

**Beschämungen im Unterricht der
Grundschule
Eine Ethnographie der Scham**

Inauguraldissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln
nach der Promotionsordnung vom 18.12.2018
vorgelegt von

Juliane Spiegler
aus
Haldensleben

06/2021

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im November 2021 angenommen (Beschluss des Promotionsausschusses vom 20.10.2010).

Auch dem Ende wohnt ein Zauber inne **Danksagung**

Unzählige Male habe ich darüber nachgedacht, wie ich auf den folgenden Seiten meinen Dank zum Ausdruck bringen kann. Sehr viele Texte dieser Art beginnen mit der vermeintlichen Floskel, dass die Arbeit nicht ohne Unterstützung hätte entstehen können. Aber gäbe es euch nicht, hätte ich sicherlich auf halber Strecke aufgegeben:

Mein größter Dank geht an *Prof. Dr. Matthias Proske* – Lieber Matthias, als ich mich 2018 auf eine Stelle in deinem Team beworben habe, hatte ich bereits einen Datensatz und eine grobe Idee, in welche Richtung die Arbeit gehen könnte. Ich danke dir, dass du dich darauf eingelassen und mich die anschließenden Jahre genau so unterstützt hast, dass ich immer wusste, jederzeit mit Fragen zu dir kommen zu können, gefördert und gleichzeitig nie unter Druck gesetzt zu werden. Das war eine wesentliche Gelingensbedingung für das Entstehen dieser Arbeit. Danke!

Prof. Dr. Matthias Martens – Vielen Dank für die unproblematische Übernahme der Zweitprüfung und die wertschätzende Atmosphäre während der Disputation.

Andre Beck, Sarah Böse, Isabel Grollmus & Dr. Silke Marchand, Dr. Markus Hoffmann – Dass wir, egal, wie viele Kilometer uns getrennt haben, jederzeit miteinander denken und lachen konnten, so als ob wir uns gestern erst gesehen hätten, dafür danke ich euch.
(Und nein, Andre, Star Wars findet keine Erwähnung in den kommenden Seiten.)

Danke *Baby* – für jede Diskussion, ob ich meine Songs wirklich selbst erfunden habe (Habe ich!), für jede deiner Ablenkungen (Lass nochmal Friends von vorne gucken!) und ja, niemand sonst wird jemals den Katzenführerschein erwerben!

Benjamin – Für dein Verständnis in so vielen Situationen der letzten Jahre, deinen Humor, der häufig meine Perspektiven wieder geraderückt, deine unerschöpfliche Ausdauer, alle 600 Seiten Korrektur zu lesen (Unfassbar, wie unbegreiflich mir Komma-Regeln sind! Kommt hier jetzt eins?!) und deine immer wieder unglaubliche Geduld und Ruhe danke ich dir von Herzen.

Ich kann noch ewig darüber nachdenken, wie ich das Folgende formulieren soll, die passenden Worte werde ich vermutlich nicht finden: Für jede heimliche Tankladung, die unzähligen Brötchentüten, die an meiner Tür hingen, die großen und kleinen Reparaturen hier und da, Toffi&Fee-Umsorgungen, wann immer ich auf Tagungen war, das großartige Motti-Fensternetz, aber auch jede Das-wird-schon-Umarmung, all die Hilfe, um die ich nie bitten musste, und das Wissen, dass ich eure Unterstützung als Sicherheitsnetz im Leben habe, kann kein Dank reichen. *Mutti & Papi* – euch widme ich diese Arbeit.

Was bin ich doch für ein unglaublicher Glückspilz, dass ich euch in meinem Leben habe!
(... und dass ich das hier schreiben kann, während sich Toffi halb auf die Tastatur rollt
und Fee auf meinem Schoß liegt. Meine kleinen Rabauken!)

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Praxistheoretische Grundannahmen	6
2.1 <i>Grundzüge einer Theorie sozialer Praktiken</i>	8
2.1.1 Praktiken als kleinste Einheit des Sozialen	8
2.1.2 Materialität und implizite Logiken	12
2.2 <i>Conclusio</i>	16
3 Emotionstheoretische Grundannahmen	19
3.1 <i>Emotionen zwischen Universalismus und Konstruktivismus</i>	22
3.2 <i>Normierte Emotionen</i>	29
3.3 <i>Emotionen als Praxis</i>	35
3.3.1 Sozialität der Emotionen	36
3.3.2 Doing Emotion	38
3.3.3 Emotionsexpressionen als Spezifikum der Doing Emotion Praktiken	48
3.4 <i>Conclusio: Metatheoretische Verortung der Studie</i>	53
4 Schamtheoretische Grundannahmen	59
4.1 <i>Normierte Schamgefühle</i>	60
4.2 <i>Der Blick der Anderen – die Schamzeug*innen</i>	64
4.3 <i>Charakter der Scham</i>	68
4.4 <i>Sozialität der Scham</i>	70
4.5 <i>Ausdrucksindikatoren der Scham</i>	73
4.6 <i>Conclusio</i>	75
5 Empirische Befunde zu Scham und Beschämung im Unterricht	77
5.1 <i>Blumenthals Ethnographie „Scham in der schulischen Sexualaufklärung. Eine pädagogische Ethnographie des Gymnasialunterrichts“ (2014)</i>	81
5.2 <i>Wiesches quantitative Studie „Scham und Selbst im Sportunterricht“ (2016)</i>	85
5.3 <i>Weitere Befunde aus der Unterrichtsforschung</i>	88
5.3.1 Scham und Religionsunterricht	88
5.3.2 Scham und Sportunterricht	89
5.3.3 Scham und die Haupt- und Sonderschule	91
5.3.4 Scham im Unterricht – weitere Teilstudienergebnisse	96
5.4 <i>Conclusio und Forschungsfragen</i>	99
6 Methodologie und Methode: Zur Erforschung der Scham	104
6.1 <i>Ethnographisches Forschen</i>	106
6.2 <i>Ethnographisches Forschen im Kontext der Schul- und Unterrichtsforschung</i>	109
6.3 <i>Subjektivität und ihr besonderes Erkenntnispotential</i>	117
6.3.1 Subjektivität als immanenter Bestandteil ethnographischer Forschung	117
6.3.2 Subjektivität als Erkenntnisquelle ethnographischer Forschung	118
6.4 <i>Anlage der Untersuchung</i>	124
6.4.1 Erhebungsschulen und Feldzugänge	124
6.4.2 Formen der Datengenerierung	135
6.5 <i>Grounded Theory (Methodology) und Strategien der Auswertung</i>	138
6.5.1 Verortung innerhalb der Grounded Theory (Methodologie)	138
6.5.2 Konkretes Auswertungsvorgehen und Anspruch der Studie	143

7 Rekonstruktionen der Scham	147
7.1 Schamsituation „Wie peinlich ist das denn?!“	151
Rekonstruktion „Wie peinlich ist das denn?!“	155
7.2 Schamsituation „Dimitrios hat das ganze Gedicht in Schönschrift abgeschrieben“	160
Rekonstruktion „Dimitrios hat das ganze Gedicht in Schönschrift abgeschrieben“	165
7.3 Schamsituation „Die ist immer so langsam, aber als Erstes zur Tür raus“	174
Rekonstruktion „Die ist immer so langsam, aber als Erstes zur Tür raus“	178
7.4 Schamsituation „Dumm, dümmer, dumm gelaufen“	184
Rekonstruktion „Dumm, dümmer, dumm gelaufen“	193
7.5 Schamsituation „Soll ich auch aufschreiben, wie viel Geld das so, so gekostet hat?“	207
Rekonstruktion „Soll ich auch aufschreiben, wie viel Geld das so, so gekostet hat?“	215
7.6 Schamsituation „Aber wenn der Po nackt ist, was ist da noch nackt?“	227
Rekonstruktion „Aber wenn der Po nackt ist, was ist da noch nackt?“	232
7.7 Schamsituation „Hakim, wie Hakims Leben so bisher verlaufen ist“	239
Rekonstruktion „Hakim, wie Hakims Leben bisher so verlaufen ist“	246
7.8 Serielle Beschämungssituationen eines Schülers	256
7.8.1 Schamsituation „Für Anton brauchen wir noch eins“	256
7.8.2 Schamsituation „... dass er gefühlt ein Stück normal mitmachen kann“	258
7.8.3 Gespräch mit der Lehrerin „Man kann ja nicht sagen, es geht drei Jahre oder zwei ohne Probleme und plötzlich geht es nicht.“	259
7.8.4 Schamsituation „Dann müssen wir warten.“	260
7.8.5 Schamsituation „500 Jahre an einer Sache kann ja kein Mensch bauen, Anton!“	263
Rekonstruktion serieller Beschämungssituationen eines Schülers	268
8 Figurationen der Scham	286
8.1 Präfigurationen beschämender Praktiken – Die Entstehung von Beschämungspotentialen	288
8.1.1 Schweigende Blicke	289
8.1.2 Intimisierung von Unterricht	296
8.1.3 Schweigen als Re-Adressierungspraktik im Kontext der unterrichtlichen Leistungsordnung	301
8.2 Die Praxis der Scham	306
8.2.1 Die Anderen	306
8.2.2 Besondere Beschämung und beschämende Besonderung	318
8.3 Die Macht der Scham	327
9 Reflexion der Subjektivität und Standortgebundenheit im Feld und im Forschungsprozess	331
9.1 Eigene Emotionen im und zum Feld	332
9.1.1 Situation „Der darf das. Der darf dich anfassen, packen und mitnehmen, ne? Das darf der.“	333
9.1.2 Rekonstruktion „Der darf das. Der darf dich anfassen, packen und mitnehmen, ne? Das darf der“ und Kontextualisierung im Forschungsprozess	336
9.2 Reden über Schüler*innen – Positionierungen zwischen Freundinnen-, Kolleginnen- und Expertinnenstatus	347
10 Fazit und Ausblick	354
10.1 Bilanzierende Einordnung der empirischen Erkenntnisse in den Forschungsstand	355
10.2 Methodisch-methodologische Weiterführungen - Emotionen im Kontext der qualitativen Unterrichtsforschung	359
Literaturverzeichnis	365
Transkriptionsschlüssel	389

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle I - Einflussfaktoren auf Schamerleben und Selbstwirksamkeit (Wiesche 2016, S. 232 f., Herv. J. S.).....	87
Tabelle II - Erhebungsschulen der Studie.....	126
Tabelle III - Übersicht Schamsituationen mit Erhebungsschulen und -daten	150
Abbildung I - Design der Studie „Scham und Selbst im Sportunterricht“ (Wiesche 2016, S. 129)	86
Abbildung II - Klassenzimmer „Astrid Lindgren“-Grundschule.....	127
Abbildung III - Klassenzimmer „Otfried Preußler“-Grundschule	129
Abbildung IV - Zimmer der dritten Klasse der „Wilhelm Busch“-Grundschule	131
Abbildung V - Zimmer der vierten Klasse der „Wilhelm Busch“-Grundschule	131
Abbildung VI - Klassenzimmer „Erich Kästner“-Grundschule	133
Abbildung VII - Schamsituation „Wie peinlich ist das denn?!“	151
Abbildung VIII - Schamsituation „Dimitrios hat das ganze Gedicht in Schönschrift abgeschrieben“ (Gesamtüberblick)	160
Abbildung IX - Schamsituation „Dimitrios hat das ganze Gedicht in Schönschrift abgeschrieben“ (fokussiert) ...	160
Abbildung X - Schamsituation „Die ist immer so langsam, aber als Erstes zur Tür raus“	174
Abbildung XI - Schamsituation „Dumm, dümmer, dumm gelaufen“.....	184
Abbildung XII - Schamsituation „Soll ich auch aufschreiben, wie viel Geld das so, so gekostet hat?“	207
Abbildung XIII - Schamsituation „Aber wenn der Po nackt ist, was ist da noch nackt?“ (Gesamtüberblick)	227
Abbildung XIV - Abbildung XV - Schamsituation „Aber wenn der Po nackt ist, was ist da noch nackt?“ (fokussiert)	227
Abbildung XV - Schamsituation „Hakim, wie Hakims Leben so bisher verlaufen ist“ (Gesamtüberblick).....	239
Abbildung XVI - Abbildung XVII - Schamsituation „Hakim, wie Hakims Leben so bisher verlaufen ist“ (fokussiert)	239
Abbildung XVII - Schamsituation „Für Anton brauchen wir noch eins“	257
Abbildung XVIII - Schamsituation „... dass er gefühlt ein Stück normal mitmachen kann“	258
Abbildung XIX - Schamsituation „Dann müssen wir warten.“	260
Abbildung XX - Schamsituation „500 Jahre an einer Sache kann ja kein Mensch bauen, Anton!“ (Gesamtüberblick)	263
Abbildung XXI - Schamsituation „500 Jahre an einer Sache kann ja kein Mensch bauen, Anton!“ (fokussiert)...	264
Abbildung XXII - Schweigende Blicke in der Schamsituation „Hakim, wie Hakims Leben so bisher verlaufen ist“	292
Abbildung XXIII - Schweigende Blicke in der Schamsituation „Dimitrios hat das ganze Gedicht in Schönschrift abgeschrieben“	293
Abbildung XXIV - Schweigende Blicke in der Schamsituation „Die ist immer so langsam, aber als Erstes zur Tür raus“	293
Abbildung XXV - Situation „Der darf das. Der darf dich anfassen, packen und mitnehmen, ne? Das darf der.“ ..	333

1 Einleitung

*„Es gibt niemanden, der seine Welt nicht versteht.
Jemand, der wenig versteht, [...] bewegt sich lediglich in einer weniger umfangreichen Welt als jemand, der viel versteht. Doch dazu, viel zu verstehen, hat stets das Wissen um die Grenzen des Verstehens gehört; das Eingeständnis, dass die Welt dahinter, also alles, was man nicht versteht, nicht nur existiert, sondern auch stets größer ist als die Welt in einem selbst.“
(Knausgård 2013, S. 287)*

Obwohl Scham kein unbekanntes Phänomen in der qualitativen Schul- und Unterrichtsforschung ist – sie findet beispielsweise in einigen ethno- und videographischen Studien bzw. Daten Erwähnung (vgl. z. B. Alt 2016, S. 29, S. 35; Breidenstein 2011, S. 357; Breidenstein/Bernhard 2011, S. 342; Brinkmann 2016, S. 39 ff.; Budde/Weuster 2018, S. 147; Dzengel 2016, S. 68 ff.; Ehrenberg/Lindmeier 2020, S. 147 f.; Heberle 2019, S. 127; Meier 2011, S. 78; Weitkämper 2019, S. 179, S. 192, S. 324, S. 327; Zaborowski 2011, S. 191) – wird sie selten in den Mittelpunkt gerückt und tritt eher als eine Randnotiz auf. Dabei wird in sozialwissenschaftlichen, sozialpsychologischen oder kulturtheoretischen Auseinandersetzungen die Bedeutsamkeit der Scham für das Individuum, für die soziale Gruppe und die sozialen Ordnungen schon lange betont.

Grundlegend kommen Emotionen eine zentrale Bedeutung zu:

„Before [...] experiences undergo any cognitive reflection, they are perceived and processed emotionally; [e.g., J. S.] as [...] shame over academic failures signaling inferiority and social exclusion“ (Holodynski/Kronast 2009, S. 371).

Aber auch neben den ‚academic failures‘ sind Schamgefühle ein „fester Bestandteil des Schulalltags“ (Wertenbruch/Röttger-Rössler 2011, S. 253). Scham und Beschämung, „die sich mannigfaltig im Schulalltag abspielen“ (ebd.), sind ein „bedeutsames Element zur Regelung sozialer Zugehörigkeiten und Normkonformitäten“ (ebd.).

Die vorliegende Studie widmet sich dem Schamphänomen aus einer praxistheoretischen Perspektive (siehe Kap. 2). Diese Erwähnung, gleich zu Beginn, ist bedeutend, denn diese Einordnung bedingt, dass nicht die Akteur*innen „sondern die Praktiken mit ihren Handlungsabläufen und -problemen [...] Ausgangspunkt der Analysen [sind]“ (Hörning 2004, S. 33). Damit stehen nicht die individuellen Lehrer*innen und Schüler*innen, ihre Intentionen oder Kognitionen – und damit die Frage, ob absichtsvoll beschämt wurde – im Mittelpunkt, sondern ihre Praktiken und deren inhärentes, implizites Wissen.

Hinzu kommt, dass Praxis immer schon stattfindet, „die Frage ist nur, was sie am Laufen hält und wie ‚man‘ oder ‚Leute‘ sie praktizieren“ (Hirschauer 2004, S. 73). Praktiken ruhen, wie es Breidenstein formuliert, „zu tief in der selbstverständlichen Gegebenheit des Alltagswissens, als dass sie der Reflexion der Beteiligten zugänglich wären“ (ebd. 2006, S. 19). Diese Annahmen werden – wie fortlaufend in jedem erkenntnistheoretischen Kapitel und nach der Darstellung des Forschungsstands – im Abschnitt der Conclusio einer kritischen Diskussion unterzogen und hinsichtlich des Erkenntnisinteresses dieser Studie fokussiert zusammengefasst.

Diese ersten metatheoretischen Annahmen werden im *dritten* Kapitel emotionstheoretisch konkretisiert, um auch das Verständnis von Emotionen in dieser Studie offen zu legen. Dies ist notwendig, da zum einen den klassischen Sozialtheorien lange Zeit eine antiaffektive Haltung innewohnte (vgl. Reckwitz 2016b) und sich zum anderen auch in der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung eine Tendenz zu einem Verständnis von Emotionen als etwas Intrinsisches etablierte. Mit der praxistheoretischen Deutung von Emotionen wird nun ein gänzlich anderer Weg eingeschlagen. Um diesen nachvollziehen zu können, greift das Kapitel zunächst die Debatte um den Ursprung und die Funktionen von Emotionen, die zwischen stark universalistischen und stark konstruktivistischen Ansätzen changiert, auf und führt sie in einer Synthetisierung für diese Studie zusammen. In Anlehnung an die sozialtheoretischen Ausarbeitungen gedeutet – Emotionen sind damit an der Hervorbringung der sozialen Ordnung beteiligt, vice versa gehen sie aus dieser auch erst hervor. Dabei geht es nicht darum, die Innenperspektive oder physiologische Aspekte zu vernachlässigen, sondern der sozialen Funktion von Emotionen auf den Grund zu gehen.

In dieser Zusammenführung beider Diskursstränge wird erstmals ein Schwerpunkt auf die Relevanz von *Normen* – sowohl bei der Entstehung als auch der Ausübung der Emotionen – gelegt, der in den folgenden Kapiteln unter weiteren erkenntnistheoretischen Schwerpunkten aufgegriffen wird. Praxistheoretisch gedeutet – im Wesentlichen mit Bezug auf Andreas Reckwitz (2016b), Theodore Schatzki (2010) und vor allem Monique Scheer (2012, 2016, 2019) – werden Überlegungen zu einem Konzept des *Doing Emotion* vorgestellt und der allgemeine Praktikenbegriff (Kap. 1) dahingehend geschärft. Dieses Praxisverständnis wird anschließend an den Expressionen der Emotionen festgemacht. Die Conclusio vereint abschließend die praxis- und emotionstheoretischen Annahmen.

Das letzte Kapitel, wenn man der klassischen Einteilung folgen will, das unter ‚Theorie‘ zu verorten wäre, blickt konkret auf das Schamphänomen und geht dem Charakter dieser Emotion nach (Kap. 4). Dabei wird sowohl eine Perspektive auf das eigene Erleben der Schamgefühle für das Individuum eingenommen, als auch eine Perspektive auf die äußerlich erkennbaren Indikatoren angelegt. Ebenso wird die bereits angesprochene Relevanz nach

Normen erneut aufgegriffen, denn fast unisono wird der Normbruch als die Bedingung von Schamgefühlen im Diskurs aufgerufen (vgl. z. B. Demmerling 2009; Landweer 2019; Lietzmann 2003; Neckel 1991a oder Schäfer/Thompson 2009). Im Anschluss daran wird Scham in der vorliegenden Studie als genuin soziale Emotion entworfen, bei der *die Anderen* in verschiedenen Funktionen eine Rolle bei der Hervorbringung spielen. Die Sozialität der Scham wird in diesem Kontext auch unter Machtfragen beleuchtet. Mit der metatheoretischen Verortung liegt dieser Studie damit ein Schambegriff zugrunde, der weder auf den Intentionen der Akteur*innen noch auf den ‚tatsächlich‘ empfundenen Gefühlen basiert, sondern er verweist auf die in situ hergestellten Möglichkeiten der Beschämung. Es geht also nicht darum, festzuhalten, *ob* sich jemand geschämt hat, und es wird auch gänzlich auf intentionale Deutungen verzichtet, sondern vielmehr besteht die Herausforderung in der Rekonstruktion von Beschämungspotentialen, die sich in der Zusammensetzung von spezifischen Praktiken, Situationen und Akteur*innenkonstellationen im Unterricht ergibt.

Das eingangs angesprochene Desiderat an empirischen Erkenntnissen zum Schamphänomen im Schul- und Unterrichtskontext wird in den Abschnitten des Kapitels zum Forschungsstand (5) noch einmal aufgegriffen. Während auf eine Vielzahl an Forschungsarbeiten – die sich jedoch vorrangig mit Lern- und Leistungsemotionen auseinandersetzen – aus dem quantitativen Paradigma zurückgegriffen werden kann, ist das Feld der Studien, die sich emotionsbezogenen Problemstellungen mit qualitativ-rekonstruktiven Methoden widmen, eher dünn besetzt. Auch der Forschungsstand, zugespitzt auf Scham, ist schnell zu überblicken und wird in der vorliegenden Arbeit an zwei Hauptstudien (einer Ethnographie (Blumenthal 2014) und einer quantitativen Schüler*innenbefragung (Wiesche 2016)) abgearbeitet. Ergänzend werden Teilstudienergebnisse und Ergebnisse noch nicht abgeschlossener empirischer und hermeneutischer Projekte herangezogen. Resümiert man den Forschungsstand, sind Tendenzen erkennbar, dass und wie Schüler*innen Scham im Unterricht *erleben* – vielfältig und vielfach geben die Schüler*innen darüber Auskunft – und dass und wie Schüler*innen und Lehrer*innen im Unterricht Beschämungen *vollziehen*. Das Phänomen wird damit einmal aus der (nachträglichen) akteur*innenzentrierten Perspektive und einmal aus der Perspektive des Vollzugs dargestellt. Das Resümee der bisherigen Befunde wird im Fazit erneut aufgerufen und um die Ergebnisse dieser Studie erweitert.

Mit der (meta-)theoretischen Konzeptualisierung des Phänomens und dem Wissen um die empirischen Leerstellen geht die Studie der explorativen Frage nach, *wie Scham und Beschämung im Unterricht hervorgebracht und bearbeitet werden*, also:

In welchen Situationen (*Wann?*) zeigen sich von wem vor wem (*Wer?*) welche Beschämungspraktiken (*Welche? Wie?*) und welche Funktionen (*Wozu?*) übernehmen sie?

Die empirische Bearbeitung dieser Frage verlangt eine Erhebungsform, die das Aufrufen und Prozessieren von Praktiken der Beschämung – und damit Scham in ihrem prozesshaften Charakter – in situ adäquat dokumentieren kann. Zudem werden mit der vorgenommenen emotions- und schamtheoretischen Erweiterung der praxistheoretischen Ausführungen auch methodisch-methodologische Konsequenzen deutlich: Werden Emotionen als Emotionspraktiken (vgl. Scheer 2012) theoretisiert, dann sind sie einer Beobachtung zugänglich.

Um vor diesem Hintergrund dem Anliegen der Studie nachgehen zu können, wurde ein ethnographisches Vorgehen umgesetzt, das im *sechsten* Kapitel detailliert wird. Neben dem allgemeinen Forschungsstil (vgl. vorrangig Breidenstein/Hirschauer/Kalthoff/Nieswand 2020) geht das Kapitel unter anderem auch auf das ethnographische Forschen im Kontext der Schul- und Unterrichtsforschung ein und arbeitet in dem Zusammenhang das Unterrichtsverständnis der Studie heraus. Unter Berücksichtigung der Überlegungen von Georg Breidenstein (2010a), Sabine Reh, Kerstin Rabenstein, Till-Sebastian Idel (2011) und Matthias Proske (2018) wird in dieser Studie die Einheit des Unterrichtsgeschehens festgemacht an der gemeinsamen Hervorbringung von Unterricht als sozialer Praxis, die wesentlich bestimmt wird durch die Darstellung und Kommunikation des Lernprozesses vor dem Hintergrund einer unterrichtlichen Leistungsordnung.

Die das Kapitel abschließenden Abschnitte stellen die Anlage der Untersuchung vor, indem die vier Erhebungsgrundschulen u. a. mit ihren schulorganisatorischen Merkmalen, ihrer geographischen Lage und der Zusammensetzung ihrer Schüler*innenschaft charakterisiert werden. Die methodisch-methodologischen Erklärungen werden mit einer Positionierung innerhalb der (Reflexiven) Grounded Theory Methodology (vgl. vorrangig Breuer/Muckel/Dieris 2019), in der sich immer auch auf die Strategien der Auswertung dieser Studie bezogen wird, und einer Vorstellung des konkreten Vorgehens sowie dem Anspruch der Studie abgeschlossen.

Das rekonstruierte Datenmaterial wird in Kapitel 7 ausführlich vorgestellt. Es handelt sich dabei um sieben einzelne Schamsituationen und einer Zusammenstellung von seriellen Beschämungsmomenten. Die Rekonstruktionen gehen insofern zunächst theorieneutral vor, als dass eine Bezugnahme zu den emotions- und schamtheoretischen Grundannahmen erst im folgenden Kapitel (8) aufgegriffen wird. In diesem zweiten Ergebniskapitel werden die Erkenntnisse der Rekonstruktionen von den einzelnen Schamsituationen abstrahiert und in Form von Figurationen (vgl. Elias 1978 [1970], 2018) mit den theoretischen Ausarbeitungen in Beziehung gesetzt. Dabei wird zunächst auf die Praktiken- und Akteur*innenkonstellationen eingegangen, die Beschämungspotentiale präformieren können, und diese anschließend

hinsichtlich der Hervorbringung der Scham konkretisiert – wobei diese Trennung nur aus analytischen Gründen zum Verständnis des Phänomens vorgenommen werden kann. Momente der emotions- und schamtheoretischen Theoriegebäude werden u. a. an Aspekten der Klassenöffentlichkeit, unterrichtlichen Normen, an spezifischen Akteur*innenkonstellationen sowie Organisationsformen des Lernens verdeutlicht und hinsichtlich einer Typizität unterrichtlicher Scham ergänzt. Der letzte Abschnitt ordnet die Bedingungen und Logiken der Scham zu einer querliegenden Beziehung – den Machtverhältnissen in Schule und Unterricht – resümierend ein und erweitert das Schamverständnis der Studie im Sinne einer grundlegenden Vulnerabilität.

Die Ausführungen zur Reflexiven Grounded Theory sowie zum Potential des Einbezugs der Forscher*innensubjektivität einholend, reflektiert das Kapitel 9 meine¹ Subjektivität und Standortgebundenheit. Dabei wird darauf eingegangen, wie meine Anwesenheit die Konstruktion des Feldes und die Erhebung der Daten beeinflusste.

Das letzte Kapitel (10) diskutiert die Erkenntnisse dieser Studie vor dem Hintergrund der bisherigen Befunde zum Schamphänomen und geht dabei auch kritisch auf die Aussagekraft der Ergebnisse ein. Angeführt werden dabei offen gebliebene und neu eröffnete Fragen, vor allem hinsichtlich methodischer Weiterführungen zur Erforschung von Emotionen im Schul- und Unterrichtskontext, sodass der Blick von der einzelnen Emotion noch einmal gelöst wird.

Zum Abschluss dieser einleitenden Worte seien noch zwei Punkte erwähnt: Zum einen soll nicht der Eindruck entstehen, dass es sich bei dieser Ethnographie um einen geradlinigen Forschungsprozess gehandelt hat, wie die Verschriftlichung (Theorie-Methode-Empirie-Schluss) nahelegen könnte. Vielmehr ist diese Untersuchung als ein iterativer Prozess aus Feldaufenthalt, Theoriestudium und Datenauswertung auszulegen, bei dem sich kontinuierlich das Forschungsinteresse und dessen Gegenstand formierte, und der von der metatheoretischen Schwerpunktsetzung gerahmt wurde.

Zum anderen ist dem Text bisweilen sein Charakter als Qualifikationsarbeit anzumerken – einiges kann (und hätte vermutlich) weitergedacht werden (müssen). Die Arbeit legt zudem keine ‚fertige‘ Theorie von ‚Scham und Beschämungen im Unterricht‘ vor, sondern bringt allenfalls vorläufige Blickrichtungen auf das Schamphänomen an, die es in kommender Forschung zu schärfen gilt.

¹ Siehe zur Entscheidung der Verwendung der Ich-Form den Exkurs *Autor*innenschaft ethnographischer Texte* in Kap. 9.1.

2 Praxistheoretische Grundannahmen

„Allein die Tatsache, wie man einen Begriff definiert und in welcher Bedeutungsnuance man ihn verwertet, enthält bereits bis zu einem bestimmten Grade eine Vorentscheidung über den Ausgang des auf ihn aufgebauten Gedankenganges.“
(Mannheim 1929, S. 175)

Die Praxistheorien werden seit etwa den 2000er Jahren intensiv in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften diskutiert. Mitverantwortlich dafür ist, dass sich mit dem Fokus auf Praktiken neue Blickwinkel und Perspektiven auf etablierte Forschungsgegenstände ermöglichen. So untersucht diese Forschungsrichtung das praktische Tun der Menschen und stellt dabei Praktiken und nicht mehr Subjekte in den Mittelpunkt (vgl. Reichertz 2016, S. 35 ff.). Als zentrale Übereinstimmung aller Theorien in der Familie der Praxistheorien lässt sich die lexikalische Gemeinsamkeit eines Praxisbegriffs anführen, den alle als Grundlage ihrer Analysen verwenden. Praktiken werden als fundamental *sozial* und soziale Phänomene wie Macht, Wissenschaft oder Erziehung als *Konstellation von Praktiken* oder als *in Praktiken* begründet verstanden. Da diese Vorstellung über die grundlegende Verfasstheit des Sozialen von den meisten Vertreter*innen geteilt wird, lässt sich dahingehend von einer ontologischen Einheit der Praxistheorie sprechen. Diese ontologische Einheit lässt sich als *flach* charakterisieren, was meint, dass das, was ein Phänomen ausmacht, sich auf einer einzigen Realitätsebene erstreckt. Es lässt sich analytisch zwischen zwei Ebenen differenzieren:

(1) Eine niedrige Ebene, in der sich Handlungen und Interaktionen von Individuen zusammensetzen.

(2) Eine höhere Ebene, die soziale Strukturen, Systeme und Institutionen umfasst.

Die zwei Ebenen werden in der Regel als *Mikro-* und *Makroebene* festgelegt, auf beiden lassen sich Praktikenkomplexe untersuchen, wobei eine Vielzahl an Phänomenen sich nicht trennscharf zuordnen lassen (Schatzki 2016, S. 30 f.).

Von dieser Annahme abgesehen, ist das Feld der Praxistheorien durch Divergenzen und Widersprüchlichkeiten gekennzeichnet und es ist keineswegs eindeutig, was unter Praxistheorie gefasst werden kann und was nicht. So lassen sich beispielsweise Pierre Bourdieu, Judith Butler, Norbert Elias, Michel Foucault, Harold Garfinkel, Ervin Goffman, Stuart Hall, Bruno Latour, George Herbert Mead, Theodore Schatzki, Charles Taylor oder Ludwig Wittgenstein, trotz auffällig unterschiedlicher Theoriemodelle und Ansätze, als Vertreter*innen einer Praxistheorie zuordnen. Der allgemeine praxistheoretische Diskurs im deutschsprachigen Raum wurde in den letzten Jahren grundlegend von Thomas Alkemeyer,

Frank Hillebrand, Stefan Hirschauer, Andreas Reckwitz und Karl Hörning beeinflusst. Die praxistheoretische Denkbewegung hat, das sollte allein in der Aufzählung der unterschiedlichen Vertreter*innen bereits deutlich geworden sein, sehr verschiedene Wurzeln, die beispielsweise im amerikanischen Pragmatismus (Charles Peirce, William James) oder auch in der Ethnomethodologie (Harold Garfinkel) liegen (vgl. Reichertz 2016, S. 110).

Moderne sozialwissenschaftliche Theorien und Paradigmen zu systematisieren, ist nur durch eine Komplexreduzierung möglich. Ein gängiger Bezugspunkt ist dabei eine Orientierung am Verständnis des *Sozialen* der jeweiligen Ansätze, also die Frage, auf welcher Ebene sie das Soziale verorten. Hier lassen sich vier Richtungen (grob) zusammenfassen: strukturtheoretische Ansätze, ökonomisch-individuelle Ansätze, normativistische Ansätze und kulturtheoretische Ansätze, wobei die Praxistheorie eine spezifische Version der kulturtheoretischen Perspektive darstellt (vgl. Reckwitz 2008a, S. 107).

Um den Charakter der Praxistheorien nachvollziehen zu können, werden die leitenden Annahmen einer *Theorie sozialer Praktiken* gekennzeichnet. Dabei stelle ich weniger Theoriegebäude und Konzepte einzelner Autor*innen vor, sondern zentrale Begriffe und Zusammenhänge, die die Grundlage der praxistheoretischen Ansätze bilden, die im Wesentlichen von Schatzki (1996, 2016) und Reckwitz (z. B. 2008a, 2008, 2016a, 2016b) herausgearbeitet wurden.² Die abschließende Conclusio resümiert zentrale Gedanken, beleuchtet dieses kritisch und stellt darauf aufbauend die Forschungsperspektive der vorliegenden Studie dar.

² Wenn ich aus Gründen der besseren Lesbarkeit im Folgenden an einigen Stellen von ‚der Praxistheorie‘ o. Ä. spreche, beziehe ich mich, sofern nicht anders gekennzeichnet, auf die hier angegebenen Grundüberlegungen Schatzkis und Reckwitz‘.

2.1 Grundzüge einer Theorie sozialer Praktiken

Die Theorien sozialer Praktiken stellen eher eine Theoriefamilie dar, deren Theorieprogramme und Forschungsansätze nicht als *die* einheitliche Praxistheorie anzusehen sind, wenngleich sie sich beispielsweise in ihrem Verständnis sozialer Praktiken ähneln. Dies lässt sich vor allem mit Blick auf ihre wissenschaftsgeschichtliche Entwicklung begründen, so gibt es nicht verschiedene Wissenschaftler*innen, die unter dem Begriff der Praxistheorie an ihrer Entwicklung gearbeitet haben, sondern es wurden bereits vorliegende Theorien zu eben dieser Theoriefamilie zusammengefasst, indem diese Theorien teilweise nachträglich unter dem Aspekt der Praxis fokussiert betrachtet werden (vgl. Reichertz 2016, S. 109 f.). Die nun folgende Skizze ist daher als Autor*innen übergreifende sozialtheoretische Perspektive zu fassen, welche die zentralen Eigenschaften praxeologischer Theorien zusammenfasst. Zu ihren wichtigsten Grundpositionen lassen sich die *Materialität* der sozialen Praktiken und die *implizite, informelle Logik* des sozialen Lebens anführen (vgl. Reckwitz 2008a, S. 113), die ich im Anschluss an eine Darstellung des Verständnisses von Praktiken vorstellen werden.

2.1.1 Praktiken als kleinste Einheit des Sozialen

Nimmt man nun als kleinste Einheit des Sozialen nicht Normen, nicht Diskurse, nicht Kommunikation oder Interaktion, sondern Praktiken an, muss zunächst geklärt werden, was darunter zu verstehen ist. Der Begriff der Praktiken, wie er von Schatzki in seiner post-wittgensteinianischen Sozialtheorie „Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social“ (1996) grundgelegt ist, ist auch für die vorliegende Studie von Bedeutung. Mit Schatzki lassen sich Praktiken als „a temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings“ (ebd., S. 89) beschreiben. Sie sind damit nicht nur als Sprechakte (sayings) oder körperliche Bewegungen (doings), sondern als Kombination aus beiden sowie den durch die Verbindung zwischen den sozialisierten Körpern und den materiellen Gegenständen ermöglichten Umgang mit Dingen zu verstehen (vgl. Hillebrandt 2015a, S. 16). Schatzki (2002) fasst vier Merkmale von sozialen Praktiken zusammen:

- (1) „practical intelligibility“ (S. 74 f.) bzw. „practical understanding“ (S. 77 f.):

„Practical intelligibility is what makes sense to a person to do. It governs action by specifying what an actor does next in the continuous flow of activity. It also causes activity in the senses of formal and final – but not efficient – causality: It specifies what a person does; and the specification of what to do is usually oriented toward specific ends“ (Schatzki 2002, S. 75, Herv. i. O.).

Schatzki bezieht sich hier also auf den praktischen Sinn einer Aktivität, die stets an das Subjekt geknüpft ist, denn „practical intelligibility is an individualist phenomenon: It is always to an individual that a specific action makes sense“ (ebd.). Subjekte müssen ihre

Aktivitäten verstehen und ihnen Sinn zuschreiben. Damit ist im Übrigen nicht Rationalität oder Normativität gemeint, denn eine Aktivität kann für ein Subjekt Sinn ergeben, auch wenn diese nicht rational ist oder von der das Subjekt weiß, dass sie falsch ist (vgl. ebd.). Unter *practical understanding* versteht Schatzki „certain abilities that pertain to the actions composing a practice. Above all, three such abilities are germane to practices: knowing how to X, knowing how to identify X-ings, and knowing how to prompt as well as respond to X-ings“ (ebd., S. 77). Praktiken müssen für Subjekte also als spezifische, situative Praktiken erkenn- und verstehbar sein. Das oben angesprochene „know how“ meint in Schatzkis Auslegung praxistheoretischer Überlegungen die Fähigkeit, etwas selbst zu tun oder zu sagen, das Getane oder Gesagte zu erkennen und darauf angemessen zu reagieren. Das dafür relevante Wissen entstammt aus kollektiven Wissensordnungen der jeweiligen Kultur des Subjekts und des jeweiligen Kontextes. Es setzt sich aus Alltagstechniken wie „embodied capacities such as know-how, skills, tacit understanding, and dispositions“ (Schatzki 2001, S. 16) zusammen.

(2) „rules“ (ebd., S. 79):

„I mean explicit formulations, principles, precepts, and instructions that enjoin, direct, or remonstrate people to perform specific actions“ (ebd.).

Mit den „doings and sayings“ (ebd., S. 89) sind also auch explizite Regeln, Richtlinien oder Vorschriften verbunden, die den Subjekten anweisen, bestimmte Praktiken (nicht) zu tun.

(3) „teleoaffective structure“ (ebd., S. 80):

„A ‚teleoaffective structure‘ is a range of normativized and hierarchically ordered ends, projects, and tasks, to varying degrees allied with normativized emotions and even moods“ (ebd.).

Auch die teleoaffective Struktur ist Bestandteil der Praktik und keine Eigenschaft des Subjekts. Sie bezieht sich auf ihr Ziel, ihren Zweck und die damit begleiteten Emotionen. Diese Struktur ist verbunden mit dem Aspekt der Erwartbarkeit, sie zeigt dem Subjekt, wie die Praktik in einem Gesamtzusammenhang einzuordnen ist und drückt die Angemessenheit dieser Praktik aus. Damit sind keine kollektiven Ziele gemeint:

„Teleoaffective structures are not just distinct from properties of participants. They also are not equivalent to collectively willed ends and projects (e.g., the general will or the intentions of a group). Ends, for instance, need not be conscious goals, that is to say, states of affairs that people consciously seek to realize. A person need not be thematically aware – at any time – of the teleological end points that determine what makes sense to him or her to do“ (ebd., S. 81).

Diese Strukturen müssen den Subjekten also nicht bewusst sein und sie steuern auch nicht direkt das Handeln der Subjekte. Trotzdem muss die teleoaffective Struktur einer Praktik befolgt werden, da man die Praktik sonst nicht ausführen kann bzw. die Praktik nicht als solche von anderen Subjekten verstanden wird. Teleoaffective Strukturen konstituieren einen Handlungsrahmen mit allgemein anerkannten und akzeptierten Zielen für Praktiken.

Die teleoaffectiven Strukturen einer Praktik inkludieren zudem „a range of acceptable or correct ends, acceptable or correct tasks to carry out for these ends, acceptable or

correct beliefs (etc.) given which specific tasks are carried out for the sake of these ends, and even acceptable or correct emotions out of which to do so“ (ebd., S. 52 f.).

Folglich ist die teleoaffektive Struktur einer der wichtigsten Grundpfeiler der Praktiken, indem sie strukturiert, wie eine Praxis durchgeführt wird, und indem sie angibt, was erreicht werden soll. Der affektive Aspekt bezieht sich vor allem darauf, dass es nicht reicht, nur zu wissen, ‚was man tut‘, man muss auch ein ‚Gefühl dafür haben‘, dass das, was man tut, von Bedeutung ist. Diese Strukturen geben an „how things matter“ (Schatzki 1996. S. 123).³

(4) „general understandings“ (2001, S. 86):

Praktiken kommen nicht als einzelne Praktiken vor, sie stehen stets in einer Verbindung mit anderen Praktiken und einer sozialen Ordnung. Subjekte wissen (implizit) um diese Zusammenhänge.

Schatzki spricht weiterhin von „materiellen Arrangements“ (2016, S. 33), die als Verbindung von Menschen, Objekten, Organismen und natürlichen Dingen zu verstehen sind. Praktiken und diese Arrangements formieren sich zu *Bündeln*, deren Komplexität gespannt ist von einer Zweierbeziehung zwischen Praktiken und Arrangements, beispielsweise wenn es ein bestimmtes morgendliches Ritual in einem Büro gibt, bis hin zu Verbindungen multipler Praktiken und Arrangements wie in Schulen. Letzteres nennt Schatzki *Konstellation* (vgl. ebd.). Konstellationen sind lediglich größere und oft komplexere Bündel von Praktiken und Arrangements. Dieser Logik folgend sind dann auch soziale Makrophänomene wie Systeme oder Institutionen als spezifische Praktikenkonstellationen zu verstehen. Das heißt, Phänomene auf der Mikro- wie auf der Makroebene können als Bündel von Praktiken und Arrangements gedeutet werden, die Praktikenbündel auf der Makroebene erstrecken sich nur weiter in Raum und Zeit. Damit kritisiert Schatzki die in der Sozialwissenschaft übliche Trennung von Mikro- und Makroebene, die eine zwischen Individuum und Struktur/System/Institution abgrenzbare Dimension unterstellt, denn beides sind für ihn nur Praxis-Arrangement-Bündel. Die eingangs skizzierte flache Ontologie der Praxistheorien, die sich nur auf eine Ebene erstreckt, ist im Sinne Schatzkis also nicht die niedrige oder die höhere Ebene, sondern, da diese Trennung grundlegend kritisiert wird, die Verbindung dieser beiden Ebene (vgl. ebd., S. 35). Das Soziale existiert also nicht außerhalb davon, es spielt sich weder nur auf der einen, noch nur auf der anderen Ebene, sondern ausschließlich im Plenum von Praxis-Arrangement-Bündeln ab (vgl. Schatzki 2016, S. 34 f.).

Reckwitz orientiert sich in weiten Teilen an den Ausführungen Schatzkis. Für ihn stellt eine Praktik „ein in der Zeitsequenz routinisiert und kompetent hervorgebrachtes ‚accomplishment‘

³ Ich gehe im Abschnitt *Doing Emotion* des Kapitels *Emotionstheoretische Grundlagen* noch einmal näher auf die teleoaffektive Struktur sowie Schatzkis Konzept der „emotional activity“ (2010, S. 121 ff.) ein.

(Garfinkel)⁴ dar, das auf einem impliziten know-how-Wissen beruht“ (2004a, S. 320). Praktiken sind „typisierte[.], routinisierte[.] und sozial verstehbare[.] Bündel von Aktivitäten [...], die eine emergente Ebene des Sozialen bilden“ (Reckwitz 2008a, S. 112). Eine Praktik ist damit immer eine Folgepraktik, sie ist nie voraussetzungs- oder zeitlos, denn sie entsteht nicht aus dem Nichts, sondern nur im Anschluss an eine andere Praktik. So wird in der Verkettung einzelner Praktiken eine Praxis der Vollzugswirklichkeit erzeugt (vgl. Hillebrandt 2015a, S. 17).

Das bedeutet entgegen dem Begriff der ‚Handlung‘ – der einen einzelnen Akt zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort, hervorgebracht von einem Individuum meint –, setzen Praktiken „an der Repetitivität eines Komplexes von Aktivitäten an, der ‚typischerweise‘ von verschiedenen Individuen in der zeitlichen Sequenz zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in verschiedenen räumlichen Settings hervorgebracht wird“ (Reckwitz 2004a, S. 321). So lässt sich mit diesem Verständnis von Praktiken also der traditionelle Handlungsbegriff, wie er beispielsweise in anderen Handlungstheorien, kulturalisieren und materialisieren. Die Abgrenzung zum Begriff der Handlung lässt sich mit Hirschauer (2004) noch einmal klar herausstellen:

„Eine Handlung muss in Gang gesetzt werden, sie verlangt nach einem Impuls und einem Sinnstiftungszentrum. Daher fragt man nach ihr mit Warum- und Wozu-Fragen. Eine Praxis dagegen läuft immer schon, die Frage ist nur, was sie am Laufen hält und wie ‚man‘ oder ‚Leute‘ sie praktizieren: Wie wird es gemacht und wie ist es zu tun? [...] Praktiken haben eine andere Empirizität: Sie sind in ihrer Situiertheit vollständig öffentlich und beobachtbar“ (S. 73, Herv. i. O.).

Sozial sind Praktiken im Verständnis Reckwitz‘ und Schatzkis, da sie eine interobjektive Struktur aufweisen. Das meint, sie sind als sich wiederholende Aktivitäten im Umgang mit Artefakten, mit anderen Akteur*innen oder als Aktivität, in der die Akteur*innen auf sich selbst bezogen agieren, zu verstehen. Das Soziale besteht in einer Praktik in der Wiederholung der gleichartigen Aktivitäten über zeitliche und räumliche Grenzen hinweg, was durch ein praktisches Wissen ermöglicht wird und die von anderen Individuen verstanden werden (vgl. Reckwitz 2008a, S. 118; Schatzki 2002, S. 60 f.).⁵

⁴ Harold Garfinkel spricht in seiner Studie „Studies in Ethnomethodology“ (1967), in der es um den Weg der transgeschlechtlichen Agnes geht, von einem „ongoing accomplishment of the concerted activities of daily life, with the ordinary, artful ways of that accomplishment being by members known, used and taken for granted“ (1967, S. VII) und meint damit eine Vollzugswirklichkeit, also eine soziale Ordnung, die permanent im praktischen Tun der (kompetenten) Mitglieder hergestellt wird.

⁵ Dabei sei hier noch einmal betont, dass sich bei dieser Interpretation der Praxistheorie vor allem an Reckwitz orientiert wird, der die Regelhaftigkeit und Routinen von Praktiken heraushebt, während beispielsweise Alkemeyer/Buschmann/Michaeler 2015 dagegen mehr mit dem dynamischen Charakter von Praktiken argumentieren.

2.1.2 Materialität und implizite Logiken

Die *Materialität* der sozialen Praktiken gilt als erstes Grundelement der Theorie sozialer Praktiken. Praktiken sind immer als materiell anzusehen, da sie in ihrem Vollzug immer an den menschlichen Körper und Artefakte gebunden sind (vgl. Hillebrandt 2015a, S. 17). Man spricht hier von einer *performance*.

Eine Praktik ist also zunächst einmal eine (routinisierte) Bewegung und Aktivität des Körpers, sodass, wer eine Praktik lernt, damit auch lernt, ihren*seinen Körper (auf sozial angemessene Weise) zu bewegen und ihn als Instrument einzusetzen, um etwas Bestimmtes zu erreichen. Praxistheoretische Kulturtheorien heben hervor, dass „eine soziale Praktik identisch ist mit einer implizit und sorgfältig organisierten Hervorbringung eines Komplexes von Körperbewegungen“ (ebd.), wobei dies ohne entsprechendes Wissen, welches nicht zwangsläufig expliziert werden können muss, nicht möglich ist (Reckwitz 2008a, S. 113 f.). Eine Praktik als Verhaltensroutine, die von implizitem Wissen und praktischem Verstehen abhängt, wird in Körpern, in verwendeten Artefakten und in deren spezifischen Verbindung gefestigt (vgl. Reckwitz 2016a, S. 94 f.). Der Bezug zu Körpern und Artefakten ist grundlegend, weil Praktiken von vornherein in ihnen verankert sind: primär in den Körpern, sekundär in Artefakten (vgl. Reckwitz 2008b, S. 191 f.). Dass unser Körper ein Teil der sich vollziehenden Praxis ist, wenn wir beispielsweise Sport treiben oder ihn operieren lassen, ist relativ eindeutig. Aber in der Praxistheorie gilt dies für jede beobachtbare Praxis. Also auch, wenn beispielsweise ein Buch gelesen, im Internet gesurft, ein Brief geschrieben oder eine Fernsehsendung gesehen wird, kann die Praxis nicht ohne den menschlichen Körper auskommen; *der Vollzug der Praxis ist ohne körperliche Präsenz nicht möglich*. Die Praxistheorie sensu Schatzki und Reckwitz geht nun noch einen Schritt weiter und versteht den Körper außerdem nicht als eine natürliche Bedingung, als etwas außerhalb des Sozialen, sondern als Produkt und Quelle der Praxis. So ist der Körper an jeder Praktik beteiligt, die er gleichzeitig auch erzeugt, und er wird zudem durch diese Praktik neu geformt, da sie sich in ihn materiell einschreibt. Beide Aspekte sind nicht getrennt voneinander zu denken (vgl. Hillebrandt 2016, S. 74 f.).

Neben der Materialität von Körpern ist mithin auch die Materialität von Artefakten zentral, die als Teilelement von Praktiken zu begreifen sind, denn auch Artefakte müssen vorhanden sein, damit Praktiken entstehen und vollzogen werden können. Damit haben Artefakte also weder allein einen materiellen noch allein einen kulturell-symbolischen Stellenwert, sie werden als Gegenstände des Gebrauchs als ein Bestandteil von Praktiken oder als Praktik selbst gesehen (vgl. Reckwitz 2008a, S. 114 f.). Artefakte werden also nicht nur angewendet, sie stellen als materiale Kultur auch eine Voraussetzung dar, durch die Praktiken entstehen und reproduziert werden können (vgl. Reckwitz 2004a, S. 322). Diese Grundannahme fordert dazu auf, gegenüber den Artefakten eine neue Position einzunehmen, die sich von anderen klassischen

Sozialtheorien unterscheidet und die beispielsweise eine Trennung von Natur und Kultur⁶ oder Sozialität und Materialität vornehmen. Praxistheoretisch ausgerichtete Perspektiven hingegen wollen die Selbstverständlichkeit bezogen auf den Umgang mit Artefakten in Frage stellen und neu perspektivieren. Insbesondere die Akteur-Netzwerk-Theorie von Bruno Latour (vgl. exemplarisch 2010), in der Latour Artefakte als handelnde Akteure, die er als *Aktanten* bezeichnet, als zentrales Element der Praktiken der begreift, verdeutlicht dies. Zusammen mit Menschen agieren Aktanten in Handlungszusammenhängen, die netzwerkartig aufgebaut sind. Eine Abgrenzung zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Aktanten wird abgelehnt, beides sind gleichwertige Bestandteile der Sozialität. Individuen beherrschen die Artefakte also nicht und kein Individuum kann hier ein*e alleinige*r Akteur*in sein, sie*er handelt immer in Abhängigkeit zu anderen Akteur*innen, weshalb von einem Netzwerk gesprochen wird. Die zentrale Frage ist, was sich in welcher Weise vernetzt.⁷

Man muss bei Latours Argumentation nicht vollständig mitgehen, um doch die Bedeutsamkeit von Artefakten herausstellen zu können, wie dies beispielsweise auch in verschiedenen Forschungsfeldern in der Unterrichtsforschung (vgl. allgemein praxistheoretisch: z. B. Rabenstein 2018a, 2018b; vgl. mit Schwerpunkt auf Latour z. B.: Martens/Asbrand/Spieß 2015) eindrücklich gezeigt wird. Artefakte sind aktive Bestandteile der Praktiken, nicht etwas Passives, das durch Subjekte geformt und verwendet wird. Sie haben Einfluss auf die Praxis, aber nicht als ein „allmächtiges Monster“ (Hillebrandt 2015a, S. 24), das das Leben komplett bestimmt.

Festgehalten werden kann, dass neben den menschlichen Individuen auch Artefakte, also materielle Dinge, als Elemente der Praktiken zu sehen sind, die in diesen zusammenwirken (vgl. Reckwitz 2008a, S. 115; Schatzki 2001, S. 10 ff.). Soziale Praktiken sind also nicht nur auf ein Individuum oder zwei Individuen begrenzt, sondern involvieren Artefakte, durch die sie gleichzeitig auch konstituiert werden. Das Vollziehen wie überhaupt erst das Hervorbringen der Praktik durch die Artefakte ist nur durch ein entsprechendes Verstehen und know-how-Wissen möglich, was aber nicht durch die Artefakte, sondern von den Individuen bestimmt ist.

⁶ Viele Vertreter*innen der Praxistheorie verstehen Kultur als Prozess: „Ganz gleich, ob der Umgang mit dem Computer [...], die Rezeption von Fernsehsendungen oder wissenschaftlichen Texten, der Prozess der Identifikation oder Repräsentation von Personen, oder auch nur die Art und Weise, wie üblicherweise Fahrstuhl gefahren, Geschlecht praktiziert oder Wissen gewusst wird – es handelt sich um das Praktizieren von Kultur. Und: Die gesellschaftliche Wirklichkeit ist keine ‚objektive Tatsache‘, sondern eine ‚interaktive Sache des Tuns‘“ (Hörning/Reuter 2004, S. 10; vgl. auch Schatzki 2001, S. 10 ff.).

⁷ Für Reckwitz besteht die Möglichkeit, dass sich die „Praxistheorie, verstanden im Sinne von Schatzki, und Latours Theorie der Artefakte [...] miteinander kombinieren“ (2008a, S. 154) lassen, wenngleich „die Frage [bleibt], ob sich Latours Ansatz ohne Weiteres von den Praxistheorien instrumentalisieren lässt oder erhebliche theoretische Differenzen zwischen einer artefakttheoretisch modifizierten Praxistheorie auf der einen und Latours symmetrischer Anthropologie auf der anderen Seite bestehen bleiben“ (ebd., S. 155).

Die *implizite Logik* der Praxis gilt als zweites Grundelement der Theorie sozialer Praktiken. Mit der eben dargelegten Überlegung, dass sich soziale Praktiken und damit das Soziale in Körpern und Artefakten materialisieren, stellt die Praxistheorie eine Opposition zu zwei ontologischen Dichotomien dar: zur Dichotomie zwischen Geist und Körper und zur Dichotomie zwischen Subjekt und Objekt. Vertreter*innen der Praxistheorie sehen Körper und Objekt als wesentliche Bestandteile sozialer Praktiken an und versuchen die Dualismen überwindend eine Alternative zu formulieren (vgl. Hillebrandt 2015a, S. 23 f.) – eine Alternative, in der das Soziale und das Handeln miteinander verbunden werden. Aus der Sicht der Praxistheoretiker*innen enthält das Handeln Elemente der Intentionalität (wie im Modell des *homo oeconomicus* angenommen) ebenso wie normative Kriterien (wie im Modell des *homo sociologicus* angenommen) und im Handeln kommen symbolische Schemata zum Einsatz (so wie in anderen Kulturtheorien angenommen). Intentionalität, Normativität und mentale Schemata werden aber modifiziert, versteht man Handeln vor allem als eine wissensbasierte, routinisierte Tätigkeit und als eine Aktivität, in der Wissen, Verstehen und Können zum Einsatz kommen (vgl. Reckwitz 2008a, S. 116).

Praxistheoretiker*innen betonen weiterhin, dass die Logik der Praxis nicht nur aus der Wiederholung von Routinen besteht. Interpretative Ungewissheit und Unbestimmtheit erfordern Umdeutungen von Praktiken, die also nicht nur schlicht reproduziert werden, womit immer auch eine Unberechenbarkeit der Praxis einhergeht. Reckwitz (2008a) hat vier Merkmale dieser Offenheit formuliert: das *accomplishment*, die *Zeitlichkeit*, die gekoppelten *Komplexe* von Praktiken und die *Struktur des Subjekts* (vgl. 122 ff.). Das *accomplishment*, das bereits mit Garfinkel angeführt wurde, bezieht sich auf die Überraschungen der Situation, so kann ein Subjekt mit Ereignissen, Personen, Handlungen, Artefakten oder eigenen Reaktionen konfrontiert sein, für die es keine Verstehensmuster, kein methodisches oder motivational-emotionales Wissen bereithält, und sich so, beispielsweise durch ein neues Artefakt, in einem neuen Kontext befinden, welcher Offenheit und Veränderbarkeit von Praktiken verlangt. Die *Zeitlichkeit* von Praktiken stellt ebenfalls ein Kennzeichen der Logik der Praxis dar und bedeutet eine Ungewissheit bzw. Unabwägbarkeit der Situation und ein Nicht-Wissen, ob eine Praktik gelingt, und ob eine Praktik fortgesetzt werden kann. Ein weiteres Merkmal zeigt sich darin, dass Praktiken in der Regel nicht isoliert vorkommen, sondern, wie eingangs erwähnt, als lose *gekoppelte Praktiken-Komplexe*, die sich aber unter zwei Perspektiven betrachten lassen: als soziales Feld und als Lebensform. Im sozialen Feld sind Praktiken zunächst vor allem sachlich miteinander verbunden, beispielsweise in einer Institution oder in einer Organisation. Konglomerate von Praktiken hängen auch in verschiedenen Lebensformen, beispielsweise in einer kulturellen Klasse oder einem Milieu, zusammen und organisieren dort das Leben und den Alltag der angehörigen Akteur*innen. Das zentrale Merkmal der Unberechenbarkeit der Praxis ist die *Struktur des Subjekts*. Eine Unberechenbarkeit, die sich

aus der Überschneidung und Übereinanderschichtung der verschiedenen Wissensformen in den Subjekten ergibt. Die Unberechenbarkeit der Praxis, die neben der Routine ihre Logik ausmacht, zeigt sich also in der Kontextualität und der Zeitlichkeit der Handlungen und vor allem in den Akteur*innen und ihren heterogenen Wissensbündeln (vgl. Reckwitz 2008a, S. 122-125).

Um die Praxistheorie abschließend zu bestimmen, ist auch auf ihr Subjektverständnis zu verweisen. Zentral ist dabei, dass alle Subjekte in ihren individuellen Eigenschaften als Produkte von historisch- und kulturell spezifischen Praktiken zu sehen sind. Die sozialen Praktiken produzieren subjektive Eigenschaften, sodass nicht von autonomen Subjekten, sondern von Subjekten als in sozialen Praktiken hervorgebracht ausgegangen wird:

„Die angebliche Universalie des sich selbst reflektierenden Subjekts wird praxeologisch aufgelöst in historisch-spezifische Praxiskomplexe“ (Reckwitz 2008a, S. 124).

Subjekte, die also der Praxis nicht ursächlich vorausgestellt sind, werden als ein „Bedingungsgeflecht der Praxis“ (Hillebrandt 2009, S. 54) begriffen.⁸

⁸ Das Subjektverständnis des allgemeinen praxistheoretischen Ansatzes erscheint relativ uneindeutig und wird daher häufig z. B. um poststrukturalistische Ansätze (beispielsweise um Konzepte der Subjektivierung) ergänzt (vgl. Alkemeyer et al. 2015, die dies kritisch aufarbeiten und die Genese des Subjektes aus praxistheoretischer Sicht nachzeichnen).

2.2 Conclusio

Die Praxistheorie in Anlehnung an Reckwitz (vor allem 2008a, 2008b, 2016b) und Schatzki (1996, 2001, 2016), die in dieser Studie als Forschungsperspektive dient, stellt ins Zentrum, was in den Sozialtheorien zuvor in der Peripherie lag: Implizite, aber machtvolle Wissensordnungen im Handeln, die Routinen, deren Körperlichkeit sowie die Bedeutung von Artefakten. Der Blick liegt von Beginn an auf Praktiken, auf ihrer Körperlichkeit und auf ihren Wissensordnungen. Kritisch angemerkt werden muss jedoch, dass in vielen praxistheoretischen Überlegungen unbeantwortet bleibt, welche Formen diese Ordnungen haben und wie sich Wissen angeeignet wird (vgl. Bongaerts 2007, S. 249).

Da sich die Praxistheorie an vielen verschiedenen Theorieansätzen und Konzepten orientiert, ist eine kritische Diskussion schwierig, denn so kann auf jede Kritik mit einem anderen praxistheoretisch angelehnten Konzept entgegnet werden, das genau auf diese Kritik eingeht. Daher gehe ich im Folgenden resümierend auf zentrale Spannungsfelder und Grundhaltungen einzelner Vertreter*innen der Praxistheorie dazu ein.

Die Frage, wie soziale Ordnung entsteht, ist Ausgangspunkt praxistheoretischer Überlegungen, wobei mit Ordnung die *stabile Synchronisation der Praktiken* gemeint ist. Praktiken sorgen in ihrer Routine für das *going* der Vollzugswirklichkeit, für das reibungslose Weiterlaufen, in das Individuen nicht bewusst eingreifen müssen. Den sehr unterschiedlichen Konzepten der Praxistheorie ist demnach gemein, dass für das Herstellen und Aufrechterhalten der Ordnung Praktiken und nicht ein absichtsvolles Handeln der Subjekte ausschlaggebend sind. Zum Teil wird ganz bewusst auf den (philosophisch) aufgeladenen Begriff des *Subjekts* verzichtet, welches aktiv Handlungen auswählt, und von *Akteur*innen* gesprochen (vgl. Reichertz 2016, S. 113). So lehnt beispielsweise Bourdieu den Subjektbegriff als theoretischen Grundbegriff ab, denn für ihn lässt sich Handeln auch ohne Subjekte erklären (vgl. Stock 2011, S. 23).

In diesem theoretischen Grundgerüst der sozialen Ordnungsbildung bleiben aber einige Punkte unausgeschärft.

Darunter fällt die Frage nach dem Sinn von Praktiken, die sich unter mehreren Aspekten beleuchten lassen. So kann die Praxistheorie meines Erachtens mit dem kompletten Verzicht auf das Mentale nicht überzeugend klären, wie Akteur*innen Praktiken auswählen bzw. wie sie ihnen (subjektiven) Sinn zuschreiben, und weiter noch stellt die Sinn-Frage auch die (ethnographische) Forschung vor eine Herausforderung: Wie lassen sich von Forscher*innen beobachtete Praktiken fassen, unterscheiden und analysieren – selbst, wenn man auf einer rein deskriptiven Ebene bleiben würde (vgl. für eine ähnliche Argumentation und ein Beispiel Reichertz (2016))?

Weiterhin kritisch hinterfragt werden kann die hohe Bedeutung von sozio-materiellen Artefakten in (Teilen) der Praxistheorie und damit einhergehend das entsprechende Verständnis von Praktiken. Wenn man zum Beispiel den Ursprung der Artefakte als Ausgangspunkt einer Differenzierung nimmt, dann gibt es Gegenstände, die von Akteur*innen geschaffen werden, und es gibt Nichtmenschliches, das der Natur entstammt. Fraglich wäre, ob es sich dabei wirklich um Artefakte im gleichen Sinne handelt und ob nicht bereits an dieser Stelle eine Konkretisierung notwendig wäre (vgl. ebenfalls für ein Beispiel Reichertz 2016, S. 219 ff.). Latours Konzeption von Praxis ist so umfassend, dass er neben menschlichen und nichtmenschlichen auch tierische und technische Tätigkeiten miteinbezieht, sodass die Frage, was der Praxisbegriff nun eigentlich ins Zentrum der Betrachtung bringen soll, kaum beantwortet werden kann (vgl. Bongaerts 2007, S. 250). Eine (empiriebasierte) Relationierung von Praktiken und Artefakten scheint daher notwendig, um auch den Praktikenbegriff zu schärfen und davor zu bewahren, zu einem Containerbegriff zu verkommen, unter dem alles subsummiert werden kann.

Reckwitz selbst verweist darauf, dass es Anwendungen der Praxistheorie gibt, welche sich bezüglich des mehr oder minder gleichberechtigten Status von Artefakten gegenüber menschlichen Akteur*innen anders positionieren (vgl. Reckwitz 2008a, S. 129, S. 155). Dies trifft beispielsweise zu auf Karl Hörnings Studie „Experten des Alltags“ (2001) oder auch auf das bereits erwähnte „The Site of the Social“ (2002) von Theodore Schatzki zu. Hier wird ebenfalls auf die konstitutive Bedeutung von Artefakten in Praktiken hingewiesen, Artefakte werden aber als Objekte des Gebrauchs durch menschliche Subjekte verstanden (vgl. Reckwitz 2008a, S. 129). Auch die Praxistheorie im Sinne Bourdieus misst Artefakten entgegen Latours Akteur-Netzwerk-Theorie keine hohe Bedeutung zu (vgl. Bongaerts 2007, S. 255). Sie sind kein konstitutiver Bestandteil für das Handeln und werden lediglich als Produkte des Handelns herangezogen. Die vorliegende Studie schließt sich daher auch in dieser Hinsicht Reckwitz (z. B. 2008a, S. 155) an, Artefakte zwar als notwendigen und einflussreichen Bestandteil von Praktiken zu begreifen, aber nichtsdestotrotz auf einem asymmetrischen Verhältnis zwischen Artefakten und menschlichen Akteuren zu bestehen.

Ein weiteres ambivalentes Feld im Bereich der Praxistheorien zeigt sich im Verhältnis zwischen Diskursen und Praktiken. Dabei ist bereits der Unterscheidung zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken⁹ nur schwer stringent nachzugehen:

⁹ Ein Versuch, diese vermeintliche Unvereinbarkeit aufzulösen, liegt in der Erweiterung der Diskurse als Dispositive. Dispositive umfassen alle sprachlichen wie auch nichtsprachlichen Elemente (Praxistheoretiker*innen würden von Artefakten und Körperpraktiken sprechen) in einem bestimmten Kontext. Das Dispositiv selbst ist das Netz, das zwischen den einzelnen Netzen gespannt ist, also die Beziehung zwischen den Elementen (vgl. grundlegend Foucault 1978, aber weiterführend auch

„[D]iskursive[.] Praktiken [sind] aber ebenso wenig körperlos wie die Körperpraktiken nicht-diskursiv sind. Wenn man alles, was nicht diskursiv ist, als ‚nicht-diskursive‘ Praxis bezeichnet, führt man damit gerade die Omnipräsenz der Diskursivität wieder ein, weil sie offenbar durch ihre Abwesenheit zum wesentlichen Merkmal all dessen wird, was sie nicht auszeichnet“ (Wrana 2012, S. 197).

Für die vorliegende Studie erscheint es nicht sinntragend, streng zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken zu unterscheiden, wenn von Diskursen als eine „sprachliche, zeichenförmige Realität“ (Wrana 2012, S. 187) und von Praktiken als „stumme Aktivität“ (ebd., S. 186) ausgegangen wird. Reckwitz (2008b), der eine Annäherung von Praktiken und Diskursen versucht, hält in diesem Sinne fest, dass Diskurse „nicht aus anderem Stoff gemacht [sind] als Praktiken“ (S. 204), was er insbesondere an dem Konzept der Wissensordnung festmacht. Er schlägt daher eine Perspektive vor, in der

„die soziale und humane Welt [...] aus Praktiken zusammengesetzt [ist], die sich als Wiederholung und permanente Verschiebung von Mustern der Bewegung und der Äußerung von aktiven Körpern und Dingen verstehen lassen, welche zugleich durch Formen impliziten Wissens – Know-how-Wissen, interpretatives Wissen routinierter Sinnzuschreibung, Komplexe kulturell modellierter Affekte und Motivationen – zusammengehalten und ermöglicht werden“ (ebd., S. 202)

Diskurse bzw. diskursive Praktiken sind dabei einfach Praktiken, die auf der gleichen flachen Ebene wie andere Praktiken liegen, die „weder einen Oberflächen-Überbau noch einen tiefenstrukturellen Unterbau der Praxis bilden“ (ebd., S. 203). An dieser Stelle schließt sich der Kreis zu der eingangs angesprochenen, flachen ontologischen Einheit der Praxistheorie.

Durch diese kritische Zusammenfassung soll zum einen das Potential einer praxistheoretisch informierten Forschungsperspektive, die den Blick auf das zu analysierende Phänomen schärfen kann, zum anderen die Notwendigkeit einer theoretischen Präzisierung deutlich geworden sein. Diese wird in den folgenden Kapiteln durch eine emotionsorientierte Justierung der praxistheoretischen Grundannahmen vorgenommen und abschließend in der metatheoretischen Verortung der Studie synthetisiert.

Agamben 2008 sowie Bührmann/Schneider 2012). Folgt man dieser Annahme, strebt die Diskursanalyse selber die Analyse eines Kontextes jenseits der Texte und damit so umfassende Komplexe wie Körper, Artefakte, usw. an, dann muss auch die Diskursanalyse auf praxeologische Methoden zurückgreifen (vgl. Reckwitz 2008b, S. 201).

3 Emotionstheoretische Grundannahmen

*„Sich zu schämen ist geradezu eine existentielle Grunderfahrung, die von allen Subjekten der Gesellschaft geteilt werden kann. Die Scham gehört zum mentalen Inventar unserer Sozialisation ebenso wie zur Alltagserfahrung des erwachsenen Menschen. [...] Wir versuchen dieser Empfindung des Schämens zu entgehen, sie zu vermeiden oder aber zu verbergen [...]. Wir können nicht vergessen, wo, wann, wofür und vor wem wir uns einmal geschämt haben, und alle Erinnerung steigt in uns auf, geraten wir wiederum in jenes, unser Selbst verzehrende Gefühl, das uns die Würde nimmt. Sich zu schämen ist für jeden einzelnen eine tragische Erfahrung.“
(Neckel 1991a, S. 25)*

Haben Emotionen ihren Ursprung in individuellen Empfindungen oder in sozialen Normen? Sind biologische oder soziale Einflüsse verantwortlich für die Emotionsgenese? Wie unterscheiden sie sich von Kognitionen? In den ersten Literaturrecherchen für diese Studie fiel auf, dass es nicht nur sehr unterschiedliche Definitionen in den verschiedenen Disziplinen gibt – überspitzt formuliert kann man in vielen Studien sogar kaum von einer Definition reden, da die Autor*innen in ihren Ausführungen sehr vage bleiben.¹⁰ „The problems involved in defining emotion have been recognized by many writers“, so resümieren Paul Kleinginna und Anne Kleinginna bereits 1981 (S. 345).

Das Alltagsverständnis von Emotionen legt die Vermutung nahe, dass es sich dabei um etwas Intrinsisches handelt und dass Emotionen als Forschungsgegenstand eher zur Disziplin der Psychologie zuzuordnen sind. Dies lässt sich nicht völlig bestreiten und eine Vorherrschaft der Psychologie lässt sich durchaus feststellen, wenngleich auch dort eine enorme Spannweite an Emotionstheorien und -verständnissen zu finden ist. Allgemein werden Emotionen häufig als Gegenstück zu Kognitionen behandelt, wobei die Emotions-Kognitions-Debatte sehr komplex und zu keinem eindeutigen Ergebnis gekommen ist. Heinz Mandl und Günter Huber schreiben dazu, dass „[e]s [...] weder affektive Zustände ohne Kognitionsanteile [gibt], noch ausschließlich kognitiv kontrollierte Verhaltensweisen“ (1983, S. 3). Es wurde zudem in den letzten zwei Jahrzehnten auch zunehmend mehr Emotionsforschung in anderen Disziplinen, vorrangig in der Soziologie, betrieben. Christian von Scheve bilanziert dazu:

¹⁰ Von Scheve kommt 2009 zu einem ähnlichen Urteil: „In der Soziologie der Emotionen wird bis heute der Untersuchungsgegenstand oft gar nicht oder nur unzureichend definiert, wie zum Beispiel bei Hochschild (1979), die ihre Emotionsdefinition in einer fünfzeiligen Fußnote darlegt“ (S. 69 f.)

„Die Zahl der Ergebnisse ist zwar nach wie vor überschaubar, die Arbeiten haben aber verdeutlicht, welches Potenzial der Emotionsforschung gerade unter soziologischen Gesichtspunkten beizumessen ist, sowohl im Hinblick auf eine allgemeine Theorie der Emotionen als auch mit Blick auf die Bedeutung der Emotionen für originär soziologische Fragestellungen“ (2009, S. 15).

Kleinginna und Kleinginna (1981) haben in einer vielzitierten diskursanalytischen Untersuchung 92 Definitionen zu Emotionen gesammelt und in elf Kategorien systematisiert, in denen jeweils ein unterschiedlicher Ansatzpunkt betont wird, beispielsweise das körperliche Ausdrucksverhalten. Letztendlich kommen die Autor*innen zu dem Schluss, „that a formal definition of emotion should be broad enough to include all traditionally significant aspects of emotion, while attempting to differentiate it from other psychological processes“ (Kleinginna/Kleinginna 1981, S. 355). Sie formulieren als einen Vorschlag die folgende Definition:

„Emotion is a complex set of interactions among subjective and objective factors, mediated by neural-hormonal systems, which can (a) give rise to affective experience such as feelings of arousal, pleasure/displeasure; (b) generate cognitive processes such as emotionally relevant perceptual effects, appraisals, labeling processes; (c) activate widespread physiological adjustments to the arousing conditions; and (d) lead to behavior that is often, but not always, expressive, goal-directed, and adaptive“ (ebd.).

Arvid Kappas stellt dem gegenüber die These auf, dass es gar keiner interdisziplinäreinheitlichen Definition von Emotionen bedarf und auch eine Wertung, ob die Definition richtig oder falsch sei, ist nicht notwendig, ein gemeinsames „Framework“ wäre ausreichend (vgl. 2002).

Trotz aller Uneinigkeit in dem Emotions-,Sumpf‘ lassen sich drei Aspekte ausfindig machen, die fast allen Definitionen gemein sind: „These components generally include what has been called the ‚reaction triad‘ of emotion, namely, *physiological arousal*, *motor expression*, and *subjective feeling*“ (Scherer 2000, S. 138, Herv. J. S.).

Einen zentralen Unterschied hingegen macht Klaus Scherer, der erklärt, dass Emotionen als *Episoden* zu deuten sind:

„Although there is much discussion of emotions as processes, which implies rapid changes over time, most theories and research still implicitly refer to emotional states, suggesting relative stability over time. This is mainly because few theorists have thus far attempted to directly address the nature of the changes occurring in the reaction modalities or in the emotion components during an emotional episode. To underline the unitary character of the emotional episode, I suggest that interdependent and synchronized changes in component processes are required as a necessary condition for the definition of emotion“ (ebd.).

Emotionsepisoden werden durch ein externes oder internes Ereignis ausgelöst, das für die Akteur*innen eine gewisse Relevanz haben muss und nur über eine bestimmte Zeitspanne andauert. Für Scherer sind Emotionen damit „episodes of coordinated changes in several components (including at least neurophysiological activation, motor expression, and subjective feeling but possibly also action tendencies and cognitive processes) in response to external or

internal events of major significance to the organism“ (2000, S. 138f.). Es ist auch eine recht ähnliche Definition von Scherer, die vielfach aufgegriffen und „sich in unterschiedlichen disziplinären Kontexten vergleichsweise gut bewährt hat“¹¹ (von Scheve 2010, S. 349) – „[E]motion is defined as an episode of interrelated, synchronized changes in the states of all or most of the five organismic subsystems in response to the evaluation of an external or internal stimulus event as relevant to major concerns of the organism“ (2005, S. 697) –, mit der die eingangs genannte Literaturrecherche insofern ein vorläufiges Ende gefunden haben soll, als dass damit einfühend eingeordnet ist, in welcher Perspektive Emotionen in der vorliegenden Studie konzeptualisiert werden.

Für diese Konzeptualisierung wird im Folgenden eine Debatte nachgezeichnet, in welcher diskutiert wird, inwiefern Emotionen biologisch determiniert sind bzw. eine biologische Grundlage haben oder ob sie (vollständig) als soziale Konstruktionsleistungen gelten können. Die in dieser Studie vorgenommene Verbindung beider Ansätze wird u. a. anhand des Zusammenhangs bzw. der Bedeutung von (Emotions-)Normen und des sozialen Charakters von Emotionen, der sich bereits bei der Emotionsgenese zeigt, verdeutlicht. Darauf aufbauend und in Verbindung mit den weiteren grundlegenden Setzungen dieser Studie wird ein praxistheoretisches Verständnis von Emotionen vorgestellt. Es folgt abschließend eine Zusammenfassung der Grundannahmen in Form einer Darstellung der metatheoretischen Verortung als leitende Perspektive dieser Studie.

¹¹ Es ist ausgerechnet dieser Aufsatz, den Scherer mit den folgenden Worten beendet: „The definition of emotions, distinguishing them from other affective states or traits, and measuring them in a comprehensive and meaningful way have been a constant challenge for emotion researchers in different disciplines of the social and behavioral sciences over a long period of time. I have no illusion about the fact that this contribution will be little more than a drop in an ocean of writing about these topics. Definitions cannot be proven. They need to be consensually considered as useful by a research community in order to guide research, make research comparable across laboratories and disciplines, and allow some degree of cumulateness, and they are quite central for the development of instruments and measurement operations – as well as for the communication of results and the discussion between scientists“ (2005, S. 724).

3.1 Emotionen zwischen Universalismus und Konstruktivismus

In der Emotionsforschung lässt sich eine Vielzahl verschiedener Perspektiven unterscheiden: evolutionstheoretisch, psychophysiologisch, kognitionstheoretisch, neuropsychologisch oder motivationstheoretisch. Im ersten Kapitel wurde bereits erwähnt, dass wer Forschungsstränge zusammenfassen und systematisieren will, auch Komplexität reduzieren muss. Es handelt sich also auch hierbei nur um eine vereinfachte Zusammenfassung des Diskurses, die dem Überblick dienen soll. Je nach Disziplin lassen sich selbstverständlich andere Entwicklungstendenzen und Schwerpunkte ausmachen, so wird in der Emotionssoziologie beispielsweise zwischen den folgenden vier Positionen unterschieden: strukturalistische, behavioristische, sozialkonstruktivistische und phänomenologische Emotionstheorien (vgl. Neckel/Pritz 2019, S. 308 und S. 308 ff. für Zusammenfassungen der einzelnen Theoriestränge; vgl. auch Scherke 2009). Zudem lassen sich die Emotionstheorien auch nicht immer vollständig einem Paradigma zuordnen bzw. ihre Erkenntnisse werden in verschiedenen Disziplinen aufgegriffen.

Perspektivübergreifend scheint eine der größten Debatten in der Emotionsforschung die Frage zu sein, ob Emotionen biologisch determiniert – und damit einhergehend, ob es angeborene primäre bzw. Basisemotionen gibt – oder ob Emotionen soziokulturell verankert bzw. komplett sozial konstruiert sind. Die basalen Emotionen lassen sich als unmittelbare Reaktionen auf Ereignisse verstehen und sind klar identifizierbar. Daneben werden noch sekundäre Emotionen erwähnt, die auch komplexe Emotionen genannt und je nach Forschungsperspektive unterschiedlich definiert werden, in der Regel aber eine Mischung aus oder Modifikation von den primären Emotionen meinen. Christoph Wulf führt hier als Beispiel Liebe oder Vertrauen an. Beides sind Emotionen, die nicht an einzelne Situationen gebunden oder als (kürzere) Reaktion auf ein Ereignis verstanden werden, bei ihnen „spielen historische und kulturelle, partikulare und singuläre Momente eine wichtige Rolle, so dass sie sich infolge kultureller Diversität unterschiedlich ausdrücken“ (2014, S. 115).

Da diese Diskussion vorrangig am Emotionsausdruck festgemacht wird und ich diesen zudem als bedeutsamen Bestandteil der *Doing Emotion* Praktiken ausfindig mache und im Kontext von Scham als Ausdrucksindikator verstehe, spitze ich die folgende Darstellung der Emotionstheorien auf eben diesen zentralen Punkt zu.

Das zunächst vorherrschende ‚Entweder-Oder‘ in dieser Debatte wurde mittlerweile abgelöst und so versuchen einige Emotionstheorien eine komplexe Integration beider Argumentationsstränge.¹² In der Regel wird die Auffassung vertreten, dass Emotionen

¹² Zum Beispiel: Das Modell von Birgit Röttger-Rössler und Hans Markowitsch 2009, in dem Emotionen als bio-kulturelle Prozesse konzeptualisiert werden, das Modell von Christian von Scheve (2009), der

biologisch angelegt und durch sozial-kulturelle Aspekte geformt werden. Während in den Naturwissenschaften lange Zeit die biologische Perspektive vorherrschend war und der soziale und kulturelle Blick auf Emotionen „lediglich als eine Art oberflächliche[.] Firnis von letztlich universalen Basisemotionen angesehen wurden“ (Röttger-Rössler 2019a, S. 312), wurde in der sozial- und kulturwissenschaftlichen Emotionsforschung das Primat der Biologie negiert und vor allem auf die soziale Verfasstheit von Emotionen fokussiert.

Werden Emotionen in der Disziplin der Biologie untersucht, wird häufig davon ausgegangen, dass sie „biologisch fixierte Reaktionssyndrome mit einer neuronalen Basis, mit angeborenen Ausdrucksreaktionen (in Mimik, Körperduktus, Gestik und Stimme) und Körperreaktionen (wie z. B. Veränderungen von Herzschlag, Hautleitwiderstand, Hormonausschüttung), sowie mit einem nur introspektiv zugänglichen subjektiven Gefühlserleben [sind]“ (Holodynski 2005, S. 230). Emotionen werden also im Sinne realer Erfahrungen und hinsichtlich ihrer biologischen Grundlagen analysiert. Die These ist, dass Menschen mit einem Set an solchen Reaktionssyndromen, den sogenannten Basisemotionen auf die Welt kommen und der Einfluss der Kultur sich maximal auf den Emotionsanlass, die Häufigkeit, die Intensität und die Kontrolle der Emotion bezieht. Im Sinne biologischer Emotionstheorien würden keine neuen Emotionen, sondern Mischungen aus den Basisemotionen entstehen, wobei die verschiedenen Basisemotionstheorien unterschiedlich hinsichtlich der Entstehung (biologisch und/oder psychologisch) und des Aufbaus von Emotionen argumentieren. Als erster formulierte meiner Erkenntnis nach McDougall (1908) eine ausführliche Theorie der Basisemotionen. Der bekannteste Vertreter und Erforscher ist jedoch der amerikanische Psychologe Paul Ekman, der Mitte der 1960er Jahre eine vergleichende Untersuchung zum nonverbalen Verhalten in unterschiedlichen Kulturen durchführte, indem er Menschen in Chile, Argentinien, Brasilien und den USA Fotografien von verschiedenen Gesichtsausdrücken vorlegte und sie bat, „zu beurteilen, was für ein Gefühl jeder einzelne Gesichtsausdruck repräsentierte“ (Ekman 2017, S. 4; vgl. auch Ekman 1977).

Ekman's Ergebnisse, so lässt sich zusammengefasst formulieren, deuten an, dass die Mimik einiger Emotionen angeboren und damit universal zu sein scheint. Er publizierte sie mit seinem teilweise recht populärwissenschaftlich formulierten Theoriegebäude u. a. in „Gefühle lesen“¹³ (aktuelle Auflage 2017), wobei es sich dabei weniger um eine systematische

Emotionen als bidirektionale Vermittlungsinstanz versteht, ebenso wie das Internalisierungsmodell von Manfred Holodynski (vgl. z. B. 2004a, 2004b, 2005 sowie Holodynski/Friedlmeier 2006), in welchem Emotionen relational verstanden werden, da sie die physische und soziale Umwelt miteinander verbinden, oder das Modell von Monique Scheer, die aus praxistheoretischer Perspektive Emotionen als Zusammenführung von physiologischen und sozialen Voraussetzungen denkt (vgl. Scheer 2012, 2013, 2016, 2019).

¹³ Ekman unterscheidet nicht zwischen Emotionen und Gefühlen, so lautet zum Beispiel der englische Originaltitel: „Emotions revealed. Understanding Faces and Feelings“.

Auseinandersetzung mit dem Thema, sondern – so wie Reichertz (2013a) das in seiner Besprechung formuliert – um „eine (selbst-)gefällige Darstellung der eigenen Position“ (S. 103) handelt, die nichtsdestotrotz als einer der Klassiker der Emotionssoziologie eingeordnet werden kann. Emotionen, so eine zentrale Erkenntnis seiner Untersuchung, müssen nicht erlernt werden, sondern gehören zu *conditio humana*.¹⁴ Er räumt jedoch ein, dass es sogenannte *display rules* (Darbietungsregeln) gibt: Die Mimik ist zwar universal, unterscheidet sich jedoch von Kultur zu Kultur (vgl. z. B. Ekman 1997 oder auch 2017, S. 5 ff.). Sie ist dementsprechend kulturell variabel und kann sich auch zwischen verschiedenen sozialen Gruppen innerhalb einer Kultur unterscheiden (vgl. Ekman 1977, S. 338). *Display rules* legen nicht nur fest, welche Art der entsprechenden Steuerung erforderlich ist, sondern auch wann und in welcher sozialen Situation (vgl. 1997, S. 338). Neben der (inner-)kulturellen Variabilität kennzeichnet er die *display rules* zudem als „gelernt“ (ebd.). Ein Aspekt der meines Erachtens schwer in ein rein biologisches Verständnis von Emotionen integrierbar ist und eher in sozialkonstruktivistischen Ansätzen zu vermuten wäre. Seine Darbietungsregeln bleiben jedoch unausgearbeitet und lediglich eine Randbemerkung in der Hauptstudie, ebenso wie in den anderen Veröffentlichungen.

Für Ekman ist eine Emotion

„ein Prozess, eine spezielle Art von automatischer Bewertung der Lage, die von unserer evolutionären und persönlichen Vergangenheit beeinflusst ist. Durch sie nehmen wir wahr, wenn sich etwas für unser Wohlbefinden Bedeutsames ereignet, woraufhin sich eine Reihe von physiologischen Veränderungen und emotionalen Verhaltensweisen der Situation anzunehmen beginnen“ (2017, S. 18, Herv. J. S.).

Emotionen haben sich entwickelt, so Ekman, „damit wir rasch auf entscheidende, lebenswichtige Ereignisse in unserem Leben reagieren können“ (ebd., S. 26). Es sind in dieser Perspektive unsere Emotionen, die unser Handeln beeinflussen oder sogar steuern und erst, wenn die Emotionsepisode vorbei ist, setzt das rationale Denken und Abwägen wieder ein. Man kann sich nicht für oder gegen Emotionen entscheiden, sondern Ekman vertritt die These, dass man sie ganz unwillkürlich hat. Seine Ergebnisse lassen sich so zusammenfassen: Es gibt insgesamt sieben¹⁵ Basisemotionen, deren mimischer Ausdruck kulturunabhängig ist: Wut, Ekel, Verachtung, Trauer, Freude, Angst und Überraschung lassen sich am Gesichtsausdruck ohne Kontext erschließen.

Der zweite Schwerpunkt liegt in der Frage, ob dem mimischen Ausdruck von Emotionen eine kommunikative Funktion zukommt. Ekman folgt hier Darwin, der Emotionsausdruck *nicht* als Kommunikation versteht, obwohl diese Position schon damals kritisch diskutiert wurde.

¹⁴ Auch in Ekmans neueren Publikationen zeigen sich diesbezüglich keine Überarbeitungen oder wesentlich andere Standpunkte.

¹⁵ Ursprünglich waren es sechs Basisemotionen, da Ekman Ekel und Verachtung – beide Emotionen verwenden ähnliche Gesichtsmuskeln – noch als identisch angesehen hat.

Ekman's Argument lautet, dass es sich bei diesen Ausdrücken nicht um Kommunikation handelt, da wir sie nicht *absichtsvoll* tätigen. Kommunikationsformen wären sie im Sinne Ekman's also nur, wenn eine Intention der Akteur*innen dahinter stehen würde.¹⁶

Ekman hat – neben seinen teilweise populärwissenschaftlich anmutenden Veröffentlichungen – mit seiner biologischen Emotionstheorie, besonders mit der detaillierten Ausarbeitung des mimischen Ausdrucks und dessen Bestimmung, unstrittig einen relevanten Beitrag in der Psychologie geleistet. Die Universalitätsthese, die davon ausgeht, dass spezifische Emotionen die Ursache für bestimmte mimische Emotionsausdrücke und dass Emotionen rein biologisch-körperlich determiniert sind – eine These, die in vielen biologisch orientierten Emotionstheorien vertreten wird –, geht wesentlich auf Ekman's Arbeiten zurück. Neben dieser biologischen Fundierung und Universalität werden in entsprechenden Ansätzen auch die *Automatizität* und *Unwillkürlichkeit* von mimischen Ausdrücken betont. Pointiert formuliert, wird davon ausgegangen, dass das Ausdrucksverhalten eindeutige Rückschlüsse auf eine entsprechende Emotion zulässt.

Wurde bisher an einigen Stellen schon latent auf die umstrittenen Aspekte in Ekman's Theoriegebäude eingegangen, wird das im Folgenden noch einmal konkretisiert.

Problematisch ist vor allem die These – Ekman steht ganz in der Tradition Darwins, dessen Buch „had a major impact on the role of emotional expressions in modern emotion research and has largely reinforced the commonly held belief that there is a link between emotions and expressive behavior“ (Kappas 2003, S. 215) –, Emotionen wären *ausschließlich* biologisch verankert, *sie würden den Menschen kontrollieren* und sind wiederum vom Menschen nicht oder kaum kontrollier- und beeinflussbar. Gehen an dieser Stelle noch einige andere biologische Emotionstheorien mit und postulieren z. B., dass der Emotionsausdruck das Ergebnis eines phylogenetisch determinierten Affektprogramms ist, bei dem neuronale Impulse zu den Gesichtsmuskeln gesendet werden, ist insbesondere die kognitive Verkürzung von Kommunikation umstritten. Zudem übersieht sein Theoriegebäude mit der These, dass Emotionen automatisch und unwillentlich auftreten, die soziale Gestaltungsmöglichkeit des mimischen Ausdrucks sowie die generelle Gestaltbarkeit der Emotion (vgl. Reichertz 2013a, S. 107).

So nachvollziehbar Ekman's Gedanken daher zunächst sein mögen, so unzureichend erweisen sie sich bei näherer Betrachtung: Ein Lächeln lässt sich nicht immer *zwangsläufig* auf Freude zurückführen, ein Erröten des Gesichts nicht auf Scham, ein Weinen nicht auf

¹⁶ Vgl. für eine kritische Diskussion inwiefern Kommunikation Intention benötigt: Reichertz 2009.

Traurigkeit. Was hier augenscheinlich fehlt, ist der soziale Kontext. Den biologischen Emotionstheorien stehen daher Positionen gegenüber, die die Relevanz des *Sozialen* bei der Emotionsentstehung und dessen Ausdruck betonen, der dann als Mittel der Kommunikation von sozialen *Motiven* gelesen wird. Die Gegenposition zeichnet sich also besonders, aber nicht nur, durch ein anderes Verständnis des Emotionsausdrucks aus, bei dem es sich um soziale und kulturell kodierte Konstruktionen handelt, die reguliert werden und mit der normative Orientierungen einhergehen können (vgl. von Scheve 2009, S. 40 f., von Scheve 2017, S. 232). Bei diesen Konstruktionen werden

„sowohl die sozialen Einflüsse auf die Emotionsgenese betrachtet als auch die verschiedenen Möglichkeiten, mit den eigenen Emotionen umzugehen, sie zu modulieren und sozialen Anforderungen anzupassen, wobei in der Regel die Annahme zu Grund [sic!] gelegt wird, dass sich Sinn, Bedeutung und Funktion von Emotion erst aus kulturellen und sozialen Symbolsystemen speisen und nicht bereits in basalen Affekten und physiologischen Komponenten vorhanden sind“ (von Scheve 2009, S. 41).¹⁷

Als einer der bekanntesten und frühesten Vertreter lässt sich hier Alan Fridlund (vgl. z. B. 1994a, 1994b) ausmachen, sodass gelegentlich auch von der ‚Ekman-Fridlund-Kontroverse‘ gesprochen wird (vgl. z. B. Horstmann/Dreisbach 2017). Fridlund geht interessanterweise wie Ekman davon aus, dass Emotionen und der Emotionsausdruck durch die Evolution entstanden sind, allerdings kommt er zu einem ganz anderen Schluss: Er lehnt die biologische Verbindung zwischen den Affekten und dem mimisch-affektiven Ausdruck ab. Fridlund argumentiert, dass es sich bei Emotionsausdrücken um ein *soziales Werkzeug* handelt (vgl. Fridlund 1994a, S. 185 ff.), mit dem die eigenen Absichten und Motive zu bestimmten Handlungen und Äußerungen kommuniziert werden. Eines von Fridlunds weiteren Argumenten ist, dass es für Individuen keinen Vorteil darstellen würde, immer ihre echten Emotionen bzw. diese für andere anhand des Ausdrucks erkennbar zu zeigen (vgl. Fridlund 1994b). Für ihn steht die Emotion nicht zwangsläufig in einem kausalen Zusammenhang zum Emotionsausdruck, wenngleich er einräumt, dass es durchaus einen Zusammenhang geben kann, aber eben – im Gegensatz zu Ekman – nicht geben muss. Dahingehend folgt von Fridlund der Hinweis, dass Emotionsausdrücke nicht falsch sein können:

„Thus, in contexts in which one would try to appease another, any smile one issued would tend to be labeled a ‚false smile‘ in the Emotions View [Anmerkung: Bezeichnung Fridlunds für biologisch orientierte Emotionstheorien], which would connote a smile that masks some other emotion with its associated facial expression. For the behavioral ecologist [Anmerkung: Bezeichnung seines Theorieprogramms], the same smile would likely be labeled an ‚about to appease‘ display, and it would deliver the same message as the words, ‚I give in‘ or ‚Whatever you say‘“ (Fridlund 1994b, S. 106).

¹⁷ Die sozialkonstruktivistische Emotionsforschung hat nicht nur auf den Einfluss von Normen auf das mimische Ausdrucksverhalten hingewiesen, sondern ebenfalls darauf, dass der Ausdruck instrumentell verstärkt oder abgeschwächt sowie simuliert werden kann. Daraus entstanden sind prominente Konzepte wie *Emotionsarbeit* oder *Emotionsmanagement* von Hochschild (1979).

Zusammengefasst formuliert Fridlund seine Position wie folgt:

„In the classical Emotions View, there are several fundamental emotion ‚circuits‘ [...] whose activation produces prototype, iconic facial displays, unless contravening social demands force deployment of a deceptive mask. This view would be demonstrated if the emotions or ‚affect programs‘ were isolated phenomenologically and physiologically (i.e., localized neurally), independent of the occurrence of facial displays. Any display held to portray ‚anger‘, for example, would require the unitary ‚anger‘ program to be activated and causal. Classical emotions theory posits that the relation would be necessary for infants and probabilistic for adults. For the behavioral ecologist, there may be no fundamental affect programs to activate. Rather, signal movements arise in particulate fashion because of specific environmental and interactional demands, and the movements have meaning only in the social context of their issuance“ (Fridlund 1994a, S. 168 f.).

Fridlund verzichtet in seiner Theorie zudem auf eine Erklärung des Emotionsbegriffes, dies ist für ihn irrelevant. Er beschreibt oder bildet auch keine Emotionsausdrücke visuell ab, so wie es z. B. Ekman noch macht, da diese für ihn nur aus der sozialen Situation heraus interpretierbar und eben nicht universal sind (vgl. Fridlund 1994b, S. 106). Nach Fridlunds Theorie dient der Emotionsausdruck damit *ausschließlich sozialen Motiven*, er sieht mimische Ausdrücke nicht als „messages, which influence others' behavior because vigilance for and comprehension of signals co-evolved with the signals themselves“ (ebd.). Emotionsausdrücke treten also in sozialen Situationen auf – einen Begriff, den er so weit fasst – „Sociality does not conform to the all-or-none law“ (ebd., S. 118) –, dass auch die Anwesenheit von Tieren, Gegenständen oder ein vorgestelltes inneres Publikum ausreicht, der Mensch nimmt sich nun selbst zum Objekt, um als soziale Situation zu gelten. So kann er erklären, warum der mimische Ausdruck auch bei Personen beobachtet werden kann, die alleine bzw. nicht mit anderen Menschen agieren und trotzdem einen Emotionsausdruck zeigen (vgl. Fridlund 1994b, S. 119 ff.).

Die beiden hier skizzierten Positionen sind vollständig kaum vereinbar. Empirisch (auf Basis von Erhebungen im westlichen Kulturkreis) spricht jedoch viel dafür, dass Emotionsausdrücke als Kommunikationsmittel zu deuten sind. So zeigen Erwachsene in Situationen, in denen sie alleine sind, einen viel weniger intensiven Gesichtsausdruck, als wenn sie in vergleichbaren Situationen, aber in soziale Interaktionen eingebunden sind (vgl. z. B. Holodynski/Friedlmeier 2006). Auf theoretischer Ebene gibt es einige Versuche, beide Theoriestränge in Teilen zu vereinen, so spricht Jeroen Deploige (2005) von einem „cognitive turn“, der sich als Mittelweg beider Positionen durchgesetzt hat.

Die vorliegende Studie verfolgt eine Annäherung im *moderaten* sozialkonstruktivistischen Paradigma und schaut vor allem auf soziale Interaktionen, so soll an dieser Stelle noch einmal kurz darauf hingewiesen werden, dass in der radikal sozialkonstruktivistischen Perspektive übergreifend vertreten wird, dass *keine* Verbindungen zwischen Emotionen und physiologischen Reaktionen bestehen und Emotionen *ausschließlich* sozial konstruierte

Konzepte sind. Dieser mittlerweile kaum mehr haltbaren Position stehen moderatere sozialkonstruktivistische Positionen entgegen, in denen *auch* physiologische Elemente bei der Emotionsentstehung berücksichtigt werden (vgl. von Scheve 2009, S. 41 ff.).

Es haben beide Positionen im Laufe der Zeit wesentliche konzeptuelle Kritik erfahren und auch, wenn die empirische Datenlage noch weiter ausgebaut werden muss, lässt sich sowohl nicht mehr in Gänze an der Universalitätshypothese wie auch an ihrer kompletten Ablehnung festhalten, denn „[o]f course, there is some association between EEs [Anmerkung: Emotionsausdrücke] and emotion, the question is the nature of that association“ (Russel/Bachorowski/Fernandez-Dols 2003, S. 341).

Die Annäherung an einen *Mittelweg* in dieser Untersuchung findet ihren Ursprung im praxistheoretischen Diskurs und wird in dem folgenden Abschnitt zunächst um Fragen der Normierung von Emotionen bzw. des Zusammenhangs von Normen und Emotionen zugespitzt.

3.2 Normierte Emotionen

Häufig werden Normen als Ausgangspunkt für bestimmte Emotionen, deren Entstehung sowie deren Ausdrücke angesehen, nicht selten betrifft das Scham (siehe Kap. 4.1 *Normierte Schamgefühle*). Mir geht es in diesem Kapitel weniger um einen zwingend kausalen Zusammenhang zwischen Normen und Emotionen bzw. Emotionsentstehung – von Scheve hält soziale Normen sogar für „zu allgemein, diffus und unter Umständen kontrafaktisch“ (2009, S. 42), als dass sie allein für die Emotionsgenese verantwortlich sein könnten – denn um das spezifische *Verhältnis* von Normen und Emotionen, das sich in zwei Richtungen befragen lässt:

Zum einen ist zu fragen, inwiefern Normen bei der *Entstehung* und *Ausübung* von Emotionen eine Rolle spielen, und zum anderen, inwiefern Emotionen relevant bei dem *Befolgen* von Normen sind.

Im folgenden Abschnitt wird vor allem der ersten Frage intensiv nachgegangen. Die Frage, warum Akteur*innen überhaupt Normen befolgen, lässt kaum eine allgemeingültige Antwort zu, sie ist abhängig von der jeweiligen (meta)theoretischen Verortung und dem Verständnis von Emotionen, also insbesondere deren Entstehung und Funktion. Allein, ob man Normen als Teil der Makroebene versteht oder ihre Relevanz auf die Mikroebene, also auf die Interaktionen der Akteur*innen bzw. auf einzelne Akteur*innen bezieht, führt schon zu wesentlich unterschiedlichen Auffassungen. Sodass diese Diskussion in der vorliegenden Arbeit in diesem Kapitel angerissen, im Kapitel der *Schamtheorie* weitergeführt, aber nicht allumfassend abgeschlossen werden kann. Nach der Erörterung von Emotionsnormen wird daher nur zusammenfassend auf das Befolgen von Normen im Allgemeinen eingegangen.

Es waren insbesondere die eingangs angesprochenen sozialkonstruktivistischen Ansätze, die sich um die Ausarbeitung des Zusammenhangs zwischen Normen und Emotionen bemüht haben. Aus der Vielzahl der Normen lässt sich analytisch der Bereich *Emotionsnormen* gesondert betrachten. Dabei handelt es sich um eine Klasse an Normen, die sich ausschließlich auf Emotionen beziehen und festlegen, welche Emotionen wann als ‚normal‘, erwartbar und angemessen gelten. Eines der bekanntesten Konzepte hierzu, *emotion work*, ist von Arlie Hochschild 1979 vorgelegt wurden. Dieses Konzept wird anhand einer ethnographischen Untersuchung im Folgenden kursorisch vorgestellt, um anschließend auf den zentralen Ansatzpunkt – Emotionsnormen – zu fokussieren.

In Hochschilds Konzept geht es nicht nur um die Emotionen an sich, sondern um die Arbeit an ihnen:

„The very topic, sociology of emotion, presupposes a human capacity for, if not the actual habit of, reflecting on and shaping inner feelings, a habit itself distributed variously across time, age, class, and locale“ (Hochschild 1979, S. 557).

Emotion work ist zu verstehen als „the act of trying to change in degree or quality an emotion or feeling“ (ebd., S. 561).

Unter *emotion norms* werden in diesem Kontext zwei Arten von Normen unterschieden: die *feeling rules* und die *expression rules*. *Feeling rules* erklärt Hochschild wie folgt:

„We feel. We try to feel. We want to try to feel. The social guidelines that direct how we want to try to feel may be describable as a set of socially shared, albeit often latent (not thought about unless probed at), rules. [...] [L]et us consider several common forms of evidence for feeling rules. In common parlance, we often talk about our feelings or those of others as if rights and duties applied directly to them. For example, we often speak of ‚having the right‘ to feel angry at someone. Or we say we ‚should feel more grateful‘ to a benefactor. We chide ourselves that a friend’s misfortune, a relative’s death, ‚should have hit us harder‘, or that another’s good luck, or our own, should have inspired more joy. We know feeling rules, too, from how others react to what they infer from our emotive display. Another may say to us, ‚You shouldn’t feel so guilty; it wasn’t your fault‘ [...]. Claims and callings for an account can be seen as rule reminders. At other times, a person may, in addition, chide, tease, cajole, scold, shun - in a word, sanction us for ‚misfeeling‘. Such sanctions are a clue to the rules they are meant to enforce. Rights and duties set out the proprieties as to the extent (one can feel ‚too‘ angry or ‚not angry enough‘), the direction (one can feel sad when one should feel happy), and the duration of a feeling, given the situation against which it is set. These rights and duties of feeling are a clue to the depth of social convention, to one final reach of social control [...]. A feeling rule is like these other kinds of rules in the following ways: It delineates a zone within which one has permission to be free of worry, guilt, or shame with regard to the situated feeling. [...] Feeling rules reflect patterns of social membership. Some rules may be nearly universal, such as the rule that one should not enjoy killing or witnessing the killing of a human being, including oneself. Other rules are unique to particular social groups [...] (1979, S. 563 ff.).

Peggy Thoits formuliert zusammenfassend, dass Emotionsnormen, „indicate the range, duration, intensity, and/or targets of emotions that are appropriate to *feel* in specific situations (‚You’re supposed to be happy at a wedding‘, [...] ‚It’s time for you to let go of your anger‘)“ (2004, S. 360, Herv. i. O.). Emotionsnormen weisen auf ein Spannungsverhältnis hin zwischen den Emotionen, die gefühlt werden sollen, und denen, die gefühlt werden. Im Sinne des *emotion work* Konzeptes kann nun entweder die Emotion an die Norm angepasst werden oder aber das Verhalten an die Emotion (vgl. z. B. Hochschild 1983, 1997).

Neben den Normen, die sich direkt auf die Emotionen oder deren Entstehung beziehen, die eben genannten *feeling rules*, existieren auch Normen, die sich auf den Ausdruck der Emotionen beziehen. Mit Ekman als „display rules“ eingeführt und häufig unter „expression rules“ weitergeführt, meinen diese: „Expression rules guide appropriate *displays* of emotion in given situations (e.g., passionate kissing in public is improper, big boys shouldn’t cry, one should show gratitude for a gift)“ (Thoits 2004, S. 360, Herv. i. O.). Fiebler fasst sie unter dem Begriff der „Manifestationsregeln“, die darauf verweisen, welches Gefühl wie (intensiv) in der jeweiligen Situation zum Ausdruck gebracht werden darf oder muss (vgl. 1990, S. 78). Daran anknüpft die Korrespondenzregel, die darauf hinweist, dass die gedeuteten Emotionen der*des Interaktionspartnerin*s meine Gefühlsdarstellungen beeinflusst (vgl. ebd., S. 79), so ist beispielsweise eine Darstellung von ausgelassener Fröhlichkeit oder Gleichgültigkeit

unangemessen, wenn mein*e Interaktionspartner*in mir von einem Todesfall in der Familie berichtet, selbst, wenn ich selbst keine Trauer oder ähnliches empfinde oder eigentlich gerade glücklich bin, ist meine Emotionsexpression entsprechend anzupassen. Es geht also um die Normen, die das Ausdrucksverhalten in Interaktionen bzw. in Reaktion auf eine gedeutete Emotion als angemessen und sozial erwartbar regeln.

Von Scheve verweist darauf, dass die Korrespondenzregeln damit „Prozesse emotionaler Ansteckung auf propositionaler Ebene [abbilden], die in diesem Zusammenhang auch als *mood-sharing* oder *mood-joining* bezeichnet werden“ (2009, S. 293, Herv. i. O., ähnlich auch Fiehler 1990, S. 79). Fiehler führt zudem noch Kodierungsregeln an, die bestimmen, „welche Verhaltensweisen als Manifestation einer Emotion gelten“ (1990, S. 80). Bei diesen Verhaltensweisen kann es sich um mimische, gestische, vokale usw. Verhaltensweisen handeln, aber auch um Indikatoren in diesem Verhalten, anhand derer eine Emotion bei der*dem Interaktionspartner*in erkannt wird. Es handelt sich um ein hochkomplexes und soziales Regelsystem, das ebenfalls nur im analytischen Sinne getrennt betrachtet werden kann. In Interaktionen wirken die verschiedenen Emotionsnormen nicht nur zusammen, sondern soziale Situationen, in denen Emotionsnormen gelten, zeichnen sich auch durch eine komplexe Überwachung der beteiligten Akteur*innen aus. Dabei wird die Passung von sozialer Situation, den geltenden Emotionsnormen, den eigenen Emotionen sowie deren Manifestation und den Expressionen der anderen Akteur*innen überwacht (vgl. von Scheve 2009, S. 293). Normative Rahmungen beziehen sich also auf Emotionen mindestens auf den zwei Ebenen: Wie wir Emotionen zum Ausdruck bringen, aber auch, wie wir sie fühlen bzw. welche Emotionen wir wann fühlen. Es lässt sich damit festhalten, dass Emotionsnormen, so wie auch andere soziale Normen, ein „wichtiges Bindeglied zwischen sozialen Strukturen und individuellem Handeln [darstellen]“ (ebd.). Emotionsnormen tragen dazu bei, wie Emotionen in Situationen erfahren und verarbeitet werden. Normen sind demnach nicht nur an der Entstehung von Emotionen beteiligt, sie „spiegeln auch die gesamtgesellschaftliche Sicht auf Emotionen, ihren Stellenwert sowie den sozial akzeptierten Umgang mit ihnen wider“ (ebd., S. 294). Es lässt sich also annehmen, dass Emotionsnormen eine handlungsleitende sowie emotionsregulierende Wirkung haben. Bei einer Abweichung geltender Emotionsnormen kann nicht nur davon ausgegangen werden, dass auch die ‚tatsächlichen‘ Emotionen abweichen, darüber hinaus weichen auch die Situationseinschätzungen und ebenso wie die Handlungstendenzen ab (vgl. ebd., S. 294 ff.).

Es sollte bisher deutlich geworden sein, dass und wie (Emotions-)Normen den Wahrnehmungs- und Bewertungsrahmen von Akteur*innen konstituieren und wie sie einen Einfluss auf das Handeln, auf die Emotionen in situ, aber auch während der Genese sowie auf Emotionsexpressionen haben. Emotionsnormen regeln, in welchen Situationen was gefühlt werden darf bzw. welche(r) Emotion(sausdruck) wann angemessen ist. Sie „beanspruchen

transsubjektive Geltung“ (Demmerling 2014, S. 33). Wie einleitend angeführt, lässt sich das Verhältnis jedoch auch umdrehen und danach fragen, wieso Emotionsnormen befolgt werden.

Dieser zweiten, eingangs angeführten Frage kann im Rahmen dieser Arbeit nicht vollständig nachgegangen werden, da sie mit zu den klassischen Fragen der soziologischen Forschung gehört und auch hier die Datenlage diffus ist, ebenso wie konkurrierende theoretische Ansätze in einer Vielzahl vorliegen. So wird zum einen die Position vertreten, dass Normen aufgrund von individueller oder kollektiver Rationalität verfolgt werden (vgl. von Scheve 2009, S. 317). Diesem Ansatz nach werden Normen befolgt, die sich bewährt haben und rationale Lösungen in Interaktionen darstellen. Diese Normen lassen sich als allgemeine Regelwerke verstehen, deren Befolgen für alle Akteur*innen einen größeren Nutzen mit sich bringt, aber auch nur, wenn sich alle an die Normen halten (vgl. ebd.). Normen sind im Sinne des rationalen Modells lediglich „Ausdruck eines individuell rationalen Nutzenkalküls und werden aufgrund ihrer Konditionalität strategisch eingesetzt und opportunistisch für gültig beziehungsweise ungültig erklärt“ (ebd., S. 318). Sie dienen dazu, „die eigenen Nutzen maximierenden Interessen zu kaschieren, etwa bei einer fairen Verteilung von Ressourcen“ (ebd.).

In argumentativer Nähe befinden sich Ansätze, welche die These vertreten, dass sozialen Normen gefolgt wird, um Sanktionen – aber auch Scham – zu vermeiden. Das Hauptargument lautet, dass Sanktionen dazu beitragen, dass man Normen folgt, da die Sanktionen und Schamgefühle in diesem Ansatz wie Kosten oder negative Anreize fungieren (vgl. Elster 2015, S. 348).

Normabweichendes Verhalten führt allerdings nicht nur zu bestimmten Kosten für die Akteur*innen, deren Verhalten abweicht, sondern auch für die Akteur*innen, welche daraufhin die Sanktionen vollziehen (vgl. ebd., S. 349 ff.).

Ähnlich wie Rational-Choice-Theorien haben die Ansätze in diesem Kontext viel Kritik erfahren und sind kaum mehr vollständig haltbar. Ein Argument ist beispielsweise, dass, sobald Normen internalisiert sind, es keine Sanktionen bzw. keine Androhung von Sanktionen mehr braucht, um sie zu befolgen: „[W]e can first observe that norms do not need external sanctions to be effective. When norms are internalized, they are followed even when violation would be unobserved and not exposed to sanctions. Shame or anticipation of it is a sufficient internal sanction“ (Elster 1989, S. 104). Zudem, so kritisiert von Scheve, bleibt die Frage offen, warum abweichendes Verhalten auch dann sanktioniert wird, wenn keine Abschreckung für zukünftige Interaktionen erreicht werden kann (vgl. 2009, S. 318, vgl. auch Schultheiss 1997 mit einer ähnlichen Argumentation). Im rationalen Paradigma wären rein theoretisch Sanktionierungen so lange sinnvoll, wie die Kosten *für* die Sanktionierung niedriger sind als die Kosten, die *durch* die Sanktionierung entstehen. Den Gedanken – in diesem Ansatz – weiterzuführen, ist bereits schwierig, wenn man sich fragt, warum ein*e

Sanktionier*in die Sanktionskosten auf sich nehmen soll, wenn sie*er nicht unmittelbar von der Normverletzung betroffen ist oder von der Sanktion selbst profitiert (vgl. Elster 2015, S. 349 ff., vgl. Schultheiss 1997, S. 194). Schultheiss meint nun, dass an dieser Stelle angebracht werden könnte, dass es eine Metanorm gäbe, die die Praxis des Sanktionierens reguliert, sodass sanktioniert wird, weil eine entsprechende übergeordnete Norm existiert (1997, S. 104). Er selbst dekonstruiert diese Idee jedoch: „Warum aber sollte ein rationales Individuum andere Leute sanktionieren, weil diese es versäumt haben, andere zu sanktionieren, weil diese es versäumt haben, andere zu sanktionieren usw.?“ (ebd., vgl. ebenfalls für eine Argumentation gegen diesen Theorieansatz von Scheve 2009, S. 318 f.). Es lassen sich noch einige Argumente gegen das Normenmodell der rationalen Entscheidung und Sanktionierungsvermeidung anführen (vgl. z. B. Elster 1989 oder auch von Scheve 2009, S. 319 ff.), allein die Überlegung, welchen Normen man folgt, ohne dass dabei eine individuelle Nutzenmaximierung oder kollektive Rationalität im Vordergrund steht, beispielsweise so simple Normen wie Benimmregeln oder Kleidungsnormen.

Dass Normen also nicht *alleine* aus rationalen Gründen oder aus Angst vor Sanktionierungen befolgt werden, scheint logisch. Neben rationalen und sanktionsbasierten Erwägungen werden daher häufig auch *psychologisch-anthropologische* Komponenten aufgegriffen, die wesentlich auf Emotionen fokussieren. Der Emotionsfokus wird dann noch einmal mit dem Gedanken an (die Vermeidung von) Sanktionen verbunden: So geht es bei Sanktionen – im Kleinen (Missfallensbekundungen) wie im Großen (soziale Ausgrenzung, Verweigerung von Ressourcen und Kooperationen) – ja nicht nur um die materiellen Aspekte, sondern auch um die Emotionen – Geringschätzung, Wut, Verärgerung, Entsetzen – auf der Seite der*des Sanktionierenden und der*des Akteurin*s, die*der sanktioniert wird (vgl. von Scheve 2009, S. 321). Diesen negativen Emotionen kann, so zumindest von Scheve, wesentlich mehr Bedeutung eingeräumt werden als dem Verlust des Materiellen, da diese Emotionen „auf den Verlust bedeutender *sozialer* Ressourcen [...] [hinweisen], wie zum Beispiel Unterstützung und Kooperationsbereitschaft“ (ebd., Herv. J. S.). Der Wissenschaftler argumentiert, dass auf normverletzendes Verhalten bzw. sobald ein*e Akteur*in darauf aufmerksam gemacht wird, mit negativen Emotionen, vor allem mit Scham und Schuld, reagiert wird (vgl. ebd., S. 322 sowie Kap. 4.1 *Normierte Schamgefühle, Exkurs: Abgrenzung zu verwandten Emotionen*).

Auch wenn nun mit bestimmten normverstoßenden Handlungen potentiell negative Emotionen einhergehen und man Akteur*innen zwar das Motiv unterstellen kann, dementsprechende Handlungen vermeiden zu wollen, scheint es nur auf den ersten Blick so, als ob dies im Sinne des rationalen Normenmodells als Kosten eingestuft werden würde. Das funktioniert vor allem nicht, da Emotionen nicht als rein kognitiv-rational verstanden werden können und sich ihre Wirkung immer auch auf „subsymbolischer beziehungsweise nicht-propositionaler Ebene“ (ebd., S. 323) vollzieht.

Von Scheve hält daher fest, dass vieles dafürspricht, dass die Befolgung sozialer Normen eng mit Emotionen und Sanktionen verbunden ist, insbesondere bei negativen Emotionen wie Scham (vgl. ebd., S. 324).

Letztendlich kann nicht abschließend geklärt werden, warum Akteur*innen Normen befolgen. Dabei ist unstrittig, dass soziale Normen an der (Re-)Produktion von Ordnungen beteiligt sind und dass sie in sozialen Interaktionen insofern ‚eingreifen‘, als dass sie vorgeben, was sozial erwartet ist und was nicht (siehe Kap. 4.4 *Sozialität der Scham*, in dem diese Grundgedanken auf das Schamphänomen übertragen werden). Es ist daher anzunehmen, dass es sich bei der Befolgung von Normen um ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Faktoren handelt, die rationale und sanktionsbedingte Abwägungen, ebenso wie Emotionen einschließen. Insbesondere negative Emotionen sind hierbei wirkungsvoll. Bei der Normbefolgung scheinen daher nicht nur die eventuellen materiellen Sanktionierungen, sondern eben auch sozial-emotionalen Aspekte relevant zu sein (vgl. ebd., S. 330).

Die Synthetisierung in Form des *Mittelwegs* beider eingangs vorgestellten Emotionstheoriestränge wird im folgenden Kapitel zum Abschluss gebracht, in dem Emotionen als Praxis gedeutet werden, deren Hervorbringung unter anderem am Emotionsausdruck festgemacht und hinsichtlich ihrer Sozialität befragt wird.

3.3 Emotionen als Praxis

In den klassischen Sozialtheorien wurden Emotionen und ihre Relevanz zunächst weitgehend marginalisiert oder blieben gänzlich unbeachtet, was sich auch auf erziehungswissenschaftliche Forschung auswirkt. Seit ca. den 1980er Jahren, spätestens aber seit der Jahrtausendwende erfahren Emotionen vermehrt Aufmerksamkeit in den Sozial- und Kulturwissenschaften, sodass bisweilen von einem (eher national) *emotional* oder (eher international) *affective turn* gesprochen wird. Ist die Rede von ‚turns‘, welcher Art auch immer, geht es dabei weniger darum, die klassische Sozialtheorie – die es als einzelne Theorie auch gar nicht gibt, vielmehr geht es um aktuell häufig rezipierte Theoriestränge – zu überwinden, sondern eher um eine kritische Auseinandersetzung damit und um eine neue Schwerpunktsetzung gegenüber „einer spezifischen Lesart innerhalb der Mainstream-Soziologie“ (Reckwitz 2016b, S. 167). Reckwitz resümiert allerdings, dass die „dominante Rezeption von Weber und Durkheim über Parsons und die Modernisierungstheorie bis hin zu solch unterschiedlichen Autoren wie Niklas Luhmann, Jürgen Habermas, aber auch Michel Foucault und Pierre Bourdieu [...] jedoch durch ihre systematisch antiaffektive Haltung gekennzeichnet [ist]“ (ebd.).

Mittlerweile lässt sich jedoch übergreifend konstatieren, dass einige emotionstheoretische Syntheseveruche vorliegen (vgl. z. B. für einen entsprechenden Versuch aus dem Bereich der Systemtheorie Scherkes Überblick 2009), die nicht selten auch auf einer Re-Rezeption einiger Klassiker der Soziologie fußen. Detailliert hat sich von Scheve (vgl. vor allem 2009, aber auch 2010 sowie Gebauer/Holodynski/Koelsch/von Scheve 2017) diesem Desiderat gewidmet.

Zentrale Ansatzpunkte aus seiner umfangreichen und disziplinübergreifenden Emotionstheorie werden ausgewählt, da sie nicht nur interdisziplinär die *Emotionsentstehung* erklären kann, sondern auch, weil sie im Gegensatz zu anderen moderaten sozialkonstruktivistischen ‚Mittelwegs‘-Emotionskonzepten (so beispielsweise Kempers sozialstrukturelle Theorie der Emotionen, vgl. z. B. Kemper 1978) theoretische Implikationen liefert, die sich mit Emotionen und deren ordnungsbildenden Funktionen beschäftigen und die anschlussfähig an eine Weiterführung sozialkonstruktivistischer Annahmen von Emotionen zu *Doing Emotion* resp. an die praxistheoretischen Überlegungen zu Emotionen für diese Studie sind.

3.3.1 Sozialität der Emotionen

Bei von Scheve werden Emotionen als „konzeptionell und funktional als *bidirektionale Vermittlungsinstanz zwischen Handlung und Struktur*“ (2009, S. 16, Herv. i. O.) verstanden, was meint, dass sie einerseits eine je spezifische Bedeutung für die (Re-)Produktion von sozialer Ordnung haben, sie andererseits aber auch aus ebendieser erst entstehen: „Auf der einen Seite sollen Emotionen dazu beitragen, Handlungen und daraus resultierende Strukturdynamiken zu erklären, auf der anderen Seite dienen soziale Strukturen wiederum als eine Erklärungsgrundlage für die Entstehung von Emotionen“ (ebd.).

In dieser Perspektive sind Emotionen nicht ein subjektives und individuelles Phänomen, sondern es wird angenommen, dass neben kognitiven Strukturen¹⁸ auch soziale Strukturen die Emotionsentstehung und des Empfindens beeinflussen und überdies auch, dass soziale Situationen durch emotionale Strukturen gekennzeichnet sind (vgl. von Scheve 2009, S. 79). Von Scheve argumentiert unter anderem, dass stabile soziale Strukturen die kognitiven Strukturen von Akteur*innen prägen, die dann durch ihr Handeln und ihr Verhalten wiederum die sozialen Strukturen beeinflussen und so eine soziale Ordnung herstellen (ebd., S. 28). In diesen sozialstrukturellen Zusammenhängen werden Emotionen aufgerufen und hergestellt, sodass sich „[s]oziale Systeme [...] demnach nicht nur durch bestimmte Indikatoren und Ungleichheitsmerkmale wie Statusunterschiede, Ressourcenallokationen, Mobilitätsraten, Einkommensverhältnisse oder Bildungsniveaus [...] [auszeichnen], sondern auch durch charakteristische, regelmäßig auftretende Emotionen“ (ebd., S. 79).

Unabhängig davon, ob die Emotionen in komplexen, sozialen oder weniger komplexen, nicht sozialen Momenten entstehen, entstehen sie automatisch und bereiten adaptive Handlungen vor. Ähnlich wie Fiehler (1990) geht auch von Scheve davon aus, dass die (subjektive) Einschätzung von der Bedeutung eines Ereignisses, eine Emotion auslöst – ergänzt diesen Gedanken jedoch darum, dass diese Einschätzung im Laufe des Lebens und durch die Sozialisation in schematische Einschätzungen überführt wird. Die Einschätzungen sind also bereits in Form eines kognitiven Schemas angelegt und gespeichert oder werden erst hergestellt. Die schematischen Einschätzungen werden dann zu schematischen Emotionen (vgl. ebd., S. 333). Bei beiden Entstehungsmodi spielt die Prägung der sozialen Umwelt eine Rolle, denn während der Sozialisation entstehen „Assoziationen zwischen Affekten und

¹⁸ Von Scheve arbeitet unter anderem die neuronale und kognitive Ebene deutlich heraus und zeigt, welche internen Ursachen und Auswirkungen von Emotionen und deren Effekte auf das individuelle Handeln haben können bzw. wie die soziale Umwelt auf die Emotionsentstehung in kognitivistischer und neurowissenschaftlicher Hinsicht Einfluss hat (vgl. von Scheve 2009, S. 79-159; siehe zudem Kapitel 4). Die vorliegende Studie lässt seine Ergebnisse zur Neuro(physio)- und Kognitionswissenschaft nicht unberücksichtigt, verzichtet aber auf eine detaillierte Skizzierung.

Kategorien von (sozialen) Situationen und Ereignissen, die sich im Prozess der Emotionsentstehung zu komplexen Emotionen vervollständigen“ (ebd.).

Wenn man also davon ausgeht, dass auch auf rein neuronaler Ebene die Emotionsentstehung wesentlich durch soziale Einflüsse geprägt wird und dass aber andersrum auch die Verarbeitung und Repräsentation von Informationen durch Emotionen beeinflusst wird, dann lässt sich weiterdenken, wie diese innere Perspektive nun Einfluss auf das Handeln Einzelner und im nächsten Schritt dann auf die soziale Ordnungsbildung hat. Von Scheve schreibt, „dass rationales Entscheiden und Handeln in sozialen und persönlichen Zusammenhängen ohne die Beteiligung von Emotionen oft kaum möglich ist“ (2009, S. 334).

Das bedeutet, dass Emotionen auf die Inhalte der Entscheidungen, auf die Entscheidungsfindung an sich und auf die Art der Informationsverarbeitung Einfluss nehmen. So führen – als zusammengefasste Beispiel einmal kurz angeführt, die Funktionsweisen des Gehirns sind natürlich wesentlich komplexer und müssten ausdifferenzierter betrachtet werden (vgl. z. B. Kensinger/Schacter 2016; Morawetz/Heekeren 2019; Reizenzeim 2019) – positive Emotionen bei einer von der*dem Akteur*in unproblematisch eingeschätzten Situation zu einer Informationsverarbeitung, die auf bereits vorhandenes und bewährtes Wissen zurückgreift und als schematisch und fallbasiert eingestuft werden kann. Auch wenn es noch weiterer Forschung bedarf, liegt die Vermutung nahe, dass bei positiven Emotionen von einer verstärkenden Wirkung auf die soziale Struktur ausgegangen werden kann. Das bezieht sich auf eine Emotion-Struktur-Wechselwirkung bzw. -Rückkopplungsprozesse: Positive Emotionen resultieren unter anderem daraus, dass die Einschätzung der aktuellen Situation als positiv wahrgenommen wird und dies mit der Einschätzung anderer Akteur*innen übereinstimmt.

Wenn Situationen durch negative Emotionen aber problematisch oder unklar eingestuft werden, findet eine detailliertere Verarbeitung der Informationen statt, sodass Situationen, die nicht normal oder nicht alltäglich sind, andere Lösungen und Handlungen erfordern (vgl. ebd., S. 245 ff.). Bei der Entscheidungsfindung in diesem Moment werden eher „selektiv (subjektiv) stimmungskongruente Inhalte des Gedächtnisses“ (ebd., S. 246) herangezogen und die wahrgenommenen Informationen aus der Situation nicht wie sonst hinsichtlich einer objektiven Nutzenmaximierung gefiltert, sodass es eher dazu kommt, dass die „mit dieser Emotion verknüpften somatischen Marker“ (ebd.) – oder anders: das ‚Bauchgefühl‘ – die Entscheidung maßgeblich beeinflussen und beschleunigen, wobei sie dabei auf vergangene Erfahrungen und Emotionen zurückgreifen (vgl. ebd.).

Zusammengefasst meint das also, dass Emotionen beeinflussen, *welche* Inhalte *wie* am Entscheidungsprozess (der Handlungswahl) teilhaben und welche Verarbeitungsmodi aktiviert

werden. Sie prägen das Speichern und das Abrufen von Informationen, sie sind selbst Informationen im Entscheidungsprozess und stellen motivationale Ziele dar (vgl. ebd., S. 341). Emotionen führen zwar nicht automatisch zu einer bestimmten, konditionierten Verhaltensweise bzw. zu einer bestimmten Handlung, durch ihren Einfluss auf Kognitionen und Physiologie können sie aber Handlungs- und Verhaltenstendenzen beeinflussen (vgl. ebd., S. 339).

Es deutet sich an dieser Stelle bereits an, dass eine klare Trennung zwischen Emotionen, ihrer Entstehung und sozialer Ordnungsbildung nicht aufrechterhalten werden kann, da Emotionen auch hierbei eine wichtige Rolle spielen (siehe Kap. 4.4 *Sozialität der Scham* für eine genaue Darstellung, wie es durch Beschämungen und Vermeidung von Schamgefühlen eher zu Erhaltung und Stärkung der sozialen Struktur denn zu einer Veränderung dieser kommt).

3.3.2 *Doing Emotion*

Wenn man der Annahme folgt, dass es sich bei Emotionen auch um soziale und kulturelle Konstrukte handelt, meint das zum einen, dass sie weder individuell noch arbiträr erscheinen und zum anderen, dass sie „mehr oder weniger systematisch und strukturiert, etwa in Anlehnung an bestehende Machtverhältnisse, soziale Ungleichheiten oder die Struktur sozialer Netzwerke [auftreten]“ (von Scheve 2009, S. 340).

Erste praxistheoretischen Überlegungen zur Bedeutung von Emotionen finden sich bei Schatzki (2010). Mit seinem Argument, dass „human activity continuously expresses the emotions, moods, and feelings [...], thereby manifesting its dependence on how things matter to people“ (1997, S. 303) wird deutlich, dass Emotionen ein konstitutiver Part von Praktiken sind, die insbesondere – so wie im Kapitel zu den praxistheoretischen Grundannahmen bereits angesprochen – in seiner Konzeptualisierung der teleoaffektiven Strukturen von Praktiken ausgearbeitet werden.

In seinem Ansatz der „emotional activity“ (Schatzki 2010, S. 121 ff.) zeigt er drei Möglichkeiten, „that emotions can determine activity“ (ebd., S. 122), wobei diese nicht trennscharf zu denken sind. Emotionen sind dabei an Situationen und Aktivitäten gebunden, weniger an Akteur*innen. Er geht erstens von sozialen emotionalen Praktiken aus, die das Ziel haben, bestimmte Anschlussmöglichkeiten, also weiterführende Praktiken zu ermöglichen oder zu unterbinden:

„The first way emotions determine activity is by picking out which ways of being and states of affairs determine practical intelligibility. A shameful experience can, for example, lead a person to do things that make sense for the sake of avoiding shameful situations (e.g., speaking up at meetings only when addressed or playing games of basketball only against

older opponents). Similarly, pride can lead a scholar to pursue the end of informing all his colleagues of his latest accomplishments, the specific actions carried out in pursuit of this end varying with opportunity and context“ (ebd.)

Schatzki geht zweitens davon aus, dass emotionale Praktiken so lange sinnvoll sind, wie die Emotion anhält: „The second way emotions determine activity is by helping to determine, given certain states of affairs and for the sake of a particular way of being, which actions make sense to someone to perform“ (ebd., S. 125). Wenn beispielsweise die Wut vorbei ist oder man aufhört, sich zu schämen, dann ergibt die mit ihr verbundene Aktivität keinen Sinn mehr und die entsprechenden Praktiken werden beendet. Dabei argumentiert Schatzki, dass es nicht nur darum geht, was (vermeintlich) rational Sinn ergibt, sondern auch, was emotional Sinn ergibt.

Die dritte Argumentationslinie bezieht sich darauf, „that emotions can determine activities is by directly causing them“ (ebd., S. 127). Emotionen können zu einer körperlichen Aktivität führen und diese bedingen, ebenso durch sie hervorgebracht werden. Als Beispiele nennt Schatzki hier:

„[P]umping the air with joy after a spectacular play, crying out in a Shaker service while whirling about, crying inconsolably in grief, angrily throwing down a cell phone, screaming in terror at a horror film, proudly cutting a pose and strutting before a mirror after being complimented for one’s good looks“ (ebd.).

Mit Schatzki lassen sich also drei Varianten finden, wie Emotionen Praktiken determinieren: Emotionen beeinflussen die Selektion von Anschlussmöglichkeiten bzw. führen zu oder verhindern bestimmte Anschlusspraktiken; sie können zum Beenden einer Praktik führen, wenn diese der*dem Akteur*in nicht länger sinnvoll erscheint, und sie können die Durchführung von Praktiken überhaupt initiieren. In diesem Sinne ist der Zustand der Emotionen immer gegenwärtig, wenn sie in aktuellen Praktiken zum Ausdruck kommt. Wenn die Praktiken aufhören oder beendet werden, „the emotion either no longer is occurring or has dissipated (and thus was temporary)“ (Schatzki 2010, S. 123). Emotionen können dagegen auch im „standing“-Modus (ebd.) vorkommen, „when its manifestations in action and consciousness are intermittent and concentrated in episodes“ (ebd.), wobei dies nicht für alle Emotionen möglich ist, beispielsweise für Trauer und Liebe, nicht aber für Freude.

Wie Emotionen die Aktivität bestimmen, ist sozial bedingt (vgl. ebd., S. 129), wobei dies nicht ausschließt, dass durch Akteur*innen verändert wird, welche Emotionen welche Praktiken auslösen:

„What’s more, the fact that the emotional determination of activity is socially circumscribed does not preclude people changing – through action, media, and literature – which actions emotions cause or what can make sense to people to do in the grip of an emotion“ (ebd., S. 129 f.).

Neben Schatzkis (2010) und Reckwitz' (2016b), die erste Überlegungen vorlegen, ist es im Wesentlichen jedoch das Verdienst von Scheer, die sich um eine praxistheoretische Emotionstheorie bemüht hat (vgl. vor allem: 2012, 2016, 2019), die sich zusammenfassen lässt mit: „Emotion hat man nicht, Emotion tut man“ (Scheer 2019, S. 352). Scheer geht davon aus, dass das emotionale Tun eine körperliche Aktivität ist – „Mimik, Gestik und Lauterzeugung, die Spannung von Muskelpartien, das Anschwellen von Blutgefäßen, die Beschleunigung von Tränen- und Schleimproduktion“ (ebd.). Wenn Emotionen hingegen nur als ‚Begleiterscheinungen‘ von Praktiken konzipiert werden, wären sie reaktiv und etwas Nebensächliches. Werden sie jedoch selbst als Praktik begriffen, sind sie im Gegensatz dazu „auf Augenhöhe mit allen anderen *doings and sayings* eines Akteurs zu stellen“ (Scheer 2016, S. 23, Herv. i. O.). Emotionen als Praktiken zu deuten, „means recognizing that it is always embodied, that an emotion without a medium for experience cannot be described as one?“ (Scheer 2012, S. 209). Auch wenn es sich dabei um Aktivitäten mit einer biologischen, körperlichen Grundlage handelt, so argumentiert Scheer auf der Grundlage der oben skizzierten habituellen Annahmen Bourdieus, verlaufen diese jedoch nicht überall und zu jeder Zeit gleich. Zwar kommt der Körper mit der fast immer gleichen Ausstattung zur Welt, aber er beginnt sofort nach der Geburt, „Emotionen zu üben“ (Scheer 2019, S. 352), da er das Medium ist, durch das Kontaktaufnahmen mit der sozialen Umwelt möglich sind. Daher schlussfolgert Scheer, ist jeder Körper ein sozialisierter Akteur, der zwar natürlich war bzw. natürlichen Ursprungs ist, aber eben nicht mehr komplett rein natürlich. Emotionen werden zwar sprachlich verfasst, gehen aber nicht allein in der Sprache auf – nicht nur die Sprache der Gefühle wird sozial (re-)produziert, auch der Körper, über den wiederum auch die Erfahrung von Emotionen gebunden ist (vgl. Eitler/Scheer 2009, S. 284).

Es ist damit einerseits der Körper bzw. seine Kapazitäten, die definieren, was mit ihm getan werden kann, aber andererseits ist es auch die soziale Umwelt – Scheer spricht schließlich von Kultur, die allen Formen der menschlichen Beziehungen umfasst –, die Regeln und Formen des körperlichen Tuns vorgibt (vgl. Scheer 2019, S. 352). In diesem Sinne sind auch Emotionen eine *kulturelle Praxis*, da sie „ein kulturell geprägtes, eingeübtes Tun [...] [sind], und weil Menschen dieses Tun aufgreifen, um es zu verfeinern und mit weiteren Bedeutungsebenen zu verknüpfen“ (ebd.). Dieses Tun ist – die Gefühle sind – immer ‚echt‘ bzw. die Frage, ob es sich um eine echte, authentische Emotion handelt, wird irrelevant, so Scheer, da sich mit der praxistheoretischen Metatheorie der Dualismus von aktiv/passiv und eben auch echt/unecht, ebenso wie Natur/Kultur, Körper/Geist usw. überwinden lässt (vgl. ebd., S. 356). Automatisierte oder spontane Reaktionen oder Reflexe und auch körperliche Veränderungen, die eine Emotion anzeigen, werden als Praktiken verstanden, die weder rein biologisch noch präkulturell sind, sondern „Automatismen oder eingeübte Gewohnheiten, die

an der Schnittstelle von körperlichen Kapazitäten und kulturellen Anforderungen ausgeführt werden“ (ebd.). Es lässt sich also praxistheoretisch informiert davon ausgehen,

„that emotions do not have an existence prior to or completely separate from social scripts [...] from the perspective of practice theory, emotional arousals that seem to be purely physical are actually deeply socialized. The body's capacities and functions change, not only in evolutionary time but also in human history, which is to say that societies shape brain structures and organic functions“ (Scheer 2012, S. 216, S. 220).

Emotionen unterliegen in diesem Sinne immer auch dem zeitlichen Wandel, da sich Normen, gesellschaftliche Erwartungen, die Sprache wandeln.

Emotionspraktiken, wenn man Scheer folgt, stellen keine besondere Kategorie in der Praxistheorie dar, sondern sind als ein gleichwertiger Teil des Bündels an Praktiken zu sehen, die ein Individuum ausführt und eben nicht mehr nur eine Begleiterscheinung oder das Resultat der ‚eigentlichen‘ Praktiken. Sie werden nicht als eine passiv erlebte Erfahrung verstanden. Konzipiert man Emotionen als Praktiken geht damit zudem einher, dass verschiedene Unterscheidungen, beispielsweise die Affekt-Emotion-Unterscheidung, wie sie in verschiedenen Theorieansätzen vorgenommen wird – wobei es sich bei einem Affekt, um eine reine Intensitätserfahrung handelt, die man im Gegensatz zur Emotion nicht in Worte fassen und damit nicht in ein Schema einordnen kann –, unnötig werden (vgl. Scheer 2019, S. 357). Emotion, Affekt, Gefühl usw. werden daher in dieser Studie synonym verstanden, da ich im Sinne eines praxistheoretischen Ansatzes die Herstellungspraktiken von Emotionen bzw. Scham in den Mittelpunkt stelle und die auf unterschiedlichen theoretischen Annahmen bzw. unterschiedlichen disziplinären Verortungen beruhende Terminologie für die Analyse der in situ Hervorbringung von Scham keinen Mehrwert bringt.

Um deutlich darauf zu verweisen, dass es sich bei Emotionen nie um einzelne Praktiken handelt, da sie wie alle Praktiken nur als Folgepraktik (siehe Kap. 2 *Praxistheoretische Grundannahmen*) bzw. als Praktikenbündel denkbar und diese „mit Sprache, Gesten, Erinnerungen, dem Hantieren mit Artefakten, dem Wahrnehmen von Räumen, Gerüchen und Klängen, und vor allem [mit, J. S.] den Praktiken anderer Akteure verbunden [sind]“ (ebd.), unterscheidet Scheer zwischen den folgenden vier, nicht überschneidungsfreien, Praktikenkomplexen (vgl. Scheer 2012, 2016 und 2019):¹⁹

- (1) *Mobilizing* – Unter dem Begriff der *Mobilisierung* werden die Praktiken subsummiert, die darauf abzielen, Emotionen zu *evozieren*. Dabei kann es sich um (rituelle) Praktikenkomplexe wie bei Hochzeiten oder Gottesdiensten, aber ebenso um ‚kleinere‘

¹⁹ Dabei geht es Scheer weniger um eine Typologisierung, da Emotionspraktiken meistens zwei oder mehr Kategorien angehören, sondern es geht ihr darum, die unterschiedlichen Wirkungsweisen von Emotionspraktiken darzustellen (vgl. Scheer 2016, S. 29).

Praktiken, die mit einer Mediennutzung einhergehen, handeln, so beispielsweise das Musikhören während der Bahnfahrt oder die Buchlektüre.

„These emotions are deeply embedded in culture though many media products are enjoyable only to a relatively small circle of connoisseurs and thus create subcultures of taste and enjoyment. [...] Media consumption is part of a broader practice of the aesthetics of the everyday, surrounding oneself with the beautiful, familiar, comfortable, or stylish. Establishing and maintaining a pleasant feeling – even the pleasantly unpleasant, such as the thrilling fear and disgust of horror films – in aesthetic practices represents a broad subset of emotional practices, which also include actions associated with unpleasant feelings of sadness, anger, or regret“, so Scheer (2012, S. 210).

Es handelt sich dabei auch um Praktiken, die häufig ausgeführt werden, um eine bestimmte Emotion, die damit einhergeht, zu erleben, um Emotionen zu verändern oder zu beenden:

„This includes the striving for a desired feeling as well as the modifying of one that is not desirable. Emotional practices in this sense are manipulations of body and mind to evoke feelings where there are none, to focus diffuse arousals and give them an intelligible shape, or to change or remove emotions already there. [...] These practices are very often distributed, that is, carried out together with other people, artifacts, aesthetic arrangements, and technologies. This will often mean that we implement such means on our own by seeking out certain spaces, music, photographs, or other personal memorabilia to manage our moods“ (ebd., S. 209).

Die Emotionspraktiken anderer Menschen können einen selbst ebenso mobilisieren, so Scheer, besonders dann, wenn man habituell darauf vorbereitet ist und daher eine Bereitschaft und Disposition dafür mitbringt. Wir lassen uns aber nicht nur von den Emotionen anderer Menschen anstecken, sondern auch von Tieren oder Artefakten, mit deren Handhabung wir beispielsweise Gefühle vergegenwärtigen oder erlebbar machen können (vgl. 2019, S. 357 f., vgl. auch Scheer 2016 sowie die Ausführungen Reckwitz (2016b) zu Emotionspraktiken und Artefakten).

(2) *Naming* – Emotionspraktiken der *Benennung*, meint genau das, was der Name vermuten lässt: Es geht um die explizite Äußerung des eigenen emotionalen Zustandes (vgl. 2012, S. 212.). Diskutiert wird dabei, inwiefern die Äußerung einer Emotion, beispielsweise von Zorn, eben diese noch verstärkt oder auch dazu führt, dass die Emotion wieder verschwindet (vgl. z. B. Reddy 2001). So schreibt Reddy:

„Just as Austin noted that performatives are not true or false but either efficacious or ineffective (‘happy’ or ‘unhappy’ in his terminology), so emotives [Anmerkung: Sein Konzept für Emotionen] are neither true nor false; as descriptions they always fail, because of the complexity of the personal states they describe in the first instance, and because of the effects they have on these states as they are formulated and uttered. But they may also be efficacious or ineffective, depending on whether their effects confirm or disconfirm their claims. One can easily imagine, for example, a person stating ‘I’m very angry with you’ and then finding that, just by saying this, he or she had caused the anger to dissipate. It may be that a more common result is confirmation and intensification (angry thoughts are activated and quickly thereafter activate a range of strong, confirming links to related thought material). But there is no necessary relation of this kind between claims and results. More complicated outcomes can readily be envisioned: in which, for example, the anger remains strong, but other feelings about the person come to the fore as well, resulting in ambivalence or uncertainty“ (ebd., S. 108).²⁰

²⁰ Reddy (2001, S. 94 f.) definiert Emotionen als eine Mischung aus nicht geordneten Gedanken, die erst durch die Benennung geordnet und einsortiert werden: „An emotion is a range of loosely connected thought material, formulated in varying codes, that has goal-relevant valence and intensity [...], that may constitute a ‚schema‘ (or a set of loosely connected schemas or fragments of schemas); this range of

Das Benennen von Emotionen ist dabei immer auch im historischen (und damit einhergehenden) normativen Kontext zu sehen (vgl. Scheer 2012, S. 214). Scheer ergänzt diesen Bereich um den Aspekt der körperlichen Dimension, auf die Reddy verzichtet hat. Daneben bringt die Autorin noch an, dass auch *emotion talk*, also das Reden über die Emotionen, beispielsweise in therapeutischer Absicht, unter diese Kategorie von Emotionspraktiken fällt (vgl. 2019, S. 358).

(3) *Communicating* – Damit einher gehen *kommunizierende* Emotionspraktiken, die bewusst die Gefühle anderer evozieren sollen, einen relationalen Zweck haben können und als Kombination der ersten beiden Praktikenkomplexe zu denken sind. Auch die kommunizierenden Emotionspraktiken erfolgen über und mit dem Körper. Der Unterschied zum ‚emotion talk‘ besteht darin, dass es sich um einen Austausch und nicht nur um eine einseitige Kommunikation der Emotionen handelt (vgl. ebd., S. 358 f.) So führt Scheer als Beispiel die*den Sporttrainer*in an, deren*dessen Wut ihre*seine Mannschaft motivieren, oder die*den Politiker*in, deren*dessen Publikum bei einer Rede spezifische Emotionen erfahren soll. Beim Kommunizieren der Emotionen gibt es „socially agreed-upon signs, but these are no guarantee that the message will be read as intended“ (Scheer 2012, S. 214). Das richtige Deuten der Emotionspraktiken anderer ist dabei ein komplexer Prozess, bei dem man immer auch davon ausgehen muss, dass die sichtbare Emotion der*des Anderen nicht die Emotion sein muss, die sie*er auch wirklich fühlt:

„Reading emotion in faces, gestures, vocal patterns, bodily postures, or manifestations such as tears, changing skin color, or heavy breathing is a complex process that functions on a multisensory level and involves different modes of knowledge. It includes judgments about the situational context, the actors involved, and social expectations. Interpreting an emotion ‚correctly‘ is sometimes made more difficult by apparently contradictory bits of information that have to be accommodated and brought into a framework that makes sense. It is also complicated by the practical knowledge that expressions may not correspond with what is felt ‚inside‘“ (ebd.).²¹

thoughts tends to be activated together (as in the examples mentioned above, of ‚angry at sister‘ or ‚in love‘) but, when activated, exceeds attention’s capacity to translate it into action or into talk in a short time horizon. Its loose and often variegated character is a reflection of the complexity of translation tasks (including the formulation and application of goals). Episodes of particular complexity give rise to the emotionally configured thought material in the first place; renewed episodes reactivate such configurations“ (ebd., S. 94).

²¹ Scheer konstatiert, dass sich der Diskurs um die Authentizität oder Echtheit von Emotionen so sehr in der (vor allem Kultur- und Geschichts-) Wissenschaft etabliert hat, dass er häufig unhinterfragt Einzug in Definitionsversuchen von Emotionen oder in Forschungsfragen gefunden hat. Gefragt wird in diesem Sinne dann z. B.: „Where the emotional expressions of medieval kings ‚mere‘ performances, planned and insincere? Are conventionalized emotions ‚real‘ at all?“ (Scheer 2012, S. 215). Wenn man hingegen Emotionen als Praktik begreift, kann genau das zum Gegenstand der Untersuchung werden und beispielsweise danach gefragt werden: „In what historical situations do such issues become pertinent? Is involuntary bodily arousal construed as more ‚real‘ than deliberate expression, and if so, why?“ (ebd.) Anstatt also zu versuchen, die emotionale ‚Wahrheit‘ zu rekonstruieren, stellt sich die Frage, wie und warum historische Akteur*innen ihre Körper auf bestimmte Weise nutzen, um welche Emotionen herzubringen (vgl. ebd., auch mit Verweis auf entsprechende Forschungsarbeiten sowie für eine

(4) *Regulating* – Die Emotionspraktik *Regulierung* grenzt sich noch einmal deutlich von den drei anderen Emotionspraktiken ab, die „alle durch eine bestehende soziale Ordnung strukturiert [werden], die sie wiederum strukturieren“ (Scheer 2019, S. 359). Bei diesem Praktikenbündel geht es darum, dass die Akteur*innen einer sozialen Gemeinschaft die Emotionsnormen, die für sie in der Gemeinschaft gelten, erlernen müssen – die Existenz der Normen ist allerdings nichts, was dem Einverleiben dieser Normen vorausgeht. Im Gegensatz zu anderen Ansätzen, in denen es gesellschaftliche Normen gibt, die dem emotionalen Erleben vorausgehen und es regulieren. Wichtig aus Scheers praxistheoretischer Perspektive ist

„the assumption that this learning of emotional response is not only conceptual [...] but also embodied, and that the imparting of the desired emotional response involves imparting the requisite bodily disposition, for example in the silent, reverent postures and minimal movements that support interiorization“ (Scheer 2012, S. 216).

So führt Scheer als Beispiel die Gefühlskultur der Wissenschaft an, in der es als Ideal gilt, eigenen Emotionen zugunsten einer Objektivität weniger Platz einzuräumen bzw. zu regulieren (vgl. Scheer 2019, S. 359; vgl. auch Kapitel *Subjektivität und ihr besonderes Erkenntnispotential*).

Betrachtet man Emotionen als Praxis, werden also demnach weder die biologischen noch die rein sozialkonstruktivistischen Theorien, weder sprachlichen oder mimischen Äußerungen privilegiert und es stehen auch nicht nur die Kognitionen im Mittelpunkt. Emotionen zu tun, anstatt sie zu haben, beinhaltet nun aber noch eine weitere, für diese Studie ganz grundsätzliche Perspektivierung: Sind Emotionen Praktiken, sind sie genauso beobachtbar wie alle anderen Praktiken. Sie sind dann eben nicht mehr nur aus der Subjektposition beschreibbar, sondern auch als spezifisches Tun für andere zugänglich. Zudem ist in praxistheoretischer Hinsicht nicht das *Warum* der Emotionen, sondern das *Wie* und damit ihr Vollzug von Interesse.

Im Fokus einer praxistheoretischen Emotionsforschung steht daher das *doing* und dessen spezifische Situiertheit. Es lässt sich eine Analogie zum doing difference-Ansatz von Stefan Hirschauer (Hirschauer/Boll 2017) ziehen, der darauf verweist, dass immer auch ein *undoing* möglich ist. Differenzen wie Emotionen können ‚gemacht‘ werden – oder eben auch nicht. Damit einhergeht der Gedanke, dass wenn Emotionen ‚gemacht‘ und aufgerufen werden, dies auch eine bestimmte Funktion in der Situation übernimmt. In diesem Sinne schreibt Scheer:

„But understanding emotions as practices also means taking into account the practical uses of emotions in social settings, as sociologists of emotions have advocated from the

beginning. If there is no relational reason to communicate or enact or guard against an emotion, then it should be considered absent“ (2012, S. 219).

Was in den Ausführungen Scheers und Reckwitz‘ bereits anklang, sind zwei Kernkomponenten von Emotionspraktiken, auf die noch einmal genauer eingegangen werden soll. Dabei handelt es sich um *Kulturalität* und *Materialität* – Emotionspraktiken sind immer kulturell und materiell: *Kulturell*, da sie von Wissensschemata abhängen, die kulturell und historisch geformt sind. Diese Wissensschemata führen, so Reckwitz, zu Interpretationssystemen, in denen bestimmte Elemente begehrenswert oder abstoßend werden (2016b, S. 171). *Materiell* sind Emotionspraktiken, da sie einen bestimmten Erregungszustand in den Körpern hervorbringen, der manchmal in messbaren körperlichen Reaktionen abgebildet wird und sich im körperlichen Fühlen manifestiert, das nicht zwangsläufig sichtbar sein muss. Emotionspraktiken können damit immer zugleich ‚innen‘, in Form eines Erregungszustands, und ‚außen‘, in Form sozial intelligibler Emotionsexpressionen sein (vgl. Reckwitz 2016, S. 171). Hinter den Formulierungen ‚innen‘ und ‚außen‘ können verschiedene Geist-(Seele)-Körper-Theorien stehen. Scheer (2013) untersucht verschiedene philosophische Ansätze bzw. Begriffsverständnisse und stellt mit Blick auf das Thema Emotionen fest, dass „the emotion terms contained in all of these reference works were examined with regard to their performance of categorizations along the axis of inner versus outer, which broadly corresponded with soul (or mind) versus body“ (S. 34). Emotionen wurden seit dem 18. Jahrhundert in der Forschung als Phänomene betrachtet, „that straddled this gap; they were considered to be mind–body processes“ (ebd.). Dabei wurden jedoch verschiedene Arten von Emotionen unterschieden, die je nach jeweiligem Anteil eher geistiger oder eher körperlicher Natur waren, sodass man sie entlang eines Spektrums von innen nach außen einordnen könnte bzw. einige Emotionen eher im Geist, in der Seele und andere Emotionen eher im Körper auftraten (vgl. ebd.).

Die Unterscheidung zwischen ‚inside‘ und ‚outside‘ wird vor allem durch den praxistheoretischen Blick auf Emotionen überwunden, indem sie den anthropologischen Dualismus zwischen Körper-Seele/Geist bzw. Innen-Außen als historisches Konstrukt ablehnen, während sie in anderen Theoriesträngen, die sich zwischen dem biologischen und soziokulturellen Determinismus verorten, häufig aufgegriffen und eben zugunsten einer Seite gestärkt wird.

Reckwitz geht nun in seinen Ausführungen – hier ist eine klare Abgrenzung zu Scheers praxistheoretischer Emotionstheorie zu sehen – soweit, *allen*, „auch [...] [den] vermeintlich

affektneutralen“ (ebd.), Praktiken eine Emotionalität zu unterstellen.²² Nach Reckwitz ist Emotionalität in allen Praktiken anzutreffen, nicht nur in den ‚Sonderfällen‘.²³ Dafür nennt er zwei Gründe, die sich in den Struktureigenschaften von Praktiken zeigen, die eine Anwesenheit von Emotionalität „erfordern“ (ebd., S. 172):

- a) Dies ist zum einen die Motiviertheit, diese Praktik überhaupt auszuführen. Reckwitz' Ansicht nach interpellieren soziale Praktiken das Subjekt auf eine bestimmte Art und Weise. Der Grund dafür, warum dies geschieht, warum Subjekte an einer Praktik partizipieren, besteht darin, dass in den Praktiken eine Motivation hinsichtlich ihres Vollzugs enthalten ist: „Wiederum tritt nicht das Individuum mit seiner eigenen Motivation an die Praktik heran, vielmehr ist die Motivation integraler Bestandteil der Praktik selbst“ (ebd., S. 172). Bei dieser Motivation muss es sich nicht zwangsläufig um etwas Positives handeln, einen „offensiven Lustreiz“ (ebd.), es kann sich ebenso um eine Vermeidung von Schmerzen oder Unlust handeln, wobei eine klare Abgrenzung teilweise gar nicht möglich ist bzw. beide motivationalen Aspekte auch miteinander verbunden sein können.
- b) Dies ist zum anderen die Lenkung der Aufmerksamkeit der sinnlichen Wahrnehmung. Reckwitz' Argument lautet, dass die menschliche Wahrnehmung durch eine fluide Aufmerksamkeit durch Praktiken auf eben die Phänomene fokussiert wird, die für die Aufmerksamkeit relevant sind. Andere, nicht relevante Phänomene werden nicht bemerkt (vgl. dazu auch Ciompi 1997, 2016). Aus einer völlig anderen Perspektive aber ähnlich argumentiert auch Ciompi (2016): „Aus der perlenschnurartigen Aneinanderreihung von affektselektionierten kognitiven Elementen [...] ergibt sich folgerichtig eine ganzbestimmte, wiederum stark affektdeterminierte Wirklichkeitserfassung [...]“ (S. 97). Das meint, dass die eigene emotionale Grundstimmung die Aufmerksamkeit auf die Phänomene lenkt ebenso wie auch ihre Interpretation, sodass hiermit auch noch einmal die Argumentation von von Scheve (2009, 2017) bekräftigt werden kann. Die (eigene) Wahrnehmung einer vermeintlich objektiven Wirklichkeit ist damit immer von Emotionen beeinflusst: „Unsere Bewußtseinsinhalte sind deshalb stets affektiv mitbestimmt. [...] Wir ‚färben‘ [...] unsere ganze Umgebung je nach momentaner emotionaler Stimmung in einer affektentsprechenden Weise ein“ (Ciompi 2016, S. 96).

²² Reckwitz spricht von Affekten anstatt von Emotionen, „[a]uch wenn der Affektbegriff seine Nachteile haben mag [...], so erscheint der Emotionsbegriff noch nachteiliger, indem er suggeriert, das Individuum ‚habe‘ eine Emotion“ (Reckwitz 2016b, S. 173). Da die vorliegende Studie das genaue Gegenteil erläutert und auch der Affektbegriff nicht unproblematisch ist, wird am Begriff der Emotion weiterhin festgehalten.

²³ Ähnlich argumentiert auch Ciompi in seiner Erweiterung der Luhmanschen Systemtheorie (2004, S. 32 f.).

Reckwitz' praxistheoretisches Verständnis fasst Emotionen also ebenfalls nicht als Eigenschaft von Akteur*innen oder Artefakten, sondern als „dynamische Aktivität“ (2016b, S. 172), in der sich Akteur*innen von anderen Akteur*innen, Artefakten oder Vorstellungen emotionalisieren lassen. Die Emotionalität einer Praktik beinhaltet bestimmte Lust- oder Unlusterregungen, die von Akteur*innen interpretiert und dann zu entsprechenden Empfindungen werden. Bei Akteur*innen ‚außerhalb‘ der jeweiligen Praktik können die Objekte, die bei der*dem ersten*m Akteur*in Empfindungen auslösen, zu gleichen, ähnlichen oder gar keinen Erregungszuständen führen (vgl. ebd., S. 173). Für ihn schließt sich an diese Erkenntnis die folgende Frage an: „Wer wird hier durch wen oder was affiziert?“ (ebd.).

Reckwitz (2016b) hebt besonders hervor – und dieser Aspekt scheint mir in der Theorie von Scheer unterkomplex aufgearbeitet zu sein –, dass die Relationen zwischen Akteur*innen und Artefakten eine enorme und bisher unterschätzte Bedeutung für die affektiven Orientierungen haben. Artefakte, die in einer Praktik verwendet werden, sind häufig nicht emotionsneutral, sondern eher positiv aufgeladen. Reckwitz sieht hier zwei zentrale Bereiche, in denen Artefakte als „Affektgeneratoren“ (ebd., S. 174) wirken können: einmal Artefakte in räumlichen Atmosphären und einmal die semiotisch-imaginären Artefakte (vgl. ebd.). Genau genommen, kann jedes Artefakt, wird es in einer Praktik verwendet, diese Praktik zu einer Emotionspraktik machen. Neben dem Gebrauch eines Artefakts im Sinne eines Werkzeugs, bei dem neben der zweckrationalen Verwendung auch Emotionen damit verbunden sind, tritt durch die kulturhistorische Entwicklung auch eine andere emotionsgenerierende Wirkung von Artefakten in den Vordergrund: Bestimmte Artefakte werden mit dem Ziel der Emotionalisierung hergestellt und durch ihre Verwendung – mal mit der Intention der*des Produzentin*en, mal nicht – wirken die Artefakte als Emotionsgeneratoren. Reckwitz spricht hier von einem *Kult-Paradigma der Dinge*, in dem es weniger darauf ankommt, mit Dingen umzugehen, als dass diese einen faszinieren oder abstoßen (vgl. ebd., S. 175). Bezogen auf die räumliche Atmosphäre geht es weniger um das einzelne Artefakt, sondern mehr um deren Anordnung im Raum bzw. wie sie durch ihre Anordnung im Raum diesen gestalten. Diese Anordnung verschiedener Artefakte – genauso aber auch die Anwesenheit von anderen Akteur*innen – führt zu einer spezifischen Atmosphäre des Raums. Der Raum wird nun von den Akteur*innen nicht einfach ‚benutzt‘, sondern durch die Atmosphäre auf eine bestimmte Art ‚erfahren‘ (vgl. ebd.). Insbesondere die Architektur der Räume kann als Stifter von Atmosphären gelten. Nachvollziehbar wird dies, denkt man „Kathedralen wie [...] [an] Paläste, [...] [an] Gartenanlagen wie [...] [an] Einkaufspassagen, [...] [an] Kreativbüros wie [...] [an] Erlebnisparks, [...] [an] Privathäuser wie [...] [an] Museen, [...] [an] öffentliche Plätze wie [...] [an] Bibliotheken“ (ebd., S. 176). Reckwitz geht nun so weit, dass auch die Erfahrung der Atmosphäre eine Praktik darstellt, „die die Inkorporierung entsprechender kultureller Schemata und ihrer sinnlichen Sensibilitäten auf Seiten des Subjekts erfordert“ (ebd.), da auch

die räumlichen Artefakte erst durch eine Praktik (was hier das Erfahren der Atmosphäre des Raumes wäre) zu Emotionsgeneratoren werden (vgl. ebd., S. 175.).

Die zweite Klasse an Praktiken, denen Reckwitz unterstellt, an der „affektive[n] Dichte moderner Gesellschaften in hohem Grade verantwortlich“ (ebd., S. 176) zu sein, sind die Praktiken, in denen mit semiotisch-imaginären Artefakten umgegangen wird. Dabei handelt es sich um Artefakte, die vorrangig dafür produziert wurden, „Zeichen und Imaginationen zu transportieren und darin affizierend zu wirken“ (ebd.). Das sind vor allem Bilder, schriftliche Texte und eine Kombination aus beidem, das, was sich als *Medientechnologien* begreifen lässt. Ähnlich wie auch bei der Architektur können Texte und Bilder natürlich einen rationalen Zweck verfolgen, wenn sie beispielsweise Informationen transportieren bzw. als Informationsträger fungieren. Dennoch werden häufig Bilder und Texte produziert, die bestimmte Emotionen in den Akteur*innen, die mit und an ihnen praktizieren, hervorrufen sollen. Sie können in diesem Sinne als *Artefakte der Emotionsgenerierung* verstanden werden.

Mit der praxistheoretischen Verortung bzw. deren Spezifizierung ist es möglich, den Emotionsbegriff sowohl auf biologisch-kognitiven Annahmen, wie spezifische Körperprozesse, beispielsweise dem Erröten bei Scham, als auch auf sozialkonstruktivistische Annahmen zu stützen, ohne, dass es in der Analyse notwendig ist, zwischen den einzelnen Annahmen zu differenzieren, da sie Teil der Emotionspraktik sind. So werden Emotionen betrachtet „as an act situated in and composed of interdependent cognitive, somatic, and social components, mixed in varying proportions, depending on the practical logic of the situation in which it takes place“ (Scheer 2012, S. 219).

Mit diesem perspektivübergreifenden Blick kann daher eine Brücke geschlagen werden zwischen der Emotionspraktik und den Körperreaktionen, der sozialen Funktion dieser Praktik und ihrem Einfluss auf die Ordnungsbildung.

3.3.3 *Emotionsexpressionen als Spezifikum der Doing Emotion Praktiken*

Der Emotionsausdruck wird an dieser Stelle noch einmal deutlicher herausgearbeitet, da ich ihn als einen substantiellen Bestandteil der *Doing Emotion* Praktiken konzeptualisiere und darauf aufbauend spezielle Schamausdrücke als analytische Heuristik verwende. Das meint konkret: Ausdrucksindikatoren, die Scham anzeigen können, können sowohl für die beteiligten Akteur*innen in der Situation erkennbar sein und zur Emotionskonstruktion beitragen. Sie sind aber auch nachträglich bei der Sichtung des Materials und dessen Analyse relevant, da sie

neben den verbalen (z. B. *Naming*-)Praktiken überhaupt erst auf eine potentielle Beschämung hinweisen.

Der mimische Ausdruck einer*s Akteurin*s stellt den anderen Akteur*innen eine Vielzahl an Informationen zur Verfügung, mit denen nicht nur Rückschlüsse auf die Emotionen der*des ursprünglichen Akteurin*s gezogen werden können, sondern auch auf die der Emotion zugrunde liegenden Kognitionen und Handlungstendenzen, die für den weiteren Verlauf der Situation entscheidend sein können.

Emotionsausdrücke haben verschiedene Funktionen: So können sie als Informationsquellen für den Zustand der sozialen Beziehung zwischen den Interaktionspartner*innen dienen.²⁴ Sie können zudem bei anderen Akteur*innen, insofern diese eine Emotion wahrnehmen und entsprechend interpretieren, ganz im Sinne einer *emotionalen Ansteckung*, auf die später noch einmal eingegangen wird, eigene Emotionen auslösen (vgl. von Scheve 2009, S. 256 f.).

Weiterhin bieten sie den anderen Akteur*innen „Anreizmechanismen für soziales Verhalten“ (ebd., S. 257), wobei sich dieser Aspekt besonders auf positive Emotionen wie Freude, Zufriedenheit oder Vergnügen bezieht. Das emotionale Ausdrucksverhalten als Teil der *Doing Emotion* Praktik wird so zur „physisch wahrnehmbare[n] Repräsentation[en] in Form vielfältiger nonverbaler Reaktionsweisen“ (ebd., S. 250). Insbesondere die sozialkonstruktivistischen Emotionstheorien sehen im Emotionsausdruck neben den verbalen Äußerungen einen wesentlichen Teil der sozialen Konstruktionsleistung der Emotion. Wie wichtig der Emotionsausdruck im Allgemeinen ist, lässt sich z. B. damit belegen, dass dieser als Indikator für ‚Authentizität‘ gilt. Wer keine Emotionen zeigt, gilt schnell als kalt oder unecht. Am einfachen Beispiel eines Pokerface wird ersichtlich, wie relevant emotionale Ausdrücke bzw. deren Verbergen sein können. Zudem zeigt sich auch, wie Emotionsexpressionen eben nicht nur Rückschlüsse auf die (vermeintlichen) Emotionen der anderen ermöglichen, sondern wie dadurch auch eigene Handlungsentscheidungen getroffen werden (vgl. ebd., S. 251, sowie von Scheve 2010, S. 349):

„Die körperliche Manifestation interner affektiver und mentaler Zustände wird so wiederum zum Bezugspunkt der Wahrnehmung und einer weiter gehenden Verarbeitung durch andere Akteure – also möglicherweise auch zum Gegenstand eines Einschätzungsprozesses und somit zur Ursache weiterer Emotionen“ (von Scheve 2009, S. 251 f.).

Es ist u. a. dieses emotionale Fremdverstehen, auf dessen Grundlage Situationsbewertungen und Handlungsentscheidungen getroffen werden.

Um das Ausdrucksverhalten Anderer interpretieren bzw. automatisch und unbewusst dekodieren zu können, so von Scheve, sind gemeinsam geteilte Wissensbestände – die

²⁴ Ein in der Entwicklungspsychologie bekanntes Phänomen – das *social referencing* – findet zunehmend auch Berücksichtigung in der psychologischen Emotionsforschung (vgl. für einen aktuellen Überblick z. B.: Walle/Reschke/Knothe 2017).

Praxistheorie spricht von Wissensordnungen – sowie situations- und kontextspezifische Informationen notwendig (vgl. von Scheve 2009, sowie 2010, S. 354). Es lässt sich festhalten, dass Emotionsexpressionen durchaus eine biologische Grundlage haben, diese jedoch nach kulturellem und sozialem Umfeld auf unterschiedliche Art und Weise geformt und interpretiert werden. Das mimische Ausdrucksverhalten basiert zwar auf „vergleichsweise invariablen biologischen Prinzipien [...], die vor allem die Automatizität und Unmittelbarkeit bestimmter Expressionskomponenten gewährleisten“ (von Scheve 2010, S. 358), diese Komponenten sind jedoch abhängig von der sozialen Umwelt, „so dass Expressionen in unterschiedlichen sozialen Ordnungszusammenhängen deutliche Nuancen ausprägen, die sie als überaus salientes soziales Differenzierungsmerkmal qualifizieren“ (ebd.). Hinsichtlich der Dekodierung von Emotionen gibt es verschiedene Modelle und Ansätze. Unter dem Stichwort der *gradueller Dekodierung* wird diskutiert, ob nur bestimmte Emotionsexpressionen zuverlässig universal interpretiert werden können und andere eben nicht. Nicht unproblematisch – und je nach theoretischer und methodischer Verortung unterschiedlich – ist die Bestimmung dieser Emotionen. Furcht, Verlegenheit, Ekel, Ärger, Fröhlichkeit, Trauer und Überraschung werden vielfach als interkulturell dekodierbar angegeben. Scham, Missachtung, Mitleid und Vergnügen werden oft unterschiedlich dekodiert (vgl. ebd., S. 355). Anschlussfähig an Ekman's Erkenntnisse fällt also auf, dass sekundäre Emotionen, also alle Emotionen bis auf die Basisemotionen, weniger interkulturell universal sind (vgl. von Scheve 2009, S. 270). Neben der *gradueller Kodierung* wird mit dem Konzept der *minimalen Universalität* weiterhin diskutiert, ob nur bestimmte Komponenten der Emotionsausdrücke dekodiert werden können, so wie beispielsweise nach oben oder unten gezogene Mundwinkel. Diese Komponenten sind dann allerdings nur mit den Situationsinformationen notwendige und hinreichende Bedingungen für die Dekodierung der Emotionen (vgl. von Scheve 2010, S. 355.). Von Scheve (2010) kann nun auf der Basis verschiedener Untersuchungen zeigen (vgl. auch von Scheve 2009, S. 267 ff.), dass das mimische Ausdrucksverhalten alleine nicht ausreicht – so wie noch von Ekman und Kolleg*innen behauptet –, um eine vollständige und korrekte Interpretation der Emotionen vornehmen zu können. Von Scheve spricht sogar von einer „Situationsdominanz“ (von Scheve 2010, S. 355 f.), welche die *facial dominance*²⁵ übersteigt, da

„[...] die strukturierende Wirkung von Emotionen in der sozialen Interaktion durchaus als Funktion der Einbettung in soziale Ordnungsgefüge verstanden werden kann, wobei diese Einbettung das notwendige Kontextwissen zur Verfügung stellt, um auch diskrete Emotionen jenseits angenommener Basisemotionen zuverlässig dekodieren zu können“ (ebd., S. 355).

²⁵ Die umstrittene These der *facial dominance* behauptet, dass mimische Ausdrücke auch kontextfrei dekonstruiert werden können, auch wenn sie beispielsweise künstlich erzeugt worden und statisch wie auf den Fotos in Ekman's Forschung sind. Emotionsausdrücke können im Sinne der These auch dann ‚verstanden‘ werden, wenn keine weiteren Informationen (zum Beispiel zum sozialen Kontext) zur Verfügung stehen (vgl. von Scheve 2007, S. 238).

Neben der Relevanz von Kontextinformationen hat sich vor allem auch der *Eigengruppen-Effekt* als Erklärungsansatz durchgesetzt, der darauf zielt, dass eine Dekodierung umso genauer ablaufen kann, je näher sich die beiden Akteur*innen im sozialen Raum stehen und je mehr geteiltes Wissen die Akteur*innen haben (vgl. ebd., S. 356). Der *in-group-Effekt* verweist also darauf, dass kulturelle Nähe ein ausschlaggebendes Kriterium für eine erfolgreiche Dekodierung von Emotionsausdrücken ist. Eine soziokulturelle Passung zwischen den Akteur*innen ermöglicht eine schnellere und zuverlässigere Interpretation als bei Akteur*innen, die in sehr unterschiedlichen kulturellen Gesellschaften leben (vgl. von Scheve 2009, S. 271 f., auch: von Scheve 2010, S. 355 f.). Hillary Efenbein und Nalini Ambady (2003) erarbeiteten diesen Effekt anhand einer interkulturellen Metaanalyse „of 97 studies, which involved 182 different samples representing more than 22,000 total participants“ (2003, S. 161). Sie kommen zu dem folgenden Ergebnis:

„Participants were generally more accurate in recognizing emotions expressed by members of their own culture than in recognizing emotions expressed by members of a different cultural group. The in-group advantage was replicated across a range of experimental methods, positive and negative emotions, and different nonverbal channels of communicating emotion, such as facial expressions, tone of voice, and body language. Even when the cultural differences in understanding emotion are small, they can still have important real-world consequences. If cross-cultural interactions are slightly less smooth than same-culture interactions, then misunderstandings can accumulate over time and make interpersonal relationships less satisfying. [...] The in-group advantage is lower when groups are nearer geographically or have greater cross-cultural contact with each other, and over time participants appear to learn how to understand the emotions of people from foreign cultures“ (ebd., vgl. für eine ausführliche Darstellung der Methode und vor allem der Ergebnisse: Efenbein/Ambady 2002a und auch 2002b).

Dieser Effekt verbindet also Annahmen aus den biologischen und aus den sozialkonstruktivistischen Emotionstheorien (vgl. Efenbein/Ambady 2003, S. 159); er liefert mit den Konzepten der minimalen Universalität und der graduellen Dekodierung ein Argument für biologisch-körperliche Aspekte der Emotionsausdrucksgestaltung, die aber nicht statisch, sondern modulier- und veränderbar gesehen werden können.

Der empirisch mehrfach dokumentierte Effekt lässt also den Schluss zu, dass nicht nur, wie oben erläutert, die Entstehung von Emotionen und das emotionale Handeln die soziale Ordnung beeinflussen, sondern auch, dass der Emotionsausdruck sowie dessen Interpretation entscheidend von der sozialen Umwelt abhängt (vgl. Scheve 2009, S. 272).

Das körperliche Ausdrucksverhalten von Emotionen lässt sich damit abgesichert auf der Basis verschiedener, interdisziplinärer Studien folgerichtig praxistheoretisch umdeuten und als essenziellen Bestandteil von *Doing Emotion* Praktiken konzeptualisieren.

Ein weiteres wesentliches Konzept für die Strukturierung sozialer Interaktionen und die (Re-)Produktion sozialer Ordnung ist die *emotionale Ansteckung*. Von Scheve zeigt resümierend auf der Grundlage interdisziplinärer Forschung auf, dass die Wahrnehmung von Emotionsexpressionen bewusst oder unbewusst konforme oder konträre Effekte bei den

wahrnehmenden Akteur*innen auslösen kann. Dabei handelt es sich beispielsweise um ein ansteckendes Lachen oder um ein Rümpfen der Nase, wenn anderen Akteur*innen etwas Verabscheuenswürdiges passiert (vgl. von Scheve 2010, S. 356 ff.).

Zentrale Erkenntnisse zur *emotional contagion* basieren im Wesentlichen auf der Forschung von Elaine Hatfield (vgl. vor allem: Hatfield/Cacioppo/Rapson 1994, auch: dies. 1992), in der unter anderem aufgezeigt wird, dass die Übertragung von Gefühlen auf sehr subtile Art und Weise, häufig auch spontan und daher oft von den Akteur*innen unbemerkt abläuft (vgl. Hatfield/Cacioppo/Rapson 1994, S. 5). Hatfield et al. (1992) verstehen unter emotionaler Ansteckung „the tendency to automatically mimic and synchronize facial expressions, vocalizations, postures, and movements with those of another person and, consequently, to converge emotionally“ (S. 153 f.).

3.4 Conclusio: Metatheoretische Verortung der Studie

Die vorliegende Studie überwindet den Gegensatz von biologischem Universalismus und radikalem Sozialkonstruktivismus. Mit der Anlehnung an das von von Scheve ausgearbeitete theoretische Emotionsmodell (2009, 2010, 2017) ist es möglich – im Gegensatz zu anderen sozialkonstruktivistischen Emotionstheorien –, den Einfluss der sozialen Umwelt und von (Emotions)Normen nicht erst *nach* der Emotionsgenese zu verorten. Viele Theorien (siehe z. B. Hochschilds Konzept des *emotion work*, 1979) betrachten diesen Einfluss auf die Emotionen und überlegen, welche Möglichkeiten der Emotionsregulation bestehen. Häufig wird jedoch dabei außer Acht gelassen, dass die Umwelt und Normen auch auf die Entstehung der Emotionen wirken. Demmerling (2014) argumentiert ähnlich wie von Scheve: Emotionen ‚gehören‘ in einen komplexen normativen Kontext (2014, S. 34), der „von Grund auf sozial ist und nicht allein aus kontingenten Gründen nachträglich zum Fühlen hinzutritt“ (ebd.).

Emotionen entstehen also nicht einfach als ein Resultat durch Interaktionen mit der sozialen Umwelt, das Soziale greift viel tiefer in die Emotionsentstehung ein, ebenso wie in die Regulierung des Emotionsausdrucks, auch wenn dessen körperliche Grundlage auf biologische und genetische Prozesse zurückgeht

Die vorliegende Studie vertritt daher ein biologisch-soziales Verständnis von Emotionen, in dem weder biologische Grundlagen noch soziale Normen als einzige konstitutive Grundlage angesehen, sondern vielmehr ein interdependentes Wechselspiel zwischen biologisch-genetischer Bedingungen und der sozialen Umwelt ausgemacht werden, die sowohl auf Entstehung als auch die Durchführung – oder im praxistheoretischen Sinne den Vollzug der Praktiken – der Emotionen Einfluss haben.

Das bedeutet auch, dass Emotionen in der vorliegenden Studie nicht als individuelles, sondern als soziales Phänomen konzipiert werden. Ähnlich wie Demmerling (2014) für Gedanken und Wahrnehmungen zeigen kann, wie diese in Verbindung mit Überlegungen zur Externalität des Geistes ihre individualistische Grundorientierung verlieren, gilt dies auch für Emotionen:

„Wenn sich nicht nur für Gedanken oder Wahrnehmungen zeigen lässt, dass und inwiefern der Geist zur Welt gehört, sondern auch für Gefühle, lässt sich die Position eines geistphilosophischen Externalismus verstärken. Ebenso wenig, wie Bedeutungen oder Gedanken im Kopf sind, sind Gefühle im einzelnen Individuum. Streng betrachtet sind Bedeutungen, Gedanken oder Gefühle nirgendwo. Sie gewinnen ihre Gestalt und ihren Gehalt im Rahmen von sozialen Praktiken“ (S. 37).

Nimmt man also die konstitutive Sozialität von Emotionen ernst und gelten Emotionen damit nicht als rein biologisches Faktum, sondern eben auch sozial konstruiert, dann lassen sich mit der praxistheoretischen Zuspitzung die Praktiken abstrahieren, die prägen, wann welche Emotionen wie hervorgebracht werden. Emotionen, so formuliert Reckwitz pointiert, „sind nicht subjektiv, sondern sozial [...], [s]ie sind keine Eigenschaft, sondern eine Aktivität“ (2016b, S. 170).

Daran schließen praxistheoretische Emotionstheorien an, die bisher noch am Anfang ihrer theoretischen Ausarbeitung stehen.²⁶ Das Verständnis von Scheer, die sich neben Reckwitz um eine ausführlichere Ausarbeitung bemüht hat, fußt im Wesentlichen auf den folgenden Aspekten: Emotionen sind körperliche Aktivitäten, keine inneren Zustände. Daher wird nicht zwischen einem Innen – einem Fühlen der Emotionen – und einem Außen – dem Darstellen der Emotionen – unterschieden. Zudem ist in allen Emotionspraktiken der Körper eingebunden, denn Emotionen sind in dem Körper eingelagert und können nur durch den Körper vollzogen werden.

Die Theorie sozialer Praktiken sensu Reckwitz und Schatzki geht davon aus, dass im Vollzug der Praktiken soziale Ordnungen hervorgebracht und stabilisiert werden. Es besteht aber immer auch die Möglichkeit zur Irritation dieser Ordnungen, sodass von einer stabilen und zugleich instabilen Praxis ausgegangen werden kann (vgl. Schäfer 2013). Instabilität meint eine „Verschiebung und [...] zeitliche Transformation von Praktiken, die auch mit dem Phänomen der Entstehung des Neuen und mit sozialem Wandel verbunden sind“ (ebd., S. 41). Emotionen sind darin nicht disruptiv, sondern ein Bestandteil dieser routinisierten und kulturellen Praktikenkomplexe. Es besteht aber die Möglichkeit, dass sich „zufällig neue und andersartige Affizierungen [Emotionalisierung, Anmerkung J. S.] ergeben, die die Normalität der Praktik sprengen“ (Reckwitz 2016b, S. 173). Es stellt sich bei diesen nicht-routinisierten Emotionspraktiken vor allem die Frage, so Reckwitz, ob diese strukturbildend sind oder wieder verschwinden (vgl. ebd., S. 174). Grundsätzlich hält Reckwitz aber fest, dass jede soziale Ordnung „auf ihre Weise eine affektuelle Ordnung [ist], jede soziale Praktik [...] auf ihre Weise affektuell gestimmt [ist] und [...] insofern eine affektive Dimension in sich eingebaut [hat]“ (Reckwitz 2016b, S. 169).

Zentral ist in diesem Zusammenhang zudem, dass sich Emotionspraktiken immer in „*normativen Relationen* [...] [vollziehen, J. S.], welche soziale Gemeinschaften in Form von Interaktionsanforderungen etablieren und die von deren Mitgliedern im Verlauf ihrer (affektiven) Sozialisationsprozesse erworben werden“ (Demmerling 2014, S. 33, Herv. J. S.). Aber nicht nur dem Vollzug und der Regulierung der Praktiken, sondern auch ihrer Entstehung liegen sozial-normative Mechanismen zugrunde, dennoch bleiben genetisch-biologische Dimensionen erhalten, sodass die vorliegende Studie keine radikale sozialkonstruktivistische Emotionstheorie vertritt, wenngleich in den *Rekonstruktionen* (Kap. 7) der Fokus stark auf die situative und soziale Bedingtheit gelegt wird und auch Emotionsexpressionen nicht hinsichtlich

²⁶ Was insofern verwunderlich ist, als dass es selbst innerhalb der Praxistheorie viele einzelne Theoriestränge mit unterschiedlichen Perspektiven auf die Konstitution des Sozialen gibt. Zudem finden sich (auch) in den Analysen der praxistheoretisch orientierten Arbeiten viele Hinweise auf (die Relevanz der in situ) Emotionen.

ihrer innerkörperlichen, biologischen Prozesse betrachtet werden, sondern in ihrer Funktion als Kommunikationsmedium.

Den Expressionen kommen als Teil der *Doing Emotion* Praktiken eine zentrale Rolle in Interaktionen zu. Mimisches Ausdrucksverhalten informiert nicht nur schnell und zuverlässig über die Emotionen der andere Akteur*innen, sondern es ist auch hinsichtlich der (Re-)Produktion sozialer Ordnungsbildung relevant: Expressionen sind ein Ausdruck der (womöglich) intern erlebten Emotion und fungieren „vor allem als prä-reflexives Kommunikationsmedium und als Indikator für die Bewertung von Situationen und daraus resultierende Handlungstendenzen“ (von Scheve 2010, S. 359). Wenn die Bewertungen von Situationen mit emotionalen Reaktionen zusammenhängen, auf die wiederum ein bestimmter Emotionsausdruck folgt, dann kann angenommen werden, dass dieses Ausdrucksverhalten von anderen Akteur*innen entsprechend interpretiert wird und darauf aufbauend Rückschlüsse auf die Situationsbewertung genommen und Handlungstendenzen abgewogen werden können.

Weiterhin führen die emotionalen Ansteckungsprozesse, die über das Erkennen und Verstehen des Emotionsausdrucks angestoßen werden, eher zu einer Angleichung der emotionalen Zustände und daher auch zu ähnlichen Handlungstendenzen. Geschlussfolgert werden kann daher, dass Handlungstendenzen über Emotionspraktiken übertragen werden. Dabei muss bedacht werden, dass solche Übertragungs- oder Ansteckungsprozesse wesentlich effektiver verlaufen, wenn sie – ganz im Sinne des in-group-Effekts – innerhalb einer bestehenden Ordnung bzw. innerhalb einer sozialen und kulturellen Gruppe oder Einheit verlaufen, die als solche ebenfalls bei der Emotionsentstehung wesentlich ist.

Emotionale Ansteckung kann auch als ein unbewusster Prozess bei den beteiligten Akteur*innen zu einer „Angleichung der kognitiven und physiologischen Voraussetzungen für eine bestimmte Reaktion auf eine Situation beziehungsweise ein bestimmtes Entscheidungshandeln“ (von Scheve 2009, S. 287) führen, sodass sogar nur beiläufig wahrgenommene Emotionen der anderen sich auf das eigene Handeln niederschlagen können. Sie werden in dieser Studie daher als theoretischer Baustein der Emotionspraktiken festgehalten, es lässt sich aber keine Kausalität herstellen bzw. Aussagen darüber treffen, ob die emotionale Situation im empirischen Material durch emotionale Ansteckungen entstanden ist. Oder anders formuliert: Nur, wenn sich am empirischen Datum belegen lässt, dass die Akteur*innen Emotionsexpressionen anderer Akteur*innen – die Ethnographin eingeschlossen – beobachtet haben und dies in ihrer Folgepraktik erkennbar ist, lässt sich von einer emotionalen Ansteckung ausgehen. Zeigt sich das in den Praktiken der Akteur*innen nicht, bedeutet das aber zwangsläufig auch nicht, dass die emotionale Ansteckung nicht unbewusst stattgefunden haben kann. Dabei muss bedacht werden, dass emotionale

Ansteckung immer auch und sogar vorrangig ohne bewusste Beteiligung der Akteur*innen geschieht.

Mithilfe der Praxistheorie lassen sich emotionale Erfahrungen weniger als passives Fühlen denn als körperliches Tun verstehen, was als ein Wendepunkt in der Emotionsforschung gedeutet werden kann. Dennoch kann sie nur einen theoretischen Zugang zu Emotionen darstellen, der an dieser Stelle kritisch beleuchtet werden soll.

Dass Emotionspraktiken, wie Drogenkonsum, Verliebtsein, Prüfungsangst, Sporttreiben, ein Chorauftritt oder ein Buch lesen, mit und durch den Körper sowie mit und durch Artefakte vollzogen werden können, scheint nachvollziehbar, gleichzeitig aber auch der Umstand, dass sich diese Emotionspraktiken so fundamental unterscheiden, dass es mehr als den theoretischen Erklärungsansatz der Praxistheorie bedarf.

Erkenntnistheoretisch fördernd wäre in diesem Sinne auch eine differenziertere Ausarbeitung der Praktikenkomplexe, die Scheer anbringt. Wenngleich ihr Ansatz im Vergleich zu Schatzkis Verortung der Emotionen im Bereich der teleoaffektiven Strukturen *jeder Praktik* konkreter ist, wäre allein bei den unter *Naming* gefassten Praktiken zu überlegen, ob eine Emotion, die im Interview *genannt* wird, zu vergleichen ist oder wirklich unter dem gleichen Praktikenkomplex einzusortieren ist wie Emotionen, die beispielsweise in (auto)ethnographischen Texten *beschrieben*, oder Emotionspraktiken, die durch diskursanalytische Untersuchungen *ermittelt* werden. In den vier Praktikenkomplexen fehlt es zudem an Perspektiven der Akteur*innen, die an der *Doing Emotion* Praktik partizipieren. Bis auf wenige Ausnahmen wird auf die Akteur*innen fokussiert, die die Praktik vollziehen. Theoretische Unschärfe zeigt sich zudem in der Annahme Scheers, die sich in der Überwindung der Innen-Außen-Problematik mit Hilfe des Körperbezugs zeigt. Scheer stellt die These auf, dass durch das Verständnis von Emotionen als körperliches Tun eine Frage nach den wahren Emotionen und dem Innen irrelevant wäre. Gleichzeitig formuliert sie aber auch, dass es beim Enkodieren der Emotionen zu Fehldeutungen mit dem, was von den Akteur*innen ‚wirklich‘ gefühlt wird, kommen kann: „Interpreting an emotion ‚correctly‘ is [...] complicated by the practical knowledge that expressions may not correspond with what is felt ‚inside“ (Scheer 2012, S. 214). Hier wird der Gegensatz, der ja eigentlich überwunden werden soll, von Scheer thematisiert und die Frage nach einer Relationierung zwischen ‚Innen‘ und ‚Außen‘ bleibt ungelöst. Zudem stellt sich die Frage, wenn jede Emotion im Körper materialisiert sind – wie kann dann die Performance der Emotion misslingen?

An dieser Stelle lässt sich kritisch nachfragen bzw. mit von Scheve (z. B. 2009) die Rolle des Denkens und der neurokognitiven Strukturen während der Emotionsentstehung und des Vollzugs ergänzen. Die streng praxistheoretische Perspektive subsumiert das Gehirn unter ‚body‘ und geht davon aus, dass auch das Denken Körper *ist*. Wenn letztendlich *alles* Körper

ist und auch wenn – so wie Reckwitz' Ansatz zu verstehen ist – jede Praktik eine Emotionspraktik ist, jedes *doing* ein *Doing Emotion* ist, dann verliert das theoretische Konzept an Substanz. Ganz pointiert formuliert: Denken, Spaziergehen und Verdauung wären auf der derselben konzeptuellen Ebene des ‚Körpers‘ angesiedelt, sie wären eine ‚Materialität des Körpers‘ bzw. eine emotionale Erfahrung. Und weitergedacht: Wenn Körper und Emotionen interdependent wirksam sind, hat dann beispielsweise die körperliche Beschaffenheit – nimmt man die Körpergröße, das Körpergewicht oder Behinderungen – Auswirkungen auf das emotionale Erfahren?

Argumentative Widersprüchlichkeiten zeigen sich auch in einigen Formulierungen. So spricht Scheer einerseits von „interpreting an emotion“, andererseits aber auch von „signs“, über welche die Kommunikation stattfindet, da ihre Argumentation lautet, dass nicht die (innere) Emotionen, sondern die Zeichen der Emotionen das Kommunikationsmittel sind (vgl. Scheer 2012). Daher wird mit von Scheve (2009) in der vorliegenden Studie eher von einem Dekodieren der Emotionsexpressionen ausgegangen, das wiederum selbst als Praktik aufgefasst werden kann.

Emotionsexpressionen werden in der vorliegenden Studie demnach als Teil der *Doing Emotion* Praktiken hervorgehoben, u. a. auch, weil sich an ihnen die sozialkonstruktivistische Auffassung von Emotionen als Tun besonders gut verdeutlichen lässt. Dennoch bleibt auf der analytischen Ebene immer ein gewisser ‚Spielraum‘, da eine Kausalität bzw. ein Zusammenkommen zwischen dem inneren Fühlen einer Emotion und der körperlichen Repräsentation zwar auf der Basis der Literaturrecherche und empirischer Studien (siehe auch Kap. 5 *Empirische Befunde zu Scham und Beschämung*) begründet angenommen werden kann, es aber zum einen in praxistheoretischer Hinsicht irrelevant ist, da dieser Dualismus nicht gilt, und zum anderen lässt der Datensatz dieser Studie durch den ausgewählten Beobachtungsfokus keine individuellen Akteur*innenaussagen zu ihrem ‚tatsächlichen‘ Befinden zu. Folgerichtig wird daher in der vorliegenden Studie immer von *potentieller* Scham und *potentiellen* Beschämungen gesprochen, ohne den Akteur*innen die entsprechenden Emotionen oder Intentionen unterstellen zu wollen.

Dass auch ein praxistheoretischer Emotionsansatz an seine Grenzen stößt, liegt also auf der Hand. Während die kognitiven Emotionstheorien ausschließlich auf Emotion als kognitive Struktur setzen, die radikal sozialkonstruktivistischen Theoriestränge nur auf die soziale Konstruktion bzw. auf die sprachliche Konstruktion von Emotionen fokussieren, setzt die praxistheoretische Emotionstheorie den soziokulturellen Körper in den Mittelpunkt.

Dennoch wird durch die praxistheoretische Perspektive noch einmal ein neu justierter Blick auf Emotionen möglich, der in der vorliegenden Studie aufgegriffen wird. Die meines Erachtens zentralen Schwachstellen des Ansatzes – zusammengefasst: die stellenweise Undifferenziertheit in der theoretischen Argumentation und die Überbetonung der

körperbezogenen Praxis – werden durch das Theoriemodell von von Scheve (z. B. 2009 und 2017) ausgeglichen und ergänzt.

Nimmt man diese (meta)theoretische Verortung ernst, ergeben sich daraus wesentliche Punkte für die Rekonstruktion und hinsichtlich des Erkenntnisinteresses der Studie:

- Zum einen lassen sich so *nicht* die Intentionen der Akteur*innen – Ist eine Beschämung durch die*den Lehrer*in oder die Mitschüler*innen bewusst initiiert? – rekonstruieren. Diese Frage bleibt unberücksichtigt, nicht nur, weil die empirischen Daten aufgrund des ethnographischen Verfahrens dazu nicht vorliegen, sondern auch, weil es sich mit der gewählten theoretischen Hintergrundfolie nicht plausibel argumentieren lässt. Eher wird die mit Fiehler (1990) und von Scheve (z. B. 2009, 2010) auf unterschiedlichen Ebenen ausgearbeitete Situationsdominanz in den Vordergrund gerückt und nach potentiell beschämenden Praktiken, ihren Anschlussmöglichkeiten und Effekten gefragt.
- Zum anderen kann die Authentizität der Scham nicht bewertet werden. Schämt sich die*der Akteur*in wirklich? Ist die dargestellte Emotion „echt“? Auch hier lässt sich entgegnen, dass Emotionspraktiken in der Rekonstruktion nicht hinsichtlich ihrer Authentizität denn ihrer Wirkung geprüft werden.

Wenn Emotionen sozial hervorgebracht, durch Normen und den sozialen Kontext beeinflusst sind, sind sie nicht mehr nur durch Introspektion zugänglich, sondern es bieten sich zudem Forschungsstrategien an, mit denen es möglich ist, die Hervorbringung zu erfassen. Ethnographischen Verfahren kommt daher eine besondere Bedeutung zu, da nur sie „das Prinzip, die sinnhafte Realität sozialer Akteure in deren eigenen Lebenswelten zu untersuchen, der Komplexität hinreichend gerecht werden [können], durch die emotionale Vorgänge gekennzeichnet sind“ (Neckel/Pritz 2019, S. 312, diesen Gedanken ausführend siehe das Kap. 6).

Das nächste Kapitel greift diese emotionstheoretischen Gedanken auf und blickt auf die konkrete Emotion, die in dieser Studie im Zentrum stehen soll. Um der Komplexität des Schamphänomens gerecht zu werden, gehen die Abschnitte auf das Verhältnis von Schamgefühlen und Normen, der Relevanz der Anderen, die Bedingungen und Kennzeichen hinsichtlich der Sozialität dieser Emotion und auf ihre erkennbaren Ausdrucksindikatoren ein.

4 Schamtheoretische Grundannahmen

„Was ist dir das Menschlichste?
Jemandem Scham ersparen.“
(Nietzsche 1954, S. 160)

Viele Definitionsversuche von Scham orientieren sich an bestimmten Schamanlässen, -auslösern oder -inhalten. Sie bleiben daher sehr spezifisch – im gewissen Sinne auch beliebig, so lange sie sich auf ein Schambeispiel konzentrieren – und dienen auf diese Weise kaum dazu, das Phänomen systematisch zu beleuchten.²⁷ Ich verzichte folglich auf eine feste Definition oder Begriffsbestimmung, sondern zeige strukturelle Elemente der Scham(situation) auf.

Dem Schamphänomen wird sich im folgenden Kapitel auf zwei Betrachtungsweisen genähert: Einerseits wird die Erfahrung der Scham aus einer Art *Innenperspektive* des Erfühlens und damit die innere Struktur der Emotion geschildert. Nicht unberücksichtigt bleibt aber auch die *Außenperspektive*, welche die beobachtbare Struktur der Scham anhand von Fragen nach Ursachen oder Ausdrucksindikatoren aufgreift. Beide Perspektiven sind dabei nicht immer trennscharf voneinander zu unterscheiden, wie am Blick der Anderen zu erkennen ist. Zudem wird Scham in Abgrenzung zu verwandten Gefühlen der Schuld oder Peinlichkeit dargestellt. Dabei geht es, wie erwähnt, weniger um konkrete Schambeispiele denn um ausgewählte Aspekte der Bedingungen und Kennzeichen der Scham.

²⁷ Siehe zudem die im Abschnitt 5.2.1 von Wiesche angegebenen Schamanlässe sowie die Ergebnisse seiner Befragung (Kap. *Empirische Befunde zu Scham und Beschämung im Unterricht*).

4.1 Normierte Schamgefühle

„Scham ist ein Wertgefühl“ (Neckel 1993, S. 245), das auf negative Bewertungen „des eigenen Seins“ (ebd.) zurückgeht, man erlebt in der Scham einen *Selbstverlust* (Schäfer/Thompson 2009, S. 7). Diese Bewertungen können sowohl von anderen an uns herangetragen oder von uns selbst gefällt werden. Wenn wir uns in unserem Selbstbild bestätigt sehen oder es durch andere bestätigt wird, „ist damit die subjektive Sicherheit gewährt, als die Person, die man für andere ist, unter anderen gefahrlos leben zu können“ (Neckel 1993, S. 246). Ist aber dieses Selbst oder das Bild, das jemand von sich hat, bedroht, besteht die Gefahr der Zurückweisung oder des Ausschlusses aus einer Gemeinschaft und damit einer „Wertminderung“ (ebd.). Basierend auf Sigmund Freuds Erkenntnissen bezeichnet Sighard Neckel dies als „soziale Angst“ (vgl. Neckel 1991a, S. 44 f.). Der Anlass für diese Wertungen und damit der Anlass für Scham sind Neckels Theorie folgend in *Normen* und deren Überschreitungen zu finden (vgl. Neckel 1993, S. 247). Dass Normen und ihre Verfehlungen konstitutiv für Schamgefühle sind – in welcher Form ist noch zu spezifizieren –, scheint Konsens im Diskurs zu sein (vgl. z. B. auch Demmerling 2009; Hafener 2013, S. 114; Honneth 1992, S. 223; Landweer 1999, 2019; Lietzmann 2003; Lewis 1993 oder Schäfer/Thompson 2009). So schreibt Neckel, dass Scham entsteht, wenn es zur Verletzung einer Norm kommt, der man *selbst eigentlich folgen wollte*. Auch hier scheint weitgehend Einigkeit zu herrschen, so argumentieren auch Christoph Demmerling und Hilge Landweer (2007): Damit sich jemand schämt, müssen die Standards, Ideale und Normen, gegen die verstoßen wurde, anerkannt und als Imperative angesehen werden. Zudem muss der Schämende auch davon ausgehen, dass andere die Normen ebenfalls anerkennen (S. 229). Im Schamgefühl werden so Normen reproduziert, ebenso wie diese bei einem Ausbleiben von Schamgefühlen in ihrer Selbstverständlichkeit bewusst und irritiert werden können (vgl. Lorenz/Magyar-Haas/Neckel/Schoneville 2018, S. 218).

Demmerling erklärt dies damit, dass Normen, für deren Bruch sich geschämt werden kann, eine gewisse *Bindungskraft* und *Allgemeinheit* besitzen müssen (2009, S. 78). Demmerling und Landweer schildern dazu das Beispiel, dass sich eine Person vornimmt – die Autor*innen formulieren „sich der Norm unterwirft“ (ebd.) –, einmal in der Woche Sport zu treiben und dagegen verstößt. Hier würde laut den Autor*innen keine Scham entstehen, da es sich nicht um eine schamrelevante Norm in dem Sinne handelt, dass sie nicht für andere gilt bzw. eher als individuelle Handlungsmaxime gedeutet werden kann. Es ist also zentral, dass das Individuum beim Bruch einer von ihr*ihm anerkannten Norm davon ausgeht, dass andere dieser Norm in der gleichen Situation folgen würden (vgl. ebd., vgl. auch Demmerling 2009, S. 76). Wer gegen seine subjektiven Maximen verstößt, ärgert sich oder verflucht ihren*seinen mangelnden Ehrgeiz, aber sie*er wird sich eher nicht schämen. Daher sind Bindungskraft und Allgemeinheit zentrale Kennzeichen der Normen, für deren

Überschreitung Scham empfunden werden kann (vgl. Demmerling 2009, S. 79; vgl. auch Landweer 1999, S. 79 f.). Voraussetzung dafür ist ein Wissen um die Norm sowie das Bestreben, ihr gerecht zu werden. Wem eine Norm egal ist, der kann sich ihretwegen nicht schämen. Wer die Norm anerkennt, reagiert zwangsläufig bei deren Verletzung – mit Scham oder Schuld, wenn man selbst die Norm verletzt hat, und mit Wut oder Empörung, wenn ein anderer dies getan hat (vgl. Demmerling/Landweer 2007, S. 237).

Den Ausführungen Landweers (1999) nach beruht das Schamgefühl *zwangsläufig* auf Normverstößen.

„Im Schamgefühl registriere ich“, so Landweer (1999), „daß ich gegen eine Norm verstoßen habe, die ich mindestens situativ anerkenne. Scham beruht damit auf unbeabsichtigten Normverstößen, aber so, daß ich mit dem Haben des Schamgefühls mindestens ambivalent akzeptiere, daß ich diese Norm hätte kennen und beherzigen müssen“ (ebd., S. 45).

Um die These der absoluten Notwendigkeit von Normbrüchen, für die auch Landweer plädiert, fundieren zu können, benötigt die Autorin ein weites Verständnis von Normen. Sie schreibt, dass alle Normen, „die zum Anlaß für Scham werden können, [...] explizierbar [sind] als generelle Imperative, die sowohl hinsichtlich der Situation als auch hinsichtlich der Adressaten allgemein sind“ (ebd., S. 83). Demmerlings Gedanke der „Allgemeinheit“ von Normen lässt sich hier also noch einmal zuspitzen. Normen werden zu Imperativen, wenn gilt: „Jemand, der als Z anerkannt sein will, tue immer X, wenn Y“ (ebd.). Wer sich an dieser Norm orientiert, wird auch daran interessiert sein, dass alle, die ebenfalls als Z anerkannt werden wollen, sich auch an dieser Norm orientieren, ansonsten würde es Z in der Form nicht geben (vgl. ebd.). Normen sind explizierbar, wenn sie gewusst und artikuliert oder nachträglich benannt werden können (vgl. Landweer 2001, S. 340)²⁸.

Keinesfalls ist jedoch die Frage, um welchen konkreten Normverstoß es sich handelt, immer einfach zu beantworten. Demmerling betont, dass die jeweilige Norm nicht zwangsläufig eindeutig sein muss. Als Extrembeispiel lässt sich hier pathologische Scham heranziehen, beispielsweise, wenn sich ein objektiv betrachtet schöner Mensch schämt, weil er glaubt, er wäre nicht schön (vgl. 2009, S. 88). Auch wenn, als Außenstehende*r betrachtet, sich bei dieser Scham kein Normverstoß feststellen lässt, ist die

„Explikation des Schamgefühls im Rückgriff auf mögliche Normverstöße als Verankerungspunkt [...] dadurch trotzdem nicht in Frage gestellt, da die Scham sich in den genannten Fällen gerade deshalb einstellt, weil ein vermeintlicher Normverstoß in der

²⁸ Auch wenn an Landweers Entwurf Kritik geäußert wurde (vgl. z. B. Schloßberger 2000 oder auch Rausch 2001) – so schreibt Rausch, dass „[e]ine Reduktion der Scham auf Normverletzung, wie sie Landweer vertritt, [...] nur [...] eine Komponente [aufzeigt]. [...] Die von Landweer vertretene Kopplung von Scham an Normverletzung [...] widerspricht der von ihr beabsichtigten Zielstellung, die gesamte Bandbreite an Schamphänomenen zu erfassen“ (2001, S. 311) –, bringen die Gegenentwürfe nur wenige Alternativen an, um das Schamphänomen zu fassen.

Binnenperspektive desjenigen, der die Scham verspürt, den Anlass für das Schamgefühl bildet“ (ebd.).

Es klang bereits an, dass Normen nicht nur für Schamgefühle ausschlaggebend sein können. Um sich den normativen Bedingungen der Scham zu nähern, wird dies ex negativo zu verwandten Emotionen im folgenden Exkurs aufgezeigt.

Exkurs: Abgrenzung zu verwandten Emotionen

Die Diskussion, inwiefern Normverstöße eine (zwingende) Bedingung für Schamgefühle sind, wird häufig an der Abgrenzung zu verwandten Emotionen festgemacht. Ein vielfach rezipiertes, aber auch sehr drastisches Beispiel ist eine Vergewaltigung und damit einhergehende Schamgefühle:

„Daß Scham leicht mit dem Gefühl, gedemütigt worden zu sein, verwechselt wird, ist nicht nur in der ähnlichen Leiblichkeit begründet, sondern auch darin, daß faktisch viele Personen, die sich gedemütigt fühlen, zusätzlich Scham darüber empfinden, daß sie in herabsetzender und schikanöser Weise behandelt worden sind. Das ist allerdings nur möglich, wenn sie sich irgendeine noch so vage Verantwortung dafür zuschreiben, Objekt von Demütigung geworden zu sein. Das inzwischen bekannte Beispiel dafür sind die Schamgefühle, die Mädchen und Frauen haben, die vergewaltigt worden sind“ (Landweer 1999, S. 45).

Wenn man nun davon ausgeht, dass sich Vergewaltigungsopfer schämen und nicht ‚nur‘ gedemütigt fühlen bzw. eine Mischung aus beiden Emotionen vorliegt, zeigt sich, wie komplex das Schamphänomen ist und dass an dieser Stelle eher mit Aspekten der Macht denn mit Normbrüchen argumentiert werden kann. Schließlich haben die Opfer keinen Normbruch begangen, „durch die Normverletzung des Vergewaltigers sind sie Opfer geworden“ (Raub 1997, S. 39). Mit Micha Brumlik (2012) kann Scham dementsprechend weiter differenziert werden in das

„Gefühl, das uns ergreift, wenn Grenzen, die uns wichtig sind und unsere Identität ausmachen, übertreten oder verletzt werden, wobei es keine Rolle spielt, ob wir selbst diese Grenzen überschreiten oder andere uns in unserer Integrität, unseren Grenzen beeinträchtigen. [...] Moralische Gefühle hat man nicht – sie ergreifen eine Person ganz und gar [...]“ (S. 161).

Normbrüche sind auch beim Gefühl der *Schuld* relevant, sodass letztendlich die Art der Normverletzung ausschlaggebend ist. Schuld entsteht also ebenfalls, wenn ein Normbruch begangen wurde, der Unterschied besteht nach dem Autor jedoch darin, dass man sich schuldig fühlt, wenn jemand oder etwas durch diesen Normbruch *zu Schaden gekommen* ist (vgl. Demmerling 2009, S. 76, vgl. auch Schultheiss 1997, S. 99). Nach Micha Hilgers liegt der Unterschied zwischen Scham und Schuld darin, dass sich die Schuldgefühle auf die Verletzung des Anderen, die Schamgefühle auf die Verletzung des Selbst beziehen (vgl. 2012, S. 19). Wolfgang Blankenburg nimmt als weiteren Unterscheidungspunkt zwischen Scham und Schuld noch die Frage der Zeit hinzu, so sind Schuldgefühle häufig eher

erinnerungsbezogen, während Schamgefühle stärker an die Gegenwart gebunden sind (vgl. 1997, S. 52), auch wenn Rudolf Bernet herausstellt, dass nur, weil sich jemand zum gegenwärtigen Zeitpunkt schämt, die Ursache der Scham nicht auch gegenwärtig sein muss (1997, S. 149, vgl. auch Lietzmann 2003, S. 113).

Carlo Schultheiss (1997) sieht für Scham typisch, dass sie das Gefühl auslöst, „eine verwerfliche *Person* zu sein“ (S. 98, Herv. i. O.), während Schuld das Gefühl hervorruft, „eine verwerfliche *Handlung* begangen zu haben“ (ebd., Herv. i. O.). Zudem erzeugen Schamgefühle den Wunsch, ‚unsichtbar zu sein‘, eben nicht gesehen zu werden, sprichwörtlich ‚im Erdboden zu versinken‘, während Schuldgefühle eher dazu führen, dass man etwas wiedergutmachen möchte, wobei der Wunsch danach ausschlaggebend ist, nicht, ob dies realisierbar ist (vgl. ebd., S. 98 ff., zur weiteren Differenzierung zwischen Scham und Schuld vgl. auch Blankenburg 1997; Landweer 2019; Röttger-Rössler 2019b; Wurmser 2013 sowie Werden 2015).

Neben Schuld sind aber auch Peinlichkeit und Verlegenheit verwandte Emotionen. Im Gegensatz zur Scham ist bei der Peinlichkeit nicht die gesamte Person betroffen, sondern „zumeist ist relativ zur Situation ein klar lokalisierbarer *Fehler*“ (Demmerling/Landweer 2007, S. 234, Herv. J. S.) zu finden. Letztendlich ist Peinlichkeit das „schwächere Gefühl“ (ebd., vgl. auch Lietzmann 2003, S. 119), die leibliche Erfahrung – bei Scham eine Lähmung und Erstarrung – kann bei Peinlichkeit nur Druck oder eine Anspannung sein. Auch wenn man sich durch die Blicke der Anderen ebenfalls „eingekreist“ (ebd.) fühlt, hat man mehr Reaktionsmöglichkeiten als bei Schamgefühlen. Unterscheiden lassen sich diese Emotionen zudem, wenn man auch mit Neckel (1991a) annimmt, dass Peinlichkeit mehr situations- denn personenbezogen ist, beispielsweise, wenn man auf dem Weg zur Bühne stolpert, während Scham das normative Selbstbild betrifft (vgl. S. 109). Anja Lietzmann setzt weiterhin den „Identitätsanteil“ (ebd., S. 120) als zentrales Kriterium: „Je zentralere Identitätsanteile tangiert werden, desto heftiger ist die Identitätskrise und desto weniger ist bloß Verlegenheit, desto wahrscheinlicher ist Scham die Folge“ (ebd.), wobei sie auch resümiert, dass die Übergänge fließend sind und Abgrenzungen nicht immer vorgenommen werden können (vgl. ebd.). Besonders schwierig ist dies von der Außenperspektive einer*s Beobachterin*s aus.

Wenn sich jemand schämt, auch wenn sie*er sich vor sich selbst schämt, schämt sie*er sich wegen des Urteils, das *andere* von ihr*ihm wegen des wie auch immer vollzogenen Normverstoßes haben. Das Schamgefühl steht in enger Verbindung mit der Übernahme des *Blicks des Anderen*, worauf im nachfolgenden Abschnitt näher eingegangen wird.

4.2 Der Blick der Anderen – die Schamzeug*innen

Weil die Normen, wie oben gekennzeichnet, gegen die jemand verstößt und sich daher schämt, nicht nur von der Person geteilt werden, die gegen sie verstoßen hat, sondern diese auch davon ausgeht, dass Andere sie ebenfalls teilen, sie die Normen für verbindlich und damit überindividuell hält, spielen *Schamzeug*innen*, ein Begriff, der von Landweer (1999) geprägt wurde, eine zentrale Rolle.

So argumentieren beispielsweise Agnes Heller (z. B. 1985), Léon Wurmser (z. B. 2013) oder auch Günter Seidler (2001), dass es erst durch den Blick des Anderen zur Scham kommen kann – das *Gesehenwerden* ist konstitutiv für den schamauslösenden Moment. Insbesondere Sartre arbeitet dies in „Das Sein und das Nichts“ (2005 [1943]) in dem Kapitel „Der Blick“ (ebd., dritter Teil, erstes Kapitel, 5. Abschnitt, S. 457-538) heraus. Wenngleich seine phänomenologische Darstellung sehr voraussetzungsreich ist und hier nicht in Gänze wiedergegeben werden kann, lässt sich doch festhalten, dass die Beziehung zu den Anderen das eigene Sein ausmacht. Dies meint konkret: „Das bedeutet, daß ich mit einem Schlag Bewußtsein von mir habe, insofern ich mir entgehe, nicht insofern ich der Grund meines eigenen Nichts bin, sondern insofern ich meinen Grund außerhalb von mir habe. Ich bin für mich nur als reine Verweisung auf Andere“ (ebd., S. 470). Doch dabei geht es nicht darum, den Anderen als ein Objekt zu sehen und das eigene Ich als Ego, die unabhängig voneinander existieren könnten.²⁹ Zentral ist, dass ich mich nur von Anderen her denken kann, denn „[i]ch bin, jenseits aller Erkenntnis, die ich haben kann, dieses Ich, das ein anderer erkennt“ (ebd., S. 471). Sartre meint damit, dass man sich im Blick des Anderen erkennt, gleichzeitig sich aber nie so sehen kann, wie der Andere einen sieht. Man kann sich selbst nicht als Objekt sehen bzw. sich selbst kein Objekt sein, zumindest nicht auf die Art, wie andere das können:

„Diesen Fremden, den man mir präsentiert, übernehme ich sofort, ohne daß er aufhört, ein Fremder zu sein. Er ist nämlich weder eine bloße Vereinigung meiner subjektiven Vorstellungen noch ein ‚Ich‘, das ich im Sinn des ‚Ich bin Ich‘ bin, noch ein müßiges Bild, das der Andere sich von mir macht und wofür er allein die Verantwortung trüge: dieses Ich, unvergleichbar mit dem Ich, das ich zu sein habe, ist noch Ich, aber es hat eine Metamorphose erfahren [...]“ (ebd., S. 491).

²⁹ In seinem Nachwort seines Stückes „Geschlossene Gesellschaft“, das vielfach nur auf „Die Hölle, das sind die andern“ (1986 [1947], S. 61) verkürzt wird, schreibt er: „[D]ieses ‚Die Hölle, das sind die andern‘ ist immer falsch verstanden worden. Man glaubte, ich wolle damit sagen, daß unsere Beziehungen zu andern immer vergiftet sind, daß es immer teuflische Beziehungen sind. Es ist aber etwas ganz andres, was ich sagen will. Ich will sagen, wenn die Beziehungen zu andern verquer, vertrackt sind, dann kann der andre nur die Hölle sein. Warum? Wie die andern im Grunde das Wichtigste in uns selbst sind für unsere eigene Kenntnis von uns selbst. Wenn wir über uns nachdenken, wenn wir versuchen, uns zu erkennen, benutzen wir im Grunde Kenntnisse, die die andern über uns schon haben. Wir beurteilen uns mit den Mitteln, die die andern haben, uns zu unserer Beurteilung gegeben haben. Was ich auch über mich sage, immer spielt das Urteil anderer hinein. [...] [Das] kennzeichnet [...] die entscheidende Bedeutung aller andern für jeden von uns“ (ebd.).

Dabei ist das Verhältnis zwischen mir und der*dem Anderen ambivalent, denn diese*r ist ein „unentbehrliche[r] Vermittler zwischen mir und mir selbst: ich schäme mich meiner, *wie ich Anderen erscheine*. Und eben durch das Erscheinen Anderer werde ich in die Lage versetzt, über mich selbst ein Urteil wie über ein Objekt zu fällen, denn als Objekt erscheine ich Anderen“ (ebd., S. 406 Herv. i. O.). Die Scham enthüllt nun den Blick des Anderen und „mich selbst am Ziel dieses Blicks, sie [die Blicke, J. S.] lassen mich die Situation eines Erblickten erleben, nicht erkennen. Die Scham ist aber [...] Scham über sich, sie ist Anerkennung dessen, daß ich wirklich dieses Objekt bin, das der Andere anblickt und beurteilt“ (ebd., S. 471 Herv. i. O.). Dabei ist auch der Blick in seiner Bedeutung nicht einseitig, sondern von einer Interdependenz geprägt:

„[D]ie Scham ist in ihrer Natur nach Anerkennung. Ich erkenne an, daß ich bin, wie Andere mich sehen. Es handelt sich jedoch nicht um ein Vergleichen dessen was ich für mich bin, mit dem, was ich für Andere bin [...]. Ferner ist dieses Vergleichen unmöglich: das, was ich in der distanzlosen, abstandslosen, perspektivlosen Intimität des Für-sich bin, kann ich nicht mit diesem nicht zu rechtfertigen Sein an sich in Bezug setzen, das ich für Andere bin“ (ebd., S. 406 f.).

Aber Sartre denkt Scham noch weiter, sie findet ihren Ursprung nicht nur in dem Blick des Anderen; sie ist darüber hinaus auch die Bedingung des Blickes und damit des Seins überhaupt:

„Wenn es einen andern gibt, wer er auch sei, wo er auch sei, was immer seine Bezüge zu mir sein mögen, auch wenn er mich nicht anders als durch das bloße Auftauchen seines Seins einwirkt, ich habe ein Außen, ich bin eine Natur [...] und die Scham ist – wie der Stolz – die Wahrnehmung meiner selbst als Natur, wenn auch eben diese Natur mit entgeht und als solche unerkennbar ist“ (ebd., S. 474).

Das Gefühl der Scham entsteht im Sinne Sartres also nicht nur durch einen Normbruch oder ein Fehlverhalten, sondern allein dadurch, das Objekt des Blickes des Anderen zu sein: „Aber dieses neue Sein, das für Andere erscheint, liegt nicht *in* Anderen; ich bin dafür verantwortlich [...]. So ist die Scham *sich seiner vor Anderen schämen [sic!]*; diese beiden Strukturen sind untrennbar. Aber gleichzeitig benötige ich Andere, um alle Strukturen meines Seins voll erfassen zu können; das Für-sich verweist auf das Für-Andere“ (S. 407).

Im Sinne Sartres ist die Selbst-Objektivierung durch die Übernahme des fremden Blicks konstitutiv für Schamgefühle. Dabei muss der Andere gar nicht körperlich anwesend sein, allein die *Vorstellung* seines Blickes reicht aus, um Scham zu empfinden (vgl. ebd., S. 510-503). In Sartres Worten: „Der Andere ist für mich überall anwesend als das, wodurch ich Objekt werde“ (ebd., S. 502). Sartres Verständnis von Scham lässt sich pointiert zusammenfassen mit: „*Ich schäme mich über mich vor Anderen*“ (ebd., S. 518, Herv. i. O.).

Zeug*innen können daher für (die Entstehung von) Schamgefühle(n) als fundamental gelten. Individuen sehen sich in der Scham also immer auch durch die Augen der Anderen, sodass es nicht zwangsläufig eine*n reale*n Beobachter*in braucht, wichtig ist nur die

Perspektivübernahme, mit der sie*er ihr*sein eigenes Verhalten hinsichtlich der geteilten Normen beurteilt (vgl. Demmerling 2009, S. 92). Der Andere ist nicht notwendig ein ‚echter‘, äußerer Anderer, sondern, wenn das Individuum sich vor sich selbst schämt, schämt sie*er sich „vor einem verinnerlichten (‚introzierten‘) Anderen“ (Bernet 1997, S. 148). Möglich ist dies, so wie Sartre dies beschreibt, wenn die sich schämende Person die Sichtweise Anderer internalisiert hat.

Aber man kann sich auch für einen Anderen schämen, dann versetzt man sich an seine Stelle und identifiziert sich mit ihm*ihr.

Landweer (1999) betont hier, dass auch Schamzeug*innen Scham empfinden können, auch dies trägt zum sozialen Charakter der Scham bei. *Stellvertretende Scham* wird dabei für jemanden empfunden, der eigentlich Scham fühlen sollte, dies aber nicht macht oder zumindest keine offensichtlichen Schamindikatoren zeigt. *Mitscham* hingegen wird empfunden, wenn Schamzeug*innen die Scham anderer wahrnehmen und eine emotionale Anteilnahme erfolgt (vgl. S. 126 ff.), wobei *Mitscham* nur dann gefühlt wird, „wenn ich mir von mir selbst vorstellen kann, einen vergleichbaren Normverstoß zu begehen wie derjenige [*diejenige, J. S.], mit dem ich mich mitschäme“ (ebd., S. 133). Es ist also möglich, sich für die*den Anderen mitzuschämen, eine *Kollektivscham* gibt es jedoch nicht, weil man sich „zwar nebeneinander schämen, nicht aber wirklich das Gefühl teilen [kann], da Scham [...] leiblich vereinzelt“ (Landweer 1999, S. 139). Damit ist Scham also kein gemeinschaftliches Gefühl, das alle beteiligten Akteur*innen einer Situation ergreift.

Diskutiert wird außerdem, in welcher Beziehung die*der Schamempfindende und die Schamzeug*innen stehen müssen. Während Hans Peter Duerr (1990) und Sighard Neckel (1991a) für eine enge Beziehung plädieren – „Wenn die Scham dort am geringsten ist, wo man als ganze Persönlichkeit in eine Interaktion gar nicht erst eintritt, so ist sie dort am heftigsten, wo man am vollständigsten mit all seinen Persönlichkeitsmerkmalen in die Interaktion eingebunden ist. Allerdings ist sie dort in der Regel auch am seltensten“ (Neckel 1991a, S. 94) –, gibt es keine Vertreter*innen, die*der für das komplette Gegenteil argumentieren würde (vgl. Litzmann 2003, S. 134). In der Mitte positioniert sich Landweer (1999), die die ambivalente Rolle der Schamzeug*innen hervorhebt. So haben sich eigentlich gerade nahestehende Personen verpflichtet, sich nicht gegenseitig in beschämende Situationen zu bringen, doch andererseits birgt die Nähe eine erhöhte Beschämungsmöglichkeit, sodass die „Kränk- und Beschämbarkeit [...] deshalb in vertrauten Beziehungen größer [ist] als in distanzierten“ (S. 98 f.). Relative Einigkeit im Diskurs herrscht indes darin, dass Schamgefühle umso wahrscheinlicher sind, je mehr die*der sich Schämende die Schamzeug*innen schätzt und zu ihnen aufblickt, so schreibt Landweer: „Je mehr das Scham-Subjekt die Scham-Zeugen bewundert und umso größere Autorität sie für es entweder

überhaupt oder mindestens hinsichtlich der verletzten Norm haben, umso intensiver wird auch das Scham-Gefühl sein“ (ebd.).

Der nächste Abschnitt geht erneut mit der Innen- und Außerperspektive auf das (erkennbare) Erleben der Schamgefühle (Anderer) ein und stellt Spezifika dieser Emotion sowie Versuche der Kategorisierung vor.

4.3 Charakter der Scham

Demmerling und Landweer (2007) kennzeichnen das Schamgefühl mit einer ‚Plötzlichkeit‘: Auch wenn andere Gefühle einen plötzlich überkommen können, ist es doch das Schamgefühl, das abrupt und unvermittelt auftritt. Dabei ist ein Zustand der Verwirrung, Blockierung und Lähmung charakteristisch für die erste Phase der Schamgefühle, in der man von ihnen überrascht wird (vgl. auch Landweer 1999, S. 40; Schuhrke 2020, S. 222). Anschließend folgen Gefühle des Versagens, der Unfähigkeit, der Hilflosigkeit, der Machtlosigkeit, der Demütigung oder der Schwäche, begleitet von einer Unsicherheit (vgl. ebd.). Übergreifend beschreibt Benno Hafenegger dies wie folgt:

„Die Erfahrungen mit Scham und Beschämung sind für die Betroffenen in ihrer intellektuellen, emotionalen und gesundheitlichen Entwicklung, in der Bewältigung von Entwicklungsherausforderungen im Prozess des Erwachsenwerdens und Identitätsaufbaus folgenreich. [...] Weiter können ängstliche und resignative Verhaltensweisen, Verzweiflungs-, Ohnmachts-, Einsamkeits- und Verlassensgefühle entstehen, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit, Handlungssicherheit, Kreativität und Interesse [...], Kompetenzentwicklung und Lernprozesse können blockiert werden“ (2013, S. 114).

Schamsituationen unterscheiden sich folglich von anderen Situationen, da das Individuum normalerweise „im Vollbesitz seiner geistigen Kräfte [ist und] [...] zu sich [...] in eine beherrschende Beziehung [...] treten [kann]“ (Lietzmann 2003, S. 82), während es in Momenten der Scham „auf einen seiner Aspekte zurückfällt“ (ebd.), den sie*er nicht unter Kontrolle hat (vgl. ebd.). Dieser Aspekt zeichnet sich dadurch aus, „daß er weder als völlig Anderes abgestoßen noch als völlig Eigenes in die Einheit [des Individuums als Ganzes, J. S.] integriert werden kann. [...] Der herausgelöste Aspekt ist das Eigene – jedoch nicht aufgrund freier Entscheidung zu bzw. freier Verfügbarkeit über ihn“ (ebd., S. 84).

Im Gegensatz zu anderen Gefühlen wie Trauer oder Schuld bietet Scham zudem weniger Möglichkeiten der Modulation und Abstufungsmöglichkeiten. Häufen sich Schamgefühle, besteht eher die Tendenz, Angst vor der Scham zu empfinden, als die eigentliche Scham oder bestimmte Dispositionen zu entwickeln wie Minderwertigkeitsgefühle (vgl. ebd., ähnlich argumentiert auch Blankenburg 1997 sowie Bernet 1997).

Formen der Scham lassen sich nur grob klassifizieren. Jedes Schamerlebnis hat physische, psychische und soziale Ausprägungen, sodass sich Scham auf den Körper, die Persönlichkeit und den Status beziehen kann (vgl. Neckel 2009; Lietzmann 2003). Aus diesem Grund ergeben sich für Lietzmann die drei Schamformen der Körperscham, der psychischen Scham und der sozialen Scham, denen allen „dieselbe Struktur inne [ist]“ (S. 89), die sich aber „in der Art der schamauslösenden Identitätskrise“ (S. 89) unterscheiden. Vielfach wird die von Stephan Marks vorgeschlagene Unterteilung in sechs Schamformen rezipiert (2013,

vgl. S. 13-35): die Anpassungs-, die Gruppen-, die Intimitäts-, die Gewissensscham sowie die empathische und die traumatische Scham.

Ziel der Scham, so Wurmser, ist das Verschwinden. Am einfachsten kann dies durch Verstecken geschehen, am radikalsten durch die Selbstauflösung, den Suizid, am häufigsten kommt es zum Versuch, die Beschämung zu vergessen, und am differenziertesten durch den Wandel unseres Charakters (vgl. Wurmser 2013, S. 147). Begründet werden kann dies damit, da man sich „[i]m Schamgefühl [...] zu sich [verhält] – allerdings im Modus des Erleidens; denn das Gefühl der Scham kann weder hervorgerufen noch eingegrenzt noch beendet werden“ (Schäfer/Thompson 2009, S. 25). Als Folgen der Beschämung führt Marks (2013) den sozialen Rückzug sowie den Verlust des freien, kreativen Denkens und des Lernens an (vgl. auch Marks 2005, S. 9 die Hinweise zur Neurobiologie der Scham).

Charakteristisch für Scham ist weiterhin, dass sie durch die „typische Diskrepanzerfahrung zwischen dem tatsächlichen und dem erwarteten Verhalten, zwischen dem angestrebten Persönlichkeitsideal und dessen unvollkommener Realisierung“ (Neckel 1991a, S. 86) begründet ist. Mit dieser Erfahrung geht eine „*Bewegung der Distanzierung* [einher, J. S.] – auch da noch, wo ich mich vor mir selber schäme“ (Bernet 1997, S. 148, Herv. J. S.). Dabei geht Bernet nicht so weit wie Sartre, schreibt jedoch, dass „[w]ie weit ich mich im Schamgefühl von mir selbst entferne, [...] weniger wichtig [ist] als der Umstand der Distanzierung überhaupt, der mich von mir selbst abspaltet und das Schamgefühl zu einem Gefühl der Spannung [...] [macht]“ (ebd., S. 149). Durch diese temporäre Distanzierung – die im Schamgefühl vollzogen wird, anschließend kehrt das Individuum wieder zurück zu sich selbst – kann Scham als eine Identitätskrise verstanden werden (siehe dazu auch Lietzmann 2003).

Positiv gewendet, kann Scham in diesem Sinne eine identitätsfördernde oder -bildende Funktion zukommen, denn durch Scham wird „die fraglose Selbstverständlichkeit des Selbstgefühls [...] [gestört] und damit ein Bewußtsein über das Selbst und das Fremde [...] [geweckt und gefördert]“ (Hilgers 2012, S. 15 f.). Möglich ist dies jedoch nur, solange das Gefühl nicht überwältigend ist: „Maßvolle Schamerfahrungen helfen [...] bei der Herausbildung angemessener Konzepte von sich selbst und der äußeren Realität“ (ebd., S. 297).

Der in diesem Abschnitt allgemeine Charakter der Scham wird im folgenden Kapitel noch einmal detaillierter hinsichtlich seiner *Sozialität* sowie der sozialen Funktionen der Scham entfaltet.

4.4 Sozialität der Scham

Der Soziologe Thomas Scheff, der sich vor allem auf Emotionen und soziale Beziehungen in seiner Forschung spezialisiert hat, geht von Scham als *master emotion* (2003, S. 254) aus, „because it has many more social and psychological functions than other emotions“ (Scheff 2001, o. S., vgl. auch Scheff 2003, S. 254 sowie Scheff 1983). Zudem bezeichnet er Scham als soziale Emotion, „in that it is an actual part of, or more frequently, is anticipated in virtually all human contact“ (Scheff 1997, S. 12). Sie ist „the social emotion, arising as it does from the monitoring of one's own actions by viewing one's self from the standpoint of others“ (1990, S. 283). Scham kommt seiner Ansicht nach in sozialen Beziehungen eine zentrale Funktion zu:

„The point that shame is a response to bond threat cannot be emphasized too strongly, since in psychology and psychoanalysis there is a tendency to individualize shame, taking it out of its social matrix“ (Scheff 2001, o. S.).

Versteht man Scham als soziales Gefühl, lässt sich mit Neckel (1991a; vgl. aber auch von Scheve 2009 sowie Lietzmann 2003) Scham nicht nur als individuelle Emotion fassen, sondern auch hinsichtlich gesellschaftlicher Aspekte und Fragen der Macht beleuchten. Neckel schreibt, dass das Schamempfinden auch von sozialen Deutungsmustern, die die Individuen je nach Herkunft und sozialer Lage erwerben und modifizieren, abhängt und diese Muster Einfluss darauf haben, wie mögliche Schamanlässe überhaupt wahrgenommen werden:

„Da es dem Schämen in jedem Falle zugrunde liegt, ein persönlich angestrebtes Ideal nicht realisiert zu haben, variieren die Beschämungsgründe außer mit den je besonderen Erwartungen, die sich auf unterschiedliche soziale Positionen richten, auch mit den jeweiligen Selbstdeutungen, die in der Gesellschaft auf verschiedene Gruppen und Klassen verteilt sind“ (Neckel 1991a, S. 91).

Daher ist es der Status, den Neckel (1991a) als den zentralen Bezugsrahmen für seine Studie auswählt. In seinem Aufsatz zwei Jahre später formuliert er das pointiert:

„Schamgefühle eines Individuums betreffen damit immer schon seine Stellung inmitten eines größeren sozialen Zusammenhangs, sie sind der emotionale Nexus zwischen Individuum und sozialer Struktur. Die materiale Grundlage jedes Gefühls, und so auch der Scham, stellt die erlebte Wirklichkeit dar, die im Gefühl mit einer bestimmten Bedeutung versehen wird“ (1993, S. 254).

Mit Landweer (1999) ist diesbezüglich zu bedenken, dass Schamsituationen nicht nur die aktuellen Statuspositionen abbilden, sondern durch (bewusste) Beschämungen Hierarchien etabliert und aufrechterhalten werden. Eine eindeutige Verhältnisbestimmung zwischen Scham und Status bzw. Hierarchie ist aber kaum möglich.

Was im Kapitel zu den emotionstheoretischen Grundlagen unter dem Aspekt der (Befolgung von) Normen diskutiert wurde, soll an dieser Stelle mit Bezug auf Scham und ihrer sozialen Effekte noch einmal konkretisiert werden: Schamgefühle übernehmen die Funktion von

sozialer Regulierung in Interaktionen, sie führen zu einer (Re-)Produktion der sozialen Ordnung (vgl. z. B. Tangney/Stuewig/Mashek 2007, Röttger-Rössler 2019b), unter anderem, weil sie, wie im Abschnitt der *Charakteristika der Scham* (4.3) anführt, so stark und überwältigend sind, dass sie vermieden werden wollen. Eine drohende Beschämung bringt Akteur*innen (auch in Gruppen) dazu, eine sozial nicht erwünschte Handlung zu unterlassen oder zu unterbrechen. Schamgefühle erfüllen in diesem Sinne „sozialregulative Funktionen, indem sie Gruppen gegen äußeren Zerfall und innere Zerwürfnisse [schützen]“, so Hilgers (1997, S. 92). Mit der Scham gehen Anpassungsprozesse einher, die die Gesellschaft stabilisieren und erhalten kann (vgl. Lietzmann 2003, S. 116). Mit von Scheve lässt sich das besondere Potential von Emotionen wie Scham damit kennzeichnen, dass ihre Bedeutsamkeit auch in *Abwesenheit* anderer Akteur*innen aufrechterhalten werden kann. Damit trägt Scham zur Stabilisierung der sozialen Ordnung bei, da abweichendes Verhalten auch dann sanktioniert werden kann, wenn die*der zu Beschämende nicht anwesend ist, und auch dann, wenn die*der Akteur*in, die*der sanktioniert, keinen persönlichen Vorteil daraus zieht, so die These von von Scheve (2009, S. 330). Dies ist mit rationalen Gründen kaum zu erklären (siehe Kap. 3.2 *Normierte Emotionen*), eventuell scheint schon eine antizipierte Genugtuung ausreichend zu sein (vgl. von Scheve 2009, S. 330).

Auch da die Selbstachtung des Individuums gebunden ist an Souveränitätsvorstellungen, die mit der Beschämung bezweifelt oder angegriffen werden, gilt es Scham zu vermeiden (vgl. Schäfer/Thompson 2009, S. 35, Röttger-Rössler 2019b, S. 230). Die Disposition der Schamvermeidung, „eine unverzichtbare soziale Funktion für jedes soziale Gebilde“ (Demmerling/Landweer 2007, S. 243).

Es lässt sich damit festhalten, dass Scham und Schamangst soziale Interaktionen regulieren. Was hier bereits anklingt, ist, dass Scham(angst) und Beschämungen untrennbar verbunden sind mit Machtprozessen. Der Zusammenhang zwischen Macht und Scham liegt für Neckel (1991a) in der Unterordnung eines Individuums, dessen Status durch die Beschämung eines Anderen degradiert werden kann (vgl. S. 106). In Anlehnung an Neckel hält Veronika Magyar-Haas (2012) dabei vier Beschämungstechniken für relevant:

„Die Technik sozialer Abwertung im Sinne einer ‚Verweigerung einer achtbaren materiellen Existenz‘, die Strategie der Prüfung mit der Dokumentation des Unwissens, die Technik der Degradierung und die Technik des Ausschlusses hinsichtlich sozialer, körperlicher und kultureller Merkmale“ (S. 209).

Durch Beschämungen ändern sich die Machtbeziehungen in Interaktionen, denn die Beschämung hat insofern Einfluss auf die folgenden Interaktionen, als dass, wer einmal beschämt worden ist, „zur demonstrativen Konformität gegenüber den gültigen Normen künftig

aufgefordert“ (ebd., S. 100) ist. Das meint, dass beschämte Individuen eher dazu neigen, Normen zu folgen, um nicht noch einmal beschämt zu werden.³⁰

Als ein elementares Kennzeichen der Scham, das im Sinne der dargestellten Emotionsexpressionen als Teil der *Doing Emotion* Praktiken (3.3.3) wirkt und die Sozialität der Emotion bedingt, ist im körperlichen Ausdruck der Scham zu sehen. Diese werden im folgenden Kapitel als Ausdrucksindikatoren vorgestellt.

³⁰ Aber nicht nur Scham, sondern auch Unterlegenheitsgefühle (vgl. Neckel 1993, S. 154) erwähnt der Soziologe in dem Zusammenhang der „Erfahrung von Machtlosigkeit“ (ebd., S. 157). Scham- und Unterlegenheitsgefühle liegen nah beieinander. Wie bei Schamgefühlen beziehen sich Unterlegenheitsgefühle auf das individuelle Selbst(bewusstsein). Er schreibt zudem: „Scham aus Unterlegenheit ist die moralische Selbstverurteilung der eigenen Inferiorität“ (ebd.). Unterlegenheitsgefühle sind aber mehr im Kampf um Ressourcen zu verorten. Diese Kämpfe werden nicht individuell ausgetragen, sondern sind als kollektive Kämpfe zu verstehen (vgl. ebd., S. 158ff). Neckel bewegt sich hier argumentativ eher auf der Makroebene und blickt erneut auf die gesellschaftlichen Strukturen.

4.5 Ausdrucksindikatoren der Scham

Wenn Lietzmann (2003) noch behauptet, „daß der Untersuchungsgegenstand Scham grundsätzlich weniger geeignet [...] [sei] für eine empirische Herangehensweise“ (S. 11), da sich Scham besonders durch seine Verborgenheit auszeichnet und das Schamsubjekt tendenziell eher seine Scham verdeckt, anstatt sie offen zu zeigen, räumt die Autorin jedoch ebenfalls ein, dass es einige „typische physische Reaktionen und Verhaltensweisen“ (ebd.) gibt. Diese charakteristischen körperlichen Ausdrucksmuster fasse ich unter *Schamindikatoren* zusammen.

Dennoch spricht Lietzmann hier einen wichtigen Punkt an. Mit Scheff (1988, 1990) lässt sich von einer geringen Sichtbarkeit der Scham ausgehen:

„If social monitoring of self is almost continuous, and if it gives rise to pride or shame, why do we see so few manifestations of either emotion in adult life? Among possible answers is that the pride or shame is there, but has such low visibility that we do not notice it“ (1988, S. 400, vgl. dazu auch Scheff 2000).

Unter Bezug auf Helen Lewis (1971) kann Scheff argumentieren, dass Scham in Form von spezifischen Indikatoren zwar sichtbar ist, Schamgefühle aber selten als eben solche benannt werden, da die Äußerung von Schamgefühle beschämend sein kann (vgl. ebd., S. 400).

Als methodologische Konsequenz aus seinen Überlegungen zieht Scheff, dass weniger auf die Sprache geachtet werden muss, denn auf nonverbale Ausdruckszeichen und Marker, über die sich Gefühle zeigen (lassen). Mit Suzanne Retzinger (1995) entwickelte er dazu eine Liste mit Markern für die Gefühle Scham und Wut, wobei darauf hingewiesen wird, dass diese nicht vollständig sein kann, allein schon, wenn man auf die wörtlichen Alternativen und Ausdrucksmöglichkeiten für Scham blickt (vgl. Retzinger 1995, S. 1107).

Aber nicht nur Forschungsarbeiten aus dem Bereich der Soziologie, auch aus dem Bereich der Psychoanalyse haben mittlerweile Schamindikatoren herausgearbeitet. Sara-Friederike Blumenthal (2018, alles S. 406) hat nach einer Fachliteraturrecherche die folgenden Schamindikatoren zusammengetragen:

„Körperliche Schamindikatoren

- zentraler körperlicher Schamindikator ist die Blickabwendung, die Vermeidung des Blickkontakts oder das Herstellen eines unsteten Blickkontakts (vgl. Seidler 1995, ³¹ S. 146 f.)
- plötzliche Veränderung der Körperhaltung wie in sich Zusammensacken, Senken des Kopfs oder Abwenden des Kopfs oder Körpers, Zappeln (vgl. Hilgers 2006, S. 13)
- Erröten und Schwitzen, besonders im Gesicht, an den Ohren, dem Hals und oberer Brust (vgl. Tiedemann 2007, S. 33)

Verbale und sprachliche Schamindikatoren

³¹ Dabei handelt es sich um die erste Auflage. In der vorliegenden Studie wurde die zweite Auflage (2001) zitiert. Auch bei Hilgers (2006) wurde für diese Studie die aktuellste Publikation (2012) verwendet, ebenso bei Marks (2013 statt 2007).

- direkte Konzeptualisierung von Scham sowie Nennung von Konzepte [sic!] aus der Schamfamilie: Scham, Beschämung, Peinlichkeit, Erniedrigung, Degradierung, Herabwürdigung usw. (vgl. Tiedemann 2007, S. 33)
- Gefühlsbeschreibungen, die auf einen Verlust sozialer Zugehörigkeit hinweisen wie allein gelassen, verlassen, isoliert, zurückgewiesen, entfremdet usw. (vgl. Retzinger 1995, S. 1108)
- Gefühlsbeschreibungen, die im Kontext einer negativen Bewertung des Selbst vorgenommen werden und die mit einer plötzlichen Gefühlsänderung einhergehen – wie sich beispielsweise ad hoc schlecht, angespannt, komisch, verletzlich, exponiert oder dumm fühlen (vgl. Lewis in Scheff 1988, S. 402)
- das Wiederholen von Wörtern, vermehrtes Verwenden von Füllwörtern (halt, eben) sowie lange Pausen gesetzt (vgl. ebd., vgl. Marks 2007, S. 37)
- sich verbal aus dem Gespräch herausziehen durch langes Schweigen oder sehr knappe Antworten (vgl. Retzinger 1995, S. 1109)
- Lachen oder Lächeln als Distanznahme zum Schamanlass (vgl. Scheff 2014, S. 249, vgl. Tiedemann 2007, S. 6, S. 73)³²

Lietzmann (2003) hebt in diesem Zusammenhang heraus, dass das Erröten das „sichtbarste Zeichen dafür [ist], daß der Mensch in der Schamsituation das Verhältnis zu sich und die Beherrschung über seinen Körper verliert“ (S. 109). Als zentral versteht die Autorin neben den posturalen Ausdrucksmerkmalen auch Bewegungsimpulse des Zusammenziehens, des Duckens, des Versinkens, vor allem aber sichtbare Reaktionen im Gesicht (vgl. ebd., S. 110). An dieser Stelle lässt sich noch einmal der Blick hervorheben, der (auch im übertragenden Sinne – siehe Kap. 4.2 *Der Blick der Anderen – die Schamzeug*innen*) nicht nur für die Schamentstehung ausschlaggebend ist, sondern auch für die*den sich schämende Akteur*in. Durch die Abwendung des Blicks wird die Verbindung zu den anderen Akteur*innen unterbrochen und ein Sich-Zurückziehen angezeigt. Lietzmann attestiert dem Abwenden des Blicks eine Schamabschwächung:

„Im Unterschied zum Erröten bewirken Blick- und Gesichtsabwendung die Beendigung der Schamsituation: Das Schamsubjekt verbirgt sich vor anderen und schwächt damit die Scham ab“ (ebd., S. 111).

Hinsichtlich der Regulierbarkeit der Emotion ist insbesondere die von Demmerling und Landweer (2007) angeführte Plötzlichkeit und Unkontrollierbarkeit des Auftretens zu bedenken, so lassen sich beispielsweise einige der herausgearbeiteten Ausdrucksindikatoren nicht von selbst zurücknehmen oder gar steuern. Das Individuum kann sich seinen Schamgefühlen folglich nur schwer entziehen und ist darin wiederum von Anderen abhängig. Zudem müssen auch diese Ausdrucksindikatoren als sozial normierte Darstellungen verstanden werden (siehe Kap. 3.2 *Normierte Emotionen*).

³² Diese Zusammenführung deckt sich mit meinen Recherchen (vgl. zusätzlich zu den genannten auch: Landweer 1999, Wiesche 2016 und Wurmser 2013).

4.6 Conclusio

Dieser Studie liegt ein Schamverständnis zugrunde, das – in Verbindung mit der emotionstheoretischen Verortung – soziale Einflüsse als wesentliche Bedingung für die Entstehung von Scham versteht,³³ gleichzeitig aber auch von biologischen Ausdrucksfaktoren ausgeht, die auf ein potentielles Schamgefühl schließen lassen.

Schamauslösende Situationen, die abhängig von den situativen Erwartungen und den Selbstdeutungen der Akteur*innen sind, sind damit zwar immer auch variabel – gemein scheint ihnen jedoch mindestens, dass sie an einen Normbruch, an eine Diskrepanzwahrnehmung zwischen dem realen Selbst und dem idealen Selbst sowie an die Möglichkeit des Gesehenwerdens gebunden sind. Die Sozialität der Scham lässt sich demzufolge an drei Aspekten festmachen: am Verhältnis zum Selbst, an Normen und am (imaginierten) Blick der Schamzeug*innen.

Analytisch betrachtet, lassen sich Schamgefühle auf drei Ebenen fokussieren: auf der Ebene des Subjekts, der Institution und der gesellschaftlichen Verhältnisse (vgl. Lorenz et al. 2018, S. 218). Mit Blick auf den Anspruch dieser Studie sensibilisieren die vorliegenden schamtheoretischen Ausführungen vorrangig für Schamgefühle des Subjekts – da das Subjekt aber nie ohne den Anderen zu denken und in Machtverhältnisse verwoben ist, werden ebenso Fragen nach Status und Hierarchie vor allem unter Rekurs auf das Theoriegebäude Neckels (vorrangig 1991a, 1991b, 1993) und Landweers (1999) beleuchtet.

Scham wird in der vorliegenden Studie als eine genuin soziale Emotion verstanden, da sie auf „auf Normen bezogen [ist], die nur im sozialen Leben erzeugt werden können; alle Scham ist sozial, weil in ihr sich mein Verhältnis zu anderen reflektiert, sie in der Wahrnehmung durch andere entsteht“ (Neckel 1991a, S. 18). Im Schamgefühl sieht sich das Subjekt konfrontiert mit einer negativen Abweichung von Idealvorstellungen zum eigenen Selbstbild. Diese Idealvorstellungen sind jedoch nicht frei, sondern abhängig von Normen entstanden. Dementsprechend ist das Verhältnis zwischen Norm(-bruch), Scham und dem Individuum komplex – eine Trennung kann hier nur analytisch aufrechterhalten werden.

³³ Ein solches Verständnis von Scham schließt alternative Theorien aus, auf die hier auch nur kurz eingegangen werden soll: Die These, dass Scham in Genen verankert und vererblich und daher humangenetischen Ursprungs ist (so wie dies auch bei biologischen Emotionstheorien herausgestellt wurde). Lietzmann stellt daneben noch die humanethologische Perspektive vor, die Scham mit „Anpassungs- und Ausleseprozessen“ (2003, S. 23) zu erklären versucht. Beide Ansätze werden auch von ihr zurückgewiesen, da sie dem Menschen als exzentrisches Wesen (im Sinne Helmut Plessners) nur bedingt gerecht werden und ein verkürztes Menschenbild aufweisen: Humangenetik und -ethologie verstehen den Menschen als „unfrei und Sklave seiner genetischen Ausstattung bzw. bestimmter Anpassungsprozesse“ (ebd., S. 24). Ein beiden Ansätzen zugrundeliegendes Ursache-Wirkungs-Verhältnis zwischen Erbanlagen bzw. (stammesgeschichtlichen) Anpassungsprozessen und menschlichen Verhaltensweisen scheint als Erklärungsansatz für Scham unzureichend.

Das Abhängigkeitsverhältnis des Individuums zu Normen lässt sich besonders eindrücklich mit Judith Butlers Theoriegebäude (vgl. z. B. 2001, 2002) verstehen: Sie geht davon aus, „dass das Selbst und die Selbst(an)erkennung von Normen eingerahmt werden“ (Butler 2002, S. 144) und dass „die Existenzfähigkeit unserer individuellen Personalität grundsätzlich von diesen sozialen Normen abhängt“ (Butler 2009, S. 10). Das Subjekt ist daher gezwungen, gesellschaftliche Normen immer wieder ‚richtig‘ zu wiederholen und sie damit wiederherzustellen (vgl. Butler 2001, S. 32). Dies ist nun insofern machtvoll, da Macht „auf ein Subjekt einwirken [kann], wenn sie der Existenz dieses Subjekts Normen der Anerkennbarkeit aufzwingt“ (Butler 2003a, S. 63).

Mit der Scham handelt es sich zudem um einen „gesellschaftliche[n] Affekt par excellence“ (Heller 1980, S. III) und dennoch wird die Emotion auf sich selbst attribuiert, der Grund der Scham wird bei eigenen Entscheidungen oder in eigenen biographischen Verläufen gesucht und damit in der eigenen Person verortet (Neckel 1991a). Diese (vermeintlich) individuellen Gefühle sind aber im größeren, gesellschaftlichen Zusammenhang einzuordnen. Das Schamgefühl und dessen Herstellung fungieren so „als Moment der Regulierung des Selbst vor dem Hintergrund internalisierter Normen“ (Lorenz et al. 2018, S. 218), sodass Schamemotionen zwar immer ein individuelles Gefühl sind, aber auch „als wertende Stellungnahmen in sozialen Kontexten sowie zu sozialen Verhältnissen verstanden werden“ (ebd.) können. Sie fördern die Anpassung und führen dazu, dass die Überschreitung von Grenzen mit Sanktionen und erneuten Schamgefühlen, die es zu vermeiden gilt, verbunden wird. Sie leisten so einen Beitrag zur sozialen Ordnung(sbildung) (vgl. z. B. Neckel 1991a, Schultheiss 1997, Tangney et al. 2007 oder auch von Scheve 2009).

Der disziplinübergreifende Konsens (Scham)Theoretiker*innen beurteilt (reale oder vorgestellte) Andere für eigene Schamgefühle als konstitutiv. Für Akteur*innen, die einen Normverstoß begehen, ist es von Relevanz, ob es Zeug*innen von der beschämenden Situation gibt oder geben könnte und eventuell auch, wer die*der Zeuge*in ist. Scham entsteht insbesondere dann, wenn man auf das Urteil der Zeug*innen Wert legt oder angewiesen ist. Die nächsten Abschnitte stellen die bisherigen Befunde zum Schamphänomen im Zusammenhang von Schule und Unterricht vor. Die Darstellung des Forschungsstandes greift zum einen abgeschlossene Studien und Teilstudienergebnisse auf und mündet in einem Resümee sowie in einem, sich aus den theoretischen wie empirischen Leerstellen ergebenden, Desiderat und daraus resultierenden Forschungsfragen für diese Studie.

5 Empirische Befunde zu Scham und Beschämung im Unterricht

*„[...] und ein Mitschüler hat etwas gesagt, woraufhin ich lachen musste. Zu dieser Zeit trug ich eine Zahnsperre und da ein Schneidezahn bei mir von Geburt an nicht angelegt ist, entstand durch die Spange oben eine große Zahnlücke für ein Implantat in meinem Mund. Aus diesem Grund lachte ich aus Angewöhnung und Scham meistens reflexartig nur mit einer Hand vor dem Mund. In diesem Moment scheinbar nicht, da der Lehrer mich anschließend mit den Worten ‚Was hast du da denn für eine schwarze Lücke im Mund? Du schaust ja aus wie eine alte Oma, wenn du lachst. Gefällt das deinem Freund überhaupt?‘ vor der ganzen Klasse ansprach.“
(Antwort einer Lehramtsstudierenden)³⁴*

Noch Ende der 1990er Jahren bezeichnete Pekrun das Forschungsfeld Emotionen im Kontext der Schul- und Unterrichtsforschung als „blinden Fleck“ (1998). Wenngleich sich das Feld mittlerweile ausdifferenziert hat, so halten Pekrun und Linnenbrink-Garcia fest, dass „researchers have begun to explore emotions related to learning and teaching“ (2014, S. 2), denn „it is clear that interest in research on emotions in education has grown substantially“ (ebd.). Was in diesem Zitat anklingt, zeigt sich auch bei einer näheren Betrachtung aktueller Studien: Die Anzahl an Forschung zu Emotionen allgemein, aber auch in der Schul- und Unterrichtsforschung hat zugenommen. Dabei liegt der Schwerpunkt jedoch klar im quantitativen Bereich (vgl. z. B. ebd., sowie für einen Überblick Rubach/Lazarides 2021). So lassen sich vorrangig Arbeiten im Bereich der Pädagogischen Psychologie sowie erziehungswissenschaftliche Studien, die im *quantitativen* Paradigma verortet sind, finden. Zudem fällt auf, dass, obwohl die Bedeutung von Emotionen für das schulische Lernen und Wohlbefinden³⁵ der Schüler*innen (vgl. z. B. Hascher 2004 oder Sutter-Brandenberger/Hagenauer/Hascher 2018) mehrfach herausgestellt worden ist, der Fokus klar auf Leistungssituationen und „Lern- und Leistungsemotionen“ (Gläser-Zikuda/Hofmann/Bonitz/Lippert 2018, S. 378; vgl. auch: Götz/Zirngibl/Pekrun 2004; Edlinger/Hascher 2008; Sann/Preiser 2017, S. 219; Pekrun 2018; Meyer/Gläser-Zikuda 2020

³⁴ Im Rahmen einer meiner Seminare an der Universität zu Köln („Exklusion inklusive? Differenzkonstruktionen im Unterricht“) aus dem Sommersemester 2020 und Wintersemester 2020/2021 (Universität zu Köln) habe ich versucht, dem Phänomen Scham im Unterricht mithilfe von Überlegungen zu fallorientierten Lehrformaten in Kombination mit Konzepten der Biographiearbeit zu begegnen. Die Beantwortung der Aufgabe wurde freigestellt und sie konnte anonym eingereicht werden. Die Genehmigung zur Veröffentlichung liegt vor.

³⁵ Von Wohlbefinden, so hat Hascher disziplinübergreifend herausgearbeitet, kann gesprochen werden, „wenn nicht nur die Gedanken eines Menschen, sondern auch seine Gefühle berücksichtigt werden – und umgekehrt, wenn sowohl positive als auch negative Aspekte einbezogen werden und wenn Freude als eine zentrale Empfindung angesehen wird“ (2004, S. 11; vgl. für einen detaillierten Überblick ebd., S. 9-19).

oder Loderer/Pekrun/Vogl/Schubert 2021) liegt: „Emotionen werden als relevant für die Auslösung, Aufrechterhaltung oder Reduzierung von Anstrengung in Lern- und Leistungssituationen, und damit als zentrale Prädiktoren von Lernleistungen angesehen“ (Gläser-Zikuda et. al 2018, S. 378). Bei Lern- und Leistungsemotionen, so die Autor*innen weiter, handelt es um Emotionen, die „subjektiv auf Situationen des Lernens und Leistens bezogen sind bzw. von SchülerInnen in Bezug auf leistungsbezogene Aktivitäten und die Leistungsergebnisse dieser Aktivitäten erlebt werden“ (ebd., S. 380 mit Verweis auf Pekrun/Hofmann 1999 sowie Pekrun 2006). Diese Emotionen werden dahingehend klassifiziert, ob sie als positiv oder negativ erlebt werden, ob sie sich auf Vergangenes oder Gegenwärtiges beziehen, und es wird zwischen aufgabenbezogenen Emotionen (Sann/Preiser 2017 geben hier Erleichterung und Stolz an) und sozialbezogenen Emotionen (Dankbarkeit, Ärger) unterschieden (vgl. Sann/Preiser 2017, S. 219; vgl. auch Pekrun 2018). Als für die Schule „relevante“ (ebd.) Emotionen werden im Rückgriff auf weitere Studien von den beiden Autoren Angst, Ärger, Freude, Langeweile, Neid, Zuwendung sowie Enthusiasmus, Hoffnung(slosigkeit), Erleichterung, Stolz, Dankbarkeit, Traurigkeit, Scham, Enttäuschung und Überraschung genannt, diese können „schulische Motivation und Leistung beeinflussen“ (Sann/Preiser 2017, S. 219 mit Verweis auf Pekrun/Götz/Titz/Perry 2002; Götz/Frenzel 2006; Astleitner 2001). Häufig geht es dann letztendlich eher um „Anregungen für die Gestaltung lern- und leistungsförderlicher motivationaler und emotionaler Bedingungen im schulischen Kontext“ (Sann/Preiser 2017, S. 214), also um den Zusammenhang zwischen Motivation, Leistung und Emotionen sowie mögliche Regulationen der (negativen) Emotionen (vgl. z. B. Hascher 2005 oder auch Hascher/Brandenberger 2018) denn um die konkrete, situative Entstehung von Emotionen.

Scham wird in diesen Studien meistens mit Selbstabwertung verbunden und zählt als zentrale Komponente des Leistungsmotivs „Furcht vor Misserfolg“ (vgl. Pekrun 2018, S. 226).

Im Gegensatz dazu finden Emotionen bisher relativ wenig Beachtung in der *qualitativen* Unterrichtsforschung.³⁶ Rabenstein hält in ihrer Skizzierung des Forschungsstandes fest, dass, wenn im Rahmen der (videographischen) qualitativen Unterrichtsforschung der Analysefokus ausgeweitet und nicht nur auf Sprache und Gesprochenes im Unterricht geblickt wird, sich drei Stränge ausfindig machen lassen: Es werden „Arrangements und Koordinationsleistungen untersucht, wie sie körperlich und mit Blicken und Mimik in den entstehenden räumlich-zeitlichen Gegebenheiten entstehen bzw. vollzogen werden“

³⁶Mixed-Method-Ansätze bzw. Studien, die sowohl quantitativ wie qualitativ zu Emotionen arbeiten, sind im Kontext der Unterrichtsforschung weniger zu finden (vgl. eine Ausnahme Huber 2020). Vgl. allgemeiner bzw. im Bereich der Lehrer*innenbildung z. B. Schutz/Williams-Johnson 2016 oder Schwarzer-Petruck 2014 und für einen Überblick über qualitative und quantitative Forschungen zu „Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule“: Hagenauer/Hascher 2018b sowie erneut Rubich/Lazarides 2021.

(2020, S. 179 f. mit Verweis auf Herrle/Dinkelaker 2018), es wird auf die Herstellung von Wissensordnungen durch Materialitäten (vgl. ebd. mit Verweis auf Rabenstein 2018a) und auf Körper-Raumordnungen (vgl. ebd. mit Verweis auf Hackl/Stifter 2018) geschaut. Sie resümiert, dass Emotionen zum einen als „*emotional activities*“ (2020, S. 168, Herv. i. O., vgl. auch Schatzki 2010, S. 121 ff.) beobacht- und beschreibbar sind und dass Emotionen zum anderen als pädagogisch bearbeitbarer Gegenstand aufgerufen werden, sodass Lehrer*innen die Möglichkeit zukommt, „Emotionen situativ zu beobachten und modellierend auf sie einzuwirken“ (ebd.), und Schüler*innen „als solche [erlernen zu können], die die ihnen zugeschriebenen Gefühlszustände zu beeinflussen und zu modifizieren wissen“ (ebd.).

Insbesondere ethnographische Zugänge können – je nach Begriffsverständnis von Emotionen und theoretischer Verortung – erkenntnisreiche Ergebnisse hervorbringen, wie die wenigen vorliegenden Studien bzw. Veröffentlichungen eindrucksvoll zeigen (vgl. z. B. Kellermann 2012, Wellgraf 2012, 2018 oder Rabenstein 2020a). Dabei stehen in der Regel einzelne Emotionen wie Scham (vgl. z. B. Wertenbruch/Röttger-Rössler 2011), Langeweile³⁷ (vgl. Lohrmann 2008; Breidenstein 2006, besonders Kapitel 3) oder wie in der Studie von Wellgraf (2018) eine Schule mit verschiedenen Emotionen im Mittelpunkt.

Da es im Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung nur sehr wenige größere und abgeschlossene Studien zu Scham, Beschämung und Schamerleben gibt, möchte im Folgenden diese wenigen Studien detaillierter diskutieren. Dabei handelt es sich um die Studien von:

- Blumenthal: „Scham in der schulischen Sexualaufklärung. Eine pädagogische Ethnographie des Gymnasialunterrichts“ (2014) und
- Wiesche: „Scham und Selbst im Sportunterricht“ (2016).

Die Auswahl erfolgte anhand der Verortung in der Unterrichtsforschung und aufgrund des expliziten Fokus auf Scham. Im Anschluss werden die Ergebnisse in Kürze dargelegt und die Studien kritisch diskutiert.

Abschließend geht dieses Kapitel auf einzelne Forschungsbeiträge zusammenfassend ein, die beispielsweise auf nicht abgeschlossenen Projekten beruhen und als Beiträge in Sammelbänden oder Fachzeitschriften einen Zwischenstand ihrer Projekte und erste Zwischenergebnisse aufgreifen.

Die Darstellung des Forschungsstands dient der Einordnung der Ergebnisse der vorliegenden Studie, die in den Kapiteln *Zur Rekonstruktion der Scham* und *Figurationen der Scham* vorgenommen werden. Ziel ist es auch, auf diese Weise, zur Weiterentwicklung der qualitativen Unterrichtsforschung beizutragen.

³⁷ Auf der Grundlage von Schüler*innenbefragungen haben Götz/Frenzel eine lesenswerte Phänomenologie zu diesem Gefühl erstellt (2006).

5.1 Blumenthals Ethnographie „Scham in der schulischen Sexualaufklärung. Eine pädagogische Ethnographie des Gymnasialunterrichts“ (2014)

Die Studie von Sara-Friederike Blumenthal aus dem Jahr 2014 ist eine Ethnographie, die die sozialregulative Funktion des Schamaffekts während der Sexualaufklärung im Gymnasialunterricht untersucht. Die Studie vertritt die These, „dass Beschämung [...] ein wiederkehrendes Erziehungsmittel Lehrender“ (S. 14) ist.

Blumenthal folgt Thomas Scheffs Definition (vgl. exemplarisch 1988 sowie 1990 sowie Kap. 4 zu den *schamtheoretischen Grundannahmen*) von Scham als „kulturübergreifenden, basalen Affekt hinsichtlich der Regulation des menschlichen Sozialverhaltens [...], welcher jedoch im Alltag in westlichen Kulturen eine niedrige Sichtbarkeit aufweist“ (Blumenthal 2014, S. 13). Damit hat Scham die Funktion der „Herstellung sozialer Konformität“ (ebd.) und wird gegenüber Anderen, aber auch sich selbst gegenüber tendenziell eher verborgen (vgl. ebd.) und auch seltener direkt benannt, es wird z. B. eher von Peinlichkeiten denn Scham gesprochen (vgl. ebd., S. 17). Die Autorin kennzeichnet Scham außerdem als negative Bewertung des Selbst, was sie als Hauptunterscheidungspunkt zu Schuld, Peinlichkeit und Verlegenheit (vgl. ebd., S. 14) ausmacht. Schamerleben begreift sie „durch die Einnahme einer Außenperspektive auf das Selbst“ (ebd., S. 13).

Beschämung, so Blumenthal, wird in der Studie als Praxis verstanden, „bei welcher eine Ausgrenzung oder Abwertung einzelner Personen oder Personengruppen stattfindet“ (Blumenthal 2019, S. 37). Die Autorin schlussfolgert, dass durch die kommunikative Funktion des Schamausdrucks, die Akteur*innen ihre „Bereitschaft zur sozialen Konformität“ (ebd.) signalisieren. Ziel des Schamausdrucks ist es, symbolisches Kapital aufrecht zu erhalten und das geschieht „qua des Ausdrucks von, zumindest situativer, Inferiorität“ (ebd.), da es für den Schamausdruck spezifisch ist, so Blumenthal, dass mit ihm Inferioritätsgefühle einhergehen. Damit ist der Schamausdruck auch „ein Indikator der gesellschaftlichen Statusverteilung, da Scham eher die AkteurInnen zeigen, die ihre soziale Anerkennung bedroht sehen“ (ebd. mit Verweis auf Neckel 1991a, S. 251).

Der Ausdruck von Scham kann damit in der Studie von Blumenthal zusammengefasst als „Zeichen sozialer Konformität durch eine Inferioritätsgeste gefasst werden, welche auf die Aufrechterhaltung symbolischen Kapitals (sozialer Anerkennung) zielt“ (Blumenthal 2014, S. 32-33).

Ziel der empirischen Analyse dieser Studie ist es, so Blumenthal, die impliziten symbolischen Ordnungen, auf denen der Ausdruck von Scham und die Ausübung der Beschämung basieren, sowie feldspezifische Regeln der schulischen Sexualaufklärung zu rekonstruieren. Dabei formierte sich die Forschungsfrage, „[w]elche sozialen Praktiken im Kontext des Ausdrucks

von Scham aufgeführt werden und welche symbolischen Ordnungen diesen Praktiken zugrunde liegen“ (ebd., S. 160). Um den Schamausdruck erfassen zu können, hat Blumenthal körperliche und verbale Ausdrucksindikatoren auf Basis einer Literaturrecherche zusammengetragen (vgl. ebd., S. 33 ff.).

Ihren ethnographischen Forschungsansatz kennzeichnet sie als ‚pädagogische Ethnographie‘, eine Perspektivierung (ebd., S. 41). Zusätzlich wählt die Autorin den Schwerpunkt der ‚fokussierten‘ Ethnographie, was sie lediglich begründet mit dem „zeitlich begrenzten Feldaufenthalt[.] und der emotionstheoretischen Schwerpunktsetzung“ (ebd.). Die besondere Stärke der Erhebungsform kennzeichnet die Autorin mit der Möglichkeit, den Affektausdruck im jeweiligen Handlungskontext erforschen zu können (vgl. S. 55). Blumenthal hat zudem noch Expert*inneninterviews mit den Lehrer*innen geführt, die sie mit Meuser und Nagel (2010) ausgewertet hat, wobei sie nur einzelne für die Interpretation der ethnographischen Situationen relevante Passagen für die Analyse herangezogen hat.³⁸

Zur Konkretisierung des Feldes (vgl. ebd., S. 42 ff.) schreibt Blumenthal, dass es sich um gymnasiale Biologieklassen (Doppeljahrgangsstufe 7/8 und 9/10) der Sekundarstufen I in Berlin handelt. Aus ihrem Material beziehungsweise vierzehn näher untersuchten kürzeren Sequenzen hat sie vier Fälle entwickelt, deren Eingrenzung sie lediglich mit ihrem Forschungsinteresse (ebd., S. 43) begründet. In diesen vier Fällen treten zwei Lehrer und zwei Lehrerinnen auf.

Die Auswertungsschritte bleiben in der Studie leider unerwähnt, sodass unklar ist, wie Blumenthal in der Analyse der ethnographischen Daten genau vorgegangen ist.

Blumenthal zieht vierzehn ethnographische Episoden heran, die aus dem Aufklärungsunterricht von vier Lehrer*innen stammen. Die unterschiedlich langen und ausführlichen Episoden sind unter anderem nach einer maximalen Kontrastierung in Bezug auf Alter und Geschlecht der Lehrer*innen ausgewählt (vgl. ebd., S. 85). Sie werden einzeln analysiert, sind nach den Lehrer*innen sortiert und in dieser Form als Fälle gebündelt

In einem Abschlusskapitel versucht die Autorin, jedoch ohne dezidiert noch einmal auf ihre theoretischen Annahmen zurückzukommen, symbolische Ordnungen im Fallvergleich zu rekonstruieren. Dabei wird zunächst auf die Lehrpersonen und anschließend auf die Schüler*innen geblickt. Bezüglich der Lehrer*innen hält Blumenthal fest, dass „dem pädagogischen Handeln Lehrender in der schulischen Sexualaufklärung der Sekundarstufe I keine einheitlichen symbolischen Ordnungen zu Grunde liegen“ (ebd., S. 152), es kann vielmehr von einer „Diversität“ (ebd.) ausgegangen werden. Blumenthal fasst noch einmal zusammen, dass sich in den Fällen zeigt,

³⁸ Leider gibt es keine Auseinandersetzung mit der Unterschiedlichkeit der Datensorten, ihrem Verhältnis bzw. ihrer Relationierung.

- dass die Lehrer*innen Beschämungen nutzen, „um sexuelle Orientierungen und Sexualpraktiken heteronormativ einzuschränken“ (ebd.),
- dass sich Beschämungen durch eine „eine positive, auf Enttabuisierung ausgerichtete Perspektive auf Jugendsexualität“ (ebd.) auszeichnet; sie aber hier eingesetzt wird, um Disziplin im Unterricht herzustellen,
- dass Beschämung über „die Konkretisierung von Verhütung anhand einer anwesenden Schülerin“ (ebd.) ausgeübt wird und
- dass Beschämung im Rahmen eines Workshops ausgeübt wird, um weibliche Sexualität abzuwerten (vgl. ebd.).

Eine feldspezifische Regel der Lehrer*innen besteht darin, so Blumenthal, dass, wenn diese Beschämung als Erziehungsmittel nutzen, sie das „pädagogisch nicht als solches reflektieren“ (ebd., S. 153), was Blumenthal mit der geringen Sichtbarkeit von Scham in westlichen Kulturkreisen argumentiert.

Eine zweite feldspezifische Regel resümiert Blumenthal in der Vermeidung der Thematisierung der eigenen Sexualität. Als Begründung zieht sie heran, dass dies der sozialen Anerkennung der Lehrer*innen abträglich sei und Sexualität eher dem privaten Bereich zugeordnet wird.³⁹ An einigen Auszügen aus ihrem ethnographischen Material lässt sich zeigen, dass und wie Lehrer*innen ihre eigene Sexualität nicht thematisieren (wollen) und wie sie versuchen, ihr Verhältnis zu den Schüler*innen nicht zu intim werden zu lassen. Dies ist auch den Schüler*innen bewusst, sodass ihnen damit eine Strategie zu Verfügung steht, das Machtverhältnis zu regulieren (vgl. ebd., S. 154).

Mit Blick auf die Schüler*innen hält die Autorin fest, dass sich eine „aktive Überschreitung von Schamgrenzen ausschließlich durch Schüler“ (!) (ebd., S. 165) ausgeübt wird, insbesondere bei Aufgaben, in denen sie sich frei ausdrücken können (und sollen) (vgl. ebd., S. 155). Als zweite fallübergreifende Strategie wird in der Studie festgehalten, dass sexualitätsbezogene Scham eine soziale Ordnung etabliert, „in welcher männliche Sexualität weiblicher Sexualität über eine Tabuisierung weiblicher sexuelle [sic!] Lust übergeordnet wird“ (ebd., S. 165). Dies führt, so Blumenthal erneut, zu einer ausbleibenden Unterrichtsbeteiligung und vor allem zu einer sozialen Exklusion der Schülerinnen. Die fehlende Beteiligung bzw. das Schweigen ist dann eine Form der Schamvermeidung, die mit der Abwertung weiblicher Sexualität einhergeht (vgl. ebd., S. 155).

Während mit Blumenthals Ethnographie (2014) erste Eindrücke der Praktiken der Beschämung aus dem Gymnasialunterricht vorliegen, geht das folgende Kapitel auf das Schamphänomen aus Sicht von Gesamt- und Gymnasialschüler*innen ein und stellt die quantitative Befragungsstudie von David Wiesche (2016) vor.

³⁹ Vgl. dazu auch die Interviewstudie von Markus Hoffmann (2016), in der als eines der zentralen Probleme des Sprechens über Sexualität im Unterricht die professionelle Selbstwahrnehmung der Lehrer*innen (vgl. S. 227 ff.) ausgemacht wird.

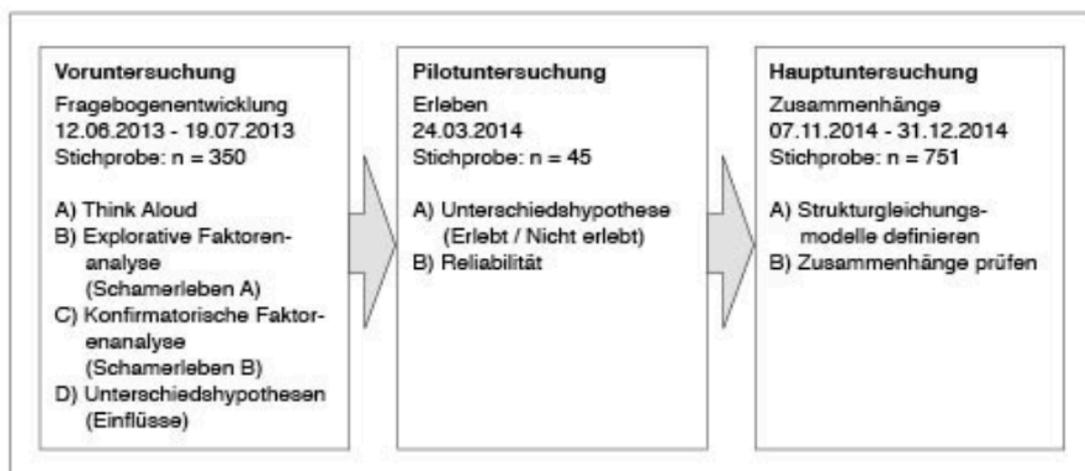
5.2 Wiesches quantitative Studie „Scham und Selbst im Sportunterricht“ (2016)

Wiesche hat in seiner sportpädagogischen Studie aus dem Jahr 2016 auf Basis dreier quantitativer Studien, in denen mehr als 1000 Schüler*innen befragt wurden, versucht, Zusammenhänge zwischen Scham und *Selbst* zu analysieren. Seine theoretischen Annahmen lassen sich dabei in der philosophischen Anthropologie verorten. Dabei setzt er ausschließlich auf die Überlegungen Helmut Plessners (2003) und dessen Menschenbild, da diese „ein Verständnis des Menschen auf[zeigen], das Begründungen für die Entstehung eines Selbst sowie für die Entstehung von Scham nahelegt“ (ebd., S. 25). Seine Studie geht der Frage nach, „ob das Selbst-Sein in einem Zusammenhang mit dem Schamerleben im Sportunterricht steht“ (S. 5). Dazu verwendet er Strukturgleichungsmodelle, um zu prüfen, ob das theoretische Modell, welches er vorher skizziert, die Schüler*innenantworten abbildet. Zudem modelliert er die Zusammenhänge zwischen dem physischen Selbstkonzept, der sozialen Selbstwirksamkeit, dem akademischen Selbstkonzept und der subjektiven Bedeutsamkeit schamvoller Situationen (ebd., S. 5).

Wiesches Anliegen besteht darin, empirisch den Zusammenhang zwischen Scham und Selbst im Sportunterricht zu überprüfen, wofür er vier Forschungsfragen und entsprechende Hypothesen aufstellt. Seine Fragen lauten:

- „Steht das Selbst-Sein im Zusammenhang zum Schamerleben im Sportunterricht?“ (ebd., S. 126),
- „Wie lässt sich das Schamerleben im Sportunterricht strukturieren?“ (ebd., S. 127),
- „Haben Schulform, Alter, Geschlecht, Sportnote, Migrationshintergrund oder das außerschulische Sporttreiben Einfluss auf das Schamerleben im Sportunterricht?“ (ebd.) und
- „Hat das Erleben einer Situation einen Einfluss auf die Zuschreibung subjektiver Bedeutsamkeit von schamvollen Situationen im Sportunterricht?“ (ebd., S. 128).

Die Fragestellungen werden mithilfe einer quantitativen Untersuchung beantwortet, die sich in drei Teilstudien unterteilen lässt:



Die Ergebnisse der Voruntersuchung und der Pilotstudie weisen auf folgende Tendenzen hin: Zum einen kann Wiesche auch anhand der kleinen Stichprobe (n = 45) zeigen, dass ausnahmslos alle von ihm beschriebenen Situationen, die sich mit Scham im Sportunterricht beschäftigen, von mindestens zwei Schüler*innen erlebt worden sind. Bis auf ein*e Schüler*in hat jede*r schon einmal so eine (oder mehrere) Situation(en) erlebt, fünf Schüler*innen haben 20 bis 34 und im Mittel haben die Schüler*innen 11,6 beschämende Situationen erlebt (vgl. ebd., S. 191 f.).

In der Hauptuntersuchung steht die erste Forschungsfrage nach dem Zusammenhang zwischen Selbst und Schamerleben im Mittelpunkt. Um ihr nachgehen zu können, hat der Forscher 751 Schüler*innen aus 20 verschiedenen Schulen (Gymnasien und Gesamtschulen) im Ruhrgebiet einen Fragebogen vorgelegt, der sich im Wesentlichen nicht von der Voruntersuchung und Pilotstudie unterscheidet. Dabei handelt es sich um Schüler*innen in allen Jahrgangsstufen (vgl. für eine Übersicht: ebd. 2016, S. 199, Tabelle 38: Merkmale der Stichprobe (Hauptuntersuchung)).

Wiesche baut seine Dissertation auf einer vorangegangenen Studie auf (2013), in der er 241 Schüler*innen an Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen zunächst ein Video mit einer beschämenden Situation⁴⁰ gezeigt und dann gefragt hat, ob sie selbst im Sportunterricht Situationen erlebt haben, in denen sie sich schämten. So konnte er zunächst 528 Situationen ermitteln, die die Teilnehmer*innen als schamvoll erinnerten, wobei er Dopplungen aussortierte und am Ende konkret auf 108 verschiedene Situationen kam (vgl. Wiesche 2016, S. 120). Diese wurden nach ihrem Inhalt wie folgt kategorisiert: „Leistungsdruck, Intimitätsverletzungen, Beleidigung und Demütigung, öffentliche Bloßstellung, körperlich konstitutionelle Voraussetzungen, Missgeschick und Pech, sportspezifische Fähigkeiten nicht ausgebildet und genderspezifische Zuschreibungen“ (ebd., S. 121). Der zweite Teil der Studie bestand darin, weitere 225 Schüler*innen (erneut von Gesamtschulen und Gymnasien aus NRW) nach der Bedeutsamkeit dieser Situationen zu befragen. Die Ergebnisse zeigen zusammengefasst auf, dass die Situationen aus dem Bereich der Intimitätsverletzungen als schamvollste Situationen eingestuft wurden.

Er kann zudem darlegen, dass je höher das physische Selbstkonzept und/oder die soziale Selbstwirksamkeitserwartung ist, umso geringer wird die Bedeutung einer schamvollen Situation eingeschätzt (vgl. Wiesche 2016, S. 231). Es besteht also zwischen dem physischen Selbstkonzept sowie der sozialen Selbstwirksamkeitserwartung und der subjektiven

⁴⁰ Ein Prüfling wurde beim Eignungstest der Sporthochschule Köln gefilmt. Er wurde den Anforderungen nicht gerecht und die Prüferin hat dies „sarkastisch und belustigt“ (Wiesche 2016, S. 120) kommentiert.

Bedeutsamkeit schamvoller Situationen ein negativer Zusammenhang. Zwischen dem akademischen Selbstkonzept und der Bedeutsamkeitseinschätzung lässt sich kein Zusammenhang aufweisen (vgl. ebd., S. 221). Demnach steht das Schamerleben im Sportunterricht in einem negativen Zusammenhang mit dem Selbst-Sein (vgl. ebd., S. 221), das heißt, dass das Selbst-Bild negativ korreliert mit der Bedeutung von Schamerlebnissen (vgl. ebd., S. 224).

Als einflussreichste Faktoren, die sich auf die Beurteilung von schamvollen Situationen auswirken, hat Wiesche das *Alter* und das *Geschlecht* ermittelt: „Während jüngere Schülerinnen und Schüler den Situationen im Mittel mehr Relevanz zuschreiben, geben *Jungen* deutlich niedrige Werte bezüglich der subjektiven Bedeutsamkeit an als Mädchen“ (ebd., S. 231).

Insgesamt lassen sich die folgenden Erkenntnisse aus der Studie von Wiesche festhalten (vgl. ebd., S. 232 f., Herv. J. S.):

Schulform	Die Schulform hat <i>keinen</i> Einfluss auf das Schamerleben und das Selbst-Sein im Sportunterricht.
Alter	<i>Jüngere</i> Schüler*innen schreiben den beschämenden Situationen eine <i>höhere</i> Relevanz zu und <i>ältere</i> Schüler*innen erleben sich als <i>wirksamer</i> als <i>jüngere</i> Schüler*innen. Das Alter hat also einen Einfluss auf das Schamerleben.
Geschlecht	<i>Mädchen</i> , die sich eine <i>größere soziale</i> Selbstwirksamkeitserwartung zuschreiben, schätzen die Relevanz von beschämenden Situationen <i>höher</i> ein als <i>Jungen</i> , die sich wiederum ein <i>höheres</i> Selbstkonzept im akademischen sowie physischen Bereich zuschreiben.
Note kultureller Einfluss Außerschulisches Sporttreiben	Die Sportnote, der kulturelle Einfluss und das außerschulische Sporttreiben haben <i>keinen</i> Einfluss auf das Schamerleben.

Tabelle 1 - Einflussfaktoren auf Schamerleben und Selbstwirksamkeit (Wiesche 2016, S. 232 f., Herv. J. S.)

Mit den Studien von Blumenthal (2014) und Wiesche (2016) konnten aus Beobachterperspektive wie aus Schüler*innensicht erste Befunde hinsichtlich unterrichtlicher Scham gewonnen werden. Das folgende Kapitel konkretisiert den Forschungsstand auf der Grundlage weiterer Teilstudienergebnisse.

5.3 Weitere Befunde aus der Unterrichtsforschung

Wie eingangs angeführt, werden in den nächsten Abschnitten die Befunde aus noch nicht abgeschlossenen Studien resp. Teilaspekte aus abgeschlossenen Studien, die sich beispielsweise Emotionen in Schule und Unterricht widmen, vorgestellt. Auch hier erfolgte eine Eingrenzung auf das Thema Scham.⁴¹

5.3.1 Scham und Religionsunterricht

Die Studie von Daniela Haas (2013) versucht, interdisziplinär das Phänomen Scham hermeneutisch aufzuarbeiten, wobei der Schwerpunkt der Arbeit auf dem religionspädagogischen Zugang liegt. Dabei wird das Ziel verfolgt, Scham „unter Berücksichtigung wichtiger Bezugswissenschaften von Pädagogik und Religionspädagogik *genauer zu fassen*“ (Haas 2013, S. 195, Herv. i. O.), da sich in allen wissenschaftlichen Disziplinen thematisch inhaltliche Leerstellen zeigen. Das zweite Anliegen besteht darin, „die *pädagogische und religionspädagogische Relevanz* von Schamgefühlen zu analysieren und vor diesem Hintergrund *Kriterien für eine schamsensible Schul- und Unterrichtskultur* zu erarbeiten“ (ebd., Herv. i. O.).

Die versucht Haas mit einem multiperspektivischen Zugang hermeneutisch zu untersuchen. Haas schreibt zur Darstellung ihres hermeneutischen Vorgehens lediglich, dass „relevante Literatur systematisch ausgewertet“ (ebd., S. 26) wird und in einer Zirkelbewegung „wissenschaftliche Theorien und aktuelle Herausforderungen angesichts des Phänomens Scham komplementär aufeinander bezogen“ (ebd.) werden.

Die Recherche von Daniela Haas in pädagogischen Lexika, Grundlagenwerken und in der Datenbank der FIS zeigen auf, dass Scham bisher nur ein randständiges Thema in der Pädagogik ist, was sich auch für die vorliegende Studie mit der Eingrenzung auf Schul- und Unterrichtsforschung sowohl aus empirischer wie aus theoretischer Sicht bestätigen lässt.

Haas versucht, das Phänomen unter religionspädagogischer Perspektive zu beleuchten. Für einen schamsensiblen Religionsunterricht ergeben sich die folgenden Punkte: Gott sollte nicht einseitig als überwachende und bewertende Instanz dargestellt werden, um verschiedene Formen der Scham zu vermeiden (vgl. ebd., S. 168). Der Religionsunterricht sollte nicht nur

⁴¹ Ein Beitrag, auf den in diesem Abschnitt nicht näher eingegangen wird ist der Artikel „Zur Rolle der Scham beim Lernen aus Fehlern und beim Aufbau von Normen und Fehlerkultur“ von Maria Spychiger (2007). Was im Titel so verheißungsvoll und gewinnbringend für diese Studie klingt, kann in der Realität leider nicht überzeugen: Aus dem Beitrag wird weder die genaue Erhebungs- noch Auswertungsmethode deutlich, noch wirkt der Beitrag insgesamt argumentativ schlüssig, was an einer mangelnden theoretischen Unterfütterung und vielen normativen Aussagen im Text liegt.

Wissen vermitteln, sondern auch ermöglichen, dass emotional-religiöses Lernen stattfinden kann, sodass das „Ja Gottes zum Menschen [...] auch emotional erleb- und sozial erfahrbar“ (ebd.) wird. Haas geht davon aus, dass die Schüler*innen so spüren, dass sie wertvoll und willkommen sind (vgl. ebd., S. 169). Die Schüler*innen werden so durch Modelllernen „zu *eigenem wertschätzendem Verhalten animiert*“ (ebd., Herv. i. O.).

Schampotentialie sieht Haas zum einen in schulstrukturellen Bedingungen, wie leistungsorientiertem Unterricht oder in der Selektionsfunktion (vgl. ebd., S. 199 ff.). Sie betont erneut, dass das asymmetrische Verhältnis und die Machtverteilung in der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung besonders schamanfällig sei. In der Schüler*innen-Schüler*innen-Beziehung ist die soziale Anerkennung innerhalb der Peergroup und damit einhergehend die Statusverteilung das ausschlaggebende, so die Autorin. Auf dieser Grundlage und unter Berücksichtigung ihrer hermeneutischen Analyse hat Haas die zehn Kriterien für eine schamsensible Schul- und Unterrichtskultur abgeleitet (ebd., S. 201)⁴²

5.3.2 Scham und Sportunterricht

Neben der umfassenden Studie von David Wiesche (2016) sind im Bereich der Sportunterrichtsforschung kleinere Untersuchungen veröffentlicht wurden. Dazu zählt auch „Über die Grenzen von Scham. Eine qualitative Studie zu (scham-) grenzüberschreitenden Situationen im Sportunterricht aus der Perspektive von Schüler/innen“ aus dem Jahr 2017 von Ina Hunger und Nicola Böhlke, die leider nicht in einem größeren Zusammenhang verortet wird. Der Beitrag fragt (retrospektiv) nach Situationen im Sportunterricht, die als beschämend bzw. grenzüberschreitend wahrgenommen wurden. Ausgangspunkt der sozialkonstruktivistischen Untersuchung war die Annahme, dass insbesondere der Sportunterricht, der wie kein anderes Fach die Körperlichkeit in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit aller stellt und weniger Rückzugsmöglichkeiten als andere Unterrichtsfächer bietet, „ein besonderes neuralgisches Potenzial für einzelne Schülerinnen und Schüler mit sich bringt und die Wahrscheinlichkeit des Erlebens von Grenzüberschreitungen unter Umständen erhöht“ (Hunger/Böhlke 2017, Abs. 6).

Mithilfe des methodischen Verfahrens der schriftlichen Kurznarration wurden zu fünf verschiedenen Zeitpunkten Studierende aus der Sportwissenschaft, Germanistik, BWL, Geschichte, VWL und Medizin aufgefordert, eine konkrete Situation aus dem Sportunterricht, die als grenzüberschreitend wahrgenommen wurde, zu schildern. Insgesamt wurden mit dem sequenzanalytischen Verfahren der hermeneutischen Wissenssoziologie (nach Wunderlich

⁴² Für die erarbeiteten Kriterien für einen schamsensiblen Religionsunterricht vgl. Haas 2013, S. 205.

1972) 300 Kurznarrationen ausgewertet. Das Ziel bestand darin, zu rekonstruieren, „welches Phänomen unter welcher Perspektive und unter Heranziehung welcher Informationen als grenzüberschreitend beschrieben wird“ (Hunger/Böhlke 2017, Abs. 20).

Als eines der häufig wiederkehrenden Themen in den Daten erwies sich die ‚körperliche Exponiertheit‘ im Sportunterricht, die besonders während des Schwimmunterrichts zutage tritt. (vgl. ebd., Abs. 27). Die Scham bei körperlicher Exponiertheit bezieht sich jedoch auch auf den normalen Sportunterricht. Auch in diesem Kontext werden Situationen geschildert, in denen die Sportkleidung verrutscht und einen unfreiwilligen Blick auf Körperteile freigibt. Besonders Beschämungspotential besteht noch einmal dann, wenn das didaktische Arrangement den Körper der Schüler*innen in Szene setzt, wenn beispielsweise durch methodische Entscheidungen der Lehrer*innen gezielt der Fokus auf den Körper einzelner Schüler*innen gelegt wird. Auch die körperliche Exponiertheit der Lehrer*innen wird erwähnt. Ein weiterer Phänomenbereich betrifft ‚körperliche Berührungen‘, der einerseits in Mannschaftsportarten verortet wird, in denen das Sich-Berühren zum Sport dazugehört, jedoch zu Ekelgefühlen aufgrund der Berührungen von Mitschüler*innen sowie deren unangenehmer Körpergeruch führt. Andererseits nimmt er auch einen besonderen Stellenwert im Umgang mit Lehrer*innen ein:

„So werden vielfach Momente erwähnt, in denen die Lehrkräfte körperlich nah an den Schüler/innen agieren und diese mit deren körperlicher Anstrengung sinnesnah in Berührung kommen (z. B., als der ‚schweißnasse Sportlehrer im Mannschaftsspiel gedeckt‘ [5/78] werden oder ein Schüler in Handfassung mit der Lehrkraft eine Bewegung demonstrieren sollte)“ (ebd., Abs. 35).

Zudem werden häufig aber auch Situationen genannt, in denen die Berührungen proaktiv von den Lehrer*innen ausgehen, die entweder der Unfallsicherung oder der Optimierung von Bewegungsabläufen der Schüler*innen dienen sollen (vgl. Abs. 36).

Der dritte Themenbereich, der sich in dem Datenmaterial zeigte, waren die ‚körperbezogenen Bemerkungen‘ bzw. verbalen Grenzüberschreitungen. Dabei handelt es sich um kritische bzw. teilweise auch sehr abwertende Äußerungen der Lehrer*innen in Bezug auf den Körper der Schüler*innen oder hinsichtlich ihres Geschlechts.

Interessanterweise haben sich die Studierenden in den Kurznarrationen aber nun nicht nur darauf beschränkt, diese Situationen nachzuerzählen, sondern darüber hinaus diese auch zu kommentieren. Diese Wahrnehmungsäußerungen lassen sich in zwei Mustern divergieren: Die Deklaration der Mehrdeutigkeit der Situationen, die auf das strukturelle Problem des Sportunterrichts verweist, dass Berührungen einerseits als didaktische Notwendigkeit und andererseits als individuelle Begehrlichkeiten ausgelegt werden können, und die Deklaration des Geschehens als sexueller bzw. sexuell motivierter Übergriff, die auf die hierarchische Beziehungsebene und dem damit einhergehenden Problem, dass Schüler*innen den Übergriff

zwar benennen, aber sich durch ihre untergeordnete Position nicht widersetzen können, verweist.

In der ersten Gruppe zeigen die Erzählungen eine Relativierung der Grenzüberschreitung an, in dem auf die Normalität des Sports und seine auch medial vermittelte ‚Lockerheit‘ (und damit ein bestimmter Habitus) verwiesen oder mit Humor bei fachlich nicht notwendigen Handlungen der Lehrer*innen argumentiert wird (vgl. Abs. 44 und 45). Die individuellen Kommentierungen der Situationen verweisen hier auf ein Dilemma: Die als beschämend wahrgenommenen Situationen und Handlungen können nur schwer kommuniziert oder beklagt werden, da für die Lehrer*innen zumindest die Möglichkeit besteht, diese didaktisch legitimieren zu können:

„Die Schüler/innen wissen offensichtlich selbst, dass die von ihnen als grenzüberschreitend erlebten Blicke und Berührungen jederzeit mit Blick auf den Lerngegenstand, die angestrebten Lehrziele, die Wahrung von Sicherheit etc. als didaktische Notwendigkeit ausgelegt bzw. die körperliche Exponiertheit durch den Verweis auf Gepflogenheiten im Sport als ‚normal‘ gekennzeichnet werden könnten“ (ebd., Abs. 48).

Damit wird die Grenzüberschreitung zu ihrem persönlichen Problem.

Die Narrationen aus der zweiten Gruppe zeigen besonderes Beschämungspotential auf, da die erlebten sexuell motivierten Grenzüberschreitungen nicht mehr mit den gleichen Strategien wie aus der ersten Gruppe legitimiert werden können. Das eben skizzierte Dilemma lässt sich auch in diesen Kurznarrationen wiederfinden, denn auch ohne vermeintliche didaktische Legitimationsmöglichkeiten scheint bzw. schien den Studierenden ein Sich-Wehren aufgrund der hierarchischen Bedingungen der Situation und der grundsätzlichen Möglichkeit, die Situation falsch einzuschätzen, nur bedingt möglich (vgl. Abs. 55). Es lassen sich in den Erzählungen immer wieder Hinweise darauf finden, dass auch andere Mitschüler*innen die Grenzüberschreitung wahrgenommen haben oder dass es sich um Schulen mit einem „einschlägigen Ruf“ (ebd., Abs. 50) handelt. Dieses Muster verweist laut den Autorinnen darauf, dass „die Eindeutigkeit der Grenzüberschreitung zu benennen bzw. der Verweis auf die geteilte Wahrnehmung die eigene Glaubwürdigkeit erhöht“ (ebd., Abs. 51). Weiterhin war auffällig, dass in einigen Erzählungen darauf hingewiesen wird, dass erst mit der Retroperspektive und einer größeren Reflexionsfähigkeit die Grenzüberschreitung wahrgenommen wurde.

5.3.3 Scham und die Haupt- und Sonderschule

Stephan Wellgraf hat in zwei Studien (2012, 2018) an Berliner Hauptschulen ethnographisch geforscht. In seiner Dissertationsstudie, in der er anderthalb Jahre an drei Hauptschulen in Berlin 18 Schüler*innen begleitet hat, beschreibt er die gesellschaftliche Herstellung von

Verachtung gegenüber Hauptschüler*innen. Auch wenn der Fokus dieser praxistheoretischen Studie nicht auf Scham und Beschämung liegt, zeigen doch die Rekonstruktionen seines Materials, das sich an einigen Stellen Emotionen widmet, eine Nähe zum Thema auf.

In den Analysen des Materials werden unter anderem verschiedene Formen von *Anerkennungsverweigerung* deutlich. Diese Verweigerung oder auch ein geringes Maß an Anerkennung in sozialen Beziehungen lässt sich mit Neckel als ein Schamgefühl fassen (vgl. Neckel 1991a). So gibt es beispielsweise:

- einen *Jungen*, der in der Berufswahl durch seine fehlende Staatsbürgerschaft behindert wird (vgl. Wellgraf 2012, S. 23, Fallbeispiel Ali) und rechtliche Anerkennungsverweigerung erfährt;
- einen *Jungen*, der nach einem Todesfall Waise ist und keine emotionale Anerkennung erhält (vgl. ebd., S. 24-25, Fallbeispiel Eric) und
- einen *Jungen*, dem durch seine Herkunft soziale und kulturelle Herabwürdigungen erfährt und dessen soziale Anerkennung dadurch beeinflusst wurde (vgl. ebd., S. 29, Fallbeispiel Berat).

Eine Interviewpassage mit einem Hauptschüler (vgl. ebd., S. 263 Fallmaterial Niclas) in dieser Studie zeigt, wie nah Wut, Neid- und Schamgefühle beieinander sind. Der interviewte Schüler beschreibt seine negativen bzw. sorgenvollen Gefühle bezüglich seiner Zukunft. Wellgraf hebt heraus, dass Wut und Neid entstehen, um mit Demütigungen und den wahrgenommenen Ungleichheiten, die der Schüler erwähnt, umzugehen. Neid, so der Forscher, ist als eine „idiosynkratische oder hässliche Emotion [zu verstehen, J. S.] und wird deshalb häufig von einer Art von Scham- oder Schuldgefühl begleitet, mit dem sich der Neider selbst für seine Neidgefühle schämt“ (ebd., S. 266).

In seiner Habilitationsschrift (2018) greift der Forscher das Emotionsthema nun erneut auf und arbeitet wieder ethnographisch. Dieses Mal besucht die 10. Klasse einer Berliner Hauptschule für ca. ein Jahr. Die Arbeit vereint die Analyse sozialer Ausgrenzungsprozesse mit der Analyse von Affekten, wobei er auch diese Arbeit im Bereich der Praxistheorie einordnet. Der Autor zielt darauf ab, „die Analyse der Reproduktion sozialer Ausschließung mit der Ebene der emotionalen Erfahrung von gesellschaftlicher Abwertung zu verbinden“ (Wellgraf 2018, S. 13). Wie in der Dissertationsschrift wird auch nicht hier zwischen Emotionen und Affekten unterschieden, vielmehr wird in Anlehnung an Monique Scheers Theorie der Emotionspraktiken (2012, 2016) das Emotionsverständnis der Studie vor allem durch die Verbindung mit dem Theorem des ‚doing‘ gekennzeichnet (siehe auch Abschnitt 3.3.2. *Doing Emotion*). Emotionspraktiken, so Wellgraf, zeigen sich „in verbalen, körperlichen, gestischen und anderen Formen, [...] [sind] jedoch nicht intentional oder individualistisch, sondern [...] in Bezug zu historischen und gegenwärtig vorherrschenden kulturellen Ausdrucksmustern“ (ebd. S. 14) zu sehen. Wellgraf nimmt nun nicht nur eine Emotion in den Blick, sondern arbeitet den „Gefühlsraum“ (ebd., S. 15) Hauptschule mit den Emotionen auf, die sich hinsichtlich sozialer Ausgrenzungsprozesse als zentral erweisen. Als Ergebnisse lassen sich dabei die

folgenden Emotionskomplexe bündeln: Langeweile und Kurzweile (vgl. Kapitel I „Diesseits und Jenseits der Langeweile“, ebd., S. 21-87), Coolness und ‚Ghetto-Stolz‘ (vgl. Kapitel II „Formen der Selbstermächtigung“, ebd., S. 91-163), Minderwertigkeitsgefühle (vgl. Kapitel III „Gefühle der Unzulänglichkeit“, ebd., S. 167-240), Wut und Aggressivität (vgl. das gleichnamige Kapitel IV, ebd., S. 243-318) und mit Blick über die Schulzeit hinaus: Zukunftsängste und Zukunftshoffnungen (vgl. Kapitel V „Ängste und Hoffnungen“, ebd., S. 321-390).

Scham wird nun besonders im dritten Kapitel thematisiert. Wellgraf geht hier, wie in seiner ersten Studie, wieder davon aus, dass Schamgefühle aufgrund von verweigerter Anerkennung entstehen, und argumentiert mit Neckel, dass Scham als „Wahrnehmung, Deutung und Verfestigung von sozialer Ungleichheit“ (vgl. ebd., S. 168 mit Bezug zu Neckel 1991a) beschrieben werden kann. Die Individualisierungstendenzen in westlichen Gegenwartsgesellschaften zeigen sich auch im Diskurs um Unterlegenheit, die darin „weniger als klassenspezifische gemeinschaftliche Erfahrung erlebt, sondern immer mehr als Zeichen persönlicher Defizite interpretiert und erfahren“ (Wellgraf 2018, S. 168) wird.

Der Autor räumt Noten und Zeugnissen einen besonderen Stellenwert im Kontext von Scham und Beschämung ein, sodass das Zeugnis zu einem Dokument der Beschämung werden kann (vgl. ebd., S. 190):

„Zu Dokumenten der Beschämung werden verachtende Schulnoten und Schulzeugnisse, wenn die Jugendlichen die schulischen Evaluierungen anerkennen und die damit verbundenen Valuerungen in ihre Selbstwahrnehmungen und Selbstbewertungen integrieren“ (ebd.).

Dies geschieht vor allem über Emotionen. Der Autor berichtet über die vielen ‚schlechten‘ Zensuren in den Zeugnissen der Hauptschüler*innen und stellt ein Zeugnis exemplarisch vor. Dabei geht er auch auf die ‚Informationen über das Arbeits- und Sozialverhalten‘ ein, in denen ein besonderes Beschämungspotential steckt. Denn neben den Zensuren bietet dieser Bereich die Möglichkeit, die sozialen Kompetenzen zu bewerten. Wellgraf leitet daraus den Schluss ab, dass (negative) Sozialnoten „ein besonderes Exklusions- und Beschämungspotenzial [haben], da sie in Bewerbungsverfahren ein vorzeitiges Ausschlusskriterium sind und mit ihnen die Einstellungen und Charaktereigenschaften einer Person öffentlich abgewertet werden“ (ebd.). Auch in der Studie von Breidenstein (2012b) werden beispielsweise in den ethnographischen Szenen bei der Zeugniserückgabe mögliche Beschämungspotentiale deutlich (vgl. zur Thematik Zeugnisausgabe an Hauptschulen auch Zaborowski/Breidenstein 2010).

Schamgefühle erkennt Wellgraf auch im Rahmen von Pausengesprächen, die nach der Zeugnisvergabe stattfanden und in denen die Noten von den Schüler*innen diskutiert

wurden.⁴³ Er schlussfolgert, dass diese Schamgefühle anzeigen, dass die Hauptschüler*innen „schulische Bewertungen in ihre Selbstwahrnehmung integrierten, was angesichts des Ausmaßes an Negativnoten zu gebrochenen und ambivalenten Selbstbildern führte“ (Wellgraf 2018, S. 194).

Der zweite zentrale Ansatzpunkt bezüglich Scham stellt in der Studie die Scham-Angst und Scham-Abwehr dar. Der Forscher geht davon aus, dass, wenn nicht mehr Normüberschreitungen zu Schamgefühlen führen bzw. wenn es zu Scham nicht mehr durch konkrete Anlässe kommt, sondern der soziale Status schon als Grund für Scham erlebt wird, dass es dann zu einer Scham-Angst bzw. zu einer Scham-Abwehr kommen kann.

In einer abschließenden Diskussion fragt Wellgraf, ob wir in einer Schamgesellschaft oder in einer Gesellschaft leben, die durch ein Absinken der Schamschwellen geprägt ist. Er selbst positioniert sich mit Neckel argumentierend eher in der ersten Stoßrichtung, da es durch die Individualisierung sozialer Ungleichheit zu einer Verbreitung an Schamgefühlen kommt (vgl. ebd., S. 203). Mit Blick auf die von ihm untersuchte Schule geht er noch einen Schritt weiter und spricht von einer Schamgesellschaft, die mitsamt Widersprüchen und Spannungen hervorgebracht wird. Wellgraf resümiert:

„Die Widersprüche zwischen einem meritokratischen Verständnis von schulischem Erfolg sowie den damit verbundenen objektiven Ansprüchen an die Notengebung auf der einen Seite sowie der alltäglichen Praxis sozialer Selektion und schulischer Notengebung auf der anderen Seite können von den Lehrern nicht mehr überbrückt werden, weshalb einige von ihnen sich bereits vom Objektivitätsanspruch verabschiedet haben. Die Abwertung hat am unteren Ende der schulischen Bildungshierarchie zudem bereits so weit geführt, dass die Verbindung zwischen der mit der Schulnote Sechs üblicherweise verbundene soziale Ächtung nur noch bedingt mit konventionellen Formen emotionaler Beschämung korrespondierte und es zu stattdessen zu Formen der Subversion kam“ (ebd., S. 203).

Im Auswertungskapitel, das sich dem Emotionskomplex der „Ugly Feelings“ (vgl. ebd., S. 207 ff.) widmet, wird mit Peinlichkeit ein schamnahes Thema aufgegriffen. Auch Wellgraf schreibt, dass die Unterscheidung schwer auszumachen ist, da ähnlich wie bei schamvollen Situationen auch bei peinlichen Momenten Vermeidungsstrategien zum Tragen kommen und sich in ihnen soziale Normen zeigen würden (vgl. ebd., S. 209).

Abschließend kann festgehalten werden, dass in dem Fallmaterial resp. den Rekonstruktionen Wellgrafs auffällig war, dass Peinlichkeit(sanlässe) insbesondere am Körper der Schülerinnen vollzogen wurden. Das *Doing Emotion* wurde im Kontext Scham leider weniger sichtbar, was auch darin liegen könnte, dass bis auf einige Ausnahmen auf Interviewausschnitte als Datenmaterial zurückgegriffen wurde. Die Auswahl der Szenen und deren Einstufung als beschämend oder peinlich bleibt unkommentiert und wird methodisch nicht aufgearbeitet. Wellgraf stützt sich nicht, so wie das z. B. Blumenthal (2014) gemacht hat, auf bestimmte Ausdrucksindikatoren einzelner Emotionen.

⁴³ Leider gibt es kein ausführliches Datenmaterial dazu in der Studie (vgl. ebd., S. 193).

Anschlussfähig daran ist eine weitere Studie, die sich mit der Sonderschule als einen möglichen Schonraum (Schumann 2007) und der Frage auseinandersetzt, „welche *emotionalen* und *sozialen Belastungen* [...] [die Schüler*innen, J. S.] im *Verlauf* ihrer gesamten Schulzeit erlebt und wahrgenommen haben und welche *Belastungs-* und *Entlastungseffekte* sie insbesondere mit der *Sonderschulüberweisung* und dem *Sonderschulbesuch* verbinden“ (S. 95, Herv. i. O.). Hier kann auf der Grundlage einer Schüler*innenbefragung⁴⁴ nicht nur gezeigt werden, dass die Zuweisung zur Sonderschule resp. der Status als Sonderschüler*in beschämend für die Befragten war, sondern weist auch auf die Tendenz hin, dass sich Schülerinnen (!) mehr als Schüler (!) für den Besuch der Sonderschule schämen und dies eher verschweigen (vgl. ebd. S. 108). Ebenso kann Wellgraf (2018) rekonstruieren, dass die Schulform auch bei Hauptschüler*innen verschwiegen wird, da sie ebenfalls als potentielle Beschämungsquelle wahrgenommen wird. Das Verschweigen deuten beide ähnlich als „nicht bewältigter Schamkonflikt [...], der sie daran hindert, ein positives selbstakzeptierendes Verhältnis zu sich herzustellen“ (Schumann 2007, S. 137), bzw. ziehen den Schluss, dass dies das Selbstwertgefühl negativ beeinträchtigt (vgl. Wellgraf 2018, S. 223 f.).

Neben Status und Geschlecht werden weitere Differenzkategorien in den Studien deutlich, die als Beschämungsanlass wirksam werden. Schumann (2007) geht in ihrer Auswertung darauf ein, dass insbesondere die Schülerinnen (!) mit *Migrationsgeschichte* die Überweisung zur Sonderschule als Scham empfinden (vgl. S. 137), während die Forscherin das Schweigen der Schüler (!) mit *Migrationsgeschichte* zur Frage nach Beschämung und ihren Gefühlen der Scham im Zusammenhang zur Sonderschule vor dem Hintergrund eines patriarchalen Rollenverständnisses sieht. Generell, so hält die Autorin fest, kann sie aus der Schüler*innen- und Elternbefragung ermitteln, dass sich sowohl mehr Eltern mit *Migrationshintergrund* von Sonderschüler*innen als auch diese Schüler*innen mit *Migrationsgeschichte* sich des Sonderschulstatus schämen (vgl. ebd., S. 106):

„Diese Ergebnisse lassen den Rückschluss zu, dass im Vergleich zu herkunftsdeutschen Kindern Migrantenkinder [sic!] sehr viel häufiger und intensiver von den Schamgefühlen und dem Schamverhalten ihrer Eltern belastet sind und auch die Enttäuschung der Eltern sehr viel häufiger als emotionale Belastung erfahren. Es kann angenommen werden, dass sie unter diesen Bedingungen es besonders schwer haben, ihre Schamgefühle zu verarbeiten und ein positives Selbstkonzept zu entwickeln“ (ebd., Herv. i. O.).

Aber auch in Wellgrafs Ethnographie (2018) werden in den Beispielen weitere Differenzkategorien aufgerufen und beispielsweise Symbole von Religiosität als potentielle Beschämungsmöglichkeit von Schüler*innen aufgegriffen (vgl. z. B. S. 232).

⁴⁴ 7.-10. Klasse, sieben Sonderschulen, 55 originäre Sonderschüler*innen und 142 Schüler*innen, die zur Sonderschule gewechselt sind.

5.3.4 Scham im Unterricht – weitere Teilstudienergebnisse

In dem folgenden Abschnitt werden Teilstudienergebnisse zum Thema Scham aus der Schul- und Unterrichtsforschung zusammengefasst, die aus einer noch nicht abgeschlossenen Studie, die im Kontext des Exzellenzclusters *Languages of Emotion* (2007-2014) der Freien Universität Berlin entstanden ist, vorgestellt.

Dabei handelt es sich um das Forschungsprojekt „Ehre und Schande: Scham, Stolz und Ärger; Untersuchungen zu Normen für das Erleben, den Ausdruck und die Regulation selbstbezogener Gefühle in deutsch- und türkischstämmigen Bevölkerungsgruppen“ von Martin Wertenbruch und Birgitt Röttger-Rössler (2011). Sie untersuchen darin „die normativen Dimensionen von Scham, Stolz und Ärger, die als affektive Korrelate psychosozialer Konzepte von Ehre und Schande verstanden werden“ (Wertenbruch/Röttger-Rössler 2011, S. 243). Der publizierte Beitrag basiert auf der ethnographischen Erhebung, konzentriert sich nur auf die Emotion Scham und fragt danach, welche sozialen Funktionen diese Emotion in der Schule erfüllt und inwiefern unterschiedliche kulturelle Orientierungsmaßstäbe Scham im Erleben und Ausdruck beeinflussen (vgl. ebd., S. 241). Die beiden Autor*innen verstehen Scham als „eine im subjektiven Erleben unangenehme und somit negative Emotion, die sich in einem Individuum einstellt, wenn es realisiert, dass es zentralen sozialen Standards nicht genügt und relevante Andere darum wissen“ (ebd., S. 245). Im Sinne Thomas Scheffs gehen sie wie z. B. auch Blumenthal (2014) und Wellgraf (2018) davon aus, dass Menschen im Schamerleben sich selbst und ihre Handlungen bewerten und dass für diese Bewertung die Anderen zentral sind. Die Bewertung geschieht auf der Grundlage von Normen, die das Individuum und die Gruppe als verbindlich betrachten (vgl. Wertenbruch/Röttger-Rössler 2011, S. 244).

Die Auswahl der ethnographischen Episoden erfolgte anhand der Einschätzung der Situation als eine, die potentiell Scham auslösen kann, und dem Anzeigen von mindestens zwei Schamausdrucksindikatoren (vgl. ebd., S. 248). Die Einschätzung, inwiefern einer Situation Beschämungspotential zukommen kann, entstand auf der Basis von Bewertungskriterien, die zuvor in Gesprächen und Interviews mit den Schüler*innen entstanden sind (vgl. ebd., S. 255). Mit diesen lässt sich die Auflistung der Schamsituationen von Wiesche (2016) noch einmal ergänzen. Als mögliche Situationen wurden dabei „Vergessen von Hausaufgaben“, „Vorträge vor der Klasse“, „Rückgaben von Tests“ und „von Mitschülern bloßgestellt werden“ (ebd.) genannt. Als Ausdruckszeichen geben Wertenbruch und Röttger-Rössler beispielhaft an: „Erröten, Abwendung des Blicks und/oder des ganzen Körpers, eingesunkene Körperhaltung, Verdeckungsimpulse, wie z. B. die Hand vor die Augen oder das Gesicht schlagen“

(ebd., S. 248 mit Verweis auf: Casimir 2009,⁴⁵ Casimir/Schnegg 2002 und Gerlach/Wilhelm/Roth 2003).

Zwei auf dieser Basis ausgesuchte ethnographische Beispiele werden im Beitrag vorgestellt und anschließend interpretiert. Die Autor*innen fassen zusammen, dass in der Analyse deutlich wird, wie durch eine Provokation innerhalb der spezifischen Referenzgruppe der Peers, soziale Zugehörigkeiten, Hierarchien und Machtverhältnisse verhandelt werden und wie sich in dieser Provokation „mit dem Ziel der Beschämung und temporären sozialen Ausgrenzung eines Anderen“ (ebd.) implizite Verhaltensnormen zeigen. Erkenntnisgenerierend wäre gewesen, noch einmal detaillierter auf das Artefakt einzugehen und herauszuarbeiten, inwiefern dies als Symbol einer Leistungsbereitschaft des Schülers gedeutet werden kann – ähnlich wie in der Studie Wellgrafs – und damit auf der Peerebene gegen spezifische Normen (eventuell des ‚Coolseins‘, womit ein Desinteresse an unterrichtlichen Anforderungen einhergeht, das demonstrativ zur Schau gestellt wird) verstößt. Wertenbruch und Röttger-Rössler halten in ihrem Fazit fest, dass die bisherigen Analysen ihres Materials kaum *kulturell vermittelte Reaktionsformen* auf Scham belegen, die Schamepisoden zeigen wenig Differenzen, die auf unterschiedliche kulturelle Orientierungsrahmen zurück zu führen wären. Unabhängig von diesem Forschungsschwerpunkt resümieren die beiden Autor*innen jedoch, dass Schamsituationen vielfach im Unterricht anzutreffen und hinsichtlich ihrer sozialen Inklusions- und Exklusionsprozesse zu befragen sind (vgl. ebd., S. 253).

In einer Publikation von Rabenstein (2014) wird ebenfalls eine Scham-Episode aus dem Unterricht rekonstruiert. Die Autorin kann hier zeigen, wie bestimmte pädagogische Normen zu potentiellen Schamsituationen im individualisierten Unterricht führen. „[A]ngesichts der pädagogischen Norm, jemandem durch individualisierte Zuwendung *helfen zu müssen*, [entsteht] aufseiten der Lehrkraft ein Insistieren auf ein Hilfeangebot“ (ebd., S. 69, Herv. J. S.), was in dieser ethnographischen Beobachtung nicht zu einer richtigen Antwort führt, sodass der Schüler, der sich als hilfbedürftig positioniert und dem dennoch nicht geholfen wird, beschämt wird. Auch wenn es unrealistisch sei, so die Autorin, dass es in Fördersituationen zu keinerlei Beschämungen kommt (vgl. ebd., S. 71), werden Handlungsoptionen vorgestellt,

⁴⁵ In der Publikation von Wertenbruch und Röttger-Rössler (2011) hat sich ein eigentümlicher Fehler eingeschlichen: Es wird im Text auf Casimir (2009) verwiesen (z. B. auf S. 242, 244, 248). Im Literaturverzeichnis findet sich: „Casimir, M. J. (2009). ‚Honour and dishonour‘: Connotations of a socio-symbolic category and the quest for emotional equivalents“ (S. 255) aus dem Buch „Emotions as a bio-cultural process“ von Röttger-Rössler und Markowitsch. In diesem Buch gibt es zwei Artikel von Michael Casimir: „‚Honor and Dishonor‘: Connotations of a Socio-symbolic Category in Cross-Cultural Perspective“ – dieser Beitrag wurde allerdings zusammen mit Susanne Jung geschrieben – und es existiert direkt im Anschluss an den ersten Beitrag der Artikel mit dem Titel „‚Honor and Dishonor‘ and the Quest for Emotional Equivalents“. Bei Wertenbruch und Röttger-Rössler (2011) wurden beide Titel zusammengefügt und die zweite Autorin nicht genannt. Aufgrund der Seitenzahl und des Inhalts kann jedoch von dem ersten Beitrag ausgegangen werden.

die mit einer Veränderung der normativen Erwartungen und Einstellungen an die pädagogische Situation einhergehen, und mit denen eventuell „situativ ein Weg gefunden [...] [wird], den in Beschämungen liegenden Souveränitätsverlust zulassen zu können“ (ebd.).

5.4 Conclusio und Forschungsfragen

Auch wenn die Forschung zu Scham und Beschämung im Bereich der qualitativen Schul- und Unterrichtsforschung noch recht jung ist und man noch nicht auf eine umfangreiche Datenbasis zurückgreifen kann, lassen sich anhand der vorgestellten Studien gewinnbringende Einblicke in unterrichtliche Schampotentiale gewinnen und deren Erhebungsprozesse gewinnen.

Während es einige Forschung zu vielen Emotionen (und deren Zusammenhang zu Lernen und Leistung) von Schüler*innen aus dem Bereich der *quantitativen* Schul- und Unterrichtsforschung gibt (vgl. für eine aktuelle Übersicht: Frenzel/Götz/Pekrun 2019), fehlt es an Studien zur Betrachtung von Lehrer*innenemotionen (vgl. z. B. Krapp/Hascher 2014; Frenzel/Pekrun/Götz/Daniels/Durksen/Becker-Kurz/Klassen 2016 sowie Hagenauer/Hascher 2018a) und zu Emotionen von Lehramtsstudierenden und Referendar*innen (vgl. Hascher/Waber 2020; Porsch 2018), aber auch zur Genese und Relevanz von Emotionen im Unterricht, zu ihrer Funktion und ihrer Bearbeitung im Unterricht (vgl. jedoch Tervooren 2012 und Kellermann 2012).

In der Recherche fiel übergreifend zudem auf, dass es insbesondere im Schamkontext weniger empirische Ausarbeitungen, denn Publikationen mit Handlungsempfehlungen bzw. Veröffentlichungen gibt, in denen Impulse für die Praxis ausgesprochen werden, um nicht beschämend (und beispielsweise eher anerkennend) zu interagieren (vgl. exemplarisch Sobiech/Marks 2008 oder Zimmer (2008) für die Sportpädagogik, für die Religionspädagogik: Haas 2003). Nur wenige Studien haben bisher versucht, dezidiert dem Phänomen Scham im Unterricht zu begegnen. Holodynski und Kronast (2009) erklären dieses Desiderat in der Schul- und Unterrichtsforschung mit der vorgestellten These von Scheff zur *low visibility of shame* (1988).

Das jeweilige Schamverständnis aller vorgestellten Studien changiert in der Regel zwischen den beiden Polen eines biologischen und eines sozialkonstruktivistischen Verständnisses von Emotionen, bis auf wenige Ausnahmen wird, in denen wie in der vorliegenden Studie ein ‚Mittelweg‘ gewählt wird, dabei jedoch teilweise neben einer biologischen Emotionstheorie mit anderen Bezugsdisziplinen gearbeitet. Dennoch bieten insbesondere die zwei vorgestellten Hauptstudien erste Hinweise hinsichtlich unterrichtlicher Beschämungssituationen, die entweder beobachtet (Blumenthal) oder von Schüler*innen erzählt und gewichtet worden sind (Wiesche).

Die Studie resp. die ethnographischen Daten von Blumenthal (2014) zeigen auf, wie im Aufklärungsunterricht des Gymnasiums Beschämungen auf Lehrer*innen- aber auch auf Schüler*innenseite vollzogen werden. Vor allem die letzte Perspektive ist bislang empirisch

nicht beforscht. Auch wenn die Rekonstruktionen und die Schlussfolgerung in Form der Sättigung der These, dass es sich dabei um mehr oder weniger *bewusste Erziehungsmittel*⁴⁶ handelt, nicht an allen Stellen nachvollziehbar sind, kann durch die Datenbasis in weiten Teilen schlüssig nachgezeichnet werden, dass und wie Beschämungen im Unterricht praktiziert werden. Anhand Blumenthals Daten lassen sich *Verstummungen als Konsequenz von Beschämungen* annehmen und gleichzeitig wird deutlich, wie *latent* Beschämungen im Unterricht ablaufen – eine direkte Artikulation von Schamgefühlen also eher selten auftritt – und wie Beschämungen gleichzeitig die Unterrichtsdynamik beeinflussen können.

In den quantitativen Daten von Wiesche (2016) zeigt sich ein Befund, der den Beobachtungen Blumenthals und anderer Studien ähnelt. In beiden Fällen ist es der *weibliche Körper* bzw. die *weibliche Sexualität*, die im Unterricht stärkeren Beschämungssituationen ausgesetzt ist. So stellt auch Wellgraf (2018) fest, dass der weibliche Körper, der nicht der Norm entspricht, einem höherem Beschämungspotential ausgesetzt ist (vgl. S. 230-232).

Wertenbruch und Röttger-Rössler (2011) stellen vor, wie Beschämungssituationen mit Exklusionsprozessen zusammenhängen (ähnlich auch Wellgraf (2018)). Wenngleich sich auch dieses Material mit Statusfragen verbinden lässt, obwohl Status hier nicht über die Schulform, sondern über Artefakte aufgerufen wird, ergänzt diese Teilstudie den Blick auf Scham und Beschämung insofern, als dass entsprechende Praktiken innerhalb einer Peergroup ohne Anwesenheit einer*eines Lehrerin*s vollzogen werden (vgl. für einer weitere ethnographische Beschämungsepisode, in der die Lehrkraft eine untergeordnete Rolle spielt: Rabenstein/Schäffer/Gerlach/Steinwand 2017). Wie Wiesche stellen die beiden Autor*innen fest, dass die eigene Kultur wenig Einfluss auf das Schamerleben hat (2016, S. 233) bzw. auf den Ausdruck der Scham bei den Akteur*innen (vgl. Wertenbruch/Röttger-Rössler 2011, S. 253).

Der kurze Beitrag von Rabenstein (2014) ergänzt den Forschungsstand zu Scham und Beschämung um den wichtigen Aspekt der normativen Orientierungen im Unterricht und erweitert den Blick dahingehend, dass nicht nur der Normbruch zu beschämenden Situationen führen kann, sondern auch pädagogische Normen auch auf Lehrer*innen wirken und diese bestimmte Handlungsmöglichkeiten weniger denkbar werden lassen. In dem vorgestellten Beispiel wird deutlich, wie sich durch die Norm der individuellen Hilfestellung die Situation formiert: „Die normative Rahmung der Situation ist also durch die beidseitigen Erwartungen gekennzeichnet, pädagogisch ad hoc helfen zu müssen und zu können und Hilfe vor allem als Hilfe zur Fertigstellung bzw. zur richtigen Lösung einer Aufgabe zu verstehen“ (ebd., S. 70).

⁴⁶ Zu fragen ist, wenn die These von Beschämungen als Erziehungsmittel vertreten wird, warum der Fokus nur auf Situationen im Aufklärungsunterricht lag. Liegt eine potentielle Beschämung nicht in solchen Unterrichtsstunden nahe und wäre eine Überprüfung der These daher nicht sinnvoller unter Einbezug anderer Unterrichtsfächer/Unterrichtsstunden?

Weiterhin sind die von Wiesche eruierten beschämenden Situationen (2013), die zwar mit Bezug zum Unterrichtsfach Sport entstanden sind, auch außerhalb des Sportunterrichts denkbar bzw. auf andere Unterrichtsfächer übertragbar. So lassen sich „Leistungsdruck, Intimitätsverletzungen, Beleidigung und Demütigung, öffentliche Bloßstellung, körperlich konstitutionelle Voraussetzungen, Missgeschick und Pech“ (Wiesche 2016, S. 121) teilweise auch auf die Beobachtungen Blumenthals als inhaltliche Umschreibung übertragen. Die ähnlich verortete Teilstudie von Hunger und Böhlke (2017) kann aus einer retrospektiv angelegten Befragung von 300 (ehemaligen) Schüler*innen ähnliche Schamsituationen aufzeigen – auch hier steht der Körper und seine Verfasstheit sowie Intimität und verbale Grenzüberschreitung im Vordergrund.

Wiesche kann zeigen, dass es sich bei schamvollen Situationen um für die Schüler*innen relevante Situationen handelt, wobei insbesondere *jüngere* Schüler*innen den Situationen eine hohe Relevanz zuordnen und sich im Vergleich zu *älteren* Schüler*innen als weniger wirksam erleben. Liest man vor diesem Hintergrund die Studie Wellgrafs (2018), in der er, wie Schumann (2007) bei Sonderschüler*innen, auf Beschämung qua Status(verlust) bei Hauptschüler*innen aufmerksam macht und unter anderem auf das „gebrochene[] und ambivalente[] Selbstbild[]“ (Wellgraf 2018, S. 194) durch die dauerhaft negativen Schulnoten verweist, wird

noch einmal die Frage von Selbstwirksamkeit(erfahrungen), Scham und Unterricht aufgerufen. Die Auswahl des Forschungsfeldes der vorliegenden Studie bzw. der Zuschnitt auf potentielle Schamerfahrungen von Schüler*innen im Grundschulunterricht erfährt so noch einmal eine Gewichtung.

Bilanziert man den Forschungsstand, wird hinsichtlich *methodisch-methodologischer* Überlegungen deutlich, dass die vorgestellten und diskutierten Studien sowie die Emotionsepisoden zeigen, dass Emotionen und Scham im Unterricht mittels Beobachtungsverfahren erhoben werden können. Nicht wenige Autor*innen, die ethnographisch gearbeitet haben, greifen dabei auf Ausdrucksindikatoren zurück (vgl. z. B. Blumenthal 2014 oder Wertenbruch/Röttger-Rössler 2011, siehe ebenso Kap. 4.5).

Der empiriebasierte Forschungsstand sowie die hermeneutisch ermittelten Annahmen können in der Auswertung den Blick auf die eigenen ethnographischen Episoden sensibilisieren. Ohne, dass der Status quo reproduziert wird oder nur die Befunde aufgedeckt werden, die schon durch die angeführten Studien bekannt sind – demnach das gesehen wird, was gesehen werden will –, ermöglichen die ethnographischen Episoden ebenso wie die von Schüler*innen genannten Scham-Episoden einen ersten Zugriff und Ansatzpunkt auf das umfangreiche Datenmaterial der vorliegenden Studie. Weiterhin besteht der Anspruch, die im

Forschungsstand angesprochenen Erkenntnisse zu erweitern und das Bild von potentiellen Schamsituationen im Unterricht auszudifferenzieren.

Die beschämenden Momente aus den Erzählungen der Schüler*innen wie aus den Beobachtungen der Forscher*innen ergänzen zudem die *theoretische* Darstellung des Schamphänomens. Fasst man diese Ergebnisse übergreifend zusammen, fällt auf, dass sich die Beschämungssituationen in Form von Differenzkategorien und deren intersektionaler Verknüpfung bündeln lassen: So wird *Leistung* in vielfältigen Momenten der Scham und Beschämung bedeutsam gemacht; das Geschlecht und das Alter ermöglichen tendenzielle Aussagen darüber, wieviel Relevanz die*der Schüler*in dieser Situation zuspricht; der Status wird nicht nur in der asymmetrischen Lehrer*innen-Schüler*innen-Ebene, sondern auch innerhalb der Peergroup in Beschämungssituationen relevant – beispielsweise über die Schulform oder Artefakte –, aber auch *Migrations-* oder *Religionsaspekte*, die für potentielle Beschämungen von Bedeutung sind, wenn damit beispielsweise bestimmte (aus westlicher Sicht rückständige) Moralvorstellungen (siehe z. B. Wellgraf 2018, S. 232 f.) verbunden werden.

Die ethnographischen Episoden, insbesondere von Wellgrafs Ethnographie (2018), weisen aber auch auf mögliche Probleme in der Rekonstruktion hin, beispielsweise, dass Scham-, Neid- und Wutgefühle nah beieinander liegen und insbesondere Schamgefühle, für die sich selbst geschämt werden kann, häufig versteckt werden, so wie studienübergreifend mit Bezug auf Scheff (z. B. 1988) argumentiert wird.

In einigen Studien wurden in den Rekonstruktionen nicht trennscharf zwischen der Perspektive der Beschämten und der Perspektive der Analysierenden getrennt, normative Hintergrundfolien der Forschenden – dass bestimmte Praktiken oder Situationen zu Beschämungen führen *müssten* – liefen unreflektiert mit, insbesondere dann, wenn sich nicht auf Ausdrucksindikatoren von Emotionen gestützt wurde.⁴⁷

Es lässt sich abschließend herausheben, dass die bisherigen Erkenntnisse sowie theoretischen Darlegungen zum Schamphänomen eine Relevanz der Thematik im Bereich der Unterrichtsforschung erkennen lassen, gleichzeitig aber auch einige Fragen aufwerfen und ein Forschungsdesiderat markieren. Insbesondere eine empirische Untersuchung zur Herstellung von Scham und zu Praktiken der Beschämung steht noch aus.

⁴⁷ Dem zu entgegen versucht die vorliegende Studie durch kommunikative Validierungen (siehe Abschnitt *Konkretes Vorgehen und Anspruch der Studie*) sowie der reflexiven Einholung der eigenen Standortgebundenheit (siehe Kap. 9 *Reflexion der Subjektivität und Standortgebundenheit im Feld und im Forschungsprozess*)

Aus dem empirischen Desiderat ergibt sich die zunächst sehr offen gestellte Frage, *wie Scham und Beschämung im Unterricht hervorgebracht und bearbeitet werden*. Aus dieser explorativen Denkrichtung lassen sich weitere leitende Fragen ableiten, die in Verbindung mit dem Verständnis des Forschungsgegenstandes dieser Studie wie folgt ausdifferenziert werden:

- In welchen Situationen und mit welchen Praktiken werden potentielle Beschämungen evoziert, ermöglicht und eventuell auch (wie) reguliert?
- Welche Anschlussmöglichkeiten eröffnen oder verschließen die beschämenden Praktiken für die beteiligten Akteur*innen? Zeigen sich und wenn ja, wie zeigen sich Praktiken der Reparatur auf Seiten der Beschämten und auf Seiten der Beschämenden?
- Werden mit den beschämenden Praktiken Normen resp. Normverstöße sichtbar? Wenn ja, welche, von wem vor wem und wie?
- Welche Funktionen übernehmen diese Beschämungspraktiken für die unterrichtliche Ordnung(sbildung)? Gehen damit inkludierenden und exkludierenden Effekte einher und wenn ja, welche?

Zusammengefasst fragt die Studie:

In welchen Situationen (*Wann?*) zeigen sich von wem vor wem (*Wer?*) welche Beschämungspraktiken (*Welche? Wie?*) und welche Funktionen (*Wozu?*) übernehmen sie? Dabei gilt es zu bedenken, dass es sich – ganz im Sinne der GTM und des ethnographischen Forschungsstils – nicht um Fragen handelt, die bereits vor dem Prozess der Datenerhebung festgelegt waren. Sie entstanden schrittweise in der Auseinandersetzung mit den Beobachtungen des Feldes im Sinne eines rekursiven Designs (vgl. dazu Breidenstein et al. 2020, S. 51 f.; siehe für das Vorgehen dieser Studie Abschnitt 6.6.2 *Konkretes Vorgehen und Anspruch der Studie*).

Das nächste Kapitel konzentriert sich auf die methodologischen Grundlagen ethnographischer Erhebungen – allgemein und mit Blick auf die Schul- und Unterrichtsforschung –, stellt Überlegungen zur Relevanz Forscher*innensubjektivität vor, geht auf den konkreten methodischen Zugriff sowie der Anlage der Untersuchung ein und führt abschließend auch die Auswertungsschritte des Datenkorpus aus.

6 Methodologie und Methode: Zur Erforschung der Scham

*„There is a huge perception that if you are emotionally involved, you cannot be objective. And that's rubbish, according to me. It is just a question of self-discipline.”
(Goodall 2019, S. 99)⁴⁸*

Ethnographisches Forschen kann kaum vereinheitlicht werden, da sich Ethnographie „nicht strikt methodisieren“ lässt (Breidenstein et al. 2020, S. 217). Aus der Tradition der Ethnologie stammend steht im Zentrum der Ethnographie das Beobachten (innerhalb) eines Feldes.⁴⁹ Dem Wortsinn nach beschäftigt sich die Ethnographie mit der Beschreibung eines (ursprünglich fremden) Volkes. In der Ethnologie war bzw. ist es üblich, dass die*der Forscher*in in ein anderes Land reist, dort für längere Zeit lebt und versucht, die einheimische Sprache zu lernen und die Kultur zu verstehen. Als Grundsatz gilt dabei, sich auf die Anderen einzulassen und zu versuchen, ihre Kultur aus ihrer Perspektive zu rekonstruieren und nicht eigene Erklärungen und (Be-)Wertungen heranzutragen (vgl. Breidenstein 2012a, S. 29). Lévi-Strauss zieht die Grenze zwischen Ethnologie und Ethnographie

„by stating that ethnography consists of the observation and analysis of human groups considered as individual entities (the groups are often selected, for theoretical and practical reasons unrelated to the nature of the research involved, from those societies that differ most from our own). Ethnography thus aims at recording as accurately as possible the respective modes of life of various groups“ (1963, S.2).

Ethnographisch zu forschen, meint, empirische Forschung durch und mit sich selbst zu machen, auch wenn „aus der Sicht der standardisierten Sozialforschung [...] dieses Vorgehen freilich als ein Gräuel [erscheint]“ (Breidenstein et al. 2020, S. 42), denn die zwangsläufige Selbstausslieferung an das Feld und dessen Reaktivität darauf, sind aus dieser Perspektive „ein Horror, der Objektivitätsbemühungen bedroht“ (ebd.). Die Ethnographie hingegen macht sich genau das zunutze, es ist ihr Modus Vivendi:

„Anstelle der analytischen Bearbeitung fertiger Datenmengen und gesammelter Dokumente [...] beginnt der ethnographische Forschungsprozeß mit vielfältigen Beobachtungen und heterogenen Erfahrungen. Statt eines kontrolliert selektiven

⁴⁸ Jane Goodall in einem Interview mit Julia Keil zur Bedeutung von Emotionen während der Feldforschung, deren Relevanz sie an ihrer renommierten Verhaltensforschung von Primaten verdeutlicht (vgl. Keil/Goodall 2019).

⁴⁹ Der Begriff des Feldes oder auch Formulierungen wie *ins Feld gehen*, erwecken den Eindruck, als ob es sich um abgeschlossene Felder handeln würde, die man als Ethnograph*in betreten und verlassen kann: „When one speaks of working in the field, or going into the field, one draws on mental images of a distinct place with an inside and outside, reached by practices of physical movement“ (Clifford 1997, S. 187).

„Instruments“ erzeugen Forscherpersonen ihre Selektionsbedingungen und Selektionen in Eigenarbeit und in Abhängigkeit von ihren Erfahrungen“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 17).⁵⁰

Ethnograph*innen sind also das „zentrale Forschungsinstrument“ (Breidenstein et al. 2020, S. 120 f.); erst durch die Interaktion mit dem Feld mit der*dem zunächst fremden Beobachter*in wird das Normale des Feldes deutlich (siehe Kap. 6.4.2 *Subjektivität als Erkenntnisquelle ethnographischer Forschung*).

Dass die Anwesenheit einer*s Forscherin*s die Interaktionen im Feld (zunächst) verändert, ist unumstritten. Als methodologische Annahme liegt der Ethnographie jedoch der Gedanke zugrunde, dass alle Felder über eine Eigenlogik, eine eigene Ordnung, verfügen, die auch ohne die Anwesenheit einer*s Wissenschaftlerin*s vorhanden wäre resp. von den Akteur*innen hergestellt wird, sodass „ein Feld kein Dschungel [...] [ist], sondern ein sich ständig selbst methodisch generierendes und strukturierendes Phänomen“ (Breidenstein et al. 2020, S. 43).

Das folgende Kapitel skizziert die Grundzüge des ethnographischen Forschens – zunächst allgemein, aber mit Bezug zum Vorgehen der vorliegenden Studie und anschließend noch einmal im Kontext der Unterrichtsforschung. Das Kapitel geht weiterhin auch auf das besondere Erkenntnispotential durch Subjektivität in ethnographischer Forschung ein, bevor die Anlage der Untersuchung und die Auswertungsstrategie der gewonnenen Daten vorgestellt werden.

⁵⁰ Klaus Amann und Stefan Hirschauer legen 1997 einen methodologischen Entwurf zur Ethnographie vor, der seitdem keine nennenswerte Überarbeitung erfahren hat. Es gibt auch keinen Neuentwurf, dessen Grundgedanken sich wesentlich davon unterscheiden. Budde und Meier gehen 2015 sogar soweit, zu konstatieren, dass „sich sehr viele Ethnographien methodologisch in mehr oder weniger eindeutigen Weise auf die Position des *Manifestes* beziehen“ (S. 3, Herv. J. S.), wenngleich sie methodisch sehr unterschiedlich verfahren.

6.1 Ethnographisches Forschen

In der sozialtheoretischen Annahme, dass die soziale Ordnung des Feldes erst im Vollzug hergestellt wird, liegt der Grund für die verpflichtende Anwesenheit der*des Forscher*in. Das Relevante – die „sitierten, öffentlichen Ausdrucksformen kultureller Ereignisse und Situationen“ (Breidenstein et al. 2020, S. 45) – zeigt sich in dieser Herstellung. Das Soziale muss also in seiner *lokalen Situiertheit* aufgesucht werden. Eine zweite Begründung, neben der in situ stattfindenden Sozialität, liegt in der Annahme, dass die Selektionen, die von den Akteur*innen im Feld vorgenommen werden, nur nachvollziehbar sind, wenn man Teil der Situation ist und diese Selektionsentscheidungen beobachten kann. Die*der Forscher*in muss sich von „situativen Teilnehmerrelevanzen“ (ebd., S. 47) leiten lassen. Neben diesen zwei Aspekten der *Gleichörtlichkeit* ist auch die *Gleichzeitigkeit* entscheidend, denn die ethnographische Forschung interessiert sich weniger für die Nacherzählungen der Praxis von den Teilnehmer*innen, sondern für deren situative Entstehung, die gleichzeitig erhoben werden soll: „Ethnografien verlangen nach Synchronizität der Begleitung von Sinnbildungsprozessen“ (ebd., S. 46). Mit diesen Begründungslinien für eine Kopräsenz kann Ethnographie „als synchrone Begleitung lokaler Praktiken“ (ebd., S. 47) gekennzeichnet werden.

Diese Begleitung kann nun unterschiedliche Formen annehmen und ist, wie oben angedeutet, nicht in ‚der Ethnographie‘ als standardisiertes Vorgehen festgehalten. Es handelt sich bei ‚der Ethnographie‘ daher mehr um eine Forschungsstrategie, bei der neben der Teilnehmenden Beobachtung verschiedene methodische Zugänge eingesetzt und kombiniert werden können, beispielsweise die Dokumenten- oder Artefaktanalyse, Interviews oder Gruppendiskussionen. Ethnographisches Forschen wird daher im „Sinne einer (grundlegenden) frageoffenen, szenisch-interaktiven, Primärmaterial-bezogenen, Symbolisierungs-interpretativen, empathisch fremdverstehenden Erkenntnishaltung“ (Schütz 1994, S. 201) konzeptualisiert und ist in ihrem Selbstverständnis nach als „flexible, methodenplurale kontextbezogene Strategie“ (Lüders 2015, S. 389) gefasst. Dies ermöglicht die notwendige Offenheit, sich an das Feld anzupassen – und zwar an jedem Erhebungstag neu bzw. situativ orientiert: So kam es beispielsweise gelegentlich zu Änderungen des Tagesablaufs, der Stundenplan wurde umgestaltet und der gesamte Tag der Vorbereitung einer Aufführung bei einem Schulfest gewidmet oder es fanden kleinere Ausflüge statt, die entweder relativ spontan organisiert wurden oder die Lehrerin hatte vergessen, mich darüber in der Woche zuvor zu informieren. So konnte ich die klassische Ethnograph*innenrolle mit Stift und Notizblock in der hinteren Ecke des Raumes sitzend und beobachtend nicht immer umsetzen, neben der Beziehungsarbeit zwischen den Teilnehmer*innen im Feld und mir ermöglichten mir solche Erhebungssituationen aber noch einmal andere Einsichten und Zugangsmöglichkeiten,

beispielsweise Beobachtungsmöglichkeiten von außerunterrichtlichen Aktivitäten oder auch Gesprächen zwischen Akteur*innen und mir, die ansonsten aufgrund der Organisation des Schulalltags kaum (in dieser Länge) möglich gewesen wären.

Mit der genannten Offenheit geht ein Zugang zur sozialen Realität einher, der in der Regel einen Verzicht auf vorab entwickelte Auswertungsschwerpunkte meint, diese engen den „Blick auf das Forschungsfeld [...] [ein], weil sie dem Bedeutungs- und Bewertungskontext des Forschenden entstammen“ (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2013, S. 305). Dennoch, so verweist Breidenstein auf dieses Missverständnis, bedeutet diese Form der Offenheit nicht, ohne jegliches theoretische Vorwissen (siehe das Kap. *Grounded Theory (Methodology) und Strategien der Auswertung*), sondern mit einer erkenntnistheoretischen Fundierung ins Feld zu gehen (vgl. Breidenstein 2008, S. 109). Diese Offenheit verstanden als „Kontrollverlust über die Bedingungen des Erkenntnisprozesses, wird zu einer methodisch notwendigen Freiheit für den Forschungsprozess“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 17).

In diesem Sinne bin auch ich in die erste Feldphase für diese Studie mit einem offenen Beobachtungsfokus gestartet. Zunächst ganz allgemein an Praktiken der Differenzkonstruktion interessiert, versuchte ich, in den ersten Erhebungszeitpunkten ein Überblickswissen über die Felder und ihre Akteur*innen zu gewinnen, und setzte verschiedene Beobachtungsfokuse, beispielsweise konzentrierte ich mich in einigen Unterrichtsstunden auf einzelne Schüler*innen.⁵¹ In diesem Kontext ist auch die fast schon als klassisch zu bezeichnende Frage von Clifford Geertz, die als Ausgangspunkt jeder ethnographischen Forschung gelten kann, zu nennen: „What the hell is going on here?“ (1983, zitiert nach Amann/Hirschauer 1997, S. 20). Hierin kommt die offene Forschungshaltung sowie das spezifisch Ethnographische zum Ausdruck: *Der Forschungsgegenstand kann erst im Feld resp. durch erste Analysen deutlicher konturiert werden.*

Trotz der Offenheit des ethnographischen Stils eint alle Ethnographien das Beobachten – entweder in dauerhafter personaler Anwesenheit oder in (begleitender) Form einer Videokamera.⁵²

In meinen Feldaufenthalten variierten die Formen der Teilnehmenden Beobachtung zwischen den einzelnen Schulen, so wurde meine Anwesenheit in der „Erich Kästner“-Grundschule

⁵¹ Im Reflexionskapitel gehe ich darauf ein, wie sich durch eine sich verzahnte Phase der Erhebung und ersten Codierung der Beobachtungen sich der Fokus auf Scham und Beschämung verändert hat.

⁵² Interessanterweise konstatiert Reichertz, dass „[a]uch wenn die Ethnographie bzw. die teilnehmende Beobachtung nicht an Bedeutung verloren, sondern eher gewonnen hat, zählt die konkrete Beobachtung und das im Feld erzeugte Memo immer weniger. Was zählt, das sind ‚belastbare‘, objektive oder objektivierbare Daten, also digitale Ton- und Bildmitschnitte, Transkripte, Tabellen“ (2016, S. 95). Was dabei nicht vergessen werden darf, dass, wenngleich der Einsatz von Videokameras oder Audioaufzeichnungsgeräten dies suggeriert, eine „detailgetreue Kopie des ‚sozialen Originals‘“ (Hirschauer 2001, S. 433) auch mit ihnen nicht möglich ist (siehe auch Kap. 10.2.).

oftmals auch dazu genutzt, auf die Schüler*innen ‚aufzupassen‘, während die Lehrerin das Klassenzimmer verließ. Ein Beobachten im klassischen Sinne aus einer randständigeren Position war damit nicht möglich, allerdings erhielt ich andere bzw. vertiefte Einblicke ins Unterrichtsgeschehen, beispielsweise in das Arbeiten einzelner Schüler*innen. Aber auch im Lehrer*innenzimmer aller Schulen war ich oftmals mehr Teilnehmerin als Beobachterin, wurde ich beispielsweise durch direkte Adressierungen aufgerufen, mich zu bestimmten Vorfällen aus dem Unterricht oder zu Beobachtungen vom Pausenhof zu äußern.

Im folgenden Abschnitt werden diese grundlegenden Annahmen zur Forschungsstrategie der Ethnographie auf das ethnographische Forschen in der Schul- und Unterrichtsforschung zugespielt. Dabei wird in einem Exkurs auch das Objekt der Studie näher eingegangen.

6.2 Ethnographisches Forschen im Kontext der Schul- und Unterrichtsforschung

„Die Unterrichtssituation kann als das zentrale Bestimmungsstück“ (Breidenstein 2002, S. 11, Herv. J. S.) der Schule gelten, dennoch konstatierte Jürgen Zinnecker noch Anfang der 2000er Jahre „eine nachhaltige ethnographische Hemmung in der Erziehungswissenschaft“ (2000, S. 387) sowie eine „randständige Positionierung pädagogischer Ethnographie in der modernen Erziehungswissenschaft“ (ebd., S. 384; vgl. ähnlich auch Breidenstein 2002, S. 11 ff.). Als Begründung zieht er heran, dass

„es eine qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethodik bis zur letzten Wissenschaftlergeneration hin schwer hatte, sich als eine ‚dritte Kraft‘ neben dem dominierenden Programm der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Erziehungswissenschaft und ihrem oppositionellen Gegenpart, der empirisch-messenden Erziehungswissenschaft, zu etablieren“ (ebd.).

Diese komplette Randständigkeit mag zwar in solcher Form nicht mehr existieren, dennoch, so resümiert Jürgen Budde, hat eine methodologische Weiterentwicklung bislang kaum stattgefunden (vgl. Budde 2015). Er schreibt:

„Schaut man genauer in ethnographische Arbeiten, so fällt auf, dass die Auseinandersetzung mit Methodologien und Methoden vergleichsweise dünn ausfällt. Beispielsweise umfasst ein diesbezügliches Kapitel in Breidensteins ‚Schülerjob‘ (Breidenstein 2006) lediglich elf Seiten, ähnlich bei Pilles Studie (2014⁵³) zum Referendariat mit 14 Seiten, in Budde u. a. (2008) fehlen Angaben zu Methode und Methodologie weitestgehend“ (2015, S. 8).⁵⁴

Auch ein Blick in aktuellere Studien (vgl. z. B. Hess 2020; Keßler 2017; Weitkämper 2019) zeichnet kein anderes Bild.

Mittlerweile gibt es eine Vielzahl an Studien im Bereich der ethnographischen Unterrichtsforschung,⁵⁵ die sich allerdings nur schwer systematisieren lässt,⁵⁶ denn sowohl Gegenstand als auch spezifische Erhebungsformen sowie Auswertungsmethoden unterscheiden sich stark⁵⁷ (vgl. auch Budde 2020, S. 66). Dazu noch einmal Jürgen Budde:

„Zwischen Methode und Haltung, Stil und Auswertungsmethode lavierend, methodenplural, prinzipiell subjektiv sowie theoriegenerierend angelegt, stellt sie in

⁵³ Das im Zitat angegebene Werk wurde 2013 veröffentlicht und ist so im Literaturverzeichnis gelistet.

⁵⁴ Auch wenn ich bei der quantitativen Seitenzahl-Argumentation hier nicht vollständig mitgehen kann (abgesehen von einem kompletten Fehlen dieser Angaben), teile ich jedoch den grundlegenden Befund, dass methodisch-methodologische Diskussionen oder überhaupt Verortungen mit Argumentationen in diesem Kontext häufig kaum vorgenommen werden.

⁵⁵ Siehe beispielsweise (mögliche) Meilensteine: Kalthoff 1997; Breidenstein/Kelle 1998; Wiesemann 2000; Rusch/Thiemann 2003; Budde 2005; De Boer 2006; Huf 2006; Breidenstein 2006; Langer 2008; Hecht 2009 oder Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011.

⁵⁶ Vergleiche auch für eine kritische Abgrenzung von pädagogischer vs. erziehungswissenschaftlicher Ethnographie: Lüders 2015.

⁵⁷ Ich beziehe mich hier auf den deutschsprachigen Raum.

vielerlei Hinsicht ein spannendes, wenngleich wenig präzises Unterfangen dar“ (2015, S. 8).

Breidenstein bilanziert, dass sich über die unterschiedlichen Forschungsinteressen und theoretischen Perspektiven hinweg als Gemeinsamkeit einer interpretativen Unterrichtsforschung zeigt, dass es sich bei Unterricht um eine „sehr spezifische soziale Situation“ (2002, S. 12) handelt.

Exkurs: Unterrichtsverständnis der Studie

In der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie fällt auf, dass häufig keine systematische Unterscheidung zwischen ‚Schule‘ und ‚Unterricht‘ vorgenommen wird. Heinzel weist hier darauf hin, dass insbesondere der Unterricht mehr hinsichtlich seiner *situativen* Bedingungen erforscht werden muss und nicht nur auf seine *gesellschaftlichen* Bedingungen reduziert werden sollte (vgl. 2010, S. 45).⁵⁸ Zugegeben, ein Theoriedefizit betrifft nicht nur die ethnographische Forschung, so konstatiert Proske bereits 2011, dass die „Abwesenheit von wissenschaftlichen Theorien über Unterricht [...] die empirische Unterrichtsforschung“ (S. 9) grundlegend kennzeichnet, was wesentlich damit begründet werden kann, „dass es nach wie vor wissenschaftsexterne Erwartungen sind, die die erziehungswissenschaftliche Beschreibung von Unterricht dominieren“ (ebd., S. 10, Herv. i. O.). Geht man von diesem Befund aus und nimmt man auch die methodologischen Prämissen der Ethnographie und die Grundlagen der Grounded Theory Methodology dieser Studie ernst, müssen hier die von Proske (2018) formulierten Fragen an die qualitative Unterrichtsforschung deutlich hervorgehoben werden:

- „1. Wie bestimmen Studien [...] ihr Objekt Unterricht, d. h. mit welchem epistemischen Vokabular modellieren sie dessen Konstitution, Ordnung oder Strukturzusammenhang?
2. Welche Bedeutung kommt in diesen Bestimmungen Begriffsinstrumenten aus dem Wissenshaushalt der Pädagogik zu bzw. wie werden diese gebraucht und dabei gegebenenfalls modifiziert?“ (S. 34)

In vielen ethnographischen Studien aus dem Bereich der Unterrichtsforschung fehlt es aber an konzeptionellen Überlegungen in diesem Zusammenhang, sodass „Erwartungen statt Theorie“ (Proske 2011, S. 9) leitend sind und der eigene Standpunkt Gegenstand und

⁵⁸ In diesem Zusammenhang stellt die Autorin hier exemplarisch den Morgenkreis heraus, der den „Übergang zwischen außerschulischer Lebenswelt der Kinder und Schule gestalten soll [...] [und der] von Kindern teilweise noch nicht als Unterricht empfunden wird“ (Heinzel 2010, S. 45). Eine aktuelle Studie („a:spect“) von Norbert Ricken und Nadine Rose, in der Gymnasialunterricht teilnehmend beobachtet und videographiert wurde, blickt unter konversations- und diskursanalytischen Zugriffen auf die den „Unterricht strukturierende Praktiken *Begrüßen, Verabschieden, Loben, Tadeln und Prüfen*“ (Ricken/Rose/Kuhlmann/Otzen 2017, S. 210). Wenngleich eine abschließende Veröffentlichung noch aussteht, greift das Autor*innenteam in anderen Publikationen Ausschnitte auf und zeigt in der Rekonstruktion von Begrüßungspraktiken beispielsweise auf, wie Lehrer*innen und Schüler*innen von gegenseitigen Anerkennungsakten abhängig sind (vgl. dafür z. B. Rose/Ricken 2018a) und wie über die genannten Praktiken Unterricht hergestellt wird.

Forschungsfeld (unreflektiert) mitkonstruiert. Orientiert man sich an der Einteilung Proskes, lässt sich zwischen sprachtheoretisch (2018, S. 35 ff.), praxistheoretisch (ebd., S. 39 ff.), systemtheoretisch (ebd., S. 42 ff.) und wissenssoziologisch (ebd., S. 46 ff.) ausgerichteten Bestimmungen von Unterricht unterscheiden, wobei es eine anstehende Aufgabe der Unterrichtsforschung wäre, das Verhältnis dieser einzelnen Stränge auszudifferenzieren und fruchtbar zu machen. Proske (2018) legt dafür einen ersten Vorschlag vor, bei dem die unterschiedlichen Unterrichtsverständnisse und die daraus resultierenden Erkenntnisse in ein Verhältnis der „Konvergenz“, „Komplementarität“ oder „Konkurrenz“ (ebd., S. 51) sortiert werden können.

Resümierend und ebenfalls ansatzübergreifend kann in Anschluss an Proske (2018) festgehalten werden, dass es sich bei Unterricht um ein komplexes Geschehen handelt,

- dem ein Differenzverhältnis zwischen wissens- und lernbezogenen Aktivitäten der Lehrer*innen und den Aktivitäten der Schüler*innen inhärent ist,
- bei dem es erforderlich ist, die fachlichen Bezüge der Aktivitäten über verschiedene Formen der Repräsentation ebenso sichtbar zu machen, wie die Lern- und Leistungsdarstellungen der Schüler*innen im Verlauf und im Endprodukt sowie
- bei dem Leistungsnormen und deren subjektivierende Effekte als zentrale Bezugspunkte auf unterschiedlichen Ebenen (dem direkten Unterrichtsgeschehen, aber auch schulischen Organisations- und Entscheidungsabläufen) ausgemacht werden können (vgl. (dazu ausführlicher) Proske 2018, S. 52).

Ohne an dieser Stelle eine ausführliche Darstellung einer Theorie des Unterrichts oder eine detaillierte Abgrenzung zu anderen Verständnissen von Unterricht (vgl. für eine Diskursbetrachtung z. B. Baltruschat 2016; Breidenstein 2010a; Geier/Pollmanns 2016; Hünig/Kabel 2014; Kalthoff 2014; Lüders 2014; Meseth/Proske 2012, Meseth/Proske/Radtke 2011 oder Proske 2018) leisten zu können, sei noch einmal auf das Kapitel der praxistheoretischen Grundannahmen (Kap. 1) verwiesen, aus dem hier anknüpfend Unterricht sowohl mit Reh/Rabenstein/Idel (2011) als pädagogische Ordnung verstanden als auch dem Vorschlag von Breidenstein (2010a), einer „realistische[n] Modellierung alltäglichen Unterrichts“ (S. 882), gefolgt wird. Dieser plädiert für einen mikrosoziologischen Zugriff auf die Situationen des Unterrichts, „der in der Lage ist, schulischen Unterricht als interaktives und kommunikatives Geschehen in eigenem Recht zu beschreiben“ (ebd., S. 872). Breidenstein entwirft einen Vorschlag zur Theorie des Unterrichts, der darin besteht,

„in der Analyse alltäglichen Unterrichts auf das interaktive Geschehen im Rahmen der Unterrichtssituation zu fokussieren und dieses als einen Untersuchungsgegenstand sui generis aufzufassen, dessen Merkmale nicht unmittelbar aus einer wie immer gearteten Theorie der Schule oder gar der Gesellschaft abgeleitet werden können“ (ebd., S. 882).

In diesem Entwurf skizziert er unter anderem, dass sich die Interaktionsordnungen des Unterrichts durch die körperliche Anwesenheit der Akteur*innen auszeichnet. Was so banal klingt, hat folgenreiche Konsequenzen, die auch für diese Studie nicht irrelevant sind: Es gibt

im Unterricht eine wechselseitige Beobacht- und Interpretierbarkeit, mit der im Sinne Goffmans eine „potentielle Verletzbarkeit der Individuen“ (ebd., S. 876) einhergeht. Damit geht es in der Interaktionsordnung darum, die eigenen Grenzen und die der Anderen zu schützen, aber auch das eigene Gesicht zu wahren oder auch „um die Peinlichkeit des Schweigens und dessen Beendigung oder um das taktvolle Übersehen von Fehlern“ (ebd., S. 877). Das ‚Selbst‘, so Breidenstein, „ist das Produkt von Situationen, d. h. von Interaktionssystemen. Es kann in interaktiven Ritualen gewürdigt, aber auch herabgewürdigt und verletzt werden“ (ebd.). In so einem Verständnis ist Unterricht losgelöst von seiner Zweckbestimmung als Lehr-Lern-Situation zu untersuchen (vgl. ebd.). Dennoch ist Lernen bzw. dessen Darstellung und Kommunikation als ‚zentrales Problem‘ von Unterricht zu verstehen, „nicht zuletzt um der Legitimation seiner selbst willen, denn das Lernen der Schülerinnen und Schüler ist der einzige offizielle Zweck dieser Veranstaltung“ (ebd., S. 879). Ethnographische Unterrichtsforschung kann hier ansetzen und Produkte dieser Darstellung von Lernen erfassen (vgl. exemplarisch Breidenstein 2006). Die Darstellung des Lernens im Unterricht zielt immer auch auf die Überprüfung und Bewertung von Leistung, was – all seiner Kritik zum Trotz – elementarer Bestandteil von Unterricht ist und bleiben wird (vgl. auch Breidenstein 2012b, S. 14 ff.). Das ist insofern für eine Theorie des Unterrichts relevant, weil die Kommunikation von Lernen vielfach über verschiedene Formen von Prüfungen gelöst wird bzw. die Praxis der Leistungsbewertung das unterrichtliche Problem der Darstellung von Lernen ‚löst‘ (vgl. Breidenstein 2010b, S. 880 f.). Leistungsdarstellung und -bewertung ziehen sich „in großer Regelmäßigkeit und Quantität“ (ebd., S. 881) durch den Unterrichtsalltag. Breidenstein schlägt vor, dass die Analyse des Unterrichts sich zunächst indifferent zu seinem eigentlichen Zweck verhält:

„Das heißt nicht, dass eine Theorie des Unterrichts sich nicht dafür interessieren sollte, ob und wie in der Unterrichtssituation (auch) gelernt wird, aber sie darf genau dies nicht zur Voraussetzung der Analyse erheben, sondern sollte danach fragen, wie die Unterrichtspraxis selbst sich auf diesen Zweck aller Bemühungen bezieht“ (ebd., S. 883).

Neben der ‚ersten‘ Interaktionsordnung, die durch die Unterrichtskommunikation bestimmt wird und mit der, wenn man Breidenstein folgt, die Erfüllung des ‚Schüler*innenjobs‘ einhergeht, läuft parallel eine weitere Ordnung mit, die für die Schüler*innen relevant ist und die im Unterricht ebenfalls immer wieder aufgerufen und hergestellt wird. Der oben genannte Gesichtverlust bezieht sich auch auf die Peerebene, die durch die Peerkultur von den Schüler*innen untereinander bestimmt wird und die für eine Theorie des Unterrichts nicht zu vernachlässigen ist (vgl. ebd., S. 881). Dabei hält Breidenstein in Anlehnung an Bennewitz und Meier (2010a, b) fest, dass Peerkultur nichts dem Unterricht Äußerliches, sondern ein relevanter Teil ist, der auch aus Schüler*innenperspektive nicht losgelöst vom Unterricht gesehen wird (vgl. Breidenstein 2010a, S. 882). Die Peers, „die in einer wie auch immer gearteten Beziehung zueinander stehen“ (Oswald/Krappmann 1991, S. 204) und womit nicht

zwingend nur die Freund*innen gemeint sind, sondern auch andere gleichaltrige Personen, sind für die „Orientierung des eigenen Verhaltens relevant“ (Breidenstein/Kelle 2002, S. 319) – Schüler*innen orientieren sich im Unterricht an den Interaktionen der Anderen. Pointiert formulieren Georg Breidenstein und Helga Kelle in diesem Zusammenhang: „Will man als Schüler unter Schülern bestehen, muss man die Differenz zu den Lehrkräften fortlaufend und immer wieder neu herstellen“ (2002, S. 322), sodass nicht nur auf der Peerebene, sondern auch zwischen der Peerebene und den Autoritäten, hier also den Lehrer*innen, permanent Aushandlungen stattfinden (vgl. ebd.). Es handelt sich beim Unterricht um ein Interaktionssystem, dessen Akteur*innen in der Regel über einige Jahre hinweg, zeitweise tagtäglich miteinander interagieren müssen und zudem jede Menge Wissen übereinander ansammeln; es entsteht eine „besondere Mixtur aus Intimität und Öffentlichkeit“ (Breidenstein 2010a, S. 883). Beide Ebenen überlagern und durchdringen sich im Unterricht wechselseitig. Praktiken von Schüler*innen im Unterricht richten sich immer an Lehrer*innen und Mitschüler*innen.

Wer „die spezifische Gestalt der Interaktion im Unterricht realistisch beschreiben“ (ebd., S. 882) und „Schule *a/s* Alltagswelt“ (Brake/Bremer 2010, S. 14, Herv. i. O.) verstehen will, muss demnach beide Interaktionsordnungen und ihre Verzahnung berücksichtigen (vgl. auch Lehmann-Rommel 2009, S. 299 ff. sowie De Boer/Deckert-Peacemann 2009). Unklar ist dabei jedoch das Verhältnis der beiden Ebenen und zudem bedarf es auch einer Konkretisierung ‚der Schüler*innenschaft‘, die häufig als homogener Akteur verstanden wird (vgl. Bennewitz/Breidenstein/Meier 2015, S. 285 ff., übergreifend auch: Köhler/Krüger/Pfaff 2016).

In einem ähnlichen, auch praxistheoretisch-orientierten Verständnis stellen auch Reh, Rabenstein und Idel den Ordnungsbegriff in ihrer Theorie des Unterrichts heraus (vgl. 2011). In Anlehnung an Lüders gehen die Autor*innen davon aus, dass es sich bei Unterricht um ein *soziales Verhältnis* handelt, das in bestimmter Weise geordnet ist und die Geordnetheit durch Praktiken – diskursive und nicht-diskursive⁵⁹ – immer wieder neu entsteht. Praktiken sind als *pädagogische* Praktiken durch das Zeigen gekennzeichnet, was mit Klaus Prange als die Grundoperation der Erziehung verstanden werden kann (vgl. Reh/Rabenstein/Idel 2011, S. 214). Die Autor*innen legen das Zeigen allerdings praxistheoretisch aus, indem sie es nicht nur auf Lernen beziehen (wie Prange ursprünglich), sondern als Praktik der Differenz zwischen Lernen und Zeigen (vgl. ebd., S. 215). So kann „eine Reduktion auf pädagogisches als intentionales Handeln vermieden werden, ohne auf die Vorstellung von Intentionalität verzichten zu müssen. Zeigen ist also nicht intentionales Tun eines Einzelnen, sondern in

⁵⁹ Siehe für ein allgemeines Verständnis von Praktiken und die Unterscheidung zwischen diskursiv und nicht-diskursiv die Conclusio der *Praxistheoretischen Grundannahmen* (2.3).

Praktiken als Absicht ‚institutionalisiert‘ (ebd.). Einen weiteren Schwerpunkt setzen die Autor*innen, indem sie diese Zeigepraktiken mit Ricken anerkennungstheoretisch wenden und an Butlers Akzentuierung auf Normen anknüpfen:

„In solchen Figurationen, dem Zusammenspiel von Zeigen, Adressieren und Re-Adressieren, dem Zuweisen von Positionen vor dem Hintergrund von Normen, vollziehen sich Wirkungen pädagogischer Praktiken. Hier sind spezifische Möglichkeiten, sich selbst mit und durch Andere als Besondere zu erfahren, sich selbst, die Anderen und die Sache zu erlernen, als das spezifisch Pädagogische von Ordnungen zu beschreiben“ (ebd., S. 215 f.).

Unterricht in diesem Sinne ist als Zusammenwirken von Sprechen, Tun und Artefakten zu sehen, in dem bestimmte *Positionierungen* ermöglicht und verschlossen werden und so eine spezifische unterrichtliche Ordnung entsteht, in der die Beteiligten (zu) anerkennbare(n) Subjekte sind (und werden) (vgl. ebd., S. 220). Das Konzept der Positionierung lässt sich vom Rollenbegriff abgrenzen, der einen „ganzer Satz von Verhaltenserwartungen, Verpflichtungen und Privilegien“ (Weymann 2020, S. 205) meint. Der Begriff der Positionierung verweist auf eine weniger feststehende und veränderliche soziale Position im Raum (vgl. Schatzki 1996, S. 196). Dazu arbeitet Schatzki heraus:

„I note first that the notion of a social position descends from that of a role. For many decades in the twentieth century, social theorists of various stripes treated roles as the point of connection between individuals and society, in Parsons's words, as ‚the primary point of direct articulation between the personality of the individual and the structure of the social system.‘ Although roles served in theoretical analyses as axes about which arrangements of lives were organized, above all in institutions (via the interlocking patterns of behavioral expectations and prescriptions that constitute roles), recent criticisms of the notion of roles problematize its usefulness in the analysis of coexistence. The notion of a social position overcomes these criticisms, for instance, that role analysis treats the behavioral expectations and prescriptions that constitute roles as fixed, inalterable, and the object of consensus. This descendant notion thus offers itself as a more propitious tool with which to analyze differential locatedness in practice coexistence (ebd.)“.

Kern dieser unterrichtlichen Ordnung stellt Leistung dar (vgl. Rabenstein/Reh/Ricken/Idel 2013, S. 674 ff.), wobei Kern „weder ‚fundierende Grundlage‘ noch ‚Umfassung‘ oder ‚Zentrum‘, sondern ‚Rahmung‘ im Sinne etwa einer ‚permanenten Überführbarkeit‘ und ‚Aufhebung‘“ (ebd., S. 674 f.) meint. Leistung bezieht sich auf „normativ wirkenden Vorstellungen von Leistungserbringung und -bewertung“ (ebd.), die sich in Praktiken und Positionen zeigen und verwirklichen. Leistung markiert, ähnlich wie Breidenstein (2010a) argumentiert, den zentralen Bestandteil des Unterrichtsalltags, ist aber auch in (Selbst-)Vergewisserungen schulischer Akteur*innen von Bedeutung (von den Autor*innen nicht weiter ausgeführt, lässt sich aber auch dieser Aspekt auf die Peerebene des Unterrichts weiterdenken). Eine Leistungsordnung als dominanter Rahmen des Unterrichts liegt auch darin begründet, dass alles, was im Unterricht passiert, als Leistung(sdarstellung) gedeutet werden kann, sodass, wie Rabenstein et al. resümieren, es sich dabei um „die zentrale schulische ‚Währung‘“ (2013, S. 675) handelt. Was als Leistung zu verstehen ist, bleibt

unbestimmt und muss aus den Daten rekonstruiert werden, dennoch lassen sich drei Momente von Leistung ausmachen: Die individuelle Zurechenbarkeit, ein erzielt Produkt oder Ergebnis und der damit zusammenhängende soziale Vergleich innerhalb einer Klasse oder Lerngruppe, durch den es möglich wird, sich (bzw. seine Leistung) in ein Verhältnis zu setzen (vgl. ebd., S. 676 mit Verweis auf die Ergebnisse von Breidenstein/Meier/Zaborowski 2012). Leistungspraktiken lassen sich unterschiedlich kategorisieren, so unterscheiden Idel und Rabenstein (2016, S. 12) zwischen „Praktiken der Aufgabenstellung, Praktiken der Aufführung von Leistung und Praktiken der Bewertung von Leistung“ (vgl. sehr ähnliche Erkenntnisse auch bei Rabenstein et al. 2013, S. 677), wohingegen Michael Meier (2011) in seiner Ethnographie von Leistung im Unterricht die folgenden Praktiken rekonstruieren konnte: Orientierungs-, Kontroll-, Management-, Image- und Kulanzpraktiken (vgl. S. 99). Diese werden von Schüler*innen und Lehrer*innen zum Beispiel aufgegriffen, wenn Noten begründet, formale Voraussetzungen kontrolliert oder Fehler korrigiert werden (vgl. Meier 2011).

Übergreifend lässt sich festhalten, dass sich in den Leistungspraktiken, in welcher Form diese auch vollzogen werden, immer auch Normen aufgerufen werden, die anzeigen, was als Leistung anerkannt und wie beurteilt wird (vgl. dazu auch Rabenstein et al. 2013).

Im Anschluss an Proskes herausgearbeitete Strukturmerkmale des Unterrichts (2018, S. 52) und an den eben angebrachten Annahmen orientiert sich das praxistheoretisch informierte Unterrichtsverständnis der vorliegenden Studie an den folgenden Schwerpunktsetzungen: Unterricht als soziales Verhältnis, das gemeinsam von Lehrer*innen und Schüler*innen in und durch Praktiken hervorgebracht wird, und bei dessen Hervorbringung die Darstellung und Kommunikation des Lernprozesses vor dem Hintergrund einer unterrichtlichen Leistungsordnung als zentrale Herausforderung ausgemacht werden kann.

Geblickt wird demnach auf die in situ Herstellung des Unterrichts als „soziales Phänomen“ (Proske/Rabenstein 2018, S. 9), auf seine „*soziale Verfasstheit* und [...] die symbolisch, sprachlich, körperlich und materiell vermittelten *Wissenspraktiken bzw. Wissenskommunikationen*, die im Unterricht vollzogen werden“ (ebd., Herv. i. O.). Unterricht zeigt sich damit als eine „sich vollziehende Praxis, in der sich Praktiken situativ aneinanderreihen“ (Hillebrandt 2015b, S. 429), wodurch eine spezifische Wirklichkeit und damit eine spezifische Unterrichtsordnung erzeugt wird. Damit ist – anschlussfähig an die ethnographischen Prämissen – nicht eindeutig festlegbar, was Unterricht fortwährend zu Unterricht macht, sondern die Frage ‚Was ist Unterricht?‘ wird als Herstellungsleistung der Akteur*innen verstanden⁶⁰ und konsequent empirisch gewendet.

⁶⁰ Ohne dabei negieren zu wollen, dass es routinehafte Elemente des Unterrichts gibt, die Unterricht als Unterricht konstituiert. Aber auch diese müssen von den Akteur*innen hervorgebracht werden.

Folgt man dem ethnographischen Grundgedanken, dass der Forschungsgegenstand resp. das Feld die konkrete Art der Datenerhebung vorgibt und dass das „Gespür“ für das, was im Feld ‚los ist‘ [...] ein wesentliches Qualitätsmerkmal ethnographischer Forschung“ (Breidenstein et al. 2020, S. 67) ist, wird die Frage virulent, „ob die Ethnographie überhaupt ein Verfahren methodisch kontrollierten Sinnverstehens ist und aus wissenschaftstheoretischer Perspektive in dieser epistemologisch-dekonstruktiven Grundhaltung überhaupt eine Methode hat“ (Böhme 2016, S. 126).

6.3 Subjektivität und ihr besonderes Erkenntnispotential

Abschließend möchte ich an dieser Stelle noch einmal explizit auf Momente der (un)vermeidlichen Subjektivität (ethnographischer) Forschung eingehen. Methodologische Fragen von Subjektivität diskutiere ich zunächst auf allgemeiner Ebene, der Bezug zu Emotionen und das besondere Erkenntnispotential, welches gerade *durch* die Subjektivität entsteht, werden im Anschluss aufgegriffen.

6.3.1 *Subjektivität als immanenter Bestandteil ethnographischer Forschung*

Die Ethnographie zeichnet sich nun durch einen „spezifischen, reflexiv eingeholten methodologischen Subjektivismus [aus]“ (Idel/Meseth 2018, S. 68), wodurch sie jedoch auch immer wieder in der Kritik steht, an wissenschaftlichen Gütekriterien einzubüßen. Kritikpunkte lassen sich auf mehreren Ebenen verorten, wobei insbesondere die Art der Datenerhebung in Form der Teilnehmenden Beobachtung und der Verschriftlichung der Feldnotizen in der Regel der zentrale Ansatzpunkt ist. Unter dem Stichwort der „Krise der Repräsentation“ (vgl. prominent Fuchs/Berg 1993 oder auch Wimmer/Schäffer 1999) werden die oben angesprochenen Aspekte der Konstruktion von Wirklichkeit und der Autor*innenschaft von Ethnograph*innen verhandelt (vgl. z. B. Geertz 1993, siehe den Exkurs in Kap. 9.1). Unabhängig davon, ob man sich in der Erhebung für den Einsatz einer Videokamera oder einer zusätzlichen Audioaufnahme zur ‚klassischen‘ Teilnehmenden Beobachtung entscheidet, bleibt die „Flüchtigkeit des Sozialen, die aus dem Vollzugscharakter sozialer Wirklichkeit in der Zeit folgt“ (Hirschauer 2001, S. 432). Alle (ethnographischen) Erhebungsformen besitzen auf ihre je eigene Art eine „erhebungstechnische Selektivität“ (ebd., S. 431), mit der sie „[Komplexität] reduzieren und produzieren“ (Kelle 2004, S. 646) – und damit ‚ihre‘ Wirklichkeit herstellen. Auch meine aufgezeichneten Gespräche, die in Transkripte übersetzt wurden, halten z. B. Details wie Geräusche oder Satzabbrüche fest, die für die Teilnehmer*innen des Gesprächs nicht von Bedeutung waren, da sie „unterhalb der Bewusstseinschwelle der Gesprächsteilnehmer bleiben und auch bleiben müssen, um ihre Sinnproduktion nicht zu behindern“ (Hirschauer 2001, S. 434). Deutlich wird damit, dass auch die Rekonstruktion eines vermeintlichen objektiven Datums zwangsläufig „etwas anderes als die Wirklichkeit selbst [ist]“ (Kelle 2004, S. 646), da allein schon die Verschriftlichung der Audioaufzeichnungen ebenso wie die Überführung der Feldnotizen eine „interpretative Neuschaffung“ (ebd., S. 433) ist.

Die (Teilnehmende) Beobachtung als Kernstück der Ethnographie basiert nun gerade „auf der Annahme, dass das in den diskursiven und körperlichen Praktiken eingelagerte schweigende Wissen insbesondere durch das ‚Miterleben‘ im Feld zugänglich gemacht werden kann“ (Budde 2017, S. 72, Herv. J. S.). Das Subjektive der Beobachtung besteht darin, dass, mit Niklas Luhmanns Worten gesprochen, jedes Beobachten, jedes Bezeichnen, ein Unterscheiden ist (vgl. Luhmann 1992, S. 98 ff.).

Dabei bleibt das Beobachten subjektiv und paradox, denn im Moment des Beobachtens, des Unterscheidens, wird nur die Seite gesehen, die bezeichnet wird, und nicht die, die nicht bezeichnet werden kann. Dem Beobachten geht also ein Unterscheiden voraus, das sich der Beobachtung entzieht (vgl. ebd., S. 44). Auch wenn Luhmann den Begriff des Beobachtens nicht im Rahmen von ethnographisch-methodologischen Diskussionen aufgegriffen hat, lässt sich das (unlösbare) Paradox, auf das er hier aufmerksam macht, auch auf ethnographische Tätigkeiten übertragen. Auch diese sind nicht voraussetzungslos bzw. auch diese Voraussetzungen, diese Unterscheidungen, entziehen sich der eigenen Beobachtungsmöglichkeit.⁶¹

Zudem kommt noch ein weiteres subjektives Moment der Beobachtung: Man entscheidet sich (ohne, dass dies zwangsläufig ein bewusster Prozess sein muss), dass eine Situation aufschreibenswert ist, senkt den Kopf und ist gerade dabei, sich etwas zu notieren, da nimmt man die nächste interessante Situation wahr, die man auch gerne festhalten möchte.

Schlussfolgernd lässt sich festhalten, dass der „subjektive Faktor“ (Budde 2017, S. 75) das besondere Potential der Ethnographie ausmacht, aber gleichzeitig auch die Schwäche des Ansatzes ist,⁶² da er methodisch kaum kontrollierbar oder intersubjektiv nachvollziehbar bzw. überprüfbar ist (vgl. Budde 2017, S. 75 f.; vgl. auch: Wolff 1992, S. 355 sowie Amann 1997, S. 298).

6.3.2 Subjektivität als Erkenntnisquelle ethnographischer Forschung

Die Stärke des ethnographischen Ansatzes tritt nun hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes dieser Studie noch einmal besonders hervor:

⁶¹ Vgl. dazu auch Ricken/Reh 2014 (S. 38 ff.): Die Autor*innen führen aus, wie sich „Beobachten heißt, eine Differenz zu markieren“ (ebd.), denken lässt.

⁶² Es kann an dieser Stelle keine Diskussion erfolgen, inwiefern dies auch bei anderen Erhebungs- und Auswertungsmethoden der Fall ist, aber es lässt sich festhalten, dass die eigene Standortgebundenheit insbesondere bei ethnographisch verfahrenen Studien eher thematisiert – indem auch die eigene Subjektivität versprachlicht (vgl. Budde 2017, S. 69) – wird, während sie in anderen Forschungskontexten vielfach außen vorbleibt, da sie als Eingeständnis fehlender Objektivität verstanden wird.

„Wenn die Ethnographie einen eigenständigen methodischen Beitrag zur empirischen Entdeckung pädagogischer Ordnungen leisten will, dann findet sie in der Person des Feldforschers jenes Instrument, das die Erfahrung des Außerordentlichen – und damit die Erfahrung von pädagogischen Ordnungsbildungen – erst möglich werden lässt“ (Bollig/Neumann 2011, S. 213).

Wie oben angedeutet, zeichnet sich ethnographisches Forschen dadurch aus, dass mit und durch die*den Ethnographin*en geforscht wird. Den eigenen Körper als Erkenntnis-Objekt zu verwenden, wurde in unterschiedlichen Disziplinen und Zusammenhängen aufgegriffen: Nur erwähnt werden soll hier beispielsweise im Bereich der Soziologie die Ideen von Norbert Elias (1997 [1939]) oder Pierre Bourdieu (1976), wenn es um die körperlichen Einschreibungen sozialer-kultureller Verhältnisse in Form des Habitus geht, Alfred Schütz und seine lebensweltlichen Interaktionen (1974) oder Harold Garfinkels ethnomethodologische Krisenexperimente (1967).

Für ethnographische Forschung in diesem Zusammenhang besonders gewinnbringend sind die Gedanken aus Devereux' „From anxiety to method in the behavioral science“ (1967⁶³). Wie der Name des Werkes bereits vermuten lässt, handelt es sich um eine Studie aus dem Bereich der Psychologie bzw. bei Devereux um einen Psychoanalytiker, der mithin als Mitbegründer der Ethnopschoanalyse gilt. Nichtsdestotrotz kann die (zweifelsohne vor einem psychoanalytischen Hintergrund verfasste) Grundargumentation problemlos auf andere Disziplinen und Kontexte übertragen werden, wie z. B. einige ethnomethodologische Studien bewiesen haben. Die Grundidee des Buches, die Devereux anhand von über 400 Fallbeispielen skizziert, bezieht sich auf das Konzept der *Gegen(Übertragung)* (Original: *countertransference* (Devereux 1967)). Unter *Übertragung* lässt sich die Frage formulieren, was die*der Forscher*in im Feld und (als Beobachter*in) bei den Akteur*innen dort auslöst. Welchen „stimulus value“ (ebd.), so die Terminologie Devereux', hat die*der Forscher*in für das Feld? Ein ganz banales Beispiel kann dies verdeutlichen: Es scheint sehr wahrscheinlich, dass es für eine Ethnographie in einer Grundschulklasse bzw. für die Akteur*innen im Feld einen Unterschied macht, ob es sich um einen *männlichen*,⁶⁴ *weißen*, *Mittvierziger* handelt, der den Unterricht beobachtet und beispielsweise mal von der Lehrerin beauftragt wird, „auf die Kinder aufzupassen, während ich kurz etwas kopieren gehe“, oder ob es sich um eine *junge*, *nicht-weiße* Frau handelt, die eventuell sogar noch die (Fremd-)Sprachen spricht, die auch die Kinder sprechen oder ‚zufällig‘ die aktuellen Computer- und Smartphonespiele kennt. Wie wird der *männliche Mittvierziger*, wie wird die *weibliche Mittzwanzigerin* im Lehrer*innenzimmer aufgenommen? Wie unterschiedlich reagieren die Eltern? Welche

⁶³ Die deutsche Übersetzung „Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften“ erschien in der Erstauflage 1973.

⁶⁴ Der Kursivdruck dieser Begriffe soll darauf verweisen, dass es sich um sozial konstruierte Kategorie hinsichtlich *Geschlecht*, *Alter*, *Migrationsgeschichte* usw. handelt, und nicht um ontologische Tatsachen. Die Veränderungen werden nicht in Zitaten vorgenommen.

Informationen werden wem eher anvertraut? Als mögliche Einflussgrößen für den *Reizwert* nennt Devereux: Geschlecht, Alter, Status und Habitus (bzw. Persönlichkeit) (vgl. 1967, S. 129 ff., Part III: „The scientist and his science“). Ohne, dass das an dieser Stelle ausdifferenziert worden ist, soll doch deutlich geworden sein, dass die Person der*des Forscherin*s einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf das Feld und weiter gedacht auch auf die Daten(erhebung) hat. Diesen Umstand bezeichnete Devereux als Übertragung – die eine Seite des *countertransference* Phänomens. Dementsprechend bezieht sich die andere Seite, die Gegenübertragung auf folgende Aspekte: *Was löst das Geschehen im Feld, was lösen die Handlungen der Akteur*innen im Feld an der*dem Forscher*in aus?* Die Idee wäre nun, diesen *Reizwert* nicht als Fehler im Forschungsprozess zu verstehen, sondern im Gegenteil, genau damit bzw. darüber Aussagen über das Feld treffen zu können, denn „[i]nstead of learning to observe and to understand ourselves, we seek to prevent our being observed and understood by our subjects“ (Devereux 1967, S. 27). Devereux argumentiert, dass „[n]ot the study of the subject, but that of the observer gives us access to the essence of the observational situation“ (ebd., S. XIX). Dabei lässt sich zwischen drei Datentypen unterscheiden:

- „1. The behavior of the subject.
2. The ‚disturbances‘ produced by the existence and observational activities of the observer.
3. The behavior of the observer: His anxieties, his defensive maneuvers, his research strategies, his ‚decisions‘ (= his attribution of a meaning to his observations)“ (ebd.).

Daten des ersten Typs sind die ‚klassischen‘ Datensorten, in dieser Studie also die Beobachtungsprotokolle, die Audiotranskriptionen, ethnographischen Interviews usw. Die Daten des zweiten Typs bezeichnen Franz Breuer, Petra Muckel und Barbara Dieris als „reaktive Effekte“ (2019, S. 97) auf die Anwesenheit der*des Forscherin*s. Eher als Fehler oder Mangel an Objektivität verstanden, werden sie beispielsweise in Methodologien selten (positiv) aufgegriffen und als Erkenntnisquelle konzeptualisiert. Devereux plädiert für einen Sichtwechsel und hält fest, dass

„[i]nstead of deploring the disturbance created by presence in the field or in the laboratory and instead of questioning the objectivity of behavioral observations, we should tackle the problem constructively and find out what positive insights – not obtainable by other means – we can derive from the fact that presence of an observer (who is of the same order of magnitude as that which he observes) disturbs the observed event“ (1967, S. 270).

Es sind eben diese Effekte, die mit dem oben genannten „stimulus value“ zusammenhängen, ebenso wie die möglichen Daten des dritten Typs, welche „in der kanonischen Auffassung der Sozialwissenschaften kaum einmal Aufmerksamkeit“ erhalten, sodass Devereux konstatiert: „Unfortunately, it is about the third type of behavior that we have the least information, because we have systematically refused to study reality on its own terms“ (ebd., S. XIX). Der dritte Datentyp lässt sich ‚innerhalb‘ der*des Forscherin*s verorten: Es geht darum, dass das, was

das Feld *im* Beobachtenden auslöst, als relevantes Phänomen gesehen wird. Sprachlich fassen lässt sich das beispielsweise als „introspektive Registrierung aller Arten von Auslösungen, Assoziationen, Gefühlsresonanzen etc.“ (Breuer et al. 2019, S. 98). Diese sind als Ethnograph*in aufzu-,spüren‘, zu dokumentieren und dann zu reflektieren, inwiefern diese als spezifischer Datentyp zur Theoriegenerierung (siehe Kap. 6.6.1.2 *Subjektivität als Erkenntnispotential – Reflexivität als Ergänzung zur GTM*) beitragen können. Devereau resümiert, dass Wissenschaftler*innen „should therefore cease to emphasize exclusively his [her, J. S.] manipulation of the subject and should seek to understand concurrently - and sometimes primarily – himself [herself, J. S.] qua observer“ (1967, S. XVIII).

Von diesen Überlegungen ausgehend, ist irritierend, wie wenig in ethnographischer Forschung personale Affizierungen aufgegriffen werden. Auch die Emotionen der*des Forscherin*s werden meistens in Form eines Hinweises in den Protokollen oder in einer kurzen Kommentierung (beispielsweise zum Feldeingang) aufgegriffen, finden aber ansonsten wenig Beachtung, wenngleich auch diese systematisch erhoben und analysiert werden könnten. So wird aus dem ‚Teilnehmen‘ der Teilnehmenden Beobachtung mehr als nur ein Partizipieren an bestimmten Aktivitäten des Feldes – es ist das emotionale Erleben am Teilnehmen, am Dabei-Sein im Feld, das als Beobachtungsgegenstand wertvolle Auskunft über das Feld selbst liefern kann. Insbesondere der längere, aber durch Pausen unterbrochene Feldaufenthalt, das „methodische Herzstück“ (Budde 2017, S. 75) der Ethnographie, „löst regelmäßig emotionale Reaktionen aus, welche die Beobachtung bedingen, das Verständnis beeinflussen und die Theoriebildung lenken“ (Lubrich/Stodulka 2019, S. 11). Es ist daher „[o]ur task [...] to investigate how certain emotions evoked during fieldwork can be used to inform how we understand the situations, people, communities, and interactions comprising the lifeworlds we enter“ (Davies, 2010, S. 1). Aber einen Schritt weitergedacht, beeinflussen Emotionen nicht nur, wie man das Feld oder deren Akteur*innen wahrnimmt, darüber hinaus haben sie auch Einfluss auf forschender*innenseitige Feld*konstruktionen*, denn das Feld ist nicht ‚einfach da‘ und wartet darauf, erhoben und dokumentiert zu werden, „but it responds to a particular researcher in a particular way, just like the researcher responds to the field in a particular way. Emotions are a part of these responses, and in the process both, the field and the researcher are transformed“ (Lanas 2016, S. 112). Diese emotionalen Re-Aktionen, die vielfach in der Forschung ausgeblendet werden, können in ethnographischen Forschungen demnach Aufschluss über soziale Verhältnisse und soziale Ordnungen des Feldes geben. Die eigenen Gefühle, Vorurteile, Meinungen usw. können als Beobachtungsgegenstände der Analyse zugänglich gemacht werden (vgl. Breidenstein et al. 2020, S. 121), sie sind also nicht nur „Kontaminationen, sondern ein wichtiger Monitor, auf dem affektive Prozesse des Feldes sichtbar werden können“ (ebd.).

Dennoch scheint so ein Vorgehen – eine leiblich-affektive Wahrnehmung als Ergänzung zur Teilnehmenden Beobachtung bzw. als ergänzender Zugang zu einem Phänomen – bisher in wenigen deutschsprachigen Ethnographien verfolgt zu werden, womöglich haftet noch zu sehr der Eindruck einer unwillkommenen Subjektivität und vermeintlichen Unprofessionalität an:

„Although researchers’ emotions in the field and with research participants are increasingly recognized as a part of the research process, they are still often seen as external to the research [...] Researchers’ emotions are not commonly discussed openly, and personally engaging with emotions still often carries an air of ‘unprofessionalism’ in research. Reflexive researchers contrast this notion by positing that researchers’ emotions, be what they may, are an integral part of the research“ (Lanas 2016, S. 112 mit Verweis auf Davies 1999; Lumsden 2009; Mosselson 2010).

Ähnlich argumentieren auch die Ethnologen Oliver Lubrich und Thomas Stodulka, die erklären, dass Affekte „zwangsläufig“ (2019, S. 11) den ethnographischen Forschungsprozess beeinflussen, und zwar von der Auswahl des Forschungsgegenstandes, über die Beobachtung und die Gewinnung der Daten bis zur Deutung der Ergebnisse sowie deren Vermittlung und Darstellung (vgl. ebd., sowie Lubrich/Stodulka/Liebal 2018). Sie fordern daher, unabhängig vom Forschungsgegenstand, die eigenen Emotionen (in ethnographischer Forschung) einer kritischen Analyse zu unterziehen. Sie sollten, anstatt als Störfaktor verleugnet zu werden, ‚wenigstens‘ transparent gemacht, wenn nicht sogar produktiv in die Auswertung mit einbezogen werden (vgl. ebd.).

Methodisch kann sich diese Idee beispielsweise wie im Rahmen dieser Studie in Form von „analytical notes“ (Breidenstein et al. 2020, S. 185) realisieren lassen, „die auch über die Gefühle und den persönlichen Zustand des Beobachters berichten“ (ebd.). Möglich wäre das in Form von „Notizen, Tagebücher, Berichte, Memoiren und andere Zeugnisse, die es erlauben, Forscher-Emotionen sowohl im Text wie auch in der Empirie zu betrachten“ (Lubrich/Stodulka 2019, S. 11). Diese Art der Datenerhebung kann als Teil des ‚normalen‘ ethnographischen Vorgehens gesehen werden, wenn die Notizen zu den affektiven Zuständen der Forschenden beispielsweise nur als zusätzlicher Punkt in den Beobachtungsprotokollen aufgegriffen werden. Sie können aber auch eine eigene Art der Datengenerierung darstellen, so haben z. B. Lubrich und Stodulka die Erhebungsmöglichkeit als ‚Emotionstagebuch‘ (vgl. 2019) konturiert,. Mit diesen speziellen Tagebüchern, aber auch nur mit einfachen Notizen, die sich auf Forscher*innen-Emotionen oder die des Feldes beziehen, können die Beobachtungen bzw. die Abschnitte aus den Beobachtungsprotokollen anschließend in Beziehung gesetzt und auch für die nächste Phase der Erhebung überlegt werden, durch welchen neuen Beobachtungsfokus oder welche (andere Art der) Datengewinnung eine Schärfung vorgenommen werden kann.

Neben der Tagebuchform lassen sich bei Marion Linska (2015) Leitfragen zur Selbstreflexion hinsichtlich der eigenen Gefühle im Feld (vgl. S. 80 ff.) finden. Breuer et al. (2019), die in ihrer Erweiterung der Grounded Theory Methodologie Forschen in allen Phasen als leibgebundene

Tätigkeit verstehen (vgl. S. 119), bieten einen entsprechenden Fragekatalog (Breuer/Mey/Mruck 2011, S. 441 ff.) an, mit dessen „reflexiver Beschäftigung [...] [Aufschlüsse] über die Prägungen und Gebundenheiten des eigenen Forschungshandelns [...] [gewonnen sowie, J. S.] Spuren [...] [aufzeigt werden können], die auf Charakteristika des Untersuchungsfeldes, seiner Angehörigen, ihrer Handlungen und Haltungen etc. hinweisen“ (Breuer et al. 2019, S. 119).

Nichtsdestotrotz liegt in der Erhebung, Analyse und Reflexion der eigenen Emotionen und/oder denen der beobachteten Teilnehmer*innen kein Selbstzweck, sondern der erkenntnisproduktive Nutzen, der aus diesen Daten gezogen werden kann, ist abhängig von den leitenden Fragenstellungen und dem Erkenntnisinteresse der jeweiligen Studie.

Das allgemeine methodisch-methodologische Feld zunächst verlassend, geht das folgende Kapitel auf die (Akquise der) Erhebungsschulen und ihre Akteur*innen ein. Dargestellt werden neben Feldzugängen auch die Formen der Datengenerierung.

6.4 Anlage der Untersuchung

Das folgende Kapitel soll die Grundschulen, in denen die Erhebungen durchgeführt wurden, näher vorstellen. Da die Rekonstruktion der Praktiken die Analyse auf der Mikroebene fokussiert, werden die Schulen in diesem Abschnitt nicht als Institutionen auf der Mesoebene betrachtet oder ausführlich analysiert. Es geht mehr darum, die Erhebungsfelder und ihre Akteur*innen kennenzulernen. Dazu greife ich unter anderem auf meine Feldeingangsprotokolle zurück, weil jeder Feldeingang eine heikle Situation ist, da „man sich auf unsicherem Terrain“ (Schoneville/Königeter/Gruber/Cloos 2006, S. 231) bewegt. Der Zugang zum Feld und der erste Feldzutritt sagen viel über die Akteur*innen selbst, aber auch über ihre Wahrnehmung der*des Ethnographin*en aus. Zudem stellt die Vertrauensgewinnung keine einmalige Aufgabe zu Beginn der Feldforschung dar, sondern muss in immerwährender Beziehungsarbeit gelingen. Nur so wird der Zugang „zu vertraulichen Materialien, zu Hinterbühnen, auch zu streng gehütetem Wissen“⁶⁵ (Strübing/Hirschauer/Ayaß/Krähne/Scheffer 2018, S. 88) möglich. Breidenstein et al. formulieren dazu:

„Die Aufgabe des Feldzugangs beschränkt sich daher nicht auf die Kontaktaufnahme und eine einmalige formelle Aufenthaltserlaubnis; sie besteht vielmehr in einem kontinuierlichen Werben um Vertrauen, im Gewinnen von Gesprächspartnern, in diplomatischem Einflechten neugieriger Fragen und darin, sich geduldig in Positionen zu manövrieren, in denen sich lohnende Beobachtungen aus der Nähe machen lassen“ (2020, S. 71).

6.4.1 Erhebungsschulen und Feldzugänge

Meine Schulakquise begann im September und Oktober des Jahres 2017. Da ich keine Gatekeeper*innen kannte oder persönliche Beziehungen zu Feldteilnehmer*innen hatte, schrieb ich 18 Grundschulen mit einem Brief an. Ich sendete ein personalisiertes Anschreiben, in dem der Erhebungskontext grob dargestellt wurde, und ich fragte nach, ob eine persönliche Vorstellung möglich sei. Die Auswahl der Schulen orientierte sich zunächst an deren Selbstdarstellung im Internet. Da der ursprüngliche Fokus der Studie allgemein auf ‚Differenzkonstruktionen im Unterricht‘ lag, wählte ich einerseits Schulen aus, die auf ihrer

⁶⁵ Dass es sich hierbei um einen komplexen Aspekt handelt – in methodologischer Hinsicht (Welche Daten können durch die Beziehungsarbeit/die eigenen Positionierungen im Feld (nicht) erhoben werden?) sowie in forschungsethischer Hinsicht (Wie umgehen mit intimen Details, die mir als Forscherin anvertraut werden? Welche Form der Anonymisierung/Veröffentlichung soll dafür gewählt werden?) –, wird im Verlauf des Kapitels sowie im Reflexionskapitel noch einmal detaillierter aufgegriffen.

Homepage auf eine große Heterogenität der Schüler*innenschaft verwiesen, andererseits schrieb ich aber auch Schulen an, die ich im Rahmen meiner Tätigkeit als Mitarbeiterin an der Universität durch die Betreuung von Praktika im Lehramtsstudium kannte, wovon sich letztendlich aber keine Schule für eine längerfristige Erhebung bereit erklärte. Als häufiger Grund für eine Absage wurde die vermeintliche ‚Überforschung‘ der Schulen angegeben; es gäbe viele Studierende in den Schulen, die beispielsweise im Rahmen von Praktika zusätzlichen Aufwand für die Lehrer*innen bedeuten würden. Von diesen 18 Grundschulen meldeten sich fünf mit einer vorläufigen Zusage zurück. Ich trat in Kontakt mit den Schulleiter*innen oder bereits direkt mit den Lehrer*innen und nach Einholung aller notwendigen Einverständniserklärungen konnte die Erhebung letztendlich zunächst in drei Schulen („Wilhelm Busch“, „Otfried Preußler“ und „Astrid Lindgren“) ab November 2017 beginnen und bis einschließlich Juli 2018 durchgeführt werden. Aus organisatorischen Gründen fand der Start in der Grundschule „Erich Kästner“ verspätet statt und verlief von Januar 2018 bis Juli 2018. Bei einer weiteren Schule konnte eine Erhebung aufgrund fehlender Zustimmung einzelner Akteur*innen nicht erfolgen. Das Sampling bestand letztendlich aus vier Schulen an unterschiedlichen Standorten in Niedersachsen.

Da ich aufgrund eines Promotionsstipendiums⁶⁶ für eine bestimmte Zeit keiner Lehrverpflichtung nachkommen musste, konnte ich mich vier Tage in der Woche auf die Erhebung konzentrieren. Ich besuchte jede Woche immer am gleichen Wochentag die entsprechende Schule. So ergab sich folgender Rhythmus:

Name der Schule	<i>„Astrid Lindgren“- Grundschule</i>	<i>„Otfried Preußler“- Grundschule</i>	<i>„Wilhelm Busch“- Grundschule</i>	<i>„Erich Kästner“- Grundschule</i>
Erhebungstage und Erhebungsstunden	<ul style="list-style-type: none"> • montags • mindestens in den ersten vier Unterrichtsstunden 	<ul style="list-style-type: none"> • dienstags • fünf Unterrichtsstunden 	<ul style="list-style-type: none"> • mittwochs • sechs Unterrichtsstunden 	<ul style="list-style-type: none"> • donnerstags • sechs Unterrichtsstunden
Name der Lehrerin	<ul style="list-style-type: none"> • eine Lehrerin (Frau Schmitz) 	<ul style="list-style-type: none"> • eine Lehrerin (Frau Fuchs) 	<ul style="list-style-type: none"> • eine Lehrerin (Frau Koch) 	<ul style="list-style-type: none"> • eine Lehrerin (Frau Noack)
Zusammensetzung der Klasse	<ul style="list-style-type: none"> • eine jahrgangsgemischte Lerngruppe (1.-4. 	<ul style="list-style-type: none"> • in der ersten Stunde eine dritte Klasse mit 22 Schüler*innen 	<ul style="list-style-type: none"> • in der ersten Stunde eine dritte Klasse mit 20 Schüler*innen 	<ul style="list-style-type: none"> • eine dritte Klasse mit 22 Schüler*innen

⁶⁶ Ich erhielt das Stipendium im Rahmen des „Promotionskollegs Unterrichtsforschung“ der Stiftung Universität Hildesheim von August 2015 bis September 2018.

Klasse) mit 24 Schüler*innen (Gruppenleitung: Frau Schmitz)	, in den folgenden vier Stunden die zweite dritte Klasse mit 19 Schüler*innen (Klassenleitung: Frau Fuchs)	n, in den folgenden fünf Stunden eine vierte Klasse mit 20 Schüler*innen (Klassenleitung Frau Koch)	(Klassenleitung: Frau Noack)
---	--	---	------------------------------

Tabelle II - Erhebungsschulen der Studie

Das Sampling bestand damit aus vier kontrastiven Grundschulen, die sich unter anderem in Hinblick auf ihre Lage (Stadt/Land), ihre Trägerschaft (freie/öffentliche Trägerschaft), ihrer Organisationsform (Klassenunterricht/jahrgangsgemischte Gruppen) oder hinsichtlich des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler*innenschaft unterscheiden. Dies bot nicht nur verschiedene Möglichkeiten, den Forschungsgegenstand (differenziert) zu erheben, und der Unbestimmt- und Offenheit, die der ethnographischen Forschung innewohnt, besonders Rechnung zu tragen, sondern auch den methodologischen Schritt der „Verfremdung des eigenen Blickes“ (z. B. Breidenstein et al. 2020, S. 31) auf das vermeintlich Vertraute zu unterstützen, sodass diese Verfremdungsstrategie nicht nur bei der Analyse der Daten, „um diese lästige Normalität und Vertrautheit des [...] Gegenstands aufzuknacken“ (ebd.), zur Anwendung kam, sondern bereits während der Erhebungssituation.

6.4.1.1 „Astrid Lindgren“-Grundschule

Die mehrfach preisgekrönte⁶⁷ „Astrid Lindgren“-Grundschule, die in einer großen Stadt in Niedersachsen liegt, zeichnet sich vor allem durch das jahrgangsübergreifende Lernen aus. Ich habe daher keine Klasse im herkömmlichen Sinne besucht, sondern eine Lerngruppe, in der Schüler*innen aus den Jahrgangsstufen 1 bis 4 unterrichtet werden.

Als Frau Schmitz, die Mathe und Musik studiert hat, und ich uns beim ersten Kennenlernen im Klassenzimmer trafen, fiel mir beim Betreten auf, dass ich keinen ‚typischen‘ Lehrer*innentisch sehe:

⁶⁷ Aus Gründen der Anonymisierung verzichte ich an dieser Stelle auf eine detaillierte Beschreibung, es handelt sich aber um Preise auf nationaler Ebene, wie Frau Schmitz im ersten Gespräch erwähnte. Die Preise waren in der Eingangshalle der Schule ausgestellt – wer die Schule betritt, muss sie unweigerlich zur Kenntnis nehmen.

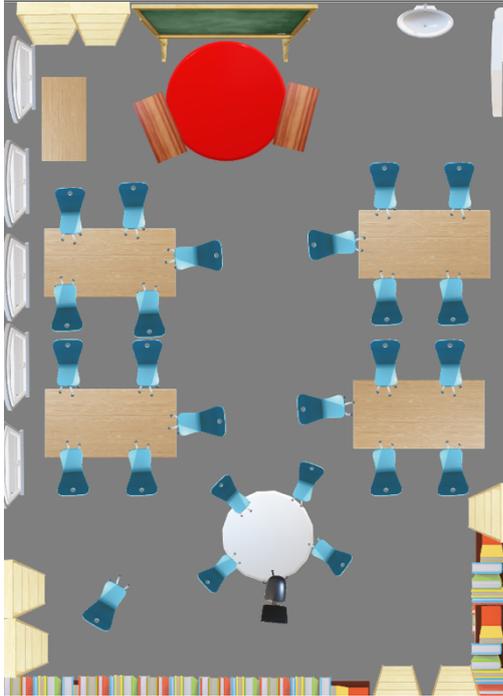


Abbildung II - Klassenzimmer „Astrid Lindgren“-Grundschule

In Abgrenzung zu den anderen Erhebungsschulen zeigen sich weitere Besonderheiten darin, dass in dieser Schule keine Hausaufgaben erteilt und keine klassischen (Noten-)Zeugnisse vergeben werden. Alle Schüler*innen erhalten am Ende des Schuljahres ein Berichtszeugnis. Zudem, so wurde mir ebenfalls von Frau Schmitz schon im ersten Gespräch erzählt, sind der Schultag und die Schulwoche sehr strukturiert. Dies deckt sich mit meinen Beobachtungen: *Jeden* Montag findet in den ersten zwei Stunden in allen Gruppen zu Beginn ein Morgenkreis statt, in der alle Schüler*innen vorne vor der Tafel im Kreis sitzen. Nun wird immer zuerst auf Englisch durchgezählt und dann wird festgehalten, wer am jeweiligen Tag krank oder aus anderen Gründen nicht da ist. Anschließend wird das „Kind der Woche“ bestimmt, indem das letzte „Kind der Woche“ einen Zettel aus einer Box zieht. Das neue „Kind der Woche“ darf nun im Anschluss eine Rätselfrage von einem Wochenkalender vorlesen. Im Anschluss sagt jede*r Schüler*in, was sie*er am „Kind der Woche besonders mag“, wofür ein ‚Redestein‘ von Schüler*in zu Schüler*in gegeben wird. Es folgen dann die „Wünsche für die Woche“. Dafür wird nun ein Ball immer abwechselnd von einem *Jungen* zu einem *Mädchen* geworfen und die Kinder sagen sich, was sie sich für die kommende Woche wünschen. Die Lehrerin achtet dabei darauf, dass sich die*der Schüler*in für die Wünsche bedankt, bevor sie*er den Ball weiterwirft und der*dem Fänger*in ihre*seine Wünsche ausrichtet. Anschließend erklärt die Lehrerin, welche besonderen Aufgaben in dieser Woche anstehen, beispielsweise in der „Forscherwerkstatt“, in der die Schüler*innen im Sinne des forschenden Lernens, so Frau Schmitz bei unserem Kennenlernen, sich neuen Themen widmen sollen. Wenn der

„Morgenkreis“ vorbei ist, gehen die Schüler*innen wieder auf ihre Plätze und bearbeiten ihren Wochenplan.

Abschließend sei noch ein Erlebnis mittels eines Protokollausschnitts aus meinem ersten Erhebungstag in den Blick genommen:

Es ist 7:45 Uhr, als ich das Gebäude betrete und wenig später bin ich im Klassenzimmer. Ich frage mich, ob überhaupt schon Kinder da sind, da der Unterricht erst in einer viertel Stunde beginnen wird. Als ich nach einer kurzen Suche das Klassenzimmer wiederfinde, stelle ich fest, dass viele Schüler*innen bereits da sind und sogar schon an Aufgaben arbeiten. Ich bin wirklich erstaunt und sage zu Frau Schmitz, die auch schon an ihrem Lehrerinnenplatz sitzt: „Wow, so viele, arbeiten ja alle auch schon.“ Frau Schmitz geht aber darauf gar nicht ein, sie begrüßt mich nur kurz und spricht dann weiter mit einer Schülerin.

[-]

Während ich mich auf meinen Platz setze und mein Notizbuch raushole, habe ich das schlechte Gefühl, dass ich heute viel zu spät war, und das am ersten Tag. Ich notiere mir schnell, beim nächsten Mal noch früher zu kommen, da sagt Frau Schmitz, dass nun alle Kinder in den Sitzkreis auf den Teppich vor die Tafel kommen sollen.

(„Astrid Lindgren“-Grundschule, November 2017, vor (offiziellem) und gleichzeitig nach (inoffiziellem) Unterrichtsbeginn)

Diese Praxis zeigte sich an allen weiteren Tagen: Sobald die Schüler*innen morgens das Klassenzimmer betreten, beginnen sie sofort damit, ihre Wochenpläne weiter zu bearbeiten. Sie fangen von sich aus an, auch wenn Frau Schmitz noch nicht da ist, sich an die Aufgaben zu setzen. Das Ganze findet in höherer Lautstärke als zu Unterrichtszeit statt und die Schüler*innen besprechen auch private Themen, aber die meiste Zeit wird gearbeitet. Wenn Frau Schmitz dann den Raum betritt, erfolgt wie nebenbei eine ‚Begrüßung‘ und die Schüler*innen arbeiten weiter. Frau Schmitz ruft in dieser Zeit auch zur Ruhe auf und ermahnt gelegentlich zum Weiterarbeiten. Das Klingeln, das um 08:00 Uhr ertönt, ändert kaum etwas an der Situation.

6.4.1.2 „Otfried Preußler“-Grundschule

Die staatliche „Otfried Preußler“-Grundschule, die in der gleichen Stadt wie die „Astrid Lindgren“-Grundschule liegt, ist vier- bis fünfzünftig. Frau Fuchs hat die Fächer Deutsch und Sport studiert, unterrichtet aber noch weitere Fächer. Sie ist die Klassenlehrerin einer dritten Klasse, die ich hauptsächlich begleite. Sie hat an vielen Erhebungstagen ihren Hund mit

zur Schule gebracht, über den wir schnell auch bei unserem ersten Treffen ins Gespräch kommen, und an den die Schüler*innen gewöhnt sind. Bei unserem Kennenlernen sitzen wir in ihrem Büro, denn Frau Fuchs ist die stellvertretende Direktorin der Schule. In meiner Erhebungszeit wird es gelegentlich vorkommen, dass sie das Klassenzimmer während der Unterrichtszeit verlässt, um organisatorische Angelegenheiten zu klären. Allerdings hat sie mich dabei nie als Ersatz-Lehrerin positioniert, sondern verlangte von den Schüler*innen in ihrer Abwesenheit eigenverantwortliches und selbstständiges Arbeiten.

Alle Klassenzimmer der „Otfried Preußler“-Grundschule sind zusätzlich zur ‚klassischen‘ Tafel mit einem Smart- bzw. Active-Board ausgestattet, mit dem Frau Fuchs fast immer arbeitet.

Das Klassenzimmer hat sie so umgestellt, dass alle Tische an den Wänden stehen und in der Mitte ein großer roter Teppich liegt, der von längeren Bänken umrandet ist:

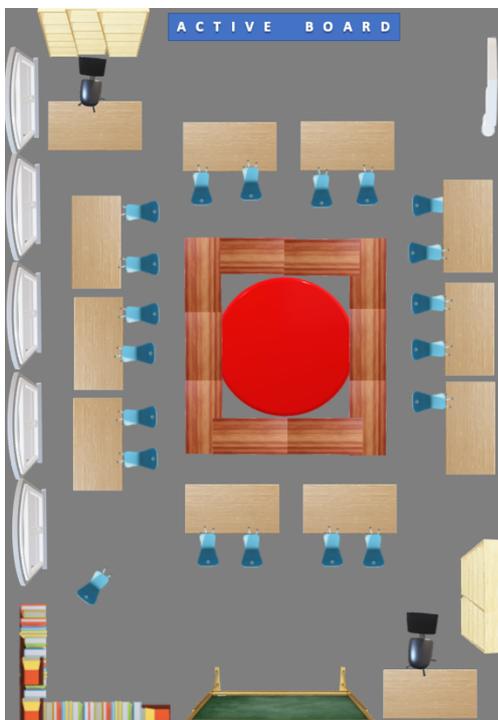


Abbildung III - Klassenzimmer „Otfried Preußler“-Grundschule

Frau Fuchs beschreibt mir bei unserem ersten Treffen ihre Klasse als „äußerst vielfältig, von Akademiker bis Arbeitslose, alles dabei“ und bezieht sich damit auf die Eltern der Schüler*innen. Zudem erzählt sie mir, dass die Schüler*innen an fremde Personen gewöhnt wären, da sie regelmäßig Praktikant*innen aufnehmen würde. Dennoch zeigte sich in den ersten Erhebungstagen, dass insbesondere durch mein Notizbuch, das Holger Schoneville, Stefan Köngeter, Diana Gruber und Peter Cloos treffend als „Symbol des Fremden“ (2006, S. 232) bezeichnen, deutlich wurde, dass ich von den Schüler*innen nicht zur Gruppe der Praktikant*innen gezählt werde:

Die Frühstückspause ist vorbei, ich will gerade meine Sachen einpacken und mit Frau Fuchs ins Lehrer*innenzimmer gehen. Vor mir sitzt Talia, die wie die anderen Schüler*innen ihre Lunchbox wieder in den Ranzen verstaut. Als sie sieht, wie ich mir etwas im Notizbuch aufschreibe, guckt sie mich an und fragt, warum ich das mache und was ich dort „immer“ aufschreibe. Ich bin mir unsicher, wie ich darauf antworten kann, ohne sie unter Druck zu setzen. Aber ich muss auch gar nicht antworten, Talia bietet mir einen Ausweg an, indem sie sagt: „Was wir lernen?“ Ich steige darauf ein und sage: „Ja, auch, genau.“ Sie fragt mich, ob ich wisse, wie sie heißt und wie die anderen heißen. Als ich sage, dass ich noch nicht alle Namen kenne, aber versuche, sie schnell zu lernen, dreht sich Talia um und holt aus ihrem Etui einen Stift. Sie fragt dabei, ob sie ihren Namen in mein Notizbuch schreiben solle. Ich drehe ihr mein Notizbuch, das auf meinen Knien liegt, hin und sie schreibt in großen einzelnen Buchstaben ihren Namen hinein. Sie ist kaum damit fertig, da ruft Frau Fuchs ihren Namen. Sie soll jetzt schnell das Klassenzimmer verlassen und zur Pause auf den Hof gehen.

(„Otfried Preußler“-Grundschule, November 2017, nach der 2. Stunde)

6.4.1.3 „Wilhelm Busch“-Grundschule

Bei der Grundschule „Wilhelm Busch“, die sich in der Nähe einer größeren Stadt befindet, selbst aber im dörflichen Umfeld liegt, handelt es sich um eine Grundschule in freier Trägerschaft, die sich unter anderem durch die Beiträge der Eltern und durch Spenden finanziert. Sie ist einzügig, es gibt insgesamt nur vier Klassen. Jede Klasse hat maximal 20 Schüler*innen, wobei darunter – so eine Lehrerin in einem Kommentar am „Tag der offenen Tür“ zu einem Elternpaar, ebenso wie Frau Koch während des Kennenlerngespräches zu mir – „immer ein Inklusionskind“ ist, das von jeweils einer Schulbegleiterin betreut wird.⁶⁸ Dieser „Tag der offenen Tür“ wurde von der örtlichen Presse dokumentiert, ebenso wie einige andere Veranstaltungen. Insgesamt setzt die Schule auf eine große Außenwirkung und führt einige Veranstaltungen durch, um Spenden zu sammeln und/oder interessierten Eltern und deren Kindern Einblicke in die Schule zu ermöglichen.

Die Lehrerin Frau Koch meldete sich zeitnah auf mein Anschreiben per E-Mail und ermöglichte mir ein erstes Kennenlernen, das direkt darin bestand, sie einen Schultag lang zu begleiten. Frau Koch hat Lehramt für die Fächer Deutsch und Sport studiert, unterrichtet in der Schule aber bis auf Religion und Musik alle weiteren Fächer. Sie ist die Klassenlehrerin der Klasse 4, in der, neben einer dritten Klasse, meine Erhebung hauptsächlich stattfand.

⁶⁸ In der vierten Klasse, in der ich auch erhoben habe, wurde dem Schüler Anton erst zum Jahreswechsel 2017/2018 eine Schulbegleiterin zur Seite gestellt.

Während das Klassenzimmer der Klasse 3 kaum Auffälligkeiten aufweist, zeigt der Raum von Klasse 4 einige Besonderheiten auf:

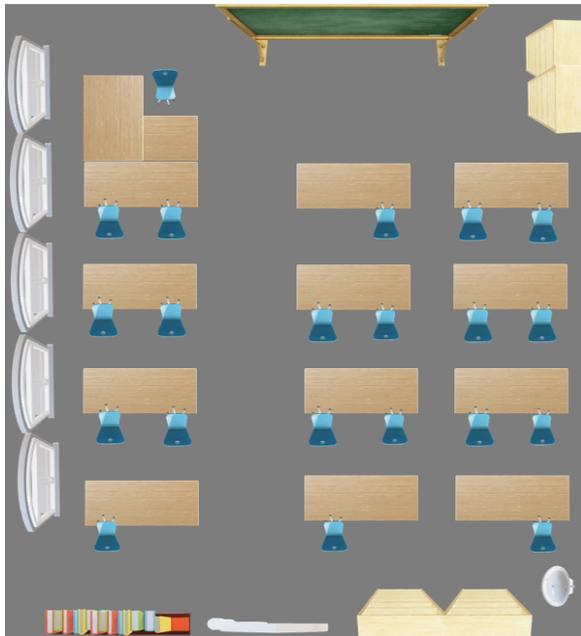


Abbildung IV - Zimmer der dritten Klasse der „Wilhelm Busch“-Grundschule

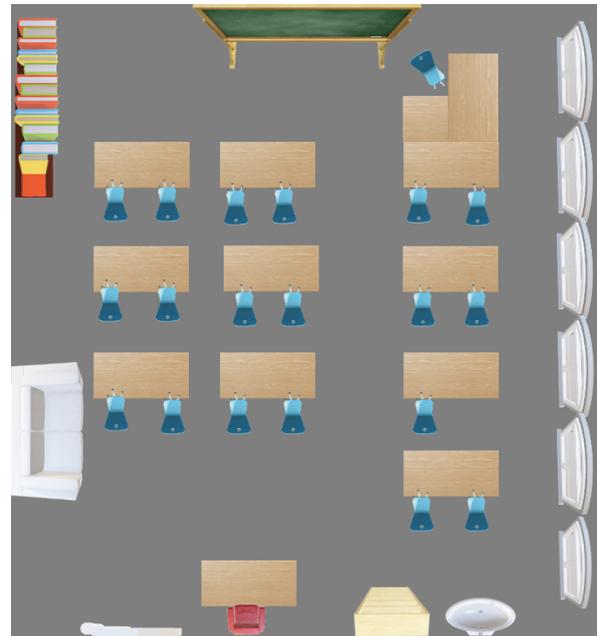


Abbildung V - Zimmer der vierten Klasse der „Wilhelm Busch“-Grundschule

Bereits in meinem Feldeingangsprotokoll ist vermerkt, wie ich Frau Koch, nach einem Rundgang durch die kleine Schule im Klassenzimmer der vierten Klasse angekommen, frage, ob das Geburtstagskind immer auf dem roten Sessel sitzen würde. Ich nahm diesen Platz also ohne weitere Informationen als einen ‚besonderen Platz‘ wahr, der weit von den anderen Schüler*innen entfernt und durch den roten Sessel auffallend war. Doch Frau Koch entgegnete mir lediglich, dass es sich dabei um den regulären Platz von einem Schüler (Marlon) handeln würde. Im Verlaufe der Erhebung wurde dann deutlich, dass dieser Platz dauerhaft an Marlon vergeben worden ist, der Platz wurde also nicht in bestimmten Zeitintervallen neu besetzt, wie ich zunächst annahm. Eine Begründung lieferte mir die Lehrerin in einem unserer ersten längere Gespräche am Ende eines Schultages, als sie mir erzählte, dass „die Mutter von Marlon meint, er wäre jetzt normal und brauche keine Tabletten mehr“ und dass sie das nicht so sehe, er bleibt daher dort sitzen.

Was ebenfalls bereits in meinem Feldeingangsprotokoll vermerkt ist, ist ein Ritual, das jeden Morgen von allen Lehrer*innen, Schüler*innen und dem pädagogischen Personal (Praktikant*innen, Schulbegleiter*innen) durchgeführt wurde: Alle trafen sich vor dem Unterrichtsbeginn in dem Flur der Schule, von dem aus drei Klassenzimmer abgingen, um dort gemeinsam zu musizieren und den „Geburtstagskindern“ (darunter auch Lehrer*innen und pädagogisches Personal) des Tages, die sich in die Mitte des Flurs bzw. des Kreises stellen mussten, zu gratulieren. Als ich am ersten Tag bei diesem Ritual dabei bin, ereignet sich folgende Szene:

Als wir unten im Flur stehen, war Victoria (eine Praktikantin) bereits in einem der Klassenräume verschwunden, um die restlichen Schüler*innen zur Begrüßung in den Vorraum zu holen. Der Raum füllt sich langsam mehr und mehr, vereinzelt plätzen Eltern mit ihren Kindern herein und entschuldigen sich. Plötzlich kommt ein Junge aus der Masse auf mich zu. Er guckt mich an, spannt seine Hände und Arme, die er geradeaus gestreckt hat, an und bewegt sie versetzt hoch und runter. Gleichzeitig spricht er mit einer mechanischen Stimme immer und immer wieder sehr laut „Eindringling! Eindringling! Eindringling“. Mit seinen „Roboterarmen“ stößt er dabei gegen meine Arme. Ich frage ihn, ob wir uns nicht gegenseitig vorstellen wollen, dann wäre ich vielleicht kein „Eindringling“ mehr, doch er reagiert gar nicht auf mich und fährt damit fort. Schließlich kommt ein anderer Schüler hinzu, setzt ein schiefes Grinsen auf, packt ihn von hinten unter den Armen und zieht ihn von mir weg. „Ist doch gut jetzt“, sagt er zweimal.

(„Wilhelm Busch“-Grundschule, November 2017, vor der 1. Stunde)

Aufgrund ihrer geringen Schüler*innenzahl, wenigen Lehrer*innen und der ländlichen Umgebung kennen sich alle Akteur*innen und es fällt auf, wenn jemand Externes bzw. jemand zunächst Fremdes auftaucht. Bei keiner anderen Erhebungsschule gab es so einen Vorfall, so konnte ich in den anderen Schulen sogar so gut wie unbemerkt kommen und gehen.

6.4.1.4 „Erich Kästner“-Grundschule

Die „Erich Kästner“-Grundschule liegt in einer anderen großen niedersächsischen Stadt und ist sechszügig. Sie schreibt auf ihrer Homepage, dass die Schule in einem „besonders sozial benachteiligtem“⁶⁹ Umfeld liegt, es fallen Schlagworte wie „Kriminalität“ und „Armut“ und der Hinweis, dass über 90% der Schüler*innenschaft eine *Migrationsgeschichte* hat.

Frau Noack, die Klassenlehrerin der dritten Klasse, die ich begleiten werde, meldete sich später als die Lehrerinnen der anderen Schulen. Sie schrieb mir eine E-Mail in den Weihnachtsferien, dass sie schlicht vergessen habe, zu antworten, ich aber jederzeit willkommen sei.

Auch mit Frau Noack, die die Fächerkombination Deutsch und Sachunterricht studiert hat, zusätzlich aber noch Englisch unterrichtet, traf ich mich beim ersten Besuch im Klassenzimmer ihrer Klasse. Beim Betreten der Schule fiel mir nicht nur die enorme Größe des Gebäudes auf, sondern auch, dass sich die Tür der Schule nicht einfach öffnen lässt. So wie bei jedem

⁶⁹ Aus Gründen der Anonymisierung wird auf eine Quellenangabe und detaillierte Zitate verzichtet.

weiteren Besuch muss ich klingeln, kurz meinen Namen nennen und mein Anliegen vorstellen, dann lässt mich der Hausmeister, der irgendwo im Gebäude am anderen Ende der Gegensprechanlage sitzt, herein. „Aus Sicherheitsgründen“, erklärt mir Frau Noack später.

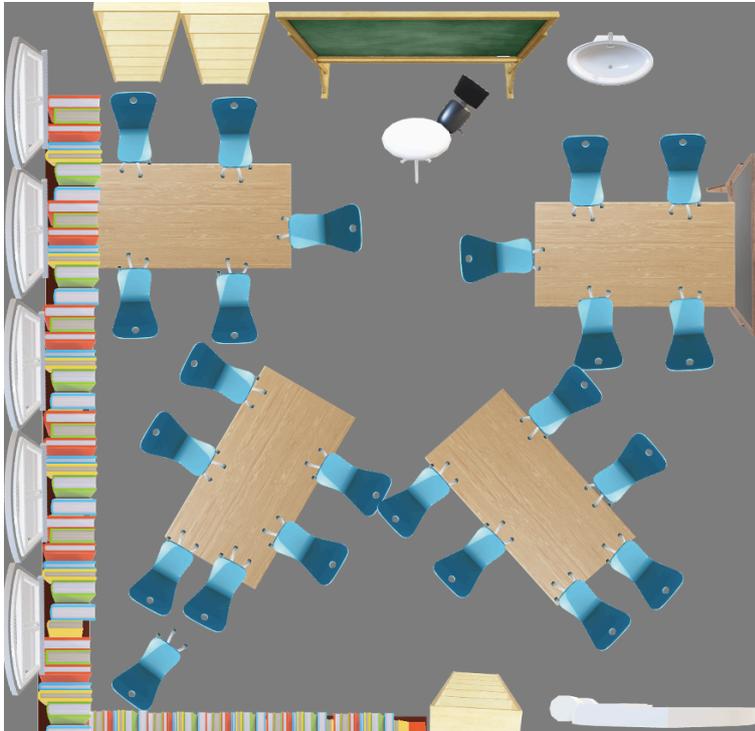


Abbildung VI - Klassenzimmer „Erich Kästner“-Grundschule

Schon beim ersten Treffen erzählt mir Frau Noack, dass es sich bei der Grundschule um eine „Brennpunktschule“ handle und unter den Schüler*innen viele Kinder mit *Migrationsgeschichte* und in ihren Worten ‚Flüchtlingskinder‘ seien. Sie berichtet mir weiterhin von den dramatischen Erlebnissen einiger Schüler*innen, von den finanziellen Problemen einiger Eltern und ähnliche sehr intime Details. Zudem erwähnt sie, dass die meisten Schüler*innen sehr selten Arbeitsmaterialien dabei haben, „von was zu essen ganz zu schweigen“, und sie fragt mich, ‚ob ich mir das wirklich antun wolle‘. Sie zeichnet ein düsteres Bild der Schule, wie auch ihrer Klasse, so betont sie mehrfach, dass aufgrund der großen Heterogenität „nicht so ein normaler Unterricht“ wie an anderen Schulen, an denen sie früher unterrichtet hat, stattfinden würde, *dennoch* seien die Schüler*innen „liebenswürdig“.

Dass sie ihre Einstellung zur Schule auch nicht vor den Schüler*innen verbirgt, zeigt dieser Ausschnitt aus dem Protokoll an meinem ersten Tag:

Die Schüler*innen fangen nun an, Schere und Klebstoff zu suchen. Sie kramen in ihren Schulranzen, man hört einige schon jetzt rufen, dass sie die Sachen vergessen haben. Frau Noack holt aus ihrer Tasche ihr super großes iPhone hervor, klickt ein paar Mal darauf rum

und kommt zu mir. Sie hält es mir hin und sagt: „Hier, lies mal, die *örtliche, überregionale Zeitung* hat schon wieder über uns geschrieben. Die haben schon recht, hier stinkt es schon, ne, und hast bestimmt auch gesehen, ne? Die Klotür fehlt. [Ich mache ein bestätigendes ‚Mmh‘]. Ist ja mal SOO was Neues. Nicht“ Sie dreht sich wieder um, geht zu Malak, die über ihre fehlende Schere klagt, und lässt mir ihr Smartphone da, um den Artikel zu lesen.

(„Erich Kästner“-Grundschule, Januar 2018, 3. Stunde)

Die fehlende Toilettentür, an der man auf dem Weg zum Klassenzimmer von Frau Noack vorbeikommen muss, wurde bis zum Ende meiner Erhebungszeit nicht ersetzt. Die Tür stand angelehnt im Flur neben dem Eingang zur Toilette.

Grundsätzlich lässt sich resümieren, dass die Einsozialisation in die Felder relativ problemlos möglich war. Im Sinne Stephan Wolffs (2015) lässt sich von einer progressiven Feldzugangsstrategie sprechen, bei der zunächst erst einmal „nicht die Durchsetzung eines Forschungsplans, sondern die *Sicherung und Gestaltung eines angemessenen* situativen Kontexts für den Forschungsprozess im Vordergrund [stand]“ (S. 348, Herv. i. O.). War meine Anwesenheit bei den ersten Besuchen für einige Schüler*innen noch ‚unnormal‘, war diese Einstiegsphase erstaunlich schnell beendet und meine (von den Akteur*innen zunächst beobachtende) Teilnahme am Unterricht schien oft vergessen. Insbesondere bei den Lehrer*innen bemerkte ich keine Anstrengungen, den Unterricht aufgrund meiner Anwesenheit absichtsvoll zu verbessern oder ‚anders als sonst‘ zu gestalten. Ein vertrauensvolles Verhältnis schien sich aus Sicht der Lehrer*innen schnell etabliert zu haben, denn bereits nach wenigen Treffen wurden mir beispielsweise sehr intime Details über das Privatleben der Schüler*innen, berufliche Herausforderungen oder ähnliches mitgeteilt. Auch im Lehrer*innenzimmer fiel ich kaum auf und je länger ich in den Schulen war, desto mehr erlangte ich „Geschichte im Feld“ (Schoneville et al. 2006, S. 231).

Auch der Feldausgang sei noch einmal kurz erwähnt. Dieser erfolgte zum einen aus forschungspragmatischen Gründen am Ende des Schuljahres bzw. es wurde nach den Sommerferien keine neue Feldphase eingeplant. Zum anderen stellte sich in der letzten Erhebungsphase auch ein Gefühl der Sättigung ein, das Breidenstein et al. treffend umschreiben: „Wenn die Aufmerksamkeit erlahmt, alles so angenehm vertraut erscheint, alle sozialen Beziehungen konfliktfrei und komfortabel sind, vieles geschieht, ohne dass man das Bedürfnis verspürte, mehr aufzuschreiben als ein nichtssagendes ‚Alles wie immer‘“ (2020, S. 82), dann ist es Zeit, das Feld zu verlassen.

6.4.2 Formen der Datengenerierung

„Das hervorstechende Charakteristikum des ethnographischen Forschungsprozesses gegenüber anderen soziologischen Vorgehensweisen ist der für die *Gewinnung* empirischen Wissens [...] betriebene Aufwand“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 16, Herv. i. O.). Dieser enorme Aufwand lässt sich an zwei Punkten festmachen: Der langen Erhebungszeit und den vielfältigen Daten, die zunächst erhoben werden, ohne zu wissen, inwiefern sie für die Analyse relevant sind, und die im Laufe des Auswertungsprozesses nicht nur in ein Verhältnis gesetzt werden müssen, sondern durch deren Auswertung, die noch im Erhebungsprozess anläuft, neue Beobachtungsschwerpunkte forciert werden. Die Formen der Datengenerierung sind daher gekennzeichnet von einer „Befreiung von jeden Methodenzwängen“ (ebd., S. 17), sodass es keine starren methodischen Vorgaben in der Ethnographie gibt: Der sich im Feld entwickelnde Gegenstand gibt vor, wie geforscht wird. Gleichzeitig werden die Daten aber nicht einfach nur von den Forschenden aufgesammelt: „Da ist nichts, was auf eine ‚Erhebung‘ wartet“ (Strübing et al. 2018, S. 89), sondern es ist die*der Forschende, die*der die Entscheidung trifft, was zum Datum und was analysiert wird.

Zusammengefasst wurde mit folgenden Verfahren erhoben: Mit der Teilnehmenden Beobachtung habe ich den Unterricht, Situationen auf dem Pausenhof und im Lehrer*innenzimmer, Schulausflüge im näheren Umkreis, den „Tag der offenen Tür“ oder Schul- oder Sommerfeste, den Besuch einer Kirche zur Weihnachtszeit oder den Besuch von externen Referent*innen, wie einem Feuerwehrmann oder sogenannten ‚Klasse2000-Gesundheitsförderer‘ erhoben. Der Unterricht wurde zusätzlich audiographiert⁷⁰ und die restlichen Gespräche, beispielsweise auch während der Pausen, wurden handschriftlich notiert oder nachträglich in Form von ausführlichen Gedächtnisprotokollen oder einzelnen Memos festgehalten. Diese Gespräche lassen sich als ethnographische Interviews (vgl. Breidenstein et al. 2020 S. 93 ff.) verstehen, die die Feldforschung begleiten. Dabei kann zwischen informellen Gesprächen und spezifischen Interviewformen, die sich an sozialwissenschaftlichen Interviews orientieren und für die Termine vereinbart sowie Fragen vorbereitet werden, unterschieden werden. Da sich diese Studie dezidiert als praxistheoretisch versteht, wurde auf zusätzliche (geplante) Interviews verzichtet. Es gab in den Erhebungsphasen jedoch eine Vielzahl an ethnographischen Interviews, die in situ stattgefunden haben, beispielsweise wenn die Lehrerinnen im Unterricht zu mir gekommen sind und bestimmte Situationen von sich aus erklärt haben oder besonders im Sportunterricht,

⁷⁰ Der Vorzug einer elektronischen Aufnahme in der Situation liegt klar auf der Hand: Ich konnte mich in den Beobachtungen mehr auf non-verbale Interaktionen konzentrieren. Breidenstein et al. weisen in diesem Zusammenhang jedoch darauf hin, „dass weder die Aufzeichnung mit ihren technischen Parametern noch die Verschriftlichung von Audioaufnahmen eine interpretationsfreie Zone ethnografischer Forschung darstellen, so als bildeten Ethnografen das Gespräch so, ‚wie es wirklich stattgefunden hat‘, nur technisch und schriftlich ab“ (2020, S. 106).

wenn die Schüler*innen Übungen oder Spielen nachgegangen sind und die Lehrerinnen sich zu mir auf die Bank gesetzt haben. Ein Beobachten war in diesen Situationen weniger möglich, auch weil ich durch die direkte Nähe der Lehrerinnen den Eindruck einer Kontrolle oder des Selbst-Beobachtet-Werdens hatte, aber auch die Lehrerinnen waren insofern in einem kommunikativen ‚Zugzwang‘, als dass ein Nebeneinandersitzen und Schweigen ungewöhnlich scheint und keine wirkliche Option darstellt.

Nach jedem Erhebungstag, in Ausnahmefällen am Freitag der jeweiligen Woche, wurden die Feldnotizen des Tages in ausführliche Beobachtungsprotokolle überführt. Dies ist wichtig, da die Notizen neben ihrer Funktion, Beobachtetes festzuhalten, auch Erinnerungen stimulieren und als „Schnittstelle zwischen dem Korpus verschriftlichter Erinnerungen und dem weitaus größeren Horizont nicht-verschriftlichter Erinnerungen“ (ebd., S. 101) fungieren.

Überdies stellt das Verschriftlichen der Notizen und Erinnerungen einen zentralen methodischen Schritt der Ethnographie dar, mit dem die Strategie der Befremdung einhergeht. Was in der Situation ‚praktisch‘ oder ‚intuitiv‘ verstanden wurde, muss jetzt verschriftlicht werden. Damit wird „im ethnografischen Schreiben etwas zur *Sprache* gebracht [...], das vorher nicht Sprache war“ (Hirschauer 2001, S. 430, Herv. i. O.). In diesem zur-Sprache-bringen sucht man nach passenden Begrifflichkeiten und Umschreibungen, man führt sich das Beobachtete immer wieder vor Augen und versucht es so festzuhalten, dass es auch für jemanden, der nicht im Feld war, nachvollziehbar ist. Allerdings wird dabei auch der „analytische Blick“ (Breidenstein 2012a, S. 32) wachsam, indem begonnen wird über das Geschriebene nachzudenken, also über das, *was* man *wie* beschrieben hat. Irritationen, Unverstandenes und offene Fragen werden so das erste Mal aufgerufen (vgl. ebd., S. 33) und beispielsweise für die Reflexion oder weitere Beobachtungen festgehalten (vgl. dafür weiterführend Amann/Hirschauer 1997).

Zusätzlich wurden weiterhin Memos erstellt, wobei in dieser Studie zwei Formen von Memos unterschieden werden: Einmal hielt ich meine Empfindungen in speziellen Situationen, meine Überlegungen, flüchtige Ideen usw. in Memos am Ende des Erhebungstages fest, die damit tatsächlich als die Erinnerungsnotiz fungierten, als die sie ursprünglich in der Ethnographie gedacht waren, und zum anderen wurden Memos als „analytical notes“ (Breidenstein et al. 2020, S. 185) verfasst, in denen im Sinne der Grounded Theory Methodologie erste Theoretisierungen des Forschungsgegenstandes resp. der Beobachtungen erfasst wurden.

Weiterhin wurden – je nach Absprache und Genehmigung – Photographien der Arbeitsergebnisse der Schüler*innen, von Tafelbildern oder des Raumes erstellt sowie Dokumente (z. B. Einladungen zum ‚Tag der offenen Tür‘, zu Elternabenden oder zum ‚Spendenlauf‘) erhoben. Zudem kommen noch vielfältige Materialien wie Elternbriefe, Jahrbücher oder auch Gebasteltes, was mir die Schüler*innen schenkten. Diese dienten nicht

als „bloße Authentizitätsverstärker“ (ebd., S. 207), sondern wurden im analytischen Prozess immer wieder miteinbezogen.

Insbesondere durch das vielfältige Sample, den mehrmonatigen Forschungsaufenthalt und die Kombination verschiedener Erhebungsmethoden konnte ein sehr großer Datensatz gewonnen werden, mit dem das Phänomen Scham schulübergreifend und facettenreich beleuchtet werden kann. Dass so der Forschungsgegenstand zwar komplexer, aber dennoch nicht vollständig erheb- oder beschreibbar ist (vgl. Rabenstein/Strauß 2017, S. 103) und zudem durch die Auswahl ein „spezifischer Spielraum für die Gegenstandskonstruktion“ (ebd., S. 102) eröffnet wird, wodurch unumgänglich ‚blinde Flecken‘ entstehen, muss bedacht und vor allem reflektiert werden (siehe dazu Kap. 9 *Reflexion der Subjektivität und Standortgebundenheit im Feld und im Forschungsprozess*).

Das folgende Kapitel stellt die Art der Datenauswertung, die sich an den Grundüberlegungen und Auswertungsstrategien der Grounded Theory Methodologie orientiert, entlang theoretischer Auseinandersetzungen vor, und geht im Anschluss auf das konkrete Vorgehen der Studie ein.

6.5 Grounded Theory (Methodology) und Strategien der Auswertung

In der Darstellung der Methodologie wurde bereits angesprochen, dass es sich bei ethnographischen Forschungsprozessen nicht um lineare Forschungsdesigns handelt, die sich, ähnlich wie auch in anderen Ansätzen qualitativer Forschung, an (distinkten) Phasen der Datenerhebung und anschließender Auswertung orientieren. Vielmehr beginnen erste Analysen bereits in der Erhebungssituation. Das bedeutet, dass sich Beschreiben und Analysieren nicht ohne Weiteres unterscheiden lassen und dass zudem auf der Grundlage der (ersten) analytischen Beschreibungen auch weitere methodische Entscheidungen getroffen werden. Vor diesem Hintergrund muss auch die folgende Darstellung der Datenauswertung gesehen werden.

Diese erfolgte in einem zweischrittigen Vorgehen: So wurden zunächst in Anlehnung an das Kodierverfahren der Grounded Theory die Daten aufgebrochen, codiert, systematisiert und anschließend ausgewählte Episoden mit einem sequenzanalytischen Verfahren rekonstruiert.

6.5.1 Verortung innerhalb der Grounded Theory (Methodologie)

Nicht nur in der iterativen Verzahnung von Prozessen des Datensammelns und -auswertens (vgl. z. B. Strauss 1991, S. 44 ff.) sind gemeinsame methodologische Prämissen in der Ethnographie und Grounded Theory Methodology (im Folgenden GTM) zu finden, was sich darin niederschlägt, dass sich die überwiegende Mehrzahl an Ethnographien am Forschungsstil oder bei der Fallauswahl am theoretical sampling sowie dem Kodierparadigma der GT(M) orientieren (vgl. z. B. Breidenstein/Kelle 1998; Keßler 2017; Hess 2020; Merl 2019 oder Weitkämper 2019).

Die Grounded Theory kann als eine Forschungsstrategie „zur Erarbeitung von in empirischen Daten gegründeten Theorien“ (Strübing 2014, S. 10) verstanden werden, wobei sich das ‚grounded‘ sowohl auf die Untersuchungsmethode, wie auch auf das Ergebnis bezieht: „It is two things at the same time, a verb, a method of inquiry, and a noun, a product of inquiry“ (Denzin 2019, S. 449). Mittlerweile haben sich eine Vielzahl von GT-Schulen entwickelt:

„[T]here are multiple versions, and they move up against and flow into one another: Glaserian, Straussian, Strauss and Corbin, dimensional analysis, positivist, post-positivist, classic, informed, constructivist, critical, critical realism feminist, objectivist, postmodern, situational, computer-assisted“ (Denzin 2019, S. 450).

Die vorliegende Studie lehnt sich an den methodologischen Positionen und dem Ablauf des Kodierverfahrens von Glaser und Strauss (2010 [1967]) sowie vor allem von Corbin und

Strauss (1990, 2015) an. Zudem wird der Vorschlag von Breuer et al. 2019 hinsichtlich einer *reflexiven* GT ergänzend eingearbeitet.

In Anbetracht der Unterschiede wie aber auch zahlreichen Gemeinsamkeiten aller GTM-Verfahren wird die Abgrenzung hier vor allem gegenüber der Position Glasers vorgenommen, was sich konkret auf eine Offenlegung des eigenen Vorwissens und Theoriebezugs bezieht: Datengewinnung wie Auswertung waren von Beginn an mehr (die Auswertung) oder weniger (die Erhebung) theoriegeleitet. Mein Vorwissen entstand durch meinen biographischen Hintergrund – einem Lehramtsstudium und eine Anstellung als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung –, sodass ich mit einem spezifischen Wissen über Schule und Unterricht ins Feld gegangen bin. Dabei handelte es sich jedoch noch nicht um Theorien oder Konzepte aus dem Bereich der Emotionsforschung oder aus Untersuchungen zu Schamgefühlen. Nach ersten analytischen Betrachtungen des Materials und der Schärfung des Untersuchungsgegenstandes zog ich jedoch mehr Literatur hinsichtlich der Hervorbringung von Emotionen hinzu, was für die Erhebung im Feld auch insofern nützlich war, als dass ich beispielsweise fokussierter auf Mimik und Gestik blicken konnte, die als (Scham-)Indikatoren Hinweise auf Emotionen liefern können. Meine empirischen Beobachtungen waren damit zu keinem Zeitpunkt frei von theoretischen Einflüssen, ich bin also nicht „als ein unbeschriebenes Blatt an die Forschung [herangetreten]“ (Fritzsche 2001, S. 89).

In Phasen der Auswertung wurden sowohl die Kodierungsprozesse wie auch das sequenzanalytische Vorgehen zunächst ohne konkreten Bezug zu emotions- oder schamtheoretischen Annahmen vorgenommen. Das bedeutet, dass die Emotionssituationen – deren Auswahl wiederum aber erst erhebungsbasiert, dann zunehmend analytisch fokussiert bzw. theorieorientiert erfolgte – erst nach einer allgemeinen Rekonstruktion mit der Theorie und dem Forschungsstand konfrontiert wurden. Methodologisch informiert lässt sich hier von einer „theoretischen Sensibilität“ (Glaser/Strauss 2010) sprechen, womit „ein Bewußtsein für die Feinheiten in der Bedeutung von Daten [gemeint ist, welches abhängt] [...] vom vorausgehenden Literaturstudium und von Erfahrungen, die man entweder im interessierenden Phänomenbereich selbst gemacht hat oder die für diesen Bereich relevant sind“ (Strauss/Corbin 1996, S. 25). Ergänzt werden kann dieser Punkt noch um einen Aspekt, der meiner Wahrnehmung nach häufig unkommentiert und unreflektiert bleibt – die gemeinschaftlichen Rekonstruktionen. Wenn mit dem methodologischen Konzept der ‚theoretischen Sensibilität‘ darauf verwiesen wird, dass die Analyse des Materials bzw. die Kodierungsprozesse im Sinne einer GTM vom Vorwissen der*des Forscherin*s abhängt bzw. die Theoriegenerierung davon wesentlich beeinflusst wird,

dann scheint mir ebenso wichtig zu sein, ob und in welcher Forscher*innengruppe das Material rekonstruiert wurde.⁷¹

So schreiben Corbin und Strauss:

„A Grounded Theorist Need Not Work Alone [sic!]. For many who use the grounded theory approach, an important part of research is testing concepts and their relationships with colleagues who have experience in the same substantive area. Opening up one's analysis to the scrutiny of others helps guard against bias. Discussions with other researchers often lead to new insights and increased theoretical sensitivity as well“ (1990, S. 11).

6.5.1.1 Kodierverfahren und sequenzanalytische Rekonstruktion

Das Kodierverfahren im Sinne einer GTM lässt sich in drei Modi unterscheiden: offenes – axiales – selektives Kodieren, wobei es sich dabei nicht um einen zeitlich abzuarbeitenden Prozess oder einzelne Schritte handelt. Die künstlich gezogene Trennung zwischen diesen drei Kodierstufen trägt zu einem besseren Verständnis der Vorgehensweise bei, dennoch finden permanent Wechsel zwischen ihnen statt.

Im offenen Kodieren werden die Daten „aufgebrochen“ (Strübing 2014, S. 16; Corbin/Strauss 1990, S. 12), zum Beispiel durch generative Fragen oder kontrastierende Vergleiche. Die martialisch klingende Metapher des Aufbrechens – „Open coding is the interpretive process by which data are broken down analytically“ (Corbin/Strauss 1990, S. 12) – verweist auf den

⁷¹Von diesem Punkt ausgehend ergeben sich vielfältige Diskussionsstränge, so zum Beispiel die Frage nach der Herstellung von ‚gültigem‘ Wissen im Rahmen von Rekonstruktionswerkstätten oder qualitativen Analysegruppen. Nur exemplarisch sei hier angerissen: Welche Deutungen oder Deutungsangebote werden von den Teilnehmenden wie (nicht) legitimiert? Welches theoretische Vorwissen wird vorausgesetzt oder wie von einzelnen Teilnehmer*innen eingebracht? Also zusammengefasst, die Frage nach dem gemeinschaftlichem ‚doing science‘: Wie wird Wissen geschaffen (vgl. z. B. dazu die entworfenen Praktiken von Reichertz 2013b, S. 66 f.)? Karin Knorr-Cetinas Resümee, das sie zwar u. a. nach der Beobachtung einer naturwissenschaftlichen Forscher*innengruppe formulierte, sich aber auch auf qualitativ Forschende übertragen lässt, scheint mir an Aktualität kaum eingebüßt zu haben. So stellt sie bereits 1984 fest, dass wissenschaftliches Arbeiten „eine lokalsitierte, lokal sich entwickelnde Praxisform [ist und sich] [...] nicht als Paradigma einer alle Grenzen transzendierenden Universalität“ (S. 91) verstehen lässt. Aber auch Fragen und Herausforderungen von Ko-Autor*innenschaft wären in dieser Hinsicht zu bearbeiten: Wenn Gruppeninterpretationen in der qualitativen Sozialforschung „seit Jahrzehnten zum Alltag der Forschung“ (S. 7) gehören, wie Reichertz (2013b) konstatiert, und das hervorgebrachte Wissen daher als gemeinschaftliches eingeordnet werden muss, ist eine (Einzel)Autor*innenschaft schwer auszumachen.

Ein anderer Diskussionsstrang bezieht sich noch einmal auf die Frage des Vorwissens der Forschenden: Wenn man grundsätzlich davon ausgehen kann, dass eine theoriefreie Forschung von Beginn an nicht möglich ist, lässt sich, das weiterdenkend, danach fragen, welche Auswirkungen dies auf die vielfach postulierte Prämisse der ‚Offenheit‘ qualitativer Forschung haben kann. Damit einher gehen Frage von Neutralität, Positionierung und Normativität der*des Forscherin*s. Ansätze, das Theorie-Empirie-Verhältnis und die Konstruktion von Wissen(schaft) zu reflektieren, lassen sich beispielsweise in der Soziologie finden (siehe dazu z. B. Kalthoff/Hirschauer/Lindemann 2008) und könnten gewinnbringend in die methodologische Debatte der qualitativen Unterrichtsforschung adaptiert werden.

oben genannten strittigen Aspekt: Die Daten sprechen nicht ‚einfach so‘ zu den Forschenden, die hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes relevanten Aspekte müssen von der*dem Forscher*in herausgearbeitet werden. So werden die Daten in kleinste Sinneinheiten zerlegt (Codes), dann zu Kategorien klassifiziert und mit spezifischen Eigenschaften und Dimensionen definiert und gebündelt. In diesem ersten Schritt geht es darum, „to give the analyst new insights by breaking through standard ways of thinking about or interpreting phenomena reflected in the data“ (Corbin/Strauss 1990, S. 12).

Der nächste Schritt ist das axiale Kodieren, das von Strauss und Corbin wie folgt beschrieben wird: „In axial coding, categories are related to their subcategories, and the relationships tested against data“ (ebd., S. 13). Es dient also dazu, ein „phänomenbezogene[s] Zusammenhangsmodell[...]“ (Strübing 2014, S. 16) zu erarbeiten, das heißt, eine Differenzierung der bereits vorhandenen Kategorien und mögliche empirische Zusammenhänge zwischen einzelnen Kategorien aufzuzeigen.

Der letzte Schritt, das selektive Kodieren, zielt darauf, die zuvor ermittelten Kategorien zu „Kernkategorien“ zu abstrahieren, ihre Verbindungen aufzuzeigen und sie in eine gegenstandsbezogene Theorie zu überführen (vgl. Strübing 2014, S. 16 f.). Oder noch einmal mit den Worten Corbins und Strauss‘: „Selective coding is the process by which *all* categories are unified around a ‚core‘ category, and categories that need further explication are filled-in with descriptive detail [...]. The core category represents the central phenomenon of the study“ (1990, S. 14, Herv. i. O.).

In dem zirkulierenden Prozess des Kodierens wird in dieser Studie ergänzend ein sequenzanalytisches Vorgehen genutzt, um den analytischen Blick auf die situative Vollzugswirklichkeit der Praktiken im Feld und ihre Logik erfassen zu können. Wenngleich zwischen den sequenzanalytischen Verfahren enorme Unterschiede bestehen, lässt sich doch als Kern ausmachen, dass damit „die Daten im Laufe ihres Entstehungsprozesses, also entlang des Entstehungspfad, interpretiert werden“ (Reichertz 2011, S. 1) können. Die sequenzanalytische Interpretation der vorliegenden Studie verfolgt das Ziel, die Sinnstrukturen der (Beschämungs-)Praktiken herauszuarbeiten und ein tieferes Verständnis zu ermöglichen. Sie wird angeleitet durch mehrere Analyseheuristiken, die aus dem Kontext der Anerkennungs-/Subjektivierungsforschung stammen, wobei die Grundlage im Wesentlichen auf eine Ausarbeitung von Sabine Reh und Norbert Ricken (2012) zurückgeht und bisher in verschiedenen Zusammenhängen weiterentwickelt wurde (vgl. Kuhlmann/Ricken/Rose/Otzen 2017; Rose/Ricken 2018b sowie die Erweiterung um Fragen der Materialität: Rabenstein 2018b).

6.5.1.2 Subjektivität als Erkenntnispotential – Reflexivität als Ergänzung zur GTM

In der bisher nun über 50-jährigen Entwicklung der GTM wurde von einigen Schüler*innen von Glaser und Strauss ein Mangel an Reflexivität an den ursprünglichen Varianten der GTM kritisiert. Insbesondere wurde dabei die Rolle der*des Forscherin*s im Feld, aber auch während der Analyse der Daten (vgl. z. B. Clarke 2012, S. 54, sowie auch Charmaz 2014) hervorgehoben. In einer der vielen Diversifikationen der GTM wurde vor allem von Franz Breuer das Moment der Reflexivität in ‚die‘ GTM eingearbeitet und als ‚Reflexive Grounded Theory Methodology‘ eingeführt. Vor dem Hintergrund der Darstellung des besonderen Erkenntnispotentials wird die Studie an dieser GTM-Variante anknüpfen und dazu zunächst im Folgenden dessen Aspekte der Reflexion herausarbeiten.

Schon in den frühen Schriften wird der Gedanke, dass die Subjektivität der Forschenden eine zentrale Rolle im Prozess einer GT-Studie einnimmt, erwähnt – so schreibt Strauss, dass er „in hohem Maße [für] eine selbstreflexive Herangehensweise“ (1991, S. 34) plädiert – , dennoch bleibt dieser Aspekt weitgehend unausgearbeitet. Die RGTM setzt genau hier an und so bezieht sich das reflexive Moment zur Ergänzung der GTM Variante von Corbin und Strauss vor allem auf die Emotionen und die Standortgebundenheit der Forschenden. Bereits 1991 verweist Breuer auf eine „*dezentrierte Modellierung* des Erkenntnisgegenstands in seiner *Strukturidentität von Subjekt und Objekt*“ (S. 92, Herv. i. O.) als eine „produktive Alternative“ (ebd.), wobei darunter auch „rezeptiv-einführend-verstehende Gegenstandszugänge[.]“ (ebd.) einbezogen werden. Jede Datenerhebung ist durch die*den Forscher*in mit ihren*seinen eigenen Wahrnehmungs- und Deutungsvoraussetzungen und durch ihre*seine eigene Position(ierung) geprägt und sie ist zudem immer auch beeinflusst durch die Interaktionen zwischen Forschenden und Beforschten.

Die Dezentrierungsverfahren, wie sie im Rahmen der RGTM (vgl. Breuer et al. 2019 sowie Breuer 2003, und für entsprechende Instrumentarien zur Förderung von (Selbst-)Reflexivität: Breuer et al. 2011, S. 437 ff.) vorgestellt werden, helfen dabei, eine Distanz zu sich selbst als Beobachter*in und zu den Beobachtungen entwickeln zu können. Dezentrierung meint dabei eigene Handlungsmuster, subjektive Konzepte und die eigene Ausgangsperspektive zu reflektieren (vgl. Breuer 2003, Abs. 29).

Zusammengefasst formuliert, geht es der RGTM darum, für die Erkenntnis- und Theoriegenerierung eben nicht nur die ‚üblichen Daten‘ zu verwenden, sondern darüber hinaus die Erkenntnisperspektive umzukehren und in einer selbstreflexiven Forschungshaltung die „*Resonanzen am eigenen Forscherkörper* [...] sowie für die im Forschungskontakt entstehenden *Störungen und Auslösungen bei den Feldmitgliedern* [...]“

(Breuer et al. 2019, S. 118, Herv. i. O.) ebenfalls als empirisches Datum einzubeziehen. Die RGTM ist daher mit dem Postulat der Selbstanwendung verbunden (vgl. ebd., S. 77).⁷²

6.5.2 Konkretes Auswertungsvorgehen und Anspruch der Studie

Das konkrete methodische Auswertungsvorgehen erfolgte entlang der eingeführten Gedankengänge, wurde aber – ganz im Sinne einer *flexiblen* Forschungsstrategie – dem theoretical sampling, der Justierung des ethnographischen Blicks und der sich entwickelnden Fragestellung angepasst. Hierfür wurden eine in sich verzahnte bzw. in zyklischen Prozessen durchgeführte Vorgehensweise in Anlehnung an das Kodierverfahren der (R)GTM und eine sequenzanalytische Technik gewählt, deren Konkretisierungen im Folgenden nur zur Nachvollziehbarkeit voneinander getrennt dargestellt werden. Alle Auswertungsschritte wurden von reflexiven Momenten begleitet, nicht selten wurde in Interpretationsgruppen diskutiert, ob es sich beispielsweise wirklich um Scham oder nicht eher doch verwandte Gefühle handelt, die im Material sichtbar wurden.⁷³

Nimmt man die Überlegungen von Glaser und Strauss (1967) bzw. Corbin und Strauss (1990; 2015) ernst, muss festgehalten werden, dass diese Studie explizit *nicht* den Anspruch verfolgt, allen Kriterien einer Grounded Theory Studie zu entsprechen, wenngleich sich die Analyseprinzipien und das Kodierverfahren als gewinnbringend erwiesen haben. So wurden alle Beobachtungsprotokolle zunächst einem offenen Kodieren unterzogen, das heißt, jedes Beobachtungsprotokoll wurde für sich kodiert, was ebenfalls als Verfremdungsstrategie verstanden werden kann und hilfreich für eine vorläufige Datenstrukturierung und der Samplingstrategie war. Möglich war so, das umfangreiche Datenmaterial ‚aufzubrechen‘, hinsichtlich einer groben Orientierung (Emotionen) nach ‚interessanten‘ oder irritierenden Szenen zu durchsuchen, und im Sinne des theoretical samplings kontrastierend zu vergleichen, was allerdings nur als vorläufiger Schritt zu verstehen ist. In den verschiedenen Durchläufen der Kodierungsphasen wurden zunehmend die Schamindikatoren (siehe

⁷² Interessant und erschreckend zugleich ist, dass Breuer, der (als hauptsächlicher Vertreter) seit über 30 Jahren zu dieser GT-Erweiterung resp. zu den Erkenntnispotentialen, die durch die Subjektivität des Forschenden entstehen, arbeitet, auch noch 2019 konstatiert, dass es dafür einen gewissen ‚Mut‘ der Forschenden braucht. Dies liegt auch daran, dass sich selbst als Erkenntnissubjekt auszuweisen, immer noch in „vielen institutionell-disziplinären Kontexten und Reglementen [...] als heikel und verpönt [gilt]“ (Breuer et al. 2019, S. 434). Dennoch werden – ganz im Sinne einer „Verschweigekultur“ (Breuer 2003, Abs. 25) – beispielsweise die Emotionen der Forschenden im Feld oder während Interviews als Störfaktor oder Fehler aufgefasst, den es zu minimieren gilt (vgl. auch die beiden Schwerpunktausgaben der FQS „Subjectivity and Reflexivity in Qualitative Research I“ (2002) und „Subjectivity and Reflexivity in Qualitative Research II“ (2003)).

⁷³ Das entwickelte Kapitel *Reflexion der Subjektivität und Standortgebundenheit im Feld und im Forschungsprozess* beleuchtet die Konsequenzen noch einmal detaillierter.

Abschnitt 4.5) und Erkenntnisse aus dem Resümee der ersten Befunde (siehe Kap. 5) zur Hilfe genommen.

Im Sinne einer „kommunikativen Validierung“ (Mayring 2002, S. 112) wurde das Datenmaterial in unterschiedlichen Rekonstruktionsgruppen oder auf Arbeitstagungen vorgestellt und auf dieser Grundlage auch zum Teil wieder verworfen. Letztendlich stellt das Kodieren „jene ausdifferenzierte Heuristik des Vergleichens, bei der durch kontrastive Verfahren versucht wird, alle Facetten eines jeweiligen Phänomens detailliert und vollständig herauszuarbeiten und [...] zu ‚dimensionalisieren‘“ (Strübing 2014, S. 19), dar.

Auch wenn Strübing (2018) darauf hinweist, dass erst im Schlussverfahren des Kodiervorgangs der GT „der rote Faden, der die vielen kleinen Zusammenhänge, die bislang ausgearbeitet wurden, zu einem kohärenten Theorieentwurf zusammenfasst“ (S. 46), wieder aufgenommen wird, entfällt dieser Schritt in dieser Studie, zumindest insofern im klassischen Sinne eines (R)GT-Verfahrens, als dass die Schlüsselkategorie, wenn man sie übergeordnet als ‚Scham und Beschämung‘ fasst, sich nicht ausschließlich aus dem selektiven Kodieren ergeben hat: Diese Emotion als zentrales Thema der Studie zu ‚setzen‘, war ein mehrstufiger Entscheidungsprozess, der sich – zunächst inspiriert durch eine Beobachtung (vgl. Kap 9.1.1 und 9.1.2 *Situation und Rekonstruktion* „*Der darf das. Der darf dich anfassen, packen und mitnehmen, ne? Das darf der.*“) – über mehrere Phasen der Literaturlektüre sowie weiterer Beobachtungs- und Auswertungsphasen gestreckt hat.

Um die Daten einer detaillierten Feinanalyse zu unterziehen, bin ich zudem sequenzanalytisch vorgegangen. Die „line-by-line“-Analyse als Bestandteil der (R)GTM wurde in dieser Studie an der thematischen Ausrichtung angepasst resp. die oben genannten Heuristiken herangezogen. Alle Heuristiken dienten als Interpretationsimpulse und Denkrichtungen, nicht als starre Analyseanleitungen. Ziel war nicht, sie in Gänze oder zwangsläufig alle Dimensionen abzarbeiten. Möglich wurde aber das Material durch die Schwerpunkte der Heuristiken kanalisierter zu rekonstruieren.

Die sequenzanalytische Betrachtung bezog sich auf einzelne Emotionssituationen, die sich im Anschluss an das Kodiervorgang ergaben. Im Sinne des von Knorr-Cetina inspirierten „methodologischen Situationalismus“ (1981, S. 8) geht die Analyse damit über die Praktiken einzelner Akteur*innen hinaus und es kann weiterhin eine Situationsbestimmung vorgenommen werden, um auch die Hinführung zu den potentiell beschämenden Praktiken und ihre Einbettung in eine spezifische Situation rekonstruieren zu können. In Anlehnung an Erving Goffmans interaktionsanalytischen Überlegungen (vgl. vor allem 1971 sowie 1977) verwende ich den Begriff der Situation, mit dem Goffman

„diejenige räumliche Umgebung [bezeichnet], und zwar in ihrem ganzen Umfang, welche jede in sie eintretende Person zum Mitglied der Versammlung macht, die gerade anwesend ist (oder dadurch konstituiert wird). Situationen entstehen, wenn gegenseitig beobachtet wird, sie vergehen, wenn die zweitletzte Person den Schauplatz verläßt. [...] Haben wir erst

einmal die soziale Situation zurückgeführt auf den sozialen Anlaß, der den Ton der Zusammenkunft bestimmt, müssen wir die Möglichkeit zugeben, daß derselbe physikalische Raum in den Normenbereich zweier verschiedener sozialer Anlässe geraten kann. Dann kann die soziale Situation zur Szene eines potentiellen oder aktuellen Konflikts zwischen den Normensystemen werden, die herrschen sollten“ (1971, S. 29, S. 31).

Ausschlaggebend ist, dass die soziale Situation als etwas *Gemeinsames* verstanden wird, in dem sich ein „Wir-Prinzip“ [...], [ein] Gefühl der singulären Tatsache, daß wir, die Beteiligten, erklärtermaßen zur Zeit etwas Gemeinsames tun“ (ebd., S. 98 f.) entwickelt. Alle Akteur*innen geben in Situationen auf spezifische Art Informationen weiter, zum einen darüber, wie und worüber sie sprechen, zum anderen reicht die bloße Anwesenheit in der Situation, um als Informationsquelle (beispielsweise durch non-verbale Kommunikation) zu dienen. Es sind aber nicht nur die Akteur*innen, sondern auch die spezifischen (unterrichtlichen) Kontexte und materiellen Settings, die Einfluss auf die Situationen haben und in dieser Studie Berücksichtigung finden sollen. Der Begriff der Situation wird in diesem Sinne daher als analytische Kategorie verwendet, innerhalb derer potentiell beschämende Praktiken und ihre ‚Vorgeschichte‘ aufgerufen werden.

Glaser und Strauss geben auch an, wann ein Forschungsprojekt im Sinne der GTM beendet werden kann, nämlich dann, wenn eine theoretische Sättigung erreicht ist:

„Saturation means that no additional data are being found where by the sociologist can develop properties of the category. As he sees similar instances over and over again, the researcher becomes empirically confident that a category is saturated“ (Glaser/Strauss 1967, S. 51, Herv. i. O.).

Es ist auffallend, wie subjektiv der Schritt ist, denn während andere theoretische oder die Auswertung betreffende Entscheidungen mit Kolleg*innen diskutiert und reflektiert werden konnten, bin ich als Autorin bzw. Urheberin die einzige Person, die den kompletten Datensatz kennt. Zugegeben, es hätten in einer weiteren Erhebungsphase oder beispielsweise mit anderen Erhebungsmethoden (z. B. Videographie) noch einmal mehr oder detailliertere Daten (siehe dazu auch Hildenbrand 2015, S. 42⁷⁴) entstehen können, welche die Rekonstruktionen in dieser Studie ergänzen würden. Neben forschungspragmatischen Gründen und organisatorischen Gründen spielen in der Forschungspraxis, gerade im Rahmen von Qualifikationsarbeiten, aber auch zeitliche Ressourcen eine wesentliche Rolle.

Hinsichtlich des Anspruchs einer GT-Studie betonen Corbin und Strauss, dass

„[a] researcher should be very clear at the onset of a study whether the aim is description or theory building. It is difficult to do quality research if a researcher is unsure about the

⁷⁴ Der „Kerngedanke der Grounded Theory scheint sich in der deutschen Forschungslandschaft nicht nachhaltig durchgesetzt zu haben, denn die ‚klassische‘ Abfolge: zehn Interviews zu erheben und diese danach zu analysieren, unabhängig davon, ob das erhobene Material eine Relevanz für die sich entwickelnde Theorie hat, gehört nach wie vor zum Standard einer sich qualitativ nennenden empirischen Sozialforschung und zu den frustrierenden Erfahrungen von Forschungsberatern“ (Hildenbrand 2015, S. 42).

difference between description and theory. Findings are likely to appear muddled and fail to live up to either good description or theory“ (2015, S. 338).

Ziel dieser Studie ist es, auf empirischer Basis das Phänomen Scham auszudifferenzieren, Praktiken der Beschämung zu rekonstruieren und eine Theorie „mittlerer Reichweite“ (Merton 1967) zu leisten, die eben nicht nur eine rein deskriptive Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand liefert, aber eben auch nicht den Anspruch verfolgt, das Phänomen *vollumfassend* oder unabhängig von seinen Situationen herauszuarbeiten. Mit Herbert Kalthoff lassen sich diese ‚middle range theories‘ verstehen als eine „zu entwickelnden Begriffsmatrix [...] [, in der] vergleichbare Fälle herangezogen und Lesarten (‚Hypothesen‘) des Phänomens generiert [werden]“ (2008, S. 20).

Im Anschluss daran wird mit der vorliegenden Studie angestrebt, zur *Weiter-* denn Neuentwicklung der Theoriebildung im Bereich der qualitativen Unterrichtsforschung beizutragen. Gefolgt wird Ines Steinke, wenn sie schreibt, dass das Ziel einer Grounded Theory Studie

„nicht im Produzieren von Ergebnissen, die für eine breite Population repräsentativ sind [, besteht], sondern darin, eine Theorie aufzubauen, die ein Phänomen spezifiziert, indem sie es in Begriffen der Bedingungen (unter denen ein Phänomen auftaucht), der Aktionen und Interaktionen (durch welche das Phänomen ausgedrückt wird), in Konsequenzen (die aus dem Phänomen resultieren) erfaßt“ (1999, S. 75).

Im Sinne Anthony Giddens ist eine gute Theorie auch „[...] one that is fruitful in terms of how far it generates new ideas and stimulates further research“ (2009, S. 84), sodass diese Untersuchung letztendlich dem Anliegen nachgeht, innerhalb der Unterrichtsforschung einen ersten Grundstein zur Erforschung von Scham zu legen.

Diese Grundsteinlegung wird im folgenden Kapitel angegangen. Dabei steht das Datenmaterial und dessen erste Erschließung in Form von Schamsituationen und deren Rekonstruktionen im Zentrum.

7 Rekonstruktionen der Scham

*„Ich kenne mich selbst nicht durch und durch,
weil ein Teil dessen, was ich bin,
aus den rätselhaften Spuren der anderen besteht.
In diesem Sinne kann ich mich selbst nicht vollständig kennen
oder auf endgültige Weise wissen,
was mich von anderen ‚unterscheidet‘.“
(Butler 2005, S. 63 f.)*

Das wesentliche Qualitätskriterium einer ethnographischen Arbeit ist die transparente Darstellung des Materials, so Piret Paal (2014, vgl. S. 44). Die ethnographischen Episoden mögen im Vergleich zu den Darstellungen in anderen ethnographischen Studien verhältnismäßig lang wirken, allerdings hat sich in der Rekonstruktion des Materials gezeigt, dass auch die Hinführung zum potentiell schamauslösenden Moment ein wesentliches Moment darstellt, sodass wie dargestellt, von Schamsituationen (vgl. Goffman 1971) ausgegangen wird, die jeweils einen speziellen dramaturgischen Aufbau aufweisen und in denen sich eine Hinführung zum schamvollen Moment zeigt.

Daran sowie an dem eingangs skizzierten praxistheoretisch informiertem Emotionsverständnis der Studie anknüpfend ergibt sich der Hinweis darauf, dass also nicht *die* Scham rekonstruiert, sondern auf die Struktur der Schamsituation geblickt wird (siehe dazu auch Seidler 2001, S. 38). Hieran orientieren sich die immer an das Material anschließenden Rekonstruktionen, indem sie auf die Spezifik der Situation und anschließend auf die situativen Beschämungsmomente eingehen.

Die Rekonstruktionen verzichten auf eine direkte Erklärung des Geschehens auf der Grundlage der theoretischen Überlegungen dieser Studie und erfolgten, wenn möglich, im Rahmen größerer Forscher*innengruppen.⁷⁵ Erst im Anschluss werden die Rekonstruktionsergebnisse mit den theoretischen und empirischen Befunden in Verbindung gesetzt.

Bei der Rekonstruktion stand die Frage *„Lassen sich, und wenn ja welche, potentiell beschämenden Praktiken in dem ethnographischen Fallmaterial rekonstruieren?“* im Mittelpunkt. Die Frage der potentiellen Scham wurde, wie angesprochen, vorrangig an den Ausdrucksindikatoren und deren Stärke festgemacht. So gab es durchaus auch Material, bei dem innerhalb der Kolleg*innengruppe kritisch diskutiert wurde, ob man von (potentieller)

⁷⁵ An dieser Stelle der Verweis und Dank an das Forschungskolloquium der Arbeitsgruppe um Prof. Dr. Proske und Prof. Dr. Herzmann der Universität zu Köln sowie den Kolleg*innen von der Stiftung Universität Hildesheim.

Scham sprechen kann, beispielsweise, wenn sich verletzend Interaktionen (siehe dazu auch Prengel 2013) zeigen, auf die mit Scham reagiert werden kann. Wenn aber die Schamindikatoren nicht sichtbar waren oder von mir nicht notiert wurden, galt dies als Ausschlusskriterium.

Anzumerken sind an dieser Stelle noch zwei wichtige Aspekte: Zum einen, dass es – wie bereits bei den praxistheoretischen Grundannahmen ausgeführt – *nicht* um die Intentionen der Akteur*innen geht, ebenso wenig wie die Rekonstruktion *das Scheitern* pädagogischer Interaktionen. Zum anderen ein Punkt, der daran anschließt: Schon in Blumenthals (2014) Studie wird die These aufgestellt, dass, wenn Lehrer*innen Beschämung als Erziehungsmittel nutzen, sie dies nicht reflektieren (vgl. S. 153). Was die Autorin mit der geringen Sichtbarkeit von Scham in westlichen Kulturen begründet (vgl. Scheff 1988), lässt sich im Unterrichtskontext auch anders einordnen: (Absichtsvolle) Beschämung gilt nicht als legitime Handlungspraktik von Lehrer*innen im Unterricht.⁷⁶ Wird, wie in der vorliegenden Studie, (thematisch) auf Beschämungen im Unterricht fokussiert und werden (methodisch) diese isoliert hervorgehoben und analysiert, müssen forschungsethische Aspekte unter dem Aspekt der *Anonymisierung* besonders berücksichtigt werden. Stefan Kühl (2020) schreibt, dass wer nichts zu anonymisieren hat, wer nicht zu einem vorsichtigen Umgang mit seinen Quellen gezwungen ist, der hat vermutlich nichts Relevantes rausgefunden (S. 65). Anonymisierungen müssen nicht nur unter datenschutzrechtlichen, sondern auch unter methodologischen Aspekten durchdacht werden (vgl. dazu ausführlicher auch Lochner 2017). Die Namen der Akteur*innen im Feld „stehen nicht in einem ahistorischen, wertfreien Raum“ (Baumgartinger 2014, S. 108), sie funktionieren als „Informationsträger“ (Lochner 2017, S. 286). Zudem stellt die Art und Weise *wie* Schüler*innen oder andere Akteur*innen namentlich aufgerufen werden – beispielsweise mit Spitznamen oder mit dem vollständigen Vor- und Nachnamen – eine soziale Praktik dar, mit der sich Aussagen zur Beziehung zwischen Akteur*innen treffen lassen. Für die vorliegende Studie wurde daher dem Vorschlag von Rosenthal (2015) gefolgt, die Anonymisierung der Schüler*innendaten (bis auf die Nachnamen) erst nach der Rekonstruktion vorzunehmen: Die Autorin plädiert dafür, dass „[e]rst wenn wir wissen, welche [...] Daten für den Nachweis der Fallstruktur und im Kontext unserer Fragestellung relevant sind, [...] sich die relevanten Daten entsprechend der Fallstruktur modifizieren [lassen], d. h. bedeutungsähnliche Veränderungen [...] [vorzunehmen], und die für die Interpretation und die weiteren theoretischen

⁷⁶ Unter Peers stellt sich das noch einmal komplexer dar, da die Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse nicht in der Form gegeben bzw. andere sind (vgl. z. B. Spiegler 2018 für die Konstruktion von ‚Coolness‘ und Differenz unter Peers).

Verallgemeinerungen weniger bedeutsamen Daten stark [...] [zu verändern]" (2015b, S. 104 f.; vgl. für eine ähnliche Argumentation auch Hildenbrand 2005).

Andreas Wernet (2011) sowie Sandra Rademacher und Wernet (2015) weisen auch darauf hin, dass eine Anonymisierung nicht nur dazu dient, die Akteur*innen gegenüber einer (wissenschaftlichen) Öffentlichkeit zu schützen, sondern auch sie selbst vor den durch die Radikalität einer wissenschaftlichen Analyse entstehenden Ergebnissen (vgl. Wernet 2011, S. 19 sowie Rademacher/Wernet 2015, S. 143).

Grundsätzlich besteht jedoch ein unauflösbares „Spannungsfeld zwischen Präzision und Anonymisierung“ (Kühn 2020, S. 64). Nur exemplarisch sei hier für die vorliegende Studie das folgende Dilemma erwähnt: In der Vorstellung der „Wilhelm Busch“ Grundschule habe ich mich dafür entschieden, zu erwähnen, dass in jeder Schulklasse eine gewisse Anzahl an Schüler*innen und darunter „ein I-Kind“ aufgenommen wird. Mit diesem Hinweis ist die Anonymisierung ein Stück weit aufgehoben, die Rückverfolgung, um welche Schule es sich handelt, ist leichter. Wie sich in einer ersten Auseinandersetzung mit dem Material jedoch zeigte – ich greife hier vorweg – besteht besonderes Beschämungspotential für das ‚I-Kind‘, sei es durch den Einsatz von Schulbegleiter*innen oder ihre*seine allgemeine Besonderung in der Klasse, die mit ihrer*seiner Einzelstellung zu tun hat.

Das Datenmaterial ist nach seinem Entstehungsdatum wie folgt geordnet:

	Erhebungsdatum	Schule	Name der Schamsituation
1	November 2017	Grundschule „Wilhelm Busch“, 2. Stunde, Deutschunterricht, 3. Klasse	<i>Wie peinlich ist das denn?!</i>
2	Februar 2018	Grundschule „Astrid Lindgren“, 1. und 2. Stunde, Wochenplanunterricht, jahrgangsübergreifende Gruppe	<i>Dimitrios hat das ganze Gedicht in Schönschrift abgeschrieben</i>
3	März 2018	Grundschule „Erich Kästner“, nach der letzten Stunde, 3. Klasse	<i>Die ist immer so langsam, aber als Erstes zur Tür raus</i>
4	März 2018	Grundschule „Wilhelm Busch“, 2. und 3. Stunde, Deutschunterricht, 3. Klasse	<i>Dumm, dümmer, dumm gelaufen</i>
5	April 2018	Grundschule „Astrid Lindgren“, 1. und 2. Stunde, Wochenplanunterricht, jahrgangsübergreifende Gruppe	<i>Soll ich auch aufschreiben, wie viel Geld das so, so gekostet hat?</i>
6	Mai 2018	Grundschule „Otffried Preußler“, 2. Stunde, Sachunterricht,	<i>Aber wenn der Po nackt ist, was ist da noch nackt?</i>

		3. Klasse		
serielle Beschämung	7	Mai 2018	Grundschule „Erich Kästner“, 1. und 2. Stunde, Sachunterricht, 3. Klasse	<i>Wie Hakims Leben so bisher verlaufen ist</i>
	8	November 2017	Grundschule „Wilhelm Busch“ 2. Stunde, Deutschunterricht,	<i>Für Anton brauchen wir noch eins</i>
		November 2017	3. Stunde, Matheunterricht	<i>...dass er gefühlt ein Stück normal mitmachen kann</i>
		Dezember 2018	Nach der letzten Stunde	<i>Man kann ja nicht sagen, es geht drei Jahre oder zwei ohne Probleme und plötzlich geht es nicht.</i>
		Januar 2018	2. Stunde, Deutschunterricht	<i>„Dann müssen wir warten.“</i>
		Februar 2018	4. Stunde, Sachunterricht	<i>500 Jahre an einer Sache kann ja kein Mensch bauen, Anton!</i>
		alles: 4. Klasse		

Tabelle III - Übersicht Schamsituationen mit Erhebungsschulen und -daten

7.1 Schamsituation „Wie peinlich ist das denn?!“

Grundschule „Wilhelm Busch“

Klasse 3, Lehrerin Frau Koch

Erhebungsdatum: November 2017

2. Stunde, Deutschunterricht, Thema: Interviews



Abbildung VII - Schamsituation „Wie peinlich ist das denn?!“

*Ich sitze heute in der letzten Reihe neben der Schülerin Franziska, die mich schon freudig erwartet. Die Plätze neben ihr sind frei, Emma und ihre Schulbegleiterin Frau Hellmuth sind nicht da. Nachdem zu Beginn einige organisatorische Fragen geklärt und die „tägliche Übung“ absolviert wurde, beginnt die Lehrerin mit dem eigentlichen Unterrichtsstoff. Die Schüler*innen sollen ihr Leseheft herausholen und sich mit dem Thema Interviews beschäftigen. Das bedeutet, dass sie zunächst ein Interview in ihrem Heft lesen und später im Verlauf der Unterrichtseinheit selbstständig eines durchführen sollen. Im Leseheft haben sie dafür eine Doppelseite aufgeschlagen, auf der ein Interview mit einem Tierpfleger und sechs Fragen dazu abgebildet sind. An dieser Stelle (nach ca. 18 Minuten) setzt die folgende Szene an:⁷⁷*

⁷⁷ Der Kursivdruck verweist auf eine Zusammenfassung des Beobachtungsprotokolls. Weitere Transkriptionsschlüssel sind dem Anhang zu entnehmen.

Frau Koch: „So, damit, da nichts schiefgeht, beim Interview (..) gucken wir uns erstmal an, wie das aussehen sollte. Bevor du ein eigenes machst. Genau, wir gucken uns erstmal an. Du brauchst Seite 14.“ Es wird lauter und die Kinder schlagen das Buch auf. Frau Koch: „Psst. Bleistift in die Hand. Du musst dir deine Fragen ankreuzen. Und die MÄÄÄDCHEN beantworten heute die Fragen (....) Die Mädchen kreuzen sich an a, b und c. Die Jungen kreuzen sich an d, – Hand vor den Mund, Luca! – e und f. Ne? (..) Was musst du machen, damit du auf diese Fragen antworten kannst-Luca?“ Luca, der direkt vor Frau Koch sitzt, sagt leise etwas, doch Frau Koch scheint noch nicht zufrieden zu sein und nimmt Thomas dran, der noch einmal erklärt, dass man das Interview lesen muss. Frau Koch bestätigt das, nickt und fragt ihn: „Wenn du jetzt (.) eine Frage beantwortest, wie markierst du dir das? Wir markierst du dir das?“ „Mit äh Kreuze.“, sagt Thomas und Frau Koch: „An der Seite, ne, genau, mit einem Kreuz oder mit einem Strich. Wo ist eine Antwort. NICHTS schreiben, sondern im Text anstreichen, wo die Antwort ist. Zehn Minuten, dann vergleichen wir. Jeder für sich. Wer nicht weiterkommt, macht den Arm hoch.“

So langsam wird es leiser in der Klasse, einige lesen bereits das Interview, bei einigen anderen Kindern habe ich den Eindruck, dass sie immer noch nicht genau wissen, was sie jetzt machen sollen. Frau Koch geht durch die einzelnen Reihen und lässt nach einigen Minuten Benjamin den Arbeitsauftrag wiederholen.

Es beginnt die Arbeitsphase und während ich mit Franziska den Interviewtext durchlese, geht Frau Koch weiter durch die Klasse und hilft einigen Schüler*innen. Dabei steht sie hinter ihnen und geht manchmal zwischen zwei Kindern in die Hocke, um mit ihnen zu sprechen. Als sie bei uns vorbeikommt, habe ich das Gefühl, sie möchte auf meine Notizen schauen. Ich will sie nicht abdecken, als ob ich etwas zu verheimlichen hätte, und gleichzeitig fühle ich mich merkwürdig kontrolliert.

Als sie bei Sophie ist, die ganz vorne neben Luca sitzt, dreht sich Frau Koch in die Klasse und sagt: „Sophie fragt mich gerade, ‚Müssen wir den ganzen Text lesen, das ganze Interview?‘ [Dann weiter mit strengerer Stimme:] Darum verstehe ich nicht, wie es unruhig sein kann, weil man ERSTMAL LESEN muss, ne?“ Frau Koch sagt nichts mehr zur Schülerin und geht weiter durch die Klasse. Ich höre, wie sie zu Karl, der vor mir sitzt und sie flüsternd etwas fragt, wenig später sagt: „Ja, natürlich, aber du sollst DIE Fragen beantworten [Tippt auf eine Stelle im Leseheft.]. Das sind die Mädchenfragen. A, b, c sind die Mädchenfragen, du hast die Jungenfragen, Karl.“

Ich will Frau Koch, die zur nächsten Schülerin geht, noch weiterverfolgen, doch Franziska neben mir fordert meine Aufmerksamkeit. Als wir gemeinsam die Fragen zum Interview lesen,

stelle ich fest, dass diese zunehmend nach Schwierigkeit sortiert sind, so wird in den ersten Fragen beispielsweise nach dem Beruf der interviewten Person gefragt. Die Antwort dazu lässt sich bereits der Überschrift entnehmen. Die letzten drei Aufgaben sind anspruchsvoller, ihre Lösungen sind mehrteilig im Text über beide Seiten zu finden.

Es dauert länger als zehn Minuten, bis Frau Koch wieder nach ganz vorne geht und sagt: „So, jetzt müssen die Jungs gut zuhören. Mädchen starten. (..) Karl, lies mir mal die Frage a vor.“ Karl liest langsam und stockend die Frage nach dem Beruf des Interviewten. Frau Koch hilft ihm beim Lesen der einzelnen Silben und sagt dann lauter in die Klasse: „So, Mädels, welchen Beruf hat er? (..) Katharina?“

Katharina nennt die korrekte Lösung, worauf die Lehrerin sagt, dass das „super“ sei und dass ein Schüler die nächste Frage vorlesen solle. Anschließend meldet sich jedoch keine Schülerin, sodass Frau Koch nach einer Wartezeit Schülerinnen aufruft. Nachdem Mara keine Antwort geben kann, schaut sie Franziska an und sagt: „Also, was muss der machen? Was muss der machen, Franziska? Wo steht die Antwort? (...[Franziska schweigt.]) Franzi, du warst schon so früh fertig. Was muss der noch machen als Chef des Schulbauernhofs? Also, die Tiere pflegt er, was muss er noch machen? Was ist die Antwort?“ Franziska zuckt mit den Schultern und verzieht das Gesicht, hält aber dem Blick von Frau Koch stand. Diese daraufhin: „Guck in den Text, DU MUSST ja was stehen haben.“ Doch ich weiß, dass Franziska da nichts stehen hat und ich bin auch verwundert, dass Frau Koch glaubt, sie sei früh bzw. überhaupt mit den Aufgaben fertig geworden.

Frau Koch wartet, doch als weiterhin keine Antwort kommt, atmet sie geräuschvoll ein und fragt laut mit Blick in die Klasse: „WO SIND DIE MÄDCHEN? (..) Wer kann helfen?“ Von nun an melden sich zunehmend mehr *Jungen*, die teilweise schnipsend ihre Arme in die Luft strecken und mehr oder weniger laut rufen „Ich!“ Doch Frau Koch nimmt noch keinen von ihnen dran. Kein *Mädchen* zeigt auf. Ich kriege nicht mit, welche *Jungen* sich melden, da ich Franziska neben mir beobachte, wie sie mit einem puscheligen Anhänger, der aussieht wie ein kleiner Watteball mit Federn, an ihrer Federmappe spielt. Sie zieht ein wenig an dem Anhänger und dreht ihn leicht mit den Fingern. Als ich bemerke, dass Frau Koch nichts mehr sagt, den Kopf leicht schräg hält, Franziska anschaut und auch ein Teil der Klasse dies mitbekommt, habe ich das Bedürfnis, Franziska anzustupsen und sie darauf aufmerksam zu machen. Meinem Eindruck nach, war die Stimmung vorher schon recht angespannt und ich befürchte, dass der flauschige Ball das Fass zum Überlaufen bringen wird. Aber ich sage nichts, im Gegenteil, als ob ich mich aus der Schusslinie bringen will, rücke ich ein winziges Stückchen von Franziska ab. Obwohl ich mir unsicher bin, rechtfertige ich das vor mir selbst, dass ich ja mehr beobachten als teilnehmen will.

Frau Koch blickt zunächst Franziska weiter an. Sie presst erst die Lippen aufeinander, zieht die Augenbrauen hoch und sagt dann hart: „Franziska, du willst mir nicht erzählen, dass du in zehn Minuten nicht diesen Text lesen kannst? [Franziska guckt vom Ball hoch und Frau Koch an: „Jaaa“, während Frau Koch weiterspricht:] Und dass du mir nicht eine Antwort geben kannst.“ Franziska legt den Kopf leicht in den Nacken, streckt das Kinn und ruft nun, meiner Wahrnehmung, nach ein wenig trotzig: „Doooch.“ Frau Koch fragt sie zurück, was sie denn angekreuzt habe, und als Franziska daraufhin „A, b und c“ antwortet, muss ich ein wenig schmunzeln. Doch Frau Koch scheint das gar nicht lustig zu finden und brüllt nun unglaublich laut, sodass ich mich erschrecke: „JA, ABER DIE ANTWORTEN ZU A, B UND C!“ Franziska senkt ihren Kopf, sagt aber nichts. Es zeigen auch weiterhin keine Schülerinnen auf. Frau Koch wartet, seufzt, schaut jedoch noch Franziska an. Ich sehe, dass Franziskas Augen glasig werden, und Karl, der sich umgedreht und die Szene beobachtet hat, flüstert mir halblaut zu, dass Franziska wohl gleich weine. In dem Moment kommt von Frau Koch noch ein „Mmh?“. Franziska hat mittlerweile den Kopf noch tiefer gesenkt, die Hände bzw. Handballen sind auf den Rändern ihres Stuhls neben ihren Oberschenkeln gedrückt, es wirkt, als ob sie sich darauf abstützt. Sie guckt wieder auf das Interview, aber da sie nur auf eine Stelle starrt, glaube ich nicht, dass sie wirklich liest oder nach den Antworten im Text sucht. Als sie bemerkt, dass ich sie beobachte, dreht sie den Kopf ein wenig mehr zur Seite, sodass ihre langen, dicken Haare über die Schulter fallen und ich ihr Gesicht kaum mehr sehen kann.

Frau Koch sagt erst nichts, dann aber wieder laut: „Jetzt müssen die Jungen helfen? WIE PEINLICH IST DAS DENN?!“ Anschließend fordert sie Stephan, der sich schon seit einigen Minuten meldet, auf, im Text anzuzeigen, wo die richtige Lösung steht. Unterdessen ruft Martin: „Ich weiß eees.“ Und nachdem Stephan einen Teil der Lösung vorgestellt hat, nimmt Frau Koch Martin mit den Worten dran: „Genauer. Wo steht das genauer? Martin. Hilf mal den Mädchen, damit die das auch anstreichen können.“ Ich sehe trotz des haarigen Sichtschutzes wie eine Träne von Franziska auf das Leseheft tropft.

Dieser Frage-Antwort-Aufbau geht die restliche Stunde so weiter. Als sie mit den sechs Fragen durch sind, ist auch die Stunde zu Ende. Franziska hat nichts mehr gesagt. Nur einmal wurde sie noch von Frau Koch angesprochen bzw. dazu aufgefordert, ein Taschentuch zu verwenden und nicht „die Nase hochzuziehen“. Als es klingelt kommt Tilda, eine Freundin von Franziska, zu ihr und bevor beide auf den Schulhof gehen, höre ich noch, wie Tilda Franziska fragt: „Was ist denn? Hast du geweint?“

Rekonstruktion „Wie peinlich ist das denn?!“⁷⁸

Für die Vorbereitung eines eigenen Interviews sollen die Schüler*innen zunächst lernen, was Interviews sind und wie sie aufgebaut sein können. Dafür haben sie ein exemplarisches Interview mit einem Tierpfleger in ihrem Heft und dazu sechs Fragen, die im Anforderungsniveau steigen. Direkt zu Beginn teilt die Lehrerin nun die Schüler*innengruppe auf Basis dieser Aufgaben in zwei Gruppen: Die *Mädchen* sollen die ersten – und damit, auch wenn es unausgesprochen bleibt, die leichteren – Aufgaben lösen; die *Jungen* bekommen die letzten und komplexeren Aufgaben. Bei dieser ersten Hierarchisierung ist die zeitbezogene Formulierung interessant: „Und die Mädchen beantworten heute die Fragen...“ Das ‚heute‘ lässt vermuten, dass Frau Koch eine geschlechtsbasierte Differenzierung der Schüler*innenschaft nicht zum ersten Mal vornimmt. Für eine gewisse Regelmäßigkeit würde auch sprechen, dass dies auf keine (für mich) bemerkenswerte Reaktion bei den Schüler*innen stößt.

Aufschlussreich ist, wie die Lehrerin im weiteren Verlauf zwischen *Mädchen* und *Jungen* differenziert resp. wie unterschiedlich sie mit dem Verhalten oder den ähnlichen Anfragen der Schüler*innen umgeht. So ist es Sophies Nachfrage, die eigentlich in einer dyadischen Interaktion ausschließlich an die Lehrerin adressiert war, die von dieser klassenöffentlich gemacht und als Anlass für eine erste gemeinschaftliche Disziplinierung verwendet wird. Genauer betrachtet, ist das vermeintliche Missverstehen des Arbeitsauftrages aber nur eine Möglichkeit: Es könnte weiterhin sein, dass Sophie die „Mädchenfragen“ bereits beantwortet hat, da deren Antworten, wie im Protokoll ersichtlich, aus der Überschrift oder den ersten Sätzen leicht zu entnehmen sind, und sie daher nun nachfragt, ob sie den ganzen Text lesen müsse, obwohl dies zur Erfüllung der Aufgabenstellung nicht mehr notwendig wäre. Nichtsdestotrotz hat die Schülerin nur indirekt eine Antwort auf ihre Frage erhalten.

Im Gegensatz dazu wendet sich die Lehrerin in der Interaktion mit Karl, dessen Nachfrage aufgrund der Beschränkung technischer Möglichkeiten nicht im Wortlaut wiedergegeben werden kann, aber wahrscheinlich in eine ähnliche Richtung geht, direkt an den Schüler und beantwortet ihm seine Frage mit Verweis auf das Leseheft. Seine Nachfrage und damit sein Nichtwissen werden nicht noch einmal öffentlich thematisiert.

Der Vergleich der Antworten erfolgt anschließend nach dem immer gleichen Schema: Ein *Junge* liest die Frage vor, ein *Mädchen* muss sie beantworten und später andersherum. Die Lehrerin bleibt bei ihrer eingeführten Differenzierung, die sie im Laufe der Stunde dramatisiert. Sie weicht zunächst auch nicht davon ab, als sich kein *Mädchen* zur Beantwortung der zweiten Frage meldet. Sie entscheidet sich dafür, Schülerinnen anzusprechen. Während die erste

⁷⁸ Eine sehr stark gekürzte und auf die Differenzkonstruktion zwischen den Geschlechtern fokussierte Ausarbeitung wurde im Beitrag Spiegler 2021 veröffentlicht.

Schülerin, die keine Antwort geben kann, wieder schnell entlassen wird, spielt sich der Handlungsablauf bei Franziska anders ab. Nach einer ersten dreimaligen Aufgabenformulierung („Was muss der machen?“, „Was muss der machen?“, „Wo steht die Antwort?“) folgt eine Pause und keine Reaktion von Franziska. Während das Schweigen der anderen Schülerin zuvor noch von Frau Koch akzeptiert wurde, scheint dies bei Franziska nicht der Fall zu sein. Als Begründung zieht sie ihre Beobachtung heran, dass Franziska die Aufgaben schnell beendet hat, was die Lehrerin nach der Nennung des Spitznamens auch so verbalisiert, und erneut erfolgt eine dreimalige Aufgabennennung. Das angeblich frühe Beenden der Aufgaben dient als verpflichtende Grundlage dafür, doch wenigstens ‚irgendetwas‘ zu sagen. Franziska kann nicht „früh fertig“ gewesen sein und jetzt nichts sagen. Doch die Schülerin sagt nicht nur nichts, sie zieht auch die Schultern hoch und verzieht das Gesicht. Eine Geste, die als unwissend, aber auch als gleichgültig gedeutet werden kann. Alternativ hätte eine Entschuldigung für das Nichtbeenden der Aufgaben oder eine Rechtfertigung von Franziska erfolgen können. Doch Frau Koch lässt dies nicht als legitime Reaktion gelten, erhebt ihre Stimme und sagt, Franziska müsse dort etwas stehen haben. Das ist im gewissen Maße irreführend, als dass die Aufgabe eigentlich darin bestand, Kreuze neben der richtigen Antwort im Text zu haben und eben nicht schriftlich etwas festzuhalten. Doch Franziska reagiert auch hierauf nicht. Frau Koch lässt Franziska aus dem Fokus und gibt die Frage ins Plenum – erst geschlossen an die *Mädchen* und dann offen an alle. Damit ermöglicht sie auch den *Jungen*, anzuzeigen, dass sie im Gegensatz zu den *Mädchen* in der Lage sind, (ohne vorherige Bearbeitungszeit) die richtige Antwort zu finden, und dass sie in der Lage sind, Franziska und allen *Mädchen* helfen zu können. Auch wenn es in dieser Szene nicht direkt ausgesprochen wird, ist durch andere Beobachtungen in solchen Momenten für alle Akteur*innen klar: Wenn die *Jungen* nun eine richtige Antwort liefern, dann ‚helfen‘ sie damit nicht den *Mädchen*, sondern sammeln Punkte für ihr eigenes Team.

Es vergeht nicht viel Zeit, da fallen mir einige schnipsende Hände von *Jungen* auf, die auch durch Wortbeiträge auf sich aufmerksam machen. Doch Frau Koch löst die Situation nicht auf, entscheidet nicht, wer Franziska jetzt ‚helfen‘ darf, sondern spricht sie erneut an.

Dieses Ansprechen ist insofern verwunderlich, als dass vorab geklärt zu schien, dass die Schülerin die korrekte Antwort nicht nennen kann. Eine Lesart wäre nun, dass sich Frau Koch durch das Spielen mit dem Ball an der Federmappe von der Schülerin provoziert oder zumindest gestört fühlt. Franziska performt keine Aufmerksamkeit im klassischen Sinne, sie spielt anstatt zu demonstrieren, dass sie zuhört und bereit ist, sich die richtige Stelle im Text zu markieren. Während sich ‚im Hintergrund‘ andere Schüler (!) melden, baut sich eine Vorderbühne auf: Die Aufmerksamkeit aller kanalisiert sich zunehmend auf Franziska, allen voran durch den konstanten Blick, den Gesichtsausdruck sowie die Stille der Lehrerin. Im Protokoll wird deutlich, wie sich die Emotionen der Situation auf mich übertragen, die sich

körperlich von der Schülerin distanziert, vermutlich mit dem Wissen oder der Vorausahnung, dass dieser Regelbruch von Franziska nicht ohne Sanktionen verbleiben wird. Dieser Normverstoß des Spielens im Unterricht fügt sich ein in einen Unterrichtsverlauf, in dem die Schülerinnen(gruppe) mehrfach zentralen schulischen Anforderungen nicht gerecht wurde. Frau Koch entscheidet sich nun für die Nachfrage in einem ironisch-scharfen Ton, ob die Schülerin den Text innerhalb der zehn Minuten nicht lesen konnte und keine Antwort geben kann. Die Verwendung von ‚können‘ ist hier bemerkenswert, da die Lehrerin Franziska zwar nach einer Kompetenz fragt, diese ihr aber eigentlich unterstellt und latent nach ihrem Willen fragt – die Lehrerin geht davon aus, dass Franziska den Text lesen und die Aufgaben bearbeiten könnte, aber nur eigentlich gar nicht will. Dies wird auch deutlich an der doppelten Verneinung („Du willst mir nicht sagen, dass du das nicht kannst“) und den sinnlogischen Anschlussmöglichkeiten erkennbar. Wenn man gedankenexperimentell durchspielt, welche Reaktionsmöglichkeiten Franziska hatte, wird deutlich, dass, egal, für welche Alternative sie sich entschieden hätte, eine Aufforderung zur Selbstoffenbarung an die Schülerin herangetreten wurde, die, überspitzt formuliert, darin liegt, zuzugeben, dass sie nicht arbeiten bzw. die Ergebnisse vorstellen wollte, und damit einhergehend eine Arbeit am Selbst („Wenn du kannst, hast du zu wollen“) gefordert wird.

Das anschließende „Doch“ der Schülerin ist überraschend, da sie vorher ja keine Lösungsmöglichkeiten vorgeschlagen hat. Allerdings – und dazu würde der trotzige Tonfall und die auffallende Körpersprache passen – kann es sein, dass Franziska sich in eine Abwehrhaltung begibt. Daher könnte es sich bei der folgenden Antwort („A, b und c“) einerseits um eine bewusste Provokation handeln, in dem Sinne, dass sie zugibt, den Text zwar lesen zu können, aber eben nicht bearbeitet zu haben, andererseits aber auch einfach um ein Missverständnis, da die Lehrerin danach gefragt hat, was sie angekreuzt hat und nicht konkret nach den richtigen Textstellen. Mein Lächeln in der Situation würde die letztere Deutung nahelegen. Franziska bleibt, wie alle Schülerinnen, fortan ruhig. Wie fast jedes vorherige Schweigen wird auch dieses von der Lehrerin als Nichtwissen interpretiert. Es dauert noch einen Moment, bis Franziska nicht mehr im Aufmerksamkeitszentrum des Geschehens steht und sich Frau Koch dem Rest der Klasse zuwendet. Die tränenden Augen und auch erneut die Körperhaltung deuten darauf hin, dass das Angebrülltwerden Franziska verletzt haben muss, dem sie sich durch das Wegdrehen der Beobachtung entziehen möchte.

Das Geschehen kulminiert in der nachfolgenden Aussage der Lehrerin: „Jetzt müssen die *Jungen* helfen? Wie peinlich ist das denn.“ Hier wird nicht nur die Geschlechterdifferenz noch einmal konstruiert bzw. die fortwährende Konstruktion von Frau Koch bestätigt, es wird zudem weiterhin erneut Leistung aufgerufen: Die *Mädchen* – zumindest die von Frau Koch genannten Schülerinnen – sind angeblich nicht in der Lage, die Aufgabenlösungen zu präsentieren und benötigen daher die Hilfe ihre Mitschüler. Zudem wird der als hilfsbedürftig verkollektivierte

Mädchengruppe unterstellt, dass ihnen das ganze peinlich wäre oder zumindest zu sein hat. Auch wenn das vermeintliche Scheitern von allen Schülerinnen am Ende von der Lehrerin als ein kollektives Scheitern der Gruppe deklariert wird, wird es doch von Frau Koch an Franziska deutlich gemacht.

Neben den sichtbaren Indikatoren lässt auch das Verhalten auf Peerebene vermuten, dass Franziskas Weinen und damit das Sichtbarwerden einer Verletzbarkeit als Reaktion auf eine schamvolle Situation für die Schülerin zu verstehen sind.

Man kann an dieser Episode nachvollziehen, wie eine unterrichtliche Situation geschaffen wird, in der durch die Konstruktion der Hilfsbedürftigkeit einer Schüler*innengruppe bzw. einer einzelnen Schülerin Beschämungspotentiale ermöglicht werden. Die durch Frau Koch eingeführte Differenzsetzung nach Geschlecht und Leistung wird in verschiedener Hinsicht aufrechterhalten und im Verlauf der Unterrichtsstunde aktualisiert: Zunächst erhalten die *Mädchen* die leichteren Aufgaben, sie sind ‚dennoch‘ angeblich nicht in der Lage, die Aufgabenlösungen zu präsentieren. Zudem werden den *Jungen* nicht nur die anspruchsvolleren Aufgaben zugetraut, sondern weiterhin auch, dass sie die leichteren Aufgaben ohne Weiteres lösen und helfen können. Interessant ist, dass Scham und Peinlichkeit in dieser Situation mehrfach aufgerufen und sichtbar werden: So lassen sich Schamgefühle an dem Verhalten und den verschiedenen Körperreaktionen bei einer Schülerin ablesen und zugleich wird von der Lehrerin dazu aufgefordert, dass es den Schülerinnen ‚peinlich‘ sein soll, etwas nicht geleistet zu haben bzw. nicht leisten zu können und Hilfe für die Leistungserbringung zu benötigen. Das vermeintliche Leistungsversagen als potentieller Schamanlass wird mithilfe einer intersektionalen Differenzkonstruktion von der Lehrerin hervorgebracht, das in allen unterrichtlichen Phasen immer wieder sichtbar und re-inszeniert wird. Zugleich entsteht dadurch allerdings auch ein Handlungsproblem: Als sich keine Schülerin meldet und das Vorankommen in der Vergleichsphase ins Stocken gerät, steht die Lehrerin im Zugzwang. Sie muss den Rahmen zur Fortführung des Unterrichts wiederherstellen, wofür sie alternativ Hilfestellungen oder die Aufgabe ins Plenum hätte geben können. Sie entschied sich jedoch dafür, Franziska noch einmal zu adressieren. Franziska, als Teil der *Mädchengruppe*, gerät plötzlich in die Situation eines Prüflings und auch ihr mehrfacher Normverstoß – fehlende Lösungen trotz genügend langer Erarbeitungszeit, ihre angedeutete Gleichgültigkeit darüber und das Aufzeigen von Widerstand – wird vor der Anwesenheit der restlichen Schüler*innengruppe und Dritter exponiert. Sie wird positioniert als verantwortlicher Prüfling, dessen offensichtliches Versagen an schulischen Leistungserwartungen einhergehen muss mit Gefühlen von Peinlichkeit.

Zunächst mit Trotz versucht die Schülerin, Unsicherheiten zu überdecken und die eigene Integrität zu wahren. Allerdings kann sie ihre Selbstpositionierung nicht dauerhaft

aufrechterhalten, weil diese von der Lehrerin nicht anerkannt wird. Da es aus der Situation für die Schülerin keinen Ausweg gibt, muss sie Möglichkeiten finden, damit umzugehen, und es kommt zu dieser Affektumkehrung.

Der Schülerin scheint nun aber weniger das Scheitern an den normativen Verhaltens- und schulischen Leistungserwartungen ‚peinlich‘ zu sein, denn eine für alle sichtbar gewordene Vulnerabilität.

7.2 Schamsituation „Dimitrios hat das ganze Gedicht in Schönschrift abgeschrieben“

Grundschule „Astrid Lindgren“

Jahrgangsgemischte Gruppe (Klasse 1-4), Lehrerin Frau Schmitz

Erhebungsdatum: Februar 2018

1. und 2. Stunde, Wochenplanunterricht, Thema: Gedichtewerkstatt

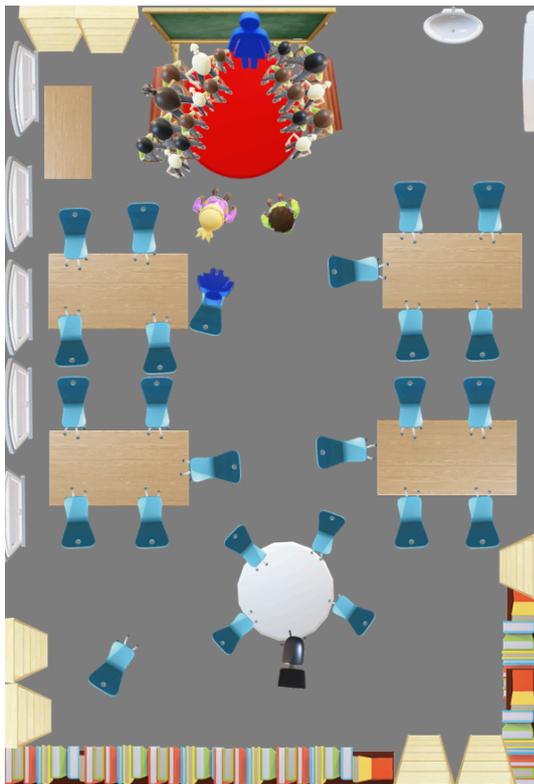


Abbildung VIII - Schamsituation „Dimitrios hat das ganze Gedicht in Schönschrift abgeschrieben“ (Gesamtüberblick)

E1 = Eleonore
D = Dimitrios
LS = Lehrerin Frau Schmitz

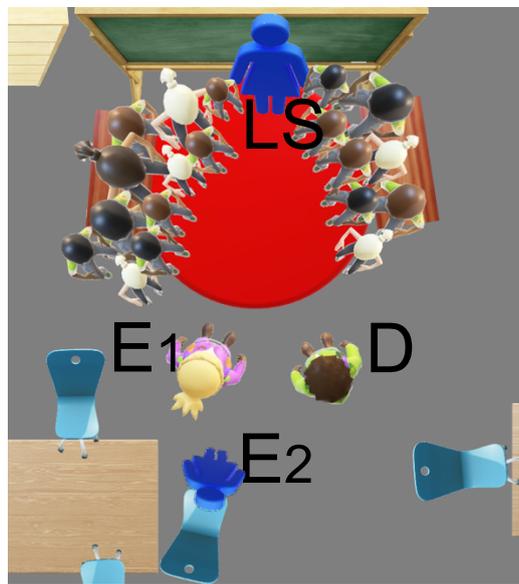


Abbildung IX - Schamsituation „Dimitrios hat das ganze Gedicht in Schönschrift abgeschrieben“ (fokussiert)

Frau Schmitz, die Klassenlehrerin, sitzt wie immer hinten im Raum an ihrem runden Tisch. Es sind ungefähr vier Kinder bei ihr, die dort ebenfalls sitzen und an ihren aktuellen Aufgaben arbeiten. Es stehen neben ihrem Tisch und damit auch neben den dort arbeitenden Kindern, noch eine Reihe von Schüler*innen an, die Frau Schmitz ihren alten Wochenplan zeigen wollen. Diese schaut sich die Mappen nach und nach an, unterzeichnet und weist auf die neuen Aufgaben für diese Woche hin. Nachdem die Schüler*innen bei Frau Schmitz waren, gehen sie also wieder auf ihre Plätze und beginnen mit den neuen Aufgaben resp. überarbeiten die alten Aufgaben, wenn sie von Frau Schmitz auf Fehler oder Fehlendes aufmerksam gemacht wurden.

*Frau Schmitz kommt immer schon ca. 15 Minuten vor dem offiziellen Stundenbeginn in die Klasse und es ist üblich, dass die Schüler*innen, die dann schon da sind, bereits an ihren*

*Aufgaben arbeiten. Das Rumspielen und Reden, so wie ich es aus anderen Grundschulklassen kenne, gibt es hier nicht. Sobald der Unterricht beginnt – mittlerweile haben sich alle Schüler*innen eingefunden, sitzen auf ihren Plätzen und die meisten arbeiten in ihrem Heft – ruft Frau Schmitz „Wir treffen uns im Kreis.“ Alle Schüler*innen stehen auf, gehen nach vorne vor die Tafel und setzen sich dort auf Holzbänke, die im Kreis angeordnet sind. Anschließend findet immer das gleiche Montags-Ritual statt. So wird auf Englisch durchgezählt, ob alle Kinder da sind, dann werden Wünsche für die Woche formuliert, indem sich immer Junge und Mädchen abwechselnd einen Ball zu werfen und sich sagen, was sie dem anderen wünschen. Dann wird eine Frage der Woche mithilfe eines Abreißkalenders gestellt, die Frage der letzten Woche beantwortet und Frau Schmitz sagt, wenn und was in der jeweiligen Woche Besonderes geplant ist. Dieser Ablauf ließ sich so gut wie jeden Montag beobachten.*

An diesem Tag sagt Frau Schmitz, als die Wünsche-Runde vorbei ist, dass wer mit seinen Aufgaben von letzter Woche fertig sei, die*der könne „in einer Gedichtewerkstatt arbeiten“ und dass die Kinder dies auch „draußen“ machen können. Ich bin zunächst ein wenig irritiert über den Begriff und merke erst im Laufe der Stunde, dass dies nichts Anderes meint, als dass die Schüler*innen ein Gedicht lernen und es ‚darstellen‘ sollen. Wie sie das kreativ umsetzen, scheint ihnen überlassen zu sein, ebenso, ob sie dies alleine oder zu zweit machen. So beobachte ich beispielsweise, wie Max sein Gedicht mit Legobausteinen vorbereitet. Der Schwerpunkt der folgenden Episode liegt auf der Schülerin Eleonore, die in der 4. Klasse wäre und auf dem Schüler Dimitrios, der ein Zweitklässler ist.

Die Schüler*innen arbeiten an ihren Plätzen, viele stehen zwischendurch auf und gehen zu ihren Fächern. Ich sehe, dass Dimitrios und Eleonore vorne im Kreis sitzen. Sie liest ihm etwas vor, ich kann von meinem Platz aus nicht erkennen, was es ist, gehe aber von einem Gedicht aus, da die Wochenplanaufgaben nicht zu zweit bearbeitet werden. Dann steht Eleonore auf, nimmt Dimitrios an die Hand und geht mit ihm zu Frau Schmitz an den Tisch. Sie fragt: „Kann ich mit rausgehen? Er hat sich [unv., inhaltlich: *Name des Gedichtes*] ausgesucht?“ Frau Schmitz erlaubt das und sagt, dass sie gespannt sei. Dimitrios und Eleonore gehen raus. Ich weiß, dass manchmal Kinder auf dem Flurboden arbeiten, allerdings gibt es auch einen kleinen Raum, der direkt neben dem Klassenzimmer liegt und den die Schüler*innen auch zum Arbeiten nutzen dürfen.

Es ist nun relativ ruhig in der Klasse, die meisten Kinder arbeiten an ihren Plätzen. Ebru, die Schülerin, die direkt vor mir sitzt, fordert gelegentlich meine Aufmerksamkeit. Es vergehen einige Minuten, irgendwann stehen wieder mehr Kinder am Tisch von Frau Schmitz, sie alle wollen mit ihr sprechen. Dann kommt Eleonore rein. Sie geht mit schnellen Schritten, es wirkt

sehr zielstrebig auf mich, zu dem Tisch von Frau Schmitz. Dort angekommen fängt sie an zu reden, ohne sich in die Schlange eingereiht oder gewartet zu haben, bis sie dran wäre. Allerdings unterbricht sie auch kein*e andere*r Schüler*in und auch Frau Schmitz sanktioniert dieses Verhalten nicht. Eleonore spricht schnell, laut und sehr deutlich: „Frau Schmitz, wir brauchen für das Gedicht Blätter. Dimitrios möchte rascheln.“ Frau Schmitz sagt, wo sie getrocknete Blätter finden kann [draußen in einer Kiste auf dem Flur] und Eleonore geht wieder raus.

Einige Minuten später wiederholt sich die Szene, Eleonore kommt wieder energisch in den Raum, geht auf Frau Schmitz zu und beschwert sich, dass „die Schwester von Frieda einfach in den Gruppenraum gekommen ist“. Dimitrios und Eleonore arbeiten also in dem kleinen Extra-Raum. Frau Schmitz geht mit raus, kommt aber kurz darauf wieder zurück.

So vergeht einige Zeit, bis Eleonore, dieses Mal mit Dimitrios an der Hand, wieder in den Raum kommt. Sie geht erneut schnellen Schrittes auf Frau Schmitz zu und sagt: „Ich habe das mit ihm zusammen aufgeschrieben“. Frau Schmitz dreht sich zu beiden und sagt: „Das hast du super gemacht“. Dabei guckt sie allerdings Dimitrios an und es ist nicht eindeutig, wen sie meint. Eleonore wartet nicht und fragt: „Soll ich jetzt mit Antonia üben? Wenn sie das braucht?“ Ich bin noch verwundert über diese Formulierung, da sagt Frau Schmitz, ohne darauf einzugehen: „Wollt ihr das vorstellen? So in sechs Minuten?“ Die Lehrerin wartet die Antwort nicht ab, sondern wendet sich einem anderen Schüler zu. Eleonore und Dimitrios gehen wieder raus. Ich vermute, um die Vorstellung zu üben.

Dann wiederholt sich die Szenerie ein drittes Mal: Eleonore kommt rein, geht wieder zielsicher auf Frau Schmitz zu und sagt direkt: „Die schreien die ganze Zeit rum im Gruppenraum. ‚Petze‘ und ‚Fresse‘. Wir können uns gar nicht konzentrieren.“ Frau Schmitz geht nun mit ihr raus. Als sie wenig später wieder ins Klassenzimmer kommt, fragt sie jemand: „Was hast du gemacht?“ „Nur geguckt“, sagt die Lehrerin. Sie setzt sich an ihren Tisch, guckt auf die Uhr und sagt: „Wir räumen einmal auf und treffen uns dann im Kreis.“ Auch die restlichen Schüler*innen, die noch draußen waren, kommen wieder in das Klassenzimmer.

Wir gehen nach vorne. Während sich die Schüler*innen auf die Holzbänke und den Boden setzen, setzt sich Frau Schmitz unter die Tafel auf den Boden und ich mich ein wenig abseits (außerhalb des Kreises) auf einen Platz eines Schülers. Frau Schmitz sagt, als alle sitzen und es ruhiger ist: „Soo, wir haben Kinder, die auf jeden Fall vortragen wollen. (..) Ähm, Dimitrios auf jeden Fall, ne?“ Jemand hustet und Dimitrios und Eleonore gehen nach vorne, was bedeutet, sie gehen aus dem Kreis raus und mehr in die Mitte des Raumes. Sie stehen fast neben mir. Eleonore hält getrocknetes, buntes Laub in den Händen, Dimitrios ein Blatt, auf dem das Gedicht abgeschrieben ist.

Dimitrios liest dann das Gedicht vor: „Buntes Herbstlaub, Herbstlaub, raschel, raschel, raschel [Dabei raschelt Eleonore mit dem Laub.], meine Füße machen Musik.“

Danach ist es eine Zeitlang ruhig, es fängt gerade an, sich unangenehm anzufühlen, doch dann applaudieren die Kinder und auch Frau Schmitz. Ich frage mich, warum die Vorbereitung dafür so lange gedauert hat, schließlich befinden wir uns zeitlich am Ende einer Doppelstunde. Dimitrios hat das Gedicht nur abgeschrieben und vorgelesen und nicht auswendig gelernt, so wie andere Schüler*innen. Zudem hält sich meiner Wahrnehmung nach auch der kreative Anteil in Grenzen, besonders, wenn, ich das mit den gebastelten Sachen von den anderen vergleiche. Nun melden sich zwei Schüler*innen, ohne dass Frau Schmitz die Feedbackrunde einleiten musste. Eleonore nennt Lasses Namen. Er und Tessa haben sich gemeldet. Der Schüler sagt: „Ich find das cool mit dem raschel, raschel, raschel.“ und Tessa nimmt den Arm herunter. Frau Schmitz darauf direkt: „Ja, finde ich auch.“ Dann ist es ruhig. Niemand sagt etwas. Es vergehen einigen Minuten. Dimitrios guckt auf seinen Zettel, nicht in die Klasse. Frau Schmitz sagt nichts und auch kein*e Schüler*in meldet sich. Je länger die Stille dauert, desto mehr frage ich mich, warum Frau Schmitz nicht eingreift und das Vorstellen beendet. Während Eleonore zu den Mitschüler*innen guckt, sieht Dimitrios nun auf den Boden. Nach einigen Minuten sagt Eleonore dann: „Dimitrios hat das ganze Gedicht in Schönschrift abgeschrieben.“ Jetzt knickt der Schüler das Blatt und nimmt dann beide Hände vor den Bauch. In ihnen ist das Blatt eingeschlossen. Er schaut kurz auf seine Hände. Eleonore knistert ab und zu mit dem Laub, sie bewegt manchmal einige Blätter von einer Hand in die andere. Dabei schaut sie jedoch weiter zur Klasse. Während Dimitrios, der sowieso schon kleiner ist als sie, auch von der Körpersprache zunehmend immer kleiner bzw. in sich gerichteter wirkt, steht Eleonore aufrecht und präsent da. Seine Schultern sind ein wenig nach vorne gebeugt, er starrt weiter auf dem Boden. Wenn er normalerweise mit seinen Mitschüler*innen rumalbert, beispielsweise Hasenohren hinter ihren Köpfen macht, wirkt er wie ein andere Mensch als jetzt. Niemand sagt etwas zu dem schön abgeschriebenem Gedicht. Schon wieder Stille. Je länger die Stille dauert, desto mehr tut er mir leid. Dann meldet sich Tessa noch einmal, die sofort von Frau Schmitz angesprochen wird. Tessa: „Also das mit dem Herbstblättern, das find ich auch sehr toll. Ich find auch toll, dass ihr sie bunt angemalt habt.“ Frau Schmitz sagt sehr schnell: „Super, Applaus“ und es gibt noch einmal Applaus. Anschließend sagt sie: „So, wen haben wir noch?“. Das nächste Schüler*innenpaar, das aus Tessa und Vera besteht, geht nach vorne.

Es stellen noch Tessa und Vera und im Anschluss Max ihre Gedichte vor. Tessa und Vera haben das Gedicht gemeinsam geprobt, es spricht jedoch nur Vera, eine Erstklässlerin, sehr rhythmisch und ohne abzulesen: „Bunt sind schon die Wäl-der, gelb die Stoppelfelder und der Herbst beginnt. Rote Blätter fall-en, graue Nebel wall-en, kühler weht der Wind.“ Max hat mit Lego etwas Aufwendiges gebaut und sagt ebenfalls auswendig ein sehr langes Gedicht dazu auf. Während der Verabschiedung erfahre ich von Frau Schmitz, dass er das innerhalb der

heutigen Doppelstunde gelernt hat. Sie sagt, dass das oft so bei ihm sei, dass er etwas liest und den Inhalt sofort behalten kann. Zudem erzählt sie mir, dass sie bei der Einführung der „Gedichtewerkstatt“ den Schüler*innen erklärt habe, dass sie das Gedicht auch „kreativ“ vorstellen sollen – in welcher Form müssen die Schüler*innen selbst entscheiden.

Auffallend ist, dass nach beiden Präsentationen die Rückmelderunde wesentlich flüssiger als bei Eleonore und Dimitrios verläuft. Einmal meldet sich Eleonore noch und gibt als Feedback, dass Max zu schnell gesprochen und sich daher verhaspelt hat. Als Lob für die erste Gruppe wird unter anderem genannt: „Ich finde es gut, dass Vera sich das als Erstklässlerin getraut hat.“ Frau Schmitz greift dies auf und sagt: „Toll gemacht, ne? Mein ich, besonders die Erstklässler, aber auch die Kinder, die, ne, Eleonore, Tessa, du auch, ne, dass ihr euch, sozusagen, kümmert und denen das beibringt, überhaupt erst, ne? Super. Das schreib ich mir immer BEIDES ein.“ Dimitrios sagt die restliche Stunde nichts mehr.

Memos und weitere Beobachtungen zu den Schüler*innen:

Dimitrios ist sonst ein aufgeweckter Schüler, der viel mit seinen Nachbar*innen redet und dafür manchmal auch von Frau Schmitz ermahnt wird. Ich habe ihn als sehr aufgeschlossenen und lustigen Schüler erlebt, der sonst kein Problem damit hat, Arbeitsergebnisse vorzustellen oder z. B. etwas vorzulesen. Sein Verhalten heute reiht sich nicht darin ein.

Im Gegensatz dazu zeigt sich Eleonore häufig als jemand, der Verantwortung übernimmt. So gab es beispielsweise heute noch eine Situation zu Beginn, in der das Aufnahmegerät noch nicht eingeschaltet war. Eleonore geht zu Frau Schmitz und teilt ihr mit, dass Luana und Bella eventuell zu spät zum Ballett (eine Schul-AG) kommen, sie wären bei einem Theaterbesuch. Dabei ist unklar, ob das auch für Luana und Bella ein Problem ist und/oder ob die Eltern eventuell schon etwas geregelt und z. B. Frau Schmitz darüber informiert haben.

Eleonore wird von Frau Schmitz auch regelmäßig als helfende Schülerin eingesetzt, die z. B. die Lehrerin beim Einsammeln und Austeilen der Klassenarbeiten unterstützt, als ‚Laufbotin‘ („Kannst du mal rübergehen zur Lerngruppe ‚Janosch‘ und denen sagen, dass...“) oder als Aufpasserin fungieren soll, wenn die Lehrerin kurz den Unterricht verlässt und Eleonore die anderen Schüler*innen beaufsichtigen muss.

Rekonstruktion „Dimitrios hat das ganze Gedicht in Schönschrift abgeschrieben“

Wie fast jeden Montagmorgen geht Frau Schmitz auf Zusatzaufgaben ein, die bei freien Zeitfenstern von den Schüler*innen erarbeitet werden sollen. Wie schon in der vergangenen Woche spricht die Lehrerin dabei die „Gedichtewerkstatt“ an. Dieser Begriff verweist bereits auf den Anforderungscharakter der Aufgabe. So geht es nicht nur darum, ein Gedicht auswendig zu lernen und anschließend vorzustellen, sich also kognitiv damit auseinanderzusetzen, sondern das Werkstattliche zeigt sich darin, dass die Schüler*innen den Text unter einem handlungs- und produktionsorientierten Zugriff erschließen sollen. Die interpretative Durchdringung des Gedichtes stellt damit auf verschiedenen Ebenen eine Herausforderung für die Schüler*innen dar, zudem sind weder konkrete inhalts- noch bewertungsbezogene Kriterien vorgegeben. Frau Schmitz hat hierzu lediglich angemerkt, dass die Gedichtpräsentation einen kreativen Part haben soll. Die „Gedichtewerkstatt“ ist zudem über mehrere Wochen angelegt. Jede*r Schüler*in muss ein Gedicht in diesem Zeitraum bearbeitet haben, der konkrete Termin ist aber den Schüler*innen überlassen. Der Fokus der folgenden Rekonstruktion liegt auf dem Schüler Dimitrios, der seit zwei Jahren zur Schule geht, und Eleonore, die zu diesem Zeitpunkt ihr viertes Schuljahr absolviert, sowie ihrem Ergebnis aus der „Gedichtewerkstatt“.

Beide Schüler*innen sitzen nach der Begrüßungsrunde vorne auf dem roten Teppich im Kreis und lesen sehr wahrscheinlich gemeinsam das Gedicht. Wann dieses ausgewählt wurde, lässt sich dem Beobachtungsprotokoll nicht entnehmen. Nun nimmt Eleonore Dimitrios an die Hand, sie gehen zum Tisch von Frau Schmitz und die Schülerin sagt: „Kann ich mit rausgehen? Er hat sich ‚Buntes Herbstlaub‘ [Name des Gedichtes] ausgesucht.“ Frau Schmitz erlaubt das und sagt, dass sie gespannt sei. Bereits diese erste Beobachtung, in der Eleonore die Bearbeitung des Gedichts initiiert, sowie ihre Formulierung lassen auf eine besondere Position Eleonores schließen, die sich im weiteren Verlauf der Stunde und dessen Rekonstruktion nachzeichnen lässt: Eleonore konstruiert eine Hilfsbedürftigkeit von Dimitrios und positioniert sich darauf aufbauend als helfende Schülerin oder überspitzt formuliert als Hilfslehrerin. Es entsteht eine asymmetrische Beziehung zwischen beiden, die am Ende der Stunde im Rahmen der Leistungsdarstellung Dimitrios‘ in seinen potentiellen Schamgefühlen gipfelt. So nimmt Eleonore den *jüngeren* Schüler an die Hand – eine Geste, die als führend und leitend interpretiert werden kann. Sie wählt keine ‚Wir‘-Adressierung, sondern fragt hingegen, ob sie „mit“ rausgehen könne. Er geht raus und sie geht *mit*. Diese isolierende wie distanzierende ‚Er-und-ich‘-Darstellung zeigt sich auch im nächsten Sprechakt, wenn Eleonore sagt, dass ‚er‘ sich das Gedicht ausgesucht habe. Eleonores Frage nach einer Erlaubnis, den Raum verlassen zu dürfen, ist nicht als wirkliche Frage zu verstehen, nicht nur, weil bereits andere Schüler*innen das Klassenzimmer verlassen haben. Diese vermeintliche Bitte ist zum einen

mehr als ein Informieren der Lehrerin zu deuten, die bereits in der gemeinschaftlichen Runde zu Beginn die Erlaubnis an alle Schüler*innen gegeben hat. Zum anderen wird Dimitrios hier von Eleonore als jemand adressiert, der bei einer eigentlich selbstständig zu bearbeitenden Aufgabe Unterstützung benötigt. Die Beobachtungen deuten darauf hin, dass die Schüler*innen, die regulär eine höhere Klassenstufe besuchen würden, den weiteren Aufgaben zum Wochenplan wie der „Gedichtewerkstatt“ in der Regel alleine nachkommen, während es Schüler*innen in der Schuleingangsstufe gestattet ist, sich Hilfe zu suchen. Ungewöhnlich wäre also nicht, dass sich Dimitrios Unterstützung holt, beachtenswert sind aber die im Verlauf der Unterrichtsstunden vollzogenen Konstruktionspraktiken der (Notwendigkeit der) Hilfe.

In der Bestätigung, dass Eleonore den Raum mit verlassen darf, liegt damit auch eine Bestätigung dieser ersten Adressierung.

Beide verlassen nun das Klassenzimmer und gehen in einen kleinen Raum, der direkt nebenan liegt. Es ist ruhig in der Klasse, die meisten arbeiten an ihren Aufgaben und einige Schüler*innen stehen bei Frau Schmitz am Tisch, um der Lehrerin ihren Wochenplan zu zeigen. Diese Schüler*innen stellen sich mit ihrem Wochenplan oder ihren Aufgaben in der Hand an und warten, bis sie mit der Lehrerin sprechen können. Es vergehen einige Minuten, bis Eleonore reinkommt. Sie geht mit schnellen Schritten zielstrebig auf Frau Schmitz zu. Diese zielgerichtete und präzise Art zu gehen, unterbricht für einen Moment die konzentrierte Arbeitsatmosphäre im Raum, ohne, dass die Schülerin etwas gesagt hat. Es ist allein der Körper, der die Aufmerksamkeit auf sich zieht und den Raum einnimmt. Am Lehrer*innentisch angekommen, fängt sie an zu reden, ohne sich allerdings in die Schlange eingereiht oder gewartet zu haben, bis sie dran wäre. Sie nimmt sich das Rederecht heraus und unterbricht die aktuelle Interaktion zwischen Frau Schmitz und einem Schüler. Dass dieser Regelbruch nicht thematisiert wird – weder im Einfordern von Gerechtigkeit bzw. ein ‚sich an die Regeln halten‘ durch die Mitschüler*innen noch durch Disziplinierungspraktiken von der Lehrerin – und das, obwohl er für alle sichtbar und vor allem durch Eleonore ‚spürbar‘ sichtbar gemacht wurde, unterstützt die Lesart der übergeordneten Positionierung dieser Schülerin, anstatt einen potentiellen Schamanenlass für Eleonore darzustellen, was als Alternative denkbar gewesen wäre, wenn ihr Normverstoß verbalisiert und zu negativen Konsequenzen geführt hätte. Das asymmetrische Verhältnis, das zwischen Dimitrios und ihr ausgemacht wurde, lässt sich hier ebenso auf die weiteren Schüler*innen übertragen. Eleonore darf im Gegensatz zu den anderen sich anstellenden Schüler*innen die Aufmerksamkeit der Lehrerin ohne Wartezeit einfordern. Dabei muss bedacht werden, dass es sich bei der Zeit der Lehrerin um eine wertvolle Ressource handelt, auf die die Schüler*innen nur in Konkurrenz untereinander zurückgreifen können, denn es steht nicht für jede*n unbegrenzt Zeit und Aufmerksamkeit zur Verfügung. Eleonore spricht nun schnell, laut und sehr deutlich: „Frau Schmitz, wir brauchen

für das Gedicht Blätter. Dimitrios möchte rascheln.“ Bei näherer Betrachtung fällt hier auf, dass nicht ‚wir‘ das Laub brauchen, eigentlich braucht es Dimitrios, wie auch der Nachschub konkretisiert. Es ist sein Gedicht und seine Gedichtpräsentation. Frau Schmitz sagt, wo das Laub zu finden sei, und Eleonore verlässt das Klassenzimmer.

Im weiteren Verlauf der Doppelstunde wiederholt sich der Moment: Erneut kommt Eleonore energisch in den Raum und geht entschlossen auf Frau Schmitz zu. Dieses Mal beschwert sie sich, dass „die Schwester von Frieda einfach in den Gruppenraum gekommen ist“. Dass Eleonore nun indirekt Unterstützung von Frau Schmitz verlangt, ist insofern interessant, als dass es zeigt, dass diese Schülerin, die nicht zur Klasse gehört, Eleonore nicht als Autorität wahrnimmt. Während Eleonores normbrüchiges Verhalten von der Klasse wie von Frau Schmitz zum zweiten Mal in dieser Unterrichtsstunde akzeptiert wird, weist die klassenfremde Schüler*in Eleonores Positionierung zurück.

Es vergeht einige Zeit, bis Eleonore und Dimitrios das Klassenzimmer so betreten, wie sie es verlassen haben: Die Schülerin hält den Schüler, der ein neues Blatt mit dem abgeschriebenem Gedicht mitbringt, an der Hand und zieht ihn, leicht versetzt hinter sich, schnell und direkt zu Frau Schmitz. Diese erneute Geste der Führung lässt sich damit als ein Navigieren, weniger als ein Begleiten und damit ebenfalls als Form einer Hilfepraktik verstehen. Sie bekräftigt seine untergeordnete Position. Dieser Lesart folgend kann der anschließende Sprechakt von Eleonore: „Ich habe das mit ihm zusammen aufgeschrieben.“ eingeordnet werden. Die Praxis des Schreibens kann nur schwerlich gemeinsam vollzogen werden, sodass es wahrscheinlicher scheint, dass sie ihm im Schreibprozess unterstützt und angeleitet hat, wenngleich dafür ein Ausdruck wie „Ich habe ihm dabei geholfen“ naheliegender als „mit ihm etwas aufschreiben“ wäre. Etwas zusammen aufschreiben wäre möglich, wenn sie abwechselnd geschrieben hätten, was angesichts der Kürze des Gedichts und der Länge der vorgesehenen Zeit (eine Doppelstunde) hinsichtlich einer Leistungserbringung eines einzelnen Schülers fraglich erscheint. Unabhängig davon, kann jedoch, wie bei ihrer ersten Aussage, gefragt werden, warum Eleonore dies für mitteilungsnotwendig erachtet. Neben dem wiederholten Informieren der Lehrerin, dass sie hier einen wesentlichen Part übernommen hat, und dem Anzeigen, dass das Aufschreiben – und damit womöglich die Erarbeitung des Gedichts – abgeschlossen ist, zeigt sich hierin erneut eine Stärkung ihrer Selbstpositionierung und der Hilfsbedürftigkeit des Schülers. Alternativ wäre eine Aussage wie „Wir sind jetzt fertig“ oder ein erster Wortbeitrag von Dimitrios möglich gewesen. Frau Schmitz interpretiert diese Aussage als Beendigung des Arbeitsprozesses. Ihre Reaktion besteht nun in einem Lob, dessen konkreter Adressat nur durch ihren Blick zu Dimitrios vermutet werden kann. Sie würdigt damit nicht nur die Arbeit an dem Gedicht, sondern folgt der von Eleonore vorgenommenen Trennung zwischen „ihm“ und „ihr“. Gleichzeitig wird damit deutlich, wem die Leistung der Erarbeitung des Gedichts zugeschrieben werden soll. Damit – und hierin

unterscheidet sich diese Individualisierung der vornehmlich gemeinsamen Arbeit – bezieht sich Frau Schmitz dabei nicht auf Eleonores Leistung, sondern auf Dimitrios‘. Dies lässt sich rekonstruieren, obschon ich festhalte, dass in der Beobachtung zunächst nicht eindeutig sei, auf wen Frau Schmitz mit ihrem „du“ rekurriert. So hat auch Eleonore die eigentliche Arbeit am Gedicht mit Dimitrios verbunden und sich selbst als Helfende konstruiert. Zudem scheint es sinnlogischer einen *jüngeren* Schüler für das Abschreiben des Gedichts zu loben, weniger eine Viertklässlerin. Dieses Lob – ich greife hier vorweg – wird in Anbetracht des Ablaufs der Ergebnispräsentation und der Feedbackrunde umso fragwürdiger.

Die auf den ersten Blick irritierende Weiterführung von Eleonore, die in der Frage „Soll ich jetzt mit Antonia üben? Wenn sie das braucht?“ keinen direkten Anschluss an das Vorhergesagte aufnimmt, indiziert auf die etablierte Ordnung des Unterrichts. So ist es Antonia, die wie Dimitrios in der Schuleingangsstufe ist, die Eleonores Hilfe ‚brauchen‘ könnte und der eine potentielle Hilfsbedürftigkeit unterstellt wird. Auch Dimitrios hat sich zu Beginn nicht auffallend hilfsbedürftig dargestellt. Hilfsbedürftigkeit wird hier also ganz zentral am Alter der Schüler*innen festgemacht. Es zeigt sich auch in weiterem Fallmaterial, dass in dieser altersheterogenen Gruppe diese Differenzkategorie aufgerufen und relevant gemacht wird, indem unter anderem latent ein Mangel an Kompetenzen (hier: um selbstständig und in erforderlichem Maße ein Gedicht aufarbeiten zu können) impliziert wird. Dieses Defizit kann durch die*den Helfenden ausgeglichen werden. Eleonore fragt nicht, ob sie helfen *kann* oder *darf*, sie bittet also nicht darum, jemand anderem helfen zu können oder zu dürfen, sie fragt, ob Frau Schmitz die Notwendigkeit der Hilfe bei Antonia sehe. Die Lehrerin ignoriert dies und antwortet mit zwei Gegenfragen: „Wollt ihr das vorstellen? So in sechs Minuten?“ Dass sie die Antwort der Beiden nicht abwartet, zeigt an, dass es sich nicht um ernste Nachfragen zur Bereitschaft der Gedichtvorstellung handelt, sondern mehr um eine in Kenntnissetzung dessen. Beide Schüler*innen verlassen nun ein letztes Mal das Klassenzimmer.

Die Rekonstruktion des Materials bis zu diesem Zeitpunkt soll verdeutlichen, wie auf der Basis der Interaktionen zwischen Eleonore, Dimitrios und Frau Schmitz eine Ordnung etabliert und vor allem gestärkt wurde, die auf einer intersektionalen Verbindung zwischen generationaler Differenz zwischen den Schüler*innen und Leistung(sdarstellung) im Unterricht baut. Positionierungen innerhalb dieser Ordnung eröffnen sich über die Konstruktionen von *Hilfsbedürftigkeit* auf der einen Seite und *Hilfsbereitschaft* wie *-kompetenz* auf der anderen Seite und werden über die (zum Teil klassenöffentliche) Leistungsdarstellung verfestigt. Dabei ist es nicht nur Eleonore, die nach diesem Schuljahr die Schule abschließen wird, die diese Konstruktion vornimmt. Auch Dimitrios‘ Schweigen unterstützt diese Konstruktionen. Die

Positionierungen werden zudem weder von der Lehrerin noch von den Mitschüler*innen angezweifelt oder zurückgewiesen.⁷⁹

Diese Konstruktionen stellen die Basis für die potentielle Beschämung Dimitrios' dar, die im Folgenden näher vorgestellt wird.

Wenige Minuten später sitzen die wenigen Schüler*innen, die draußen gearbeitet haben, und die restlichen Schüler*innen aus dem Klassenzimmer vorne auf den Holzbänken und auf dem roten Teppich im Kreis. Frau Schmitz sitzt unter der Tafel und sagt ohne eine weitere Einleitung: „Soo, wir haben Kinder, die auf jeden Fall vortragen wollen. Ähm, Dimitrios auf jeden Fall, ne?“ Dieser Sprechakt leitet die womöglich beschämende Situation ein. Dimitrios, den man nicht gefragt hat, ob er sein Gedicht vor allen vorstellen möchte, wird hier ebendieses Wollen unterstellt – und es bleibt durch die Formulierung des „auf jeden Fall“ kein Raum für Zweifel offen. Dass Dimitrios an dieser Stelle Einspruch erheben und äußern kann, dass er nicht will, scheint nur schwer vorstellbar. Lediglich er wird von Frau Schmitz adressiert, nicht aber Eleonore, die die ganze Situation maßgeblich geschaffen hat. So war es Eleonore, die die Gedichterarbeitung initiiert hat und die Frau Schmitz darauf hingewiesen hat, dass die Erarbeitung fertig sei. Dieser Hintergrund und die rahmende Formulierung von Frau Schmitz, dass Dimitrios „auf jeden Fall“ vorstellen wolle, formieren die Vortragssituation. Dimitrios, der vorher wie ein „Nebencharakter“ mitgespielt hat, soll nun alleine vor die Klasse – um in der Metapher zu bleiben: auf die Bühne – treten. Obwohl die Hilfsbeziehung zwischen beiden von Frau Schmitz damit aufgekündigt wurde, ermächtigt sich Eleonore, mit Dimitrios aus dem Kreis zu treten. Beide stehen jetzt direkt neben mir, die auf einem Schüler*innenplatz außerhalb des Kreises sitzt, in der Mitte des Raumes. Bei den späteren Vorstellungen wird es nicht noch einmal vorkommen, dass zwei Schüler*innen das Gedicht präsentieren, auch wenn sie es zusammen erarbeitet haben. Es wird immer ein*e Schüler*in alleine dafür verantwortlich gemacht, zumindest in der Form, dass sie*er das Gedicht alleine vorstellt. Während Dimitrios das Blatt mit dem Gedicht in der Hand hält, hat Eleonore Laubblätter dabei. Viele Schüler*innen haben ihre Gedichte auswendig gelernt, Dimitrios hingegen liest seines nur vor.

⁷⁹ Sogar ganz im Gegenteil: In weiteren Erhebungssituationen anderer Schulstunden zeigt sich, wie selbst Frau Schmitz immer wieder auf Eleonore in ihrer Unterstützungsfunktion zurückgreift und damit die Subjektivierung als kompetente Helfende oder Hilfslehrerin vorantreibt. Dabei handelt es sich nicht nur um Praktiken der direkten Hilfestellung, sondern weiterhin um Verantwortungsübernahme bei der Vorbereitung und Durchführung von Schulfesten oder um Berichterstattung bei Vorfällen (wie einem Streit im Gruppenraum, während Eleonore, aber nicht Frau Schmitz anwesend war), in denen Eleonore von Frau Schmitz in dieser Rolle adressiert wurde (siehe für weitere Beispiele auch das Memo). Auch am Ende dieser Stunde wird ihr und einer weiteren *älteren* Schülerin Wertschätzung zuteil, indem Frau Schmitz betont, dass sie sich notiere, dass beide sich um die Erstklässler*innen „kümmern“ und „denen das beibringen“ (siehe Memo). Obzwar an dieser Stelle auf eine umfangreiche Rekonstruktion verzichtet wird, weist diese Formulierung auf die besondere Position Eleonores resp. der *älteren* Schüler*innen hin (siehe auch Abschnitt 8.2.1.3 sowie den Exkurs: *Hilfe in jahrgangsgemischten Lernsettings und ihr beschämendes Potential*)

Anschließend ist es ruhig, dann applaudieren die Schüler*innen und Frau Schmitz. Diese erste Stille nach dem Vorlesen bis zum Einsetzen des obligatorischen Applauses, die von mir als unangenehm empfunden wurde, stellt den zentralen Ausgangspunkt der möglichen Entstehung von Scham dar und kann als Ausbleiben einer Rückmeldung im Sinne der Anerkennung einer (un)abgeschlossenen Leistungsdarstellung interpretiert werden: Die Schüler*innen haben auf den weiteren (kreativen) Anteil der Gedichtdarstellung oder auf die Vorstellung einer nächsten Strophe gewartet. Erkennbar wird damit auch, dass weniger eine individuelle Bezugsnorm an die Leistungsdarstellung angelegt und beispielsweise eine sichtbare Kompetenzzunahme des Präsentationsstils oder der Erarbeitung des Gedichts bei Dimitrios angeführt wird, sondern eine soziale Bezugsnorm aufgerufen und damit einen Vergleich der Gedichtpräsentationen vorgenommen wird. Im Rahmen des Formats – eine klassenöffentliche Präsentation, die vor allem von den zuhörenden/zuschauenden Schüler*innen eingeschätzt wird und bei dem es für diese Einschätzung keine von der Lehrerin oder gemeinschaftlich gesetzten Beurteilungskriterien gibt – liegt das auch nahe. Damit wird Dimitrios' Leistung vor dem Hintergrund der anderen Präsentationen einsortiert, die in ihrem (impliziten) Vergleich die Bewertungskriterien vorgeben.

Es melden sich jetzt zwei Schüler*innen und es ist erneut Eleonore – nicht Dimitrios, dem durch die direkte Adressierung der Lehrerin die Präsentation eigentlich zugeschrieben wurde – , die die Moderation übernimmt und Schüler*innen auswählt. Als von Lasse angemerkt wird, dass er das „raschel, raschel, raschel cool“ findet, sinkt Tessa's Arm, sodass davon ausgegangen werden kann, dass sie eine ähnliche Rückmeldung geben wollte. In der Übernahme der Moderationsleistung setzt sich die oben rekonstruierte Ordnung fort und so bestimmt Eleonore, wer Dimitrios' Ausführungen kommentieren darf. Dass es sich dabei um Dimitrios' Leistung handelt, wird zum einen darin deutlich, dass Eleonore's Rascheln vorher von ihr mit „Dimitrios möchte rascheln“ markiert wurde. Ihr Rascheln ist damit als eine Unterstützung seiner Darstellung anzusehen und dem zuzurechnen. Zum anderen wird eine Distanzierung – ich gehe später darauf detaillierter ein – im anschließenden Lob von Eleonore erkennbar.

Dann setzt erneut eine Stille ein, die fast vier Minuten andauert.⁸⁰ Währenddessen schaut Dimitrios nicht wie Eleonore in die Klasse, sondern nur auf den Gedichtzettel in seinen Händen und dann auf den Boden. Fraglich ist, warum Frau Schmitz die Situation nicht beendet bzw. auf welche weiteren Rückmeldungen sie hofft. Eine Möglichkeit bestünde darin, dass jemand das gute Vorlesen Dimitrios' loben würde, aber auch das wäre insofern nicht unproblematisch, als dass die anderen Schüler*innen in den Stunden zuvor ihr Gedicht auswendig vorgetragen haben. Die Spannung in dieser Situation wird nun von Eleonore aufgelöst, indem sie sagt:

⁸⁰ Das Audiogerät hat eine Stille von 3:47 min aufgezeichnet.

„Dimitrios hat das ganze Gedicht in Schönschrift abgeschrieben.“⁸¹ Die Erwähnung der Schönschrift lässt sich so interpretieren, dass Eleonore den *jüngeren* Schüler lobt – obwohl bei einem direkten Lob an den Schüler eine Anrede durch Personalpronomina naheliegender wäre –, was in diesem Sinne bemerkenswert ist, da eigentlich nur die Schüler*innen aus dem Plenum Feedback geben, nicht die Vortragenden. Auch hierin spiegelt sich ihre ambivalente Rolle bzw. die oben erwähnte Distanzierung wider. Dimitrios hingegen erlebt sich hier als jemand, der nicht nur bei der Erarbeitung seiner Aufgabe auf Eleonores Hilfe angewiesen ist, sondern weiterhin auch bei der Vorführung und Einholung von Feedback. Eleonore nimmt durch diese Formulierung indessen erneut die Rolle der Helfenden – nicht nur mit Blick auf Dimitrios – ein, denn sie informiert durch das Lob auch die anderen Schüler*innen, sie gibt ihnen die Möglichkeit zu weiteren (positiven) Rückmeldungen oder auch nur zur Bestätigung Eleonores Einschätzung. Beide Deutungen unterstützen die Konstruktion der unterrichtlichen Ordnung. Eleonore hebt sich von Dimitrios und den anderen Schüler*innen ab, indem sie die schöne Schrift betont bzw. betonen *kann* – in dem sie sich als jemand positioniert, der in dieser Situation loben kann. Doch die Klasse greift dies nicht auf und es entsteht wieder eine Stille. Das mehrfache Schweigen bzw. die mehrfache Stille zeigt einen für die potentielle Beschämung in der Situation zentralen Aspekt an: Die durch die Präsentation angestrebte Überführung eines hilfsbedürftigen Schülers in die Position eines Schülers, der seine Leistung, wenn schon nicht alleine erarbeiten, jedoch selbstständig und kompetent darstellen kann, ist missglückt. Dimitrios, der sich schon durch die Anlage der Situation sowie durch die Adressierungen von Eleonore und Frau Schmitz nur schwer als eigenständig arbeitender Schüler positionieren konnte, da der ganze Arbeitsprozess von Eleonore organisiert und in großen Teilen durchgeführt wurde, kann sich nun nicht einmal bei dem Gedichtvortrag als fähig genug darstellen. Dimitrios' doppeltes Scheitern – in der kreativen Erarbeitung wie im Auswendiglernen resp. angemessenen Darstellen – wird durch die Stille und das Ausbleiben von positivem Feedback offenkundig – für ihn, für Eleonore und für die anderen Akteur*innen. Der Schüler, der jetzt das Blatt knickt, in seinen Händen vor sich hält und es damit ‚unsichtbar‘ und damit besonders die „Schönschrift“ den anderen Schüler*innen und ihrer Bewertung nicht zugänglich macht, fällt in dem ethnographischen Protokoll außerdem durch seine Körperhaltung auf, die als körperliches Ausdrucksverhalten für Scham gedeutet werden kann. Eleonore, die durch das Drehen des Laubes in ihrer Hand ihre Ungeduld und eine gewisse Gleichgültigkeit zum Ausdruck bringt – und auch bringen kann, denn nicht sie und ihre Leistung stehen hier zur Bewertung –, steht sehr gerade und aufmerksamkeitsfokussierend da. Wie auch schon beim Hereinkommen in das Klassenzimmer zeitigt Eleonores ostentativer Körpereinsatz eine spezifische Wirkung: Ihre Körperspannung und das Spielen stehen in

⁸¹ Interessant an dieser Äußerung ist, dass Eleonore zuvor bei Frau Schmitz erwähnt hat, dass sie „mit ihm zusammen“ das Gedicht ‚aufgeschrieben‘ habe.

starkem Kontrast zu Dimitrios' eingesunkener Stellung. Damit ist die Stille der Situation überdies Dimitrios zuzuordnen, es ist ‚seine Stille‘. Neben den beobachtbaren Indikatoren für Scham, die sich hier vor allem in dem abgesenkten Kopf, dem Ausweichen der Blicke der anderen und seinem Verstummen zeigen, ist es die spezifische Situationsdynamik, die Schamgefühle bei dem Schüler generieren kann. Dimitrios, den ich in den zahlreichen weiteren Beobachtungen über Monate hinweg als sehr aktiven Schüler wahrgenommen habe, der gerne Witze mit seinen Mitschüler*innen macht, wirkt im Gegensatz dazu in dieser Situation sehr viel ruhiger und zurückhaltender. Er erfährt sich hier als jemand, dem bei der Erarbeitung einer Aufgabe geholfen werden muss und der ‚dennoch‘ den Ansprüchen bei der Präsentation des aus der Hilfsituation entstandenen Ergebnisses nicht genügen kann. Er wird den Erwartungen bzw. den Selbstständigkeitsanforderungen damit auf mehreren Ebenen nicht gerecht. Die Lehrerin, die ihm – ohne sich vorher zu erkundigen, was genau er erarbeitet hat – als Rückmeldung in einer kurzen Interaktion zwischen ihm, ihr und Eleonore das Lob erteilt hat, er habe seine Aufgabe „gut gemacht“, schweigt hier mehrfach. Zudem ließe sich durch das „gut gemacht“ davon ausgehen, dass es zu einer ‚normalen‘ Feedbackrunde im Plenum kommen müsste, bei dem das „gut Gemachte“ von den Mitschüler*innen aufgegriffen wird.

Ein Erklärungsansatz, weshalb Frau Schmitz ihn nicht aus dieser potentiell beschämenden Situation entlässt, könnte darin liegen, dass in dieser Klasse Regeln, Rituale und bestimmte Vorgehensweisen besonders wertgeschätzt werden. So zeigte sich in anderen Erhebungssituationen, dass bei Feedbackrunden zum einen vermehrt auf das Positive gesetzt und zum anderen nie nur ein Aspekt genannt wird. Dass nun niemand von den Mitschüler*innen anerkennende Punkte an Dimitrios' Leistung nennen konnte oder wollte, wird zudem durch Eleonores Lob noch einmal für alle offensichtlich. Beide Schüler*innen verharren anschließend in ihren Positionen. Dann meldet sich die zweite Schülerin, Tessa, die zu Beginn der Feedbackrunde bereits aufzeigte und wird ebenfalls von Eleonore aufgerufen. Sie merkt an, dass sie die bunt angemalten Herbstblätter „toll“ findet. Frau Schmitz greift dies sofort auf und fordert noch einmal zum Applaudieren auf. Infolge Tessas Äußerung kann die Lehrerin die Situation auflösen, da mit der Nennung von zwei (bzw. mit Eleonores Antwort drei) (positiven) Bewertungen das quantitative Minimum an Rückmeldungen erfüllt zu sein scheint. Dimitrios und Eleonore setzen sich wieder in den Kreis zu den anderen Schüler*innen.

Während Dimitrios bei den weiteren Gedichtvorstellungen keine Rückmeldung gibt – auch dies ist vor dem Hintergrund anderer Beobachtungen eher ungewöhnlich – und weiterhin seinen mehrfach geknickten Zettel mit dem „schön abgeschrieben“ Gedicht im Schoß versteckt, meldet sich Eleonore regelmäßig zu Wort. Auch wenn die Vergleichbarkeit nur schwer herzustellen und immer in Verbindung mit den Kompetenzen der jeweiligen Schüler*innen zu sehen ist, lässt sich dennoch festhalten, dass die anderen Inszenierungen

des Gedichts kreativer und weniger in Form einer reinen Reproduktion gestaltet wurden, beispielsweise durch einen detaillierten Nachbau des Gedichtinhalts. Die Feedbackrunden dieser Präsentationen verlaufen wesentlich flüssiger, es kommt nicht mehr zu Pausen solchen Ausmaßes.

7.3 Schamsituation „Die ist immer so langsam, aber als Erstes zur Tür raus“

Grundschule „Erich Kästner“
Klasse 3, Lehrerin Frau Noack
Erhebungsdatum: März 2018
nach der letzten Stunde

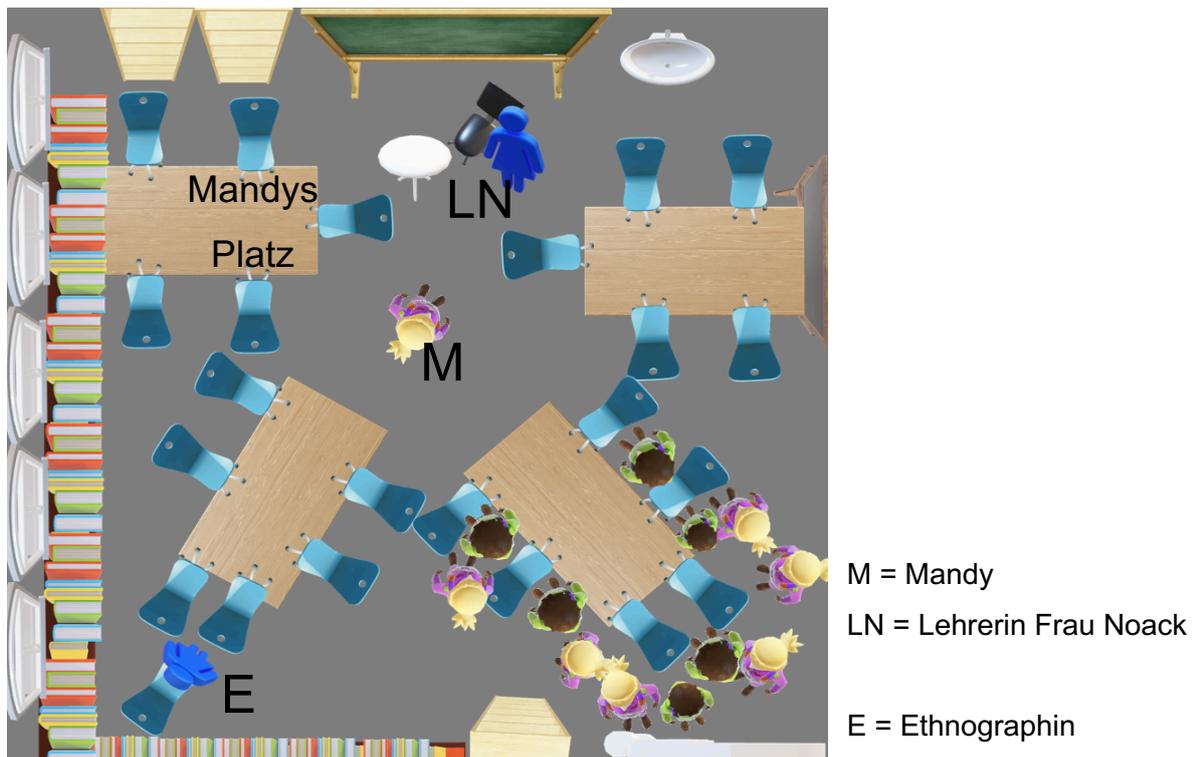


Abbildung X - Schamsituation „Die ist immer so langsam, aber als Erstes zur Tür raus“

Die letzte Stunde ist zu Ende. Der Tag hat sich lang angefühlt, denn die Schüler*innen haben eine Klassenarbeit zum Thema Briefe geschrieben, auf die sie sich schon lange vorbereitet haben. Zudem wurde von einer Referendarin eine Stunde übernommen, die nicht ausreichend geplant war, sodass den Schüler*innen die meiste Zeit nicht klar war, was sie (warum) machen sollen. Die Motivation in der letzten Unterrichtsstunde (Englisch) hat merklich nachgelassen. Nicht einmal auf ihr Lieblingsspiel „Simon says“ hatten die Schüler*innen wirklich Lust, so wirkte es auf mich.

Noch bevor es zum Unterrichtsende klingelt, hat Frau Noack die Stunde bereits beendet. Die Schüler*innen, deren letzte Aufgabe darin bestand, die Hausaufgaben von der Tafel abzuschreiben, packen nun ihre Sachen in den Ranzen. Einige Minuten später sind viele von ihnen schon an der Tür und warten darauf, dass auch die restlichen Schüler*innen fertig

werden. Sie dürfen das Klassenzimmer nach der letzten Stunde nicht einfach so verlassen, sondern müssen warten, bis Frau Noack ihnen die Erlaubnis dazu gibt. Dafür muss der Raum sauber und die Schüler*innen vor der Tür müssen ruhig sein. Ich habe mein Notizbuch bereits eingepackt und will gerade das Aufnahmegerät ausschalten, da höre ich, wie Frau Noack Mandys Namen in einem strengen Tonfall ruft. Auch Mandy war bereits auf dem Weg zur Tür. Es klingelt. Während ich hinten in meiner Ecke sitze bzw. jetzt stehe, steht Frau Noack vorne vor der Tafel. Sie sagt weiterhin in einem scharfen Tonfall, dass Mandy ihr zeigen solle, ob sie die Hausaufgaben in ihr Hausaufgabenheft übertragen hat. Mandy steht schweigend in der Mitte des Raumes, während die meistens Schüler*innen an der Tür stehen und warten.

Frau Noack, die immer noch entfernt von mir steht, blickt mich über Mandy hinweg an und sagt: „Die ist immer so langsam, aber als Erstes zur Tür raus!“ Auch die anderen Schüler*innen können das hören. Ich bin verwundert über diese Aussage und fühle mich unangenehm zur Partnerin gemacht. Noch später auf dem Heimweg denke ich über diese Situation nach und erinnere mich an all die Momente, in denen Mandy die Pausen mit mir verbracht hat, schlicht aus Mangel an Freunden. Ihr einziger Freund ist Lenny und auch Lennys einzige Freundin ist Mandy.¹

Mandy ist unterdessen auf dem Weg zu ihrem Platz. Ihr Gesicht ist ganz rot. Dort angekommen, stellt sie den Ranzen auf ihren Tisch und während sie darin nach ihrem Hausaufgabenheft sucht, machen andere Schüler*innen genau das Gegenteil: Sie packen ein und gehen zum Rest der Klasse an der Tür. Mandy hat nun einen Arm komplett im Ranzen versenkt und auch der Kopf ist hineingebeugt. Es dauert einige Minuten, bis sie das Hausaufgabenheft findet, und ich merke, wie ich erleichtert bin, dass sie es überhaupt dabei hat und dass Frau Noack nichts weiter sagt. Mandy schlägt das Heft auf und legt es auf den Tisch. Frau Noack, die mittlerweile neben Mandy steht, blickt hinein, zieht die Augenbrauen hoch und atmet hörbar aus. Jemand, der an der Tür steht, stöhnt. Frau Noack: „Ja, siehste! Was fehlt da? Mathe fehlt!“ Es braucht keiner weiteren Aufforderung mehr. Mandy, die sehr unsicher auf mich wirkt, nimmt nun ihren Ranzen vom Tisch und setzt sich. Mittlerweile stehen alle Schüler*innen an der Tür, sie alle warten nur darauf, dass Mandy mit dem Abschreiben der Hausaufgaben fertig wird. Als Mandy ihr Etui aus dem Ranzen holen will, rutscht es ihr aus der Hand. Sie versucht, es im Flug noch aufzufangen, aber es landet auf dem Boden und einzelne Stifte fallen heraus. „Aaach, MANDY!“, sagt Frau Noack, während die Schülerin sich auf den Boden kniet und die Stifte einsammelt. Sie wischt sich eine Hand an ihrer Jeans ab und setzt sich wieder. Frau Noack sagt noch: „Aber wenigstens hast du heute mal deine Sachen dabei. [Blickt von Mandy zu mir und sagt weiter:] So kann man es auch sehen, ne, Juliane?“ Mandys Kopf ist mittlerweile knallrot, der Kontrast fällt besonders durch die blonden Haare enorm auf. Ich muss zum Glück nichts auf Frau Noacks Frage antworten, denn in dem Moment macht jemand die Klassenzimmertür einen Spalt weit auf und man hört kurz die

Lautstärke der anderen Kinder auf dem Flur. Frau Noack brüllt: „UND IHR BLEIBT HIER.“ Mandy, die mit dem Rücken zur Tafel sitzt, muss nun, während sie die Hausaufgaben davon abschreibt, über ihre linke Schulter immer zwischen der Tafel, Frau Noack und, während sie den Kopf zum Hausaufgabenheft senkt, zu den anderen Schüler*innen an der Tür blicken. Sie schreibt ab und es dauert wirklich einige Zeit. Während sie wie immer Buchstabe für Buchstabe und Zahl für Zahl abschreibt, presst sie manchmal die Lippen aufeinander. Als ich kurz zur Klasse schaue, sehe ich, dass Devan Emir, der vor ihm steht, ärgert, indem er ihn mit seinen Fußkappen auf dessen Fersen tritt. Jason blickt zu mir und übt den ‚Zahnseide-Tanz‘ aus einem bekannten Computerspiel. Ich hoffe, dass Frau Noack, die währenddessen mit den Händen in die Hüften gestemmt neben Mandy steht, das nicht als Anlass für weitere Zurechtweisungen nimmt. Viele Schüler*innen gucken während der Zeit zu Mandy, so wie Lina, die dabei den Kopf schräg hält. Ich schaue gerade wieder nach vorne, da ruft jemand „Oar, jetzt, ey.“ Kurz darauf ist Mandy fertig mit dem Abschreiben. Sie blickt Frau Noack an und schiebt ihr Hausaufgabenheft wenige Zentimeter nach links zu ihr rüber. Diese beugt sich herunter, stützt dabei eine Hand auf Mandys Tisch ab, die andere noch in der Hüfte, dann nickt sie, guckt zu den anderen Schüler*innen und sagt nur „Okay“. Daraufhin wird es unglaublich laut, die Schüler*innen reden wieder in erhöhter Lautstärke und rennen raus auf den Flur. Mandy packt nun ganz alleine ihre Sachen ein, sie wirkt niedergeschlagen. Auch das Einpacken dauert ein wenig. Nur Frau Noack und ich sind noch in dem Raum. Ich weiß nicht, was ich sagen soll, um die Situation für Mandy ertragbarer zu machen und gleichzeitig Frau Noack nicht vor den Kopf zu stoßen. Dann verlässt auch Mandy das Klassenzimmer und während Frau Noack und ich auf den Parkplatz gehen, erzählt diese mir von dem anstrengenden Tag (Klassenarbeit, Vertretung von Kolleg*innen). Über Mandy fällt kein Wort mehr – auch von mir nicht.

Kommentare von Frau Noack und weitere Beobachtungen:

¹Mandy (wie auch Lenny) wird zieldifferent unterrichtet. Das ist eine Entscheidung von Frau Noack (bzw. der Schule), obwohl es keine offiziellen Gutachten gibt. Wenn Frau Noack beispielsweise den Schüler*innen mit Fluchterfahrung Kopien von Förderschulmaterialien gibt, dann erhalten auch die beiden solche Arbeitsblätter. Sie haben fast ausschließlich Arbeitsmaterialien, die eigentlich für Schüler*innen in Förderschulen gedacht sind. Ansonsten hat Mandy häufig wenig Arbeitsmaterialien und selten die Gegenstände dabei, die beispielsweise zum Basteln benötigt werden und die Frau Noack vorher angesagt hatte, dabei. Frau Noack erzählt mir zu einem späteren Erhebungsdatum, dass Mandy kein (förderdiagnostisches) Gutachten hat und daher Noten bekommen muss, was die Lehrerin nicht gut findet (siehe Kap. 9.2 *Reden über Schüler*innen*, Abschnitt *Zur Schülerin Mandy*).

Auch Mandy habe aufgegeben, sagt Frau Noack, so hat sie den Text in der Klassenarbeit (die die Klasse vor kurzem geschrieben hat) nur abgeschrieben und wird deswegen auch in dieser Arbeit eine Sechs erhalten.

Zum familiären Hintergrund hat mir Frau Noack von den finanziellen Schwierigkeiten der Familie erzählt. Allerdings – und das hat sie genauso in diesem Kontext erwähnt – hat Mandy eine Zwillingsschwester, die „viel klüger“ als Mandy sei.

Weitere Memos:

Mandy und Lenny können häufig nicht am Unterricht teilnehmen, da die Unterrichtssprache zu voraussetzungsvoll und komplex ist. Spricht man mit beiden, muss man einfache Hauptsätze formulieren, damit sie inhaltlich folgen können.

Wenn Praktikant*innen oder Studierende dem Unterricht beiwohnen, werden sie von Frau Noack häufig aufgefordert, Mandy und Lenny zu helfen, was dann meistens darin besteht, dass ihnen das Unterrichtsthema in leichtere Sprache ‚übersetzt‘ und der Unterrichtsgegenstand noch einmal erklärt wird. Wenn sie nicht Förderschulaufgaben erhalten, werden die Aufgaben von den Praktikant*innen oder Studierenden umformuliert oder inhaltlich abgewandelt.

Rekonstruktion „Die ist immer so langsam, aber als Erstes zur Tür raus“

In einer Vielzahl der erhobenen Unterrichtsstunden wurden die Schüler*innen auf die Klassenarbeit an diesem Tag vorbereitet. Nachdem auch die weiteren Unterrichtsstunden vorbei sind und sich der Schultag dem Ende neigt, zeigen sich bei den Schüler*innen Erschöpfungszustände. Als sie nicht einmal mehr mit ihrem Lieblingsspiel zu motivieren sind, beendet die Lehrerin die letzte Stunde, obwohl es noch nicht geklingelt hat. Die Schüler*innen sind nun allerdings nicht berechtigt, das Klassenzimmer ohne Weiteres zu verlassen. Dafür wird die Zustimmung der Lehrerin benötigt, die davon abhängt, ob bestimmte Bedingungen erfüllt sind: Neben der Sauberkeit (vornehmlich des Fußbodens) müssen die Schüler*innen alles von den Tischen geräumt haben und ruhig an der Tür warten. Damit sind die Schüler*innen nach dem offiziellen Beenden des Schultags durch die Lehrerin weiterhin von ihr abhängig, da sie noch auf die Bestätigung warten müssen, den Raum verlassen zu dürfen. Dies führte in vielen beobachteten Situationen dazu, dass sich die Schüler*innen in diesem Moment gegenseitig zu regulieren versuchten, was beispielsweise im Ermahnen zur Ruhe oder in der Aufforderung zum Tischewischen oder Zusammenfegen der Papierreste bestand und oftmals zu Streit unter den Schüler*innen führte. Dieser Prozess ist bereits im Gange, als Frau Noack eine Schülerin laut mit ihrem Namen anspricht. Mandy, die mit dem Ranzen auf dem Rücken auf dem Weg zur Tür war, bleibt in der Mitte des Raumes stehen. Allein Mandys direkte Adressierung hebt sie von den anderen Schüler*innen ab und unterbricht den Prozess des Unterrichtsbeendens. In vielen Stunden wurden die Kinder, sobald die oben genannte Ordnung hergestellt war, von der Lehrerin entlassen und strömten auf den Flur bzw. aus dem Gebäude heraus. Nach Schulschluss gab es, im Gegensatz zur Pausenzeit, sehr selten Schüler*innen, die noch auf die Lehrerin warteten, um beispielsweise mit ihr zu reden oder ihr etwas zu zeigen. Durch die Einzel-Adressierung wird nun der Fokus auf Mandy gerichtet, wenngleich noch die Möglichkeit besteht, dass sie positiv herausgehoben wird, beispielsweise durch ein Lob für einen besonders sauberen Arbeitsplatz. Dass dem nicht so ist, wird jedoch schon im strengen Tonfall der Lehrerin erkennbar. Es folgt eine Situation, die übergeordnet als disziplinierende Kontrolle verstanden werden kann, in der Mandy unterstellt wird, in der bisherigen Zeit die Hausaufgaben nicht abgeschlossen haben zu *können*. Würde die Lehrerin davon ausgehen, dass die Schülerin die Aufgaben vollständig ins Heft übertragen hätte, würde das Nachfragen in dieser Form kaum Sinn ergeben. Daran schließt auch der nachfolgende Sprechakt der Lehrerin „Die ist immer so langsam, aber als erstes zur Tür raus!“⁸² an. Mandy

⁸² Im Weiteren wird nur die Funktion dieser Aussage hinsichtlich der potentiellen Beschämung näher betrachtet. Die Reflexion meiner Positionierung in den unterschiedlichen Schulen wird an anderer Stelle vorgenommen (siehe 9 *Reflexion der Subjektivität und Standortgebundenheit im Feld und im Forschungsprozess*).

wird herausgezogen, weil sie „immer“ langsam sei und die Lehrerin es für unrealistisch hält, dass sie die Hausaufgaben genauso schnell oder sogar schneller als einige ihrer Klassenkamerad*innen abgeschrieben hat. Diese vermeintliche Begründung wird nun nicht im Nachgang der Stunde allein zwischen der Lehrerin und mir angebracht, sondern die Lehrerin ruft diesen Ausspruch durch das Klassenzimmer, der damit für alle Akteur*innen hörbar ist. Mandys vermeintliches Unvermögen wird hier also offen vor allen thematisiert und es wird zudem nicht auf diesen oder einen bestimmten Zeitpunkt bezogen, sondern längerfristig und überdauernd terminiert.

Nun kann bezweifelt werden, dass Mandy wirklich „immer“ langsam ist, aber als Erste das Klassenzimmer verlässt. Aber selbst wenn die Lehrerin dies annimmt, ist doch fraglich, warum sie Mandy nicht bereits in der Abschreibephase auf die Unvollständigkeit hingewiesen bzw. ihr Hausaufgabenheft kontrolliert hat. Diese Praktik hätte dann weniger eine kontrollierende denn unterstützende Funktion, die zwar im Klassenverbund vollzogen worden wäre und damit auch Aufmerksamkeit auf sich hätte ziehen können, aber nicht prominent in die Öffentlichkeit gerückt worden wäre. Letztendlich dient die Übertreibung, die gleichzeitig durch das „die“ distanzierend und objektivierend wirkt, auch als informierende Begründung für mich und als Legitimierung für die Lehrerin. Vor allem aber bereitet sie den Boden für eine potentiell schamvolle Situation für Mandy vor.

Neben der Kontrolle liegt implizit auch eine klassenöffentliche Zurechtweisung nahe, denn es lässt sich annehmen, dass die Lehrerin davon ausgeht, dass Mandy nicht alles abgeschrieben hat, dies aber durch ihr Einpacken und Aufstehen suggeriert. Hierin ist insofern ein Normbruch zu sehen, als dass die Schülerin vorgibt, den Anforderungen der Lehrerin nachgekommen zu sein, und indem sie eine Leistung bzw. eine Leistungsbereitschaft vorgetäuscht hat, da sich durch die abgeschriebenen Hausaufgaben die Möglichkeit zur Leistungserbringung, also dem Erbringen der Hausaufgaben, ergeben.

Zusätzlich zu der sprachlichen Adressierung ist es auch ihre zunehmende räumliche Exponierung, die zur Exkludierung führt – und das, obwohl alle Akteur*innen im gleichen Raum sind. Mandy steht zu Beginn in der Mitte der Tischanordnungen und damit in der Mitte des Sichtfeldes der Lehrerin, der Schüler*innengruppe und mir. Im Verlauf der Situation setzt sich sie auf ihren Platz, die Lehrerin steht neben ihr und die anderen Schüler*innen stehen im maximalen Abstand zu den beiden an der Tür, sodass zudem am Ende alle stehen, außer Mandy.

Die Schülerin zeigt nun erste Schamindikatoren, die man am Erröten des Gesichts ebenso wie im folgenden Umgang mit den Artefakten festmachen kann: So lässt sich Mandys spezifische Art, nach dem Hausaufgabenheft im Ranzen zu suchen, auch als ein Verstecken dieser Schamreaktionen verstehen. Der auf dem Tisch abgestellte Ranzen verdeckt die Schülerin, zumindest vor den Mitschüler*innen. Mandy zieht sich ganz aus dem Sichtfeld, wenn sie nun

weiterhin ihren Kopf und ihren Arm umständlich in den Ranzen beugt. Sie holt das Heft heraus und legt es links neben den Ranzen auf den Tisch, sodass die Lehrerin, die nun neben ihr steht, hineinsehen kann. Mandy macht das, ohne etwas zu sagen. Mit dem Wissen um die nicht vollständig abgeschriebenen Aufgaben wäre eine Entschuldigung denkbar oder eine Aussage, die sich darauf bezieht, dies noch nachzuholen. Es erscheint unwahrscheinlich, dass Mandy nicht mehr weiß, ob sie vor wenigen Minuten die Hausaufgaben (komplett) abgeschlossen hat, nichtsdestotrotz besteht durch die Aufforderung der Lehrerin eine Verpflichtung der Schülerin das Heft vorzuzeigen. Diese Praktik wird sich am Ende der Episode wiederholen, jedoch eine andere Funktion übernehmen. Durch die Mimik und das demonstrative Ausatmen der Lehrerin führt das Vorzeigen des Heftes hier zu einer Bestätigung der vorigen Äußerung der Lehrerin: Mandy hat die Hausaufgaben nicht vollständig abgeschlossen. Auch die Schüler*innengruppe, die mittlerweile vollständig an der Tür versammelt ist, deutet dies so und jemand reagiert mit einem Stöhnen. Dieses Stöhnen unterstützt den schamvollen Moment für Mandy, denn die anderen Schüler*innen – vereint an der Tür – bringen damit ihre Enttäuschung zum Ausdruck, nun noch nicht das Zimmer verlassen zu dürfen, sondern auf Mandy warten zu müssen. Das Unterrichtsende, das für alle Akteur*innen eigentlich jetzt stattfinden sollte und in greifbarer Nähe ist – man könnte die Tür(klinke), vor der die Schüler*innen warten, symbolisch hierfür deuten –, wird durch Mandys Versäumnis verzögert. Zeit ist hier in mehrfacher Perspektive bedeutsam: So wird Mandys Langsamkeit als Grund von Frau Noack genannt und gleichzeitig wird die Zeit der restlichen Schüler*innen von Mandy(s Bearbeitungszeit) abhängig gemacht. Die Schüler*innen, die den von Frau Noack geforderten Bedingungen bereits nachgekommen sind, dürfen das Klassenzimmer dennoch nicht verlassen. Dass dies den Schüler*innen bewusst ist, zeigt sich auch im Stöhnen. Während diese Schüler*innen aber ihre Zeit an der Tür nutzen können, wie sie möchten, beispielsweise indem sie einen Tanz üben, wird Mandy verpflichtet, ihre Zeit in das Abschreiben zu investieren. Damit sind ihre Handlungsoptionen auch wesentlich eingeschränkter als bei ihren Mitschüler*innen.

Noch einmal deutlich hervorgebracht wird Mandys nicht erbrachte Leistung durch die Äußerung der Lehrerin: „Ja, siehste“ kann als Bestätigung ihrer vorher impliziten Annahme verstanden werden. Der dreifache Verweis darauf, dass etwas in Mandys Aufzeichnungen fehlt, macht ihre Verfehlung noch einmal für alle offenkundig und kann die Beschämung der Schülerin unterstützen. Auch die Frage „Was fehlt“ deute ich hier als Verweis, denn Mandy wird nicht wirklich auskunftspflichtig und die Frage ist nicht als ernsthafte Nachfrage denn als Bestätigung des „immer“ der Lehrerin zu verstehen. Als besonderes Beschämungspotential muss dabei berücksichtigt werden, dass das Nicht-Können von Mandy nicht an einer anspruchsvollen Aufgabe, an der zu scheitern legitim sein kann, sondern an einer alltäglichen

Praxis festgemacht wird, die bereits in den ersten Jahrgangsstufen regulärer Bestandteil des Unterrichts ist.

Mandy, die nun aus ihrem Ranzen ihre Schreibutensilien herausholen möchte, fallen diese dabei herunter. Der im ethnographischen Protokoll beschriebene Moment, in dem sich die Schülerin die Hände an der Hose abwischt, deutet als Rekonstruktion von typischen Ausdrucksindikatoren ebenfalls auf eine schamvolle Situation der Schülerin hin. Das folgende Lob der Lehrerin, dass Mandy heute „wenigstens“ ihre „Sachen“ dabei habe, ist in mehrfacher Hinsicht nur als scheinbares Lob zu interpretieren: So wird durch das Wort klar, dass es sich hier um Mindestanforderungen handelt, die Mandy heute ‚ausnahmsweise‘ erfüllt hat. Auch auf inhaltlicher Ebene lässt sich das bestätigen, so beziehen sich die „Sachen“ konkret auf Schreibutensilien und das Hausaufgabenheft, das zu den alltäglichen Gegenständen des Unterrichts gehört. Dass Frau Noack ihre Aussage mit „Aber“ einleitet, eröffnet einen Kontrast zur Aussage zuvor, in der festgestellt wurde, dass Mandy wirklich nicht alles abgeschrieben hat, und könnte damit einen Widerspruch einleiten, der im Gegensatz zum ersten Sprechakt etwas Positives beinhalten würde. Da das Erfüllen von Mindeststandards aber eigentlich nicht betonens- oder gar lobenswert ist, lässt sich die Aussage von Frau Noack als ironisch deuten und ihr ist in Verbindung mit der anschließenden an mich gerichteten Adressierung ein Beschämungsmoment inhärent. Die Szene erfährt jedoch einen unmittelbaren Abbruch, als jemand die Tür des Klassenraumes öffnet und die Lautstärke der anderen Schüler*innen auf dem Flur zu hören ist. Die Aufmerksamkeit der Lehrerin ist nicht mehr auf Mandy, die mittlerweile einen hochroten Kopf hat, gerichtet, sondern den wartenden Schüler*innen an der Tür gewidmet, denen sie zubrüllt, dass sie das Zimmer nicht verlassen sollen. Hier wird nun erneut deutlich, dass die anderen Schüler*innen darauf drängen, das Zimmer verlassen zu können. Zudem wird klar, dass das potentiell beschämende Geschehen rund um Mandy nicht nur mit dem Wissen von Frau Noack, dass die anderen Schüler*innen auf ihre Erlaubnis warten, den Raum verlassen zu dürfen, stattfindet, sondern sie fordert die anderen Schüler*innen zum Beiwohnen dieser Situation bzw. zu ihrer (in)direkten Teilnahme daran auf und ‚nutzt‘ sie damit, um das Geschehen zu dramatisieren. Pointiert formuliert: Die restlichen Schüler*innen werden zur Zeug*innenschaft von Mandys Scham gezwungen. Dass diese Schüler*innen hier eine wesentliche Rolle spielen und bewusst ‚genutzt werden‘, zeigt sich auch – ich greife hier erneut vorweg – an der Situationsauflösung, die zwar Mandy aus ihrer potentiell schamvollen Situation entlässt, dies aber ‚über‘ die Anderen vollzogen wird.

Hätten alternativ die anderen Schüler*innen in diesem Moment das Klassenzimmer verlassen, so gäbe es zum einen weniger relevante Andere, die das Geschehen und Mandy beobachten können, und zum anderen muss bedacht werden, dass die Lehrerin den Schultag eigentlich vor dem offiziellen Klingeln beendet hatte. Man kann daher eine (Vor-)Freude bei den Schüler*innen vermuten, eventuell auch eine Erleichterung, dass dieser anstrengende

Schultag sein Ende finden soll. Es liegt nahe, dass die Schüler*innen über das nun zusätzliche Warten ‚dank Mandy‘ verärgert oder zumindest enttäuscht sind. Die kurz darauffolgende Äußerung „Oar, jetzt, ey“ einer*s Schülers*in stützt diese These. Zudem zeigt sich hier, dass Mandys Aufgabe in der Wahrnehmung der Schüler*innen keine kognitiv herausfordernde ist, sondern eine, die schnell abgearbeitet werden kann. Die Differenz zwischen Mandy und ‚den Anderen‘ resp. Mandys Exkludierung von dem Rest der Klasse wird hier vorangetrieben.

Während einige Schüler*innen, so wird im Protokoll deutlich, sich (gegenseitig) ablenken, beobachten andere Mandy. Neben ihr steht Frau Noack, die ihr nicht nur über die Schulter schaut, sondern die dabei auch die Hände in die Hüften gestemmt hat. Die gesamte Lokomotion der Lehrerin lässt sich in dieser Szene als dominant gegenüber der Schülerin deuten.

Die Lautstärke auf dem Flur führt nun allen Beteiligten die Situation zusätzlich vor Augen. Hinzu kommt, dass Mandy mit dem Rücken zur Tafel und damit so sitzt, dass sie und ihre deutlich erkennbaren körperlichen Schamreaktionen für alle sichtbar sind.

Als Mandy mit ihrer Aufgabe fertig ist, signalisiert sie dies durch das Anblicken der Lehrerin und das Hinüberschieben ihres Hausaufgabenheftes. Mandy bestätigt in dieser Praktik ihre untergeordnete Positionierung; es scheint nicht möglich, dass sie selbst sagen kann, dass sie fertig sei, und dass sie anschließend das Heft einpackt und die Situation damit beendet. Durch ihren Blick sowie das Anbieten des Heftes zur Kontrolle und das folgenden Annehmen der Lehrerin wird von beiden Akteur*innen die aufgerufene Ordnung stabilisiert.

Interessant ist nun, dass Frau Noack nicht Mandy eine Rückmeldung gibt, sondern die Klasse ansieht und durch ein „Okay“ zu verstehen gibt, dass Mandys Abschreiben erfolgreich war und diese den Raum nun verlassen kann. Im übertragenen Sinne wird damit gar nicht (nur) Mandy aus der Situation entlassen, sondern vor allem die anderen Schüler*innen. Diese verlassen sofort und geschlossen den Raum, es wartet niemand auf Mandy. Es zeigt sich hierin erneut eine Exkludierung der Schülerin.

Mandys Normbruch wurde zwar von ihr korrigiert, es ist jedoch erkennbar, dass es weniger um diese Korrektur ging, als darum, die Normverletzung als Anlass für diese Schamsituation einer klassenöffentlichen Zurechtweisung und Demonstration zu nehmen: Es ist nicht legitim, die Hausaufgaben nicht abzuschreiben, was auch den anderen Schüler*innen gezeigt wurde. Dass Mandy sich auf dem Weg nach draußen gemacht und damit vorgegeben hat, dieser Aufgaben schon nachgekommen zu sein, stellt die Grundlage für Beschämung dar. Dass im anschließenden Gespräch zwischen mir und der Lehrerin diese Situation keine Erwähnung findet, dafür aber andere Vorkommnisse von diesem Tag, zeigt die Alltäglichkeit dieses Momentes auf. Er scheint mir gegenüber nicht erwähnenswert, da er nichts Besonderes an sich hat. Es zeigt sich daher eine enorme Diskrepanz des emotionalen Wertes dieser Situation.

Was nun zusätzlich zum eigentlichen ethnographischen Material an dieser Stelle die Rekonstruktion ergänzen soll, ist spezifisches Kontextwissen zur Schülerin, dass sich aus den weiteren Memos, Beobachtungen sowie den Kommentaren der Lehrerin speist und nicht unwesentlich zur Beschämung der Schülerin beiträgt. Bereits in der Feldeingangsphase, als Frau Noack mir bei den ersten Treffen die einzelnen Schüler*innen in kurzen Erklärungen während der Pausen oder Nachbesprechungen des Unterrichts vorstellte, wurde mir Mandy als Schülerin präsentiert, die zwar „kein offizielles Gutachten“ hat, aber dennoch zieldifferent unterrichtet wird, weil die Lehrerin dies für notwendig erachtet. Frau Noack erwähnt nicht, dass sich Mandys Eltern dazu (jemals) kritisch geäußert hätten. So wie die Schüler*innen mit Fluchterfahrungen, deren Deutschkompetenzen noch gering sind, erhält Mandy häufig Arbeitsmaterialien, die aus dem Unterricht in der Förderschule stammen. Eine Aussage, die sich mit den Beobachtungen deckt. Zudem konnte ich im Laufe der sechsmonatigen Erhebung feststellen, dass Mandy dem unterrichtlichen Diskurs nur schwer folgen kann – er schließt sie aus, da er eher an dem mittleren Anforderungsniveau ausgerichtet ist.

Was nun das besondere Beschämungspotential in dieser Situation weiterhin ausmacht, ist, dass Mandy in vielen meiner Beobachtungen keine Hausaufgaben gemacht hat bzw. dabei hatte – was überwiegend folgenlos für die Schülerin blieb. In den Praktiken der Hausaufgabenkontrolle sowie aus ethnographischen Gesprächen mit Frau Noack kann rekonstruiert werden, dass die Lehrerin in den überwiegenden Fällen *nicht* davon ausgeht, dass die Schülerin ihre Hausaufgaben hat. In diesem Zusammenhang muss dem vermeintlichen *die Hausaufgaben nicht machen Wollen* ein *nicht machen Können* gegenübergestellt werden. Mandy *kann* die Aufgaben in vielen Fällen nicht machen, da das Kompetenzniveau, das sich am Mittel der Klasse orientiert, häufig über ihrem liegt, sodass die Schülerin den Anforderungen schlicht nicht nachkommen kann, selbst wenn sie wollte. Es lässt sich aufgrund der Beobachtungen im Unterricht, aber beispielsweise auch durch die Anweisungen an die Praktikant*innen, Mandy eine gesonderte Förderung im Unterricht zukommen zu lassen, oder durch die Kommentare zum familiären Umfeld der Schülerin, begründet davon ausgehen, dass auch die Lehrerin annehmen muss, dass Mandy in vielen Fällen noch nicht die entsprechenden Kompetenzen erworben hat und auch nicht auf andere Ressourcen zurückgreifen kann. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Episode an besonderer Dramatik. Mandy zum Abschreiben der Hausaufgaben anzuhalten, mit dem Erfahrungswissen, dass sie diese sehr wahrscheinlich gar nicht bearbeiten kann, verweist neben dem Disziplinierungscharakter für alle Schüler*innen auch noch einmal auf das hierarchische Verhältnis zwischen der Lehrerin und den Schüler*innen sowie den damit einhergehenden Beschämungsmöglichkeiten.

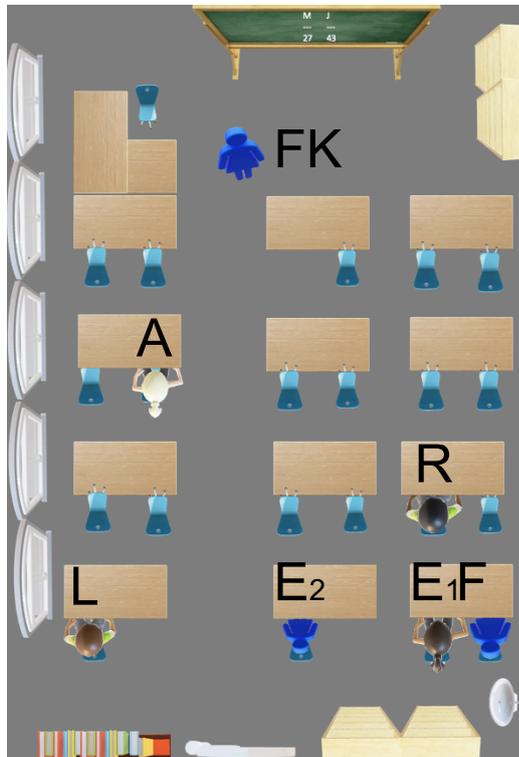
7.4 Schamsituation „Dumm, dümmer, dumm gelaufen“

Grundschule „Wilhelm Busch“

Klasse 3, Lehrerin Frau Koch, Schulbegleiterin Frau Hellmuth

Erhebungsdatum: März 2018

2. und 3. Stunde, Deutschunterricht, Thema: Wörter mit ck



E1 = Emma

R = Richard

A = Annabell

L = Lennard

FH = Schulbegleiterin Frau Hellmuth

FK = Frau Koch

E2 = Ethnographin

Abbildung XI - Schamsituation „Dumm, dümmer, dumm gelaufen“

2. Stunde:

Als Frau Koch und ich den Raum betreten – wir waren zuvor im Lehrer*innenzimmer – sind Emma und ihre Schulbegleiterin Frau Hellmuth nicht da. Wie so oft in letzter Zeit sind Emma und ihre Schulbegleiterin nicht im Unterricht von Frau Koch dabei, sondern sitzen in einem anderen Klassenzimmer, in der Bibliothek oder in der Küche. Dort basteln, kochen oder spielen sie. Meistens kann ich mich deswegen auf ihren Platz setzen, aber heute fehlt auch Franziska, daher setze ich mich auf ihren Platz und der ganze Tisch rechts von mir (der Platz von Emma und ihrer Schulbegleiterin) bleibt frei.

Ich sitze schon, als Lars reinkommt und von Frau Koch aufgefordert wird, die Tür zu schließen. Sie sagt anschließend: „SOOO. So, Start frei [Frau Koch klatscht in die Hände.]. Nochmal tief einatmen, dann, damit hier Ruhe einkehrt. Henning stell bitte das Trinken weg, richtig weg. [Es

wird langsamer ruhiger in der Klasse.^{83]} Ich möchte jetzt maaaaal, dass ihr euch gegenseitig fragt, WANN WAS kommt. Also dass du deinem Mitschüler eine Frage zum Programm stellst, er beantwortet die dann. IRGENDEINE Frage. (...)" Als Sebastian vorne leise mit seinem Banknachbar spricht, wird er namentlich von Frau Koch aufgerufen, da er noch keine Frage habe, brauch er „auch nicht [zu] sabbeln“. Dann meldet sich Leopold, er wird aufgerufen und er sagt: „Ähm, waaaaann kommt (..) Galileo?“ Arthur ruft rein: „19:05 Uhr“ und daraufhin ruft Annabell: „Mit Melden!“. Frau Koch sagt gerade: „Danke Annabell“, da klopf es an der Tür. Die Person wartet nicht, bis eine Bestätigung kommt, sondern öffnet direkt die Tür. Es ist die Schulbegleiterin, die Emma an der Hand hat. Beide kommen ein Schritt in das Klassenzimmer und stehen direkt neben mir. Viele Schüler*innen gucken nach hinten. Frau Hellmuth fragte ohne abzuwarten: „Was soll ich machen mit Emma?“ Und auch Frau Koch antwortet ohne zu zögern: „Rausgehen, rausgehen, Sandkasten, was Motorisches. Alles, was du machst, ist gut.“ Dann guckt Emma mich an und sagt, was sie so oft sagt: „Nicht weinen, nicht weinen, Emma“. In dem Moment sagt Frau Hellmuth nur „Ja“, vermutlich zur Lehrerin und geht mit Emma wieder raus.

(Gedächtnisprotokoll, notiert im Anschluss)

Als die Stunde vorbei ist, treffe ich Frau Hellmuth und Emma draußen im Sandkasten. Emma hat ihre Hände und ihre Füße tief im Sand versteckt. Ich frage, ob sie die ganze Zeit hier waren, was sie bejaht und dann erzählt mir die Schulbegleiterin, dass sie mit den Eltern von Emma gesprochen habe. Diese überlegen, Emma nach der vierten Klasse auf ein inklusives Gymnasium in X-Stadt zu schicken, was die Schulbegleiterin überhaupt nicht gut findet. Während sie mit mir spricht, laufen neben uns Schüler*innen der Klasse vorbei, einige, darunter Richard, setzen sich zu uns an den Sandkasten. Frau Hellmuth war mit Emma auch bei einer Förderschule als dort ‚Tag der offenen Tür‘ war und auch an einem weiteren Tag, um sich den Unterricht anzusehen. Emma hätte der Unterricht gut gefallen, sagt Frau Hellmuth, guckt Emma an und schiebt ein „ne“ hinterher, doch von Emma kommt keine Reaktion, sie guckt runter zum Sand und bewegt Hände und Füße unter der Sanddecke. Emmas Eltern, besonders ihre Mutter, möchten ihr Kind aber nicht auf eine Förderschule schicken, so die Schulbegleiterin. Nächste Woche soll Frau Koch für Emma ein Fördergutachten schreiben und auch noch einmal mit den Eltern reden. Mittlerweile ist auch Frau Koch zu uns gekommen, sie hat die letzten Sätze mitgehört, vielleicht ist sie hellhörig geworden, weil sie ihren Namen gehört hat. Sie steigt dann damit ein, dass sie gar nicht wisse, was sie da rein schreiben solle, Emma könne doch gar nichts. Auch sie findet eine Förderschule besser als ein inklusives

⁸³ Auf den Plätzen der Kinder liegen von der letzten Stunde noch Kopien aus Fernsehzeitschriften. Sie hatten die Aufgabe, bestimmte Informationen aus der Sender-Übersichtsliste herauszufinden, so fragte die Lehrerin beispielsweise danach, wann eine bestimmte TV-Sendung läuft.

Gymnasium. Das versucht sie nächste Woche den Eltern noch einmal zu verdeutlichen, bevor sie sich ans Gutachten setzt. Richard fragt, ob das Gutachten sowas wie Hausaufgaben für Frau Koch sei. Diese bejaht das kurz und geht dann zu einer anderen Ecke des Schulhofes, weil dort Kinder unerlaubt mit dem Ball an eine Wand eines benachbarten Hauses schießen. Ich gucke Emma an, die Frau Koch nachsieht oder eventuell zu den Ballspielenden Schüler*innen und dann zu ihren Händen im Sand schaut. Frau Hellmuth wechselt unvermittelt das Thema und fragt mich, ob ich denn die Uni in Y-Stadt empfehlen würde, ihre Tochter ist auf der Suche nach einem Studienplatz. Dann laufen Charlotte und Leticia an uns vorbei, Leticia ruft „Guck mal, Frau Spiegler“ und beide tanzen in einer bestimmten Reihenfolge bzw. Choreographie, die mir irgendwie bekannt vorkommt.⁸⁴ Jemand ruft Leticias Namen, beide rennen los und die Schulbegleiterin guckt mich an und sagt: „Charlotte war auch mal pummlicher, aber jetzt nicht mehr, sie nimmt die Tabletten nicht mehr. Leticia hat auch einen richtigen Hintern bekommen“. Ich weiß gar nicht, wie ich darauf reagieren soll, ich muss aber auch gar nichts weiter sagen, denn Emma guckt uns an und fragt, ob sie auch „einen richtigen Hintern“ bekommen werde, was Frau Hellmuth nur verneint. Als sich die Schulbegleiterin und Emma aufmachen und reingehen wollen, um ihre Hände zu waschen und Emmas Schuhe vom Sand zu befreien, gehe ich schnell mit, setze mich in das leere Klassenzimmer, um die Szene festzuhalten.

3. Stunde

Ich sitze schon im Klassenzimmer, als es zum Ende der Pause klingelt und die Schüler*innen reinkommen. Auch Emma, barfuß bzw. ohne Hausschuhe, ich schätze, weil auch die Strümpfe noch voll mit Sand sind, und ihre Schulbegleiterin kommen rein. Sie setzen sich auf ihre Plätze, rechts neben mir. Emma fängt an, aus ihrer Tasche etwas hervorzuholen. Sie kramt ein wenig und hat dann eine Plastikdose, in der grüner Schleim ist. Ich habe sowas in den letzten Wochen schon mehrfach beobachtet, Schleim scheint gerade bei den Schüler*innen beliebt zu sein. Sie geht nun zu den Schüler*innen, die schon da sind bzw. spricht die Kinder an, die gerade von der Pause wieder reinkommen und bietet ihnen an, mit ihrem selbstgebastelten Schleim zu spielen. Sie formuliert ihre Sätze sehr kurz, manchmal ist es auch nur ein Wort („Schleim?“). Es dauert nur kurz, bis die Schulbegleiterin, die gerade noch von ihrem Brot abbeißt, kurz stöhnt und sagt: „Emma, ist doch gut jetzt, niemand will deinen Schleim, komm.“ Emma geht wieder zu ihrem Platz, dabei sieht sie mich wieder an und sagt: „Nicht weinen. Nicht weinen“. Dann stellt sie die Dose auf ihren Tisch und setzt sich.

⁸⁴ Wie an den anderen Erhebungsschulen auch ist zur Zeit der ‚Zahnseide-Tanz‘ aus einem Computerspiel bei den Schüler*innen sehr beliebt.

Kurz darauf kommt Frau Koch rein, sie bleibt abrupt neben mir stehen und spricht Frau Hellmuth an: „Seid ihr jetzt HIER?“ Die Schulbegleiterin: „Ja, und danach die Stunde wieder weg.“

*Die Stunde beginnt damit, dass Richard noch sein Interview vorstellt. Die Schüler*innen hatten die Aufgabe, Leute (mit bestimmten Berufen) aus dem Ort zu interviewen und das Interview (bzw. den Beruf) dann vorzustellen. Die Vorstellungen erfolgten über mehrere Wochen verteilt und wurde in den sonstigen Unterricht eingebunden, das heißt, es wurden nicht alle Referate nacheinander gehalten, die dann die komplette Unterrichtszeit gefüllt hätten, sondern es wurden immer mal einzelne Interviews vorgestellt und anschließend mit der ‚eigentlichen‘ Unterrichtseinheit bzw. dem Unterrichtsstoff fortgefahren. In dieser Stunde beschäftigen sich die Schüler*innen mit „ck“-Wörtern.*

Als Richard gerade vor der Tafel seinen Vortrag hält, scheint die Mittagssonne ins Klassenzimmer. Ich beobachte, wie Emilia mit einem kleinen Spiegel, den sie in ihrem Federmäppchen hat, das Licht der Sonne erst gegen die Decke und dann gegen andere Kinder spiegelt. Richard und Frau Koch bemerken das nicht. Auf einmal schiebt Emma ihren Stuhl nach hinten, sie hat nichts gesagt und sich auch nicht gemeldet. Sie steht auf und geht zu einem Fenster (direkt neben Lennard). Sie will gerade einen Vorhang schieben, da unterbricht Frau Koch Richard, der währenddessen erst unbeirrt weitergesprochen hat, und sagt mit Blick zu ihr: „Nee, wenn der Vortragende das nicht gesagt hat, dann musst du das nicht machen.“ Emma sieht nun zu Richard und fragt: „Sollen wir Vorhänge zu?“ Doch Richard kann gar nichts erwidern, denn die Schulbegleiterin sagt: „Emma, wie hohl ist das denn?“ Emma lässt den Vorhang los und geht wieder auf ihren Platz. Richard hält seinen Vortrag weiter. Er geht insgesamt nur wenige Minuten. Frau Koch fragt, ob jemand eine Frage hat, dem ist nicht so und so lobt sie das Referat mit „Super toll.“ Richard setzt sich wieder auf seinen Platz.

*Nach dem Kurzvortrag verteilt Frau Koch einige (ca. 10) A4-Zettel im Klassenzimmer, auf denen Wörter mit fehlenden Buchstaben stehen. Die Wörter auf den A4-Zetteln sind nicht gedruckt, sondern von Frau Koch handschriftlich geschrieben. So liegt neben mir auf dem leeren Platz ein Zettel mit dem Wort „dre...ig“. Frau Koch legt die Zettel so rum, dass die Wörter verdeckt sind. Die Schüler*innen sollen nun ein Lauf-Diktat absolvieren, das heißt, sie erhalten die Aufgabe, leise zu den einzelnen Blättern zu gehen, sich das Wort durchzulesen und zu merken und dann an ihrem Platz in ihr Heft zu schreiben. Wenn sie alle Wörter notiert haben, sollen sie mit möglichst vielen dieser Wörter einen langen Satz bilden.*

Die Aufgabe läuft schon eine Weile und mehr und mehr fällt mir auf, wie viele Schüler*innen das Wort auf dem Zettel neben mir weder erkennen noch richtig lesen können, so vermuten manche beispielsweise: „Der Krieg“. Einige Schüler*innen sehen mich an und bitten um Hilfe und ich kann nicht anders, als ihnen Hinweise zu geben. Frau Koch läuft durch die Gruppe und sagt zu jemanden: „Schneller! Warum hast du erst vier?“, später dann: „Das schreibt man groß, oooooah“, „ERSTMAL GEHIRN EINSCHALTEN!“, „MENSCHENSKINDER“ oder „Du schreibst SEHR unsicher“. Sie spricht dabei jedes Mal einzelne Schüler*innen an, aber so laut, dass auch alle anderen es hören können. Ich empfinde die Stimmung als sehr bedrückend und versuche, ‚heimlich‘ auf die Uhr zu schauen und auszurechnen, wie lange die Stunde noch dauert. Doch dann kommt Frau Koch auf mich zu, ich habe kurz die Überlegung, dass sie mich bitten wird, auch mit rumzugehen und den Schüler*innen zu helfen, so wie das die Schulbegleiterin (ohne vorherige Aufforderung von der Lehrerin) mittlerweile macht. Allerdings steht sie immer in der Nähe zu ‚ihrer Schülerin‘, meistens vor ihr bzw. zwischen ihr und Richard, der vor Emma sitzt. Doch Frau Koch sagt, als sie direkt neben mir steht: „Irre ne? Irre, dass die nicht lesen können.“

Ich: „Mmh.“

Frau Koch: „Das ist für die waaaaahnsinnig schwer. Wahnsinnig schwer.“, dabei schüttelt sie leicht den Kopf. Die Kinder laufen um uns herum und wollen auf den Zettel schauen. Frau Koch zu Lennard: „Was könnte das heißen, Lennard?“ Lennard liest stockend: „Dre-ck-ig.“ Christina, neben uns stehend, ruft rein: „Ist das das Achte?!“ Frau Koch daraufhin: „Weiß ich nicht, Christina. [(unv.) Inhaltlich: Ich weiß nicht, wie viele Wörter du schon aufgeschrieben hast und ob das Wort hier dein Achstes ist.] Andersrum wieder hinlegen.“, als Christina den Zettel nicht verdeckt herum legen wollte. Frau Koch erzählt mir, dass die Schüler „auch nicht rechnen“ könnten, sie hätten z. B. Probleme mit der 3er-Reihe: „Da haben wir STUNDEN mit verbracht, 3, 6, 9 und ehrlich gesagt, ich bezweifle, dass sie es jetzt können.“ Emilia kommt, unterbricht uns und sagt: „Ich kann das hier nicht lesen.“ Viele können die Buchstaben von Frau Koch nicht identifizieren, besonders – so habe ich unterdessen bei den anderen Zetteln beobachtet – das Schreibschrift „k“ wird selten erkannt und das „r“ und das „n“ werden als „m“ gelesen. Frau Koch steht noch neben mir, als Frau Hellmuth, die mittlerweile vor dem Tisch von Richard hockt, halblaut über dessen Kopf zu Emma ruft: „Emma, arbeitest du?“ Die Schülerin sagt, dass sie gerade ihre Stifte anspitze. Daraufhin wird die Schulbegleiterin lauter, sodass auch die anderen Kinder kurz hinüberschauen: „Was machst DU? Guck mal, alle anderen arbeiten. Fällt dir das nicht auf?“ Ich beuge mich ein wenig nach zur Seite und sehe, dass Emma ein Wortkarten-Spiel spielt, das wir zweimal zusammen gespielt haben. Dafür liegen Karten mit Wortsilben auf dem Tisch und man muss immer zwei Karten zusammenlegen (lau-fen/Pflau-me/Wol-ke/usw.), die ein Wort ergeben. Dieses Wort schreibt die Schülerin dann in eine Liste. Wenn Emma und ich mit den Wortkarten gearbeitet haben, fiel ihr das

ziemlich schwer. Frau Koch steigt daraufhin ein: „Emma, ich weiß ja nicht, was du arbeiten willst, aber du hast den Arbeitsauftrag gar nicht verstanden. Hier [Zeigt auf das Blatt, das neben mir liegt.]. Du musst mit möglichst vielen Wörtern einen Satz bilden.“ Ich habe das Gefühl, mit der Situation nicht ganz mitzukommen, denn ich kann nie einschätzen, wann Emma am regulären Unterricht teilnimmt und wann sie extra Aufgaben mit Frau Hellmuth macht. Ich bin mir auch nicht sicher, ob Emma diese Aufgabe überhaupt bewältigen kann. Die Schülerin scheint auch irritiert, sie guckt nur auf ihren Tisch und reagiert nicht bzw. bewegt sich nicht. Die Schulbegleiterin und die Lehrerin gehen aber beide nicht weiter auf Emmas Nichtreaktion ein, sondern gehen weiter durch die Klasse, wobei sie bei fast jedem Kind stoppen, sich runterbeugen und bei den Wörtern und der Satzbildung helfen. Ich beobachte, wie Emma anfängt, ihren Füller rauszuholen und die (teilweise falsch zusammengelegten) Wortkarten-Wörter abschreibt. Ich bin hin- und hergerissen, ob ich sie darauf aufmerksam machen soll, dass sie gerade (falsch) die falsche Aufgabe bearbeitet. Gleichzeitig frage ich mich weiterhin, ob sie überhaupt in der Lage wäre, die andere Aufgabe zu bearbeiten. Eigentlich glaube ich das – aufgrund meiner bisherigen Beobachtungen – nicht, bin aber dennoch verunsichert, weil ich die Aufforderung an sie von Frau Hellmuth und Frau Koch so interpretieren würde. Irgendwie fühle ich mich in diesem Moment verantwortlich für Emma, vielleicht auch, weil ihre Schulbegleiterin gerade nicht bei ihr ist.

Als Frau Koch dann wieder in der Nähe, auf der Höhe von Lennard ist, schiebt Emma unabsichtlich mit ihrem linken Arm einige Wortkarten runter. Sie ist gerade dabei, aufzustehen, da brüllt Frau Koch: „ARBEITEST DU?“ Emma schaut vom Boden hoch und sagt: „Füller leer.“ Frau Koch „Das ist nicht wahr, ne? DER FÜLLER IST LEER? DER BLEISTIFT IST NICHT ANGESPITZT. Das kann nicht sein, ne. DAS KANN JA WOHL NICHT WAHR SEIN.“ Dann fängt Emma an zu weinen, aber ganz leise und ohne Schluchzen. Ihre Schulbegleiterin, ich weiß nicht, ob sie die Szene beobachtet hat, aber zumindest muss sie sie gehört haben, steht aber mit dem Rücken zu ihr (und ganz vorne bei Emilia). Frau Koch beugt sich wieder zu Lennard und sagt: „Wenn du das so schreibst, ist das IMMER, wirklich IMMER ein Fehler.“ Man hört Lennard sagen: „Aber-“ Frau Koch direkt weiter: „LENNARD MACH DEN MUND ZUUU. ES IST GUT FÜR HEUTE. Für mich ist das Thema jetzt beendet. Du hast das abgespeichert und weißt [Jemand im Hintergrund niest.] LEUTE EINE EINER NIEST, DER ANDEREN FÄLLT ETWAS RUNTER. Man ey.“ Lennard dreht sich nach rechts zu seinem Ranzen und holt seinen Tintenkiller vorne aus einem Extra-Fach. Dabei schmettert er voller Wut den Deckel des Ranzens zurück, was Frau Koch aber nicht auffällt, sie ist auch schon wieder weitergegangen. Frau Hellmuth geht nun wieder nach hinten zu Emma. Diese ist aufgestanden, hat das Blatt, auf dem sie die Wortkarten-Wörter abgeschrieben hat, und ihren Füller in der Hand. Die Schülerin wirkt ein wenig orientierungslos und als sieht so aus, als ob sie auf Frau Hellmuth wartet. Sie und Frau Hellmuth gehen dann zu einem A4-Zettel (an der

rechten Wand) in ihrer Nähe. Dabei machen Emmas nackte Füße Geräusche bei jedem Schritt. Die Schülerin schreibt das Wort dort direkt vom Zettel ab. Sie sagt dabei leise etwas, was ich nicht verstehen kann. Daraufhin Frau Hellmuth: „GE-MECK-ER. Ja, klar, das Gemecker. Das, ne? (...) Ge-meck-er. Ja, so.“ Beide kommen auf ‚mich‘ zu bzw. eigentlich auf ihren Platz. Sie setzen sich dort wieder, obwohl das Wort ja bereits abgeschrieben ist und sie daher zum nächsten Wort gehen könnten. Kurz darauf kommt auch Frau Koch in ‚unsere‘ Ecke. Die Lehrerin stellt sich vor die beiden an den Tisch, schaut auf Emmas Zettel und ich merke, wie ich nervöser werde. Die Lehrerin schaut dann Frau Hellmuth an und sagt: „Guck mal, ‚meckern‘ schreibt man eigentlich anders.“ Die Schulbegleiterin: „Ja, wir haben, also DAS GEMECKER“ Frau Koch: „Ja, ich weiß, aber meckern ist hier falsch geschrieben.“ Eine Schülerin vorne ruft Frau Koch, diese dreht sich um und geht nach vorne, währenddessen sagt Frau Hellmuth zu Emma: „Jetzt hör dir mal DAS GEMECKER von Frau Koch an.“ Emma lacht nicht, falls das ein Scherz sein sollte. Sie schaut auf eine Wortkarte.

Während Frau Koch nach vorne geht, sagt sie, dass die Schüler*innen noch fünf Minuten haben, um die Aufgaben abzuschließen, dann werden sie alle vergleichen. Man hört nun mehrfach, dass jemand sagt, er wäre fertig, einmal reagiert Frau Koch: „Ich möchte das nicht mehr hören. Ich gehe davon aus, dass ihr fertig seid!“

Es dauert wirklich nur noch wenige Minuten, bis die Erarbeitungsphase abgeschlossen ist. Es wird langsam wieder ruhiger in der Klasse, während des Lauf-Diktats war es nicht wirklich still. Nun will Frau Koch die Ergebnisse wie so oft in Form eines Mädchen-vs.-Jungen-Wettstreits vergleichen. Dafür schreibt sie zu Beginn den bisherigen Punktestand an die Tafel:

M	J
---	---
27	43

*Nun melden sich einige Schüler*innen. Sie werden aufgerufen und lesen ihre Sätze vor. Wenn diese inhaltlich korrekt sind, vergibt Frau Koch Punkte für die einzelnen Wörter mit „ck“. Je mehr ck-Wörter in dem Satz vorkommen, desto mehr Striche macht sie unter der 27 bzw. unter der 43. Die Schulbegleiterin hat sich mittlerweile wieder neben Emma gesetzt. Frau Koch steht vorne am Lehrer*innentisch, manchmal setzt sie sich halb drauf, meistens steht sie aber daneben, nahe an der Tafel.*

Als Richard aufgerufen wird, der erste, der sich nicht gemeldet hat, liest er kurz nach Beginn sehr stockend und langsam vor. Anschließend dreht sich die Schulbegleiterin seitlich zu mir und sagt, dass er garantiert mehr vorgelesen hat, als da eigentlich steht. Dann stellt Frau Koch fest, dass nur noch eine Schülerin drankommen kann und dass die *Mädchen* punktemäßig

hinter den *Jungen* liegen: „Jetzt müsst ihr aber loslegen, Mädels. Jetzt wird es echt knapp!“ Es meldet sich niemand mehr, Henning ruft fragend rein, ob er vorlesen darf, denn „Ich hab, eher gesagt, eine ganze Geschichte geschrieben“. Das verneint die Lehrerin und sagt, dass nur noch ein letztes *Mädchen* vor Stundenende drankommen könne. Es geht jetzt darum, ob die *Mädchen* heute noch gewinnen können, so Frau Koch. Dann nennt sie auf einmal Emmas Namen. Sowohl die Schülerin als auch die Schulbegleiterin gucken nun erstmals nach oben. Während der gesamten Kontrollphase waren beide, bis auf den kurzen Moment nach Richards Antwort, mehr mit dem Wortkarten-Spiel beschäftigt. Ich bin ebenso verwundert wie die beiden und frage mich, ob Frau Koch das nicht mitbekommen habe. Sie fragt: „Willst du vorlesen? (... [Jemand stöhnt im Hintergrund.]) Emma, was hast du aufgeschrieben?“ Emma antwortet nicht. Sie guckt erst Frau Koch, dann Frau Hellmuth an, aber auch die hilft ihr nicht. Annabell ruft „Ooooch maaaan ey.“ Emma rutscht kurz auf ihrem Stuhl hin und her und sagt nichts. Einige *Jungen* fangen an zu feixen. Frau Koch dreht sich zur Tafel und schreibt an: „Beim Ba...en brauche ich Mehl“. Sie dreht sich um, guckt wieder zu Emma und sagt: „Was kommt da rein? Lies mal, was kommt da rein?“ Es ist einige Minuten ruhig, dann melden sich drei *Mädchen*, Annabell schnipst mit dem Finger und hüpfert leicht unruhig auf ihrem Stuhl. Ich weiß von den vorherigen Beobachtungen, wie ernst die Schüler*innen das *Mädchen*-vs.-*Jungen*-Spiel nehmen. Emma sagt unterdessen weiter nichts, die laminierte Wortkarten-Karte, die sie in ihrer Hand hält, knickt sie. Die Schulbegleiterin nun: „Beim Ba- brauche ich Mehl. Überleg mal, was kommt da rein?“ „Nicht weinen“, sagt Emma nun plötzlich und kurz darauf kullert ihr dennoch eine Träne über die Wange. „Menschenskinder!“ sagt Frau Koch, doch es ändert sich nichts, während Emma zwischen Frau Koch und Frau Hellmuth hin und her schaut, die ihrerseits Emma anschaut, einmal kurz nickt und die Augenbrauen hebt, bleibt Emma ruhig. Emma atmet einmal tief und geräuschvoll ein und aus. Ich habe das Gefühl, sie kämpft damit, nicht stärker zu weinen. Die Schulbegleiterin dreht sich zur Seite und kramt in ihrer Tasche, sie holt kurz darauf ein Taschentuch heraus. Emma zieht die Nase hoch. In ihrem Gesicht und an ihrem Hals sind mittlerweile rote Flecken. Frau Koch sagt währenddessen: „Dumm, (..) dümmmer, (...) dumm gelaufen! Dann müssen wir jetzt nicht nochmal zählen, die Jungs haben gewonnen, ne [Ein *Mädchen* ruft „Toll, ey“. Viele Stimmen sind im Hintergrund zu hören.]. Tja. (...) Sooo, Heft wegstecken, Hände ausschütteln.“ Ich bin irritiert über diesen Phasenabschluss und hatte kurz die Befürchtung, dass Frau Koch ‚dumm, dümmmer, Emma‘ sagt. Emma putzt sich umständlich mit einer Hand die Nase, mit der anderen Hand klopft sie auf die zerknickte Wortkarten-Karte, vermutlich um sie zu glätten.

Frau Koch macht abschließend noch ein sehr kurzes Diktat mit vielen ck-Wörter. Immer ein Kind, meistens von Frau Koch dazu aufgefordert, muss das Diktat hinter der Tafel mitschreiben. Es wird anschließend umgeklappt und gemeinsam korrigiert, während die

*anderen Schüler*innen ihre Texte selbstständig gelesen. Dieses Mal geht Frau Koch die Zensuren der Schüler*innen durch und benennt, wer ein „freiwilliges“ Diktat nötig hätte: „Wer mööchte? Wer möchte denn mal MÜSSEN? (...) ALSO, Kinder, die mach-möchten MÜSSEN, weil sie noch nicht ganz deutlich mit ihrer Note sind und sie noch verbessern müssen, WÄREN DENN DA (...).“ Nach einer Aufzählung einzelner Schüler*innen und einer Einschätzung ihrer aktuellen Leistungssituation wird Friedrich von der Lehrerin aufgerufen. Nach dem Diktat, geht Frau Koch mit den Schüler*innen die Sätze noch einmal durch. Dabei geht sie entlang seiner Sätze an der Tafel vor und die Schüler*innen lesen und vergleichen ihre Sätze.*

Emma hat das Diktat nicht mitgeschrieben, einmal versucht die Schulbegleiterin die Schülerin dazu zu bringen, auch einzelne Wörter abzuschreiben, doch Emma macht einfach gar nichts, dann versucht Frau Hellmuth Emmas Aufmerksamkeit auf eines der Wörter an der Tafel zu richten, als dieses im Anschluss besprochen wird. Emma schaut nur kurz hoch, doch dann direkt wieder auf eine Wortkarte, die vor ihr auf dem Tisch liegt. Sie spielt damit die ganze Zeit, es wirkt, als wäre sie abwesend.

[-]

Es wird sehr laut, die anderen Schüler*innen packen ihre Sache unter den Tisch oder in den Ranzen und gehen raus. Frau Hellmuth geht nach vorne zu Frau Koch. Ich kann nur Bruchstücke des Gesprächs verstehen, aber es geht darum, dass die Schulbegleiterin sich entschuldigt, da sie nächste Woche an bestimmten Tagen nicht in der Schule sein kann. Emma macht derweil nichts, sie sitzt nur da und guckt sich um bzw. auf die geknickte Karte. Ich spreche sie an und frage, wo ihre Strümpfe geblieben sind und ob wir nicht einfach so die Schul-/Hausschuhe anziehen sollen. Emma sagt aber nur wieder „Nicht weinen, nicht weinen.“

Rekonstruktion „Dumm, dümmer, dumm gelaufen“

Obwohl ich jeden Mittwoch den ganzen Tag in dieser Schule und auch regelmäßig in dieser Klasse erhoben habe, war für mich nie ganz klar, ob Emma und ihre Schulbegleiterin am Unterricht teilnehmen werden. Ich weiß nicht, von welchen Faktoren das abhängig war und wer die Entscheidung getroffen hat. Meinem Eindruck nach sind hier als wesentliche Akteur*innen die Schulbegleiterin Frau Hellmuth und die Lehrerin Frau Koch auszumachen. Betrachte ich die gesamte Erhebungszeit rückblickend, waren Emma und ihre Schulbegleiterin nur wenige Male mit Unterricht. Wenn es das Wetter zuließ, waren sie draußen, manchmal konnte ich sie von meiner Position im Klassenzimmer aus im Sandkasten sehen. Oft wären sie jedoch auch in der Küche oder in der Bibliothek gewesen, so erzählte mir Emma in der anschließenden Pause – ich gehe auf diesen Umstand im Verlauf der Rekonstruktion noch einmal ein. An einigen Erhebungstagen lagen noch Unterlagen von Emma auf ihrem Platz. Sie müssen dort von der ersten Stunde vergessen worden sein. Die erste Stunde des Tages hat die Klasse 3 nicht bei Frau Koch, sondern bei ihrer Klassenlehrerin Unterricht. Ohne eine Aussage treffen zu können, ob Emma an dem Unterricht der Klassenlehrerin insgesamt regelmäßiger teilgenommen hat, lassen zumindest ihre Sachen auf dem Tisch vermuten, dass sie häufiger in der ersten Stunde im Klassenzimmer mit den anderen Schüler*innen war. Inwiefern dabei ein Zusammenhang zwischen ihrer Anwesenheit und der Lehrerin, dem Unterrichtsfach oder einfach nur der Tageszeit bzw. ihrer Konzentrationsfähigkeit bestand, kann nicht geklärt werden.

In der ersten der folgenden Situationen sind Emma und die Schulbegleiterin Frau Hellmuth zunächst noch nicht im Klassenzimmer, obwohl der Unterricht bereits angefangen hat. Die Schüler*innen sind schon mitten in der Aufgabenbearbeitung und eine Schülerin weist einen Schüler gerade auf den Normbruch hin, sich melden zu müssen und nicht etwas reinrufen zu dürfen, da klopft es an der Tür und wenige Sekunden später, ohne, dass eine Rückmeldung abgewartet wird, kommen Frau Hellmuth und Emma rein. Das Klopfen folgt zwar den formalen Regeln, erforderlich wäre jedoch auch ein Abwarten einer Bestätigung, dass es in Ordnung ist, den Unterricht zu stören und in den Raum zu kommen. Frau Hellmuth wartet aber kein „Herein“ ab, sondern betritt den Raum und nimmt sich auf diese Weise das Recht heraus, den Unterricht auf diese Weise zu unterbrechen. Das Klopfen dient damit mehr einer Ankündigung, als einer Bitte um Erlaubnis. Im Protokoll ist ersichtlich, dass die Aufmerksamkeit der Schüler*innen unterbrochen wird. Wären Frau Hellmuth und Emma ohne Klopfen und leise in den Raum gekommen, wäre denkbar, dass die Unterbrechung kurzfristiger abgelaufen wäre. Die Schulbegleiterin unterbricht nun den laufenden Unterricht für eine organisatorische Sache, die auch vorab hätte besprochen werden können. Ihre Formulierung „Was soll ich machen mit

Emma“ weist einerseits Emma eine passive Rolle zu, andererseits aber auch der Schulbegleiterin, denn sie positioniert sich selbst als jemand, der von den Instruktionen und Anweisungen der Lehrerin abhängig ist und nicht selbst entscheiden kann, woran und wie Emma arbeiten soll. Frau Hellmuth fragt zudem nicht, was *Emma* nun für eine Aufgabe bekommen und wie sie die Schülerin dabei unterstützen könnte, sondern sie fragt viel mehr für *sich*. Zudem stellt diese Frage nach einem Auftrag auch keinen direkten Bezug zum Unterrichtsstoff her, der damit für Emma nicht als relevant gesetzt wird. Auch Frau Koch führt diesen nicht an, sondern drängt Frau Hellmuth und Emma ohne Bedenkzeit aus dem Raum raus. Dabei wählt sie ebenfalls eine Formulierung, die einen Bezug zur Schulbegleiterin hat („Alles, was du machst, ist gut“), anstatt auch Emma bzw. beide zu adressieren („Alles, was ihr macht, ist gut.“). Die Lehrerin bringt keinen konkreten Arbeitsauftrag an, sondern verweist beide mehrfach des Raumes, fügt aber wie eine Art Korrektur noch „etwas Motorisches“ an, denn allein „rausgehen“ wirkt, als ob sie sich eines Problems entledigen will. Dass Emma nun „etwas Motorisches“ machen und nicht einfach nur ‚nicht da sein‘ soll, kann wie eine Pseudo-Begründung – und zudem eine schwache Begründung, denn einer motorischen Aufgabe könnte Emma auch in der Klassengemeinschaft nachgehen – für die Exklusion verstanden werden. Ebenso der Nachschub, dass alles, was Frau Hellmuth mit Emma macht, gut sei. Die Lehrerin gibt so die Verantwortung an die Schulbegleiterin wieder zurück, deren Klopfen und deren Nachfrage damit als unnötig verstanden werden können. Die kurze Interaktion wird von Frau Koch wie eine Unterrichtsstörung aufgenommen, die es schnell zu beenden gilt. Dass Emma in der Zwischenzeit mich anblickt und „Nicht weinen, nicht weinen“ sagt, ist schwer zu interpretieren, da es sich auf die Interaktion der Lehrerin und ihrer Schulbegleiterin beziehen *könnte*, wenn man annimmt, dass Emma das Gespräch und die Konsequenzen begriffen und eigentlich den Wunsch hat, in der Klasse bleiben zu können. Schwierig ist, dass diese Lesart zwar einzeln betrachtet logisch ist, durch die monatelange Begleitung ist jedoch bekannt, dass Emma mehrfach „Nicht weinen, nicht weinen“ gesagt hat – manchmal in Situationen, in denen diese Reaktion logisch oder angemessen wäre, manchmal aber auch nicht. Ich wurde zum Beispiel an einem Erhebungstag mit „Nicht weinen, nicht weinen“ begrüßt, was auf keiner gemeinsamer Interaktion zuvor beruhte. „Nicht weinen, nicht weinen“ sagt Emma auch – Ich greife hier vorweg –, als von der Schulbegleiterin unterbunden wird, dass Emma mit den anderen Schüler*innen durch ein Spielzeug in Kontakt treten will. Als Reaktion auf die Ablehnung der Mitschüler*innen auf ihr Angebot oder aber auch auf das Verbot durch die Schulbegleiterin wäre ein an sich selbst gerichtetes „Nicht weinen“ vorstellbar. „Nicht weinen, nicht weinen“ wirkt wie ein Beruhigungssprechakt, den Emma schon mehrfach gehört und nun übernommen hat, vermutlich stammt er ursprünglich von Erwachsenen, wie ihren Eltern, Lehrer*innen oder auch der Schulbegleiterin, um Emma zu besänftigen und eben zu verhindern, dass sie in Tränen ausbricht.

Emma und Frau Hellmuth verlassen nun den Raum und so wird die Schülerin nicht nur physisch exkludiert, wie sie es beispielsweise auch wäre, wenn sie in einem Trainingsraum arbeiten würde, sie wird auch bezogen auf ihre kognitiven Fähigkeiten exkludiert, da sie mit „etwas Motorischem“ und dem „Sandkasten“ eine Aufgabe erhält, die zum einen weder thematisch-inhaltlich noch vom Anforderungsniveau ähnlich zur Aufgabe ihrer Mitschüler*innen ist. Zum anderen wird durch den Verweis auf den Sandkasten etwas Spielerisches, Unwichtiges aufgerufen, das nicht vergleichbar ist mit unterrichtlichen Aufgaben. Dabei ist es für Schüler*innen in der Schuleingangsstufe nicht ungewöhnlich (aber eben nicht in der 3. Klasse), Aufgaben zunächst motorisch zu erfassen. Durch den Sandkasten wird allerdings Emmas Aufgabe außerunterrichtlich platziert.

Die folgende Episode setzt zeitlich kurz nach der Stunde an, als Emma und Frau Hellmuth noch im Sandkasten von mir besucht werden. Ich sehe dort keine Materialien, die einen Unterrichtsbezug aufweisen oder aufweisen könnten. Es lässt sich daher vermuten, dass die beiden den Auftrag von Frau Koch umgesetzt und diesen auch nicht um eine unterrichtsbezogene Tätigkeit ergänzt haben. Anschließend gibt die Schulbegleiterin einige sehr private Details über Emma preis, ohne, dass ich danach gefragt hätte und auch ohne, dass sie Emma um Zustimmung gebeten hätte. Das Gespräch findet nicht in der vollen Klassenöffentlichkeit statt, aber auch nicht in einem begrenzten Raum. Anderen Akteur*innen ist es möglich, dazu zu kommen und zu zuhören. Diese Möglichkeit wird u. a. von Richard wahrgenommen. Er setzt sich zu uns, während Frau Hellmuth über Emmas weitere Schullaufbahn spricht. Die Schulbegleiterin positioniert sich als Professionelle, vergleichbar beispielsweise mit einer*m Förderschullehrer*in, und spricht Empfehlungen aus, die entgegen der Entscheidung bzw. den Wünschen der Eltern stehen. Ihre Einschätzung wirkt dabei eher wie eine persönliche Meinung, sie kann sie auch nicht mit stichhaltigen Argumenten belegen, sondern nur anekdotisch erzählen, dass es Emma in einer Förderschule gefallen habe. Frau Hellmuth versucht mit einem „ne“ die Zustimmung der Schülerin einzuholen, diese bleibt ihr jedoch verwehrt. Unklar ist, in welcher zeitlichen Reihenfolge die Geschehnisse einzuordnen sind: Haben Frau Hellmuth und Emma eine Förderschule besucht, bevor oder nachdem die Eltern sich gegen eine Förderschule und für eine inklusive Schule ausgesprochen haben? Als Frau Koch zu dem Gespräch dazu stößt, bilden sie und Frau Hellmuth eine thematische Allianz, die vermutlich schon zuvor bestanden hat. Diese Allianz soll gegen die Entscheidung der Eltern, das Kind auf ein inklusives Gymnasium zu schicken, wirken. Frau Koch wird ein Fördergutachten schreiben, das die Entscheidung der Lehrerin und der Schulbegleiterin untermauern soll. Frau Koch wüsste gar nicht, was sie dort reinschreiben sollte, denn Emma

„könne doch gar nichts“.⁸⁵ Sie sagt das vor der Schulbegleiterin, vor mir, aber auch vor Emma und den anderen Zuhörer*innen. Wieder muss sich Frau Koch nicht dafür rechtfertigen oder sich gar entschuldigen. Wenn Emma wirklich nichts könnte, dann wäre zum einen zu fragen, wie sie es überhaupt in die dritte Klasse geschafft hat resp. warum es erst jetzt zu Interventionen kommt und auch inwiefern die Versetzungsentscheidung von den schulischen Akteur*innen mitgetragen wurde, und zum anderen, wenn die Behauptung der Lehrerin den Tatsachen entspricht, müsste es dann nicht erst recht viele Punkte für das Gutachten geben. Unabhängig davon, wäre es die Aufgabe der Lehrerin und der Schulbegleiterin dafür zu sorgen, dass Emma nicht „nichts kann.“ In diesem Sinne ließe sich das Problem des Fördergutachtens umdeuten in ein Eingeständnis, falsche Entscheidungen im Rahmen Emmas Beschulung getroffen zu haben.

Die Selbstpositionierung der Lehrerin und der Schulbegleiterin deuten aber auf eine andere umgedrehte Lesart hin: Emmas noch nicht erworbene Kompetenzen werden als Argumente gegen das inklusive Gymnasium verwendet und so sind es die Eltern, die eine falsche Entscheidung getroffen haben, die mithilfe des Gutachtens von der Lehrerin korrigiert werden muss.

Dass nun ein weiterer Schüler, Richard, nicht nur im Sand spielt, sondern auch dem Gespräch zugehört hat – es handelt sich also nicht um Flüsterton zwischen der Lehrerin, der Schulbegleiterin und mir, sondern ist auch für Emma und die daneben sitzenden Schüler*innen zu hören –, zeigt sich in Richards Rückfrage zum Gutachten. Emma wird hier gewissermaßen objektiviert – ihr (Kompetenz-)Status ist etwas, was von Frau Koch und Frau Hellmuth öffentlich thematisiert werden kann. Dieser Modus wird auch beibehalten, als Frau Koch schon die Runde verlassen hat und Frau Hellmuth über andere Schüler*innen spricht. Sie erwähnt dabei das Körpergewicht und eine mittlerweile abgesetzte Medikamenteneinnahme. Die Schulbegleiterin gibt auch hier Informationen preis, die sehr intim sind. Zudem wirkt ihr Sprechen übergriffig und sich selbst erhebend, der „richtige Hintern“ außerdem sexualisierend. Es wird eine klare Abgrenzung gegenüber den Schüler*innen vorgenommen und gleichzeitig die eigene machtvolle Position gestärkt. Dass ein*e Schüler*in konsequenzlos sagen könnte, dass ein*e Schulbegleiter*in (oder ein*e Lehrer*in) einen „richtigen Hintern bekommen“ habe, ist schwer vorstellbar.

Wieder hören auch die anderen Schüler*innen zu, zumindest Richard und Emma und so bezieht Emma die Äußerung auf sich und fragt, ob sie auch einen „richtigen Hintern bekommen“ werde.

⁸⁵ So dramatisch die Aussage zunächst klingen mag, sie ist keinesfalls außergewöhnlich. Es gab noch zwei weitere Situationen allerdings in zwei anderen Erhebungsschulen, in denen exakt diese Aussage getroffen wurde: Die jeweilige Lehrerin begründete ihre Probleme beim Erstellen eines Fördergutachtens damit, dass das Kind, für das ein Gutachten erstellt werden soll, „gar nichts kann“ und die Lehrerin daher nicht weiß, was sie ins Gutachten schreiben soll.

Liest man nun den Sprechakt („Charlotte war auch mal pummlicher, aber jetzt nicht mehr (...). Leticia hat auch einen richtigen Hintern bekommen“) als körperbezogenes Kompliment – Charlotte, die abgenommen und daher die „richtige“ Figur hat, und Leticia, die einen „richtigen Hintern bekommen“ hat –, läge eine anschlusslogische Interpretation darin, Emmas Nachfrage nach einem ähnlichen optischen Entwicklungsprozess als entsprechenden Wunsch zu deuten, mit dem eine Art optische Annäherung an die anderen Schülerinnen – also so auszusehen wie die anderen *Mädchen* – einhergeht. Dies scheint naheliegender als eine Vermeidung einer entsprechenden Entwicklung, insbesondere durch die positive Heraushebung der Schulbegleiterin.

Als die Pause vorbei ist, kommen auch Emma und Frau Hellmuth ins Klassenzimmer. Es sind bereits ein paar weitere Schüler*innen im Raum, zu denen Emma geht und ihren selbstgemachten Schleim anbietet. Die Schulbegleiterin antizipiert, eventuell basierend auf bereits gemachten Erfahrungen, dass kein*e Mitschüler*in Emmas Schleim haben oder mit ihr spielen möchte, sodass sie mit „Emma, ist doch gut jetzt, niemand will deinen Schleim, komm.“ Emmas Aktion unterbricht. So wurde nicht nur Emmas unterrichtliches Lernen unterbunden, sondern nun wird ihr auch das soziale Lernen nicht ermöglicht. Emma soll nicht nur den Unterricht verlassen, ihr werden in diesem Moment nicht mal die sozialen Interaktionen erlaubt. Emma hätte selbst erfahren können, dass andere nicht mit dem Schleim spielen wollen. Würde die Schulbegleiterin ihr diese Ablehnung ersparen oder besänftigen wollen, wäre eine weniger harte Formulierung als „Niemand will deinen Schleim“ plausibler. Emmas Versuch, sich selbst zu inkludieren, scheitert hier durch das Eingreifen der Schulbegleiterin. Kurz darauf kommt Frau Koch in den Klassenraum und scheint über die Anwesenheit der beiden überrascht. Wenn die Lehrerin „Seid ihr jetzt hier“ fragt, wird deutlich, dass Emma und Frau Hellmuth eben nicht jede Stunde anwesend sind. Irritierend ist dies insofern, als dass es sich bei Emma ja um ein Mitglied der Klasse handelt, und damit eigentlich ihre Abwesenheit irritierend sein sollte.

Grundsätzlich lässt sich an dieser Stelle materialübergreifend rekonstruieren, dass es für die Lehrerin und ihren Unterricht nicht von Bedeutung ist, ob Emma im Raum ist – denn viel mehr ist sie dann auch nicht. Die Aufgaben, die im Unterricht bearbeitet wurden, wurden von Frau Koch in keiner beobachteten Unterrichtsstunde für Emma adaptiert oder umgearbeitet. Emma und Frau Hellmuth haben immer an einzelnen Aufgaben gearbeitet, in wenigen Ausnahmefällen hat die Schulbegleiterin versucht, den Unterrichtsstoff aufzunehmen und für Emma anzupassen. In der Regel haben die Schulbegleiterin und Emma jedoch Sachen ausgemalt oder den Umgang mit Schere und Kleber geübt. Ob Emma und Frau Hellmuth in Frau Kochs Unterricht anwesend waren, war also nicht abhängig von Emmas Kompetenzen

und dem Unterrichtsstoff, sondern von den situativen Entscheidungen der Schulbegleiterin und der Lehrerin.

Als zu Beginn der Stunde von einem Schüler ein Referat gehalten wird und währenddessen die Sonne in das Zimmer fällt, steht Emma auf, ohne dies anzukündigen. Dies kann, muss aber kein Normbruch sein, es ist möglich, dass Schüler*innen ohne Ankündigung den eigenen Platz verlassen, beispielsweise, wenn sie Stifte anspitzen wollen. Emma geht ohne großes Aufsehen zu erregen, nicht durch die hinteren Reihen, sondern hinter den Schüler*innen und damit von ihnen relativ unbemerkt zum Vorhang.

Emmas Motivation ist unklar, vielleicht ist sie auch vom Sonnenstrahl geblendet worden oder vielleicht hat sie beobachtet, wie die Mitschülerin mit ihrem Spiegel und dem Sonnenstrahl andere Schüler*innen ablenkt. Emma kommt nicht dazu, ihre Begründung zu artikulieren bzw. sie wird auch gar nicht als relevant gesetzt, denn Frau Koch unterbricht den Vortrag sowie das Ziehen des Vorhangs und richtet die Aufmerksamkeit aller auf Emma, wenn sie sagt, dass ihr Handeln erst dann notwendig gewesen wäre, wenn es sich der Vortragende gewünscht hätte. Die Lehrerin sieht die Intention Emmas Handeln also darin, dass sie Richard vor der Sonne schützen möchte. Dies wird jedoch nicht gewährt bzw. scheint erst dann legitim zu sein, wenn Richard selbst das äußert. Da er dies nicht macht, wirkt Emmas Handeln überflüssig. Ein reibungsloser Verlauf des Vortrags wäre aber möglich gewesen, wenn Frau Koch Emma den Vorhang einfach hätte zuziehen lassen, unabhängig davon, ob die Sonne den Vortragenden stört oder nicht. Emma, noch den Vorhang haltend, fragt nun Richard, ob das sein Wunsch sei und fordert diesen damit auf, sich zwischen Frau Koch – und ihrer indirekten Äußerung, dass er sich das *nicht* wünscht, denn ansonsten hätte man Emma nicht dabei unterbrechen müssen – und Emma – und ihrer wie auch immer motivierten Aktion – positionieren zu müssen. Ihm bleibt dies erspart, denn Frau Hellmuth greift erneut ein, indem sie Emmas Handeln nicht nur als fragwürdig, sondern sogar unsinnig abtut. Dabei kommt Emma nur dem nach, was die Lehrerin angesprochen hat. Doch die Schulbegleiterin bewertet dieses Handeln vor allen als „hohl“ und zeigt damit wie in der Szene zuvor eine sehr harte Wortwahl.

Nachdem das Referat abgeschlossen ist, sollen die Schüler*innen in einem „Laudiktat“ Wörter mit „ck“ schreiben: Sie laufen durch den Raum und sehen sich die von der Lehrerin geschriebenen Wörter auf Zetteln an, die im Zimmer verteilt sind, merken sich die Wörter und sollen sie auf ihrem Platz in ein Heft aufschreiben. Viele Schüler*innen suchen bei der Lehrerin, der Schulbegleiterin oder mir Hilfe, einige können die handschriftlichen Wörter nicht lesen. Die Stimmung ist angespannt, was auch daran liegt, dass Frau Koch durch die Reihen geht und die Fehler der Schüler*innen laut anspricht. Jede*r Schüler*in muss befürchten, dass die Lehrerin auch bei ihr*ihm stoppt, in das Heft sieht und die eigenen Fehler veröffentlicht. In einem Gespräch zwischen der Lehrerin und mir – das ebenfalls von den umstehenden Schüler*innen gehört werden kann – erwähnt sie das schwache Leistungsniveau aller

Schüler*innen und das sie verwundert, da dieser Leistungsstand eigentlich in dieser Klassenstufe bereits erreicht werden müsste. Erneut kann hier gefragt werden, warum die Lehrerin dabei ihre eigene Rolle, ihre eigene Verantwortung nicht reflektiert. Zum einen bezieht sich das auf die in situ gezeigte Leistung der Schüler*innen, die in einem Zusammenhang mit der Vorbereitung der Unterrichtsstunde der Lehrerin steht (siehe z. B. die undeutlich geschriebenen Wortblätter) und zum anderen lässt sich übergreifend nach der Unterrichtsqualität der letzten Jahre fragen, wenn das Leistungsniveau der gesamten Klasse unterdurchschnittlich ist.

Während die Schulbegleiterin unterdessen eigentlich mit einem anderen Schüler beschäftigt ist, fragt sie über dessen Kopf Emma, was diese denn mache, ob sie arbeitet und ob ihr nicht auffalle, dass alle anderen arbeiten. Auch wenn dem Protokoll an dieser Stelle noch nicht zu entnehmen ist, ob Emma vorher – an welchen Aufgaben auch immer – gearbeitet hat oder nicht, scheint für Frau Hellmuth eindeutig, dass dem nicht so ist, da Emma antwortet, dass sie gerade einen Stift anspitze. Diese Aktivität kann man als Vorbereitung für den Unterricht zu Hause durchführen, es scheint gleichsam aber auch legitim, einzelne Stifte im Unterricht anzuspitzen. Gleichwohl handelt es sich dabei um die Vorbereitung eines Arbeitsutensils für den Unterricht – Emma hat auch schon bereits geschrieben – und nicht um eine Freizeitaktivität, sie hat also nicht beispielsweise mit ihrem Schleim gespielt. Trotzdem wird dies als Anlass von der Schulbegleiterin konstruiert, um Emma bezüglich ihres Verhaltens zu sanktionieren.

Daraufhin lässt sich der Beobachtung entnehmen, dass Emma ein Spiel ‚spielt‘, das sich ebenfalls mit Wörtern beschäftigt – es würde sich also ein Anschluss zum Unterrichtsgegenstand ergeben – und das für sie herausfordernd ist. Auch wenn im Protokoll vermerkt ist, dass Emma damit ‚spielt‘, ist es weniger eine vergnügliche Auseinandersetzung mit dem Material, denn ein Lernen damit. Für Emma ist es nicht einfach, die erste und zweite Silbe eines Wortes zu finden und zusammenzulegen. Diese Aufgabe scheint für die Schulbegleiterin und im Anschluss auch für die Lehrerin dennoch nicht zu genügen. Auch Frau Koch weist Emma nun zurecht und behauptet, dass diese den Arbeitsauftrag gar nicht verstanden hätte und daher ihm auch gar nicht nachkommen könnte. In ihrer Formulierung „Ich weiß ja nicht, was du arbeiten willst“ schließt sie an die Aussage von Frau Hellmuth („Alle anderen arbeiten“) sprachlich an. Da Emma aber im Unterricht absolut selten auch nur im Ansatz die Aufgaben macht, die die anderen Schüler*innen machen, ist fraglich, warum sie den Arbeitsauftrag überhaupt hören und ihm nachkommen sollte, denn Emmas Normalität sieht anders aus. Sie wurde nicht gesondert von der Lehrerin adressiert, es bleibt also bei der ‚normalen‘ Vorgehensweise, dass die Klasse einer Aufgabe nachgeht und Emma mit Frau Hellmuth etwas anderes macht. Möglich ist, dass die Schulbegleiterin zuvor Emma den Auftrag erklärt und ihr gesagt hat, dass sie ebenfalls die Wörter abschreiben soll. Wenn dem aber so

ist, ist wiederum fraglich, warum Frau Hellmuth Emma bei dieser überdurchschnittlich herausfordernden Aufgabe – man bedenke, dass auch ‚die anderen‘ Schüler*innen Probleme dabei haben – allein gelassen hat, anstatt sie, so wie es ihre Verpflichtung wäre, dabei zu unterstützen. Zudem wäre auch die Nachfrage der Schulbegleiterin überflüssig, wenn sie bei Emma am Arbeitsplatz gewesen und mit ihr gearbeitet hätte. So wird nun durch die Adressierungen von der Schulbegleiterin und der Lehrerin Emmas Versagen bzw. Fehlverhalten in diesem Moment deutlich hervorgehoben. Frau Koch hat dies auch bei den anderen Schüler*innen gemacht, der Unterschied besteht jedoch in den verschiedenen Ausgangsbedingungen: Während dem Rest der Klasse die Aufgabenstellung klar war, war es für Emma nicht eindeutig, dass sie genau das gleiche machen soll – und selbst wenn, kann sie dem alleine nur schwer nachkommen. Sie hat sich zudem nicht für eine Freizeitbeschäftigung, sondern für eine unterrichtsähnliche Aktivität entschieden. Dass die Verweise der Schulbegleiterin und der Lehrerin für Emma daher weder vorherzusehen oder einzuschätzen noch in der Situation fördernd sind, scheint folgerichtig. Was weiterhin auffällt, ist, dass die Lehrerin und die Schulbegleiterin den anderen Schüler*innen konkret helfen, während für Emma nur der Arbeitsauftrag wiederholt wird.

Es zeigt sich an dieser Stelle eine Diskrepanz zwischen dem, was situativ, nicht fortwährend, von Emma erwartet wird – nämlich, dass sie den Anforderungen wie alle anderen gerecht werden kann –, ihren realen Fähigkeiten und dem, wie sie in anderen Situationen physisch exkludiert wird oder indem sie sich zwar am gleichen Ort wie die anderen Schüler*innen befindet, am Unterrichtsgeschehen selbst nicht partizipieren kann aufgrund des Anforderungsniveaus und der nicht vorgenommenen Differenzierung. Selbst wenn man annimmt, Emma hätte die gleichen kognitiven Fähigkeiten wie ihre Mitschüler*innen, ließe sich argumentieren, dass ihr sehr viel Unterrichtszeit durch die ‚Sandkastenmomente‘, die sich häufen und keine Ausnahme sind, fehlt, sodass sie auch keinen Zugang zum Unterrichtsstoff hatte, um angemessen mitarbeiten zu können. Dass diese Diskrepanz zu Unsicherheiten bezüglich der Situationseinschätzungen führt, lässt sich an meinen Reaktionen ablesen. Selbst ich kann also in dem Moment nicht einordnen, ob Emma wirklich die gleiche Aufgabe bearbeiten soll.

Emma hat die Aufgabe, die ihr Frau Koch wiederholt hat, nicht verstanden und schreibt anstatt der ck-Wörter auf den ausgelegten Zetteln ihre Wortkartenwörter ab. Als der Schülerin etwas vom Tisch fällt, wird die Lehrerin, die in der Nähe steht, darauf aufmerksam. Frau Koch verwendet erneut die Worte der Schulbegleiterin, ihre Stimmlautstärke ist dabei enorm hoch. Diese Sanktionierung wirkt im Zusammenhang mit dem vermeintlichen Vergehen, das man als alltägliches Unterrichtsgeschehen einstufen könnte, da es sich nur um eine leere Patrone und einen anzuspitzenden Bleistift handelt, übertrieben. Vielmehr scheint es, als ob sich bei Frau Koch Frustration über das mangelnde Wissen und Können der Schüler*innen bzw.

allgemeine Unzufriedenheit über den Unterrichtsverlauf aufgestaut hat, was sich nun in einer unverhältnismäßigen Interaktion mit Emma zeigt. Diese fängt daraufhin an zu weinen, sie sagt jedoch nichts. Hat Emma vorher auf Ablehnung mit „Nicht weinen, nicht weinen“ reagiert, scheint diese Art der Selbstberuhigung nun keine Alternative mehr zu sein. Auch wenn man Emmas Tränen als Ausdruck unterdrückter Wut lesen könnte, fehlen dafür weitere Anzeichen. Es ist naheliegender, dass das Weinen als Indikator für ein Verletztsein und Scham verstanden werden kann. Frau Hellmuth ist weiterhin nicht bei ihr, um sie zu unterstützen, sondern steht bei einer anderen Schülerin und so ist Emma auf sich gestellt. Jedoch lässt Frau Koch sie aus dem Aufmerksamkeitsfokus, die Szene ist beendet – doch Frau Kochs negative Emotionen nicht. Sie wendet sich Lennard zu, der ebenfalls angebrüllt wird, da er mit einem „Aber“ auf eine Fehlerkorrektur von Frau Koch reagiert und in diesem Sinne Widerstand leistet bzw. die Korrektur nicht einfach an- oder zumindest hinnimmt. Auch er kann sich nicht rechtfertigen, reagiert allerdings im Gegensatz zu Emma mit Wut, was sich im Zuknallen seines Ranzens widerspiegelt. Die Unzufriedenheit oder Frustration bei der Lehrerin scheint so groß zu sein, dass schon ein Niesen als vermeintliche Unterrichtsstörung reicht, um auch die restlichen Schüler*innen lautstark zu ermahnen. Dabei nimmt sie jedoch erneut Bezug zu Emma und erwähnt die runtergefallenen Wortkarten („Der anderen fällt etwas runter“), obwohl diese vorher nicht von ihr angesprochen wurden, sondern die nicht vorbereiteten Utensilien als sanktionswürdig markiert wurden.

Anschließend geht die Schulbegleiterin zurück zu ‚ihrer‘ Schülerin und beide versuchen, nun der eigentlichen Unterrichtsaufgabe gerecht zu werden. Dabei unterläuft ihnen aber ein Fehler, sie schreiben „das Gemecker“ anstatt „meckern“. Auf dem Zettel der Lehrerin stand vermutlich „me __ ern“. Unklar bleiben muss, ob dies von der Schulbegleiterin bemerkt wurde oder sogar intendiert war.

Die Stimmung ist so angespannt, dass ich – noch bevor ich bemerke, dass die beiden ein Wort falsch geschrieben haben – darauf hoffe, dass das Stehenbleiben der Lehrerin an Emmas Tisch nicht zu einer Sanktionierung oder erneuten negativen Adressierung führt. Die Lehrerin nimmt den Fehler zwar auf, macht dies aber in einer normalen Lautstärke. Es lässt sich vermuten, dass sie das in dieser Form macht, da die Adressierung, erkennbar am Blick der Lehrerin zur Schulbegleiterin, nicht Emma gilt, sondern Frau Hellmuth. Dass die Lehrerin auch gegenüber der Schulbegleiterin die Stimme erhebt, ist aufgrund des anderen Machtverhältnisses und eventuell auch der nicht vorhandenen generationalen Differenz der beiden Akteurinnen weniger vorstellbar als ein entsprechendes Adressierungsgeschehen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen. Frau Hellmuth wandelt die indirekt personale Adressierung in eine gemeinschaftliche Adressierung um und gibt zwar zu, dass Emma und sie nicht das originale Wort abgeschrieben, sondern es abgewandelt haben, aber nimmt die Kritik trotzdem nicht an, sodass sie von Frau Koch noch einmal wiederholt wird. Wenn es in

der Übung vorrangig um ck-Wörter geht, könnte der Fehler tolerierbar sein. Als Frau Koch sich von den beiden ab- und der nächsten Schülerin zuwendet, versucht die Schulbegleiterin eine Vergemeinschaftung mit Emma, indem sie das Übungswort verwendet und über das „Gemecker“ von Frau Koch spricht. Deutlich wird damit, dass auch ihr die Atmosphäre aufgefallen ist und sie die Kritik von Frau Koch als unberechtigtes „Gemecker“ einstuft. Die Vergemeinschaftung scheitert, da Emma die Adressierung zurückweisend nicht lacht oder in anderer Weise zustimmend reagiert, was auch insofern schwer möglich ist, da hier erneut das Machtgefüge bedacht werden muss: Es gibt eine klare Hierarchie zwischen der Schülerin, ihrer Schulbegleitung und dazu noch einmal zu der Lehrerin. Mit der Annahme der solidarisierenden Adressierung der Schulbegleiterin – überspitzt formuliert: ‚Ich lästere wie eine Schülerin über die Lehrerin, steige ein, Emma‘ –, würde für die Schülerin eine Herabsetzung der Lehrerin einhergehen, da Emma so ebenfalls die Äußerungen und die Kritik der Lehrerin mindestens als unverhältnismäßig abgetan hätte. Unklar bleibt, ob die Lehrerin diesen Ausspruch gehört hat.

Die anschließende Phase des Vergleichs wird in Form eines *Jungen-vs.-Mädchen*-Wettkampfes abgehalten. Dies geschieht in einer gewissen Regelmäßigkeit in dieser Klasse (vgl. Fallmaterial „Wie peinlich ist das denn?!“) und so gibt es auch bereits einen Punktestand, der erneut aufgerufen wird. Frau Koch wählt zunächst die Schüler*innen aus, die sich auch für einen Beitrag melden. Schließlich ruft sie jedoch auch Schüler*innen auf, die dies nicht getan haben. Mit der Konstruktion des Wettbewerbs fordert sie die *Mädchen* auf, „loszulegen“, da ein Sieg ansonsten nicht mehr möglich sei. Die Dramatik spitzt sich zu, als die Lehrerin deutlich macht, dass nur noch *eine* Schülerin ihre Ergebnisse vorstellen kann und sich damit entscheidet, ob die *Jungen* oder die *Mädchen* den Wettkampf gewinnen. Als Henning reinruft, dass er nicht nur einzelne Sätze, sondern eine ganze Geschichte vorlesen kann, positioniert er sich damit als jemand, der mit seiner Leistung den Vorsprung der *Jungengruppen* ausbauen kann und möchte, während sich keine Schülerin mehr meldet. Frau Koch wählt nun Emma aus. Dass ausgerechnet Emma, die so gut wie nie am Unterricht teilnimmt und als das „I-Kind der Klasse“ (siehe Abschnitt 6.5 *Anlage der Untersuchung*) positioniert ist, ausgewählt wird, lässt mehrere Lesarten zu: Möglich erscheint, dass Frau Koch Emma fördern und ihr in dieser Situation besondere Anerkennung zukommen lassen möchte, *wenn* sie davon ausgeht, dass die Schülerin viele richtige Sätze mit ck-Wörtern mit der Unterstützung von Frau Hellmuth gebildet hat. Da dies aber zum einen eher nicht Emmas Kompetenzniveau entspricht und sich auch nicht aus den Beobachtungen, die auch Frau Koch in den Interaktionen mit Emma oder Frau Hellmuth gemacht hat, erschließt, liegt nur noch die Vermutung nahe, dass die Lehrerin den Wettkampf beeinflussen – konkreter: die Gruppe der Schülerinnen verlieren lassen – will und dass dies auf Kosten von Emma passieren soll. *Eine bewusste Beschämung ist daher nicht auszuschließen.*

Frau Hellmuth und Emma waren noch mit anderen Inhalten beschäftigt und wirken ebenso überrascht wie ich, als Emma aufgerufen wird. Die Lehrerin fragt, ob Emma vorlesen will, was sie eigentlich selbst verneinen kann, da sich die Schülerin nicht gemeldet hat. Die Frage nach dem „Wollen“ ist hier eigentlich eine Frage nach dem „Können“, wobei sich auch diese eigentlich nicht stellt. Das Stöhnen im Hintergrund kann interpretiert werden als Ausdruck eines Antizipierens, dass die Gruppe der Schülerinnen gleich verlieren wird, unwahrscheinlich, aber möglich ist auch ein Stöhnen der gegnerischen Mannschaft, wenn angenommen wird, dass durch die Hilfe der Schulbegleiterin ein Sieg der *Mädchen* möglich ist. Es könnte sich auch um ein Stöhnen handeln, das aufzeigt, dass das herbeigesehnte Ende der Phase durch die Auswahl Emmas verzögert wird. Naheliegend sind eher die erste und letzte Lesart. Emma wird von der Lehrerin noch einmal persönlich adressiert und diese fragt nach, was die Schülerin aufgeschrieben habe. In Anbetracht von Emmas Kompetenzen und der Unterrichtszeit, die Emma noch für diese Aufgabe zur Verfügung stand, nachdem sie ihr Wortkartenspiel beenden musste, kann es sich maximal um einige Worte oder sehr wenige Sätze handeln. Auch aus dieser Perspektive ist daher verwunderlich, warum Frau Koch die Schülerin aufgerufen hat. Diese sieht zunächst die Lehrerin an und im Anschluss ihre Schulbegleiterin. Dieser Blick lässt sich als Verwunderung über das Aufgerufenwerden, aber auch als Hilfesuch bei der Schulbegleiterin interpretieren. Von Frau Hellmuth kommt jedoch zunächst keine Hilfestellung und es bleibt einen kurzen Moment ruhig. Frau Hellmuth hätte, gäbe es mehrere Wörter oder Sätze in Emmas Heft, diese mit ihr vorlesen können. Den kurzen Moment der Stille nutzt Annabell, die zu Beginn der zweiten Stunde noch auf das Einhalten von Regeln insistiert hat, um nun ein lang gezogenes „Och man, ey“ zu rufen und damit ihrer Enttäuschung Ausdruck zu verleihen. Damit erhöht sich auch der Druck für Emma. Spiegelbildlich für Annabells Enttäuschung über die Niederlage lässt sich das Feixen einiger *Jungen* lesen. Auch ihnen ist klar, dass von Emma kaum eine Vielzahl an Sätzen zu erwarten ist und sie daher mit dem Sieg rechnen können.

Frau Koch versucht Emma nun einen Ausweg aus dieser Situation anzubieten, indem sie der Schülerin einen Satz anschreibt, bei dem sie ‚nur‘ bei einem Wort „ck“ ergänzen und den Satz vorlesen muss. Inwiefern das Teil des Spiels ist bzw. konkreter: Welche Punkte dieses Vorgehen für das Team der *Mädchen* bringt, bleibt unklar. Zudem – und das unterstützt die Lesart der potentiell intendierten Beschämung – *muss* die Lehrerin in ihrer jahrelangen Beziehung zu Emma wissen, so wie ich das bereits nach wenigen Monaten Teilnahme am Unterricht weiß, dass die Schülerin keinen Satz vorlesen *kann*. Emma scheitert beim Vorlesen einzelner Wörter, insbesondere, wenn diese mehrsilbig sind. Sie braucht dann so viel Unterstützung, dass diese Hilfe fast schon mehr ein Vorsagen ist. Wie die Schülerin nun einen ganzen Satz vorlesen und dabei ein Wort ergänzen soll, ist nicht realistisch vorstellbar.

Emma kann nun also dieser Aufgabe nicht nachkommen. Sie sagt nichts, schweigt weiter und knickt in der Hand ihre Wortkarte. Die Schülerin kanalisiert ihre Emotionen in dem Artefakt, das sie erst, eventuell gar nicht bewusst, knickt und anschließend wieder versucht, zu glätten. Es melden sich kurz darauf mehrere Schülerinnen, die durch ein Schnipsen die Dringlichkeit darstellen. Sie können und wollen die richtige Lösung nennen, damit ihr Team nicht verliert. Sie werden jedoch auch jetzt nicht von Frau Koch aufgerufen, der Fokus bleibt auf Emma. Auch ihre Schulbegleiterin zeigt der Lehrerin nicht direkt oder indirekt an, dass Emma keine Sätze aufgeschrieben hat bzw. aus dem Moment entlassen werden sollte. Sie liest jedoch den Satz an der Tafel einmal vor, sodass Emma nur noch „backen“ einfügen und nicht mehr den Satz selbstständig lesen müsste. Viel mehr kann Frau Hellmuth in dieser Situation auch nicht mehr für Emma machen, denn sie hätte bereits zuvor anmerken müssen, dass Emma weder viele Wörter noch Sätze geschrieben hat.

Wenn nun die Lehrerin Emma als eine Fähige adressiert, die den Satz an der Tafel vorlesen und damit der vereinfachten ck-Aufgabe nachgehen kann, müsste sich die Schulbegleitung *über* der Lehrerin positionieren und sinngemäß sagen, dass Emma ‚auch nicht‘ in der Lage sei, diesen Satz vorzulesen und die Lehrerin daher die Kompetenzen der Schülerin falsch eingeschätzt hat. Ein gemeinsames Vorlesen von Frau Hellmuth und Emma würde diese Deutung nur minimal verändern. Die bereits oben erwähnten Machtstrukturen, die sich auch noch einmal in einem Gespräch nach dem Unterricht zeigen, in dem es darum geht, dass die Schulbegleiterin sich für ein Fehlen in den nächsten Tagen bei der Lehrerin entschuldigt, deuten nicht auf eine gleichberechtigte Positionierung der beiden Akteurinnen (vgl. auch das Fallmaterial zur seriellen Beschämung, wobei es sich dabei um die gleiche Lehrerin, aber eine andere Schulbegleiterin handelt).

Emma schweigt weiter, greift wieder auf ihre Strategie der Selbstberuhigung zurück, die jedoch dieses Mal scheitert, und sie beginnt, zu weinen. Weder die Schulbegleiterin, noch die Lehrerin oder die Mitschüler*innen trösten Emma. Im Gegensatz dazu unterstützt Frau Koch die potentielle Beschämung, als sie ein empört-frustriertes „Menschenskinder“ ausspricht.

Als Reaktion auf den erhöhten Druck auf sie bleibt die Schülerin weiterhin stumm. Zudem sieht sie erneut zwischen Lehrerin und Schulbegleiterin hin und her, sie wendet also nicht den Blick ab, sucht aber auf diese Weise Unterstützung. Frau Hellmuth greift nun nicht noch einmal sprachlich ins Geschehen ein, sie symbolisiert durch das Nicken und Hochziehen der Augenbrauen ebenfalls, dass sie auf die Antwort der Schülerin wartet und solidarisiert sich durch diese Praktiken mit der Lehrerin. Da Emma weiter nichts sagt und zudem auch weiter weint, holt Frau Hellmuth ein Taschentuch hervor. Es lässt sich vermuten, dass die Situationsdeutung eindeutig ist – auch für die Lehrerin. Doch diese beendet die potentiell beschämende Situation noch nicht. Im Gegenteil wird sie durch die Komparation des Adjektivs „dumm“ noch einmal hervorgebracht. Korrekt wäre an dieser Stelle ein „dumm, dümmer, am

dümmsten“ gewesen. Dass ich es in der Situation für möglich gehalten habe, dass die Lehrerin die Steigerung mit Emmas Namen beendet, zeigt noch einmal eindrücklich, wie ich die Stimmung in dieser Situation empfunden habe. Frau Koch nimmt zwar keine personale Adressierung von Emma vor, es ist jedoch allen Akteur*innen klar, dass *die Mädchen* verloren und *die Jungen* gewonnen haben – ‚wegen‘ Emma.

Es wäre eben „dumm gelaufen“, dass Emma ausgewählt wurde und dass sie keine ck-Sätze bilden und vorlesen kann. Sowohl die Schulbegleiterin als auch die Lehrerin gehen über diese Situation hinweg, sie wird auch nicht später in einem Gespräch (zumindest nicht in meiner Anwesenheit bzw. in der üblichen Nachbesprechung eines Tages) aufgegriffen. Die Situation wirkt wie ein kleiner Moment des schulischen Alltags. Emmas Umgang mit den potentiell beschämenden Praktiken war ein sich-aus-dem-Moment-Herausziehen und das Verweigern sprachlicher Interaktionen, was für den Rest der Unterrichtsstunde von ihr beibehalten wird. So bleibt die Schülerin beim anschließenden Kurzdiktat und dessen Kontrolle still, sie muss sich aber auch gar nicht expressiv verweigern, da die Schulbegleiterin ihre Partizipationsversuche schnell abbricht und die Lehrerin gar keine vornimmt.

Die potentielle Beschämung Emmas wird durch mehrere Akteur*innen vollzogen und basiert auf der Grundlage einer vermeintlichen Inklusion.

Dass Emma exkludiert wird, wie in der ersten Interaktion ersichtlich, ist nicht bzw. nicht mehr begründungspflichtig für die Lehrerin. Der Hinweis, etwas Motorisches zu machen, ist nur eine Konkretisierung einer eventuellen, aber keiner verpflichtenden Aufgabenstellung. Es wirkt – und ein ähnliches Vorgehen zeigte sich auch in weiteren Erhebungssituationen – nicht unnormal oder befremdlich für die Akteur*innen, dass Emma im Unterricht bei Frau Koch *nicht* anwesend ist oder hier auf diese Art exkludiert wird, denn sie ist schlicht oft nicht im Unterricht dabei. Da ich von Tagesbeginn an in der Schule und an der Seite der Lehrerin war, kann ich festhalten, dass es zumindest an diesem Tag keine Verhandlungen oder Absprachen zwischen der Lehrerin und der Schulbegleiterin bezüglich Emmas Anwesenheit gab. Diese Absprachen könnten tagesübergreifend getroffen worden sein, die beiden Interaktionen zu Stundenbeginn zwischen Lehrerin und Schulbegleiterin lassen jedoch die Vermutung zu, dass der Besuch der dritten Stunde eine (spontane) Entscheidung der Schulbegleiterin war.

Wird Emma hingegen inkludiert und zumindest der Versuch angestrebt, beispielsweise während des Laufdiktats, werden ihr die gleichen Anforderungen wie den restlichen Schüler*innen gestellt, an denen Emma scheitern muss. Eine grundlegendes Beschämungspotential ist dieser Vorgehensweise immanent. Ihre Schulbegleiterin ist in dieser konkreten Episode nicht an ihrer Seite und kann die fehlenden Kompetenzen Emmas nicht ausgleichen, indem sie z. B. die Aufgabe umformuliert oder Emma so unterstützt, dass die Schülerin der Aufgabe zumindest zum Teil nachgehen könnte. Dabei war es zudem

ursprünglich die Schulbegleiterin, die als erste von den beiden Autoritäten im Raum, mit der Nachfrage, ob sie denn (wie die anderen Schüler*innen) arbeite, Emma in das eigentlich unterrichtliche Geschehen mit einbezogen hat. Erst danach ist auch die Lehrerin darauf aufmerksam geworden, die, so lässt sich aufgrund der Eingangssequenz und Emmas regelmäßigem Fehlen in ihrem Unterricht annehmen, eine örtliche Exklusion („Raus [...] Alles, was ihr macht, ist gut.“) befürwortet hätte und in diesem Fall über Emmas Anwesenheit ‚hinwegsehen‘ könnte. Auch wenn die Schulbegleiterin an der potentiellen Beschämung nur teilweise teilnimmt, bietet sie der Schülerin mehrfach keinen Ausweg aus der Situation, obwohl diese z. B. durch ihre Blicke ihren Unterstützungswunsch ausdrückt und diesen an die Schulbegleiterin adressiert.

Zudem konstruieren die Schulbegleiterin und die Lehrerin in diesen Situationen auf mehrfache Weise Emmas Nichtkönnen und bieten damit eine Legitimationsgrundlage für ihre eigene Entscheidung, Emma(s Eltern) keine inklusive weiterführende Schule, sondern eine Förderschule empfehlen zu wollen. Es würde sich hier auch die potentiell beschämende Situation für Emma, die den Wettkampf zwischen *Jungen* und *Mädchen* entscheiden soll, dazu zählen lassen. Es wird gezeigt, dass Emma keine Leistung wie die anderen performen kann, worauf als Argumentation im Gutachten eingegangen werden kann.

Wird Emma inkludiert und als Teil der Klassengemeinschaft positioniert, dann ist es auch legitim für die Lehrerin, Emma auszuwählen und sie wie alle anderen Schüler*innen zu behandeln. Die potentielle Beschämung findet statt, da Emma zum einen nicht die Kompetenzen hat, die Aufgabe zu erfüllen, und das Ergebnis dieser Aufgabenerfüllung aber als relevant für ihre Mitschüler*innen gesetzt wird. Emmas Scheitern ist daher nicht nur für sie selbst bedeutsam, sondern auch für die anderen *Mädchen* der Klasse, die mit ihr scheitern. Das Scheitern wird zudem nicht nur klassenöffentlich gemacht, es wird auch besonders hervorgehoben und sowohl als bedeutsam wie auch unausweichlich inszeniert. Emmas potentielle Beschämung ist einfach „dumm gelaufen“.

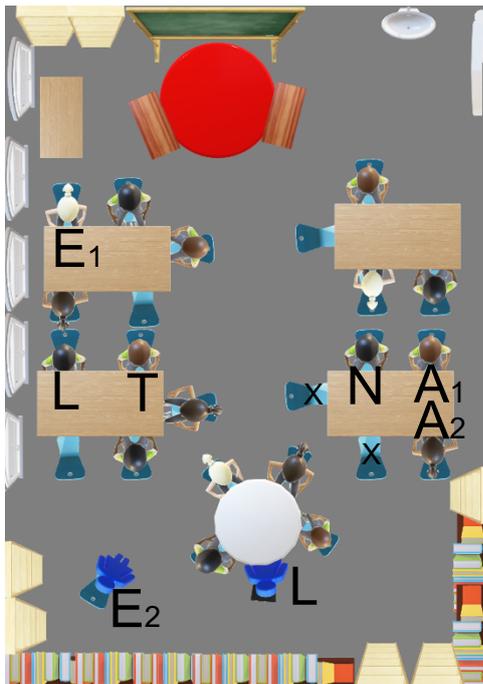
7.5 Schamsituation „Soll ich auch aufschreiben, wie viel Geld das so, so gekostet hat?“

Grundschule „Astrid Lindgren“

Jahgangsgemischte Gruppe (Klasse 1-4), Lehrerin Frau Schmitz

Erhebungsdatum: April 2018

1. und 2. Stunde, Wochenplanunterricht, Thema: Feriengeschichte



N = Noah

A1 = Arvid

A2 = Alma

x = leerer Platz

T = Taylor

L = Luan

E1 = Eleonore

LS = Lehrerin Frau Schmitz

E2 = Ethnographin

Abbildung XII - Schamsituation „Soll ich auch aufschreiben, wie viel Geld das so, so gekostet hat?“

Ich treffe Noah auf dem Weg ins Klassenzimmer und wir gehen gemeinsam durch die Schule. Dort angekommen, taste ich wie jede Woche nach dem Lichtschalter, der ungewöhnlich weit oben ist. Es ist noch dunkel im Zimmer, Noah und ich sind die ersten. Noah geht im Dunklen zu seinem Platz. Währenddessen kommt auch Arvid zu uns. Ich stehe noch in der Tür, da sagt er beim Betreten des Klassenzimmers ganz aufgeregt und schnell: „Frau Spiegler, ich war mit der AIDA, das ist so ein ähm (..) äh ein richtig, richtig großes Schiff. Kennst du das? Da sind –“ Er wird von Noah unterbrochen, der ruft: „Als ERSTES muss man sich ausziehen, Schuhe und die Jacke zieht man vorher aus, bevor man –“ Arvid geht wieder raus, ruft auf dem Weg aber zu Noah gewandt: „Bla, bla, bla.“ Noah steht auf und schreibt das heutige Datum an die Tafel.

*Nach und nach kommen auch die anderen Kinder und Frau Schmitz rein. Die Schüler*innen beginnen wieder zu arbeiten, bevor der eigentliche Unterricht angefangen hat. Wie immer sitzt Frau Schmitz hinten an ihrem runden Tisch. Die Schüler*innen stellen sich bei ihr an und*

zeigen ihr die gerade fertiggestellten oder letzte Woche bearbeiteten Aufgaben. Mittendrin steht auch Arvid auf und geht mit seinem Heft zu Frau Schmitz. Um seinen Hals hängt ein Schlüsselband mit einer Karte in einer Plastikhülle am Ende. Nachdem Frau Schmitz in sein Heft geschaut und bestätigt hat, dass er die Aufgabe richtig gerechnet hat, zeigt er ihr diese Karte und sagt, dass er auf der AIDA gewesen sei. Frau Schmitz nickt nur kurz, sagt „Schöne?“ und wendet sich dann Lia zu, die auf der anderen Seite von ihr am runden Tisch steht und mit ihrem Heft wartet.

Es ist 8:15 Uhr, Frau Schmitz sagt: „Wir treffen uns im Kreis. Packt bitte die Mildenergerhefte weg.“ Nach und nach, aber relativ zügig stehen die Schüler*innen von ihrem Platz auf und setzen sich unter die Tafel auf den roten Teppich bzw. auf die kleinen Holzbänke, die ebenfalls davor stehen. Frau Schmitz sitzt wie immer direkt unter der Tafel, sodass sie alle Schüler*innen sehen kann. Ich sitze wieder ein wenig außerhalb des Kreises auf einem der vorderen Plätze einer*s Schülerin*s. Damit sitze ich erhöht und gegenüber von den Schüler*innen. Als Noah kommt und sich neben Taylor setzen will, sagt dieser: „Nein, Junge neben Mädchen.“ Noah geht woanders hin und setzt sich zwischen Torben und Emma. Aber auch sonst sitzen nicht wirklich *Junge* und *Mädchen* nebeneinander, obwohl das von den Schüler*innen schon in anderen Stunden angesprochen wurde. Arvid kommt als letzter in den Kreis. Alle anderen sitzen schon und meinem Eindruck nach warten sie auf ihn, er bleibt dennoch bei mir stehen. Er sagt, dass die AIDA-Karte, die er um den Hals trägt, sein Glücksbringer sei und dann fragt er mich, ob ich auch schon auf der AIDA gewesen sei. Ich verneine das und versuche, kein Gespräch entstehen zu lassen. In dem Moment sagt Frau Schmitz, dass sie ihre Jacke vom Flur holen werde, ihr sei frisch. Sie steht auf, geht raus und ich sage zu Arvid, dass er sich schnell hinsetzen solle. Er nimmt den letzten freien Platz auf einer Holzbank.

Es folgt der übliche, routinierte Ablauf der Morgenrunde: Begrüßung, feststellen, wer heute krank ist, das Kind des Tages auswählen, die Frage der Woche vorlesen und dann die Wünsche für die Woche.

Abschließend – die Schüler*innen und die Lehrerin sitzen immer noch im Sitzkreis vor der Tafel – sagt Frau Schmitz, dass die Schüler*innen ihre Geschichte über die Osterferien, die sie wohl in der letzten Woche schon begonnen haben, so vermute ich, heute fertigstellen sollen: „Dankeschön. OKAY. Wir schreiben JETZT die Feriengeschichten weiter. Seht mal zu, dass ihr die schafft bis zur Pause. Die Erstklässler, die können entweder-nee, die Erstklässler kommen mal zu mir, wir setzen uns hier in den Kreis, wir machen das zusammen. Ihr bringt ja ein Schreibheft mit [Eleonore meldet sich als Erstes und dann kommen noch einige Meldungen

hinzu.]. Und ähm wir können was malen, gucken wir dann mal. Ähm, Eleonore?“ Eleonore spricht wie immer schnell: „Dürfen wir uns auch von dir einen Zettel nehmen und so einen kleinen Zettel, wo wir aufschreiben, wo wir alles aufschreiben, was wir gemacht haben, damit wir nichts vergessen?“

Frau Schmitz antwortet: „Ja, kannst du, könnt ihr euch vorne nehmen.“ Auf dem kleinen Tisch vorne zwischen den Fenstern und der Tafel liegen Stifte, Schmierpapier und gebastelte Sachen. Auch Emily meldet sich und wird anschließend mit einem „Mmh“ von Frau Schmitz drangenommen. Emily sagt dann sehr leise: „Ich habe jetzt noch eine Frage. Ich weiß nicht, ob du das schon mal beantwortet hast, aber ob wir für das äh für die, für die Feriengeschichte eigentlich auch das Wörterbuch nutzen k-“ Frau Schmitz unterbricht: „Ja klar, wenn ihr euch nicht sicher seid, wie man ein Wort schreibt, unbedingt, ne? Dafür ist es ja da. Dein Geschichtenheft liegt bei mir noch vorne. Gebe ich dir gleich. Also ins Geschichtenheft schreiben. Ich sammle die auch ein, ich möchte die dann heute auch mit nach Hause nehmen. Ne? Die Erstklässler kommen mit einem Schreibheft und der Anlauttabelle zu mir.“ Anschließend wird noch danach gefragt, was denn sei, wenn man es nicht schafft, die Geschichte heute fertigzustellen, woraufhin Frau Schmitz sagt, dass die Schüler*innen auch in der AG-Zeit, die immer Montagnachmittag ist, zu ihr kommen können. Ich weiß noch nicht genau, welches Kind in welcher AG ist und warum es Kinder gibt, die (in diesem Schuljahr?) in keiner AG sind. Frau Schmitz antwortet: „Dann können die dann auch bei mir schreiben, gerne. Ja? Oder machst du, wenn du zum Beispiel nicht kommen kannst, du hast ja AG, kannst du es nachher auch zu Hause machen und mir morgen geben.“ Luana fragt noch einmal nach, sie ist ja ein Ballettkind und kann deswegen nicht in der AG-Zeit zu Frau Schmitz kommen, was denn nun sei. Frau Schmitz: „Dann müssen die Ballettkinder jetzt doppelt Gas geben oder nachher es zu Hause machen, ja? Mir reicht’s auch morgen, wenn ich es morgen habe. Noah.“ Noah erzählt: „Bei mir ist die Ferienzeit total vergangen, tausend Sachen gemacht. Mindestens – einen Taaag zwanzig Sachen.“ Frau Schmitz daraufhin: „Dann kannst du ja auch mindestens genauso viel schreiben. [Arvid wackelt mit dem Finger in der Luft. Er meldet sich schon seit einiger Zeit.] Ja? Du hast ja letztes Mal auch so schön viel geschrieben. Arvid.“ Arvid: „Ich war ja auf der AIDA und ich hatte *undeutlich/jemand hustet mehrmals sehr laut*“ [Inhaltlich: Verschiedene Länder gesehen/bereist, bei denen er nicht weiß, wie man sie schreibt. Er listet diese Länder kurz auf.] Frau Schmitz dreht sich ein wenig zur Seite. Links neben der Tafel hängt eine große Weltkarte. Sie zeigt mit dem Finger über ihre Schulter auf die Karte, dreht sich leicht nach rechts und sagt: „Ja, du guckst dann hier nach, wenn die hier stehen [Frau Schmitz verweist auf die Weltkarte hinter ihr.] Dann guckst du die hier nach, auf der Karte. Das kannst du auch machen, ne?“ Arvid sagt, dass da aber die kanarischen Inseln nicht eingezeichnet sind. „Bla, bla, bla“, sagt Noah halblaut und verdreht übertrieben die Augen. Emma, die neben ihm sitzt, stupst ihr Knie gegen seins, er sieht sie an, doch Emma

guckt zu Frau Schmitz, die schon weiterredet: „Sind die nicht eingezeichnet? [Arvid: „Ne!“] [Frau Schmitz dreht sich ganz zur Seite und guckt über den Kopf einer Schülerin hoch auf die Landkarte (...).] Da hast du Recht. Ja, dann fragst du mich. Ich bin ja da, kannst du mich hier ruhig fragen. Ja? Okay. Es geht an die Arbeit und die Erstklässler vorne bleiben.“

*Die anderen Schüler*innen stehen auf, gehen zu ihren Plätzen und es beginnt die Arbeitsphase. Frau Schmitz steht einmal kurz auf und verteilt die Geschichtenhefte, die sie von drei Schüler*innen bei sich am Lehrer*innentisch hatte. Wenig später holen die Erstklässler*innen ihre Hefte aus den Stehordnern, die in den Schränken stehen, ansonsten ist es aber relativ ruhig. Manchmal hört man einzelne Schüler*innen ihre Sätze laut vorlesen. Zwischenzeitlich stehen einzelne Schüler*innen auf und fragen Frau Schmitz oder mich, wie man bestimmte Wörter schreibt. Ich stehe auf und gehe durch die Klasse.*

Als ich gerade bei Ebru bin, die mich fragt, wie man „Cousine“ schreibt, und ich ihren Bleistift nehme, um ihr das Wort damit vorzuschreiben, höre ich Arvid hinter mir am Tisch laut über seinen AIDA-Urlaub reden. Dann ruft Frau Schmitz „Psst“, ich weiß nicht, ob allgemein in die Klasse oder direkt zu dem Tisch hinter mir. Kurz darauf, als die Erstklässler*innen vorne auf dem Boden arbeiten, geht auch Frau Schmitz durch die Klasse. Sie bleibt bei Taylor stehen und sagt: „Kommst du voran?“ Ich gehe wieder auf meinen Platz, da höre ich Noah zu Arvid sagen: „Halt doch endlich mal die Klappe, Arvid!“ und Arvid ist ruhig.

*Wir sind mitten in der Arbeitsphase, da fängt Taylor auf einmal an zu würgen und es dauert nicht lange, bis er sich mitten im Klassenzimmer, in der Nähe des Lehrer*innentisches, übergibt. Es ist ein großer Tumult, die Kinder rufen „liih“ und ich habe die Befürchtung, dass sich allein aufgrund des Geruchs noch ein Kind übergibt. Frau Schmitz springt auf, rennt kurz raus und kommt dann mit einem Eimer, Wasser und Desinfektionsmittel zurück. Sie wischt das Erbrochene weg, während ich mich um Taylor kümmere. Die meisten Kinder, soweit ich das wahrnehme, beobachten uns. Die Sache ist aber sehr schnell erledigt. Frau Schmitz bringt die Putzutensilien wieder weg, es riecht nun im Klassenzimmer nach Desinfektionsmittel. Als sie wieder reinkommt, geht sie auf Taylor und mich zu. Sie fragt ihn, ob er nach Hause möchte, wartet aber gar nicht auf seine Antwort. Sie sagt, dass das wohl gut wäre, sie habe auch schon seine Mutter informiert. Frau Schmitz bietet Taylor ihr Wasser an, denn er selbst hat nichts dabei. Dann schaut sie kurz von ihm hoch, sieht Arvid an und fragt ihn, ob er Taylor ins Sekretariat begleiten könne. Arvid stimmt zu, Taylor packt seine Sachen und beide gehen. Es dauert erstaunlich kurz, bis sich alle wieder beruhigt haben und weiterarbeiten. Als Arvid wiederkommt, sagt Frau Schmitz zu ihm: „Das war sehr, sehr nett von dir Arvid. Ganz lieben Dank. Also das kriegst du nochmal gut von mir.“*

Arvid setzt sich wieder auf seinen Platz. Er grinst und ich habe das Gefühl, dass er stolz auf das Lob von Frau Schmitz ist. „Uiii, toll“, sagt Noah leise zu Arvid mit einer hohen Stimme, was er nur mit „Du bist unmöglich“ erwidert. Noah entgegnet ihm das gleiche. Ich bin ein wenig verwundert, weil ich dachte, dass die beiden befreundet wären, zumindest haben sie sich in den anderen beobachteten Unterrichtsstunden entsprechend verhalten und beispielsweise auch von gemeinsamen Nachmittagsaktivitäten gesprochen.

Ich beobachte nun die beiden und bemerke, wie Arvid unter dem Tisch mit seiner AIDA-Karte spielt. Er macht sie dann vom Schlüsselband ab und meldet sich. Frau Schmitz geht zu ihm, beugt sich zwischen die beiden Schüler und Arvid erzählt, dass es mehrere Pools auf der AIDA gab. Frau Schmitz: „Ja, dann schreib das ruhig auf.“

Daraufhin Arvid: „Soll ich auch aufschreiben, wie viel Geld das so, so gekostet hat? [Frau Schmitz: „Die Pools?“] Nee, alles. Haben meine Eltern mir erzählt.“ Aber Frau Schmitz meint nur: „Ja, nee, kannst du machen, aber musst du nicht, ne? ALSO BESCHREIB mal, schreib mal, was ihr da so gemacht habt dann.“ Arvid will gerade damit anfangen, er sagt: „Also wir MUSSTEN schon am ersten Tag richtig früh, früh aufstehen, ne. RICHTIG früh. (..) Ähm, willst du mal raten, wann?“ Ich habe den Eindruck, dass Frau Schmitz nicht raten will, hinter ihr ruft auch schon die Erstklässlerin Lea vom Sitzkreis aus den Namen der Lehrerin. Diese sagt nur: „Na, sag mal, wann.“ Arvid reißt die Augen auf und sagt: „4 UHR! Und dann-“, doch die Lehrerin unterbricht ihn: „Oh, das ist echt früh. Ok, ähm, dann schreib das mal auf, ja?“ Doch Arvid spricht noch weiter, er sagt, dass das sehr anstrengend gewesen sei, es gab an dem Tag erst um 22 Uhr noch ein Sicherheitstraining auf dem Schiff, das alle mitmachen mussten. Frau Schmitz nickt, sagt nur kurz: „Schreib das auf“ und geht zu Lea. Arvid nimmt die AIDA-Karte in die Hand und fährt mit der dünnen Seite die Rillen am Tischende lang, anstatt weiter zu schreiben. Er kratzt mit der Karte ein wenig am Tisch und Noah sagt: „Du nervst“, doch Arvid macht noch kurz weiter, bis auch von Frau Schmitz ein „Arvid!“ kommt.

Kurz darauf schiebt Noah seinen Stuhl nach hinten, er geht die wenigen Schritte bis vor die Tafel und sagt zu Frau Schmitz: „Ich gehe mal kurz auf Toilette“. Die Lehrerin schaut hoch zu ihm, nickt kurz und wendet sich wieder der Gruppe der Erstklässler*innen auf dem Teppich zu.

[-]

Als Noah wieder reinkommt, setzt er sich auf seinen Platz, nimmt er den Bleistift anstatt den Füller, um weiterzuschreiben. Arvid sieht das und weist ihn sofort daraufhin: „Wir sollen mit Füller schreiben, Noah.“ Doch Noah wechselt nicht. Arvid sagt noch einmal lauter: „NOAH!“, doch auch das ändert nichts. Dann ruft Arvid zur Lehrerin: „Frau Schmitz, Noah nimmt einen

Bleistift.“ Frau Schmitz war gerade dabei vom Boden aufzustehen, sie ruft nur: „Ihr zwei! Reicht für heute.“, sie geht aber nicht zu Noah und Arvid.

Nachdem Ebru mich erneut wegen eines Wortes gefragt hat, sage ich ihr, dass sie bitte im Wörterbuch nachgucken soll. Sie fragt mich: „Wo sind die?“ Doch ich kenne die Antwort nicht und verweise sie an Frau Schmitz. Ich habe den Eindruck, heute nicht gut beobachten zu können, weil die Kinder, besonders Ebru, Noah und Alma, häufig bei mir sind und ihre Arbeit kontrolliert bekommen wollen. Um dem zu entkommen, stehe ich auf und gehe erneut ein wenig durch den Raum. Dann sieht mich Arvid an und winkt mich zu sich. Dabei macht er nur eine kurze Handbewegung, die kaum bemerkbar ist. Er wartet mit dem Sprechen, bis ich ganz bei ihm bin und fragt dann leise: „So?“ Dabei zeigt er auf ein Wort, das ich erst nach kurzem Rätseln und durch den Kontext entschlüsseln kann: *Animateur*. Ich nehme einen Bleistift, der halb aus seinem Etui guckt, und schreibe ihm das Wort korrekt über dem falschen auf. Arvid sagt nichts weiter und ich gehe wieder.

[-]

Ich sitze wieder an meinem Platz. Schon wieder steht Noah mit seinem Heft bei mir. Ich soll jetzt nicht nur einzelne Wörter lesen, sondern ganze Sätze korrigieren. Ich bin mir unsicher, ob das in Ordnung ist, weil ich nicht weiß, ob Frau Schmitz die Geschichten bewerten oder den Lernstand der Schüler*innen überprüfen möchte. Ich sage zu Noah „Mmh, warte“, beuge mich an ihm vorbei und versuche gerade, Blickkontakt mit Frau Schmitz aufzunehmen – sie steht mittlerweile an einem der vorderen Tische –, da höre ich ein Gespräch, dessen Anfang ich verpasst habe,⁸⁶ zwischen ihr und Eleonore mit. Inhaltlich geht es darum, wer die Entscheidung für die weiterführende Schule trifft. Eleonore: „Aber das entscheiden auch die Eltern.“ Es dauert nicht lange, da wird auch an den anderen Tischen darüber gesprochen, wer auf welche Schule gehen möchte. [Frau Schmitz erzählt mir im Nachgang der Stunde, dass das Thema in der Klasse sei, weil es auch für die anderen Schüler*innen, also die Erst- bis Drittklässler*innen, eine spannende Zeit ist: Einige Schüler*innen werden die Gruppe verlassen, neue kommen hinzu.] Dabei, so mein Eindruck, sind es in der Regel die Viertklässler*innen, die viel reden, und besonders die ganz *jungen* Schüler*innen sagen nichts. Da ich mich in der Stadt nicht so gut auskenne, höre ich zwar ein paar Namen der Schulen, ich kenne aber die Schulen nicht und kann sie nicht einordnen. Arvid erwähnt: „Ich geh auf [Name des Gymnasiums. In X-Stadt bekannt als internationales Gymnasium in privater Trägerschaft.] Gymnasium, da wird nur Englisch gesprochen. (...) Ich kann da sogar Chinesisch lernen, weiß aber noch nicht, ob ich das mache!“ Als Noah daraufhin erwähnt, dass er auch dorthin geht („Ich auch“), sagt Arvid: „Ähm, nein, also (...) nee, das geht nicht, ähm, ich denke nicht, weil das ist auch SUPER teuer und so.“ Ich sehe, wie Noahs Gesicht auf

⁸⁶ Der Beginn lässt sich auch nicht vollständig durch die Audioaufnahmen rekonstruieren. Es war zu diesem Zeitpunkt zu laut in der Klasse.

einmal rot wird. Ich selbst bin von der Antwort Arvids irgendwie überrascht. Noah sagt nun immer leiser werdend, ein wenig stockend und mit Blick auf sein Heft: „Heißt ja nichts, geht auch mit guten Not-“, Arvid unterbricht ihn und sagt: „Kostet aber ja trotzdem Geld, also, ja, wenn du auf dem Gymnasium gute Noten kriegst, so, kostet ja trotzdem (.) richtig viel Geld, auch.“ Noah sieht ihn kurz an, dann sagt Alma: „Ey, das war echt gemein, Arvid.“ Doch Arvid sieht das anscheinend nicht so, es dauert einen kurzen Moment, dann sagt er: „Ja, sollen jetzt meine Eltern das auch für Noah zahlen oder was, ist ja RICHTIG viel Geld.“ Noah starrt auf sein Heft, seine Schultern sind nach vorne eingesunken. Es dauert nochmal kurz, er guckt gerade Arvid wieder an, da sagt Alma nochmal: „Arvid, du bist echt unmöglich, UNMÖGLICH.“ Frau Schmitz bekommt das Gespräch nicht mit, sie sitzt auf ihrem Lehrerinnenplatz und ich höre, wie sie zu einer*m Schüler*in sagt: „Lüneburg schreibt man mit g, fast alle Städte schreibt man mit g.“ Arvid sieht Alma an und sagt leicht trotzig: „Aber ist ja so, kann ich auch nichts für, wenn, joa.“ Er zuckt mit den Schultern. Noahs Gesicht ist weiter sehr rot, er zuckt auch mit den Schultern, aber nur sehr kurz, sagt nichts. Er hat schon wieder den Bleistift anstatt den Füller in der Hand, den er zwischen Daumen und Zeigfinger hin und her bewegt. Er guckt die meiste Zeit auf sein Heft, aber er schreibt nicht. Es dauert ein wenig, ich dachte, die Situation wäre schon beendet, da sagt Noah nochmal: „Ja, aber, wenn, ist ja auch mit guten Noten-“ Er wird wieder von Arvid unterbrochen, der sagt: „DU HAST aber auch keine SO guten Noten, jetzt, also-“ Nun unterbricht Noah und sieht Arvid an: „WOHL.“ Arvid: „Du-“ Frau Schmitz ruft in die Klasse: „Psst. Oh es wird ein bisschen sehr unruhig. Sscht.“ Dann redet sie wieder mit einem Kind, es geht darum, ob man ein Wort mit i und mit y schreiben kann. Dann geht Arvids Arm in die Höhe. Frau Schmitz sitzt immer noch auf ihrem Platz, gerade ist das letzte Kind gegangen und niemand steht bei ihr. Es dauert nicht lange, da sieht sie Arvids Arm. Sie nickt ihm zu und steht dann auf. Allerdings fängt Arvid schon nach dem Zunicken an zu reden. Er ruft bzw. sagt relativ laut über den Tisch: „Frau Schmitz, stimmt doch, wenn man auf das X Gymnasium geht, das ist teuer, ne, so, also man braucht richtig viel Geld für.“ Ich habe das Gefühl, Frau Schmitz ist überrascht von der Frage: „Mmh? Ja, ähm (..) Wie kommst du denn jetzt darauf? [Arvid: „NOAH sagt, dass-“, parallel Alma: „Ja, nur weil-“]. Man kann beide nicht verstehen. Noahs Gesicht ist sehr rot, ich habe das Gefühl, ihm ist das sehr unangenehm. Frau Schmitz, die mittlerweile neben Noah steht, legt die Hand auf seine Schulter und sagt: „Hier, weißt du, was du machst? Du setzt dich mal neben Luan und animiere ihn mal, dass er noch zwei Reihen schafft.“ Da Taylor gegangen ist, ist sein Platz neben Luan nun frei. Und dann ein wenig lauter mit Blick zu Luan, der wiederum zu Frau Schmitz guckt (vielleicht hat er seinen Namen gehört): „Ja, Noah guckt, ob du das schön ordentlich machst.“ Noah steht auf, er nimmt nichts mit und setzt sich an Luan‘ Tisch. Frau Schmitz geht wieder auf ihren Platz und sagt währenddessen: „Sscht“. Sie fängt, einige Minuten später, an, rhythmisch zu klatschen. Wenige Kinder klatschen mit. Frau Schmitz sagt: „Oh, haben wir das verlernt?“ Frau

Schmitz klatscht nochmal und nun klatschen mehr Kinder mit. Sie ruft dann: „Äh, alle Geschichten, die fertig sind, die kommen zu mir und wer noch NICHT fertig ist, schreibt sie nachher, ja?“ Arvid sagt zu Alma: „Ich bin noch nicht fertig, ich bin auf Madeira. Madeira war die schönste Insel. Aber Teneriffa war auch schön.“

*So vergeht die restliche Zeit (ca. 8 Min.) der Stunde. Noah bleibt neben Luan sitzen. Sie arbeiten nicht wirklich zusammen und Noah arbeitet auch nicht an seiner Geschichte weiter, was auch gar nicht geht, denn seine Sachen liegen noch an seinem Platz. Frau Schmitz fordert die Schüler*innen dann auf, ihre Geschichtenhefte abzugeben, zumindest, wer damit heute fertig geworden ist.*

Nach der Stunde spreche ich mit Frau Schmitz, während wir auf dem Weg ins Lehrer*innenzimmer sind, kurz über diese Situation und sage ihr, dass ich ehrlich erstaunt darüber bin, dass das Thema Finanzen bei den Schüler*innen und insbesondere im Kontext der Schulwahl aufkam. Frau Schmitz erzählt mir, dass die Schüler*innen sich in letzter Zeit öfter über die weiterführenden Schulen unterhalten, also wer welche Schule von den Viertklässler*innen zukünftig besuchen wird. Dabei kam wohl einmal auch auf, dass es Schulen gibt, für die man Geld bezahlen muss. Ich frage, ob sie wisse, auf welche Schule Noah gehen werde, sie meint, dass sie das gerade nicht wisse und nachgucken müsste. Ich erzähle, was zwischen Noah und Arvid vorgefallen sei, sie schüttelt den Kopf, wirkt enttäuscht und sagt, dass Noah aus einem „sozial schwachen Elternhaus“ komme, Arvid sei „gut situiert“, aber „leider weiß er das auch, die Eltern sind schon (..), na ja und manchmal, ne, siehst du ja“. Sie erzählt mir, dass die beiden viele Jahre befreundet gewesen seien, sie weiß nicht, was vorgefallen sei, aber die Freundschaft sei nicht mehr so eng.

Rekonstruktion „Soll ich auch aufschreiben, wie viel Geld das so, so gekostet hat?“

Obwohl bereits zwei Wochen seit den Ferien vergangen sind, scheint Arvids Mitteilungsbedürfnis bezüglich seines AIDA-Urlaubs noch nicht gestillt zu sein. Da ich in der letzten Woche nicht in der Schule war, haben wir uns nicht gesehen und vielleicht hat Arvid daher den Wunsch, mir noch nachträglich von seinem Urlaub zu berichten. Möglich wäre auch, dass er weiß, dass in der ersten Stunde, in den sogenannten „Wochenplan“-Stunden, die „Feriengeschichten“ fortgesetzt werden sollen und ihn dies zusätzlich animiert, mir davon zu erzählen. Jedoch kann er kaum beginnen, wir stehen beide noch vor Unterrichtsbeginn an der Tür, da unterbricht Noah, der bereits als erstes den Klassenraum betreten hat, Arvids Ausführungen. Die Unterbrechung zielt dabei auf einen Normverstoß Arvids, auf den Noah wenig subtil hinweist. Arvid kann dem nichts entgegensetzen, denn formal – er ist mit Jacke und den Straßenschuhen im Klassenzimmer – hat Noah recht. In meinen Beobachtungen fiel mir jedoch auf, dass gelegentlich Schüler*innen erst in den Raum kamen, den Ranzen abgestellt haben und dann erneut rausgegangen sind, um sich aus- oder umzuziehen. Gerügt wurde dies selten und wenn, dann eher von der Lehrerin. Arvids „Bla, bla, bla“ bleibt von Noah zwar unkommentiert, wird von ihm aber in einer späteren Situation wiederholt. Mit dem Wissen aus den vorherigen Beobachtungen um die Freundschaft der beiden, lässt sich bereits hier vermuten, dass sich ihre Beziehung verändert haben muss, wenn vielleicht auch nur temporär, denn den eigenen Freund vor einer (fremden) Person auf einen Normverstoß, dessen Relevanz minimal ist, hinzuweisen, scheint unpassend. Daher wirkt es so, als ob Noah das Gespräch zwischen Arvid und mir auf diese Art unterbrechen möchte. Auch fehlt es beispielsweise an einer Begrüßung der beiden oder dem typischen Smalltalk vor Beginn der Stunde. Anschließend steht Noah auf und zeigt durch das Anschreiben des Datums – ohne, dass die Lehrerin im Raum ist und dies (aner kennend) bemerken kann –, wie wichtig ihm Normen sind, die er auch ohne Bestätigung oder Belohnung einer Autorität, einhält.

Die Stunde beginnt und wie auch in den anderen Beobachtungen üblich, bringen die Schüler*innen in der „Lernzeit“ ihre bearbeiteten Aufgaben zur Lehrerin. Als Arvid dem nachkommt, zeigt er Frau Schmitz seine AIDA-Karte, die als Schlüsselanhänger um seinen Hals hängt. Mit dem Wissen, dass die Feriengeschichten bereits letzte Woche begonnen wurden, lässt sich vermuten, dass Arvid den Anhänger zum ersten Mal in der Schule trägt, sonst wäre eine derartige Präsentation ungewöhnlich.

Dieser Schlüsselanhänger lässt sich als Materialisierung einer Erinnerung an die Reise begreifen. Dabei handelt es sich um die Bordkarte, die während der Reise als Ausweis, Kabinenschlüssel und Zahlungsmittel fungierte. Sie ist personalisiert und damit eindeutig dem Schüler zuordenbar. Ihre Größe ist vergleichbar mit der Größe anderer Karten, also beispielsweise dem Personalausweis oder der Bankkarte. Arvid verwendet dieses Artefakt in

den folgenden Szenen immer wieder als Gesprächsanlass über die Reise bzw. schafft es, durch dessen Einsatz den Aufmerksamkeitsfokus auf sich zu ziehen.

So auch, als sich alle Schüler*innen bereits im Sitzkreis befinden und darauf warten, dass Arvid als letzter dazu stößt, damit sie mit ihrem Ritual fortfahren können. Doch der Schüler bleibt bei mir stehen und nutzt die Bordkarte, um mich zum zweiten Mal auf seinen Urlaub hinzuweisen. Dabei wird das Artefakt mit einer Bedeutung aufgeladen und zu einem Symbolträger weit über dessen ursprüngliche Funktion bzw. als Erinnerungsgegenstand hochstilisiert. Als „Glücksträger“ wird plausibel, warum Arvid das Artefakt überhaupt mit zur Schule bringt. Während alle Schüler*innen und auch Frau Schmitz auf dem Boden sitzen, sitze ich ein wenig erhöht auf einem normalen Schüler*innenstuhl und Arvid steht neben mir. Wir bilden so räumlich eine Art Bühne,⁸⁷ die zudem dadurch gestärkt wird, dass die anderen relativ still darauf warten, dass auch Arvid sich auf ihre Ebene begibt. So fokussiert sich die Aufmerksamkeit für einen kurzen Moment auf unsere Interaktionen und auch die anderen Schüler*innen können hören, worüber Arvid redet und was ihm so wichtig ist, auch die Zeit der anderen auf diese Weise in Anspruch zu nehmen.

Nur da die Lehrerin aufsteht und so selbst den Beginn des Rituals aufschiebt, gibt es kein Problem durch Arvids verzögerte Ankunft und sein eigentlicher Normbruch wird nicht sanktionswürdig, da es die Anwesenheit der Lehrerin erfordert, um damit zu starten.

Am Ende dieses Rituals bespricht die Lehrerin die Aufgaben, die die Schüler*innen neben dem eigentlichen Wochenplan, den sie auch während der Woche bearbeiten, in der „Lernzeit“ angehen sollen. Dabei handelt es sich um die Fortführung der Geschichte über die Osterferien, die bereits in der Woche zuvor begonnen, aber noch nicht beendet wurde. Es lässt sich daher begründet annehmen, dass Arvid schon letzte Woche, wenn er den Unterricht besucht hat, über seine AIDA-Reise sprechen konnte. Es folgt nun eine kurze Besprechung, wie die Aufgabe bearbeitet werden soll, welche Hilfestellungen erlaubt sind und inwiefern das Abgabedatum einzuhalten ist. So weicht Frau Schmitz von ihrem ursprünglich gesetzten Termin ab und ermöglicht den Schüler*innen, die Geschichte auch später einzureichen. Die Schüler*innen melden sich und stellen ihre organisatorischen Nachfragen. In diesem Kontext zeigen auch Noah und Arvid auf, wobei Noah zuerst aufgerufen wird. Noahs Beitrag ist nun der erste, der sich auf den Inhalt der Feriengeschichten bezieht, so erzählt der Schüler relativ unkonkret, dass er in den Osterferien sehr viel erlebt habe. Die Lehrerin greift dies nicht inhaltlich auf, sondern verweist darauf, dass er so optimale Voraussetzungen habe, um viel aufzuschreiben. Sie stellt so die Verbindung zur eigentlichen Aufgabenstellung wieder her, wobei sie nicht konkret darauf hinweist, dass dies nicht der richtige Ort und die richtige Zeit ist, um über die Feriengeschichte zu sprechen. Dann wird auch Arvid aufgerufen, der wie Noah

⁸⁷ Die Anordnung der Körper ist ähnlich wie im Fallmaterial 2 „Dimitrios hat das Gedicht in Schönschrift abgeschrieben“.

über seine Ferienerlebnisse spricht, obwohl dies eigentlich zu diesem Zeitpunkt nicht vorgesehen ist. Auch bei Arvid wird dies nicht von Frau Schmitz unterbunden. Wie Noah bringt er einen quantitativen Aspekt – die Anzahl der bereisten Länder/„tausend Sachen“ – an, ergänzt diesen aber um einen qualitativen Punkt – das Bereisen der fremden Länder auf der AIDA. Er erzählt, welche Länder er alle während seiner Reise besucht habe und sagt anschließend – und hier zeigt sich ein Unterschied zu Noahs rein informierender Aussage – , dass er nicht wisse, wie einige Länder geschrieben werden.

Dies lässt sich als spezifische Strategie begreifen, die auch im Verlauf der Stunde noch einmal beobachtet werden kann: Arvid ‚versteckt‘ seine Informationen, die er eigentlich vermitteln will, hinter seiner Frage. Die Lehrerin hat wenige Augenblicke zuvor auf das Wörterbuch verwiesen, Arvids Frage wäre an dieser Stelle schon geklärt. Da es ihm aber darum geht, seine Informationen – das Bereisen der fremden Länder – darzustellen, bringt er diese unter der vermeintlichen Frage der Rechtschreibung noch einmal an. So wird das Mitteilungsbedürfnis zu einem unterrichtlichen Problem konstruiert, bei dessen Bearbeitung der Schüler Hilfe benötigen würde. Noahs Aussage „Bei mir ist die Ferienzeit total vergangen, tausend Sachen gemacht. Mindestens – einen Taaag zwanzig Sachen.“ ließe sich ebenso interpretieren, dass er so viele Sachen gemacht habe und nun nicht wisse, wie er sie aufschreiben soll. Da er jedoch die konkrete Frage (beispielsweise: „Was soll ich davon aufschreiben?“, „Was/Wie soll ich auswählen?“) nicht angebracht hat, muss die Lehrerin seine Aussage nicht als bearbeitungswürdiges Problem anerkennen und kann sie mit „Dann kannst du ja auch mindestens genauso viel schreiben.“ abweisen.

Hat Frau Schmitz die erste Erwähnung der AIDA-Reise noch mit einem „Schön, ne?“ abgetan, wäre diese Regulierungspraktik hier mit einem Verweis auf das Wörterbuch auch möglich, doch Frau Schmitz entscheidet sich für die Hinzunahme eines weiteren Artefakts: Die Karte, die neben der Tafel hängt, wird herangezogen – eigentlich, um die Rechtschreibung der Ländernamen zu prüfen, dient sie so doch aber auch dem Darstellen der besuchten Länder von Arvid *vor* allen Mitschüler*innen. So wird Arvids Nachfrage noch einmal gesondert beantwortet, während sein Reiseerlebnis an sich unkommentiert bleibt. Als der Schüler innerhalb weniger Sekunden auf der Karte die kanarischen Inseln sieht und erwähnt, dass diese dort nicht namentlich verzeichnet seien, ist es Noah, der nun mit einem „Bla, bla, bla“ Arvids Aussage abtut, so wie seine Kritik zu Beginn von Arvid abgewiesen wurde. Das „Bla, bla, bla“ lässt sich als Anspielung auf die Strategie verstehen, dem Vortäuschen eines vermeintlichen Problems, oder zumindest als Herabwürdigung der Äußerung lesen. Noah wird anschließend von einer Schülerin körperlich und durch Blickkontakt auf sein unangemessenes Verhalten hingewiesen und verstummt. Frau Schmitz macht sodann Arvids vermeintliches Problem zu einem wirklichen Problem, als sie zugibt, dass einige Orte eventuell nicht

abgebildet sind. Anstatt noch einmal das Wörterbuch heranzuziehen, nennt sie sich selbst als Informationsquelle.

Die Eingangsrunde wird abgeschlossen, die Schüler*innen, bis auf die Erstklässler*innen, gehen wieder auf ihre Plätze und widmen sich ihren Aufgaben und den Feriengeschichten. Noah und Arvid sitzen nebeneinander, auch Alma sitzt noch mit an dem Tisch, die restlichen beiden Plätze sind an diesem Tag leer.

Es kommen einige der Schüler*innen zu mir und fragen, wie manche Wörter richtig geschrieben werden. Als ich im Verlauf der Stunde aufstehe und durch die Reihen gehe, höre ich, ganz im Sinne des Cocktailparty-Effekts, aus dem Stimmenwirrwarr der Klasse ausgerechnet Arvid und dass er über seinen AIDA-Urlaub redet. Kurz darauf, ich bin auf dem Rückweg zu meinem Platz, sagt Noah zu Arvid, dass er „doch endlich mal die Klappen halten soll“. Dieser wenig freundliche Ausdruck weist darauf hin, dass die beiden den Konflikt, der sich in der Anfangsszene als Verdacht einstellt, nun offen austragen, zumindest erst einmal von Noahs Seite aus. So hätte dieser netter um Ruhe bitten können. Dennoch kommt Arvid dem kommentarlos nach.

Obwohl es auch jedes andere Kind hätte sein können, zumindest gibt Frau Schmitz (auch im Anschluss an die Stunde) keine Begründung für ihre Auswahl resp. es zeigt sich (im Verlauf der Erhebung) keine entsprechenden Adressierungen Arvids z. B. als besonders verantwortungsvoller oder sorgetragender Schüler, wurde ausgerechnet Arvid einige Minuten später als derjenige ausgewählt, der einen anderen Schüler ins Sekretariat begleiten soll. Ihm wird so die Möglichkeit gegeben, sich als hilfsbereiter Schüler zu positionieren, der anderen in ihrer Not hilft. Honoriert wird dies von der Lehrerin bei Arvids Rückkehr mit einem fast kaum steigerungsfähigen „Das war sehr, sehr nett von dir Arvid. Ganz lieben Dank. Also das kriegst du nochmal gut von mir.“, wobei sich der Schüler gar nicht von sich aus für das Helfen entschieden hat, sondern von der Lehrerin darum gebeten wurde. Dennoch wäre ein Ablehnen dieser Bitte durchaus möglich gewesen, beispielsweise, wenn Arvid argumentiert hätte, dass er besorgt sei, dass sich Taylor noch einmal und auf dem Weg ins Sekretariat übergeben und er damit nicht umgehen könnte.

Der Ton zwischen Noah und Arvid wird nun noch einmal schärfer: Arvid wirkt stolz oder zumindest erfreut wegen der Reaktion der Lehrerin. Noah registriert und kommentiert das wenig wertschätzend, was wiederum ein kurzes Wortgefecht nach sich zieht. Kurz darauf kommt das oben erwähnte Artefakt erneut zum Einsatz, Arvid spielt damit unter dem Tisch und zieht zumindest meine Aufmerksamkeit auf sich. Er meldet sich und wendet die gleiche Strategie an wie zuvor. So bedeutet ein Aufzeigen in diesem Zusammenhang, dass die*der Schüler*in eine Frage hat, denn Schüler*innen, die mit ihrer Aufgabenbearbeitung fertig sind, gehen zur Lehrerin an den Tisch. Arvids vermeintliche Frage ist aber nun gar keine, sondern eine reine Information über die Anzahl der Pools auf der AIDA. Allein ein Pool könnte schon

sinnbildlich für Luxus stehen, dass es nun auf dem riesigen Schiff mehrere Pools gab, veranschaulicht, wie außergewöhnlich dieser Urlaub war, und gleichzeitig schwingt latent auch mit, dass es sich dabei um eine kostspielige Reise gehandelt haben muss. Frau Schmitz deutet Arvids Informationen zur Frage um, ordnet sie im Rahmen der Fragestellung ein und antwortet, dass er auch diese Informationen aufschreiben soll. Dies aufgreifend fragt der Schüler direkt, ob er auch den Preis der Reise notieren solle. Damit wird klar, dass auch Arvid der finanzielle Wert der Reise bewusst ist, nicht nur als Ausdruck in Zahlen, sondern auch die Symbolkraft. Wenn der Schüler von der Vielzahl der fremden Länder sowie der Anzahl der Pools bzw. generell von einer längeren Schiffsreise berichtet, ist Erwachsenen vermutlich klar, welche finanzielle Kosten das aufgeworfen haben wird, während Grundschüler*innen das eher weniger einordnen können. Vielleicht hat Arvid seine Eltern konkret gefragt, wie viel die Reise gekostet hat, vielleicht sind solche Kosten auch ein normales Gesprächsthema bei der Familie, aber es wirkt auf den ersten Blick ungewöhnlich, dass ein Drittklässler den genauen Wert einer Reise beziffern kann. Egal, ob die Lehrerin sagt, dass er den Betrag aufschreiben solle oder nicht, durch das laute Aussprechen, dass sowohl für die anderen Schüler*innen als auch für mich hörbar ist, wird für alle Akteur*innen dieser Aspekt aufgerufen. Wenn also den anderen Schüler*innen vorher eventuell gar nicht bewusst war, wie viel so eine Reise kostet, wird durch die Betonung Arvids klar, dass es sich um einen hohen Betrag handeln musste. Die Kosten einer Reise im Ferienerlebnisbericht zu notieren, scheint außergewöhnlich. Auch die Lehrerin fragt, ob Arvid sich auf die Pools beziehe, was dieser verneint und erklärt, dass seine Eltern ihm diese Information gegeben hätten. Frau Schmitz wirkt zunächst irritiert und lässt dem Schüler dann die freie Wahl, ob er den Betrag notiert oder nicht. Sie führt ein wenig vom Thema ab und versucht mehr auf die Aktivitäten seiner Reise, denn auf den finanziellen Wert zu fokussieren. Arvid redet nun über seine AIDA-Reise weiter, bis er von der Lehrerin zweimal mit dem Hinweis, alles aufzuschreiben, unterbrochen wird. Doch auch nach dem zweiten „Dann schreib das mal auf, ja?“ spricht er weiter, obwohl Frau Schmitz sich bereits der nächsten Schülerin widmet. Es reicht Arvid offensichtlich nicht, die Reise lediglich schriftlich zu notieren, es ist ihm wichtig, neben den bereisten Ländern auch Details, wie die Anzahl der Pools oder die Kosten, so weit wie möglich klassenöffentlich zu nennen. Es zeigt sich also hier die gleiche Strategie wie zuvor, so ging es Arvid nicht vordergründig um die Beantwortung seiner Frage, sondern um die Darstellung seiner Reise. Er holt erneut die Karte raus, mit der er vorher zwar unter dem Tisch gespielt, aber damit weniger seine Mitschüler*innen gestört hat. Nun erzeugt er durch das Kratzen am Tisch Geräusche, bis Noah und die Lehrerin diese Praktiken kommentieren und Arvid aufhört. Die Atmosphäre zwischen Noah und Arvid ist noch angespannter als am Anfang und eine mögliche Interpretation der Interaktion wäre, dass Arvid den Umweg über die Lehrerin gewählt hat, um seinem (ehemaligen?) besten Freund von seinem Urlaub zu erzählen. Es ist nicht klar, wie lange sich dieser Streit schon zieht, jedoch

war seit Beginn der Erhebung und vor den Osterferien die Freundschaft gefestigt. Neben dem reinen Informieren über den Urlaub wäre eine zweite Interpretation auch die der Provokation und bewussten Beschämung. Es wird sich im weiteren Datenmaterial zeigen, dass Arvid um die finanziellen Verhältnisse von Noah und seiner Familie weiß, die im starken Kontrast zu seinen finanziellen Möglichkeiten stehen.

Im weiteren Verlauf der Stunde richtet sich der Beobachtungsfokus nun auf die beiden Schüler. Als beide gerade wieder an ihren Feriengeschichten schreiben, weist nun Arvid Noah auf einen Normbruch bezüglich der Wahl seines Schreibutensils hin. Damit kehrt sich das Verhältnis von Normbrecher und Hinweisgeber von Beginn der Stunde um, wobei erneut auffällt, dass es sich bei den Normbrüchen nicht um etwas wirklich Schwerwiegendes handelt. Würde die Freundschaft der beiden noch auf dem gleichen Niveau wie zu Beginn der Erhebung sein, wären die jeweilige Hinweise auf das nicht regelkonforme Verhalten wahrscheinlich ausgeblieben. Auch Frau Schmitz bemerkt, dass die Stimmung zwischen den beiden heute angespannt ist.

Die Arbeitszeit verläuft weiter, da treffen Arvids und meine Blicke aufeinander, da mein Aufmerksamkeitsfokus sowieso auf die beiden Schüler gerichtet ist. Ich registriere, dass er möchte, dass ich zu ihm komme. Dies zeigt er in einer Praktik an, die wie ein kurzes Winken und Melden gleichzeitig wirkt. Dieses Heranwinken unterscheidet sich von dem Melden der anderen Schüler*innen, da es wesentlich weniger euphorisch und körperlich präsent ist. Eher wirkt es zurückhaltender und weniger sichtbar. Bei dem Schüler angekommen, stelle ich fest, dass es sich diesmal insofern um ein echtes Problem handelt, da er die Rechtschreibung eines Wortes nicht weiß. Er hat das Wort ‚Animateur‘ nicht nur zunächst falsch geschrieben, er nutzt die Situation auch nicht, um über die Animateur*innen auf der AIDA zu reden. Sein Nichtwissen über die korrekte Schreibweise soll nicht präsent in den Vordergrund treten und so besteht seine Nachfrage lediglich aus einem „So?“, keiner direkten Artikulation seiner Unwissenheit bzw. Unsicherheit. Zudem beendet er die Situation anschließend zügig, während er zuvor immer versucht hat, das Ende hinauszuzögern. Dass dies an meiner Person liegt, ist insofern auszuschließen, da er auch vorher die Momente mit mir für einen Bericht seiner Reise genutzt hat.

Kurz darauf bekomme ich ein Gespräch zwischen einer Schülerin und der Lehrerin mit, das auch Einfluss auf die Situation zwischen Arvid und Noah, der in dem Moment bei mir steht, nehmen wird. Während Arvid versucht hat, das gleiche (Rechtschreib-)Problem so wenig wie möglich klassenöffentlich darzustellen oder Aufmerksamkeit diesbezüglich zu generieren, hat sich Noah anders entschieden. Den Schüler*innen ist schnell nach dem Start der Erhebung klargeworden, dass ich nicht die gleiche Funktion wie die Lehrerin oder Praktikant*innen habe und lediglich zur kurzen Rechtschreib- oder Ergebniskontrolle zur Verfügung stehe, wenn Frau Schmitz gerade beschäftigt ist. Wenn Noah sich also bei mir anstellt, ist klar, dass er kein

fertiges Ergebnis präsentieren möchte, sondern um eine Überprüfung bittet, weil er sich unsicher ist. Dafür ist er aufgestanden und durch den Raum zu mir gegangen.

Das Gespräch zwischen der Schülerin und Frau Schmitz bezieht sich indes auf die Wahl der weiterführenden Schule. In der jahrgangsgemischten Gruppe gibt es Schüler*innen, die im kommenden Schuljahr die Schule verlassen werden, und die Wahl der nächsten Schule scheint ein immer wiederkehrendes Gesprächsthema in der Gruppe zu sein. Aber nicht nur für die Schüler*innen, die auf eine neue Schule wechseln, ist das eine interessante Phase, sondern auch für die anderen Schüler*innen in der jahrgangsgemischten Gruppe. So können und werden Rollenwechsel für alle stattfinden. Die derzeit jüngsten Schüler*innen sind dann nicht mehr in dieser Position und können die neuen „Erstklässler*innen“ unterstützen. In diesen Gesprächen werden die Namen von Schulen genannt, die mir als ortsfremde Person nichts sagen und keine Informationen liefern, die Schüler*innen kennen aber die Namen und können sie einordnen. Auch Arvid beteiligt sich an dem Gespräch, wobei aus dem Protokoll und den Audioaufnahmen nicht rekonstruiert werden kann, ob er als erster an seinem Tisch dazu spricht oder gefragt wurde. Er erwähnt den Namen eines Gymnasiums, das, so zeigt eine kurze Internetrecherche, in privater Trägerschaft ist. Der Name der Schule scheint allen beteiligten Akteur*innen bekannt zu sein. Da sich die Erhebungsschule in einer Großstadt befindet mit einer Vielzahl an Gymnasien, spricht der Bekanntheitsgrad dafür, dass es sich entweder um eine „sehr gute“ Schule mit einem entsprechenden Renommee handelt – woran auch immer das festgemacht wird – oder um das Gegenteil. Möglich wäre auch noch, dass sich die Schule im näheren Umfeld der Erhebungsschule befindet und daher den Schüler*innen bekannt ist.

Als Arvid ergänzt, dass dort nur Englisch gesprochen werde und er „sogar“ Chinesisch lernen könnte, wenn er denn will, wird deutlich, dass er auf den Bekanntheitsgrad durch Besonderheit der Schule abzielt. Dass auf dem Gymnasium nur Englisch gesprochen wird, erscheint wie ein herausragendes Qualitätsmerkmal, das sich durch Englisch als Weltsprache ergibt. Durch die Zusatzoption des Chinesisch Lernens, die Arvid wahrnehmen kann, wird die Bedeutung der Schule noch einmal erhöht. Zudem sagt er damit, dass ihm mehr Möglichkeiten durch diese Schule offenstehen als den anderen Schüler*innen, die diese Schule nicht besuchen (können). Bis zu diesem Moment hat sich also zwischen Arvid und Noah eine angespannte Stimmung etabliert, die ganz im Gegensatz zu ihrem freundschaftlichen Verhalten von früher steht. Jeder noch so kleine Normbruch des anderen wird aufgegriffen, gegenseitige Verhaltensweisen und Äußerungen werden von „Du bist unmöglich“ über „Du nervst“ bis hin zu „Halt doch endlich mal die Klappe“ kommentiert. Dabei zeigt sich keine Ironie und es wirkt auch nicht so, als ob die Aussagen im Scherz getroffen werden, sondern teilweise ist der Ton sehr hart. Auch die anderen Schüler*innen und die Lehrerin bemerken das. Neben den schul- bzw. unterrichtlichen Normbrüchen und den Darstellungen eines hilfsbereiten Schülers, geraten

mehr und mehr Arvids AIDA-Reise bzw. deren finanzielle Aspekte in den Vordergrund. Der folgende Moment der potentiellen Beschämung baut auf dieser ‚Vorgeschichte‘ auf.

Als Arvid sagt, dass er auf ein bestimmtes Gymnasium gehen werde, das durch seine kurze Charakterisierung schon einen eher elitären Charakter vermuten lässt, erwidert Noah, dass er das auch plane. Wobei er nur „ich auch“ sagen kann – was sich theoretisch auch auf das Chinesisch Lernen beziehen könnte –, bevor Arvid ihm diese Möglichkeit abstreitet. Die Phase der potentiellen Beschämung beginnt, als Arvid dieses Abstreiten mit finanziellen Gegebenheiten untermauert. Er sagt (zunächst) nicht, dass Noahs Leistungen nicht ausreichen oder er wisse, dass sich Noah und seine Eltern für eine andere Schule entschieden haben, sondern Noah kann dieses Gymnasium nicht besuchen, „weil das ist auch SUPER teuer und so“. Dass Arvid um die finanziellen Verhältnisse von Noahs Familie weiß oder diese zumindest – eventuell im Vergleich zur eigenen Familie – grob einschätzen kann, lässt sich mit der früheren freundschaftlichen Beziehung der beiden begründen. Nach Arvids Aussage zeigen sich bei Noah typische Schamindikatoren, wie das Erröten des Gesichts, das Blickabwenden und das Versagen der Stimme. Die Beschämung bezieht sich darauf, dass die finanziellen Verhältnisse der Familie, die etwas sehr Privates sind, nun ohne Noahs Einverständnis offengelegt werden. Zudem ist ein Leben in Armut tendenziell eher schambehaftet, als ein finanziell abgesichertes Leben oder – wenn man den kompletten Kontrast wählt – ein Leben im Luxus. Dabei kann an dieser Stelle nicht – auch nicht mit Rückgriff auf die Äußerungen der Lehrerin – konstatiert werden, ob Noah(s Familie) wirklich von Armut betroffen ist. Ob die Beschämung also auf realen Verhältnissen basiert, kann nicht geklärt werden, sie wird aber über die dichotome Konstruktion von *arm* – *reich* vollzogen.

Arvid kann hier seinen Wissensvorteil, den er durch die (ehemalige?) Freundschaft erworben hat, ausspielen. Konnte Noah noch beim Urlaub dagegenhalten, zwar nicht auf der AIDA gewesen zu sein, aber dafür zu Hause „tausend Sachen“ gemacht zu haben, versucht er nun zu entgegnen, dass es nicht nur auf das Schulgeld und dessen Höhe ankomme, sondern auch auf die schulischen Leistungen. Damit stimmt er indirekt Arvids Behauptung zu, versucht sie aber zu entkräften, indem er die schulischen Leistungen als wichtiger als das Finanzielle einstuft.

Arvid versteht Noahs Aussage falsch, da er annimmt, dass sich das Finanzielle nicht nur auf den Zutritt zum Gymnasium, sondern auf den Verbleib dort bezieht. Er nimmt Noahs Idee der guten Noten auf, erklärt aber, dass auch diese letztendlich das Endresultat nicht verändern würden, weil „kostet ja trotzdem (.) richtig viel Geld“. Nun greift eine Schülerin, Alma, die mit Noah und Arvid am Tisch sitzt, ein. Dabei spricht sie nicht beide Schüler an und fordert diese zur Ruhe auf, sondern sie ergreift Partei für Noah. Das Gespräch findet generell in einer Lautstärke statt, die lauter ist als ein Flüsterton, aber noch keine reguläre Sprechlautstärke hat. Dem Gespräch kann aber gefolgt werden und dass das auch Schüler*innen machen, zeigt

sich an Alma. Ihre Kritik, dass das „echt gemein“ war, hätte Arvid beispielsweise mit einem „Nein, warum, das ist ja nur die Wahrheit“ entgegnen und anschließend so das Gespräch beenden können. Eine Option wäre auch eine Entschuldigung gewesen. Stattdessen greift er sein Argument noch einmal auf und dramatisiert es sogar, als er als einzigen Ausweg anbietet, dass seine Eltern das Schulgeld für Noah übernehmen müssten. Er betont dabei, dass das jedoch keine realistische Möglichkeit sei, da es sich bei diesem Betrag um „RICHTIG viel Geld“ handele. Eine weitere Lesart wäre, dass Arvid sagen möchte, dass seine Eltern den Betrag zwar doppelt zahlen *könnten*, da die Summe aber so hoch sei, wäre das unverhältnismäßig. Deutlich wird damit noch einmal der besondere Status seiner gewählten Schule. Nun lässt auch Alma das nicht einfach so stehen und nimmt die Adressierung an, jedoch geht sie nicht inhaltlich auf das Gesagte ein, sondern wählt die gleiche Formulierung, die Noah und Arvid zuvor verwendet haben. Arvid beteuert, an diesem Zustand keine Schuld zu tragen, und es wirkt wie eine Pseudo-Entschuldigung bzw. Hilflosigkeit gegenüber den vermeintlichen Gegebenheiten und dem ist natürlich so, Arvid kann weder etwas für die finanziellen Umstände von Noahs Eltern, noch etwas für die finanziellen Möglichkeiten seiner Eltern. Zu vermuten ist, dass Arvid hier absichtlich die Kritik von Alma missverstehen will, die eher darauf zielt, dass Arvid diesen Umstand als Beschämungsanlass verwendet. Noah zeigt nun zunehmend mehr Schamindikatoren. Das Zucken der Schultern bietet mehrere Lesarten, so könnte es ein Resignieren, ein „Ich glaube dir nicht“ oder ein (vorgetäushtes) Abprallenlassen des Gesagten sein. Es wirkt, als ob der Schüler Antwortmöglichkeiten und Erwiderungen sucht, als er nach unten auf sein Heft schaut, aber gleichzeitig nicht weiterarbeitet bzw. etwas aufschreibt. Die Situation scheint für mich schon beendet, da spricht Noah noch einmal das Thema an und bezieht sich erneut auf Noten. Damit scheint die Lesart des Abprallenlassens eher unwahrscheinlich. Doch Noah kann sein Argument nicht vollständig anbringen, da er von Arvid unterbrochen wird, der nun zusätzlich behauptet, dass auch Noahs Noten-Argument nicht trage, da seine Noten nicht gut seien. Noah kann dem inhaltlich nicht sehr stark entgegenstehen und bringt nur ein „Wohl“ an. Da Arvid weiß, dass er am Tisch keine Verbündeten hat, da Alma ihn eben bereits ermahnt hat, meldet er sich und zieht die Aufmerksamkeit von Frau Schmitz auf sich. Dieses Mal ist das Melden wesentlich enthusiastischer als das winkende Melden wegen der Rechtschreibfrage. Die Lehrerin, die wieder an ihrem Tisch sitzt, nickt dem Schüler zu und macht sich gerade auf den Weg zu seinem Tisch, da beginnt Arvid bereits, sein Anliegen vorzutragen. Er wiederholt seine Aussage und bittet um eine Bestätigung, dass es für den Besuch dieses Gymnasiums eines großen finanziellen Aufwands bedarf. Er versucht so, von einer Autoritätsperson, gegen die sich aus der Position einer*s Schülerin*s schwer widersprechen lässt, Unterstützung zu erhalten. Die Lehrerin scheint – wie bei der Nachfrage zum Betrag der Reise – verwundert über die Frage von Arvid, dabei hat sie sich selbst zuvor mit einer Schülerin über die Wahl der

weiterführenden Schule unterhalten und sie weiß, wie sich aus dem Nachgespräch zur Stunde ergibt, dass dieses Thema derzeit wichtig ist für die Schüler*innen. Erneut scheint aber der finanzielle Aspekt zur Verwunderung beizutragen. Anstatt nun beispielsweise auf die Feriengeschichte bzw. die aktuell zu bearbeitende Aufgabe zu verweisen und so dem Gespräch einen neuen Fokus zu geben, fragt sie ganz im Gegenteil nach, warum die Diskussion aufgekommen sei. Arvid und Alma fangen gleichzeitig an zu reden, es sind nur Bruchstücke zu verstehen. Noah sitzt mit rotem Kopf dabei und schweigt. Er kann sich der Situation nicht entziehen und muss zuhören, wie noch einmal die finanziellen Mittel seiner Eltern und die daraus resultierenden Folgen für seine Schulwahl thematisiert werden. Auch die Lehrerin scheint zu bemerken, dass der Moment für Noah sehr unangenehm ist. Sie legt ihm ihre Hand auf die Schulter, was wie eine tröstende oder wohlwollende Geste wirkt. Dann löst sie die Auseinandersetzung zwischen Noah und Arvid so auf, dass sie Noah an einen anderen Platz bittet und ihm die Aufgabe zuteilt, einem Schüler zu helfen und ihm beim Schreiben einiger Sätze bei der Feriengeschichte zu unterstützen. Wenn das Umsetzen als Disziplinierungsmaßnahme gedacht ist, ist fraglich, warum Noah den Platz wechseln soll – wenn das Umsetzen als Schutzmaßnahme gedacht ist, ist fraglich, warum Frau Schmitz nicht darauf achtet, dass Noah alle Materialien mit an den neuen Platz nimmt und seine Geschichte zu Ende schreiben kann, denn weitergedacht führt dies dazu, dass er sie als Hausaufgabe beenden muss. Noah sitzt also an dem fremden Platz die Zeit bis zum Unterrichtsende ab, während Arvid auf seinem Platz die Verschriftlichung seiner Geschichte beenden, aber auch weiter über seine Erlebnisse reden kann. Durch Noahs Umsetzen wird der Konflikt zudem potentiell klassenöffentlicher, da ein weiterer Schüler involviert wird und auch die Wahrscheinlichkeit erhöht ist, dass die anderen Schüler*innen darauf aufmerksam werden.

Der Konflikt wird, auf diese Weise, so lässt sich vermuten, jedoch nicht gelöst, sondern die Austragung wird nur verschoben und es wurde eine Ablenkung initiiert. Es besteht zwar die Möglichkeit, dass durch die temporäre Trennung der beiden der Konflikt erlischt. Dafür könnte sprechen, dass Arvid im Anschluss an die Szene weiter über seinen Urlaub mit Alma spricht. Wieder demonstriert er die Besonderheiten des Urlaubs und dies scheint ihm wichtiger zu sein, als der Umstand, dass Alma und er zuvor noch gegeneinander argumentiert haben. Aber da der Schüler jedoch mehrfach gezeigt hat, dass er Möglichkeiten zum Beenden des Themas ausschlägt bzw. stattdessen immer wieder einsteigt und zudem die Schulwahl eine Angelegenheit ist, welche die Schüler*innen noch bis zum Abschluss des Jahres begleitet, ist durchaus vorstellbar, dass er noch einmal auf seine Wahl bzw. die fehlenden (finanziellen) Möglichkeiten von Noah zurückkommen wird.

Für Frau Schmitz scheint die Problemlösung zufriedenstellend zu sein, sie diszipliniert anschließend alle Schüler*innen mit Hilfe einer ritualisierten Klatschpraktik und fordert zum Beenden der Feriengeschichte auf.

Nach der Stunde und mit den Informationen zum Vorfall ordnet sie das Geschehen noch einmal so ein, dass sie die von Arvid aufgerufenen finanziellen Verhältnisse mit den Kategorien „sozial schwach“ (nicht „ökonomisch schwach“) und „gut situiert“ gegeneinander abgrenzt. Sie hat ebenfalls das fehlende freundschaftliche Verhältnis der beiden wahrgenommen.

Noahs potentielle Beschämung lässt sich anhand einiger körperlicher Schamindikatoren annehmen. Inhaltlich wurde sie vor allem über Statusfragen, die anhand der finanziellen Möglichkeiten der Eltern festgemacht wurden, ausgetragen. Arvids Eltern scheinen mehr finanzielle Mittel zur Verfügung zu haben als Noahs. Die potentielle Beschämung über den Status kann aber nur stattfinden, da dies nicht nur von Frau Schmitz, sondern auch von den beiden Schülern gewusst wird. So kann Arvid mit einem Machtanspruch auftreten, der sich als Deutungs- und Positionierungsmacht manifestiert: Er kann Schüler*innen positionieren und dabei zwischen den Schüler*innen differenzieren, die auf eine „teure“ Schule gehen können, und Schüler*innen, die das nicht können. Finanzielle Aspekte stehen dabei über den schulischen Leistungen, die – so Arvids Argumentation – noch so gut sein könnten, aber die fehlenden finanziellen Mittel nicht ausgleichen würden. Daraus folgt eine deprivilegierte Position für Noah, die ihm weniger Chancen, weniger Lebensmöglichkeiten bietet, egal, wie er sich anstrengt.

Dieses Ungleichheitsverhältnis zwischen Arvid und Noah schafft die Grundlage für die potentielle Beschämung, die aber nur in eine Richtung wirken kann und zudem durch ihren vermeintlich gegebenen Charakter für Arvid etwas Selbstverständliches bzw. Selbstverursachtes ist. Das meint, dass Noahs Eltern weniger und seine Eltern mehr Geld haben, ist ein Fakt, den er erwähnen kann und für den er sich nicht rechtfertigen braucht („kann ich auch nichts für“, „sollen jetzt meine Eltern das auch für Noah zahlen“). Arvid argumentiert, dass er sich nicht dafür entschuldigen müsse, dass Noah sich vermutlich weder eine AIDA-Reise noch den Besuch des Gymnasiums leisten könne. Dass er diesen Umstand immer wieder erwähnt und zudem markiert, welche Möglichkeiten Noah verwehrt bleiben, führt zu potentiellen Schamgefühlen bei Noah. Salopp formuliert: Arvid gibt nicht nur mit seinem AIDA-Urlaub und seiner Schulwahl an – das allein hätte vermutlich ein geringeres beschämendes Potential –, er zeigt auch immer wieder auf, was für Noah nicht möglich sein wird, denn unabhängig von seinen schulischen Leistungen, Noah kann „machen, was er will“, so lange seine Eltern wenig(er) finanzielle Mittel zur Verfügung haben (als Arvids), werden ihm Erlebnisse, wie beispielsweise das Bereisen fremder Länder, aber auch zukunftsentscheidende Möglichkeiten versagt bleiben.

Für Noah ist ein Ausweg aus dieser Situation bzw. ein Beenden der potentiellen Beschämung nur schwer möglich. Wenn er aufsteht und seinen Platz verlässt, kann er das, bis auf einen Toilettengang, nur aus zwei möglichen Gründen: Seine Feriengeschichte ist fertig und er will sie abgeben oder er ist sich unsicher wegen der Rechtschreibung eines Wortes und sucht daher Hilfe. Da er noch mitten im Schreibprozess ist, bleibt ihm nur die zweite Option, die er auch bevor Arvid auf Noahs Noten hinweist, mehrfach wahrgenommen hat. Anschließend würde er jedoch Arvids Aussage, dass seine Leistung auch nicht gut genug wären für das ‚besondere‘ Gymnasium, eher unterstreichen, als dementieren. Auch die Lehrerin nutzt am Ende den Moment weniger, um das Ungleichheitsverhältnis zu bearbeiten. Sie erlöst Noah zwar aus der Situation, eine potentielle Beschämung wäre aber weiterhin möglich.

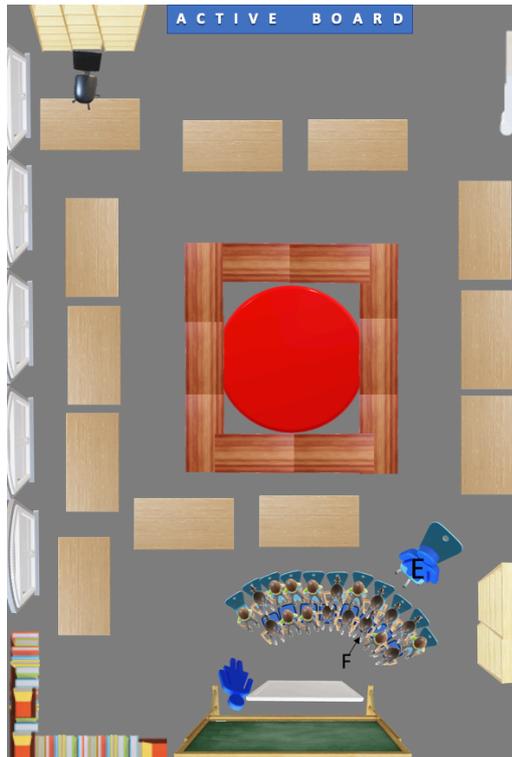
7.6 Schamsituation „Aber wenn der Po nackt ist, was ist da noch nackt?“

Grundschule „Ottfried Preußler“

Klasse 3, Lehrerin Frau Fuchs

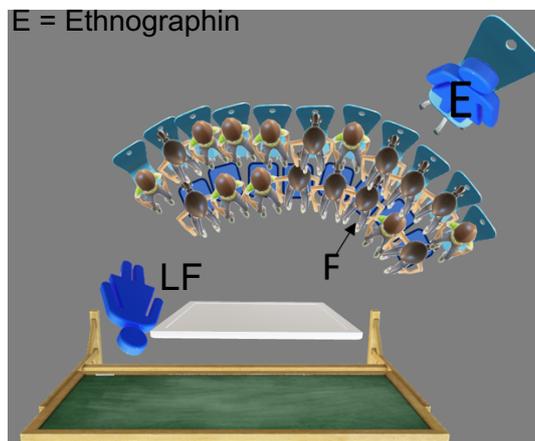
Erhebungsdatum: Mai 2018

2. Stunde, Sachunterricht, Thema: Sexualbildung



F = Finn

LF = Lehrerin Frau Fuchs



E = Ethnographin

Abbildung XIII - Schamsituation „Aber wenn der Po nackt ist, was ist da noch nackt?“ (Gesamtüberblick)

Abbildung XIV - Schamsituation „Aber wenn der Po nackt ist, was ist da noch nackt?“ (fokussiert)

Es hat zur Stunde geklingelt, doch die Schüler*innen laufen noch durch das Klassenzimmer. Es war Regenpause und so mussten sie im Schulgebäude bleiben. Währenddessen hat Frau Fuchs in einem Halbkreis vor der Tafel Kissen auf den Boden gelegt und fünf Flipcharts mit fünf noch verdeckten Bildern aufgestellt. Nach einigen Aufforderungen der Lehrerin wird die Klasse ruhiger, die Schüler*innen setzen sich auf ihre Plätze und Frau Fuchs wählt Kinder aus, die sich auf die Kissen setzen dürfen. Die anderen Schüler*innen müssen sich auf die Stühle, die dahinter stehen, setzen.

Frau Fuchs leitet den Unterricht ein: „So. Ich glaube, jetzt können alle ganz gut sehen. [Ihre Stimme wird heller:] Das sind einfach große Bilder. Ich glaube, Bilder, gemalte Bilder sind schöner, als wenn ich euch echte Bilder zeigen würden von ähm den Leuten, DENN (..) gemalte Bilder sind IMMER ähm (...) nicht so emotional, würde ich sagen, ne? Da denkt man so ‚Och, naja, ob das wohl echt ist.‘ (..) Einfach mal sehen. (..) Und zwar geht es um DIESE

Familie hier.“ Frau Fuchs deckt das erste Bild auf, auf dem eine Mutter, ein Vater sowie eine Tochter und ein Sohn an einem Tisch zu sehen sind.⁸⁸ Die Familie schaut sich Fotos von Babys an und die Mutter ist schwanger. Es wird zunächst unter anderem geklärt, warum die Familie sich Babyfotos ansieht. Anschließend deckt Frau Fuchs das zweite Bild auf, auf dem ein nacktes Mädchen und ein nackter Junge abgebildet sind. Ich schaue in die Gesichter der Kinder, doch ich kann kaum Reaktionen erkennen, einige grinsen leicht verlegen, aber alle sind sehr ruhig.

Als das dritte Bild aufgedeckt wird, setzt die folgende Szene an:

Frau Fuchs: „Was fällt euch noch auf, auf dem Bild? Jasmin hat etwas Tolles auch noch dazu gesagt. Das möchte ich auch noch einmal ganz kurz herausheben. MANCHE mögen das nicht gerne. Darfst du denn ins Badezimmer, wenn dein großer Bruder im Badezimmer ist und sich duscht?“ Sie blickt Jasmin an und diese sagt: „Nee.“

Frau Fuchs: „Warum nicht?“ „Ähm, weil meine Mutter sagt, wenn wir da zusammen sind, machen wir nur Quatsch, dann rede ich die ganze Zeit mit ihm und ähm-“ Frau Fuchs unterbricht die Schülerin, lacht kurz auf und sagt: „NEIN, nicht deswegen. Das macht ihr ja sowieso. Möchte Samuel [Bruder von Jasmin] denn, dass du reinkommst oder schämt er sich?“

Jasmin nach kurzer Pause daraufhin: „Wenn ich reinkomme und er ist nicht fertig, dann sagt er ‚Geh weg‘.“ Frau Fuchs nickt und sagt: „Wie ist es denn mit deinem Bruder, Clara?“

Clara: „Äh, mein Bruder, da kann man eh nicht rein, weil er immer abschließt, deswegen darf man nie auf Toilette gehen und äh bei meinem Vater gehe ich halt auch nie rein und wenn ich mal reingehe, hat er alles versteckt von mir [Frau Fuchs lacht kurz auf.], dass ich nichts sehe von ihm [sic!] und ja, ich habe auch noch niemals einen Jungen nackt, nackt gesehen.“ Frau Fuchs fragt nun Romy, die eine große Schwester hat, ob sie diese schon einmal nackt gesehen habe, was Romy nur mit „Manchmal.“ beantwortet. Ich bin ein wenig irritiert und frage mich, worauf Frau Fuchs hinauswill, gleichzeitig hoffe ich, dass sie nicht auf die Idee kommt, mich zu fragen, ob ich meine Eltern oder meine Geschwister schon einmal nackt gesehen habe. Dann erzählt Frau Fuchs, dass es bei ihr zu Hause „völlig normal“ sei, dass die Badezimmertür nicht abgeschlossen wird und dass jeder jederzeit reinkommen kann. Jeder kann den anderen nackt sehen und sie würden auch manchmal nackt zu Hause rumlaufen. „Ganz normal“, betont sie am Ende noch einmal. Jetzt hoffe ich umso mehr, in meiner Ethnographinnenrolle aufzugehen und bloß nicht aufzufallen. Ich schaue wieder in die Klasse, Clara grinst ein

⁸⁸ Auf den Bildern ist zu sehen: (1) Eine Familie (Mutter, Vater, Sohn, Tochter), die am Tisch sitzt und sich Fotos von Babys ansieht. (2) Ein nacktes Mädchen/ein nackter Junge. (3) Eine Szene im Bad, in welcher sich der Vater rasiert und die Kinder ebenfalls im Bad sind. (4) Eine nackte Frau/ein nackter Mann. (5) Eine Szene im Schlafzimmer der Eltern, in welcher die Eltern nackt im Bett liegen, die Tochter in der Tür steht und die beiden beobachtet.

bisschen verlegen zu Boden, aber zumindest optisch lässt sich niemand in diesem Moment anmerken, ob ihr*ihm die Situation auch irgendwie unangenehm ist.

Frau Fuchs blickt wieder auf eines der Bilder und fragt: „Gut, was fällt euch denn bei der Frau auf? (...)“ Ida meldet sich, wird drangenommen und sagt: „Die ist schwanger.“

Frau Fuchs: „Woran erkennst du das denn?“

„Weil ihr Bauch ist so groß.“, sagt Ida und grinst.

Frau Fuchs erwidert: „Mein Bauch ist auch ein bisschen groß. [Einige Kinder lachen, Frau Fuchs lacht laut auf. Felix ruft: „Dann bist du schwanger.“] Nee, ich bin nur dick.“

Idas Arm schießt in die Höhe, Frau Fuchs nickt ihr zu: „Ähm, wenn man schwanger ist, ist das so gerade.“ Ida deutet mit ihren Händen vor ihrem Bauch eine Kugel an. Frau Fuchs bejaht und ergänzt: „Genau, richtig, Ida, man kann sagen, da kommt der Bauch-Da ist das nicht so wie bei mir, die Speckrollen [Greift sich in eine ‚Speckrolle‘ am Bauch.], SONDERN der Bauch wölbt sich richtig so, weil die Gebärmutter ja ein bisschen Platz braucht.“ Felix, der neben Finn sitzt, pikst diesem mit einem Finger in seinen Bauch, Finn weicht aufgrund des Platzmangels nur ein wenig zur Seite. Nun wird erneut Clara mit einem Kopfnicken drangenommen und sie sagt: „Man kann auch, also, wenn eine Frau schwanger ist, dass die Brüste immer größer werden, weil da Milch reinkommt.“ Jasmin platzt aufgeregt rein: „Man kann auch erkennen, dass man schwanger ist, wenn man einen Babytest macht.“

„Ja, natürlich, klar, richtig, weil wenn man es noch nicht sehen kann, ganz am Anfang, da hast du völlig recht, Jasmin.“, sagt Frau Fuchs, dreht sich seitlich und deckt das nächste Bild auf, auf dem nun ein komplett nackter Mann und eine nackte Frau zu sehen sind. Einige Kinder lachen auf, aber es hält nicht lange an.

Es geht anschließend kurz um die korrekte Bezeichnung von Körperteilen und die Frage, warum „Männer überall am Körper Haare haben und Frauen nicht“. Frau Fuchs leitet das neue Bild mit den Worten ein: „So, jetzt habt ihr fast, fast einen echten nackten Mann gesehen. Jetzt kommt aber natürlich das interessante Bild.“

Frau Fuchs deckt das nächste Bild auf, auf dem die Eltern der abgebildeten Familie nackt im Bett zu sehen sind. Im Vordergrund ist ein kleines *Mädchen* zu sehen. Sie hat einen Pyjama an, hält ihren Teddy in der Hand und steht in der Tür. Sie blickt auf die Eltern.

Die Klasse wird laut, fast alle lachen, es wirkt angespannt, einige rufen „Aaaah“, „Bäääh“ und „Neeein“, manche halten sich die Augen zu, einige rufen laut und empört den Nachnamen von Frau Fuchs. Nik lacht auf und schaut auch weg, er sieht mich kurz an, dann wieder weg, Maya verzieht das Gesicht und sie ruft „Ekelig“ und „Bah“.

Frau Fuchs: „So, was könnt ihr da sehen?“ Maya, die sich meldet, wird drangenommen und sagt: „Po.“ [Was eine korrekte Antwort ist.] Die Klasse grölt. Frau Fuchs sehr ernst: „Kannst du in ganzen Sätzen sprechen?“

Maya erneut: „Ich sehe einen Po.“

Frau Fuchs: „Genau, also, was schließt du daraus? Wenn du einen nackten Po siehst? [Es dauert kurz. Felix meldet sich als Einziger.] Felix?“ Felix: „Dass da gleich etwas passiert.“ Die Kinder lachen wieder. Frau Fuchs: „Dass da gleich etwas passiert, joa. Aber wenn der Po nackt ist, was ist da noch nackt?“ Niemand meldet sich, es ist plötzlich unangenehm ruhig, irgendwie ein bisschen angespannt. Einige Schüler*innen grinsen, aber niemand sagt etwas. Einen kurzen Moment lang ist es sehr still, dann nimmt Frau Fuchs Finn dran, auch er hat sich nicht gemeldet. Seine Ohren werden rot, er stottert: „Ähm, also, ähm, schon, dass das die sich ausgezogen haben, dass die sich ins Bett gelegt haben.“

Frau Fuchs: „Jo, jo, genau so einfach ist das. Die haben sich ausgezogen, dann haben die sich zusammen ins Bett gelegt. Schlafen deine Eltern in einem Bett?“ Sagt sie und guckt Finn an, der sagt, verduzt wirkend, nur „Nee“, doch Frau Fuchs fragt weiter: „Schnarcht dein Vater auch zu laut?“ Auch das verneint Finn kurz. Dabei spielt er mit einem Ende des Kissens in seinen Finger, seine Ohren sind wahnsinnig rot. Da ich in seiner Nähe sitze, höre ich, wie er mehrfach tief ein- und ausatmet. Es sagt wieder niemand etwas, bis Frau Fuchs meint: „Ja, (...) mein Mann auch, der muss auch immer auf dem Sofa schlafen, der schnarcht auch zu laut.“

Maya spricht, ohne sich gemeldet zu haben oder zumindest habe ich es nicht gesehen: „Meine Mutter-“ Doch Frau Fuchs unterbricht sie und fragt: „Schlafen deine Eltern in einem Bett, Clara?“ „Nee.“ Frau Fuchs: „Siehst du, das ist auch ganz, ganz normal, Finn.“ Aber Finn sagt nichts mehr.

Die Kinder flüstern und unterhalten sich über die Schlafgewohnheiten ihrer Eltern. Wieder hoffe ich, dass Frau Fuchs mich bloß nicht in den Unterricht mit einbezieht. Ich beobachte Finn. Er ist still, Peggy, die auch neben ihm sitzt, spricht ihn an, aber er zuckt nur mit den Schultern und seine Zunge befeuchtet seine Lippen, die er anschließend kurz aufeinanderpresst.

Frau Fuchs spricht nun weiter: „Viele Eltern schlafen zusammen in einem Bett (Einige rufen: „Ja, meine“). Ist ja völlig ok, braucht ihr gar nicht zu erzählen, ABER das ist normal, sowas, dass die Eltern in einem Bett schlafen. (...) So, weiter, Finn.“ Finn schaut vom Kissen hoch zum Bild und beschreibt: „Ich sehe, ich sehe ein Mädchen, ich denke dann: ‚Was machen die jetzt da, die zwei‘.“

Frau Fuchs: „Ja, was glaubst du denn, was hier passiert? Die liegen zusammen im Bett. Felix hat gesagt, ‚Er ist vorne, äh nee, hinten nackt‘. Äh nee, Maya hat gesagt, sie sieht einen Po. Also nehmen wir mal an, ist er vorne auch nackt. Die Frau sieht auch nicht besonders

angezogen aus. Was passiert hier auf dem Bild?“ Sie schaut erst Finn an, dann zieht sie die Augenbrauen hoch, sagt noch einmal „Na?“, doch Finn sagt nichts. Seine Ohren sind noch immer rot und so langsam tut er mir leid. Es dauert eine Weile, bis sich jemand (Romy) meldet. Sie wird von Frau Fuchs genannt und sagt, eher fragt, vorsichtig: „Die machen Sex?“ Frau Fuchs: „Das könnte sein, Romy. In dem Moment noch nicht, vielleicht kommt das gleich dazu. Felix hat gesagt, es wird gleich etwas passieren.“ Es ist sehr ruhig in der Klasse, einige grinsen ein bisschen vor sich hin.

Rekonstruktion „Aber wenn der Po nackt ist, was ist da noch nackt?“

In dieser Stunde soll über Bildmaterial der Zugang zum Thema Sexualität erschlossen werden. Nachdem sich die Schüler*innen zu Beginn der Einheit mit sich selbst und ihrem Körper beschäftigt haben, erfolgt nun der erste Kontakt mit dem eigentlichen Thema. Dies wurde von der Lehrerin in den Unterrichtsstunden zuvor mehrfach angekündigt und als etwas Besonderes dargestellt.

Dazu verwendet die Lehrerin Flipchart-Bilder, die sie ausdrücklich als gemalt einleitet, weshalb sie daher „nicht so emotional“ wären. Bereits an dieser Stelle lässt sich überlegen, ob der Unterschied zwischen einer Darstellung echter nackter Menschen und einer Zeichnung nackter Menschen eine Distanz zum Gegenstand schafft, die weniger Schamgefühle bei den Schüler*innen hervorrufen kann. ‚Nicht so emotional‘ kann damit als ‚nicht so schambehaftet‘ gelesen werden.

Nachdem die ersten zwei Bilder besprochen wurden, deckt die Lehrerin das nächste Bild, auf dem die abgebildete Familie im Badezimmer zu sehen ist, auf. Frau Fuchs greift hier auf eine Aussage von Jasmin zurück, die zuvor betont hat, dass es einige Eltern nicht mögen würden, wenn sich die Kinder beim Umziehen im gleichen Zimmer befinden. Ferner wird hier der Aspekt des Nacktseins und Gesehenwerdens angesprochen. Die Lehrerin formuliert die Aussage abstrakter in „Manche mögen das nicht gerne“ um und fragt die Schülerin dann, ob sie ins Badezimmer *darf*, wenn ihr großer *Bruder* duscht, was diese ohne große Umschweife verneint. Die Lehrerin führt hier implizit eine heteronormative Körperscham an, die mit dem Verbergen des Blickes auf das andere Geschlecht einhergeht. So fragt sie nicht, ob die Schülerin ins Badezimmer geht, sondern ob sie ins Badezimmer gehen darf. Als Beispiel wird zudem der Bruder der Schülerin angeführt, nicht ihre Schwester oder ihre Mutter. Dass die Schülerin nun verneint, in diesen Momenten ins Badezimmer zu dürfen, wird von der Lehrerin in dieser Lesart gedeutet. Allerdings reicht ihr die Verneinung nicht und sie fragt nach einer Begründung dafür. Damit zielt sie auf eine direkte Artikulation der Schamgefühle, die im Zusammenhang der (heteronormativen) Körperscham zu verorten sind und die als Grund für das Verbot, das Badezimmer zu betreten, von der Schülerin beispielsweise mit ‚Er möchte nicht, dass ich ihn nackt sehe‘ angegeben werden sollen. Dies wird eindeutig, als die Schülerin nun wider Erwarten eine andere Ursache nennt: Die Mutter hat das Zusammensein im Badezimmer aufgrund des gemeinsamen ‚Quatschmachens‘ verboten, das Geschlecht der Geschwister bleibt unerwähnt. Die Lehrerin lässt die Antwort nicht gelten und weist sie als falsch zurück, was irritierend ist, da die Interpretation der Schülerin einer Aussage der eigenen Mutter abgelehnt wird. Damit weitet Frau Fuchs ihre Deutungshoheit bis in den privaten Lebensbereich der Schüler*innen aus. Die anschließende Frage der Lehrerin, ob Jasmins Bruder denn möchte, dass sie das Zimmer betritt oder ob er sich schämt, bestätigt die

genannte Lesart. Zudem wird an dieser Stelle erstmals konkret Scham und die Möglichkeit, sich wegen seines (nackten) Körpers zu schämen, aufgerufen. Das Hervorheben einer potentiellen Scham wird dabei von der Lehrerin initiiert, die Schüler*innen haben dies weder in dieser Situation noch bei dem vorherigen Bild, auf dem zwei nackte Kinder und zwei nackte Erwachsene zu sehen waren, thematisiert oder haben sichtbare Schamzeichen gezeigt.

Jasmin wählt nun allerdings nicht direkt zwischen diesen beiden Antworten aus bzw. sie nimmt keinen direkten Bezug zur Frage der Lehrerin, sondern sie sagt, dass ihr Bruder sie des Zimmers verweist, wenn er mit einer nicht näher spezifizierten Tätigkeit noch nicht fertig ist. Dem Bruder lassen sich dabei verschiedene handlungsleitende Motive unterstellen, durchaus auch die Vermeidung von Schamgefühlen. Das Nicken der Lehrerin zeigt, dass sie Jasmins Antwort in die diese Richtung auslegt: Ihr Bruder schämt sich und schickt sie folglich raus. Frau Fuchs spricht dann noch zwei weitere Schülerinnen, die sich nicht gemeldet haben, an. Das Nichtmelden liegt vor allem daran, dass die Lehrerin das Gespräch zwar mit einem Erzählimpuls zur Bildbeschreibung begonnen hat, dies aber bereits abgeschlossen scheint, da sich die Nachfragen der Lehrerin nicht mehr auf das Bild, sondern auf die privaten Gegebenheiten der Schülerin Jasmin bezogen haben. Clara, die als nächstes von Frau Fuchs adressiert wird, zeigt in ihrer Antwort, dass sie die Verbindung zum Thema Geschlecht herstellen und den von der Lehrerin gewünschten weiteren Gesprächsverlauf antizipieren kann. Frau Fuchs hat nach ihrem Bruder gefragt, Clara bezieht ihre Antwort nun aber nicht nur auf ihn, sondern auch auf ihren Vater, und sie schließt ihre Aussage mit dem Hinweis, noch nie einen *Jungen* nackt gesehen zu haben. ~~Sie zeigt damit, dass sie verstanden hat, worauf die Nachfragen von Frau Fuchs zielen, ohne, dass die Lehrerin dies direkt fragen musste.~~

Nachdem Ronja anschließend gefragt wird, ob sie ihre Schwester schon einmal nackt gesehen habe, berichtet Frau Fuchs davon, dass es bei ihr zu Hause „völlig normal“ sei, dass die Tür zum Bad nicht abgeschlossen wird, jede*r hineinkommen und auch jede*r jede*n nackt sehen kann, da sie zu Hause nackt rumlaufen. Diese Praxis wird ebenfalls noch einmal als ‚normal‘ bewertet.

Frau Fuchs versucht hier, (hetero)normative Zusammenhänge zwischen Körper und Geschlecht zuerst relevant zu machen („Darfst du als Mädchen ins Bad, wenn dein Bruder drin ist?“) bzw. durch die Schülerinnen aufrufen und sie als potentiell schamvoll kennzeichnen zu lassen („Er hat gesagt, geh weg.“, „Er hat alles versteckt vor mir.“), um diese Äußerungen anschließend mit ihrem Beispiel zu dekonstruieren bzw. vor allem um den Schamgehalt zu verringern, indem sie behauptet, dass das von den Schülerinnen Genannte und als schamvoll Markierte, *eigentlich normal* und damit *nichts Schämenswertes* sei.

Der Fokus des Gesprächs wird anschließend wieder auf eines der Bilder gelegt, auf dem eine schwangere Frau zu sehen ist. Frau Fuchs nimmt eine sich meldende Schülerin dran, die sagen soll, was bei der Frau auffällt. Als diese Schülerin die Schwangerschaft anhand des

„großen Bauches“ der gezeichneten Frau festmacht, verweist die Lehrerin auf ihren eigenen Bauch und sagt, dass sie ‚nur dick‘ und nicht schwanger sei. Fraglich ist, woran die Schüler*innen – wenn nicht am ‚dicken‘ Bauch – die Schwangerschaft der Frau auf dem Bild erkennen sollten. Es wird sodann der optische Unterschied zwischen einem Bauch einer Schwangeren und einem Bauch, der durch Übergewicht entstanden ist, mimisch von einzelnen Akteur*innen dargestellt. Die Lehrerin sagt dazu, dass ihr Bauch, im Gegensatz zum Bauch einer Schwangeren, aus Speckrollen bestehe, die sie dann auch anfasst. Finn, der ebenfalls übergewichtig ist, wird von einem Schüler, der neben ihm sitzt, daraufhin auch am Bauch berührt. Dieser Fingerzeig lässt sich wie ein Hinweis oder eine Übertragung vom Übergewicht der Lehrerin auf das Übergewicht des Schülers interpretieren. Jedoch hat Frau Fuchs den Fokus auf ihr Gewicht freiwillig und von selbst gelegt, während dies Finn weder freiwillig noch selbstinitiiert geschah. Er rückt vom anderen Schüler ab, durch Platzmangel im Sitzkreis auf den Kissen ist dies jedoch nur um wenige Zentimeter möglich. Es lässt sich hierin ein erster potentiell schamvoller Moment für Finn sehen.

Frau Fuchs konstruiert im Sprechen über die ersten vier Bilder und unter Einbezug ihres eigenen Normalitätsverständnisses einen vermeintlich schambefreiten Raum, indem sie potentiell Beschämendes mehrfach zu normalisieren versucht: Sie selbst spricht über ihr Übergewicht oder darüber, dass ihre Familie zu Hause manchmal nackt rumläuft, wofür sich niemand schämen muss. So soll möglich werden, dass die Schüler*innen ebenfalls Intimes vortragen können, beispielsweise, ob sie auch andere Familienmitglieder nackt sehen. Dabei darf das hierarchische Ungleichgewicht zwischen den Akteur*innen nicht vergessen werden: Frau Fuchs ist als Lehrerin in der machtvollen Position, diese Situationen und Handlungen als unproblematisch darzustellen. Die Schüler*innen sind aber nicht nur von ihrem Urteil, sondern auch von dem der Mitschüler*innen abhängig. Das meint, selbst wenn die Lehrerin sagt, es sei *normal*, zu Hause nackt herumzulaufen, ist es denkbar, dass wenn ein*e Schüler*in dies von ihrer*seiner Familie erzählt, diese Information als Beschämungsgrundlage auf Peerebene dienen kann. Die von der Lehrerin angeführten Situationen und Handlungen müssen daher nicht zwangsläufig geringe Beschämungspotentiale aufweisen. Während Frau Fuchs also durch ihre autoritäre Macht qua Amt mit der Scham ‚spielen‘ kann, indem sie beschämende Situationen benennen, deren Normalität hervorheben und damit die Scham für sich minimieren kann, ist das kaum eine Option für die Schüler*innen.

Die *Intimisierung dieses Unterrichts* changiert im Spannungsfeld zwischen (Selbst)Offenbarung und Leistungslogik: Die Schüler*innen werden als auskunftspflichtig adressiert, sie werden aufgefordert, teilweise ohne sich gemeldet zu haben, über Intimes Auskunft zu geben, was im Anschluss durch die Lehrerin bewertet wird.

Diese Situationskonstruktion stellt die Basis für die potentielle Beschämung Finns dar, die im Folgenden näher vorgestellt wird. Dies geschieht vor allem dadurch, dass die Intimität des

Gesprächsraumes noch weiter von der Lehrerin ausgedehnt wird, und wenngleich auch vorher keine durchweg freiwillige Teilnahme bestand, wird an seinem Beispiel die Verpflichtung zur Antwort mehrfach herausgehoben.

Als die Lehrerin das letzte Bild aufdeckt, leitet sie es mit den Worten „Jetzt kommt aber natürlich das interessante Bild“ ein. Auch wenn aufgrund des Themas der Unterrichtseinheit begründet vermutet, aber nicht belegt werden kann, dass die Schüler*innen die eventuell sexualisierte Anspielung verstehen, erhöht die Ankündigung ihre Aufmerksamkeit auf dieses Bild. Es wird eine Spannung aufgebaut, die über die Interaktionen mit Finn einen Höhepunkt findet und erst durch die Antwort Romys aufgelöst wird. Zu sehen ist ein nackter Mann von hinten, der eine im Bett liegende, ebenfalls nackte Frau zum Teil verdeckt sowie ein Kleinkind, das die Szene beobachtet und im Vordergrund steht. Die Kinder reagieren nun zum ersten Mal sehr deutlich auf die Darstellungen,⁸⁹ indem sie sich beispielsweise wegdrehen, die Augen zu halten, empört den Nachnamen der Lehrerin oder ‚Bäh‘ rufen. Wenngleich der Assoziationsspielraum bei diesem Bild eng gesteckt ist, bleibt unklar, ob die Kinder wirklich ausschließlich darauf reagieren oder ob nicht auch die Kommentierung der Lehrerin ihren Anteil an diesen Reaktionen hat. Gleichwohl lässt sich das Wegdrehen oder auch das Verdecken der Augen als Abwehren von unangenehmen Gefühlen, beispielsweise Scham, die mit dem Betrachten des Bildes einhergehen, verstehen. Der erste Zugriff ist damit ganz anders als bei den vorherigen Bildern, das Bild selbst wird nicht mehr nur als ‚interessant‘ gerahmt, sondern negativ, mindestens aber als ‚anders als die vorherigen‘, konnotiert. Obwohl den Schüler*innen klar war, da es lange angekündigt wurde, dass sich der Unterricht mit dem Thema Sexualität und Sex beschäftigen wird, findet nun die gesammelte Anspannung erstmals ihren Ausdruck.

Frau Fuchs startet mit der gleichen Frage nach einer Bildbeschreibung wie bei den früheren Bildern. Maya, die sich gemeldet hat, wird drangenommen und nennt „Po“, darauf bricht ein Lachen in der Klasse aus. Dass die Schüler*innen schon beim Begriff „Po“ lachen, während vorher bei einem anderen Bild biologisch korrekte Bezeichnungen von Geschlechtsmerkmalen (teilweise gemeinschaftlich) relativ emotionslos genannt wurden, zeigt die veränderte Atmosphäre.

Maya muss ihre Antwort noch einmal als vollständigen Satz formulieren, daraufhin fragt die Lehrerin, was daraus zu schließen sei. Es meldet sich erneut ein Schüler, auf dessen Antwort „Dass da gleich etwas passiert“ die Schüler*innen wieder lachen. Obschon die Schüler*innen lachen, wird die Stimmung von mir als deutlich angespannter und aufgeregter als bei den

⁸⁹ Es gab bereits direkt zuvor Bilder, auf denen zwei Erwachsene und zwei Kinder komplett nackt zu sehen waren, allerdings hatten die Darstellung einen eher anatomischen und lehrbuchhaften Charakter, während die Szene hier eindeutig sexuelle Bezüge aufweist.

bisherigen Bildern wahrgenommen. Damit lässt sich das mehrfache Lachen neben dem Blickabwenden, dem Ausrufen oder auch der nun einsetzenden Stille als weiterer möglicher Schamindikator deuten. Die anschließende Frage der Lehrerin „Dass da gleich etwas passiert, joa. Aber wenn der Po nackt ist, was ist da noch nackt?“ führt zum Schweigen der Schüler*innen, das zwar im Kontrast zum mehrfachen Lachen steht, sich aber passend in die Lesart der Angespanntheit in der Situation einfügt.

~~Das Stocken des Unterrichtsgesprächs stellt ein Handlungsproblem für die Lehrerin dar.~~ Das Schweigen der Schüler*innen ergibt sich weniger aus der Anforderung der Benennung des Geschlechtsorgans des Mannes, denn darauf ist ja bereits vor einigen Minuten eingegangen bzw. dieses ist mehrfach geäußert worden und sollte weniger eine Herausforderung darstellen. Es ist der eindeutige Kontext – „Dass da gleich etwas passiert“ –, der das kollektive Schweigen auslöst. Die zu erbringende Leistung bestand beim Bild davor in der Benennung der Geschlechtsmerkmale, doch diese Phase ist abgeschlossen und es liegt auf der Hand, dass die alleinige Bezeichnung nun nicht mehr ausreichend ist und eine Anschlussfrage wie „Und was wird passieren, wenn der Mann und die Frau nackt sind?“ naheliegt. Das Schweigen resultiert daher nicht aus Unwissenheit denn aus Angst davor, vor allen und als Erste*r auf explizit sexuelle Inhalte eingehen und diese benennen zu müssen – sagen zu müssen, was denn „da gleich (...) passiert.“ Niemand will es nun als Erste*r aussprechen.

Frau Fuchs löst das Problem nicht, indem sie die Frage wiederholt, anders formuliert, Hinweise gibt oder die Frage gar selbst beantwortet – sie wählt Finn aus, der sich nicht gemeldet hat. Dieser zeigt nun erkennbare Schamreaktionen im Erröten und Stottern, die im Verlauf der Episode anhalten und sich steigern werden, wenn er beispielsweise zusätzlich mit dem Kissen spielt, tief ein- und ausatmet oder seine Lippen aufeinanderpresst. Finn antwortet nicht mit einer korrekten Bezeichnung der Geschlechtsorgane, sondern fährt mit der Bildbeschreibung fort. Die Lehrerin akzeptiert diese Ausweichstrategie nur kurz, denn sie sagt dann, dass die beiden Personen sich ausgezogen und ins Bett gelegt haben. Mit ‚nackt‘ und ‚ins Bett legen‘ spitzt sie den Kontext so zu, dass es kaum mehr Alternativen gibt, die Finn nun noch nennen könnte. Zudem – und hierin steigert sich die potentielle Beschämung für Finn – fragt sie ihn direkt im Anschluss, ob auch seine Eltern in einem Bett schlafen. Mit dieser mehrfach intimen Nachfrage, die sich auf das Zuhause des Schülers und durch den Kontext latent auch auf das Liebesleben seiner Eltern oder zumindest auf deren Schlafgewohnheiten bezieht, muss sich Finn offenbaren, was er mit einer anschließenden kurzen Verneinung auch macht. Diese Verneinung wird von den Akteur*innen im weiteren Verlauf des Geschehens nur in Bezug auf das gemeinsame Schlafen in einem Bett bezogen, gedankenexperimentell weitergedacht wäre aber auch möglich, dass Finn hier verneint, um das Gespräch zu beenden resp. weil ein gemeinsames Schlafen seiner Eltern eine sexuelle Handlung von ihnen aufruft, die – so lässt sich annehmen – für Kinder allgemein, aber besonders für Schüler*innen im Unterricht

schamvoll ist. Hätte Finn hier also mit „Ja“ geantwortet, wäre nicht auszuschließen, dass die Lehrerin, um eine Antwort zu hören, die das Unterrichtsgespräch voranbringt, ihn fragt, was seine Eltern dort machen, was „da (...) passiert“. In der Logik der Situation wäre das möglich, da die Lehrerin zuvor mit ihrem Dekonstruktionsversuch der schüler*innenseitigen Scham angestrebt hat, eine Normalität herzustellen, in der ein Reden über Nacktheit, Körper, Geschlechtsverkehr möglich ist: Es ist *normal*, nackt zu sein, es ist *normal*, Geschlechtsorgane zu benennen, es ist *normal*, nackt im Bett zu liegen – Geschlechtsverkehr ist *normal*. Es zeigt sich, dass das Beschämungspotential in dieser Frage so groß ist, dass kaum ein Anschluss denkbar ist, der nicht Scham bedingen kann.

Aber auch klassenöffentlich zuzugeben, dass die eigenen Eltern nicht in einem gemeinsamen Bett schlafen, kann mit erhöhtem Scham- und Vulnerabilitätspotential einhergehen. Die Lehrerin bietet ihm sofort eine Lösung an, indem sie „Schnarchen“ als mögliche Ursache nennt. Dass Finn auch dies verneint, erhöht das eben skizzierte Potential. Frau Fuchs scheint nun die Schamreaktionen des Schülers zu erkennen, so fragt sie nicht noch einmal nach, sondern erklärt nach einem kurzen Moment des Schweigens und einer Pause, dass ihr Mann ‚auch‘ laut schnarche und daher ‚auch‘ immer auf dem Sofa schlafen müsse. Durch das ‚auch‘ stellt sie einen Anschluss her, der auf inhaltlicher Ebene nicht gegeben ist, denn Finn hat verneint, dass das Schnarchen ein Grund für das getrennte Schlafen seiner Eltern sei. Frau Fuchs Aussage relativiert aber das vermeintlich *unnormale* Verhalten seiner Eltern, was von den Schüler*innen zunächst als ungewöhnlich eingeordnet werden kann, auch angesichts des für alle sichtbaren Bildes vor ihnen, und verringert damit seine potentielle Beschämung in der Situation.

Die Lehrerin hat nun also erneut Intimität im Klassenzimmer hergestellt, allerdings mit einer anderen bzw. individualisierten Funktion als bisher. Ging es zuvor darum, über mögliche Scham und Schamanlässe der Schüler*innen und deren Familienmitgliedern zu sprechen und diese durch Normalisierungsstrategien zu regulieren, sollen nun Finns offenkundige Schamgefühle, die von den Adressierungen der Lehrerin evoziert wurden, aufgehoben werden und das ebenfalls über Normalitätskonstruktionen. Frau Fuchs, die dafür nicht nur ein Beispiel aus ihrem eigenen Privatleben anbringt, folgt nun einem mehrfach beobachteten Vorgehen: Sie wählt eine von den insgesamt drei Schüler*innen (Clara, Isabel und Felix) aus, die vielfach bewiesen haben, dass sie der unterrichtlichen Logik folgen können. Oder anders formuliert: Schüler*innen, die sagen, was gehört werden soll. Dafür wird Maya unterbrochen und Clara, die sich nicht gemeldet hat, wird gefragt, ob ihre Eltern in einem Bett schlafen, was diese umgehend verneint. Frage und Antwort folgen innerhalb weniger Sekunden aufeinander, es wirkt wie ein eingespieltes Verfahren. Frau Fuchs kann nun Claras Antwort nutzen, um Finn zu versichern, dass die Schlafgewohnheiten seiner Eltern „auch ganz, ganz normal“ sind und so keinen Schamanlass darstellen, denn nicht nur sie und ihr Mann, auch Claras Eltern

schlafen getrennt. Mit dem Aufrufen von Clara ist mit höherer Wahrscheinlichkeit davon auszugehen, dass diese die vorliegende Situation richtig deutet und vermutlich unabhängig vom Wahrheitsgehalt eine Antwort nennt, mit der Frau Fuchs weiterarbeiten kann.

Als die Schüler*innen nun untereinander darüber reden, wie ihre Eltern schlafen, unterbindet die Lehrerin dieses Zwischengespräch, indem sie versucht, sowohl das Zusammen- wie Getrenntschlafen als *normal* zu markieren, wenngleich sie dabei ein ‚nicht‘ an einer zentralen Stelle vergisst.⁹⁰ Die Schüler*innen gehen nicht weiter darauf ein, auch Frau Fuchs wechselt den Schwerpunkt, ruft allerdings Finn erneut auf. Die unspezifische Formulierung „So, weiter, Finn“ nimmt dieser als Anlass, die Bildbeschreibung fortzuführen. Fraglich ist, warum Finn überhaupt an dieser Stelle erneut adressiert wird, wenn die Lehrerin doch die Schamindikatoren wahrgenommen hat und mit dem wiederholten Aufrufen Gefahr läuft, noch einmal Scham hervorzurufen. Allerdings wird dem Schüler so auch eine Selbstpositionierung ermöglicht, die sich vom beschämten zum kompetenten Schüler bewegt. Finns deskriptive Ausführung, die mit einem Perspektivwechsel auf das abgebildete *Mädchen*, welches das Geschehen beobachtet („Was machen die jetzt da, die zwei?“), einhergeht, ist für die Lehrerin jedoch keine angemessene Leistungserbringung. Es bleibt dabei: Es ist Finn, der als Erstes von den Schüler*innen direkt formulieren soll, dass es sich um eine sexuelle Szene handelt bzw. der das sexuelle Geschehen direkt artikulieren soll. Frau Fuchs greift die vagen Aussagen der anderen Schüler*innen auf, wiederholt sie und fragt Finn, welche Konsequenz daraus folge: „Maya hat gesagt, sie sieht einen Po. Also nehmen wir mal an, ist er vorne auch nackt. Die Frau sieht auch nicht besonders angezogen aus. Was passiert hier auf dem Bild?“ Die Lehrerin geht damit noch einmal das Risiko erneuter oder einer Verstärkung der Schamgefühle bei dem Schüler ein. Finn bleibt ruhig und auch seine Errötung deutet weiter daraufhin, dass er die Situation mindestens als unangenehm empfindet. Erst als sich eine Schülerin meldet und eher fragend resp. vorsichtig antwortet „Die machen Sex?“, wird der Schüler endgültig aus dem Aufmerksamkeitsfokus entlassen und der Spannungsbogen flacht wieder ab. Interessanterweise nennt Romy die Antwort, die Frau Fuchs von den Schüler*innen und besonders von Finn hören wollte – sie wird allerdings als eine Möglichkeit („Das könnte sein.“) von vielen gerahmt, sodass das unterrichtliche Ziel der Interaktionen zwischen Finn und der Lehrerin unklar bleibt.

⁹⁰ „Viele Eltern schlafen zusammen in einem Bett (Einige rufen: „Ja, meine“). Ist ja völlig ok, braucht ihr gar nicht zu erzählen, ABER das ist normal, sowas, dass die Eltern [*nicht*, J.S.] in einem Bett schlafen“.

7.7 Schamsituation „Hakim, wie Hakims Leben so bisher verlaufen ist“

Grundschule „Erich Kästner“

Klasse 3, Lehrerin Frau Noack

Erhebungsdatum: Mai 2018

1. und 2. Stunde, Sachunterricht, Thema: sich selbst und die eigene Biographie kennenlernen



Abbildung XV - Schamsituation „Hakim, wie Hakims Leben so bisher verlaufen ist“ (Gesamtüberblick)

H = Hakim

FN = Lehrerin Frau Noack

E = Ethnographin

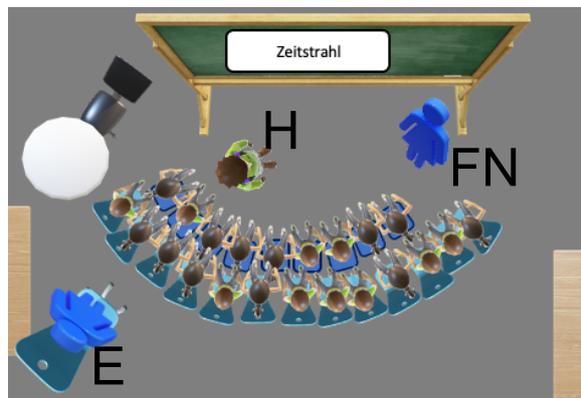


Abbildung XVI - Schamsituation „Hakim, wie Hakims Leben so bisher verlaufen ist“ (fokussiert)

Die Doppelstunde beginnt damit, dass die Schüler*innen den Auftrag erhalten, sich mit ihrem Lebenslauf zu beschäftigen und ihn in Form einer „Zeitleiste“ symbolisieren sollen. Dafür hat Frau Noack einen Zettel ausgeteilt, auf dem ein Zeitstrahl abgedruckt ist und daneben sind ca. 3cm mal 3cm große, schwarz-weiße Bilder, z. B. mit einer Babyflasche, einer Schultüte, Schuhen, einem Dreirad oder einem Ball zu sehen. Dieser Zettel, so sagt Frau Noack, ist kopiert aus einem Buch für die 1. und 2. Klasse. Die Lehrerin greift gelegentlich auf Material aus diesem Buch zurück; die Schüler*innen kennen das.

Der Zeitstrahl ist in zwei Abschnitte aufgeteilt bzw. so auf das Blatt gedruckt. Der Rand ist an der Stelle grau markiert, an der die Schüler*innen die zwei ausgeschnittenen Zeitleisten zusammenkleben sollen. Frau Noack hat zu Stundenbeginn unkommentiert und von den Schüler*innen wenig beachtet, einen fertigen, zusammengeklebten Zeitstrahl mit einigen Bildern (jedoch ohne Text) darauf an die Tafel gehängt.

Nachdem nun jede*r Schüler*in einen Zettel hat, geht Frau Noack wieder nach vorne, macht mit der Klangschaale das Geräusch, sodass es zunehmend ruhiger wird, und sagt: „Das sind

heute wieder schwierige Sachen, die wir machen. Deswegen müssen wir das so kleinschrittig machen, sodass es für euch ja manchmal ein bisschen langweilig, aber es geht leider nicht anders, DENN wir wollen heute diese ZEITleiste erstellen. Wir wollen mal gucken, wie wir uns entwickeln. Die Zeitleiste geht bis sieben Jahre. Hahaha [Lacht betont künstlich auf.]. Sieben Jahre, da sind wir ja schon lange dran vorbei. WIR werden nachher die Zeitleiste noch etwas weiter machen. Aber zu allererst zeige ich euch, was wir jetzt machen. Die Zeitleiste wird nämlich AUSgeschnitten, denn ein, ein Blatt ist natürlich keine Leiste. Diese Sachen, die ihr am Rand habt, sind einfach Bilder zum Aufkleben. Dürfen wir natürlich auch aufklären-kleben, aber nachher müssen wir auch noch ein bisschen was dazu schreiben, denn ihr seid Drittklässler und ihr wisst ja, das Buch ist für die 1. und für die 2. Klasse. Das wäre ziemlich lächerlich, wenn wir das machen. Die Zeitleiste wird ja noch länger (.) das heißt, IHR sollt zu jedem Stück etwas aus eurer Erinnerung aufschreiben. Was konntet ihr mit eins, mit zwei, mit drei, das sind immer JAHRESzahlen, wie alt ihr wart. Was konntet ihr miiiiit vier, fünf, sechs, sieben und dann kommt jetzt noch dazu acht, neun und zehn. Wer natürlich noch nicht neun oder zehn ist, der kann natürlich nicht so viel aufschreiben ODER schreibt mit zehn möchte ich gerne auf ein Gymnasium gehen ODER mit neun möchte ich endlich schwimmen lernen. SOLCHE Sachen. Wenn ihr die Zeitleiste ausgeschnitten habt, steht hier so AUFkleben (bezieht sich auf einen kleinen grauen Rand am Ende der Zeitleiste). Was bedeutet das (..) Lina?“

Lina, die sich gemeldet hat, sagt nun: „Da muss man Kleber draufmachen und dann zusammen.“

Frau Noack: „Genau, Lina, perfekt. Das ist heute also wirklich ein bisschen Bastelstunde auch. (..) Die NÄCHSTE Zeitleiste, die kann ich euch leider erst in der Fünf-Minuten-Pause oder sowas kopieren, denn (.) Frau Meyer hat heute ihren Unterrichtsbesuch und ich war bis jetzt noch nicht im Lehrerzimmer. Muss so dringend pinkeln, dass ich auch gleich UMFalle. Aber das macht nichts. Hier sind verschiedene Sachen, die ihr benutzen könnt, wenn ihr diese Bilder nicht wollt.“ Die Lehrerin hat vor sich auf ihrem runden Tisch noch ausgeschnittene Bilder aus Zeitschriften oder Prospekten liegen. Es werden einige Kinder nach vorne gehen, sich mit den Materialien beschäftigen und manche schneiden auch Bilder für ihren Zeitstrahl aus.

Dann sagt Frau Noack, während sie schon auf dem Weg nach draußen ist, in die Klasse, dass wer Fragen habe, sich an mich wenden soll. Ich bin kurz ein wenig irritiert, nicke aber nur. Ich habe das Gefühl, dem nachkommen zu müssen und gehe durch die Klasse. Dabei wird meine Hilfe oft von den Schüler*innen in Anspruch genommen, ich muss an jedem Tisch stehen bleiben. Die Schüler*innen haben Probleme mit der Aufgabe, sie wissen nicht, was sie beispielsweise beim ersten Lebensjahr konnten und was sie daher für ein Bild aufkleben sollen. Ich finde die Aufgabenstellung auch ein wenig seltsam. Beim Rumgehen sehe ich unter

anderem, dass Avni ein detailgetreues iPhone gezeichnet und ausgeschnitten hat. Frau Noack wird dies im Verlauf der Stunde mit „Hee, hee, das ist cool, richtig cool.“ loben.

Irgendwann kommt Frau Noack wieder in die Klasse. Als sie auf ihren Platz zugeht und auf die Arbeiten der Kinder schaut, ruft sie laut: „SO. KEINER KLEBT WAS AUF, SONDERN ERSTMAL SCHREIBEN NATÜRLICH MENSCH. Ihr seid doch keine Babys mehr!“ Jemand ruft: „Ich hab schon.“, während ich langsam auf meinen Platz zurückgehe, mir Notizen mache und mich irgendwie ertappt fühle, denn ich habe den Kindern gesagt, dass sie erst ausschneiden, hinlegen, dann aufkleben sollen. Ich kann mich nicht erinnern, dass Frau Noack gesagt hat, sie sollen zuerst schreiben. So vergehen einige Minuten, auch ich bin mittlerweile wieder aufgestanden und gehe durch die Klasse. Frau Noack teilt den nächsten Teil des Zeitstrahls aus, auf dem die Kinder die Jahre 8, 9 und 10 selbstständig notieren sollen.

Wir helfen den Kindern, die kleinen Bilder auszuschneiden, denn bei einigen sind die feinmotorischen Kompetenzen noch nicht so gut ausgeprägt. Manche Bilder, die sie sich aus den Zeitschriften ausgesucht haben, sind aber auch sehr klein. Frau Noack sagt zwischendurch noch einmal „Bitte denkt daran, dass ihr mehr schreibt als klebt. (.) Oder dass ihr AUCH schreibt, NICHT NUR klebt. (..) WENN ihr das ausgeschnitten habt (.) dann dürft ihr das natürlich auch farbig machen, aber wichtig ist, dass ihr über euch selber nachdenkt, was ihr, in welchem Alter gemacht habt.“

Später, ich sitze wieder auf meinem Platz, meldet sich Ayse und als Frau Noack bei ihr ist, fragt sie: „Geht das so?“ Frau Noack daraufhin mit Blick zu Ayse: „Ja, natürlich geht das so, jeder macht das so, wie er möchte, das ist ganz individuell. [Dann dreht sie sich um und spricht in die Klasse:] Jeder muss ja sein eigenes machen. Und ihr wisst ja, am Ende stellen wir wieder vor.“

So verläuft die restliche Zeit der Doppelstunde. Zwischendurch fragen die Kinder nach, was sie bei bestimmten Zahlen schreiben sollen.

Gegen Ende der Bearbeitungszeit ruft Jason rein: „Ich bin fertig.“ Frau Noack von der anderen Seite des Raumes: „Ja, dann kannst du jetzt schreiben, ganz viel. So viel [Frau Noack hält die Hände ein Stück weit auseinander. Viele rufen: „Och neeee.“], mir fallen so viele Sachen ein. SCHÖN KLEIN SCHREIBEN. (...) Ihr könnt es natürlich noch verzieren, weil wir es ja auch gleich vorstellen wollen.“ Als ich ein letztes Mal rumgehe, sehe ich, dass nur wenige Schüler*innen etwas geschrieben haben und wenn, dann meistens wenige Worte, die voller Rechtschreibfehler sind.

Es sind noch ca. 25 Minuten, bis es zur Pause klingeln wird. Frau Noack geht nach vorne an die Tafel, nimmt ihren Beispiel-Zeitstrahl ab, legt ihn auf den Tisch und sagt in die Klasse: „So, alle Kinder, machen jetzt bitte ihre Plätze ordentlich. Und kommen bitte alle in einen Halbkreis

vor die Tafel.“ Einige Kinder rufen, ob sie vorstellen dürfen, worauf Frau Noack nicht reagiert. Stühle werden hin- und hergeschoben, Frau Noack positioniert die Kinder, die sich nur teilweise so setzen dürfen, wie sie wollen, und sie achtet vor allem darauf, dass der Abstand zur Tafel groß genug ist. Am Ende wird allerdings doch ein Stuhl fehlen, weil Jason gerade nicht im Klassenzimmer war, und die*der Schüler*in, die*der gerade präsentiert hat, setzt sich auf den Platz der*des nächsten. Ich sitze außerhalb des Kreises auf Avnis Platz.

Als erstes wird Elif nach vorne gebeten. Sie hatte beim Stuhlkreisbilden auch gefragt, ob sie ihren Zeitstrahl präsentieren könne. Frau Noack: „Elif, komm, erzähl doch mal bitte. Was du so gemacht hast, bist du-Wie alt bist du jetzt?“ Elif geht nach vorne, heftet mit zwei Magneten ihren Zeitstrahl an und sagt: „9 [Frau Noack: „Okay.“] Aaaalso als ich eins war [Sie guckt dabei auf ihren Zeitstrahl. Unter jeder Zahl hat sie ein Bild aufgeklebt, das sie auch ausgemalt hat. Geschrieben hat sie nichts.], hab ich Milch getrunken, als ich zwei Jahre war, hab ich Schuhe angezogen, als ich drei Jahre war, war- hab ich Dreirad gemacht, als, als ich Kindergarten war, da hab ich gelernt und Roller bin ich auch gelernt. Als ich fünf war, habe ich Barbiepuppen mit gespielt, als ich sechs war habe ich Schultüte gemacht und auch Fahrradfahren, das war mein Lieblingstag [Frau Noack lacht kurz auf.] und als ich sieben war, hab ich gelernt, sowas mit Deutsch, als ich acht war, habe ich eine Freundin kennengelernt, als ich neun war, hab ich, ich wollte gerne Hochzeit gehen, weil schöne Kleider.“ Hatice und Elif sind entfernt verwandt und gehen regelmäßig gemeinsam auf Hochzeiten. Davon erzählen sie mir oft. Frau Noack nur: „Sehr schön. WER möchte noch seins vorstellen?“

*Auf die gleiche Art und Weise stellen die nächsten Kinder ihren Zeitstrahl vor. Die Schüler*innen erzählen zum Beispiel, wann sie Fahrradfahren gelernt haben. Sie berichten, wie sie gemeinsam im Kindergarten gespielt haben, wer sich wann welchen Roller von wem ausgeliehen hat, usw. Nachdem Jason damit angefangen hat, erzählen plötzlich alle vortragenden Schüler*innen, welche Geschenke sie zu den jeweiligen Geburtstagen erhalten haben, darunter sind auch Smartphones oder Spielekonsolen. Frau Noack greift an diesen Stellen nicht ein, allerdings enthält sie sich nicht, wenn von den Schüler*innen Kompetenzen genannt werden, die sie für unglaublich hält, beispielsweise wenn Jason sagt, er habe mit sechs Jahren schon lesen können oder wenn Lina behauptet, sie hätte Fahrradfahren schon mit vier Jahren gelernt. Die Lehrerin macht dann ein fragendes „Mmh“ und einen entsprechenden Gesichtsausdruck. Lina lenkt ein, dass sie es durchaus schwierig gefunden habe. Vor allem aber kommentiert Frau Noack die zukünftigen Ziele der Kinder:*

Daisy, die 9 Jahre alt ist, beendet ihre Präsentation wie folgt: „Und mit zehn will ich auch mal alleine in die Stadt gehen und ähm dass auch meine Schule gut wird, also das.“ Frau Noack daraufhin: „Super, mit zehn. Das ist ri-find ich ganz toll, Daisy, dass du gesagt hast, ‚Mit 10

möchte ich mal alleine in die Stadt gehen.' Das ist nämlich ein ganz schön großer Schritt alleine in die Stadt zu gehen. (.) Hatice, komm nach vorne.“ Hatice, die sich gemeldet hat, guckt mich an und ich gebe ihr ihren Zeitstrahl, der direkt neben mir liegt. Auch sie stellt ihren Zeitstrahl vor und beendet ihn damit, dass sie mit 10 Jahren in eine bestimmte weiterführende Schule gehen, „schlauer werden immer wieder“ und „Rollschuhfahrerin“ werden möchte, was Frau Noack „super“ findet. Diese sagt: „Super! Gut, finde ich schön, dass du auch zwei tolle Punkte hast.“ Von nun an nennen die Schüler*innen ebensolche Ziele, die die Lehrerin auch jedes Mal aufs Neue „super“ findet. Dabei waren diese Ziele weder schriftlich noch bildlich auf dem Zeitstrahl festgehalten.

Immer wieder ist Frau Noack zwischendurch mit der Disziplinierung von Schüler*innen beschäftigt, sie droht ihnen beispielsweise an, sie des Raumes zu verweisen und in den Trainingsraum zu schicken. Auch Kamal und sein Bruder Hakim werden ermahnt, weil sie nicht zuhören und stattdessen reden und kichern. Als Ayse als vorletztes ihren Zeitstrahl präsentiert: „Und auch als ich acht war, habe ich aufgehört, meiner Mama geholfen zu kochen. Und als ich neun war, habe ich schon –“ wird sie von Frau Noack unterbrochen. Die Lehrerin steht auf, geht zum Waschbecken hinter sich und sagt: „Entschuldige Ayse, muss nur mal schnell unsere Blumen bewässern, bevor ich es vergesse“. Sie nimmt die Blumen, die schon unter dem Waschbecken stehen und lässt kurz das Wasser laufen. Währenddessen redet Ayse weiter: „Und als ich zehn war, konnte schon also ein bisschen tanzen.“

Frau Noack: „Gut, prima, danke, Ayse. [Ayse kann sich aufgrund des fehlenden Platzes nun nicht einfach setzen und wartet darauf, dass Frau Noack eine*n weitere*n Schüler*in benennt.] Sooo, wir haben noch Zeit, ne? Haben noch ein bisschen Zeeeit. Und dann ist endlich Hofpause für euch armen Mäuse. Ähm, hören wir uns mal an, was (... [Frau Noack schaut in den Halbkreis. Es meldet sich niemand mehr. Dann bleibt ihr Blick bei Hakim hängen. Er guckt allerdings nicht zu ihr, sondern zu seinem Bruder Kamal.]) Hakim, wie Hakims Leben so bisher verlaufen ist.“ Hakim steht zögerlicher als die anderen Kinder auf und geht nach vorne. Ayse hat ihren Zeitstrahl abgenommen und setzt sich auf seinen Platz. Er bleibt in der Mitte vor der Tafel stehen, hält allerdings seinen Zeitstrahl, der vom Flüssigkleber noch recht unstabil ist, in der Hand. Er sieht Frau Noack an, die ihn dann auffordert, seinen Zeitstrahl anzuhängen. Sie sagt: „So, Hakim, genau [Hakim dreht sich zur Tafel und befestigt seinen Zeitstrahl.], erzähl mal, was so die wichtigsten Stationen waren.“ Auf seinem Zeitstrahl sind die schwarz-weißen Bilder genutzt worden, die schon mit auf dem ausgeteilten Zettel dabei waren. Er hat sich keine weiteren Bilder geholt und so scheint sein Zeitstrahl noch weniger personalisiert als bei den anderen Schüler*innen. Hakim sagt nun relativ stockend: „Ein, ein Jahre alt habe ich ähm angefangen zu essen.“ Dann hört er auf zu reden und Frau Noack ruft: „Pssst“ in die Klasse, die für kurze Zeit ruhiger wird. Sie guckt wieder Hakim an, doch er sagt nichts mehr. Ich

empfinde die Situation irgendwie als unangenehm und auch mit Blick auf die Uhr – die Stunde ist jeden Moment vorbei – frage ich mich, was das Ziel gerade sein soll.

Frau Noack: „Hakim, kannst du dich jetzt mal konzentrieren?“ Hakim guckt kurz auf seinen Zeitstrahl und bringt dann stotternd „B-b-b-all“ hervor. Einige Kinder fangen an zu kichern, dabei ist mir als Beobachterin nicht klar, ob sie über das Stottern lachen oder über etwas Anderes. Frau Noack geht nicht auf die Schüler*innen ein, sondern fragt Hakim: „Ball gespielt? Hast du das ähm gelernt? Wie alt warst du denn da?“ Das Bild auf dem Zeitstrahl wurde zwischen der Zwei und der Drei aufgeklebt. Hakim zuckt ganz leicht mit den Schultern, da sagt Frau Noack in einem scharfen Ton: „Hakim, also wirklich, jetzt, also die Aufgabe war nicht schwer, wirklich nicht schwer, ne, das kann man schaffen.“ Es dauert einen kurzen Moment, dann sagt Hakim: „Schule gehen“ und tippt mit seinem Finger kurz auf die Fünf auf dem Zeitstrahl. Frau Noack zuckt ein wenig irritiert zusammen, sieht Hakims Bruder Kamal an und sagt: „Mit fünf ist Hakim schon zur Schule gegangen? Das glaube ich nicht, glaube ich nicht. Kamal, sag mal.“ Kamal nickt nur, aber ich bin mir nicht sicher, ob er die Frage gehört und verstanden hat oder ob er nur nickt, weil er seinen Namen gehört hat. Frau Noack: „Ok, gut, also dann, Hakim, weißt du noch, was hast du gemacht, als du sechs, sieben warst?“ Hakim guckt zwischen seinem Bruder und Frau Noack hin und her, er bleibt still und guckt dann auf den Boden oder auf seine Hände. Mit seiner rechten Hand knibbelt er am linken Daumen. Dann ruft Ayse rein „Du hast Fortnite gespielt.“ Hakim guckt Ayse an, sagt ganz leise etwas, was ich kaum hören kann, aber es wirkt nicht so, als ob er die Aussage bestätigen oder sogar aufgreifen möchte. Frau Noack blickt nun Ayse an und sagt halb zu ihr, halb zu Hakim: „Ach, nee, Mensch, kein Fortnite, Mensch, Hakim, da wart ihr noch nicht in Deutschland, ne, nicht hier, ne? Ok, sehr schön, dann IHR DÜRFT jetzt alle auf eure Plätze zurück gehen [Hakim geht zurück, ohne seinen Zeitstrahl mitzunehmen.] und raus zur HofPAUSE.“ Die Schüler*innen springen auf, einige rufen: „Jaaa“. Sie bringen ihre Stühle zurück. Frau Noack sagt noch zu mir, dass sie jetzt dringend ins Lehrer*innenzimmer muss. Als wir uns später während der Pause auf dem Schulhof treffen, erzählt sie mir von einem Unterrichtsbesuch ihrer Referendarin.

*Als die letzte Stunde des Tages zu Ende geht, sagt Frau Noack an, dass nächste Woche [nicht zum Erhebungstag] jede*r verschiedene Fotos von sich und ihrer*seiner Familie mitbringen soll. Ich frage mich, ob die Kinder mit Fluchterfahrung überhaupt solche Fotos haben.*

Memo und weitere Beobachtungen zu Hakim und Kamal:

Hakim und Kamal sind Brüder, die vor kurzem eine Fluchterfahrung gemacht haben und erst seit wenigen Monate in Deutschland sind. Obwohl Hakim *älter* ist als Kamal, gehen beide zusammen in die dritte Klasse. Weitere Beobachtungen deuten auf ein sehr enges Verhältnis

der Beiden hin: Als alle unabhängig voneinander notieren sollten, wen oder was sie auf eine einsame Insel mitnehmen würde, haben Hakim und Kamal den jeweils anderen als Erstes aufgeschrieben.

Ihre Deutschkompetenzen haben sich im Laufe der Beobachtungen immer weiter entwickelt, bei meiner Verabschiedung fast zwei Monate später waren beide in der Lage, relativ kurze, aber vollständige Sätze zu formulieren und frei zu sprechen. Die Kommunikation auf der Peerebene funktioniert aber fast durchgehend ohne Probleme und steht damit in einem großen Kontrast zur Unterrichtssprache.

Rekonstruktion „Hakim, wie Hakims Leben bisher so verlaufen ist“

Die Aufgabe der Klasse besteht darin, sich über das eigene bisherige Leben Gedanken zu machen und in Form eines Zeitstrahls darzustellen. Dafür hat die Lehrerin Materialien bereitgestellt: Einen A4-Zettel mit der Zeitleiste und einigen schwarz-weißen Bildern darauf sowie bereits ganz grob ausgeschnittenen Bilder aus Zeitschriften und Prospekten. Auf den schwarz-weißen Bildern, die alle Schüler*innen erhalten, sind laut ethnographischem Protokoll mindestens eine Babyflasche, eine Schultüte, Schuhe, ein Ball und ein Dreirad zu sehen.⁹¹ Die Zeitleiste ist ein horizontaler Strich, der mit Zahlen von Null bis Sieben versehen ist. Auf dem A4 Blatt ist die Zeitleiste, ein Begriff der eher an historische Ereignisse, denn den eigenen Lebenslauf erinnert, in zwei Hälften geteilt und an der Stelle, an der sie zusammengeklebt werden soll, grau unterlegt. Da die Aufgabe ursprünglich für Schüler*innen einer unteren Klassenstufe gedacht war, wird sie von der Lehrerin um einen quantitativen, nicht qualitativen, Aspekt ergänzt (und daher um weitere Lebensjahre erweitert).

Die Aufgabenformulierung der Lehrerin ist nun durchzogen von verschiedenen Brüchen und sich widersprechenden Wertungen: So kennzeichnet die Lehrerin die Aufgabe einmal als „schwierige Sache“, die es kleinschrittig zu durchlaufen gilt, was dazu führen kann, dass sich einige Schüler*innen langweilen werden. Adressiert werden hier die ‚leistungsstärkeren‘ Schüler*innen, denen in dieser Vorwegnahme verdeutlicht wird, dass dieses Vorgehen – Ausschneiden, Aufkleben und (eventuell) Beschriften des Zeitstrahls – notwendig sei und damit ihre Langweile unvermeidbar. Man kann an dieser Stelle bereits fragen, warum die Lehrerin mit diesem Wissen keine Differenzierung eingeplant hat und die Langweile sogar als unausweichlich darstellt. Neben der „schwierigen Sache“ sagt sie aber weiterhin, dass es „ziemlich lächerlich [wäre], wenn wir das machen“. Dabei bezieht sich diese Aussage darauf, dass es unangemessen wäre, wenn die Schüler*innen lediglich den Arbeitsauftrag für die erste und zweite Klasse erfüllen würden, der darin besteht, ‚nur‘ den Zeitstrahl zusammen- und die Bilder aufzukleben. So ergänzt Frau Noack: „[A]ber nachher müssen wir noch ein bisschen was dazu schreiben, denn ihr seid Drittklässler“. Das Anforderungsniveau der Aufgabe wird durch das Schreiben erhöht, wer nicht schreibt, so folgerichtig, mache sich lächerlich, da sie*er damit nur den Aufgaben aus den unteren Stufen nachkommt. Durch das „nachher“ wird den Schüler*innen jedoch kein konkreter Zeitpunkt genannt, denn wenngleich sich ‚nachher‘ mit ‚in näherer Zukunft‘, ‚später‘ oder ‚danach‘ interpretieren lässt, kann diese Aufgabe entweder direkt nach dem Ausschneiden und Aufkleben bearbeitet werden müssen, ebenso möglich wäre aber auch, dass sich das ‚nachher‘ auf eine der folgenden Stunden bezieht. Zudem hat

⁹¹ Es erscheint logisch, ist jedoch aus den vorliegenden Daten nicht mehr rekonstruierbar, dass noch mindestens drei weitere Bilder abgedruckt waren, sodass jedem Lebensalter von null bis sieben Jahren ein Bild zugeordnet werden kann.

Frau Noack ebenfalls formuliert, dass „[w]ir [...] nachher die Zeitleiste noch etwas weiter machen“ werden, sodass der genaue Zeitpunkt mehrfach unklar ist.

Aber nicht nur die Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung bzw. die einzelnen Arbeitsschritte und deren konkreter Zeitraum sind unpräzise formuliert. So liefert die Lehrerin zu Beginn keine genaue Erklärung, was ein „Zeitstrahl“ überhaupt ist, sondern sagt lediglich „Wir wollen mal gucken, wie wir uns entwickeln“. Damit bezieht sie sich auf eine zukünftige Entwicklung und keine retropektivische Betrachtung des bisherigen Lebens der Schüler*innen. Die genaue Aufgabe bleibt damit erst einmal unklar. Unter anderem liegt dies auch an der häufigen Verwendung des Wortes „machen“,⁹² aber vor allem an der Darstellung der Aufgabenstellung, die erst nach der Vorstellung der Arbeitsschritte erstmals formuliert wird: Die Schüler*innen sollen sich erinnern, wie ihr Leben als Baby und im Kleinkinderalter war beziehungsweise – die Lehrerin setzt dies gleich – was sie zum jeweiligen Lebensjahr gelernt haben und was sie konnten. Wie solche Erinnerungen jedoch aufgerufen werden sollen bzw. inwiefern dies möglich ist, bleibt offen. In der Vorstellung des Arbeitsauftrages wird zudem eine generationale Differenz aufgerufen, indem den Schüler*innen, die noch nicht neun oder zehn Jahre alt sind, die Möglichkeit suggeriert wird, nicht so viel aufschreiben zu müssen *oder* Wünsche für das jeweilige Alter zu notieren. Bei diesen Wünschen handelt es sich um zwei Beispiele, die mit dem Schulwechsel auf ein Gymnasium oder dem Schwimmenlernen als Leistungsziele verstanden werden können. Dabei wird spätestens in der Präsentation am Ende der Stunde deutlich, dass das ‚oder‘ keine wirkliche Wahloption darstellt. Dass der eigene Zeitstrahl vor der Klasse präsentiert werden muss, bleibt in diesem Moment ebenfalls noch unerwähnt. Am Abschluss der Erklärung des Arbeitsauftrages schließt Frau Noack noch einmal mit einem Verweis auf das feinmotorische Vorgehen und fragt, was unter ‚Aufkleben‘ zu verstehen sei. Damit wird ein Arbeitsschritt (unter vielen) noch einmal erläutert, der Unterrichtsgegenstand jedoch nicht. Nach dem kurzen Kommentar einer Schülerin zum Aufkleben, sagt die Lehrerin, dass es sich bei der Stunde auch „wirklich ein bisschen“ um eine „Bastelstunde“ handeln würde. Damit wird das Basteln – also das Ausschneiden und das Aufkleben, nicht das Schreiben – vor dem Inhalt der Stunde priorisiert. Vor diesem Hintergrund lässt sich festhalten, dass die „schwierige Sache“ durch die Einleitung, die zwischen Aufgabenerklärung, Vorgehenserklärung und Gegenstandserklärung hin und her springt, noch schwieriger gemacht wurde.

Der anschließende Verweis auf den Unterrichtsbesuch und den dringenden Toilettengang der Lehrerin lässt sich als Kommentierung für mich lesen, so scheint der Begriff des „Unterrichtsbesuchs“ eher an mich denn an die Schüler*innen gerichtet zu sein, bzw. ist auch

⁹² „Das sind heute wieder schwierige Sachen, die wir *machen*. Deswegen müssen wir das so kleinschrittig *machen*, (...) WIR werden nachher die Zeitleiste noch etwas weiter *machen*. Aber zu allererst zeige ich euch, was wir jetzt *machen*. (...) Das wäre ziemlich lächerlich, wenn wir das *machen*.“

als Rechtfertigung dafür zu verstehen, dass das Material noch nicht vollständig vorliegt. So gab es schon einige Erhebungsstunden, in denen Frau Noack den eigenen Unterricht nicht fertig vorbereiten konnte, da sie den Großteil ihrer Arbeitszeit in die Unterstützung der Referendarin investiert hat. „Aber das macht nichts“, denn die Lehrerin kann dies nun nachholen und dafür das Klassenzimmer verlassen, denn ich bin vor Ort und übernehme die Aufsichtspflicht. Ich werde damit aus meiner Beobachterposition herausgeholt und für das Geschehen während der Abwesenheit der Lehrerin verantwortlich gemacht. Als ich dem nachkomme, wird offensichtlich, dass sowohl die Schüler*innen als auch ich unsicher bezüglich des Arbeitsauftrages sind. Auch der Lehrerin fällt dies nach ihrer Rückkehr auf, so ruft sie laut, dass nicht geklebt, sondern erst einmal geschrieben werden soll, was keinen direkten Widerspruch zu ihrer Erklärung der Arbeitsschritte zu Beginn darstellt, so erwähnt sie das Aufschreiben bereits dort, aber die Reihenfolge ließ sie offen. Zudem fehlt dadurch, dass auch auf dem Beispiel-Zeitstrahl kein Text ist, der Verweis auf diesen Aufgabenteil. Die Lehrerin markierte das Schreiben als die eigentliche Herausforderung bzw. das eigentliche Relevante an der Aufgabe, die ansonsten auch von Erst- oder Zweitklässler*innen bearbeitet werden kann. Da es sich bei der Klasse aber um *ältere* und damit eigentlich um kompetentere Schüler*innen handelt, die also keine „Babys“ mehr sind, müsse das Schreiben im Vordergrund stehen. Die Aussage, dass aber nun niemand etwas aufkleben soll, ist irreführend, denn das Aufkleben gehört zur Erstellung des Zeitstrahls, müsste also von den Schüler*innen sowieso gemacht werden und für das Endprodukt ist die Reihenfolge der Arbeitsschritte irrelevant. Die Uneindeutigkeit des Arbeitsauftrages und damit auch des Lernzieles wird nun durch weitere Praktiken unterstützt: So helfen die Lehrerin und ich vornehmlich beim Ausschneiden, es wird auch weniger Hilfe beim Schreiben von den Schüler*innen verlangt. Weiterhin sagt Frau Noack, dass die Schüler*innen daran denken sollen, mehr zu schreiben als zu kleben. Wie dies quantitativ bemessen werden soll, bleibt unklar, ist aber auch nicht klärungsbedürftig, denn die Lehrerin relativiert ihre Aussage sofort, indem sie mit einer „Oder“-Formulierung den Arbeitsauftrag bzw. das Schreiben abschwächt: Es muss nicht viel, sondern überhaupt geschrieben werden. Aber auch diese Information wird später in der Interaktion mit Jason noch einmal gewendet, denn er soll „ganz viel“ schreiben, als er ankündigte, mit der Aufgabe eigentlich schon fertig zu sein. Das ganz-viel-schreiben-Können steht zudem in einem Missverhältnis zur abgelaufenen Zeit, die Stunde ist bald zu Ende bzw. die Ergebnispräsentationsphase soll demnächst beginnen. Die Möglichkeit, den Zeitstrahl zu „verzieren“, wird im gleichen Zusammenhang ebenfalls von der Lehrerin erwähnt. Damit einher geht ein mögliches Bewertungskriterium, dass an den Zeitstrahl angelegt wird. Die relative Unbestimmtheit des Lernziels zeigt sich zudem auch darin, dass die Lehrerin beispielsweise Avnis „cooles“ iPhone lobt. Wenngleich ‚Coolheit‘ keine gängige Leistungsbewertungskategorie im schulischen Kontext zwischen Lehrer*innen und

Schüler*innen darstellt, wird durch das Lob aber noch einmal unklarer, worum es in dieser Situation eigentlich geht, denn den Schüler*innen wurde mehrfach gesagt, dass das Schreiben das Zentrale der Aufgabe darstelle. Gelobt wurde hier aber etwas Gezeichnetes, was genau genommen nie zur Aufgabenstellung gehörte, und nicht einmal zeigt sich in dem Beobachtungsprotokoll ein Lob für den von einer*m Schüler*in geschriebenen Text. Die Diffusität lässt sich durch den Zeitstrahl der Lehrerin, der als beispielhaftes Ergebnis sichtbar an der Tafel hängt, insofern aufbrechen, als das auf diesem Wege für alle Schüler*innen, die der verbalen Erklärung nicht folgen können, dennoch deutlich wird, wie ein mögliches Resultat aussehen kann.

Zur Aufgabenstellung gehört nun nicht nur, dass die Schüler*innen über ihren Lebenslauf nachdenken, sondern dass sie diesen auch für eine Vorstellung vorbereiten, wie die Lehrerin mehrfach betont: Sie sagt, dass es wichtig sei, dass sie über sich selbst nachdenken, aber gleichzeitig – und das ist den Schüler*innen bewusst und zeigt sich beispielsweise in der Nachfrage einer Schülerin, ob „das so geht“, also ob ihr Zeitstrahl den Anforderungen der Lehrerin genügt –, muss das Resultat des Über-sich-Nachdenkens in eine angemessene Form für die Präsentation aufgearbeitet werden. Es wird damit allen anderen und deren Bewertung zugänglich gemacht. Der Zeitstrahl dient damit weniger als Reflexionsanlass für jede*n Schüler*in, sondern mehr als Produkt schulischer Leistungsbewertung. Die Individualität als Ausdruckspraktik der*des Einzelnen wird – ich greife vorweg – einer spezifischen Bewertungspraxis untergeordnet: So geht es letztendlich nicht mehr darum, die eigene Individualität zum Ausdruck zu bringen oder den eigenen Lebenslauf vorzustellen, sondern das ganze ‚gut‘ zu machen und sich den Bewertungen zu unterwerfen bzw. anzupassen. Als eine Alternative, besonders in Hinblick darauf, dass eine Unterrichtsstunde in dieser Unterrichtseinheit auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Menschen zielt, wäre denkbar gewesen, das Individuelle eines jeden Lebenslaufes hervorzuheben und eventuell gemeinsam zu überlegen, welche Gemeinsamkeiten sich ‚dennoch‘ in den Biographien zeigen.

Die Präsentation der Ergebnisse ist vor dem Hintergrund der Aufgabenerklärung zu verstehen, deren Uneindeutigkeit herausgearbeitet worden ist. Hinzukommend ist unklar, warum die Schüler*innen ihren Zeitstrahl überhaupt präsentieren sollen, und es fehlt zunächst an Bewertungskriterien. Beides wird zu keinem Zeitpunkt explizit erwähnt. Dennoch lässt das mehrfache Betonen der Lehrerin, dass die Arbeit vorgestellt werden muss, den Schluss zu, dass das *Präsentieren* als Anlass dient, die Arbeit entsprechend vorzubereiten. Diese Praxis ließ sich wiederholt beobachten. Insbesondere in Situationen, in denen die Mitarbeit der Schüler*innen sich nicht so gestaltet, wie die Lehrerin sich dies zu wünschen schien, griff sie darauf zurück oder auf den Verweis, dass die Arbeit benotet wird. Dies wurde in der Regel nicht vorab angekündigt, sondern von der Lehrerin im Verlauf der Stunde bzw. im Verlauf der Bearbeitung der Schüler*innen angeführt. Beide Praktiken, also das ‚spontane‘ Benoten und

das ‚spontane‘ Vorstellenlassen, können als machtvolle Strategie gesehen werden, die Bedeutsamkeit der Aufgabe für die Schüler*innen zu erhöhen.

In der Präsentation der Ergebnisse fallen nun verschiedene Punkte auf: Zum einen orientieren sich die Schüler*innen bei dem, was sie über ihr Leben erzählen, an zwei Aspekten: An den vorgegebenen Bildern, wobei fast ausschließlich auf die vorgefertigten schwarz-weißen Bilder zurückgegriffen wird, und an den Aussagen der Schüler*innen zuvor. An Elifs Vorstellung ist der erste Aspekt deutlich erkennbar, „Milch getrunken“ bezieht sich auf das Bild der Milchflasche, „hab ich Schuhe angezogen“ auf das entsprechende Bild mit Schuhen, „hab ich Dreirad gemacht“ verweist ebenfalls auf das Bild mit Dreirad, genauso wie die Aussage „habe ich Schultüte gemacht“. Interessant ist, dass ihr bei „Dreirad“ und „Schultüte“ die passenden Verben dazu fehlen, ein Indiz dafür, dass diese „Erinnerung“ – so die Aufgabenstellung – womöglich an den Bildern orientiert ist, wohingegen andere Beispiele minimal mehr ausgebaut werden („ich wollte gerne Hochzeit gehen, weil schöne Kleider“) oder das vierte Lebensjahr nicht direkt benannt, sondern mit „als ich Kindergarten war“ konkretisiert wird. Insgesamt werden in Elifs Präsentation verschiedene Punkte angesprochen, die sich dem Hobby- oder Freizeit- und dem Kompetenzbereich zuordnen lassen. Ähnlich gestalten sich auch die weiteren Präsentationen, wobei durch die Betonung von geteilten Erlebnissen, beispielsweise im Kindergarten oder durch langandauernde Freundschaften, Gemeinsamkeit hergestellt wird. Der zweite oben angesprochene Aspekt sind die Aussagen der Schüler*innen während der Präsentation, die als implizite Vorgabe für die nächsten Schüler*innen gelten. So wird nicht nur regelmäßig wiederholt, welche Freundschaften in welchen Lebensabschnitten bedeutsam für die*den jeweilige*n Schüler*in war, sondern es werden auch, nachdem einige Schüler*innen damit begonnen haben, Gegenstände erwähnt, die sie zum Geburtstag geschenkt bekommen haben. Diese hätten besondere Freude ausgelöst und könnten damit unter „Erinnerungen“ fallen. Auffallend ist jedoch, dass es sich dabei fast ausnahmslos um teure Gegenstände wie Smartphones oder bestimmte Spielekonsolen handelt und somit eine Differenz auf der Stausebene erzeugt wird. Die Lehrerin reguliert hier nicht und greift nur dann ein, wenn sie Darstellungen für unglaubwürdig hält, was sich auf den frühzeitigen Erwerb spezifischer Kompetenzen beschränkt. Dies ist bemerkenswert, da sie damit nicht nur den Schüler*innen unterstellt, dass sie diese Kompetenzen nicht zu dem Zeitpunkt erworben haben können, es wird auch die an Ayse getätigte Äußerung der Individualität eines jeden Zeitstrahls in Zweifel gezogen. Zudem ist in der Vortragssituation das Geschriebene vollkommen irrelevant, während dies in der Erarbeitungssituation vollkommen anders dargestellt wurde. Dies mag auch daran liegen, dass nur sehr wenige Schüler*innen etwas geschrieben haben und wie im Protokoll ersichtlich, sind die wenigen Worte rechtschreiblich nicht korrekt. In Erinnerung an die Eingangsformulierung der Lehrerin lässt sich daher

überspitzt festhalten, dass das, was so gut wie alle Schüler*innen gemacht haben, lächerlich ist.

Die impliziten Vorgaben bzw. die Orientierungspunkte werden auch von der Lehrerin konstruiert, indem sie die Aussagen der Schüler*innen bewertet. Dies macht sie explizit bei den Wünschen und Zielen, die die Schüler*innen für das nächste Lebensjahr nennen ‚können‘, wie es Frau Noack in der Aufgabenstellung zu Stundenbeginn angemerkt hatte. Insbesondere, wenn Schüler*innen das Ziel des Besuchs eines Gymnasiums, oder den Kompetenzerwerb („immer schlauer werden“) zu wollen, äußern, wird dies von der Lehrerin mit Superlativen kommentiert. Dabei fällt auf, dass die Schüler*innen diese Ziele weder schriftlich noch bildlich auf ihrem Zeitstrahl festgehalten haben und erst im Verlauf der restlichen Stunde zunehmend äußern. Damit wird die eigentliche Aufgabe immer unwesentlicher, so wird niemand gelobt für Kompetenzen oder Beispiele, die sie*er für ein bestimmtes Alter nennt, sondern es scheint mehr im Fokus zu stehen, welche Ziele die Schüler*innen nennen. Der erarbeitete Zeitstrahl und dessen Präsentation rücken so in den Hintergrund, auch als die Lehrerin mitten in Ayses Vortrag aufsteht und die Blumen bewässert. Die damit demonstrierte Nichtigkeit des eigentlichen Geschehens kann aber nur von der Lehrerin dargestellt werden, die Schüler*innen werden mehrfach zum Zuhören ermahnt. Darunter sind auch Kamal und sein Bruder Hakim, der nun, als sich niemand mehr meldet, um freiwillig seinen Zeitstrahl zu präsentieren, von der Lehrerin aufgerufen wird. Erstmals wird hier das Wollen der Schüler*innen nicht mehr vorausgesetzt, Hakim muss. Sein Blick zu Kamal während der Auswahlrunde der Lehrerin lässt sich einerseits als Provokation deuten – wenn die Lehrerin dies wie zuvor als Störung des Unterrichts versteht – oder aber auch als erste Ausweichstrategie, die man aus ähnlichen Situationen kennt: Die*der Schüler*in weicht dem Blick der*des Lehrers*in aus, um keine Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen und so (für etwas) nicht ausgewählt zu werden. Hakim wird jedoch von der Lehrerin genannt und bereits an der Art, wie er vor die Tafel tritt, lässt sich sein Unwohlsein erkennen. Auch, dass er im Gegensatz zu den anderen Schüler*innen nicht von sich aus seinen Zeitstrahl befestigt, scheint dies zu bestätigen. Er macht das sogar erst, als er von der Lehrerin direkt dazu aufgefordert wird. In der Art des Gehens und in dem Nicht-Aufhängen lässt sich eine Verzögerung des Geschehens erkennen, das von ihm initiiert wird. Dabei wird auch im Verlauf der folgenden Situation klar, dass dies weniger mit dem Ziel eines Rebellierens gegen die Autorität der Lehrerin geschieht, sondern aus einem inneren Widerwillen, den man als vorweilendes Schämen deuten könnte.

Die rekonstruierte Uneindeutigkeit der Situation führte dazu, dass in der Präsentationssituation der Grund für die Präsentation unklar ist – im Grunde genommen geht es ‚nur‘ darum, den anderen den eigenen Zeitstrahl zu zeigen – und es an Bewertungspunkten mangelt, an denen sich orientiert werden kann. Diese ergeben sich implizit durch den Vergleich der Zeitstrahle

und durch die Kommentierung der Lehrerin. Der Vergleich der Lebensläufe wird auf latenter Ebene durch die Konstruktion von Gemeinsamkeiten, beispielsweise durch gemeinsame Erlebnisse im Kindergarten oder durch langjährige Freundschaften, und durch den Besitz von Statussymbolen geführt.

Spätestens an dieser Stelle scheint Kontextwissen notwendig, um das besondere Beschämungspotential der Situation herauszuarbeiten: Bei Hakim und seinem Bruder Kamal handelt es sich um zwei *Jungen*, die erst seit kurzer Zeit in Deutschland sind und deren Fluchterfahrung zu diesem Zeitpunkt weniger als ein dreiviertel Jahr zurückliegt. Bei beiden Kindern ist das Alter nur grob eingeschätzt, wobei Kamal der *jüngere* der beiden ist. Um sie nicht zu trennen, besuchen beide die gleiche Klasse.

Vor diesem Hintergrund lässt sich annehmen, dass Hakim aufgrund seiner kürzlich erlebten Fluchterfahrung in beiden eben genannten Bereichen wenig beitragen kann, denn er hat keine gemeinsame Vergangenheit mit den anderen Schüler*innen. Inwiefern er Statussymbole besitzt, muss an dieser Stelle offenbleiben, aufgrund der zeitnahen Flucht und den Angaben der Lehrerin lässt sich allerdings die Vermutung formulieren, dass er damit nicht zahlreich ausgestattet ist.

Hakim gibt nun in der Präsentation so wenig wie möglich von sich und seinem Leben preis, so sagt er insgesamt, dass er mit einem Jahr angefangen habe, zu essen, er erwähnt das Wort „Ball“ und er erzählt, dass er zur Schule gegangen sei. Dabei handelt es sich um Angaben, die auf fast alle Schüler*innen zutreffen würden.

Sein erstes Schweigen wird von der Lehrerin genutzt, um die restlichen Schüler*innen zur Ruhe aufzufordern. Es verschärft die Aufmerksamkeit auf den Vortragenden, der nun allerdings erneut nichts sagen wird. Frau Noack versteht das als Nicht-Wollen des Schülers, der zu mehr Konzentration aufgefordert wird. Würde sie davon ausgehen, dass er der Aufgabe nicht nachkommen kann, wäre die Aufforderung zur Konzentration kaum sinnvoll. ~~Mögliche ist, dass sich die eingeforderte Konzentration Hakims auf seine Formulierungskompetenzen bezieht.~~

Hakims mehrfaches Schweigen steht nicht nur in einem starken Kontrast zu den Präsentationen der Schüler*innen zuvor, die weitgehend ohne Pause und Zögern verliefen, es kann auch, wie von der Lehrerin vorgenommen, als Normbruch im Sinne einer Aufgabenverweigerung gedeutet werden: Die Aufgabe ist so einfach, jeder könne etwas zu sich und seinem Lebenslauf sagen, wenn er denn wolle – wenn Hakim sich konzentriert, kann auch er entsprechende Aussagen formulieren.

Das anschließende Stottern lässt sich als Schamindikator einordnen, ebenso wie die folgende Gestik oder das Blicken auf den Boden. Durch die exponierte Positionierung ist dem Schüler auch kein Zurückziehen, kein Entkommen aus der Situation und auch kein Verstecken möglich.

Frau Noack greift die wenigen Informationen, die Hakim liefert, auf, um inhaltlich nachzufragen, ob er beispielsweise das Spielen mit dem Ball gelernt habe, was sich auf eine Ballsportart beziehen könnte, denn ansonsten lässt sich der Zusammenhang zum Ballspielen-Lernen schwer herstellen. Doch Hakim schweigt wieder, was die Lehrerin mit der eben genannten Lesart der Verweigerung veranlasst, ihm vor allen Schüler*innen zu sagen, dass das Anforderungsniveau der Aufgabe so niedrig war, dass auch er sie bewältigen *können* müsste.

In der Unterstellung der mangelnden Kompetenz lässt sich ebenfalls Beschämungspotential vermuten. Noch einmal gesteigert wird dies, als die Lehrerin seine Antwort zum „Schule gehen“ als nicht glaubwürdig genug einstuft und seinen Bruder um eine Verifizierung bittet, was zusätzlich noch insofern problematisch ist, als dass Kamal der *jüngere* der beiden ist und somit noch weniger einschätzen kann, in welchem Alter Hakim in ihrem Heimatland zur Schule gegangen ist. Hakim wird hier also nicht als fähig positioniert, seine eigene Biographie zu erzählen. Zudem setzt es Kamal und Hakim in Verhältnis gegeneinander, denn die Lehrerin betont zweimal, dass sie die Aussage von Hakim nicht für realistisch hält. Kamal soll dem nun zustimmen und damit die Information des Bruders als falsch bestätigen. Die Dramatik nimmt ihren Höhenpunkt, als die Lehrerin Hakim im Anschluss fragt, was er mit sechs oder sieben Jahren gemacht habe. Auch wenn konkrete Angaben darüber fehlen, ob er genau in diesem Alter die Fluchterfahrung gemacht hat – eine durchaus realistische Möglichkeit –, lässt sich mit dieser Nachfrage eine weitere potentiell beschämende Praktik ausmachen, denn es ist davon auszugehen, dass die Fluchterfahrung, die ja nicht ad hoc und grundlos geschieht, in diesem Zeitraum liegt und von weiteren Erlebnissen begleitet wurde. Hakim, der ganz offensichtlich nichts weiter aus seinem Leben erzählen möchte oder auch durch fehlende sprachliche Kompetenzen nicht kann, wird hier erneut in die Position des Auskunftspflichtigen gebracht. Die sprachlichen Kompetenzen sind hier insofern erwähnenswert, als dass sie den anderen Schüler*innen geholfen haben, sich den oben genannten impliziten wie expliziten Bewertungskriterien anzupassen, also beispielsweise noch Ziele für das kommende Lebensjahr zu nennen, obwohl diese nicht vorbereitet waren. Auch in anderen Erhebungssituationen ist aufgefallen, dass beide Brüder noch Deutsch lernen, der Wortschatz zwar von Woche zu Woche zugenommen hat, aber dennoch in keinem Vergleich zu vielen anderen Schüler*innen steht. Damit fehlt es Hakim in diesem Moment an Strategien, um mit der Situation gesichtswahrend umgehen zu können. So hätte er beispielsweise das „Ballspielen“ als gemeinsames Spielen mit seinem Bruder darstellen können.

Der Schüler wird nun durch Ayse aus dem Moment entlassen, indem sie eine Antwort für ihn anbietet. Dabei erwähnt sie ein bekanntes Computerspiel, das zu diesem Zeitpunkt von vielen Schüler*innen der Klasse gespielt wird und das häufig ein Gesprächsthema ist. Dass Hakim allerdings mit sechs oder sieben Jahren dieses Spiel gespielt hat, erscheint nicht nur vor dem

Hintergrund der Flucht, sondern auch hinsichtlich des Erscheinungstermins fraglich. Den Wahrheitsgehalt dieser Aussage zu klären, ist aber für die Akteur*innen nicht weiter notwendig, denn nun registriert auch Frau Noack, dass eine Beantwortung ihrer Frage womöglich zu Beschämung führen kann ~~bzw. dass die Antwort nicht ähnlich unbefangen und einfach ist wie ‚Fahrradfahren‘ bei den Schüler*innen zuvor~~. Sie antwortet daher für Hakim und lehnt das Computerspiel mit der Begründung ab, dass Hakim, Kamal und deren Familie, „noch nicht in Deutschland“ waren. Dies konnte sich auf die Flucht oder aber auf das Heimatland beziehen, was aber ebenfalls ungeklärt bleibt, denn die Lehrerin beendet die Vortragssituation mit dem Hinweis, dass nun alle Schüler*innen in die Hofpause gehen können. Das „Ok, sehr schön“ mag als Rückmeldung für Hakim gelten, kann aber genauso als Beenden der Präsentationszeit für alle und als Überleitung zur Pause interpretiert werden.

Hakims potentielle Beschämung wird durch (die Verschränkung von) verschiedene(n) Praktiken hervorgebracht: Die zu erbringende Leistung wurde von der Lehrerin als eine Anforderung gekennzeichnet, die unter dem Niveau der Klasse liegen sollte. Der Zeitstrahl sollte ausgeschnitten, zusammengeklebt und mit Bildern versehen werden, eine Beschriftung der Bilder wurde ursprünglich herausgehoben, im Laufe der Leistungsbewertungssituation jedoch indirekt verworfen. Mit dieser Konstruktion geht einher, dass, an der Herausforderung zu scheitern, potentiell beschämend ist – sie muss gelingen, schließlich sind die Schüler*innen „keine Babys“ mehr. Hakims schriftsprachliche Kompetenzen sind aber nicht auf der gleichen Ebene wie die seiner Mitschüler*innen ~~zu verorten~~. Dennoch erhielt er weder mehr Vorbereitungszeit noch gesonderte Unterstützung. Auch wenn aus der vorliegenden Perspektive nicht abschließend geklärt werden kann, ob Hakim nicht antworten konnte oder wollte, liegt mit Blick auf seine gezeigten Schamindikatoren doch nahe, dass ihm zumindest die Option des verbalen Auswege-Findens (beispielsweise im spontanen Erzählen biographischer Erfahrungen, unabhängig von ihrem Wahrheitsgehalt) nicht zur Verfügung stand.

Es handelt sich außerdem nicht um eine typische unterrichtliche Leistungssituation, in der Wissen abgefragt oder z. B. in Form von Referaten präsentiert wurde. Was hier den anderen und ihrer Bewertung ausgeliefert wurde, ist nicht weniger als das eigene Leben. Hier wird also kein (neutraler) Unterrichtsgegenstand in den Fokus gerückt, sondern es geht darum, „wie Hakims Leben bisher so verlaufen ist.“ In den Praktiken der Leistungsdarstellung der Schüler*innen, in der Kommentierung der Lehrerin und in dem latent mitlaufenden Vergleich der (zukünftigen) Biographien wird gemeinschaftlich eine Normalitätsfolie hervorgebracht, an der es sich zu orientieren gilt.

Obwohl Hakims Fluchterlebnisse in der Situation nie explizit erwähnt werden, sind sie mindestens ab der Nachfrage der Lehrerin indirekt Teil der Situation. Es ist diese Erfahrung,

mit der die durch klassenöffentliche Präsentation angelegte Vergleichbarkeit der Biographien konterkariert wird, weil sie eben genau das Vergleichen verunmöglicht. Während viele der anderen Schüler*innen gemeinsam den Kindergarten besucht haben, von Kindheitserinnerungen oder Geschenken erzählen können, liegt die Fluchterfahrung des Schülers dem gegenüber. Seine biographischen Erfahrungen passen nicht zur aufgerufenen *Normalität* und wie rekonstruiert, fehlt es ihm an Ausdrucksmöglichkeiten, andere Beispiele anzubringen, die emotional weniger aufgeladen wären. So konnten die anderen Schüler*innen ganz bewusst auswählen, was sie von sich und ihrem Leben klassenöffentlich erzählen. Diese Divergenz wird nun nicht von der Lehrerin aufgelöst, sondern von ihr aufgerufen und als Entschuldigung genutzt, sodass Hakim nun nicht weiter auf diese Lebensjahre eingehen muss. Letztendlich bleibt die Frage, warum – wenn jeder Zeitstrahl gelungen ist, da es auf die Individualität ankommt – dies nur bei Hakim nicht zu gelten scheint.

7.8 Serielle Beschämungssituationen eines Schülers

Grundschule „Wilhelm Busch“
Klasse 4, Lehrerin Frau Koch
Ab November 2017

Das folgende Datenmaterial ist eine Zusammenstellung von vier Episoden aus dem Unterricht der vierten Klasse, die an unterschiedlichen Tagen erstellt wurden und die um einen Gesprächsausschnitt mit der Klassenlehrerin ergänzt werden. Damit handelt es sich in dieser Zusammenstellung, deren einzelne Daten chronologisch geordnet sind, um die selben Akteur*innen. Jedes Datenmaterial wurde zunächst einzeln hinsichtlich des Beschämungspotentials und der potentiellen Scham desselben Schülers rekonstruiert, das abstrahierte Ergebnis wird wie bei den anderen Schamepisoden im Anschluss vorgestellt.

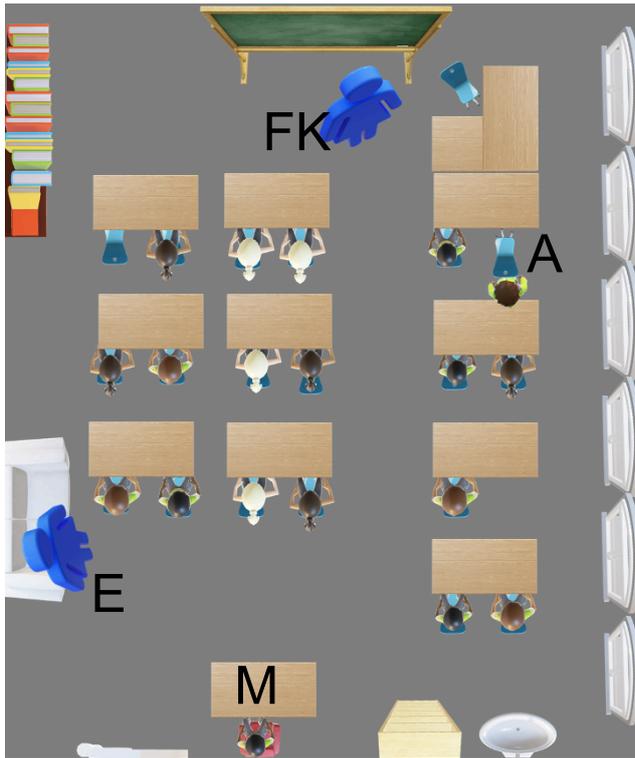
Inhaltlich einmal kurz vorab zusammengefasst beschäftigen sich Episode I und III mit einer ‚Aufwärmübung‘ oder ‚täglichen Übung‘, die die Lehrerin zu Beginn fast jeder Unterrichtsstunde mit den Schüler*innen durchführt. Sie besteht in der Regel darin, dass die Schüler*innen aufstehen und sich hinter ihren Stuhl stellen müssen. Dann werden manchmal verschiedene sportliche Übungen durchgeführt, oftmals aber vor allem kognitive Aufgaben gestellt. Die Schüler*innen müssen die richtige Lösung in die Klasse rufen. Wer dies als Erstes macht – oder zumindest als Erstes von der Lehrerin gehört wird – darf sich setzen. Diese Übung wird so lange durchgeführt, bis sich alle Schüler*innen wieder auf ihren Platz gesetzt haben, und dauert meistens ca. 10 Minuten.

Die Situation II stellt einen Ausschnitt aus dem Matheunterricht dar, der näher auf die Bearbeitung einer Aufgabe eingeht. Dabei wird für den Schüler Anton, der in dieser Zusammenstellung im Mittelpunkt steht, die Aufgabenstellung umformuliert bzw. die Aufgabe stark verändert. Die letzte Situation (IV) blickt auf eine Präsentation von drei Schülern, darunter ebenfalls Anton, im Sachunterricht und der anschließenden Feedback-Runde.

Der kurze Gesprächsausschnitt zwischen der Klassenlehrerin Frau Koch und mir fokussiert ebenfalls auf den Schüler.

7.8.1 Schamsituation „Für Anton brauchen wir noch eins“

November 2017
2. Stunde, Deutschunterricht



A = Anton
M = Marlon
FK = Lehrerin Frau Koch
E = Ethnographin

Abbildung XVII - Schamsituation „Für Anton brauchen wir noch eins“

Frau Koch sagt: „Das ist ein Ypsilon. Synonyme. Was ist ein Synonym?“ Keiner meldet sich, es ist ruhig. „Dachte ich mir. Das sind Wörter, die eine ÄHNLICHE oder die GLEICHE Bedeutung haben wie ein anderes Wort. Die kann man ersetzen. (.) Durch welches Wort könntest du zum Beispiel ‚Sofa‘ ersetzen?“ Ich gucke kurz von meinem Notizheft hoch, denn ich sitze auf einem Sofa. „Was könnte ich da noch zu sagen? Mit Rufen jetzt, ne?“ Jemand ruft „COUCH“ und Frau Koch fragt: „Ja. Was noch?“ „Sessel“, sagt Marlon. „Joa, lassen wir auch gelten. Was noch? Sofa, Couch, Sessel.“ Bei jeder richtigen Antwort setzt sich das jeweilige Kind hin, der Rest bleibt stehen.

*So verläuft die Übung einige Minuten. Frau Koch gibt beispielsweise durch ein Kopfnicken zu verstehen, ob sie die Antwort gelten lässt und sich die*der Schüler*in setzen darf.*

Mittlerweile stehen nur noch Anton, Nele und Sophia. Frau Koch guckt Anton an und sagt: „Na Anton, was kann, was sagt ihr zu Hause für schlafen?“ Anton sieht sie an und sagt nichts. Nach einem kurzen Moment wendet sich Frau Koch Nele und Sophia zu und sagt: „Und jetzt ein Nomen.“ An Nele und Sophia gerichtet, sagt sie: „Ihr sollt ‚Haus‘ ersetzen“. „Hotel?“ sagt Sophia. „Könnte sein.“, sagt Frau Koch und Sophia setzt sich. „Häuser“ sagt Nele. Frau Koch: „Das ist nur die Mehrzahl (.) Was kann man sagen: Ein großes Haus, ein großes -“ „Gebäude“, ruft Nele. „Jawohl“. Nele setzt sich. Jetzt steht nur noch Anton, Frau Koch geht einen Schritt nach hinten zur Tafel: „Für was kann ich? Für Anton brauchen wir noch eins. Mmh. (.) Durch

was kann ich ähm, warte, ich brauche noch eins, mmh, durch was kann ich essen (...) ein Essen, also das Mittagessen. Was kann ich da noch zu sagen?“ Anton guckt Frau Koch an und sagt wieder nichts. Es ist eine Zeit lang still im Klassenzimmer. „Zu essen.“ sagt Frau Koch noch einmal zu ihm. Anton guckt nur Frau Koch an, er steht ganz still da. Seine Hände halten den Stuhl fest. Viele Kinder melden sich, einige machen dabei „Mmmmh“, Nele wackelt dabei auf ihrem Stuhl hin und her. Frau Koch sagt: „Einer eine Idee von euch?“ Einige Schüler*innen schnipsen nun. Sie sagt weiter: „Anton guck dich mal um, dann hilft dir jemand.“ Anton sucht sich Marlon aus, der „Ähm (..) [Frau Koch: „Das Essen. Das Mittagessen.“], ähm das Mittaggemahl?“ sagt. „Ja, das Mahl, genau, ne?“, sagt Frau Koch und fragt Anton „Okay?“ Der setzt sich schweigend wieder.

7.8.2 Schamsituation „... dass er gefühlt ein Stück normal mitmachen kann“

November 2017

3. Stunde, Matheunterricht

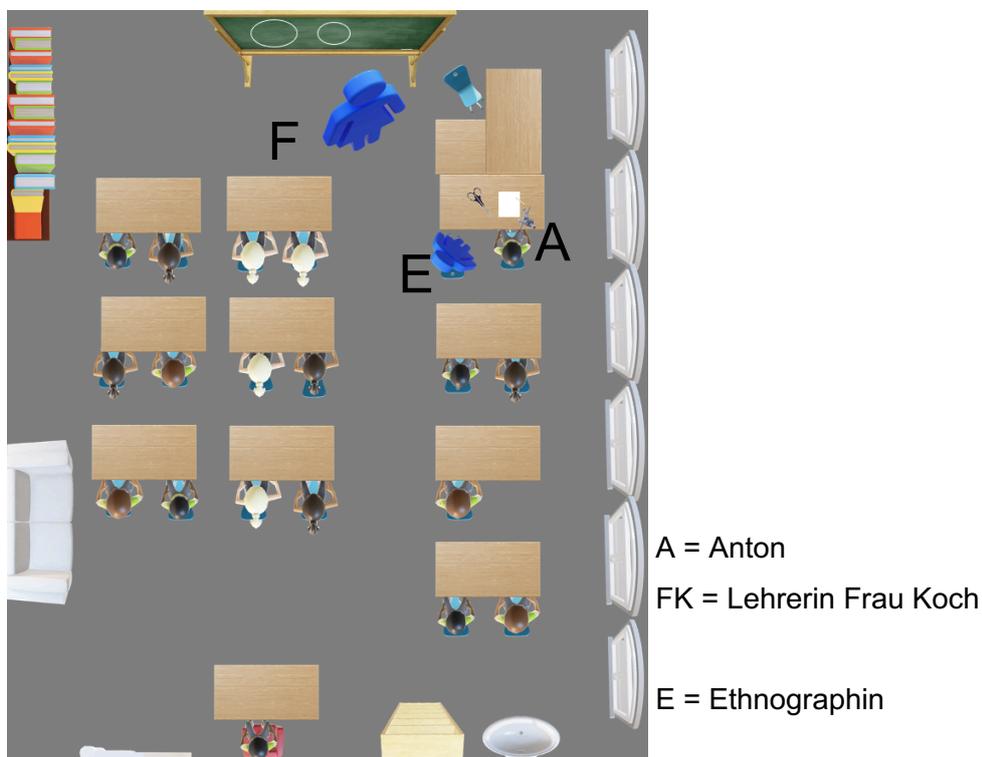


Abbildung XVIII - Schamsituation „... dass er gefühlt ein Stück normal mitmachen kann“

Irgendwann steht Frau Koch auf und kommt zu mir. Sie sagt, Anton hätte nach mir gefragt, ob ich mich nicht zu ihm setzen könne: „Ich soll mal fragen, ob Sie da bei Anton ein bisschen

helfen können“, fragt sie und lacht ein wenig. Ich bin verwundert und kann nicht glauben, dass Anton nach mir gefragt haben soll, sage aber nichts außer „Jaa“ und gehe zu Anton. Dort arbeite ich eine Zeitlang mit ihm. Mir fällt auf, dass er kaum mit dem Bleistift und einem Lineal einen geraden Strich ziehen kann. Zwischendurch kommt Frau Koch und sagt mir, ohne, dass ich nachgefragt hätte, dass Anton sich schon sehr anstrenge und dass er zu Beginn noch mehr Probleme mit einer geraden Linie gehabt habe. Ich zeichne mit ihm rechte Winkel und später mit dem Zirkel, den er sich von Laura leiht, auf einem neuen weißen Blatt, dass er sich von Oliver leiht, einige Kreise. Wobei er die Kreise nicht schafft, er kann den Zirkel nicht richtig halten bzw. ihn auf dem Blatt benutzen. Ich versuche, ihn zu fordern, aber nicht zu überfordern, oft verstehe ich kaum, was er sagt. Mehr und mehr merke ich, dass seine Motivation schwindet. Frau Koch kommt und sagt zu Anton, dass er jetzt mit dem Zirkel tolle Kreismuster malen könne. Ich finde das ein wenig seltsam, da Anton mit dem Zirkel kaum einen Kreis zeichnen kann. Zwischendurch fragt mich Anton immer wieder, ob er jetzt genau die gleiche Aufgabe habe und genau das gleiche mache, wie alle anderen. Dem ist nicht so, aber ich versuche ausweichend zu antworten.

[-]

Als Frau Koch später eine Aufgabe erklärt („Zeichne einen Kreis und IN diesem Kreis ein Quadrat. Also einen Kreis zeichnen, in dem Kreis muss ein Quadrat sein, was (..) die Kreislinie berührt. Ihr dürft euch natürlich helfen.“), unterbricht sie die Erklärung, guckt zu Anton und mir und sagt vor allen: „Nee, Anton, Anton braucht das nicht.“ Sie kommt dann auf uns zu, beugt sich runter und sagt: „Anton, DU darfst jetzt, ganz alleine, ohne Hilfe, (..) mal ein Kreismuster malen. Einfach ein Muster. Wie du möchtest, du darfst auch etwas Anderes versuchen. Einfach mal drauf LOS.“

[-]

Als ich wieder auf meinem Platz sitze, kommt Frau Koch zu mir und sagt: „Anton kriegt immer solche Aufgaben, dass er gefühlt ein Stück normal mitmachen kann.“

7.8.3 Gespräch mit der Lehrerin „Man kann ja nicht sagen, es geht drei Jahre oder zwei ohne Probleme und plötzlich geht es nicht.“

Dezember 2017

nach der letzten Unterrichtsstunde

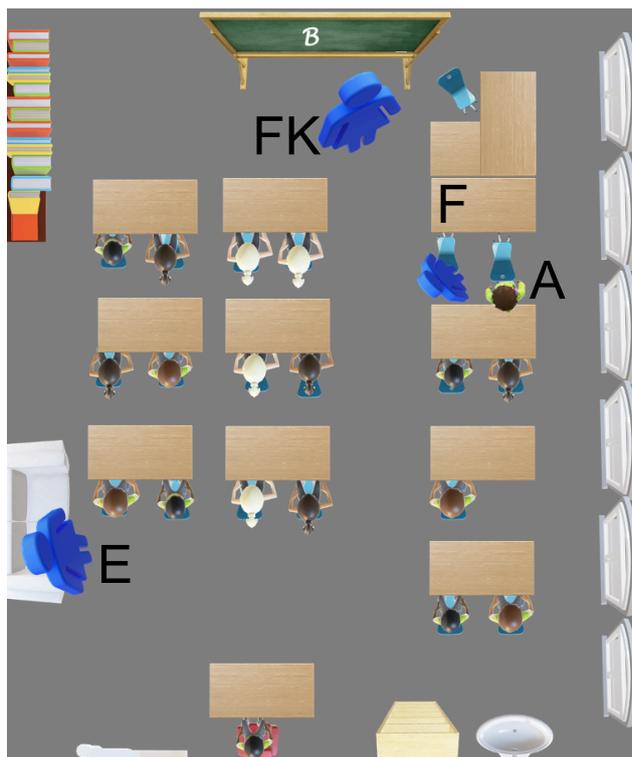
Wie jedes Mal unterhalten Frau Koch und ich uns noch über den zurückliegenden Schultag. Als sie über die Schüler*innen spricht, die morgen einen „Praxistag“ haben und dabei auch Anton erwähnt, frage ich sie: „Warum hat denn Anton keine Schulbegleitung oder sowas?“

Frau Koch: „Kommt ja erst zum ersten Dezember.“⁹³ Das ging wohl nicht. Das hat fast ein halbes Jahr gedauert. [Ich: „Mmh“]. Theresa kommt noch einmal in den Klassenraum, sie sucht etwas unter ihrem Tisch, was sie beim Verlassen vergessen hat. Sie ruft erneut „Tschüss“, als sie das Zimmer wieder verlässt. Frau Koch weiter: „Äh, Anton ist ja erst zwei Jahre überhaupt hier in der Wilhem-Busch-Grundschule. Und dann wurde eben festgestellt, dass er einen Förderbedarf geistige Entwicklung hat. Und das ging ganz gut. Das Problem war, wir mussten ja auch ein-einen guten Grund finden, das zu beantragen. Man kann ja nicht sagen, es geht drei Jahre oder zwei ohne Probleme und plötzlich geht es nicht.“

7.8.4 Schamsituation „Dann müssen wir warten.“

Januar 2018

2. Stunde, Deutschunterricht



A = Anton

FK = Lehrerin Frau Koch

FP = Schulbegleiterin Frau Pagel

E = Ethnographin

Abbildung XIX - Schamsituation „Dann müssen wir warten.“

Ich komme in der Schule an und gehe ins Lehrer*innenzimmer. Ich begrüße die Lehrer*innen und einen Praktikanten. Danach gehe ich wieder in den Klassenraum der Klasse 4 und unterhalte mich Johann darüber, dass er das größte Spinnennetz Deutschlands angefasst hat.

⁹³ Wahrscheinlich ein Versprecher: Die Schulbegleiterin kommt/kam zum 01. Januar 2018.

Es kommt eine mir unbekannte Frau herein und setzt sich neben Antons Platz. Ich gehe zu ihr, stelle mich kurz vor und sie nennt ihren Vornamen und sagt, dass sie die Schulbegleitung von Anton sei. Ich frage Oliver, der gerade zu uns kommt und sich dann neben uns stellt, ob sich die Klasse umgesetzt habe und er meint, dass Frau Koch einige Kinder umgesetzt habe, „weil ja jetzt jemand neben Anton sitzt“. Dann gehe ich wieder auf meinen Beobachtungsplatz.
[-]

Frau Koch kommt ins Klassenzimmer, die Schüler*innen und auch die Schulbegleitung stellen sich hinter die Stühle an ihren Platz. Frau Koch, vorne angekommen und ihre Sachen ausgepackt, sagt: „So, Start frei. – Guten Morgen Klasse 4“. Und die Klasse antwortet im Singsang: „Gu-ten-Mor-gen-Frau-Ko-och“. Frau Koch setzt an und spricht mit: „Gu-ten-Mor“, als die Schüler*innen auch die Schulbegleitung (mit ihrem Nachnamen Frau Pagel) und mich begrüßen.

Frau Koch stellt sich in die Mitte des Raumes und sagt: „Könnt ihrs noch?“ Es folgen wieder einige Sportübungen, die ich schon mehrfach beobachtet habe. Auch die Schulbegleitung macht mit und ich frage mich kurz, ob Frau Koch das auch von mir möchte. Als die Übungen durch sind und alle Schüler*innen noch hinter ihren Stühlen stehen, macht keiner von ihnen den Anschein, sich setzen zu wollen. Frau Koch kann mit nun mit ihrer Übung beginnen, ohne diese einleiten zu müssen. Sie ist zur Tafel gegangen, an die sie ein „S“ schreibt, und sie sagt währenddessen: „Nenne mir ein Tier, das nicht bei uns lebt“. Nora ruft: „Schlange“. Frau Koch nickt und Nora darf sich setzen. Jannik: „Also ein Tier, das nicht so existiert.“ Frau Koch unterbricht und sagt mit tieferer Stimme: „Was nicht bei uns [Johann: „in Deutschland“.] lebt.“ Johann ruft: „Schildkröte“ und darf sich setzen.

*Es werden einige Tiere mit ‚S‘, dann anschließend Bäume, die mit ‚K‘ beginnen, und daraufhin Pflanzen mit dem Anfangsbuchstaben ‚K‘ genannt und Frau Koch entscheidet in jedem Fall (durch ein „super“, „genau“ oder durch ein Kopfnicken), ob sich die*der Schüler*in setzen darf.*

Es steht noch ungefähr ein Drittel der Klasse. Auch die Schulbegleitung und Anton stehen noch. Frau Koch sagt nun in die Klasse: „Es wird nicht leichter, ne? Ähm ein Tier.“ Allerdings hat sie noch keinen neuen Buchstaben an die Tafel geschrieben und alle noch Stehenden schauen aufmerksam nach vorne. Ich nehme die Atmosphäre als angespannt, fast schon überspannt wahr. Die Lehrerin schreibt nun „P“ an die Tafel und sofort rufen zwei Schüler*innen „Pferd“ und „Pinguin“. Sie dürfen sich setzen. Frau Koch guckt nun Anton an und sagt: „Anton, du musst nach vorne gucken, sonst siehst du den Buchstaben nicht.“ Die Schulbegleiterin nickt. Frau Koch hat kaum zu Ende gesprochen, da werden „Pelikan“, „Pandabär“ und „Puma“ gerufen. Als Marlon „Pferd“ nennt, darf er sich setzen, obwohl der Begriff schon genannt worden ist.

*Nun folgt noch eine weitere kurze Raterunde. Es geht erst um Jungennamen mit ‚P‘ und dann um Mädchennamen mit demselben Anfangsbuchstaben. Als nur noch drei Schüler*innen stehen, darunter auch Anton, spricht Frau Koch mit leiser Stimme: „Ein Tier“ und schreibt ein „B“ an die Tafel.*

Ich finde die Situation immer unangenehmer, wieder steht Anton. Schon wieder tut er mir leid und ich hoffe, dass ihm Frau Pagel hilft, wobei sie das ja bis jetzt nicht gemacht hat. Es sieht von meiner Beobachterperspektive irgendwie seltsam aus, dass da eine erwachsene Frau steht. Sie schaut nach vorne und steht wie die anderen Schüler*innen da, sodass sie wie eine große Schülerin wirkt.

Als nicht sofort ein Tier mit „B“ genannt wird, sagt Frau Koch: „Also wenn ich es noch leichter mache, müssen wir zurück in Klasse 1. Jaqueline.“ Jaqueline, die direkt vor Frau Koch sitzt, sagt leise etwas, was ich nicht verstehen kann. Frau Koch: „Ein Tier.“, sodass Jaqueline ihre Antwort ändert und lauter sagt: „Bär“. Theresa ruft „Biene“ und darf sich auch setzen. Schon wieder steht Anton als letztes. Frau Koch geht einen Schritt von der Mitte der Tafel in seine Richtung und sagt: „Was läuft im Wald rum? [Jemand ruft „Bär“ rein.] Hatten wir schon. Oder im Zoo?“ Es ist sehr ruhig in der Klasse, auch Anton sagt nichts. Seine Schulbegleiterin schaut ihn an. Frau Koch wendet sich von ihm ab und fragt in die Klasse: „Habt ihr noch einen?“ Nora ruft: „Butterfly?“ Johann: „Das ist Englisch, heißt Schmetterling.“ Frau Koch sieht wieder Anton an und verzieht das Gesicht, indem sie die Augenbrauen hochzieht. Jannik ruft: „Kann man das nehmen, auf Englisch?“ und Theresa sagt: „Ist ein Tier!“, doch Frau Koch meint: „Ja, aber es ist wie Vogel. Der Schmetterling ist wie der Vogel, das ist kein konkretes Tier, das ist eine Gruppe. [Marlon ruft gleichzeitig rein: „Bird. Man kann auch Bird sagen.“] Anton, irgendein Tier, dass dir einfällt aus dem Zoo? Haste da eine Idee? Irgendein Tier aus dem Zoo?“ Anton sagt nichts. Frau Pagel guckt darauf Frau Koch an und fragt: „Oder mit B irgendeins?“ Die Lehrerin nickt und sagt mehr zu Anton: „Irgendeins. Irgendeins. Irgendein Tier.“ Anton flüstert etwas zur Schulbegleiterin, die sich zwar ein wenig zu ihm runterbeugt, aber dann laut sagt: „Du musst lauter reden.“ Frau Koch stöhnt leise und sagt: „Ein Tier aus dem Zoo, zackig. Los.“ Anton guckt auf seinen Tisch, er sagt nichts. Es ist kaum auszuhalten und ich frage mich immer mehr, was das hier soll. Dann sagt die Schulbegleiterin Frau Pagel, die den Kopf leicht schräg hält und sich nun mehr leicht zu ihm gedreht hat, Anton anblickend: „Was fällt dir ein? Rede laut.“ Doch Anton sagt weiter nichts. Seine Hände halten den Stuhl fest, er blickt immer noch auf den Tisch.

Frau Koch zieht die Luft ein, atmet sie geräuschvoll wieder aus und sagt anschließend: „Dann müssen wir warten. Dann müssen wir warten.“ Johann ruft rein: „Ich habe eins.“ Frau Koch: „Naaa, ich mein, ein Tier aus dem Zoo wird-“ Doch plötzlich wird es lauter, viele Kinder rufen

durch die Klasse verschiedene Tiere. Frau Koch dann lauter: „Jetzt ist aber gut.“, sodass es wieder ruhiger wird. Die Schulbegleiterin, die sich kurz zur lauten Klasse umgedreht hat, wird von Anton am Pulloverärmel berührt. Sie dreht sich zu ihm, beugt sich wieder runter. Er scheint ihr das Wort „Bär“ zuzuflüstern, denn daraufhin sagt sie: „Nee, das hatten wir, Bär hatten wir schon, irgendein anderes Tier. Es gibt so viele Tiere im Zoo.“ Wieder Schweigen, wieder Stille. Frau Koch (für mich ein wenig aufgebracht klingend): „Mensch, (...) welche, welche-“, da guckt Anton erneut vom Tisch Frau Pagel an, diese beugt sich noch einmal runter. Anton flüstert ihr noch einmal etwas zu und die Schulbegleiterin sagt: „JAAAA, sag’s laut!“ Aber Anton spricht sehr leise und eher fragend: „Affe?“ Die Lehrerin nun (wieder eher in einem neutralen Tonfall sprechend): „Ja, klar, na klar, super, klasse. [Ohne Pause weiter:] Wir haben heute einen großen Job, wir müssen äh, ANTON SITZ, ähm, unbedingt in Deutsch mit dem Thema die Woche fertig werden.“ Anton und Frau Pagel setzen sich.

7.8.5 Schamsituation „500 Jahre an einer Sache kann ja kein Mensch bauen, Anton!“

Februar 2018

4. Stunde, Sachunterricht

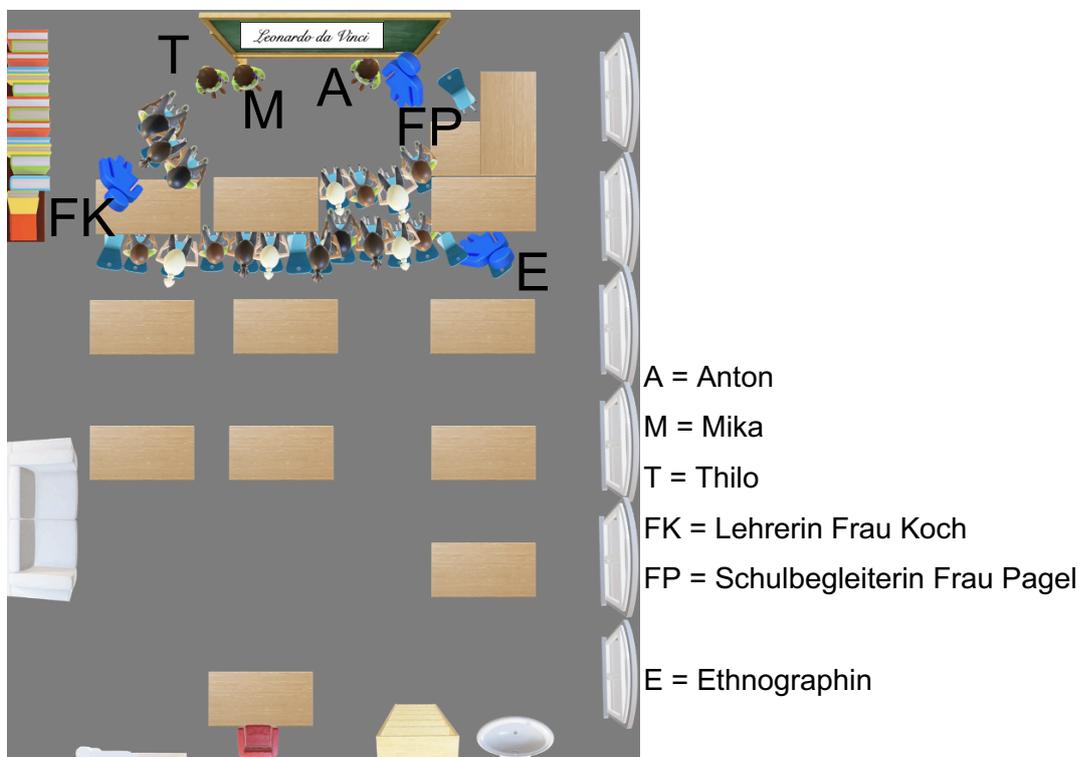


Abbildung XX - Schamsituation „500 Jahre an einer Sache kann ja kein Mensch bauen, Anton!“ (Gesamtüberblick)

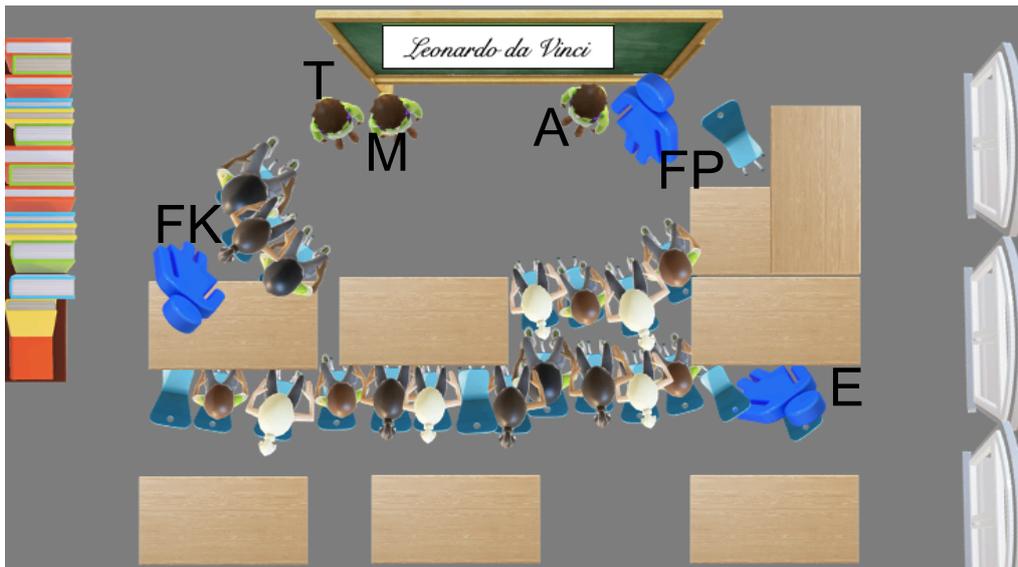


Abbildung XXI - Schamsituation „500 Jahre an einer Sache kann ja kein Mensch bauen, Anton!“ (fokussiert)

In dieser Stunde sollen die Schüler*innen Plakate mit Künstler*innen vorstellen. Es waren bereits einige Gruppen in der Stunde am gestrigen Tag dran, als ich nicht da war. Frau Koch erzählt mir, als wir am Ende der Pause auf dem Weg ins Klassenzimmer sind, dass sie dafür immer zwei Schüler*innen in eine Gruppe gesteckt und dabei darauf geachtet habe, jeweils „einen guten und einen nicht so guten“ zusammenzulegen. Ich will nach der Begründung fragen, allerdings sind wir gerade am Klassenraum angekommen, es klingelt und unser Gespräch wird so beendet. Wir gehen gemeinsam rein, Frau Koch geht direkt nach vorne und ich bleibe hinten auf meiner Couch.

*Mittlerweile haben alle Schüler*innengruppen präsentiert. Dafür kommen die zwei Schüler*innen nach vorne, hängen ihr Plakat zur*zum Künstler*in, die über alle Epochen verteilt sind, mit Magneten an die Tafel. Darauf sind kurze ausgedruckte oder handschriftliche Texte zur*m Künstler*in und einige Bilder von ihr*ihm und ihren*seinen Werken. Die restlichen Schüler*innen sind ebenfalls weiter nach vorne gerückt. Sie haben ihre Stühle mitgebracht und entweder zwischen die vorderen Tische oder näher an die Tafel gestellt. Frau Koch sitzt auf einem der Tische.*

*Nach jedem Vortrag kann die Klasse Fragen stellen und gibt anschließend eine Rückmeldung, die von der Lehrerin moderiert wird und die darin besteht, dass die Schüler*innen sagen, was sie (weniger) gelungen fanden.*

Als Frau Koch in die Klasse „Haben wir noch einen Vortrag? Haben wir noch einen?“ fragt, gehen als letzte Gruppe Mika, Thilo und Anton und seine Schulbegleiterin vor die Tafel.

Ich bin ein wenig irritiert, dass diese Gruppe aus drei Schülern besteht, während in alle anderen Gruppen immer nur zwei Schüler*innen sind. Alle drei halten ihre Notizzettel in der

Hand. Anton nimmt zusätzlich das Plakat mit nach vorne. An der Tafel sind allerdings keine Magnete mehr, er guckt sich ein wenig hilflos um. Frau Koch fragt: „Brauchst du Hilfe?“ Er reagiert aber nicht sofort bzw. in dem Moment nimmt die Schulbegleiterin einige Magnete aus einem kleinen Kästchen, das auf dem Lehrertisch in ihrer Nähe steht. Frau Koch sagt gleichzeitig: „Du musst mit mir reden, Anton.“ Anton sagt aber nichts, er guckt Frau Koch an, dann zu Frau Pagel, die ihm im selben Moment das Plakat aus der einen Hand nimmt und es an der Tafel aufhängt. Es ist kaum befestigt, da fängt Thilo mit dem Vortrag an. Die restlichen Schüler*innen werden ruhiger.

Die Drei haben ihren Vortrag zu Leonardo da Vinci gehalten. Er dauerte 5:29 Minuten und ging damit ein wenig kürzer als die anderen Vorträge. Mika hat sehr wenig vorgetragen, Anton hat gar nichts gesagt. Thilo hat fast die komplette Redezeit eingenommen. Als Mika etwas von seinem Notizzettel vorliest, beugt sich Anton zu Thilo und flüstert ihm etwas ins Ohr. Thilo sagt nur „Nein“ und Anton sagt nichts weiter zu ihm.

Letztendlich haben sie ein wenig über das Leben von Da Vinci gesprochen und dann die Namen von einzelnen Bildern, die sie auf dem Plakat geklebt haben, genannt. Meistens hat Anton auf das jeweilige Bild gezeigt, von dem einer der anderen Beiden gerade gesprochen hat. Nachdem Thilo am Ende aufgehört hat, zu sprechen, ist es kurz ruhig. Anton und Mika sagen beide nichts und so schließt Thilo mit den Worten „Joa, das war's.“

Als die Drei fertig sind, applaudieren die Schüler*innen und Frau Koch fragt: „Wie ging es euch? Wie war das Arbeiten? Habt ihr alles geschafft? Wie war das Vorbereiten? (..... [Keiner von den drei Schülern sagt etwas.]) Mika?“ Mika sagt daraufhin: „Das Vorbereiten war gut. [Frau Koch: „Mmh?“] Wir haben uns alle einen Text dazu gesucht und ja, dann Stichwörter und (.....) ja, dann haben wir das aufgeschrieben.“ Dann fängt direkt danach Thilo an zu sprechen. Er redet sehr schnell: „Ich war sehr aufgeregt, das hat man gemerkt, oder? Weil einmal habe ich das Wort vergessen, was ich dann sagen wollte, habe ich dann – ich habe dann Stichpunkte genommen und dann musste ich das nochmal sagen.“ Es folgt eine kurze Pause, Frau Koch nickt und guckt Anton an, der sagt sehr leise und eher langsam: „Ich war auch sehr aufgeregt und ja.“ Die Lehrerin fragt daraufhin mit Blick zu den anderen Schüler*innen: „Hast du eine Frage?“ Es meldet sich Nora, die wissen will, wie lange Leonarda da Vinci an seinem ‚Fallschirm‘ [Wurde im Vortrag angesprochen.] gebaut habe. Mika und Thilo sagen nichts. Anton fängt an, er will etwas formulieren, spricht aber sehr leise und unverständlich. Jemand aus dem Plenum ruft: „Häh?“ Die Schulbegleiterin beugt sich ein wenig zu ihm runter und hilft ihm bei einzelnen Wörtern, sodass er nach zwei Anläufen sagt:

„Er hat 500 Jahre daran gebaut.“⁹⁴ Frau Koch dann in einem scharfen Ton: „500 Jahre an einer Sache kann ja kein Mensch bauen, Anton! Überleg mal, 500 Jahre an einer Sache bauen. Da hast du eine falsche Information. (...) [Guckt wieder von Anton weg und zur Klasse:] Wer hat noch eine Frage?“ Doch niemand stellt mehr eine Frage, sondern Johann sagt: „500 Tage vielleicht.“ Frau Koch, die nun wieder zu den drei Schülern schaut, daraufhin: „Guck mal auf deinen Zettel, Anton. Was steht da?“ Anton nimmt seinen Zettel nun zum ersten Mal höher und schaut drauf. Frau Pagel neben ihm guckt auch mit drauf und sagt dann: „Da steht nur 500.“ Dann spekulieren die Schüler*innen im Plenum, was mit 500 gemeint sein könnte. Anton versucht einmal etwas zu sagen, er setzt an und sagt mehrfach „Vielleicht“ und „Fünf-“, aber seine Worte gehen im allgemeinen Stimmengewusel unter. Dann wendet er sich der Schulbegleiterin zu, der er etwas zuflüstert und die daraufhin sagt: „Du kannst auch etwas sagen, wenn du möchtest.“ Aber er kommt nicht mehr dazu, denn die Lehrerin schließt die Diskussion mit „Also da ist ein Informationsfehler drin. 500 Jahre an einer Sache bauen [unv., die Stimmen der Schüler*innen sind zu laut]“. Kurz darauf schließt Frau Koch die Diskussion mit einem „So. Rückmeldung? [Johann meldet sich.] Johann?“ Johann sagt: „Also ich finde, ich finde, dass ihr ein bisschen mehr machen solltet.“

Theresa spricht weiter, ohne sich gemeldet zu haben, während auch Jannik sich meldet: „Ja, irgendwie so, irgendwie so, runtergekommen, so.“ Frau Koch nennt daraufhin den Namen von Jannik, der anschließend sagt: „Ich wollte nochmal nachfragen, also ob der jetzt, ob er mit dem Fallschirm auch fliegen konnte?“ Die Klasse wird noch einmal ruhiger. Frau Koch wartet kurz, guckt nun wieder zu ihnen und sagt: „Na (..), du hattest jetzt Zeit nachzudenken, Anton?“ Anton Ohren werden rot, er sagt nichts und auch die Schulbegleiterin hilft ihm nicht. Die Lehrerin spricht weiter: „Ist er denn mit dem Ding mal selbst gesprungen?“ Thilo springt ein: „Das stand da nicht drin.“, doch Theresa zieht die Luft ein und ruft dann erfreut, als ob wenigstens diese Sache geklärt werden kann, aus dem Plenum: „Mika hat doch gesagt, er hat den nie getestet.“ Frau Koch: „Genau. Jemand noch eine Frage? [Niemand meldet sich (..)] Ok, Rückmeldung, kurz nochmal, euer Eindruck, allgemein nochmal.“ Es melden sich einige Schüler*innen. Frau Koch sagt: „Mmmh, wen-Vincent [Er meldet sich.] war heute den ganzen Tag noch nicht dran.“ Dieser daraufhin: „Also. Ich fand guuuuut, ja, ähm, ähm (...) Thilo, du hast gut vorgelesen und ja.“ Diese Aussage wird inhaltlich mehrfach wiederholt, Jonas ergänzt noch, dass ihm die Bilder auf dem Plakat gefallen. Dann meldet sich Marlon, der sagt: „Ich fand den Vortrag auch gut, und ähm, also Thilo hat ja, also alles, das meiste, ein bisschen mehr, so vorgelesen als die anderen.“ Thilo entgegnet dem: „Aber eigentlich konnte ich ja GAR nichts dafür, weil jeder hat ja einen Text für sich ALLEINE rausgesucht und Mika hat, glaube ich, ein bisschen

⁹⁴ Eine kurze Internetrecherche zeigt, dass es einige Artikel aus dem Jahr 2000 gibt, in denen beschrieben ist, wie nach „500 Jahren“ ein Pilot die Fallschirmkonstruktion von Leonardo da Vinci getestet hat.

WENIGER, Anton hat auch ein bisschen weniger und ich habe mehr GEFUNDEN.“ Frau Koch dann: „Mmmh, aber ich denke schon, du warst die tragende Säule bei der Gruppe in der Arbeit, das kann ich mir gut vorstellen, kann ich so sagen. Schön wäre es gewesen, wenn ihr noch mehr erklärt, also wenn ihr einen kurzen Text da draufgeschrieben hättet, also jetzt auf dem Plakat, ne? [Meint kurze Abschnitte unter den Bildern auf dem Plakat, so wie es andere Gruppen gemacht haben.] UND Thilo, du warst wirklich sehr aufgeregt. Am Anfang hast du SO SCHNELL gesprochen, da konnte ich gar nicht sagen, was du alles sagst [Johann ruft: „Mika auch.“]. Mein Gott, so eine schöne Information, aber das ging SO SCHNELL. Und ja, Anton, das muss, da muss mehr kommen, überhaupt etwas kommen beim nächsten Mal. Ok? Ok. Herzlichen Dank. Pause.“ Es wird wieder sehr laut in der Klasse, einige bringen ihre Stühle zurück und rennen raus. Anton nimmt das Poster ab, gibt es der Schulbegleiterin, die es auf seinen Tisch legt und ihn dann auch rausschickt.

Rekonstruktion serieller Beschämungssituationen eines Schülers

Die einzügige Erhebungsgrundschule hat sich dazu entschieden, pro Klasse nur 20 Schüler*innen aufzunehmen, wovon immer ein Kind ein*e Schüler*in mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist. Die Lehrer*innen und Mitarbeiter*innen verwenden dafür den Begriff des „I-Kindes“. In der vierten Klasse ist Anton das „I-Kind“. Auf ihm soll der Fokus der folgenden Rekonstruktionen liegen. Der Aufbau der anderen Rekonstruktionstexte sieht so aus, dass zunächst die ‚Vorgeschichten‘, die zu dem potentiell beschämenden Moment hinführen, und anschließend die Beschämungspraktiken rekonstruiert werden. In diesem Abschnitt werden zunächst unterschiedliche Situationen (I-III) und ein Gesprächsauszug zusammengestellt, die Antons Positionierung in der Klasse verdeutlichen. Viele Praktiken dieser Positionierung konnten auch in einigen anderen Beobachtungssituationen rekonstruiert werden. Sie ermöglicht ein spezifisches Beschämungspotential, das in der letzten Episode besonders hervortritt und anschließend analysiert wird. In dieser Situation zeigen sich auch die deutlichsten Schamindikatoren, auch wenn Gefühle der Scham in den vorherigen Episoden begründet vermutet werden können. Ich rekonstruiere daher zunächst Antons Positionierung in der Klasse, die vor allem aus den Interaktionen mit der Lehrerin und später auch seiner Schulbegleiterin deutlich werden, um anschließend auf die Beschämungspraktiken zu fokussieren.

Zwei Episoden blicken auf die „tägliche Übung“, der schon durch ihre Struktur ein grundlegendes Beschämungspotential immanent ist: Die Schüler*innen müssen aufstehen, sich hinter ihren Stuhl stellen und zur Lehrerin eine richtige Lösung laut rufen, damit sie sich setzen dürfen. Dabei ergibt sich, dass am Ende immer einzelne Schüler*innen stehen bleiben müssen, während alle anderen sitzen. Von Frau Koch wurde diese Situation in allen meinen Beobachtungen nie vorher aufgelöst, sodass immer ein Kind am Ende stehen blieb und das auch so lange, bis es die richtige Antwort nennt oder ihm nach einiger Zeit geholfen wurde. In sehr vielen Beobachtungen handelte es sich dabei um Anton. So auch in der Situation I „Für Anton brauchen wir noch eins“. Die „tägliche Übung“ dreht sich an diesem Tag um das Finden von Synonymen und läuft so ab, dass Frau Koch einen Begriff nennt und die Schüler*innen ihr einen Begriff zurufen müssen, der eine ähnliche Bedeutung hat. Es handelt sich dabei um Wörter wie „laufen“ oder „Gebäude“. Der Lehrerin kommt die Macht zu, zu entscheiden, wer steht und wer sich setzen darf, denn wenn mehrere Schüler*innen die richtige Antwort gerufen haben, liegt es in ihrem Ermessen, zu sagen, wer (angeblich) am schnellsten war. Als kurz vor Ende nur noch die drei Schüler*innen Anton, Sophia und Nele stehen, wird Anton als Einziger von den drei Schüler*innen gesondert adressiert („Na, Anton“). Obwohl Frau Koch das Selektionsrecht hat, ist es ungewöhnlich, dass sie in diese Situation eingreift, indem sie eine*n Schüler*in direkt aufruft – zumindest dann, wenn sie andere Schüler*innen ansprechen würde,

denn bei Anton ließ sich das gelegentlich beobachten. Diese Adressierung impliziert, dass sie Anton – und die Erfahrung gibt ihr recht – nicht zutraut, dass er von sich aus die richtige Lösung nennt. Die Adressierung als Einzelperson statt der Adressierung der ganzen Klasse deutet an, dass sie Anton nicht konkurrenzfähig zu den Anderen bzw. ebenso leistungsfähig wie sie sieht. Die Aufgabenstellung für Anton lautet, zu sagen, was er und seine Familie zu Hause noch für andere Wörter verwenden, wenn sie ‚schlafen‘ meinen. Das Besondere an dieser Formulierung ist, dass Antons Familie angesprochen und damit thematisch in die Schule geholt wird. Anton muss nun etwas Privates preisgeben, was die anderen bei der allgemeinen Nennung von Synonymen nicht mussten. Das kann im Sinne einer Erinnerungsbrücke als Hilfestellung von Frau Koch gemeint sein, kann aber gleichzeitig die Aufgabe auch verkomplizieren. So gibt es einige Synonyme zu „schlafen“, aber eventuell werden nicht alle auch bei Anton zu Hause gebraucht. Es ergeben sich so mehrere Anschlussmöglichkeiten („Das geht Sie doch nichts an“, „Wir sagen zu Hause nur schlafen“), die zwar logisch und theoretisch möglich wären, Antons Problem aber nicht lösen. Dass er nun schweigt, kann mit fehlender Kompetenz wie mit Verweigerung verstanden werden, er entzieht sich so aber auch der Positionierung der Lehrerin. Frau Koch reagiert nun gar nicht auf sein Schweigen, sondern übergeht ihr eigentliches Handlungsproblem, das entstehen würde, wenn die dyadische Interaktion bestehen bleiben und Anton weiter schweigen würde, indem sie für die beiden anderen Schüler*innen eine weitere Aufgabe stellt und den Fokus damit wieder weitet. Als auch diese sitzen, wird Anton erneut adressiert und nicht einfach aus der Situation entlassen. Die Lehrerin markiert eine ‚wissendes/fähiges Wir‘-‚nicht-wissender/nicht-fähiger Anton‘-Dichotomie, wenn sie formuliert, dass ‚wir‘ für Anton noch eine Aufgabe brauchen. Alle Schüler*innen konnten den Anforderungen von Frau Koch nachkommen und sich setzen, nur der noch stehende Anton braucht die zweite Extra-Aufgabe. Diese bezieht nun nicht mehr den familiären Raum mit ein, Anton antwortet allerdings weiterhin nicht. Wie zuvor bleibt der Blickkontakt mit der Lehrerin bestehen und er hält sich am Stuhl fest. Es dauert ein wenig, da melden sich die Schüler*innen, um für Anton eine Antwort zu geben. Frau Koch lässt das auch zu, sie sieht die aufzeigenden Schüler*innen und fragt trotzdem noch einmal, ob jemand eine Idee hat, anstatt direkt eine*n Schüler*in aufzurufen und die Situation zu beenden. Dann muss Anton jemanden auswählen, der ihm *helfen* kann. Anschließend darf auch er sich setzen. Für Anton wurde in dieser Situation die eigentlich geltende (Wissens-)Ordnung mehrfach modifiziert und ausgesetzt, indem ihm (vermeintliche) Hilfeleistungen über die Bezugnahme des Privatlebens und die Zuhilfenahme eines anderen Schülers gestattet wurden. Er ist der einzige Schüler, der sich setzen durfte, obwohl er selbst nichts gesagt hat, für den aber gesprochen wurde.

Da sich keine direkten Schamindikatoren – inwiefern das Schweigen dazugezählt werden kann, bleibt fraglich, da Anton in vielen Momenten geschwiegen hat – zeigen, lässt sich eine

potentielle Beschämung nur aufgrund der Struktur des Formats vermuten. Was dabei bedacht werden muss, ist, dass es sich bei diesem Format um eine „tägliche Übung“ handelt, das heißt, Anton erlebt diesen Moment in einer gewissen Regelmäßigkeit. Nicht alle täglichen Übungen waren wissensbasiert, bei den sportlichen Übungen gab es keinen Wettbewerb und alle Schüler*innen konnten sich anschließend setzen. Ich habe auch nicht beobachtet, dass Anton bei den körperbezogenen Tätigkeiten besonders adressiert wurde. Bei allen anderen Übungen, bei denen Wissen abgefragt wurde, kam es nicht einmal vor, dass Anton nicht am Ende mit als Letzter stand. So spielt der Faktor Zeit hier für Anton eine doppelte Rolle: Er muss diese Situationen mehrfach durchleben und es dauert einige Zeit, bis die jeweiligen Situationen beendet sind.

Dies änderte sich auch nicht wesentlich, als Anton eine Schulbegleitung an die Seite gestellt bekommen hat, wie in Situation III „*Dann müssen wir warten.*“ zu sehen ist. An diesem Tag wird die tägliche Übung einmal als Sport- und einmal als Wissensübung durchgeführt. Während bei den sportlichen Betätigungen keine*r Schüler*in gesondert auffällt, sondern nur beobachtbar ist, dass auch die Schulbegleitung daran teilnimmt, ähnelt sich der Ablauf der Wissensübung dem Ablauf aus der ersten Episode. Die Lehrerin schreibt einen Buchstaben an die Tafel und nennt im Anschluss eine Kategorie, aus der die Schüler*innen einen Begriff mit dem Anfangsbuchstaben, der an der Tafel steht und sich wie die Kategorie immer ändert, nennen müssen. Die Lehrerin lässt dabei einen weiten Interpretationsspielraum zu und so kann sich beispielsweise Nora setzen, die auf die Frage nach einem Tier, das nicht in Deutschland lebt, unspezifisch „Schlange“ sagt. Auch Marlon darf sich später setzen, als er eine Wiederholung ruft. Die Übung dauert an und Frau Koch mahnt zwischendurch, nachdem sich schon viele Schüler*innen setzen durften, dass es nicht leichter werden wird. Dies ist irritierend, denn inwiefern sich der Schwierigkeitsgrad zwischen den einzelnen Kategorien (Baumarten, die mit ‚K‘ beginnen oder Tierarten, die mit S beginnen) unterscheidet, ist ebenso fraglich wie der Sinn, die Aufgaben zunehmend schwieriger zu gestalten. Als es wieder auf das Ende zugeht, steht neben wenigen anderen Schüler*innen erneut Anton, aber dieses Mal mit seiner Schulbegleiterin Frau Pagel. Im Protokoll ist notiert, dass ich die Stimmung als unangenehm und schon in der Situation Mitleid für Anton empfinde, allein dadurch, dass er wieder mit als Letzter stehen bleiben muss. Als Frau Koch nun Anton rügt, er solle nach vorne zur Tafel schauen, um den Buchstaben sehen zu können, nickt nicht er, sondern Frau Pagel, als ob die Disziplinierung ihr gegolten hätte. Die Schulbegleiterin nimmt einige Adressierungspraktiken an, die eigentlich an Anton gerichtet sind. Sie steht neben ihm, es wirkt, als ob sie sich in die Position einer Schülerin begeben hätte, und sie setzt sich später auch erst, als Anton von der Lehrerin ein „Sitz“ zuhören bekommt. Dabei hätte sie ihrer Aufgabe hätte auch sitzend nachkommen können. Zudem zieht diese Einheit aus Anton und seiner Schulbegleiterin auch viel mehr Aufmerksamkeit auf sich, allein durch ihre Körpergröße

und dadurch, dass beide räumlich mehr Platz einnehmen. Wer sich umsieht, um zu schauen, welche*r Schüler*in noch steht, kann Anton und seine Begleitung nicht übersehen und da beide in der ersten Reihe und in der Nähe von Frau Koch stehen, fällt der Blick der anderen Schüler*innen unweigerlich auf Frau Pagel und damit auch auf Anton. Dass Anton und seine Schulbegleiterin eine Einheit darstellen, zeigt sich auch im weiteren Verlauf der Episode sowie in späteren Situationen (z. B. IV).

Im Widerspruch zu ihrer Aussage zuvor, dass sich das Aufgabenniveau steigern würde, sagt Frau Koch nun, dass sie die Aufgaben für die letzten drei stehenden Schüler*innen nicht noch einfacher machen könne, da sie sonst „zurück in die Klasse 1“ müssten. Damit erhöht sie den Druck auf die Schüler*innen und es wird deutlich, dass es sich nur vermeintlich um eine Spiel- oder Übungssituation handelt, so wie Frau Koch die täglichen Übungen gelegentlich rahmt. Es läuft letztendlich doch darauf hinaus, Leistung zu performen und als Schüler*innen zu agieren. Zudem nimmt die Lehrerin sich selbst die Alternative, die tägliche Übung – beispielsweise aufgrund der abgelaufenen Zeit („Wir beenden die Übung jetzt. Das dauert mir zu lange, setzt euch mal.“) – zu beenden, ohne dass Anton noch etwas gesagt hat, da er dann nicht einmal die Anforderungen aus Klasse 1 hätte erfüllen können.

Für Anton wird nun zwar die Aufgabe „Was läuft im Wald rum?“ formuliert, gleichzeitig lässt Frau Koch aber auch zu, dass die anderen Schüler*innen Antworten hineinrufen. War dies vorher für die sitzenden Schüler*innen nicht möglich, wird es nun als Helfen für Anton umdeutet und ist nicht sanktionswürdig. Erstmals weist die Lehrerin eine Antwort aufgrund ihrer Wiederholung ab. Sie ändert dann die Kategorie und Anton (und die anderen helfenden Schüler*innen) soll(en) ein Tier mit dem Anfangsbuchstaben ‚B‘ aus dem Zoo finden. Auch den anderen Schüler*innen fällt zunächst kein Tier ein, bis Nora eine Übersetzungsstrategie anwendet und „Butterfly“ ruft. Aber auch das lässt Frau Koch nicht gelten und argumentiert, dass es sich dabei um eine Oberkategorie und nicht um ein konkretes Tier handelt. Der Hilfeversuch von Nora wird damit nicht anerkannt.

Schon für mich als Beobachterin verwirrend, liegt die Vermutung nahe, dass diese Entscheidung der Lehrerin auch für Anton nicht einfach nachzuvollziehen ist und die Auswahl der weiteren Antwortmöglichkeiten erschwert. Frau Koch formuliert nun die Aufgabenstellung ein weiteres Mal um und Anton soll „[i]rgendein Tier aus dem Zoo“ nennen. Nicht klar ist, ob das Tier noch den Anfangsbuchstaben ‚B‘ haben muss oder ob es sich wirklich um *irgendein* Tier handeln soll. Da Anton weiterhin schweigt, greift nun die Schulbegleiterin ein. Allerdings wendet sie sich nicht an den Schüler, sondern sie fragt die Lehrerin, ob auch irgendein Tier mit dem Anfangsbuchstaben ‚B‘ gehen würde. Dass sie diesen Buchstaben bzw. den Teil der Aufgabe erwähnt, zeigt, dass sie ebenfalls sich nicht sicher ist, wie Frau Koch die Aufgabe zuvor gemeint hat und ob sie diese wirklich so stark vereinfacht hat, dass Anton einfach irgendein Tier nennen sollte. Dass die Wissensaufgaben der täglichen Übung für Anton im

Anforderungsniveau angepasst und extra für ihn formuliert werden, ist nicht ungewöhnlich. So willigt auch dieses Mal Frau Koch ein, Anton soll jetzt „Irgendeins. Irgendeins. Irgendein Tier“ nennen. Die dreifache Anführung wirkt verzweifelt: Wie viel leichter soll sie es dem Schüler noch machen – wie kann sie ihn zum Sprechen bringen? Gleichzeitig sind ihre willkürlich gesetzten Regeln so mächtig, dass auch für mich in der Situation unklar war, was Frau Koch denn nun hören möchte und welches Wort sie schlussendlich gelten lässt. Der vermeintliche Vereinfachungsversuch von der Schulbegleiterin trägt weiterhin zur Verwirrung bei. Anton wählt nun den gleichen Weg wie so oft, er schweigt zunächst und wendet sich dann an seine Begleiterin, indem er ihr etwas zuflüstert. Die Schulbegleiterin dient so als Vermittlungsinstanz zwischen dem Schüler und der Lehrerin und gleichzeitig kann sie seine Antwort prüfen und filtern. So geht Anton nicht das Risiko ein, klassenöffentlich ein falsches Ergebnis zu nennen und einer potentiellen Scham ausgesetzt zu sein. Da Frau Pagel ihn auffordert, lauter zu reden, lässt sich vermuten, dass sie seine Antwort als richtig einschätzt, gleichzeitig ist die Aufforderung zum Lauterreden auch ein Abweisen der möglichen Adressierung Antons, der die Schulbegleiterin als „Sprachrohr“ sehen könnte. Die Rolle der Schulbegleiterin ist als ambivalent einzustufen. Hätte sich Frau Pagel für ein „Das klingt gut. Sag es mal laut.“ entschieden, wäre sie in den Entscheidungsbereich der Lehrerin eingedrungen, indem sie vorab die Lösung von Anton als richtig eingestuft hätte. Frau Koch hätte diese anschließend bestätigen müssen, ansonsten hätte sie auch die Schulbegleiterin diffamiert. Durch „Du musst lauter reden“ gibt sie die endgültige Entscheidung an die Lehrerin ab. Die widersprüchliche Positionierung der Schulbegleiterin zeigt sich kurz darauf erneut, wenn sie in Form eines Lehrer*innensprechens zu Anton sagt: „Was fällt dir ein? Rede laut.“ Sie wiederholt, was Frau Koch gesagt hat, und wird so zu einer Art Hilfslehrerin. Überspitzt formuliert, lässt sich sagen, dass Anton nun nicht mehr nur der Lehrerin gegenübersteht, sondern auch der Schulbegleiterin, die ja *seine* Unterstützung sein soll und nicht die der Lehrerin. Anton hat versucht, sich die Hilfe von Frau Pagel einzuholen, sie zu seiner Partnerin zu machen, diese Partnerschaft wird jedoch hier von der Schulbegleiterin gebrochen, wenn sie eher ‚gegen‘ denn mit ihm arbeitet. Auch später – ich greife vorweg – als Anton sich wieder Hilfe bei ihr sucht, sie am Pulloverärmel berührt und ihr eine Lösungsmöglichkeit zuflüstert, entscheidet sich Frau Pagel für eine wenig konstruktiv-unterstützende Antwort, indem sie lediglich darauf verweist, dass der Begriff bereits genannt wurde.

Anton kommt mehrfach gar nicht zum lauten Antworten, da die Lehrerin ihrem Unmut durch ein Stöhnen – was zwar als leise im Protokoll beschrieben, aber auf den Audioaufnahmen zu hören ist und damit auch für Anton, der in unmittelbarer Nähe zu Frau Koch steht – Ausdruck verleiht. Anschließend wird die Aufgabe nun doch um den Aspekt der Kategorie erweitert und Anton soll ein Tier aus dem Zoo nennen, war es doch bis eben noch irgendein Tier mit dem Buchstaben ‚B‘. Der Ausruf „zackig, los“ der Lehrerin wirkt wie das dreifache „irgendeins“ zuvor

zunächst noch genervt von der Situation bzw. dem Schweigen Antons. Es steigert sich noch durch das anhaltende Schweigen Antons am Ende zu einem abschätzigen „Mensch, (...)“, was sinnlogisch mit „Mensch, wie kann man auf keine Antwort bei so einer leichten Frage kommen“ oder drastischer: „Mensch, wie dumm kann man sein?“ beendet werden kann. Die Lehrerin zeigt damit auch ihr Handlungsproblem auf: Das „Spiel“ soll ein zeitnahes Ende finden, doch Anton schweigt beharrlich.

Für mich als Beobachterin stellen sich weniger Emotionen der Verzweiflung, denn Mitleid und Hilfslosigkeit ein. Nicht vergessen werden darf, dass Anton *schon wieder* und *immer noch* alleine steht, während alle anderen Schüler*innen die Situation beobachten und darauf warten, dass die Übung beendet wird und der reguläre Unterricht beginnt.

Der Schüler bleibt bei seiner Strategie des Schweigens, er hält sich am Stuhl fest, blickt jedoch dieses Mal nicht die Lehrerin an. Er versucht so, der Situation zu entkommen bzw. sie ‚auszusteheren‘, sie kann ja auch nicht ewig andauern und muss irgendwann beendet werden. Frau Koch atmet nun geräuschvoll ein und aus und zeigt dann an, dass sie Anton, aber auch den Rest der Klasse, nicht ohne Antwort von ihm entlässt: „Dann müssen wir warten. Dann müssen wir warten.“ Warum kann Frau Koch, die auch sonst die Regeln der „täglichen Übung“ flexibel auslegt, sie an dieser Stelle nicht ändern? Als nach Nora nun Johann versucht, für Anton einzuspringen und auch das Warten für alle zu beenden, lässt Frau Koch dies nicht zu und verweist auf die Einfachheit der Aufgabe. Jede*r müsse ein Tier aus dem Zoo nennen können. Dass anschließend viele Schüler*innen eine Lösung rufen, macht die Situation für Anton noch verfahrenener und der Druck wird noch einmal erhöht. So zeigen sie an, dass die Aufgabe lösbar ist bzw. sie den Anforderungen nachkommen können. Ob Anton kognitiv nicht dazu in der Lage ist oder durch den (sozialen) Druck zum Schweigen gebracht wird, lässt sich nicht von der Beobachter*innenposition aus klären. Hat Frau Koch vorher noch das Plenum gefragt, wer helfen könne, ist diese Option nun offensichtlich nicht mehr legitim („Jetzt ist aber gut“). Möglich wäre gewesen, einige richtige Lösungsoptionen von den anderen Schüler*innen zu sammeln und Anton dann eine aussuchen zu lassen. So hätte auch er gesprochen und eine Antwort geliefert, das (vermeintlich provokante) Schweigen wäre gebrochen und die Situation wäre beendet.

Aufgelöst wird die Situation jedoch erst, als Anton der Schulbegleiterin das Wort „Affe“ zuflüstert, was – obwohl das Wort nicht mit dem Buchstaben ‚B‘ beginnt, aber das scheint mittlerweile nicht mehr zentral zu sein – diese als richtig markiert und so anschließend auch die Lehrerin. Eine Lesart des „Ja, klar, na klar, super klasse“, das völlig übertrieben wirkt, wäre, dass es sich um einen ironischen Ausspruch handelt oder aber um eine Erleichterung, dass die Lehrerin nun endlich mit dem Unterricht beginnen kann. Dass sie diesen dringend fortführen bzw. überhaupt erst einsteigen will, zeigt sich auch an dem abrupten Übergang zum gewünschten ‚Regelbetrieb‘. Frau Koch will mit dem eigentlichen Unterrichtsinhalt starten,

doch Anton setzt sich nicht schnell genug, so wird er noch mit einem „Anton, sitz!“ diszipliniert, dass in seinem despektierlichen Befehlston eher an die Ausbildung junger Hunde als an einen Umgang mit einer*m Grundschüler*in erinnert.

Auch in dieser Episode zeigen sich nicht die „typischen“ Schamindikatoren wie ein errötendes Gesicht oder das Versagen der Stimme. Da Anton fast ausschließlich schweigt, ist dem auch schwer nachzugehen. Dennoch lässt sich vermuten, dass diese Situation mit potentiellen Schamgefühlen für Anton einhergegangen ist, so war er doch einige Zeit unfreiwillig der Klassenöffentlichkeit ausgesetzt, ohne dem entkommen zu können. Mehrfach wurde dabei nicht nur sein Nichtwissen hervorgehoben, dieses wurde auch als völlig inakzeptabel markiert, da es sich bei der Aufgabenstellung um ein geringes Anforderungsniveau handelt und so selbst Erstklässler*innen und auch viele Mitschüler*innen die Aufgabe lösen könnten. Mehrfach spielt die Lehrerin die Machthierarchie zwischen ihr und Anton deutlich aus.

Dass Anton eine Schulbegleiterin an seiner Seite hat, die ihm im Alltag unterstützen soll, ist nicht von Anfang an gegeben. Er hat die meisten Jahre seiner Grundschulzeit ohne Schulbegleiter*in erlebt. Im kurzen Gespräch nach Schulschluss mit Frau Koch erzählt mir diese, dass zwar ein Förderbedarf diagnostiziert wurde, aber dennoch – leider bleiben die Gründe ungenannt – nicht direkt eine Schulbegleitung organisiert wurde oder organisiert werden konnte. Wenn Frau Koch sagt, dass „das (...) ganz gut [ging]“, bezieht sie sich damit auf die gemeinsame Schulzeit mit Anton. Aus ihrer Perspektive scheint also eine Schulbegleitung für Anton nicht notwendig gewesen zu sein. Offensichtlich änderte sich jedoch diese Ansicht, entweder bei den Eltern von Anton und dem Schüler selbst und/oder es handelt sich um einen gemeinsamen Entschluss mit Frau Koch, und so sollte eine Schulbegleitung beantragt werden. Frau Koch führt an, dass das problematisch war, da der Schüler „drei Jahre oder zwei ohne Probleme“ ohne eine Schulbegleitung den Unterricht besucht hat und man nun einen „guten Grund finden“ müsse, warum das nicht mehr gehen sollte. Auch hier kann vermutet werden, dass Frau Koch eine Schulbegleitung für nicht sinnvoll erachtet, da ansonsten das Erfinden einer Begründung nicht notwendig wäre.

In meinen frühen Beobachtungen konnte ich sehen, wie versucht wird, ohne Schulbegleitung Anton auf verschiedene Arten zu inkludieren, damit „*er gefühlt ein Stück normal mitmachen kann*“. So zum Beispiel in der Situation II, in der zwei Aspekte auffallen: Zum einen der Umstand, dass Anton sich Hilfe wünscht. Er fragt (zumindest laut Aussage der Lehrerin) explizit nach mir – diese Nachfrage wird sich auch, bis seine Schulbegleiterin dabei ist, wiederholen – und er wünscht sich längerfristige und andauernde Unterstützung bei der Bearbeitung der Aufgaben. Während andere Schüler*innen kurze Nachfragen stellen und kurzzeitige Unterstützung benötigen, möchte Anton, dass *immer* jemand bei ihm ist. Zum anderen kann festgestellt werden, dass seine sprachlichen, aber auch seine (fein)motorischen Kompetenzen noch so gering ausgeprägt sind, dass er kaum einen Bleistift und ein Lineal

halten kann. Wie Anton die Schuljahre zuvor absolviert hat und warum eine Begleitung jahrelang nicht für notwendig erachtet wurde, bleibt fraglich und ebenso, warum Frau Koch ihm diese Aufgabe und auch die Zusatzaufgabe, das Zeichnen von Kreismustern, aufgibt, denn ihr muss bewusst sein, dass er dem nicht nachkommen kann.

In dem vordergründigen Versuch, Anton zu inkludieren, wird dieser immer wieder exkludiert und einem Otheringprozess unterzogen, der ihn als „anders als die Anderen“ markiert. Das passiert – ganz pointiert formuliert –, indem die Lehrerin Anton so lange die gleichen Aufgaben wie dem Rest der Klasse gibt und ihn „*ein Stück normal behandelt*“, bis Anton daran scheitert. Anschließend passt sie die Aufgaben zwar an, aber sie sind dennoch nicht auf dem angemessenen Kompetenzniveau, das Antons Fähigkeiten entsprechen würde, und so scheitert er erneut. Auf diese Weise wird ein Teil der Grundlage für die potentiell beschämenden Situationen für Anton gelegt.

In Antons mehrfachen Nachfragen, ob er genau das gleiche macht wie alle anderen, deutet sich ein Wunsch danach, aber auch Zweifel diesbezüglich an, ansonsten wäre eine Nachfrage nicht notwendig. Es zeigt, dass Anton den Leistungsuniversalismus des Unterrichts verstanden hat und dass Anton daran teilhaben will: Er will den gleichen Anforderungen wie seine Mitschüler*innen nachkommen. Bemerkt er nun, dass er das nicht *kann* und wird dies zudem klassenöffentlich gemacht, kann das zu potentiellen Schamgefühlen führen.

Kritisch kann hier gefragt werden, wenn das Ziel der Lehrerin ist, Anton zu inkludieren, sodass er „*geföhlt ein Stück normal mitmachen kann*“, ob das durch eine teilweise stark veränderte Aufgabenstellung erreicht werden kann, dessen Unterschied für allen Akteur*innen deutlich zu erkennen ist, oder ob nicht ein*e Schulbegleiter*in durch ihre*seine Unterstützung beim Kompetenzaufbau von Anton ihn so hätte fördern können, dass er eher oder häufiger Aufgaben erhalten kann, die denen seiner Mitschüler*innen ähneln oder sogar dieselben sind. Dass durch Schulbegleitungen exkludierende Effekte einhergehen, ist aus der Unterrichtsforschung zu Inklusion oder auch zu Fragen (multiprofessioneller) Kooperation bekannt (siehe Abschnitt 8.2.2 *Besondere Beschämung und beschämende Besonderung*), das unauflösbare Dilemma führt aber bei Anton zu Schampotentialen, die nicht unabhängig von seiner Schulbegleiterin verstanden werden können.

Mit den Inklusionsbestrebungen Frau Kochs wird aber auch noch einmal deutlich, warum sie den Schüler bei den „täglichen Übungen“ nicht ausnimmt oder Sonderregeln für ihn erfindet, sodass er sich nicht früher setzen darf. Sie verzichtet in der ersten Phase auf jede Form der Differenzierung, wie jede*r andere*r Schüler*in muss Anton aber auch so lange stehen bleiben, bis er die richtige Antwort genannt hat, er macht hier „*ein Stück normal [mit]*“. Eine Alternative, die „tägliche (wissensbasierte) Übung“ so zu gestalten, dass niemand sein Scheitern öffentlich darstellen muss, hat die Lehrerin an keinem Beobachtungstag ein- oder durchgeführt.

„Normal“ mitmachen soll Anton auch in einer Gruppenarbeit, bei der die Schüler*innen auf Plakaten und mit Vorträgen verschiedene Künstler*innen vorstellen sollen (Situation IV). Die Lehrerin lässt die Schüler*innen diese Aufgabe in Partner*innenarbeit nachgehen, wobei sie die Zuteilung der Schüler*innen in den einzelnen Gruppen anhand von Leistung vorgenommen hat. Es gibt also immer eine*n ‚leistungsstarke*n‘ Schüler*in und eine*n ‚leistungsschwache*n‘ Schüler*in pro Gruppe. Durch die Anzahl der Schüler*innen musste es eine Gruppe geben, die aus drei Schüler*innen besteht. Dabei handelt es sich um Anton, Thilo und Mika. Wenn man sich Antons Fähigkeiten und seinen diagnostizierten Förderbedarf noch einmal vor Augen führt, kann er eigentlich kaum auf der ‚gute – schlechte‘ Leistungen-Skala eingeordnet werden und wenn man zudem feststellt – auch hier greife ich vorweg –, dass die Lehrerin die Aufgabe oder das Anforderungsniveau für ihn nicht verändert hat, dann ist (auch für die beteiligten Akteur*innen) schwer vorstellbar – dass er in Partner*innenarbeit den gleichen Anteil an der gemeinsamen Arbeit leisten kann, wie andere Schüler*innen. Damit ist klar, dass, wenn Anton in einem Zweierteam arbeiten würde, der Hauptteil der Arbeit bei der*m Partner*in liegt. In dieser Logik hat Frau Koch Anton in eine (eventuell bereits bestehende) Zweiergruppe integriert.

Nachdem alle anderen Schüler*innen bereits präsentiert haben, sind Mika, Thilo und Anton an der Reihe. Sie alle haben Notizzettel in der Hand, was einen Sprecheranteil für jeden vermuten lässt. Neben Anton kommt auch seine Schulbegleiterin mit nach vorne. Sie bleibt also nicht an ihrem Platz sitzen, sondern sie steht ein weiteres Mal wie in der Rolle einer Schülerin neben den anderen drei. Anton nimmt zusätzlich das Plakat der Gruppe mit nach vorne. Dort angekommen, stellt er fest, dass keine Magnete mehr vorhanden sind. Frau Koch erkennt die Situation, anstatt ihm einfach zu sagen, wo sich die Magnete befinden, fragt sie ihn, ob *er* Hilfe brauche. Durch die personale Ansprache fordert sie ihn auf, sich als Hilfesuchender zu positionieren, obwohl es sich eigentlich um ein organisatorisches Problem (der Gruppe), nicht um sein persönliches Handlungsproblem handelt.

Anton muss dem jedoch nicht nachkommen, da Frau Pagel ihm Magnete reicht. Frau Koch möchte allerdings, dass Anton mit ihr redet. Fraglich ist, was Anton bei einem offensichtlichen Problem *reden* soll. Möglich wäre: „Nein, ich brauche keine Hilfe“ oder „Ja, ich weiß nicht, wo die Magnete sind“, sodass Frau Koch ihm entgegen könnte: „Dann hätte ich dir sagen können, wo die Magnete sind“ oder „Dann sag doch einfach, dass du keine Hilfe brauchst“. Es wirkt hier, als ob Frau Koch ihre Machtposition ausspielen will, denn eine Artikulation in dem Moment bzw. auch als nach kurzer Zeit das Problem bereits gelöst worden ist, scheint wenig sinnvoll bzw. nicht zielführend. Das Schweigen Antons, das er häufig zeigt, wird von Frau Koch in vielen Momenten und so auch hier als (Leistungs-)Verweigerung angesehen. Er *muss* antworten, wenn die Lehrerin ihn etwas fragt. Sie fordert ihn hier auf, sich an die unterrichtliche Ordnung zu halten und auch ihre Autorität anzuerkennen. Doch Anton ist mit anderen

Nebenschauplätzen beschäftigt, so nimmt ihm die Schulbegleiterin das Plakat ab und kurz darauf beginnt auch Thilo mit dem Vortrag. Während der Vortragssituation ist Anton erneut komplett still, zumindest für die zuhörenden Schüler*innen und Lehrerin. Er hat zwar einen Notizzettel in der Hand, diesem Artefakt kommt zunächst während der Vortragssituation jedoch keine Bedeutung zu. Möglich ist, dass Anton einmal versucht, etwas zu sagen bzw. eine Information anzubringen, als er Thilo etwas ins Ohr flüstert („Soll ich X sagen?“) und der Mitschüler dies aber verneint bzw. untersagt. Ähnlich wie in der Situation der „täglichen Übung“ kommuniziert Anton nicht direkt mit dem Plenum, sondern wählt wieder den Weg der ‚Rückversicherung‘ einer*s Anderen. Damit fungieren die*der Andere wie eine Art „Sieb“, durch welches das Risiko einer potentiellen Schamsituation minimiert wird, denn wenn die Schulbegleiterin oder ein Mitschüler dem Kommunizieren einer Information zustimmen, scheint folgerichtig, dass es sich um eine richtige Antwort bzw. um etwas Normkonformes handelt. Anton kann so die Verantwortung teilen, weil die*der Andere zugestimmt hat, bevor er sich klassenöffentlich äußert. Gleichzeitig führt es aber auch zu einer Abhängigkeit zur*m Anderen. Dieses Vorgehen zeigt er in sehr vielen Situationen, in denen er direkt angesprochen wird bzw. auf etwas reagieren muss, wobei in der Regel Frau Pagel seine Ansprechpartnerin ist.

Nachdem der Vortrag vorbei ist, folgt der obligatorische Applaus und eine kurze Fragerunde, die immer von Frau Koch mit einer oder mehreren Fragen zum Prozess des Vorbereitens begonnen wird. Auch hier stellt die Lehrerin einige Fragen, die allerdings alle auf so einem unterschiedlichen Niveau bzw. Ebenen – von den eigenen Gefühlen bis zum Ablauf und dem Ergebnis des Arbeitsprozesses – liegen, dass ein anschließendes Schweigen der drei Schüler nicht verwunderlich ist. Doch Mika beginnt und antwortet auf der sachlichen Ebene, dass das Vorbereiten „gut“ war und wie sie dabei vorgegangen sind. Die Verpflichtung zu sprechen, wenn die Lehrerin eine Frage gestellt hat, zieht sich fort und so antwortet auch Thilo. Er nimmt eine mögliche Kritik des Plenums vorweg und gibt zu, dass er durch seine Aufregung zu schnell gesprochen habe. Indem er vermutet, dass auch den anderen das aufgefallen ist, fällt dieser Kritikpunkt eventuell weniger ins Gewicht, als wenn er dies nicht selbst reflektiert und es von einer*m anderen Schüler*in genannt worden wäre. Er erklärt kurz das Zustandekommen und es folgt eine Pause, da nun zwei von drei Schülern sich zur Frage der Lehrerin geäußert haben und auch Anton etwas sagen muss. Anton wiederholt inhaltlich das von Thilo Gesagte, fast wortwörtlich sagt er, dass er ebenfalls aufgeregt war. Er fügt hingegen keine Begründung an, so wie Thilo, der auf einen Moment der Wortfindungsstörung verweist, der seine Nervosität gesteigert hat. Auf nichts davon geht die Lehrerin ein, es wirkt, als ob es mehr darum ginge, dass die Schüler*innen sich äußern und damit den Regeln folgen als um das, was sie inhaltlich sagen. Sie wendet sich stattdessen an die anderen Schüler*innen und folgt ebenfalls dem Muster, nun nachzufragen, welche Fragen von ihrer Seite aus bestehen.

Die inhaltliche Nachfrage von Nora, wie lange Leonardo da Vinci an einem Fallschirm gebaut hat, scheint im Gegensatz zu den Fragen der Lehrerin zuvor, eine echte Frage oder zumindest eine Frage zu sein, die mehr am Inhalt des Vortrags denn an der Einhaltung der formellen Regeln interessiert ist. Die Beantwortung zieht sich bis zum Abschluss dieser Feedbackrunde und ist der Auslöser der potentiellen Beschämung Antons. Dieser antwortet auch zunächst, zumindest versucht er es, obwohl er im Vortrag nichts dazu gesagt hat. Anton schafft es jedoch nicht, seine Antwort zu formulieren, da ruft schon ein jemand ein an ihn adressiertes „Häh“ nach vorne. Daraufhin greift erneut die Schulbegleiterin ein, die ihm beim Formulieren hilft. Der Schüler kann nun sagen, dass da Vinci 500 Jahre an seinem Fallschirm gebaut habe. Dass Anton, der im Allgemeinen sonst sehr viel schweigt und besonders wenig vor anderen Schüler*innen spricht, hier das Wort ergreift, im Besonderen nachdem er schon während des Vortrags, bei dem ein Sprechen von ihm erwartet wurde und die Hemmschwelle daher niedriger liegt, geschwiegen hat, hat ihn, so lässt sich vermuten, Überwindung gekostet. Durch das „Häh“ aus dem Plenum wird der Druck noch einmal erhöht und dennoch setzt Anton dieses Mal nicht sein Schweigen fort. Inhaltlich sei an dieser Stelle noch einmal ergänzt, dass Antons Satz eine Reduktion eines komplexeren Ablaufes bzw. der Fülle an Informationen war: Leonardo da Vinci hat Skizzen zum Fallschirm angefertigt, 500 Jahre später wurden diese Skizzen erst realisiert, nachgebaut und mit weiteren Hilfsmitteln erprobt. Anton nimmt davon mit, dass der Fallschirm von da Vinci nach 500 Jahren fertig geworden ist. Dass es sich bei seiner Aussage nicht um eine Tatsachenäußerung handeln kann, liegt auf der Hand. Frau Koch reagiert dementsprechend und in ihrem Sprechakt, „Überleg mal, ...“ schwingt mit, dass, wer solche Behauptungen aufstellt, vorher eben nicht übergelegt und nachgedacht hat. Dabei könnte man Anton zugutehalten, dass er durchaus nachgedacht hat, nur die sprachliche Formulierung seiner Gedanken missverständlich war bzw. misslungen ist. Hier hätte eine Nachfrage, wie er seine Aussage gemeint hat, ihm die Möglichkeit eröffnet, sie noch einmal zu korrigieren. Stattdessen werden Frage und Antwort – und damit auch das eigentliche Unterrichtsthema – von der Lehrerin verworfen, was zwar den unangenehmen Moment für Anton beendet, aber – wenn man der Einschätzung folgt, dass es sich um eine ernstgemeinte Nachfrage der Schülerin handelt – fehlt den Schüler*innen, mindestens aber Nora, eine Antwort darauf. Offensichtlich interessiert sich nicht nur die Schülerin dafür, denn auch Johann versucht, obwohl die Lehrerin die Beantwortung dieser Frage beendet hat, nun zu klären, was es mit den 500 Jahren auf sich hat. Mit seiner Alternative „500 Tage“ bietet er zudem an, dass Anton doch nachgedacht, sich aber nur bei einem Wort versprochen hat. Damit nimmt er Antons Äußerung ernst und versucht auch, für Nora eine zufriedenstellende Antwort zu finden, obwohl er sich selbst unsicher ist. Frau Koch kann diese Option nicht ausschließen und fordert Anton auf, noch einmal nachzusehen. Alternativ hätte sie auf diese nochmalige Personalisierung verzichten und alle drei Schüler*innen adressieren können („Weiß einer von

euch das?“), gilt der Vortrag doch eigentlich als Gruppenleistung. Die Adressierung an Anton wird nun wieder von der Schulbegleiterin aufgegriffen, die eine stellvertretende Reaktion liefert. Gleichzeitig kann sie sich selbst durch „Da steht nur 500“ als bereitwillige Helferin positionieren, die aber aufgrund der mangelnden Informationen dazu nicht in der Lage ist. Dass dort nur die Zahl 500 steht, führt nun zu einer produktiven Unruhe unter den Schüler*innen. Es handelt sich nicht um private Erzählungen oder Gespräche ohne Bezug zum Unterrichtsgegenstand, sondern die Schüler*innen versuchen, begründete Vermutungen anzustellen, wie die Zahl 500 in dem Kontext sinnlogisch gemeint sein kann. In diesem Augenblick versucht Anton, wiederholt etwas zu sagen, doch er kann sich nicht gegen die Masse durchsetzen. So wendet er sich Frau Pagel zu, dieses Mal allerdings mit einer anderen Funktion. Sie soll sein Rederecht in der Klassenöffentlichkeit durchsetzen. Ihre Antwort, dass er ruhig etwas sagen könne, verweist also weniger darauf, dass er um die Einschätzung seiner Antwort bittet, sondern darum, dass sie für ihn Gehör verschaffen und Aufmerksamkeit herstellen soll. Vielleicht hat Anton sich im Zuflüstern nicht konkret genug ausgedrückt, vielleicht hat Frau Pagel seine Anfrage missverstanden oder sie wollte nicht selbst für Ruhe sorgen, auch, da dies Aufgabe der Lehrerin ist. Anton kommt jedoch nicht dazu, Frau Koch beendet die Diskussion zum zweiten Mal. Damit wiederholt sich der Moment, dass die anderen Schüler*innen für Anton eine Lösungsmöglichkeit anbieten, dies aber nicht von der Lehrerin angenommen wird. Die Diskussion scheint für die Lehrerin ein Hindernis im eigentlichen Fortkommen des Unterrichtsgeschehens, in ihrem geplanten Ablauf zu sein, denn normalerweise werden nach der Präsentation kurze Rückfragen gestellt, wenn es denn überhaupt welche gibt, und es werden ebenfalls in aller Kürze positive und negative Aspekte gesammelt. Anschließend folgt der nächste Vortrag. Dieses Muster, das sich durchzieht und für dessen Einhaltung Frau Koch sorgt, wird hier von den Schüler*innen unterbrochen, da ursprünglich Noras Frage nun auch für die anderen Schüler*innen von Interesse ist.

Obwohl die Lehrerin nach Rückmeldungen zur Präsentation gefragt hat und auch einige Schüler*innen sich dazu geäußert haben, setzt sich Jannik über den initiierten Phasenwechsel hinweg und greift das Thema des Fallschirms erneut auf. Bei Jannik zeigt sich ein Verständnis dieser Unterrichtsphase, dessen Funktion darin liegt, Fragen zu klären, und da für ihn noch offengeblieben ist, ob der Fallschirm funktionstüchtig war, nimmt er sich das Recht heraus, diese Frage auch nachträglich noch anzubringen. Es zeigen sich im Anschluss keine Regulierungspraktiken – gegenüber Jannik.

Was nun folgt, ist der potentiell beschämenden Moment von Anton, dessen strukturelle Grundlage sich in allen anderen Situationen ähnlich zeigt, aber hier in aller Deutlichkeit zu Schamindikatoren führt und daher (auch exemplarisch) herangezogen wird.

Völlig unerwartet, da der Abschluss der Nachfragephase von Frau Koch bereits durchgeführt wurde, greift diese noch einmal den zentralen Fallschirm-Aspekt auf. Zudem spricht sie Anton

als alleinigen Verantwortlichen an. Alternativ hätte sie erneut die Frage ins Plenum oder an die vortragende Gruppe geben können. Mit dieser Adressierung kann Anton allerdings auch die Verantwortung für die Falschinformation ebenso wie für die daraus resultierende Abweichung an dem von Frau Koch vorgesehenen Verlauf durch das interessierte Diskutieren der Schüler*innen angerechnet werden. Da die Lehrerin die Phase beendet hatte, war auch für Anton überhaupt nicht vorherzusehen, dass er nun noch eine Antwort auf die Frage finden sollte. Sagt Frau Koch, dass er genug Zeit gehabt hätte, um sich eine Antwort zu überlegen, impliziert dies auch, dass man durch längeres Überlegen auf die richtige Antwort kommen *könnte*, wenn man denn angestrengt überlegt. Dies spielt in ihre erste Aussage, er solle doch mal überlegen, hinein. Dabei ist abwegig, anzunehmen, dass wenn keine weiteren Informationen vorliegen, allein durch ein Überlegen, neue hinzukommen würden. Oder anders: Wenn auf Antons Zettel nur „500“ steht, dann kann Anton (innerhalb weniger Minuten) nicht auf neue Informationen durch reines Nachdenken stoßen, denn es handelt sich nicht um ein Problem, das durch Überlegen endgültig und faktenbasiert gelöst werden kann.

Wie bei den „täglichen Übungen“ versuchen die anderen Schüler*innen auch hier, Anton zu unterstützen. Ob diese Unterstützungspraktiken, die an einigen Stellen von Frau Koch initiiert werden, mit Ziel vollzogen werden, Anton zu helfen (auf der Peerebene), sich selbst als leistungsfähige*r Schüler*in zu positionieren und/oder die Situation beenden zu wollen, kann für die vorliegenden Episoden aus der Beobachter*innenperspektive nicht geklärt werden.

Wenn im Protokoll neben den Schamindikatoren vermerkt ist, dass die Schulbegleiterin ihn nicht unterstützt, verweist das auch darauf, dass ich abermals in der Situation Mitleid und ein Bedürfnis, Anton zu helfen, empfunden und dies als notwendige Reaktion der Schulbegleiterin gesehen habe. Diese Emotionen ziehen sich durch viele Beobachtungsmomente mit Anton und auch unabhängig davon, ob seine Schulbegleiterin anwesend war oder nicht.

Nach einer weiteren Nachfrage springt nun Thilo ein, der auf die angeblich fehlenden Informationen verweist, dabei hat Mika dies in seinem Teil des Vortrags selbst erwähnt. Thilos schnelles Antworten lässt sich daher als einen Versuch verstehen, Anton aus der Situation zu befreien bzw. diese auch für alle zu beenden. Auch Anton und Thilo scheint die Information während des eigenen Vortrags entgangen oder die Nervosität in dem Moment zu groß gewesen zu sein. Es zeigt sich jedoch, was das Vortragen von Referaten bzw. die dazugehörige gemeinsame Gruppen- oder Partner*innenarbeit in der Grundschule ausmachen kann: Jede*r Schüler*in ist für ihren*seinen Teil verantwortlich, es ist weniger eine gemeinschaftliche Arbeit, als ein Aufteilen und wieder Zusammenführen. Erkennbar an der Argumentation Thilos, wenn er sagt, dass Anton und Mika nicht für ihren geringeren Redeanteil während der Präsentation verantwortlich gemacht werden können, da sie weniger Material gefunden haben. Die Künstler*innenbiographien und die Bedeutsamkeit der Werke musste von den Partner*innen nicht gemeinsam erarbeitet werden, es war also möglich, dass sich die

Schüler*innen die Arbeit in „Lebenslauf“ und „Werke“ unterteilt haben und ihren Teil vorgetragen haben, ohne den anderen Part zu kennen oder daran mitgewirkt zu haben. Auch in der anschließenden Phase der Rückfragen wurde von Frau Koch nicht darauf geachtet, ein vertieftes Verständnis der*s Künstlerin*s, ihres*seines Lebens und ihrer*seiner Werke zu erreichen. Betrachtet man unter diesem Blickwinkel den Ablauf der Erarbeitung und den Anspruch der Präsentation, kann man Thilo und Anton die fehlenden Informationen kaum vorwerfen.

Nun kehrt auch Frau Koch zurück zur eigentlich abgeschlossenen Phase der Nachfragen. Eine mögliche Lesart ist, dass sie Anton, Thilo und Mika noch einmal die Möglichkeit geben möchte, eine Frage (richtig) beantworten zu können. Eine weitere Interpretation besteht darin, dass die Lehrerin durch die zuvor außergewöhnlich vielen Rückfragen den Eindruck gewonnen hat, dass wirklich schüler*innenseitig noch Fragen offen wären. Da dem nicht so zu sein scheint – eventuell möchten die anderen Schüler*innen aber genau im Gegensatz zu Frau Koch die vortragende Gruppe nicht erneut in Bedrängnis bringen – kehrt die Lehrerin zu den allgemeinen Rückmeldungen zurück. Es werden einige relativ unkonkrete positive, doch mehr kritische Aspekte angesprochen. Darunter die schon angesprochene ungleiche Verteilung des Redeanteils. Wäre die Präsentation gemeinschaftlich erarbeitet worden und gäbe es eine gemeinschaftliche Informationsgrundlage, die dann nur aufgeteilt wird, würde Thilos hoher Redeanteil Antons und Mikas Anteil reduzieren. Rein auf der quantitativen Ebene betrachtet: Wenn es zehn Informationen gibt, die alle drei Schüler haben und unter sich aufteilen, ist der Redeanteil relevant. Wenn Thilo (zu) viel sagt, können Mika und Anton weniger sagen. Da die Erarbeitung des Vortrags allerdings getrennt voneinander stattfand, jeder „seinen Teil“ hat und keine maximale Vortragszeit vorgegeben war, funktioniert die mehr-und-weniger-Redeanteil-Logik nicht. Zusätzlich wird in der Phase der Rückmeldung auch nicht auf den Vortragsstil oder ähnliches eingegangen, sodass man nicht argumentieren kann, dass es um das Erproben einer freien Rede gehen würde und daher auch die Redezeit ausschlaggebend ist.

Thilo geht nun sofort auf die Kritik ein und rechtfertigt das Vorgehen und die Leistung seiner Mitschüler, die weniger vortragen konnten, da sie weniger Informationen hatten. Frau Koch schließt daraus, dass er auch den Hauptanteil der Vorbereitung vorgenommen hat und daher „die tragende Säule“ gewesen ist. Dass sie sich das „auch gut vorstellen“ und „so sagen [kann]“, positioniert Anton und Mika ‚hinter‘ Thilo. Es wird jetzt schwieriger für die Beiden, sich als leistungsstarke Schüler darzustellen, da die Lehrerin sich „vorstellt“, dass Thilo den größten Anteil der Arbeit geleistet hat und dies durch die Präsentation bestätigt sieht. Klar ist damit auch, dass die Einteilung der ursprünglichen Partner*innenarbeit hier wie folgt aussieht: Der ‚leistungsstarke‘ Thilo, der ‚leistungsschwache‘ Mika und zusätzlich Anton, der – ganz drastisch formuliert – keine wesentliche Arbeitskraft darstellt. Anton ist dabei, damit er *„geföhlt ein Stück normal mitmachen kann“*, dabei ist allen Akteur*innen bewusst, dass sein Anteil am

Referat eher gering ausfallen wird. Würde die Erarbeitung des Referats, wie oben skizziert, gemeinschaftlich vorgenommen werden, ließe sich sogar vermuten, dass Anton als Hindernis wahrgenommen wird, dessen Arbeitsanteil von den anderen beiden Schülern zusätzlich übernommen werden muss. So war bei Gruppenarbeiten in anderen Erhebungssituationen zu beobachten, dass Anton als Partner als Letzter gewählt oder unter (leisem) Protest einer Gruppe/einer*m anderen Schüler*in zugeteilt wurde. Noch einmal anders formuliert: Thilo und Mika erarbeiten und halten ihren Teil des Referats, ob Anton seinen Teil vorträgt – oder noch schwerwiegender: er überhaupt dabei ist – hat keinen Einfluss auf den Verlauf des Vortrags. Nach einer kurzen inhaltlichen Anmerkung kommt Frau Koch erneut auf Thilo zurück und greift auf, was er zuvor selbst als Kritik genannt hat. Gleichzeitig wird diese Kritik an Thilo abgeschwächt, wenn die Lehrerin die Schönheit – nicht die inhaltliche Relevanz – der Informationen betont, um die es schade wäre, wenn sie aufgrund seiner Nervosität und des schnellen Sprechens ungehört blieben. Johanns Hinweis, dass auch Mika zu schnell gesprochen hat, wird ignoriert. Mika, der als ursprünglich ‚leistungsschwacher‘ Schüler eher unten auf der Leistungshierarchie angesiedelt wäre, steigt durch Antons dargestellte Leistung ins Mittelfeld auf, gerät aber in Vergessenheit bei der Nachbesprechung des Referats. Erwähnt werden nur Thilo und Anton von dem „mehr kommen, überhaupt etwas kommen“ muss. Es wird so ein enormer Kontrast zwischen der leistungsstarken „tragenden Säule“ mit den vielen „schönen“ Informationen (Thilo) und Anton konstruiert, der vermeintlich gar nichts zur Präsentation beigetragen hat. Die Rückmeldephase wird ebenfalls – hier scheint die Zeit zu drängen, denn die Stunde ist bald vorbei – zügig beendet. Die ersten Schüler*innen verlassen schon das Klassenzimmer, da ist es Anton, der das Plakat der Gruppe wieder von der Tafel nimmt.

Antons potentielle Beschämung zeigt sich hier in dem Versuch, sich während des Vortrags zu beteiligen und seinen Beitrag zu leisten, was ihm jedoch nicht gewährt wird bzw. er sich im Verlauf nicht durchsetzen kann. Er versucht, als gleichberechtigter Schüler der Gruppe zu partizipieren. Seine Schulbegleiterin, die die ganze Zeit neben ihm steht, ist kaum unterstützend. Anton hat wenig Möglichkeiten, Leistung dazustellen. Er bleibt vielfach ungehört und das Einzige, was er sagen kann, ist inhaltlich nicht korrekt bzw. nicht vollständig. Die Lehrerin geht damit nicht konstruktiv um, sondern kommt immer wieder auf die falsche bzw. die falsch *formulierte* Information zurück, und verlangt von Anton, noch einmal „zu überlegen“. Dieser Aufforderung nachzukommen, wäre lediglich hypothetisch durch das Anbringen von Thesen („500 Stunden, wenn...“, „500 Monate, wenn ...“) möglich. Sich Fakten zu „überlegen“, wenn diese nicht vorliegen, ist schwer umzusetzen. Dass Anton also auch hier „versagt“, ist abzusehen. Dennoch löst Frau Koch ihr Verfahrensproblem – das

Zurückkommen auf den Fallschirm, auch wenn die Phase der Nachfragen bereits beendet ist – , indem sie dieses auf Anton überträgt („Na (..), du hattest jetzt Zeit nachzudenken, Anton“). Die misslungene Leistungsdarstellung wird von der Lehrerin am Ende direkt artikuliert, während der Mitschüler, der ebenfalls sehr wenig, aber dafür nichts Falsches gesagt hat, unerwähnt bleibt. Dass „mehr kommen, überhaupt etwas kommen“ muss, ist für Anton nicht nur ein wenig konstruktiv-hilfreicher Abschlusskommentar, er negiert auch alle Bemühungen, die der Schüler investiert hat. Die Artefakte (das Plakat und sein individueller Notizzettel) belegen, dass Anton an der Vorbereitung teilgenommen hat und dass dort bereits „überhaupt etwas“ kam. Diese Leistung wird aber nicht anerkannt, er wird auf seinen Fehler reduziert.

In den potentiellen Beschämungsmomenten zeigen sich folgende Gemeinsamkeiten: Anton wird zunächst als Könnender adressiert. Ihm wird – zumindest zeigen das immer die ersten Sprechakte der Lehrerin an – zugetraut, den allgemeinen Anforderungen nachkommen zu können. Wenn er ein Tier mit ‚B‘ nennen oder beantworten soll, ob mit dem Fallschirm auch geflogen werden konnte, sind das zwar Fragen mit unterschiedlichem Anforderungsniveau, aber in beiden Fällen wird Anton entweder als Teil der Klasse oder als Teil einer Schüler*innengruppe positioniert. Das potentiell beschämende Moment liegt darin, dass Anton aber nicht die Kompetenzen wie allen anderen Schüler*innen besitzt. In beiden Fällen muss die Lehrerin damit rechnen, dass Anton die Aufgabe nicht lösen, ihre Frage nicht beantworten kann. Sie muss daher ein (klassenöffentliches) Scheitern von Anton antizipieren, auch, wenn sie die Fragen im Verlauf der Situation so verändert, „dass er gefühlt ein Stück normal mitmachen kann“, oder wenn sie die Wissensordnungen temporär für ihn aussetzt und andere Schüler*innen um Hilfe bei der Synonymsuche oder ähnliches bittet. Die Adressierungen als Könnender mögen daher einem vermeintlich inkludierenden Anspruch nachgehen, Anton kann dem aber nicht gerecht werden und so wird die Grundlage für potentiell beschämende Situationen vorbereitet. Anton muss bemerken, dass er scheitert – was ihn aber nicht davon abbringt, als ein Schüler der Klasse positioniert und behandelt werden zu wollen. Seinem Wunsch, die gleichen Aufgaben wie die anderen zu erhalten, kann die Lehrerin nicht nachkommen, ohne ihn Misserfolge erleben zu lassen. Differenzierungen des Anforderungsniveaus hätten den potentiell beschämenden Situationen entgegengewirkt, ebenso wie der Einsatz einer Schulbegleitung.

Natürlich sind ihm im Laufe der monatelangen Erhebung auch Aufgaben gelungen, aber die Situationen, in denen er – in welcher Form auch immer – scheitert und eben nicht den Anforderungen im Vergleich zu den anderen Schüler*innen vollständig und befriedigend nachkommen kann, überwiegen. Mit dem Wissen, dass das in vielen Situationen auch Anton und den anderen Schüler*innen bewusst ist, ergeben sich weitere potentielle Beschämungssituationen. Es stellt sich eine Diskrepanz ein zwischen dem „als Könnender

adressiert werden“, seinem Wunsch, sich als Könnender wie alle anderen zu positionieren und dem wiederkehrenden Erleben des Scheiterns daran.

Hinzu kommt, dass dieses Scheitern nicht in Form von Klassenarbeiten oder Tests stattfindet, deren Note Anton für sich behalten könnte oder zumindest weniger öffentlichkeitswirksam präsentieren müsste – Anton nimmt an diesen Formen der Überprüfung nicht teil. Das Scheitern vollzieht sich in der Klassenöffentlichkeit. Die anderen Schüler*innen sind es gewohnt, dass sie auf ihn warten müssen oder dass er, nachdem er die regulären Aufgaben bei der ‚Täglichen Übung‘ nicht beantworten kann, Extra-Aufgaben erhält. Sie sind es weiterhin gewohnt, ihm helfen zu müssen, was sie jedoch nur dürfen, wenn die Lehrerin es erlaubt. Anton ist der, dem regelmäßig geholfen werden muss, auch, damit für alle Anderen der reguläre Unterricht beginnen oder weitergehen kann.

Seine Sonderrolle kann negative Auswirkungen auf der Beziehungsebene zu anderen Schüler*innen haben. Wird er bei einer Partner*innen- oder Gruppenarbeit zugeteilt, denn ausgewählt wird er selten, führt das zu wenig Begeisterung bei den anderen Schüler*innen. Was man dabei bedenken muss, sind zwei Aspekte:

Zum einen wirkt auch auf die anderen Schüler*innen der Druck, ihre eigene Leistung (gut) darstellen zu müssen. So lässt sich vermuten, dass beispielsweise auch Thilo und Mika eine gute Note im Referat erhalten wollen. Dass nun ausgerechnet in solchen Situationen die Ordnungen von der Lehrerin *nicht* angepasst oder ausgesetzt werden, dass Anton keine im Niveau reduzierten Aufgabe für die Referatspräsentation erhält, sondern ‚wie alle Anderen‘ in der Gruppe arbeiten soll, führt dazu, dass innerhalb der Peergruppen sein Sonderstatus verhandelt werden muss. Noch einmal pointiert formuliert: Wer Anton mit in seiner Gruppe hat, wird aller Voraussicht nach einen höheren eigenen Arbeitsanteil haben und Antons Beitrag zumindest teilweise übernehmen müssen, da auch in diesem Kontext Anton inkludiert und *normal* mitmachen soll, auch wenn, wie oben angeführt, dies häufig kaum möglich ist. Dass es bei dieser Positionierung Antons auch auf der Peerebene zu potentiellen Beschämungen kommen mag, ist daher vorstellbar. In den Beobachtungsprotokollen finden sich zu diesen Momenten zwar abschätzige Bemerkungen von seinen Mitschüler*innen, aber selten zeigt Anton deutliche körperliche Schamindikatoren, die für die Rekonstruktion bzw. der Auswahl der Episoden als Ankerpunkt gesetzt worden sind. Dies mag auch daran liegen, dass er dann wie in unterrichtlichen Situationen bzw. in Interaktionen mit Frau Koch ins Schweigen gerät. Eine weitere mögliche Lesart hierzu wäre, dass Anton, der solche Situationen im Laufe seiner Schulzeit mehrfach erlebt hat, sich an die serielle Scham ‚gewöhnt‘ hat.

Zum anderen zeigt auch Frau Koch regelmäßig, wie sie mit den falschen Antworten und dem Schweigen von Anton umgeht. Sie stöhnt, sie schimpft, sie setzt ihn mit „zackig, los“ unter Druck und sie verwendet verschiedene, eher pejorative Ausrufe („Ach, Mensch!“). Sie lässt Anton mehrfach wenig oder gar keine Zeit zum Antworten bzw. zum Formulieren dieser. Die

Lehrerin zeigt also Anton und allen anderen an, wie genervt sie davon ist, dass Anton nichts sagt. Es werden damit auch ihre (negativen) Emotionen deutlich sichtbar. Man kann das Schweigen des Schülers als Provokation deuten, mit dem Wissen um sein Kompetenzniveau liegt jedoch nahe, dass es sich weniger um ein absichtsvolles Herausfordern der Lehrerin, sondern eher um ein Nichtwissen handelt. Durch Antons Positionierung in der Klasse, die durch diese regelmäßig wiederkehrende Form der Adressierungen der Lehrerin gestützt wird, ist es für alle Akteur*innen sanktionsfrei möglich, anzuzeigen, dass man nicht mit ihm zusammenarbeiten möchte oder von seinem geringen oder langsameren Arbeitsfortschritt genervt oder sogar verärgert ist.

Weitere potentielle Beschämungsmöglichkeiten sind in der für Anton ambivalenten Rolle seiner Schulbegleiterin zu finden. Diese positioniert sich mal selbst als Schülerin und damit in seiner Nähe, dann aber auch als Hilfslehrerin, die lediglich die Aufgabenstellung der Lehrerin wiederholt und ihm beim Präsentieren seiner Leistung ihre Unterstützungsfunktion entzieht. Es ist für Anton schwer zu beurteilen, in welchen Situationen seine Begleiterin ihm helfen wird und wann sie auf die Einhaltung von Normen („Sprich lauter“) ganz im Sinne der Lehrerin erinnert. Neben dem (fein)motorischen und inhaltlichen Unterstützen während der Aufgaben im Unterricht besteht das Helfen der Schulbegleiterin in der dargestellten „Filter-Funktion“, die im Gegensatz zum unterrichtlichen Fördern wesentlich von Anton initiiert wird. Er flüstert ihr etwas ins Ohr, bevor er die Antwort ins Plenum und an die Lehrerin gibt. Mit diesen Praktiken geht ein Teilen der Verantwortung für seine Antwort einher und sie können auch ein potentiell Beschämungsrisiko minimieren.

Ich will abschließend noch einmal auf die Regelmäßigkeit der „*täglichen* Übung“ hinweisen. Anton war dem öffentlichen Scheitern und der potentiellen Scham mehrfach und wiederkehrend ausgesetzt. Ich habe die Schule jeden Mittwoch besucht und es gab bis auf wenige Ausnahmen (Wandertag, Klassenarbeiten) keinen Start in den Tag, der nicht mit einer „*täglichen* Übung“ begonnen wurde. Diese Rekonstruktion unterscheidet sich daher in vielen Punkten von den anderen Rekonstruktionen, bei denen es sich um eine potentielle Beschämung handelt, die auf *einen* bestimmten Zeitpunkt bzw. *eine* Situation bezogen werden kann. Bei Anton finden sich im Laufe der Erhebung so viele kurze und ‚kleine‘ Beschämungssituationen, die von ihrer Logik her zwar nicht additiv betrachtet werden können, sich aber in den eben ausgeführten Grundlagen ähneln und deren Relevanz sich in ihrer Gesamtheit nicht nur in situ, sondern im Verlauf der vierjährigen Grundschulzeit zeigt.

Die in diesem Kapitel begonnene empirische Grundsteinlegung zur Erforschung des Schamphänomens im Unterricht wird nun im zweiten Ergebniskapitel fortgeführt. Die Rekonstruktionen werden abstrahierend in Form von Figurationen hinsichtlich der Logiken und Bedingungen von Scham und Beschämung dargestellt.

8 Figurationen der Scham

*„Und ich bin allerdings der Ansicht, radikal der Ansicht, dass alle die Probleme, die ich der Schule erörtert habe, in Wirklichkeit Probleme der Gesellschaft sind und dass in einem gewissen Sinn, in einem allerdings nicht grob verstehenden Sinn, die Schule als eine Art Mikrokosmos der Gesellschaft betrachtet werden kann, an dem man alles ablesen kann.“
(Adorno 2001, S. 34)⁹⁵*

Das soziale Miteinander im Unterricht und dessen generelle Hervorbringung funktionieren durch die Abfolge routinierter Praktikenbündel, die implizite Ordnungen (re-)produzieren. Interaktionen, so Budde, werden immer wieder auf ihre Praktikabilität hin überprüft, sodass „singuläre Praktiken auf zugrunde liegende Strukturierungen und Ordnungen [verweisen], da die Praktik (und nur genau diese) ausschließlich dann funktioniert, wenn sie relativ reibungslos in den sozialen Vollzug der Situation einpasst“ (2014, S. 134). Auch wenn Unterrichtssituationen nie „vollständig durch einen Vorgriff bestimmbar“ (Rosenberger 2018, S. 64) und sie daher „unterbestimmt und deswegen auch zu einem bestimmten Grad offen“ (ebd.) sind, können Praktiken nicht als beliebig und zufällig verstanden werden. Die Tatsache, dass genau diese Praktik in diesem Moment (also in diesem räumlichen und zeitlichen Kontext) vollzogen wird, „lässt auf ihren spezifischen Stellenwert als routinierte Handlung im Feld und damit ihre Bedeutung für die Konstitution implizierter Ordnungen schließen“ (Budde 2014, S. 134). Die rekonstruierten Beschämungspraktiken werden also in unterrichtlichen Zusammenhängen hervorgebracht, in denen sie – in ihrer Alltäglichkeit – ihre Wirkmächtigkeit entfalten. Praktiken, die nie allein für sich stehen, erzeugen eine Vollzugswirklichkeit, sodass auch Praktiken der Beschämung nicht isoliert und akzidentell entstehen und daher hinsichtlich ihrer (ordnungsbildenden) Funktion befragt werden können. Dabei weisen die Beschämungspraktiken situationsspezifische Gegebenheiten auf, verweisen aber gleichwohl auch auf *übersituative unterrichtliche Bedingungen und Logiken*. Wie die Rekonstruktionen bereits aufzeigen konnten, zeigen sich in diesen Praxis-Arrangement-Bündeln (Schatzki 2016, S. 34) entscheidende Praktiken und Akteurs-Konstellationen, welche eine potentielle Beschämungssituation präformieren. Diese werden in dem folgenden Kapitel als *soziale Figurationen*⁹⁶ unterrichtlicher Scham (vgl. Elias 1978 [1970]) dekonstruiert.

⁹⁵ Theodor Adorno in einer Diskussion mit Heinz-Joachim Heydorn und Hellmut Becker über die „Tabus über den Lehrerberuf“ (Adorno/Heydorn/Becker 2001).

⁹⁶ Mit dem Begriff der Figuration meint Elias (2018): „Das Zusammenleben von Menschen in Gesellschaften hat immer, selbst im Chaos, im Zerfall, in der allergrößten sozialen Unordnung, eine ganz bestimmte Gestalt. Das ist es, was der Begriff der Figuration zum Ausdruck bringt. Kraft ihrer grundlegenden Interdependenz voneinander gruppieren sich Menschen immer in der Form spezifischer

Ich verwende im Weiteren gelegentlich lediglich den Begriff der Dekonstruktion, jedoch ohne mich dabei explizit an die differenztheoretischen Überlegungen Derridas anzulehnen. Derridas Werke, da scheinen sich Kritiker*innen einig, sind zum Teil nur sehr schwer zu verstehen. Dies liegt vor allem daran, dass sich sein Stil eher als unkonventionell und recht metaphorisch beschreiben lässt, er häufig Synonyme verwendet und seine Gedanken zur Dekonstruktion weiterentwickelt, nicht aber, ohne sich dabei auch zu widersprechen. Um was es sich genau bei der Dekonstruktion im Sinne einer Methode oder eines methodischen Vorgehens handelt, bleibt unklar. Die Begriffsverwendung in der vorliegenden Studie orientiert sich am Butlerschen Verständnis: „Dekonstruieren meint nicht verneinen oder abtun, sondern in Frage stellen“ (Butler 1993, S. 48). Es geht im Folgenden vielmehr darum, die Erkenntnisse der Rekonstruktionen von ihren ursprünglichen Situationen zu abstrahieren. Die Dekonstruktion zielt damit auf die unterschiedlichen Analyseschwerpunkte der *situativen* und *übersituativen* Praktiken(bündel). Versucht wird damit, auch eine Schwäche des praxistheoretischen Ansatzes auszugleichen, bei der zwischen den unterschiedlichen Ebenen (siehe Kap. 2 *Praxistheoretische Grundannahmen*) nicht differenziert wird. Die Rekonstruktionen können eine im Werden begriffene ‚Wirklichkeit‘, die sich durch Praktiken in situ emergiert, aufgreifen. In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der Rekonstruktion sowohl mit übersituativen Praktikenbündeln – Nichtpraxistheoretiker*innen würden hier eventuell von ‚Strukturen‘ sprechen – ins Verhältnis gesetzt, als auch mit der theoretischen Hintergrundfolie der Studie ausgeschärft. Fallkontrastierend ist dabei die Frage leitend, welche unterrichtlichen Bedingungen und Praktiken Beschämungspotentiale ermöglichen und welche Logiken den Praktiken zugrunde liegen. Dabei ist die im folgenden vorgenommene Trennung von Präformationen und Performancen der Scham nur als analytische, nicht als zeitliche zu denken.

In den anschließenden Abschnitten werden zunächst die Praktikenkonstellationen in den Blick genommen, denen eine präformierende Wirkung hinsichtlich potentiell entstehender Schamgefühle attestiert werden kann und mit denen Möglichkeiten der Beschämung einhergehen.

Figurationen. Im Unterschied von den Konfigurationen anderer Lebewesen sind diese Figurationen nicht gattungsmäßig, nicht biologisch fixiert“ (S. 116).

8.1 Präfigurationen beschämender Praktiken – Die Entstehung von Beschämungspotentialen

Die skizzierte praxistheoretische Annahme, dass (Emotions-)Praktiken nur als *Folgepraktiken* denkbar sind (vgl. z. B. Reckwitz 2008a; Hillebrandt 2015a) und als *Praktikenbündel* die Ebene des Sozialen konstituieren (vgl. Reckwitz 2008a, S. 112), soll hier mit den daran anschlussfähigen interaktionsanalytischen Überlegungen Goffmans (1971) hinsichtlich des dramaturgischen Aufbaus der Situationen noch einmal aufgegriffen werden. Die in den Rekonstruktionen deutlich gewordene Relevanz der Situation wird im Folgenden noch einmal zugespitzt, sodass Praktiken der Situations- bzw. Problemkonstruktion, verstanden als Teil der ‚Vorgeschichten‘, hinsichtlich ihrer präformierenden Funktion dekonstruiert werden können.

In den rekonstruierten Schamepisoden ist erkennbar, dass Beschämungspotentiale besonders mit Praktiken einhergehen, die eine *klassenöffentliche Exponierung* von Schüler*innen zur Folge haben. Diese Exponierungen

- stehen vielfach im Zusammenhang mit expliziten oder impliziten Leistungsbewertungen. Sichtbar wird dies
 - wenn Schüler*innen als Leistungsfähige adressiert werden, dem aber nicht nachkommen können oder wollen,
 - wenn die Leistungen einzelner Schüler*innen – stellvertretend für eine gesamte Gruppe – herangezogen oder Leistungsvergleiche einzelner Schüler*innen mit einer sozialen Bezugsnorm vollzogen werden und zu Ungunsten der exponierten Schüler*innen ausfallen.
- Sie zeigen sich aber auch auf der Peerebene:
 - im Zusammenhang mit Praktiken der Differenzkonstruktion, wenn Unterschiede bezüglich Status, Leistung oder Herkunft in den Peerinteraktionen aufgerufen und bedeutsam gemacht werden, sowie
 - im Zusammenhang mit Praktiken der Hilfe, wenn diese ‚dennoch‘ dazu führen, dass die Hilfe erhaltenden Schüler*innen an der unterrichtlichen (Leistungs-)Ordnung scheitern.

Dabei gehören Exponierungen zur Grundstruktur unterrichtlichen Geschehens. Sprachliche Einzel-Adressierungen oder räumlich-körperliche Differenzierungen (beispielsweise durch ein an-die-Tafel-Kommen) sind dauerhafte Praxis im Unterricht. Alles, was im Unterricht gesagt oder getan wird, wird (als Leistungskonstruktion) einzelnen Akteur*innen zugerechnet (vgl. Ricken 2018a, S. 54). Diese gelten in unterrichtlicher Logik als Verantwortliche ihrer Praktiken, sodass immer auch die Akteur*innen *als* Personen mit ihrer Leistungsfähigkeit bewertet werden (vgl. auch Kalthoff 2000, S. 435 ff.).

Festgehalten werden kann, dass nicht jede Exponierung zur Beschämung führt, doch jeder Beschämung eine Exponierung zugrunde liegt. Die folgenden Abschnitte detaillieren daher

Praktik-Kontext-Interdependenzen mit Blick auf ihre exponierenden Effekte und der Hervorbringung von Beschämungspotentialen.

8.1.1 *Schweigende Blicke*

Der Aspekt des *Schweigens* lässt sich als Schlüsselkategorie der Scham begreifen: Das Schweigen kann Bedingungsfaktor wie Resultat zugleich sein. Es lässt sich daher in zweierlei Hinsicht dekonstruieren: hinsichtlich der präformierenden Wirkung auf die potentiell beschämende Situation und hinsichtlich der Wirkung der potentiell beschämenden Situation auf die Schweigepraktiken der Schüler*innen. Der folgende Abschnitt dekonstruiert zunächst die Kombination von *lehrer*innenseitigen Schweigepraktiken mit Blickpraktiken* bezüglich ihrer exponierenden wie präformierenden Funktion. Der Abschnitt 8.1.3 widmet sich dann dem Schweigen als spezifisch unterrichtlicher Normbruch.

Ein Schweigen, ein sich aus dem Gespräch Herausziehen oder das sehr knappe Antworten sind

als Ausdrucksindikatoren der Scham in der Literatur hinlänglich bekannt (vgl. z. B. Retzinger 1995, S. 1109) und zeigen sich auch in den Schamsituationen der vorliegenden Studie sowie in den ethnographischen Daten Blumenthals (2014), Rabensteins (2014) oder von Wertenbruch und Röttger-Rössler (2011). Dass sie als Folgepraktik aus einer Beschämung resultieren, lässt sich daher mit studienübergreifenden ethnographischen Erkenntnissen belegen. Was unklar bleibt, ist, welche Bedeutung Schweigepraktiken im *Vorfeld* einer potentiellen Beschämung zukommt.

Nicht nur mit Blick auf erziehungswissenschaftliche Forschung fällt auf, dass Schweigen nicht eindeutig definiert werden kann (vgl. Jaworski 2008; von Sass 2013; Geiss/Magyar-Haas 2015). So halten Fabian Kessl und Friederike Lorenz fest, dass „Schweigen als Moment des Tuns in pädagogischen Einrichtungen wahrzunehmen, [...] eine eher ungewohnte Perspektive [ist]“ (2015, S. 285).

Die Grenzen zwischen Sprechen und Schweigen sind unklar (vgl. von Sass 2013, S. 11). Für die vorliegende Studie ist es sinnvoll, nur dann vom Schweigen zu sprechen, wenn die Möglichkeit des Sprechens vorstellbar wäre (vgl. Hahn 2014, S. 152). Gleichzeitig ist ein Schweigen nicht gleichbedeutend mit einem Nicht-Sprechen. Schweigepraktiken fungieren beispielsweise als Teil der unterrichtlichen Redeordnung und ermöglichen beispielsweise in Folge eines Schweige-(und Zuhör-)Gebots, ein Rederecht zu erhalten – eingeübt von Beginn der Schulzeit an in Form von Regeln und Ritualen, die z. B. darauf zielen, dass man erst sprechen *darf*, nachdem man sich gemeldet hat und aufgerufen wurde. Das Selektionsrecht

obliegt in der Regel – wenn es nicht durch spezielle Formate wie ‚Meldekettten‘ anders geregelt wird, wobei auch diese Entscheidungen von der*dem Lehrer*in getroffen werden – der*dem Lehrer*in. Mit dem Schweigen geht das Versprechen des Zuhörens aller Akteur*innen einher (vgl. für ausgewählte Praxen der Schweigsamkeit von Schüler*innen mit Rückgriff auf das Latoursche Theoriegebäude: Falkenberg 2013).

Schweigepraktiken zielen hier also nicht darauf, dass etwas (Bestimmtes) nicht gesagt werden darf, sondern das normative Grundlagen zum Schweigen, Sprechen und Zuhören den Unterricht bestimmen. Schweigepraktiken (vor allem von Schüler*innen) in Zusammenhängen, in denen nicht geschwiegen werden muss oder soll, müssen differenziert werden in ein Nicht-sprechen-*Wollen* und Nicht-sprechen-*Können*, womit auch Fragen von Macht und Ohnmacht aufgerufen werden. Zudem sind mit dem Unterrichtskontext auch weitere Normen bezüglich des Redens und Schweigens verbunden – nicht alles kann von jedem, zu jedem, vor jedem und zu jeder Zeit gesagt werden. Für die Dekonstruktion steht jedoch im Vordergrund: *Wer kann wann schweigen?*

Schweigepraktiken aller Akteur*innen sind permanent im Unterricht zu beobachten, beispielsweise, wenn sich Schüler*innen nach Instruktionen alleine neues Wissen aneignen sollen oder auch in Phasen der Wissensüberprüfung in Form von Klassenarbeiten. Schweigepraktiken sind regulärer Bestandteil des Unterrichts, dennoch kommen sie im Regelbetrieb – von Ausnahmesituationen wie Überprüfungsphasen abgesehen – selten zeitlich überdauernd vor, denn Unterricht ist ein kommunikatives Geschehen.

Wenn im Verlauf mehrerer Unterrichtsinteraktionen von allen Akteur*innen oder auch nur von der*dem Lehrer*in *längerfristig* geschwiegen wird, verweist das tendenziell eher auf eine Störung im Unterrichtsablauf. Dies liegt auch darin begründet, da Zeit im Unterricht eine relevante Ressource darstellt. In Anlehnung an Pranges Operativer Pädagogik rekonstruiert Kathrin Berdelmann (2010) in ihrer Zeittheorie zwei Zeit-Modi: Sowohl die *Synchronisation*, womit sie „eine zeitliche Koinzidenz von Lehren und Lernen“ (S. 66) meint, als auch die *Asynchronisation* sind relevante Komponenten des Unterrichts. In ihrem Modell von Zeitstrukturen entwickelt sie vier „synchronisationsrelevante Dimensionen“ (vgl. ebd., S. 106 f.): die *Zeitlichkeit*, die *Abfolge*, die *Ausdehnung* und das *Tempo* der Inhalte. Wenn das Schweigen in einem Zusammenhang mit einem Handlungsproblem oder einer Störung im Unterrichtsverlauf steht, indiziert es auf eine unerwünschte Asynchronisation der Zeit. Je nachdem, in welchem Unterrichtsformat sich Lehrer*innen und Schüler*innen befinden, ‚funktioniert‘ Unterricht durch die Hervorbringung einer zeitlichen Passung zwischen der inhaltlichen Planung der Lehrer*innen, dem tatsächlichen Fortkommen im Unterricht und der zur Verfügung stehenden Zeit.⁹⁷ Ohne hier ausführlich auf den (zumindest aus qualitativ-

⁹⁷ Dabei lassen erste Ergebnisse die Vermutung zu, dass zeitliche Vorgaben im individualisierten Unterricht nicht an Bedeutung verlieren, sondern einen Bedeutungswandel erfahren. So rekonstruieren

mikroanalytischer Sicht bislang noch wenig geführten⁹⁸) Diskurs zu Zeitfragen im Unterricht eingehen zu wollen (vgl. dazu auch Rabenstein 2020b), soll die Betonung darauf liegen, dass *Zeit für Schweigen* verwendet wird. Dieses irreguläre lehrer*innenseitige Schweigen kann die Funktion der Exponierung, mindestens aber der *Aufmerksamkeitsgenerierung*,⁹⁹ übernehmen. So wird langes Schweigen von Lehrer*innen beispielsweise vollzogen, um die Aufmerksamkeit aller Schüler*innen auf die*den Lehrer*in zu fokussieren und mit dem Schweigen anzudeuten, dass die Lautstärke im Klassenzimmer zu hoch ist. Angedeutet wird damit, dass der Unterricht erst dann fortfahren kann, wenn auch die Schüler*innen schweigen und aufmerksam *sind*. Diese Praktik, die als kollektive Disziplinierung wirkt, lässt sich wiederkehrend beobachten. Es braucht dann einige Minuten bis die Schüler*innen auf das Schweigen der Lehrer*innen mit einem eigenen Schweigen und dem Abwarten auf die folgenden Praktiken der Lehrer*innen reagieren.

Fragen nach unterrichtlicher Aufmerksamkeit(sherstellung und -steuerung) lassen sich je nach metatheoretischem Zugriff und Unterrichtsverständnis anders angehen (vgl. z. B. für einen kommunikationstheoretischen Zugriff: Proske 2016; vgl. für weitere Zugänge: Reh/Berdelmann/Dinkelaker 2015).

Praktiken der Aufmerksamkeitsgenerierung und -darstellung sind konstitutiv für Unterricht: Erst mit dem Herstellen und Aufrechterhalten von Aufmerksamkeit auf den Unterrichtsgegenstand oder einzelne Akteur*innen kann Unterricht ‚funktionieren‘. Aufmerksam-Werden und -Sein sind als eine *wechselseitige* Konstruktion zu verstehen, die von den Lehrer*innen gefordert und evaluiert wird, und die von Schüler*innen als Darstellung des verstetigten Aufmerksamkeits-Werdens hervorgebracht werden muss. Je nach Unterrichtssituation sind andere Aufmerksamkeitspraktiken normativ erwünscht, zeigen sich andere Aufmerksamkeitsanforderungen und wird Aufmerksamkeit dementsprechend anders organisiert. Deutlich wird damit, dass Praktiken des Aufmerksamkeitsmanagements bei Lehrer*innen und Schüler*innen als grundlegende Bedingung des Unterrichts gelten. Insbesondere schüler*innenseitiges Aufmerksam-Sein ist als fortdauernde Praxis des Aufmerksam-Werdens und -Darstellens zu verstehen. Grundsätzlich können Aufmerksamkeitspraktiken daher als unterrichtliche Leistungskonstruktion interpretiert werden (vgl. Ricken 2014, S. 127).

Breidenstein und Rademacher (2017) die „Maxime des ‚Beschäftigt-Seins‘“ (ebd., S. 210), mit der die Anforderung an die Schüler*innen gemeint ist, die zur Verfügung stehende Zeit sinnvoll zu nutzen. Letztendlich wird damit die Verantwortung für die (Lern-)Zeit von den Lehrer*innen auf die Schüler*innen übertragen.

⁹⁸ Vorrangig beschäftigt sich die standardisierte Unterrichtsforschung mit Fragen der ‚Optimierung‘ der aktiven Lernzeit (vgl. z. B. Helmke 2017, S. 78 f. oder auch Hattie 2018, S. 218 f.).

⁹⁹ Vgl. für einen historischen Überblick über die Prominenz und Bedeutungsverschiebung des Aufmerksamkeitsbegriffs in der Erziehungswissenschaft: Kade 2015.

Spricht man von Aufmerksamkeit im Unterricht, kommt man unweigerlich auch zur Frage nach Unaufmerksamkeit. Die phänomenologischen Überlegungen zum Dualismus von Aufmerksamkeit/Nicht-Aufmerksamkeit von Hahn (2001) sind auch praxistheoretisch gedeutet anschlussfähig für diese Studie: Aufmerksamkeitspraktiken, die immer auf etwas oder auf jemanden gerichtet sind, schließen immer auch Nicht-Aufmerksamkeitspraktiken auf etwas oder jemanden mit ein. Die im unterrichtlichen Kontext aufgerufene Unaufmerksamkeit müsste daher als Nicht-Aufmerksamkeit auf einen Unterrichtsgegenstand oder auf Akteur*innen gedeutet werden, die entgegen den Intentionen der*s Lehrerin*s steht. Unaufmerksamkeit im Sinne von ‚auf nichts aufmerksam sein‘ gibt es in dieser Perspektive nicht – man kann nicht unaufmerksam sein, da die Aufmerksamkeit immer auf etwas oder auf jemanden gerichtet ist. Wenn man das Phänomen ‚unterrichtliche Aufmerksamkeit‘ differenziert in einzelne Praktiken, dann lassen sich dabei mindestens das Auffallen, Aufmerken und Bemerken ausfindig machen und so ist beispielsweise im Fall Franziska (Schamsituation 1) erkennbar: Ihre Nicht-Aufmerksamkeit – sie bemerkt nicht, dass ihr Normbruch der Lehrerin aufgefallen ist, weil sich ihre Aufmerksamkeit auf ein Artefakt richtet – zeitigt exponierende Effekte und ist schließlich Teil des potentiellen Beschämungsanlasses.

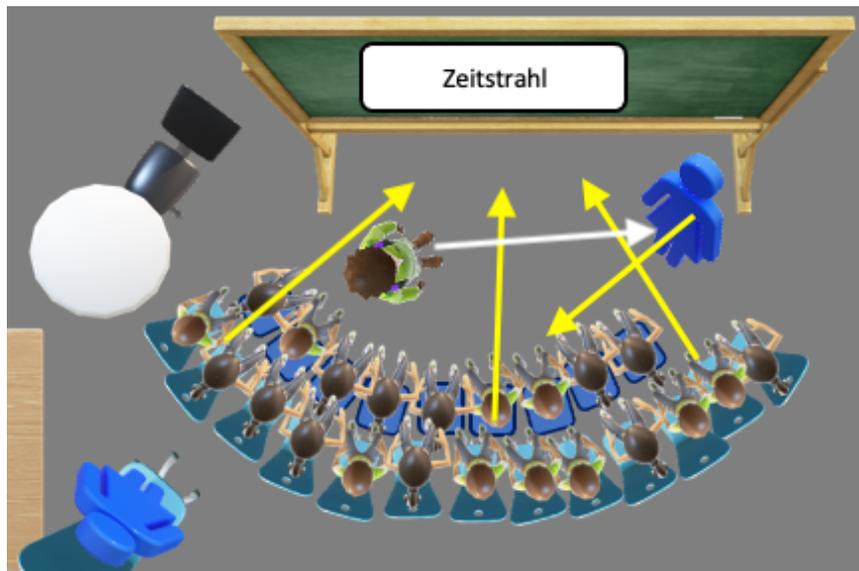


Abbildung XXII - Schweigende Blicke in der Schamsituation „Hakim, wie Hakims Leben so bisher verlaufen ist“

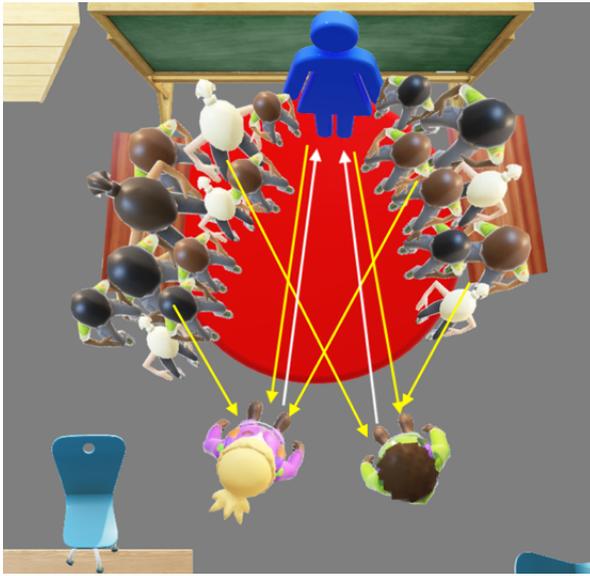


Abbildung XXIII - Schweigende Blicke in der Schamsituation „Dimitrios hat das ganze Gedicht in Schönschrift abgeschrieben“

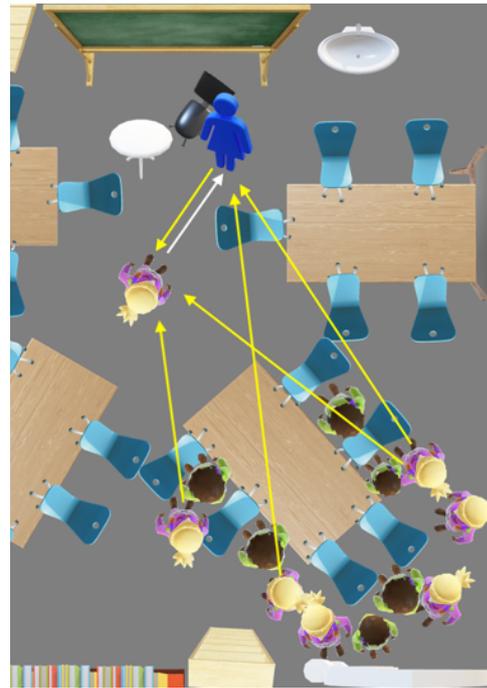


Abbildung XXIV - Schweigende Blicke in der Schamsituation „Die ist immer so langsam, aber als Erstes zur Tür raus“

Die Abbildungen aus den Schamsituationen zeigen, wie anhand von körperlichen, räumlichen und materiellen Arrangements gemeinschaftliche Aufmerksamkeit hervorgebracht wird. Mit dieser Inszenierung geht eine gemeinsame Situationsdeutung einher – das mit Goffman (1971) erklärte ‚Wir-Prinzip‘, in dem aus singulären Tatsachen etwas Gemeinsames geschaffen wird.

Mit dem Schweigen – schüler*innenseitig nach einer Adressierung und lehrer*innenseitig mit einer längeren Dauer – geht, wie oben angesprochen, eine Fokussierung der Aufmerksamkeit einher. Ein Einfordern von Aufmerksamkeit kann dabei durch mehr oder wenige subtile Praktiken vollzogen werden, neben dem bereits erwähnten Schweigen der Lehrer*innen, durch *Blicke*. In den Beobachtungsprotokollen fällt auf, wie Lehrer*innen Blicke (immer wieder) fokussiert auf einzelne Schüler*innen richten, mit denen Veränderungen der Körperhaltungen und Kopfbewegungen einhergehen. Der ganze Körper der Lehrer*innen richtet sich auf eine*n Schüler*in aus. Monika Falkenberg umschreibt solche Beobachtungen wie folgt:

„Solche Momente werden im Schulunterricht immer wieder beobachtbar, wenn Lehrer – manchmal nur für einen Atemzug – die ganze Aufmerksamkeit ihrer Klasse besitzen und einen Augenblick lang eine Stille entsteht, in der sie die Klasse buchstäblich ‚fangen‘. Diese Augenblicke konstituieren sich nicht nur akustisch, sie werden auch von einem Stillstand in den Bewegungen begleitet und betont. Die Bewegtheit einer Körpergemeinschaft kommt zum Stehen. Vor allem aber in ihren Blicken verleihen Schüler solchen Momenten ihre Besonderheit, wenn diese wie gefangen erscheinen in den Worten des Lehrers oder Schüler untereinander versthohlene kurze Blicke tauschen, die wirken, als suchten sie in den Blicken des anderen nach dessen Reaktion“ (2013, S. 146).

Nicht notwendigerweise einhergehend mit disziplinierenden Sprechakten fungierten alleine diese Körperausrichtungen, die fixierenden Blicke und das Schweigen der Lehrer*innen als Praktiken der Aufmerksamkeitsfokussierung auf einzelne Schüler*innen, mit denen Aufforderungen einhergehen, die in ihrer „logik in actu“ (Bourdieu 2001, S. 182) verstanden werden müssen – dabei handelte es sich kontextbedingt beispielsweise mal darum, dass Schüler*innen aufhören sollen zu reden oder beginnen sollen, die Aufgabe zu bearbeiten, sodass sich schüler*innenseitig Reparaturpraktiken zeigen. Diese Blicke sind damit zu unterscheiden von wandernden Blicken, mit denen Lehrer*innen die Interaktionen im Klassenzimmer überwachen, oder kurzzeitigen Fixierungen einzelner Schüler*innen. Den Blicken – sowohl denen der Lehrer*innen als auch denen der Schüler*innen – kommt damit eine kommunikative (und ich greife hier vorweg: subjektivierende, siehe Abschnitt 8.2.1) Funktion zu, die von den Anderen erfasst und interpretiert werden kann (siehe dazu auch Falkenberg 2013, S. 154).

Die Blicke der*des Lehrer*in*s sind auch von Schüler*innen zu sehen, damit ist die „kontrollierende Beobachtung [...] selbst wiederum beobachtend kontrollierbar“ (Breidenstein 2006, S. 46). Breidenstein zeigt, dass es im Unterricht verschiedene Möglichkeiten gibt, sich dem Blick der Lehrer*innen zu entziehen, dies ist aber immer nur kurzzeitig und für kleinere Aktivitäten möglich. Die größte Sicherheit stellt eine Synchronisierung der eigenen Praktiken mit dem Blickverhalten der*des Lehrer*in*s dar (vgl. ebd., S. 47) – diese Synchronisierung ist Franziska (Schamsituation 1) missglückt.

Diese fehlgeschlagene Synchronisierung ist nicht zwingend eine Voraussetzung für die Praktikenkomplexe, die im Folgenden vorgestellt werden. Vorrangig geht es dabei darum, wie *längerfristige* Schweige- und Blickpraktiken aufmerksamkeitszeugend wirken und eine fokussierte dyadische Interaktion (in der Regel zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen) anstreben.

Unter anderem Zinnecker verweist darauf (vgl. dazu auch Goffman 1959, S. 111 f.), dass auch im Unterricht „repräsentative Vorderbühne[n]“ (1978, S. 34) existieren, in denen Schüler*innen und Lehrer*innen „wechselseitig auf Einhaltung der offiziellen Handlungsebene“ (ebd.) achten, während z. B. in den Pausen Hinterbühnen erstellt und zur Vergemeinschaftung der Peers genutzt werden.¹⁰⁰

In ethno- und videographischen Beobachtungen wird deutlich, wie Schüler*innen durch Blicke auf der ‚Hinterbühne‘ des Unterrichts agieren, dabei aber den Blicken der Lehrer*innen ausweichen können. Blicke von Schüler*innen an Lehrer*innen können zudem die Möglichkeit signalisieren, auf die ‚Vorderbühne‘ geholt werden zu wollen, beispielsweise durch eine direkte

¹⁰⁰ Dabei findet die Etablierung der Peerkultur auch in Abgrenzung zu den Erwachsenen, den Lehrer*innen und den unterrichtlichen Anforderungen statt.

Adressierung im Kontext einer Kontrolle bearbeiteter Aufgaben nach einem Aufschauen von Schüler*innen. Sie sind daher immer auch Bestandteil der Aufmerksamkeitskonstruktion von Schüler*innen.

Wenn Aufmerksamkeitsgesten über Blicke häufig sowohl auf der Peerebene als auch in Interaktionen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen auf der Hinterbühne erfolgen,¹⁰¹ zeigt sich in den beschämenden Situationen eine machtvolle Umkehrung: Beschämte Schüler*innen werden durch diese Praktiken unfreiwillig auf der Vorderbühne ‚positioniert‘.

Als ich bemerke, dass Frau Koch nichts mehr sagt, den Kopf leicht schräg hält, Franziska anschaut und auch ein Teil der Klasse dies mitbekommt, habe ich das Bedürfnis Franziska anzustupsen und sie darauf aufmerksam zu machen. [-] Frau Koch blickt zunächst Franziska weiter an. Sie presst erst die Lippen aufeinander, zieht die Augenbrauen hoch und sagt dann hart: „Franziska, du willst mir nicht erzählen [-]. (Datenmaterial, Schamsituation „*Wie peinlich ist das denn?*“)

Die Schweigepraktiken und die fokussierten Blicke adressieren Franziska, die nun, unweigerlich auf die ‚Vorderbühne‘ geholt.

Diese Form des aufmerksamkeitskonstruierenden Praktikenbündels lässt sich vielfach in den Beobachtungsprotokollen wiederfinden: Die Lehrerin blickt durch die Klasse und sucht sich eine Schülerin – keine meldet sich – aus, damit diese das Spiel gewinnen kann. Emma stellt keinen Blickkontakt mit der Lehrerin vor ihrer Adressierung her:

Dann stellt Frau Koch fest, dass nur noch eine Schülerin drankommen kann und dass die *Mädchen* punktemäßig hinter den *Jungen* liegen. [-] Es meldet sich niemand mehr, Henning ruft fragend rein, ob er vorlesen darf. [-] Das verneint die Lehrerin und sagt, dass nur noch ein letztes *Mädchen* vor Stundenende drankommen könne. Es geht jetzt darum, ob die Mädchen heute noch gewinnen können, so Frau Koch. Dann nennt sie auf einmal Emmas Namen. Sowohl die Schülerin als auch die Schulbegleiterin gucken nun erstmals nach oben. [-] Ich bin ebenso verwundert wie die beiden und frage mich, ob Frau Koch das [Emmas fehlende Teilnahme am Unterricht, Anmerkung J. S.] nicht mitbekommen habe. Sie fragt: „Willst du vorlesen? (... [Jemand stöhnt im Hintergrund]) Emma, was hast du aufgeschrieben?“ Emma antwortet nicht. Sie guckt erst Frau Koch, dann Frau Hellmuth an, aber auch die hilft ihr nicht. Annabell ruft „Ooooch maaan ey.“ Emma rutscht kurz auf ihrem Stuhl hin und her und sagt nichts. Einige *Jungen* fangen an zu feixen. (Datenmaterial, Schamsituation „*Dumm, dümmer, dumm gelaufen*“)

Auch Emma, die sich mit ihrer Schulbegleiterin auf einer speziellen ‚Hinterbühne‘ befunden hat – nämlich einem Ort, an dem das eigentliche Unterrichtsgeschehen für beide für gewöhnlich keine Relevanz hat, obwohl man sich körperlich im Unterricht befindet – wird von der Lehrerin adressiert und in das kollektive Aufmerksamkeitszentrum geholt.

Ein letztes Beispiel soll diesen Praktikenkomplex noch einmal verdeutlichen:

Frau Noack: „Gut, prima, danke, Ayse. [Ayse kann sich aufgrund des fehlenden Platzes nun nicht einfach setzen und wartet darauf, dass Frau Noack eine*n weitere*n Schüler*in

¹⁰¹ Die Etablierung einer unterrichtlichen Ordnung und Peerordnungen auf der ‚Vorder‘- und ‚Hinterbühne‘ vollzieht sich auf der Grundlage komplexer und vielfacher Praktikenbündel und ihrer routinisierten Hervorbringung. Der Fokus liegt hier auf Schweige- und Aufmerksamkeitspraktiken, da sich diese im Alltag des Unterrichts zeigen, ihnen aber in Beschämungssituationen eine besondere Funktion zukommt.

benennt] Sooo, wir haben noch Zeit, ne? Haben noch ein bisschen Zeeit. Und dann ist endlich Hofpause für euch armen Mäuse. Ähm, hören wir uns mal an, was (... [Frau Noack schaut in den Halbkreis. Es meldet sich niemand mehr. Dann bleibt ihr Blick bei Hakim hängen. Er guckt allerdings nicht zu ihr, sondern zu seinem Bruder Kamal.]) Hakim, wie Hakims Leben so bisher verlaufen ist.

(Datenmaterial, Schamsituation „*Hakim, wie Hakims Leben so bisher verlaufen ist*“)

Auch in dieser Situation werden über Schweigepraktiken und Blicke potentielle Beschämungsmomente präformiert, indem Schüler*innen in den Aufmerksamkeitsfokus geholt und mit ihnen auf der Vorderbühne interagiert wird. Bei Hakim zeigt sich eine Kombination aus fehlgeschlagener Synchronisierung – ähnlich wie Franziska, achtet der Schüler nicht auf den Blick der Lehrerin und seine Blicke zu seinem Bruder wiederum deuten Praktiken auf der Peerebene an – und dem versteckten Blick, der die Lehrerin gerade nicht veranlassen soll, ihn zu adressieren. Frau Noacks schweifender Blick ist wie ein Suchen nach der*m nächsten Schüler*in zu verstehen, wie ein Urteil, das gleich gefällt wird. Ihr schweigender Blick bleibt „bei Hakim hängen“ und führt zu der Entscheidung, ihn aufzurufen und auch körperlich auf die ‚Vorderbühne‘ zu holen.

Diese Verbindung aus Schweige- und Blickpraktiken ist als konstitutiver Bestandteil von Unterricht als pädagogische Praxis zu verstehen. In ihrer Kombination können sie zu einem (kollektiven) Aufmerksamkeitszentrum führen, dessen Anschlussmöglichkeiten nicht zwangsläufig nur in beschämenden Praktiken liegen. Teilweise werden diese Mikropraktiken von Lehrer*innen als niedrigschwellige Regulationsmöglichkeit bei kleineren Unterrichtsstörungen genutzt – zwei Sitznachbar*innen reden und kichern oder ein*e Schüler*in kippelt mit ihrem*seinem Stuhl und ein Blick der*des Lehrerin*s genügt, damit die Schüler*innen mit ihren Aktivitäten aufhören. Diese Praktikenkonstellation enthält jedoch mit ihren teleoaffektiven Strukturen, also den „Zwecke[n], Ziele[n] und Emotionen“ (Schatzki 2016, S. 33), entsprechende Potentiale und kann Beschämungspraktiken durch ihre exponierende Funktion präformieren.

8.1.2 Intimisierung von Unterricht

Mit Praktiken der Intimisierung des Unterrichts werden Situationen geschaffen, in denen trotz der Klassenöffentlichkeit private und intime Themen verhandelt werden sollen.

In der Rekonstruktion des Fallmaterials „Aber wenn der Po nackt ist, was ist da noch nackt?“ ist eine angestrebte Vertrauensbildung einer Lehrerin mit ihrem Dekonstruktionsversuch einer vermeintlichen Unnormalität zu erkennen, durch den ein Raum im Unterricht geschaffen werden soll, über Themen wie Nacktsein, Körper und Sexualität zu sprechen, ohne, dass dies beschämend wirkt. Die Lehrerin versucht so, ein Sprechen über Intimes zu ermöglichen.

In *Praktiken der Intimisierung* wird etwas Intimes in den Unterricht geholt und zum Gegenstand gemacht. Als potentiell beschämend lassen sich dabei solche Intimisierungspraktiken verstehen, die sich auf individuelle Einstellungen, individuelles Wissen oder individuelle Erfahrungen von Schüler*innen beziehen. Dies kann sich in kurzen Situationen und einzelnen Sprechakten zeigen:

Die Kinder absolvieren eine Art „Aufwärmübung“, bei der sie durch den Klassenraum laufen, sich bei einem Stop-Zeichen von Frau Koch mit einer*m Partner*in zusammenfinden und Fragen beantworten müssen (z. B.: *„Wann wurde das letzte Mal so richtig geschimpft bei dir zu Hause?“*).

(Datenmaterial, Situation *„Der darf das. Der darf dich anfassen, packen und mitnehmen, ne? Das darf der.“*)

Intimisierungspraktiken können aber auch im größeren (Leistungs-)Kontext verortet sein. So müssen Schüler*innen beispielsweise über ihre persönliche Biographie Auskunft geben und von Lehrer*innen – unter dem Aspekt der Leistungsbewertung – evaluieren lassen. Es handelt sich nicht um ein Gespräch über biographische Erlebnisse, beispielsweise im Rahmen eines Schulausflugs oder bei außerunterrichtlichen Aktivitäten, sondern um ein (eingefordertes) Präsentieren von Privatem vor dem Hintergrund unterrichtlicher Logiken. Die Bewertungspraktiken im Fallmaterial *„Hakim, wie Hakims Leben so bisher verlaufen ist“* beziehen sich nicht nur auf die Art der Leistungsdarstellung, sondern die Lehrerin nimmt klar Bezug zu einzelnen erworbenen und noch zu erwerbenden Kompetenzen der Schüler*innen, die sie in ihren Lebensläufen ansprechen – die Leistungsbewertung bezieht sich damit auch auf den Inhalt der Biographien. Auch Hakims Leistungen werden vor demselben normativen Horizont aufgerufen und gemessen, auch er wird verpflichtet, Intimes in den Unterricht einzubringen. Die Dramatik der Situation beruht hier vor allem auf dem Umstand, dass Hakim und sein Bruder, der ebenfalls an der Situation temporär partizipieren muss, erst seit kurzem in Deutschland leben und eine Fluchtgeschichte haben, die nicht thematisiert werden soll oder kann resp. dem Schüler keine (sprachlichen) Maskierungsstrategien zur Verfügung stehen. Weniger dramatisch wird in Praktiken der vermeintlichen Reduzierung des Aufgabenniveaus an einen Schüler – das „I-Kind der Klasse“ – ebenfalls Privates in den Unterricht geholt. Der Schüler wird beispielsweise nach Synonymen gefragt, die er im Umgang mit seinen Eltern wählen würde.

Eine besondere Form der Intimisierung ergibt sich durch die Themenwahl im Bereich der Sexualbildung. Diese ist Bestandteil des Grundschulunterrichts und, um eine fächerübergreifende Erarbeitung zu ermöglichen, im Sachunterricht verortet, der sich durch seine Vielperspektivität auszeichnet (vgl. z. B. Lauterbach 2017). Hier ist der Unterrichtsgegenstand von Beginn an intim und es besteht im Sprechen über Intimes für alle die Gefahr einer Beschämung, insbesondere aber dann, wenn in die Privatsphäre eingedrungen wird (vgl. Lautmann 2002, S. 420). Hoffmann (2016) stellt heraus, dass sich

zwei Sprachformen über Sexualität herausgebildet haben: eine eher wissenschaftlich orientierte Sprachform und eine Form, die vulgäre Ausdrücke nutzt. Eine sexualbezogene Sprache, die den Mittelweg einschlägt und derer sich Lehrer*innen bedienen können, hat sich nicht etabliert (vgl. S. 45). Gleichzeitig lassen sich grundlegend auch „große Defizite der sexualpädagogischen Qualifikation von Lehrkräften“ (Milhoffer 2013, S. 584) konstatieren.

Die unterrichtlichen Intimisierungspraktiken der Schamsituation (6) zeigen sich nun zum einen in der kontinuierlichen Zuspitzung auf die explizite Benennung des Geschlechtsverkehrs und zum anderen in der Verbindung des Themas mit der Beziehungsebene der Eltern des Schülers. In ihrer Verschränkung und im Kontext des Unterrichts verstanden, bedingen sie ein besonderes Beschämungspotential.

Beide Bündel an Intimisierungspraktiken werden zunächst im Klassenverbund mithilfe von Artefakten wie den Flipchart-Bildern eingeführt. Sie werden im Verlauf des Unterrichts zunehmend aber vorrangig mit und an dem einzelnen Schüler (Finn) vollzogen. Eine abschwächende Wirkung potentieller Beschämung durch diese Praktiken besteht in dem vorgestellten Dekonstruktionsversuch der Lehrerin, den sie vorrangig über familiäre Normalitäten (des Schülers) anstrebt. Was Blumenthal in einem ähnlichen Setting als positive Enttabuisierung auf die Sexualität der Schüler*innen (vgl. 2014, S. 152) skizziert, scheint hier ebenfalls als Versuch der Lehrerin auf. Dabei ruft diese heteronormative Geschwisterbeziehungen und Eltern-Kind-Beziehungen auf und stellt dar, welche Praktiken an welchen Orten mit welchen Akteur*innen *normal* seien. Diese Szene lässt sich, mit Helsper (2004) gedeutet, als Moment einer „familiäre[n] Intimisierung“ (S. 25) des Unterrichts lesen, und damit klar zugunsten des Nähe-Pols in der entsprechenden Antinomie verorten. Dabei geht die Lehrerin nicht nur auf die (von ihr angenommenen) familialen Normalitäten der Schüler*innen ein, sondern auch auf die ihrer eigenen Familie, worin sich ein Gegensatz zu einer feldspezifischen Regel Blumenthals (2014) zeigt, bei der Lehrer*innen genau dies und das damit einhergehenden intime Verhältnis zu den Schüler*innen vermeiden wollen (siehe Abschnitt 5.1.3).

Dies aufgreifend und um zu zeigen, wie die Konstruktionen von Nähe und Normalität in einem Zusammenhang mit Finns potentiellen Schamgefühlen stehen, gehe ich in einem kurzen Exkurs auf die Bedeutung von *Körper-* und *Intimitätsscham* bei Kindern ein.

Welche Teile des Körpers von wem, vor wem und in welcher Situation bedeckt sein müssen oder präsentiert werden können, ist, wie alle normativen Orientierungen, kulturabhängig und unterliegt einem zeitlichen Wandel. Vor allem für Westeuropa lässt sich zeigen, wie seit dem Mittelalter immer mehr Bereiche des Körpers bzw. der Körperlichkeit als schambesetzt verstanden wurden (vgl. Schuhrke 2005, S. 10). Bei der Körperscham geht es darum, dass „bestimmte Körperregionen, körperliche Ausscheidungen oder körperbezogene Handlungen von anderen nicht wahrgenommen werden sollen – nicht gesehen, gehört, gerochen oder

gefühlt“ (Schuhrke 2020, S. 224). Kulturvergleichende Forschungen zeigen, dass vor allem die Genitalscham und das schamvolle Verbergen des Geschlechtsverkehrs kultur- und zeitübergreifend existieren (vgl. Schuhrke 2005 S. 11). Nach der Auffassung von Bettina Schuhrke betreffen heutzutage in westlichen Kulturkreisen die Normen der Körperscham „die gesamte Wahrnehmbarkeit des Körpers, einiger Ausscheidungen, bestimmter Körperfunktionen und körperbezogener Handlungen, des weiteren den korrekten Umgang mit dem Körper“ (2005, S. 11).

Die *Entstehung* der Körperscham ist zwar ebenfalls an Situationen und anwesende Akteur*innen gebunden, übergreifend lässt sich jedoch festhalten, dass Körperscham verbunden ist mit dem Vorhaben, „wenig attraktiv oder leistungsfähig empfundene Teile seiner selbst zu verbergen“ (ebd., S. 18), und sich als ein anerkanntes Mitglied einer Gruppe zu positionieren, dass bestimmte Normen der Körperscham einhält. Wenn Körperteile schon sehr früh in der Kindheit als etwas markiert werden, die verborgen werden müssen, werden Kinder diesbezüglich unsicher, was wiederum dazu führt, dass sie die entsprechenden Körperteile nicht zeigen wollen (vgl. ebd.). Wer sich an den Normen der Körperscham orientiert, kann auf diese Weise beschämenden Situationen vorbeugen, muss sich ihnen aber unterwerfen. Schuhrke beschreibt diese Ambivalenz wie folgt:

„Die konsequente Nutzung dieser kulturell vorgegebenen Möglichkeiten erlaubt es, Situationen vorzubeugen, in denen Personen beschämt werden könnten. Man kann sich zum Kleidungswechsel hinter feste Wände zurückziehen, seinen Körper desodorieren und seine Kinder von frühester Kindheit daran gewöhnen, die Geschlechtsteile zu verbergen. Gleichzeitig konstituieren diese Möglichkeiten jedoch auch neue gesellschaftliche Standards und Regeln für die Präsentation des Körperlichen, deren Übertretung selbst bereits wieder zum Auslöser von Schamgefühlen werden kann.“ (1999, S. 62).

Die Familie nimmt in diesem Kontext eine „eigenartige Mittelstellung zwischen einer weiteren gesellschaftlichen Öffentlichkeit und dem Privatraum des einzelnen ein“ (Schuhrke 2005, S. 11). Diese Mittelstellung hat Schuhrke aus psychologischer Perspektive in Form einer qualitativen Interviewstudie mit Familien (n = 41) näher untersucht.¹⁰² Dabei wurden die Eltern hinsichtlich der Scham ihrer Kinder befragt (vgl. für eine Vorstellung des Leitfadens Schuhrke 2005, S. 91 ff.) und die Antworten in einem mehrstufigen inhaltsanalytischen Verfahren mit statistisch-quantitativen Anteilen (vgl. dafür ausführlicher ebd., S. 24) ausgewertet.

Auch wenn die Studie Mitte der 90er Jahre entstanden ist, hat sie nicht an Relevanz verloren. Zudem fehlt es an aktueller Forschung aus dem Bereich. An dieser Stelle sollen nicht alle, sondern nur die für Schamepisode 6 der vorliegenden Studie relevanten Ergebnisse vorgestellt werden. Mit dieser ergänzenden Perspektive können die Schamreaktionen des Schülers, der zuvor selbst keinen Normbruch begangen hat, dekonstruiert werden.

¹⁰² In diesen Familien lebten 20 Kinder im Alter von 4-6 Jahren und 21 Kinder im Alter von 7-8 Jahren, die Geschlechter waren relativ gleichmäßig (Mädchen, n = 19, Jungen, n = 22) verteilt.

Die Forschung Schuhrkes zeigt, dass Schamepisoden¹⁰³ bei den meisten Kindern auftreten, wenn sie selbst (100%) oder andere Personen (87,8%) in ihrer Anwesenheit nackt sind. Für die Entstehung von Schamgefühlen reicht es also aus, wenn die Kinder die Nacktheit Anderer bloß beobachten. Die Scham ist zudem nicht zwangsläufig an die Beobachtung von Nacktheit oder das eigene Nacktsein gebunden, es genügt, wenn die eigene oder die Nacktheit Anderer antizipiert wird, wobei es sich bei dieser vorgestellten und angenommen Nacktheit vor allem um Momente mit sexuellen Handlungen handelt (vgl. Schuhrke 1999, S. 72). Dieser Aspekt der Körper- und Intimitätsscham trifft mehrfach auf die rekonstruierte Szene zu – so sind die abgebildeten Personen nackt, das Thema Nacktheit wird an verschiedenen Stellen in Bezug zur Lebenswelt der Kinder gesetzt und es wird mit sexuellen Praktiken, die explizit geäußert werden sollen, verbunden. Man kann hier daher von zwei Schamformen ausgehen: der Körper- und der Sexualitätsscham.

Durch den Themenschwerpunkt des Unterrichts wird das eigentlich ‚schamvoll Verborgene‘ nun zum Unterrichtsgegenstand, der von allen Schüler*innen bearbeitet werden muss. Die Forschung zeigt (vgl. Schuhrke 1999, 2005, 2020; Blumenthal 2014, 2018; Wiesche 2016; siehe auch Kap. 5 *Empirische Befunde zu Scham und Beschämung im Unterricht*), dass diesen Unterrichtssituationen genuines Beschämungspotential zukommt.

Die Schamgefühle Finns, der mehrfach und mit Unterbrechung von der Lehrerin ins Aufmerksamkeitszentrum gehoben wird, lassen sich daher nicht nur an den Adressierungen der Lehrerin festmachen, sie sind wesentlich auch durch den Unterrichtsgegenstand bestimmt, der einerseits durch Intimisierungspraktiken hervorgebracht wird, diese aber andererseits auch erst ermöglicht. Ähnlich wie auch im Fallmaterial (7) „*Hakim, wie Hakims Leben so bisher verlaufen ist*“ zeigt sich der Normbruch zunächst nicht in einer bereits vollzogenen Praktik, sondern in dessen Antizipation: Geschlechtsverkehr als Gegenstand benennen zu müssen, dessen Herleitung im Zusammenhang mit den eigenen Eltern verortet wurde, und die eigene Biographie vorstellen zu müssen, deren normativer Vergleich mit den Lebensverläufen der anderen Schüler*innen vor allem durch die eigene Fluchterfahrung verunmöglicht wird. Hakims Versuch, seine Fluchterfahrung nicht artikulieren zu wollen, zwingt ihn ebenso wie Finn zum Schweigen und Scheitern an der unterrichtlichen Leistungsnorm. Erkennbar sind hier die von Brumlik (vgl. 2012, S. 161) herausgehobenen Schamsituationen, bei denen die Grenzen der beschämten Person überschritten werden. In Anschluss an Demmerling (vgl. 2009, S. 88) zeigen sich Schamgefühlen daher in der Binnenperspektive der Schüler, die aus Beobachter*innenposition zunächst keinen Normbruch begangen haben.

¹⁰³ Die Episoden wurden von den Eltern der Kinder angegeben. Zuvor wurde ermittelt, woran die Eltern das Auftreten des Schamgefühls bei den Kindern erkannt haben. Die Eltern gaben Schamindikatoren an, die ähnlich die der vorliegenden Studie sind (vgl. Schuhrke 2005, S. 29).

Es lässt sich also resümieren, dass die mit Marks (2013) in dieser Studie eingeführte und mit Wiesche (2013, 2016) sowie Hunger und Böhlke (2017) empirisch bestätigte *Intimitätsscham* mit den vorliegenden Daten ergänzt werden kann, denn gerahmt werden die unterrichtlichen Intimisierungspraxen – denen ein immanente Beschämungspotential attestiert werden kann – durch Leistungslogiken: Durch Einzel-Adressierungen mit den Intimisierungspraktiken werden die Schüler*innen als Auskunftspflichtige und Könnende zum Sprechen verpflichtet, dem sie sich durch Schweigen zu entziehen versuchen. Situationskonstruktionen basierend auf dem Unterrichtsgegenstand, ihrer Öffentlichkeit, den Akteur*innen und einem antizipierten Normbruch, der in situ nur in der Binnenperspektive vorliegt, aber durch das Schweigen seine Realisierung findet, stellen eine wirkmächtige Praktikenkonstellation dar.

8.1.3 *Schweigen als Re-Adressierungspraktik im Kontext der unterrichtlichen Leistungsordnung*

- Also, was muss der machen? Was muss der machen, Franziska? Wo steht die Antwort? (...[Franziska *schweigt*.]) (Schamsituation 1)
- Dann nennt sie auf einmal Emmas Namen. Sowohl die Schülerin als auch die Schulbegleiterin gucken nun erstmals nach oben. [-]. Sie [Die Lehrerin, J. S.] fragt: „Willst du vorlesen? (... [Jemand stöhnt im Hintergrund.]) Emma, was hast du aufgeschrieben?“ Emma antwortet *nicht*. [-] Emma rutscht kurz auf ihrem Stuhl hin und her und *sagt nichts*. [-] Emma *sagt unterdessen weiter nichts*, die laminierte Wortkarten-Karte, die sie in ihrer Hand hält, knickt sie. [-] [D]och es ändert sich nichts, während Emma zwischen Frau Koch und Frau Hellmuth hin und her schaut, die ihrerseits Emma anschaut, einmal kurz nickt und die Augenbrauen hebt, bleibt Emma *ruhig*. (Schamsituation 4)
- Frau Fuchs: „Ja, was glaubst du denn, was hier passiert? Die liegen zusammen im Bett. Felix hat gesagt, ‚Er ist vorne, äh nee, hinten nackt‘. [-] Also nehmen wir mal an, ist er vorne auch nackt. Die Frau sieht auch nicht besonders angezogen aus. Was passiert hier auf dem Bild?“ Sie schaut erst Finn an, dann zieht sie die Augenbrauen hoch, sagt noch einmal „Na?“, doch Finn *sagt nichts*. Seine Ohren sind noch immer rot und so langsam tut er mir leid. (Schamsituation 6)
- Dann *hört* er [Hakim, J. S.] *auf zu reden* und Frau Noack ruft: „Pssst“ in die Klasse, die für kurze Zeit ruhiger wird. Sie guckt wieder Hakim an, doch er *sagt nichts* mehr. [-] Frau Noack: „Hakim, kannst du dich jetzt mal konzentrieren?“ Hakim guckt kurz auf seinen Zeitstrahl und bringt dann stotternd „B-b-b-all“ hervor. [-] Frau Noack [-] fragt Hakim: „Ball gespielt? Hast du das ähm gelernt? Wie alt warst du denn da?“ [-] Hakim zuckt ganz leicht mit den Schultern, da sagt Frau Noack in einem scharfen Ton: „Hakim, also wirklich, jetzt, also die Aufgabe war nicht schwer, wirklich nicht schwer, ne, das kann man schaffen.“ Es dauert einen kurzen Moment, dann sagt Hakim: „Schule gehen“ und tippt mit seinem Finger kurz auf die Fünf auf dem Zeitstrahl. [-] Frau Noack: „Ok, gut, also dann, Hakim, weißt du noch, was hast du gemacht, als du sechs, sieben

warst?“ Hakim guckt zwischen seinem Bruder und Frau Noack hin und her, er bleibt *still* und guckt dann auf den Boden oder auf seine Hände. Mit seiner rechten Hand knibbelt er am linken Daumen. (Schamsituation 7)

- Frau Koch meint: „[-] Anton, irgendein Tier, dass dir einfällt aus dem Zoo? Haste da eine Idee? Irgendein Tier aus dem Zoo?“ Anton *sagt nichts*. [-] Frau Koch stöhnt leise und sagt: „Ein Tier aus dem Zoo, zackig. Los.“ Anton guckt auf seinen Tisch, er *sagt nichts*. [-] Dann sagt die Schulbegleiterin Frau Pagel, die den Kopf leicht schräg hält und sich nun mehr leicht zu ihm gedreht hat, Anton anblickend: „Was fällt dir ein? Rede laut.“ Doch Anton *sagt weiter nichts*. Seine Hände halten den Stuhl fest, er blickt immer noch auf den Tisch. (Schamsituation 8.4)
- Frau Koch wartet kurz, guckt nun wieder zu ihnen und sagt: „Na (..), du hattest jetzt Zeit nachzudenken, Anton?“ Anton Ohren werden rot, er *sagt nichts* und auch die Schulbegleiterin hilft ihm nicht. (Schamsituation 8.5)

Wie oben aufgegriffen, gehört Schweigen von Schüler*innen zum unterrichtlichen Alltag. In Praktikenkomplexen des ‚Still‘-Sitzens oder des ‚sich-Konzentrierens‘ sind Schweigepraktiken unablässig (vgl. die Beobachtungen Falkenbergs 2013, S. 97 ff.). Es kann im Unterricht jedoch eine Auffälligkeit darstellen, vor allem, wenn es als *Re-Adressierung* von Schüler*innen vollzogen wird. Wenn Schweigepraktiken die Re-Adressierungen der Schüler*innen an die Lehrer*innen sind, dann lohnt der Blick auf die ‚ersten‘¹⁰⁴ Adressierungen, um die Logik der Interaktion und der potentiell resultierenden Scham erfassen zu können. In den Adressierungen der Lehrer*innen werden an die Schüler*innen Möglichkeiten und Forderungen der Leistungserbringung herangetragen.

Die Schüler*innen sollen Synonyme rufen, Fragen zu ihrem Privatleben und dem ihrer Familie beantworten oder selbst erarbeitete Inhalte präsentieren. In diesen Adressierungen werden die Schüler*innen als Könnende positioniert – sie als Nicht-Könnende klassenöffentlich anzusprechen und sie gleichzeitig zu einem Können aufzufordern, würde eine Beschämungsintention bei den Lehrer*innen vermuten lassen, zumindest würden die Lehrer*innen damit ein entsprechendes Risiko eingehen. So besteht ein grundlegendes Beschämungspotential für Schüler*innen darin, keine oder nicht die geforderte Leistung performen zu können, wenn ihnen eine Leistungs- und Handlungsfähigkeit zugeschrieben wird. *Durch das Schweigen der Schüler*innen wird nun die Aufmerksamkeit auf die Situation und ihre Akteur*innen gestärkt.* Es nimmt die Adressierungen weder vollständig an, noch weist es sie zurück – so wäre ein Nicht-Wollen der Schüler*innen grundsätzlich nicht unmöglich, aber als Affront zu lesen – und so wird es zum unterrichtlichen Handlungsproblem für Lehrer*innen. Aufmerksamkeitsgenerierend ist hier auch der ungewisse Fortgang der Interaktion, u. a. abhängig davon, ob es sich um ein Nicht-sprechen-*Wollen* und Nicht-sprechen-*Können* der Schüler*innen handelt.

¹⁰⁴ Wobei es im Sinne Butlers nie ‚erste‘ Adressierungen hinsichtlich der Subjektivierung gibt bzw. diese zeigen sich nicht im Schulkontext. ‚Erste‘ bezieht sich daher hier auf die ersten Adressierungen in dieser Situation.

Schweigen als Antwort auf eine Aufforderung einer*s Lehrerin*s stellt insofern einen Normbruch im Rahmen unterrichtlicher Leistungslogik dar. Schüler*innen, die als kompetent oder auskunftspflichtig adressiert werden, müssen auf diese Adressierung reagieren. Als erneute Re-Adressierung von Lehrer*innen auf diese schüler*innenseitige Re-Adressierung zeigen sich in den Schamsituationen dieser Studie, wie auch in dem ethnographischen Material, das im Forschungsstand aufgegriffen wurde, pädagogische Verzweiflungsgesten (vgl. z. B. die Beobachtungen von Wertenbruch/Röttger-Rössler 2011), so beispielsweise, wenn eine Lehrerin auf das mehrfache und andauernde Schweigen eines Schülers letztendlich resignierend – man könnte überspitzt formulieren: einhergehend mit ihrer eigenen Kapitulation – nur noch mit negativen Ausdrücken (z. B. pejorativen Sprechpraktiken, negativen Urteilen) und Körperreaktionen (z. B. Stöhnen, betontes Ausatmen) reagieren kann, da alle anderen Praktiken nicht zu dem von ihr vorgeschriebenen Erfolg führen (vgl. Schamsituationen „500 Jahre an einer Sache kann ja kein Mensch bauen, Anton!“, „Dann müssen wir warten.“). Deutlich werden aber auch Aufhebungen (Fallmaterial 7) und Modifikationen der Wissensordnungen (Fallmaterial 8).

Ein nach direkter Adressierung entstehendes und anhaltendes Schweigen von Schüler*innen führt zu Unterbrechungen im Unterrichtsverlauf und zu Handlungsproblemen für die Lehrer*innen, die gelöst werden müssen. Insbesondere in Situationen, in denen die Lehrer*innen das Aufgabenniveau als ‚leicht‘ rahmen, stellt ein Schweigen – und damit indirekt ein Scheitern an diesen Aufgaben oder ein Verweigern – der Schüler*innen keine legitime Handlungsoption dar. Die Komplexität der Anforderungen wird im Datenmaterial dieser Studie u. a. konstruiert über Sprechakte, die sich auf das *Alter* der Schüler*innen beziehen, mit dem eine bestimmte Kompetenz einhergehen müsste: „Ihr seid doch keine Babys mehr!“ (Schamsituation 7) oder „Also wenn ich es noch leichter mache, müssen wir zurück in Klasse 1“ (Schamsituation 8.4). In diesem Kontext zeigen sich unterschiedliche Formate des Schweigens:

So können in der *ersten* Schamsituation alle Schülerinnen keine weitere Antwort vortragen und es wird kollektiv geschwiegen. Franziskas Schweigen wird aber nun herausgezogen und führt zu Folgepraktiken der potentiellen Beschämung, da sich neben dem Schweigen ein Normbruch zeigt – ihre Demonstration der Nichteinhaltung unterrichtlicher (Leistungs-)Normen in Form von (vermeintlich) außerunterrichtlichen Aktivitäten (‚Spielen‘). Das Nicht-Sprechen-Können wird hier mit einem vermeintlichen Nicht-Wollen kombiniert und so unterwirft sie sich nicht den Normen einer ‚guten Schülerin‘, denn die schweigenden Schülerinnen müssen nun darstellen, dass sie an den Lösungen interessiert wären. Sie müssen aufmerksam zuhören bzw. dies darstellen und nicht, so wie Franziska, im Spielen mit Artefakten ihr Desinteresse am Unterrichtsfortgang und -gegenstand präsentieren.

Die Lehrerin steht nun vor mindestens einem großen Handlungsproblem: Ihr ursprüngliches Vorgehen für das Vergleichen der Ergebnisse in Form eines *Jungen-vs.-Mädchen*-Wettkampfes, das sie häufig wählt und auch durch ein vielfaches Aufrufen der aktuellen Punktezahlen für die Schüler*innen als relevant setzt, muss nun aufgegeben werden. Diese situativ erforderliche didaktisch-methodische Neuorientierung ist Folge einer nicht erbrachten Leistung aller Schülerinnen, findet ihren Ausdruck aber in den Interaktionen mit Franziska. Deutlich wird damit: Nicht nur Franziska ist gescheitert, nicht nur die Schülerinnen sind gescheitert – auch der Unterricht der Lehrerin ist in dieser Hinsicht gescheitert. Gestützt werden kann diese These mit einer Dekonstruktion der Situationsrahmung: An dem *Jungen-vs.-Mädchen*-Spiel, das regelmäßig von der Lehrerin initiiert wird, *wollen* die Schülerinnen (!) partizipieren. Die fehlende Unterrichtsbeteiligung lässt sich hier daher nicht auf einen Mangel an Motivation der Schüler*innen zurückführen. Die Lehrerin kann nun eigentlich das Handlungsproblem nicht mehr an eine einzelne Schülerin abtreten, da auch die anderen Schülerinnen sich nicht melden und daher nicht lediglich von einem Leistungsversagen einzelner Schülerinnen ausgegangen werden kann. Den Gedanken fortführend meint dies, dass es sich um ein kollektives Nicht-Sprechen-*Können* handelt. Der Normbruch Franziskas liegt in der Kombination des Nicht-Könnens und des demonstrativen Zeigens des Nicht-Wollens.

Eine ähnliche Logik zeigt sich auch im Fallmaterial 4, wenn der Schülerin Emma angeboten wird, den Satz ‚nur‘ vorlesen und vervollständigen zu müssen, und ebenso in gewisser Regelmäßigkeit beim Schüler Anton, der die Anforderungen des Unterrichts mehrfach – obwohl diese so ‚einfach‘ sind, dass, wer ihnen nicht nachkommen kann, zurück in Klasse 1 müsse – nicht bewältigen kann. Für beiden Schüler*innen werden Wissensordnungen ausgesetzt und umgewandelt und ‚dennoch‘ schweigen sie. Die Lehrerin senkt jeweils das Aufgabenniveau – bei Anton teilweise auf irritierende Art – doch die Dramatik der Situationen steigert sich durch das anhalten Schweigen.

Eine Besonderheit lässt sich in den Fallmaterialien 6 und 7 erkennen: Wenn Finn nach seiner deskriptiven Darstellung des Bildes zweier nackt im Bett liegender Menschen nun den Übertrag zum Thema der Stunde leisten und wenn Hakim auf seine Erfahrungen einzelner Lebensjahre eingehen soll, lässt sich vermuten, dass es sich tendenziell eher um ein Nicht-Sprechen-*Wollen* handelt, das bei Hakim eventuell mit einem Nicht-*Können* verbunden ist (siehe den Abschnitt *Intimisierung des Unterrichts*).

Die in Blumenthals Schamethnographie ausbleibende Unterrichtsbeteiligung (vgl. 2014, S. 155) als Effekt von Beschämung kann mit der vorliegenden Studie also differenziert werden: Das Schweigen muss in seiner zeitlichen Wirkung unterschieden werden und ist damit viel mehr als nur ein Verstummen der Schüler*innen.

Der Normbruch des Schweigens besteht nun konkret darin, dass es darauf verweist, dass entweder die Leistung nicht erbracht werden *kann*, und daher die Lehrer*innen falsche Einschätzungen vorgenommen haben, und/oder dass die Leistung nicht erbracht werden *will*, wobei das Wollen eine Grundvoraussetzung des Unterrichts ist. Was im Fallmaterial rund um Emilia (siehe Abschnitt 9.1.1) auf drastische Weise anklingt – der erzwungene freie Wille zur Schule kommen zu wollen –, kann mit den Erkenntnissen der Studie von Thorsten Merl (2019) zur Regulation unterrichtlicher Leistungsfähigkeit ergänzt werden, die pointiert bedeuten: *Wer kann, hat zu wollen*.

„Die Zuschreibung, nicht zu wollen, stellt für die Lehrpersonen demnach eine Erklärung dafür zur Verfügung, dass Schüler*innen von Anforderungen trotz Zuschreibung genügender Fähigkeiten abweichen“ (Merl 2019, S. 119).

Die Beurteilung des *Könnens* oder *Nicht-Könnens* beruht dabei nicht auf den Selbsteinschätzungen der Schüler*innen, sondern wird von den Lehrer*innen vorgenommen (vgl. ebd., S. 120). Merl begründet dies damit, dass, wenn die Schüler*inneneinschätzung zentral wäre, diese sich situativ durch eine temporäre Zuschreibung des Nicht-Könnens den gestellten Anforderungen entziehen könnten (vgl. ebd., S. 121).

„Regulation allein auf Selbsteinschätzungen zu fundieren würde so letztlich die unterrichtliche Norm, dass getan werden muss, was gekonnt wird, aufheben. Vor dem Hintergrund der unterrichtlichen Pflicht des Müssens [...] ist also auch verständlich, dass Lehrpersonen diese Fähigkeiten den Schüler*innen zuschreiben. Einzig wenn die Teilnahme am Unterricht als freiwillig konzipiert werden würde und Schüler*innen ebenso legitim entscheiden könnten, nicht am Unterricht teilnehmen zu wollen, wäre die beobachtete Fähigkeitszuschreibung durch die Lehrpersonen obsolet. Die Teilnahme am Unterricht wäre dann ein Angebot, dessen Annahme oder Ablehnung jeweils legitim gewählt werden könnte“ (ebd.).

Der Normbruch des Schweigens lässt sich daher als illegitime Diskrepanz zwischen Adressierung und Re-Adressierung verstehen, der Beschämungspotentiale innewohnt und die insbesondere dann an Relevanz gewinnen kann, wenn die unterrichtlichen Anforderungen zuvor durch das Verringern des Leistungsniveaus modifiziert wurden.

Das folgende Kapitel charakterisiert die soziale Praxis unterrichtlicher Scham. Dabei werden in Anlehnung an die theoretischen Ausarbeitungen die Anderen und ihre Relevanz in den Mittelpunkt gestellt. Davon ausgehend werden Fragen hinsichtlich der Intelligibilität, der (gemeinschaftlichen) Hervorbringung und der normativen Dimensionen der Schamgefühle beleuchtet. In den Blick genommen werden auch besondere Beschämungen, die sich durch eine erweiterte Akteur*innenkonstellation ergeben können.

8.2 Die Praxis der Scham

Man kann sich als sich selbst „nicht verstehen, ohne die Vorstellung aufzugeben, das Selbst sei Grund und Ursache der eigenen Erfahrung“ (Butler/Athanasidou 2014, S. 16). Ein zentraler Gedanke Butlers hinsichtlich der Konstitution des Subjekts besteht in der Verflechtung mit anderen und der sozialen Welt – diese Verflechtung versteht sie als eine „asymmetrische[.] Reziprozität“ (Butler 2003b, S. 47). Wie Butler ausführt, ist das Subjekt genötigt, „nach Anerkennung seiner eigenen Existenz in Kategorien, Begriffen und Namen zu trachten, die es nicht selbst hervorgebracht hat, und damit sucht es die Zeichen seiner eigenen Existenz außerhalb seiner selbst“ (Butler 2001, S. 25). Damit einhergeht eine Abhängigkeit im Werden und Sein von Anderen – das Subjekt ist immer in seiner relationalen Konzeption zu denken. Was mit diesen relationalen Abhängigkeiten mitgedacht werden muss, ist die Möglichkeit der *Verletzung* durch Andere. Butler spricht von einer „allgemeinen menschlichen Verletzbarkeit [...], die mit dem Leben selbst entsteht“ (2005, S. 48). Verletzbarkeit meint für sie eine „Vorbedingung der Vermenschlichung“ (ebd., S. 61) und ist „von den existierenden Normen der Anerkennung abhängig“ (ebd.).

Diese Denkfigur lässt sich auch auf Akteur*innen des Unterrichts beziehen. Die „vorherrschenden Normen der Anerkennung [stellen] [...] den Rahmen für Regulationen von Verletzbarkeiten in Schule dar“ (Fritzsche 2011, S. 284). Auf diesen Gedanken aufbauend stellen die folgenden Abschnitte die Figurationen der Scham hinsichtlich allgemeiner und spezifischer Abhängigkeitsverhältnisse dar und beziehen sich auf das Schüler*innen-unter-Schüler*innen-Sein resp. auf den Status als Mitglied einer Klasse mit ihren verschiedenen Akteur*innen.

8.2.1 Die Anderen

Als eines der Kernelemente der Strukturierung pädagogischer Situationen versteht Proske (2016) die *Klassenöffentlichkeit* des Geschehens (S. 211; vgl. auch Breidenstein/Kelle 2002). Die eingangs genannten potentiell beschämenden Exponierungen vollziehen sich immer „vor dem Hintergrund einer wie auch immer verfaßten Allgemeinheit“ (Neckel 1991a, S. 98). Diese Allgemeinheit verweist auf ein Unterrichtsgeschehen, das zwangsläufig coram publico verläuft und demnach eine unausweichliche wechselseitige Beobachtbarkeit bedingt. Dieses Publikum ist nun hinsichtlich seiner schamrelevanten Aspekte herauszustellen: der erhöhten Wahrscheinlichkeit von erfolgreichen Dekodierleistungen der Emotionen, der Performativität der Blicke und der Frage nach der Relevanz von (gemeinsam geteilten) Normen. Die Konkretisierung der Relevanz des Publikums wird im Folgenden mit der Sicht auf die*den

beschämten Schüler*in und hinsichtlich der Re-Stabilisierung unterrichtlicher Ordnungen vorgenommen.

8.2.1.1 Dekodieren, Regulieren, Maskieren

Der *in-group-effect* hat sich als ein Erklärungsansatz durchgesetzt, der darauf zielt, dass eine Dekodierung von Emotionen umso genauer ablaufen kann, je näher sich die Akteur*innen im sozialen Raum stehen und je mehr geteiltes Wissen sie übereinander haben. Schüler*innen verbringen viel Zeit gemeinsam (mindestens) in der Schule, sie kennen sich seit Jahren und sie haben eine Vielzahl an emotionalen Situationen miteinander erlebt. Diese Gedanken sind an die Überlegungen Proskes zum „sozialen Gedächtnis als Mechanismus“ (2009, S. 797) von Klassen anschlussfähig:

„In diesem sind nicht nur fachbezogenen Fiktionen über das von Schülern zu wissende Wissen abgelegt, sondern auch *personenspezifische Zurechnungen* über Verhaltensweisen und Leistungserwartungen an Schüler wie Lehrer. Insofern erlaubt die gemeinsam verbrachte Schulzeit in der Klasse, gegenseitige Verhaltenserwartungen auszubilden, die natürlich enttäuscht werden können, aber dennoch *sozial wirksam* sind“ (Proske 2018, S. 44, Herv. J. S.).

Es lässt sich daher begründet annehmen, dass von einer erhöhten Wahrscheinlichkeit erfolgreicher Dekodierungen sozial intelligibler Emotionsexpressionen ausgegangen werden kann. Möglich ist dies, wenn die teleoaffektiven Strukturen von Praktiken ihren Ausdruck im Schüler*innen- und Lehrer*innenkörper finden. Rückschlüsse auf solche Dekodierleistungen unter den Akteur*innen lassen sich aus der Beobachter*innenperspektive ziehen,

- wenn sie in Praktiken direkt artikuliert werden oder wenn mit ihnen Bezug auf die Emotionen anderer genommen wird (exemplarisch: „Hast du geweint?“, Schamsituation „*Wie peinlich ist das denn?!*“ oder „Noah sieht ihn kurz an, dann sagt Alma: ‚Ey, das war echt gemein, Arvid.‘“, Schamsituation „*Soll ich auch aufschreiben, wie viel Geld das so, so gekostet hat?*“),
- wenn sie sich in Körperpraktiken zeigen (exemplarisch: „[...] sagt Noah halblaut und verdreht übertrieben die Augen. Emma, die neben ihm sitzt, stupst ihr Knie gegen seins, er sieht sie an [...]“ (Schamsituation „*Soll ich auch aufschreiben, wie viel Geld das so, so gekostet hat?*“) oder
- wenn Praktiken der Emotionsregulation oder -maskierung, beispielsweise durch ein Wegdrehen des rotgewordenen Gesichts, erkennbar sind (exemplarisch: „Als sie bemerkt, dass ich sie beobachte, dreht sie den Kopf ein wenig mehr zur Seite, sodass ihre langen, dicken Haare über die Schulter fallen und ich ihr Gesicht kaum mehr sehen kann.“, Schamsituation „*Wie peinlich ist das denn?!*“).

Was bei Maskierungspraktiken der Scham auf der Hand liegt, erstaunt bei Regulationspraktiken: Sie zeigen sich im vorliegenden Datenmaterial vorwiegend bei den potentiell beschämten Schüler*innen. Vorstellbar wären Regulationspraktiken von

Lehrer*innen, die bei Schüler*innen Beschämungen festgestellt haben, um diese abzumindern. Im Ansatz sind diese Praktiken (zum Teil präventiv) in der Schamsituation 6 („*Aber wenn der Po nackt ist, was ist da noch nackt?*“) zu sehen, sie verfehlen hier aber ihre Wirkung. Erkennbar sind sie auch in Form einer körperlichen Berührungspraktik (Schamsituation 5, „*Soll ich auch aufschreiben, wie viel Geld das so, so gekostet hat?*“), mit der eine Lehrerin eine Nähe zu einem potentiell beschämten Schüler herstellt und die Situation für ihn anschließend beendet. Die Lehrerin reguliert hier eine emotionale Situation zwischen zwei Schülern, jedoch ohne auf die potentielle Beschämung einzugehen, und die Vermutung liegt nahe, dass sie die Auseinandersetzung der beiden (temporär) auflöst, um daraus keinen Konflikt für den weiteren Unterrichtsverlauf entstehen zu lassen. Die Regulation verfolgt also weniger das Ziel der Schamminimierung, denn der Vorbeugung eines Handlungsproblems für die Lehrerin.

Praktiken der Schamregulation und der Maskierung sind für Schüler*innen insbesondere dann herausfordernd, wenn diese durch *körperliche* Exponierungen im Aufmerksamkeitsfokus stehen. Die fachbezogene Eingrenzung der Ergebnisse von Hunger und Böhlke (2017) für den Sportunterricht lassen sich damit konkretisieren. Mit dem typischen Drang, „im Boden versinken“ (Demmerling/Landweer 2007, S. 220) zu wollen, muss anders umgegangen werden, wenn Formate des Unterrichts dazu führen, dass Schüler*innen von der restlichen Klasse entweder körperlich getrennt positioniert werden oder im Gegenteil eine körperliche Nähe (z. B. durch Sitzkreise) entsteht. *Prozesse der Materialisierung* (Eitler/Scheer 2009) der Scham – Dimitrios (Schamsituation 2) vor dem Sitzkreis zuhörender und zuschauender Mitschüler*innen stehend mit seinem abgesenkten Kopf, dem Ausweichen der Blicke und seinem Verstummen oder Hakim (Schamsituation 7) in einer ähnlich exponierten Position mit seinem erst zögerlichen Gang und dann stockender Aussprache – lassen sich „vor den Ohren und Augen der Schulklasse“ (Proske 2016, S. 211) schwer verbergen. In diesen konkreten Situationen fällt auf, dass die Schüler*innen *Emotionsregulationen mit und durch Artefakte* vornehmen und der Materialisierungsprozess auf diese übergeht: Die Praktiken der potentiell beschämten Schüler*innen konzentrieren sich dann auf den Umgang mit den Artefakten.

- So schaut Finn, als die Klasse im Kreis zusammensitzt, ungewöhnlich lange auf das Kissen, auf dem er sitzt, und er ‚spielt‘¹⁰⁵ mit dessen Enden (Schamsituation 6),
- Mandy, als sie räumlich getrennt von den anderen an der Tür wartenden Schüler*innen ist, versteckt sich hinter ihrem Ranzen bzw. kann ihn als eine Art Sichtbarriere nutzen, so lange er auf dem Tisch abgestellt ist (Schamsituation 3), und
- Dimitrios, der als Mitpräsentierender vor der Klasse steht, und den Gedichtzettel, ein Artefakt, dem bei der potentiellen Beschämung eine Relevanz zugesprochen werden

¹⁰⁵ Dabei handelt es sich um ein anderes Spielen als bei Franziska (Fallmaterial 1). Es ist weniger als eine Geste des Desinteresses denn eine Praktik des Umgangs mit der ungewünschte Exponierung zu verstehen.

kann, in seiner Hand mehrfach knickt und vor den Blicken der anderen bewahrt (Schamsituation 2).

Bei den Maskierungspraktiken geht es nicht darum, den vermeintlichen Normbruch, der als Ausgangspunkt der Beschämungspraktiken angesehen werden kann oder so zumindest von anderen Akteur*innen (indirekt) aufgerufen wird, zu maskieren, sondern die eigenen Schamgefühle vor den Blicken der Anderen zu verstecken.

Bei der Schülerin Emma zeigt sich die Eigenart einer permanenten Selbstregulation („Nicht weinen, nicht weinen“), die zwar vermutlich ursprünglich aus anderen Interaktionen stammt bzw. eine an sie herangetragene Regulationsanforderung war, nun aber von der Schülerin selbst angewendet wird – sowohl vor, während als auch nach potentiellen Beschämungssituationen. Dabei sind Praktiken der Emotionsregulation gerade bei Schamgefühlen durch ihren überwältigenden Charakter (Landweer 1999) und durch die Unkontrollierbarkeit ihres körperlichen Ausdrucks nur schwer von den Akteur*innen selbst vorzunehmen, in sozialen Situationen aber tendenziell erwünscht, da die Scham selbst beschämend ist. Es gilt daher für Schüler*innen, Techniken des Versteckens der schämenswerten Scham zu entwickeln. Es lässt sich vermuten – es bedarf hier jedoch weiterer Forschung mit multi-methodalen Zugängen –, dass mit Blick auf die Peerebene spezifische *expression rules* (Hochschild 1997) wirken, die sich auf die Darstellung von Emotionen beziehen. Nicht alle Emotionen können ohne Risiko im Unterricht vor den Anderen dargestellt werden.

8.2.1.2 Der Blick der Anderen

Die eingangs unter dem Aspekt der Aufmerksamkeitsgenerierung aufgegriffene Bedeutung der Blickpraktiken für die *Präformierung* beschämender Situationen soll hier noch einmal für die anschließenden Beschämungsmomente dekonstruiert werden. Blickpraktiken in Situationen der Beschämung verweisen auf die wechselseitige Situationskonstruktion, auf die Relevanz der Schamzeug*innen, die das Geschehen beobachten, sowie auf den performativen Charakter der Blickpraktiken hinsichtlich der Hervorbringung der Scham.

In Rickens (2016) Relektüre der Gedanken Sartres zur Blickanalyse arbeitet der Autor heraus, dass man sich nicht nur im Blick des Anderen erlernt als jemand, der in einer sozialen Ordnung verortet ist, sondern auch, dass die Art, wie man auf sich selbst Bezug nimmt, nicht zu trennen ist davon, wie andere auf einen Bezug nehmen (vgl. S. 49). Er schreibt, dass die „Subjektivierung, also die durch andere bedingte Art, auf sich Bezug zu nehmen, und Objektivierung, also als jemand bestimmtes gesehen und identifiziert zu werden, [...] Hand in Hand [gehen]“ (ebd.).

Sieht man also von der Frage eines Normbruchs zunächst einmal ab, reicht mit Sartre (2005) gesprochen bereits der Blick der Anderen, die Verobjektifizierung, die zu Schamgefühlen führen kann. Man muss bei Sartres Ausführungen nicht vollständig mitgehen, um doch das besondere Potential des (pädagogischen) Blicks in unterrichtlichen Interaktionen im Zusammenhang mit Schamgefühlen herausstellen können. Der pädagogische Blick als machtvolles Instrumentarium zur Regulation des Schüler*innenverhaltens erscheint hier ebenso zentral wie die Blicke der relevanten Anderen, der Peers oder auch weiterer Akteur*innen. Diese Blicke führen also nicht nur dazu, dass man als Schüler*in auf etwas oder ein Verhalten hingewiesen wird, sondern bewirken auch, dass man sieht, dass man selbst gesehen wird. Durch den Blick der Anderen erkennen sich die Schüler*innen als Jemand im sozialen Raum (an), sodass die Anderen durch ihre Anwesenheit eine zentrale Bezugsgröße zur Wahrnehmung und Hervorbringung der Scham resp. des (beschämten) Selbst sind. Die beschämten Schüler*innen perzipieren sich *in* und *mit* ihrer Scham immer auch von den Mitschüler*innen, Schulbegleiter*innen und Lehrer*innen her. Wie in den Darstellungen zur Bedeutsamkeit der Schamzeug*innen aufgegriffen, verweist dies darauf, dass ein Blick nie nur ein lineares Geschehen, sondern immer doppeldeutig ist – ein sehender und gesehener Blick. Praktiken der Beschämung führen daher bei den Schüler*innen zu einem *sozialen Vergleich* mit den Anderen. Die potentiell beschämten Schüler*innen nehmen sich in situ so wahr, wie die anderen anwesenden Akteur*innen sie wahrnehmen – oder zumindest so, wie die beschämten Akteur*innen dies einschätzen. Also beispielsweise als jemand, der an den Anforderungen einer Leistungsordnung gescheitert ist, obwohl diese als sehr gering eingestuft wurden und viele andere ihnen nachkommen konnten. Grundsätzlich sind Schüler*innen durch die Anwesenheit der Anderen immer schon dazu aufgefordert, sich in ein Verhältnis zu ihnen zu setzen. In dieser Perspektive bedarf es nicht zwingend verbaler Beschämungspraktiken – die Blicke der Schamzeug*innen können bereits performative Effekte zeitigen, denn durch sie wird das beschämte Subjekt und damit die Beschämung als solches überhaupt erst hervorgebracht. Dieser Akt bedingt reflexive Momente für die beschämten Schüler*innen, ausgehend von einer ich-und-die-Anderen-Differenz.

Damit entfalten Blickpraktiken relevanter Anderer einen schamstiftenden Charakter und sie führen dazu, dass sich die Beschämten in ein Distanzverhältnis zu sich selbst setzen müssen. In diesem Sinne kommen den Blickpraktiken also nicht nur präformierende Funktionen (siehe Abschnitt 8.1.1) zu, sondern sie entfalten subjektivierende Wirkungen als Teil der Beschämungspraktikenkonstellationen.

8.2.1.3 Normative Dimensionen und Differenzverhältnisse

Mit dem oben genannten Vergleich einher gehen Fragen nach der Grundlage der Beschämung. Konnte im Abschnitt der *Intimisierung von Unterricht* bereits dargelegt werden, dass der in der Literatur herausgehobene Normbruch (vgl. z. B. Demmerling 2009; Landweer 2019; Lietzmann 2003; Neckel 1991a oder Schäfer/Thompson 2009) als Bedingung für die Komplexität unterrichtlicher Beschämung allein nicht ausreichend zu sein scheint, sollen diese Überlegungen hier noch einmal enggeführt werden.

Geht man mit Demmerling (2009) davon aus, dass (Scham-)Normen eine gewisse *Bindungskraft* und *Allgemeinheit* besitzen und daher überindividuell gelten, dann wird deutlich, dass sich die Relevanz von Normen und Normverfehlungen nie nur auf die potentiell beschämten Schüler*innen auswirkt. Mit dem dargelegten Verständnis von Unterricht (siehe *Exkurs: Unterrichtsverständnis der Studie*) als pädagogische Ordnung, die fortwährend durch den Vollzug von Praktiken hervorgebracht wird und werden muss, ist die Anerkennung als Schüler*in „an die Teilnahme in bestimmten Praktiken, an die Ausführung bestimmter Praktiken und damit auch an das gebunden, was in diesen an Haltungen und teleoaffektiven Strukturen [...] praktisch impliziert ist“ (Reh/Rabenstein 2012, S. 229, mit Bezug auf Schatzki 1996). Normativität, „die bindende Kraft von Normen“ (ebd., S. 228) sowie Normen als solches, hervorgebracht mit und durch Praktiken, sind immanenter Bestandteil von Unterricht, „sowohl in Bezug auf die zu lernende Sache und die Art und Weise ihrer Vermittlung und Aneignung als auch als Normen der Anerkennung im Sinne subjektivierender Effekte“ (Rabenstein 2020c, S. 13). Die Akteur*innen beziehen sich daher immer unterschiedlich auf Normen und „man könnte [...] sagen: die Praxis entsteht, indem Normen gefolgt wird“ (Reh et al. 2011, S. 218). Beschämungen, die aufgrund von Normbrüchen erfolgen, werden daher exemplarisch an Schüler*innen vorgenommen, die immer auch stellvertretend für alle Schüler*innen stehen, die als Zeug*innen der Beschämung teilnehmen, da als Referenzpunkt gemeinsam geteilte Normen (vgl. Schäfer/Thompson 2009, S. 8) gelten.

Wenn Beschämungspraktiken aufgrund eines Normbruchs stattfinden, dann liegt diesen die Annahme zugrunde, dass die*der beschämte Schüler*in der Norm nachkommen *wollen* und nachkommen *können muss*. *Der unterrichtlichen Beschämung ist daher immer auch eine Aufforderung zur Arbeit am Selbst immanent, um den Normen und Anforderungen gerecht zu werden, aber auch: gerecht werden zu wollen.*

Praktiken der Beschämung können aber auch unterrichtliche Normen mit dem Verweis auf deren Verfehlung reproduzieren. Beschämungspraktiken ‚funktionieren‘ in dieser Logik nur, wenn Schüler*innen ein *Können* unterstellt wird und der Normbruch daher von ihnen zu verantworten ist. Die Verantwortung von Leistung und Wissen wird durch die Beschämung von Lehrer*innen auf die Schüler*innen verlagert. Auch dann, wenn Schüler*innen für ein Nicht-Können beschämt werden, liegt das Nicht-Können in ihrem Verantwortungsbereich, da die

nicht beschämten Schüler*innen im Vergleich *können* und damit an die*den beschämten Schüler*in die Aufgabe herangetragen wird, auch zu *können* und *können zu wollen* (siehe auch Abschnitt 8.1.3). *Mit Beschämungen gehen daher Differenzkonstruktionen einher, da mit der Scham ein Unterschied markiert wird.* Wenn durch Beschämungspraktiken ein Normbruch relevant wird, dann wird eine Differenz zwischen einem wünschens- und erstrebenswerten Verhalten, einem wünschens- und erstrebenswerten Sein und dem tatsächlichen Verhalten und Sein einzelner Schüler*innen geschaffen.

Normen der (unterrichtlichen) Scham zirkulieren nicht nur in Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen, sondern auch auf der Peerebene. Im Datenmaterial 5 „*Soll ich auch aufschreiben, wie viel Geld das so, so gekostet hat?*“ wird deutlich, wie der Schüler Arvid Exklusivitätsansprüche für sich geltend macht. In veränderter Form geht es Arvid weniger darum, Antworten auf seine Fragen zu erhalten, denn um eine (klassenöffentliche) Präsentation seiner Informationen. Ihm gelingt dies und er kann mehrfach die finanziellen Möglichkeiten seiner Eltern im Unterricht darstellen und damit Statuskonstruktionen vollziehen, ohne, dass dies von der Lehrerin reguliert wird. Er kann so indirekt eine Abgrenzung zu all jenen Schüler*innen vollziehen, deren finanzieller Status nicht seinem ähnelt. Er vollzieht diese Konstruktionen und damit eine einhergehende Besonderung auf der Peerebene hinsichtlich ökonomischer Differenzen zunächst ohne explizite Adressierungen anderer Schüler*innen. Er adressiert Noah erst, als dieser versucht, die gleiche Exklusivität für sich beanspruchen zu wollen – was von Arvid als Lüge enttarnt wird. Es zeigt sich für Arvid die Gefahr des potentiellen Verlustes seiner zuvor versuchten Distinktionsgewinne, auf dessen Grundlage und im Zusammenhang von Noahs Positionierungsversuchen, Beschämungen stattfinden. Der Normbruch in dieser Situation liegt hier nun weniger in Arvids öffentlicher Selbstpositionierung als finanziell starker Schüler mit entsprechenden Handlungsoptionen, denn im (gescheiterten) Versuch Noahs sich ebenso zu positionieren, was Arvid als Affront aufgreift. Gleichzeitig kann nicht außer Acht gelassen werden, dass hier die Veränderung der Peerbeziehung, ausgehend von einer ehemaligen Freundschaft hin zu einem (mehr oder weniger latent) ausgetragenen Konflikt – Noah wird durch seinen ehemaligen Freund herabgesetzt –, eine Rolle spielen mag und daher Noahs Lüge als Beschämungsanlass dramatisiert wird. Anschlussfähig sind diese Befunde an den Beitrag von Wertenbruch und Röttger-Rössler (2011), in dem gezeigt werden kann, wie Peers Zugehörigkeiten und Machtverhältnisse *mit dem Ziel der Beschämung und sozialen Ausgrenzung* auf der Grundlage von normativen Orientierungen aushandeln und vollziehen (siehe Abschnitt

5.3.4).¹⁰⁶ Mit Breidenstein und Kelle (2002) gesprochen, ist Unterricht „immer auch Ressource für Inszenierungen im Rahmen von peer culture“ (S. 327), in der Schüler*innenäußerungen einen „doppelten Boden“ (ebd.) haben und „einen unterschiedlichen Sinn in zwei verschiedenen Referenzsystemen zugleich“ (ebd.) ergeben. Schüler*innen wären daher in weiterführenden Studien weniger „als zukünftige Erwachsene und auch nicht (nur) als zu Beliehende und zu Erziehende zu beforschen, sondern als Akteure und Konstrukteure ihrer eigenen Welten“ (Bennewitz et al. 2015, S. 290). In diesen Welten wirken eigene Strukturlogiken und Normen, deren Beschämungspotentiale auch Unterrichtssituationen mitgestalten, und die der unterrichtlichen Ordnung entgegenstehen können.¹⁰⁷

Auffallend in den Rekonstruktionen war jedoch auch, dass nicht jeder Normbruch unter Anwesenheit von Schamzeug*innen zu Beschämung führte. Die Beobachtungsprotokolle zeigen, dass nicht jedes Nichterfüllen einer Norm als Anlass darauf bezogener, weiterführender Interaktionen oder gar potentieller Beschämungen diente. Exemplarisch zeigt sich dies bei Eleonore (Schamsituation 2, „*Dimitrios hat das ganze Gedicht in Schönschrift abgeschrieben*“), die mehrfach während einer Erarbeitungsphase in das Klassenzimmer kommt und anstatt sich in der Schüler*innenschlange einzureihen, direkt zur Lehrerin geht und ihr Anliegen vorträgt. Studien zur Individualisierung und Kontrolle im geöffneten Grundschulunterricht rekonstruieren die „Warteschlange“ (Breidenstein/Dorow/Menzel/Rademacher 2017, S. 67) als Möglichkeit auf die „Ressource Lehrkraft“ (vgl. ebd.) zuzugreifen. Für jede*n Schüler*in steht diese nur nach dem Anstehen und auch nur für eine gewisse Zeit zur Verfügung. Eleonore widersetzt sich dem und greift außerplanmäßig auf die Ressource zu. Dieses Vorgehen ließ sich in dieser Stunde einige Male beobachten. In diesen Situationen zeigt sich, wie Normen situativ neu ausgehandelt werden. Obwohl die anderen Schüler*innen sich dieser Norm beugen, spricht keine*r von ihnen die Mitschülerin darauf an oder fordert ein, dass auch sie sich anstellt. Dies lässt die Vermutung zu, dass Eleonore eine bestimmte Position in der (Peer-)Ordnung einnimmt. Empirische Erkenntnisse lassen den Schluss zu, dass dies zum einen im Kontext der Altersheterogenität der Gruppe mit ihrem *Alter* (siehe Abschnitt *Exkurs: Hilfe in jahrgangsgemischten Lernsettings und ihr beschämendes Potential*; vgl. auch Hackbarth 2017) sowie mit der Situationskonstruktion und ihrer Position als Helfende zusammenhängt und zum anderen mit der unterrichtlichen Ordnung verwoben ist, in der Eleonore regelmäßig von der Lehrerin als

¹⁰⁶ An dieser Stelle ließen sich in weiterführender Forschung die Überlegungen Neckels (z. B. 1991a, 1993) zu Statusaushandlungen über Beschämungen noch einmal auf Interaktionen auf der Peerebene adaptieren.

¹⁰⁷ Es greifen bereits einige ethnographische Studien peerrelevante Normen und Positionierungen innerhalb der Peergroup (wenn auch nicht explizit so benannt) auf. Nur exemplarisch seien hier Krappmanns und Oswalds Beitrag (1985), die Studie Buddes (2005), der Beitrag von Wertenbruch/Röttger-Rößler (2011) und die Arbeit von Wellgraf (2018) genannt.

eine Art Assistentin adressiert wird. Eleonore ist häufig die Schülerin, die Aufgaben der Lehrerin übernimmt, der aber auch besondere Rechte zugesprochen werden. So ließ sich beispielsweise wiederkehrend das folgende Ritual beobachten: Die Lehrerin forderte Eleonore – ohne, dass vorher ein Auswahlprozess ablief – am Ende der Stunde auf, die Arbeitshefte aller Schüler*innen einzusammeln, woraufhin diese sich in einen ‚Schlaf‘ begeben mussten. Die Schüler*innen sollten die Arme auf dem Tisch verschränken, den Kopf darauf ablegen, die Augen schließen und schweigen. Nachdem Eleonore alle Hefte eingesammelt und durchgezählt hat – dies machte sie laut, während alle anderen still ‚schlafen‘ –, gab sie diese der Lehrerin, die daraufhin Eleonore bat, einzelne Schüler*innen – die Reihenfolge konnte sich Eleonore aussuchen – anzutippen, sie damit aus dem ‚Schlaf‘ zu erwecken und in die Pause zu schicken.

Durch die wechselseitige Durchdringung von Peer- und unterrichtlicher Ordnung kann es zu einem Normbruch ohne negative Konsequenzen für die Schülerin kommen. Der Normbruch wird von keiner*m Akteur*in aufgerufen. Stützen lässt sich diese These durch weitere Beobachtungen, in denen nicht jede Normverfehlung von den Akteur*innen Ausgangspunkt beschämender Praktiken war resp. relevant gemacht wurde.

Auch wenn Scham als *individuelles* Scheitern (vgl. Schäfer/Thompson 2009, S. 10) an (unterrichtlichen) (Leistungs-)Anforderungen von den Schüler*innen internal attribuiert wird, wirkt die ordnungsbildende Funktion der Scham auf alle Schüler*innen. Mit Blick auf das beschämte Subjekt zeitigen die Emotionspraktiken temporär exkludierende Effekte, da mit ihrem Vollzug die oben ausgeführten Differenzverhältnisse zu sich, aber auch zu den nicht beschämten Mitschüler*innen aufgemacht werden und das Scheitern der*des Einzelnen vor den Augen aller deutlich wird. Da Schamgefühle vermieden werden wollen (vgl. z. B. Scheff 2003; Neckel 1991a, 1993), führt diese öffentliche Beschämung also tendenziell dazu, dass die anderen Schüler*innen sich an den normativen Ordnungen orientieren und diese gleichsam stabilisieren. *Die ordnungsbildende Macht der Beschämungspraktiken wirkt daher, obwohl diese als Einzel-Adressierungen verlaufen und Beschämungen nicht als kollektive Beschämungspraktiken auftreten.*¹⁰⁸ *Die Anderen sind also nicht nur an der Hervorbringung der Scham beteiligt, die Funktion wirkt sich auch auf sie aus.*

¹⁰⁸ Dies zeigt sich auch im Schammaterial „Jetzt müssen die Jungen helfen? Wie peinlich ist das denn“. Dieser Sprechakt resultiert aus der potentiellen Beschämung Franziskas, die, nachdem auch andere Schülerinnen keine Antwort geben konnten, mehrfach adressiert wurde, die Leistung aber nicht performen konnte. Auch wenn die Gruppe der *Mädchen* als Nicht-Leistungsfähige herabgesetzt wurde, gab es keine Anzeichen überindividueller Beschämung.

Exkurs: Hilfe in jahrgangsgemischten Lernsettings und ihr beschämendes Potential

Rabensteins Ausführungen zu beschämenden Praktiken zeigen, wie durch Normen des Helfen-Müssens zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen potentielle Schamsituationen für einen Schüler entstehen (2014). In den Rekonstruktionen des Datenmaterials dieser Studie wird deutlich, dass Hilfe als Grundlage von Peerinteraktion ebenfalls beschämendes Potential zukommt. So zeigen sich spezifische situative wie übersituative Konstruktionen von Hilfebeziehungen:

- In Schamsituation 1: Wenn die Schüler den Schülerinnen helfen sollen, nachdem keine von ihnen eine richtige Antwort nennen konnte – eine Hilfsbedürftigkeit, die als „peinlich“ für die Schülerinnen von der Lehrerin gerahmt wird.
- In Schamsituation 2: Die Hilfeleistung von Eleonore für Dimitrios, deren Resultat am Ende in der Gedichtpräsentation weder Peers noch die Lehrerin überzeugen mag.
- In Schamsituation 7.8.1: Wenn Anton sich Hilfe bei seinen Mitschüler*innen suchen muss, um aus der potentiell beschämenden Situation entlassen zu werden.

Ich möchte im Folgenden auf die Konstruktionen von Hilfe in den Praktiken zwischen Eleonore, Dimitrios und ihrer Lehrerin eingehen, weil sich hierin Konzepte der Schüler*innenkooperation und Schüler*innenhilfe (vgl. Naujok 2000; Rabenstein/Reh/Steinwand 2012; Wagener 2014) wiederfinden lassen, die häufig in Schulen mit Jahrgangsmischung zu beobachten sind bzw. zur Anwendung kommen und damit den ‚Schüler*innenjob‘ (Breidenstein 2006) auf besondere Weise beeinflussen.¹⁰⁹

Zunächst ist auf eine begriffliche Unterscheidung zwischen Helfen und Unterstützen zu verweisen. Unterstützen ist im Unterricht selbstverständlich und erfolgt in der Regel weniger nach einer Initiierung der*des Lehrerin*s, sondern nimmt eine Form von „Nachbarschaftshilfe“ (ebd., S. 195) ein. Diesen Unterstützungspraktiken „liegt zwar situativ [...] eine asymmetrische Konstellation zugrunde, jemandem fehlt etwas oder er hat es nicht mitbekommen, sie [...] [sind] aber letztlich symmetrisch angelegt: Das nächste Mal könnte es anders herum sein“ (ebd.). Im Gegensatz dazu zeigt sich in Hilfepraktiken eine *asymmetrische Beziehungsstruktur* (vgl. Bender 2014; Bennewitz/Breidenstein 2004; Krappmann/Oswald 1995; Naujok 2000), die auf einem Kompetenzgefälle beruht. Vor allem in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen und hinsichtlich der Arbeit am Wochenplan – wie im vorliegenden Datenmaterial – sind Praktiken der Hilfe elementarer Bestandteil. Dies liegt daran, da „zur Idee des Wochenplanunterrichts gehört, dass die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig helfen“ (Naujok 2000, S. 176; vgl. auch Rabenstein 2010).

Die (eentlichen) Jahrgänge und das *Alter* der Schüler*innen werden im Unterricht (latent) als Differenz aufgerufen und zur Orientierung herangezogen (vgl. weiterführend zur Relevanz des

¹⁰⁹ Siehe für das Beschämungspotential überdauernder Hilfe- und Unterstützungsstrukturen einzelner Schüler*innen den Abschnitt *Besondere Beschämung und beschämende Besonderung*.

Jahrgangs in Schüler*innenpraktiken: Hackbarth 2017 sowie zur Bedeutung der Beziehungsstruktur beim Helfen in jahrgangsgemischten Gruppen: z. B. Wagener 2014). Die Forschung zeigt auch, dass in diesen Hilfebeziehungen Positionierungen der Schüler*innen ausgehandelt und zugewiesen werden, beispielsweise als ‚Langsame‘, ‚Kreative‘ und ‚Hilfsbedürftige‘ (vgl. Rabenstein/Reh 2013). Situative Positionierungen sind weniger problematisch als der Umstand, wenn sich diese Positionierungen verfestigen und zu dauerhaften asymmetrischen Beziehungsformen werden (vgl. Rabenstein et al. 2012, S. 35 sowie erneut Rabenstein/Reh 2013). Wie oben angeführt, wird Eleonore vielfach als ‚die Helfende‘ – mal für die Peers und mal für die Lehrerin – adressiert; die Positionierung nimmt sie aber häufig auch selbst vor. Auf Basis der mehrmonatigen Beobachtung lässt sich daher von einer Verfestigung dieser Positionierungen sprechen und ebenso konstatieren, dass die *älteren* Schüler*innen immer wieder ihre *Hilfsbereitschaft* – und damit ihr *Wollen* – sowie ihre *Hilfskompetenz* – und damit ihr *Können* – hervorbringen konnten, während die *jüngeren* Schüler*innen die Hilfe benötigten und erhalten haben – damit auf ihr Nicht-Können festgelegt wurden. Die Hilfebeziehungen blieben in diesem asymmetrischen Verhältnis haften und Situationen der (erfolglosen) Umkehrung(sversuche) bestanden aus Praktiken des Unterstützens, nicht aus Praktiken des Helfens. Dimitrios‘ potentielle Beschämung ist damit eingelassen in eine Grundstruktur unterrichtlichen Handelns in jahrgangsgemischten Gruppen. Der Anlass seiner möglichen Beschämung liegt in der für alle sichtbaren missglückten Überführung seiner Position eines Hilfsbedürftigen in einen Schüler, der seine Leistung kompetent und selbstständig darstellen wollte. Wie dargelegt, wird das Scheitern an der Leistungsordnung, das sich auch durch den sozialen Vergleich mit den anderen vortragenden Schüler*innen ergibt, individuell ihm zugerechnet (vgl. Ricken 2018a, S. 54; Rabenstein et al. 2013, S. 676). Im Gegensatz dazu bleibt Eleonore ‚verschont‘, auch ihr könnte man ein Scheitern hinsichtlich ihrer Hilfepraktiken unterstellen und damit ihre Hilfskompetenzen anzweifeln, denn schließlich hat ihre Hilfe nicht dazu geführt, dass Dimitrios‘ Gedichtpräsentation erfolgreich verlief – die Schüler*innen, die diesbezüglich positive Aspekte nennen sollen, schweigen, ebenso wie die Lehrerin. Da Leistung wie Scham aber das einzelne Subjekt betrifft, bleibt die verfehlte Wirkung ihrer Hilfe hier außen vor.

Es zeigt sich zudem eine weitere Spezifik unterrichtlicher Scham: Der Referenzpunkt von Beschämungspraktiken im Unterricht steht in einem Zusammenhang mit einem *pädagogischen Problem* für die*den Lehrer*in,¹¹⁰ das eine Bearbeitung erfordert. Beschämungen werden anhand relevanter (pädagogischer) Normen festgemacht, finden darin

¹¹⁰ Im Fallmaterial 5 zeigt sich für Arvid das Problem auf der Peerebene im drohenden Verlust seiner Exklusivitätskonstruktionen.

allein aber nicht ihre Bedingung. Damit kommt Normbrüchen im Unterricht ein grundlegendes Beschämungspotential zu, sie sind jedoch nicht als ausreichende Bedingung zu verstehen. Die Instabilität pädagogischer Ordnungen erfordert von allen Akteur*innen Praktiken der Kontinuitätserzeugung, um Unterricht als Unterricht hervorzubringen. Diese basieren auf der zentralen Herausforderung, die in der Darstellung von Lernprozessen und deren Kommunikation liegt. Beschämungspraktiken sind nun weniger als Lösung eines Handlungsproblems, denn als Umgang damit zu verstehen, mit dem Ziel der Re-Stabilisierung unterrichtlicher Ordnungen. So wird beispielsweise dem im Abschnitt 8.1.3 dargestellten Schweigen als Ausdruck nicht angenommener Adressierungen als Könnende im Kontext der unterrichtlicher Leistungsordnung mit Praktiken des Zum-Sprechen-Bringens, Praktiken der Aufforderung zur Partizipation am Unterrichtsgeschehen oder Praktiken der Aufforderung des Hilfesuchens bei Anderen begegnet, mit denen für einzelne Schüler*innen potentielle Schamgefühle einhergehen, hinsichtlich der Bearbeitung des Handlungsproblems aber die Funktion der Stabilisierung der Ordnung bedeutsam ist. Erkennbar beispielsweise am Handlungsproblem

- von Frau Koch in Situationen des Aufwärmspiels, für dessen Beendigung jede*r Schüler*in gesprochen haben muss, sodass Anton ebenfalls über verschiedene Praktiken dazu aufgefordert wird, damit der ‚eigentliche‘ Unterrichtsbeginn starten kann,
- von Frau Fuchs, wenn das Unterrichtsgespräch zu keinem Abschluss kommen kann, weil der schweigende Finn den Unterrichtsgegenstand, auf den zuvor hingearbeitet wurde, nicht benennen will, oder auch
- von Frau Noack, wenn die Stunde nicht beendet werden kann, da die Ergebnispräsentation von Hakim ins Stocken gerät (vgl. ausführlich Kap 7 für die Handlungsprobleme der Akteur*innen im jeweiligen Datenmaterial).

Eine Besonderheit zeigt sich im Fallmaterial 5 „*Soll ich auch aufschreiben, wie viel Geld das so, so gekostet hat?*“, da hier für die Lehrerin lange Zeit kein Handlungsproblem entsteht, da der Konflikt und die potentielle Beschämung auf der Peerebene und auch unabhängig von Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen ausgetragen werden. Die Lehrerin ermahnt derweil lediglich zur Ruhe. Erst, als sie von dem Schüler Arvid um eine Autorisierung seiner Aussage gebeten wird, mit der Statusunterschiede basierend auf finanziellen Verhältnissen der Familien reproduziert werden, und auch für die Anderen verdeutlicht werden könnte, welche zukünftige Handlungsmöglichkeiten für sie damit eröffnet und verschlossen wären, wird sie kurzfristig in das Geschehen – das keinen Bezug zum Unterrichtsgegenstand, den Feriengeschichten, aufweist – involviert. Die Lehrerin entscheidet sich dafür, Noah wegzusetzen. Die Diskussion erlischt nicht, da aber der antagonistische Andere Arvids nicht mehr in unmittelbarer Nähe ist und eine Mitschülerin sich nicht auf das Gespräch mit ihm einlässt, entfaltet es keine Dramatik mehr wie in der Situation zuvor. Die unterrichtliche

Ordnung bleibt unberührt, da die Peerpraktiken auf der Hinterbühne ausgetragen und nicht ins kollektive Aufmerksamkeitszentrum gehoben werden und daher der allgemeine Unterrichtsverlauf nicht tangiert wird.

8.2.2 Besondere Beschämung und beschämende Besonderung

In der Rekonstruktion fiel auf, dass den Schüler*innen Mandy, Emma und Anton besondere Beschämungen widerfahren sein könnten. Diesen Schüler*innen lässt sich – bei aller Differenzsensibilität¹¹¹ – ein ‚Sonderstatus‘ zuordnen. So haben Emma und Anton einen diagnostizierten Förderbedarf, bei Mandy scheint eine ähnliche Diagnose naheliegend und in ethnographischen Gesprächen bzw. Kommentaren wurde dies von der Lehrerin immer wieder aufgerufen (siehe Kap. 9.2, den Abschnitt *Zur Schülerin Mandy* sowie den Abschnitt *weitere Memos* im Fallmaterial 3). Ich greife damit im folgenden Abschnitt eine Differenzkonstruktion aus dem Feld auf und gehe auf Schüler*innen ein, die von den Akteur*innen als ‚anders‘ markiert worden sind. Es geht hierbei um eine besondere Form der potentiellen Beschämung, die gleichzeitig – so wie alle Beschämungen – in ihrer Funktion die Schüler*innen wiederum besondert.

Auch diese Beschämungen orientieren sich an einer unterrichtlichen Leistungslogik, besonders sind sie aber insofern, als dass den adressierten Schüler*innen andere Kompetenzen zur Verfügung stehen – sie aber in der Leistungsordnung aller eingeordnet werden. Mit dieser Form der Normalisierung wird ihr ‚Sonderstatus‘ immer wieder aufgerufen, aktualisiert und bestätigt. Es handelt sich dabei um ein Phänomen, dass in allen Erhebungsschulen zu beobachten war (siehe z. B. in Kap. 9.2 den Abschnitt *Zur Schüler Tina*).

¹¹¹ In der Differenzforschung wird unter dem Stichwort des ‚Reifizierungsdilemmas‘ schon lange diskutiert, wie

über Differenzen geforscht und gesprochen werden kann, ohne diese gleichzeitig zu reifizieren. So weist z. B. Messerschmidt (2013) darauf hin, dass eine kritische Pädagogik, die sich mit Prozessen des Othering beschäftigt (vgl. auch Riegel 2016) und Heterogenität thematisiert, immer in Gefahr steht, „Verschiedenheit zu ordnen und zu identifizieren und damit immer diejenigen zu verfehlen, um die es doch angeblich geht – die Teilnehmenden an Bildungsprozessen“ (Messerschmidt 2013, S. 49). Insbesondere im Bereich der Heterogenitätsforschung ist man als Forscher*in selber involviert in Praktiken der Homogenisierung und es ist nicht möglich, „sich auf ein Terrain zurückzuziehen, auf dem Verschiedenheit unproblematisch wäre“ (ebd.).

In der Differenzforschung besteht also das Problem, Differenzen benennen und definieren zu müssen, und sie damit gleichsam zu (re-)konstruieren, damit den Untersuchungsgegenstand vorzustrukturieren und die Wirkmächtigkeit dieser Konstrukte zu verstärken. Gleichzeitig ist das für die Untersuchung notwendig, sodass Diehm/Kuhn/Machold (2010) von einem Dilemma sprechen (vgl. S. 79).

Mit diesem Wissen geht es mir im folgenden Abschnitt nicht darum, die von den Akteur*innen im Feld vorgenommene Positionierung (z. B. als „I-Kinder“) zu bestätigen, sondern das Ziel liegt vielmehr darin, das besondere Beschämungspotential durch die bereits erhaltene und immer wieder hervorgebrachte Positionszuweisung dieser Schüler*innen zu verstehen.

Zudem werden durch den Einsatz von Schulbegleiter*innen¹¹² in den Schamsituationen mit Emma und Anton besondere Beschämungsmöglichkeiten deutlich, die mit den komplexen Abhängigkeitsbeziehungen der Akteur*innen eines inklusiven Unterrichts zusammenhängen.

Die potentielle Scham von Mandy beruht darauf, dass sie temporär von einer Besonderung ausgenommen wird, die die Lehrerin üblicherweise bei und mit ihr vollzieht. Mandy partizipiert nur partiell an der unterrichtlichen Leistungsordnung. Je nach (rechtlichen) Möglichkeiten der Lehrerin wird diese für sie ausgesetzt. Durch das Fehlen eines Gutachtens muss Mandy an offiziellen Leistungsüberprüfungen teilnehmen und Noten erhalten. Wenn es aber um Praktiken im Zusammenhang mit ‚Hausaufgaben‘ oder um Wissensdarstellungen im Unterricht geht, werden Ordnungen für sie irrelevant. Mandy wird in diesem Zusammenhang nicht adressiert oder zur Teilnahme verpflichtet. Es wurden auch keine Disziplinierungs- oder Sanktionierungstechniken beobachtet, wenn Mandy keine Hausaufgaben vorgebracht hat. Ohne, dass dies artikuliert oder gar ausgehandelt worden ist – ansonsten gäbe es keine Grundlage für die Schamsituation (3) –, zeigt sich bei den Akteurinnen diese adaptierte Wissensordnung. Zumindest latent muss dies der Lehrerin bewusst sein, denn über (den Zeitraum der Beobachtungs-)Monate nicht zu registrieren, dass eine Schülerin, die die Lehrerin von sich aus und ohne Gutachten zieldifferent unterrichtet, keine Hausaufgaben vorweisen kann, scheint unwahrscheinlich.

Legt man die Funktion der potentiellen *Beschämung als Disziplinierungs- und Sanktionierungsandrohung* der anderen Schüler*innen aus, wird nicht nur klar, warum diese adaptierte Wissensordnung temporär ausgesetzt wird, es wird auch deutlich, warum die anderen Schüler*innen an der Situation teilnehmen müssen. Mandys reparative Praktiken verfehlen ihre Wirkung, denn Ziel der potentiellen Beschämung war es nicht, Mandy auf ihren Normverstoß des Vortäuschens einer Leistung – der, wie beschrieben, sonst auch nicht als Normverstoß geltend gemacht wird – aufmerksam zu machen, sondern die anderen Schüler*innen.

Fraglich muss bleiben, warum die Lehrerin ausgerechnet dieses Mal das Aussetzen der Ordnung unterlässt.¹¹³ Eine Lesart besteht darin, dass Mandy durch ihr – im sozialen Vergleich – frühes Aufstehen und Gehen zur Tür, bewusst oder unbewusst einen Vorteil aus der Besonderung ziehen will, denn wer früher an der Tür ist, kann das Klassenzimmer früher verlassen. In dieser Perspektive ließe

¹¹² Im Diskurs finden sich – durch rechtliche wie strukturelle Unterschiede bedingt – verschiedene Synonyme: Integrationshilfe/-helfer*in, Einzelfallhelfer*in, Integrationskraft/-begleiter*in, Schulassistent, Lernbegleiter*in oder Individualbegleiter*in. Aus Gründen der Nachvollziehbarkeit und auch, weil die Akteur*innen im Feld so genannt wurden, verwende ich im Folgenden Begriff der Schulbegleiter*innen.

¹¹³ Unwahrscheinlich ist, dass dies *ausschließlich* an meiner Anwesenheit liegt, da ähnliche Situationen ja bereits beobachtet werden konnten. Eine verstärkende Wirkung auf die Praktiken durch meine Beobachtung – die der Lehrerin eventuell in dieser Situation bewusst wurde, wie sich an den Adressierungen an mich zeigen könnte – kann jedoch nicht ausgeschlossen werden.

sich auch der Normbruch noch einmal neu verstehen: Es ist weniger das Nichtabschreiben der Hausaufgaben, als das ‚Nichtmitspielen‘ bei der latenten Vereinbarung zwischen ihr und der Lehrerin – eine Unterrichtsordnung, bei der für einzelne Schüler*innen besondere Normen wirken. Hätte Mandy im gleichen Zeitrhythmus wie die anderen Schüler*innen eingepackt, wäre das Vortäuschen der abgeschriebenen Hausaufgaben oder das Vergessen des Abschreibens wie in den anderen beobachteten Szenen eventuell nicht relevant gewesen.

Eine andere Form der beschämenden Besonderung und besonderen Beschämung zeigt sich bei Anton und Emma. Beiden Schüler*innen wird von den Akteur*innen vor Ort ein ‚Sonderstatus‘ zugewiesen, indem sie als ‚die Inklusionskinder‘ der Klasse markiert werden. Ihnen wird (im Verlauf der Erhebungszeit) jeweils eine Schulbegleiterin an die Seite gestellt, durch deren Beziehung eine erweiterte Abhängigkeit für die Schüler*innen entsteht. Antons und Emmas Handlungsfähigkeit sowie ihre Handlungsräume sind anders als bei ihren Mitschüler*innen nicht nur an die Macht der Lehrerin gebunden, sondern auch an die ihrer Schulbegleiterinnen (vgl. Ehrenberg/Lindmeier 2020, S. 149). Mit der (aus professionstheoretischer Sicht) diffusen Rolle der Schulbegleitung und entsprechenden unterschiedlichen Erwartungen an diese Personen, gehen verschiedene Beziehungsformen sowie Positionierungsmöglichkeiten einher. In diesem Abhängigkeitskonstrukt – Lehrer*innen-Schüler*innen mit Förderbedarf-Eltern-Schulbegleiter*innen – werden zudem Machtverhältnisse über Differenzkonstruktionen und -stabilisierungen deutlich, die im Material insbesondere zwischen Frau Koch, den zwei Schulbegleiterinnen und Anton und Emma gut sichtbar und in der Rekonstruktion (Situation 4 und 8) aufgegriffen werden (vgl. zudem für eine Analyse der Machtbeziehungen zwischen Schulbegleitungen und Lehrer*innen Ehrenberg/Lindmeier 2020). Diese besondere Akteur*innen-Konstellation wird im Folgenden im Diskurs zur Schulbegleitung eingeordnet und mit aktuellen Erkenntnissen untermauert, um den Einfluss auf unterrichtliche Schamlogiken verstehen zu können.

Schulbegleiter*innen sind Personen, „die Kinder und Jugendliche überwiegend im schulischen Alltag begleiten, die auf Grund besonderer Bedürfnisse [...] der besonderen und individuellen Unterstützung bei der Verrichtung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Tätigkeiten bedürfen“ (Dworschak 2010, S. 133f.). Bei den Schulbegleiter*innen aus den Erhebungsschulen handelte es sich in wenigen Fällen um junge Erwachsene, die ein ‚Freiwilliges Soziales Jahr‘ absolvierten, sondern vorrangig, so auch bei Emma und Anton, um erwachsene Frauen ohne berufliche Vorbildung aus dem pädagogischen Bereich. Dies deckt sich auch mit einer Untersuchung an Oldenburger Schulen (vgl. Lindemann/Schlarmann 2016), die zeigen kann, dass die Schulbegleiter*innen über keine pädagogische Ausbildung verfügen, und es sich eher um angelernte Tätigkeiten handelt, die aufgrund des unsicheren Beschäftigungsverhältnisses oftmals nur bis zu einem Jahr ausgeführt werden.

Sowohl die Beantragung als auch der Einsatz von Schulbegleiter*innen führt zu einer für alle Anderen öffentlich wahrnehmbaren Besonderung von den Schüler*innen mit Förderbedarf. Unter dem Stichwort des Etikettierungs-Ressourcendilemmas, das in den Diskurs bereits 1993 (Füssel/Kretschmann) eingebracht wurde, wird diskutiert, dass der Einsatz von Schulbegleiter*innen nur dann stattfinden kann, wenn zuvor ein Unterstützungsbedarf und damit ein Defizit bei der*dem Schüler*in festgestellt wurde. Es werden also erst nach einer rechtlichen Zuweisung Ressourcen mobilisiert.

Die*der Schulbegleiter*in markiert eine Differenz zwischen den Schüler*innen im schulischen Alltag, die eher zu einer Stabilisierung von Differenzkonstruktionen hinsichtlich „Dis-/Ability“ führen. Auch dann, wenn die*der Schulbegleiter*in nicht mehr am Unterricht teilnimmt, überdauert der ‚Sonderstatus‘ der Schüler*innen (vgl. Rohrmann 2020, S. 1369). In einem Auszug aus dem Datenmaterial ist die Besonderung schon bereits mit Einführung der Schulbegleiterin für Anton ersichtlich:

Es kommt eine mir unbekannte Frau herein und setzt sich neben Anton Platz. Ich gehe zu ihr, stelle mich kurz vor und sie nennt ihren Vornamen und dass sie die Schulbegleitung von Anton sei. Ich frage Oliver, der gerade zu uns kommt und sich dann neben uns stellt, ob sich die Klasse umgesetzt habe und er meint, dass Frau Koch einige Kinder umgesetzt habe, „weil ja jetzt jemand neben Anton sitzt“.
(Datenmaterial, Schamsituation „Dann müssen wir warten“)

Oliver kann klar benennen, dass durch die (körperliche Präsenz der) Schulbegleiterin eine neue Sitzordnung für alle notwendig war. Antons Etikettierung ist damit nicht nur von Beginn an für alle anderen Schüler*innen bemerkbar – es wirkt sich auch direkt auf sie aus. Die dauerhafte Anwesenheit wird von allen Akteur*innen wahrgenommen und der*dem Schüler*in mit Förderbedarf zugerechnet. Während die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ihre Begleiter*innen „als personifizierte Garant zur Sicherung erfolgreichen Lernens“ (Köpfer/Böing 2017, S. 26) und als Schutz in konfliktreichen Situationen begreifen (Böing/Köpfer 2019, S. 132 ff.), konnten Katrin Ehrenberg und Mia Lücke (2017) in einer Gruppendiskussion mit Grundschüler*innen herausfinden, dass die Mitschüler*innen die Schulbegleiter*innen als eine ‚ständig anwesende Mutter‘ wahrnehmen. Mehr noch werden die Schulbegleiter*innen vor dem Hintergrund der unterrichtlichen Leistungsordnung von den anderen Schüler*innen als ungerecht, als Privileg und Bevorzugung sowie als Normabweichung bewertet (vgl. Ehrenberg/Lücke 2017, S. 39 f.; Lindmeier/Ehrenberg 2019, S. 143 f.). *Es lässt sich also begründet davon ausgehen, dass auch im Fall Emmas und Antons eine Besonderung dieser Schüler*innen durch die Schulbegleiterinnen vollzogen wird. Dabei zeigen sich auch Besonderungen, wenn Schulbegleiter*innen in dieser Schule mit ‚ihren‘ Schüler*innen den Unterricht regelmäßig verlassen, um individuelle oder in der kleinen Gruppe*

dieser Schüler*innen „Praxistage“¹¹⁴ durchzuführen, während der reguläre Unterricht weiterläuft. Praktiken der Besonderung sind damit nicht abhängig von einer dauerhaften Präsenz dieser Akteur*innen im Unterricht.

Welche konkreten Aufgaben die Begleiter*innen im Unterricht übernehmen, lässt sich kaum allgemein zusammenfassen (vgl. für einen Überblick: Spiegler/Heil 2022). Erkenntnisse der qualitativen Unterrichtsforschung lassen den Schluss zu, dass Schulbegleiter*innen durch ihre diffusen Rollenanforderungen und Positionierungen (vgl. Arndt et al. 2017, S. 234f. sowie Blasse 2019) sowie unklaren Vorgaben in verschiedenen Abhängigkeiten gefangen sind (vgl. Heinrich/Lübeck 2013; Lübeck 2019; Lübeck/Heinrich 2016). Die Positionierungen der Schulbegleiterinnen aus dem Datenmaterial dieser Studie changieren zwischen Schüler*innenebene,

- wenn sich die Schulbegleiter*innen den unterrichtlichen Normen unterwerfen, sich Frau Pagel mit Anton erhebt und die tägliche Übung stehend absolviert. Sie positioniert sich mit diesen Praktiken als (Pseudo-)Schülerin und kann u. a. dadurch eine Nähe zu Anton herstellen, und einer Hilfslehrer*innenebene,
- wenn die Schulbegleiterinnen die unterrichtlichen Anforderungen der Lehrerin auf Anton und Emma übertragen, und diese nicht selbstständig an Antons und Emmas Kompetenzniveau anpassen.

Sie werden vielfach neu ausgehandelt und sind nicht als übersituativ oder dauerhaft zu verstehen. Ähnliches zeigt sich auch in den Erkenntnissen der Studie Anika Lübecks (2019), woraus die Autorin schlussfolgert, dass sich kein stabiles Rollenbild für die Schulbegleiter*innen selbst ergeben kann, ebenso wenig für die weiteren Akteur*innen (vgl. S. 239). Problematisch können diese fehlenden Orientierungen für Anton und Emma sein, da mit den Positionierungswechseln unklar ist, was sie von ‚ihrer‘ Schulbegleiterin erwarten können.

Anton, irgendein Tier, dass dir einfällt aus dem Zoo? Haste da eine Idee? Irgendein Tier aus dem Zoo?“ Anton sagt nichts. Frau Pagel guckt darauf Frau Koch an und fragt: „Oder mit B irgendeins?“. Die Lehrerin nickt und sagt mehr zu Anton: „Irgendeins. Irgendeins. Irgendein Tier.“ [-] Dann sagt die Schulbegleiterin Frau Pagel, die den Kopf leicht schräg hält und sich nun mehr leicht zu ihm gedreht hat, Anton anblickend: „Was fällt dir ein? Rede laut.“ Doch Anton sagt weiter nichts.

(Datenmaterial, Schamsituation „*Dann müssen wir warten.*“)

Wie in den Daten erkennbar, ist damit beispielsweise für Anton nur schwer vorherzusehen, wie die Schulbegleiterin auf seine Adressierungen reagieren wird: Kommt sie z. B. seiner Bitte um ‚Filterung‘ seiner Antworten nach und reduziert damit die potentielle Scham einer falschen, klassenöffentlichen Antwort oder reagiert sie in einer Rolle als Assistentin der Lehrerin, wenn sie ihn auffordert, lauter zu

¹¹⁴ Praktiken der Exkludierung in Form einer räumlichen Trennung zeigen sich auch in ethnographischen Studien zu Inklusion, in denen keine Schulbegleitung im Unterricht anwesend war (vgl. Merl 2019; Herzmann/Merl/Panagiotopoulou/Rosen/Winter 2017). Diese „Ausschlusspraxis vom Unterricht“ (Herzmann et al. 2017, S. 265) wird unter einer eingeforderten Selbstpositionierung der Schüler*innen („Brauchst du eine Auszeit?“) initiiert und über ein ‚Rausdürfen‘ und ‚Rausmüssen‘ (vgl. ebd., S. 266) konstruiert.

sprechen. Erkennbar ist dies beispielsweise auch an Praktiken des um-Hilfe-Bittens durch Blicke oder sprachliche Adressierungen von Emma und Anton, denen die Schulbegleiterinnen nicht nachkommen.

Dabei geht es mir auch an dieser Stelle nicht darum, Intentionen der Schulbegleiter*innen – und damit bewusste Beschämungen – herauszuheben. Durch die vorgestellten Abhängigkeiten der Schulbegleiter*innen sowie ihren (auch für sie und die Lehrer*innen) unklaren Rollenprofilen können diese in besonderer Weise (fremd-)positioniert werden. Diese (Fremd-)Positionierungen werden in meinen Beobachtungen wesentlich durch (Re-)Adressierungen zwischen ihnen und den Lehrer*innen vorgenommen, die von den Schüler*innen herangetragenen Adressierungen scheinen weniger wirkmächtig. Katrin Ehrenberg und Bettina Lindmeier (2020) resümieren dazu, dass die Relevanz dieser Fremdpositionierungen so hoch ist, dass Schulbegleiter*innen ihre Macht nur so lange aufrechterhalten können, wie sie innerhalb der abgesteckten Möglichkeiten, die sich durch die Positionierungen ergeben, handeln (vgl. S. 149). Leitend gelten dabei auch für die Entscheidungen der Schulbegleiter*innen die Normen unterrichtlicher Leistung (vgl. ebd., S. 149), die sie auf ‚ihre‘ Schüler*innen übertragen. Erkennbar zum Beispiel im folgenden Beobachtungsprotokollabschnitt, wenn Frau Hellmuth Emma anhält, so wie die anderen Schüler*innen zu arbeiten:

Frau Koch steht noch neben mir, als Frau Hellmuth, die mittlerweile vor dem Tisch von Richard hockt, halblaut über dessen Kopf zu Emma ruft: „Emma, arbeitest du?“ Die Schülerin sagt, dass sie gerade ihre Stifte anspitzt. Daraufhin wird die Schulbegleiterin lauter, sodass auch die anderen Kinder kurz hinüber schauen: „Was machst DU? Guck mal, alle anderen arbeiten. Fällt dir das nicht auf?“
(Datenmaterial, Schamsituation „*Dumm, dümmer, dumm gelaufen*“)

Dabei erhalten die unterrichtlichen Verhaltensnormen für Schüler*innen, die eine Schulbegleitung haben, eine besondere Gewichtung, denn der Einsatz der Begleitungen zielt mit Blick auf die unterrichtliche Ordnung auf die Frage, wie Unterricht *störungsfrei* ablaufen kann (vgl. Ehrenberg/Lindmeier 2020, S. 149 f.). Schulbegleiter*innen werden als Akteur*innen im Unterricht erst dann aktiv, wenn sie in Situationen „durch Verhaltensreglementierung [,ihrer‘ Schüler*innen, J. S.] Regelkonformität und störungsfreies Arbeiten sicherstellen“ (2020, S. 15).

Damit sind Schüler*innen durch ihre Schulbegleiter*innen strengeren Kontrollpraktiken unterworfen, die im Wesentlichen durch die Schulbegleiter*innen vollzogen werden, da ja genau deren Anwesenheit dazu führen soll, dass ‚ihre‘ Schüler*innen den Unterricht nicht (mehr) stören. Diese These kann einen Erklärungsansatz liefern, warum Antons Schulbegleiterin bei den ‚Täglichen Übungen‘ erst so spät eingreift – erst, wenn Antons Schweigepraktiken ein unterrichtliches Handlungsproblem für die Lehrerin zu werden drohen, wird die Schulbegleiterin aktiv. Ähnlich auch bei Emmas Versuch, den Vorhang zuziehen und die Sonne zu verdecken:

[Emma] steht auf und geht zu einem Fenster (direkt neben Lennard). Sie will gerade einen Vorhang schieben, da unterbricht Frau Koch Richard, der währenddessen erst unbeirrt weitergesprochen hat, und sagt mit Blick zu ihr: „Nee, wenn der Vortragende das nicht gesagt hat, dann musst du das nicht machen.“ Emma sieht nun zu Richard und fragt: „Sollen wir Vorhänge zu?“ Doch Richard kann gar nichts erwidern, denn die Schulbegleiterin sagt: „Emma, wie hohl ist das denn?“ Emma lässt den Vorhang los und geht wieder auf ihren Platz.

(Datenmaterial, Schamsituation „*Dumm, dümmmer, dumm gelaufen*“)

Eingriffen wird hier, weil ein störungsfreier Unterrichtsverlauf angestrebt wird bzw. Emmas Praktiken mit Artefakten und Antons Schweigepraktiken den Unterrichtsverlauf ‚unnötig‘ aufhalten. Die Anforderungen an die Schulbegleitung sind damit immer auch vor dem Hintergrund des Unterrichts für die gesamte Klasse zu sehen.

In solchen Situationen können dann auch unterrichtliche Leistungsnormen zweitrangig sein und (über verschiedene Zeitfenster) ausgesetzt werden, indem die Schüler*innen auch räumlich exkludiert werden:

[–] da klopft es an der Tür. Die Person wartet nicht, bis eine Bestätigung kommt, sondern öffnet direkt die Tür. Es ist die Schulbegleiterin, die Emma an der Hand hat. Beide kommen ein Schritt in das Klassenzimmer und stehen direkt neben mir. Viele Schüler*innen gucken nach hinten. Frau Hellmuth fragte ohne abzuwarten: „Was soll ich machen mit Emma?“ Und auch Frau Koch antwortet ohne zu zögern: „Rausgehen, rausgehen, Sandkasten, was Motorisches. Alles, was du machst, ist gut.“

(Datenmaterial, Schamsituation „*Dumm, dümmmer, dumm gelaufen*“)

Im folgenden Abschnitt ist zu erkennen, wie ich – die Schulbegleiterin kam erst wenige Monate später – von der Lehrerin gebeten werde, Anton bei der Aufgabenbearbeitung zu helfen. Auch hier liegt das Ziel nicht darin, dass Anton durch meine Unterstützung am Unterrichtsgegenstand arbeiten oder am Unterricht partizipieren kann. Die unterrichtliche Leistungslogik wird ausgesetzt und wichtiger scheint zu sein, dass Anton überhaupt etwas macht:

Irgendwann steht Frau Koch auf und kommt zu mir. Sie sagt, Anton hätte nach mir gefragt, ob ich mich nicht zu ihm setzen könne: „Ich soll mal fragen, ob Sie da bei Anton ein bisschen helfen können“, fragt sie und lacht ein wenig. Ich bin verwundert und kann nicht glauben, dass Anton nach mir gefragt haben soll, sage aber nichts außer „Jaa“ und gehe zu Anton. [–] Wobei er die Kreise nicht schafft, er kann den Zirkel nicht richtig halten bzw. ihn auf dem Blatt benutzen. [–] Mehr und mehr merke ich, dass seine Motivation schwindet. Frau Koch kommt und sagt zu Anton, dass er jetzt mit dem Zirkel tolle Kreismuster malen kann. Ich finde das ein wenig seltsam, da Anton mit dem Zirkel kaum einen Kreis zeichnen kann.

Als Frau Koch später eine Aufgabe erklärt („Zeichne einen Kreis und IN diesem Kreis ein Quadrat. [–]“) unterbricht sie die Erklärung, guckt zu Anton und mir und sagt vor allen: „Nee, Anton, Anton braucht das nicht.“ Sie kommt dann auf uns zu, beugt sich runter und sagt: „Anton, DU darfst jetzt, ganz alleine, ohne Hilfe, (.) mal ein Kreismuster malen. Einfach ein Muster. Wie du möchtest, du darfst auch etwas Anderes versuchen. Einfach mal drauf LOS.“

(Datenmaterial, Schamsituation „... dass er gefühlt ein Stück normal mitmachen kann“)

Wenngleich die machtvollen Handlungsmöglichkeiten der Schulbegleiter*innen nicht zu vergleichen sind mit denen der Lehrer*innen, wirken diese jedoch besonders auf Emma und Anton ein. Dabei entsteht ihre Macht nur *durch* den ‚Sonderstatus‘ ‚ihrer‘ Schüler*innen. In einer Rekonstruktion

ethnographischer Beobachtungen hinsichtlich der Frage nach Differenzkonstruktionen und Machtverhältnissen kommen Ehrenberg und Lindmeier (2020) unter anderem zu folgendem Schluss:

„Die Schulassistenzen erhalten ihre eigene Rolle und Position nur über das Anderssein bzw. die Normabweichung einzelner Kinder und ihre Zuständigkeit für diese, was eine ständige Repositionierung in Form von Machtausübung erfordert. Der eigenen Ohnmacht wird somit mit Macht begegnet. Dies resultiert in einer Objektivierung der zugewiesenen Kinder zu Spielobjekten, welche der Willkür der machtvollen Position der Schulassistenten ausgesetzt sind“ (Ehrenberg/Lindmeier 2020, S. 150).

Emma und Anton sind also nicht nur von den Lehrer*innen abhängig, sondern auch von den ‚Hilfslehrer*innen‘, ihren Schulbegleiter*innen. In dieser Konstellation ergeben sich besondere Beschämungspotentiale.

Vor dem Hintergrund der Abhängigkeitsbeziehungen der Akteur*innen, des diffusen Rollenprofils und des fehlenden Professionsstatus‘ der Schulbegleitung sowie dem Inklusionsanspruch der Schule soll die folgende Szene noch einmal betrachtet werden:

Frau Hellmuth war mit Emma auch bei einer Förderschule als dort ‚Tag der offenen Tür‘ war und auch an einem weiteren Tag, um sich den Unterricht anzusehen. Emma hätte der Unterricht gut gefallen, sagt Frau Hellmuth, guckt Emma an und schiebt ein „ne“ hinterher, doch von Emma kommt keine Reaktion, sie guckt runter zum Sand und bewegt Hände und Füße unter der Sanddecke. Emmas Eltern, besonders ihre Mutter, möchten ihr Kind aber nicht auf eine Förderschule schicken, so die Schulbegleiterin. Nächste Woche soll Frau Koch für Emma ein Fördergutachten schreiben und auch noch einmal mit den Eltern reden. Mittlerweile ist auch Frau Koch zu uns gekommen, sie hat die letzten Sätze mitgehört, vielleicht ist sie hellhörig geworden, weil sie ihren Namen gehört hat. Sie steigt dann damit ein, dass sie gar nicht wisse, was sie da rein schreiben soll, Emma könne doch gar nichts. Auch sie findet eine Förderschule besser als ein inklusives Gymnasium.“ (Datenmaterial, Schamsituation: „*Dumm, dümm, dumm gelaufen*“)

Dass die Schulbegleiterin nun ausgerechnet eine Förderschule als weiterführende Schule empfehlen möchte, während Emmas Eltern für eine inklusive Regelschule plädieren, ist unter dem Aspekt potentieller Schamerfahrung insofern interessant, als dass Studien zeigen, dass mit der Zuweisung zur und dem Besuch der Förderschule Schamgefühle einhergehen können (siehe Kap. 5 *Empirische Befunde zu Scham und Beschämung im Unterricht*; Schumann 2007).¹¹⁵ Folgt Emma dem Rat der Schulbegleiterin, gehen damit andere potentielle Beschämungsrisiken einher (siehe Kap. 5 *Empirische Befunde zu Scham und Beschämung im Unterricht*, insbesondere den Abschnitt 5.3.3), wenn der Förderschule – und darauf deuten erste Erkenntnisse hin (vgl. Schumann 2007) – analog zur Hauptschule eine „von Schamgefühlen [...] geprägte[n] Emotionskultur“ (Wellgraf 2018, S. 189) unterstellt werden kann.

¹¹⁵ Schumann beschreibt den ‚Schonraum Förderschule‘ treffend als ‚Schonraumfalle‘ (2007), denn was neben den Schamgefühlen auch gesehen werden muss: Ca. 80% aller Förderschüler*innen verlassen die Schule ohne einen Hauptschulabschluss (Niehaus/Kaul/Friedrich-Gärtner/Klinkammer/Menzel 2012, S. 7 ff.).

Der inklusive Anspruch, den sich die Schulen selbst zugeschrieben haben (siehe Kap. 6.5.1), reduziert sich für Anton und Emma auf ein ‚Dabeisein dürfen‘, wobei diese Gewährung einer Partizipation insbesondere für Anton zu wiederkehrenden potentiellen Beschämungsmomenten führt, die in ihrer Bedingung und Logik auch im Zusammenhang mit seiner Schulbegleiterin gesehen werden müssen. Antons mehrfache Beschämungen können als fortwährende „pädagogische Produktion von Minderwertigkeitsgefühlen“ (Wellgraf 2018, S. 198) eingeordnet werden bzw. es lässt sich durch die Häufung seiner Schamgefühle von einer sich bei ihm entwickelnden (Minderwertigkeits-)Disposition ausgehen (vgl. auch Blankenburg 1997; Bernet 1997; Lietzmann 2003).

Für Emma entscheiden die Schulbegleiterin und die Lehrerin, wann sie im Unterricht dabei sein darf oder soll – vielfach sind Emma und ihre Begleiterin kein Teil des regulären Unterrichts. Diese Praktiken laufen damit nicht nur dem Bildungsanspruch der Eltern dieser Schülerin, die sich für eine Beschulung ihrer Tochter an einer Regelschule und für die Unterstützung durch eine Schulbegleitung entschieden haben, zuwider – sie lassen sich mit Haas (2013, S. 104 ff.) als existenzielle Scham begreifen, die hier darauf beruht, kontinuierliche Erfahrungen der Unbedeutsamkeit (als Mitglied der Klasse) zu sammeln. Dabei sind Emma und Anton gefangen in einem Zirkel der Adressierung-Positionierung-Bestätigung, denn selbst wenn sie gegen die dauerhaften Besonderungen widerständig agieren würden, würden diesen Praktiken von den Akteur*innen als Bestätigung gedeutet werden, dass die Schüler*innen Unterstützung bei der Partizipation des Regelschulunterrichts benötigen. Ob Anton und Emma sich also normkonform verhalten oder Normbrüche begehen, würde wenig an ihrem ‚Sonderstatus‘ ändern, der Unterschied läge in der Erweiterung potentieller Sanktionierungs- und Beschämungsmöglichkeiten. Ihre Schulbegleiter*innen entpuppen sich für Emma und Anton daher als potentielle Beschämungsquelle.

Der abschließende Abschnitt ordnet Präfigurationen und Performancen der Scham zu einer querliegenden Perspektive – den Machtverhältnissen in Schule und Unterricht – ein. Auch in dieser Auseinandersetzung wird nicht die Idee der Beschämung als absichtsvolles Tun verfolgt, sondern das Schamgefühl wird in Form der Vulnerabilität – dem potentiellen Verletztwerdenkönnen resp. einer grundlegenden Verletzbarkeit – menschlichen Seins konzeptuell weitergeführt. Die Ausführungen greifen die dargestellten Überlegungen Sartres (2005) und Butlers (z. B. 2001) (siehe Kap. 4.6) fortsetzend auf.

8.3 Die Macht der Scham

Vor dem Hintergrund des leitenden Erkenntnisinteresses – der Hervorbringung, Bearbeitung und Relevanz der Scham im Unterricht – wurden zunächst die Rekonstruktionen des Datenmaterials erstellt. Diese wurden anschließend in den Abschnitten 8.1 und 8.2 zu Figurationen verdichtet und dabei auf Praktiken- und Akteur*innenkonstellationen enggeführt, die sowohl für die Entstehung von Beschämungspotentialen wie für deren Realisierung relevant sind. Die Figurationen verweisen auf implizite Strukturen, (über-)situative Logiken und Abhängigkeitsverhältnisse der Akteur*innen. Die Figurationen in all ihrer Komplexität sollen in diesem Abschnitt weniger zusammengefasst, sondern vor allem hinsichtlich ihrer an einigen Stellen bereits angerissenen Gemeinsamkeit – ihrer Einlassung in Machtverhältnisse – subsumiert dargestellt werden.

Grundlegend geht mit dem Schüler*innen-*Sein* eine Vulnerabilität einher. Butler formuliert, dass die Verletzung „die Einsicht [gewährt], daß es da draußen andere gibt, von denen mein Leben abhängt [...]. Diese grundlegende Abhängigkeit von namenlosen anderen ist keine Bedingung, die ich willentlich abschaffen kann“ (2005, S. 7). Vulnerabilität meint dabei nicht nur den Zustand des Verletzt-Seins, sondern „die Potentialität der Verletzbarkeit“ (Burghardt/Dederich/Dziabel/Höhne/Lohwasser/Stöhr/Zirfas 2017, S. 13) und die „Möglichkeit bzw. Wahrscheinlichkeit, verletzt oder beschädigt werden zu können“ (ebd.).¹¹⁶ Die Vulnerabilität der Schüler*innen kann sich damit sowohl auf einen *Prozess* als auch einen *Zustand* beziehen. In der vorliegenden Studie wird diese Vulnerabilität als Beschämung(spotential) konzeptualisiert. „Aussagen darüber, wer wie, wie weit und wodurch als vulnerabel zu gelten hat und insofern verletzbar ist, ist einer kontingenten Ordnungslogik von diskursiven und nicht-diskursiven Elementen, von Interessen und Machtkonstellationen anheim gegeben“ (ebd., S. 14), sodass der Referenzpunkt des Vulnerabilitätsdiskurses immer auch in Machtverhältnissen zu sehen ist.

Rekurrierend auf Foucaults Überlegungen zu Macht(verhältnissen) lässt sich festhalten, dass es in seinem Sinne weder *die* Macht oder *jemanden* gibt, die*der die Macht *hat*. Sie ist auch nicht zu verstehen – wie ein Alltagsverständnis nahelegen könnte – als (repressive) Durchsetzung des eigenen Willens gegen (den Widerstand) Andere(r) (vgl. Foucault 1994). Vielmehr handelt es sich bei der Macht „in Wirklichkeit um Beziehungen, um ein mehr oder weniger organisiertes, mehr oder weniger pyramidalisiertes, mehr oder weniger koordiniertes

¹¹⁶ Dabei halten Burghardt et al. 2017 fest, dass es gälte, Vulnerabilität für pädagogische Situationen systematisch zu durchdenken, dem im disziplinären Diskurs jedoch nur stellenweise nachgekommen wird (beispielsweise bei Fragen zu Inklusion oder Anerkennung) (vgl. S. 7). Es fehlt jedoch an konsequenten Versuchen, so die Autor*innen, „Vulnerabilität als grundlegende pädagogische Kategorie auszuweisen“ (ebd.).

Bündel von Beziehungen“ (Foucault 1978, S. 126). In dieser Perspektive kann auch Schule nicht machtfrei gedacht werden (vgl. z. B. Pongratz 1990) und beispielsweise als „*Normalisierungsmacht* auf[treten], die Prozesse der Homogenisierung einleitet und kontinuierlich weiterführt“ (Leiprecht/Lutz 2005, S. 218, Herv. J. S.). Dahingehend hält Foucault fest, dass „[j]edes Erziehungssystem [...] eine politische Methode [ist], die Aneignung der Diskurse mitsamt ihrem Wissen und ihrer Macht aufrechtzuerhalten oder zu verändern“ (Foucault 1974, S. 30). Macht als Einflussgröße auf Beziehungen zirkuliert damit auch in Schule und Unterricht und kann als eine Ausdrucksform in Praktiken der Beschämung erkannt werden. In dieser Hinsicht greift es sowohl zu kurz, den Lehrer*innen qua Amt ‚die Macht der Beschämung‘ zuzuschreiben, und auch, Beschämungen lediglich als *bewusste* Erziehungs- oder Sanktionierungsform zu deuten.

Die Quellen der Scham lassen sich mit zwei Denkrichtungen konkretisieren, die in der vorliegenden Studie vereint werden: Nach Sartre (2005) und Butler (2001, 2005) reicht der Blick des Anderen resp. die bloße Existenz, mit der eine grundlegende Verletz- und Beschämbarkeit einhergeht. Einige weitere Schamtheoretiker*innen plädieren für den (unter Anwesenheit von Zeug*innen vollzogenen) Normbruch als notwendigen Anlass für Schamgefühle (siehe Kap. 4.1 *Normierte Schamgefühle*).

Beschämungspraktiken rekurrieren daher auf ein (vermeintliches) Fehlverhalten der Schüler*innen, ins Zentrum gerückt werden diese aber als Individuen. Die Scham fokussiert weniger auf das, was sie *tun*, als auf das, was sie *sind*.

Die Scham der Schüler*innen ist an die durch die Beschämungspraktiken aufgerufenen Differenzverhältnisse gebunden: Dabei handelt es sich zum einen um eine ‚innere‘ Differenz zwischen dem aktuellen Selbstverständnis und dessen geforderter Veränderung (vgl. Schäfer/Thompson 2009, S. 8) und zum anderen wird eine interindividuelle Differenz hervorgehoben: Das Scheitern des Individuums – beispielsweise an unterrichtlichen Leistungs- oder an Peernormen – wird in der Scham mit dem Vergleich der nicht beschämten Schüler*innen markiert (siehe Kap. 4.6 *Conclusio*). Die beschämten Schüler*innen nehmen sich aus der Sicht der Anderen wahr, sie müssen sich (zu sich) selbst in ein Verhältnis setzen, und das in einer sich selbst herabsetzender Weise. Mit den Schamgefühlen der Schüler*innen geht damit eine An-Erkennung von sich als Beschämte*r einher.

Pointiert formuliert: *Wird man als Schüler*in adressiert, die*der eine Norm – der man folgen will, die man internalisiert hat und der man sich unterwerfen muss, um als Schüler*in anerkannt zu werden – gebrochen hat und folgen bzw. zeigt man daraufhin Schamgefühle, zeitigen die Praktiken der Beschämung subjektivierende Wirkungen – man wird als Beschämte*r hervorgebracht – sowie Norm reproduzierende Effekte, da diese durch die Scham aufgerufen und bestätigt werden.*

Wie Foucault geht auch Butler davon aus, dass Macht nicht etwas ist, „was von außen Druck auf das Subjekt ausübt [...] [, sondern etwas,] was Subjekte allererst *bildet* oder *formt* [...] [und] wovon unsere Existenz abhängt“ (Butler 2001, S. 7 f., Herv. i. O.). Mit den hervorgerufenen Differenzverhältnissen gehen Appelle zur Arbeit am Selbst einher, um der Norm und den Anforderungen gerecht zu werden und der geforderten (Selbst-)Veränderung nachzukommen. Scham kann dabei nur entstehen, wenn die mit den Beschämungspraktiken (implizit) einhergehenden Veränderungsaufforderungen auf mögliche und realistische Handlungsalternativen für die Schüler*innen verweisen.

Wenngleich Unterricht als prinzipiell normatives Geschehen zu verstehen ist, zeigen die Rekonstruktionen, dass der Normbruch nicht als *conditio sine qua non* zu deuten bzw. im unterrichtlichen Kontext komplex gestaltet ist. Verwoben in Machtverhältnisse zwischen Schüler*innen- und Lehrer*innen- sowie gegebenenfalls weiteren Akteur*innen-Konstellationen und dem Zusammenspiel zwischen Unterrichts- und Peerordnungen, zeigen sich Praktiken und Situationen der Beschämung, in denen sowohl vollzogene als auch antizipierte Normbrüche aufgegriffen werden bzw. diese beinhalten. Mitgedacht werden muss dabei, dass grundlegend kein deterministisches Verhältnis zwischen Norm und Subjekt besteht – normative Ordnungen könnten immer auch ganz anders sein, denn sie existieren ja nur durch den (permanenten, wiederholenden) Bezug der Subjekte auf die Normen (vgl. z. B. Butler 1995, 2001). Somit unterliegen Normen (situativen) Aushandlungsprozessen und es kann gefragt werden: Wer kann wen auf Grundlage welchen Normverstoßes beschämen und wann fungiert die Verfehlung als legitime Verschiebung der Norm?

Mit der potentiellen Beschämung – allein mit der Demonstration der Möglichkeit dazu – geht demnach eine *funktionale Inszenierung von Macht* einher, die Handlungs- und Positionierungsoptionen reguliert. Beschämungspraktiken können sich ‚offen‘ als Formen symbolischer Gewalt (siehe das Beispiel in Kap. 9.1.1) oder Demütigung (Schamsituation 7.4 und 7.5) sowohl in Peerpraktiken als auch in Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen zeigen. Ihre Wirkmächtigkeit entfaltet sich jedoch nicht nur qua verbaler Adressierung, sondern auch als „nexus of doings and sayings“ (Schatzki 1996, S. 89) in Form kleinster und kürzester Körperpraktiken. Gleichzeitig sind sie – wie Hunger und Böhlke (2017) herausstellten – insbesondere für Schüler*innen schwer zu kommunizieren, da für Lehrer*innen immer die Möglichkeit besteht, ihre Praktiken über didaktisch-methodische Kommentierungen zu legitimieren.¹¹⁷

Diese dahingehend ersten Rekonstruktionen des Unterrichtsgeschehens lassen vermuten, dass den Wirkungserwartungen programmatischer Konzepte der Inklusion oder des

¹¹⁷ Die Datenlage erlaubt keine Aussagen zu Beschämungspraktiken von Schüler*innen gegenüber Lehrer*innen (siehe lediglich Abschnitt 5.1.3), den eventuell – vor dem Hintergrund der Aushandlung von Machtbeziehungen – notwendigen Reparaturstrategien der Akteur*innen oder deren Effekte.

individualisierten Lernens keine gänzlich neuen, aber veränderte Beschämungspotentiale attestiert werden können.

Was abschließend mit dieser Hintergrundfolie – *Scham als machtvolle Praxis* – festgehalten werden kann – anschlussfähig an die metatheoretische Verortung dieser Studie –, ist, dass es nicht zielführend ist, Scham als eine Emotion zu charakterisieren, die (im Unterricht) vollständig vermieden werden kann.¹¹⁸ Wenn Scham als eine Grundkonstante menschlichen Seins und die Subjektkonstitution resultierend aus der machtvollen Abhängigkeit(sbeziehung) von Anderen verstanden wird, dann können Beschämungen – auch allen pädagogischen Anstrengungen zum Trotz – gerade nicht überwunden werden und sie können aus Schüler*innenperspektive nicht durch ein Befolgen aller Normen vorgebeugt werden. Es ergeben sich Beschämungspotentiale, die nicht (nur) an die Intentionen der Akteur*innen gebunden sind denn an die *pädagogische Sozialität* (vgl. Ricken 2018b) des Unterrichts.

Bevor die Arbeit ihren Abschluss in einem die Erkenntnisse einordnenden Fazit findet, soll der im Kapitel zur *Methodologie und Methode* (siehe Abschnitt 6.4) durch den Einbezug der Forscher*innensubjektivität proklamierte Erkenntnisgewinn auf diese Studie hinsichtlich des Vorgehens während der Erhebung, der Justierung des Forschungsinteresses sowie der Auswirkungen auf die Verschriftlichung der Ergebnisse überführt werden.

¹¹⁸ Die Figurationen der Scham sollen also nicht in Handlungsempfehlungen münden, dennoch geht es gleichsam ebenso wenig darum, Beschämungen als bewusstes Tun zu rechtfertigen. Aus den Rekonstruktionen und Figurationen unmittelbare Erkenntnisse für Praktiker*innen abzuleiten, wäre insofern problematisch, als dass re- und dekonstruierte Sinndimensionen für die Lehrer*innen nicht unmittelbar zugänglich sind und die Beziehung zwischen ihren Handlungsmotiven und den Erkenntnissen dieser Studie in einem komplexen Zusammenhang steht. Keineswegs kann von einer Kausalität ausgegangen werden. Wernet kommt zu dem Schluss, „dass wir in einer erziehungswissenschaftlichen Analyse mit jenem Kränkungs potenzial rechnen müssen, von dem Freud im Kontext psychoanalytischer Erkenntnis ausgegangen ist. Es besteht nicht nur in der Kränkung durch die Einsicht in die Limitiertheit rationaler und auch normativer Einwirkungen auf die pädagogische Handlungspraxis. Es besteht auch in der ausgesprochen irritierenden Einsicht, dass es u. U. gerade die lautereren pädagogischen Motive sein können, die eine Handlungspraxis initiieren und unterstützen, die mit diesen Motiven nur vordergründig vereinbar ist. Sie sind dazu in der Lage, eine Wirklichkeit hervorzubringen und zu legitimieren, die tatsächlich in Opposition zu diesen Motiven steht“ (2018, S. 136 f.).

9 Reflexion der Subjektivität und Standortgebundenheit im Feld und im Forschungsprozess

*„Ich denke niemals völlig das gleiche, weil meine Bücher für mich Erfahrungen sind, Erfahrungen im vollsten Sinne, den man diesem Ausdruck beilegen kann. Eine Erfahrung ist etwas, aus dem man verändert hervorgeht. Wenn ich ein Buch schreiben sollte, um das mitzuteilen, was ich schon gedacht habe, ehe ich es zu schreiben begann, hätte ich niemals die Courage, es in Angriff zu nehmen. Ich schreibe nur, weil ich noch nicht genau weiß, was ich von dem halten soll, was mich so sehr beschäftigt. So daß das Buch ebenso mich verändert wie das, was ich denke. [...] Ich bin Experimentator in dem Sinne, daß ich schreibe, um mich selbst zu verändern und nicht mehr dasselbe zu denken wie zuvor.“
(Foucault 1996, S. 24)*

Der von Proske (2018) der (Unterrichts-)Forschung attestierte „methodologische Konstruktivismus“ (S. 29) führt fokussiert auf ethnographisches Vorgehen zu dem Gedanken, dass die gewonnenen Erkenntnisse als Repräsentationsverhältnisse verstanden werden müssen, in denen eine unauflösbare asymmetrische Beziehung zwischen Forschenden und Beforschten wirkt (vgl. Kuhn/Neumann 2015, S. 32). Reflexivität bezieht sich daher auf zwei Aspekte: Zum einen auf den Anteil der Forschenden auf die Konstruktion des Feldes und der Gewinnung von Daten (vgl. Strübing et al. 2018, S. 88). So bedeutet Beobachten die „Herstellung von Situationalität, Kontextualität und Relationalität“ (Reh 2012, S. 22) – was immer auch dazu führt, eine Perspektive einnehmen zu müssen, durch die Bestimmtes in den Blick genommen werden kann und anderes außen vor bleiben muss (vgl. ebd.; vgl. auch Ricken/Reh 2014). Zum anderen meint Reflexivität die systematische Beobachtung der eigenen Positionierungen. Beiden Aspekten mit einer reflexiven Haltung zu begegnen und diese transparent zu machen, dient der Steigerung der Gegenstandsangemessenheit und der empirischen Durchdringung des Feldes (vgl. Strübing et al., S. 88). Sie sind als methodisches Verfahren als Teil des (Re-)Konstruktionsprozesses offenzulegen und so fragt Clifford (1986): „[W]ho speaks? who writes? when and where? with or to whom? under what institutional and historical constraints?“ (S. 13), um der „Partial Truth“ (ebd.) ethnographischer Erkenntnisse Rechnung zu tragen.

Wie in der vorliegenden Studie eine reflexive Perspektive auf diese Repräsentationsverhältnisse eingenommen wurde, soll im folgenden Kapitel hinsichtlich der eigenen Emotionen und Positionierungen im Feld mit Blick auf die Relevanz für diese Arbeit aufgegriffen werden.

9.1 Eigene Emotionen im und zum Feld

In ihrem Buch „Emotionen im Feld“ (Liebal/Lubrich/Stodulka 2019) führen die Autor*innen schlaglichtartig einige Komplexe an, die als Reflexionsanlass verwendet worden sind: „die Forschungsmotivation, spezifische Emotionen, ihren zeitlichen Verlauf, ihre Aufzeichnung und Mitteilung“ (ebd., S. 11). Diese Affektfragen wurden mit zwölf weiteren Wissenschaftler*innen, die im Bereich der Ethnologie aber in sehr unterschiedlichen Disziplinen arbeiten, erstellt und lassen sich als Impulsgeber für eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Forschung und den eigenen Daten ansehen.

Der sich auf 16 Seiten erstreckende Fragenkatalog soll an dieser Stelle nicht in Gänze dargestellt oder zusammengefasst werden, es werden lediglich die Punkte aufgeführt, die im Rahmen der Reflexion dieser Studie Verwendung fanden und die im Verlauf des Reflexionskapitels aufgegriffen werden ((ebd., S. 26, vgl. auch de Boer 2012 für eine allgemeinere Heuristik hinsichtlich des „Blick[s] auf sich selbst“ (de Boer 2012, S. 215))

Mein ursprüngliches Ziel, mit dem ich in die Erhebungsphase begonnen habe, war es, Differenzkonstruktionen und deren subjektivierende Effekte zu rekonstruieren. Ich bin daher zunächst mit einer differenztheoretischen Perspektive ins Feld gegangen. Zu Beginn der Feldphase gab es eine von mir beobachtete Situation, die meine Aufmerksamkeit geweckt hat. Ich war nicht nur in der Situation emotional involviert – deutlich sichtbar unter anderem an der mangelnden Detaildichte der Beobachtungen und der Fülle an wortwörtlicher Sprache –, sie war auch ausschlaggebend dafür, dass sich der Beobachtungs- und damit Auswertungsschwerpunkt verlagert hat. Im Folgenden soll diese Episode kurz vorgestellt und rekonstruiert werden, wobei die Rekonstruktion vor allem auf die Relevanz von Emotionalität im Unterricht zielt und damit den Moment aufzeigen soll, in dem sich für mich diese Perspektive als wegweisend für die weitere Erhebung und Auswertung eröffnet hat.

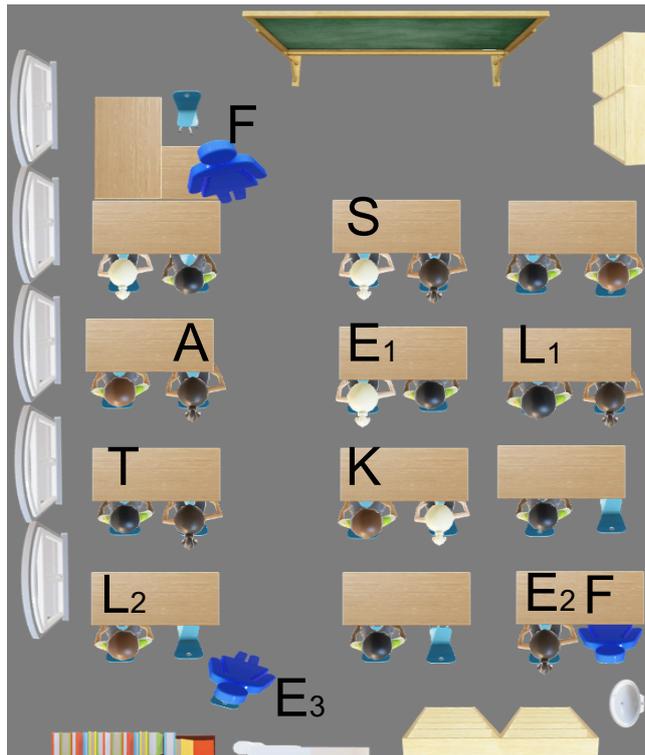
9.1.1 Situation „Der darf das. Der darf dich anfassen, packen und mitnehmen, ne? Das darf der.“

Grundschule „Wilhelm Busch“

Klasse 3, Lehrerin Frau Koch

Erhebungsdatum: Januar 2018

2. Stunde, Deutschunterricht, Thema: Rückgabe einer Klassenarbeit, Einstieg ins Thema Gedichte



S = Svenja

A = Annabell

E1 = Emilia

L1 = Liam

T = Thomas

K = Karl

L2 = Lennard

E2 = Emma

FH = Schulbegleiterin Frau Hellmuth

FK = Lehrerin Frau Koch

E3 = Ethnographin

Abbildung XXV - Situation „Der darf das. Der darf dich anfassen, packen und mitnehmen, ne? Das darf der.“

Die Stunde hat bereits begonnen, der Unterricht jedoch noch nicht. Die Kinder absolvieren eine Art „Aufwärmübung“, bei der sie durch den Klassenraum laufen, sich bei einem Stop-Zeichen von Frau Koch mit einer*m Partner*in zusammenfinden und Fragen beantworten müssen (z. B.: „Wann wurde das letzte Mal so richtig geschimpft bei dir zu Hause?“).

Die Kinder sitzen wieder auf ihren Plätzen und Frau Koch will nun zum Thema der Stunde überleiten, fügt jedoch, ohne von den Schüler*innen darauf angesprochen worden zu sein, an, dass sie einen „schlecht ausgefallenen“ Test (zum Thema Verben) noch nicht zurückgeben will. Sie will ihn erst nächste Woche austeilen und dann über ihn sprechen. Jetzt soll erst einmal ein neues Thema (Gedichte/Haiku) erarbeitet werden. Daraufhin meldet sich Emilia und fragt nach, was denn sei, „wenn wir dann nichts mehr davon wissen“, und bezieht sich damit vermutlich auf die Rückgabe des Tests (und dessen Thema) in einigen Tagen. Daraufhin hält Frau Koch folgende Ansprache (die ca. 7 Minuten dauert, hier die gekürzte Version):

Frau Koch, die vorne auf ihrem Lehrer*innentisch sitzt, antwortet ohne zu zögern: „Dann (.) ist es schade, dass du hier so lange in der Schule warst. Mitgemacht hast. Und NICHTS davon im Kopf hast. Dann kannst du in der Zeit auch was Anderes machen. Weil du es VERGISST, brauchst du das nicht zu machen. (.) Dein Wille muss sein-guck mal, deine Eltern gehen jeden Tag arbeiten, ne? Ne? Mama, Papa. DU MUSST das nicht. Kinder in anderen Ländern(.) MÜSSen das. Die gehen nicht zur Schule. Die gehen arbeiten, die müssen ins Bergwerk. Du hast WAAAAHNSINNIG Glück, dass du das lernen darfst, hier. Du hast nichts zu tun, außer herzukommen (.) zu sitzen (.) abzuspeichern.“

Es ist plötzlich total ruhig in der Klasse. Eine Ruhe, die ich aus meinen vorherigen Beobachtungen nicht kenne und die mir durch die Unruhe, die es noch in der „Aufwärmphase“ gab, umso mehr auffällt. Auch Emilia ist leise und guckt die Lehrerin an. Sie sagt nichts, hält nur ihren Füller in der Hand. Es dauert nicht lange, da meldet sich Thomas. Er wird mit einem Kopfnicken drangenommen und sagt, dass manche Kinder schon mit fünf Jahren zur Bundeswehr müssen.

Frau Koch daraufhin: „Nein. Manche, in manchen Gebieten ist es so, da kämpfen die aber mit, mit ihren-wo gerade Krieg ist, ne. Das meinst du. Genau, da gehen die mit und werden schon in ganz kleinem Alter Kämpfer. Genau. Aber die, die kämpfen für ihre eigene Freiheit, ne. (...) Also dir geht es eigentlich gut, du hast einen warmen Hintern hier (.) Und die frieren! Die haben keine Klamotten, ne? Das ist so. (.) Wenn du nach Hause gehst, hast du sogar manchmal dein EIGENES Zimmer. GUT, manchmal mit deinem Bruder zusammen, aber manche leben nur in einem Zimmer die ganze Familie. Du hast es tierisch gut. (..) Du musst NICHT weinen, wenn abends mal nichts auf dem Tisch steht zu essen. Du hast immer was. Du machst den Kühlschrank auf, da ist was drin-manche HABEN gar keinen Kühlschrank und manche essen nur eine Mahlzeit am Tag. (.) Du hast also NICHTS zu tun. Außer ein bisschen zu lernen. (.) Ich finde, dir geht es ganz schön gut. Aber das kannst du dir vielleicht selber nochmal überlegen.“

Unmittelbar darauf berichtet Karl davon, dass sein Vater im Iran gewesen war und dass er dort mitbekommen hat, wie Kinder zur Arbeit gezwungen wurden. Die Lehrerin greift auch dies auf, bestätigt die Erzählungen des Schülers zwischendurch („Das ist so.“) und sagt dann weiter, dass die Kinder dort arbeiten müssen, um Geld zu verdienen, weil „die Eltern oder die Familie sonst nichts zu essen hätten“ und dass diese auch weder Brot noch Butter hätten. Die Situation ist aus meiner Wahrnehmung angespannt, noch immer ist es sehr ruhig, einige Kinder melden sich mit ausgestreckten Armen, alle sehen nach vorne zu Frau Koch. Nicht einmal die Schulbegleiterin höre ich leise mit Emma reden. Wieder vergehen nur wenige Sekunden, bis ein weiterer Schüler (Lennard) drangenommen wird. Er sagt, dass in anderen Ländern, „außer

Deutschland“, bei Schulschwänzen zur körperlichen Bestrafung gegriffen werde. Frau Koch nickt, sagt daraufhin wieder „Das ist so“ und dann weiter:

„Also man darf NICHT als Kind zu Hause bleiben und nichts machen, das ist verboten. Das Gesetz sagt, du MUSST zur Schule gehen. Wenn man krank ist, ist das klar, dann ist man zu Hause, ABER es gibt manche Eltern, die sagen ‚Weiß nicht, vielleicht, ich möchte mein Kind zu Hause unterrichten.‘ Ne? Die sagen ‚Mensch, Annabell, ich schick dich nicht in diese Schule, jeden Tag diese Fahrt hin und zurück. Ich mach das alleine, bleibe mit dir zu Hause. Und bringe dir Schreiben und Lesen bei.‘ Das-eure Eltern sind ja auch schlau. Die KÖNNTEN dir das ja auch beibringen. Aber das ist verboten bei uns, ne? Du MUSST in die Schule kommen. Und es gibt ähm Überprüfungen, wenn jetzt deine Eltern sagen ‚Och, Annabell, ich lass dich zu Hause.‘ Irgendwann steht dann (.) jemand vor der Tür und kontrolliert das und sagt ‚Wieso? Hier wohnt doch ein KIND, das ist jetzt schon sieben Jahre. Wieso geht die nicht in die Schule, ne?‘ So läuft das in Deutschland. Und in anderen Ländern ist das etwas anders.“ Frau Koch nickt nun Liam zu, der nur kurz sagt, dass beim Schulschwänzen ein Polizist komme. Auch dies nimmt Frau Koch auf:

„Das ist schon so. Das ist-du wirst dann irgendwann, wenn du nicht gehst, kommt auch die Polizei, weil (.) das (.) hier Gesetz ist. Du MUSST gehen. Aber ähm wenn du dann nicht gehst oder zu Hause bleibst, wird mit deinen Eltern zusammen entschieden, wie es weitergeht und es KANN passieren, wenn deine Eltern sich nicht um dich kümmern, (.) dass du dann auch wo anders bist für eine gewisse Zeit.“

Sie hat kaum zu Ende gesprochen, da schießt Thomas‘ Arm in die Höhe. Er wird drangenommen und sagt, dass aber nicht die Polizei, sondern das Jugendamt kommt. Die Lehrerin sagt weiter:

„Das kommt zuerst. Und wenn man dann trotzdem nicht geht, dann wird äh das durchgesetzt. Die Polizei setzt DAS durch, was das Jugendamt nicht mehr schafft. Wenn der Polizist klopft, ist das schon eine andere Hausnummer, denn ER hat das Recht dich MITzunehmen. Der nimmt dich einfach mit. Der darf das. Der darf dich ANFASSEN, packen und mitnehmen, ne? Das darf der. [Lennard macht: „Hoooh.“ Frau Koch spricht gleichzeitig weiter:] So ist das. Das ist (.) unser Land, deswegen sag ich mal, Emilia, ne.“

Ich merke, dass ich innerlich angespannt bin. Als Frau Koch Emilias Namen noch einmal erwähnt, tut sie mir leid. Emilia sagt weiterhin nichts, der Kopf ist leicht gesenkt und sie guckt nur nach vorne. Den Füller, den sie noch in der Hand hält, drückt sie mit der Kappe leicht auf den Tisch.

Die Lehrerin will nun endlich zum Thema der Stunde kommen. Sie steht gerade vom Tisch auf, da höre ich Svenja noch sagen: „Und was ist, wenn du zu Hause sein möchtest, aber die Eltern nicht wollen?“

Frau Koch, die einen Schritt nach hinten zu ihrer Tasche bzw. hinter den Tisch gegangen ist, bleibt stehen und sagt: „Dann hast du einen Kampf mit deinen Eltern [Lennard gleichzeitig: „Ooouh.“], ne? Und wer wird den Kampf (.) zwischen dir und deinen Eltern IMMER gewinnen?“ Liam ruft: „Der Klügere.“ und Frau Koch parallel: „Warum? (.) Wer wird-wenn du JETzt mit deinen Eltern, du möchtest, Liam, morgen nicht in die Schule kommen und sagst das zu Hause. Und deine Mutter sagt ‚Klar, gehst du zur Schule.‘ WER wird diesen Kampf immer gewinnen? [Liam: „Meine Mutter?“] Die Eltern, natürlich. Die haben viel mehr, ne, Autorität, die sind kräftig, die sind groß, die entscheiden das und zur Not sperren die dich in dein Zimmer ein oder was weiß ich was, ne? Oder BRINGEN dich in die Schule. Die packen dich einfach. Die dürfen das.“ Svenja wieder leise, eher fragend: „Die Eltern?“ Und jemand anderes: „Dann nehme ich ein Brecheisen und breche die Tür auf.“ Frau Koch dazu: „Aber du WILLST ja in die Schule. Hier ist es ja viel (.) interessanter.“

Plötzlich gehen die Stimmen durcheinander. Ich höre, wie einige Kinder Ausbruchsmöglichkeiten, teilweise absurde Ideen, ansprechen. Frau Koch daraufhin: „Und auch diesen Kampf mit dem Brecheisen wird IMMER deine Mutter oder dein Vater gewinnen, da musst du gar keine-das weißt du auch. Brauchst dir gar keine Gedanken machen. [Die Kinder reden weiter durcheinander. Jannik meldet sich schon eine Weile.] Ok. [Die Stimmen sind so laut, dass ich kein einziges Kind mehr verstehe.] Letztendlich sind die Eltern die Stärkeren. Die sitzen am größeren Hebel, dann. SO. KOPF FREI MACHEN. Ich wollte mit euch heute (.) mal etwas Anderes machen [Dreht sich zur Tafel, nimmt Kreide und schreibt „Haiku“ an.], damit wir die Schrift, dass schöne Schreiben endlich mal bisschen wiederholen.“

9.1.2 Rekonstruktion „Der darf das. Der darf dich anfassen, packen und mitnehmen, ne? Das darf der“¹¹⁹ und Kontextualisierung im Forschungsprozess

Das Fallmaterial setzt in einem Phasenwechsel an. Die Lehrerin will einen „schlecht ausgefallenen“ Test nicht zurückgeben, obwohl sie ihn von sich aus anspricht, sondern zunächst mit dem nächsten Unterrichtsthema beginnen. Mit dieser Einleitung eröffnet sie ein Bedrohungsszenario, in dem jeder*m Schüler*in eine schlechte Note bevorstehen könnte. Diese Drohkulisse kann nun so lange bestehen bleiben, bis Frau Koch den Test zurückgibt – es zeigt sich die typische, zyklische Form der Leistungserbringung und -bewertung des Unterrichts, die hier als Disziplinierungstechnik gebraucht wird, damit die

¹¹⁹ Eine sehr stark gekürzte Fassung findet sich bereits in Spiegler 2020. Außerdem gehen wesentliche Gedanken zur Rekonstruktion der Situationseröffnung auf eine gemeinsame Besprechung im Rahmen der Göttinger Tagung „Methoden der Relationierung II“ (November 2018) zurück.

Schüler*innen nach der ersten (Aufwärm-)Phase konzentriert zur Ruhe kommen und die eigentliche Arbeitsphase beginnen kann.

Emilias erster Sprechakt („Was ist, wenn wir nichts mehr davon wissen?“) kann als mehrschichtige und zugleich elaborierte Kritik an dem Vorgehen der Lehrerin gedeutet werden. Eine Testrückgabe scheint nur so lange sinnvoll zu sein, wie die Schüler*innen noch etwas vom Inhalt wissen, und möglich wäre, dass das schon nächste Woche nicht mehr der Fall ist. Damit würde deutlich, dass die Schüler*innen nur für den Test lernen und den Inhalt dann wieder vergessen. Sie banalisiert damit auch die Leistungsmacht der Lehrerin und kann, die Lesart weitergeführt, die Drohkulisse abschwächen, wenn nicht sogar tendenziell umdrehen.

Es wirkt nun so – ich greife hier vorweg – als ob Frau Koch in ihren folgenden vielen und langen Sprechakten, in denen sie immer wieder Emilia einbezieht, auf diese Kritik zu reagieren scheint. Es zeigt sich in Praktiken eine Emotionalität, die auch von den Schüler*innen aufgegriffen und auch von mir bemerkt wird bzw. auf mich übergeht. Es ist im Datum zu erkennen, wie wenig Beobachtungen ich notiert habe, was auch damit zusammenhängt, dass ich gebannt von der Situation – oder anders formuliert: schockiert ob des Ausmaßes – nicht notieren konnte.

Was die Emotionalität der Szene wesentlich bedingt: Aus der ursprünglich kollektiven Adressierung von Emilia wird nun eine personale, direkt auf Emilia bezogene. Die Lehrerin antwortet, dass es schade wäre, dass sie dann überhaupt zur Schule gegangen ist, so beginnt die Lehrerin ihre Begründung, warum ein Vergessen der Inhalte nicht akzeptabel ist. Dramatisierend behauptet sie zudem, ein Schulbesuch wäre grundsätzlich sinnlos für Emilia, wenn diese *nichts* im Kopf behalten würde, und rekurriert hiermit auf eine Wissens Ebene bzw. aus ihrer Sicht auf den Wissenserwerb als zentrales Ziel schulischer Bildung, das Emilia ebenfalls in ihrem ersten Sprechakt aufgerufen hat, jedoch zu Ungunsten des Unterrichts dieser Lehrerin oder zumindest bezogen auf die Einheit „Verben“. Schnell eröffnet die Lehrerin weiter einen emotional aufgeladenen Raum, das „zu Hause“ der Schülerin – konkret Emilias Eltern, den sie zu ihrer Begründung heranzieht. Eingeleitet von der abgebrochenen Bemerkung „[d]ein Wille muss sein“ führt sie aus, dass auch Emilias Eltern jeden Tag arbeiten gehen und Emilia das nicht (in der Form) muss. Kinder in anderen Ländern hingegen, und hier bleibt Frau Koch unspezifisch, schon, beispielsweise in Bergwerken. Da die Schülerin keine weiteren Verpflichtungen als den Schulbesuch hat, was meint, ‚dort zu sitzen und abzuspeichern‘ – und damit im Vergleich zu ihren Eltern, aber auch zu anderen Kindern, vermeintlich geringen Anforderungen nachkommen muss –, könne sich Emilia doch glücklich schätzen. Dass nun aber der Prozess zwischen „sitzen“ und „abspeichern“ keineswegs *einfach* sein muss bzw. was er (und damit Lernen) überhaupt ist, bleibt bei Frau Koch offen.

Die Lehrerin zieht einen Vergleich zur Erwachsenen-Gesellschaft bzw. zu einer Leistungsgesellschaft heran, in dem es *normal* ist, arbeiten zu gehen, und daher ebenso *normal*, zur Schule zu gehen, denn Schule ist in der Übersetzung Emilias Arbeit. Frau Koch führt ihr ‚Argument‘ weiter aus, indem sie das Bergwerk als negativen Vergleichshorizont aufruft, bei dem die Schülerin nicht nur „abspeichern“, sondern körperlich arbeiten müsste. Diese Argumentation ist aber weder schüler*innengerecht noch logisch, denn Emilia hat sich ja nicht dafür entschieden oder aktiv dazu beigetragen, in Deutschland geboren worden zu sein. Die qua Geburt(sort) zugestandenen Privilegien können reflektiert werden, wie daraus jedoch kohärent geschlussfolgert, gar gefordert werden kann, als (*junge*) Schülerin dankbar für einen Schulbesuch sein zu *müssen*, scheint konsistent nur schwer erklärbar. Der abgebrochene Sprechakt „[d]ein Wille muss sein“ ließe sich also logisch mit ‚zur Schule kommen zu wollen‘ ergänzen und impliziert damit einen Appell an Emilia, freiwillig und gerne zur Schule zu kommen und vor allem freiwillig und gerne lernen zu wollen.

Es steigen nun einige der Schüler*innen der Klasse in das Gespräch ein. Sie werden nach einem kurzen Aufzeigen von Frau Koch angesprochen und berichten beispielsweise von Kinderarbeit oder -armut in „anderen Ländern“, wobei die Lehrerin ausführlich die Äußerungen der Schüler*innen korrigiert und ergänzt. Der von Frau Koch im ersten Sprechakt aufgebaute Druck wird weiter von ihr verstärkt, indem sie Grundbedürfnisse des Menschen und existenzielle Sorgen, die – und sie bleibt bei ihren Beispielen weiterhin unkonkret – andere Kinder bzw. die *die* haben, Emilia gegenüberstellt. Frau Koch eröffnet eine dichotome *Du-und-die-* bzw. *wir-und-die-*Welt, die sich alternativlos auf diese beiden Möglichkeiten zu erstrecken scheint. Emilia, in der vermeintlich überlegenen Position, hat nun kaum noch Möglichkeiten, ihr Anliegen vorzutragen, sie wird in eine sprachliche Ohnmacht überführt. Was Emilia sich mit einem diffus anklingenden Schuldgefühl nun überlegen soll, ist also nicht, ob es ihr gut geht, denn aus Sicht der Lehrerin liegt das auf der Hand, sondern ob daraus nicht resultieren müsste, dass sie die Schule als ihren ‚Beruf‘ anerkennen und sich auf das ‚Herkommen, Sitzen, Abspeichern‘ konzentrieren kann, schließlich, so wiederholt Frau Koch zum zweiten Mal, hätte sie ja auch nichts weiter zu tun.

Anschließend wird von einem Schüler darüber berichtet, dass Schulschwänzen in Deutschland nicht erlaubt ist, und Frau Koch kann darauf aufbauend einen zweiten argumentativen Strang eröffnen, der sich vor allem auf die Gesetze in Deutschland bezieht. Sie spricht das Verbot aus, der Schule fernzubleiben, einzig bei Krankheit sei das gestattet. Dabei nimmt sie verschiedene Perspektiven ein, beispielsweise die von Annabells Eltern, die als (einzige) Begründung für Homeschooling die (eher unrealistische) Begründung anbringen würden, ihr Kind aufgrund des zu weiten Fahrtweges zu Hause beschulen zu wollen. Dass es für Homeschooling weitere Gründe und eventuell damit verbundene Kritik am Schulsystem gibt, bleibt unberücksichtigt. Dies fügt sich in die Logik der Situation ein, hat Frau Koch doch

zuvor hervorgehoben, dass man als Kind doch dankbar sein müsse, am deutschen Schulsystem teilnehmen zu können. Sie hat die deutsche Schule und den Unterricht so positioniert, dass Kritik nicht mehr ohne Weiteres geäußert werden kann, ohne die von ihr geforderte Dankbarkeit in Zweifel zu ziehen.

Interessant ist, dass sie die Schulpflicht nun nicht mit ihrer Profession begründet, ganz im Gegenteil sogar, sondern auf eine staatliche Macht zurückgreift. Wiederholend sagt sie, dass die Schüler*innen eben zur Schule kommen müssen. Es sei gesetzlich vorgeschrieben und Alternativen gäbe es keine. Damit wird Emilia also nicht nur auf einer moralischen Ebene ihr möglichst freier Wille zur Schule nahegelegt, denn neben diesem vermeintlichen Versuch einer intrinsischen Motivierung greift Frau Koch hier auch zur Drohung von rechtlichen Konsequenzen. Selbst wenn Emilia – aber Emilia kann auch als Stellvertreterin für alle zuhörenden Schüler*innen verstanden werden – daher nie freiwillig zur Schule kommen wollen würde, spielt das überhaupt keine Rolle, denn das Gesetz schreibt es ihr vor. Damit verschiebt sich der von Emilia zu entwickelnde freie Wille von einem freiwilligen Schulbesuch hin zu einem freiwilligen Gezwungenwerden zum Schulbesuch, der in Deutschland sowieso alternativlos – im internationalen Vergleich, so aber Frau Kochs Begründung, auch das kleinere Übel – ist. Es wird hier erneut eine Drohkulisse, jedoch mit einer völlig anderen Sachgrundlage, hervorgerufen, die sich zeitlich über diese Unterrichtssituation erstreckt.

Frau Koch stellt auch ihre zweite Argumentationslinie in einer enormen emotionalen Intensität vor, die auch auf mich wirkt. So macht sie die Alternativlosigkeit zur Schulpflicht deutlich, indem sie darauf verweist, dass diese zur Not auch mit Gewalt umgesetzt werden könne. Sie spricht den Polizist*innen, als Ausführende der staatlichen Gesetze, die Macht zu, die Schüler*innen von zu Hause abzuholen. Der sprachliche Dreischritt ‚anfassen, packen, mitnehmen‘ zeigt eine von Frau Koch angenommene, sprachliche wie körperliche Machtlosigkeit der Schüler*innen in dieser Situation auf. So wie sie für Emilia zuvor jeden Handlungs- bzw. Möglichkeitsraum geschlossen hat, überführt sie dies nun für alle Schüler*innen bezogen auf die verpflichtende körperliche Anwesenheit in der Schule. Niemand darf während der Schulzeit zu Hause bleiben, ob mit oder ohne Einwilligung der Eltern. Klopft ein*e Polizist*in zu Hause an der Tür, sind Persönlichkeitsrechte der Schüler*innen angeblich außer Kraft gesetzt. Wenngleich sie erstmals nicht mehr das Emilia-Du, sondern das Klassen-Du verwendet und damit alle Schüler*innen adressiert, lässt sie Emilia dennoch nicht aus dem Aufmerksamkeits- und Verantwortungsfokus und adressiert sie am Ende erneut.

Als sich nun dem eigentlichen Unterrichtsgegenstand gewidmet werden soll, wird von einer Schülerin die hypothetische Situation aufgerufen, die den Gegenentwurf zu der von Frau Koch angesprochenen Situationen darstellt, in der die Schüler*innen zu Hause bleiben wollen, die Eltern dem aber nicht zustimmen. Frau Koch konstruiert dies aufgreifend erneut die

Möglichkeit einer körperlichen Auseinandersetzung, eines Kampfes – dieses Mal mit einer anderen Autorität, den Eltern. Längst, so scheint es, geht es nicht mehr um inhaltliche Argumente. Auch diesen Kampf würden ausnahmslos, so die mehrfache Wiederholung von Frau Koch, die Stärkeren, also die Eltern gewinnen. Als Begründung zieht sie dafür vor allem den Körper bzw. die körperliche Kraft der Eltern heran, die sie konträr zu den Schüler*innen entwirft. Frau Koch verwendet die gleiche Wortwahl wie bei den Polizist*innen, so haben auch die Eltern laut ihr das Recht, die Kinder zu „packen“, denn „die dürfen das“, auch gegen den Willen der Schüler*innen. Die Lehrerin will die Situation nun beenden und zum eigentlichen Stundenthema ansetzen, sie schließt das Gespräch mit dem gleichen Gedanken, mit dem sie es begonnen hat, dass nämlich der Wille, zur Schule kommen zu wollen, das Ausschlaggebende ist, weshalb weitere Diskussionen überflüssig sind.

Diese Szene erinnert an Beschreibungen aus der *Schwarzen Pädagogik* von Katharina Rutschky (2001). Dennoch reicht es nicht, das Material hierunter einzusortieren und deklariert als Ausnahme abzutun. In Annedore Prengels Ausführungen (2013, 2014) werden Beobachtungen zu weiteren (sehr) verletzenden pädagogischen Interaktionen aus dem Projekt INTAKT vorgestellt (vgl. auch: Prengel 2012, Prengel/Heinzel 2003a, Prengel/Heinzel 2003b) und die Ergebnisse zeigen, dass sich Phänomene der *Schwarzen Pädagogik* keinesfalls in der Vergangenheit verorten lassen. In diesem Projekt wurden fast 6000 beobachtete Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen in einem mehrstufigen Kodierverfahren (vgl. Prengel 2013, S. 100 ff.) ausgewertet und hinsichtlich ihres Anerkennungsgrades in den Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen klassifiziert. Die Studie von Prengel stellt exemplarische Beobachtungen (inkl. Introspektion der Feldforscher*innen) vor, systematisiert diese aber nicht weiter. Das präsentierte Datenmaterial „Der darf das. Der darf dich anfassen, packen und mitnehmen, ne? Das darf der“ kann den Ergebnissen Prengels zugeordnet werden. Die Szene lässt sich z. B. aber auch danach befragen, auf welchen (normativen) Grundlagen die potentielle Verletzung hervorgebracht wird – ein Aspekt der neben der Frage nach den Ursachen in Prengels Ausarbeitung unberücksichtigt bleibt.

Unabhängig davon scheint mir jedoch in der Beobachtung eine Emotionalität deutlich zu werden, die man auch retrospectiv verfolgen kann. Die emotionale Ansteckung, wie in den emotionstheoretischen (vgl. z. B. von Scheve 2019, S. 256 f.) und schamtheoretischen Grundlagen aufgegriffen, zeigt sich konkretisiert auf Scham in Momenten der „Mitscham“ (Landweer 1999, S. 126 f.), die auch in den Beobachtungsprotokollen deutlich werden.

Wie die anderen vorgestellten Situationen wurde auch dieses Material in kollegialer Runde rekonstruiert. Auffallend dabei war, dass sich der soziale Charakter der Scham auch während der gemeinsamen Rekonstruktionsarbeit zeigte, so äußerten auch Kolleg*innen, dass sie sich

mitschämten oder unangenehme Gefühle wie Niedergeschlagenheit mit der Analyse des Materials aufkamen. Damit lässt sich das ‚Fremdschämen‘ nicht nur bei der Ethnographin im Feld festhalten, sondern auch bei Wissenschaftler*innen, die als ‚Fremde‘ auf das Geschehen und dessen Akteur*innen geblickt haben. Die negativen Gefühle, die rekonstruiert wurden, spiegelten sich in ‚uns‘ wider und deuten eine intersubjektive Gefühlsübereinstimmung an.

Mit Blick auf den von Liebal et al. 2019 eingebrachten Fragenkatalog lässt sich festhalten, dass meine Forschungsmotivation, ebenso wie die veränderte Schwerpunktsetzung auf Emotionen und zunehmend auf Scham, nicht unwesentlich von dieser Beobachtung(ssituation) bestimmt war.

Die eigenen (unangenehmen) Gefühle zeigen sich auch in den anderen (Scham-)Situationen. Diese sowie weitere Reflexionsanlässe meiner Ethnographinnenrolle habe ich unter den Schwerpunkten *Macht der Lehrer*innen*, *Solidarisierung mit den Schüler*innen*, *Differenzsetzungen* sowie *Wem gehört die Stille?* subsummiert und greife sie zusammenfassend kurz auf:

- *Macht der Lehrer*innen*

Die Kontrolle und die Macht der Lehrer*innen gehen auch auf mich über, wenn ich „mich merkwürdig kontrolliert fühle“ (z. B. Schamsituation 1) oder aufhöre, mir Notizen über das Geschehen zu machen, sobald die Lehrer*innen zu mir kamen oder sich gar zu mir setzten. Auch im Lehrer*innenzimmer finden sich insgesamt weniger Beobachtungen. Ganz besonders deutlich wird dies in der Episode 6 „Aber wenn der Po nackt ist, was ist da noch nackt?“. Darin greife ich mehrfach auf, dass ich mir wünsche, nicht von der Lehrerin angesprochen zu werden, und gestehe ihr damit gleichzeitig die Macht zu, dies überhaupt zu tun. Sie kann mich ins Geschehen involvieren, während ich gleichzeitig versuche, mich unauffällig zurückzuziehen, um beobachten zu können. Wie in einer Position als Schülerin können mich die Lehrer*innen adressieren, allerdings bin ich nicht ähnlich auskunftspflichtig wie Schüler*innen, da meine Reaktionen nicht unter dem Aspekt der Leistungskonstruktion erfasst werden. Ich bin aber ebenfalls, nur auf eine andere Art, abhängig von den Lehrer*innen, die jederzeit die Zusammenarbeit mit mir beenden und mich so vor enorme forschungspraktische Herausforderungen stellen könnten. Das Nichtangesprochenwerden in dem genannten Material ist aber nicht nur mit Status- und Machtunterschieden verbunden, sondern auch – ähnlich wie beim Schüler Finn – thematisch bedingt.

- *Solidarisierung mit Schüler*innen*

Ich solidarisiere mich in einigen Momenten der potentiellen Beschämung mit den Schüler*innen, so zum Beispiel mit Franziska im Fallmaterial (1 „Wie peinlich ist das denn?!“), die ich darauf aufmerksam machen will, dass sich die Aufmerksamkeit der Lehrerin und das Geschehen auf sie konzentriert, während sie das weniger zu bemerken scheint und einer Tätigkeit nachgeht, die eher zu Disziplinierungs- oder Beschämungspraktiken der Lehrerin führen kann. Möglich ist, dass diese Form der Solidarität auch von der körperlichen Präsenz und Nähe zwischen mir und der

Schülerin herrührt. Durch meinen Platz direkt neben der Schülerin und ihre Adressierungen an mich, in denen sie Hilfe für die Aufgabenbearbeitung einforderte, entstand ein diffuses Verantwortungsgefühl auf meiner Seite. Daher zeigen sich im Protokoll auch emotional bedingte Einschübe, die das eigene Handeln in Frage stellen und bewerten. Im Gegensatz zu den angesprochenen Positionierungsmöglichkeiten der Lehrer*innen mir gegenüber zwischen Teilnehmen (müssen) und Beobachten (können), bewege ich mich aus der Beobachterinnenposition heraus und greife mal mehr und mal weniger in das Unterrichtsgeschehen ein.

Aber auch in vielen zeitlich kürzeren Praktiken, wie dem verstolenen Blick auf die Uhr (Schamsituation 4, „Dumm, dümmer, dumm gelaufen“) oder ebenfalls empfundene Unsicherheiten bezüglich des weiteren Vorgehens (7 „Hakim, wie Hakims Leben so bisher verlaufen ist“), zeigen sich Solidarisierungstendenzen den Schüler*innen gegenüber. Es waren in dieser Situation weniger Emotionen wie Langeweile, denn erneut eine bedrückende Stimmung, die beispielsweise mit den (antizipierten) Disziplinierungsmaßnahmen der Lehrer*innen zusammenhängen. Es fällt im gesamten Datenkorpus auf, dass sich in den Beobachtungsprotokollen weniger Vergemeinschaftungen mit den Lehrer*innen zeigen.

- *Wem gehört die Stille?*

In den Beobachtungssituationen werden an einigen Stellen explizit meine eigenen Emotionen erwähnt – manchmal bezogen auf einzelne Schüler*innen, häufig wird jedoch eine unerwartet eintretende Stille aufgegriffen. Die Stille ging vielfach auf einen nicht reibungslosen Ablauf des Unterrichtsgeschehens zurück, in dessen Folge besondere Beschämungspotentiale aufgerufen werden können (vgl. 8.1 *Präformationen beschämender Praktiken – Die Entstehung von Beschämungspotentialen*). Dies liegt daran, da die Unterrichtsunterbrechung jemandem zugeordnet werden muss und Schweigepraktiken, wenn nicht von Lehrer*innen erwünscht, grundsätzlich Risiken beinhalten. So zum Beispiel im Fallmaterial „Dimitrios hat das ganze Gedicht in Schönschrift abgeschrieben“: Dass ich die Atmosphäre als angespannt wahrnehme, ist verbunden mit dem Öffentlich- und Offensichtlichwerden fehlender positiver Anmerkungen zu einem Vortrag. Deutlich wird darin, dass die Akteur*innen unerfüllte Erwartungen an die beiden Vortragenden haben bzw. höhere Anforderungen an den Vortrag hatten, sodass nun kaum weitere positive Aspekte genannt werden können. Es handelt sich also nicht um eine Stille im Klassenzimmer, die entstanden ist, weil die Schüler*innen an einem Wissensprodukt arbeiten, sondern eher um eine ungewollte Stille, die gefüllt werden *muss*, aber nicht gefüllt werden *kann*. Gleichzeitig wird die eingetretene Stille auch nicht von der Lehrerin z. B. mit Rückfragen an die Vortragenden bzw. einzelne Schüler*innen oder ans Plenum unterbrochen und so können die (langanhaltenden) stillen Phasen Dimitrios oder beispielsweise auch Anton und ihren Leistungen zugeordnet werden.

- *Differenzsetzungen*

Aber nicht nur die eigenen emotionalen Empfindungen zeigen sich in den Erhebungsprotokollen, sondern auch von mir ans Feld herangetragene Differenzsetzungen. So bringe ich beispielsweise eine generationale Differenz ins Spiel, wenn ich den Schüler*innen der jahrgangsgemischten Lerngruppe in meiner Beschreibung Jahrgangsstufen zuordne („Eleonore, die in der 4. Klasse wäre und auf dem Schüler Dimitrios, der ein Zweitklässler ist [-]“) oder bestimmten Altersklassen

spezifisches Wissen (die Kosten des Urlaubs bzw. einer Schiffsreise) (nicht) zutraue. Interessanterweise wird aber auch von den Akteur*innen diese Differenz hergestellt, indem sich z. B. darauf bezogen wird, dass die *Älteren* den *Jüngeren* in der Gedichtwerkstatt helfen sollen/können oder die Erstklässler*innen eine alternative Aufgabe zur Feriengeschichte erhalten. Weiterhin werden von mir auch Leistungsdifferenzen aufgerufen, wenn ich die Leistungen der Schüler*innen auf der Grundlage einer sozialen Bezugsnorm (vgl. Rheinberg/Fries 2018) einordne und ins Verhältnis setze. Möglicherweise liegt diese Bezugsnorm aufgrund des Formats der klassenöffentlichen Präsentation und in diesem Fall (Schamsituation 2) dem Fehlen von Bewertungskriterien in einigen Situationen nahe.

Eine andere Form der Leistungsdifferenz, verbunden mit (m)einen sich durch die Interaktionen des Feldes eingestellten Normalitätsvorstellungen, zeigt sich im Material 4 „Dumm, dümmer, dumm gelaufen“, wenn im Protokoll notiert ist, dass die Lehrerin „auf einmal“ den Namen einer Schülerin nennt. Deutlich wird darin, dass ich es überraschend – mit Kontextwissen: unangebracht – finde, hier Emma aufzurufen, die selten im Unterricht dabei ist bzw. dabei sein darf und daher nicht die Kompetenzen besitzt und besitzen kann, sich hier als leistungsstarke Schülerin zu zeigen.

Um die Bedeutung der eigenen Emotionen für die Logik des Feldes und hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes auszuloten, wurde in der Analyse eine *Verfremdungstechnik* angewendet und die Beobachtungen in die Rekonstruktionsgruppen gegeben – ohne die Memos, die meine Emotionen gegenüber den Akteur*innen beinhalteten. Mir ging es in diesem Schritt darum, nachvollziehen zu können, inwiefern meine Emotionen im Feld den (unbewussten) Beobachtungsfokus lenken und ob und in welcher Form schon in den Beobachtungsprotokollen Annahmen und Interpretationen über die Akteur*innen enthalten sind, die von anderen Kolleg*innen nicht nachvollzogen werden können. Zudem konnten so noch einmal andere Situationsdeutungen eingeholt und diese meinen Annahmen und den Memos entgegengesetzt werden. Als ein kurzes Beispiel sei hier Frau Koch genannt, die ich am ersten Erhebungstag unter anderem im Sportunterricht begleitet habe. Dabei beobachtete ich auf einer Turnbank während des Unterrichts neben ihr sitzend, wie sie die Kinder über längere Phasen anbrüllte, schneller von einer Wand der Turnhalle zur anderen zu laufen. Im Feldeingangsprotokoll ist notiert, wie ich bei dem ersten sehr lauten Sprechakt der Lehrerin, bei dem sie auch die langsam laufenden Schüler*innen namentlich nennt, erschrecke. In meiner eigenen Schüler*innenbiographie kann ich den Sportunterricht als etwas ausmachen, dass mir keine besondere Freude bereitet hat, sodass sich die mir unvermeidlich eindringende Vorstellung, ich wäre eine der *jungen* Schülerinnen, die von der Lehrerin angebrüllt wird, dazu führte, dass ich Frau Kochs Praktiken nicht nachvollziehen konnte und sie auch, durch weitere Beobachtungssituationen verfestigt, zunehmend unsympathischer fand. Damit waren die Beobachtungssituationen aber unweigerlich geprägt von meinen eigenen Emotionen und es ist durchaus möglich, dass beispielsweise jemand, die*der Sport als Lehramtsfach studiert hat, diese Situation (implizit) anders eingeschätzt hätte, und so fragten mich Kolleg*innen, ob es

sich dabei nicht mehr um ein motivierendes, denn sanktionierendes ‚Anbrüllen‘ gehandelt haben könnte.

Damit soll auch darauf hingewiesen werden, dass trotz der Heraushebung von Subjektivität als Erkenntnispotential ethnographischer Forschung resp. im Bereich der Emotionsforschung eigene Emotionen in der Erhebung nicht als Garant für das Entdecken sozialer Phänomene gelten können.

*Exkurs: Autor*innenschaft ethnographischer Texte*

Mit Blick auf die Reflexion der eigenen Rolle scheinen mir auch Aspekte der Autor*innenschaft bedeutsam. Giampietro Gobo (2008) unterscheidet zwischen drei Autor*innenfiguren im Kontext des ethnographischen Schreibens: dem realistischen, dem prozessualen und dem reflexiven Narrativ (S. 290 ff.).

Das realistische Narrativ ist das in wissenschaftlichen Veröffentlichungen am meisten verwendete: Diese Autor*innenfigur ist sich zwar der interpretativen Arbeit der*des Autorin*s bewusst, versucht sie aber zu verbergen, „by presenting the ethnographer as an anonymous subject (‘from nowhere’), on the margins of the scene in order not to contaminate it“ (Gobo 2008, S. 291). Dieser Versuch der Entpersonalisierung wird durch Formulierungen der*des Autorin*s als dritte Person und durch einen distanzierten Stil angestrebt, der auch darauf verzichtet, auf die Emotionen der*des Autorin*s einzugehen. Stattdessen wird eine (vermeintliche) Objektivität und Glaubwürdigkeit durch einen entpersonalisierten Schreibstil angestrebt, bei dem die*der Ethnograph*in selbst nicht in Erscheinung tritt (vgl. ebd., S. 290 f.).

Demgegenüber steht das prozessuale Narrativ, das sich wesentlich am Erkenntnisprozess der*des Autorin*s orientiert. Die ethnographischen Texte, die in diesem Stil produziert werden, sind nah an dem Prozess der Erhebung. In diesem Sinne schreibt die*der Ethnograph*in auch in der ersten Person und die ethnographische Erzählung ist „littered with anecdotes, surprises, mishaps, incidents, dramatic turns of events, colorful conversations“ (ebd., S. 293). Das prozessuale Narrativ lässt die Leser*innen am eigenen Verstehen teilhaben und gewinnt gerade hierdurch seine Glaubwürdigkeit.

Als dritte Variante entwirft Gobo das reflexive Narrativ, das viel weniger von ihm konturiert wird. Die*der Ethnograph*in soll mit dem reflexiven Schreibstil zum einen den inhärent konstruktiven Charakter der verwendeten Methodologie und Methoden und zum anderen die Umstände, unter denen die Analysen entstanden sind, reflektieren. Gobo listet dafür einige Aspekte auf, darunter auch die Emotionen der Feldforscher*innen, deren Aufgreifen und Analysieren zum reflexiven Narrativ beitragen (vgl. Gobo 2008, S. 298 f.). Mit diesem Narrativ soll den Leser*innen deutlich gemacht werden, dass die Beobachtungsprotokolle und die

Auswertungen vom Standpunkt der Forscher*innen abhängig sind (vgl. ebd, S. 299). Das macht die Autor*innen weniger angreifbar, gleichzeitig kann bei einer radikal reflexiven bzw. auf die*den Ethnographin*en bezogenen Ethnographie auch der Geltungsanspruch in Zweifel gezogen werden.

Mit diesen drei Autor*innenfiguren wird auch die Frage aufgerufen, in welcher Form die ethnographischen Texte in der publizierten Studie dargestellt werden. Für die vorliegende Arbeit, die sich am reflexiven und am prozessualen Narrativ orientiert, habe ich mich zu einem dazu entschieden, die Emotionsepisoden nicht nach den Schulen geclustert oder hinsichtlich der Vorkategorien (potentielle Scham in Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen oder Schüler*innen-Schüler*innen-Interaktionen) sortiert darzustellen, sondern in der Entstehungsreihenfolge vorzustellen, um dem Anspruch gerecht zu werden, das Schamphänomen fallübergreifend und gelöst vom Blick auf einzelne Akteur*innen zu analysieren.

Um außerdem den Aspekten der Ko-Konstruktion und der subjektiven Standortgebundenheit, auf die bereits in den methodisch-methodologischen Überlegungen im entsprechenden Kapitel eingegangen wurde, Rechnung zu tragen sowie im Anschluss an Gobos (2008) Überlegungen zum prozessualen Narrativ, wird auch in der vorliegenden Studie ein *Ich* verwendet. Nominalisierungen, Passivkonstruktionen, agenslose Formulierungen oder Umschreibungen mit ‚sein zu‘ oder ‚lassen sich‘ als Alternative zum ‚Ich‘ zu wählen, stellt insbesondere im Zusammenhang mit ethnographischen Erhebungen meines Erachtens nach zum Teil eine sprachliche Verschleierungstaktik dar. Ich habe den Feldkontakt hergestellt und aufrechterhalten – ich habe erhoben – ich habe mich mit den Schüler*innen geschämt – ich wurde von den Lehrer*innen adressiert und nur ich kenne den gesamten Datenkorpus. Hier von den Emotionen, dem Angesprochenwerden oder dem Überblickswissen der Forscherin zu sprechen – und damit eine Ich-Vermeidung, die vermeintlich dazu dienen soll, den Gegenstand sachlich(er) darzustellen, vorzunehmen, so wie es im realistischen Narrativ angestrebt

wird –, wirkt in diesem Fall eher maskierend und ist auch im Sinne der RTGM nicht zielführend. Wellgraf (2018) argumentiert diesbezüglich, dass über (Scham)Gefühle zu schreiben, schwer ist – er plädiert ebenfalls dafür, sie als konkretes Beziehungsgefüge, nicht als abstraktes Konstrukt zu beschreiben (vgl. S. 169) –, da diese Emotion auch die Schreibenden ‚betrifft‘, „weshalb eine ehrliche Sprache leidenschaftlich und interessegeleitet statt distanziert und scheinneutral sein muss“ (ebd.).

Der nächste Abschnitt bezieht sich auf meine unterschiedlichen Positionierungen im Feld, die sich aus den sich explizit wie implizit zeigenden Re-Adressierungen der Feldteilnehmer*innen

an mich ergeben. Die Aufarbeitung dient vor allem zur Charakterisierung der Untersuchungsfelder und der Forschungsbeziehungen. Neben den Positionierungen erkenntnistheoretisch relevant ist, dass mit und in den Kommentierungen über Schüler*innen u. a. das (intime) Wissen der Lehrer*innen, beispielsweise um familiäre Verhältnisse einzelner Schüler*innen, ebenso wie ihre Einstellungen und Haltungen gegenüber den Schüler*innen erkennbar sind. Angedeutet werden damit weitere Beschämungspotentiale (siehe dazu auch Abschnitt 8.1.2 *Intimisierung von Unterricht*), die durch den Beobachtungsfokus der Studie hier nur angeführt werden können.

9.2 Reden über Schüler*innen – Positionierungen zwischen Freundinnen-, Kolleginnen- und Expertinnenstatus

Von Beginn an wurde ich von den Akteur*innen im Feld – und ich spreche hier weiterhin übergreifend von allen Schulen – in unterschiedlichen Rollen adressiert. Bei den folgenden ausgewählten Szenen handelt es sich um Äußerungen, die von den Lehrer*innen in unterschiedlichen Situationen getätigt wurden. Mal kamen sie während der Stunde zu mir und mal handelt es sich um Bemerkungen, die zwischen ‚Tür und Angel‘, in Regenspauzen im Klassenzimmer, während Spaziergängen auf dem Pausenhof, während der Beobachtungen der Schüler*innen im Sportunterricht, bei Klassenausflügen oder im Lehrer*innenzimmer geäußert wurden. Bei den Daten handelt es sich daher entweder um Memos, die im Anschluss des Erhebungstages erstellt wurden, oder um Auszüge aus den Beobachtungsprotokollen, die erneut um die Transkriptionen ergänzt wurden.

Ich füge *exemplarisch* einige dieser Kommentierungen der Lehrer*innen im folgenden Abschnitt an, um, wie zu Beginn erwähnt, auf meine unterschiedlichen Positionierungen im Feld hinzuweisen, aber ebenso, um erneut auf das asymmetrische Machtverhältnis zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen und das damit einhergehenden Beschämungspotential zu verweisen, das in den Figurationen (siehe Kap. 7 und 8) bereits aufgegriffen wurde. Auch wenn es sich bei diesen Praktiken nicht immer dezidiert um unterrichtliche Praktiken handelt, können sie „ein Mittel liefern, um indirekt jene Wissensschemata zu erschließen, welche die Praktiken konstituieren“ (Reckwitz 2008b, S. 197).

„Erich Kästner“-Grundschule

Zur Schülerin *Mandy*

April 2018 (Memo)

Zwischen zwei Stunden sagt Frau Noack in einer Pause zu mir, dass Mandy „lieb, aber dumm“ sei. Sie habe ihrer Meinung nach eine „geistige Beeinträchtigung“ bzw. sie wäre „auf dem Weg zur geistigen Behinderung“ aber „leider beantragen die Eltern keine Schulbegleitung“. Frau Noack meint jedoch, dass das allerdings auch noch auf einige andere Schüler*innen, besonders auf die Kinder mit Fluchterfahrung, zutreffen würde.

Zur Schülerin *Daisy*

März 2018 (Beobachtungsprotokoll)

Die Kinder haben in den ersten Stunden des Tages damit begonnen, aus großen, länglichen Pappkartons (beispielsweise ‚Hohes C‘) kleine Formen auszuschneiden, den Karton zu weißeln und dann zu bemalen. Es soll ein Hochhaus werden. Um die Möbel und Ähnliches zu bauen, sollten die Schüler*innen kleine Kartons von zu Hause mitbringen, am besten, so Frau Noack, Schachteln von Medikamenten. Als die Kinder

basteln und Frau Noack und ich durch die Klasse gehen, treffen wir uns in der Mitte des Raumes. Die Lehrerin sagt mir leise, dass bei Daisys Verpackungen die Namen der Medikamente geschwärzt seien, sodass niemand lesen kann, um was für Medikamente es sich handelt. Mir ist das auch schon aufgefallen. Frau Noack erklärt mir in einem halblauten Flüsterton, dass Daisys Mutter „schwere Drogen“ nimmt und dass sie sich „immer“ so vorstellt: „Hallo, ich bin Daisys Mutter, ich bin schwer depressiv und habe Borderline“. Auf Frau Noack wirkt das befremdlich, sagt sie noch, während sie zu Hatice geht, die sich schon länger gemeldet hat.

Mai 2018 (Beobachtungsprotokoll)

Als der Tag vorbei ist, dürfen alle Schüler*innen das Klassenzimmer verlassen, nur Daisy nicht. Sie müsse heute nachsitzen, hat mir Avni vorhin aufgeregt in der Pause erzählt. Ein anderer Lehrer, den ich nicht kenne, kommt mit weiteren Schüler*innen in den Raum. Er bleibt ein wenig entfernt vom Lehrer*innentisch stehen und wartet auf Frau Noack. Während diese ihre Sachen in ihre Tasche einpackt, ich neben ihr stehe und auf sie warte, erzählt sie mir, dass Daisy „zu Hause geizick hat“. Die Schülerin hätte zu Hause behauptet, „dass sie ein Buch nicht findet beziehungsweise sie hat es halt nicht gefunden“. Die Mutter sei „psychisch schwer krank“, erzählt mir Frau Noack noch einmal, schwingt sich die Tasche über eine Schulter und sagt auf dem Weg durch das Klassenzimmer weiter, dass Daisy ständig zu Hause „rumzicken“ würde. Das habe ihr Daisys Vater, der sie am Vorabend angerufen hat, erzählt. Er habe außerdem darum gebeten, dass Daisy nachsitzen und dass Frau Noack sie „bestrafen“ solle. Daisy und auch die anderen Schüler*innen, die nachsitzen müssen, konnten unsere Unterhaltung hören. Ich hatte keine Gelegenheit in dem Gespräch auf Daisy zu achten.

„Otfried Preußler“-Grundschule

Zur Schülerin *Mia Sophie*

November 2017 (Beobachtungsprotokoll)

Die Schüler*innen sollen in Partner*innenarbeit – „immer Junge, Mädchen“ – die nächste Aufgabe bearbeiten. Die Paare finden sich zusammen, von Frau Fuchs wurde nur die Geschlechterkonstellation genannt, die Schüler*innen fragen sich gegenseitig, ob sie Lust auf eine Zusammenarbeit haben, und es ist ein hektisches Treiben in der Klasse. Die Schüler*innen stehen auf und laufen umher. Ich beobachte das und notiere mir, wer mit wem (nicht) zusammenarbeiten möchte, da kommt Frau Fuchs nach einer Zeit zu mir und erzählt mir, dass Mia Sophie in der ersten und zweiten Klasse überhaupt nicht mit *Jungen* arbeiten wollte bzw. das auch nicht gemacht habe. Sie habe nur mit *Mädchen* zusammengearbeitet. Wir beobachten, wie Mia Sophie am Türrahmen steht. Jonas, mit dem sie zusammenarbeitet, sitzt daneben auf seinem Platz (gleich neben dem Türrahmen). Frau Fuchs sagt, dass sie nun immer noch nicht richtig mit *Jungen* zusammenarbeiten könne, aber „wenigstens redet sie mit ihnen“. Ich schaue noch kurz zu den beiden und es sieht seltsam aus, dass Mia Sophie neben ihm an der Tür steht, anstatt sich hinzusetzen. Frau Fuchs daraufhin: „Allerdings ist sie nun mit Jonas in einer Gruppe. Ausgerechnet einem starken Jungen. Guck. Mia Sophie steht nur alibimäßig daneben.“ Ich bin ein wenig erschrocken über diese Formulierung. Dann setzt sich die Schülerin rote Kopfhörer auf, die die Schüler*innen verwenden können,

wenn sie die Lautstärke der Klasse vom Arbeiten abhält. Bisher habe ich das nur in Einzelarbeitssituationen beobachtet. Frau Fuchs noch einmal zu mir „Siehst du, die steht nur alibimäßig daneben“.

Zur Schülerin *Tina*

November 2017 (Beobachtungsprotokoll und Memo)

Anthony und Tina haben ihr Buch vorgestellt. Sie haben sich nicht nur ein für ihr Alter bzw. auch im Vergleich zu den anderen Schüler*innen sehr leichtes Buch ausgesucht (Die drei Fragezeichen Kids und die Zaubertinte), sondern auch der kreative Teil ihrer Buchpräsentation war – erneut im Vergleich zu den anderen Ausarbeitungen – nicht sehr anspruchsvoll (sie haben eine Schuhkarton bemalt). Weiterhin konnten sie auch kaum Fragen, die immer im Anschluss an die Präsentation von den zuhörenden Schüler*innen gestellt werden, beantworten (darunter war auch die Frage, wie die drei Fragezeichen, also die Hauptfiguren, heißen). Nach den Fragen werden Tipps und Tops formuliert. Als Top wird lediglich genannt, dass es „gut war, dass ihr nicht so viel verraten habt“. Frau Fuchs verteilt dann die Noten für Beide – es gibt eine 3 für den Inhalt und eine 1 für die kreative Umsetzung.

[-]

Als Frau Fuchs und ich in der Pause darauf im Lehrer*innenzimmer sitzen, sagt sie zu mir: „Mit Tina ist es auch nicht einfach. Dafür hat Anthony das ganz gut gemacht. Er hatte ja wegen Tina quasi nur die halbe Zeit“.

Dezember 2017 (Memo)

Mehrmals kommt Frau Fuchs nach hinten zu mir, ich muss jedes Mal aufhören, mir Notizen zu machen, um nicht unhöflich zu werden. Einmal erzählt mir Frau Fuchs, dass Tina lernzieldifferent unterrichtet werden ‚muss‘.

März 2018 (Beobachtungsprotokoll)

Es ist Sachunterricht und die Schüler*innen sitzen zu zweit über einer Karte der Stadt, die auf die Schule und die nähere Umgebung zurechtgeschnitten ist. Sie sollen sich gegenseitig ihren Heimweg von der Schule erklären, ohne das konkrete Ziel zu nennen und nur mit Himmelsrichtungen, die sie in dieser Stunde wiederholen, operieren. Wie immer arbeiten Tina und Jennifer zusammen. Als Frau Fuchs, die während der Partner*innenarbeit zu mir gekommen ist und nun neben mir steht, die beiden erblickt, sagt sie: „Diese Kartenarbeit ist für Tina auch überhaupt nichts, ne? Da wird sie von Anfang bis Ende schlecht abschneiden. Aber wie soll ich denn das vereinfachen?“

März 2018 (Memo)

Frau Fuchs und ich reden auf dem Weg ins Lehrer*innenzimmer über Tina. Frau Fuchs hat dieses Thema aufgerufen, ihr geht es insbesondere um den Lernentwicklungsbericht, den sie schreiben muss. Sie sagt: „Ich weiß gar nicht, was ich in den Bericht schreiben soll, Tina kann gar nichts.“ Beim letzten Thema im Sachunterricht (Himmelsrichtungen), so Frau Fuchs, „konnte die gerade einmal die Windrose ablesen, das war’s“.

Zum Schüler *Marlon*

Januar 2018 (Memo)

Der Unterricht hat noch nicht begonnen, da rennt Marlon voller Energie durch das Klassenzimmer und das Schulgebäude. Ich hatte gerade meine Tasche auf die Couch, auf der ich immer sitze, gestellt, da kommt Frau Koch zu mir und sagt, dass ihr die Mutter von Marlon erzählt habe, dass er jetzt *normal* sei und keine Tabletten mehr brauche. Sie sehe das jedoch anders. Dass Marlon heute keine Tabletten genommen hat, „das sieht man schon an seinem Gesicht.“

Zum Schüler *Milo*

Februar 2018 (Beobachtungsprotokoll)

Es ist Schulschluss. In den zwei Stunden zuvor haben die Schüler*innen Künstler*innen vorgestellt. Dazu haben in der Regel zwei Schüler*innen die Künstler*innenbiographie erarbeitet und in Form eines Plakats in einer Präsentation den anderen Schüler*innen präsentiert. Nun hängen Frau Koch, Theresa, Katharina und ich die Poster von der letzten Stunde an die Wand des Klassenzimmers. Wir knien dafür auf der roten Couch und bringen die Poster mit Klebestreifen an den wenigen freien Plätzen an. Hinter uns packen die anderen Schüler*innen ihre Sachen und verlassen bereits den Raum, einige andere kommen zur AG-Zeit in das Klassenzimmer. Zunehmend wird die Wand voller und voller und wir finden kaum noch Platz für die restlichen Poster. Ohne, dass wir es aussprechen, scheint klar, dass ältere Arbeiten abgenommen werden müssten oder eben nicht alle neuen Poster aufgehängt werden können. Doch Frau Koch sieht das nicht so, denn sie fordert uns auf, alte Poster so anzubringen bzw. alles neu umzuhängen, dass (wenn auch nur minimale) freie Stellen entstehen und wir den Platz auf den letzten Zentimeter ausnutzen können. Es ist mühsam. Auch Frau Koch sagt zwischendurch, „Es ist jetzt echt anstrengend mit diesen Dingen, oder?“, und auch Theresa und Katharina fragen die Lehrerin oder gelegentlich mich, wie sie jetzt das nächste Plakat anbringen sollen. Irgendwann scheint auch diese Taktik nicht mehr auszureichen, denn es ist noch ein letztes Poster übrig. Auf diesem ist Leonardo da Vinci zu sehen. Als ich es aufhängen will und überlege, welche anderen Arbeiten ich wie umrücken kann, sagt Frau Koch, die über die zwei Schülerinnen zu mir blickt: „Üärggh, das hier [meint Bild von da Vinci auf dem Plakat] sieht ja aus wie Milo, sehr hässlich.“ Theresa und Katharina lachen, ich bin entsetzt und sage gar nichts. Dies scheint Frau Koch zu bemerken und so schiebt sie hinterher: „Nee, so gemütlich.“ Im Hintergrund sind noch ca. ein Dutzend Schüler*innen, die dies zumindest aufgrund der akustischen Laustärke mitbekommen haben könnten. Milo ist nicht unter ihnen.

In den Äußerungen der Lehrer*innen zeigt sich u. a., wie sie mir Deutungen über ihr Vorgehen im Unterricht anbieten, ihre Entscheidungen und ihr Verhalten erklären, und in Sprechakten mit direktem Bezug zu Schüler*innen und deren familialem Umfeld auch, welche Einstellungen

und Haltungen die Lehrer*innen gegenüber einzelnen Schüler*innen einnehmen. Diese Informationen wurden mir mitgeteilt, ohne, dass ich darum gebeten habe.

Mir scheint es wichtig, auch diese Daten anzuführen und zu reflektieren, da in der Ethnographie Phasen der Erhebung und (erste) Auswertungen parallel laufen – konkret meint dies, dass ich in jeder Erhebungssituation versucht habe, das Feld und seine Logiken grob zu verstehen, wodurch sich meine Beobachtungsschwerpunkte, meine Einstellungen zu den Akteur*innen oder auch meine Wahrnehmung (un)bewusst verändert haben. Mit Reh lässt sich dieses Kriterium ethnographischer Beobachtung noch einmal gezielt herausstellen. So sagt sie, dass Beobachten immer eine *gerichtete* Wahrnehmung – wie „offen“ man auch immer ins Feld gehen mag – auf etwas ist:

„[E]s wird etwas als etwas wahrgenommen und es findet statt, was man schon als eine rudimentäre Form des Verstehens – Gestalt- und Strukturbildungen – bezeichnen könnte und was mit – in je eigener Geschichte – sedimentierten Bewertungen seitens eines Einzelnen oder einer Gruppe einhergeht“ (2012, S. 22).

Was im Feld analytisch interessant ist, ist damit ein Analyseschwerpunkt, der *nicht* erst nachträglich getroffen wird, sondern schon während des Feldaufenthaltes. Dabei spielen Adressierungen an mich, wie im Datenmaterial erkennbar und unter den Schwerpunktkategorien zusammengefasst, eine zentrale Rolle.

Schoneville et al. 2006 verweisen darauf, dass nicht nur der Feldeintritt verbunden ist mit ersten Positionierungen, der gesamte Aufenthalt im Feld ist geprägt von einer Spannung zwischen Beobachter*innen und Feldteilnehmer*innen (vgl. S. 231 ff.) und fortwährenden (Re-)Positionierungen. Diese lassen sich kategorisieren:

- „Vereinnahmungsstrategien der FeldteilnehmerInnen“ (ebd.): So wurde ich von Lehrer*innen als ‚gleichrangig‘ positioniert, ich sollte beispielsweise im Lehrer*innenzimmer oder in Pausengesprächen über Schüler*innen ‚lästern‘ bzw. ich wurde bewertet als jemand Vertrauenswürdiges, mit dem solche Praktiken möglich sind. Ich sollte mich in einigen Situationen aber auch um die Schüler*innen ‚kümmern‘, während die Lehrer*innen das Klassenzimmer verließen. Es gab Lehrer*innen, die auf meine Unterstützungsfunktion die gesamte Erhebungszeit zurückgriffen, beispielsweise Frau Noack. Es gab aber auch Lehrer*innen, beispielsweise Frau Koch, bei denen das nur zu Beginn der Fall war und – vermutlich nachdem ich keine Eigeninitiative gezeigt habe – ich mich zunehmend mehr der reinen Beobachterinnentätigkeit widmen konnte.
- Hervorlocken von Bewertungen durch die Feldteilnehmer*innen (vgl. ebd., S. 240): Insbesondere zu Beginn fragten mich Lehrer*innen, wie ich ihren Unterricht einschätze und bewerte, was gelungen und was weniger gelungen sei.¹²⁰ Dies beschrieben Schoneville et al. als Spezifikum des pädagogischen Feldes (vgl. ebd.). Dabei war es nie mein Anliegen, den Unterricht zu evaluieren, sodass ich dort ad hoc nach dem

¹²⁰ Ähnliche Erfahrungen hat auch Blumenthal (2014, S. 40 f.) gemacht.

Unterricht auch nie eine Antwort geben konnte. Nach mehrfachen Verweisen auf meine reine Beobachterinnentätigkeit ließen diese Anfragen im Laufe der Erhebungsphasen nach.

- Enthaltungen von pädagogischem Aktivwerden der Ethnograph*innen (vgl. ebd.): Man sieht in den rekonstruierten Episoden wie auch in den Positionierungen und in dem weiteren Datenmaterial, dass es (Scham-)Situationen gibt, in denen ich überlege, ob und wie ich eingreife(n soll). Dass ich dies unterließ, lag vor allem daran, da ich davon ausging, dass sich diese Praktiken auch ohne meine Teilnehmende Beobachtung vollzogen hätte, da sich hier eine Normalität des Feldes zeigt, und ich wusste, „wenn ich diesem Gefühl jetzt nachgebe und pädagogisch agiere, dann verbaue ich mir die Chance mitzubekommen, wann und wie denn die MitarbeiterIn darauf reagieren würde“ (ebd., S. 247).
- Ungleich verteiltes Wissen zwischen Feldteilnehmer*innen und Ethnograph*innen (vgl. ebd. S. 248 f.): Die Feldteilnehmer*innen willigen in den Forschungsprozess ein, vermutlich jedoch, ohne genau zu überblicken, auf welchen Prozess sie sich eingelassen haben. Insbesondere durch die sich verändernden Beobachtungs- und Auswertungsschwerpunkte – so bin ich zunächst mit einem Fokus auf Heterogenität gestartet und habe am Ende Beschämungsmomente analysiert – scheint mir dies für die Feldteilnehmer*innen schwierig, wenn nicht dauerhaft das Gespräch mit den Ethnograph*innen gesucht wird, was im pädagogischen Alltag vermutlich nur schwer möglich ist. Zudem ist auch fraglich, ob es immer sinnvoll ist, die genauen Beobachtungsschwerpunkte den Teilnehmer*innen des Feldes mitzuteilen. Man spielt als Ethnograph*in daher ein „doppeltes Wissensspiel“ (Breidenstein et al. 2020, S. 81). Zudem führt die längere Beobachtung des Alltags dazu, dass Ethnograph*innen spezifisches Feldwissen erlangen, was in dieser Form den Akteur*innen nicht zugänglich ist (siehe mein Umgang dazu in der Einleitung von Kap. 7 *Zur Rekonstruktion der Scham*).

Diese ständigen (Re-)Positionierungen führen zur dauerhaften Aufgabe des Aufrechterhaltens der Forschungsbeziehungen. Breidenstein et al. stellen dies pointiert wie folgt heraus:

In den Forschungsbeziehungen wirken also zwei starke Kräfte gegeneinander: eine Vereinnahmungsdynamik, mit der sich ein Feld der Ethnografin bemächtigt, und der sie sich auch freiwillig ausliefert; und eine Trennungsdynamik zugunsten sozialwissenschaftlicher Wissensproduktion, für die alle sozialen Beziehungen, an denen sie für ihren Feldzugang arbeitet, nur Vehikel eines Forschungsprojektes sind. Die sozialen Beziehungen der Ethnografin sind gewissermaßen ihre primären ‚Datenträger‘“ (2020, S. 81).

Persönliche Positionierungen erforderten immer ein Abwägen, inwiefern man diese annimmt, zurückweist oder modifiziert. Gleichzeitig muss man sich dem Feld anpassen, was teilweise auch dazu führt, eigene Ansichten *zu* und Emotionen *in* gemeinsam erlebten Situationen zurückzuhalten, um etwas über das Feld und über die Akteur*innen in Erfahrung zu bringen. „Feldforschungsbeziehungen sind fragile Beziehungen“, resümiert daher Wolff (2015, S. 348), die eine kontinuierliche Arbeit benötigen. Es braucht ein „Fingerspitzengefühl“ (Breidenstein et al. 2020, S. 75) sowie die „Bereitschaft zu signalisieren, sich in die lokal geltenden Spielregeln zu fügen“ (ebd.).

Dieses Kapitel hat versucht, aufzuzeigen, wie meine eigenen emotionalen Denk-, Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster die (Erhebungs-)Situationen mitkonstruiert und meine Beziehungen zum und im Feld beeinflusst haben. Durch eine reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen emotionalen Einbezogensein konnte schon während der Feldforschung das methodische Vorgehen angepasst und so die Gegenstandsangemessenheit gesteigert werden, was auch der empirischen Durchdringung der Fälle diene.

Das abschließende Kapitel ordnet die Ergebnisse dieser Studie in den Forschungskontext ein, benennt offen gebliebene oder erst eröffnete Fragen, denen es im Rahmen der rekonstruktiv-sinnverstehenden Unterrichtsforschung nachzugehen gilt, und stellt für dieses ‚Nachgehen‘ ebenso weiterzuführende, methodisch-methodologische Fragen an die Beobachtbarkeit von Emotionen. Auf der Grundlage der theoretischen (siehe Kap. 6.4) und studienspezifischen Erkenntnisse (siehe dieses Kapitel) wird dabei auch ein kritisches Plädoyer für die Forscher*innensubjektivität dargelegt.

10 Fazit und Ausblick

*„Eine Erfahrung ist etwas, was man ganz allein macht und dennoch nur in dem Maße uneingeschränkt machen kann, wie sie sich der reinen Subjektivität entzieht und andere diese Erfahrung – ich will nicht sagen: exakt übernehmen, aber sie doch kennenlernen und nachvollziehen können.“
(Foucault 2005, S. 58 f.)*

Das abschließende Kapitel diskutiert die Erkenntnisse der vorliegenden Studie hinsichtlich ihrer Aussagekraft und deren Limitierung. Fortlaufend aufgegriffen werden dabei auch offen gebliebene Fragen und weiterzuführende Diskurse, die sich übergreifend mit der (praxistheoretisch-ethnographischen) Erforschung von Emotionen zeigen.

Aufgrund des explorativen Anspruches der Studie lassen sich die Ergebnisse nur bedingt dem Forschungsstand gegenüberstellen bzw. allgemeinen Schlussfolgerungen entlang bisheriger Befunde sind Grenzen gesetzt. Ebenso zeigen sich aber auch Grenzen, die in das Design eingeschrieben sind resp. aus diesem hervorgehen.

10.1 Bilanzierende Einordnung der empirischen Erkenntnisse in den Forschungsstand

Ein umfangreiches gegenstandsbezogenes Fazit lässt sich im Kapitel 8, komprimiert in den jeweiligen Zusammenfassungen der einzelnen Abschnitte finden. Komplexitätsreduzierend zusammengefasst deuten sich in den Erkenntnissen der vorliegenden Studie folgende Tendenzen unterrichtlicher Scham an:

Schamsituationen sind an Praktiken der Aufmerksamkeitsgenerierung gebunden, bei denen es sich nicht zwingend um Sprechakte handeln muss. Praktiken der Adressierung qua Blick, in Verbindung mit lehrer*innenseitigem Schweigen, führen zu Exponierungen einzelner Schüler*innen. Ihnen kann ein grundlegendes Beschämungspotential attestiert werden. Im Zusammenhang mit intimen Unterrichtsgegenständen resp. Praktiken der Intimisierung des Unterrichtsgeschehens, die durch einen aufgerufenen Bezug zur Privatsphäre einzelner Schüler*innen vollzogen werden können, gehen mit diesen Exponierungen explizite Beschämungsmöglichkeiten einher.

Die Praktikenkonstellationen, die mit ihrer präformierenden Wirkung als Präfigurationen potentieller Beschämungen gefasst worden sind, lassen sich übergreifend als konstitutiver Bestandteil von Unterricht begreifen. Auch wenn mit ihnen Beschämungsmöglichkeiten herbeigeführt werden können, ist unter keinen Umständen von einer Kausalität auszugehen. Vielmehr zeigen die Ergebnisse die Komplexität der Schamsituationen auf.

In den für die Beschämungspotentiale relevanten Situationskonstruktionen kommt der Akteur*innenkonstellation eine zentrale Bedeutung zu: Die Anderen sind mindestens als Schamzeug*innen, wenn nicht sogar explizit, an der Hervorbringung der Scham beteiligt. Besondere Beschämungspotentiale deuten sich gerahmt durch die Organisationsform des Lernens sowie durch erweiterte (relationale) Abhängigkeitsbeziehungen an.

Die vorliegende Studie kann den Forschungsstand um potentiell beschämende Interaktionen mit weiteren Akteur*innen eines inklusiven Unterrichts ergänzen, da entsprechende Daten dazu noch nicht vorlagen. Jedoch ergibt sich auch eine Einschränkung hinsichtlich der Akteur*innenkonstellation. Wenn multiprofessionelle Kooperation als zentrale Gelingensbedingung von Inklusion gilt (vgl. z. B. Willmann 2009), ist im Kontext dieser Forschung (vgl. z. B. Lähnemann/Leuthold-Wergin/Hagelgans/Ritschel 2016 oder Volk/Haude/Fabel-Lamla 2018) jedoch auch nach den emotionalen Bedingungen der Inklusion zu fragen und es sind Beschämungspotentiale in den Blick zu nehmen.

Gerahmt werden Beschämungen durch einen vollzogenen oder antizipierten Normbruch, vorrangig im Zusammenhang mit der unterrichtlichen Leistungsordnung, dessen Bedeutsamwerden jedoch situativ rekonstruiert werden muss und in Lehrer*innen-

Schüler*innen-Interaktionen tendenziell in einem Zusammenhang mit einem unterrichtlichen Handlungsproblem steht.

Bis auf die ethnographische Studie Blumenthals (2014), in der Beschämungen von Seiten der Schüler (!) gegenüber eine*m Lehrer*in im Rahmen des Sexualkundeunterrichts vorgenommen wurden, zeigen sich in der Datenlage (siehe Kap. 5, besonders: Blumenthal 2014; Wellgraf 2018) bisher vorrangig Emotionsepisoden (bzw. mit Wiesche (2016) und Hunger/Böhlke 2017 Schüler*innenaussagen), in denen die Beschämungen von den Lehrer*innen aus erfolgt sind. Beschämungspraktiken, die von Schüler*innen ausgehen und an Lehrer*innen adressiert sind, konnten für diese Studie nicht gewonnen werden.

Auch Aussagen zu Beschämungen zwischen Peers lassen sich aufgrund der wenigen Daten nur unter Vorbehalt andeuten, denn:

„[...] [E]ine ungeheure Vielfalt von sozialen Situationen und Attributen kann in Heranwachsenden Gefühle der Scham, des ‚nicht-wie-die-Anderen-Seins‘ und damit des – zumindest temporären – Ausgeschlossenseins auslösen“ (Wertenbruch/Röttger-Rössler 2011, S. 242).

Ebenso fehlt es an Beobachtungen von Beschämungen, die – so beschreibt dies Haas in ihrer hermeneutischen Studie (2013) – durch ein Lob entstehen können. Denkbar wären solche Situationen, in denen sich Schamreaktionen durch ein öffentliches Lob einer*s Lehrerin*s bei einzelnen Schüler*innen zeigen, während dahingehend auf der Peerebene konträre Normen wirken, die letztendlich z. B. zu Positionierungen der*s ‚Streberin*s‘ führen können.

Praktiken der Beschämung regulieren (potentielle) Normverstöße und Handlungsprobleme in Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen sowie unter Schüler*innen. Beschämungspraktiken, die von Lehrer*innen ausgehen und an Schüler*innen adressiert sind,

- dienen der Herstellung und Etablierung unterrichtlicher Ordnungen,
- verpflichten durch ihre Dramatik an Emotionalität für die*den Einzelnen und durch das Aufrufen zweier Differenzverhältnisse zur Arbeit am Selbst und
- sie fungieren als Inszenierung von Macht, indem sie zu einem Gefälle an Handlungsoptionen bei der*dem Beschämten führen.

Die Erhebungsschulen dieser Studie zeigen einen enormen Kontrast auf – überspitzt formuliert: von der preisgekrönten Grundschule bis zur Grundschule, deren Akteur*innen diese selbst als ‚Brennpunktschule‘ markieren (siehe Abschnitt 6.5.1 *Erhebungsschulen und Feldzugänge*). Ohne damit in die quantitative Argumentationsfalle in qualitativer Forschung tappen zu wollen (vgl. dazu Rosenthal 2016), sei hier doch herausgestellt, dass die Beobachtungsmöglichkeiten in den verschiedenen Schulen gewinnbringend waren und dass die Daten dieser Studie so erkenntnisgenerierendes Potential über einzelne Akteur*innen oder spezifische (Einzel-)Schulkulturen hinweg boten. Die rekonstruierten Beschämungspraktiken

in ihren Situationen können für die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema fruchtbar gemacht werden und beispielsweise die groben Scham-Klassifizierungen (vgl. z. B. Haas 2013; Marks 2013) konkretisieren, ebenso wie die Diskussion um die Relevanz des Normbruchs.

Ein vorläufiges Resümee des Forschungsstandes – die Verbindung von Beschämung und intersektionaler Differenz – kann durch Befunde dieser Studie bestätigt und ergänzt werden. Das skizzierte interindividuelle Differenzverhältnis (siehe Abschnitt 8.2.1.3 *Normative Dimensionen und Differenzverhältnisse*, siehe Kap. 8.3 *Macht der Scham*) orientiert sich vorrangig an Leistungskonstruktionen. Es zeigen sich in den Schamsituationen jedoch auch weitere Anschlüsse: So wird in der Schamsituation 5 der Befund hinsichtlich der Relevanz des Status in Peerbeschämungen aufgegriffen und – erneut unter dem (intersektionalen) Deckmantel der Leistungsdarstellung – in der Situation 7 die Relevanz der Migrationsgeschichte oder in der Situation 2 die Verbindung mit einer generationalen Differenz. In den Daten von Blumenthal (2014), Wiesche (2016), Wellgraf (2018) und Schumann (2007) werden der weibliche Körper und die weibliche Sexualität als Beschämungsgrundlage hervorgehoben. Systematische Aussagen dazu lassen die Daten dieser Studie nicht zu.

Eine Diskussion des Verhältnisses von Differenz- und Beschämungs- sowie weiterer Emotionskonstruktionen – eventuell sogar in Form eines interdependenten Wechselspiels – steht noch aus, scheint mir aber gerade mit den erläuterten Funktionen der Scham (siehe Kap. 4) hinsichtlich der (Hervorbringung von) Positionierungen im Unterricht tiefere Einblicke zu ermöglichen.

Der Forschungsstand lässt – mit Ausnahme des Faches Sport – keine fachspezifischen Beschämungspotentiale für einzelne Fächer annehmen. Die Ergebnisse dieser Studie deuten ebenso keine Fachspezifität an bzw. lassen vorsichtig vermuten, dass sich in den einzelnen Fächern keine Unterschiede in den Beschämungslogiken und -bedingungen zeigen. Im Fach Sport ragten die Erkenntnisse meiner (zugegeben wenigen) Beobachtungen nicht über den skizzierten Forschungsstand hinaus. Den von Haas (2013) hermeneutisch ermittelten Beschämungsmöglichkeiten für den Religionsunterricht konnte aufgrund fehlender Daten ebenfalls nicht nachgegangen werden. Hier bleibt – ebenso wie in der Frage nach Schulform- und Altersspezifika – ein Desiderat der Unterrichtsforschung bestehen (vgl. für erste Überlegungen mit Fokus auf den Sportunterricht: Borgmann/Wiesche 2017).

Das abschließende Kapitel setzt einen methodisch-methodologischen Schwerpunkt und es werden entsprechende Überlegungen zur Beobachtbarkeit von Emotionen, deren Potentiale

wie Grenzen, sowie Anschlussmöglichkeiten zur weiteren Erforschung von Scham und anderen Emotionen im Kontext qualitativer Unterrichtsforschung vorgestellt.

10.2 Methodisch-methodologische Weiterführungen - Emotionen im Kontext der qualitativen Unterrichtsforschung

„Das große Umsetzen beginnt. Das ist wahrlich spannend und ich hab die Mädchen lange nicht mehr so kichern und jauchzen gehört. [...]. Während des ganzen Procedere liegt eine greifbare Spannung und Aufregung in der Luft. Die neuen Sitzplätze werden von den Kindern meist mit Kreischen kommentiert, aber letztlich akzeptiert, denn niemand weigert sich den zugewiesenen Platz einzunehmen. Als das Umsetzen beendet ist, kommt es doch zu zaghaften Protesten: Eric beschwert sich auf Alexa und Nina zeigend: ‚Die dürfen zusammen sitzen bleiben!‘ Die Lehrerin lässt sich auf keine Diskussionen ein und die Proteste flauen bald ab. Als alle wieder einigermaßen sitzen fragt sie schmunzelnd: ‚Seid ihr jetzt glücklich?‘ Die Kinder: ‚Nee!‘ (Hedda Bennewitz)“ (Bennewitz/Breidenstein/Meier 2015, S. 295 f.).

In der ethnographischen und praxistheoretischen Unterrichtsforschung stehen Aspekte der Koordination von Unterricht, der Ordnung von Unterricht und von Subjektivierungsprozessen im Unterricht vor allem anhand der *Sprachlichkeit* im Fokus. Zunehmend wird auch die Bedeutung von Artefakten thematisiert. Die emotionale Dimension des Geschehens bleibt aber vielfach unberücksichtigt und das, obwohl in vielen dieser Arbeiten – sieht man sich die Daten, nur exemplarisch sei hier das Protokoll von Hedda Bennewitz erwähnt, näher an – auch emotionale Zustände thematisiert werden, selten aber wird näher auf Emotionen und ihre Relevanz eingegangen. Sie bleiben, wie das Schamphänomen, eine Kommentierung, die gelegentlich ‚aufscheint‘, aber bisher empirisch kaum näher untersucht und konzeptionell aufgearbeitet wurde.

Auch in der sinnverstehend-rekonstruktiven Unterrichtsforschung steht eine methodisch-methodologische Diskussion zur Erforschung von Emotionen bislang noch aus (vgl. dazu auch Rabenstein 2020a; vgl. jedoch z. B. das von Reh/Ternel 2014 auf praxistheoretischen Überlegungen basierende Konzept der Atmosphäre). Mit dem vorgestellten Emotionsverständnis – in der Zusammenführung von biologischen und sozialkonstruktivistischen Annahmen und deren Weiterführung in Form von *Doing Emotion* Praktiken – wird ein möglicher Ansatz dafür vorgelegt. Mit der Annahme einer sozialstrukturellen Funktion von Emotionen (vgl. von Scheve 2009, siehe Kap. 3), gilt es zu prüfen, wie diese im Unterricht (regelmäßig) aufgerufen werden und wie sie soziale Strukturen beeinflussen.¹²¹

Diese Studie soll, unter dem methodisch-methodologischen Schwerpunkt betrachtet, einen Beitrag dazu leisten, einerseits zu zeigen, dass Emotionen über Beobachtungsverfahren zugänglich sind, und andererseits für eine Stärkung der Subjektivität der*des Forscherin*s

¹²¹ Ansatzpunkte könnte neben der vorliegenden Arbeit beispielsweise auch die ethnographische Collage von Sophia Richter (2019) liefern, die emotionstheoretisch gewendet als Beobachtungsheuristik dienen kann.

plädieren, die, reflexiv berücksichtigt, ebenfalls zumindest als analytischer Ausgangspunkt einer Beobachtungsstudie dienen kann.

Eine Voraussetzung für die Beobachtbarkeit von Emotionen liegt darin, dass das emotionale Ausdrucksverhalten – das in Interaktionen sichtbar wird – nicht als biologische, historisch überdauernde Konstante der Emotion konzipiert wird. Eine Kausalität zwischen Ausdruck und Emotion wird damit abgelehnt, so lässt ein Lächeln nicht zwangsläufig auf Freude schließen, sondern ist im Kontext der Situation und als Bestandteil der Praktik zu interpretieren. Damit einher geht das Verständnis von Emotionen als ein in Interaktionen sozial erlerntes Kommunikations- und Ausdrucksmittel, dass rekonstruiert werden kann. Sozial erlernt meint hierbei, dass physiologische Körperreaktionen mit Bedeutungen versehen werden, sodass dem Lächeln die Bedeutung des-sich-Freuens zugeschrieben und dies kommuniziert wird bzw. entsprechenden Einfluss auf die Folgepraktiken hat. Wie bei der Re-Adressierungsanalyse (vgl. z. B. Reh/Ricken 2012; Rose/Ricken 2018b; Ricken et al. 2017), die auf die Sprachlichkeit setzt, kann auch mit Blick auf Emotionspraktiken nicht nur die Adressierung (das erste Lächeln) und deren Bedeutung für die Interaktion rekonstruiert werden, sondern auch die Re-Adressierung im Anschluss an die erste Emotionsexpression (beispielsweise ein Zurücklächeln oder ein verwirrter Gesichtsausdruck, weil das erste Lächeln im Rahmen einer Beerdigung gezeigt wurde).

Diese Prämisse wurde in der vorliegenden Studie mit einer praxistheoretischen Konzeptualisierung von Emotionen eingeholt. Im Wesentlichen auf der Grundlage der Ausführungen von Schatzki (z. B. 2010), Reckwitz (vorrangig 2016b) und Scheer (2012, 2016, 2019), die um die kulturtheoretischen Annahmen von von Scheve (2009, 2010) ergänzt wurden, konnte den aufgezeigten konzeptuellen Leerstellen in den sozialkonstruktivistischen und auch in den biologischen Emotionstheorien begegnet werden. Durch die Synthese der erkenntnistheoretischen Einsichten war es möglich, einer Überbetonung von Emotionen mit ausschließlich biologischer Grundlage oder ausschließlich sozialer Funktion entgegenzuwirken. Durch die Erweiterung der praxistheoretischen Annahmen um die Erkenntnisse der Emotionsforschung konnte davon ausgegangen werden, dass Akteur*innen bei der Auswahl ihrer potentiellen Praktiken sich auch an den (antizipierten) Emotionen orientieren (vgl. dazu noch einmal die Ausführungen von von Scheve 2009; Schatzki 2010, 2016). Mit dieser Analyseinstellung ist es möglich, die soziale Genese der Emotionen, also die Prozessstrukturen der Herstellung, und ihrer Zirkulation im Vollzug von Praktiken zu beobachten.

Dennoch bleiben und ergeben sich auch mit dieser theoretischen Justierung Unklarheiten, so scheint mir beispielsweise epistemologisch relevant: In welchem Verhältnis stehen Sprechakte und Emotionspraktiken resp. die Konstruktion von Emotionen? Zu fragen wäre danach,

inwiefern z. B. *Naming-Praktiken* (Scheer 2012, 2016) Emotionen hervorrufen, verändern oder zur emotionalen ‚Ansteckung‘ (vgl. Schatzki 2010, von Scheve 2019, S. 256 f.) bei anderen Akteur*innen führen. Ebenso auch, ob alle Praktiken qua teleoaffektiver Struktur Emotionspraktiken sind – wenn ja: wie lässt sich die Emotionalität einzelner Praktiken oder Praktikenkonstellationen in Abgrenzung von nicht-emotionalen Praktiken erfassen und wenn nein: wie tragfähig wären welche Kategorisierungen, beispielsweise die von Scheer (2012)?¹²²

Empirisch gewendet ergeben diese Desiderata beispielsweise Fragen nach den Prozessen des Sprechens über Emotionen, die erziehungswissenschaftlich weitergeführt werden können. Konkret könnte das exemplarisch bedeuten: Wie gestaltet sich ein Sprechen über Emotionen in pädagogischen Settings? Welche Emotionen können von wem wann benannt und zur Darstellung gebracht werden und welche Formen der Emotionsregulation zeigen sich beispielsweise in Adressierungspraktiken von Kindern in der Schuleingangsphase – und damit: Mit welchen emotionsbezogenen Subjektivierungsweisen werden Kinder zu Schüler*innen? Welche Emotionen resp. deren Darstellungen gelten im Unterricht wann als legitim und welche nicht (zu denken wäre beispielsweise an eine offensive Darstellung von Langeweile)? Durch mein Sample, das, bis auf die Ausnahme der Unterrichtsbeobachtungen der jahrgangsübergreifenden Lerngruppe, aus Beobachtungen von Unterricht mit Schüler*innen der dritten und vierten Klasse besteht, konnte den eben genannten Fragen nicht nachgegangen werden.

Auch mit Blick auf das methodische Vorgehen soll nach dem Erkenntnisgewinn und dem Grundlagenbeitrag dieser Arbeit gefragt werden. Rekapitulierend kann dahingehend festgehalten werden, dass es eine vertiefte Auseinandersetzung mit den methodologischen Annahmen der Ethnographie als Forschungsstil, der Teilnehmenden Beobachtung als (eine der) Erhebungsform(en) und der eigenen emotionalen Bezogenheit ins Feld braucht, da

„die Feldforschung im Vergleich mit anderen Zugängen zu sozialen Wirklichkeiten eine besonders relationale und affektive Praxis ist, in der Ethnographen in die Lebenswelt anderer Menschen ganzheitlich (‚holistisch‘) eintauchen, um diese desto [sic!] besser nachvollziehen zu können, müssen Emotionen als epistemisch relevant für die ethnographische Feldforschung gelten“ (Lubrich/Studolka 2019, S. 49).

In einigen Ethnographien werden zu Beginn der Studien oder der Methodenkapitel auf die Emotionen der*des Forscherin*s im Feld hingewiesen, dies hat dann aber eher einleitenden Charakter oder bezieht sich speziell auf den Zugang zum Feld. Selten werden die eigenen

¹²² Damit wird erneut die Frage – wie in der Conclusio (2.3) angeführt – nach dem Praktikenbegriff und dessen analytischer Tragfähigkeit virulent, denn wenn in der praxistheoretischen Auslegung alles als Praktik ausgelegt werden kann, besteht die Gefahr, dass der Begriff seine analytische Schärfe verliert.

Emotionen während der Erhebung einer reflexiven Betrachtung unterzogen. Folgt man jedoch der Annahme, dass „Emotionen vor Ort in sozialen Begegnungen mit Informanten, Gesprächspartnern, Mitarbeitern und Forschungspartnern entstehen und dass sie diese Begegnungen beeinflussen (...)“ (ebd., S. 50), dann sind Emotionen keine ‚Nebensache‘ mehr, die es im Sinne einer vermeintlichen Objektivität und ‚guter Wissenschaftlichkeit‘ auszublenden gilt. Sie formen die Beziehungen im Feld und damit auch zu den Forscher*innen mit und sind daher wesentlich für die Gegenstandskonstitution. Emotionen der Beobachtbarkeit zugänglich zu machen, bedeutet für einen ethnographischen Forschungsstil also nicht nur, dass man sie im Feld beobachten kann, sondern in der Ethnographie wird auch die*der Ethnograph*in als Forschungsinstrument herausgehoben. Die eigenen Emotionen während der Beobachtung können damit von Bedeutung und als mögliche Ankerpunkte für die Auswertung oder je nach Ausrichtung des Forschungsprojektes als Daten zu verstehen sein. Insbesondere gilt dies, wenn man Schatzkis (2010) und von Scheves (2009) Argument der Ansteckung von Emotionen bedenkt und davon ausgeht, dass Ethnograph*innen auch als Akteur*innen im Feld von Emotionen der Anderen erfasst werden.

Das meint, selbst, wenn Emotionen nicht das eigentlich zu Erforschende sind, können sie im Verlauf des Forschungsprozesses eine relevante Rolle spielen. Emotionen sind in dieser Perspektive mehr als nur die visuell wahrnehmbaren Zeichen der Anderen. Zu überlegen ist, inwiefern und mit welcher Relevanz die Selbstauskunft der Forscher*innen im Forschungs- und Auswertungsprozess einfließen soll und wie die unterschiedlichen Datensorten relationiert werden können. Die in anderen Disziplinen dahingehend mittlerweile zunehmend method(olog)ische Blickerweiterung, beispielsweise explizit ausdifferenziert in Form der *Autoethnographie* oder *Performance Ethnography* (vgl. z. B. für einen kritischen Überblick: Geimer 2011, außerdem auch: Chang 2008 sowie Ellis/Adams/Bochner 2011), scheint in der Schul- und Unterrichtsforschung bisher noch wenig angekommen zu sein. Eine Darlegung und gegebenenfalls eine Reflexion der Emotionen – der eigenen und/oder der beobachteten Feldteilnehmer*innen – kann eine gewinnbringende Perspektive auf den Forschungsgegenstand ermöglichen, beispielsweise, wenn die eigene emotionale Einbezogenheit ins Feld herausgearbeitet und mit den Beobachtungen der jeweiligen Situation oder weiteren Daten in Beziehung gesetzt wird. Die erziehungswissenschaftliche Ethnographie kann hier auf einige Vorarbeiten aus anderen Disziplinen wie der Sozial- und Kulturanthropologie zurückgreifen (vgl. für eine fortgeführte Argumentation z. B. Reichertz 2015).

Gleichwohl muss dabei kritisch bedacht werden, dass man damit – wie grundlegend bei Erhebungen mit der Teilnehmenden Beobachtung – als Ethnograph*in ‚ganz auf sich‘ gestellt und abhängig von der Fähigkeit ist, die eigenen Emotionen zu ‚übersetzen‘ und für die Leser*innen verstehbar zu machen. Es gibt keine intersubjektiv überprüfbaren Daten resp.

nicht die Möglichkeit des Rückgriffs auf ein Korrektiv in Form des wiederholten Erlebens der Beobachtung.

Das meint nicht, dass die Emotionen der Ethnograph*innen per se *gültig* sind und unhinterfragt bleiben sollen, ganz im Gegenteil: Sie lassen sich, so wie in der vorliegenden Studie, beispielsweise in Memos festhalten und in Beziehung zum Beobachtungsprotokoll als Ausgangspunkt für die Analyse mit einem ‚befremdeten Blick‘ (vgl. Amann/Hirschauer 1997) aufbereiten und können als einer der Ankerpunkte für das Kodierverfahren gelten.¹²³

Ein weiterer Vorteil der Ethnographie liegt auch darin, dass Emotionen als Untersuchungsgegenstand gerade durch längere Erhebungsphase zugänglicher sind als in anderen Erhebungsformen.

Dimitrios, den ich in den zahlreichen weiteren Beobachtungen über Monate hinweg als sehr aktiven Schüler wahrgenommen habe, der gerne Witze mit seinen Mitschüler*innen macht, wirkt im Gegensatz dazu in dieser Situation sehr viel ruhiger und zurückhaltender. (Datenmaterial, Schamsituation „Dimitrios hat das ganze Gedicht in Schönschrift abgeschrieben“)

Der Einfluss des potentiellen Schamgefühls bzw. das daraus resultierende Verhalten des Schülers kann in diesem Beispiel erst durch die Art der Erhebung und durch die (im Laufe der Zeit entstandenen) Beziehungen mit den Akteur*innen im Feld gedeutet werden. Eine Videographie dieser Szene hätte keine Vergleichsmomente mit Dimitrios‘ Verhalten in anderen Situationen ermöglicht. So können Emotionen in ihrer Varianz und Relevanz untersucht werden, aber vor allem die Situationsdeutungen werden durch längere Feldaufenthalte erleichtert: So gab es beispielsweise in meiner Erhebungsschule „Astrid Lindgren“ eine *junge* Schülerin, die sehr schnell angefangen hat, zu weinen – wenn Frau Schmitz vergessen hat, ihr ein Arbeitsblatt auszuteilen, hat die Schülerin sich nicht gemeldet und die Lehrerin darauf hingewiesen, sondern fing an zu weinen. Ähnlich wie bei Emmas Selbstregulation („Nicht weinen, nicht weinen“) kann erst durch die dauerhafte Beobachtung verstanden werden, dass es sich hier um ein typisches emotionales Reaktionsmuster der Schülerinnen handelt.

Abschließend soll an dieser Stelle noch einmal eine bereits in der Conclusio (3.4) der metatheoretischen Verortung angedeutete Kritik fortführend aufgenommen werden. Natürlich können alle Erhebungs- und Auswertungsmethoden nur eine bestimmte Teilkompetente von emotionalen Zuständen erfassen. Der Denkrichtung der Praxistheorie ist jedoch ein Verzicht der akteur*innenzentrierten Perspektive immanent. Praktiken werden als Untersuchungsgegenstand *sui generis* verstanden und von den Motiven oder Intentionen der

¹²³ Damit geht es also weniger darum, die Emotionen der Ethnograph*innen aus den ‚eigentlichen‘ Daten herauszunehmen bzw. diese den ‚eigentlichen Daten‘ gegenüberzustellen, um auf diese Weise vermeintlich objektivere Beobachtungsprotokolle zu erhalten.

Akteur*innen isoliert. Ermöglicht wird so eine Sicht *auf* die Praktiken der Akteur*innen, die Sicht *der* Akteur*innen auf ihre Praktiken ist nicht einholbar.

Dies soll kurz an dem folgenden Beispiel verdeutlicht werden: Die den Beobachtungen Wellgrafs (2018) entnommenen Hinweise auf die Verdeckung der Schamgefühle durch eine Überführung in Wutgefühle decken sich mit den theoretischen Ausarbeitungen (vgl. z. B. Wurmser 2013) und weiteren empirischen Hinweisen (vgl. Wertenbruch/Röttger-Rössler 2011, S. 256). In den Beobachtungen von Wertenbruch und Röttger-Rössler (2011) wird ein „Wutausbruch“ (S. 251) eines Lehrers von den Autor*innen als Schamanlass gedeutet. Beide Aspekte könnten auf die Beobachtung aus der Schamsituation (4) bezogen werden:

Frau Koch direkt weiter: „Wenn du das so schreibst, ist das IMMER, wirklich IMMER ein Fehler.“ Man hört Lennard sagen: „Aber-“ Frau Koch direkt weiter: „LENNARD MACH DEN MUND ZUUU. ES IST GUT FÜR HEUTE. Für mich ist das Thema jetzt beendet. Du hast das abgespeichert und weißt [Jemand im Hintergrund niest.] LEUTE EEEEE EINER NIEST, DER ANDEREN FÄLLT ETWAS RUNTER. Man ey.“ Lennard dreht sich nach rechts zu seinem Ranzen und holt seinen Tintenkiller vorne aus einem Extra-Fach. Dabei schmettert er voller Wut den Deckel des Ranzens zurück, was Frau Koch aber nicht auffällt, sie ist auch schon wieder weitergegangen.

(Datenmaterial, Schamsituation „*Dumm, dümm, dumm gelaufen*“)

Da Lennard hier aber keine Schamausdrucksindikatoren zeigt, lassen seine Emotionsexpressionen nur die Annahme von Wutgefühlen zu, ohne gleichzeitig ausschließen zu können, dass ihn der ‚Wutausbruch‘ nicht auch beschämt haben kann. Hier kommt das Datenmaterial resp. die Erhebungsform an Grenzen, da es an weiteren Details zu der Interaktion zwischen Frau Koch und Lennard fehlt resp. durch den fehlenden Beobachtungsfokus auf diesen Schüler und sein weiteres Verhalten. Die Beobachtungen gewinnbringend ergänzen – wobei sich auch hier die Frage nach der Relationierung stellt – könnten beispielsweise Interviews mit Schüler*innen, Formen partizipativer Forschung oder Gruppendiskussionen mit Schüler*innen.

Durch den praxistheoretisch-ethnographischen Fokus können also keine Aussagen über die *individuelle* Relevanz der erlebten Schamsituationen getroffen werden. Erste Erkenntnisse dazu liegen mit den Schüler*innen-Befragungen von Wiesche (2013, 2016) und Hunger und Böhlke (2017) vor. Diese wären aber beispielsweise mit einem Mixed-Method-Design weiterzuführen, u. a. auch hinsichtlich des Zusammenhangs von Scham – oder anderen Emotionen, wie beispielsweise Stolz –, dem physischen Selbstkonzept und den Selbstwirksamkeitserwartungen, wie sie z. B. in Wiesches Studie (2016) angerissen werden. Die vorliegende Studie ist als tentative Suchbewegung – sowohl im meta- und gegenstandstheoretischen als auch im methodisch-methodologischen Bereich – zu lesen. Auch wenn am Ende dieser Arbeit der Eindruck entstehen mag, mehr Fragen aufgeworfen denn beantwortet zu haben, kann der zu Beginn attestierte Status der Scham als Randnotiz in der rekonstruktiv-sinnverstehenden Unterrichtsforschung nun nicht mehr aufrechterhalten werden.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W./Heydorn, Heinz-Joachim/Becker, Hellmut (2001): Diskussion über Adornos „Tabus über dem Lehrberuf“. In: Pädagogische Korrespondenz, 28, S. 32-44.
- Agamben, Giorgio (2008): Was ist ein Dispositiv? Zürich, Berlin: Diaphanes Verlag.
- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus/Michaeler, Matthias (2015): Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In: Alkemeyer, Tomas/Schürmann, Volker/Volbers, Jörg (Hrsg.): Praxis denken. Konzepte und Kritik. Wiesbaden: Springer VS, 25-50.
- Alt, Benedikt (2016): Der Lehrer als ‚neutralisiertes Geschlechtswesen‘ – Zum erotisierten Spiel in der Klassenöffentlichkeit. In: Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover (Hrsg.): falltiefen. Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung am Institut für Erziehungswissenschaft. 2. Ausgabe: Schule der Anzüglichkeiten, S. 25-38. Online verfügbar unter: https://www.iew.uni-hannover.de/fileadmin/iew/Dateien_Arbeitsbereich_Wernet/falltiefen/falltiefen2.pdf, letzter Aufruf: 31.05.2021.
- Amann, Klaus (1997): Ethnographie jenseits von Kulturdeutung. Über Geigespielen und Molekularbiologie. In: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 298-230.
- Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7-52.
- Arndt, Ann-Kathrin/Blasse, Nina/Budde, Jürgen/Heinrich, Martin/Lübeck, Anika/Rohrmann, Albrecht (2017): Schulbegleitung als Forschungsfeld. In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (Hrsg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge. Leverkusen, Opladen: Barbara Budrich Verlag, S. 225-239.
- Astleitner, Hermann (2001): Die Gestaltung von emotional stimmigem Unterricht: Eine Validierung des FEASP-Ansatzes. Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 5, S. 65-76.
- Bacher, Johann/Pfaffenberger, Monika/Pöschko, Heidemarie (2007): Arbeitssituation und Weiterbildungsbedarf von Schulassistent/innen. Kurfassung des Endberichts. members.a1.net/poscher1/pundp/Kurzfassung_des_Endberichts.pdf (Abfrage: 17.03.2021)
- Baltruschat, Astrid (2016): Die „Sache“ des Unterrichts in der Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 5 (1), S. 93-110.
- Baumgartinger, Persson P. (2014): Mittendrin: kritische Analyse im Spannungsverhältnis von Machtverhältnissen der staatlichen Regulierung von Trans* in Österreich. In: Von Unger, Hella/Narimani, Petra/M'Bayo, Rosaline (Hrsg.): Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 97–113.
- Bedorf, Thomas (2015): Leibliche Praxis. Zum Körperbegriff der Praxistheorien. In: Alkemeyer, Tomas/Schürmann, Volker/Volbers, Jörg (Hrsg.): Praxis denken. Konzepte und Kritik. Wiesbaden: Springer VS, 129-150.
- Bender, Saskia (2014): Hilfe als Reaktion auf Heterogenität. In: sozialersinn, 15, (2), S. 181-196.
- Bennewitz, Hedda/Breidenstein, Georg (2004): Wenn Schülerinnen und Schüler einander helfen. Probleme des Helfens im Rahmen der Peer-Kultur. In: Pädagogik, 56, (7-8), S. 26-30.
- Bennewitz, Hedda/Breidenstein, Georg/Meier, Michal (2015): Zum Verhältnis von Peerkultur und Schulkultur. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag, S. 285-305.

- Bennewitz, Hedda/Meier, Michael (2010a): Zum Verhältnis von Jugend und Schule: Ethnographische Studien zu Peer Kultur und Unterricht. In: Brake, Anna/Bremer, Helmut (Hrsg.): Schule als Alltagswelt. Weinheim: Juventa, S. 97-110.
- Bennewitz, Hedda/Meier, Michael (2010b): Vom Peer-Sein im Unterricht. Beobachtungen zu Schüleraktivitäten im Klassenzimmer. In: Friedrich Schülerheft: Szenen, Gruppen, Peers, S. 115-117.
- Berdelmann, Kathrin (2010): Operieren mit Zeit. Empirie und Theorie in Lehr-Lernprozessen. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Bernet, Rudolf (1997): Das Schamgefühl als Grenzgefühl. Phänomenologische und psychoanalytische Betrachtungen zu Trieb und Wert. In: Kühn, Rolf/Raub, Michael/Titze, Michael (Hrsg.): Scham – ein menschliches Gefühl. Kulturelle, psychologische und philosophische Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 145-158.
- Blankenburg, Wolfgang (1997): Zur Differenzierung zwischen Scham und Schuld. In: Kühn, Rolf/Raub, Michael/Titze, Michael (Hrsg.): Scham – ein menschliches Gefühl. Kulturelle, psychologische und philosophische Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 45-56.
- Blasse, Nina (2019): Vielfältige Positionen von Schulbegleitung im Unterricht. In: Laubner, Marian/Lindmeier, Bettina/Lübeck, Anika (Hrsg.): Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen, 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Pädagogik, S. 107-117.
- Blumenthal, Sara-Friederike (2014): Scham in der schulischen Sexualaufklärung. Eine pädagogische Ethnographie des Gymnasialunterrichts. Wiesbaden: Springer VS.
- Blumenthal, Sara-Friederike (2018): Ethnographisches Forschen zu Affekten. Eine methodische Annäherung an Scham. In: Huber, Matthias/Krause, Sabine (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS, S. 397-412.
- Böhme, Jeanette (2016): Trends, Mythen und Standards qualitativ-rekonstruktiver Forschung - Plädoyer für ein Comeback des methodologischen Scharfsinns der Methodenschul-Ära. In: Kreitz, Robert/Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung - qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 123-137.
- Böing, Ursula/Köpfer, Andreas (2019): Schulassistenz aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern mit Assistenzenerfahrung. In: Laubner, Marian/Lindmeier, Bettina/Lübeck, Anika (Hrsg.): Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen, 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Pädagogik, S. 127-136.
- Bollig, Sabine/Neumann, Sascha (2011): Die Erfahrung des Außerordentlichen: Fremdheit/Vertrautheit als methodisches Differenzial einer Ethnographie pädagogischer Ordnungen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 12, (2), S. 199-216.
- Bongaerts, Gregor (2007): Soziale Praxis und Verhalten – Überlegungen zum Practice Turn in Social Theory. In: Zeitschrift für Soziologie, 36, (4), S. 246-260.
- Borgmann, Markus/Wiesche, David (2017): Zum Zusammenhang von Schulform und Scham. In: Wiesche, David/Klinge, Antja (Hrsg.): Scham und Beschämung im Schulsport. Facetten eines unbeachteten Phänomens. Aachen: Meyer & Meyer Verlag, S. 79-93.
- Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brake, Anna/Bremer, Helmut (2010) (Hrsg.): Schule als Alltagswelt. Weinheim: Juventa.
- Breidenstein, Georg (2002): Interpretative Unterrichtsforschung – eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In: Breidenstein, Georg/Combe, Arno/Helsper, Werner/Stelmaszyk, Bernhard (Hrsg.): Forum qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 11-27.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag.

- Breidenstein, Georg (2008): Schulunterricht als Gegenstand ethnographischer Forschung. In: Hünersdorf, Bettina/Maeder, Christoph/Müller, Burkhard (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim, München: Beltz Juventa: S. 107-117.
- Breidenstein, Georg (2010a): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56, (6), S. 869-887.
- Breidenstein, Georg (2010b): Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategien der Befremdung. In: Heinzel, Friederike/Thole, Werner/Cloos, Peter/Köngeter (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verlag, S. 205-215.
- Breidenstein, Georg (2011): Zusammenfassende und vergleichende Betrachtungen. In: Zaborowski, Katrin Ulrike/Meier, Michael/Breidenstein, Georg (Hrsg.): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: VS Verlag, S. 345-366.
- Breidenstein, Georg (2012a): Ethnographisches Beobachten. In: De Boer, Heike/Reh, Sabine (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 27-44.
- Breidenstein, Georg (2012b): Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis schulischer Leistungsbewertung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag.
- Breidenstein, Georg/Bernhard, Theresa (2011): Unterrichtsinteraktion und implizite Leistungsbewertung. In: Zaborowski, Katrin Ulrike/Meier, Michael/Breidenstein, Georg (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: VS Verlag, S. 321-344.
- Breidenstein, Georg/Dorow, Sabine/Menzel, Christin/Rademacher, Sandra (2017): Die Organisation individualisierten Unterrichts. In: Breidenstein, Georg/Rademacher, Sandra (Hrsg.): Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden: VS Verlag, S. 17-71.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung, 3. Auflage. München: UVK Verlag.
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Reihe Kindheiten, Band 13, Weinheim: Juventa.
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (2002): Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht. In: Die deutsche Schule, 94, (3), S. 318-329.
- Breidenstein, Georg/Meier, Michael/Zaborowski, Katrin U. (2012): Die Ethnographie schulischer Leistungsbewertung – Ein Beispiel für qualitative Unterrichtsforschung. In: Ackermann, Friedhelm/Ley, Thomas/Machold, Claudia/Schrödter, Mark (Hrsg.): Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 157-175.
- Breuer, Franz (2003): Subjekthaftigkeit der sozial-/wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit und ihre Reflexion: Epistemologische Fenster, methodische Umsetzungen. In: Forum Qualitative Sozialforschung (FQS), Volume 4, No. 2., Art. 23. Online verfügbar unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/696/1502#g2>, letzter Aufruf: 20.10.2020.
- Breuer, Franz/Mey, Günter/Mruck, Katja (2011). Subjektivität und Selbst-/Reflexivität in der Grounded- Theory-Methodologie. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader, 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 427-448.
- Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris Barbara (2019): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis, 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Brinkmann, Julia (2016): ‚liih, Sex‘ – Fortpflanzung als Sackgasse im Biunterricht? In: Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover (Hrsg.): falltiefen. Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung am Institut für Erziehungswissenschaft. 2. Ausgabe: Schule der Anzüglichkeiten, S. 39-48. Online verfügbar unter: <https://www.iew.uni->

- hannover.de/fileadmin/iew/Dateien_Arbeitsbereich_Wernet/falltiefen/falltiefen2.pdf, letzter Aufruf: 31.05.2021.
- Brumlik, Micha (2012): Sexualisierte Gewalt und Beschämung – vom Missbrauch der Literatur. In: Andresen, Sabine/Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 152-163.
- Budde, Jürgen (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem. Bielefeld: transcript Verlag.
- Budde, Jürgen (2014): Differenz beobachten? In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 133-148.
- Budde, Jürgen (2015): In: Budde, Jürgen/Meier, Michael (Hrsg.): Zeitschrift für Qualitative Forschung. Schwerpunkt: Varianten von Ethnographie und ihre Erkenntnispotentiale, 15 Jahrgang, Heft 1, S. 7-24.
- Budde, Jürgen (2017): Ethnographische Methoden. In: Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 69-78.
- Budde, Jürgen (2020): Ethnographie von Erziehungspraktiken. In: Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Rekonstruktive Erziehungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 61-79.
- Budde, Jürgen/Meier, Michael (2015): Ethnographie und ihre Erkenntnispotentiale. Methodologische Reflexionen. In: Budde, Jürgen/Meier, Michael (Hrsg.): Zeitschrift für Qualitative Forschung. Schwerpunkt: Varianten von Ethnographie und ihre Erkenntnispotentiale, 15 Jahrgang, Heft 1, S. 3-6.
- Budde, Jürgen/Weuster, Nora (2018): Subjektivierungen im Persönlichkeitsbildungsdispositiv. Das Beispiel Klassenrat. In: dies. (Hrsg.): Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv. Wiesbaden: VS Verlag, S. 139-162.
- Bührmann, Andrea/Schneider, Werner (2012): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse, 2. Auflage. Bielefeld: transcript Verlag.
- Burghardt, Daniel/Dederich, Markus/Dziabel, Nadine/Höhne, Thomas/Lohwasser, Diana/Stöhr, Robert/Zirfas, Jörg (2017): Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Butler, Judith (1993): Kontingente Grundlagen: Der Feminismus und die Frage der ‚Postmoderne‘. In: Benhabib, Seyla/Butler, Judith/Cornell, Drucilla/Fraser, Nancy (Hrsg.): Der Streit um die Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 31-58.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2002): Ein Interview mit Judith Butler. In: Bublitz, Hannelore (Hrsg.): Judith Butler zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag, S. 142-152.
- Butler, Judith (2003a): Noch einmal: Körper und Macht. In: Honneth, Axel/Saar, Martin (Hrsg.): Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 52-67.
- Butler, Judith (2003b): Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2005): Gefährdetes Leben. Politische Essays. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith/Athanasidou, Athena (2014): Die Macht der Enteigneten. Zürich, Berlin: Diaphanes Verlag.
- Casimir, Michael J./Jung, Susanne (2009): ‚Honour and Dishonour‘: Connotations of a Socio-symbolic Category in Cross-Cultural Perspective. In: Röttger-Rössler, Birgitt/Markowitsch, Hans J. (Hrsg.): Emotions as Bio-cultural Processes. New York: Springer Science + Business Media, S. 229-280.
- Casimir, Michael J./Schnegg, Michael (2002): Shame across cultures: The evolution, ontogeny and function of a „moral emotion“. In: Keller, Heidi/Poortinga, Ype H./Schölmerich Axel

- (Hrsg.): *Between Culture and Biology. Perspectives on Ontogenetic Development.* Cambridge: University Press, S. 270-300.
- Cassierer, Ernst (2005): *Nachgelassene Manuskripte und Texte.* Band 6. Hamburg: Felix Meiner.
- Chang, Heewon (2008): *Autoethnography as Method.* Walnut Creek, Californien: Left Coast Press.
- Charmaz, Kathy (2014): *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis,* 2. Auflage. London: Sage.
- Ciampi, Luc (1997): Zu den affektiven Grundlagen des Denkens. *Fraktale Affektlogik und affektive Kommunikation.* In: *System Familie,* 10, S. 128-134.
- Ciampi, Luc (2004): Ein blinder Fleck bei Niklas Luhmann? Soziale Wirkungen von Emotionen aus der Sicht der fraktalen Affektlogik. In: *Soziale Systeme,* 10, (1), S. 21-49.
- Ciampi, Luc (2016 [1997]): *Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik,* 4. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Clarke, Adele E. (2012): *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn.* Wiesbaden: VS Verlag.
- Clifford, James (1986): Introduction: Partial Truths. In: Clifford, James/Marcus, George G. (Hrsg.): *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography. Experiments in Contemporary Anthropology. A School of American Research Advanced Seminar.* Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, S. 1-26.
- Clifford, James (1997): *Spatial Practices. Fieldwork, Travel, and the Disciplining of Anthropology.* In: Gupta, Akhil/Ferguson, James (Hrsg.): *Boundaries and Grounds of a Field Science.* Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, S. 185-222.
- Corbin, Juliet/Strauss, Anselm L. (1990): *Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria.* In: *Qualitative Sociology,* 13, (1), S. 3-21.
- Corbin, Juliet/Strauss, Anselm L. (2015): *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory,* 4. Auflage. California: SAGE.
- Davies, Charlotte A. (1999): *Reflexive ethnography: A guide to researching selves and others.* London: Routledge.
- Davies, James (2010): Introduction. *Emotions in the Field.* In: Davies, James/Spencer, Dimitrina (Hrsg.): *Emotions in the Field. The Psychology and Anthropology of Fieldwork Experience.* Stanford, California: Stanford University Press, S. 1-31.
- Davison, Kate/Jalava, Marja/Morosini, Giulia/Scheer, Monique/Steenbergh, Kristine/Zande, Iris van der/Zwicker Fetheringhill, Lisa (2018): *Emotions as a Kind of Practice: Six Case Studies Utilizing Monique Scheer's Practice-Based Approach to Emotions in History.* In: *Cultural History,* 7, (2), S. 226-238.
- De Boer, Heike (2006): *Klassenrat als interaktive Praxis.* Wiesbaden: VS Verlag.
- De Boer, Heike (2012): *Der Blick auf sich selbst.* In: De Boer, Heike/Reh, Sabine (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen.* Wiesbaden: Springer VS, S. 215-226.
- De Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (2009) (Hrsg.): *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung.* Wiesbaden: VS Verlag.
- Deger, Petra/Puhr, Kirsten/Jerg, Jo (2015): *Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung in allgemeinen Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und Schule. Eine Untersuchung zur Praxis der Gewährung von Leistungen der Eingliederungshilfe in Baden-Württemberg unter Einbeziehung der strukturellen Rahmenbedingungen von Inklusion.* Online verfügbar unter: www.kvjs.de/fileadmin/dateien/Forschung/Praxis-Transfer-Phase/Inklusion_in_Kita_und_Schule/Abschlussbericht_Inklusion_Kita-Schule.pdf, letzter Aufruf: 17.03.2021.
- Demmerling, Christoph (2009): *Philosophie der Scham.* In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Scham.* Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 75-102.
- Demmerling, Christoph (2014): *Geteilte Gefühle? Überlegungen zur Sozialität des Geistes.* In: Mertens, Karl/Müller, Jörn (Hrsg.): *Die Dimension des Sozialen. Neue philosophische Zugänge zu Fühlen, Wollen und Handeln.* Berlin/Boston: de Gruyter, S. 21-39.

- Demmerling, Christoph/Landweer, Hilge (2007): Philosophie der Gefühle. Von Achtung bis Zorn. Stuttgart, Weimar: Metzler Verlag.
- Denzin, Norman K. (2019): Grounded Theory and the Politics of Interpretation, Redux. In: Bryant, Antony/Charmaz, Kathy (Hrsg.): The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory. London: SAGE Publications Ltd, S. 449-469.
- Deploige, Jeroen (2005): Studying emotions. In: Lecuppre-Desjardin, Elodie/Van Bruaene, Anne-Laure (Hrsg.): Emotions in the Heart of the City. (14th-16th century). Turnhout: Brepols, S. 3-24.
- Devereux, George (1967): From anxiety to method in the behavioral science. Den Haag, Paris: Mouton.
- Devereux, George (1973): Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. München: Hanser.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2010): Die Schwierigkeit, ethnische Differenz durch Forschung nicht zu reifizieren – Ethnographie im Kindergarten. In: Heinzel, Friederike/Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primärbereich. Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 78-92.
- Duerr, Hans Peter (1990): Intimität. Der Mythos vom Zivilisationsprozeß. Band 2, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dworschak, Wolfgang (2010): Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die allgemeine Schule bzw. die Förderschule. In: Teilhabe, 49, (3), S. 131-135.
- Dzengel, Julia (2016): Anzüglichkeiten, Scham und die Klassenöffentlichkeit. In: Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover (Hrsg.): falltiefen. Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung am Institut für Erziehungswissenschaft. 2. Ausgabe: Schule der Anzüglichkeiten, S. 67-76. Online verfügbar unter: https://www.iew.uni-hannover.de/fileadmin/iew/Dateien_Arbeitsbereich_Wernet/falltiefen/falltiefen2.pdf, letzter Aufruf: 31.05.2021.
- Edlinger, Heidrun/Hascher, Tina (2008): Von der Stimmungs- zur Unterrichtsforschung: Überlegungen zu Wirkungen von Emotionen auf schulisches Lernen und Leisten. In: Unterrichtswissenschaft, 36, (1), S. 55-70.
- Ehrenberg, Katrin/Lindmeier, Bettina (2020): Differenzpraktiken und Otheringprozesse in inklusiven Unterrichtssettings mit Schulassistenten. In: Leontiy, Halyna/Schulz, Miklas (Hrsg.): Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 139-158.
- Ehrenberg, Katrin/Lücke, Mia (2017): „Der hat immer 'ne zweite Mutter bei sich.“ Peerkontakte bei Schulassistenten aus der Perspektive von Grundschülerinnen und Grundschulern. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 62, (1), S. 34-45.
- Eitler, Pascal/Scheer, Monique (2009): Emotionengeschichte als Körpergeschichte. In: Geschichte und Gesellschaft. Zeitschrift für historische Sozialwissenschaft. 35. Jahrgang, Heft 2, S. 282-313.
- Ekman, Paul (1977): Biological and cultural contributions to body and facial movements. In: Blacking, John (Hrsg.): The Anthropology of the Body. London: Academic Press, S. 39-84.
- Ekman, Paul (1997): Should we call it expression or communication? In: Innovation: The European Journal of Social Science Research, Volume 10, N. 4, S. 333-344.
- Ekman, Paul (2017): Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren, 2. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Elfenbein, Hillary A./Ambady, Nalini (2002a): On the Universality and Cultural Specificity of Emotion Recognition: A Meta-Analysis. In: Psychological Bulletin, 128, (2), S. 203-235.
- Elfenbein, Hillary A./Ambady, Nalini (2002b): Is there an in-group advantage in emotion? In: Psychological Bulletin, 128, (2), S. 243-249.
- Elfenbein, Hillary A./Ambady, Nalini (2003): Universals and Cultural Differences in Recognizing Emotions. In: Current Directions in Psychological Science, 12, (5), S. 159-164.

- Elias, Norbert (1978 [1970]): *What is Sociology?* New York: Columbia University Press.
- Elias, Norbert (1997 [1939]): *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Band I: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Elias, Norbert (2018): *Figurationen.* In: Kopp, Johannes/Steinbach, Anja (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*, 12. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 115-117.
- Elster, Jon (1989): *Social Norms and Economic Theory.* In: *Journal of Economic Perspectives*, 3, (4), S. 99-117.
- Elster, Jon (2015): *Explaining Social Behavior. More Nuts and Bolts for the Social Sciences.* Cambridge: University Press.
- Engelen, Eva-Maria/Markowitsch, Hans, J./Scheve, Christian von/Röttger-Rössler, Birgit/Stephan, Achim/Holodynski, Manfred/Vandekerckhove, Marie (2009): *Emotions as Bio-cultural Processes: Disciplinary Debates and an Interdisciplinary Outlook.* In: Röttger-Rössler, Birgitt/Markowitsch, Hans J. (Hrsg.): *Emotions as Bio-cultural Processes.* New York: Springer Science + Business Media, S. 23-54.
- Falkenberg, Monika (2013): *Stumme Praktiken. Die Schweigsamkeit des Schulischen.* Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Fiehler, Reinhard (1990): *Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion.* Berlin, New York: de Gruyter.
- Forum Qualitative Social Research (FQS) (2002): *Subjectivity and Reflexivity in Qualitative Research I*, 3, (3). Online verfügbar unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/21>, letzter Aufruf: 22.06.2020.
- Forum Qualitative Social Research (FQS) (2003): *Subjectivity and Reflexivity in Qualitative Research II*, 4, (2). Online verfügbar unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/18>, letzter Aufruf: 22.06.2020.
- Foucault, Michel (1974): *Die Ordnung des Diskurses.* Inauguralvorlesung am Collège de France vom 2. Dezember 1970. München: Carl Hanser Verlag.
- Foucault, Michel (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit.* Berlin: Merve Verlag.
- Foucault, Michel (1994): *Das Subjekt und die Macht.* In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (Hrsg.): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik.* Weinheim: Beltz Athenäum.
- Foucault, Michel (1996): *Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2005): *Gespräch mit Ducio Trombadori.* In: Defert, Daniel/Ewald, François (Hrsg.): *Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. 1980-1988, Band IV.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 51-119.
- Frenzel, Anne C./Götz, Thomas/Pekrun, Reinhard (2019): *Emotionen und Unterricht.* In: Kiel, Ewald/Herzig, Bardo/Maier, Uwe/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 284-294.
- Frenzel, Anne C./Pekrun, Reinhard/Götz, Thomas/Daniels, Lia M./Durksen, Tracy L./Becker-Kurz, Betty/Klassen, Robert M. (2016): *Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The teacher emotions scales (TES).* In: *Contemporary Educational Psychology*, 46, S. 148-163.
- Fridlund, Alan J. (1994a): *Human Facial Expression. An Evolutionary View.* Santa Barbara: University of California.
- Fridlund, Alan J. (1994b): *The new thology of human facial expressions.* In: Russell, James A./Fernández-Dols, José M. (Hrsg.): *The psychology of facial expression.* Cambridge: University Press, S. 103-129.
- Friebertshäuser, Barbara/Panagiotopoulou (2013): In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 4. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 301-322.
- Fritzsche, Bettina (2001): *Poststrukturalistische Theorien als sensitizing concept in der qualitativen Sozialforschung.* In: Tervooren Anja/Hartmann, Jutta/Fritzsche, Bettina/Schmidt, Andrea (Hrsg.): *Dekonstruktive Pädagogik.*

- Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischer Perspektive. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 85-101.
- Fritzsche, Bettina (2011): Die Relevanz der Kategorie Geschlecht bei schulischen Regulationen von Verletzbarkeit, in: *Feministische Studien. In Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung* 29, (2), S. 280-292.
- Fuchs, Martin/Berg, Eberhard (1993) (Hrsg.): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Füssel, Hans-Peter/Kretschmann, Rudolf (1993): *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen*. Witterschlick, Bonn: Wehle.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Gebauer, Gunter/Holodyski, Manfred/Koelsch, Stefan/Scheve, Christian von (2017): Einleitung. Von der Emotion zur Sprache. In: dies. (Hrsg.): *Von der Emotion zur Sprache*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 7-16.
- Geertz, Clifford (1993): *Die künstlichen Wilden. Der Anthropologe als Schriftsteller*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geier, Thomas/Pollmanns, Marion (2016): Kein gemeinsamer Nenner. Systematisierender Vergleich der Antworten auf die Frage, was Unterricht ist. In: Dies. (Hrsg.): *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form*. Wiesbaden: Springer VS, S. 224-248.
- Geimer, Alexander (2011): Performance Ethnography und Autoethnography: Trend, Turn oder Schisma in der qualitativen Forschung? In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12. Jahrgang, 2, S. 299-320.
- Geiss, Michael/Magyar-Haas, Veronika (2015): Zur Macht der Ambivalenz – Schweigen in Erziehung und Bildung. In: (dies.): *Zum Schweigen – Macht/Ohnmacht in Erziehung und Bildung*. Velbrück Wissenschaft: Weilerswist, S. 9-27.
- Gerlach, Alexander L./Wilhelm, Frank H./Roth, Walton T. (2003): Embarrassment and Social Phobia: The Role of Parasympathetic Activation. In: *Journal of Anxiety Disorders*, 17, S. 197-210.
- Giddens, Anthony (2009): *Sociology*, 6. Auflage. Cambridge: Polity Press.
- Gläser-Zikuda, Michaela/Hofmann, Florian/Bonitz, Melanie/Lippert, Nicoletta (2018): Methodische Zugänge zu Emotionen in Schule und Unterricht. In: Huber, Matthias/Krause, Sabine (Hrsg.): *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer VS, S. 377-396.
- Glaser, Barney G. /Strauss, Anselm L. (2010): *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*, 3. Auflage. Göttingen: Hans Huber Verlag.
- Goffman, Erving (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday Anchor Books.
- Goffman, Erving (1971 [1963]): *Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Goffman, Erving (1977): *Rahmenanalyse. Ein Versuch über die Organisation des Alltags*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Götz, Thomas/Frenzel, Anne C. (2006): Phänomenologie schulischer Langeweile. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38, (4), S. 149-153.
- Götz, Thomas/Zirngibl, Anne/Pekrun, Reinhard (2004): Lern- und Leistungsemotionen von Schülerinnen und Schülern. In: Hascher, Tina (Hrsg.): *Schule positiv erleben. Erkenntnisse und Ergebnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern: Haupt.
- Haas, Daniela (2013): *Das Phänomen Scham. Impulse für einen lebensförderlichen Umgang mit Scham im Kontext von Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hackbarth, Anja (2017): *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Hackl, Bernd/Stifter, Alois (2018): In Bewegung. Körperliche Performanz im Unterricht. In: Prose, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): *Kompendium Qualitative*

- Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 299-318.
- Hafeneger, Benno (2013): Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen. Beschämung in der Pädagogik. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel Verlag.
- Hagenauer, Gerda/Hascher, Tina (2018a): Bedingungsfaktoren und Funktionen von Lehrpersonen im Unterricht. In: Unterrichtswissenschaft, 46, S. 141-164.
- Hagenauer, Gerda/Hascher, Tina (2018b): Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule. Münster, New York: Waxmann.
- Hahn, Alois (2001): Aufmerksamkeit. In: Assman, Aleida/Assmann, Jan (Hrsg.): Aufmerksamkeiten, München: Fink, S. 25-56.
- Hahn, Alois (2014): Schweigen, Verschweigen, Wegschauen und Verhüllen. In: Bellebaum, Alfred/Hettlage, Robert (Hrsg.): Unser Alltag ist voll von Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Beiträge. Springer VS: Wiesbaden, S. 151-174.
- Hascher, Tina (2004): Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Hascher, Tina (2005): Emotionen im Schulalltag: Wirkungen und Regulationsformen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, (5), S. 610-625.
- Hascher, Tina/Brandenberger, Claudia C. (2018): Emotionen und Lernen im Unterricht. In: Huber, Matthias/Krause, Sabine (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS, S. 289-310.
- Hascher, Tina/Waber, Jennifer (2020): Emotionen. In Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 819-824.
- Hatfield, Elaine/Cacioppo, John T./Rapson, Richard L. (1992): Emotional Contagion. In: Clark, Margaret (Hrsg.): Emotion and Social Behavior. The Review of Personality and Social Psychology: Vol. 14. California: Sage, S. 151-177.
- Hatfield, Elaine/Cacioppo, John T./Rapson, Richard L. (1994): Emotional Contagion. Studies in emotion & social interaction. Cambridge: University Press.
- Hattie, John (2018): Lernen sichtbar machen, 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heberle, Kerstin (2019): Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im Rahmen musikpädagogischer Unterrichtspraxis. Eine Videostudie zum instrumentalen Gruppenunterricht in der Grundschule. Münster: Waxmann.
- Hecht, Michael (2009): Selbsttätigkeit im Unterricht. Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns. Wiesbaden: VS Verlag.
- Heinrich, Martin/Lübeck, Anika (2013): Hilfloose häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/inne/n im inklusiven Unterricht. In: Bildungsforschung 2013, 10, S. 91-110.
- Heinzel, Friederike (2010): Ethnographische Untersuchung von Mikroprozessen in der Schule. In: Heinzel, Friederike/Thole, Werner/Cloos, Peter/Königeter (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verlag, S. 39-47.
- Heller, Agnes (1980): Theorie der Gefühle. Hamburg: VSA.
- Heller, Agnes (1985): The Power of shame. In: Dialectical Anthropology, 6, S. 215-228.
- Helmke, Andreas (2017): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, 7. Auflage. Seelze-Velber: Friedrich Verlag.
- Helsper, Werner (2004): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Wiesbaden: VS Verlag, S. 15-34.
- Herrle, Matthias/Dinkelaker, Jörg (2018): Koordination im Unterricht. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 103-123.

- Herzmann, Petra/Merl, Thorsten/Panagiotopoulou, Argyro/Rosen, Lisa/Winter, Julia (2017): „Auszeit“ vom inklusiven Unterricht. Erste Ergebnisse zu differenzkonstruierenden Praktiken aus ethnographischen Feldstudien in Nordrhein-Westfalen. In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (Hrsg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge. Opladen: Barbara Budrich Verlag, S. 261–271.
- Hess, Anette (2020): Disziplin und Leistung im Alltag einer zweiten Grundschulklasse. Eine ethnographische Studie. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hildenbrand, Bruno (2005): Fallrekonstruktive Familienforschung. Anleitung für die Praxis, 2. Auflage Wiesbaden: VS Verlag.
- Hildenbrand, Bruno (2015): Anselm Strauss. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 11. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 32-42.
- Hilgers, Micha (1997): Die infrarote Schamlosigkeit. Exhibitionismus, Voyeurismus und die elektronischen Medien. In: Kühn, Rolf/Raub, Michael/Titze, Michael (Hrsg.): Scham – ein menschliches Gefühl. Kulturelle, psychologische und philosophische Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 87-96.
- Hilgers, Micha (2012): Scham. Gesichter eines Affekts, 4. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hillebrandt, Frank (2009): Praktiken des Tauschens. Zur Soziologie symbolischer Formen der Reziprozität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hillebrandt, Frank (2015a): Was ist der Gegenstand einer Soziologie der Praxis? In: Schäfer, Franka/Daniel, Anna/Hillebrandt, Frank (Hrsg.): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld: transcript Verlag, S. 15-36.
- Hillebrandt, Frank (2015b): Praxistheorie und Schulkultur. Identifikation und Analyse schulischer Praktiken. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf Torsten (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 429-444.
- Hillebrandt, Frank (2016): Die Soziologie der Praxis als poststrukturalistischer Materialismus. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript Verlag, S. 71-94.
- Hirschauer, Stefan (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie, Jahrgang 30, 6, S. 429-451.
- Hirschauer, Stefan (2004): Praktiken und ihre Körper. Über martielle Partizipanden des Tuns. In: Hörning, Karl. H./Reuter, Julia (Hrsg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript Verlag, S. 73-91.
- Hirschauer, Stefan/Boll, Tobias (2017): Humandifferenzierung. Modi und Grade sozialer Zugehörigkeiten. In: Hirschauer, Stefan (Hrsg.): Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung. Weilerswist: Velbrück, S. 29-54.
- Hochschild, Arlie R. (1979): Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. In: American Journal of Sociology, 85, (3), S. 551-575.
- Hochschild, Arlie R. (1983): The Managed Heart. Berkeley: University of California Press.
- Hoffmann, Markus (2016): Schulische Sexualerziehung. Deutungsmuster von Lehrenden. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag.
- Holodynski, Manfred (2004a): Die Entwicklung von Emotion und Ausdruck. Vom biologischen zum kulturellen Erbe. In: ZiF: Mitteilungen, 6, S. 10-27.
- Holodynski, Manfred (2004b): The Miniaturization of Expression in the Development of Emotional Self-Regulation. In: Developmental Psychology, 40, (1), S. 16-28.
- Holodynski, Manfred (2005): Am Anfang war der Ausdruck. Meilensteine und Mechanismen der Emotionsentwicklung. In: Spangler, Gottfried/Harry, Ernst/Köller, Olaf/Walper, Sabine (Hrsg.): Psychologie in Erziehung und Unterricht. Zeitschrift für Forschung und Praxis, 4, (52), S. 229-249.
- Holodynski, Manfred/Friedlmeier, Wolfgang (2006): Emotionen – Entwicklung und Regulation. Wiesbaden: Springer Medizin Verlag.
- Holodynski, Manfred/Kronast, Stefanie (2009): Shame and Pride: Invisible Emotions in Classroom Research. In: Röttger-Rössler, Birgitt/Markowitsch, Hans J. (2009):

- Emotions as Bio-cultural Processes. New York: Springer Science+Business Media, S. 371-394.
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hörning, Karl (2001): Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft
- Hörning, Karl H. (2004): Soziale Praxis zwischen Beharrung und Neuschöpfung. Ein Erkenntnis- und Theorieproblem. In: Hörning, Karl H./Reuter, Julia (Hrsg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript Verlag, S. 19-39.
- Hörning, Karl H./Reuter, Julia (2004): Doing Culture. Kultur als Praxis. In: Hörning, Karl H./Reuter, Julia (Hrsg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript Verlag, S. 9-18.
- Horstmann, Gernot/Dreisbach, Gesine (2017) (Hrsg.): Allgemeine Psychologie 2. Lernen, Emotion, Motivation, Gedächtnis, 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Huber, Matthias (2020): Emotionen im Bildungsverlauf. Entstehung, Wirkung und Interpretation. Wiesbaden: VS Verlag.
- Huf, Christina (2006): Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Hunger, Ina/Böhlke, Nicola (2017): Über die Grenzen von Scham. Eine qualitative Studie zu (scham-)grenzüberschreitenden Situationen im Sportunterricht aus der Perspektive der Schüler_innen. In: Forum Qualitative Sozialforschung (FQS), Volume 18, No. 2, Art 2. Online verfügbar unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2623>, letzter Aufruf: 29.05.2020
- Hünig, Rahel/Kabel, Sascha (2014): Was ist Unterricht? Rezension der gleichnamigen Tagung im September 2013 in Halle. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 3, (1), S. 144-148.
- Idel, Till-Sebastian/Meseth, Wolfgang (2018): Wie Unterricht verstehen? Zur Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 63-84.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2016): Leistung als soziale Konstruktion. Was müssen Schüler/-innen wissen und können, um im heterogenitätssensiblen individualisierenden Unterricht Anerkennung zu finden? In: Dorff, Sabine (Hrsg.): Heterogenität im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 9-19.
- Jaworski, Adam (2008): Introduction: Silence in institutional and intercultural contexts. In: Multilingual Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication. 24, (1-2), S. 1-6.
- Kade, Jochen (2015): Aufmerksam – nicht aufmerksam – unaufmerksam. Kulturelle Hintergründe und erziehungswissenschaftliche Aspekte der Aufmerksamkeitskommunikation. In: Reh, Sabine/Berdelmann, Kathrin/Dinkelaker, Jörg (Hrsg.): Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 127-146.
- Kalthoff, Herbert (1997): Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Kalthoff, Herbert (2000): „Wunderbar, richtig“. Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3, S. 429-446.
- Kalthoff, Herbert (2008): Einleitung. Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 8-32.
- Kalthoff, Herbert (2014): Unterrichtspraxis. Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60, (6), S. 867-882.
- Kappas, Arvid (2002): The science of emotion as a multidisciplinary research paradigm. In: Behavioural Processes, 60, (2), S. 85-98.

- Kappas, Arvid (2003): What facial activity can and cannot tell us about emotions. In: Katsikitis, Mary (Hrsg.): *Human Face. Measurement and Meaning*. New York: Springer Science + Business Media, S. 215-234.
- Keil, Julia/Goodall, Jane (2019): ‚If you are emotionally involved, you cannot be objective.‘ That’s rubbish. An interview with Jane Goodall. In: Liebal, Katja/Lubrich, Oliver/Stodulka, Thomas (Hrsg.): *Emotionen im Feld. Gespräche zur Ethnografie, Primatografie und Reiseliteratur*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 93-100.
- Kelle, Helga (2004): Ethnographische Ansätze. In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag: S. 636-650.
- Kellermann, Ingrid (2012): Emotionen – Formen – Gesten. Ein ethnographischer Blick auf verborgene Dimensionen von Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, S. 97-114.
- Kemper, Theodore D. (1978). *A social interactional theory of emotions*. New York: Wiley.
- Kensinger, Elizabeth A./Schacter, Daniel L. (2016): Memory and emotion. In: Barrett, Lisa F./Lewis, Michael/Haviland-Jones, Jeannette M. (Hrsg.): *Handbook of emotions*. New York: Guilford, S. 564-578.
- Kessl, Fabian/Lorenz, Friederike (2015): Praktiken des Schweigens in pädagogisch-institutionellen Grenzsituationen. In: Geiss, Michael/Magyar-Haas, Veronika (Hrsg.): *Zum Schweigen. Macht/Ohnmacht in Erziehung und Bildung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 285-306.
- Keßler, Catharina I. (2017): *Doing School. Ein ethnographischer Beitrag zur Schulkulturforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kleinginna, Paul R./Kleinginna, Anne M. (1981): A Categorized List of Emotion Definitions, with Suggestions for a Consensual Definition. In: *Motivation and Emotion*, Volume 5, No. 4, S. 345-379.
- Knausgård, Karl Ove (2013): *Sterben*, 6. Auflage. München: Random House GmbH.
- Knorr-Cetina, Karin (1981): The micro-sociological challenge of macro-sociology: Towards a reconstruction of social theory and methodology. In: Knorr-Cetina, Karin/ Cicourel, Aaron V. (Hrsg.): *Advances in social theory and methodology. Toward an integration of micro- and macro-sociologies*. Boston: Routledge und Kegan Paul, S. 1-47.
- Knorr-Cetina, Karin (1984): *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Köhler, Sina-Mareen/Krüger, Hein-Hermann/Pfaff, Nicolle (2016) (Hrsg.): *Handbuch Peerforschung*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Köpfer, Andreas/Böing, Ursula (2017): Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler mit Assistenz erfahrung auf Schulassistenten – eine komparative Sequenzanalyse unterrichtlicher Situationen. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62, (1), S. 20-33.
- Krapp, Andreas/Hascher, Tina (2014): Forschung zu Emotionen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. Auflage. Münster: Waxmann, S. 679-697.
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1985): Schulisches Lernen in Interaktionen mit Gleichaltrigen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 31, (3), S. 321-337.
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1995): *Alltag der Schulkinder: Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Kühl, Stefan (2020): Zwischen Präzision und Anonymisierung. In: *Zeitschrift Soziologie*, 49, (1), S. 62-71.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93, (2), S. 234-235.
- Kuhn, Melanie/Neumann, Sascha (2015): Verstehen und Befremden. Objektivierungen des ‚Anderen‘ in der ethnographischen Forschung. In: Budde, Jürgen/Meier, Michael (Hrsg.): *Zeitschrift für Qualitative Forschung. Schwerpunkt: Varianten von Ethnographie und ihre Erkenntnispotentiale*, 15, (1), S. 25-42.

- Lähmann, Christiane/Leuthold-Wergin, Anca/Hagelgans, Heike/Ritschel, Laura (2016) (Hrsg.): Professionelle Kooperation in und mit der Schule - Erkenntnisse aus der Praxisforschung. Tagungsband der 20. Jahrestagung Nordverbund Schulbegleitforschung. Münster: MV-Wissenschaft.
- Lanas, Maija (2016): Emerging Emotions in Post-Structural Participant Ethnography in Education. In: Zembylas, Michalinos/Schulz, Paul A. (Hrsg.): Methodological Advances in Research on Emotion and Education. Schweiz: Springer International Publishing, S. 111-124.
- Landweer, Hilge (1999): Scham und Macht. Phänomenologische Untersuchungen Sozialität eines Gefühls. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Landweer, Hilge (2001): Differenzierungen im Begriff Scham. In: Ethik und Sozialwissenschaften, 12, (3), S. 285-296.
- Landweer, Hilge (2019): Philosophische Perspektive auf Scham und Schuldgefühle. Kappelhoff, Hermann/Bakels, Jan-Hendrik/Lehmann, Hauke/Schmitt, Christina (Hrsg.): Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin: Springer Nature, S. 235-239.
- Langer, Antje (2008): Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie. Bielefeld: transcript Verlag.
- Latour, Bruno (2010): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lauterbach, Roland (2017): Vielperspektivität – ein Beitrag zur Identitätsfindung der Didaktik des Sachunterrichts. In: Giest, Hartmut/Hartinger, Andreas/Tänzer, Sandra (Hrsg.): Vielperspektivität im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 13-26.
- Lautmann, Rüdiger (2002): Soziologie der Sexualität. Erotischer Körper, intimes Handeln und Sexualkultur. Weinheim: Juventa.
- Lehmann-Rommel, Roswitha (2009): Zuhören und Macht im Unterricht. In: De Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 297-315.
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2005): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach: Wochenschauverlag, S.218-234.
- Lévi-Strauss, Claude (1963): Structural Anthropology. New York: Basic Books.
- Lewis, Helen B. (1971): Shame and Guilt in Neurosis. New York: International Universities Press.
- Lewis, Michael (1993): Scham. Annäherung an ein Tabu: Hamburg: Ernst Kabel Verlag.
- Lietzmann, Anja (2003): Theorie der Scham. Eine anthropologische Perspektive auf ein menschliches Charakteristikum. Dissertation an der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften an der Eberhard-Karls-Universität-Tübingen. Online verfügbar unter: https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/47278/pdf/Anja_Lietzmann_-_Scham.pdf?sequence=1&isAllowed=y, letzter Aufruf: 03.06.2020.
- Lindemann, Holger/Schlarmann, Anna (2016): Schulbegleitung: Eine deskriptive Analyse der Rahmenbedingungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 67, (6), S. 264-279.
- Lindmeier, Bettina/Ehrenberg, Katrin (2019): „In manchen Momenten wünsch ich mir auch, dass sie gar nicht da sind.“ – Schulassistenten aus der Perspektive von Mitschülerinnen und Mitschülern. Laubner, Marian/Lindmeier, Bettina/Lübeck, Anika (Hrsg.): Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen, 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Pädagogik, S. 137-149.
- Linska, Marion (2015): Personale Feld-Reflexion. Überlegungen und Leitfaden zur Einbeziehung von Selbstfürsorge, Emotion und Selbstreflexion in den Feldforschungsprozess anhand phänomenologischer Methoden der Existenzanalyse. In: Curare. Zeitschrift für Medizinethnologie, 38, (1-2), S. 73-86.
- Lochner, Barbara (2017): „Kevin kann einfach auch nicht Paul heißen“. Methodologische Überlegungen zur Anonymisierung von Namen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 2, S. 283-296.

- Loderer, Kristina/Pekrun, Reinhard /Vogl, Elisabeth/Schubert, Sandra (2021): Leistungsemotionen in der Schule. Theoretische Grundlagen und aktuelle Befunde. In: Rubach, Charlott/Lazarides, Rebecca (Hrsg.): Emotionen in Schule und Unterricht. Bedingungen und Auswirkungen von Emotionen bei Lehrkräften und Lernenden. Opladen, Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 18-44.
- Lohrmann, Kathrin (2008): Langeweile im Unterricht. Münster: Waxmann.
- Lorenz, Friederike/Magyar-Haas, Veronika/Neckel, Sighard/Schoneville, Holger (2018): Scham in Hilfekontexten: Zur Beschämung der Bedürftigkeit. In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): Wa(h)re Gefühle? Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 216-232.
- Lübeck, Anika (2019): Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Lübeck, Anika/Heinrich, Martin (2016): Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma. Rekonstruktion zur inklusiven Beschulung. Münster: MV Verlag.
- Lubrich, Oliver/Stodulka, Thomas (2019): Emotionen auf Expeditionen. Ein Taschenhandbuch für die ethnographische Praxis. Bielefeld: transcript Verlag.
- Lubrich, Oliver/Stodulka, Thomas/Liebal, Katja (2018): Affekte im Feld – Ein blinder Fleck in der Forschung. In: Hartung, Gerald/Herrgen, Matthias (Hrsg.): Interdisziplinäre Anthropologie. Jahrbuch 5/2017: Lebensspanne 2.0, Wiesbaden: VS Verlag, S. 179-197.
- Lüders, Christian (2015): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 11. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 384-402.
- Lüders, Manfred (2014): Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60, S. 832-849.
- Luhmann, Niklas (1992): Beobachtungen der Moderne. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lumsden, Karen (2009): ‚Don’t ask a woman to do another woman’s job’: Gendered interactions and the emotional ethnographer. *Sociology*, 43, (3), S. 497-513.
- Magyar-Haas, Veronika (2012): Beschämende Vorgänge. Verhältnisse von Scham, Macht und Normierung in Kontexten der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit. In: Andresen, Sabine/Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 195-214.
- Mandl, Heinz/Huber, Günter L. (1983): Theoretische Grundpositionen zum Verhältnis von Emotion und Kognition. In: dies. (Hrsg.): Emotion und Kognition. München, Wien, Baltimore: Urban/Schwarzenberger, S. 1-60.
- Mannheim, Karl (1929): Ideologie und Utopie. Schriften zur Philosophie und Soziologie. Bonn: Verlag von Friedrich Cohen.
- Marks, Stephan (2005): Von der Beschämung zur Anerkennung. In: *bildung & wissenschaft*, 10, S. 6-13.
- Marks, Stephan (2013): Scham – die tabuisierte Emotion, 4. Auflage, Ostfildern: Patmos.
- Martens, Matthias/Asbrand, Barbara/Spieß, Christian (2015): Lernen mit Dingen – Prozesse zirkulierender Referenz im Unterricht. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 4, (1), S. 48-65.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung, 5. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- McDougall, William (1908): An introduction to social psychology. London: Methuen.
- Meier, Michael (2011): Die Praktiken des Schulerfolgs. In: Zaborowski, Katrin Ulrike/Meier, Michael/Breidenstein, Georg: Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: VS Verlag, S. 39-161.
- Merl, Thorsten (2019): un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Merton, Robert (1967): On Sociological Theories of the Middle Range. In: Ders. (Hrsg.): *On Theoretical Sociology. Five Essays, old and new*. New York: Free Press, S. 39-72.

- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (2012): Unterricht. In: Helsper, Werner/Kade, Jochen/Lüders, Christian/Egloff, Birte/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 102-108.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Messerschmidt, Astrid (2013): Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 47-61.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2010): Experteninterviews. In: Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje, Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 481-491.
- Meyer-Drawe, Käte (2009): Am Ursprung des Selbstbewusstseins: Scham, In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Scham. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 37-49.
- Meyer, Simon/Gläser-Zikuda, Michaela (2020): Zur Bedeutung individueller und kontextueller Einflussfaktoren auf Lern- und Leistungsemotionen zu Beginn der Sekundarstufe – eine mehrebenenanalytische Betrachtung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 10, S. 81-102.
- Milhoffer, Petra (2013): Sexualpädagogik in der Grundschule. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung, 2. Auflage. Weinheim, München: Beltz Juventa, S. 582-592.
- Morawetz, Carmen/Heekeren, Hauke (2019): Emotion und Gehirn. An der Schnittstelle zwischen affektiver und kognitiver Neurowissenschaft. In: Kappelhoff, Hermann/Bakels, Jan-Hendrik/Lehmann, Hauke/Schmitt, Christina (Hrsg.): Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin: Springer Nature, S. 88-95.
- Mosselson, Jaqueline (2010): Subjectivity and reflexivity: Locating the self in research on dislocation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23, (4), S. 479-494.
- Naujok, Natascha (2000): Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunterricht. Analyse von Unterrichtsausschnitten aus der Grundschule. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Neckel, Sighard (1991a): Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit. Frankfurt am Main: Campus.
- Neckel, Sighard (1991b): Unterlegenheit. Vom kollektiven Status zur defizitären Individualität. In: *Berliner Journal für Soziologie*. 3, (1), S. 427-438.
- Neckel, Sighard (1993): Achtungsverlust und Scham. Die soziale Gestalt eines existentiellen Gefühls. In Fink-Eitel, Hinrich/Lohmann, Georg (Hrsg.): *Zur Philosophie der Gefühle*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 244-265.
- Neckel, Sighard (2009): Soziologie der Scham. Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Scham*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 103-118.
- Neckel, Sighard/Pritz, Sarah M. (2019): Emotion aus kultursoziologischer Perspektive. In: Moebius, Stephan/Nungesser, Frithjof/Scherke, Katharina (Hrsg.): *Handbuch Kultursoziologie*. Band 2: Theorien – Methoden – Felder. Wiesbaden: Springer VS, S. 305-318.
- Niehaus, Mathilde/Kaul, Thomas/Friedrich-Gärtner, Lene/Klinkhammer, Dennis/Menzel, Frank (2012): Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf. *Berufsbildungsforschung*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Nietzsche, Friedrich (1954): *Werke in drei Bänden*. Band 2. München: Holzinger.
- Oswald, Hans/Krappmann, Lothar (1991): Der Beitrag der Gleichaltrigen zur sozialen Entwicklung von Kindern in der Grundschule. In: Pekrun, Reinhard/Fend, Helmut (Hrsg.): *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. Ein Resümee der Längsschnittforschung. Stuttgart: Enke Verlag, S. 201-216.

- Paal, Piret (2014): Was ist Ethnographie? In: Schnell, Martin W./Schneider, Werner/Kolbe, Harald (Hrsg.): Sterbewelten. Eine Ethnographie. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 33-50.
- Pekrun, Reinhard (1998): Schüleremotionen und ihre Förderung: Ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 45, S. 230-248.
- Pekrun, Reinhard (2006): The control-value theory of achievement emotions. Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. In: Educational Psychology Review, 18, (4), S. 315-341.
- Pekrun, Reinhard (2018): Emotion, Lernen und Leistung. In: Huber, Matthias/Krause, Sabine (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS, S. 215-231.
- Pekrun, Reinhard/Götz, Thomas/Titz, Wolfram/Perry, Raymond P. (2002): Academic emotions in students' selfregulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. In: Educational Psychologist, 37, (2), S. 91-106.
- Pekrun, Reinhard/Hofmann, Hubert (1999): Lern- und Leistungsemotionen: Erste Befunde eines Forschungsprogramms. In: Jerusalem, Matthias/Pekrun, Reinhard (Hrsg.): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen: Hogrefe, S. 247-267.
- Pekrun, Reinhard/Linnenbrink-Garcia, Lisa (2014): Introduction to emotions in education. In: dies. (Hrsg.): International Handbook of Emotions in Education. New York, London: Routledge, S. 1-10.
- Pille, Thomas (2013): Ein ethnographischer Blick auf die Praktiken der Lehrerbildung im Referendariat. Wiesbaden.
- Plessner, Helmut (2003): Die Stufen des Organischen und der Mensch: Einleitung in die philosophische Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Pongratz, Ludwig, A. (1990): Schule als Dispositiv der Macht. Pädagogische Reflexionen im Anschluss an Michel Foucault. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 66, (3), S. 289-308.
- Porsch, Raphaela (2018): Emotionen in der LehrerInnenbildung. In: Huber, Matthias/Krause, Sabine (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS, S. 269-287.
- Prenzel, Annedore (2012): Respekt und Missachtung. Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. In: Andresen, Sabine/Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 178-194.
- Prenzel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag.
- Prenzel, Annedore (2014): „Anerkennung ermöglicht Lernen, Verletzung verhindert es“. Ergebnisse und Folgerungen aus dem Projektnetz INTAKT. In: Zeitschrift Pädagogik, 66, (12), Dezember 2014, S. 29-31.
- Prenzel, Annedore/Heinzel, Friederike (2003a): Unakzeptable Lehrerhandlungen und Anerkennungsprobleme in der Grundschule. In: Panagiotopoulou, Argyro/Brügelmann, Hans (Hrsg.): Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Jahrbuch Grundschulforschung 7. Opladen: Leske + Budrich, S. 69-73.
- Prenzel, Annedore/Heinzel, Friederike (2003b): Anerkennungs- und Missachtungsrituale in schulischen Geschlechterverhältnissen. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. 6. Jahrgang, Beiheft 2. Leverkusen. Leske + Budrich, S. 115-128.
- Proske, Matthias (2009): Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? In: Zeitschrift für Pädagogik, 55, (5), S. 796-814.
- Proske, Matthias (2011): Wozu Unterrichtstheorie? In: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 9-22.
- Proske, Matthias (2016): Erziehung und Unterricht. Konstellationen pädagogischer Kommunikation in der Öffentlichkeit der Schulklasse. In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Traditionen und Zukünfte. Band zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin. Opladen: Barbara Budrich Verlag, S. 199-215.

- Prose, Matthias (2018): Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung. In: Prose, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 27-62.
- Prose, Matthias/Rabenstein, Kerstin (2018): Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium. In: Prose, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 7-26.
- Rabenstein, Kerstin (2010): Förderpraktiken im Wochenplanunterricht: Subjektivationsprozesse von Schülern zwischen Selbstständigkeitsanforderungen und Hilfebedürftigkeit. In: sozialersinn, 11, (1), S. 53-77.
- Rabenstein, Kerstin (2014): Unter Druck. Die Entstehung von Scham im individualisierenden Unterricht. In: Bohl, Thorsten/Feindt, Andrea/Lütje-Klose, Birgit/Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (Hrsg.): Fördern. Friedrich Jahresheft XXXII. Seelze: Friedrich, S. 68-71.
- Rabenstein, Kerstin (2018a): Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht. In: Prose, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 319-347.
- Rabenstein, Kerstin (2018b): Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht. In: Tervooren, Anja/Kreitz, Robert (Hrsg.): Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag, S. 15-35.
- Rabenstein, Kerstin (2020a): Emotionen – ein vergessener Gegenstand videobasierter Unterrichtsforschung. Sozialtheoretische Modellierung und empirische Rekonstruktion. In: Corsten, Michael/Hauenschild, Katrin/Pierburg, Melanie/Schmidt-Thieme, Barbara/Schütte, Ulrike/Wolff, Dennis (Hrsg.): Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 179-188.
- Rabenstein, Kerstin (2020b): ‚Rhythmisierung‘. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung, 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 1023-1033.
- Rabenstein, Kerstin (2020c): Wiederholung als Veränderung. Zur Normativität pädagogischer Praktiken zwischen Kontinuität und Kontingenz im Unterricht. In: „PraxisForschungLehrer*innenBildung – Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung“. Themenheft „Forschungsperspektiven auf Unterricht im Spannungsfeld von Kontingenz und Kontinuität“, S. 6-19.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2013): Von „Kreativen“, „Langsamen“ und „Hilfsbedürftigen“. Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In: Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu 'PISA'. Wiesbaden: VS Verlag, S. 239-257.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59, 5, S. 668-690.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Steinwand, Julia (2012): Praktiken gegenseitiger Hilfe im individualisierten Unterricht. Welche Positionen nehmen Schüler(innen) ein und welche Gefahren können damit verbunden sein? In: Pädagogik, 64, (6), S. 32-35.
- Rabenstein, Kerstin/Schäffer, Mark/Gerlach, Jennifer/Steinwand, Julia (2017): Hierarchisierungen unter Peers. Reflexionsangebote ethnographischer Forschung zu Beschämungspotenzialen inklusiven Unterrichts. In: Lütje-Klose, Birgit/Miller, Susanne/Schwab, Susanne/Streese, Bettina (Hrsg.): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Münster: Waxmann, S. 265-276.

- Rabenstein, Kerstin/Strauß, Svenja (2017): Zur Relationierung von Theorie und Empirie in der ethnographischen Forschungspraxis. Das Beispiel der Auswertung verschiedener Datensorten. In: Heinrich, Martin/Kölzer, Carolin/Streblow, Lilian (Hrsg.): Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Münster, New York: Waxmann, S. 101-118.
- Rademacher, Sandra/Wernet, Andreas (2015): Pädagogik zwischen Selbsterhöhung, Missachtung und Verklärung. In dies. (Hrsg.): Bildungsqualen. Kritische Einwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist. Wiesbaden: VS Verlag, S. 139-165.
- Raub, Michael (1997): Scham – ein obsoletes Gefühl? Einleitende Bemerkungen zur Aktualität eines Begriffs. In: Kühn, Rolf/Raub, Michael/Titze, Michael (Hrsg.): Scham – ein menschliches Gefühl. Kulturelle, psychologische und philosophische Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 27-44.
- Rausch, Adly (2001): Eine Emotion auf dem wissenschaftlichen Erkenntnisprüfstand. In: Ethik und Sozialwissenschaften, 12, (3), S. 309-311.
- Reckwitz, Andreas (2004a): Die Entwicklung des Vokabulars der Handlungstheorien: Von den zweck- und normorientierten Modellen zu den Kultur- und Praxistheorien. In: Gabriel, Manfred (Hrsg.): Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 303-328.
- Reckwitz, Andreas (2004b): Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler. In: Hörning, Karl. H./Reuter, Julia (Hrsg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript Verlag, S. 40-54.
- Reckwitz, Andreas (2008a): Unschärfe Grenzen. Perspektiven einer Kulturosoziologie. Bielefeld: transcript Verlag.
- Reckwitz, Andreas (2008b): Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In: Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Lindemann, Gesa (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 188-209.
- Reckwitz, Andreas (2016a): Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie. Bielefeld: transcript Verlag.
- Reckwitz, Andreas (2016b): Praktiken und ihre Affekte. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript Verlag, S. 163-180.
- Reddy, William M. (2001): The navigation of feeling. A framework for the history of emotions. Cambridge: University Press.
- Reh, Sabine (2012): Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen. Aspekte einer Geschichte des Beobachtens. In: De Boer, Heike/Reh, Sabine (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 3-25.
- Reh, Sabine/Berdelmann, Kathrin/Dinkelaker, Jörg (2015) (Hrsg.): Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie. Wiesbaden: VS Verlag.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbstständigkeit. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Heidelberg: Springer VS, S. 225-246.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 209-222.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag, S. 35-56.
- Reh, Sabine/Ternel, Robert (2014): Observing the doings of built spaces: attempts of an ethnography of materiality. In: Historical Social Research, 39, (2), S. 167-180.
- Reichertz, Jo (2009): Kommunikationsmacht. Wiesbaden: VS Verlag.

- Reichertz, Jo (2011): Die Sequenzanalyse in der Hermeneutik. Unkorrigiertes Manuskript für das Methodenfestival in Basel. Online verfügbar unter: <http://www.soziolegie.eu/mediapool/112/1129541/data/Sequenzanalyse.pdf>, letzter Aufruf: 05.08.2020.
- Reichertz, Jo (2013a): Paul Ekman: Gefühle lesen. In: Senge, Konstanze/Schützeichel, Rainer (Hrsg.): Hauptwerke der Emotionssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 103-107.
- Reichertz, Jo (2013b): Gemeinsam interpretieren. Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess. Wiesbaden: VS Verlag.
- Reichertz, Jo (2015): Die Bedeutung der Subjektivität in der Forschung. Forum Qualitative Sozialforschung, 16 (3). Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1503339>, letzter Aufruf: 03.02.2020.
- Reichertz, Jo (2016): Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung. Wiesbaden: Springer VS.
- Reisenzein, Rainer (2019): Emotionen aus kognitionswissenschaftlicher Sicht. In: Kappelhoff, Hermann/Bakels, Jan-Hendrik/Lehmann, Hauke/Schmitt, Christina (Hrsg.): Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin: Springer Nature, S. 81-88.
- Retzinger, Suzanne (1995): Identifying Shame and Anger in Discourse. In: American Behavioral Scientist, 38, (8), S. 1104-1113.
- Rheinberg, Falko/Fries, Stefan (2018): Bezugsnormorientierung. In: Rost, Detlef H./Sparfeld, Jörn R./Buch, Susanne R (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 5. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 56-63.
- Ricken, Norbert (2014): Adressierung und (Re-)Signifizierung. Anmerkungen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischer Leistung aus praktikentheoretischer Perspektive. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 119-134.
- Ricken, Norbert (2016): Die Macht des pädagogischen Blicks: Erkundungen im Register des Visuellen. In: Schmidt, Friederike/Schulz, Marc/Graßhoff, Gunther (Hrsg.): Pädagogische Blicke. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 40-53.
- Ricken, Norbert (2018a): Konstruktionen der ‚Leistung‘. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: VS Verlag, S. 43-60.
- Ricken, Norbert (2018b): Die Sozialität des Pädagogischen und das Problem der Individualisierung - Grundlagentheoretische Überlegungen. In: Rabenstein, Kerstin/Kunze, Katharina/Martens, Matthias/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Individualisierung von Unterricht. Transformationen - Wirkungen - Reflexionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 195-213.
- Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2014): Relative und radikale Differenz – Herausforderung für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 25-45.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne Sophie (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung der ‚Anerkennung‘. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 93, (2), S. 193-235.
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript Verlag.
- Rohrman, Albrecht (2020): Integrationshelfer*innen. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung, 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 1365-1376.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018a): „Schön‘ guten Morgen!“ – Überlegungen zu den Effekten von Begrüßungsformen im Schulunterricht. Glaser, Edith/Koller, Hans-Christoph/Thole, Werner/Krumme, Salome (Hrsg.): Räume für Bildung – Räume der

- Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 78-87.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018b): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 159-176.
- Rosenberger, Katharina (2018): Unterrichten – Handeln in kontingenten Situationen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rosenthal, Gabriele (2015): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung, 5. Auflage Weinheim, Basel: Juventa.
- Rosenthal, Gabriele (2016): Die Erforschung kollektiver und individueller Dynamik – Zu einer historisch und prozess-soziologisch orientierten interpretativen Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung (FQS), Volume 17, No. 2, Art. 13. Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1602139>, letzter Aufruf: 26.05.2020.
- Röttger-Rössler, Birgitt (2019a): Gefühlsbildung. Zur Erziehung und Formung von Emotionen. In: Kappelhoff, Hermann/Bakels, Jan-Hendrik/Lehmann, Hauke/Schmitt, Christina (Hrsg.): Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin: Springer Nature, S. 312-318.
- Röttger-Rössler, Birgitt (2019b): Scham- und Schuldgefühl. In: Kappelhoff, Hermann/Bakels, Jan-Hendrik/Lehmann, Hauke/Schmitt, Christina (Hrsg.): Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin: Springer Nature, S. 230-234.
- Röttger-Rössler, Birgitt/Markowitsch, Hans J. (2009) (Hrsg.): Emotions as Bio-cultural Processes. New York: Springer Science + Business Media.
- Rubach, Charlott/Lazarides, Rebecca (2021) (Hrsg.): Emotionen in Schule und Unterricht. Bedingungen und Auswirkungen von Emotionen bei Lehrkräften und Lernenden. Opladen, Toronto: Barbara Budrich Verlag.
- Rusch, Heike/Thiemann, Friedrich (2003): Mitten im Kampfgetümmel. Ethnographische Reportagen aus den Klassenzimmern. Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Russell, James A./Bachorowski, Jo-Anne/Fernandez-Dols, José-Miguel (2003): Facial and Vocal Expressions of Emotion. In: Annual Review of Psychology, Volume 54, S. 329-349.
- Rutschky, Katharina (2001): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, 8. Auflage. München: Ullstein Verlag.
- Sann, Uli/Preiser, Siegfried (2017): Emotion und Motivation in der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Schweer, Martin K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Wiesbaden: Springer VS, S. 213-232.
- Sartre, Jean-Paul (1986 [1947]): Geschlossene Gesellschaft. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Sartre, Jean-Paul (2005 [1943]): Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie, 11. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Sass, Hartmut von (2013): Topographien des Schweigens. In: Ders. (Hrsg.): Stille Tropen – Zur Rhetorik und Grammatik des Schweigens. Freiburg/München: Karl Alber, S. 9-31.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2009): Scham – Eine Einführung. In: dies. (Hrsg.) Scham. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 7-36.
- Schäfer, Hilmar (2013): Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schatzki, Theodore R. (1996): Social practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. New York: Cambridge University Press.
- Schatzki, Theodore R. (2001): Introduction: practice theory. In: Schatzki, Theodore/Knorr-Cetina, Karin/Savigny, Eike von (Hrsg.): The Practice Turn in Contemporary Theory. London, New York: Routledge, S. 10-23.
- Schatzki, Theodore R. (2002): The site of the Social. A philosophical account of the constitution of social life and change. Pennsylvania: State University Press.
- Schatzki, Theodore R. (2010): The Timespace of Human Activity. In Performance, Society, and History as Indeterminate Teleological Events. United Kingdom: Lexington Books.

- Schatzki, Theodore R. (2016): Praxistheorie als flache Ontologie. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript Verlag, S. 29-44.
- Scheer, Monique (2012): Are Emotions a Kind of Practice (and Is That What Makes Them Have a History)? A Bourdieuan Approach to Understanding Emotion. In: History and Theory, 51, (2), S. 193-220.
- Scheer, Monique (2013): Topographies of Emotion. In: Frevert, Ute/Dixon, Thomas (Hrsg.): Emotions in History. Continuity and Change in the Vocabulary of Feeling 1700-2000. Oxford: University Press, S. 32-61.
- Scheer, Monique (2016): Emotionspraktiken: Wie man über das Tun an die Gefühle herankommt, In: Beitzl, Matthias/Schneider, Ingo (Hrsg.): Emotional Turn?! Europäische ethnologische Zugänge zu Gefühlen & Gefühlswelten, S. 15-36.
- Scheer, Monique (2019): Emotionen als kulturelle Praxis. In: Kappelhoff, Hermann/Bakels, Jan-Hendrik/Lehmann, Hauke/Schmitt, Christina (Hrsg.): Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin: Springer Nature, S. 352-362.
- Scheff, Thomas (1983): Toward Integration in the social Psychology of Emotions. In: Annual Review of Sociology, 9, S. 333-354.
- Scheff, Thomas (1988): Shame and Conformity: The Deference-Emotion System. In: American Sociological Review, 53, (3), S. 395-406.
- Scheff, Thomas (1990): Socialization of emotions: pride and shame as causal agents. In: Theodore D. Kemper (Hrsg.): Research Agendas in the Sociology of Emotions. Albany: State University of New York Press, S. 281-304
- Scheff, Thomas (1997): Emotions, the Social Bond, and Human Reality. Part/Whole Analysis. Cambridge: University Press.
- Scheff, Thomas (2000): Shame and the Social Bond: A Sociological Theory. In: Sociological Theory, 18, (1), S. 84-99.
- Scheff, Thomas (2001): Working Class Emotions and Relationships. Secondary Analysis of Classic Texts by Sennett and Cobb, and Willis. URL: <http://scheff.faculty.soc.ucsb.edu/main.php?id=22.html>, letzter Aufruf: 15.02.21.
- Scheff, Thomas (2003): Shame in Self and Society. In: Symbolic Interaction, 26, (2), S. 239-262.
- Scheff, Thomas (2014): A retrospective Look at Emotions. In: Stets, Jan E./Turner, Jonathan H. (Hrsg.): Handbook of the sociology of emotions: Volume II. Dordrecht: Springer, S. 245-266.
- Scherer, Klaus R. (2000): Psychological models of emotion. In: Borod, Joan C. (Hrsg.): The neuropsychology of emotion. Oxford, New York: Oxford University Press, S. 137-162.
- Scherer, Klaus R. (2005): What Are Emotions? And how Can They Be Measured? In: Social Science Information, 44, (4), S. 695-729.
- Scherke, Katharina (2009): Emotionen als Forschungsgegenstand der deutschsprachigen Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag.
- Scheve, Christian von (2009): Emotionen und soziale Strukturen. Die affektiven Grundlagen sozialer Ordnungen. Frankfurt am Main: Campus.
- Scheve, Christian von (2010): Die emotionale Struktur sozialer Interaktion: Emotionsexpression und soziale Ordnungsbildung. In: Zeitschrift für Soziologie, 39, (5), S. 346-362.
- Scheve, Christian von (2017): Die kulturelle Re-Konfiguration des emotionalen Ausdrucksverhaltens. In: Gebauer, Gunter/Holodynski, Manfred/Koelsch, Stefan/Scheve, Christian von (Hrsg.): Von der Emotion zur Sprache. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 224-258.
- Schloßberger, Matthias (2000): Philosophie der Scham. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 48, (5), S. 807-829.
- Schoneville, Holger/Köngeter, Stefan/Gruber, Diana/Cloos, Peter (2006): Feldeintritte. Ein Gespräch. In: Cloos, Peter/Thole, Werner (Hrsg.): Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatinnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag, S. 231-253.

- Schuurke, Bettina (1999): Scham, körperliche Intimität und Familie. In: Zeitschrift für Familienforschung, 11, (2), S. 59-83.
- Schuurke, Bettina (2005): Kindliche Körperscham und familiäre Schamregeln, 9. Auflage. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Schuurke, Bettina (2020): Zur Bedeutung der Scham und ihrer Entwicklung in Kindheit und Jugend. In: Ärztliche Psychotherapie. Psychosomatische Medizin und Psychosomatische Grundversorgung, 15, (4), S. 217-288.
- Schultheiss, Carlo (1997): Scham und Normen. Überlegungen aus sozialwissenschaftlicher und analytisch-philosophischer Sicht. In: Kühn, Rolf/Raub, Michael/Titze, Michael (Hrsg.): Scham – ein menschliches Gefühl. Kulturelle, psychologische und philosophische Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 97-110.
- Schumann, Brigitte (2007): „Ich schäme mich ja so!“. Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Schütz, Alfred (1971): Gesammelte Aufsätze I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütz, Alfred (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. In: Groddeck, Norbert/Schumann, Michael (Hrsg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag, S. 189-297.
- Schutz, Paul A./Williams-Johnson, Meca R. (2016): Using Multiple and Mixed Methods to Investigate Emotions in Educational Contexts. In: Zembylas, Michalinos/Schutz, Paul A. (Hrsg.): Methodological Advances in Research on Emotion and Education. Switzerland: Springer International Publishing, S. 217-230.
- Schwarzer-Petruck, Myriam (2014): Emotionen und pädagogische Professionalität. Zur Bedeutung von Emotionen in Conceptual-Change-Prozessen in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Seidler, Günter H. (2001): Der Blick des Anderen. Eine Analyse der Scham, 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sobiech, Gabriele/Marks, Stephan (2008): Beschämungen vermeiden. Anderssein respektieren. In: Sportpädagogik, 32, (6), S. 4-8.
- Spiegler, Juliane (2018): „...“, dazu musst du einen Coolen befragen“. Differenzkonstruktionen in der Grundschule. In: Mai, Hanna/Merl, Thorsten/Mohseni, Maryam (Hrsg.): Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 55-68.
- Spiegler, Juliane (2020): Beschämung im unterrichtlichen Anerkennungsgeschehen der Grundschule. In: Skorsetz, Nina/Bonanati, Marina/Kuchartz, Diemut (Hrsg.): Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 169-173.
- Spiegler, Juliane (2021): "Jetzt müssen die Jungen helfen? Wie peinlich ist das denn?!" Geschlechterkonstruktionen im Unterricht der Grundschule. In: Dall' Armi, Julia v./Schurt, Verena (Hrsg.): Von der Vielheit der Geschlechter. Neue interdisziplinäre Beiträge zur Genderdiskussion. Wiesbaden: Springer VS, S. 129-139.
- Spiegler, Juliane/Heil, Susanne (2022): „Sie fragen sich jetzt, stimmt das?“ – machtvolle Positionierungen im inklusiven Grundschulunterricht. In: Leitner, Susanne/Thümmler, Ramona (Hrsg.): Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik. Weinheim: Beltz Verlag, S.179-200.
- Spychier, Maria (2007): Zur Rolle der Scham beim Lernen aus Fehlern und beim Aufbau von Normen und Fehlerkultur. In: Marks, Stephan (Hrsg.): Scham – Beschämung – Anerkennung. Münster: Lit Verlag, S. 71-88.
- Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim: Juventa.
- Steinke, Ines (2015): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 11. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 319-331.

- Stock, Jessica (2011): Eine Maschine wird Mensch? Von der Angst, Technik als integralen Bestandteil sozialer Praktiken zu akzeptieren. Berlin: Institut für Soziologie.
- Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Strauss, Anselm L. /Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils, 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Strübing, Jörg (2018): Grounded Theory: Methodische und methodologische Grundlagen. In: Pentzold, Christian/Bischof, Andreas/Heise, Nele (Hrsg.): Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Wiesbaden: Springer VS, S. 23-48.
- Strübing, Jörg/Hirschauer, Stefan/Ayaß, Ruth/Krähnke, Uwe/Scheffer, Thomas (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. In: Zeitschrift für Soziologie, 47, (2), S. 83-100.
- Sutter-Brandenberger, Claudia C./Hagenauer, Gerda/Hascher, Tina (2018): Students' self-determined motivation and negative emotions in mathematics in lower secondary education-Investigating reciprocal relations. In: Contemporary Educational Psychology, 55, S. 166-175.
- Tangney, June Price/Stuewig, Jeffrey/Mashek, Debra (2007): What's Moral about the Self-Conscious Emotions. In: Tracy, Jessica L./Robins, Richard W./Tangney, June Price (Hrsg.): The self-conscious emotions: Theory and research. New York, London: Guilford, S. 21-37.
- Tervooren, Anja (2012): Tanz der Gefühle. Bildungsprozesse in der Gleichaltrigengruppe. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2012, 15, S. 81-95.
- Thoits, Peggy A. (2004): Emotion Norms, Emotion Work, and Social Order. In: Manstead, Antony, R. S./Frijda, Nico H./Fischer, Agneta (Hrsg.): Feelings and Emotions. The Amsterdam Symposium. Cambridge: University Press, S. 359-378.
- Tiedemann, Jens (2007): Die intersubjektive Natur der Scham. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Volk, Sabrina/Haude, Christin/Fabel-Lamla, Melanie (2018): Kooperation mit Lehrpersonen und multiprofessionelle Zusammenarbeit. In: Ahmed, Sarina/ Baier, Florian/ Fischer, Martina (Hrsg.): Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine Praxis mit Kindern und Familien. Opladen: Budrich, S. 111-122.
- Wagener, Matthea (2014): Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im jahrgangsgemischtem Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag.
- Walle, Eric A./Reschke, Peter J./Knothe, Jennifer M. (2017): Social Referencing: Defining and Delineating a Basic Process of Emotion. In: Emotion Review, 9, (3), S. 245-252.
- Weitkämper, Florian (2019): Lehrkräfte und soziale Ungleichheit. Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Wellgraf, Stephan (2012): Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld: transcript Verlag.
- Wellgraf, Stephan (2018): Schule der Gefühle. Zur emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten. Bielefeld: transcript Verlag.
- Werden, Rita (2015): Schamkultur und Schuldkultur. Münster: Aschendorff.
- Wernet, Andreas (2011): „Mein erstes Zeugnis“. Zur Methode der Objektiven Hermeneutik und ihrer Bedeutung für die Rekonstruktion pädagogischer Handlungsprobleme. Online verfügbar unter: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/wernet_objektive_hermeneutik.pdf, letzter Aufruf: 07.03.2020.
- Wernet, Andreas (2018): Über das spezifische Erkenntnisinteresse einer auf die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen zielenden Bildungsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 125-140.

- Wertenbruch, Martin/Röttger-Rössler, Birgitt (2011): Emotionsethnologische Untersuchungen zu Scham und Beschämung in der Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14, S. 241-257.
- Weymann, Ansgar (2020): Interaktion, Institution und Gesellschaft. In: Joas, Hans/Mau, Steffen (Hrsg.): Lehrbuch der Soziologie, 4. Auflage. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 171-208.
- Wiesche, David (2016): Scham und Selbst im Sportunterricht. Ruhr-Universität Bochum. Online verfügbar unter: <https://d-nb.info/1127335022/34>, letzter Aufruf: 19.03.2019.
- Wiesemann, Jutta (2000): Lernen als Alltagspraxis. Lernformen von Kindern an einer Freien Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Willmann, Marc (2009): Co-Teaching: Gemeinsames Unterrichten als Erweiterung des methodischen Spektrums einer integrativen Didaktik. In: Sonderpädagogische Förderung heute, Heft 4, S. 343-355.
- Wimmer, Michael/Schäfer, Alfred (1999): Einleitung. Zu einigen Implikationen der Krise des Repräsentationsgedankens. In: Schäfer, Alfred/Michael Wimmer (Hrsg.): Identifikation und Repräsentation. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 10-26.
- Wolff, Stephan (1992): Die Anatomie der Dichten Beschreibung. Clifford Geertz als Autor. In: Matthes, Joachim (Hrsg.): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Göttingen: Schwartz, S. 339-361.
- Wolff, Stephan (2015): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 11. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 334-348.
- Wrana, Daniel (2012): Diesseits von Diskursen und Praktiken. Methodologische Bemerkungen zu einem Verhältnis. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 185-200.
- Wulf, Christoph (2014): Emotion. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 113-123
- Wurmser, Léon (2013): Die Maske der Scham. Die Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten, 5. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Zaborowski, Kathrin Ulrike (2011): An den Grenzen des Leistungsprinzips. In: Zaborowski, Katrin Ulrike/Meier, Michael/Breidenstein, Georg (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: VS Verlag, S. 163-320
- Zaborowski, Katrin Ulrike/Breidenstein, Georg (2010): „Geh lieber nicht hin! – Bleib lieber hier.“ Eine Fallstudie zu Selektion und Haltekräften an der Hauptschule. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: Springer VS, S. 127-144.
- Zaborowski, Katrin Ulrike/Meier, Michael/Breidenstein, Georg (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: VS Verlag.
- Zinnecker, Jürgen (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, Gerd-Bodo/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 29-116.
- Zinnecker, Jürgen (2000): Pädagogische Ethnographie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3, S. 381-400.

Transkriptionsschlüssel

Zeichen	Bedeutung
(.)	Pausen Die Anzahl der Punkte entspricht der Anzahl an Sekunden
Hausaufga-	Abbruch eines Wortes
„woll-würden“	Wenn zwischen zwei Wörtern keine Pause gesprochen wird, wird zur Darstellung ein – verwendet.
HAUSAUFGABEN HAUSAufgaben	Laut ausgesprochenes und betontes Wort (oder einzelne Silben eines Wortes)
[unv., inhaltlich: *x*]	Konnte das Audiogerät einzelne Sprechakte nicht aufzeichnen, werden diese als unverständlich gekennzeichnet und die inhaltliche Bedeutung in * wiedergegeben.
„Sprechakt Person 1 [beobachtete Handlung oder Zwischenruf] Sprechakt Person 1“	Werden Aussagen einer Person von einer anderen Person unterbrochen oder zeigen sich relevante Beobachtungen während der Äußerung, werden diese in [] an der entsprechenden Stelle eingefügt.
[-]	Kürzungen des Beobachtungsprotokolls
<i>Kursiv gedruckte Textstellen</i>	Zusammenfassung der beobachteten Szene