

05



Thesis_PÄDAGOGIK

Wiss. Hausarbeiten/Abschlussarbeiten

auf

www.fabrico-verlag.de

Herausgeber /Editor:

Michael Meier (michael.meier at uni-flensburg.de)



**Europa-Universität
Flensburg**

Europa-Universität Flensburg

Master-Thesis im Studiengang

Master of Education

Lehramt an Grundschulen

Fach: Pädagogik

Thema:

**Schülerinnen und Schüler
nahe der sozialen Unsichtbarkeit**

**Annäherungen an die Situation dieser Lernenden anhand von theoretischen
Auseinandersetzungen mit Befunden und Hinweisen sowie einer auf dem
Phänomen basierenden Fallanalyse einer Bildungsbiographie**

- Zur Veröffentlichung veränderte Fassung von 2017 -

Vorgelegt von:

Sina Erler (SinaErler@posteo.de)

Erstgutachter: Dr. Michael Meier

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Christine Thon

Master-Thesis aus dem Jahr 2016

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Der Begriff und das Phänomen der sozialen Unsichtbarkeit bei Schülerinnen und Schülern	5
2.1 Die heterogene Verwendung des Begriffes	6
2.2 Überschneidungen - Hinweise auf Phänomene der sozialen Unsichtbarkeit in verwandten Forschungsbereichen	9
2.2.1 Das Auffinden von Phänomenen nahe der sozialen Unsichtbarkeit in der Forschung zu stillen und zurückhaltenden Schüler*innen	10
2.2.2 Das Auffinden von Phänomenen nahe der sozialen Unsichtbarkeit in der Schüchternheitsforschung	11
2.2.3 Zwischenresümee	13
2.3 Fokussierende Definition der sozialen Unsichtbarkeit bei Schüler*innen	14
3. Theoretische Befunde, Hinweise und Kurzanalysen zur Situation von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit	15
3.1 Diagnose: Wahrnehmungs- und Forschungsdesiderat	15
3.1.1 Erkenntnisse zur Präsenz der Situation von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit	19
3.1.2 Allgemeines Forschungsdesiderat	20
3.2 Das Problem der Wahrnehmung, Erfassung und Analyse von Unsichtbarkeit in Wissenschaft und Schule	21
3.3 Wissenschaftliche Perspektiven auf Lernende nahe der sozialen Unsichtbarkeit	25
3.3.1 Defizitorientiertheit - die vorherrschende Sichtweise	26
3.3.2 Gesellschaftliche Ursachen als Einflussfaktoren auf das Individuum	29
3.3.3 Möglichkeitsraum der aktiven Wahl des Verschwindens in die Unsichtbarkeit ..	30
3.3.4 Kurzes Fazit zum Umgang mit den verschiedenen Perspektiven	33
3.4 Die Bedeutung und Wertung von aufmerksamkeitserschaffendem Verhalten, Selbstdarstellung und Zurückhaltung in den westlichen Gesellschaften	33

3.5 Der Stellenwert und die Bedeutung sichtbarer Selbstdarstellung in der deutschen Schule - ein exemplarische Analyse der Bildungsstandards für das Fach Deutsch der Sekundarstufe I	39
3.6 Die soziale Bühne der Schule - eine Arena der Selbstdarstellung	46
3.7 Das Problem der Leistungsbewertung	50
3.8 Die soziale und kulturelle Herkunft im Zusammenspiel mit den Bedingungen in den Bildungsinstitutionen	56
3.9 Zusammenfassung und Fokussierung der Fragestellung	60
4. Methodisches Vorgehen	65
4.1 Methodologie und Methode	65
4.1.1 Überlegungen zum Sichtbarmachen sozialer Unsichtbarkeit - Bildungsbiographien als Datengrundlage	66
4.1.2 Modifikation der Fragestellung in Abstimmung mit den vorliegenden Daten	69
4.1.3 Das biographisch-narrative Interview als Methode der Datenerhebung	72
4.1.4 Mittelschichtbias und biographisch-narratives Interview	76
4.1.5 Die Methode der Grounded Theory	79
4.1.6 Ausbau zur auf dem Phänomen basierenden Fallanalyse - Integration von Elementen der objektiven Hermeneutik	85
4.2. Die Erhebung und Auswertung der Daten	90
4.2.1 Die Datenerhebung und Auswahl aus dem Sample	90
4.2.2 Das Vorgehen bei der Analyse und Darstellung des Falls	98
5. Die Gestaltung der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit in Tims Schulbiographie	102
5.1 Darlegung der Bildungsbiographie	102
5.1.1 Die Rekonstruktion der Kindergarten- und Grundschulzeit	103
5.1.2 Die Rekonstruktion der Zeit in der Hauptschule	103
5.1.3 Die Rekonstruktion der Zeit der beruflichen Orientierung und Ausbildung	106
5.1.4 Die Rekonstruktion der ersten Erfahrungen im Berufsleben	108
5.2 Auf dem Phänomen basierende Fallanalyse	108
5.2.1 Orientierung und zentrale Themen der Kindheit	109
5.2.2 Auf sozialen Peerbeziehungen beruhende Faktoren, welche die Positionierung des Schülers nahe der sozialen Unsichtbarkeit begünstigen und ursächlich beteiligt sind	112
5.2.3 Die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit als Folge von Strategien des Umgangs mit Mobbing	117

5.2.4 Kontextuelle ursächlich und verschärfend beteiligte Faktoren der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit	123
5.2.5 Verhalten, derzeit bestehende Voraussetzungen und Ressourcen als Folge, begünstigende und verstärkende Ursachenfaktoren der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit	129
5.2.6 Die Rolle des Handelns und Intervenierens der Lehrpersonen bei der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit	141
5.2.7 Die Folgen der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit.....	153
5.2.8 Skizzierung der allmählichen Auflösung der die soziale Unsichtbarkeit begünstigenden Faktoren.....	164
5.3 Variante einer schwerpunktmäßig auf Mobbing, peer- und soziokulturellen Ursachen basierenden sozialen Unsichtbarkeit.....	167
5.3.1 Peergroup-Orientierung	167
5.3.2 Hierarchisierung der Peers und Mobbing.....	168
5.3.3 Peerkulturelle und soziokulturelle Wirkungsfaktoren.....	169
5.3.4 Handlungsweisen und Folgen	171
6. Theoretisierung	172
6.1 Die Perspektiven aus Wissenschaft und pädagogischer Praxis	173
6.2 Auftreten auf der sozialen Bühne der Schule und Leistungsbewertung.....	178
6.3 Biographische Parallelen zum Gesellschaftswandel.....	185
6.4 Die Rolle der sozialen Ungleichheit und anderer Differenzfaktoren	186
7. Resümee	191
Literaturverzeichnis	195
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	200
Abkürzungen	200

1. Einleitung



**Abb. 1: Illustration aus dem Bilderbuch „Ole Unsichtbar“
Illustrations copyright © 2013 by Patrice Barton**

„Könnt ihr Ole erkennen? Er ist fast unsichtbar. Selbst Frau Weber bemerkt ihn zwischen den anderen Kindern in ihrer [Klasse] kaum. Sie ist viel zu beschäftigt mit Noah und Sophie. Noah ist furchtbar laut. Frau Weber sagt ihm immer, dass er drinnen viel leiser sein muss, als draußen auf dem Spielplatz. Sophie schreit und quengelt sofort, wenn sie nicht bekommt, was sie will. Noah und Sophie nehmen viel Raum ein. Ole nicht.“

© 2014 Coppentrath Verlag GmbH & Co. KG, Hafengeweg 30, 48155 Münster.

Original copyright © 2013 by Trudy Ludwig

Die Illustration und der Beginn der in einer amerikanischen Grundschule spielenden Geschichte des Kinderbuchs „Ole Unsichtbar“ von Patrice Barton und Trudy Ludwig adressieren ein bedeutendes Problem der schulischen und pädagogischen Praxis, das in allen Schulformen des regulären Bildungssystems auffindbar ist, im täglichen Schulleben und in der wissenschaftlichen Forschung bisher jedoch nur wenig Beachtung gefunden hat. Im Schulgeschehen sind Lehrpersonen dazu veranlasst, ihr Einsatzvermögen darauf zu richten, im Unterricht ein Arbeitsklima herzustellen, das die fortlaufende Erarbeitung von Lerninhalten sowie den Erwerb von vielfältigen Kompetenzen ermöglicht. Gleichzeitig ist es Aufgabe der Lehrpersonen, auf die unterschiedlichen Herausforderungen und Anliegen einer heterogenen Lerngruppe einzugehen. Um den Unterricht gewährleisten zu können, fokussieren Lehrpersonen ihre Aufmerksamkeit meist auf diejenigen Schülerinnen und Schüler, die mit ihrem Verhalten den Fortgang des Unterrichts stören, lautstarke Konflikte oder Gewalt verursachen sowie auf Schüler*innen, deren besondere Lernanliegen im Unterricht auffallen. Zudem wird sich denjenigen Lernenden zugewandt, die sich auf eine

von der Lehrperson als besonders positiv wahrgenommen Weise darstellen können, es sich zutrauen, Aufmerksamkeit konsequent einzufordern oder in der Lage sind, sich beständig in das Unterrichtsgeschehen einzumischen. Entsprechend stehen in der öffentlichen Wahrnehmung und Diskussion zur schulischen Bildung und dem sozialen Zusammenleben in der Klasse meist Themen wie Unaufmerksamkeit, Aggressivität, Gewalt, Lernschwierigkeiten, das Herstellen der Unterrichtsordnung oder bedeutende Anliegen wie Hochbegabung oder Aufmerksamkeitschwierigkeiten im Vordergrund. Diese Lernanliegen sind relevant und eine Auseinandersetzung mit jedem einzelnen ist gerechtfertigt. Es ist jedoch bedeutend, die Frage zu stellen, wie sich bei all der Aufmerksamkeit und Energie, die Lehrpersonen diesen Lernenden entgegenbringen, die Situation derjenigen Schüler*innen gestaltet, die diese nicht auf sich ziehen. Wie ergeht es Schülerinnen und Schülern, die sich im Unterricht überwiegend zurückhaltend und ruhig verhalten, nicht lautstark um Aufmerksamkeit ringen und keine Unterstützung forcieren oder einfordern? Wie gestaltet sich die schulische Situation von Lernenden, die ihren Schultag und den Unterricht scheinbar derartig so zufriedenstellend bewältigen, dass ihnen keine besondere Berücksichtigung in der Unterrichtsplanung oder Zuwendung entgegengebracht wird? Stehen sie vor großen Herausforderungen? Haben sie besondere Lernanliegen? Wie ist die Lage derjenigen Schüler*innen beschaffen, die im Unterricht nicht stören, wenig Raum einnehmen und für die sich aufgrund der vielen, die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen stark in Anspruch nehmenden Schüler*innenanliegen, keine Zeit mehr zur Beachtung und Anerkennung ihrer Lernanliegen genommen wird? Wie ergeht es Lernenden, die im Unterricht meist übersehen werden und somit nahezu in die soziale Unsichtbarkeit abdriften?

Gegenstand dieser Arbeit ist die Annäherung an die Situation von Schülerinnen und Schülern auf die das Phänomen der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit während Phasen oder großer Teile ihrer Schulzeit zutrifft. Die Auseinandersetzung mit der Situation dieser Lernenden sowie dem Zustandekommen und der Konstitution des Phänomens ist von hoher Bedeutung, da das Schulsystem darauf basiert, dass Lernende ihre Fähigkeiten sichtbar darstellen. So sind die Schüler*innen dazu aufgefordert, sich zu Wort zu melden, vor der Klasse aufzutreten und Präsentationen vorzuführen. All dies dient nicht allein dem Lernen, sondern auch zur Bewertung ihrer Leistungen und der Erteilung von Zukunftschancen. Überdies wird der Zurückhaltung in westlichen Gesellschaften wenig Wertschätzung entgegengebracht. Auch in der Peerkultur einer Klasse nimmt die Fähigkeit zur Selbstdarstellung häufig eine zentrale Rolle ein. Ziele dieser Master-Thesis sind die Annäherung an das Phänomen der sozialen Unsichtbarkeit bei Schüler*innen, die Sensibilisierung für die Situation der Betroffenen und die umfassende Herausarbeitung und Analyse des Phänomens anhand der Bildungsbiographie eines jungen Erwachsenen. Hierbei soll ein Beitrag zur Aufklärung über ein sich sehr vielfältig komplex darstellendes

Phänomen geleistet werden, welches häufig nur oberflächlich, wenig über die Ebene des in der pädagogischen Praxis Sichtbaren hinaus fokussiert wird. Da es bei diesen Schüler*innen in der Praxis meist wenig Aufmerksamkeitsbindendes zu beobachten gibt, bleibt ihre Situation im Wesentlichen unsichtbar und den Vorstellungen der in der Praxis Handelnden überlassen. Entsprechend ist das Phänomen mit vielfältigen Vorurteilen behaftet, bei deren Entstehung die in den westlichen Kulturen vorherrschende negative Sichtweise auf ein zurückhaltendes Auftreten eine bedeutende Rolle spielt. Ziel ist es daher ebenso, den Vorurteilen eine an einem Fall vollzogene ausführliche Analyse der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit entgegenzusetzen. Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht die Fragestellung danach, wie sich die Situation von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit gestaltet. Die Auseinandersetzung erfolgt zunächst auf theoretischer Basis. Da hierbei viele Fragen bezüglich der konkreten Ausgestaltung der sozialen Unsichtbarkeit offen bleiben, wird anschließend das Phänomen an sich fokussiert. Für die auf dem Phänomen der sozialen Unsichtbarkeit basierende Fallanalyse wurde in Abstimmung mit den empirischen Daten die Fragestellung „Wie gestaltet sich die Positionierung als Schüler nahe der sozialen Unsichtbarkeit in der bildungsbiographischen Erzählung des Interviewten?“ in den Fokus gestellt.

Da Schüler*innen, die phasenweise oder während großer Teile ihrer Schulzeit nahe der sozialen Unsichtbarkeit positioniert sind aufgrund ihrer Unauffälligkeit und ihres für den Fortgang des Unterrichts unproblematischen Verhaltens bisher wenig Aufmerksamkeit in der Pädagogik und der wissenschaftlichen Forschung erhalten haben, wird der Begriff der sozialen Unsichtbarkeit im Schulkontext selten angewandt und ist den öffentlichen Diskussionen zu Schule und Unterricht sowie in der wissenschaftlichen Literatur wenig aufzufinden. Daher galt es zunächst, eine Definitionsgrundlage zu bilden, mithilfe derer die annähernde soziale Unsichtbarkeit bei Schüler*innen erfasst und für den Schulkontext sowie die Bearbeitung der Fragestellung dieser Master-Thesis Anwendung finden kann. In Kapitel 2 wird hierzu ausgehend von einer zunächst sehr allgemein formulierten Definition ein Überblick über die sich heterogen darstellenden Verwendungsweisen der Begriffe „unsichtbare Schüler*innen“, „unsichtbare Kinder“ und „soziale Unsichtbarkeit in der Schule“ geschaffen. Aufgrund der seltenen Anwendung des Begriffes geschieht die Darlegung von Verwendungsweisen sowohl für den deutschen als auch den englischen Sprachraum. Anschließend werden Beiträge aus den Bereichen der Schüchternheitsforschung und der Forschung zu sich verbal zurückhaltenden Lernenden auf das Vorhandensein von Phänomen hin abgesucht, die auf eine Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit hindeuten oder bei der Entstehung annähernder Unsichtbarkeit eine Rolle spielen können. Ziel dieses Vorgehens ist zum einen das Aufzeigen der Verwandtschaft der sozialen Unsichtbarkeit bei Schüler*innen mit diesen Forschungsbereichen, zum anderen ermöglicht

es den Einbezug und die Berücksichtigung von empirischen Forschungsergebnissen in der zum Abschluss des Kapitels erfolgenden fokussierenden Definition der sozialen Unsichtbarkeit bei Schülerinnen und Schülern. Kapitel 3 besteht aus der theoretischen Auseinandersetzung mit der Frage danach, wie sich die Situation von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit gestaltet. Da über die Konstitution des Phänomens in seiner Gesamtheit nur wenig bekannt ist, kann dies nur in Form einer Annäherung an die Situation dieser Lernenden geschehen. Die Annäherung gestaltet sich durch eine Suche nach Hinweisen auf die Situation von annähernd sozial unsichtbaren Schüler*innen und wird mithilfe von Auseinandersetzungen, eigenständigen kurzen Abhandlungen und durch den Einbezug von wissenschaftlichen Perspektiven sowie Erkenntnissen aus den verwandten Forschungsbereichen vollzogen. Dabei wird zunächst anhand einer exemplarisch veranschaulichenden Literaturrecherche aufgezeigt, welche Probleme sich bei der Erforschung des Themas grundsätzlich ergeben. Anschließend wird das allgemein vorherrschende Wahrnehmungs- und Forschungsdesiderat problematisiert. Danach folgt die Auseinandersetzung mit der Frage, warum die betroffenen Schüler*innen in der pädagogischen Praxis und Wissenschaft bisher nur eine geringe Beachtung gefunden haben. Hierbei werden zudem zentrale Herausforderungen thematisiert, welche die nahezu bestehende Unsichtbarkeit von Schüler*innen für Lehrpersonen mit sich bringt. Anschließend werden die verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven, aus denen Lernende nahe der sozialen Unsichtbarkeit betrachtet werden können, präsentiert und mitunter kritisch hinterfragt. Alsdann geschieht eine Skizzierung der Bedeutung und Wertung von aufmerksamkeits-schaffendem Verhalten, Selbstdarstellung und Zurückhaltung in den westlichen Gesellschaften, wobei Forderungen der Lehrpläne für das Bundesland Schleswig-Holstein einbezogen werden. Die allgemeine Skizzierung findet Vertiefung in einer exemplarischen Analyse des Stellenwerts und der Bedeutung sichtbarer Selbstdarstellung in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I. Dies ermöglicht es, der Problematik der sozialen Unsichtbarkeit und deren Auswirkungen in den deutschen Schulen näherzukommen. Weiterhin wird sich mit den Anforderungen und der Beschaffenheit der sozialen Bühne der Schule unter Betrachtung der annähernden sozialen Unsichtbarkeit befasst. Darauf folgt ein Teilkapitel, welches das Problem der Bewertung der Leistungen betroffener Schüler*innen darlegt und Forschungsbefunde zur Leistungsbewertung bei unter dem Konstrukt der Schüchternheit erfassten Schüler*innen präsentiert. Danach werden Forschungsergebnisse zur Bedeutung der sozialen und kulturellen Herkunft bei der Positionierung von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit dargelegt. Innerhalb des 4. Kapitels wird das methodische Vorgehen der empirischen Untersuchung vorgestellt. Zu Beginn war intendiert, die soziale Unsichtbarkeit in mehreren Fällen zu untersuchen. Da sich anhand der erhobenen Daten das Phänomen in einer Komplexität darstellte, die auf Grundlage der theoretischen Befunde und Perspektiven nicht antizipierbar

war, wurde die Fragestellung auf die umfassende Herausarbeitung und Analyse auf einem Fall begrenzt. Innerhalb des Kapitels werden Biographien als Datengrundlage näher betrachtet, das narrative Interview als Methode der Datenerhebung erläutert, die Auswertungsmethode der Grounded Theory dargelegt, die zur Erfassung der Komplexität der Gestaltung der sozialen Unsichtbarkeit zu einer auf dem Phänomen basierenden Fallanalyse ausgebaut wurde. Hierbei fanden Elemente der objektiven Hermeneutik Anwendung. Die in diesem Zusammenhang angestellten Überlegungen sowie das konkrete Vorgehen bei der Analyse und Darstellung des Falls werden hierbei genau erläutert. Zudem wird die Auswahl des Falls aus einem Sample von fünf Interviews begründet und ein kurzer Einblick in die anderen Fälle der annähernden sozialen Unsichtbarkeit ermöglicht. Das 5. Kapitel besteht aus der auf dem Phänomen der sozialen Unsichtbarkeit basierenden Fallanalyse, die in die Abschnitte der Darlegung der Bildungsbiographie, der Analyse der Gestaltung des Phänomens im vorliegenden Fall und eine anschließende deskriptive Darstellung zentraler Kategorien und Konzepte der herauskristallisierten Variante der sozialen Unsichtbarkeit untergliedert ist. In Kapitel 6 werden schlussendlich zentrale Erkenntnisse aus der auf dem Phänomen basierenden Fallanalyse mit den theoretischen Perspektiven, Auseinandersetzungen und wissenschaftlichen Befunden in Beziehung gesetzt, die folglich Bestätigung, Ergänzung oder eine Infragestellung erfahren.

2. Der Begriff und das Phänomen der sozialen Unsichtbarkeit bei Schülerinnen und Schülern

Aufgrund ihrer Körperlichkeit sind Menschen faktisch nicht unsichtbar. Schülerinnen und Schüler im schulpflichtigen Alter sind im Regelfall in der Schule körperlich anwesend. Sie besitzen keine magischen Fähigkeiten, die es ihnen erlauben, ihr physisches Dasein zu verbergen, in der Schule nicht gesehen, nicht mit den Erwartungen der Lehrperson an ihr Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten konfrontiert zu werden und nicht mit Reaktionen der Mitschülerinnen und Mitschüler auf ihre Präsenz rechnen zu müssen. Im Rahmen dieser Arbeit soll die soziale Unsichtbarkeit als eine Form der Unsichtbarkeit verstanden werden, die entsteht, wenn Menschen zusammentreffen und sich in der Beschaffenheit des Verhältnisses der Individuen zueinander zeigt. Innerhalb der schulischen Bildungsinstitutionen stellt sie sich also in der Art und Weise dar, wie die anwesenden Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und das weitere pädagogische Personal einer Schule zueinander in Beziehung treten. Die soziale Unsichtbarkeit betrifft die Individuen direkt, sie wirkt sich unmittelbar auf ihr Leben aus, ist für das pädagogische Handeln zentral und wird durch dieses beeinflusst. Aus diesem Grund ist die soziale Unsichtbarkeit im Schulkontext nicht unabhängig von diesen Aspekten zu betrachten. Die Auswirkungen auf die einzelnen Lernenden und deren Biographien sowie die Folgen des pädagogischen Handelns sind dem

Phänomen der sozialen Unsichtbarkeit zugehörig, auch und gerade dann, wenn sie nicht direkt beobachtet werden können, sondern nur über die Erfahrung der Menschen zugänglich sind.

Von dieser sehr allgemeinen Definition der sozialen Unsichtbarkeit ausgehend sollen im Folgenden die Verwendungsweisen des Begriffe „soziale Unsichtbarkeit“ und „unsichtbare Schüler*innen“ in der Literatur geklärt werden, sodass auf diesem Hintergrund eine engere Definition erfolgen kann, die in Abgrenzung zu den anderen Verwendungsweisen steht und den Gegenstand dieser Arbeit genauer spezifiziert.

2.1 Die heterogene Verwendung des Begriffes

Während der Begriff der sozialen Unsichtbarkeit in Bezug auf Schülerinnen und Schüler insbesondere im deutschsprachigen Raum kaum verbreitet ist und in der Soziologie auf allgemeinere Weise verwendet wird, finden im angloamerikanischen Raum konkretere Bezeichnungen wie „invisible students“ oder „invisible children“ durchaus Anwendung. Die Definitionen und Anwendungskontexte sind jedoch heterogen. Ausgehend von den Verwendungsweisen im angloamerikanischen Raum sollen nun zunächst die Anwendungsweisen dargelegt werden.

Ein Anwendungskontext für den Begriff „invisible children“ bilden Kinder, deren prekäre Lebenssituationen allgemein nicht im Fokus der Weltöffentlichkeit stehen, z.B. verschleppte und zum Töten gezwungene Kindersoldaten in Uganda (vgl. Russel 2012, Doku. 30 Min.) sowie Kinder, die in den Slums Indiens unter Armut, Hunger, Krankheit sowie Gewalt leiden und um ihr tägliches Überleben kämpfen müssen (vgl. Seale 2010, v-x).

Im Bildungsbereich gibt es zum einen Autoren, die den Begriff für marginalisierte, benachteiligte und stigmatisierte Gruppen anwenden. So nutzen diesen beispielsweise Sue Books et al. (2007) für Lernende, die wenig öffentliche Aufmerksamkeit erhalten oder verzerrt dargestellt werden, u.a. für Kinder von Obdachlosen, in Armut lebende Schülerinnen und Schüler, Kinder aus Familien, die die Schulpflicht umgehen, Menschen mit Migrationsbiographie, koreanisch-amerikanische Schulabbrecher*innen, minderjährige Mütter und Kinder aus mit HIV-infizierten Familien (vgl. Brooks et al. 2007, XVIIIf). Die Unsichtbarkeit wird hierbei als ein kulturell und gesellschaftlich hervorgebrachtes Phänomen betrachtet. Sie entsteht in der Schule durch Formen der Machtausübung und Ausgrenzung, die vorhanden sind, obwohl diesen Institutionen gleichzeitig die Aufgabe zukommt, die Menschen zu verantwortlichen und respektvollen Handelnden zu erziehen: die Schülerinnen und Schüler müssen um Akzeptanz und Anerkennung konkurrieren, sich täglich erneut als würdig erweisen („*dignity is raitoned*“) (Brooks et al. 2007, X) (vgl. dies., 2007, IX-XI). Liz Adkins (2009) gebraucht die Bezeichnung „invisible students“ im Rahmen ihrer

Untersuchung der Erfahrungen, Erwartungen und Ziele von sechzehnjährigen Jugendlichen, die sich von den Bildungsinstitutionen entfremdet, erfolglos zurückgezogen haben, geringe schulische Leistungen erbrachten und sich nun in Programmen für geringqualifizierte Ausbildungsberufe befinden. Es handelt sich um Lernende, die im beruflichen Sektor wenig wertgeschätzt, in der Gesellschaft als wertlos „*non valuable people*“ (Adkins 2009, 4) verkannt und in der Wissenschaft und von Seiten der Politik weitgehend übersehen worden sind (vgl. dies., 3ff). In beiden Fällen handelt es sich um Schüler*innen, die am Rande der Gesellschaft stehen und wenig Anerkennung erhalten.

Andere Definitionen fokussieren sich stärker auf Aspekte der Auf- bzw. Unauffälligkeit der individuellen Schülerinnen und Schülern im sozialen Raum der Schule, die von den wahrnehmungspsychologischen und -physiologischen Möglichkeiten der Anwesenden und den Anforderungen an den Interaktionsort der Schule abhängig sind. So definieren Jeff Lee, David Buckland und Glenis Shaw (1998) den Begriff „invisible children“ im Rahmen ihrer Studie zu den Erfahrungen, Einstellungen und der Motivation von Schülerinnen und Schülern beim Lernen einer ersten Fremdsprache in acht Londoner Gesamtschulen. Die Zielsetzung der Studie war es, die Ansichten und Überzeugungen genau derjenigen Schülerinnen und Schüler zu erheben, die häufig übersehen werden und deren Stimmen selten Gehör finden (vgl. Lee et al. 1998, 3-5). Gemäß der differenzierten Definition von Jeff Lee et al. sind „unsichtbare Kinder“ Schüler*innen, die die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen wenig oder gar nicht auf sich ziehen, sie überdies nicht einfordern, im Hinblick auf ihre Lernentwicklung keine Ansprüche an die Lehrpersonen stellen, in den Erwägungen der Unterrichtsplanung nicht besonders bedacht werden und dabei in Bezug auf in der Schule Wahrnehmbares, wie dargestellte Leistungen und Fähigkeiten, Anwesenheit sowie Lern- und Sozialverhalten nicht außergewöhnlich, durchschnittlich oder leicht unterdurchschnittlich und somit unauffällig sind (vgl. dies., 1998, 6). Sie zeichnen sich nicht durch besondere Leistungen aus, erfüllen gemeinhin die geforderten Mindestleistungserwartungen ohne auffallend gute oder besonders schlechte Ergebnisse zu erzielen (vgl. ebd.). Der Begriff betrifft jedoch nicht alle Schüler*innen, die nicht aktiv Aufmerksamkeit einfordern und durchschnittlichen Leistungen erbringen, denn die Lehrpersonen gehen durchaus auf einige dieser Lernenden zu, die entsprechend Aufmerksamkeit erhalten. Dennoch stehen diese scheinbar unproblematischen Lernenden generell weniger im Fokus (vgl. Lee et al. 1998, 6f). Da diese Begriffsverwendung der sozialen Unsichtbarkeit die Probleme der Wahrnehmbarkeit dieser Schüler*innen im Klassenraum berücksichtigt, ist sie für die Definition innerhalb dieser Arbeit besonders relevant.

Im deutschsprachigen Raum greift Winfried Noack (2014) das Phänomen der Unsichtbarkeit im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Inklusion und Exklusion auf. Aus dieser Perspektive geht das Unsichtbarwerden eines Menschen mit Formen der Exklusion einher

(vgl. Noack 2014, 305). Zur Beschreibung der sozialen Unsichtbarkeit nimmt Noack Bezug auf die Arbeiten von Axel Honneth. Nach diesem beruht das Übersehen von körperlich anwesenden Menschen auf einer beabsichtigten Missachtung, die zur Distinktion eingesetzt, durch ignorierendes Verhalten sichtbar demonstriert und fälschlicherweise als natürlich gegeben vorausgesetzt wird (vgl. ebd.). Noack illustriert hierzu verschiedene Abstufungen der Verletzung, die durch das Unsichtbarwerden entsteht, vom Übersehen eines Gastes durch den Gastgeber, über das Nichtwahrgenommen werden der Putzfrau durch den Direktor, das Hindurchsehen durch Obdachlose, bis hin zur bewussten Ausgrenzung von einzelnen Verwandtschaftsmitgliedern. Die Unsichtbarkeit stellt eine Art der Machtausübung dar, durch die Inkludierte ihrer Zugehörigkeit über die Exklusion anderer Menschen Sichtbarkeit verleihen und sich hierarchisch über die Exkludierten stellen (vgl. Noack 2014, 305f). Axel Honneth beschreibt die soziale Unsichtbarkeit als Anerkennungsproblematik. Nach ihm sind zur Anerkennung eines Menschen mehrere Schritte erforderlich: Zunächst muss die physische Anwesenheit der Person wahrgenommen werden. Danach folgt der Schritt des Erkennens, in dem die Person als die, die sie ist erkannt und als einzigartiges Individuum identifiziert wird. Dabei werden auch die in der gegebenen Situation wahrnehmbaren individuellen Eigenschaften der Person bemerkt (vgl. ders., 308). Den dritten Schritt stellt die Anerkennung dar, die darin besteht, die Person sozial zu akzeptieren und ihr einen positiven Wert zukommen zu lassen. Dieser Anerkennung wird mithilfe unterschiedlicher Handlungen und über die Körpersprache Ausdruck verliehen (vgl. ebd.) In einem vierten Schritt erfolgt eine Reaktion von Seiten der anerkannten Person, mit der diese ihrem Gegenüber ebenfalls Anerkennung zukommen lässt. Zwischen den Personen zeigt sich die Anerkennung durch Gesten der Aufmerksamkeit und des Willkommenheißen, die von beiden wahrgenommen werden (vgl. ebd.). Zur Anerkennung gehört es überdies, der anderen Person gerecht zu werden. Dies bedeutet, dieser den Raum zu ermöglichen und all das zu gestatten, was sie benötigt, um wirksam zu sein und sich zu entfalten (vgl. ebd.). Noack nennt mehrere Beispiele für mit Exklusion und fehlender Anerkennung einhergehende soziale Unsichtbarkeit. Für den schulischen Bereich relevant ist hier das Mobbing, wobei er sich auf Formen bezieht, bei denen die Betroffenen bei Anwesenheit ignoriert werden, während die Inkludierten hinter ihrem Rücken tratschen (vgl. Noack 2014, 311). Auch die wahrnehmungsphysiologische und -psychologische Dimension klingt bei Noack an, der ausführt, dass die gleichzeitige Fokussierung der Aufmerksamkeit aller anwesenden Personen in großen Menschenansammlungen nicht möglich ist und soziale Unsichtbarkeit zur Folge hat (vgl. ders., 311f).

Speziell das Schulwesen betreffend spricht Winfried Noack in Anlehnung an Bourdieu in Bezug auf die frühe Selektion der Kinder für die unterschiedlichen Sekundarschulformen von sozialer Unsichtbarkeit, da hierbei Schüler*innen aus benachteiligten sozialen Milieus

ausgeschlossen werden (vgl. Noack 2014, 312). Es handelt sich um ein Problem, das in Deutschland aufgrund des frühen Selektionszeitpunkts der Schüler*innen in besonders starkem Ausmaß vorhanden ist. Laut Bourdieu ist dieses auch durch die Umformung des hierarchischen Schulwesens zu Gesamtschulen nicht lösbar. So würden in den Gesamtschulen, zeitlich aufgeschoben, Lernende aus sozial besser gestellten Milieus im Konkurrenzkampf ebenfalls überlegen sein (vgl. Noack 2014, 312).

Weiterhin benennt Noack Formen der Selbstexklusion, also dem aktiven Verschwinden in die Unsichtbarkeit. Dies trifft z.B. auf die Oberschicht zu, die ihren Wohlstand verbirgt. Aber auch Alleinerziehende, Menschen mit Depressionen, die ihr soziales Netzwerk nicht aufrechterhalten können, Migranten, die in Wohnvierteln für Außenstehende unsichtbar leben und Arbeitslose, die sich aufgrund sozialer und psychischer Folgen aktiv zurückziehen (vgl. ders., 313). Das aktive Verschwinden in die Unsichtbarkeit, also die Selbstexklusion, ist hierbei jedoch nicht mit auf Freiwilligkeit beruhender Unsichtbarkeit gleichzusetzen. Sie stellt eine Reaktion auf gesellschaftliches Unsichtbarmachen dar (vgl. ebd.). Auch Menschen, die nicht gerne im Fokus der Aufmerksamkeit stehen, weil sie *„so wenig von sich halten, dass sie sich unsichtbar machen“* (ebd.) zählt Noack dem Phänomen der Unsichtbarkeit zu und spricht in diesem Zusammenhang von *„unscheinbaren Menschen“* (ebd.).

2.2 Überschneidungen - Hinweise auf Phänomene der sozialen Unsichtbarkeit in verwandten Forschungsbereichen

Der Begriff der sozialen Unsichtbarkeit wird in der Schul- und Unterrichtsforschung eher selten verwendet. Daher stellt sich die Frage, ob Beiträge zu Themenbereichen existieren, die sich zwar nicht explizit mit sozialer Unsichtbarkeit beschäftigen, jedoch mit Phänomenen verbunden sind, die wahrnehmungspsychologisch und -physiologisch wenig aufmerksamkeitsfokussierend sind und somit im Kontext einer Schulklasse durchaus an der Entstehung von sozialer Unsichtbarkeit beteiligt sein können. Dies ist z.B. für Forschungen zu Schüler*innen, die sich im Unterricht überwiegend still verhalten und für den Bereich der Schüchternheitsforschung der Fall. Hierbei soll nicht unterstellt werden, dass Schüler*innen, die nahe der sozialen Unsichtbarkeit stehen, in jedem Fall auch schüchtern seien. Wie sich im Laufe der Arbeit zeigen wird, ist davon auszugehen, dass die Ursachen des Zustandekommens von sozialer Unsichtbarkeit sehr vielfältig und individuell sind. Aufgrund des mit beiden Phänomenen verknüpfte, zurückhaltende Verhalten bestehen jedoch Überschneidungen. Daher sind in Folge auf diese Verhalten ähnliche soziale Reaktionen von Seiten der Lehrpersonen sowie Peers zu erwarten. Diese haben wiederum Konsequenzen für die Leistungsbewertung, das Schulleben der Lernenden und somit auch deren Biographien. Konstrukte wie das der „Schüchternheit“ sind zudem sehr

schwammig und nicht eindeutig von anderen Phänomenen abgrenzbar. Erkenntnisse aus Forschungsbereichen zur Schüchternheit und Forschungen zu Schüler*innen, die sich im Klassenraum verbal still verhalten, liefern somit durchaus Hinweise, die für die soziale Unsichtbarkeit relevant sind. In ihrer Funktion als Hinweisgeber sollen sie in dieser Arbeit nicht unterschlagen werden. Im Folgenden wird daher herausgearbeitet, wo Phänomene nahe der sozialen Unsichtbarkeit bei Schüler*innen, die stilles Verhalten zeigen oder durch das schwammige Konstrukt der „Schüchternheit“ erfasst werden, aufzufinden sind. Hierbei werden empirische Befunde aus Unterrichtsbeobachtungen und einer Befragung einbezogen. Für die anschließend geschehende Definition sind diese wahrnehmungsbezogenen Aspekte aufschlussreich.

2.2.1 Das Auffinden von Phänomenen nahe der sozialen Unsichtbarkeit in der Forschung zu stillen und zurückhaltenden Schüler*innen

Auf den Faktor von zurückhaltendem und stillem Schüler*innenverhalten bzw. dem Schweigen im Unterricht bei der Entstehung zur sozialen Unsichtbarkeit im Klassenraum verweist Jane Collins (1996). Diese befasst sich in ihrer Studie „*The Quiet Child*“ mit den Schwierigkeiten von Grundschulkindern, die stilles und zurückgezogenes Verhalten zeigen. Anhand von gezielten Unterrichtsbeobachtungen und qualitativen Interviews mit zwölf Schüler*innen charakterisiert diese vier verschiedene Typen schulischen Rückzugs: „*being invisible*“ (unsichtbar sein) (Collins 1996, 36), „*refusing to participate*“ (die Teilnahme verweigern) (ebd., 36), „*hesitation*“ (Zögern) (ebd.) und „*inappropriate focus*“ (Abgelenktheit) (ebd.) (Collins 1996, 36-50). Im Hinblick auf die soziale Unsichtbarkeit ist die Definition des Verhaltenstyps „*being invisible*“ (Collins 1996, 38) besonders aufschlussreich. Jane Collins bezieht sich bei der Formulierung auf James Pye, der den Begriff „invisible children“ bereits 1988 für Schüler*innen verwendete, die von den Lehrpersonen häufig übersehen werden (vgl. dies., 36). Während ihrer Beobachtungen ordnete sie Lernende dem Typus der Unsichtbarkeit zu, wenn zwischen diesen und den Lehrpersonen in den Unterrichtsstunden keine direkte Kommunikation hergestellt wurde. Dies war für einige der Grundschul Kinder über eine ganze Reihe von Unterrichtsstunden der Fall (vgl. dies., 38).

Bei genauer Analyse der von Jane Collins beschriebenen Beobachtungen stellt sich heraus, dass sowohl vielfältige Phänomene, die die Wahrnehmbarkeit der einzelnen Lernenden reduzieren, als auch die Untersagung von Anerkennung bei der Entstehung von Unsichtbarkeit eine Rolle spielen. Diese Faktoren verstärken sich zudem gegenseitig: So konnte Collins mehrere Vorfälle beobachten, in der ein dem Typ „*being invisible*“ (Collins 1996, 38) zugeordnetes Mädchen die Kommunikation mit der Lehrperson verhinderte. Als sich eine Lehrperson beispielsweise im Kunstunterricht zum Tisch des Mädchens wendet,

um mit ihm über ihr Projekt zu sprechen, schweigt dieses, verhindert den Augenkontakt und nimmt räumlich eine Abseitsposition ein. Das Mädchen wird daraufhin nicht direkt von der Lehrperson angesprochen und andere Kinder beginnen an dessen Stelle zu sprechen (vgl. dies., 39f). In den begleitenden Interviews stellte sich heraus, dass die Lernende zuvor die Erfahrung gesammelt hat, von einer Lehrperson bei der Frage nach Hilfe ignoriert und abgewiesen worden zu sein: „*he told me to go back and sit down*“ (dies., 39). Die Schülerin reduziert somit durch ihr Schweigen, durch eine sich abwendende abweisende Gestik und das Vermeiden von Augenkontakt die Möglichkeit des Zustandekommens einer intensiveren sozialen Interaktion. Das Sitz- und Raumverhalten der Schüler*innen im Unterricht birgt ebenfalls die Gefahr des Übersehens. Die in Collins Beobachtungen als unsichtbar definierten Schüler*innen nahmen weniger Raum ein als die auffälligeren Gleichaltrigen. Während der angewiesenen Stillarbeit verließen Schüler*innen, die überwiegend stilles Verhalten zeigten, ihren Platz meist nur aus einem konkreten Anlass (z.B. Material beschaffen), während dominantere Grundschüler*innen sich maximal über die Vorgaben der Lehrperson hinwegsetzen (vgl. dies., 40). Das unterschiedliche Raumverhalten verhinderte bei den stillen Schüler*innen zudem die Kommunikation mit der Lehrperson. Auch im Hinblick auf das Raum- und Sprechverhalten bestand Ignoranz gegenüber unsichtbaren Lernenden. So sahen die Lehrperson über das ständige Umherlaufen im Raum sowie die Unterhaltungen und Störungen einer Gruppe von dominanten Jungen weitestgehend hinweg. Jungen, die sich meist still verhielten, sich jedoch mit den anderen identifizieren und Versuche unternahmen, diese Freiräume ebenfalls zu nutzen, wurden durch die Lehrperson daran gehindert (vgl. dies., 41), z.B. durch Aussagen wie „*Go back to your place.*“ (ebd.). Diese wurden dann sofort befolgt (vgl. ebd.). Das eingeschränkste Bewegungsverhalten zeigten in Collins Beobachtungen die unauffälligen Mädchen. Diese blieben während der Arbeitsphasen meist an ihrem Platz sitzen (vgl. ebd.).

2.2.2 Das Auffinden von Phänomenen nahe der sozialen Unsichtbarkeit in der Schüchternheitsforschung

Phänomene, die auf soziale Unsichtbarkeit hindeuten oder in der Nähe dieser stehen, beschreibt Georg Stöckli (2007), der sich mit der Situation von Schüler*innen befasst, die er dem Konstrukt der „*Schüchternheit*“ zuordnet. Bereits in der Einleitung weist dieser darauf hin, dass die gemeinten Lernenden aufgrund ihrer geringen oder fehlenden positiv auffälliger Teilnahme an den Unterrichtsaktivitäten sowie dem gleichzeitigen Ausbleiben von Störverhalten als „blinder Fleck“ erscheinen (Stöckli 2007, 10). Stöckli unternimmt den Versuch, sich dem Konstrukt der Schüchternheit deskriptiv anhand möglicher Erfahrungen und Auswirkungen anzunähern (vgl. ders., 25). In der genaueren Auseinandersetzung wird deutlich, dass es sich bei einem großen Teil der beschriebenen Aspekte des Begriffes um Phänomene handelt, die, da sie wenig aufmerksamkeitsbindend sind,

als Faktoren bei der Entstehung von sozialer Unsichtbarkeit relevant sein können. So zeigt dieser auf, dass es diesen Menschen generell Schwierigkeiten bereitet und es für sie zum Teil eine unüberwindbare Hürde darstellt, anderen ihre Meinung zu sagen oder für ihre Überzeugungen einzutreten (vgl. Stöckli 2007, 25). Da es sich hierbei um Fähigkeiten handelt, die im mündlichen Unterricht und bei der Besprechung sozialer Probleme der Klasse bedeutend sind, besteht die Gefahr, dass die Standpunkte und die Stimmen betroffener Schüler*innen, insbesondere aufgrund der Größe der Lerngruppe, nicht gehört und somit unsichtbar werden. Diese Lernenden werden dadurch mit ihrer Leistungsfähigkeit nicht wahrgenommen. Als weiteren unter dem Begriff der Schüchternheit erfassten Aspekt führt Stöckli das „*Problem der Intransparenz*“ (ebd.) an, welches direkt auf Unsichtbarkeit verweist: es wird dargelegt, dass positive Eigenschaften und Bedürfnisse dieser Personen für andere oft nicht wahrnehmbar sind, sondern in ihrem Verhalten verborgen bleiben und nicht sichtbar gezeigt werden (vgl. ebd.). So verringert sich auch die Möglichkeit der Lehrpersonen, die Interessen dieser Lernenden wahrzunehmen, auf diese einzugehen und sie sinnvoll beim Lernen begleiten zu können. Auch die Möglichkeiten und Chancen des sozialen Verständnisses durch die Mitschüler*innen sind hierdurch verringert. Als weiteren Aspekt seines Schüchternheitsbegriffs nennt Stöckli eine „*dürftige Selbstdarstellung*“ (Stöckli 2007, 25), aus der im Hinblick auf die soziale Wirkung fehlerhafte Einschätzungen resultieren (vgl. ebd.). Diese Zurückhaltung bei der Selbstdarstellung stellt ebenso eine Gefahr dar, sozial unsichtbar zu werden. Ebenfalls im Zusammenhang mit sozialer Unsichtbarkeit zu sehen, ist die Einschränkung der Personen in ihrem Handeln (vgl. ders., 10). Auch diese sind in Verbindung mit sozialer Unsichtbarkeit zu sehen, da Lernende, die sich wenig bewegen und wenig mit den Peers und Lehrpersonen kommunizieren, für genau diese entsprechend wenig wahrnehmbar sind. In Bezug auf die soziale Unsichtbarkeit weiterhin interessant sind die älteren Aussagen von Arnold Buss (1980). Dieser teilt den Begriff der Schüchternheit in zwei Komponenten auf: zum einen die „instrumentelle Komponente“ und zum anderen die „affektive Komponente“ (ders., 25). Während sich die affektive Komponente auf die inneren Erlebnisse und Erfahrungen der schüchternen Personen, über die im Hinblick auf ihr Vorhandensein bei der sozialen Unsichtbarkeit aufgrund der Betrachtung potenziell beobachtbarer Phänomene an dieser Stelle keine Aussage getroffen werden kann (vgl. ders., 25f). Die instrumentelle Komponente beschreibt jedoch Verhaltensweisen, die grundsätzlich beobachtbar sind: Ein reduziertes Sozialverhalten im Kontakt mit den Peers und den Lehrpersonen, wenig oder leises Sprechen, Bevorzugen des Zuhörens, Einschränkung von Mimik und Gestik, Herstellen von Distanz durch das Sitzen auf den hintersten Plätzen in Klassenraum, Tendenzen der Zurückweichung sowie die Einnahme von Abseitspositionen bei sozialen Veranstaltungen und Gruppenarbeiten (vgl. ders., 25f). All dies sind Phänomene, die die Wahr-

nehmbarkeit eines Menschen reduzieren und folglich an der Positionierung von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit beteiligt sein können.

Zu empirische Annäherung an den Begriff der „Schüchternheit“ führte Stöckli eine schriftliche Befragung mit Erwachsenen durch. Diese waren gebeten, sich dazu zu äußern, wie sich ihre Schüchternheit zum gegenwärtigen Zeitpunkt darstellt und welche Erinnerungen sie hierzu aus ihrer Kindheit haben (vgl. Stöckli 2007, 26f). Bei genauer Betrachtung der Antworten wird ersichtlich, dass viele der Aussagen Bezeichnungen und Beschreibungen erhalten, die auf eine geringe soziale Wahrnehmbarkeit und somit auf die Positionierung dieser Menschen nahe der sozialen Unsichtbarkeit verweisen. Von den 55 Rückmeldungen führt Stöckli 33 Stellungnahmen auf. In acht der Beiträge äußern die Personen Schwierigkeiten oder geringe Möglichkeiten, mit Gleichaltrigen in sozial in Kontakt zu treten (vgl. ders., 29). Die fehlende oder geringe Anzahl sozialer Kontakte bedeuten die Reduktion der Kommunikation und somit der Wahrnehmung durch andere, deren Folge eine verringerte soziale Sichtbarkeit bzw. die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit ist. Als Reaktionen auf diese Erfahrungen schildern die Betroffenen Gefühle der Überflüssigkeit und sozialen Rückzug (vgl. ders., 27). Die Folge des Rückzugs könnte das noch stärkere Verschwinden in die soziale Unsichtbarkeit bedeuten. Die Aussagen der Befragten erhalten überdies Hinweise auf den Wunsch, bewusst in die Unsichtbarkeit zu verschwinden, z.B. *„Als Kind wollte ich auf keinen Fall auffallen (nur schon neue Haargummis waren für mich ein Problem).“* (Stöckli 2007, 27). Aufschlussreich sind die Stellungnahmen ebenfalls in Bezug auf die Rolle der mündlichen Beteiligung von Schüler*innen im Unterricht sowie im Kontakt mit Gleichaltrigen und Lehrpersonen spielt. So berichten einige explizit von Schwierigkeiten oder Hemmungen, sich mündlich am Unterricht zu beteiligen, Vorträge zu halten oder sich grundsätzlich zu äußern oder mit den Lehrpersonen zu sprechen (vgl. ders., 28 u. 31). Weitere Befragte erfahren die ungenügende soziale Wahrnehmung auf negative Weise, z.B. *„Als Kind fühlte ich mich nicht wahrgenommen von anderen und dachte immer, für mich interessiert sich eh niemand.“* (ders., 31). Hier wird das Gefühl, sozial unsichtbar zu sein, deutlich, was überdies mit mangelnder Anerkennung der eigenen Person einhergeht.

2.2.3 Zwischenresümee

Die Überschneidungen des Forschungsbereiches zur Schüchternheit, der Forschungen zu sich im Klassenraum überwiegend still verhaltenden Schüler*innen mit dem Phänomen der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit sollten deutlich geworden sein. Die Darstellungen haben zudem veranschaulicht, dass sich die soziale Unsichtbarkeit auf der Ebene der Reduzierung der Wahrnehmbarkeit auf vielfältige Weise zeigen kann, z.B. durch verringerte Bewegungen im Raum, abweisende Körpersprache und verbale Zu-

rückhaltung. Phänomene nahe der sozialen Unsichtbarkeit können auch auf der Ebene der Erinnerungen und Erfahrungen der Menschen rekonstruiert werden, wie es sich durch die Angabe des Verzichts auf neue Haargummis und Gefühlen des Nicht-Wahrgenommen-Werdens gezeigt hat.

2.3 Fokussierende Definition der sozialen Unsichtbarkeit bei Schüler*innen

Die im Vorfeld formulierte allgemeine Definition der sozialen Unsichtbarkeit bei Schüler*innen soll nun auf Basis der dargelegten Begriffe und Unsichtbarkeitsphänomene für den Zusammenhang dieser Master-Arbeit genauer spezifiziert werden. So ist soziale Unsichtbarkeit bei Schülerinnen und Schülern als Form der Unsichtbarkeit zu definieren, die entsteht, wenn die Personen im Schulkontext (v.a. Schüler*innen, Lehrpersonen und Peers) zusammentreffen und die sich in der Beschaffenheit des Verhältnisses der Personen zueinander zeigt. Der Begriff der sozialen Unsichtbarkeit bei Schülerinnen und Schülern beinhaltet folgende zwei Dimensionen:

Die Dimension des Unauffälligkeitsgrades konstituiert sich aus wahrnehmungspsycho- und physiologischen Aspekten, die sich aus den Ebenen des Verhaltens und grundsätzlich beobachtbarer Phänomene von Schüler*innen im Zusammenspiel mit der Ebene der Aufmerksamkeitsfokussierung anderer auf das Individuum, der Ebene der Bedingungen und Gegebenheiten der schulischen Räume sowie die Ebene der jeweiligen Lerngruppen, ergeben. Ähnlich wie bei Jeff Lee et al. (1998) zeichnet sich der Grad der Unauffälligkeit, z.B. durch unauffällige Leistungen, fehlendes Einfordern von Aufmerksamkeit, reduziertes verbales und gestisches Verhalten u.Ä. aus.

Die Dimension der Nichtanerkennung ist unmittelbar mit der Dimension des Unauffälligkeitsgrades verbunden. Aus dem Übersehen von Schüler*innen resultiert zwangsläufig eine Form der Nichtanerkennung, des Nicht-Erkennens. Ignoranz und gezieltes Ignorieren durch Lehrpersonen oder Peers ist ebenfalls bestimmend. Die Dimension der Nichtanerkennung kann sich durch eine generelle Nichtanerkennung auszeichnen oder als Momente der Nichtanerkennung kleineren oder größeren Ausmaßes in Erscheinung treten. Auch gesellschaftliche Faktoren, die zur Nichtanerkennung führen, spielen eine Rolle. Im Rahmen der Definition dieser Arbeit ist sie jedoch immer in Bezug auf den schulischen Kontext gerichtet und wird nicht allgemein für jegliche marginalisierte oder stigmatisierte Gruppe, unabhängig von ihrem Auftreten in der Schule, verwendet.

Aus der Dimension des Wahrnehmungsgrades und aus der Nichtanerkennungsdimension ergibt sich der Grad der sozialen Unsichtbarkeit. Schüler*innen können nicht absolut unsichtbar sein. Daher ist die Unsichtbarkeit immer in Abstufungen des weniger wahrgenommen-

nommen Werdens zu sehen und muss/kann nicht gleichzeitig jegliche mögliche Aspekte der Dimensionen betreffen: Schüler*innen stehen höchstens nahe der sozialen Unsichtbarkeit. Soziale Unsichtbarkeit kann sowohl phasenweise als auch über kurze oder sehr lange Zeiträume auftreten, von Menschen bewusst empfunden werden oder sich in Erzählungen aus der Vergangenheit rekonstruieren lassen. Die Auswirkungen auf die einzelnen Lernenden und deren Biographien sowie die Folgen des pädagogischen Handelns sind dem Phänomen der sozialen Unsichtbarkeit, wie zu Anfang festgelegt, zugehörig.

3. Theoretische Befunde, Hinweise und Kurzanalysen zur Situation von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit

Gegenstand dieses Kapitels ist die theoretische Annäherung an die Situation von nahe der sozialen Unsichtbarkeit positionierten Schüler*innen. Aufgrund des geringen Erkenntnisstandes in diesem Bereich erfolgt diese, wie angekündigt, in Form von Auseinandersetzungen, eigenständigen kurzen Abhandlungen und durch den Einbezug von Hinweisen, Perspektiven und Befunden aus den verwandten Forschungsbereichen.

3.1 Diagnose: Wahrnehmungs- und Forschungsdesiderat

Unsichtbarkeit, die mit mangelnder Wahrnehmung in der Schule einhergeht, ist ein schwer erkennbares Phänomen. Daher stellt sich zunächst die Frage, inwieweit die Situation von Schüler*innen, die phasenweise oder während eines großen Teils ihrer Schulzeit nahe der sozialen Unsichtbarkeit positioniert sind, überhaupt im Fokus der theoretischen und pädagogischen Betrachtung von Schule und Unterricht stehen. Hinweise, die auch im Rahmen dieser Arbeit zu einer Antwort führen, lassen sich in der Bibliothek einer Universität finden, die für die akademische Ausbildung der Lehrpersonen für die Grund- und Gemeinschaftsschulen eines gesamten Bundeslandes zuständig ist. In einer einzigen Bibliothek ist gewiss nicht jegliche Literatur vorhanden, die zu Phänomenen nahe der sozialen Unsichtbarkeit und zu Themenbereichen, die mit wenig aufmerksamkeitsfokussierendem Verhalten einhergehen, geschrieben wurde. Dennoch ist davon auszugehen, dass eine solche Bibliothek große Teile der Literatur beherbergt, auf die zukünftige Lehrpersonen zur Vorbereitung auf ihren späteren Beruf zurückgreifen. Diese wird von ihnen genutzt, um sich auf den Umgang mit heterogenen Klassen einzustellen, sie sensibilisiert sie für die verschiedenen Herausforderungen, die sich den individuellen Schüler*innen stellen und die im Zusammenleben der Klasse zu bewältigen sind. Zudem informiert die dort vorhandene Literatur die zukünftigen Lehrpersonen zu vielfältigen Problemstellungen des Schullebens und begleitet sie bei der Reflexion von Schulpraxis. Im Folgenden sollen daher die Semester- und Dauerapparate der zentralen Hochschulbibliothek auf dem Cam-

pus der Europa-Universität Flensburg als Stichprobe dienen, um Hinweise darauf zu erhalten, welche Aufmerksamkeit der Situation von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit in der theoretischen Auseinandersetzung mit pädagogischen Herausforderungen der Praxis entgegengebracht wird. Hier sei vorweggenommen, dass die im Folgenden festgestellte Problematik, kein spezifisches Problem der zur Veranschaulichung ausgewählten Einrichtung ist (siehe dazu Kap. 3.1.1). Die Auswahl des Bereiches der Dauer- und Semesterapparate liegt zum einen darin begründet, dass die Lehrenden über aktuelle Entwicklungen in ihren Forschungsgebieten informiert sind und viele für ihre Lehrveranstaltungen besonders relevante Literatur, sowie wichtige Grundlagenwerke und weiterführende Literatur in den Semesterapparaten aufstellen lassen. Die Semester- und Dauerapparate liefern somit Hinweise zu den Themen, die auch in den Lehrveranstaltungen Gegenstand der Gespräche und Diskussionen sind. Zum anderen bieten sie ebenfalls Hinweise darauf, welche Inhalte die Studierenden für ihre Lehramtsausbildung fordern, um die Herausforderungen, denen sie in Schule und Unterricht begegnen, bewältigen zu können und im Zuge dessen von den Lehrenden in die Seminare mit einbezogen werden. Da es aufgrund der Menge der in den Regalen der Apparate aufgestellten Bücher ohne monatelangen Zeitaufwand nicht möglich ist, jedes einzelne Buch detailliert zu betrachten und jeden winzigen Hinweis zu finden, musste die Suche gezielt eingeschränkt werden. Ein Überblick über die aktuell vorhandenen Semester- und Dauerapparate ist auf der Internetseite der zentralen Hochschulbibliothek zu finden.¹ Die Liste verriet, dass am 10.06.2016 insgesamt 198 verschiedene Semester- und Dauerapparate in den Regalen standen. Während der Suche war nicht ausschließlich der Begriff der Unsichtbarkeit zu berücksichtigen, sondern auch Themenbereiche wie „Schüchternheit“ und „Schweigen im Unterricht“ galt es mit einzubegreifen. Diese sind mit der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit zwar nicht identisch, gehen jedoch, wie dargelegt, mit wenig aufmerksamskeitsfokussierenden Phänomenen einher. Auch Begriffe, die aus der konkreten Suche hervorgehen und als vielversprechend erschienen, fanden Berücksichtigung. In einem ersten Schritt galt es anschließend zu trennen, welche der Semester- und Dauerapparate thematisch relevant sind und welche nicht. Die Durchsicht nach infrage kommenden Fachbereichen und Werken in der Onlinedatenbank geschah für jeden Apparat einzeln, sodass Unerwartetes zum Themenbereich möglichst nicht übersehen blieb. Ein sehr großer Teil der Literatur, wie z.B. Werke zur Nautik oder analytischen Chemie konnten dabei getrost ausgeschlossen werden. Nach dieser ersten Einschränkungsrunde blieben für die Bereiche Schulpädagogik vier, Erziehungswissenschaft vier, Psychologie ein, Sonderpädagogik 20, Gesundheitspsychologie und -bildung drei Dauer- und Semesterapparate übrig. Auch in einigen Apparaten, die auf die verschiedenen Schulfächer Bezug nehmen,

¹ Zentrale Hochschulbibliothek Flensburg (2016): Liste der Semester- und Dauerapparate: <http://www.zhb-flensburg.de/service-benutzung/semester-und-dauerapparate/>; letzter Abruf 10.06.2016.

ist Literatur zu pädagogischen Themen und den Umgang mit Vielfalt im Unterricht vorhanden. So blieben für den Sachunterricht weiterhin vier, für die Germanistik zwei, für die Medienbildung ein und die Anglistik und Amerikanistik ebenfalls ein Apparat übrig. Die Literaturlisten genau dieser Apparate wurden nun in einem weiteren Eingrenzungsschritt einzeln nach Werken durchgesehen, in denen möglicherweise Beiträge zum gesuchten Phänomen enthalten sind, wobei letztendlich 243 Werke übrigblieben. Mit keinem dieser Titel werden Phänomene nahe der Sozialen Unsichtbarkeit oder Phänomene wie das Schweigen im Unterricht direkt thematisiert. Die infrage kommenden Werke wurden folgend in der Bibliothek aufgesucht und die Inhaltsverzeichnisse innerhalb eines Zeitraums von drei Tagen nach Beiträgen und Hinweise auf das Phänomen durchgesehen. Besonders aufschlussreich waren dabei Werke und Beiträge, die Vielfalt, Heterogenität und Inklusion zum Gegenstand haben. So zeigen diese auf, welche Schüler*innen und welche Anliegen von Lernenden die Diskussion bestimmen und in Wissenschaft und Schule große Aufmerksamkeit erhalten. Im ersten angesteuerten Apparat findet sich das Übungsmaterial „Trainingsprogramm sozialer Fertigkeiten“ von Norbert Beck und Silke Cäsar (2006), das sowohl für Lernende gedacht ist, die aggressives Verhalten zeigen als auch für solche, die sich sozial zurückhaltend verhalten. Während in diesem Programm sicherlich allgemein brauchbare Materialien vorhanden sind, ist es in Bezug auf das Thema „soziale Unsichtbarkeit“ problematisch, den betroffenen Lernenden grundsätzlich einen Mangel an sozialen Kompetenzen zu unterstellen. In Kapitel 3.3.1 zur Perspektive der Defizitorientiertheit wird auf das Trainingsprogramm näher eingegangen. Über die Lebenssituationen der im Programm angesprochenen Schüler*innen wird nichts in Erfahrung gebracht. Immer wieder sind Bücher zu finden, welche die Bedeutung von gegenseitiger Achtung und einen respektvollen Umgang im Unterrichtsgespräch thematisieren, jedoch keine Phänomene der sozialen Unsichtbarkeit erwähnen. Das Werk „Englische Fachdidaktik - eine Einführung“ von Wolfgang Gehring (2004) erhält z.B. ein interessantes Kapitel zur Differenzierung und Individualisierung. In diesem wird die Bedeutung von einem „Klima gegenseitiger Achtung, Anerkennung und Wertschätzung“ (Gehring 2004, 251) betont, wobei jeder „in seiner Vielschichtigkeit als Bereicherung“ (ebd.) anzunehmen ist. Hierbei wird sich auch mit der Problematik von Unterrichtstörungen und Missachtung der Gesprächsregeln befasst (vgl. ebd.), jedoch nicht thematisiert wie in diesem Zusammenhang auf stille Schüler*innen eingegangen werden kann. Die Betonung der Wichtigkeit des Gerechtwerdens verschiedener Schülerpersönlichkeiten und Lerntypen findet sich in einer ganzen Reihe von Büchern wieder. Auch hier wurde keines gefunden, dass auf die Problematik oder Phänomene nahe der sozialen Unsichtbarkeit eingeht. Nach ergebnisloser Durchsicht des Inhaltsverzeichnisses und genauerer Betrachtung der darin enthaltenen Anhaltspunkte innerhalb der einzelnen Kapitel vieler weiterer Bücher steht in einem Kapitel zu den Nachteilen und Problemen der Gruppenarbeit des Werkes „Teamentwick-

lung im Klassenraum“ von Heinz Klippert (2000) eine nach Angaben des Autors von Lehrpersonen häufiger geäußerte Befürchtung „*da kommen stille Schüler zu kurz oder werden untergebuttert*“ (Klippert 2000, 26). Das Werk zielt darauf ab, die Gruppenarbeit mithilfe von Materialien und Unterrichtsideen allgemein zu verbessern. Es gibt eine Reihe von Semesterapparaten aus dem Bereich Sonderpädagogik, in denen Werke zu sozialen und emotionalen Verhaltensschwierigkeiten und der Ausbildung sozialer Fähigkeiten thematisiert werden. Diese tendieren dazu, das Problem vorwiegend in den Individuen zu verorten. Die vielfältigen möglichen sozialen Faktoren, die an der Entstehung beteiligt sein können, finden keine Berücksichtigung. Daher stellt es sich als wenig hilfreich heraus, sie im Rahmen dieser Arbeit weiterzuverfolgen. Das sozial zurückhaltende Verhalten von Schüler*innen erhält in diesen Werken im Gegensatz zu aufsässigem, aggressiven oder gewalttätigem Verhalten, sehr wenig Raum. Als Beispiel hierzu soll das Buch „Challenging Behavior in Young Children. Understanding, Preventing, and Responding Effectively“ von Barbara Kaiser und Judy Rasminsky (2012) dienen. Das Werk erwähnt Schüler*innen die Rückzugsverhalten zeigen, stellt jedoch Lernende, die sich durch aggressives Verhalten auszeichnen, in den Vordergrund (vgl. Kaiser u. Rasminsky 2012, 7). Die Begründung hierzu lautet: *“because they have such a vast and dramatic impact on the children who use them, their peers, and [...] the teacher”* (ebd.). Aufgrund der Tatsache, dass diese Verhaltensweisen den Fortgang des Unterrichts und das soziale Zusammenleben gefährden, werden die Anliegen von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit zurückgestellt. Colin Lever (2011) legt die Beschreibung *“shy, withdrawn sits in a corner cowering, speaking only when spoken to”* (Lever 2011, 136) in seinem Werk „Understanding Challenging Behavior in Inclusive Classrooms“ in einem Kapitel zum Selbstwert von Schüler*innen dar, weist jedoch darauf hin, dass es sich um eine *„stereotypische“* Darstellung handelt (ebd.).

Zum Thema Heterogenität wurde eine ganze Reihe von Werken und Beiträgen durchgesehen. Aufgrund des begrenzten Rahmens dieser Arbeit soll hier jedoch nur ein Beispiel genannt werden, welches das Ergebnis der Durchsichten veranschaulicht. So werden in „Schüler fallen auf - Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht“ von Uwe Sandfuchs und Reiner Lehberger (2008) die soziale Herkunft, Migration, die Geschlechterzugehörigkeit, Hochbegabte, Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität, Behinderungen, Gewalttätigkeit und Aggressivität sowie Schulverweigerer thematisiert (vgl. Sandfuchs u. Lehberger 2008, S.5f). Hierbei handelt es sich um bedeutende Schüler*innenanliegen, dennoch sind Schüler*innen, die nahe der sozialen Unsichtbarkeit stehen, nicht Gegenstand. Für die weiteren Beiträge zum Themenbereich Heterogenität in der Schule ist dies ebenso der Fall. Von diesen gab es viele im Bereich Erziehungswissenschaften und Schulpädagogik. Der Band „Entwicklungspsychologie des Jugendalters“ von Helmut Fend (2005) erhält

einen interessanten Beitrag zu sozialer Randständigkeit, diese Bezeichnung lässt schnell vermuten, dass es sich bei betroffenen Schüler*innen um solche handelt, die nahezu sozial unsichtbar sind. So werden sie als die „Unbeachteten“ (Fend 2005, 322) und diejenigen, die „in der Klasse völlig untergehen“ (ebd.) beschrieben, wobei die fehlende Anerkennung zu Schüchternheit, einem geringeren Selbstwertgefühl und dem Ausbleiben positiver sozialer Lernerfahrungen führen kann (vgl. ebd., 321f). Auch hier werden nicht die sozialen Faktoren der Entstehung von Randständigkeit, sondern überwiegend individuelle Verhaltensweisen oder Eigenschaften in den Vordergrund gestellt (vgl. ders., 321f). In diesem Beitrag besteht das Kriterium für soziale Randständigkeit darin, dass die Betroffenen innerhalb von drei Schuljahren von keinem ihrer Peers als sympathisch bewertet werden (vgl. ders., 322). Schüler*innen, die in der Klasse zwar mindestens eine Freundschaft pflegen, jedoch ansonsten weitgehend übersehen werden und somit nahe der sozialen Unsichtbarkeit stehen, sind hiermit nicht erfasst. Zum Ende des kurzen Beitrags wird betont, dass der Bereich der sozialen Randständigkeit jedoch wenig erforscht ist (vgl. ebd.).

3.1.1 Erkenntnisse zur Präsenz der Situation von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit

Die exemplarische Suche nach Hinweisen auf Schüler*innen, die nahe der sozialen Unsichtbarkeit stehen und Phänomene, die mit einer geringeren Wahrnehmbarkeit einhergehen (z.B. geringe mündliche Beteiligung) in den Semester- und Dauerapparaten der zentralen Hochschulbibliothek, gestaltete sich äußerst langwierig und ernüchternd. Gesamte Werke, die entsprechenden Phänomenen gewidmet wurden, konnten während der Eingrenzung anhand der Apparateliste und der dreitägigen Durchsicht vor Ort nicht gefunden werden. Einige wenige der Bücher waren nicht in den Regalen vorhanden und konnten entsprechend nicht auf mögliche Hinweise auf das Phänomen überprüft werden. Für die anderen Bücher ist festzustellen, dass die darin enthaltenen einzelnen Kapitel nicht über die Aspekte hinausgehen, die oben dargestellt wurden. Es kann zweifelsohne nicht ausgeschlossen werden, dass in dem einen oder anderen Werk nicht doch ein Kapitel oder ein Absatz zu finden ist, in dem die Problematik nahe der sozialen Unsichtbarkeit positionierter Schüler*innen oder Phänomene, die an der Entstehung dieser beteiligt sein können, erwähnt werden. Dies soll hier betont werden. Sofern Beiträge überhaupt vorhanden sind, sind sie jedoch nicht deutlich genug gekennzeichnet, um auch bei ausführlicher Recherche ein sicheres Auffinden zu ermöglichen. Für Studierende und Lehrpersonen, die sich im Rahmen der beruflichen Vorbereitung oder ihrer pädagogischen Arbeit in der Praxis über Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit informieren wollen, gestaltet sich die Suche entsprechend schwierig. Die Überprüfung der Semester- und Dauerapparate deutet darauf hin, dass die Situation von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit

auch in der allgemeinen theoretischen pädagogischen Betrachtung von Schule und Unterricht wenig Aufmerksamkeit erhält. Zur Auseinandersetzung mit den Herausforderungen von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit in der täglichen Schulpraxis, für die meist wenig Zeit zur Verfügung steht, kann somit nicht auf schnell verfügbare Literatur zurückgegriffen werden.

3.1.2 Allgemeines Forschungsdesiderat

Die exemplarische Durchsicht der Apparate verweist auf ein Problem, dass sich auch bei der allgemeinen Literaturrecherche, die selbstverständlich über die Dauer- und Semesterapparate und die zentrale Hochschulbibliothek Flensburg hinausging, zu diesem Thema ergab. Da das Thema und Phänomene der sozialen Unsichtbarkeit häufig höchstens am Rande berücksichtigt werden und meist nicht direkt in den Titeln oder Inhaltsverzeichnissen erwähnt sind, kann nicht ausgeschlossen werden, dass Beiträge übersehen wurden und entsprechend unsichtbar geblieben sind. Zudem liegt für die Situation von Schüler*innen, die wenig aufmerksamkeitsfokussierendes Verhalten zeigen, ein Forschungsdesiderat vor. Dieses wird in den Forschungsbereichen zu Themen, die mit Phänomenen einhergehen, die im Hinblick auf soziale Unsichtbarkeit eine Rolle spielen, beklagt. So äußert Stöckli: *„Schüchternheit ist als möglicher wissenschaftlicher Inhalt derart leicht zu übersehen, dass selbst Vertreter des Faches Psychologie äußere Anstöße brauchen, um ihre Aufmerksamkeit darauf zu richten“* (Stöckli 2007, 15) und *„Die Soziologie etwa kennt bis heute keine Theorie der Schüchternheit“* (ders., 17). Überdies wird insbesondere die Forschungslage zur Situation der als schüchtern bezeichneten Lernenden in der Schule beklagt (vgl. ders., 14). Jeff Lee, David Buckland und Glenis Shaw (1998), die den Begriff „invisible children“ auf eine Weise verwendeten, die der Definition im Rahmen dieser Arbeit sehr nahe kommt, erheben lediglich die Einstellungen und Motivationen dieser Schüler*innen zum Fremdsprachenlernen.² Als wichtigste Erkenntnisse stellen sie zum einen heraus, dass die unsichtbaren Schüler*innen ihrer Studie im Allgemeinen durchaus an ihrer Bildung interessiert sind, gerne lernen, viel zu sagen haben, jedoch nicht immer in der Lage sind, dies auch verbal kund zu tun. Zum anderen konnten viele allerdings oft nicht den Sinn des Erwerbs der Bildungsinhalte nachvollziehen (vgl. Lee et al. 1998, 59). Grundlegende und nicht fachorientierte Schul- und Unterrichtserfahrungen dieser Lernenden thematisieren Jeff Lee et al. nicht. Viele Beiträge aus dem angloamerikanischen Raum, in denen von „invisible students“ die Rede ist, befassen sich, wie die Darlegung der Begriffsverwendung im vorigen Kapitel zeigt, mit allgemein benachteiligten Schüler*innengruppen. Für den Bereich des Schweigens im Klassenraum liegt insbesondere im angloamerikanischen Raum eine ganze Reihe an Forschungsarbeiten vor. Viele dieser Arbeiten sind defizitorientiert (vgl. hierzu Kap. 3.3.1). Zudem gestaltet es sich schwierig,

² Die Studie wird in Kapitel 2 vorgestellt.

Aspekte der sozialen Unsichtbarkeit zu isolieren. Dies liegt vor allem auch daran, dass in diesen Arbeiten meist einzelne Beobachtungs- oder Erfahrungsaspekte zu einem hervorgehoben werden (siehe z.B. Janet Collins 1996 u. Mary Reda 2008) und somit jeweils einzelne von vielen Mosaiksteinen eines großen Puzzles darstellen, das in Rahmen dieser Master-Arbeit nicht leistbar ist.

Es stellt sich die Frage, wie es sein kann es sein, dass Schülerinnen und Schüler, die nahe der sozialen Unsichtbarkeit stehen, so wenig Beachtung gefunden haben?

3.2 Das Problem der Wahrnehmung, Erfassung und Analyse von Unsichtbarkeit in Wissenschaft und Schule

Antworten auf diese Frage finden sich bei Michael Meier (2004), der sich im Rahmen seiner ethnographischen Beobachtungen von Unterrichtssituationen zwar nicht explizit mit sozialer Unsichtbarkeit beschäftigt, sich jedoch mit Schwierigkeiten sowie Herausforderungen der wissenschaftlichen Erfassung und Analyse von „sozial leisen“ Phänomenen auseinandersetzt (Meier 2004, 109). Unter der Bezeichnung ‚sozial leise‘ erfasst dieser jene Verhaltensweisen, die wenig aufmerksamkeitsbindend sind, wie beispielsweise kleine Veränderungen in der Mimik und Gestik einer Person oder kurzes Flüstern (vgl. ebd.). Es handelt sich somit um Phänomene, die leicht übersehen werden. Aus Gründen der Verständlichkeit des Begriffes ‚sozial leise‘ soll dieser im Rahmen dieser Arbeit weiterhin aufgegriffen werden. Es sei an dieser Stelle explizit darauf hingewiesen, dass dieser auf Michael Meier (2004) zurückgeht. Die ‚sozial leisen‘ Phänomene unterscheidet Michael Meier von „sozial laute[n]“ Phänomenen (Meier 2004, 109). Zu diesen werden hörbares Sprechen, sowie jegliche Handlungen und Äußerungen gezählt, die deutlich wahrnehmbar und aufmerksamkeitsbindend sind (vgl. ebd.). Während der ersten Phase der Erhebungen in einer als besonders „renitent[]“ (ebd.) beschriebenen Gesamtschulklasse, stellte Michael Meier fest, dass sich Lernende, die sich ‚sozial leise‘ verhielten im Gegensatz zu Schülerinnen und Schülern, die ‚sozial laute‘ Verhaltensweisen zeigten, in den wissenschaftlichen Aufzeichnungen „zum Verschwinden“ (Meier 2004, 111) gebracht und somit unsichtbar wurden. So „*fand die ‚renitente‘ Sandy in 394 Textstellen Erwähnung, die ‚brave‘ Mona aber nur 36 Mal*“ (Meier 2004, 111). Das Verschwinden bzw. die Unsichtbarkeit liegt laut Micheal Meier darin begründet, dass Beobachter in den komplexen Situationen des Unterrichts nicht in der Lage sind, das gesamte Geschehen auf einmal zu erfassen. Stattdessen müssen sie ihre Wahrnehmung selektiv auf die einzelnen Handlungen und Ereignisse fokussieren (vgl. ders., 110f.). Ohne den gezielten Vorsatz, ‚sozial Leises‘ zu beobachten, wird die Aufmerksamkeit weitgehend auf ‚sozial laute‘ Phänomene gerichtet, da diese aufgrund ihrer Dominanz den Fokuspunkt bilden. Die Handlungen, Gesten und

mimischen Ausdrücke der leiseren Schülerinnen und Schüler finden hingegen kaum Beachtung (vgl. ders., 110f).

Wenn bereits Wissenschaftler, die das Verhalten der Schüler*innen in den Unterrichtsstunden gezielt beobachten und dokumentieren, aus wahrnehmungspsychologischen Gründen dazu tendieren ‚sozial Leises‘ zu übersehen, wie sieht es dann mit der Wahrnehmung von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit durch die Lehrpersonen aus? Die Schwierigkeit, ‚sozial Leises‘ überhaupt wahrzunehmen, kann auf die Lehrpersonen übertragen werden: grundsätzlich wirken die ‚sozial leisen‘ und ‚sozial lauten‘ Phänomene wahrnehmungspsychologisch auf die gleiche Weise wie bei beobachtenden Wissenschaftlern. Da die Lehrpersonen im Gegensatz zu den Wissenschaftlern jedoch nicht ausschließlich beobachten und dokumentieren, sondern die Aufgaben und Anforderungen des Unterrichtsalltags zu bewältigen haben, ist davon auszugehen, dass das Wahrnehmungsproblem und die daraus resultierende soziale Unsichtbarkeit einiger Schüler*innen, in weitaus stärkerem Maße besteht. So muss die Lehrperson u.a. den Fortgang des Unterrichtsgeschehens sichern, Unterrichtsstörungen vermeiden und entgegenwirken, sich mit ‚sozial Lautem‘ auseinandersetzen, Hilfestellung geben, bewerten, sich inhaltlich mit den Unterrichtsthemen beschäftigen sowie die Vermittlungsweise didaktisch auf die spontanen Reaktionen der Lernenden anpassen und gleichzeitig darauf achten, dass die Inhalte der Lehrpläne im vorgegebenen Zeitraum von den Schülern gelernt und die Bildungsstandards erreicht werden. Aufgrund der Vielzahl an aufmerksamkeitsbindenden Aufgaben und der Fokussierung auf ‚sozial laute‘ Schülerhandlungen ist die Wahrnehmung der ruhigeren Lernenden erschwert. Um das Übersehen von sich überwiegend ‚sozial leise‘ verhaltenden Schüler*innen zu verhindern, müssten sich Lehrpersonen, genauso wie Wissenschaftler, bewusst vornehmen, ihre Wahrnehmung für unauffällige Lernende zu sensibilisieren und diese während vielfältiger Aufgaben des Unterrichtsalltags bewusst trainieren. Da ‚sozial laute‘ Phänomene in Form von Störungen oder Aggressivität den Fortgang des Unterrichts gefährden können und die Lehrpersonen genau diesen zu sichern hat, ist die geringe Aufmerksamkeit, die den sich überwiegend ‚sozial leise‘ verhaltenden Lernen im Vergleich zu den ‚sozial lauterem‘ Schüler*innen zukommt und sich auch in der geringen Literatur zu diesem Themenbereich widerspiegelt, nicht verwunderlich. Aufsässiges Schüler*innenverhalten schränkt somit die Möglichkeiten der ‚sozial leiseren‘ Lernenden ein, Aufmerksamkeit und Begleitung von den Lehrpersonen zu erhalten. Da einzelne sich überwiegend ‚sozial leise‘ verhaltende Lernende für den Fortgang des Unterrichts kein Problem darstellen, wird für ihre Situation vermutlich kaum akuter Handlungsbedarf erkannt. Dies wäre auch eine (Teil)-Erklärung für die geringe Erwähnung in Ratgebern oder in der Literatur zum Umgang mit Heterogenität. Aufgrund der vergleichbar misslichen Lage, in der sich die Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit befinden,

ist es bedeutend, mehr über sie und ihre Situation zu erfahren. Zur Sensibilisierung für das Phänomen der Unsichtbarkeit und zur Feststellung, ob für einige dieser Lernenden Handlungsbedarf besteht, ist es insbesondere bedeutend zu wissen, auf welche verschiedenen Arten und Weisen soziale Unsichtbarkeit zustande kommt.

Nicht nur die grundsätzliche Wahrnehmung von ‚sozial Leisem‘ stellt ein Problem dar. Michael Meier formuliert noch eine weitere Herausforderung, die sich während der Forschungsarbeit ergab. Im Gegensatz zu ‚sozial leisen‘ Phänomenen sind „sozial laute“ Phänomene nicht nur weitgehend frei von Schwierigkeiten zu beobachten und zu dokumentieren, sondern auch ihre wissenschaftliche Rekonstruktion erfolgt meist problemlos (vgl. Meier 2004, 110f). Der Grund hierfür liegt darin, dass sie wesentlich mehr Informationen liefern als ‚sozial leise‘ Phänomene: ‚Sozial Lautes‘ wird in der jeweiligen Handlungssituation häufig durch sprachliche Äußerungen begleitet und auch bei nichtsprachlichen ‚sozial lauten‘ Handlungen handelt es meist um Phänomene, die in der Gesellschaft auch allgemein thematisiert werden (vgl. ders., 110). Dies erlaubt es, während der wissenschaftlichen Analyse für einzelne Beobachtungen nach vorstellbaren Anschlusshandlungen zu fragen und aus der Menge an Möglichkeiten für die jeweilige Situation passende zu finden (vgl. ders., 109f). Anders stellt sich dies nach Michael Meier bei den ‚sozial leisen‘ Phänomenen dar: Nicht nur ist ihre Fokussierung inmitten der aufmerksamkeitsbindenden Handlungen und Ereignisse schwieriger und erfordert eine bewusste Fokussierung, sondern auch die wissenschaftliche Rekonstruktion ist problematisch. So handelt es sich meist um kleine Gesten und winzige mimische Ausdrücke einer Person. Im Gegensatz zu sprachlichen Äußerungen sind diese nonverbalen Ausdrücke weit weniger eindeutig (vgl. ders., 112). Zwar ist es möglich, das Verhalten der Schülerinnen und Schüler nahekommend und nuanciert zu beschreiben, jedoch werden aufgrund der Vagheit Interpretationen getätigt, die sich wissenschaftlich nicht belegen lassen (vgl. ders., 113). Dies veranschaulichen die ausgewählten Passagen aus Meiers Beobachtungen von Lernenden, die sich ‚sozial leise‘ verhielten, von denen einer hier als Beispiel dienen sollen: *„Sie wirft ihm [...] ein Blick zu, der zwischen Interesse, Distinktion und Koketterie oszilliert.“* (Meier 2004, 112). Die „Beschreibung“ der Mimik der Schülerin enthält Deutungen, die beim Leser eine ganze Reihe von Fragen provoziert: Wie ist es möglich zu wissen, ob ein interessiert wirkender Blick auch wirkliches Interesse bedeutet? Wann ist ein Blick kokett? Für wen ist der Blick kokett? Wirkt der Blick auf jeden so? Ist die Schülerin vielleicht mit anderen Dingen beschäftigt, die diesen als kokett empfundenen Gesichtsausdruck bei ihr hervorrufen? Darf einer Schülerin aufgrund einer Beobachtung Koketterie unterstellt werden? Wie sieht ein Gesichtsausdruck aus, der Distinktion zeigt? Gibt es alternative Deutungen derselben Mimik? Kann es sein, dass es stark ähnelnde Gesichtsausdrücke mit unterschiedlicher Bedeutung gibt, die während der Sekundenbruchteile des

oszillierenden Blickes gar nicht wahrgenommen und voneinander differenziert werden können? Wie ist es möglich zu wissen, was Lernende, die überwiegend ‚sozial leises‘ Verhalten zeigen und somit nahe der sozialen Unsichtbarkeit stehen, in ihrem Schulalltag beschäftigt? Meier verdeutlicht, dass aufgrund der Deutungen bei bleibender Vagheit während der Analyse gleichzeitig die protokollierenden Wissenschaftler im Vordergrund stehen würden. Diesen könnte vorgeworfen werden, die Leerstellen durch eigene Projektionen auszufüllen (vgl. Meier 2004, 113). Zudem gibt es Bedenken, durch die Beschreibung und Deutung der kleinen Gesten und winzigen mimischen Ausdrücke, zu nahe zu treten und zur Schau zu stellen. Letztendlich konstatiert Meier, dass Beobachtungsprotokolle ‚sozial leiser‘ Verhaltensweisen nur mit großen Einschränkungen verlässliche Daten liefern können (vgl. ebd.). Das Problem der wissenschaftlichen Erfassung wäre eine weitere (Teil)-Erklärung, warum Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit und Phänomene, die damit einhergehen, in der wissenschaftlichen Literatur wenig thematisiert werden.

Das Problem der Deutung von ‚sozial leisem‘ Verhalten in der Wissenschaft lässt sich ebenfalls auf das Handeln der Lehrpersonen übertragen. Neben der Herausforderung nahe der sozialen Unsichtbarkeit stehende Schülerinnen und Schüler überhaupt wahrzunehmen, werden auch diese aufgrund der bei winzigen mimischen und gestischen Ausdrücken bleibenden Vagheit dazu verleitet, entstehende Leerstellen durch eigene Interpretationen und Projektionen auszufüllen. Auch wenn die Lehrpersonen im Laufe der Jahre reichliche Erfahrungen mit dem Verhalten von Schülerinnen und Schülern gesammelt haben und ihre Deutungen oft nah an die Realität herankommen, sind Fehleinschätzungen möglich. Beispielsweise kann die Lehrperson letztendlich nicht sicher wissen, ob eine Schülerin oder ein Schüler wirklich den Lerninhalten folgt oder nur gelernt hat, die Mimik den Erwartungen der Schule entsprechend einzusetzen. Es wäre umgekehrt möglich, dass Schweigen irrtümlich mit Desinteresse verwechselt wird. ‚Sozial laute‘ sprachliche Beiträge hingegen würden Klarheit bringen. Eine weitere Gefahr bilden Vorurteile. Die aufgrund fehlender Informationen über die Lernenden entstandenen Leerstellen könnten unreflektiert und durchaus unbewusst durch diese gefüllt werden.

Die Deutung des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte sind von zentraler Wichtigkeit. Ihre Einschätzungen und Bewertungen sind für das zukünftige Leben der jungen Menschen von hoher Bedeutung. Dies wird insbesondere dann problematisch, wenn die Lehrperson die kaum wahrnehmbaren, nicht eindeutig bestimmbar mimischen Ausdrücke und Gesten der Schüler*innen irrtümlich negativ interpretiert. Die Gefahr einer Fehleinschätzung ist bei den Lernenden nahe der sozialen Unsichtbarkeit gerade durch Fehlinterpretation der vage bleibenden ‚sozial leisen‘ Gestik und Mimik in besonderem Maße vorhanden und kann, insbesondere da sie sich verbal wenig äußern,

dazu führen, dass jene Lernende während einer ganzen Reihe von Unterrichtsstunden gar nicht wahrgenommen werden und die Leerstellen zur erforderlichen Leistungsbewertung im Anschluss interpretativ ausgefüllt werden. Leistungen, die nicht sichtbar gemacht werden, können letztendlich nicht bewertet werden. Negative Bewertungen sind aufgrund von schulischen Erwartungen, wie der Darstellung der eigenen Fähigkeiten und mündlichen Beteiligung durchaus denkbar. Eine Auseinandersetzung mit dem Problem der Leistungsbewertung geschieht in Kapitel (3.8).

Zusammenfassende Erklärung

Als Antwort auf die Frage, wie es sein kann es sein, dass Schüler*innen, die nahe der sozialen Unsichtbarkeit stehen, so wenig Beachtung gefunden haben, konnte folgende Erklärung gefunden werden: Aus wahrnehmungspsychologischen Gründen und aufgrund mangelnder Spektakularität des sichtbaren Phänomens besteht das Problem, dass Lernende nahe der sozialen Unsichtbarkeit wenig die Aufmerksamkeit von Wissenschaftlern auf sich ziehen. Dies gilt ebenfalls in besonderem Maße für die Lehrpersonen, die die vielfältigen Aufgaben, die das Schulleben mit sich bringt, zu erledigen haben. Aufgrund der mangelnden Wahrnehmung der Lernenden nahe der sozialen Unsichtbarkeit durch die Lehrpersonen und deren für den Fortgang des Unterrichts unproblematischen Verhaltensweisen stellt sich kein akuter Handlungsbedarf ein. Die Lehrpersonen beklagen sich wahrscheinlich nicht und regen damit auch niemanden zur Forschung an. In der Wissenschaft besteht zudem das Problem der Schwierigkeit, ‚sozial Leises‘ Verhalten verlässlich zu analysieren, sodass dieses in Untersuchungen tendenziell ausgeklammert wird. Entsprechend wird wenig über die soziale Unsichtbarkeit in der Schule diskutiert und geschrieben.

Die Gefahr einer möglichen folgenreichen Fehleinschätzung von Phänomenen nahe der sozialen Unsichtbarkeit besteht nicht nur bei Lehrpersonen, sondern auch in der Wissenschaft. Dies ist daher Gegenstand der Auseinandersetzung im ersten Teil des folgenden Unterkapitels.

3.3 Wissenschaftliche Perspektiven auf Lernende nahe der sozialen Unsichtbarkeit

In diesem Kapitel sollen die verschiedenen Perspektiven auf Schülerinnen und Schüler nahe der sozialen Unsichtbarkeit dargelegt und veranschaulicht werden. Den Ausgangspunkt der Auseinandersetzung bilden die Perspektiven, die Mary Reda (2008) für sich überwiegend still verhaltende Lernende identifiziert und in ihren Ausführungen kurz er-

wähnt (vgl. Reda 2008,6f). Sie sollen im Folgenden differenziert betrachtet und zu Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit in Bezug gesetzt werden.

3.3.1 Defizitorientiertheit - die vorherrschende Sichtweise

Ein großer Teil der wissenschaftlichen Literatur beschreibt Phänomene nahe der sozialen Unsichtbarkeit aus defizitorientierter Sichtweise. Die geringe oder fehlende Wahrnehmung sowie zurückhaltendes und ‚sozial leises‘ Verhalten von Schüler*innen wird hierbei auf persönliche Unzulänglichkeiten zurückgeführt, die ihnen zugeschrieben werden. So bilanziert Mary Reda (2009) für den angloamerikanischen Raum, dass sehr vielen Beiträgen zu stillen oder zurückgezogenen Lernenden die Annahme zugrunde liegt, Schüler*innen, die sich in der Schule kein oder wenig Gehör verschaffen, hätten dem Unterrichtsgespräch auch grundsätzlich nichts Relevantes beizutragen, würden über keine Stimme verfügen und zur Überwindung ihres ruhigen Verhaltens pädagogische Maßnahmen benötigen (vgl. Reda 2008, 9). Mit der Aussage, *“Much of the scholarship about so-called ‘silent students’ connects silence with a literal or metaphorical lack or absence.”* (dies., 6) bringt sie überdies auf den Punkt, dass diese Schüler*innen häufig über genau die Eigenschaften und Verhaltensweisen definiert werden, die sie im Unterricht nicht zeigen. Dabei werden die Fähigkeiten, die diese Lernenden besitzen, übersehen und finden keine weitere Beachtung oder Anerkennung. Die defizitorientierte Perspektive auf Schüler*innen, die sich überwiegend zurückhaltend und still verhalten, ist in den westlichen Gesellschaften stark vorhanden und entsprechend häufig in der Literatur vorzufinden (siehe hierzu Kap. 3.4). Mary Reda kritisiert beispielsweise, dass Jane Collins das zurückgezogene ruhige Verhalten der Grundschüler*innen in ihrer auf Unterrichtsbeobachtungen und teilstrukturierten Interviews beruhenden Studie *“The Quiet Child”*³ mit Passivität gleichgesetzt, dessen Folge mangelnde oder ausbleibende Lernerfahrungen sind: *“allowing children to be passive deprives them of important learning experiences”* (Collins 1996, 3; vgl. Reda 2009, 6). Bei genauerer Betrachtung von Jane Colins Beitrag wird deutlich, dass diese das Verhalten der Schüler*innen häufig defizitorientiert interpretiert. So äußert sie zu ihren Beobachtungen des Zustandekommens von Unsichtbarkeit über die im Beobachtungsfokus stehenden Grundschulkinder: *“I speculater that their difficulties were related to limited social and conversational skills and poor self-esteem”* (Collins 1996, 40) und schreibt Schwierigkeiten, die bei diesen Schüler*innen in der Gruppenarbeit mit Peers auftreten, allein ihren Defiziten und mangelnden Fähigkeiten zu: *“pupils who experience difficulties in relationships with peers are unlikely to possess the skills for collaborative group work activities”* (dies., 28), anstatt Faktoren wie gruppenspezifische Phänomene innerhalb der Klasse, in der ganz spezifische Individuen aufeinandertreffen, in die Suche nach Erklä-

³ Die Studie ist in Kapitel 2 vorgestellt worden.

rungen mit einzubeziehen. Viele der Stellungnahmen Collins spiegeln somit die dominante Sichtweise auf Schüler*innen wieder, die sich still und zurückhaltend verhalten. Trotz dieser defizitorientierten Aussagen ist der Beitrag Collins differenziert zu betrachten. Ihre Beobachtungen und die Aussagen der Grundschulkinder in den Interviews sind unabhängig von der defizitorientierten Perspektive gesehen aufschlussreich. Durch das Entwirren der Beschreibung der Beobachtungen und der Interviews von defizitorientierten Wertungen und Interpretationen zeigt sich, dass diese das Potenzial beinhalten, genau diese Sichtweise infrage zu stellen. So widerspricht z.B. eines der interviewten Mädchen der stark defizitorientierten Sichtweise und auch Collins stellt fest: *“She resisted the idea that she is ignorant preferring to think of herself as shy.”* (Collins 1996, 21). Anhand von Collins Bezugnahme auf eine Studie von Tizard und Hughes (1984), lässt sich zudem die defizitorientierte Sichtweise anzweifeln, stille und zurückhaltende Lernende hätten grundsätzlich nichts Relevantes zu sagen. Tizard und Hughes beobachteten die Gespräche von 30 vierjährige Mädchen an mehreren Tagen sowohl zuhause als auch in der *“nursery school“* und stellten dabei fest, dass die Kinder zuhause bedeutend mehr Fragen stellten als in den formalen Bildungseinrichtungen. Die Art der gestellten Fragen und Dialoge waren zudem häufig Ausdruck von deren Wissbegier und Interesse (z.B. Warum-Fragen) (vgl., dies, 7). Der Anteil gestellter Fragen lag in den Bildungseinrichtungen deutlich niedriger und die Kinder fragten überwiegend nach Formalitäten. Herausfordernde Fragen waren wenig vertreten. Stellen der Erkenntnissuche waren in den aufgezeichneten Dialogen überhaupt nicht vorhanden (vgl. dies., 7f). Die Untersuchung verdeutlicht, dass Lernende, die ihre Fähigkeiten in der Schule wenig zeigen, zuhause ein ganz anders Verhalten aufweisen können. Somit schlussfolgert auch Collins letztendlich, dass sich die Art und Weise, wie in den Bildungseinrichtungen Gespräche geführt werden, hinderlich auf die aktive Teilnahme der Kinder am Unterricht auswirken und zu stillem zurückgezogenem Verhalten beitragen kann (vgl. dies., 7). Sie erkennt somit an, dass es Faktoren außerhalb der Schüler*innen gibt, die zu deren zurückhaltendem Verhalten und ihrer Positionierung nahe der Unsichtbarkeit beitragen. Georg Stöckli (2007), der mit seinem Begriff der Schüchternheit, wie bereits dargelegt, eine Reihe von Phänomenen aufgreift, die Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit platzieren, problematisiert die Negativbewertung dieser Menschen in der Gesellschaft und hofft auf eine Verbesserung ihrer Situation in der Schule. Trotzdem nimmt er in einigen Äußerungen, die Perspektive ein, dass *„Schüchternheit ein individuelles Problem“* sei (Stöckli 2007, 26). Gleichzeitig zeigt er jedoch auf, dass Schüchternheit häufig psychologisiert und damit unbedacht als inneres oder genetisches Problem betrachtet wird (vgl. ders., 17). Der von ihm gewählte Begriff *„Schüchternheit“* ist jedoch im allgemeinen Verständnis zum Teil mit negativen Bedeutungen verbunden. So listet beispielsweise der Duden als bedeutungsverwandte Wörter u.a. *„gehemmt“*, *„unsicher“*, *„genierlich“* und *„verdrückt“* (Wissenschaftlicher Rat Dudenredak-

tion Hg. 2016, web). Aus diesen Gründen ist die Eignung des Begriffes „Schüchternheit“ als Beschreibungskategorie fraglich. Die Beispiele aus der Literatur zeigen, wie tief verwurzelt die defizitorientierte Sichtweise auf Menschen ist, die sich in einem hohen Grad ‚sozial leise‘ verhalten und gefährdet sind, nahe der sozialen Unsichtbarkeit positioniert zu werden. Die Sichtweise, dass diese Schüler*innen Defizite aufweisen, die sie durch die Arbeit an ihrem Verhalten und durch pädagogische Maßnahmen überwinden sollen, ist auch im deutschsprachigen Raum vorhanden. So entwickelten Norbert Beck et al. (2006) das Lern- und Therapiematerial „Training sozialer Fertigkeiten mit Kindern im Alter von 8-12 Jahren“. Diese sehen die Entwicklung sozialer Fähigkeiten zunächst sowohl durch genetische Faktoren als auch durch die soziale Umwelt bedingt, in der ein Kind aufwächst, wobei sich problematische Entwicklungsverläufe des sozialen Lernens als „*Defizite sozialer Fähigkeiten*“ (Beck et al. 2006, 13) manifestieren würden. Als „*sozial inkompetent*“ (ebd.) werden im Rahmen des Trainingsprogramms Kinder und Jugendliche definiert, die „*vermeidend unsichere Verhaltensmuster*“ (ebd.) zeigen. Die Autor*innen beziehen sich hierbei auf „*schüchterne[], gehemmte[], oder ängstliche[] Kinder*“ (dies., 11). Solche Zuschreibungen und Begriffe werden, wie bereits herausgearbeitet, mit vielfältigen Phänomenen verbunden, die mit eher ‚sozial leisen‘ Verhaltensweisen einhergehen. Die im Rahmen dieser Arbeit Interviewten verwenden diese Begriffe z.T. zur Selbstcharakterisierung. Als Hinweise für sozial inkompetentes Verhalten bei Kindern dienen laut Beck et al. ebenfalls durch Lehrpersonen angefertigte Verhaltensbeschreibungen. Dies illustrieren sie mit einer Lehrerbeschreibung, die wenig wahrnehmungsdominantes Verhalten einer Schülerin präsentiert: „*S. ist eine sehr zaghafte Schülerin...Am Unterricht beteiligt sie sich von sich aus eher selten...S. spricht dabei oft sehr leise. Sie wirkt insgesamt noch sehr gehemmt...beteiligt sich jedoch nur selten aktiv am Unterricht...sollte sich viel mutiger, aktiver und intensiver ins Unterrichtsgeschehen einmischen.*“ (dies., 20). Dieses Beispiel weist ebenfalls die Perspektive auf, sich ‚sozial leise‘ verhaltende Schüler*innen seien passiv, würden nicht den Erwartungen zu erfolgreichem Schülerverhalten entsprechen und haben aufgrund dessen an diesen Defiziten zu arbeiten. Soziale Inkompetenz schreiben Beck et al. ebenfalls Kindern und Jugendlichen zu, die impulsives und aggressives Verhalten zeigen (vgl. dies., 11-15). Das Trainingsmaterial ist für beide Gruppen vorgesehen. Es wird zwar anerkannt, dass dieses daher von sehr unterschiedlichen Kindern bearbeitet wird. Im Hinblick auf die vorgesehenen zu erwerbenden Fähigkeiten wird jedoch nicht differenziert (vgl. dies., 30f). Dies suggeriert, überwiegend ‚sozial leises‘ Verhalten beruhe auf der gleichen Problematik wie aggressives Verhalten. Es wird nicht danach gefragt, ob das ‚sozial leise‘ Verhalten mit Eigenschaften einhergeht, die sozial durchaus das Potenzial für eine positive Betrachtung besitzen. Zudem sind die Zuschreibungen, die unweigerlich mit der Teilnahme an solch einem Trainingsprogramm verbunden sind, problematisch: In Anbetracht der unterschiedlichen Folgen des aggressiven und des zurück-

haltenden Verhalten für die jeweiligen Interaktionspartner können diese den Teilnehmenden, die sich überwiegend ‚sozial leise‘ verhalten, nicht gerecht werden und führen zu einer noch verstärkten negativen Sichtweise.

Die verschiedenen Beispiele haben verdeutlicht, wie stark die defizitorientierte Sichtweise in der Literatur über Schüler*innen mit Verhaltensweisen, die sich nahe der sozialen Unsichtbarkeit positionieren können, vorhanden ist. Innerhalb dieser Arbeit wurde von Anfang an das Ziel verfolgt, von der einseitig defizitorientierten Perspektive Abstand zu nehmen. Aufgrund des Forschungsdesiderates in diesem Bereich wird die vorhandene Literatur verwendet, um Phänomene, die auf soziale Unsichtbarkeit hindeuten, zu entlarven. Ziel ist es jedoch, sie dabei von der defizitorientierten Perspektive zu entwirren, getrennt von dieser darzustellen, um andere Sichtweisen zu ermöglichen.

3.3.2 Gesellschaftliche Ursachen als Einflussfaktoren auf das Individuum

Das Phänomen der Positionierung von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit ist aus gesellschaftlicher Perspektive betrachtbar. Als Ursache für die Entstehung von Unsichtbarkeitsphänomenen sind hierbei keine Eigenschaften, Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen herauszustellen, denen grundsätzlich ein negativer Wert zugeschrieben wird und somit zur Betrachtung der Individuen als defizitär führt. Stattdessen stehen die sozialen, gesellschaftlichen und politischen Macht- und Einflussfaktoren sowie Gegebenheiten im Fokus, die an der Entstehung sozialer Unsichtbarkeit beteiligt sind. Im Rahmen ihrer Studie über stilles Verhalten im Klassenraum bezieht sich Mary Reda (2009) zur Veranschaulichung des Gegenstandes dieser Perspektive auf ein sehr treffendes Zitat von Michelle Fine und Louis Weis, die sich näher mit dem Silencing (zum Schweigen bringen) von benachteiligten Schüler*innen in den Vereinigten Staaten befassten. Im Vordergrund der Betrachtung stehen demnach *„the dynamics of power and privilege that nurture, sustain, and legitimate silencing“* (Reda 2009, 6) (übersetzt: die Strukturen von Macht und Privilegien, die das zum Schweigen bringen erhalten und legitimieren). Da Phänomene wie stilles Schüler*innenverhalten die Wahrnehmbarkeit der betroffenen Lernenden im Klassenraum verringert, handelt es sich somit um Strukturen, die auch das Entstehen von sozialer Unsichtbarkeit fördern. Nach Mary Reda sind es vor allem die feministische Theorie, die kritische Pädagogik und die interkulturelle Forschung, die dazu beitragen, dass stilles Schüler*innenverhalten als Ergebnis von Unterdrückungsmechanismen sowie einer Politik verstanden wird, die diese erzwingt und aufrechterhält (vgl. Reda 2009, 6). Die bereits im 2. Kapitel dargelegten Sichtweisen Winfried Noacks von Unsichtbarkeit als Phänomen der Exklusion und Axel Honneths von Unsichtbarkeit als Anerkennungsproblematik sind der gesellschaftlichen Perspektive zuzuordnen. Als Beispiel für die gesellschaftliche Perspektiven nennt Mary Reda die Arbeiten von Robin Clair

(1998), die theoretisiert, wie Machtausübung, Nötigung und Herrschaftsverhältnisse innerhalb von Institutionen die Bildungseinrichtungen, die Familien, die Religion, Gesundheitssysteme, Polizei sowie Behörden normalisiert werden und welche Auswirkungen dies auf das Verstummen von Menschen hat (vgl. Reda 2009, 6). Zudem verweist sie kurz auf die Arbeiten von Tillie Olsen, die aufgrund der Rolle der Gesellschaft von „unnatural silence“ (ebd.) spricht. Tillie Olsen befasst sich nicht an sich mit dem Stillbleiben im Klassenraum oder nahe der sozialen Unsichtbarkeit stehenden Schüler*innen, sondern widmet sich den Menschen in der Literaturgeschichte, deren Stimmen nicht oder kaum zu Gehör kamen und kommen. Hierbei setzt sie sich mit den Ursachen des Silencing auseinander, wobei sie Lebenssituationen herausarbeitet, in denen andere Anforderungen Vorrang haben, z.B. Erwerbsarbeit unter schwierigen Bedingungen, Abgelenktheit durch die Tätigkeit der Erziehung von Kindern und die Arbeit im Haushalt, Krankheit, aber auch Zensur, Nichtanerkennung der Inhalte, Erklärung von Inhalten als unpassend, was wiederum zur Selbstzensur, zu Arbeitsschwierigkeiten und zum Einfrieren der Fähigkeiten führt (vgl. Olsen 1962, 8-20). Die Mechanismen des Silencing in der Literaturgeschichte können im Hinblick auf die Entstehung der Problematik der sozialen Unsichtbarkeit in der Schule jedoch als Anregung dienen: Gibt es etwas, das die Lernenden davon abhält, sich sichtbar in den Unterricht einzubringen? Wie wird auf die Beiträge dieser Lernenden reagiert? Werden sie anerkannt oder abgewiesen? Welche Folgen hat das für betroffene Schüler*innen? Diese und viele andere Fragen drängen sich in Bezug auf die Gestaltung sozialer Unsichtbarkeit in der Schule auf.

3.3.3 Möglichkeitsraum der aktiven Wahl des Verschwindens in die Unsichtbarkeit

Als weitere Perspektive auf stilles, meist mit einer geringeren Beachtung einhergehendes Verhalten von Schüler*innen, identifiziert Mary Reda die Ansicht, dass dieses durchaus mit Berechtigung von den Lernenden selbst gewählt werden kann und überdies Möglichkeiten für Lernprozesse bietet (vgl. Reda 2009, 6). So stellt sie für den angloamerikanischen Raum eine zunehmende Zahl an Beiträgen fest, die die gängige Sichtweise, zurückhaltendes Schweigen würde grundsätzlich ein Problem darstellen, herausfordern und dazu anregen das Stillsein auf eine andere Weise zu lesen. Als Beispiel hierfür nennt sie die Beiträge von Cheryl Glenn und George Kalamaras (vgl. ebd.), die sich jedoch hauptsächlich mit der rhetorischen Bedeutung und Wertschätzung von Stille befassen. Da diese Form des Schweigens jedoch gezielt und betont eingesetzt wird, ist sie sichtbar und nicht an der Entstehung von sozialer Unsichtbarkeit beteiligt, wie es bei einer geringen mündlichen Beteiligung oder der fehlenden Kommunikation mit Lehrpersonen der Fall wäre. Dennoch sensibilisieren sie für die Wertschätzung des Lesens. Trotz der vorhandenen Beiträge konstatiert Mary Reda, dass sich die gesellschaftliche Diskussion zu stillen und

zurückhaltenden Schüler*innen weiterhin durch Defizitorientiertheit auszeichnet (vgl., Reda 2009, 7). Insbesondere die Erfahrungen, Einblicke und Sichtweisen der betroffenen Schüler*innen selbst, so kritisiert sie, würden bisher wenig Beachtung finden (vgl. ebd.).

Mit dem Ziel, die einseitige Sichtweise auf sich verbal überwiegend still verhaltende Lernende durch deren eigene Erfahrungen sowie Anschauungen zu ergänzen und zu korrigieren, führte sie eine Studie mit 18 u.19-jährigen Collegestudierenden im Rahmen einer „writing class“ durch, in der die Präsentation und Diskussion von Texten einen wesentlichen Bestandteil bildete (vgl. Reda 2009., 8f u. 75). Die Datengrundlage der Untersuchung besteht aus Reflexionen der Teilnehmer*innen zu ihrem eigenen Sprechverhalten sowie zur Schweigsamkeit in der Klasse, Reflexionen der Lehrperson zu denselben Unterrichtsstunden und im Anschluss an den Kurs durchgeführte Interviews mit fünf jungen Studierenden, die sich selbst als verbal zurückhaltend einschätzten (vgl. dies., 8-13). Da der Colleaguekurs stark verschult war (siehe dies., 76-83), das Alter der Lernenden dem von Abiturienten in Deutschland entsprach und auch in der Sekundarstufe auf vielfältige Weise über Inhalte diskutiert wird, sind die Ergebnisse der Studie im Rahmen dieser Arbeit durchaus von Interesse. So ermöglichen sie weitere Perspektiven auf Phänomene, die an der Entstehung von sozialer Unsichtbarkeit beteiligt sein können.

Im Rahmen ihrer Studie stellte Mary Reda fest, dass sich die Erfahrungen der jungen Studierenden mit deren eigener verbaler Zurückhaltung im Klassenraum häufig stark von den Vorstellungen unterscheiden, die Lehrpersonen zu diesem Verhalten allgemein konstruieren (vgl. dies., 153 u. 58f). So wird in den Reflexionen der Studierenden deutlich, dass deren Schweigen oft weder eine Abwehrhaltung darstellt, noch von fehlendem Interesse zeugt. Trotz der grundverschiedenen Wahrnehmungsweise war den Lernenden jedoch bewusst, dass ihr Verhalten meist nicht den Erwartungen der Lehrenden entspricht (vgl. dies., 58f). Fünf der jungen Studierenden reflektierten ihr stilles Verhalten als zugehörig zu ihrer Identität. So schrieb z.B. eine Studentin, sie bevorzuge es für ihre Zuhörfähigkeiten und ihr Interesse an den Beiträgen der anderen, geschätzt zu werden, nicht als eine Person wahrgenommen zu werden, die das Gespräch dominieren möchte (vgl. dies., 156). Sie sieht ihr stilles Verhalten somit positiv, was jedoch im Kontrast zu den Erwartungen des Unterrichts steht (vgl. dies., 156). Überdies zeigt sich in den Reflexionen, dass die Studierenden stilles Verhalten nicht als Passivität interpretieren. Während sie die Möglichkeit anerkennen, dass das Schweigen und der Rückzug Einzelner mangelnde Involviertheit bedeuten kann, betonen viele ihre mentale Auseinandersetzung mit den Inhalten und dem Verlauf der Unterrichtsgespräche (vgl. Reda 2009, 158). Ein Drittel des Kurses sieht Stillsein als Ausdruck von aufmerksamem Zuhören und des Willens, das Gehörte aufzunehmen (vgl. ebd.). Viele der Studierenden empfanden ihre Stille überdies produktiv, sahen in ihr einen Raum, in dem die gedankliche Auseinandersetzung und Reflexion statt-

findet (vgl. ebd.). Im starken Kontrast zur defizitorientierten Perspektive betrachtet eine Studentin ihr verbal zurückhaltendes Verhalten als Anzeichen für besondere Aufmerksamkeit, welches ihr Verlangen zu verstehen offenbart, wobei sich in der Stille die aktive Auseinandersetzung mit den Gesprächs- und Diskussionsbeiträgen darstellt (vgl. dies., 159). Eine weitere Lernende verdeutlichte, sie sei besser in der Lage sei, sich auf das Gespräch zu konzentrieren, wenn sie in ihren Gedanken keine Gesprächsbeiträge formulieren muss. Erst durch diesen hohen Grad der Fokussierung könne sie umfassend verstehen (vgl. ebd.). Die Stille bildet weiterhin einen Raum, in welchem die Lernenden sich darum bemühen, die Perspektiven der anderen nachzuvollziehen und sich aktiv mit diesen auseinanderzusetzen. In der Stille vollziehen sich in Form von „*mental interactions*“ (dies., 160) (mentalen Interaktionen) somit unsichtbare Arbeitsprozesse (vgl. dies., 159). Weiterhin wesentlich in den Reflexionen der Studierenden ist die Auffassung von Stille als Raum für inneren Dialog, der es Lernenden ermöglicht, die Beiträge der anderen gedanklich zu reflektieren und eine eigene Perspektive zu entwickeln (vgl. Reda 2009, 160). Zudem bildet die Stille (oder Unsichtbarkeit) eine Position, von der aus sich die Diskussion oder das Klassengespräch aus vielfältigen Perspektiven betrachten lässt: die eigenen Reaktionen auf Beiträge, das Verhalten der anderen, wodurch eine verantwortungsvolle Reflexion der Entwicklung des Gespräches ermöglicht wird (vgl. dies., 161). So schreiben mehrere der Collegestudierende, sie würden die Gespräche in ihren Gedanken kommentieren oder zum innerlichen Fragen angeregt werden (vgl. 161). Mary Reda betont, dass das Zulassen von Stille zu Gunsten der gedanklichen Auseinandersetzen produktiv genutzt und auf diese Weise zu tiefergehenden Unterrichtsgesprächen beitragen kann (vgl. dies., 160 u. 164).

Das Schweigen von Schüler*innen ist nicht per se mit sozialer Unsichtbarkeit gleichzusetzen. Dennoch handelt es sich hierbei um ein Phänomen, das aus wahrnehmungspsychologischen Gründen, insbesondere aufgrund der Schüler*innenzahlen im Klassenraum, zum Übersehen von einzelnen Lernenden führen kann. Die Sichtweisen, die die Ergebnisse der Studie anbieten, verdeutlichen, dass Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit durchaus aktive und engagierte Lernende sein können. Weiterhin ist bedeutend herauszufinden, aus welchen legitimen Gründen Schüler*innen aktiv versuchen, die Aufmerksamkeit von sich zu lenken, um in die Unsichtbarkeit zu verschwinden. Die kritische Reflexion dieser Perspektive führt allerdings zu der Frage, inwieweit Schüler*innen in den einzelnen Situationen wirklich in der Lage sind, das Schweigen oder das Verschwinden in die soziale Unsichtbarkeit autonom zu wählen. So besitzen die Lernenden zwar die Möglichkeit, innerhalb ihres Handlungsspielraumes Entscheidungen zu treffen und diese rational abzuwägen. Jedoch können auch andere, gesellschaftlich bedingte Faktoren, die außerhalb der Einflussmöglichkeiten der Individuen liegen, ihre Entscheidungen beeinflus-

sen, auch wenn sie sich dessen nicht bewusst sind. Insbesondere Grundschul Kinder sind i.d.R. nicht in der Lage, entsprechende Faktoren zu reflektieren. Es besteht die Gefahr, dass Schüler*innen versuchen, die geringe Aufmerksamkeit auf andere Weise zu erklären und zu entproblematisieren.

3.3.4 Kurzes Fazit zum Umgang mit den verschiedenen Perspektiven

Zur Betrachtung von sozialer Unsichtbarkeit ist die einseitig defizitorientierte Perspektive abzulehnen. Die gesellschaftliche Perspektive und die Entdeckung von gerechtfertigten Gründen sowie eventuelles Potenzial des Verschwindens sind jedoch relevant. Die gesellschaftliche Perspektive ist noch kleinschrittiger als hier dargestellt auf der Ebene der Erfahrungen der Schüler*innen zu betrachten und auf ihre Bedeutung für die soziale Unsichtbarkeit zu befragen: Wie gestaltet sich das soziale Zusammenleben in der Klasse? Wie gehen die Lehrpersonen mit den Schüler*innen um? Was kann über den Umgang der Lernenden untereinander in Erfahrung gebracht werden? Gibt es Hinweise auf dominante Einstellungsmuster in den Schulen? Wie wird mit Vielfalt, dem Anderssein und alternativen Sichtweisen umgegangen? Gibt es soziale oder gesellschaftliche Ursachen durch welche Lernende in die Unsichtbarkeit gedrängt werden? Verschwinden sie aktiv in die soziale Unsichtbarkeit oder gibt es etwas, dass sie zum Verschwinden bringt? Sind außerhalb der Schule Gründe vorhanden, die zur sozialen Unsichtbarkeit beitragen? Kommt dieses Verhalten möglicherweise einfach der Art und Weise dieser Schüler*innen zu Lernen entgegen? Diese und weitere Aspekte könnten sich im Hinblick auf die soziale Unsichtbarkeit als relevant herauskristallisieren. In der empirischen Untersuchung dieser Arbeit wird eine Methode verwendet, die diese vielfältigen möglichen Faktoren nicht spekulativ, sondern anhand der vorliegenden Daten identifiziert und zudem die Vorurteile, die mit den einzelnen Perspektiven verbunden sind, ausklammert.

3.4 Die Bedeutung und Wertung von aufmerksamkeitschaffendem Verhalten, Selbstdarstellung und Zurückhaltung in den westlichen Gesellschaften

Unabhängig davon, wie die soziale Unsichtbarkeit entsteht, ob sie in den jeweiligen Fällen auf dem Übersehen von sich ‚sozial leise‘ verhaltenden Menschen beruht, Ausdruck des aktiven Ignorierens und von versagter Anerkennung ist, das Resultat eines beabsichtigten Rückzugs darstellt oder sich aus dem Zusammenspiel mehrerer dieser Faktoren ergibt, geht mit ihr eine geringe Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die Betroffenen einher. Nahe der sozialen Unsichtbarkeit stehende Schüler*innen nehmen wenig Raum ein und die Art und Weise ihrer Selbstdarstellung ist überwiegend unauffällig. Zur Annäherung an

die Situation von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit und die möglichen Auswirkungen, die Unauffälligkeit auf ihr Leben haben kann, sollen die Bedeutung und Wertschätzung, die dem aufmerksamkeitschaffenden Auftreten, der Selbstdarstellung sowie der Zurückhaltung in den westlichen Gesellschaften entgegengebracht werden, im Folgenden Gegenstand der Betrachtung sein. Die dominante defizitorientierte Sichtweise auf sozial wenig wahrnehmbares Verhalten, welches Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit positioniert, deutet bereits daraufhin, dass ‚sozial Leisem‘ in den westlichen Kulturen wenig Wertschätzung entgegengebracht wird. Für die Vereinigten Staaten von Amerika befasst sich Mary Reda (2008) mit der gesellschaftlichen Bewertung von verbaler Zurückhaltung und aufmerksamkeitsfokussierendem Sprechen. Die große Bedeutung, die dem Sprechen in der Schule zugeschrieben wird, hängt laut Mary Reda zum Teil mit der Positivbewertung des Sprechens, beruhend auf dem Bürgerrecht der Redefreiheit zusammen (vgl. Reda 2008, 31). Im amerikanischen Kulturraum besteht überdies eine besondere Betonung der Verknüpfung zwischen dem Erheben der Stimme, Freiheit und Macht: So reicht es beispielsweise nicht aus, ein unabhängiges Land zu sein, die Tatsache muss mit der Unabhängigkeitserklärung öffentlich verkündet werden. Die amerikanische Geschichte erinnert mit ihrer Wahlrechtsbewegung und Bürgerrechtsbewegung immer wieder an die Bedeutung des Sprechens in einer Demokratie. Wahlkampagnen mit Sprüchen wie *“to vote is your voice“* (ebd.) verdeutlichen die Bedeutung der eigenen Stimme immer wieder (vgl. dies., 31f). Das Erheben der Stimme wird als *„revolutionäre Geste“* (übers. dies., 32) aufgefasst. Erst das Sprechen lässt Menschen dieser Auffassung nach zum eigenständigen Subjekt werden, das sich nicht passiv von anderen bestimmen lässt (vgl. ebd.). In ihrer ethnographischen Studie kommentiert Elisabeth Chiseri-Starter (1991) die Unterrichtsbeteiligung einer Schülerin gemäß Mary Reda auf eine Weise, die unterstellt, dass die Mitgliedschaft einer Gesellschaft durch Taten, wie das Erheben der eigenen Stimme, verdient werden muss: *„Anna earns her community membership by adding her point of view“* (dies., 28). Mit dieser Haltung würde stilles Verhalten somit zur Exklusion führen und die Entstehung sozialer Unsichtbarkeit durch die Nichtanerkennung zusätzlich verstärken.

Auch in den europäischen Ländern verkörpert das aufmerksamkeitschaffende Spreche wichtige demokratische Werte, die mit der Redefreiheit und dem Wahlrecht verbunden sind. Allein das Wort „Mündigkeit“ verweist auf das Sprechinstrument und suggeriert, dass die Menschen nur über das aufmerksamkeitsbündelnde Sprechen ihrer Rolle als verantwortliche Bürger nachkommen und an der Gesellschaft teilhaben können. Bezüge auf demokratische Grundwerte und der damit verbundenen Positivbewertung des Erhebens der eigenen Stimme sind auch in den deutschen Lehrplänen zu finden. Ein exemplarischer Blick in die Lehrpläne des Landes Schleswig-Holstein zeigt, dass diese nicht nur in

den entsprechenden Bezugsfächern, wie beispielsweise „Geschichte“ oder „Wirtschaft-Politik“ Lerngegenstand sind, sondern im Rahmen der Auseinandersetzung mit zentralen Kernproblemen fach- und schulartübergreifend in den täglichen Unterricht eingebunden und dort trainiert werden sollen. Bei der Auseinandersetzung mit Kernproblemen geht es gemäß der den Lehrplänen unterliegenden Grundlagen um die langfristige Entwicklung von Handlungsfähigkeit und die Fähigkeit der Verantwortungsübernahme für zentrale Herausforderungen und Problemstellungen, die jeden einzelnen und die gesamte Gesellschaft betreffen (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein Hg. 1997a, 8f). Das sowohl für die Grundschule als auch für die Sekundarstufe formulierte Kernproblem 5 „*Partizipation*“ (ders., 9) zielt auf die Auseinandersetzung mit dem „*Recht[] aller Menschen zur Gestaltung ihrer politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Lebensverhältnisse, zu Mitwirkung und Mitverantwortung in allen Lebensbereichen sowie die Untersuchung der Ausgestaltungsmöglichkeiten und Gefährdungen dieses Rechts.*“ (ebd.) ab. Dies erfordert Fähigkeiten, eigene Anliegen deutlich darzustellen und sie zu vertreten. Sie sind entsprechend mit dem Schaffen von Aufmerksamkeit verbunden. Beispielsweise wird im Lehrplan für das Fach Heimat- Welt- und Sachunterricht das Training der Partizipationsfähigkeit im täglichen Miteinander der Klasse explizit gefordert (vgl. MBWSH Hg. 1997b, 94) und ist mit der Äußerung der eigenen Meinung in der Klasse und der Diskussion mit anderen verbunden, was das Stehen im Fokus der Aufmerksamkeit erfordert. Der Deutschunterricht der Grundschule und der Sekundarstufe I soll u.a. mit gezieltem „*Gesprächstraining*“ (MBWSH Hg. 1997c, 53) zum Erwerb der demokratischen Partizipationsfähigkeiten beitragen (vgl. MBWSH Hg. 1997c, 53; MBWSH Hg. 1997e, 17). Im Fachunterricht der Sekundarstufe I ist überdies vorgesehen, die vorhandenen Verbindungen zwischen dem Kernproblem „*Partizipation*“ (MBWSH Hg. 1997a, 9) und zu politischen sowie geschichtlichen Themen zu nutzen, um eine intensive Auseinandersetzung zu ermöglichen (vgl. MBWSH Hg. 1997d, 16). Desweiteren wird in den Grundlagen der Lehrpläne des Landes Schleswig-Holstein der Erwerb von Schlüsselqualifikationen gefordert. Hierbei handelt es sich um Fähigkeiten und Erkenntnisse, welche die Schüler*innen zur Bewältigung des eigenen Lebens benötigen und ihnen die Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen (vgl. MBWSH Hg. 1997a, 9). Auch die Schlüsselqualifikationen sollen als grundlegende Bildungsziele fächerübergreifend eingeübt werden (vgl. ebd.). Von den zwölf aufgelisteten Schlüsselqualifikationen bilden „*Kommunikationsfähigkeit*“ (ebd.) und „*Kooperationsfähigkeit*“ (ebd., 9) Ziele, die den Wert des verbalen und somit sozial deutlich wahrnehmbaren Austausches und die Zusammenarbeit betonen, die von den einzelnen Sichtbarkeit verlangt. Für den Heimat- Welt- und Sachunterricht der Grundschule wird im Zusammenhang mit dem Erwerb der Schlüsselqualifikationen gefordert, dass die Schüler*innen „*Demokratische Handlungsweisen kennen und einüben*“ (MBWSH Hg. 1997b, 95), „*mit Argumenten umgehen*“ (ebd., 95) sowie die Zusam-

menarbeit mit anderen trainieren (vgl. ebd.), was ebenfalls für das Fach Deutsch gefordert wird (vgl. MBWSH Hg. 1997c, 54). In diesem Fach wird der gesellschaftliche Wert des wahrnehmungsdominantem Sprechens durch die Forderungen: „An Gesprächen aktiv teilnehmen“ (ebd.), „Einen eigenen Standpunkt vertreten“ (ebd.) und „Beziehungen kommunikativ aufbauen und halten“ (ebd.) im Lehrplan verankert und Ausdruck verliehen.⁴ Die Relevanz des Sprechens und der Fähigkeit, sich in die Belange der Gesellschaft sichtbar einzubeziehen, sollte durch die Betrachtung der fächerübergreifenden Forderungen zur Auseinandersetzung mit Kernproblemen und zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen deutlich geworden sein.

Aufschlussreich im Hinblick auf die kulturelle Wertschätzung von sich überwiegend ‚sozial leise‘ und überwiegend ‚sozial laut‘ verhaltenden Menschen ist auch der Beitrag von Susan Cain (2011), die die in den westlichen Gesellschaften dominanten Idealvorstellungen bezüglich der positiven Eigenschaften und Verhaltensweisen von Personen skizziert. Der Ausgangspunkt Susan Cains Betrachtung ist das Konstrukt der Introvertiertheit (vgl. Cain 2011, 36-58) Für diese Arbeit muss betont werden, dass das Stehen von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit nichts darüber aussagt, ob oder in wieweit das psychologische Konstrukt der Introvertiertheit auf sie zutrifft. So ist zu vermuten, dass soziale Unsichtbarkeit auf vielfältige Weisen zustande kommen kann und nicht einfach auf Persönlichkeitseigenschaften zurückzuführen ist. Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit zeigen jedoch ebenso wie die Menschen, die Susan Cain durch das Konstrukt der Introvertiertheit beschreibt, ‚sozial leise‘ und wenig aufmerksamkeitsfokussierende Verhaltensweisen. Somit enthält ihr Beitrag Hinweise zur gesellschaftlichen Sichtweise auf Schüler*innen, die nahe der sozialen Unsichtbarkeit stehen.

In Anlehnung an den Kulturhistoriker Warren Susman (1984) beschreibt Susan Cain die zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit vielfältigen Veränderungen einhergehende Wandlung der amerikanischen Gesellschaft von einer „Charakterkultur“ zu einer „Persönlichkeitskultur“ (Cain 2013, 39). Vor Beginn des 20. Jahrhunderts lebte der größte Teil der amerikanischen Bevölkerung in ländlichen Regionen oder in Kleinstädten. Meist waren sie mit den Menschen, mit denen sie mehrheitlich zusammenlebten und arbeiteten, aufgewachsen (ebd.). In dieser Zeit kam es vor allem darauf an, wie sich die Menschen im Privaten verhalten, wobei Aufrichtigkeit, Verlässlichkeit und Disziplin geschätzt wurden (ebd.). Während der Charakter im Vordergrund stand, war öffentlicher Eindruck einer Person weniger zentral (vgl. dies., 39f). Als sich das Land mit der fortschreitenden Industrialisierung in

⁴ Zur Veranschaulichung der in den Grundlagen aller Lehrpläne geforderten, mit dem Schaffen von Wahrnehmung und Aufmerksamkeit verbundenen, Vermittlung von demokratischen Grundwerten und Fähigkeiten in den einzelnen Unterrichtsfächern, wurden hier Beispiele für die Lehrpläne für Deutsch (GS u. SEK I), Heimat- Welt- und Sachunterricht sowie Geschichte zur Darlegung der Verankerung ausgewählt. Die Forderungen sind jedoch auch in den Vorgaben für weitere Fächer aufzufinden.

eine Wirtschaftsmacht mit Großunternehmen und großen städtischen Zentren entwickelte, lösten sich diese Lebens- und Arbeitsverhältnisse zunehmend auf. Der Großteil der Menschen arbeitete immer häufiger als Angestellte mit Personen zusammen, die ihnen fremd oder nur flüchtig bekannt waren (vgl. dies., 39f). Eine zunehmende Verstädterung und die Veränderungen der Arbeits- und Lebensverhältnisse treffen grundsätzlich auch für die europäischen Gesellschaften zu (vgl. hierzu z.B. Kruse 2012, bpb web). Die Veränderungen führten zu weniger einschränkenden gesellschaftlichen Verhältnissen, doch waren die Arbeit und das Leben in den anonymen Zusammenhängen verstärkt mit der Sorge um den eigenen Eindruck verbunden (vgl. Cain 2013, 39f). Insbesondere bei geschäftlichen Kontakten konnten kleine Details der Erscheinung und Wirkung der Menschen bei anderen über Erfolg und Misserfolg entscheiden (vgl. dies., 40). Als Reaktion auf die veränderten Anforderungen erwuchs laut Warren Susman (1984) die Persönlichkeitskultur, in der der öffentliche Eindruck stark im Vordergrund steht. Für die Menschen wurde ihre Wirkung auf andere zunehmend relevant, sodass es bedeutend war, die Fähigkeit zu entwickeln, sich selbst darzustellen (vgl., dies. 39). Mit dem Wandel hin zur Persönlichkeitskultur gingen zahlreiche Ängste einher. Susan Cain verdeutlicht die Entwicklung mithilfe des sich zunehmend entwickelnden Marktes für Selbsthilferatgeber und -seminare. So bezogen sich die Ratgeber laut Cain Ende des 19. Jahrhunderts überwiegend auf die Entwicklung charakterlicher Tugenden. Beispielsweise wird in dem Ratgeber „*Charakter- eine Macht*“ (dies., 41) geschildert, wie eine arme Verkäuferin ihren Lohn einem Bettler spendet und anschließend schnell davon läuft, um anonym zu bleiben. Die Selbstdarstellung nach außen stand nicht im Vordergrund (vgl. ebd.). Ab den 1920er Jahren änderte sich dies zunehmend. Im Fokus der Ratgeber stand oft der äußere Eindruck und die Wirkung auf andere (dies., 41f). Besonders aufschlussreich in Susan Cains Darstellung ist in diesem Zusammenhang Warren Susmans (1984) Vergleich der Wörter der Ratgeber des 19. und 20. Jahrhunderts. Während im 19. Jahrhundert Wörter wie „*bürgerliches Engagement [.] Pflichtbewusstsein, Fleiß, Hilfsbereitschaft, Ehre, Moral, Manieren*“ (dies., 42) im Vordergrund standen, waren es im 20. Jahrhundert Wörter wie „*unwiderstehlich, faszinierend, atemberaubend, attraktiv, strahlend, dominant, kraftvoll*“, die sich auf Selbstdarstellung bezogen (dies., 43). So wurden im 19. Jahrhundert vor allem Fähigkeiten genannt, für die jeder Verbesserungen erzielen kann, während es sich im 20. Jahrhundert um Eigenschaften handelt, die für die einzelnen Individuen weniger erreichbar waren und eine Verunsicherung zur Folge hatten (vgl. ebd.). Die Rolle des Ratgebers, die Menschen bei der Verbesserung ihrer Persönlichkeit zu unterstützen, nutzte ebenfalls die Werbebranche für sich, indem sie innerhalb von vielfältigen Kampagnen suggeriert, die Leute könnten oben genannte positiv bewertete Eigenschaften durch den Kauf von Produkten erreichen und auf diese Weise von möglichen bestehenden Unsicherheiten befreit werden (vgl. Cain 2013, 43). Aufgrund der Unsicherheiten, die mit den Anforderungen der Persönlichkeits-

kultur verbunden waren, entwickelten Ärzte, Sozialarbeiter und Psychologen gemäß Susan Cain überdies Entwicklungsratgeber für Eltern, in denen Kontaktfreudigkeit als Voraussetzung für ein erfolgreiches Leben gesehen wurde und laut derer insbesondere schüchternes Verhalten negative psychische Folgen nach sich tragen würde (vgl. dies., 48). Um die Kinder auf die Anforderungen der Gesellschaft einzustellen und mit dem Wunsch, ihnen ein gutes Leben zu ermöglichen, gab es im Laufe des 20. Jahrhunderts zunehmend Bemühungen, sie zu sozialer Dominanz zu erziehen, während sozial zurückhaltendes Verhalten missbilligt wurde (vgl. dies. 48). Dies zeigt sich nach Susan Cain durch die Fokussierung auf die Entwicklung von Persönlichkeitseigenschaften statt Bücherwissen, Abwendung von Hobbies, die alleine ausgeübt werden und die Zunahme von Gruppenaktivitäten und -arbeiten (vgl. dies., 48f). Diese Sichtweise übertrug sich in den USA auch auf die Universitäten, die „*lebhaft[e] / Extrovertierte[r]*“ (dies., 50) suchten, damit die Absolventen den Anforderungen in den Gruppenzusammenhängen, die Unternehmen und zukünftige Arbeitgeber an sie stellen, gerecht werden können (vgl. dies., 49f).

Aufgrund der kulturellen Anforderungen stehen die Schüler*innen somit unter dem Druck, sich in einem positiven Licht darzustellen, wobei Offenheit, Dominanz und Präsentationsfähigkeit in der Persönlichkeitskultur als bedeutend gelten und Menschen, die diese Verhaltensweisen nicht zeigen, mit Vorurteilen konfrontiert werden (vgl. Cain 2013, 53f). Besondere Fähigkeiten der Menschen, die sich weniger dominant verhalten sind somit gefährdet, unsichtbar zu werden. Nach Susan Cain hat der Druck zur Selbstpräsentation in der heutigen Zeit weiter zugenommen und sich zudem auch in der virtuellen Welt des Internets ausgebreitet (vgl. dies., 54f).

Die skizzierten gesellschaftlichen Entwicklungen und der damit einhergehende Wertewandel zeichnen sich, wenn auch nicht in gleich großem Maße, in den europäischen Gesellschaften ab (siehe hierzu z.B. Kruse 2012, bpb web). Auch in der deutschen Gesellschaft ist die Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit weitgehend unbekanntem Leuten bedeutend. Wie dargelegt, geht dies mit der Anforderung einher, einen positiven Eindruck zu erwecken. Hierauf wird in der Schule, wie es die Lehrpläne zeigen (siehe oben), mit der Forderung nach Gruppenarbeit reagiert. Mit dem amerikanischen Einfluss in Film, Fernsehen und Internet wird die Betonung der Fähigkeit zur Selbstdarstellung auch in Europa vermittelt. In Deutschland suggeriert die Werbeindustrie ebenso die Möglichkeit der Verbesserung der Selbstpräsentation mithilfe der beworbenen Produkte und verstärkt dabei die Aufmerksamkeit auf die Wirkung der eigenen Person sowie vermeintliche Mängel. Zudem werden viele Werbespots aus dem Englischen synchronisiert. Die Selbstdarstellung und die Präsentation des eigenen Lebens auf den sozialen Plattformen des Internets ist zudem in Europa für die Jugendlichen von hoher Relevanz (z.B. Selfie-Kultur, Instagram, Facebook). Die Bedeutung von Fähigkeiten der Selbstdarstellung und deren positi-

ve Bewertung werden auch diesseits des Atlantiks in den Medien betont. So fordert beispielsweise der Philosoph Richard David Precht in der Sendung Sternstunde Philosophie: *„Jedes Kind, das von der Schule kommt, sollte möglichst die Fähigkeit besitzen, in freier Rede sich gut, elegant, im Zweifelsfall humorvoll und wie auch immer artikulieren zu können“* (Precht 17.11.2013, Sendung) und schließt an *„das müsste ein ganz wichtiges Unterrichtsziel sein, weil sich mündlich gut auszudrücken, ist eines der wichtigsten Eigenschaften, die sie für ihr Leben und für ihr Berufsleben brauchen.“* (Precht 17.11.2013, Sendung).

Die Darlegung der gesellschaftlichen Bedeutung und Wertung von aufmerksamkeitsmachendem Verhalten in den westlichen Gesellschaften verdeutlicht, wie wichtig die Auseinandersetzung mit der Lage von Schülerinnen und Schülern, die während ihrer Schulzeit häufig oder phasenweise nahe der sozialen Unsichtbarkeit positioniert sind, ist. Es stellt sich die Frage, wie groß der Stellenwert von Selbstdarstellungsfähigkeiten und der Druck zur Präsentation der eigenen Persönlichkeit im deutschen Kulturraum und insbesondere in den deutschen Schulen gegenwärtig wirklich ist: Wo werden in der Schule solche Kompetenzen eingefordert? Inwieweit sind diese gesellschaftlichen Anforderungen in den Bildungsstandards vertreten? Welche Normen werden über die Schule vermittelt? Fördert sie vor allem ‚sozial lautes‘ Verhalten oder wird auch dem ‚sozial Leisen‘ Achtung entgegengebracht? Im Rahmen dieser Arbeit können diese Fragen nicht alle im Einzelnen beantwortet werden. Da die Bildungsstandards jedoch gesellschaftlich als bedeutend bewertete Fähigkeiten widerspiegeln und sich auf die Gestaltung der schulischen Praxis auswirken, sollen diese im Folgenden näher betrachtet werden.

3.5 Der Stellenwert und die Bedeutung sichtbarer Selbstdarstellung in der deutschen Schule - ein exemplarische Analyse der Bildungsstandards für das Fach Deutsch der Sekundarstufe I

Um der Problematik der sozialen Unsichtbarkeit und deren Auswirkungen speziell in den deutschen Schulen näherzukommen, lohnt es sich, herauszuarbeiten inwiefern Anforderungen, die mit einer hohen Fokussierung auf jeweils einzelne Schüler*innen einhergehen und weniger aufmerksamkeitsbindende Fähigkeiten, in den durch die Kultusministerkonferenz beschlossenen, allgemeingültigen Bildungsstandards formuliert werden und welchen Stellenwert diese dort erhalten. Um den vorgegebenen Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, soll dies exemplarisch anhand der Bildungsstandards für das Fach Deutsch für den mittleren Bildungsabschluss (bis Ende Sek. I) geschehen. Die Auswahl begründet sich zum einen darin, dass dem Deutschunterricht eine zentrale Stellung als Hauptfach zukommt und die Bedeutung von Sprechen und Zuhören in den Standards dieses Faches

explizit thematisiert wird. Zum anderen bietet sich diese Auswahl an, da die Erinnerungen aus der Sekundarschulzeit in den Erzählungen der für diese Arbeit Interviewten Personen stärker repräsentiert sind als die aus der Grundschulzeit und somit mehr im Fokus liegen. Da im Deutschunterricht die Sprache im Mittelpunkt steht, könnte vermutet werden, dass die verbale Kommunikation in diesem Fach im Vergleich zu den anderen Unterrichtsfächern besonders hoch ist. Eine solche Feststellung wäre im Hinblick auf die Analyse relevant, denn die mündliche Kommunikation ist für den Wahrnehmungsgrad und somit für soziale Unsichtbarkeit entscheidend: Gesprochenes ist grundsätzlich wahrnehmbar (,sozial laut'). Um dem Unterrichtsgespräch folgen zu können, besteht für die Zuhörer zudem die Notwendigkeit, ihre Aufmerksamkeit auf den Sprechenden zu fokussieren (vgl. auch Geser 1990, 122f), was die soziale Sichtbarkeit weiterhin verstärkt. Zu beachten ist jedoch, dass die Sprache im Fach Deutsch den Unterrichtsgegenstand an sich bildet. Sie nimmt die gleiche Rolle ein, die in anderen Fächern den Fachinhalten zukommt und über die ebenfalls sprachlich kommuniziert wird: In der großen Mehrheit aller Unterrichtsfächer stellt die mündliche Sprache das zentrale Kommunikationsmedium dar. Der Umgang mit Sprache kann auch im Deutschunterricht sowohl ,sozial leise'⁵ (z.B. für sich lesen, Texte verfassen) als auch ,sozial laut' (z.B. Vorlesen, Sprechen, szenisches Spielen) erfolgen. Das Schreiben von Texten ermöglicht in diesem Fach überdies einen großen Raum für ,sozial leise' Unterrichtsaktivitäten.

In den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz sind für das Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss vier Kompetenzbereiche vorgesehen, in denen Bildungsstandards erreicht werden sollen: „*Sprechen und Zuhören*“ (Sekretariat der KMK Hg. 2004, 8), „*Schreiben*“ (ebd.) „*Lesen - mit Texten und Medien umgehen*“ (ebd.) und der Bereich „*Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*“ (ebd.), der mit jedem der anderen Bereiche verbunden ist (vgl. ebd.).

Der ausschließlich in den Bildungsstandards des Deutschunterrichts vorhandene Bereich „*Sprechen und Zuhören*“ (Sekretariat der KMK Hg. 2004, 8) ist im Hinblick auf die Frage, welcher Stellenwert ,sozial lautem' und ,sozial leisem' Verhalten über die Beschlüsse der KMK grundsätzlich zugeschrieben wird, sehr aufschlussreich. Die Anführung des Sprechens und des Zuhörens verweist auf eine grundlegende Wertschätzung beider Kategorien: sowohl dem ,sozial lautem' bzw. deutlich wahrnehmbaren Sprechen, welches mit der starken Fokussierung der Aufmerksamkeit auf ein Individuum einhergeht, als auch dem ,sozial leisem' bzw. wenig bis unsichtbaren Zuhören, welches sich in einer Schulklasse auch gänzlich der Wahrnehmung von Mitschülern und Lehrpersonen entziehen kann, werden als bedeutend anerkannt. Im Folgenden gilt es, die Gewichtung des Sprechens

⁵ Es sei an dieser Stelle nochmal darauf hingewiesen, dass der Begriff sich zur Beschreibung eignende Begriff ,sozial leise' auf Michael Meier (2004) zurückgeht.

und Zuhörens innerhalb des Kompetenzbereiches zu analysieren. Als zentrale Leitidee des Bereiches „Sprechen und Zuhören“ ist in den Beschlüssen der KMK die Befähigung der Schüler*innen dazu vorgesehen, *„kommunikative Situationen in persönlichen, beruflichen und öffentlichen Zusammenhängen situationsangemessen und adressatengerecht“* (ebd.) zu bewerkstelligen. Hierbei steht die Verinnerlichung von gesprächskulturellen Normen, wie *„aufmerksame[s] Zuhören“* (ebd., 8) und *„respektvolle[s] Gesprächsverhalten“* (ebd.) im Vordergrund, wobei die Schüler*innen lernen sollen, die Wirkung ihres Verhaltens zugunsten eines reibungslosen Kommunikationsablaufes zu kontrollieren (vgl. ebd.). Diese Leitidee schreibt der Befähigung zur gelingenden Kommunikation grundsätzlich einen großen Wert zu, wobei nicht nur das wahrnehmungsdominante Sprechen, sondern auch die Bedeutung des wahrnehmungsschwachen Zuhörens als wesentlich herausgestellt wird. Beide Verhaltensweisen werden für das Funktionieren der Kommunikation als unerlässlich anerkannt. Anders stellt sich dies jedoch für die angegebenen Bildungsstandards dar: Insgesamt liegen für den Kompetenzbereich *„Sprechen und Zuhören“* (ebd.) 17 Bildungsstandards vor. Von diesen beziehen sich 14 explizit auf wahrnehmungsdominante Kompetenzen. Es zeigt sich somit ein Ungleichgewicht zugunsten der Positivbewertung und Förderung der Kompetenzen, die mit einer hohen Wahrnehmungsfokussierung auf jeweils einzelne Schüler*innen einhergehen und entsprechend sichtbar oder hörbar sind, gegenüber den weniger wahrnehmungsdominanten bzw. ‚sozial leisen‘ Fähigkeiten. Die Bildungsstandards in diesem Bereich liegen entlang der Kategorien *„zu anderen sprechen“* (ders., 10), *„vor anderen sprechen“* (ebd.), *„mit anderen sprechen“* (ebd.), *„verstehend zuhören“* (ebd.) und *„szenisch spielen“* (ders., 11) geordnet vor. Beim Sprechen zu anderen, beim Sprechen vor anderen und beim szenischen Spielen wird die Aufmerksamkeit der anwesenden Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrperson auf das jeweilige Individuum gebündelt. Somit weisen bereits diese Kategorien daraufhin, dass die Mehrheit der unter ihnen zusammengefassten Bildungsstandards Kompetenzen darstellen, die sozial lautes Verhalten erfordern. Aufgrund des gesetzten Umfangs dieser Arbeit kann zu den einzelnen unter den Kategorien aufgelisteten Bildungsstandards nur ein kurzer Einblick gegeben werden. Zur Veranschaulichung sollen die Bildungsstandards für die Kategorie *„zu anderen sprechen“* (ders., 10) dargelegt werden, für die anderen erfolgt eine kurze Zusammenfassung. In der Kategorie *„zu anderen sprechen“* (ebd.) sind fünf Bildungsstandards zu erreichen. Es wird gefordert, dass die Schüler*innen bis Ende der Sekundarstufe 1 *„artikuliert, verständlich, sach- und situationsangemessen“* (ebd.) sprechen, in der Kommunikation einen *„umfangreichen und differenzierten Wortschatz“* (ebd.) zeigen und unterschiedliche Sprechweisen, wie *„erzählen, berichten, informieren, beschreiben, schildern, appellieren, argumentieren, erörtern“* (ebd.) beherrschen und gebrauchen. Überdies sollen die Schüler*innen in der Gesprächssituation dazu in der Lage sein, *„Lautstärke, Betonung, Sprechtempo, Klangfarbe, Stimmführung [und] Körperspra-*

che“ (ebd.) auf ihr Gegenüber abzustimmen und die Fähigkeit erworben haben, spezifische Gesprächssituationen (z.B. Bewerbungsgespräch) zu gestalten (vgl. ebd.). Mithilfe dieser Kategorie wird wahrnehmungsdominanten Fähigkeiten über die Bildungsstandards eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Es handelt sich für diese Kategorie um bedeutende Fähigkeiten, die die Schüler*innen benötigen, um sich in der Gesellschaft zurechtzufinden und für sich selbst sorgen zu können. In der Kategorie „*vor anderen sprechen*“ (ebd.) werden drei Bildungsstandards formuliert, die sich auf das freie Sprechen, Vorlesen und Vortragen von Texten, sowie die mündliche Präsentation unterstützt durch Medien beziehen (vgl. ebd.). Als Übungsmethode wird den Lehrpersonen hierbei auch das „*Video-Feedback*“ (ders., 11) angeraten. Die Kategorie „*szenisch spielen*“ (ebd.) erfordert die soziale Sichtbarkeit im hohen Maße, da die Individuen durch diese Art der Tätigkeit sowohl über die Sprache als auch mit dem gesamten Körper im Fokus stehen. Insgesamt werden für diese Kategorie zwei der 17 Bildungsstandards formuliert. Mit der Kategorie „*vor anderen Sprechen*“ (ders., 10) wird vor allem der Vortrags- und Präsentationsfähigkeit über die Bildungsstandards eine hohe Wichtigkeit verliehen. Die positive Wertschätzung sozial stark sichtbarer Kompetenzen wird mit der Kategorie „*szenisch spielen*“ (ders., 11) weiter verstärkend betont. Einerseits sind die Fähigkeiten zur Darstellung und zur Präsentation für das erfolgreiche Auftreten im Berufsleben und die Kommunikation von Ideen bedeutend. Andererseits bergen sie auch das Risiko, dass die Lerninhalte zugunsten von Präsentations- und Selbstdarstellungskompetenzen in den Hintergrund rücken. Liegen diese Kompetenzen einigen Schüler*innen weniger, besteht die Gefahr, dass ihre Ideen und ihr Wissen hinter der Darstellungskompetenz anderer unsichtbar werden, auch wenn sie von besserer Qualität sind. Bereitet habituell ‚sozial leisen‘ Schüler*innen der Erwerb sozial lauter Vortrags- und Präsentationskompetenzen Schwierigkeiten, birgt die Festschreibung als Bildungsstandards zudem die Gefahr, dass diese lernen, ihre Energie auf die Entwicklung genau dieser Fähigkeiten konzentrieren. Dies kann zur Vernachlässigung der Weiterentwicklung individueller, nicht auf die gleiche Weise in den Bildungsstandards verankerter Fähigkeiten und Talente führen. Den individuelle Besonderheiten und Fähigkeiten der Schüler*innen wird dann wenig Wertschätzung entgegengebracht, sie drohen unsichtbar zu werden. Die Kategorie „*mit andern sprechen*“ (ders., 10) verlangt ein wechselseitiges Sprechen und Zuhören, wobei die sprechende Person den Hauptfokus bildet. Die zuhörende Person ist zwar nicht auf gleiche Weise wahrnehmungsdominant, jedoch mit ihrer Mimik und Gestik für die Beteiligten direkt wahrnehmbar. Entsprechend finden sich in dieser Kategorie sowohl Kompetenzen, die wahrnehmungsdominanten Fähigkeiten einen hohen Stellenwert zuschreiben (z.B. Fragen, Gesprächsbeteiligung, den eigenen Standpunkt vertreten, argumentieren) als auch solche, die die Bedeutung ‚sozial leiser‘ Fähigkeiten (z.B. das Beachten der Gesprächsregeln u.

die Beobachtung des Kommunikationsverhaltens) betonen (vgl. ders., 10). Quantitativ überwiegt die Positivbewertung des sozial Lauten jedoch.

Mit der Kategorie „*verstehend zuhören*“ (Sekretariat der KMK Hg. 2004, 10) wird dem ‚sozial leisen‘ bzw. vergleichbar wahrnehmungsschwachen Zuhören über die Bildungsstandards grundsätzlich ein positiver Wert zugeschrieben. Die drei innerhalb dieses Bereiches geforderten Bildungsstandards beziehen sich auf Förderung der Wahrnehmung sowohl verbaler als auch nonverbaler Äußerungen der Mitmenschen, der perzeptiven Fokussierung auf Beiträge, den Vorgang des Nachvollziehens, sowie das inhaltliche Verständnis von Äußerungen und vorgetragenen Texte (vgl. ebd.). Bereits für das Gelingen des Unterrichts ist das Zuhören der Schüler*innen unerlässlich. Die Wertschätzung der verschiedenen ‚sozial leisen‘ Fähigkeiten des Zuhörens kann nur erfolgen, wenn die Lehrperson sich gezielt auf darauf konzentriert, sie bei den einzelnen Schüler*innen zu erkennen, wertzuschätzen und diese nicht aufgrund ihrer Notwendigkeit für eine gelingende Unterrichtskommunikation voraussetzt. Angesichts der Schüler*innenzahlen in den Klassen und sich z.T. sozial sehr laut verhaltenden Individuen ist infrage zu stellen, inwiefern dies in der Praxis der Fall ist.

Neben dem für die Wertschätzung von ‚sozial leisen‘ und sozial lauten Fähigkeiten in den Bildungsstandards besonders aufschlussreichen Bereich „*Sprechen und Zuhören*“ (Sekretariat der KMK Hg. 2004, 8) sind die drei weiteren Kompetenzbereiche zu beleuchten. Da sie sich im Hinblick auf wahrnehmungsschwache und wahrnehmungsstarke Kompetenzen ähnlich darstellen, sich nicht direkt auf ‚sozial leises‘ Zuhören und sozial lautes Sprechen beziehen, geschieht die Darstellung der Analyse in Kurzform.

Für den Kompetenzbereich „*Schreiben*“ (ders., 11) werden keine Bildungsstandards formuliert, die explizit Fähigkeiten erfordern, die mit wahrnehmungsdominantem Verhalten der Lernenden einhergehen: Die Schüler*innen sollen verschiedene Kompetenzen im Bereich der grundlegenden Schreibfertigkeiten sowie der Rechtschreibung erlangen, verschiedene Textarten kennenlernen, diese eigenständig schreiben und in die Lage versetzt werden, sie zu planen und zu überarbeiten (vgl. Sekretariat der KMK Hg. 2004, 11ff). Einige der zum Erwerb der Bildungsstandards in diesem Bereich notwendigen Aufgaben können die Schüler*innen, ohne die Aufmerksamkeit der Mitbewerben auf sich lenken zu müssen, auf sozial wenig wahrnehmbare Weise im Stillen erledigen. Dies ist z.B. bei geforderten Fähigkeiten, wie dem Schreiben von Texten, der Entwicklung einer lesbaren Handschrift sowie eines angemessenen Schreibtempos (vgl. ders., 11f) der Fall. In der genaueren Auseinandersetzung mit den verlangten Bildungsstandards wird jedoch deutlich, dass viele der Forderungen einer ausführlichen Thematisierung im Unterricht bedürfen. So ist es Lehrpersonen kaum möglich, den Schüler*innen einer Klasse die in den

Bildungsstandards geforderte Kompetenzen, wie die Planung von Texten, die Wirkungsweise und den Umgang mit Gestaltungsmitteln, den Erwerb von Schreibformen (z.B. appellieren), das Schreiben von Zusammenfassungen und begründeten Stellungnahmen, (vgl. ders., S.11ff) näherzubringen und einzuüben, ohne auf unterschiedliche Methoden zurückzugreifen und Unterrichtsgespräche zu führen. Im Hinblick auf die konkrete Ausgestaltung des Unterrichts besitzt die Lehrperson jedoch einen großen Gestaltungsspielraum. Es hängt daher von ihrer Sensibilität für sozial lautes und ‚sozial leises‘ Schülerverhalten und der Wertschätzung, die sie diesem jeweils entgegenbringt ab, ob den Schüler*innen vielfältige Lernsituationen geboten werden, die ihren unterschiedlichen Lernbedürfnissen entsprechen.

Für die Großzahl der Bildungsstandards zum Kompetenzbereich *„Lesen - mit Texten und Medien umgehen“* (Sekretariat der KMK Hg. 2004, 13) trifft dies ebenfalls zu. Die Lernenden sollen in diesem Bereich Lesestrategien entwickeln, sich mit verschiedenen literarischen Texten, deren Gestaltungsmitteln und Inhalten auseinandersetzen, unterschiedliche Sach- und Gebrauchstexte kennen und den Umgang mit diesen lernen, verschiedene Medienformate (z.B. Film, Internetzeitung) in ihrer Wirkung verstehen und als Informationsquelle nutzen lernen (vgl. ders., 13ff). Die Handlungsspielräume für die Gestaltung des Unterrichts und den Einsatz verschiedener Methoden sind aufgrund der Vielfalt der Forderungen größer als beim Schreiben von Texten. Aufgrund der hohen Komplexität der Inhalte wird die mündliche, für die Sprechenden mit einem hohen Grad an Wahrnehmung einhergehende Unterrichtskommunikation jedoch zur Notwendigkeit. Entsprechend erhalten einige der Kompetenzen explizite Verweise auf die verbale Auseinandersetzung: Die Lernenden sollen sich z.B. über die Interpretation und Deutungen von Texten *„verständigen“* (ders., 14), Texte szenisch umsetzen (vgl. ebd.), Medien zur Präsentation nutzen oder eigene Medienproduktionen erstellen (vgl. ebd.), was i.d.R. ein hohes Maß Selbstdarstellung von den Schüler*innen abverlangt.

In dem mit den anderen Kompetenzbereichen verknüpften vierten Kompetenzbereich *„Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“* (Sekretariat der KMK Hg. 2004, 15) werden mehrfach Fähigkeiten gefordert, welche mit einer starken Aufmerksamkeitsfokussierung der Anwesenden auf einzelne Schüler*innen einhergehen. Dies ist insbesondere für die Kategorie *„Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten“* (ebd.) der Fall. So sollen die Schüler*innen in Verknüpfung mit dem Bereich Sprechen in der Lage sein, ihre eigenen Sprachhandlungen und Äußerungen bewusst zu formulieren und zu reflektieren, *„einen differenzieren Wortschatz [zu] gebrauchen einschließlich idiomatischer Wendungen“* (ders., 16). Zum Vergleich verschiedener Sprachen wird das Einbeziehen der in der Klasse vorhandenen Sprachen gefordert (vgl. ders.). Mehrsprachige Schüler*innen erhalten somit die Möglichkeit, den Mitschüler*innen

Einblicke in ihre Sprache zu geben und im Fokus der Wahrnehmung zu stehen. Die individuellen Lernenden werden die Aufmerksamkeit jedoch auf unterschiedliche Weise empfinden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sowohl ‚sozial laute‘ bzw. wahrnehmbare als auch ‚sozial leise‘ bzw. wenig wahrnehmbare Kompetenzen in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss grundsätzlich als bedeutend anerkannt werden. Der Kompetenzbereich „*Sprechen und Zuhören*“ (Sekretariat der KMK Hg. 2004, 8) ist aufgrund der expliziten Bezugnahme auf ‚sozial laute‘ und ‚sozial leise‘ Fähigkeiten für die Analyse im Hinblick auf die Gewichtung im Unterricht besonders aufschlussreich. Gegenüber den ‚sozial leisen‘ Fähigkeiten wird den ‚sozial lauten‘ Kompetenzen in diesem Bereich eine bedeutend größere Wertschätzung entgegengebracht. Es gilt zu fragen, ob die starke Fokussierung auf die Kompetenzen des Vortragens und Präsentierens sowie deren Standardisierung zur Vernachlässigung von relevanten individuellen Fähigkeiten, Talenten und des Wissens derjenigen Schüler*innen führt, denen die Selbstdarstellung weniger liegt und wie sich dies in den anderen Unterrichtsfächern gestaltet. In den drei weiteren, jeweils ebenso umfangreichen Kompetenzbereichen werden Kompetenzen, die explizit ‚sozial laute‘ Fähigkeiten fordern, weitaus weniger oft formuliert. Für die Mehrheit der hier genannten Kompetenzen gestaltet sich die Einteilung in wahrnehmungsschwache und wahrnehmungsdominante Leistungen nicht eindeutig. Der Grund hierfür ist, dass es sich bei Bildungsstandards wie z.B. „*Formulare ausfüllen*“ (Sekretariat der KMK Hg. 2004, 11) zum Teil um Tätigkeiten handelt, die zwar während der Erledigung die Aufmerksamkeit wenig auf sich ziehen. Da die Schüler*innen diese jedoch i.d.R. erst lernen müssen, ist im schulischen Kontext allerdings davon auszugehen, dass sie in unterschiedliche Unterrichtsformen und -aktivitäten eingebunden vorliegen, in denen ‚sozial lautes‘ und ‚sozial leises‘ Verhalten jeweils im unterschiedlichen Grad gefordert werden. Bei vielen der komplexen Forderungen ist der Gestaltungsspielraum der Lehrperson im Hinblick auf die Unterrichtsplanung sehr groß. In welchem Ausmaß der Erwerb der Kompetenzen ‚sozial lautes‘ und ‚sozial leises‘ Verhalten erfordert, welchen Stellenwert dieses im Hinblick auf die Bewertung hat und inwieweit die Lernenden die Möglichkeit erhalten, im Fokus der Aufmerksamkeit zu stehen, liegt somit zu einem sehr großen Teil im Ermessen der Lehrperson. Für den Grad, in welchem die Bedürfnisse und Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern nahe der sozialen Unsichtbarkeit im Unterricht berücksichtigt werden, stellen die Aufmerksamkeit und Wertschätzung, welche die Lehrperson den ‚sozial leisen‘ Phänomenen entgegenbringt, die entscheidenden Faktoren dar. Beim Vergleich der Lernbedingungen der Sekundarstufe 1 mit denen der Grundschule ist zu sagen, dass dem wahrnehmungsdominanten Sprechen in der Grundschule eine noch größere

Bedeutung zukommt: Die Schüler*innen sind insbesondere in den ersten Schuljahren noch nicht in der Lage, längere Texte zu produzieren und eigenständig zu arbeiten.

Die Bildungsstandards sagen noch nicht aus, inwiefern die Institution Schule allgemein Selbstdarstellungsfähigkeiten von den Schüler*innen abverlangt. Welche Anforderungen stellen sich in der Schule im Allgemeinen? Dies soll im Folgenden thematisiert werden. Relevant ist weiterhin die Frage danach, inwieweit sozial wenig wahrnehmbaren Fähigkeiten und Lernende, die eine zurückhaltende Selbstdarstellung zeigen, in der Leistungsbeurteilung berücksichtigt werden. Dies ist Gegenstand der darauffolgenden Auseinandersetzung.

3.6 Die soziale Bühne der Schule - eine Arena der Selbstdarstellung

Die Schule ist ein Ort, an dem die Schüler*innen im hohen Maße darauf angewiesen sind, sich selbst in einem positiven Licht darzustellen: Die Art und Weise ihres Auftretens im Unterricht spielt eine große Rolle für die Bewertung ihrer Leistungen und somit ihren schulischen Erfolg, ihre zukünftigen Bildungschancen, späteren beruflichen Möglichkeiten und letztendlich den Verlauf ihrer weiteren Biographie. Auch die Wirkung auf die Peers ist in diesem Zusammenhang zentral: Die sozialen Erfahrungen, welche die jungen Menschen in der Schule sammeln, beeinflussen zum einen ihre Entwicklung und Lebensqualität in der Gegenwart. Zum anderen bilden sich aus den sozialen Erfahrungen ihrer Schulzeit Einstellungen und Erwartungshaltungen dem Leben gegenüber, die den weiteren Verlauf ihrer Biographie entscheidend mitbestimmen.

In seiner Analyse „Wir alle spielen Theater“ vergleicht Erving Goffman soziale Orte und gesellschaftliche Einrichtungen mit Theaterbühnen, wobei die Menschen zu Darstellern werden und in der Interaktion mit anderen gemäß ihrer Rollen zu handeln versuchen. Jede Person ist dabei gleichzeitig Teil des Ensembles und Publikum für die Darstellungen der anderen (vgl. Raab 2008, 70; Goffman 2003, 217 u. 230). In den unterschiedlichen Interaktionszusammenhängen ist der einzelne mit unterschiedlichen Handlungserwartungen konfrontiert, weswegen jeder Mensch verschiedene Rollen einnimmt (vgl. Raab 72f; Fry u. Warburton 2015, BBC Video). So verhalten sich die jungen Menschen auf unterschiedliche Weise, in Abhängigkeit davon, ob sie sich in der Gegenwart von Freunden befinden, die Rolle des Kindes in der Familie einnehmen, in der Schule die Schülerrolle erfüllen müssen oder sich in einem anderen Interaktionszusammenhang befinden. Erving Goffman spricht in diesem Zusammenhang von „Masken“, die im Hinblick auf die anderen konstruiert werden (Raab 2008, 69; Goffman 2003, 230f; Fry u. Warburton 2015, BBC Video). Nach ihm bildet sich das Selbst aus diesen verschiedenen Masken, welche die Menschen während ihres Rollenhandelns in den unterschiedlichen Interaktionskontexten durch

ihre Selbstdarstellung präsentieren (vgl. Raab 2003, 69; Fry u. Warburton 2015, BBC Video). Ein Selbst hinter den Masken existiert seiner Ansicht nach nicht. Goffman versteht, wie es Georg Stöckli formuliert, das Selbst als „Produkt der Gesamtdarstellung aller Handlungen, nicht als ihr Ursprung“ (Stöckli 2007, 89). Ein Auftritt gelingt nur dann, wenn im Publikum die Empfindung geweckt wird, dass das Selbst der Ausgangspunkt der Handlungen ist (vgl. Stöckli, 89; Goffman 2003, 230f; Fry u. Warburton 2015, BBC Video). Während dies heute durchaus umstritten ist und viele Wissenschaftler Belege für feste Persönlichkeitseigenschaften finden (vgl. hierzu Caine 2011, 314f), kann die Abhängigkeit des Auftretens und Empfindens einer Person von den verschiedenen Interaktionszusammenhängen nicht geleugnet werden. Auf der sozialen Bühne der Schule stehen die jungen Menschen vor der Herausforderung die Schüler*innenrolle möglichst erfolgreich zu erfüllen. Da die Schule nicht ausschließlich für die Bildung, Erziehung und Entwicklung der jungen Menschen zuständig ist, sondern ebenfalls die Funktion zu erfüllen hat, sie den unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen zuzuweisen, stehen die Lernenden in Konkurrenz zueinander, müssen um die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen und Anerkennung ihrer Leistungen, Leistungsfähigkeit und somit um gesellschaftliche Teilhabe konkurrieren. Dabei sind sie darauf angewiesen, ihre Leistungen zu zeigen und ihre Fähigkeiten darzustellen. Schüler*innen, die nahe der sozialen Unsichtbarkeit stehen, werden nicht oder nur sehr wenig wahrgenommen. Ihnen gelingt die in der Schule geforderte Form der Selbstdarstellung nicht.

Georg Stöckli, der sich wie bereits dargelegt, mit dem mit überwiegend ‚sozial leisen‘ Verhalten einhergehenden Konstrukt der Schüchternheit befasst, deutet die Darstellungsfähigkeiten schüchterner Menschen in Bezugnahme auf Goffman auf negative Weise: *„Schüchterne sind schlechte Darstellerinnen und Darsteller und erschaffen damit ein schlechtes Selbst“* (Stöckli 2007, 89). Der Grund für die schlechte Darstellung sei die Furcht vor dem eigenen Versagen und die damit erhöhte Selbstaufmerksamkeit (vgl. ebd.). Die Angst des Versagens führe laut Stöckli dazu, dass Schüchterne versuchen, von der Bühne zu verschwinden, was laut ihm aufgrund der marginalen Rolle dieser Menschen wenig auffallen würde (vgl. ebd.). Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit kann nicht per se Schüchternheit unterstellt werden. Sind sie aufgrund ihrer wenig aufmerksamkeitserschaffenden Selbstdarstellung schlechte Darsteller*innen? Da durchaus die Möglichkeit einer bewussten Unsichtbarkeitsinszenierung besteht, kann dies nicht pauschal gesagt werden. Zudem ist es möglich, dass es in der Interaktion mit Peers, Lehrpersonen oder dem Unterrichtszusammenhang Faktoren gibt, die die Selbstdarstellung einschränken oder verhindern. In diesen Fällen gelingt den Schüler*innen die Selbstdarstellung zwar nicht, doch würde die Beschreibung dieser Lernenden als schlechte Darsteller*innen die sozialen Bedingtheiten verschleiern. So ist nicht auszuschließen, dass be-

troffene Schüler*innen herausragende Fähigkeiten in einem Schulfach oder besondere soziale Kompetenzen besitzen, aber im spezifischen Klassenzusammenhang verhindert werden, diese zu zeigen. Die Positionierung von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit ist entweder mit einer kaum vorhandenen bis ausbleibenden Darstellung oder einem aktiven Verschwinden verbunden, so als sei das Selbst in der Schüler*innenrolle nicht oder kaum vorhanden. In diesem Zusammenhang wäre es aufschlussreich zu wissen, ob nahe der sozialen Unsichtbarkeit positionierte Lernende ein Bild von sich verinnerlicht haben, das sie in der Schüler*innenrolle kaum existent sein lässt, als hätten sie nicht die Berechtigung dort zu sein und ihren Platz in der Gesellschaft einzunehmen: Gibt es etwas, das sie daran hindert, ihre Rolle als Schüler*innen erwartungsgemäß erfüllen zu können? An die Schüler*innenrolle werden viele Erwartungen gestellt, die die Lernenden in den Fokus der Aufmerksamkeit stellt: sie müssen u.a. mündliche Beiträge leisten, Diskutieren, Ergebnisse darstellen und Präsentationen halten. Hierbei steht nicht allein im Vordergrund, ob die Schüler*innen die Inhalte eines Faches beherrschen, sondern die Bewertung geschieht auch anhand der Fähigkeit, ihre Leistungen darzustellen. Aufgrund ihrer geringeren Sichtbarkeit und somit gleichzeitig wenig wahrnehmbaren Selbstdarstellung ist zu vermuten, dass diese Schüler*innen benachteiligt sind. Der Grad der von den Schüler*innen abverlangten Selbstdarstellung und -präsentation ist von vielen Faktoren abhängig. Neben den gesellschaftlichen Traditionen und den formalen Vorgaben der Lehrpläne und Bildungsstandards spielt auch das Verständnis der jeweiligen Lehrperson und die einzelne Schulkultur eine Rolle. Beispielsweise liegt der allgemeine Aufmerksamkeitsfokus im Frontalunterricht wenig auf den Schüler*innen, sodass sie automatisch weniger sichtbar sind, aber auch weniger zur Selbstdarstellung gezwungen sind. In schülerzentrierten Unterrichtsformen erhalten die Lernenden die Möglichkeit, sich selbst zu zeigen, sind allerdings gleichzeitig zu einem hohen Grad zur Selbstdarstellung gezwungen.

Es besteht jedoch nicht nur die Bühne des von der Lehrperson organisierten Unterrichts, in welchem die Schüler*innen als Publikum aufmerksam sind und in ihrer Schüler*innenrolle sich zum Darsteller ihrer Leistungen werden müssen. Stattdessen entstehen während des Unterrichts viele unterschiedliche Bühnen. Hedda Bennewitz und Michael Meier (2010) beschreiben anhand von Unterrichtsbeobachtungen in einer 7. Klasse einer Gesamtschule *„verschiedene Typen sozialer Orte im Klassenzimmer“* (Bennewitz u. Meier 2010, 101). In Anlehnung an Georg Breidenstein (2006) erfassen diese die Vorgänge im Klassenraum anhand von Räumen, die durch das Handeln der Schüler*innen hergestellt werden, dieses erst ermöglichen und in unterschiedlicher Weise zueinander in Bezug stehen (vgl. ebd.), Auf Grundlage der Unterrichtsbeobachtungen werden folgende Räume identifiziert: *„Für-sich-Welten“* (dies., 102) die dadurch charakterisiert sind, dass die Schüler*innen in diesen keinen Kontakt zu den anderen herstellen oder diesen vermei-

den. Sie können jedoch durch die Kontaktaufnahme oder Störungen anderer schnell aufgelöst werden (vgl. ebd.). Zudem gibt es „Nahräume“ (ebd.), die durch das Beteiligtsein zweier Personen und durch geringe körperliche Distanz bestimmt sind und somit leise, für andere nicht verständliche Kommunikation ermöglichen (vgl. ebd.). Sogenannte „Kleinwelten“ (dies. 105) entstehen, wenn 3-5 Menschen im direkten Umkreis miteinander kommunizieren, sodass Außenstehende die Kommunikation bemerken, jedoch akustisch nicht genau verstehen können (vgl. ebd.). In Bezugnahme auf Erving Goffman beschreiben Hedda Bennewitz und Michael Meier das Geschehen im Klassenraum als „ein dynamisches Bild von Bühnen und Publikumsaktivitäten“ (dies., 103), die sozial konstruiert werden, für eine Zeit lang bestehen und sich wieder auflösen (vgl. ebd.). In der Klasse sind gleichzeitig viele unterschiedliche Bühnen vorhanden, die so lange bestehen, bis das Publikum seine Aufmerksamkeit abwendet, denn *„[d]ie Wahrnehmung eines Ereignisses [hängt] maßgeblich davon [ab], wie viele Bühnen simultan um die Gunst des Publikums ringen“* (ebd.). Die Auflösung und Entstehung einer neuen Bühne kann sowohl durch anderes aufmerksamkeitsbündelndes Handeln erfolgen als auch durch gezielte Eingriffe des Publikums, z.B. durch die Lehrperson (vgl. ebd.). Zieht ein Ereignis keine Aufmerksamkeit auf sich, entsteht keine Bühne. Weiterhin betonen Meier und Bennewitz, dass die Anwesenheit eines Publikums zur Unterbindung einiger Handlungen führt, da diese nur dann stattfinden können, wenn niemand zusieht (vgl. ebd.). Weitere Bühnen stellen „Fernräume“ und „Begegnungen“ dar (Bennewitz u. Meier 2010, 104f). Fernräume beruhen auf nonverbaler Kommunikation über größere Entfernungen, Begegnungen bestehen aus Kommunikationen, die aufgrund von Bewegung im Klassenraum ermöglicht werden (vgl. dies., 104f). Die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit könnte somit durch häufiges leises und ungestört bleibendes Verharren in „Für-sich-Welten“ (dies., 102) entstehen oder durch Abgrenzung in „Nahräume“ (ebd.), die nicht die Aufmerksamkeit dritter auf sich ziehen, hergestellt werden. Zudem sind sowohl das Scheitern der Aufmerksamkeitserrregung in Konkurrenz zu den anderen Bühnen als auch Ignorieren und Desinteresse durch die Peers möglich. Die Vermeidung, Fernräume und Begegnungen herzustellen, würde die Aufmerksamkeit weiter reduzieren, wie es Janet Collins auch für den Verhaltenstyp *„being invisible“* (Collins 1996, 38) anhand ihrer Beobachtungen beschreibt (vgl. hierzu Kapitel 2). Georg Breidenstein (2004) unterscheidet überdies visuelle, akustische und haptische Räume, in denen Wahrnehmung stattfindet: Visuelle Räume konstituieren sich aus der Platzierung der Anwesenden im Raum, die Blickrichtung, die diesen möglich ist und die Gesichter, die sich dabei treffen (vgl. Breidenstein 2004, 92-96). Für die Bildung akustischer Wahrnehmungsräume ist die Lautstärke von Äußerungen entscheidend (vgl. ders., 96-100). Haptische Wahrnehmungsräume konstituieren sich durch direkte körperliche Nähe, die erreichbaren Gegenstände anderer. Sie können mithilfe von Bewegungen oder durch das Weiterreichen von Gegenständen vergrößert, verändert und hergestellt

werden (vgl. ders., 100-103). Je weniger die Lernenden über die durch die Sinneswahrnehmung konstituierten Bühnen für andere wahrnehmbar sind und je stärker sie ihre Bewegungen und ihr Sprechverhalten einschränken, desto größer wäre der Grad der Positionierung von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit.

3.7 Das Problem der Leistungsbewertung

„Was ich nicht sehe, kann ich auch nicht bewerten.“

Im Kapitel zum Problem der Wahrnehmung, wissenschaftlichen Erfassung und Interpretation des Verhaltens von Schüler*innen, die häufig nahe der sozialen Unsichtbarkeit positioniert sind, wurde bereits dargelegt, dass über diese Lernenden meist weniger dokumentiert wird als über andere. Eine genaue Dokumentation ist im Zuge der Notwendigkeit der Leistungsbewertung jedoch von Bedeutung. Aufgrund der Schwierigkeit, „sozial leises“ Verhalten zu deuten, besteht bei der Leistungsbewertung bereits grundsätzlich eine verstärkte Gefahr der Fehlinterpretation. Dieses Problem verschärft sich dadurch, dass es Zeiträume gibt, in denen diese Schüler*innen nicht wahrgenommen werden. Da die Lehrpersonen jedoch bewerten müssen, könnte dies ein spekulatives Ausfüllen dieser Leerstellen zur Folge haben. Hinzu kommt die vorherrschende defizitorientierte Sichtweise auf zurückhaltende Lernende und die vergleichsweise negative Bewertung in der Gesellschaft. Aufgrund der geringen Wahrnehmung der Schüler*innen, die nahe der sozialen Unsichtbarkeit stehen, ist es fraglich, inwieweit ihre Leistungen in der Praxis von den Lehrpersonen überhaupt gesehen werden und somit eine Basis gegeben ist, auf der eine angemessene Bewertung erfolgen kann. Aufgrund ihres wenig wahrnehmungsdominanten Verhaltens und der Vermeidung der Selbstdarstellung besteht die Gefahr des Übersehens ihrer Fähigkeiten. Auch ist zu vermuten, dass die offene Selbstdarstellung häufig nicht ihre bevorzugte Art und Weise entspricht, ihre Fähigkeiten und Leistungen zu zeigen. Bewertungsformen, die keine offene Selbstdarstellung verlangen, wären für diese Lernenden, sofern nicht explizit Fähigkeiten des Sprechens und der Präsentation zu bewerten sind wahrscheinlich günstiger. Der Ignoranz von ‚sozial leisen‘ Phänomenen und Lernwegen bei der Leistungsbewertung entspräche einer Haltung, die nicht um das Ergründen der Persönlichkeiten, Fähigkeiten und Potenziale der Schülerinnen und Schüler nahe der sozialen Unsichtbarkeit bemüht ist: *„Für das, was ich nicht sehe, kann ich auch keine gute Note geben.“* Das Vorhandensein von unsichtbaren Talenten findet in einer solchen Haltung keine Anerkennung. Das Handeln gemäß dieser Haltung muss den Lehrpersonen dabei gar nicht bewusst sein und kann stattdessen eine Folge des Wahrnehmungsproblems darstellen. Im Folgenden gilt es festzustellen, inwiefern die Bewer-

tungsvorgaben in den Grundlagen der Lehrpläne ‚sozial laute‘ und ‚sozial leise‘ Darstellungsformen von Leistungen berücksichtigen.

In den Grundlagen der Lehrpläne des Landes Schleswig-Holstein für die Grundschule wird die Leistungsbewertung als Erfassung und Beurteilung des Lernstands und der Lernentwicklung der individuellen Kinder aufgefasst (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein Hg. 1997a, 16). Die Bewertung soll im Wesentlichen anhand von Unterrichtsbeiträgen erfolgen, worunter alle Formen der *„Mitarbeit und Mitgestaltung im Unterricht und im unterrichtlichem Kontext“* (ders., 17) verstanden werden. Im Lehrplan werden *„mündliche“, „praktische“, „schriftliche“* (ebd.) Leistungen zu den Unterrichtsbeiträgen gezählt, wobei explizit *„Hausaufgaben, Projektpräsentationen [und] Tests“* (ebd.) aufgeführt werden (vgl. ebd.). Klassenarbeiten müssen gemäß der Grundlagen der Grundschullehrpläne in der dritten und vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Mathematik und Deutsch geschrieben werden (vgl. ebd.). Für den Grundschulbereich kann somit gesagt werden, dass mündliche Leistungen, die mit einer Aufmerksamkeitsfokussierung einhergehen sowie Projektpräsentationen eine deutlich sichtbare Selbstdarstellung erfordern. Für die weiteren Unterrichtsbeiträge besitzt die Lehrperson einen Gestaltungsspielraum, der es ihr ermöglicht, Formen der Bewertung anzuwenden, die Leistungen unauffälliger und zurückhaltender Schüler*innen sichtbar machen können. Auch hier hängt vieles von der Sensibilität der Lehrperson für dieses Phänomen ab: Müssen Ergebnisse immer vorgelesen werden? Werden überwiegend mündliche Beiträge bewertet? Gibt es Möglichkeiten für ein leises Bearbeiten und Einreichen von Leistungen?

Laut den Vorgaben der Grundlagen der Lehrpläne für die Sekundarstufe I des Landes Schleswig-Holstein hat die Leistungsbewertung anhand der jeweils in den Fächern geforderten Kompetenzen zu geschehen. Im Unterricht sollen ebenfalls Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz erworben und bewertet werden, wobei das soziale Lernen in Gruppen hervorgehoben wird. (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2007f, 13). Dieses erfordert sozial sichtbare Interaktion. Auch in der Sekundarstufe I sind sowohl Unterrichtsbeiträge als auch Klassenarbeiten zu bewerten, wobei in diesen Klassenstufen ebenfalls den Unterrichtsbeiträgen ein höheres Gewicht zukommt (vgl. ders., 12f). Als Grundlage der Leistungsbewertung werden Unterrichtsbeiträge aufgeführt, die ‚sozial lautes‘ Verhalten erfordern, wie *„Beiträge in Gruppen- und Unterrichtsgesprächen“, „Vorträge“, „Projektpräsentationen“, „Referate“* und *„Medienproduktionen“* (ders., 13). Zudem werden Beiträge genannt, die eine starke soziale Interaktion und somit soziale Sichtbarkeit verlangen: Dies sind zum einen *„Gruppenaufgaben“* (ebd.) und *„Beiträge zu Gemeinschaftsaufgaben“* (ebd.), aber auch *„Projektaufträge“* und das *„[p]raktische[] Erarbeiten*

von Unterrichtsinhalten“ (ebd.), deuten auf die Ausgestaltung durch Gruppenarbeit und Kooperation und somit soziale Interaktion hin. In den Grundlagen der Lehrpläne aufgeführten Unterrichtbeiträge, die von den Lehrpersonen bewertet werden können, sind ebenfalls Unterrichtsbeiträge als Leistungen aufgelistet, die ‚sozial leise‘ erbracht werden können: „Gestalten“, „Hausaufgaben, Haushefte, Arbeitsmappen“, „Protokolle“ und „schriftliche Überprüfungen“ (ebd.). Auch hier besitzen die Lehrpersonen im Hinblick auf die Leistungsbewertung einen Gestaltungsspielraum, in welchem Grad Schüler*innen Unterrichtbeiträge zu leisten haben, die ‚sozial lautes‘ oder ‚sozial leises‘ Verhalten erfordern. Aufgrund der Betonung der Arbeit in Gruppen, der Projektarbeit und der Präsentation scheint, ausgehend vom den Grundlagen der Lehrpläne das Auftreten der einzelnen Schüler*innen vor der Klasse in der Sekundarstufe I häufiger erforderlich zu sein als in der Grundschule. Aufgrund der Fokussierung der Gruppenarbeit ist eine mögliche Bedeutung der Peers bei der Entstehung von Unsichtbarkeit relevant.

Aufgrund der kulturellen Negativbewertung von zurückhaltendem Verhalten und des Problems, die Leistungen der nahe der sozialen Unsichtbarkeit positionierten Schüler*innen wahrzunehmen und vorbehaltlos zu bewerten, stellt sich die Frage, ob es in der Forschung Hinweise auf einen Einfluss sozialer Zurückhaltung auf die Leistungsbewertung gibt. Aus dem verwandten Forschungsbereich der Schüchternheitsforschung untersuchte Georg Stöckli (2007) den Einfluss der Selbst- und Außenwahrnehmung bei der Leistungsbewertung und Einschätzung der Leistungsfähigkeit der unter dem Konstrukt der Schüchternheit erfassten Schüler*innen in einigen Studien genauer. Dies geschah aufbauend auf seinen Forschungsüberblick zu Untersuchungen der Leistungsfähigkeit von als schüchtern bezeichneten Schüler*innen, in welchem aufgezeigt wurde, dass mit den vorhandenen Studien keine oder nur geringe Zusammenhänge zwischen der Leistungsfähigkeit und der meist mit wenig aufmerksamkeitsfokussierendem Verhalten einhergehenden Schüchternheit nachgewiesen werden konnten⁶ (vgl. Stöckli 2007, 146-149). Die Ergebnisse der Erhebung der Leistungsfähigkeit der als schüchtern bezeichneten Schüler*innen sollen hier nicht im Einzelnen aufgeführt werden. Aufgrund der Überschneidungen, welche zwischen der sozialen Unsichtbarkeit und der Schüchternheit auf der Ebene des Phänomens bestehen, sollen hier Stöcklis Untersuchungen zur Selbst- und Außenwahrnehmung im Zusammenhang mit der Leistungsbewertung von schüchternen Schüler*innen zusammengefasst dargelegt werden.

Ausgehend von der Frage, ob sogenannte „schüchterne“ Schüler*innen ihre schulischen Leistungen unterschätzen, führte Stöckli (1999) eine Untersuchung mit 375 Kindern (186 Jungen u. 198 Mädchen) der vierten Jahrgangsstufe durch. Die Schüler*innen wurden auf

⁶ Z.B. Kragan (1998); Green, Forehand, Beck u. Vosk (1998); Masten, Morison u. Pellegrinis (1985), Normand u. Guay (1998), Evans (1993/1996) u. Jones u. Gering (1994) (vgl. Stöckli 2007, 146-149).

Grundlagen der Außenwahrnehmung der Lehrpersonen entsprechend der Verhaltenskategorien „*nicht/kaum schüchtern, mäßig schüchtern und ziemlich/besonders schüchtern*“ (Stöckli 2007, 149f) geordnet. Zunächst erfolgte ein Vergleich der Gruppen mit den in den Zeugnissen vergebenen Deutsch- und Mathematiknoten. Für das Fach Mathematik wurde dabei für die Gruppe „*ziemlich/besonders schüchtern*“ mit ($M= 4,56$) ein bedeutend niedrigerer Mittelwert ermittelt als für die anderen beiden Gruppen ($M= 4,8$)⁷ (ebd., 150). Als schüchtern eingeschätzte Lernende erhielten somit schlechtere Benotungen im Fach Mathematik. Für das Fach Deutsch konnte ein derartiger Effekt in dieser Studie nicht festgestellt werden (vgl. ders., 150). Stöckli stellte fest, dass die niedrigere Note zusätzlich mit einer Unterschätzung einer eigenen Leistungsfähigkeit einherging ($r= -0.34$).⁸ Er vermutet daraufhin, dass sowohl die Unterschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit als auch die niedrigere Mathematiknote die weitere Entwicklung des schulischen Lernens und das Selbstkonzept der Kinder wesentlich beeinflussen. Da die Korrelationen zwischen den gezeigten Leistungsfähigkeiten und der Schüchternheit in den verschiedenen Untersuchungen meist schwach waren und teilweise gar keine festgestellt werden konnten, sieht dieser die Unterschätzung der eigenen Leistungsmöglichkeiten als bedeutendes Charakteristikum der schüchternen Schüler*innen an (vgl. ebd.). Sehr häufig wurde empirisch ermittelt, dass Kinder die Grundschulzeit zunächst mit einer hohen Selbsteinschätzung beginnen und sie diese im Laufe der Zeit auf Grundlage der Bewertungen der Lehrperson revidieren. Dies ist meist mit der Annahme verbunden, die Kinder würden lediglich beginnen, überhöhte Vorstellungen realistisch einzuschätzen (vgl. ders. 151).

Mit dem Wissen über diese Annahme und der Erkenntnis, dass sich die als schüchtern wahrgenommenen Schüler*innen deutlich unterschätzen, versuchte Stöckli herauszufinden, ob die Lehrereinschätzung von Schüler*innen als schüchtern, einen Einfluss auf deren Selbstkonzept und Leistungsfähigkeit hat (vgl. ebd.). Hierzu untersuchte er den Zusammenhang zwischen der Außenperspektive der Lehrpersonen und den eigenen Leistungseinschätzungen der Schüler*innen im ersten und im dritten Schuljahr. Die Erhebung in der ersten Jahrgangsstufe ergab, dass „*das Selbstkonzept [der Schüler*innen] um 0,14 Standardabweichungen abnahm, wenn die Schüchternheitseinschätzung der Lehrpersonen eine ganze Standardabweichung anstieg*“ (ebd.) In der dritten Jahrgangsstufe nahm das Selbstkonzept der Kinder mit 0,19 Standardabweichungen mit der Einschätzung durch Lehrpersonen als schüchtern in noch stärkerem Maße ab (vgl. ders., 152). Die Wirkung der Außenwahrnehmung auf das Selbstkonzept der als schüchtern wahrgenommenen Schüler*innen ist somit bedeutend. In einer Untersuchung, aus der Kinder, die aggressives Verhalten zeigen, ausgeschlossen werden, würde sich dies laut Stöckli noch

⁷ Die Studie wurde in der Schweiz durchgeführt. Die Bestnote in der Schweiz ist die 6.

⁸ Kinder, die häufig aggressives Verhalten zeigen, überschätzen sich tendenziell ($r= 0.25$) (vgl. Stöckli 2007, 150).

verstärken. Der Grund hierfür ist, dass dieses Verhalten generell ebenso mit negativer Außenwahrnehmung und schlechteren schulischen Leistungen einhergeht (vgl. ebd.).

Weiterhin untersuchte Stöckli (2004) ob es in Abhängigkeit davon Unterschiede in der Leistungsbewertung gibt, ob die Schüler*innen sich selbst als schüchtern bzw. „sozial ängstlich“ wahrnahmen oder ob es sich um die Außenperspektive von Lehrpersonen und Peers handelt (vgl. Stöckli 2007, 153). Hierbei stellte sich heraus, dass diejenigen Lernenden, die die besten Leistungsbewertungen erhielten, sich weder als „sozial ängstlich“ betrachteten, noch von den Lehrpersonen auf diese Weise wahrgenommen wurden. Die Schüler*innen, die sich selbst als „sozial ängstlich“ bezeichneten, die Schüler*innen, die von den Lehrpersonen als „sozial ängstlich“ wahrgenommen wurden und die Lernenden, bei denen die Innen- und Außenwahrnehmung als „sozial ängstlich“ übereinstimmte, erhielten negativere Bewertungen (vgl. ebd.).

Für die folgende vorgestellte Studie muss gesagt werden, dass Schüchternheit hierbei in Abgrenzung zur „sozialen Kompetenz“ erhoben wurde. Aufgrund der Vielfältigkeit der Fähigkeiten, die als sozial kompetent bezeichnet werden können, wird diese Sichtweise hier nicht geteilt. Trotzdem spiegelt diese Betrachtungsweise die Außenwahrnehmung von Personen wider, die wie bereits dargelegt, häufig defizitorientiert ist. In einer Studie mit 380 Fünft- und Sechstklässlern untersuchte Stöckli (2004) die Beurteilung der Leistungsfähigkeit durch Lehrerinnen und Lehrer sowie die Notengebung in Abhängigkeit des Sozialverhaltens und des Geschlechtes der Lernenden für die Unterrichtsfächer Deutsch, Französisch, Englisch und Mathematik (vgl. Stöckli 2007, 155). Die Schüler*innen wurden hierbei auf Grundlage der Außenperspektive von Lehrpersonen den Verhaltenskategorien „Schüchternheit“, „Aggressivität“ und „soziale Kompetenz“ zugeordnet (ebd.). Die Erhebung ergab, dass die Leistungsfähigkeit der Schüler*innen, die als schüchtern betrachtet wurden, in den sprachlichen Fächern Deutsch, Französisch und Englisch, die meist eine hohe verbale Aktivität erfordern, negativer eingeschätzt wurde als bei denjenigen, die in die Kategorie „sozial kompetent“ zugeordnet waren. Dies zeigte sich in der Deutschnote, die als einziges Sprachunterrichtsfach im Rahmen der Studie erfasst wurde, allerdings nur geringfügig (vgl. ebd.) Für die Geschlechter konnte festgestellt werden, dass die Jungen grundsätzlich eine schlechtere Deutschnote erhielten als die Mädchen, sich das Merkmal Schüchternheit jedoch speziell bei den Mädchen negativ auswirkte: (*Noten der Mädchen: Lehrerinnenbewertung $r = 0.27$; Lehrerbewertung $r = -0.27$; Noten der Jungen: Lehrerinnenbewertung $r = -0.06$; Lehrerbewertung $r = -0.06$*) (Tabelle bei Stöckli 2007, 156). Im Fach Mathematik konnte dieser Geschlechtereffekt ebenfalls aufgefunden werden. Während für das Merkmal Schüchternheit bei den Jungen kaum Auswirkungen auf die Leistungseinschätzung und Benotung festgestellt werden konnten, waren sie bei den Mädchen deutlich vorhanden: (*Beurteilung der Leistungsfähigkeit der Mädchen: Lehrerinnen-*

einschätzung $r = -0.39$; *Lehrereinschätzung* $r = -0.39$; *Beurteilung der Leistungsfähigkeit der Jungen: Lehrerinneneinschätzung* $r = -0.02$; *Lehrereinschätzung* $r = -0.02$) (Tabelle bei Stöckli 2007, 156). Die Auswirkungen des Merkmals Schüchternheit bei den Mädchen auf die Benotung im Fach Mathematik zeigt sich insbesondere dann sehr stark, wenn die Mädchen von einem Lehrer benotet wurden (mit $r = -0.47$) im Vergleich zu der Benotung von als schüchtern wahrgenommener Jungen ($r = -0.02$), sodass Georg Stöckli von einer „*geradezu groteske[n] Situation*“ spricht (Stöckli 2007, 154). Für Mädchen, denen eine hohe soziale Kompetenz zugeschrieben wurde, gestalteten sich die Bewertungen durch männliche Lehrpersonen entgegengesetzt ($r = 0.38$) (vgl. ders., 157). Dieses Verhältnis zeichnet sich grundsätzlich auch bei den Einschätzungen der Leistungsfähigkeit und der Benotung in den anderen sprachlichen Fächern ab (vgl. ders., 156f). Die Zuschreibung einer hohen sozialen Kompetenz wirkte sich bei männlichen Schülern positiv auf die Bewertung von Lehrerinnen aus, was für die Bewertung von Schülerinnen mit dieser Zuschreibung bei der Bewertung durch Lehrer ebenfalls zutraf. Somit wird bei der fachlichen Beurteilung nicht allein die Leistung der Schüler*innen bewertet, sondern ebenfalls ihr Sozialverhalten (vgl. ders., 157).

Abschließend kann zusammenfassend gesagt werden, dass Lehrpersonen Leistungen, die eine hohe Sichtbarkeit und Selbstdarstellung erfordern, bewerten müssen. Gleichzeitig besitzen sie aber viele Möglichkeiten, Bewertungsformen anzuwenden, bei denen die Schüler*innen ihre Leistung auf ‚sozial leise‘ Weise zeigen können. Es ist fraglich, ob diese in der Praxis auch genutzt werden. Die Ergebnisse der Studien weisen darauf hin, dass die Außenwahrnehmung von Schüler*innen als schüchtern, insbesondere bei den Mädchen mit negativen Leistungsbeurteilungen zusammenhängt. Schüchternheit geht, wie dargelegt, mit wenig Aufmerksamkeit auf sich ziehendem Verhalten einher, welches wiederum die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit begünstigt. Daher betrifft die negativere Leistungsbeurteilung vermutlich auch nahe der sozialen Unsichtbarkeit positionierte Schülerinnen. Jungen und Mädchen, die sich auf nicht störende Weise eher ‚sozial laut‘ verhielten, bekamen grundsätzlich bessere Beurteilungen. Die Außeneinschätzung von Lernenden als „schüchtern“ hatte zudem ein negativeres Selbstkonzept zur Folge. Im Zusammenhang mit der kulturellen Wertung von sozialer Zurückhaltung erscheint dies wenig verwunderlich.

3.8 Die soziale und kulturelle Herkunft im Zusammenspiel mit den Bedingungen in den Bildungsinstitutionen

Mit der Frage nach der Bedeutung des wenig aufmerksamkeitsfokussierenden Schweigens in der Schule im Zusammenhang mit sozialen Herkunftsfänomenen setzte sich Anne Schlüter (2002) exemplarisch anhand der Bildungsbiographie der vierzigjährigen Ulrike auseinander, die als Tochter eines Bergarbeiters im Ruhrgebiet aufwuchs (vgl. Schlüter 2002, 39). Zum Ende der Grundschule erhielt das Mädchen eine Gymnasialempfehlung, der die Mutter aufgrund der Sorge ihre Tochter nicht unterstützen zu können, erst nach mehrfacher, eindrücklicher Empfehlung der Lehrpersonen nachkam. Ulrikes Vater ließ im Hinblick auf die Bildung seiner Tochter wenig Verantwortungsbereitschaft erkennen (vgl. ebd.). Um ihre Tochter bestmöglich begleiten zu können, entlastete die Mutter sie von jeglicher Arbeit im Haushalt und organisierte deren Bildung einem strengen Tagesablauf folgend. Während die Hausaufgaben an erster Stelle standen, musste das Mädchen abends früh schlafen gehen und auf Fernsehen sowie Sport weitgehend verzichten. Letztendlich schloss Ulrike ihr Abitur erfolgreich ab (vgl. Schlüter 2002, 40). In der Schule verhielt sich Ulrike jedoch still und zurückhaltend, sprach nicht ungefragt, erhielt in den Zeugnissen die Aufforderung, sich stärker am Unterricht zu beteiligen und sich mehr zuzutrauen (vgl. dies., 40). Ihr überwiegend ‚sozial leises‘ Verhalten, das sie nahe der sozialen Unsichtbarkeit verortet, erklärt sich die Interviewte durch den Kontrast zwischen ihrem sozialen Herkunftsmilieu und den sozial höhergestellten Herkunftsmilieus ihrer Mitschüler*innen, wobei sie ihrem Elternhaus „*negative Aspekte*“ (ebd., 41) zuschreibt. Beim Besuchen einer Mitschülerin erfuhr sie, dass in deren Familie über vielfältige Themen gesprochen wurde, die ihr nicht bekannt waren und sich u.a. auf Unternehmungen bezogen, die sie mit ihrer Familie nicht erleben konnte. Überdies besaßen ihre Mitschülerinnen die Möglichkeit, in der Freizeit an Aktivitäten wie Klavierunterricht teilzunehmen, was ihre Familie nicht für sie leisten konnte (vgl. dies., 41). Da dies dazu führte, dass Ulrike glaubte, sie hätte „*nichts zu bieten*“ (ebd.), versuchte sie zu verhindern, dass die sozialen Unterschiede auffallen. Daher sprach sie in der Schule und in den Familien ihrer Freundinnen sehr wenig. Als sie während ihres anschließenden Studiums in eine Selbsterfahrungsgruppe eintritt, erfährt sie zunehmend Anerkennung, entwickelt Selbstbewusstsein und überwindet ihr Schweigen (vgl. dies., 40).

Gemäß Anne Schlüters Interpretation ist das wenig raumeinnehmende Verhalten des Mädchens auf die Gegensätze (vgl. Schlüter 2002, 41) zurückzuführen, welche sich aus den jeweiligen Erwartungen der unterschiedlichen sozialen Milieus ergeben (vgl. ebd.). Da in der Klasse und im schulischen Umfeld die Kultur der (Ober-) und Mittelschicht die vorherrschende ist, bereitet dem Mädchen die mündliche Beteiligung Schwierigkeiten. In Bezugnahme auf Bourdieu, demgemäß die Menschen bei der Wahrnehmung der sozialen

Welt intuitiv die eigene soziale Stellung verinnerlichen und entsprechend wissen, welches Verhalten sie sich, ohne negative Folgen erwarten zu müssen, herausnehmen können (vgl. dies., 42f), sieht Schlüter das ‚sozial leise‘ Verhalten des Mädchens als „*Ausdruck der Inkorporierung der objektiven Strukturen des sozialen Raums*“ (dies., 43). So nimmt Ulrike ihre Position als unterlegen war, fühlt sich nicht zugehörig und erkennt mit ihrem Schweigen die Bildungskultur jedoch an. Erst mit zunehmender Aneignung dieser Werte, der Erfahrung von Anerkennung und Grenzziehung zum sozialen Herkunftsmilieu, kann sie die mündliche Zurücknahme überwinden (vgl. dies., 42).

Über Anne Schlüters Interpretation hinausgehend ist in Bezugnahme auf Bourdieu auch die geringere Ausstattung Ulrikes Familie mit ökonomischem und kulturellem Kapital hervorzuheben, die zur Ausbildung ebendieser Denk- und Verhaltensweisen (Habitus) führt und die Handlungs- und Denkmöglichkeiten der jeweiligen Menschen mitbestimmen (vgl. Jungbauer-Gans 2004, 377). Dies wird darin ersichtlich, dass sich das Mädchen, wie dargelegt, durch die Gespräche, die vielfältigen Unternehmungen der Mittelschichtfamilien, sowie die Freizeitaktivitäten ihrer Mitschülerinnen eingeschüchtert fühlt und daraufhin ihr verbales Verhalten reduziert.

Zu den Hintergründen der Gegensätze, die zwischen dem sozialen Herkunftsmilieu des Mädchens und der mittelschichtorientierten Kultur des Gymnasiums sowie den sozial bessergestellten Milieus ihrer Mitschüler*innen bestehen und letztendlich zu sozialer Zurückhaltung und zum Schweigen im Klassenraum führen, sind die Analysen der unterschiedlichen informellen Bildungsinhalte und Bildungsprozesse innerhalb von verschiedenen sozialen Herkunftsfamilien von Grundmann et al. (2010) aufschlussreich. Diese zeigen zunächst auf, dass Schüler*innen sich in ihren Familien Bildung aneignen, die auf ihren täglichen Lebenserfahrungen beruhen oder eng an diese anknüpfen (vgl. Grundmann et al. 2010, 51). Die Bildungsprozesse und -inhalte in den Bildungsinstitutionen sind im Vergleich zur lebensweltlichen Bildung wesentlich abstrakter und weisen eine gewisse Lebensferne auf (vgl. dies. 54). Durch die Institutionalisierung der Bildung wird diese gesellschaftlich normiert und standardisiert, wobei der institutionellen Bildung eine höhere Wertschätzung entgegengebracht wird als der lebensweltlichen Bildung (vgl. dies., 51). In den verschiedenen sozialen Milieus eignen sich die Heranwachsenden in den Familien und ihrer sozialen Umgebung differentes Handlungs- und Erfahrungswissen an. Dieses ergibt sich aus den jeweils unterschiedlichen Notwendigkeiten und Möglichkeiten, die sich in den Milieus stellen und die dort bedeutend sind (vgl. dies. 54). In Familien aus Milieus mit geringer formaler Bildung erwerben die Kinder meist praktische Handlungskompetenzen, da diese Familien zur Bewältigung ihres Lebens eine zweck- und notwendigkeitsorientierte „*praktische Handlungsrationaltät*“ brauchen (Grundmann et al. 2010, 55). Die Eltern der Familien mit hoher formaler Bildung geben ihren Kindern aufgrund ihres langen

Verbleibs in den Bildungsinstitutionen, der Verinnerlichung der dort vorherrschenden Werte und eher abstrakten, weniger alltagsnahen, und weniger handlungsrationalen Denkweise unweigerlich schulnahe Bildungsprozesse und -inhalte weiter (vgl. dies., 59). Die institutionelle Normierung der Bildung ist mit einer Ausrichtung des Bildungsverständnisses zugunsten von Familien mit höherer formaler Bildung verbunden (middleclass bias) (vgl. dies., 54 u. 58ff) und hat die Abwertung der Bildungsinhalte und -prozesse zur Folge, die in unteren sozialen Milieus von hoher Bedeutung und Wichtigkeit sind. Durch die Hierarchisierung und Standardisierung werden letztere im Schulsystem unsichtbar (vgl. dies., 59). Die Abwertung geschieht dabei unabhängig von den kognitiven Fähigkeiten, kann bei den Schüler*innen Erfahrungen des Scheiterns, Angst und Verlust der Motivation zur Folge haben, somit die Entwicklung der Persönlichkeit langfristig beeinträchtigen und zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit führen (vgl. dies., 55). Dies spiegelt sich in Ulrikes Überzeugung „*nicht so viel zu bieten*“ (Schlüter 2002, 41) zu haben das Gefühl, bei den Diskussionen der Familie ihrer Freundin nicht mithalten zu können (vgl. ebd.) und ihr daraus resultierendes Schweigen wieder. Die heutigen Entwicklungen wie die Wandlung der Gesellschaft hin zu einer Wissensgesellschaft haben laut Grundmann et al. überdies zur Folge, dass alle Fähigkeiten inklusive der praktischen Handlungskompetenzen gemäß ihrer ökonomischen Nutzbarkeit bewertet werden. Dies schließt Persönlichkeitseigenschaften und somit häufig gezeigtes Verhalten von Personen mit ein (vgl. Grundmann et al 2010, 57). Aufgrund der vergleichsweise negativen gesellschaftlichen Bewertung von wenig wahrnehmungsdominanten Verhaltensweisen (vgl. Kap. 3.4) ist zu vermuten, dass dies die Positionierung von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit verstärken oder auslösen kann.

Bei Grundmann et al. sind noch weitere relevante Hinweise zu finden, die auf eine besondere Gefährdung von Schüler*innen aus benachteiligten sozialen Milieus, in der Schule nahe der sozialen Unsichtbarkeit zu stehen, hindeuten. Sie sollen hier nicht unterschlagen werden. Es handelt sich um angeführte Ergebnisse zu Untersuchungen der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Kindern verschiedener sozialer Milieus. So zeigen Ergebnisse aus dem DFG- Projekt zur „*Milieuspezifischen Handlungsbefähigung*“ (Grundmann et al. 2010, 60) für Grundschul Kinder aus höheren sozialen Milieus bereits wenige Zeit nach dem Schulanfang eine höhere Wirksamkeitsüberzeugung für den Umgang mit verschiedenen Situationen und Interaktionspartnern im Schulkontext als für Grundschul Kinder aus Familien mit geringer formaler Bildung, die sich mit dem Fortschreiten der Schulzeit zunehmend verstärkt (ebd., 60). Für diese wurde überdies „*eine höhere Tendenz zu ängstlichem und zurückgezogenem Verhalten in der Schulklasse*“ (ebd.) festgestellt, was einen Hinweis für die Gefahr der Positionierung der Kinder dieser Milieus nahe der sozialen Unsichtbarkeit darstellt. Auch hier besteht die Gefahr, dass eine geringe Selbstwirksamkeits-

überzeugung vorschnell als Defizit betrachtet wird, da diese eine wichtige Fähigkeit zur mündigen und selbstständigen Führung des eigenen Lebens darstellt. Grundmann et al. weisen jedoch darauf hin, dass die unterschiedlichen Selbstwirksamkeitserfahrungen auf den Bedingungen in den verschiedenen sozialen Milieus beruhen: So finden sich Menschen mit geringer formaler Bildung meist in starken Abhängigkeitsverhältnissen und müssen sich im Beruf unterordnen, was die Eltern den Kindern über die Erziehung als Bildungserfahrung weitervermitteln (dies., 61). In der Zurückhaltung und dem ängstlicheren Verhalten von Schüler*innen aus Milieus mit wenig formaler Bildung vermuten Grundmann et al. zudem „die Einschüchterung [dieser] Kinder durch die Mittelschichtinstitution Schule“ (ebd.), wobei Verbindungen zur sozial konstruierten Schüchternheit und den damit einhergehenden wahrnehmungsschwachen Phänomenen erkennbar werden (vgl. Schlüter 2002, 40f).

Hinweise darauf, dass nicht nur das soziale Milieu sondern auch die kulturellen Herkunft einer Familie, sofern sich die dortigen kulturellen Praktiken von denen der Bildungsinstitutionen des Einwanderungslandes unterscheiden, an der Entstehung von sozialer Unsichtbarkeit beteiligt sein kann, liefert die Studie von Mary Reda (2009). Sie sind in den Äußerungen einiger der jungen Collegestudierenden zu finden. Exemplarisch sei an dieser Stelle eine in Israel aufgewachsene und im Kurs in den Vereinigten Staaten als still eingeschätzte Collegestudentin aufgeführt (vgl. Reda 2009, 157). Sie sieht dieses Verhalten in ihrer Herkunftskultur, welches ebenfalls durch die Familie gelebt wird, begründet: Aufgrund der Instabilität Israels wird in diesem Land weniger über Zukunftspläne nachgedacht, werden Probleme nicht detailliert besprochen und die Einstellung vermittelt, einfach fortzufahren, während es in den USA üblich ist, diese Dinge ausführlich von allen Seiten zu beleuchten (vgl. dies., 156f). Da die Studentin die Umgangsformen ihrer Herkunftskultur und -familie habituiert hat, führen die unterschiedlichen Interaktionsregeln beider Länder zum Konflikt mit den Erwartungen der Bildungsinstitutionen, in den ausführlich über Themen und Problemstellungen diskutiert werden soll (vgl. dies., 157).

Die Recherche nach Anhaltspunkten für die Rolle von sozialen und kulturellen Ungleichheiten bei der Entstehung von Unsichtbarkeitsphänomenen in den Bildungsinstitutionen ergab bedeutende Hinweise darauf, dass Lernende aus benachteiligten sozialen Milieus besonders gefährdet sind, nahezu unsichtbar zu werden. Als Ursachen seien hier nochmal die Abwertung und das Unsichtbarmachen der Bildungsinhalte sozial benachteiligter Milieus durch die Institutionalisierung der Bildung und die Ausrichtung der Schule auf die Mittelschicht genannt, die zur Einschüchterung der betroffenen Schüler*innen und somit zu Rückzugsverhalten führen. Auch kulturelle Differenzen, die auf einem anderen Gesprächsverhalten beruhen als es in den westlichen Ländern der Fall ist, kristallisieren sich als Entstehungsfaktoren bei der sozialen Unsichtbarkeit in Bildungsinstitutionen heraus.

3.9 Zusammenfassung und Fokussierung der Fragestellung

Zur Situation von Lernenden, die nahe der sozialen Unsichtbarkeit positioniert sind, lässt sich zusammenfassend sagen, dass deren ‚sozial leises‘ und wenig aufmerksamkeitsfokussierendes Verhalten aufgrund der gesellschaftlichen Normenvorstellungen und Erwartungen überwiegend negativ bewertet wird. Die bedeutenden demokratischen Grundwerte, die auch in der Schule einzuüben sind, erfordern das sozial sicht- und hörbare Kundgeben der eigenen Meinung, das Eintreten für die eigenen Interessen, das Eintreten für die Probleme des schulischen Zusammenlebens sowie Diskussionen im Klassenverband. Bei Zurückhaltung in Unterrichtssituationen, in denen diese bedeutenden Fähigkeiten trainiert werden, sind negative Auswirkungen auf die Leistungsbewertung aber auch die Position der Lernenden in der Klasse zu vermuten. Dies gilt ebenfalls für die Situation der Gruppenarbeit. Zudem sind die Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit mit den Anforderungen eines Gesellschaftsraumes konfrontiert, in welchem die Fähigkeit, sich selbst in einem positiven Licht darzustellen und zu präsentieren von zentraler Relevanz ist. So erfordern gegenwärtigen Arbeits- und Lebensverhältnisse sehr häufig die Kooperation mit nur flüchtig Bekannten oder das Erbringen von Dienstleistungen für überwiegend Fremde (vgl. Kap 3.4/ Cain 2011). Verschärft wird der Druck zur Selbstdarstellung unter anderem zusätzlich durch die über die Werbeindustrie vermittelten Ideale zum äußeren Erscheinungsbild oder die als positiv suggerierten Persönlichkeitseigenschaften und durch die zunehmend relevanter werdenden Präsentationsplattformen in den virtuellen sozialen Netzwerken (vgl. Kap 3.4/ Cain 2011). Vor dem Hintergrund der kulturellen Bewertung ist es wenig überraschend, dass der Großteil der Beiträge zu sich im Klassenraum zurückhaltend und still verhaltenden Schüler*innen eine defizitorientierte Perspektive aufweist. Dies spiegelt sich zum einen in der Ansicht wieder, diese Lernenden würden sich nicht zu Wort melden, da sie die Inhalte grundsätzlich nicht beherrschten oder dem Unterricht negativ gegenüberstehen (vgl. Kap. 3.3.1/ Reda 2009). Zum anderen lässt sich die defizitorientierte Sichtweise in pädagogischen Materialien finden, die den Schüler*innen zur Überwindung der ihnen zugeschriebenen Defizite verhelfen sollen. Aufgrund der Funktion der Schule, die Schüler*innen nicht nur zu bilden und zu erziehen, sondern sie auch den unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen zuzuweisen und durch die Art und Weise wie Unterricht arrangiert ist, kommt die Institution praktisch nicht ohne die Sichtbarkeit der Lernenden aus. Die Schüler*innen müssen ihre Leistungen in der Schule deutlich sichtbar darstellen und ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen. Dies geschieht zu einem großen Teil über unterschiedliche Unterrichtsbeiträge wie die mündliche Beteiligung, Präsentationen, aber auch ‚sozial leisere‘ Leistungen wie z.B. das Schreiben von Texten. Dabei stehen die Schüler*innen in Konkurrenz um die Anerkennung ihrer

Fähigkeiten durch die Lehrpersonen. Schüler*innen, die nahe der sozialen Unsichtbarkeit positioniert sind, ziehen im Vergleich zu den Mitschüler*innen deutlich weniger Aufmerksamkeit auf sich. Als Gründe hierfür können an dieser Stelle mehrere Ursachen vermutet werden: dass ihnen die Fokussierung der Aufmerksamkeit anderer nicht gelingt, dass sie etwas daran hindert oder dass sie Unsichtbarkeit inszenieren. Wenn Schüler*innen zwischen den zahlreichen im Klassenraum und unter den Mitschüler*innen entstehenden Bühnen keine Aufmerksamkeit auf sich ziehen (vgl. Kap. 3.6/ Bennewitz u. Meier 2010), ist ebenfalls eine Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit innerhalb der Klasse möglich. Dies wäre der Fall, wenn Schüler*innen das Interesse der Peers nicht wecken, von diesen ignoriert werden, die Wahrnehmungsräume für andere meiden oder sich abseits dieser befinden. In Bezugnahme auf Erving Goffman, nach dem sich das Selbst aus den verschiedenen Darstellungsrollen zusammensetzt (vgl. Kap. 3.6/ Raab 2008, Goffman 2003), scheint das Selbst in der Schüler*innenrolle bei der sozialen Unsichtbarkeit im Schulkontext kaum sichtbar, fast als wäre es nicht anwesend. Dies führte zu der Frage nach Ursachen für ein mögliches Nichtzulassen der Existenz des Selbst in der Schüler*innenrolle: Gibt es etwas, dass ihnen in der Rolle als Schüler*innen nicht zugesteht? Auch in der exemplarischen Analyse der Bildungsstandards für das Fach Deutsch für den mittleren Bildungsabschluss, die gesellschaftlich als bedeutend anerkannte Fähigkeiten widerspiegelt, zeigt sich eine Tendenz zur Positivbewertung von Kompetenzen, die ‚sozial lautes‘ Verhalten und Sichtbarkeit erfordern. Im Zusammenhang mit den kulturellen Wertvorstellungen wurde hier die Frage gestellt, ob andere Fähigkeiten und Talente betroffener Schüler*innen zugunsten der starken Bemühung um den Erwerb von Kompetenzen, die Darstellung und Präsentation verlangen, nicht ausgebildet werden können und somit unsichtbar bleiben. Dies gilt ebenfalls für die Frage nach gesellschaftlichen Vorteilen, die ‚sozial Leises‘ mit sich bringt und aufgrund der Defizitorientiertheit unberücksichtigt bleiben. Anhand der Analyse der Bildungsstandards konnte herausgearbeitet werden, dass Lehrpersonen im Hinblick auf den Erwerb vieler Kompetenzen einen großen methodischen und didaktischen Gestaltungsspielraum besitzen. Daher hängt es in großem Maße von ihrer Sensibilität gegenüber ‚sozial leisen‘ und ‚sozial lauten‘ Phänomenen ab, ob den Bedürfnisse und Fähigkeiten von Schüler*innen, die nahe der sozialen Unsichtbarkeit stehen, Aufmerksamkeit entgegengebracht wird und Berücksichtigung erhalten. Es ist zu fragen, inwieweit das in der Praxis geschieht. Die Leistungsbewertung erfordert Sichtbarkeit. Die Lehrpersonen haben jedoch auch hier z.T. die Möglichkeit, Formen der Leistungsnachweise zu integrieren, die eine weniger sichtbare Selbstdarstellung erfordern. Es ist jedoch nicht bekannt, inwieweit dies in der Praxis im Allgemeinen umgesetzt wird. Grundsätzlich besteht bei der Leistungsbewertung von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit durch die Mehrdeutigkeit des ‚sozial leisen‘ Verhaltens die Gefahr der Fehlinterpretation (vgl. Kap. 3.2/ Meier 2004). Aufgrund der Notwendigkeit der Leistungsbe-

wertung könnte es zudem passieren, dass die Beurteilung für die Unterrichtsstunden und Zeitabschnitte, in denen die nahezu sozial unsichtbaren Schüler*innen nicht wahrgenommen wurden, durch bloße Vermutungen der Lehrpersonen aufgefüllt werden. Die vorgestellten Studien zur Leistungsbewertung im Zusammenhang mit der Außenwahrnehmung und dem Selbstkonzept aus der Schüchternheitsforschung liefern Hinweise auf eine schlechtere Bewertung der Leistungen von als schüchtern wahrgenommener Lernenden, insbesondere bei den Mädchen (vgl. Kap. 3.7/ Stöckli 2007). Für die Außenwahrnehmung und die schlechtere Benotung konnten wiederum negative Auswirkungen auf das Selbstkonzept dieser Schüler*innen nachgewiesen werden, weswegen langfristige Folgen für den Schulerfolg zu vermuten sind. Jungen und Mädchen, denen in Abgrenzung zur Schüchternheit⁹ eine hohe soziale Kompetenz zugeschrieben wurde, erhielten hingegen vor allem von Lehrerinnen und Lehrern des jeweils anderen Geschlechts deutlich bessere Leistungsbewertungen (vgl. Kap. 3.7/ Stöckli 2007). Bei der Entstehung von sozialer Unsichtbarkeit bei Schüler*innen kommt den gesellschaftlichen und politischen Machtverhältnissen und Einflussfaktoren eine bedeutende Rolle zu. So spricht Mary Reda in Bezug auf sich im Unterricht überwiegend still verhaltende Lernende von Silencing, dem zum Schweigen bringen von benachteiligten Schüler*innen durch die Machtverhältnisse der Gesellschaft, die die soziale Struktur legitimieren (vgl. Kap. 3.3.3/ Reda 2009). Bedeutend in diesem Zusammenhang ist auch die von Anne Schlüter vorgestellte Schulbiographie, in der eine Schülerin aus dem Arbeitermilieu aufgrund der anderen Sprechweise, den Familiendiskussionen sowie Freizeitaktivitäten ihrer sozial bessergestellten Mitschülerinnen, Gefühle der Nichtzugehörigkeit und Unterlegenheit entwickelt, sich daraufhin in der Schule und in den Familien ihrer Freundinnen zurückhält und kaum noch spricht (vgl. Kap. 3.8/ Schlüter 2002). In Bezugnahme auf Bourdieu interpretierte Anne Schlüter dies als Verinnerlichung der sozialen Strukturen, wobei in der Biographie vor allem das kulturelle und ökonomische Kapital der Familien der Mitschülerinnen zentral waren (vgl. Kap. 3.8/ Schlüter 2002). Auch die von Grundmann et al. problematisierte Mittelschichtsorientiertheit der Schule, die mit der Abwertung und dem Unsichtbarmachen der Bildungsprozesse und Bildungsinhalte einhergeht, die in Familien mit geringer formaler Bildung relevant sind, konnten über Anne Schlüters Interpretation hinausgehend aufgeführt werden (vgl. Kap. 3.8/ Grundmann et al. 2010; Schlüter 2002). Die von Grundmann et al. vorgestellten Studien zur Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Grundschüler*innen weisen zudem auf eine auf milieuabhängigen Erfahrungen beruhende geringere Wirksamkeitsüberzeugung der Kinder aus Familien mit geringer formaler Bildung hin, die im Zusammenhang mit der „middle-class bias“ in der Schule zu ängstlichem und zurückgezogenem Verhalten führte und somit die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit begünstigen kann (vgl. Kap.

⁹ Es sei erneut darauf hingewiesen, dass die Abgrenzung der „sozialen Kompetenz“ von der „Schüchternheit“ zur Nichtberücksichtigung spezieller sozialer Kompetenzen der als schüchtern bezeichneten Menschen führen kann.

3.8/ Grundmann et al. 2010). Auch die Erwartungen unterschiedlicher Kulturräume bezüglich zurückhaltendem und aufmerksamkeitsfokussierendem Verhalten, sind als Faktoren für die Entstehung sozialer Unsichtbarkeit in den Schulen der westlichen Gesellschaften in Betracht zu ziehen (vgl. Kap. 3.8/ Reda 2009). Durch die Bezugnahme auf verwandte Forschungsbereiche, wie der Forschung zu stillen Schüler*innen oder wie bei Tillie Olsen, sie sich mit dem Silencing von Autoren (z.B. durch Zensur, Erklärung der Inhalte als unpassend, soziale Verhältnisse) beschäftigte (vgl. Kap. 3.3.3/ Olsen 1962), wurden zur Situation nahe der sozialen Unsichtbarkeit positionierten Lernenden mehr Fragen aufgeworfen als beantwortet werden konnten, zur Veranschaulichung für die im Folgenden geschehende Fokussierung der Fragestellung für die empirische Untersuchung seien einige hier nochmal genannt: Gibt es etwas, das Lernende davon abhält, sich in den Unterricht einzubringen? Werden ihre Beiträge anerkannt oder abgewiesen? Welche Folgen hat das? Gibt es Hinweise auf dominante Einstellungsmuster? Wie gestaltet sich das soziale Zusammenleben in der Klasse? Eine neuere Sichtweise auf sich verbal zurückhaltende Schüler*innen war die der berechtigten Wahl eines solchen Verhaltens. Dies begründete sich u.a. durch die sich im Schweigen vollziehenden mentalen Interaktionen mit den Gesprächsinhalten des Unterrichts, das Stillbleiben als Ausdruck besonderer Aufmerksamkeit, die genaue Beobachtung des Gesprächsverlaufs aus unauffälliger Position heraus, die stille Betrachtung der Perspektive der verschiedenen Sprechenden und darauf beruhenden Formierung eines eigenen Standpunktes (vgl. Kap. 3.3.3/ Reda 2009). Auch dieses Kapitel endete mit Fragen: Was kann an der Unsichtbarkeit produktiv sein? Welche Vorteile bietet Unsichtbarkeit? Gibt es Gründe, berechtigt in die Unsichtbarkeit zu verschwinden? Wie weit können Schüler*innen die Unsichtbarkeit wirklich autonom wählen?

In der Zusammenfassung sollte deutlich geworden sein, dass die theoretische Auseinandersetzung und Annäherung an die Situation von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit zu einer großen Fülle an weiteren Fragen sowie Vermutungen bezüglich der Gestaltung der sozialen Unsichtbarkeit in der Bildungsinstitution Schule geführt hat. Dies liegt zum einen daran, dass die Verwendungsweise des Begriffes der sozialen Unsichtbarkeit sehr heterogen ist, daher selten für Schüler*innen angewandt wird und das gesamte Phänomen an sich somit auch kaum den Ausgangspunkt für Forschungen bildet. Eine für diese Arbeit geeignete Definitionsgrundlage musste zu Beginn geschaffen werden. Zum anderen ergab sich das Problem, dass in der Literatur Unsichtbarkeitsphänomene oder Unauffälligkeit meist nicht explizit genannt werden und das Auffinden von darin beschriebenen Phänomenen, die Schüler*innen erkennbar nahe der sozialen Unsichtbarkeit positionieren, entsprechend schwierig gestaltete. Die Annäherung an die Situation von nahe der sozialen Unsichtbarkeit stehenden Schüler*innen hatte daher anhand von

Perspektiven und Befunden aus verwandten Forschungsbereichen wie der Forschung zur Schüchternheit bei Schüler*innen, dem Schweigen sowie der Zurückhaltung im Klassenraum und in Form von kleinen Abhandlungen zu geschehen. Hierzu dienen z.B. Beschreibungen von Unterrichtsbeobachtungen, die aufzeigen, wie Zurückhaltung und stilles Schüler*innenverhalten nahezu zur Unsichtbarkeit führt (vgl. Kap. 2.2.1/ Collins 1996), Beschreibungen zu dem mit wenig aufmerksamkeitsfokussierendem Verhalten einhergehendem Phänomen der Schüchternheit, einige Äußerungen, in denen als schüchtern bezeichnete Menschen Unsichtbarkeit zum Ausdruck bringen, Erkenntnisse zur Leistungsbewertung von als schüchtern wahrgenommenen Schüler*innen (vgl. Kap. 2.2.2/ Stöckli 2007), Beiträge zur gesellschaftlichen Bewertung von zurückhaltendem Verhalten, die Auseinandersetzung mit dem Problem der geringen Wahrnehmbarkeit im Zusammenhang mit der Beurteilung, exemplarische Analysen von Bildungsstandards und Lehrplänen, die Betrachtung der Anforderungen schulischer Institutionen im Allgemeinen sowie unterschiedlichen Sichtweisen in Wissenschaft und Pädagogik. In der Theorie konnten somit viele Hinweise und Anhaltspunkte auf die schulische Situation von Schüler*innen, die phasenweise oder während großer Teile ihrer Schulzeit nahe der sozialen Unsichtbarkeit positioniert sind, gefunden werden. Für die konkrete Gestaltung des komplexen Phänomens der sozialen Unsichtbarkeit bei Schüler*innen war dies jedoch nicht der Fall. Zudem stellen die Schüchternheit und Phänomene, wie verbale Zurückhaltung im Klassenraum, lediglich bedeutende Faktoren dar, die zu einer geringeren Wahrnehmung und Fokussierung der Aufmerksamkeit auf diese Schüler*innen führen oder sie weisen Überschneidungen bezüglich des potenziell beobachtbaren Verhaltens auf, so dass ähnliche Reaktionen des Umfelds auf diese Lernenden vermutet werden können. Durch die Suche nach Hinweisen auf das Phänomen in den verwandten Forschungsbereichen und anhand der theoretischen Auseinandersetzungen konnte somit nur eine Annäherung an die Ausgestaltung der Situation von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit erfolgen und die Bedeutung einer genaueren und detaillierten Beschäftigung mit dem Phänomen verdeutlicht werden. Die konkreten Ausgestaltungsformen der sozialen Unsichtbarkeit bleiben jedoch vage. In der empirischen Untersuchung dieser Arbeit soll daher das komplexe Phänomen der sozialen Unsichtbarkeit an sich Gegenstand der genauen Betrachtung sein. Auf diese Weise kann mehr über die komplexe Ausgestaltung der sozialen Unsichtbarkeit im Schulkontext in Erfahrung gebracht werden, was zu einem besseren Verständnis sowie einer Sensibilisierung für das Phänomen bei Schüler*innen beiträgt. Die zentrale Frage lautet daher: *Wie gestaltet sich das Phänomen der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit bei Schüler*innen?* Sie soll im Methodenkapitel in Abstimmung mit den Möglichkeiten der Erhebungsform, den gewonnenen Daten sowie den Möglichkeiten des für die Anfertigung dieser Arbeit zur Verfügung stehenden Zeitraums noch genauer eingegrenzt und angepasst werden. Aufgrund der gesellschaftlich tief verwurzelten defizitori-

entierten Sichtweise auf sich überwiegend ‚sozial leise‘ verhaltende Schüler*innen und da in der Theorie zwar viele Hinweise auf die Situation dieser Lernenden gefunden werden können, jedoch in Bezug auf die Ausgestaltung der sozialen Unsichtbarkeit als Phänomen immerzu Vermutungen aufgestellt werden müssen, ist es sehr bedeutend, ein methodisches Vorgehen zu wählen, welches das Unsichtbarkeitsphänomen anhand der vorliegenden empirischen Daten rekonstruiert. Auf diese Weise kann die Arbeit einen Beitrag dazu leisten, von einer einseitig defizitorientierten Sichtweise, die in der Gesellschaft vorherrscht und einen großen Teil der wissenschaftlichen Literatur charakterisiert, Abstand zu nehmen und zu einer komplexeren, der Realität der Schüler*innen näherkommenden Sichtweise führen, ohne dass Aspekte, die in der Gesellschaft oft negativ bewertet werden verklärt und überschwänglich ins Gegenteil verkehrt werden.

4. Methodisches Vorgehen

Nachfolgend soll das methodische Vorgehen der empirischen Studie zur Gestaltung der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit im Schulkontext erläutert werden. Innerhalb des ersten Teilkapitels werden hierzu die angewandten Methoden zur Erhebung und Analyse der Daten in Anpassung mit dem Forschungsgegenstand sowie die in diesem Zusammenhang geschehenen Überlegungen dargelegt. Das zweite Teilkapitel veranschaulicht den Prozess der Datenerhebung, das Verfahren bei der Auswertung und das Vorgehen bei der Darstellung des ausgewählten Falles.

4.1 Methodologie und Methode

Gegenstand der Betrachtung dieses Teilkapitels sind zunächst Überlegungen dazu, welche Datengrundlage sich eignet, eine innerhalb einer Schulkarriere bestehende annähernde soziale Unsichtbarkeit sichtbar zu machen. Damit bei der weiteren Beschreibung des Vorgehens keine Missverständnisse auftreten, erfolgt anschließend eine Konkretisierung der Fragestellung, in der erläutert wird, wie und aus welchen Gründen eine Modifikation dieser in Abstimmung mit den Daten geschah. Danach wird das biographisch-narrative Interview als Methode der Datenerhebung vorgestellt. Da innerhalb dieser Studie das Problem der Mittelschichtbias von besonderer Relevanz war, besteht das darauffolgende Unterkapitel aus der Darlegung der Maßnahmen, die getroffen wurden, um dieser entgegenzuwirken. Danach wird die Grounded Theory als Auswertungsmethode vorgestellt und aufgezeigt, wie diese im Rahmen dieser Master-Thesis Anwendung fand. Somit ist das Vorgehen bei der Datenanalyse in einem weiteren Schritt an die sich darbietenden Daten angepasst worden, was in einem Ausbau der Analyse zur auf dem Phänomen der sozialen Unsichtbarkeit basierenden Fallanalyse resultierte. Welche Überlegun-

gen hierzu getroffen wurden und wie bei der Analyse verfahren wurde, ist Gegenstand des letzten Teilkapitels. Die Integration von Elementen der objektiven Hermeneutik spielt hierbei eine wesentliche Rolle.

4.1.1 Überlegungen zum Sichtbarmachen sozialer Unsichtbarkeit - Bildungsbiographien als Datengrundlage

Um die Fragestellung, wie sich das Phänomen der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit bei Schüler*innen gestaltet, für das Forschungsvorhaben im Rahmen dieser Master-Thesis zu konkretisieren, galt es zunächst, sich mit den Fragen auseinanderzusetzen, welche Daten geeignet sind, das Phänomen abzubilden und zu welchen von diesen im vorgegebenen Zeitrahmen ein Zugang möglich ist, sodass sie die Grundlage dieser Studie bilden können. Im Zuge dessen war es erforderlich, die Entscheidung über eine darauf ausgerichtete Methode der Datenerhebung zu treffen. Da das Phänomen der Positionierung von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit im Schulkontext aufzufinden ist, würde es naheliegen, dieses vor Ort und nah des Geschehen anhand von ethnographischen Beobachtungen zu ergründen. Aber wie ist ein Phänomen zu beobachten, welches durch eine geringe Wahrnehmbarkeit charakterisiert ist? Gegen Unterrichtsbeobachtungen sprach, dass sich die direkt beobachtbaren Phänomene bei sich im Unterricht überwiegend zurückhaltend und still verhaltenden Schüler*innen stark ähneln: So schreibt Janet Collins (1996) über ihre Beobachtungen von zwölf Grundschulkindern: *“the behaviour of most quiet children followed a similar and therefore predictable pattern“* (Collins 1996, 36). Zudem birgt eine genauere Analyse des beobachteten ‚sozial leisen‘ Verhaltens die bereits dargelegte Gefahr einer starken Fehlinterpretation (vgl. Kap. 3.1 u. Meier 2004, 112f). Da im Rahmen dieser Masterarbeit nur Beobachtungen über einen kurzen Zeitraum möglich gewesen wären, hätte allein das potenziell beobachtbare, zur Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit führende Verhalten von Schüler*innen sowie das Handeln der mit diesen interagierenden Peers und Lehrpersonen dokumentiert werden können. Auf diese Weise ging Janet Collins vor, um den im 2. Kapitel dargelegten Verhaltenstyp „being invisible“ (Collins 1996, 38) zu beschreiben. Trotzdem waren viele Interpretationen von Jane Collins zu den zurückhaltenden Schüler*innen defizitorientiert, sodass die Darlegung der Erkenntnisse der Beobachtungen von einer solchen Perspektive entwirrt zu geschehen hatte. Zur Entschlüsselung der hinter dem wenig aufmerksamkeitserschaffenden Verhalten stehenden Dynamiken anhand von Beobachtungen in Schulklassen bedarf es außerdem der Begleitung einer Schulklasse über sehr lange Zeiträume und einer guten Kenntnis der individuellen Schüler*innen. So analysierte Michael Meier (2011) im Rahmen seiner Studie zu den Praktiken des Schulerfolgs in einer Gymnasialklasse, in welcher die Schüler*innen überwiegend gute und sehr gute Noten erreichten, vornehmlich anhand von Unterrichtsbeobachtungen, wie sich eine als sehr leistungsbereit

darstellende Schülerin innerhalb des ersten Halbjahres der fünften Klasse bis in die Unauffälligkeit zurückzieht (vgl. Meier 2015, 67-69). Es gelang ihm zu ermitteln, dass die Unterrichtspraktiken der Schülerin, wie das Herausstellen ihres Leistungswillens, Absicherungsstrategien und das Leisten von Unterrichtsbeiträgen mit z.T. wenig Gehalt, nicht mit den Anforderungen und den in der Klasse vorherrschenden Normenvorstellungen über ein erfolgreiches Schüler*innenverhalten im Einklang stehen. Der Rückzug stellte dabei eine Anpassungsstrategie dar (vgl. ders., 69-74). Im begrenzten Zeitrahmen dieser Master-Thesis wäre ein derartiges Vorgehen jedoch nicht realisierbar gewesen. Auch könnte über größere Teile der Schulzeit bestehende annähernde Unsichtbarkeit mit möglichen Auswirkungen nicht betrachtet werden.

Das subjektive Erleben und die Erfahrungen von Menschen, die innerhalb ihrer Schulzeit während größerer Phasen nahe der sozialen Unsichtbarkeit positioniert waren, sind über Gespräche und somit insbesondere anhand von ausführlichen Interviews wesentlich besser zugänglich. Auch sind in einem Interview verbale Äußerungen über Gedanken, Emotionen, Intentionen und Sichtweisen zu den Erfahrungen der Personen zu erwarten. Es stellte sich die Frage, wie das Phänomen der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit im Schulkontext möglichst genau und umfassend erhoben werden kann. In stärker vorstrukturierten Interviews würden die Informanten direkt nach Ereignissen, während derer sie sich unsichtbar vorkamen, sich versucht haben unsichtbar zu machen sowie nach ihrem Erleben von Unsichtbarkeit und Ähnlichem befragt werden. Dies hätte zum Vorteil, dass das Phänomen direkt in den Fokus rückt. Allerdings schränkt dieses Vorgehen das in der interpretativen Sozialforschung bedeutende Prinzip der Offenheit des Erhebungsverfahrens ein. So erläutert Gabriele Rosenthal (2011), dass für die Entdeckung von Unbekanntem eine Erhebungsmethode bedeutend ist, die nicht auf Vorannahmen basierend gestaltet ist (vgl. Rosenthal 2011, 48f). Ein durch Fragen vorstrukturiertes Interview hätte zur Folge, dass die in den Fragen implizit vorhandenen Vorannahmen über das Phänomen, die Ergebnisse gemäß dieser beeinflussen und Entdeckungen über die soziale Unsichtbarkeit verhindern. Wenn in einem Interview überdies nur Aspekte der Unsichtbarkeit und nicht gleichzeitig Sichtbarkeit thematisiert werden würden, gerieten die Momente und Zeiträume aus dem Fokus, in denen die Schüler*innen sichtbar waren. Käme nicht beides in den Blick, ließe sich das Verhältnis der Pole Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit zueinander in der Schulzeit von Interviewten gar nicht bestimmen. Es wäre anhand der Daten nicht nachvollziehbar, wann und zu welchem Grad Interviewte als Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit positioniert waren. Um einer Antwort nahezu kommen, wie sich die Positionierung von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit gestaltet, eignen sich Biographien. Aus diesen ist es möglich, die soziale Unsichtbarkeit von ihrer Entstehung, mit ihren Ursachen, Bedingungen, Einflüssen des Handelns der

aufgeführten Lehrpersonen und Peers bis zu eventuellen Folgen herauszukristallisieren. Die soziale Unsichtbarkeit wird dabei in ihrer Entfaltung betrachtbar und den sie bestimmenden durch die Interviewten dargelegten Erfahrungen, Einstellungen und Emotionen sichtbar. So lauten gemäß Gabriele Rosenthal (2011) Grundannahmen auf Biographien basierender Forschung, dass es zum Verständnis sozialer Phänomene notwendig ist, sie in ihrer „Genese“ (Rosenthal 2011, 178) nachzubilden und es für das Verstehen der Handlungen von Personen zudem erforderlich ist, gleichzeitig eine Kenntnis Abläufe der Ereignisse sowie der subjektiven Sichtweisen zu haben (vgl. ebd.).

Für die folgende empirische Studie wurden somit bildungsbiographischen Erzählungen als Datengrundlage ausgewählt. Die im Rahmen der empirischen Untersuchung dieser Masterarbeit erhobenen Daten entsprechen nicht den realen Ereignissen, die sich in der Vergangenheit zugetragen haben. Stattdessen handelt es sich um die Rekonstruktion und Darstellung von Erinnerungen an Erfahrungen, die auf subjektiv wahrgenommenen Ereignissen beruhen. Die Rekonstruktion geschieht dabei unter Bezugnahme auf den Erfahrungshorizont sowie die Perspektive des jeweiligen Erzählers zum Zeitpunkt des Interviews. Gabriele Rosenthal (2011) legt dies genauer dar. Sie erklärt, dass die erzählerisch dargestellte Vergangenheit durch „die Gegenwart der Erzählens“ (Rosenthal 2011, 179) beeinflusst ist. So ist das „sich dem Bewusstsein Darbietende“ (ebd.) abhängig vom jeweiligen Kontext. In Abhängigkeit von der gegenwärtigen Perspektive werden Erlebnisse neu bewertet, uminterpretiert, unterschiedlich verknüpft und anders gewichtet (vgl. dies., 179f). Auf diese Weise kommt es im Lebensverlauf immer wieder zu sogenannten „Interpretationspunkten“ (dies., 180) an denen „neu erinnerte Vergangenheiten“ (ebd.) hergestellt werden, die jedoch durch die ursprünglichen Erlebnisse beeinflusst sind. Die verschiedenen konstruierten Vergangenheiten stehen zudem in Wechselwirkung zueinander. Auch die Zukunftsperspektive des Biographieträger*innen beeinflusst die Rekonstruktion seiner Erinnerungen. Überdies besteht ein Unterschied zwischen dem, was der Biographieträger erzählt und dem was dieser intendiert zu sagen (vgl. dies., 180f).

Eine weitere Grundannahme von auf Biographien basierender Forschung ist nach Gabriele Rosenthal die, dass es für das Verständnis der Äußerungen zu den vergangenen Ereignissen bedeutend ist, sie im Zusammenhang mit dem gegenwärtigen Leben und den Aussichten der Interviewten für die Zukunft zu deuten (vgl. dies., 178). Aufgrund dieser Grundannahme im Zusammenhang mit den oben genannten ist es zentral, Lebensgeschichten möglichst umfassend zu erheben. Im Hinblick auf die Frage danach, wie sich soziale Unsichtbarkeit bei Schüler*innen gestaltet, wäre es jedoch wenig zielführend, die gesamte Biographie zu erheben, ohne jegliche Einschränkung vorzunehmen. Daher wurde die Erhebung auf die Bildungsbiographie eingegrenzt. Erzählt werden sollte von dem Besuch der ersten Bildungsinstitution an, die Zeit in den verschiedenen Schulstufen, bis

über die Schulzeit hinaus ins möglicherweise bestehende Berufsleben hinein. Während die Schulzeit den Kern der Untersuchung bildet, können für das Phänomen bedeutende Entwicklungen und Erfahrungen bei der Begegnung mit den ersten Bildungseinrichtungen für die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit im Laufe der Schulkarriere erfasst werden. Dies gilt ebenfalls für deren eventuelle, die beruflichen Aussichten betreffende oder in das Berufsleben hineinreichende Folgen. Im Rahmen des Interviews zur Bildungsbiographie nicht genannte Einflussfaktoren aus der Gesamtbiographie werden innerhalb der Studie dieser Master-Arbeit jedoch nicht erfasst. Die Entscheidung für die biographische Erzählung als Grundlage der empirischen Untersuchung dieser Arbeit hatte zudem zur Folge, dass nur Personen infrage kamen, die den Lebensabschnitt als Schüler*in bereits durchlebt haben. Es wurden entsprechend keine Schüler*innen sondern Erwachsene interviewt, die nicht mehr direkt in das Schulleben involviert waren.

4.1.2 Modifikation der Fragestellung in Abstimmung mit den vorliegenden Daten

Im Zuge der Entscheidung für biographische Erzählungen wurde die allgemeine Fragestellung, wie sich die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit bei Schüler*innen gestaltet, entsprechend modifiziert. Sie lautete fortan *„Wie gestaltet sich die Positionierung als Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit in den bildungsbiographischen Erzählungen der Interviewten?“* Um sicher zu gehen, dass in den Erzählungen auch das Phänomen der sozialen Unsichtbarkeit aufzufinden ist, wurden Interviews mit fünf Personen durchgeführt und transkribiert. Aus diesen sollten anschließend diejenigen bildungsbiographischen Erzählungen ausgewählt werden, auf die die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit phasenweise oder während großer Teile der Schulzeit zutrifft und sich entsprechend herauskristallisieren lässt. Es stellte sich heraus, dass in vier der fünf Interviews tatsächlich Unsichtbarkeit enthalten war. Dabei bot jede der bildungsbiographischen Erzählungen für sich einen sehr aufschlussreichen Einblick in das Phänomen. Die Anzahl der Erzählungen war jedoch zu groß, um ihre Analyse im Rahmen einer Master-Thesis nachvollziehbar begründet darlegen zu können. Auch der begrenzte Zeitraum ließ dies nicht zu. Daher sollten zwei Interviews zur Analyse ausgewählt werden. Aufgrund von nicht antizipierbaren Einsichten und Erkenntnissen zum Phänomen der sozialen Unsichtbarkeit bei Schüler*innen, die sich während der Analyse des empirischen Materials innerhalb des Bearbeitungszeitraums der Master-Thesis darboten, musste jedoch noch weitere Einschränkungen vorgenommen werden. Ausgehend von der Darlegung des für die rekonstruktive Forschung charakteristischen Erkenntnisprozess soll im Folgenden dargelegt werden, was entdeckt wurde und welche Konsequenzen dies für den Verlauf der Forschung hatte. Hier sei bereits gesagt, dass die Äußerungen mehrerer Interviewten, die Aufforderungen durch die Lehrpersonen, sich bitte stärker am Unterricht zu beteiligen,

habe nichts an ihrer Zurückhaltung ändern können, vor dem Hintergrund des sich Darbietendem, wenig verwundert. In der rekonstruktiven Forschung werden, so Gabriele Rosenthal (2011), bei der Auseinandersetzung mit den empirischen Daten theoretisches Wissen und Vorurteile möglichst zurückgenommen, um anhand des Materials Hypothesen zu entwickeln, zu verändern und neue Entdeckungen zu machen. Daher ist es für den Forschungsprozess charakteristisch, dass sich die Fragestellung und die Definition der Stichprobe aufgrund der sich aus dem empirischen Material ergebenden Annahmen ändern (vgl. Rosenthal 2011, 47f). Wie Peter Alheit (1999b) bezogen auf den handlungstheoretischen Hintergrund der Grounded Theory nach Glaser und Strauss (1979) veranschaulicht, können theoretische Vorannahmen nicht gänzlich ausgeblendet werden. Sie sind zudem z.T. bedeutend, um ein „zielstrebige[s]“ (Alheit 1999b, 7) Vorgehen zu ermöglichen. Im Feld müssen sie jedoch auf Grundlage der der dazugewonnenen Informationen ergänzt, verworfen oder verändert werden (vgl. ders., 7). Peter Alheit bringt auf den Punkt, dass *„auch während des Forschungsprozesses ein kontinuierlicher Dialog zwischen theoretischen Vorannahmen und gewonnenen Daten stattfindet“* (ders., 3). Genau dieser Dialog fand für die angenommene Größe und Komplexität des Phänomens der sozialen Unsichtbarkeit in den Schulbiographien statt. Über das für sich genommenen Phänomen der sozialen Unsichtbarkeit liegen nur sehr wenige Erkenntnisse vor. So war es notwendig, zur Annäherung an das Phänomen auf die verwandten Forschungsbereiche zu sich still verhaltenden Schüler*innen und Schüchternheit in der Schule zurückzugreifen. Auf der Ebene der Erkenntnisse zum visuell Beobachtbaren stellte sich das Phänomen im Klassenraum und im Hinblick auf die beobachtbaren Verhaltensweisen der Schüler*innen als wenig variationsreich heraus. Die verwandten Forschungsbereiche geben sehr partielle Einblicke in das Phänomen, z.B. die Studien zu den Auswirkungen von Schüchternheit auf die Leistungsbewertung von (vgl. Kap. 3.7) oder die Erkenntnis von Mary Reda, dass Stillbleiben auch für mentale Interaktion stehen kann (vgl. Kap. 3.3.3 u. Reda 2009, 151-166). Den Erkenntnissen und ihrer Darstellung ist bei genauer Betrachtung gemein, dass sie einzelne Aspekte der Problematik beleuchten, jedoch ein mögliches Zusammenwirken mehrerer Faktoren bei den einzelnen Schüler*innen nicht in den Blick nehmen. Zwar werden auch gesellschaftliche Ursachen für Zurückhaltung betrachtet, wie die Unterdrückung der mündlichen Beteiligung durch gesellschaftliche Machtmechanismen, wobei u.a. die Mittelschichtorientierung der Schule eine Rolle spielt. Doch auch hier handelt es sich um einzelne Faktoren, die nicht mit möglichen weiteren in Verbindung gesetzt werden und im Zusammenwirken mit diesen berücksichtigt werden. Das Phänomen der sozialen Unsichtbarkeit bleibt als Komplex im Dunkeln. Aufgrund der vorherrschenden defizitorientierten Sichtweise (vgl. hierzu Kap. 3.3.1) wird die Zurückhaltung zudem häufig vorurteilig als ein allein in den Individuen selbst liegendes Problem aufgefasst, dem mit der Erwartung begegnet wird, dass die betroffenen Schüler*innen sich än-

dem sollen. Dies suggeriert, soziale Unsichtbarkeit sei ein so kleines Phänomen, dass eine Verhaltensänderung der betroffenen Schüler*innen dies auflösen kann. So legt die theoretische Literatur nahe, dass die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit nur kleine Bereiche der Bildungsbiographien tangiert und in den Erzählungen entsprechend wenig auffindbar und herauskristallisierbar ist. Erste Begegnungen mit dem Phänomen sammelte ich im Rahmen einer Hausarbeit, in der ich bedeutenden Kernstellen einer Schülerinnenbiographie analysierte. Die Interviewte erzähle, als Schülerin zurückhaltend gewesen zu sein, in der Grundschule die Pausen allein verbracht zu haben, auf dem Schulweg aufgrund eines ärgernden Mitschülers unauffällig hinter diesem geblieben zu sein. Zudem stellte sich heraus, dass sie der Unterricht wenig involvierte (vgl. Erler 2014, 5-9). Innerhalb der Möglichkeiten der Hausarbeit konnten jedoch nur einzelne partielle Aspekte analysiert und das Phänomen der sozialen Unsichtbarkeit nicht möglichst vollständig herauspräpariert werden. In der Auseinandersetzung mit dem Phänomen der für diese Masterarbeit erhobenen empirischen Daten durch verschiedene Kodierverfahren gemäß der Grounded Theory (siehe Kap. 4.1.5) stellte sich heraus, dass es sich bei der sozialen Unsichtbarkeit um ein sehr komplexes Phänomen handelt, das viele Bereiche des Schullebens und der Biographien der Schüler*innen betrifft. Die einzeln wirkenden Faktoren sind dabei stark ineinander verwoben und stehen in Wechselwirkung zueinander. Somit stellte sich das Phänomen der Positionierung von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit stark anders dar, als es die wissenschaftliche Literatur und das Alltagswissen vermuten ließ. Für die Bearbeitung der sozialen Unsichtbarkeit innerhalb des begrenzten Rahmens der Anfertigung der Masterarbeit bedeutete dies, dass eine weitere starke Eingrenzung vorgenommen werden musste: Die Ergebnisse mehrerer Analysen hätten aufgrund der formalen Vorgaben für die Masterarbeit nicht nachvollziehbar dargestellt werden können, was jedoch erforderlich ist. Da das Phänomen der Positionierung von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit in der Zusammenschau mit den Ursachen, beteiligten und einander bedingenden Faktoren und Auswirkungen kaum bekannt ist, ist es zudem bedeutend, es in einem ersten Schritt anhand eines Falles umfassend und ausführlich herauszukristallisieren. Somit wurde die Fragestellung auf einen Fall beschränkt und lautet folglich:

„Wie gestaltet sich die Positionierung als Schüler nahe der soziale Unsichtbarkeit in der bildungsbiographischen Erzählung des Interviewten?“

Die Auswahl des Falles aus dem Sample wird in der Dokumentation des Forschungsprozesses dargelegt. Aus diesem Teilkapitel geht zudem hervor, dass es sich um die Variante eines möglichen Typus des Zustandekommens und der Beschaffenheit der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit unter weiteren handelt. Die Eingrenzung der Fra-

gestellung auf einen Fall wurde an dieser Stelle vorweggegriffen, damit die Darlegung der weiteren Vorgangsweise nicht zu Missverständnissen führt.

4.1.3 Das biographisch-narrative Interview als Methode der Datenerhebung

Das narrative Interview ist ein in den 1970er Jahren von Fritz Schütze erarbeitetes Erhebungsverfahren, welches stets weiterentwickelt wurde und insbesondere auch im Bereich der Biographieforschung zur Anwendung kommt (vgl. Bohnsack 2014, 93 u. Rosenthal 2011, 151f). Mithilfe des narrativen Interviews sind erzählte Lebensgeschichten von Personen in ihrer prozesshaften Entfaltung sehr genau in den Blick zu bekommen. Auch das persönliche Erfahren sowie sich verändernde Deutungsmuster der Biographieträger werden dabei erkennbar (vgl. Schütze 1983, 283f; vgl. Bohnsack 2014, 93f). Es eignet sich daher als Methode, um die soziale Unsichtbarkeit von ihrer Entstehung, mit ihren Ursachen, Bedingungen, Einflüssen des Handelns der Lehrpersonen und Peers bis zu möglichen Folgen, verkörpert in Form von biographischen Erzählungen einzufangen. Schütze legt dem Erhebungsverfahren die Erzählung als Textart zugrunde, da diese im Vergleich zu den anderen Textsorten wesentlich näher an die Erfahrungen und Erlebnisse der Vergangenheit heranreichen (vgl. Rosenthal 2011, 155f u. Bohnsack 2014, 94). So referieren Erzählungen im Gegensatz zu argumentativen oder beschreibenden Texten direkt auf die Abfolge des Geschehens und enthalten besonders detailreiche Schilderungen (vgl. ebd.). Gabriele Rosenthal (2011) veranschaulicht, dass Argumentationen stärker auf die Deutungsmuster der Gegenwart verweisen als Erzählungen und zudem eher an der sozialen Erwünschtheit und im größeren Maße auf den Zuhörer ausgerichtet sind (vgl. Rosenthal 2011, 153). Beschreibungen sind nach Rosenthal hingegen „statische Strukturen“ (ebd.) wobei Handlungen und Situationen oft „verdichtet“ (ebd.) dargestellt werden (vgl. ebd.). So stellt Ralf Bohnsack (2014) die folgende zentrale, dem narrativen Interview zugrunde liegende Annahme heraus,

„[...] dass der Erzähler seine Lebensgeschichte so reproduziert, wie er sie erfahren hat, also die lebensgeschichtliche Erfahrung in jeder Aufsichtung, in jenen Relevanzen und Fokussierungen reproduziert, wie sie für seine Identität konstruktiv und somit auch handlungsrelevant für ihn ist.“
(Bohnsack 2014, 94)

Die Technik des narrativen Interviews ermöglicht es, den Biographieträgern größere, vornehmlich autonom produzierte Erzählungen abzugewinnen. Dies liegt darin begründet, dass die interviewende Person diesen nach einer zu Beginn gestellten, möglichst offenen Erzählaufforderung zunächst die Gestaltung einer eigenständigen Erzählung überlässt, erst im weiteren Verlauf zur vertiefenden Erzählung bereits thematisierter Erlebnisse und Aspekte ermuntert und zum Schluss ggf. vorformulierte Fragen stellt (vgl. Schütze 1983, 285f; Rosenthal 2011, 151 u. 160). Aufgrund dieses Vorgehens lässt sich das Prinzip der Offenheit insbesondere in narrativen Interviews realisieren (vgl. Rosenthal 2011, 49). So

kann aufgrund der autonomen Festlegung der Relevanzen durch den Interviewten Bedeutsames darüber herausgefunden werden, was diesen wichtig und was ihnen weniger wichtig ist (vgl. Rosenthal 2011, 156).

Um erheben zu können, wie sich die Positionierung als Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit bei Biographieträger*innen gestaltet, war es bedeutend, im Vorfeld der Interviews zu erfahren, ob es wahrscheinlich ist, dass das Phänomen bei den jeweiligen Personen zutrifft. Da die soziale Unsichtbarkeit als Begriff im Allgemeinen kaum bekannt ist, wurden die potenziell für die Einzelfallanalyse infrage kommenden Interviewpartner*innen dazu befragt, ob wesentliche Merkmale der zu Beginn dieser Arbeit aufgestellten Definition bei ihnen als Schüler*innen vorlagen. Somit war ihnen vor der Durchführung des biographisch-narrativen Interviews bekannt, nach welchem „Typus“ von Schüler*innen gesucht wurde. Um dem Prinzip der Offenheit möglichst Rechnung zu tragen und sie in der Erzählung ihrer Bildungsbiographie nicht einseitig auf die Unsichtbarkeit zu beschränken, erhielten sie in einem Vorgespräch den Hinweis, dass es um das Erzählen ihrer Bildungsbiographie geht, nicht allein um die Erzählung von ihrer möglichen Zurückhaltung oder davon, dass sie wenig Aufmerksamkeit erhalten haben, sondern wie sich ihre Bildungsbiographie insgesamt gestaltet. Zudem wurde behauptet, dass im Allgemeinen ganz unterschiedliche Schülerpersönlichkeiten für Interviews gesucht wurden. Dies sollte die Gefahr vermindern, dass die zu Interviewenden zu stark künstlich in die Richtung der sozialen Unsichtbarkeit gedrängt werden. Das narrative Interview beginnt mit einer durch die interviewende Person vorformulierten Erzählaufforderung, die an die jeweiligen Informant*innen gerichtet wird (vgl. Rosenthal 2011, 157f). Um das Phänomen der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit in seiner Entwicklung und mit seinen Facetten möglichst nah an den Erlebnissen der Vergangenheit erheben zu können, war es vor dem Hintergrund des oben Dargelegten entscheidend, eine Erzählaufforderung zu formulieren, auf deren Basis es den Interviewten möglich ist, autonom eine längere Erzählung zu konstruieren. Die Erzählaufforderung soll im Folgenden präsentiert und anschließend begründet werden:

Wie ich dir bereits erzählt habe, beschäftige ich mich in meiner Masterarbeit mit dem Leben von unterschiedlichen Schülerpersönlichkeiten, denen ich auch in meinem späteren Unterricht gerecht werden möchte. Sehr gerne möchte ich daher wissen, wie deine Biographie bisher verlaufen ist, wie du dein Leben in der Schule und in anderen Bildungseinrichtungen wahrgenommen hast, was du alles so erlebt hast, was dir dort wichtig war und womit du dich beschäftigst hast. Also, wie es bei dir im Kindergarten war und in der Grundschule und in der weiterführenden Schule. Auch ist sehr wichtig und interessant für mich, wie sich dein Leben nach der Schulzeit weiterentwickelt hat.

Mit der Formulierung *„Wie ich dir bereits erzählt habe, beschäftige ich mich in meiner Masterarbeit mit dem Leben von unterschiedlichen Schülerpersönlichkeiten...“*, wurde auch zu Beginn eine Erzählaufforderung konstruiert, die ebenfalls nicht auf das Phänomen der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit hinweist, sondern das Interesse an den verschiedenen Schülerpersönlichkeiten im Allgemeinen betont. Diese sollte dazu beitragen, die Interviewten davon abzuhalten, ihre Biographien einseitig auf soziale Unsichtbarkeit einzuengen. Weiterhin war es bedeutend, den zu Interviewenden das Interesse an der jeweiligen persönlichen Bildungsbiographie zu plausibilisieren. Da die zu Interviewenden im Vorgespräch erfuhren, dass das Interview von einer Lehramtsstudentin durchgeführt wird, war es möglich, ihnen einen konkreten Nutzen ihrer biographischen Erzählungen aufzuzeigen. So wird das Interesse an großen Teilen der sehr persönlichen Lebensgeschichten damit begründet, dass die Interviewerin Wissen über Bildungsbiographien erlangen möchte, um den verschiedenen Schülerpersönlichkeiten im ihrem späteren Unterricht gerecht zu werden. Entsprechend wird die Erzählaufforderung folgendmaßen fortgesetzt: *„Wie ich dir bereits erzählt habe, beschäftige ich mich in meiner Masterarbeit mit dem Leben von unterschiedlichen Schülerpersönlichkeiten, denen ich auch in meinem späteren Unterricht gerecht werden möchte. Sehr gerne möchte ich daher wissen, wie deine Biographie bisher verlaufen ist...“* Die darauffolgende Passage spezifiziert das Erkenntnisinteresse und gibt somit grob die im Rahmen des narrativen Interviews mögliche Erzählinhalte vor. Damit die Biographieträger*innen die Relevanzen ihrer Lebensgeschichte eigenständig festlegen und in ihrem Erzählen weitgehend uneingeschränkt sind, ist es wichtig, dass die Erzählaufforderung ein hohes Maß an Offenheit besitzt (z.B. Rosenthal 159f). In biographisch-narrativen Interviews wird daher laut Gabriele Rosenthal häufig eine Erzählaufforderung gegeben, die zu einer Darlegung der gesamten Biographie veranlasst (vgl. Rosenthal 2011, 159). Wie bereits in Teilkapitel 4.1.2 begründet, wurde für den Rahmen dieser Arbeit die Erhebung auf die Bildungsbiographie beschränkt. So kann die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit während Phasen oder größerer Teile der Schulzeit mitsamt der möglichen Einflüsse von Entwicklungen, die in früheren Bildungseinrichtungen, wie der Kindertagesstätte, stattgefunden haben bis hin zu potenziellen Folgen oder dem möglichen Weiterbestehen der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit im Anschluss an die reguläre Schulzeit oder den beruflichen Lebensbereich in den Blick genommen werden. Biographische Einflüsse außerhalb der Bildungsbiographie waren in der vorliegenden Untersuchung jedoch nur insofern erfassbar, als dass sie vom Interviewten als bedeutend für die Bildungsbiographie in die Erzählung mit einbezogen werden. Die Erzählaufforderung liegt somit schwerpunktlisch auf der Bildungsbiographie, besitzt bezüglich dieser jedoch eine große Offenheit. So ist sie, wie zuvor erläutert, bezüglich der inhaltlichen Themen nicht auf Aspekte der sozialen Unsichtbarkeit eingeschränkt worden. In der Erzählaufforderung wird explizit von „Biographie“,

nicht von „Bildungsbiographie“ gesprochen, sodass die Möglichkeit nicht vollständig ausgeklammert wird, andere in diesem Zusammenhang bedeutende Aspekte ebenfalls zum Gegenstand der Erzählung zu erheben, bevor anschließend direkt auf die Erfahrungen und Erlebnisse in den Bildungseinrichtungen unter expliziter Herausstellung der Schule verwiesen wird: *„Sehr gerne möchte ich daher wissen, wie deine Biographie bisher verlaufen ist, wie du dein Leben in der Schule und in anderen Bildungseinrichtungen wahrgenommen hast, was du alles so erlebt hast, was dir dort wichtig war und womit du dich beschäftigt hast.“* Die darauffolgend angegebenen auf Fragen referierende Teilsätze: *„was du alles so erlebt hast“*, *„was dir dort wichtig war“* sowie *„womit du dich beschäftigt hast“* sollten die Biographieträger dabei unterstützen, sich zu erinnern und Ideen zur Gestaltung ihrer biographischen Erzählung zu finden. Gleichzeitig war hiermit intendiert, aufzuzeigen, dass es viele Erzählmöglichkeiten gibt. Dies sollte Sicherheit für die offene Erzählsituation verleihen. Gabriele Rosenthal liefert den Hinweis, dass es bedeutend ist, in der Erzählaufforderung einen Anfangspunkt festzulegen und von dort ausgehend zur Erzählung des zeitlichen Ablaufs der Lebensgeschichte zu ermuntern. Dies dient nach Rosenthal der Strukturierung der Erzählung und als Erinnerungshilfe (vgl. Rosenthal 2011, 158). Entsprechend handelt es sich bei dem letzten Satz der Erzählaufforderung um einen Hinweis auf den zeitlichen Ablauf als Strukturierungshilfe, wobei der Kindergartenbesuch¹⁰ als Ausgangspunkt festgelegt wurde.

Im Anschluss an die Erzählaufforderung beginnt das in drei Teile gegliederte narrative Interview. Gemäß Schütze (1983) besteht der erste Hauptteil des Interviews darin, dass die Interviewpartner*innen ihre Haupterzählung so autonom wie möglich darlegen. Interventionen durch den Interviewenden sind in diesem Teil zu vermeiden. Die Erzählung soll nur dann unterbrochen werden, wenn die Biographie gar nicht Inhalt ist oder sich vollkommen unverständlich darstellt (vgl. Schütze 1983, 285; Rosenthal 2011, 157, 160f). Interviewende können ihr Zuhören durch Einwürfe wie „Hmh“ ausdrücken. Als Hilfestellung dienen ggf. zum Erzählen ermunternde Fragen, wie „Und dann?“ (vgl. Rosenthal 201, 160). Wichtig ist es zudem, dass sich die interviewende Person während der Anfangserzählung Stichworte zu den Erlebnissen des Biographieträgers aufschreibt. Diese werden im zweiten Hauptteil des Interviews für Nachfragen benötigt. (vgl. Rosenthal 201, 160f). Der erste Hauptteil schließt, wenn die Biographieträger signalisieren, zum Ende der Erzählung gekommen zu sein (vgl. Schütze 1983, 285).

Im zweiten Hauptteil gilt es gemäß Schütze, das „tangentialer Erzählpotenzial“ (vgl. Schütze 1983, 285) aus dem ersten Hauptteil zu nutzen, um weitere Erzählungen zu generieren. Dies geschieht, indem die interviewende Person bereits durch Biographieträger*innen Erwähntes oder Angeschchnittenes aufgreift, dieses entsprechend der eigenen Erinnerung

¹⁰ Es war bekannt, dass die zu Interviewenden den Kindergarten zumindest zeitweilig besuchten.

in einem oder wenigen Sätzen wiederholt und den Interviewpartner*innen anschließend darum bittet, die Erinnerungen noch einmal detaillierter auszuführen (vgl. ebd.). Auch die Nachfragen sollen dabei möglichst narrativ sein, sodass die Biographieträger*innen beim Aufgreifen der jeweiligen Frage erneut zum Erzählen angeregt werden. Der Erzählvorgang beginnt von neuem (vgl. ebd.).

Der dritte Hauptteil des auf biographischen Erzählungen basierende narrative Interview dient gemäß Schütze dazu, die theoretischen Gedanken und die Abstraktionsfähigkeit der Interviewten in Bezug auf deren eigene Biographie zu nutzen. Durch Fragen angeregt werden sollen Beschreibungen von Zusammenhängen und Mustern sowie Reflexion der eigenen Lebenssituation. Zudem können sich aus dem Interview ergebende oder zuvor überlegte, zur Reflexion veranlassende Fragen gestellt werden (vgl. Schütze 1983, 285). Im Rahmen des narrativen Interviews in dieser Arbeit wurden für den dritten Hauptteil einige Fragen überlegt. Sie dienen einerseits dazu, das Phänomen der sozialen Unsichtbarkeit in den Biographien genauer aufzuschlüsseln und auf diese Weise einen besseren oder vertiefenden Einblick zu erhalten, falls dies in diesem Maße nicht bereits während der Erzählung geschehen sein sollte. War dies schon der Fall, wurden sie nicht gestellt. Andererseits beruhen sie auf Überlegungen zu den sozialen Hintergründen der zu Interviewenden und sollen die Reflexion der eigenen Biographie anregen und erleichtern. Die der Planung des Interviews zugrundeliegenden sozialen Überlegungen sowie die auf dieser Basis gewählten Fragen sollen im Folgenden dargelegt, zunächst jedoch kurz theoretisch betrachtet werden.

4.1.4 Mittelschichtbias und biographisch-narratives Interview

In Bezugnahme auf Brendel (1998) merkt Merle Hummrich (2009) im Rahmen ihrer Studie zu den Bedingungen von Bildungserfolg bei jungen Migrantinnen kritisch an, dass in der Biographieforschung vermutlich eine Mittelschichtorientierung vorherrscht (vgl. Hummrich 2009, 44). Diese betrifft auch das narrative Interview, da die Biographieträger*innen in diesem auf Grundlage weniger Fragen lange Erzählpassagen zu produzieren haben (vgl. dies., 44f). Dies erfordert die Fertigkeit und Routine, sich reflektierend mit Themen wie der eigenen Biographie zu beschäftigen. Zudem verlangt das narrative Interview Selbstdarstellung, ein präsent wie selbstverständliches Auftreten und fordert die Selbstkonstruktion als eigenständiges Subjekt (vgl. ebd.). Wie Merle Hummrich in Anlehnung an Bourdieu (1998) auf den Punkt bringt, könnten daher die in der Mittelschicht vorherrschenden Interpretationsschemata bei der Durchführung und Analyse der Interviews zum Tragen kommen, welche die Wahrnehmung für andere Deutungsweisen einschränkt. Zur Reduzierung dieses Einflusses muss „beständig eine Reflektion der eigenen Position im Forschungsprozess“ (dies., 45) erfolgen (vgl. ebd.). Im Rahmen dieses Vorhabens war der

soziale Hintergrund der zu Interviewenden zu berücksichtigen. So kamen drei der fünf für die Analyse im Rahmen dieser Arbeit zur Auswahl stehenden Interviewten aus Familien, in denen der höchste allgemeinbildende Schulabschluss der Eltern unter dem Abitur liegt. In einem weiteren Fall geriet die Familie in soziale und ökonomische Schwierigkeiten. Nur in einem Fall besitzen beide Elternteile einen Hochschulabschluss. Eine weitere Besonderheit bestand darin, dass Personen, die als Schüler*innen mindestens phasenweise nahe der sozialen Unsichtbarkeit positioniert waren, es möglicherweise auch in der Gegenwart nicht gewohnt oder nicht geübt sind, ein hohes Maß an Selbstdarstellung zu praktizieren. Es könnte auch sein, dass sich einige daher beim im Fokus der Aufmerksamkeit Stehen nicht wohlfühlen. Nicht auszuschließen ist jedoch auch, dass sich die Aufmerksamkeit in der Interviewsituation gerade auf diese Personen positiv auswirkt. Um das Gelingen der Interviews zu sichern und der Mittelschichtorientierung des narrativen Interviews entgegenzusteuern, wurden, soweit realisierbar, im Vorfeld einige Überlegungen getätigt. Zunächst galt es zu fragen, was Personen, die mit verschiedenen Formen der Interviewführung nicht vertraut sind, sich vermutlich unter diesem vorstellen. Zunächst galt es zu fragen, was Personen, die mit verschiedenen Formen der Interviewführung nicht vertraut sind, sich mit der Frage konfrontiert, ob sie bereit sind, ein Interview zu geben, vermutlich unter diesem vorstellen. So war zu berücksichtigen, dass die Begegnung mit Interviews im Leben vieler Menschen meist über die Medien stattfindet, in welchen im Rahmen von journalistischen Interviews vorformulierte Fragen an Berühmtheiten und „Stars“ gerichtet werden. Es ist daher möglich, dass einige der Interviewpartner*innen davon ausgehen würden, während des Interviews in eine solche Fragesituation zu geraten. Somit war es bedeutend, mit jedem der zu Interviewenden mindestens einige Tage vor dem Interview ein persönliches Gespräch zu führen, in dem der Ablauf des narrativen Interviews mit ihnen geklärt wird. Auf diese Weise können nicht zutreffende Erwartungen in der Interviewsituation vermieden werden und die Interviewpartner*innen wissen, was auf sie zukommt. Das Gespräch kann zudem dazu dienen, einigen sich aus der Mittelschichtorientierung ergebenden Probleme gezielt entgegenzusteuern. Indem bei der Aufklärung über das narrative Interview gleichzeitig betont wird, dass dieses nicht vollständig aus der alleinigen Erzählung der Interviewten besteht, sondern dass wichtige Stichpunkte zu dem Erzählten notiert werden und die Interviewerin diese aufgreift und daran anknüpft, um Genaueres zu erfahren, können die Biographieträger*innen von dem Druck entlastet werden, zwingend lange Erzählpassagen produzieren zu müssen. Dabei sollte auch erwähnt werden, dass am Ende des Interviews zudem gezielt Fragen an sie gerichtet werden. Aus dem Grund ist es auch bedeutend, klarzustellen, dass die Interviewerin sich während der Anfangserzählung zwar zurückhält, jedoch durch aufmunternde Fragen danach, wie die Biographie weitergeht ggf. zur Hilfestellung einsetzt. Ausgehend von den journalistischen Interviews ist es weiterhin bedeutend, den Informanten die Vorteile einer

eigenständigen Erzählung aufzuzeigen. Den zu Interviewenden ist zu verdeutlichen, dass konkrete Fragen deren Antwort beeinflussen und ihre Darstellungen in eine bestimmte Richtung lenken könnte. Dabei ist es insbesondere bedeutend, herauszustellen, dass es gerade wichtig ist, ihre Lebensgeschichte kennenzulernen, sie von Interesse sind und nicht das, was die Interviewerin sich über sie vorstellt. Dieser Aspekt des Vorgesprächs zielt auf die mittelschichtorientierte Erfordernis, sich im Interview als eigenständiges Subjekt zu konstruieren. Zwar mag es möglich sein, dass Interviewte es aufgrund ihrer gesellschaftlichen Stellung nicht gewohnt und nicht geübt sind, sich als eigenständiges Subjekt zu konstruieren, sodass ihnen dies während des Interviews schwerfallen könnte. Falls sie aufgrund der Arbeitsverhältnisse, in denen sie oder ihre Familienmitglieder sich befinden, gelernt haben, ihnen würde die Selbstkonstruktion als eigenständiges Subjekt nicht zustehen (siehe hierzu auch Kap. 3.8), ist die in diesem Rahmen geschehende explizite Betonung, dass die eigenständige Konstruktion der Lebensgeschichte erwünscht und gewollt ist von hoher Bedeutung. Die während des Interviews benötigte Fertigkeit und Routine, sich reflexiv mit Gegenständen bzw. der eigenen Biographie auseinanderzusetzen werden vor allem mit zunehmendem schulischen Bildungsgrad und in den Institutionen höherer Bildung eingeübt. Es handelt sich daher eher um Fähigkeiten, die unter „Bildungsbürger*innen“ zum Einsatz kommt. Da sie nur im Laufe der Zeit zu erwerben sind, galt es, Maßnahmen zur Unterstützung und Anregung der Reflexion der eigenen Biographie innerhalb der Interviews zu treffen. Zum einen ist es daher besonders bedeutend, während der Anfangserzählung Notizen anzufertigen, sodass im dritten Hauptteil, sofern nötig, viele Aspekte für Reflexionsfragen aufgegriffen werden können. Zum anderen werden, wie bereits angekündigt, für den dritten Teil des Interviews exmanente Fragen formuliert. Diese dienen nicht nur dazu, das Phänomen der Unsichtbarkeit stärker sichtbar zu machen, sondern auch zur Anregung der reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Bildungsbiographie sowie der Beschreibung von bedeutenden Aspekten. Dabei sind die Fragen bewusst einfach formuliert.

Wie hast du dich im Unterricht/in deiner Klasse gefühlt?
Warum glaubst du, fiel es dir so schwer aus dir herauszukommen?
Welche Auswirkungen hatte dein ruhiges Verhalten?
Glaubst du, die Zurückhaltung hat sich auf deine Leistungen ausgewirkt?
Welche Auswirkungen hatte dein zurückhaltendes Verhalten/ geringe mündliche Beteiligung auf deine Noten?
Stand dazu etwas im Zeugnis?
Hattest du das Gefühl, dich oder einen Teil von dir verstecken zu wollen?
Wie bist du mit Mobbing umgegangen?
Wie war dein Selbstvertrauen¹¹?
Gibt es etwas, das dir damals gefehlt hat?
Gibt es etwas, das du dir damals gewünscht hättest z.B. von den Lehrern?

¹¹ Das Selbstvertrauen wird als etwas sozial Konstruiertes verstanden.

Fritz Schütze hat ausgerichtet auf das narrative Interview ein Auswertungsverfahren entwickelt, das als Narrationsanalyse bezeichnet wird. Dieses ist insbesondere dazu geeignet, den prozesshaften Verlauf der Lebensgeschichte im Zusammenhang mit den Deutungsweisen der Biographieträger*innen zu analysieren (vgl. Schütze 1983, 284). Das Verfahren wird in dieser Arbeit nicht zur Anwendung kommen, da in dieser die Herauskristallisierung des Phänomens der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit aus der ausgewählten biographischen Erzählung im Vordergrund gestellt und seiner Beschaffenheit mithilfe der Bildung von Kategorien differenziert werden soll.

4.1.5 Die Methode der Grounded Theory

Zur Annäherung an das Phänomen der sozialen Unsichtbarkeit und Beantwortung der in diesem Zusammenhang formulierten Fragestellung, wie sich die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit als Schüler in der bildungsbiographischen Erzählung eines Interviews gestaltet, eignet sich der Forschungsstil und die Methode der Grounded Theory. Hierfür gibt es mehrere Gründe: So ist die Grounded Theory, wie bereits im Teilkapitel zur Modifikation der Fragestellung in Bezugnahme auf Peter Alheit (1999) dargelegt, explizit darauf ausgerichtet, Vorannahmen im Forschungsprozess zurückzuhalten und im Abgleich mit den sich vorfindenden Daten zu erweitern, zu verändern oder zu verwerfen (vgl. Alheit 1990b, 3). Dies ist aufgrund der vorherrschenden defizitorientierten Perspektive auf nahe der sozialen Unsichtbarkeit positionierten Schüler*innen von besonderer Relevanz. Zudem ermöglicht das methodische Vorgehen die Entdeckung von Neuem durch die „intensive Auseinandersetzung“ (ders., 2) mit den empirischen Daten bei der Auswertung (vgl. ders., 2-7). Da über die soziale Unsichtbarkeit bei Schüler*innen wenig bekannt und auch die Forschungslage verwandter Forschungsbereiche desiderat ist, kann die Methode somit dazu dienen, die Gestaltung der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit explorativ zu erschließen und herauszukristallisieren. Als Auswertungsverfahren der Grounded Theory Methode sind verschiedene Kodierverfahren zentral. Insbesondere mithilfe des ersten Kodierschrittes, dem offenen Kodieren, können große Mengen an Daten wie sie in biographischen Erzählungen vorliegen, effektiv aufgeschlüsselt werden (vgl. Hülst 2010, 7 u. Flick 2016, 387-293). So stellt es sich nach Gabriele Rosenthal (2011) bei großen Datenmengen als hilfreich dar, diese durch eine Vorauswertung im Sinne der Grounded Theory zu bearbeiten, ehe für bedeutende Interviewpassagen eine vertiefte sequenzielle Auswertung geschieht (vgl. Rosenthal 2011, 212). Das Verfahren ermöglicht es, innerhalb des begrenzten Bearbeitungszeitraums der Masterarbeit sowohl die mit Unsichtbarkeit als auch die mit Sichtbarkeit einhergehenden Aspekte in einer langen biographischen Erzählung effektiv und umfassend aus dem empirischen Material herauszuarbei-

ten. Auf der auf diese Weise geschaffenen Basis wird das Verhältnis von Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit innerhalb der Erzählung zur Schulzeit bestimmbar, sodass eine fundierte Entscheidung darüber getroffen werden kann, ob in den Erzählungen eine Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit während einzelner Phasen oder größerer Teile der Schulzeit vorliegt und ob eine weiterführende Auswertung im Hinblick auf die Forschungsfrage ertragreich ist. Im Anschluss an diese Entscheidung kann das Phänomen der sozialen Unsichtbarkeit im weiteren Kodierprozess gezielt herauskristallisiert werden, ohne dass Blindheit für das Phänomen der Sichtbarkeit besteht. Wie Stauss und Corbin (1996) über das Kodieren zusammenfassen, handelt es sich um eine „Vorgehensweise [...], durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden“ (Strauss u. Corbin 1996, 39) und somit einen „zentralen Prozess [darstellen] durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden“ (ebd.). Dies gestattet es, das Phänomen aus der biographischen Erzählung herauszuarbeiten und mit seinen konstituierenden und beeinflussenden Aspekten zu benennen, einzuordnen und auf diese Weise zur Aufklärung über den Gegenstand beizutragen. Die Grounded Theory bietet, wie Dirk Hülst betont, „Leitlinien und Techniken“ (Hülst 2010, 4) für den Forschungsprozess an, die flexibel anwendbar und veränderbar sind. Sie können daher an den Forschungsgegenstand angepasst sowie mit anderen Methoden kombiniert werden (vgl. ebd.). So liefert die Grounded Theory Anknüpfungspunkte, um trotz des Kategorisierungsvorgangs während der Auswertung Narrativität und die starke aufeinander Bezogenheit der Erfahrungen in biographischen Erzählungen zu berücksichtigen (vgl. Mey u. Ruppel 2016, 273-288). Wie dies konkret umgesetzt wurde, ist Gegenstand des Kapitels 4.2.2. Im Folgenden soll die Grounded Theory Methode mit ihren zentralsten und für das Vorgehen während dieser Studie bedeutenden Elementen überblickartig betrachtet werden.

Den Darstellungen von Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr (2014) folgend, wurde das Konzept der Grounded Theory 1967 von Amseln Strauss und Barney Glaser in einem Buch veröffentlicht. In der Einleitung legen diese ihre mit der Entwicklung des Forschungsstils verbundene Intention dar, welche darin besteht, Sozialwissenschaftler dazu zu befähigen, Theorien zu generieren, die Relevanz besitzen. Um dies zu erreichen, so argumentieren Strauss und Glaser, sind diese auf Grundlage der empirischen Daten zu gewinnen (vgl. Przyborski u. Wohlrab-Sahr, 192). Hierbei ist der bereits im Hinblick auf die Modifikation der Fragestellung dargelegte abduktive Forschungsprozess gemeint. Dieser zeichnet sich durch einen ständig wechselnden Zugang aus: Es werden abwechselnd wiederholt sowohl Theorien aus der Empirie hervorgebracht als auch instruiert durch Theorien empirische Erkenntnisse gewonnen. Der zu neuen gegenstandsnahen Theorien führende Forschungsprozess besteht aus der abwechselnden Anwendung beider Zugänge zur Erschließung eines Gegenstandes (vgl. z.B. Alheit 1999b, 3). Wie Alheit ausführt,

ging es ihnen vor allem um Forschung, die für die Praxis bedeutsam ist und sich gegen die in der damaligen Zeit vorherrschende Fokussierung auf große Theorien und quantitative Sozialforschung richtet. Dabei war empirische Forschung darauf reduziert, Hypothesen zu überprüfen, die aus den großen, sich oft realitätsfern darstellenden Theorien abgeleitet wurden (vgl. Alheit 1999b, 1f). Nach Dirk Hülst (2010) war bei der Entwicklung des Forschungsstils der Grounded Theory weiterhin wesentlich, *„dass soziale Probleme mit denen eine oder mehrere soziale Gruppen konfrontiert sind, von den Beteiligten nicht notwendigerweise als solche gesehen beziehungsweise artikuliert werden (können)“* (Hülst 2010, 2). Es stellt sich die Frage, ob hinter der sozialen Unsichtbarkeit bei Schüler*innen Problematiken stehen, die von den Betroffenen oder auch von Lehrpersonen nicht erkannt werden oder sich für nahe der sozialen Unsichtbarkeit positionierte Lernende in der Schule als unaussprechbar darstellen. Wie Dirk Hülst darlegt, stehen das Theoretical Sampling sowie die Anwendung verschiedener Kodierverfahren bei der Datenauswertung im Zentrum des methodischen Verfahrens der Grounded Theory (vgl. ders., 6). Beides soll im Folgenden Gegenstand der Betrachtung sein.

Das Theoretical Sampling bezieht sich auf die Auswahl der Stichprobe. Diese erfolgt gemäß Corbin und Strauss (1996) sowie Ahleit (1999) idealtypisch nach dem Prinzip des permanenten Vergleichs. Dabei sind nicht sozialstatistische Kriterien für die Auswahl von Fällen oder anderen Datenquellen vorrangig. Als entscheidend erachtet werden stattdessen die jeweilige Bedeutung und der Beitrag der einzelnen Fälle und anderen Datenquellen bei der Beantwortung der Forschungsfrage (vgl. Corbin u. Strauss 1996, 148ff; Alheit 1999b, 12). Es geht bezogen auf die Analyse von Fällen darum, insbesondere im Zuge des Kodierens auf Grundlage der herausgearbeiteten, wiederholt auffindbaren Konzepte und gebildeten Kategorien nach weiteren Fällen zu suchen, die in Bezug auf die Fragestellung und Entwicklung einer Theorie neue Informationen liefern (vgl. ebd.). Hierbei wird sich, so Alheit, auf die Suche nach Kontrastfällen begeben, die wiederum nach geschehener Analyse erneut Ausgangspunkt für eine gezielte Auswahl bildet. Die Untersuchung des Phänomens ist erst dann umfassend geschehen, wenn die Fallkonstellationen wiederholt auftreten und sich nichts mehr wesentlich Neues darbietet (vgl. Alheit 1999b, 12f). Innerhalb der begrenzten Möglichkeiten für die Bearbeitung der Masterarbeit war es nicht realistisch, ein einzelnes biographisch-narratives Interview zu erheben, es auszuwerten und auf dieser Basis eine erneute Suche im Feld vorzunehmen. Daher wurden fünf Interviews in kurzen Abständen aufeinanderfolgend erhoben. Da sich im Zuge des Kodierens die große Komplexität der Gestaltung der Positionierung von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit offenbarte, musste die Analyse und Kategorisierung innerhalb dieser Arbeit auf einen Fall beschränkt werden. Ein weiterer Grund für diese Entscheidung liegt in der Beschaffenheit von Biographien. So sind lebensgeschichtliche Erfahrungen von

Menschen stark aufeinander bezogen, sie stehen in Wechselwirkung zueinander und das frühere Erleben beeinflusst späteres Erfahren und Handeln (vgl. auch Kap 4.1.1). Während eine interviewübergreifende Kategorisierung bei sachlichen Untersuchungsgegenständen möglich gewesen wäre, hätte ein solches Vorgehen bei der Kategorisierung der sozialen Unsichtbarkeit anhand von biographischen Interviews zur Folge, dass die komplexen biographischen Bezüge und Wirkungszusammenhänge der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit innerhalb der einzelnen Fälle nicht genau erfassbar gewesen wären. Dies ist jedoch relevant, da nicht bekannt ist, ob es sehr unterschiedliche Varianten des Zustandekommens von nahezu bestehender sozialer Unsichtbarkeit gibt. So ist es nur möglich, die Zusammenhänge des nahezu Unsichtbarwerdens zu verstehen, wenn z.B. eine bestimmte angewandte Strategie, sich nahezu unsichtbar zu machen, im Hinblick auf mögliche Auslöser betrachtbar ist. Um solche Bezüge nachvollziehbar herausarbeiten zu können, war es zentral, die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit in einem ersten Schritt fallbasiert zu kategorisieren, was aufgrund der Größe des Phänomens die Erfassung der Gestaltung der sozialen Unsichtbarkeit in einem Fall zur Konsequenz hatte. Gabriele Rosenthal (2011) erläutert, dass Verallgemeinerungen am Einzelfall möglich sind, da das „Allgemeine[] im Besonderen“ (Rosenthal 2011, 73) grundsätzlich enthalten ist und erklärt folgend: *„Jeder einzelne Fall, der ja immer ein in der sozialen Wirklichkeit konstruierter ist, verdeutlicht etwas über das Verhältnis von Individuellem und Allgemeinem. Er entsteht im Allgemeinen und ist daher auch Teil des Allgemeinen. Damit gibt auch jeder einzelne Fall Hinweise auf das Allgemeine“* (ebd.). In Bezugnahme auf Kurt Lewin verdeutlicht Rosenthal, dass es zur Herausarbeitung des „Regelsystem[s]“ (dies., 74) eines Typus nicht notwendig ist, diesen anhand von weiteren Fällen zu bestätigen. So reicht ein Fall, um nachzuweisen, dass dessen „Regelsystem“ (ebd.) in der sozialen Wirklichkeit bestehen und wirken kann (vgl. ebd.). Die herausgearbeitete Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit aus der Bildungsbiographie eines Interviewten innerhalb dieser Arbeit würde daher eine mögliche Form darstellen, wie soziale Unsichtbarkeit in der sozialen Wirklichkeit konstituiert sein kann. Fälle, die ähnlich konstituiert sind, würden dem gleichen Typus zugeordnet werden (vgl. Rosenthal 2011, 74). Während der Analyse kommt es darauf an, die einen Fall konstruierenden Merkmale, Regeln und Wirkungszusammenhängen herauszuarbeiten und seine Gestalt möglichst genau nachzubilden (vgl. dies., 74f). Auch wenn die Durchführung des idealtypischen theoretischen Samplings innerhalb dieser Arbeit nicht möglich war, konnte anhand eines Vergleichs der vorliegenden Interviews eine Auswahl für den dieser empirischen Studie zugrundegelegten Fall erfolgen. In Kapitel 4.2.1 wird der Auswahlprozess dargelegt und ein kurzer Überblick über das Sample sowie die darin enthaltenen Konstellationen der sozialen Unsichtbarkeit gegeben.

Als Kodieren werden innerhalb der Grounded Theory Methodologie die zentralen Verfahren der Datenanalyse bezeichnet, mit denen die vorliegenden empirischen Daten zugänglich gemacht, kategorisiert, konzeptualisiert, auf andere Weise angeordnet werden und mittels derer die Theorieentwicklung geschieht (vgl. Strauss u. Corbin 1996, 39). Diese ermöglichen es somit, die Gestaltung der Positionierung als Schüler nahe der sozialen Unsichtbarkeit aus einer biographischen Erzählung herauszuarbeiten und zu kategorisieren. Wie Uwe Flick (2016) darstellt, werden drei verschiedene Verfahrensweisen des Kodierens unterschieden: das offene Kodieren, das axiale Kodieren und das selektive Kodieren (vgl. Flick 2016, 387). Hierbei handelt es sich um drei unterschiedliche Varianten mit dem empirischen Material umzugehen, die im Forschungsprozess laufend angewandt werden, nicht klar voneinander abgrenzbar sind und auch nicht präzise aufeinander folgen (vgl., ders. 387f; Muckel u. Breuer 2016, 160). Während die Analyse mit dem Prozess des offenen Kodierens beginnt und zum Ende hin zunehmend das selektive Kodieren Anwendung findet, wird im realen Forschungsprozess meist automatisch zwischen den verschiedenen Kodierv Verfahren hin und her gewechselt (vgl. Flick 2016, 388). Mittels der Analyseprozedur des offenen Kodierens wird das Textmaterial geöffnet, genau untersucht, verglichen, in Sequenzen und besonders eindringliche Wörter zerlegt, die mit Begriffen, sogenannten Codes konzeptualisiert und zunehmend kategorisiert werden (vgl. Strauss u. Corbin 1996, 43ff; Flick 2016, 388). Dies geschieht durch das Stellen von vielfältigen Fragen an das Datenmaterial, mithilfe derer auch die theoretischen Vorannahmen hinterfragt werden und anhand derer die Entdeckung von Neuem in den Daten erfolgt (vgl. Strauss u. Corbin 1996, 44). Insbesondere für sehr erkenntnisbringende Abschnitte und Sätze werden Sequenzanalysen durchgeführt (vgl. Strauss u. Corbin 1996, 53; Flick 2016, 390ff). So erläutert Uwe Flick, dass innerhalb dieses Prozesses in Abhängigkeit vom Forschungsvorhaben ein unterschiedlich detailliertes Vorgehen möglich ist (vgl. Flick 2016, 29). Bedeutend ist es, bei der Analyseprozedur des offenen Kodierens die aus dem Material herauskristallisierten Einheiten zu benennen und ihnen damit den Status als Konzepte zukommen zu lassen (vgl. Strauss u. Corbin, 45). Diese können als in-vivo-Codes formuliert werden, bei welchen es sich um zentrale und sehr anschauliche Begriffe handelt, die, da sie aus dem Feld stammen, dem untersuchten Gegenstand sehr nahe kommen (vgl. Muckel u. Breuer 2016, 163f u, Flick 2016, 391). Auch ist es möglich, dass Forscher*innen am Material orientierte selbst konstruierte Begriffe verwenden (vgl. Muckel u. Breuer 2016, 163). Bei der sich Schritt für Schritt vollziehenden Analyse des Datenmaterials und des Versehens der Einheiten mit Codes kommt es automatisch zu einem Vergleich der einzelnen Begebenheiten. Ähnliches ist daher unter dem gleichen Code zu erfassen (vgl. Strauss u. Corbin 1996, 45). Konzepte, die auf das gleiche Phänomen verweisen, werden dann zunehmend unter Kategorien erfasst, die folgend abstraktere Bezeichnungen erhalten (vgl. dies., 47 u. 49). Während des gesamten Kodierprozesses ist

es bedeutend, Memos anzufertigen. Hierbei handelt es sich um verschiedenartige, im Laufe des Kodierens angefertigte Notizen, in welchen Ideen und Erkenntnisse der Analyse festgehalten werden. Diese sind zunächst vorläufig und werden mit Fortschreiten des axialen und selektiven Kodierens zunehmend überprüft, ausgebaut und verändert (vgl. Strauss u. Corbin 1996, 171-190). Beim zweiten Kodierverfahren, dem axialen Kodieren, handelt es sich um unterschiedliche Vorgehensweisen, mittels derer die gebildeten Kategorien ausgebaut, differenziert und zueinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. Flick 2016, 393; Strauss u. Corbin 1996, 75). Zunächst erfolgt hierzu gemäß Uwe Flick (2016) eine Auswahl der sich aus dem Datenmaterial ergebenden Kategorien, für die vermutet wird, dass sie besonders ertragreich sind. Im Rahmen einer auf die ausgewählten Kategorien fokussierten Analyse der Gesamtdaten werden folgend weitere dazugehörige Konzepte gesucht. Dies führt zu einer Differenzierung der Kategorien (vgl. Flick 2016, 393). Zur Herstellung von Beziehungen zwischen den Kategorien eignet sich das paradigmatische Modell von Strauss und Corbin (1996), mithilfe welchem eine Kategorie, die ein Phänomen repräsentiert, mit Subkategorien Verbindung gesetzt wird, die zu diesem jeweils in unterschiedlicher Weise in Beziehung stehen. Hierbei kommt es zu einer neuen Anordnung des Datenmaterials (vgl. Strauss und Corbin 1996, 78). Zur Herstellung von Subkategorien dient dabei die Orientierung entlang des heuristischen Rahmens „ursächliche Bedingungen“, „Kontext und intervenierende Bedingungen“, „Handlungsstrategien“ und „Konsequenzen“, denen wieder einzelne zugehörige Konzepte untergeordnet werden (vgl. Flick 2016, 394). Da das Modell eine Orientierungshilfe darstellt, ist es bedeutend, es im Dialog mit den Daten anzupassen. Es sind daher auch während des axialen Kodierens Fragen an das Material zu stellen und Analysen durchzuführen (vgl. ebd.). Die im Zuge dessen identifizierten Beziehungen zwischen Phänomenen, Subkategorien und Konzepten führen hierbei zur Veränderung, Ergänzung und Abwandlung des Modells oder zu anderen Anordnungen (vgl. ebd.). Die Prozedur des selektiven Kodierens zielt darauf ab, eine Kernkategorie herauszuarbeiten. Diese stellt das zu untersuchende Phänomen dar (vgl. Muckel u. Breuer 2016, 167; Flick 2016, 396). Die Kernkategorie ist dadurch bestimmbar, dass sie im Vergleich zu den anderen Kategorien als besonders zentral angesehen wird. Dabei steht sie mit vielen der anderen Kategorien in Beziehung und kann diese einflechtend gliedern. Manchmal ist es notwendig, eine Auswahl zwischen sich ähnlich zentral darstellenden Kategorien zu treffen (vgl. Flick 2016, 396f; Strauss u. Corbin 1996, 94). Nach der Bestimmung der Kernkategorie wird die weitere Analyse auf diese fokussiert und entsprechend eingegrenzt. Nun geschieht der Ausbau der Kernkategorie anhand von weiteren Analysen und begleitet durch das Schreiben von Memos. Die mit der Kernkategorie in Beziehung stehenden Kategorien werden dieser untergeordnet, wobei auch hier das Kodierparadigma als Orientierungshilfe einsetzbar ist. Auf dieser Grundlage kann die Theorie gebildet und erneut überprüft werden (vgl. Flick 2016, 397). Für die Her-

ausarbeitung der sozialen Unsichtbarkeit aus der Bildungsbiographie eines Interviewten im Rahmen dieser Arbeit wurde am Kodierprozess und den Sequenzanalysen sowie dem Schreiben von Memos angesetzt, um der auf einer überwiegend narrativ dargelegten Bildungsbiographie bestehenden Datengrundlage möglichst Rechnung tragen zu können. Günther May und Paul S. Ruppel (2016) liefern hierzu einige Vorschläge. Dies geschieht für das offene Kodieren z.B. durch das Stellen von generativen Fragen, die auf die Entschlüsselung von erzählerischen Darstellungen ausgerichtet sind (vgl. May u. Ruppel 2016, 273ff u. 281ff). Wie Narrativität beim Kodieren in diesem Vorhaben einbezogen wurde, ist Gegenstand der Erläuterungen im Kapitel zum Vorgehen bei der Analyse und Darstellung der Daten (Kap. 4.2.2).

4.1.6 Ausbau zur auf dem Phänomen basierenden Fallanalyse - Integration von Elementen der objektiven Hermeneutik

Das Kategorisierungsverfahren der Grounded Theory Methode fand Anwendung, um das Phänomen der sozialen Unsichtbarkeit genau erfassen, mit seinen einzelnen Einflussfaktoren herauskristallisieren und spezifizieren zu können. Dieses liegt jedoch innerhalb einer Bildungsbiographie vor, die durch einen zeitlich sequenziellen Ablauf und vielfältige aufeinander Bezogenheit von verschiedenen Erfahrungen, Handlungen und Erlebnisse charakterisiert ist. Zudem ist der Schulkontext, in dem das Phänomen entsteht, von hoher Komplexität. Dabei sind dem Biographieträger nicht alle Faktoren, die seine Positionierung als Schüler nahe der sozialen Unsichtbarkeit konstituieren, beim Erzählen bewusst zugänglich und einige werden nicht explizit erwähnt. Sie sind dennoch relevant. Um dies in der Analyse berücksichtigen zu können, wurden während des Kodierens ausführliche Sequenzanalysen vorgenommen. Petra Muckel und Franz Breuer (2016) nennen zwei von Strauss und Corbin (1996) eingeführte Vorgehensweisen zur Analyse von Daten im Rahmen des Memoschreibens. Hierbei handelt es sich um „die Flip-Flop-Technik“ und das „Schwenken der roten Fahne“ (Muckel u. Breuer 2016, 170). Während das Schwenken der roten Fahne darin besteht, als selbstverständlich wahrgenommene Sequenzen und Wörter infrage zu stellen, um „neue Sicht- und Analysemöglichkeiten“ (ebd.) zu finden, geht es bei der Flip-Flop-Technik darum, Konzepte ins Gegenteil zu verkehren, damit sich ihre Merkmale herausarbeiten lassen (vgl. ebd). Meist werden diese Verfahren dazu angewandt, um Konzepte und Kategorien stärker auszudifferenzieren (vgl. Strauss u. Corbin 1996, 64-70). Sie regen auch dazu an, um Sequenzanalysen in Form von Memos auszuführen. Ein überwiegend inhaltlich kategorisierendes Vorgehen, jedoch auch das Herstellen von Bezügen im Zuge des Kodierens reichte aus den oben genannten Gründen nicht aus, um die Komplexität der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit von Schüler*innen so vollständig wie möglich herauszuarbeiten und nachvollziehbar darstellen zu

können. Um dies zu erreichen, wurden für die umliegenden Passagen bereits gefundener Codes Sequenzanalysen durchgeführt, die an die Methode der objektiven Hermeneutik angelehnt waren. Dies ermöglichte eine eingehendere Erfassung des Phänomens, führte zur Herausarbeitung weiterer Codes und zu einer anschaulicheren Darstellung von Prozessen. Insbesondere im fortgeschrittenen Kodierprozess fanden Elemente der objektiven Hermeneutik Anwendung. Die Anwendung der Grounded Theory Methode hatte zwangsläufig zur Folge, dass nicht alle Aspekte der Objektiven Hermeneutik vollständig umgesetzt werden konnten. Der Grund hierfür ist der bestehende Widerspruch zwischen klassifikatorischen und sequenziell-rekonstruktiv vorgehenden Analyseverfahren (vgl. hierzu Rosenthal 2011, 212f). Entsprechend wurde im Rahmen dieser Studie ein Kompromiss zwischen den Methoden gebildet. Dieser ermöglichte sowohl das Herausarbeiten eines Phänomens mit seinen Facetten als auch eine intensive, genau nachvollziehbar dargestellte Analyse der beteiligten Faktoren, Wechselwirkungen und Zusammenhänge innerhalb des biographischen Prozesses. Anknüpfend sollen die Grundlagen der objektiven Hermeneutik zur Kenntnis nehmend dargelegt werden. Im Anschluss hierzu folgt eine Erläuterung, wie Elemente dieser Methode in die Analyse einfließen konnten und was sich nicht umsetzen ließ.

Das Verfahren der objektiven Hermeneutik wurde im Rahmen des Forschungsprojektes „Elternhaus und Schule“ von einer Arbeitsgruppe um Ulrich Oevermann Ende der 1960er bis in die 1970er Jahre hinein ursprünglich zur Analyse von vertexteten Interaktionen entwickelt. Es findet jedoch auch für die Interpretation von Interviews und vielen weitere Datengrundlagen Anwendung (vgl. Flick 2016, 442; Reichertz 2012, 515). Generell ist die objektive Hermeneutik auf die Interpretation von Texten ausgerichtet (vgl. Wernet 2003, 11). Sie zeichnet sich, so Andreas Wernet (2003), durch die Forderung aus, *„die Geltung der Interpretation an intersubjektive Überprüfbarkeit zu binden“* (ebd.). Somit verleiht sie der Interpretation von Datenmaterial zusätzliche Genauigkeit. Wie Wernet darlegt, charakterisiert die soziale Welt, dass sie durch Sinnhaftigkeit strukturiert ist. Das Ziel der objektiven Hermeneutik ist es, Sinnstrukturen nachzuvollziehen, wobei das Verstehen wissenschaftlich abgesichert vollzogen werden soll (vgl. ders., 12). Da die soziale Wirklichkeit gemäß der Grundannahmen der objektiven Hermeneutik durch Sprache hergestellt wird, stellt sie sich in Form von Texten dar. Texte werden demnach nicht als etwas angesehen, das auf eine äußerliche Wirklichkeit verweist. Stattdessen liegt die soziale Wirklichkeit in Textform vor (vgl. ders. 13). Das soziale Handeln ist grundsätzlich durch *„Regelgeleitetheit“* (ders., 13), wie z.B. Regeln der Kommunikation, Sprache und Kognition, gekennzeichnet (vgl. ders. 13f). Da diese Regeln als zu einem Teil universal basiert und zu einem anderen Teil kulturell gewachsen angesehen werden und damit in einer Gesellschaft ‚objektive‘ Gültigkeit haben, kann jedes soziale Handeln vor dem Hintergrund

dieser Regeln betrachtet werden (vgl. ders. 13f u. Bohnsack, 71ff). Die Methode der objektiven Hermeneutik macht sich dies zunutze, um die in Texten enthaltenen, konkreten sozialen Handlungen von Personen mithilfe dieses sozialen Regelwissens zu interpretieren. (vgl. Wernet 2009, 13). Die Bedeutung einer Handlung kann dabei auf diese Weise erfasst und nachvollzogen werden (ders., 13). Der objektiven Hermeneutik liegt, wie Wernet darlegt, die Annahme zugrunde, dass die Handlungsmöglichkeiten jeder einzelnen konkreten Lebenssituation in dieses soziale Regelwerk eingebettet sind: „*Welche Möglichkeiten vorliegen und welche Folgen welche Möglichkeiten zeitigen, darüber befindet nicht die Handlungspraxis, sondern darüber hat die Welt der sozialen Regeln schon vorgängig befunden.*“ (Wernet 2009, 15). Es ist nun abhängig vom vorliegenden Fall, welche Handlungsmöglichkeit umgesetzt wird. Auch ein Regelbruch kann hierbei durchaus geschehen (vgl. ebd.). Die Bedeutung bzw. Sinnstruktur des jeweiligen Falls zeigt sich in den Handlungsoptionen, die gewählt werden. Anhand der konkreten im Text getroffenen Auswahl wird der jeweilige Fall somit mit seinen besonderen Eigenheiten sichtbar (ebd.). Zielsetzung der objektiven Hermeneutik ist es, dies zu rekonstruieren. Werden in einem Fall bei Auswahl der Handlungsmöglichkeiten bestimmte Muster deutlich, so sind diese als Fallstruktur herauszuarbeiten (ebd.). Wie Wernet erläutert, hat die Rekonstruktion des Falls anhand von Sequenzanalysen zu erfolgen. Der Grund hierfür ist, dass die in einem Text protokollierten sozialen Handlungen durch einen temporalen Ablauf bestimmt sind. Entsprechend vollzieht sich die Auswahl möglicher Anschlusshandlungen, deren Bedeutung anhand der ‚objektiven‘ Regeln herausgearbeitet wird, in einem sequenziellen Prozess (vgl. ders., 16). Anstatt Eigenschaften zu klassifizieren und zu systematisieren, werden die speziellen, den jeweiligen Fall charakterisierenden Handlungen und Entscheidungen in ihrem Ablauf herausgearbeitet und gedeutet (vgl. ders. 16f). Nach Gerald Poscheschnik (2010) ist für die objektive Hermeneutik die Unterscheidung zwischen zwei Ebenen des Textes besonders zentral. So gibt es einerseits die Ebene der „*subjektiven Bedeutungen*“ (Poscheschnik 2010, 3), welche darauf verweist, wie die jeweiligen Erzähler*innen ihre Äußerungen meinen, welchen Sinn sie Handlungen zuschreiben und wie sie diese empfinden (vgl. ebd.). Andererseits gibt es die Ebene der latenten sozialen Sinnstrukturen, die die regelbasierten „*objektiven Bedeutungsstrukturen*“ (ebd.) abbildet. Diese sind der sprechenden Person nicht immer oder nicht vollständig bewusst zugänglich (vgl. ebd. u. Bohnsack 2014, 72). Sie lassen sich mithilfe der Methode der objektiven Hermeneutik aufspüren und rekonstruieren (vgl. Poscheschnik, 3). Wie Ralf Bohnsack (2014) erläutert, beruht das methodische Verfahren der objektiven Hermeneutik zum einen auf dem Bilden von „*gedankenexperimentellen Kontextvariationen*“ (Bohnsack 2014, 75), wobei die Herausarbeitung des Besonderen eines Falles dadurch gesichert wird, dass zunächst erschöpfend überlegt wird, in welchen Kontexten eine betrachtete Äußerung bezogen auf die soziale Welt sinnergebend getätigt worden sein kann, bevor in den Blick genommen

wird, wie diese sich wirklich fortsetzt (vgl. Bohnsack 2014, 75). Dies geschieht unter Rückbezug auf die Regeln und die kulturell beeinflussten Vorstellungen über das, was als normal gilt (vgl. ebd.). Die gebildeten Kontexte werden anschließend sequenzanalytisch vorgehend mit demjenigen Kontext verglichen, der sich in der im Text enthaltenen Äußerung real darstellt (vgl. ebd.). Hierbei zeichnet sich die besondere Bedeutung bzw. Sinnstruktur der Äußerung ab (vgl. ders., 76). Auf diese Weise werden für einzelne Sequenzen Schritt für Schritt Anschlussmöglichkeiten gesucht, die fortlaufend durch sequenzanalytisches Vergleichen mit dem sich im Text vollziehenden Verlauf kontrastiert werden (vgl. ebd.). Im Zuge des sequenziellen Vorgehens lassen sich durch das Feststellen von Abweichungen des „inneren Kontext“ von Sequenzen zum „äußeren Kontext“, in den diese eingebettet sind, dem Subjekt wenig zugängliche latente Sinnstrukturen herausarbeiten (Bohnsack, 2014, 76ff).

Aus den dargelegten forschungsmethodischen Hintergründen der objektiven Hermeneutik ergeben sich einige Prinzipien für das Verfahren während der Interpretation. Sie sollen hier in Bezugnahme auf Andreas Wernet (2003) kurz stark zusammengefasst dargelegt werden. So besagt das Prinzip der Wörtlichkeit, dass der Text so zu verstehen ist, wie er sich darstellt und nicht, wie er gemäß der alltagssprachlichen Deutung intendiert war. Dies ist notwendig, um latente Sinnstrukturen herausarbeiten und Bedeutungen ermitteln zu können, die dem Biographieträger nicht zugänglich sind (vgl. Wernet 2003, 23-26 u. 90). Das Prinzip der Extensivität besagt, dass bereits mittels ausgeprägten Analysen kurzer Textabschnitte unabhängig davon, an welcher Stelle sie sich im Gesamttext befinden, Strukturen des Allgemeinen herausgearbeitet werden können. Die gedankenexperimentellen Kontexte sollten dabei so vollständig wie möglich erarbeitet werden (vgl. ders., 32-35 u. 91). Das Prinzip der Sparsamkeit verlangt, dass keine Gedankenexperimente vorgenommen werden dürfen, die etwas über den Fall Hinausgehendes oder diesem spezielle Besonderheiten unterstellen. Die Lesarten sollten sich anhand des Textes belegen lassen (vgl., ders. 25-37, 90). Das Prinzip der Kontextfreiheit fordert, dass Daten zunächst unabhängig von ihren Kontexten zu betrachten und anhand des Aufstellens von gedankenexperimentellen Kontexten zu bearbeiten sind. Erst danach darf der reale Kontext hinzugenommen werden (vgl. ders. 21-23). Das Prinzip der Sequenzialität referiert auf die oben dargelegte Prozesshaftigkeit der Handlungen in der sozialen Welt. Daher soll *„die Interpretation [...] streng dem Ablauf, den ein Text protokolliert [folgen].“* (Wernet 2003, 27). Die Analyse hat zudem *„Schritt für Schritt“* (ders., 90) zu geschehen. Die an die zu untersuchende Sequenz anschließenden Textabschnitte sind vor Abschluss ihrer Analyse nicht mit einzubeziehen. Weiterhin gilt es, Gedankenexperimente zu führen, wie sich ein Text fortsetzen mag. Bereits interpretierte Textstellen sind aufeinander zu beziehen (vgl. ebd.).

Im Rahmen dieser Fallstudie soll die Anwendung von Elementen der objektiven Hermeneutik der vertiefenden Sequenzanalyse dienen. Ziele der Anwendung und der ausführlichen Sequenzanalysen sind, wie angeklungen, eine genauere Erarbeitung der Zusammenhänge, das Herausarbeiten von für die Konstitution der sozialen Unsichtbarkeit bedeutenden Faktoren, die der Interviewte nicht explizit erwähnt oder die ihm nicht bewusst zugänglich sind, eine verbesserte Veranschaulichung von prozesshaften Entwicklungen und die Ermöglichung einer nachvollziehbaren Darstellung des Phänomens in seiner Entwicklung. Da es jedoch gleichzeitig besonders erkenntnisbringend war, das Phänomen der sozialen Unsichtbarkeit in Form von Konzepten und Kategorien zu erarbeiten, war die Forderung nach Sequenzialität nicht in dem Maße umsetzbar, wie es gemäß der objektiven Hermeneutik geschieht. So hatte die Konzeptualisierung zur Konsequenz, dass die Interpretation nicht vollständig dem Ablauf der gesamten Erzählung streng sequenziell folgen konnte. Stattdessen erfolgte eine ausführliche vertiefende Sequenzanalyse für Interviewpassagen, aus denen mittels des Kodierens der Grounded Theory Methode relevante Aspekte der sozialen Unsichtbarkeit herauskristallisiert wurden. Da gemäß des Prinzips der Extensivität jedoch durch eine ausführliche Analyse an jeder Stelle des Textes Allgemeines rekonstruierbar ist, konnten die Analysen der einzelnen Textstellen für sich genommen sequenziell betrachtet werden. Trotz der Kategorisierung wurde unter Berücksichtigung der Narrativität weitestgehend dafür gesorgt, dass die Darstellung wichtiger die Unsichtbarkeit betreffende Abläufe der Biographie aufeinanderfolgend geschah. Dies ermöglichte häufig den Einbezug von Kontextwissen von bereits Geschehenem im Sinne der objektiven Hermeneutik. Der Einbezug von Kontextwissen bedeutete innerhalb dieser auf einem Phänomen basierenden Fallanalyse jedoch z.T. auch, dass Schritt für Schritt geschehene in Beziehung setzten von Vorkommnissen mit innerhalb der Analyse von anderen Passagen herausgearbeiteten, charakteristisch wiederkehrenden Mustern, unabhängig davon, an welcher Stelle sie sich im Interview genau befinden. So wurde z.B. das, was sich innerhalb einer Kategorie als charakteristisch oder allgemein wiederkehrend herausstellte, im Anschluss an die Sequenzanalysen im Hinblick auf ihren Einfluss auf Konzepte einer anderen Kategorie betrachtet. Aufgrund des Kategorisierens und des Herauskrystallisierens der Unsichtbarkeit aus einer Biographie konnte weiterhin dem Prinzip der Offenheit nicht auf die Weise Rechnung getragen werden, wie dies für eine ausschließlich sequenziell verlaufende Rekonstruktion der Lebensgeschichte der Fall wäre. Sie entspricht jedoch der Offenheit, die bei der Anwendung der Kodierverfahren nach der Grounded Theory Methode bestand (siehe hierzu auch Rosenthal 2011, 212 u. 225). Explizit angewandt wurde die objektive Hermeneutik für die Herausarbeitung der Relevanzsetzung am Anfang der Erzählung des Interviewten und an Stellen besonderer Prägnanz. Weitere Sequenzanalysen sind an die objektive Hermeneutik angelehnt. Das Prinzip der Extensivität erfordert eine vollständige Erarbeitung von gedankenexperimentellen Kontex-

ten. Aus diesem Grund sollten die Interpretationen in Gruppen durchgeführt werden (vgl. z.B. Flick 2016, 443). Im Zeitrahmen dieser Arbeit ließ sich der Einbezug weiterer Personen in die Analyse nur in geringem Maße realisieren. Insgesamt stellt sich die Studie als eine auf einem Phänomen basierende Fallanalyse dar.

4.2. Die Erhebung und Auswertung der Daten

Aufbauend auf die Darlegung und Begründung des methodischen Vorgehens soll nun der Prozess der Datenerhebung und Auswahl des Falls für die auf dem Phänomen basierende Analyse erklärt sowie ein kurzer Überblick über die im Sample enthaltene nahezu bestehende Unsichtbarkeit ermöglicht werden. Anschließend erfolgt eine konkretisierende Erläuterung des Vorgehens bei der Analyse und Präsentation des Falls.

4.2.1 Die Datenerhebung und Auswahl aus dem Sample

Um die soziale Unsichtbarkeit in Bildungsbiographien aufspüren zu können, galt es zu überlegen, wie Personen nach deren Vorhandensein gefragt werden können. So wäre es möglich zu fragen: „Haben Sie sich in der Schule unsichtbar gefühlt?“ Da der Begriff der sozialen Unsichtbarkeit wenig bekannt ist und aus verschiedenen Gründen irritieren kann, wurde nicht auf diese Weise vorgegangen. Bereits aus dem Grund, dass ein Mensch faktisch nicht unsichtbar sein kann und im täglichen Leben meist in den Wahrnehmungsraum anderer Personen tritt, hätte es zu Missverständnissen oder einer sofortigen Verneinung des Vorhandenseins bei den potenziellen Interviewpartner*innen kommen können. Sofern sie sich im Wachzustand befinden, nehmen Personen sich zudem von ihrem subjektiven Standpunkt aus grundsätzlich wahr. Die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit bezieht sich auf den Schul- und Unterrichtskontext im Allgemeinen. Es wird in diesem Kontext immer Zeiträume geben, in denen Interaktionen mit Lehrpersonen oder Mitschüler*innen stattfinden. Auch pflegen die meisten Schüler*innen zumindest einige wenige soziale Beziehungen in der Klasse, sodass sie vermutlich stark auffallen würden, wenn dies gar nicht der Fall wäre. Für die jeweiligen Freunde stellen sie sich jedoch nicht unsichtbar dar, auch wenn ihr Unsichtbarkeitsgrad auf die Klasse bezogen hoch ist. Die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit lässt sich anhand des sozialen wahrgenommen Werdens, dem sozial anerkannt Werden und dem sozialen Interagieren mit Anderen feststellen. Ob eine Person als Informant*in geeignet ist, lässt sich treffender durch die in der zuvor erarbeiteten Definition (Kap. 2.3) enthaltenen Kriterien bezüglich der Dimension des Unauffälligkeitsgrades und der Dimension der Nichtanerkennung bestimmen. So wurde ein mögliches Vorhandensein der sozialen Unsichtbarkeit in der Schulbiographie anhand der Beschreibung des Phänomens von verschiedenen Merkmalen erfragt,

wie z.B. „wenig Aufmerksamkeit von den Lehrpersonen erhalten“, „ruhiges und zurückhaltendes Verhalten“ und „das nicht in den Fokus rücken im Unterricht“ (siehe auch Definition Kap. 2.3). Ein weiteres Auswahlkriterium bildete das Alter der potenziellen Interviewpartner*innen. Deren Schulzeit sollte nicht so weit zurückliegen, dass sich die Erinnerungen möglicherweise als stark verblasst darstellen. Um die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit in ihrer Entwicklung und mit ihrem möglichen Hinausreichen über die Schulzeit oder sich auswirkenden Folgen in den Blick zu bekommen, sollte ihre Zeit im allgemeinbildenden Schulsystem zudem mindestens drei Jahre zurückliegen. Das Alter der für die Auswahl infrage kommenden Interviewten betrug letztendlich 20, 23, 29, 35 und 55 Jahre. Zunächst wurde, wie dargelegt, davon ausgegangen, dass die soziale Unsichtbarkeit im zur Verfügung stehenden Rahmen für die Master-Thesis in mehr als einem Interview ausführlich analysiert und präsentiert werden kann. Das theoretische Sampling anhand der Strategie „Interview 1 führen - Interview 1 auswerten - Interview 2 führen (...)“ ließ sich dabei aus zeitlichen Gründen nicht realisieren. Um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen unterschiedliche Variationen zu erhalten, wurde jedoch darauf geachtet, Personen zu finden, die unterschiedliche Schulformen besuchten. So ging eine der Informant*innen auf das Gymnasium, eine weitere besuchte die Realschule und drei verbrachten ihre Schulzeit auf der Hauptschule, von denen wiederum eine ihren Realschulabschluss anschloss. Um Interviewpartner*innen zu finden, wurden so viele Personen angesprochen, wie möglich und danach gefragt, ob sie jemanden kennen, auf den die Beschreibung der sozialen Unsichtbarkeit als Schüler*in möglicherweise zutraf oder ob dies für sie selbst der Fall war. Zudem sollte ein Aushang in einer Kindertagesstätte und in der Universität angebracht werden. Die war jedoch nicht mehr nötig, da sich bereits fünf Personen durch die persönliche Ansprache sowie die Vermittlung über Dritte bereit erklärt hatten, ein Interview zu geben. Mit jedem der Interviewten wurde, wie im Teilkapitel zum narrativen Interview beschrieben, unter Berücksichtigung sozio-kultureller Gesichtspunkte ein persönliches Vorgespräch geführt, in dem auch über den Ablauf des narrativen Interviews aufgeklärt wurde. Auf diese Weise traten bei keiner der Biographieträger*innen Irritationen auf und sie waren von Beginn an bereit, ihre Bildungsbiographie zunächst autonom darzulegen. Die Interviews weisen eine Länge von 1 h 16 min., 1 h 24 min., 46 min., 1 h 23 min. und 2 h 6 min. auf. Hierbei stellte sich heraus, dass das Interview der Biographieträgerin, die das Gymnasium besuchte und anschließend ein Studium absolvierte mit Abstand das längste darstellte. Die Interviews der Personen mit Hauptschulabschluss besitzen jedoch alle eine Länge von mehr als einer Stunde mit der Tendenz zu einer Dauer von eineinhalb Stunden. In einem dieser Fälle war die Anfangserzählung kurz, was jedoch im 2. Hauptteil ausgeglichen werden konnte. Während das Interview der Hochschulabsolventin sehr viel bereits Reflektiertes aufweist, liegt der Fokus der anderen Interviews stärker auf dem Erzählen. Einige reflektierten ihre Biographie nur in einem gerin-

gen Maße, sodass die zuvor überlegten Fragen benötigt wurden. Der tendenziell geringere reflexive Zugang zur eigenen Bildungsbiographie, der auch für die Analyse des ausgewählten ehemaligen Hauptschülers „Tim“ weniger stark vorhanden war, bildet einen weiteren Grund, warum die Ergänzung der Auswertung durch Elemente der Methode der objektiven Hermeneutik hilfreich war. Während und nach dem Transkriptionsvorgang wurden bei allen Interviews durch erstes Kodieren das Verhältnis von Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit bestimmt und Interviewpassagen, die die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit abbilden, vertieft in den Blick genommen. Beim vollständigen Kodieren eines der Interviews offenbarte sich nach und nach der große Umfang und die komplexen Zusammenhänge des Phänomens der sozialen Unsichtbarkeit mit seinen Ursachen, Einflussfaktoren, der Bedeutung des Handelns der Interviewten sowie der Lehrpersonen, Peers und die aus der annähernden Unsichtbarkeit resultierenden Folgen. Bei einem Vergleich anhand der während des Kodierens gewonnenen Erkenntnisse mit den anderen Interviews, konnte festgestellt werden, dass sich die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit dort ähnlich komplex gestaltet.

Es musste daher eine Auswahl getroffen werden, aus welchem Interview das Phänomen umfassend herauskristallisiert, analysiert und präsentiert werden sollte. Jede einzelne der Erzählungen ist für sich genommen in Bezug auf ihren Beitrag zu den Variationen der Positionierung von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit aufschlussreich. Da jedoch eine Auswahl getroffen werden musste, diente das Verhältnis von Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit in den einzelnen Interviews als Kriterium. So war der Unsichtbarkeitsgrad in jeder der biographischen Erzählungen unterschiedlich hoch. Es stellte sich heraus, dass in einigen Interviews mehr Passagen vorhanden waren, in denen Sichtbarkeitsmomente, Phasen der Sichtbarkeit oder eine geringere Zurückhaltung aufgefunden werden konnten als in anderen. Als erster Schritt zur Herausarbeitung der Gestaltung des Phänomens der sozialen Unsichtbarkeit als Schüler*in aus einer biographischen Erzählungen gemäß der dieser Arbeit zugrundegelegten Definition wurde das Interview ausgewählt, in dem die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit am durchgehendsten vorhanden und die wenigsten Sichtbarkeitsmomente auffindbar waren. Es handelt sich um das Interview zum Fall „Tim“¹². Dies ist der Fall, der unter den fünf Interviewten den höchsten Unsichtbarkeitsgrad aufweist. Insgesamt ließ sich die nahezu bestehende Unsichtbarkeit aus den Interviews der Biographieträger zwei unterschiedlich gelagerten Grundtypen zuordnen, die jeweils wiederum unterschiedlichen Subtypen zugeordnet werden müssten. Der erste Grundtypus zeichnet sich dadurch aus, dass *die Unsichtbarkeit insbesondere durch soziale und sozokulturelle Wirkungsfaktoren mitgestaltet* ist. Der zweite Grundtypus der Unsichtbarkeit zeichnet insbesondere die Mitgestaltung durch *die Schwierigkeiten beim*

¹² Der Name des Biographieträgers sowie die Namen der weiteren in dieser Arbeit angeführten Biographieträgerinnen wurden aus Gründen des Datenschutzes anonymisiert.

Erfüllen gesellschaftlicher Erwartungen an schulische Leistungen oder das Lernverhalten aus. Bei der Zuordnung zu den Typen handelt es sich lediglich um Faktoren, die sich bei der Ausgestaltung der Unsichtbarkeit als besonders zentral erwiesen haben. Die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit wird durch viele weitere Faktoren bestimmt, die sich gegenseitig beeinflussen und vielfältige Auswirkungen haben. Ziel der im Anschluss dieses Kapitels geschehenden Analyse ist es daher, umfassend herauszuarbeiten, wie sich die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit als Schüler im Interview von „Tim“ gestaltet, wobei die Komplexität des Phänomens deutlich werden sollte. Um einen Einblick zu geben, wie sich die Unsichtbarkeit innerhalb des Samples gestaltet und um aufzuzeigen, dass es sich im Fall „Tim“ um eine mögliche Ausgestaltungsform der sozialen Unsichtbarkeit unter weiteren handelt, wird im Folgenden ein tabellarischer Überblick über die im Sample enthaltene nahezu bestehende soziale Unsichtbarkeit gegeben. Für vier der fünf bildungsbiographischen Erzählungen der Interviewten konnte eine Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit während einiger Phasen oder großer Teile der Schulzeit festgestellt werden. Die fünfte bildete einen entgegengesetzten Fall, in welchem die Interviewte versuchte, in die Unsichtbarkeit zu verschwinden, was jedoch nicht gelang. Es sei gesagt, dass die Stichpunkte in der Tabelle auf Äußerungen der Interviewten beruhen sowie erste Schlussfolgerungen darstellen, die sich aus den geschehenden frühen Analysen ergeben haben. Aus Platzgründen wird dies sprachlich jedoch nicht in jedem Stichpunkt explizit hervorgehoben. Die dargelegten Erkenntnisse stehen in Bezug zur sozialen Unsichtbarkeit. Sie stellen somit eine Auswahl aus der Gesamtbiographie dar.

Tabelle 1: Grundtypus - Mitgestaltung der Unsichtbarkeit durch Schwierigkeiten beim Erfüllen gesellschaftlicher Erwartungen an schulische Leistungen oder das Lernverhalten - Teil 1

<p>Karina 20 Jahre</p>	<p>Zum Zeitpunkt des Interviews Rekonstruiertes und erste hieraus resultierende Schlussfolgerungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Charakterisiert ihre Schulzeit aufgrund von Lern- und Konzentrationsschwäche als „sehr schwer“ – erlebt es, für Antworten ausgelacht zu werden – erfährt in der Hauptschule zusätzlich Mobbing – erlebt, dass viele ihrer Antworten als falsch betrachtet werden – beteiligt sich kaum am Unterricht – Schilderung schüchtern gewesen zu sein und sich nichts getraut zu haben – Versuch des Ausgleichs der Lernschwäche durch Aufarbeiten der nicht verstandenen Unterrichtsinhalte zuhause an den Nachmittagen mit einer Nachhilkraft während sehr großer Abschnitte der Schulkarriere – Nachhilfe nur zum Teil wirksam: <i>„Ich hab zwar immer mit ihr geübt und alles aber das kam eigentlich nie so wie's eigentlich sein sollte“ (T2/ 156f)</i> – häufiges nicht Erreichen schulischer Erwartungen charakterisiert ihre Schulzeit – erreicht letztendlich Noten im nicht besorgniserregenden Durchschnitt – Entwicklung von Strategien, um Verständnisschwierigkeiten nahezu unsichtbar zu machen, u.a. „so-tun-als-ob-Strategien“ – erhält keinen Raum, um gemäß ihrer Lernbedürfnisse selbstständig zu lernen (keine schulische und gesellschaftliche Anerkennung ihrer Lernbedürfnisse) – erreicht den Hauptschulabschluss
--------------------------------	--

Tabelle 1: Grundtypus - Mitgestaltung der Unsichtbarkeit durch Schwierigkeiten beim Erfüllen gesellschaftlicher Erwartungen an schulische Leistungen oder das Lernverhalten - Teil 2

<p>Sarah 35 Jahre</p>	<p>Zum Zeitpunkt des Interviews Rekonstruiertes und erste hieraus resultierende Schlussfolgerungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – bei sich selbst rückblickend diagnostizierte teilauditive Leistungsschwäche – durch Arzt festgestelltes, sehr gutes Gehör – teilauditive Leistungsschwäche während der gesamten Schulzeit unsichtbar geblieben – beschreibt sich als schüchternes, leicht sozial ängstliches Kind – sitzt in der Grundschule weit hinten im Klassenraum – lenkt dort häufiger ihre Sitznachbarin ab, was unbemerkt bleibt – Gymnasialempfehlung – saß nach einiger Zeit auch im Gymnasium im hinteren Bereich der Klasse – hat das Problem, Teile des Unterrichts sowie Aufgabestellungen und Arbeitsaufträge nicht mitzubekommen – die Schwierigkeiten begleiten die Biographieträgerin während der gesamten Schulkarriere – sie selbst sieht die Ursache für ihre Schwierigkeiten in der teilauditiven Leistungsschwäche – Versuch des Ausgleichs durch ständiges Nachfragen bei Mitschüler*innen – Leistungen vermindern sich bis in den unterdurchschnittlichen Bereich – erfährt aufgrund als falsch bewerteter Antworten negative Reaktionen durch Lehrpersonen – die Mitschüler*innen erlauben sich Späße über die Antworten der Interviewten – Versuch, sich unsichtbar zu machen durch Rückzug der Beteiligung (Unsichtbarkeit wird explizit durch die Interviewte geäußert) – Anwendung von Strategien, wie das Verstecken hinter den vor ihr sitzenden Mitschüler*innen – Blackout während der mündlichen Abiturprüfung, das zu einer starker Verschlechterung der Note führt – keine Unterstützungsangebote für sie am Gymnasium vorhanden – die auditive Leistungsschwäche, welche in der Gesellschaft grundsätzlich Verständnis erfährt und häufig mit der mit Bemühung um Ausgleich verbunden ist, wird nicht aufgefangen
-------------------------------	--

Tabelle 2: Grundtypus - Mitgestaltung der Unsichtbarkeit durch soziale und soziokulturelle Wirkungsfaktoren

<p>Marit 55 Jahre</p>	<p>Zum Zeitpunkt des Interviews Rekonstruiertes und erste hieraus resultierende Schlussfolgerungen</p> <ul style="list-style-type: none"> – schildert problematische häusliche Lebenssituation (Streit und Alkoholismus) – häusliche Gewalt des Vaters gegen die Mutter, viele Geschwister – wenig Erklärungen und Gespräche zuhause – wird in der Familie mit einer Abkürzung ihres zweiten Vornamens angesprochen – die Klassenlehrerin spricht Marit bei der Einschulung mit ihrem ersten Vornamen an – das Mädchen kennt den Namen nicht und reagiert daher verspätet – sie wird deswegen von der Klassenlehrerin gerügt – während der gesamten Schulzeit bestehende Ansprache mit einem Namen, mit dem sie sich nicht identifizieren kann – traut sich nicht, den ihr geläufigen zweiten Namen zu fordern – gedankliche Beschäftigung mit den häuslichen Problemen im Unterricht der Grundschule – Übermüdung aufgrund häuslicher Probleme – dadurch fehlende Aufmerksamkeit, Unterrichtsbeteiligung und Aufnahmefähigkeit – „verstecken“; möglichst in der hintersten Reihe – Angst, aufgerufen zu werden – <i>„Wenn man wenn man sowieso so derjenige ist [l.: {seufzt}] der der ja der kleine Wicht in der Klasse der irgendwie ja asozial ist nicht lesen kann und so dann sagt man nicht auch noch dann macht man nicht auch noch den Mund auf. Dann versteckt man sich.“ (T4/ 542-546),</i> – lernt erst im Rahmen eines Leseförderkurses der Schule innerhalb der dritten und vierten Klasse lesen – dies ist zu einem nicht rekonstruierbaren Zeitpunkt sichtbar und anerkannt worden – bis dahin aufgrund des fehlenden Leseverständnisses starke Einschränkung bei der Bearbeitung von Aufgaben und im Lernen allgemein – erlebt es, „gehänselt“ zu werden, Bezeichnung als „asozial“ – muss aufgrund ökonomischer Schwierigkeiten alte Kleidung von Geschwistern auftragen – schnelles Umziehen im Sportunterricht, damit möglichst niemand ihre Kleidungsstücke sieht (Unsichtbarkeit kann nicht vollständig errichte werden) – verwaltet in der Hauptschule in den Pausen mit ihrer Freundin den Lehrmittelraum, anstatt mit den anderen Mitschüler*innen auf dem Pausenhof in Kontakt zu treten
<p>Tim 23 Jahre</p>	<p>An Tims Unsichtbarkeit sind insbesondere soziale und peerkulturelle Faktoren in der Klasse beiliegt. Dies ist Gegenstand der folgenden ausführlichen Analyse und soll an dieser Stelle nicht vorweggegriffen werden.</p>

Tabelle 3: Nicht gewährte Unsichtbarkeit

<p>Marie 29 Jahre</p>	<p>Zum Zeitpunkt des Interviews Rekonstruiertes und erste hieraus resultierende Schlussfolgerungen</p> <ul style="list-style-type: none"> – zentraler Gegenstand der biographischen Erzählung der Interviewten ist starkes Mobbing, welches auf ihre Familie zielt, da sich diese in sehr problematischen sozialen Verhältnissen befindet – Alkoholismus und Arbeitslosigkeit beider Eltern, 13 Geschwister – die Familienverhältnisse sind den Mitschüler*innen bekannt, z.B. durch das Weitertragen von Informationen durch Schüler*innen aus der Nachbarschaft und das Wohnen der Familie neben der Schule zu einem späteren Zeitpunkt der Schulbiographie – Mitschüler*innen bekommen die Vorkommnisse bei Marie zuhause mit (z.B. Abholen des Vaters durch die Polizei) und tauschen sich gemäß der Erzählung der Interviewten darüber aus – die Biographieträgerin bildet den Fokuspunkt der Peers und wird von diesen allein über die problematischen Familienverhältnisse definiert – die Interviewte benennt großes Interesse am schulischen Lernen – sie führt ihre Schulmaterialien sauber – äußert, bemüht gewesen zu sein, gegen die familiären Verhältnisse anzugehen – kümmert sich um saubere Kleidung, was ihre Eltern nicht leisten – die Selbstpräsentation der Schülerin passt nicht zu dem in der Klasse vorherrschenden Bild der unsauberen Alkoholikerfamilie – Klasse stellt das bekannte stigmatisierende Bild, gegen welches die Biographieträgerin ankämpft u.a. über die Beschädigung ihrer Unterrichtsmaterialien wieder her – starkes psychisches und physisches Mobbing – Lehrperson möchte Marie helfen und erzählt der gesamten Klasse im Zuge dessen vertraute Details der Familiensituation – Marie kann nur unsichtbar werden, indem sie die Realschule abbricht. – das Interview würde sich für einen Maximalvergleich eignen, der jedoch im Rahmen der Master-Thesis aufgrund des umfangreichen Phänomens der sozialen Unsichtbarkeit nicht realisierbar war.
-------------------------------	---

Im Vergleich zum Fall „Tim“ weisen die anderen Fälle mehr Sichtbarkeit auf. So enthält Sarahs Erzählung die Schilderung, dass sie sich aufgrund des Erlebens von Ungerechtigkeit in der Grundschule vor der gesamten Klasse beschwerte, ihre in der Schule aufbewahrten Materialien packte und nach Hause ging. Zudem erhielt sie eine Gymnasialempfehlung, hat einige als positiv beschriebene Auftritte in der Klasse und auf dem Gymnasium einen größeren Freundeskreis. Aus Karinas Erzählung ließ sich herausarbeiten, dass sie aufgrund von Mobbing und Ärgernissen ab und zu Sichtbarkeit erfuhr, die Möglichkeit hatte, sich einer Lehrerin anzuvertrauen und zum Ende der Hauptschulzeit regelmäßig die

Beratung einer Berufseinstiegsbegleitung erhielt. Marits Schwierigkeit beim Lesenlernen wird, wie sie darlegt, letztendlich aufgefangen und ihre familiäre Situation ist bei vielen Mitschüler*innen grundsätzlich bekannt. Zudem erzählt sie von einem Gespräch, das ihre Mutter mit der Klassenlehrerin zu Beginn der Sekundarschulzeit über die häusliche Situation geführt hat. In dem Interview des Biographieträgers Tim sind derartige Sichtbarkeitsaspekte noch im wesentlich geringeren Maße aufzuspüren. Das genaue Vorgehen bei der Analyse der Gestaltung der sozialen Unsichtbarkeit in seiner biographischen Erzählung soll im Folgenden beschrieben werden.

4.2.2 Das Vorgehen bei der Analyse und Darstellung des Falls

Als ersten Schritt zur Herausarbeitung und Analyse der Gestaltung der Positionierung als Schüler nahe der sozialen Unsichtbarkeit im Fall des Interviewten „Tim“ wurde das gesamte transkribierte bildungsbiographisch-narrative Interview offen kodiert. Unter der Berücksichtigung des Prinzips der Offenheit geschah dies zunächst ohne eine Fokussierung auf die Frage nach der Gestaltung der sozialen Unsichtbarkeit vorzunehmen. Somit wurden sowohl Sichtbarkeit als auch Unsichtbarkeit betreffende Codes erarbeitet. Hierzu erfolgte die Erstellung einer Code-Liste, die gleichzeitig Spalten für Memos und das Notieren von entdeckten Mustern sowie abstrakter formulierten Konzepten bereithielt. In einem ersten Schritt wurden in-vivo-Codes herauskristallisiert. Mithilfe dieser Codes und anhand des Wissens aus der Prozedur des offenen Kodierens fand anschließend eine deskriptive Rekonstruktion des Verlaufs der Bildungsbiographie des Interviewten statt. Diese bildet das Kapitel 5.1 und ist Form einer zusammenfassenden Darstellung der Bildungsbiographie des Informanten dargelegt, die noch nicht explizit das Phänomen der sozialen Unsichtbarkeit fokussiert. Sie soll einen Überblick über die Bildungsbiographie geben. In die Zusammenfassung wurden in-vivo-Codes und einige weitere prägnante Sequenzen integriert. Aufgrund ihrer Nähe zum Feld ermöglichten sie es, einen lebhaften Einblick in die Charakteristik der sich anbietenden Erzählung zu gewährleisten (vgl. hierzu Kap. 4.1.5). Für die Darstellung der Bildungsbiographie wurden die Informationen aus den drei Hauptteilen des narrativen Interviews zusammengefügt. Zentral für das offene Kodieren ist, wie dargelegt, das Stellen von Fragen. Günter Mey und Paul Ruppel (2016) präsentieren verschiedene Möglichkeiten, wie in diesem Zusammenhang Sensibilität für die narrative Darstellung der Daten hergestellt werden kann (vgl. Mey u. Ruppel 2016, 281ff). Von den Vorschlägen sind für die Analyse im Rahmen dieser Arbeit neben den auf Andreas Böhm zurückgehenden W-Fragen (Was?, Wer?, Warum?, Wozu?, Womit?) (vgl. dies., 281) zur Orientierung Fragen des auf Johnny Saldaña (2009) zurückgehende „narrative coding“ integriert worden. Hierbei handelt es sich um erzähltheoretisch angeregte Fragen nach der Gestaltung des Ortes, nach der Einführung der Figuren, u.a. als Gegenspieler oder

Verbündete, danach wie diese durch den Erzähler beschrieben und entwickelt werden oder auf welche Weise der Erzähler auf seine Geschichte blickt (vgl. dies., 283). Weiterhin Einbezug in die generativen Fragen fand die Selbst- und Fremdpositionierung des Erzählers, also die Frage danach, welche Sichtweise sie über sich selbst und andere äußern und wie sie sich im sozialen Raum positionieren (vgl. Mey u. Ruppel 2016, 282). Dieses Vorgehen half dabei, die Narrativität beim Memoschreiben und der späteren schriftlichen Darstellung der Analyse zu berücksichtigen. Die zusätzliche Integration der Frage danach, was im Hinblick auf Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit passiert, ermöglichte es, die Codes mit Hinweisen in Bezug auf das Thema der Arbeit zu versehen und erste Einschätzungen zu treffen, im welchen Verhältnis die Sichtbarkeit und die Unsichtbarkeit in der Bildungsbiographie zueinander stehen. Während des offenen Kodierens ließ sich für eine Reihe der herausgearbeiteten in-vivo-Codes feststellen, dass sie auf sich ähnlich oder gleich Darstellendes verweisen. Daher wurden sie, sofern sie mit ihrer Ausdrucksweise die anderen nicht bereits miteinschließen konnten unter abstrakteren Konzepten erfasst. Die Konzepte hießen z.B. „Chaos in der Klasse“, Peerorientierung und „nur-ein-bisschen-Strategie“. Nun galt es zunehmend in den Modus des axialen Kodierens zu wechseln. Bereits vor der Analyse stand fest, dass die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit als Schüler Gegenstand der Untersuchung sein wird. Entsprechend bildet diese das während des selektiven Kodierens zu fokussierende Phänomen. Um trotzdem ein möglichst offenes Vorgehen zu gewährleisten, galt es, einige Dinge zu beachten. So war zu verhindern, dass eine unkontrollierte Auswahl von Unsichtbarkeitsaspekten vollzogen wird, die die Gefahr mit sich trägt, dem Interview ein Konstrukt zu unterstellen, das dort nicht vorhanden ist. Zum einen geschah dies durch die vorsichtige Auswahl im Rahmen von ersten Analysen der vorliegenden Transkripte (vgl. Kap. 4.2.1). Zum anderen wurde dem Rechnung getragen, indem während der Prozedur des axialen Kodierens sowohl die Kategorien „soziale Sichtbarkeit“ als auch „soziale Unsichtbarkeit“ gebildet und ausgestaltet wurden. Aufgrund der stark vorhandenen Unsichtbarkeit stellte sich die Kategorie der Sichtbarkeit insbesondere für die Hauptschulzeit im Vergleich zur Kategorie der Unsichtbarkeit als sehr klein dar. Aufgrund des Verhältnisses zwischen Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit war festzustellen, dass die Positionierung Tims als Schüler nahe der sozialen Unsichtbarkeit in der biographischen Erzählung vorlag. Da bereits während des offenen Kodierens Konzepte wie das eben genannte „Chaos im Klassenraum“, das auf den *Kontext* der Lerngruppe verweist und mit der „nur-ein-bisschen-Strategie“ schon Strategien des Unsichtbarmachens erkannt wurden, lag es nahe, zur Gliederung der Subkategorien das von Strauss und Corbin (1996) vorgeschlagene Kodierparadigma entlang ursächlicher Bedingungen, Kontext und intervenierender Bedingungen, Handlungsstrategien und Konsequenzen gruppiert (vgl. z.B. Flick 2016, 393f) als Orientierungspunkt zu wählen. Dieses wurde während des Kodierprozesses ausgehend von den vorliegenden Daten modifiziert.

Das Modell wurde im weiteren Verlauf abgewandelt und die zwischen den einzelnen Kategorien bestehenden Beziehungen herausgearbeitet. Wie Günter Mey und Sebastian Ruppel explizit aufzeigen, ist es möglich, bei der Ausarbeitung der Bezüge zwischen den Subkategorien narrative Aspekte herauszuarbeiten. So zeigen sich genau hier der für Narrationen charakteristische prozesshafte Verlauf von Handlungen und Ereignissen, wenn z.B. auf eine Ursache mit einer bestimmten Strategie reagiert wird und daraus eine Konsequenz folgt, die es unter Berücksichtigung des Erzählmodus zu erfassen gilt (vgl. Mey u. Ruppel 2016, 280f). Da die Kategorie der sozialen Sichtbarkeit sich im vorliegenden Fall als sehr klein darstellte, war es möglich, sie mit der Kategorie der sozialen Unsichtbarkeit zu verbinden und die mit der Unsichtbarkeit in Beziehung stehenden Elemente herauszuarbeiten. Während des selektiven Kodierens wurden die Kategorien und Konzepte um das Phänomen der sozialen Unsichtbarkeit ausgebaut. Hier galt es, der Entwicklung der sozialen Unsichtbarkeit in der Erzählung bei der Modifikation des Kodierparadigmas Rechnung zu tragen. So kommt es nach Mey und Ruppel darauf an, die Kategorien und Konzepte in Bezug auf das Phänomen unter Beachtung von Narrativität anzuordnen (vgl. dies., 277). Zur Verdeutlichung weisen sie hierbei auf den Grundaufbau einer Erzählung hin, wie es Labov und Waletzky (1967) im narrativen Phasenmodell formuliert haben. Diese gliedern die Erzählung in die Aspekte „Orientierung“, die sich auf den Ort, die Zeit, Personen und Situationen bezieht, die „Komplikationen“, die im Verlauf der Geschichte auftreten, die „Evaluation“ bzw. Bewertung und Festlegung der Relevanzen des Erzählers und die „Auflösung“ (dies., 278f). Der Aufbau des Modells weist nach Günter Mey und Paul Ruppel Parallelen zum Kodierparadigma auf. Es darf den Daten jedoch nicht aufgesetzt werden, sondern es kann für den erzählerischen Aufbau des Datenmaterials sensibilisieren (vgl. dies., 278f). Mittels des selektiven Kodierens wurden die Kategorien und dazugehörigen Konzepte herausgearbeitet, auf einem großen Plakat angeordnet und mit Verbindungslinien zunehmend in Beziehung gesetzt. Hierbei kam es zur Konfrontation mit der dargelegten Schwierigkeit, dass sich die Anzahl der Konzepte unterhalb der Kategorien als unerwartet groß darstellt und dabei gleichzeitig sehr komplexe Wechselwirkungen vorhanden sind. Um all dies herausarbeiten und nachvollziehbar sowie begründet darstellen zu können, wurden an dieser Stelle Interviewpassagen zu den einzelnen herausgearbeiteten Konzepten ausgewählt und ausführlich sequenzanalytisch untersucht, wobei eine Anlehnung an die objektive Hermeneutik vorliegt. Die Anwendung der Methode war jedoch nur in dem Maße möglich, wie es der für den Rahmen dieser Arbeit getroffene und in Kapitel 4.1.6 dargelegte Kompromiss erlaubt. In dem genannten Kapitel wird auch die Anwendungsweise von Elementen dieser Methode im Rahmen der folgenden Analyse begründet dargelegt, sodass eine Beschreibung des Vorgehens hier nicht erneut erfolgt. Sie ermöglichte es zudem, die herausgearbeiteten Codes zu überprüfen. Es sei hinzuzufügen, dass im Rahmen des Kodierens zur ausführlichen Sequenzanalyse

ausgewählte Passagen zuerst für sich genommen betrachtet wurden. Direkt über den aufgeführten Interviewpassagen angegebene Hinweise auf enthaltene Inhalte dienen lediglich der Leserführung. Die im Kodierprozess anhand der Grounded Theory erarbeiteten Kategorien um das Phänomen der sozialen Unsichtbarkeit wurden als Kapitelüberschriften aufgeführt, unter denen die einzeln fokussierten und durchgeführten Sequenzanalysen zu einem Text verbunden wurden. Hierbei halfen die unter Berücksichtigung der überwiegend in narrativer Form vorliegenden Daten erstellten Memos. Die herauskristallisierten Konzepte sind dabei durch kursive Schreibweise markiert und in die Darstellung eingefasst. Im Verlauf der Kapitel war es möglich, Konstanzen und wiederkehrende Muster herauszuarbeiten und die Konzepte und Kategorien zunehmend aufeinander zu beziehen. Wurden für die jeweilige Analyse mehr als eine Textpassage aufgeführt, so geschah dies in der Reihenfolge, in der die Passagen im Interview vorlagen.

Herausgearbeitete Kategorien als Kapitelüberschriften:

- (1) Orientierung und zentrale Themen der Kindheit
 - (2) Auf sozialen Peerbeziehungen beruhende Faktoren, welche die Positionierung des Schülers nahe der sozialen Unsichtbarkeit begünstigen und ursächlich beteiligt sind
 - (3) Die Positionierung nahe der Unsichtbarkeit als Folge von Strategien des Umgangs mit der Mobbingsituation
 - (4) Kontextuelle ursächlich und verschärfend beteiligte Faktoren der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit
 - (5) Verhalten, derzeitige bestehende Voraussetzungen und Ressourcen als Folge, begünstigende und verstärkende Ursachenfaktoren der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit
 - (6) Die Rolle des Handelns und Intervenierens der Lehrpersonen bei der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit
 - (7) Die Folgen der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit
- (Skizzierung der allmählichen Auflösung der die soziale Unsichtbarkeit begünstigenden Faktoren)

Die Kategorien (1), (2) und (3) sind stark prozessorientiert. Zur Herausarbeitung der Relevanzen, die Tim zu Beginn seiner biographischen Erzählung festlegt, wurde explizit die objektive Hermeneutik angewandt. Anschließend geschah das Abklopfen der relevanten Orientierung in der Kindheit nach ihrer Bedeutung bei der sich entwickelnden Positionie-

nung nahe der sozialen Unsichtbarkeit. Hierbei wurden Gedankenexperimente bezüglich der möglichen Anschlüsse unternommen.

Die innerhalb der Kategorien (4) und (5) vorliegenden Konzepte sind stark in den Schulkontext oder ineinander verwoben. Dies zeigt die Bezeichnung der Kategorie (4) auf: So gibt es die soziale Unsichtbarkeit begünstigende Faktoren, die gleichzeitig bereits eine Folge der nahezu bestehenden Unsichtbarkeit darstellen. Aufgrund ihrer Verworrenheit liegen die Konzepte in den Text integriert vor. Die Kategorien wurden zunehmend mit dem Kontextwissen aus den anderen Kategorien in Verbindung gesetzt. Kategorie (6) bezieht sich stärker auf Interaktionen mit Lehrpersonen, sodass die einzelnen Konzepte nacheinander analysiert und unter Hinzunahme des Kontextes und wiederkehrender Muster in der Biographie betrachtet wurden.

Kategorie (7) legt die Folgen der sozialen Unsichtbarkeit dar. Diese können z.T. aus dem bereits Bekannten argumentativ erschlossen werden. Für andere Folgen galt es, weitere Interviewpassagen zu analysieren. Zur Herausarbeitung möglicher Folgen war es notwendig, sie vor dem Kontext und anhand des Wissens über konstante Muster in Tims Schulbiographie zu betrachten.

Im Anschluss an die Analyse wurde die Auflösung der sozialen Unsichtbarkeit in Tims Bildungsbiographie skizziert. Danach folgt eine deskriptive zusammenfassende Darstellung der wesentlichen Kategorien und Konzepte der nahezu bestehenden sozialen Unsichtbarkeit im Fall „Tim“.

5. Die Gestaltung der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit in Tims Schulbiographie

Innerhalb dieses Kapitels wird zunächst die deskriptiv rekonstruierte Bildungsbiographie des Interviewten Tim präsentiert. Darauf aufbauend geschieht anschließend die auf dem Phänomen der Positionierung als Schüler nahe der sozialen Unsichtbarkeit basierende Fallanalyse. Diese ist entlang der aus der biographischen Erzählung herauskristallisierten Kategorien zur sozialen Unsichtbarkeit in eine Reihe von Teilkapiteln gegliedert. Als Abschluss des Kapitels folgt eine zusammenhängende Darstellung der wesentlichen Kategorien und Konzepte der nahezu bestehenden sozialen Unsichtbarkeit im vorliegenden Fall.

5.1 Darlegung der Bildungsbiographie

Der Interviewte, der aus Datenschutzgründen durch den Namen „Tim“ anonymisiert wurde, war zum Zeitpunkt des Interviews 23 Jahre alt und wuchs gemeinsam mit mehreren

Geschwistern in einer Dorfgemeinde auf. Als höchsten Abschluss des allgemeinbildenden Schulsystems erreichte der Vater den Hauptschulabschluss und die Mutter den Real- schulabschluss.¹³ Kurz nach seinem Eintritt in die Hauptschule trennten sich die Eltern. Der Schüler lebte fortan bei der Mutter.¹⁴

5.1.1 Die Rekonstruktion der Kindergarten- und Grundschulzeit

Seiner bildungsbiographischen Erzählung folgend, besuchte der Biographieträger den Kindergarten gemeinsam mit einigen Kindern, die ihm bereits aus seiner Nachbarschaft bekannt waren. Die Bildungseinrichtung besaß, so erinnert Tim dieser, „*ein schönes Bäl- lebad*“ (T1/ 19) und „*einen schönen großen Spielplatz*“ (T1/ 18). Der Informant erzählt, dass sich unter den Kindern seiner Gruppe ein gleichnamiger Junge befand, den er „*von Anfang an*“ (T1/ 23f) kannte und der während der gesamten Kindergarten- und Grund- schulzeit für „*Ewigkeiten*“ (T1/ 22) sein bester Freund war. Gemeinsam mit „*viele[n] Freunde[n]*“ (T1/ 30) aus dem Kindergarten ging der Informant, wie er darlegt, anschlie- ßend die Grundschule und war Teil der „*selben Klasse*“ (T1/ 22) wie sein bester Freund. Der Interviewte erklärt, dass er sich nur wenig an die Zeit in der Grundschule erinnern kann. Er rekonstruiert einige Erlebnisse seiner Abschlussfahrt in der vierten Klasse, die er als „*ganz okee*“ (T1/ 34) bewertet und während der er viel Zeit am Strand verbrachte, zel- tete und eine „*komische[]*“ (T1/ 34) Sehenswürdigkeit besichtigte. Seine Klassenlehrerin erinnert er als „*ne ganz Nette*“ (T1/ 331) und ist der Ansicht „*wesentlich schlechtere Leh- rer in [seiner] Laufbahn*“ (T1/ 333f) gehabt zu haben. Ansonsten nennt er Schulfächer als Erinnerungen, wie den Kunstunterricht „*mit Tuschen und all son Quatsch*“ (T1/ 313) und „*Plattdeutsch komischerweise*“ (T1/184f), ein Wahlpflichtfach das er „*ganz witzig*“ (T1/ 318) fand. „*Schwierigkeiten*“ (T1/ 317f) so erinnert er, habe er während der Grundschul- zeit „*nicht unbedingt*“ (T1/ 321) gehabt. Im Laufe des Interwies charakterisiert Tim sich mehrfach als ein „*ruhiger*“ und „*stiller*“ Schüler (z.B. T1/ 109, 709, 712, 550) und sagt, in der Grundschule war den Lehrpersonen noch daran gelegen, „*die Schüler anzusprechen die halt relativ ruhig sind*“ (T1/ 277f). Wie Tim erzählt, änderte sich sein ruhiges Verhalten während der Grundschulzeit nicht und „*war auch die ganze Hauptschule lang immer gleich geblieben*“ (T1/ 280f).

5.1.2 Die Rekonstruktion der Zeit in der Hauptschule

Tim schildert, dass er im Anschluss an die Grundschulzeit den Hauptschulbereich der bereits bekannten Grund- und Hauptschule besuchte. Der Übergang in die Sekundarstufe ging, wie der Biographieträger erklärt, jedoch mit einer Veränderung der Peerbeziehungen

¹³ Die Information beruht auf einem zu einem späteren Zeitpunkt getätigten Nachtrag des Interviewten.

¹⁴ Aus Gründen des Identitätsschutzes ist die Darstellung der Fakten zum Hintergrund in dieser Veröffentli- chung beschränkt worden.

einher: „*da haben sich denn so einige Wege getrennt*“ (T1/ 40). Er musste fortan in eine andere Klasse gehen als sein bester Freund. In der neuen Klasse sah sich Tim mit bisher unbekanntem Mitschüler*innen konfrontiert, die, so vergegenwärtigt er, „*aus anderen Ortschaften*“ (T1/ 46) kamen, „*anders gestrickt*“ (T1/ 337) waren und für die er vermutet, dass sie „*anderen Kreisen*“ (T1/ 371) angehörten. Viele der Peers waren „*anders gekleidet*“ (T1/ 49) als Tim und einige andere seiner Mitschüler. Der Interviewte stellt insbesondere einen Mitschüler heraus, der „*einen auf großen Macker gemacht*“ (T1/ 47f) habe. Als Folge kam es, so bildet der Interviewte nach, zu „*som leichtem Mobbing*“ (T1/ 47) von dem auch weitere Mitschüler betroffen waren und unter dem er mehrere Jahre zu leiden hatte. Die Mobbingübergriffe bestanden laut Tim überwiegend aus dem Wegnehmen und Umherwerfen persönlicher Gegenstände. Es habe jedoch auch physische Aggressionen gegeben, bei denen er beispielweise „*auf'n Kopf gehalten*“ (T1/ 962) wurde. Der Interviewte sagt, er konnte „*drüber lachen*“ (T1/ 966). Er erinnert, sich als Reaktion auf das Mobbing gemeinsam mit einem Mitschüler von den anderen „*son bisschen abgekapselt*“ (T1/ 940) zu haben. Anfangs informierte Tim zumindest dann „*wenn's zu weit ging*“ (T1/ 397) „*teilweise*“ (T1/ 396) Lehrpersonen. Diese haben „*den [Täter] denn einmal rausgezogen*“ (T1/ 408) „*ein bisschen geschnackt*“ (T1/ 408) „*und das wars*“ (T1/ 408f). Meist habe er das Mobbing einfach hingenommen. In Tims Klasse herrschte, wie er wiederholt darlegt, i.d.R. Chaos und die Lehrpersonen hatten Schwierigkeiten, die Lernenden unter Kontrolle zu bringen. So rekonstruiert der Interviewte, dass die Lehrpersonen „*teilweise echt rausgeekelt*“ (T1/ 55) wurden und beschreibt die Situation und das Verhalten der Schüler*innen in der Klasse als „*schon hart*“ (T1/ 66): Die Schülerinnen und Schüler bewarfen, so illustriert der Biographieträger, viele Lehrpersonen bereits in der fünften Jahrgangsstufe mit Papierkugeln, Bällen, Zigarettenkippen sowie anderen Gegenständen und spielten im Sportunterricht hinter dem Rücken eines Lehrers mit dem Feuerzeug. Der Interviewte bringt auf dem Punkt: „*die wurden abgeworfen und missachtet*“ (T1/ 509). Tim erinnert sich, dass er diese Vorgänge als Schüler trotz allem „*witzig so in der Position*“ (T1/61f) fand. Der Klassenlehrer der fünften Klasse sei von einem Tag auf den anderen gänzlich verschwunden. Die Schüler*innen erfuhren, wie der Interviewte erinnert, den Grund seines Verschwindens nicht. Tim ist der Ansicht, dass auf seine Klasse „*nie wirklich jemand Lust*“ (T1/ 510) hatte. Der Biographieträger erklärt, sich selbst nicht aktiv am Lehrermobbing beteiligt zu haben: „*Dazu war ich zu schüchtern*“ (T1/ 573f). Stattdessen habe er in der letzten Reihe gesessen und sich „*n bisschen*“ (T/ 565f) über die Geschehnisse im Klassenraum „*amüsiert*“ (T1/ 566). Seiner Erzählung folgend, begann sich Tims Position in der Klasse während der sechsten Jahrgangsstufe zu wandeln. In dieser Zeit kamen, so bildet der Interviewte nach, einige Schüler*innen aus den Realschulen in seine Klasse, von denen er manche bereits aus früherer Zeit kannte, „*dann ging das son bisschen*“ (T1/ 65), jedoch sei er „*immer noch son bisschen*“ (T1/ 66f) „*gemobbt*“ (T1/ 67) wor-

den. Die neuen Mitschüler seien stärker von Mobbingübergriffen betroffen und somit entsprechend „ärmer dran“ (T1/ 70) gewesen als er. In dieser Zeit habe er auch „seine Leute“ (T1/ 73) gehabt. Tim äußert, dann am Mobbing beteiligt gewesen zu sein: „muss man denn dann ausnutzen wenn man mal nicht in der Position ist“ (T1/ 72f). Er rekonstruiert, sich „son bisschen angepasst“ (T1/ 635) zu haben und erzählt „son bisschen mitgelaufen“ (T1/ 641) zu sein. Zudem habe er „geguckt was die anderen machen“ (T1/ 641f) und „vielleicht auch mal was gemacht“ (T1/ 642). Im Gegensatz zu den neuen Mitschülern konnte er, so erläutert der Biographieträger, mit den mobbenden Peers Gespräche führen, war dadurch „nicht mehr so (.) uncool“ (T1/ 648f) und stieg in der Rangordnung der Klasse auf: „Es gab ja denn noch son paar andere Leute die dann son bisschen sag ich jetzt mal unter mir standen“ (T1/ 636f) und „einfach interessanter (T1/ 643f) für die Täter wurden. Wie Tim rekonstruiert, saß er mit „ein zwei Kollegen“ (T1/ 87) meist „still in der letzten Reihe“ (T1/ 86) der Klasse. Dabei habe mit ihnen „Faxen“ (T1/87) gemacht und sich ablenken und zum Lachen bringen lassen. Wie er sich positioniert, blieb er dabei selbst „trotzdem immer relativ ruhig“ (T1/ 87). Die Lehrpersonen haben, so rekonstruiert Tim, „mit denen so gesehen gesprochen“ (T1/ 89), die sich „eher am Unterricht beteiligen“ (T1/ 90) als er. Schüler*innen, die sich nicht aktiv meldeten, wurden „denn ja gar nicht beachtet“ (T/ 92). Der Interviewte erzählt, dass während der Jahre mehrere Wechsel der Klassenlehrer stattgefunden haben. Der erfahrene und kurz vor dem Ruhestand stehende Lehrer, der Tims Klasse ab der siebten Jahrgangsstufe begleitete, sei von den Schüler*innen soweit provoziert worden, dass er letztendlich „heulend aus der Klasse raus gerannt“ (T1/ 100) ist. Der Direktor und eine weitere Lehrerin hätten daraufhin die Klasse mit ihrem Verhalten konfrontiert. So wurde den Schüler*innen letztendlich „klar gemacht was [sie] denn für ne Scheiße gebaut haben“ (T1/ 526), sodass diese sich nach Rückkehr des Klassenlehrers einige Tage später mit einem Geschenk entschuldigten. Anschließend, so erinnert Tim „lief das auch besser mit ihm“ (T1/ 484f), denn die Klasse hielt sich zurück, damit er sein letztes Jahr in der Schule „noch genießen konnte“ (T1/ 537).

Tims schulische Leistungen verschlechterten sich in der Hauptschule. Er sagt, er habe damals „kein Bock“ (T1/ 339) gehabt und „alles schleifen lassen“ (T1/ 340). Während seine Leistungen im Fach Mathematik noch „ganz gut“ (T1/ 418) gewesen seien, berührte ihn der Großteil des Unterrichts, wie er bestätigt, nicht. Seiner Erzählung folgend konnten ihn insbesondere die Unterrichtsinhalte in den Fächern Geschichte und Biologie nicht erreichen. Er sagt, ihn haben die Themen, wie „französische Revolution oder son Quatsch“ (T1/ 437) nicht interessiert und für sein Leben als nicht relevant eingestuft. Der Biographieträger rekonstruiert, sich mit seinen beiden Sitznachbarn „über den Stoff amüsiert“ (T1/ 446) und „witzig gemacht“ (T1/ 448) zu haben. Währenddessen habe er nicht ernsthaft zugehört. Es kam, so schildert Tim, hin und wieder vor, dass einer der Schüler den

Klassenraum verlassen musste. Auf Nachfrage der Interviewerin erinnert sich Tim, dass die Lehrpersonen versucht haben, dem Desinteresse der Schüler*innen „*immer wieder*“ (T1/ 463) mit dem Hinweis auf die Bedeutung guter Noten zu entgegnen. Das habe bei Tim jedoch „*nicht viel geändert*“ (T1/ 468). Erst etwa zu Beginn des zweiten Halbjahres der neunten Klasse sei er direkt von einer Lehrperson auf die Abgelenktheit durch die Anderen angesprochen worden und habe dabei die Aufforderung erhalten, zu seiner „*Ursprungsform*“ (T1/ 478) zurückzukehren. Der Interviewte rekonstruiert, die Ansprache „*so hingekommen*“ (T1/ 480) zu haben, ohne sich weiter dafür zu interessieren, zumal es zu diesem Zeitpunkt „*schon fast zu spät [war] irgendwie großartig was zu ändern*“ (T1/ 483f). Den Kontakt mit den Lehrpersonen charakterisiert der Interviewte als „*kaum vorhanden*“ (T1/ 1027). Er bestand seiner Erinnerung nach höchstens dann, wenn eine korrigierte Klassenarbeit ausgeteilt wurde. Auch im Unterricht habe es zwischen ihm und den Lehrpersonen kaum Kommunikation gegeben. Bei Schwierigkeiten holte sich Tim, wie er erzählt, meist keine Hilfe bei den Lehrpersonen. Stattdessen habe er versucht, aufkommende Fragen mit seinem Tischnachbarn zu klären. Dieser sei jedoch häufig ebenso ratlos gewesen, wie der Biographieträger selbst. Auf Nachfrage erinnert sich Tim, dass eine Lehrerin darum bemüht war, gezielt auf alle Schüler*innen zuzugehen und sie zu unterstützen. Schwierigkeiten und Konflikte mit Lehrpersonen habe er nicht gehabt. Den Lehrer, der die Klasse weinend verließ, so rekonstruiert der Interviewte zu einem anderen Zeitpunkt des Interviews, sei „*engagiert*“ (T1/ 1030) gewesen „*gewisse Sachen zu unterstützen*“ (T1/ 1030f). An manchen Nachmittagen habe dieser Unternehmungen organisiert, an denen die Schüler*innen auf freiwilliger Basis teilnehmen konnten. So erzählt Tim, aufgrund eines teilnehmenden Freundes, „*auch teilweise mal dabei*“ (T1/ 1041) gewesen zu sein, als eine Gruppe von Schüler*innen gemeinsam mit dem Lehrer Fallobst sammelte. Während der Interviewte den Sportunterricht als „*ganz witzig*“ (T1/ 1161) erinnert, habe er für den „*Theorieunterricht*“ (T1/ 1164) „*kaum Begeisterung*“ (T1/ 1164f) aufbringen können und aus dem Unterricht der Hauptschule ansonsten „*eigentlich gar nichts*“ (T1/ 1175) positiv in Erinnerung. Sein verbal zurückhaltendes Verhalten hat, so konstatiert der Biographieträger, was seine schulischen Leistungen betrifft, „*alles runtergezogen*“ (T1/ 1102). Die Hauptschulabschlussprüfung war laut Tim „*nicht so dramatisch*“ (T1/ 627).

5.1.3 Die Rekonstruktion der Zeit der beruflichen Orientierung und Ausbildung

Dem Interview folgend nahm der Biographieträger nach erfolgreichem Absolvieren des Hauptschulabschlusses an zwei länger andauernden Angeboten zur beruflichen Orientierung teil. Den Lebensabschnitt habe er als „*relativ entspannt*“ (T1/ 666) erlebt und keinen Leistungsdruck empfunden. Während dieser Zeit erfuhr Tim, wie er darlegt, praktisch ausgerichteten Unterricht. Im Vergleich zu den Peers in der Hauptschule seien die Teil-

nehmer*innen des ersten Angebotes „*schon leicht anders drauf*“ (T1/ 662) gewesen. Der Informant schildert, während des ersten Angebotes über ein Praktikum eine Arbeit gefunden zu haben, die ihm „*Spaß macht*“ (T1/ 156). Er habe dabei festgestellt, dass dies „*[sein] Beruf*“ (T1/ 155) sei. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass aus Gründen der Anonymisierung in der Veröffentlichung auf die Nennung des Berufes sowie die Angabe von konkreten Hinweisen auf das Berufsbild des Biographieträgers verzichtet wird. Generell handelt es sich um eine mit dem Hauptschulabschluss zugängliche Tätigkeit, die neben dem Umgang mit Menschen eigenständiges Planen und Organisieren erfordert, Spielräume für den Einbezug eigener Vorstellungen und Aufstiegsmöglichkeiten bietet. Der Interviewte erzählt, dass er sich während des zweiten Angebots zum Einstieg in das Berufsleben intensiv in das gewünschte Berufsfeld einarbeiten konnte. Er habe währenddessen bereits „*angefangen zu lernen*“ (T1/ 691). Mobbing erfuhr er laut eigener Angabe nicht mehr. Am Arbeitsplatz und in der Berufsschule habe er Peers und Kolleg*innen kennengelernt, die ihm im Vergleich zu den Mitschüler*innen seiner Hauptschule „*zivilisiert*“ (T1/ 178) vorkamen. Die Pausen habe er mit „*genug Leute[n]*“ (T1/ 185) verbracht.

Tim erzählt, dass sein Interesse an dem Beruf weiterhin bestehen blieb und er zudem einen Ausbildungsplatz in der bereits bekannten Arbeitsstätte erhielt. Die Zeit in der Berufsschule bezeichnet er als „*teilweise*“ (T1/ 702) „*cool*“ (T1/ 702). Tim erklärt, dass ihm manche Unterrichtsmethoden nicht zusagten: So habe die Klasse häufig die Aufgabe erhalten, eine Reihe von Seiten im Lehrbuch zu lesen, deren Inhalt anschließend in Gruppen zu erarbeiten war. Die Themen seien dabei vorher nicht mit der Lehrperson besprochen worden. Da er damals „*noch son Stiller*“ (T1/ 712) gewesen sei und sich in der Gruppenarbeit „*nicht so unbedingt beteiligt[e]*“ (T1/ 712), vermutet der Biographieträger, in einem derartig gestalteten Unterricht nicht ganz so gute Noten erhalten zu haben, wie es ihm ansonsten möglich gewesen wäre. In der Berufsschule konnte er jedoch auch Unterrichtsstunden von Lehrpersonen erfahren, die „*unterstützt haben*“ (T1/ 716) und „*den Unterricht [...] besser gestaltet[en]*“ (T1/ 716f). Als er bei den Gruppenvorträgen vor der Klasse stehen musste, wurde er jedoch „*immer so nervös*“ (T1/ 757), „*rot*“ (T1/ 758) und hoffte „*dass die Vorstellungsrunde bald vorbei ist*“ (T1/ 750ff). Im Gegensatz zu ihm, so stellt der Interviewte fest, gab es Mitschüler*innen, die „*vorgearbeitet*“ (T1/ 745) haben oder „*vielleicht schon viel wussten*“ (T1/ 745). Tim vermutet, dass sie „*selbstbewusster*“ (T1/ 746) waren als er. Für ihre Bereitschaft die Ergebnisse der Gruppenarbeiten vorzutragen, erhielten sie „*Extrapunkte*“ (T1/ 748). Die Abschlussprüfung habe Tim als „*relativ einfach*“ (T1/ 778) erlebt. Er schloss seine Ausbildung mit einem Notendurchschnitt von 1,6 ab.

5.1.4 Die Rekonstruktion der ersten Erfahrungen im Berufsleben

Nach der Ausbildung arbeitete der Biographieträger zunächst weiter in der Arbeitsstätte, der er diese absolvierte. Er habe jedoch empfunden, weiterhin „*nur so Azubiaufgaben*“ (T1/ 198) zugewiesen bekommen zu haben. Da ihm dies nicht gefiel, sei es zu einigen „*Differenzen*“ (T1/ 196) mit einem Vorgesetzten gekommen. Wie Tim rekonstruiert, veranlasste ihn dies dazu, sich eine neue Anstellung zu suchen. Er bewarb sich erfolgreich, wechselte aber nach kurzer Zeit in dieser Anstellung an eine Arbeitsstelle, die noch stärker seinen Vorstellungen entsprach und ihm die Möglichkeit eröffnete, wesentlich mehr Verantwortung zu übernehmen. Zuweilen sei es jedoch auch dort zu „*Differenzen*“ (T1/ 212) gekommen. So habe eine geringer qualifizierte Kraft, die „*eigentlich weniger Wissen*“ (T1/ 217) besessen habe als er, aufgrund ihres längerem Verbleibs in der Arbeitsstätte Entscheidungen treffen dürfen, die nicht richtig gewesen seien. Der Interviewte erklärt, dass die Angestellten aufgrund äußerer Einflussfaktoren nach einiger Zeit gezwungen gewesen waren, sich eine neue Arbeitsstelle zu suchen. Tim habe von seinem Chef einen Tipp erhalten, in welche Arbeitsstätte er wechseln könne. Beim Vorstellungsgespräch, so erinnert der Interviewte, war der zukünftige Chef „*so begeistert*“ (T1/ 227), dass er ihn sofort übernahm. An diesen Arbeitsplatz ist Tim zum Zeitpunkt des Interviews angestellt. Er erläutert, dass dort ein „*gutes Arbeitsklima*“ (T1/ 880) herrsche und er morgens auch „*gerne früher*“ (T1/ 896) mit der Arbeit beginne. Der Informant reflektiert, er habe zunehmend an Selbstvertrauen gewonnen, da er „*Dinge durchgemacht hat*“ (T1/ 1286). Hierbei bezieht er sich auf Vorstellungsgespräche und die erfolgreich verlaufenen Wechsel des Arbeitsplatzes. Aufgrund der Erfolgserlebnisse begann er gemäß seiner Darstellung „*an sich [zu] [.]glauben*“ (T1/ 1288). Trotzdem stehe er „*immer noch ungerne vor Gruppen*“ (T1 / 1292). Der Biographieträger erläutert, dass er zum gegenwärtigen Zeitpunkt Weiterbildungsmöglichkeiten wahrnimmt, die ihm schlussendlich die Selbständigkeit ermöglichen. Er habe „*da Bock drauf*“ (T1/ 986). Das Interesse auf seinen Beruf sei weiterhin vorhanden. So zeigt er auf, mit der Berufsausbildung ein Ziel gefunden zu haben.

5.2 Auf dem Phänomen basierende Fallanalyse

Gegenstand dieses Kapitels ist die auf dem Phänomen der Positionierung als Schüler nahe der sozialen Unsichtbarkeit basierende Analyse des bildungsbiographisch-narrativen Interviews des Informanten. Die hierin enthaltenen Teilkapitel stellen die mithilfe der Grounded Theory ermittelten Kategorien dar, innerhalb derer die enthaltenen Konzepte dargelegt und vertieft analysiert werden. Weitere Hinweise zum Vorgehen bei der Analyse und Präsentation des Falls sind in Kapitel 4.2.2 aufzufinden.

5.2.1 Orientierung und zentrale Themen der Kindheit

Aufgrund der Bedeutung früher Erfahrungen im Leben eines Menschen für den individuellen biographischen Entwicklungsverlauf galt es zunächst, die Ausgangslage, von der aus der Interviewte seine Erzählung konstruiert, in diese einleitet und die seiner Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit im Schulkontext vorausgeht, auf den Grundtenor und relevante Themen zu befragen. Im Fortlauf der Auswertung wurden diese auf ihre Bedeutung bei der Entstehung sozialer Sichtbarkeit und sozialer Unsichtbarkeit hin untersucht. Nach Abschluss des Erzählstimulus, mit dem ich Tim dazu aufforderte, seine Erinnerungen und Erfahrungen aus der Zeit in den von ihm besuchten Bildungseinrichtungen zu erzählen, war dieser mit der Anforderung konfrontiert, seine Erzählung zu strukturieren und Relevanzen festzulegen.

„T: Ja, ich war im Kindergarten in Gemeinde A ähhhhm ja was hab ich da für Erinnerungen. Ich hab ähm ja gut, jetzt soll ich jeden Kram erzählen?“

I.: Ja erzähl! Erzähl erst mal alles, was dir so einfällt.“ (T1/ 14-17)

Der Interviewte nennt seinen Kindergarten, sammelt seine Erinnerungen und stellt mit „jetzt soll ich wirklich jeden Kram erzählen?“ eine Frage nach den von ihm erwarteten Inhalten. Die Bezeichnung „Kram“ wird im Allgemeinen für Gegenstände verwendet, die wenig wertvoll und wenig brauchbar sind, bezieht sich auf eine Ansammlung von Dingen oder auf kleine Angelegenheiten: Tim steht vor der Aufgabe, aus den Erinnerungen der Ereignisse seines Lebens selbstständig festzulegen, welche er als relevant und erzählenswert erachtet. Die Frage zeigt eine anfängliche Irritation und die Suche nach Orientierung bei der Strukturierung der Erzählung auf. Aufgrund der Bezeichnung als „Kram“, die den biographischen Ereignissen generell eine wenig besondere Bedeutung beimisst, ist zu vermuten, dass die Situation des narrativen Interviews, in der Details der eigenen Lebensgeschichte zum Gegenstand einer langen und ausführlichen Erzählung erhoben werden, für Tim befremdlich ist. Der Einsatz der Formulierung „jeden Kram“ steht dabei im Kontrast zur „bildungsbürgerlich“ orientierten formalen Rahmung des narrativen Interviews, an die er sich sprachlich nicht anpasst. Die Nachfrage des Interviewten zeigt jedoch sein Interesse am Gelingen des Interviews auf. Nach der von mir geäußerten Ermunterung, zu erzählen, was ihm einfällt, lässt sich Tim auf die besondere Erzählsituation des narrativen Interviews ein.

„T.: Also wir hatten da einen schönen großen Spielplatz. Ähm wir hatten da ein schönes Bällebad. Ich kannte da einige Leute schon so aus der Nachbarschaft die sind da auch hingegangen also unter anderem der hieß auch Tim das war auch [l.: Hmh] Ewigkeiten ich glaub bis zum (.) zwölften oder vierzehnten Lebensjahr immer mein bester Freund. Wir kannten uns von Anfang an und ähm ja das (.) war dann halt also da hatten wir verschiedene Gruppen wir waren auch immer in der selbe Gruppe im im Kindergarten ähm (..) ja.“ (T1/ 18-26)

Es stellen sich somit die Fragen: Welche Gewichtung setzt der Informant in der Einleitung seiner Erzählung? Was sind relevante Themen aus der Zeit in den frühen Bildungseinrichtungen? Für den Beginn einer Erzählung der Erinnerungen aus dem Kindergarten sind grundsätzlich viele Möglichkeiten denkbar. Interviewte könnten u.a. von den Räumlichkeiten, den Erzieher*innen, den Peers, eindrucksvollen Spielsachen, besonderen Erlebnissen, dem Ereignis des Abschiedes von den Eltern, von der örtlichen Lage und den spezifischen Besonderheiten des Kindergartens erzählen. Für die Festlegung der Relevanzen lassen sich aus Tims Erzählung zwei zentrale Themen herauskristallisieren: Zum einen liegt eine Fokussierung auf mehrere positiv wahrgenommene Spielgeräte und Spielmöglichkeiten, den **Highlights der Einrichtung** vor, die auf bereichernde Spielerfahrungen im Kindesalter hindeuten. Das andere biographisch zentrale Thema bildet die **starke Peergroup-Orientierung**: Die ersten Erfahrungen des Interviewten in einer Bildungseinrichtung außerhalb der Familie gestalten sich durch bereits vorhandene soziale Peerbeziehungen, die auch außerhalb der Einrichtung existent sind. Zwischen ihm und einem der Jungen besteht durch die Gleichnamigkeit bereits eine Gemeinsamkeit, die die beiden Kinder verbindet. Die starke Verbundenheit drückt sich in der darauffolgenden Sequenz aus, wobei einige Widersprüche deutlich werden: Die Präteritumform „war“ lässt darauf schließen, dass folgend von etwas Vergangenen erzählt wird. Der Code „Ewigkeiten“ deutet jedoch auf etwas hin, das über die Zeit bestand hat, der Unendlichkeit nahe kommt und nicht durch die Zeit beeinflusst ist. Da diese Ewigkeit jedoch bereits beendet ist, handelt es sich um etwas, das dem Interviewten vermutlich in seiner Kindheit so lange und unveränderlich vorgekommen ist, dass er diesem einem von der Zeit unabhängigen Charakter zuschreibt. Die Einschränkung bis ins 12. oder 14. Lebensjahr deutet allerdings auf einen Veränderungszeitraum oder Bruch hin. Anschließend wird in Erfahrung gebracht, dass sich die Sequenz auf eine beste Freundschaft bezieht. Somit geht es um die Beziehung einer besten Freundschaft, die in der Kindheit vermutlich als unabhängig von der Zeit bestehend wahrgenommen wurde und dessen Abschwächung oder doch eingetretenes Ende der Interviewte in seiner Erzählung bereits wissend vorweggreift. Durch die Formulierung „immer“ unterstreicht Tim die Charakterisierung der Freundschaft als unveränderlich vorhanden. Auch die Angabe des Interviewten, seinen besten Freund „von Anfang an“ gekannt zu haben, stellt die Freundschaft als etwas dar, das es immer gegeben hat und daher wahrscheinlich als etwas zeitlos Beständiges wahrgenommen wurde. Die Verwendung des Artikels „das“ anstatt „der“ oder „er“ für den besten Freund stellt wörtlich

eine Verdinglichung dar, so als könnte der Freund nicht als eigenständiges Individuum fortgehen. Es handelt sich um eine Formulierung, die Kinder häufig zur Bezeichnung ihrer engsten Bezugspersonen verwenden, z.B. „Das ist Mama“. Durch den Eintritt in die gleiche Kindergartengruppe und die gemeinsam verbrachte Zeit im Kindergarten festigt sich die Beständigkeit der Freundschaft. Insgesamt zeichnet sich die Situation im Kindergarten durch eine bereits vorher bestehende Vertrautheit mit den Peers aus. Genaueres über die Ausgestaltung der Freundschaft während der Kindergartenzeit erzählt der Interviewte nicht. Für den Fortgang der Beziehung in der Grundschulzeit sind nun mehrere Optionen denkbar. So könnte sich die Freundschaft durch den Besuch der gleichen Klasse fortsetzen. Auch ist möglich, dass die Jungen die Freundschaft durch den Besuch der gleichen Schule aufrechterhalten oder sie finden einen Weg, die enge Freundschaft trotz des Verbringens der Vormittage in unterschiedlichen Schulen und mit unterschiedlichen Peers zu pflegen. Die anschließende Passage verdeutlicht, dass der Eintritt in die Schule für die Freundschaft mit wenigen Änderungen verbunden ist:

„T.: Ähm Grundschule war ich auch in Gemeinde A (.) und denn Hauptschule und denn (.) ja da waren wir auch wieder in derselben Klasse. Also da hatten wir auch viele Leute die einfach vom Kindergarten mit übergekommen sind [I.: Hmh hmh] also viele Freunde wieder {räuspert sich}. (.)Ähm ja was hab ich da für Erinnerungen (.) das Einzige was mir da so im Kopf geblieben ist ist aus der vierten Klasse die die Abschlussfahrt [I.: Aha] nach Ort Q auf Insel A.“ (T1/ 26-34)

Auch in der Grundschule stellt die **Peergroup-Orientierung** ein zentrales Thema dar, das sich in die Schulbiographie des Interviewten hineinzieht. Der Erzählung des Interviewten folgend, gehen die beiden Freunde in die gleiche Klasse, können den Herausforderungen der Schule gemeinsam begegnen und haben die Möglichkeit, an den Schulvormittagen ihre Freundschaft zu pflegen. Zudem bestanden gemäß seiner Äußerungen viele weitere Freundschaften. Zum Ende der Grundschulzeit ist Tim demnach **langjährige soziale Peer-Beziehungen** gewohnt. Die beste Freundschaft hat dabei einen Charakter von selbstverständlicher Bestandhaftigkeit. Konflikte mit Peers sind nicht Gegenstand der Erzählungen des Interviewten aus der Kindergarten- und Grundschulzeit. Analog zum Spielplatz und zum Bällebad des Kindergartens nennt Tim mit der Klassenfahrt desweiteren ein Highlight aus seiner Grundschulzeit. Aufgrund der sprachlichen Struktur der Interviewpassage kann darauf geschlossen werden, dass Tim und sein bester Freund auch während der Hauptschulzeit gemeinsam eine Klasse besuchen und dort ihre Freundschaft pflegen. Wie es die Herausarbeitung der die Positionierung des Schülers nahe der sozialen Unsichtbarkeit begünstigenden Faktoren und Ursachen im Folgenden zeigen wird, ist dies jedoch nicht der Fall.

5.2.2 Auf sozialen Peerbeziehungen beruhende Faktoren, welche die Positionierung des Schülers nahe der sozialen Unsichtbarkeit begünstigen und ursächlich beteiligt sind

In der Narration des Biographieträgers ist eine Reihe von Faktoren auffindbar, welche aufgeschichtet die Positionierung des Schülers nahe der sozialen Unsichtbarkeit begünstigen und sich als Bedingungen für die Kernursache erweisen, die sich aus Tims Erzählung herausarbeiten lässt und im Verlauf seiner Erzählung zu einem aktiven annähernden Verschwinden in die soziale Unsichtbarkeit führt. Diese aus der biographischen Erzählung gewonnenen Faktoren sowie die ermittelte Kernursache sollen im Folgenden dargelegt und anhand der Analyse von Interviewpassagen erläutert werden.

Auflösung langjähriger sozialer Peer-Beziehungen bei starker Peerorientierung

Als Tims Sekundarschulzeit in der Grund- und Hauptschule beginnt, wandelt sich einiges in seiner Bildungsbiographie. Während auch weiterhin die **Peergroup-Orientierung** in der Erzählung des Interviewten vorliegt, kommt es zur **Auflösung der gewohnten Klassengemeinschaft**, die aus langjährigen sozialen Peerbeziehungen bestand und eines der zentralen Themen seiner Bildungsbiographie darstellten.

„T.: Ähm (...) ja dann bin ich von der Grundschule über in die Hauptschule. Da ham sich denn so einige Wege getrennt. Einige sind auf die Realschule übergegangen einige in die Hauptschule dann in diversen anderen Klassen [l.: Ja] teilt sich ja denn irgendwie alles auf (...) ...“ (T1/ 39-43)

Die Redewendung des Interviewten „so einige Wege getrennt“ verdeutlicht, dass der Lebensabschnitt, den die Kinder mit Peers verbracht haben, die ihnen seit ihren frühesten Jahren bekannt sind, abgeschlossen ist und die Möglichkeiten der gegenseitigen Begegnung geringer werden. Die Formulierung „so einige“ ist jedoch sehr unspezifisch und gibt keinen Aufschluss darüber, wie Tims Freundschaften von den Veränderungen, die mit dem Übergang in die Sekundarstufe einhergehen, betroffen sind. Im zweiten Hauptteil des Interviews kann hierzu Genaueres in Erfahrung gebracht werden.

„T.: Naja ich erinnere mich daran dass ich so gesehen von meinem besten Freund und Nachbarn so gesehen getrennt wurde. Er ist in ne andere Klasse [l.: Ja] gekommen wie ich.“ (T1/ 360-362)

Nach Aufforderung, seine Erinnerungen zum Übergang in die Hauptschule weiter auszuführen, wird erkennbar, dass Tim und sein bester Freund nicht mehr dieselbe Klasse besuchen. Aufgrund der räumlichen Separierung hat der Biographieträger seine engste Peerbeziehung im Unterricht nicht mehr an seiner Seite. Die beiden können nicht mehr zusammenarbeiten und sich ggf. auch nicht mehr unterstützen. Die Wortwahl, „so gesehen“ kündigt eine subjektive Perspektive an, bei der es sich in diesem Fall um Tims eigene Sichtweise der Aufteilung der Schüler*innen auf die unterschiedlichen Klassen handelt. Der Ausdruck „getrennt wurde“ deutet darauf hin, dass der Interviewte diese vermutlich

als ein von außen erzwungenes Ereignis wahrnimmt, auf das er keinen Einfluss hatte. Die alltägliche Verwendungsweise des Wortes „getrennt“ ist häufig mit der Bedeutung der Endgültigkeit verbunden, wie z.B. die Trennung und der Verlust von vertrauten Personen durch unbeeinflussbare Faktoren. Hierbei handelt es sich um emotional aufgeladene Kontexte. Daher kann vermutet werden, dass die räumliche Trennung bei Tim mit negativen Emotionen einhergeht und gegen seinen Willen erfolgt. Bedingt durch die Aufteilung der besten Freunde ist Tim nun mit der Anforderung konfrontiert, stärker mit anderen Peers zu kooperieren. Grundsätzlich kann diese Situation mit positiven Chancen einhergehen, sie stellt jedoch gleichzeitig ein Risiko dar. Hier begünstigt dies die Positionierung des Schülers nahe der sozialen Unsichtbarkeit, wie anhand der Darlegung der des weiteren Prozesses veranschaulicht wird.

Abrupte Änderung der sozialen Bezugsgruppe, Arrangieren mit unbekanntem Gleichaltrigen bei unterschiedlichen Einstellungen, Interessen und Lebensweisen, Anspruch auf Anführerdasein einiger Mitschüler

Weitere während des Kodierprozesses ermittelte Faktoren, die die Positionierung des Schülers nahe der sozialen Unsichtbarkeit begünstigen, bilden die abrupte Änderung der sozialen Bezugsgruppe, welche mit dem Eintritt in die Hauptschule geschieht, die Anforderung an die Schüler*innen, sich mit unbekanntem Peers zu arrangieren und zurechtzufinden sowie unterschiedliche Einstellungen und Lebensweisen innerhalb der Klasse, die eine Herausforderung für die Bildung der Klassengemeinschaft darstellen und diese verkomplizieren. Die Faktoren sollen anhand folgender Passagen erläutert werden:

„T.: ...und denn kamen natürlich auch viele neu viele Neulinge dazu (.) ähm unter anderem natürlich auch son paar Leute die man dann noch nicht kannte die dann aus anderen Ortschaften kamen. Unter anderem war da denn auch son Türke dabei der son bisschen auf großen Macker gemacht hat (.) und halt andere auch so aus Gemeinde B und die waren halt dann son bisschen sag ich mal anders gekleidet zum Beispiel auch als ich zum Beispiel oder andere [l.: Ja].“ (T1/ 43-50)

In dieser Passage wird ersichtlich, dass Tim nun auf einige ihm unbekannte Mitschüler*innen trifft, die nicht seiner Nachbarschaft angehören, sondern aus dem weiteren Umfeld stammen. Der Interviewte hebt in seiner bildungsbiographischen Erzählung insbesondere einen Mitschüler hervor, dessen Rolle er abwertend als eine Person charakterisiert, die „son bisschen auf großen Macker gemacht hat.“ Hierunter wird im Allgemeinen eine Person verstanden, die Überlegenheit verkörpern möchte, einen Anspruch auf das Dasein als Anführer erhebt und durch „Machogehabe“, ein vermeintlich als besonders männlich geltendes Verhalten, auffällt. Neben diesem Mitschüler nennt der Biographieträger Weitere, die es diesem gleichtaten, in seiner Erzählung als Charaktere jedoch nicht genauer beschrieben werden. Das dargelegte Verhalten weist darauf hin, dass diese Schüler die Anforderung, sich mit unbekanntem Peers zu arrangieren, durch die An-

sprachshaltung, in der Klassengemeinschaft den Ton anzugeben und mit einem darauf ausgerichteten Auftreten, zu lösen versuchen. Jene Mitschüler unterscheiden sich von Tim und einigen weiteren Peers durch andere Kleidung. Weitere Differenzen zwischen dem Interviewten und den Mitschülern mit Führungsanspruch werden im zweiten Hauptteil des narrativen Interviews deutlich:

„I.: Ja da hattest du erzählt die waren anders.

T.: Joa kamen halt aus anderen Kreisen wahrscheinlich, nä?

I.: Kannst du das noch mal genau[er].

T.: [Die] hatte ja glaub ich in in in Gemeinde B gab's ja auch ne Haupt äh ne Grundschule [I.: Ja] Ich weiß nicht was da so abgelaufen ist aber die kamen anscheinend irgendwie n bisschen anders da (.) zurecht oder wie auch immer auf jeden Fall waren die halt anders gestrickt als ich oder wir...“ (T1/ 370-378)

Der Interviewte mutmaßt, dass die Mitschüler „anderen Kreisen“ angehörten. Diese Bezeichnung verweist auf weit über kleidungs- und wohnortbedingte hinausgehende Differenzen, die auf verschiedene soziale Umwelten zurückzuführen sind und in denen jeweils unterschiedliche Lebensweisen, Lebensgewohnheiten, Einstellungen sowie Umstände vorherrschen. Die sich auf die Grundschule der neuen Mitschüler beziehenden Äußerungen des Interviewten, er „weiß nicht was da so abgelaufen ist“ und die Ausführung, dass diese „da anders zurechtkamen“, deutet darauf hin, dass die Mitschüler andere Strategien entwickelt haben, um die Vormittage zu bewältigen als der Schüler es aus seiner Grundschulzeit gewohnt ist. Überdies wird deutlich, dass Tim vermutlich keinen genauen Einblick in die Zusammenhänge der Entstehung dieser Praktiken gewinnen konnte und aufgrund des fehlenden Wissens über die dortigen Verhältnisse nicht in der Lage ist, die Unterschiede genau zu definieren. Die Äußerung „anders gestrickt“ veranschaulicht, dass ähnlich den verschiedenen Strickmustern bei einem Stoff, grundsätzlich andere Denk- und Handlungsmuster zwischen Tim und den genannten Mitschülern bestehen, die nicht ohne weiteres aufzulösen oder zu verändern sind. Zwischen Tim und diesen Mitschülern sind somit Differenzen in der Lebensweise vorhanden. Konfrontiert mit der Herausforderung, sich mit unbekanntem Peers zu arrangieren und zurechtzufinden, ist zu vermuten, dass die Schüler*innen zur Bewältigung zunächst die in der Grundschule angewandten Strategien und Orientierungsmuster nutzen, die bei Tim und den Schüler*innen aus Gemeinde B different sind. Der Anspruch auf das Anführerdasein könnte als Resultat aus einer in der Grundschule gewohnten Peerkonstellation entstehen. Auch ist möglich, dass dieser Ausdruck einer Verunsicherung ist, sich unter den neuen Mitschülern zu behaupten. In Form eines solchen Auftretens würde dabei überkompensatorisch versucht werden, die Verunsicherung aufzulösen. So ist es denkbar, dass die Mitschüler aus Gemeinde B im Laufe des besseren Kennenlernens mit diesem Verhalten aufhören, da es sich als unnötig erweist. Durch die Neugier aufeinander und die bestehenden Unterschiede

könnten dabei allmählich Freundschaften entstehen. Möglich ist auch der Versuch der Durchsetzung des Überlegenheitsanspruchs, der Konflikte oder eine Hierarchisierung der Peers zur Folge haben könnte. Im weiteren Verlauf der Erzählung des Interviewten stellt sich heraus, dass der **Anspruch auf das Anführerdasein** bestehen bleibt und als ein weiterer die Positionierung des Schülers nahe der sozialen Unsichtbarkeit begünstigender Faktor zu identifizieren ist, der aus der abrupten Änderung der sozialen Bezugsgruppe und ebendieser speziellen Umgangsweise der Mitschüler aus Gemeinde B mit der Anforderung, sich mit anderen Peers zu arrangieren und zurechtzufinden, entsteht.

Mobbing: die Kernursache des aktiven Verschwindens in die Unsichtbarkeit

Beide oben aufgeführte Passagen, in denen der Interviewte Differenzen zwischen sich und den Mitschülern aus Gemeinde B darlegt, ergänzt dieser durch Äußerungen, in der Hauptschule von Mobbing betroffen gewesen zu sein:

*„T.: ...die waren halt dann son bisschen sag ich mal anders gekleidet zum Beispiel auch als ich zum Beispiel oder andere [l.: Ja] und denn da fing das denn so mit som leichten Mobbing an [l.: Hmh hmh] von wegen dass man nicht so cool ist wie die anderen und ähm (.) das zog sich denn noch son bisschen hin über die Jahre.“
(T1/ 48-54)*

„T.: ...auf jeden Fall waren die halt anders gestrikt als ich oder wir oder joa also ich war letztendlich ja nicht der Einzige der da so [l.: Hmh hmh] gemobbt wurde [l.: Hmh] es gab auch zwei [l.: Hmh] drei andere [l.: Hmh].“ (T1/ 377-380)

Die Differenzen des Wohnortes, der Kleidung und der grundsätzlichen Denk-, Handlungsmuster sowie Lebensweisen führen zunächst zur Sichtbarkeit des Schülers Tim, der den Mitschülern aus Gemeinde B durch Anders-Sein und Anders-Aussehen auffällt. Diese reagieren nicht mit Affirmation oder Toleranz, sondern werten den Schüler ab. Die Aussage „dass man nicht so cool ist wie die anderen“ zeigt auf, dass die Peers in der Klasse eine Rangordnung entwerfen, in der Tim, im Gegensatz zu den Meinungsführern, im unteren Bereich angeordnet wird. Die Bezeichnung „cool“ ist schwammig und vieldeutig: Die ursprüngliche Bedeutung des aus dem Englischen stammenden Begriffes bedeutet „kühl“ und wird auf ein Verhalten bezogen, bei dem wenig Emotionen gezeigt und die Nerven oder ein „kühler Kopf bewahrt“ werden. Es ist möglich, diese Definitionsweise im Zusammenhang mit dem von den dominanten Peers transportierten Männlichkeitsbild zu sehen, wie es in der Formulierung „auf großen Macker gemacht“ anklingt. Überdies führt die Frage, wer oder was „cool“, ist in Abhängigkeit von den jeweiligen Personen oder Gruppen zu verschiedenen Antworten und ist somit wenig transparent und unterschiedlich ausfüllbar. Es handelt sich daher um eine stark subjektive Bewertung des Schülers Tim durch die dominanten Peers. Mit der Formulierung „von wegen“ stellt der Interviewte rückblickend die fehlende Coolness infrage. In der zweiten Passage erzählt der Biographieträger, dass

weitere Schüler seiner Klasse von Mobbingvorfällen betroffen waren. Da Tim nicht als einzelner als Ziel der Mobbingübergriffe fokussiert wird, ist er als Betroffener weniger exponiert und seine Situation weniger sichtbar. Tims genauere Ausführungen zur Gestaltung des Mobblings verweisen ein weiteres Mal auf den Überlegenheitsanspruch der Mitschüler und die Abwertung des Schülers:

„I.: Kannst du das erklären was anders war oder hast du da eine Situation ein Beispiel?“

T.: Hm ich mein es gibt ja immer irgendwie die Leute die sich denn irgendwie cooler fühlen oder besser fühlen [I.: Ja] und sich denn irgendwelche Leute raussuchen die sie schlecht machen können nä [I.: Ja]. Und denn das ist ja überall so [I.: Ja] meiner Meinung nach [I.: Ja]. Es gibt ja immer irgendwelche Leute die keine Ahnung anders dran sind als andere und denn halt dafür [I.: Hmh hmh] leiden müssen [I.: Hmh].“ (T1/ 381-390)

In Anbetracht der Frage nach einer Erklärung, einer Situation oder einem Beispiel für das Anderssein Tims im Vergleich zu den Mitschülern stellt sich seine Antwort abstrakt und sehr allgemein formuliert dar. Der Interviewte bezieht sich auf einen unter Menschen häufig vorkommenden Mechanismus der eigenen Aufwertung durch das Abwerten anderer in Verbindung mit der Demonstration von Überlegenheit. Der Interviewte selbst bleibt hinter der allgemeinen Darstellung in dieser Passage seiner biographischen Erzählung nahezu unsichtbar. Über Tims Anderssein ist wenig Weiteres in Erfahrung zu bringen. Er bezeichnet dies auf allgemeine Weise formuliert als „anders dran“ sein, was auch hier auf Differenzen der Lebensumstände bezogen werden kann. Die Aussage „leiden müssen“ deutet auf die Wahrnehmung einer Ausweglosigkeit hin, nach welcher Anderssein zwangsläufig zu diesem Mechanismus führen würde, keine Toleranz oder Schließung von Freundschaften erlaube. Als Mobbingvorfälle nennt Tim vor allem das Wegnehmen von persönlichen Gegenständen aber auch körperliche Übergriffe:

„T.: Ähm das warn halt auch relativ einfache Sachen eigentlich wo man einfach nur so (.) Turnbeutel hin und her geworfen hat und ähm irgendwelche Sachen weggenommen hat oder sowas.“ (T1/ 950-953)

„T.: [Ja wie gesagt] also so Sachen hinter hin und her geworfen oder weggenommen ähm keine Ahnung dann waren die halt auch noch zu dem Zeitpunkt stärker und ham mich da teilweise >{lachend} irgendwie so auf'n Kopf gehalten oder so.<

I.: Auf'm Kopf gehalten?

T.: Ja so umgedreht und so, aber das war auch relativ (.) also das war jetzt nicht irgendwie dass es mir so wehtat oder so [I.: Hmh] konnt ich denn auch drüber lachen ähm. (.) Ähm ja wie gesagt der Hauptteil war irgendwie so so Sachen wegnehmen und hin und her werfen und du wolltest es haben weil du's irgendwie brauchtest oder keine Ahnung [I.: Hmh hmh] ähm (.) joa.“ (T1/ 956-966)

In seiner Erzählung stellt der Interviewte ihn betreffenden Mobbingvorfälle als harmlos dar, was sich in den Aussagen, dass die Übergriffe nicht weh taten, er lachen konnte, als er von den Mitschülern umgedreht wurde und in den Formulierungen „einfach nur so“ und „relativ einfache Sachen“ deutlich zeigt. Die zweite Formulierung enthält das Wort „eigent-

lich“. Dies bedeutet, dass es sich im Wesentlichen um „relativ einfache Sachen“ bzw. Vorfälle gehalten hat. Mit dem Begriff „relativ“ setzt der Biographieträger die Einfachheit des Mobbings in Relation zu etwas anderem, das jedoch nicht bekannt wird. Das Anderssein des Interviewten betreffend wird in diesen Passagen deutlich, dass er während der Phasen der Mobbingübergriffe schwächer war als die Täter. Da im Anschluss von physischen Übergriffen die Rede ist, bezieht sich das schwächer-Sein mit großer Wahrscheinlichkeit auf körperliche Merkmale.

5.2.3 Die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit als Folge von Strategien des Umgangs mit Mobbing

Die Aussagen des Interviewten, mit denen er die Mobbingvorfälle als harmlos darstellt, stehen zum Teil im starken Kontrast zu den Passagen seiner Erzählung, in denen er auf Nachfrage von den Auswirkungen des Mobbings spricht.

„T.: Also manchmal hatt ich auch kein Bock hinzugehen nä [l.: Hmh] aber man hat sich so (.) man ist da so durchgelaufen, hat das denn so hingenommen meistens. Es hat sich ja auch denn wieder gelegt...“ (T1/ 393-396)

In dieser Passage erzählt der Interviewte sich auf die Mobbingvorfälle beziehend, dass diese soweit gingen, dass er zum Teil die Motivation verlor, zur Schule zu gehen. Dies weist auf ein Vorhandensein von negativen Emotionen hin, die auch außerhalb der direkten Mobbingsituationen und Schule bestanden und somit eine Belastung darstellen. Zu Schulabsentismus führten die Mobbingvorfälle jedoch nicht: Tim sagt, er sei „da so durchgelaufen“, was bedeutet, die Angriffe hinter sich gebracht zu haben, bis die Intensität des Mobbings schlussendlich abebbte. Als Strategie des Umgangs mit Mobbing lässt sich das Hinnehmen der Situation identifizieren.

Strategie des Umgang mit Mobbing: sichtbarmachen des Leidens und der Emotionen

Un-

Auch in einer weiteren Passage verleiht der Interviewte dem Mobbing keinen allzu starken Einfluss:

„T.: aber das war jetzt nicht so dass ich irgendwie zum Direktor gegangen bin und gesagt hab hier ich will die Schule wechseln oder sowas. Also ich hab jetzt keine >{lachend} psychischen Folgen< [l.: Hmh] >{lachend} oder so dadurch erlitten< {lacht kurz} [l.: {lacht kurz mit}] also nö. >{Leise} Das ging eigentlich.<“ (T1/ 399-404)

Tim stellt die Betroffenheit eher als moderat dar: Wie aus der vorangegangenen Passage hervorgeht, nehmen die Vorfälle in ihrer Intensität ab und Tim sieht sich, wie er in diesem Abschnitt erzählt, nicht dazu veranlasst, die Schule zu wechseln. Gleichzeitig fällt auf, dass der Biographieträger die Aussage, die Mobbingvorfälle hätten bei ihm keine psychi-

schen Folgen nach sich getragen, lachend vorträgt. Eine mögliche Deutung wäre, dass der Interviewte lacht, da er froh ist, dem Mobbing psychisch unbeschadet entkommen zu sein. Andererseits steht das Lachen im Kontrast zu diesem ernsten Thema seiner biographischen Erzählung. Die Formulierung „eigentlich“ in der leise gesprochenen der Aussage „[d]as ging“ deutet darauf hin, dass es grundsätzlich ging. Möglicherweise hat Tim einen Weg gefunden, mit den Vorfällen psychisch umzugehen. Der Kontrast, der sich während der Erzählung wiederholt zwischen der harmlosen Darstellung des Mobblings und dem direkten Bericht von negativen Auswirkungen und Erfahrungen ergibt, weist darauf hin, dass das Verdecken bzw. Unsichtbarmachen der negativen emotionalen Auswirkung eine Strategie darstellt, mit dem Mobbing umzugehen. So steht die Nennung des auf „auf den Kopf gestellt Werdens“ bei der Aufzählung von Mobbingvorfällen im Kontrast zum Lachen in dieser Situation, die durch das Mobbing verursachte Demotivation zur Schule zu gehen im Widerspruch zu den verharmlosenden Äußerungen sowie die Verneinung von psychischen Folgen und die Formulierung „relativ einfache Sachen“ im Kontrast zu „auf'm Kopf gehalten“ im Kontrast zur Verharmlosung und Leugnung von psychischen Folgen. Die **Strategie des Unsichtbarmachens der Auswirkungen des Mobblings auf das eigene emotionale Befinden** steht jedoch im Einklang mit den durch die Peers aus Gemeinde B vertretenen Normen der Coolness und des Männlichkeitsideals des „großen Macker[s]“ und „einen auf hart [M]ach[ens]“. Durch das Verstecken der Emotionen werden die Folgen, die das Mobbing nach sich trägt, für die Täter, die dominanten Peers und vermutlich auch für die Lehrpersonen unsichtbar.

Strategie des Umgangs mit Mobbing:

Verringerung der Sichtbarkeit durch Abkapseln

In dieser Passage stellt der Interviewte die Mobbingvorfälle ihm gegenüber nicht als harmlos dar. Er offenbart seine emotionale Betroffenheit und eine weitere Strategie des Umgangs mit den Vorfällen:

„T.: Ja weiß ich nicht das hat halt genervt oder und ähm also teilweise war das echt so extrem >{lachend} dass ich< keine Ahnung denn halt mich son bisschen abgekapselt hab von denen so und denn hm >{lachend} weiß ich nicht jemanden gesucht hab oder so.< Ja es gab immer so so einen der auch so son bisschen so mein Niveau hatte [l.: Ja]. Also er war auch ganz cool und so weiter. Mit dem ha hat man sich halt so getroffen und {seufzt} gelitt geredet und wie auch immer [l.: Hmh].“ (T1/ 938-945)

Mit den Worten „genervt“ und „extrem“ verdeutlicht der Biographieträger, dass das Mobbing durchaus stark ausgeprägt war. Um mit der Situation umzugehen, nutzt er die **Strategie des gemeinsamen Abkapselns** mit einem Mitschüler, der ähnliche Einstellungs- und Handlungsmuster hat wie er selbst. In der Erzählung des Interviewten zeigt sich dabei, dass die beiden ein Team mit eigenen Normen bildeten, gemäß derer sie in Abgren-

zung zu den anderen selbst „cool“ sind. Die Sequenz „Mit dem hat man sich halt so getroffen und {seufzt} gelitt geredet“ bezieht sich vermutlich auf Situationen außerhalb des eigentlichen Unterrichts, da sie miteinander sprechen und sich treffen konnten. Die nicht zu Ende gebrachte Lautfolge „gelitt-“, die in dieser Form keine Bedeutung besitzt, könnte auf das Wort „gelitten“ referieren. Es handelt sich somit um eine engere Peerbeziehung, in der durchaus über die Mobbingvorfälle gesprochen und Leid geteilt wurde. Das Abkapseln von Peers führt zum Verschwinden aus dem Fokus der Aufmerksamkeit der Peers, verringert die soziale Kommunikation mit den Mitschülern und ist mit dem Schaffen eines verborgenen („unsichtbaren“) Kommunikationsraumes verbunden. Eine Folge der Strategie ist daher die Verringerung des Sichtbarkeitsgrades des Schülers Tim für die Mitschüler*innen. Dieser steht weniger im Fokus der mobbenden Peers.

Strategien des Umgangs mit Mobbing: Ablenkung der Aufmerksamkeit auf andere sowie Tarnung durch Demonstration und Anpassung an die dominanten Peernormen

Wie der Interviewte erzählt, kommt es in der sechsten Klasse zu weiteren Änderungen innerhalb seiner schulischen sozialen Bezugsgruppe. Während des Kodierens und der damit einhergehenden Sequenzanalysen konnte ermittelt werden, dass sich in der biographischen Erzählung eine Gelegenheit einstellt, die es dem Schüler erlaubt, sich aktiv nahe der sozialen Unsichtbarkeit zu positionieren und auf diese Weise aus dem Fokus der Mobbenden zu gelangen. Im Folgenden sollen die aus der Erzählung hervorgehenden Änderungen und die daran anknüpfenden Strategien des Schülers erläutert werden.

„T.: Ähm (.) ja das in der sechsten Klasse hat man dann wieder son paar Leute von früher irgendwie dann wurden da irgendwie son bisschen runtergestuft [l.: Hmh hmh] und wieder getauscht irgendwie. Das war ganz komisch. Dann hatte man da wieder son paar die man kannte, dann ging das son bisschen, aber es gab trotzdem immer noch so Situationen ähm wo man denn immer noch son bisschen sag ich mal gemobbt wurde aber da war ich denn auch nicht mehr der Einzige oder der Einzige [l.: Ja]. Wir hatten dann denn auch noch n paar andere gekriegt die denn ich sag mal ärmer dran waren als ich (.) wo man {lacht} mitgemacht hat zum Beispiel {räuspert sich} muss man denn dann ausnutzen wenn man mal nicht in der Position ist.“ (61-72)

„T.: ja es war jetzt nicht so extrem wie bei den anderen die dann später >{lachend} halt< dazu kamen [l.: Hmh hmh]. >{lachend} Die ham mehr die ham mehr gelitten wollt ich grad sagen.<“ (947-950)

Gemäß der Erzählung des Biographieträgers treten im Rahmen der Orientierungsstufe im 6. Schuljahr aufgrund von Herabstufungen neue Schüler*innen in seine Klasse ein, die diesem z.T. bereits bekannt sind. Wie Tim mit „dann ging das son bisschen“ bekundet, verbessert dies seine Position in der Klasse und die Situation im Hinblick auf die Mobbingvorfälle leicht. Da er angibt, „nicht mehr der Einzige“ Betroffene zu sein, ist davon auszugehen, dass er spätestens zum Zeitpunkt der Herabstufung einiger Schüler*innen in der sechsten Klasse kein exponiertes Mobbingopfer mehr ist, was sich auch in dem Code

„son bisschen“ widerspiegelt. Mit der Aussage „sag ich mal gemobbt wurde“, verweist der Interviewte auf eine ungefähre Beschreibung oder eine Schilderung, die eventuell auch anders passender formuliert wäre. So könnte es sein, dass es zutreffend ist, dass er „gemobbt wurde“. Über die Formulierung „sag ich mal“ lässt Tim jedoch offen, ob statt des Ausdrucks „gemobbt wurde“ möglicherweise eine andere Ausdrucksweise präziser wäre. Hierbei wird Gültigkeit der Aussage abgeschwächt: er könnte von Mobbing betroffen gewesen sein. Möglicherweise handelt es sich auch nur annähernd um Mobbing. Die Aussage ist somit vage gehalten und relativierbar. Dadurch, dass nun mehrere zum Ende der Orientierungsstufe neu in die Klasse gekommene Schüler von Mobbing betroffen sind und dies in stärkerem Maße als Tim, ist dieser trotz des Betroffenseins weniger sichtbar. Die Schüler*innen tragen nicht nur den Status als Neulinge, sondern haben überdies aufgrund des Kontextes der Herabstufungen in die Hauptschule vermutlich Misserfolge und Versagenserfahrungen erlebt und zu bewältigen. Wie in der Sequenz, „wo man {lacht} mitgemacht hat“ eröffnet, stellt sich Tim mit dem Eintritt der neuen Schüler in die Klasse über das unpersönliche Pronomen „man“ als eine Person dar, die vom Betroffenen zum Täter wird. Anstatt sich aufgrund seiner eigenen negativen Erfahrungen gegen das Mobbing zu entscheiden erzählt er, sich am Mobbing der neuen Mitschüler beteiligt zu haben. Seine Rolle konstruiert der Interviewte zunächst als einen Schüler, der „mitgemacht“ hat. Die Formulierung „muss man denn ja ausnutzen wenn man mal nicht in der Position ist“ könnte auch in Arbeitskontexten formuliert werden, in denen ein Angestellter eine Zeitlang die Position des Chefs übernimmt und Entscheidungen treffen darf, die er in seiner eigentlichen oder vorigen Position nicht fällen konnte. Umgekehrt ist es beispielsweise auch möglich, dass es sich um eine Person mit großer beruflicher Verantwortung handeln könnte, die zeitweilig Funktionen an einen Mitarbeiter abgetreten hat und die ihm nun zur Verfügung stehende Zeit auskosten möchte. In beiden Fällen geht es um sich auftuende Möglichkeiten, die vorher nicht da waren und nun ausgekostet werden. Dies deutet darauf hin, dass Tim die Situation als Chance wahrnimmt und aufgreift. An diesem Punkt der Erzählung des Interviewten kann vermutet werden, dass sich Tim in einer aktiven Mittäterposition befand, die ihm Sichtbarkeit verleiht. Wie sich im Laufe des Interviews und durch meine gezielte Nachfrage im zweiten Hauptteil herausstellt, war dies jedoch nicht der Fall.

„T.: Ja man hat sich halt son bisschen angepasst nä [l.: Hmh]. Es gab ja denn noch son paar andere Leute die dann son bisschen ich sag jetzt mal unter mir standen in Führungsstrichen. Die kamen glaub ich in der sechsten oder siebten Klasse kamen die dazu [l.: Hmh] und denn hat man sich halt son bisschen hat man da teilweise halt mitgemacht also son bisschen mitgelaufen und halt geguckt was die anderen machen und vielleicht auch auch mal was gemacht oder sowas [l.: Ja ja].“ (T1/ 635-642)

Der Interviewte selbst beschreibt das Mobbing in dieser Passage als Strategie der Anpassung an die soziale Bezugsgruppe: Zunächst positioniert sich der Erzähler in der Klas-

senhierarchie über den hinzukommenden Mitschülern stehend. Da die Mitschüler neu in die Klasse eintreten, ist davon auszugehen, dass Tim einen Wissensvorsprung bezüglich der Unterrichtspraktiken und der in der Klasse vorherrschenden Peernormen besitzt. Bei Betrachtung des Abschnittes „Die kamen glaub ich in der sechsten oder siebten Klasse kamen die dazu [l.: Hmh] und denn hat man sich halt son bisschen hat man da teilweise halt mitgemacht“, könnte vermutet werden, dass Tim sich nun den neuen Mitschülern anschließt. Da die Interviewpassage jedoch mit den obigen Passagen, in denen dieser sich als Täter charakterisiert im Zusammenhang steht, ist die diese und die daran anschließende Präzisierung „also son bisschen mitgelaufen und halt geguckt was die anderen machen und vielleicht auch mal was gemacht oder sowas“ auf sein Rolle beim Mobbing der neuen Mitschüler bezogen. So stellt sich die Erzählung so dar, dass Tim die sich ergebende Gelegenheit, in der er den neuen Mitschülern gegenüber überlegen ist, dazu ergreift, um sich an die Praktiken und somit die Gruppennormen der dominanten Peers anzuschließen. Er nimmt die Seite der Mobbenden in Abgrenzung zu den neuen Mitschülern ein und verleiht seiner Zugehörigkeit und Positionierung offen Ausdruck. In der Sequenz „und denn hat man sich halt son bisschen hat man da teilweise halt mitgemacht, also son bisschen mitgelaufen und halt geguckt was die anderen machen und vielleicht auch mal was gemacht“ rekonstruiert er seine Rolle detaillierter: Die in der Erzählung zuvor verwendete Tätigkeitsbeschreibung „mitgemacht“ erhält hier mit „teilweise“ zunächst eine größere Einschränkung. Über das Wort „also“ leitet er in die anschließende genauere Erläuterung ein: Dabei ersetzt und präzisiert er die Formulierung „mit gemacht“ anschließend durch „son bisschen mitgelaufen“ und führt dann seine Rolle als Mitläufer weiter aus. Diese bestand laut der Äußerung „geguckt was die anderen machen“ darin, bei den Mobbingvorfällen zuzuschauen. Der aktiven Beteiligung wird durch die Formulierung „vielleicht auch mal was gemacht“ eine Ungewissheit verliehen obwohl er grundsätzlich eindeutig äußern könnte, ob er sich in Form aktiven Tuns beteiligt hat. Die Beteiligung bleibt jedoch offen: möglicherweise hat er sich aktiv beteiligt, möglicherweise auch nicht. Er verkörpert somit nicht die Rolle eines Täters, der durch Mobbingaktionen und durch die Initiative auffällt, grausame Einfälle umzusetzen. Dies würde ihm Sichtbarkeit verleihen. Stattdessen nimmt er die Rolle eines während der Vorfälle am Rand stehenden Zuschauers ein, der die Taten der mobbenden Peers als Mitläufer zumindest äußerlich befürwortet und, sofern dies überhaupt der Fall ist, nur geringfügig und aufgrund seiner Mitläuferrolle vermutlich in Konformität mit den Taten und Sichtweisen der Täter aktiv wird. Dabei besteht eine starke Orientierung an den dominanten Täter. Als Mitläufer ist Tim selbst weniger sichtbar. Seine grundsätzlich fragliche aktive Beteiligung vollzieht er höchstens in Form einer unauffälligen „nur ein bisschen Strategie“, die ihn weder in der erzählerischen Rekonstruktion seiner Schulzeit, noch im Interview als aktiven Täter sichtbar werden lässt. Bedeutend für das Nachvollziehen des Hintergrundes der plötzlichen Teilnahme des

Schülers am Mobbing bzw. des Mitlaufens ist die Fortsetzung der oben aufgeführten Interviewpassage:

„T:...die anderen waren denn auch noch in der Klasse und das waren die waren dann mehr das Opfer...“ (T1/ 84f)

„T:...ähm ja ich glaub die die warn halt denn einfach interessanter für diejenigen weil die leichter zu mobben waren oder wie auch immer [l.: Hmh hmm]. Joa und dann hat sich das sin bissn angepasst würd ich sagen. Man hat sich denn aber auch mit anderen Leuten unterhalten [l.: Hmh] und mitgelaufen und gesprochen und so weiter und dann war man halt nicht mehr so (.) uncool wenn man sich halt auch mit den Leuten unterhalten hat, mit denen sich die anderen halt ähm (.) nicht (.) ähm (...) [l.: Ja]. Du weißt was ich mein!“ (T1/ 643-651)

Bereits in seiner Anfangserzählung erklärt der Interviewte, dass sich die Aufmerksamkeit der Täter mit dem Eintritt der neuen Mitschüler in die Klasse von sich auf die neuen Mitschüler verlagert: „die waren dann mehr das Opfer“. Dies ist bedeutend, da Tim zuvor selbst im Fokus der mobbenden Peers stand. Im Anschluss an die Darlegung der eigenen Mobbingbeteiligung führt Tim aus, dass die neuen Mitschüler interessanter für die Täter und „leichter zu mobben“ waren. Die Formulierung „leichter zu mobben“ lässt sich, wie zuvor dargelegt, durch die unterlegene Position der neu Hinzugekommenen erklären. Aufgrund der Schüler*innenwechsel in der Orientierungsstufe und der Position der neuen Mitschüler in der Klasse steht Tim weniger im Interesse der Mobbenden und verliert an Sichtbarkeit. Es handelt sich jedoch nicht um ein Weniger-Sichtbar-Sein, das sich allein aus der äußeren Bedingung der erneuten Änderung der sozialen Bezugsgruppe innerhalb der Klasse ergibt: Tim nutzt die Gelegenheit und sein Vorwissen aktiv, um sich den dominanten Peers und deren Normen anzupassen und drückt seine Loyalität diesen gegenüber durch Gespräche aus. Hierdurch verändert sich seine Position in der durch die Peers konstruierten Rangordnung der Klasse: Tim ist „nicht mehr so uncool“, da er im Gegensatz zu den neuen Mitschüler*innen grundsätzlich mit den Tätern sprechen kann. Der Anpassungsstrategie an die Normen der dominanten Peers und die Beteiligung am Mobbing als Mitläufer und Zuschauer stellen eine *aktive Strategie zur Ablenkung der Aufmerksamkeit von sich selbst auf andere* dar. Dies dient dem Schutz vor Mobbingvorfällen und zur Behauptung in der Klasse. Beides führt zu einem zunehmenden Unsichtbarkeitsgrad. Dabei steht der Schüler nicht bloß physisch weniger im Aufmerksamkeitsfokus, aufgrund der Anpassung an die Gruppennormen zeigt sich Tim nicht mehr als der, der er ist und *tarnt seine Individualität*, wodurch sich diese nahezu unsichtbar darstellt. An dieser Stelle sei vorweggenommen, dass sich dies anhand einer Textstelle zur neunten Jahrgangsstufe besonders deutlich herausstellen lässt. Sie wird zum Ende der Kategorie *„Tims Verhalten, derzeitig bestehenden Voraussetzungen und Ressourcen als Folge, begünstigende und verstärkende Ursachenfaktoren der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit“* dargelegt.

5.2.4 Kontextuelle ursächlich und verschärfend beteiligte Faktoren der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit

Die durch den Interviewten in der Erzählung rekonstruierten kontextuellen Bedingungen in der Hauptschulklasse und Lerngruppe konnten während des Kodierens und der Sequenzanalysen ebenfalls als zur Positionierung des Schülers nahe der sozialen Unsichtbarkeit beitragende Faktoren identifiziert werden. Dies ist insbesondere der Fall, da diese einen starken Kontrast zu Tims Rolle in der Klasse bilden, der sich im Laufe seiner biographischen Erzählung wiederholt als stillen Schüler (z.B. Z. 109, 709, 712) charakterisiert. Die zur annähernden sozialen Unsichtbarkeit des Schülers beitragenden kontextuellen Faktoren sind Gegenstand der Analyse dieses Teilkapitels. Sie werden zunächst dargelegt und im Verlauf des Textes in der Zusammenschau mit Tims Selbstpositionierung und -charakterisierung im Klassenkontext betrachtet. Im darauffolgenden Teilkapitel steht die Rolle des durch den Interviewten geschilderten Verhaltens in der Klasse bei der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit ausführlicher im Fokus.

*„T.: Erinnerungen dazu hab ich über die Lehrer, die wir teilweise echt rausgeekelt haben aus der Klasse (.) ähm [l.: Aha ich hör zu] Lehrer abgeworfen mit irgendwelchen Papierkugeln oder weiß nicht auch mit Bällen und (.) wenn man da im Sportunterricht war hat man denn teilweise mit Feuerzeug hinterm Rücken vom Lehrer gespielt und all son Kram also es war schon hart aber irgendwie auch witzig so in der Position.“
(T1/ 54-61)*

„T.: Na wie gesagt der eine in der fünften Klasse wo wir so mit'm Feuerzeug hinterm Rücken gespielt haben und sowas, der wurde abgeworfen mit irgendwelchen Sachen und der wurde einfach ignoriert wenn man da so gekippelt hat oder mit irgendwelchen Sachen gespielt hat im Unterricht mit Kippen irgendwie rumgeworfen und ähm der wurd einfach ignoriert und (.) ganz komisch war denn an eim T auf war denn von einem auf den anderen Tag nicht mehr da und keiner hat je erfahren warum und [l.: Hmh hmh] weiß man nicht oh ob aus persönlichen Gründen oder gesundheitlichen, keine Ahnung aber dann warn kamen halt noch andere Lehrer. Das war eigentlich jedes Mal dasselbe. Die wurden abgeworfen und missachtet...“ (T1/ 498-509)

Als für die Positionierung des Schülers nahe der sozialen Unsichtbarkeit bedeutende Faktoren des Schul- und Unterrichtskontext sind in diesen Abschnitten der Erzählung das in Tims Klasse *vorherrschende Chaos*, *Lehrpersonenmobbing* und eine *starke Opposition vieler Mitschüler*innen zum schulischen Unterricht* zu identifizieren. Auf das Lehrermobbing deutet zunächst die Formulierung „rausgeekelt“ hin. Tim verweist mit diesem Wort auf ein Verhalten, welches so unangenehm und abscheulich ist, dass die Person gegenüber der dieses gezeigt wird, nicht mehr anwesend sein mag und dazu gebracht wird zu gehen. Das durch den Interviewten geschilderte „Rausekeln“ geht weit über gelegentliche Späße auf Kosten einer von den Schüler*innen als Autorität zu akzeptierenden Lehrperson in der Klasse hinaus. Neben dem allgemein vorherrschenden Chaos, auf welches die Erwähnung des Kippelns und das Spielen im Unterricht hinweisen, bedienen sich die Schüler*innen gemäß Tims Rekonstruktion verschiedener Gegenstände, um die Lehrpersonen körperlich anzugreifen: Sie bewerfen die Lehrpersonen, als sei der Unterricht ein

Auftritt eines Darstellers vor einem respektlosen und enttäuschten Publikum, das sein Missfallen ausdrückt. Dabei bleibt es nicht bei Papierkugeln und Bällen, sondern mit dem Einsatz der Zigarettenkippen nennt der Interviewte das Werfen mit dem Abfall einer Droge, deren Einnahme den Schüler*innen während des zu dem Vorfall angegebenen fünften Schuljahres aufgrund des Jugendschutzes verboten ist. Das Feuer, welches die Schüler*innen in Tims Erzählung gegen die Lehrpersonen einsetzen, ist zudem ein Mittel, das potenziell größere Schäden anrichten kann. Dies deutet auf ein großes Konfliktpotenzial hin. Mit es sei „jedes Mal dasselbe“ gewesen stellt der Biographieträger Übergriffe auf Lehrpersonen als gängige Praxis dar, von der nicht nur eine einzige Lehrpersonen betroffen war. Die Schilderung, ein Lehrer sei „ignoriert“ und Lehrpersonen „missachtet“ worden, verweist zudem auf wenig Respekt der Klasse gegenüber den Lehrpersonen. Aufgrund der Heftigkeit der durch den Interviewten geschilderten Übergriffe und Störungen, die dieser mit der Formulierung „war schon hart“ kommentiert, können diese Praktiken unter der Bezeichnung Lehrpersonenmobbing erfasst werden. Das Verhalten der Lerngruppe weist überdies darauf hin, dass ein großer Teil der Peers bereits in der fünften Jahrgangsstufe in starker Opposition zu den Lehrpersonen und dem Unterricht stehen. In einem solchen Unterrichtskontext ist zu vermuten, dass die Lehrpersonen ihre Aufmerksamkeit an erster Stelle auf das Unterbinden von Übergriffen und Unterrichtsstörungen richten müssen, sich aufgrund der formalen Vorgaben an zweiter Stelle auf die Vermittlung der Unterrichtsinhalte fokussieren und wenig Zeit für sich ruhig und zurückhalten verhaltende Lernende bleibt. Vor dem Hintergrund, dass sich Tim in seiner biographischen Erzählung wiederholt als stillen Schüler entwirft (weitere Ausführungen zu diesem Verhaltensmuster finden sich im folgenden Teilkapitel), fallen die oben angegebenen Interviewpassagen auf: Mit den Formulierungen des Interviewten, wie z.B. „die wir teilweise rausgeekelt haben“, „im Sportunterricht hat man teilweisen mit Feuerzeug hinterm Rücken vom Lehrer gespielt“ und „wo wir so mit'm Feuerzeug“, erweckt seine Darstellung aufgrund den Pronomen „wir“, die mit dem kollektivierenden Pronomen „man“ wechseln, den Eindruck, als wäre Tim aktiv am Mobbing der Lehrpersonen beteiligt gewesen. Dies hätte ihm Sichtbarkeit verliehen. Wie er in der unten stehenden Interviewpassage¹⁵ jedoch erzählt, war dies nicht der Fall: Der Interviewte sagt, er habe „nicht mitgemacht“. Die Pronomen zeigen somit nicht seine Mittäterschaft auf. Vermutlich sind sie Ausdruck von der Identifikation Tims mit den schuloppositionellen Peers, an deren Normen er sich, wie bereits herausgearbeitet wurde und worauf innerhalb der Analyse wiederholt Interviewpassagen hinweisen, angeschlossen hat und dadurch als potenzielles Mobbingopfer nahezu unsichtbar wird. Da die starke Identifikation, wie die Pronomen aufzeigen, während des Interviews vermutlich zum Teil noch vorhanden ist oder rückblickend erlebt wird, befinden sich in seiner eigenen bildungsbiographischen Erzählung Sequenzen und Passagen, in

¹⁵ Es handelt sich um die darauffolgend aufgeführte Passage aus der biographischen Erzählung.

denen er innerhalb der rekonstruierten und als Erzählung dargebotenen Erinnerungen an sein eigenes Handeln hinter seiner Darstellung der Taten der dominanten Peers unsichtbar wird. Somit bestehen auch im Interview Unsichtbarkeitsmomente, die auf die Aufgabe seiner Individualität aufgrund der Identifikation mit den dominanten Peers hindeutet. Genaueres über die Rolle, die sich der Interviewte als Individuum im Klassenkontext zuschreibt, bringt die folgende Passage ans Licht. In dieser ist auch die oben dargelegte Erklärung, sich nicht am Lehrpersonenmobbing beteiligt zu haben, enthalten. Sie schließt an einen Abschnitt des Interviews an, in welchem Tim über das Chaos in der Klasse, den Vorgängen des Lehrermobbing und davon erzählt, dass die Schüler*innen einen Klassenlehrer mit langjähriger Erfahrung zum Weinen und Verlassen der Klasse gebracht haben.

„T.: Also es war schon echt hart eigentlich. Da hab ich aber auch nicht mitgemacht da war'n denn andere irgendwie Schuld. Ähm ja wir haben so einige Lehrerwechsel mitgemacht. Die sind teilweise damals echt mies rausgegangen {lacht kurz leise}. Ähm ja ich hab das ja immer nur als stiller Mitschüler irgendwie so miterlebt und betrachtet, fand's halt witzig aber ich hab mich eigentlich kaum dran beteiligt [l.: Ja ja].“ (T1/ 105-111)

In diesem Abschnitt seiner bildungsbiographischen Erzählung rekonstruiert der Interviewte seine eigene Perspektive und sein Verhalten in der Situation, in der der Lehrer weinend die Klasse verlässt. Weiterhin spricht er über seine allgemeinen Sicht- und Verhaltensweisen bezüglich des Lehrermobbings in seiner Klasse. Zunächst deutet die rückblickend wertende Aussage „es war schon echt hart eigentlich“ darauf hin, dass Tim die Angriffe auf den Klassenlehrer als heftig wahrnimmt und beurteilt. Die Bezeichnung „hart“ lässt die Deutung einer durchaus negativ kritischen Bewertung im Sinne einer erbarmungslosen Handlung zu. Der in der anschließenden Darstellung vom Interviewten verwendete Begriff „Schuld“ steht im Einklang mit dieser Deutung. Die Bezeichnung „Schuld“ beinhaltet ein negatives moralisches Werturteil. Die Schilderung des Interviewten „nicht mitgemacht“ zu haben und die darauffolgende Formulierung „da war'n denn andere irgendwie Schuld“, drücken ein Auf-Distanz-Gehen von den Taten aus, während die Verwendung des Begriffes der Schuld vermuten lässt, dass der Schüler die Taten als moralische Verfehlung wahrgenommen hat. Nachdem er mit der Darlegung „so einige Lehrerwechsel mitgemacht“ zu haben auf das Ausmaß des Lehrpersonenmobblings verweist, rekonstruiert der Erzähler seine Position im Unterrichtskontext: Tim charakterisiert sich als sich still verhaltenden Schüler, der im Klassenchaos und während der Vorgänge des Lehrpersonenmobblings die Zuschauerrolle einnimmt. Da der Interviewte zugibt, die Vorgänge „irgendwie witzig so in der Position“ gefunden zu haben, ist zu vermuten, dass Tim, der die Vormittage in der chaotischen Klasse zu verbringen hat, sich nicht vollständig von den Vorgängen und Taten distanzieren kann: Während der Unterricht aufgrund der Störungen nur eingeschränkt oder mit Unterbrechungen¹⁶ stattfinden kann, bleiben als Unterhaltungsmöglich-

¹⁶ So schildert Tim weiterhin beispielsweise eine Situation, in der Schüler*innen den Unterricht aufhalten.

keit die Vorgänge in der Klasse, denen Tim als Schüler, wie die Aussage „fand's halt witzig“ aufzeigt, trotz der Gemeinheiten Komik abgewinnt. Durch das Witzig-Finden der Taten steht Tim in der Klasse in Übereinstimmung mit den oppositionellen Tätern¹⁷. Da der Klassenlehrer sich mit den Chaos verursachenden Schüler*innen, dem Lehrermobbing sowie den Angriffen auf seine persönliche Integrität auseinandersetzen muss und seine Aufmerksamkeit entsprechend auf die Problemlage zu fokussieren hat, wird Tim als „stiller Mitschüler“, wie er sich beschreibt, vermutlich wenig wahrgenommen. Er ist dadurch mit seiner Situation und mit seinen Lernanliegen nahezu sozial unsichtbar. Zum Ende der Interviewpassage sagt der Interviewte bezüglich des Lehrermobbings, sich „kaum daran beteiligt“ zu haben, was der Nichtbeteiligung wieder eine Einschränkung gibt. Um genauer festzustellen ob die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit sich so darstellt, wie oben herausgearbeitet oder ob der Interviewte aufgrund der Formulierung „kaum dran beteiligt“ hin und wieder doch aktiv am Lehrpersonenmobbing beteiligt ist, was ihm Sichtbarkeit verleihen würde, ist Tim im zweiten Hauptteil des Interviews explizit nach seiner Rolle beim Lehrermobbing gefragt worden:

„T.: Meine Rolle die war eigentlich die dass ich ganz hinten saß und mich drüber amüsiert hab was da passiert ist.

I.: Ja also hast du hast du mal mitgemacht oder?

T.: Nee also bei den Lehrern nicht [I.: Ja ja]. Da also ich hab ich hab mir das denn einfach so angeguckt hab mich n bisschen amüsiert vielleicht drüber gelacht was die so gemacht haben [I.: Ja] aber ich hab nie irgendwie jetzt irgendwelche Sachen gegen die Lehrer geworfen oder irgendwas gesagt oder so [I.: Ja]. Also nicht laut ich hab vielleicht wenn er was gesagt hat hab ich gesagt ja okee das ist keine Ahnung der kann nichts oder was auch immer [I.: Hmh hmh] aber so ich hab nie irgendwie wirklich den Lehrer direkt irgendwie beschimpft oder beworfen oder sonstiges [I.: Hmh]. Dazu war ich zu schüchtern.“ (T1/ 561-574)

Auch in dieser Passage bestätigt der Erzähler mit den Aussagen „mich drüber amüsiert hab“ und „ich hab mir das denn einfach so angeguckt“ seine Zuschauerrolle und betont deutlich, sich weder an verbalem Mobbing noch an den Angriffen auf Lehrpersonen mithilfe von Gegenständen beteiligt zu haben. Durch die Äußerungen, sich „amüsiert“ und „vielleicht“ über die Geschehnisse in der Klasse „gelacht“ zu haben ist hier ebenso die zuvor herausgearbeitete Positionierung auf Seiten der dominanten Peers erkennbar. Anhand der der Aussage „der kann nichts“, wird deutlich dass Tim einer Lehrperson durchaus Inkompetenz zuschreibt. Da er sich beim Kritisieren von Lehrpersonen, wie er in seiner Erzählung ausführt, „nicht laut“ verhält, bleibt er mit seinen Äußerungen vermutlich im Hintergrund des Geschehens der Klasse und fokussiert die Aufmerksamkeit nicht auf sich. Seine Sitzposition „ganz hinten“ im Klassenraum befindet sich wahrscheinlich weit

¹⁷ Schüler*innen, die stärker von Mobbing betroffen waren als Tim positionieren sich gemäß der Erzählung des Interviewten auf Seiten der Lehrperson: „...diese neuen Opfer sag ich jetzt mal die halt mehr gemobbt worden sind als ich und so weiter die ham ja immer zu ihm gehalten und so weiter [I.: Hmh hmh] und dann halt gefragt warum wir das gemacht haben...“ (T1/ 544-547). Der Interviewte rekonstruiert, dass sich etwa 12 von 20 Schüler*innen an den Angriffen auf Lehrpersonen und der Verursachung des Chaos beteiligt haben.

entfernt von den Lehrpersonen, da diese sich meist im vorderen Bereich des Klassenraums aufhalten. Damit ist er weniger im direkten Wahrnehmungsraum der Lehrpersonen. Da er nicht provoziert, besteht vermutlich auch kein Anlass für die Lehrpersonen, ihn weiter nach vorne zu setzen. Zuletzt begründet Tim seine Nichtteilnahme am Lehrermobbing durch Schüchternheit, einer Eigenschaft, die mit Zurückhaltung aufgrund von Furcht vor der Beurteilung durch andere einhergeht. Die durch den Biographieträger dargestellten kontextuellen Bedingungen bilden im Zusammenwirken mit der sich durch Zurückhaltung charakterisierende Rolle, die er sich zuschreibt, Faktoren, die seine Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit ermöglichen und fördern. Es ist einer Lehrperson wahrnehmungspsycho- und physiologisch kaum möglich, sich gleichzeitig auf Chaos, Lehrermobbing und zurückhaltende Schüler*innen zu fokussieren. Dies verdeutlichen auch die bereits angeklungenen durch den Interviewten nachgebildeten Reaktionen der Lehrpersonen:

„T.:...und ähm der wurd einfach ignoriert und (.) ganz komisch war denn an eim T auf war denn von einem auf den anderen Tag nicht mehr da und keiner hat je erfahren warum und [l.: Hmh hmh] weiß man nicht oh ob aus persönlichen Gründen oder gesundheitlichen, keine Ahnung aber dann warn kamen halt noch andere Lehrer..“ (T1/ 503-506)

„T.: Naja denn denn war da noch son Klassenlehrer, den hatten wir glaub ich auch ab der siebten Klasse (.) bis zum Schluss also bis zur neunten Klasse und ich weiß nicht mehr in welchen äh Jahr das genau war aber einmal ham wir ihn auch soweit gebracht dass der dann heulend aus der Klasse raus gerannt ist...“ (T1/ 96-101)

In der Erzählung des Interviewten verlässt ein Lehrer dauerhaft die Klasse, ohne die Schüler*innen über den Grund in Kenntnis zu setzen. Da Tim dies direkt im Anschluss an seine Ausführungen zum Lehrermobbing und Ignorieren durch die Schüler*innen darlegt, ist zu vermuten, dass er das Verschwinden des Lehrers im Zusammenhang mit dem Schüler*innenverhalten sieht. Auch der nachfolgende Klassenlehrer mit langjähriger Erfahrung verliert so stark die Kontrolle über die Klasse, dass er weinend den Unterrichtsraum verlässt. Aufgrund des zumindest in einem Fall durch den Interviewten eindeutig rekonstruierten Fluchtverhaltens, ist davon auszugehen, dass das Lehrermobbing und die Vorfälle ein Ausmaß angenommen haben, welches zu einer sehr starken Überlastung betroffener Lehrpersonen führte. Dafür sprechen ebenfalls die laut dem Interviewten häufig vorgekommenen Lehrerwechsel. Eine solche Überlastungssituation führt dazu, dass die Lehrpersonen sich mit diesem Problem auseinandersetzen müssen und den einzelnen Schüler*innen entsprechend weniger Zeit und Aufmerksamkeit zukommen lassen können. Dies begünstigt die Entstehung von sozialer Unsichtbarkeit. In einer Passage, die hier nicht in Gänze abgebildet werden soll, gibt der Interviewte an, sich rückblickend Lehrpersonen gewünscht zu haben, die „mehr durchgreifen“ (T1/ 1111) und „nicht rausrennen wenn man kein Bock mehr hat“ (T1/ 1116f). Diese Aussage deutet darauf hin, dass die

meisten Lehrpersonen aus Tims Perspektive nicht konsequent genug waren. Ein inkonsequentes Vorgehen bei Unterrichtsstörungen könnte zu einer derartigen Verschärfung der Situation geführt haben, dass sie für viele Lehrpersonen als Folge nicht mehr beherrschbar war. Der Biographieträger spricht auch von einer Lehrerin, die aufgrund strengerem Verhaltens durchaus in der Lage war, Chaos in der Klasse grundsätzlich zu verhindern.

„T.: ...mmh aber sonst wurden die eigentlich gut bis auf eine das war glaub ich die weiß ich nicht zweite Hand vom Direktor oder so. Also bei der konntest du nicht wirklich was machen die ist dann auch wirklich durchgedreht [l.: Hmh]. (T1/ 513-516)“

Mit der Formulierung „die ist dann auch wirklich durchgedreht“ verweist der Interviewte auf eine starke Reaktion der Lehrerin. Die Formulierung „durchgedreht“ beschreibt eine Verhaltensweise, die sich im Allgemeinen auf „wütend werden“ bezieht, dabei jedoch Konnotationen wie den Verstand verlieren und ausflippen erhält. Daher ist zu vermuten, dass die Reaktion in der Klasse eine eindringliche Wirkung entfaltet. Diese verhindert, wie der Interviewte mit „bei der konntest du nicht wirklich was machen“ zuvor hervorhebt, die Entstehung von Chaos und Lehrermobbing. Da das Wegfallen von Störfaktoren wie Unterrichtschaos und Lehrermobbing die Fokussierung der Lehrperson auf den Unterricht und einzelne Schüler*innen ermöglicht, wirkt die konsequente Haltung somit der Entstehung von sozialer Unsichtbarkeit entgegen¹⁸.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass mithilfe des Kodierens und daran anschließende Analysen von Sequenzen und Interviewpassagen aus Tims biographischer Erzählung das *Chaos im Klassenraum*, das *Lehrpersonenmobbing*, ein *stark schuloppositionelles Verhalten von Schüler*innen der Klasse*, *fehlende Konsequenz* und die *zur Fokussierung auf den Selbstschutz führende Verletzung der Integrität mindestens einer Lehrperson* als zur der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit beitragende Kontextfaktoren der Lerngruppe und des Unterrichts des Schülers zu identifizieren sind. Überdies sind auch die *häufigen Lehrerwechsel*, die der Interviewte erwähnt, als möglicher Faktor in Betracht zu ziehen, da diese jedes Mal ein erneutes Wahrnehmen und Kennenlernen der einzelnen Schüler*innen erfordern. Auch die aufgrund *des Sitzplatzes des Schülers im hinteren Bereich des Klassenraums naheliegende Entfernung zu den Lehrpersonen und des Unterrichtsgeschehen*, tragen vermutlich zu einem zunehmenden sozialen Unsichtbarkeitsgrad des Schülers bei. Die Faktoren des Kontexts führen jedoch nicht allein zur Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit. Wie bereits z.T. in der Analyse der aufgeführten Interviewsequenzen herausgearbeitet wurde, wirken diese unter Anderem im

¹⁸ Tim äußert an einer anderen Stelle des Interviews, dass genau diese Lehrperson sich die Zeit genommen hat, im Unterricht einzeln auf die Schüler*innen zuzugehen, um sie bei ihrer Arbeit zu unterstützen. Hiervon war er nicht ausgeschlossen. Bei anderen Lehrpersonen war dies jedoch nicht der Fall.

Zusammenspiel mit dem Verhalten des Schülers. So sind sich lautstark am Lehrermobbing beteiligende Schüler*innen in der Klasse nicht nahe der sozialen Unsichtbarkeit positioniert. Weiterhin spielen die bestehenden Voraussetzungen und Ressourcen des Schülers eine Rolle. Diese sowie das Verhalten des Schülers sind Gegenstand der folgenden Kategorie.

5.2.5 Verhalten, derzeit bestehende Voraussetzungen und Ressourcen als Folge, begünstigende und verstärkende Ursachenfaktoren der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit

In den Interviewpassagen der Kategorie der kontextuellen Faktoren wurden im Kodierprozess und den auf dieser Basis geschehenden Sequenzanalysen bereits einige der erzählerisch rekonstruierten Verhaltensweisen deutlich, die im Zusammenspiel mit den herausgearbeiteten Kontextbedingungen der Klasse zur Positionierung des Schülers nahe der sozialen Unsichtbarkeit beitragen. Es handelt sich um das *Nichtteilnehmen am Lehrpersonenmobbing* und die damit verbundene *Nichtinanspruchnahme der Lehrpersonen*, das Lehrpersonenmobbing betreffende *vermutete moralische Bedenken*, ein generell *ruhiges Verhalten*, das *Sitzen im hinteren Bereich des Klassenraumes* und die durch den Interviewten geäußerte *Schüchternheit*, die im Allgemeinen mit Zurückhaltung einhergeht. In der hier dargelegten Kategorie der zur Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit beitragenden Faktoren des Verhaltens, der derzeit bestehenden Voraussetzungen und Ressourcen sollen diese Zusammenhänge in ihrer Konstanz genauer veranschaulicht und weitere für diese Kategorie bedeutende Faktoren herausgearbeitet werden. Beim Kodieren konnten in der Erzählung des Interviewten für diese Kategorie zentrale bildungsbiographische Kernprobleme identifiziert werden, die zu Tims Zurückhaltung im Unterricht und somit zu seiner Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit beitragen. Auch diese sind daher Gegenstand der folgenden Darstellung. Zudem wird berücksichtigt und analysiert, inwiefern Tims Voraussetzungen und bestehendes Verhalten sich bereits als Folge anderer Faktoren darstellen und sich wiederum verschärfend auf seine Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit auswirken.

Als zentrale, sich durch Tims erzählerische Darstellungen seiner Schulkarriere ziehende Kernprobleme, konnten mithilfe des Kodierens und der im Zuge dessen geschehenden Sequenzanalysen eine *große Distanz zum schulischen Lernen und den dort vermittelten Inhalten* sowie ein *fehlendes Erkennen des Sinnes und der Bedeutung eines Großteils der schulischen Bildungsinhalte für das eigene Leben* als Voraussetzungen identifiziert werden. Diese führen, wie sich im Laufe der Analyse der Erzählung des Interviewten zeigen wird, zu einer Einstellung gegenüber dem schulischen Lernen, die zur Positionierung des Schülers nahe der sozialen Unsichtbarkeit beiträgt. Diese Faktoren werden im Folgenden

genauer betrachtet. In der Erzählung aus der Grundschulzeit äußern sich die Kernprobleme noch nicht so offensichtlich oder waren in dieser Zeit noch nicht oder nicht in der gleichen Weise vorhanden wie dies während der Hauptschulzeit der Fall war:

„T.: Dann waren wir da viel am Strand dann haben wir da noch (.) denn haben wir da noch ähm (..) was ham wir da son komischen {beschreibt eine bekannte Sehenswürdigkeit vage} besichtigt.“ (T1/ 36-38)

„T.: Ähm ich glaub früher gab es auch noch so Kunstunterricht [l.: Hmh] ich weiß nicht ob wir den schon in der Grundschule hatten oder nur in der Hauptschule [l.: Ja]. Ähm das war dann wohl so mit Tuschen und all son Quatsch [l.: Ja].“ (T1/ 310-313)

Während Tim von den Highlights der Klassenfahrt seiner Grundschulzeit erzählt, fällt in seiner Darstellung der Besichtigung einer bekannten Sehenswürdigkeit die attributive Konstruktion „son komischen“ auf. Da Tim sich noch an die Sehenswürdigkeit erinnert und sie kurz beschreibt, ist zu vermuten, dass er diese als eindrucksvoll wahrgenommen hat und durchaus interessiert war. Das Attribut „komischen“ deutet auf das Empfinden von Befremdung und die Einstufung des Gesehenen als eigenartig hin, was auf eine Verwunderung über etwas nicht Alltägliches und somit eine Distanz zum Objekt verweist. Auffällig ist die Passage, in welcher der Interviewte vom Kunstunterricht erzählt: Während Tim zum Zeitpunkt der Erzählung keine genaueren Erinnerungen aus dem Kunstunterricht der Grundschule darlegt, beginnt er seine Ausführungen zu diesem Unterrichtsfach mit der Sequenz „das war dann wohl so...“ einzuleiten. Eine solche Ausdruckweise wird häufig in Kontexten eingesetzt, in denen ein Sprecher einem Zuhörer von etwas berichtet, das dieser jedoch nicht mit Sicherheit weiß. Anhand des Wortes „wohl“ werden die Vagheit und der Vermutungscharakter einer Äußerung zum Ausdruck gebracht. Somit weist die Formulierung „das war dann wohl so mit Tuschen“ darauf hin, dass Tim die Inhalte und Intentionen des Kunstunterrichts, die sich hinter dem Tuschen verbergen, vermutlich vage und wenig zugänglich geblieben sind. Die Bezeichnung der Inhalte des Kunstunterrichts als „Quatsch“ ist überdies abwertend. Das Wort bezieht sich auf Unsinn bzw. „Nonsense“ und auf Dinge, die nicht nützlich und zudem überflüssig sind. Die Wortwahl des Interviewten lässt vermuten, dass er als Schüler wenig mit dem Kunstunterricht anfangen kann und in Distanz zu den Bildungsinhalten des Kunstunterrichts steht, die sich in der Abwertung und der vage bleibenden Schilderung ausdrückt. Der Sinn und die Bedeutung des schulischen Kunstunterrichts sind für Tim vermutlich unsichtbar geblieben. Im Anschluss an die Beantwortung einer Frage zu seinen schulischen Leistungen in der Grundschule ist einiges über die Lernmotivation des Schülers in der Hauptschule in Erfahrung zu bringen. Tims Leistungen und Motivation stehen in der erzählerischen Darstellung eng mit einer Distanz zu schulischen Lerninhalten in Verbindung. Dies soll im Folgenden nachvollziehbar veranschaulicht werden:

T.: [Joa] (.) das w war in der Hauptschule anders [l.: Hmh] aber das lag dann denn einfach daran dass ich >kein Bock hatte< [l.: Ach so hmh] hab das denn alles schleifen lassen und demnach sind die Noten natürlich auch in Keller gefallen [l.: Hmh hmh]. Also so vom Können ich glaub wenn ich Lust gehabt hätte wär das nicht unbedingt das Problem gewesen [l.: Ja].

Zur Erklärung des Schlechterwerdens seiner schulischen Leistungen in der Hauptschule zieht der Interviewte eine schlichte Erklärung heran. Gemäß dieser hatte er „einfach“ „kein Bock“, bemühte sich nicht mehr und vernachlässigte die Auseinandersetzung mit schulischen Inhalten, wie er es im Interview durch die Redensart „alles schleifen lassen“ veranschaulicht. Die bildliche Darstellung des Interviewten, die Noten seien „in Keller gefallen“, deutet auf eine sehr starke und sich rapide vollziehende Verschlechterung der Leistungen hin. Dabei schätzt er ein, aufgrund seiner Fähigkeiten bei Interesse und Motivation durchaus zu besseren Leistungen in der Lage gewesen zu sein. Die gemäß seiner Darstellung in schlechten Leistungen resultierende Demotivation führt Tim in der folgenden Passage genauer aus:

*„T.: So Fächer die ich überhaupt gar kein Bock zu hatte waren dann so Biologie und und Geschichte [l.: Ja] und so weiter. Da kamen dann immer nur Vieren bis Fünfen aufs Blatt Papier {lacht} [l.: {lacht}].“
(T1/ 422-425)*

„I.: Hast du da noch Erinnerungen an Unterricht der dir jetzt überhaupt nicht gefallen hat oder so. Jetzt wenn du so über Biologie oder so sprichst. Was da war wie war der Unterricht?“

T.: Langweilig.

I.: {Lacht kurz} Kannst du das noch [irgendwie] -

T.: [Ja, die] ganzen Themen halt die man da so hat nää? Also das hat mich einfach nicht interessiert. Wenn man so Geschichte nimmt so was weiß ich französische Revolution oder son Quatsch [l.: Mhm] hab mich denn wahrscheinlich einfach gefragt wofür ich das brauche und >{lachend} dachte mir denn< keine Ahnung bringt dir ja eh nichts brauchst du nicht lernen oder sowas [l.: Ha] ist zwar ne Note die du fürs Zeugnis hast aber joa [l.: Ja] ist dann einfach nicht hatte kein Bock.“ (T1/ 429-442)

In diesen Abschnitten des Interviews verdeutlicht der Biographieträger mit der Formulierung „überhaupt gar kein Bock“, dass er als Schüler für Biologie, Geschichte und weitere Unterrichtsfächer kein Interesse und wenig Motivation aufbringen konnte. Hierbei handelt es sich um Unterrichtsfächer, die unter anderem aufgrund der gegenwärtigen ökologischen Probleme, der Entfremdung der Menschen von der Natur sowie der Auseinandersetzung mit großen Fragen, die die Menschheit seit jeher wiederholt beschäftigt, von großer Relevanz sind. Tim rekonstruiert, den Unterricht jedoch als „langweilig“ empfunden zu haben. Insbesondere der geäußerte Satz „Wenn man so Geschichte nimmt so was weiß ich französische Revolution oder son Quatsch“ hebt die Distanz des Schülers Tim zu den schulischen Bildungsinhalten hervor: Mit der Formulierung „was weiß ich“, fragt der Interviewte nach seinem eigenen Wissen. Eine solche Frage wird jedoch meist umgangssprachlich für Dinge gestellt, die dem jeweiligen Sprecher fremd sind, die er auf Distanz

hält und mit denen er sich nicht näher auseinandersetzt. Vermutlich sind Tim die Themen fremd geblieben und eine tiefgehende Auseinandersetzung erfolgte nicht. Mit „son Quatsch“ wertet Tim die Unterrichtsthemen als unsinnig ab. Der Biographieträger reflektiert am Beispiel der französischen Revolution, sich vermutlich nach dem Nutzen des Themas für das eigene Leben gefragt zu haben. Mit der anschließend verwendeten Formulierung „keine Ahnung“ verweist der Erzähler entweder darauf, dass er bemerkt, letztendlich nicht gewusst zu haben, welchen Nutzen das Unterrichtsthema für ihn haben kann. Weiterhin ist es möglich, dass er verbalisiert, sich während der erzählerischen Rekonstruktion nicht mehr daran zu erinnern, was er damals gedacht hat. Der Interviewte offenbart in der Äußerung „bringt dir ja eh nichts brauchst du nicht lernen“, dass er bezüglich der Frage nach dem Nutzen des Themas für das eigene Leben zu einem negativen Ergebnis gekommen ist. Tim ist somit nicht nur als Person nahe der sozialen Unsichtbarkeit positioniert. Stattdessen stellt sich die Bedeutung vieler wichtiger Bereiche der schulischen Bildung für den Schüler unsichtbar dar.¹⁹ Es besteht somit Unsichtbarkeit im doppelten Sinne. Die Lehrpersonen schaffen es vermutlich nicht, Tim die Relevanz der Bildungsinhalte ausreichend näher zu bringen. Wie der Interviewte im letzten Satz der Passage äußert, fand er als Schüler auch in den Noten keine Motivation: Trotz der aus dem Lernen resultierenden Zeugnisnote hat er „kein Bock“. Während des Kodierens und den damit einhergehenden Sequenzanalysen konnte an keiner Stelle der biographischen Erzählung ein Wandel der Einstellung zu den schulischen Lerninhalten ermittelt werden. Das Motivationsproblem stellt sich während der Hauptschulzeit als zentral dar und der Interviewte betont zum Ende des Interviews, viele Unterrichtsfächer weiterhin nicht bedeutend zu finden. Aus diesen Gründen ist davon auszugehen, dass sich das Motivationsproblem während seiner Schulzeit nicht legt. Da die Lehrpersonen Tims Motivation zur Auseinandersetzung mit vielen schulischen Lerninhalten nicht wecken konnten, stellt sich die Frage, inwieweit in der biographischen Erzählung Hinweise auf den Umgang der Familie des Schülers mit den schlechten Noten in Fächern wie Biologie und Geschichte sowie seiner allgemeinen Demotivation zu finden sind. Wie begegnete die Familie dem Problem und inwieweit war sie in der Lage gegen dieses vorzugehen? Allein an zwei Stellen des Interviews sind Hinweise hierzu vorhanden. Die erste bezieht sich auf das Erledigen von Hausaufgaben, die zweite auf das in Betracht ziehen von Nachhilfestunden:

„T.: Ähm in der Hauptschule war das denn schon anders. Also meine Mutter hatte schon noch n Auge [auf die Hausaufgaben] aber (.) joa man kann ja auch denn sagen man hat keine auf oder so nä?“ (T1/ 1234-1237)

„T.: Aber da ich ja keine Lust hatte und dann hab ich halt einfach auch gedacht dass ich keine Nachhilfe brauch und (.) joa. Da war meine Mutter auch nicht hinterher irgendwie [l.: Hmh]. Irgendwann hat sie's einfach nur so hingenommen.“ (T1/ 1321-1324)

¹⁹ Das Thema der französischen Revolution führt der Interviewte exemplarisch an. Insgesamt bezieht er sich auf viele Themen, was in der Formulierung „die ganzen Themen halt“ deutlich wird.

Der Interviewte stellt heraus, dass seine Mutter während der Hauptschulzeit versucht hat darauf zu achten, dass ihr Sohn die Hausaufgaben erledigt. Wie aus dem darauffolgenden Satzteil hervorgeht, kannte er mit der Behauptung, keine Hausaufgaben auf zu haben, jedoch eine einfache Strategie, um der Kontrolle der Mutter zu entgehen. Die Bezugnahme auf diese Strategie lässt vermuten, dass der Mutter die mündliche Aussage des Jugendlichen trotz schlechter Leistungen ausreichte und nicht Einsicht in seine Schulmaterialien gefordert hat. In der zweiten Passage erzählt der Interviewte, aufgrund fehlender Motivation nicht in Betracht gezogen zu haben, Nachhilfe zu nehmen. Die Äußerung, seine Mutter sei „da auch nicht hinterher gewesen“, deutet auf wenig Konsequenz bezüglich der schlechten Leistungen hin, die zu diesem Zeitpunkt der biographischen Erzählung bereits bekannt sind und aufgrund derer der Interviewte gefragt wurde, ob er Nachhilfe erhalten hat. Die Äußerung des Interviewten, seine Mutter habe „s einfach nur so hingegenommen“ bezieht sich vermutlich ebenfalls auf die schlechten Leistungen in den Fächern, für die er keine Motivation aufbringen konnte. Das Hinnehmen verweist darauf, dass sich die Mutter mit der fehlenden Lernmotivation und schlechten schulischen Leistungen ihres Sohnes abgefunden hat. Das Abfinden dem geringen Schulerfolg des Sohnes könnte auf die mögliche Annahme hindeuten, Tims Lernhaltung und Leistungen seien nicht zu ändern. Aus später getätigten Angaben des Interviewten ist bekannt, dass dieser in einer Familie aufgewachsen ist, in der der Vater als höchsten Abschluss des allgemeinbildenden Schulsystems den Hauptschulabschluss und die Mutter den Realschulabschluss erreichte. Möglicherweise ist die Familie daher insgesamt weniger an schulischen Leistungen und schulischer Bildung orientiert, als dies bei vielen Familien der Fall ist, in denen die Eltern im Rahmen einer Gymnasialbildung wesentlich länger im Schulsystem verblieben und grundsätzlich positivere Erfahrungen mit institutioneller Bildung gesammelt haben. So könnte es sein, dass geringere schulische Erfolge in der Familie sowie in deren weiterem sozialen Umfeld als Normalität wahrgenommen und eher akzeptiert werden als dies in manchen anderen Milieus der Fall ist. Weiterhin ist denkbar, dass es Tims Mutter aufgrund ihrer alleinigen Verantwortung für mehr als zwei Kinder zeitlich nicht möglich war, sich entsprechend intensiv mit Tims schulischen Herausforderungen auseinanderzusetzen. Die aus der biographischen Erzählung herausgearbeiteten und dargelegten *Kernprobleme der Distanz zum schulischen Lernen und der fehlenden Erkennung eines Sinnes bzw. Nutzens der Unterrichtsinhalte für das eigene Leben*, gegen die auch die Familie mit ihren Ressourcen nicht ankommt, tragen zur Demotivation des Schülers bei. Diese führt bei Tim wiederum zu *Verhaltensweisen*, die an seiner Positionierung nahe der sozialen Ungleichheit mitwirken. Daher war es bedeutend die Kernprobleme, wie eben geschehen, zu betrachten.

Im Folgenden gilt es herauszuarbeiten, zu welchen die soziale Unsichtbarkeit des Schülers begünstigenden Verhaltensweisen die durch die Kernprobleme mitbestimmte Demotivation des Schülers beiträgt.

„T.: Ich war zwar immer noch still in der letzten Reihe hatte denn meine ein zwei Kollegen mit denen man so seine Faxen gemacht hat und [I.: Ja] aber trotzdem immer relativ ruhig.“ (T1/ 85-88)

Auch in dieser Passage charakterisiert der Erzähler sein Verhalten in Konstanz mit weiteren seiner Äußerungen als still und verortet seine Sitzposition erneut in der letzten Reihe. Wie bereits begründet, fällt er dadurch in einer Klasse, in der Chaos herrscht, vermutlich wenig auf, befindet sich aufgrund eines durch den Sitzplatz bedingten Abstands nicht im direkten Wahrnehmungsbereich der Lehrpersonen und abhängig von der Sitzordnung noch stärker außerhalb des Wahrnehmungsraumes vieler Mitschüler*innen. Weiterhin spricht er in diesem Abschnitt von „Faxen“, die „man gemacht hat“. Dies deutet darauf hin, dass Tim als Schüler nicht nur mit dem Unterrichtsstoff, sondern auch mit andern Dingen beschäftigt war. Entsprechend kann vermutet werden, dass er aufgrund der Nebentätigkeiten häufiger nicht aufgepasst hat: Wie das Faxenmachen aufgrund der Begriffsbedeutung impliziert, treibt Tim mit seinen „Kollegen“ Unsinn. Es ist an dieser Stelle fraglich, wie aufmerksam der Schüler trotz der Faxen im Unterricht ist.²⁰ Da eine geringe Fokussierung auf den Unterricht meist dazu führt, dass auch weniger Möglichkeiten zur mündlichen Beteiligung gefunden und ergriffen werden, ist davon auszugehen, dass das geschilderte Verhalten zur Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit beiträgt. Aufgrund der Formulierung „trotzdem immer relativ ruhig“ geschieht das „Faxenmachen“ vermutlich auf eine Weise, die überwiegend leise und unauffällig ist, keine sichtbar großen Ausmaße annimmt, auch hier in Form einer „nur-ein-bisschen-Strategie“ vollzogen wird und somit nicht im Widerspruch zur Selbstcharakterisierung als stiller Schüler oder zur Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit steht. Im direkten Anschluss an die Passage, in der der Interviewte erzählt, aufgrund fehlenden Interesses an den Unterrichtshalten in einer Reihe von Fächern schlechte Noten gehabt zu haben, welche, wie herausgearbeitet wurde, ein Resultat seiner Distanz zur schulischen Bildung und fehlenden Erkennung des Sinnes der Unterrichtsinhalte für das eigene Leben darstellen, versuche ich, die Auswirkungen dieses Problems auf Tims Verhalten und Mitarbeit während des Interviews noch genauer zu ermitteln.

²⁰ In der letzten in diesem Teilkapitel aufgeführten Interviewpassage spricht Tim explizit davon, dass er abgelenkt war. Die geringe Aufmerksamkeit im Unterricht bestätigt sich somit.

„I.: Du saßt dann im Unterricht und hattest keinen Bock.

T.: Und ja denn denn wie gesagt hatte man so wie vorhin diese ein zwei Leute die da neben ein saßen hat man sich irgendwie über den Stoff amüsiert oder sowas hatte >{lachend} mein Lehrer mal irgendwas über son Kuhkarussell erzählt. Da hatten wir uns voll drüber witzig gemacht.< {lacht}.“ (T1/ 443-448)

„T.: Das joa da hat man keine Ahnung we wir ham uns halt über irgendwelche Sachen amüsiert über den Unterricht über irgendwas anderes [I.: Hmh] aber nicht wirklich zugehört [I.: Hmh]. (..)“ (T1/ 453-456)

Aus diesen Passagen der Erzählung geht zunächst hervor, dass sich der Schüler, während er wenig Motivation verspürt (bzw. „kein Bock“ hat), gemeinsam mit ein bis zwei Mitschülern die Unterrichtszeit vertreibt, indem er sich mit ihnen über thematisierte Inhalte „amüsiert“. Er findet an Aspekten der Themen somit Erheiterung und gestaltet sich die Zeit auf diese Weise wahrscheinlich angenehm. Das Lachen des Interviewten über das durch den Lehrer thematisierte Kuhkarussell zeigt zunächst auf, dass er die Vorstellung von Karussell fahrenden Kühen vermutlich lustig findet. Auffällig ist die Äußerung „irgendwas über son Kuhkarussell erzählt“. Im Gegensatz zu der Formulierung „von einem Kuhkarussell erzählt“, bei der der Bezug auf Inhalte nicht weiter hervorgehoben wird, ist festzustellen, dass Tim das Vorhandensein der Inhalte mit dem Indefinitpronomen „irgendwas“ andeutet. Im Vergleich zur Formulierung „etwas über ein Kuhkarussell erzählt“, bei der das Vorhandensein von Inhalten ebenfalls angedeutet wird, verleiht der Verweis mithilfe des Pronomens „irgendwas“ den Inhalten einen unspezifischen und undurchsichtigen Charakter. Die durch den Interviewten verwendete Formulierung „son“, kann für sich genommen als umgangssprachliche Formulierung für „so ein“ gedeutet werden. In beiden Fällen bleibt der Artikel jedoch unbestimmt. Unbestimmte Artikel werden i.d.R. dann eingesetzt, wenn eine Person oder ein Gegenstand mit den jeweiligen spezifischen Eigenschaften und Besonderheiten nicht wahrgenommen oder berücksichtigt wird und dadurch abstrakt bleibt. Blicke die Formulierung „son Kuhkarussell“ für sich genommen, wäre es möglich, dass Tim sich auf ein nicht genauer bestimmtes Kuhkarussell bezieht. Mit den beiden Wörtern „irgendwas“ und „son“ erhält die Äußerung über das Kuhkarussell jedoch eine doppelte Unbestimmtheit. Obwohl das Kuhkarussell Unterrichtsthema war, spricht Tim von diesem als sei es für ihn mit seinen Merkmalen unbestimmt geblieben und drückt über das Indefinitpronomen zusätzlich Schwammigkeit aus. Dies deutet darauf hin, dass sich die Lerninhalte zur Milchproduktion für den Interviewten beim Durchleben der Erinnerungen im Rahmen der Erzählung vage darstellen. Auch dieser Teil der Erzählung lässt sich somit als Hinweis für Tims *Distanz zu schulischen Lerninhalten* deuten. Die Äußerung „uns voll drüber witzig gemacht“ erweckt wörtlich genommen den Eindruck, als würden sich Tim und seine Sitznachbarn mithilfe des Unterrichtsstoffes selbst Witzigkeit verleihen und somit zu Unterhaltern werden. Ihr Verhalten könnte durchaus als Strategie

gesehen werden, um sich Unterrichtsinhalte nachhaltig einzuprägen. Vor dem Hintergrund der Unbestimmtheit und Vagheit, die der Erzähler dem Kuhkarussell sprachlich verleiht, ist das nachhaltige Einprägen der Lerninhalte auf diese Art und Weise jedoch unwahrscheinlich. Es handelt sich daher vermutlich nicht um eine Strategie zur besseren Einprägung der Unterrichtsinhalte, sondern um eine Praktik, sich die Unterrichtszeit angenehm und kurzweilig zu gestalten. Das „Sich-Witzig-Machen“ könnte auch auf ein nicht-Ernstnehmen der Unterrichtsinhalte hindeuten. Wie der Interviewte in der anderen Passage konkretisiert, amüsiert er sich mit seinen Mitschülern nicht nur über Unterrichtsinhalte, sondern auch über schulfremde Themen: „ham uns halt über irgendwelche Sachen amüsiert über den Unterricht über irgendwas anderes“. Die Aussage, nicht wirklich zugehört zu haben, lässt darauf schließen, dass der Schüler Tim in diesen Situationen nicht im Unterricht mitgearbeitet hat. Diese Schlussfolgerung steht im Einklang mit der Selbstcharakterisierung als „stiller Schüler“ sowie einer weiteren Passage, in welcher Tim erklärt, wie die Lehrpersonen auf sich nicht beteiligende Schüler*innen wie ihn reagiert haben. Die Passage ist Teil der Kategorie zum Lehrerhandeln. Die Faktoren der Distanz gegenüber den schulischen Bildungsinhalten und der Demotivation, die weder die Lehrpersonen noch die Familie auffangen (können), resultieren in Nichtzuhören sowie der Beschäftigung mit anderen Dingen im Unterricht. Möglicherweise führen sie auch zu einem Nicht-Ernstnehmen von Unterrichtsinhalten. Sie stehen entsprechend im Zusammenhang mit einer geringen mündlichen Beteiligung. Aufgrund der geringen Beteiligung erhöht sich wiederum der Grad der Positionierung Tims nahe der sozialen Unsichtbarkeit. Wie aus der Erzählung rekonstruiert werden konnte, saß dieser sich überwiegend ruhig verhaltend, sich im Sinne der unauffälligen nur-ein-bisschen-Strategie über Lerninhalte und andere Dinge amüsierend, im Unterricht.

Während der Reflexion seines stillen und zurückhaltenden Verhaltens offenbart der Interviewte ein weiteres Verhaltens- und Denkmuster, das sich als seine Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit begünstigend identifizieren lässt:

„I.: Und dann sagtest du selber du warst damals auch ruhig und schüchtern und hast dich nicht so viel getraut. Kannst du sagen, warum das so war?“

T.: Weiß ich nicht, vielleicht war das einfach so dass man Angst hatte was falsch zu machen oder so [I.: Hmh hm]. Ansonsten ja joa das ist glaub ich teilweise also bis (.) bis zur Berufsschule war es glaub ich immer so, dass man irgendwie dachte ja mach nichts falsch oder so lan dann lass das lieber bevor du irgendwas machst, so in der Art [I.: Hmh] ja.“ (T1/ 971-979)

In diesem Erzählabschnitt reflektiert Tim seine Strategie, sich aus Angst „[et]was falsch zu machen“ zurückgehalten und stattdessen gar nichts gemacht zu haben. Während eine solche Strategie dazu führen kann, Probleme oder Blamagen zu vermeiden, nimmt sich der Schüler jedoch gleichzeitig die Möglichkeit, wahrgenommen zu werden sowie Chan-

cen auf Erfolgserlebnisse. Das Ausbleiben von Handlungen, die den Schüler in den Vordergrund rücken, vergrößert den Grad seiner sozialen Unsichtbarkeit. Vor dem Hintergrund des Mobbing stellt sich die Frage, ob und inwieweit die erfahrenen Übergriffe zur Zurückhaltung des Schülers und dem Handeln gemäß dieser Vermeidungsstrategie beitragen. Der Interviewte stellt diesen Zusammenhang während des Interviews nicht her. Da herausgearbeitet werden konnte, dass Tim seine Individualität zum Schutz vor Mobbing durch die Anpassung an die Normen der dominanten Peers nahezu unsichtbar macht, wäre es grundsätzlich möglich, dass diese Erfahrungen eine Rolle spielen. Es ist denkbar, dass Tim die Bedeutung des Mobbing und der dominanten Peers im Hinblick auf die Anwendung dieser Vermeidungsstrategie zum Zeitpunkt des Interviews nicht reflexiv zugänglich ist und sich für ihn unsichtbar darstellt. Mithilfe des vorhandenen Datenmaterials kann dies jedoch nicht abschließend beantwortet werden.

Auch für den Kontakt und die Kommunikation mit Lehrpersonen rekonstruiert der Interviewte Verhaltensweisen und Einstellungen, die sich als zur Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit beitragende Faktoren identifizieren lassen. Zunächst ist festzustellen, dass Tim seine Kommunikation mit den Lehrpersonen als sehr gering beschreibt:

„I.: Ja wie war ähm in der Schule dein Kontakt mit den Lehrern so?“

T.: >{lachend} Ich würd sagen kaum vorhanden.<“ (T1/ 1025-1027)

Der durch den Interviewten als „kaum vorhanden“ beschriebene Kontakt weist darauf hin, dass Tim mit seinen individuellen Herausforderungen und Eigenschaften von den Lehrpersonen vermutlich wenig wahrgenommen wurde. Wenn zwischen Lehrpersonen und individuellen Schüler*innen kaum direkte Kommunikation hergestellt wird, sind die Möglichkeiten des genauen Kennenlernens und Verstehens der jeweiligen Schüler*innen gering. Für die kaum bestehende Kommunikation lassen sich sowohl durch den Interviewten rekonstruiertes eigenes Verhalten als auch die Handlungsweisen von Lehrpersonen als an der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit beteiligte Faktoren feststellen. Ersteres ist Gegenstand der Analyse im Rahmen dieser Kategorie und dieses Teilkapitels.

„I.: Bist du zu denen gegangen mal? Es gibt ja Schüler die das häufiger mal machen.

T.: Nö (.) ich hab mehr so immer alles hingenommen wie es ist [I.: Ja >{lachend} okee<] ja. Ich hab auch selten nachgefragt wenn ich irgendwas nicht verstanden hab. Denn war das halt so und denn [I.: Hmh] ähm joa. (.)

I.: Wie wie bist du denn was hast du dann gemacht wie bist du damit umgegangen wenn du was nicht verstanden hast und auch nicht nachgefragt hast?

T.: Also entweder ich hab nochmal hier mein Nachbarn gefragt, hab dann gehofft dass er es weiß, >{lachend} was auch nicht unbedingt so oft der Fall war< {saugt Luft zischend ein}. Ähm (.) ja keine Ahnung das war halt auch meistens in den Unterrichten wo ich eh kein Bock hatte [I.: Hmh]. Dann >{lachend} hab ich's doch einfach gelassen< [I.: Aha]. Ja wenn das Geschichte war oder so dann war das auch egal.“ (T1/ 1071-1084)

In diesem Abschnitt rekonstruiert der Interviewte mehrere seiner Umgangsweisen, die die Kommunikation mit den Lehrpersonen und die damit verbundene Wahrnehmung sowie Klärung von Problemen verhindern. Er erzählt, fast immer „alles hingenommen“ und bei Verständnisschwierigkeiten selten um Hilfe gebeten oder nachgefragt zu haben. Tims Rekonstruktion folgend, steuert der Schüler somit kaum aktiv in Form des Einforderns von Hilfestellung gegen Verständnisschwierigkeiten an und findet sich, wie er durch die Äußerungen „alles hingenommen wie es ist“ und „dann war das halt so“ ausdrückt, mit Problemen ab, anstatt sie als Anliegen mit Lehrpersonen zu klären. Die Strategie, sich mit dem Sitznachbarn auszutauschen, stellt der Biographieträger mit „was auch nicht unbedingt so oft der Fall war“ als wenig erfolgreich dar. Die vermiedene Kommunikation von Anliegen und Schwierigkeiten fördert das Unsichtbarwerden der Lernbedürfnisse des Schülers: Da er sich nicht mitteilt, ist die Wahrnehmung und Anerkennung von Tims Lernanliegen durch die Lehrpersonen erschwert. Dies verhindert als Folge vermutlich auch mögliche Interventionen bezüglich der Kernanliegen des Schülers. Dieses zur Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit betragende Verhalten stellt sich ebenso als mit der Distanz gegenüber schulischen Bildungsinhalten und der fehlenden Sinnerkennung der Unterrichtsthemen für sein eigenes Leben verknüpfter Faktor dar: Tim vermeidet gemäß seiner Darstellung den Kontakt zu den Lehrpersonen insbesondere in den Fächern, zu denen ihm die Motivation fehlte, wie er mit „das war halt auch meistens in den Unterrichten wo ich eh kein Bock hatte“ explizit darlegt.

Als ich kleinschrittig vorgehe, um herauszufinden, ob die Lehrpersonen Tim direkt auf sein Desinteresse, seine Demotivation und Abgelenktheit in der hinteren Reihe angesprochen haben und auf seine Voraussetzungen eingegangen sind, stellt sich heraus, dass der Schüler etwa zu Beginn der zweiten Hälfte seines letzten Schuljahres das Feedback eines Lehrers bezüglich seines Verhaltens erhielt, das dieser folgendermaßen rekonstruiert.

„T.: Joa doch also ich glaub das hieß denn mal so von wegen dass ich denn so ne Art Gruppe war also mit den Leuten wo ich mich denn immer so so amüsiert hab und son Quatsch und da hieß es denn von wegen ich müsste da mal wieder rauskommen und zu meiner alten Ursprungsform zurück [l.: Hmh hmh] und so weiter wo das denn noch besser lief und ich nicht von denen so abgelenkt war und so.“ (T1/ 474-480)

Die Passage enthält die durch den Interviewten nachgebildete Fremdcharakterisierung Tims aus Sichtweise eines Lehrers, die Hinweise auf die Art und Weise der Wahrnehmung des Schülers durch dessen Außenperspektive gibt: Die Formulierung „ich glaub“ deutet zunächst darauf hin, dass es sich bei dem anschließend geschilderten Inhalt um eine Vermutung handelt, der Interviewte jedoch wahrscheinlich nicht mit Sicherheit sagen kann, ob der Sachverhalt wirklich so gewesen ist, wie dargelegt. Die Wendung „das hieß denn mal“ deutet darauf hin, dass Tim folgend entweder über eine Bezeichnung oder einen Namen spricht, der geändert wurde oder dass die Darstellung von etwas anschließt, das so sein oder sich so zugetragen haben könnte, letztendlich jedoch nicht zu beweisen ist oder auf das auch andere Sichtweisen bestehen. In diesem Fall handelt es sich um Beschreibung und im Fortlauf um einen Appell. Tims weitere Wortwahl „von wegen“ unterstreicht zum einen seine Wiedergabe der Aussage einer anderen Person. Die Formulierung ist jedoch auch kritisch konnotiert und könnte daher auch auf ein vorsichtiges Infrage stellen der anschließenden Darstellung hindeuten. Mögliche Interpretationen hierzu wären z.B., dass der Interviewte der folgenden Äußerung nicht uneingeschränkt zustimmt oder dieser wenig Bedeutung beimisst. Auffällig in der Passage ist die Aussage „dass ich denn so ne Art Gruppe war“. Dies liegt daran, dass Tim sich in der nachgebildeten Fremdcharakterisierung wörtlich als Gruppe darstellt, obwohl er eine einzelne Person ist und eine Gruppe aus mehreren Personen besteht. Im Zusammenhang mit der Formulierung „so ne Art“ beschreibt er sich jedoch wörtlich genommen als etwas, das vermutlich nicht wirklich eine Gruppe ist, jedoch stark ähnliche oder die gleichen Merkmale besitzt. So würde sich z.B. analog dazu die Formulierung „so ne Art Insekt“ auf ein Tier beziehen, für das vermutet wird, dass es eventuell auch kein Insekt sein könnte, jedoch definitiv bedeutende Merkmale von Insekten erkennen lässt.²¹ Hieraus lässt sich schließen, dass Tim die von der Gruppe vertretenen und anerkannten Normen sowie Verhaltensweisen repräsentiert, von diesen nicht sichtbar abweicht und somit die Merkmale der Gruppe trägt. Zudem legt die Formulierung „dass ich so ne Art Gruppe war“ eine Untrennbarkeit des Individuums Tims von der Gruppe nahe. Vom Kontext abgesehen könnte es sich um einen wichtigen Anführer handeln, der die Gruppe zusammenhält und ohne den diese keinen Bestand hätte. Auch ein Gruppenzusammenhang, in dem jedes Mitglied einen essenziellen Teil darstellt, wäre möglich. In der weiteren Erzählung des Interviewten wird

²¹ Anhand des Unterschiedes der Formulierungen „So ne Art Insekt“ und „so ne Insektenart“ bzw. „so ne Art Gruppe“ und „so ne Gruppenart“ wird der erkennbar, dass es sich bei der zweiten Formulierung nicht sicher um eine Insektenart oder einen bestimmten Gruppentyp handelt.

ersichtlich, dass dieser sich auf die Mitschüler*innen bzw. „Leute“ bezieht, mit denen er sich „amüsiert[e]“ und den Gruppenbegriff vermutlich auf diesen Zusammenhang angewandt intendiert hat. Es wäre auch möglich, dass der Lehrer beabsichtigt hat, den Schüler über die Gruppe zu definieren. Tims Rekonstruktion des Lehrerappells folgend, wird dieser als Schüler mit „er müsste da mal wieder rauskommen“ dazu aufgefordert, sich aus dem Gruppenzusammenhang zu lösen und zu seiner „Ursprungsform“ zurückzukehren. Dies deutet darauf hin, dass der Lehrer Tims Auftreten im Zusammenhang der Gruppe vermutlich negativ wahrgenommen hat und nicht dessen Individualität als Person zuschreibt. Diese stellt sich unsichtbar dar. Wie aus der Interviewpassage hervorgeht, zeichnet sich die Gruppe durch „[A]müsiert[en] und weiteren „Quatsch“ aus, an dem sich Tim beteiligt. Der rekonstruierte Verweis des Lehrers auf die „Ursprungsform“ des Schülers zeigt auf, dass Tims Auftreten aus dessen Wahrnehmung zu einem früheren Zeitpunkt nicht im Einklang mit den betreffenden Peers stand. Da der Lehrer an den Schüler appelliert, ist davon auszugehen, dass dieser dessen voriges Verhalten positiver bewertet. Im letzten Satz dieser Passage bestätigt der Interviewte den negativen Einfluss der Peers, indem er angibt, dass es „früher besser lief“ und er sich von den betreffenden Schüler*innen nicht hat ablenken lassen. Die Gruppe wirkt sich aus der durch den Interviewten rekonstruierten Sichtweise des Lehrers somit negativ auf das Auftreten und Lernverhalten des Schülers aus. Tims früheres individuelles Auftreten und sein Können werden durch die Anpassung an die Peers unsichtbar. Vor dem Kontext, dass der Schüler von Mobbing betroffen war und sich, wie zuvor herausgearbeitet, aufgrund dessen durch die Anpassung an die dominanten Peers sowie deren Normen tarnt, ist zu vermuten, dass die nahezu bis zur Unsichtbarkeit reichende Anpassung in Form von dem Lernen nicht zuträglichem Verhalten ebenfalls ihren Ausgangspunkt hierin hat. Mobbing stellt auch daher die Kernursache der Positionierung Tims nahe der sozialen Unsichtbarkeit dar. Da sich die Gruppennormen, wie in diesem Abschnitt deutlich wird, negativ auf seine Aufmerksamkeit im Unterricht auswirken, stellt die Anpassung an die Peers mit großer Wahrscheinlichkeit ein sehr bedeutender Ursachenfaktor für die „kein-Bock-Haltung“ Tims dar. Die Familie des Schülers der kann dieser Haltung nicht effektiv entgegenwirken und die Lehrpersonen schaffen es nicht, den Großteil der Klasse und somit auch ihn für das schulische Lernen zu interessieren. In seiner Klasse, in der wie dargelegt, Chaos herrscht und in der Lehrpersonen gemobbt werden, hat sich Tim an die oppositionellen Peers angeschlossen, was vermutlich²² nicht ohne Folgen für seinen Schulerfolg bleibt. Der Begriff „Ursprungsform“ könnte auf Tims frühere Form im Unterricht referieren, die im Gegensatz zu der in der Interviewpassage geäußerten Abgelenktheit vermutlich im Sinne eines aufmerksamen Schülers zu verstehen ist. Meist wird das Wort „Ursprungsform“ jedoch für ein früheres evolutionäres Entwicklungsstadium eines Lebewesens verwendet, zu dem die spätere Form

²² Dies bestätigt sich in der Betrachtung der Folgen der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit.

nicht zurückkehren kann. Für den Schüler Tim stellt sich die Wiederaufnahme seines früheren Verhaltens und seiner früheren Einstellungen aufgrund der Bedingungen in der Klasse und der Peergroup vermutlich ebenfalls als wenig oder gar nicht realisierbar dar.

5.2.6 Die Rolle des Handelns und Intervenierens der Lehrpersonen bei der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit

Auch das Handeln und pädagogische Intervenieren der Lehrpersonen spielt eine bedeutende Rolle bei der Positionierung des Schülers nahe der sozialen Unsichtbarkeit. Während des Kodierens stellten sich für diese Kategorie verschiedene Faktoren heraus, die sich auf Tims Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit auswirken. Sie betreffen das allgemeine Handeln der Lehrpersonen (wie z.B. die Gestaltung des Unterrichts), Interventionen der Lehrpersonen, die direkt auf Tims Anliegen und Verhalten abzielen sowie Handlungen und Interventionen, die seine Belange tangieren, jedoch nicht direkt oder allein an ihn gerichtet sind. Die Faktoren sollen im Folgenden dargelegt und im Hinblick auf ihre Auswirkungen bezüglich der Positionierung des Schülers nahe der sozialen Unsichtbarkeit analysiert werden.

Ansprache von sich still verhaltenden Schüler*innen in der Grundschule

Aus seiner Grundschulzeit rekonstruiert Tim während des Interviews insgesamt wenige Erinnerungen. Im Rahmen des Kodierens konnte in seinen Äußerungen zur Grundschule eine Intervention gegen die Positionierung von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit ermittelt werden:

„T.: Also ich glaub da wurd das auch noch son bisschen besser gefördert von denen also die haben denn auch immer versucht irgendwie so die die die Schüler anzusprechen die halt relativ ruhig sind und son bisschen aus sich rauszuholen wobei das bei mir halt ewig gedauert hat also so meine zurückhaltende Art war auch die ganze Hauptschule lang immer gleich geblieben [l.: Hmh hmh] und auch in den ausbildungsvorbereitenden Jahr eigentlich noch.“ (T1/ 275-282)

Aus dieser Passage geht die Vermutung des Interviewten hervor, dass zu der Zeit stärker als zu einem späteren Zeitpunkt seiner Schulbiographie versucht wurde, Schüler*innen, die sich vergleichsweise ruhig verhielten und somit Gefahr liefen, nahezu sozial unsichtbar zu werden, mithilfe der Intervention der Ansprache zu aktivieren. Wie die Formulierung „aus sich rauszuholen“ impliziert, ging es gemäß der Darstellungen des Interviewten darum, dass sich die Schüler*innen stärker nach außen kehren, sich demnach offen verhalten und mehr von sich zeigen. Ob das „aus sich [R]ausholen“ nur in Form der persönlichen Ansprache geschah oder es auch weitere Intervention gab, kann nicht in Erfahrung gebracht werden. Grundsätzlich lässt der Teilsatz „und son bisschen aus sich rauszuholen“ die Möglichkeit zu, dass es noch weitere Maßnahmen gab, die genau dies bewirken

sollten. Der Interviewte nennt jedoch keine weiteren Interventionen. Indem er äußert „wo- bei das bei mir halt ewig gedauert hat“, bezieht Tim die Sequenz, in welcher er die Inter- vention der Ansprache darlegt, auf sich. Dies verweist darauf, dass sich Tim auch in der Grundschulzeit ruhig verhielt²³ und die auf ruhige Schüler*innen zielende Interventionen vermutlich auch ihn betrafen. Aufgrund der Formulierung „halt ewig gedauert hat“ ist zu- nächst eine Wandlung des ruhigen Verhaltens durch die Maßnahmen nach einer langen Zeit zu erwarten. Dies ist jedoch nicht der Fall. Tim bleibt auch während der Hauptschul- zeit ruhig. Aus diesem Grund ist davon auszugehen, dass die Intervention bei Tim wenig erfolgreich, möglicherweise nahezu unwirksam war. Die Äußerung „da wurd das noch son bisschen gefördert“ lässt überdies eine Abnahme der Bemühung um persönliche Anspra- che während der Sekundarschulzeit vermuten.

Geringfügiges Vorgehen gegen die Mobbingproblematik: Kurzes, wenig conse- quentes Ansprechen der Täter bei Beschwerden

Während des Kodierens und ausführlicher Sequenzalaysen konnte Mobbing als zentrale Kernursache für ein aktives nahezu Unsichtbarmachen der Schülers Tim mit seinen indi- viduellen Eigenschaften herausgearbeitet werden. Neben der bereits dargelegten Strate- gien des Umgangs mit Mobbing, die zu einer Verringerung der Sichtbarkeit des Schülers führen, gibt Tim eine weitere, offensivere und sichtbare Strategie an, um gegen die Vorfäl- le vorzugehen. Aus Gründen des Umfangs soll diese nur kurz zusammenfassend darge- legt werden: In seiner Erzählung erklärt der Biographieträger, sich, als die Mobbingvorfälle besonders heftig waren, zunächst an die Lehrpersonen gewandt zu haben. Demnach war den Lehrpersonen die Mobbingproblematik nicht unbekannt. Die auf Tims Beschwerden gerichteten Handlungen der Lehrpersonen werden in dieser Textstelle sichtbar:

„I.: Also du hast gesagt manchmal musstest du auch zum Lehrer gehen. Wie haben die Lehrer reagiert?

T.: Eigentlich ham die nicht viel gemacht. Die ham sich den denn einmal rausgezogen ein bisschen ge- schnackt und das wars nä [I.: Hmh]. Da ändert sich ja nicht viel [I.: Hmh].

I.: Und wie haben die Mobber darauf reagiert also wenn wenn mal was gesagt wurde?

T.: Die haben denn einfach normal weiter gemacht eben. Die die sind jetzt nicht eben dahin gekommen und haben gesagt hier ja gut. Dann haben die vielleicht gesagt du Petze oder was man was man da so sagt aber [I.: Hmh] (.) aber ansonsten (..)“ (T1/ 405-415)

In der Äußerung „[e]igentlich ham die nicht viel gemacht“, wird deutlich dass der Interview- te die Interventionen der Lehrpersonen im Grundsatz als geringfügig einschätzt. Während die Formulierung „die ham sich den denn einmal rausgezogen“ auf eine kurzzeitig erle- digbare Handlung hindeutet, verweist die Sequenz „ein bisschen geschnackt“ auf ein eher wenig intensives Gespräch, dessen Inhalten vermutlich wenig Bedeutung zukommt. Die

²³ Er war damals in die Klasse integriert, hatte viele Freunde und war nicht von Mobbing betroffen und daher nicht in der gleichen Weise von sozialer Unsichtbarkeit betroffen wie in der Hauptschule.

erzählerische Darstellung des Interviewten weist somit auf eine geringe Ahndung der Mobbingvorfälle hin. Anhaltspunkte für Präventivmaßnahmen oder eine ausführliche grundsätzliche Thematisierung der Mobbingproblematik ist in der Erzählung des Interviewten nicht aufzufinden. Da die Täter, wie der Interviewte über „Da ändert sich ja nicht viel“ und „die haben denn einfach normal weitergemacht“ aufzeigt, mit dem Mobbing wie gewohnt fortfahren, stellt sich das Handeln der Lehrpersonen als unwirksam heraus. Laut dem Biographieträger ist es nicht geschehen, dass die Täter sagen „hier ja gut“. Eine mögliche Deutung dieser Formulierung wäre ein einsichtiges Schuldeingeständnis, das wie zuvor über das Wort „nicht“ ersichtlich wird, nicht stattgefunden hat. Im Einklang mit dieser Deutung steht Tims Schilderung einer möglichen Reaktion der Täter: Mit „du Petze“ wird der Schüler von den Tätern als Anschwärzer und somit selbst als Schuldiger dargestellt, weil er sich Hilfe geholt hat. Mit dem Kontextwissen, dass in der Klasse weitere Schüler*innen von Mobbing betroffen sind und dies in wesentlich stärkerem Maße als Tim, ist ein insgesamt wenig konsequentes Vorgehen der Lehrpersonen zu vermuten. Die Unterlassung konsequenter Maßnahmen gegen die Mobbingproblematik in der Klasse, die vermutlich wenig eindringlich wirkende, kurz stattfindende Ansprache der Täter als Reaktion auf Tims Beschwerden, tragen zur Positionierung des Schülers nahe der sozialen Unsichtbarkeit bei. Dies ist insbesondere der Fall, da er, wie dargelegt, in Form von Anpassung an die Normenvorstellungen der dominanten Peers durch das Unsichtbar machen seiner Individualität und Ablenkung der Aufmerksamkeit von sich auf andere, aktiv nahezu in die soziale Unsichtbarkeit verschwindet.

Ausschluss des abgelenkten, sich vergleichbar ruhig verhaltenden Schülers aus dem Unterricht

Nachdem sich die soziale Bezugsgruppe zum Ende der Orientierungsstufe erneut ändert, findet Tim Anschluss an einige der Peers, neben denen er auch im Unterricht sitzt. Beim Kodieren dieses Abschnitts des Interviews kristallisierte sich eine weitere Tim direkt betreffende Handlungsweise einer Lehrperson heraus, deren Folge die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit darstellt.

„T.: Naja auf jeden Fall hatte man da denn auch seine Leute man saß auch oder ich saß auch oft ziemlich weit hinten hab denn nur oder wurde auch oft von den anderen abgelenkt, dass ich einfach nur gelacht hab [l.: Ja] und wurde denn [l.: Ja] anstatt von Lehrer also anstatt die andere Person wurde ich denn immer in die in den anderen Raum versetzt oder nach draußen ähm weil die Lehrerin denn halt irgendwie gedacht hatte ich wäre derjenige der da laut gewesen ist, obwohl ich ja immer relativ oder nur still war [l.: Ja] wurd halt immer nur abgelenkt und musste halt lachen und son Quatsch.“ (T1/ 70-72)

In dieser Passage seiner biographischen Erzählung verortet Tim seine Sitzposition erneut „ziemlich weit hinten“ im Klassenraum, einem Patz, der im Vergleich zu anderen Berei-

chen des Klassenraums meist mit einer geringeren Wahrnehmbarkeit der genauen Aktivität des betreffenden Schülers durch die Lehrpersonen einhergeht. An seinem Platz lässt er sich, wie der Interviewte darlegt, häufiger durch andere Mitschüler²⁴ ablenken und infolge der ablenkenden Aktivitäten zum Lachen bringen. Sein Lachen verleiht ihm akustisch kurz Wahrnehmung. Dies zeigt sich in der Konsequenz der Lehrperson, ihn des Klassenraumes zu verweisen. Obwohl Tim sich die Rolle desjenigen zuschreibt, der durch Aktivitäten und Ablenkungsversuche anderer beeinflusst wird und sich somit nicht als Schüler darstellt, der vorsätzliche Störungen verursacht, ist er derjenige, der von der Lehrperson für die Unterrichtsstörungen zur Rechenschaft gezogen wird und die Konsequenz zu tragen hat. Aus der Sequenz „weil die Lehrerin denn halt irgendwie gedacht hatte, ich wäre derjenige der da laut gewesen ist, obwohl ich ja immer relativ oder nur still war“, geht hervor, dass sich Tim vermutlich nicht richtig wahrgenommen fühlt. Eine genaue Auseinandersetzung mit der Situation des Schülers und den Vorgängen im hinteren Bereich des Klassenraums erfolgt nicht. Während die Lehrerin Tims Lachen wahrnimmt, wird er als individueller Schüler mit seinen Eigenheiten, seiner individuellen Situation und Bedürfnissen nicht als der erkannt, der er ist, erfährt entsprechend keine Anerkennung und ist nahe der sozialen Unsichtbarkeit platziert. Abgesehen von der Abgelenktheit, die sich v.a. durch Lachen äußert, charakterisiert sich Tim erst als „relativ still“ und anschließend als „nur still“. Da Wort „relativ“ verweist darauf, dass er in Relation zu etwas anderem still ist, das er jedoch nicht näher spezifiziert. Mit dem Kontextwissen, dass er sich auf den Unterricht bezieht, ist zu vermuten, dass das Stillsein in Relation zu den ablenkenden Mitschülern steht. Mithilfe des Hintergrundwissens über das allgemeine Chaos und das Lehrermobbing in der Klasse, an dem Tim sich nach eigener Aussage nicht beteiligt, kann sein Stillsein zudem in Relation zu diesen Vorkommnissen stehen.

Die Formulierung „relativ“ kann jedoch auch darauf verweisen, dass Menschen sich i.d.R. nicht durchgehend still verhalten können, es also Momente gab, in denen Tim nicht still war. Der Verweis auf „son Quatsch“ ist dabei mit dem Hintergrundwissen über das Amüsieren gemäß der „nur ein bisschen-Strategie“ deutbar. Durch die Entscheidung, den Schüler Tim, der sich nicht am Lehrermobbing beteiligt und sich wiederholt als still charakterisiert, aus dem Unterricht auszuschließen, wird dieser durch die räumliche Trennung für die Klasse und die Lehrpersonen unsichtbar. Zudem hat dies ebenfalls Auswirkungen auf den Schüler selbst. Als Folge werden diesem dadurch das Unterrichtsgeschehen und Lerninhalte vorenthalten, die für den Schüler entsprechend weniger zugänglich sind und für ihn unsichtbar bleiben.

²⁴ Da er an anderer Stelle von „Kollegen“ spricht, wird hier die männliche Form verwendet.

Fokussierung der Lehrpersonen auf die mitarbeitenden Schüler*innen

In seiner Anfangserzählung rekonstruiert Tim während der Darlegung seiner Hauptschulzeit ein allgemeines Handlungsmuster der Lehrpersonen in Bezug auf die Mitarbeit und die Beteiligung der Schüler*innen an Unterrichtsgesprächen. Während des Kodierens konnte festgestellt werden, dass der Interviewte dieses an drei weiteren Stellen des Interviews erwähnt.²⁵ Es stellte daher vermutlich die gängige Unterrichtspraxis in der Klasse des Schülers dar.

„T.: Ich war zwar immer noch still in der letzten Reihe hatte denn meine ein zwei Kollegen mit denen man so seine Faxen gemacht hat und [l.: Ja] aber trotzdem immer relativ ruhig. Die Lehrer haben denn halt immer mehr mit denen so gesehen gesprochen ähm die sich eher am Unterricht beteiligen. Ist ja oft so dass die denn auch die drannehmen [l.: Ja] und teilweise werden die anderen denn ja gar nicht beachtet wenn man sich gar nicht meldet [l.: Hmh].“ (T1/ 85-93)

Auch in diesem Teil der seiner Erzählung charakterisiert der Interviewte sich als ein Schüler, der sich „immer relativ ruhig“ verhielt. Im direkten Anschluss ist in Tims Äußerung als Handlungsweise der Lehrpersonen das mehrheitliche Führen von Unterrichtsgesprächen mit denjenigen Schüler*innen zu identifizieren, die sich stärker am Unterricht beteiligten. Aufgrund des Aufeinanderfolgens der Beschreibung, sich ruhig verhalten zu haben und der Darlegung der während der Unterrichtsgespräche vorhandenen stärkeren Fokussierung der Lehrpersonen auf sich „eher“ einbringende Schüler*innen, ist davon auszugehen, dass Tim sich weniger am Unterricht beteiligte.²⁶ Mit dem Wort „immer“ beschreibt der Biographieträger diese Form des Lehrerhandelns als alltäglich vorkommend. Auch die Formulierung „ist ja oft so“ im darauffolgenden Satz deutet darauf hin, dass das „[D]rannehmen“ bzw. Aufrufen der sich beteiligenden Schüler*innen im Rahmen des Unterrichtsgesprächs ein gängiges Handlungsmuster darstellt. Vermutlich handelt es sich um die Beschreibung der gängigen Praxis des Aufrufens derjenigen Lernenden, die sich melden. Das Handlungsmuster ist gemäß der Aussage des Interviewten zum Teil mit der Nichtbeachtung derjenigen der Schüler*innen verbunden, die sich nicht von sich aus zu Wort melden, was die Positionierung sich zurückhaltender Schüler*innen und somit auch Tims nahe der sozialen Unsichtbarkeit begünstigt. In dieser und in den weiteren Passagen zum Handeln der Lehrpersonen in der Hauptschule sind keine Hinweise auf konsequente Maßnahmen zur gezielten Integration der sich meist zurückhaltend verhaltenden Lernenden in den Unterricht zu finden, die der Positionierung von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit entgegenwirken könnten.

²⁵ Aus Gründen des Umfangs werden diese hier nicht zusätzlich aufgelistet.

²⁶ Dies bestätigt sich in zu den darauffolgenden Lehrpersonenhandlungen angeführten Interviewauszügen.

Aufforderungen sich zu beteiligen und Interesse zu zeigen

Als pädagogische Interventionen der Lehrpersonen, die gegen die Zurückhaltung und geringe Involviertheit des Schülers und somit auch gegen seine Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit gerichtet sind, stellten sich beim Kodieren die folgenden Handlungen heraus:

„T.: [Ja] die ham halt immer gesagt irgendwie ich soll mich doch bitte mehr beteiligen und ähm mehr Interesse zeigen [l.: {lacht kurz}] und ähm ja vielleicht mehr Ine Initiative einfach mit in den Unterricht reinbringen aber (.) hat halt nichts gebracht von denen [l.: Ja].“ (T1/ 1302-1306)

„T.: Nö (.) das ham die Lehrer ja versucht irgendwie so mich äh irgendwie aus mich rauszuholen oder so aber das das ging halt zu der Zeit nun einfach nicht.“ (T1/ 1298-1300)

Eingeleitet über die auf etwas wiederholt bis sehr häufig stattfindende hindeutende adverbale Bestimmung „immer“ nennt der Interviewte die Aufforderung, sich stärker zu beteiligen, die sich wahrscheinlich auf seine Mitarbeit im Unterricht richtet, den Appell, mehr Interesse zu zeigen, der vermutlich auf seine Einstellung zu den Lerninhalten abzielt und den Aufruf, im Unterricht Initiative zu zeigen, der höchstwahrscheinlich seine unterrichtliche Mitarbeit im Allgemeinen betrifft. Mit „hat halt nichts gebracht“ bringt der Biographieträger die Unwirksamkeit dieser Handlungen der Lehrpersonen direkt zum Ausdruck. Bei den durch den Interviewten dargelegten Interventionen handelt es sich um mündliche Äußerungen der Lehrpersonen, die auf eine Veränderung des Verhaltens des Schülers abzielen. In den Rekonstruktionen der Aufforderungen finden sich keinerlei Anzeichen für die Vergabe von Tipps oder Hinweisen auf konkrete Schritte, die dem Schüler veranschaulichen, wie er seine Beteiligung im Unterricht zunehmend steigern kann oder lernt, Initiative zu entwickeln. Die dargelegten Aufforderungen zur Verhaltensveränderung stellen überdies keine Maßnahmen dar, mit denen nach dem Vorhandensein möglicher Ursachen gefragt wird oder die an solchen ansetzen. Die in der zweiten Passage getroffene Aussage des Biographieträgers, die Lehrpersonen haben es „ja versucht“ Tim „aus [sich] rauszuholen“ und somit zu einem stärkeren nach-außen-Kehren seines Selbst zu bewegen, deutet auf eine Anerkennung der Bemühungen der Lehrpersonen durch den Interviewten hin. Der Teilsatz „das ging halt zu der Zeit einfach nicht“ lässt die Wahrnehmung vermuten, dass sich eine Veränderung des Verhaltens zum damaligen Zeitpunkt als unmöglich darstellte und, im Zusammenhang mit dem vorigen Teilsatz gesehen, auch Lehrpersonen nichts hätten ausrichten können. Vor dem Hintergrund der im Rahmen dieser Analyse herausgearbeiteten komplexen und aufeinander wirkenden Faktoren, die an der Positionierung des Schülers nahe der sozialen Unsichtbarkeit beteiligt sind, ist zu vermuten, dass diese bei der Entwicklung wirksamer Interventionen einer gezielten Betrachtung und Inangriffnahme bedurft hätten. Das Appellieren an eine Verhaltensänderung stellt sich in diesem Fall als unwirksam heraus.

Überwiegendes Unterlassen des Involvierens demotivierter sowie abgelenkter Schüler*innen und implizit ausgesprochene Erlaubnis von Unterhaltungen mit dem Nachbarn

Auch der folgenden Passage konnten beim Kodieren Handlungsweisen der Lehrpersonen identifiziert werden, die Tims Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit sowie die Entstehung dieser im Allgemeinen begünstigen:

„T.:...aber so die Leute die halt kein Bock hatten sich irgendwie mit was anderem beschäftigt haben die ham sie halt auch nicht wirklich drangenommen oder halt nicht wirklich beachtet denn halt nä. Wenn man sich dann mit mit'm mit'm Nachbarn unterhalten hat und es wurd n bisschen lauter dann ham die ja könnt ihr euch leise unterhalten oder sowas [l.: Ja] aber sonst war da nicht viel.“ (T1/ 592-599)

Aus dem ersten Teilsatz dieser Schilderung des Biographieträgers geht hervor, dass die Lehrpersonen gemäß seiner Sichtweise kaum etwas Relevantes unternahmen, um diejenigen Schüler*innen zu involvieren, die nicht motiviert waren oder sich mit unterrichtsfremden Dingen beschäftigten: Die Beschreibung „nicht wirklich“ deutet darauf hin, dass die Reaktionen der Lehrpersonen Tims Ansicht nach nicht stark genug ins Gewicht fielen, um sie als relevant anzuerkennen. Nicht involvierte Schüler*innen wurden i.d.R. auch nicht aufgerufen oder in anderer Weise berücksichtigt. Die jungen Hauptschüler*innen waren mit ihren Schwierigkeiten, sich zu motivieren und dem Unterricht aufmerksam zu folgen, somit weitgehend auf sich alleine gestellt. Wie die durch den Interviewten rekonstruierte Lehrpersonenaussage „könnt ihr euch leiser unterhalten“ offenlegt, wurden laute Gespräche mit dem Nachbarn zwar wahrgenommen, jedoch nicht unterbunden. Stattdessen erteilt die Aussage implizit die grundsätzliche Erlaubnis, sich mit dem Nachbarn zu unterhalten. Das Unterhalten darf nur nicht zu laut geschehen. Die Schüler*innen werden nicht dazu aufgefordert, sich auf den Unterricht anstatt auf den Nachbarn zu fokussieren. Damit trugen die Hauptschüler*innen die alleinige Verantwortung für ihr Zuhören und Aufpassen im Unterricht. Mit dem Kontextwissen, dass Tim Schwierigkeiten hat, die schulische Lerninhalte mit einem Sinn zu verbinden und allgemein in Distanz zu den schulischen Bildungsinhalten steht, ist zu sagen, dass dieser durch kaum vorhandene Versuche, abgelenkte Schüler*innen zu involvieren und fehlende Ahndung von Unterhaltungen mit dem Nachbarn, mit seinen Lernbedürfnissen und Herausforderungen nicht anerkannt wird. Die aus dieser Passage des biographischen Interviews herausgearbeiteten Handlungsweisen der Lehrpersonen, der Unterlassung demotivierte oder abgelenkte Schüler*innen zu involvieren sowie die implizit ausgesprochene Erlaubnis von Unterhaltungen mit dem Nachbarn, stellen Faktoren dar, die sich als zu seiner Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit beitragend erweisen. Da Tims Motivationsproblem auf diese Wei-

se nicht gelöst wird, ist zu vermuten, dass er weiterhin kaum mitarbeitet und entsprechend auch nicht in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt.

Wenig Reaktionen und keine Konsequenz bei fehlender Mitarbeit sowie leichter Unterrichtsstörungen

Auch aus dieser Passage der Erzählung des Interviewten gehen rekonstruierte Handlungsmuster von Lehrpersonen hervor, die seine Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit begünstigen:

„T.:...wenn ich denn halt ruhig da saß und einfach nur keine Ahnung so getan hatte als würd ich irgendwas lesen oder oder einfach nur so gekippt hab oder was auch immer denn also die ham da nicht wirklich drauf reagiert [l.: Ja ja] also teilweise vielleicht mal aber nicht jedes Mal irgendwie also (.) die ham's vielleicht mal versucht aber (.)“ (T1/ 581-587)

In diesem Teil seiner schulbiographischen Erzählung bildet Tim nach, wie die Lehrpersonen auf sein Verhalten im Unterricht reagiert haben: Während er „ruhig da saß“ und den Fortgang des Unterricht entsprechend nicht lautstark störte, erklärt er mit der Äußerung „so getan hatte als würd ich irgendwas lesen“ als Beispiel das Vorkommnis, vorgetäuscht zu haben mit einem Vorgang wie Lesen beschäftigt und somit in einen Lernprozess involviert zu sein. Auf sein Verhalten, wie das Kippen und die Imitation des Lesens erhielt Tim gemäß seiner Erzählung nur wenig Resonanz, was mit den Formulierungen „nicht wirklich reagiert“ und „teilweise vielleicht mal“ Ausdruck findet. Die Aussage „vielleicht mal versucht“ deutet überdies darauf hin, dass Tim trotz möglicher Ermahnungen und Aufforderungen sein Verhalten nicht verändert hat, jedoch keine weitere Konsequenz von Seiten der Lehrpersonen erfuhr. Ob die Lehrpersonen überhaupt wahrnahmen, dass er nur vorgetäuscht zu lesen, geht aus der Interviewpassage nicht hervor. Das Ausbleiben von konsequenten Interventionen und die geringe Resonanz auf Tims Verhalten im Unterricht, begünstigen das Bestehen bleiben der kaum vorhandenen Mitarbeit und weitere Verhaltensweisen, die die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit verschärfen. Vor dem Kontext des Lehrermobbings und des Chaos in der Klasse ist fraglich, ob das Nicht-Eingreifen der Lehrpersonen bereits eine Folge bestehender sozialer Unsichtbarkeit ist. Folgende Passage deutet darauf hin:

„T.: Ja so mh {lacht kurz} aufm Tisch gelegen halt ähm Arme verschränkt und dann Kopf drauf und (.) einfach so. (.) Ich saß auch teilweise und hab so nach vorne geguckt aber [l.: Ja] ja weiß ich nicht wie soll ich sagen >{lachend} ich hab's mir gemütlich gemacht oder was?<“ (T1/ 1208-1212)

In diesem Abschnitt des Interviews legt Tim dar, dass er mit verschränkten Armen und dem Kopf auf dem Tisch im Unterricht sitzen konnte. Insbesondere die Formulierung „ich hab's mir gemütlich gemacht“ ist aufschlussreich: Sie legt nahe, dass er im Unterricht

vermutlich häufig ungestört blieb und wenig zu Anstrengungen aktiviert wurde. Ein wenig konsequentes Handeln der Lehrpersonen in Tims Klasse wurde bereits bei der Darlegung der die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit begünstigen Kontextfaktoren herausgearbeitet. Es konnte als Faktor ermittelt werden, der das Lehrermobbing und die Entstehung des Chaos in der Klasse ermöglicht. Beides schränkt wiederum die Wahrscheinlichkeit ein, dass Tim mit seinem ruhigen Verhalten wahrgenommen wird und selbst Feedback erhält.

Auf formalen Leistungsnachweisen basierende Vermittlung der Bedeutung schulischer Bildungsinhalte

Tims geringes Interesse an vielen der schulischen Bildungsinhalte bzw. seine „kein-Bock-Haltung“ führt, wie bereits aus der Erzählung herausgearbeitet, dazu, dass er sich nur wenig am Unterricht beteiligt. Da der Schüler hierdurch im Unterricht kaum in den Fokus der Aufmerksamkeit tritt, begünstigt dies seine Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit. Beim Kodieren kristallisierten sich Handlungsweisen der Lehrpersonen heraus, mit denen diese dem Desinteresse begegnen. Sie richten sich somit auch potenziell gegen die Positionierung des Schülers nahe der sozialen Unsichtbarkeit.

„I.: Also du hast ja ähm jetzt gesagt dass dich das nicht interessiert hat. Wie haben die Lehrer darauf reagiert wenn ihr jetzt mal gelacht habt oder so oder auf dich speziell?“

T.: (.) Dass uns das nicht interessiert hat?

I.: Ja oder haben die Lehrer das [überhaupt gemerkt?]

T.: [Da gehn die] ja immer wieder drauf ein nã dass man gute Noten schreiben muss und all son Quatsch [I.: Ja] ähm ja aber ansn hat sich ja nicht wirklich viel geändert nã [I.: Hmh hmh]. Die ham klar haben die versucht da irgendwie so einzureden dass man das braucht und ähm ja und dass es halt wichtig ist fürs Zeugnis und so [I.: Hmh hmh] aber (.) hat sich irgendwie nicht viel geändert. Man hatte >{lachend} einfach kein Bock<.“ (T1/ 457-469)

In diesem Abschnitt rekonstruiert der Biographieträger, wie die Lehrpersonen auf das Desinteresse in der Klasse reagiert haben. Als erstes stellt Tim hierbei die pädagogische Handlung des wiederholten Verweises darauf heraus, „dass man gute Noten schreiben muss und all son Quatsch“. Mit der Verwendung der Formulierung „son Quatsch“ geht eine Abwertung der Aussagen der Lehrpersonen als Unsinn einher. Bei der geschilderten Intervention handelt es sich um eine Begründung, die auf formalen Leistungsnachweisen beruht. Die darauffolgende Sequenz „hat sich ja nicht wirklich viel geändert“ lässt auf eine geringe Wirksamkeit der Intervention schließen. Als weitere durch den Interviewten dargestellte Maßnahme ist die Aussage „versucht da irgendwie so einzureden dass man das braucht“ zu identifizieren. Aus dieser geht jedoch nicht hervor, auf welche Weise der Versuch des Einredens geschieht. Möglicherweise handelt es sich um weitere auf Noten zielende Begründungen, die Tim nicht weiter ausführt. Grundsätzlich lässt die Sequenz die

Möglichkeit anderer Begründungen der Wichtigkeit des schulischen Lernens zu. Sofern es sie gab, erhebt der Interviewte sie jedoch nicht zum Gegenstand seiner bildungsbiographischen Erzählung. Als dritte Intervention nennt Tim die Aussage „dass es halt wichtig ist fürs Zeugnis“, die er mit „hat irgendwie nicht viel geändert“, ebenfalls als wenig wirksam darstellt: Seine „kein-Bock-Haltung“ bleibt weiterhin bestehen. Genauso wie die erste aufgeführte Begründung bezieht sich diese auf die schulischen Leistungen. Die konkret dargelegten pädagogischen Interventionen zum Aufzeigen der Wichtigkeit des schulischen Lernens und Motivation der Schüler*innen sind ausschließlich formal ausgerichtet. Die auf formalem Leistungsnachweise gründende Vermittlung der Bedeutung der Lerninhalte erreicht Tim nicht. Sie wirkt somit auch nicht seiner Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit entgegen.

Theoretisch ausgerichteter, auf Schulbuch und Arbeitsbögen basierter Unterricht

Tims starke Distanz zu den schulischen Lerninhalten sowie seine Schwierigkeit, in diesen einen Sinn für das eigenen Leben zu erkennen, führen, wie dargelegt, zu geringer Mitarbeit, was wiederum zu seiner Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit beiträgt. Aus diesem Grund steht auch das methodisch-didaktische Vorgehen der Lehrpersonen als Handlungsweise im Fokus, die einen bedeutenden Einfluss auf sein Interesse sowie sein Mitwirken im Unterricht und somit seinen Sichtbarkeitsgrad haben kann. Während des Kodierens und im Rahmen der Sequenzanalysen konnten in den folgenden Passagen der bildungsbiographischen Erzählung des Interviewten für die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit bedeutende Faktoren identifiziert werden:

„I.: Wie war denn der Unterricht so? Was haben die Lehrer so gemacht, erzähl mal! Hast du eine Beispielstunde, so eine typische Stunde aus deiner Schulzeit wie die abgelaufen ist?“

T.: Ja, der Lehrer kam rein, man hat sich begrüßt. Das Thema was man heute hat >{lachend} wurde vorgestellt< und denn wurd da irgendwie gelesen, ausm Buch glaub ich [I.: Hmh] hat der Lehrer vielleicht noch was dazu gesagt. Dann gab es irgendwie n Aufgabenzettel glaub ich, wo man irgendwie was bearbeiten sollte. (.) Joa [I.: Hmh] langweilig.“ (T1/ 1142-1150)

„T.: ...vom der vom Theorieunterricht ist >{lachend} da war glaub ich kaum Begeisterung da.< (T1/ 1164f)

Aufgrund Tims Distanz zu den schulischen Lerninhalten und der Äußerung des Interviewten, dass einige der Unterrichtsfächer sein Interesse nicht wecken konnten, versuche ich im Nachfrageteil Genaueres über seine Wahrnehmung der Gestaltung des Unterrichtes in seiner Klasse herauszufinden. Sich aus dem Verlauf des Interviews ergebend, frage ich ihn danach, ob er eine Beispielstunde nennen kann bzw. „hat“, die eine „typische“ Unterrichtsstunde aus seiner Schulzeit repräsentiert und somit für einen bestimmten wiederkehrenden charakteristischen Ablauf steht. Der Biographieträger protestiert daraufhin nicht, dass es keine „typische“ Unterrichtsstunde gegeben hätte, der Unterricht stattdessen auf

sehr unterschiedliche Weise gestaltet gewesen wäre. Auch benötigt er keine Zeit zum Überlegen, die darauf hindeuten könnte, dass er sich aus den vielen Möglichkeiten von Unterrichtsstunden eine oder mehrere unterschiedliche Verläufe als Beispiel auswählen muss. Stattdessen bejaht er die Frage im direkten Anschluss und beschreibt mit dem Eintritt des Lehrers in die Klasse, der Begrüßung, dem anhand der Vorstellung des Themas geschehenden Unterrichtseinstieg, dem anschließenden Lesen aus dem Buch und der darauf folgenden Arbeitsphase, in der ein „Aufgabenzettel“ gelöst wird, den schematischen Ablauf einer Unterrichtsstunde. Die Sequenz „Das Thema was man heute hat“, könnte aufgrund der temporalen adverbialen Bestimmung „heute“ auf eine starke Vergewärtigung des Ablaufes durch den Interviewten hindeuten. Vermutlich sind ihm nach diesem Muster ablaufende Unterrichtsstunden sehr präsent. Es handelt sich wahrscheinlich um die Darlegung einer wiederkehrenden Routine, nach deren Vorhandensein sich auch die Frage erkundigt, ob er eine „Beispielstunde“ oder eine „typische“ Stunde aus seiner Schulzeit „hat“. Die durch den Interviewten aus der Erinnerung rekonstruierten, von den Lehrpersonen in einer „typischen“ Unterrichtsstunde eingesetzten Medien stellen das „Buch“ (womit vermutlich auf ein gängiges Schulbuch verwiesen wird) sowie „Aufgabenzettel“ dar. In beiden Fällen handelt es sich um Medien, mit denen die Aneignung der Lerngegenstände im Allgemeinen auf theoretische Weise geschieht. Hinweise auf Aufgabenstellungen, die mit praktischen Aufträgen oder weiteren Materialien verbunden sind, nennt Tim nicht: Er erläutert auf den Arbeitsbogen bezogen, dass „man da irgendwie was bearbeiten sollte“. Gemäß der Schilderung des Interviewten geschah das Erschließen der Lerninhalte im Anschluss an die Vorstellung des Themas über das Lesen im Buch. Aufgrund der allgemeinen Formulierungen „wurd da irgendwie gelesen“ und der „vielleicht“ anschließend stattfindenden Äußerungen der Lehrperson zum Lerngegenstand ist zu vermuten, dass das Lesen nicht einzeln, sondern im Klassenverband stattfand. Die Formulierung des Interviewten, der Lehrer hat „vielleicht noch was dazu gesagt“, deutet darauf hin, dass Äußerungen oder weitere Erläuterungen zu den Inhalten im Buch vorkamen, jedoch nicht immer stattfanden. Der Unterricht basierte somit insgesamt stark auf den vorgegebenen theoretisch dargebotenen Inhalten und Anweisungen aus Schulbüchern und auf Arbeitsbögen. Zum Abschluss der Beantwortung kommentiert Tim den Ablauf des Unterrichts als „langweilig“. Das didaktische und methodische Vorgehen der Lehrpersonen trug somit nicht zur Motivation sowie Aktivierung des Schülers bei und wirkt seiner Distanz zum schulischen Lernen und der fehlenden Erkennung des Sinnes der Lerninhalte für sein eigenes Leben daher auch nicht entgegen. Da er vermutlich nicht motiviert wird, sich sichtbar in den Unterricht einzubringen, begünstigt der theoretisch ausgerichtete, auf Schulbuch und auf Arbeitsbögen basierende Unterricht seine Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit. Wie der Interviewte in der zweiten Passage auf den

theoretischen Unterricht bezogen mit „da war glaub ich kaum Begeisterung da“²⁷ direkt äußert, konnte dieser sein Interesse wenig anfachen. Da Tims Lernbedürfnisse in diesem Unterricht keine Anerkennung finden, ist er mit diesen nahezu unsichtbar.

Direkte Ansprache und Appell in der neunten Klasse der Hauptschule

Eine Intervention, die Tim direkt betrifft, ist die bereits zur Veranschaulichung des Unsichtbarwerdens der Individualität des Schülers hinter den in der Peergroup befürworteten Normen aufgeführte Interviewpassage, in der der Biographieträger die Fremdcharakterisierung eines Lehrers nachbildet, dass er „so ne Art Gruppe“ sei und infolgedessen von diesem dazu aufgefordert wird, wieder zu seiner „Ursprungsform“ zurückzufinden und sich nicht mehr von seinen Mitschülern ablenken zu lassen. Im Anschluss an die Darlegung dieser Intervention rekonstruiert der Biographieträger seine Reaktion auf die direkte Ansprache und den Appell des Lehrers. Da es sich um die direkte Anschlusspassage des bereits ausführlich analysierten Interviewabschnitts handelt, wird in der folgend geschehenden Analyse an der Kenntnis dieser angesetzt.

„T.: Ähm ja das hab ich dann so hingenommen aber hat mich dann auch nicht wirklich >{lachend} interessiert< [I.: Ja ja]. Das war ja weiß ich nicht. Da also ich glaub zu dem Zeitpunkt da war es auch schon fast zu spät irgendwie großartig was zu ändern [I.: Oh] das war ja schon in der neunten Klasse [I.: Ach so] und ja ich glaub da war das schon fast {lacht kurz} naja gut das halbe Jahr vielleicht um oder so. (.)“ (T1/480-487)

Aus der Beschreibung des Interviewten, die Ansprache und den Appell²⁸ so hingenommen zu haben, geht hervor, dass er gemäß seiner erzählerischen Rekonstruktion als Schüler nicht mit Empörung oder Widerspruch auf die Äußerung des Lehrers reagierte, sondern sich mit dieser abfindet und sie akzeptiert. Mit „hat mich dann auch nicht wirklich >{lachend} interessiert<“, zeigt der Biographieträger auf, die Äußerungen des Lehrers wenig an sich herankommen lassen zu haben. Dies deutet darauf hin, dass die Ansprache ihn nicht ernsthaft dazu bewegen konnte, die auf der Annahme der von der Gruppe befürworteten Einstellungen und Verhaltensweisen beruhenden Tarnung bzw. Unsichtbarkeit der eigenen Individualität aufzugeben und wieder so zu werden, wie er sich zu einem früheren Zeitpunkt zeigte. Wie aus der Interviewpassage der Rekonstruktion des Lehrerappells hervorgegangen ist, erkennt der Lehrer, dass Tim in Konformität mit den Gruppennormen handelt und seine Individualität im Zuge dessen nahezu unsichtbar werden lässt. Somit ist Tim zu diesem Zeitpunkt für den Lehrer sozial sichtbar. Allerdings re-

²⁷ Diese Passage zum Theorieunterricht stellt nur eine von einer Reihe von ähnlichen Äußerungen des Interviewten dar. Aus Gründen des Umfangs werden die weiteren hier nicht angeführt.

²⁸ „T.: Joa doch also ich glaub das hieß denn mal so von wegen dass ich denn so ne Art Gruppe war also mit den Leuten wo ich mich denn immer so so amüsiert hab und son Quatsch und da hieß es denn von wegen ich müsste da mal wieder rauskommen und zu meiner alten Ursprungsform zurück [I.: Hmh hmh] und so weiter wo das denn noch besser lief und ich nicht von denen so abgelenkt war und so.“

konstruiert der Interviewte, dass die persönliche Ansprache durch den Lehrer etwa zum Halbjahr des neunten Schuljahres und somit zu einem späten Zeitpunkt geschah. Mit der Äußerung „da war es auch schon fast zu spät irgendwie großartig was zu ändern“ erkennt Tim zwar an, dass noch ein wenig Zeit für Veränderungen übrig blieb. Da ihn, wie er selbst sagt, die Ansprache des Lehrers „nicht wirklich >{lachend} interessiert“ hat, konnte der kurze übrigbleibende Zeitraum den Schüler vermutlich nicht überzeugen, sein Verhalten zu ändern. Trotz der während des Interviews erfolgenden, gezielten Frage nach Reaktionen der Lehrpersonen auf seine geringe Mitarbeit und sein fehlendes Interesse an den Lerninhalten, ist dies die einzige persönliche Ansprache, die der Interviewte rekonstruiert. Hinweise auf weitere Gespräche, die über die Aufforderung hinausgeht, mehr Interesse zu zeigen, gibt es nicht. Die Ansprache in der neunten Klasse geschieht zu spät, um der Positionierung des Schülers nahe der sozialen Unsichtbarkeit effektiv entgegenzuwirken. Mit dem Kontextwissen über die vielen komplexen an der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit mitwirkenden Faktoren ist zudem fraglich, ob die Darlegung der Außenwahrnehmung und ein damit verbundener Aufruf zur Verhaltensänderung, Tims Unsichtbarkeitsgrad im Unterricht hätte verringern können.

5.2.7 Die Folgen der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit

In diesem Teilkapitel sollen die aus der bildungsbiographischen Erzählung herausgearbeiteten Folgen der Positionierung des Schülers Tim nahe der sozialen Unsichtbarkeit betrachtet werden. Einige der Folgen lassen sich anhand der im Rahmen der für andere Kategorien verwendeten Passagen und Analyseergebnisse begründen oder von diesen direkt ableiten. Sie sollen daher ohne Hinzunahme weiterer Interviewpassagen zu Beginn dieses Kapitels dargelegt werden. Anschließend geschieht die Herausarbeitung und Veranschaulichung weiterer Folgen anhand zusätzlicher Passagen. Da die Folgen aus der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit resultieren, können sie nicht ohne die Integration des Kontextwissens über die Entstehungsfaktoren identifiziert und betrachtet werden.

Aus der Erzählung ließ sich herausarbeiten, dass die Lehrpersonen sich gegenüber der in der Klasse vorhandenen Mobbingproblematik ignorant zeigen und dieser kaum Beachtung schenken. Die aus der Perspektive der Lehrpersonen unsichtbare Mobbingproblematik hat zur Folge, dass Tim trotz anfänglicher Beschwerden mit den Schikanen und Übergriffen selbst fertigwerden muss und beim Finden von Lösungen für die Konflikte auf sich allein gestellt ist. Für den Biographieträger kristallisiert sich die sehr starke Anpassung an die Normen der dominanten Peers als erfolgreiche Entgegnungsstrategie heraus. Diese führt jedoch zu einer fast bis zur Unsichtbarkeit reichenden Tarnung seiner Individualität. Aus dieser Unsichtbarkeit resultieren einige Folgen: Als Tarnungsvorgang *verändert* sich

Tim gemäß der Normenvorstellungen der dominanten Peers. Er kann sich *nicht mehr so zeigen, wie er ist*. Mit der Analyse des Interviews wurde aufgezeigt, dass das frühere Auftreten und die frühere Einstellung des Schülers jedoch durch ein stärkeres Aufpassen im Unterricht und durch ein von mindestens einem Lehrer als positiver bewertetes Lernverhalten charakterisiert waren. Die Peers, an die sich Tim anpasst, sind in seiner Erzählung durch eine oppositionelle Haltung gegenüber der Schule²⁹ charakterisiert. Die Unsichtbarkeit von Tims Individualität, die sich aus seiner Anpassung an die sich u.a. durch Schulopposition auszeichnenden Normenvorstellungen der dominanten Peers aufgrund von Mobbing ergibt, trägt als Konsequenz zu Tims *Distanz gegenüber dem schulischen Lernen* und somit zu auch *schlechteren Leistungen* bei. So bildet dieser selbst eine oppositionelle Haltung gegenüber dem schulischen Lernen aus. Weil Tim nach dem Eintritt in die Hauptschulklasse, wie herausgearbeitet, keine Anerkennung durch die dominanten Peers erfährt und ihn das Unterlassen der Tarnung seiner Individualität als Mobbingopfer exponieren könnte, ist es ihm im schulischen Kontext *kaum möglich, sich mit seiner Individualität als derjenige weiterzuentwickeln, der er hätte werden können*. Da Tim als Schutz vor Mobbing zum Ablenken der Aufmerksamkeit von sich auf die neu hinzukommenden Mitschüler*innen zudem beginnt, sich als Zuschauer, Mitläufer und in Form einer unauffälligen „nur-ein-bisschen-Strategie“ am Mobbing zu beteiligen, stellt das nach außen hin gezeigte *Gutheißen der Handlungen der aktiven Täter* und die geringfügige *Teilnahme am Mobbing* eine Folge von Tims Art und Weise dar, sich zum eigenen Schutz nahezu unsichtbar zu machen. Eine weitere, sich aus der Analyse der biographischen Erzählung ergebende Folge der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit ist *das Durchleben und Erfahren einer Schulzeit, in welcher der Schüler kaum Wahrnehmung und Anerkennung erfährt*. In seiner Klasse, in der Chaos und Lehrpersonenmobbing herrscht und in der er sich überwiegend ruhig verhaltend im hinteren Bereich sitzt, erhält Tim kaum Beachtung und wird somit auch *mit seinen Lernbedürfnissen nicht berücksichtigt*. Die Lehrpersonen erreichen ihn mit ihrem Unterricht nicht. Über die Aufforderungen, Interesse zu zeigen, sich zu beteiligen und eine einmalige persönliche Ansprache hinaus, gibt es in der Erzählung keine weiteren Hinweise auf die Involvierung Tims in den Unterricht. Die sozialen Herausforderungen des Schülers finden keine Anerkennung. Folglich wird diesen auch *nicht effektiv begegnet*. Als indirekte Folge der Unsichtbarkeit aufgrund fehlender Anerkennung der Herausforderungen, stellt sich *die Entwicklung von Interesse an den Unterrichtsinhalten* für den Schüler *erschwert* dar. Dies begünstigt wiederum *die Vernachlässigung der schulischen Bildung*. Eine weitere Folge ergibt sich aus der zur Positionierung Tims nahe der sozialen Unsichtbarkeit beitragenden Zurückhaltung und geringen mündlichen Beteiligung, die z.T. ein Resultat seiner Distanz zum schulischen

²⁹ Die der Schule gegenüber oppositionellen Haltung vieler Mitschüler*innen Tims drückt sich vor allem im Lehrpersonenmobbing und dem in der Klasse vorherrschenden Chaos aus.

Lernen sind, welche wiederum durch das Unsichtbarmachen seiner Individualität durch die Anpassung an Normen der schuloppositionellen Peers aufgrund von Mobbing beeinflusst ist. Da Tim kaum Beiträge bringt, gemäß einer „lieber gar nicht beteiligen als möglicherweise einen Fehler zu begehen -Strategie“ handelt und somit im Unterricht nahezu unsichtbar ist, *erhält er auch kaum Resonanzen und positive Rückmeldungen auf sein Lernen*. Entsprechend ergeben sich als Folge *kaum Möglichkeiten, in denen er sich als erfolgreich und als wirksam erleben kann*. Dies ist folglich wiederum *für die Entwicklung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten nicht förderlich*.

Im jungen Erwachsenenalter weiterhin bestehender fehlender Bezug zu vielfältigen Bildungsinhalten und Fortbestehen des fehlenden Erkennens des Sinnes vieler schulischer Bildungsinhalte für das eigene Leben

Eine Folge, die sich aus der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit aufgrund der fehlenden Anerkennung und der Berücksichtigung von Tims Distanz zu schulischen Bildungsinhalten ergibt, an deren Entstehen z.T. weitere Unsichtbarkeit begünstigende Faktoren beteiligt sind,³⁰ stellt eine Einstellung des Interviewten dar, die beim Kodieren in Tims bildungsbiographischer Erzählung wiederholt aufzufinden war. Sie soll anhand folgender Passage dargelegt werden:

„I.: Gibt's irgendwas was du glaubst was dich damals motiviert hätte?

T.:(.) Also von den Unterrichtsfächern einfach nichts [I.: Hmh]. Das ist halt einfach irrelevant unwichtig uninteressant [I.: Ja okee]. Das ist halt einfach [I.: Mhm] so so ist halt einfach mein Bild von den Unterrichten her [I.: Ja]. Es bringt halt einfach meiner Meinung nach nichts im Leben. (.)“ (T1/ 1325-1331)

Im Anschluss an die Frage, ob ihn etwas hätte motivieren können, stellt der Interviewte mit „von den Unterrichtsfächern einfach nichts“ klar, dass dies für die Unterrichtsfächer aus seiner Sichtweise grundsätzlich nicht möglich gewesen wäre. Die Art und Weise der didaktischen Aufbereitung der Unterrichtsinhalte und die Motivation der Lehrpersonen beachtet Tim dabei nicht als Faktoren, die zu seinem Interesse an den Unterrichtsfächern hätten beitragen können. Im darauffolgenden Satz äußert Tim seine Sichtweise über den schulischen Unterricht sehr deutlich und entschieden: „Das ist halt einfach irrelevant unwichtig uninteressant“. Da der zum Zeitpunkt des Interviews 23 jährige Biographieträger in der Gegenwart spricht, ist zu vermuten, dass dies am Tag der biographischen Erzählung noch immer seine Sichtweise darstellt. Wie die Aussage „so ist halt einfach mein Bild von den Unterrichten her“ aufzeigt, bestätigt sich dies. Als Grund für diese Sichtweise führt der Interviewte die Äußerung „das bringt halt einfach meiner Meinung nach nichts im Leben“ auf. Gemäß dieser sind die Inhalte der Unterrichtsfächer in Bezug auf ihre Bedeutung für

³⁰ Unter anderem Chaos in der Klasse, Lehrpersonenmobbing, (...).

das Leben wirkungslos und führen zu nichts. Hierin wird das Weiterbestehen der fehlenden Erkennung der Bedeutung der schulischen Lerninhalte für das eigene Leben deutlich. Die Bedeutung und Sinnhaftigkeit, die den Lerninhalten der Unterrichtsfächer im Allgemeinen in vielfältiger Weise zugeschrieben wird, gestaltet sich für Tim weiterhin unsichtbar. Da Tim sich auf die Unterrichtsfächer und somit große Wissensbereiche bezieht und mit dem während der Analyse aus der Erzählung herausgearbeitetem Hintergrundwissen, dass der Schüler mit seinen Lernbedürfnissen in der Schule keine Beachtung und Anerkennung erfahren hat, nicht involviert wurde und ihm die Gestaltung des Unterrichts wenig berührte,³¹ ist als Folge der hierdurch bedingten Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit *ein im jungen Erwachsenenalter weiterhin bestehender fehlender Bezug zu vielfältigen Bildungsinhalten* festzustellen. Dies geht mit dem *Fortbestehen der fehlenden Erkennung des Sinnes vieler Bildungsinhalte für das eigene Leben* einher.

Keine eindrucksvollen Erinnerungen an schulisches Lernen als Ressource für den weiteren Lebensweg

Eine weitere Folge und mögliche zusätzliche Konsequenzen der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit, die eng an die eben dargelegte anknüpfen, konnten anhand der folgenden Passage in der Zusammenschau mit den an der Entstehung der Unsichtbarkeit beteiligten Faktoren der Distanz zum schulischen Lernen und der Nichtbeachtung ebendieser Herausforderung des Schülers herausgearbeitet werden:

„I.: Hattest du Lieblingsfächer?

T.: In der Hauptschule nicht.

I.: Hmh >{lachend} okee< also kann ich dich jetzt auch nicht fragen in deinem Fach oder sowieso gab's da mal irgendwie oder was was du gut in Erinnerung hast noch? [I.: {lacht}]. Also nicht Stunde nach Schema F wie du das gerade beschrieben hast.

T.: >{Lachend} Hä was ich gut in Er in Erinnerung hab?<

I.: Hmh.

T.: Also {lacht kurz} >{lachend} von der Hauptschule eigentlich gar nichts.<“ (T1/ 1166-1175)

Nachdem der Interviewte klarstellt, in der Hauptschule auch keine Lieblingsfächer gehabt zu haben, was in Konstanz mit der bereits herausgearbeiteten Distanz des Schülers zu schulischen Bildungsinhalten und der fehlenden Erkennung des Sinnes der Lerninhalte für das eigene Leben steht, frage ich Tim, zunächst exemplarisch bezogen auf ein Unterrichtsfach und anschließend allgemein formuliert, ob es etwas gab, das er gut in Erinnerung hat. Die Interjektion „Hä“ als erste Reaktion auf die Frage deutet auf eine mögliche Irritation des Interviewten hin. Im Zusammenhang mit seiner anschließenden Wiederholung des Kerns der Frage handelt es sich vermutlich um eine Rückversicherung, ob diese

³¹ Dies wurde im Kapitel zu den Handlungsweisen und Interventionen der Lehrpersonen herausgearbeitet. Tim kommentiert den Ablauf des Unterrichts als „langweilig“.

richtig verstanden wurde. Eine mögliche Deutung des Lachens des Biographieträgers während der Wiederholung der Frage wäre es, sie als Ausdruck der Irritation zu sehen, zu der die Art und Weise der Formulierung vermutlich geführt hat. Der Interviewte antwortet explizit, dass er „von der Hauptschule eigentlich gar nichts“ gut in Erinnerung hat. Somit zeigt sich auch hier seine im jungen Erwachsenenalter fortbestehende Distanz zum schulischen Unterricht und zur schulischen Bildung, die sich, wie zuvor dargelegt, zu großen Teilen aus der nahezu nicht vorhandenen Wahrnehmung und Nichtanerkennung seiner Situation in der Klasse sowie seiner Bedürfnisse und somit seiner Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit ergibt.³² Die Frage danach, was er „gut in Erinnerung“ hat, ist auf zwei unterschiedliche Weisen lesbar: Zum einen, als Frage danach, ob Tim grundsätzlich nachhaltig bestehende Erinnerungen an seinen Unterricht hat. Zum anderen kann sie, da zuvor nach Tims Lieblingsfächern gefragt wurde, deren Existenz er verneinte, in diesem Zusammenhang alltagssprachlich verstanden auch auf das Vorhandensein positiver Erinnerungen referieren. Gemäß der ersten Deutung würde die Antwort „eigentlich gar nichts“ die Konsequenz der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit offenbaren, dass Tim *rückblickend nahezu keine nachhaltig wirkenden Erinnerungen an den schulischen Unterricht* hat. Die zweite Interpretationsmöglichkeit wäre, dass Tim rückblickend keine sonderlich positiven Erinnerungen an den schulischen Unterricht hat. Als weitere Konsequenz beider Deutungsmöglichkeiten *stehen ihm auf seinem weiteren Lebensweg auch nahezu keine eindrucksvollen Erinnerungen an das schulische Lernen als Ressource zur Verfügung*. Ebenso wie die Wiederholung der Frage trägt der Interviewte deren Antwort mit lachender Aussprache vor. Sie ist zudem zusätzlich von einem Lachen begleitet. Dieses bildet einen Kontrast zu der Antwort „eigentlich gar nichts“ gut in Erinnerung zu haben, die auf als wenig erinnerungswürdig eingeprägte Erfahrungen aus der Hauptschulzeit hinweist. Vor dem Hintergrund, dass Tim sich während des gesamten Interviews gegenüber dem schulischen Lernen konstant distanziert zeigt, den schulischen Bildungsinhalten für sein eigenes Leben keinen Nutzen zuschreibt und den Unterricht als „langweilig“ charakterisiert, könnte das Lachen während der Wiederholung der Frage auch als Ausdruck dafür gedeutet werden, dass Tim die Antwort, nichts gut in Erinnerung zu haben, möglicherweise bereits als selbsterklärend ansieht. Aufgrund der wenig bereichernden schulischen Erfahrungen könnte das Lachen auch als Galgenhumor aufgefasst werden, gleichzeitig ist es möglich, es als Ausdruck der Wahrnehmung von schulischen Missständen zu verstehen, die durch Lachen negativ bewertet werden.

³² Auch die methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts ist relevant. Da seine Bedürfnisse hierbei keine Berücksichtigung finden und er nicht in das Unterrichtsgeschehen involviert wird, ist diese direkt an der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit beteiligt.

Minderung der Noten und in der Berufsschule weiterbestehende Zurückhaltung

Eine weitere Folge der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit ergibt sich aus dem ruhigen Verhalten des Schülers im Unterricht, welches aufgrund der damit verbundenen geringen Bindung der Aufmerksamkeit auf diesen, für sich genommen die soziale Unsichtbarkeit begünstigt und gleichzeitig, wie bereits dargelegt, eine Folge unterschiedlicher Faktoren darstellt.

„I.: Ähm was glaubst du welche Auswirkungen dein ruhiges Verhalten so auf deine Leistungen also in der Schule hatte oder auf deine Noten?

T.: Ja hat das halt alles runtergezogen weil man sich nicht beteiligt hat nä.“ (T1/ 1099-1105)

Aus der Antwort zur Frage nach den Auswirkungen seines ruhigen Verhaltens auf die Noten oder Leistungen geht hervor, dass jenes mit negativen Folgen verbunden war.

Negative Auswirkungen auf die Leistungsbewertung bilden in diesem Fall somit eine Folge der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit. Für den Teil der biographischen Erzählung zur Ausbildungszeit stellte sich eine zunehmende Erhöhung des Sichtbarkeitsgrades Tims heraus. Der Biographieträger erzählt, dass er nicht mehr von Mobbing betroffen war und die Ausbildung mit guten Noten abgeschlossen hat. Somit sind bedeutende, ursächlich an seiner Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit wirkende Faktoren nicht mehr vorhanden. Manche Schwierigkeiten, die während der Ausbildung auftraten liegen vermutlich darin begründet, dass das methodisch-didaktische Vorgehen in der Berufsschule und in der Hauptschulklasse z.T. stark differierte und Tim auf manche Arbeitsweisen nicht vorbereitet wurde, welche die Lehrpersonen in der Berufsschule voraussetzten. Hierauf soll an dieser Stelle hingewiesen sein, jedoch keine weiteren Ausführungen geschehen. In den Interviewpassagen zur Ausbildung stellt sich der Interviewte jedoch weiter als stiller Schüler dar:

„T.: [A]so ich war da eigentlich noch son Stiller [I.: Ja]. Nur wenn ich was wusste hab ich mich halt gemeldet irgendwie so von der Arbeit her oder sowas und da ich halt da noch son Stiller war und mm mich nicht so unbedingt beteiligt hab in der Gruppe fielen die Noten dann nicht so gut aus wie halt vielleicht normal.“ (T1/ 709-714)

Der Biographieträger sagt, sich nur gemeldet zu haben, wenn er etwas wusste. Das Melden beim Wissen der Antwort stellt eine gängige Praxis dar. Dies gilt im Allgemeinen ebenfalls für das Melden bei der Vermutung, die Antwort könnte richtig sein oder für die Beteiligung, wenn Antworten nicht eindeutig sind. Da Tim explizit darstellt, sich „nur“ beim Wissen der Antwort gemeldet zu haben, ist zu vermuten, dass dieser sich in den anderen Fällen nicht gemeldet hat. Dies wäre eine Abschwächung der in der Hauptschule angewandten, zuvor herausgearbeiteten Strategie, sich lieber gar nicht zu beteiligen als möglicherweise einen Fehler zu begehen, die seine Positionierung nahe der sozialen Unsicht-

barkeit begünstigt. In Bezug auf die Gruppenarbeit äußert der Interviewte zudem, sich „nicht so unbedingt“ beteiligt zu haben. Diese Formulierung lässt unterschiedliche Schlussfolgerungen bezüglich des Beteiligungsgrades des Schülers zu: Sie reichen in diesem Fall vom höchstmöglichen Beteiligungsgrad, dem die Bedeutung „nicht in jedem Fall“ zukommt, der Beteiligung unter Vorbehalten bis zu einem Vermeiden der Beteiligung, solange dies nicht zwingend notwendig ist. Insgesamt zeigt die Aussage des Interviewten jedoch auf, dass dieser sich als Schüler nicht uneingeschränkt an der Gruppenarbeit beteiligte. Eine geringere Beteiligung in der Gruppenarbeit begünstigt ebenfalls die mit nahezu fehlender Wahrnehmung der Fähigkeiten einhergehende Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit. Dies hat auch hier eine Verminderung der Noten als Konsequenz. Somit kann gesagt werden, dass Tims Beteiligung in der Gruppenarbeit gemäß seiner Darstellung so gering war, dass es Auswirkungen auf seine Noten gab. Vor dem Hintergrund der Mobbing Erfahrungen stellt sich die Frage, ob die Zurückhaltung in der Gruppenarbeit in der Berufsschule ein, um Gefährdungen zu umgehendes, über Jahre angewöhntes, auf Erfahrungen basierendes Verhalten ist, dass er nicht plötzlich abstellen kann. Dies gilt ebenfalls für die Beteiligung am Unterricht in Form der abgeschwächten Strategie, lieber gar nichts zu machen, anstatt einen möglichen Fehler zu begehen. Eine Folge der langjährigen Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit wäre dann *weiterbestehende Zurückhaltung, die den Sichtbarkeitsgrad geringer bleiben lässt und sich negativ auf die die Notengebung auswirkt.*³³

Verlieren von Bildungschancen bei vorhandenem Potenzial

Durch das Verfolgen der Bildungsbiographie Tims über die Zeit im allgemeinbildenden Schulsystem hinaus konnten während des Kodierens weitere Entwicklungen in der Erzählung ermittelt werden, die vermutlich eine Folge der Positionierung des Schülers nahe der sozialen Unsichtbarkeit darstellen. Während die Entwicklungen an sich anhand bedeutender Textpassagen betrachtet werden können, ist ihre mögliche Rolle als Folge nur im Zusammenhang mit dem Wissen über die komplexen Zusammenhänge der Unsichtbarkeitskonstellation in Tims biographischer Erzählung analysierbar. Die Herausarbeitung und Betrachtung dieser möglichen Folgen der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit soll nachfolgend auf diese Weise geschehen. Zuvor sei erneut darauf hingewiesen, dass aus Gründen der Anonymisierung in dieser Veröffentlichung auf die Nennung des Berufes

³³ Es gibt weitere Passagen, die das Fortbestehen der Zurückhaltung und Unbehagen beim Stehen im Vordergrund, zum Beispiel beim Halten von Referaten aufzeigen. Beispiel für Unbehagen: „*Ich stand glaub ich mit vorne und hab dann so gehofft dass so die >{lachend} Vorstellungsrunde< [l.:{lacht kurz}] >{lachend} bald vorbei ist< [l.: Ja Ja] >{lachend} So in der Art<.*“ (T1/ 750-753). Mobbing Erfahrungen oder früher erlebte negative Reaktionen könnten zu dem Unbehagen beitragen.

sowie die Angabe von konkreten Hinweisen auf das Berufsbild des Biographieträgers verzichtet wurde.

Nach dem Hauptschulabschluss absolviert Tim zunächst mehrere Angebote zur Vorbereitung auf das Berufsleben. Während dieser Zeit findet er einen Beruf, für den er großes Interesse entwickelt und hat die Möglichkeit, in diesen bereits einen genauen Einblick zu gewinnen und Praxiserfahrungen zu sammeln. Nachdem Tim einen Ausbildungsplatz für den Beruf erhält, wächst sein Interesse weiter und bleibt auch im anschließenden Berufsleben bestehen.

Einen deutlichen Kontrast zu seiner Hauptschulzeit bildet die folgende Passage seiner Erzählung. In dieser bezieht sich Tim auf die Entgegennahme seines Zeugnisses nach Abschluss der Ausbildung.

„T.: Hab dann zwei drei Tage später noch mein Berufsschulzeugnis abgeholt in [...] was ich denn plötzlich mit'm Durchschnitt von 1,6 hab [l.: Ja] war ich selber überrascht ich wusste gar nicht wie das kam aber naja [l.: Hmh] joa.“ (T1/ 709-801)

Tim erfährt, dass er seine Ausbildung mit einem Notendurchschnitt von 1,6 abgeschlossen hat und erklärt, er sei von dem Ergebnis selbst „überrascht“ gewesen. Die Durchschnittsnote steht im starken Kontrast zu den teils schlechten Leistungen während der Hauptschulzeit. So wurden zuvor Tims Aussagen aufgeführt, er habe in den Fächern, in denen seine „kein-Bock-Haltung“ besonders stark ausgeprägt war, Fünfen und Sechsen geschrieben³⁴. In der Berufsschule konnte Tim somit unter Beweis stellen, dass er durchaus in der Lage ist, gute Leistungen zu erzielen. Es stellt sich die Frage, ob die Veränderungen der Leistungen in einer individuellen Entwicklung des Informanten begründet liegen oder ob dieser in der Hauptschule daran gehindert war, sein Potenzial einzusetzen. Die innerhalb der Analyse bereits aufgeführte Interviewpassage, in welcher der Biographieträger einschätzt, bei Interesse zu besseren Leistungen in der Lage gewesen zu sein, deutet darauf hin, dass letzteres eher infrage kommt. Das Potenzial des Schülers blieb in der Hauptschule vermutlich unsichtbar. Da Tim aufgrund der bereits aus der biographischen Erzählung herausgearbeiteten Faktoren, mit seinen Lernbedürfnissen und seiner Situation, wie z.B. der „Tarnung“ aufgrund der Mobbingproblematik und seinem ruhigen Verhalten in der als chaotisch dargestellten Klasse, keine Wahrnehmung und Berücksichtigung erhalten hat, konnte er als Folge der annähernden Unsichtbarkeit auch *sein Potenzial nicht verwirklichen*. Da dies dazu führt, dass Tim in der Hauptschule schlechtere Leistungen erbringt, lässt sich das *Verlieren von Bildungschancen bei vorhandenem Potenzial* als weitere sehr wahrscheinliche Folge der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit herauskristallisieren.

³⁴ Zur Hauptschulabschlussprüfung die allein in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch geschieht äußert Tim Noten im Dreierbereich.

Genauere Hinweise darauf, dass der Biographieträger durchaus Potenzial besitzt, sind in einer Interviewpassage aufzufinden, in der er sein Interesse an dem ergriffenen Beruf genauer darlegt. In dieser konstruiert sich Tim als eine Person, die Motivation zur Auseinandersetzung mit Lerninhalten entwickeln kann und sich kognitiv mit Inhalten auseinandersetzen mag. Da der Interviewte sein berufliches Tätigkeitsfeld in dem Abschnitt des Interviews ausführlich darstellt, ist es aus Gründen der Anonymisierung in dieser Veröffentlichung nur möglich, ein Einblick in dessen Struktur zu bieten.

„I.: Weißt du warum du dieses Interesse hast?“

T.: Weil's mir Spaß macht. So so ich interessier mich für [beschreibt einen zentralen Bereich seines Berufes] so wie das alles [...]. [Gibt Einblick in einen zentralen Ablauf seines Berufes]. Wie das alles [gibt detailliertere Einblicke in Abläufe und Tätigkeiten] ist schon äh teilweise sehr interessant. [Hier folgen Beschreibungen von Tätigkeiten, die seinen Beruf nicht betreffen]. Ich bin dann eher so so [konkretisiert den Tätigkeitsbereich, der ihm besonders liegt und stellt Hintergrundwissen dar].“ (T1/ 1183-1195)

Bei der Analyse der Passage wurde auf die gleiche Weise vorgegangen wie es für die anderen Interviewpassagen geschehen ist. Im Folgenden sollen die Ergebnisse ebenso unter Verzicht auf die Angabe seiner genauen Tätigkeit zusammenfassend dargelegt werden. Der Begründungssatz des Interviewten „Weil's mir Spaß macht“ verweist darauf, dass Tim Freude an der Arbeit hat und seinen Beruf mit positiven Emotionen verbindet. Anschließend führt er sein Interesse genauer aus. Es stellt sich heraus, dass sich dieses insbesondere auf organisatorische Prozesse richtet. Tim zeigt sich zudem in der Lage, einen anschaulichen Einblick in seinen Berufsbereich zu geben. Überdies ließ sich anhand der Beschreibungen ermitteln, dass sich das Interesse des Biographieträgers vermutlich auf große Teile der Wissensinhalte seines beruflichen Bereiches bezieht, während es aber auch einige Dinge gibt, die er als weniger interessant erachtet. Die Analyse einer weiteren Sequenz der Interessensbekundung des Informanten weist auf eine starke Identifikation mit der Tätigkeit hin. Dies liegt darin begründet, dass seine sprachliche Formulierung wörtlich genommen eine Gleichsetzung seines Selbst mit der Tätigkeit darstellt. In diesem Zusammenhang geht Tim detaillierter auf die Tätigkeit in seinem bevorzugten Arbeitsbereich ein. Es stellt sich heraus, dass es sich um Aufgaben handelt, die planendes Denken sowie Hintergrundwissen erfordern, welches es praktisch anzuwenden gilt. Insgesamt stehen die detaillierten Aussagen des Biographieträgers über die Bildungsinhalte seines Berufes, seine Freude an der Arbeit und die starke Identifikation mit einer kognitiv planerischen Tätigkeit im starken Kontrast zu der demotivierten Einstellung sowie den vagen und distanzierten Äußerungen über die Bildungsinhalte aus seiner Hauptschulzeit. Tim zeigt eine Einstellung zum Lernen, die in der Hauptschule nicht verwirklicht wird. Die Fähigkeiten des Biographieträgers sind somit in der Hauptschule unsichtbar geblieben. Die Unsichtbarkeit des Potenzials in der Hauptschule ist aufgrund der aus der Zurückhaltung resultierenden Minderung der Notenwerte und des durch vielfältige Fakto-

ren bedingte Nicht-Begegnens der Herausforderungen des Schülers, folglich auch mit einem *Verlust an möglichen Zukunftschancen* verbunden.

Differenzen im Beruf und häufig weniger Verantwortung im Berufsleben als der Biographieträger wünscht und in der Lage ist zu übernehmen

Für die Zeit im Berufsleben nach abgeschlossener Ausbildung konnten während des Kodierens aus der Erzählung des Interviewten mehrfach Vorfälle mit Vorgesetzten herausgearbeitet werden, die er als „Differenzen“ bezeichnet. Sie kommen als mögliche weitere Folge der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit während der Hauptschulzeit infrage. Nachfolgend sollen zunächst die Differenzen dargelegt und anschließend als mögliche Folge der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit in den Blick genommen werden. Zudem wird abschließend eine weiterreichende Folge für das Berufsleben in Betracht gezogen.

Zum ersten Mal treten sogenannte „Differenzen“ direkt nach dem Abschluss der Ausbildung in der Arbeitsstätte auf, in der Tim diese absolviert hat:

„T.: Dann hatt ich da aber keine Lust mehr weil das so bestimmte Differenzen gab mit [nennt die Berufsbezeichnung eines Vorgesetzten] und so weiter und ähm naja ich hab mich so gefühlt als hätt ich immer noch so nur Azubiaufgaben und [l.: Hmh] es wird ja auch oft gesagt man bleibt eigentlich nicht da [l.: Hmh] wo man irgendwie die Ausbildung gemacht hat. Ähm dann hab ich mich halt versucht woanders zu bewerben.“ (T1/195-201)

In dieser Passage spricht der Biographieträger von Differenzen mit einem vorgesetzten Kollegen und erklärt, der Ansicht gewesen zu sein, „immer noch“ „nur Azubiaufgaben“³⁵ erledigen zu müssen. Dies führte dazu, dass er „keine Lust“ mehr hatte³⁶. Unter „Azubi-Aufgaben“ werden meist Aufgaben verstanden, die wenig anspruchsvoll sind und kaum Verantwortung erfordern. So müssen Auszubildende die Tätigkeiten ihres angestrebten Berufes meist erst lernen. Die Formulierung „immer noch so nur Azubiaufgaben“ verweist entsprechend auf die Einschränkung der Aufgaben des Biographieträgers auf einen kleineren Tätigkeitsbereich mit geringem Anspruch. Zu dessen Fortbestehen in diesen geringen Dimensionen hat Tim, wie er darlegt und wie die Wortwahl „nur“ aufzeigt, keine Lust mehr. Dass der Biographieträger grundsätzlich keine Lust zum Erledigen von Aufgaben hat, schließt sich hierdurch aus. Die Unlust des Ausgebildeten zur alleinigen Erledigung der als Azubiaufgaben empfundenen Tätigkeiten lässt vermuten, dass er sich auch andere Aufgaben wünscht. Da er explizit von den sich meist einfach gestaltenden Azubiaufgaben spricht, ist zu vermuten, dass er anspruchsvollere Aufgaben erledigen möchte. Die hiermit verbundene Leistungsbereitschaft steht im Kontrast zu den in der Erzählung zur

³⁵ Der Interviewte schildert einfache Tätigkeiten in der beruflichen Umgebung.

³⁶ Tim äußert, zum Zeitpunkt des Interviews eine andere Sichtweise über die besagten Aufgaben zu haben.

Hauptschulzeit geschilderten Verhaltens- und Einstellungsweisen. Während dieser war Tim gemäß der Analyse nahe der sozialen Unsichtbarkeit positioniert und äußerte u.a. „kein Bock“ gehabt zu haben.

Der Erzählung des Informanten folgend, sucht sich dieser schlussendlich eine neue Arbeitsstelle. Er wechselt den Arbeitsplatz ein weiteres Mal und bekommt schließlich eine Position zugewiesen, die ihm einen größeren Zuständigkeitsbereich ermöglicht. In den Schilderungen dieses Abschnittes seiner biographischen Erzählung sind erneut Differenzen mit Vorgesetzten aufzufinden. Da die als Untersuchungsgrundlage verwendeten Interviewpassagen den Beruf des Interviewten preisgeben würden, beschränkt sich die Veröffentlichung nachfolgend auf die anonymisierte Darlegung der Ergebnisse der geschehenen Analyse. Auch die dazugehörigen Interviewpassagen werden nicht abgebildet.

Laut der erzählerischen Darstellung des Interviewten ist dieser nun für einen Tätigkeitsbereich zuständig, in welchem er eigene Verantwortung trägt. In diesem Zusammenhang treten, wie Tim darlegt, Differenzen mit einer bereits länger an der Arbeitsstätte tätigen und ihm aus diesem Grund vorgesetzten Person auf. Wie die Analyse ergab, handelt es sich bei den Differenzen um unterschiedliche Meinungen und Sichtweisen. Tim wurde aufgrund der Differenzen zu Gesprächen mit dem Chef aufgefordert. Die Art und Weise der erzählerischen Darstellung lässt darauf schließen, dass Tim dazu aufgefordert wurde, sein Handeln zu ändern. Sofern die bereits länger in dem Betrieb arbeitende Person nicht ebenfalls Gespräche mit dem Chef führen musste, wurde dem Biographieträger vermutlich die Verantwortung für die Entstehung der Differenzen übertragen. Dies geht jedoch nicht eindeutig aus der Erzählung hervor. Während des Interviews widerspricht der Biographieträger der Richtigkeit der Kritik mit den Worten „Obwohl das halt total Quatsch war“ (T1/ 215f). Tim erläutert, dass die Person, mit der die Differenzen bestanden, einen geringer qualifizierten Beruf gelernt habe als er, dabei überdies bedeutend schlechte Noten erzielte und generell weniger Wissen besaß. Der Interviewte musste die Situation jedoch akzeptieren. Als Grund hierfür gibt er die längere Zeit an, welche die betreffende Person an der Arbeitsstätte verbracht hat. In der analysierten Interviewpassage fügt der Biographieträger diesem Grund zudem betonend hinzu, diese Person habe „viel mehr Ahnung“ gehabt (T1/ 220). Diese Äußerung des Interviewten steht jedoch im starken Kontrast zu seiner Aussage, dass sie „eigentlich weniger Wissen“ (T4/ 217f) besaß als er. Die Analyse der gesamten Passage der Erzählung ließ in diesem Zusammenhang folgende Interpretationsschlüsse zu: Es wäre möglich, dass der Biographieträger die Äußerung, die Person hatte „viel mehr Ahnung“ (T1/ 220) auf das Wissen über die spezifische Arbeitsstätte bezieht. In diesem Fall schlössen sich Tims allgemein größeres Wissen und das Mehrwissen der Person in diesem spezifischen Bereich nicht aus. Es könnte sich jedoch

auch um ein spöttisch ironisches Aufgreifen der Argumentation der betreffenden Person und des Chefs handeln, die er „hinnehmen“ (T1/ 219) muss.

Für die Zeit, während welcher der Biographieträger, wie in der Erzählung deutlich wurde, Verantwortung übernimmt, Interesse entwickelt und sich Wissen zu seinem beruflichen Bereich aneignet, rekonstruiert dieser somit mehrfach Erlebnisse, in denen er seine Fähigkeiten aufgrund der Pflicht zur Erledigung wenig anspruchsvoller Aufgaben sowie Differenzen mit Vorgesetzten nicht anwenden kann. Es ist möglich, dass es sich um Differenzen handelt, denen Berufsanfänger in diesem Bereich aus berufsinternen Gründen begegnen. In der Zusammenschau der Analyse kann jedoch als Frage formuliert werden, ob die Differenzen mit Vorgesetzten aufgrund der Zuteilung von einfachen Aufgaben und Meinungsverschiedenheiten mit formal geringer qualifizierten Vorgesetzten eine Folge des sich in der Hauptschule unsichtbar darstellenden, nun zunehmend angewandten Potenzials des Interviewten sind. Vieles deutet darauf hin, dass dieser zu höher qualifizierten Tätigkeiten fähig ist, als es die von Unsichtbarkeit des Potenzials betroffenen Noten des Hauptschulzeugnisses vermuten lassen. Die Unsichtbarkeit der Leistungsfähigkeit in der Hauptschule hätte in diesem Fall einen Beruf zur Folge, in welchem Tim häufig *weniger Verantwortung erhält als dieser sich wünscht und in der Lage wäre zu übernehmen*. Im Zusammenspiel mit Einstellungs- und Verhaltensfaktoren entstehen dabei Differenzen mit Vorgesetzten. In der nachfolgenden Skizzierung zeigt sich, dass Tim durchaus Erfolge aufweist und sich beruflich weiterbilden möchte.

5.2.8 Skizzierung der allmählichen Auflösung der die soziale Unsichtbarkeit begünstigenden Faktoren

In den biographischen Darstellungen des Interviewten zeichnet sich für die Zeit des Einstiegs in das Berufsleben eine Auflösung der an der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit beteiligten Faktoren ab. Aus Gründen des Umfangs dieser Arbeit wird die Auflösung der zuvor erarbeiteten zentralen Faktoren in diesem Rahmen lediglich veranschaulichend skizziert³⁷. In der folgenden Textpassage ist ein weiterer, im Interview zu einem sehr späten Zeitpunkt geschilderter Faktor enthalten, der die soziale Unsichtbarkeit begünstigt. Da dieser durch den Interviewten im direkten Bezug auf dessen Auflösung dargestellt wurde, ist die Analyse in diesem Kapitel und nicht in Kapitel 5.2.4 aufgeführt. Nachdem der begünstigend wirkende Faktor und dessen Auflösung genauer betrachtet wurden, erfolgt die Skizzierung der Auflösung der weiteren Faktoren. Der die soziale Unsichtbarkeit begünstigende Faktor ist in einer Passage des Interviews aufzufinden, die

³⁷ Die Textpassagen wurden wie die vorherigen analysiert. Um weitere Längen zu vermeiden, ist auf die Darstellung der ausführlichen Begründungen verzichtet worden.

Ausgang in der auf das Berufsleben bezogenen Frage fand, was dem Biographieträger geholfen hat, nicht mehr so zurückhaltend zu sein:

„T.: Weil weil ich einfach ähm wahrscheinlich mehr wissen wollte und und und ähm gemerkt hab halt dass das mein Ziel ist, was ich erreichen will und dafür muss man halt einfach was tun [I.: Hmh] und denn kam halt auch irgendwie so so der Wandel wo man halt gesagt hat gut jetzt musst du auch mal n bisschen ähm Interesse zeigen.

I.: Und vorher?

*T.: Ja vorher wie gesagt planlos nää, so Hauptschule kein Bock gehabt, man wusste nicht wohin und ja dann hat man wie gesagt den Beruf gefunden und da hatte man Interesse und [I.: Ja] denn ging das.“
(T1/ 992-1005)*

Der Interviewte begründet die Verringerung seiner Zurückhaltung und somit die Verringerung seiner Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit zum einen damit, dass er mehr wissen wollte. Zum anderen erläutert er, ein Ziel gefunden zu haben, für dessen Erreichen er arbeiten muss. Der Code „der Wandel“ weist auf die große Veränderung in Tims Bildungsbiographie hin. Sie beruht auf der durch den Interviewten als Konsequenz oder Einsicht dargestellten Aussage „gut jetzt musst du auch mal n bisschen Interesse zeigen“. Was bildet jedoch den die Unsichtbarkeit begünstigenden Faktor? Was trug dazu bei, dass Tim kein Interesse zeigte und sich stattdessen zurückhielt? Über die Zeit vor dem „Wandel“ verrät der Interviewte, „planlos“ gewesen zu sein. Eine solche Äußerung verweist im Allgemeinen darauf, dass weder Vorstellungen dazu vorhanden sind, welche Wege eingeschlagen werden können, noch Absichten für das Gehen eines bestimmten Weges vorhanden sind. Die Äußerung deutet im Zusammenhang mit dem anschließenden Bezug auf die Hauptschule darauf hin, dass Tim keine Perspektive hatte, wohin ihn seine Schullaufbahn im Leben führen könnte und wie er seine Zukunft gestalten möchte. Der Biographieträger begründet seine Planlosigkeit mit der Formulierung „so Hauptschule kein Bock gehabt“. Wie könnte dies gemeint sein? Es fällt auf, dass die Äußerung keine Konjunktion enthält, die die Beziehung zwischen den Teilen „Hauptschule“ und „kein Bock gehabt“ offenlegt. Grundsätzlich wäre es möglich, den Satz so zu verstehen, dass Tim in der Hauptschule war, weil er keine Lust hatte („Hauptschule, weil ich kein Bock gehabt habe.“). Jedoch kann sie auch bedeuten, dass der Schüler keine Lust gehabt hat, weil er in der Hauptschule war („Hauptschule, deswegen habe ich kein Bock gehabt.)³⁸. Wie auch das Wort „planlos“ zeigt die anschließende Formulierung „man wusste nicht wohin“ erneut auf, dass Tim während der Hauptschulzeit kein Ziel vor Augen hatte, an dem er Orientierung hätte finden können. Der Biographieträger legt im letzten Satz dar, dass sich die Ziel- und Perspektivlosigkeit mit dem Finden eines Berufes nach der Beendigung der Schulzeit auflöst. Mit dem Finden der Berufsperspektive entwickelt er zudem Interesse und zeigt sich motivierbar. Dies ist ein starker Hinweis darauf, dass der Verbleib in der Hauptschule

³⁸ Auch die Bedeutung „Hauptschule und kein Bock gehabt“ ist denkbar. In diesem Fall stünde die Hauptschule als Erklärung für sich da, während „kein Bock gehabt“ eine weitere Erklärung darstellen würde.

bei Tim zur Perspektivlosigkeit führte und somit auch zu seiner „kein-Bock-Haltung“ beitrug. Demnach stellt sich zweite Bedeutungsmöglichkeit als zutreffender heraus: „Hauptschule, deswegen habe ich kein Bock gehabt“. Die durch die Perspektivlosigkeit während der Hauptschulzeit begünstigte „kein-Bock-Haltung“ trug, wie herausgearbeitet wurde, zu einer fast ausbleibenden Beteiligung am Unterricht und zu einer nur sehr geringen Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten bei. Hierdurch erhielt Tim weder im täglichen Unterrichtsgeschehen noch auf der Ebene der Leistungsbewertung Wahrnehmung und Anerkennung. Entsprechend bildet *die Perspektivlosigkeit in der Hauptschule* einen Faktor, der bedeutend an seiner Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit mitwirkt.

Die allmähliche Auflösung weiterer, zur Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit beitragender Faktoren in der Erzählung des Interviewten sollen nun kurz skizziert werden: Nach der Hauptschulzeit ändern sich die sozialen Peerbeziehungen des Biographieträgers. Dies ist für die Auflösung der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit sehr bedeutend. So stellte das durch die dominanten Peers seiner Hauptschulklasse erfahrene Mobbing die Kernursache des aktiven Erhöhen des Unsichtbarkeitsgrades der eigenen Person des Schülers dar. Überdies trug die im Zuge dessen geschehene Übernahme der Einstellung der der Schule gegenüber oppositionell eingestellten Peers zur Nichtbeteiligung Tims am Unterricht bei. Diese wirkte an der nahezu ausbleibenden Wahrnehmung des Schülers und seiner Leistungsfähigkeit im Unterricht mit. Der biographischen Erzählung folgend, beginnen die Veränderungen als Tim nach dem Hauptschulabschluss die Angebote zur beruflichen Orientierung wahrnimmt. Dies ist verstärkend im zweiten Angebot der Fall, während welchem Tim sowohl die Berufsschule besucht als auch an einer Arbeitsstätte tätig ist. Wie im Kapitel 5.1 dargelegt, konstatiert der Interviewte, dass er fortan auf Peers traf, die anders als die Mitschüler*innen seiner Hauptschulklasse waren. So waren die Leute seines neuen Umfeldes „zivilisiert“ (T1/177f). Während der Zeit wurde auch das an die dominanten Peers der Hauptschule angepasste Auftreten des Interviewten infrage gestellt: Tim spricht von einer Kollegin, die sich witzig []macht“ (T1/ 180), da er „noch son bisschen HipHop-mäßig unterwegs“ (T1/ 182f) war. Laut dem Biographieträger handelte es sich dabei nicht um Mobbing. Zudem stellt er sich als sozial integriert dar: Tim hatte einen Kreis von Kollegen, mit denen er sich in der Pause traf. Weiterhin berichtet der Informant von Erfahrungen mit anderen Gleichaltrigen, die er über Bekannte kennengelernt hat. Dies führt dazu, dass er „alle die Situationen alle n bisschen anders wahrgenommen“ (T1/ 259) hat und „seitdem [...] auch nicht mehr so zurückhaltend“ (T1/ 260) ist. Für die Zeit der Berufsschule lassen sich die an der annähernden Unsichtbarkeit maßgeblich beitragenden Faktoren des Lehrpersonenmobbings und des Chaos im Klassenraum in der Erzählung des Interviewten nicht mehr auffinden. Einen bedeutenden Faktor, der Tims Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit begünstigte, bildete weiterhin ein

methodisch-didaktisches Vorgehen, das ihn nicht berührte. Tim wurde mit seinen Lernbedürfnissen kaum berücksichtigt. Auch daher trat er im Unterricht verbal und mit seiner Leistungsfähigkeit kaum in Erscheinung. In der Berufsschule erlebte der Biographieträger hingegen einige Lehrpersonen, die „einen son bisschen unterstützt haben“ (T1/ 716) und den Unterricht „besser gestaltet[en]“ (T1/ 717). Zudem hat er Erfolgserlebnisse und schließt die Berufsschule, wie dargelegt, mit einem Notendurchschnitt von 1,6 ab. Dies trägt vermutlich zu seiner weiteren Motivation im Berufsleben bei. Zudem sammelt er durch die Übernahme von Verantwortung im Beruf, positiv verlaufene Vorstellungsgespräche und erfolgreichen Bewerbungen Selbstwirksamkeitserfahrungen. Die Erfahrungen verliehen dem Interviewten, wie er erklärt, Selbstbewusstsein. Ähnlich wirksame Erfahrungen sind nicht Gegenstand der Schilderungen zur Hauptschule. Viele der die Positionierung Tims nahe der sozialen Unsichtbarkeit bedingenden Faktoren lösen sich nach dem Abschluss der Hauptschulzeit auf. Folgenreich für die Biographie ist soziale Unsichtbarkeit, wie dargelegt, dennoch.

5.3 Variante einer schwerpunktllich auf Mobbing, peer- und soziokulturellen Ursachen basierenden sozialen Unsichtbarkeit

Nachfolgend sollen die wesentlichen Kategorien und Konzepte der annähernden sozialen Unsichtbarkeit des vorliegenden Falls zusammenfassend dargelegt werden. Die vielfältig in Wechselwirkung stehenden Konzepte der verschiedenen Kategorien sind, mit Ausnahme der Folgen und Unsichtbarkeit begünstigenden Handlungsweisen, zur Ermöglichung einer zusammenhängenden Darstellung in den Text eingebunden worden. Zur Verdeutlichung, was den vorliegenden Fall als Typus der sozialen Unsichtbarkeit spezifiziert, erfolgte eine Neuordnung nach den Wirkungsfaktoren, die in besonderem Maße ursächlich an der Gestaltung der annähernden sozialen Unsichtbarkeit beteiligt sind. Die Darstellung bildet lediglich eine Variante des Typus ab, da es zur weiteren, genaueren Konturierung des Grundgerüsts aufgrund der vielfaktoriellen Gestaltung weiterer, ähnlich konstituierter Fälle bedarf. Die Erzählung über den Schüler nahe der sozialen Unsichtbarkeit wird von der Biographie abgelöst dargelegt. Diese findet nur für innerhalb der Erzählung bestehende Unsichtbarkeitsmomente Erwähnung.

5.3.1 Peergroup-Orientierung

Die Positionierung als Schüler nahe der sozialen Unsichtbarkeit entwickelt sich aus einer Lebensgeschichte heraus, in der bereits zum Eintritt in die erste Bildungseinrichtung als zentrales, mit der größten Relevanz versehenes bildungsbiographisches Thema, eine starke Peergroup-Orientierung des Individuums vorliegt. Die Peerbeziehungen im Kinder-

garten charakterisieren sich durch bereits vor dem Eintritt vorhandene Bekanntschaften mit Peers, die außerhalb der Einrichtung bestehen und eine enge beste Freundschaft. Die vorhandene Vertrautheit gründet auf örtlicher Nähe und nachbarschaftlichen Verhältnissen. Auch in der Grundschule bleibt die Peergroup-Orientierung als das zentrale bildungsbiographische Thema konstant. Während der Grundschulzeit sind die wesentlichen Konstellationen der Peerbeziehungen in der Erzählung weiterhin vorhanden: viele Kinder aus der Kindergartengruppe besuchen dieselbe Klasse. Das Schulleben ist durch viele Freundschaften gekennzeichnet und die beste Freundschaft kann im Klassenzusammenhang vertieft werden. Die beste Freundschaft ist erzählerisch mit Eigenschaften versehen, die auf die Wahrnehmung dieser Peerbeziehung als unabhängig von der Zeit und unveränderlich hinweisen. Zum Ende der Grundschulzeit liegen bei starker Peergroup-Orientierung langjährige, vertraute Peerbeziehungen vor. Mit dem Beginn der Sekundarschulzeit kommt es zur Auflösung vieler langjähriger Peerbeziehungen. Die beste Freundschaft kann nicht mehr in der Klasse gepflegt werden.

5.3.2 Hierarchisierung der Peers und Mobbing

Mit dem Übergang in die Hauptschule treten Faktoren auf der Ebene der sozialen Peerbeziehungen auf, die aufgeschichtet zur Kernursache eines aktiven zunehmenden Verschwindens in die soziale Unsichtbarkeit führen: Aufgrund der in der biographischen Erzählung dargelegten abrupten Änderung der sozialen Bezugsgruppe, dem Nicht-Mehr-Bestehen der Peerbeziehungen aus der Grundschule in der neuen Klasse und der Neuzusammensetzung der Schüler*innen in der Sekundarschulklasse sind das Individuum sowie seine neuen Mitschüler*innen mit der Anforderung konfrontiert, sich in der Schule mit neuen, unbekanntem Peers zurechtzufinden. In der biographischen Erzählung trifft das Individuum und einige andere Mitschüler*innen nun auf weitere Peers, die sich durch Differenzen bezüglich der Kleidung, Einstellungen, Lebensweisen und -umstände sowie Interessen unterscheiden und die Grundschule eines anderen Ortes besucht haben. Unter den aus der anderen Grundschule kommenden Peers befindet sich ein Mitschüler, der den mit Unsicherheit verbundenen Anforderungen des Kennenlernens und des Bildens einer Gemeinschaft mit dem Anspruch auf das Dasein als Anführer sowie Dominanz begegnet. Weitere der Peers verhalten sich ähnlich. Die dominanten Peers beanspruchen die Definition über den Begriff „Coolness“ für sich. Das Individuum und einige weitere Mitschüler fallen durch Anders-Sein sichtbar auf und entsprechen dem entworfenen Bild von Coolness nicht. Der Anspruch auf das Anführerdasein in Verbindung mit der Abwertung derjenigen, die durch Anders-Sein auffallen, führt zu einer Hierarchisierung der Peers in der Klasse und zu Mobbingübergriffen auf die Mitschüler, die durch Anders-Sein auffallen. Das Individuum ist als Folge von Mobbing betroffen. Das Mobbing bildet die Kernursache

für die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit, da es das Individuum zur Anwendung von Strategien veranlasst, die zu einem aktiven sich nahe der sozialen Unsichtbarkeit Positionierens führen. Zum anderen ist Mobbing in diesem Zusammenhang Mitauslöser für weitere an der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit beteiligten Faktoren (siehe Bereich: peerkulturelle und soziale Wirkungsfaktoren). Das Individuum entwickelt Strategien, um mit den auf Mobbing beruhenden Übergriffen umzugehen und sie von sich zu wenden. Diese führen jedoch zur zunehmenden Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit. Eine den Unsichtbarkeitsgrad erhöhende Strategie im Umgang mit Mobbing ist das Unsichtbarmachen des Leidens und der durch das Mobbing verursachten Emotionen, die auch in der biographischen Erzählung zu Unsichtbarkeitsmomenten führen. Die Strategie, die Auswirkungen des Mobblings auf das eigene Befinden unsichtbar zu machen, steht dabei im Einklang mit der Coolnessdefinition der dominanten Peers. Eine weitere den Unsichtbarkeitsgrad erhöhende Strategie stellt das Abkapseln mit einem Gleichgesinnten dar, das mit dem Schaffen eines verborgenen Kommunikationsraumes verbunden ist und durch die Isolation Schutz vor den Mitschüler*innen bietet. Aus der sich ändernden Kontextbedingung, dass neue Mitschüler*innen in die Klasse eintreten, gegenüber denen das Individuum einen Wissensvorsprung bezüglich der in der Peerkultur der Klasse vorherrschenden Normen besitzt und somit überlegen ist, ergibt sich eine Gelegenheit, dem Fokus der Täter zu entfliehen. Durch die Anpassung an die Normenvorstellungen der dominanten Peers, die in Form von Gesprächen mit jenen ausgedrückt wird, mittels des Gutheißen ihrer Mobbingübergriffe auf die neuen Mitschüler*innen, der Teilnahme am Mobbing als Mitläufer, Zuschauer und möglicherweise in Form einer aktiven Teilnahme gemäß einer unauffälligen „nur-ein-bisschen-Strategie“ einen Ausdruck findet, gelingt es ihm, sich als potenzielles Mobbingopfer zu tarnen und die Aufmerksamkeit von sich auf die neuen Mitschüler umzulenken. Dies hat zur Folge, dass sich das Individuum in seiner Individualität zugunsten der Anpassung an die dominanten Peers aktiv nahezu unsichtbar macht. Dies findet sich auch in den biographischen Schilderungen wieder, in denen Handlungen, die nicht von dem Individuum selbst, sondern von den dominanten Peers ausgeführt wurden, identifikatorisch über Pronomen wie „wir“ präsentiert werden. Die Anpassung als Strategie im Umgang mit Mobbing steht im Einklang mit der bereits zu Beginn der bildungsbiographischen Erzählung vorhandenen Peergroup-Orientierung.

5.3.3 Peerkulturelle und soziokulturelle Wirkungsfaktoren

Viele Peers der Klasse zeigen eine starke oppositionelle Haltung gegenüber dem schulischen Unterricht. Diese trägt zu Bedingungen des Unterrichtskontexts bei, welche als die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit ursächlich mit bedingende und verschärfende Faktoren wirksam werden: Hierbei handelt es sich um starke Unterrichtsstörungen,

die zu Chaos in der Klasse führen sowie Übergriffe auf Lehrpersonen, die das Ausmaß von Lehrpersonenmobbing annehmen. Das Chaos und das Lehrpersonenmobbing stellen dabei eine gängige Praxis dar. Die Kontextbedingungen in der Klasse stehen im Kontrast zu den Verhaltensweisen und -mustern des Individuums, welches sich im Allgemeinen als ruhig und still charakterisiert, als schüchtern bezeichnet, seine Sitzposition wiederholt im hinteren Bereich der Klasse verortet, sich nicht am Lehrpersonenmobbing beteiligt und vermutlich auch moralische Bedenken hatte. Insbesondere im Zusammenwirken mit den Kontextfaktoren führt dies zu einem zunehmenden Unsichtbarkeitsgrad des Individuums. So müssen sich die Lehrpersonen zwangsläufig auf die Übergriffe sowie den Fortlauf des Unterrichts fokussieren. Das Hinausekeln von Lehrpersonen und damit verbundene Lehrerwechsel gehen in jedem Fall mit dem Erfordernis eines neuen Kennenlernens der einzelnen Schüler*innen einher. Dies ist der Wahrnehmung und Anerkennung der Lernbedürfnisse und Situationen der individuellen Schüler*innen nicht förderlich und führt vermutlich insbesondere zu einem sich vergrößerndem Unsichtbarkeitsgrad von sich zurückhalten und still verhaltenden Schüler*innen, die sich nicht oder nur in Form einer unauffälligen „nur-ein-bisschen-Strategie“ an den Unterrichtsstörungen beteiligen. Eine auf dem Handeln der Lehrpersonen beruhender, den Unsichtbarkeitsgrad verschärfender Faktor stellt in diesem Zusammenhang eine geringe Konsequenz gegenüber Unterrichtsstörungen dar. Zudem hat das Lehrpersonenmobbing zur Folge, dass Lehrpersonen sich als Selbstschutz auf die Wahrung der eigenen Integrität fokussieren müssen, was ebenfalls die Möglichkeiten verringert, dass sich überwiegend still verhaltenden Schüler*innen aufmerksam zugewandt wird. Dies bildet somit ebenfalls einen die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit verschärfenden Faktor. Weiterhin gibt es die soziale Unsichtbarkeit begünstigende, verschärfende und ursächlich mit bedingende Faktoren, die sich aus den bestehenden Voraussetzungen, dem Verhalten und den Ressourcen im Zusammenspiel mit weiteren Aspekten ergeben. In diesem Zusammenhang sind zwei wesentliche Kernprobleme zu identifizieren. Hierbei handelt es sich um eine große Distanz des Individuums zum schulischen Lernen sowie vieler der in der Schule vermittelten Bildungsinhalte und das fehlende Erkennen des Sinnes und Nutzens der schulischen Bildungsinhalte für das eigene Leben. Beide Kernprobleme begünstigen die Entstehung von Einstellungen und Verhaltensweisen, die die soziale Unsichtbarkeit verstärken: Sie tragen zur Demotivation, zur Entwicklung der „kein-Bock-Haltung“, zu einer häufigen Abgelenktheit, dem Amüsieren über den Unterricht und unterrichtsferne Themen bei. Über die generelle Zurückhaltung hinaus verstärkt dies die sehr geringe mündliche Beteiligung und kaum vorhandene Mitarbeit. Die sehr geringfügige Beteiligung und Mitarbeit trägt wiederum zur Zurückhaltung und somit zur Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit im Unterricht bei. Die Entstehung dieser an der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit mitwirkenden Kernprobleme beruht jedoch auf sozialen und peerkulturellen Faktoren: So resultiert

die einen Schutz vor Mobbing darstellende starke Anpassung an die Normenvorstellungen der dominanten Peers in der Übernahme ihrer schuloppositionellen Haltung, was mit der Annahme einem als negativ bewertetem Lernverhalten einhergeht und zur Unsichtbarkeit der Fähigkeiten des Individuums führt. Überdies ist der Besuch der Hauptschule für das Individuum mit einer Orientierungs-, Ziel- und Perspektivlosigkeit verbunden, die das Erkennen des schulischen Lernens als sinnvoll einschränken und zur Demotivation sowie der Entwicklung einer „kein-Bock-Haltung“ beitragen. Gegen die Distanz zum schulischen Lernen und das fehlende Erkennen eines Sinnes in den Lerninhalten für das eigene Leben kann auch die Familie des Individuums mit ihren Ressourcen nicht ausreichend entgegensteuern. Die Lehrpersonen hingegen sind nicht in der Lage, die oppositionellen Schüler*innen, an denen das Individuum sich orientiert, zum interessierten Lernen zu bewegen. Dieses zeigt entsprechend ebenso kein Interesse. Weiterhin trägt das Denk- und Verhaltensmuster, aus Angst einen Fehler zu begehen, lieber gar nichts zu machen, zur Zurückhaltung des Individuums bei, was die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit begünstigt. Am Entstehen dieser Vermeidungsstrategie sind möglicherweise Mobbingverfahren beteiligt. Auch das Nicht-Bitten von Lehrpersonen um Unterstützung bildet einen die soziale Unsichtbarkeit mit bedingenden Faktor des Verhaltens, der jedoch durch die Distanz zum schulischen Lernen und das fehlende Erkennen eines Sinnes der Lerninhalte für das eigene Leben und die daraus resultierende „kein-Bock-Haltung“ beeinflusst ist.

5.3.4 Handlungsweisen und Folgen

Identifizierte Handlungsweisen von Lehrpersonen, die in einer derartig gelagerten Konstellation die soziale Unsichtbarkeit begünstigen können, sind: (1) ein geringfügiges Vorgehen gegen Mobbingproblematiken in der Klasse, (2) das Reagieren auf Beschwerden von unter Mobbing leidenden Schüler*innen mit einer kurzen, wenig konsequenten Ansprache der Täter, (3) das Unterlassen eines aktiven Zugehens auf Schüler*innen, um Unterstützung oder Anregungen anzubieten, (4) der Ausschluss von abgelenkten, sich im Vergleich zu anderen ruhig verhaltenden Schüler*innen aus dem Unterricht bzw. der Ausschluss bei vergleichbar geringen Unterrichtsstörungen, (5) die Fokussierung der Lehrpersonen auf mitarbeitende Schüler*innen und damit einhergehendes Unterlassen des Involvierens sich nicht beteiligender, demotivierter oder abgelenkter Schüler*innen, (6) die implizite Erlaubnis, sich mit Nachbar*innen (über Unterrichtsfernes) zu unterhalten anstatt mitzuarbeiten, (7) ein wenig aktivierender, theoretisch ausgerichteter, auf Schulbuch und Arbeitsbögen basierender Unterricht.

Handlungsweisen und Interventionen, die sich bei einer solchen Unsichtbarkeitskonstellation als wenig wirksam erweisen können, bilden: (1) die Aufforderung an betroffene Schü-

ler*innen, sich zu beteiligen und Interesse zu zeigen, (2) die zu einem sehr späten Zeitpunkt der Schulkarriere geschehene persönliche Ansprache auf die Situation und (3) das Aufzeigen der Bedeutung schulischer Bildungsinhalte anhand von formalen Leistungsnachweisen.

Als mögliche Folgen, die eine derartig gelagerte der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit nach sich ziehen kann, wurden jene identifiziert: (1) eine kaum vorhandene Möglichkeit des Zeigens der eigenen Persönlichkeit, (2) die Veränderung gemäß der Normenvorstellungen anderer, (3) Verminderung der schulischen Leistungen und Noten, (4) kaum Möglichkeiten, sich im schulischen Rahmen in seiner eigenen Individualität weiterzuentwickeln, (5) ein nach außen gezeigtes Gutheißen von Mobbing anderer sowie die Teilnahme als Mitläufer oder möglicherweise einer geringfügigen aktiven Teilnahme in Form einer unauffälligen „nur-ein-bisschen-Strategie“, (6) das Durchleben einer Schulzeit, in der kaum Wahrnehmung und Anerkennung erfahren wird, (7) das Nichtberücksichtigung der Lernbedürfnisse von Betroffenen, (8) das Nichteingehen auf die individuellen Herausforderungen dieser Schüler*innen sowie ein sich daraus ergebendes Fehlen von Unterstützung und Interventionen, (9) kaum Resonanz und positive Rückmeldungen, (10) kaum Möglichkeiten, sich als erfolgreich und wirksam zu erleben, (11) ein über die Schulzeit hinaus bestehender fehlender Bezug zu vielfältigen Bildungsinhalten, (12) das auf dem weiteren Lebensweg Fortbestehen des fehlenden Erkennens des Sinnes vieler schulischer Bildungsinhalte für das eigene Leben, (13) kaum eindrucksvolle Erinnerungen an das schulische Lernen als Ressource für den weiteren Lebensweg, (14) über die Bildungsinstitutionen des allgemeinbildenden Schulsystems hinaus bestehende Zurückhaltung, (15) vermutlich das Verlieren von Bildungschancen bei vorhandenem Potenzial, (16) möglicherweise im späteren Leben bestehende Einschränkungen, das vorhandene Potenzial beruflich zu nutzen, was eventuell in Differenzen mit Vorgesetzten oder Kolleg*innen Ausdruck finden oder zur Bearbeitung von als nicht anspruchsvoll genug erachteten Aufgaben führen könnte.

6. Theoretisierung

Im Folgenden werden besonders wesentliche Erkenntnisse der auf dem Phänomen der sozialen Unsichtbarkeit basierenden Fallanalyse mit den wissenschaftlichen Befunden, den theoretischen Perspektiven und Auseinandersetzungen in Beziehung gesetzt. Im Dialog mit den Ergebnissen der Analyse sollen diese bestätigt, infrage gestellt oder erweitert werden. Im Zuge dieses Vorgehens erfolgt eine Veranschaulichung von zentralen Einblicken, welche die an einem Fall geschehene umfassende Analyse des Phänomens bietet.

Zudem werden Fragen aufgeworfen und einige Thesen formuliert. Durch das Bezugnehmen auf zentrale Erkenntnisse über die soziale Unsichtbarkeit in anderen biographischen Erzählungen aus dem Sample soll ein erweiterter Einblick in mögliche Gestaltungsformen geboten werden.

6.1 Die Perspektiven aus Wissenschaft und pädagogischer Praxis

In Kapitel 3.3 wurden zuvor die in der Wissenschaft und der pädagogischen Praxis vorhandenen Perspektiven auf nahe der sozialen Unsichtbarkeit positionierte Schüler*innen mithilfe der in den verwandten Forschungsbereichen vorhandenen Erkenntnisse und Perspektiven ermittelt. Die nicht nur in vielen wissenschaftlichen Arbeiten sondern auch in der pädagogischen Literatur vorherrschende Sichtweise auf diese Schüler*innen bildet die defizitorientierte Perspektive. Gemäß dieser wird die nahezu bestehende soziale Unsichtbarkeit als Problem in den betroffenen Schüler*innen selbst verortet. In der Auseinandersetzung mit defizitorientierten Aussagen über zurückhaltende Lernende wurde diese Perspektive bereits auf theoretischer Basis kritisiert. Welche Bedeutung kommt defizitorientierten Aussagen vor dem Hintergrund der Gestaltung der annähernden sozialen Unsichtbarkeit im vorliegenden Fall zu? Von Mary Reda (2009) als besonders häufig auffindbar identifizierte defizitorientierte Annahmen bilden die Unterstellungen, dass Schüler*innen, die sich überwiegend still verhalten, nichts Relevantes beitragen können, über keine Stimme verfügen und passiv seien. Dabei werden diese Lernenden über die Eigenschaften definiert, die sie nicht zeigen (vgl. Reda 6-9). In der vorliegenden Fallstudie charakterisiert sich der Biographieträger in seiner Erzählung zur Hauptschulzeit rückblickend konstant als demotivierter Schüler, der häufig nicht zuhörte. Dies stand mit einer sehr geringen Teilnahme am Unterrichtsgeschehen in Verbindung. Bei der oberflächlichen Betrachtung des in der Fallanalyse ausführlich geschilderten Auftretens in der Klasse ist leicht, aber vorschnell gesagt, dass der Schüler sich still verhalte, da er grundsätzlich passiv und nicht in der Lage dazu sei, relevante Beiträge zu leisten. Bei genauerem Hinsehen wird jedoch deutlich, dass die geringe Teilnahme und unterstellte Passivität nur Symptome von dahinterliegenden Ursachen bilden. Hinter der Zurückhaltung und der geringen Mitarbeit im Unterricht stehen im analysierten Fall komplexe Wirkungszusammenhänge, die sich aus den peerkulturellen Normen der Klasse und soziokulturellen Einflüssen ergeben. Die der Schule gegenüber oppositionell eingestellten Peers, die Hierarchiebildung unter den Mitschüler*innen und das hiermit im Zusammenhang stehende Mobbing wirken sich vor allem durch eine daraus resultierende Anpassung über eine verstärkte Identifikation negativ auf die Mitarbeit des Betroffenen im Unterricht aus. Als diese zur sozialen Unsichtbarkeit führenden Faktoren in der Ausbildungszeit und im späteren Berufsleben wegfallen, weist die Selbstcharakterisierung des Interviewten auf ein hohes Lernengagement und

den Ausbau der sozialen Beziehungen hin. Zwar kann niemals vollständig ausgeschlossen werden, dass es Fälle gibt, für die sich beispielsweise hinter einer verbalen Zurückhaltung keine außerhalb des Individuums liegenden Ursachen auffinden lassen. Auch ist es möglich, dass es Personen gibt, die sich generell still verhalten und die Zurückhaltung bevorzugen. Als Erkenntnis dieser Arbeit ist jedoch zu betonen, dass der sozialen Unsichtbarkeit bei dem Schüler im vorliegenden Fall vielfältige Ursachen- und Begünstigungsfaktoren zugrunde liegen. Auch für die weiteren, im Rahmen dieser Arbeit nicht ausführlich betrachteten Fälle, lassen sich vielfältige derartige Wirkungszusammenhänge ausfindig machen. Die generelle Unterstellung des Nicht-Vorhandenseins von Fähigkeiten oder der eigenen Stimme bei betroffenen Schüler*innen bedeutet eine nicht erfolgende Auseinandersetzung mit ihrer individuellen Situation. So führt das nicht genaue Hinsehen zu einem fehlenden Bewusstsein für Ursachen und Wirkungsfaktoren hinter den Unsichtbarkeitsphänomenen und infolgedessen zum Ausbleiben von Interventionsmaßnahmen, die Veränderungen hätten erzielen können. Die fehlende Wahrnehmung und Anerkennung der Situation findet im vorliegenden Fall Ausdruck in den durch den Interviewten geschilderten, wiederholten Aufforderungen der Lehrpersonen, sich am Unterricht zu beteiligen und Interesse zu zeigen. Diese verweisen zudem auf ein fehlendes Verständnis der Lage des Schülers. Weiterhin defizitorientiert war die Vermutung von Jane Collins (1996), die besagt, sich zurückhaltend und still verhaltende Schüler*innen verfügen über geringe soziale Kompetenzen sowie defizitäre kommunikative Fähigkeiten und würden, sofern Schwierigkeiten in den sozialen Beziehungen mit anderen auftreten, nicht die Fähigkeit besitzen, in der Gruppenarbeit mit anderen zu kooperieren (vgl. Collins 1996, 28 u. Kap. 3.3.1). Die Äußerung wurde bereits in der theoretischen Auseinandersetzung durch die Anmerkung kritisiert, dass gruppenspezifische Phänomene und spezifische soziale Konstellationen der jeweiligen Klassen dabei keine Berücksichtigung finden. Norbert Beck (2006) et al. legen Verhaltensmuster, die durch Vermeidung charakterisiert sind sowie Gehemmtheit bei Kindern ebenso als soziale Inkompetenz aus (vgl. Beck et al. 2006, 11-13). Im vorliegenden Fall erfährt der Biographieträger gemäß seiner Erzählung Mobbing durch Mitschüler. Dieses stellt dabei die Kernursache für unterschiedliche Strategien und Anpassungsleistungen dar, welche die Sichtbarkeit des Schülers verringern, zu seiner geringen Beteiligung am Unterricht und somit zu als defizitär betrachteten Verhaltensweisen wie Zurückhaltung beitragen. Aufgrund der physischen Übergriffe der dominanten Peers sowie deren Intoleranz gegenüber Schüler*innen, die anders sind als sie selbst, ist die Frage zu stellen, ob nicht sie diejenigen sind, die Kooperationskompetenzen und Fähigkeiten zur Herstellung eines positiven sozialen Miteinanders nicht weitaus stärker einzuüben haben. Da sich die sozialen Beziehungen im narrativen Interview des Biographieträgers bis zum Eintritt in die Hauptschule durch viele Freundschaften sowie eine langjährig aufrechterhaltene beste Freundschaft auszeichnen und die Erzählung zudem eine

starke Orientierung an Peerbeziehungen aufweist, ist davon auszugehen, dass der Biographieträger beim Eintritt in die Hauptschule durchaus über vielfältige soziale Kompetenzen verfügt. Zudem ist er bereit, sich an die dominanten Peers anzupassen. Im Zuge der Anpassung an die dominanten Peers beteiligt sich der Schüler gemäß der biographischen Erzählung selbst als Publikum, Mitläufer und möglicherweise in Form einer unauffälligen „nur-ein-bisschen-Strategie“ am Mobbing neu in die Klasse eintretender Peers. Dies stellte, wie anhand der Analyse herausgearbeitet wurde, eine Strategie zur Ablenkung der Aufmerksamkeit der Täter von sich auf andere dar. In dem sich auf diese Weise vollziehenden Wandel vom Opfer zum geringfügig teilnehmenden Täter eröffnet sich die soziale Bedingtheit von Mobbing. Da Menschen in den verschiedenen sozialen Situationen unter unterschiedlichen Voraussetzungen handeln, ist es problematisch, Personen grundsätzlich soziale Inkompetenz zuzuschreiben. So können ‚sozial leise‘ Erscheinungen, wie Gehemmtheit und vermeidendes Verhalten, die als Anzeichen für sozial inkompetentes Verhalten gedeutet werden, in einer ungleichen Mobbingsituation eine Schutzreaktion darstellen.

In Kapitel 3.3.2 wurde dargelegt, dass bei Betrachtung der Positionierung von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit aus gesellschaftlicher Perspektive, soziale und politische Machtstrukturen und Einflussfaktoren in den Blick genommen werden. Hierbei ging es insbesondere um Faktoren, die zum „Silencing“ dieser Schüler*innen führen (vgl. Reda 2008, 6 u. Olsen 1962, 8-20) bzw. sie auf eine Weise unterdrücken, die ihnen so wenig Raum übrig lässt, dass sie sich nahezu unsichtbar darstellen. Als die soziale Unsichtbarkeit begünstigende Wirkungsfaktoren gesellschaftlicher Machtstrukturen im weiteren Sinne sind im vorliegenden Fall folgende aufzuführen: Die theoretische und für den Interviewten lebensferne Ausrichtung der Bildung, welche im Rahmen der Institutionalisierung der Bildungsinhalte und -prozesse geschah (vgl. Grundmann et al. 2010 u. Kap. 3.8) und die Perspektivlosigkeit, mit der Tims Verbleib in der Hauptschule einherging, aufzuführen. Beides ist Gegenstand der Theoretisierung in Kapitel 6.4 zur Rolle der sozialen Ungleichheit. Weiterhin aufschlussreich in Bezug auf die Gestaltung der sozialen Unsichtbarkeit bei Schüler*innen wäre das Interview von „Karina“. Gemäß der ersten Analyse ihrer Erzählung erhält die Schülerin aufgrund der im Zuge der Institutionalisierung der Bildung normalisierten schulischen Erwartungen nahezu keinen Raum, um entsprechend ihres eigenen Tempos und ihrer Bedürfnisse selbstständig zu lernen. Sie selbst schreibt sich eine Lern- und Konzentrationsschwäche zu (vgl. hierzu z.B. T2/ 532f). Die Schwierigkeiten, die aus dieser erwachsen, versuchte die Interviewte ihrer Erzählung folgend, mit „so-tun-als-ob-Strategien“ unsichtbar zu machen: z.B. *„Hauptsache man hat irgendwas gemacht. Hauptsache man hat so getan als könnte man was {lacht} [l.:{seufzt}]. Das war schon nicht einfach.“* (T2/ 587-589). Weiterhin, so die Analyse ihrer Erzählung, wurde die

Lernschwäche durch von der Familie organisierte, an den Nachmittagen stattfindende, umfangreiche Nachhilfe versucht auszugleichen. Um die Folgen möglichst gering zu halten, sollten die Schwierigkeiten auf diese Weise während der Schulmittage unsichtbar gemacht werden. Während der zahlreichen Nachhilfestunden kam es, wie die Interviewte erzählt, häufig zur intensiven Aufarbeitung der gesamten Inhalte der Unterrichtsstunden (vgl. T2/ 566-569). Die gesellschaftliche Perspektive lässt sich im engeren Sinne auch auf die Betrachtung des konkreten sozialen Umfeldes und die in der jeweiligen Klasse vorherrschenden sozialen Strukturen und Bedingungen anwenden. Um dies aufzuzeigen wurden zum Ende des Kapitels 3.1.4 unterschiedliche Fragen gestellt, u.a. danach, wie sich das Zusammenleben in der Klasse gestaltet, ob es dort dominante Einstellungsmuster gibt, wie mit Vielfalt und Anders-Sein umgegangen wird und ob betroffene Schüler*innen in die Unsichtbarkeit gedrängt werden. Die empirische Fallstudie hat basierend auf einer Bildungsbiographie aufgezeigt, dass vielfältige in Wechselwirkung stehende Faktoren an der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit beteiligt sind. Für den vorliegenden Fall war eine Mobbingproblematik in der Klasse zu identifizieren, die sich gegen Mitschüler richtete, die nicht den Normenvorstellungen einiger Peers entsprachen. Überdies bildete das insbesondere auf die dominanten Peers und in diesem Zusammenhang vermutlich auf deren soziale Lebenssituation zurückzuführende Chaos in der Klasse sowie das durch Schüler*innen ausgeübte Lehrpersonenmobbing bedeutende Faktoren bei der Positionierung des Schülers nahe der sozialen Unsichtbarkeit. Ebenso Faktoren wie die Perspektivlosigkeit, die sich vor allem aus dem Verbleib in der unteren regulären Schulform des allgemeinbildenden Schulsystems ergab und das Nicht-Eingehen der Lehrpersonen auf das Bedürfnis nach Aufgaben, die dem Schüler die Bedeutung der Lerninhalte für sein eigenes Leben aufzeigen, waren an der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit beteiligt. Eine besonders zentrale Rolle spielte die Anpassung an die mobbenden Peers durch die Übernahme ihrer Normenvorstellungen, die eine Strategie darstellt, Mobbingübergriffe abzuwenden, was mit dem nahezu Unsichtbarmachen der eigenen Individualität einherging. So resultierte die Strategie in der Übernahme der schuloppositionellen Einstellung der Peers, die zur Zurücknahme und überwiegend ausbleibender Mitarbeit im Unterricht führte. Die hier aufgezählten, an der Zunahme des Unsichtbarkeitsgrades beteiligten Faktoren stellen nur eine Auswahl unter vielen weiteren herausgearbeiteten Wirkungsfaktoren dar. In einer der anderen Biographien, die sich ähnlich komplex darstellt, spielen zudem schwierige ökonomische und soziale Verhältnisse bei der Zurückhaltung in der Schule eine wesentliche Rolle. Die aus den Verhältnissen resultierende Zurückhaltung wird wiederum durch Ärgern oder Mobbing von Seiten der Mitschüler*innen, welches auf die soziale Lage zielt, verstärkt³⁹. Aufgrund der Komplexität und vielfaktoriellen Gestaltung der sozialen Unsichtbarkeit, die sich in der empirischen

³⁹ Dies trifft z.B. im Fall „Marit“ zu, über welchen in Kapitel 4.2.1 ein kurzer Überblick gegeben wurde.

Fallstudie eröffnete, ist die Verortung des Phänomens der sozialen Unsichtbarkeit als ein in den betroffenen Schüler*innen liegendes Problem nicht zutreffend. Es wäre möglich, die Frage nach den Anteilen von in dem jeweiligen Individuum liegenden Faktoren und den Faktoren der sozialen Umwelt zu stellen. So liegt dem in Kap. 3.3.1 dargelegten Programm zum Training sozialer Fähigkeiten von Norbert Beck et al. (2006) die Sichtweise zugrunde, dass sowohl die Umwelt als auch dem in den Individuum verortbare Faktoren zur Zurückhaltung, Schüchternheit oder vermeidendem Verhalten führen (vgl. Beck et al. 2006, 11ff). Bei der genauen Auseinandersetzung mit dem an einem Fall herauskristallisierten Phänomen wird jedoch deutlich, dass so viele außerhalb des Individuums liegende Faktoren an der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit beteiligt sein können, dass der Handlungsspielraum von betroffenen Schüler*innen sich als sehr gering darstellt. Bereits auf der Ebene des potenziell Beobachtbaren wird sichtbar, dass nahe der sozialen Unsichtbarkeit stehende Schüler*innen sehr wenig Raum einnehmen. Sie werden daher in der Klasse kaum wahrgenommen. Es stellt sich die Frage, wie Schüler*innen, bei denen sich die soziale Unsichtbarkeit ähnlich gestaltet wie im Fall „Tim“ es erreichen können, durch die Arbeit an sich selbst eine Veränderung der Situation zu bewirken. Dies ist vermutlich wenig realistisch. Wie in Kap. 3.1.1 dargelegt, bezeichnet Georg Stöckli (2007) Schüchternheit als „ein individuelles Problem“ (Stöckli 2007, 26). Dieser verwendet zudem die Metapher, dass sich schüchtern verhaltende Menschen aufgrund ihrer Hemmungen „Gefangene ihrer selbst“ seien (Stöckli 2007, 9). In der vorliegenden Fallstudie gestaltet sich die nahezu bestehende Unsichtbarkeit als soziales Problem. Hierbei führen vielfältige überwiegend soziale Einflüsse dazu, dass der Schüler in der Klasse in seiner Entfaltung gehemmt wird. Insbesondere die Mobbingvorfälle stellen hierbei „Silencing“ bzw. „in-die-Unsichtbarkeit-Drängen“ durch die dominanten Peers dar. Diesen war es in der Klassenkonstellation möglich, eine Machtposition zu erlangen, die zu einer annähernden sozialen Unsichtbarkeit von Mitschüler*innen führen kann. Es ist die These aufzustellen, dass Schüler*innen, die sich in einer derartig oder ähnlich komplex gelagerten Unsichtbarkeitskonstellation befinden, über einen so kleinen Handlungsspielraum verfügen, dass sie an ihrer Situation nur wenig ändern können. Zur Herbeiführung von bedeutenden Veränderungen bedürfte es Maßnahmen, welche die Ursachenfaktoren beseitigen. So löst sich die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit in der biographischen Erzählung allmählich auf, als die Gefahr des Mobbing, der Einfluss der Peers aus der Hauptschulklasse und die Perspektivlosigkeit als Faktoren nicht mehr vorhanden sind.

Eine weitere Perspektive auf Schüler*innen, die nahe der sozialen Unsichtbarkeit positioniert sind, bildete die Sichtweise, dass soziale Unsichtbarkeit mit Berechtigung von Schüler*innen gewählt werden kann und Möglichkeiten für Lernprozesse bietet (vgl. Reda 2009, 6 u. Kap 3.3.3). Auf das Mobbing reagierten die Lehrpersonen laut Aussage des

Interviewten bei vorgebrachter Beschwerde mit einer kurzen, wenig konsequenten Ansprache der Täter, die jedoch nicht effektiv gewesen sei. Vor diesem Hintergrund stellen sich das aktive annähernde Unsichtbarmachen der eigenen Individualität sowie die damit einhergehende zunehmende Opposition gegenüber dem schulischen Lernen und die durch den Biographieträger wiederholt geäußerten, zurückhaltenden Verhaltensweisen mit Blick auf die Position des betroffenen Schülers als plausibel und begründet dar. Trotzdem wäre es problematisch, die Reaktion des Schülers als freiwillig zu bezeichnen. So hat sie negative Auswirkungen auf sein Lernverhalten und somit die Bewertung seiner Leistungen und infolgedessen auch auf die Zukunftschancen. Der Analyse folgend trifft der Biographieträger vielmehr im Rahmen seiner als Schüler stark begrenzten Handlungsmöglichkeiten, die ihm als Leidtragender von Mobbingübergriffen übrigbleiben, eine Auswahl. Dabei stellen Tarnung und Unsichtbarkeit eine plausible Wahl dar. Das Nicht-Teilnehmen am Lehrpersonenmobbing und die Zurückhaltung und weitgehende Einnahme der Zuschauerrolle bei der Verursachung von Chaos in der Klasse führen dazu, dass der Schüler im Vergleich zu den verursachenden Peers aus wahrnehmungspsychologischen Gründen im Unterrichtsgeschehen vermutlich häufig annähernd unsichtbar wird. In diesem Fall handelt es sich um zur Unsichtbarkeit führende Verhaltensweisen, die jedoch grundsätzlich für den Fortgang des Unterrichts und das Lernen in der Klasse förderlich sind.

6.2 Auftreten auf der sozialen Bühne der Schule und Leistungsbewertung

In Kapitel 3.6 „Die soziale Bühne der Schule - eine Arena der Selbstdarstellung“ geschah zuvor eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung eines positiv wahrgenommenen Auftretens von Schüler*innen in der Klasse. So wurde dargelegt, dass dieses entscheidend für die Bewertung ihrer Leistungen, den schulischen Erfolg sowie die späteren beruflichen Möglichkeiten und Lebenschancen ist. Dabei stehen die Lernenden betreffend des Erlangens von Aufmerksamkeit sowie des Erhalts von Anerkennung für ihre Fähigkeiten in Konkurrenz zueinander. Zudem wurde die Bedeutung der Wirkung der einzelnen Schüler*innen auf die Peers aufgezeigt. So beeinflussen die in der Schule gesammelten Erfahrungen die Entwicklung und Lebensqualität sowohl während der Zeit als Schüler*innen als auch im späteren Leben (vgl. Kap. 3.6). Ausgehend von Erving Goffmans Analysen zur Selbstdarstellung im Alltag (vgl. Goffman 2003, 217-233; Raab 2008, 69-75 u. Kap 3.6) wurde das Selbst bei Schüler*innen, die nahe der sozialen Unsichtbarkeit positioniert sind als im Schulkontext kaum sichtbar beschrieben, so als sei es nicht oder kaum vorhanden. In diesem Zusammenhang kam es zum einen zur Formulierung der Hypothese, dass es im Klassenzusammenhang Faktoren geben könnte, die die Selbstdarstellung verhindern.

Zum anderen wurde die Hypothese aufgestellt, dass auch eine bewusste Unsichtbarkeitsinszenierung möglich ist. Zudem wurde die Frage aufgeworfen, ob diese Schüler*innen ein Bild von sich verinnerlicht haben könnten, dass sie in der Schüler*innenrolle kaum existent sein lässt, so als wären sie nicht berechtigt ihren Platz in der Klasse und somit in der Gesellschaft einzunehmen. Gegenstand der Überlegungen war weiterhin, dass die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit möglicherweise mit einer grundsätzlich kaum sichtbar vorhandenen Selbstdarstellung einhergehen oder Resultat eines aktiven Verschwindens in die Unsichtbarkeit sein könnte. Im Fall der vorliegenden Analyse wird das Selbst, welches der Schüler laut seiner Erzählung zu Beginn der Sekundarschulzeit in der Klasse zeigt, von den dominanten Peers, die sich von diesem in grundlegenden Denk-, Lebens- und Handlungsweisen unterscheiden, als „uncool“ entwertet und zur Zielscheibe von Mobbing. Da dies auf die Integrität des Schülers zielt, kann geschlussfolgert werden, dass die dominanten Peers ihm die Existenz in der Klassengemeinschaft in seiner Rolle als Schüler und Mitglied der Klasse nicht zubilligen. Das gemeinsame Abkapseln mit einem Gleichgesinnten stellt dabei eine Form der Selbstexklusion dar. Hierbei handelt es sich um eine aktive Verringerung des Sichtbarkeitsgrades, die vor Übergriffen schützt. Bei der mit dem Eintritt neuer Mitschüler in die Klasse erfolgenden Anpassung des Biographieträgers an die dominanten Peers durch die überwiegende Aufgabe der Individualität zugunsten der Übernahme der Normenvorstellungen anderer, handelt es sich um die Ablegung des vorigen als „uncool“ entwerteten Selbst im Schulkontext. Das anschließend angenommene Selbst ist zu großen Teilen durch die Gruppe vordefiniert. Es zeigt sich als gutheißenender Zuschauer bei den von den dominanten Mitschülern ausgeübten Mobbingübergriffen auf andere Peers, als Mitläufer und ggf. aktiver Teilnehmer am Mobbing in Form einer unauffälligen „nur-ein-bisschen-Strategie“. Zudem zeichnet es sich, gemäß der vom Interviewten geschilderten Außenwahrnehmung einer Lehrperson, durch die Annahme einer als negativ beurteilten Lernhaltung und somit durch eine verstärkte Opposition zum schulischen Lernen aus. Erst in den Erzählungen des Biographieträgers zu seiner Ausbildungszeit werden Anteile des vorigen Selbst wieder sichtbar. In dieser Zeit trifft er auf neue Peers, die er als zivilisiert beschreibt und stellt sich selbst als stärker auf das Lernen fokussiert dar. Hierbei handelt es sich um eine Einstellung zum Lernen, über deren Verschwinden sich ein Lehrer in der Hauptschule beklagte. Es gilt festzuhalten, dass ein zunehmender Unsichtbarkeitsgrad durch Abkapseln oder die Aufgabe des Selbst zugunsten der Annahme der Gruppenidentität von Schüler*innen Hinweise für vorhandene Mobbingproblematiken in einer Klasse sein können. Die Strategie des Abkapselns führt zur Wahrung des Selbst in einem Schutzraum, ist allerdings mit aktiver Selbstexklusion verbunden. Wie mit Winfried Noack in Kap. 2.1 dargelegt wurde, bedeutet eine aktive Erhöhung des Unsichtbarkeitsgrades durch Selbstexklusion jedoch nicht, dass dies freiwillig geschieht (vgl. Kap. 2.1 u. Noack 2014, 313). Im Gegensatz zum Abkapseln

führt die Annahme der Gruppennormen in diesem Fall zur Inklusion. Diese ist jedoch mit der Aufgabe großer Teile des zuvor präsentierten Selbst verbunden. Für die Frage nach der Möglichkeit bewusster Unsichtbarkeitsinszenierung könnte das Interview zum Fall „Karina“ aufschlussreich sein. So ergaben erste Analysen ihrer biographischen Erzählung, dass die Biographieträgerin gemäß ihrer Darlegungen, insbesondere im Fach Mathematik, mithilfe von „so-tun-als-ob-Strategien“ versuchte, aus einer Lern- und Konzentrationschwäche resultierenden Verständnisschwierigkeiten unsichtbar zu machen, bevor sie die Inhalte zuhause mit einer Nachhilfekraft aufarbeiten konnte. Weiterhin ist in der biographischen Erzählung von „Sarah“ eine Passage enthalten, in der die Informantin explizit beschreibt, wie sie versuchte, sich in Situationen unsichtbar zu machen, in denen sie nicht aufgerufen werden wollte. Die Unsichtbarkeit in der biographischen Erzählung zum vorliegenden Fall ist ferner durch eine im Klassenverband grundsätzlich wenig auf Wahrnehmung gerichtete Selbstdarstellung gestaltet. In Kapitel 3.4 wurde dargelegt, dass Hedda Bennewitz und Michael Meier (2010) das Geschehen in einer Klasse als das Vorhandensein von vielen unterschiedlichen Bühnen und potenziellen Bühnen beschreiben. Dabei werben die Bühnen *„simultan um die Gunst des Publikums“* (Bennewitz u. Meier 2010, 45). Dort, wo Ereignisse Aufmerksamkeit auf sich ziehen, entstehen Bühnen. Geschehnisse, die keine Aufmerksamkeit auf sich fokussieren, können auch keine Bühne bilden (vgl. Bennewitz u. Meier 2010, 103 u. Kap 3.4). Ausgehend von der Datengrundlage der bildungsbiographischen Erzählung stellen die Unterrichtsstörungen und die vielfältigen Handlungen der Schüler*innen, die im Klassenraum des Informanten zu Chaos führen, Bühnen dar, die die Aufmerksamkeit der Mitschüler*innen und der Lehrpersonen als Publikum auf sich ziehen. Dabei konkurrieren die durch die Schüler*innen errichteten Bühnen mit der Unterrichtsbühne der Lehrpersonen, was neben dem Chaos auch im Lehrpersonenmobbing Ausdruck findet. Die Lehrpersonen bilden unweigerlich das Publikum der von den Schüler*innen errichteten Bühnen. Sie sind dazu veranlasst, ihre Aufmerksamkeit auf diese zu richten und werden dadurch, dass sie auf Unterrichtsstörungen eingehen müssen, als Darsteller*innen in das Geschehen auf den Schüler*innenbühnen einbezogen. Der Biographieträger, der sich als stiller und ruhiger Schüler charakterisiert, äußert explizit, sich nicht am Lehrpersonenmobbing beteiligt zu haben und sich höchstens in Form einer unauffälligen „nur-ein-bisschen-Strategie“ an der Entstehung des Unterrichtschaos beteiligte, bildet im Vergleich zu den am Lehrpersonenmobbing mitwirkenden und deutlich Chaos verursachenden Mitschüler*innen aus wahrnehmungspsychologischen Gründen wahrscheinlich kaum eine Bühne, die die Aufmerksamkeit großer Teile der Klasse auf sich zieht. Er selbst beschreibt seine Rolle beim Lehrpersonenmobbing als Teil des beobachtenden Publikums: *„(...) also ich hab ich hab mir das denn einfach so angeguckt hab mich n bisschen amüsiert vielleicht drüber gelacht was die so gemacht haben (...)“* (T1/564-567). In dieser Konstellation ist er wenig sichtbar. Beschrieben mit den von Hedda

Bennewitz und Michael Meier anhand von ethnographischen Beobachtungen gebildeten „Typen sozialer Orte im Klassenraum“ (Bennewitz u. Meier 2010, 101) formt der Interviewte, der seiner Erzählung folgend, mit ein bis zwei Mitschülern, die er als Sitznachbarn und „Kollegen“ (T1/ 87) einführt, nun „Nahräume“ und „Kleinwelten“ (Bennewitz u. Meier 2010, 102 u. 105). Innerhalb der Nahräume, die auch im Zuge des gemeinsamen Abkapselns mit einem Mitschüler entstehen, ist der sich bildende Kommunikationsraum für die anderen in der Klasse Anwesenden wenig wahrnehmbar und somit nahezu unsichtbar (vgl. hierzu dies., 102 u. Kap. 3.4). Während der Schüler sich mit den zwei neben ihm sitzenden Mitschülern amüsiert, bildet sich eine Kleinwelt, in der die beteiligten Individuen i.d.R. insofern sichtbar sind, als dass die Kommunikation für Außenstehende wahrnehmbar, jedoch nicht genau zu verstehen ist (vgl. Bennewitz u. Meier 2010, 105 u. Kap. 3.4). Zwischen den Individuen, die die Kleinwelt formen, besteht Sichtbarkeit. Auch mithilfe der von Georg Breidenstein (2004) definierten visuellen, akustischen und haptischen Wahrnehmungsräume, die innerhalb von Schulklassen entstehen (vgl. Breidenstein 2004, 92-96), lässt sich die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit im Fall „Tim“ genauer beschreiben: Eine bedeutende Rolle für die annähernde Unsichtbarkeit spielt die in der Erzählung wiederholt erwähnte Sitzposition im hinteren Bereich oder der letzten Reihe der Klasse. Aufgrund dieser besteht wahrscheinlich meist eine große Distanz zwischen den Lehrpersonen und dem Schüler, was die Wahrscheinlichkeit der Bildung von gemeinsamen haptischen und akustischen Räumen verringert. So lässt der durch den Biographieträger als wiederkehrende Routine beschriebene Unterricht, der aus der Vorstellung des Themas, dem Lesen aus dem Buch, möglichen weiteren Erläuterungen der Lehrpersonen sowie dem anschließenden Bearbeiten von Arbeitsbögen bestand, vermuten, dass sich die Lehrpersonen in der Hauptschule vorwiegend im vorderen Bereich des Raumes aufgehalten haben. Der Schüler hielt sich, den Schilderungen folgend, während des Unterrichts meist im hinteren Bereich der Klasse auf und befand sich daher, sofern er nicht von vor ihm sitzenden Mitschüler*innen abgeschirmt war, im entferntesten visuellen Wahrnehmungsräum der Lehrpersonen. In diesem Bereich ist die Möglichkeit der Wahrnehmung der Geschehnisse auf dem Tisch des Schülers sowie der Ereignisse, die sich zwischen ihm und seinen Sitznachbarn abspielen, für die Lehrpersonen bedeutend geringer als bei Schüler*innen, die sich im vorderen Bereich der Klasse aufhalten. Mit der zunehmenden Entfernung verringert sich auch die Wahrscheinlichkeit, dass die Lehrpersonen akustisch wahrnehmen oder verstehen, wie der Schüler im hinteren Bereich des Klassenraumes mit seinen Mitschülern kommuniziert. Dieser befindet sich zudem nicht im visuellen Wahrnehmungsräum der vor ihm sitzende Mitschüler*innen, deren Blick zur Tafel gerichtet ist. Da der Interviewte laut seiner Aussage die Lehrpersonen nicht um Unterstützung bat und die Kommunikation zwischen ihm und den Lehrpersonen insgesamt als kaum vorhanden beschreibt, entstehen kaum Nahräume zwischen den Lehrpersonen und Tim. Ein persön-

liches Gespräch, das einen Nahraum bildet, ergab sich, wie der Interviewte in einer Passage erläutert, meist nur bei der Rückgabe einer Klassenarbeit. Das von Michael Meier (2004) dargelegte Problem der Gefahr der Fehldeutung von „sozial Leisem“ (vgl. Meier 2004, 109-115), welches im Rahmen dieser Arbeit auf die Wahrnehmbarkeit, Deutung und die Leistungsbewertung von nahe der sozialen Unsichtbarkeit positionierten Schüler*innen durch Lehrpersonen übertragen wurde, deutet sich in einer Passage des Interviews an: Es handelt sich um den Abschnitt, in welchem der Interviewte darlegt, im Allgemeinen relativ ruhig gewesen zu sein, es jedoch vorkam, dass er von anderen Peers abgelenkt und zum Lachen gebracht wurde. So geschah es manchmal, dass Tims Lachen den akustischen Wahrnehmungsraum einer Lehrperson erreichte und der Jugendliche als Folge aus dem Unterricht ausgeschlossen wurde. Sofern er in einen Nebenraum gesetzt wurde, konnte er den Unterricht mit eingeschränkter Sicht und Wahrnehmbarkeit beiwohnen. Wenn er die Klasse ganz verlassen musste, konnte der das Unterrichtsgeschehen nicht miterleben und wurde vollständig unsichtbar. Der Biographieträger erklärte explizit der Ansicht zu sein, dass er von den Lehrpersonen falsch wahrgenommen wurde *„weil die Lehrerin denn halt irgendwie gedacht hatte ich wäre derjenige der da laut gewesen ist, obwohl ich ja immer relativ oder nur still war [l.: Ja] wurd halt immer nur abgelenkt und musste halt lachen“ (T1/ 78-81)*. Es ist möglich, dass die Lehrperson den entstehenden Kleinraum in der letzten Reihe insbesondere vor dem Kontext des Chaos in der Klasse, nicht im Detail wahrnehmen konnte. Die dargelegte Szene weist Parallelen zu den in Kapitel 2.2.2 aufgeführten Unterrichtsbeobachtungen von Jane Collins (1996) auf. Diese stellte während ihrer Beobachtungen fest, dass Lehrpersonen über Störungen von Jungen hinwegsehen, die sich häufig dominant und laut verhielten, während vergleichbare Störungen, die von sich ansonsten überwiegend zurückhaltenden Jungen in der Identifikation mit den Peers entstanden, sofort geahndet wurden. Den ruhigeren Lernenden wurden die Freiräume, die den dominanten Peers gewährt wurden, nicht zugestanden (vgl. Collins 1996, 41 u. Kap 2.2.1). So bekam Tim seiner Erzählung folgend, aufgrund des Lachens die Konsequenzen für die Unterrichtsstörung zu spüren, während für seine individuelle Situation, sein sonstiges Auftreten und seine Nicht-Teilnahme am Lehrpersonenmobbing Ignoranz besteht. Eine solche Handlungsweise der Lehrpersonen verstärkt somit die an nähernde soziale Unsichtbarkeit. Es stellt sich die Frage, was die Ursache für eine solche Ungleichbehandlung ist. Grundsätzlich wäre es denkbar, dass Lehrpersonen bewusst oder unbewusst die Ansicht vertreten, eine Sanktion sei diesen Lernenden im Gegensatz zu den anderen zuzumuten, da sie sich ansonsten auch ruhig verhalten können. Möglich ist aber auch, dass insbesondere das Auftreten von Störungen bei sich meist überwiegend ruhig verhaltenden Schülern (und vermutlich auch Schülerinnen) von Lehrpersonen als besondere Bedrohung der Unterrichtsordnung wahrgenommen werden: „Wie kann ich Chaos in der Klasse verhindern, wenn bereits ‚stille‘ Schüler*innen beginnen, sich daran

zu beteiligen?“ Entsprechend folgt als Konsequenz eine sofortige Sanktionierung, die jedoch nicht reflektiert wurde.

In Bezugnahme auf die Überlegungen in Kapitel 3.6 ist weiterhin die Frage zu formulieren, inwiefern die Schilderungen des Informanten Hinweise auf das Ausmaß der Selbstpräsentation geben, welches der von ihm besuchte Unterricht erforderte. Über die Berücksichtigung von sich überwiegend ‚sozial leise‘ verhaltenden Lernenden während des methodisch-didaktischen Vorgehens gibt das biographisch narrative Interview des vorliegenden Falls nur geringfügigen Aufschluss: Der als Routine vorgestellte, auf Schulbuch und Arbeitsbögen basierende, durch die Vorstellung des Themas sowie Erläuterungen der Lehrperson gerahmte Unterricht lässt vermuten, dass in diesem von den Schüler*innen die mündliche Beteiligung gefordert wurde, der Fokus jedoch, sofern das Chaos dies nicht verhinderte, häufig auf der Lehrperson lag und die Schüler*innen in den Arbeitsphasen an ihrem Platz Aufgabenbögen bearbeiteten. Dieses in der Hauptschulzeit routiniert erlebte Vorgehen verlangt einen weitaus geringeren Grad an Selbstdarstellung als der Unterricht, den der Biographieträger aus seiner Berufsschulzeit schildert. In den Interviewpassagen zum Berufsschulunterricht stellen Gruppenarbeiten und Referate bedeutende Themen der Aussagen des Interviewten dar. Den dort erlebten Unterricht grenzt dieser zudem vom „normalen Unterricht“ (T1/ 714f) ab. Weiterhin äußert er explizit, dass sich die Gruppenarbeit trotz insgesamt guter Noten aufgrund seiner Zurückhaltung leicht negativ auf die Leistungsbewertung ausgewirkt hat und dass er bei Referaten ungerne im Vordergrund stand. Das hohe Maß an Selbstdarstellung, die der Unterricht der Berufsschule z.T. erforderte, entsprach somit nicht seiner bevorzugten Art und Weise zu lernen und seine Fähigkeiten erkennen zu geben.

Die quantitativen Studien von Georg Stöckli (2007) ergaben, dass bei etwa gleicher Leistungsfähigkeit die von Lehrpersonen als schüchtern wahrgenommenem, an der Untersuchung teilnehmenden Schüler*innen im Laufe der Zeit ein negativeres Selbstkonzept entwickelten, die eigene Leistungsfähigkeit entsprechend unterschätzten und tendenziell schlechtere Leistungsbewertungen erhielten als Kinder, die nicht als schüchtern wahrgenommen wurden (vgl. Stöckli 2007, 146-157 u. Kap. 3.7). Bei den Mädchen zeigten sich die Negativauswirkungen der mit wenig aufmerksamkeitsfokussierenden Verhalten einhergehenden Schüchternheit in besonders starkem Maße (vgl. ders., 154-157). Im vorliegenden Fall äußert der Biographieträger, schüchtern gewesen zu sein. Ob eine mögliche Wahrnehmung des Schülers als schüchtern vorlag und inwiefern dies Auswirkungen auf die Leistungsbewertung hatte, kann anhand des Interviews nicht rekonstruiert werden. Der Informant legte jedoch nicht nur in Bezug auf die Gruppenarbeit in der Berufsschule, sondern für seine grundsätzliche Schulzeit explizit dar, dass sich sein ruhiges Verhalten und seine geringe Beteiligung negativ auf seine Noten auswirkte. Der Informant berichtet

im Interview zudem, dass er Angst hatte etwas falsch zu machen (T1/ 971-975), wobei in diesem Zusammenhang die Strategie, sich lieber gar nicht zu beteiligen, zur Anwendung kam. Auch eine solche Strategie führt zur Zurückhaltung im Unterricht, die sich aufgrund fehlender Beteiligung wiederum negativ auf die Leistungsbewertung auswirkt. Die Anwendung einer solchen Strategie antizipiert bereits den Eintritt von möglichen Misserfolgen. Dies könnte ein Hinweis für eine von außen beeinflusste verringerte Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit darstellen. Eine mögliche Ursache ist in diesem Zusammenhang vermutlich nicht die Fremdwahrnehmung durch Lehrpersonen als schüchtern, sondern als mögliche Ursachen für die Anwendung der Strategie wurden innerhalb der Analyse die Mobbing Erfahrungen und das Erleben negativer Erfahrungen des Umgangs von Lehrpersonen mit Antworten des Schülers vermutet. Weiterhin negative Auswirkungen auf die Bewertung der Leistungen haben die Unsichtbarkeit und die daraus resultierende Nichtanerkennung und das fehlende Eingehen der Lehrpersonen auf die Kernanliegen des Schülers. Die Unsichtbarkeit der Herausforderungen des Biographieträgers verhindert Interventionen, wie sie Schüler*innen erhalten hätten, deren Lernanliegen das Mitbedenken der Lehrpersonen aufgrund ihrer deutlichen Sichtbarkeit forcieren. Das nicht über die Aufforderungen, Interesse zu zeigen, sich zu beteiligen oder eine in früheren Zeiten bestehende Lernhaltung einzunehmen hinausgehende Reagieren auf die Herausforderungen, die hinter der „kein-Bock-Einstellung“ stehen, verstärkt diese zusätzlich, was wiederum zur geringen Beteiligung im Unterricht und damit zu den negativen Auswirkungen auf die Leistungsbewertung beiträgt. Es gilt festzuhalten, dass für nahe der sozialen Unsichtbarkeit positionierte Schüler*innen aufgrund der mit ihr einhergehenden Zurückhaltung sowie geringen mündlichen Beteiligung im Unterricht negative Auswirkungen auf die Leistungsbewertung und Noten zu erwarten sind. Das Übersehen der individuellen Herausforderungen von Schüler*innen, die nahe der sozialen Unsichtbarkeit stehen, verhindert überdies eine Begegnung dieser durch Unterstützung der Lehrpersonen. Dies kann sich ebenfalls negativ auf die Leistungsbewertung auswirken und ungünstige Folgen für die Weiterentwicklung betroffener Schüler*innen nach sich ziehen. In Anbetracht der vielfältigen Faktoren, die an der Positionierung von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit beteiligt sein können und dabei teilweise direkt im Klassenzusammenhang zu verorten sind, ist sowohl die Bewertung fachlicher Kompetenzen als auch die ausdrückliche Bewertung von Selbstdarstellungs- und Präsentationskompetenzen sowie Fähigkeiten, in der Gruppe zu arbeiten, bei diesen Lernenden nicht unproblematisch. So besteht die Gefahr, dass das „Silencing“ bzw. in-die-Unsichtbarkeit- Drängen von Schüler*innen in einem spezifischen Schulkontext als fehlende Kompetenz ausgelegt wird. Im vorliegenden Fall wird Mobbing durch die Anwendung verschiedener Unsichtbarkeits-Strategien verhindert, sodass die Ursache, da keine Beschwerden mehr nötig sind, vermutlich für Lehrpersonen größtenteils nicht sichtbar ist.

6.3 Biographische Parallelen zum Gesellschaftswandel

In der auf dem Phänomen der sozialen Unsichtbarkeit basierenden Fallanalyse sind aufschlussreiche Parallelen zu dem von Susan Cain (2013) für die amerikanische Gesellschaft beschriebenen Wandel der Gesellschaft von der „Charakterkultur“ des 19. Jahrhunderts zur Persönlichkeitskultur“ aufzufinden, der sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts vollzog. (vgl. Cain 2013, 39 u. Kap 3.4). Nach Susan Cain waren die Beziehungen und Arbeitsverhältnisse vor Beginn des 20. Jahrhunderts durch lebenslange Bekanntschaften gekennzeichnet. Für die Wertschätzung von Personen war daher vor allem bedeutend, wie diese sich im Privaten verhielten und ob sie sich durch Eigenschaften wie Hilfsbereitschaft, Fleiß, Moral u.a. auszeichneten (vgl. Cain 2013, 39-42). Der Informant lebte nicht in der Zeit als sich der Wertewandel vollzog, jedoch gibt es Hinweise darauf, dass sich in seiner Biographie ähnliche Entwicklungen abspielten: So zeichneten sich die Beziehungen des Biographieträgers der Analyse seiner Erzählung nach während der Kindergarten- und Grundschulzeit durch langjährige Beziehungen aus, die auf nachbarschaftlicher Nähe beruhten. Dies änderte sich ähnlich dem Wandel zur Persönlichkeitskultur mit dem Beginn der Sekundarschulzeit und der damit verbundenen neuen ortübergreifenden Zusammensetzung der Klasse. In der Persönlichkeitskultur wurde es relevant, sich selbst darzustellen und einen positiven Eindruck nach außen abzugeben. Nach-Außen-Gekehrtheit bildet in der Persönlichkeitskultur eine als besonders positiv bewertete Eigenschaft (vgl. dies., 39-50). In der neuen Klasse ist der Biographieträger mit dominant auftretenden Peers konfrontiert, welche die Persönlichkeitseigenschaft der „Coolness“ für sich beanspruchen und als Idealnorm etablieren. Sowohl bei der Dominanz als auch der Coolness handelt es sich um Begriffe, die sich, wie die in den Ratgebern des 20. Jahrhunderts häufig vorkommenden Wörter, auf das Auftreten und die Selbstdarstellung nach außen beziehen (vgl. dies., 43). Nach Susan Cain handelt es sich hierbei um Eigenschaften, die für viele Menschen wenig erreichbar sind, jedoch als Ideale präsentiert werden. Dies führte, bei vielen Menschen zur Verunsicherung, auf die die Werbeindustrie zielt, indem sie verspricht, mit den zu erwerbenden Produkten könnten die Eigenschaften erreicht werden (vgl. ebd.). Im neuen Klassenverband steht nun vermutlich nicht mehr hauptsächlich im Vordergrund, ob der Biographieträger ein hilfsbereiter Freund sein kann, wie es wahrscheinlich innerhalb seiner langjährigen besten Freundschaft von Bedeutung war, sondern, ob er dem entworfenen Bild von „Coolness“ entspricht. Für den Begriff der „Coolness“ wurde innerhalb der Fallanalyse festgestellt, dass dieser unterschiedlich ausfüllbar ist. Die Frage danach, was „cool“ ist wird von verschiedenen Menschen und Gruppen unterschiedlich beantwortet. Der schwammige Begriff kann daher von den mobbenden Peers zur Ausgrenzung angewandt werden. Auf Basis der Analyse lässt sich weiterhin vermuten, dass die Selbstdarstellung nach außen in den Lebenszusammenhängen während der Kindergarten- und

Grundschulzeit für den Biographieträger wahrscheinlich wenig relevant war, sodass der Schüler zu Beginn seiner Hauptschulzeit und während des Kennenlernens der neuen Peers wahrscheinlich weniger stark auf seine Selbstdarstellung fokussiert war.

6.4 Die Rolle der sozialen Ungleichheit und anderer Differenzfaktoren

Eine erste Annäherung an eine mögliche Rolle der sozialen und kulturellen Herkunft bei der Positionierung von Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit geschah innerhalb der theoretischen Auseinandersetzung in Kapitel 3.8 mithilfe von Forschungsergebnissen und Analysen von Anne Schlüter (2002), Grundmann et al. (2010) und Mary Reda (2008). Es stellt sich die Frage, inwiefern der Fall „Tim“ Aufschluss zur Rolle der sozialen Ungleichheit bei der Entstehung von sozialer Unsichtbarkeit bei Schüler*innen leisten kann. Bildet die soziale Herkunft einen an der Positionierung des Biographieträgers nahe der sozialen Unsichtbarkeit im Schulkontext mitwirkenden Faktor? Wie wirken sich Aspekte sozialer Ungleichheit insgesamt aus? Gibt es andere Faktoren der Differenz, die an der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit beteiligt sind? Im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung ließ sich herausarbeiten, dass die soziale Herkunft bei der Entstehung sozialer Unsichtbarkeit bei Schüler*innen generell einen bedeutenden Faktor bilden kann. Dies ist u.a. anhand der von Anne Schlüter (2002) analysierten Bildungsbio-graphie einer in einem sozial benachteiligten Milieu aufgewachsenen Gymnasiastin aufgezeigt worden. Mithilfe der Biographie konnte nachgezeichnet werden, wie die an der Ober- und Mittelschicht orientierten Erwartungen der Schule, die sozialen Differenzen zu den Mitschülerinnen und die in diesem Zusammenhang geschehene Inkorporierung der Strukturen des sozialen Raumes zu einer Einschüchterung des Mädchens führten (vgl. Kap. 3.8 u. Schlüter 2002, 43). Um die sozialen Unterschiede zu verbergen, entwickelte die Schülerin ein den Unsichtbarkeitsgrad erhöhendes Auftreten: z.B. Zurückhaltung in der Klasse sowie Vermeidung von Unterrichts- und Gesprächsbeiträgen (vgl. Kap. 3.8 u. Schlüter 2002, 39-42). Im Gegensatz zu dem von Anne Schlüter analysierten Fall ist Tim während seiner Sekundarschulzeit nicht mit derart großen sozialen Unterschieden konfrontiert. So gab der Informant auf explizite Rückfrage an, dass sein Vater als höchsten Schulabschluss des regulären Schulsystems den Hauptschulabschluss erreichte und seine Mutter über den Realschulabschluss verfügt. Mit dem Hauptschulabschluss besitzt Tim folglich einen niedrigeren als den in der Familie vorhandenen höchsten Abschluss des allgemeinbildenden Schulsystems. In seiner Schulkarriere reproduziert sich der Bildungsgrad der Eltern somit nicht vollständig, als Sohn erreicht er jedoch den gleichen Abschluss wie der Vater. Es ist zu erwarten, dass viele der Mitschüler*innen in Tims Hauptschulklasse in sozial ähnlichen, aber auch in sozial schlechter gestellten Milieus aufwuchsen. Hieraus lässt sich dennoch nicht von vornherein schlussfolgern, dass sein sozialer Hinter-

grund grundsätzlich keinen Einfluss auf die annähernde Unsichtbarkeit des Schülers hat. Innerhalb der Fallanalyse kristallisierten sich eine große Distanz zu den schulischen Bildungsinhalten und das Nicht-Erkennen eines Sinnes in diesen für das eigene Leben als einflussreiche Kernprobleme der Bildungsbiographie heraus. Es konnte aufgezeigt werden, dass diese Kernprobleme bedeutend zur Zurückhaltung des Schülers im Unterricht, zur kaum vorhandenen mündlichen Beteiligung, zur geringen Mitarbeit sowie zur unauffälligen Beschäftigung mit unterrichtsfernen Gegenständen beitrugen und somit entscheidend an der Positionierung des Schülers nahe der sozialen Unsichtbarkeit in der Klasse beteiligt waren. Auffällig an dem Bildungsverständnis des Interviewten ist, dass er die Bewertung der Bedeutung von schulischer Bildung während des Interviews vor allem orientiert an ihrem praktischen Nutzen für sein eigenes Leben vornahm. Zudem kritisierte er den in der Hauptschule erfahrenen Unterricht als zu theoretisch ausgerichtet und dadurch nicht motivierend. Die Unterrichtsinhalte stuft er sowohl für seine Zeit als Schüler als auch für sein Leben als junger Erwachsener als irrelevant ein. Das Bildungsverständnis des Interviewten deutet auf die Positivbewertung von Bildungsprozessen und -inhalten durch den Biographieträger hin, die Grundmann et al. (2010) als charakteristisch und bedeutend für sozial benachteiligte Milieus beschreiben. Wie in Kapitel 3.8 dargelegt, zeichnen sich die innerhalb dieser Milieus besonders wichtigen Bildungserfahrungen durch den Erwerb von praktischen Handlungskompetenzen sowie eine Orientierung an konkreten Zwecken und Notwendigkeiten aus (vgl. Kap 3.8 u. Grundmann et al 2010, 54f). Im Zuge der durch die Institutionalisierung der Bildung geschehenen Normierung und Standardisierung der in der Gesellschaft vorhandenen Bildungsinhalte und -prozesse kam es zu einer Abwertung der in diesen Milieus bedeutenden Bildungserfahrungen zugunsten einer vergleichbar abstrakten und tendenziell lebensfernen Ausrichtung der Bildung. Derartige abstraktere Bildungsinhalte und -prozesse werden folglich in der Schule vermittelt und gefördert (vgl. Kap. 3.8 u. Grundmann et al. 2010, 51-60). Diese erwerben die Schüler*innen aus sozialen Milieus, in denen die Eltern lange im Bildungssystem verblieben, weitaus stärker als die Kinder der dem Bildungssystem fernerer Milieus. Während die im täglichen Leben verinnerlichten Bildungsinhalte und Bildungsprozesse der Schüler*innen aus Milieus mit hoher formaler Bildung in der Schule und Gesellschaft besondere Anerkennung und somit Sichtbarkeit erfahren, stellen sich die in den benachteiligten Milieus relevanten Bildungserfahrungen unsichtbar dar (vgl. Kap 3.8 u. Grundmann et al. 2010, 51-60). Wie dargelegt führt dies nach Grundmann et al. unabhängig von den kognitiven Fähigkeiten der jeweiligen Lernenden aus den benachteiligter Milieus mitunter zu Erlebnissen von Angst, Misserfolg und dem Verlust der Motivation (vgl. Kap. 3.8 Grundmann et al. 2010, 55) Dies bildet eine Quelle für weitere soziale Unsichtbarkeit in der Klasse. Der Interviewte äußert während des Interviews wiederholt seine Demotivation, indem er betont „kein Bock“ auf die Unterrichtsinhalte gehabt zu haben. Dies veranschaulicht er eindringlich anhand von

theoretisch komplexen, ihm fernen Themen wie z.B. „Französische Revolution“, denen er für sein Leben keinen Wert zuschreibt. Zudem berichtet er von Misserfolgen in Form von schlechten Noten und fordert im weiteren Interviewverlauf einen lebenspraktischen Unterricht. Der Biographieträger ist somit davon betroffen, dass die für ihn wichtigen Bildungserfahrungen im Zuge der Institutionalisierung aufgrund ihrer Nicht-Anerkennung unsichtbar wurden. Dies trägt zum Unsichtbar-Werden seiner Fähigkeiten und der Verringerung des Wahrnehmbarkeitsgrades aufgrund der geringen Unterrichtsbeteiligung bei. Das Bildungsverständnis des Biographieträgers sowie daraus resultierende Unsichtbarkeit begünstigende Faktoren lassen sich somit unter Gesichtspunkten der sozialen Ungleichheit beschreiben. Es stellt sich jedoch die Frage, inwieweit seine soziale Herkunft oder andere Faktoren an der Herausbildung des Bildungsverständnisses mitwirken. Anhand der Analyse konnten das Hinnehmen und das sich Abfinden der Familie mit der fehlenden Lernmotivation und schlechten schulischen Leistungen festgestellt werden. Dabei wurden keine Konsequenzen, wie z.B. die Teilnahme an einem Nachhilfeangebot oder die Kontrolle der schulischen Arbeiten, in Betracht gezogen. In vielen Familien ist dies bei ähnlichen schulischen Leistungen jedoch der Fall. Dies deutete auf das Aufwachsen in einem sozialen Milieu hin, in welchem schlechte schulische Leistungen als wenig änderbare Normalität wahrgenommen und nicht weiter hinterfragt werden. Eine vergleichbar geringere Orientierung der Familie an schulischem Erfolg und schulischer Bildung ist daher sehr wahrscheinlich. Die Notenwerte fünf und sechs wären dann auch damit erklärbar, dass der Schüler in seinem Umfeld zu vielfältigen Themen des schulischen Unterrichts nicht automatisch einige Informationen gewinnen konnte. Mit Blick auf die innerhalb der verschiedenen sozialen Milieus vorhandenen unterschiedlichen Bildungsinhalte und Bildungsprozesse ist davon auszugehen, dass vielfältige Themen des schulischen Unterrichts in dem familiären Umfeld nicht relevant waren und entsprechend nicht zum Gesprächsgegenstand erhoben wurden. Auch in der alleinigen Verantwortlichkeit der Mutter für die Erziehung von mehr als zwei Kindern kann das Ausbleiben von derartigen Gesprächen begründet liegen. In der vorliegenden Fallkonstellation begünstigt die soziale Herkunft zwar die Positionierung des Schülers nahe der sozialen Unsichtbarkeit, sie bildet hier jedoch nicht den entscheidenden oder zentralen Faktor bei der Entstehung des Phänomens. Die bedeutendsten Faktoren stellen die Betroffenheit von Mobbing und die damit im Zusammenhang stehende starke Orientierung an den der Schule gegenüber oppositionell eingestellten Peers dar, an die sich das Individuum bis zur annähernden Unsichtbarkeit der eigenen Person angepasst. Es handelt es sich um die Anwendung einer Strategie zum Schutz vor Mobbing, die durch die bis zur Unsichtbarkeit der eigenen Person reichenden Identifikation mit den dominanten Peers und die Übernahme der Rolle eines zurückhaltenden Mitläufers charakterisiert ist. Faktoren sozialer Ungleichheit werden hier dennoch wirksam: Für das Individuum sind die Themen und Fähigkeiten wichtig, die für die domi-

nanten Peers bedeutend sind. Es ist davon auszugehen, dass viele der Peers aus sozial benachteiligten Milieus kommen. In der in Opposition zur Schule stehenden Einstellung der dominanten Peers wird deutlich, dass die im Rahmen der Institutionalisierung der Bildung positiv bewerteten Lernerfahrungen für sie wenig relevant sind. Die von Grundmann et al. beschriebene Unsichtbarkeit der Bildungsprozesse- und Inhalte, die in sozial benachteiligten Milieus bedeutend sind, betrifft somit das direkte Orientierungs- und Lebensumfeld des Biographieträgers. Für diesen sind die Themen und Fähigkeiten bedeutend, die auch in den Milieus der dominanten Peers relevant sind. Innerhalb der Fallanalyse konnte mithilfe der rekonstruierten Kritik eines Lehrers ein negativer Einfluss der dominanten Peers auf die Leistung des Schülers und den Sichtbarkeitsgrad im Unterricht herausgearbeitet werden. Die Mobbing Erfahrungen und Orientierung an den dominanten Peers führten dazu, dass der Biographieträger seine Fähigkeiten in der Hauptschule nicht zeigt, wogegen auch die Familie nicht ankommt. Den bedeutendsten zur Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit beitragenden Differenzfaktor bilden im vorliegenden Fall jedoch weder die soziale Herkunft noch weitere Faktoren sozialer Ungleichheit. Stattdessen handelt es sich um den Umgang der Klasse mit einem durch die dominanten Peers definierten Anders-Sein des Biographieträgers. Dieses zeichnete sich durch das anhand undurchsichtiger und variabler Faktoren festgelegte „Nicht-Cool-Sein“ aus. Der destruktive Umgang der Klasse mit Vielfalt führt zur annähernden sozialen Unsichtbarkeit eines Schülers. Schlussendlich sind sowohl im Fall „Ulrike“ (vgl. Kap. 3.8 u. Schlüter 2002, 39-46), die ihren Sichtbarkeitsgrad aufgrund ihrer differierenden sozialen Herkunft reduziert, als auch im Fall Tim, Differenzen maßgeblich an der Entstehung von Unsichtbarkeit beteiligt.

Als zur sozialen Unsichtbarkeit im gesamtgesellschaftlichen Sinne führender Faktor ist der Verbleib in der Hauptschule aufzuführen: Die Fähigkeiten und Möglichkeiten des Biographieträgers bleiben nicht allein deshalb unsichtbar, weil er sich vor Mobbing schützt und die in der Schule positiv bewerteten Bildungsinhalte und -prozesse in seinem Lebensumfeld von geringer Bedeutung sind. Ebenso die mit dem Verbleib in der Hauptschule verbundene Perspektivlosigkeit trägt stark zu seiner Demotivation und somit zur fehlenden Mitarbeit im Unterricht bei. Dies begünstigt bei sich nicht in den Vordergrund drängendem Auftreten wiederum die annähernde Unsichtbarkeit in der Klasse. Im vorliegenden Fall fiel auf, dass der Unterricht der genannten Hauptschule durch den Biographieträger wiederholt als zu theoretisch ausgerichtet und als wenig lebensrelevant kritisiert wird. Auch der im Interview dargestellte und als langweilig bezeichnete routiniert wiederkehrende Ablauf der Unterrichtsstunden zeichnete sich durch theoretisch ausgerichtetes Arbeiten aus. Somit ist auch der Unterricht der Hauptschule auf den Erwerb der im Rahmen der Institutionalisierung der Bildung positiv bewerteten abstrakteren und lebensfernen Bildungsinhalte und -prozesse ausgerichtet, die Schülerinnen und Schüler aus Milieus mit hoher

formaler Bildung im täglichen Leben in weitaus stärkerem Maße erwerben (vgl. auch Kap 3.8 u. Grundmann et al. 2010, 51-60). Mit der theoretischen Ausrichtung des Unterrichts wird den Hauptschülern keine Brücke zwischen den lebenspraktischen, ihnen bedeutsamen Bildungserfahrungen und den im Bildungssystem mit positiver Wertung versehenen abstrakteren Bildungsinhalten hergestellt. Das fehlende Schaffen eines Zugangs erschwert zum einen die Möglichkeit des Aufstiegs aus der untersten Schulform des Schulsystems und begünstigt somit soziale Unsichtbarkeit im gesamtgesellschaftlichen Sinne. Zum anderen wird keine Motivation zur Teilnahme am Unterricht geschaffen, was überdies die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit in der Klasse fördert. Für den vorliegenden Fall ließ sich herausarbeiten, dass das methodisch-didaktische Vorgehen den Schüler nicht motivieren, der Distanz zur schulischen Bildung nicht entgegensteuern konnte und zu seiner annähernden Unsichtbarkeit in der Klasse beitrug. Zudem gab es für die dem Schüler bedeutsamen lebenspraktischen Bildungsinhalte keine Anerkennung und Entfaltungsmöglichkeit. Sie blieben unsichtbar.

Im Hinblick auf die Bedeutung der sozialen Herkunft bei der Positionierung von Schülerinnen und Schülern nahe der sozialen Unsichtbarkeit ist die bei der Vorstellung des Samples kurz stichwortartig präsentierte Unsichtbarkeit im Fall „Marit“ aufschlussreich. Der schulbiographischen Erzählung folgend, führt die soziale Situation der Familie zu dem Versuch des Verschwindens in die Unsichtbarkeit: Die Biographieträgerin legt dar, sie habe sich im Unterricht der Grundschule aufgrund der häuslichen Verhältnisse und sozialen Lage der Familie nicht konzentrieren können, sei entsprechend wenig auffassungsbereit und nicht in der Lage zur Bewältigung vieler Lernaufgaben gewesen. Dies schlug sich in schlechten Lernergebnissen nieder. Die Interviewte führt aus, sie habe im Unterricht der Grundschule daher „gar nichts gesagt“ (T4/ 340) und gehofft, nicht aufzufallen. Weiterhin verdeutlicht das Interview, dass Mitschüler*innen eine entscheidende Rolle dabei spielen, ob soziale Herkunftsfaktoren zur Verringerung des Sichtbarkeitsgrades bei Schüler*innen beitragen. So erhält das Interview eine Passage, in der die Interviewte schildert, im Umkleideraum der Turnhalle versucht zu haben, ihre bereits von den Geschwistern getragene Kleidung vor den Mitschülerinnen zu verbergen. Der Familie war es aufgrund ihrer ökonomischen Lage nicht möglich, neue Kleidung zu kaufen. Strategien zum Verbergen der sozialen Herkunft als Schutz vor lästernden Mitschülern und der Versuch des Verbergens der Auswirkungen der Herkunftsfaktoren auf den Lernerfolg führen in diesem Fall zur Erhöhung des Unsichtbarkeitsgrades in der Schule.

Insgesamt ist zu bilanzieren, dass Differenzfaktoren, welche sich mitunter auch aus der sozialen Herkunft ergeben, die Entstehung von sozialer Unsichtbarkeit bei Schüler*innen begünstigen. Die Differenzen können, sofern sie von Mitschüler*innen, den Lehrpersonen oder dem Individuum selbst negativ bewertet werden, zum Versuch des Verbergens und

somit zur annähernden Unsichtbarkeit in der Klasse führen. Eine Rolle spielen sowohl Differenzen, die sich in der konkreten Lerngruppe ergeben als auch solche, die gesamtgesellschaftlich einer Abwertung ausgesetzt sind. Letztere haben Auswirkungen auf die sichtbaren Erfolge der Lernenden, sind jedoch in der konkreten Lerngruppe nicht immer offensichtlich.

7. Resümee

In dieser Arbeit wurde eine Annäherung an die Ausgestaltung der Situation von Schülerinnen und Schülern vollzogen, die im Kontext ihrer Klasse phasenweise oder während größerer Teile ihrer Schulzeit nahe der sozialen Unsichtbarkeit positioniert sind. Hierzu war es erforderlich, ausgehend von einer sich sehr heterogen darstellenden Verwendungsweise der Begriffe „soziale Unsichtbarkeit“ und „unsichtbare Schüler*innen“ zunächst eine Definitionsgrundlage zu erarbeiten. Auf Basis der unterschiedlichen Anwendungsweisen des Begriffes und mithilfe von vorliegenden empirischen Studien aus den verwandten Forschungsbereichen, in denen Unsichtbarkeitsphänomene im Unterricht beobachtet oder von Informanten aus subjektiver Wahrnehmung beschrieben wurden, konnte eine Definition des Phänomens für den Schulkontext erfolgen. So wurde die soziale Unsichtbarkeit bei Schüler*innen als ein Phänomen definiert, das entstehen kann, wenn die unterschiedlichen Akteure des Schulkontexts zusammentreffen und das sich in der Beschaffenheit des Verhältnisses der Personen zueinander zu erkennen gibt. Anhand der Literatur war es möglich, dem Begriff zwei wesentliche Dimensionen zuzuweisen. Hierbei handelt es sich zum einen um die Dimension des Unauffälligkeitsgrades, die auf wahrnehmungspsychologischen sowie -physiologischen Aspekten beruht und verschiedene Ebenen der Wahrnehmbarkeit von Schüler*innen in der Klasse beschreibt. Mit der Dimension der Nichtanerkennung wurde zum anderen den Erkenntnissen Rechnung getragen, dass das Übersehen von Schüler*innen grundsätzlich durch einer Nichtanerkennung ihrer Situation und ihrer Selbst ausgestaltet ist, jedoch auch gezieltes Ignorieren oder eine allgemeine Ignoranz ihrer Situation möglich ist. Die Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit bildet sich auf dem Kontinuum zwischen Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit ab. Ausgehend von dieser Konturierung der sozialen Unsichtbarkeit bei Schüler*innen konnte trotz des geringen und nicht systematisch geordneten Forschungsstandes eine Annäherung an die Lage dieser Lernenden vorgenommen werden. An dieser Stelle sollen besonders zentrale Erkenntnisse zusammenfassend aufgeführt werden. So ist die Informationslage zu den betroffenen Schüler*innen so gering, dass es Lehrpersonen und sich in der Lehramtsausbildung Befindenden bei konkretem Bedarf ohne sehr großen Zeit- und Re-

chercheaufwand kaum möglich ist, sich Kenntnisse über diese Lernenden anzueignen. Die Hinweise, die sich in der Literatur darbieten, sind dabei sehr gering. Dies trägt dazu bei, dass jene Schüler*innen mit ihren Anliegen und Herausforderungen im Vergleich zu anderen Lernenden kaum Thematisierung und Beachtung finden. Im täglichen Schulleben ist die Wahrnehmung von annähernd sozial unsichtbaren Schüler*innen aufgrund ihrer Unauffälligkeit erschwert. Dies behindert die Berücksichtigung ihrer Lernbedürfnisse sowie die Anerkennung ihrer Leistungen. Die vorherrschende Perspektive auf diese Lernenden ist defizitorientiert. Dies liegt unter anderem in den innerhalb des westlichen Kulturraums vorhandenen Wertvorstellungen begründet. So stellt das mündige Erheben der eigenen Stimme im Namen der Demokratie eine bedeutende Wertvorstellung dar. Die Einübung von Fähigkeiten der demokratischen Partizipation ist entsprechend auch ein lehrplanübergreifendes Bildungsziel. Zudem gelten nach Außen gekehrtes Verhalten sowie Kompetenzen der positiven Selbstdarstellung und -präsentation mitunter als ideale Persönlichkeitseigenschaften. Weiterhin fordert die Schule zur Bewertung der Leistungen Sichtbarkeit. Aufgrund von Unauffälligkeit und geringerer sichtbarer Beteiligung besteht in diesem Zusammenhang das Problem, dass nicht Wahrgenommenes von den Lehrpersonen durch Vermutungen ausgefüllt werden könnte, was insbesondere im Zusammenhang mit der negativen Sichtweise auf diese Lernenden die Gefahr von unreflektierten Fehldeutungen mit sich bringt. In den Studien Georg Stöcklis erhielten als schüchtern wahrgenommene Lernende, trotz etwa gleicher Leistungsfähigkeit, tendenziell negativere Leistungsbewertungen, wobei Geschlechtereffekte auftraten. Schüler*innen, die von Lehrpersonen als ‚schüchtern‘ wahrgenommen wurden, entwickelten, wie Stöckli ermittelte, im Laufe ihrer Schulzeit ein geringeres Selbstkonzept und unterschätzten ihre Fähigkeiten (vgl. Stöckli 2007, 146-157). Die exemplarische Analyse der Bildungsstandards für das Fach Deutsch der Sekundarstufe I deutet eine Tendenz zur stärkeren Wertschätzung von ‚sozial lauten‘ Kompetenzen gegenüber den ‚sozial leisen‘ Fähigkeiten an. Dies könnte eine Vernachlässigung und Nichtbeachtung besonderer Talente von Lernenden nahe der sozialen Unsichtbarkeit zur Folge haben. Die Lehrpersonen besitzen in der konkreten Ausgestaltung und Gewichtung dieser Kompetenzen im Unterricht im Rahmen der Vorgaben der Bildungsstandards einen großen Handlungsspielraum. Weiterhin lieferte die Analyse von Grundmann et al. Hinweise darauf, dass die Mittelschichtorientierung der Schule zur Einschüchterung, zum Rückzug und zu Unsichtbarmachen der Fähigkeiten von Lernenden aus benachteiligten Milieus führt (vgl. Grundmann et al. 2010, 436-448).

Innerhalb der theoretischen Literatur gab es insgesamt nur wenige Hinweise auf die konkreten Ausgestaltungsformen der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit bei Schüler*innen. Beschreibungen des allgemeinen Verhaltens von Lernenden nahe der sozialen Unsichtbarkeit im Unterricht gestalteten sich wenig variationsreich, viele Be-

schreibungen und Interpretationen wiesen überdies defizitorientierte Verzerrungen auf. Tiefergehende Analysen nahmen meist nur einen Aspekt als Ursache der Verringerung des Sichtbarkeitsgrades in den Blick. Die Betrachtung der sozialen Unsichtbarkeit aus gesellschaftlicher Perspektive, welche das Phänomen als Folge von politischen und gesellschaftlichen Machtstrukturen auffasst, erfolgte weitgehend auf einer allgemeineren Ebene und war weniger stark auf die spezifischen sozialen Bedingungen im Schulkontext fokussiert. Da über die konkreten Ausgestaltungsformen der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit bei Schüler*innen wenig bekannt ist, wurde vorläufig das Ziel in den Blick genommen, die Konstitution der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit aus mehreren Bildungsbiographien herauszukristallisieren. In der Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten zeigte sich die annähernde soziale Unsichtbarkeit bei Schüler*innen jedoch als ein sehr komplexes Phänomen, an dessen Entstehung vielfältige Ursachen- und Verstärkungsfaktoren beteiligt sind, die stark in Wechselwirkung zueinander stehen. Als gewinnbringenden ersten Schritt der empirischen Annäherung war es in dieser Arbeit möglich, die Gestaltung der Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit an einem Fall umfassend herauszukristallisieren und zu analysieren. Die Frage, wie sich die soziale Unsichtbarkeit im vorliegenden Fall konkret gestaltet, wurde unter Berücksichtigung der Vielschichtigkeit des Phänomens in Kapitel 5.4. ausführlich beantwortet. Es sei resümierend gesagt, dass sich in diesem Fall als zentrale Kernursache Mobbing ermitteln ließ, welches zur aktiven Anwendung mehrerer Strategien des annähernden Unsichtbarmachens führte. Weiterhin wurde eine überwiegend schuloppositionelle Peerkultur in der Klasse als bedeutender Wirkungsfaktor identifiziert. Diese steht wahrscheinlich im Zusammenhang mit den sozialen Milieus der Peers. Insgesamt konstituierte sich die annähernde soziale Unsichtbarkeit des Schülers zum einen als Form des „in-die-Unsichtbarkeit-Drängens“ durch die Ermöglichung stark ungleicher Machtverhältnisse innerhalb der sozialen Strukturen der Schülerschaft der Klasse sowie sich für den Betroffenen im Klassenverband vermutlich unsichtbar darstellende Strukturen gesellschaftlicher Privilegien. Letztere ergeben sich aus der Normierung und Standardisierung der in der Gesellschaft vorhandenen Bildungserfahrungen und wirken sich vermutlich negativ auf die Mehrheit der Hauptschüler*innen aus. Zum anderen lagen in der Klasse kontextuelle Bedingungen und Handlungsweisen von Lehrpersonen vor, die den Schüler daran hinderten, stärker sichtbar zu werden. Aufgrund der großen Zahl der innerhalb dieser Arbeit dargelegten einzelnen an der an Positionierung nahe der sozialen Unsichtbarkeit mitwirkenden Faktoren und da sich die in diesem Rahmen nur kurz skizzierten, weiteren Unsichtbarkeitskonstitutionen aus dem Sample ebenso vielfaktoriell darstellten, war folgende zentrale These aufzustellen.

*„Über längere Phasen in die Unsichtbarkeit gedrängte Schüler*innen besitzen so wenig Handlungsspielraum, dass sie ohne Interventionen, die auf die Unsichtbarkeit gestaltenden Elemente abzielen oder den Wegfall bedeutenden Ursachenfaktoren, dieser nicht oder nur sehr schwer entfliehen können.“*

Besonders zentrale Folgen, die sich aus der Analyse der Erzählung des vorliegenden Falls ergaben, waren die Einschränkung des Schülers in der Weiterentwicklung seiner Individualität, die eingeschränkte Möglichkeit des Zeigens und Verwirklichens der eigenen Leistungen trotz durchaus vorhandener Fähigkeiten⁴⁰ und daraus vermutlich resultierende unterschiedliche Auswirkungen auf das spätere Leben. Die in der Erzählung genannten Interventionen der Lehrpersonen zielten allein auf eine Verhaltensänderung des Schülers ab. Diese verortete das Problem im Sinne der defizitorientierten Perspektive implizit im Schüler selbst. Vermutlich sind die Lehrpersonen sich der vielfaktoriellen Gestaltung der sozialen Unsichtbarkeit nicht bewusst. Der Auseinandersetzung mit der Situation Schüler*innen nahe der sozialen Unsichtbarkeit und der Aufklärung von Lehrpersonen über dieses kommt somit eine hohe soziale Bedeutung zu. Umfangreiche Forschungsbemühungen sind sowohl für die Verbesserung der Lebenssituation betroffener Schüler*innen als auch zur Entwicklung ihres Potenzials zugunsten des Einsatzes für die Gesellschaft gerechtfertigt. Im Sample ließen sich Varianten eines weiteren Typus der sozialen Unsichtbarkeit auffinden. Diese gestalteten sich insbesondere dadurch, dass institutionalisierte Erwartungen oder spezielle in der Kultur der Klasse vorherrschende Normen und Erwartungen durch die Individuen nicht erfüllt werden konnten. Anpassung durch Unsichtbarkeitsinszenierungen und Zurückhaltung stellte in diesem Zusammenhang einen Schutz dar. Derartige Muster sind in den Fällen „Karina“, „Sarah“ und dem von Michael Meier in den Fokus genommenen Fall „Greta“ auffindbar (vgl. Meier 2015, 65-78). Mobbing spielte bei „Tim“, „Karina“ und vermutlich auch in geringerem Maße bei „Marit“ eine Rolle. Sowohl Ausgrenzungsverhalten als auch aktive Unsichtbarkeitsinszenierung und Zurückhaltung als Selbstschutz lassen sich aus der Perspektive des Konkurrenzdrucks einer zunehmend ungleichen Gesellschaft erklären. Als weiterer Typus sozialer Unsichtbarkeit wären Analysen von Lernenden erkenntnisreich, die ihre Fähigkeiten verbergen. Dieses Phänomen ist im Zusammenhang mit Mobbing und der Etikettierung als „Streber“ bekannt. Sowohl die Systematisierung weiterer Typen annähernd sozial unsichtbarer Schüler*innen als auch die inhaltliche Sammlung von an der Unsichtbarkeit ursächlich beteiligten Faktoren und begünstigenden Handlungsweisen der Lehrpersonen ist für die Analyse und Prävention von sozialer Unsichtbarkeit im Klassenkontext von hoher Bedeutung. Dabei könnten die Typen sozialer Unsichtbarkeit Lehrpersonen eine Orientierung bieten, während das Wissen um einzelne beteiligte Faktoren die Sensibilität für die soziale Unsichtbarkeit im Un-

⁴⁰ Dies äußerte der Interviewte selbst und steht zudem im Einklang mit späteren biographischen Entwicklungen.

terricht erhöht. Aufgrund der vorherrschenden defizitorientierten Sichtweise auf diese Lernenden wäre eine Analyse von Beurteilungen dieser Lernenden in Berichtszeugnissen erkenntnisbringend. Weiterhin würde es sich anbieten, die Frage zu stellen, in welchem Verhältnis Lehrpersonen in ihrem Unterricht „sozial Lautem“ und „sozial Leisem“ Wertschätzung entgegenbringen. Dem Einüben demokratischer Partizipationsfähigkeiten wird lehrplanübergreifend eine hohe Bedeutung zugemessen. Vor dem Hintergrund des in-die-Unsichtbarkeit-Drängens könnte weiterhin ermittelt werden, in welcher Gewichtung Fähigkeiten der Teilhabe durch Erheben der eigenen Stimme und Kompetenzen des Verhelfens aller in der Klasse Anwesenden zur Partizipation in den Lehrplänen vorliegen. Nach meinem Erkenntnisstand werden derartige Vorhaben wenig verfolgt. Eine Sensibilisierung von Lehrpersonen, ein stärkeres Aufgreifen von Unsichtbarkeitsproblematiken bei Schüler*innen in der Forschung sowie eine umfassende Mobbingprävention in Schulklassen wären wünschenswert.

Literaturverzeichnis

Alheit, Peter (1999a): Das narrative Interview - Eine Einführung. In: Voksenpedagogisk Theorieudvikling. Arbejdstekster nr. 11, Roskilde, S. 1-9.

Alheit, Peter (1999b): Grounded Theory: Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. Göttingen, S. 1-19.

- Atkins, Liz (2009): *Invisible Students, Impossible Dreams: Experiencing Vocational Education 14-19*, Stoke on Trent, UK.
- Beck, Norbert; Cäsar, Silke; Leonhardt, Britta (2006): *Training sozialer Fertigkeiten mit Kindern im Alter von 8 bis 12 Jahren*. 2. Aufl. 2007, Tübingen.
- Bennewitz, Hedda; Meier, Michael (2010): Zum Verhältnis von Jugend und Schule. In: *Alltagswelt Schule*. Brake, A./ Bremer, H. (Hg.), S. 97-111.
- Breidenstein, Georg (2004): KlassenRäume - eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*. ZBBS 5. Jg. Heft 1/2004, S. 87-107.
- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. Aufl., Opladen, Toronto, S.71-82, S. 93- 98.
- Cain, Susan (2013): *Still. Die Bedeutung von Introvertierten in einer lauten Welt*. Deutschsprachige Erstausgabe, München, S. 36-58 u.314f.
- Collins, Janet (1996): *The Quiet Child*. Issues in Education, London, UK. S. 1-50.
- Erler, Kirsten (2014): Fallarbeit für das Seminar Schulkarriere und Schülerbiographie. Die Biographie und Schulkarriere einer unauffälligen und zurückhaltenden Schülerin. Unveröffentlichte Hausarbeit, Flensburg.
- Fend, Helmut (2005): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. 3. Aufl., Wiesbaden, S. 321-323.
- Flick, Uwe (2016): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, 7. Aufl., Reinbek, S. 386.-400 u. 436-448.
- Geser, Hans (1990): Die kommunikative Mehrebenenstruktur elementarer Interaktion. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfS)*, 1990, S. 207-231.
- Gehring, Wolfgang (2004): *Englische Fachdidaktik: eine Einführung*, 2. überarb. Aufl., Berlin, S. 251ff.
- Goffman, Erving (2003): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. Ungekürzte Taschenbuchausg., München, Zürich. S. 217-233.
- Grundmann, Matthias; Bittlingmayer Uwe H.; Dravenau, Daniel; Groh-Samberg, Olaf (2010): Bildung als Privileg und Fluch - zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, 4. aktualisierte Aufl., S. 51-78.
- Hülst, Dirk (2010): Grounded Theory. In: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2011/02/huelst_grounded_theory2.pdf; letzter Abruf: 19.11.2016), S.1-22.
- Hummrich, Merle (2009): *Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. 2., überarbeitete Aufl., Wiesbaden, S.44f.

- Jungbauer-Gans, Monika (2004): Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA 2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. In: Zeitschrift für Soziologie 5/2004, S. 375-397.
- Kaiser, Barbara; Rasminsky, Judy Sklar (2012): Challenging Behavior in Young Children. Understanding, Preventing, and Responding Effectively, New York, Indianapolis, S.7 u. 135-138.
- Klippert, Heinz (2000): Teamentwicklung im Klassenraum: Übungsbausteine für den Unterricht. 4. neu ausgestattete Aufl., Weinheim, S. 26.
- Kruse, Wolfgang (2012): Industrialisierung und moderne Gesellschaft. Bundeszentrale für politische Bildung. In: (<https://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/kaiserreich/139649/industrialisierung-und-moderne-gesellschaft>; letzter Abruf 10.07.2016.)
- Lee, Jeff; Buckland, David; Shaw, Glenis (1998): The Invisible Child. The responses and attitudes to the learning of modern foreign languages shown by Year 9 pupils of average ability, London, UK.
- Lever, Colin (2011): Understanding Challenging Behaviour in Inclusive Classrooms, London, S. 135ff.
- Ludwig, Trudy; Barton, Patrice (2014): Ole Unsichtbar, Copenrath Verlag, Münster. (Dt. Übersetzung).
- Meier, Michael (2015): Greta oder über die Praktiken des Schulerfolgs. In: Bräu, Karin; Schlickum Christine (Hg.): Soziale Konstruktion in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen, Opladen, Berlin, Toronto, S. 65-78.
- Meier, Michael (2004): Das Mona Lisa Problem - Methodische Anmerkungen zur Verbalisierung von 'Sozial Leisem'. In: ZBBS - Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. 5. Jg., Heft 1/2004, S. 109-115.
- Mey, Günter; Ruppel, Paul Sebastian (2016): Narrativität in der Grounded-Theory-Methodologie. In: Equit, Claudia; Hohage, Christoph (Hg.): Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim, Basel, S. 273-287.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein [MBWSH] (Hg.) (1997a): Grundlagen. Kiel, S. 3-18.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein [MBWSH] (Hg.) (1997b): Lehrplan Grundschule. Heimat- und Sachunterricht, Kiel, S.90-118.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein [MBWSH] (Hg.) (1997c): Lehrplan Grundschule. Deutsch, Kiel, S. 48-76.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein [MBWSH] (Hg.) (1997d): Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hauptschule, Realschule, Gymnasium. Geschichte, Kiel, S. 3-44.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein [MBWSH] (Hg.) (1997e): Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule. Deutsch, Kiel, S. 3-20.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein [MBWSH] (Hg.) (1997f): Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hauptschule, Realschule, Gymnasium. Grundlagen, Kiel, S. 3-12.

Muckel, Petra; Breuer, Franz (2016): Die Praxis der Reflexiven Grounded Theory. Beispielhaft erläutert an der Entwicklung erster Theoriefragmente aus den Kodes unterschiedlicher Daten und bereits bestehender Theorien. In: Equit, Claudia; Hohage, Christoph (Hg.): Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim, Basel, S. 158-179.

Noack, Winfried (2014): Inklusion und Exklusion in der funktional differenzierten und globalisierten Gesellschaft, Berlin.

Olsen, Tillie (1962): Silences in Literature. In: Olsen, Tillie (2003): Silences. First Feminist Press edition, New York. S. 6-21.

Poscheschnik, Gerald (2010): Objektive Hermeneutik. Ergänzung zu Abschnitt „V.1. Qualitative Auswertungsmethoden“. In: Hug, Theo; Poscheschnik, Gerald (Hg.): Über die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium, Stuttgart. Abrufbar unter: (http://star.huterundroth.at/fileadmin/template/star.huterundroth/hug_vertiefungstexte/Poscheschnik_02.pdf; letzter Abruf: 25.11.2016), S. 3-6.

Precht, Richard (2013): Vergesst das Wissen! In.: Sternstunde Philosophie. Im Gespräch mit Barbara Bleisch, SRF, 17.11.2013, 36-58.

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Aufl., München, S. 190-221.

Raab, Jürgen (2008): Erving Goffman, Konstanz, S.69-75.

Reda, Mary (2009): *Between Speaking and Silence. A Study of Quiet Students*, Albany, NY, USA.

Reichhertz, Jo (2012): Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst, Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 9. Aufl., Reinbek bei Hamburg, S. 514-519.

Rosenthal, Gabriele (2011): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. 3. aktualisierte und ergänzte Aufl., Weinheim, München, S. 47-49; S. 73-76; S. 174-185.

Russel, Jason (2012): *Kony 2012. One Thing we can all agree on*. San Diego, CA, USA Film, In: (<http://invisiblechildren.com/kony-2012/> 29. Min, letzter Abruf: 10.07.2016).

Sandfuchs, Uwe; Lehberger, Reiner (Hg.) (2008): *Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht*, Bad Heilbrunn, S. 5f.

Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Jg. 13/1983, S.283-293.

Schlüter, Anne (2002): Die stille Schülerin – oder: Das Schweigen im sozialen Raum. In: Hermann, J. Forneck; Lippitz, Wilfried (2002): Literalität und Bildung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Michael Schwander, S. 39-46.

Seale, Shelley (2010): The Weight of Silence. Invisible Children of India, North Charleston, USA. S. V-X.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland Hg. (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003, München.

Stöckli, Georg (2007): Schüchternheit als Schulproblem? Spuren eines alltäglichen Phänomens, Bad Heilbrunn.

Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim, S. 39-55, S. 75-93, S.148-159.

Zentrale Hochschulbibliothek Flensburg (2016): Liste der Semester- und Dauerapparate. In: <http://www.zhb-flensburg.de/service-benutzung/semester-und-dauerapparate/>; letzter Abruf 10.06.2016).

Fry, Stephen; Warburton Nigel (2015): What does it mean to be me? Erving Goffman and the Performed Self. In: A History of Ideas, BBC in partnership with The Open University. (<http://www.bbc.co.uk/programmes/p02p1sq1>, letzter Abruf 30.07.16).

Wernet, Andreas (2003): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Aufl., Wiesbaden.

Wissenschaftlicher Rat Dudenredaktion Hg. (2016) : Duden. In: (<http://www.duden.de/rechtschreibung/schuechtern>, letzter Abruf 10.06.16).

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabellen:

Tabelle 1: Grundtypus - Mitgestaltung der Unsichtbarkeit durch Schwierigkeiten beim Erfüllen gesellschaftlicher Erwartungen an schulische Leistungen oder das Lernverhalten

Tabelle 2: Grundtypus - Mitgestaltung der Unsichtbarkeit durch soziale und soziokulturelle Wirkungsfaktoren

Tabelle 3: Nicht gewährte Unsichtbarkeit

Abbildung:

Abbildung 1: Illustration von Patrice Barton aus dem Bilderbuch „Ole Unsichtbar“

Illustrations copyright © 2013 by Patrice Barton

Quelle: Ludwig, Trudy; Barton, Patrice (2014): Ole Unsichtbar, Münster.

© 2014 Copenrath Verlag GmbH & Co. KG, Hafengeweg 30, 48155 Münster. Original copyright © 2013 by Trudy Ludwig

Abkürzungen

T 1, T2, (...) = Transkript 1, (...)