

Die Rolle der Emotion Scham bei der Entstehung schulabsenter Verhaltensweisen

Von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
– Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften –
zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil)
genehmigte Dissertation

von

Frau **Wiebke Stöhr**
geboren am 28.10.1994 in Leer

Referentin: Frau Prof. Dr. Gisela C. Schulze
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät I,
Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik

Korreferentin: Frau Prof. Dr. Ute von Düring
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät I,
Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik

Tag der Disputation: 21. Juli 2026

Danksagung

Mein erster Dank gilt natürlich allen Studienteilnehmer:innen! Ob Jugendliche, Eltern oder Fachkräfte – über so ein sensibles Thema wie das Schamgefühl zu sprechen ist nicht selbstverständlich! Ohne diese Bereitschaft wäre diese Studie nicht möglich gewesen.

Von Herzen möchte ich meiner Erstgutachterin Frau Prof. Dr. Gisela Schulze für die Unterstützung im gesamten Prozess der Promotion danken. Danke, dass Du die ganze Zeit an dieses Projekt und an mich geglaubt hast. Danke fürs Mut machen. Danke, dass Du mir mit Rat und Tat und immer einer Prise Humor zur Seite stehst. Danke, dass Du mich auf wissenschaftlicher Ebene wachsen lässt. Danke für die stetige Erinnerung, niemals den Spaß an der Sache zu verlieren.

Ein ebenso herzliches Dankeschön gilt meiner Zweitgutachterin Frau Prof. Dr. Ute von Düring. Als Du hörtest, dass ich zur Scham forschen möchte, sagtest Du mit einem Augenzwinkern: „Du machst auch immer Sachen!“ Einige Jahre und viel Kopfzerbrechen später, weiß ich genau, was Du damit meintest, *aber* ich würde es absolut wieder so machen. Danke, dass Dein Vertrauen darin, dass ich diese Arbeit bewältigen kann, manchmal größer war als mein eigenes.

Bedanken möchte ich mich auch bei Frau Prof. Dr. Monika Ortmann, die mich in meinem zweiten Bachelor-Semester als studentische Hilfskraft eingestellt und damit meinen Weg in die Wissenschaft mitgeprägt hat.

Ich danke den Kolleg:innen aus meiner Fachgruppe für wertvolle Diskussionen und dass ihr es seit Jahren ertragt, dass ich zu jedem Thema einen Schamblickwinkel beisteuere. *Macht Euch keine Hoffnungen, ich gedenke nicht, in Zukunft damit aufzuhören!*

Einen besonderen Dank möchte ich meinen Kolleginnen Dr. Viktoria Pöchmüller und Dr. Anna-Maria Spittel aussprechen. Danke für Eure kritischen Anregungen, die meine Arbeit sehr bereichern haben. Und vor allem: Danke für unsere Freundschaft! An dieser Stelle auch einen lieben Dank an Tomke, Karoline und Janina für das Coworking in unterschiedlichen Phasen der Promotion.

Ich danke all meinen Freund:innen jenseits der Wissenschaft, vor allen denjenigen, die erkannt haben, dass: „Wie viele Seiten hast Du schon?“ die falsche Frage ist. *Beruhigt Euch, das ist nur ein Scherz!* Ein besonderer Dank geht an Sarah für die fortwährende Unterstützung und dass Du nicht beleidigt warst, wenn ich das Telefonat

beenden und schreiben musste. Danke, Antje, dass Du mir Zugang zu Pferden, Hunden, Katzen und Enten (*und der mir vorher wenig bekannten Spezies der Schubkarren*) und damit die richtige Dosis Ponyhof und Leichtigkeit ermöglichst, insbesondere wenn das Leben gerade ein bisschen zu wenig Ponyhofcharakter hat. *Die Welt sieht schon wieder ganz anders aus, wenn einem ein Islandpony warme Luft in die Nackenhaare pustet oder ein Hund einem das 30-Euro-Rouge von den Wangen schleckt.*

Ein riesiger Dank gilt meiner Familie, insbesondere meinen Eltern, die während meiner Schreibphase erkannt haben, dass man neben emotionalem Beistand weitere Dinge zum Promovieren braucht: Tulpensträuße und eine regelmäßige Zufuhr von wahlweise Nougatringen oder Waffelröllchen. Danke für Eure Unterstützung bei einfach allem!

Natürlich vermissen jetzt einige (*völlig zurecht!*) das Anastacia-Zitat in dieser Danksagung. Leider traue ich mich aus Urheberrechtsgründen nicht hier einen Liedtext einzufügen, deshalb schließe ich einfach mit einem Ratschlag an alle, der auch von ihr stammen könnte: *Bleibt freakig!*

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	VIII
Abbildungsverzeichnis	IX
Tabellenverzeichnis.....	X
1 Einleitung	11
2 Eine sonderpädagogische Annäherung an die Emotion Scham	15
2.1 GEGENSTANDSVERSTÄNDNIS VON SCHAM ALS EMOTION.....	16
2.1.1 Scham als Emotion	18
2.1.2 Entstehungsbedingungen	28
2.1.3 Umgang mit und Folgen von Schamerleben.....	36
2.1.4 Zusammenfassendes Verständnis der Emotion Scham im Rahmen dieser Arbeit	40
2.2 SCHAM BEI MENSCHEN MIT BEEINTRÄCHTIGUNGEN, CHRONISCHEN ODER PROGREDIENTEN ERKRANKUNGEN UND PSYCHISCHEN STÖRUNGEN	41
2.2.1 Scham bei Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen und chronischen oder progredienten Erkrankungen.....	43
2.2.2 Scham bei Menschen mit Sinnesbeeinträchtigungen	47
2.2.3 Scham bei Menschen mit Lernstörungen oder geistigen Beeinträchtigungen.....	48
2.2.4 Scham bei Menschen im Autismus-Spektrum.....	49
2.2.5 Scham bei Menschen mit psychischen Störungen	50
2.2.6 Scham bei Menschen mit Beeinträchtigungen in Sprache und Kommunikation.....	55
2.3 SCHAM IM SCHULISCHEN HANDLUNGSFELD.....	57
2.3.1 Strukturelle Bedingungen und Rahmenbedingungen	59
2.3.2 Schule als Ort von Bildung	61
2.3.3 Schule als sozialer Raum.....	64
2.3.4 Schule als Ort von Erziehung	69
2.3.5 Scham in konkreten Unterrichtsfächern	71
2.4 DIE EMOTION SCHAM AUS SONDERPÄDAGOGISCHER PERSPEKTIVE.....	76
3 Schulabsente Verhaltensweisen.....	78
3.1 GEGENSTANDSVERSTÄNDNIS	79
3.1.1 Definition und Klassifikation	81
3.1.2 Entstehung.....	85
3.2 UNTERSTÜTZUNGS- UND FÖRDERMAßNAHMEN	87

4 Stand der Forschung	90
4.1 SOZIALE PROBLEMLAGEN UND SCHULABSENTE VERHALTENSWEISEN.....	90
4.2 PROBLEME MIT DEM SELBST UND SCHULABSENTE VERHALTENSWEISEN.....	94
5 Herleitung der Fragestellungen	97
6 Methodisches Vorgehen	100
6.1 PROBLEMZENTRIERTE INTERVIEWS MIT SCHULABSENTEN JUGENDLICHEN UND IHREN ELTERN	103
6.1.1 <i>Feldzugang, Sampling und Sample</i>	104
6.1.2 <i>Entwicklung des Leitfadens</i>	106
6.1.3 <i>Durchführung der Datenerhebung</i>	109
6.1.4 <i>Datenaufbereitung und -auswertung</i>	109
6.2 GRUPPENDISKUSSIONEN MIT FACHPERSONEN AUS BILDUNG UND BERATUNG SCHULABSENTER SCHÜLER:INNEN	113
6.2.1 <i>Feldzugang, Sampling und Sample</i>	114
6.2.2 <i>Entwicklung des Leitfadens unter Einbezug von Studienteil 1</i>	115
6.2.3 <i>Durchführung der Datenerhebung</i>	116
6.2.4 <i>Datenaufbereitung und -auswertung</i>	116
6.3 FORSCHUNGSETHISCHE ASPEKTE	118
7 Darstellung der Ergebnisse.....	121
7.1 ERGEBNISSE DER INTERVIEWS (STUDIEN TEIL 1).....	121
7.1.1 [ENT] <i>Entstehung von Schulabsentismus</i>	122
7.1.2 [AFF] <i>Affektive Komponente des Schamgefühls und Schulabsentismus</i>	127
7.1.3 [KOG] <i>Kognitive Komponente des Schamgefühls und Schulabsentismus</i>	130
7.1.4 [GEB] <i>Gelingsbedingungen von Bildungsprozessen</i>	133
7.2 ERGEBNISSE DER GRUPPENDISKUSSIONEN BERATUNG (STUDIEN TEIL 2A)	135
7.2.1 [AN] <i>Annäherung an die Scham</i>	136
7.2.2 [SCHU] <i>Schamerleben im schulischen Kontext</i>	137
7.2.3 [ABS] <i>Scham bei schulabsenten oder von Absentismus bedrohten Schüler:innen</i>	141
7.2.4 [BER] <i>Rolle der Scham in der beraterischen Arbeit bei schulabsenten Verhaltensweisen</i>	145
7.3 ERGEBNISSE DER GRUPPENDISKUSSION BILDUNG (STUDIEN TEIL 2B)	147
7.3.1 [SCHA] <i>Schamerleben in der Schule kann nur gemutmaßt werden</i>	148
7.3.2 [MUL] <i>Schulabsentismus multifaktoriell und Scham nur ein Anteil davon</i>	149
7.3.3 [GEL] <i>Einflussfaktoren auf das Gelingen des Schulbesuches im Rahmen der sonderpädagogischen Bildungsinstitution und alternativer Beschulung bei schulabsenten Verhaltensweisen</i>	152

7.3.4 [PräInt] Prä- und Intervention schulabsenter Verhaltensweisen durch Lehrkräfte	155
8 Diskussion	157
8.1 BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNG MIT INHALTLICHER DISKUSSION	157
8.1.1 Die Rolle der Scham bei der Entstehung schulabsenter Verhaltensweisen	157
8.1.2 Gelingensbedingungen von Schulbesuch und Beratung bei schulabsenten Verhaltensweisen unter Beachtung der Scham	168
8.2 PRAKTISCHE IMPLIKATIONEN	170
8.3 WISSENSCHAFTLICHE IMPLIKATIONEN	175
8.4 METHODENKRITIK UND LIMITATIONEN	177
9 Schlussworte	182
10 Quellenverzeichnis	184

Abkürzungsverzeichnis

ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung
DGPS	Deutsche Gesellschaft für Psychologie
KMK	Kultusministerkonferenz / Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
NSchG	Niedersächsisches Schulgesetz
PISA	Programme for International Student Assessment
PZI	Problemzentriertes Interview
RTI	Response-to-Intervention
SDQ	Strengths and Difficulties Questionnaire

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: PROZESSMODEL DER SCHAM.....	41
ABBILDUNG 2: SCHULISCHER SCHAMKREISLAUF (STÖHR & SCHULZE, 2024, S. 59; UNVERÄNDERT ÜBERNOMMEN, LIZENSIERT UNTER CC BY-NY-ND 4.0).....	70
ABBILDUNG 3: ÜBERSICHT ZU SCHULBESUCHSPROBLEMEN (ENDERLE, 2025B, S. 20, IN ANLEHNUNG AN ANDERE AUTOR:INNEN; HIER UNVERÄNDERT ÜBERNOMMEN)	80
ABBILDUNG 4: RTI-ANSATZ BEI SCHULABSENTEN VERHALTENSWEISEN (ENDERLE, 2025B, S. 21, IN ANLEHNUNG AN ANDERE AUTOR:INNEN; HIER UNVERÄNDERT ÜBERNOMMEN).....	89
ABBILDUNG 5: SCHULVERWEIGERUNG BASIEREND AUF NEGATIVER ODER POSITIVER VERSTÄRKUNG (GONZÁLVEZ ET AL., 2021, S. 2; UNVERÄNDERT ÜBERNOMMEN, LIZENSIERT UNTER CC BY 4.0).....	94
ABBILDUNG 6: ÜBERBLICK ÜBER DAS FORSCHUNGSVORHABEN.....	102
ABBILDUNG 7: ENTSTEHUNGSPROZESS DES SCHULMEIDENDEN VERHALTENS	163
ABBILDUNG 8: GEMEINSAMES VERSTÄNDNIS DER BERATENDEN ZU SCHAM UND SCHULABSENTEN VERHALTENSWEISEN	165
ABBILDUNG 9: GEMEINSAMES VERSTÄNDNIS DER LEHRKRÄFTE ZU SCHAM UND SCHULABSENTEN VERHALTENSWEISEN	166

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: SAMPLE DES ERSTEN STUDIENTEILS.....	121
TABELLE 2: SUBKATEGORIEN ZUR HAUPTKATEGORIE [ENT]	122
TABELLE 3: SUBKATEGORIEN ZUR HAUPTKATEGORIE [AFF]	127
TABELLE 4: SUBKATEGORIEN ZUR HAUPTKATEGORIE [KOG]	131
TABELLE 5: SUBKATEGORIEN ZUR HAUPTKATEGORIE [GEB]	133
TABELLE 6: SAMPLE DES STUDIENTEILS 2A	136
TABELLE 7: SUBKATEGORIEN ZUR HAUPTKATEGORIE [SCHU].....	137
TABELLE 8: SUBKATEGORIEN ZUR HAUPTKATEGORIE [ABS1].....	141
TABELLE 9: SUBKATEGORIEN ZUR HAUPTKATEGORIE [BER]	145
TABELLE 10: SAMPLE DES STUDIENTEILS 2B.....	147
TABELLE 11: SUBKATEGORIEN ZUR KATEGORIE [SCHA]	148
TABELLE 12: SUBKATEGORIEN ZUR HAUPTKATEGORIE [MUL]	149
TABELLE 13: SUBKATEGORIEN ZUR HAUPTKATEGORIE [GEL]	152
TABELLE 14: SUBKATEGORIEN ZUR HAUPTKATEGORIE [PRÄINT].....	155

1 Einleitung

Es ist nicht zaghaft. Es klopft nicht sanft an die Tür und nähert sich vorsichtig, nachdem es hereingebeten wurde. Stattdessen stürmt es hinein. Es ist laut. Es schreit: „Du bist schlecht!“ Schlechter als die anderen oder schlechter als man selbst bislang angenommen hatte. Es stellt sich nicht vor. Es trägt kein Namensschild. Es ist wie ein alter Bekannter, dessen Namen einem erst wieder einfällt, wenn er den Raum schon wieder verlassen hat. Manchmal geht es genauso schnell wieder, wie es gekommen ist, aber manchmal ist es hartnäckig und es hinterlässt sandige Fußspuren in der frisch gewischten Wohnung. Das Schamgefühl ist ein unerwünschter Gast.

Die Eingangsworte sind eine – aus stilistischen Gründen – verbildlichte Darstellung dessen, was die Wissenschaft unter dem Schamgefühl versteht: Die Emotion Scham basiert darauf, dass der Mensch sich selbst bzw. sein Selbst negativ beurteilt und ist gekennzeichnet durch ein schmerzhaftes Gefühl von Minderwertigkeit oder Wertlosigkeit. Es löst den Wunsch aus, sich zu verstecken oder zu verschwinden. Der Mensch kann sich nur noch auf sich selbst als Objekt konzentrieren und erscheint wie verwirrt (M. Lewis, 1995). Letzteres führt dazu, dass die Scham im akuten Augenblick gar nicht als Scham erkannt wird (H. B. Lewis, 1971). Dieses Nichterkennen oder zumindest Nichtbeachten der Scham zog sich lange Zeit ebenfalls durch Gesellschaft und (pädagogisch-psychologische) Wissenschaft. Scheff (1988) hält die Scham in westlichen Gesellschaften für unsichtbar. Diese Unsichtbarkeit liegt darin begründet, dass Menschen sich für ihr Schamerleben schämen und die Scham somit tabuisiert wird (Marks, 2021). Hinzukommt, dass viele Menschen nur schwer voneinander differenzieren können, ob sie gerade Scham oder Schuld fühlen und dann eher den Schuldbegriff wählen. Für die Wissenschaft ergibt sich zudem die Herausforderung, dass Schamerleben im Inneren einer Person stattfindet und sie deshalb als schwer erforschbar gilt (Tangney & Dearing, 2002). In der Pädagogik sei die mangelnde Auseinandersetzung mit der Scham, so Schäfer und Thompson (2009), damit begründet, dass das in der modernen Pädagogik vorherrschende Subjektkonzept vorsieht, dass das Individuum stets die Kontrolle über sich selbst und sein Selbstverständnis hat. Das Schamerleben, verbunden mit einem Verlust dieser Kontrolle, sei damit eine

Abweichung von dieser Norm und werde deshalb ignoriert. Dementsprechend wurde die Scham in der Schul- und Unterrichtsforschung nur wenig thematisiert (Holodynski & Kronast, 2009). Mittlerweile kommt der Scham in den Medien und in der Wissenschaft mehr Aufmerksamkeit zu (Stöhr & Schulze, 2024). Dieser Trend lässt sich seit den 2010ern ebenfalls für die Schulforschung feststellen. Innerhalb der Sonderpädagogik existieren bislang nur sehr vereinzelte Forschungsbemühungen rund um die Scham, sodass ein sonderpädagogischer Diskurs bislang ausbleibt (vgl. Stöhr & Schulze, 2023). Neben den allgemeinen, eben benannten, möglichen Gründen für die lange fehlende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Scham lässt sich bislang nur mutmaßen, warum sich das Diskursinteresse der Psychologie, allgemeinen Pädagogik oder der Fachdidaktiken (noch) nicht auf die Sonderpädagogik übertragen hat: Die Tabuisierung der Scham könnte sich im sonderpädagogischen Kontext dahingehend verstärken, dass zwei Tabuthemen, bspw. Beeinträchtigungen und Schamerleben, aufeinandertreffen. So könnte dies, im Sinne eines „doppelten Tabus“ – wie es häufig benannt wird, wenn zwei Tabuthemen zusammenfallen – zu einem noch stärkeren Nichtbeachten der Scham führen. Ein weiterer potenzieller Einflussfaktor könnte sein, dass die Ressourcenorientierung, die ein wesentliches Prinzip der Sonderpädagogik darstellt (Vernooij, 2005), einer Fokussierung der Schamthematik augenscheinlich widerspricht, da es in der Natur der Sache liegt, dass mit der Scham etwas Schmerzhaftes adressiert wird. Die fehlende Thematisierung der Scham sorgt allerdings auf der einen Seite dafür, dass die positiven Aspekte der Emotion ebenfalls nicht betrachtet werden (Marks, 2021). Auf der anderen Seite ist die Forschung zur Scham notwendig, damit in der Praxis sensibel mit Schamerleben umgegangen werden kann (Haas, 2013 in Bezug auf Schule). Die Idee, dass es Sinn macht, sensibel mit Scham umzugehen, setzt die Prämisse voraus, dass Scham nicht ohne Konsequenzen bleibt, sondern Schamerleben im schulischen und/oder sonderpädagogischen Kontext Auswirkungen haben kann. Tatsächlich besteht Konsens darüber, dass Scham sowohl kurzfristig als auch langfristig Verhaltensweisen von Rückzug, Vermeidung und Aggression sich selbst oder anderen gegenüber auslöst und das auf einem Spektrum von milden bis starken bzw. pathologischen Ausprägungen (Nathanson, 1994). Dies sind Verhaltensweisen, die in der schulischen Forschung aktuell als Problemlagen adressiert werden, wenngleich sie bislang kaum mit Scham

in Verbindung gebracht werden: So berichtet im *Deutschen Schulbarometer* der Robert Bosch Stiftung (2025) 47 % der befragten Lehrkräfte ($n = 1540$), dass es Probleme mit psychischer und physischer Gewalt unter den Schüler:innen gibt. Feldhaus, Rau, Ricking und Sälzer (2025) zeigen anhand der PISA-Daten 2022, dass 2012 noch 0,48 % der Schüler:innen angab, in den letzten zwei Wochen vor der Befragung fünfmal oder häufiger (tageweise) die Schule geschwänzt zu haben, während es 2022 schon 2,22 % waren. Während 2012 5,14 % mindestens einen Tag die Schule geschwänzt hat, sind es 2022 11,37 %. Es lässt sich also ein Aufwärtstrend feststellen. Schulabsente Verhaltensweisen, die das Schwänzen, aber auch andere Formen von Schulversäumnissen umfassen, sind insbesondere nach der Corona-Pandemie aktueller denn je (Speck & Ricking, 2025) und werden schon seit Jahren wiederholend – vor allem von der Sonderpädagogik – thematisiert. Zentral ist hierbei, dass insbesondere bei einem gänzlichen Dropout bzw. Abbruch der Schule als Extremform des schulabsenten Verhaltens negative Folgen für Betroffene und Gesellschaft gesehen werden (Ricking & Schulze, 2012). Zwar wird vereinzelt in der Literatur zum Thema Scham in der Schule als Randnotiz benannt, dass schulabsentes Verhalten eine Reaktion auf Schamerleben sein könne (Kohler, Hommel & Bez, 2020; Stöhr & Schulze, 2023), aber bislang existieren weder theoretische noch empirische Auseinandersetzungen mit der Verschränkung beider Phänomene bzw. Konstrukte. An dieser Stelle möchte die vorliegende Arbeit ansetzen. In diesem Zuge verfolgt die Dissertationsschrift zwei Ziele: Zum einen soll die Rolle der Scham bei schulabsenten Verhaltensweisen und daran angelehnte Gelingensbedingungen des Schulbesuchs empirisch untersucht werden. Daraus sollen nicht nur Implikationen für Praxis und Forschung hergeleitet, sondern auch ein theoretischer Beitrag, bspw. in Form eines Modells, zum Diskurs über die Entstehung schulabsenten Verhaltens geleistet werden. Die zu diesem Zwecke durchgeführte Studie beinhaltet, dem qualitativen Forschungsparadigma folgend, Interviews mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen ($n = 3$) und ihren Eltern ($n = 3$) sowie zwei Gruppendiskussionen mit Fachpersonen aus der Bildung ($n = 8$) und Beratung ($n = 7$) bei schulabsenten Verhaltensweisen, die jeweils inhaltlich ausgewertet werden. Zum anderen verfolgt die Arbeit das Ziel, das Thema Scham erstmalig für die Sonderpädagogik aufzubereiten.

Die Arbeit beginnt nach dieser Einleitung mit einer sonderpädagogischen Annäherung an die Emotion Scham (Kapitel 2). Dieses Kapitel dient zum einen der Aufbereitung des Schamphänomens für die Sonderpädagogik und realisiert damit die Umsetzung des zweiten Ziels dieser Arbeit. Es bildet zum anderen die erste theoretische Basis für die empirische Studie. Im Rahmen des Kapitels wird ein Gegenstandsverständnis der Emotion Scham entwickelt und Scham bei Menschen mit Beeinträchtigungen, chronischen oder progredienten Erkrankungen und psychischen Störungen sowie im schulischen Handlungsfeld thematisiert. Das sich anschließende dritte Kapitel befasst sich mit schulabsenten Verhaltensweisen und bildet damit die zweite theoretische Grundlage. Eine Annäherung an den Forschungsstand zur Verknüpfung von Scham und schulabsenten Verhaltensweisen erfolgt in Kapitel 4. Basierend auf der bisherigen Auseinandersetzung werden im fünften Kapitel die Fragestellungen für die empirische Studie hergeleitet. Das sechste Kapitel stellt daran angelehnt das methodische Vorgehen vor und begründet dieses. Daraufhin werden in Kapitel 7 die Ergebnisse kategorienbasiert dargestellt und in Kapitel 8 diskutiert. Neben einer inhaltlichen Diskussion, in der die Ergebnisse der Studie mit bestehender Literatur verknüpft werden, findet sich dort die Ableitung von Konsequenzen für sonderpädagogische Praxis und die Forschung sowie eine methodenkritische Reflexion. Die Schlussworte (Kapitel 9) bilden das Ende dieser Arbeit.

Zum Ende der Einleitung sind noch einige Hinweise zu platzieren: Wie bereits im Titel und in diesem Kapitel ersichtlich wurde, wird Scham in der vorliegenden Arbeit als Emotion betrachtet. Wenn vom Schamgefühl gesprochen wird, handelt es sich um eine sprachliche Variation, die synonym zur/zum Scham(erleben) verwendet wird. Die Arbeit bemüht sich zudem um die Verwendung geschlechtsneutraler Formulierungen und verwendet ergänzend den Gender-Gap mit Doppelpunkt (bspw. Schüler:innen). Die Zitationsweise und das Quellenverzeichnis dieser Arbeit orientieren sich an den *Richtlinien zur Manuskriptgestaltung* der DGPS (2019).

2 Eine sonderpädagogische Annäherung an die Emotion Scham

Nachdem einleitend bereits mögliche Gründe für die ausbleibende Thematisierung des Schamgefühls in der sonderpädagogischen Forschung skizziert wurden, soll sich im vorliegenden Kapitel der Scham als Emotion angenähert werden. Dieses Kapitel erfüllt im Rahmen der Gesamtarbeit eine doppelte Funktion, auf die hier noch einmal hingewiesen werden soll: Es legt, neben dem dritten Kapitel zu schulabsenten Verhaltensweisen, die theoretische Grundlage für die empirische Studie, die im Zentrum dieser Dissertation steht. Gleichzeitig verschreibt es sich einer grundlegenden Aufbereitung der Schamthematik für die Sonderpädagogik, um ebendieses Teilziel der Arbeit zu realisieren.

Die Sonderpädagogik ist von einer nicht aufhebbaren Ambivalenz geprägt: Sie bildet eine eigene, spezialisierte Disziplin und Profession, die gleichzeitig eine Abhängigkeit und ein Angewiesensein vom sich wandelnden erziehungswissenschaftlichen Diskurs aufweist, welcher aktuell Inklusionsprozesse fokussiert und damit in einer Art Widerspruch zu dieser Spezialisierung steht (Ellger-Rüttgardt, 2016). Eine sonderpädagogische Annäherung an die Scham kommt somit nicht umher, sich sowohl in einer sonderpädagogischen Spezifik als auch aus einer allgemeineren, erziehungswissenschaftlichen Perspektive mit dem Schamgefühl zu befassen. Hinzukommt, dass sich für ein Verständnis der Scham an Theorien und Modellen anderer Fachdisziplinen, vor allem der Psychologie, bedient werden muss. Dieser Rückgriff auf die Psychologie und ihren Einsatz für die sonderpädagogische Theoriebildung hat, so Breitenbach (2021), eine lange Tradition. In diesem Sinne beginnt das Kapitel mit der Entwicklung eines Gegenstandsverständnisses von Scham als Emotion, wobei insbesondere auf psychologische, aber auch soziologische, philosophische oder anthropologische Betrachtungsweisen zurückgegriffen wird (Kapitel 2.1). Aus Perspektive der Sonderpädagogik ergibt es Sinn, die Rolle der Scham bei der jeweiligen sonderpädagogischen Zielgruppe und im jeweiligen Handlungsfeld zu betrachten (Stöhr, 2024). Die

Zielgruppe wird an dieser Stelle, angelehnt an Vernooij (2005), als der Personenkreis der Menschen mit Beeinträchtigungen begriffen. Das in dieser Arbeit zu analysierende Handlungsfeld bildet, als Grundlage für den empirischen Teil der Arbeit, die Schule. Beides lässt sich an dieser Stelle mit der eben geforderten Spezifität und Allgemeinheit verbinden: Somit befasst sich das zweite Unterkapitel (Kapitel 2.2) spezifisch mit Scham bei Menschen mit Beeinträchtigungen, chronischen oder progredienten Erkrankungen und psychischen Störungen. Die Begründung für diese breite Betrachtung der sonderpädagogischen Zielgruppe wird im entsprechenden Unterkapitel realisiert. Im dritten Unterkapitel (Kapitel 2.3) erfolgt dann ein allgemeiner Blick auf Scham im schulischen Handlungsfeld. In einem letzten Schritt (Kapitel 2.4) werden die Kernaspekte aus allen drei Unterkapiteln zusammengetragen.

2.1 Gegenstandsverständnis von Scham als Emotion

Die Beschreibungen, die Autor:innen für das Schamgefühl anbieten, sind vielfältig. Ein Verlust der Würde (Gilbert, 1998), ein Selbstverlust, bei dem der Mensch die Wahrheit über sich selbst erfährt, die nicht dem idealisierten Bild entspricht, das er vorher von sich hatte (Schäfer & Thompson, 2009) oder eine Grenzziehung zwischen äußerer und innerer Welt (Seidler, 2015), sind nur beispielhaft zu nennen. Nicht nur bringen unterschiedliche Fachdisziplinen, wie die Psychologie, Soziologie oder Anthropologie verschiedene Sichtweisen mit, sondern es gibt bereits innerhalb der Psychologie unterschiedliche Ansichten zur Scham: Ein Beispiel ist die entwicklungspsychologische Frage, in welchem Alter das Schamgefühl das erste Mal bei Kindern auftritt (Gilbert, 1998). Die jeweilige, dahinterliegende theoretische Struktur ist entscheidend für das Konzept der Scham (Tiedemann, 2019). In der Emotionspsychologie existieren verschiedene Theorien aus dem 20. Jahrhundert, teilweise auch aus dem 19. Jahrhundert, die sukzessive das Verständnis von Emotionen entwickelt und damit auch das heutige Verständnis des Schamgefühls geprägt haben, wenngleich es immer Aspekte gibt, die heute anders betrachtet werden. So ordnet Izard (1991) die Scham noch den primären Emotionen zu, während sie heute als sozial (Scheff, 1988), moralisch und selbstbezogen betrachtet wird (Tangney & Dearing, 2002), weil sie nach derzeitiger Ansicht von kognitiven Fähigkeiten abhängt (M. Lewis, 1995).

Im Rahmen dieser Arbeit wird vor allem auf Theorien Bezug genommen, die sich konkret mit der Scham befassen. Die dahinterliegenden Emotionstheorien, vor allem von Izard (1991), werden nicht umfassend beschrieben, sondern entsprechende Aussagen fließen immer wieder in die Betrachtungen ein. Es ist anzumerken, dass die Affekt- und Skripttheorie von Tomkins (1963) in Publikationen zur Scham immer wieder angeführt wird, diese aber in ihren Grundzügen nicht mit dem emotionsorientierten Schamverständnis der vorliegenden Arbeit übereinstimmt. Trotzdem werden einzelne Aspekte von Tomkins in diese Arbeit einbezogen und Unterkapitel 2.1.3 fußt maßgeblich auf dem *Kompass der Scham* (Nathanson, 1994), der wiederum auf Tomkins' Theorie beruht. Dieser Einbezug erfolgt nur, wenn die Inhalte nach heutigem Verständnis Gültigkeit haben und sich lediglich die Herleitung bzw. theoretische Begründung unterscheidet.

Ergänzend wird psychologisch-phänomenologische Literatur einbezogen, bspw. aus psychoanalytischen Kontexten, wo sich oft sehr tiefgehende Abhandlungen der Scham – dort oft eingeordnet als ein Affekt – finden, auf die in der Beschreibung und Erklärung des Schamphänomens kaum verzichtet werden kann. Es ist hervorzuheben, dass es gängig ist, in empirisch orientierten Auseinandersetzungen mit der Scham auf entsprechende Literatur zurückzugreifen. Gleichzeitig werden unabhängig vom Schamthema psychoanalytische Zugänge ebenfalls in der Sonderpädagogik genutzt (Datler & Wininger, 2016).

Ziel dieses Unterkapitels ist damit die Entwicklung eines Gegenstandverständnisses der Emotion Scham. Dieses ist eine wesentliche Grundlage für das weitere Verständnis der Arbeit. Leitend für den Aufbau des Unterkapitels sind drei Fragen:

1. Was macht Scham als Emotion aus?
2. Welche Bedingungen entscheiden darüber, ob in einer Person Schamerleben auftritt?
3. Was sind Auswirkungen oder Folgen von Schamerleben?

Am Ende des Unterkapitels werden die Ergebnisse zu einem für die Sonderpädagogik nutzbaren Modell integriert/verdichtet, welches zur *Theoriebildung* verwendet werden kann, eine Grundlage zur systematischen *Erforschung* des Schamphänomens liefern

und zur Ableitung von Gestaltungs- und Handlungskonsequenzen für die *Praxis* dienen kann.

2.1.1 Scham als Emotion

Die Frage, was eine Emotion ausmacht, wird heute überwiegend damit beantwortet, dass es sich um ein „funktionales psychisches System“ (Holodynski, 2006, S. 41) handelt. Scherer (2000) prägte das *Komponenten-Prozess-Modell*:

In this model, emotion is defined as a sequence of state changes in each of five – functionally defined – organismic subsystems:

- the cognitive system (appraisal)
- the autonomic nervous system (arousal)
- the motor system (expression)
- the motivational system (action tendencies)
- the monitor system (feeling)

occurring in an *interdependent and interrelated* fashion (as compared to normal, more independent functioning of these subsystems) in response to the evaluation of a stimulus, an event, or intraorganismic changes of central importance to the major needs and goals of the organism. (S. 73 f.)

Aus diesen Ausführungen lässt sich festhalten, dass eine Emotion eine Veränderung der Kognition, der Physiologie, des Emotionsausdrucks, der Motivation und des Gefühls bzw. des subjektiven Erlebens bei einem Individuum umfasst. Diese Veränderung tritt ein, wenn das Individuum einen Reiz als relevant für die eigenen Ziele oder Bedürfnisse einschätzt.

Es erscheint sinnvoll, sich der Emotion Scham zunächst über diese fünf Komponenten zu nähern und daran anschließend zu fragen, wie sie sich von anderen Emotionen und psychischen Zuständen abgrenzen lässt, wenngleich dies in dieser Arbeit nur angerissen werden kann. Damit wird in den beiden ersten Unterkapiteln (2.1.1.1 und 2.1.1.2) das umrissen, was Holodynski (2006) den „**Formaspekt**“ (S. 10) einer Emotion nennt. Daneben gibt es den „**Funktionsaspekt**“ (S. 10), der entsprechend nach der Funktion der jeweiligen Emotion fragt. Dieser wird im dritten Unterkapitel (2.1.1.3) adressiert.

2.1.1.1 *Komponenten der Scham*

Theorists have proposed the desire to hide or to disappear as one very important feature of the phenomenology of shame. That is, that desire is an overpowering component of the experience. A second feature in descriptions of shame is intense pain, discomfort, and anger. In fact, these distinguish shame from embarrassment and shyness. A third feature is the feeling that one is no good, inadequate, unworthy. It is a global statement by the self in relation to the self. And a fourth feature is the fusion of subject and object. In shame, we become the object as well as the subject of shame. The self system is caught in a bind in which the ability to act or to continue acting becomes extremely difficult. Shame disrupts ongoing activity as the self focuses completely on itself, and the result is confusion: inability to think clearly, inability to talk and inability to act. (M. Lewis, 1995, S. 34)

Kognitive Komponente

Wie M. Lewis (1995) beschreibt, beinhaltet das Schamgefühl die Aussage, dass der sich schämende Mensch schlecht ist und sorgt dafür, dass er alle Aktivitäten einstellt und sich nur noch auf sich selbst als Objekt konzentrieren kann. Dabei erscheint er verwirrt, kann nicht mehr klar denken oder sprechen. Diese Ansicht teilen auch die meisten anderen Autor:innen. So wird davon berichtet, dass der Mensch im akuten Schamerleben neurobiologisch keinen Zugriff mehr auf höhere psychische Funktionen wie Sprache oder Vernunft hat (Marks, 2021), sodass kognitive Prozesse gehemmt werden (Tiedemann, 2019). Daraus resultiert auch, dass der Mensch im Zustand der Scham sein Schamerleben oft nicht als dieses erkennt (H. B. Lewis, 1971). Zudem bricht im Schamerleben die Verbindung zu anderen Menschen ab (Marks, 2021).

Die kognitive Komponente des Schamgefühls verdient besondere Aufmerksamkeit und wird hier deshalb umfassender ausgeführt als die nachfolgenden Komponenten. Es herrscht überwiegend Einigkeit darüber, dass Scham auf eine negative Selbstbeurteilung zurückgeht (M. Lewis, 1995; Seidler, 2015) und bestimmte kognitive Fähigkeiten notwendig sind, um diese Beurteilung überhaupt vornehmen zu können. Demnach wird die Scham aus heutigem Verständnis, wie bereits benannt, nicht mehr den primären Emotionen zugeordnet (Seidler, 2015), sondern sie gilt als selbstbewusste Emotion. Diese Idee geht auf die Theorie von M. Lewis (1995) zurück. Aus

seiner Sicht entsteht das Schamgefühl, wenn ein Mensch das eigene Verhalten, die eigenen Gefühle oder Gedanken mit internalisierten Standards, Regeln oder Zielen abgleicht und dabei feststellt, dass er diese nicht erfüllt und sich als ganzer Mensch für diesen Misserfolg bzw. dieses Versagen verantwortlich macht. Um diesen reflexiven Prozess überhaupt leisten zu können, braucht der Mensch zum einen ein objektives Selbstbewusstsein (1. kognitive Voraussetzung) und zum anderen internalisierte Standards, Regeln oder Ziele (2. kognitive Voraussetzung), mit denen er sein Verhalten, Gefühle oder Gedanken abgleichen kann. Oft wird dieses Versagen an Standards usw. sprachlich auch als der Verstoß gegen eine Norm formuliert (bspw. Demmerling, 2009).

M. Lewis (1995) geht davon aus, dass das Kind im Rahmen einer gelingenden kognitiven Entwicklung nach den Primäremotionen ein objektives Selbstbewusstsein entwickelt, d. h. es begreift sich – nach anderen Ebenen des Selbstbewusstseins – auch als ein Objekt. Mit dieser Fähigkeit kann das Kind jetzt Emotionen wie Neid, Empathie und eine erste Form von Peinlichkeit erleben, die aus seiner Sicht noch keine Selbstbeurteilung benötigen. Das gelingt seiner Ansicht nach etwa ab einem Alter von 3 Jahren. Wenn das Kind dann Standards internalisiert hat, die es über Erziehung und Sozialisation, bspw. indem die Eltern bestimmte Verhaltensweisen sanktionieren, zunächst übernimmt, kann es Stolz, Scham und eine zweite Variante der Peinlichkeit, die eine leichte Schamform ist, und Schuld erleben (M. Lewis, 1995). Wiederholend wird in entwicklungspsychologischen Betrachtungen der Scham Bezug zum Sündenfall in der Bibel genommen (bspw. Hell, 2021; M. Lewis, 1995; Seidler, 2015): Adam und Eva sind im Garten Eden und Gott verbietet ihnen von der Frucht des Baumes der Erkenntnis über Gut und Böse zu essen. Als sie dies doch tun, bemerken sie, dass sie nackt sind und beginnen sich zu schämen. Dies kann entwicklungspsychologisch so interpretiert werden, dass bei einem Kind, sobald es Normen internalisiert, also vom Baum der Erkenntnis über Gut und Böse gegessen hat, das Schamgefühl einsetzen kann.

Zur Frage, ab welchem Alter bei einem Kind die kognitiven Kompetenzen so ausgereift sind, dass Scham auftreten kann, finden sich unterschiedliche Angaben: Diese bewegen sich überwiegend im Kleinkindalter und variieren vom zweiten Lebensjahr

(Tangney & Dearing, 2002) bis zu einem Alter von drei bis vier Jahren (M. Lewis 1995; Hell 2021). Angelehnt an die kognitiven Voraussetzungen der Scham wird davon ausgegangen, dass der Mensch das einzige Lebewesen ist, das sich schämen kann (M. Lewis, 1995). Viele Autor:innen gehen davon aus, dass es neben der eigentlichen Scham-Emotion Vorstufen zur Scham gibt, die bereits im Säuglings- oder frühen Kleinkindalter auftreten können, wie bspw. das Fremdeln, das nach heutigem Verständnis noch nicht auf eine negative Selbstbeurteilung zurückgeht, sondern zeigt, dass das Kind beginnt eine Grenze zwischen sich und anderen wahrzunehmen (Hell, 2021; Marks, 2021). Ebenso verhält es sich mit Peinlichkeit in ihrer wertfreien Form (M. Lewis, 1995).

Wird Scham auf ein selbst wahrgenommenes Scheitern an Standards zurückgeführt, schließt sich die Frage an, ob Scham auf einem Übertritt eigener, moralischer Normen basiert oder auf einem Scheitern an sozialen Normen. In den meisten Theorien gilt beides als relevant, so zum Beispiel bei M. Lewis (1995) oder Tangney und Dearing (2002), oft überschneiden sich die Normen auch (M. Lewis, 1995). Ein Blick in das Modell der Moralentwicklung nach Kohlberg (1976) kann hier Hinweise liefern. Er stellt eine stufenweise Entwicklung von Moral dar: Die erste Ebene ist die präkonventionelle Ebene, bei der zunächst Gehorsam und Vermeidung von Bestrafung (Stufe 1) und dann persönliche Bedürfnisse (eigene und auch die von anderen) (Stufe 2) als Orientierung des Verhaltens gelten. Die zweite Ebene umfasst die konventionelle Ebene, bei der sich Menschen an Erwartungen anderer (Stufe 3) und später an Gesetzen orientieren (Stufe 4). Die meisten Menschen verbleiben seiner Ansicht nach auf der konventionellen Ebene. Es gibt zudem die postkonventionelle Ebene, bei der Menschen sich zunächst auf allgemeine Prinzipien (Stufe 5) berufen. Erst auf Stufe 6 findet eine Orientierung an eigenen ethischen Prinzipien statt. Das Modell verdeutlicht damit, dass Menschen zunächst soziale Normen als gültig anerkennen, es, Kohlberg (1976) folgend, aber darüber hinaus einigen Menschen möglich ist, auf dieser Basis auch eigene moralischen Normen zu entwickeln. Entsprechend erscheint es naheliegend, dass sowohl soziale als auch moralische Grenzübertretungen zu Scham führen können, weil die Scham sonst nur wenige Menschen betreffen würde. Ähnlich wie bei den eben benannten Vorstufen der Scham geht Hilgers (2012) aus

einer eher psychoanalytischen Sicht davon aus, dass es eine Gruppe von Schamaffekten gibt, von denen die stark selbstreflexive Variante die höchste Ausdrucksform ist. Diese kann seiner Ansicht nach aber erst ab dem 6. Lebensjahr auftreten, kommt manchmal aber auch bei Erwachsenen gar nicht zum Tragen. Tiedemann (2010) spricht in diesem Zusammenhang von verschiedenen Schichten der Scham, bei denen auch, wenn der Mensch eine eigene moralische Norm entwickelt hat, frühere Elemente (bspw. von Eindringen in Privatheit oder Scheitern an sozialen Normen) Scham auslösen können. Daran angelehnt, lässt sich erklären, dass ein Mensch sich, wenn er sich auf der höchsten Stufe der Moralentwicklung befindet, ebenso bei einem Übertritt einer sozialen Norm, die er in der Vergangenheit als gültig angenommen hat, schämen kann. Und zwar auch wenn kein Übertritt der moralischen Norm vorliegt.

Zusammenfassend formulieren Schäfer und Thompson (2009):

Das Schamgefühl scheint in seinem Auftreten nicht zu unterscheiden, an welchen idealisierten Orientierungen das Individuum gescheitert ist. Es kann das Individuum mit seiner unentrinnbaren Gewalt nicht nur überfallen, wenn es an moralischen Normen scheitert, sondern auch, wenn es gegen soziale Regeln, Bekleidungskonventionen, Tischsitten oder Schönheitsidealen verstößt. Die Gewalt des Schamgefühls scheint hier *keinen Unterschied* zu machen. (S. 22)

Physiologische Ebene

Oft wird Scham in Verbindung mit dem Erröten gebracht, mit dem sich bereits Darwin (2013, Erstveröffentlichung 1890) beschäftigte. Er ging davon aus, dass Menschen im Gesicht, an den Ohren und am Hals rot werden, wenn Aufmerksamkeit auf ihr eigenes Aussehen gerichtet wird und sie darüber nachdenken, was andere von ihnen denken. Dieses Erröten basiert aus seiner Sicht darauf, dass Menschen auf die Meinung, die andere über sie haben, besonders wenn sie abwertend ist, Rücksicht nehmen. Allerdings weist er daraufhin, dass auch andere Emotionen oder Zustände zum Erröten führen können. Das Erröten selbst kann wiederum mit weiterer Scham einhergehen (Tomkins, 1963). Menschen können ein Erröten jedoch weder unterdrücken, noch es freiwillig herbeiführen, sodass dem Erröten eine positive Funktion

zur Wiederherstellung der Beziehung in einer sozialen Situation zugeschrieben wird, da es ein „echtes“ Schamanzeichen ist. Eine starke Angst vor dem Erröten, kann gleichzeitig maladaptiv sein (aan het Rot, Moskowitz & de Jong, 2015). Im Moment der Scham können weitere physiologische Reaktionen wie Schwitzen oder Herzklopfen auftreten (Tiedemann, 2010).

Emotionsausdruck

Keltner und Harker (1998) fassen im Rahmen eines Reviews zusammen, dass Scham einen eindeutigen Emotionsausdruck hat, der ein Senken des Blickes, Kopfbewegungen nach unten und eine verkrampfte Körperhaltung umfasst und von Beobachter:innen als Scham erkannt werden kann. Zudem wird dies übereinstimmend als Beschwichtigungsgeste betrachtet, die Aggression von anderen reduzieren und eine soziale Versöhnung fördern kann. Vereinzelt werden auch andere Ausdrücke, wie das Lachen, der Scham zugeordnet (Tiedemann, 2010).

Motivationale Komponente

Oft wird beschrieben, dass ein akutes Schamerleben den Wunsch auslöst, sich zu verstecken, zu verschwinden oder sich zu verbergen (bspw. Gilbert, 1998; M. Lewis, 1995; Tiedemann, 2019). Entsprechend löst Scham grundlegend ein Rückzugsverhalten aus (Nathanson, 1994; Tiedemann, 2019), wobei gleichzeitig über ein mögliches Erröten der Wunsch ausgedrückt wird, die soziale Beziehung wiederherstellen zu wollen (Tiedemann, 2019). Scham kann jedoch auch andere Verhaltensweisen auslösen. Diese werden in Unterkapitel 2.1.3 aufgegriffen.

Subjektives Erleben

Im Moment der Scham überkommt den Menschen ein schmerzhaftes Gefühl von Wertlosigkeit oder Minderwertigkeit (M. Lewis, 1995). Auch hierüber herrscht Einigkeit, wenngleich alle Autor:innen unterschiedliche Begriffe verwenden: So nennt Gilbert (1998) u. a. die persönliche Unattraktivität oder Wurmser (1998) die Fehler- oder Mangelhaftigkeit. Diese schmerzhaftes Wahrnehmung muss dabei ungewollt und unkontrollierbar sein (Gilbert, 1998). Wesentlich ist, dass die Scham auch mit Selbstekel verbunden sein kann (Gilbert, 1998; Nathanson, 1994).

2.1.1.2 Abgrenzung der Scham zu anderen Emotionen oder psychischen Zuständen

Die von M. Lewis (1995) beschriebene Beurteilung des eigenen Verhaltens, der eigenen Gedanken oder Gefühle kann neben dem Schamerleben auch andere selbstbewusste Emotionen auslösen: So kann der Mensch feststellen, dass er mit seinem Verhalten die internalisierten Standards erfüllt. Attribuiert er diesen Erfolg auf einen spezifischen Teil seiner selbst oder seines Selbst, dann entsteht das Gefühl von Stolz. Attribuiert er diesen Erfolg auf sich selbst als Ganzes, entsteht die Hybris, also eine Art größenwahnsinnige Einschätzung seiner selbst. Der Mensch kann ebenso feststellen, dass er mit seinem Verhalten die internalisierten Standards nicht erfüllt. Attribuiert er dieses Versagen auf einen spezifischen Teil seiner selbst oder seines Selbst, dann entsteht das Gefühl von Schuld. Attribuiert er dieses Versagen auf sich selbst als Ganzes, entsteht die Scham. In der Theorie von M. Lewis (1995) findet sich bereits eine Antwort auf die Frage, was Scham und Schuld voneinander unterscheidet: die globale oder spezifische Attribution des eigenen Versagens. So beschreiben Tangney und Dearing (2002), dass Scham und Schuld sich nicht unbedingt in Inhalten oder auslösenden Situationen unterscheiden, sondern darin, ob ein Mensch sein ganzes Selbst negativ bewertet oder nur sein Verhalten. Gleichzeitig können beide Emotionen ineinander übergehen (Tiedemann, 2010), bspw. wenn ein Mensch sich für die Schuld schämt (Hell, 2021). Schuld und Scham sind damit verwandte Emotionen, die oft zusammen thematisiert werden. Entsprechend wird in der vorliegenden Dissertationsschrift an der verschiedenen Stellen ebenfalls die Schuld aufgegriffen.

Die große Schwierigkeit beim Definieren des Schamkonstrukts ist, dass viele Autor:innen davon ausgehen, dass zum Beispiel Verlegenheit, Schüchternheit oder Peinlichkeit leichte Formen des Schamgefühls sind (bspw. Marks, 2021). Dabei werden von anderen Autor:innen jedoch Unterschiede gesehen. So argumentiert M. Lewis (1995), Schüchternheit gehe nicht mit einer negativen Selbstbeurteilung einher, sondern sei ein Unwohlsein im sozialen Kontext. Peinlichkeit hingegen ordnet er dem Schamgefühl zu. Er definiert, wie bereits thematisiert, zwei Arten von Peinlichkeit: Eine Variante, die ohne eine negative Selbstbeurteilung auskommt und die deshalb nicht der Scham zuzuordnen ist, aber der eine Bloßstellung vorausgeht und

eine Variante mit negativer Selbstbeurteilung, die im Sinne einer milden Schamform, bei leichten Verstößen gegen Standards auftritt.

Ein weiteres Problem ergibt sich bei der Angst. Zwar besteht Einigkeit darüber, dass Angst und Scham grundsätzlich zwei voneinander abgrenzbare Emotionen sind, allerdings ist die Abgrenzung der Scham von sozialer Angst schwierig (Tiedemann, 2010). Wurmser (1998) bringt den Aspekt der sogenannten Schamangst ein, den er vom depressiv geprägten Schamaffekt unterscheidet. So umfasst die Scham das Gefühl der Bloßstellung und des Verschwinden-Wollens, während die Schamangst die Furcht umfasst, dass Bloßstellung bevorstehen könnte. Weiterhin unterscheidet er von diesen beiden Form die Scham als Reaktionsbildung. Damit meint er ein grundlegendes Ehrgefühl, was den Menschen überhaupt daran hindert, sich irgendwie unehört zu verhalten.

Eine vollständige Analyse der Scham in Hinblick auf die Abgrenzung zu anderen Emotionen und psychischen Zuständen kann an dieser Stelle nicht erfolgen. Entsprechend ist herauszustellen, dass im Rahmen dieser Arbeit der Fokus, angelehnt an M. Lewis (1995), auf Scham als schmerzhaftes Gefühl von Wertlosigkeit oder Minderwertigkeit liegt, dem eine negative Selbstbeurteilung vorausgeht. Diese relativ enge Definition der Scham wird gewählt, weil, angelehnt an Marks (2021), davon auszugehen ist, dass Scham nur dann negative Konsequenzen für den Menschen hat, wenn das Schamgefühl sehr schwerwiegend ist. Das heißt, dass die Frage nach der Rolle der Scham bei schulabsenten Verhaltensweisen nur Sinn ergibt, wenn nach dieser schmerzhaften Form der Scham gefragt wird und nicht lediglich nach Peinlichkeit, Verlegenheit oder Schüchternheit. Es wird dabei davon ausgegangen, dass diese schmerzhaft Scham so unangenehm ist, dass Menschen, im Sinne von Wurmser (1998), Angst vor dem Schamerleben entwickeln können.

2.1.1.3 Funktionen der Scham

Tiedemann (2010) kritisiert, dass viele psychologische Theorien dazu neigen „Scham primär als *intrasubjektiven* Vorgang zu sehen und das *Sich-vor-anderen-Schämen*, das heißt das *intersubjektive* Geschehen als sekundär zu begreifen.“ (S. 16). An dieser Stelle lässt sich die Beobachtung ergänzen, dass neben psychologischen Theorien, die

sich eher auf das Individuum fokussieren, ebenfalls sozialwissenschaftlich geprägte Theorien existieren, die den Fokus eher auf das soziale Zusammenleben legen. Trotz dieser unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, die aus den verschiedenen Blickwinkeln und Auslegungen der Fachdisziplinen resultieren, lässt sich übergreifend festhalten, dass in vielen Veröffentlichungen ein integrativeres Bild der Schamfunktionen gezeichnet wird, welches der Scham sowohl eine Funktion für das Individuum als auch für dessen soziale Beziehungen (bspw. bei Tangney & Dearing, 2002) und damit im größeren Kontext auch für die Gesellschaft zuschreibt (bspw. bei M. Lewis, 1995). Aus dieser Sichtweise kommt der Scham eine wesentliche Doppelfunktion zu: Sie warnt den Menschen vor einem Beziehungsproblem – in der Beziehung zu sich selbst und zu anderen Menschen (Hell, 2021) – und ist damit so etwas wie ein Regulationsmechanismus des Selbst und dessen Beziehungen (Hilgers, 2012; Tiedemann, 2019). Auf individueller Ebene umfasst diese Funktion, dass die Scham das Selbstgefühl bzw. die Identität stört, sodass die Person, die Vorstellung von sich selbst, die durch die jeweilige Situation ins Wanken geraten ist, anpassen kann (Hilgers, 2012; Lietzmann, 2003). Damit fördert sie Selbsterkenntnis (Hell, 2021), bewahrt persönliche Grenzen (Tiedemann, 2010) und ermöglicht Empathie (Hilgers, 2012). Wenngleich Menschen gerne auf das Schamgefühl verzichten würden, würden sie oft nicht in einer Welt leben wollen, in der das Schamgefühl nicht existiert (M. Lewis, 1995), denn auf der sozialen Ebene ermöglicht die Scham eine Anpassung an soziale Normen und fördert damit die Konformität, weil sie Verstöße gegen ebendiese sanktioniert (z. B. Hilgers, 2012; Lietzmann, 2003; Scheff, 1988). Durch die Verinnerlichung der Norm muss der Verstoß gar nicht von anderen Gruppenmitgliedern benannt werden, sondern der Mensch wird quasi informell (Scheff, 1988) durch sein eigenes Schamgefühl sanktioniert (Lietzmann, 2003). Diese soziale Funktion führt allerdings auch dazu, dass Scham bzw. Beschämung als ein soziales Kontrollmittel genutzt wird (Scheff, 1988) und bei einem Zwang zur Anpassung schädliche Folgen für das Individuum haben kann (Hell, 2021). Neckel (1991) geht sogar noch einen Schritt weiter: Er sieht Scham nicht allein auf individueller Ebene verortet, sondern verweist mit dem Stichwort der sozialen Scham auf die Reproduktion von Ungleichheit und Machtunterschieden in sozialen Beziehungen und hebt damit hervor, dass die Scham auch eine gesellschaftliche Ordnung sichert.

Wenngleich die soziale Funktion der Scham unbestritten ist, drängt sich die Frage auf, ob Scham grundsätzlich einen destruktiven Charakter für das Individuum hat, weil sie, den Ausführungen von M. Lewis (1995) folgend, eine globale negative Selbstzuschreibung beinhaltet. Das Schuldgefühl bezieht sich hingegen nur auf spezifische Anteile der Person, könnte aber ebenso den sozialen Zweck erfüllen. So wird Scham nicht nur, wie Scheff (1988) formuliert, in orthodoxen psychoanalytischen Abhandlungen als eine regressive Emotion betrachtet und Schuld als eine erwachsene Emotion, sondern auch heute wird Scham noch als eine Form der Schwäche gesehen, die eher Kindern zugeschrieben wird (Hell, 2021). Ebenfalls wird Scham eine gewisse Primitivität unterstellt (Gilbert & McGuire, 1998), die im Rahmen der Evolution Sinn ergeben hat, aber die Schuld eher die moralische Emotion der Zukunft sein könnte (Tangney & Dearing, 2002). Tatsächlich wird Scham auch mit negativen Folgen in Verbindung gebracht. So stellen letztgenannte Autor:innen fest, dass Menschen mit einer hohen Neigung zur Scham weniger Empathie zeigen als Menschen mit hoher Schuldneigung. Die Frage, die sich letztendlich hinter all diesen Auseinandersetzungen verbirgt, ist: Kann das Schamgefühl in der heutigen Zeit noch etwas, was das Schuldgefühl nicht kann?

Dazu ist zu sagen, dass dem Schamgefühl zum einen deutlich mehr Potenzial für eine Verhaltensänderung zugeschrieben wird als dem Schuldgefühl (Greenwald & Harder, 1998), wenngleich Schamgefühle auch in negative Verhaltensweisen umschlagen können (s. Unterkapitel 2.1.3). Entsprechend ist die Scham auch erst einmal nicht pathologisch (Hilgers, 2012). Zum anderen wird die Bedeutung der Scham bei Betrachtung eines psychopathologischen Ausfalls dieser Emotion deutlich: Der Ausfall des Schamgefühls führt dazu, dass der Mensch in einen Zustand der Hybris gerät, sich über andere erhebt und aus der Gruppe herausfällt (Tiedemann, 2010). Das fühlt sich für die betroffene Person dann möglicherweise zwar nicht negativ an, gefährdet aber ihre Beziehungen und damit die Eingebundenheit in eine mitmenschliche Gesellschaft. Sicherlich ist dabei heute nicht, wie es aus evolutionärer Perspektive betrachtet wird, sofort das Überleben bedroht. Der Mensch bleibt aber ein soziales Wesen. Letztlich hat der Mensch die Normen, die das Schamgefühl erst möglich machen, über das Einwirken anderer Menschen erworben, weil das Aufwachsen eines Kindes untrennbar mit anderen Menschen verbunden ist. Entsprechend lassen sich

der soziale Aspekt und der selbstbezogene Aspekt der Scham, wie es auch schon bei der Betrachtung der sozialen und moralischen Normen anklang, nicht voneinander trennen:

Scham kann sich also auf zweierlei Arten auswirken. Sie kann einerseits zur Bildung des Selbstbewusstseins und zur Individualisierung beitragen und andererseits – durch Adaption an soziale Normen und das Taktgefühl – der Gemeinschaftsbildung dienen. Das scheint paradox. Aber Scham ist selbst- und beziehungsorientiert. Sie spiegelt sozusagen die dialogische Erkenntnis, dass Selbst- und Gemeinschaftsentwicklung zusammengehören, wider. (Hell, 2021, S. 116 f.)

2.1.2 Entstehungsbedingungen

Emotionen können jeweils als Trait oder State betrachtet werden. Trait meint in diesem Zusammenhang eine grundlegende Neigung, eine Emotion häufig (oder weniger häufig) zu erleben. State hingegen umfasst das spezifische, zeitlich begrenzte Erleben der Emotion in einer Situation (Izard, 1991). Demnach wird Scham als emotionaler Zustand von der Schamneigung (engl. shame-proneness) unterschieden (Tangney & Dearing, 2002). Entsprechend wird die Entstehung des Schamgefühls bei einer Person in einer spezifischen Situation von zwei grundlegenden Faktoren bedingt: Zum einen von den Bedingungen der jeweiligen, potenziell Scham auslösenden, Situation, was Haas (2013, S. 96) als „Schampotenzial“ einer Situation betitelt, und zum anderen von der Schamneigung der Person, die sich in der jeweiligen Situation befindet. Um die Entstehungsbedingungen der Scham darzulegen, soll deshalb zunächst ein Blick auf die Schamneigung gerichtet werden und danach auf die potenziell Scham auslösenden situativen Bedingungen.

2.1.2.1 Schamneigung

Wenngleich die Schamneigung ein in der psychologischen Forschung etabliertes Konstrukt darstellt, ist die Frage danach, warum sie bei einigen Menschen höher ausfällt und bei anderen niedriger empirisch nicht hinreichend geklärt. Den vorherigen Ausführungen zur Scham folgend ist der Attributionsstil relevant (Tangney & Dearing, 2002) – also die Frage, ob Menschen ihr Versagen eher auf internale oder externale Faktoren attribuieren und ob sie dabei eher globale oder spezifische Attributionen vornehmen (M. Lewis, 1995). Auch verschieden hochgesetzte Standards

oder erlebte Bestrafungen für Versagen können eine Rolle spielen (M. Lewis, 1995). Menschen mit hoher Schamneigung zeigen gemäß Tangney und Dearing (2002) weniger Empathie und reagieren eher mit Schuldzuweisungen an andere, während sich Menschen mit hoher Schuldneigung eher um Reparatur bemühen, wenn sie andere geschädigt haben. Der Schamneigung wird eine genetische Komponente zugesprochen (Gilbert, 1998), sie gilt jedoch auch als beeinflusst durch Geschlecht, Alter, Biografie und Kultur (Hell, 2021).

- Geschlecht: Mädchen und Frauen wird eine höhere Neigung zur Scham zugesprochen als Jungen und Männern (Tangney & Dearing, 2002). Dabei werden unterschiedliche Faktoren als relevant diskutiert, bspw. dass Mädchen und Frauen eher globale Attributionen vornehmen oder dass im Rahmen der Sozialisation dasselbe Verhalten bei Mädchen und Jungen anders behandelt wird (M. Lewis, 1995).
- Alter: Besonders das Kindes- und Jugendalter wird mit einer Neigung zum Schamerleben in Verbindung gebracht (Hell, 2021; Lietzmann, 2003; Marks, 2013; Wertenbruch & Röttger-Rössler, 2011). Auch hier werden unterschiedliche Gründe, wie beispielsweise die Veränderungen in der Pubertät, welche die Identität in Frage stellen (Hell, 2021), die Ausbalancierung der eigenen Grundbedürfnisse (Marks, 2013) oder das Erlernen sozialer Spielregeln benannt (Wertenbruch & Röttger-Rössler, 2011). Neben dem Kindes- und Jugendalter wird auch das hohe Alter in Verbindung mit Scham gebracht, u. a. wegen des Verlustes von Autonomie (Hell, 2021; Lietzmann, 2003).
- Biografie: Biografische Einflüsse, wie die Art der Erziehung durch die Eltern (Tangney & Dearing, 2002), Bindungserfahrungen (Hell, 2021), erlebte Missbrauchs- und Gewalterfahrungen sowie Stigmata können die Schamneigung beeinflussen (Lietzmann, 2003). In Bezug auf Stigmata führt Lietzmann (2003) aus, dass die Begegnung einer mit einem Stigma behafteten Person mit nicht-stigmatisierten Menschen zu Scham führen könne, weil die Person dann die eigene Normabweichung und Stigmatisierung erkenne. Gleichzeitig sei auch die

Begegnung mit ebenfalls stigmatisierten Personen schambehaftet, da sie sich dann an die Zugehörigkeit zu dieser Gruppe erinnert, diese aber auch abstößt.

- Kultur: Unbestritten ist, dass die Kultur einen Einfluss auf die Neigung zur Scham und auf deren Auslöser hat. Ob jedoch eine Einteilung von Kulturen in sogenannte Schamkulturen (z. B. asiatische oder afrikanische Kulturen) und Schuldkulturen (europäische und nordamerikanische Kulturen), je nachdem, welche Emotion zur gesellschaftlichen Regulation des Verhaltens im Vordergrund steht, vorgenommen werden kann, ist umstritten (Lietzmann, 2003). Das Gegenstandsverständnis dieser Arbeit fußt vor allem auf häufig rezipierten, deutsch- und englischsprachigen Publikationen, sodass zu erwarten ist, dass hier eine eher westlich-geprägte Perspektive entwickelt wird. In anderen Kapiteln wird auch Bezug zu englischsprachigen Studien aus dem nicht-westlichen Kulturkreis genommen. Trotzdem ist diese grundlegend westliche Prägung, die sich durch die vorliegende Arbeit zieht, zu erwähnen.

2.1.2.2 Schamsituation

Wurmser (1998) unterscheidet bei der Scham einen Subjektpol, also den Inhalt, *für* den sich ein Mensch schämt und einen Objektpol, also die Gestalt, *vor* der sich jemand schämt. Daran anschließend soll an dieser Stelle betrachtet werden, welche Inhalte einer Schamsituation zugrunde liegen können und welche Rolle die in dieser Situation anwesenden Menschen spielen.

Inhalte der Scham

Auf der Inhaltsebene findet sich in der Literatur immer wieder der Versuch, Inhalte bzw. Anlässe der Scham in verschiedene Schamformen zu clustern (Stöhr & Schulze, 2024). Wird aber vorausgesetzt, dass das Schamgefühl auf der Interpretation und Beurteilung des jeweiligen Individuums beruht (M. Lewis, 1995), so wird deutlich, dass diese Kategorisierungsversuche insofern wenig hilfreich sind (Hell, 2021), als dass sie nicht in der Lage sein können, alle Anlässe der Scham zu identifizieren, weil jede menschliche Erfahrung mit Scham in Verbindung stehen kann (Tiedemann,

2010). So formuliert Lietzmann (2003) die folgende Kritik am Versuch, Scham über bestimmte Inhalte zu definieren:

Eine Bestimmung von Scham kann deshalb nur dann erfolgreich sein, wenn bereits im Ansatz das Gemeinsame aller Schamphänomene erfaßt wird, Unterschiede aber als sekundär betrachtet werden. Den genannten Autoren gelingt gerade dies nicht, weil sie Scham über bestimmte Schaminhalte oder -anlässe definieren. Deshalb erfassen sie zwar richtig einen bestimmten Bereich von Schamphänomenen, schließen aber zugleich einen viel größeren Bereich definitiv aus, nämlich all jene Schamphänomene, die gänzlich andere Auslöser oder Inhalte haben. Definitionen von Scham, die sich über Schamanlässe begründen, sind deshalb stets zu spezifisch. Und weil sie so spezifisch sind, erscheinen sie auch im gegenseitigen Vergleich so unterschiedlich. Wenn Scham als einheitliches Phänomen begriffen werden soll, muß das Gemeinsame aller Schamphänomene definitiv erfaßt werden. Eine solche Bestimmung muß jedoch jenseits konkreter und letztlich bloß zufälliger Schaminhalte ansetzen. (S. 80)

Wenngleich sich die vorliegende Arbeit diesem Grundverständnis anschließt und deshalb in Kapitel 2.1.1.1 Scham nicht über spezifische Anlässe, sondern als Emotion mit verschiedenen Komponenten definiert, sollen die in der Literatur identifizierten Schamformen trotzdem ausgeführt werden. Die Betrachtung dieser Schamformen ermöglicht es, potenzielle Schaminhalte, die relativ abstrakte Ebene verlassend, zu identifizieren, um im Verlauf der Arbeit thematisierte Schamsituationen besser einordnen zu können.

Lietzmann (2003) selbst sieht Scham als „die Desorganisation der menschlichen Einheit – und in deren Folge eine Krise des Geistes, eine Niveausenkung hinsichtlich normaler Verhaltensweisen und schließlich eine spezifische Krise der Identität.“ (S. 84). Mit der Desorganisation der menschlichen Einheit meint sie, dass der Mensch sich selbst im Augenblick der Scham als ein Objekt betrachtet, welches ihm fremd erscheint und er damit die Übereinstimmung mit sich selbst verliert. Der Verlust dieser Übereinstimmung beziehe sich immer auf den ganzen Menschen, könne aber drei Ursprünge haben: den Körper, die Psyche oder die Sozialwelt, sodass sie gemäß ihrer eigenen Forderung nur diese drei Schamformen unterscheidet:

Die Körperscham tritt auf, wenn der Mensch, der sich eigentlich für ein „seinen Körper beherrschendes Wesen“ (Lietzmann, 2003, S. 91) hält, ebendiese Beherrschung

verliert. Dies kann aus ihrer Sicht durch kurzfristige Kontrollverluste über den Körper, bspw. Stolpern, Loch in der Kleidung, aber auch durch langfristige Kontrollverluste, im Sinne eines Sich-immer-wieder-darauf-Fokussierens, wie Übergewicht oder eine Beeinträchtigung entstehen. Der Begriff der Körperscham (engl. body shame) wird in wissenschaftlichen Kontexten häufig verwendet. So widmen Gilbert und Miles (2002) dieser Schamform ein ganzes Buch. Verwandt mit der Körperscham ist die sogenannte Krankheitsscham (Barnowski-Geiser, 2022), bei der die Scham für eine Erkrankung, ihre Symptome oder Folgen im Zentrum steht.

Äquivalent zur Körperscham verhält es sich mit der psychischen Scham, bei der kurzfristige (bspw. durch einen boshaften Gedanken oder bestimmte Gefühle) oder langfristige Kontrollverluste (Charaktereigenschaften usw.) im Kontext der Psyche zu Schamerleben führen. Im Zentrum der sozialen Scham liegen kurzfristige Kontrollverluste sozialer Aspekte (bspw. Verstöße gegen Rollennormen) oder dauerhafte soziale Merkmale (u. a. Hautfarbe, religiöse Minderheit oder Staatsangehörigkeit) (Lietzmann, 2003). An dieser Stelle lässt sich erneut auf Neckel (1991) und seinen Begriff der sozialen Scham verweisen, der über den individuellen Charakter der Scham hinausgeht und auf die Einbettung dieser Schamform in die Wahrnehmung und Reproduktion sozialer Ungleichheit hinweist.

Während Lietzmann (2003) Schamformen also danach differenziert, in welchem Bereich des Menschen (Körper, Psyche, Sozialwelt) die Scham ihren Ursprung hat, liefert Gilbert (1998) eine Unterscheidung danach, unter welchem Blickwinkel der Mensch sich betrachtet: Er unterteilt Scham damit in eine interne Scham, bei der die Person sich selbst in eigenen Augen negativ beurteilt, und in eine externe Scham, bei der im Fokus steht, wie andere die Person sehen könnten.

Weiter ausdifferenzierte Schamformen finden sich bei Hilgers (2012) und Marks (2021). So unterscheidet Hilgers (2012) aus psychoanalytischer Sicht verschiedene Schamaffekte. Dazu gehören:

- Existentielle Scham: Gefühl als Person grundsätzlich unerwünscht oder makelbehaftet zu sein oder nicht wahrgenommen zu werden
- Kompetenzscham: abbrechende Kompetenz, (öffentlich sichtbare) Misserfolge oder Kontrollverluste

- Intimitätsscham: Verletzung von Selbst- und Intimitätsgrenzen (Übergriffe oder etwas, was verborgen bleiben sollte, wird sichtbar)
- Schande: nach aktiver Demütigung von außen (bspw. Folter)
- Idealitätsscham: Diskrepanz zwischen Selbst und Ideal (wobei Hilgers selbst darauf hinweist, dass das eigentlich auf jede Scham zutrifft), schuldhaftes Handeln
- Scham in Abhängigkeit in Beziehungen oder dem Herausfallen aus gewünschten Beziehungen
- Ödipale Scham: „Das Gefühl, ausgeschlossener Dritter, zu klein oder zu minderwertig zu sein, nicht dazugehören oder aktiv ausgeschlossen zu werden. Hierzu zählt auch der andauernde Eindruck als Erwachsener, doch irgendwie kleiner, jünger und weniger kompetent als andere aus der Bezugsgruppe zu sein.“ (Hilgers, 2012, S. 28)
- Scham-Schuld-Dilemma: widersprüchliche Über-Ich-Forderungen, die einen Konflikt auslösen, der entweder zu Scham oder Schuld führt

Marks (2021) geht davon aus, dass Scham in einem Menschen entsteht, wenn in einer Situation eines (oder mehrere) seiner psychologischen Grundbedürfnisse nach Anerkennung, Schutz, Zugehörigkeit oder Integrität verletzt wird. Wird das Bedürfnis nach Anerkennung verletzt, bspw. indem der Mensch missachtet oder ignoriert, geringschätzt oder nicht gesehen wird, trete die Missachtungs-Scham auf, welche die Urform der Scham darstelle und aus seiner Sicht bereits vor dem Kleinkindalter möglich ist. Eine Verletzung des Bedürfnisses nach Schutz führe zur Intimitäts-Scham. Zentral sei hierbei die Sichtbarwerdung von etwas Privatem, was von einem selbst oder anderen offenbart wird. Dies könne körperlich sein (Nacktheit, Sexualität, Pflegesituationen etc.), aber auch durch Gefühle, Gedanken, Geheimnisse, Fantasien, kreative Ergebnisse, religiöse Werte usw. ausgelöst werden, die den Menschen in übertragenem Sinne ein Gefühl der Nacktheit vermitteln. Diese Art der Scham sichere körperliche und seelische Grenzen. Eine intensive oder wiederholte Verletzung dieser Grenzen, bspw. durch Misshandlung oder Vergewaltigung, sei die Basis für eine traumatische Form der Scham.

Bei der Ausgrenzungs-Scham (von ihm auch als Peinlichkeit oder Schande bezeichnet) handle es sich um die Schamform, die entstehe, wenn das Bedürfnis nach

Zugehörigkeit verletzt werde, bspw. wenn ein Mensch die Normen einer Gruppe nicht erfülle oder ausgelacht werde (oder dies befürchte). Hierzu zählt er jegliche Scham für den Körper, ebenso Aspekte wie psychische Erkrankungen oder Armut. Neben dieser Scham, die sich auf die Erwartungen etc. anderer bezieht, sieht er die Gewissens-Scham als die Art der Scham, die unsere eigenen Werte schützt und auftrete, wenn wir unsere Integrität verletzen – „Wenn wir unsere Menschlichkeit aufgegeben haben.“ (Marks, 2021, S. 43).

Die Rolle des Anderen

Für das Schamerleben an sich, muss die Öffentlichkeit oder Privatheit einer Situation nicht ausschlaggebend sein, da der oder die Andere bereits über internalisierte Standards mit verinnerlicht wurde und es sich damit um eine Art inneres Auge handelt (M. Lewis, 1995). Dieser Blick der anderen Person ist für das Entstehen der Scham immer relevant (Tiedemann, 2019), aber es reicht die Vorstellung allein (Schäfer & Thompson, 2009; Tiedemann, 2019). Ein Mensch kann sich also auch alleine schämen (Hell, 2021), ohne dass wirklich eine andere Person anwesend ist. Die Anwesenheit anderer kann aber wahrscheinlicher machen, dass ein Mensch überhaupt diesen äußeren Blick auf sich selbst vollzieht (Lietzmann, 2003). Gibt es „Schamzeugen“ (Landweer, 1999, S. 92), so erscheint es für ein Schamerleben vor diesen Menschen relevant, dass deren Meinung zumindest für die spezifische Norm, welche die sich schämende Person gerade glaubt, übertreten zu haben, als relevant eingeschätzt wird. Je mehr der:die Schamzeug:in bewundert wird und je größer die Autorität ist, vor allem in Bezug auf diese Norm, desto stärker wird die Scham. Verachtet eine Person die Schamzeug:innen, so kann die Anwesenheit dieser zwar dafür sorgen, dass sie sich mit anderen Augen anblickt und dies kann Scham auslösen, aber die Person schämt sich dann eher vor sich selbst und nicht vor dem verachteten Publikum (Landweer, 1999). Ist der:die Schamzeug:in eine fremde Person, wird diesem unter Umständen ein weniger wohlwollendes Urteil unterstellt, was eher zu Scham führen kann (Lietzmann, 2003). Eine Nähe zu Schamzeug:innen kann protektiv sein, aber nur, wenn eine gewisse Sicherheit vorherrscht und davon ausgegangen wird, die andere Person wolle einem die Scham eventuell sogar ersparen. Gleichzeitig kann eine nahestehende Person einen am meisten beschämen (Landweer, 1999).

Das Beobachten einer Schamsituation kann in den jeweiligen Schamzeug:innen Scham auslösen, entweder weil der Mensch sich mit der anderen Person mitschämt, zu der er sich mitbezogen oder zugehörig zur selben (sozialen) Kategorie fühlt, oder indem er sich stellvertretend für die Person schämt, die sich in der Situation gerade nicht schämt, er sich aber für die Situation verantwortlich fühlt (Landweer, 1999). Marks (2021) nennt dies „*empathische Scham*“ (S. 16), die bspw. auftritt, wenn eine Beschämung beobachtet wird oder ein Mensch sich für jemanden aus der eigenen Familie etc. schämt. Dies verdeutlicht, dass die Scham an der Grenze zwischen Selbst und anderen liegt (Hilgers, 2012) und beziehungsorientiert ist (Hell, 2021).

Der jeweilige Andere kann in der Schamsituation jedoch nicht nur die Beobachterrolle einnehmen, sondern einer anderen Person auch Beschämung antun, wobei diese Beschämung nicht zwingend Scham in der beschämten Person auslösen muss (Hell, 2021; Marks, 2021). Beschämung kann sich zeigen in Form von Erniedrigungen, Beziehungsabbrüchen/Ausschluss aus einer Gruppe, Bloßstellungen oder Übergriffen (Hell 2021), ausgeführt von einer Person, die der beschämten Person im Moment der Beschämung überlegen ist (Gilbert, 1998). Aus sozialwissenschaftlicher Position, die Scham in einen größeren gesellschaftlichen Kontext einbettet, kann Scham auf der Wahrnehmung von Ungleichheit basieren. Mit Beschämung wird aber eine Machtausübung praktiziert, mit dem Zweck, die Ungleichheit zu reproduzieren (Neckel, 1991). Gilbert (1998) beschreibt, Beschämung könnte eine weniger auf das Selbst bezogene Erfahrung als Scham sein, weil der Fokus eher auf einer negativen Beurteilung der anderen Person liegt, diese für die schmerzhafteste Erfahrung verantwortlich gemacht wird und ein Gefühl von Ungerechtigkeit entsteht, begleitet von dem Wunsch sich zu revanchieren. Hell (2021) sagt, eine Beschämung könne nur dann in einer Person Scham auslösen, wenn diese denkt, dass an der Aussage der Beschämung etwas dran ist. Nimmt man beide Aussagen zusammen, wäre denkbar, dass Scham, wenn sie aus Beschämung entsteht, eine höhere Chance hat, externalisiert zu werden und daraus ein „Beschämungszirkel“ (Hell, 2021, S. 78) entstehen kann. Hieran schließt sich die Frage an, wie Menschen mit Schamerleben umgehen.

2.1.3 Umgang mit und Folgen von Schamerleben

„Shame is like an atomic particle: we often know where it is only by the trace it leaves, by the effects it causes.”

(M. Lewis, 1995, S. 119)

Wenngleich Einigkeit darüber herrscht, dass die Schmerzhaftigkeit der Scham dafür sorgt, dass sie sich oft nicht offenbart, sondern sich unter Verhaltensweisen und Gefühlen, die nicht nach Scham aussehen, verbergen kann (z. B. Hilgers 2012), sind die Erklärungen hierfür, je nach dahinterliegender Perspektive, unterschiedlich: Viele Autor:innen sehen in psychoanalytischem Sinne Abwehrprozesse als ausschlaggebend (bspw. Hilgers, 2012; H. B. Lewis, 1971). Andere verknüpfen dies damit, dass der Mensch aus einem Flüchten-Kämpfen-Einfrieren-Modus reagiert (Marks, 2021), seine Aufmerksamkeit auf etwas anderes lenkt (M. Lewis, 1995) oder gewisse Skripte – in Tomkins‘ Sinne – erlernt hat, die mit spezifischen Reaktionen einhergehen (Nathanson, 1994). Die Scham verbirgt sich dabei häufig ebenso vor der Scham erlebenden Person selbst (Hilgers, 2012). Zunächst wird ein eigenes Schamerleben im akuten Moment der Scham häufig nicht als Scham identifiziert, zum anderen kann es vorkommen, dass ein Mensch eigentlich gerade Scham erleben „müsste“/würde, die affektive Komponente aber umgeleitet wird und sich dann bspw. in Wut zeigt. Der Mensch nimmt die schmerzhaftige Scham dann nicht wahr (H. B. Lewis, 1971). Hell (2021) geht zudem davon aus, dass es ergänzend die Möglichkeit gibt, dass ein Mensch Scham zwar erst erlebt, sie dann aber verleugnet. All diese Schutzmechanismen sind zunächst nicht pathologisch, können aber krank machen (Marks, 2021), wenn die Scham eben nicht mehr in der Lage ist, die Beziehung des Menschen zu sich selbst und zu anderen Menschen zu regulieren, da sie entweder ausfällt oder sich immens verstärkt (Seidler, 2015).

Eine Möglichkeit, die aus Scham resultierenden Verhaltensweisen zu clustern, entwickelte Nathanson (1994) mit seinem *Kompass der Scham*, bei dem vier grundlegende Arten von Verhaltensweisen zentral sind: der Rückzug (engl. withdrawal), das Sichselbst-Angreifen (engl. attack self), die Vermeidung (engl. avoidance) und das Andere-

Angreifen (engl. attack other). Basis für dieses Modell sind die Arbeiten Tomkins'. Wie eingangs erwähnt, stimmt die theoretische Fundierung des *Kompass der Scham* damit nicht mit dem Emotionsverständnis dieser Arbeit überein, die Verhaltensweisen, die Nathanson (1994) beschreibt, werden aber ebenso von anderen Autor:innen benannt und das Modell stellt eine Strukturierungshilfe für die Einordnung unterschiedlicher Verhaltensweisen dar. Dementsprechend wird im Folgenden der *Kompass der Scham* vorgestellt und mit Gedanken anderer Autor:innen ergänzt.

Rückzug

Rückzugsverhalten bzw. Verstecken ist, wie bei der motivationalen Komponente der Scham beschrieben, das Verhalten, das bei Schamerleben im Sinne einer „hot response“ (Gilbert, 1998, S. 22) am ehesten erwartet wird. Entsprechend wird es in der Literatur immer wieder benannt (bspw. Tangney & Dearing, 2002; Tiedemann, 2010). Nathanson (1994) geht davon aus, dass Rückzugsverhalten eine direkte, also kurzfristige, Reaktion auf ein Schamereignis ist. Menschen, die sich aus Scham zurückziehen, tolerieren seiner Ansicht nach die körperlichen und kognitiven Aspekte der Scham, wollen aber mit dem Schamgefühl allein sein und sich davon einnehmen lassen. Durch den Rückzug nimmt im Regelfall die Scham ab, was dann zu einer Art Erholung führt, sodass die Person danach wieder anderen begegnen kann. Entsprechend wird ein temporärer Rückzug als sinnvoll betrachtet, um eine Reorganisation des Selbst zu erwirken und die Beziehung zur ggf. bei der Schamsituation anwesenden Person(en) aufrechtzuerhalten (Tiedemann, 2019). Dafür braucht es einen ruhigen, geschützten Ort, an dem die Person entweder ganz alleine oder mit einer anderen Person zusammen die Scham fühlen und dann wieder in den sozialen Kontext zurückgehen kann (Marks, 2021). Wie bei allen anderen Arten von Verhaltensweisen auch, gibt es leichte und schwerwiegende Varianten (Nathanson, 1994). Marks (2021) benennt hier den innerlichen oder körperlichen Rückzug bis hin zu einem kompletten Kontakt- oder Beziehungsabbruch und Selbstisolation. In Japan weist der Begriff der Hikikomori auf Menschen hin, die sich in einem extremen Ausmaß zurückziehen, für Deutschland beschreiben Stelzig, Weidtmann, Wöckel und Hill (2025) unter dem Begriff des extremen sozialen Rückzugs (ESR) ein ähnliches Phänomen und stellen auch Bezüge zur Scham her.

Sich selbst angreifen

Diese Art von Verhaltensweisen geht ebenfalls für viele Menschen mit jedem Schamerleben einher. Sie kann, wie beschrieben, von Selbstekel begleitet sein. Dazu gehört es bspw. sich selbst schlechter dastehen zu lassen und lächerlich zu machen (Nathanson, 1994). Im Extremfall steht hier die Gewalt gegen sich selbst: So werden Amokläufe als Reaktion auf tiefgreifende Scham als die ultimative Gewalt gegen andere und sich selbst gesehen (Marks, 2021).

Vermeidung

Vermeidungsverhalten basiert, gemäß Nathanson (1994), nicht auf einer kurzfristigen Schamreaktion, sondern ist ein längerfristiger Versuch, Scham zu vermeiden. Dazu gehört es, andere von potenziellen Schamquellen abzulenken, die eigene Welt zu beschränken bzw. kleiner zu machen, irgendwo ein:e Gewinner:in zu sein, Idole zu suchen oder Fan von etwas zu sein, kompetitiv zu sein, Alkoholkonsum oder Hedonismus. Auch diese Art des Verhaltens wird immer wieder benannt (bspw. Gilbert, 1998; Tiedemann, 2010). Marks (2021) benennt verschiedene Verhaltensweisen, die sich hier einordnen lassen, allerdings ist vieles nicht ganz trennscharf von Rückzugsverhalten abzugrenzen. Dazu gehören

- Schwerverständlichkeit oder Rätselhaftigkeit,
- Maskierung der eigenen Meinungen, Ziele oder Bedürfnisse,
- emotionale Erstarrung bzw. Coolness,
- sich einigeln und kratzbürstig wirken,
- Lügen/Schummeln,
- Perfektionismus,
- sich schamlos oder unverschämt präsentieren,
- den Klassenclown spielen,
- Größenphantasien und Arroganz,
- Suchtverhalten und
- Idealisierung und Nationalsozialismus.

Andere angreifen

Manche Menschen reagieren aggressiv gegenüber anderen, wenn sie sich aufgrund der Scham minderwertig fühlen, sodass sie dann das Gefühl haben können, dass ihnen jemand unterlegen ist. Dies kann mit Worten, Entzug von Beziehungen oder auch gewalttätigem Verhalten geschehen (Nathanson, 1994). Diese Wut kann für andere überraschend wirken (Tangney & Dearing, 2002). Es kann zu Neid, Verachtung, Einschüchtern, Zynismus oder Negativismus anderen gegenüber kommen. Dies geht bis hin zu Beschämung und Auslachen, z. B. im Rahmen von Bullyingprozessen, Erniedrigung anderer im Rahmen von Nationalismus, einer Projektion von Schwäche auf andere (Marks, 2021) und antisozialem oder delinquentem Verhalten, bei dem davon auszugehen ist, dass Täter:innen Schamgefühle an Opfer „weitergeben“ (Hilgers, 2012). Im kriminologischen Kontext entwickelte Braithwaite (1989) die *Theorie der reintegrativen Beschämung*, in dessen Zentrum steht, Straftäter:innen nicht als gesamte Person abzuwerten und auszugrenzen, sondern die Tat „zu beschämen“, d. h. zu missbilligen, und den Menschen dann wieder in die Gesellschaft aufzunehmen. Dabei wird davon ausgegangen, dass eine Abwertung der gesamten Person und Ausgrenzung, diese eher erneut zu kriminellen Handlungen bringt, da sie sich dann z. B. an kriminellen Subkulturen beteiligt.

In nicht-westlichen Kulturen kann auch die Wiederherstellung der Ehre eine Rolle spielen (Marks, 2021).

Generell wird Männern eher eine externalisierende Schamreaktion, Frauen eher eine internalisierende zugesprochen (M. Lewis, 1995). All diese Formen haben gemein, dass sie in milden Formen auftreten, aber auch in Extremformen erscheinen können (Nathanson, 1994). Im besten Fall würde der jeweilige Mensch die eigene Scham wahrnehmen (Hell, 2021; Marks, 2021), sie akzeptieren (Hell, 2021) und fühlen (Marks, 2021). Neben dem temporären Rückzugsverhalten (Marks, 2021; Tiedemann, 2019), kann auch Humor hilfreich zur Verarbeitung sein (Hell, 2021). Gelingt die Verarbeitung jedoch nicht, kann dies langfristig mit Psychopathologien und Delinquenz in Verbindung stehen, was die Bedeutsamkeit der Scham für sonderpädagogische Kontexte unterstreicht. An dieser Stelle lässt sich der Bogen noch einmal zum Beginn dieses Unterkapitels schließen: Welche Prozesse (Abwehr, Kampf-Flucht-

Einfrieren usw.) vom Schamerleben zum daraus resultierenden Verhalten führen, lässt sich nicht gänzlich klären. Es erscheint mit Blick auf heutige psychologische Diskurse jedoch sinnvoll, das jeweilige Verhalten als (mal)adaptive Strategie der Emotionsregulation (im Sinne von Gross, 1998) oder entsprechende Copingstrategie (im Sinne von Lazarus & Folkman, 1984) zu verstehen.

2.1.4 Zusammenfassendes Verständnis der Emotion Scham im Rahmen dieser Arbeit

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird Scham somit als eine Emotion verstanden, die, den Ausführungen von M. Lewis (1995) folgend, entsteht, wenn ein Mensch sein eigenes Verhalten, seine Gedanken oder Gefühle mit verinnerlichten sozialen oder moralischen Standards, Regeln oder Zielen abgleicht und hier eine Nichtübereinstimmung bzw. ein Versagen feststellt, dass er auf sein ganzes Selbst zurückführt. Ob das Schamgefühl ausgelöst wird, hängt von Bedingungen der jeweiligen Situation bzw. dem Schampotenzial dieser Situation und der Schamneigung der Person ab. Nach einem (Nicht-)Erkennen der Scham resultiert Verhalten in Form von Rückzug, Sich-selbst-Angreifen, Vermeidung oder Andere-Angreifen, in milden bis schwerwiegenden Formen (Nathanson, 1994). Das nachfolgende Modell (Abbildung 1) visualisiert dieses grundlegende, prozesshafte Verständnis der Scham. Es wird zudem davon ausgegangen, dass Schamerleben positive Folgen haben kann, wenn die betroffene Person es schafft, einen adaptiven Umgang mit der Scham zu finden. Es kann jedoch zu negativen Folgen kommen, wenn die Person in einen maladaptiven Schamumgang gerät. Es ist anzunehmen, dass dies der Fall ist, wenn das Schamgefühl das überschreitet, was das Individuum aushalten und damit adaptiv regulieren kann. Dies kann entweder an einer hohen Schamneigung, an einer besonders schambehafteten Situation oder an fehlenden Regulationsfähigkeiten liegen. Im ungünstigsten Fall auch an allen drei Faktoren gleichzeitig.

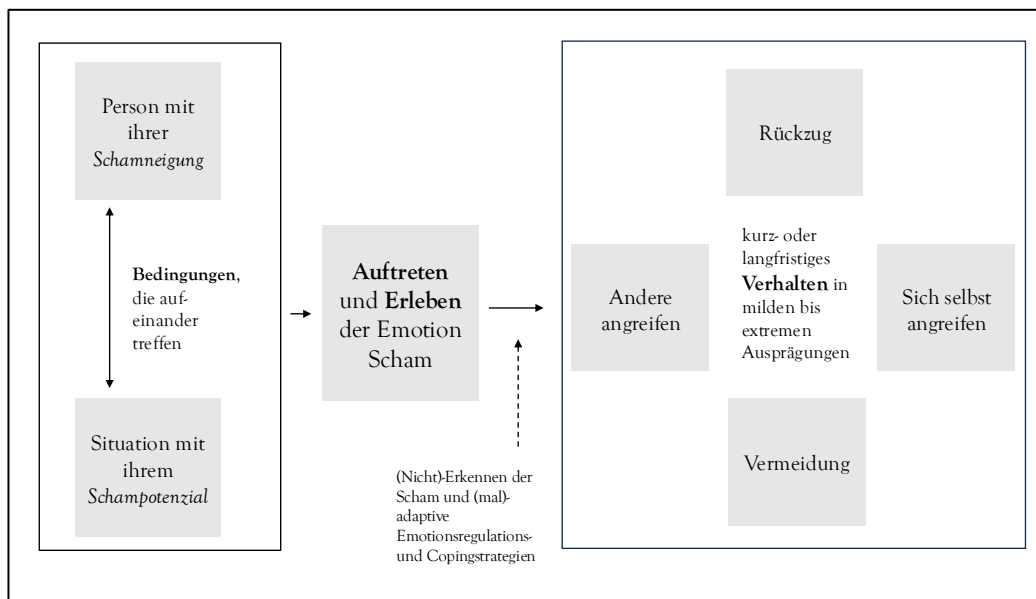


Abbildung 1: Prozessmodell der Scham

2.2 Scham bei Menschen mit Beeinträchtigungen, chronischen oder progredienten Erkrankungen und psychischen Störungen

Der zweite Baustein dieses Kapitels befasst sich spezifisch mit der Emotion Scham bei Menschen mit verschiedenen Formen von Beeinträchtigungen, chronischen oder progredienten Erkrankungen und psychischen Störungen über die gesamte Lebensspanne hinweg. Es ließe sich hier durchaus diskutieren, ob diese breite Betrachtung überhaupt einer sonderpädagogischen Perspektive gerecht wird, weil sie möglicherweise noch nicht spezifisch genug ist. Im Rahmen des vorliegenden Unterkapitels wird bewusst Abstand von einer weiteren Eingrenzung der Zielgruppe genommen. Es braucht diesen weiten Blickwinkel, um erstmals in der Gesamtheit abbilden zu können, welche Rolle Scham bei Beeinträchtigungen, psychischen Störungen und Erkrankungen einnimmt. Eine Einengung hätte zum einen zur Folge, dass bestimmte Personengruppen aus dieser Betrachtung ausgeschlossen würden. Dadurch könnten entsprechende Aspekte der Scham, die dann definitorisch über die sonderpädagogische Zielgruppe hinausgehen, verloren gehen, obwohl sie trotzdem eine Relevanz für das sonderpädagogische Verständnis der Scham haben könnten. Zum anderen würde eine Einengung die, wie sich zeigen wird, auch über die Sonderpädagogik hinaus, lückenhafte Literaturlage verschärfen, sodass die Aussagekraft dieses Unterkapitels sich weiter einschränken würde.

Wenngleich, wie eingangs beschrieben, ein sonderpädagogischer Diskurs zur Scham bislang ausbleibt, ist davon auszugehen, dass die sonderpädagogische Zielgruppe zumindest in Teilen besonders vulnerabel in Bezug auf Schamerleben sein könnte, (Stöhr & Schulze, 2023). Unterstrichen wird diese Relevanz durch Barnowski-Geiser (2022), die den Begriff der „Krankheitsscham“ prägte und damit die Scham für eine Erkrankung, ihre Symptome und Folgen als relevant herausstellte.

In Diskussionen um Menschen mit Beeinträchtigungen als Minorität oder um Stigmatisierungsprozesse, wie sie sich insbesondere bei Cloerkes (2007) finden, treten durchaus Parallelen und Ansatzpunkte zur Scham zur Tage. Dabei scheint die emotionale Komponente bislang ausgeklammert zu werden. Dies führt auch in diesem Unterkapitel dazu, dass auf theoretische und empirische Auseinandersetzungen verwandter Fachdisziplinen zurückgegriffen werden muss.

Im Rahmen der nachfolgenden Ausführungen wird die Verwendung einer sonderpädagogischen Sprache angestrebt, allerdings kann es in Zitaten vorkommen, dass bspw. von Patient:innen gesprochen wird. Lediglich der Abschnitt zu Scham bei Menschen mit psychischen Störungen bedient sich gänzlich klinischer Bezeichnungen für Krankheitsbilder, da Störungen vor allem im Erwachsenenalter beschrieben werden und so eine allgemeine Verständlichkeit gewährleistet wird.

Der Aufbau des Unterkapitels orientiert sich an den schulischen Bereichen sonderpädagogischer Förderung (angelehnt an KMK, 1994 und KMK, 2000), wobei sich aus Schamperspektive überschneidende Bereiche zusammengefasst werden. Diese Unterteilung dient lediglich als Strukturierungshilfe, ohne dass an dieser Stelle schon ein Schulbezug vorhanden ist. Bevor mit den Ausführungen begonnen wird, muss hervorgehoben werden, dass es durchaus ebenfalls einen Diskurs zu Scham bei Angehörigen von Menschen mit Beeinträchtigungen oder Erkrankungen gibt, der im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht weitervertieft werden kann. Trotzdem ist das Wissen um diesen Diskurs im Sinne eines ganzheitlichen, systemischen Blickes auf die Zielgruppe notwendig.

2.2.1 Scham bei Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen und chronischen oder progredienten Erkrankungen

Wenngleich körperliche Beeinträchtigungen mit Schamerleben in Verbindung gebracht werden (M. Lewis, 1998), finden sich weder theoretische noch empirische Auseinandersetzungen zu diesem Thema. In Bezug auf chronische und progrediente Erkrankungen gestaltet sich dies anders: Bei verschiedenen chronischen Erkrankungen finden Studien Zusammenhänge zwischen der Schamneigung oder der sogenannten krankheitsbezogenen Scham und negativen Outcomes, wie dem Auftreten psychischer Störungen oder Einschränkungen in der Lebensqualität (bspw. Bennett, Hersh, Herres & Foster, 2016; Matos-Pina, Trindade & Ferreira, 2022; Siwik, Phillips, Zimmaro, Salmon & Sephton, 2021; Trindade, Duarte, Ferreira, Coutinho & Pinto-Gouveia, 2018; Trindade, Ferreira & Pinto-Gouveia, 2020; Vincent et al., 2017; Wertheim et al., 2018; Zhu, Zhang, Liu, Qiang & Lu, 2023). Gleichzeitig hängt laut Barta und Kiropoulos (2023) die Nichtbereitschaft, sich bei depressiver oder angstbezogener Symptomatik psychologische Hilfe zu suchen, bspw. bei Menschen mit Multipler Sklerose mit Schamerleben zusammen. Am Beispiel des Humanen Immundefizienz-Virus (HIV) diskutieren Hutchinson und Dhairyawan (2018), dass neben den psychischen Folgen, welche die krankheitsbezogene Scham mit sich bringen kann, auch Probleme in der Diagnostik und adäquaten Behandlung entstehen können, wenn betroffene Personen Gesundheitskontexte gar nicht erst aufsuchen oder dort unvollständige Informationen mitteilen. Die Auswirkungen krankheitsbezogener Scham können gemäß der Autor:innen in diesem Fall aber auch über den Einzelnen hinausgehen, wenn neuen Sexualpartner:innen aus Scham nicht von der Erkrankung erzählt wird.

Neben diesen Folgen wird in theoretischen und empirischen Auseinandersetzungen thematisiert, wofür sich Betroffene von verschiedenen Erkrankungen überhaupt schämen. Auf einer krankheitsunspezifischen Ebene ermittelt Stage (2022) verschiedene Aspekte. Dazu gehören Scham für den Körper, eine aus der Erkrankung resultierende verringerte Leistungsfähigkeit, das Gefühl Betroffener, ihre Rolle als Partner:in oder Elternteil nicht erfüllen zu können oder sozial unvorhersehbar zu handeln, als relevant. Ebenfalls können negative Reaktionen von Ärzt:innen Quellen der

Scham darstellen. So zeigt sich ein Zusammenhang zwischen ungerechter Behandlung im Gesundheitssystem und dem Schamerleben (Lynøe et al., 2013). Auf Ebene spezifischer Erkrankungen wird die Emotion Scham bislang mehrfach mit chronischen Darmerkrankungen in Verbindung gebracht: Im Falle von entzündlichen Darmerkrankungen ergibt sich die Besonderheit, dass diskutiert wird, ob Menschen mit hoher Schamneigung möglicherweise eher chronisch-entzündliche Darmerkrankungen entwickeln (Papacosta, Argyrides, Anastasiades & Petkari, 2021), gängiger ist jedoch die Betrachtung von Scham für die Erkrankung. Robertson, Gunn und Piper (2022) untersuchen in einer qualitativen Studie selbstbezogene Emotionen, also u. a. Scham, bei Menschen mit entzündlichen Darmerkrankungen. Als erstes zentrales Thema lässt sich dabei die mangelnde Kontrolle identifizieren, die einen Kontrollverlust über Körperfunktionen, aber auch Veränderungen von Aussehen und Auftreten von Fatigue umfasst. Menschen versuchen durch verschiedene Strategien, ihr Gesicht zu wahren, um die Person von vor der Erkrankung zu bleiben. Das zweite zentrale Thema ist ein mangelndes Verständnis anderer für die Erkrankung, indem diese die Krankheit herunterspielen oder nicht ernstnehmen oder hinterfragt wird, ob die Person eine Behindertentoilette benutzen darf. Dazu gehört zudem das Gefühl von anderen herabgesetzt zu werden und eine sozial nicht akzeptierte Erkrankung zu haben, bei der die Betroffenen sich schämen, darüber zu reden. Auf das Problem, dass es sich bei Darmerkrankungen zum einen um chronische, (oft) unsichtbare Erkrankungen handelt, über die zum anderen niemand sprechen möchte, weisen auch Murphy, Harris und Wakelin (2022) hin. Sie kommen in einer Studie zum Thema Scham und Krankheitsoffenbarung bei Frauen mit entzündlichen Darmerkrankungen zum Ergebnis, dass die Frauen Scham erleben, wobei einige von ihnen gegen das Schamgefühl ankämpfen oder es überwinden. Die Erkrankung und die daraus resultierenden Symptome können von anderen verurteilt werden, sodass Scham vor allem in sozialen Kontexten auftritt, in denen Stigmatisierung stattfindet. Andere könnten zudem denken, dass die Person selbst schuld an der Erkrankung sei und die Krankheitsoffenbarung gestaltet sich aufgrund sozialer Stigmata und Scham von der Erkrankung zu erzählen, als schwierig. Zum Teil beeinflusst dies nicht nur die Kommunikation in Gesundheitskontexten, sondern die Erkrankung wird auch vor der Familie geheim gehalten. Es besteht der Wunsch nach einer weniger stigmatisierten

Erkrankung. Hinzukommt die Belastung eine unheilbare Erkrankung zu haben. Auf theoretischer Basis lässt sich ergänzen, dass es beschämend sein kann, in manchen Situationen bestimmte Sachen nicht essen zu dürfen und ein erhöhtes Krebsrisiko zu haben (Trindade, Ferreira & Pinto-Gouveia, 2017). Scham kann dabei ebenfalls von äußeren Gegebenheiten beeinflusst werden: So stellen Corradi et al. (2022) heraus, dass negative Erfahrungen in der Nutzung öffentlicher Toiletten (lange Wartezeiten, Tür nicht abschließbar, kein Toilettenpapier usw.) in Zusammenhang mit krankheitsbezogener Scham bei Menschen, die eine „bathroom-dependent condition“, d. h. Magen-, Darm- oder Blasenstörungen haben, stehen.

Für Kinder und Jugendliche formuliert Ekströmer (2002): „In children, this can focus on fear of being smelly, dirty or disgusting resulting in social exclusion/ostracism by peers and playmates. In older adolescents the fear can be especially focused on ‘self as sexually undesirable’.” (S. 172).

Auch bei onkologischen Erkrankungen wird Scham im Kontext von sexuellen Funktionen (bei Prostatakrebs: Lodnert, 2002) und von Geschlechtsorganen (Hodenentfernung: Skoogh et al., 2011; Brustrekonstruktion: Tsantakis, Dimitroulis, Kontzoglou & Nikiteas, 2024) diskutiert, darüber hinaus aber auch bei Krebserkrankungen im Allgemeinen. So beschreibt Hack (2019) aus psychoonkologischer (theoretischer) Sicht

- die Sichtbarkeit der Erkrankung (bspw. durch Haarverlust),
- die Übertragung der Verantwortung für die Erkrankung auf Patient:innen (ungesunde Lebensweise),
- den Verlust der Leistungsfähigkeit,
- die Bloßstellung des Körpers bei Untersuchungen,
- das Aufheben von Intimität im Krankheitsfall (durch Ärzt:innen, Pflegepersonal und Mitpatient:innen), vor allem beschämend, wenn Kontrolle über Schließmuskel verloren geht,
- den Kontrollverlust über Körperfunktionen, Gefühle oder geistige Verfassung, verbunden mit dem Verlust von Selbstbestimmung und Identität sowie Angst vor Hilflosigkeit

als mögliche Schaminhalte.

Empirisch zeigt sich im klinischen Kontext bei Brustkrebs Scham für den Körper (Nacktheit/ Verletzlichkeit, Gewicht), unempathische, unpersönliche Kommunikation, Schuldzuschreibungen für Diagnose und Komplikationen, Verurteilungen für Behandlungsentscheidungen und das Gefühl von Wertlosigkeit, bspw. eine Last für das Personal und pflegeunwürdig zu sein (Brennan, Bell, Hamid, Gilchrist & Gillingham, 2023). Bei Kopf- und Nackenkrebs sagen das weibliche Geschlecht, eine längere Zeit seit Abschluss der Behandlung, ein höheres Maß an Körperbildproblemen, stärkere Depressionen und eine geringere körperliche Funktionsfähigkeit ein höheres Maß an Scham und Stigmatisierung vorher (Peng et al., 2024), wobei die Scham bei dieser Zielgruppe abhängig von der konkreten Krebsart und Schweregrad ist (Goyal et al., 2024).

Einzelne Studien befassen sich zudem mit Scham bei neurologischen Erkrankungen. Einige Menschen, die an Parkinson erkrankt sind, schämen sich, wenn sie soziale Regelbrüche begehen, vor allem, wenn diese auf eine fehlende Kompetenz zurückgeführt wird. Als Beispiele werden genannt, dass die Person nicht allein aufstehen kann und andere sie beim Aufstehen beobachten, ihr Speichel aus dem Mund läuft, die Person ein abweichendes Gangbild sowie Schwierigkeiten zu essen hat und es dadurch so wirkt als hätte sie keine guten Manieren. Schwierigkeiten zu sprechen und böse wirkende Gesichtsausdrücke werden ebenfalls benannt. Ob diese Regelbrüche zu Scham führen, hängt von der jeweiligen Regel ab: Zentral sind Regeln, wenn sie das Alltagsleben betreffen, wenn sie von den Betroffenen anerkannt werden, wenn Regeln, scheinbar zeigen, welches Verhalten erwachsen ist und wenn Regeln, sensitive soziale Werte wie Unabhängigkeit betreffen. Zudem spielt es eine Rolle, wie öffentlich die jeweilige Situation stattfindet und ob das Verhalten als deviant wahrgenommen wird. Die Konsequenz ist, dass das Leben sich in privat und öffentlich unterteilt und die Teilnahme am öffentlichen Leben aufgegeben wird (Nijhof, 1995). Bei erworbenen Hirnschädigungen wird bei Betroffenen zudem eine Diskrepanz zwischen dem vergangenen Selbst und dem jetzigen Selbst festgestellt, wobei das jetzige

Selbst negativer eingeschätzt wird, was mit Schamerleben korreliert (Hughes, Fleming & Henshall, 2020).

Weiterhin wird Scham zumindest auf theoretischer Ebene in Verbindung mit Hautkrankheiten und Brandverletzungen gebracht (Coughlan & Clarke, 2002; Kellett, 2002; Miles, 2002). Einzelne weitere Erkrankungen, wie Diabetes (Inagaki, Matsuda, Muramae, Abe & Kato, 2022) werden ebenfalls untersucht.

Auf übergeordneter Ebene lässt sich zusammenfassen,

dass sowohl die Sichtbarkeit einer Erkrankung als auch die Unsichtbarkeit zu Schamgefühlen führen kann, letzteres z. B. weil damit eine nötige Krankheitsoffenbarung gegenüber anderen verbunden sein kann. Zudem kann der Verlust der Leistungsfähigkeit, das Gefühl eine Last zu sein oder der Verlust der Selbstbestimmung mit Scham in Verbindung stehen. Es ist anzumerken, dass es (chronische) Erkrankungen gibt, die besonders Scham auslösend und stigmatisierend sein können. Zudem wirkt es beschämend, wenn die Verantwortung für die Erkrankung oder Heilung den Betroffenen zugesprochen wird. (Stöhr, 2025, S. 365)

Ergänzend ist anzumerken, dass Menschen mit chronischen Erkrankungen vermehrt Arztbesuchen, Krankenhausaufenthalten und damit verbundenen Pflegesituationen ausgesetzt sind, die mit Schamerleben einhergehen können (zu Scham in der Pflege siehe bspw. Immenschuh & Marks, 2014).

2.2.2 Scham bei Menschen mit Sinnesbeeinträchtigungen

Es konnten keine Auseinandersetzungen mit Schamerleben bei Menschen mit Sehbeeinträchtigungen gefunden werden. Während Scham für eine Hörbeeinträchtigung ebenso nicht thematisiert wird, fokussieren einzelne Untersuchungen die Frage, ob hörgeschädigte Kinder und Jugendliche unterschiedlichen Alters weniger moralische Emotionen, im Sinne einer beeinträchtigten Entwicklung dieser Emotionen, zeigen als normalhörende Gleichaltrige. Dabei lässt sich in zwei Studien aus dem westlichen Kulturkreis ein geringeres Auftreten von Scham und anderen moralischen Emotionen feststellen (Broekhof, Bos & Rieffe, 2021 an Kindern und Jugendlichen im Alter von 9–16 Jahren mit Hörverlust; Ketelaar, Wiefferink, Frijns, Broekhof &

Rieffe, 2015 an Kindern im Alter von 14–61 Monaten mit Cochlea-Implantaten). Eine chinesische Studie zeigt keinerlei Unterschiede im Schamauftreten zwischen hörenden und gehörlosen oder schwerhörigen Kindern im Alter von zwei bis sechs Jahren, wohl aber ein geringeres Maß an Schuld und Stolz bei den Kindern mit Hörbeeinträchtigung (Li et al., 2025), was möglicherweise durch Kulturspezifika zu erklären ist. Zudem ist herauszustellen, dass die eben genannte Studie von Ketelaar und Kolleg:innen (2015) zwar ein geringeres Auftreten von moralischen Emotionen bei Kindern mit Cochlea-Implantaten feststellt, die soziale Funktionsfähigkeit sich aber dennoch nicht von der Vergleichsgruppe unterscheidet. In der Gruppe normalhörender Kinder hängen hingegen moralische Emotionen und soziale Funktionsfähigkeit zusammen.

2.2.3 Scham bei Menschen mit Lernstörungen oder geistigen Beeinträchtigungen

Die beiden Phänomene der Lernstörungen und der Scham werden nur selten miteinander in Verbindung gebracht. Orenstein (2000) weist aber darauf hin, dass unentdeckte Lernstörungen zu Scham bei Erwachsenen führen können.

In Bezug auf geistige Beeinträchtigungen ist anzunehmen, dass bei Menschen mit schweren geistigen Beeinträchtigungen das Schamerleben beeinträchtigt sein kann, wenn die in Kapitel 2.1 beschriebenen kognitiven Voraussetzungen für die Entwicklung des Schamgefühls nicht gegeben sind (Stöhr, 2025). Bei Menschen mit leichten geistigen Beeinträchtigungen ist jedoch davon auszugehen, dass Scham durch die Wahrnehmung von Stigma(tisierung) entstehen kann (M. Lewis 1995). Bevor in den nächsten Zeilen englischsprachige Studien hierzu referiert werden, muss angemerkt werden, dass diese Studien durchgängig den internationalen Terminus der „intellectual disabilities“ verwenden, der Wortlaut in dieser Arbeit aber bei geistigen Beeinträchtigungen bleibt. Clapton, Williams und Jones (2018) betrachten in einem narrativen Review die Rolle des Schamgefühls bei der Entstehung und Aufrechterhaltung psychologischen Disstresses bei Erwachsenen mit leichten bis moderaten geistigen Beeinträchtigungen. Dabei inkludieren sie Studien, die sich mit Stigmatisierungen oder negativen sozialen Erfahrungen (von den Autor:innen interpretiert als externe Scham) befassen sowie Studien, die sich mit sozialem Vergleich oder Selbstkritik/Selbstbeurteilung (von den Autor:innen interpretiert als interne Scham)

auseinandersetzen. Es zeigt sich, so interpretieren es die Autor:innen, dass bei einem Großteil der einbezogenen 17 Studien eine höhere interne oder externe Scham eine Rolle bei psychologischem Disstress bei den Betroffenen spielt. Erhoben wird Scham in den zugrundeliegenden Studien jedoch nicht, sondern die Autor:innen ordnen die eben genannten anderen Konstrukte dem Schamgefühl zu. Damit kann das Review zwar Hinweise auf ein erhöhtes Schamerleben geben, aber streng genommen wird die emotionale Komponente ausgeklammert. Davies, Randle-Phillips, Russell und Delaney (2021) ermitteln Scham als Mediator zwischen negativen Beziehungserfahrungen und Selbstbewusstsein bei Menschen mit milden geistigen Beeinträchtigungen, d. h. wer mehr negative Beziehungserfahrungen angab, gab auch mehr Scham an, was zu einem geringeren Selbstbewusstsein führt. Als konkrete Scham-inhalte lassen sich aus zwei Fallstudien Situationen des Unterschätzt-Werdens, des Überfordert-Werdens und des Nicht-Verstanden-Werdens identifizieren (Marriott, Parish, Griffiths & Fish, 2020).

2.2.4 Scham bei Menschen im Autismus-Spektrum

Generell ist die Annahme verbreitet, dass Menschen im Autismus-Spektrum Einschränkungen beim eigenen Erleben von Scham und Erkennen von Scham bei Anderen haben können (Bizzari & Spremberg, 2019). Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung zeigen jedoch keine Unterschiede beim Definieren von sozialen Emotionen, beim Berichten der Emotionen und bei der Emotionserkennung (Williams & Happé, 2010). In Bezug auf die Schamneigung zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung und neurotypischen Kindern (Davidson, Hilvert, Misiunaite & Giordano, 2017) und auch bei Erwachsenen finden sich keine Unterschiede in der Schamneigung zwischen Menschen mit Autismus-Traits und Menschen ohne diese (Davidson, Vanegas & Hilvert, 2018). Studien zu Peinlichkeit geben bislang ebenfalls kaum Hinweise auf Unterschiede (Hillier & Allinson, 2002a, 2002b; Jankowski & Pfeifer, 2021; Van Trigt, Colonnese, Brummelmann, Jorgensen & Nikolić, 2023). Eine Ausnahme bildet, dass vereinzelt Schwierigkeiten in der empathischen Peinlichkeit gefunden werden (Hillier & Allinson, 2002a, 2002b) oder in der videobasierten Emotionszuschreibung, wenn die erforderliche Perspektivübernahme sehr schwierig ist (Jankowski & Pfeifer, 2021). Gazi-

Gutmann, Anaki und Mashal (2023) fanden im Rahmen einer Studie Hinweise darauf, dass junge Erwachsene mit Autismus höhere Werte an sozialer Angst aufwiesen als eine neurotypische Vergleichsgruppe, aber gleichzeitig eine geringere Schamneigung. Bei den neurotypischen Teilnehmenden zeigten sich negative Selbstbeurteilung und Angst verbunden, während sich bei Teilnehmenden mit Autismus-Spektrum diese Verbindung nicht ergab.

2.2.5 Scham bei Menschen mit psychischen Störungen

Fast alle psychischen Erkrankungen stehen in einem Zusammenhang mit entweder einem zugrunde liegenden maladaptiven Scham- oder Schuldleben oder resultierender Scham und Schuld darüber, überhaupt psychisch erkrankt zu sein. Ein hohes Scham- und Schuldempfinden sowie eine ausgeprägte Scham- und Schuldneigung stellen die Grundlage für emotionale Verletzlichkeit und Kränkungsleben dar. (Lammers 2016, S. 220)

Viele Autor:innen sehen Schamerleben als relevant an, wenn es um die Entstehung und Aufrechterhaltung psychischer Störungen geht. Hell (2021) weist dabei darauf hin, dass dieser Zusammenhang komplexer ist, d. h., dass auch andere Variablen bedeutsam sind. Zum einen spielen die Emotionsregulation und daraus folgende Auswirkungen eine große Rolle bei psychischen Störungen, zum anderen kann eine erhöhte Neigung zu Scham, verbunden mit der Infragestellung des eigenen Selbst, einen niedrigen Selbstwert widerspiegeln, der mit einer stärkeren Vulnerabilität für psychische Störungen verbunden ist. Auch eine Generalisierung von Scham und das Stecken unerreichbarer Ideale, an denen das Individuum nur scheitern kann, sind in diesem Kontext als relevant zu erachten (Lammers, 2016). Im Folgenden wird ein Einblick in die Rolle der Scham bei verschiedenen Störungsbildern gegeben:

Bei Angststörungen tritt Scham meistens infolge der Auseinandersetzung mit der Erkrankung und deren Symptomen auf. Grundsätzlich werden die Ängste selbst als übertrieben wahrgenommen, aber die Person kann sie nicht beeinflussen. Auch kann es Scham auslösen, wenn kein organischer Befund für eine Symptomatik gefunden wird und die Person dann von medizinischem Personal zur Psychotherapie geschickt

wird. Die Person denkt, etwas stimme nicht mit ihr und hat Angst vor Bewertungen aus dem Umfeld (Lammers, 2016). In einem Review finden sich moderate Verbindungen zwischen Scham und Angst- bzw. Zwangssymptomatik (Szentágotai-Tatar, Nechita & Miu, 2020). Das Störungsbild, welches, sowohl bei den angstbezogenen Störungen als auch allgemein, am stärksten mit Scham assoziiert wird, ist die soziale Phobie. Sie stellt „nach heutigem Verständnis auch primär keine krankhafte Ausweitung des Angstaffektes, sondern des Schamaffektes“ (Tiedemann, 2010, S. 378) dar. So „sind Scham und die antizipatorische Schamangst die zentralen Affekte“ (Hilgers, 2012, S. 79). Betroffene Personen befürchten ständig, von anderen negativ bewertet zu werden und vermeiden soziale Situationen (Hilgers, 2012), um damit Scham zu umgehen (Lammers, 2016). Wie eben bereits benannt, wird hier ebenfalls davon ausgegangen, dass Betroffene eine defizitäre Sicht auf sich selbst haben, die durch einen überhöhten Selbstanspruch, in psychoanalytischem Sinne, abgewehrt wird, dann aber in einer starken Schamangst mündet (Tiedemann, 2010). Diese Angst „wird auf die Umwelt der Patienten projiziert, sodass sie sich von dieser ständig beobachtet, kontrolliert und gnadenlos verurteilt fühlen“ (Tiedemann, 2010, S. 380). Tatsächlich beobachten betroffene Personen sich dann oft selbst (Hell, 2021). Es herrscht zudem eine Angst davor, dass andere die körperlich sichtbaren Symptome der Angst wie Schwitzen oder Erröten bemerken und die betroffene Person dadurch als schwach oder erkrankt wahrnehmen könnten (Lammers, 2016; Tiedemann, 2010).

Bei Essstörungen (Anorexia nervosa und Bulimia nervosa) wird bestehendes Schamerleben durch Kontrollerleben in Form von Verweigerung der Nahrung und Kontrolle des Gewichts bekämpft (Lammers, 2016; Tiedemann, 2010). Eine Gewichtszunahme kann entsprechend Scham auslösen (Hilgers, 2012). Schamerleben gilt als der emotionale Ausdruck einer, oft Essstörungen begleitenden, Körperschemastörung (Lammers, 2016). Bei Bulimia Nervosa kommen die Vorbereitung und Ausführung der Essanfälle sowie Erbrechen hinzu, was zu Scham führen kann (Hilgers, 2012; Lammers, 2016; Tiedemann, 2010). Eine Metaanalyse von 195 Studien von Nechita, Bud und David (2021) konnte über alle Arten von Essstörungssymptomen hinweg Assoziationen zwischen eben diesen Symptomen und Scham mit mittleren bis hohen

Effektstärken ermitteln. Dabei zeigten sich Körperscham und Scham bezogen auf das Essen stark mit Essstörungspathologien verbunden.

Der Fokus auf den Körper, ist ebenfalls bei der Dysmorphophobie relevant, bei der Scham eine wesentliche Rolle für die Entstehung zugesprochen wird (Lammers, 2016). Dabei sind Betroffene davon überzeugt, entstellt zu sein und fokussieren sich exzessiv auf ihre vermeintlichen körperlichen Makel, im Sinne Scham auslösender Abweichungen und deren Korrektur (z. B. Hell 2021; Hilgers 2012; Lammers 2016). Neben der Dysmorphophobie werden auch (andere) hypochondrische Störungen in Verbindung mit Scham gebracht, so formuliert Hilgers (2012):

Phänomenologisch stellen sie die Suche nach einem unerklärlichen Defekt dar, der körperlich verortet wird. Die existentielle Scham angesichts völliger Zurückweisung wird so in kontrollierbare Zweifel hinsichtlich eigener (Körper-)Teile verwandelt. Die befürchtete existentielle körperliche Erkrankung ersetzt damit die noch unerträglichere existentielle Zurückweisung eigenen Daseins. (S. 103)

Neben der Relevanz der Scham bei der Entstehung der hypochondrischen Störungen, kann Scham bei bereits vorhandener Erkrankung entstehen, wenn andere Witze über die Person machen (Hilgers, 2012) oder sie sich von anderen nicht ernstgenommen fühlt, verbunden mit der Angst, bei einer wirklich bestehenden Erkrankung von ebendiesen anderen Personen abhängig zu sein (Lammers, 2016).

Das Stichwort „abhängig“ kann an dieser Stelle als Übergang zum nächsten Störungsbild fungieren: Bei substanzgebundener Abhängigkeit wird von einem Teufelskreis aus Scham und Suchtmittelkonsum ausgegangen. So kann eine bestehende Scham zum Konsum führen, im Falle einer Abhängigkeit kann Scham für diese Abhängigkeit entstehen, die dann wiederum mit Konsum betäubt wird (Tiedemann, 2010). Dadurch wird die Verarbeitung der Scham beeinträchtigt oder verunmöglicht (Hell, 2021).

Ein phänomenologisch ähnliches Bild zeigt sich bei Zwangsstörungen. Zwanghaftigkeit kann als Ausdruck bzw. Abwehr von Scham betrachtet werden (Hilgers, 2012). Generell wird bei Zwangsstörungen auch eine Scham für die Erkrankung als relevant erachtet, da Zwänge, wie bereits bei den Angststörungen beschrieben, als irrational

oder sinnlos erkannt werden, betroffene Personen diese trotzdem nicht als kontrollierbar wahrnehmen (Hilgers, 2012; Lammers, 2016). Wie berichtet, finden sich in einem Review von Szentágotai-Tatar, Nechita und Miu (2020) moderate Verbindungen zwischen Scham und Angst- bzw. Zwangssymptomatik.

Auch bei der anankastischen, also zwanghaften, Persönlichkeitsstörung spielt Scham eine Rolle. Hier liegt eine Identifikation mit hohen Werten als eine Kompensation des Schamerlebens vor, aber eine fehlende Toleranz von Scham bei sich selbst und anderen gegenüber (Lammers, 2016). Ebenso ist bei der abhängigen Persönlichkeitsstörung Scham möglich, da die eigenen Bedürfnisse nicht geachtet werden, gleichzeitig aber Angst vor Ablehnung oder Beschämung besteht (Lammers 2016). Prominent ist die Thematisierung der Scham bei der emotional instabilen Persönlichkeitsstörung vom Typ Borderline: Bei der Borderline-Persönlichkeitsstörung sind Scham und Angst die primären negativen Emotionen, durch die verschiedene Verhaltensweisen wie Wutausbrüche, substanzgebundene Abhängigkeiten, Essstörungen, Dissoziation, selbstverletzendes Verhalten und Beziehungsabbrüche erklärbar werden (Tiedemann, 2010). Das Gefühl von Scham und Minderwertigkeit resultiert darin, dass Beziehungen nicht ausgehalten werden, gleichzeitig führt dies wieder zu Selbstabwertung und Hass, da eigentlich ein Wunsch nach ebendiesen Beziehungen besteht (Lammers, 2016).

Auch bei der narzisstischen Persönlichkeitsstörung können das Gefühl von Großartigkeit und das Bedürfnis nach Bewunderung „als *Abwehrstrategien einer integritätsverunsichernden Scham interpretiert werden*“ (Tiedemann, 2010, S. 420). Da unter Narzissmus eigentlich Scham liegen kann (Morrison 1997), interpretieren pathologisch narzisstische Personen Kritik als Erniedrigung und reagieren dann mit Verachtung und Wut (Tiedemann, 2010), weil sie dazu neigen, Versagen auf ihr ganzes Selbst zurückzuführen (M. Lewis, 1995). Lammers (2016) beschreibt, dass es bei Narzissmus den grandiosen Typus gibt, bei dem betroffene Personen wenig Zugang zu Schamgefühlen haben, aber auch den vulnerablen Typus, der mit häufigem Schamerleben einhergeht.

Auch Depressionen können mit Selbsterniedrigung und Schamerleben einhergehen, wobei, wie bei der sozialen Phobie, ein nicht zu erreichendes Selbstideal im Fokus steht, was zur eigenen Entwertung führt (Hilgers, 2012). Scham kann also die Vulnerabilität für die Entwicklung depressiver Störungen erhöhen, gleichzeitig aber ein Symptom des Störungsbildes sein, wenn die Person denkt, sie habe sich nicht genug angestrengt, wenn sie erschöpft ist oder dass sie eine Belastung für andere ist (Lammers, 2016). Gleichzeitig kann eine durch die Depression bedingte innere Leere ebenfalls mit einer Abwesenheit von Scham einhergehen (Hell, 2021). In einer Studie zeigten Thompson und Berenbaum (2006), dass Personen in ihrer Stichprobe, die aktuell oder in der Vergangenheit von einer depressiven Störung betroffen sind oder waren mit mehr Scham auf hypothetische interpersonelle und reale Dilemmata im Alltag reagierten als nicht betroffene Menschen. Neben der unipolaren Depression, kann Scham auch bei bipolaren Störungen eine Rolle spielen: So finden sich bei Menschen mit bipolarer Störung signifikant höhere internalisierte Schamwerte als bei Menschen ohne das entsprechende Störungsbild (Fowke, Ross & Ashcroft, 2012). In diesem Zusammenhang ist auch Suizidalität und Suizid zu thematisieren. Hilgers (2012) sieht Suizid als ultimative Vernichtung der Schamquelle an. Gleichzeitig beschreibt er, dass Menschen Sorge haben, Suizidgedanke anzusprechen, weil die Folgen (Medikation, stationäre Behandlung) Scham auslösen können. Auch im Nachhinein kann Scham für einen Suizidversuch bestehen (Lammers, 2016).

Bei der Entwicklung der posttraumatischen Belastungsstörung wird neben der Angst dem Schamgefühl eine Rolle zugesprochen (Lammers, 2016). Besonders beschämende Aspekte des Traumas, Gefühle von Ohnmacht oder die Opferrolle können zu Scham führen (Hilgers, 2012). Dorahy (2020) verortet Scham vor allem bei Beziehungstraumata wegen Missbrauch, verbunden mit einem Gefühl des Versagens, oder wegen Vernachlässigung, verbunden mit dem Gefühl des Ausgeschlossenseins. Auch Lammers (2016) sieht insbesondere massive sexuelle Traumata in früher Kindheit und Jugend als ausschlaggebend für die Entwicklung eines negativen Selbstkonzepts und einer Distanzierung von der Umwelt, um erneute Schamerlebnisse zu vermeiden. Sie weist darauf hin, dass Scham die Verarbeitung des traumatischen Erlebnisses blockieren kann und eine Scham für bisherige Versuche der Selbsthilfe auftreten

kann. López-Castro, Saraiya, Zumberg-Smith und Dambreville (2019) ermitteln in einer Metaanalyse von 25 Studien einen moderaten Effekt zwischen Scham und Symptomen posttraumatischen Stress‘.

In Zusammenhang mit Traumafolgestörungen sind ebenfalls dissoziative Störungen zu nennen. Dissoziation als psychischer Mechanismus schützt vor überflutender Scham (Lammers, 2016). Sie kann in einer milden Form auftreten, aber auch sehr komplex sein, wie bei der dissoziativen Identitätsstörung (M. Lewis, 1995). Generell werden Depersonalisation und Derealisation als Abspaltung schmerzhafter Emotionen, wie Scham, betrachtet (bspw. Hilgers, 2012; Lammers, 2016).

Bei einigen psychischen Störungen ist die Abwesenheit des Schamerlebens ebenfalls charakteristisch, so schreibt Lammers (2016, S. 250): „Ein Nachlassen von Scham- und Schuldempfinden [sic] lässt sich z. B. bei Drogen- und anderen Substanzmittelabhängigkeiten, akuten Intoxikationen, Manien, psychotischen Phasen, Schizophrenie, Abbauprozessen im Gehirn und hirnorganischen Schädigungen beobachten.“ Bei Psychopathie fehlt die Scham gänzlich, bei manischen Phasen, kann die Scham im Nachhinein auftreten (Lammers, 2016). Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass Schamlosigkeit nicht automatisch als pathologisch zu beurteilen ist, sondern ein Leidensdruck oder eine Beeinträchtigung anderer Menschen daraus resultieren muss, damit die Schamlosigkeit einen Krankheitswert bekommt (Lammers, 2016).

Explizit auf Kinder bezieht sich Nathanson (1997) mit seinen Ausführungen zur Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung, bei der er Schamgefühle für die Störung beschreibt, wenn die Person sich minderwertig gegenüber anderen fühlt, an vermeintlich einfachen Aufgaben scheitert, nicht stillsitzen kann, bspw. in der Schule gemäßregelt wird und Schwierigkeiten hat, Spiele mit anderen zu spielen.

2.2.6 Scham bei Menschen mit Beeinträchtigungen in Sprache und Kommunikation

Ein Störungsbild im Kontext von Sprache und Kommunikation, welches in der Literatur mit Schamerleben in Verbindung gebracht wird, ist die Redeflussstörung des Stotterns. Stottern geht beinahe immer mit sozialer Angst, Scham oder Schuld einher

(von Tiling, 2021). Wann Stottern von der betroffenen Person als Scham auslösend erlebt wird, hängt von der Situation und der eigenen Bewertung ab. Auf Ebene der Situation spielt die Gesprächsperson (bspw. Autoritäten, Fremde), die Gesprächssituation (bspw. Telefonieren, Initiieren eines Gesprächs), die Gesprächsinhalte (bspw. sehr bedeutsame Gespräche führen), die Sichtbarkeit und Exponierung des Stotterns oder der Abbruch der Kommunikation eine Rolle. Auch Reaktionen anderer Menschen in Form von Tabuisierung (Übergehen des Stotterns), Hilflosigkeit der Gesprächsperson, Lachen (Auslachen und Verlegenheit), Übernahme des Sprechens (Person wird im Gespräch übergangen oder Sätze werden für sie zu Ende gesprochen), Mitleid und Bloßstellung werden als wesentlich herausgestellt. Auf Ebene der eigenen Bewertung der spezifischen Situation ist für das Schamerleben relevant, dass die Person sich vom Gegenüber abgewertet fühlt, das Gefühl hat, die Gesprächsperson habe kein Verständnis für das Stottern und das Gefühl ein:e Außenseiter:in zu sein (Wieser, 2002). Neben der aktuellen Situation prägen kognitive Bewertungen, die auf Basis von Vorerfahrungen bestehen können, das Schamerleben in der jeweiligen Situation: Dazu gehören negative Generalisierungen in Bezug auf die eigenen Sprechfähigkeiten oder die äußeren Bedingungen, interpersonelle Vergleiche, Annahmen über Fremdattributionen und bestimmte Erwartungen sich selbst. Mit den Annahmen über Fremdattributionen sind die Antizipation sozialer und intellektueller Abwertung sowie eine erwartete Zuschreibung von Beeinträchtigung oder emotional schwieriger Situation gemeint (Wieser, 2002). Tatsächlich lässt sich feststellen, dass Menschen, stotternden Personen negative Eigenschaften u. a. in Bezug auf Intelligenz oder Kompetenz zuschreiben (von Tiling, 2011). In den S3-Leitlinien *Pathogenese, Diagnostik und Behandlung von Redeflussstörungen* (Neumann et al., 2016) wird beschrieben, dass negative Emotionen, wie Scham, zu einem hohen Leidensdruck, hoher Anspannung und zu einem Vermeidungsverhalten führen können, bei dem Sprechen vermieden oder bestimmte Wörter umgangen werden. Das Schamgefühl kann die Symptomatik des Stotterns verstärken (von Tiling, 2021). Die Regulation der Scham in Situationen des Stotterns entspricht gut den in Kapitel 2.1.3 dargestellten adaptiven und maladaptiven Regulationsmechanismen, es lassen sich jedoch einige spezifische Aspekte herausstellen, bspw. den Vorsatz fassen, beim nächsten Mal anders zu reagieren, magisches Denken (Wunsch eine „Macht“ beendet die

Situation) oder der Wunsch als individuelle Person gesehen und nicht über das Stottern definiert zu werden (Wieser, 2002).

An dieser Stelle folgt nun ein Wechsel der Perspektive: Nachdem Scham bei möglichen sonderpädagogischen Zielgruppen betrachtet wurde, richtet sich der Blick nun auf ein Handlungsfeld der Sonderpädagogik.

2.3 Scham im schulischen Handlungsfeld

Das in dieser Arbeit fokussierte Handlungsfeld der Sonderpädagogik ist die Schule. Entsprechend bedarf es einer Betrachtung von Scham im schulischen Feld, die in diesem Unterkapitel realisiert werden soll.

Viele Menschen können sich ihr Leben lang an in der Schule erlebte Schamerfahrungen erinnern (Kohler, Bez & Hommel, 2020; Marks, 2013). Grundlegend treffen in der Schule verschiedene Menschen aufeinander, die ihre eigene Schamanfälligkeit (Haas, 2013), ihre eigene Geschichte mit Scham (Marks, 2013), bspw. durch Scham von zu Hause (Monroe, 2009), und Arten mit ebendieser umzugehen (Marks, 2021), mit in die Schule bringen. Dies kann zur Dysfunktion der Gruppe führen, allerdings auch Anpassung und Zugehörigkeit sichern (Proebsting, 2022). Zudem ist die Scham unabdingbar, für das Lernen und die Würde der Schüler:innen und Lehrkräfte, so dass auf keinen Fall der Versuch unternommen werden sollte, Scham in der Schule gänzlich zu verhindern (Marks, 2013). Die Schule birgt aber verschiedene Bedingungen oder Schampotenziale (Haas, 2011), die abhängig von der jeweiligen eigenen Schamanfälligkeit, Scham in den Personen auslösen können (Haas, 2013). Um in der Sprache des in Kapitel 2.1.4 skizzierten Modells zu bleiben: Durch die grundsätzliche Gestaltung von Schule werden vermehrt Situationen mit einem hohen Schampotenzial kreiert. Schüler:innen, Lehrkräfte und andere Akteur:innen bringen eine spezifische Schamneigung, bestehende Schamgefühle und (mal)adaptive Fähigkeiten, mit ihrem Schamerleben umzugehen mit in die Schule. Dort treffen sie wiederum auf andere Menschen, die ebenfalls ihre eigene Schamneigung, ihre Schamgefühle und Regulationsfähigkeiten in die Schule hineintragen. Insbesondere durch unterschiedliche kulturelle Hintergründe kann es dabei zu verschiedenen Schamauslösern und -reaktionen kommen (bspw. Wertenbruch & Röttger-Rössler, 2011).

Scham wurde im schulischen Kontext lange eher als Leistungsemotion untersucht (Wertenbruch & Röttger-Rössler, 2011). Haas (2011, 2013) sieht hingegen die Schüler:innen-Lehrkraft-Beziehung und die Schüler:innen-Schüler:innen-Beziehung sowie die strukturellen Bedingungen von Schule als relevant an. Spiegler (2021) verdeutlicht in einer ethnografischen Studie in vier Grundschulen, dass sich klassenöffentliche Exponierungen in Leistungssituationen und auf Peerebene zeigen. Dazu gehören Schweige- und Blickpraktiken sowie die Verhandlung intimer/privater Themen in Klassenöffentlichkeit.

Zusammenfassend formuliert Kellermann (2012), die darauf aufmerksam macht, dass all diese Aspekte zusammenhängen:

In der Schule sind die Beziehungen der Beteiligten durch das konfligierende Spannungsverhältnis des pädagogischen Auftrags geprägt, der die *Erziehung* zur Sozialität und die qualitativ-selektive *Aus-Bildung* allokativer Kompetenzen gegeneinander ausbalancieren muss. Dieses Spannungsverhältnis ist unter anderem aufgrund permanent zirkulierender (Selbst-) Bewertungsmechanismen der Beteiligten emotional aufgeladen und verdichtet sich im öffentlichen Raum der Lerngruppengemeinschaft. (S. 110)

Es gibt also verschiedene Bedingungen, die eine Schamnähe der Schule mit sich bringen. Dazu gehören

- die Zielgruppe (d. h. Schüler:innen als Menschen im Kindes- und Jugendalter),
- die strukturellen Bedingungen und Rahmenbedingungen von Schule,
- Schule als Ort von Bildung,
- Schule als sozialer Raum,
- Schule als Ort von Erziehung und
- spezifische Unterrichtsfächer (Stöhr, 2024).

Das vorliegende Unterkapitel teilt sich deshalb in die genannten Punkte und unternimmt den Versuch, Theorie und Empirie zu Scham in der Schule innerhalb dieser Struktur zusammenzutragen. Dabei wird der Fokus auf die allgemeine Schule gelegt. Die wenigen sonderpädagogischen Ausarbeitungen werden ebenfalls einbezogen. Die Schamnähe der Zielgruppe der Schüler:innen an sich wird allerdings nicht erneut

betrachtet, da die Relevanz von Scham in Kindheit und Jugend bereits in den vorherigen Ausführungen herausgestellt werden konnte.

2.3.1 Strukturelle Bedingungen und Rahmenbedingungen

Wiederholend wird in der Literatur darauf hingewiesen, dass sich aus den strukturellen und Rahmenbedingungen von Schule bereits für alle Akteur:innen Scham evozierende bzw. beschämende Aspekte finden. So schreibt Hafenger (2013):

Neben den vielfältigen direkten, personalen Beschämungen, die sich zwischen Lehrern und Schülern ereignen, müssen – in einem komplexen und vielschichten Feld – *auch* die strukturellen Erniedrigungen des Bildungssystems und des Systems Schule (wie auch der sozialen Arbeit, der Kinder [sic] und Jugendhilfe) in den Blick genommen werden. (S. 95)

- Funktionen von Schule: Zunächst, so wird mehrfach konstatiert, sind bereits die Funktionen von Schule (oft mit Bezug zu Fend, 2008) welche die Qualifikation (= Reproduktion kultureller Systeme), Selektion und Allokation (= Reproduktion der gesellschaftlichen Sozialstruktur) und Enkulturation / gesellschaftliche Integration (= Reproduktion von Normen, Werten und Interpretationsmustern) umfassen, Scham auslösend (Haas, 2013; Hafenger, 2013; Holodynski & Kronast, 2009). So kann die Selektion zu einem frühzeitigen Druck durch die Eltern führen (Schnee, 2014) oder das Leistungsprinzip durch die schulische Sozialisation von Schüler:innen verinnerlicht werden (Holodynski & Kronast, 2009). Für die Sonderpädagogik hat die Selektion eine verstärkte Relevanz: So stellt Schumann (2007) in ihrer Studie fest, dass zumindest ein Teil der Schülerschaft sich für ihren, damals noch wie folgt betitelten, Sonderschulstatus schämt. Gleichzeitig kann jedoch auch der Besuch von Förderunterricht an einer allgemeinen Schule zu Beschämung führen (Frey & Fisher, 2008).
- Gesellschaftliche Prozesse als schamauslösende Faktoren in der Schule: Verschiedene Prozesse auf gesellschaftlicher Ebene werden mit Scham in der Schule in Verbindung gebracht. Dabei wird thematisiert, dass soziale Ungleichheit ihre Wirksamkeit in der Schule entfaltet und damit zu Scham bei betroffenen

Schüler:innen führen kann (Hafenger, 2013). Hinzukommt, dass sich gesellschaftliche Strömungen, wie die Erfolgsorientierung, in der Schule widerspiegeln (Schnee, 2014). Zudem ist Schule ein Austragungsort gesellschaftlicher Konflikte oder Statuskämpfen (Hafenger, 2013). Die politische und gesellschaftliche Abwertungen von Schule und Lehrkräften (Hafenger, 2013; Marks, 2013, 2021) kann zu Scham bei diesen und daraus folgend auch zu Beschämung von Schüler:innen durch die Lehrkräfte führen (Marks, 2021). Gleichzeitig gelten Pädagog:innen jedoch auch als „Hoffnungsträger“ (Hafenger, 2013, S. 100), denen teils unrealistische Verantwortungen zugeschrieben werden (Schäfer & Thompson, 2009), denen diese dann wiederum nicht gerecht werden können.

- Zeit(druck): Für die Schüler:innen liegt im schulischen System bereits eine Beschämung darin, dass sie in eine Zeitstruktur und einen Lernrhythmus gezwungen werden. Sowohl die Schüler:innen als auch die Lehrkräfte stehen unter einem massiven Zeitdruck. Bei Lehrkräften und Schulleitungen entstehen daraus Zeitnot, mangelnde Erholung und Hektik (Hafenger, 2013) sowie eine Erschwerung der pädagogischen Beziehungsgestaltung zu den Schüler:innen, die für das Lernen notwendig wäre (Marks, 2013). Dies ist auch das Resultat von Politik und Administration, die zu ständigen Veränderungen bei gleichzeitig zu wenigen Ressourcen führen, und eines ständigen Leistungs- und Kontrolldrucks von Eltern (Hafenger, 2013).
- Räumliche Gegebenheiten: Architektur und Verwahrlosung von Klassenräumen und Schulgebäuden (Hafenger, 2013; Marks, 2013) und die Größe von Schulen (Marks, 2013) können bei allen Beteiligten zu Schamerleben führen.

Auch die Beziehungen in der Schule sind institutionalisiert und damit von den Rahmenbedingungen geprägt (bspw. Haas, 2013). Diese Aspekte werden zugunsten eines besseren Leseflusses im Unterkapitel 2.3.3 beschrieben.

2.3.2 Schule als Ort von Bildung

Ein wesentlicher Auftrag der Schule, welcher in den unterschiedlichen Schulgesetzen der Bundesländer festgelegt wird, ist der Bildungsauftrag. So werden im NSchG verschiedene Fähigkeiten beschrieben, welche die Schüler:innen durch die Schulbildung erlernen sollen. In diesem Kontext „sind die Bereitschaft und Fähigkeit zu fördern, für sich allein wie auch gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erzielen“ (§2 Abs. 1 Satz 5 NSchG). Entsprechend sind Lernen und Leistungen wesentliche Aspekte der Schule. In einer Studie berichteten Studierende in ihrer Rolle als ehemalige Schüler:innen, dass sie sich in der Schulzeit für schlechte Leistungen oder Fähigkeiten, dem Fehlermachen oder für Nichtkönnen geschämt haben (Stöhr & Schulze, 2024). Allein die Rolle als lernende Person, die weniger zu einem bestimmten Thema weiß als die Lehrperson (Haas, 2013) oder als andere Lernende (Monroe, 2009) kann mit Scham verbunden sein. Lernen an sich ist per se mit Scham verbunden, da es auch mit Scheitern einhergeht (Marks, 2013). Fehler können besonders zu Scham führen, wenn sie den Schüler:innen in einer Bühnensituation im Unterricht passieren (Haas, 2013), wenn Lernsituationen mit didaktischen Spielen mit einem hohen Konkurrenzdruck geschaffen werden oder die Schüler:innen an Tafel oder Platz abgefragt werden (Kohler, Bez & Hommel, 2020). Dementsprechend können auch schlechte Leistungen insbesondere dann beschämend sein, wenn sie öffentlich stattfinden (Kohler, Bez & Hommel, 2020).

Deshalb wird Scham vor allem in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung um Leistungsemotionen (engl. achievement emotions) thematisiert. Pekrun (2006) definiert diese wie folgt:

Achievement emotions are defined as emotions tied directly to achievement activities or achievement outcomes. In past research, studies on achievement emotions typically focused on emotions relating to achievement outcomes. The definition presented here implies that emotions pertaining to achievement-related activities are also considered as achievement emotions. The enjoyment arising from learning, boredom experienced in classroom instruction, or frustration and anger when dealing with difficult tasks are but a few examples of activity-related achievement emotions. (S. 317)

An dieser Stelle ist damit hervorzuheben, dass Leistungsemotionen sich nicht nur auf das Leistungsergebnis beziehen, sondern auch Emotionen umfassen, die im Lernprozess auftreten. Gemäß Götzl, Zirngibl und Pekrun (2004) können Leistungsemotionen in Unterrichtssituationen, Prüfungssituationen, Einzellersituationen in der Schule oder bei Hausaufgaben, Gruppenarbeiten in der Schule sowie andere Situationen, in denen Lernen und Leistung thematisiert werden, bspw. Gespräche über eine anstehende Prüfung, aufkommen.

Ableiten lässt sich daraus, dass Leistungsemotionen nicht nur auftreten können, wenn ein:e Schüler:in sich gerade physisch in der Schule befindet, sondern auch in Situationen, die mit schulischen Aspekten zu tun haben.

Leistungsemotionen werden bei Pekrun in einer dreidimensionalen Taxonomie klassifiziert. Die Emotionen werden dabei danach unterschieden, ob der Fokus auf der Aktivität, dem zukünftigen Ergebnis oder dem retrospektiven Ergebnis liegt, ob sie positiv oder negativ sind und ob sie aktivierend oder deaktivierend wirken. Scham wird dabei als retrospektiv auf das Ergebnis der Leistung bezogen, negativ wahrgenommen und wirkt aktivierend (Pekrun & Stephens, 2010). Die *Kontroll-Wert-Theorie* von Pekrun (2006) geht davon aus, dass zwei Einschätzungen der Schüler:innen relevant für das Entstehen der jeweiligen Leistungsemotionen sind. Die erste ist die subjektive Kontrollüberzeugung über die jeweilige Aktivität und ihr Outcome. Die zweite ist der subjektive Wert / die subjektive Valenz dieser Aktivitäten und Outcomes. Scham wird in dieser Theorie als eine Emotion eingeordnet, die sich rückblickend auf das Leistungsergebnis bezieht und ausgelöst wird, wenn das Ergebnis als Versagen bewertet wird und der:die Schüler:in die Kontrolle bei sich selbst sieht. Die Emotion Scham wird stärker, je stärker der Misserfolg als wichtig eingeschätzt wird. „If a student does not care about academic achievement, no achievement pride or shame will be experienced.“ (Pekrun, 2006, S. 323). Bei der Frage, wie sich Scham wiederum auf die Leistung auswirken kann, ist festzuhalten, dass Scham (wie bspw. auch Angst oder Ärger) als aktivierend-negative Emotion gilt und diese auf Modellebene „einerseits Interesse, intrinsische Motivation und Aufmerksamkeitsressourcen negativ beeinflussen, andererseits aber extrinsische Motivation und einen verstärkten Einsatz wiederholender Übestrategien begünstigen können, was ... auch zu positiven Leistungswirkungen führen kann.“ (Pekrun et al., 2004, S. 347). Ähnlich beschreibt es auch

Marks (2013), der Scham im Kontext von Lernen und Leistungen dann für konstruktiv hält, wenn sie den Lernenden anspornt. Gleichzeitig kann das Schamgefühl, jedoch dazu beitragen, dass Schüler:innen bei Prüfungen Täuschungsversuche unternehmen (Kohler, Bez & Hommel, 2020).

Empirische Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Scham und schulischer Leistung oder gar dem Einfluss von Scham auf schulische Leistungsergebnisse liegen bislang selten vor. Wenn der Einfluss von Leistungsemotionen auf die schulische Leistung betrachtet wird, wird Scham häufig entweder nicht in die Untersuchung einbezogen oder die Emotionen werden gruppiert (bspw. negative Emotionen) analysiert, sodass kein Rückschluss auf Scham als einzelne Emotion möglich ist. Einzelne Forschungen (Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama & Goetz, 2017 zu Scham und Mathematiknoten; Fischer, 2020 zu „Rechtschreib-Scham“) weisen konträre Ergebnisse auf. Es muss jedoch erwähnt werden, dass in die Analyse von Scham und Leistungen auch andere Konzepte einbezogen werden müssen. So beschreiben Holodyski und Kronast (2009), dass bei Scham neben dem akademischen Selbstkonzept auch das Selbstbewusstsein oder die Leistungsmotivation eine Rolle spielen. Eine Strategie zur Schamvermeidung könnte sein, dass Schüler:innen sich nicht mehr anstrengen, weil sie dann schlechte Leistungen auf mangelnde Anstrengung und weniger auf ihr Selbst zurückführen können. Sie sehen Prüfungsangst als eine Form der Schamangst. Zudem mutmaßen sie, dass schlechte Leistungen vor allem dann (langfristig) negative Auswirkungen haben können, wenn sie früh auftreten und sich über die Zeit kumulieren, sodass die Schüler:innen das Lernen dann aufgeben und möglicherweise sogar ein Drop-Out entstehen kann.

Die Zuweisung unterschiedlicher Lernniveaus, zum Beispiel im inklusiven Kontext, markiert Unterschiede zwischen den Schüler:innen. So kann es passieren, dass eine leistungstarke:r Schüler:in dann nicht mit eine:m eher leistungsschwachen Schüler:in zusammenarbeiten möchte (Kohler, Bez & Hommel, 2020).

Wenngleich die Schule für Lehrkräfte nicht auf dieselbe Weise auf Lernen und Leistungen abzielt wie für die Schüler:innen, befinden sich die Lehrkräfte im schulischen Kontext in einem beruflichen Setting, in denen ihre Professionalität und Leistung ebenfalls eine Rolle spielt. So wird in der theoretischen Literatur hingewiesen auf

Scham durch Fehler, Misserfolge, im Mittelpunkt stehen, intime Fragen von Schüler:innen (Haas, 2013) oder das Nicht-händeln-Können von Unterrichtssituationen, bei denen die Lehrkraft von Schüler:innen beschämt wird (Schnee, 2014). Ähnliche Aspekte finden sich auch empirisch wieder: In einer Untersuchung mit 30 Lehrkräften zeigte sich, dass u. a. fachbezogene inhaltliche Fehler, organisatorische Fehler, unzufriedenstellende Unterrichtsvorbereitung, lange Korrekturdauern, Sichtbarwerdung intimer oder privater Aspekte oder Beeinflussung des Unterrichts durch diese sowie eine unangemessene oder ungerechte Behandlung von Schüler:innen zu Scham bei Lehrkräften führen können (Stöhr & Schulze, 2025).

Wenn ein Schüler spürt, dass er mit seinen Lernfortschritten hinter anderen zurückbleibt, befürchtet er, dass er im schlimmsten Fall die Klasse verlassen muss, z. B. um sie zu wiederholen. Eine Lehrerin, die ihre Schwäche vor den Kolleg:innen verbergen muss, fürchtet vielleicht, dass sie sonst bei deren Sichtbarwerden kein vollwertiges Mitglied des Kollegiums mehr ist. (Probsting, 2022, S. 233)

2.3.3 Schule als sozialer Raum

Der vorherige Aspekt verdeutlicht bereits, dass sowohl das Lernen der Schüler:innen als auch das Agieren der Lehrkräfte in der Schule immer in einen sozialen Kontext eingebunden ist. Schließlich findet der Unterricht für die Schüler:innen gemeinsam mit gleichaltrigen Mitschüler:innen in Klassengruppen statt, die dann ihre soziale Referenzgruppe bilden (Holodynski & Kronast, 2009). Der im vorherigen Abschnitt zitierte §2 Abs. 1 Satz 5 des NSchG weist zudem daraufhin, dass das Lernen und Erbringen von Leistungen nicht nur allein, sondern auch mit anderen erlernt und gefördert werden soll. Zudem, so Kellermann (2012), basiert Bildung auf einer aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt, sodass Emotionen zentral in diesem Prozess sind. Eine reine Betrachtung von Scham als Leistungsemotion wird entsprechend nicht als ausreichend erachtet, vielmehr, fordern Holodynski und Kronast (2009) sowie Wertenbruch und Röttger-Rössler (2011), müsse Schule auch als sozialer Raum betrachtet werden. Neben den Leistungsemotionen können in der Schule ebenfalls soziale Emotionen auftreten, die sich in Teilen mit den Leistungsemotionen überschneiden (Meyer, 2021; Schlesier, 2020). Scham lässt sich in beide Emotionsfamilien einordnen (Stöhr & Schulze, 2024).

In der Schule ist stets Öffentlichkeit gegeben (Kohler, Bez & Hommel, 2020). So kann ein ungewolltes Im-Fokus-der-Gruppe-Stehen, u. a. durch eine Unterrichtsgestaltung, bei der einzelne Schüler:innen im Fokus stehen oder eine erzwungene Beteiligung am Unterricht, zu Scham führen (Stöhr & Schulze, 2024). Dabei gibt es für die Schüler:innen hauptsächlich zwei relevante Andere: Die Mitschüler:innen und die jeweilige Lehrkraft (Wertenbruch & Röttger-Rössler, 2011). Die Lehrkraft vertritt die Leistungsnorm und die Schüler:innen die Peernorm. Dies führt zu einem Dilemma, weil beide Normen oft konträr zueinander stehen (Kohler, Bez & Hommel, 2020; Wertenbruch & Röttger-Rössler, 2011). Relevant zur Betrachtung von Scham in der Schule sind damit die sozialen Beziehungen: im Wesentlichen die Beziehung der Schüler:innen untereinander und die Schüler:innen-Lehrkraft-Beziehung (Haas, 2011; Wertenbruch & Röttger-Rössler, 2011). Übergreifend ist das Thema Nähe und Distanz im Kontext von Beziehungen in der Schule bedeutsam: So erleben Schüler:innen Scham, wenn sie zu viel Nähe zu oder gar (intime) Grenzüberschreitungen von Mitschüler:innen oder Lehrkräften wahrnehmen (Stöhr & Schulze, 2024). Bei Lehrkräften hingegen, kann es zu Scham führen, wenn sie zu viel Distanz zu ihren Schüler:innen bemerken (Stöhr & Schulze, 2025). Auf allen Beziehungsebenen kann auch die empathische Scham eine Rolle spielen, wenn Lehrkräfte sich für Verhalten von Kolleg:innen schämen (Stöhr & Schulze, 2025) oder Schüler:innen, miterleben, wie Mitschüler:in Opfer von Bullying oder durch die Lehrkraft missachtet werden (Marks, 2013).

Auf Ebene der Beziehung von Schüler:innen untereinander spielt das Thema Zugehörigkeit eine große Rolle (bspw. Haas, 2013; Kohler, Bez & Hommel, 2020; Wertenbruch & Röttger-Rössler, 2011). Das Gefühl, nicht wie die anderen zu sein, kann durch vielfältige Gründe auftreten, zum Gefühl des Ausgeschlossenseins führen und damit in Zusammenhang zu Scham stehen (Wertenbruch & Röttger-Rössler, 2011). In der Sonderpädagogik scheint das Thema Andersartigkeit noch verstärkt, was eine Basis für Schamgefühle darstellen kann (Stöhr & Schulze, 2023). Die Zugehörigkeit wird durch Ausgrenzung als eine Form der Beschämung verhandelt (Wertenbruch & Röttger-Rössler, 2011). Schüler:innen beschämen sich gegenseitig, indem sie Leistungen, Eigenschaften oder Aussehen der Anderen abwerten (Kohler, Bez & Hommel,

2020). Dies geschieht vor allem in Situationen, die von Lehrkräften unbeaufsichtigt sind, im Kontext von Pausen, Ausflügen oder Klassenfahrten (Kohler, Bez & Hommel, 2020). Um das Ausmaß zu verdeutlichen, soll hier als Beispiel das sogenannte „Lunchbox shaming“ genannt werden, bei dem asiatisch stämmige Schüler:innen, die in Kanada leben, bspw. dadurch beschämt werden, dass die nicht-asiatischen Mitschüler:innen sagen, dass ihr Essen komisch riecht (Seko et al., 2024). Doch auch in Unterrichtssituationen sanktionieren sich Schüler:innen gegenseitig für Regelbrüche und nutzen dabei Aussagen mit beschämenden Konnotationen, indem sie bspw. einen Bezug zur Ethnie oder weiblicher Devianz herstellen (Rabenstein, Schäffer, Gerlach & Steinwand, 2017). Studierende geben an, sich als Schüler:innen geschämt zu haben, wenn sie von Mitschüler:innen ausgelacht oder einmalig oder wiederholt auf Makel oder schlechte Leistungen hingewiesen wurden oder sich ausgegrenzt fühlten (Stöhr & Schulze, 2024). Die größte Aufmerksamkeit findet die Emotion Scham dementsprechend in der Erforschung von Bullyingprozessen unter Schüler:innen. Internationale empirische Arbeiten, die sich mit der Verschränkung von Scham und Bullying befassen, lassen sich bislang in zwei Strömungen einteilen:

- Die erste Strömung bilden Studien zu (schulischen) Viktimisierungserfahrungen und deren Assoziation oder Auswirkungen mit/auf das Schamerleben und die kurz- oder langfristige psychische Gesundheit: Dabei zeigt sich bislang, dass Viktimisierungserfahrungen im Kindes- und Jugendalter mit Schamerleben korrelieren und Scham eine vermittelnde oder verstärkende Rolle zwischen diesen Erfahrungen und verschiedenen psychischen Symptomen und Störungen, sowohl im Jugend- als auch im Erwachsenenalter, einnimmt (Beduna & Perrone-McGovern, 2019; Duarte & Pinto-Gouveia, 2017; Duarte, Pinto-Gouveia & Stubbs, 2017; Irwin, Li, Craig & Hollenstein, 2019; Martin, Holtmann & Legenbauer, 2019; Morozov & Boislard, 2022; Strøm, Aakvaag, Birkeland, Felix & Thoresen, 2018; Yaghoubi, Birashk, Aghebati & Ashouri, 2020; Wu, Qi & Zhen, 2021).
- Die zweite Strömung umfasst die Erforschung zur Bedeutung von Scham bei unterschiedlichen Rollen (z. B. Täter:innen, Opfer oder Bystander) und Verhaltensweisen in einer Bullyingdynamik: Zentral hierbei ist, dass nicht alleine im Fokus

steht, dass Bullying, als eine Form der Beschämung, Scham in den Opfern auslöst, sondern dass einige Täter:innen bereits aus eigener Scham heraus oder aus Mangel an empathischer Scham das Bullying ausführen (Haas, 2013). So fanden Åslund, Starrin, Leppert und Nilsson (2009) heraus, dass Beschämungserfahrungen damit verbunden sind, sich selbst in der Schule aggressiv gegenüber anderen zu verhalten. Beeinflusst wird dies jedoch auch durch den sozialen Status, wobei ein mittlerer sozialer Status protektiv wirkt. Xu, Li, Liu und Wang (2024) zeigten an einer Gruppe von College-Studierenden, die in der Vergangenheit Viktimisierungserfahrungen gemacht hatten, dass diese mehr Cyber-aggressives-Verhalten und weniger prosoziales Verhalten zeigten. Dies wurde durch traumabezogene Scham mediiert. Morrison (2006) stellt dar, dass unterschiedliche Rollen in Bullyingprozessen anhand der Bewältigungsstrategien und der Einschätzung des Gruppenwertes (Stolz, Respekt, emotionale Gruppenwert) unterschieden werden können: Die Opfer und die nicht an Bullyingprozessen beteiligten Schüler:innen wenden adaptive Schambewältigungsstrategien an, unterscheiden sich aber hinsichtlich des Respekts von der Gruppe und dem emotionalen Gruppenwert. Die Täter:innen und die Täter-Opfer heben sich von den Unbeteiligten und den Opfern durch die Anwendung maladaptiver Schambewältigungsstrategien ab, wobei der Gruppenwert bei Täter-Opfern am niedrigsten ist.

Auf Ebene der Schüler:innen-Lehrkraft-Beziehung ist zu sagen, dass es sich um eine institutionelle, für die Schüler:innen nicht frei gewählte und unkündbare Beziehung handelt. Sie ist zudem geprägt von Asymmetrie durch einen Macht-, Wissens- und Erfahrungsvorsprung der Lehrkräfte. Diese wissen oft private Dinge über die Schüler:innen, die diese andersherum aber nicht von ihren Lehrkräften wissen. Damit ist die Beziehung für die Schüler:innen per se potenziell mit Scham verbunden (Haas, 2013). Für die Sonderpädagogik kann sich dies noch verstärken, da die Lehrkräfte vermehrt über intime Aspekte der Schüler:innen Bescheid wissen oder Pflegesituationen stattfinden (Stöhr & Schulze, 2023). Dies kann jedoch nicht nur auf Ebene der Schüler:innen zu Scham führen, sondern auch die Lehrkräfte betreffen (Schlichting & Schuppener, 2024).

Hinzukommt, dass neben diesen der Beziehung immanenten Aspekten und dem generellen Schampotenzial zwischenmenschlicher Interaktionen in der Schamliteratur immer wieder von Beschämung von Schüler:innen durch Lehrkräfte berichtet wird (zur Beschämung als Erziehungsmittel s. Kapitel 2.3.4). So beschreiben Stöhr und Schulze (2024) die Scham in Situationen, in denen Schüler:innen sich von der Lehrkraft schikaniert oder wegen schlechter Leistungen vorgeführt werden. Für Hafenger (2013) umfasst Beschämung sprachliche Äußerungen, die verächtlich oder zynisch sein und abfällige Mimik oder Gestik einbeziehen können. Dazu gehören verachtende Kommentare oder Auslachen in Bezug auf Leistung, Verhalten, Kleidung etc., Zurückweisungen oder Ignoranz, entwertende Aussagen, soziale und ethische Diskriminierungen oder eine rein negativ geprägte Kommunikation. Einige Lehrkräfte wenden Beschämung an, um ihre Macht oder ihren Status zu demonstrieren und zu sichern (Büchner, Cornel & Fischer, 2018; Schnee, 2014), andere reagieren im Affekt (Schnee, 2014). Es wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte über Beschämung eigene Schamgefühle loszuwerden versuchen (Marks, 2013). Und auch diese Schamgefühle können aus Beschämung (der Lehrkräfte) entstehen: Zum einen beschämen Schüler:innen ihre Lehrkräfte (Hafenger, 2013; Kohler, Bez & Hommel, 2020; Schnee, 2014), zum anderen werden Lehrkräfte von Kolleg:innen (Hafenger 2013; Kohler, Bez & Hommel, 2020; Marks, 2021; Schnee, 2014; Stöhr & Schulze, 2025) oder Eltern beschämt (Hafenger 2013; Marks, 2021; Schnee, 2014; Stöhr & Schulze, 2025). So wird mehrfach konstatiert, dass in der Schule ein „Zirkel der Beschämung“ (Haas, 2013, S. 155) entstehen kann, bei dem alle Beteiligten versuchen, ihre Schamgefühle durch Beschämung anderer erträglicher zu machen, d. h. eine Lehrkraft wird von Eltern beschämt, beschämt dann Schüler:innen, die sich dann wieder gegenseitig beschämen. Stöhr und Schulze (2024) visualisieren dies als schulischen Schamkreislauf (s. Abbildung 2, aufgrund des Layout auf S. 70). Zum anderen sind die Lehrkräfte Rollenmodelle für die Schüler:innen (Bohnsack, 2009, wie zitiert in Haas, 2013; Büchner et al., 2018) und ein problematischer Umgang miteinander innerhalb des Lehrer:innenkollegiums kann sich negativ auf das Verhalten der Schüler:innen auswirken (Bohnsack, 2009, zitiert nach Haas, 2013). Wird Beschämung im Unterricht der Dauerfall kann es zu gewalttätigen Eskalationen kommen (Hafenger, 2014).

2.3.4 Schule als Ort von Erziehung

Im §2 Abs. 1 Satz 2 NSchG wird nicht nur von Unterricht, sondern auch von Erziehung in der Schule gesprochen, sodass diese ebenfalls als ein schulischer Auftrag verstanden werden kann. Zudem benötigt es Erziehung und Disziplinierung durch die Lehrkräfte, um die Schüler:innen zu fachlichem Lernen zu befähigen und eines der dort eingesetzten Mittel zur Erziehung ist die Beschämung (Kohler, Bez & Hommel, 2020). In der heutigen Zeit geschieht dies deutlich subtiler als früher, wo lange Zeit direkte und offene Formen von (körperlicher) Gewalt und Beschämung zur schulischen Erziehung von Kindern und Jugendlichen eingesetzt wurden (Büchner et al., 2018; Hafenger, 2013; Stearns & Stearns, 2017). Auch empirisch gibt es Hinweise darauf, dass Lehrkräfte Beschämung als Sanktions- bzw. Erziehungsmittel einsetzen (z. B. Blumenthal, 2014; Breidenstein & Rademacher, 2011; Spiegler, 2020).

Bestimmten Techniken zur Disziplinierung wird ein hohes Beschämungspotenzial zugeschrieben: Dazu gehören Tafeln, auf denen klassenöffentlich z. B. das Verhalten der Schüler:innen be- oder entpunctet wird (Goodman & Cook, 2019; Jung & Smith, 2018), Isolation von Mitschüler:innen, z. B. in dem der:die bestrafte Schüler:in alleine zu Mittag essen muss, sowie öffentliche Entschuldigungen (Goodman & Cook, 2019). Thematisiert werden zudem Suspendierungen für eigentlich als wenig dramatisch eingeschätzte Vergehen (Bleakley & Bleakely, 2019) oder Drogenkonsum (Brown & Clarey, 2012) und einem „Abschieben“ auf die Förderschule, wie es ein von Herz und Heuer (2014) kritisiertes Fortbildungsprogramm für Lehrkräfte, als Disziplinierungstechnik legitimiert. Auch im Erziehungskontext wird, wie im Kriminalkontext, thematisiert, dass der Ausschluss von der Schule eine Form von desintegrativer Beschämung, statt reintegrativer Beschämung, dargestellt (Bleakley & Bleakly, 2019; Brown & Clarey, 2012). An einer Stichprobe von Schüler:innen im Schuldistrikt Philadelphia zeigten Lee und Kavanaugh (2015), dass Schüler:innen, die nach einem Vergehen eine Strafe in Form einer disintegrativen Beschämung erhalten hatten eher antisoziale Einstellung aufwiesen als diejenigen, die eine reintegrative Beschämung erlebten.

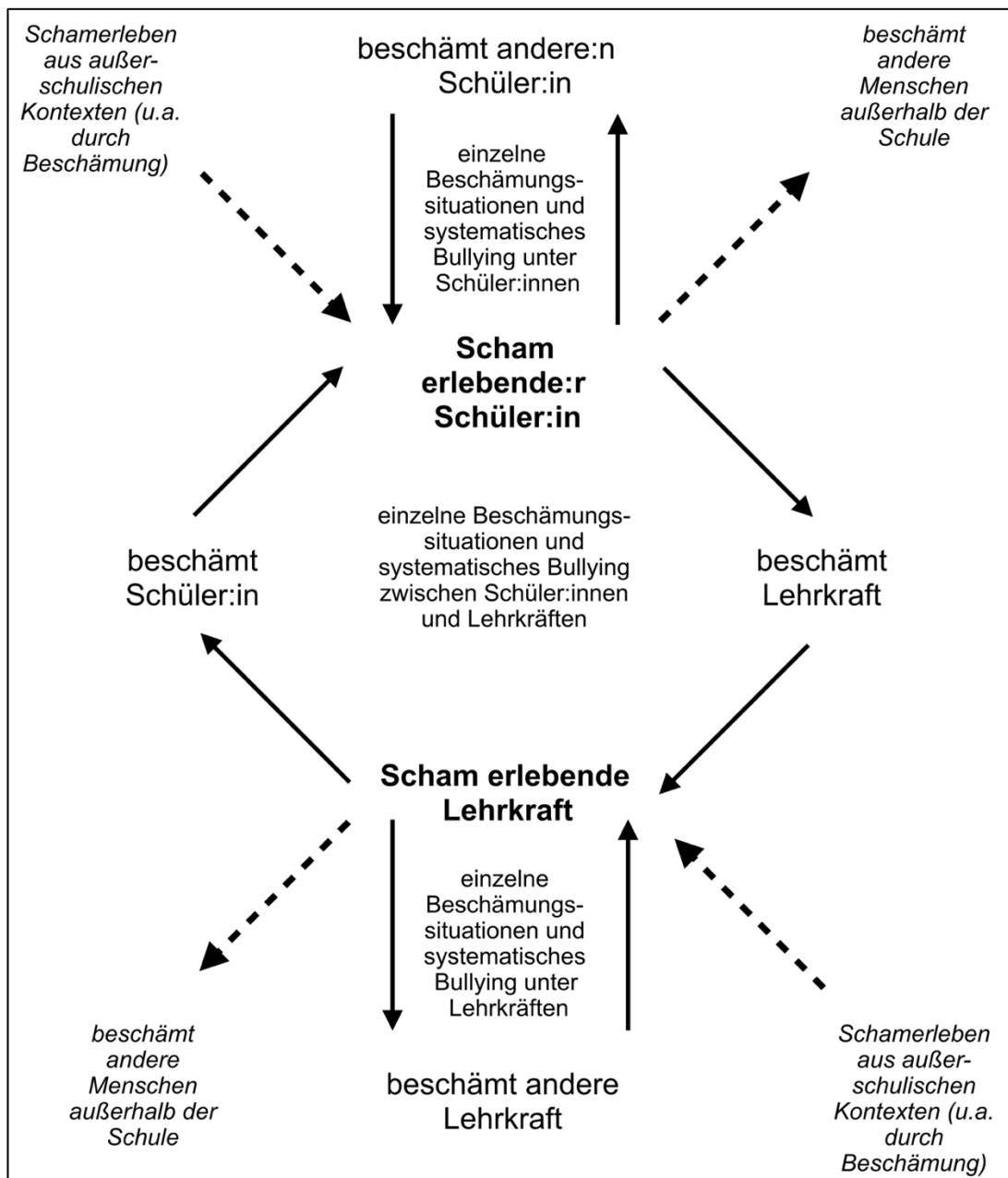


Abbildung 2: Schulischer Schamkreislauf (Stöhr & Schulze, 2024, S. 59; unverändert übernommen, lizenziert unter CC BY-ND 4.0)

Wann genau es sich um Erziehung durch Beschämung handelt, ist jedoch schwierig zu definieren. Schließlich beschämen einige Lehrkräfte ihre Schüler:innen und versuchen dies dann als Erziehung zu legitimieren (Hafenger, 2014), gleichzeitig kann eine Disziplinierung auch ohne entsprechende Intention beschämend wirken oder eine intendierte disziplinarische Beschämung nicht gelingen (Goodman & Cook, 2019). Hinzukommt, dass dieselbe Methode je nach Rahmung und Kontext als Beschämung verstanden werden kann oder auch nicht:

Is it shaming when a teacher puts a child in a time-out chair? Maybe, if done as a penalty in a class that shares disapproval and the child feels discredited. Probably not, if the teacher frames the time out as an opportunity for the student to collect herself and invites her to return whenever she re-gains control. (Goodman & Cook, 2019, S. 4)

Goodman und Cook (2019) folgern daraus, dass Lehrkräfte Schüler:innen, wenn möglich nicht öffentlich auf Fehlverhalten hinweisen bzw. sie disziplinieren sollten. Sie schlagen Einzelgespräche vor, in denen die Tat bzw. das Schuldgefühl der Schüler:innen adressiert wird und nicht die Person und damit das Schamgefühl. Wenn gleich sich diskutieren lässt, wann etwas Beschämung ist, wird Beschämung nicht als legitimes Mittel zur Erziehung betrachtet (Goodman & Cook, 2019; Haas, 2013). So fasst Marks (2013) zusammen:

Diese Pädagogik beruht auf der Annahme, die konstruktiven Entwicklungspotenziale der Scham könnten dadurch verstärkt werden, dass einem betreffenden Schüler noch mehr Scham zugefügt wird (quasi: „je mehr Scham, desto besser“) – eine Vorstellung, die in verschiedenen Ausprägungen und Abstufungen bis in die Gegenwart noch recht verbreitet ist. Diese Annahme kann sich unter Umständen jedoch als falsch erweisen, indem durch Beschämungen leicht ein kontraproduktives „Zuviel“ an Schamgefühlen entstehen kann. (S. 38 f.)

2.3.5 Scham in konkreten Unterrichtsfächern

Bestimmten Unterrichtsfächern wird eine höhere Verbindung mit dem Erleben von Scham zugesprochen als anderen Fächern. Dazu gehören gemäß Kohler, Hommel und Bez (2020) der Sportunterricht, etwa durch Mannschaftswahlen, musisch-künstlerische Fächer mit häufigen Bühnensituationen sowie Fächer, in denen persönliche Themen zur Sprache kommen, wie Religion, Ethik, Philosophie, Politik oder Deutsch. Sensible Themen, die in unterschiedlichen Fächern auftauchen und insbesondere bei klassenöffentlicher Thematisierung zu Scham führen können, sind Tabuthemen (Tod, Sexualität, Abtreibung oder Vergewaltigung), Themen, welche Herkunft oder Familie berühren (Arbeitslosigkeit, Armut, kulturelle Hintergründe, Gewalt in Familien), und Themen, bei denen es um persönliche Probleme geht (Beinträchtigungen, Schwächen und Bullying) (Haas, 2013). Die Literatur zu Scham in

verschiedenen Unterrichtsfächern bezieht sich zumeist auf Schamerleben bei den Schüler:innen, vereinzelt liegen dennoch Diskussionen zu Lehrkräften vor. Dabei geht es zum einen um zu Generalist:innen ausgebildeten Lehrkräften, die nicht Mathematik studiert haben, dies aber unterrichten müssen (Bibby, 2002). Zum anderen im Kontext des Musikunterrichts, wo die Arbeit auf Schulveranstaltungen öffentlich zur Schau gestellt wird (Culp & Jones, 2020).

Im Rahmen fachbezogener Diskurse wird die Scham bei Schüler:innen häufiger im Kontext des Sportunterrichts thematisiert als in anderen Unterrichtsfächern, was auf die besondere Nähe des Faches zu dieser Emotion hinweisen kann. Gleichwohl ist die wiederholte Thematisierung von Scham in einem bestimmten Unterrichtsfach nicht automatisch mit einer gesteigerten fachlichen Relevanz gleichzusetzen.

Auf theoretischer Ebene lässt sich zunächst herausstellen, welche grundlegenden Bedingungen des Sportunterrichts dazu führen können, dass dieser für Schüler:innen mit Schamgefühlen behaftet sein kann: Ein wesentlicher Aspekt ist die ausgeprägte Körperlichkeit des Faches. Der Körper steht im Mittelpunkt, Bewegungsabläufe werden demonstriert und Bewertungen abgegeben. Während dies für leistungsstarke Schüler:innen in der Regel unproblematisch ist, kann es bei anderen das Entstehen von Scham begünstigen. Des Weiteren werden im Sportunterricht die in der Gesellschaft vorherrschenden Vorstellungen über Körper und Handlungsweisen abgebildet und auch eingeübt. Eine Abweichung davon wird als individuelle Leistungsschwäche wahrgenommen. Hinzu kommen typische Rituale im Rahmen des Unterrichts, wie Mannschaftswahlen, bei denen leistungsstarke Schüler:innen sich ihre Mannschaften eigenständig zusammenstellen dürfen (Klinge, 2009). Auch empirische Untersuchungen liefern Hinweise darauf, dass bestimmte Situationen im Sportunterricht als schamauslösend erlebt werden können. So lassen sich eine Reihe typischer Situationen im Sportunterricht identifizieren, die zu Scham führen können: Dazu gehören Leistungsdruck, Intimitätsverletzungen, Beleidigungen und Demütigungen, öffentliche Bloßstellungen, Missgeschick und Pech, keine Ausbildung sportspezifischer Fähigkeiten und genderspezifische Zuschreibungen (Wiesche, 2013). Zu vergleichbaren, wenn auch anders akzentuierten, Ergebnissen gelangen Hunger und Böhlke (2017): Bereits die bloße Teilnahme am Unterricht kann für einige Schüler:innen mit Schamgefühlen einhergehen, da ihr Körper dort fokussiert wird, was besonders

im Schwimmunterricht der Fall ist. Für andere Schüler:innen gibt es spezifische Aspekte der Exponiertheit im Sportunterricht, die relevant sind, wie das Verrutschen der Kleidung, Fokus auf oder Kommentare der Lehrkraft zur körperlichen Exponiertheit, Körperreaktionen beim Laufen oder Springen, sichtbares Schwitzen oder Rötungen der Haut sowie körperliche Exponiertheit der Lehrkraft. Im Zusammenhang mit körperlichen Berührungen berichten Schüler:innen teils über Ekelgefühle, beispielsweise im Kontakt mit Mitschüler:innen oder beim Wahrnehmen von Körpergerüchen. Von besonderer Bedeutung ist die körperliche Nähe zu Lehrkräften: Auch wenn diese im didaktischen Kontext angemessen erscheint, wird sie häufig als widersprüchlich zur ansonsten gewährten Distanz empfunden. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Berührung von der Lehrkraft ausgeht. Ergänzt wird dies durch körper- und geschlechtsbezogene Bemerkungen, zu denen auch verbale Grenzüberschreitungen gehören, etwa seitens der Lehrkraft. Auf Grundlage einer Untersuchung mit einem dänischen Schüler:innensample wurde aufgezeigt, dass das Umkleiden und Duschen im schulischen Sportunterricht von Schüler:innen als schambesetzt erlebt werden. Besonders deutlich wird dies daran, dass einige Schüler:innen ihre aktive Teilnahme im Unterricht reduzieren, um sich im Anschluss nicht dem Duschen aussetzen zu müssen (Frydendal & Thing, 2020). Eine für die Sonderpädagogik besonders wertvolle Perspektive liefern Zankl und Giese (2023), die eine explorative Studie durchführten, in der sie Schüler:innen mit und ohne Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bezug auf Beschämungen im inklusiven Sportunterricht befragten. Die Autor:innen kommen zu dem übergeordneten Befund, dass hinsichtlich des Auftretens beschämender Situationen grundsätzlich keine Unterschiede zwischen inklusivem und nicht-inklusive Sportunterricht festzustellen sind. Trotzdem verweisen sie auf spezifische Beschämungserfahrungen von Schüler:innen mit Beeinträchtigung. So wird von negativen Reaktionen auf abweichende Bewegungsabläufe oder das Tragen eines Korsetts berichtet. Darüber hinaus zeigen sich abwertende Haltungen einzelner Schüler:innen ohne Beeinträchtigung, etwa durch genervte Kommentare zur Leistungsfähigkeit ihrer Mitschüler:innen mit Förderbedarf oder durch Zuschreibungen von Schamgefühlen an diese. Zudem wird thematisiert, dass Schüler:innen mit Beeinträchtigung in Einzelfällen bewusst ausgenutzt oder zu einem Verhalten angestiftet werden, das später zu Ärger führt. Eine Schülerin mit

Beeinträchtigung beschreibt zudem das Gefühl eines Sonderstatus, das sich dadurch einstellt, dass sie durch eine zusätzliche Betreuungsperson begleitet wird und vom Schwimmunterricht ausgeschlossen ist. Eine weitere Schülerin mit Beeinträchtigung äußert den Wunsch nach nicht-inklusivem Unterricht, da die anderen Schüler:innen für sie zu schnell seien. Es sei an dieser Stelle lediglich kurz darauf verwiesen, dass das im Sportunterricht wahrgenommene Lehrkraftverhalten (Trigueros, Aguilar-Parra, Cangas, López-Liria & Álvarez, 2019) und das motivationale Klima (Hogue, Fry & Iwasaki, 2019) in Zusammenhang mit Schamerleben bei Schüler:innen stehen. Weitere Auseinandersetzungen zu Schamgefühlen im Kontext des Sportunterrichts finden sich bei Wiesche (2016, 2020, 2023) sowie bei Wiesche und Klinge (2017).

Naheliegender ist Scham auch in der sexuellen Bildung in der Schule. So kann bereits die verwendete Sprache beim Sprechen über Sexualität zu Unsicherheit oder Scham führen. Hinzukommt, dass vor der eigenen Peer- oder Bezugsgruppe über Sexualität gesprochen wird, die Gesprächspartner:innen nicht selbst gewählt sind und es sich um einen Leistungskontext handelt (Blumenthal & Damrow, 2017). Im Rahmen ihrer ethnografischen Dissertation stellt Blumenthal (2014) fest, dass Lehrkräfte in der Sexualaufklärung an den untersuchten Gymnasien Beschämung als Mittel zur Erziehung anwenden und sich die beschämten Schüler:innen daraufhin weniger beteiligen oder die Beteiligung ganz einstellen. Es gibt jedoch auch Situationen, in denen vor allem Schüler in eine Art Gegenwehr gehen und Schamgrenzen in Bezug auf die weibliche Sexualität überschreiten. Die Autorin resümiert, dass die Dynamik im sexualpädagogischen Unterricht von Scham und Beschämung bestimmt wird, was von den Akteur:innen jedoch nicht reflektiert wird. Auch über die sexuelle Bildung hinaus, spielt Scham in der Erziehung zur Gesundheit eine Rolle: So macht Leahy (2014) am Beispiel des Übergewichts darauf aufmerksam, dass in (schulischer) Gesundheitserziehung auf das Schamgefühl der Schüler:innen abgezielt wird.

Auch im Kontext des schulischen Religionsunterrichts erfährt das Thema Scham auf theoretischer Ebene Aufmerksamkeit. Religiöses Lehren und Lernen kann von Schamerfahrungen und Schamgrenzen beeinflusst werden, welche einer Reflexion bedürfen (Krain & Mößle, 2019). So führt Haas (2011) aus, dass die Teilnahme am

schulischen Religionsunterricht aus verschiedenen Gründen schambesetzt sein kann, weil die Schüler:innen sich und ihren persönlichen Glauben zeigen sollen, sie nicht als „kirchentreu es Schäfchen“ (Haas, 2011, S. 113) gesehen werden wollen oder der Eindruck erweckt wird, Religion sei etwas für Schwache. Gleichzeitig könne der Religionsunterricht auch dazu dienen, schamfreie Religionsausübung zu üben.

Ähnlich gestaltet es sich im Geschichts- oder Politikunterricht: Ruff (2024) macht darauf aufmerksam, dass Scham in politischer Bildung ebenfalls eine Rolle spielt. In anderen Fächern, wie Geschichte oder Gesellschaftskunde kann es auch Scham dafür geben einer Gruppe anzugehören (bspw. Siedler), die in der Vergangenheit andere schlecht behandelt hat (bspw. Indigene) (z. B. Brar, 2024). Auftreten kann auch empathische Scham, wenn Unrecht gesehen wird (Marks, 2013).

Scham wird zudem mit (Fremd-)Sprachenunterricht in Verbindung gebracht, indem Schüler:innen Angst vor Sprachbeiträgen haben oder sich nicht trauen, zu sagen, dass sie etwas nicht verstanden haben (Adamson, 2024), wobei eine positive emotionale Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehungen als präventiv angesehen wird (Kang & Wu, 2022). Auch Schreibprozesse an sich können Schamgefühle in Schüler:innen auslösen, insbesondere, wenn sie den Wert ihres Textes mit ihrem Selbstwert in Verbindung bringen. Dies kann schließlich zur Vermeidung des Schreibens führen (Whitney, 2018).

Jenßen, Möller, Eilerts und Roesken-Winter (2022) betrachten das Thema Scham im Mathematikunterricht, indem sie im Rahmen eines Fragebogens, der sich an Lehramtsstudierenden (n= 311) richtete u. a. qualitative Daten zu Schamerlebnissen im Mathematikunterricht in der eigenen Schulzeit generierten. Dabei gaben 78 % der Befragten an, dass sie eine schamhafte Situation im Mathematikunterricht beobachtet hatten, während 69% selbst eine Situation erlebt hatten. Als Scham auslösend wurde das Vorrechnen an der Tafel deutlich am häufigsten genannt, sowie auch öffentliches Feedback zur Leistung, kompetitive Spiele oder die Präsentation der Hausaufgaben. Die Situationen fanden größtenteils in Arithmetik oder Stochastik statt. Eine kolumbianische Studie fand bei Mädchen höhere Werte der Mathematikscham und Beschämung als bei Jungen. Außerdem zeigte sich, dass die Schamwerte und die

Sorge vor Beschämung in der 8. Klasse höher waren als in der siebten Klasse. Scham stand dabei in Zusammenhang mit Hänseleien und Exklusion durch Peers sowie unterdrückendem Lehrkraftverhalten (Ávila-Toscano, Vargas-Delgado, Badillo Cantillo, Rodríguez Márquez & Sánchez Anillo, 2024).

2.4 Die Emotion Scham aus sonderpädagogischer Perspektive

Das entwickelte Gegenstandsverständnis, die Analyse der Scham bei Menschen mit Beeinträchtigungen, chronischen oder progredienten Erkrankungen und psychischen Störungen und im schulischen Feld, die bislang noch unverbunden sind, sollen jetzt zu einer gemeinsamen Perspektive zusammengeführt werden.

So ist, basierend auf dem in Unterkapitel 2.2 dargelegten Stand, davon auszugehen, dass die Gruppe der Menschen mit Beeinträchtigungen, Erkrankungen und psychischen Störungen über die gesamte Lebensspanne vermehrt oder deutlicher von Problemlagen rund um das Schamerleben betroffen sein kann: Dies gilt zum einen, wenn die Emotion Scham (zeitweise) nicht auftritt und somit keine Regulation von Selbst und Beziehungen möglich ist. Zum anderen gilt es in Hinblick auf eine verstärkte Scham, die (in Anlehnung an das hergeleitete Modell in Kapitel 2.1.4) basieren kann auf

- einer häufigen Konfrontation mit Problemlagen und sozialen Situationen mit hohem Schampotenzial,
- einer bestehenden oder sich entwickelnden hohen Schamneigung und
- fehlenden adaptiven Regulationsstrategien, die ggf. auch bei starkem Schamerleben einsetzbar sind.

Übertragen auf das Schulsetting lässt sich mutmaßen, dass sich diese Problematik durch die der Schule innewohnenden Potenziale zur Scham (Unterkapitel 2.3) noch verdichtet. Gleichzeitig sind die Erforschung und insbesondere auch die Theoriebildung zu Scham bei der sonderpädagogischen Zielgruppe sehr lückenhaft und unsystematisch. Dies gilt zwar besonders für den Schulkontext, aber auch über die gesamte Lebensspanne hinweg, finden sich nur singuläre Forschungsaktivitäten. Trotzdem lässt sich anhand der bisherigen Auseinandersetzung in Kapitel 2.2 feststellen, dass sich bestimmte Inhalte bei vielen Erkrankungen oder Beeinträchtigungen wiederfinden lassen. So erlebt ein Mensch mit Krebserkrankung ebenso schamauslösende

Kontrollverluste wie ein Mensch mit Parkinson, sie äußern sich lediglich unterschiedlich. Dies ist insofern wenig verwunderlich, als dass grundlegend immer wieder dieselbe Emotion untersucht wird, die der in Kapitel 2.1 dargestellten Logik folgt. Ähnlich gestaltet es sich in Kapitel 2.3 bei Scham in spezifischen Unterrichtsfächern. Das in Unterkapitel 2.1.4 aus der Literatur heraus entwickelte Modell, welches die Entstehung der Emotion Scham, ihr Auftreten und daraus resultierendes Verhalten prozesshaft darstellt, ist nicht grundsätzlich spezifisch für die Sonderpädagogik, kann aber als Grundlage für Theoriebildung, systematische Erforschung sowie Problemanalyse und Lösungsfindung in der sonderpädagogischen Praxis dienen. So können bspw. im Rahmen der Forschung gezielt einzelne Konstrukte, wie die Schamneigung, herausgegriffen und auf einen Förderschwerpunkt angewendet werden. Andererseits kann ein Schüler:innenverhalten, wie aggressives Verhalten gegenüber anderen Menschen, in der Praxis im Sinne von Scham interpretiert und analysiert werden, um Handlungskonsequenzen abzuleiten.

3 Schulabsente Verhaltensweisen

Während es im letzten Kapitel darum ging, zunächst eine sonderpädagogische Perspektive auf die Emotion Scham zu entwickeln, mangelt es beim Thema schulabsenten Verhaltensweisen nicht an einer sonderpädagogischen Auseinandersetzung: So hat sich die Erforschung von schulabsenten Verhaltensweisen als Forschungsgegenstand in der Sonderpädagogik etabliert. Für das vorliegende Kapitel bedeutet dies, dass auf entsprechende sonderpädagogische Literatur zurückgegriffen werden kann, wobei ebenfalls Nachbardisziplinen einbezogen werden. Das Kapitel erfüllt im Rahmen der Gesamtarbeit die Aufgabe, über die Darstellung der theoretischen Hintergründe zu schulabsenten Verhaltensweisen den Grundstein für die später folgende empirische Untersuchung zu legen. Nachdem ein kurzer Problemaufriss erfolgt, widmet sich das erste Unterkapitel dem Gegenstandsverständnis, d. h. der Definition und möglichen Klassifikation von schulabsenten Verhaltensweisen sowie der Entstehung entsprechender Verhaltensweisen. Im nächsten Schritt werden Möglichkeiten zur Unterstützung des Schulbesuchs fokussiert.

Ausgangslage dafür, dass schulabsente Verhaltensweisen überhaupt als ein Problem betrachtet werden, ist zunächst die Schulpflicht, die in den einzelnen Landesverfassungen der Bundesländer adressiert wird (Ricking & Hagen, 2016). So sieht das § 64 Abs. 1 Satz 1 NSchG vor, dass Kinder, die zu einem neuen Schuljahr das sechste Lebensjahr vollendet haben oder dies bis zum 30. September vollenden werden, im jeweiligen Jahr schulpflichtig werden. Die Schulpflicht besteht dann für 12 Jahre (§65 Abs. 1 NSchG). Die Erziehungsberechtigten müssen dafür Sorge tragen, dass ihr(e) Kind(er) den Unterricht und andere schulische Veranstaltungen besuchen (§ 71 Abs. 1 Satz 1 NSchG). Neben dem Verstoß gegen die Schulpflicht, werden schulabsente Verhaltensweisen auf mehreren Ebenen als Problem betrachtet: Auf individueller Ebene wird davon ausgegangen, dass die abwesenden Schüler:innen wesentliche Aspekte der Bildung verpassen und sich somit ihre Teilhabe in zukünftiger Erwerbstätigkeit und sozialem Leben verringert. Dies hat wiederum Konsequenzen für den Staat und die Gesellschaft (Sälzer, 2010), zum Beispiel durch die Entstehung entsprechender Folgekosten (Dunkake, 2010). Zudem büßt „durch vorsätzlich abwesende Schüler die professionell relevante Legitimation der Lehrpersonen als

Pädagogen an Substanz“ (Sälzer, 2010, S. 35) ein. Die Abwesenheit der Schüler:innen stellt die jeweilige(n) Lehrperson(en) sowie auch die Schule an sich in Frage, weil diese eigentlich ein attraktives Lernangebot schaffen soll (Sälzer, 2010). Anschließend an diese Ausführungen, stellt sich die Frage, wie häufig schulabsente Verhaltensweisen in Deutschland vorkommen. Die Prävalenzraten hängen maßgeblich von der Operationalisierung des Konstrukts ab, bspw. in Hinblick auf die Frage, ob Fehlzeiten im Allgemeinen, eine als problematisch verstandene Anzahl an Fehltagen oder lediglich unentschuldigte Fehlzeiten erhoben werden. Außerdem werden entsprechende Daten aus unterschiedlichen Perspektiven bzw. an verschiedenen Personengruppen erhoben (Selbstberichte von Schüler:innen, Auskünfte von Eltern oder Lehrkräften, Schuldaten usw.). Eine Prävalenzstudie, basierend auf Selbstberichten von Schüler:innen, legen Lenzen et al. (2013) vor. Die Autor:innen fragten Schüler:innen ($n = 2679$) der achten und neunten Klassenstufe zum einen danach, wie viele ganze Tage sie im letzten Schuljahr durchschnittlich im Monat gefehlt oder geschwänzt hatten, ohne dass sie eine Entschuldigung oder eine Erlaubnis dafür/dazu hatten. Dabei interpretierten die Autor:innen das Vorliegen keiner Fehltag als unauffällige Fehlzeit (betrifft 79,3 % der Stichprobe), 1–4 Tage als riskant (betrifft 16,7 % der Stichprobe) und mehr als 4 Tage als auffällig (betrifft 4,1 % der Stichprobe). Zum anderen fragten sie nach den entschuldigten Tagen, welche die Schüler:innen im letzten Schuljahr durchschnittlich im Monat gefehlt hatten. 0–1 Tage interpretierten sie als unauffällige (betrifft 40,4 % der Stichprobe), 2–10 Tage als riskante (betrifft 53,5 % der Stichprobe) und 11 Tage aufwärts als auffällige Fehlzeit (betrifft 6,1 % der Stichprobe). Die Studie fand zudem Zusammenhänge zwischen Auffälligkeiten im Verhalten und emotionalen Problemen (erhoben mit dem SDQ) und der Anzahl an Fehltagen. Dies verdeutlicht einmal mehr die sonderpädagogische Relevanz der Thematik.

3.1 Gegenstandsverständnis

Wie eingangs beschrieben gibt es bereits sonderpädagogische Perspektiven auf schulabsente Verhaltensweisen, welche über die letzten 20–30 Jahre von unterschiedlichen Autor:innen stetig weiterentwickelt wurden. Enderle (2025b) visualisiert Erscheinungsformen und Ursachenbereiche von „Schulbesuchsproblemen“ in einem

Modell (s. Abbildung 3). Dieses Modell soll als Grundlage für das hiesige Gegenstandsverständnis dienen. Die besondere Eignung dieses Modells liegt darin, dass es einen sonderpädagogischen Hintergrund hat und sowohl nationale als auch internationale Auseinandersetzungen einbezogen werden, in denen sich die Entwicklungen der Perspektiven der letzten Jahre wiederfinden. Es ist darauf hinzuweisen, dass international mittlerweile eher von Schulbesuchsproblemen (engl. School Attendance Problems, SAPs) gesprochen (Enderle, 2025) wird. Obwohl in dieser Arbeit inhaltlich das betrachtet wird, was international als Schulbesuchsproblem(e) bezeichnet wird, wird in der vorliegenden Arbeit der Terminus der schulabsenten Verhaltensweisen und des schulabsenten Verhaltens gewählt, um eine Abwesenheit von der Schule und das damit in Verbindung stehende Verhalten zu signalisieren. Zudem werden die Begriffe der Schulversäumnisse und Fehlzeiten verwendet, um die Abwesenheiten selbst – nicht das damit in Zusammenhang stehende Verhalten – zu beschreiben. Der Begriff des ‘Schulabsentismus’ wird an einigen Stellen zur grundlegenden Benennung des Phänomens genutzt.

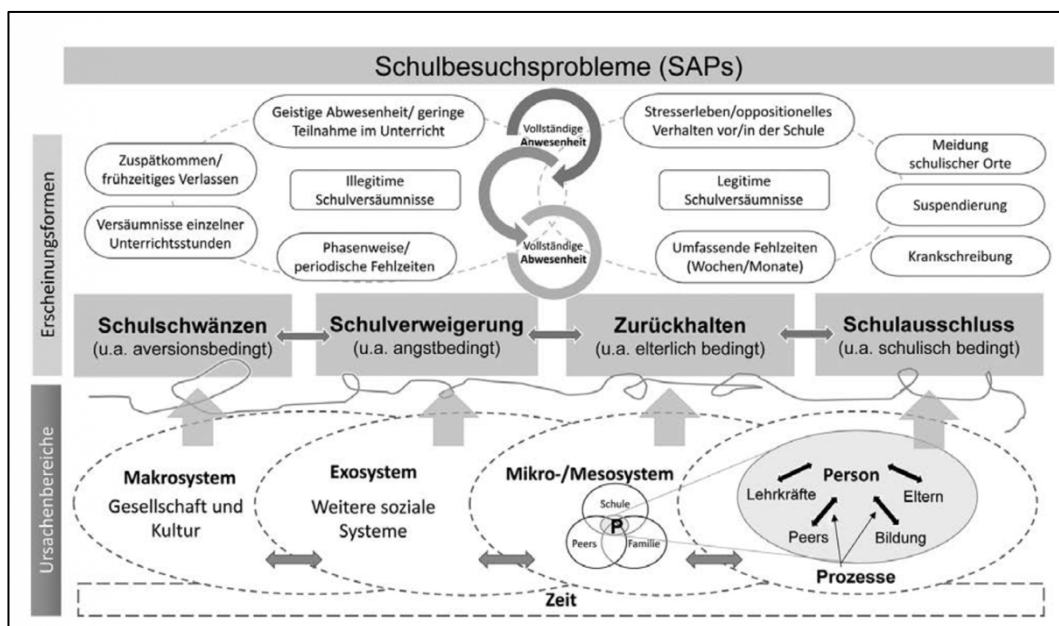


Abbildung 3: Übersicht zu Schulbesuchsproblemen (Enderle, 2025b, S. 20, in Anlehnung an andere Autor:innen; hier unverändert übernommen)

3.1.1 Definition und Klassifikation

Im deutschen Sprachraum findet häufig die Definition von Ricking und Hagen (2016) Anwendung, die (den dort verwendeten Begriff des) Schulabsentismus‘ als Oberbegriff sieht für

diverse Verhaltensmuster illegitimer Schulversäumnisse multikausaler und langfristiger Genese mit Einflussfaktoren der Familie, der Schule, der Peers, des Milieus und des Individuums, die einhergehen mit weiteren emotionalen und sozialen Entwicklungsrisiken, geringer Bildungspartizipation sowie einer erschwerten beruflichen und gesellschaftlichen Integration und die einer interdisziplinären Prävention und Intervention bedürfen. (S. 18)

Sie legen damit das Kriterium der (Il)-Legitimität an, wenn es um die Frage geht, wann Versäumnisse als absent einzuordnen sind und weisen dementsprechend darauf hin, dass legitime Versäumnisse durch Krankheit, Beurlaubung oder Suspendierung von illegitimen Fehlzeiten zu unterscheiden sind. Dazwischen gibt es Phänomene wie fingierte Entschuldigungen (Ricking & Hagen, 2016). Im Verständnis von Schulbesuchsproblemen, wie bei Enderle (2025b) dargestellt, wird das Thema Legitimität zwar genannt, aber auch legitime Schulversäumnisse können als Schulbesuchproblem gelten. Diesem Verständnis schließt sich diese Arbeit ein, sodass die Frage nach der Legitimität nicht als entscheidend gilt, ob es sich um schulabsente Verhaltensweisen handelt. Es geht schlichtweg um die Beschreibung von Verhaltensweisen, die durch eine Abwesenheit von der Schule charakterisiert sind.

Neben einem Versäumnis ganzer Schultage werden auch Formen von Unterrichtsverweigerung und Unterrichtsabsentismus beschrieben, bspw. Zu-spät-Kommen, Unterricht-Verlassen, Sich-an-anderen-Orten-in-der-Schule-Aufhalten oder Ausschluss-Provozieren (Wittrock & Schulze, 2001). Schulze und Wittrock (2005) nutzen unter Einbezug der Feldtheorie (Lewin, bspw. 1942) den Begriff des schulaversiven Verhaltens, der ausdrückt, dass Schüler:innen eine Abneigung gegen einzelne oder mehrere Elemente der Schule (Mitschüler:innen, Lehrkräfte, Unterricht, Gebäude etc.) oder der Schule als Ganzes und daraus resultierende Verhaltensmuster entwickeln. Dieses Verhalten ist für den:die jeweilige:n Schüler:in ein Problemlösungsversuch, wird von außen aber als maladaptiv beurteilt. Die Verhaltensweisen hängen von mehreren

Faktoren ab und können sich prozesshaft bis hin zu einer Generalisierung herausbilden. Entsprechend finden sich im Modell von Enderle (2025b) u. a. der Abbruch von Schultagen oder die geistige Abwesenheit bei körperlicher Anwesenheit im Unterricht. International wird immer wieder angemerkt, dass es keine einheitliche Definition zur Beschreibung des hier betrachteten Phänomens gibt, es lässt sich aber herausstellen, dass ein kategoriales Verständnis von einem dimensionalen Verständnis unterschieden werden kann (Kearney, González, Graczyk & Fornander, 2019). Die Unterscheidung in legitimierte oder illegitime, entschuldigte oder unentschuldigte Fehlzeiten oder die Differenzierung in verschiedene Arten von schulabsenten Verhaltensweisen sind einem kategorialen Verständnis zuzuordnen. Die Einteilung unterschiedlicher Schweregrade sind hingegen dimensional zu betrachten (Kearney et al., 2019).

Heyne, Gren-Landell, Melvin und Gentle Genitty (2019) zeichnen die Evolution des kategorialen Verständnisses von schulabsenten Verhaltensweisen mit dem Fokus auf verschiedene Formen nach. Dabei formulieren sie konkrete Definitionen für jede dieser Formen, wobei dimensionale Aspekte integriert werden. Außerdem ergänzen sie eine vierte Form. Es ist dabei hervorzuheben, dass die genannten Autor:innen diese Unterscheidung nicht selbst konstruiert haben, sondern dass sich diese über die Jahre in der Forschung von verschiedenen Autor:innen herausgebildet haben und zudem immer wieder ins Deutsche übertragen wurde. Im Folgenden werden die Formen vorgestellt. Dabei dienen die aktuellen Definitionen von Heyne et al. (2019) als Ausgangslage und werden dann um deutsche und englischsprachige Literatur zum Thema ergänzt.

Schulschwänzen (Engl. truancy)

Vom Schulschwänzen wird gesprochen, wenn eine Person den ganzen Tag oder einen Teil des Tages abwesend von der Schule ist oder sich in der Schule an einem anderen Ort als dem Unterricht aufhält, die Abwesenheit ohne Erlaubnis von schulischen Autoritäten erfolgt und der:die Schüler:in üblicherweise versucht, die Abwesenheit vor den Eltern geheim zu halten (Heyne et al., 2019). Dabei wird die Unlust auslösende Schulsituation vermieden und durch außerschulische, angenehmere

Aktivitäten ersetzt (Ricking & Hagen, 2016). Wittrock und Schulze (2001) stellen unter Einbezug von Lewins (bspw. 1942) Feldtheorie dar, wie ein Schüler den schulischen Raum verlässt und sich von einem alternativen Wirkungsraum angezogen fühlt – also zu diesem hin driftet (Schulze, 2002). Schlechte Schulleistungen und eine Anbindung an eine deviante Peergruppe beeinflussen häufiges Schulschwänzen (Dunkake, 2010). Dies wird wiederum beeinflusst durch mangelnde elterliche Kontrolle und Problemlagen zwischen den Eltern und ihren Kindern. Entsprechend wird schulisches Schwänzen, wenn es ein hohes Ausmaß hat, mit Devianz in Verbindung gebracht (Stamm et al., 2009) und das über das Jugendalter hinaus: So gibt es Hinweise darauf, dass das Schulschwänzen im Jugendalter noch im Erwachsenenalter mit negativen Outcomes in Form von nicht-gewalttätigen Straftaten und problematischem Trinkverhalten zusammenhängt (Rocque et al., 2017). Gleichzeitig muss darauf hingewiesen werden, dass ehemalige Schulschwänzer:innen zwar von gemeinsamen Drogenkonsum während der schulischen Abwesenheit, ebenso aber von Aktivitäten wie gemeinsamem Mittagessen berichten, wobei das Schwänzen eine Art Ausdehnung der Mittagspause umfasst (Dahl, 2016).

Schulverweigerung/Schul(ver)meidung (Engl. school refusal / school avoidance)

Zur Betitelung dieser Kategorie schulabsenten Verhaltens werden sowohl der Begriff der Schulverweigerung (bspw. Enderle, 2025b) als auch der Schul(ver)meidung (bspw. Ricking, 2014) verwendet, zum Teil ergänzt um den Begriff „angstbedingt“. So wird häufig die Schulangst als Ursache für schulische Vermeidungstendenzen thematisiert, die auf Angst vor einer Trennung von den Eltern, Angst vor negativen sozialen Bewertungen oder Angst vor Prüfungen und Leistungen basieren und jeweils in einem subklinischen bis zu klinisch relevanten Ausmaß auftreten können (Brodersen & Castello, 2022). Fischer, Dunkake und Ricking (2022) ordnen mit Bezug zu anderen Autor:innen den Aspekt der Trennungsangst der Schulphobie zu, während die Schulangst die Angst vor sozialen Bewertungen, Angst vor Bullying und Gewalt oder die Prüfungs- oder Leistungsangst umfasst.

Es ist zu erwähnen, dass nicht alle Schüler:innen, die eine hohe Ängstlichkeit aufweisen auch wirklich schulabsent sind oder werden. So stellten Ingul und Nordhahl (2013) fest, dass Schüler:innen, die trotz hoher Angst geringe Abwesenheitsraten

zeigten, insgesamt weniger Risikofaktoren aufwiesen. Sie waren weniger von sozialer Angst, Panik, Verhaltens- und familiären Problemen und negativ wirkenden Persönlichkeitsmerkmalen (von Autor:innen nicht weiter ausgeführt) betroffen. Sie wiesen dabei mehr Resilienz auf als Schüler:innen mit hohen Angstwerten und hoher Abwesenheit.

Heyne et al. (2019) fokussieren in ihrer Definition der Schulverweigerung nicht alleine die Angstbedingtheit, sondern sehen verschiedene emotionale Belastungen bei den Schüler:innen, die sich in Abwesenheiten äußern können. Die schulischen Abwesenheiten sind den Eltern bekannt, sie schaffen es aber nicht, ihr, sonst nicht antisoziales Verhalten zeigendes, Kind zum Schulbesuch zu bewegen:

School refusal is said to occur when: (1) a young person is reluctant or refuses to attend school, in conjunction with emotional distress that is temporal and indicative of aversion to attendance (e.g., excessive fearfulness, temper tantrums, unhappiness, unexplained physical symptoms) or emotional distress that is chronic and hindering attendance (e.g., depressive affect; sleep problems), usually but not necessarily manifest in absence (e.g., late arrivals; missing whole school days; missing consecutive weeks, months, or years); and (2) the young person does not try to hide associated absence from their parents (e.g., they are at home and the parents are aware of this), and if they previously hid absence then they stopped doing so once the absence was discovered; and (3) the young person does not display severe antisocial behavior, beyond resistance to parental attempts to get them to school; and (4) the parents have made reasonable efforts, currently or at an earlier stage in the history of the problem, to secure attendance at school, and/or the parents express their intention for their child to attend school full-time. (S. 15 f.)

Tatsächlich konnten Knollmann et al. (2013) in einer Studie zwei unterschiedliche Gruppen an absenten Schüler:innen differenzieren: Eine Gruppe der Schul(ver)meider:innen, die wenig externalisierende und eher internalisierende Symptome zeigen und eine Gruppe von Schulschwänzer:innen mit externalisierenden Problemlagen, wobei es ebenfalls Mischformen gab. Entsprechend ist darauf hinzuweisen, dass nicht nur die Schulvermeidung in Zusammenhang mit psychischen Störungen steht, sondern dies ebenso im Kontext des Schulschwänzens eine Rolle spielen kann.

Im Rahmen der Arbeit werden die Termini der Schulverweigerung und Schulvermeidung synonym behandelt.

Elterliches Zurückhalten (Engl. school withdrawal)

Die dritte Kategorie umfasst Schulversäumnisse, die nicht nur nicht vor den Eltern versteckt werden, sondern die auf Bemühungen der Eltern zurückgehen, ihr Kind zu Hause zu behalten oder dieses nicht zum Schulbesuch zu bewegen (Heyne et al., 2019). Es handelt sich also um eine Form schulabsenter Verhaltensweisen, bei der die Erziehungsberechtigten zumindest über die schulische Abwesenheit ihres Kindes Bescheid wissen und dies tolerieren oder das Kind sogar vom Schulbesuch abhalten. „Es wird deutlich, dass das Verhalten der Erziehungsberechtigten vor dem Hintergrund eines Kontinuums eine aktiv-zurückhaltende über eine reaktiv-billigende bis hin zu einer eher passiven Rolle einnimmt.“ (Albers & Ricking, 2018, S. 15). Motive der Eltern können liegen in Problemen in der Erziehung, einer negativen Haltung der Schule gegenüber, Kinderarbeit und Jobs, Pflegeverantwortung von Kindern und Jugendlichen, psychische Erkrankungen bei den Erziehungsberechtigten, Vernachlässigung und Misshandlung oder einer generellen Ablehnung der Schulpflicht aufgrund von Kultur oder Religion (Albers & Ricking, 2018).

Schulausschluss (Engl. school exclusion)

Von diesen drei Formen unterscheiden Heyne et al. (2019) eine weitere Kategorie, bei der die Schule den oder die Schüler:in von der Schule oder spezifischen Aktivitäten ausschließt bzw. ihn/sie nach Hause schickt. Dazu gehören Disziplinierungsmaßnahmen, Probleme die Bedürfnisse eines Kindes zu erfüllen, bspw. wenn Eltern ihr Kind mit Beeinträchtigung abholen müssen, weil Personal fehlt oder die Ermutigung eine:n Schüler:in zur Abwesenheit, bspw. jemanden mit schlechten Leistungen bei nationalen Vergleichsarbeiten zur Abwesenheit am Prüfungstag raten.

3.1.2 Entstehung

Die Entstehung von schulabsenten Verhaltensweisen wird als multikausales Geschehen betrachtet (Ricking & Hagen, 2016; Schulze & Wittrock, 2005; Stamm et al., 2009), wobei sowohl institutionellen als auch individuellen Faktoren eine Relevanz zugeschrieben wird (Stamm et al., 2009). Sälzer (2010) stellt heraus, dass der theoretische Hintergrund aus dem auf das Konstrukt geblickt wird, entscheidet, welche Faktoren auf individueller und institutionellen Ebene als relevant betrachtet werden. So

ist beispielhaft zu nennen, dass auf schulabsente Verhaltensweisen aus einer psychoanalytischen Perspektive als pathologisch, aus ordnungspolitischer Perspektive hingegen als Tatbestand geblickt werden kann. Ebenso kann Absentismus bspw. als Devianz betrachtet oder unter feldtheoretischer Perspektive mit dem Aufsuchen und Meiden von Schule verknüpft werden.

Diese, hier nur im Ansatz beschriebene, Vielzahl an theoretischen Zugängen sorgt dafür, dass es nicht das *eine* Entstehungsmodell von schulabsenten Verhaltensweisen geben kann. Vielmehr untersuchen Studien Risikofaktoren und ordnen diese unterschiedlichen Ebenen (bspw. Schüler:in, Familie, Schule) zu. Entsprechend schlägt Enderle (2025b) in ihrem Modell eine Einordnung verschiedener Ursachenbereiche auf die verschiedenen miteinander interagierenden Systemebenen, im Sinne des ökosystemischen Ansatzes von Bronfenbrenner (1981), vor. Wenngleich es an dieser Stelle durchaus elegant wäre, ein Entstehungsmodell für schulabsente Verhaltensweisen zu präsentieren, das über diese breite Darstellung hinausgeht, wird darauf verzichtet, da ein tiefergehendes, erklärendes Modell sich einem anderen theoretischen Hintergrund bedienen müsste. Da in dieser Arbeit die Rolle der Scham bei schulabsenten Verhaltensweisen untersucht werden soll, erscheint es nicht sinnvoll, neben dieser schamtheoretischen Perspektive einen anderen erklärenden Blickwinkel beizumischen. Entsprechend soll hier lediglich ein kurzer Einblick in mögliche Risikofaktoren auf verschiedenen Ebenen gegeben werden:

Feldhaus et al. (2025) berechnen in einer Sekundäranalyse der PISA-Daten von 2022 Prädiktoren von schulabsenten Verhaltensweisen, allerdings von PISA erhoben über die Frage, ob die Schüler:innen tage- oder stundenweise die Schule geschwänzt haben, und wählen ebenfalls Bronfenbrenner (1981) als Grundlage. Dabei zeigt sich, dass die familiäre Unterstützung und die Qualität der Schüler:innen-Lehrkraft-Beziehung Schulschwänzen reduziert, während Erfahrungen von Bullying die Wahrscheinlichkeit erhöht (Ebene der proximalen Prozesse). Bei Merkmalen auf Ebene der Person begünstigen der Migrationsstatus, die Stressresistenz und die Wiederholung einer Klasse entsprechende Fehlzeiten. Die Stressresistenz erklären die Autor:innen damit, dass stressresistente Schüler:innen besser darin sind, die Abwesenheiten auszuhalten und dies möglicherweise auch für das Lernen einer Klassenarbeit nutzen. Zudem steigt die Wahrscheinlichkeit von Fehlzeiten, wenn Schüler:innen bei der

Frage nach dem erwarteten Schulabschluss keine Angaben machten. Emotionale Kontrolle, Empathie, eine allgemeine Lebenszufriedenheit und die Angabe, dass Mathematik und Naturwissenschaften leichtfallen, senken hingegen das Risiko. Fehlzeiten von Schüler:innen steigen zum einen mit der Anzahl der Kinder in der Familie des:der Schülerin, zum anderen mit dem Vorliegen einer Erwerbsarbeit (Mikrokontexte). Ein höherer sozioökonomischer und soziokultureller Status reduziert die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten (Makrokontexte). Sie resümieren:

Insgesamt ist festzustellen, dass gemäß Bronfenbrenners humanökologischem Modell sowohl proximale Prozesse als auch Faktoren in mehreren Kontexten der Schüler:innen signifikant mit Schulabsentismus korrelieren. Dass sich hier multiple Problemlagen andeuten, ist daran zu erkennen, dass die einzelnen Modelle auch im Gesamtmodell ihre Bedeutung erhalten, wenngleich sich die Effektstärken leicht reduzieren. (Feldhaus et al., 2025, S. 794)

Gubbels, van der Put und Assink (2019) untersuchten im Rahmen einer Meta-Analyse, in die über 70 Studien einbezogen wurden, entsprechende Risikofaktoren für schulabsentes Verhalten auf Ebene des:der Schülerin, der Familie und der Schule. Dabei konnten signifikante, große Effekte für folgende Aspekte gefunden werden: Auf Ebene der schülerbezogenen Faktoren zeigten sich eine negative Einstellung zur Schule, antisoziales Verhalten/Kognition, Suchtmittelkonsum, internalisierende Probleme, psychiatrische Störungen oder Symptome und die Zugehörigkeit zu einer sexuellen Minderheit als relevant. Ein mangelndes schulisches Einbezogensein der Eltern und das Vorliegen von Kindesmisshandlung in der Vergangenheit bilden die Risikofaktoren auf Ebene der Familie ab. Auf Schulebene beeinflusst eine schlechte Schüler:innen-Lehrkraft-Beziehung schulabsentes Verhalten.

3.2 Unterstützungs- und Fördermaßnahmen

Die eben in Auszügen beschriebenen vielfältigen Ursachen in unterschiedlichen Lebensbereichen von Kindern und Jugendlichen zeigen, dass auch die Unterstützungsmaßnahmen, auf verschiedenen Ebenen von Prävention, bei schulabsenten Verhaltensweisen mannigfaltig sein können. Daraus resultiert, dass in Publikationen diverse Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte, Schulsozialarbeit, Schulberatung, andere Akteur:innen oder Eltern aufgezeigt werden, je nachdem aus welcher Perspektive auf

das schulabsente Verhalten geschaut wird. Ein relativ breites Rahmenkonzept ist der in den USA entwickelte und ins Deutsche übertragene *RTI-Ansatz*. Im Zentrum dieses Ansatzes steht ein frühzeitiges Erkennen von Problemlagen und einer daraus resultierenden angepassten Förderung. Diese Förderung kann auf drei Stufen realisiert werden, in denen die Intensität steigt und bei denen die Gruppengröße im Regelfall kleiner wird. Die Fortschritte der Schüler:innen bzw. das Gelingen der Förderung werden regelmäßig überprüft, sodass Anpassungen vorgenommen werden können (Huber & Grosche, 2012). So formulieren Ricking und Hagen (2016):

Ausschlaggebend für die Zuordnung zu einer Stufe ist demnach immer der individuelle Unterstützungsbedarf eines Schülers, mit dem Ziel, zu einem möglichst frühen Zeitpunkt effektive Hilfen anzubieten. Im Idealfall führt diese gezielte Unterstützung zu einem signifikanten Rückgang der Verhaltens- und/oder Lernprobleme und in der Folge zu einer Rückstufung auf die vorherige Ebene. (S. 95)

Sie sehen den RTI-Ansatz als einen passenden Rahmen für eine wirksame Schulabsentismusprävention, da dieser eine flexible Unterstützung schulabsenter Schüler:innen mit oft komplexen Problemlagen ermöglicht und als Basis für schulische Konzeptentwicklung verwendet werden kann.

Enderle (2025b) entwickelt in der Anwendung des RTI-Ansatzes auf schulabsente Verhaltensweisen die nachfolgende Abbildung 4, die exemplarische Unterstützungs- und Fördermaßnahmen enthält:

Auf der ersten Stufe finden sich im Sinne einer primären Prävention universelle Maßnahmen, die sich an alle Schüler:innen richten. Dazu gehören im Kontext von Absentismus bspw. eine positive Schüler:innen-Lehrkraft-Beziehung oder die Förderung emotional-sozialer Kompetenzen. Selektive Maßnahmen für Schüler:innen, die bereits Schwierigkeiten beim Schulbesuch zeigen oder einem erhöhten Risiko für die Entstehung schulabsenter Verhaltensweisen aufweisen, können im Sinne der sekundären Prävention der zweiten Stufe zugeordnet werden. Hier wäre bspw. die Förderung von Copingstrategien oder die Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeit oder Schulpsychologie denkbar. Die dritte Stufe richtet sich auf Ebene der tertiären Prävention an Schüler:innen, die schon von schulabsentem Verhalten betroffen sind und damit indizierte Intervention oder Reintegration benötigen. Hier können

alternative Lernorte, Vernetzung der Hilfen oder auch therapeutische Unterstützung angesiedelt werden (Enderle, 2025b). Generell ist anzumerken, dass aus heutiger Sicht einer multiprofessionellen Kooperation im Kontext schulabsenten Verhaltens eine hohe Relevanz zugeschrieben wird (Speck & Ricking, 2025).

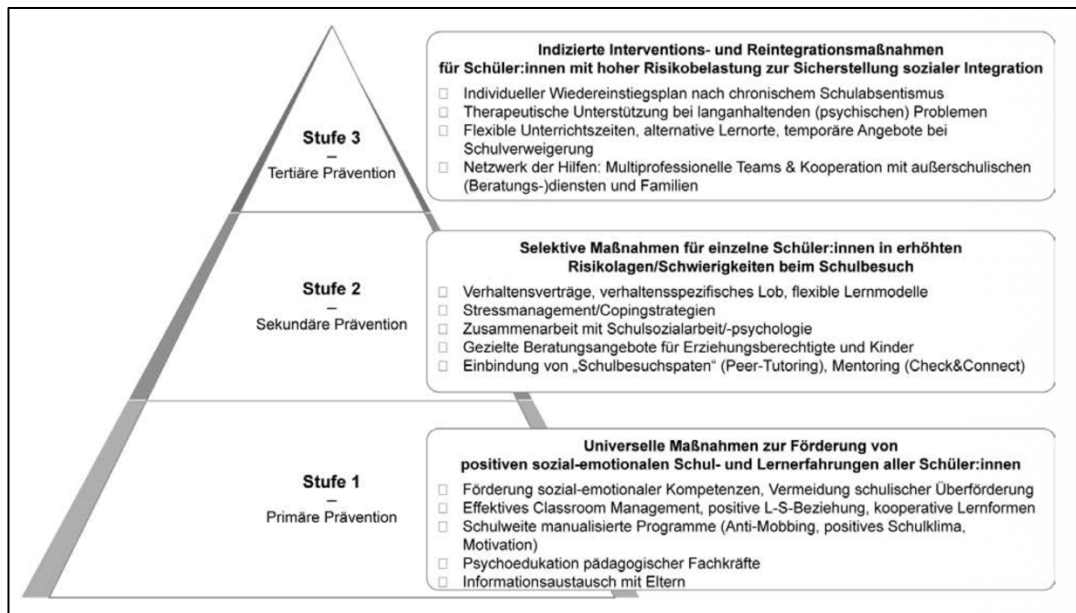


Abbildung 4: RTI-Ansatz bei schulabsenten Verhaltensweisen (Enderle, 2025b, S. 21, in Anlehnung an andere Autor:innen; hier unverändert übernommen)

4 Stand der Forschung

Studien, die sich konkret mit der Verschränkung der Scham mit schulabsenten Verhaltensweisen beschäftigen, liegen nicht vor. Dementsprechend kann sich auch dem Stand der Forschung nur angenähert werden. Dafür sind verschiedene Wege der Annäherung denkbar. Nachdem im Kapitel 2 bereits verschiedene Studien zur Scham referiert wurden, fokussiert sich der Forschungsstand auf schulabsentes Verhalten. Um einen Bezug zur Scham herzustellen, sollen Studien betrachtet werden, in deren Zentrum soziale sowie selbstbezogene Problemlagen stehen. Grund hierfür ist die Funktion der Scham, die eine Regulation eben genannter Aspekte vorsieht (Hell, 2021; Hilgers, 2012; Tiedemann, 2019).

4.1 Soziale Problemlagen und schulabsente Verhaltensweisen

Ein Großteil der Studien zu sozialen Problemlagen und schulabsenten Verhaltensweisen beschäftigt sich mit Bullying und Viktimisierung. Jiang, Chen und Jiang (2025) fokussieren sich dabei rein auf das Schulschwänzen. Sie nutzten die PISA-Daten 2018 von 11 666 Schüler:innen für eine multiple Regressionsanalyse. In diesem Zuge stellten sie heraus, dass das Schulklima (unter Kontrolle von Geschlecht, Klassenstufe und elterlichem Bildungsniveau) negativ mit dem Schulschwänzen ($b = -0.042$, $t = -14.600$, $p < 0.001$) und mit Bullying-Viktimisierung verbunden ist ($b = -0.223$, $t = -27.273$, $p < 0.001$). Bullying-Viktimisierung ist wiederum positiv mit Schulschwänzen assoziiert ($b = 0.038$, $t = 12.091$, $p < 0.001$). Es zeigt sich ein signifikanter indirekter Effekt von Schulklima auf das Schulschwänzen über Bullying-Viktimisierung, sodass Bullying-Viktimisierung die Beziehung zwischen Schulklima und Schulschwänzen teilweise mediiert (95% CI [-0.012, -0.007]). Auch findet sich ein Interaktionseffekt von Bullying-Viktimisierung und Resilienz auf das Schulschwänzen ($b = -0.004$, $t = -3.769$, $p < 0.001$), sodass Resilienz eine Moderatorenrolle einnimmt. Hutzell und Payne (2012) führten an einem Datensatz des *National Crime Victimization Survey: School Crime Supplement 2007* von 11 161 amerikanischen Schüler:innen im Alter von zwölf bis 18 Jahren eine Regression (Ordinary Least Squares Schätzung / Methode der kleinsten Quadrate) durch, bei der die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler:innen nach Bullingerfahrungen bestimmte Orte der Schule vermeiden,

geschätzt werden sollte. Es zeigte sich, dass Bullying-Viktimisierung die Vermeidung von verschiedenen Orten in der Schule voraussagt ($b = .211$, $SE = .013$, $p < .001$). Auch akademische Leistungen ($b = -.058$, $SE = .016$, $p < .001$), Schultyp ($b = .125$, $SE = .048$, $p < .01$) und Ethnizität ($b = -.096$, $SE = .036$, $p < .01$) sind mit Vermeidungsverhalten verbunden, sodass schlechten Leistungen, der Besuch einer öffentlichen Schule und nicht-hispanische Schüler:innen eher betroffen sind. Jedes Item der Viktimisierungsskala ist, unter Kontrolle verschiedener Variablen, mit diesem Vermeidungsverhalten verbunden. Diese Items umfassen, dass (1) andere die Person lächerlich gemacht, ihr Namen gegeben oder sie beleidigt haben ($b = .326$, $SE = .013$, $p < .001$), (2) andere Gerüchte über die Person verbreitet haben ($b = .307$, $SE = .035$, $p < .001$), (3) die Person mit Absicht von Aktivitäten ausgeschlossen wurde ($b = .637$, $SE = .059$, $p < .001$), (4) der Person Gewalt angedroht wurde ($b = .783$, $SE = .057$, $p < .001$) und (5) die Person geschubst, gestoßen, zu Fall gebracht oder angespuckt wurde ($b = .487$, $SE = .043$, $p < .001$). Hutzell und Payne (2018) führten eine ähnliche, aber erweiterte Studie mit einem neueren Datensatz des *National Crime Victimization Survey: School Crime Supplement 2011* auf Basis 6 547 amerikanischer Schüler:innen durch. Dabei stellten sie heraus, dass das Vermeidungsverhalten, dass sich auch in dieser Studie, auf Basis einer linearen Regression, mit Bullying-Viktimisierung in Verbindung bringen ließ, bei Angst häufiger auftritt ($OR = 1.797$) und bei Teilnahme an Schulaktivitäten seltener auftritt ($OR = .636$). Williford, Fite, Diaz und Singh (2020) zeigen an einer Stichprobe von 272 amerikanischen Highschool-Schüler:innen, dass die von Schüler:innen wahrgenommene Lehrer:innenbindung die Beziehung zwischen selbstberichteter relationaler ($\beta = 0.54$, $p = 0.00$) Viktimisierung moderiert, wenn die Lehrkraftbindung niedrig ist, nicht aber, wenn die Lehrkraftbindung hoch ist ($\beta = -0.06$, $p = 0.53$). Gleiches gilt für die wahrgenommene Sicherheit in der Schule, welche die Beziehung zwischen relationaler Viktimisierung und Abwesenheit moderiert, wenn sie niedrig ist ($\beta = 0.44$, $p = 0.00$). Bei einem hohen Maß an Lehrer:innen-Bindung zeigte sich Cyber-Bullying hingegen mit einem Anstieg der Fehlzeiten verbunden ($\beta = 0,27$, $p = 0,00$), bei einem geringen Maß an Lehrer:innen-Bindung war Cyber-Bullying nicht mit Fehlzeiten verbunden ($\beta = -0,04$, $p = 0,62$). Die Autor:innen diskutieren, dass Cyber-Bullying oft nicht konkret in der Schule

stattfindet und Schüler:innen dann eher Unterstützung bei Freund:innen oder Familie suchen und weniger bei der Lehrkraft.

In einigen Studien wird, wenn auch immer unterschiedlich betitelt, die reine Viktimisierung von Cyberbullying untersucht: Auch dort zeigt sich, dass Cyberbullying die Wahrscheinlichkeit des Schulschwänzens erhöht (z. B. Escario, Giménez-Nadal & Wilkinson, 2022). Genauer betrachtet werden soll die Studie von Grinshteyn und Yang (2017). Sie führten mit den Daten des 2013 *Youth Risk Behavior Survey*, welches eine Stichprobe von 13 544 amerikanischen Highschool-Schüler:innen umfasst, eine Regressionsanalyse durch, um „elektronisches Bullying“ als Prädiktor von Schulabsentismus aus Sicherheitsbedenken zu untersuchen. Der Begriff des elektronischen Bullying wird an dieser Stelle übernommen, da die Autor:innen nicht definieren, was die Unterschiede zu Cyber-Bullying sind und deshalb unklar ist, ob es sich um dasselbe Konstrukt handelt. Dabei zeigte sich, dass Schüler:innen, die im letzten Jahr von elektronischem Bullying betroffen waren, signifikant häufiger innerhalb der letzten 30 Tage in der Schule wegen Sicherheitsbedenken gefehlt haben als Schüler:innen, die nicht von elektronischem Bullying betroffen waren (unter Einbezug verschiedener Kontrollvariablen). Der größte Effekt zeigte sich bei Fehlzeiten von zwei bis drei Tagen: Schüler:innen, die elektronisches Bullying erlebt hatten, wiesen ein zweifaches Risiko auf, zwei bis drei Tage zu fehlen ($RRR = 2.08$, $SE = 0.41$, $p = .001$). Bei einem Tag und vier oder mehr Tagen war das Risiko etwas niedriger (ein Tag: $RRR = 1.77$, $SE = 0.20$, $p < .0001$; vier oder mehr Tage: $RRR = 1.77$, $SE = 0.38$, $p = .01$), wobei die Autor:innen keine Erklärung hierfür anbieten. Sie gehen aber davon aus, dass einige Schüler:innen nach elektronischem Bullying wegen Peinlichkeit fehlen und nicht, weil sie sich nicht sicher fühlen.

Erhebungen zu spezifischen Inhalten von Bullying finden ebenfalls Verbindungen zu Schulversäumnissen, bspw. Lydecker, Winschel, Gilbert und Cotter (2023) in Bezug auf gewichtbasiertes Bullying oder Birkett, Russel und Corliss (2024) sowie Poteat, Berger und Dantas (2017) zu Schulschwänzen bei Jugendlichen, die einer sexuellen Minderheit angehören, vor allem unter der Betrachtung der Wahrnehmung fehlender Sicherheit.

Neben Bullying-Viktimisierung werden weitere soziale Problemlagen, die sich z. T. mit Bullying überschneiden, untersucht. So ist eine problematische Schulabwesenheit wahrscheinlicher, wenn Schüler:innen ein niedriges soziales Wohlbefinden aufweisen (Lindholdt et al., 2024). Eine für die Themenstellung dieser Arbeit besonders relevante Studie legt Baskerville (2021) vor, wenn auch mit einem Fokus auf eine Distanzierung von den Peers als eine innerliche Abwesenheit von der Schule bei körperlicher Anwesenheit. Sie führt eine Grounded Theory Studie mit 13 Schüler:innen in Neuseeland durch. Die Schüler:innen geben an, sich von Gleichaltrigen distanziert zu haben, um Scham und Verurteilung zu vermeiden. Dies führte zu Separierung von anderen und dem Ausschluss von Aktivitäten, was ein Gefühl von Wertlosigkeit, Schwierigkeiten in der Interaktion, steigender Isolation und soziale Marginalisierung auslöst. Die Schüler:innen beschreiben, dass sie kein Vertrauen zu Mitschüler:innen aufbauen konnten und dies hinderte sie an kollaborativem Lernen. Generell hielten sie Freundschaften nicht mehr für vertrauenswürdig, nachdem ihr Vertrauen missbraucht wurde. Eigene persönliche Attribute wurden von der Peergroup als negativ und unakzeptabel beurteilt, wobei die Lehrkräfte nicht eingriffen, wenn sie Fehlverhalten anderer der Person gegenüber wahrnahmen. Es entstand das Bedürfnis wegzugehen.

Alanko, Söderberg, Lagerström, Laakso und Junttila (2025) beschäftigen sich auf Basis einer Stichprobe von 1866 finnischen Mittelschüler:innen mit schulabsenten Verhaltensweisen und Außenseitertum (operationalisiert durch soziale Ausgrenzung und Einsamkeit). In einer linearen Regression fanden sich direkte Verbindungen jeweils zwischen sozialer Ausgrenzung und verpassten Schultagen in den letzten zwölf Wochen ($\beta = 0.08$, $p = .020$) sowie Einsamkeit und verpassten Schultagen ($\beta = 0.07$, $p = .036$). Im Pfadmodell zeigte sich, dass internalisierende Symptome (Depression und Angst) diese Beziehungen mit niedriger Effektgröße medieren (soziale Ausgrenzung $\beta = 0.05$, $SE = 0.01$, $p < .001$, Einsamkeit $\beta = 0.02$, $SE = 0.01$, $p = .003$). Gruppenvergleiche der verschiedenen Formen von Schulabsentismus zeigten, dass Schüler:innen mit Abwesenheit durch Schulexklusion die höchsten Level an Außenseitertum (soziale Ausgrenzung $d = 1.04$, 95 % CI [0.77, 1.94]; Einsamkeit, $d = 0.91$, 95 % CI [0.62, 1.93]) berichten, wobei allen Formen von Absentismus mit höheren Einsamkeits- und sozialen Ausgrenzungswerten verbunden sind.

4.2 Probleme mit dem Selbst und schulabsente Verhaltensweisen

Es ist an dieser Stelle nicht möglich, alle Aspekte des Selbst und darauf basierende Problemlagen in Zusammenhang mit schulabsentem Verhalten zu betrachten. Fokussiert werden sollen aufgrund des deutlichen Bezuges zur Scham Studien, die sich mit Selbstbild, Selbstwertgefühl, Selbstkonzept und (akademischen) Selbstattributionen in Zusammenhang mit schulabsenten Verhaltensweisen befassen. Die als passend identifizierten Studien fokussieren sich jedoch alle auf das Selbstkonzept und (akademische) Selbstattributionen im Kontext schulverweigernden Verhaltens. Alle vier Studien, auf die gleich Bezug genommen wird, basieren auf dem nachfolgenden Modell (Abbildung 5), bei dem Schulverweigerung auf negative oder positive Verstärkung zurückgeführt wird. Auf Ebene der negativen Verstärkung wird die Meidung negativer Reize in der Schule oder die Flucht aus schulischen sozialen oder bewertenden Situationen als Funktion des schulverweigernden Verhaltens betrachtet. Schulverweigerung auf Grundlage positiver Verstärkung basiert hingegen auf einem Streben nach Aufmerksamkeit von signifikanten anderen oder dem Streben nach Belohnung außerhalb der Schule.

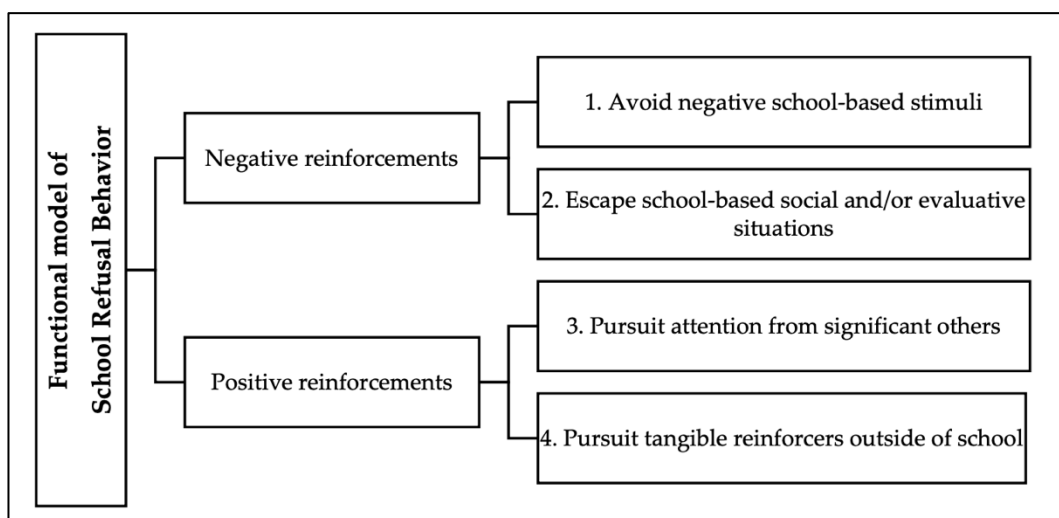


Abbildung 5: Schulverweigerung basierend auf negativer oder positiver Verstärkung (González et al., 2021, S. 2; unverändert übernommen, lizenziert unter CC BY 4.0)

Angelehnt an dieses Modell fanden González et al. (2018) an $n = 1078$ Schüler:innen in Spanien heraus, dass Schüler:innen, die in den ersten drei Faktoren hohe Werte aufwiesen, ihr Versagen in Mathematik eher auf einen Mangel an Fähigkeiten

und Anstrengung zurückführen. Schüler:innen, die hingegen schulverweigerndes Verhalten zeigten, um nach Belohnungen außerhalb der Schule zu streben, führten Erfolg eher auf ihre Fähigkeiten zurück. Gonzálvez et al. (2021) führten eine ähnliche Studie an $n = 1017$ Grundschüler:innen mit dem Fokus auf Selbstattributionen in Bezug auf Sprache und Literatur durch. Sie identifizierten angelehnt an das Modell vier Profile schulverweigernden Verhaltens:

1. niedriges schulverweigerndes Verhalten (alle vier Faktoren niedrig)
2. schulverweigerndes Verhalten durch positive Verstärkung (Faktoren der negativen Verstärkung gering und der positiven Verstärkung hoch)
3. gemischtes schulverweigerndes Verhalten (die ersten drei Faktoren hoch, der vierte niedrig)
4. hohes gemischtes schulverweigerndes Verhalten (alle Werte hoch)

In Bezug auf die vorgenommenen Attributionen zeigte sich, dass Gruppe 2 die höchsten Werte bei der Zuschreibung von Erfolg auf Fähigkeiten, Anstrengung und externe Gründe aufwies. Sie hatten zudem die geringsten Werte bei der Zuschreibung von Versagen auf die Fähigkeiten und die höchsten Werte bei der Attribution des Versagens auf externe Gründe. Gruppe 4 wies die höchsten Werte in der Zuschreibung von Versagen auf Anstrengung und Fähigkeit auf.

In einer weiteren Studie untersuchten Gonzálvez et al. (2019) schulverweigerndes Verhalten und das Selbstkonzept. Erneut identifizierten anhand von $n = 1413$ Schüler:innen von weiterführenden Schulen vier Profile von schulverweigerndem Verhalten, die leicht von der nachfolgenden Studie von 2021 abweichen:

1. die Nicht-Schulverweigerung (alle vier oben benannten Faktoren deutlich niedrig)
2. die gemischte Schulverweigerung (die drei ersten Faktoren deutlich hoch, vierter niedrig)
3. die moderat hohe Schulverweigerung (alle vier Faktoren leicht hoch)
4. die moderat niedrige Schulverweigerung (alle vier leicht niedrig)

Die Gruppe, die eine gemischte Schulverweigerung aufwies, zeigte die niedrigsten Werte in allen Dimensionen des Selbstkonzept, ausgenommen dem verbalen Selbstkonzept, bei dem die Gruppe mit der moderat hohen Schulverweigerung die niedrigsten Werte hatten. Nicht-schulverweigernde Schüler:innen zeigten überall hohe

Werte außer bei den drei Dimensionen, die sich auf akademische Probleme beziehen. Dort hatte die Gruppe mit moderat niedriger Schulverweigerung die höchsten Werte.

Eine weitere Studie zum Selbstkonzept legen Filippello, Buzzai, Messina, Mafodda & Sorrenti (2020) vor. Sie untersuchen $n = 125$ Schüler:innen, eingeteilt in Schüler:innen mit hohen Leistungen, niedrigen Leistungen und spezifischen Lernstörungen in Hinblick auf das Selbstkonzept unter Einbezug elterlicher Kontrolle, die hier jedoch nicht weiter thematisiert wird. Beim Selbstkonzept fokussierten sie das interpersonelle Selbstkonzept und das schulische Selbstwertgefühl mit Bezug zur Leistung. Es zeigte sich, dass Schüler:innen mit niedrigen Leistungen und spezifischen Lernstörungen höhere Werte in Bezug auf schulverweigerndes Verhalten in Form von Flucht vor schulischen Situationen und Aufmerksamkeitssuche aufwiesen als Schüler:innen mit hohen Leistungen. Bei beiden Formen des Selbstkonzeptes zeigten Schüler:innen mit niedrigen Leistungen und spezifischen Lernstörungen niedrigere Werte als Schüler:innen mit höheren Werten.

5 Herleitung der Fragestellungen

Vor dem Hintergrund des Forschungsstandes lässt sich eine Forschungslücke in Bezug auf die Verknüpfung von Scham und schulabsenten Verhaltensweisen identifizieren. Dabei geben Theorie und Forschungsstand Hinweise darauf, dass beide Phänomene miteinander assoziiert sein könnten. So lassen sich auf Basis der Theorie und des Forschungsstandes Punkte herleiten, die auf eine Überlappung beider Phänomene hinweisen: Die Funktion der Scham wird in der Regulation des Selbst und dessen Beziehungen gesehen, sodass sie bei Problemen in ebendiesen Bereichen ausgelöst werden kann (Hell, 2021; Hilgers, 2012; Tiedemann, 2019). Die Forschung findet bislang einheitlich eine Verbindung zwischen sozialen Problemlagen in der Schule, vor allem Bullying, und schulabsenten Verhaltensweisen. Entsprechend ist es denkbar, dass die Emotion Scham zumindest eine Mediatorrolle zwischen diesen Zusammenhängen einnehmen könnte. Ebenso verhält es sich mit Problemen, die das Selbst der Person betreffen: So wurden im Forschungsstand in einzelnen Studien Verbindungen zwischen schulverweigerndem Verhalten, das in Form einer negativen Verstärkung auf der Vermeidung der Schule basieren, und einer negativeren Einschätzung des Selbstkonzeptes oder einer Attribution von schulischem Versagen auf eigene Fähigkeiten und Anstrengung festgestellt. Zudem werden, wie in Kapitel 2.2.5 dargelegt, viele psychische Störungen in ihrer Entstehung mit Scham in Verbindung gebracht sowie auch eine begleitende Scham für die Störung bestehen kann. Internalisierende Störungen werden als ein Risikofaktor für schulabsentes Verhalten betrachtet (Gubbels et al., 2019). Die Absentismusform der Schulverweigerung oder Schulvermeidung basiert auf emotionalen Belastungen (Heyne et al., 2019). Insbesondere werden Trennungs-, Soziale- und Prüfungsängste mit dieser Art schulabsenten Verhaltens in Verbindung gebracht (Brodersen & Castello, 2022). Sowohl soziale Ängste (Hilgers, 2012; Lammers, 2016; Tiedemann, 2010) als auch Prüfungsängste (Holodynski & Kronast, 2009) werden als eine Angst vor Scham und Beschämung betrachtet, sodass auch hier eine Verschränkung zwischen schulabsentem Verhalten und Schamerleben naheliegend scheint.

Grundlegend konnte in Kapitel 2.1.3 aufgezeigt werden, dass Schamerleben Verhalten in Form von Rückzug, Vermeidung und Aggression sich selbst oder anderen gegenüber auslösen kann (Nathanson, 1994). Schulabsente Verhaltensweisen sind, wie in Kapitel 3 dargestellt, charakterisiert durch die schulische Abwesenheit von Schüler:innen, d. h. sie können als ein Rückzug von oder einer Vermeidung der Schule interpretiert werden. Entsprechend stellt sich die Frage, ob Schamerleben eine Rolle bei diesem schulbezogenen Rückzugs- oder Vermeidungsverhalten spielen könnten. Empirisch wird dieser Frage bislang nicht nachgegangen, wenngleich, wie in der Einleitung dieser Arbeit bereits erwähnt, in Publikationen zu Scham in der Schule vereinzelt Hinweise auf eine mögliche Verbindung zwischen Scham und schulabsenten Verhaltensweisen gegeben werden (Kohler, Bez & Hommel, 2020; Stöhr & Schulze, 2023). Aggressive Verhaltensweisen im Schulkontext hingegen, werden in einzelnen Publikationen bereits in Beziehung zu bestehendem Schamerleben gesetzt. So untersuchen Sommer, Leuschner, Fiedler, Madfis und Scheithauer (2020) 19 Fälle von schwerer zielgerichteter Gewalt an deutschen Schulen (umgangssprachlich bezeichnet als Amokläufe) in Hinblick auf Schamerleben in den Biografien der Täter:innen. Dabei identifizierten sie neben schwierigen Ausgangsbedingungen in allen Fällen drei Wendepunkte in den Leben der Täter:innen. Zwei davon identifizieren die Autor:innen als Schamkrisen und einen als ein auslösendes Ereignis. Die Schamkrisen lösten jeweils internalisierte oder externalisierte Bewältigungsversuche der Scham aus, die jedoch nicht gelangen, sodass die Tat zunächst geplant und nach einem auslösenden Ereignis konkret vorbereitet wurde. So ließe sich an dieser Stelle argumentieren, dass, wenn Extremformen von Gewalt mit Schamerleben in Verbindung stehen, es ebenso möglich erscheint, dass auch extremes (oder weniger extremes) Rückzugs- und Vermeidungsverhalten in Form von schulabsenten Verhaltensweisen aus Scham resultieren könnte. Hier könnte sogar eine stärkere Relevanz als bei aggressiven Verhaltensweisen vermutet werden, da die Tendenz sich verstecken zu wollen, die zentrale motivationale Komponente des Schamerlebens darstellt (bspw. Gilbert, 1998; M. Lewis, 1995; Tiedemann, 2019).

Vor diesem argumentativen Hintergrund fokussiert die Studie, die folgenden Fragestellungen:

Zentrale Fragestellung:
**Welche Rolle spielt die Emotion Scham bei der Entstehung
von schulabsenten Verhaltensweisen?**

Sowohl im Kontext schulabsenter Verhaltensweisen als auch bezogen auf die Emotion Scham wird vermehrt die Forderung nach positiven Betrachtungsweisen laut. So fordern bspw. Vanderheiden und Mayer (2023) eine ressourcenorientierte Betrachtung der Scham in Gesundheitskontexten und Enderle (2025a) fokussiert eine stärkenbasierte Betrachtung schulabsenten Verhaltens. Es ist anzumerken, dass aufgrund der eben benannten Fragestellung der Arbeit, voraussehbar ist, dass, wenn der Scham eine Rolle bei der Entstehung schulabsenter Verhaltensweisen zugesprochen wird, eher von einer Problemhaftigkeit der Scham auszugehen ist. Trotzdem soll diese Arbeit der Forderung nach Positivität und Ressourcenorientierung nachkommen, so dass daran angelehnt eine weiterführende Frage adressiert wird, die sich vor dem Hintergrund der Emotion Scham auf das Gelingen des Schulbesuches fokussiert. Neben der Schule wird, vor dem Hintergrund der Bedeutung einer multiprofessionellen Kooperation (Ricking & Speck, 2025) die Beratung bei schulabsenten Verhaltensweisen in die Fragestellung integriert.

Weiterführende Fragestellung:
Welche Bedingungen und Maßnahmen lassen sich auf Ebene von Schule und Beratung im Schulkontext vor dem Hintergrund der Emotion Scham für ein Gelingen des Schulbesuches formulieren?

6 Methodisches Vorgehen

Da es bislang keine Studien zum hier fokussierten Forschungsgegenstand gibt, wird ein qualitatives Vorgehen gewählt, in dessen Zentrum nicht die Prüfung von Hypothesen, sondern die Generierung von Theorien oder Hypothesen steht (Lamnek & Krell, 2016). Die qualitative Forschung zeichnet sich dadurch aus, dass sie Lebenswelten aus Sicht der handelnden Menschen untersuchen möchte (Flick, von Kardoff & Steinke, 2013).

Dabei folgt das qualitative Forschungsparadigma, gemäß Lamnek und Krell (2016) verschiedenen zentralen Prinzipien: Eines dieser Prinzipien ist die Offenheit, d. h. die forschende Person bleibt im gesamten Forschungsprozess offen gegenüber möglichen Entwicklungen. Ein weiteres Prinzip umfasst die Forschung als Kommunikation. Dies besagt, dass die Forschung als kommunikativer Prozess zwischen forschender und beforschter Person betrachtet wird. Das Prinzip Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand meint, dass sowohl der Forschungsgegenstand als auch das Forschen selbst als Prozess betrachtet wird, in den die forschende Person involviert ist. Die Reflexivität von Gegenstand und Analyse unterstellt menschlichen Äußerungen eine Reflexivität und fokussiert eine reflektierte Einstellung des:der Forscher:in. Die Explikation formuliert die Forderung, den Untersuchungsprozess transparent zu machen, damit zum Beispiel die Interpretation von Texten nachvollziehbar bleibt. Die Flexibilität sieht die Anpassung von Erhebungsverfahren und auch weitere Punkt des Forschungsprozesses an den Untersuchungsgegenstand vor, sodass eher weiche statt starre Methoden angewendet werden (Lamnek & Krell 2016).

In Anlehnung an Lüders und Reichertz (1986) stellen eben benannte Autor:innen dar, dass in der qualitativen Sozialforschung das Erkenntnisziel der Forschung entscheidet, auf welcher Sinnenebene soziale Phänomene erfasst werden sollen. Dieser Sinnenebene können dann mögliche Erhebungs- und Auswertungsmethoden zugeordnet werden. Forschungen, die auf die Erfassung, Beschreibung oder den Nachvollzug subjektiver Sinngehalte (subjektiver Sinn) abzielen, bedienen sich unterschiedlicher Interviewformen und verschiedener offener Interpretationsmethoden. Forschungen,

die sozial geteilte Sinngehalte (sozialer Sinn), wie Deutungen, Erfahrungen, Lebenswelten, rekonstruieren wollen, fokussieren diverse Methoden von Leitfadeninterviews über Gruppendiskussionen bis hin zu Beobachtungen oder Dokumentenanalysen und dazu passenden Auswertungsmethoden, wie dem Kodieren oder die Dokumentarische Methode. Forschungen, die Tiefenstrukturen, bspw. kommunikative Basisregeln, rekonstruieren wollen (= objektiver Sinn) werden durch narrative Interviews, die Aufzeichnung natürlicher Interaktionen oder Dokumentenanalysen und entsprechend tieferen Analyseformen wie der Objektive Hermeneutik realisiert.

Im Rahmen des hier darzustellenden empirischen Vorhabens, liegt der Hauptfokus, wie im vorherigen Kapitel ersichtlich wurde, auf der Rekonstruktion des subjektiven Sinnes bei unterschiedlichen Personengruppen (Jugendliche, Eltern, Fachpersonen aus Bildung und Beratung bei schulabsenten Verhaltensweisen). Für die Fachpersonen kommt zudem eine Rekonstruktion des sozialen Sinnes hinzu, indem ein gemeinsamer Sinn erfasst und Konsequenzen für die Praxis abgeleitet werden soll. Entsprechend dieser Sinnebenen werden die Methoden für die vorliegende Forschung ausgewählt: Um die subjektiven Sichtweisen, von Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern auf die Entstehung ihres schulabsenten Verhaltens bzw. das ihres Kindes und die Rolle von Scham innerhalb dieses Prozesses und daraus resultierende Gelingensbedingungen von Schule zu untersuchen, wurde für die erste Phase der Studie eine problemzentrierte Interviewstudie entwickelt, bei der die Jugendlichen und ihre Eltern jeweils getrennt voneinander interviewt werden. Die Interviews werden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse dieses ersten Teils bilden dann u. a. die Grundlage für eine zweite Erhebungsphase: Um sowohl die subjektiven Sichtweisen von Fachpersonen, die in der Bildung und Beratung von Jugendlichen mit schulabsenten Verhaltensweisen tätig sind, auf die genannte Themenstellung zu erfassen, als auch daran angelehnt den sozialen Sinn zu rekonstruieren, gestaltet sich die zweite Erhebung in Form zweier voneinander getrennten Gruppendiskussionen, die ebenfalls jeweils inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Abbildung 6 gibt einen Überblick über das Forschungsvorhaben, welches im Folgenden konkreter ausgeführt und wird.

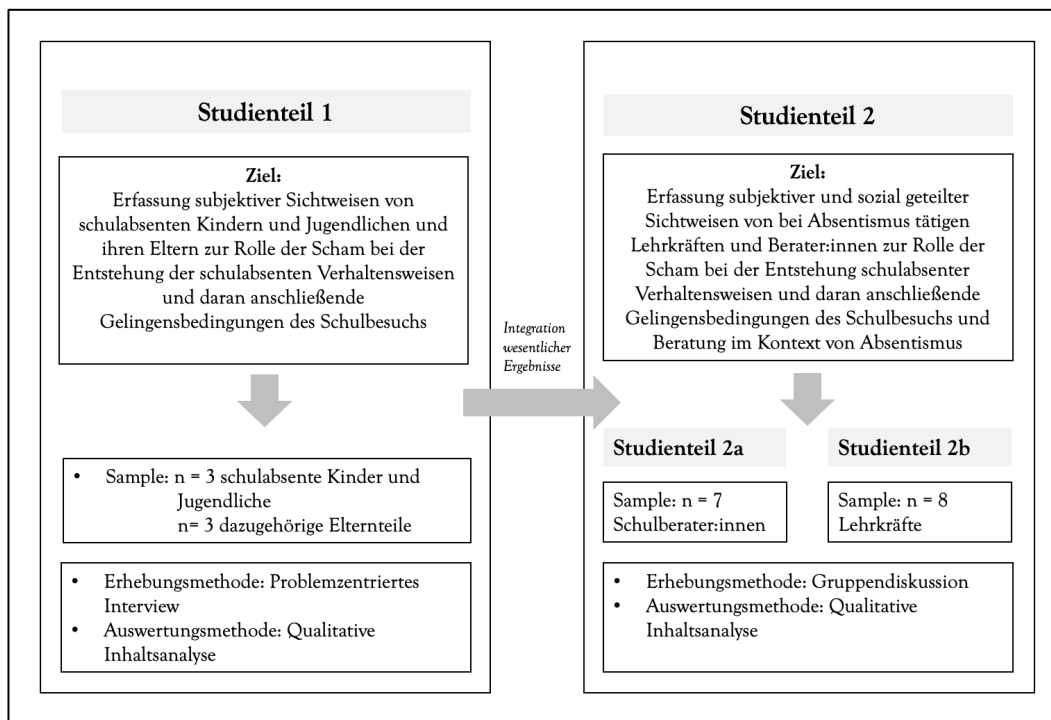


Abbildung 6: Überblick über das Forschungsvorhaben

Zunächst ist noch darauf hinzuweisen, dass sich das empirische Vorhaben durch ein triangulatives Vorgehen auszeichnet. Flick (2011) definiert dies wie folgt:

Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können sich in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisieren, wobei beides wiederum mit einander in Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte. Weiterhin bezieht sie sich auf die Kombination unterschiedlicher Datensorten jeweils vor dem Hintergrund der auf die Daten jeweils eingenommenen theoretischen Perspektiven. Diese Perspektiven sollten so weit als möglich gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden. Durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) sollte ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre. (S.12)

Dabei werden in dieser Arbeit verschiedene Methoden der Triangulation miteinander im Sinne einer multiplen Triangulation nach Denzin (1978) kombiniert: Das Erkenntnisziel der Studie fokussiert, wie eben beschrieben, sowohl eine Erfassung

des subjektiven Sinnes von Schüler:innen, Eltern und Fachpersonen aus Bildung (Lehrkräfte) und Beratung (Beratende) bei schulabsenten Verhaltensweisen als auch die Erfassung eines gemeinsamen, sozialen Sinns beider Gruppen an Fachpersonen. Durch die Verknüpfung dieser verschiedenen Forschungsperspektiven wird damit eine „systematische Perspektiven-Triangulation“ (Flick, 2011, S. 20) durchgeführt. Neben diesen Perspektiven wechselt zwischen dem ersten Studienteil (Erhebung durch Interviews) und dem zweiten Studienteil (Erhebung durch Gruppendiskussionen) die Erhebungsmethode, sodass eine Methodentriangulation (Denzin, 1978) stattfindet. In der vorliegenden Studie werden dabei verschiedene Methoden innerhalb des qualitativen Forschungsparadigmas angewendet (Flick, 2011). Innerhalb der Studienteile findet eine Daten-Triangulation (Denzin, 1978) statt, da jeweils verschiedene Datenquellen (in Teil 1 Kinder und Jugendliche und Eltern; in Teil 2 Lehrkräfte und Beratende) hinzugezogen werden. Das Ziel der Triangulation liegt in dieser Arbeit voranging darin, einen möglichst weiten Blick auf den bislang unbeforschten Forschungsgegenstand zu ermöglichen.

Nachdem jetzt ein Überblick über das Forschungsvorhaben gegeben wurde, werden im nachfolgenden beide Studienteile ausführlich beschrieben (Kapitel 6.1 und Kapitel 6.2) und es wird auf forschungsethische Aspekte eingegangen (Kapitel 6.3). Ein Reflexion anhand Gütekriterien qualitativer Forschung (Steinke, 2013), findet sich am Ende des Diskussionskapitels (Kapitel 6.4).

6.1 Problemzentrierte Interviews mit schulabsenten Jugendlichen und ihren Eltern

Beim PZI geht die forschende Person bereits mit einem theoretischen Vorwissen in das Interview, gestaltet die Interviewsituation aber so offen, dass die interviewte Person sich frei, im Sinne eines Erzählens, äußern kann. Damit soll ein Fremdverstehen zwischen dem Alltags- und Erfahrungswissen der interviewten Person und dem Forschungswissen der Forschenden ermöglicht wird. Wesentliches Prinzip des PZI ist die Problemzentrierung, d. h. ein gesellschaftlich relevantes Problem steht im Zentrum dieses Auseinandersetzungsprozesses (Witzel & Reiter, 2022). Die Entscheidung für

diese Art von qualitativem Interview in Abgrenzung zu anderen Interviewformen, lässt sich mit ebendiesen Merkmalen begründen: So fokussiert die Studie die Entstehung von schulabsenten Verhaltensweisen als gesellschaftliche und individuelle Problemlage, erfragt die Rolle von Scham in diesem Entstehungsprozess und betrachtet Gelingensbedingungen von Schulbesuch und Beratung in diesem Kontext. Es existiert bereits eine wissenschaftliche Grundlage zu beiden Themen, allerdings getrennt voneinander. Die Forschende bringt also zu beiden Themen ein theoretisches Vorwissen mit in die Interviewsituation und nutzt dieses, um die Sichtweise der Betroffenen auf die Genese schulabsenter Verhaltensweisen und der Verschränkung mit der Emotion Scham zu ermitteln und zu verstehen.

Möglichkeiten zur Datenerfassung sind im PZI ein Kurzfragebogen für Hintergrundinformationen zu den Befragten, ein Leitfaden, der die Interviewsituation unterstützt, eine Audio- oder Videoaufzeichnung des Interviews sowie ein Postskript, in welchem die Gesprächssituationen etc. festgehalten werden kann (Lamnek & Krell 2016). Auf einen Kurzfragebogen wurde im Rahmen dieser Studie verzichtet, da der Feldzugang dazu führt, dass die untersuchte Gruppe sehr klein ist und keine Rückschlüsse auf die Teilnehmer:innen möglich sein sollten (s. Kapitel 6.1.1). Es werden im Ergebnisteil nur Geschlecht und Alter der Jugendlichen, sowie das Geschlecht des interviewten Elternteils zur Beschreibung des Samples genutzt.

Die Interviews wurden in einem Online-Format via Videokonferenz durchgeführt. Dies hatte zum einen den Grund, dass die Schüler:innen mindestens über die Bundesrepublik verteilt sind. Diese „Enträumlichung“ (Misoch, 2019) schafft eine kostensparende Möglichkeit ortsungebunden Interviews zu führen. Zum anderen sind die kann das Online-Format bei bestehender psychischer Belastung ein Schutz für sie sein (s. ebenfalls Kapitel 6.1.1).

6.1.1 Feldzugang, Sampling und Sample

Der Feldzugang zur Zielgruppe von schulabsenten Kindern und Jugendlichen und ihren Eltern wurde über die Leitungen deutschlandweiter Online-Bildungsangebote, im Folgenden bezeichnet als Webschulen realisiert. Die Leitungen fungieren in dieser Studie als Gatekeeper oder Türsteher, die den Zugang zum Forschungsfeld ermöglichen (Wolff, 2013). Bei den Webschulen handelt es sich um in Deutschland

ansässige Bildungsangebote, die Kindern und Jugendlichen, deren Schulpflicht ruht oder die von der Schulpflicht befreit sind, ermöglichen, via Online-Unterricht auf ihren Schulabschluss vorbereitet werden können. Somit können diese auch ohne eine reguläre Schule zu besuchen, die für einen Schulabschluss durch die Nichtschülerprüfung notwendigen Inhalte erlernen. Die Kinder und Jugendlichen sind damit nicht mehr Teil des Schulsystems. Sie werden, wie im Gegenstandsverständnis der vorliegenden Schrift beschrieben, trotzdem als von schulabsentem Verhalten betroffen, eingeordnet, da sie abwesend von der Schule sind und zumindest bei einem Teil der Zielgruppe zu erwarten ist, dass der Schulpflichtbefreiung schulabsente Verhaltensweisen vorausgegangen sind. Es wurden drei Schulleitungen von Webschulen kontaktiert, die dann ein Informationsschreiben an die Schüler:innen und Eltern weitergegeben haben (s. Anhang 1), sodass sich an der Teilnahme interessierte Personen per Mail bei der Studienleitung melden konnten. Aufgrund der Schwerpunktsetzung innerhalb des Informationsschreibens war nicht davon auszugehen, dass sich Familien für eine Studienteilnahme interessieren, bei denen nicht auf Absentismus basierende Gründe (bspw. Eltern arbeiten vorübergehend im Ausland) ausschlaggebend für das Ruhen oder die Befreiung von der Schulpflicht waren. Als einziges Ausschlusskriterium wurde zunächst das Vorliegen einer Autismus-Spektrum-Störung formuliert, da, wenngleich die Forschung bislang keine wesentlichen Unterschiede in Bezug auf Erleben und Erkennen der Emotion Scham findet (s. Kapitel 2.2.4), Einschränkungen in der Kommunikation erwartet wurden (angelehnt an die Diagnosekriterien). Dieses Kriterium wurde dann jedoch verworfen, um einen möglichst breiten Blick auf das Scham- und das Schulabsentismusphänomen zu realisieren. Entsprechend wurde innerhalb der Zielgruppe eine Gelegenheitsstichprobe gewählt. Gelegenheitsstichproben sind in der qualitativen Forschung umstritten, da zu hinterfragen ist, ob das Sample die für die Forschung relevanten Merkmale erfüllt (Misoch, 2019). In der vorliegenden Studie wurde davon ausgegangen, dass die Spezifität von Feldzugang und Zielgruppe bereits für die Erfüllung dieser Merkmale sorgt. Die Generierung des Samples gestaltete sich schwierig, sodass über weitere Feldzüge (bspw. Sozialpädiatrische Zentren) versucht wurde, das Sample zu erweitern, was jedoch nicht erfolgreich war. Schlussendlich besteht das Sample aus $n = 3$ Jugendlichen, von zwei der Webschulen, und $n = 3$ dazugehörigen Müttern.

6.1.2 Entwicklung des Leitfadens

Zur inhaltlichen und strukturellen Entwicklung des Leitfadens wurde das SPSS-Prinzip nach Helfferich (2011) angewendet, welches gemäß der Begründerin nicht nur eine Strukturierung vorgibt, sondern auch dazu führt, dass die Forschenden sich ihres Vorwissens und den Erwartungen an die Erzählungen der Interviewpartner:innen bewusstwerden: Der erste Schritt ist das **Sammeln** von Fragen, wobei so viele Fragen wie möglich, zunächst ohne eine Beurteilung ihrer Eignung, zusammengetragen werden. Im nächsten Schritt, dem **Prüfen**, werden die gesammelten Fragen unter verschiedenen Aspekten – Vorwissen und Offenheit betreffend – durchgearbeitet und unpassende Fragen gestrichen. Im dritten Schritt findet eine **Sortierung** der übrig gebliebenen Fragen statt, sodass verschiedene Bündel an Fragen entstehen. Im letzten Schritt wird für jedes Fragenbündel versucht, eine Erzählaufforderung durch **Subsumierung** zu entwickeln, d. h. die forschende Person gibt einen erzählgenerierenden Anstoß, mit dem möglichst viele der inhaltlich für die Forschung interessanten Themen in diesem Bündel oder Block, abgedeckt werden sollen. Diese Themen werden im Leitfaden als eine Art Checkliste dazu geschrieben und können in konkreten Nachfragen münden. Zudem werden Aufrechterhaltungsfragen, die ein fortlaufendes Erzählen unterstützen sollen, notiert.

Vor dem Hintergrund der Zielsetzung dieses ersten Studienteils und dem theoretischen Hintergrund, unterteilen sich die Leitfäden in fünf Teile. Im Folgenden wird nur der Leitfaden für die Kinder und Jugendlichen beschrieben – die Fragen und Erzählaufforderungen im Leitfaden für die Eltern sind äquivalent und nur sprachlich angepasst. Die beiden Leitfäden finden sich in Anhang 6 und 7.

1. Die erste Erzählaufforderung zielt auf die Beschreibung der Genese des schulabsentanten Verhaltens ab. Die Kinder und Jugendlichen werden aufgefordert, zu beschreiben, was dazu geführt hat, dass sie keine (reguläre) Schule mehr besuchen. Die konkreten Nachfragen zielen dann auf Emotionen in diesem Zusammenhang ab, indem die Frage gestellt wird, wie sie sich zu der Zeit gefühlt haben und ob sie von einer spezifischen Situation berichten können, in der sie sich schlecht

gefühlt haben und dann nicht mehr zur Schule gehen konnten oder wollten. Sprachlich wird in der Erzählaufforderung nicht von schulabsenten Verhaltensweisen gesprochen, sondern das Verhalten umgangssprachlich umschrieben. In allen Teilen des Leitfadens wird das Wort Gefühl verwendet und nicht das der Emotion, da dies für die Personen verständlicher erscheint. Ziel der Erzählaufforderung ist, dass die Teilnehmenden wesentliche Stufen und Marker in der Entstehung des schulabsenten Verhaltens beschreiben.

2. In der zweiten Erzählaufforderung, wird die auf die Zielgruppe angepasste, Phänomenologie der Scham auf affektiver Ebene (nach Lewis, 1995) beschrieben: „Manchmal haben wir ein richtig schmerzhaftes Gefühl. Wir fühlen uns minderwertig und wertlos, so als wäre irgendetwas mit uns nicht richtig. Wir würden uns am liebsten verstecken und verschwinden. Wenn dieses Gefühl auftritt, können wir uns auf nichts mehr konzentrieren, außer auf uns selbst und sind wie verwirrt. Als Du noch zur Schule gegangen bist, gab es da Situationen, in denen Du Dich so gefühlt hast?“ Die konkreten Nachfragen zielen dann auf den Umgang mit möglichen Schamerleben ab, darauf, wann das Gefühl bei der Person auftritt, ob das Gefühl nur in- oder auch außerhalb der Schule auftrat und welche Rolle es dabei gespielt hat, dass die Person keine reguläre Schule mehr besucht. Es wurde bewusst die Entscheidung getroffen, nicht mit dem Begriff der Scham zu arbeiten, sondern dies zu umschreiben, um so eine Vermischung mit anderen Konzepten zu minimieren und sich dem Schamgefühl über seine Phänomenologie (affektiv und im dritten Schritt dann auch kognitiv) zu nähern. Die Interviewpartner:innen wussten über Studientitel und informierte Einwilligung trotzdem, dass es um das Thema Scham geht. Im Zentrum der Erhebung steht nicht die Erfassung des Schamerlebens, sondern die subjektive Sichtweise *auf* das Schamerleben. Dies ist im Sinne der qualitativen Forschung vor allem vor dem Hintergrund des symbolischen Interaktionismus. So schreiben Lamnek und Krell (2016): „Es kommt also nicht darauf an, zu untersuchen, was ist, sondern was die Leute glauben, dass ist.“ (S. 50).
3. In der dritten Erzählaufforderung wird noch einmal auf kognitiver Ebene versucht, an die Sichtweise der Teilnehmer:innen zum Schamgefühl heranzukommen, indem die Phänomenologie auf kognitiver Ebene (nach Lewis, 1995),

angepasst auf die Zielgruppe, fokussiert wird: „Wir Menschen haben oft eine genaue Vorstellung davon, wie andere Menschen und wir selbst uns verhalten dürfen, was wir denken dürfen und fühlen dürfen. Manchmal erfüllen wir selbst diese Vorstellungen aber nicht und wir machen uns als gesamte Person für dieses Versagen verantwortlich. Als Du noch zur Schule gegangen bist, gab es da solche Situationen und kannst Du mir von diesen berichten?“ Die Nachfragen zielten darauf ab, ob die Person denkt, dass sie den eigenen Vorstellungen oder denen anderer Menschen nicht entsprochen hat und was sie glaubte, was die Folgen davon wären, diesen Vorstellungen nicht zu entsprechen. Dann folgte wieder die Nachfrage, ob dies nur inner- oder auch außerhalb der Schule auftrat und welche Relevanz sie der Scham für die Entstehung des schulabsenten Verhaltens zuschreiben.

4. Die vierte Erzählaufforderung fragt danach, was der Person geholfen hätte, um weiterhin eine reguläre Schule zu besuchen und es gibt eine Nachfrage dazu, was an der Webschule anders ist, sodass es gelingt, dabei zu bleiben. Diese Erzählaufforderung zielt auf die Erfassung der Gelingensbedingungen ab.
5. Die letzte Frage gibt noch die Möglichkeit, Aspekte zu ergänzen, die noch nicht zur Sprache kamen.

Um das grundlegende Verständnis des Leitfadens zu gewährleisten, wurde ein Pretest mit einem, zum Zeitpunkt des Tests, 14-jährigen Jungen im Videokonferenzformat, d. h. unter den gleichen Bedingungen wie auch die späteren Interviews, durchgeführt. Es wurde die Variante des kognitiven Pretests ausgewählt, welcher eigentlich für Fragebögen entwickelt und in dieser Erhebung auf die Interviewmethodik übertragen wurde. Zum Einsatz kam hier die Methode des Paraphrasierens, bei der die Person gebeten wird, die aus dem Leitfaden heraus gestellte Frage noch einmal in eigenen Worten zu wiederholen (Lenzner, Neuert & Otto, 2015). Es zeigte sich, dass die Fragen inhaltlich korrekt wiedergegeben wurden, bei den von der Forschenden genannten Beschreibungen der Scham aber nicht alle Teilaspekte erinnert werden konnten. Daher wurde das Vorgehen für die Erhebung modifiziert, indem den Teilnehmer:innen die Beschreibungen zur affektiven und kognitiven Scham als Power-

Point-Folie in der Videokonferenz, zeitlich passend zur jeweiligen Frage, gezeigt wurde.

6.1.3 Durchführung der Datenerhebung

Mit den Familien, die sich auf den Studienaufruf gemeldet haben, wurde jeweils ein kurzes Vorgespräch via Videokonferenz geführt, um sie über die Ziele der Studie, das Vorgehen und den Umgang mit ihren Daten zu informieren. Zudem konnten die Teilnehmer:innen und die Forschende sich kennenlernen, sodass sich beide Seiten besser für oder gegen ein Interview entscheiden konnten. Die Forschende konnte dabei einen kurzen Eindruck darüber erhalten, ob das Interview (d. h. die Interviewsituation und das Thema) für die Jugendlichen als zumutbar eingeschätzt werden kann oder ob dies zu belastend und damit ethisch nicht vertretbar scheint. Nachdem die Jugendlichen und die Eltern – im Fall einer Zusage – auch schriftlich im Rahmen der Allgemeinen Teilnehmerinformationen (s. Anhang 2 und 3) ausführlich über die Studie und den Umgang mit ihren Daten aufgeklärt wurden und die Einwilligungserklärung (s. Anhang 4 und 5) unterschrieben an die Studienleiterin zurückgesendet haben, wurde jeweils ein Termin mit den Jugendlichen und ein Termin mit den Eltern für ein Online-Interview vereinbart. Die problemzentrierten Interviews fanden dann online über die in das System der Universität eingebettete Videokonferenzplattform Big Blue Button statt. Die Tonspur der Interviews wurde zu Transkriptionszwecken über eine Aufzeichnungsfunktion des QuickTime-Players aufgenommen. In einem kurzen Postskript wurden, wenn notwendig, Notizen zur Gesprächssituation festgehalten. Wesentliche Aspekte aus den Postskripten finden sich bei der Beschreibung des Samples in den Ergebnisdarstellungen. Die Interviews umfassten Zeitdauern von 14 min 8 s bis 52 min 32 s.

6.1.4 Datenaufbereitung und -auswertung

Um die Daten textbasiert auswerten zu können, wurde die Tonspur der Interviews im Rahmen eines Transkriptes¹ verschriftlicht. Damit dies transparent und

¹ Aus Datenschutzgründen sind die Transkripte nicht Teil der veröffentlichten Fassung der Dissertation. Auf Anfrage können diese jedoch bei der Autorin eingesehen werden.

einheitlich geschehen kann, wurden Regeln zu Transkription angewendet. Die Transkriptionsregeln orientieren sich dabei am Regelsystem der inhaltlich-semantischen Transkription nach Dresing und Pehl (2018). Dabei handelt es sich um ein relativ einfaches Vorgehen zur Transkription, welches für das vorliegende Vorhaben ausreicht, da es um die Erfassung inhaltlicher Aspekte geht. Die Transkription wurde im Programm F4transkript durchgeführt, wobei dieses Programm nur zur Vereinfachung (dadurch, dass bspw. die Audiodatei in das Programm geladen werden kann) eingesetzt wurde. Es wurde manuell transkribiert. Die Transkriptionsregeln finden sich in Anhang 8. Die Transkripte aller Interviews finden sich in den Anhängen 10–15.

Für die Auswertung der nun als Texte aufbereiteten Daten braucht es eine Methode, die geeignet ist, die Ergebnisse systematisch zu ermitteln und zu strukturieren und dabei die bereits thematisierte Verknüpfung von Vorwissen und Offenarbeit widerzuspiegeln. Eine Methode, die diese Punkte erfüllen kann, ist die Qualitative Inhaltsanalyse:

Unter qualitativer Inhaltsanalyse wird die systematische und methodisch kontrollierte wissenschaftliche Analyse von Texten, Bildern, Filmen und anderen Inhalten von Kommunikation verstanden. Es werden nicht nur manifeste, sondern auch latente Inhalte analysiert. Im Zentrum der qualitativen Analyse stehen Kategorien, mit denen das gesamte für die Forschungsfrage(n) bedeutsame Material codiert wird. Die Kategorienbildung kann deduktiv, induktiv oder deduktiv-induktiv erfolgen. Die Analyse geschieht primär qualitativ, kann aber auch quantitativ-statistische Auswertung integrieren; sie kann sowohl kategorienorientiert als auch fallorientiert erfolgen. (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 39)

Für das vorliegende Projekt zeigt sich damit die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) als passend, weil sie die Möglichkeit bietet, eine induktive mit einer deduktiven Kategorienbildung zu kombinieren und so Vorwissen und Offenheit ausbalanciert werden können. Diese besteht aus sieben aufeinander aufbauenden Phasen, die im Folgenden angelehnt an die Autor:innen beschrieben und auf das hiesige Forschungsprojekt angewendet werden.

1. Initiierende Textarbeit, Memos, Fallzusammenfassung: Zunächst wird der Text gelesen und es werden wichtige Textstellen markiert und Anmerkungen an den Rand notiert. Am Ende dieses Prozesses werden kurze Fallzusammenfassungen für jeden Fall geschrieben. Im vorliegenden Projekt bilden das Interview mit dem Kind oder dem:der Jugendlichen in Kombination mit dem Elterninterview einen Fall. Die Fallzusammenfassungen finden sich im Anhang 9.
2. Hauptkategorien entwickeln: Die Entwicklung von Hauptkategorien (d. h. die Benennung und Definition) kann zwar induktiv am Material geschehen, oft werden diese jedoch aus der Forschungsfrage oder den leitenden Fragen bei der Erhebung (bspw. dem Leitfaden) heraus entwickelt und an einem Teil des Materials erprobt. Im vorliegenden Projekt ergaben sich vier deduktiv gebildete Hauptkategorien aus dem Leitfaden herleiten. Auf eine Erprobung am Material wurde aufgrund der geringen Anzahl an Transkripten verzichtet, sodass direkt zum nächsten Schritt übergegangen wurde. Aus dem Leitfaden ließen sich deduktiv folgende Subkategorien bilden:
 - [ENT] Entstehung von Schulabsentismus
 - [AFF] Affektive Komponente des Schamgefühls und Schulabsentismus
 - [KOG] Kognitive Komponente des Schamgefühls und Schulabsentismus
 - [GEB] Gelingensbedingungen von Bildungsprozessen
3. Daten mit Hauptkategorien codieren (1. Codierprozess): Jeder Text wird sequenziell durchgegangen, wobei Textabschnitte den Hauptkategorien zugeordnet werden. Ein Abschnitt kann dabei auch mit mehreren Kategorien versehen werden. Die Größe der codierten Textabschnitte ist nicht konkret festgelegt, der Text sollte ohne Kontext aber noch verständlich sein (Sinneinheiten). Im Rahmen dieser Arbeit wurde festgelegt, dass eine codierte Einheit mind. einen Satz umfassen muss.
4. Induktiv Subkategorien bilden: Nachdem alle inhaltstragenden Textstellen einer Hauptkategorie zugeordnet wurden, werden nach und nach alle Hauptkategorien

weiter ausdifferenziert. Dafür werden für die jeweilige Kategorie alle codierten Textstellen listenartig zusammengestellt und es werden aus diesen Textstellen Subkategorien gebildet, die dann geordnet, zusammengefasst etc. werden. Auch für die Subkategorien werden Definitionen verfasst und Beispiele aus dem Material dargestellt. Auch in diesem Fall findet eigentlich zunächst eine Testung an einem Teil des Materials statt, wobei in dieser Arbeit wieder direkt der nächste Schritt in Form einer vollständigen Codierung folgte. An dieser Stelle ist auf eine Besonderheit im Vorgehen hinzuweisen. Die Subkategorien 1. Ebene [AFF1–AFF3] und [KOG1] wurden deduktiv auf Basis des Leitfadens entwickelt, aber induktiv inhaltlich weiterentwickelt.

5. Daten mit Subkategorien codieren (2. Codierprozess): Jeder Text der jeweiligen Hauptkategorie wird nun mit den Subkategorien codiert. An dieser Stelle können noch Fallzusammenfassungen geschrieben werden, was aufgrund des Fokus‘ der hiesigen Analyse auf die Kategorien jedoch ausbleibt. Das vollständige Kategoriensystem findet sich im Anhang 16, der Codierleitfaden im Anhang 17.
6. Einfache und komplexe Analysen: Mit den jetzt durchzuführenden Analysen kann die Präsentation der Ergebnisse vorbereitet werden. Dabei sind verschiedene Analysen möglich. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden Bezüge zwischen den unterschiedlichen Kategorien bereits im Ergebnisteil vorgenommen. Visualisierungen erfolgen erst im Diskussionsteil dieser Arbeit (s. Kapitel 7) unter Einbezug der Literatur.
7. Ergebnisse verschriftliche, Vorgehen dokumentieren: Das Vorgehen ist im Rahmen dieses Kapitels dokumentiert worden. Die Ergebnisdarstellung und die Diskussion finden sich in den nachfolgenden Kapiteln (Kapitel 7 und 8).

Die Auswertung erfolgte unter Einsatz der Software MAXQDA.

6.2 Gruppendiskussionen mit Fachpersonen aus Bildung und Beratung schulabsenter Schüler:innen

Bei Gruppendiskussionen handelt es sich gemäß Vogl (2022) um

geplante Diskussionen, um Einstellungen zu einem bestimmten, durch das Forschungsinteresse definierten Bereich in einer offenen, freundlichen Atmosphäre zu erheben. Dazu werden in einer Gruppe Kommunikationsprozesse initiiert, die einem alltäglichen Gespräch ähneln. Dabei geht es nicht (nur) um einen Austausch von Argumenten, sondern es wird auch erzählt, erinnert oder gegenseitig ergänzt. (S. 695)

Gruppendiskussionen können entweder vermittelnd sein, d. h. das Ziel verfolgen, durch die Diskussion Änderungen im Verhalten der Teilnehmenden zu erreichen, oder ermittelnd, indem Informationen oder gruppenspezifische Prozesse erfasst werden sollen. Dabei wird die Diskussion von einer:inem Moderator:in angeleitet, die:der dabei eine eher direktive oder eine eher nondirektive Art verfolgen kann, um das Gespräch zu führen (Lamnek, 1998).

Bei den vorliegenden Gruppendiskussionen handelt es sich um eine ermittelnde Form, die nicht auf die Gruppenprozesse, sondern auf die Erfassung subjektiver und sozial geteilter Sichtweisen in Hinblick auf die Themenstellung abzielt. Zudem ist sie Teil der Methodentriangulation, „um einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn zu erzielen und eine weitergehende Absicherung der Befunde sicherzustellen.“ (Lamnek, 1998, S. 68). Angelehnt an die im vorherigen Kapitel hergeleiteten Fragestellungen wurde im Rahmen dieser Studie je eine Gruppendiskussion mit in der Beratung bei Schulabsentismus tätigen Fachpersonen (Berater:innen; Studienteil 2a) und eine Gruppendiskussion mit in der Bildung bei Schulabsentismus tätigen Fachpersonen (Lehrkräfte; Studienteil 2b) durchgeführt. Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit ist gleichzeitig auch die Moderatorin der Gruppendiskussion. Für die Moderation wurde ein möglichst non-direktives Vorgehen gewählt, bei dem nach dem jeweiligen Erzählimpuls oder der Frage eine möglichst natürliche Diskussion entstehen kann und die Teilnehmenden die Richtung selbst bestimmen können.

6.2.1 Feldzugang, Sampling und Sample

Der Feldzugang erfolgte über die Leitung (Gatekeeper) mehrerer organisatorisch zusammengehöriger Bildungs- und Beratungseinrichtungen. Durch sie wurde eine örtlich zusammenliegende Bildungs- und Beratungseinrichtung ausgewählt. Die Bildungseinrichtung umfasst eine Förderschule und alternative Beschulungsprojekte, in denen u. a. Schüler:innen unterrichtet werden, die an ihrer vorherigen Regelschule schulabsente Verhaltensweisen zeigten. Damit ist die Einrichtung in Bezug auf vorbestehenden Absentismus auf Ebene der indizierten Prävention einzuordnen. Werden jedoch Förderschüler:innen fokussiert, die vorher nicht schulabsent waren, kann an der Förderschule wiederum eine universelle Prävention in Hinblick auf schulabsente Verhaltensweisen stattfinden. Die Einrichtung wird im Folgenden als sonderpädagogische Bildungsinstitution und alternative Beschulung betitelt. Die Beratungseinrichtung wird, sowohl an Regel- als auch an Förderschulen hinzugezogen, wenn Schüler:innen von schulischen Problemlagen, wie schulabsenten Verhaltensweisen betroffen sind. Damit ist die Einrichtung in Bezug auf bestehenden oder drohenden Absentismus auf Ebene der selektiven Prävention einzuordnen, wobei es bspw. auch möglich ist, dass Fälle beraten werden, die bereits eine Förderung im Rahmen indizierter Prävention erhalten. Mit den Leitungen dieser Abteilungen wurde jeweils ein Termin für eine Gruppendiskussion vereinbart und darauf basierend ein Studienaufruf von der Forschenden mit den Leitungen geteilt (s. Anhang 18), sodass mit Unterstützung der Leitenden eine Gruppe für die Diskussion zusammengestellt wurde. Damit handelte es sich bei dem Sample beider Gruppendiskussionen ebenfalls um Gelegenheitsstichproben, wobei wiederum, wie im Studienteil 1, von einer grundsätzlichen Passung aller Mitarbeiter:innen ausgegangen wurde. Im Sinne Lamneks (1998) ist es an dieser Stelle schwierig zu definieren, ob es sich rein um natürliche oder künstlich zusammengestellte Gruppen handelt, da die Teilnehmenden Kolleg:innen sind, die sich entsprechend kennen, gleichzeitig aber nicht das vollständige Kollegium teilnimmt, sondern eine Auswahl. Zur Gruppengröße beschreibt Lamnek (1998), dass es keine konkreten Vorgaben zur Teilnehmer:innenzahl einer Gruppendiskussion gibt, er sieht eine Gruppengröße von sieben bis 12 Teilnehmenden jedoch als optimal an. Damit alle Teilnehmenden tief in die Gruppendiskussion involviert werden können, wurden jeweils acht Teilnehmende angestrebt. An der

Gruppendiskussion der Beratungseinrichtung nahmen $n = 7$ Beratende teil, da eine Person kurzfristig erkrankt war. An der Gruppendiskussion der Bildungseinrichtungen nahmen $n = 8$ Lehrkräfte teil. Die Kurzbeschreibung der jeweiligen Teilnehmenden findet sich in der Ergebnisdarstellung.

6.2.2 Entwicklung des Leitfadens unter Einbezug von Studienteil 1

Lamnek (1998) schlägt nach der Vorstellungsrunde einen Einsatz eines Leitfadens mit unterschiedlichen Fragenarten zur Strukturierung der Gruppendiskussion vor, wobei auch hier gilt, dass die forschende Person diesen lediglich als eine Grundlage verwendet und sich nicht streng daran halten muss. Der Leitfaden wird im Folgenden beschrieben und begründet und den Fragearten nach Lamnek (1998), s. jeweils in den Klammern, zugeordnet.

Zum Einstieg wurden die Teilnehmer:innen gebeten, sich kurz vorzustellen, d. h. ihren Namen, ihre Berufsausbildung, die Zeit ihrer Tätigkeit und ihre Aufgaben im Berufsalltag zu benennen (Vorstellungsrunde). Lehrkräften und Beratenden wurde schriftlich eine Definition der Scham vorgelegt, die inhaltlich der Definition entsprach, die auch im ersten Studienteil verwendet wurde. Allerdings wurde im Rahmen der Gruppendiskussion eine wissenschaftliche Sprache gewählt, der Begriff der Scham dabei bereits verwendet und die affektive und kognitive Komponente der Scham (nach Lewis, 1995) zusammengefasst dargestellt. Nachdem die Teilnehmenden die Definition gelesen hatten, wurde zum Thema Schulabsentismus übergeleitet und gefragt, welche Rolle sie der Emotion Scham in der Arbeit mit schulabsenten oder von Schulabsentismus bedrohten Schüler:innen zuschreiben (Hinführungsfrage). Daraufhin wurde gefragt, welche Rolle sie der Emotion generell bei der Entstehung des schulabsenten Verhaltens zuschreiben würde (Schlüsselfrage). Um eine Verzahnung zu dem ersten Studienteil herzustellen, wurden zwei Aussagen generiert, die sich in den Ergebnissen und der Auseinandersetzung mit diesen Ergebnissen (s. inhaltliche Diskussion in dieser Arbeit) als relevant herauskristallisierten. Diese wurden bewusst etwas provokativ formuliert, um eine inhaltliche Auseinandersetzung zu initiieren. Die Teilnehmenden wurden gebeten, Stellung zu diesen Aussagen zu beziehen (Schlüsselfrage). Die erste Aussage lautet: „Wenn Schüler:innen schulabsente

Verhaltensweisen entwickeln, liegt dies weniger daran, dass Schüler:innen Probleme in der Schule haben, sondern eher daran, dass die Problemlagen von schulischen Fachpersonen nicht ernstgenommen und adäquat gelöst werden.“ Die zweite Aussage lautet: „Wenn Schüler:innen schulabsente Verhaltensweisen entwickeln, fühlen sie sich von den anderen Menschen in der Schule bedroht.“ Die letzte Frage (Schlussfrage) zielte auf die Konsequenzen der inhaltlichen Auseinandersetzung für präventives und interventives Handeln in Bezug auf schulabsente Verhaltensweisen.

Der vollständige Leitfaden findet sich im Anhang 21.

6.2.3 Durchführung der Datenerhebung

Die Gatekeeperin wählte eine der örtlich organisierten Institutionen aus, die eine sonderpädagogische Bildungseinrichtung und alternative Beschulung sowie eine Beratungseinrichtung umfasst. Die Leitungen beider Einrichtungen meldeten sich bei der Forschenden via E-Mail. Daraufhin wurde mit beiden Abteilungen ein getrennter Termin für die Gruppendiskussionen vereinbart und die Teilnehmenden durch die Leitungen ausgewählt. Diese erhielten im Vorhinein bereits die Teilnehmer:inneninformationen (Anhang 19) und Einwilligungserklärungen (Anhang 20), die sie dann beim Termin der Gruppendiskussion unterschrieben abgaben. Vor der Diskussionen wurden sie erneut mündlich über das Vorgehen, die Freiwilligkeit und den Umgang mit ihren Daten informiert. Innerhalb der Einwilligungserklärung stimmten sie auch zu, dass die Gruppendiskussion mit Video und Ton durch eine Videokamera aufgezeichnet wurde, da die Forschende bei einer reinen Tonaufnahme die – ihr vorher ja nicht bekannten – Personen nur schwierig hätte unterscheiden können. Dies hatte nicht nur eine Relevanz für die Transkripte, sondern auch für den Fall, dass eine teilnehmende Person nachträglich die Teilnahme hätte zurückziehen wollen. Die Diskussion fand jeweils in den Räumlichkeiten der Einrichtungen statt. Die Gruppendiskussion der Beratungseinrichtung dauerte 1 h 30 min 20 s und die der Bildungseinrichtung 1 h 2 min 36 s.

6.2.4 Datenaufbereitung und -auswertung

Die Aufbereitung der Daten und der Auswertungsprozess folgten dem gleichen Vorgehen wie die Auswertung der Interviews. Die Transkriptionsregeln folgen ebenso

der inhaltlich-semanticischen Transkription nach Dresing und Pehl (2018) (s. Anhang 8).² Diese wurde für die Gruppendiskussion ebenfalls als passend bewertet, da es auch hier um eine rein inhaltliche Auswertung und nicht um die Analyse von Kommunikations- oder Gruppenprozessen ging. Die gewählte Auswertungsmethode ist, wie eingangs begründet, ebenso die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022). Deshalb werden an dieser Stelle die einzelnen Schritte nicht erneut dargelegt, sondern es wird lediglich auf Besonderheiten oder Abweichungen vom Vorgehen eingegangen. Die Entwicklung der Hauptkategorien erfolgte sowohl induktiv als auch deduktiv. Auf Basis der Gruppendiskussion mit den Beratenden ergaben sich die induktiven Hauptkategorien [AN] Annäherung an die Scham und [SCHU] Schamerleben im schulischen Kontext sowie die deduktiv gebildeten Kategorien [ABS] Scham bei schulabsenten oder von Absentismus bedrohten Schüler:innen und [BER] Rolle der Scham in der beraterischen Arbeit bei schulabsenten Verhaltensweisen. Auf Basis der Gruppendiskussion mit den Lehrkräften ergaben sich die deduktiven Kategorien [SCHA] Schamerleben in der Schule kann nur gemutmaßt werden, [MUL] Schulabsentismus multifaktoriell und Scham nur ein Anteil davon (beide induktiv durch Schwerpunktsetzung der Diskussion weiterentwickelt) sowie [GEL] Einflussfaktoren auf das Gelingen des Schulbesuches im Rahmen der sonderpädagogischen Bildungsinstitution und alternativer Beschulung bei schulabsenten Verhaltensweisen und [PräInt] Prä- und Intervention schulabsenter Verhaltensweisen durch Lehrkräfte. Die in beiden Gruppendiskussionen auf erster Subebene vorkommenden Kategorien [MUL4/ABS6] Gefühl von Bedrohung durch andere in der Schule als potenzieller Entstehungsfaktor von Absentismus und [MUL5/ABS7] Mangelndes schulisches Ernstnehmen und Lösen von Problemen als potenzieller Entstehungsfaktor von Absentismus wurden auf Basis des Leitfadens (angelehnt an Studienteil 1) deduktiv entwickelt und an passenden Stellen ins Kategoriensystem integriert. Die vollständigen Transkripte, Kategoriensysteme und Codierleitfäden finden sich in den Anhängen 21-27.

² Aus Datenschutzgründen sind die Transkripte nicht Teil der veröffentlichten Fassung der Dissertation. Auf Anfrage können diese jedoch bei der Autorin eingesehen werden.

6.3 Forschungsethische Aspekte

Döring (2023) unterscheidet im Hinblick auf die ethischen Aspekte in Forschungsprozessen die Forschungsethik, bei der der Umgang mit den Untersuchungsteilnehmenden und ihren Daten im Fokus steht, sowie die Wissenschaftsethik, bei der Einhaltung von Regeln guter wissenschaftlicher Praxis fokussiert wird. Zur Forschungsethik schreiben sie:

Die Forschungsethik („research ethics“, „ethics of research“) umfasst alle ethischen Richtlinien, an denen sich Forschende bei ihrer Forschungstätigkeit – und zwar hier speziell bei der Datenerhebung und Datenanalyse im Rahmen empirischer Studien – orientieren sollen. Im Mittelpunkt stehen der verantwortungsvolle Umgang mit menschlichen und tierischen Untersuchungsteilnehmenden (bzw. ihren Daten) und ihr Schutz vor unnötigen oder unverhältnismäßigen Beeinträchtigungen durch den Forschungsprozess. Dass und wie der Forschungsethik in einer konkreten Studie Genüge getan wird, sollte im Vorfeld genau überlegt und im Forschungsbericht erläutert werden. Immer häufiger wird in verschiedenen human- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen auch verlangt, dass geplante Studien mit menschlichen oder tierischen Probanden vor ihrer Durchführung durch eine Ethik-Kommission geprüft und genehmigt werden. (S. 121)

Zur Erfüllung der Forschungsethik gehören die drei Prinzipien der Freiwilligkeit und informierten Einwilligung, dem Schutz vor Beeinträchtigung und Schädigung und der Anonymisierung und Vertraulichkeit der Daten (Sales & Folkman 2000, wie zitiert in Döring, 2023). Wie wurde die Forschungsethik in dieser Studie umgesetzt? Die Gesamtstudie erhielt nach Antragstellung, in welcher die Studie transparent erläutert wurde, ein positives Votum der „Kommission für Forschungsfolgenabschätzung und Ethik“ der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Für die Gruppendiskussionen mit Fachpersonen für Bildung und Beratung bei Schulabsentismus (Studienteil 2), wurde ein Antrag auf Genehmigung einer wissenschaftlichen Untersuchung an der entsprechenden Schulbehörde gestellt und genehmigt.

Das Kriterium der Freiwilligkeit und informierten Einwilligung wurde umgesetzt, indem die teilnehmenden Personen beider Studienteile mündlich und schriftlich über die Studie, die Freiwilligkeit der Teilnahme und den Umgang mit ihren Daten aufgeklärt wurden. Dabei wurden die Unterlagen zur informierten Einwilligung, d. h. die allgemeinen Teilnehmer:inneninformationen und die Einwilligungserklärungen,

nach den Vorgaben der Ethikkommission, passend für die jeweilige Zielgruppe, umgesetzt. In diesen Dokumenten wurden die Teilnehmenden über die Anonymisierung und Vertraulichkeit der Daten informiert. Dazu gehörte bspw. die Vertraulichkeit der Forschenden, die Pseudonymisierung mittels Kodierliste und die Aufbewahrung der Daten.

Der Schutz vor Beeinträchtigung und Schädigung ist vor allem in Bezug auf den ersten Studienteil, den Interviews mit den Kindern und Jugendlichen und ihren Eltern, zu thematisieren, da hier eine vulnerable Zielgruppe (bspw. wegen psychischer Störungen in Zusammenhang mit den schulabsenten Verhaltensweisen) zur potenziell belastenden Thematik eigener schulabsenter Verhaltensweisen und eigenem Schamerleben – oder jeweils bezogen auf das eigene Kind – interviewt wurden. Damit einhergehend bestand die Gefahr, dass die Erinnerung an emotional belastende Erlebnisse, emotionale Reaktionen hervorrufen könnte. Entsprechend wurde vor den Interview ein Vorgespräch geführt, um zunächst einmal grob einschätzen zu können, ob ein Interview mit betreffenden Personen vertretbar sein könnte. Vor den Interviews legte die Forschende zudem für sich fest, dass emotionale Reaktionen der Teilnehmer:innen Vorrang vor den Forschungsdaten haben sollten, sodass bspw. Pausen hätten eingelegt oder tiefergehende Fragen von der Interviewerin hätten zurückgehalten werden können. Für den zweiten Studienteil kann die Belastung als vertretbar eingeschätzt werden, da die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen als Fachpersonen teilnehmen und nicht über eigenes Schamerleben berichten müssen.

Der zweite benannte Punkt ist die Wissenschaftsethik. Hierunter versteht Döring (2023):

Die Wissenschaftsethik umfasst alle ethischen **Regeln guter wissenschaftlicher Praxis** („codes of scholarly conduct“, „codes of academic conduct“), an denen sich Forschende bei ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit jenseits des Umgangs mit Untersuchungspersonen und ihren Rechten (diese sind Gegenstand der Forschungsethik) orientieren sollen, um **wissenschaftliches Fehlverhalten** („scientific misconduct“) zu verhindern. Im Mittelpunkt steht der verantwortungsvolle Umgang mit wissenschaftlichen Ergebnissen, ihrer Generierung, Interpretation, Bewertung und Veröffentlichung. (S. 130)

Zu den Regeln guter wissenschaftlicher Praxis zählt sie folgende Punkte, die nach ihrer Erklärung auf das vorliegende Forschungsprojekt angewendet werden:

1. Arbeiten nach Regeln guter wissenschaftlicher Praxis, vor allem durch die Einhaltung der Gütekriterien: Im Rahmen der vorliegenden Studie werden Gütekriterien qualitativer Forschung vorgestellt und ihre Umsetzung dargelegt. Dies geschieht in der Methodenkritik, wobei betont werden soll, dass bereits bei der Konstruktion der Studie ein Augenmerk auf diese Umsetzung gelegt wurde.
2. Die kritische Hinterfragung von wissenschaftlichen Ergebnisse durch (selbst)kritische Reflexion: In der methodenkritischen Diskussion werden neben den Gütekriterien auch Schwächen oder Limitationen der vorliegenden Forschung dargelegt, sodass die Ergebnisse vor diesem Hintergrund betrachtet und eingeordnet werden können.
3. Die Sicherung der Primärdaten für mind. zehn Jahre: Die Speicherung der Daten wird in den Teilnehmerinformationen entsprechend beschrieben und umgesetzt.
4. Kenntlichmachung von Beiträgen von anderen Autor:innen etc.: Die empirische Studie basiert auf der Forschung der Verfasserin. Im Rahmen dieser Arbeit werden alle Aussagen, die nicht der Verfasserin entstammen, mit Zitationen versehen bzw. mit Quellen belegt.
- (5. Keine Sabotage der Forschungstätigkeit von Konkurrenten)

Weiterführend orientiert sich die vorliegende Arbeit an der *Ordnung über die Grundsätze zur wissenschaftlicher Praxis an der Carl von Ossietzky Universität*. (Carl von Ossietzky Universität, 2024).

7 Darstellung der Ergebnisse

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten Studie vorgestellt. Das Kapitel gliedert sich dementsprechend in die Darstellung der Ergebnisse

- der Interviews (Studienteil 1; Unterkapitel 7.1),
- der Gruppendiskussion mit der Beratungseinrichtung (Studienteil 2a; Unterkapitel 7.2) und
- der Gruppendiskussion mit der sonderpädagogischen Bildungseinrichtung und alternativen Beschulung (Studienteil 2b; Unterkapitel 7.3).

Für jeden Studienteil wird innerhalb des jeweiligen Unterkapitels zunächst eine tabellarische Übersicht über das Sample vorangestellt. Daraufhin werden die Ergebnisse entlang der Hauptkategorien beschrieben und an einigen Stellen mit Zitaten aus dem Material verdeutlicht. Aufgrund des Umfanges können die vollständigen Kategoriensysteme nicht innerhalb des Kapitels visualisiert werden, sondern werden stets nur ausgehend von den Hauptkategorien dargestellt. Am Anfang der Unterkapitel findet sich deshalb immer ein Verweis auf den Anhang, in welchem das gesamte Kategoriensystem tabellarisch abgebildet ist.

7.1 Ergebnisse der Interviews (Studienteil 1)

Das Sample der Interviewstudie besteht aus $n = 3$ Schüler:innen und $n = 3$ dazugehörigen Müttern (s. Tabelle 1). Die:der jeweilige Schüler:in und die Mutter werden als ein Fall betrachtet. Die Ergebnisse werden jedoch nicht auf Fallebene, sondern entlang der Hauptkategorien beschrieben. Hier sei erneut darauf verwiesen, dass sich die Transkripte in Anhang 10–15, das vollständige Kategoriensystem in Anhang 16 und der Codierleitfaden sich in Anhang 17 finden.

Tabelle 1: Sample des ersten Studienteils

	Kürzel Schüler:in (Geschlecht, Alter) + ggf. Notizen aus Postskript	Kürzel Elternteil (Geschlecht) + ggf. Notizen aus Postskript
Fall 1	K1 (w, 15 Jahre)	E1 (w)
Fall 2	K2 (w, 11 Jahre)	E2 (w)
Fall 3	K3 (m, 18 Jahre)	E3 (w)

	sagt nach Gespräch, er können sich schlecht ausdrücken	hat viel zu erzählen, dankbar für die Studienteilnahme
--	--	--

7.1.1 [ENT] Entstehung von Schulabsentismus

Die erste Hauptkategorie befasst sich mit der Entstehung von Schulabsentismus [ENT] und fasst verschiedene Aspekte zusammen, die den Entstehungsprozess der schulabsenten Verhaltensweisen charakterisieren und abbilden. Tabelle 2 stellt die dazugehörigen Subkategorien dar.

Tabelle 2: Subkategorien zur Hauptkategorie [ENT]

Subkategorie 1. Ebene	Subkategorie 2. Ebene
[ENT1] Private Problemlagen	[ENT1.1] Problemlagen auf Schüler:innen-Ebene
	[ENT1.2] Problemlagen auf Geschwisterebene
	[ENT1.3] Problemlagen auf Elternebene
[ENT2] Problemlagen in der Schule	[ENT2.1] Nicht-Passung (v. a. Überforderung) schulischer Rahmenbedingungen (Anforderungen, Struktur, sozialer Kontext, Kommunikation)
	[ENT2.2] Bullying durch Mitschüler:innen und Lehrkräfte
[ENT3] Problemlagen werden von Lehrkräften nicht (gut) aufgefangen	[ENT3.1] Gefühl, dass Lehrkräfte Probleme nicht ernstnehmen und deshalb nicht handeln
	[ENT3.2] Mangelndes Verständnis und Umgang mit den Problemlagen
	[ENT3.3] Wegbrechen von unterstützenden Lehrkraft-Beziehungen
[ENT4] Schulabsentismus als sich stufenweise verschlimmernder Prozess bis zur Eskalation	[ENT4.1] (z. T. mehrere) Schulwechsel
	[ENT4.2] Wiederkehrende negative Schulerfahrung mit Eskalation an weiterführender Schule
	[ENT4.3] Hohe Anzahl an Fehltagen und Abbruch von Schultagen
	[ENT4.4] (Krisenartige) Einengung des Lebens auf Schule
	[ENT4.5] Schulweg als Belastung

Die erste Subkategorie trägt die Bezeichnung [ENT1] Private Problemlagen und unterteilt sich in Problemlagen auf Schüler:innen-Ebene [ENT1.1], auf Geschwisterebene [ENT1.2] und auf Elternebene [ENT1.3]: Auf der Ebene der Schüler:innen werden dabei vor allem internalisierte Störungen (inkl. somatoforme Symptome) (K1, Z. 130–134; E1, Z. 57–60, Z. 86–103, Z. 126–134; Z. 140–150; Z. 244–252; K3, Z. 7, Z. 61–64; Z. 193–194; E3, Z. 46–50, Z. 174–175, Z. 213; Z. 234–243) genannt. Zudem erwähnt werden Autismus-Spektrum-Störung (E2, Z. 18–36), zum Zeitpunkt der Erhebung laufende Diagnostik auf ADHS (E3, Z. 243–254) sowie Rheuma und eine (wahrscheinlich) somatoforme Schmerzstörung (K1, Z. 11–16; E1,

244–252). K3 hatte zeitweise eine Beinverletzung (K3, Z. 17–18; E3, Z. 197–204, Z. 304–307), die hier ebenfalls benannt wird, weil sie eine Relevanz für die Entstehung des schulabsenten Verhaltens aufweist. In zwei Fällen wird zudem von einem hohen Intelligenzquotienten berichtet (E1, Z. 60–67, E2, Z. 243–246), dieser wird dabei nur von E2 (an eben genannter Transkriptstelle) als ein mögliches Problem im Sinne von Langeweile genannt. Während die Problemlagen auf Elternebene nur von E3 (Z. 173–174) in Form von Depressionen bei beiden Elternteilen beschrieben und nicht in Bezug zu den schulabsenten Verhaltensweisen ihres Sohnes K3 gesetzt werden, beschreiben alle Eltern Problemlagen auf Geschwisterebene (E1, Z. 8–9, Z. 15–20; E2, 57–58; E3, Z. 12–19). In den Fällen 1 und 3 sehen die Eltern Zusammenhänge zwischen diesen Problemlagen der Geschwisterkinder und dem schulabsenten Verhalten der hier untersuchten Schüler:innen: So beschreibt E1, dass K1 mitbekommen hat, dass ihre ältere Schwester aufgrund einer chronischen Erkrankung sehr massive Probleme durch Lehrkraftverhalten erlebte und K1 deshalb bereits mit einer gewissen Skepsis der Schule gegenüber eingeschult wurde (E1, Z. 7–31). E3 führt die Problemlagen von K3 darauf zurück, dass die Eltern sich auf ihr anderes Kind fokussieren mussten, welches sich im Autismus-Spektrum befindet und in der Kindheit sexuellen Missbrauch durch den Großvater erlebte (E3, Z. 12–19). Dazu führt sie aus:

Ich sagte ja, er hat immer hinten an gestanden wegen dieser ganzen Geschichte mit seiner Schwester. Das haben wir auch immer versucht so zu kommunizieren, aber man selber kann sich da nicht von frei machen. Das ist klar. Der Fokus war ganz klar auf die Schwester von K3 gerichtet. Und er hat sich immer hinten an gefühlt. Das ist so. Und dann entwickelt man natürlich Methoden, um damit klarzukommen. Und er ist halt immer stiller geworden und immer stiller geworden. Er hat seine Rolle angenommen, als Schattenkind, sage ich jetzt, ne? (E3, Z. 132–139)

In diesen beiden Fällen zeigen sich in den Schulbiografien der Geschwisterkinder ebenfalls Problemlagen: E1 weist, wie eben beschrieben, darauf hin, dass ihre ältere Tochter zuerst schulische Probleme erlebte. E3 beschreibt auch bei der Schwester von K3 schulabsente Verhaltensweisen und eine darauffolgende Web-Beschulung (E3, Z. 82–84, Z. 90–92).

Neben diesen privaten Problemlagen formulieren Eltern und Kinder ebenfalls Problemlagen, die konkret in der Schule liegen [ENT2]. Zentraler Aspekt ist dabei eine Nicht-Passung zwischen schulischen Rahmenbedingungen (Anforderungen, Struktur, sozialer Kontext, Kommunikation) und dem:der jeweiligen Schüler:in, die sich vor allem in einer Überforderung zeigt [ENT2.1]. Dabei wird die Lautstärke (K2, Z. 10-11; E2, Z. 166-168; E3, Z. 11) in der Schule als relevant identifiziert. E2 beschreibt, dass K2 aufgrund des Autismus‘ durch zu viele Reize in der Schule (Regeln werden nicht eingehalten etc.) in einen Stresszustand geriet und alles zu Hause nachlernen musste (E2, Z. 35, Z. 45-61, Z. 104-110). Dazu kommt eine Nicht-Passung von Materialien, Lehrkraftanweisungen (E2, Z. 321-330) und Unterrichtsmethoden (E2, Z. 312-321). E2 beschreibt dazu:

Genau, also von daher ist / sind Regeln für sie ganz wichtig, aber wenn zum Beispiel der Lehrer sagt: „Ihr bringt jetzt jeden Tag Schwimmsachen mit!“ hat sie die auch im Dezember noch da, obwohl das Schwimmbad draußen ist. Weil diese Regel nicht aufgehoben wurde. Wenn gesagt wurde: „Bleibt hier bitte sitzen!“, dann sitzt sie dort und wird vergessen von den Lehrern. (Z. 330-337)

K1 (Z. 16-122) beschreibt ebenfalls, dass sie sich in der Schule nicht konzentrieren konnte und dann alles nachlernen musste, was auch sie überfordert hat. In ähnlicher Weise werden auch zu viele Hausaufgaben als überfordernd wahrgenommen (E2, Z. 12-15). K3 (Z. 11-14) sieht dies vor allen in Zusammenhang mit einem langen Schultag als eine Überforderung an.

In den Fällen 1 und 3 werden neben den genannten Passungsproblemen Bullying-Erfahrungen sowohl durch Mitschüler:innen als auch durch Lehrkräfte als schulische Problemlage [ENT2.2] identifiziert (K1, Z. 9-11; Z. 40-50; E1, Z. 68-77, Z. 81-86; K3, Z. 17-31, Z. 47-56, Z. 89-98, Z. 109-113; E3, Z. 89-102). So beschreibt K3 neben Bullying durch die Mitschüler:innen zwei prägnante Situationen mit einer Sportlehrkraft:

Dann war es so, dann hatte ich eine Sportlehrerin / Also ich habe mir mal das Sprunggelenk gebrochen am Fuß und seitdem pikst das teilweise, also sticht das. Und im Sportunterricht

als ich noch neu auf einer weiterführenden Schule war, war es dann so, dass wir Sportunterricht hatten und dann hat es halt angefangen zu stechen. Und dann bin ich zur Sportlehrerin hingegangen und habe gesagt: „Ich kann grad nicht. Das tut weh.“ Und die hat daraufhin gemeint, ich soll mich nicht so anstellen, ich wäre halt einfach zu dick zum Sport machen und ja. Das war so dann das, wo ich zuerst nicht mehr zur Schule gehen wollte. Also komplett. Und dann war es so, dann wurde ich irgendwann entschuldigt für den Sportunterricht, dass ich der aus dem Weg gehen kann. Dann war es aber so / Also es wurde abgesprochen mit der Schulleitung, aber dann habe ich beim Sport, ne? / Also vor dem Sportunterricht auf dem Parkplatz gewartet auf meine Mutter, dass die mich abholt und dann kam diese Sportlehrerin an und hat mich am Arm festgehalten und hat gesagt, ich soll jetzt mitkommen zum Unterricht und ja, dann bin ich erst einmal gar nicht mehr hingegangen. (Z. 17–31)

K1 (Z. 40–51) benennt, dass sie eine Freundin in der Schule hatte, die sie im Verlauf fallen gelassen und Lügen über sie verbreitet hat. E1 ergänzt, dass K1 von den Lehrkräften in der Grundschule schlecht behandelt wurde, weil sie durch die Vorerfahrungen mit der älteren Schwester von K1 einen „Familienstempel draufgepackt haben“ (Z. 33).

Aus diesen privaten und schulischen Problemlagen ergibt sich die Kategorie [ENT3], die beschreibt, dass Problemlagen von den Lehrkräften nicht (gut) aufgefangen werden. Dabei wird mehrfach das Gefühl betont, dass die Lehrkräfte die Probleme der Schüler:innen nicht ernstnehmen und deshalb nicht handeln [ENT3.1] (K3, Z. 30–32, 35–37, 49–56; E3, Z. 12, Z. 27–31, Z. 89–89, Z. 197–210), Auch wird wahrgenommen, dass die Lehrkräfte kein Verständnis für die Problemlagen der Schüler:innen haben (K3, Z. 8–10; E3, Z. 104–105) oder nicht mit den jeweiligen Problemen umgehen können (E1, Z. 77–80; E2, Z. 32–33) [ENT3.2]. In allen drei Fällen finden sich Beschreibungen dazu, dass es vereinzelte unterstützende Lehrkraft-Beziehungen gab, diese jedoch aus unterschiedlichen Gründen weggebrochen sind (E1, Z. 45–49, Z. 114–125; E2, Z. 144–145; E3, Z. 301–304) [ENT3.3].

Im Rahmen der Ausführungen der Teilnehmenden zeigt sich Schulabsentismus als ein sich stufenweise verschlimmernder Prozess bis zur Eskalation [ENT4]. Dabei ziehen sich verschiedene Charakteristika durch das Material: Die erste Subkategorie beschreibt (z. T. mehrere) Schulwechsel (E1, Z. 39–45; Z. 111–113; E2, Z. 44–45; K3,

Z. 64–66, Z. 129–135; E3, Z. 41–49, Z. 121–123, Z. 301–302) [ENT4.1]. E3 (Z. 20–25) beschreibt, dass dies bei K3 bereits mit frühen Wechseln von Kindergärten startete. Die teilnehmenden Schüler:innen erlebten wiederkehrende negative Schulerfahrungen, die an der weiterführenden Schule eskalierten [ENT4.2] bzw. sich zu einem dauerhaften Absentismus manifestierten (K1, Z. 60–64; E1, Z. 86–96; Z. 126–135; E2, Z. 73–82; K3, Z. 7–31; E3, Z. 98–103). Die Schüler:innen wiesen zunächst eine hohe Anzahl an Fehltagen auf oder brachen Schultage ab (K1, Z. 16–19, Z. 48–50; E1, Z. 107–111; K2, Z. 35–39; E2, Z. 51–53; K3, Z. 61–69, Z. 98–101; E3, Z. 41) [ENT4.3].

Im weiteren Entstehungsprozess fand eine (krisenartige) Einengung des Lebens auf Schule statt [ENT4.4]. So beschreibt K1, dass sie irgendwann nur noch in der Schule oder bei Ärzt:innen war, aber keine anderen sozialen Kontakte mehr hatte (Z. 183–185). E2 wie folgt aus:

Und ja dadurch war dann halt eine permanente Überforderung der Situation. Und zwar der sozialen Situation so, dass sie sich dann im Bereich Teilhabe zur Bildung gar nicht mehr widmen konnte. Der war also völlig nebensächlich geworden und lief bloß noch am Rande quasi ab. Und wenn sie dann, ja, wenn sie halt mit einem Shutdown abgeholt wurde, dann hat sie den ganzen Tag geschlafen. Dann ja. So und dann war auch gar nichts mehr aufzuholen zu Hause oder irgendwas zu machen. (Z. 104–110)

Sie erwähnt dazu, dass entsprechend sämtliche Freizeitaktivitäten sowie die Autismus-Therapie von K2 wegfielen (E2, Z. 172–177, 246–252). In den Ausführungen von E1 und E3 wird die Einengung auf den Schulkontext weniger deutlich, allerdings wird der soziale Rückzug ihrer Kinder ebenfalls herausgestellt. E3 (Z. 219–220) benennt, dass K3 nur wenig Freundschaften hatte, da er misstrauisch gegenüber Menschen war. E1 (Z. 141–143) formuliert, dass ihre Tochter sich so sehr zurückgezogen hat, dass sie ihr Zimmer bzw. am liebsten sogar ihr Bett nicht mehr verlassen wollte. Der letzte Aspekt umfasst, dass auch der Schulweg zur Belastung wird [ENT4.5]. Bei K1 war das Gehen beeinträchtigt, sodass sie den Schulweg zeitweise nicht mehr als bewältigbar einschätzte (Z. 16–22). Zudem beschreibt die Mutter, dass K1, wenn sie morgens mit dem Auto vor der Schule standen, Angstsymptome bekommen und zweimal beim Aussteigen zusammengebrochen ist, bis zu dem Punkt, wo das

Losfahren zur Schule gar nicht mehr möglich war (Z. 126–133). Auch K3 geht davon aus, dass er bereits auf dem Weg zur Schule „nervös“ sein würde und war (Z. 128–131). K2 hat im Rahmen der Autismus-Spektrum-Störung bestimmte Autofahrten eingestellt, sodass mögliche Schulwechsel beeinträchtigt waren (E2, Z. 169–172). Auch beim Weg zur Schule an sich gab es Beeinträchtigungen, die aber behoben werden konnten: „Also was sie gesagt hat, ist ‚Ich steige nicht in den Bus, weil er nicht Kohorten konform sortiert ist.‘ und hatten / musste dann / aber da hat der Landkreis hat uns ein Einzeltaxi bezahlt. Das war alles kein Problem.“ (E2, Z. 124–127).

7.1.2 [AFF] Affektive Komponente des Schamgefühls und Schulabsentismus

Die Hauptkategorie [AFF] Affektive Komponente des Schamgefühls und Schulabsentismus fasst zusammen, welche Rolle das schmerzhaftes Gefühl von Minderwertigkeit/Wertlosigkeit, verbunden mit dem Wunsch, zu verschwinden und ein Richten der Aufmerksamkeit auf sich selbst (= affektive Komponente / Erleben der Scham) bei der Entstehung von Schulabsentismus spielt. Tabelle 3 stellt die dazugehörigen Subkategorien dar.

Tabelle 3: Subkategorien zur Hauptkategorie [AFF]

Subkategorie 1. Ebene	Subkategorie 2. Ebene
[AFF1] Schamsituationen in der Schule durch andere Menschen	[AFF1.1] Beschämung durch andere (u. a. bei Bullying) in der Schule
	[AFF1.2] Unterdrückung der Scham
[AFF2] Generalisierung des Schamerlebens	[AFF2.1] Verknüpfung mit Angst und Depression
	[AFF2.2] Soziale Situationen als Auslöser
	[AFF2.3] Über spezifische Schule hinausgehend
[AFF3] Schamerleben und Schulabsentismus	[AFF3.1] Verlust von Vertrauen
	[AFF3.2] Angst und Vermeidungsverhalten
	[AFF3.3] Wesentlicher Aspekt der Scham bei Entstehung von Schulabsentismus
[AFF4] (K)ein Schamerleben bei Autismus-Spektrum-Störung?	[AFF4.1] Ständiges Misserfolgsleben
	[AFF4.2] Zwänge und Shut-Down als Rückzug nach Überforderung oder aversiven Aufgaben
	[AFF4.3] Vermutlich Scham keine Rolle bei Absentismus

In den Fällen 1 und 3 zeigt sich ein ähnliches Schema, welches in den Subkategorien [AFF1] – [AFF3] abgebildet wird. So ist die benannte Schamsituation in der Schule

von anderen Menschen beeinflusst [AFF1]. Dabei werden Situationen beschrieben, bei denen die Schüler:innen durch andere, u. a. im Kontext von Bullying, beschämt wurden [AFF1.1]. K1 und K3 beschreiben in dem Zusammenhang Bullying durch Mitschüler:innen (K1, Z. 89–93; K3, Z. 89–101), wobei K1 (eben genannt Textstelle) es wie folgt formuliert:

Ja, auch in der Zeit oder das mit der einen Freundin hatte sich ja die ganze Schulzeit so durchgezogen bis zu Ende sechsten Klasse nach meinen verschiedenen Klassen und da war es halt immer wieder so, dass ich mich am liebsten heulend auf dem Klo eingeschlossen habe und einfach nicht mehr wollte und dachte mir „Wieso ist das/? Wieso passiert das mir?“

E3 beschreibt hingegen eine Situation zwischen K3 und einer Lehrkraft (Z. 197–208):

(...) Als wäre irgendwas mit uns nicht richtig. (...) Ja, das habe ich, tatsächlich. K3 hatte sich das Bein gebrochen. Und da wurde auch wieder gesagt, der möchte den Sportunterricht nicht mitmachen, weil er spinnt, weil er faul ist, weil er ein bisschen dick ist und keine Lust hat Sport zu machen. Genau, das passt da ganz genau. Der wurde absolut nicht ernst genommen. Wir hatten sogar angerufen, wir hatten es glaube ich auch schriftlich mitgeteilt und die Lehrerin hat sich überhaupt nicht darauf eingelassen. Und er musste mitmachen. Und hinterher hat sich rausgestellt, das Bein ist gebrochen. Das war so. Ja, wie fühlt man sich da? Minderwertig. Wertlos. Immer dann, wenn man nicht ernstgenommen wird, fühlt man sich doch genauso. Wenn Machtmissbrauch betrieben wird von Menschen, die am längeren Hebel sitzen und das Machtgefälle zwischen Lehrer und Schüler ist ja nun mal stark und so. Ja.

Zentral ist, dass das dabei entstehende Schamgefühl zu unterdrücken versucht wird [AFF1.2]. Die Jugendlichen beschreiben dies als den Versuch es „herunterzuschlucken“ (K1, Z. 97) oder den Versuch es „wegzustecken“ (K3, Z. 118). Die Eltern wählen detailliertere Beschreibungen. So erwähnt E3 Essattacken bei ihrem Sohn und vermutet auch, dass er alleine geweint oder Aggression gezeigt hat (E3, Z. 212–218). E1 formuliert:

(...) Hm, das war so / Es machte den Eindruck als würde sie das komplett übermannen. Also dieses ganze Gefühl wie so ein Sog hat sie das quasi hereingezogen. (...) Und tatsächlich dieses Verschwinden, das hört sich jetzt total bescheuert an, aber mein Kind machte wirklich den Eindruck als würde es weniger und weniger werden und verschwinden und nicht nur

physisch, weil sie ja auch irgendwann nicht mehr viel gegessen hat und gar nichts, sondern auch irgendwie, ja hört sich blöd an, ihre Aura, ihre Energie, die man sonst so spürt, um einen Menschen herum. Das war einfach ja / Wurde immer weniger und irgendwann, ja, so als wäre sie quasi fast nicht mehr vorhanden. Ganz, ja, extrem. (Z. 192–200)

Im Fall 3 wird beschrieben, dass K3 das Gespräch zu den Eltern gesucht habe und diese die Problemlagen in der Schule auch angesprochen haben, wobei E3 schätzt, dass sie nicht alles im Detail erfahren haben (K3, 120–123; E3, 215–217). E1 benennt, dass sie erst nach Monaten oder Jahren von den vielen Erfahrungen der Tochter erfahren hat (E1, Z. 181–182). Die nächste Subkategorie bildet die Generalisierung des Schamerlebens ab [AFF2]. Dabei werden von einigen Teilnehmenden an verschiedenen Stellen im Material Aussagen getätigt, die darauf hinweisen, dass sie Schamerleben mit Angst und Depression verknüpfen [AFF2.1]. E3 antwortet auf die Frage nach einer schulischen Schamsituation ihres Sohnes: „Mit Sicherheit. Also wir fühlen uns alle so (lacht). Mein Mann ist depressiv, ich bin depressiv. Und das hat uns alle depressiv gemacht. Auch K3 nimmt ein Antidepressivum ein.“ (Z. 173–175). Sie erwähnt bei Nachfragen zur Scham auch Prüfungsangst mit Panikattacken bei K3 (E3, Z. 234–243). K1 erwähnt, dass sie „einfach nur noch Angst hatte, dahin zu gehen“ (K1, Z. 197–198). K3 berichtet zu Beginn, von einer Schulangst (K3, Z. 7–8), er spricht bei einer Frage zur Scham dann aber im Plural von Gefühlen (K3, Z. 131–135), sodass nicht ganz klar ist, ob er Angst und Scham verbunden sieht.

Soziale Situationen werden als Auslöser für eine entsprechende Gefühlslage identifiziert [AFF2.2], wobei dies über den schulischen Kontext hinausgeht (K3, Z. 141–147). K1 und E1 beschreiben auch eine Schamsituation außerhalb der Schule als relevant (K1, Z. 109–126; E1, Z. 216–224), die zu Angst geführt habe (K1, Z. 130–133). Dabei werden Situationen, in denen K1s Aussagen von anderen abgetan werden (E1, Z. 205–211) oder sie sich von Personen, bei denen sie dachte, sie stünden ihr nahe betrogen oder hintergangen fühlt (K1, Z. 103–104) als Auslöser beschrieben. Auch kleinere Situationen zu Hause am Esstisch könnten diese Panikattacken auslösen (E1, Z. 224–231). E3 erwähnt ebenfalls, dass die Gefühle auch zu Hause eine Rolle spielen, denn wenn sie nur auf die Schule bezogen wären, hätten sie durch einen Schulwechsel behoben werden können (Z. 293–297). K3 (Z. 128–135) selbst sagt, dass sich die Emotionslage bereits auf den Schulweg ausgebreitet hat. Auch auf

Schule als Institution haben sich die Gefühle generalisiert, sodass in seiner letzten regulären Schule die Bedingungen eigentlich gut waren, er aber trotzdem wieder „diese Gefühle“ hatte und nicht mehr hingehen konnte (ähnliche Schilderung E3, Z. 121–127). In der Kategorie [AFF3] Schamerleben und Schulabsentismus wird entsprechend herausgestellt, dass in den Fällen 1 und 3 der Gefühlssituation ein wesentlicher Faktor bei der Entstehung des schulabsenten Verhaltens zugeschrieben wird (E1, Z. 244–252; K3, Z. 152–153) [AFF3.3]. Während E3 (Zeile 332–334) hier ein Vermeidungsverhalten [AFF3.2] ihres Sohnes vermutet, ist für K1 (Z. 141–146) dabei der Verlust von Vertrauen in die Mitmenschen zentral [AFF3.1]:

(...) Dadurch, dass ich Leuten dann nicht mehr vertraut habe, hat natürlich (unv.) Dazu geführt, dass sobald ich in Umgebung von vielen Leuten / dass das gleich alles wieder hochkommt und dann „Was wäre, wenn das passiert?“ und (...) ja und dadurch hat es dann auch (unv.), dass ich teilweise schon beim Zur-Schule-Gehen extrem unruhig war und auch schlecht und teilweise habe ich mich auch in der Schule am Morgen übergeben, Gott sei Dank nicht oft, aber ja.

Im Fall 2 zeigen sich andere Aspekte, die in [AFF4] (K)ein Schamerleben bei Autismus-Spektrum-Störung dargestellt werden. E2 mutmaßt, dass ein ständiges Misserfolgserleben [AFF4.1] zu einem Gefühl von Minderwertigkeit bei K2 geführt haben könnte (E2, Z. 200–206). Sie interpretiert die durch Autismus bedingten Zwänge und Shut-Downs von K2 als eine Form des unwillentlichen Rückzuges durch Überforderung (E2, Z. 217–222). K2 selbst berichtet ebenfalls von Shut-Downs, die sie aber darauf zurückführt, dass sie Aufgaben machen musste, die sie nicht mochte (K2, Z. 74–81) und sie die Shut-Downs dann eingesetzt habe, weil sie wusste, dass ihre Mutter sie dann abholt (K2, Z. 94–96) (zusammengefasst in Kategorie [AFF4.2]). E2 weist darauf hin, dass ihre Tochter bedingt durch den Autismus wenig reflektiere, was andere über sie denken könnten (E2, Z. 193–194) und rechnet der Scham auch keine Relevanz bei der Entstehung des Schulabsentismus‘ zu (E2, Z. 259) [AFF4.3].

7.1.3 [KOG] Kognitive Komponente des Schamgefühls und Schulabsentismus

Die Hauptkategorie [KOG] Kognitive Komponente des Schamgefühls und Schulabsentismus fasst zusammen, welche Rolle das sich selbst zugeschriebene Versagen an

Vorstellungen, Regeln etc. (= kognitive Komponente der Scham) bei der Entstehung von Schulabsentismus spielt. Tabelle 4 stellt die dazugehörigen Subkategorien dar.

Kategorie [KOG1] befasst sich mit Regeltreue und Anpassung an Vorstellungen und Erwartung von anderen. Dabei zeigt sich, dass alle drei Schüler:innen eine hohe Regeltreue und Perfektionismus [KOG1.1] aufweisen (E1, Z. 263–267, K2, Z. 149–150; E2, 95–99; K3, Z. 92–96).

Tabelle 4: Subkategorien zur Hauptkategorie [KOG]

Subkategorie 1. Ebene	Subkategorie 2. Ebene
[KOG1] Regeltreue und Anpassung an Vorstellungen und Erwartungen Anderer	[KOG1.1] Hohe Regeltreue und Perfektionismus
	[KOG1.2] Übernahme der Vorstellungen von anderen
	[KOG1.3] Soziale Ängste, Panikattacken, negative Konsequenzen
	[KOG1.4] Generalisierter Anpassungsdruck und Regelkonformität
	[KOG1.5] Relevanz für Entstehung von Schulabsentismus
[KOG2] Sich selbst für Problemlage verantwortlich machen vs. Systemversagen	
[KOG3] Absentismus als Regelbruch	

Dabei werden die Vorstellungen von anderen als die eigenen Vorstellungen übernommen (K1, Z. 169–171; K3, 172–173) [KOG1.2]. E3 weist jedoch auf Widersprüche hin, die ihr Sohn K3 erlebt, weil er das Verhalten von seinen Eltern oft peinlich findet, aber es sich eventuell auch als Vorbild nimmt (Z. 402–210). Zudem kamen mit dem Eintritt in die Schule andere Erwartungen als die der Eltern hinzu, denen er sich anzupassen versuchte (Z. 472–486). K1 sagt (Z. 169–171): „Ich habe versucht, mich so zu verhalten, wie andere von mir wollen, dass ich mich verhalte. Und dann wurden das sozusagen, meine eigenen Vorstellungen an mich und als ich das dann nicht hingekriegt habe, dann ja.“ E1 beschreibt, dass K1 durch die ständige Anpassung immer wieder in Versagenssituationen geriet und Versagensängste entwickelte (E1, Z. 263–272). Verbunden mit diesem hohen Anpassungsdruck sind dementsprechend soziale Ängste, Panikattacken und die Angst vor negativen Konsequenzen [KOG1.3]. Die Jugendlichen äußern die Sorge, nicht gemocht zu werden oder

unbeliebt zu sein, wenn sie sich den Vorstellungen nicht anpassen (K1, Z. 176–177; K3, Z. 178). E1 sagt, ihre Tochter fürchte eine Versagerin zu sein (E1, Z. 299) und E3, ihr Sohn fürchte Ansprüchen der Gesellschaft oder der Eltern nicht zu genügen und diese zu enttäuschen (E3, Z. 260–266). K2 sagt, sie vermeide das Brechen schulischer Regeln, da sie keinen Ärger bekommen wolle. Außerdem fürchte sie, dass die Lehrkräfte sonst wollen, dass sie vorne im Raum sitzt, was sie aber nicht wolle, da es dort lauter ist und sie besser im Blick der Lehrkraft gewesen wäre (Z. 159–163, Z. 168). Diese hohe Regelkonformität und Regeltreue sind auch generalisiert und treten ebenfalls außerhalb der Schule auf (E1, Z. 304–305; K2, Z. 175–177; K3, Z. 182) [KOG1.4], wobei K3 darauf hinweist, dass Versagenssituationen in der Schule besonders häufig sind, da es von Seiten der Lehrkräfte viele Forderungen gibt (K3, Z. 182–184). Die Relevanz für die Entstehung von Schulabsentismus [KOG1.5] wird unterschiedlich hoch eingeschätzt. K1 sagt, dass das Gefühl, den Vorstellungen nicht zu entsprechen sicherlich bei der Entstehung ihrer Angst vor der Schule eine Teilrolle gespielt habe (Z. 196–199). Ihre Mutter sieht das ähnlich, schätzt die Gefühlsebene aber als relevanter ein (E1, Z. 311–312). K3 beschreibt, er habe die Hausaufgaben häufig nicht hinbekommen und habe Angst davor gehabt, den Lehrkraftvorstellungen nicht zu entsprechen und Ärger zu bekommen (Z. 206–210). E3 weist daraufhin, dass ihr Sohn versucht hat, sich anzupassen, aber in der Schule zu wenig Bestärkung stattfinde, sondern immer nur kritisiert werde – ebenso den Eltern gegenüber (Z. 489–503). Sie fasst zusammen: „Davon abgesehen, dass ich das ganze Schulsystem sowieso für kaputt halte. Da kann man sich ja dann nur schämen, ne?“ (Z. 498–500). Während K2 dem wenig Relevanz für ihren Absentismus zuschreibt (K2, Z. 182–184), erörtert E2, dass die strikten Vorstellungen von K2 primär bei der Entstehung des Absentismus seien (E2, Z. 31), allerdings erwähnt sie vorher, dass ihre Tochter das Versagen eher auf das System oder andere Personen zurückführt (E2, Z. 271–272). K1 und K3 benennen hingegen wörtlich, unter Verwendung des Schuldbegriffes, dass sie sich selbst für die Problemlagen verantwortlich machen (K1, Z. 156–160; K3, Z. 164–167). Dies bildet die Kategorie [KOG2].

Zudem wird Absentismus selbst als Regelbruch wahrgenommen [KOG3]. Dies hebt besonderes E3 (Z. 52–55) hervor, wenn sie sagt:

Man muss erst selbst an den Punkt kommen, die Akzeptanz zu finden: Es ist nicht schlimm. Also man ist ja so sozialisiert, man MUSS zur Schule gehen, sonst gibt es Ärger. Von allen Seiten. Und dieser Druck, der sich da aufgebaut hat, dem haben wir irgendwann auch nicht mehr Stand gehalten.

Sie weist auch darauf hin, dass ihr Sohn es als einen Widerspruch wahrnehmen könnte, dass die Eltern sagen: „Ne muss man nicht. Wenn man krank ist, kann man auch ruhig zu Hause bleiben. Die Regel ist, man macht eine Ausbildung. Auf welchem Weg auch immer und wie lange auch immer das dauert.“ (E3, Z. 418–420). Im Gespräch mit E2 zeigt sich, dass K2 bedingt durch ihren Autismus nicht aktiv den Schulbesuch eingestellt hat, weil dies ein Regelbruch gewesen wäre:

Nein, hätte sie auch niemals gesagt, weil das die Regel ist. Sie hätte bis sie tot umgefallen wäre, wäre sie zur Schule gegangen. Also wir hatten das Problem, dass sie bis zur / Sie konnte nicht mehr essen, sie konnte nicht mehr die Blase kontrollieren, sie konnte / War also VÖLLIG am Ende. Aber sie hätte niemals gesagt: „Ich geh nicht mehr zur Schule!“ . (Z. 120–124)

7.1.4 [GEB] Gelingensbedingungen von Bildungsprozessen

Die Kategorie Gelingensbedingungen von Bildungsprozessen [GEB] fasst zusammen, was den Schüler:innen an einer regulären Schule geholfen hätte, um diese weiterhin zu besuchen und was an der Webschule anders ist, sodass ihnen die Teilnahme dort gelingt. Die Antworten dieser beiden Aspekte werden als Gelingensbedingungen von Bildungsprozessen zusammengefasst. Tabelle 5 stellt die dazugehörigen Subkategorien dar.

Tabelle 5: Subkategorien zur Hauptkategorie [GEB]

Subkategorie 1. Ebene	Subkategorie 2. Ebene
[GEB1] Flexible Anpassung und Individualisierung von Schule und Unterricht	[GEB1.1] Flexible Anpassung von Unterrichtsdauer, Unterrichts-ort, Arbeitspensum etc. nach Bedarfen der Schüler:innen
	[GEB1.2] Individuelle Förderung innerhalb der Schule
[GEB2] Lehrkräfte sollten Kinder und ihre Probleme ernstnehmen und Verständnis dafür aufbringen	

[GEB3] Akzeptierende und unterstützende soziale Beziehungen in der Schule	
---	--

Subkategorie [GEB1] stellt die flexible Anpassung und Individualisierung von Schule und Unterricht in den Fokus. Dazu gehört eine flexible Anpassung von Unterrichtsdauer, Unterrichtsort, Arbeitspensum etc. nach Bedarfen der Schüler:innen [GEB1.1]. Hier weist E2 auf die Schwierigkeit hin, dass es innerhalb der Schule keinerlei Schlupflöcher oder Möglichkeiten antragsloser Anpassungen gibt (Z. 444–452). Entsprechend schätzen Schüler:innen und Eltern an der Webschule die flexible Anpassung des Unterrichts auf die Bedarfe der Jugendlichen, bspw. weniger Unterricht, Zeit sich auszuruhen und dann Hausaufgaben zu machen (K3, Z. 239–241). Auch K2 berichtet, dass die Hausaufgaben von der Menge an sie angepasst werden (Z. 232–238). K1 sagt:

Ja, also ich muss / Ich habe keinen Schulweg mehr. Ich kann es überall machen, wo ich bin. Und ich fühle mich ernst genommen und kann in meinem eigenen Tempo arbeiten und wenn es mir nicht so gut geht, dann kann ich jederzeit sagen „Ich brauche mal eine Pause!“ oder „Heute geht es mir nicht gut, dafür versuche ich dann in den nächsten Tagen mehr zu machen.“ und man / also ich persönlich fühle mich halt einfach ernst genommen und kann mich besser konzentrieren.

E1 beschreibt ähnliche Aspekte, ergänzt aber auch noch die Möglichkeit an der Webschule den Unterricht im Liegen zu machen (Z. 345–350). Für K2 ergibt sich der Vorteil, dass der soziale Kontext an der Webschule minimiert ist (K2, Z. 211–213, E2, Z. 408–411) und sie sich somit auf Bildung fokussieren kann (E2, Z. 411–415). Dieser Aspekt leitet über zum nächsten Gelingensfaktor der individuelle Förderung innerhalb der Schule [GEB1.2] über. Auf einer regulären Schule wäre es für K2 hilfreich gewesen, weniger oder leisere Mitschüler:innen zu haben (K2, Z. 199–200), so dass bspw. ein Kleingruppenunterricht mit anderen Zielen oder Methoden in einer Regelschule wünschenswert gewesen wäre (E2, Z. 345–357). E1 formuliert, dass es eine Person oder Struktur gebraucht hätte, die K1 hätte auffangen und eine Hilfestellung geben können (E1, Z. 320–324).

Die zweite Subkategorie stellt in den Fokus, dass Lehrkräfte aus Sicht der teilnehmenden Kinder und ihre Probleme ernstnehmen und Verständnis für diese Problematiken aufbringen sollten (K1, Z. 213, Z. 216, Z. 223–227; K3, Z. 216–217; E3, Z. 606–609, Z. 666–671) [GEB2].

Als dritte Kategorie zeigen sich akzeptierende und unterstützende soziale Beziehungen in der Schule als relevant [GEB3]. K1 (Z. 205–209) formuliert hierzu:

Wenn es wenigstens eine Person da gegeben hätte, die /, wo ich das Gefühl hätte, dass sie an mich glaubt und mir / also zu mir steht. Und ja, wie weit das was gebracht hätte, weiß ich auch nicht, weil dann ja auch mit meinem Bein dazu geführt, dass ich nicht mehr hingehen kann. Aber ich glaube, das hätte mir zumindest den Willen gegeben, es noch länger zu versuchen.

E1 sagt, dass mehr Akzeptanz für ihre Tochter und ihre Bedürfnisse notwendig gewesen wären, sodass diese ein Teil der Gruppe hätte sein dürfen, ohne sich stetig anzupassen (Z. 317–320). K3 hingegen wünscht sich, neben den in der vorherigen Kategorie genannten verständnisvolleren Lehrkräften, sozialer Mitschüler:innen, die hilfsbereit und nicht feindselig sind (Z. 231–232).

7.2 Ergebnisse der Gruppendiskussionen Beratung (Studienteil 2a)

Die Ergebnisse der Gruppendiskussion werden nachfolgend entlang der vier Hauptkategorien [AN] Annäherung an die Scham, [SCHU] Schamerleben im schulischen Kontext, [ABS] Scham bei schulabsenten oder von Absentismus bedrohten Schüler:innen und [BER] Rolle der Scham in der Beraterischen Arbeit bei schulabsenten Verhaltensweisen beschrieben. Um Irritationen vorzubeugen, ist vor der Ergebnisdarstellung der Gruppendiskussion darauf hinzuweisen, dass, wie sich zeigen wird, einige Unterkategorien, vor allem der zweiten Ebene, auf einzelnen Aussagen beruhen. Dies basiert darauf, dass die Teilnehmenden der Gruppendiskussion die Beiträge ihrer Vorredner:innen gehört haben und die Inhalte dann oft nicht noch einmal wiederholen, sondern sich eher auf die anderen Redebeiträge beziehen. Wie im Methodenkapitel beschrieben, nahmen sieben Mitarbeiter:innen der Schulberatung an der Gruppendiskussion teil. Tabelle 6 gibt einen Überblick über die Teilnehmer:innen, ihre aktuelle berufliche Position sowie ihre Ausbildung und von ihnen

als relevant benannten Vorerfahrungen. Im Anhang finden sich das Transkript (Anhang 22) das vollständige Kategoriensystem (Anhang 23) und der Codierleitfaden (Anhang 24).

Tabelle 6: Sample des Studienteils 2a

Kürzel (Geschlecht)	Aktuelle Position	Ausbildung und Vorerfahrungen
BE1 (m)	Leitung der Abteilung	Sozialpädagogik
BE2 (w)	Systemberatung	Ergotherapie, Psychologie
BE3 (w)	Übergangsbegleitung und Reintegration nach KJP- Aufenthalt (parallel als Lehrerin in der sonderpädagogischen Bildungsinstitution) tätig	Sonderpädagogik
BE4 (w)	Beratung	Lehramt / Beratungslehrerin
BE5 (m)	Beratung	Sonderpädagogik
BE6 (m)	Beratung, Schwerpunkt Kinderschutz und Absentismus	Lehramt, vorherige Tätigkeit in Jugendhilfe mit kriminellen Jugendlichen
BE7 (w)	Leistungsunterstützung und Beratung	Soziale Arbeit

7.2.1 [AN] Annäherung an die Scham

Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass die Kategorie [AN] Annäherung an die Scham nicht direkt relevant für die Beantwortung der Fragestellung dieser Arbeit ist, diese aber die Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit der Scham zeigt und sich im weiteren Verlauf (in der Diskussion in Kapitel 8) als relevant herausstellen wird, so dass die Ergebnisse im Folgenden trotzdem berichtet werden, allerdings verkürzt, d. h. ohne eine tabellarische Übersicht.

Angelehnt an die vorgelegte Definition der Scham, diskutieren die Teilnehmer:innen einige grundlegende Merkmale des Schamgefühls. Ein Diskussionspunkt stellt die Rolle der Bezugsgruppe bei der Entstehung der Scham dar [AN1]. Dabei wird diskutiert, ob Scham an einen konkreten Abgleich mit einer Bezugsgruppe geknüpft ist (BE1, Z. 90–97) [AN1.1] oder ob Scham allein auf internalisierten Werten basieren kann und damit keine Bezugsgruppe braucht (BE7, Z. 101–105) [AN1.2]. Eine

ähnliche Diskussion entfacht sich um die Merkmale von Schamsituationen [AN2]. BE6 (Z. 125–129) beschreibt Scham als nicht plötzlich, sondern prozesshaft [AN2.1], während Scham von anderen Teilnehmer:innen als im Moment ausgelöst (BE7, 208–216; BE1, Z. 219–227) [AN2.2], aber von Vorerfahrungen geprägt [AN2.3] beschrieben wird (BE5, Z. 162–165; BE7, Z. 208–216). BE6 (Z. 122–125) fokussiert zudem, dass Scham schwierig von außen erkennbar [AN3.1] und auch schwierig von der betroffenen Person zu formulieren ist [AN3.2]. Zudem weisen er und BE3 darauf hin, dass Scham mit anderen Emotionen verknüpft sein kann (BE3, Z. 179–181; BE6, Z. 119–121) [AN3.3], bspw. mit Wut oder Angst. Die Teilnehmenden stellen zudem die Funktionalität der Scham heraus [AN4] und benennen, dass es sich um eine funktionale Emotion handelt [AN4.1], wobei sie bspw. eine gesellschaftliche Funktion (BE1, Z. 718–721; BE5, Z. 500–508) herausstellen. Des Weiteren beschreibt BE1 Scham als ein normales Entwicklungsthema (BE1, Z. 724–728) [AN4.2] und macht im weiteren Verlauf auch darauf aufmerksam, dass es eine Ressource ist, die eigene Scham wahrnehmen zu können (BE1, Z. 1366–1368) [AN4.3].

7.2.2 [SCHU] Schamerleben im schulischen Kontext

Die Kategorie Schamerleben im schulischen Kontext [SCHU] fasst zusammen welche Rolle Scham aus Sicht der Teilnehmer:innen im schulischen Kontext spielt und welche Bedingungen und Faktoren ein Schamerleben in der Schule beeinflussen können. Tabelle 7 stellt die dazugehörigen Subkategorien dar.

Tabelle 7: Subkategorien zur Hauptkategorie [SCHU]

Subkategorien 1. Ebene	Subkategorien 2. Ebene
[SCHU1] Leistungen von Schüler:innen können mit Scham verbunden sein	[SCHU1.1] Leistungen für Schüler:innen eine Art Selbstoffenbarung
	[SCHU1.2] Scham bei Lehrkräften für schlechte Leistungen von Schüler:innen
[SCHU2] Umgang der Peergroup mit Problemlagen oder Makeln der Mitschüler:innen	
[SCHU3] Beschämung der Schüler:innen durch Lehrkräfte	[SCHU3.1] Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung für Beschämung von Schüler:innen prädestiniert
	[SCHU3.2] Wenig Möglichkeit für Bewusstsein und Wahrnehmung von beschämenden Situationen durch Lehrkraft im Unterricht

	[SCHU3.3] Aktive Beschämung vs. unplanbare Situationen vs. Vulnerabilität von Schüler:innen
[SCHU4] Aktuelle Umsetzung der Inklusion für Inklusionsschüler:innen potenzieller Scham auslöser	[SCHU4.1] Fehlen einer Peergroup mit gleichen Problemlagen
	[SCHU4.2] Unterricht nicht stark genug individualisiert
	[SCHU4.3] Förderbedarfe, Nachteilsausgleiche etc. für einige Eltern nicht zu akzeptieren
[SCHU5] Nicht jede Scham in der Schule resultiert aus dem schulischen Kontext	[SCHU5.1] Vorprägung der Schüler:innen in Hinblick auf Scham durch Erziehung und Erfahrungen
	[SCHU5.2] Schule als Austragungsort nicht-schulbedingter Schamthemen
[SCHU6] Schutz der Schüler:innen vor schwerwiegenden oder andauernden Schamerlebnissen (zur Prävention sozialer Ängste)	[SCHU6.1] Institutionelle Regeln und Integration des Themas in Kinderschutzkonzepte notwendig (Beschämung als Gewaltform)
	[SCHU6.2] Vorleben respektvoller Haltung durch Lehrkraft und dies auch von Schüler:innen untereinander einfordern (auch im Kontext von Fehlerklima/Lernklima)
	[SCHU6.3] Schüler:innen sollten Lehrkraft in Hinblick auf Beschämung kritisieren dürfen
	[SCHU6.4] Gänzliche Vermeidung von Scham auslösenden Situationen nicht möglich

Zunächst stellen die Berater:innen heraus, dass Leistungen von Schüler:innen mit Scham verbunden sein können [SCHU1]: Dazu wird zum einen ausgeführt, dass die Leistungserbringung für die Schüler:innen immer mit einer Art Selbstoffenbarung verbunden ist (BE3, Z. 436–443) [SCHU1.1], wobei die Bewertung ihrer Arbeit für sie oft nicht zu trennen ist von einer Bewertung der Person (BE4, Z. 445; BE3, Z. 447). Zum anderen können sich auch Lehrkräfte für schlechte Leistungen ihrer Schüler:innen schämen [SCHU1.2], da die Leistungen auf sie zurückfallen können (BE7, Z. 743–755). Des Weiteren wird der Umgang der Peergroup mit Problemlagen oder Makeln der Mitschüler:innen (BE5, Z. 490–499) [SCHU2] als entscheidend für Beschämung und Schamerleben angesehen. Ebenso spielt Beschämung der Schüler:innen durch Lehrkräfte eine Rolle [SCHU3]. Für die Schüler:innen-Lehrkraft-Beziehung sehen die Berater:innen hier die Besonderheit, dass diese Beziehung für Beschämung der Schülerschaft prädestiniert ist [SCHU3.1], u. a. aufgrund des Machtgefälles (BE4, Z. 420–425). Zudem gibt es für die Lehrkräfte wenig Möglichkeit beschämende Situationen bewusst wahrzunehmen [SCHU3.2]. So formuliert BE4 (Z. 324–332):

Das würde ich gerne aufgreifen. Also ich glaube den meisten Lehrern ist überhaupt nicht bewusst, dass täglich in jeder Stunde (BE3 nickt), die gegeben wird, es Situationen gibt, die für einige Schüler warum auch immer und Schülerinnen beschämend sein KÖNNTEN. Und wenn Lehrer das so sehen, also so beschreiben, dann ist schon ganz viel gewonnen, dann haben die auch ganz schön / also haben die auch reflektiert, dass es ganz viele Pfeilstricke gibt, dass es / Also wenn ich hospitiere und so / also mit dem Abstand, den ich jetzt habe, dann sehe ich diese Momente. Wenn man Vorne agiert, dann weiß ich nicht, ob das die meisten Lehrer nicht absolut überfordert, das zu merken (nickt).

Dabei betonen sie, dass aktive Beschämung von unplanbaren Situationen oder einer hohen Schamvulnerabilität der Schüler:innen zu unterscheiden sind (BE5, Z. 783–786) [SCHU3.3].

Im Rahmen der Kategorie [SCHU4] stellen die Berater:innen die aktuelle Umsetzung der Inklusion als einen potenziellen Schamauslöser für Inklusionsschüler:innen heraus und führen dies auf unterschiedliche Aspekte zurück. Dabei wird das Fehlen einer Peergroup mit gleichen Problemlagen [SCHU4.1] als problematisch herausgestellt, da die Inklusionsschüler:innen so den Eindruck bekommen, sie seien die einzigen Personen mit spezifischen Problemlagen (BE5, Z. 157–162, Z. 361–372). Hinzukommt, dass Unterricht nicht stark genug individualisiert wird [SCHU4.2]. Dies meint, dass nicht alle Schüler:innen an unterschiedlichen Dingen oder mit verschiedenen Methoden arbeiten, sondern der Großteil der Gruppe gleich arbeitet und nur einzelne Schüler:innen ein differenziertes Angebot bekommen (BE3, Z. 648–669). Gleichzeitig könne selbst eine unterschiedliche Zahl auf einem Schulbuch/Arbeitsheft schon ein Anlass für Scham sein, wenn einige Schüler:innen dadurch bemerken, dass sie nicht so weit sind, wie andere (BE5, Z. 671–678; BE3, Z. 680–683; BE5, Z. 685–686). Die letzte Subkategorie zum Thema Inklusion [SCHU4.3] beschäftigt sich damit, dass Eltern oft nicht akzeptieren wollen, dass ihr Kind einen Förderbedarf hat oder einen Nachteilsausgleich benötigt, was wiederum Anlass zur Scham bei Eltern und Schüler:innen sein kann (BE6, Z. 792–804). Im Zentrum der Kategorie [SCHU5] steht, dass nicht jede Scham, die in der Schule auftritt ihren Ursprung im schulischen Kontext hat. So können Schüler:innen in Hinblick auf Scham durch Erziehung und andere Erfahrungen vorgeprägt sein [SCHU5.1]. BE3 (Z. 950–963) weist in diesem Rahmen daraufhin, dass in der Kindererziehung viel mit

Beschämung gearbeitet wird. BE6 (Z. 514–537, Z. 549–556) überlegt, dass Eltern, wenn ihr Kind von einer potenziell beschämenden Situation aus der Schule berichtet, die schamhafte Wahrnehmung noch verstärken können, wenn sie zu immens reagieren. Zudem stellt BE2 Schule als einen Austragungsort nicht-schulbedingter Schamthemen (Z. 585–588) [SCHU5.2] heraus. Sie bezieht sich dabei vor allem auf Ideale aus den sozialen Medien und führt dazu aus:

Das ist im Grunde genommen der Ort, an dem sie sein müssen und ich glaube es nimmt ein ja immer größeres Ausmaß an, das wissen wir ja und ein immer mehr, glaube ich, wie soll man sagen, kontrollierbares oder (unv., mitstreitbares?), was zum Beispiel bestimmte Gesetzmäßigkeiten in den sozialen Medien anbetrifft. Also wie man auszusehen hat. Was man zu tun hat und so weiter. Was gar nicht primär durch Schule vorgegeben wird, was aber in Schule stattfindet, weil dort eben alle jeden Tag mehrere Stunden zusammenkommen. Und ich glaube, das ist auch ein Anteil, der zu einem immer größeren Schamerleben führen kann (BE 1 nickt), was sich dann in der Peergroup sozusagen oder im Kontakt mit Gleichaltrigen auswirkt, aber wo Schule sozusagen einfach der versammelnde Ort (BE6 meldet sich) ist von diesem Thema. Wo es dann vielleicht auch, als letzten Satz noch hinterher, begrenzte Möglichkeiten gibt, das sozusagen als Schule aufzufangen an manchen Stellen oder es vielleicht herauszufinden, was das Thema ist. (BE2, Z. 593–606)

Weiterhin diskutieren die Berater:innen Möglichkeiten des Schutzes der Schüler:innen vor schwerwiegenden oder andauernden Schamerlebnissen, im Sinne eine Prävention sozialer Ängste [SCHU6].

Ich glaube ja (zeigt auf BE5), direkt darauf (BE5 nickt), dass wir alle, die wir handeln (BE 4 nickt) und eine Rolle übernehmen, die vielleicht auch Auswirkungen auf andere hat, wie Lehrkraft vor Klasse, dass wir alle in die Gefahr geraten (BE 4 nickt) jemanden ungewollt zu beschämen. Das ist ja manchmal das Nicht-Erkennbare, wo die Empfindsamkeit des Anderen liegt, aber mich würde dann interessieren, wie eine Lehrkraft das auch auffangen könnte. (BE4 nickt) Also weil dann ist ja / Wir machen Fehler oder wir verursachen etwas, was nicht beabsichtigt ist, aber wie gehen wir dann damit um (BE4 nickt weiterhin), sodass keine dauerhafte Scham (BE 2 meldet sich) entsteht. Also kein Anlass dafür. Weil daraus entstehen ja auch, soziale Ängste gegebenenfalls (BE4 nickt), sich in der Gruppe zu präsentieren, sich überhaupt noch zu zeigen, weil das, was ich gezeigt habe, wird ja entsprechend bewertet in meiner Wahrnehmung. (BE1, Z. 342–352)

Dazu gehört, dass institutionelle Regeln und eine Integration des Themas in Kinderschutzkonzepte notwendig sind, da Beschämung eine Gewaltform ist (BE2, Z. 846–866, Z. 916–921; BE6, Z. 900–909) [SCHU6.1]. Lehrkräfte sollten den Schüler:innen eine respektvolle Haltung vorleben und dies, im Sinne eines förderlichen Lern- und Fehlerklimas, ebenfalls von den Schüler:innen untereinander einfordern (BE3, Z. 189–194, Z. 448–451, Z. 963–977) [SCHU6.2]. Dabei sollten die Schüler:innen die Lehrkraft kritisieren dürfen, wenn sie sich von ihr beschämt fühlen (BE3, Z. 969–977) [SCHU6.3]. Die Berater:innen weisen aber auch darauf hin, dass eine gänzliche Vermeidung von Scham auslösenden Situationen nicht möglich ist (BE1, Z. 888) [SCHU6.4].

7.2.3 [ABS] Scham bei schulabsenten oder von Absentismus bedrohten Schüler:innen

Die Kategorie [ABS] Scham bei schulabsenten oder von Absentismus bedrohten Schüler:innen fasst zusammen, welche Rolle Schamerleben aus Sicht der Teilnehmer:innen bei schulabsenten Verhaltensweisen spielt. Tabelle 8 stellt die dazugehörigen Subkategorien dar.

Tabelle 8: Subkategorien zur Hauptkategorie [ABS1]

Subkategorien 1. Ebene	Subkategorien 2. Ebene
[ABS1] Rolle von Scham je nach Absentismusform verschieden	[ABS1.1] Absentismus durch nach Außen orientierte Peergroup von Scham unabhängig
	[ABS1.2] Scham als Motor für Absentismus bei wahrgenommener Diskrepanz
[ABS2] Unterschiedliche Strategien der Schamvermeidung können Schul- und Unterrichtsabsentismus führen	[ABS2.1] „Ist-mir-egal“-Haltung und ggf. aggressives Verhalten
	[ABS2.2] Angstreaktion mit Vermeidung oder Rückzug aus der Situation
	[ABS2.3] Somatisierung
[ABS3] Absentismus als Schaminhalt	[ABS3.1] Jede Absentismusform kann sich im Verlauf mit Scham verbinden
	[ABS3.2] Scham von Schüler:innen und Eltern für den Bruch der Konvention
[ABS4] Reintegration mit Scham und Angst verbunden	
[ABS5] Rolle der schulischen Beziehungen in der Verschränkung Schamerleben und Absentismus	[ABS5.1] Qualitative Beziehungen sorgen dafür, dass Schüler:in sich eher für Absentismus schämt
	[ABS5.2] Qualitative Beziehungen schützen vor starkem Schamerleben

[ABS6] Gefühl von Bedrohung durch andere in der Schule als potenzieller Entstehungsfaktor von Absentismus	[ABS6.1] Beschämung als Gewaltform, die Schule zu unsicherem Ort macht
	[ABS6.2] Ernstnehmen des Schamerlebens von Schüler:innen
	[ABS6.3] Soziale Ängste oft generalisiert, sodass nicht nur Schule aufgrund von wahrgenommener Bedrohung vermieden wird
	[ABS6.4] Reintegration aufgrund von Unvorhersehbarkeit von sozialem Kontext und Institution für Schüler:innen bedrohlich
[ABS7] Mangelnde schulisches Ernstnehmen und Lösen von Problemen als potenzieller Entstehungsfaktor von Absentismus	[ABS7.1] Ressourcenmangel als Ursache für mangelnde Problemwahrnehmung, zu später Intervention und zu wenig innerschulischen Alternativen
	[ABS7.2] Schwierigkeiten der Lehrkräfte mit außerschulischen Bedingungen der Schüler:innen umzugehen
	[ABS7.3] Strenge Organisationslogik, die wenig Individualisierung erlaubt
[ABS8] Fehlende Nutzung des Begriffes „Scham“ in der Beschreibung von Schülerverhalten	

Die Rolle der Scham wird je nach Absentismusform als verschieden eingeschätzt [ABS1]. So wird Absentismus, der auf einer nach Außen orientierten Peergroup basiert, in seiner Entstehung zunächst als unabhängig von der Scham betrachtet (BE1, Z. 146–149) [ABS1.1]. Bei anderen Absentismusformen kann Scham ein Motor für Absentismus sein, wobei die Berater:innen verschiedene Szenarien beschreiben, bei denen die Schüler:innen in irgendeiner Form eine Diskrepanz wahrnehmen (BE1, Z. 144–146; BE5, Z. 157–162; BE6, Z. 303–311; BE7, Z. 399–404; BE4, Z. 563–572, Z. 576–583) [ABS1.2], bspw. zwischen Erwartungen, die andere an sie oder sie selbst an sich stellen und dem was sie tatsächlich erreichen.

Genauer beschreibt Kategorie [ABS2], dass unterschiedliche Strategien von Schamvermeidung zu Schul- oder Unterrichtsabsentismus führen können. Dies kann geschehen in Form einer „Ist-mir-egal“-Haltung (BE6, Z. 238–241; BE3, Z. 256–265; BE2, Z. 272, Z. 277–280; BE3, Z. 283–285), ggf. begleitet von aggressivem oder ausagierendem Verhalten (BE6, Z. 303–311; BE1, Z. 1125–1127 [ABS2.1], in Form einer Angstreaktion mit Vermeidung oder Rückzug aus der Situation (BE3, Z. 179–186, Z. 283–285; BE5, Z. 287–294; BE1, Z. 1125–1127) [ABS2.2] und durch Somatisierung (BE2, Z. 628–631) [ABS2.3]. Es wird aber herausgestellt, dass Absentismus selbst Inhalt der Scham sein kann [ABS3]. So kann sich jede Absentismusform, auch

wenn sie im Ursprung nicht unter Mitwirkung eines Schamerlebens entstanden ist, mit Scham für den Absentismus verbinden (BE1, Z. 149–154) [ABS3.1]. Diese Scham, sowohl bei schulabsenten Schüler:innen als auch bei ihren Eltern, resultiert gemäß der Berater:innen daraus, dass Schulabsentismus selbst ein Bruch einer Konvention ist (BE4, Z. 108–114) [ABS3.2]. Damit in Zusammenhang steht, dass die Reintegration (nach schulabsentem Verhalten) mit Scham und Angst verbunden sein kann [ABS4], da die Schüler:innen Nachfragen durch Peers erwarten oder diese eintreten (BE7, Z. 208–216; BE6, Z. 241–254; BE2, Z. 989–1005). BE7 weist in genanntem Zusammenhang daraufhin, dass diese Vorstellungen realitätsferner werden, je länger der Absentismus bereits andauert hat. BE2 (Z. 935–944) beschreibt eine Art Kettensystem, bei der Schüler:innen bspw. aus einem bestimmten Schamgrund nicht mehr in die Schule kommen, sich die Scham dann aber an die Reintegration hängt, sodass wieder ein Grund besteht, nicht in die Schule zurückzugehen.

Die Berater:innen diskutieren, welche Rolle die schulischen Beziehungen in der Verschränkung von Schamerleben und Absentismus spielen [ABS5]. Dabei gibt es einmal die Ansicht, dass qualitative Beziehungen in der Schule dafür sorgen, dass Schüler:innen sich eher für den Absentismus schämen [ABS5.1], weil ihnen die Reaktion der anderen Person dann weniger egal ist (BE6, Z. 169–175, Z. 238–254). Auf der anderen Seite steht die Ansicht, dass qualitative Beziehungen in der Schule vor starkem Schamerleben schützen können [ABS5.2]. BE1 (Z. 227–230) sagt:

Also glaube ich, dass die Qualität von Bindung, Stabilität von Bindung, ein ganz wesentlicher Faktor ist, Scham aus dem Weg zu räumen oder nicht entstehen zu lassen und die Lockerheit von Bindung oder die Möglichkeit Fassadär erscheinen zu müssen, weil ich ein gewisses Bild repräsentieren muss oder möchte.

BE2 (Z. 374–396) führt dazu aus, dass die Beziehung ein Schutzfaktor sein kann. Auf der einen Seite spielt es dabei eine Rolle, dass die Lehrkraft ihre Schüler:innen gut kennt und damit Schamerleben verhindern oder abfangen kann, auf der anderen Seite können Schüler:innen bspw. nach einer Beschämungssituation einschätzen, wie hoch das Risiko einer erneuten Beschämung ist, sofern sie die Lehrkraft gut kennen.

Im Rahmen der deduktiv gebildeten Kategorie [ABS6], die das Gefühl der Bedrohung durch andere Menschen in der Schule als einen potenzieller Entstehungsfaktor von Absentismus in den Zentrum rückt, stellen die Berater:innen heraus, dass Beschämung eine Gewaltform ist, die Schule zu einem unsicheren Ort machen kann (BE2, Z. 846–866) [ABS6.1]. Deshalb ist es wichtig, das Schamerleben von Schüler:innen ernst zu nehmen (BE1, Z. 841–852, Z. 931–935) [ABS 6.2]. Sie weisen aber auch daraufhin, dass Schüler:innen, bei denen die Wahrnehmung von Bedrohung eine Rolle bei der Entstehung des schulabsenten Verhaltens spielt – und das trifft nicht auf alle absenten Schüler:innen zu – oft soziale Ängste haben, die generalisiert sind und sie damit nicht nur die Schule, sondern auch anderes soziale Kontexte aufgrund dieses Bedrohungsgefühls vermeiden (BE1, Z. 1018–1024) [ABS6.3]. Zudem schlagen sie mit der Kategorie [ABS6.4] eine Brücke zu [ABS4], indem sie herausstellen, dass die Reintegration nach Absentismus für Schüler:innen mit einer Art Unvorhersehbarkeit von sozialem Kontext und Institution bedrohlich sein kann (BE2, Z. 989–1005; BE6, Z. 1027–1036; BE5, Z. 1938–1042).

Eine weitere deduktiv gebildete Kategorie fokussiert das mangelnde schulische Ernstnehmen und Lösen von Problemen als einen potenziellen Entstehungsfaktor von Absentismus [ABS7]. Die Teilnehmenden diskutieren dabei, dass Ressourcenmangel eine wesentliche Ursache für die mangelnde Problemwahrnehmung, für späte Intervention seitens der Schulen und zu wenig innerschulische Alternativen ist (BE7, Z. 1058–1060; BE6, Z. 1077–1089, Z. 1093–1098) [ABS7.1]. Zudem wird angemerkt, dass Lehrkräfte Schwierigkeiten haben, mit den außerschulischen Bedingungen der Schüler:innen umzugehen [ABS7.2] und nennen als Beispiel Scham für Armut (BE4, Z. 1137–1143). Auf der Organisationsebene weisen sie daraufhin, dass Schule einer strengen Organisationslogik folgt, die wenig Individualisierung erlaubt und somit nur eingeschränkt auf Problemlagen der Schüler:innen reagiert (BE6, Z. 1072–1076 BE1, Z. 1117–1135) [ABS7.3]. Zudem wird darauf hingewiesen, dass der Begriff Scham in der Beschreibung von Schüler:innenverhalten bislang kaum genutzt wird (BE6, Z. 311–316) [ABS8].

7.2.4 [BER] Rolle der Scham in der beraterischen Arbeit bei schulabsenten Verhaltensweisen

Die Kategorie [BER] Rolle der Scham in der beraterischen Arbeit bei schulabsenten Verhaltensweisen thematisiert, welche Rolle Scham aus Sicht der Teilnehmer:innen in der Beratung bei schulabsenten Verhaltensweisen spielt und spielen sollte. Tabelle 9 stellt die dazugehörigen Subkategorien dar.

Tabelle 9: Subkategorien zur Hauptkategorie [BER]

Subkategorien 1. Ebene	Subkategorien 2. Ebene
[BER1] Bewusstsein des:der Berater:in für Scham und dessen Wirkung bei sich und allen Beteiligten im Beratungsprozess (Schüler:in, Eltern, Lehrkraft)	
[BER2] Möglichst keine weitere Beschämung der Beteiligten des/im Beratungsprozess	
[BER3] Beratung schambezogen in komfortabler Situation	[BER3.1] Überwiegend Freiwilligkeit der Inanspruchnahme
	[BER3.2] Keine Involvierung in Konflikt zwischen Schule and Eltern
	[BER3.3] Gute Bedingungen, um vertrauensvollen Gesprächsrahmen zu schaffen
[BER4] Indirekt bestehende Integration der Scham in verwendeten Konzepten der Beratung	
[BER5] Stärkung des:der Schüler:in, der Resilienz und eines realistischen Anspruchsniveaus	
[BER6] Einführung des Schambegriff in der Beratung für Schüler:in	
[BER7] Thematisierung von Scham und Beschämung in der Beratung mit Lehrkräften	

Die Kategorie [BER1] umfasst ein Bewusstsein des:der Berater:in für Scham und dessen Wirkung bei sich und allen Beteiligten im Beratungsprozess (Schüler:in, Eltern, Lehrkraft) (BE2, Z. 1225–1242; BE4, Z. 1282–1284). B1 (Z. 1293–1307) resümiert wie folgt:

Ich finde dieser / dieses Gefühl Scham hat noch mal eine ziemliche Aufwertung gerade in mir erfahren (lacht, Lachen und Zustimmung im Raum). Weil das so ein wichtiges Gefühl ist, das gar nicht so im Bewusstsein ist, ähnlich wie der Begriff Respekt, der mir wichtig ist. Und beides hängt ganz eng miteinander zusammen. Und insofern erlebe ich in mir gerade so eine Renaissance des Begriffes Scham und die Vielseitigkeit dieses Begriffes und die basale Wichtigkeit, also für die Gesellschaft als Anlass, eigenes Verhalten. Ich schäme mich ja auch

manchmal. Zu korrigieren, ob das angemessen, ob das sozial angemessen ist und eben auch in der Außenwirkung, im Senden, ob ich gegebenenfalls Sender von schambehafteten Botschaften bin oder Scham auslösenden Botschaften bin und mit dieser Bewusstheit durch das Leben zu gehen. Das heißt ich nehme auch andere so wahr. Und das finde ich erstmal ganz gut, ich hoffe, das hält ein bisschen vor (lacht, vereinzelt Lachen im Raum), aber sehr interessante Impulse habe ich hier gerade empfangen (BE4 meldet sich) und interessant darüber nachgedacht. (BE4 meldet sich)

In Bezug auf Scham bei den beteiligten Personen kann sich bspw. die Lehrkraft schämen, weil sie zu spät eingegriffen oder etwas nicht wahrgenommen hat (BE2, Z. 1233–1236). Die Eltern können beschämt sein aufgrund des Absentismus ihrer Kinder (BE6, Z. 1244–1256; BE1, 1198–1204), weil die Lehrkräfte Kritik gegenüber ihrem Kind äußern (BE1, Z. 1198–1204) oder weil sie externe Hilfe in Anspruch nehmen müssen (BE3, Z. 1317–1326). Die Scham kann dafür sorgen, dass die Interaktion bspw. zwischen Eltern und Lehrkraft/Schule schwierig wird (BE1, Z. 1198–1204). In Kategorie [BER2] findet sich die relativ globale Aussage, dass es im Rahmen des Beratungsprozess möglichst keine weitere Beschämung der Beteiligten geben sollte (BE7, Z. 736–743; BE4, Z. 1309–1315; BE3, Z. 1321–1326; BE5, Z. 1344–1348). In Kategorie [BER3] finden sich Aussagen, die beinhalten, dass sich die Beratung schambezogen in einer komfortablen Situation befindet. Begründet wird dies damit, dass die Beratung überwiegend freiwillig in Anspruch genommen wird (BE4, Z. 1285–1291) [BER3.1], wenngleich auch erzwungene Beratung im Rahmen eines Bußgeldverfahrens bei Absentismus möglich ist (BE7, Z. 1187–1196). Einen weiteren Grund für die gute Stellung der Beratung sehen die Teilnehmenden darin, dass die Beratung nicht in den Konflikt zwischen Schule und Eltern involviert ist (BE5, Z. 1208–1222) [BER3.2] und sie gute Bedingungen hat, um einen vertrauensvollen Gesprächsrahmen zu schaffen, in dem keine Scham aufkommt (BE7, Z. 1266–1279) [BER3.3]. Die Berater:innen weisen darauf hin, dass das Thema Scham bereits indirekt in verwendete Konzepte integriert ist [BER4], bspw. Ressourcenorientierung (BE7, Z. 1370–1379). Auf konkreter Handlungsebene formulieren sie, dass es notwendig ist, den:die Schülerin, seine:ihre Resilienz und ein realistisches Anspruchsniveau zu fördern (BE1, Z. 719–727; BE5, Z. 1340–1348) [BER5], da dies realistischer erscheint als eine Vermeidung von Scham zu erreichen (BE1, Z. 733–734). Zudem

sollte der Schambegriff für die Schüler:innen in der Beratung eingeführt werden [BER6], da so Maßnahmen für die Schule formuliert werden können und die Begrifflichkeit die Beratenden schneller auf den richtigen Weg mit den Schüler:innen führt (BE1, Z. 1350–1357). Des Weiteren sollten Scham und Beschämung in der Beratung mit Lehrkräften thematisiert werden [BER7], bspw. indem erfragt wird, ob im spezifischen Fall Beschämung eine Rolle spielen könnte (BE4, Z. 425–434; BE6, Z. 633–638, Z. 1251–1258; BE3, Z. 644–646; BE7, Z. 736–743).

7.3 Ergebnisse der Gruppendiskussion Bildung (Studienteil 2b)

Die Ergebnisse der Gruppendiskussion werden nachfolgend entlang der vier Hauptkategorien [SCHA] Schamerleben in der Schule kann nur gemutmaßt werden, [MUL] Schulabsentismus multifaktoriell und Scham nur ein Anteil davon, [GEL] Einflussfaktoren auf das Gelingen des Schulbesuches im Rahmen der sonderpädagogischen Bildungsinstitution und alternativer Beschulung bei schulabsenten Verhaltensweisen und [PräInt] Prä- und Intervention schulabsenter Verhaltensweisen durch Lehrkräfte beschrieben. Wie im Methodenkapitel beschrieben, nahmen acht Mitarbeiter:innen der sonderpädagogischen Bildungsinstitution und alternativer Beschulung an der Gruppendiskussion teil. Tabelle 10 gibt einen Überblick über die Teilnehmer:innen, ihre aktuelle berufliche Position sowie ihre Ausbildung. Im Anhang finden sich das Transkript (Anhang 25) das vollständige Kategoriensystem (Anhang 26) und der Codierleitfaden (Anhang 27).

Tabelle 10: Sample des Studienteils 2b

Kürzel (Geschlecht)	Aktuelle Position	Ausbildung
BI1 (m)	Klassenleitung Mittelstufenklasse	Sonderpädagogik
BI2 (m)	Klassenleitung Oberstufenklasse	Sonderpädagogik
BI3 (m)	Klassenleitung Oberstufenklasse, Fachleitung Digitalisierung	Sonderpädagogik
BI4 (w)	Klassenleitung Oberstufenklasse	Sonderpädagogik
BI5 (m)	Schulleitung	Realschullehramt
BI6 (w)	Klassenleitung, Fachleitung Deutsch	Sonderpädagogik mit Fokus Grundschule

BI7 (w)	Klassenleitung einer temporären Lerngruppe	Grund- und Mittelschul-lehramt
BI8 (w)	Lehrkraft in einem schulischen Projekt	Sonderpädagogik

7.3.1 [SCHA] Schamerleben in der Schule kann nur gemutmaßt werden

Die Kategorie [SCHA] Schamerleben in der Schule kann nur gemutmaßt werden umfasst Textstellen, in denen mögliche Auslöser des Schamerlebens und daraus resultierende Verhaltensweisen beschrieben werden, wobei von den Teilnehmenden immer wieder darauf hingewiesen wird, dass dies nur gemutmaßt werden kann. Tabelle 11 stellt die dazugehörigen Subkategorien dar.

Tabelle 11: Subkategorien zur Kategorie [SCHA]

Subkategorien 1. Ebene	Subkategorien 2. Ebene
[SCHA1] Schulisches Schamerleben denkbar	[SCHA1.1] Schamerleben aufgrund von langsamen Lernen, Fehlverhalten oder sozialen Konflikten
	[SCHA1.2] Fehlendes Schamgefühl
	[SCHA1.3] Einfluss vorheriger schlechter Erfahrungen beeinflussen Schamerleben in der Schule
[SCHA2] Verhaltensweisen, hinter denen Scham vermutet werden kann	[SCHA2.1] Innerer oder äußerer Rückzug
	[SCHA2.2] Aggressives Verhalten
	[SCHA2.3] Vermeintlich übersteigertes Selbstwertgefühl
	[SCHA2.4] Schamlosigkeit

Immer wieder weisen die Lehrkräfte darauf hin, dass Schamerleben in der Schule nur gemutmaßt werden kann [SCHA], da es nicht von den betroffenen Schüler:innen formuliert wird oder mit anderen Verhaltensweisen kaschiert wird (BI1, Z. 110–116; BI6, Z. 240–243; Z. 247, Z. 251–255; BI8, Z. 249). So beschreibt BI6:

Ich denke an, da habe ich den Namen jetzt fast schon vergessen (mehrere Namen werden im Raum genannt) *Name Schüler:in 2*. Der hat auch mit mir noch nie ein Wort gesprochen. Woher soll ich denn wissen, ob das Scham ist? Keine Ahnung. Wenn er mal da ist, guckt er mich nur an. (BI04–108)

Sie beschreiben aber, dass ein schulisches Schamerleben denkbar ist [SCHA1]. So könnten ein langsames Lernen (BI1, Z. 111–116, BI5, Z. 368–370), ein Fehlverhalten (BI1, Z. 331–340) oder soziale Konflikte (BI1, Z. 149–153, Z. 157–161; BI5, Z. 210–226) zu Scham bei den Schüler:innen führen [SCHA1.1]. Sie weisen zudem darauf hin, dass vorherige schlechte Erfahrungen der Schüler:innen das Schamerleben in der Schule beeinflussen (BE7, Z. 185–193) [SCHA1.3]. BI7 (Z. 349–360) beschreibt, dass sie bei ihren Schüler:innen häufig ein fehlendes Schamgefühl erlebe [SCHA1.2], da diese bspw. grenzüberschreitende Verhaltensweisen gegenüber anderen Personen zeigen. Daran schließt sich die nächste Kategorie der Verhaltensweisen, hinter denen Scham vermutet werden kann [SCHA2] an. BI5 (Z. 362–366) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass hinter Verhalten, das schamlos anmutet, eigentlich auch Scham verborgen sein könnte [SCHA2.4]. Weitere Verhaltensweisen sind ein innerer oder äußerer Rückzug [SCHA2.1], bspw. die Situation verlassen, nicht mehr sprechen oder nicht auffallen wollen (BI8, Z. 382–384; BI7, Z. 184–185), aggressive Verhaltensweisen (BI5, Z. 81–84, Z. 94–97; Z. 118–120, Z. 362–366; BI4, Z. 379) [SCHA2.2] und ein vermeintlich übersteigertes Selbstwertgefühl [SCHA2.3], wobei BI5 berichtet, dass dieses in einigen Situationen zusammenbreche (BI5, Z. 369–374).

7.3.2 [MUL] Schulabsentismus multifaktoriell und Scham nur ein Anteil davon

Bei der Kategorie [MUL] Schulabsentismus multifaktoriell und Scham nur ein Anteil davon geht es darum, dass Schulabsentismus multifaktoriell bedingt ist und Scham in einigen Fällen ein Teil davon sein kann. Tabelle 12 stellt die dazugehörigen Subkategorien dar.

Tabelle 12: Subkategorien zur Hauptkategorie [MUL]

Subkategorien 1. Ebene	Subkategorien 2. Ebene
[MUL1] Gründe für Absentismus	[MUL1.1] Schulisches Schamerleben als ein Einflussfaktoren von mehreren
	[MUL1.2] Vielfalt anderer Gründe
[MUL2] Scham für Absentismus	
[MUL3] Reintegration schambesetzt	[MUL3.1] Scham nach Absentismus zurück in den schulischen Kontext zu gehen
	[MUL3.2] Scham für Teilnahme am Reintegrationsprojekt
	[MUL4.1] Reintegration bedrohlich
	[MUL4.2] Drohender Charakter von Schule

[MUL4] Gefühl von Bedrohung durch andere in der Schule als potentieller Entstehungsfaktor von Absentismus	[MUL4.3] Eigene Abweichung von den Erwartungen der Mitschüler:innen als bedrohlich
	[MUL4.4] Gefühl von Bedrohung kann ein Teilaspekt bei der Entstehung von Absentismus sein
[MUL5] Mangelndes schulisches Ernstnehmen und Lösen von Problemen als potentieller Entstehungsfaktor von Absentismus	[MUL5.1] Kapazität von Lehrkräften für Schülerprobleme durch System eingeschränkt
	[MUL5.2] Unterschiedliche Wahrnehmung von Schüler:innen und Schule auf Problemlage

Wesentlicher Diskussionspunkt, der immer wieder benannt wird, ist, dass Schulabsentismus multifaktoriell ist und Scham nur ein Anteil davon sein kann [MUL]. Auf Ebene der Gründe für Absentismus [MUL1] benennen sie entsprechend, dass schulisches Schamerleben ein Einflussfaktor von mehreren sein kann (BI5, Z. 90; BI1, Z. 432–433; BI5, Z. 224–226) [MUL1.1], es aber eine Vielfalt anderer Gründe für schulabsentes Verhalten gibt (BI7, Z. 164–165; BI5, Z. 195–198) [MUL1.2], bspw. sei an dieser Stelle Antriebslosigkeit (BI5, Z. 467–484) oder ein starkes Wohlfühlen zu Hause (BI4, Z. 313–314) genannt.

Die Lehrkräfte sehen Absentismus selbst als einen möglichen Schaminhalt (BI3, Z. 228–230) [MUL2] und beurteilen die Reintegration nach Schulabsentismus als schambesetzt bei den entsprechenden Schüler:innen [MUL3]. Dabei benennen sie einmal Scham als relevant, wenn es darum geht nach Absentismus zurück in den schulischen Kontext zu gehen [MUL3.1], bspw. weil die Mitschüler:innen Nachfragen stellen oder einige den:die betroffene Schüler:in gar nicht kennen (BI4, Z. 99–102; BI3, Z. 131–141; BI1, Z. 157–161). Zudem kann Scham für die Teilnahme an einem Reintegrationsprojekt (alternativer Beschulung) oder den Besuch der sonderpädagogischen Bildungseinrichtung auftreten (BI1, Z. 340–347) [MUL3.2], so beschreibt BI8 (Z. 261–275):

Ich habe gerade so an eine Schülerin gedacht, also wir sind ja ein Stabilisierungs- und Reintegrationsprojekt und wir haben eine Schülerin, die sagt zum Beispiel, wenn sie irgendwie Schüler aus der alten Schule trifft, die fragen: „Ey, wo bist du denn jetzt? Was machst du jetzt?“ Dann sagt sie: „Ja, ich bin jetzt am Gymnasium.“ (Mehrfach nicken im Raum) Ich glaube, die hat ganz großes Schamgefühl, einfach auch zu sagen: „Hey, ich gehe gerade in so eine Schule. Das ist eigentlich gar keine Schule, das ist eigentlich ein Büro. Da sitzt eine Lehrerin und wir versuchen irgendwie wieder so ins Arbeiten zu kommen.“ (BI4 nickt) Das kann man sich ja auch vorstellen. Mit 14, dass das echt ziemlich uncool ist. Und ich glaube, die merkt jetzt einfach auch, in was für einer Situation sie so ist (BI5 nickt). Wenn sie auch

die anderen Schüler und Schülerinnen da erlebt, ne? (BI7 nickt). Das ist glaube ich schon auch ganz schön hart für sie. „Wo bin ich hier gelandet?“ So. (mehrfach Zustimmung im Raum) Und gehöre ich jetzt wirklich dazu zu dieser Gruppe von denen, die hier sitzen oder, ja, was mache ich hier eigentlich auch?

Die nächste Kategorie ist die deduktiv gebildete Kategorie [MUL4] Gefühl von Bedrohung durch andere in der Schule als potenzieller Entstehungsfaktor von Absentismus. Die Lehrkräfte stellen heraus, dass das Gefühl von Bedrohung ein Teilaspekt bei der Entstehung von Absentismus sein kann (BI4, Z. 409–413; BI3, Z. 443–450; BI4, Z. 454–456; BI8, Z. 512–516) [MUL4.4]. Sie sehen dabei einmal, mit Bezug zur Kategorie [MUL3], die Reintegration als für Schüler:innen bedrohlich [MUL4.1] an, da die Schüler:innen nicht einschätzen können, wie andere Menschen auf sie reagieren (BI2, Z. 493–510). Zudem hätten Regelschulen häufig einen drohenden Charakter (BI3, Z. 518–528) [MUL4.2]. Sie beschreiben weiterhin, dass Schüler:innen es als bedrohlich erleben könnten, wenn sie von den Erwartungen der Mitschüler:innen abweichen [MUL4.3], bspw. in Hinblick auf das Aussehen (BI3, Z. 528–532; BI5, Z. 536–542).

Die letzte Subkategorie in dieser Hauptkategorie ist die deduktiv gebildete Kategorie [MUL5] Mangelndes schulisches Ernstnehmen und Lösen von Problemen als potenzieller Entstehungsfaktor von Absentismus. Dabei beschreiben sie, dass das Schulsystem in einigen Fällen dafür sorgt, dass die Kapazität von Lehrkräften an Regelschulen für Schüler:innenprobleme eingeschränkt sein kann [MUL5.1], wobei immer wieder erwähnt wird, dass sich auch an Regelschulen Lehrkräfte für ihre Schüler:innen engagieren, System und Ausbildung dies aber erschweren (BI6, Z. 672–675, Z. 687–691, Z. 839–852, Z. 864, Z., 868). So sagt BI3 (Z. 607–617):

Auch da glaube ich wieder, dass in einem System, wo man auch dann mit vielen verschiedenen Lehrkräften zu tun hat (BI4 macht zustimmendes Geräusch) und auch Fachlehrkräfte, die dann die Schüler vielleicht auch gar nicht so gut kennen oder dann auch nur zwei Stunden die Woche sehen, dass dann vielleicht Kolleginnen und Kollegen Probleme nicht so ernst nehmen oder vielleicht auch die Kapazität dazu nicht haben oder auch, dass im schulischen Alltag mit allen Aufgaben, die die Lehrkraft dann hat, so etwas auch untergeht. Dass man halt irgendwie nicht mehr die Zeit sich nimmt auf die Probleme, die dann vielleicht in dem Moment für die Lehrkraft dann klein zu sein scheinen, aber dann vielleicht für das

Kind, den Jugendlichen einen viel größeren Rahmen haben. Also auch da, es spielt sicherlich eine Rolle und kommt vor.

Häufig gäbe es jedoch auch eine unterschiedliche Wahrnehmung von Schüler:innen und Schule auf Problemlagen (BI7, Z. 729–741) [MUL5.2].

7.3.3 [GEL] Einflussfaktoren auf das Gelingen des Schulbesuches im Rahmen der sonderpädagogischen Bildungsinstitution und alternativer Beschulung bei schulabsenten Verhaltensweisen

Tabelle 13 stellt die dazugehörigen Subkategorien zur eben genannten Kategorie dar.

Tabelle 13: Subkategorien zur Hauptkategorie [GEL]

Subkategorien 1. Ebene	Subkategorien 2. Ebene
[GEL1] Förderliche Faktoren auf das Gelingen des Schulbesuchs in Abgrenzung zur Regelschule	[GEL1.1] Individualisierung in Gemeinschaft und Normalisierung von Problemlagen
	[GEL1.2] Mehr Ressourcen, um Beziehung zu den jeweiligen Schüler:innen der eigenen Klasse zu fokussieren
	[GEL1.3] Weniger Fokus auf Unterrichtsfach, mehr Fokus auf pädagogisches Handeln
	[GEL1.4] Unterstützendes Kollegium und multi-professionelle Zusammenarbeit
[GEL2] Hemmende Faktoren auf das Gelingen des Schulbesuchs	[GEL2.1] Begrenzte Einflussmöglichkeiten trotz Ausschöpfung sämtlicher Hilfen
	[GEL2.2] Beschämung tritt hier nicht auf, aber Schüler:innen haben schlechte Vorerfahrungen <i>vs.</i> Beschämung kann auch hier ungewollt bspw. unter Druck passieren

Ein Erzählimpuls zielte darauf ab, zu erörtern, warum der Schulbesuch einigen vorher absenten Schüler:innen im Rahmen der untersuchten sonderpädagogischen Bildungsinstitution und alternativer Beschulung (besser) gelingt (als auf der Regelschule) [GEL]. Entsprechend beschreiben die Teilnehmer:innen förderliche Faktoren auf das Gelingen des Schulbesuchs in Abgrenzung zur Regelschule [GEL1], weisen aber auch auf hemmende Faktoren in diesem Kontext hin [GEL2]. Auf Ebene der Gelingensfaktoren stellt sich der Aspekt der Individualisierung in Gemeinschaft und die Normalisierung von Problemlagen [GEL1.1] als relevant heraus. Dies umfasst, dass es in der Bildungsinstitution normal ist, dass andere an anderen Aufgaben arbeiten (BI3, Z. 888–901) und jeder eigene Problemlagen mitbringt (BI2, Z. 290–

299, BI3, Z. 547–555; BI4, Z. 557; BI7, Z. 903–907). BI7 (Z. 919–923) beschreibt dies wie folgt:

Ich sage jetzt mal Justus, der flippt aus bei dem Wort „gelb“. So, das wissen dann einfach alle und alle können dann damit irgendwie umgehen, weil sie wissen: „Ich flippe zwar nicht bei gelb aus, aber ich habe eine andere Sache, die mich dann irgendwie in Rage bringt.“ Und diese Offenheit ist es sicherlich auch. Zu dem was eben gesagt wurde.

Die zweite Unterkategorie trägt den Titel [GEL1.2] Mehr Ressourcen, um Beziehung zu den jeweiligen Schüler:innen der eigenen Klasse zu fokussieren, sodass Schüler:innen sich in ihren Problem ernst genommen fühlen (BI3, Z. 703–714). BI7 (Z. 720–729) sagt:

Wir arbeiten / Ich meine, wenn etwas funktioniert, dann sowieso nur, weil die Beziehung irgendwie zum Schüler aufgebaut ist. Ich habe gar keine Fachkollegin. Ich bin ja von Montag bis Freitag komplett alleine da. Das heißt, ich bin dann von morgens bis eben nachmittags bis sie gehen bin ich für sie verantwortlich. Und dann habe ich noch eine Kollegin, die mit einer halben Stelle drin ist. Das heißt ich habe tatsächlich die Zeit, aber so wie ich mit denen gearbeitet habe / da waren die Kinder noch als sie noch zur Schule gegangen sind, wäre ja wünschenswert, wenn vielleicht irgendjemand sich mal hinsetzen würde und mit denen genauso redet, auch wenn das eine ganz anderer, was vielleicht Interessenbereiche sind, aber die Option biete eine Regelschule gar nicht.

Die Lehrkräfte können den Schulbesuch durch Beziehungsarbeit fördern. Begründet wird dies damit, dass sie eine geringere Anzahl an Schüler:innen in der Klasse (BI6, Z. 672–675) haben. Auf Schulebene wirke sich dies auch so aus, dass die Schulleitung jede:n Schüler:in beim Namen kennt (BI1, Z. 764–769). Zudem sind die Lehrkräfte beinahe in jeder Unterrichtsstunde in ihrer eigenen Klasse (BI7, 721–723; BI1, Z. 770–773) und dies häufig sogar in Doppelbesetzung (BI2, Z. 623–632; BI6, 672–675; BI1, Z. 770–773; BI7, Z. 723–724). Zudem liegt der Fokus der Bildungseinrichtung und der alternativen Beschulung weniger auf dem Unterrichtsfach und mehr auf dem pädagogischen Handeln (BI1, Z. 777–779; BI3, Z. 819–837) [GEL1.3], so dass die Lehrkräfte aufgrund ihrer sonderpädagogischen Haltung (BI8, Z. 749–763) auf Konflikte und dass es in den Klassen „knallt“ (BI2, Z. 928) vorbereitet sind und

entsprechende Handlungsmöglichkeiten haben (BI2, Z. 925–936). Hinzukommt, dass die Lehrkräfte weniger Druck in Bezug auf die Erfüllung von Bildungsplänen haben als im Regelschulsystem (BI3, Z. 826–829). So stellt BI7 (Z. 1015–1021) heraus, dass der Schulbesuch in alternativen Schulprojekten ganz anders aussehen kann:

Ich habe ein Jahr lang einen Schüler gehabt, der ist zu uns gekommen und hat einfach nur / weil wir ja im / also im Konzept haben wir auch Frühstück und er hat einfach für alle ein Jahr lang jeden Tag Frühstück gemacht in der Woche (lacht). Und dann auch mit Omelette und so wie er das halt immer wollte. Hat eingekauft, Frühstück vorbereitet und dann später auch alles abgeräumt. (Positive Zustimmung BI4) Und das war sein erfolgreicher Schulbesuch, aber das war, was er bringen konnte als Leistung.

Auf Schulebene wird auch noch ein unterstützendes Kollegium und eine multiprofessionelle Zusammenarbeit als relevant angesehen (BI6, Z. 959–960; BI3, Z. 962–964 [GEL1.4]).

Bei den hemmenden Faktoren wird benannt, dass es auch an dieser Institution nur begrenzte Einflussmöglichkeiten auf den Schulbesuch trotz einer Ausschöpfung sämtlicher Hilfen gibt [GEL2.1]. BI1 (Z. 661–670) beschreibt folgenden Fall:

Ich habe aber gar nicht die Handlungsmöglichkeiten, um das zu machen oder zu tun, was da vielleicht nötig wäre, weil man an dieses Mädchen gar nicht so einfach herankommt und da beißt sich gerade eine Familienhilfe die Zähne aus, da ist das Jugendamt absolviert (BI4 nickt), die *Name der Unterabteilung, die für Beratung zuständig ist* ist mit drin, hier wäre eine Schulbegleitung für sie in der Schule, die Schulbegleitung ruft da täglich an, wir haben einen Hausbesuch gemacht, ja, was denn noch? (BI3 und BI4 stimmen zu) So, also deswegen kann das System Schule die Problemlagen da von ihr, gar nicht auffangen, egal, wie sehr ich mich da strecke oder ob ich 20 oder acht Schüler in der Klasse habe, weil ich nun mal hier in der Schule bin.

Zudem gibt es eine Diskussion darum, dass Beschämung in der hier untersuchten Institution nicht vorkommt, sondern Schüler:innen einfach schlechte Vorerfahrungen mitbringen (BI7, Z. 186–193) vs., dass Beschämung auch hier ungewollt bzw. unter Druck geschehen kann (BI5, Z. 202–218) [GEL2.2].

7.3.4 [PräInt] Prä- und Intervention schulabsenter Verhaltensweisen durch Lehrkräfte

Die Kategorie zeigt, wie Lehrkräfte bei schulabsenten Verhaltensweisen (unter Beachtung der Scham) prä- und interventiv agieren können. Tabelle 14 stellt die dazugehörigen Subkategorien dar.

Tabelle 14: Subkategorien zur Hauptkategorie [PräInt]

Subkategorien 1. Ebene	Subkategorien 2. Ebene
[PräInt1] Feedback von Schüler:innen einholen	
[PräInt2] Vernetzung	
[PräInt3] Spezifische pädagogische Haltung leben	[PräInt3.1] Wertschätzende und achtsame Kommunikation mit Schüler:innen und Eltern
	[PräInt3.2] Akzeptanz vorleben
	[PräInt3.3] Handlung kritisieren, nicht Person
	[PräInt3.4] Jeden Tag ein Neustart
	[PräInt3.5] Authentizität als Lehrperson ist Basis von Beziehung
	[PräInt3.6] Erfolgserlebnisse schaffen

Auf die Frage, was sich aus der Diskussion für die Prä- und Intervention schulabsenter Verhaltensweisen durch Lehrkräfte ergibt [PräInt], sehen die Lehrkräfte zum einen Feedback von den Schüler:innen einholen (BI8, Z. 1104) [PräInt1] und zum anderen Vernetzung (BI7, Z. 1101–1102) [PräInt2] als relevant an. Die meisten Antworten beziehen sich aber darauf, eine spezifische pädagogische Haltung zu leben [PräInt3]. Dazu gehört eine wertschätzende und achtsame Kommunikation mit Schüler:innen und Eltern (BI7, Z. 1093–1101, Z. 1106–1107; BI6, Z. 1109) [PräInt3.1], das Vorleben von Akzeptanz [PräInt3.2] und in diesem Zusammenhang auch Bloßstellung zu vermeiden (BI3, 1118–1123). Bei Kritik sollte darauf geachtet werden, dass die Handlung kritisiert wird und nicht der Mensch (BI7, Z. 1125–1128) [PräInt3.3.]. Auch ist es wichtig, jeden Tag als einen Neustart zu sehen (BI2, Z. 1111–1116) [PräInt3.4] und Erfolgserlebnisse zu schaffen (BI2, Z. 1130–1136) [PräInt3.6]. Die Authentizität der Lehrperson wird als wesentliche Basis für die Beziehung gesehen (BI7, Z. 1141–1146) [PräInt3.5]:

Ich glaube, dass man authentisch arbeiten muss. Und wenn man authentisch ist, dann hat man automatisch eine Beziehungsebene geschaffen, ob man in Beziehung kommt ist eine

andere Sache, aber zumindest hat man Herz und Hand geöffnet und sagt dann seinem Gegenüber „Tritt ein!“. Und wenn das erfolgt ist, dann ist, finde ich, eine gute Basis da. Gute Basis für eine Zusammenarbeit und keine Basis für eine Beschämung. (unv.)

8 Diskussion

Die eben dargestellten Ergebnisse sollen in diesem Kapitel im Sinne der Fragestellungen interpretiert und unter Einbezug von Literatur zum Thema Scham und schulabsenten Verhaltensweisen diskutiert werden. Daraufhin werden Implikationen für die Praxis sowie für die Wissenschaft hergeleitet. Das Ende dieses Kapitels bildet die Methodenkritik, in der das Vorgehen dieser Arbeit u. a. durch Anwendung von Gütekriterien reflektiert wird, sodass die Ergebnisse vor diesem Hintergrund eingeordnet werden können.

8.1 Beantwortung der Fragestellung mit inhaltlicher Diskussion

Die Fragestellungen werden an dieser Stelle nacheinander diskutiert. Dabei werden die Fragestellungen zunächst getrennt für jeden einzelnen Studienteil bearbeitet und dann miteinander in Bezug gesetzt.

8.1.1 Die Rolle der Scham bei der Entstehung schulabsenter Verhaltensweisen

Studienteil 1

Die Teilnehmer:innen beschreiben sowohl private Problemlagen (v. a. internalisierende Störungen bei K1 und K3, Autismus bei K2, sowie Problemlagen bei den Geschwisterkindern) [ENT1], die in den schulischen Kontext hineinwirken, als auch schulische Problemlagen (Überforderung und Bullying) [ENT2]. In einer Studie von Hamadi, Havik und Holen (2025) beschreiben ehemals schulabsente Jugendliche und junge Erwachsene ebenso das Vorliegen internalisierender Störung, ADHS oder Autismus und verschiedene soziale Problemlagen (soziale Unverbundenheit, Bullying, fehlende Lehrkraftunterstützung oder das Gefühl, missverstanden zu werden) als wesentliche Entstehungsfaktoren des schulabsenten Verhaltens. Zusammenhänge zwischen sozialen Problemlagen und schulabsenten Verhaltensweisen konnten auch im Forschungsstand dieser Arbeit (Kapitel 4) dargelegt werden. In der vorliegenden Studie begegnet die Schule aus Sicht der Teilnehmenden den Problemlagen nicht adäquat [ENT3]. Bei K2 führt dies dazu, dass sich die im Vordergrund stehende Überforderung [ENT2.1] nicht verbessert, bei K1 und K3 spielt Überforderung zwar

auch eine Rolle, zentral ist aber eine bestehende Bullying-Viktimisierung [ENT2.2]. In ihre Wahrnehmung nehmen die Lehrkräfte ihre Probleme nicht ernst und haben kein Verständnis dafür [ENT3.1; ENT3.2], im Gegenteil sie reagieren mit Grenzüberschreitungen oder Beleidigungen auf die Offenbarung der Problemlagen und tragen damit zur Eskalation des ohnehin schon problembehafteten Schulbesuches bei. In der qualitativen Studie von Baskerville (2021) wurde ebenfalls beschrieben, dass Lehrkräfte nicht bei Bullying eingriffen und die Personen dann das Bedürfnis verspürt haben, die Schule zu verlassen. Ähnliche Erfahrungen von fehlender emotionaler Unterstützung von Lehrkräften beschreiben die ehemals schulabsenten Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Studie von Hamadi et al. (2025). Wenngleich in diesem Teil der Studie noch nicht nach Schamerleben gefragt wurde, lassen sich auf interpretativer Ebene unter Einbezug der Literatur bereits Verbindungen zur Scham herstellen: Psychische Störungen werden mit einem erhöhten Schamerleben in Verbindung gebracht, was u. a. auf hohen Ansprüchen an sich selbst basiert, die zu häufigen Versagenssituationen führen können (Lammers, 2016). Dies gilt insbesondere für internalisierende Störungen wie der Depression (Tiedemann, 2010) und Angststörungen wie der sozialen Phobie (Hilgers, 2012). Es wurde in dieser Studie zwar darauf verzichtet, konkrete Diagnosen zu erheben, sofern sie nicht natürlich in die Narrationen der Teilnehmenden einfließen, aber die berichteten Symptomatiken lassen sich, abgesehen von der Autismus-Spektrum-Störung von K2, alle als internalisierend einordnen. Die schulischen Problemlagen der Kinder und Jugendlichen, vor allem die Bullying-Viktimisierung von K1 und K3, lassen sich ebenso mit Scham in Verbindung bringen (s. Kapitel 2.3.3). Aufgrund der sozialen Funktion der Scham (bspw. Hell, 2021; Hilgers, 2012; Tangney & Dearing, 2000; Tiedemann, 2019) (s. Kapitel 2.1.1.3) erscheint es entsprechend nicht verwunderlich, dass die als beschämend wahrgenommenen sozialen Situationen als Auslöser des Absentismus‘ bei K1 und K3 betrachtet werden. Zudem kann das in ihrer Wahrnehmung grundsätzliche Nichternstnehmen der Problemlagen durch die Lehrkräfte mit Scham bei den Schüler:innen verbunden sein, da im Sinne von Marks (2021), ihr Bedürfnis nach Anerkennung verletzt wird. In allen drei hiesigen Fällen ist der Entstehungsprozess des schulabsenten Verhaltens ein sich verschlimmernder Prozess [ENT4], der gekennzeichnet ist durch Schulwechsel [ENT4.1], wiederkehrende negative Erfahrungen in

der Schule, die an der weiterführenden Schule eskalieren [ENT4.2], eine hohe Anzahl an Fehltagen und Abbruch von Schultagen [ENT4.3], eine krisenartige Einnengung des Lebens auf Schule [ENT4.4] und einer sich entwickelnden Belastung des Schulwegs [ENT4.5]. Insgesamt lassen die Narrationen den Eindruck entstehen, dass es sich bei dem schulabsenten Verhalten der Schüler:innen weniger um einen aktiven Prozess des Weggehens aus dem Schulkontext handelt und mehr um ein auf Somatisierung und Vermeidung basierendes Nicht-mehr-hingehen-Können. K2 stellt trotz massiver somatischer Beschwerden den Schulbesuch nicht von sich aus ein, sondern ihre Mutter beendet diesen [KOG3]. Entsprechend der Ausführungen lassen sich alle drei Fälle in die Absentismusform des schulverweigernden oder schulmeidenden Verhaltens einordnen. So stehen wie in der Definition der Schulverweigerung von Heyne et al. (2019) emotionale Belastungen im Zentrum des schulabsenten Verhaltens und die Eltern wissen über die Schulversäumnisse Bescheid. Basis der schulabsenten Verhaltensweisen sind, wie sich auch in der Sekundärstudie von Feldhaus et al. (2025) zeigte, multiple Problemlagen, sodass es sich um eine multifaktorielles Geschehen handelt (Ricking & Hagen, 2016).

Im Rahmen der Interviews wurde über die affektive und kognitive Komponente des Schamgefühls nach entsprechenden schulischen Situationen gefragt, in denen Schamerleben oder dazugehörige Kognitionen auftraten. Auf Ebene des affektiven Schamerlebens werden in den Fällen 1 und 3 als beschämend erlebte sozialen Situationen beschrieben, die – im Einklang mit den vorherigen Ausführungen zu Schlüsselmomenten oder Auslösern des Absentismus‘ – zu Schamerleben führen [AFF1.1]. Dabei kann neben den eindeutig von Grenzüberschreitung geprägten Situationen auch die Schamneigung (Tangney & Dearing, 2002) der Schüler:innen eine Rolle spielen. Zentral ist dabei, dass die Kinder und Jugendlichen versuchen, dieses Gefühl zu unterdrücken [AFF1.2], es findet also keine adaptive Regulierung der Emotion (im Sinne von Gross, 1998) statt. Dieses Schamerleben wird an einigen Stellen direkt in Verbindung mit internalisierenden Störungen gebracht [AFF2.1]. Daran anschließend stellen die Teilnehmenden heraus, dass soziale Situationen allgemein, d. h. über die Schule hinausgehend, mit Schamerleben in Verbindung stehen und dieses sich generalisiert hat [AFF2.2; AFF2.3]. An dieser Stelle ergibt sich die Schwierigkeit,

dass die Teilnehmenden zwar Antworten in Bezug auf die Scham geben, aber, wie im Ergebnisteil berichtet, Hinweise bestehen, dass hier die Emotion Angst bereits im Sinne einer Schamangst (Wurmser, 1998) eine Rolle spielt. Schamerleben wird ein wesentlicher Einfluss auf die Entstehung des schulabsenten Verhaltens zugeschrieben, da daraus angstbasierte Vermeidung entsteht [AFF3.2; AFF3.3] (was zu den Ausführungen Nathanson, 1994 passt) sowie ein Verlust des Vertrauens in andere Menschen [AFF3.1] nicht nur, aber auch in der Schule. In der Studie von Baskerville (2021) beschreiben Schüler:innen ebenfalls, dass sie das Vertrauen zu ihren Mitmenschen verloren haben, nachdem sie enttäuscht wurden.

Im Fall 2 zeigt sich ein anderes Bild: So antworten K2 und E2 zwar auf die Erzählauforderung, beschränken sich grundlegend aber auf eine Beschreibung des Rückzugsverhaltens in Form von autismusbedingten Shutdowns [AFF4.2]. E2 ordnet die Antwort weiter ein, in dem sie sagt, K2 reflektiere nicht, was andere denken, sodass sie Scham nicht als relevant für den Absentismus sieht [AFF4.3], habe aber sicherlich ein Gefühl von Minderwertigkeit aufgrund von ständigem Misserfolgserleben [AFF4.1]. Entsprechend werden nicht alle Teilaspekte der affektiven Schamkomponente bei der Beantwortung der Frage aufgegriffen.

Die Betrachtung der kognitiven Komponente des Schamgefühls d. h. die Bewertung man selbst sei verantwortlich für ein Scheitern an Normen, vor allem an den sozialen Problemlagen wie Bullying, weist daraufhin, dass alle drei Fälle in und außerhalb der Schule eine hohe Regeltreue und starken Perfektionismus mitbringen [KOG1.1]. K1 und K3 versuchen sich extrem den Vorstellungen anderer anzupassen, indem sie diese als ihre eigenen übernehmen [KOG1.2], da soziale Ängste dahingehend bestehen, dass sie nicht gemocht werden könnten [KOG1.3], was sich erneut mit einer Schamangst (Wurmser, 1998) verbinden lässt. Entsprechend lässt sich, in Bezug auf Kohlberg (1976), fragen, ob Scham und Schamangst die moralische Entwicklung hemmen können, wenn ein Mensch die postkonventionelle Ebene (noch) nicht erreicht hat oder sie erreicht hat, aber sich weiterhin an sozialen Normen orientiert. Gleichzeitig haben K1 und K3 erkannt, dass sie sich an den Vorstellungen der anderen orientiert haben, sodass diese Erkenntnis über die Entwicklung hinweg, das Erreichen der postkonventionellen Ebene auch fördern könnte.

K2 möchte sich hingegen an die Regeln halten und keine unerwünschten Strafen bekommen [KOG1.3]. Sie sieht gemäß ihrer Mutter das Versagen eher im System und nicht bei sich selbst [KOG2], was auch hier dafürspricht, dass nicht alle Teilkomponenten der Scham zutreffen. Es ist zu erwähnen, dass bei den Fällen 1 und 3 ebenfalls keine Abfrage der einzelnen Teilaspekte des (affektiven und) kognitiven Schamerlebens stattfand, aber in Fall 2 scheint der Fokus auf einzelne Aspekte der Scham, auch im Kontext des Gesamtzusammenhangs, prägnant. In den Fällen 1 und 3 wird das Scheitern an den Vorstellungen als relevant für die Entstehung der schulabsenten Verhaltensweisen gesehen, wenn auch nicht so prägnant wie die affektive Ebene [KOG1.5]. Das konkrete Zusammengehören der Kognitionen zur affektiven Schamkomponente wird von den Teilnehmenden nicht herausgestellt.

Bei K1 und K3 stellt sich die Frage, ob ihr hoher Anpassungsdruck sie daran gehindert hat, früher das schulische Feld, im Sinne eines Schulschwänzens, zu verlassen. Bei K2 zeigt sich relativ deutlich, dass sie den Schulbesuch nicht von allein eingestellt hätte, da der Schulbesuch eine Regel darstellt, die sie nicht hätte brechen können. Dass dies auch für Eltern ein Regelbruch ist formuliert E3, indem sie sagt, sie selbst als Eltern hätten zunächst eine Akzeptanz dafür finden müssen, dass ihr Sohn nicht mehr zur Schule gehen konnte und sie Schulpflichtbefreiung und Webschule in Betracht ziehen konnten. Somit kann auch das schulabsente Verhalten als ein potenziell Scham auslösender Regelbruch eingeordnet werden [KOG3].

Zusammenfassend lässt sich die Fragestellung auf Basis des Samples des ersten Studienteils zweiteilig beantworten: Zwei der Kinder und Jugendlichen sahen sich in der Schule mit ungelösten Problemen konfrontiert, bei der sie die Verantwortung zur Lösung bei den Lehrkräften sahen, hier mit ihren Problemen aber kein Gehör fanden. Vielmehr waren neben den Mitschüler:innen einzelne Lehrkräfte in Bullying-Dynamiken ihnen gegenüber verwickelt. Insbesondere die als beschämend wahrgenommenen sozialen Situationen führten, bei einer möglicherweise bereits bestehenden hohen Schamneigung (Tangney & Dearing, 2002) und einem hohen Anpassungsdruck zu starkem Schamerleben, welches die Schüler:innen nicht adaptiv regulieren (Gross, 1998) konnten. Stattdessen entwickelte oder verstärkte sich eine

Schamangst (Wurmser, 1998), die mit einem Vermeidungsverhalten (Nathanson, 1994) und Somatisierung in Verbindung stehen. Eines der Kinder und Jugendlichen hat eine Autismus-Spektrum-Störung. In diesem Fall erscheint die Scham weniger relevant, da das schulabsente Verhalten und die damit in Verbindung stehende Symptomatik vor allem auf Überforderung mit dem sozialen Kontext und weniger auf Beschämungssituationen beruhte. Wenngleich anzumerken ist, dass Schulverweigerung bei Schüler:innen im Autismus-Spektrum ebenfalls mit Bullying in Verbindung stehen kann (Ochi et al., 2021). Im hier untersuchten Fall wird von der Schule keine gelingende Problemlösung gefunden, sodass sich die Problematik von aus Überforderung resultierenden Shut-Downs verstärkte. Die referierten Studien in Kapitel 2.2.4 fanden keine prägnanten Unterschiede zwischen verschiedenen Aspekten der Scham bei Menschen im Autismus-Spektrum und neurotypischen Menschen. In einer qualitativen Studie von Sasso (2026), die sich mit schulabsenten Verhaltensweisen bei Menschen mit Autismus befasste, wurde Scham als eine emotionale Belastung im Rahmen des Schulbesuchs herausgestellt. Gleichzeitig fanden Gaziel-Gutman, Anaki und Mashal (2023) (s. Kapitel 2.2.4) Hinweise darauf, dass soziale Angst bei Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung nicht mit einer negativen Selbstbeurteilung im Rahmen der Schamneigung verbunden ist, bei neurotypischen Menschen diese Konstrukte aber eine Verbindung aufweisen. Entsprechend lässt sich nicht deutlich schlussfolgern, welche Rolle Schamerleben in dem hier vorliegenden Fall gespielt hat, der Fokus der beschriebenen Problemlagen liegt dennoch deutlich auf der Überforderung.

Wenngleich es nicht so formuliert wird, lässt sich – die Sichtweise der Teilnehmer:innen verlassend – als gemeinsames Motiv des schulabsenten Verhaltens folgern, dass die Schüler:innen den Ort Schule nicht mehr als sicher wahrnehmen. Der schulische, soziale Kontext wird als bedrohlich erlebt: Im ersten und dritten Fall besteht eine Bedrohung auf Basis der ständigen Antizipation von Beschämung durch Mitschüler:innen und Lehrkräfte. Im zweiten Fall bedrohen, insbesondere die Mitschüler:innen, das aufgrund des Autismus‘ sehr ausgeprägte Regelsystem der Schülerin. Hier erscheint die Scham weniger relevant, ein Übertritt anderer über dieses Regelsystem löst Überforderung aus. In allen drei Fällen zeigt sich das beschriebene Muster

nicht allein in der Schule, es verdichtet sich jedoch dort, weil Schule ein verpflichtender sozialer Kontext ist.

Abbildung 7 visualisiert den Entstehungsprozess des schulmeidenden Verhaltens innerhalb eines Modells. Es ist hervorzuheben, dass es sich dabei um eine Reduktion der zentralen Prozesse handelt, sodass bspw. ein Einfluss von Problemlagen der Geschwisterkinder nicht mit abgebildet wurde. Das Modell visualisiert zwei grundsätzlich ähnliche Entstehungsprozesse schulmeidenden Verhaltens, wobei auf der linken Seite ein Anstieg der Überforderung (in Zusammenhang mit Autismus) zentral ist, auf der rechten Seite hingegen ein Anstieg von Schamerleben und Schamangst (in Zusammenhang mit internalisierenden Störungen und Bullying-Erfahrung).

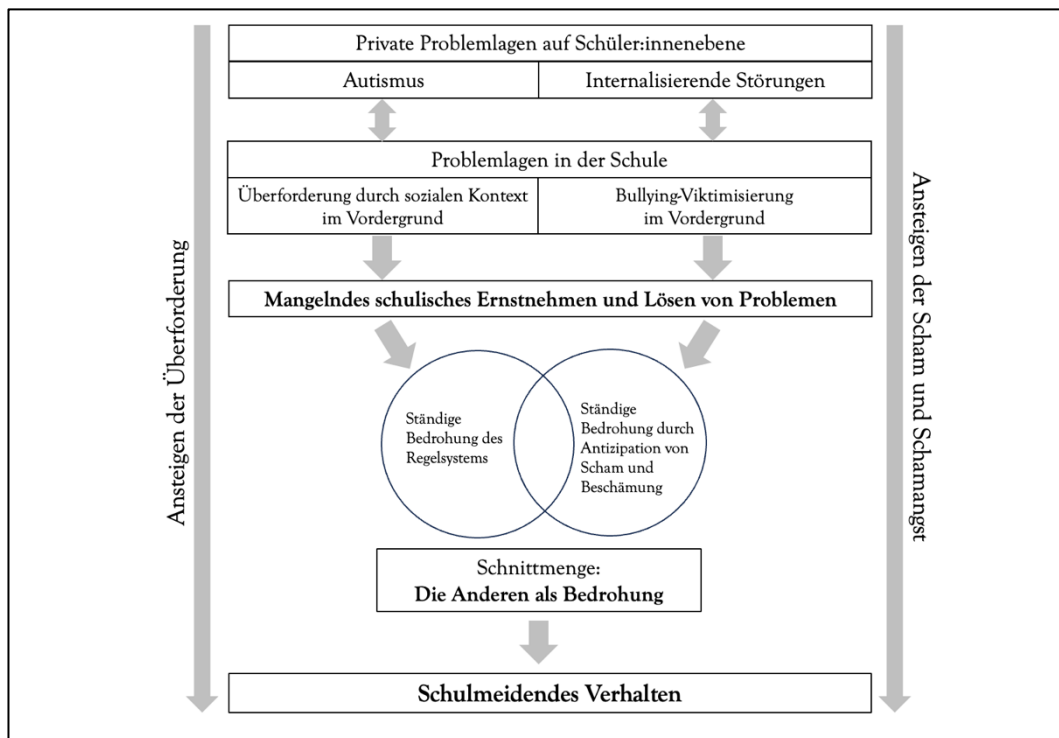


Abbildung 7: Entstehungsprozess des schulmeidenden Verhaltens

Studienteil 2

In der Gruppendiskussion der Beratenden wird herausgestellt, dass Scham ein Motor für schulabsente Verhaltensweisen sein kann, wenn Schüler:innen sich zum Beispiel als abweichend erleben [ABS1.2]. Sie sehen vielfältige Schampotenziale in der Schule [SCHU1–SCHU3], die sich gut mit der in der Literatur dargestellten Schamnähe der

Schule verbinden lassen (s. Kapitel 2.3). Hervorzuheben ist, dass aus unterschiedlichen Gründen die aktuelle Umsetzung der Inklusion für Inklusionsschüler:innen als schambehaftet betrachtet wird [SCHU4]. Verschiedene Strategien der Schamvermeidung, d. h. die Ist-mir-egal-Haltung, Angstreaktionen mit Rückzug und Vermeidung oder Somatisierung können zu schul- oder unterrichtsabsentem Verhalten führen [ABS2]. Diese passen zu den Verhaltensweisen, die Nathanson (1994) definiert. Gleichzeitig weisen sie daraufhin, dass eine nach Außen orientierte Peergroup zu schulabsenten Verhaltensweisen führen kann, die von Scham unabhängig sind [ABS1.1]. Dies legt auf der einen Seite den Gedanken nahe, dass das Schulschwänzen, im Sinne eines Aufsuchens attraktivere Orte, wie beschrieben bei Ricking und Hagen (2016), für sie weniger eindeutig auf Scham basiert. Gleichzeitig schließen sie dies auch nicht gänzlich aus, wenn sie eine Ist-mir-egal-Haltung als eine Schamvermeidungsstrategie definieren. Unabhängig von der initialen Ursache können sich aus ihrer Sicht alle schulabsenten Verhaltensweisen mit Scham verbinden [ABS3]. Kommentare und Nachfragen von anderen im Kontext der Reintegration werden als Scham auslösend für die Schüler:innen betrachtet und einige fürchten sich schon im Vorhinein davor [ABS4]. Hier kann wieder die Verknüpfung zur Schamangst getroffen werden (Wurmser, 1998). Entsprechend ist die Scham nicht nur als Entstehungsfaktor, sondern auch als Aspekt der Aufrechterhaltung zu diskutieren. So gibt die Studie von Knapstadt, Overland, Henderson, Holmgren und Hensing (2014) Hinweise darauf, dass Menschen, die im Arbeitsleben langzeiterkrankt sind, länger krankgeschrieben bleiben, wenn sie sich für die berufliche Abwesenheit durch Krankheit schämen. Eine ähnliche Situation lässt sich für schulabsentes Verhalten vermuten. Abbildung 8 visualisiert das gemeinsame Verständnis, im Sinne eines sozial geteilten Sinns, der Beratenden zur Rolle der Scham bei schulabsenten Verhaltensweisen.

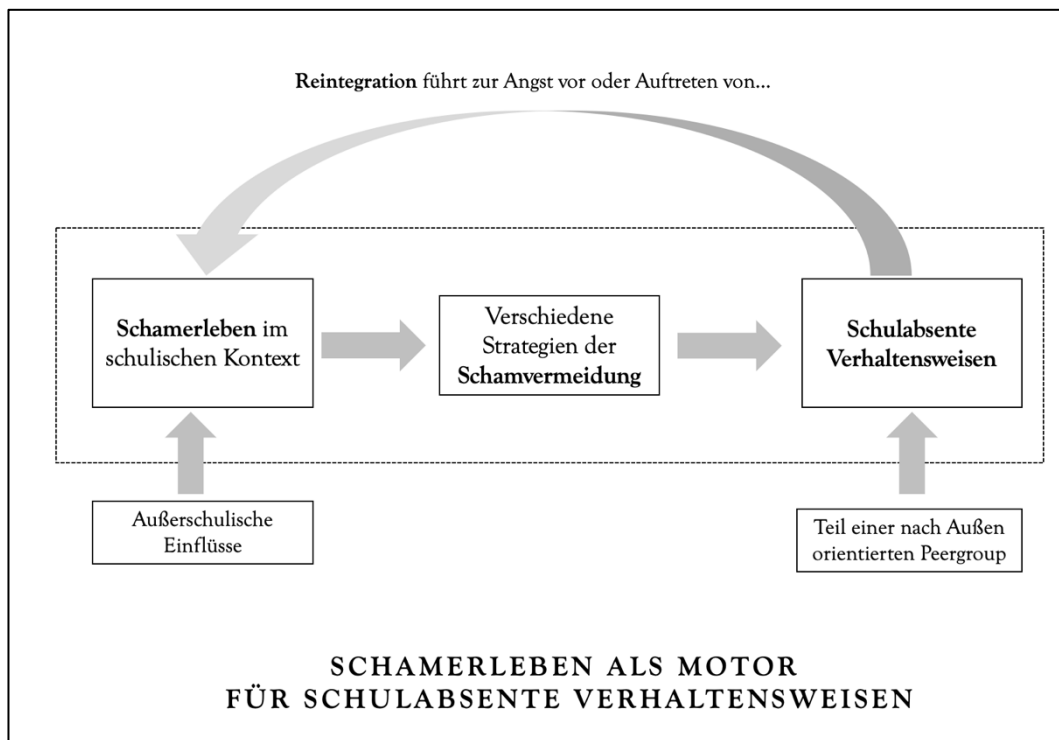


Abbildung 8: Gemeinsames Verständnis der Beratenden zu Scham und schulabsenten Verhaltensweisen

In der Gruppendiskussion mit Lehrkräften wird immer wieder betont, dass es vielfältige Gründe für schulabsente Verhaltensweisen gibt [MUL1.2] und Scham dabei nur ein Einflussfaktor von mehreren sein kann [MUL1.1]. Hier findet sich der Hinweis darauf, dass multiple Probleme (Feldhaus et al., 2025) zu absenten Verhaltensweisen führen bzw. dies multifaktoriell ist (Ricking & Hagen, 2016). Außerdem könne Scham bei Schüler:innen nur gemutmaßt werden, da es durch verschiedene Verhaltensweisen „kaschiert“ (BI1, Z. 113) wird [SCHA2], welche sich mit dem *Kompass der Scham* nach Nathanson (1994) verbinden lassen. Trotzdem halten sie ein schulisches Schamerleben für denkbar [SCHA1] und beschreiben ähnliche Punkte wie in Kapitel 2.3 benannt. Auch sie ordnen Absentismus [MUL2] und die Reintegration [MUL3] als schambesetzt ein. Entweder weil es aufgrund von Nachfragen der Mitschüler:innen beschämend sein kann, zurück in den sozialen Kontext der Schule zu gehen [MUL3.1] oder weil Schüler:innen sich vor Außenstehenden für den Besuch eines Reintegrationsprojektes oder einer sonderpädagogischen Bildungseinrichtung schämen [MUL3.2]. Hier sei auf die Studie von Schumann (2007) verwiesen, die den Besuch einer Förderschule als schambehaftet für einige Schüler:innen herausstellt. Für die RTI-basierte Förderung bei schulabsentem Verhalten lässt sich vermuten,

dass Förderung, sobald sie über die universelle Prävention hinausgeht, mit Schamerleben verbunden sein kann, weil sie den:die betroffene Schüler:in als abweichend markiert.

Abbildung 9 visualisiert das gemeinsame Verständnis der Lehrkräfte, im Sinne eines sozial geteilten Sinnes, zur Rolle der Scham bei schulabsenten Verhaltensweisen.

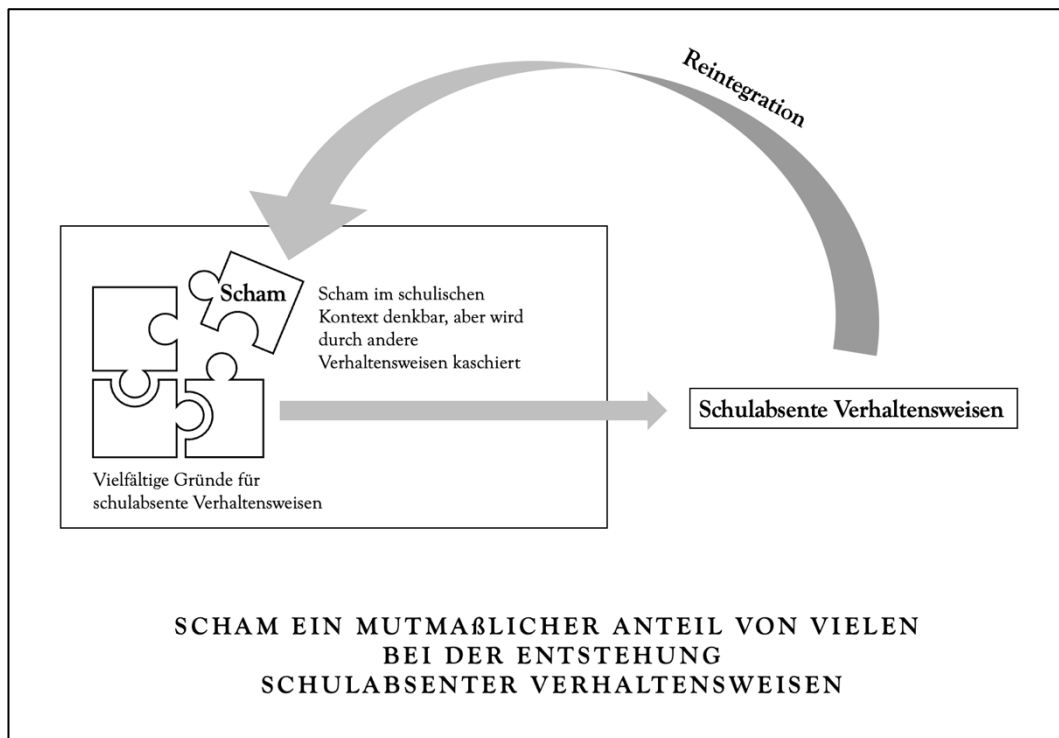


Abbildung 9: Gemeinsames Verständnis der Lehrkräfte zu Scham und schulabsenten Verhaltensweisen

Aus dem ersten Studienteil wurden ein mangelndes schulisches Ernstnehmen und Lösen von Problemen sowie das Gefühl der Bedrohung durch andere Menschen in der Schule als mögliche Faktoren in der Entstehung von schulabsenten Verhaltensweisen herausgestellt und deshalb in den zweiten Studienteil integriert. In Bezug auf das Ernstnehmen und Lösen von Problemlagen stellen beide Gruppendiskussionen heraus, dass sie dies weniger als ein Versagen einzelner Lehrkräfte sehen, sondern eher dem System die Verantwortung übertragen. So wird die mangelnde Problemwahrnehmung von Lehrkräften mit schwierigen schulischen Bedingungen (wenig Personal etc.) begründet [MUL5.1; ABS7.1]. Außerdem haben Lehrkräfte nach Einschätzung der Beratenden Schwierigkeiten mit den außerschulischen Bedingungen

der Schüler:innen umzugehen [ABS7.2]. Die Schule basiert auf einer strengen Organisationslogik, d. h. es gibt nur wenig Spielraum für Individualisierung [ABS7.3]. Es kann zudem passieren, dass die Problemwahrnehmung von Schüler:innen und Lehrkräften unterschiedlich ist [MUL5.2].

Das Gefühl der Bedrohung kann ebenfalls ein Teilaspekt bei der Entstehung von Absentismus sein. So werden verschiedene Gründe für ein mögliches Bedrohungsgefühl genannt, allerdings liegen bei einigen Schüler:innen soziale Ängste vor, die generalisiert sind und damit nicht nur die Schule aufgrund einer wahrgenommenen Bedrohung gemieden wird, sondern auch andere öffentliche Orte [ABS6.4].

Zusammenfassende Betrachtung

Auf Basis beider Studienteile kann festgehalten werden, dass Scham und Schamangst wesentliche Komponenten bei schulabsenten Verhaltensweisen, genauer schulmeidenden Verhaltensweisen, sein *können*. Dabei zeigt sich eine Verschränkung zwischen internalisierenden Störungen und schulischen, vor allem sozialen, Problemlagen, die von den Lehrkräften nicht ernstgenommen, gelöst oder sogar noch befeuert werden. Dieses Verhalten der Lehrkräfte ist jedoch nicht grundsätzlich als ein individuelles Versagen zu betrachten, sondern weist auf ein systemimmanentes Problem hin. Bei den Schüler:innen entsteht oder verstärkt sich das Schamerleben und es resultiert ein ständiges Gefühl von Bedrohung durch bevorstehende Beschämung, woraus ein Vermeidungsverhalten resultiert. Gleichzeitig ist nicht jede Form schulabsenten Verhaltens, auch nicht jedes schulmeidende Verhalten mit Schamerleben verknüpft. So zeigt der Fall der autistischen Schülerin aus dem ersten Studienteil, dass sich der grundlegende Entstehungsprozess des schulmeidenden Verhaltens nicht von den anderen Fällen unterscheidet. Hier scheint allerdings die Überforderung und nicht Antizipation von Scham und Beschämung, das wesentliche Element zu sein. Durch die Gruppendiskussionen lassen sich die Ergebnisse in einen größeren Kontext einordnen, der auch darauf hinweist, dass Scham nicht allein und nicht immer der relevante Faktor ist. Schulabsente Verhaltensweisen und die Reintegration können sich dennoch oft mit Schamerleben verknüpfen, sodass die Scham als ein aufrechterhaltender Faktor betrachtet werden kann.

8.1.2 Gelingensbedingungen von Schulbesuch und Beratung bei schulabsenten

Verhaltensweisen unter Beachtung der Scham

Aus Sicht der Kinder und Jugendlichen und ihren Eltern aus dem Studienteil 1 gibt es wesentliche Aspekte, die ihnen in der Schule geholfen hätten, diese weiterhin zu besuchen und die entsprechend an der Webschule für ein Gelingen sorgen. Dazu gehört vor allem die Möglichkeit der Individualisierung von Unterricht und Schule und damit eine flexible Anpassung an die Bedarfe der Schüler:innen. Wenngleich im Fall K2 bspw. eine sonderpädagogische Unterstützung und Schulbegleitung zum Tragen kamen (E2, Z. 36–44, Z. 68–73) scheint dies die Autismus bedingten Problemlagen nicht gelöst zu haben. So sahen Mutter und Tochter Kleingruppenunterricht [Teil von GEB1.2] als eine mögliche Lösung, die jedoch nicht umgesetzt werden konnte. In den beiden anderen Fällen wird in den Interviews kein Versuch der Schulen beschrieben, die Schüler:innen zum Beispiel durch eine Kooperation von Lehrkräften mit Schulsozialarbeit oder Schulpsychologie in der Schule zu halten, wobei E1 herausstellt, ihre Tochter hätte eine Hilfsstruktur oder -person benötigt [Teil von GEB1.2]. Diese Handlungsmöglichkeiten, die den Lehrkräften zur Verfügung gestanden hätten, benötigen von der Lehrkraft zuvor ein Ernstnehmen von und Verständnis für die Problemlagen der Schüler:innen. Dies formulieren sowohl Kinder und Jugendliche als auch die Eltern als den zweiten wichtigen Aspekt [GEB2]. Der letzte Punkt, der sich in Bezug auf die Lehrkräfte mit eben genanntem Aspekt überschneidet, ist die Wichtigkeit akzeptierender und unterstützender sozialer Beziehungen in der Schule, d. h. sowohl positive, von Akzeptanz geprägte Beziehungen zu den Mitschüler:innen als auch zu den Lehrkräften [GEB3]. Enderle (2025a) identifizierte an einem Sample von Schüler:innen mit „social, emotional and behavioral difficulties“ (S. 935) Faktoren, die den Schulbesuch unterstützen. Dabei benannten die Schüler:innen ähnliche Aspekte wie das hiesige Sample: So wurden unterstützende Beziehungen in Form von positiven Beziehungen zu Lehrkräften, familiärer Unterstützung, Peer Unterstützung sowie therapeutischer Unterstützung als relevant identifiziert. Ebenso stellen sich individuelle Lernansätze oder Förderungen sowie ein flexibles Setting als bedeutsam heraus. Ergänzend werden die eigene Resilienz und Selbstwirksamkeit als ausschlaggebend betrachtet. Die Selbstwirksamkeit klingt im vorliegenden Sample nur unterschwellig an, wenn E2 das ständige Misserfolgserleben ihrer

Tochter benennt [AFF4.1] oder E1 beschreibt, wie die sich entwickelnde Beziehung zur neuen Lehrkraft an der Webschule ihrer Tochter wieder den Willen zu lernen gefördert hat:

Aber sie war extremst geduldig und einfühlsam und herzlich und hat K1 wirklich wieder auf den Weg gebracht, sich selber zu vertrauen, dass sie durchaus in der Lage ist, was zu leisten und dass das, was sie leistet auch gut ist und toll ist und hat ihr damit wieder Ansporn gegeben, überhaupt wieder lernen zu wollen. Das war in dem Moment ja vorher komplett weg. Die hatte ja nur negative Erfahrungen. (Z. 339–343)

Die Teilnehmer:innen des Studienteils 2b, beschreiben Gründe dafür, dass der Schulbesuch von ehemals schulabsenten Schüler:innen an ihrer sonderpädagogischen Bildungseinrichtung und alternativer Beschulung häufig besser gelingt als zuvor an der Regelschule. Sie benennen dabei ähnliche Punkte wie die Schüler:innen und Eltern, beziehen diese aber vor allem darauf, welche Bedingungen ihnen ein entsprechendes Lehrkrafthandeln ermöglichen: Sie geben an, dass Individualisierung hier der Standard ist und alle Schüler:innen individuelle Problemlagen mitbringen [GEL1.1]. Dies lässt sich in Hinblick auf Scham so interpretieren, dass das von Holodynski und Kronast (2009) für den Schulkontext beschriebene Gefühl, nicht wie die anderen zu sein, hier weniger zum Tragen kommt.

Dadurch, dass sie als Lehrkraft weniger curricularen Druck und mehr personen- und zeitbezogene Ressourcen haben, können sie in Beziehungsarbeit investieren [GEL1.2] und das pädagogische Handeln dem fachlichen Unterrichten vorziehen [GEL1.3]. Zudem sehen sie ein unterstützendes Kollegium als wesentlich an [GEL1.4]. Sie formulieren aber, dass trotz aller Bemühungen und Einsatz von Hilfen einige Schüler:innen nicht zum Schulbesuch bewegt werden können [GEL2.1] und auch ihnen in Stresssituationen ungewollt Beschämungen der Schüler:innen unterlaufen könnten [GEL2.2]. Im Sinne einer Prä- und Intervention fokussieren vor dem Schamhintergrund neben Vernetzung [PräInt2] und dem Einholen von Feedback von den Schüler:innen [PräInt1] eine spezifische pädagogische Haltung [PräInt3]. Diese Haltung beinhaltet eine wertschätzende achtsame Kommunikation [PräInt3.1], das Schaffen von Erfolgserlebnissen, das Vorleben von Akzeptanz [PräInt3.2], das Kritisieren von Handlungen und nicht von Personen [PräInt3.3], die Betrachtung jedes Tages als

Neustart [PräInt3.4] und die Fokussierung der eigenen Authentizität als Lehrkraft [PräInt3.5]. Einige dieser Aspekte, bspw. das Kritisieren von Handlungen und nicht von Personen oder Neustart, erinnern an die kriminologische *Theorie der reintegrativen Beschämung* von Braithwaite (1989).

Die Berater:innen aus Studienteil 2a formulieren, dass Schüler:innen in der Schule für eine Prävention sozialer Ängste vor schwerwiegendem oder andauerndem Schamerleben geschützt werden müssen [SCHU6]. Dazu sollte Beschämung als Form von Gewalt in Gewaltschutzkonzepte oder institutionelle Regeln integriert werden [SCHU6.1]. Diese Betrachtungsweise lässt sich mit der häufig benannten Ansicht verbinden, dass die frühere Anwendung körperlicher Gewalt in Schulen sich heute eher in Beschämung umgewandelt hat (Büchner et al., 2018; Hafenger, 2013; Stearns & Stearns, 2017). Lehrkräfte sollten eine respektvolle Haltung verkörpern und von den Schüler:innen einfordern [SCHU6.2], wobei die Schüler:innen die Lehrkraft wegen einer möglichen Beschämung auch kritisieren dürfen [SCHU6.3]. Für die Beratung selbst, sehen sie gute Kontextbedingungen, um Scham zu vermeiden [BER3]. Sie fokussieren die Vermeidung von Beschämung [BER2], ein Bewusstsein für Schamerleben bei allen Beteiligten [BER1] und eine Adressierung der Scham in der Beratung. Dazu gehört es, den Begriff für Schüler:innen einzuführen [BER5], Lehrkräfte nach Scham zu fragen [BER7] oder die Schüler:innen und ein realistisches Anspruchsniveau an sich selbst zu fördern [BER5].

Die verschiedenen Faktoren zeigen auf, dass das Gelingen eines Schulbesuchs zwar eng an das Lehrkrafthandeln geknüpft ist, dies aber maßgeblich von den Bedingungen des Schulsystems und Schule als Institution abhängt. Daraus resultiert, dass einer Lehrkraft im Regelschulsystem Grenzen in Bezug auf die Förderung der Beziehungen zu ihren Schüler:innen oder das Ergreifen individualisierter Maßnahmen gesetzt sind.

8.2 Praktische Implikationen

Die Schule als Institution kann weder verhindern, dass die Schülerschaft eine Heterogenität in Hinblick auf die Schamneigung, (vorbestehende) Schaminhalte und

Umgangsweisen mit Schamerleben aufweist, noch, dass innerhalb der Schule soziale Beziehungen oder Interaktionen auftreten, die Scham in den Beteiligten evozieren können. Trotzdem geben sowohl die Auseinandersetzung mit der Scham als auch die durchgeführte Studie zu schulabsenten Verhaltensweisen im Rahmen dieser Arbeit Hinweise darauf, welche Ansatzpunkte es für die Praxis gibt, um Schamerleben und damit in Zusammenhang stehenden schulabsenten Verhaltensweisen entgegenzuwirken. Auf Basis des in Kapitel 2.1.4 entwickelten Modells lassen sich diese Ansatzpunkte auf Ebene der Schamneigung, des Schampotenzials schulischer Situationen und des Umgangs mit Schamerleben (basierend auf den beschriebenen Reaktionsformen) identifizieren.

Ansatzpunkt 1: Schamneigung

Die Schule kann, wie eben bereits benannt, selbst nicht beeinflussen, mit welchen Vorerfahrungen und welchem Ausmaß an Schamneigung die Schüler:innen in die Schule kommen. Gerade deshalb ist das Wissen darüber, dass Menschen eine unterschiedliche Neigung für Schamerleben aufweisen für die Schule relevant, insbesondere, da das Kindes- und Jugendalter mit einer verstärkten Neigung zur Scham in Verbindung gebracht wird (Hell, 2021; Lietzmann, 2003; Marks, 2013; Wertenbruch & Röttger-Rössler, 2011). Lehrkräfte können sich durch dieses Bewusstsein erklären, warum Schüler:innen verschieden auf ein und dieselbe Situation, bspw. im Unterricht, reagieren oder Situationen als schambehaftet wahrnehmen, die sie selbst gar nicht in dieser Hinsicht tangieren würden. Darauf basierend hat eine Lehrkraft, wenn sie bemerkt, dass ein:e Schüler:in eine hohe Schamneigung mitbringt, die Chance, feinfühler auf die:den Schüler:in einzugehen. Dies gilt sowohl für Lehrkräfte an Regelschulen als auch für Sonderpädagog:innen im Rahmen der Inklusion oder an Förderschulen. Dabei lässt sich diskutieren, ob das Thema Schamneigung, angelehnt an Kapitel 2.2, für die Sonderpädagogik verstärkte Relevanz hat. Grundsätzlich, und das wird in der Formulierung der Implikationen häufiger genannt werden, ist ausgehend von der Schamneigung eine Integration der Emotion Scham in die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften jeglicher Lehrämter relevant.

Ansatzpunkt 2: Die Reduktion schulischer Schampotenziale

Wesentlich ist mit Blick auf schulabsente Verhaltensweisen, dass Schule für alle Beteiligten ein, auch auf emotionaler Ebene, sicherer Ort sein muss. Dabei ist es nicht möglich, dass die Schule als sozialer Lernraum ihre Schamnähe (s. Kapitel 2.3) verliert, es können aber Bedingungen geschaffen werden, die das Schampotenzial und damit verbunden das Gefühl von Bedrohung für einen Teil der Schüler:innen reduzieren und somit schulabsenten Verhaltensweisen entgegenwirken können. An dieser Stelle könnte jetzt der Versuch unternommen werden, zu jeglichen Situationen, die in der Schule Schampotenzial haben, eine entsprechende Handlungsempfehlung auszusprechen. Grundsätzlich ist es sicherlich relevant, dass Lehrkräfte diese Scham auslösenden Momente in ihrer Arbeit identifizieren und im Rahmen der systembedingten Möglichkeiten sensibel damit umgehen. Trotzdem konnten in beiden Studienteil vordergründige Themen in Bezug auf die Entwicklung schulabsenter Verhaltensweisen herauskristallisiert werden, sodass auf dieser Basis zwei zentrale Strategien diskutiert werden sollen, die jeweils Auswirkungen auf schulische Rahmenbedingungen und das Lehrkrafthandeln haben.

Die erste Strategie bildet die *Stärkung schulischer Beziehungen*. Dies umfasst, dass insbesondere die Schüler:innen-Lehrkraft-Beziehung und die Beziehung der Schüler:innen untereinander sowie auch die Beziehung der Lehrkräfte eines Kollegiums untereinander gestärkt werden müssen. Aus Schamperspektive bedeutet dies, dass Lehrkräfte ihren Schüler:innen mit einer grundsätzlich wohlgesonnenen und wohlwollenden (d. h. auch verzeihenden), authentischen Haltung begegnen sollten. Sie sollten ein ehrliches Interesse für sie und ihre Problemlagen zeigen und sie vor Beschämung schützen. Der letzte Punkt bezieht sich vor allem darauf, dass Lehrkräfte selbst, aktive Beschämung in Form von Beleidigungen oder Herabwürdigung von Problemlagen vermeiden und auch Wert auf einen respektvollen Umgang der Schüler:innen untereinander legen (bspw. indem sie bei singulären Beschämungen oder Bullying eingreifen). Letzteres am besten im Rahmen in einen schulweiten Ansatzes (wie argumentiert von Olweus, 1994). Nicht zu vernachlässigen ist die Beziehung der Lehrkräfte in einem Kollegium untereinander. So scheint es zunächst paradox, schulabsente Verhaltensweisen bei Schüler:innen durch eine Stärkung des Kollegiums beeinflussen zu wollen. Aus Schamperspektive macht dies, wie in Kapitel 2.3.3

dargestellt, Sinn, weil auch Lehrkräfte in der Schule Scham erleben können, die u. a. aus Beschämung im Lehrerkollegium resultieren kann (bspw. Hafenger 2013; Kohler, Bez & Hommel, 2020; Marks, 2021; Schnee, 2014; Stöhr & Schulze, 2025). Daraus kann dann eine Dynamik entstehen, bei der Lehrkräfte ihre Schüler:innen oder ihre Kolleg:innen vor den Schüler:innen beschämen. Sie können damit Scham in den Schüler:innen auslösen oder ein (negatives) Rollenmodell in Bezug auf Beschämung sein (Bohnsack, 2009, wie zitiert in Haas, 2013; Büchner, Cornel & Fischer, 2018).

Die zweite Strategie soll hier bezeichnet werden als *Individualisierung als Normalfall*: Im Rahmen der vorliegenden empirischen Studie zeichnete sich ab, dass weder die Lehrkräfte noch die Regelschulen als Institutionen Antworten auf die Problemlagen von Schüler:innen liefern konnten. Dies wurde wiederum als ein systemimmanentes Problem herausgestellt, da die Lehrkräfte u. a. aufgrund großer Klassen oft nicht die Kapazität haben, Probleme der Schüler:innen wahr- und ernst zu nehmen. Hinzu kommt, dass das Regelschulsystem nicht darauf ausgelegt ist, flexibel auf individuelle Schüler:innenprobleme zu reagieren. Diese Starrheit der Regelschulen sorgt dafür, dass Probleme entweder nicht gelöst werden oder jeder Problemlöseversuch, den:die Schüler:in (z. B. durch Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf, Nachteilsausgleiche, Einsatz von Schulsozialarbeit etc.) als abweichend markiert und damit eine potenzielle Schamsituation kreiert. Aus Schamperspektive bedeutet dies, dass Regelschulen so individuell wie möglich auf die Schüler:innen reagieren müssen, um diese in der Schule zu halten. Dies unterstreichen auch die Gelingensbedingungen des Schulbesuches an der sonderpädagogischen Bildungseinrichtung und alternativer Beschulung sowie der Webschule. Das heißt, dass es an Regelschulen zum einen auf didaktischer Ebene Maßnahmen innerer Differenzierung braucht, zum anderen aber auch eine Flexibilität in Hinblick auf die Gestaltung des Schultages. Die Mitwirkung der Sonderpädagogik, der Schulsozialarbeit oder Schulpsychologie/Schulberatung sowie die Möglichkeit innerschulischen Kleingruppenunterrichts sollte dabei ebenfalls mit einer gewissen Normalität durchgeführt werden. Trotzdem werden Schüler:innen mögliche Normabweichungen, wie Beeinträchtigungen, bei sich oder anderen bemerken und mit möglichem Schamerleben darauf reagieren.

Dementsprechend ist die Scham für die Sonderpädagogik selbst eine zentrale Emotion. Im derzeitigen System kann sich die schulische Lage verbessern, wenn schulabsente Schüler:innen im Sinne einer indizierten Förderung an einer Förderschule oder in alternativer Beschulung unterrichtet werden, da dort die Bedingungen besser sind, um auf die individuellen Problemlagen zu reagieren und die Schüler:innen Teil einer Gruppe mit ähnlichen Problemen sind. Gleichzeitig kann die Scham dann von einer Scham gegenüber innerschulischen Personen zu einer Scham gegenüber außerschulischen Personen für den Besuch einer Förderschule oder alternativer Beschulung wechseln. Entsprechend sind Aspekte wie psychische Störungen oder Beeinträchtigungen unabhängig vom Lernort mit Schamerleben verbunden, was sich möglicherweise auch nicht ganz auflösen lässt. Trotzdem sollten die Bedingungen für Individualisierung an Schulen verbessert werden. Dazu gehört auf der einen Seite, dass es mehr personelle und räumliche Ressourcen in Schulen braucht, auf der anderen Seite ist ein grundlegendes Neudenken schulischer Strukturen notwendig.

Ansatzpunkt 3: Umgang mit Schamerleben

Um negative Folgen (wie schulabsente Verhaltensweisen) von Schamerleben und dem Nichterkennen eigener Scham sowie der Anwendung maladaptiver Emotionsregulations- und Copingstrategien zu vermeiden, ist es entsprechend notwendig, Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung von Strategien zur Regulation und Bewältigung von Schamerleben zu unterstützen. Die Schule könnte hier ein guter Ansatzpunkt einer universellen Prävention sein, indem sie neben Strategien auch andere emotionale Kompetenzen (angelehnt an Saarni, 2002), wie Emotionswissen in Bezug auf Scham, bspw. um diese bei sich selbst zu erkennen, vermittelt. Diese Vermittlung kann Schüler:innen allerdings nur erreichen, wenn diese auch anwesend sind, sodass sie möglichst noch im Grundschulalter einsetzen sollte. Zudem bedarf es Schulung entsprechender Kompetenzen bei den Lehrkräften oder externe Fachpersonen, die diese Vermittlung übernehmen können. Die Sonderpädagogik könnte sowohl für die Schulung von Lehrkräften als auch für die Förderung schambezogener Kompetenzen bei Schüler:innen eine passende Fachdisziplin sein, da, je nach sonderpädagogischem Schwerpunkt, Kompetenzen zu Emotionen und didaktische Kompetenzen vorhanden sind.

Sollte in der Schule trotzdem Schamerleben bei Schüler:innen auftreten, benötigen Lehrkräfte zudem Kompetenzen dies an Mimik oder Verhalten der Schüler:innen zu erkennen, wobei dies, wie in der Arbeit dargestellt nicht eindeutig ist. Zentral ist, dass sowohl sonderpädagogische als auch allgemeine Lehrkräfte erkennen, dass hinter Rückzug, Vermeidung und Aggression Schamerleben stehen kann (Nathanson, 1994). Das Mitdenken der Scham bei entsprechenden Verhaltensweisen erlaubt es, neue Perspektiven auf Problemlagen und daran angelehnte Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln. Angelehnt an genau diesen Gedankengang formulieren Stöhr und Schulze (2023, S. 541) „Wenn beispielsweise Verhalten von Schülerinnen und Schülern mit der ‚Schambrille‘ betrachtet wird, kann es aufgrund des ansteckenden Charakters der Scham möglicherweise sogar einen empathischeren Blick auf zunächst nur schwer nachvollziehbares Verhalten fördern.“ Das heißt, die empathische Scham kann Mitmenschlichkeit fördern (Marks, 2021). Gleichwohl liegt der Fokus darauf, Scham überhaupt als eine hinter Verhalten liegende Emotion *in Betracht zu ziehen* und nicht darauf, jeglichen Verhaltensweisen Schamerleben zugrunde zu legen. Auch sollte nicht der Fehler begangen werden eigenes Schamerleben oder Nicht-Schamerleben auf Schüler:innen zu übertragen, da, wie die Arbeit darstellen könnte, die Neigung zur und die Inhalte der Scham verschieden sein können.

Wie Lehrkräfte konkret mit einer schulischen Schamsituation umgehen können, die sie entweder unbeabsichtigt selbst erzeugt oder die sie beobachtet haben, ist bislang nicht gänzlich zu beantworten. Entsprechend schließen sich an dieser Stelle die Implikationen für die Wissenschaft an.

8.3 Wissenschaftliche Implikationen

An dieser Stelle sollen auf Basis der bisherigen Auseinandersetzung zentrale Implikationen für die Theorie und Forschung zur Scham in sonderpädagogischen Zusammenhängen und im Kontext schulabsenter Verhaltensweisen abgeleitet werden.

Das in Kapitel 2.1.4 hergeleitete theoretische Modell zur Scham ist nicht nur eine Grundlage für (Praxis), Theorie und Forschung, sondern es bedarf auch einer theoretischen Weiterentwicklung, indem es mit anderen theoretischen Bezügen modifiziert wird:

Als Beispiel ist hier das Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (Crick & Dodge, 1994), vor allem in seiner Erweiterung um emotionale Prozesse (Lemerise & Arsenio, 2000), zu nennen. Zentral ist dabei die Frage, inwiefern die Schamneigung die Wahrnehmung von potenziell beschämenden Situationen beeinflusst.

Das entwickelte theoretische Modell zur Scham kann, wie an entsprechender Stelle beschrieben, die Grundlage für eine systematische Theoriebildung und Erforschung der Scham bilden. Aus Perspektive der Sonderpädagogik können bspw. einzelne Zielgruppen in Hinblick auf Schamneigung, Schamerleben sowie (mal)adaptiver Regulations- und Copingstrategien untersucht werden. Wenngleich es Forschung zu Scham bei Menschen mit Beeinträchtigungen, chronischen oder progredienten Erkrankungen und psychischen Störungen gibt (s. Kapitel 2.2), fehlen sonderpädagogische Perspektiven, vor allem bezogen auf den Schulkontext, fast gänzlich, sodass sich hier ein großes Forschungsfeld eröffnen ließe.

Für den Schulkontext drängt sich – über sonderpädagogische Kontexte hinausgehend – vor allem die Frage nach Möglichkeiten zur Förderung adaptiver Strategien bei Schamerleben auf Schüler:innenebene auf. In diesem Zusammenhang wären auch Handlungsstrategien für Lehrkräfte, um mit Schamsituationen in der Schule umzugehen, zu untersuchen. Beides könnte zur Prävention schulabsenter Verhaltensweisen einen Beitrag leisten.

Das auf den Ergebnissen des ersten Studienteils basierende Modell zur Entstehung schulmeidenden Verhaltens unter Beachtung des Schamerlebens (s. Kapitel 8.1) sollte auf Basis einer Replikation dieser Studie an einem größeren Sample weiterentwickelt werden, nicht nur um die Rolle der Scham zu bestätigen, sondern ausdrücklich auch, um weitere Aspekte (wie die autismusbedingte Überforderung) zu identifizieren, die nicht oder weniger mit Scham in Verbindung stehen. Gleichzeitig bietet sich auch eine Ausweitung auf die Absentismusformen des Schulschwänzens und der Zurückhaltung an. Wenngleich das Schulschwänzen bislang weniger mit Emotionen in Verbindung gebracht wird, wäre die Rolle der Scham auch hier zu hinterfragen, vor allem unter Beachtung dessen, dass externalisierende Störungen ebenfalls mit Scham verbunden sein können.

Im ersten Studienteil zeigte sich der Nicht-Umgang von Lehrkräften mit den Problemlagen der Schüler:innen als relevanter Faktor zur Entstehung des schulabsenten

Verhaltens. Entsprechend wären Studien zur Problemwahrnehmung von Lehrkräften wünschenswert, v. a. im Hinblick auf die Frage, welche Faktoren entscheiden, ob eine Lehrkraft ein geschildertes Problem für bedeutsam hält und handelt. Die Ergebnisse des zweiten Studienteils machen deutlich, dass Scham auch als aufrechterhaltender Faktor schulabsenten Verhaltens untersucht werden sollte.

Zu all diesen Aspekten scheint weiterhin eine qualitativ orientierte Forschung zur Fundierung notwendig, der quantitative Studien folgen können, um die entwickelten Hypothesen und Theorien zu testen. In Bezug auf die Verknüpfung von Scham und schulabsenten Verhaltensweisen bietet sich perspektivisch bspw. die Entwicklung und Prüfung verschiedener Strukturgleichungsmodelle an.

8.4 Methodenkritik und Limitationen

Wie in Kapitel 6.3 erläutert ist die kritische Hinterfragung von wissenschaftlichen Ergebnissen ein wesentlicher Teilaspekt guter wissenschaftlicher Praxis (Döring, 2023). Deshalb soll im Folgenden eine Reflexion anhand der Gütekriterien qualitativer Forschung nach Steinke (2013) erfolgen. Im Anschluss werden weitere Hinweise zur methodenkritischen Diskussion transparent dargestellt.

Das erste Gütekriterium bildet die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, die realisiert werden kann über die Dokumentation des Forschungsprozesses, die Interpretation in Gruppen und die Anwendung kodifizierter Verfahren (Steinke, 2013). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde die Gesamtheit des Forschungsprozesses transparent dokumentiert, d. h. die Erhebungsmethode, die Entwicklung der Leitfäden, die Transkriptionsregeln, die Transkripte (mit Kennzeichnung, wer die Äußerung getätigt hat), die Auswertungsmethode und ihre Umsetzung können in Kapitel 6, ergänzt um den Anhang, nachverfolgt werden. Eine Interpretation in Gruppen fand aufgrund des Kontextes einer Qualifikationsarbeit nicht statt. Allerdings wurden Auszüge der Ergebnisse mit Kolleg:innen diskutiert. Bei allen angewendeten Methoden (PZI, Gruppendiskussion, qualitative Inhaltsanalyse) handelt es sich um kodifizierte Verfahren. Das zweite Gütekriterium ist die Indikation des Forschungsprozess (Steinke, 2013). Alle methodischen Entscheidungen wurden in Kapitel 6 begründet

und im Rahmen des Forschungsvorhabens als angemessen beurteilt. Die einzige in diesem Zusammenhang zu nennende Schwäche ist, dass in den Interviews nach Gelingensbedingungen des Schulbesuchs gefragt wurde, dabei aber das Thema Scham nicht explizit eingebunden wurde. So antworteten die Teilnehmer:innen zwar möglicherweise unter Einfluss der vorherigen Auseinandersetzung zur Emotion Scham, passender wäre es trotzdem gewesen, konkret vor dem Hintergrund der Scham nach Gelingensbedingungen zu fragen. In den Gruppendiskussion wurde z. T. vom Leitfaden abgewichen, sodass hier Uneinheitlichkeit dahingehend besteht, ob Fragen direkt in Zusammenhang mit der Scham oder davon abweichend gestellt wurden.

Drittes Kriterium bildet die empirische Verankerung (Steinke, 2013). Hier ist erneut die Verwendung von kodifizierten Verfahren zu nennen. Das aus Studienteil 1 entwickelte Modell ist ausreichend mit den Daten verankert. Besonders ist darauf hinzuweisen, dass das Modell ausdrücklich zwei Entwicklungsprozesse schulmeidenden Verhaltens darstellt, von dem eines in seinen Grundzügen von der Scham unabhängig ist. Eine kommunikative Validierung wurde im Rahmen dieser Qualifikationsarbeit nicht vorgenommen. Das vierte Kriterium umfasst die Limitationen und bezieht sich vor allem darauf, die Grenzen einer entwickelten Theorie herauszustellen (Steinke, 2013). Es ist darauf hinzuweisen, dass das Modell zur Entstehung schulmeidenden Verhaltens auf lediglich drei Fällen basiert. Positiv hervorzuheben ist, dass innerhalb des Modells eine gewisse Kontrastierung (in Hinblick auf hohes Schamerleben vs. wenig Relevanz von Schamerleben) enthalten ist. Zu ergänzen ist, dass sich die Themenstellung dieser Arbeit auf schulabsente Verhaltensweisen im Allgemeinen bezieht, das Modell aber nur Aussagekraft in Hinblick auf schulmeidendes Verhalten hat, da im Sample keine anderen Formen schulabsenten Verhaltensweisen auftraten. Dies könnte am Fokus auf von der Schulpflicht befreiten Kinder und Jugendliche liegen. Der Prozess der Schulpflichtbefreiung, auf den in dieser Arbeit nicht näher eingegangen wurde, setzt laut Berichten einzelner Teilnehmenden ein massives Engagement der Eltern voraus, die bei Aufsuchen der Webschule wiederum ein Interesse daran haben, dass ihr Kind trotzdem einen Schulabschluss erlangt. Schüler:innen, welche die Schule schwänzen oder von den Eltern zurückgehalten werden, sind damit möglicherweise weniger die Zielgruppe der Webschulen. Fünftes Gütekriterium bildet die Kohärenz (Steinke, 2013). Grundsätzlich sind das

entwickelte Kategoriensystem beider Studienteile und das Modell aus Studienteil 1 kohärent und es wird auf Widersprüche hingewiesen. Es ist aber anzumerken, dass innerhalb des Materials weitere Widersprüche vorliegen, z. B. unterschiedliche Aussagen von Kinder/Jugendlichem und den Eltern, die aber nicht relevant für die Zielstellung der Arbeit waren und deshalb nicht weiterbearbeitet wurden. So sind innerhalb des Materials weitere inhaltliche Stränge, die unter Fokus auf eine andere Themenstellung, bearbeitet werden könnten. Das sechste Gütekriterium ist die Relevanz (Steinke, 2013). Die Relevanz der Fragestellungen wurde in Kapitel 5 herausgestellt und die methodischen Entscheidungen basieren auf diesen Fragestellungen. Entsprechend sind auch die Ergebnisse relevant und sind, wie in der inhaltlichen Diskussion dargestellt, anschlussfähig an den Theorie- und Forschungsstand. Das letzte Gütekriterium bildet die reflektierte Subjektivität, zu der Steinke (2013) die Selbstbeobachtung, Reflexion der persönlichen Voraussetzungen, Reflexionen während des Eintritts ins Feld und eine Vertrauensbeziehung zwischen Forscher:in und befragten Personen zählt. In Studienteil 1 konnte das Vorgespräch mit den Interviewpartner:innen für eine Vertrautheit sorgen, sodass alle Interviewten sich öffneten, wenngleich die Interviewsituation ungewohnt zu sein schien. Im Studienteil 2 zeigten sich Unterschiede zwischen den beiden Gruppendiskussionen, die einer Reflexion bedürfen. Die Teilnehmenden der Schulberatung zeigten sich dem Thema sehr befürwortend und interessiert gegenüber, unter den Lehrkräften hingegen gab es einzelne Teilnehmende, die dem Thema kritisch gegenüberstanden. Das wurde von den anderen Teilnehmenden zwar zum Teil abgefangen, indem kritische Äußerungen kommentiert wurden, aber diese Stimmung führte dazu, dass die Diskussion nicht die Tiefe erreichte wie in der Beratungsdiskussion. Ein Teil der Teilnehmer:innen tat sich schwer darin, Scham als einen Faktor zu betrachten, da sie gemäß ihrer Aussagen nicht wissen könnten, wer von den Schüler:innen sich schäme und Absentismus ohnehin auf mehreren Faktoren basiere. Es machte durch verschiedene Äußerungen den Eindruck, als würde die Forschung als unnötig betrachtet oder eine negative Darstellung von Lehrkräften fokussieren. Hinzukam, dass die Gruppendiskussion der Lehrkräfte nach Unterrichtschluss stattfanden und die Lehrkräfte eigentlich am Ende des Schultages standen, d. h. möglicherweise erschöpft waren und nach Hause wollten. So näherten sie sich der Emotion Scham nicht durch eine selbstinitiierte

Auseinandersetzung mit der vorgelegten Definition an, was eine mögliche weitere Erklärung für die – im Vergleich zur Gruppe der Beratenden – oberflächliche Diskussion sein könnte. Schlussendlich lässt sich vermuten, dass die Stimmung innerhalb der Gruppendiskussion Ausdruck einer Belastung von Lehrkräften ist und Lehrkräfte aufgrund ihrer konkreten Involvierung in den Bildungsprozess das Thema Scham eher abwehren als Beratende. Trotzdem konnten aus der Diskussion wertvolle Erkenntnisse gezogen werden, vor allem mit dem Fokus, dass das Schamerleben als Ursache nicht überbewertet werden sollte.

Zum Ende der Methodenkritik sollen noch einige weitere Aspekte erläutert werden: Das Schamerleben kann im erstem Studienteil in den beiden Fällen (Fall 1 und 3), in denen Scham eine Rolle zu spielen scheint, nicht klar von den vorliegenden internalisierenden Störungen abgegrenzt werden. Die Aussagen der Teilnehmenden beziehen sich zwar überwiegend auf die Scham, im Gesamtzusammenhang, der sich über die Kategorien so nur in Ansätzen abbilden lässt, erscheint es jedoch so, dass sie die gesamte emotionale Situation beschreiben, in der Scham vor allem nicht von Angst abgrenzbar ist. Gleichzeitig war das Vorliegen von psychischen Störungen im Sample zu erwarten, sodass Scham kaum unabhängig davon betrachtet werden kann. Dennoch wird der Scham eine Relevanz zugeschrieben, sie ist aber verknüpft mit weiteren Aspekten. Bei Fall 2 ergibt sich, wie im Rahmen der inhaltlichen Diskussion ausgeführt, die Schwierigkeit, dass nicht sicher gesagt werden kann, ob Schamerleben vorliegt. Trotzdem ist dieser Fall hilfreich, weil er die Rolle der Scham bei schulabsenten Verhaltensweisen in Frage stellt, was ein relevanter Bestandteil der Forschung ist.

Die Teilnehmenden der Schulberatung und der Lehrkräfte aus der sonderpädagogischen Bildungseinrichtung und alternativer Beschulung haben viele Erfahrungen mit schulabsenten Verhaltensweisen. Sie treten in Schulkarrieren aber nur dann auf, wenn Problemlagen vorliegen. Damit gerät aus dem Fokus, dass viele Schüler:innen mit weniger Problemen die eigene Schullaufbahn beschreiten. Die vorliegende Studie basiert, auch aufgrund ihres sonderpädagogischen Hintergrundes, grundsätzlich auf der Betrachtung nicht gelingender Schullaufbahnen.

Die Implikationen, die daraus für die Regelschulen abgeleitet werden, basieren damit auf einer sonderpädagogischen Perspektive und würden möglicherweise anders aussehen, wenn die gleichen Forschungsergebnisse vor dem Hintergrund der allgemeinen Schulpädagogik eingeordnet werden würden.

9 Schlussworte

Die vorliegende Arbeit verfolgte zwei Ziele. Zum einen sollten die Rolle der Scham bei schulabsenten Verhaltensweisen und daraus resultierende Gelingensbedingungen empirisch untersucht werden, um neben Implikationen für Praxis und Forschung auch einen theoretischen Beitrag zur Auseinandersetzung um die Genese schulabsenten Verhaltens zu leisten. Zum anderen sollte das Thema Scham für die Sonderpädagogik aufgearbeitet werden. Im Verlaufe der Arbeit konnten beide Ziele erreicht werden. So wurde im Kapitel zur sonderpädagogischen Annäherung an die Scham zunächst ein kognitivistisch geprägtes Verständnis dieser Emotion nachgezeichnet und unter Beachtung verschiedener Konstrukte ein Prozessmodell zur Scham entwickelt. Daraufhin wurde der Theorie- und Forschungsstand zur Scham bei Menschen mit Beeinträchtigungen, progredienten oder chronischen Erkrankungen und psychischen Störungen sowie zur Scham im Handlungsfeld Schule dargestellt. Schließlich konnten alle drei Themen zu einer sonderpädagogischen Perspektive auf die Scham zusammengeführt werden.

Die Auseinandersetzung mit Scham im schulischen Kontext machte deutlich, dass Scham etwas über den einzelnen Menschen Hinausgehendes ist. So gibt es Hinweise darauf, dass die Beschämung anderer Menschen eine mögliche Reaktion auf eigenes Schamerleben ist. Entsprechend unterliegen insbesondere Beschämungsprozesse einer Dynamik, die für eine ganzheitliche Sichtweise auf das Thema Scham zu beachten ist. Dies eröffnet im Schulkontext eine schamorientierte Betrachtung von Bullying und bedarf weiterer theoretischer und empirischer Auseinandersetzung. Das Thema Bullying zeigte sich auch in der durchgeführten empirischen Studie als wesentlicher Aspekt. So konnte ein vorläufiges Modell zur Entstehung von schulmeidenden Verhaltensweisen entwickelt werden, wobei sich zeigte, dass die Vermeidung von Schule aufgrund einer wahrgenommenen Bedrohung durch antizipierte Scham und Beschämung für einige Schüler:innen im Zentrum des schulabsenten Verhaltens steht. Die Bedeutung einer Replikation der Studie an einem größeren, vor allem um die Absentismusform des Schulschwänzens ergänzten Sample(s) wurde herausgestellt und praktische Konsequenzen hergeleitet. Diese heben u. a. die Stärkung schulischer

Beziehungen und die Individualisierung von Unterricht und Schule als bedeutsam hervor.

Bei der hier durchgeführten empirischen Studie zur Scham bei schulabsenten Verhaltensweisen handelt es sich zunächst um die Untersuchung *einer* Emotion. Gleichzeitig, so konnte die sonderpädagogische Annäherung an die Emotion Scham verdeutlichen, ist die Scham mit einer Vielzahl psychologischer, pädagogischer und gesellschaftlicher Prozesse verwoben. Das Mitdenken und Beachten der Scham hat damit in sonderpädagogischer Theorie, Forschung und Praxis vielmehr das Potenzial eine spezifische Haltung als ein singuläres Interesse zu sein. Dies ist äquivalent zu dem, was Haas (2013) für Schulen an sich als „schamsensible Schul- und Unterrichtskultur“ (S. 146) bezeichnet.

Aus einer schamorientierten Perspektive auf sonderpädagogische Prozesse zu blicken, heißt, die beteiligten Menschen und den (möglichen) Schmerz hinter ihrem Verhalten zu sehen. Dieser Blickwinkel erlaubt im Kern eine verstehende, wohlwollende und verzeihende Haltung in der sonderpädagogischen Arbeit. Um den Kreis zum Beginn dieser Dissertationsschrift zu schließen, soll noch einmal die Metaphorik von Scham als unerwünschter Gast aufgegriffen werden. Die vorliegende Arbeit konnte zeigen, *dass der unerwünschte Gast vor allem dann Probleme bereitet, wenn er dauerhaft einzieht oder Menschen sich stetig vor seinem Besuch fürchten. Dass er ab und zu mal vorbeischaut, ist dem Menschen und seinen Beziehungen jedoch sehr dienlich, sodass auch seine stetige Abwesenheit problembehaftet sein kann. Eine an der Scham orientierte Sonderpädagogik kann (1) dem Gast einen Namen geben, (2) an der einen oder anderen Stelle nicht zwingend notwendige Besuche vermeiden, (3) Strategien des Umgangs mit diesem Gast fördern und (4) beim Wegwischen einiger seiner sandigen Spuren in der Wohnung unterstützen.*

10 Quellenverzeichnis

aan het Rot, M., Moskowitz, D. S. & de Jong, P. J. (2015). Intrapersonal and Interpersonal Concomitants of Facial Blushing during Everyday Social Encounters. *PLOS ONE*, 10: e0118243. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0118243>

Adamson, L. (2024). Fear and shame: students' experiences in English-medium secondary classrooms in Tanzania. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45, 3275–3290. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2093357>

Alanko, K., Söderberg, P., Lagerström, M., Laakso, M.-J. & Junttila, N. (2025). The Association Between Social Outsiderhood and School Absence is Mediated by Internalizing Symptoms. *School Mental Health*, 17, 1041–1053. <https://doi.org/10.1007/s12310-025-09793-8>

Albers, V. & Ricking, H. (2018). Elternbedingter Schulabsentismus – Begriffe, Strukturen, Dimensionen. Eine theoretische Annäherung an die Thematik „Zurückhalten“ im Kontext von Schulabsentismus. In H. Ricking & K. Speck (Hrsg.), *Schulabsentismus und Eltern* (S. 9–26). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18585-5>

Åslund, C. Starrin, B., Leppert, J. & Nilsson, K. W. (2009). Social Status and Shaming Experiences Related to Adolescent Overt Aggression at School. *Aggress Behav*, 35. <https://doi.org/10.1002/ab.20286>

Ávila-Toscano, J. H., Vargas-Delgado, L. J., Badillo Cantillo, C. D., Rodríguez Márquez, D. C. & Sánchez Anillo, R. S. (2024). Negative Emotions in The Mathematics Classroom: Shame and Humiliation Amongst High School Students. *International Journal of Emotional Education*, 16, 73–89. <https://doi.org/10.56300/SRGP3762>

Barnowski-Geiser, W. (2022). *Krankheitsscham – die verborgene Emotion. Erkennen, verstehen, helfen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Barta, T. & Kiropoulos, L. (2023). The Mediating Role of Stigma, Internalized Shame, and Autonomous Motivation in the Relationship Between Depression, Anxiety and Psychological Help-Seeking Attitudes in Multiple Sclerosis. *International Journal of Behavioral Medicine*, 30, 133–145. <https://doi.org/10.1007/s12529-022-10078-6>

- Baskerville, D. (2021). Truancy begins in class: student perspectives of tenuous peer relationships. *Pastoral Care in Education*, 39, 108–124.
<https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1788125>
- Beduna, K. N. & Perrone-McGovern, K. (2019). Recalled Childhood Bullying Victimization and Shame in Adulthood: The Influence of Attachment Security, Self-Compassion, and Emotion Regulation. *Traumatology*, 25, 21–32.
<https://doi.org/10.1037/trm0000162>
- Bennett, D. S., Hersh, J., Herres, J. & Foster, J. (2016). HIV-Related Stigma, Shame, and Avoidant Coping: Risk Factors for Internalizing Symptoms Among Youth Living with HIV? *Child Psychiatry Hum Dev*, 47, 657–664. <https://doi.org/10.1007/s10578-015-0599-y>
- Bibby, T. (2002). Shame: an emotional response to doing mathematics as an adult and a teacher. *British Educational Research Journal*, 28, 705–721.
- Birkett, M., Russell, S. T. & Corliss, H. L. (2014). Sexual-Orientation Disparities in School: The Mediation Role of Indicators of Victimization in Achievement and Truancy Because of Feeling Unsafe. *American Journal of Public Health*, 104, 1124–1128.
- Bizzari, V. & Spremberg, A. (2019). Shame as a Resonant Emotion. The Case of Autism Spectrum Disorder. *Revista De Filosofia Aurora*, 31, 695–711.
<http://doi.org/10.7213/1980-5934.31.054.DS02>
- Bleakely, P. & Bleakely C.-I. (2019). The Data of Deviance: Disintegrative Shaming and Exclusion in Queensland Schools. *Interchange*, 50, 537–548.
<https://doi.org/10.1007/s10780-019-09374-0>
- Blumenthal, S.-F. (2014). *Scham in der schulischen Sexualaufklärung. Eine pädagogische Ethnographie des Gymnasialunterrichts* (Dissertation). Wiesbaden: Springer VS.
- Blumenthal, S.-F. & Damrow, M. (2017). Tabus in der Sexualaufklärung. Wie Scham das Sprechen über Sexualität prägt. *Erziehung und Unterricht*, 167, 44–50.
- Braithwaite, J. (1989). *Crime, shame, and reintegration*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brar, V. (2024). Sins of the Father: Exploring Shame as an Ethical Pedagogy to Advance British Columbia's K-12 Settler Students Towards Reconciliation. *Philosophical Inquiry in Education*, 31, 28–42. <https://doi.org/10.7202/1112309ar>

Breidenstein, G. & Rademacher, S. (2011). Gespielter Ernst: Schulische Interaktion zwischen Hohn, Spott und Scham. In A. Aßmann & J.-O. Krüger (Hrsg.), *Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie* (S. 123–141). Weinheim u.a.: Juventa-Verl.

Breitenbach, E. (2021). *Psychologie in der Heil- und Sonderpädagogik* (2., überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Brennan, M. E., Bell, K., Hamid, G., Gilchrist, J. & Gillingham, J. (2023). Consumer experiences of shame in clinical encounters for breast cancer treatment. “Who do you think you are – Angelina Jolie?”. *The Breast*, 72: 103587. <https://doi.org/10.1016/j.breast.2023.103587>

Brodersen, G. & Castello, A. (2022). *Schulangst. Pädagogische Förderung im Alltag*. Stuttgart: Kohlhammer.

Broekhof, E., Bos, M. G. N. & Rieffe, C. (2021). The Roles of Shame and Guilt in the Development of Aggression in Adolescents With and Without Hearing Loss. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 49, 891–904. <https://doi.org/10.1007/s10802-021-00769-1>

Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Brown, J. H. & Clarey, A. M. (2012). The Social Psychology of Disintegrative Shaming in Education. *J. Drug Education*, 42, 229–253. <https://doi.org/10.2190/DE.42.2.g>

Büchner, R., Cornel, H. & Fischer, S. (2018). *Gewaltprävention und soziale Kompetenzen in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.

Carl von Ossietzky Universität (2024). *Ordnung über die Grundsätze zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*. Nichtamtliche Lesefassung (inklusive der vom Senat am 06.12.2023 und am 06.11.2024 beschlossenen Neuerungen). Verfügbar unter: <https://uol.de/fileadmin/studium/download/pamt/uni-oldenburg-am2021-068-ordnung-grundsaeetze-sicherung-guter-wiss-praxis.pdf>

Clapton, N. E., Williams, J. & Jones, R. S. P. (2018). The role of shame in the development and maintenance of psychological distress in adults with intellectual disabilities: A narrative review and synthesis. *J Appl Res Intellect Disabil.*, 31, 343–359. <https://doi.org/10.1111/jar.12424>

Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung* (3., neu bearbeitete und erweiterte Aufl.). Heidelberg: »Edition S«.

Corradi, G., Leon, L., Theirs, C., García-Garzón, E., Clemente, D. & Barrada, J. R. (2023). Negative experiences with public bathrooms and chronic illness-related shame. *Neurol Urodyn*, 42, 539–546. <https://doi.org/10.1002/nau.25118>

Coughlan, G. & Clarke, A. (2002). Shame and burns. In P. Gilbert & J. Miles (Eds.), *Body Shame. Conceptualisation, Research and Treatment* (pp. 155–170). London & New York: Routledge.

Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.

Culp, M. E. & Jones, S. K. (2020). Shame in Music Education. Starting the Conversation and Developing Resilience. *Music Educators Journal*, 106 (4), 36–42. <https://doi.org/10.1177/0027432120906198>

Dahl, P. (2016). Factors Associated With Truancy: Emerging Adults' Recollections of Skipping School. *Journal of Adolescent Research*, 31, 119–138. <https://doi.org/10.1177/0743558415587324>

Darwin, C. (2013; first published 1890). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139833813>

Datler, W. & Wininger, M. (2016). Psychoanalytische Zugänge. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 55–60). Stuttgart: UTB: Klinkhardt.

Davidson, D., Hilvert, E., Misiunaite, I. & Giordano, M. (2018). Proneness to Guilt, Shame, and Pride in Children with Autism Spectrum Disorders and Neurotypical Children. *Autism Research*, 11, 883–892.

Davidson, B., Vanegas, S. B. & Hilvert, E. (2017). Proneness to Self-Conscious Emotions in Adults With and Without Autism Traits. *J Autism Dev Disord*, 47, 3392–3404. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3260-8>

Davies, L., Randle-Phillips, C., Russell, A. & Delaney, C. (2021). The relationship between adverse interpersonal experiences and self-esteem in people with intellectual disabilities: The role of shame, self-compassion and social support. *J Appl Res Intellect Disabil.*, 34, 1037–1047. <https://doi.org/10.1111/jar.12844>

Demmerling, C. (2009). Philosophie der Scham. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Scham* (S. 75–101). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Denzin, N. K. (1978). *THE RESEARCH ACT. A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (Second Edition). New York u.a.: McGraw-Hill.

DGPS (Hrsg.). (2019). *Richtlinien zur Manuskriptgestaltung* (5., aktualisierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02954-000>

Dorahy, M. J. (2020). Zur Psychodynamik der Scham bei missbrauchte Erwachsenen. In R. Vogt (Hrsg.), *Scham und Schuld bei traumatisierten Menschen. Beschämen und Beschuldigen als Machtmittel zwischenmenschlicher Gewalt* (S. 39–54). Berlin: Lehmanns Media.

Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl.). Heidelberg: Springer.

Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Marburg. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1077320221/34>

Duarte, C. & Pinto-Gouveia, J. (2017). Can Self-Reassurance Buffer against the Impact of Bullying? Effects on Body Shame and Disordered Eating in Adolescence. *J Child Fam Stud*, 26, 998–1006. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0624-1>

Duarte, C., Pinto-Gouveia, J. & Stubbs, R. J. (2017). The prospective associations between bullying experiences, body image shame and disordered eating in a sample of adolescent girls. *Personality and Individual Differences*, 116, 319–325. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.003>

Dunkake, I. (2010). *Der Einfluss der Familie auf das Schulschwänzen. Theoretische und empirische Analysen unter Anwendung der Theorien abweichendes Verhaltens* (Dissertation). Wiesbaden: VS.

Ekströmer, A.-S. (2002). Body shame in children who have bowel disorders. In P. Gilbert & J. Miles (Eds.), *Body Shame. Conceptualisation, Research and Treatment* (pp. 171–185). London & New York: Routledge.

Ellger-Rüttgardt, S. L. (2016). Historischer Überblick. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 17–27). Stuttgart: UTB: Klinkhardt.

Enderle, C. (2025a). “So That You Can Feel Well”: Perspectives of Students with Social, Emotional and Behavioral Difficulties on Factors that Support School Attendance. *School Mental Health*, 17, 935–956. <https://doi.org/10.1007/s12310-025-09764-z>

Enderle, C. (2025b). Subjektive Sichtweisen von Jugendlichen mit Verhaltensschwierigkeiten: Was sind unterstützende Faktoren bei der Bewältigung von Schulbesuchsproblemen? *Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 7, 16–36. <https://doi.org/10.35468/6178>

Escario, J.-J., Giménez-Nadal, J. I. & Wilkinson, A. V. (2022). Predictors of adolescent truancy: The importance of cyberbullying, peer behavior, and parenting style. *Children and Youth Services Review*, 143: 106692. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106692>

Feldhaus, M., Rau, M., Ricking, H. & Sälzer, R. (2025). Schulabsentismus aus einer humanökologischen Perspektive – aktuelle Analysen mit PISA 2022. *ZfE*, 28, 781–804. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01292-5>

Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.

Filipello, P., Buzzai, C., Messina, G., Maffoda, A. V. & Sorrenti, L. (2020). School Refusal in Students with Low Academic Performances and Specific Learning Disorder. The Role of Self-Esteem and Perceived Parental Psychological Control. *International Journal of Disability. Development and Education*, 67, 592–607. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1626006>

Fischer, A.-C., Dunkake, I. & Ricking, H. (2022). Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung an Schulen zu Risikofaktoren bei Schulangst. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 50, 447–456. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000880>

Fischer, J. (2020). *Der Zusammenhang von Rechtschreib-Scham und Rechtschreib-Leistung – Eine Untersuchung bei Neuntklässler:inne:n in Baden-Württemberg* (Dissertation Pädagogische Hochschule Weingarten). Verfügbar unter: <https://hsbwgt.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/408/file/DissertationJuliaFischerPublikationfinal.pdf>

Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (3., aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS.

Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (2016). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (10. Aufl., S. 13–29). Reinbek: Rowohlt.

Fowke, A., Ross, S. & Ashcroft, K. (2012). Childhood Maltreatment and Internalized Shame in Adults with a Diagnosis of Bipolar Disorder. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 19, 450–457. <https://doi.org/10.1002/cpp.752>

Frey, N. & Fisher, D. (2008). The Under-Appreciated Role of Humiliation in the Middle School. *Middle School Journal*, 39, 4–12.

Frydendal, S. & Thing, L. F. (2020). A shameful affair? A figurational study of the change room and showering culture connected to physical education in Danish upper secondary schools. *Sport, Education and Society*, 25, 161–172. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1564654>

Gaziel-Guttman, M., Anaki, D. & Mashal, N. (2023). Social Anxiety and Shame Among Young Adults with Autism Spectrum Disorder Compared to Typical Adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53, 2490–2498. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05526-x>

Gilbert, P. (1998). What Is Shame? Some Core Issues and Controversies. In P. Gilbert & B. Andrews (Eds), *Shame. Interpersonal Behavior, Psychopathology, and Culture* (pp. 3–38). New York & Oxford: Oxford University Press.

Gilbert, P. & McGuire, M. (1998). Shame, Status, and Social Roles: Psychobiology and Evolution. In P. Gilbert & B. Andrews (Eds.), *Shame. Interpersonal Behavior, Psychopathology, and Culture* (pp. 99–125). New York & Oxford: Oxford University Press.

Gilbert, P. & Miles, J. (Eds.). (2002). *Body Shame. Conceptualisation, Research and Treatment*. New York: Routledge.

González, C., Sanmartín, R., Vicent, M., Inglés, C. J., Aparicio-Flores, M. P. & García-Fernández, J. M. (2018). Academic self-attributions for success and failure in mathematics and school refusal. *Psychol. Schs.*, 55, 366–376. <https://doi.org/10.1002/pits-22117>

González, C., Díaz-Herrero, A., Vicent, M., Sanmartín, R., Pérez-Sánchez, A. M. et al. (2019). Subtyping of Adolescents with School Refusal Behavior: Exploring Differences Across Profiles in Self-Concept. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16: 4780. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234780>

González, C., Giménez-Miralles, M., Vicent, M., Sanmartín, R., Quiles, M. J. et al. (2021). School Refusal Behaviour Profiles and Academic Self-Attributions in Language and Literature. *Sustainability*, 13: 7512. <https://doi.org/10.3390/su13137512>

Goodman, J. F. & Cook, B. I. (2019). Shaming school children: A violation of fundamental rights? *Theory and Research in Education*, 17 (1). <https://doi.org/10.1177/1477878518817377>

Götzl, T., Zirngibl, A. und Pekrun, R. (2004). Lern- und Leistungseemotionen von Schülerinnen und Schülern. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben Erkenntnisse und Ergebnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 49–66). Bern: Haupt AG.

Goyal, A. K., Bakshi, J., Panda, N. K., Kapoor, R., Vir, D., Kumar, K. et al. (2024). Shame and Stigma Over Long-Term Survival in Postoperative Cases of Head and Neck Cancer. *J. Maxillofac. Oral Surg.*, 23, 1057–1062. <https://doi.org/10.1007/s12663-023-01931-6>

Greenwald, D. F. & Harder, D. W. (1998). Domains of Shame. Evolutionary, Cultural, and Psychotherapeutic Aspects. In P. Gilbert & B. Andrews (Eds.), *Shame. Interpersonal Behavior, Psychopathology, and Culture* (pp. 225–245). New York & Oxford: Oxford University Press.

Grinshteyn, E. & Yang, T. (2017). The Association Between Electronic Bullying and School Absenteeism Among High School Students in the United States. *Journal of School Health*, 87, 142–149.

Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2, 271–299.

Gubbels, J., van der Put, C. E. & Assink, M. (2019). Risk Factors of School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 1637–1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>

Haas, D. (2013). *Das Phänomen Scham. Impulse für einen lebensförderlichen Umgang mit Scham im Kontext von Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.

Haas, D. (2011). Roter Kopf ... gesenkter Blick – was Lehrkräfte über Scham wissen sollten. *Theo Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 10, 109–115.

Hack, C. (2019). Scham und Beschämung im Erleben körperlicher Erkrankung und medizinischer Behandlung. *psychosozial*, 42, 61–73.

Hafenger, B. (2013). *Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen. Beschämung in der Pädagogik*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Hafenger, B. (2014). Beschämende (Schul-)pädagogik – Problemhorizont und Lösungswege. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S. 207–216). Opladen u. a.: Barbara Budrich.

Hamadi, S. E., Havik, T. & Holen, S. (2025). “Too little, too late”: youth retrospectives on school attendance problems and professional support received. *Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry* 4: 1595289. <https://doi.org/10.3389/frcha.2025.1595289>

Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS.

Hell, D. (2021). *Lob der Scham. Nur wer sich achtet, kann sich schämen* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Gießen: Psychosozial Verlag.

Herz, B. & Heuer, S. (2014). Eine Pädagogik der Beschämung? Emotionale Gewalt als Disziplinartechnik. *VHN*, 38, 246–249. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art21d>

Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G. & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26, 8–34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>

Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *ZfH*, 63, 312–322.

Hutzell, K. L. & Payne, A. A. (2012). The Impact of Bullying Victimization on School Avoidance. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 10, 370–385.

<https://doi.org/10.1177/1541204012438926>

Hutzell, K. L. & Payne, A. A. (2018). The Relationship Between Bullying Victimization and School Avoidance: An Examination of Direct Associations, Protective Influence, and Aggravating Factors. *Journal of School Violence*, 18, 210–226.

<https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1296771>

Hilgers, M. (2013). *Scham. Gesichter eines Affekts* (4. erweiterte Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht).

Hillier, A. & Allinson, L. (2002a). Beyond expectations. Autism, understanding embarrassment, and the relationship with theory of mind. *Autism*, 6, 299–314.

Hillier, A. & Allinson, L. (2002b). Understanding Embarrassment Among Those with Autism: Breaking Down the Complex Emotion of Embarrassment Among Those with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 583–592.

Hogue, C. M., Fry, M. D. & Iwasaki, S. (2019). The Impact of the Perceived Motivational Climate in Physical Education Classes on Adolescent Greater Life Stress, Coping Appraisals, and Experience of Shame. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 8, 273–289. <https://doi.org/10.1037/spy0000153>

Holodynski, M. (2006). *Emotionen – Entwicklung und Regulation*. Heidelberg: Springer Medizin.

Holodynski, M. & Kronast, S. (2009). Shame and Pride: Invisible Emotions in Classroom Research. In B. Röttger-Rössler & H. J. Markowitsch (Eds.), *Emotions as Biocultural Processes* (pp. 371–394). New York: Springer Science+Business Media.

Hughes, R., Fleming, P. & Henshall, L. (2020). Shame, self-discrepancies and adjustment after acquired brain injury. *Brain Injury*, 24, 1061–1067.

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. *FQS*, 18: Art. 2.

Hutchinson, P. & Dhairyawar, R. (2018). Shame and HIV: Strategies for addressing the negative impact shame has on public health and diagnosis and treatment of HIV. *Bioethics*, 32, 68–76. <https://doi.org/10.1111/bioe.12378>

Immenschuh, U. & Marks, S. (2014). *Scham und Würde in der Pflege: ein Ratgeber*. Frankfurt a. M.: Mabuse.

Ingul, J. M. & Nordahl, H. M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: what differentiates anxious school attenders from non-attenders? *Annals of General Psychiatry* 12: 25. <https://doi.org/10.1186/1744-859X-12-25>

Inagaki, S., Matsuda, T., Muramae, N., Abe, K. & Kato, K. (2022). Diabetes-related shame among people with type 2 diabetes: an internet-based cross-sectional study. *BMJ Open Diab Res Care*, 10: ee003001. <https://doi.org/10.1136/bmjdr-2022-003001>

Irwin, A., Li, J., Craig, W. & Hollenstein, T. (2019). The Role of Shame in the Relation Between Peer Victimization and Mental Health Outcomes. *Journal of Interpersonal Violence*, 34, 156–181. <https://doi.org/10.1177/0886260516672937>

Izard, C. E. (1991). *The Psychology of Emotions*. New York: Plenum Press.

Jankowski, K. F. & Pfeifer, J. H. (2021). Self-Conscious Emotion Processing in Autistic Adolescents: Over-Reliance on Learned Social Rules During Tasks with Heightened Perspective-Taking Demands May Serve as Compensatory Strategy for Less Reflexive Mentalizing. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 3514–3532. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04808-6>

Jenßen, L., Möller, R., Eilerts, K. & Roesken-Winter, B. (2022). Pre-service primary teachers' shame experiences during their schooling time: characteristics and effects on their subject-choice at university. *Educational Studies in Mathematics*, 110, 435–455. <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10141-1>

Jiang, C., Chen, S. & Jiang, S. (2025). Escape from School: Linking School Climate, Bullying Victimization, Resilience and School Truancy in a Moderated Mediation Model. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 42, 389–397. <https://doi.org/10.1007/s10560-024-00965-0>

Jung, L. A. & Smith, D. (2018). Tear Down Your Behavior Chart. *Educational Leadership*, 76 (1), 12–18.

Kang, C. & Wu, J. (2022). A theoretical review on the role of positive emotional classroom rapport in preventing EFL students' shame: A control-value theory perspective. *Frontiers in Psychology*, 13: 977240. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.977240>

Kearney, C. A., González, C., Graczyk, P. A. & Fornander, M. J. (2019). Reconciling Contemporary Approaches to School Attendance and School Absenteeism: Toward Promotion and Nimble Response, Global Policy Review and Implementation, and Future Adaptability (Part 1). *Frontiers in Psychology*, 10: 2222. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02222>

Kellermann, I. (2012). Emotionen – Formen – Gesten. Ein ethnographischer Blick auf verborgene Dimensionen von Unterricht. *ZfE*, 15, 97–114. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0295-7>

Kellett, S. (2002). Shame-fused acne: A biopsychosocial conceptualization and treatment rationale. In P. Gilbert & J. Miles (Eds.), *Body Shame. Conceptualisation, Research and Treatment* (pp. 135–154). London & New York: Routledge.

Keltner, D. & Harker, L. A. (1998). The Forms and Functions of the Nonverbal Signal of Shame. In P. Gilbert & B. Andrews (Eds.), *Shame. Interpersonal Behavior, Psychopathology, and Culture* (pp. 78–98). New York & Oxford: Oxford University Press.

Ketelaar, L., Wiefferink, C. H., Frijns, J. H. M., Broekhof, E. & Rieffe, C. (2015). Preliminary findings on associations between moral emotions and social behavior in young children with normal hearing and with cochlear implants. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 24, 1369–1380. <https://doi.org/10.1007/s00788-015-0688-2>

Klinge, A. (2009). Die Scham ist nie vorbei! Beschämung im Schulsport – eine sportpädagogische Herausforderung. *Sportunterricht, Schondorf*, 58, 296–301.

KMK / Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994.*

KMK / Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000). *Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von*

Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.06.2000.

Knapstad, M., Øverland, S., Henderson, M., Holmgren, K. & Hensing, G. (2014). Shame among long-term sickness absentees: correlates and impact on subsequent sickness absence. *Scandinavian Journal of Public Health* 41 (1), 96–103.
<https://doi.org/10.1177/140349413500590>

Knollmann, M., Reissner, V., Kiessling, S. & Hebebrand, J. (2013). Differentielle Klassifikation schulvermeidenden Verhaltens. Eine clusteranalytische Untersuchung. *Z Kinder-Jugendpsychiatr. Psychother.* 41, 335–345.
<https://doi.org/10.1024/1422-4917-a000248>

Kohlberg, L. (1976). Moralstufen und Moralerwerb: Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz. In L. Kohlberg & W. Althof (Hrsg.), (1997). *Die Psychologie der Moralentwicklung* (2. Aufl., S. 123–174;). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kohler, B., Bez, S. & Hommel, V. (2020). Scham und Beschämung im Unterricht. Wenn Lernende am liebsten im Boden versinken würden. *Schulmagazin 5-10*, 3, 7–11.

Kohler, B., Hommel, V. & Bez, S. (2020). Spiel, Sport und ganz viel Spaß? Zum Schampotenzial vermeintlich schöner schulischer Momente. *Schulmagazin 5-10*, 3, 12–14.

Krain, R. & Mößle, L. (2019). Tabuthema Scham? Perspektiven für den Religionsunterricht. *ZPTh*, 39, 197–207.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.

Lammers, M. (2016). *Emotionsbezogene Psychotherapie von Scham und Schuld. Das Praxishandbuch*. Stuttgart: Schattauer.

Lamnek, S. (1998). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz. PsychologieVerlagsUnion.

Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.

Landweer, H. (1999). *Scham und Macht. Phänomenologische Untersuchungen zur Sozialität eines Gefühls*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Lazarus, R. S. & Folkman, R. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.

Leahy, D. (2014). Assembling a health[y] subject: risky and shameful pedagogies in health education. *Critical Public Health*, 24, 171–181.

Lee, J. & Kavanaugh, P. R. (2015). Discipline, Shaming and Antisocial Attitude in Philadelphia Middle Schools. *Sociological Spectrum*, 35, 504–517.
<https://doi.org/10.1080/02732173.2015.1064801>

Lemerise, E. A. & Arsenio, W. F. (2000). An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. *Child Development*, 71, 107–118.

Lenzen, C. et al. (2013). Schulabsentismus in Deutschland – Die Prävalenz von entschuldigten und unentschuldigten Fehlzeiten und ihre Korrelation mit emotionalen und Verhaltensauffälligkeiten. *Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat.*, 62, 570–582.

Lenzner, T., Neuert, C. & Otto, W. (2015). *Kognitives Pretesting*. Mannheim: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (GESIS Survey Guidelines).
https://doi.org/10.15465/gesis-sg_010

Lewin, K. (1942). Feldtheorie des Lernens. In K. Lewin, *Kurt-Lewin-Werkausgabe. Band 4. Feldtheorie* (S. 157–185), herausgegeben von C.-F. Graumann. Bern: Huber.

Lewis, H. B. (1971). *Shame and guilt in neurosis*. Intl Universities Pr Inc.

Lewis, M. (1995). *Shame. The Exposed Self*. New York u.a.: The Free Press.

Lewis, M. (1998). Shame and Stigma. In P. Gilbert & B. Andrews (Eds.), *Shame. Interpersonal Behavior, Psychopathology, and Culture* (pp. 126–140). New York & Oxford: Oxford University Press.

Lietzmann, A. (2003). *Theorie der Scham. Eine anthropologische Perspektive auf ein menschliches Charakteristikum*. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/968937446/34>

Lindholdt, L., Svendsen, K., Rothausen, K. W. & Bech, B. H. (2024). Social well-being and problematic school absence among Danish adolescents: A nationwide cross-sectional study. *Scandinavian Journal of Public Health*, 52, 660–667.
<https://doi.org/10.1177/14034948231173176>

Li, Z., Li, B., Tsou Y.-T., Wang, L., Liang, W. & Rieffe, C. (2025). A longitudinal study on moral emotions and psychosocial functioning among preschool children with and without hearing loss. *Development and Psychopathology*, 37, 1821–1832. <https://doi.org/10.1017/S0954579424001408>

Lodnert, G. (2002). Prostate cancer and body shame with special regard to sexual functioning. In P. Gilbert & J. Miles (Eds.), *Body Shame. Conceptualisation, Research and Treatment* (pp. 186–202). London & New York: Routledge.

López-Castro, T., Saraiya, T., Zumberg-Smith, K. & Dambreville, N. (2019). Associations Between Shame and Posttraumatic Stress Disorder: A Meta-Analysis. *Journal of Traumatic Stress*, 32, 484–495. <https://doi.org/10.1002/jts.22411>

Lüders, C. & Reichertz, J. (1986). Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum – Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. *Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau*, 12, 90–102.

Lydecker, J. A., Winschel, J., Gilbert, K. & Cotter, E. W. (2023). School absenteeism and impairment associated with weight bullying. *Journal of Adolescence*, 95, 1478–1487. <https://doi.org/10.1002/jad.12220>

Lynøe, N., Wessel, M., Olsson, D., Alexanderson, K., Tännjö, T. & Juth, N. (2013). Duelling with doctors, restoring honour and avoiding shame? A cross-sectional study of sick-listed patients' experiences of negative healthcare encounters with special reference to feeling wronged and shame. *J Med Ethics*, 39, 654–657. <https://doi.org/10.1136/medethics-2012-100871>

Marks, S. (2013). Scham im Kontext von Schule. *Soziale Passagen*, 5, 37–49. <https://doi.org/10.1007/s12592-013-0131-9>

Marks, S. (2021). *Scham. Die tabuisierte Emotion*. Ostfildern: Patmos Verlag.

Marriott, C., Griffiths, C., Parish, C. & Fish, R. (2020). Experiences of shame and intellectual disabilities: Two case studies. *Journal of Intellectual Disabilities*, 24, 489–502. <https://doi.org/10.1177/1744629519844091>

Martin, F., Holtmann, M. & Legenbauer, T. (2019). Scham und Mitgefühl. Potenzielle Wirkmechanismen bei Mobbing und depressiver Symptomatik. *Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat.*, 68, 639–653. <https://doi.org/10.13109/prkk.2019.68.7.639>

Matos-Pina, I., Trindade, I. A. & Ferreira, C. (2022). Internal and External Shame in Healthy and Chronically Ill Samples: Exploring Links to Psychological Health. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 29, 412–420. <https://doi.org/10.1007/s10880-022-09855-y>

Meyer, S. (2021). *Lern- und Leistungseemotionen im Kontext schulischer Transition. Entwicklungen zu Beginn der Sekundarstufe I* (Dissertation). Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Miles, J. (2002). Psoriasis: The role of shame on quality of life. In P. Gilbert & J. Miles (Eds.), *Body Shame. Conceptualisation, Research and Treatment* (pp. 119–134). London & New York: Routledge.

Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2., erweiterte und aktualisierte Aufl.). Berlin & Boston: De Gruyter.

Monroe, A. (2009). Shame Impacts School-Aged Children and What Teachers Can Do to Help. *The Educational Forum*, 73, 58–66.

Morozov, M. & Boislard, M.-A. (2022). Is bullying by peers in youth related to sexual depression in adulthood? A mediation model of shame, social anxiety, and body satisfaction. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 31, 271–230. <https://doi.org/10.3138/cjhs.2022-0022>

Morrisson, A. P. (1997). *Shame: the underside of narcissism*. Hillsdale u.a.: Analytic Press.

Morrison, B. (2006). School Bullying and Restorative Justice: Toward a Theoretical Understanding of the Role of Respect, Pride, and Shame. *Journal of Social Issues*, 62, 371–392.

Murphy, R., Harris, B. & Wakelin, K. (2022). Too shamed to tell: the impact of shame on illness disclosure in women living with inflammatory bowel disease. *Gastrointestinal Nursing*, 20, 42–48.

Nathanson, D. L. (1994). *Shame and pride: affect, sex, and the birth of the self*. New York u.a.: Norton.

Nathanson, D. L. (1997). Attentional Disorders and the Compass of Shame. In M. R. Lansky & A. P. Morrison (Eds.), *The Widening Scope of Shame* (pp. 355–366). New York & London: Psychology Press.

Nechita, D. M., Bud, S. & David, D. (2021). Shame and eating disorders symptoms: A meta-analysis. *International Journal of Eating Disorders* 54 (11), 1899-1945.

Neckel, S. (1991). *Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Frankfurt u.a.: Campus Verlag.

Neumann, K., Euler, H. A., Bosshardt, H. G., Cook, S., Sandrieser, P., Schneider, P. et al. (Hrsg.: Deutsche Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie). *Pathogenese, Diagnostik und Behandlung von Redeflussstörungen. Evidenz- und konsensbasierte S3-Leitlinie, AWMF-Registernummer 049-013, Version 1*. 2016. Verfügbar unter: <http://www.awmf.org/leitlinien/detail/ll/049-013.html>

Nijhof, G. (1995). Parkinson's Disease as a problem of shame in public appearance. *Sociology of Health & Illness*, 17, 193–205.

NSchG in der Fassung von 3. März 1998 (Nds. GVBl. S. 137), zuletzt geändert durch Gesetz vom 25. Juni 2025 (Nds. GVBl. 2025, Nr. 51).

Ochi, M., Kawabe, K., Ochi, S., Miyama, T., Horiuchi, F. & Ueno, S. (2020). School refusal and bullying in children with autism spectrum disorder. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14: 17. <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00325-7>

Olweus, D. A. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171–1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>

Orenstein, M. (2000). Picking Up the Clues: Understanding Undiagnosed Learning Disabilities, Shame, and Imprisoned Intelligence. *Journal of College Student Psychotherapy*, 15, 35–46.

Papacosta, L., Argyrides, M., Anastasiades, E. & Petkari, E. (2021). The Role of Guilt and Shame-proneness and Externalization of Blame as Risk Factors for Inflammatory Bowel Disease. *North American Journal of Psychology*, 23, 689–708.

Pekrun, R. & Stephens, E. (2010). Achievement Emotions: A Control-Value Approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 4, 238–255. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x>

Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educ Psychol Rev*, 18, 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

Pekrun, R., Götz, T., vom Hofe, R., Blum, W., Jullien, S., Zirngibl, A., Kleine, M., Wartha, S. & Jordan, A. (2004). Emotionen und Leistung im Fach Mathematik: Ziele und erste Befunde aus dem „Projekt zur Analyse der Leistungsentwicklung in Mathematik“ (PALMA). In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategie der Qualitätsverbesserung* (S. 345–363). Münster u.a.: Waxmann.

Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K. & Goetz, T. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child Development*, 88, 1653–1670.

Peng, H.-L., Chen, Y.-H., Lee, H.-Y., Tsai, W.-Y., Chang, Y.-L. Lai, Y.-H. et al. (2024). Factors associated with shame and stigma among head and neck cancer patients: a cross-sectional study. *Supportive Care in Cancer* 32: 357. <https://doi.org/10.1007/S00520-024-08568-2>

Poteat, V. P., Berger, C. & Dantas, J. (2017). How victimization, climate, and safety around sexual orientation and gender expression relate to truancy. *Journal of LGBT Youth*, 14, 424–435. <https://doi.org/10.1080/19361653.2017.1365037>

Proebsting, U. (2022). Die Bedeutung von Scham im Kontext schulischer Gruppen. In K. Stumppner (Hrsg.), *Gruppenanalytisch arbeiten mit Kindern und Jugendlichen. Impulse für eine kreative und vielfältige Praxis* (S. 231–240). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666462856.231>

Rabenstein, K., Schäffer, M., Gerlach, J. M. & Steinwand, J. (2017). Hierarchisierungen unter Peers. Reflexionsangebote ethnografischer Forschung zu Beschämungspotenzialen inklusiven Unterrichts. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 265–276). Münster & New York: Waxmann.

Ricking, H. (2014). *Schulabsentismus*. Berlin: Cornelsen.

Ricking, H. & Hagen, T. (2016). *Schulabsentismus und Schulabbruch*. Stuttgart: Kohlhammer.

Ricking, H. & Schulze, G. (2012). Schulabbruch – Eine Zukunftsfrage! In G. C. Schulze & H. Ricking (Hrsg.), *Schulabbruch – ohne Ticket in die Zukunft?* (S. 12–21). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Robert Bosch Stiftung (2025). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. Verfügbar unter https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2024-04/Schulbarometer_Lehrkraefte_2024_FORSCHUNGSBERICHT.pdf

Robertson, N., Gunn, S. & Piper, R. (2022). The Experience of Self-conscious Emotions in Inflammatory Bowel Disease: A Thematic Analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 29, 344–356. <https://doi.org/10.1007/s10880-021-09778-0>

Rocque, M., Jennings, W. G., Piquero, A. R., Ozkan, T. & Farrington, D. P. (2017). The Importance of School Attendance: Findings From the Cambridge Study in Delinquent Development on the Life-Course Effects of Truancy. *Crime & Delinquency*, 63, 592–612. <https://doi.org/10.1177/0011128716660520>

Ruff, M.-B. (2024). Scham, Schamabwehr und Beschämung – Ambivalenzen, Herausforderungen und Möglichkeiten im Umgang mit Scham in politischer Bildung. Gesellschaft – Individuum – Sozialisation. *Zeitschrift für Sozialforschung*, 5 (1). <https://doi.org/10.26043/GISo.2024.1.2>

Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3–30). Stuttgart: Kohlhammer.

Sasso, I. (2026). *Schulabsentismus, Autismus und der Verlust von Selbstwirksamkeit. Eine Grounded Theory zur Perspektive der jungen Menschen* (Dissertation). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6223>

Sälzer, C. (2010). *Schule und Absentismus. Individuelle und schulische Faktoren für jugendliches Schwänzverhalten*. Wiesbaden: VS.

Schäfer, A. & Thompson, C. (2009). Scham – eine Einführung. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Scham* (S. 7–36). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Scheff, T. J. (1988). Shame and Conformity: The Deference-Emotion System. *American Sociological Review*, 53, 395–406.

Scherer, K. R. (2000). Emotions as Episodes of Subsystem Synchronization Driven by Nonlinear Appraisal Processes. In M. D. Lewis & I. Granic (Eds.), *Emotion, Development, and Self-Organization* (pp. 70–99). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527883.005>

Schlesier, J. (2020). *Lern- und Leistungsempfindungen, Emotionsregulation und Lehrkraft-Schüler-Interaktion. Ein integratives Modell* (Dissertation). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schlichting, H. & Schuppener, S. (2024). Ekel und Scham in Pflegesituationen. Einblick in den schulischen Alltag mit Kindern und Jugendlichen mit sogenannter geistiger Behinderung. In S. Schuppener & M. Dederich (Hrsg.), *Ambivalente Emotionen im Kontext von Inklusion und (Geistiger) Behinderung* (S. 125–143). Bad Heilbrunn: Bundesvereinigung Lebenshilfe; Klinkhardt.

Schnee, M. (2014). Scham und Beschämung in der Schule. *Gestalttherapie – Forum für Gestaltperspektiven*, 28, 38–80.

Sommer, F., Leuschner, V., Fiedler, N., Madfis, E. & Scheithauer, H. (2020). The role of shame in developmental trajectories towards severe targeted school violence: An in-depth multiple case study. *Aggression and Violent Behavior*, 51: 101386. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101386>

Schumann, B. (2007). *"Ich schäme mich ja so!"*. Die Sonderschule für Lernbehinderte als "Schonraumfalle" (Dissertation). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5479/pdf/Schumann_2007_Ich_schaeme_mich_ja_so_D_A.pdf

Schulze, G. (2002). Die Feldtheorie von Kurt Lewin – Ein Ansatz zur Klärung von Verhaltensmustern im Bereich einer Pädagogik bei Verhaltensstörungen. *Sonderpädagogik*, 32, 107–119.

Schulze, G. & Wittrock, M. (2005). Wenn Kinder nicht mehr in der Schule wollen. Hilfen für schulaversive Kinder und deren Eltern im Rahmen von allgemeinen Schulen. In: S. Ellinger & M. Wittrock (Hrsg.), *Sonderpädagogik in der Regelschule* (S. 121–138). Stuttgart.

Seidler, G. H. (2015). *Der Blick des Anderen: Eine Analyse der Scham* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Seko, Y., Juando-Prats, C., Wong, V., Rahouma, L., Yu, J. & H.-N., N. (2024). Lunch-box shaming: recollections of school lunchtime by young Canadians of Asian descent. *Food, Culture & Society*, 27, 382–400.

<https://doi.org/10.1080/15528014.2023.228938>

Siwik, C. J., Phillips, K., Zimmaro, L., Salmon, P. & Sephton, S. E. (2021). Depressive symptoms among patients with lung cancer: Elucidating the role of shame, guilt, and self-compassion. *Journal of Health Psychology*, 27, 1039–1047.

<https://doi.org/10.1177/1359105320988331>

Skoogh, J., Steineck, G., Cavallin-Ståhl, Wilderäng, U., Håkansson, U. K., Johansson, B. et al. (2011). Feeling of loss and uneasiness or shame after removal of a testicle by orchidectomy: a population-based long-term follow-up of testicular cancer survivors. Feeling of loss and uneasiness or shame after removal of a testicle by orchidectomy: a population-based long-term follow-up of testicular cancer survivors. *International Journal of Andrology*, 34, 183–192.

Speck, K. & Ricking, H. (2025). Einleitung. In K. Speck & H. Ricking (Hrsg.), *Interdisziplinäre Kooperation und Schulabsentismus* (S. 3 – 11). Wiesbaden: Springer VS.

https://doi.org/10.1007/978-3-658-46233-8_1

Spiegler, J. (2020). Beschämung im unterrichtlichen Anerkennungsgeschehen der Grundschule. In N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (S. 169–173). Wiesbaden: Springer VS.

Spiegler, J. (2021). *Beschämungen im Unterricht der Grundschule. Eine Ethnographie der Scham* (Dissertation). Universität zu Köln. Verfügbar unter <https://kups.ub.uni-koeln.de/64558/1/DissertationJulianeSpiegler.pdf>

Stamm, M., Ruckdäschel, C. & Templer, F. & Niederhauser, M. (2009). *Schulabsentismus. Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen*. Wiesbaden: VS.

Stage, C. (2022). Shame, Chronic Illness and Participatory Storyteller. *Body & Society*, 28, 3–27. <https://doi.org/10.1177/1357034X221129752>

Stearns, P. N. & Stearns, C. (2017). American schools and the uses of shame: an ambiguous history. *History Education*, 46, 58–75.

<https://doi.org/10.1080.0046760X.2016.1185671>

Stelzig, S., Weidtmann, K., Wöckel, P. & Hill, Y. (2025). *Extremer sozialer Rückzug junger Menschen. Hikikomori in Deutschland?* Wiesbaden: Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-48160-5>

Steinke, I. (2013). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (10. Aufl., S. 319–331). Reinbek: Rowohlt.

Stöhr, W. (2024). Die Emotion Scham in der Sonderpädagogik. In P.-C. Link, R. Langnickel & R. Markowetz (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online (EEO). Fachgebiet Heil-, Sonder- und Rehabilitations- und Inklusionspädagogik*. Beltz Juventa.
<https://doi.org/10.3262/EEO11240507>

Stöhr, W. (2025). Zur Bedeutung der Emotion Scham für die Rehabilitationspädagogik am Beispiel erwachsener Menschen mit chronischen körperlichen Erkrankungen. In W. Stöhr, M. Podszus & G. C. Schulze (Hrsg.), *Rehabilitationspädagogik. Handlungsfelder im Wandel* (S. 356–369). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
<https://doi.org/10.25656/01:33895>

Stöhr, W. & Schulze, G. C. (2023). Eine qualitative Studie zur Bedeutsamkeit der Emotion Scham für die Sonderpädagogik aus der Perspektive von Studierenden. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 74, 532–543.

Stöhr, W. & Schulze, G. C. (2024). Die Emotion Scham in der Schule. Schulische Schamsituationen aus der Perspektive ehemaliger Schüler:innen. *Journal für Psychologie*, 32, 51–72. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2024-1-51>

Stöhr, W. & Schulze, G. C. (2025). Von Fehlern, Korrekturen und Beschämungen. Eine Pilotstudie zu Schamerleben bei Lehrkräften aus gestaltpädagogischer Perspektive. In T. Schübel & T. Iwers (Hrsg.), *Die Gestalt der Erziehung. Erziehungswissenschaft und Gestaltpädagogik im Dialog* (S. 116–129). Weinheim: Beltz Juventa.

Strøm, I. F., Aakvaag, H. F., Birkeland, M. S., Felix, E. & Thoresen, S. (2018). The mediating role of shame in the relationship between childhood bullying victimization and adult psychosocial adjustment. *European Journal of Psychotraumatology*, 9: 1418570. <https://doi.org/10.1080/20008198.2017.1418570>

Szentágotai-Tatar, A., Nechita, D.-M. & Miu, A. C. (2020). Shame in Anxiety and Obsessive-Compulsive Disorders. *Current Psychiatry Reports*, 22: 16.
<https://doi.org/10.1007/s11920-020-1142-9>

Tangney, J. P. & Dearing, R. L. (2002). *Shame and guilt*. New York & London: The Guilford Press.

Thompson, R. J. & Berenbaum, H. (2006). Shame reactions to everyday dilemmas are associated with depressive disorder. *Cognitive Therapy and Research*, 30, 415–425.

Tiedemann, J. (2010). *Die Scham, das Selbst und der Andere: Psychodynamik und Therapie von Schamkonflikten*. Gießen: Psychosozial Verlag.

Tiedemann, J. (2019). *Scham*. Gießen: Psychosozial Verlag.

Tomkins, S. S. (1963). *Affect imagery consciousness. Volume 2. The negative affects*. New York: Springer.

Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A. J., López-Liria, R. & Álvarez, J. F. (2019). Influence of Physical Education Teachers on Motivation, Embarrassment and the Intention of Being Physically Active During Adolescence. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 16: 2295. <https://doi.org/10.3390/ijerph16132295>

Trindade, I. A., Duarte, J., Ferreira, C., Coutinho, M. & Pinto-Gouveia, J. (2018). The impact of illness-related shame on psychological health and social relationships: Testing a mediational model in students with chronic illness. *Clin Psychol Psychother.*, 25, 408–414. <https://doi.org/10.1002/cpp.2175>

Trindade, I. A., Ferreira, C. & Pinto-Gouveia, J. (2017). Chronic Illness-Related Shame: Development of a New Scale and Novel Approach for IBD Patients' Depressive Symptomatology. *Clin. Psychol. Psychother.*, 24, 255–263. <https://doi.org/10.1002/cpp.2035>

Trindade, I. A., Ferreira, C. & Pinto-Gouveia, J. (2020). Shame and emotion regulation in inflammatory bowel disease: Effects on psychosocial functioning. *Journal of Health Psychology*, 25, 511–521. <https://doi.org/10.1177/1359105317718925>

Tsantakis, V., Dimitroulis, D., Kontzoglou, K. & Nikiteas, N. (2024). The effect of time since reconstruction on breast cancer patients' quality of life, self-esteem, shame, guilt, and pride. *Palliative & Supportive Care*, 22, 1035–1041. <https://doi.org/10.1017/S1478951523000445>

Vanderheiden, E. & Mayer, C.-H. (2023). Eine Einführung in den Wert der Scham – Erkundung einer Ressource im Kontext von Gesundheit und Kultur. In E.

Vanderheiden & C.-H. Mayer (Hrsg.), *Der Wert der Scham. Die Erforschung einer Gesundheitsressource in kulturellen Kontexten* (S. 1–42). Schweiz: Springer Nature.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-36229-3_1

van Trigt, S., Colonnese, C., Brummelman, E., Jorgensen, T. D. & Nikolić, M. (2023). Autistic traits and self-conscious emotions in early childhood. *Child Development*, 94, E181–E196. <https://doi.org/10.1111/cdev.13921>

Vernoji, M. (2005). *Erziehung und Bildung beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher*. Paderborn u. a.: UTB: Ferdinand Schöningh.

Vincent, W., Fang, X., Calabrese, S. K., Heckman, T. G., Sikkema, K. J. & Hansen, N. B. (2017). HIV-related shame and health-related quality of life among older, HIV-positive adults. *J Behav Med*, 40, 434–444. <https://doi.org/10.1007/s10865-016-9812-0>

Vogl, S. (2022). Gruppendiskussion. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 695–700). Wiesbaden: Springer.

Von Tiling, J. (2011). Listener perceptions of stuttering, prolonged speech, and verbal avoidance behaviors. *Journal of Communication Disorders*, 44, 161–172.
<https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.09.002>

Von Tiling, J. (2021). Stottern (Redeflussstörung mit Beginn in der Kindheit). In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie* (Band 3; 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.) (S. 383–396). Berlin: Springer.

Wertenbruch, M. & Röttger-Rössler, B. (2011). Emotionsethnologische Untersuchungen zu Scham und Beschämung in der Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 241–257. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0209-0>

Wertheim, R., Hasson-Ohayon, I., Mashiach-Eizenberg, M., Pizem, N., Shacham-Shmueli, E. & Goldzweig, G. (2018). Hide and “sick”: Self-concealment, shame and distress in the setting of psycho-oncology. *Palliative and Supportive*, 16, 461–469.
<https://doi.org/10.1017/S147895151700499>

Whitney, A. E. (2018). Shame in the Writing Classroom. *English Journal*, 107, 130–132.

Wiesche, D. (2013). „Ich muss immer etwas vormachen, damit die anderen sehen, wie es nicht geht!“. Beschämende Situationen im Sportunterricht. *Sportunterricht, Schorndorf*, 62, 194–199.

Wiesche, D. (2016). *Scham und Selbst im Sportunterricht* (Dissertation). Ruhr-Universität Bochum. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1127335022/34>

Wiesche, D. (2020). Schambesetzte Momente von Körperlichkeit im Sportunterricht. *Sportunterricht, Schorndorf*, 69, 71–75.

Wiesche, D. (2023). Wenn Leistungen vorgeführt werden – Zum Zusammenhang von Leistungen und dem Schamerleben im Sportunterricht. In D. Wiesche & N. Gissel (Hrsg.), *Leistung aus sportpädagogischer Perspektive* (S. 259–278). Wiesbaden: Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41233-3_11

Wiesche, D. & Klinge, A. (2017). *Scham und Beschämung im Schulsport: Facetten eines unbeachteten Phänomens*. Aachen: Meyer & Meyer.

Wieser, E. (2002). „Ich bin wegen dem genauso wertvoll wie andere!“ Zur Bedeutung von Scham bei stotternden Menschen (*Dissertation*). Innsbruck (Österreich).

Williams, D. & Happé, F. (2010). Recognising ‘social’ and ‘non-social’ emotions in self and others: A study of autism. *Autism*, 14, 285–304.
<https://doi.org/10.1177/1362361309344849>

Williford, A., Fite, P., Diaz, K. & Singh, A. (2020). Associations between different forms of peer victimization and school absences: The moderating role of teacher attachment and perceived school safety. *Psychol Schs.*, 58, 185–202.
<https://doi.org/10.1002/pits.22438>

Wittrock, M. & Schulze, G. (2001). Lernen in der „Auszeit“. Pädagogische Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit „schulaversiven/ unterrichtsmeidenden Verhaltensmustern“. In C. Hofmann, I. Brachet, V. Moser & E. von Stechow (Hrsg.), *Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik* (S. 109–118). Luzern: Edition SZH/SPC.

Witzel, A. & Reiter, H. (2022). *Das problemzentrierte Interview – eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim & Basel: Beltz.

Wolff, S. (2013). Wege ins Feld und ihre Varianten. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (10. Aufl., S. 334–349). Reinbek: Rowohlt.

Wu, X., Qi, J. & Zhen, R. (2021). Bullying Victimization and Adolescents' Social Anxiety: Roles of Shame and Self-Esteem. *Child Indicators Research*, 14, 769–781. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09777-x>

Wurmser, L. (1998). *Die Maske der Scham. Die Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten* (3. erweiterte Aufl.). Berlin u.a.: Springer.

Xu, X., Li, Y., Liu, S. & Wang, W. (2024). Longitudinal Relationships Between Bullying Victimization and Dual Social Behaviors: The Roles of Self-Compassion and Trauma-Related Shame. *Psychology Research and Behavior Management*, 17, 1463–1475. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S450013>

Yaghoubi, S., Birashk, B., Aghebati, A. & Ashouri, A. (2020). Mediating Role of External Shame and Self-compassion in the Relationship Between Peer Victimization and Depression in Adolescents. *Irian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 27, 16–31. <https://doi.org/10.32598/ijpcp.27.1.3288.1>

Zankl, F. & Giese, M. (2023). Beschämungen im inklusiven Sportunterricht. Eine explorative Studie. *ZSF*, 11, 119–217.

Zhu, F., Zhang, W., Liu, C., Qiang, W. & Lu, Q. (2023). Association of self-compassion and body image disturbance among young breast cancer patients: Mediating effect of body surveillance and body shame. *Asia-Pacific Journal of Oncology Nursing*, 10: 100199. <https://doi.org/10.1016/j.apjon.2023.100199>

Anhang

Von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
– Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften –
zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil)
genehmigte Dissertation

Die Rolle der Emotion Scham bei der Entstehung schulabsenter Verhaltensweisen

von

Frau **Wiebke Stöhr**
geboren am 28.10.1994 in Leer

Verzeichnis des Anhangs

Anhang 1: Aufruf zur Studienteilnahme (Studienteil 1).....	213
Anhang 2: Allgemeine Teilnehmer:inneninformationen Kinder und Jugendliche (Studienteil 1)	214
Anhang 3: Allgemeine Teilnehmer:inneninformationen Eltern (Studienteil 1) ...	216
Anhang 4: Einwilligungserklärung Kinder und Jugendliche (Studienteil 1).....	220
Anhang 5: Einwilligungserklärung Eltern (Studienteil 1)	222
Anhang 6: Leitfaden Kinder und Jugendliche (Studienteil 1).....	225
Anhang 7: Leitfaden Eltern (Studienteil 1)	227
Anhang 8: Transkriptionsregeln (Studienteil 1 & 2)	229
Anhang 9: Fallzusammenfassungen (Studienteil 1).....	231
Anhang 10–15: Transkripte (Studienteil 1).....	232
Anhang 16: Kategoriensystem (Studienteil 1).....	283
Anhang 17: Codierleitfaden (Studienteil 1)	285
Anhang 18: Aufruf zur Studienteilnahme (Studienteil 2).....	303
Anhang 19: Allgemeine Teilnehmer:inneninformationen Fachpersonen (Studienteil 2)	304
Anhang 20: Einwilligungserklärung Fachpersonen (Studienteil 2).....	308
Anhang 21: Leitfaden Gruppendiskussionen (Studienteil 2).....	310
Anhang 22: Transkript Gruppendiskussion Beratung (Studienteil 2a)	312

Anhang 23: Kategoriensystem Gruppendiskussion Beratung (Studienteil 2a)	342
Anhang 24: Codierleitfaden Gruppendiskussion Beratung (Studienteil 2a)	346
Anhang 25: Transkript Gruppendiskussion Bildung (Studienteil 2b)	371
Anhang 26: Kategoriensystem Gruppendiskussion Bildung (Studienteil 2b)	396
Anhang 27: Codierleitfaden Gruppendiskussion Bildung (Studienteil 2b)	398
Anhang 28: Eidesstattliche Erklärung	412

Anhang 1: Aufruf zur Studienteilnahme (Studienteil 1)

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg / 26111 Oldenburg

Studienteilnehmer*innen gesucht

Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik



Liebe Schüler*innen und Eltern,

mein Name ist Wiebke Stöhr und ich bin wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg. Im Rahmen meiner Doktorarbeit befasse ich mich damit, welche Rolle Schamgefühle dabei spielen, dass Schüler*innen keine reguläre Schule mehr besuchen wollen oder können. Um dieses herauszufinden, brauche ich Deine und Ihre Unterstützung: Ich suche Schüler*innen der [REDACTED] und deren Eltern, die bereit sind, mit mir im Rahmen einer Studie Online-Interviews (via Videokonferenz) zu führen. In den Interviews wird es darum gehen, welche Rolle Scham dabei gespielt hat, dass Du bzw. Ihr Kind nicht mehr in die reguläre Schule gehen kann(st).

Die Teilnahme an der Studie umfasst zwei Teile:

- Der erste Teil ist ein ca. 30 Minuten langes Online-Interview mit dem/der Schüler*in. Die Zustimmung der Eltern (oder einer anderen erziehungsberechtigten Person) ist erforderlich.
- Der zweite Teil ist ein ca. 30 Minuten langes Online-Interview mit einem Elternteil (oder einer anderen erziehungsberechtigten Person).

Wenn Du und Sie Interesse an einer Teilnahme haben, schreiben Sie mir gerne eine E-Mail an wiebke.stoehr@uol.de oder rufen Sie mich unter 0441 798-2455 an. Wir vereinbaren dann einen Termin für ein für beide Seiten unverbindliches Vorgespräch, in welchem wir (Schüler*in, Elternteil und ich) uns kennenlernen und eine mögliche Teilnahme an der Studie besprechen können. Ich freue mich auf die Zusammenarbeit!

Deine/Ihre Wiebke Stöhr

Carl von Ossietzky
Universität
Oldenburg

Fakultät I - Bildungs- und
Sozialwissenschaften
**Institut für Sonder- und
Rehabilitationspädagogik**

Ansprechpartnerin:

Wiebke Stöhr
Tel.: 0441 798-2455
E-Mail: wiebke.stoehr@uol.de

<https://uol.de/sonderpaedagogik/allgemeine-sonderpaedagogik-rehabilitationhealth-care/stoehr>

Professorale Betreuerin:
Prof. Dr. Gisela C. Schulze

Oldenburg, den 25.08.2022

Standort

Campus Haarentor, Gebäude A1

Postanschrift

26111 Oldenburg

Paketanschrift

Ammerländer Heerstraße 114–118
26129 Oldenburg

Bankverbindung

Landessparkasse zu Oldenburg
IBAN DE46 2805 0100 0001 9881 12
BIC SLZODE22

Steuernummer
6422008701

www.uol.de

Anhang 2: Allgemeine Teilnehmer:inneninformationen Kinder und Jugendliche (Studienteil 1)

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg / 26111 Oldenburg Allgemeine Teilnehmerinformation für Kinder und Jugendliche Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik Titel der Studie: Die Rolle von Scham bei der Entstehung und Aufrechterhaltung schulabsenter Verhaltensweisen Herzlich willkommen zur wissenschaftlichen Studie zum Thema <i>"Die Rolle von Scham bei der Entstehung und Aufrechterhaltung schulabsenter Verhaltensweisen"</i>! Ich danke Dir für Dein Interesse an dieser Studie. Ich untersuche mit dieser Studie, welche Rolle die Emotion Scham dabei spielt, dass Kinder und Jugendliche nicht mehr in die Schule gehen können. Ziel der Studie ist es Handlungsempfehlungen für die Schule sowie Berater*innen in diesem Kontext zu geben, damit Kinder und Jugendliche in der Schule unterstützt werden können. Ablauf der Studie Die Studie setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Im ersten Teil (1) werden a) Kindern und Jugendliche interviewt und b) jeweils ein Elternteil oder eine erziehungsberechtigte Person der Kinder und Jugendlichen. In einem zweiten Teil (2) werden Berater*innen eine Gruppendiskussion führen. Wir sind jetzt in Teil 1a) der Studie. Dazu möchte ich ein Online-Interview mit Dir führen, das etwa 30 Minuten dauern wird. Du kannst dabei selbst entscheiden, ob Deine Lehrkraft dabei sein soll oder nicht. Im Interview wird eine Tonaufnahme gemacht. In den Interviews werden Informationen zu Dir erhoben sowie die Frage, wie es dazu gekommen ist, dass Du keine reguläre Schule mehr besuchst und welche Rolle Scham dabei für Dich gespielt hat. Ich habe Fragen vorbereitet, die ich Dir im Interview stellen möchte. Eine Frage könnte lauten: Was hat dazu geführt, dass Du keine reguläre Schule mehr besuchst? Freiwilligkeit und Anonymität Die Teilnahme an der Studie ist freiwillig. Du kannst jederzeit und ohne Angabe von Gründen die Teilnahme an dieser Studie beenden, ohne dass Dir daraus Nachteile entstehen. Die im Rahmen dieser Studie erhobenen, oben beschriebenen Daten	 Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Fakultät I - Bildungs- und Sozialwissenschaften Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik Ansprechpartnerin: Wiebke Stöhr Tel.: 0441 798 – 2455 E-Mail: wiebke.stoehr@uol.de https://uol.de/sonderpaedagogik/allgemeine-sonderpaedagogik-rehabilitationhealth-care/stoehr Professorale Betreuerin: Prof. Dr. Gisela C. Schulze Oldenburg, den 22.08.2022 Standort Campus Haarentor, Gebäude A1 Postanschrift 26111 Oldenburg Paketanschrift Ammerländer Heerstraße 114–118 26129 Oldenburg Bankverbindung Landessparkasse zu Oldenburg IBAN DE46 2805 0100 0001 9881 12 BIC SLZODE22 Steuernummer 6422008701 www.uol.de
---	--

und persönlichen Mitteilungen werden vertraulich behandelt. Die Projektmitarbeiter*innen unterliegen der Schweigepflicht, d.h. sie dürfen Deine Daten und Mitteilungen nicht an andere weitergeben.

Die Veröffentlichung der Studienergebnisse erfolgt anonymisiert, d.h. man kann nicht mehr erkennen, dass Du die Person bist, zu der die Daten gehören.

Datenschutz

Wie wird mit Deinen Daten aus dem Interview umgegangen? Die Erhebung und Verarbeitung der Daten erfolgt im Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Die Tonaufnahme, die beim Interview gemacht wird, wird nach dem Interview verschriftlicht, dann wird die Tonaufnahme zeitnah gelöscht. In der Verschriftlichung steht dann nicht mehr Dein Name, sondern eine Nummer. Es gibt zudem eine Liste, in der alle Namen und die dazugehörigen Nummern notiert sind. Diese Liste kann nur die Versuchsleiterin einsehen. Die Liste wird in einem abschließbaren Schrank aufbewahrt und vernichtet, wenn die Daten ausgewertet sind, spätestens aber am 30.11.2025. (Dies gilt ebenso für Deine Kontaktdaten, die getrennt von der Liste aufbewahrt werden). Mit der Löschung der Liste kann dann niemand mehr das verschriftlichte Interview mit Dir in Verbindung bringen. Die anonymisierten Daten werden mindestens 10 Jahre gespeichert. Solange die Liste existiert, kannst Du die Löschung aller von Dir erhobenen Daten verlangen. Ist die Liste aber erst einmal gelöscht, können wir Deinen Datensatz nicht mehr identifizieren. Deshalb können wir Deinem Verlangen nach Löschung Deiner Daten nur solange nachkommen, wie die Liste existiert.

Diese Studie dient ausschließlich Forschungszwecken.

Anhang 3: Allgemeine Teilnehmer:inneninformationen Eltern (Studienteil 1)

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg / 26111 Oldenburg Allgemeine Teilnehmerinformation für Eltern Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik Titel der Studie: Die Rolle von Scham bei der Entstehung und Aufrechterhaltung schulabsenter Verhaltensweisen Herzlich willkommen zur wissenschaftlichen Studie zum Thema <i>"Die Rolle von Scham bei der Entstehung und Aufrechterhaltung schulabsenter Verhaltensweisen"</i>! Ich danke Ihnen für Ihr Interesse an dieser Studie. Ich untersuche mit dieser Studie, welche Rolle die Emotion Scham dabei spielt, dass Kinder und Jugendliche nicht mehr in die Schule gehen können oder möchten. Ziel der Studie ist es Handlungsempfehlungen für die Schule sowie für Berater*innen in diesem Kontext zu geben, damit Kinder und Jugendliche in der Schule unterstützt werden können. Ablauf der Studie Die Studie setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Im ersten Teil (1) werden a) Kindern und Jugendliche interviewt und b) jeweils ein Elternteil oder eine erziehungsberechtigte Person der Kinder und Jugendlichen. In einem zweiten Teil (2) werden Berater*innen eine Gruppendiskussion führen. Zuerst werde ich also Ihr Kind interviewen (1a) und dann Sie (1b). Das Interview wird via Videokonferenz durchgeführt, etwa 30 Minuten dauern und es wird eine Tonaufnahme gemacht. In den Interviews werden Informationen zu Ihnen erhoben sowie die Frage, wie es dazu gekommen ist, dass Ihr Kind keine reguläre Schule mehr besucht und welche Rolle Scham dabei gespielt hat. Ich habe Fragen vorbereitet, die ich Ihnen im Interview stellen möchte. Eine Frage könnte lauten: Was hat dazu geführt, dass Ihr Kind keine reguläre Schule mehr besucht? Freiwilligkeit und Anonymität Die Teilnahme an der Studie ist freiwillig. Sie können jederzeit und ohne Angabe von Gründen die Teilnahme an dieser Studie beenden, ohne dass Ihnen oder Ihrem Kind daraus Nachteile entstehen. Die im Rahmen dieser Studie erhobenen, oben beschriebenen Daten und persönlichen Mitteilungen werden vertraulich behandelt. So unterliegen diejenigen Projektmitarbeiter*innen,	 Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Fakultät I - Bildungs- und Sozialwissenschaften Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik Ansprechpartnerin: Wiebke Stöhr Tel.: 0441 798 – 2455 E-Mail: wiebke.stoehr@uol.de https://uol.de/sonderpaedagogik/allgemeine-sonderpaedagogik-rehabilitationhealth-care/stoehr Professorale Betreuerin: Prof. Dr. Gisela C. Schulze Oldenburg, den 22.08.2022 Standort Campus Haarentor, Gebäude A1 Postanschrift 26111 Oldenburg Paketanschrift Ammerländer Heerstraße 114–118 26129 Oldenburg Bankverbindung Landessparkasse zu Oldenburg IBAN DE46 2805 0100 0001 9881 12 BIC SLZODE22 Steuernummer 6422008701 www.uol.de
--	---

die durch direkten Kontakt mit Ihnen über personenbezogene Daten verfügen, der Schweigepflicht. Des Weiteren wird die Veröffentlichung der Ergebnisse der Studie in anonymisierter Form erfolgen, d. h. ohne dass Ihre Daten Ihrer Person zugeordnet werden können.

Datenschutz

Die Erhebung und Verarbeitung Ihrer oben beschriebenen persönlichen Daten erfolgt pseudonymisiert im Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, d.h. die Tonaufnahmen werden im Anschluss an das Interview unter Verwendung einer Nummer und ohne Angabe Ihres Namens verschriftlicht. Die Tonaufnahme wird zeitnah nach Verschriftlichung des Interviews gelöscht. Es existiert eine Kodierliste auf Papier, die Ihren Namen mit der Nummer verbindet. Die Kodierliste ist nur der Versuchsleiterin zugänglich; das heißt, nur diese kann die erhobenen Daten mit Ihrem Namen in Verbindung bringen. Die Kodierliste wird in einem abschließbaren Schrank aufbewahrt und nach Abschluss der Datenauswertung, spätestens aber am 30.11.2025 vernichtet. (Dies gilt ebenso für Ihre Kontaktdaten, die getrennt von der Kodierliste aufbewahrt werden). Ihre Daten sind dann anonymisiert. Damit ist es niemandem mehr möglich, die erhobenen Daten mit Ihrem Namen in Verbindung zu bringen. Die anonymisierten Daten werden mindestens 10 Jahre gespeichert. Solange die Kodierliste existiert, können Sie die Löschung aller von Ihnen erhobenen Daten verlangen. Ist die Kodierliste aber erst einmal gelöscht, können wir Ihren Datensatz nicht mehr identifizieren. Deshalb können wir Ihrem Verlangen nach Löschung Ihrer Daten nur solange nachkommen, wie die Kodierliste existiert.

Nach Auswertung aller Daten und Abschluss der Studie, spätestens jedoch nach Wegfall des Forschungszwecks, werden Ihre Daten schnellstmöglich – **insbesondere bevor eine Veröffentlichung zu wissenschaftlichen Zwecken** (z.B. Fachartikel, Tagungsbeiträge, wissenschaftliche Datenbanken [Open Data Repositories]) **stattfindet** – anonymisiert. Hierzu ist die Verantwortliche nach § 13 Absatz 2 Satz 1 Niedersächsisches Datenschutzgesetz (NDSG) verpflichtet. Anonymisierung bedeutet, dass niemand mehr Ihre Daten Ihrer Person zuordnen kann. Ihre Daten sind dann nicht mehr „personenbezogen“ im Sinne der datenschutzrechtlichen Rechtsvorschriften.

Diese Studie dient ausschließlich Forschungszwecken.

**Kontaktdaten der Verantwortlichen und des
Datenschutzbeauftragten**

Verantwortliche	Datenschutzbeauftragter
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (KdöR), gesetzlich vertreten durch den Präsidenten Ammerländer Heerstraße 114-118 26129 Oldenburg Telefon: +49 441 798-0 Telefax: +49 441 798-3000 E-Mail: internet@uol.de Internet: https://uol.de	Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Der Datenschutzbeauftragte Ammerländer Heerstraße 114-118 26129 Oldenburg Telefon: 0441-798-4196 E-Mail: dsuni@uol.de Internet: https://uol.de/datenschutz/

Ansprechpartnerin

Zur Kontaktaufnahme, insbesondere zur Wahrnehmung Ihrer Betroffenenrechte, wenden Sie sich bitte an die im Briefkopf genannte Ansprechpartnerin.

Rechtsgrundlage

Die Rechtsgrundlage für die Erhebung Sie betreffenden personenbezogener Daten ist **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden..**

Rechte als Betroffener (Kurz-Form)

- Auskunftsrecht (Art. 15 DSGVO)
- Recht auf Berichtigung (Art. 16 DSGVO)
- Recht auf Löschung (Art. 17 DSGVO)
- Einschränkung der Verarbeitung (Art. 18 DSGVO)
- Recht auf Datenübertragbarkeit (Art. 20 DSGVO)
- Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung (Art. 21 DSGVO)
- Eine ggf. erteilte Einwilligung können Sie jederzeit mit Wirkung für die Zukunft **widerrufen**, ohne dass die Rechtmäßigkeit der aufgrund der Einwilligung bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung berührt wird (Art. 7 Abs. 3 DSGVO).

Bereitstellung der Daten und Folgen der Nichtbereitstellung

Die Bereitstellung der Sie betreffenden personenbezogenen Daten ist weder vertraglich noch gesetzlich vorgeschrieben. Sie sind nicht dazu verpflichtet, Sie betreffende personenbezogene Daten bereitzustellen. Die Nichtbereitstellung hätte zur Folge, dass Sie nicht an der Studie teilnehmen können.

Beschwerderecht bei einer Aufsichtsbehörde

Falls Sie der Ansicht sind, dass die Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten gegen Datenschutzvorschriften verstößt, wenden Sie sich bitte an den Datenschutzbeauftragten der Verantwortlichen (s.o.). Unabhängig hiervon haben Sie ein Recht auf **Beschwerde** bei der zuständigen Aufsichtsbehörde. Die zuständige Aufsichtsbehörde ist:

Die Landesbeauftragte für den Datenschutz Niedersachsen

Prinzenstraße 5
30159 Hannover

Telefon: 0511 120-4500

Telefax: 0511 120-4599

Email: poststelle@lfd.niedersachsen.de

Anhang 4: Einwilligungserklärung Kinder und Jugendliche (Studienteil 1)

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg / 26111 Oldenburg

Einwilligungserklärung für Kinder und Jugendliche Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik

Titel der Studie: Die Rolle von Scham bei der Entstehung und Aufrechterhaltung schulabsenter Verhaltensweisen

Ich (Name des*r Teilnehmers*in in Blockschrift)

bin mündlich und schriftlich über die Studie und den
Versuchsablauf aufgeklärt worden. Ich willige ein, an einem ca.
30-minütigem Online-Interview teilzunehmen, bei dem eine
Tonaufnahme gemacht wird. Sofern ich Fragen zu dieser
vorgesehenen Studie hatte, wurden sie von Frau Wiebke Stöhr
vollständig und zu meiner Zufriedenheit beantwortet.

Mit der Erhebung und Verarbeitung der Daten, wie Alter,
Geschlecht sowie Aussagen zu der Frage, welche Rolle Scham
dabei gespielt hat, dass ich keine Schule mehr besuche, bin ich
einverstanden. Die Erhebung und Verarbeitung der Daten erfolgt
im Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik der Carl
von Ossietzky Universität Oldenburg. Die Tonaufnahme, die
beim Interview gemacht wird und in einem abgeschlossenen
Schrank verwahrt wird, wird nach dem Interview verschriftlicht,
dann wird die Tonaufnahme zeitnah gelöscht. In der
Verschriftlichung steht dann nicht mehr mein Name, sondern
eine Nummer. Es gibt zudem eine Liste, in der alle Namen und
die dazugehörigen Nummern notiert sind. Diese Liste kann aber
nur die Versuchsleiterin der Studie einsehen. Die Liste wird in
einem abschließbaren Schrank aufbewahrt und vernichtet, wenn
die Daten ausgewertet sind, spätestens aber am 30.11.2025.
(Dies gilt ebenso für meine Kontaktdaten, die getrennt von der
Liste aufbewahrt werden). Mit der Löschung der Liste kann dann
niemand mehr das verschriftlichte Interview mit mir in
Verbindung bringen. Ich bin informiert worden, dass ich mein
Einverständnis zur Speicherung dieser Daten widerrufen kann,
ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Ich bin darüber
informiert worden, dass ich jederzeit eine Löschung all meiner
Daten verlangen kann. Wenn allerdings die Liste bereits
gelöscht ist, kann mein Datensatz nicht mehr identifiziert und
also auch nicht mehr gelöscht werden. Meine Daten sind dann
anonymisiert. Ich bin einverstanden, dass meine anonymisierten



Fakultät I - Bildungs- und
Sozialwissenschaften
**Institut für Sonder- und
Rehabilitationspädagogik**

Ansprechpartnerin:
Wiebke Stöhr
Tel.: 0441 798 – 2455
E-Mail: wiebke.stoehr@uol.de

<https://uol.de/sonderpaedagogik/allgemeine-sonderpaedagogik-rehabilitationhealth-care/stoehr>

Professorale Betreuerin:
Prof. Dr. Gisela C. Schulze

Oldenburg, den 22.08.2022

Standort
Campus Haarentor, Gebäude A1

Postanschrift
26111 Oldenburg

Paketanschrift
Ammerländer Heerstraße 114–118
26129 Oldenburg

Bankverbindung
Landessparkasse zu Oldenburg
IBAN DE46 2805 0100 0001 9881 12
BIC SLZODE22

Steuernummer
6422008701

www.uol.de

Daten zu Forschungszwecken weiter verwendet werden können und mindestens 10 Jahre gespeichert bleiben.

Es besteht die sehr geringe Wahrscheinlichkeit, dass eine an der Datenauswertung beteiligte Person mich erkennt. Aus diesem Grund unterliegen alle an der Auswertung beteiligten Personen einer absoluten Schweigepflicht und dürfen unter keinen Umständen vertrauliche Informationen an Dritte weitergeben.

Mit der beschriebenen Handhabung der erhobenen Aufnahmen bin ich einverstanden.

Ich hatte genügend Zeit für eine Entscheidung und bin bereit, an der o.g. Studie teilzunehmen. Ich weiß, dass die Teilnahme an der Studie freiwillig ist und ich die Teilnahme jederzeit ohne Angaben von Gründen beenden kann.

Eine Ausfertigung der Teilnehmerinformation über die Untersuchung und eine Ausfertigung der Einwilligungserklärung habe ich erhalten. Die Teilnehmerinformation ist Teil dieser Einwilligungserklärung.

Name des/der Teilnehmers*in in Druckschrift

Ort, Datum & Unterschrift des/der Teilnehmers*in

Name der Versuchsleiterin in Druckschrift

Ort, Datum & Unterschrift der Versuchsleiterin

Anhang 5: Einwilligungserklärung Eltern (Studienteil 1)

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg / 26111 Oldenburg	 Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Einwilligungserklärung für Eltern Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik	Fakultät I - Bildungs- und Sozialwissenschaften Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik
Titel der Studie: Die Rolle von Scham bei der Entstehung und Aufrechterhaltung schulabsenter Verhaltensweisen	Ansprechpartnerin: Wiebke Stöhr Tel.: 0441 798 – 2455 E-Mail: wiebke.stoehr@uol.de
Ich (Name des*r Teilnehmers*in in Blockschrift)	https://uol.de/sonderpaedagogik/allgemeine-sonderpaedagogik-rehabilitationhealth-care/stoehr
	Professorale Betreuerin: Prof. Dr. Gisela C. Schulze
bin mündlich und schriftlich über die Studie und den Versuchsaufbau aufgeklärt worden. Ich willige ein, an einem ca. 30-minütigen Online-Interview teilzunehmen, bei dem eine Tonaufnahme gemacht wird. Sofern ich Fragen zu dieser vorgesehenen Studie hatte, wurden sie von Frau Wiebke Stöhr vollständig und zu meiner Zufriedenheit beantwortet.	Oldenburg, den 27.04.2026
Mit der beschriebenen Erhebung und Verarbeitung der Daten, wie Alter, Geschlecht, Aussagen in Bezug auf die Frage, welche Rolle Scham dabei gespielt hat, dass mein Kind keine Schule mehr besucht, bin ich einverstanden. Die Aufzeichnung und Auswertung dieser Daten erfolgt pseudonymisiert im Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg unter Verwendung einer Nummer und ohne Angabe meines Namens. Es existiert eine Kodierliste auf Papier, die meinen Namen mit dieser Nummer verbindet. Diese Kodierliste ist nur der Versuchsleiterin zugänglich, das heißt, nur diese kann die erhobenen Daten mit meinem Namen in Verbindung bringen. Nach Abschluss der Datenauswertung spätestens am 30.11.2025 wird die Kodierliste gelöscht. Meine Daten sind dann anonymisiert. Damit ist es niemandem mehr möglich, die erhobenen Daten mit meinem Namen in Verbindung zu bringen. Mir ist bekannt, dass ich mein Einverständnis zur Aufbewahrung bzw. Speicherung dieser Daten widerrufen kann, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Ich bin darüber informiert worden, dass ich jederzeit eine Löschung all meiner Daten verlangen kann. Wenn allerdings die Kodierliste bereits gelöscht ist, kann mein Datensatz nicht mehr identifiziert und also auch nicht mehr gelöscht werden. Meine Daten sind dann anonymisiert. Ich bin einverstanden, dass meine anonymisierten	Standort Campus Haarentor, Gebäude A1
	Postanschrift 26111 Oldenburg
	Paketanschrift Ammerländer Heerstraße 114–118 26129 Oldenburg
	Bankverbindung Landessparkasse zu Oldenburg IBAN DE46 2805 0100 0001 9881 12 BIC SLZODE22
	Steuernummer 6422008701
	www.uol.de

Daten zu Forschungszwecken weiter verwendet werden können und mindestens 10 Jahre gespeichert bleiben.

Ich bin darüber informiert, dass Tonaufnahmen gemacht werden. Die Aufzeichnung und Auswertung der Tonaufnahme erfolgt anonymisiert, d. h. unter Verwendung einer Nummer und ohne Angabe meines Namens. Es existiert eine Kodierliste auf Papier, die meinen Namen mit der Nummer verbindet. Die Kodierliste ist nur der Versuchsleiterin zugänglich und wird nach Abschluss der Datenerhebung gelöscht. Die Tonaufnahmen selbst werden zeitnah nach der Verschriftlichung der Interviews gelöscht. Es besteht die sehr geringe Wahrscheinlichkeit, dass eine an der Datenauswertung beteiligte Person mich erkennt. Aus diesem Grund unterliegen alle an der Auswertung beteiligten Personen einer absoluten Schweigepflicht und dürfen unter keinen Umständen vertrauliche Informationen an Dritte weitergeben.

Mir ist bekannt, dass ich mein Einverständnis zur Aufbewahrung bzw. Speicherung dieser Daten widerrufen kann, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Die Tonaufnahme wird in einem verschlossenen Schrank aufbewahrt. Ich bin darüber informiert worden, dass ich jederzeit eine Löschung meiner Aufnahmen verlangen kann, solange die Kodierliste existiert. Die Aufnahmen werden aber in jedem Fall nach Abschluss der Auswertung vernichtet.

Mit der beschriebenen Handhabung der erhobenen Aufnahmen bin ich einverstanden.

Ich hatte genügend Zeit für eine Entscheidung und bin bereit, an der o.g. Studie teilzunehmen. Ich weiß, dass die Teilnahme an der Studie freiwillig ist und ich die Teilnahme jederzeit ohne Angaben von Gründen beenden kann.

Eine Ausfertigung der Teilnehmerinformation über die Untersuchung und eine Ausfertigung der Einwilligungserklärung habe ich erhalten. Die Teilnehmerinformation ist Teil dieser Einwilligungserklärung.

Name des/der Teilnehmers*in in Druckschrift

Ort, Datum & Unterschrift des/der Teilnehmers*in

Name der Versuchsleiterin in Druckschrift

Ort, Datum & Unterschrift der Versuchsleiterin

Zusatzvereinbarung für Eltern

Ich bin einverstanden, dass mein Kind

_____ an der o.g. Studie teilnimmt. Ich bin mündlich über die Themen der Interviews mit den Kindern und Jugendlichen und den Versuchsablauf aufgeklärt worden. Ich habe alle Informationen vollständig gelesen und verstanden. Sofern ich Fragen zu dieser vorgesehenen Studie hatte, wurden sie von Frau Wiebke Stöhr vollständig und zu meiner Zufriedenheit beantwortet.

Name des/der Teilnehmers*in in Druckschrift

Ort, Datum & Unterschrift des/der Teilnehmers*in

Anhang 6: Leitfaden Kinder und Jugendliche (Studienteil 1)

Erzählaufforderung	Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
1) Zum Einstieg beschreibe mir doch bitte erst einmal, was dazu geführt hat, dass Du keine reguläre Schule mehr besuchst.	• Genese Schulabsentismus unter Beachtung von Emotionen	• Wann hat das angefangen? • Und wie ging es dann weiter?	• Wie hast Du Dich zu der Zeit gefühlt? • Gab es eine spezifische Situation (in der Schule, aber auch außerhalb), an die Du Dich erinnern kannst, die Dir ein richtig schlechtes Gefühl gegeben hat und nach der Du nicht mehr in die Schule gehen wolltest/konntest? Kannst Du mir von dieser Situation berichten?
2) Manchmal haben wir ein richtig schmerzhaftes Gefühl. Wir fühlen uns minderwertig und wertlos, so als wäre irgendetwas mit uns nicht richtig. Wir würden uns am liebsten verstecken oder verschwinden. Wenn dieses Gefühl auftritt, können wir uns auf nichts mehr konzentrieren, außer auf uns selbst und sind wie verwirrt. Als Du noch zur Schule gegangen bist, gab es da	• Schamerleben während der Schulzeit (in der Schule aber auch außerhalb), abgefragt über Phänomenologie der Scham bzw. affektive Ebene • Auslöser Scham • Umgang mit Scham • Rolle der Scham-Situationen bei der Entstehung von Schulabsentismus	• Kannst Du mir ein Beispiel für so eine Situation nennen? • Was ist dann passiert? • Fallen Dir noch mehr Situationen ein, in denen Du Dich so gefühlt hast?	• Wie bist Du mit diesem Gefühl umgegangen? • Was würdest Du sagen, wann so ein Gefühl bei Dir auftritt? • Gab es außerhalb der Schule auch Situationen, in denen Du dieses Gefühl hattest oder nur in der Schule? • Was glaubst Du, welche Rolle hat das Gefühl, über das wir gerade gesprochen haben, dabei gespielt, dass Du keine reguläre Schule mehr besuchen kannst?

Situationen, in denen Du Dich so gefühlt hast?			
3) Wir Menschen haben oft eine genaue Vorstellung davon, wie andere Menschen und wir selbst uns verhalten dürfen, was wir denken dürfen und fühlen dürfen. Manchmal erfüllen wir selbst diese Vorstellungen aber nicht und wir machen uns als gesamte Person für dieses Versagen verantwortlich. Als Du noch zur Schule gegangen bist, gab es da solche Situationen und kannst Du mir von diesen berichten?	• Schamerleben während der Schulzeit, abgefragt über kognitive Ebene • Rolle der Scham-Situationen bei der Entstehung von Schulabsentismus	• Kannst Du mir ein Beispiel für so eine Situation nennen? • Was ist dann passiert? • Fallen Dir noch mehr Situationen ein?	• Glaubst Du, Du hast Deinen eigenen Vorstellungen nicht entsprochen oder waren es die Vorstellungen von anderen? Wenn ja, von wem? • Was hast Du geglaubt, wären die Folgen davon, dass Du nicht Deinen Vorstellungen / den Vorstellungen der anderen entsprochen hast? • War das nur in der Schule oder auch außerhalb? • Was glaubst Du, welche Rolle hat das dabei gespielt, dass Du keine reguläre Schule mehr besuchen kannst?
4) Was hätte Dir geholfen, um weiterhin eine reguläre Schule zu besuchen?	• Ausblick	• Kannst Du mir ein konkretes Beispiel dafür nennen?	• Was ist an dieser Schule anders, sodass es Dir gelingt, dabei zu bleiben?
5) Gibt es etwas, was im Interview nicht zur Sprache gekommen ist, aber was Du mir gerne noch sagen würdest?			

Anhang 7: Leitfaden Eltern (Studienteil 1)

Erzählaufforderung	Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
1) Zum Einstieg beschreiben Sie doch bitte erst einmal, was dazu geführt hat, dass Ihr Kind keine reguläre Schule mehr besucht.	• Genese Schulabsentismus unter Beachtung von Emotionen	• Wann hat das angefangen? • Und wie ging es dann weiter?	• Was glauben Sie, wie Ihr Kind sich zu der Zeit gefühlt hat? • Gab es eine spezifische Situation (in der Schule, aber auch außerhalb), an die Sie sich erinnern können, bei der sich Ihr Kind vermutlich richtig schlecht gefühlt hat und nach der es nicht mehr in die Schule gehen wollte/konnte? Können Sie mir von dieser Situation berichten?
2) Manchmal haben wir ein richtig schmerzhaftes Gefühl. Wir fühlen uns minderwertig und wertlos, so als wäre irgendetwas mit uns nicht richtig. Wir würden uns am liebsten verstecken oder verschwinden. Wenn dieses Gefühl auftritt, können wir uns auf nichts mehr konzentrieren, außer auf uns selbst und sind wie verwirrt. Als Ihr Kind noch zur Schule gegangen ist, hatten	• Schamerleben während der Schulzeit (in der Schule aber auch außerhalb), abgefragt über Phänomenologie der Scham bzw. affektive Ebene • Auslöser Scham • Umgang mit Scham • Rolle der Scham-Situationen bei der Entstehung von Schulabsentismus	• Können Sie ein Beispiel für so eine Situation nennen? • Was ist dann passiert? • Fallen Ihnen noch mehr Situationen ein, in denen Sie denken, dass Ihr Kind sich so gefühlt hat?	• Wie ist Ihr Kind mit diesem Gefühl umgegangen? • Was würden Sie sagen, wann so ein Gefühl bei Ihrem Kind auftritt? • Wissen Sie auch von Situationen außerhalb der Schule, in denen Ihr Kind dieses Gefühl hatte oder war das nur in der Schule? • Was glauben Sie, welche Rolle hat das dabei gespielt, dass Ihr Kind keine reguläre Schule mehr besuchen kann?

Sie da den Eindruck, dass Ihr Kind sich so gefühlt hat?			
3) Wir Menschen haben oft eine genaue Vorstellung davon, wie andere Menschen und wir selbst uns verhalten dürfen, was wir denken dürfen und fühlen dürfen. Manchmal erfüllen wir selbst diese Vorstellungen aber nicht und wir machen uns als gesamte Person für dieses Versagen verantwortlich. Als Ihr Kind noch zur Schule gegangen ist, gab es da Ihres Erachtens solche Situationen bei Ihrem Kind und können Sie mir von diesen berichten?	• Schamerleben während der Schulzeit, abgefragt über kognitive Ebene • Rolle der Scham-Situationen bei der Entstehung von Schulabsentismus	• Können Sie ein Beispiel für so eine Situation nennen? • Was ist dann passiert? • Fallen Ihnen noch mehr Situationen ein?	• Glauben Sie, Ihr Kind hat den eigenen Vorstellungen nicht entsprochen oder waren es die Vorstellungen von anderen? Wenn ja, von wem? • Was denken Sie, hat Ihr Kind geglaubt, wären die Folgen davon, dass sie/er nicht den eigenen Vorstellungen / den Vorstellungen der anderen entsprochen hat? • War das nur in der Schule oder wissen Sie auch von solchen Situationen außerhalb der Schule? • Was glauben Sie, welche Rolle hat das dabei gespielt, dass Ihr Kind keine reguläre Schule mehr besuchen kann?
4) Was glauben Sie, hätte Ihrem Kind geholfen, um weiterhin eine reguläre Schule zu besuchen?	• Ausblick	• Können Sie mir ein konkretes Beispiel dafür nennen?	• Was glauben Sie ist an dieser Schule anders, sodass es Ihrem Kind gelingt, dabei zu bleiben?
5) Gibt es etwas, was im Interview nicht zur Sprache gekommen ist, aber was Sie mir gerne noch sagen würden?			

Anhang 8: Transkriptionsregeln (Studienteil 1 & 2)

Inhaltlich-semantische Transkription nach Dresing & Pehl (2018, zusammengefasst, nicht relevante Passagen gestrichen und leicht modifiziert von Verfasserin)

1. Wörtliche Transkription
2. Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert, Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet.
3. Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt.
4. Umgangssprachliche Partikel werden transkribiert.
5. Stottern wird ausgelassen, abgebrochene Wörter werden ignoriert. Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden
6. Abgebrochene Halbsätze werden mit dem Abbruchzeichen „/“ gekennzeichnet.
7. Bei kurzem Senken der Stimme oder nicht eindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Sinneinheiten werden beibehalten.
8. Rezeptionssignale wie „hm, aha, ja, genau“, die den Redefluss der anderen Person nicht unterbrechen, werden nur transkribiert, wenn sie die Antwort auf eine Frage sind.
9. Pausen ab ca. 3 Sekunden werden durch (...) markiert.
10. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch Großschreibung im gesamten Wort gekennzeichnet.
11. Jeder Sprecher:innenbeitrag erhält einen eigenen Absatz. Zwischen den Sprecher:innen besteht eine freie, leere Zeile. Am Ende eines Absatzes steht eine Zeitmarke.
12. Emotionale nonverbale Äußerungen, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie lachen oder seufzen), werden in Klammern notiert.
13. Unverständliche Wörter werden mit „(unv.)“ gekennzeichnet. Bei längeren unverständlichen Aussagen wird die Ursache notiert „(unv., Mikrofon rauscht)“. In Klammern kann mit einem Fragezeichen, die vermutete Aussage notiert werden.

Hinweise zur einheitlichen Schreibweise

1. Die Partikeln „hm“ werden unabhängig von der Betonung immer „hm“ geschrieben.
2. Zögerungslaute werden immer „ähm“ geschrieben.
3. (Maß-)Einheiten werden ausgeschrieben.
4. Gesprochene Zeichen werden ausgeschrieben, bspw. „Paragraf“.
5. Abkürzungen werden nur getippt, wenn sie explizit so gesprochen wurden
6. Wird in der Aufnahme wörtliche Rede zitiert, wird das Zitat in Anführungszeichen gesetzt.
7. Wortverkürzungen werden genauso geschrieben, wie sie gesprochen werden.
8. Englische Begriffe werden nach deutschen Rechtschreibregeln in Groß- und Kleinschreibung behandelt.

9. Personalpronomen der zweiten Person werden kleingeschrieben, die Personalpronomen der Höflichkeitsform (Sie und Ihnen) werden großgeschrieben.
10. Redewendungen/Idiome werden wörtlich wiedergegeben
11. Zahlen werden wie folgt dargestellt:
 - a. Zahlen null bis zwölf im Fließtext als Wörter, größere in Ziffern.
 - b. Auch weitere Zahlen mit kurzen Namen schreibt man aus, vor allem runde: zwanzig, hundert, dreitausend.

Anhang 9: Fallzusammenfassungen (Studienteil 1)

Fallzusammenfassung Fall 1

- Problemlagen bei Schwester → neg. Einstellung gegenüber der Schule
- Bullying, teilweise auch von den Lehrkräften
- psychische Probleme und Rheuma und Schmerzstörung (Somatisierung) mit Rückzugsverhalten
- sich in der Schule nicht konzentrieren können und dann alles nachlernen müssen, viele Fehlzeiten
- Verlust von Freundschaften, Zurückweisung in- und außerhalb der Schule
- starker Anpassungsdruck
- neg. Aussagen von anderen auf sich selbst übertragen

Fallzusammenfassung Fall 2

- in der Schule nicht lernen können, da dort sehr laut und stressig, viel zu Hause nachholen müssen
- häufig in der Schule nichts mehr machen können (Shutdown) und abgeholt werden oder generell gefehlt haben
- sich an die Regeln halten wollen und Überforderung, wenn andere sich nicht an bestimmte Regeln halten
- ohne Mitschüler:innen individualisiertes Lernen in Webschule möglich

Fallzusammenfassung Fall 3

- Schulangst: Überforderung mit Anforderungen und Angst vor Reaktionen der Lehrkraft + Bedrohende Situation mit bzw. Mobbing durch eine Lehrkraft
- Probleme werden von Lehrkräften nicht ernstgenommen
- Mobbing
- Angst vor sozialen Situationen
- Vorstellungen der anderen wurden zu eigenen Vorstellungen (noch keine richtigen eigenen Vorstellungen?)

Anhang 10–15: Transkripte (Studienteil 1)

Aus Datenschutzgründen sind die Transkripte nicht Teil der veröffentlichten Fassung der Dissertation. Auf Anfrage können diese jedoch bei der Autorin eingesehen werden.

Anhang 16: Kategoriensystem (Studienteil 1)

Hauptkategorien	Subkategorien 1. Ebene	Subkategorien 2. Ebene
[ENT] Entstehung von Schulabsentismus	[ENT1] Private Problemlagen	[ENT1.1] Problemlagen auf Schüler:innen-Ebene
		[ENT1.2] Problemlagen auf Geschwisterebene
		[ENT1.3] Problemlagen auf Elternebene
	[ENT2] Problemlagen in der Schule	[ENT2.1] Nicht-Passung (v. a. Überforderung) schulischer Rahmenbedingungen (Anforderungen, Struktur, sozialer Kontext, Kommunikation)
		[ENT2.2] Bullying durch Mitschüler:innen und Lehrkräfte
	[ENT3] Problemlagen werden von Lehrkräften nicht (gut) aufgefangen	[ENT3.1] Gefühl, dass Lehrkräfte Probleme nicht ernstnehmen und deshalb nicht handeln
		[ENT3.2] Mangelndes Verständnis und Umgang mit den Problemlagen
		[ENT3.3] Wegbrechen von unterstützenden Lehrkraft-Beziehungen
	[ENT4] Schulabsentismus als sich stufenweise verschlimmernder Prozess bis zur Eskalation	[ENT4.1] (z. T. mehrere) Schulwechsel
		[ENT4.2] Wiederkehrende negative Schulerfahrung mit Eskalation an weiterführender Schule
		[ENT4.3] Hohe Anzahl an Fehltagen und Abbruch von Schultagen
		[ENT4.4] (Krisenartige) Einengung des Lebens auf Schule
		[ENT4.5] Schulweg als Belastung
[AFF] Affektive Komponente des Schamgefühls und Schulabsentismus	[AFF1] Schamsituationen in der Schule durch andere Menschen[	[AFF1.1] Beschämung durch andere (u. a. bei Bullying) in der Schule
		[AFF1.2] Unterdrückung der Scham
	[AFF2] Generalisierung des Schamerlebens	[AFF2.1] Verknüpfung mit Angst und Depression
		[AFF2.2] Soziale Situationen als Auslöser

	[AFF3] Schamerleben und Schulabsentismus	[AFF2.3] Über spezifische Schule hinausgehend
		[AFF3.1] Verlust von Vertrauen
		[AFF3.2] Angst und Vermeidungsverhalten
		[AFF3.3] Wesentlicher Aspekt der Scham bei Entstehung von Schulabsentismus
	[AFF4] (K)ein Schamerleben bei Autismus-Spektrum-Störung?	[AFF4.1] Ständiges Misserfolgsleben
		[AFF4.2] Zwänge und Shut-Down als Rückzug nach Überforderung oder aversiven Aufgaben
		[AFF4.3] Vermutlich Scham keine Rolle bei Absentismus
[KOG] Kognitive Komponente des Schamgefühls und Schulabsentismus	[KOG1] Regeltreue und Anpassung an Vorstellungen und Erwartungen Anderer	[KOG1.1] Hohe Regeltreue und Perfektionismus
		[KOG1.2] Übernahme der Vorstellungen von anderen
		[KOG1.3] Soziale Ängste, Panikattacken, negative Konsequenzen
		[KOG1.4] Generalisierter Anpassungsdruck und Regelkonformität
		[KOG1.5] Relevanz für Entstehung von Schulabsentismus
	[KOG2] Sich selbst für Problemlage verantwortlich machen vs. Systemversagen	
[GEB] Gelingensbedingungen von Bildungsprozessen	[GEB1] Flexible Anpassung und Individualisierung von Schule und Unterricht	[GEB1.1] Flexible Anpassung von Unterrichtsdauer, Unterrichtsort, Arbeitspensum etc. nach Bedarfen der Schüler:innen
		[GEB1.2] Individuelle Förderung innerhalb der Schule
	[GEB2] Lehrkräfte sollten Kinder und ihre Probleme ernstnehmen und Verständnis dafür aufbringen	
	[GEB3] Akzeptierende und unterstützende soziale Beziehungen in der Schule	

Anhang 17: Codierleitfaden (Studienteil 1)

Hauptkategorien

Name der Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anwendung der Kategorie	Beispiel für Anwendung
[ENT] Entstehung von Schulabsentismus	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>deduktiv</i> gebildete Kategorie, die verschiedene Aspekte zusammenführt, welche den Entstehungsprozess des schulabsentistischen Verhaltens charakterisieren und abbilden.	Eine Erzählanstöße im Leitfaden zielt auf die Beschreibung der Entstehung von Schulabsentismus im jeweiligen Fall ab. Eine Aussage, die sich entsprechend mit diesem Thema befasst, wird in diese Kategorie eingeordnet. Sollten an anderen Stellen im Interview weitere Aspekte auftreten, die zu dieser Kategorie passen, werden diese ebenfalls hier codiert.	„Ja. Das ist eine gute Frage. Letztendlich hat sich bei mir eine Schulangst entwickelt. Das war so, dass / Also die hat sich stark entwickelt als ich in der weiterführenden Schule, sechste, siebte Klasse so um den Dreh eine Lehrerin hatte, die (...) nicht wirklich verständnisvoll war mit meinen Problemen.“ (K3, Zeile 7–10)
[AFF] Affektive Komponente des Schamgefühls und Schulabsentismus	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>deduktiv</i> gebildete Kategorie, die zusammenfasst, welche Rolle das schmerzhafteste Gefühl von Minderwertigkeit/Wertlosigkeit, verbunden mit dem Wunsch, zu verschwinden und ein Richten der Aufmerksamkeit auf sich selbst (= affektive Komponente / Erleben der Scham) bei der Entstehung von Schulabsentismus spielt.	Eine Erzählanstöße im Leitfaden präsentiert den Teilnehmer:innen die affektive Komponente des Schamgefühls und fragt nach Scham während die Schüler:innen noch zur Schule gingen und welche Rolle dies bei der Entstehung des Absentismus spielte. Zudem werden detaillierte Nachfragen gestellt. Eine Aussage, welche die entsprechenden Erzählanstöße/Nachfragen beantwortet, wird in diese Kategorie eingeordnet. Sollten dabei Aspekte berichtet werden, die sich eher auf die Entstehung von Schulabsentismus im Allgemeinen oder Gelingensbedingungen beziehen, findet eine Codierung in [ENT] oder	„Ja, auch in der Zeit oder das mit der einen Freundin hatte sich ja die ganze Schulzeit so durchgezogen bis zu Ende sechsten Klasse nach meinen verschiedenen Klassen und da war es halt immer wieder so, dass ich mich am liebsten heulend auf dem Klo eingeschlossen habe und einfach nicht mehr wollte und dachte mir „Wieso ist das/? Wieso passiert das mir?“ (K1, Zeile 89–93)

		[GEL] statt. Werden Aspekte benannt, die inhaltlich eher auf die kognitive Komponente des Schamgefühls abzielen, findet eine Codierung unter [KOG] statt.	
[KOG] Kognitive Komponente des Schamgefühls und Schulabsentismus	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>deduktiv</i> gebildete Kategorie, die zusammenfasst, welche Rolle das sich selbst zugeschriebene Versagen an Vorstellungen, Regeln etc. (= kognitive Komponente der Scham) bei der Entstehung von Schulabsentismus spielt.	Eine Erzählanstoß im Leitfaden präsentiert den Teilnehmer:innen die kognitive Komponente des Schamgefühls und fragt nach Scham während die Schüler:innen noch zur Schule gingen und welche Rolle dies bei der Entstehung des Absentismus spielte. Zudem werden detaillierte Nachfragen gestellt. Eine Aussage, welche die entsprechenden Erzählanstöße/Nachfragen beantwortet, wird in diese Kategorie einordnet. Sollten dabei Aspekte berichtet werden, die sich eher auf die Entstehung von Schulabsentismus im Allgemeinen oder Gelingensbedingungen beziehen, findet eine Codierung in [ENT] oder [GEL] statt.	„Ich habe versucht, mich so zu verhalten, wie andere von mir wollen, dass ich mich verhalte. Und dann wurden das sozusagen, meine eigenen Vorstellungen an mich und als ich das dann nicht hingekriegt habe, dann ja.“ (K1, Zeile 169–171)
[GEB] Gelingensbedingungen von Bildungsprozessen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>deduktiv</i> gebildete Kategorie, die zusammenfasst, was den Schüler:innen an einer regulären Schule geholfen hätte, um diese weiterhin zu besuchen und was an der Webschule anders ist, sodass ihnen die Teilnahme dort gelingt. Die	Ein Erzählanstoß im Leitfaden fragt danach, was den Teilnehmenden geholfen hätte weiterhin die (reguläre) Schule zu besuchen und was jetzt an der Webschule anders ist, so dass es ihnen gelingt, dabei zu bleiben. Aussagen, die sich entsprechend auf diese Gelingensbedingungen von Bildungsprozessen beziehen, werden in dieser Kategorie codiert. Werden Aspekte benannt, die inhaltlich eher auf die affektive Komponente des Schamgefühls	„Und zusätzlich ist es natürlich auch angepasst, dadurch dass die beiden das sich immer jeden Tag so gestalten können, wie es für K1 gerade geht. Wenn sie dolle Schmerzen hat oder so, dann ist es halt ein bisschen weniger oder sie macht das Ganze im Liegen und wenn sie aber belastbar ist, dann ist sie ja sehr schnell und sehr fit und dann kann sie halt auch wesentlich mehr machen an diesen Tagen. Also die Fürsorge ist da, die Anpassung ist da und ja halt auch

	Antworten dieser beiden Aspekte im Leitfaden werden als Gelingensbedingungen von Bildungsprozessen zusammengefasst.	abzielen, findet eine Codierung unter [AFF] statt.	wirklich die pädagogische Kompetenz ist da einfach da an der Schule, anders als auf normalen Schulen. Da ist die halt leider nicht gegeben. Da ist zwar das Lehramt da, aber nicht unbedingt die pädagogischen Kompetenz finde ich (lacht).“ (E1, Zeile 345–353)
--	---	--	--

Subkategorien 1. Ebene

Name der Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anwendung der Kategorie	Beispiel für Anwendung
[ENT1] Private Problemlagen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche private Problemlagen der Schüler:innen umfasst.	Die Kategorie wird angewendet, wenn eine Aussage Informationen private Problemlagen, d. h. Probleme, die nicht konkret in der Schule verortet sind, enthält.	„Wir haben sogar Privatschulen dann ja in Betracht gezogen, wo wir die Kosten dann selber übernommen haben, wo dann auch nur 8 Mitschüler waren, weil K3 ist ja, der ist halt in Essstörungen verfallen irgendwann. Er hat auch depressive Symptomatik gezeigt.“ (E3, Zeile 46–50)
[ENT2] Problemlagen in der Schule	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche die Problemlagen der Jugendlichen in der Schule zusammenfasst.	Die Kategorie wird angewendet, wenn eine Aussage auf die Schule bezogene Problemlagen der Jugendlichen enthält.	„Das erste Problem war, dass ich in der Schule nie wirklich gute Erfahrungen gemacht habe und immer mit Mobbing, teilweise auch von den Lehrern ausgegangen, Probleme hatte.“ (K1, Zeile 9–11)

[ENT3] Problemlagen werden von Lehrkräften nicht aufgefangen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche abbildet, dass die Teilnehmer:innen beschreiben, dass die Problemlagen in der Schule nicht von den Lehrkräften aufgefangen werden.	Die Kategorie wird angewendet, wenn die Teilnehmenden das fehlende Auffangen von Problemen durch die Lehrkräfte beschreiben.	„(...) Ts. (...) schlecht. Ich habe mich nicht ernst genommen gefühlt. Also die Probleme wurden ja klar angesprochen und es wurde einfach schlecht kommuniziert. Und ja ich persönlich war halt einfach nervös.“ (K3, Zeile 35–37)
[ENT4] Schulabsentismus als sich stufenweise verschlimmernder Prozess bis zur Eskalation	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche verschiedene Charakteristika, die sich durch das Material ziehen, abbildet, aus denen sich Schulabsentismus als ein sich stufenweise verschlimmernder Prozess bis zur Eskalation verstehen lässt.	Die Kategorie wird angewendet, wenn Merkmale beschrieben werden, welche nicht, wie die vorherigen Kategorien, spezifische Problemlagen, die zur Entstehung von Absentismus führen, fokussieren, sondern die eine prozesshafte Entwicklung des Schulabsentismus beschreiben.	„Ähm, hm, jetzt grundsätzlich fällt mir da jetzt nichts ein, aber (...) es war halt, dass ich immer öfters in der Schule dann gefehlt habe oder immer öfters dann abgeholt wurde. Und irgendwann hat es dann ja fast nichts mehr gebracht, weil ich dann so gut wie jeden Tag einfach nach der und der Stunde dann abgeholt wurde, weil ich es nicht mehr geschafft habe.“ (K2, Zeile 35–39)

[AFF1] Schamsituationen in der Schule durch Beschämung	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>deduktiv</i> gebildete und <i>induktiv</i> weiterentwickelte Kategorie, welche abbildet, dass Schamsituationen in der Schule aus Beschämung resultieren.	Die Kategorie wird angewendet, wenn die Teilnehmenden Beschämung durch andere als Schamsituation beschreiben.	„Als wäre irgendwas mit uns nicht richtig. (...) Ja, das habe ich, tatsächlich. K3 hatte sich das Bein gebrochen. Und da wurde auch wieder gesagt, der möchte den Sportunterricht nicht mitmachen, weil er spinnt, weil er faul ist, weil er ein bisschen dick ist und keine Lust hat Sport zu machen. Genau, das passt da ganz genau. Der wurde absolut nicht ernst genommen. Wir hatten sogar angerufen, wir hatten es glaube ich auch schriftlich mitgeteilt und die Lehrerin hat sich überhaupt nicht darauf eingelassen. Und er musste mitmachen. Und hinterher hat sich rausgestellt, das Bein ist gebrochen. Das war so. Ja, wie fühlt man sich da? Minderwertig. Wertlos. Immer dann, wenn man nicht ernstgenommen wird, fühlt man sich doch genauso. Wenn Machtmissbrauch betrieben wird von Menschen, die am längeren Hebel sitzen und das Machtgefälle zwischen Lehrer und Schüler ist ja nun mal stark und so. Ja.“ (E3, Zeile 197–208)
[AFF2] Generalisierung des Schamerlebens	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>deduktiv</i> gebildete und <i>induktiv</i> weiterentwickelte Kategorie, die abbildet dass Scham auch in anderen Kontexten und nicht nur (in einer spezifischen) Schule auftritt.	Die Kategorie wird angewendet, wenn die Teilnehmenden beschreiben, dass das Schamgefühl auch in anderen Kontexten als der Schule auftreten oder sich im Kontext Schule generalisiert haben (bspw. von einer spezifischen Schule auf Schule allgemein).	„(..., schmalzt mit der Zunge) Das ist meistens so, wenn ich in / Also es sind meistens dann soziale Situationen, wo ich unter vielen Leuten bin, zum Beispiel am Bahnhof, wenn es da extrem voll ist oder (...) oder ja, zum Beispiel letztens war ich auf einem Geburtstag von einem Freund von einer Freundin von mir und da war es extrem voll und da war es auch so. Also meistens dann, wenn es irgendwo sehr voll ist mit Leuten.“ (K3, Zeile 142–147)

[AFF3] Schamerleben und Schulabsentismus	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>deduktiv</i> Kategorie, welche das Schamerleben mit Schulabsentismus verknüpft.	Diese Kategorie wird angewendet, wenn Aussagen Verbindungen zwischen den Schamerleben und schulabsenten Verhaltensweisen herstellen.	„(...) Eine sehr große. Also es war ja eigentlich letztendlich auch der Grund, warum ich nicht mehr hingehen konnte und wollte.“ (K3, Zeile 152–153)
[AFF4] (K)ein Schamerleben bei Autismus-Spektrum-Störung?	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche Schamerleben in der Schule bei Autismus thematisiert. Dieser Fokus bildete sich in der Analyse als relevant heraus, weil es Unterschiede zu den in [AFF1] bis [AFF3] codierten Aussagen gibt, die sich nicht anders abbilden lassen.	Diese Kategorie wird nur für Aussagen in Bezug auf Fall 2 im Rahmen der affektiven Komponente des Schamerlebens verwendet.	„Hm ja, ich glaube schon, allerdings muss ich sagen, durch ihren Autismus reflektiert sie nicht so viel, was andere denken können. Oder was andere denken.“ (E2, 193–194)

[KOG1] Regeltreue, hohe Anpassung an Vorstellungen und Erwartungen Anderer und Perfektionismus	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>deduktiv</i> gebildete und <i>induktiv</i> weiterentwickelte Kategorie, welche die Jugendlichen als sehr regeltreue und anpassungswillige Personen mit einem hohen perfektionistischen Anspruch charakterisieren.	Diese Kategorie wird angewendet, wenn eine Aussage darauf hinweist, dass der:die schulabsente Jugendliche sehr darum bemüht ist, sich an Regeln zu halten, sich sehr an die Erwartungen und Vorstellungen von anderen Personen anpasst und perfektionistisch ist.	„Ja,, glaube ich schon. Also K1 hat, gerade als das dann anfang, dass sie nicht mehr so wahrgenommen wurde, wie sie gerne wahrgenommen worden wäre, hat sie / war sie sehr am Anfang sehr anpassungswillig. Also sie hat wirklich versucht, sich extremst jedem Lehrer, jedem anzupassen und genau das zu machen, was derjenige von ihr, aus ihrer Sicht, erwartet. (E1, Z. 263–267)
[KOG2] Sich selbst für Problemlage verantwortlich machen vs. Systemversagen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche abbildet, ob die Jugendlichen eher sich selbst (wie in der Schamdefinition genannt) für die Problemlage(n) verantwortlichen machen oder dies auf externe Aspekte attribuieren.	Diese Kategorie wird angewendet, wenn eine Aussage konkrete Hinweise darauf gibt, wem die Verantwortung für die Problemlagen zugeschrieben wird.	„Wenn man von allen anderen gesagt kriegt, man kann es nicht und man wird es eh nicht schaffen, dann überträgt man das auf Dauer glaube ich auf sich selbst und dann dachte ich eine Zeitlang wirklich „Das ist alles meine Schuld!“ und „Ich kriege es doch gar nicht hin! Ich sollte lieber gleich aufhören! So macht doch alles keinen Sinn!“ Und (...) dann hat irgendwie nichts mehr funktioniert.“ (K1, Zeile 156–160)

[KOG3] Absentismus als Regelbruch	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche abbildet, dass Absentismus selbst ein Regelbruch ist.	Die Kategorie wird angewendet, wenn die Teilnehmenden beschreiben, dass Absentismus eine Abweichung von der Regeln oder den Vorstellungen ist.	„Nein, hätte sie auch niemals gesagt, weil das die Regel ist. Sie hätte bis sie tot umgefallen wäre, wäre sie zur Schule gegangen. Also wir hatten das Problem, dass sie bis zur / Sie konnte nicht mehr essen, sie konnte nicht mehr die Blase kontrollieren, sie konnte / War also VÖLLIG am Ende. Aber sie hätte niemals gesagt: ‘Ich geh nicht mehr zur Schule!’.“ (E2, Zeile 120–124).
[GEB1] Flexible Anpassung und Individualisierung von Schule und Unterricht	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche abbildet, dass die Möglichkeit einer flexiblen Anpassung und Individualisierung von Schule und Unterricht zum Gelingen des Schulbesuchs beitragen kann.	Diese Kategorie wird angewendet, wenn Aussagen Aspekte von flexibler Anpassung und Individualisierung von Unterricht und Schule als Gelingensbedingungen enthalten oder auf die Notwendigkeit von flexibler Anpassung oder Individualisierung hinweisen.	„Ähm (...) eigentlich, dass ich weniger Klassenkameraden hätte oder die ein bisschen leiser und ruhiger wären. Das wäre viel, viel besser, weil ja. Und ein bisschen weniger Hausaufgaben. Und dass es da alles ein bisschen entspannter ist und nicht immer so angespannt und so. Und nicht die ganze Zeit so Druck machen.“ (K2, Zeile 199–203)
[GEB2] Lehrkräfte sollten Schüler:innen und ihre Probleme ernstnehmen und Verständnis dafür aufbringen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche abbildet, dass es notwendig ist, dass Lehrkräfte Schüler:innen und ihre Probleme ernstnehmen und Verständnis dafür aufbringen, damit der	Diese Kategorie wird angewendet, wenn Aussagen darauf hinweisen, dass es eine Gelingensbedingung des Schulbesuchs darstellt, dass Lehrkräfte die Schüler:innen-Probleme ernstnehmen und Verständnis dafür aufbringen.	„Und ich fühle mich ernst genommen und kann in meinem eigenen Tempo arbeiten und wenn es mir nicht so gut geht, dann kann ich jederzeit sagen ‘Ich brauche mal eine Pause!’ oder ‘Heute geht es mir nicht gut, dafür versuche ich dann in den nächsten Tagen mehr zu machen.’ und man / also ich persönlich fühle mich halt einfach ernst genommen und kann mich besser konzentrieren.“ (K3, Zeile 233–238)

	Schulbesuch gelingen kann.		
[GEB3] Akzeptierende und unterstützende soziale Beziehungen in der Schule	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche abbildet, dass akzeptierende und unterstützende soziale Beziehungen notwendig für den Schulbesuch sind.	Diese Kategorie wird angewendet, wenn Aussagen darauf hinweisen, dass es eine Gelingensbedingung des Schulbesuchs darstellt, dass es akzeptierende und unterstützende soziale Beziehungen in der Schule gibt.	„Wenn es wenigstens eine Person da gegeben hätte, die /, wo ich das Gefühl hätte, dass sie an mich glaubt und mir / also zu mir steht. Und ja, wie weit das was gebracht hätte, weiß ich auch nicht, weil dann ja auch mit meinem Bein dazu geführt, dass ich nicht mehr hingehen kann. Aber ich glaube, das hätte mir zumindest den Willen gegeben, es noch länger zu versuchen.“ (K1, Zeile 205–209)

Subkategorien 2. Ebene

Auf eine Beschreibung der Anwendung der Kategorie wird auf dieser Ebene verzichtet, da die Kategorien so spezifisch sind, dass sie nicht voneinander abgegrenzt werden müssen.

Name der Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Beispiel für Anwendung
[ENT1.1] Problemlagen auf Schüler:innen-Ebene	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, von Problemlagen bei den Schüler:innen berichtet,	„Und dadurch ist meine mentale Gesundheit ziemlich den Bach runtergegangen. Und dann ist dazu gekommen, dass ich ja Rheuma und eine Schmerzstörung habe und dann konnte ich irgendwann gar nicht mehr richtig zur Schule laufen und musste ja auch mit der Bahn fahren und dann auch noch Weg zu Fuß gehen, weil ich in *Stadt 1* zur Schule gegangen bin und dadurch / Es ging halt nicht mehr wirklich.“ (K1, Zeile 11–16)

[ENT1.2] Problemlagen auf Geschwisterebene	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die von Problemlagen bei den Geschwisterkinder berichtet.	„Seine Schwester hat (...) Autismus. Der ist aber erst im Alter von 17 Jahren erkannt worden und seine Schwester wurde auch missbraucht im Alter von vier Jahren durch den Großvater. Das wusste K3 auch. Wir haben das offen kommuniziert und wir haben die ganzen Auffälligkeiten, die wir in der Schule beobachtet haben oder alles, was mit Schule in Zusammenhang stand, eben darauf geschoben, dass K3 immer so ein bisschen hinten an gestanden hat aufgrund dessen der Fokus auf die *Name Schwester von K3* und ihre Geschichte gerichtet war.“ (E3, Zeile 12–19)
[ENT1.3] Problemlagen auf Elternebene	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, von Problemlagen bei den Eltern berichtet.	„Mit Sicherheit. Also wir fühlen uns alle so (lacht). Mein Mann ist depressiv, ich bin depressiv. Und das hat uns alle depressiv gemacht. Auch K3 nimmt ein Antidepressivum ein.“ (E3, Zeile 173–175)
[ENT2.1] Nicht-Passung (v. a. Überforderung) schulischer Rahmenbedingungen (Anforderungen, Struktur, sozialer Kontext, Kommunikation)	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche eine Nicht-Passung zwischen den schulischen Rahmenbedingungen und den Jugendlichen als schulische Problemlage beschreibt.	„Also es war auf einer normalen Schule halt sehr stressig, und ich habe das irgendwie nicht hinbekommen. Also ich weiß nicht. Weil da waren halt Klassenkameraden, die waren immer sehr laut. Ich war irgendwie immer in einer Klasse mit sehr lauten Klassenkameraden.“ (K2, Zeilen 8–11)
[ENT2.2] Bullying durch Mitschüler:innen und Lehrkräfte	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche Bullying durch Mitschüler:innen oder Lehrkräfte als schulische Problemlage beschreibt.	„Ähm (...) also die gab es häufiger und die wurden meistens auch da ausgelöst von Mitschülern, die mich halt geärgert haben. Also es gibt ja immer so / Also generell war meine Klasse in der weiterführenden Schule war das dann, sehr katastrophal. Also es gab sehr viele Störenfriede, keine Ahnung, die halt viel beleidigt haben und ich war halt immer sehr nett und habe die Regeln nie gebrochen und habe versucht mich bestmöglich zu verhalten und dann sind die halt eben gegen so Leute wie mich gegangen, weil ich ja auch keine Streitigkeiten wollte und sonst was. Und mit dem kann man es ja machen. Und, ja, dann sind halt irgendwann auch solche Situationen entstanden, weil irgendwie alle gegen mich waren ohne Grund und ja.“ (K3, Zeile 89–98)

[ENT3.1] Gefühl, dass Lehrkräfte Probleme nicht ernstnehmen und deshalb nicht handeln	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche beschreibt, dass die Teilnehmer:innen sich von den Lehrkräften nicht ernstgenommen fühlen.	„(...) Ts. (...) schlecht. Ich habe mich nicht ernst genommen gefühlt. Also die Probleme wurden ja klar angesprochen und es wurde einfach schlecht kommuniziert. Und ja ich persönlich war halt einfach nervös.“ (K3, Zeile 35–37)
[ENT3.2] Mangelndes Verständnis und Umgang mit den Problemlagen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche beschreibt, dass die Lehrkräfte den Problemen der Schüler:innen nicht verständnisvoll begegnen und nicht mit den Problemen der Schüler:innen umgehen können.	„In der Grundschule war schon eine Lehrerin, die gar kein Verständnis für hatte, die so unterstellt hat, er wäre stinkend faul. Das war schon in der Grundschule so, aber naja Grundschule. Da stelle ich mich jetzt mal auch auf die Seite der Nichtverstehender, weil auch für uns war es ein Weg dahinzukommen. Was ist jetzt Krankheit oder was sind Befindlichkeiten, um dem Ganzen zu entgehen. Das ist auch sensibel, ne? Da muss man ja auch gucken, was erzählen die Kinder jetzt da, kann man das wirklich glauben, ist das tatsächlich so und macht das nicht mal jedes Kind.“ (E3, Zeile 104–111)
[ENT3.3] Wegbrechen von unterstützenden Beziehungen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, dass es im Verlauf der Schulzeit der Schüler:innen unterstützende Beziehungen in der Schule gab, die aber aus unterschiedlichen Gründen weggebrochen sind.	„Ja, die Realschule, wie gesagt, war ambitioniert, wo der Schulleiter sich zurückgezogen hat aus dem Kontext quasi und es halt immer mehr um Paragraphen ging.“ (E2, Zeile 144–145)
[ENT3.1] (z. T. mehrere) Schulwechsel	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche beschreibt, dass die Schüler:innen im Entstehungsverlauf der schulabsenten	„Wir haben, ja, als es dann mit *Name Schwester von K1* wirklich so schlimm wurde, dass sie auch im Sportunterricht mit Darmblutungen einfach liegen gelassen wurde und so haben wir dann tatsächlich die Reißleine gezogen und haben sie / haben beide Kinder innerhalb von 24 Stunden auf eine andere Schule geholt. Auf die katholische Grundschule dann in der Nachbarstadt. Ja, die *Name Schwester von K1* war damals in der Ende dritten Klasse und K1 Ende erste Klasse.“ (E1, Zeile 39–45)

	Verhaltensweisen (mehrere) Schulwechsel erlebt haben.	
[ENT4.2] Wiederkehrende negative Schulerfahrung mit Eskalation an weiterführender Schule	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche beschreibt, dass die Schüler:innen wiederkehrende negative Erfahrungen in der Schule erleben mit einer Eskalation an der weiterführenden Schule.	„Ähm, ähm Ende des ersten Halbjahrs in der siebten Klasse bin ich gar nicht mehr in die Schule gegangen. Oder? Ja, irgendwas um das Halbjahr herum. Vorher war es immer, dass ich selten zur Schule gegangen bin und dann war es halt so, dass ich gar nicht mehr los konnte, weder mental als auch wegen meinem Bein. Oh, Mizmauz! Hi! (Katze kommt rein).“ (K1, Zeile 60–64)
[ENT4.3] Hohe Anzahl an Fehltagen und Abbruch von Schultagen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche beschreibt, dass die Schüler:innen im Entstehungsverlauf der schulabsenten Verhaltensweisen eine hohe Anzahl von Fehltagen und Abbrüchen von Schultagen erlebt haben.	„Ähm, hm, jetzt grundsätzlich fällt mir da jetzt nichts ein, aber (...) es war halt, dass ich immer öfters in der Schule dann gefehlt habe oder immer öfters dann abgeholt wurde. Und irgendwann hat es dann ja fast nichts mehr gebracht, weil ich dann so gut wie jeden Tag einfach nach der und der Stunde dann abgeholt wurde, weil ich es nicht mehr geschafft habe.“ (K2, Zeile 35–39)
[ENT4.4] (Krisenartige) Einengung des Lebens auf Schule	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche beschreibt, dass sich das Leben der Schüler:innen im Entstehungsverlauf der schulabsenten Verhaltensweisen nur noch um die Schule dreht, andere Aktivitäten eingeschränkt werden.	„Und dann waren wir beim / Hatte sie verschiedene Sachen gemacht, wie zum Beispiel Tanzen oder so, wo sie zwar auch separiert war, aber mitgemacht hatte. Und die fielen alle nacheinander fielen die weg. Also Freizeitaktivitäten hatten wir nicht mehr. Es gab nur Schule, Hausaufgaben, Therapie. Mehr war nicht. Also von daher zog es sich automatisch mit in den Freizeitbereich herein. Weil selbst solche Sachen, wie Helfen beim Backen oder so, was sie ganz gerne getan hatte, war gar nicht mehr möglich. Über Jahre nicht mehr möglich.“ (E3, Zeile 246–252).

[ENT4.6] Schulweg als Belastung	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche beschreibt, dass im Entstehungsverlauf der schulabsentent Verhaltensweisen der Schulweg als belastend erlebt wird.	„Ich konnte mich da in der Schule nicht konzentrieren, ich musste alles zu Hause nachlernen und das habe ich nicht auf Dauer hingekriegt, das alles noch zusätzlich zu machen mit neun Stunden Schule und sonst was und dann kam noch dazu, dass ich gar nicht mehr richtig laufen kann auf Dauer zwischenzeitlich und dann bin ich auch gar nicht zur Schule gekommen und musste deswegen immer zu Hause bleiben und dann war ich eh die Hälfte der Zeit schon MINDESTENS krank.“ (K1, Zeile 16–22)
[AFF1.1] Beschämung durch andere (u. a. bei Bullying) in der Schule	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche beschreibt, dass die Teilnehmenden Beschämung durch andere Menschen in der Schule erleben (u. a. im Kontext von Bullying).	„Ähm (...) also die gab es häufiger und die wurden meistens auch da ausgelöst von Mitschülern, die mich halt geärgert haben. Also es gibt ja immer so / Also generell war meine Klasse in der weiterführenden Schule war das dann, sehr katastrophal. Also es gab sehr viele Störenfriede, keine Ahnung, die halt viel beleidigt haben und ich war halt immer sehr nett und habe die Regeln nie gebrochen und habe versucht mich bestmöglich zu verhalten und dann sind die halt eben gegen so Leute wie mich gegangen, weil ich ja auch keine Streitigkeiten wollte und sonst was. Und mit dem kann man es ja machen. Und, ja, dann sind halt irgendwann auch solche Situationen entstanden, weil irgendwie alle gegen mich waren ohne Grund und ja. Da wollte man dann auch nicht mehr / Also da wollte man dann auch gar nicht erst zur Schule hingehen, dann ist man aber hingegangen. Und dann musste man aber letztendlich doch abgeholt werden von den Eltern, weil man sich halt einfach überhaupt nicht wohlfühlt hat.“ (K3, Zeile 89–101)
[AFF1.2] Unterdrückung der Scham	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche beschreibt, dass die Schüler:innen das Schamerleben auf unterschiedlichen Wegen zu unterdrücken versuchen.	„Habe sie versucht herunterzuschlucken und zu ignorieren und einfach irgendwie weiter durchzukommen.“ (K1, Zeile 97–98)

[AFF2.1] Verknüpfung mit Angst und Depression	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche beschreibt, dass das Schamerleben mit Angst und Depression verknüpft ist.	„Er hat absoluten Prüfungsstress. Das hat er auch jetzt noch. Das zeigt sich jetzt auch. Er kriegt richtig Panikattacken. Nach außen hin, ich habe mich ja auch mit den Lehrkräften schon unterhalten, wirkt das gar nicht so. Nach außen hin wirkt er immer ganz gefasst und gefestigt. Dem ist aber nicht so. Im Inneren tobt es. Also der hätte ja eigentlich letztes Jahr im Mai, ne, dieses Jahr im Mai seine Prüfung machen müssen, sollen, können, dürfen in Nordrhein-Westfalen. Wir konnten nicht hinfahren, weil ihm das so einen Stress gemacht hat und er so eine Panikattacke gekriegt hat. Also Panikattacke im Sinne von, tatsächlich körperlicher Symptomatik, dass er Atembeschwerden hatte und Herzrasen hatte und VÖLLIG unkonzentriert war und da ging gar nichts mehr.“ (E3, 234–243)
[AFF2.2] Soziale Situationen als Auslöser	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, dass soziale Situationen, auch über den schulischen Kontext hinaus, mit Scham in Verbindung stehen.	„(..., schnalzt mit der Zunge) Das ist meistens so, wenn ich in / Also es sind meistens dann soziale Situationen, wo ich unter vielen Leuten bin, zum Beispiel am Bahnhof, wenn es da extrem voll ist oder (...) oder ja, zum Beispiel letztens war ich auf einem Geburtstag von einem Freund von einer Freundin von mir und da war es extrem voll und da war es auch so. Also meistens dann, wenn es irgendwo sehr voll ist mit Leuten.“ (K3, Zeile 142–148)
[AFF2.3] Über spezifische Schule hinausgehend	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche beschreibt, dass Schamerleben über die spezifische Schule hinausgeht und sich bspw. auf den Schulweg oder Schule als Institution ausweitert.	„Also mittlerweile würde ich sagen, würde ich auf einer normalen Schule sein, dann sobald ich zur Schule fahre. Da habe ich dann schon / Also da bin ich immer sehr nervös und das war auch auf meiner letzten normalen Schule so, wo ich war, das war eine Privatschule und da war eigentlich auch dann alles super. Also die Mitschüler waren nett und das hat alles super funktioniert, aber da war bei mir schon so Schule mit was total Negativem verankert und dann ja, hatte ich halt genau diese Gefühle, obwohl sie da gar nicht berechtigt waren, also nicht begründet. Ja, aber trotzdem konnte ich dann auch da nicht mehr hingehen.“ (K3, Zeile 128–135)

[AFF3.1] Verlust von Vertrauen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche beschreibt, dass Schulabsentismus aufgrund eines Vertrauensverlustes aus Scham resultiert.	„Dadurch, dass ich Leuten dann nicht mehr vertraut habe, hat natürlich (unv.) dazu geführt, dass sobald ich in Umgebung von vielen Leuten / dass das gleich alles wieder hochkommt und dann „Was wäre, wenn das passiert?“ und (...) ja und dadurch hat es dann auch (unv.), dass ich teilweise schon beim Zur-Schule-Gehen extrem unruhig war und auch schlecht und teilweise habe ich mich auch in der Schule am Morgen übergeben, Gott sei Dank nicht oft, aber ja.“ (K1, Zeile 141–146)
[AFF3.2] Angst und Vermeidungsverhalten	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche beschreibt, dass Schulabsentismus aufgrund der Entstehung von Angst und Vermeidungsverhalten aus Scham resultiert.	„Das ist ja ein Vermeidungsverhalten. Wenn man nicht hingeht, fühlt man sich nicht wertlos und vielleicht nicht minderwertig. Könnte ich mir so denken, ne?“ (E3, Zeile 332–334)
[AFF3.3] Wesentlicher Aspekt der Scham bei Entstehung von Schulabsentismus	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche beschreibt, dass Schulabsentismus wesentlich durch Scham beeinflusst wird.	„(...) Eine sehr große. Also es war ja eigentlich letztendlich auch der Grund, warum ich nicht mehr hingehen konnte und wollte.“ (K3, Zeile 152–153)
[AFF4.1] Ständiges Misserfolgsleben	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche beschreibt, dass ein ständiges Misserfolgserleben (in Fall 2) zu einem Gefühl von Minderwertigkeit führen könnte.	Also Selbstvertrauen in ihren Fähigkeiten hat sie tatsächlich nicht. Das ist / Oder halt sehr überschätztes Selbstvertrauen, weil sie nie Situationen erlebt hat, wo sie durch Anstrengung einen Erfolg hatte quasi. Und weil es irgendwie alles immer zum Scheitern verurteilt war, egal ob wir Gespräche hatten und gesagt haben „Wir versuchen jetzt so oder wir versuchen so.“ oder wie auch immer. Dadurch ist dieses minderwertige Gefühl bestimmt da, würde ich sagen, weil sie da nicht die Plattform hatte, um was anderes aufbauen zu können. (E2, Zeile 200–206)

[AFF4.2] Zwänge und Shut-Down als Rückzug nach Überforderung oder aversiven Aufgaben	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche beschreibt, dass Überforderung und Aversion (in Fall 2) zu Zwängen und einem Shut-Down führen können.	„Hm, das war ziemlich oft gleich. Es war dann irgendwie jetzt vielleicht irgendwie vierte Stunde oder so und dann war zum Beispiel Deutsch. Bei Deutsch war das immer irgendwie / mochte ich irgendwie gar nicht. Und dann war da dann so eine Aufgabe wie Abschreiben, was ich auch gar nicht mochte. Und dann habe ich erst nichts geschrieben und dann saß ich da einfach nur so. Also irgendwie so dann so (zeigt, wie sie saß) und habe halt nichts mehr gemacht halt so. Und das war meistens auch in der vierten Stunde. Wenn da irgendeine Aufgabe ist, die ich gar nicht mag. So wie Abschreiben halt. Oder ein Fach.“ (K2, Zeile 74–81)
[AFF4.3] Scham keine Rolle bei Absentismus	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche beschreibt, dass Scham (in Fall 2) keine Rolle bei der Entstehung von Absentismus spielt	„Nein. Nein, das glaube ich nicht, dass das eine Rolle gespielt hat.“ (E2, Zeile 259)
[KOG1.1] Hohe Regeltreue und Perfektionismus	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche beschreibt, dass die Schüler:innen eine hohe Regeltreue und Perfektionismus aufweisen.	„Ja, glaube ich schon. Also K1 hat, gerade als das dann anfang, dass sie nicht mehr so wahrgenommen wurde, wie sie gerne wahrgenommen worden wäre, hat sie / war sie sehr am Anfang sehr anpassungswillig. Also sie hat wirklich versucht, sich extremst jedem Lehrer, jedem anzupassen und genau das zu machen, was derjenige von ihr, aus ihrer Sicht, erwartet. Das hat sie aber letztendlich aber auch nicht weitergebracht, sondern eher nur immer wieder in diese Versagenssituation gebracht, weil, ja, wenn man sich nur versucht, so zu geben, wie das jeweilige Gegenüber, das von einem will, dann hat das ja meist kein gutes Ende. Die Versagensängste waren / wurden immer, immer mehr und größer, ganz klar. Ja, mit jedem Stück, was eben negativ ausgegangen ist, wurden sie größer.“ (E1, Zeile 263–272).
[KOG1.2] Übernahme der Vorstellungen von anderen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche beschreibt, dass	„Ich habe versucht, mich so zu verhalten, wie andere von mir wollen, dass ich mich verhalte. Und dann wurden das sozusagen, meine eigenen Vorstellungen an mich und als ich das dann nicht hingekriegt habe, dann ja.“ (K1, Zeile 169–171)

	die Schüler:innen die Vorstellung von anderen als ihre eigenen übernehmen.	
[KOG1.3] Soziale Ängste, Panikattacken, negative Konsequenzen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche beschreibt, dass soziale Ängste, Panikattacken und Furcht vor negativen Konsequenzen den Anpassungsdruck und die Regelkonformität ausmachen.	„Ich glaube in erster Linie unbeliebt zu sein. Joar.“ (K3, Zeile 178)
[KOG1.4] Generalisierter Anpassungsdruck und Regelkonformität	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche beschreibt, dass der Anpassungsdruck und Regelkonformität auch über die Schule hinaus auftreten.	„Nein, ich glaube das zieht sich komplett durch. Durch alle / auch Freundschaften. Durch alle Ebenen.“ (E1, Zeile 304–305)
[KOG1.5] Relevanz für Entstehung von Schulabsentismus	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche beschreibt, dass der Anpassungsdruck und die Regelkonformität unterschiedlich relevant für die Entstehung von Schulabsentismus sind.	„Ähm, nicht wirklich viel, aber ich merke jetzt, dass es viel, viel entspannter und so ist. Weil es ja nur durch Videokonferenz und sowas ist und ich dadurch ja nicht wirklich dort anwesend bin, ist es viel, viel besser jetzt.“ (K2, Zeile 182–184)
[GEB1.1] Flexible Anpassung von Unterrichtsdauer, Unterrichtsort, Arbeitspensum nach Bedarfen der Schüler:innen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche beschreibt, dass eine flexible Anpassung von Unterrichtsdauer, Unterrichtsort, dem Arbeitspensum nach den	„Und zusätzlich ist es natürlich auch angepasst, dadurch dass die beiden das sich immer jeden Tag so gestalten können, wie es für K1 gerade geht. Wenn sie dolle Schmerzen hat oder so, dann ist es halt ein bisschen weniger oder sie macht das Ganze im Liegen und wenn sie aber belastbar ist, dann ist sie ja sehr schnell und sehr fit und dann kann sie halt auch wesentlich mehr machen an diesen Tagen. Also die Fürsorge ist da, die Anpassung ist da und ja halt auch wirklich die pädagogische Kompetenz ist da

	Bedarfen der Schüler:innen zum Gelingen des Schulbesuchs beitragen kann.	einfach da an der Schule, anders als auf normalen Schulen. Da ist die halt leider nicht gegeben. Da ist zwar das Lehramt da, aber nicht unbedingt die pädagogischen Kompetenz finde ich (lacht).“ (E1, Zeile 345–353)
[GEB1.2] Individuelle Förderung innerhalb der Schule	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche beschreibt, dass eine individuelle Förderung innerhalb der Schule zum Gelingen des Schulbesuchs beitragen kann.	„Weniger Kinder oder weniger Menschen auf jeden Fall. Kleingruppenunterricht. Was in Niedersachsen aber tatsächlich nicht zielgleich zu machen ist, wie ich feststellte. Wir haben bloß zieldifferent Kleingruppen. Aber nicht zielgleich Kleingruppen. Zumindestens hier in unserem Umkreis. Dann vorhersehbaren Unterricht mit vorhersehbaren Vertretungsplänen. Vorhersehbaren / Keine „Oh, lass uns heute mal einen Film gucken!“ oder „Wir machen jetzt mal spontan einen schönen Ausflug!“ oder wie auch immer. Und dadurch ist es dann halt so, dass es für alle anderen eine Belastung wäre. Weil für die anderen Kindern ist es ja eine gute Sache. Es ist ja nicht ein schlechtes Schulsystem. Wir brauchen bloß ein anderes Schulsystem. Das ist auch tatsächlich glaube ich, dass bei Autismus eine Integration besser wäre als eine Inklusion. Also es kann / Es sollte das gleiche Gebäude sein, aber vielleicht eine extra Kleingruppenklasse mit anderen Schwerpunkten, anderen Zielen, andere Art und Weise des Unterrichts.“ (E2, Z. 345–357)

Anhang 18: Aufruf zur Studienteilnahme (Studienteil 2)

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg / 26111 Oldenburg

Studienteilnehmer*innen gesucht

Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik

Liebe Mitarbeitende [REDACTED]



mein Name ist Wiebke Stöhr und ich bin wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg. Im Rahmen meiner Doktorarbeit befasse ich mich mit der Rolle der Emotion Scham bei der Entstehung und Aufrechterhaltung schulabsenter Verhaltensweisen. Im ersten Teil der Studie habe ich schulabsente Kinder und Jugendliche und ihre Eltern zu diesem Thema interviewt. Der nun anstehende zweite Teil soll die Perspektive von Fachpersonen einbeziehen. Es werden zwei Gruppendiskussionen bei Ihnen vor Ort [REDACTED] durchgeführt werden – eine Gruppendiskussion mit ca. 8 Mitarbeitenden der [REDACTED] und eine Gruppendiskussion mit ca. 8 Mitarbeitenden der [REDACTED]

In den Gruppendiskussionen wird es darum gehen, die Rolle von Scham bei der Entstehung schulabsenter Verhaltensweisen unter Einbezug der Ergebnisse aus Teil 1 der Studie sowie die Bedeutung für Ihre Arbeit zu diskutieren und Handlungsmöglichkeiten für Bildung oder Beratung in diesem Kontext zu entwickeln. Die Gruppendiskussionen werden mit Bild und Ton aufgezeichnet.

Die Gruppendiskussion [REDACTED] findet am 25.04.2024 um 14 Uhr statt.

Wenn Sie Interesse an einer Teilnahme haben, melden Sie sich gerne bei [REDACTED]

Bei Rückfragen wenden Sie sich natürlich gerne direkt per E-Mail an mich via wiebke.stoehr@uol.de oder rufen Sie mich unter 0441 798-2455 an. Ich freue mich auf die Zusammenarbeit!

Ihre Wiebke Stöhr

Carl von Ossietzky
Universität
Oldenburg

Fakultät I - Bildungs- und
Sozialwissenschaften
Institut für Sonder- und
Rehabilitationspädagogik

Ansprechpartnerin:

Wiebke Stöhr
Tel.: 0441 798-2455
E-Mail: wiebke.stoehr@uol.de

<https://uol.de/sonderpaedagogik/allgemeine-sonderpaedagogik-rehabilitationhealth-care/stoehr>

Professorale Betreuerin:
Prof. Dr. Gisela C. Schulze

Oldenburg, den 08.03.2024

Standort

Campus Haarentor, Gebäude A1

Postanschrift

26111 Oldenburg

Paketanschrift

Ammerländer Heerstraße 114–118
26129 Oldenburg

Bankverbindung

Landessparkasse zu Oldenburg
IBAN DE46 2805 0100 0001 9881 12
BIC SLZODE22

Steuernummer

6422008701

www.uol.de

Anhang 19: Allgemeine Teilnehmer:inneninformationen Fachpersonen (Studienteil 2)

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg / 26111 Oldenburg

Allgemeine Teilnehmerinformation Fachkräfte
Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik

Titel der Studie: Die Rolle von Scham bei der Entstehung und Aufrechterhaltung schulabsenter Verhaltensweisen

Herzlich willkommen zur wissenschaftlichen Studie zum Thema *"Die Rolle von Scham bei der Entstehung und Aufrechterhaltung schulabsenter Verhaltensweisen"*! Ich danke Ihnen für Ihr Interesse an dieser Studie.

Ich untersuche mit dieser Studie, welche Rolle die Emotion Scham bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von Schulabsentismus spielt. Ziel der Studie ist es Handlungsempfehlungen für Bildung und Beratung in diesem Kontext zu geben, um die Prä- und Intervention von Schulabsentismus zu unterstützen.

Ablauf der Studie

Die Studie setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Im ersten Teil wurden a) Kindern und Jugendliche interviewt und b) jeweils ein Elternteil oder eine erziehungsberechtigte Person der Kinder und Jugendlichen.

Jetzt steht der zweite Teil der Studie an. Hier wird es zwei Gruppendiskussionen mit Mitarbeitenden Ihrer Einrichtung geben – eine aus der Beratungs- und eine aus der Bildungsperspektive. In den Gruppendiskussionen wird es darum gehen, die Rolle von Scham bei der Entstehung schulabsenter Verhaltensweisen unter Einbezug der Ergebnisse aus Teil 1 der Studie sowie die Bedeutung der Scham für Ihre Arbeit zu diskutieren und Handlungsmöglichkeiten für Bildung und Beratung in diesem Kontext zu entwickeln. Dabei wird eine Bild- und Tonaufnahme der jeweiligen Diskussion gemacht.

Freiwilligkeit und Anonymität

Die Teilnahme an der Studie ist freiwillig. Sie können jederzeit und ohne Angabe von Gründen die Teilnahme an dieser Studie beenden, ohne dass Ihnen daraus Nachteile entstehen.

Die im Rahmen dieser Studie erhobenen, oben beschriebenen Daten und persönlichen Mitteilungen werden vertraulich behandelt. So unterliegt die Forscherin, die durch direkten Kontakt mit Ihnen über personenbezogene Daten verfügt, der Schweigepflicht. Des Weiteren wird die Veröffentlichung der



Fakultät I - Bildungs- und Sozialwissenschaften
Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik

Ansprechpartnerin:
Wiebke Stöhr
Tel.: 0441 798 – 2455
E-Mail: wiebke.stoehr@uol.de

<https://uol.de/sonderpaedagogik/allgemeine-sonderpaedagogik-rehabilitationhealth-care/stoehr>

Professorale Betreuerin:
Prof. Dr. Gisela C. Schulze

Oldenburg, den 19.04.24

Standort
Campus Haarentor, Gebäude A1

Postanschrift
26111 Oldenburg

Paketanschrift
Ammerländer Heerstraße 114–118
26129 Oldenburg

Bankverbindung
Landessparkasse zu Oldenburg
IBAN DE46 2805 0100 0001 9881 12
BIC SLZODE22

Steuernummer
6422008701

www.uol.de

Ergebnisse der Studie in anonymisierter Form erfolgen, d. h. ohne, dass Ihre Daten Ihrer Person zugeordnet werden können.

Datenschutz

Die Erhebung und Verarbeitung Ihrer oben beschriebenen persönlichen Daten erfolgt pseudonymisiert im Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, d.h. die Bild- und Tonaufnahme wird im Anschluss an die Gruppendiskussion unter Verwendung einer Nummer und ohne Angabe Ihres Namens verschriftlicht. Die Bild- und Tonaufnahme wird nach Verschriftlichung der Gruppendiskussion gelöscht. Es existiert eine Kodierliste auf Papier, die Ihren Namen mit der Nummer verbindet. Die Kodierliste ist nur der Forschenden zugänglich; das heißt, nur diese Person kann die erhobenen Daten mit Ihrem Namen in Verbindung bringen. Die Kodierliste wird in einem abschließbaren Schrank aufbewahrt und spätestens am 02.05.24, gemeinsam mit den Videoaufnahmen, vernichtet. Ihre Daten sind dann anonymisiert. Damit ist es niemandem mehr möglich, die erhobenen Daten mit Ihrem Namen in Verbindung zu bringen. Die anonymisierten Daten werden mindestens 10 Jahre gespeichert. Solange die Kodierliste existiert, können Sie die Löschung aller von Ihnen erhobenen Daten verlangen. Ist die Kodierliste aber erst einmal gelöscht, können wir Ihren Datensatz nicht mehr identifizieren. Deshalb können wir Ihrem Verlangen nach Löschung Ihrer Daten nur solange nachkommen, wie die Kodierliste existiert. Eine Löschung Ihrer Daten hätten zur Folge, dass Ihre Aussagen aus der Gruppendiskussion gestrichen werden.

Nach Auswertung aller Daten und Abschluss der Studie, spätestens jedoch nach Wegfall des Forschungszwecks, werden Ihre Daten schnellstmöglich – **insbesondere bevor eine Veröffentlichung zu wissenschaftlichen Zwecken** (z.B. Fachartikel, Tagungsbeiträge, wissenschaftliche Datenbanken [Open Data Repositories]) **stattfindet** – anonymisiert. Hierzu ist die Verantwortliche nach § 13 Absatz 2 Satz 1 Niedersächsisches Datenschutzgesetz (NDsG) verpflichtet. Anonymisierung bedeutet, dass niemand mehr Ihre Daten Ihrer Person zuordnen kann. Ihre Daten sind dann nicht mehr „personenbezogen“ im Sinne der datenschutzrechtlichen Rechtsvorschriften.

Diese Studie dient ausschließlich Forschungszwecken.

**Kontakt Daten der Verantwortlichen und des
Datenschutzbeauftragten**

Verantwortliche	Datenschutzbeauftragter
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (KdöR), gesetzlich vertreten durch den Präsidenten Ammerländer Heerstraße 114-118 26129 Oldenburg Telefon: +49 441 798-0 Telefax: +49 441 798-3000 E-Mail: internet@uol.de Internet: https://uol.de	Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Der Datenschutzbeauftragte Ammerländer Heerstraße 114-118 26129 Oldenburg Telefon: 0441-798-4196 E-Mail: dsuni@uol.de Internet: https://uol.de/datenschutz/

Ansprechpartnerin

Zur Kontaktaufnahme, insbesondere zur Wahrnehmung Ihrer
Betroffenenrechte, wenden Sie sich bitte an die im Briefkopf
genannte Ansprechpartnerin.

Rechtsgrundlage

Die Rechtsgrundlage für die Erhebung Sie betreffenden
personenbezogener Daten ist Einwilligung gem. Art. 6 Abs. 1 lit.
a DSGVO.

Rechte als Betroffener (Kurz-Form)

- Auskunftsrecht (Art. 15 DSGVO)
- Recht auf Berichtigung (Art. 16 DSGVO)
- Recht auf Löschung (Art. 17 DSGVO)
- Einschränkung der Verarbeitung (Art. 18 DSGVO)
- Recht auf Datenübertragbarkeit (Art. 20 DSGVO)
- Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung (Art. 21 DSGVO)

- Eine ggf. erteilte Einwilligung können Sie jederzeit mit Wirkung für die Zukunft **widerrufen**, ohne dass die Rechtmäßigkeit der aufgrund der Einwilligung bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung berührt wird (Art. 7 Abs. 3 DSGVO)

Bereitstellung der Daten und Folgen der Nichtbereitstellung

Die Bereitstellung der Sie betreffenden personenbezogenen Daten ist weder vertraglich noch gesetzlich vorgeschrieben. Sie sind nicht dazu verpflichtet, Sie betreffende personenbezogene Daten bereitzustellen. Die Nichtbereitstellung hätte zur Folge, dass Sie nicht an der Studie teilnehmen können.

Beschwerderecht bei einer Aufsichtsbehörde

Falls Sie der Ansicht sind, dass die Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten gegen Datenschutzvorschriften verstößt, wenden Sie sich bitte an den Datenschutzbeauftragten der Verantwortlichen (s.o.). Unabhängig hiervon haben Sie ein Recht auf **Beschwerde** bei der zuständigen Aufsichtsbehörde. Die zuständige Aufsichtsbehörde ist:

Die Landesbeauftragte für den Datenschutz Niedersachsen

Prinzenstraße 5
30159 Hannover

Telefon: 0511 120-4500
Telefax: 0511 120-4599
Email: poststelle@lfd.niedersachsen.de

Anhang 20: Einwilligungserklärung Fachpersonen (Studienteil 2)

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg / 26111 Oldenburg

Einwilligungserklärung Fachkräfte

Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik

Titel der Studie: Die Rolle von Scham bei der Entstehung und Aufrechterhaltung schulabsenter Verhaltensweisen

Ich (Name des*r Teilnehmer*in in Blockschrift)

bin mündlich und schriftlich über die Studie und den Versuchsablauf aufgeklärt worden. Ich willige ein, an der Gruppendiskussion, die mit Bild- und Tonaufnahmen aufgezeichnet wird, teilzunehmen. Sofern ich Fragen zu dieser vorgesehenen Studie hatte, wurden sie von Frau Wiebke Stöhr vollständig und zu meiner Zufriedenheit beantwortet.

Mit der beschriebenen Erhebung und Verarbeitung der Daten, wie meine Ausbildung, meine Berufserfahrung und beruflichen Aufgaben sowie fachliche Perspektiven auf das Thema Scham bei Schulabsentismus, die Relevanz des Themas in meiner Arbeit sowie Folgen für Prä- und Intervention in Bildung oder Beratung bin ich einverstanden. Die Aufzeichnung und Auswertung dieser Daten erfolgt pseudonymisiert im Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg unter Verwendung einer Nummer und ohne Angabe meines Namens. Es existiert eine Kodierliste auf Papier, die meinen Namen mit dieser Nummer verbindet. Diese Kodierliste ist nur der Versuchsleiterin zugänglich, das heißt, nur diese Person kann die erhobenen Daten mit meinem Namen in Verbindung bringen. Die Kodierliste wird am 02.05.24 gelöscht. Meine Daten sind dann anonymisiert. Damit ist es niemandem mehr möglich, die erhobenen Daten mit meinem Namen in Verbindung zu bringen. Mir ist bekannt, dass ich mein Einverständnis zur Aufbewahrung bzw. Speicherung dieser Daten widerrufen kann, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Ich bin darüber informiert worden, dass ich jederzeit eine Löschung all meiner Daten verlangen kann. Wenn allerdings die Kodierliste bereits gelöscht ist, kann mein Datensatz nicht mehr identifiziert und also auch nicht mehr gelöscht werden. Meine Daten sind dann anonymisiert. Ich bin einverstanden, dass meine anonymisierten Daten zu Forschungszwecken weiter verwendet werden können und mindestens 10 Jahre gespeichert bleiben.

Ich bin darüber informiert, dass eine Ton- und Bildaufnahme gemacht wird. Die Aufzeichnung und Auswertung der Ton- und Bildaufnahme erfolgt anonymisiert, d. h. unter Verwendung einer Nummer und ohne Angabe meines Namens. Es existiert eine Kodierliste auf Papier, die meinen Namen mit der Nummer verbindet. Die Aufnahme und die



Fakultät I - Bildungs- und Sozialwissenschaften
Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik

Ansprechpartnerin:

Wiebke Stöhr
Tel.: 0441 798 – 2455
E-Mail: wiebke.stoehr@uol.de

<https://uol.de/sonderpaedagogik/allgemeine-sonderpaedagogik-rehabilitationhealth-care/stoehr>

Professorale Betreuerin:
Prof. Dr. Gisela C. Schulze

Oldenburg, den 19.04.24

Standort

Campus Haarentor, Gebäude A1

Postanschrift

26111 Oldenburg

Paketanschrift

Ammerländer Heerstraße 114–118
26129 Oldenburg

Bankverbindung

Landessparkasse zu Oldenburg
IBAN DE46 2805 0100 0001 9881 12
BIC SLZODE22

Steuernummer

6422008701

www.uol.de

Kodierliste werden am 02.05.24 gelöscht. Mir ist bekannt, dass ich mein Einverständnis zur Aufbewahrung bzw. Speicherung dieser Daten widerrufen kann, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Die Ton- und Bildaufnahme wird, wie auch die Kodierliste, aber getrennt voneinander, in einem verschlossenen Schrank aufbewahrt. Ich bin darüber informiert worden, dass ich jederzeit eine Löschung meiner Aufnahmen verlangen kann, solange die Kodierliste existiert.

Mit der beschriebenen Handhabung der erhobenen Aufnahmen bin ich einverstanden.

Ich hatte genügend Zeit für eine Entscheidung und bin bereit, an der o.g. Studie teilzunehmen. Ich weiß, dass die Teilnahme an der Studie freiwillig ist und ich die Teilnahme jederzeit ohne Angaben von Gründen beenden kann.

Eine Ausfertigung der Teilnehmer*inneninformation über die Untersuchung und eine Ausfertigung der Einwilligungserklärung habe ich erhalten. Die Teilnehmer*inneninformation ist Teil dieser Einwilligungserklärung.

Name des*r Teilnehmers*in in Druckschrift

Ort, Datum & Unterschrift der*s Teilnehmers*in

Name der Versuchsleiterin in Druckschrift

Ort, Datum & Unterschrift der Versuchsleiterin

Anhang 21: Leitfaden Gruppendiskussionen (Studienteil 2)

Einstieg

- Zum Einstieg möchte ich Sie bitten, dass Sie sich kurz vorstellen. Wichtig ist dabei, dass Sie Ihre Berufsausbildung, die Zeit Ihrer Tätigkeit benennen und kurz berichten, was Ihre Aufgaben im Berufsalltag sind.

Hauptteil

- Es geht im Austausch heute um die Rolle der Emotion Scham bei der Entstehung von schulabsenten Verhaltensweisen. Hier können Sie sehen, auf welche Definition von Scham ich mich beziehe bzw. was ich darunter verstehe. Wenn Sie diese Definition lesen und an Ihre Arbeit mit schulabsenten oder von Schulabsentismus bedrohten Schüler:innen denken. Welche Rolle schreiben Sie der Emotion Scham für Ihre Arbeit mit dieser Personengruppe zu?
- Was würden Sie sagen, welche Rolle die Emotion Scham generell bei der Entstehung von schulabsenten Verhaltensweisen spielt?
- Ich habe Ihnen zwei Aussagen mitgebracht und würde Sie bitten dazu Stellung zu beziehen und miteinander in den Austausch zu kommen:
 - Die erste Aussage lautet: „Wenn Schüler:innen schulabsente Verhaltensweisen entwickeln, liegt dies weniger daran, dass Schüler:innen Probleme in der Schule haben, sondern eher daran, dass die Problemlagen von schulischen Fachpersonen nicht ernstgenommen und adäquat gelöst werden.“
 - Die zweite Aussage lautet: „Wenn Schüler:innen schulabsente Verhaltensweisen entwickeln, fühlen sie sich von den anderen Menschen in der Schule bedroht.“

Abschluss

- Nachdem Sie jetzt etwas über die Bedeutung von Scham bei schulabsenten Verhaltensweisen nachgedacht und diskutiert haben, möchte ich Sie bitten, sich dazu auszutauschen, welche Konsequenzen sich aus dieser Auseinandersetzung für Ihr präventives und interventives Handeln in Bezug auf schulabsente Verhaltensweisen ergeben

*Wenn ein Mensch Scham erlebt, nimmt er ein schmerzhaftes Gefühl der Minderwertigkeit oder Wertlosigkeit wahr, so als wäre etwas nicht richtig mit ihm. Der Mensch möchte sich verstecken oder verschwinden. Er kann sich mit dem Eintreten der Scham nur noch auf sich selbst konzentrieren, unterbricht andere Handlungen und scheint wie verwirrt. Scham tritt auf, wenn ein Mensch sein Verhalten, seine Gedanken oder Gefühle auf Basis internalisierter Standards, Regeln oder Zielen beurteilt und feststellt, diesen nicht gerecht zu werden und sich als gesamte Person dafür verantwortlich macht (Lewis 1995).

Anhang 22: Transkript Gruppendiskussion Beratung (Studienteil 2a)

Aus Datenschutzgründen sind die Transkripte nicht Teil der veröffentlichten Fassung der Dissertation. Auf Anfrage können diese jedoch bei der Autorin eingesehen werden.

Anhang 23: Kategoriensystem Gruppendiskussion Beratung (Studienteil 2a)

Hauptkategorien	Subkategorien 1. Ebene	Subkategorien 2. Ebene
[AN] Annäherung an die Scham	[AN1] Die Rolle der Bezugsgruppe bei Entstehung von Scham	[AN1.1] Scham an Abgleich mit Bezugsgruppe geknüpft
		[AN1.2] Scham an internalisierte Werte geknüpft, braucht keine Bezugsgruppe
	[AN2] Merkmale von Schamsituationen	[AN2.1] Scham nicht plötzlich, sondern Prozess
		[AN2.2] Scham durch auslösenden Moment
		[AN2.3] Scham von Vorerfahrungen geprägt
	[AN3] Unsichtbarkeit der Scham	[AN3.1] Schwierig von außen erkennbar
		[AN3.2] Schwierig eigene Scham zu formulieren
		[AN3.3] Verknüpfung von Scham mit anderen Emotionen
	[AN4] Funktionalität der Scham	[AN4.1] Funktionale Emotion
		[AN4.2] „Normales“ Entwicklungsthema
		[AN4.3] Eigene Scham wahrnehmen als Ressource
[SCHU] Schamerleben im schulischen Kontext	[SCHU1] Leistungen von Schüler:innen können mit Scham verbunden sein	[SCHU1.1] Leistungen für Schüler:innen eine Art Selbstoffenbarung
		[SCHU1.2] Scham bei Lehrkräften für schlechte Leistungen von Schüler:innen
	[SCHU2] Umgang der Peergroup mit Problemlagen oder Makeln der Mitschüler:innen	
	[SCHU3] Beschämung der Schüler:innen durch Lehrkräfte	[SCHU3.1] Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung für Beschämung von Schüler:innen prädestiniert

		[SCHU3.2] Wenig Möglichkeit für Bewusstsein und Wahrnehmung von beschämenden Situationen durch Lehrkraft im Unterricht
		[SCHU3.3] Aktive Beschämung vs. unplanbare Situationen vs. Vulnerabilität von Schüler:innen
	[SCHU4] Aktuelle Umsetzung der Inklusion für Inklusionsschüler:innen potenzieller Schamauslöser	[SCHU4.1] Fehlen einer Peergroup mit gleichen Problemlagen
		[SCHU4.2] Unterricht nicht stark genug individualisiert
		[SCHU4.3] Förderbedarfe, Nachteilsausgleiche etc. für einige Eltern nicht zu akzeptieren
	[SCHU5] Nicht jede Scham in der Schule resultiert aus dem schulischen Kontext	[SCHU5.1] Vorprägung der Schüler:innen in Hinblick auf Scham durch Erziehung und Erfahrungen
		[SCHU5.2] Schule als Austragungsort nicht-schulbedingter Schamthemen
	[SCHU6] Schutz der Schüler:innen vor schwerwiegenden oder andauernden Schamerlebnissen (zur Prävention sozialer Ängste)	[SCHU6.1] Institutionelle Regeln und Integration des Themas in Kinderschutzkonzepte notwendig (Beschämung als Gewaltform)
		[SCHU6.2] Vorleben respektvoller Haltung durch Lehrkraft und dies auch von Schüler:innen untereinander einfordern (auch im Kontext von Fehlerklima/Lernklima)
		[SCHU6.3] Schüler:innen sollten Lehrkraft in Hinblick auf Beschämung kritisieren dürfen
		[SCHU6.4] Gänzliche Vermeidung von Scham auslösenden Situationen nicht möglich
[ABS] Scham bei schulabsenten oder von Absentismus bedrohten Schüler:innen	[ABS1] Rolle von Scham je nach Absentismusform verschieden	[ABS1.1] Absentismus durch nach Außen orientierte Peergroup von Scham unabhängig
		[ABS1.2] Scham als Motor für Absentismus bei wahrgenommener Diskrepanz
		[ABS2.1] „Ist-mir-egal“-Haltung und ggf. aggressives Verhalten

	[ABS2] Unterschiedliche Strategien der Schamvermeidung können Schul- und Unterrichtsabsentismus führen	[ABS2.2] Angstreaktion mit Vermeidung oder Rückzug aus der Situation
	[ABS3] Absentismus als Schaminhalt	[ABS2.3] Somatisierung
		[ABS3.1] Jede Absentismusform kann sich im Verlauf mit Scham verbinden
	[ABS4] Reintegration mit Scham und Angst verbunden	[ABS3.2] Scham von Schüler:innen und Eltern für den Bruch der Konvention
	[ABS5] Rolle der schulischen Beziehungen in der Verschränkung Schamerleben und Absentismus	[ABS5.1] Qualitative Beziehungen sorgen dafür, dass Schüler:in sich eher <i>für</i> Absentismus schämt
		[ABS5.2] Qualitative Beziehungen schützen <i>vor</i> starkem Schamerleben
	[ABS6] Gefühl von Bedrohung durch andere in der Schule als potenzieller Entstehungsfaktor von Absentismus	[ABS6.1] Beschämung als Gewaltform, die Schule zu unsicherem Ort macht
		[ABS6.2] Ernstnehmen des Schamerlebens von Schüler:innen
		[ABS6.3] Soziale Ängste oft generalisiert, sodass nicht nur Schule aufgrund von wahrgenommener Bedrohung vermieden wird
		[ABS6.4] Reintegration aufgrund von Unvorhersehbarkeit von sozialem Kontext und Institution für Schüler:innen bedrohlich
	[ABS7] Mangelnde schulisches Ernstnehmen und Lösen von Problemen als potenzieller Entstehungsfaktor von Absentismus	[ABS7.1] Ressourcenmangel als Ursache für mangelnde Problemwahrnehmung, zu später Intervention und zu wenig innerschulischen Alternativen
		[ABS7.2] Schwierigkeiten der Lehrkräfte mit außerschulischen Bedingungen der Schüler:innen umzugehen
		[ABS7.3] Strenge Organisationslogik, die wenig Individualisierung erlaubt
	[ABS8] Fehlende Nutzung des Begriffes „Scham“ in der Beschreibung von Schülerverhalten	

[BER] Rolle der Scham in der beraterischen Arbeit bei schulabsenten Verhaltensweisen	[BER1] Bewusstsein des:der Berater:in für Scham und dessen Wirkung bei sich und allen Beteiligten im Beratungsprozess (Schüler:in, Eltern, Lehrkraft)	
	[BER2] Möglichst keine weitere Beschämung der Beteiligten des/im Beratungsprozess	
	[BER3] Beratung schambezogen in komfortabler Situation	[BER3.1] Überwiegend Freiwilligkeit der Inanspruchnahme
		[BER3.2] Keine Involvierung in Konflikt zwischen Schule and Eltern
		[BER3.3] Gute Bedingungen, um vertrauensvollen Gesprächsrahmen zu schaffen
	[BER4] Indirekt bestehende Integration der Scham in verwendeten Konzepten der Beratung	
	[BER5] Stärkung des:der Schüler:in, der Resilienz und eines realistischen Anspruchsniveaus	
	[BER6] Einführung des Schambegriff in der Beratung für Schüler:in	
	[BER7] Thematisierung von Scham und Beschämung in der Beratung mit Lehrkräften	

Anhang 24: Codierleitfaden Gruppendiskussion Beratung (Studienteil 2a)

Hauptkategorien

Name der Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anwendung der Kategorie	Beispiel für Anwendung
[AN] Annäherung an die Scham	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche die Diskussion der Teilnehmer:innen zur grundlegenden Beschaffenheit des Schamgefühls abbildet.	Eine Textstelle wird mit dieser Kategorie codiert, wenn Aussagen zur grundlegenden Beschaffenheit des Schamgefühls getroffen werden, d. h. was Scham überhaupt ist und was das Schamgefühl ausmacht.	„So, und ich glaube, das kann selbst in Situationen auftauchen, die, ja, vielleicht völlig unnötiger Weise / wo völlig unnötiger Weise Scham ausgelöst wird oder Druck ausgelöst wird, einfach aufgrund des Erlebens, was vorher schonmal war und so weiter.“ (BE5, Z-162–165).
[SCHU] Schamerleben im schulischen Kontext	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die abbildet, welche Rolle Scham aus Sicht der Teilnehmer:innen im schulischen Kontext spielt und welche Bedingungen und Faktoren ein Schamerleben in der Schule beeinflussen können.	Eine Textstelle wird mit dieser Kategorie codiert, wenn Aussagen zur Scham im schulischen Kontext getroffen werden, ohne dass bereits konkret ein Bezug zu schulabsenten Verhaltensweisen hergestellt wird, (wobei aufgrund der Schwerpunktsetzung das Thema Schulabsentismus im Hintergrund immer eine Rolle spielt.)	„Also ich finde gerade im Bezug auf Beschämung, wenn wir das jetzt mit diesem Kontext von gewaltfreiem Handeln haben, ganz entscheidend, tatsächlich, zu gucken, was gibt es auch für Verhaltensregeln (BE3 nickt) sozusagen auf institutioneller Seite. Ich finde, das gibt es ganz häufig auch zu sehen, dass es bestimmte Regeln für die Kinder gibt, die aber von den Erwachsenen im Grunde genommen nicht eingehalten werden (BE 3 nickt, BE 6 nickt).“ (BE2, Zeile 916–921)
[ABS] Scham bei schulabsenten oder von	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>deduktiv</i> gebildete Kategorie, die in	Eine Textstelle wird mit dieser Kategorie codiert, wenn Aussagen zur Verschränkung von Scham	„Ich würde auch noch einmal auf die Ursprungsfrage eingehen wollen, ich glaube Scham ist ein wesentlicher Motor für Absentismus (BE4 nickt, BE5 macht

Absentismus bedrohten Schüler:innen	Anlehnung an die Ziele der Arbeit, abbildet, welche Rolle Schamerleben aus Sicht der Teilnehmer:innen bei schulabsenten Verhaltensweisen spielt.	und schulabsenten Verhaltensweisen getroffen werden.	zustimmendes Geräusch). Wenn es nicht, das Interessen geleitete Andere ist. Peergroup, die sich nach Außen orientiert. Ich bin Teil der Peergroup. Dann habe ich einen Grund für Absentismus, der glaube ich, wenig mit Scham zu tun haben muss. Der sich aber in der Konsequenz aber auch mit Scham verbinden kann, weil wenn ich jetzt erstmal häufiger auch Lust betont an anderen Stellen mich aufhalte, dann verliere ich den Kontakt zu meiner Klassengruppe, zu meiner Schule, zu meinem Schulsystem und daraus könnte sich natürlich auch durch diese unterschiedlichen Entwicklungen eine Art Kopplung mit Schamaspekten natürlich ergeben. Insofern glaube ich, Scham spielt eine sehr große Rolle bei Thema Schulabsentismus.“ (BE1, Zeile 144–155)
[BER] Rolle der Scham in der beraterischen Arbeit bei schulabsenten Verhaltensweisen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>deduktiv</i> gebildete Kategorie, die in Anlehnung an die Ziele der Arbeit, die abbildet, welche Rolle Scham aus Sicht der Teilnehmer:innen in der Beratung bei schulabsenten Verhaltensweisen spielt und spielen sollte.	Eine Textstelle wird mit dieser Kategorie codiert, wenn Aussagen zur Rolle der Scham in der Beratungsarbeit der Teilnehmer:innen getroffen werden. Dabei geht es sowohl um Aussagen zur aktuellen Rolle als auch um Schlussfolgerungen aus der Auseinandersetzung mit Schamerleben für zukünftige Beratungsarbeit.	„Ihr seid ja viel stärker in Beratungsprozessen als ich, aber wenn ich mir anschau, was Scham als Auslöser für weitere Prozesse bedeutet, dann sind ja die Eltern auch beschämt (BE5 und BE7 stimmen zu, BE7 meldet sich) durch die Kritik der Lehrkräfte an ihrem Kind oder am Verhalten des Kindes oder am Nichterscheinen des Kindes und auch da, würde ich wieder sehen, ist die Scham der Auslöser und die Basis für eine Interaktion, die wahrscheinlich weniger gelingt als mehr gelingt. Insofern ist das Thema Scham (BE 2 meldet sich) nicht explizit (BE7 stimmt zu), aber häufig im Hintergrund und als Auslöser für uns auch ein ganz relevantes Gefühl.“ (BE1, Z. 1198–1206)

Subkategorien 1. Ebene

Name der Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anwendung der Kategorie	Beispiel für Anwendung
[AN1] Die Rolle der Anderen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche die Diskussion der Teilnehmer:innen in Hinblick auf die von ihnen selbst andiskutierte Frage, ob es für Schamerleben eine Bezugsgruppe braucht.	Die Kategorie wird angewendet, wenn eine Aussage Informationen dazu erhält, ob Scham eine Bezugsgruppe braucht oder nicht.	„Ich würde anfangen mit der Frage oder mit der Feststellung, dass mir hier die Gruppe, die Peergroup, fehlt in der Definition. Nämlich, ich kann mich nur vergleichen, wenn ich eine Bezugsgruppe einen Bezugsrahmen habe und ich kann dann mich als minderwertig erleben, wenn ich andere habe, die ich als höherwertig erlebe. Und insofern wäre hier für mich die Gruppe, das relevante Kriterium, um überhaupt so etwas wie Scham zu entwickeln. Ohne ein Gegenüber, dem gegenüber ich mich oder der gegenüber ich mich empfinde, gibt es keine Scham. Kein Anlass für Scham.“ (BE1, Zeile 90–97)
[AN2] Merkmale von Schamsituationen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche die Diskussion der Teilnehmer:innen in Hinblick auf die von ihnen selbst andiskutierte Frage, ob Scham sich entwickelt oder kurzfristig aus einer Situation heraus entsteht.	Die Kategorie wird angewendet, wenn eine Aussage Informationen dazu erhält, ob Scham in einer konkreten Situation entsteht, auf Vorerfahrungen beruht oder sich erst entwickelt.	„So, und ich glaube, das kann selbst in Situationen auftauchen, die, ja, vielleicht völlig unnötiger Weise / wo völlig unnötiger Weise Scham ausgelöst wird oder Druck ausgelöst wird, einfach aufgrund des Erlebens, was vorher schonmal war und so weiter.“ (BE5, Z- 162–165).

[AN3] Unsichtbarkeit der Scham	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche abbildet, dass Scham schwer erkennbar ist.	Die Kategorie wird angewendet, wenn eine Aussage auf Schwierigkeiten beim Erkennen oder Formulieren der Scham hinweist.	„Ja, ich finde auch, Scham ist ein Gefühl, was sich auch nicht klar abgrenzen lässt zu anderen Gefühlen (BE 3 nickt) wie Wut oder Angst. Aus meiner Sicht zumindest. Und Scham ist etwas, was auch nicht deutlich aussprechbar ist durch die Person, die es empfindet. Also nicht immer deutlich aussprechbar ist durch die Person die es empfindet und die man äußerlich vielleicht der Person auch erst einmal nicht ansieht. Also natürlich kann man an Mimik, Gestik, Körperhaltung Scham erkennen, aber nicht immer.“ (BE6, Z. 119–125)
[AN4] Funktionalität der Scham	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche abbildet, dass Scham eine sinnvolle Emotionen ist.	Die Kategorie wird angewendet, wenn eine Aussage auf die Sinnhaftigkeit der Scham hinweist.	„Gleichwohl hat ja, da hat BE5 völlig zu Recht auch, meiner Meinung nach, darauf hingewiesen, hat Scham ja auch einen Sinn.“ (BE1, Zeile 718–719)
[SCHU1] Leistungen von Schüler:innen können mit Scham verbunden sein	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche abbildet, dass Schülerleistungen mit Scham verbunden sein können.	Die Kategorie wird angewendet, wenn eine Aussage Leistungen von Schüler:innen als Schaminhalt betrachtet.	„Ja, weil Lehrer gerne mal vergessen, dass alles, was die Schüler leisten (BE1 meldet sich) ein gewisses Maß / also eine Selbstoffenbarung in gewissem Sinne ist und das, was ich bewerte, die Leistungserbringung immer auch, so einen selbstoffenbarenden Anteil hat. Also der Schüler in seiner Persönlichkeit hat immer das Gefühl, dass er als Person mitbewertet wird, auch, wenn die Lehrkraft vielleicht der Meinung ist „Naja, ich bewerte doch nur, wie viel Fehler (BE 4 nickt) der gerade im Diktat gemacht hat. Das greift doch die Persönlichkeit nicht an.“ Aber tut es halt doch.“ (Zeile 436–443)
[SCHU2] Umgang der Peer-group mit Problemlagen oder Makeln der Mitschüler:innen relevant für Scham	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche abbildet, dass der Umgang der Peer-group mit Problemlagen oder Makeln relevant für Schamerleben im schulischen Kontext sein kann.	Die Kategorie wird angewendet, wenn eine Aussage sich auf die Reaktion der Peer-group auf Problemlagen oder Makel der Mitschüler:innen bezieht und diese mit Scham in Verbindung bringt.	„Darauf direkt antworten, zu der / Da geht es ja auch um eine Öffnung so „Das wünsche ich mir. Das ist mein Problem. Und ich möchte das damit so und so umgegangen wird.“ Das ist tatsächlich abhängig auch von der Stärke der Peergroup. Davon wie Erwartungen sind, wie in der Peergroup damit umgegangen wird, so. Das Problem kann sich auch verschärfen irgendwie. Also wenn man sich öffnet. Wenn man seine Wünsche äußert und wenn dann die Leute im Grunde genommen noch mehr wissen, was so mein Makel ist und mein Wunsch dazu, dann braucht es schon eine Gruppe, die / zu der ich Vertrauen habe. Wo ich

			sicher sein kann: „Ja, hier bin ich / Hier kann ich das so äußern, ohne dass ich noch einmal eine Beschämung erlebe.“ (BE5, Zeile 490–499)
[SCHU3] Beschämung der Schüler:innen durch Lehrkräfte	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche abbildet, dass Lehrkräfte ihre Schüler:innen beschämen.	Die Kategorie wird angewendet, wenn eine Aussage Beschämung von Schüler:innen durch Lehrkräfte thematisiert.	„Ich würde gerne zu BE1 noch einmal den Bezug schlagen, also du hast gesagt, dass es ja in sozialen Beziehungen oder Interagieren immer die Möglichkeit gibt, jemanden zu beschämen und ich glaube aber auch, dass der / dass die Schüler-Lehrer-Beziehung geradezu prädestiniert, dafür ist, dass das leider passiert, weil diese Beziehung ist nicht gleichwertig (BE1 und BE3 stimmen zu), sondern das hat / da ist eine Machtgefälle, ne?“ (BE4, Zeile 420–425)
[SCHU4] Aktuelle Umsetzung der Inklusion für Inklusionsschüler:innen potenzieller Schamauslöser	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche abbildet, dass die aktuelle Umsetzung der Inklusion für Inklusionsschüler:innen ein potenzieller Schamauslöser sein kann.	Die Kategorie wird angewendet, wenn Aussagen zu Schamerleben bei Schüler:innen im Kontext der Inklusion getroffen werden.	„Ich glaube das / Also ich war regelrecht dankbar dafür, dass dieses Thema untersucht wird, mit Schülern an Schulen, denn ich glaube mit der Inklusion, damit, dass Schülerinnen und Schüler erleben „Ich bin in einem anderen Rahmen. Ich bin mit Schülern, die andere Dinge können als ich.“ Auch mit dem Punkt, dass die gleiche Peergroup fehlt, die (unv. Förderschwerpunkt?) vergleichbare, das Thema Scham eigentlich eine große Rolle spielt so (BE2 und BE7 melden sich). „Ich kann das nicht, was andere können. Alle anderen können das.“ Und dieser Punkt noch einmal, den ich vorhin schon benannt hatte, bei den Autisten, geht im Grunde genommen auch um andere Schüler: Nicht zu erleben, dass Andere die gleichen Probleme haben. Sich so als einzigartig in Problemen zu erleben, finde ich, ist auch Scham auslösend.“ (BE5, Zeile 361–371)
[SCHU5] Nicht jede Scham in der Schule resultiert aus dem Schulkontext	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche abbildet, dass Schamerleben in der Schule nicht nur aus dem Schulkontext erwächst.	Die Kategorie wird angewendet, wenn Aussagen zu nicht-schulischen Einflüssen auf Schamerleben im Schulkontext getroffen werden.	„Ja und / Wobei ich aber ich glaube, es gibt auch einen gewissen Anteil, der vielleicht / an der Schule sozusagen der Wirkraum ist, aber vielleicht gar nicht so der auslösende Anteil (BE4 stimmt zu), sondern einfach weil es der Ort ist, an dem Kinder und Jugendliche sich aufzuhalten haben, mehrere Stunden am Tag.“ (BE2, Zeile 585–588)

[SCHU6] Schutz der Schüler:innen vor schwerwiegenden oder andauernden Schamerlebnissen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche abbildet, was Schule als Institution und Lehrkräfte im professionellen Handeln tun können, um Schüler:innen vor schwerwiegenden oder andauernden Schamerlebnissen zu schützen.	Die Kategorie wird angewendet, wenn Handlungsoptionen für Schule als Institution und für Lehrkräfte zum Schutz der Schüler:innen vor schwerwiegenden oder andauernden Schamerlebnissen genannt werden.	„Also ich finde gerade im Bezug auf Beschämung, wenn wir das jetzt mit diesem Kontext von gewaltfreiem Handeln haben, ganz entscheidend, tatsächlich, zu gucken, was gibt es auch für Verhaltensregeln (BE3 nickt) sozusagen auf institutioneller Seite. Ich finde, das gibt es ganz häufig auch zu sehen, dass es bestimmte Regeln für die Kinder gibt, die aber von den Erwachsenen im Grunde genommen nicht eingehalten werden (BE 3 nickt, BE 6 nickt).“ (BE2, Zeile 916–921)
[ABS1] Rolle von Scham je nach Absentismusform verschieden	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche abbildet, dass Scham nicht bei jedem Fall von Absentismus an dessen Entstehung beteiligt ist, in manchen Fällen jedoch ein Motor für Absentismus darstellt.	Die Kategorie wird angewendet, wenn Aussagen zu Scham als Aspekt bei der Entstehung von Schulabsentismus benannt wird.	Ich / Also / Du (zeigt auf BE2) hast viel von dem gesagt, was ich dachte und eine kurze Anmerkung zu deinem Redebeitrag noch (Blick zu BE5?). Ich erinnere mich aus der Fallarbeit an eine Schülerin, die in Folge von Absentismus und Scham auch eine Angsterkrankung entwickelt hat und der auslösende Moment, den sie beschrieben hat im Einzelgespräch, war eine wirklich fallen gelassene Aussage des Vaters, der sagte: „Das kannst du ja wohl besser.“ Und das war so ein Motor für sie. (BE7, Zeile 398–404)
[ABS2] Unterschiedliche Strategien der Schamvermeidung können Schul- und Unterrichtsabsentismus führen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche abbildet, dass Schüler:innen mit unterschiedlichen Strategien der Schamvermeidung anwenden, die zu Absentismus führen können.	Die Kategorie wird angewendet, wenn Strategien zur Vermeidung der Scham benannt und/oder in Zusammenhang mit Absentismus gebracht werden.	„Das sind so die Gegensätze, ne? Entweder ich gehe nach „Ist mir egal.“ und gehe nach außen oder ich ziehe mich zurück und sage „Ich traue mich nicht mehr in die Situation, weil ich Angst habe.“ (BE3, Zeile 283–285)

[ABS3] Absentismus als Schaminhalt	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche abbildet, dass Absentismus selbst zu Scham führen kann.	Die Kategorie wird angewendet, wenn Scham als eine Folge von schulabsenten Verhaltensweisen thematisiert wird.	„Das würde ich gerne aufgreifen (kurze Absprache mit BE5, ob sie erst sprechen darf). Also dieser internalisierte Wert kann ja eine Konvention sein oder eine Konvention ist, dass ich zur Schule gehen muss hier in Deutschland und dass ich mich in einer Gruppe bewegen muss. Die wird hier zwar nicht explizit erwähnt, aber die gibt es ja. Also die Schule. Oder die Klasse ist ja ein Wert, den wir committed haben und da fehlt dann jemand und zieht sich zurück. Das sehe ich genauso.“ (BE4, Z. 108–114)
[ABS4] Reintegration mit Scham und Angst verbunden	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche abbildet, dass die Reintegration nach Absentismus mit Scham und Angst in Verbindung steht.	Die Kategorie wird angewendet, wenn Aussagen zu Scham- und Angsterleben bei Reintegration nach Absentismus getroffen werden.	„Aber ich finde die Schilderungen zeigen noch einmal, dass Scham nicht einfach per se da ist, sondern dass es einen Scham auslösenden Moment gibt, der vielleicht auch auf anderen Erfahrungen aufbaut (BE 5 nickt) und deswegen vielleicht auch tiefer geht an der ein oder anderen Stelle und der dann wie so ein Kontinuum fortbesteht (BE 5 nickt und stimmt zu) und ich in der Fallarbeit erlebe eher, dass die schwierigsten mit Scham besetzten Momente, die sind, wenn es um die Reintegration geht, um die Ängste, die du beschrieben hast, die Fantasien, die entstehen, die oftmals auch wenig Bezug zur Realität noch haben je länger der Absentismus bestanden hat. Das finde ich sind meine Beobachtungen dazu.“ (BE7, Z. 208–216)
[ABS5] Rolle der schulischen Beziehungen in der Verschränkung Schamerleben und Absentismus	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche unterschiedliche Auffassungen zur Rolle der schulischen Beziehungen im Kontext von Scham und Absentismus spielen.	Die Kategorie wird angewendet, wenn Aussagen zu sozialen, schulischen Beziehung im Kontext von Scham und Absentismus getroffen werden.	„Also glaube ich, dass die Qualität von Bindung, Stabilität von Bindung, ein ganz wesentlicher Faktor ist, Scham aus dem Weg zu räumen oder nicht entstehen zu lassen und die Lockerheit von Bindung oder die Möglichkeit Fassadär erscheinen zu müssen, weil ich ein gewisses Bild repräsentieren muss oder möchte.“ (BE1, Z. 227–230)

[ABS6] Gefühl von Bedrohung durch andere in der Schule als potentieller Entstehungsfaktor von Absentismus (<i>deduktiv</i>)	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>deduktiv</i> gebildete Kategorie, welche Schulabsentismus auf ein Gefühl von Bedrohung durch andere Menschen in der Schule zurückführt.	Die Kategorie wird angewendet, wenn in Aussagen das Gefühl der Bedrohung durch andere Menschen in der Schule in Zusammenhang mit schulabsenten Verhaltensweisen gebracht wird.	„Von anderen Menschen. Ich glaube, das sind dann ja im Schulkontext Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Schulpersonal. Ich glaube, dass es einen Stamm gibt, den man zugrunde legen kann, da ist das so. Eine Basis. Und ich glaube, dass die soziale Interaktion an sich, die Herausforderung für einige ist, die Scham vollwerden kann. Und das ist im Grund das, ähnlich wie du (wendet sich BE2 zu) gesagt hast: Es ist nicht vorhersehbar „wer“, es ist nur „die Sorge, dass“ und insofern würde ich jede / Manche Schülerinnen und Schüler sind ja nicht nur schulabsent, die gehen ja auch nicht mehr aus dem Haus zu Hause, die gehen nicht in öffentliche Verkehrsmittel (BE4 und BE3 nicken). Es hat nichts unbedingt mit der Schule zu tun. Es kann. Sehr wohl. Aber es geht eben darüber hinaus, weil die Scham die Grundlage für soziale Ängste geworden ist. Und die sozialen Ängste sind im Grunde das, was vielleicht stärker wirksame dann noch, weil es generalisiert ist, weil es nicht mehr auf spezielle Situationen bezogen ist.“ (BE1, Z. 1012–1025)
[ABS7] Mangelnde schulisches Ernstnehmen und Lösen von Problemen als potentieller Entstehungsfaktor von Absentismus (<i>deduktiv</i>)	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>deduktiv</i> gebildete Kategorie, welche als Faktor bei der Entstehung von Schulabsentismus fokussiert, dass das Fachpersonal in der Schule Probleme von Schüler:innen nicht ernstnimmt und adäquat löst.	Die Kategorie wird angewendet, wenn Aussagen das Nicht-Ernstnehmen und Adäquat-Lösen von Schülerproblemen auf Seiten des schulischen Fachpersonals und möglicher Hintergründe hierfür als Entstehungsfaktor von Schulabsentismus betrachten.	„Dafür müssen sie aber bekannt sein (Zustimmung im Raum). Und das ist natürlich vielleicht ein bisschen die Krux auch, dass es an den Ressourcen mangelt.“ (BE7, Z. 1058–1059)
[ABS8] Fehlende Nutzung des Begriffes „Scham“ in der Beschreibung von Schülerverhalten	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche abbildet, dass der Schambegriff bislang	Die Kategorie wird angewendet, wenn Aussagen zur fehlenden Nutzung des Begriffes Scham bei Schülerverhalten getroffen werden,	„Ich gebe zu, ich habe eine ganz bestimmte Schülerin im Bild gehabt (BE1 nickt) als diese Anfrage hier kam (schaut zur Moderatorin) zur Teilnahme. Wir haben gerade über sie gesprochen (deutet auf BE2) und zwar ist da zum ersten Mal passiert, dass ich überhaupt im schulischen

	kaum zur Beschreibung von Schülerverhalten eingesetzt wird.		Kontext gelesen habe, dass in einem Förderplan der dritten Klasse drin stand: 'Sie reagiert beschämt.'“ (BE6, Z. 298–302)
[BER1] Bewusstsein des:der Berater:in für Scham und dessen Wirkung bei sich und allen Beteiligten im Beratungsprozess (Schüler:in, Eltern, Lehrkraft)	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche das Bewusstsein für die Scham und deren Wirkungen bei allen Beteiligten im Beratungsprozess in das Zentrum rückt.	Die Kategorie wird angewendet, wenn Aussagen zum Bewusstsein des:der Berater:in für Scham bei unterschiedlichen Beteiligten im Beratungsprozess und/oder dessen Wirkung benannt werden.	„Ihr seid ja viel stärker in Beratungsprozessen als ich, aber wenn ich mir anschau, was Scham als Auslöser für weitere Prozesse bedeutet, dann sind ja die Eltern auch beschämt (BE5 und BE7 stimmen zu, BE7 meldet sich) durch die Kritik der Lehrkräfte an ihrem Kind oder am Verhalten des Kindes oder am Nichterscheinen des Kindes und auch da, würde ich wieder sehen, ist die Scham der Auslöser und die Basis für eine Interaktion, die wahrscheinlich weniger gelingt als mehr gelingt. Insofern ist das Thema Scham (BE 2 meldet sich) nicht explizit (BE7 stimmt zu), aber häufig im Hintergrund und als Auslöser für uns auch ein ganz relevantes Gefühl.“ (BE1, Z. 1198–1206)
[BER2] Möglichst keine weitere Beschämung der Beteiligten des/im Beratungsprozess	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche fokussiert, dass die zu Beratenden im Beratungsprozess möglichst nicht weiter beschämt werden sollten.	Die Kategorie wird angewendet, wenn Aussagen zu einer Vermeidung von Beschämung im Beratungsprozess getätigt werden.	„Ich erinnere mich so, ich glaube, dass es irgendwie Nietzsche ist, 20 Jahre habe ich daran nicht mehr gedacht: Also diese Definition oder dieser Satz: „Das Mitmenschlichste ist überhaupt, jemanden anderes nicht zu beschämen.“. Ich glaube das ist Nietzsche. Ich weiß es nicht genau. Und das fällt mir jetzt wieder ein. Das hat mich irgendwie vor vielen Jahren berührt und das / Ich muss mich jetzt daran erinnern, dass das total aktuell ist. Für mich in diesem Kontext hier (BE3 meldet sich).“ (BE4, 1309–1315)
[BER3] Beratung schambezogen in komfortabler Situation	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche die komfortable Situation der Beratung in Hinblick auf Scham darstellt.	Die Kategorie wird angewendet, wenn beschrieben wird, dass die Beratung in einer komfortablen Situation in Hinblick auf die Scham ist und/oder Gründe hierfür ausgeführt werden.	„Wir sind in einem ganz komfortablen / in einer ganz komfortablen Situation, ne? Wir haben diesen Leistungsdruck nicht (BE7 nickt), dass da irgendwie ein Produkt mit einer bestimmten Bewertung hinten herauskommen soll. Wir sind nicht in einem Zwangskontext. Also man hat uns freiwillig gerufen, man möchte etwas von uns und lässt sich darauf ein oder auch nicht, aber wir sind nicht zwangsläufig zusammen und das ist total komfortabel und das können wir nutzen.“ (BE2, Z. 1285–1291)

[BER4] Indirekt bestehende Integration der Scham in verwendeten Konzepten der Beratung	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche fokussiert, dass Scham bereits indirekt in verwendeten Konzepten der Beratung integriert ist.	Die Kategorie wird angewendet, wenn Aussagen dazu getroffen werden, dass Scham indirekt bereits in den verwendeten Konzepten der Beratung integriert ist.	„Ich wollte es jetzt gar nicht so tiefgehend, sondern ich wollte einfach nur sagen: Wenn ich ressourcenorientiert arbeite und nach den Stärken eines Menschen schaue. Das wollte ich damit sagen, dann schließt es auch immer aus oder dann schließt es immer ein, dass ich ihn nicht beschäme (BE1 nickt), weil das / (gestikuliert). Ist verstehbar, oder? (Nicken im Raum). Ich hätte es einfach ein bisschen platter einfach jetzt (lacht, Lachen im Raum). Ich glaube es ist in vielen Konzepten, nach denen wir arbeiten, vorhanden, aber es ist einfach nicht explizit benannt (BE4 nickt) und ich glaube, das wurde jetzt mehrfach schon gesagt, dass es eine totale Chance dadrin liegt, dass nochmal, wie mit so vielen Dingen, zu benennen (BE1 und BE4 nicken).“ (BE7, Z. 1370–1479)
[BER5] Stärkung des:der Schüler:in, der Resilienz und eines realistischen Anspruchsniveaus	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche die Förderung von Stärke, Resilienz und einem realistischen Anspruchsniveau an sich selbst ins Zentrum der beratenden Arbeit mit den Schüler:innen stellt.	Die Kategorie wird angewendet, wenn Aussagen zu Stärkung des:der Schüler:in getroffen werden.	„Genau, mir ist eingefallen, so bin ich / mit diesem Thema bin ich im Grunde genommen eingestiegen oder wurde eingestiegen in die Arbeit bei *Name anderer Einrichtung* früher, dass meine Chefin, es war *Name der Chefin*, gesagt hat; „Wir vermeiden“ / Die hatte Unterrichtersatz, Schulersatz gemacht für Schülerinnen und Schüler in einer Kleingruppe: „Wir vermeiden Beschämung, wir stärken die Kinder!“ Und das war irgendwie so für mich dann auch ein Leitsatz, also irgendwann, die Beschämung geriet dann in den Hintergrund (BE1 meldet sich), aber so diese stärken von Kindern. Also genau das Gegenteil davon. Genau, also ich glaube das ist bei mir immer präsent gewesen.“ (BE5, Z. 1340–1348)
[BER6] Einführung des Schambegriff in der Beratung für Schüler:in	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche fokussiert, dass der Begriff der Scham in der Beratung für den:die Schüler:in eingeführt werden sollte.	Die Kategorie wird angewendet, wenn Aussagen dazu getroffen werden, dass der Schambegriff in der Beratung für den:die Schüler:in eingeführt werden sollte.	„Ich glaube, dass wir offensiver mit dem Thema Scham bei Schülerinnen und Schülern (BE5 nickt), die absent sind, umgehen dürfen und auch stellvertretend für sie, diesen Begriff einführen dürfen (BE4 und BE 5 nicken) und dann vielleicht auch gezielt nach Lösungen gucken, woran kann man im Klassensystem arbeiten (BE4 und BE5 nicken weiterhin), um belastende, Scham behaftete Situationen zu vermeiden. Ich glaube, das ist ein Begriff, der einen auf einen direkteren Weg mit den Schülerinnen und Schülern bringen kann, (BE4 und B5 nicken) statt um irgendetwas herumzureden. Also /“ (BE1, Z. 1350–1357)

[BER7] Thematisierung von Scham und Beschämung in der Beratung mit Lehrkräften	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche die Thematisierung von Scham und Beschämung in der Beratung mit Lehrkräften als einen relevanten Aspekt herausstellt.	Die Kategorie wird angewendet, wenn Aussagen dazu getroffen werden, dass Schamerleben und Beschämung in der Beratung mit Lehrkräften thematisiert und erfragt werden sollte.	„Zwei Dinge würde ich gerne aufgreifen. Einmal ganz kurz zu dir (BE1): Du hattest am Anfang angesprochen, dass wir Lehrkräfte nicht konfrontieren oder nur auf eine bestimmte Art und wo unser Einfluss ist. Ich finde auch da geht es ja ein bisschen um das Thema Scham. Also auch wir müssen, finde ich, einen Weg finden, zu konfrontieren und aufmerksam zu machen (BE1, BE3 und BE5 nickt) und Wissen zu vermitteln, ohne zu beschämen, damit wir eine Kooperationsebene haben und ich finde / den Punkt, das ist so ein bisschen systemimmanent finde ich in Schule.“ (BE7. Z. 736–743)
--	--	--	--

Subkategorien 2. Ebene

Auf eine Beschreibung der Anwendung der Kategorie wird auf dieser Ebene verzichtet, da die Kategorien so spezifisch sind, dass sie nicht voneinander abgegrenzt werden müssen.

Name der Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Beispiel für Anwendung
[AN1.1] Scham an Abgleich mit Bezugsgruppe geknüpft	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche die Scham mit einem Abgleich mit einer Bezugsgruppe verknüpft.	„Ich würde anfangen mit der Frage oder mit der Feststellung, dass mir hier die Gruppe, die Peergroup, fehlt in der Definition. Nämlich, ich kann mich nur vergleichen, wenn ich eine Bezugsgruppe einen Bezugsrahmen habe und ich kann dann mich als minderwertig erleben, wenn ich andere habe, die ich als höherwertig erlebe. Und insofern wäre hier für mich die Gruppe, das relevante Kriterium, um überhaupt so etwas wie Scham zu entwickeln. Ohne ein Gegenüber, dem gegenüber ich mich oder der gegenüber ich mich empfinde, gibt es keine Scham. Kein Anlass für Scham.“ (BE1, Z. 90–97)
[AN1.2] Scham an internalisierte Werte geknüpft, braucht keine Bezugsgruppe	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche die Scham an internalisierte Werte und damit nicht an eine Bezugsgruppe knüpft.	„Ich würde darauf gerne direkt antworten und mein Gefühl dazu wäre, dass internalisierte Werte, die gesellschaftlich und familiär mitgegeben wurden, ausreichen, ohne eine Bezugsgröße oder eine Vergleichsgruppe zu haben, an der man das Gefühl erleben muss. Ich glaube / Also in meiner Vorstellung kann das Gefühl autark davon bestehen.“ (BE7, Z. 101–105)

[AN2.1] Scham nicht plötzlich, sondern Prozess	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche Scham als prozesshafte Entwicklung und nicht als plötzliches Auftreten betrachtet.	„Das entwickelt sich langsam, die kommt nicht schlagartig, ne? Also nicht wie eine Art Höhenangst: Ich stehe und jemand nimmt mir die Augenbinde ab und ich stehe im zehnten Stock am Fenster. Dann kommt etwas schlagartig, aber bei Scham entwickelt sich ja auch, finde ich, über / und wenn es nur ein kurzer Zeitraum ist.“ (BE6, Z. 125–129)
[AN2.2] Scham durch auslösenden Moment	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche auslösende Momente der Scham fokussiert.	„Ich würde Scham auch noch einmal als Gap verstehen zwischen dem Selbstbild (Zustimmung BE 7) und der möglicherweise sehr situativen und gar nicht in der Entwicklung befindlichen, sondern Spotansituation, die, wer kennt das nicht, einem die Schamesröte ins Gesicht treiben kann und dafür brauche ich glaube ich nicht unbedingt eine Entwicklung, sondern es kann einen momentanen Auslöser geben, der ursächlich ist für das Schamgefühl und wenn das erst einmal besteht, dann ist die Aufmerksamkeit, die eigene, so wie es hier auch, wie ich finde, sehr zutreffend beschrieben ist, sehr stark auf sich selbst gerichtet und wie wirke ich?“ (BE1, Z. 219–227)
[AN2.3] Scham von Vorerfahrungen geprägt	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die Vorerfahrungen als relevant für Scham einordnet.	„So, und ich glaube, das kann selbst in Situationen auftauchen, die, ja, vielleicht völlig unnötiger Weise / wo völlig unnötiger Weise Scham ausgelöst wird oder Druck ausgelöst wird, einfach aufgrund des Erlebens, was vorher schonmal war und so weiter.“ (BE5, Z. 162–165)
[AN3.1] Schwierig von außen erkennbar	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die auf die Schwierigkeit des Erkennens der Scham bei anderen hinweist.	„Also nicht immer deutlich aussprechbar ist durch die Person die es empfindet und die man äußerlich vielleicht der Person auch erst einmal nicht ansieht. Also natürlich kann man an Mimik, Gestik, Körperhaltung Scham erkennen, aber nicht immer.“ (BE6, Z. 122–125)
[AN3.2] Schwierig eigene Scham zu formulieren	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die auf die Schwierigkeit des Formulierens der eigenen Scham hinweist.	„Also nicht immer deutlich aussprechbar ist durch die Person die es empfindet und die man äußerlich vielleicht der Person auch erst einmal nicht ansieht.“ (BE6, Z. 122–124)

[AN3.3] Verknüpfung von Scham mit anderen Emotionen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die Scham mit anderen Emotionen verknüpft.	„Ich glaube, dass die Verbindung von Scham und Angst ganz wichtig ist (BE5 nickt), auch mit zu betrachten, weil Scham und das wird auch in der Definition ganz deutlich ist ein super unangenehmes Gefühl (BE4 nickt).“ (BE3, Z. 179–181)
[AN4.1] Funktionale Emotion	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die auf Scham als funktionale Emotion hinweist.	„Gleichwohl hat ja, da hat BE5 völlig zu Recht auch, meiner Meinung nach, darauf hingewiesen, hat Scham ja auch einen Sinn.“ (BE1, Z. 718–719)
[AN4.2] „Normales“ Entwicklungsthema	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die auf die Scham als „normales“ Entwicklungsthema einordnet.	„Und also da haben wir einen weiteren Ansatzpunkt, nämlich das Individuum Schülerin, Schüler und das muss nicht immer therapeutisch sein, wenn es im chronifizierten Absentismus ist wird das wahrscheinlicher, dass es ein therapeutischer Ansatzpunkt ist. Ich glaube das ist ein völlig / erst einmal ein völlig normales Entwicklungsthema.“ (BE1, Z. 724–728)
[AN4.3] Eigene Scham wahrnehmen als Ressource	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche die eigene Wahrnehmung der Scham als Ressource einordnet.	„Aber Scham ist eine Ressource. Also Scham zu empfinden ist ja etwas, die Wahrnehmung dafür, nicht gleich in die Aggression zu gehen oder so, sondern wahrzunehmen.“ (BE1, Z. 1366–1368)
[SCHU1.1] Leistungen für Schüler:innen eine Art Selbstoffenbarung	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die auf den selbstoffenbarenden Aspekt von Leistungserbringungen hinweist.	„Ja, weil Lehrer gerne mal vergessen, dass alles, was die Schüler leisten (BE1 meldet sich) ein gewisses Maß / also eine Selbstoffenbarung in gewissem Sinne ist und das, was ich bewerte, die Leistungserbringung immer auch, so einen selbstoffenbarenden Anteil hat. Also der Schüler in seiner Persönlichkeit hat immer das Gefühl, dass er als Person mitbewertet wird, auch, wenn die Lehrkraft vielleicht der Meinung ist „Naja, ich bewerte doch nur, wie viel Fehler (BE 4 nickt) der gerade im Diktat gemacht hat. Das greift doch die Persönlichkeit nicht an.“ Aber tut es halt doch.“ (BE3, Zeile 436–443)

[SCHU1.2] Scham bei Lehrkräften für schlechte Leistungen von Schüler:innen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die auf Schamerleben bei Lehrkräften infolge schlechter Leistungen ihrer Schüler:innen hinweist.	„Strukturell ist das System so aufgebaut, dass auch die Leistung der Lehrkräfte wieder und wieder überprüft wird, das heißt auch, das ist eine Hypothese, auch Lehrer empfinden vermutlich Scham (BE4 nickt), wenn die Leistungsergebnisse ihrer Klasse nicht dem entsprechen (BE1 nickt), wie sie sich das vorstellen, weil das Rückschlüsse auf ihre Leistung zulässt und es gibt tatsächlich Untersuchungen, die sagen, dass Schulleistungstests dazu führen, dass Lehrkräfte Schüler:innen, die sonderpädagogische Förderbedarfe haben, während dieser Schulleistungstests so massiv unterstützen, dass sie gute Ergebnisse erzielen (vereinzelt Grinsen der Teilnehmer:innen) in diesen Testungen. Also da ist eine totale Verzerrung drin. Einfach um ein Ergebnis zu (BE5 meldet sich) erzeugen, dass so überhaupt nicht da ist und das ist vollkommen absurd, und das zeigt aber, dass es einfach ein, ja, systemimmanentes Problem ist und noch meine letzte Sache dazu, weil du (zu BE4) die UN-Konvention erwähnt hast.“ (BE7, Zeile 743–755)
[SCHU3.1] Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung für Beschämung von Schüler:innen prädestiniert	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, welche die Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung als prädestiniert für Scham herausstellt.	„Ich würde gerne zu BE1 noch einmal den Bezug schlagen, also du hattest gesagt, dass es ja in sozialen Beziehungen oder Interagieren immer die Möglichkeit gibt, jemanden zu beschämen und ich glaube aber auch, dass der / dass die Schüler-Lehrer-Beziehung geradezu prädestiniert, dafür ist, dass das leider passiert, weil diese Beziehung ist nicht gleichwertig (BE1 und BE3 stimmen zu), sondern das hat / da ist eine Machtgefälle, ne?“ (BE4, Z. 420–425)
[SCHU3.2] Wenig Möglichkeit für Bewusstsein und Wahrnehmung von beschämenden Situationen durch Lehrkraft im Unterricht	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die darauf hinweist, dass Lehrkräfte im Unterricht beschämende Situationen kaum wahrnehmen können.	„Das würde ich gerne aufgreifen. Also ich glaube den meisten Lehrern ist überhaupt nicht bewusst, dass täglich in jeder Stunde (BE3 nickt), die gegeben wird, es Situationen gibt, die für einige Schüler warum auch immer und Schülerinnen beschämend sein KÖNNTEN. Und wenn Lehrer das so sehen, also so beschreiben, dann ist schon ganz viel gewonnen, dann haben die auch ganz schön / also haben die auch reflektiert, dass es ganz viele Pfeilstricke gibt, dass es / Also wenn ich hospitiere und so / also mit dem Abstand, den ich jetzt habe, dann sehe ich diese Momente. Wenn man Vorne agiert, dann weiß ich nicht, ob das die meisten Lehrer nicht absolut überfordert, das zu merken (nickt).“ (BE4, Z. 324–332)
[SCHU3.3] Aktive Beschämung vs. unplanbare Situationen vs. Vulnerabilität von Schüler:innen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die aktive Beschämung, unplanbare Situationen und Vulnerabilität als	„Also das gibt es auf verschiedenen Ebenen. Einmal die Lehrkräfte, die beschämen irgendwie: 'Hoffentlich kannst du besser beten als rechnen!' (vereinzelt Nicken im Raum) schon gehört oder der Lehrer zum Vater in Anwesenheit des Jungen 'Heute war wieder eine einzige Katastrophe!'. (BE4 meldet sich) Also so diese ganz direkten, fiesen Geschichten oder eben diese Geschichten, die so unplanbar sind oder fast nicht erkennbar sind und die die Kinder gerade die ein bisschen vulnerabel sind irgendwie, ja, im Empfinden, ohne dass jemand anders das tatsächlich so gemeint hat.“ (BE5, Z. 779–786)

	relevante Aspekte zur Schamentstehung im Kontext der Beziehung zwischen Schüler:innen und Lehrkraft einordnet.	
[SCHU4.1] Fehlen einer Peergroup mit gleichen Problemlagen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die das Fehlen einer Peergroup mit gleichen Problemlagen als schambehaftet für Inklusionsschüler:innen herausstellt.	„Ich glaube das / Also ich war regelrecht dankbar dafür, dass dieses Thema untersucht wird, mit Schülern an Schulen, denn ich glaube mit der Inklusion, damit, dass Schülerinnen und Schüler erleben „Ich bin in einem anderen Rahmen. Ich bin mit Schülern, die andere Dinge können als ich.“ Auch mit dem Punkt, dass die gleiche Peergroup fehlt, die (unv. Förderschwerpunkt?) vergleichbare, das Thema Scham eigentlich eine große Rolle spielt so (BE2 und BE7 melden sich). „Ich kann das nicht, was andere können. Alle anderen können das.“ Und dieser Punkt noch einmal, den ich vorhin schon benannt hatte, bei den Autisten, geht im Grunde genommen auch um andere Schüler: Nicht zu erleben, dass Andere die gleichen Probleme haben. Sich so als einzigartig in Problemen zu erleben, finde ich, ist auch Scham auslösend.“ (BE5, Z. 361–371)
[SCHU4.2] Unterricht nicht stark genug individualisiert	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die herausstellt, dass Inklusionsschüler:innen immer noch hervorstechen, da Unterricht generell noch nicht individualisiert genug ist, was ein Schamgrund sein kann	„Weil ich habe das Gefühl, dass unsere Schulen, dafür, dass sie inklusiv sein wollen, halt immer noch nicht inklusiv genug sind, weil häufig das, was passiert, ist, dass dann halt trotzdem viele in einer Klasse an einem Thema arbeiten und dann gibt es so ein paar, die das halt nicht schaffen und dann anderes Material haben, aber es ist nicht wirklich inklusiv, in dem Sinne, dass jeder individualisiert arbeitet. Das heißt ja nicht, dass es kein gemeinsames Thema geben darf, aber dass halt jedem gestattet wird in seinem oder ihrem Tempo zu arbeiten. Weil wenn ich in einer Umgebung bin, wo ich genau weiß, das geht darum, dass ich lerne, aber es geht nicht darum, was ich lerne, sondern es geht genau darum, dass ich für mich angemessene Sachen neu lerne, dann ist das gar nicht so scham-verknüpft. Ich habe ja / Ich habe vorher an einer inklusiven Grundschule gearbeitet, Jahrgangsmischung 1–4 und bei uns hatten wirklich eigentlich alle Kinder komplett unterschiedliche (lacht, BE 4 nickt) Materialien, weil das halt super individualisiertes Lernen war und da kann es / Also die konnten sich ja auch nicht untereinander gar nicht so gut vergleichen, das heißt, sie konnten sich auch gegenseitig weniger beschämen dafür, dass jemand noch etwas anderes gelernt hat, weil halt sowieso maximal zwei Kinder gerade irgendwie an einer Sache gearbeitet haben (BE 1 nickt). Also ich glaube, dass irgendwie der Schulalltag da trotzdem noch viel zu sehr (BE 4 meldet sich) versucht mit Vergleichbarkeit zu arbeiten, die eigentlich überhaupt nicht gegeben ist (BE 1 meldet sich) und nicht gegeben sein kann und dann da auch Defizit orientiert agiert, statt zu sagen: ‘Es ist toll, dass ihr hier seid! Es ist schön, dass ihr was lernen wollt und alles, was du lernst in dieser Stunde, ist gut.’ So.“ (BE3, Z. 647–669)

[SCHU4.3] Förderbedarfe, Nachteilsausgleiche etc. für einige Eltern nicht zu akzeptieren	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die Förderbedarfe, Nachteilsausgleiche etc. für Eltern als schambehaftet und schwer zu akzeptieren herausstellt.	„Also Inklusion ist jetzt mehrfach gefallen. Wir begegnen dem ja auch mit Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf, mit Nachteilsausgleichen, bekommen andere Aufgaben. Das nehmen die Schülerinnen und Schüler sehr wohl wahr, aber auch die Eltern nehmen das wahr. Also da bin ich wieder bei den Eltern. Und wir sitzen teilweise stundenlang mit den Eltern in Diskussionen, damit die dann einen Nachteilsausgleich oder ähnliches, Binnendifferenzierung sonst was unterschreiben sollen und man dreht sich im Kreis: „Nein, die Lehrer müssen meinem Kind nur die richtigen Aufgaben wie den anderen geben, dann wird es schlauer.“ (BE3 meldet sich). Und der Umkehrschluss ist: „Nein, wir geben dem Kind nicht die anderen Aufgaben, weil es kann sie nicht. Wir holen das Kind da ab, wo es ist.“ Und dann dreht man sich auch mit den Eltern im Kreis und auch da wird dann auch aus Scham irgendwann Wut und Ablehnung und dann ist das System immer weiter gestört.“ (BE6, Z. 792–804)
[SCHU5.1] Vorprägung der Schüler:innen in Hinblick auf Scham durch Erziehung und Erfahrungen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die herausstellt, dass Scham in der Schule auch durch eine Vorprägung durch Erziehung oder Erfahrungen der Schüler:innen entstehen kann.	„Ich glaube auch uns muss bewusst sein, wie tief Scham und Beschämung bei uns auch in der Kindererziehung wirklich verankert ist irgendwie (BE 4 nickt). Also so schlimm es ist, aber ich stelle das bei meiner Tochter gerade fest, die ist jetzt drei, also genau in dem Übergang, wo dann einige Kinder schon keine Windel mehr brauchen und andere brauchen noch Windeln. Und was man da manchmal beobachtet, wie sehr andere Eltern ihre Kinder vergleichen, dafür beschämen (BE4 nickt), dass sie noch manche Sachen brauchen, also noch eine Windel brauchen über Nacht oder sich wieder eingepischert haben oder so, also so ein super schamhaftes Ding: Körperhygiene. Und das ist so früh. Die sind drei, die sind zwei ein halb, drei, drei ein halb und auch in den Kitas, was da teilweise für ein Umgangston herrscht. Das ist so tief drin. So werden die groß. Viele von unseren Kindern, die wir dann wieder in der Schule haben, werden genau so groß, dass sie dafür beschämt werden, verglichen werden, dass sie Sachen noch nicht können.“ (BE3, Z. 950–962)
[SCHU5.2] Schule als Austragungsort nicht-schulbedingter Schamthemen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die herausstellt, dass Scham in der Schule auch durch eine Vorprägung durch Erziehung oder Erfahrungen der Schüler:innen entstehen kann.	„Sie müssen das. Das ist im Grunde genommen der Ort, an dem sie sein müssen und ich glaube es nimmt ein ja immer größeres Ausmaß an, das wissen wir ja und ein immer mehr, glaube ich, wie soll man sagen, kontrollierbares oder (unv. mitstreitbares?), was zum Beispiel bestimmte Gesetzmäßigkeiten in den sozialen Medien anbetrifft. Also wie man auszusehen hat. Was man zu tun hat und so weiter. Was gar nicht primär durch Schule vorgegeben wird, was aber in Schule stattfindet, weil dort eben alle jeden Tag mehrere Stunden zusammenkommen. Und ich glaube, das ist auch ein Anteil, der zu einem immer größeren Schamerleben führen kann (BE 1 nickt), was sich dann in der Peergroup sozusagen oder im Kontakt mit Gleichaltrigen auswirkt, aber wo Schule sozusagen einfach der versammelnde Ort (BE6 meldet sich) ist von diesem Thema. Wo es dann vielleicht auch, als letzten Satz noch hinterher, begrenzte Möglichkeiten gibt, das sozusagen als Schule aufzufangen an manchen Stellen oder es vielleicht herauszufinden, was das Thema ist.“ (BE2, Z. 593–606)

[SCHU6.1] Institutionelle Regeln und Integration des Themas in Kinderschutzkonzepte notwendig (Beschämung als Gewaltform)	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die herausstellt, institutionelle Regeln und Kinderschutzkonzepte im Hinblick auf Beschämung als Gewaltform in der Schule relevant sind.	„Also ich finde gerade im Bezug auf Beschämung, wenn wir das jetzt mit diesem Kontext von gewaltfreiem Handeln haben, ganz entscheidend, tatsächlich, zu gucken, was gibt es auch für Verhaltensregeln (BE3 nickt) sozusagen auf institutioneller Seite. Ich finde, das gibt es ganz häufig auch zu sehen, dass es bestimmte Regeln für die Kinder gibt, die aber von den Erwachsenen im Grunde genommen nicht eingehalten werden (BE 3 nickt, BE 6 nickt).“ (BE2, Z. 916–921)
[SCHU6.2] Vorleben respektvoller Haltung durch Lehrkraft und dies auch von Schüler:innen untereinander einfordern (auch im Kontext von Fehlerklima/Lernklima)	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die herausstellt, Lehrkräfte eine respektvolle Haltung vorleben und von den Schüler:innen einfordern sollten.	„Und das ist dann das, wo die Schule sehr wohl einhaken kann und sagen kann „Du bist mir als Persönlichkeit wichtig. Du wirst hier angenommen und ich fordere Respekt nicht nur von dir gegenüber mir ein, sondern ich fordere, dass ihr untereinander respektvoll miteinander umgeht! So, das geht nicht darum, dass ich als Lehrkraft aussprechen kann, sondern es geht auch darum, dass jeder Schüler im Unterricht aussprechen darf, ohne dass jemand anderes einen blöden Zwischenkommentar macht.“ (BE3, Z. 963–969)
[SCHU6.3] Schüler:innen sollten Lehrkraft in Hinblick auf Beschämung kritisieren dürfen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die herausstellt, dass Schüler:innen die Lehrkraft kritisieren sollen dürften, wenn sie sich von ihr beschämt fühlen.	„Und dann finde ich ist es halt auch wieder diese Lernumgebung und Lernatmosphäre, die wir schaffen in den Schulen, die natürlich nicht vermeidet, dass ich beschämt werden kann, aber die mir dann vielleicht wenigstens ermöglicht darüber zu sprechen und zu sagen: „Ey, BE3, das fände ich gerade richtig Scheiße, dass Sie das gemacht haben oder das so gesagt haben!“ Und ich finde dann ist es auch wieder so diese Beziehungsebene, ne? Wenn ich mich als Schülerin oder Schüler traue meine Lehrkraft zu kritisieren, dafür, dass sie was gesagt hat, was mich vielleicht beschämt hat (BE6 nickt), dann ist das irgendwie eine gute Umgebung.“ (BE3, Z. 970–977)

[SCHU6.4] Gänzliche Vermeidung von Scham auslösenden Situationen nicht möglich	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die herausstellt, dass eine gänzliche Vermeidung von Scham auslösenden Situationen nicht möglich.	„Das glaube ich kannst du nicht sein. Sicher vor Beschämung.“ (BE1, Z. 884)
[ABS1.1] Absentismus durch nach Außen orientierte Peergroup von Scham unabhängig	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die herausstellt, dass Absentismus, wenn er auf der Zugehörigkeit zu einer nach Außen orientierten Peergroup basiert, unabhängig von Scham entstehen kann.	„Ich würde auch noch einmal auf die Ursprungsfrage eingehen wollen, ich glaube Scham ist ein wesentlicher Motor für Absentismus (BE4 nickt, BE5 macht zustimmendes Geräusch). Wenn es nicht, das Interessen geleitete Andere ist. Peergroup, die sich nach Außen orientiert. Ich bin Teil der Peergroup. Dann habe ich einen Grund für Absentismus, der glaube ich, wenig mit Scham zu tun haben muss.“ (BE1, Z. 144-149)
[ABS1.2] Scham als Motor für Absentismus, bei wahrgenommener Diskrepanz	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die herausstellt, dass Scham ein Motor für Absentismus sein kann, wenn Schüler:innen eine Diskrepanz wahrnehmen im eigenen Selbstbild mit Erwartungen anderer, Werten der Schule etc.	„Ich sehe das in einem Zusammenhang mit einem Anpassungsdruck auch so. Ein Schüler mit Autismus, der auch bedroht war von Absentismus, sagte seiner Mutter als er in seiner gleichen Peergroup war, in einer Jugendgruppe ‘Mama, die sind ja alle wie ich. (BE 4 nickt) Da musste ich mich gar nicht verstellen.’ So also dieser Druck, vielleicht auch verbunden mit Scham, so ich möchte so sein wie die anderen und mit mir ist was defekt.“ (BE, Z. 157-162)

[ABS2.1] „Ist-mir-egal“- Haltung und ggf. aggressi- ves Verhalten	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die herausstellt, dass Schamvermeidung eine oppositionelle Haltung und aggressives Verhalten umfassen kann, was zu Absentismus führen kann.	„Ich hatte meine Anmerkung vor allem so / oder wollte es so verstanden wissen, dass wir erleben ja gerade bei Jugendlichen, leider auch schon ab Ende Grundschule, diese bekannte LMAA-Haltung: ‘Ist mir alles egal. Leck mich doch!±, ne? Und auch ‘Ist mir egal, ob ich da bin oder nicht.’“ (BE6, Z. 238–241)
[ABS2.2] Angstreaktion mit Vermeidung oder Rückzug aus der Situation	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die herausstellt, dass Schamvermeidung eine Angstreaktion mit Vermeidung oder Rückzug aus der Situation umfassen kann, was zu Absentismus führen kann.	„Das sind so die Gegensätze, ne? Entweder ich gehe nach ‘Ist mir egal.’ und gehe nach außen oder ich ziehe mich zurück und sage ‘Ich traue mich nicht mehr in die Situation, weil ich Angst habe.’“ (BE3, Z. 283–285)
[ABS2.3] Somatisierung	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die herausstellt, dass Schamvermeidung zu Somatisierung führen kann, was zu Absentismus führen kann.	„Also an der Stelle würde ich behaupten, kann man das sehr sicher so sagen, dass Scham ein grundlegender Auslöser (BE 3 nickt) sein kann, sowie Ängste ja auch zu psychosomatischen Beschwerden führen. Davon bin ich fester Überzeugung (BE 1 nickt).“ (BE2, Z. 628–631)

[ABS3.1] Jede Absentismusform kann sich im Verlauf mit Scham verbinden	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die herausstellt, dass sich jede Absentismusform, unabhängig von ihren Ursachen im Verlauf mit Scham verbinden kann.	„Dann habe ich einen Grund für Absentismus, der glaube ich, wenig mit Scham zu tun haben muss. Der sich aber in der Konsequenz aber auch mit Scham verbinden kann, weil wenn ich jetzt erstmal häufiger auch Lust betont an anderen Stellen mich aufhalte, dann verliere ich den Kontakt zu meiner Klassengruppe, zu meiner Schule, zu meinem Schulsystem und daraus könnte sich natürlich auch durch diese unterschiedlichen Entwicklungen eine Art Kopplung mit Schamaspekten natürlich ergeben. Insofern glaube ich, Scham spielt eine sehr große Rolle bei Thema Schulabsentismus.“ (BE1, Z. 147–155)
[ABS3.2] Scham von Schüler:innen und Eltern für den Bruch der Konvention	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die herausstellt, dass Absentismus ein Konventionsbruch ist, der bei Schüler:innen und Eltern in Scham resultieren kann.	„Das würde ich gerne aufgreifen (kurze Absprache mit BE5, ob sie erst sprechen darf). Also dieser internalisierte Wert kann ja eine Konvention sein oder eine Konvention ist, dass ich zur Schule gehen muss hier in Deutschland und dass ich mich in einer Gruppe bewegen muss. Die wird hier zwar nicht explizit erwähnt, aber die gibt es ja. Also die Schule. Oder die Klasse ist ja ein Wert, den wir committed haben und da fehlt dann jemand und zieht sich zurück. Das sehe ich genauso.“ (BE4, Z. 108–114)
[ABS5.1] Qualitative Beziehungen sorgen dafür, dass Schüler:in sich eher für Absentismus schämt	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die herausstellt, dass Schüler:innen sich bei qualitativen Beziehungen in der Schule eher für ihren Absentismus schämen.	„Ich glaube Scham hat auch was mit der Art von Beziehungen und Bindungen zu tun, die ein Schüler, Schülerin bisher erlebt und gestaltet hat am Schulort. Sowohl zu den Mitschülerinnen als auch zu den Lehrkräften und ich stelle einfach mal die Behauptung auf, je enger diese Beziehungen sind und qualitativ hochwertiger, desto höher ist auch die Scham, wenn man längere Zeit fehlt und der innere Druck wieder hingehen zu müssen, aber nicht zu können vielleicht. Also (gestikuliert), meine Sicht.“ (BE6, Z. 169–175)
[ABS5.2] Qualitative Beziehungen schützen vor starkem Schamerleben	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die herausstellt, dass qualitative Beziehungen vor starkem Schamerleben schützen können.	„Also glaube ich, dass die Qualität von Bindung, Stabilität von Bindung, ein ganz wesentlicher Faktor ist, Scham aus dem Weg zu räumen oder nicht entstehen zu lassen und die Lockerheit von Bindung oder die Möglichkeit Fassadär erscheinen zu müssen, weil ich ein gewisses Bild repräsentieren muss oder möchte.“ (BE1, Z. 227–230)

[ABS6.1] Beschämung als Gewaltform, die Schule zu unsicherem Ort macht	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die herausstellt, dass Beschämung eine Form von Gewalt ist, die Schule zu einem unsicheren Ort für betroffene Schüler:innen macht.	Also das kennt man ja: 'Ach, das ist doch nicht so schlimm, da muss man sich jetzt nicht so anstellen.' oder so was glaube ich eher eine Tendenz ist, die auch noch gesellschaftlich verankert ist, aber im Grunde genommen ist Beschämung eine Form von Gewalt und wir sprechen ja ganz viel von Gewalt in Schule und diese Ebene zu betrachten, das ist glaube ich noch nicht wirklich angekommen. Und Sich-Schämen, das hat im Grunde genommen ist es ein seelisches Erleben, aber das ist im Grunde genommen ein Erleben von Schmerz und Verletzung und mit den kleinsten Beschämungen sozusagen kann man jemandem (BE4 nickt) Gewalt antun und ich glaube, wenn Schülerinnen und Schüler in so einem Schamerleben drin sind, dass sie sich nicht mehr zurück irgendwohin trauen, dann ist dieser Ort einfach nicht mehr sicher, nicht mehr kontrollierbar (BE1 nickt). Man kann das ein Stück weit vergleichen, glaube ich, damit, wie wenn jemand wirklich Sorge haben muss, dass er angegriffen wird (BE7 nickt) und das ist so glaube ich so ein massives Erleben in der Tiefe, dem man nur begegnen kann tatsächlich, glaube ich, mit einem Bewusstsein darüber (BE3 meldet sich), wie schwerwiegend das ist, wenn Menschen solchen Situationen (unv.) und deswegen finde ich muss man unbedingt diese Verknüpfung herstellen zwischen Scham und / oder wenn man von Scham ausgeht, die über Beschämung stattfindet, dass das einfach mit gewaltvollem Handeln dann zutun hat. Ich glaube, das darf man nicht weniger bewerten. (BE2, Z. 847–866)
[ABS6.2] Ernstnehmen des Schamerlebens von Schüler:innen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die herausstellt, dass es notwendig ist, dass Schamerleben von Schüler:innen ernst zu nehmen und nicht abzutun.	„Weil ich immer noch auch ein bisschen die Frage im Kopf habe, die du (zu BE1) irgendwann hier eingebracht hast, was kann denn eigentlich Schule machen. Und es geht ja, um das Thema Scham und vor allen Dingen bei Schülerinnen und Schülern, die schon so sozusagen raus sind im Absentismus, dass die Frage ist, wie kann man dem überhaupt begegnen und ich glaube ein grundlegender Aspekt müsste sein, dass Scham als ein schwerwiegendes Gefühl und ein handlungstreibendes Gefühl eine Berechtigung bekommt. In den Köpfen der Menschen (vereinzelte Zustimmung im Raum). Ich glaube da wird Scham einfach noch nicht entsprechend, ich nenne es mal, bewertet. Also das kennt man ja: 'Ach, das ist doch nicht so schlimm, da muss man sich jetzt nicht so anstellen.' oder so was glaube ich eher eine Tendenz ist, die auch noch gesellschaftlich verankert ist, aber im Grunde genommen ist Beschämung eine Form von Gewalt und wir sprechen ja ganz viel von Gewalt in Schule und diese Ebene zu betrachten, das ist glaube ich noch nicht wirklich angekommen.“ (BE2, Z. 839–852)
[ABS6.3] Soziale Ängste oft generalisiert, sodass nicht nur Schule aufgrund von wahrgenommener Bedrohung vermieden wird	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die herausstellt, dass soziale Ängste oft generalisiert sind, sodass soziale	„Manche Schülerinnen und Schüler sind ja nicht nur schulabsent, die gehen ja auch nicht mehr aus dem Haus zu Hause, die gehen nicht in öffentliche Verkehrsmittel (BE4 und BE3 nicken). Es hat nichts unbedingt mit der Schule zu tun. Es kann. Sehr wohl. Aber es geht eben darüber hinaus, weil die Scham die Grundlage für soziale Ängste geworden ist. Und die sozialen Ängste sind im Grunde das, was vielleicht stärker wirksame dann noch, weil es generalisiert ist, weil es nicht mehr auf spezielle Situationen bezogen ist.“ (B1, Z. 1018–1024)

	Situationen an sich und nicht nur die Schule als bedrohlich wahrgenommen werden.	
[ABS6.4] Reintegration aufgrund von Unvorhersehbarkeit von sozialem Kontext und Institution für Schüler:innen bedrohlich	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die herausstellt, dass die Reintegration aufgrund von Unvorhersehbarkeit von sozialem Kontext und Institution für Schüler:innen bedrohlich sein kann.	„Und die / Ergänzend dann, wenn man länger weg war oder so eine Sonderposition hat so die mangelnde Stärkung, so durch die anderen: „Ich bin Teil der Gruppe, so. Es ist normal so wie ich bin. Ich schaffe mein Leben, ich schaffe den Tag. Ne, schaffe ich nicht.“ So und im Grundgenommen, genau, sagte ich schon mal, ist so eine Abwärtsspirale (Zustimmung BE6).“ (BE5, Z. 1038–1042)
[ABS7.1] Ressourcenmangel als Ursache für mangelnde Problemwahrnehmung, zu später Intervention und zu wenig inner-schulischen Alternativen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die herausstellt, dass Ressourcenmangel zu mangelnder Problemwahrnehmung, später Intervention und wenig innerschulischen Alternativen führt.	„Dafür müssen sie aber bekannt sein (Zustimmung im Raum). Und das ist natürlich vielleicht ein bisschen die KruX auch, dass es an den Ressourcen mangelt.“ (BE7, Z. 1058–1059)
[ABS7.2] Schwierigkeiten der Lehrkräfte mit außerschulischen Bedingungen (u. a. Scham) der Schüler:innen umzugehen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die herausstellt, dass Lehrkräfte Schwierigkeiten haben mit außerschulischen	„Was mir zu der Aussage noch eingefallen ist, ist, dass glaube ich viele Schüler tatsächlich oder Schülerinnen auch schon mit einem hohen Maß an Scham für ihr häusliches Umfeld häufig in die Schule kommen (BE1 stimmt zu) und die Schulen damit oft nicht gut umgehen können weil / Also meine Erfahrung ist, dass bisher immer, wenn Schüler bei mir auf dem Tisch eingeschlafen sind, es da einen triftigen Grund für gab, aber trotzdem ist bei vielen Lehrkräften glaube ich der erste Impuls da weiter für zu beschämen und zu sagen: ‘Hey, was soll das denn?’“ (BE3, Z. 1137–1143)

	Bedingungen (u. a. Scham) der Schüler:innen umzugehen.	
[ABS7.3] Strenge Organisationslogik, die wenig Individualisierung erlaubt	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die herausstellt, dass Schule einer strengen Organisationslogik folgt, die wenig Individualisierung zulässt.	„Solange das so aufgebaut ist und nicht die individuelle Schülerperspektive und die Bedarfe: Da ist ein Spätzünder. Da ist jemand, der ist schneller. Da ist jemand, der muss was überspringen oder so. Das ist ja alles nicht per se im Denken von Lehrkräften gleich drin. Das muss ja beobachtet werden und es ist Glück, wenn es wahrgenommen wird und wenn dann eine entsprechende Förderung vorgenommen wird. Aber in der Organisationslogik ist es erst einmal nicht vorgesehen. Und da ist auch ausagierendes Verhalten oder Absentismus eigentlich etwas sehr besonderes (BE4 nickt), weil wenn ich beschämt werde, habe ich ja verschiedene Möglichkeiten zu reagieren: Das eine ist der Absentismus und das andere ist in den Widerstand zu gehen und zu sagen: „Ich lasse mich doch hier nicht beschämen. Und ich zeig euch mal, wo es lang geht.“ Und das wäre glaube ich durchaus in einer Linie, in einer Entwicklungslinie mit der Scham als auslösendem Faktor zu betrachten und da glaube ich kommt unser System mit der bisherigen Vorgehensweise sehr schnell an die Grenzen. Und das merken wir ja. Aussonderung. Abschieben (BE4 nickt). „Die Organisation muss funktionieren. Was können wir tun? Ihr müsst übernehmen in *Name der Einrichtung* in der *Name der Unterabteilung, die für Bildung zuständig ist*, damit unsere Organisation weiter funktionieren kann. Mit den Möglichkeiten, die wir haben. Und die wir auch nicht unbedingt in Frage stellen.“ (BE1, Z. 1117–1135)

[BER3.1] Überwiegend Freiwilligkeit der Inanspruchnahme	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die herausstellt, der Beratungskontext in Hinblick auf Scham gute Bedingungen hat, da die Inanspruchnahme der Beratung überwiegend freiwillig geschieht.	„Wir sind in einem ganz komfortablen / in einer ganz komfortablen Situation, ne? Wir haben diesen Leistungsdruck nicht (BE7 nickt), dass da irgendwie ein Produkt mit einer bestimmten Bewertung hinten herauskommen soll. Wir sind nicht in einem Zwangskontext. Also man hat uns freiwillig gerufen, man möchte etwas von uns und lässt sich darauf ein oder auch nicht, aber wir sind nicht zwangsläufig zusammen und das ist total komfortabel und das können wir nutzen.“ (BE4, Z. 1285-1291)
[BER3.2] Keine Involvierung in Konflikt zwischen Schule und Eltern	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die herausstellt, der Beratungskontext in Hinblick auf Scham gute Bedingungen hat, da er nicht in den Konflikt zwischen Schule und Eltern involviert ist.	„Das, was uns angeht, haben wir glaube ich die große Chance, dass wir nicht in dem Konflikt drinstecken zwischen Schule und Elternhaus. Die Eltern, die ein tolles Kind wollen und ihr Kind ganz anders sehen als Schule. Die Schule, die die Hände über dem Kopf zusammenschlägt und sagt irgendwie: ‘Mensch, wenn das Kind nicht da ist, dann läuft der Unterricht hier wie geschmiert und wir haben hier wirklich viele, viele Probleme weniger.’ Wenn mir dann ein Vater sagt, Kind mit ADHS: ‘Naja, wenn wir das Kind medikamentieren, dann haben wir ja versagt.’ So und zum Beispiel haben wir da oder habe ich da die Möglichkeit zu intervenieren und mit Vertrauen und mit / als jemand der außensteht zu sagen, zu formulieren: ‘Ne, du hast hier eine ganz große Chance für dein Kind vielleicht etwas zu tun!’ oder, also, ne? Ins Gespräch zu gehen (BE6 und BE2 melden sich), um zu gucken, wie kann Vertrauen wieder hergestellt werden, Fokus auf das Kind und so weiter, wieder herzustellen. Hatte auch eine kulturelle Determinante in dem Fall. Also ich glaube, dass wir, gerade als Mittler zwischen Schule, Kind, Eltern eine ganz gute Rolle haben können (BE7 nickt) und auch ganz gut intervenieren können.“ (BE5, Z. 1208-1223)

[BER3.3] Gute Bedingungen, um vertrauensvollen Gesprächsrahmen zu schaffen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die herausstellt, der Beratungskontext in Hinblick auf Scham gute Bedingungen hat, um einen vertrauensvollen Gesprächsrahmen zu schaffen.	Was ich noch / Was mir abschließend noch einfiele, wäre, dass wir, finde ich, aber auch die Chance haben relativ / Also dass wir gute Bedingungen haben dafür, keine Scham entstehen zu lassen (BE 3 nickt), weil wir einen vertrauensvollen Gesprächsrahmen schaffen können, in dem wir Menschen begegnen können, frei von ihren Ängsten und Sorgen (BE4 nickt). Wir können sagen, wir hören uns das an und wir sind nicht immer zum Handeln gezwungen (BE1 und BE4 nicken) und das finde ich ist eine große / also ich empfinde das als sehr große, wie soll ich das sagen, als ein Geschenk (Meldung BE4) . Das ist jetzt ein bisschen pathetisch, aber tatsächlich ist es. Menschen, die mit sehr viel Druck in der Regel bei uns ankommen, denen erst einmal das Gefühl zu geben: Hier ist es jetzt erst einmal okay und du kannst das erzählen, dann schauen wir gegebenenfalls auch erst in drei, vier oder fünf Wochen, wie wir damit weiterarbeiten. Jetzt geht es erst einmal darum, in eine Art von Entspannung zu kommen. Gilt auch für Lehrkräfte tatsächlich manchmal (BE6 nickt).“ (BE7, Z. 1266–1280)
--	--	--

Anhang 25: Transkript Gruppendiskussion Bildung (Studienteil 2b)

Aus Datenschutzgründen sind die Transkripte nicht Teil der veröffentlichten Fassung der Dissertation. Auf Anfrage können diese jedoch bei der Autorin eingesehen werden.

Anhang 26: Kategoriensystem Gruppendiskussion Bildung (Studienteil 2b)

Hauptkategorie	Subkategorien 1. Ebene	Subkategorien 2. Ebene
[SCHA] Schamerleben in der Schule kann nur gemutmaßt werden	[SCHA1] Schulisches Schamerleben denkbar	[SCHA1.1] Schamerleben aufgrund von langsamen Lernen, Fehlverhalten oder sozialen Konflikten
		[SCHA1.2] Fehlendes Schamgefühl
		[SCHA1.3] Einfluss vorheriger schlechter Erfahrungen beeinflussen Schamerleben in der Schule
	[SCHA2] Verhaltensweisen, hinter denen Scham vermutet werden kann	[SCHA2.1] Innerer oder äußerer Rückzug
		[SCHA2.2] Aggressives Verhalten
		[SCHA2.3] Vermeintlich übersteigertes Selbstwertgefühl
		[SCHA2.4] Schamlosigkeit
[MUL] Schulabsentismus multifaktoriell und Scham nur ein Anteil davon	[MUL1] Gründe für Absentismus	[MUL1.1] Schulisches Schamerleben als ein Einflussfaktoren von mehreren
		[MUL1.2] Vielfalt anderer Gründe
	[MUL2] Scham für Absentismus	
	[MUL3] Reintegration schambesetzt	[MUL3.1] Scham nach Absentismus zurück in den schulischen Kontext zu gehen
		[MUL3.2] Scham für Teilnahme am Reintegrationsprojekt
	[MUL4] Gefühl von Bedrohung durch andere in der Schule als potentieller Entstehungsfaktor von Absentismus	[MUL4.1] Reintegration bedrohlich
		[MUL4.2] Drohender Charakter von Schule
		[MUL4.3] Eigene Abweichung von den Erwartungen der Mitschüler:innen als bedrohlich
		[MUL4.4] Gefühl von Bedrohung kann ein Teilaspekt bei der Entstehung von Absentismus sein
		[MUL5.1] Kapazität von Lehrkräften für Schülerprobleme durch System eingeschränkt

	[MUL5] Mangelndes schulisches Ernstnehmen und Lösen von Problemen als potentieller Entstehungsfaktor von Absentismus	[MUL5.2] Unterschiedliche Wahrnehmung von Schüler:innen und Schule auf Problemlage
[GEL] Einflussfaktoren auf das Gelingen des Schulbesuches im Rahmen der sonderpädagogischen Bildungsinstitution und alternativer Beschulung bei schulabsenten Verhaltensweisen	[GEL1] Förderliche Faktoren auf das Gelingen des Schulbesuchs in Abgrenzung zur Regelschule	[GEL1.1] Individualisierung in Gemeinschaft und Normalisierung von Problemlagen
		[GEL1.2] Mehr Ressourcen, um Beziehung zu den jeweiligen Schüler:innen der eigenen Klasse zu fokussieren
		[GEL1.3] Weniger Fokus auf Unterrichtsfach, mehr Fokus auf pädagogisches Handeln
		[GEL1.4] Unterstützendes Kollegium und multiprofessionelle Zusammenarbeit
	[GEL2] Hemmende Faktoren auf das Gelingen des Schulbesuchs	[GEL2.1] Begrenzte Einflussmöglichkeiten trotz Ausschöpfung sämtlicher Hilfen
		[GEL2.2] Beschämung tritt hier nicht auf, aber Schüler:innen haben schlechte Vorerfahrungen vs. Beschämung kann auch hier ungewollt bspw. unter Druck passieren
[PräInt] Prä- und Intervention schulabsenter Verhaltensweisen durch Lehrkräfte	[PräInt1] Feedback von Schüler:innen einholen	
	[PräInt2] Vernetzung	
	[PräInt3] Spezifische pädagogische Haltung leben	[PräInt3.1] Wertschätzende und achtsame Kommunikation mit Schüler:innen und Eltern
		[PräInt3.2] Akzeptanz vorleben
		[PräInt3.3] Handlung kritisieren, nicht Person
		[PräInt3.4] Jeden Tag ein Neustart
		[PräInt3.5] Authentizität als Lehrperson ist Basis von Beziehung
		[PräInt3.6] Erfolgserlebnisse schaffen

Anhang 27: Codierleitfaden Gruppendiskussion Bildung (Studienteil 2b)

Hauptkategorien

Name der Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anwendung der Kategorie	Beispiel(e) für Anwendung
[SCHA] Schamerleben in der Schule kann nur gemutmaßt werden	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>deduktiv</i> gebildete und <i>induktiv</i> weiterentwickelte Kategorie, bei der mögliche Auslöser des Schamerlebens und daraus resultierende Verhaltensweisen beschrieben werden, wobei von den Teilnehmenden immer wieder darauf hingewiesen wird, dass dies nur gemutmaßt werden kann.	Die Kategorie wird angewendet, wenn Aussagen zu Auslösern der Scham und daraus resultierenden Verhaltensweisen in der Schule beschrieben oder Aussagen dazu getroffen werden, dass dies nur gemutmaßt werden kann.	„Ich kann es ja nur auch tatsächlich mutmaßen, weil es natürlich eine / (unv.) natürlich, weil es eine Emotion ist, die viele Schüler oft so nicht zeigen. Ich kann das MUTMAßEN, bei einer Schülerin, an die ich denke, dass Scham da eine Rolle mit spielt, was natürlich nach Außen dann natürlich anders kaschiert wird, anders dargestellt wird. Das es aber eine Rolle spielt, kann ich mir / könnte ich mir vorstellen, kann es aber nicht sicher sagen, weil nach außen zeigt sie halt was anderes.“ (BI1, Z. 110–116)
[MUL] Schulabsentismus multifaktoriell und Scham nur ein Anteil davon	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>deduktiv</i> gebildete und <i>induktiv</i> weiterentwickelte Kategorie zu Schamerleben bei Schüler:innen mit schulabsenten Verhaltensweisen, die jedoch im Laufe der Auswertung umbenannt wurde, um den Inhalt der Diskussion besser abzubilden. Bei der Kategorie geht es darum, dass Schulabsentismus multifaktoriell bedingt ist und Scham in einigen Fällen ein Teil davon sein kann.	Die Kategorie wird angewendete, wenn Aussagen zu Schulabsentismus als multifaktorielles Geschehen einordnen, Gründe für Schulabsentismus genannt und Scham als ein Anteil schulabsenter Verhaltensweisen thematisiert wird.	„Das ist ja auch klar, das stellt ja auch gar keiner in Abrede. Ich glaube jedem hier ist bewusst, dass es immer multiple Gründe (BI8 nickt), wenn jemand in Schulabsentismus rutscht. Vielleicht auch am Anfang einen Grund und dann kommen eben multiple Gründe dazu und dann wird es zu Schulabsentismus quasi. Die Frage ist eben quasi, ob so eine Rolle in diesen ganzen Punkten auch immer Scham spielt, ne? Und ich glaube / Das ist ja glaube ich die Frage, die dahintersteckt (zeigt zu BI1), spielt Scham in irgendeinem Punkt eine Rolle bei Schulabsentismus?“ (BI5, Z. 195–202)

[GEL] Einflussfaktoren auf das Gelingen des Schulbesuches im Rahmen der sonderpädagogischen Bildungsinstitution und alternativer Beschulung bei schulabsenten Verhaltensweisen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>deduktiv</i> gebildete Kategorie, die in Anlehnung an die Ziele der Arbeit, thematisiert, welche Faktoren dazu beitragen, dass es Schüler:innen im Kontext der untersuchten sonderpädagogischen Bildungsinstitution und alternativer Beschulung gelingt oder misslingt, die Schule (wieder) zu besuchen.	Eine Textstelle wird mit dieser Kategorie codiert, wenn Aussagen dazu getätigt werden, welche Faktoren als ausschlaggebend für das Gelingen oder Misslingen des Schulbesuchs im Rahmen der sonderpädagogischen Bildungsinstitution und alternativer Beschulung, (= beruflicher Kontext der Teilnehmer:innen) vor allem in Abgrenzung zum Regelschulsystem, betrachtet werden. Geht es um konkrete präventive oder interventive Handlungen von Lehrkräften in Bezug auf Schulabsentismus, wird dies in der Kategorie „Prä- und Intervention schulabsenter Verhaltensweisen durch Lehrkräfte“ codiert.	„Es ist halt ganz, ganz elementar einfach diese Größe, ne? (Zustimmung BI8) Es geht schon los, wir hatten hier ja nun gerade unseren Schulleiter sitzen. Der kennt jeden einzelnen Schüler beim Namen (Zustimmung BI8). Versuche mal als Schulleiter des *Name eines Gymnasiums* 1500 Schüler zu kennen. Also da geht es schon los (Zustimmung im Raum), so. Bei solchen Kleinigkeiten / Oder das halt / Mir geht es ähnlich wie BI7, nicht ganz so extrem, ich habe jetzt mit meiner Referendarin einen Ticken weniger Stunden, aber bis auf wenige Stunden in der Woche bin ich in jeder Unterrichtsstunde in meiner Klasse. So. Immer dann noch mit Doppelbesetzung.“ (BI1, Z. 764–773)
[PräInt] Prä- und Intervention schulabsenter Verhaltensweisen durch Lehrkräfte	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>deduktiv</i> gebildete Kategorie, die in Anlehnung an die Ziele der Arbeit, thematisiert, wie Lehrkräfte bei schulabsenten Verhaltensweisen (unter Beachtung der Scham) prä- und interventiv agieren können.	Eine Textstelle wird mit dieser Kategorie codiert, wenn Aussagen zur Prä- und Intervention schulabsenter Verhaltensweisen auf Lehrkraftebene (= Ebene der Teilnehmer:innen) genannt werden.	„Ja, was auch präventiv ist, ist halt immer dieses ‘Ein Tag ist zuende und wir starten von vorne.’, ne? Also egal / Also dass man immer wieder es schafft die Möglichkeit zu setzen bei 0 anzufangen. Und dann nicht wieder (BI1 packt Brille aus und liest Flyer) zu sagen, so, ‘Ja, jetzt geht das wieder los!’ Ich meine/ Genau, dass man einfach immer wieder das Gefühl hat: ‘Ich kann hier neu starten. Ich kann hier neu anfangen.’, ja. # (BI2, Z. 1111–1116)

Subkategorien 1. Ebene

Name der Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anwendung der Kategorie	Beispiel für Anwendung
--------------------	--------------------------	-------------------------	------------------------

[SCHA1] Schulisches Schamerleben denkbar	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die Aussagen zu Schamerleben in der Schule zusammenfasst.	Diese Kategorie wird angewendet, wenn Aussagen zu Schamerleben in der Schule getroffen werden. Es werden auch Aussagen unter diese Kategorie gefasst, die das jeweilige Schamerleben als potenziellen Einflussfaktor in der Entstehung Absentismus einordnen.	„Definitiv. Ich kann mir das gut vorstellen. Wenn man in ruhigen Momente, an die ich jetzt denke von mir, meine Fünftklässlerin, dass sie dann schon sich komisch fühlt, dass ihre kleine Schwester sie im Lesen oder im Rechnen oder so überholt (BI4 nickt). Deswegen halte ich das jetzt auch nicht für weithergeholt, dass da Scham schon durchaus eine Rolle spielt.“ (BI1, Z. 122–126)
[SCHA2] Verhaltensweisen, hinter denen Scham vermutet werden kann	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die Aussagen zu Verhaltensweisen, bei der Teilnehmenden ein Schamerleben im Hintergrund vermuten, zusammenfasst.	Diese Kategorie wird angewendet, wenn es in einer Aussage um Verhaltensweisen geht, welche die Teilnehmenden als Resultat von Scham vermuten.	„*lacht* Jetzt muss man erst einmal gucken, ne? (Mit Blick auf Kolleg:innen) Welche Schüler fallen einem ein, die wirklich, darauf / Also es würden mir welche einfallen, die auf Grundlage dessen aggressives Verhalten an den Tag legen, weil die dann selbst total unzufrieden mit sich sind und gegebenenfalls die Aggression dann nach außen richten. Aber jetzt von den Absenten / Überlege ich gerade, wer mir da einfällt. Das ist gerade schwierig.“ (BI5, Z. 80–85)
[MUL1] Gründe für Absentismus	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, in der die Gründe für Absentismus, u. a. mit Bezug zu Scham, im Fokus stehen.	Diese Kategorie wird angewendet, wenn Aussagen mögliche Gründe für schulabsente Verhaltensweisen nennen.	„Davon haben wir auch einen. Der fühlt sich zu Hause sehr wohl. Das ist auch total nett da zu Hause. Die sitzen alle zusammen zu Hause.“ (BI4, Z. 313–314)
[MUL2] Scham für Absentismus	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die herausstellt, dass Absentismus selbst mit Scham behaftet sein kann.	Diese Kategorie wird angewendet, wenn Aussagen Absentismus als schambehaftet einordnen.	„Ja, es kann ja einfach / Also auch Scham darüber, dass sie es nicht schafft. (Zustimmung BI5) Also und sie da / Also Schwäche zu zeigen und sich vor den anderen zu schämen, zu sagen „Ich schaffe es einfach nicht zur Schule zu kommen, weil / warum auch immer.“ Und auch sich darüber schämen, ne? Also Scham muss ja auch nichts / gar nichts mit den Lehrkräften (Zustimmung BI5) oder den / auch gar nicht unbedingt mit den Mitschülern in der Klasse an sich, sondern Scham kann ja auch, wenn man sich nicht dazugehörig fühlt, warum auch immer, aufgrund von der persönlichen Wahrnehmung, dass man einfach so schambehaftet ist, dass man sich einfach in so einem sozialen Konstrukt gar nicht traut irgendwie anzukommen oder das hat dann

			manchmal auch gar nichts, glaube ich, mit unserer professionellen Haltung dann zu tun (Zustimmung BI5).“ (BI3, Z. 228–238)
[MUL3] Reintegration schambesetzt	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die herausstellt, dass die Reintegration nach Absentismus mit Scham behaftet sein kann.	Diese Kategorie wird angewendet, wenn Aussagen die Reintegration nach Absentismus als schambesetzt einordnen.	„Ich habe gerade so an eine Schülerin gedacht, also wir sind ja ein Stabilisierungs- und Reintegrationsprojekt und wir haben eine Schülerin, die sagt zum Beispiel, wenn sie irgendwie Schüler aus der alten Schule trifft, die fragen: „Ey, wo bist du denn jetzt? Was machst du jetzt?“ Dann sagt sie: „Ja, ich bin jetzt am Gymnasium.“ (Mehrfach nicken im Raum) Ich glaube, die hat ganz großes Schamgefühl, einfach auch zu sagen: „Hey, ich gehe gerade in so eine Schule. Das ist eigentlich gar keine Schule, das ist eigentlich ein Büro. Da sitzt eine Lehrerin und wir versuchen irgendwie wieder so ins Arbeiten zu kommen.“ (BI4 nickt) Das kann man sich ja auch vorstellen. Mit 14, dass das echt ziemlich uncool ist. Und ich glaube, die merkt jetzt einfach auch, in was für einer Situation sie so ist (BI5 nickt). Wenn sie auch die anderen Schüler und Schülerinnen da erlebt, ne? (BI7 nickt). Das ist glaube ich schon auch ganz schön hart für sie. „Wo bin ich hier gelandet?“ So. (mehrfach Zustimmung im Raum) Und gehöre ich jetzt wirklich dazu zu dieser Gruppe von denen, die hier sitzen oder, ja, was mache ich hier eigentlich auch?“ (BI8, Z. 261–275)
[MUL4] Gefühl von Bedrohung durch andere in der Schule als potentieller Entstehungsfaktor von Absentismus (deduktiv)	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>deduktiv</i> gebildete Kategorie, welche Schulabsentismus auf ein Gefühl von Bedrohung durch andere Menschen in der Schule zurückführt.	Die Kategorie wird angewendet, wenn in Aussagen das Gefühl der Bedrohung durch andere Menschen in der Schule in Zusammenhang mit schulabsenten Verhaltensweisen gebracht wird.	„Achso, sorry. Wir hatten ja gerade *Name Schüler:in unv.* und der ist genau nicht gekommen, weil er *Name Schüler:in 8* da war und er Angst hatte. Der ist definitiv, weil er sich bedroht fühlte nicht gekommen.“ (BI4, Z. 454–456)

[MUL5] Mangelndes schulisches Ernstnehmen und Lösen von Problemen als potentieller Entstehungsfaktor von Absentismus (deduktiv)	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>deduktiv</i> gebildete Kategorie, welche als Faktor bei der Entstehung von Schulabsentismus fokussiert, dass das Fachpersonal in der Schule Probleme von Schüler:innen nicht ernstnimmt und adäquat löst.	Die Kategorie wird angewendet, wenn Aussagen das Nicht-Ernstnehmen und Adäquat-Lösen von Schülerproblemen auf Seiten des schulischen Fachpersonals und möglicher Hintergründe hierfür als Entstehungsfaktor von Schulabsentismus betrachten.	„Auch da glaube ich wieder, dass in einem System, wo man auch dann mit vielen verschiedenen Lehrkräften zu tun hat (BI4 macht zustimmendes Geräusch) und auch Fachlehrkräfte, die dann die Schüler vielleicht auch gar nicht so gut kennen oder dann auch nur zwei Stunden die Woche sehen, dass dann vielleicht Kolleginnen und Kollegen Probleme nicht so ernst nehmen oder vielleicht auch die Kapazität dazu nicht haben oder auch, dass im schulischen Alltag mit allen Aufgaben, die die Lehrkraft dann hat, so etwas auch untergeht. Dass man halt irgendwie nicht mehr die Zeit sich nimmt auf die Probleme, die dann vielleicht in dem Moment für die Lehrkraft dann klein zu sein scheinen, aber dann vielleicht für das Kind, den Jugendlichen einen viel größeren Rahmen haben. Also auch da, es spielt sicherlich eine Rolle und kommt vor.“ (BI3, Z. 607–617)
[GEL1] Förderliche Faktoren auf das Gelingen des Schulbesuchs in Abgrenzung zur Regelschule	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die förderliche Faktoren für das Gelingen des Schulbesuchs in der untersuchten sonderpädagogischen Bildungsinstitution und alternativer Beschulung abbildet.	Diese Kategorie wird angewendet, wenn in Aussagen Faktoren genannt werden, die dafür sorgen, dass der Schulbesuch im Rahmen der sonderpädagogischen Bildungsinstitution und alternativer Beschulung (= beruflicher Kontext der Teilnehmer:innen) in Relation zu Bedingungen an einer Regelschule eher gelingt.	„Wir arbeiten / Ich meine, wenn etwas funktioniert, dann sowieso nur, weil die Beziehung irgendwie zum Schüler aufgebaut ist. Ich habe gar keine Fachkollegin. Ich bin ja von Montag bis Freitag komplett alleine da. Das heißt, ich bin dann von morgens bis eben nachmittags bis sie gehen bin ich für sie verantwortlich. Und dann habe ich noch eine Kollegin, die mit einer halben Stelle drin ist. Das heißt ich habe tatsächlich die Zeit, aber so wie ich mit denen gearbeitet habe / da waren die Kinder noch als sie noch zur Schule gegangen sind, wäre ja wünschenswert, wenn vielleicht irgendjemand sich mal hinsetzen würde und mit denen genauso redet, auch wenn das eine ganz anderer, was vielleicht Interessenbereiche sind, aber die Option biete eine Regelschule gar nicht.“ (BI7, Z. 720–729)
[GEL2] Hemmende Faktoren auf das Gelingen des Schulbesuchs	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die hinderliche Faktoren für das Gelingen des Schulbesuchs in der untersuchten	Diese Kategorie wird angewendet, wenn in Aussagen Faktoren genannt werden, die dafür sorgen, dass der Schulbesuch im Rahmen der sonderpädagogischen Bildungsinstitution	„Und er wird ja eigentlich nicht beschämt, ich glaube, dass wir alle schon professionell so aufgestellt sind, dass wir ja nicht unsere Schüler beschämen, deswegen weiß ich nicht ganz genau, wohin geht jetzt die Fragestellung. Wir können ja mit der Situation schon umgehen, vielleicht anders als eine ganz andere, allgemeinbildende Schule. Das glaube ich / Das liegt ja einfach nur daran,

	sonderpädagogischen Bildungsinstitution und alternativer Beschulung abbildet.	und alternativer Beschulung (= beruflicher Kontext der Teilnehmer:innen) (auch) nicht gelingt.	was hat das Kind im Vorfeld erlebt und von welcher Art von einem Schualbsentisten reden wir, ne? Wird das von der Familie gedeckt? Fühlt er sich da gestärkt? Gibt ja unterschiedliche Fälle. Das ist irgendwie /“ (BI7, Z. 185–193)
[PräInt1] Feedback von Schüler:innen einholen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die abbildet, dass das Einholen von Schülerfeedback durch Lehrkräfte prä- und interventive Bedeutung für Schulabsentismus hat.	Diese Kategorie wird angewendet, wenn eine Aussage auf das Einholen von Schülerfeedback durch die Lehrkräfte als Form der Absentismusprä- und intervention hinweist.	„Oder sich auch mal Feedback von den Schülern einholen, ne?“ (BI8, Z. 1104)
[PräInt2] Vernetzung	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die abbildet, dass Vernetzung prä- und interventive Bedeutung für Schulabsentismus hat.	Diese Kategorie wird angewendet, wenn eine Aussage auf Vernetzung als Form der Absentismusprä- und intervention hinweist.	„Ich glaube gute Vernetzung ist auch eine gute präventive Arbeit.“ (BI7, Z. 1101–1102)
[PräInt3] Spezifische pädagogische Haltung leben	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die abbildet, dass die pädagogische Haltung prä- und interventive Bedeutung für Schulabsentismus hat.	Diese Kategorie wird angewendet, wenn eine Aussage auf das Leben einer bestimmten pädagogischen Haltung als Absentismusprä- und intervention hinweist.	„(...) Präventiv ist halt auch immer die Möglichkeit Erfolgserlebnisse zu schaffen, dass man es am Anfang auch schafft, die auch (unv.) zu setzen. Also auch eine Stunde zu kommen, ist ein Erfolg, wenn man vorher lange nicht in der Schule war. Überhaupt wieder zu kommen, wenn man lange nicht da war. Also dass man das dann auch so kommunizieren kann und das versuchen wir ja auch immer. Dass die Schülerinnen und Schüler möglichst mit einem guten Gefühl nach Hause gehen können.“ (BI2, Z. 1130–1136)

Subkategorien 2. Ebene

Name der Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Beispiel für Anwendung
[SCHA1.1] Schamerleben aufgrund von langsamen Lernen, Fehlverhalten oder sozialen Konflikten	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die Schamerleben in der Schule auf Gründe von langsamen Lernen, Fehlverhalten oder sozialen Konflikten zurückführt.	„*Name Schüler:in 3*, der ganz kurz nur bei mir war. Und dann ewig nicht mehr gekommen ist, nachdem *Name Schüler:in 4* ihm eine blutige Nase verpasst hat (BI5 nickt). Und da / Also klar, der hat das auch wieder kassiert lalala, hat sich unwohl gefühlt bei allem immer, aber da bin ich mir relativ sicher, dass das eine Rolle mit spielte.“ (BI1, Z. 149–153)
[SCHA1.2] Fehlendes Schamgefühl	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, ein Fehlen des Schamgefühls bei Schüler:innen beschreibt.	„Ich habe tatsächlich mehr damit zu tun, dass ein fehlendes Schamgefühl da ist bei einigen meiner Schüler. Denn, dass sie dann zum Beispiel gar kein Gefühl für sich haben, keine richtige Wahrnehmung, aber eben auch kein Verständnis dafür von Nähe und Distanz. Übergriffig sind, in den persönlichen Distanzbereich ihres Gegenübers eintreten, anfassen gehen, sich in die Toilette mit hineindrängen wollen. Sind ja auch Bereiche, die mit Scham zu tun haben und das ist eher etwas, was, also würde ich sagen, das ist das erste, das mir einfällt, dass es eher fehlt, als dass sie zu oft zeigen. So „Ich schäme mich für mein Verhalten.“. Vielleicht ist das auch schon in irgendeiner Form so ein Alltag geworden, dass die das einfach in sich / Also sozusagen so natürlich schon übernommen haben, ohne dass sie das Gefühl entwickeln, dass das, was ich mache, falsch ist. Wenn ich so daran denke, dann kommt es eher vor, dass sie eher kein Schamgefühl empfinden.“ (BI7, Z. 349–360)
[SCHA1.3] Einfluss vorheriger schlechter Erfahrungen beeinflussen Schamerleben in der Schule	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die beschreibt, dass Schamerleben nicht nur in der Schule entstehen kann, sondern auch schlechte Erfahrungen im Vorfeld eine Rolle für Scham in der Schule spielen.	„Und er wird ja eigentlich nicht beschämt, ich glaube, dass wir alle schon professionell so aufgestellt sind, dass wir ja nicht unsere Schüler beschämen, deswegen weiß ich nicht ganz genau, wohin geht jetzt die Fragestellung. Wir können ja mit der Situation schon umgehen, vielleicht anders als eine ganz andere, allgemeinbildende Schule. Das glaube ich / Das liegt ja einfach nur daran, was hat das Kind im Vorfeld erlebt und von welcher Art von einem Schualbsentisten reden wir, ne? Wird das von der Familie gedeckt? Fühlt er sich da gestärkt? Gibt ja unterschiedliche Fälle. Das ist irgendwie /“ ((BI7, Z. 185–193)
[SCHA2.1] Innerer oder äußerer Rückzug	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die inneren und äußeren Rückzug als eine Reaktion auf Schamerleben vermutet.	„Aber bei ihm führt das zu einer Blockade, dass er eigentlich gar nichts macht. Er verkriecht sich in den Stuhl, in den Sessel oder er läuft weg aus der Situation.“ (BI7, Z. 184–185)

[SCHA2.2] Aggressives Verhalten	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die aggressives Verhalten als eine Reaktion auf Schamerleben vermutet.	„Also es würden mir welche einfallen, die auf Grundlage dessen aggressives Verhalten an den Tag legen, weil die dann selbst total unzufrieden mit sich sind und gegebenenfalls die Aggression dann nach außen richten.“ (BI5, Z. 81–84)
[SCHA2.3] Vermeintlich übersteigertes Selbstwertgefühl	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die ein vermeintlich übersteigertes Selbstwertgefühl als eine Reaktion auf Schamerleben vermutet.	„Dass sie eben vieles nicht können und dann äußert sich das in aggressiven Verhalten und eben auch in einem übersteigertem Selbstwertgefühl, das sie eigentlich gar nicht haben. Und dann bricht in bestimmten Situationen ja dieses Kartenhaus auch immer mal wieder zusammen, wo man dann an sie herankommt, wo sie dann merken, dass sie total weinen und schluchzen.“ (BI5, Z. 370–374)
[SCHA2.4] Schamlosigkeit	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die Schamlosigkeit als eine Reaktion auf Schamerleben vermutet.	„Ich glaube, dass manchmal einfach auch / Wir empfinden das nun mal so, dass kein Schamgefühl da ist, aber manchmal kaschieren sie ihren Scham, das Schamgefühl, das sie haben, auch damit, dass sie total aggressiv sind und sie wollen da einfach gar nicht heran, weil bewusst nehmen die das ja eh nicht wahr und das hatte BI8 ja auch vorhin gesagt. Die wissen ja / auch was du vorhin gesagt hast (an BE7, BE8 nickt). Die wissen das ja oft gar nicht, was steckt eigentlich dahinter und die wollen da ja auch oft gar nicht heran.“ (BI5, Z. 362–368)
[MUL1.1] Schulisches Schamerleben als ein Einflussfaktoren von mehreren	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die schulisches Schamerleben als einen Einflussfaktoren bei der Entstehung von Schulabsentismus einordnet.	„Ist ein Teil des Ganzen, wenn, ne?“ (BI5, Z. 90)
[MUL1.2] Vielfalt anderer Gründe	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die vielfältige Gründe für Schulabsentismus herausstellt oder auf die Existenz dieser Vielfalt hinweist.	„Ich finde wir sollten bedenken, dass Schulabsentismus verschiedene Gründe hat.“ (BI7, Z. 164–165)
[MUL3.1] Scham nach Absentismus zurück in den schulischen Kontext zu gehen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die auf Schamerleben bei der Rückkehr in den schulischen Kontext nach Absentismusphase hinweist.	„Und ich kann mir auch vorstellen, dass der Punkt den BI4 genannt hatte da auch mit entscheidend ist bei einigen, weil diese Scham wiederkommen und dann halt irgendwie so eine Gruppe, die dann irgendwie existiert, zu der man aber nicht so wirklich gehört (Zustimmung BI4) und sich dann auch diese Sprüche / Also da kommt ja immer ‘Wo warst du die ganze Zeit?’, ‘Auch mal wieder da.,’ dass das dann schon bei einigen Schülerinnen und Schülern eine Rolle spielen kann, einfach sich dem immer wieder dann aussetzen (BI4 stimmt durchgehend zu, BI5 stimmt zu). Gerade bei denen, die

		wirklich so selten kommen oder über einen längeren Zeitraum in diesem sozialen Konstrukt auch einfach nicht anwesend waren.“ (BI3, Z. 121–140)
[MUL3.2] Scham für Teilnahme am Reintegrationsprojekt	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die auf Schamerleben für die Teilnahme an einem Reintegrationsprojekt hinweist.	„Ich habe gerade so an eine Schülerin gedacht, also wir sind ja ein Stabilisierungs- und Reintegrationsprojekt und wir haben eine Schülerin, die sagt zum Beispiel, wenn sie irgendwie Schüler aus der alten Schule trifft, die fragen: ‘Ey, wo bist du denn jetzt? Was machst du jetzt?’ Dann sagt sie: ‘Ja, ich bin jetzt am Gymnasium.’ (Mehrfach nicken im Raum) Ich glaube, die hat ganz großes Schamgefühl, einfach auch zu sagen: ‘Hey, ich gehe gerade in so eine Schule. Das ist eigentlich gar keine Schule, das ist eigentlich ein Büro. Da sitzt eine Lehrerin und wir versuchen irgendwie wieder so ins Arbeiten zu kommen.’ (BI4 nickt) Das kann man sich ja auch vorstellen. Mit 14, dass das echt ziemlich uncool ist. Und ich glaube, die merkt jetzt einfach auch, in was für einer Situation sie so ist (BI5 nickt). Wenn sie auch die anderen Schüler und Schülerinnen da erlebt, ne? (BI7 nickt). Das ist glaube ich schon auch ganz schön hart für sie. ‘Wo bin ich hier gelandet?’ So. (mehrfach Zustimmung im Raum) Und gehöre ich jetzt wirklich dazu zu dieser Gruppe von denen, die hier sitzen oder, ja, was mache ich hier eigentlich auch?“ (BI8, Z. 261–275)
[MUL4.1] Reintegration bedrohlich	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die der Reintegration ein für Schüler:innen bedrohliches Gefühl zuschreibt.	„Und das ist glaube ich auch echt eine Überforderung, ne? Wenn du nämlich immer nur zu Hause bist und alleine und mit deiner Familie vielleicht dann noch in Kontakt trittst und dann auf einmal auf fremde Leute triffst (BI5 nickt) und du kannst die überhaupt nicht einschätzen. Du weißt gar nicht, was passiert jetzt eigentlich so in dieser Interaktion.“ (BI8, Z. 512–516)
[MUL4.2] Drohender Charakter von Schule	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die umfasst, dass Lehrkräfte Drohungen aussprechen.	„Und das würde ich jetzt nicht auf unser System hier beziehen, aber ich glaube schon, dass Schülerinnen und Schüler im Regelschulsystem auch ganz viel Bedrohung durch Schule und Lehrkräfte erfahren, weil es ja schon oft ein Mittel ist, so „Wenn du jetzt nicht mehr kommst, dann schaffst du deinen Abschluss nicht, dann darfst du nicht mit auf /.“ Also es gibt ja immer wieder so / Also Schule hat ja oft schon so einen drohenden Charakter, das versuchen wir hier nicht, sondern den Schülern eher irgendwie ein Angebot zu machen und irgendwie ihnen zu sagen, es ist erst einmal okay, einfach zu kommen und wir versuchen oft dann ja auch gerade mit den absenten Schülern, ja, denen erst einmal ein Angebot zu machen irgendwie hier

		anzukommen, aber ich glaube schon, dass so gefühlte Bedrohung in so Schullaufbahnen ganz oft eine Rolle spielt (BI5 nickt).“ (BI3, Z. 518–528)
[MUL4.3] Eigene Abweichung von den Erwartungen der Mitschüler:innen als bedrohlich	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die eine eigene Abweichung von den Erwartungen der Mitschüler:innen als bedrohlich einordnet.	„Sowohl durch die Erwartung des Systems, aber auch die Erwartung von Mitschülerin und Mitschülern, was das Aussehen anbelangt (BI5 nickt), was die Religion, was kulturelle Hintergrund, was sexuelle Orientierung und so. Und das ist ja auch dann bedrohlich für einen, wenn man das Gefühl hat, man gehört da nicht dazu, so und das / Deswegen glaube ich schon, dass so dieses Gefühl / sich bedroht fühlen im eigenen Wohlbefinden ganz oft eine Rolle spielen kann, so.“ (BI3, Z. 528–534)
[MUL4.4] Gefühl von Bedrohung kann ein Teilaspekt bei der Entstehung von Absentismus sein	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die Bedrohung als einen Teilaspekt bei der Entstehung von Schulabsentismus einordnet.	„Wenn wir an die Schülerin aus unserer Klasse denken (zeigt uneindeutig auf andere Person), die hat das ja anfangs auch so formuliert, dass sie sich bedroht fühlt und Angst hat, aber auch nach, ja, diversen Klärungsversuchen und Angeboten auch anders Schule wahrzunehmen, ohne dieser anderen Person irgendwie begegnen zu können, hat es nicht dazu geführt, dass sie hier angekommen ist oder aktuell ankommt. Genau, ja. Da spielt dann so vielleicht dieses Gefühl bedroht zu sein, schon eine Rolle, aber ich glaube ich auch wieder dann einer von mehreren Gründen.“ (BI3, Z. 443–450)
[MUL5.1] Kapazität von Lehrkräften für Schülerprobleme durch System eingeschränkt	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, dass das System der Grund ist, warum Lehrkräfte oft keine Kapazität für die Wahrnehmung oder Bearbeitung von Schülerproblemen haben.	„Auch da glaube ich wieder, dass in einem System, wo man auch dann mit vielen verschiedenen Lehrkräften zu tun hat (BI4 macht zustimmendes Geräusch) und auch Fachlehrkräfte, die dann die Schüler vielleicht auch gar nicht so gut kennen oder dann auch nur zwei Stunden die Woche sehen, dass dann vielleicht Kolleginnen und Kollegen Probleme nicht so ernst nehmen oder vielleicht auch die Kapazität dazu nicht haben oder auch, dass im schulischen Alltag mit allen Aufgaben, die die Lehrkraft dann hat, so etwas auch untergeht. Dass man halt irgendwie nicht mehr die Zeit sich nimmt auf die Probleme, die dann vielleicht in dem Moment für die Lehrkraft dann klein zu sein scheinen, aber dann vielleicht für das Kind, den Jugendlichen einen viel größeren Rahmen haben. Also auch da, es spielt sicherlich eine Rolle und kommt vor.“ (BI3, Z. 607–617)
[MUL5.2] Unterschiedliche Wahrnehmung von Schüler:innen und Schule auf Problemlage	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, dass Schüler:innen und Schule unterschiedliche Wahrnehmungen auf Problemlagen haben.	„Mir ist eingefallen, es kann tatsächlich / Also wir haben einen Schüler, der ist gerade ganz neu bei uns und ist in seiner sexuellen Orientierung ganz (schwankende Handbewegung) noch nicht so ganz geklärt und bei ihm ist tatsächlich so, dass er gesagt hat, dass er sehr oft, sich nicht gesehen fühlte, allerdings sagt die Schule was anderes. Das hat ja auch mit der persönlichen

		Wahrnehmung dieser Schüler zu tun, ne? (BI1 nickt). Die erzählen uns ja auch ganz viele Geschichten, die dann anderweitig von den Lehrern nicht unbedingt bestätigt werden und bei ihm ist aber tatsächlich so, dass er dann sehr weibliche Elemente hat in seinem äußeren Auftreten und dann meint er, dass das bei ihm aber familiär (unv.) ist, nicht schulisch, sondern eben in der Familie das zu sagen, weil türkisch-kurdisch (BI8 nickt) und da dem Vater zu sagen so „Ich möchte / Ich denke drüber nach, dass ich mich unwohl fühle in meinem Körper. Ich fühle mich eher weiblich.“ oder so, total schwerfällt. Und sagte, dass er da die Unterstützung so in der Schule nicht gefunden hat.“ (BI7, Z. 729-742)
[GEL1.1] Individualisierung von Schule und Normalisierung von Problemlagen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, bei der im Fokus steht, dass in der untersuchten sonderpädagogischen Bildungsinstitution und alternativer Beschulung Schulbesuch dadurch, dass jeder Schüler:in individuell betrachtet wird und individuell arbeitet bei gleichzeitiger Normalisierung von Problemlagen.	„Vielleicht liegt es auch daran, dass es enttabuisiert ist, weil wir das ja zur Sprache bringen. Du kannst ja deinem Schüler sagen „Alle haben hier irgendwelche Schwierigkeiten, weswegen sie ja überhaupt hier sind.“ Und dann kannst du ihnen ja sagen „Guck mal, du arbeitest an diesem Bereich und dein gegenüber arbeitet damit.“ Und damit fühlen sie sich alle auf einer Ebene und nicht irgendwie (unv.).“ (BI7, Z. 903-908)
[GEL1.2] Mehr Ressourcen auf Lehrkraftseite, um Beziehung zu den jeweiligen Schüler:innen der eigenen Klasse zu fokussieren	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, bei der im Fokus steht, dass in der untersuchten sonderpädagogischen Bildungsinstitution und alternativer Beschulung Schulbesuch dadurch gefördert wird, dass den Lehrkräften mehr Ressourcen zur Verfügung stehen, um sich auf die Beziehung zu den jeweiligen Schüler:innen der eigenen Klasse zu fokussieren.	„Es ist halt ganz, ganz elementar einfach diese Größe, ne? (Zustimmung BI8) Es geht schon los, wir hatten hier ja nun gerade unseren Schulleiter sitzen. Der kennt jeden einzelnen Schüler beim Namen (Zustimmung BI8). Versuche mal als Schulleiter des *Name eines Gymnasiums* 1500 Schüler zu kennen. Also da geht es schon los (Zustimmung im Raum), so.“ (BI1, Z. 765-769)

[GEL1.3] Weniger Fokus auf Unterrichtsfach, mehr Fokus auf pädagogisches Handeln	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, bei der im Fokus steht, dass in der untersuchten sonderpädagogischen Bildungsinstitution und alternativer Beschulung Schulbesuch dadurch gefördert wird, dass ein größerer Fokus auf dem pädagogischen Handeln, dafür aber weniger auf den jeweiligen Unterrichtsfächern liegt.	„Aber trotzdem hat es hier glaube ich ganz viel auch mit unserer Haltung hier zutun und unserer Einstellung und /Also ich meine Du könntest ja auch den ganzen Tag in deiner Klasse sein und trotzdem keine Beziehung mit den Schülern eingehen und also es hat ja schon auch was mit dem zu tun, wie wir den Schülern gegenüber treten und was glaube ich auch noch eine Rolle spielt, dass bei uns glaube ich halt dieses ganze Pädagogische, Soziale und Miteinander auch einen oft höheren Stellenwert hat als jetzt der Fachunterricht. Dass dann halt auch dem ganzen mehr Raum gegeben wird und auch sich Zeit genommen werden kann, weil wir aber auch nicht so diesen Druck haben (Zustimmung im Raum), jetzt unbedingt Bildungspläne erfüllen zu müssen, wie es jetzt an einem Regelschulsystem der Fall ist. Natürlich haben wir Schülerinnen und Schüler, die irgendwie auf einen Abschluss hinarbeiten oder wir möchten allen Schülern das Lesen und Schreiben irgendwie beibringen, aber trotzdem hat man glaube ich größere Spielräume auch diese / in Beziehung zu treten, aber trotzdem hat es glaube ich auch ganz viel damit zu tun auch ja mit uns und unserer Haltung den Schülerinnen und Schülern gegenüber und ich glaube, dass / also ich will da jetzt nichts verallgemeinern, aber dass glaube ich auch viele Lehrkräfte ja halt diese Haltung nicht mitbringen, sondern da auch den Schülern anders gegenüber treten als wir das hier tun.“ (BI3, Z. 819–837)
[GEL1.4] Unterstützendes Kollegium und multiprofessionelle Zusammenarbeit	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, bei der im Fokus steht, dass in der untersuchten sonderpädagogischen Bildungsinstitution und alternativer Beschulung Schulbesuch dadurch gefördert wird, dass es ein unterstützendes Kollegium und eine multiprofessionelle Zusammenarbeit gibt.	„Das Kollegium ist glaub ich auch ein großer Faktor, ne? Zusammenhalt. Man kann offen sagen / Man wird unterstützt.“ (BI6, Z. 959–960)
[GEL2.1] Begrenzte Einflussmöglichkeiten trotz Ausschöpfung sämtlicher Hilfen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, bei der im Fokus steht, dass in der untersuchten sonderpädagogischen Bildungsinstitution und alternativer Beschulung auch bei vollem Ausschöpfen der Hilfen nur begrenzte Einflussmöglichkeiten auf den Schulbesuch bei einzelnen Schüler:innen bestehen.	„Ich habe aber gar nicht die Handlungsmöglichkeiten, um das zu machen oder zu tun, was da vielleicht nötig wäre, weil man an dieses Mädchen gar nicht so einfach herankommt und da beißt sich gerade eine Familienhilfe die Zähne aus, da ist das Jugendamt absolviert (BI4 nickt), die *Name der Unterabteilung, die für Beratung zuständig ist* ist mit drin, hier wäre eine Schulbegleitung für sie in der Schule, die Schulbegleitung ruft da täglich an, wir haben einen Hausbesuch gemacht, ja, was denn noch? (BI3 und BI4 stimmen zu) So, also deswegen kann das System Schule die Problemlagen da von ihr, gar nicht auffangen, egal, wie sehr ich mich da strecke oder ob ich 20 oder

		acht Schüler in der Klasse habe, weil ich nun mal hier in der Schule bin.“ (BI1, Z. 661–670)
[GEL2.1] Beschämung durch Lehrkräfte tritt hier nicht auf, aber Schüler:innen haben schlechte Vorerfahrungen vs. Beschämung kann auch hier ungewollt bspw. unter Stress passieren	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, bei der die gegenteilige Aussage im Fokus steht, dass in der untersuchten sonderpädagogischen Bildungsinstitution und alternativer Beschulung keine Beschämung vorkommt, sondern das Gefühl der Beschämung aus schlechten Vorerfahrungen der Schüler:innen resultiert vs. dass Beschämung auch hier ungewollt, bspw. in Stresssituationen, durch die Lehrkraft geschehen kann.	„Und ja, wir werden natürlich versuchen, ich glaube auch wir machen manchmal den Fehler, dass wir Schülerinnen und Schüler in eine Situation bringen, wo er wieder Scham empfindet, weil wir vielleicht gerade überfordert sind, weil wir nicht unseren besten Tag haben, weil wir sind auch nur Menschen und in stressigen Situationen da trifft man manchmal den falschen Ton. Das spüre ich auch zu Hause. Bei meinem Sohn, bei meinen Kindern. Wo man manchmal vielleicht jemanden dann in eine Ecke drängt, wo der sich nicht wohlfühlt, wo er dann vielleicht seine Mängel selbst merkt und ich glaube das passiert uns auch im Alltag. Aber ich glaube, das geht ja auch vielmehr darum, was machen denn die Schülerinnen und Schüler darum herum und auch wenn wir immer wollen, dass wir jegliche Situationen, Konflikte aufarbeiten. Aber irgendwelche Sachen rutschen auch mal durch, weil sie vielleicht gar nicht beobachtet, also das sowieso, nicht beobachtet werden, dann nicht weitergetragen werden, vielleicht erst nach ein zwei Monaten weitergetragen werden und dann sind die unverarbeitet und haben sich vielleicht schon manifestiert, und dann war da auch wieder so ein Punkt, der Scham, der aus der Situation heraus entstanden ist und darum ist die oder der nicht mehr gekommen (BI5, Z. 202–218)
[PräInt3.1] Wertschätzende und achtsame Kommunikation mit Schüler:innen und Eltern	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, die abbildet, dass eine wertschätzende und achtsame Kommunikation mit Schüler:innen und Eltern prä- und interventive Bedeutung für Schulabsentismus hat.	„Wertschätzend, ne? Nicht so: 'Ihr Kind hat wieder mal!'“ (BI6, Z. 1109)
[PräInt3.2] Akzeptanz vorleben	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, dass Lehrkräfte den Schüler:innen eine akzeptierende Haltung vorleben sollten, um Schulabsentismus prä- und interventiv zu begegnen.	„Ja und diese Akzeptanz vorzuleben, ne? Also, dass wir alle Schülerinnen und Schüler so akzeptieren mit dem, was sie mitbringen und mit dem was sie irgendwie erlebt haben und wir sie hier erst einmal so willkommen heißen und da auch Erwartungen dann erst einmal heruntergeschraubt werden. Und man halt irgendwie sensibel ist für dieses Thema und versucht dann halt irgendwie jegliches Bloßstellen irgendwie zu vermeiden oder so. Also /“ (BI3, Z. 1118–1123)

[PräInt3.3] Handlung kritisieren, nicht Person	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, dass Lehrkräfte Handlungen und nicht die dahinterstehende Person kritisieren sollten, um Schulabsentismus prä- und interventiv zu begegnen.	„(unv.) Aber auch gleichzeitig eben klarstellen, wenn etwas zu kritisieren ist, dass die Handlung an sich kritisiert wird und nicht die Person, die dahinter steht nicht geliebt wird, nicht geachtet wird, nicht gesehen wird. (Unv.) mit dem wertschätzenden Blick auf die Kinder zu tun.“ (BI7, Z. 1125–1128)
[PräInt3.4] Jeden Tag ein Neustart	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, dass Lehrkräfte Schüler:innen jeden Tag die Chance für einen neuen Start geben sollten, um Schulabsentismus prä- und interventiv zu begegnen.	‘Ja, was auch präventiv ist, ist halt immer dieses ‘Ein Tag ist zuende und wir starten von vorne.“, ne?’ Also egal / Also dass man immer wieder es schafft die Möglichkeit zu setzen bei 0 anzufangen. Und dann nicht wieder (BI1 packt Brille aus und liest Flyer) zu sagen, so, ‘Ja, jetzt geht das wieder los!’ Ich meine/ Genau, dass man einfach immer wieder das Gefühl hat: ‘Ich kann hier neu starten. Ich kann hier neu anfangen.’, ja.“ (BI2, Z. 1111–1116)
[PräInt3.5] Authentizität als Lehrperson ist Basis von Beziehung	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, dass Lehrkräfte authentisch sein sollten, da dies die Basis für Beziehung ist und damit prä- und interventiv bei Schulabsentismus ist/wirkt.	„Ich glaube, dass man authentisch arbeiten muss. Und wenn man authentisch ist, dann hat man automatisch eine Beziehungsebene geschaffen, ob man in Beziehung kommt ist eine andere Sache, aber zumindest hat man Herz und Hand geöffnet und sagt dann seinem Gegenüber ‘Tritt ein!’. Und wenn das erfolgt ist, dann ist, finde ich, eine gute Basis da. Gute Basis für eine Zusammenarbeit und keine Basis für eine Beschämung. (unv.)“ (BI7, Z. 1141–1146)
[PräInt3.6] Erfolgserlebnisse schaffen	Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine <i>induktiv</i> gebildete Kategorie, dass Lehrkräfte Erfolgserlebnisse für die Schüler:innen ermöglichen sollten, um Schulabsentismus prä- und interventiv zu begegnen.	„ (...) Präventiv ist halt auch immer die Möglichkeit Erfolgserlebnisse zu schaffen, dass man es am Anfang auch schafft, die auch (unv.) zu setzen. Also auch eine Stunde zu kommen, ist ein Erfolg, wenn man vorher lange nicht in der Schule war. Überhaupt wieder zu kommen, wenn man lange nicht da war. Also dass man das dann auch so kommunizieren kann und das versuchen wir ja auch immer. Dass die Schülerinnen und Schüler möglichst mit einem guten Gefühl nach Hause gehen können.“ (BI2, 1130–1136)

Anhang 28: Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde unzulässige Hilfe erbracht habe. Es wurden keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet und die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken als solche kenntlich gemacht. Ich erkläre, dass der Inhalt dieser Dissertation nicht schon überwiegend für eine Bachelor-, Master- oder Diplom- oder ähnliche Prüfungsarbeit verwendet wurde. Ich erkläre, die Regelungen guter wissenschaftlicher Praxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg befolgt zu haben. Zudem erkläre ich, dass im Zusammenhang mit diesem Promotionsvorhaben keine kommerziellen Vermittlungs- oder Beratungsdienste in Anspruch genommen worden sind.

Oldenburg, den 29.04.2026

Wiebke Stöhr