemann, 2007, S. 52). Als dritte und letzte Form definiert Wurmser (1998) die „Schamhaftigkeit“ (S. 75). Diese kann als Charakterhaltung bezeichnet werden, welche als Reaktion auf schamvolle Erlebnisse vor den zwei zuvor genannten Formen bewahren will. Als Beispiel aus dem Sportunterricht kann als erste Form die Angst vor einer schamvollen bzw. beschämenden Situation in der Umkleidekabine genannt werden. Ein Schüler, nennen wir ihn *M.*, hat beispielsweise Angst, den Körper in der Umkleidekabine zu zeigen. Als Beispiel für die zweite Form kann das Schamgefühl genannt werden, welches auftritt, wenn *M.* die Blicke der anderen in der Umkleidekabine spürt. Wird das Beispiel weitergedacht, kann die Schamhaftigkeit bei Entblößungen des eigenen Körpers im Generellen als Reaktion auf die bereits aufgetretene Scham gesehen werden.



### 3. Die schamerfüllte Pädagogik

Im schulischen Umfeld scheint die Scham einen sehr bedeutsamen Stellenwert zu haben. Marks (2019) hält hierzu Folgendes<sup>11</sup> fest: „Pädagogik in Deutschland ist traditionell durch Beschämungen, Ausgrenzungen und andere Formen der Entwürdigung geprägt. So werden heute Lehrer in Deutschland, wie kaum eine andere Berufsgruppe, öffentlich beschämt [...]. Viele Schüler werden durch Mitschüler gemobbt – oder durch Lehrer.“ (S. 129). Interessant scheint dabei, dass der Autor sich hierbei nicht rein auf die Schüler\*innen, sondern auch auf die Lehrkräfte bezieht. Marks schreibt, dass Lehrpersonen durch die Politik, Medien, oder durch die Öffentlichkeit im Allgemeinen tagtäglich als faul, unprofessionell, hilflos, ahnungslos, gestresst, überfordert usw. bezeichnet werden. Zudem begegnen Schüler\*innen Lehrpersonen oft mit Respektlosigkeit und einem aggressiven Verhalten, während deren Eltern durch „abfälliges Reden, Misstrauen, Intervenieren, Klagen, Einschüchterungsversuche, Mobbing oder kritische Briefe an die Vorgesetzten.“ (S. 131) die Lehrkräfte entwürdigen. Wirft man mit diesem Wissen einen Blick auf die bereits erläuterten Schamabwehrreaktionen (siehe Kapitel 2.3.3) kann schlussgefolgert werden, dass Lehrkräfte durch Angreifen oder Projektion ihre Scham auch auf die Schüler\*innen übertragen könnten. Dies kann als besonders problematisch erachtet werden, da die „Schule als Sozialisationsinstanz“ (Reisenauer & Ulseß-Schurda, 2017, S. 36) fungieren sollte und somit auf die „Entwicklung und Subjektwerdung“ (Reisenauer & Ulseß-Schurda, 2017, S. 36) der Schüler\*innen einen bedeutsamen Einfluss hat.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass die Scham im gesamten schulischen Setting eine große Rolle spielt. Der Bewegungs- und Sportunterricht grenzt sich jedoch von den anderen Schulfächern deutlich ab und gilt als besonders schamsensibles Unterrichtsfach. Weber (2017) definiert den Sportunterricht gar als „prädestinierten Schauplatz der Scham“ (S. 193). Dies hängt damit zusammen, dass der Bewegungs- und Sportunterricht wie kein anderes Schulfach den Körper der Schüler\*innen in den Mittelpunkt stellt und die sozialen Beziehungen besonders sichtbar werden (Wiesche, 2017b), wie im folgenden Kapitel konkret erläutert wird.

---

<sup>11</sup> Auch wenn Marks hierbei zwar explizit über Deutschland schreibt, kann davon ausgegangen werden, dass sich die Situation im deutschen Schulwesen nicht wesentlich vom österreichischen unterscheidet, wie folgender Artikel der Tageszeitung *Der Standard* und das Kapitel 5.7 dieser vorliegenden Arbeit unterstreicht: <https://www.derstandard.at/story/2000014361369/die-lehrer-sind-mit-haeupl-fertig>.

### 3.1. Das besonders (scham-) sensible Unterrichtsfach

Im Unterricht für Bewegung und Sport steht der Körper der Schüler\*innen im Mittelpunkt des Geschehens. Auch wenn in anderen Schulfächern, beispielsweise in Präsentationssituationen, der Körper nicht immer hinter Schulbänken versteckt werden kann, steht er niemals so vehement wie im Sportunterricht im Vordergrund (Wiesche, 2017b). Bei letzterem stellt er nämlich den „Ausgangspunkt von unterrichtlichen Handlungen und [den] Bezugspunkt von Bewertungen“ (Hunger & Böhlke, 2017, S. 1) dar. Der Körper der Schüler\*innen ist „Gegenstand bei Bewegungsdemonstrationen, Werkzeug bei Wettkämpfen und Objekt in Bewegungssituationen“ (Wiesche, 2017b, S. 184). Klinge (2009) hebt zudem hervor, dass auch „die Möglichkeiten seiner Inszenierung und Verkleidung<sup>12</sup> begrenzt sind. Vielmehr ist man mit seinem Körper den Blicken anderer ziemlich ausgeliefert.“ (S. 296). Außerdem setzt das Berühren des Körpers viele schulsportliche Inhalte voraus, wie beispielsweise Zweikampfsituationen oder Berührungen von Seiten der Lehrkräfte bei Hilfestellungen. Auch eine gezielte auf den Körper gerichtete Beobachtung und Kommentierung der Bewegungsfähigkeit durch eine Lehrperson setzt das Unterrichtsfach voraus, diese werden aber auch nicht selten von Schülern\*innen untereinander getätigt (Hunger, Böhlke & Witte, 2017). Klinge und Wiesche (2017) heben diesbezüglich hervor, dass Kinder schon im sehr frühen Alter wissen, „wie ihre Körper aussehen müssen“ (S. 12), da in unzähligen, den Kindern und Jugendlichen zugänglichen Medien, wie Jugendmagazinen, Internet, Musikclips, Fernsehsendungen, sozialen Netzwerke usw. die *richtigen* Körpermaße für Frauen und Männern vorgegeben werden. Dies scheint sehr problematisch, da „die persönliche Integrität des Menschen [...] unmittelbar mit dem Körper verbunden“ ist (Marks, 2009, S. 36).

Neben der hohen Körperlichkeit zeichnet sich der Sportunterricht durch sein sichtbares soziales Gefüge aus. Wiesche (2017b) ist der Ansicht, dass im Bewegungs- und Sportunterricht die Schüler\*innen beim Erwärmen, Spielen, bei den Übungsformen, der Gruppenfindung usw. intensiver als im Klassenraum aufeinandertreffen. Die schon im Vorhinein definierten Beziehungen zwischen den Schüler\*innen werden im Sportunterricht besonders zur Schau gestellt<sup>13</sup>. Wiesche (2017b) zitiert zusammenfassend in seinem Beitrag Miethling und Krieger (2004, S. 119), welche den Sportunterricht als „(soziale) ‚Oase‘ oder

---

<sup>12</sup> Bezüglich der Bekleidung denke man beispielsweise an den Schwimmunterricht, welcher meist eine konkrete Bekleidungsordnung vorschreibt.

<sup>13</sup> Man denke hierbei an die Mannschafts- bzw. Gruppenbildung.

„Tortur“ definieren. Das Klassenklima wirkt sich jedoch nicht nur auf das Wohlbefinden im Allgemeinen aus, sondern hat auch einen direkten Einfluss auf das Schamempfinden der Schüler\*innen (Krause, 2017). Ein problematisches Klassenklima fungiert, vor allem in bühnenähnlichen Situationen (vgl. Kapitel 3.1.2.1), als Verstärker der Scham, da Mitschüler\*innen das beschämte Individuum noch mehr bloßstellen können. Umgekehrt kann sich ein positives Klassenklima als Milderung in schamauslösenden Situationen auswirken, da die Mitschüler\*innen die beschämte Person unterstützen, trösten oder anfeuern können (Krause, 2017).

### 3.1.1. Die große Relevanz der Schamthematik für den Bewegungs- und Sportunterricht

Abgesehen von den schon zuvor erläuterten möglichen Folgen einer Beschämung (siehe Kapitel 2.3) soll bevor auf konkrete beschämende Situationen eingegangen wird, an dieser Stelle die große Relevanz dieser Thematik im Unterricht für Bewegung und Sport unterstrichen werden.

Da sich diese Schrift mit Scham und Beschämung im Bewegungs- und Sportunterricht auseinandersetzt, scheint es folgerichtig sinnvoll, das Ziel des Schulfaches nicht aus dem Blickwinkel zu verlieren. Die Leitidee des Sportunterrichtes schreibt vor, dass Schüler\*innen zum und durch Sport erzogen werden sollen (vgl. Kapitel 1). Wiesche (2021) beschreibt diesen Gedanken folgendermaßen: „Die Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur und die gleichzeitige Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel, und Sport sind laut dem Doppelauftrag des Faches Sport die Grundlage für Schulsport und Sportunterricht“ (Wiesche, 2021, S. 4). Für die Erreichung dieses Zieles kann ein beschämender bzw. schamerfüllter Unterricht sehr problematisch sein: Mehrmals erlebte und nicht aufgearbeitete Scham, welche als unangenehm, schmerzhaft oder gar qualvoll erlebt wird, kann zu einer negativen Grundeinstellung zum Sport im Allgemeinen führen. Somit wird die Erziehung zum Sport nicht angestrebt, sondern stark gehemmt. Zudem kann ein wiederholtes Erleben schamvoller Momente zu einer generellen Unsicherheit, neben den zuvor erläuterten Folgen (siehe Kapitel 2.3) führen, welche die Erziehung durch Sport behindert (Wiesche, 2017b). Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass sich beschämende Situationen kontraproduktiv auf die Erreichung der Ziele des Sportunterrichtes auswirken können.

Marks (2009) zeigt in seinem Text *Menschenwürde – ein Thema für den Sportunterricht* zudem auf, dass nicht nur die Ziele des Bewegungs- und Sportunterrichtes durch wiederholte Scham und Beschämung gehemmt werden, sondern, dass auch weitere Bildungs- und Erziehungsziele davon beeinträchtigt werden können. Der Autor schildert in diesem Text ein Beispiel, in welchem eine übergewichtige Schülerin erzählt, dass sie den Sportunterricht hasse, da sie „immer eine 5“ (S. 35) bekomme und von den anderen gehänselt werde, wenn sie eine Aufgabe nicht schaffe. Die Erzählung der Schülerin richtet sich auf eine Stunde, in der die Schüler\*innen Stangenklettern sollten. Aus Angst vor einer erneuten Blamage überlegt sich das Mädchen der Lehrperson mitzuteilen, dass sie die Sportbekleidung vergessen habe, entscheidet sich jedoch dagegen, aus Angst davor, in Unterwäsche turnen zu müssen, wie es vor einiger Zeit einer ihrer Mitschüler tun musste. Die Schülerin ist nicht in der Lage, die Aufgabe zu lösen und wird in weiterer Folge von „allen“ (S. 35) ausgelacht und von einigen Mitschüler\*innen mit beschämenden Aussagen wie: „Dicki, Dicki, du hängst wie ein nasser Sack da“ (S. 35) beleidigt. Marks schreibt, dass in diesem Beispiel folgende Auszüge aus dem *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland* von der Lehrkraft nicht beachtet bzw. verletzt wurden:

- „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist die Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.“ (Artikel 1 des deutschen Grundgesetzes, zitiert nach Marks, 2009, S. 35).
- „Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit [...] und auf körperliche Unversehrtheit. Die Freiheit der Person ist unverletzlich.“ (Artikel 2 des deutschen Grundgesetzes, zitiert nach Marks, 2009, S. 35).
- „[...] Niemand darf wegen seines Geschlechts [...] seiner Behinderung [...] benachteiligt oder bevorzugt werden.“ (Artikel 3 des deutschen Grundgesetzes, zitiert nach Marks, 2009, S. 35).

Marks (2009) unterstreicht, dass im oben erläuterten Beispiel alle drei zitierten Artikel des Grundgesetzes verletzt wurden, denn die Würde der Schülerin ist von ihrer Lehrkraft – einer Vertreterin des Staates – nicht geschützt worden. Auch die Freiheit, sich der zu schwierigen Aufgabe und der einhergehenden Scham zu entziehen, wurde nicht gewährleistet, da sie zur Teilnahme, an einem für sie entwürdigendem Sportunterricht gezwungen wurde. Außerdem interpretiert Marks, dass die Schülerin der Auffassung sein könnte, dass sie aufgrund ihres Körpergewichtes benachteiligt wurde. Daraus schließt der Autor, dass alle drei eben zitierten Grundgesetze in dieser beschriebenen Sportstunde verletzt wurden und stellt schlussfolgernd folgende These auf: „Der Unterricht über Demokratie und Menschenwürde steht und fällt mit dem Sportunterricht.“ (S. 36).

Nachdem nun die große Relevanz der Schamthematik im Bewegungs- und Sportunterricht unterstrichen wurde, scheint es an dieser Stelle angebracht den aktuellen Forschungsstand, bezüglich konkreter Situationen des koedukativen Sportunterrichts, welche Scham hervorgerufen haben unter die Lupe zu nehmen.

### 3.1.2. Beschämende Situationen für Schüler\*innen im Sportunterricht. Eine Einleitung

Während der Sportunterricht für viele Schüler\*innen das persönliche Lieblingsfach darstellt, gilt er für andere als „ausgewiesenes Horrorfach“ (Hunger und Zander, 2020, S. 121). Ein Blick in das World Wide Web lässt sehr schnell erkennen, dass der Unterricht für Bewegung und Sport für viele Schüler\*innen bzw. Ex-Schüler\*innen eine sehr schwierige Zeit darstellt bzw. darstellte. Die folgenden und noch viele weitere Erfahrungsberichte stammen beispielsweise aus nur einem der vielen verschiedenen Onlineforen (Glamour, n.d.).

[...] Ich [habe] starke Angst vor dem Sportunterricht in der Schule. Ich weiß, wie dumm und kindisch das vielleicht klingt, aber mich belastet das stark.

Ich habe Sport auch immer gehasst, hatte auch früher ganz miese Noten dort und war immer froh, wenn der um war.

Der ganze Sportunterricht ist in meinen Augen eh absolut sinnfrei. So lernt einfach niemand Spaß an Bewegung zu haben. Nein, das was eigentlich für Ausgleich und Gesundheit sorgen soll, wird zur Qual.

Mir ging es früher ganz genauso. Ich hatte immer richtig, richtig Panik vorm Sportunterricht.

Ich kenne diese panische Angst, allerdings vorm Schwimmunterricht in der 3./4. Klasse. Ich habe regelmäßig davor geweint, hatte Panik und Alpträume.

*Starke Angst, Hass, Qual, Panik, Alpträume:* Mit diesen und ähnlichen Stichwörtern beschreiben manche (Ex-) Schüler\*innen den Sportunterricht. Auch wenn die Motive für diese und ähnliche Aussagen sehr vielfältig sein können, liegt es nahe, dass Scham und Beschämung oftmals die Ursache dafür sind.

Im Folgenden sollen konkrete, für Schüler\*innen beschämende bzw. schamvolle Situationen aus dem koedukativen Sportunterricht geschildert werden<sup>14</sup>. Um dabei eine bessere

---

<sup>14</sup> Die folgenden Ausführungen stammen vor allem aus empirischen Studien, die in deutschen Bundesländern (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen) durchgeführt wurden, in denen der Sportunterricht koedukativ erteilt wird.

Übersicht gewähren zu können, werden die verschiedenen schamauslösenden bzw. beschämenden Situationen in Kategorien zusammengefasst.

### 3.1.2.1. Bühnensituationen

Wie schon zuvor des Öfteren geschildert (siehe Kapitel 2.5), ist die Anwesenheit anderer Personen für das Auftreten der Scham besonders relevant. Weber (2017) schreibt, dass es beim Empfinden der Scham als besonders entscheidend gilt, ob man gesehen wird, oder die unangenehme Situation von den anderen unbemerkt bleibt. Der Autor hält diesbezüglich fest, „dass die Scham oft mit einem kritischen Urteil Anderer einhergehen kann, ist daher für die Gefühlsqualität weniger entscheidend, als die konkrete Anwesenheit – und sei sie für einen Moment auch nur eingebildet – Anderer [sic!], die mich erblicken können.“ (S. 208). Im Sportunterricht wird nicht nur der Körper und die motorische Leistung der Schüler\*innen in den Mittelpunkt des Geschehens gestellt (vgl. Kapitel 3.1), sondern zudem werden oftmals bühnenartige Situationen hergestellt, in welchen einzelne Schüler\*innen vor der versammelten Klasse ihre motorischen Leistungen präsentieren müssen. Die Situation, wenn man den Augen aller ausgeliefert ist, kann zu Scham führen, wie folgendes Zitat einer 17-jährigen Schülerin aus Wiesches Studie (2011) belegt: „Es ist unangenehm, wenn man vor der Gruppe etwas vormachen muss, was man nicht gut/gar nicht kann.“ (S. 102). Während leistungsstärkere Schüler\*innen diese *Bühne* oftmals genießen, da sie ihr gutes Leistungsvermögen zur Schau stellen können, kann diese für leistungsschwächere als öffentliche Bloßstellung gelten, bei welcher sie ihre Abweichung von dem explizit oder auch implizit vorausgesetzten Sollzustand offenbaren müssen (Krause, 2017). In solchen Situationen sind der Zusammenhalt und das soziale Klima der Schulklasse ausschlaggebend. Haas (2013) und Krause (2017) unterstreichen, dass ein schlechteres Klassenklima in solchen bühnenartigen Situationen als Verstärker der Scham bzw. der Beschämung fungiert, während ein Klassenklima, welches durch ein Miteinander und Einfühlungsvermögen geprägt ist, das Schamempfinden der Schüler\*innen, welche sich auf solch einer *Bühne* befinden, mildert.

Schlussfolgernd kann festgehalten werden, dass der Blick des anderen bei jeder im Folgenden beschriebenen Situation ausschlaggebend ist und eine bühnenartige Situation, oftmals zu einer Intensivierung der Scham bzw. der Beschämung führen kann. So sind Situationen, in denen sich Schüler\*innen aufgrund ihrer motorischen Leistungsfähigkeit

schämen, umso intensiver, wenn diese vom Rest der Klasse in einer bühnenartigen Situation begutachtet werden können: „Die Situation, wenn man geprüft wird und die ganze Klasse dabei zuguckt, ist meiner Meinung nach sehr unangenehm“ (Wiesche, 2011, S. 105).

### 3.1.2.2. Leistungsdruck

Es liegt auf der Hand, dass im Sportunterricht die motorische Leistung der Schüler\*innen einen zentralen Stellenwert einnimmt. Hunger und Zander (2020) halten beispielsweise fest, dass die Schüler\*innen im Sportunterricht unterschiedliche Sinnperspektiven kennenlernen sollen, unter anderem auch die Leistung. Die beiden Autor\*innen verweisen beispielhaft auf den Lehrplan von Nordrhein-Westfalen, in welchem Folgendes angeführt wird: Schüler\*innen sollen „das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014, S. 11). Wirft man den Blick auf den österreichischen Unterricht für Bewegung und Sport kann festgestellt werden, dass die Leistung einen sehr ähnlichen Stellenwert einnimmt. Laut den *Bildungsstandards für Bewegung und Sport* (BMUKK, 2014) sollen die Leistungen der Schüler\*innen erhoben und eine Leistungsverbesserung angestrebt und gesichert werden. Außerdem sollen die Schüler\*innen in der Lage sein, ihre eigene Leistungsfähigkeit realistisch einschätzen zu können, die optimale Leistung zu erbringen und „den Einfluss der eigenen Anstrengung und Fähigkeit auf die sportmotorische Leistung“ (S. 21) zu erkennen. Klinge (2009) ist jedoch der Ansicht, dass sich trotz der veränderten sportpädagogischen Konzepte, der Sportunterricht oftmals noch an Sportarten und somit an Bewegungsnormen orientiert. Die Autorin schreibt, dass die Auslegung des Gegenstandes maßgeblich für den Leistungsdruck und der einhergehenden Scham sei. Sie hält fest, dass nicht nur eine Leistungssteigerung der Schüler\*innen angestrebt, sondern auch eine bestimmte Mindestleistung erwartet werden, wie z.B. beim Hochsprung eine gewisse Mindesthöhe zu überschreiten oder einen Sprung vom 3-Meter-Turm, wie folgende Zitate aus Wiesches Studie (2011) aufzeigen: „Beim Hochsprung kam ein Mitschüler nicht über die Stange in niedriger Höhe und fiel immer wieder auf die Stange. Dieser wurde immer roter und hat es somit erst recht nicht geschafft“ (S. 108), „die peinlichste Situation beim Schulschwimmen war, dass wir vom 3m Turm springen sollten und wenige sich getraut haben“ (S. 104).

Auch Salomon (2017) schreibt, dass im Schulalltag der Gedanken des Wettkampfsports und des außerschulischen Sports mit seinen Idealen und Maßstäben noch dominant ist. Elbe und

Schüler (2020) unterstreichen diesbezüglich ganz klar, dass bei vorgegebenen Zielen „die Zielablösung von nicht erreichten Zielen mit einem größeren Schamgefühl verbunden [ist] als bei autonomen [selbstbestimmten] Zielen“ (Elbe & Schüler, 2020, S. 160). Eine zwölfjährige Schülerin aus Wisches Studie (2011) schreibt hierzu: „[Ich schäme mich] wenn mal etwas nicht klappt. Wenn es aber alle schaffen, nur ich nicht“ (S. 116). Zudem hebt Auras (2008) explizit hervor, dass eine Überforderung der Schüler\*innen Scham auslösen kann. Aus diesem Grund sind Schüler\*innen mit schwächeren motorischen Voraussetzungen der Gefahr von Scham und Beschämung stark ausgesetzt (Salomon, 2017).

### 3.1.2.3. Beleidigungen

Ähnlich wie der Leistungsdruck wirkt sich auch die Kommentierung der Leistung für manche Schüler\*innen beschämend aus. Wiesche (2017a) hält fest, dass auch wenn Schüler\*innen oftmals eine etwas gröbere oder derbere Umgangssprache gewöhnt sind, Beleidigungen seitens der Lehrkraft oder der Mitschüler\*innen Scham auslösen können: „Der Lehrer wurde vor der gesamten Klasse ausfallend zu mir (auch zu anderen Schülern)“ (Wiesche, 2011, S. 121). Hunger und Böhlke (2017) kommen in ihrer Studie zum Ergebnis, dass vor allem körper- und geschlechtsbezogene Äußerungen, wie das folgende Zitat einer Studentin, als besonders grenzüberschreitend und beschämend gelten: „Das sieht bei dir aus wie Wackelpudding auf Beinen“ (Hunger und Böhlke, 2017, S. 14). Außerdem führen die beiden Autorinnen mehrere beispielhafte Zitate aus ihrer Studie an, bei welchen die Teilnehmer\*innen von grenzüberschreitenden Aussagen über intime Körperteile wie Brust, Gesäß und über die Bekleidung erzählen:

Zu dieser Zeit waren die Sport-Tops sehr in Mode, von denen ich auch eins im Sportunterricht trug. ... Mein Trainer gab mir Hilfestellung, was auch in Ordnung war. Aber dann brachte er den Kommentar: 'Da hast du aber ein sehr sportliches Oberteil an, [Name]!'. In Kombination mit der Hilfestellung kam ich zu einigen mir unangenehmen Interpretationen. Er war mir eindeutig zu nahe getreten, obwohl er mir vielleicht auch nur ein Kompliment machen wollte" (Hunger und Böhlke, 2017, S. 14).

Auffallend ist, dass im Text von Hunger und Böhlke (2017) des Öfteren Zitate von weiblichen Studienteilnehmerinnen über grenzüberschreitende Aussagen geschildert sind, welche von männlichen Lehrpersonen getätigt wurden, wie beispielsweise das zuvor angeführte Zitat sowie auch das folgende:



Bei der Vorbesprechung meiner Abiturprüfung Badminton sagte der Prüfer (männlich) zu mir: 'Das sollte schon alles klappen, wenn du morgen noch ein knappes Shirt trägst'. War zwar als Scherz gemeint und von mir auch so aufgefasst aber trotzdem eine extreme Grenzüberschreitung des Sportlehrers.(Hunger & Böhlke, 2017, S. 14).

Auch abwertende geschlechtsbezogene Aussagen bzw. Beleidigungen wie die folgende können auf Schüler\*innen beschämend wirken: „Sein Witz war es zu sagen: ‚Gemischtes Doppel im Tennis ist Tennisspielen mit Damenbehinderung‘“ (Hunger und Böhlke, 2017, S. 14). Auch wenn geschlechtsbezogene Aussagen und Beleidigungen oft von männlichen Sportlehrern stammen, kann nicht ausgeschlossen werden, dass auch Fachlehrerinnen abwertende geschlechtsbezogene Aussagen treffen, wie folgendes Zitat eines Studenten aufzeigt: „Sportlehrerin: ‚Im Tanzen seid ihr Jungs eh Bewegungslegastheniker‘“ (Hunger und Böhlke, 2017, S. 14).

#### 3.1.2.4. Öffentliche Bloßstellungen

Neben den expliziten Beleidigungen kann auch die öffentliche Bloßstellung als Phänomen genannt werden, welches bei den Schülern\*innen Scham hervorrufen kann. Vollmuth (2008) nennt mehrere Möglichkeiten wie Schüler\*innen durch die Handlungen und Entscheidungen von Lehrkräften vor den Augen aller bloßgestellt werden können. Ähnlich wie eine Beleidigung kann die Infragestellung der Glaubwürdigkeit der Schüler\*innen genannt werden, wie beispielsweise: „nicht zu glauben, dass du das nicht kannst, du hast doch nur keine Lust“ (Vollmuth, 2008, S. 27). Auch die Benennung von mangelnden Fähigkeiten, Fertigkeiten oder körperliche Besonderheiten vor der gesammelten Klasse wirken auf Schüler\*innen oft als beschämend, wie folgendes Zitat einer 13-jährigen Schülerin aufzeigt: „Und es ist ja nicht so, dass Sportlehrer das nicht herausschreien, wenn du das nicht kannst. Alles ist öffentlich und das nervt. Sie meckern dich nur an und damit ist alles erledigt“ (Wiesche, 2011, S. 124). Zudem zeichnen sich gewisse Unterrichtsmaßnahmen, welche sich vor der gesammelten Klasse abzeichnen als sehr beschämend aus. Wiesche (2017a) hält beispielsweise fest, dass „öffentliche Prüfungssituationen“ (S. 31) als ein Bloßstellen auf einer von der Lehrkraft erzeugten *Bühne* gesehen werden kann. Vollmuth (2008) hält zudem fest, dass auch Strafmaßnahmen, wie „auf der Bank strafsitzen“ (S. 27), bei den Schüler\*innen Scham auslösen können. Grundsätzlich kann zudem festgehalten werden, dass immer wieder kehrende Rituale, also „kontinuierliche Wiederholungen praktischer Handlungen“ (Klinge, 2009, S. 299) zwar den Sportunterricht einerseits strukturieren,

organisieren und für Ordnung sorgen, andererseits aber auch ein sehr großes beschämendes Potential mit sich bringen. Solche Rituale scheinen als besonders gefährdend, da ihre Umsetzung oftmals als selbstverständlich gilt und sie daher nicht hinterfragt werden (Klinge, 2009). Das wohl markanteste Beispiel eines Rituals, welches von Klinge (2009) als „Missachtungsritual“ (S. 299) definiert wird, ist die Mannschaftswahl. Dabei wählen zwei Schüler\*innen abwechselnd immer eine Person, die bei ihnen in der Mannschaft mitspielen soll/ darf. In der Praxis zeigt sich, dass häufig dieselben Schüler\*innen erst sehr spät oder gar als letzte gewählt werden, wie folgende Zitate aufzeigen: „Wenn die Schüler die Mannschaften selber wählen und zum Schluss immer die gleichen übrig bleiben. Manchmal wird man dann sogar gar nicht mehr beachtet.“ (Wiesche, 2011, S. 108). Eine 16 Schülerin in Wiesches Studie (2011) spricht sogar von einem vorsätzlichen Ignorieren einiger Schüler\*innen bei der Mannschaftswahl: „Beim Wählen der Mannschaften, wenn ein oder mehrere Schüler vorsätzlich ignoriert werden oder diese von der einen zur anderen Mannschaft geschoben werden“ (S. 109). Vollmuth (2008) definiert diese Art der Mannschaftsfindung als „soziale Abstufung“ (S. 27), während Borgmann und Wiesche (2017) unterstreichen, dass dieses Vorgehen für jene Schüler\*innen, die immer als letztes gewählt werden, eine regelrechte schambehaftete „Qual“ (S. 88) sein kann.

### 3.1.2.5. Körperliche Exponiertheit

Die Körperscham (vgl. Kapitel 2.6) und die besondere körperliche Exponiertheit im Sportunterricht wurden schon an mehreren Stellen der vorliegenden Arbeit diskutiert (siehe Kapitel 3.1). Der Schwimmunterricht gilt als Paradebeispiel für dieses Problem. Im Schwimmbad lassen es die Kleidungs Vorschriften nicht zu, den Körper vollständig zu bedecken und dieser muss „schonungslos gezeigt werden“ (Wolters, 2008). Auch Hunger und Böhlke (2017) sind in ihrer durchgeführten qualitativen Studie, auf das Ergebnis gekommen, dass es für Ex-Schüler\*innen ein sehr großes Problem darstellt, „dass man sich fast nackt zeigen muss.“ (S. 10). Eine 16-jährige Schülerin hält hierzu folgendes fest: „Es ist peinlich, wenn man beim Schulschwimmen einen Kopfsprung machen soll, die ganze Klasse sich den Arsch angucken kann und einem dann noch das Bikini-Oberteil wegfliegt“ (Wiesche, 2011, S. 106).

Aber nicht nur im Schwimmunterricht, sondern auch im Sportunterricht in der Turnhalle schildern mehrere Studierende schamvolle Erlebnisse, die mit der körperlichen

Exponiertheit zusammenhängen. Hunger und Böhlke (2017) schreiben, dass da der Körper inoffiziell und offiziell permanent beobachtet, bewertet und kommentiert wird, die reine „Teilnahme am Sportunterricht“ (S. 10) beschämend sein kann. Wiesche (2017a) argumentiert ähnlich und schreibt: „Während das ‚unabsichtliche Betreten der Kabine von Lehrern‘ [sic!] als beschämend wahrgenommen wird, ist für viele SchülerInnen das bloße Umkleiden sehr schamvoll“ (Wiesche, 2017a, S. 29). Die Umkleidekabine und die Sportkleidung spielen grundsätzlich bei Schüler\*innen eine große Rolle. Die Kleidung kann aufgrund von den verschiedensten Bewegungsabläufen verrutschen und somit können intime Körperteile den gewollten oder ungewollten Blicken freigesetzt werden, wie folgendes Zitat einer 15-jährigen Schülerin aus Wiesches Studie (2011) artikuliert: „Lehrer xy hielt bei einem Handstand meine Beine fest. Das T-Shirt rutschte runter. Jeder konnte meine Unterwäsche betrachten. [...]“ (S. 119). Außerdem gelten weite Leibchen oder Hosen vor allem bei Mädchen oft als unmodern oder dysfunktional. Bei den moderneren und funktionaleren Sport-Tops und Hosen werden die Körperkonturen jedoch deutlich sichtbarer, was wiederum bei einer Abweichung des Erscheinungsbilds vom gewünschten Idealbild Körperscham hervorrufen kann. Zudem heben Hunger und Böhlke (2017) auch hervor, dass unkontrollierte Bewegungen des Körpers, wie beispielsweise das Wackeln des Gesäßes, der Brust oder des Bauches Schamgefühle hervorrufen können, wie beispielsweise folgendes Zitat einer 13-jährigen Schülerin verdeutlicht: „Wenn beim Rennen alles schwabbelt [...] [schäme ich mich]“ (Wiesche, 2011, S. 126). Auch können sichtbare Schweißflecken als peinlich oder schamauslösend empfunden werden, wie das Zitat eines Studenten schildert:

„Ich weiß noch, dass ich es in der 5./6. Klasse immer total peinlich fand, dass sich beim Sport in der Schule so Schweißflecken am T-Shirt abgezeichnet haben. Ich habe mich immer, um das zu vermeiden, extra nicht so stark angestrengt und die Arme unten gelassen.“ (Hunger und Böhlke, 2017, S. 12).

Ähnlich wie bei den Beleidigungen (vgl. Kapitel 3.1.2.3) spielen auch bei der körperlichen Exponiertheit die Lehrkräfte für das Schamempfinden vieler Schüler\*innen eine zentrale Rolle: die „quasi ‚Nacktheit‘ [...] vor dem Lehrer“ (Hunger und Böhlke, 2017, S. 10) wird von mehreren Teilnehmer\*innen in Hunger und Böhlkes Studie (2017) angesprochen. Der Großteil der Zitate stammt von weiblichen Teilnehmerinnen, welche die körperliche Exponiertheit vor männlichen Lehrkräften als beschämend empfinden, wie folgendes Zitat belegt:

Schwimmunterricht: Wir Schüler wurden angeleitet mit dem Bauch auf dem Boden liegend vor der männlichen Lehrkraft die typische ‚Froschbeinbewegung‘ vorzumachen. Bei dieser Übung hatte der Lehrer freie Sicht auf die Geschlechtsmerkmale. Wir Mädchen hatten zwar alle Badeanzüge an, aber dadurch, dass der Lehrer hinter uns stand, um genau die Beinbewegung zu beobachten, war es für mich eine grenzüberschreitende Situation (Hunger und Böhlke, 2017, S. 11).

Zusätzlich erzählen die Studierenden von expliziten Thematisierungen der körperlichen Exponiertheit, welche als beschämend und grenzüberschreitend empfunden wurden:

Ich war in der 11. Klasse und trug ‚ganz normal‘ ein Sport-Top und lange Hose. Mein Sportlehrer ließ mich beim Turnen einer Übung vormachen und sagte anschließend vor der ganzen Klasse, dass ich mich in Zukunft anders kleiden sollte, da meine weiblichen Rundungen ja nicht zu übersehen seien und ich deshalb selbst schuld bin, wenn Jungs/Männer dorthin schauen würden und schaute demonstrativ auf meine Rundungen (Hunger und Böhlke, 2017, S. 11).

Interessant scheint, dass nicht nur die körperliche Exponiertheit der Schüler\*innen als beschämend gilt, sondern auch der Blick von Seiten der Schüler\*innen auf den Körper der Lehrkraft Scham auslösen kann, wenn dieser bei bestimmten Bewegungen durch die (enge bzw. verrutschte) Sportbekleidung sichtbar wird:

Mein Sportlehrer am Gymnasium hatte immer eine sehr knappe und enge Sprintershorts im Unterricht an und setzte sich dann auch manchmal breitbeinig vor uns hin, wenn er etwas ansagte. Man wollte gar nicht dahin schauen. Ob er das selbst so realisiert hat, weiß ich nicht (Hunger und Böhlke, 2017, S. 12).

### 3.1.2.6. Berührungen

Die starke Körperlichkeit im Sportunterricht veranlasst, dass der Körper nicht nur beobachtet und kommentiert, sondern auch immer wieder berührt wird (vgl. Kapitel 3.1). Weigelt (2008) schreibt dazu, dass Berührungen des Körpers in der Pubertät „sozusagen ihre Unschuld“ (S. 15) verlieren und Schamgefühlen auslösen können. Die Autorin hält fest, dass Schamgefühle sowohl bei gegengeschlechtlichen als auch bei gleichgeschlechtlichen Interaktionen eine Rolle spielen können: „Ich fass’ doch kein Mädchen an!“ (Weigelt, 2008, S. 15). Hunger und Böhlke (2017) schreiben dazu, dass einige ihrer Studienteilnehmer\*innen Unterrichtsinhalte wie Raufen und Ringen, Akrobatik, Sinnesförderung oder Kooperationsübungen aufgrund der dazu notwendigen körperlichen Nähe und den Berührungen zwischen den Schüler\*innen als grenzüberschreitend definieren. Auch Mannschaftssportarten, bei denen das sich gegenseitige Berühren ein Bestandteil ist, wird von einigen Teilnehmer\*innen als ekelregend und schamvoll empfunden. Die beiden

Autorinnen halten jedoch fest, dass vor allem Berührungen durch die Lehrkraft eine besondere Relevanz für die Teilnehmer\*innen darstelle. Auch wenn Berührungen zur Unfallsicherung und zur Verbesserung bzw. Optimierung von Bewegungsabläufen zum offiziellen didaktischen Rahmen gelten, können diese Scham auslösen: „[Der Lehrer] stellte sich [...] immer direkt hinter uns und führte ‚mit uns‘, d.h. unseren Arm führend, die Bewegung aus“ (Hunger und Böhlke, 2017, S. 13). Wie im Unterkapitel der Beleidigungen (siehe Kapitel 3.1.2.1) und der körperlichen Exponiertheit (siehe Kapitel 3.1.2.5) erzählen auch hierbei viele weibliche Studienteilnehmerinnen von beschämenden Situationen, bei denen sie von männlichen Lehrkräften (zum Teil auch an intimen Körperteilen) berührt wurden: „Da hat er beim Bockspringen den Mädchen als ‚Hilfestellung‘ an den Hintern gefasst – den Jungs aber nicht“ (Hunger und Böhlke, 2017, S. 13). Die Teilnehmer\*innen an Hunger und Böhlkes Studie (2017) schreiben jedoch nicht nur von Berührungen bei Sicherheitsstellungen oder Unterstützungsmaßnahmen, sondern auch von Berührungen, welche der Anerkennung oder Motivation dienen sollten, jedoch als grenzüberschreitend und beschämend erlebt wurden: „Ein Sportlehrer in der Schule belohnte einen erfolgreichen Schlag beim Badminton im Nachhinein mit einem Klaps auf den Po“ (S. 14).

Doch nicht nur Berührungen allein, sondern auch die Schaffung einer intimen Nähe (ohne körperliche Berührung) zwischen Lehrkraft und Schülern\*innen kann Scham hervorrufen. Hunger, Böhlke und Witte (2017) heben auch hierbei hervor, dass es sich fast ausschließlich um männliche Lehrpersonen handelt, welche sich an weiblichen Schülerinnen körperlich zu sehr nähern: „Ein Sportlehrer von uns kam des Öfteren in die Umkleidekabine von uns Mädchen, um zu schauen, ‚ob alles ok sei‘. Außerdem hat er öfter verbale sexuelle Andeutungen gemacht [...]“ (S. 267).

### 3.1.2.7. Scham im koedukativen Sportunterricht: Ein Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sehr vielfältige Situationen im Sportunterricht vorkommen, in welchen Schüler\*innen Scham erleben bzw. sich beschämt fühlen. Durch die Literaturrecherche konnte in Erfahrung gebracht werden, dass sich Schüler\*innen im Sportunterricht häufig aufgrund ihrer körperlichen Leistung schämen, da ihr Ist-Wert vom erwünschten Soll-Wert abweicht. Außerdem können kritische Aussagen, Beleidigungen, Berührungen, oder auch die Schaffung einer intimen Nähe von Seiten der Mitschüler\*innen oder Lehrkräfte Scham hervorrufen. Zudem bringen einstudierte Rituale,

wie die Mannschaftswahl, Prüfungen oder Strafmaßnahmen vor den Augen aller ein hohes Schampotential mit sich und können als öffentliche Bloßstellung definiert werden. Es kann grundsätzlich festgehalten werden, dass bühnenähnliche Situationen, auch abgesehen von gewissen *Missachtungsritualen* sehr beschämend sein können und im Grunde genommen meist die Scham der Schüler\*innen intensivieren. Die hohe Körperlichkeit und die damit einhergehende körperliche Exponiertheit sind ein weiterer Aspekt des Sportunterrichtes, welcher ein hohes Potential für Scham und Beschämung hat. Dieser beginnt schon vor dem eigentlichen Unterricht: Beim Umziehen in den (geschlechtergetrennten) Gruppenumkleidekabinen. Auch im Sportunterricht selbst spielt die Kleidung eine große Rolle, denn die Sportbekleidungs Vorschrift lässt es in vielen Fällen nicht zu, den Körper vollständig zu bedecken. Dies und auch die (meist) notwendige Beobachtung des Körpers durch eine andere Person rufen bei Schüler\*innen oftmals Scham hervor.

An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass die besondere Stellung des Sportunterrichtes bereits unterstrichen und auch die häufigsten schamvollen bzw. beschämenden Situationen, welche in der Fachliteratur beschrieben werden, erläuternd zusammengefasst wurden. Erinnerung will nochmals darauf hingewiesen werden, dass die im vorliegenden Kapitel dargestellten schamerfüllten und beschämenden Situationen aus in Deutschland durchgeführten Studien stammen. Der Fokus dieser Arbeit soll sich an dieser Stelle auf den Unterschied zwischen dem deutschen Sportunterricht und dem österreichischen Bewegungs- und Sportunterricht richten, um in weiterer Folge auf etwaige Differenzen bzw. Gemeinsamkeiten bezüglich der Schamthematik besser rückschließen zu können.

## 4. Der Sportunterricht zwischen Mono- und (reflexiver) Koedukation

Gleich zu Beginn dieses vorliegenden Kapitels sollen die Begriffe *Monoedukation*, *Koedukation* definiert werden und aufgezeigt werden, was unter der *reflexiven Koedukation* verstanden wird. Relevant scheint dies, da sich diese Arbeit als Teil des Disputes um die Mono- bzw. Koedukation versteht. In der vorliegenden Schrift soll konkret der gemischtgeschlechtliche und der geschlechtergetrennte Bewegungs- und Sportunterricht in Hinblick auf die Schamthematik diskutiert werden. Nach dieser kurzen Einleitung in die Mono- bzw. Koedukationsdebatte wird die Umsetzung der Mono- bzw. Koedukation in Deutschland und Österreich erläutert, um in weiterer Folge rückschließen zu können, wie die (später) dargestellten Ergebnisse der verschiedenen Studien zu interpretieren sind.

### 4.1. Begriffsbestimmung

Unter dem Begriff *Monoedukation* wird der getrenntgeschlechtliche Unterricht verstanden. Der Terminus setzt sich aus dem Griechischen *μόνος* (*mónos*), das so viel wie allein bedeutet und dem Lateinischen *educare* (Erziehung) ab (Gemoll & Vretska, 2006; Langenscheidt, 2008).

Auch der Begriff *Koedukation* stammt vom Lateinischen ab und versteht die gemeinsame (lat.: *co*) Erziehung (lat.: *educare*) von Mädchen und Jungen (Voss, 2002). Beim gemischtgeschlechtlichen Unterricht will zusätzlich zwischen einer Unterrichtsform, in der „Jungen und Mädchen als gleichberechtigt und gleichgestellt gelten und lernen sollen, gemeinsam, selbständig und selbstbestimmt sportlich handeln“ (Kugelmann, 1980, S. 10) und jener, in der das gemeinsame „Nebeneinander von Mädchen und Jungen“ (Voss, 2002, S. 62) im Vordergrund stehen, unterschieden werden. Diese Unterscheidung scheint sinnvoll, da es im Schulalltag immer wieder vorkommt, dass aus organisatorisch-pragmatischen Gründen, ohne gesonderte Begründung und des Öfteren ohne für das Fach ausgebildete Lehrkräfte, der Sportunterricht gemischtgeschlechtlich erteilt wird (Diketmüller, 2017). Die Vermutung liegt dabei nahe, dass hierbei oftmals keine bewusste und reflektierte Koedukation stattfindet. In diesem Fall soll für dieses *Nebeneinander* der Begriff *Koinstruktion* verwendet werden, während Koedukation ein wirkliches Miteinander vorsieht (Kugelmann, 1980; Voss, 2002), welches versucht „Geschlechtertypisierungen

aufzubrechen, um das sportbezogene Handlungsrepertoire für alle zu erweitern“ (Diketmüller, 2017, S. 7).

Als Kontrahent zur Koinstruktion kann die *reflexive Koedukation* genannt werden. Voss (2002) schreibt, dass hierbei Schüler\*innen lernen sollen gleichberechtigt und selbstbestimmt miteinander zu agieren. Dabei soll ein Rahmen geschaffen werden, in dem „eine Entwicklung und Entfaltung von Mädchen und Jungen jenseits von Rollenstereotypen und Geschlechterhierarchien möglich ist“ (S. 62). Zudem schreibt die Autorin, dass bei der reflexiven Koedukation auch eine partielle Trennung nach Geschlechtern möglich sein soll, wenn sich diese auf den koedukativen Kontext rückbezieht und das Geschlechterverhältnis bewusst in den Unterricht einbindet.

#### 4.2. Die immer noch aktuelle Debatte: Monoedukation versus Koedukation

Nach wie vor erzeugt die Frage um geschlechtergetrennten oder gemischtgeschlechtlichen Sportunterricht heftige Diskussionen (Diketmüller, 2017). Auch wenn schon lange immer wieder kontrovers diskutiert wird, ob ein mono- oder koedukativer Bewegungs- und Sportunterricht besser sei, konnte laut Frohn (2002), kein eindeutiges und endgültiges Ja oder Nein gefunden werden. Die Autorin schreibt zudem, dass dies aufgrund des komplexen Bedingungsgefüges von Unterricht auch nicht zu erwarten sei. Auch Weiß (2013) schreibt in der *Süddeutschen Zeitung*, dass dieses Thema immer wieder zu strittigen Disputen führt. Interessant scheint, dass dieser doch sehr knappe Artikel prompt auf das Schamgefühl der Schüler\*innen eingeht und festhält, dass das System Schule bei der Wahl der Klassenführungssysteme auch immer das Schamgefühl der Schüler\*innen beachten soll. Als konkretes Beispiel aus dem Schulalltag kann die Entschuldigung zur Nichtteilnahme am Sportunterricht aufgrund von Regelschmerzen genannt werden. Hierbei kann es für Schülerinnen beschämender wirken, diese einer männlichen Lehrkraft aushändigen zu müssen als einer weiblichen Lehrperson: „Ich schäme mich, wenn ich einem männlichen Lehrer eine Entschuldigung gebe, die von meiner Periode handelt.“ (Özalp, 2017, S. 101). Eine Lösung scheint dafür der *geschlechtersensible* Unterricht, welcher an dieser Stelle näher betrachtet wird.



#### 4.2.1. Geschlechtersensibler Bewegungs- und Sportunterricht

Laut Neuber (2020) hat sich die Idee des geschlechtersensiblen Unterrichts bereits etabliert. Das Ziel hinter diesem Konzept ist es Geschlechterunterschiede zu entdramatisieren. Gramespacher (2008) definiert diesen Unterricht als einen, der Unterschiede und Unterscheidungsprozesse zwischen den Geschlechtern erkennt und wahrnimmt welche konkreten Prozesse geschlechtsbezogene Differenzen zwischen den Schüler\*innen entstehen lassen, um dann in weiterer Folge gegen solche Prozesse vorgehen zu können. Die Autorin schreibt zusammenfassend, dass die Geschlechtssensibilität als Grundlage für die Überwindung der „(Re-)Produktion geschlechtsstereotyper Vorstellungen im Schulsport“ (S. 51) gelte. Zipprich (2002) bringt die Diskussion um den Umgang mit stereotypen Geschlechterrollen auf den Punkt und schreibt, dass weder die Monoedukation noch die Koedukation Geschlechterstereotype verändern kann, wenn der Unterricht nicht geschlechtersensibel erteilt wird. So ähnlich argumentiert auch der österreichische Lehrplan der Sekundarstufe 2 (2016). Darin findet sich das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung“ (S. 3), welches unter anderem vorgibt, den mono- sowie koedukativen Sportunterricht darauf auszurichten die „stereotypen Festschreibungen abzubauen“ (S. 3).

#### 4.3. Klassenführungssysteme in Deutschland und Österreich

Da in dieser Arbeit schamvolle und beschämende Situationen aus dem österreichischen monoedukativen Bewegungs- und Sportunterricht mit den Studien gegenübergestellt werden, welche schamvolle und beschämende Situationen aus dem deutschen koedukativen Sportunterricht behandeln, sollen an dieser Stelle, um für absolute Transparenz sorgen zu können, die gesetzlichen Regelungen bezüglich der Geschlechtertrennung im deutschen und österreichischen Sportunterricht erläutert werden. An dieser Stelle will nochmals unterstrichen werden, dass da sich die Ziele des Bewegungs- und Sportunterrichtes in diesen beiden Nationen größtenteils überschneiden<sup>15</sup>, diese Gegenüberstellung bzw. diese Einordnung legitim ist.

---

<sup>15</sup> Vgl. Hunger und Zander (2020), S. 124 ff. und BMUKK (2014), S. 8 ff.

#### 4.3.1. Österreich

Die gesetzlichen Bestimmungen bezüglich der Geschlechtertrennung im österreichischen Bewegungs- und Sportunterricht finden sich im *Schulorganisationsgesetz des Rechtsinformationssystem des Bundes* (SchOG des RIS) unter Paragraph 8b *Führung des Unterrichtsgegenstandes Bewegung und Sport*. Darin wird festgehalten, dass ab der fünften Schulstufe der Regelunterricht grundsätzlich monoedukativ erfolgen soll. Der monoedukative Bewegungs- und Sportunterricht soll für Schülerinnen von weiblichen Lehrkräften, für Schüler hingegen von männlichen Lehrpersonen erteilt werden. Dabei können und werden Schüler\*innen mehrerer Klassen oft gemeinsam an derselben Sportstunde teilnehmen. Dies bedeutet, dass beispielsweise die Schülerinnen der Klasse 1a und 1b von einer Fachlehrerin und die Schüler der Klasse 1a und 1b von einem Fachlehrer unterrichtet werden. Aus dem SchOG des RIS gehen neben diesen grundsätzlichen Vorgaben jedoch auch folgende Rahmenbedingung hervor, die es den Schulen ermöglichen den Bewegungs- und Sportunterricht gemischtgeschlechtlich abzuhalten: Schulen können einen koedukativen Bewegungs- und Sportunterricht erteilen, falls die Trennung nach Geschlechtern eine zu geringe Schüler\*innenanzahl bedingt, welche einen lehrplanmäßigen Bewegungs- und Sportunterricht nicht ermöglicht. Des Weiteren kann in Freigegegenständen, unverbindlichen Übungen und in Schulen mit sportlichem Schwerpunkt koedukativ unterrichtet werden, vorausgesetzt die Unterrichtsveranstaltungen sind auf Inhalte beschränkt, bei denen die Koedukation kein Hindernis darstellt. Zudem kann gemischtgeschlechtlich unterrichtet werden im Falle, dass der Unterricht von mindestens zwei gemischtgeschlechtlichen Lehrern\*innen erteilt wird und das koedukative Klassenführungssystem aus inhaltlichen Gründen (z.B. Tanz, Schwimmen, Freizeitsportarten) zweckmäßig erscheint.

#### 4.3.2. Deutschland

In der Bundesrepublik Deutschland wird die Frage um die Mono- oder Koedukation anders geregelt als in Österreich. Grundsätzlich hält das *Zweite Aktionsprogramm für den Schulsport* (1985) fest: „Koedukativer Unterricht ist möglich, wenn er pädagogisch, sportfachlich und schulorganisatorisch vertretbar ist.“ (S. 4). Anders als in Österreich wird in Deutschland die Frage um die Mono- oder Koedukation nicht auf nationaler Ebene geregelt, sondern die einzelnen Bundesländer haben die Autonomie, diese Entscheidung selbst zu treffen (Diketmüller, 2017). Neuber (2020) hält jedoch fest, dass mit den

Reformbestrebungen der 1970er Jahre die Monoedukation weitgehend von der Koedukation abgelöst wurde. Johnsen (2018) versucht in seiner Staatsexamensarbeit dies präziser wiederzugeben und fasst die verschiedenen Bildungspläne, Lehrpläne bzw. Schulgesetze der 16 Bundesländer zusammen. An dieser Stelle sollen in kurzer und bündiger Form die Regelungen der verschiedenen Bundesländer zusammengefasst werden.

Johnsen (2018) schreibt, dass in Bremen, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Saarland und Schleswig-Holstein der Sportunterricht grundsätzlich koedukativ erteilt wird. Berlin und Brandenburg zielen explizit auf eine reflexive Koedukation ab. Hierbei ist, wie auch im Kapitel 4.1 beschrieben, eine zeitweise Trennung nach Geschlechtern möglich.

In Niedersachsen hingegen wird den einzelnen Schulen die Autonomie zur Entscheidung über Mono- oder Koedukation zugesprochen (Johnsen, 2018). Auch wenn keine konkreten rechtlichen Vorgaben vorliegen, wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass in diesem Bundesland grundsätzlich ein koedukativer Sportunterricht erteilt wird, da die aus Niedersachsen stammende Literatur darauf schließen lässt<sup>16</sup>.

Anders sind die gesetzlichen Regelungen hingegen in den restlichen sieben Bundesländern: In Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Thüringen wird in der fünften und sechsten Schulstufe je nach pädagogischer Zielsetzung monoedukativ oder koedukativ unterrichtet, während ab der siebten Klasse die Monoedukation vorgeschrieben wird und die Koedukation nur in Ausnahmefällen bei bestimmten Projekten oder geeigneten Unterrichtsvorhaben vorgesehen wird. In Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Sachsen-Anhalt empfiehlt der Lehrplan ab der fünften Schulstufe eine Geschlechtertrennung (Johnsen, 2018). Bayern hingegen wird von Johnsen als „Sonderfall“ (S. 36) beschrieben. Im südlichsten Bundesland werden ein sogenannter „Basis-“ sowie ein „Differenzierter Sportunterricht“ (S. 36) erteilt. Letzterer wird ab der siebten Klassenstufe ergänzend angeboten. Dieser kann sowohl mono- als auch koedukativ erfolgen, während im Basissportunterricht vorgesehen wird, dass Schülerinnen von weiblichen Lehrkräften und Schüler von männlichen unterrichtet werden (Johnsen, 2018).

---

<sup>16</sup> Diese Behauptung basiert hauptsächlich auf Hunger und Böhlkes Studie (2017), welche mit Studierenden an der Universität Göttingen durchgeführt wurde. Die Zitate der Studienteilnehmer\*innen lassen darauf schließen, dass sie einen gemischtgeschlechtlichen Sportunterricht in ihrer vergangenen Schullaufbahn erteilt bekommen haben.

### 4.3.3. Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in Österreich der Bewegungs- und Sportunterricht durch das SchOG des RIS auf nationaler Ebene geregelt ist und dieses, außer in bestimmten Fällen, ab der fünften Schulstufe ein monoedukativer Sportunterricht vorsieht. In Deutschland hingegen wird die Mono- bzw. Koedukation im Sportunterricht auf Bundesebene geregelt, was zu keiner einheitlichen Handhabung führt. Grundsätzlich kann jedoch festgehalten werden, dass hauptsächlich in Nord-Westen der Bundesrepublik ein koedukativer Sportunterricht erteilt wird. Im Süden und Rheinland-Pfalz und auch im Osten, außer in Berlin und Brandenburg, wird der Sportunterricht in der Sekundarstufe monoedukativ oder zum Teil koedukativ abgehalten (Johnsen, 2018).

## 5. Empirische Untersuchung

Da die im Kapitel 3.1.2 erörterten beschämenden Situationen rein den koedukativen Sportunterricht betreffen, stellt sich nun die Frage ob beschämende Situationen für Schüler\*innen im monoedukativen Sportunterricht andersartig auftreten. Um auf diese Frage eine Antwort finden zu können, wird eine weitere empirische Untersuchung durchgeführt, in welcher die Scham und Beschämung im monoedukativen Unterricht für Bewegung und Sport im Fokus steht. Die Ergebnisse dieser Studie werden in weiterer Folge den Ergebnissen, aus den in Deutschland durchgeführten Studien gegenübergestellt und dies soll schlussendlich zur Beantwortung der Forschungsfrage führen.

### 5.1. Grundlegendes Erhebungsinteresse

Im Fokus der empirischen Untersuchung stehen beschämende bzw. schamvolle Erfahrungen, welche im und rund um den Unterricht für Bewegung und Sport von ehemaligen Schüler\*innen erlebt wurden. Das Hauptaugenmerk ist, wie schon mehrfach angedeutet, hierbei auf den monoedukativen Sportunterricht gerichtet.

Um für absolute Transparenz sorgen zu können und die Nachvollziehbarkeit der einzelnen durchgeführten Schritte zu gewährleisten, sollen an dieser Stelle das konkrete Erhebungsverfahren, das Untersuchungssetting, die Untersuchungssituation, die Studienteilnehmer\*innen und die Auswertungsmethode beschrieben werden.

### 5.2. Grundlegende Überlegungen zur Erhebungsmethode

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass Schamgefühle empirisch schwer zu fassen sind (Haas, 2013). Diese intime Emotion kann laut Haas (2013) nur schwer erfragt bzw. beobachtet werden, da es einerseits keine eindeutig identifizierbaren Merkmale dieses Affekts gibt, andererseits der komplexe Charakter der Scham „an die psychische Substanz des Menschen“ (S. 26) gehen kann und aus diesem Grund die Scham oftmals verschwiegen wird. Man denke hierbei an den zuvor beschriebenen verhüllenden Charakter dieses Affekts (vgl. Kapitel 2.1) und an die Tatsache, dass die eigene Scham weitere Scham auslösen kann (Chu & De las Heras, 1994). Vor diesem Hintergrund lässt sich schlussfolgern, dass die Forschungsteilnehmer\*innen in einer Face-to-Face Situation eines mündlichen Interviews im „offenen Visier“ (Schiek, 2014, S. 387) stünden und die teilnehmenden Personen die

Interviewsituation als unangenehm erfahren könnten, was in weiterer Folge die offene Interaktion erheblich hemmen könnte (Schiek, 2014). Aus diesem Grund wurde das mündliche Interview als Erhebungsmethode abgelehnt und, in Anlehnung an Schiek, das schriftliche Interview gewählt. Dies scheint für dieses Forschungsinteresse als besonders legitim, wie im Folgenden aufgezeigt wird.

### 5.3. Erhebungsmethode

Das schriftliche Interview nimmt in der Forschungspraxis der qualitativen Datenerhebung bisher eine eher randständige Rolle ein (Schiek, 2014). Es handelt sich dabei um eine „vom Forscher [sic!] stimulierte schriftliche Textproduktion, die der Interviewpartner [sic!] unter Abwesenheit des Interviewers [sic!] und in einer deutlich verzögerten Kommunikation vollzieht“ (Schiek, 2014, S. 380). Für diese Arbeit wurde mithilfe der Umfrageverwaltungssoftware *Google Forms* eine Umfrage erstellt, bei welcher die befragten Personen anonym, online und nicht orts- und zeitgebunden teilnehmen konnten. Diese Schriftlichkeit des Interviews und die Asynchronität und Alokalität der Teilnehmer\*innen stellt, laut Schiek (2014) für Fragestellungen, die auf intime und persönliche Erfahrungen abzielen, das geeignete Format dar. Im Gegensatz zu den mündlichen Interviews hat die Schriftlichkeit den Vorteil, dass beim Schreiben ein „rekursiver Prozess des Semiotisierens, Ordnen und Überarbeitens von Inhalten“ (S. 384) stattfindet. Erfahrungen oder Gefühle können dadurch besser realisiert, überdacht, geordnet, geprüft, reformuliert und evtl. auch wieder gelöscht werden. Dieser Vorteil wird vor allem in Kombination mit der Asynchronität verstärkt, denn im Vergleich zu einem mündlichen Interview, steht den Teilnehmer\*innen bei dem schriftlichen Online-Interview viel mehr Bearbeitungs- und Reflektionszeit zur Verfügung. Zudem erschafft die Alokalität dieser Erhebungsmethode für die Teilnehmer\*innen ein geschützteres Umfeld (Schiek, 2014). Da die Scham hauptsächlich in Anwesenheit anderer ausgelöst wird und das eigene Schamgefühl Angst und/ oder weitere Scham auslösen kann (Bastian, 1998; Chu & de las Heras, 1994), sind die Untersuchungsteilnehmer\*innen durch die Abwesenheit des\*der Interaktionspartners\*in besser davor geschützt. Den Teilnehmer\*innen wurde zudem absolute Anonymität und Vertraulichkeit versichert und (schriftlich) mitgeteilt, dass die Daten ausschließlich im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit verwendet werden. Auch das Faktum, dass die persönlichen Daten (außer Alter, Geschlecht, Studienrichtung) nicht rückverfolgbar sind, erzeugt für die Teilnehmer\*innen ein sicheres Umfeld.

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass sozialitätsbezogene Risiken für die teilnehmenden Personen, durch die Schriftlichkeit, Asynchronität, Alokalität und Anonymität, so gut wie möglich minimiert wurden (Schiek, 2014) und eine scham- und angstfreie Möglichkeit geboten wurde, absolut offen und ehrlich über die persönlich gesammelten Erfahrungen zu schreiben.

### 5.3.1. Teilnehmer\*innen und Untersuchungssituation

Als Zielgruppe für die Umfrage wurden Studierende der Hochschulen und Universitäten Wiens ausgewählt. Es kann festgehalten werden, dass Personen im Alter von 18 bis 42 Jahren befragt wurden, wobei sich der Großteil der Befragten in der Altersspanne von 19 bis 27 Jahren befindet. Dies bedeutet, dass die Teilnehmer\*innen rückblickend auf ihre vergangene Schullaufbahn befragt wurden. Die Umfrage wurde bewusst nicht in Schulen, sondern mit volljährigen Student\*innen aus folgenden zwei Gründen durchgeführt: Erstens wird davon ausgegangen, dass Schamgefühle besonders intensiv erinnert werden, da sie für Personen oft als sehr bedeutsam und schmerzhaft wahrgenommen werden (Marks, 2019) und daher kein Zwang besteht, dass die Erfahrung der Teilnehmer\*innen unmittelbar geschehen sein muss. Zweitens bietet es sich aus ethischer Sicht an erwachsene Personen rückblickend über das persönliche Schamerlebnis zu befragen. Der Gedanke, der dieser These zugrunde liegt, ist folgender: Das Befragen jugendlicher Schüler\*innen über das persönliche, intime und evtl. schmerzhaftes Schamgefühl kann als problematisch erachtet werden, da die Befürchtung besteht, dass man Kinder und Jugendliche dazu drängt sich zu öffnen, diese dann im Anschluss nicht betreut und mit den möglichen negativen Folgen allein lässt. Bei Erwachsenen hingegen liegt die Vermutung nahe, dass die Schamgefühle, welche während der Schulzeit erlebt wurden, bereits verarbeitet wurden und daher leichter beschrieben werden können.

Bezüglich der Untersuchungssituation kann festgehalten werden, dass über die Nachrichten-App *WhatsApp* ein Link an Studierenden verschickt wurde, der, direkt zur Umfrage auf der Erhebungsplattform *Google Forms* geführt hat. Zudem ergab sich, in Absprache mit zwei Dozierenden der Fakultät für Germanistik an der Universität Wien die Möglichkeit in drei verschiedenen Lehrveranstaltungen den Studierenden den, oben genannten Link zukommen zu lassen. Alle Studierende, welche den Link erhalten haben, wurden gebeten an der Umfrage teilzunehmen und wurden in den allermeisten Fällen (außer bei sehr nahen Bekannten) nicht über das Forschungsinteresse informiert. Die Überlegung dahinter war,

dass die Teilnehmer\*innen nicht durch das Forschungsinteresse beeinflusst werden und somit völlig frei auf die Fragen eingehen können.

Nachdem nun über die Untersuchungssituation und die teilnehmenden Personen erörtert wurde, soll an dieser Stelle der Umfragebogen aufgezeigt und erläutert werden, um im Nachhinein die Ergebnisse besser nachvollziehen zu können.

## 5.4. Der Fragebogen

Insgesamt bestand das schriftliche Interview aus folgenden, obligatorisch zu beantwortenden geschlossenen Fragen

1. Alter [Kurzantwort]
2. Geschlecht [Single-Choice-Frage]
  - Weiblich
  - Männlich
  - Divers
3. Was studieren Sie? [Single-Choice-Frage]
  - Sportwissenschaften bzw. Bewegung und Sport (Lehramt)
  - Andere Studienrichtung
4. Wie war Ihr Sportunterricht organisiert? [Single-Choice-Frage]
  - Geschlechtergetrennt (reine Mädchen- bzw. Burschenklasse)
  - Gemischtgeschlechtlich (Mädchen und Burschen zusammen in einer Klasse)
  - Eine Kombination aus beiden Organisationsformen

und der Erzählaufforderung:

5. Bitte schildern Sie eine subjektiv bedeutsame Erfahrung (oder auch mehrere) aus dem schulsportlichen Bereich, in der Sie Scham empfunden haben.
  - Sollten Sie im schulsportlichen Bereich keine Scham empfunden haben und sich daher an keine prägnante Erfahrung erinnern können, schreiben Sie: "Keines".

Darauf folgten folgende fakultative Fragen:

6. Wie war der Sportunterricht organisiert als die von Ihnen beschriebene Erfahrung (bzw. die Erfahrungen) stattgefunden hat? [Single-Choice-Frage]
  - Geschlechtergetrennt (reine Mädchen- bzw. Burschenklasse)
  - Gemischtgeschlechtlich (Mädchen und Burschen zusammen in einer Klasse)
7. Zu welchem Zeitpunkt hat diese Erfahrung (bzw. diese Erfahrungen) stattgefunden? [Single-Choice-Frage]
  - Sekundarstufe I



- Sekundarstufe II

8. Möchten Sie noch etwas zu der Thematik: "Scham im Sportunterricht" hinzufügen? [offene Frage]

#### 5.4.1. Erläuterung des Fragebogens

Die Umfrage zielte zu Beginn darauf ab, die zwei wichtigsten demografischen Daten (Alter und Geschlecht) der Teilnehmer\*innen zu eruieren (Frage Nr. 1 und 2). Außerdem sollte geklärt werden ob die teilnehmenden Personen in ihrer Schullaufbahn einen monoedukativen, koedukativen Sportunterricht, bzw. eine Mischform daraus erfahren haben (Frage Nr. 4). Zudem wurde abgefragt ob die Teilnehmer\*innen Bewegung und Sport (Lehramt) bzw. Sportwissenschaften studieren. Der Grund hinter dieser Frage (Frage Nr. 3) ist folgender: Hunger und Böhlke (2017) haben in ihrer Studie die Hypothese aufgestellt, dass Sportstudierende in der Tendenz ihre Erfahrungen mit Sport größtenteils positiv bilanzieren und somit keine bzw. wenige Grenzüberschreitungen und schamvolle Erfahrungen im Sportunterricht gemacht haben. Auch Klinge und Wiesche (2017) schreiben, dass Sportlehrkräfte die von den Schüler\*innen erlebte Scham oft nicht nachvollziehen können, da sie meist zu den leistungsstärkeren Schüler\*innen gehört haben und daher den Sportunterricht eher mit „Gefühlen von Stolz und (Selbst-)Bestätigung verbunden haben als mit Scham“ (Klinge & Wische, 2017, S. 14). Interessant ist auch, dass nicht nur die genannten Autor\*innen, sondern auch eine Teilnehmerin, der für diese Arbeit durchgeführten Studie, dieselbe Meinung vertritt und folgendes schreibt: „Sportlehrer\*innen waren vermutlich nie schlechter in dem Fach und können sich nicht in schlechtere Schüler\*innen hineinversetzten“ (Nr. 77). Diese These soll in der Studie dieser vorliegenden Arbeit aufgegriffen und überprüft werden.

Neben diesen recht nüchternen Angaben zur Person und Studienrichtung der Teilnehmer\*innen sollte eine Erzählaufforderung (Frage Nr. 5) und eine offene Frage (Frage Nr. 8) konkret zur Beantwortung des Forschungsinteresses führen. Die Erzählaufforderung zielte darauf ab die Teilnehmer\*innen dazu zu bringen, über subjektiv bedeutsam empfundene Erfahrungen aus dem schulsportlichen Bereich, in denen Scham empfunden wurde, zu schreiben. Die Frage Nr. 8 hingegen zählt zu den fakultativen Fragen. Dabei sollten die Teilnehmer\*innen die Möglichkeit erhalten, einen allgemeinen Kommentar über die Schamthematik im Sportunterricht zu verfassen.

Zudem dienten zwei nicht obligatorische Single-Choice-Fragen dazu, die eventuell beschriebene schamvolle bzw. beschämende Erfahrung näher zu beleuchten. Da der

erfahrene Sportunterricht auch eine Kombination aus Monoedukation und Koedukation sein kann, sollte mit der Frage 6 geklärt werden, wie der Unterricht (mono- oder koedukativ), im Moment als sich die beschriebene schamvolle Erfahrung ereignet hat, erteilt wurde. Außerdem sollte mit der Frage 7 herausgefunden werden, zu welchem Zeitpunkt sich das geschilderte Erlebnis ereignet hat. Der Grund dahinter ist folgender: Wiesche (2017a) hält fest, dass sich „ältere SchülerInnen im Vergleich zu jüngeren weniger schämen“ (S. 33). Diese Behauptung soll im Zuge der für die vorliegende Arbeit durchgeführten Studie überprüft werden.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass das Forschungsinteresse, welches dieser Arbeit zugrunde liegt, darin begründet ist, ein Phänomen verstehen, interpretieren und sich auf die Komplexität einzelner Fälle einlassen zu wollen. Aus diesem Grund soll die empirische Untersuchung qualitativer Natur sein (Mayring, 2000).

## 5.5. Ergebnisse in Zahlen

Auch wenn, wie soeben erläutert, das Forschungsinteresse eine eindeutig qualitative Forschung verlangt, wird an dieser Stelle kurz und bündig aufgezeigt, wie viele Teilnehmer bei der Umfrage teilgenommen haben und wie viele davon einen Kommentar zu dieser Thematik geäußert haben. Das Ziel dahinter ist, einen guten Einblick in die Forschungsarbeit zu gewähren und für absolute Transparenz zu sorgen.

Insgesamt haben an der Studie 160 Personen teilgenommen: 113 Studentinnen, 46 Studenten und eine studierende Person mit nicht binärem Geschlecht. Wie viele Personen insgesamt zur Teilnahme aufgefordert wurden, jedoch an der Umfrage nicht teilgenommen haben, kann aufgrund der Anonymität der Studie nicht festgestellt werden. Von den 160 Personen haben 98 der Befragten angegeben, in ihrer Schullaufbahn einen rein monoedukativen, 12 einen koedukativen Bewegungs- und Sportunterricht erteilt bekommen zu haben, während 50 eine Mischform daraus erleben durften. Von den insgesamt 160 ausgefüllten Umfragebögen haben 104 (65%) auf mindestens eine der zwei offenen Fragen bzw. Erzählaufforderungen geantwortet, während die restlichen 56 Teilnehmer\*innen nur die Angaben zur eigenen Person ausgefüllt haben. Von den 113 Studentinnen haben 76 (67%) auf mindestens eine offene Frage geantwortet, während von den 46 männlichen Studenten 27 (58%) auf mindestens eine der beiden offenen Fragen eingegangen sind. Auch die Person mit nicht binärem Geschlecht ist der Erzählaufforderung nachgekommen. 39 weibliche Studierende

haben angegeben, dass die beschriebene Situation, in der die Scham empfunden wurde in der Sekundarstufe I erlebt wurde, während die restlichen 33 Teilnehmerinnen diese in der Sekundarstufe II erlebt haben. 15 Studenten haben angegeben, dass die beschriebene Situation in der Sekundarstufe I erlebt wurde, während 6 die Sekundarstufe II angaben. Von der Person mit binärem Geschlecht hat das beschriebene Erlebnis in der Sekundarstufe II stattgefunden. Insgesamt kann somit festgehalten werden, dass mehr Teilnehmer\*innen über die Sekundarstufe I berichtet haben (54 Sekundarstufe I, 40 Sekundarstufe II). Schlussfolgend kann die von Wiesche (2017a) getätigte Aussage (vgl. Kapitel 5.4.1) über das Alter der Schüler\*innen, in welchem mehr Scham erlebt wird, untermauert werden.

Da, wie schon zuvor angedeutet die durchgeführte Studie einen qualitativen Charakter aufweist, scheint es an dieser Stelle sinnvoll die genannten quantitativen Daten nicht weiter zu interpretieren. Von großer Wichtigkeit ist jedoch die Erläuterung der Vorgehensweise, die bei der qualitativen Auswertung der Daten angewandt wurde.

## 5.6. Grundlegungen zur qualitativen Auswertung

Da es die Alokalität und Asynchronität zwischen den Untersuchungsteilnehmer\*innen und der forschenden Person nicht erlauben, körpersprachliche Signale zu senden und auch ein konkretes Nachfragen bei eventuellen Unklarheiten nicht möglich ist, wurde im Vorhinein erhofft, dass es sich beim, von den Teilnehmer\*innen Beschriebenen um eine „dezidierte Reduzierung auf das subjektiv Wesentliche“ (Hunger & Böhlke, 2017, S. 7), welche in sequentieller und logischer Art sowie in einer geschlossenen und für andere nachvollziehbaren Weise niedergeschrieben wird, handelt. Eventuelle Unklarheiten sollten außerdem durch eine besonders klare und explizite Fragestellung (siehe Fragebogen, Kapitel 5.4) vermieden werden. Weiters will an dieser Stelle festgehalten werden, dass bei der Auswertung davon ausgegangen wird, dass die beschriebenen Erfahrungen für die Teilnehmer\*innen als subjektiv schamvoll bzw. beschämend gelten. Bei der Auswertung wird somit nicht entschieden, ob es sich dabei *tatsächlich* um Scham handelt, sondern das Beschriebene wird als subjektiv wesentlich angenommen und auch als dessen behandelt (Hunger & Böhlke, 2017).

Da die erhobenen Daten mit den Ergebnissen anderer Studien gegenübergestellt wurden, schien es bei der Auswertung besonders relevant, die Kategorienbildung in einer systematischen Art und Weise, sowohl deduktiv (abgeleitet aus Voruntersuchungen aus der

Fachliteratur, Forschungsstand usw.) als auch induktive (abgeleitet aus dem Material der Studie) umzusetzen (Lamnek, 2010). Dabei scheint insbesondere die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2000, 2015, 2016) geeignet, da diese Methode „Texte systematisch analysieren [will], indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet.“ (Mayring, 2016, S. 114). Das Kategoriensystem soll dabei für eine genaue Umsetzung der Fragestellung garantieren und dadurch die „Analyse replizierbar, intersubjektiv überprüfbar [...] gestalten“ (Mayring, 2000, S. 192).

### 5.6.1. Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine Methode, welche versucht „sprachliche Phänomene zu identifizieren, d.h. die je individuellen – nach Satzbau, Vokabular, Ausführlichkeit usw. ganz unterschiedlichen – Antworten entsprechend der ihnen zugrunde liegenden Sinnstrukturen zu klassifizieren.“ (Lamnek, 2010, S. 435). Hierbei erfolgt die Analyse regel- und theoriegeleitet. Mayring (2000) unterstreicht, dass die Regelgeleitetheit die Nachvollziehbarkeit für Dritte ermöglicht und die Theoriegeleitetheit hingegen sicherstellt, dass „bei den angestrebten Aussagen an das bisherige Wissen über den jeweiligen Gegenstand angeknüpft wird“ (S. 1).

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse wird das erhobene Material Schritt für Schritt in Einheiten zerlegt und nacheinander bearbeitet. Dadurch wird ein Kategoriensystem erstellt, welches die, aus dem Material hervorgehenden Ergebnisse präsentiert (Mayring, 2016). Mayring (2015) stellt dabei drei verschiedene und voneinander unabhängige Techniken vor, die alle eine systematische Vorgangsweise des Textverstehens und Textinterpretierens darstellen. Es kann zwischen der „Zusammenfassung“, „Explikation“ und „Strukturierung“ (S. 65) unterschieden werden. Diese drei Grundformen sollen an dieser Stelle kurz vorgestellt werden, um die Begründung der Auswahl, die für diese Arbeit getroffen wurde, nachvollziehbarer erläutern zu können.

1. Zusammenfassung: Bei dieser Form der Analyse geht es vor allem darum, das erhobene Material zu reduzieren, um die wesentlichen Kernaussagen herauszukristallisieren (Mayring, 2015). Für die Auswertung des Materials dieser Studie scheint diese Form nicht geeignet, da es sich bei den Texten der

Teilnehmer\*innen, aufgrund der gewählten Erhebungsmethode schon um die Reduzierung auf das Wesentliche handelt (vgl. Kapitel 5.6).

2. Explikation: Bei der Explikation wird der Versuch gewagt, Textstellen, welche für die forschende Person unverständlich sind, zu erläutern, indem zusätzliche Quellen herangezogen werden (Mayring, 2015). Auch diese Form scheint für die Auswertung dieser Studie nicht ideal, da davon ausgegangen wird, dass sich die teilnehmenden Personen in einer logischen und nachvollziehbaren Art und Weise schriftlich ausdrücken (vgl. Kapitel 5.6).
3. Strukturierung: Bei dieser Grundform der Analyse wird versucht „eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern“ (Mayring, 2015, S. 97). Es werden dabei systematisch Textbestandteile, welche zu einer bestimmten Kategorie gehören, aus dem Material extrahiert (Mayring, 2015). Mayring (2000) hält zudem fest, dass diese Form es erlaubt, große Materialmengen zu bearbeiten und interindividuelle Vergleiche ermöglicht. Wirft man einen Blick auf die Forschungsfrage und auf das erhobene Material wirkt diese Analyseform als geeignet, da sie eine besonders gute Gegenüberstellung mit den Ergebnissen anderer Studien erlaubt.

#### 5.6.1.1. Strukturierende Inhaltsanalyse

Diese Form der Analyse geht in drei Schritten vor. Zu Beginn werden die Kategorien in deduktiver Art und Weise definiert. Dabei soll explizit festgelegt werden, welche konkreten Textbestandteile unter eine bestimmte Kategorie fallen (1). In weiterer Folge werden „Ankerbeispiele“ (Mayring, 2015, S. 97), also konkrete Textstellen angeführt (2). Diese Textstellen gelten als Paradebeispiele und haben somit eine prototypische Qualität für eine bestimmte Kategorie. In einem weiteren Schritt werden überall dort, wo es zu Problemen in der Abgrenzung zwischen den Kategorien kommt, neue „Kodierregeln“ (Mayring, 2015, S. 97) formuliert, um eine präzise und klare Zuordnung treffen zu können (3). Das Kategoriensystem ist somit nicht von Anfang an unveränderlich, sondern wurde im Laufe der Überarbeitung des Materials abgeändert und am Material und der Forschungsfrage angepasst.

Festzuhalten ist zudem, dass diese Arbeit das Ziel einer „inhaltlichen Strukturierung“ verfolgt, welche versucht, „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“<sup>17</sup> (Mayring, 2015, S. 103).

Nachdem nun die Methode der empirischen Untersuchung beleuchtet wurde, steht der Darlegung der „Fundstellen“ (Mayring, 2015, S. 99) der durchgeführten Analyse nichts mehr im Wege. Die Ergebnisse der Studie werden somit in weiterer Folge in den einzelnen Kategorien zusammengefasst dargestellt.

## 5.7. Ergebnisse der empirischen Erhebung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studiauswertung präsentiert. Wie schon an mehreren Stellen dieser vorliegenden Schrift angedeutet, stehen bei der Erhebung schamvolle bzw. beschämende Situationen aus dem monoedukativen Bewegungs- und Sportunterricht im Fokus. Die Ergebnisse der Auswertung werden in den verschiedenen Kategorien präsentiert und immer mit Ankerbeispielen, welche originalgetreu wiedergegeben werden und somit keiner orthografischer, grammatikalischer oder inhaltlicher Korrektur unterzogen wurden, versehen. Zusätzlich werden auch die erworbenen Erkenntnisse anderer wissenschaftlicher Arbeiten<sup>18</sup> über Scham und Beschämung im monoedukativen Bewegungs- und Sportunterricht herangezogen.

### 5.7.1. Grundsätzliches

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die Monoedukation keineswegs eine Lösung für die Schamthematik im Sportunterricht ist. Wie schon zuvor geschildert (siehe Kapitel 5.5) sind fast 100 Studierende auf die Erzählaufforderung eingegangen und haben von

---

<sup>17</sup>Bei der strukturierenden Inhaltsanalyse kann zwischen der formalen (formale Strukturierungsgesichtspunkte), typisierenden (einzelne markante Ausprägungen), skalierende (Skalenpunkten) und inhaltlichen Strukturierung unterschieden werden (Mayring, 2015).

<sup>18</sup> Fritzl (2019) wertete in ihrer Diplomarbeit 25 Kurznarrationen aus, welche mit weiblichen Schülerinnen zwischen 14 und 16 Jahre durchgeführt wurde. Dabei ging sie der Frage nach, welche situationsübergreifenden Grenzverletzungen im monoedukativen Bewegungs- und Sportunterrichtes auftreten.

Krail (2013) befasste sich in seiner Diplomarbeit mit der Frage welche Aspekte und Faktoren eine Rolle, beim Auftreten der Scham im Bewegungs- und Sportunterricht, spielen. Dabei führte und analysierte er sieben Interviews mit Schüler\*innen im Alter von 15 und 16 Jahren.

Simma (2012) widmete ihre Diplomarbeit den beschämenden und schamvollen Situationen im Unterricht für Bewegung und Sport aus reiner Schülerinnensicht. Dabei führte sie sechs Interviews mit Frauen im Alter zwischen 25 und 33 Jahren und wertete diese aus.

unterschiedlichsten Situationen berichtet, in welchen sie Scham im oder rund um den Unterricht für Bewegung und Sport empfunden haben.

Im Allgemeinen kann unterstrichen werden, dass die Schamthematik im Bewegungs- und Sportunterricht von den Studienteilnehmer\*innen als wichtig und relevant erachtet wird. So schildert beispielsweise die Teilnehmerin Nr. 5 keine schamvolle Situation an, fügt jedoch bei der Zusatzfrage (Frage Nr. 8) hinzu, dass Scham im Sportunterricht ein „wichtiges Thema!“ ist. So ähnlich argumentiert auch die Teilnehmerin Nr. 21: „Ich würde noch hinzufügen, dass Scham im Sportunterricht wirklich ein wichtiges Thema ist und die Lehrkräfte sollen darauf mehr achten, da viele Kinder schweigen, wenn etwas Unangenehmes passiert.“. Zudem kann festgehalten werden, dass sowohl der koedukative Sportunterricht (vgl. Kapitel 3.1.2) als auch der monoedukative Unterricht für Bewegung und Sport von manchen (Ex-) Schüler\*innen als qualvoll beschrieben wird: „so ziemlich der gesamte Sportunterricht in der Sek 1 war ein riesiges Schamgefühl. Ich war ein dickes Kind mit wenig Selbstwertgefühl, demnach war Sportunterricht meistens eine Qual“ (Nr. 81). Ein weiterer Teilnehmer spricht hingegen von einer Tortur und von einem groben Fehlverhalten von Seiten der Sportlehrkräfte:

[...] Heute bin ich fit und stark und liebe Sport, aber der Sportunterricht hat mir den Sport nicht näher gebracht. Sportlehrer\_innen haben eine große Verantwortung. Sie sind sich dessen, aber vielleicht nicht immer bewusst. Wir waren auch oft Joggen, Atmung und dergleichen war kein Thema, lauf einfach, hieß es. Nach kurzer Zeit hatten viele Seitenstechen und konnten nicht mehr. All das war kein Thema, es war nur eine Tortur. Nach der Sekundarstufe 1 dachte ich, ich wäre unsportlich. Die Schule hat mich in eine Richtung erzogen, die gar nicht meinem Naturell entsprach. Ich finde das ist ein grobes Fehlverhalten der Lehrer\_innen bzw. von Schule an sich. (Nr. 43).

Auch wenn diese Aussagen sehr gravierend sind, darf trotzdem nicht vergessen werden, dass viele Schüler\*innen und Ex-Schüler\*innen selbst keine Scham im Sportunterricht verspüren bzw. verspürt haben. Auch wenn die durchgeführte Studie einen qualitativen Charakter hat, will nochmals darauf hingewiesen werden, dass über 43% der Befragten angaben sich an keine schamvolle oder beschämende Situation zu erinnern. Dies muss aber nicht zwingend bedeuten, dass der Sportunterricht bei diesen Ex-Schüler\*innen schamfrei bzw. sehr schamsensibel war, denn nur weil einige Schüler\*innen niemals Scham verspüren, kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich die Mitschüler\*innen nicht schämen. So gibt beispielsweise die Teilnehmerin Nr. 46 Folgendes an: „Für mich gab es zwar nie die Situation mit dem Schamgefühl im Sportunterricht, jedoch weiß ich von ehemaligen Klassenkolleginnen, dass diese öfters darunter gelitten haben.“.

Das zuvor angeführte Zitat des Teilnehmers Nr. 43 lässt auch gleich die unmittelbaren negativen Auswirkungen von beschämenden Situationen erkennen. Ein anderer Teilnehmer schreibt, dass er durch die Scham eine starke Abneigung gegenüber dem Sport im Allgemeinen entwickelt hat: „ein sportlehrer hat sich auch über unsportliche/ungeschickte schüler lustig gemacht was zu einer extremen abneigung gegenüber ihm und sport als ganzes geführt hat. [...]“ (Nr. 32). Das Missfallen des Bewegungs- und Sportunterrichtes war bei einer Studienteilnehmerin sogar so groß, dass sie die Teilnahme an diesem Pflichtfach aktiv verweigert hat: „Ich habe in der Oberstufe (7. und 8. Klasse) keinen Sportunterricht mehr besucht, da ich mich nicht in eine Position bringen wollte in der ich Durch das Schamempfinden "angreifbar" war.“ (Nr. 79).

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass wie der koedukative auch der monoedukative Unterricht für Bewegung und Sport als besonders schamsensibel gelten. Welche die konkreten Situationen sind, die im geschlechtergetrennten Bewegungs- und Sportunterricht zu Scham geführt haben und ob sich diese von jenen des gemischtgeschlechtlichen Sportunterrichts unterscheiden oder nicht, wird im Folgenden erläutert.

### 5.7.2. Bühnensituationen

Eine bühnenartige Situation geht, sowohl im koedukativen als auch im monoedukativen Sportunterricht, gleichermaßen mit einem Schampotential einher. Wie schon im Kapitel 3.1.2.1 beschrieben, wirkt sich eine Situation vor den Augen aller immer als Verstärker der Scham aus. Hierzu schreibt eine Studierende: „Man musste Übungen, die man überhaupt nicht durchführen konnte, vor der gesamten Klasse zeigen und wurde ausgelacht. Selbst wenn man sportlich ist, kann man nicht alles gut machen.“ (Nr. 35). Eine andere Studienteilnehmerin erklärt, dass sie sich in folgenden Situationen geschämt hat:

Ein bis zwei mal pro Semester mussten Rolle vorwärts/rückwärts, Seilklettern, Handstand u.ä. vorgeführt werden. Wir hatten eine zirka eine halbe Turnstunde Zeit zu üben und beim Vorführen war immer nur eine Person dran während alle 25 anderen zugeschaut haben wie man versagt. (Nr. 45).

Allerdings kann zudem festgehalten werden, dass bühnenartige Situationen nicht nur als Intensivierung einer schamvollen Situation fungieren, sondern auch selbst ein schamhervorrufendes Potential mit sich bringen, wie folgendes Zitat eines Sportstudenten aufzeigt:



Bei einem Schwimmturnier, an dem man freiwillig teilnehmen konnte (Sek 1, 3. Klasse) brauchte ich etwas länger als die anderen, um die Längen zu beenden. Eigentlich machte mir die Teilnahme daran viel Freude, aber weil die Lehrpersonen fast schon genervt auf mich warteten und schon die nächsten Schüler ins Becken schickten, während ich noch am Schwimmen war, fühlte ich mich schlecht. Zudem waren die Augen meiner Mitschüler jetzt noch mehr auf mich gerichtet. (Nr. 141).

### 5.7.3. Leistungsdruck

Nicht verwunderlich scheint, dass der Leistungsdruck sowohl im gemischtgeschlechtlichen (vgl. Kapitel 3.1.2.2) als auch im geschlechtergetrennten Unterricht für Bewegung und Sport für Scham und Beschämung sorgen kann. Die Auswertung der Studie ergab, dass für die Leistungsscham verschiedenste Faktoren ausschlaggebend sein können. Die Leistungsscham kann beispielsweise aufgrund der als schwach empfundenen Leistung in nur einer bestimmten Sportart auftreten, wie folgendes Zitat erläutert: „Kopfstände: nie gekonnt, immer superunangenehm, [...]“ (Nr. 147). Eine Sportstudierende schreibt hingegen:

Beim Volleyballspielen weil wir sehr selten spielten und ich schlecht darin war. Privat spielte ich kaum! Ich konnte kaum den Ball hin und her pritschen, was mir sehr unangenehm war, je nachdem wer meine Partnerin war. [...] In Turnen brillierte ich immer, Volleyball und Völkerball war einfach nicht so meins. (Nr. 7).

Auch ist manchen Teilnehmer\*innen, wie beispielsweise einer 24-jährigen Sportstudentin eine ganz konkrete und spezifische Situation in Erinnerung geblieben, in welcher Scham empfunden wurde:

Ich habe beim Schulsportfest in der 8. Klasse beim Volleyballmatch mitgespielt und meine Teamkollegin ist ausgefallen. Also wurde ich einfach zu einem anderen Team zugeteilt. Wir mussten gleich zu Beginn gegen die besten Volleyballerinnen der Schule spielen und verloren 0:21. Alle haben zugeschaut, als ein Ball nach dem anderen nicht über das Netz ging. (Nr. 27).

Eine andere Studienteilnehmerin schreibt wiederum von einer allgemeinen Leistungsscham im Bewegungs- und Sportunterricht:

Ich hab mich immer im Sportunterricht geschämt, weil ich unsportlich war und dementsprechend kaum Kraft oder Ausdauer hatte, ich hab mich unwohl gefühlt, wenn wir solche Übungen machen mussten, ichs nicht geschafft hab und alle zugesehen haben, weil man mich ermutigen wollte, es trotzdem zu tun. Ich hab mich fast schon angeprangert gefühlt. (Nr. 158).

Wie schon zuvor geschildert (siehe Kapitel 3.1) wirkt sich auch das Gruppenklima stark auf das Schamempfinden der einzelnen Schüler\*innen aus. Im monoedukativen Unterricht für Bewegung und Sport werden, wie im Kapitel 4.3.1 beschrieben, oftmals Schüler\*innen aus

verschiedenen Klassen untereinander vermischt, was die Leistungsscham intensivieren kann: „[...] Was hier auch dazu kam, war dass unsere Turngruppe aus zwei Klassen (nur Mädchen) bestand und mir es noch unangenehmer war mich vor den Mädchen, die ich fast nicht kannte, zu "blamieren".“ (Nr. 62). Zudem kann auch das Vermischen von Schulklassen bei (obligatorischen) klassenübergreifenden Turnieren sich ähnlich auf das Schamgefühl der Schüler\*innen auswirken, wie im folgenden Zitat geschildert wird:

Wir hatten einmal ein obligatorisches Volleyball Turnier gegen Parallelklassen der Stufe. Unser Team ist eher erzwungenermaßen entstanden und wir mussten dann gegen eine Klasse spielen, die um vieles besser war als unser Team. Und Punkt um Punkt haben sie uns fertig gemacht. Wir hatten zwar keine großen Ambitionen, aber war dennoch etwas beschämend. (Nr. 16).

Wie im Kapitel 4.3.1 dargelegt, werden im monoedukativen Unterricht für Bewegung und Sport in gewissen Unterrichtseinheiten Mädchen und Jungen gemischt. Auch diese besonderen Unterrichtseinheiten können Scham erzeugen, wie folgendes Zitat einer Studentin belegt: „In seltenen Fällen des gemischtgeschlechtlichen Unterrichts aufgrund der Leistungsunterschiede“ (Nr. 84). Zudem kann sich die Scham aufgrund von einer Ungeschicktheit in Anwesenheit der Schüler\*innen des anderen Geschlechts intensivieren: „Sehr selten haben wir auch mit den Burschen gespielt, wo es noch peinlicher war wenn man keine Bälle fangen konnte.“ (Nr. 45). Auch die reine Anwesenheit der Schüler\*innen des anderen Geschlechts am Sportplatz (in diesem Fall im Freien) kann sich verstärkend auf die Leistungsscham auswirken: „[...] Ähnlich war es beim Sprinten oder Ballspielen draußen, da hier öfter die Burschenturngruppe oder andere Klassen anwesend waren und mir damals unangenehm war, dass ich dabei im Vergleich zu den anderen nicht gut darin war.“ (Nr. 62). Sehr interessant ist, dass sich Schüler\*innen auch schämen können, wenn sie, in der seltenen Anwesenheit von Schüler\*innen des anderen Geschlechts, eine besonders gute Leistung in einer Sportart erbringen, in welcher prototypisch das andere Geschlecht als bevorzugt gilt: „[...] UND wenn ich beim Völkerball einfach gut war und immer als letzte vom Spielfeld ging (durfte man als Mädchen anscheinend nicht).“ (Nr. 87).

Bezüglich der sportlichen Leistung wird von den Teilnehmer\*innen das Verhalten der Lehrpersonen und deren Unterrichtsgestaltung immer wieder angesprochen. Auch Krail (2013) kommt durch seine Studie zum Ergebnis, dass Lehrkräfte eine sehr große Verantwortung haben und beschämende Situationen sowohl auslösen, als auch verhindern können. So ähnlich argumentiert auch die Studententeilnehmerin Nr. 98, indem sie Folgendes festhält:

Ich glaube, dass sich jeder im Sportunterricht für etwas schämt, da unbewusste Erwartungen von Lehrer\*innen und auch Schüler\*innen gesetzt werden. Wenn es heißt 'Eine Rolle vorwärts muss man können!' kann es Schüler mehr unter Druck setzen und ein größeres Schamgefühl auslösen. SO müssen meiner Meinung nach vor allem Sportlehrer\*innen darauf achten, wie sie bestimmte Sachen ausformulieren. [...].

Eine weitere Studierende schreibt von der beschämenden Unterrichtsgestaltung ihrer Ex-Sportlehrkraft:

Die Scham im Sportunterricht wurde bei mir leider größtenteils durch die Sportlehrerinnen hervorgerufen, sie wählten etwa für Übungen am Reck gezielt gerne unsportliche Personen und ließen diese dann so lange die Übung wiederholen, bis man sie annähernd beherrschte. Wohlgermerkt- vor den Augen aller anderen. (Nr. 99).

Auch eine offensichtliche Bevorzugung der leistungsstärkeren Schüler\*innen kann Scham auslösen, wie die Teilnehmerin Nr. 41 folgendermaßen schildert: „starke Bevorzugung der Kinder, die „sportlich“ waren seitens der Lehrer - „Schwächeren“ wurde nicht geholfen sondern sie mussten sich noch immer abmühen als alle anderen schon fertig waren und zusahen“. Interessant ist, dass sich eine andere Studienteilnehmerin zwar nie von der Lehrperson benachteiligt gefühlt hat, auf die Erzählaufforderung hin jedoch Folgendes festhält: „Unsere Lehrerin war sehr Leistungskonzentriert, sie konnte oft nicht nachvollziehen warum manche schüler/innen z.B. keine liegestütze machen konnte. Ich wurde sehr bevorzugt weil ich alles gut konnte und somit ihr „liebbling“ war.“ (Nr. 119). Die Scham, welche von dieser heutigen Sportstudentin erlebt wurde, kann als *Empathiescham* (vgl. Kapitel 2.6) definiert werden.

#### 5.7.4. Beleidigungen

Ähnlich wie die Bevorzugung bzw. Benachteiligung der Schüler\*innen können auch Vergleiche und negative Kommentare bzw. Beleidigungen beschämend sein. Eine Studienteilnehmerin teilt diesbezüglich Folgendes mit: „Andauernd mit anderen aus der Klasse verglichen zu werden, oder gesagt bekommen, die anderen schaffen das ja auch, wieso also kann ich das nicht.“ (Nr. 6). Ein anderer Studienteilnehmer schreibt von regelrechtem Mobbing von Seiten der Fachlehrkraft und schildert auch die Auswirkung daraus: „Ich wurde wegen Übergewicht von mehreren Sportlehrern gemobbt und ausgegrenzt. Hat mich dazu gebracht sport Unterricht zu hassen ich hatte angst“ (Nr. 30). Ein anderer Studienteilnehmer berichtet von einer ständigen Kritik an seinem Körper von

Seiten der Lehrkraft. Hierbei führt der Studierende explizit an, dass diese Kritik bzw. „Sonderbehandlung“ immer in Anwesenheit seiner Mitschüler getätigt wurde, was auch als öffentliche Bloßstellung definiert werden könnte: „Mir wurde permanent vor der ganzen Klasse auf verschiedene Weise (explizit ausgesprochen, Sonderbehandlung für mich, als einziger der Klasse nicht ein sehr gut im Zeugnis sondern ein befriedigend...) gezeigt, dass ich zu fett bin“ (Nr. 160).

Wirft man den Blick auf das Kapitel 2.1.2.3, welches die beschämenden, grenzüberschreitenden Kommentare bzw. Beleidigungen der Sportlehrkräfte im koedukativen Sportunterricht behandelt, liegt die Vermutung nahe, dass geschlechtsbezogene Kommentare im monoedukativen Unterricht für Bewegung und Sport ausbleiben könnten, da in Österreich weibliche Lehrkräfte Mädchen und männliche Lehrpersonen Jungen unterrichten (vgl. Kapitel 4.3.1). Interessant ist jedoch, dass dem nicht so ist. Ein Studienteilnehmer schreibt hierzu beispielsweise:

Ich persönlich wurde nie mit Scham im Sportunterricht konfrontiert jedoch kam es hin und wieder vor, dass der Sportlehrer Mitschüler von mir mit Phrasen wie "Du schießt ja schwächer als ein Mädchen" oder "Ein Rollstuhlfahrer macht schneller Runden als du" beleidigt hat und diese sich auch sichtlich dafür geschämt haben. (Nr. 29).

Eine andere Studienteilnehmerin schreibt hingegen: „[...] Ich bin Leistungssportlerin (im Bereich Springreiten, bin österreichische Meisterin gewesen usw) und meine Lehrerin hat mich fertig gemacht weil ich ja keinen "echten Sport" mache [...].“ (Nr. 61).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass negative Kommentare bzw. Beleidigungen von Seiten der Lehrpersonen auch im monoedukativen Bewegungs- und Sportunterricht Gründe für Beschämung darstellen. Wie groß dabei die Verantwortung der Lehrkräfte ist, zeigt folgendes Zitat eines Teilnehmers auf:

ein sportlehrer hat sich auch über unsportliche/ungeschickte schüler lustig gemacht was zu einer extremen abneigung gegenüber ihm und sport als ganzes geführt hat. ein anderer sportlehrer hat sich eher unterstützend und den schüler verteidigend verhalten, dies war eine sehr tolle erfahrung dass man sich nicht dafür schämen muss und andere nicht so schnell verurteilen und sich lustig machen sollte. ich glaube für viele kinder ist der sportunterricht in der schule ganz entscheidend für soziale kompetenz und der lust am sport allgemein. durch negative erfahrungen verliert man schnell die lust auf alle sportlichen aktivitäten für potentiell viele jahre. (Nr. 32).

Beschämend können jedoch nicht nur Beleidigungen von Seiten der Lehrpersonen sein, sondern auch „Kommentare von Mitschülern“ (Nr. 138) können bei Schüler\*innen Scham auslösen. So schreibt beispielsweise eine Studienteilnehmerin, dass sie von ihren

Mitschülerinnen aufgrund ihres Körperbaus gehänselt wurde: „In der ersten Klasse Gymnasium im Umkleideraum wurde ich aufgrund meiner schon größeren Oberweite gehänselt.“ (Nr. 149). Interessant scheint bei diesem Aspekt, dass in der Studie sehr wenige Aussagen über Kommentare oder Beleidigungen von Schüler\*innen untereinander, die den rein monoedukativen Unterricht für Bewegung und Sport betreffen, vorkommen. Der Großteil der Aussagen im Hinblick auf diesen Aspekt bezieht sich auf die Unterrichtseinheiten, die gemischtgeschlechtlich abgehalten wurden. Eine Studienteilnehmerin schreibt beispielsweise, dass die Mädchen in den koedukativen Einheiten von den Jungen aufgrund ihrer Leistung beschämt wurden: „Burschen, die über ins Mädels lachten wenn wir etwa nicht so gut konnten“ (Nr. 144). Über eine unangenehme und nicht sachlich geäußerte Kritik seitens der Teammitglieder im Hinblick auf die Leistung berichtet auch eine andere Studienteilnehmerin:

in Teamsport (Volleyball, Basketball, Dodgeball): Ich selbst war nie gut darin; wurde von Teammitgliedern bei Fehlern runter gemacht -> dadurch ist meine Motivation und meine Freude am Schulsport gesunken. Generell war die Atmosphäre bei gemischtgeschlechtlichen Sportunterrichtseinheiten unangenehm, da immer nur dieselben (Ball-)Sportarten zur Auswahl standen (Nr. 82).

Eine heutige Sportstudentin berichtet, dass die koedukativen Einheiten allgemein mit mehr Scham verbunden waren, auch wenn es zu keiner expliziten Beschämung gekommen ist:

In der Unterstufe hatten wir getrennt Sport. Als dann alle heiligen Zeiten mal die Burschen mit uns trainiert haben, wollte ich keinesfalls etwas falsch machen. Mir war alles vor denen peinlich. Gekicher habe ich immer damit verbunden, dass ICH jetzt etwas falsch gemacht habe. Auch wenn das Gekicher nicht wegen mir kam (Nr. 111).

Ein Blick in Fritzl's (2019) lässt jedoch auf Anheb erkennen, dass verbale Kommentierungen sehr wohl auch im monoedukativen Bewegungs- und Sportunterricht bei den Schülerinnen Scham auslösen bzw. als beschämend und grenzüberschreitend gelten.

### 5.7.5. Öffentliche Bloßstellungen

Wie (Ex-) Schüler\*innen des koedukativen Sportunterrichts (vgl. Kapitel 3.1.2.4) berichten auch Studienteilnehmer\*innen, die einen monoedukativen Unterricht für Bewegung und Sport erteilt bekommen haben, von mehreren Situationen in welchen sie sich vor der ganzen Klasse bloßgestellt gefühlt haben und daher in weiterer Folge Scham verspürt haben. Als Beispiel für eine derartige Situation kann das Zitat der Studienteilnehmerin Nr. 35 gelten:

„Man musste Übungen, die man überhaupt nicht durchführen konnte, vor der gesamten Klasse zeigen und wurde ausgelacht. Selbst wenn man sportlich ist, kann man nicht alles gut machen.“. Diese bühnenartige Situation kann, wie schon zuvor geschildert (siehe Kapitel 3.1.2.1), für leistungsstärkere Schüler\*innen ein Genuss sein, aber auch umgekehrt als sehr unangenehm empfunden werden. Eine heutige Sportstudentin schreibt diesbezüglich:

Hin und wieder kam es dann doch mal dazu, dass wir andere Übungen gelernt bzw. durchprobiert haben. Dabei war es normal sich in einer Reihe hintereinander anzustellen und obwohl, ich nehm jetzt mal das Beispiel Hochsprung her, ich gut darin war, war es unangenehm es vor einer so großen Gruppe zu üben, da es ja auch hätte schief gehen können. (Nr. 117).

Eine andere Studienteilnehmerin schildert eine bloßstellende Situation, welche durch das (rasche) Umbauen der Turngeräte hätte verhindert werden können. Die Lehrperson hat sich jedoch geweigert und somit erheblich zur Bloßstellung und Beschämung einer Ex-Schülerin beigetragen:

Ich war kleiner als andere, die unterrichtende Person weigerte sich die Reckstange für mich herunterzusetzen. Durchführung des Umschwungs wurde aber als verpflichtend angesehen; sprich, ich musste mich von Mitschülerinnen vor allen hochheben lassen, um mich richtig auf der Reckstange aufstützen zu können. (Nr. 104).

Auch der Zwang (vor versammelter Klasse) zu einer Übung, welche einem\*einer Schüler\*in nicht liegt und welche er\*sie nicht ausführen möchte, kann beschämend sein, wie aus dem Zitat der Teilnehmerin Nr. 148 hervorgeht: „[...] und wenn jemand etwas absolut nicht kann, und auch nicht möchte, es auch entwürdigend ist, vor allen dazu „gezwungen“ zu werden“.

Zudem kann festgehalten werden, dass sowohl die Schüler\*innen des gemischtgeschlechtlichen Sportunterrichtes (siehe Kapitel 3.1.2.4), als auch die Ex-Schüler\*innen des monoedukativen Unterrichts für Bewegung und Sport über gewisse beschämende Rituale berichten. Die Mannschaftswahl gilt auch im geschlechtsgetrennten Sportunterricht als Prototyp für solche *Missachtungsrituale* (vgl. Kapitel 3.1.2.4): „Beim Wählen von Teams: da hat man bemerkt, wer beliebt ist (wurden zuerst gewählt) und wer nicht (bis zum Schluss übrig geblieben).“ (Nr. 82). Hier schließen auch die Ergebnisse von Simmas Studie aus dem Jahr 2012 an. Simma hält fest, dass sich die Teilnehmerinnen ihrer Studie beim Wählen ausgegrenzt gefühlt haben und fügt hinzu, dass bei der Mannschaftswahl die „hierarchischen Ordnungen der Gruppe zur Schau gestellt und bestimmt [werden]“ (Simma, 2012, S. 77). Abschließend zur Thematik der Mannschaftswahl soll ein weiteres Zitat einer Studienteilnehmerin angeführt werden, in welchem von einer expliziten öffentlichen Beschämung beim Wählen geschrieben wird:

Ich kann absolut nicht Ballspielen. Das ging soweit, dass sich bei Völkerball einmal die zwei Gruppen darum gestritten haben, wer mich nehmen muss. Zu dem Zeitpunkt weiß ich nicht mehr wo die Turnlehrerin war, ich weiß nur mehr, dass ich mich dann daneben gesetzt hab und gemeint hab das ist mir zu blöd, sie sollen ohne mich spielen. Wofür ich dann Ärger bekommen hab. (Nr. 148).

Dieses soeben angeführte Zitat leitet gleich zum nächsten Ritual über, welches für Schüler\*innen beschämend sein kann: Strafmaßnahmen für einzelne Schüler\*innen vor der gesammelten Klasse. Eine Studienteilnehmerin schreibt dazu: „Wenn man laut war, musste man Übungen vorzeigen vor versammelter Klasse.“ (Nr. 14). Ein Student hingegen berichtet, dass er nicht selbst die Strafe absolvieren musste, jedoch Empathiescham (vgl. Kapitel 2.6) verspürt hat, da ein Mitschüler vor den Augen aller von der Lehrkraft bestraft wurde: „Als ein Mitschüler vor allen anderen Strafliegestütze machen musste“ (Nr. 72).

Als weitere Unterrichtsmaßnahme, welche beschämendes und bloßstellendes Potential mit sich bringt, kann die öffentliche Prüfungssituation genannt werden. So schreibt die Teilnehmerin Nr. 79: „Unangenehm waren alle Körpertest wo wir dann auch noch verglichen wurden usw.“. Die Teilnehmerin Nr. 56 hält hingegen fest: „[...] als wir den Cooper Test machten und ich mit einer der schlechtesten in der Klasse war und mich meine Lehrerin vor allen nochmal extra darauf hingewiesen hat.“. Eine andere Teilnehmerin berichtet diesbezüglich von keiner konkreten Situation, sondern schreibt verallgemeinernd: „Ich denke, die meisten empfanden v.a Scham, wenn sie vor der ganzen Klasse benotet wurden zu einer Sportart/Übung, bei der sie sich sehr schwer getan haben und die ihnen auch nicht Spaß gemacht hat.“ (Nr. 16).

### 5.7.6. Körperliche Exponiertheit

Die Umkleidekabinen sind (in der Regel) sowohl in Deutschland als auch in Österreich geschlechtergetrennt. Aus diesem Grund ist es nicht verwunderlich, dass es hierbei keine großen Unterschiede zwischen dem mono- und dem koedukativen Unterricht für Bewegung und Sport gibt: auch in der für die vorliegende Arbeit durchgeführten Studie beschreiben zahlreiche Teilnehmer\*innen das Umziehen als schamhervorrufend. Eine Teilnehmerin (Nr. 105) kritisiert beispielsweise die (getrenntgeschlechtlichen) Gruppenumkleidekabinen, welche in ihr Scham hervorgerufen haben, da man sich den Blicken der Mitschülerinnen nicht entziehen konnte: „In der Umkleide, da es absolut keinen Ort zum sich alleine umziehen gab. [...]“. Auch ein männlicher Student berichtet von der mangelnden Privatsphäre und der einhergehenden Scham:

Umziehen in den Umkleieräumen war bei mir sehr angst- und schambehaftet (da ich zu dem Zeitpunkt übergewichtig war); ich stellte mich dabei immer in eine Ecke, damit niemand meinen Körper sehen konnte, wobei ich mir vorstellte, was andere über mich dachten (z.B. "Wow, ist der fett", etc.) (Nr. 38).

Eine weitere Studierende schreibt explizit von ihrer Körperscham (vgl. Kapitel 2.6), die in den Umkleidekabinen hervorgekommen ist: „Unangenehm fand ich die Umkleide-Situation, da ich mit meinem Körper nicht zufrieden war.“ (Nr. 19), während eine andere Studentin von einer ähnlichen Situation berichtet: „Beim Umziehen schamgefühle wegen Körperbehaarung, Fett in der Hüfte, Oberschenkel, etc“ (Nr. 17).

Grundsätzlich scheint, vor allem in der Pubertät der Vergleich mit den Körpern anderer schambehaftet zu sein, wie beispielsweise eine Sportstudentin folgendermaßen artikuliert:

Ich kann mich erinnern, dass ich mich in der Sekundarstufe 1 in der Umkleidekabine manchmal geschämt habe, als sich die sekundären Geschlechtsmerkmale entwickelt haben. Wir waren als Mädchen zwar nur unter uns, aber dennoch war mir das Umziehen vor den anderen zu dieser Zeit unangenehm. Ich glaube, das liegt an den verschiedenen Entwicklungsstadien der Geschlechtsreife, die an ganz unterschiedlichen Zeitpunkten einsetzen. Während bei einem Mädchen die Brust schon sehr ausgeprägt war, setzte bei anderen der Wachstum erst später ein. Der Vergleich mit den gleichaltrigen Mädchen war dahingehend ein großes Thema für mich, vielleicht auch, weil nie thematisiert wurde, dass es „normal“ ist, dass man sich in unterschiedlichen Phasen befinden kann und somit körperlich schneller bzw. langsamer entwickelt. (Nr. 48).

Auch eine andere Teilnehmerin schreibt von dem beschämenden Körpervergleich: „Das Umziehen war für mich immer besonders schlimm, ich habe mehrere Jahre an verschiedenen Essstörungen gelitten und dieser direkte Vergleich war echt schlimm. [...]“ (Nr. 61). Nicht nur bei den Mädchen, sondern auch bei den Jungen wird der eigene Körper mit den der anderen verglichen, wie der Teilnehmer Nr. 40 explizit festhält: „Gruppenduschen (und damit einhergehend Penisgrößenvergleich etc), obwohl ich das nicht als sehr traumatisch beschreiben würde - eher als unangenehm für mich [...]“. Bezüglich der Körpervergleiche bemängeln eine Studentin, die zwar von Vergleichen beim Schwimmunterricht schreibt, so wie auch die Teilnehmerin Nr. 48 (siehe oben), das Ausbleiben eines aufklärenden Gesprächs von Seiten der Lehrkräfte:

Schwimmunterricht in der Unterstufe: welches Mädchen hat bereits ihre Regelblutung und kann/möchte nicht teilnehmen? wie und wo sind die Mädchen bereits behaart? wieviel Brust haben die Mädchen schon? Tendenziell: je weiter in der Entwicklung fortgeschritten, desto mehr blöde Kommentare musste man sich anhören und desto mehr haben sich die Mädels geschämt. Es gab nie ein Aufklärendes Gespräch durch die Lehrkraft. (Nr. 55).



Da in den (gemeinsamen) Duschen der Körper völlig den Blicken anderer ausgesetzt ist, wurden diese von einigen Ex-Schüler\*innen gemieden, wie das Zitat einer Studentin belegt: „Das Duschen nach dem Sportunterricht wurde in meiner alten Klasse von vielen Mädchen vermieden.“ (Nr. 73). Ein Student schreibt jedoch, dass die Vermeidung der Dusche in seiner Schullaufbahn nicht geduldet wurde und dieser Zwang zu Scham geführt hat: „Zwang zum Duschen in der Schule (10-14 Jahre)“ (Nr. 20). Über die Auswirkungen schreibt eine andere Ex-Schülerin, indem sie festhält, dass es für einige ihrer Mitschülerinnen furchtbar gewesen sei mit den anderen zu duschen: „Dusche nach dem Unterricht war immer furchtbar für einige [...]“ (Nr. 37), während die Teilnehmerin Nr. 146 von der eigenen Erfahrung beim Duschen berichtet: „In meiner Erinnerung habe ich nur Scham beim Duschen empfunden, weil die jeweilige Entwicklungsphase der Pubertät in der Klasse vorgeherrscht hat.“. Auch schreibt eine weitere Studierende, dass die Fachlehrkraft gemeinsam mit den Schülerinnen duschen gegangen ist, was bei den Schülerinnen zu Irritationen geführt habe.

[...] generell ist mir das Thema "Duschen" im Zh mit dem Sportunterricht in Erinnerung. Ich erinnere mich etwa, dass wir anfangs irritiert waren, dass unsere Turnprofessorin mit uns duschen ging bzw. sich auch nackt vor uns auszog. Ich war eine der wenigen, die regelmässig duschen waren, wir waren jedoch immer nur drei oder vier Mädchen von insgesamt ca. 20 [...] (Nr. 145).

Ab der Pubertät spielt natürlich auch die sexuelle Orientierung bei den Heranwachsenden eine große Rolle und kann unter Umständen auch zu Scham führen, wie der Teilnehmer Nr. 151 erklärt: „Zu Beginn der Pubertät waren mir zwei Dinge in der Umkleide peinlich: Einerseits Schambehaarung, andererseits meine homosexuelle Neugier. [...]“. Das Zitat dieses Teilnehmers scheint besonders interessant, da es gut unterstreicht, dass das Schamempfinden immer individuell ist und nicht verallgemeinert werden kann. Der Studienteilnehmer fügt nämlich hinzu: „Dass ich klein und unsportlich bin, war mir dafür ziehmlich gleich“ (Nr. 151).

Abgesehen von den Umkleidekabinen empfinden Schüler\*innen auch Körperscham im Unterricht. Wie schon unter Punkt 2.1.2.5 erläutert, kann dabei die Sportbekleidung eine zentrale Rolle spielen. Ein Teilnehmer dieser Studie schreibt Folgendes über die Sportbekleidung: „unangenehm in kurzer sportbekleidung zu zeigen“ (Nr. 32). Im Kapitel über die körperliche Exponiertheit im koedukativen Sportunterricht wurde der Schwimmunterricht aufgrund seiner Kleidungsvorschrift als *Paradebeispiel* definiert (siehe Kapitel 3.1.2.5). Die Vermutung liegt hierbei nahe, dass eine Trennung nach Geschlechtern im Schwimmunterricht die Scham bei einigen Schüler\*innen mildern könnte, da die

körperliche Exponiertheit vor den Schüler\*innen des anderen Geschlechts ausbleibt. In Österreichs Schulen kommt es jedoch meist zu keiner Aufteilung. Wie schon unter Punkt 3.3.1 erläutert, wird im SchOG des RIS unter Paragraph 8b. (2) der Schwimmunterricht explizit genannt und vorgesehen, dass im Schwimmunterricht die Koedukation aus „inhaltlichen Gründen [...] zweckmäßig ist“, wenn er von mehreren Lehrkräften erteilt wird. Aus diesem Grund kommt es in österreichischen Schulen sehr oft vor, dass der Sportunterricht monoedukativ, jedoch konkret der Schwimmunterricht koedukativ abgehalten wird, wie beispielsweise eine Ex-Schülerin schildert: „nur wenn wir Schwimmen hatten (Unterstufe) hatten wir gemeinsam mit den Burschen Unterricht - im Badeanzug war ich oft unsicher, obwohl ich deshalb nie blöd angeschaut oder angesprochen wurde“ (Nr. 120). Eine weitere Teilnehmerin schreibt, dass es für sie sehr beschämend war, sich vor den Jungen fast nackt zeigen zu müssen: „Schwimmunterricht fand ich schrecklich. Mich nackt zu zeigen vor präpubertären Burschen war schrecklich als einziges Mädchen, das schon Brüste hat.“ (Nr. 79). Auch ein heutiger männlicher Sportstudent schreibt von der nur sehr knappen Bekleidung beim Schwimmen: „Schwimmunterricht in der engen Badehose, Bäuchlein und Hüftspeck hängen über Hosenrand“ (Nr. 133).

Abgesehen vom Schwimmunterricht und den Umkleidekabinen ist die körperliche Exponiertheit, wie auch schon im Kapitel 3.1.2.5 beschrieben ein grundsätzlicher schamfördernder Aspekt des Sportunterrichtes. Festzuhalten ist, dass (fast) jeglicher Inhalt des Unterrichtes für Bewegung und Sport Körperscham auslösen kann: Schon das Hängen an den Sprossenwänden kann Scham verursachen, da die Arme nach oben gestreckt sind und somit der Blick auf die Achseln gewährt wird, wie das folgende Zitat erläutert:

Aber ich war 12 Jahre in der 2. Klasse in der Unterstufe. Die Pubertät kam schön langsam auf mich zu und mir wuchsen Achselhaare. Wir mussten eine Übung an der Sprossenwand machen und man sah ebendiese Achselhaare. Daraufhin wurde ich von Mitschülerinnen stark gehänselt. Was ist an Körperbehaarung nicht normal? (Nr. 74).

Diese soeben angeführte Aussage und auch die folgende sprechen von der Scham durch die körperliche Exponiertheit und der zusätzlichen Beschämung durch die Mitschüler\*innen: „Eigentlich jedes Mal, wenn man meine muskulöseren Waden ansprach.“ (Nr. 98). Auch Fritzl ist in ihrer im Jahre 2019 durchgeführten Studie zur Erkenntnis gekommen, dass durch das Anstarren, Auslachen oder negative Kommentierung des Körpers, solche Situationen für die betroffene Person „besonders beschämend und nachhaltig“ wirken (Fritzl, 2019, S. 73).

#### 5.7.6.1. Die körperliche Exponiertheit in der (seltenen) Anwesenheit von Schüler\*innen des anderen Geschlechts

Die Auswertung der Studie ergab, dass Situationen (im grundsätzlich monoedukativen Sportunterricht), in denen Schüler\*innen des anderen Geschlechts anwesend sind, die körperliche Exponiertheit oftmals einen besonders bitteren Beigeschmack bekommt und die Scham intensivieren bzw. erst hervorrufen kann. Die Teilnehmerin Nr. 9 berichtet bezüglich der Anwesenheit der Jungen Folgendes:

Da ich Asthma habe war es mir immer total peinlich 2000m laufen zu müssen. Vor allem, wenn die Burschen auch am Sportplatz waren. Bei uns waren Mädchen und Burschen eigentlich getrennt, aber manchmal haben wir alle zusammen geturnt. Am Sportplatz (wie bei meinem Szenario) haben wir oft getrennt geturnt, aber es waren alle Turngruppen am Sportplatz, dh. es konnten alle Gruppen den anderen Gruppen zuschauen.

Die soeben beschriebene Anwesenheit der Schüler\*innen des anderen Geschlechts wird auch von einer anderen Studentin als sehr unangenehm beschrieben: „Generell habe ich die Sportstunden im Sommer verabscheut, weil die Burschen uns Mädchen immer zugesehen haben.“ (Nr. 107).

Grundsätzlich kann hierbei festgehalten werden, dass in der für diese Masterarbeit durchgeführten Studie ausschließlich weibliche Teilnehmerinnen über die Anwesenheit der Burschen berichten. Eine Studentin berichtet über die Spontaneität der Lehrkräfte bezüglich dieser Entscheidung und bemängelt dabei, dass sie sich auf diese koedukative Unterrichtseinheit nicht vorbereiten konnte: „[...] wenn wir mit den Burschen geturnt haben und davor nicht in Kenntnis gesetzt worden sind. Da ich so vielleicht Kleidung anhatte, die kurz war und ich eigentlich vor Burschen nicht anhaben wollte.“ (Nr. 98). Ähnlich wie die Studienteilnehmerin Nr. 98 spricht auch die Teilnehmerin Nr. 87 von einer offensichtlichen Körperscham (vgl. Kapitel 2.6) in Anwesenheit der Jungen: „Wenn wir mal mit den Burschen turnen hatten, schämte ich mich wegen meines Körpers (noch keine Brüste, eher kurviges Mädchen) [...]“.

Abschließend zu dieser Thematik will noch ein Zitat eines heutigen Sportstudenten angeführt werden, welcher in seiner Schullaufbahn sei es einen mono-, als auch einen koedukativen Unterricht für Bewegung und Sport erteilt bekommen hat, und von einer expliziten Beschämung eines Mädchens während des gemischtgeschlechtlichen Unterrichts berichtet: „Ein Mädchen wurde in der sek 1 aufgrund ihrer großen brüste (ohne sport-bh) von einigen burschen mädchen verarscht - bei koedukativem unterricht“ (Nr. 135).

### 5.7.7. Berührungen

Im Kapitel 2.1.2.6 wurde die Thematik der körperlichen Berührung im koedukativen Sportunterricht aufgearbeitet. Hierbei konnte festgestellt werden, dass für Schüler\*innen Berührungen untereinander bei Unterrichtsinhalten, in welchen Körperkontakt erforderlich ist (z.B. Ringen, Akrobatik, Kooperationsübungen usw.) mit Scham einhergehen können. Außerdem wurde geschildert, dass sich viele weibliche Schülerinnen über unterschiedlichste Berührungen von Seiten männlicher Lehrkräfte äußern und diese als beschämend definieren. Zudem wurde auch die Schaffung einer intimen Nähe zwischen männlicher Lehrperson und Schülerinnen diskutiert.

Die Auswertung der für die vorliegende Arbeit durchgeführten Studie ergab, dass Studienteilnehmer\*innen kaum über beschämende körperliche Berührungen unter Schüler\*innen berichten. Allein zwei Studentinnen beschreiben Situationen, bei welchen Berührungen bzw. die Schaffung einer (zu) intimen Nähe zwischen Schüler\*innen und Lehrkraft zu Scham und Beschämung geführt hat. Eine der beiden Studienteilnehmerinnen schreibt Folgendes über einen Vorfall mit einem männlichen Selbstverteidigungscoach: „beim Selbstverteidigungskurs im Rahem des Sportunterrichts mit männlichem Coach, hat mich angefasst ohne davor zu erklären, dass er eine Übung vorzeigen möchte bzw. zu sagen was er genau macht“ (Nr. 22), während die andere Studentin über die Schaffung einer (zu) intimen Nähe mit der Lehrkraft berichtet:

Bei Dehnübungen stehen wir Mädchen im Kreis. Plötzlich will meine Sportlehrerin wissen, wo ich denn ein Ziehen verspüre. Ich weise auf die Stelle hin. Sie geht mich vor allen Mädchen an, kommt zu mir hinüber und zeigt mir wie's richtig geht. Mich überkommt eine Scham und ich fühle mich unwohl, weil sie mich öffentlich bloßstellt. (Nr. 107)

Nun stellt sich die Frage, ob es sich um einen Zufall handelt, dass von den 160 Studienteilnehmer\*innen (fast) niemand über beschämende Berührungen unter Schüler\*innen im monoedukativen Unterricht für Bewegung und Sport berichtet, oder ob das Phänomen der beschämenden körperlichen eines ist, was hauptsächlich im gemischtgeschlechtlichen Sportunterricht vorkommt.

Wirft man einen Blick in Fritzls Diplomarbeit (2019), kann darauf geschlossen werden, dass es sich bei beschämenden Berührungen keineswegs um ein Phänomen handelt, das nur im gemischtgeschlechtlichen Setting auftritt. Fritzl unterstreicht, dass auch im monoedukativen

Sportunterricht der Mädchen<sup>19</sup> sowohl Berührungen, welche zwischen den Schülerinnen selbst stattfinden, als beschämend empfunden werden können, als auch jene, die zwischen der (weiblichen) Lehrkraft und den Mädchen erfolgen. Die Autorin schreibt diesbezüglich: „Die landläufige Annahme, dass eine intime Berührung innerhalb des weiblichen Geschlechts in den meisten Fällen als nicht störend empfunden wird und daher keine Verletzung der Intimsphäre darstellt, wird damit eindeutig widerlegt.“ (Fritzl, 2019, S. 81). Abschließend hält Fritzl (2019) zudem fest, dass Berührungen im monoedukativen nicht als weniger unangenehm als im gemischtgeschlechtlichen Unterrichtssetting gelten. Die Autorin begründet diese These, indem sie festhält, dass „Berührungen zwischen den Mädchen nämlich viel eher gebilligt [werden] als zwischen Schülerinnen und Schülern, was dazu führt, dass die Betroffenen von Seiten der Lehrenden nur selten den notwendigen Schutz zugesprochen bekommen.“ (Fritzl, 2019, S. 82).

#### 5.7.8. Trans\*, Inter\* und Nicht-binäre Schüler\*innen im Unterricht für Bewegung und Sport

Bevor in weiterer Folge die Zusammenfassung der neu erworbenen Erkenntnisse zu einer konkreten Beantwortung der dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschungsfrage führen soll, will an dieser Stelle auf ein Zitat eines\*einer Studienteilnehmer\*in näher eingegangen werden. Diese Äußerung betrifft zwar rein den koedukativen Unterricht für Bewegung und Sport, ist aber für die vorliegende Arbeit, welche sich als ein Teil der Debatte um die Mono- oder Koedukation sieht, äußerst interessant, da diese Aussage zu einer grundsätzlichen Reflexion über die Trennung nach dem binären Geschlechterverständnis anregt.

Die studierende Person schreibt: „Scham vor allem in den Umkleiden. Als trans\* Person empfand ich die binäre Aufteilung diskriminierend. Danach in der Halle, Aufteilungen wie, 'Mädchen gehen nach rechts, Jungen gehen nach links.' 'Mädchen machen das, Jungen machen das.'“ (Nr. 101). Diese Aussage unterstreicht, dass eine Trennung nach binärem Geschlechterverständnis auch im gemischtgeschlechtlichen Sportunterricht als

---

<sup>19</sup> Fritzl (2019) untersucht in ihrer Diplomarbeit rein beschämende Situationen im monoedukativen Sportunterricht der Mädchen. Wie und ob Berührungen auch für Jungen im monoedukativen Sportunterricht als beschämend gelten, konnte durch die qualitative Erhebung und durch die Literaturrecherche nicht geklärt werden.

diskriminierend empfunden werden kann. Außerdem wird im Zitat die binäre Aufteilung der Umkleidekabinen kritisiert.

Hierzu halten Watzlawik, Salden und Hertlein (2017) fest, dass die Schule im Allgemeinen für Trans\*, Inter\* und Nicht-binäre Jugendliche ein für Diskriminierung prädestinierter Ort ist, da dieses „normierendes [Schul-] System“ (Morgade, 2006, zitiert nach Watzlawik, Salden & Hertlein, 2017, S. 167) ständig die Individuen einer Bewertung unterzieht. Die Autor\*innen, sind im Rahmen einer empirischen Studie<sup>20</sup> unter anderem zum Schluss gekommen, dass im schulischen, aber auch insgesamt im gesamtgesellschaftlichen Kontext meist die Annahme besteht, dass jede Person eindeutig einem der beiden Geschlechter *weiblich* oder *männlich* zuordenbar sei und diese Unterteilung auch von „außen erkennbar und zeitlich stabil ist“ (Watzlawik, Salden & Hertlein, 2017, S. 168). Auch Fluch (2017) hält fest, dass diese binäre Zuordnung in vielen Bereichen des Lebens vorkommt, wie beispielsweise bei der binären Trennung nach Geschlecht der Toiletten oder Umkleidekabinen. Da Trans\*, Inter\* und Nicht-binäre Personen diesem kategorialen, binären Denken nicht entsprechen, kann es häufig zu Diskriminationserfahrungen kommen (Watzlawik, Salden & Hertlein, 2017), welche in weiterer Folge zu Anpassungsscham (vgl. Kapitel 2.6) führen können, wie das Zitat des\*der Studienteilnehmer\*in Nr. 101 (siehe oben) belegt.

Richtet man mit diesem Wissen den Blick auf den monoedukativen Unterricht für Bewegung und Sport, kann schlussfolgernd davon ausgegangen werden, dass ein geschlechtergetrennter Unterricht vor allem für Trans\*, Inter\* und Nicht-binärer Personen grundsätzlich diskriminierend ist, da eine Trennung nach weiblich und männlich Trans\*, Inter\* und Nicht-binäre Schüler\*innen nicht berücksichtigt. Zudem unterstreicht Fluch (2017), dass die wissenschaftliche Diskussion um die Mono- oder Koedukation im Unterricht für Bewegung und Sport letztlich Trans\*, Inter\* und Nicht-binäre Schüler\*innen nur sehr wenig bzw. nicht berücksichtigt und „innerhalb eines binären Geschlechterdenkens“ (Fluch, 2017, S. 46) stattfindet.

---

<sup>20</sup> Watzlawik, Salden, und Hertlein (2017) vollzogen eine empirische Studie zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt und Diskriminierung im schulischen Bereich, welche sie anhand von zwei leitfadenorientierten Diskussionsrunden mit zwei Fokusgruppen (1. Gruppe: 8 Teilnehmer\*innen; 2. Gruppe: 10 Teilnehmer\*innen, im Alter zwischen 15 und 21 Jahren) durchgeführt haben. Die Diskussionen wurden im Anschluss transkribiert und anhand der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) ausgewertet.

## 6. Fazit

Die Fachliteraturrecherche und die Auswertung der empirischen Erhebung zeigen ganz eindeutig, dass der Unterricht für Bewegung und Sport, unabhängig davon, ob dieser gemischtgeschlechtlich oder geschlechtergetrennt erteilt wird, ein hohes Potential für Scham und Beschämung mit sich bringt. Wie im Kapitel 3.1 erörtert lässt sich dies zunächst an der hohen Körperlichkeit, die das Fach einfordert, festmachen. Es steht in dieser Hinsicht somit in keinem Vergleich mit den anderen Schulfächern: Der Körper der Schüler\*innen ist im Bewegungs- und Sportunterricht, anders als in den anderen Fächern, der „Ausgangspunkt von unterrichtlichen Handlungen“ (Hunger & Böhlke, 2017, S. 1) und wird ständig beobachtet, kommentiert und auch berührt. Außerdem wird vor allem bei Sportspielen und der Gruppenfindung das soziale Gefüge zwischen den Schüler\*innen besonders sichtbar, was den Sportunterricht zu einem sehr (scham-) sensiblen Unterrichtsfach macht. Da die hohe Körperlichkeit und die besondere Sichtbarkeit des sozialen Gefüges Teil des gemischtgeschlechtlichen sowie auch des geschlechtergetrennten Unterrichts für Bewegung und Sport sind, kann davon ausgegangen werden, dass die Monoedukation keineswegs als Lösung für die Schamproblematik im Sportunterricht fungiert.

Die Gegenüberstellung der Ergebnisse aus der für die vorliegende Arbeit durchgeführten Studie mit den Erkenntnissen, welche aus der Literaturrecherche gewonnen wurden, zeigt auf, dass die Unterschiede zwischen dem monoedukativen und dem koedukativen Unterricht für Bewegung und Sport im Hinblick auf die Schamthematik sehr gering sind. Die festgestellten Parallelen zeigen sich unter anderem auch in der Kategorienbildung: So wie im Kapitel 4.6 festgehalten wurde, war es bei der Studienauewertung zunächst die Absicht die Kategorien sowohl deduktiv als auch induktiv zu bilden. Durch die große Ähnlichkeit der gewonnenen Daten aus der Literaturrecherche und jenen aus der empirischen Erhebung, erschien eine induktive Kategorienbildung nur beim Unterkapitel, welches über die seltene Anwesenheit von Schüler\*innen des anderen Geschlechts handelt (siehe Kapitel 4.7.6.1) und beim Kapitel 5.7.8, welches die Trennung nach binärem Geschlechterverständnis grundsätzlich in Frage stellt, sinnvoll.

Außerdem kann durch die Auswertung der empirischen Erhebung die These (vgl. Kapitel 5.4.1) widerlegt werden, welche behauptet, dass Sportlehrkräfte die von den Schüler\*innen erlebte Scham oftmals nicht nachvollziehen können, da sie selbst zu den leistungsstärkeren Schüler\*innen gehört haben und den Unterricht für Bewegung und Sport eher mit Stolz, als mit Scham in Verbindung setzten. Die Auswertung der erhobenen Daten zeigt klar, dass

auch Sportstudierende von schamvollen und/ oder beschämenden Situationen aus dem Bewegungs- und Sportunterricht berichten können.

## 6.1. Einordnung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung in die Fachliteratur

Studierende der Universitäten und Hochschulen Wiens halten fest, dass, wie im deutschen, koedukativen Sportunterricht (siehe Kapitel 3.1.2.1), auch im monoedukativen Bewegungs- und Sportunterricht bühnenartige Situationen vorkommen und diese zu Scham und Beschämung führen können (siehe Kapitel 5.7.2). Zusätzlich scheint auch im österreichischen Unterricht für Bewegung und Sport die Orientierung am außerschulischen Sport und die damit einhergehenden Bewegungsnormen und Ideale den Unterricht zu prägen, was zu Leistungsdruck und in weiterer Folge zu Scham führen kann. Ebenso werden der Leistungsvergleich sowie der generelle Vergleich mit anderen Klassen oder anderen Schüler\*innen von deutschen (vgl. Kapitel 3.1.2.2), wie auch von österreichischen (Ex-) Schüler\*innen als schamvoll bzw. beschämend beschrieben (siehe Kapitel 5.7.3).

Die Ergebnisse dieser Masterarbeit zeigen zudem klar, dass kritische, beleidigende oder verhöhnende Aussagen von Seiten der Mitschüler\*innen oder Lehrkräfte grundsätzlich als potenziell schamfördernd bewertet werden können. Vor allem körper- und geschlechtsbezogene Beleidigungen wurden von deutschen Autor\*innen (Hunger und Böhlke, 2017) als besonders grenzüberschreitend definiert. Bezüglich körperbezogener Beleidigungen kann festgehalten werden, dass diese auch von Ex-Schüler\*innen des monoedukativen Unterrichts für Bewegung und Sport artikuliert werden. Beim Phänomen der geschlechtsbezogenen, grenzüberschreitenden Aussagen wurde im Vorhinein angenommen, dass diese im gleichgeschlechtlichen Unterricht ausbleiben. Diese Annahme kann widerlegt werden, da die Studienteilnehmer\*innen sehr wohl auch über geschlechtsbezogene Aussagen bzw. Beleidigungen aus dem monoedukativen Bewegungs- und Sportunterricht berichten (vgl. Kapitel 5.7.4).

(Ex-) Schüler\*innen berichten auch immer wieder von *typischen* Ritualen im Sportunterricht, wie beispielsweise der Mannschaftswahl, oder auch von Strafmaßnahmen und Prüfungssituationen, welche vor den Augen aller abgehalten werden und oftmals zu Scham und Beschämung führen. Die Literaturrecherche und die Auswertung, der für diese Arbeit durchgeführten Studie, zeigen, dass solche „Missachtungsrituale“ (Klinge, 2009, S.



299) und (öffentliche) Bloßstellungen sowohl im koedukativen als auch im monoedukativen Sportunterricht vorkommen (vgl. Kapitel 3.1.2.4; 5.7.5).

Bezüglich der körperlichen Exponiertheit im Sportunterricht kann festgehalten werden, dass der Schwimmunterricht und dessen strikte Kleidungs Vorschrift von den Studienteilnehmer\*innen immer wieder als beschämend beschrieben wird. Häufig wird dabei die Zurschaustellung des leicht bekleideten Körpers vor den Schüler\*innen des anderen Geschlechts hervorgehoben. Durch die Auswertung der Studie und die Heranziehung, der in Österreich geltenden gesetzlichen Vorgaben (siehe Kapitel 4.3.1) konnte in Erfahrung gebracht werden, dass der Schwimmunterricht in Österreichs Schulen (meist) gemischtgeschlechtlich erteilt wird. Aus diesem Grund können keine signifikanten Unterschiede zwischen dem deutschen koedukativen und dem österreichischen monoedukativen Unterricht für Bewegung und Sport herauskristallisiert werden. Auch bei der oft aufkommenden Körperscham in den Umkleidekabinen konnten keine Differenzen zwischen den Ergebnissen aus der Literaturrecherche und denen aus der empirischen Untersuchung herausgearbeitet werden<sup>21</sup>. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Schwimmunterricht und die Situationen in den Umkleidekabinen, aufgrund der nur knappen Bekleidung, bzw. der strengen Kleidungs Vorschrift als Paradebeispiele für die körperliche Exponiertheit im Sportunterricht, unabhängig davon, ob dieser gemischtgeschlechtlich oder geschlechtergetrennt erteilt wird, gelten. Körpervergleiche und funktionale Sportbekleidung, welche unangenehme Blicke zulassen, spielen jedoch auch abseits des Schwimmunterrichtes und der Umkleidekabine, sei es im mono- als auch im koedukativen Unterricht für Bewegung und Sport, eine große Rolle, was ein hohes Schampotential mit sich bringt (vgl. Kapitel 3.1.2.5; 5.7.6).

Die Auswertung der empirischen Studie ergab zudem, dass es im monoedukativen Bewegungs- und Sportunterricht eine Besonderheit für Schüler\*innen darstellt, wenn Schüler\*innen des anderen Geschlechts im Turnsaal bzw. am Sportplatz im Freien anwesend sind. Diese seltene Anwesenheit der Mitschüler\*innen des anderen Geschlechts kann die Körper- oder auch die Leistungsscham erheblich intensivieren oder gar erst hervorrufen (siehe Kapitel 5.7.6.1). Ob sich die Schüler\*innen in einem grundsätzlich koedukativen

---

<sup>21</sup> Es will darauf aufmerksam gemacht werden, dass auch wenn hierbei die Studienteilnehmer\*innen von andersartigen Situationen berichten, dies nicht auf die Mono- bzw. die Koedukation zurückgeführt werden kann, da die Umkleidekabinen in Österreich wie auch in Deutschland grundsätzlich eine binäre Trennung nach Geschlechtern vorsehen.

Setting auch oder eben nicht so intensiv schämen würden und daher die Besonderheit dieser Anwesenheit der Auslöser der Scham ist, oder ob die Anwesenheit der Personen des anderen Geschlechts im Sportunterricht grundsätzlich bei diesen Studienteilnehmer\*innen Scham auslösen würde, kann nicht festgestellt werden<sup>22</sup>.

Auch Berührungen der Schüler\*innen untereinander und/ oder von Seiten der Lehrkräfte können bei den Heranwachsenden Scham auslösen. Die Erkenntnisse der Literaturrecherche zeigen auf, dass (Ex-) Schüler\*innen, welchen einen koedukativen Sportunterricht erteilt bekommen haben, immer wieder über beschämende Berührungen oder der Schaffung einer (zu) intimen Nähe zwischen gemischtgeschlechtlichen Schüler\*innen und der andersgeschlechtlichen Lehrkraft berichten (siehe Kapitel 3.1.2.6). Auch wenn die Analyse, der für diese Arbeit durchgeführten Studie darauf schließen lässt, dass dieses Phänomen eines ist, welches hauptsächlich den koedukativen Sportunterricht betrifft (vgl. Kapitel 5.7.7) widerlegt diese These eine Diplomarbeit aus dem Jahr 2019, welche sich den Grenzverletzungen aus Sicht der Schülerinnen im monoedukativen Bewegungs- und Sportunterricht widmet. Die Auswertung und Interpretation der von Fritzl (2019) durchgeführten empirischen Studie zeigt nämlich auf, dass für weibliche Heranwachsende Berührungen von gleichgeschlechtlichen Mitschülerinnen oder weiblichen Lehrkräften sehr wohl auch im monoedukativen Sportunterricht vorkommen und diese als nicht weniger beschämend wahrgenommen werden als jene im gemischtgeschlechtlichen Unterricht.

Schlussfolgernd kann somit zusammengefasst werden, dass der Sportunterricht allgemein sehr viel Schampotential mit sich bringt und im monoedukativen sehr ähnliche bzw. gleichartige Situationen zu Scham und Beschämung führen können wie im koedukativen Unterricht für Bewegung und Sport.

Neben dieser Antwort auf die der vorliegenden Arbeit zugrundeliegende Forschungsfrage, kann, durch die Auswertung und Interpretation der empirischen Erhebung darauf geschlossen werden, dass der Diskurs um die Mono- und Koedukation grundsätzlich Grenzen aufweist und diese das Konzept der binären Geschlechtertrennung ins Wanken bringen. Die schriftliche Aussage einer Trans\* Person (vgl. Kapitel 5.7.8) macht deutlich, dass eine Trennung nach binärem Geschlechterverständnis, begonnen bei der Auswahl der Umkleidekabine oder Toilette, weiter zu der zweitweisen Trennung nach binärem

---

<sup>22</sup> Aufgrund der absoluten Anonymität der Erhebung (vgl. Kapitel 4.3), ist es nicht möglich die Studienteilnehmer\*innen, welche über diese Situationen geschrieben haben, dazu im Nachhinein zu befragen.

Geschlecht im koedukativen Sportunterricht bis hin zur Monoedukation als grundsätzlich diskriminierend erachtet werden kann.

## 6.2. Ausblick

Diese sehr ernüchternde Erkenntnis über das Scham- und Beschämungspotential des koedukativen und auch des monoedukativen Unterrichts für Bewegung und Sport wirft die Frage nach der konkreten Gestaltung des Sportunterrichts auf, um diesen schamvollen und beschämenden Situationen entgegenwirken und/ oder der Empfehlung Marks (2019) (siehe Kapitel 2.3.2) Folge leisten zu können, welcher vorschlägt, die Scham durch einen konstruktiven Umgang für progressive Zwecke zu nutzen.

Zudem stellt sich die Frage warum Trans\*, Inter\* und Nicht-binäre Schüler\*innen nur sehr schwach bzw. gar nicht in den wissenschaftlichen Diskursen, Konzepten und gesetzlichen Regelungen des Schulsports berücksichtigt werden. Letztlich will der Sportunterricht alle Schüler\*innen zum und durch Sport erziehen. Aus diesem Grund scheint es eine Notwendigkeit zu sein, sich vom rein binären Geschlechterdenken abzusondern und die Sinnhaftigkeit der Diskussion um die Geschlechtertrennung zu überprüfen.

## Literaturverzeichnis

- Aschebrock, H & Pack, R.P. (2017). Vorwort der Herausgeber der „Edition Schulsport“. In D. Wische & A. Klinge (Hrsg.), *Scham und Beschämung im Schulsport. Facetten eines unbeachteten Phänomens* (S. 7-8). Meyer & Meyer.
- Auras, T. (2008). Gib dem Gerhard auch mal den Ball!. *Sportpädagogik. Zeitschrift für Sport, Spiel und Bewegungserziehung*, 6, 10-11.
- B., S. (2006). Abschiedsbrief. <https://www.n-tv.de/politik/dossier/Abschiedsbrief-article199956.html>
- Bastian, T. (1998). *Der Blick, die Scham, das Gefühl. Eine Anthropologie des Verkannten*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Borgmann, M. & Wiesche, D. (2017). Zum Zusammenhang von Schulform und Scham. In D. Wische & A. Klinge (Hrsg.), *Scham und Beschämung im Schulsport. Facetten eines unbeachteten Phänomens* (S. 7-8). Meyer & Meyer.
- Bundesministerium für Bildung (2016). Lehrpläne für Bewegung und Sport (Anlage). *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*, (2. Teil, 217. Verordnung). <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/217>
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2014). *Bildungsstandards für Bewegung und Sport. Handreichung für kompetenzorientiertes Lernen und Lehren*. [https://www.bildung-bgld.gv.at/fileadmin/user\\_upload/Downloads/Download-Verwaltung/Schulsport/Schulsport%20Recht/Bildungsstandards%20Handreichung.pdf](https://www.bildung-bgld.gv.at/fileadmin/user_upload/Downloads/Download-Verwaltung/Schulsport/Schulsport%20Recht/Bildungsstandards%20Handreichung.pdf)
- Chu, V. & de las Heras, B. (1994). *Scham und Leidenschaft*. Kreuz.
- Diketmüller, R. (2017). Geschlechtersensibel mono- und koedukativ unterrichten - Chancen und Herausforderungen für die Umsetzung des Neuen Lehrplans vor dem Hintergrund des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung der Geschlechter“. In G. Bauer-Pauderer, R. Diketmüller, A. Wiesinger-Ruß, S. Bauer, L. Höflinger-Hampel, I. Griebel & B. Göttinger (Hrsg.), *Neuer Lehrplan - geschlechtersensibel mono- und koedukativ umgesetzt. Unterrichtsbehelf für BewegungserzieherInnen, die Mädchen unterrichten*, (S. 6-9). FrauenForumBewegung&Sport.
- Elbe, A-M. & Schüler, J. (2020). Motivation und Ziele im Kontext Sport und Bewegung. In J. Schüler, M. Wegner & H. Plessner (Hrsg.), *Sportpsychologie. Grundlagen und Anwendung* (S. 141-165). Springer.
- Fluch, A. (2017). *Auswirkungen des binären Geschlechterkonzepts auf das Sportverhalten von trans- und intergeschlechtlichen Personen* (Diplomarbeit). Universität Wien.
- Fritzl, U. (2019). *Grenzverletzungen im monoedukativen Unterricht in Bewegung und Sport* (Diplomarbeit). Universität Wien.

- Frohn, J. (2002). Koedukation im Sportunterricht an Hauptschulen?. In C. Kugelmann & C. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten* (S. 21-29). Czwalina.
- Gemoll, W. & Vretska, K. (2006). *Gemoll. Griechisch-deutsches Schul- und Handwörterbuch* (10., völlig neu bearbeitete Aufl.). Oldenbourg.
- Glamour. Forum. (n.d.). *panische angst vor dem sportunterricht*. <https://forum.glamour.de/t/panische-angst-vor-dem-sportunterricht/44392>
- Google LLC. (2006). *Google-docs-forms*. [Umfrageverwaltungssoftware]. [https://www.google.com/intl/de\\_at/forms/about/](https://www.google.com/intl/de_at/forms/about/)
- Gramespacher, E. (2008). Die Tradierung geschlechtsstereotyper Wertvorstellungen im Schulsport. *Sportwissenschaft*, 38(1), 51-64.
- Haas, D. (2013). *Das Phänomen Scham. Impulse für einen lebensförderlichen Umgang mit Scham im Kontext von Schule und Unterricht*. W. Kohlhammer.
- Hilgers, M. (1997). *Scham. Gesichter eines Affekts* (2., durchgelesene Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Huber, M. & Krause, S. (2018). Bildung und Emotion. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.). *Bildung und Emotion* (S. 1-13). Springer.
- Hunger, I. & Böhlke, N. (2017). Über die Grenzen von Scham. Eine qualitative Studie zu (scham-) grenzüberschreitenden Situationen im Sportunterricht aus der Perspektive von Schüler/innen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 18(2). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs170227>
- Hunger, I., Böhlke, N. & Witte, C. (2017). Körper im Fokus. Erlebte Grenzüberschreitungen im Sportunterricht. *Sportunterricht*, 66(9), 264-269.
- Hunger, I. & Zander, B. (2020) Sportunterricht. Ansprüche, Legitimierungen, Realisierungsformen und Erfahrungen. *Indes. Zeitschrift für Politik und Gesellschaft. Sport*, 9(1), 121-133.
- Jacoby, M. (1991). *Scham-Angst und Selbstwertgefühl. Ihre Bedeutung in der Psychotherapie*. Walter.
- Johnsen, M. (2018). *Koedukation im Sportunterricht - Betrachtung bestehender Vorgaben und Forderungen unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstandes* (Staatsexamenarbeit). Friedrich-Schiller-Universität Jena. [https://www.db-thueringen.de/receive/dbt\\_mods\\_00038248](https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00038248)
- Klinge, A. (2009). Die Scham ist nie vorbei! Beschämung im Schulsport - eine sportpädagogische Herausforderung. *Sportunterricht*, 58(10), 296-301.
- Klinge, A. & Wische, D. (2017). Scham und Beschämung im Schulsport - eine Einführung. In D. Wische & A. Klinge (Hrsg.), *Scham und Beschämung im Schulsport. Facetten eines unbeachteten Phänomens* (S. 11-20). Meyer & Meyer.

- Krail, A. (2013). *Scham im Sportunterricht* (Diplomarbeit). Universität Wien.
- Krause, F. (2017). Zum Zusammenhang von Leistung und Scham im Schulsport. In D. Wiesche & A. Klinge (Hrsg.), *Scham und Beschämung im Schulsport. Facetten eines unbeachteten Phänomens* (S. 113-132). Meyer & Meyer.
- Kugelman, C. (1980). *Koedukation im Sportunterricht*. Limpert.
- Kulturministerkonferenz. (1985). *Zweites Aktionsprogramm für den Schulsport*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1985/1985\\_04\\_17-Aktionsprogramm-Schulsport.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1985/1985_04_17-Aktionsprogramm-Schulsport.pdf)
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5., überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Langenscheidt-Redaktion. (2008). *Großes Schulwörterbuch. Lateinisch - Deutsch*. Langenscheidt.
- Lewis, M. (1995). *Scham. Annäherung an ein Tabu*. (R. Höner, Übers.). Knauer. (Original erschienen 1992. Shame. The Exposed Self).
- Marks, S. (2009). Menschenwürde - ein Thema für den Sportunterricht?. In T. Oeftering (Hrsg.), *Texte zur Menschenrechtpädagogik*. Lit.
- Marks, S. (2013). Scham im Kontext von Schule. *Soziale Passagen Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit*, 5(1), (S. 37-49). DOI 10.1007/s12592-013-0131-9
- Marks, S. (2019). *Scham - die tabuisierte Emotion* (8. Aufl.). Patmos.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. *Research Gate*. <https://www.researchgate.net/publication/200086026>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6., überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2014). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/ Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Sport*. [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/63/KLP\\_GOSt\\_Sport.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/63/KLP_GOSt_Sport.pdf)
- Neuber, N. (2020). *Fachdidaktische Konzepte Sport. Zielgruppen und Voraussetzungen*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28464-0>
- News4teachers. Das Bildungsmagazin. (2019). *Debatte um den Sportunterricht: Trägt Völkerball dazu bei, schwächere Schüler zu demütigen? Forscher sprechen von „Mobbing“*. <https://www.news4teachers.de/2019/06/debatte-um-den-sportunterricht-traegt-voelkerball-dazu-bei-schwaechere-schueler-zu-demuetigen-forscher-sprechen-von-mobbing/>

- Nick, S. E. (2008). *Legitimation des Schulsports. Aspekte einer pädagogischen Grundlegung* (Examensarbeit). Justus-Liebig-Universität Gießen. <https://www.grin.com/document/114434>
- Nietzsche, F. (2020). *Also sprach Zarathustra* (9. Auflage). Nikol.
- Nimmervoll, L. (2015, 15. April). Die Lehrer sind mit Häupl fertig. *Der Standard*. <https://www.derstandard.at/story/2000014361369/die-lehrer-sind-mit-haeupl-fertig>
- Österreichischer Integrationsfonds (2021). *Migration & Integration in Österreich. Bundesländer. Zahlen, Daten und Fakten zu Migration & Integration*. [https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user\\_upload/OEIF-BL-Broschuere\\_07012022\\_WEB.pdf](https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/OEIF-BL-Broschuere_07012022_WEB.pdf)
- Özalp, Ö (2017). Schamerleben muslimischer Mädchen im Sportunterricht. In D. Wische & A. Klinge (Hrsg.), *Scham und Beschämung im Schulsport. Facetten eines unbeachteten Phänomens* (S. 93-110). Meyer & Meyer.
- Pfeifer, W. (1993). Scham. *Der deutsche Wortschatz von 1600 bis heute. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. <https://www.dwds.de/wb/etymwb/Scham>
- Rechtsinformationssystem des Bundes (2022): § 8b Führung des Unterrichtsgegenstandes Bewegung und Sport. *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Schulorganisationsgesetz*. [https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetze\\_snummer=10009265](https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetze_snummer=10009265)
- Reisenauer, C. & Ulseß-Schurda, N. (2017). Lehrerinnen und Lehrer handeln anerkennend. Ein Beitrag zur Subjektwerdung von Schülerinnen und Schülern. In E. Christof & S. Gerhartz-Reiter (Hrsg.), *Schulheft 166. Lehrer/innenhandeln wirkt - zu den Chancen und Risiken schulischer Interaktion* (S. 36-48). Studien Verlag.
- Salomon, S. (2017). Zur Übertragbarkeit der schulsportspezifischen Erkenntnisse auf außerschulische Settings. In D. Wische & A. Klinge (Hrsg.), *Scham und Beschämung im Schulsport. Facetten eines unbeachteten Phänomens* (S. 53-61). Meyer & Meyer.
- Schäfer, A. & Thompson, C. (2009). Scham - eine Einführung. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.). *Scham* (S. 7-36). Ferdinand Schöningh.
- Schiek, D. (2014). Das schriftliche Interview in der qualitativen Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(5), 379-395. <https://www.researchgate.net/publication/296912725>
- Simma, C. E. (2012). *Scham und Beschämung im Sportunterricht* (Diplomarbeit). Universität Wien.
- Sobiech, G. & Marks, S. (2008). Beschämungen vermeiden: Anderssein respektieren. *Sportpädagogik. Zeitschrift für Sport, Spiel und Bewegungserziehung*, 6, 4-8.

- Sportunterricht.ch. Lehrunterlagen für den Schulsport (n.d.). *Spielen. Völkerball*.  
<https://www.sportunterricht.ch/lektion/spielen/spielen6.php>
- Tiedemann, J. (2007). *Die intersubjektive Natur der Scham* (Dissertation). Freie Universität Berlin.
- Vollmuth, M. (2008). «Entschuldigung, mir geht's nicht gut!». *Sportpädagogik. Zeitschrift für Sport, Spiel und Bewegungserziehung*, 6, 26-28.
- Voss, A. (2002). Koedukativer Sportunterricht pro und kontra. Empirische Befunde zur Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In C. Kugelman & C. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten* (S. 21-29). Czwalina.
- Watzlawik, M., Salden, S., & Hertlein, J. (2017). Was, wenn nicht immer alles so eindeutig ist, wie wir denken? Erfahrungen LSBT\*-Jugendlicher in der Schule und das Konzept der Ambiguitätstoleranz. *Diskurs Kindheits und Jugendforschung*, 12(2), 161-175. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i2.03>
- Weber, B. (2017). Scham und die Bedeutsamkeit des Anderen. In D. Wiesche & A. Klinge (Hrsg.), *Scham und Beschämung im Schulsport. Facetten eines unbeachteten Phänomens* (S. 193-214). Meyer & Meyer.
- Weigelt, L. (2008). «Ich fass' doch kein Mädchen an!». *Sportpädagogik. Zeitschrift für Sport, Spiel und Bewegungserziehung*, 6, 15-17.
- Weiß, M. (2013, 5. August). Jungen hier, Mädchen dort. *Süddeutsche Zeitung*.  
<https://www.sueddeutsche.de/bildung/sportunterricht-jungen-hier-maedchen-dort-1.1738802>
- Wetzel, H. (2009). „Childs best interest and Children's views“. Anmerkungen zur UN-Kinderrechtskonvention. In T. Oeftering (Hrsg.), *Texte zur Menschenrechtspädagogik*. Lit.
- Wiesche, D. (2011). *Subjektive Bedeutsamkeit von schamvollen Situationen im Schulsport an Gesamtschulen und Gymnasien. Eine explorative Studie mit Schülerinnen und Schülern der Unter-, Mittel- und Oberstufe* (Masterarbeit). Ruhr-Universität Bochum.
- Wiesche, D. (2017a). „Wenn ich bei Mannschaftswahlen als Letzter gewählt werde ...“ - beschämende Situationen im Sportunterricht aus SchülerInnen-sicht. In D. Wiesche & A. Klinge (Hrsg.), *Scham und Beschämung im Schulsport. Facetten eines unbeachteten Phänomens* (S. 23-35). Meyer & Meyer.
- Wiesche, D. (2017b). Zum Zusammenhang von Scham und Selbst im Sportunterricht. In D. Wiesche & A. Klinge (Hrsg.), *Scham und Beschämung im Schulsport. Facetten eines unbeachteten Phänomens* (S. 175-193). Meyer & Meyer.
- Wiesche, D. (2021). Emotionen in Sport, Bildung und Sportunterricht. *Sportpädagogik. Zeitschrift für Sport, Spiel und Bewegungserziehung*, 1, 2-7.



- Wolters, P (2008). Stilles Leiden im Sportunterricht. *Sportpädagogik. Zeitschrift für Sport, Spiel und Bewegungserziehung*, 2, 44-46.
- Wurmser, L. (1998). *Die Maske der Scham. Die Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten* (3., erweiterte Aufl.). Springer.
- Zipprich, C. (2002). Endlich stören die Mädchen die Jungen nicht mehr - Interviews mit Lehrkräften zur Geschlechtertrennung. In C. Kugelmann & C. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten* (S. 73-85). Czwalina.

# Anhang

## Erläuterung der Daten der Umfrage

Im Folgenden befindet sich die Daten der Umfrage. Die dargestellten Angaben wurden aus der Umfrageverwaltungssoftware *Google Forms* in die folgende Tabelle kopiert. Die Daten von jeder teilnehmenden Person nimmt dabei eine Zeile ein. Die verschiedenen Spalten sollen an dieser Stelle kurz erläutert werden.

- Die erste Spalte enthält die Teilnehmer\*innenzahl.
- Die zweite Spalte bildet das Alter des\*der Teilnehmer\*in ab.
- Die dritte Spalte gibt das Geschlecht des\*der Teilnehmer\*in an.
  - o Weiblich = „W“
  - o Männliche = „M“
  - o Divers = „Div“
- Die vierte Spalte zeigt auf, ob die studierende Person Bewegung und Sport bzw. Sportwissenschaften („SpoWi“) studiert oder eine andere Studienrichtung („And“) eingeschlagen hat.
- Die fünfte Spalte berichtet, ob die/ der Teilnehmer\*in in der Schullaufbahn mit einem monoedukativen („Mono“), koedukativen („Koed) Sportunterricht in Kontakt gekommen ist. Sollten beide Unterrichtsformen erlebt worden sein, wird dies mit einem „Kombi“ gekennzeichnet.
- Die sechste Spalte ist der Erzählaufforderung („Bitte schildern Sie eine subjektiv bedeutsame Erfahrung (oder auch mehrere) aus dem schulsportlichen Bereich, in der Sie Scham empfunden haben.“) gewidmet.
- Die siebte Spalte zeigt auf, ob die geschilderte Erfahrung sich in einem monoedukativen („Mono“) oder koedukativen („Koed“) abgespielt hat.
- Die achte Spalte berichtet ob sich die geschilderte Erfahrung in der Sekundarstufe eins („Sek I“) oder zwei („Sek II“) abgespielt hat.
- Die neunte und letzte Spalte ist der Frage gewidmet, ob die, an der Studie teilnehmenden Person noch etwas zu der Schamthematik im Bewegungs- und Sportunterricht äußern möchte.

## Darstellung der Umfrage

1	25	W	SpoWi	Mono	Keines			
2	22	M	And.	Mono	Keines (kann mich nicht mehr daran erinnern)			
3	25	W	SpoWi	Mono	Keines			
4	21	M	And	Mono	Keines			
5	22	W	And	Mono	Keines			Wichtiges Thema!
6	21	W	And	Mono	Andauernd mit anderen aus der Klasse verglichen zu werden, oder gesagt bekommen, die anderen schaffen das ja auch, wieso also kann ich das nicht.	Mono	Sek II	
7	26	W	SpoWi	Mono	Beim Volleyballspielen weil wir sehr selten spielten und ich schlecht darin war. Privat spielte ich kaum! Ich konnte kaum den Ball hin und her pritschen, was mir sehr unangenehm war, je nachdem wer meine Partnerin war. Einmal auch, als ich eher gegen Schluss gewählt wurde, wieder für ein Ballspiel. In Turnen brillierte ich immer, Volleyball und Völkerball war einfach nicht so meins.	Mono	Sek I	
8	30	M	SpoWi	Mono	Ich habe keine Scham empfunden. Höchstens "peinliche" Situationen, die allerdings mit Humor zu ertragen waren, z.B. beim Einlaufen umgeknickt o.Ä.	Mono	Sek I	
9	21	W	And.	Kombi	Da ich Asthma habe war es mir immer total peinlich 2000m laufen zu müssen. Vor allem, wenn die Burschen auch am Sportplatz waren.	Koed	Sek II	Bei uns waren Mädchen und Burschen eigentlich getrennt, aber manchmal haben wir alle zusammen geturnt. Am Sportplatz (wie bei meinem Szenario) haben wir oft getrennt geturnt, aber es waren alle Turngruppen am Sportplatz, dh. es konnten alle Gruppen den anderen Gruppen zuschauen.
10	20	W	And	Kombi	Tanzen/Gymnastik	Mono	Sek I	
11	23	M	And	Kombi	Keines			
12	22	W	And	Mono	Keines			
13	20	W	And	Kombi	Basketball Oberstufe als schlechteste im Team	Koed	Sek II	

14	20	W	And	Kombi	Wenn man laut war, musste man Übungen vorzeigen vor versammelter Klasse.	Mono	Sek II	
15	21	W	And	Mono	Keines			
16	20	W	And	Mono	Wir hatten einmal ein obligatorisches Volleyball Turnier gegen Parallelklassen der Stufe. Unser Team ist eher erzwungenermaßen entstanden und wir mussten dann gegen eine Klasse spielen, die um vieles besser war als unser Team. Und Punkt um Punkt haben sie uns fertig gemacht. Wir hatten zwar keine großen Ambitionen, aber war dennoch etwas beschämend.	Mono	Sek I	Ich denke, die meisten empfanden v.a Scham, wenn sie vor der ganzen Klasse benotet wurden zu einer Sportart/Übung, bei der sie sich sehr schwer getan haben und die ihnen auch nicht Spaß gemacht hat.
17	23	W	And	Mono	Beim Umziehen schamgefühle wegen Körperbehaarung, Fett in der Hüfte, Oberschenkel, etc	Mono	Sek I	Nein
18	25	W	And	Mono	Keines			
19	22	W	And	Kombi	Unangenehm fand ich die Umkleide-Situation, da ich mit meinem Körper nicht zufrieden war. Unangenehm war auch der Sportunterricht während der Periode, da ich dauernd bedenken hatte, jemand könnte etwas davon bemerken. Außerdem habe ich mich nicht getraut, die Lehrerin zu bitten, aufs WC gehen zu dürfen. Außerdem bin ich eine unsportliche Leserratte, und fand es immer sehr unangenehm, wenn ich schon nach einer Runde laufen außer Atem war, meine Kolleginnen aber noch frisch und entspannt aussahen.	Mono	Sek II	Ich war in einer reinen Mädchenklasse, der Sportunterricht war also nur deswegen rein weiblich. Es fehlten in der Bakip schlichtweg die Jungen. In der Parallelklasse gab es einen männlichen Schüler, der zusammen mit den Mädchen Sport hatte. Das hätte ich aber als sehr unangenehm empfunden.
20	27	M	And	Kombi	Zwang zum Duschen in der Schule (10-14 Jahre)	Mono	Sek I	Nein.
21	19	W	And	Kombi	Keines			Ich würde noch hinzufügen, dass Scham im Sportunterricht wirklich ein wichtiges Thema ist und die Lehrkräfte sollen darauf mehr achten, da viele Kinder schweigen, wenn

								etwas Unangenehmes passiert.
22	20	W	And	Mono	beim Selbstverteidigungskurs im Rahem des Sportunterrichts mit männlichem Coach, hat mich angefasst ohne davor zu erklären, dass er eine Übung vorzeigen möchte bzw. zu sagen was er genau macht	Mono	Sek II	
23	19	W	And	Mono	Unrasierte Beine (als Mädchen), mangelndes sportliches Können	Mono	Sek II	
24	26	M	SpoWi	Kombi	Keines			
25	23	W	And	Mono	Keines			
26	23	W	And	Mono	Keines			
27	24	W	SpoWi	Mono	Ich habe beim Schulsportfest in der 8. Klasse beim Volleyballmatch mitgespielt und meine Teamkollegin ist ausgefallen. Also wurde ich einfach zu einem anderen Team zugeteilt. Wir mussten gleich zu Beginn gegen die besten Volleyballerinnen der Schule spielen und verloren 0:21. Alle haben zugeschaut, als ein Ball nach dem anderen nicht über das Netz ging.		Sek II	
28	23	W	And	Kombi	Keines			
29	22	M	And	Kombi	Keines			Ich persönlich wurde nie mit Scham im Sportunterricht konfrontiert jedoch kam es hin und wieder vor, dass der Sportlehrer Mitschüler von mir mit Phrasen wie "Du schießt ja schwächer als ein Mädchen" oder "Ein Rollstuhlfahrer macht schneller Runden als du" beleidigt hat und diese sich auch sichtlich dafür geschämt haben.
30	21	M	And	Mono	Ich wurde wegen Übergewicht von mehreren Sportlehrern gemobbt und ausgegrenzt	Mono	Sek I	Hat mich dazu gebracht sport Unterricht zu hassen ich hatte angst
31	21	M	And	Kombi	Keines			
32	23	M	And	Mono	auslachen bei sportlichem versagen, unangenehm in	Mono		ein sportlehrer hat sich auch über unsportliche/ungeschic

					kurzer sportbekleidung zu zeigen			kte schüler lustig gemacht was zu einer extremen abneigung gegenüber ihm und sport als ganzes geführt hat. ein anderer sportlehrer hat sich eher unterstützend und den schüler verteidigend verhalten, dies war eine sehr tolle erfahrung dass man sich nicht dafür schämen muss und andere nicht so schnell verurteilen und sich lustig machen sollte. ich glaube für viele kinder ist der sportunterricht in der schule ganz entscheidend für soziale kompetenz und der lust am sport allgemein. durch negative erfahrungen verliert man schnell die lust auf alle sportlichen aktivitäten für potentiell viele jahre. eine besondere scham in den sehr wenigen unterrichtseinheiten in dene beide geschlechter amwesend waren konnte ich weder bei mir noch bei amderen fest stellen
33	19	W	And	Mono	Keines			Ich hatte ein adipöses Mädchen in meiner Klasse und glaube schon, dass sie sich bei Sportübungen wie Reck turnen geschämt hat , da sie diese einfach überhaupt nicht ausführen konnte und sie dann viele gefragt haben warum sie denn nicht mit turnt.
34	21	M	And	Mono	Keines			
35	21	W	And	Mono	Man musste Übungen, die man überhaupt nicht durchführen konnte, vor der gesamten Klasse zeigen und wurde ausgelacht.	Mono	Sek I	

					Selbst wenn man sportlich ist, kann man nicht alles gut machen.			
36	22	W	And	Koed	Ich habe mich im Sportunterricht allgemein immer sehr unwohl in meinem Körper und in einer gewissen weiße ausgestellt und beurteilt gefühlt. Spezifische Momente waren beispielsweise wenn es darum ging Gruppen zu bilden und man meistens als letzte gewählt wurde und das Gefühl hatte eine „Last“ für die Gruppe zu sein. Ich finde der Sportunterricht sollte ja eigentlich der Moment sein, in dem man sich endlich Bewegen darf und in dem man die Ressourcen zu Verfügung gestellt bekommt um neue Bewegungsformen auszuprobieren. Ich finde es absolut unnötig und hinderlich Noten für sportliche „Leistung“ zu geben. Ich habe mich immer sehr bemüht und war motiviert, hatte aber oft einfach nicht die körperlichen Voraussetzungen so schnell gut genug für eine Gute Note zu sein.	Koed	Sek I	Bewegung soll ein Geschenk sein!
37	21	W	And	Kombi	Immer wieder dieser Moment in dem Mannschaften von den Schülern aus ausgeählt worden sind, und man als letztes gewählt wurde	Koed	Sek I	
38	21	M	And	Kombi	Umziehen in den Umkleieräumen war bei mir sehr angst- und schambehafet (da ich zu dem Zeitpunkt übergewichtig war); ich stellte mich dabei immer in eine Ecke, damit niemand meinen Körper sehen konnte, wobei ich mir vorstellte, was andere über mich dachten (z.B. "Wow, ist der fett", etc.)	Mono	Sek I	
39	19	W	And	Mono	Keines			

40	25	M	And	Mono	Gruppenduschen (und damit einhergehend Penisgrößenvergleich etc), obwohl ich das nicht als sehr traumatisch beschreiben würde - eher als unangenehm für mich - ich habe deshalb auch nicht aufgehört mit dem Duschen nach dem Sportunterricht	Mono	Sek II	Es war retrospektiv offensichtlich, dass der Sportunterricht für 2 Schüler der Klasse eine gewisse Stigmatisierung war (einer war stark übergewichtig, der andere eher untergewichtig aber unsportlich). Letzterer ist dem Sportunterricht im Laufe der Schulzeit komplett ferngeblieben und hatte Probleme mit der Benotung - er wurde in Einzeleinheiten vom Sportlehrer dann beurteilt um eine Grundlage für die Benotung zu bekommen.
41	20	W	And	Mono	starke Bevorzugung der Kinder, die „sportlich“ waren seitens der Lehrer - „Schwächeren“ wurde nicht geholfen sondern sie mussten sich noch immer abmühen als alle anderen schon fertig waren und zusahen	Mono	Sek I	
42	20	W	And	Kombi	Beim Wählen der Gruppe wenn man als letztes gewählt wird	Mono	Sek II	
43	42	M	And	Kombi	Die größte Scham war wohl die, als ich einen Ball werfen musste, bei einem Sportfest. Und man je nach binärem Geschlecht Punkte bekam. Dh man bekam nicht pro Meter einen Punkt, sondern Buben bekamen ab Meter x erst einen Punkt und Mädchen bereits weit vorher. Ich konnte damals nicht so weit werfen und ich bekam für die Buben keinen Punkt und bei den Mädchen hätte ich einen Punkt erreicht.	Mono	Sek I	Sportlehrer_innen haben eine große Verantwortung. Sie sind sich dessen, aber vielleicht nicht immer bewusst. Wir waren auch oft Joggen, Atmung und dergleichen war kein Thema, lauf einfach, hieß es. Nach kurzer Zeit hatten viele Seitenstechen und konnten nicht mehr. All das war kein Thema, es war nur eine Tortur. Nach der Sekundarstufe 1 dachte ich, ich wäre unsportlich. Die Schule hat mich in



					Ich war sehr verwirrt und traurig. Später erst habe ich realisiert, dass hier eine Verbindung zwischen Leistung und Geschlecht hergestellt wurde und ich in die Kategorie schwacher Junge/Mann fiel, eine Kategorie, die mir sehr zu schaffen machte damals. Heute bin ich fit und stark und liebe Sport, aber der Sportunterricht hat mir den Sport nicht näher gebracht.			eine Richtung erzogen, die gar nicht meinem Naturell entsprach. Ich finde das ist ein grobes Fehlverhalten der Lehrer_innen bzw. von Schule an sich.
44	22	W	And	Mono	Keines			Ich denke viele empfinden scham wenn sie etwas nicht schaffen was aber erwartet wird - oft auch wegen mobbing wenn man was nicht kann
45	21	W	And	Mono	Ein bis zwei mal pro Semester mussten Rolle vorwärts/rückwärts, Seilklettern, Handstand u.ä. vorgeführt werden. Wir hatten eine zirka eine halbe Turnstunde Zeit zu üben und beim Vorführen war immer nur eine Person dran während alle 25 anderen zugeschaut haben wie man versagt.  Sehr selten haben wir auch mit den Burschen gespielt, wo es noch peinlicher war wenn man keine Bälle fangen konnte.	Mono	Sek I	
46	20	W	SpoWi	Mono	Keines	Mono	Sek I	Für mich gab es zwar nie die Situation mit dem Schamgefühl im Sportunterricht, jedoch weiß ich von ehemaligen Klassenkolleginnen, dass diese öfters darunter gelitten haben.

47	26	W	And	Mono	Keines			
48	24	W	SpoWi	Mono	<p>Ich kann mich erinnern, dass ich mich in der Sekundarstufe 1 in der Umkleidekabine manchmal geschämt habe, als sich die sekundären Geschlechtsmerkmale entwickelt haben. Wir waren als Mädchen zwar nur unter uns, aber dennoch war mir das Umziehen vor den anderen zu dieser Zeit unangenehm. Ich glaube, das liegt an den verschiedenen Entwicklungsstadien der Geschlechtsreife, die an ganz unterschiedlichen Zeitpunkten einsetzen. Während bei einem Mädchen die Brust schon sehr ausgeprägt war, setzte bei anderen der Wachstum erst später ein. Der Vergleich mit den gleichaltrigen Mädchen war dahingehend ein großes Thema für mich, vielleicht auch, weil nie thematisiert wurde, dass es „normal“ ist, dass man sich in unterschiedlichen Phasen befinden kann und somit körperlich schneller bzw. langsamer entwickelt.</p>	Mono	Sek I	<p>Im Hinblick auf die Regelblutung bei Mädchen, könnte ich mir vorstellen, dass man vor allem im gemischtgeschlechtlichen Sportunterricht als Lehrperson sehr sensibel handeln und agieren muss, um Situationen zu vermeiden, in denen diesbezüglich Scham empfunden wird. Dies betrifft sowohl Sekundarstufe 1 als auch 2. Kommunikation und Aufklärung im weitesten Sinne sind hier wohl Schlüsselpunkte</p>
49	19	W	And	Koed	<p>In denen ich nicht fähig war eine Aufgabenstellung zu erfüllen oder mehr Zeit/mehr Unterstützung dabei brauchte.</p>	Koed	Sek II	
50	23	M	And	Mono	<p>Kein prägnantes Einzelerlebnis, im Sportunterricht in der Unterstufe wurde fast ausschließlich Fußball</p>	Mono	Sek I	

					gespielt, weil ich nicht gut darin war, war ich niemals im Spiel integriert. Scham wäre vermutlich etwas weitgegriffen, "ignoriert werden" eher treffender			
51	21	W	And	Mono	Keines			
52	21	M	And	Mono	Keines			Es gibt nur solange Scham solange man selbst nicht mit sich zufrieden ist.
53	23	M	And	Mono	Keines			
54	24	W	And	Kombi	Keine			
55	23	W	And	Mono	Schwimmunterricht in der Unterstufe: welches Mädchen hat bereits ihre Regelblutung und kann/möchte nicht teilnehmen? wie und wo sind die Mädchen bereits behaart? wieviel Brust haben die Mädchen schon? Tendenziell: je weiter in der Entwicklung fortgeschritten, desto mehr blöde Kommentare musste man sich anhören und desto mehr haben sich die Mädels geschämt. Es gab nie ein Aufklärendes Gespräch durch die Lehrkraft.	Mono	Sek I	Sportlehrkräfte sollten sensibel auf diese Themen reagieren bzw. von Anfang an aufklärende Gespräche führen. Eine solche Stunde gab es bei uns erst in der 8. Schulstufe; zu dem Zeitpunkt waren bereits mehr Mädchen „reifer“ und die Ausgrenzung war ohnehin weniger groß. Ein früheres Ansprechen und Endtabuisieren wäre wichtig gewesen. Themen wie „wer kann besser laufen?“ „wer ist fitter?“ „wer ist mollig bis dick?“ waren weniger vertreten. In meiner Schule ging es wirklich stärker darum „wer wird schon zur Frau?“ wobei dieser Prozess negativ besetzt war.
56	21	W	And	Mono	beim Ringeturnen in der 5./6. Klasse (AHS) - ich hab die Übung als einzige in der Klasse nicht geschafft und ein anderes mal noch als wir den Cooper Test machten und ich mit einer der schlechtesten in der Klasse war und mich meine Lehrerin vor allen nochmal	Mono	Sek II	also heute weiß ich, dass es egal ist, ob man was kann oder nicht kann bzw bei manchen dingen ist man eben talentierter und bei anderen weniger. ich find auch dass es wichtig ist, dass die leistung der schüler nicht daran festgemacht wird, ob sie einen test, ein abzeichen oder

					extra darauf hingewiesen hat			ähnliches schaffen bzw nicht schaffen. es sollte, find ich, mehr wert darauf gelegt werden, dass man sich regelmäßig bewegt, dass man spaß daran hat und vl mal was neues ausprobieren kann. und ich denk mal, dass sich nicht alle lehrer dem bewusst sind, aber dass sie einen starken einfluss darauf haben, wie sich jugendliche fühlen/sehen/wahrnehmen/entwickeln, wenn sie sich während dem sportunterricht schämen müssen.
57	25	M	And	Mono	Keines			Meiner Meinung nach ist Scham bei Gemischtgeschlechtlichem Sportunterricht ein Gesellschaftskonstrukt das man nicht durch Geschlechtertrennung vermeiden sollte sondern durch gemischtgeschlechtlichen Sportunterricht bekämpfen.
58	26	W	And	Mono	Keines			
59	25	W	And	Kombi	Ich war nie sehr sportlich und das war mir oft unangenehm. Gerade in der Unterstufe waren mir immer die Sportstunden unangenehm in denen es um Gymnastik und vor allem um die Rolle vorwärts ging. Die hab ich mich selten getraut, da ich mir immer dabei wehtat und wurde von meinen Mitschülern diesbezüglich gerne geärgert. Auch die Lehrerin ließ mich oft wissen, dass Kleinkinder das können und das ich mich schämen sollte dafür. Wenn es um Ballspiele	Koed	Sek I	Ich glaube im Sportunterricht ist es jedem Kind peinlich etwas nicht zu können.

					ging war ich immer dabei und auch gut darin.			
60	19	W	And	Koed	Keines			
61	20	W	And	Mono	Das Umziehen war für mich immer besonders schlimm, ich habe mehrere Jahre an verschiedenen Essstörungen gelitten und dieser direkte Vergleich war echt schlimm. Auch die Sportarten, die mir einfach nicht liegen: Ich bin Leistungssportlerin (im Bereich Springreiten, bin österreichische Meisterin gewesen usw) und meine Lehrerin hat mich fertig gemacht weil ich ja keinen "echten Sport" mache und zB einfach nicht gut Fußball gespielt habe, was für mich und meinen eigentlichen Sport halt einfach keine Bedeutung hat.	Koed	Sek II	Ich glaube, dass der Sportunterricht allgemein in der Oberstufe nicht mehr so ausgeführt werden soll bzw abgeschafft werden soll. Wer Sport machen will, der macht das sowieso und ansonsten war der Gang in die Turnhalle für die gesamte Klasse nur noch ein erzwungenes Übel.
62	21	W	And	Mono	Ich habe keine einzelne Erfahrung, war aber im Turnunterricht nie gut und hatte oft Scham, wenn wir etwa Hockwenden über den Kasten oder über den Bock springen mussten. Ich war dabei nie wirklich gut und war mir sicher, dass ich dabei schrecklich aussehen musste, was mir damals sehr unangenehm war. Was hier auch dazu kam, war dass unsere Turngruppe aus zwei Klassen (nur Mädchen) bestand und mir es noch unangenehmer war mich vor den Mädchen, die ich fast nicht kannte, zu "blamieren".	Mono	Sek I	Ich glaube, dass viele Menschen Scham im Sportunterricht hatten. Dies hat schon angefangen beim Umziehen von der Alltagskleidung in die Sportkleidung, dass manchen damals vor den anderen Mädchen unangenehm war. Dann kam eben der Sportunterricht selbst und auch das Umziehen danach bzw. ging niemand duschen, weil es jedem unangenehm war, dass die Person eventuell dabei sehen werden könnte oder beim Umziehen danach. Aus Gesprächen mit Freund*innen weiß ich, dass viele sich ähnlich fühlten.

					Ähnlich war es beim Sprinten oder Ballspielen draußen, da hier öfter die Burschenturngruppe oder andere Klassen anwesend waren und mir damals unangenehm war, dass ich dabei im Vergleich zu den anderen nicht gut darin war.			Wodurch der Scham für mich im Sportunterricht oft aufkam war, dass man sich nicht aussuchen konnte, welche Übungen man machen wollte bzw. dass man selten etwa im Rahmen von verschiedenen Stationen üben konnte, ohne dass jeder wartete und daher natürlich zusah. Dadurch musste man vor den Augen der anderen Schülerinnen Übungen machen, die einem unangenehm waren, da man sie evtl. nicht gut konnte.
63	26	M	And	Mono	Keines			
64	19	W	And	Mono	Keines			
65	38	W	And	Kombi	Völkerballspielen und nie gewählt werden weil man weder fangen noch werfen kann und eigentlich Angst vor den scharf geschossenen Bällen der Burschen hat	Koed	Sek I	
66	26	W	And	Kombi	Keines			
67	27	W	And	Mono	Während bestimmten Übungen (z.B. Turnen mit Ringen)	Mono	Sek I	
68	21	W	And	Mono	Reckübungen	Mono	Sek I	Nein
69	24	M	And	Kombi	Wenn ich eine Übung beim Bodenturnen nicht konnte.	Mono	Sek I	
70	22	W	And	Mono	Keines			
71	30	W	And	Mono	Keines			
72	24	M	And	Mono	Als ein Mitschüler vor allen anderen Strafliegestütze machen musste	Mono	Sek I	
73	21	W	And	Kombi	Das Duschen nach dem Sportunterricht wurde in meiner alten Klasse von vielen Mädchen vermieden.	Mono	Sek II	
74	26	W	And	Mono	Das hatte nichts mit der Lehrperson an sich zu tun. Aber ich war 12 Jahre in	Mono	Sek I	

					der 2. Klasse in der Unterstufe. Die Pubertät kam schön langsam auf mich zu und mir wuchsen Achselhaare. Wir mussten eine Übung an der Sprossenwand machen und man sah ebendiese Achselhaare. Daraufhin wurde ich von Mitschülerinnen stark gehänselt. Was ist an Körperbehaarung nicht normal?			
75	31	M	And	Koed	Keines	Koed	Sek II	Pubertät viel Körperbehaarung gehabt, voll das bodyshaming bekommen aber hauptsächlich alle haben jetzt Bärte und lassen sich feiern welche Bart am längsten ist
76	19	W	And	Mono	Gymnastikchoreografien, die vorgetragen werden mussten	Mono	Sek II	
77	23	W	And	Koed	Immer wenn ich als Letzte in die Teams gewählt wurde, allgemein bei Aktivitäten, wo alle zugesehen haben	Koed	Sek II	Sportlehrer*innen waren vermutlich nie schlechter in dem Fach und können sich nicht in schlechtere Schüler*innen hineinversetzen
78	22	M	And	Mono	Übergewicht beim Geräteturnen / Leichtathletik	Mono	Sek I	
79	22	W	And	Mono	1.: Schwimmunterricht fand ich schrecklich. Mich nackt zu zeigen vor präpubertären Burschen war schrecklich als einziges Mädchen, das schon Brüste hat. 2.: Das Laufen draußen war genauso schlimm. Die Burschen haben Fußball gespielt und wir Mädchen durften mehrmals um deren Fußballplatz laufen. Es gibt keinen Sportbh der Welt	Mono	Sek I	Ich habe in der Oberstufe (7. und 8. Klasse) keinen Sportunterricht mehr besucht, da ich mich nicht in eine Position bringen wollte in der ich durch das Schamempfinden "angreifbar" war.

					<p>der mir hier Halt gegeben hätte.</p> <p>3.: Unangenehm waren alle Körpertests wo wir dann auch noch verglichen wurden usw.</p>			
80	20	W	And	Koed	wenn ich vor versammelter Klasse an einer Übung gescheitert bin und alle es gesehen (und möglicherweise gelacht) haben	Koed	Sek I	
81	22	W	And	Kombi	so ziemlich der gesamte Sportunterricht in der Sek 1 war ein riesiges Schamgefühl	Mono	Sek I	Ich war ein dickes Kind mit wenig Selbstwertgefühl, demnach war Sportunterricht meistens eine Qual.
82	20	W	And	Kombi	<p>Beim Wählen von Teams: da hat man bemerkt, wer beliebt ist (wurden zuerst gewählt) und wer nicht (bis zum Schlus übrig geblieben).</p> <p>in Teamsport (Volleyball, Basketball, Dodgeball): Ich selbst war nie gut darin; wurde von Teammitgliedern bei Fehlern runter gemacht -&gt; dadurch ist meine Motivation und meine Freude am Schulsport gesunken Generell war die Atmosphäre bei gemischtgeschlechtlichen Sportunterrichtseinheiten unangenehm, da immer nur dieselben (Ball-)Sportarten zur Auswahl standen</p>	Koed	Sek II	<p>An meiner Schule wurde nach Beschwerden der Schüler*innen wegen den oben genannten Gründen ein Kompromiss gefunden: Die Lehrpersonen haben in jeder Stunde mehrere Sachen angeboten, somit hat sich die große Gruppe aufgeteilt (Im Hof war Fußball, im großen Turnsaal wurde Yoga gemacht, oder Hockey gespielt, eine Gruppe ist in den naheliegenden Park Joggen gegangen.. etc.). Die Lehrpersonen waren ab da auch offener für neue/andere Sportarten/unsere Vorschläge (Ultimate Frisbee, Jazz Dance,</p>



								Krafttraining etc.) Das hat mir persönlich sehr mit dem Scham geholfen und Sportunterricht hat mir wieder sehr viel Spaß gemacht
83	25	W	And	Mono	Keines			
84	19	W	And	Mono	In seltenen Fällen des gemischtgeschlechtlichen Unterrichts aufgrund der Leistungsunterschiede	Koed	Sek II	
85	22	W	And	Mono	Da ich weniger Kraft in meinen Armen habe, konnte ich diese auch nie so viel belasten. Das Klettern auf Seilen war unmöglich und, die Kinder, denen es so wie mir ging wurden als unsportlich bezeichnet. Das war mir immer sehr peinlich.	Mono	Sek I	Keine
86	25	W	And	Mono	Keines			
87	25	W	And	Mono	Wenn wir mal mit den Burschen turnen hatten, schämte ich mich wegen meines Körpers (noch keine Brüste, eher kurviges Mädchen), ich schämte mich oft wenn ich Übungen einfach nicht konnte (Seilklettern, schnell rennen) UND wenn ich beim Völkerball einfach gut war und immer als letzte vom Spielfeld ging (durfte man als Mädchen anscheinend nicht)	Koed	Sek I	
88	22	W	And	Koed	Gruppenbildung -> als letzter ausgewählt werden	Koed	Sek II	
89	22	W	And	Mono	Keines			
90	22	M	SpoWi	Koed	Keines			
91	22	W	SpoWi	Mono	Keines			
92	37	W	And	Mono	Dusche nach dem Unterricht war immer furchtbar für einige und	Mono	Sek I	

					auch Situationen beim Geräteturnen zum Beispiel Reck oder Seile.			
93	25	M	And	Kombi	Keines			
94	26	W	And	Mono	Keines			
95	29	W	And	Mono	Keines			
96	21	W	And	Mono	Wenn wir draußen am Sportplatz mehrere Runden laufen mussten um das Fußballfeld und uns die Burschen, die auf dem Fußballfeld waren, dabei zusahen	Mono	Sek II	
97	35	W	And	Kombi	Ich hatte mich für meine schlechte Performance bei Ballspielen geniert. In der Garderobe beim Umziehen, da ich im Gegensatz zu den meisten anderen noch keine sekundären Geschlechtsmerkmale hatte. (in der Hauptschule)	Koed	Sek II	
98	20	W	And	Kombi	Eigentlich jedes Mal, wenn man meine muskulöseren Waden ansprach. Aber auch, wenn wir mit den Burschen geturnt haben und davor nicht in Kenntnis gesetzt worden sind. Da ich so vielleicht Kleidung anhatte, die kurz war und ich eigentlich vor Burschen nicht anhaben wollte.	Koed	Sek II	Ich glaube, dass sich jeder im Sportunterricht für etwas schämt, da unbewusste Erwartungen von Lehrer*innen und auch Schüler*innen gesetzt werden. Wenn es heißt 'Eine Rolle vorwärts muss man können!' kann es Schüler mehr unter Druck setzen und ein größeres Schamgefühl auslösen. SO müssen meiner Meinung nach vor allem Sportlehrer*innen darauf achten, wie sie bestimmte Sachen ausformulieren. Ebenso ist es wichtig gemischtgeschlechtlic

								hen Sportunterricht früh genug anzukündigen und sicher zu stellen, dass dies für alle Beteiligten okay ist.
99	23	W	And	Mono	Umziehen in der gemeinsamen Umkleide, Wiederholtes Zur-Schaustellen von Lehrkräften bei Sportübungen die ich nicht konnte	Mono	Sek II	Die Scham im Sportunterricht wurde bei mir leider größtenteils durch die Sportlehrerinnen hervorgerufen, sie wählten etwa für Übungen am Reck gezielt gerne unsportliche Personen und ließen diese dann so lange die Übung wiederholen, bis man sie annähernd beherrschte. Wohlgemerkt- vor den Augen aller anderen.
100	21	W	And	Kombi	Keines			
101	25	Div	And	Koed	Scham vor allem in den Umkleiden. Als trans* Person empfand ich die binäre Aufteilung diskriminierend. Danach in der Halle, Aufteilungen wie, 'Mädchen gehen nach rechts, Jungen gehen nach links.' 'Mädchen machen das, Jungen machen das.'	Koed	Sek II	
102	26	W	And	Kombi	Keines			
103	26	W	And	Mono	Keines			
104	19	W	And	Mono	Ich war kleiner als andere, die unterrichtende Person weigerte sich die Reckstange für mich herunterzusetzen. Durchführung des Umschwungs wurde aber als verpflichtend angesehen; sprich, ich musste mich von	Mono	Sek I	

					Mitschülerinnen vor allen hochheben lassen, um mich richtig auf der Reckstange aufstützen zu können.			
105	24	W	And	Mono	In der Umkleide, da es absolut keinen Ort zum sich alleine umziehen gab. Beim Üben und Benotung verschiedener Übungen (Rad schlagen, Rückwärtspurzelbaum, Kopfstand, etc.), wenn man etwas nicht konnte und dafür kritisiert wurde, aber die eigene Sportlehrerin es selbst nicht mal vorzuzeigen konnte. Beim Teamsport, bei dem aktiv vielleicht ein Viertel der Gruppe spielte, der Rest wurde nicht von den Kammeraden miteinbezogen, die Lehrerin hat es wahrgenommen, allerdings auch nach Ansprechen des Problems nichts dagegen unternommen. Man kann sich schlecht verbessern, wenn einem die Chance dazu nicht geboten wird.	Mono	Sek I	
106	20	W	And	Kombi	Bei meiner Klasse war es immer so, dass in der ersten Turnstunde der Unterricht getrennt und in der zweiten Stunde dann gemeinsam gespielt wurde. Wenn die Burschen früher fertig waren und gewartet haben, war es immer etwas unangenehm, wenn sie der "Mädchengruppe" noch zugeschaut haben.	Mono	Sek I	Könnte mir vorstellen, dass der Schwimmunterricht für viele Menschen sehr unangenehm war. Ist sicher nicht schlecht, wenn man da getrennt unterrichtet.
107	19	W	And	Mono	Bei Dehnübungen stehen wir Mädchen im Kreis. Plötzlich will meine	Mono	Sek II	

					<p>Sportlehrerin wissen, wo ich denn ein Ziehen verspüre. Ich weise auf die Stelle hin. Sie geht mich vor allen Mädchen an, kommt zu mir hinüber und zeigt mir wie's richtig geht. Mich überkommt eine Scham und ich fühle mich unwohl, weil sie mich öffentlich bloßstellt.</p> <p>Generell habe ich die Sportstunden im Sommer verabscheut, weil die Burschen uns Mädchen immer zugesehen haben.</p>			
108	21	W	And	Mono	<p>zahlreiche vorfälle. schwimmunterricht war immer sehr schlimm. keine einzelnen garderoben. unsportliche werden zu außenseitern, was bei uns in der schule dann auch klassenübergreifend stattgefunden hatte. vor allem spiele wo man wählen musste mit wem man im team ist oder generell competitive spiele waren die hölle. ich habe nie verstanden, warum es immer überall um die wette gehen muss. klar motiviert es manche, aber es sollte auch rücksicht auf jene genommen werden bei denen das nicht der fall ist</p>	Mono	Sek I	<p>die schamvollen momente fanden für mich sowohl bei geschlechtergetrennten als auch bei gemeinsamen unterricht auf. in jeder stufe. nach meiner erfahrung haben die lehrkörper immer mehr rücksicht auf jene schüler*innen genommen die besser in sport waren, was es noch verschlimmerte</p>
109	19	W	And	Kombi	<p>Zu Beginn des Schuljahres habe ich mir während des Sportunterrichts ein Band im Sprunggelenk gerissen. Dies passierte vor der ganzen Klasse auf eine ziemlich ungeschickte Weise, da ich nur während des Badminton spielens rückwärts gelaufen bin und über meine eigenen Füße</p>	Koed	Sek II	

					stolperte. Geschämt habe ich mich als ich mit Hilfe einer Klassenkollegin weinend durch den Saal humpeln musste, und als ich zwei Tage später meinem Professor meine Ungeschicklichkeit für den Unfallbericht wiedergeben musste.			
110	19	W	And	Kombi	bei Einteilung in Mannschaften als Letzte gewählt werden	Mono	Sek I	
111	22	W	SpoWi	Kombi	In der Unterstufe hatten wir getrennt Sport. Als dann alle heiligen Zeiten mal die Burschen mit uns trainiert haben, wollte ich keinesfalls etwas falsch machen. Mir war alles vor denen peinlich. Gekicher habe ich immer damit verbunden, dass ICH jetzt etwas falsch gemacht habe. Auch wenn das Gekicher nicht wegen mir kam	Koed	Sek I	Es darf gerne gemischtgeschlechtlicher Sport stattfinden, so wird die Klasse/ das Team als Ganzes gestärkt. Aber bitte kein Gekicher/ mit dem Finger auf wen zeigen/ Lästern. Es sollen alle mit Respekt behandelt werden.
112	19	W	SpoWi	Kombi	Keines			
113	23	M	SpoWi	Kombi	Turnunterricht und Gymnastik. Wenn ich mich bei Übungen blamiert hab, weil ich Angst oder zu wenig Kraft hatte.	Koed	Sek II	Scham sollte besprochen und diskutiert werden. Psychoedukation ist da das Stichwort. Dort wo Menschen zusammenkommen wird Scham und andere unangenehme Gefühle vorhanden sein.
114	21	M	SpoWi	Kombi	Keines			
115	19	W	SpoWi	Mono	Keines			
116	20	W	SpoWi	Kombi	Wenn man in Gruppen gewählt worden ist bei Sportarten bei denen man nicht sehr gut war	Koed	Sek II	Ich hatte nur wenige Erfahrungen wo ich im Sportunterricht Scham erfahren habe. Meistens hatte es jedoch etwas mit dem Körperteile zutun gehabt, dass man sich geschämt hat
117	19	W	SpoWi	Mono	Hin und wieder kam es dann doch mal dazu, dass wir andere Übungen gelernt bzw. durchprobiert haben. Dabei war es normal sich in einer Reihe hintereinander	Mono	Sek II	Scham in Sportunterricht kommt ja schließlich nicht einfach so zustande. Ich denke, dass sobald die Gruppe größer

					anzustellen und obwohl, ich nehme jetzt mal das Beispiel Hochsprung her, ich gut darin war, war es unangenehm es vor einer so großen Gruppe zu üben, da es ja auch hätte schief gehen können.			wird, die Wahrscheinlichkeit Scham zu empfinden auch zunimmt, sowie der Prozentsatz von talentierteren Schülern, die andere in den Schatten stellen könnten, was wiederum als das Schamgefühl enden würde.
118	19	W	SpoWi	Mono	Keines			
119	22	W	SpoWi	Koed	Unsere Lehrerin war sehr Leistungskonzentriert, sie konnte oft nicht nachvollziehen warum manche Schüler/innen z.B. keine Liegestütze machen konnte. Ich wurde sehr bevorzugt weil ich alles gut konnte und somit ihr „Liebling“ war.	Koed	Sek II	Sie wollte beispielsweise nie mit uns Volleyball spielen, weil sie meinte das hat eh keinen Sinn weil wir dafür zu „schlecht“ sind. Regelschmerzen empfand sie nicht als Grund nicht mitzuturnen und wollte meine Mitschülerinnen dazu Auffordern gewisse Übungen zu machen die die Schmerzen lindern sollten; obwohl sie wirklich immer sehr starke Schmerzen hatten!
120	18	W	SpoWi	Mono	nur wenn wir Schwimmen hatten (Unterstufe) hatten wir gemeinsam mit den Burschen Unterricht - im Badeanzug war ich oft unsicher, obwohl ich deshalb nie blöd angeschaut oder angesprochen wurde	Koed	Sek I	
121	21	W	And	Koed	Keines	Koed	Sek I	Ich fände es gut wenn man im Sportunterricht auf Noten verzichten würde. Denn diese

								üben oftmals Leistungsdruck auf die SchülerInnen aus.
122	20	W	SpoWi	Mono	Keines			
123	21	M	SpoWi	Kombi	Keines			
124	21	W	SpoWi	Kombi	Keines			
125	19	W	SpoWi	Mono	Keines			
126	20	W	SpoWi	Mono	Wenn man sich die Beine nicht rasiert hat, der Scham in der Umkleidekabine. Eigentlich tragisch, dass man sich wegen völlig natürlichen Dingen schämt	Mono	Sek II	
127	26	W	And	Mono	Keines			
128	28	W	And	Mono	Keines			
129	22	W	And	Mono	Keines			
130	23	W	And	Kombi	Ich war schon als Mädchen immer sehr, sehr schlank, was dazu geführt hat, dass ich eigentlich immer Hemmungen hatte, mich vor den anderen Mädchen umzuziehen, weil ich nicht dieses typische "weibliche Körperideal" vertreten konnte. Bei Volleyball wurde ich auch immer als letzte ins Team gewählt, einfach weil mir bestimmte Schläge wehgetan haben, weil ich weniger "Fett auf den Knochen" hatte, als die anderen.	Mono	Sek II	Die Erfahrungen haben sowohl in Sekundarstufe I als auch II stattgefunden.
131	24	W	SpoWi	Mono	Schwimmen	Koed	Sek I	
132	30	M	SpoWi	Mono	Keines			
133	26	M	SpoWi	Mono	Schwimmunterricht in der engen Badehose, Bäuchlein und Hüftspeck hängen über Hosenrand	Mono	Sek II	Betrifft denke ich oft wohlbeleibtere Jugendliche aber besonders auch Mädchen
134	27	M	SpoWi	Mono	Keines			
135	27	M	SpoWi	Kombi	Scham etwas nicht zu schaffen, Scham schlechter zu sein als andere	Mono	Sek I	Ein Mädchen wurde in der sek 1 aufgrund ihrer großen brüste (ohne sport-bh) von einigen burschen



								mädchen verarscht - bei koedukativem unterricht
136	26	M	SpoWi	Mono	Scham eigentlich nie, oft beim wählen als letzter gewählt aber keine Scham	Mono	Sek I	
137	25	W	SpoWi	Mono	Keines			
138	26	M	SpoWi	Mono	Kommentare von Mitschülern	Mono	Sek II	
139	27	M	SpoWi	Kombi	Keines			Ich denke das Verhalten und die Achtsamkeit der Lehrperson ist sehr wichtig. Wenn eine Person etwas nicht so gut kann, kann dies für diese Person unangenehm und schambesetzt sein. Wenn durch die Lehrperson klar kommuniziert wird, dass man sich nicht zu schämen braucht und es auch untersagt wird sich über jemanden lustig zu machen, können unangenehme und durch Scham besetzte Situationen vorgebeugt werden.
140	28	M	Spowi	Kombi	Keines			
141	27	M	Spowi	Kombi	Bei einem Schwimmturnier, an dem man freiwillig teilnehmen konnte (Sek 1, 3. Klasse) brauchte ich etwas länger als die anderen, um die Längen zu beenden. Eigentlich machte mir die Teilnahme daran viel Freude, aber weil die Lehrpersonen fast schon genervt auf mich warteten und schon die nächsten Schüler ins Becken schickten, während ich	Koed	Sek I	Viele Zuseher machten mich generell nervöser, wenn es sich um Sportarten handelte, in denen ich nicht besonders gut war.

					noch am Schwimmen war, fühlte ich mich schlecht. Zudem waren die Augen meiner Mitschüler jetzt noch mehr auf mich gerichtet.			
142	26	W	And	Mono	Keines			
143	27	M	And	Mono	Keines			
144	27	W	And	Kombi	Burschen, die über ins Mädels lachten wenn wir etwa nicht so gut konnten	Koed	Sek I	
145	37	W	And	Mono	Manchmal war es unangenehm für mich, dass ich keine fancy Markensportsachen hatte / generell ist mir das Thema "Duschen" im Zh mit dem Sportunterricht in Erinnerung. Ich erinnere mich etwa, dass wir anfangs irritiert waren, dass unsere Turnprofessorin mit uns duschen ging bzw. sich auch nackt vor uns auszog. Ich war eine der wenigen, die regelmässig duschen waren, wir waren jedoch immer nur drei oder vier Mädchen von insgesamt ca. 20 (jeweils 2 Klassen zusammen). Was ich auch noch weiss, ist, dass viel darüber gesprochen wurde als die ersten von uns die Menstruation bekamen und deshalb entschuldigt werden sollten/wollten. Dafür fand die LP wenig Verständnis. und dass man über die ersten, die einen BH trugen gesprochen hat.	Mono	Sek I	
146	26	M	SpoWi	Kombi	Ich wurde nur in den ersten beiden Schulstufen koedukativ unterrichtet. Danach getrennt. In meiner	Mono	Sek I	

					Erinnerung habe ich nur Scham beim Duschen empfunden, weil die jeweilige Entwicklungsphase der Pubertät in der Klasse vorgeherrscht hat.			
147	21	W	And	Kombi	Kopfstände: nie gekonnt, immer superunangenehm, Schwimmen: immer gehasst, plus superunangenehm mit Unterstufenpubertät	Koed	Sek 1	Ich glaub, wenn man SportU mehr mit Spaß- und Gesundheitsziel (und Gesundheit ist nicht "wer rennt am schnellsten und ist am dünnsten) organisiert, dann hätten alle mehr Freude gehabt
148	20	W	And	Mono	Ich kann absolut nicht Ballspielen. Das ging soweit, dass sich bei Völkerball einmal die zwei Gruppen darum gestritten haben, wer mich nehmen muss. Zu dem Zeitpunkt weiß ich nicht mehr wo die Turnlehrerin war, ich weiß nur mehr, dass ich mich dann daneben gesetzt hab und gemeint hab das ist mir zu blöd, sie sollen ohne mich spielen. Wofür ich dann Ärger bekommen hab. Dazu hatte ich aus unerfindlichen Gründen panische Angst vor dem Reck (ich hatte nie irgendein Trauma davon, keine Ahnung woher das kam). Ich hab auch da versucht, mich daneben zu setzen, woraufhin meine Lehrerin mich am Arm hochgezogen hat, und gemeint hat, ich soll damit aufhören. Das alles immer vor allen anderen. Ich hab	Mono	Sek 2	Es sollte definitiv mehr Auswahlmöglichkeiten geben. Bzw. Die Möglichkeit etwas einfach nicht machen zu müssen. Einfach weil Kinder fies sind, und wenn jemand etwas absolut nicht kann, und auch nicht möchte, es auch entwürdigend ist, vor allen dazu "gezwungen" zu werden. Vor allem ab einem gewissen Alter

					mich an sich sehr gut mit der Lehrerin verstanden, aber in Turnen wurde ich sehr oft vorgeführt, auch Extralob für irgendwas ganz Kleines wird mit 16/17 irgendwann unangenehm.			
149	21	W	And	Mono	In der ersten Klasse Gymnasium im Umkleideraum wurde ich aufgrund meiner schon größeren Oberweite gehänselt.	Mono	Sek I	
150	21	M	And	Mono	Keines			
151	20	M	And	Mono	Zu Beginn der Pubertät waren mir zwei Dinge in der Umkleide peinlich: Einerseits Schambehaarung, andererseits meine homosexuelle Neugier. Dass ich klein und unsportlich bin, war mir dafür ziehmlich gleich	Mono	Sek 1	
152	24	W	And	Kombi	Wenn man bei der Mannschaftswahl als letztes gewählt wurde, wenn die Noten laut ausgelesen wurden	Mono	Sek 1	
153	23	W	And	Mono	Keines			
154	26	W	And	Mono	Keines			
155	27	M	And	Mono	Keines			
156	24	M	And	Mono	Beim Umziehen in der Garderobe	Mono	Sek 1	
157	24	M	And	Koed	Reckturnen: obwohl groß und trainiert enorme Schwierigkeiten --> Lachen bei Mitschülern	Koed	Sek 2	Charakterbildung (auch in der Schule) kann Schamgefühle vorbeugen, dafür ist es nie zu früh
158	21	W	And	Mono	Ich war sehr unsportlich in der Schule und einmal mussten wir Klimmzüge machen. Mich hat die Prof hochheben müssen, damit ich das überhaupt geschafft	Mono	Sek 2	Ich hab mich immer im Sportunterricht geschämt, weil ich unsportlich war und dementsprechend kaum Kraft oder

					hätte. Oder bei so Sachen mit Vorwärtsrollen, das hab ich nie ordentlich können, und die Prof hat aber drauf bestanden. Hab mich immer, wenn sie nicht hingeschaut hat, davor gedrückt, weil ich so Angst davor hatte.			Ausdauer hatte, ich hab mich unwohl gefühlt, wenn wir solche Übungen machen mussten, ichs nicht geschafft hab und alle zugesehen haben, weil man mich ermutigen wollte, es trotzdem zu tun. Ich hab mich fast schon angeprangert gefühlt.
159	22	M	And	Kombi	Keines			
160	21	M	And	Mono	Mir wurde permanent vor der ganzen Klasse auf verschiedene Weise (explizit ausgesprochen, sonderbehandlung für mich, als einziger der Klasse nicht ein sehr gut im Zeugnis sondern ein befriedigend... ) gezeigt, dass ich zu fett bin	Mono	Sek 1	