

Jürgensmeier, Till

Der Schüler Jonas - Das Opfer

Breyvogel, Wilfried [Hrsg.]: Wie aus Kindern Risikoschüler werden. Fallstudien zu den Ursachen von Bildungsarmut. Frankfurt, Main : Brandes & Apsel 2010, S. 35-51. - (wissen & praxis; 153)

urn:nbn:de:0111-opus-30203

Erstveröffentlichung bei:

**Brandes
& Apsel**

<http://www.brandes-apsel-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

pedocs

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

wissen & praxis 153

Wilfried Breyvogel (Hrsg.)

*Wie aus Kindern
Risikoschüler werden*



Über 20 Prozent eines Jahrgangs in Deutschland zählen zu den sogenannten Risikoschülern, die nur die Kompetenzstufe I und darunter als Befähigung erreichen. Sie gelangen also im Lesen und Rechnen kaum über das Grundschulniveau, sind zur beruflichen Ausbildung und zur verständigen Teilhabe an Gesellschaft und Kultur nicht der Lage. Besonders die Hauptschulen in den großstädtischen Zentren (Berlin, Hamburg, Bremen, Ruhrgebiet) sind die Orte, die Schüler häufig mit dieser Mangel- oder Nicht-Befähigung verlassen. Wir wissen aber nicht viel darüber, was im Innern dieser Schulen wirklich passiert.

Die hier versammelten zehn Fallstudien zielen auf diese Binnenperspektive. Es geht um den schulischen Prozess der Entstehung von Bildungsarmut und das Zusammenspiel der inneren Mechanismen, die die Schülerinnen und Schüler dabei erfahren. Erkennbar wird dabei, wie sie in täglicher, teils stündlicher, auch minutenhafter Wiederholung Feed-back-Loops des Scheiterns erleben. Dabei bewegen sie sich zwischen Rebellion und Anpassung, selbst ausgeprägte Wünsche nach Bildung laufen hier leer, verkümmern und versinken in Scham.

Der Herausgeber:

Wilfried Breyvogel, geb. 1942, ist Professor für Pädagogische Jugendforschung und Sozialgeschichte der Erziehung an der Universität Duisburg-Essen, seit 2007 i. R. Zahlreiche Publikationen zu den Themen Sozialgeschichte der Erziehung, Jugendprotest, Jugendkulturen, Jugendgewalt, Jugendgeschichte, Jugendwiderstand im Nationalsozialismus, Jugend und Stadt, Großstadtstrukturen und soziale Segmentierung.

Wilfried Breyvogel (Hrsg.)

Wie aus Kindern Risikoschüler werden

Fallstudien zu den Ursachen
von Bildungsarmut

Mit Beiträgen von Wilfried Breyvogel,
Christoph Butterwegge, Sara Becker,
Joanna Dolinska, Christian Droßmann,
Elke Grüner, Hatice Güngör, Kalle de Jong,
Till Jürgensmeier, Ann-Kathrin Kuhn,
Corinna Reker, Bedia Şen, Klaus Wermker,
Anna Wikarek

Brandes & Apsel

Sie finden unser Gesamtverzeichnis mit aktuellen Informationen
im Internet unter: www.brandes-apsel-verlag.de
Wenn Sie unser Gesamtverzeichnis in gedruckter Form wünschen,
senden Sie uns eine E-Mail an: info@brandes-apsel-verlag.de
oder eine Postkarte an:

Brandes & Apsel Verlag, Scheidswaldstr. 22, 60385 Frankfurt am Main, Germany

wissen & praxis 153

1. Auflage 2010

© Brandes & Apsel Verlag GmbH, Frankfurt am Main

Alle Rechte vorbehalten, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und
Verbreitung sowie der Übersetzung, Mikroverfilmung, Einspeicherung und
Verarbeitung in elektronischen oder optischen Systemen, der öffentlichen
Wiedergabe durch Hörfunk-, Fernsehsendungen und Multimedia sowie der
Bereithaltung in einer Online-Datenbank oder im Internet zur Nutzung
durch Dritte.

Umschlag: Franziska Gumprecht, Brandes & Apsel Verlag, Frankfurt am Main,
nach einem Foto von Christian Droßmann

DTP: Felicitas Müller, Brandes & Apsel Verlag, Frankfurt am Main

Druck: Impress, d.d., Printed in Slovenia

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem und chlorfrei
gebleichtem Papier.

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 978-3-86099-641-6

Inhalt

Vorwort 7

Wilfried Breyvogel:
Krisenhafte Schülerbiografien – Eine Einführung 8

Wilfried Breyvogel:
Zur Entstehung von Bildungsarmut 15

KAPITEL I

Fallstudien zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund

Till Jürgensmeier:
Der Schüler Jonas – Das Opfer 35

Anna Wikarek:
Selbststabilisierung im Gangsta-Rap – Der Fall Marvin 52

Karl-Jörg de Jong:
Schulschwänzen im Demotivierungsstrudel – Der Schüler Gabor 65

Christian Droßmann:
Genese einer Borderline-Persönlichkeit –
Die Folgen früher Ablehnungserfahrungen am Beispiel Sonja 78

KAPITEL II

Fallstudien zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

Corinna Reker:
Lieber mit der Schande leben – Die Bedeutung von Zuschreibungsprozessen
für den Schulerfolg am Beispiel einer libanesischen Schülerin 137

Ann-Kathrin Kuhn:
»Können Sie da nicht helfen?« – Ein libanesisches Mädchen
im Zwiespalt von Familie und Schule 152

<i>Bedia Şen:</i>	
Eine muslimisch geprägte Männlichkeit und das Scheitern einer Fallbeziehung – Der Fall Samet	169
<i>Hatice Güngör:</i>	
Ein Regelfall des Scheiterns an der (deutschen) Sprache – Der türkische Schüler Bekir	182
<i>Sara Becker:</i>	
Bildungsoptimismus und schulische Demotivation – Der Schüler Demir	199
<i>Elke Grüner:</i>	
»Ich weiß nicht...« Mangelnde Sprachkompetenz und bewusste Isolation – Das Mädchen aus Thailand.	210

KAPITEL III

Der theoretische Rahmen

<i>Christoph Butterwegge:</i>	
Globalisierung, Migration und Integration	235
<i>Klaus Wermker/Joanna Dolinska:</i>	
Soziale Exklusion, Stadtentwicklung und Schulentwicklung	253
Literatur	262
Autoren	271

Vorwort

Während der Arbeit an dem vorliegenden Band haben die Eltern verstärkt die Entscheidung mit den Füßen getroffen: Von 8 Prozent (2006) hat sich die Anmeldequote für die Hauptschule auf zuletzt 4 Prozent (Februar 2010) in den Ruhrgebietsstädten Essen und Gelsenkirchen verringert. Auch wenn der Sachverhalt im Landesdurchschnitt noch nicht voll durchschlägt, Handlungsbedarf besteht nicht nur in NRW, sondern in allen großstädtischen Zentren der Bundesrepublik, so in Berlin, Hamburg, Bremen, in den Regionen um Frankfurt am Main, Stuttgart, München und Karlsruhe/Mannheim. Denn anstatt von der Hauptschule als »Restschule« ist von ihr nur noch als »Reste-Schule« zu sprechen.

Was den Kindern unter diesen Bedingungen zugemutet wird, erschließt der folgende Band von innen, aus dem Blick und der Erfahrung der Kinder.

Dass diese Arbeiten möglich wurden, dafür danken wir den Lehrerinnen und Lehrern der beteiligten Schulen, im Besonderen auch ihren engagierten Schulleitungen, Herrn Bronst und Frau Reich. Zentral für das Gelingen war die ständige Bereitschaft zum Austausch und zum Gespräch in Krisen. Dafür danken wir im einzelnen Herrn Helmut Kuhfuß und dem Sozialpädagogen, Herrn Werner Hojenski.

Zu danken haben wir der Alfred und Cläre Pott-Stiftung, die das Projekt von Beginn an förderte, auch der Universität Duisburg-Essen und der Fakultät für Bildungswissenschaften danken wir für einen Zuschuss zu den Druckkosten.

Zuletzt danke ich den beteiligten Studierenden für das außergewöhnliche Engagement, besonders denen, die die Mühen der Manuskriptarbeit noch durchgehalten haben. Der Band hat sein Ziel erreicht, wenn er zu einer integrativen Reform der Sekundarstufe I in den nächsten Jahren beitragen kann. Dazu wünsche ich ihm geneigte Leserinnen und Leser.

Wilfried Breyvogel, Februar 2010

Till Jürgensmeier

Der Schüler Jonas – Das Opfer

Vorbemerkung

Der Schüler Jonas fiel mir zu Beginn der Studie während der ersten Hospitationen schnell auf. Er unterschied sich von seinen Mitschülern und wirkte wie ein Fremdkörper in der Klasse. Während des Unterrichts war er abgelenkt und unkonzentriert, seine schulischen Leistungen waren ausreichend bis mangelhaft und er schien die Schule nicht zu mögen. Bei der weiteren Beobachtung fielen jedoch Widersprüche auf, die das Bild eines untätigen Schülers, der einfach müde und an den Inhalten des Unterrichts desinteressiert war, nicht bestätigten. In einigen Szenen wurde deutlich, dass Jonas einer starken, gegen seine Person gerichteten, physischen und psychischen Gewalt ausgesetzt war, die sich im Verlauf der Studie und der Betreuung deutlich manifestierte. Mir stellte sich daher die drängende Frage, welche Bedeutung diese Gewalt besaß und welche Motive seine Mitschüler zur Gewalt veranlassten.

Kurzportrait

Zentrale Kennzeichen waren Jonas' augenscheinliche Kindlichkeit im Gegensatz zu seinen Mitschülern, sein Stottern, die Unkonzentriertheit und Ungepflegtheit sowie seine kurz rasierten roten Haare und Sommersprossen. Zu Beginn der Studie war er zwölf Jahre alt und körperlich schien er sich in der Übergangsphase zur Pubertät zu befinden. Er war ca. 1,50 m groß. Seine Haltung war gebeugt und seine Schultern waren schmal und leicht hängend. Sein Kopf war verhältnismäßig groß, er hatte große, blau-grüne Augen, breite Lippen und eine runde Kopfform. Seine Haut war sehr hell und er errötete schnell beim Sprechen.

Durch seine Bekleidung unterschied sich Jonas von seinen Mitschülern teilweise noch entschiedener als durch seine Physiognomie. Während die meisten seiner Mitschüler Markenkleidung trugen, wirkte seine Garderobe eher alt, abgetragen und vernachlässigt. Zudem achtete er damals noch nicht auf Hygiene und hatte häufig schmutzige Hände. Meist trug er eine alte schwarz-graue Collegejacke aus synthetischem Material und Jeans, die Löcher hatten und ausgefranst waren. Für den Winter besaß er einen Parka und feste Schuhe, die ihm aber zu groß waren. Im Sommer trug er alte und abgenutzte Turnschuhe, in denen er selten Socken anhatte.

Fallbeziehung, Dauer und Verlauf der Patenschaft

Die Felderkundung an der Schule startete im Februar 2004. Es war mir wichtig, möglichst viele Eindrücke von der Schülerschaft und den Lehrern zu gewinnen, deshalb besuchte ich verschiedene Klassen und Kurse. Schließlich erklärte sich eine Klassenlehrerin bereit, mich und eine weitere Studentin dauerhaft mit in ihren Unterricht zu nehmen. Wir gaben den Schülern gegenüber an, Praktikanten zu sein, und so konnten wir die Klasse zunächst systematisch beobachten.

Während dieser Phase war es schwer, sich für einen Schüler und zu einer möglichen Patenschaft zu entscheiden, da fast alle aus der Klasse potentiell dafür in Frage kamen. Nach Absprache mit der Klassenlehrerin, sowie der Schul- und Projektleitung wurde deutlich, dass Jonas für eine Betreuung sehr geeignet erschien und so fragte ich ihn, als ich ihn einmal auf dem Nachhauseweg begleitete, ob er sich eine Patenschaft vorstellen könnte, und er stimmte zu.

Dann nahm ich Kontakt zu seiner Mutter auf. Bei meinem ersten Besuch der Familie erklärte ich, welchen Zweck eine Patenschaft haben könnte und welche schulischen Probleme ich bei Jonas ausmachte. Auch thematisierte ich, dass es mir nicht nur um seine schulischen Leistungen ging, sondern auch um seine sozialen Schwierigkeiten. Die Eltern waren dem Plan einer Betreuung gegenüber, bei der es darum gehen sollte, Jonas durch regelmäßige Treffen zu stärken und seine Noten durch Hausaufgabenhilfe zu verbessern, sehr aufgeschlossen und freuten sich über die Unterstützung des Sohnes. So kam es im Mai 2004 zur vertraglich festgelegten Patenschaft, die ungefähr anderthalb Jahre andauerte.

Die ersten Treffen verliefen positiv. Wir verabredeten uns teilweise zu viert, weil eine Kommilitonin parallel die Patenschaft zu einem Mitschüler (Marvin) aufnahm und verbrachten z. B. einen ganzen Tag in einem Essener Park mit Picknick und Fußballspielen. Mein Ziel war es, zunächst eine freundschaftliche Atmosphäre herzustellen, um die Basis für einen symmetrischen pädagogischen Bezug zu legen. Zu diesem Zweck haben wir uns in der Innenstadt verabredet, um zusammen zu essen oder Spielzeuggeschäfte aufzusuchen. Deshalb habe ich auch zunächst nicht die Hausaufgabenhilfe angesprochen, um dem unangenehmen Thema Lernen aus dem Weg zu gehen. Trotzdem versuchte ich manchmal mit Jonas über die Schule und sein Verhältnis zu seinen Mitschülern zu reden, um einen Eindruck von seinen Gefühlen und Gedanken zu bekommen und um herauszufinden, was in der Schule geschah, ob es mal wieder »Kloppe« gegeben hatte, wie Jonas Gewaltsituationen bezeichnete.

Dies könnte ein Fehler gewesen sein, denn er begann sich zurückzuziehen. Er erschien nicht zu den verabredeten Terminen, die wir regelmäßig dienstags hatten oder sagte telefonisch kurz vorher ab. Vor den Sommerferien berichtete er mir, dass er jetzt Urlaub habe und er sich deshalb nicht mehr mit mir treffen müsse. Ich beließ es zunächst dabei.

Nach den Sommerferien kam ich mit ihm wieder in Kontakt, indem ich die Hospitationen an der Schule wieder aufnahm, und so begannen wieder die regelmäßigen Treffen, bei denen es jetzt auch zur Hausaufgabenhilfe kam. Zu lernen und sich zu konzentrieren fiel Jonas schwer, aber wenn wir leere Räume in der Universität und eine Tafel nutzten und sich Jonas beim Lernen bewegen konnte, hatte ich den Eindruck, dass es ihm leichter fiel. So übten wir für Tests, besonders in Mathematik und Deutsch. Leider kam es unverhofft zu einem erneuten Abbruch unserer Beziehung. Jonas eröffnete mir telefonisch, dass ihm seine Eltern verboten hätten, sich mit mir zu treffen. Wenige Tage später besuchte ich die Familie, und es stellte sich heraus, dass er Geld gestohlen hatte, was er auch zugegeben hatte. Die Strafe der Eltern war das Verbot, sich mit mir zu treffen. Obwohl mich das Verhalten der Eltern irritierte, musste auch ich es akzeptieren.

Es gelang mir aber nach einer längeren Unterbrechung einen erneuten Kontakt zur Familie und zu Jonas herzustellen, aber es kam nicht mehr zu wöchentlich regelmäßigen Treffen, da sich Jonas nach wie vor emotional distanzierte. Ich hatte das Gefühl, dass es ihm manchmal unangenehm war, seine Zeit mit mir zu verbringen. Dennoch machten wir in dieser Phase einen Ausflug nach Köln, oder ich lud ihn in meine Wohnung ein, wo wir Playstation spielen konnten. Daneben trafen wir uns spontan, wenn ich in der Schule war und ihn zum Mittagessen in die Mensa eingeladen habe. Dabei arbeiteten wir je nach Bedarf an seinen Schulaufgaben. Da seine Turnschuhe immer zerschlissener aussahen, entschloss ich mich, ihm neue zu kaufen.

Mit der Zeit begann wieder eine Phase, in der ich spürte, dass Jonas mir auszuweichen begann. Dabei nannte er mir Gründe, die mir nicht nachvollziehbar waren. Schließlich fragte ich direkt, ob er sich nicht mehr mit mir treffen wolle, was er bejahte. Damit endete die verabredete Form der Patenschaftsbeziehung, wobei ich ihn in der Folgezeit nur noch zu unterschiedlichen Anlässen sah und ansprach, wenn er mir in der Schule oder der Stadt begegnete.

Schule

Die Beziehung zu den Mitschülern

Jonas besuchte zunächst die 6. Klasse einer Hauptschule. Die Klasse bestand aus 15 männlichen und neun weiblichen Schülerinnen und Schülern. Ein auffällig hoher Anteil der Schüler (ca. 75 Prozent) wies einen Migrationshintergrund auf. Die Kinder und ihre Familien stammten aus neun verschiedenen Ländern, so Afghanistan, Irak, Libanon, Albanien, Bosnien, Türkei, Polen, Russland und Thailand, wobei die meisten bereits in Deutschland geboren waren. Nur fünf der Schulkinder waren deutschstämmig, zu ihnen zählte Jonas. Hinzu kamen die verschiedenen Alterstufen der Schüler von zwölf bis 15 Jahren, die mit unterschiedlichen

körperlichen Entwicklungsstufen einhergingen. Einige Schüler waren deutlich in der Pubertät, andere wiesen eher kindliche Verhaltensweisen auf.

Den performativen und kommunikativ-sozialen Kern der Klasse bildete eine Gruppe von älteren, männlichen Schülern aus Familien mit Migrationshintergrund. Sie waren während des Unterrichts konzentriert und arbeiteten erfolgsorientiert mit. Ihr Habitus äußerte sich in ihrer modischen Kleidung und durch souveränes Auftreten bei betonter Coolness. Unter dieser hierarchischen Spitze firmierten einige jüngere Schüler, die weniger leistungsstark und erfolgsorientiert waren. Sie verfügten über kein eindeutiges jugendkulturelles Erscheinungsbild und Zugehörigkeitsbild, sondern wirkten uneinheitlich. Zwischen beiden Gruppen bildeten sich allerdings Interessengemeinschaften, bisweilen auch Cliquen mit privaten Kontakten außerhalb der Schule. Daneben fielen einige Schülerinnen und Schüler als Einzelläufer auf, die sich aus den sozialen Aktivitäten wie außerschulischen Treffen heraushielten. Auch beteiligten sie sich wenig an dem schülertypischen Lästern, Streiten und Protzen. Zu diesen Schülern gehörte Jonas.

Jonas aus der institutionellen Perspektive

Die teilnehmende Beobachtung während der Hospitation an der Schule und die Erfahrung, die ich in privaten Situationen nach dem Unterricht machte, erzeugten ein widersprüchliches Bild. Jonas' schulische Leistungen waren ausreichend und mangelhaft, allerdings beteiligte er sich aktiv am Unterricht, dennoch zeigte sich das nicht in seinen schriftlichen Leistungen. Diese geringen Erfolge begründete er selbst durch eine diagnostizierte Legasthenie. Seine Heftführung und die Pflege seiner Schulsachen waren nachlässig, Hausaufgaben erledigte er selten. Im Gegensatz dazu zeigte Jonas befriedigende bis gute Leistungen im Fach Mathematik, weshalb er sich selbst in unseren Gesprächen zum guten Schüler erklärte.

Aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer war Jonas ein unauffälliger Schüler, der auch – so die Wahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer – ganz gut austeilen könne, was ich nicht nachvollziehen konnte. Wegen seiner geringen Leistungen und der sozialen Probleme empfahl er sich für eine Patenschaft. Jonas selbst fühlte sich von den Lehrerinnen und Lehrern wenig anerkannt und, wie sich bald zeigte, ungerecht behandelt.

Jonas im schulischen Raum

Jonas spielte manchmal verträumt im Unterricht mit seinem Stift. Er hielt häufig die Hände vor das Gesicht und nahm offensichtlich nicht am Geschehen in der Klasse und an seinem Tisch teil. Er saß häufig zusammengesunken da oder legte sich mit seinem Oberkörper auf den Tisch und wirkte dabei unkonzentriert und abwesend. Nur sehr langsam und verzögert arbeitete er an seinen Arbeitsblättern.

Diese durchweg lethargisch-passive Haltung konnte aber überraschend in manchen Unterrichtsphasen in starke aktive mündliche Teilnahme übergehen.

Allerdings, viele seiner Meldungen im Unterricht wurden mit Schimpfwörtern von seinen Mitschülern kommentiert, seine Stifte und Unterlagen wurden ihm weggenommen, er wurde, wenn sich der Lehrer oder die Lehrerin zur Tafel umdrehte, unterschiedlich durch Stöße und Tritte drangsaliert, häufig in den Nacken geschlagen. Beiträge anderer Kinder wurden zwar auch von Mitgliedern der anerkannten Kerngruppe pointiert und satirisch kommentiert, doch bei Jonas kam dies ständig und sehr massiv vor. Da er zu stottern neigte, äfften ihn die Schüler zudem entsprechend nach.

Häufig kommt es in kurzen Situationen im Unterricht zu Übergriffen auf Jonas, so auch besonders in Gruppenarbeitsphasen oder während der Stillarbeit. Während des Sitzkreises am Montagmorgen, bei dem die Schüler von ihren Unternehmungen und Erlebnissen des Wochenendes berichten, wird Jonas durch Zwischenrufe gestört und z. T. beschimpft. Auch bei seinen mündlichen Meldungen während des Unterrichts wird er unterbrochen. Ein Mädchen aus seiner Klasse berichtet mit Bezug auf ein Foto, das an der Wand hängt, auf dem Jonas an einem anderen Tisch mit einer anderen Schülergruppe zu sehen ist: Es sei ein Foto auf dem man sehen könne, wie Gruppenarbeit funktioniere. »Das war schön, wir konnten immer Jonas schlagen«.¹

Es war zu beobachten, dass er nach Schulschluss den Klassenraum möglichst schnell verließ oder solange abwartete, bis kein anderer Mitschüler mehr in der Schule war, um dann erst nach Hause zu gehen. In den Schwellenphasen, den Übergängen zwischen Pausen und Unterricht, versuchte Jonas jeder Konfrontation aus dem Weg zu gehen. Auf dem Weg zum Hof drängte er sich an den Wänden des Flures entlang. Auf dem Schulhof wechselte er allerdings sein Verhalten. Während die meisten anderen Jungen zusammenblieben und z. B. jugendkulturelle und popkulturelle Fragestellungen aushandelten oder sich in kleineren Gruppen über den Schulhof bewegten, erschien Jonas merkwürdig verspielt. Auf dem Hof, der von dem rechtwinkligen Schulgebäude und der Turnhalle von drei Seiten umrahmt wurde, stand in der Mitte ein großer Sandkasten mit einer Rutsche und einem Klettergerüst, eine Anordnung, die an einen Kinderspielplatz erinnerte. Hier tobte und spielte Jonas ausgiebig mit deutlich jüngeren Schülern.

Familie

Die Familie lebte in finanziell schwierigen Verhältnissen. Jonas' Mutter und sein Stiefvater, ein gelernter Anstreicher, waren beide arbeitslos. Kurz vor Beginn der Patenschaft besaß die Mutter, laut Jonas' Aussage, noch einen Kiosk. Die Mutter

¹ Gedächtnisprotokoll vom 26. April 2004.

bildete für Jonas und seine fünf Schwestern den Mittelpunkt der Familie. So engagierte sie sich als Klassenpflegschaftsvorsitzende an seiner Schule, die sie selbst als Schülerin bereits besucht hatte. Allerdings äußerte sie sich mir gegenüber sehr unzufrieden mit der Schule, die neue Schulleitung und die junge Klassenlehrerin würden keine gute Arbeit leisten und speziell auf die Probleme von Jonas nicht eingehen. Die Erziehung der Mutter war dagegen streng und besorgt. Sie war sehr katholisch geprägt, Jonas besuchte den Kommunionunterricht und war Messdiener. Trotzdem beklagte sie sich einmal mir gegenüber, dass sie ihren Sohn nicht richtig erreichen könne und dass Jonas ein besseres Verhältnis zu seiner Großmutter habe als zu ihr.

Jonas' leiblicher Vater hatte ein Jahr zuvor einen Hirnschlag erlitten, war halbseitig gelähmt und in einem Heim untergebracht. Manchmal sprachen wir darüber und Jonas sagte mir, dass der Heilungsprozess seines Vaters zwar Fortschritte mache, aber man noch nicht wisse, ob er je ganz gesund werden könne. Vor dem Schlaganfall arbeitete der Vater in einer Bowlingbahn, die wir einmal besuchten, und dort zeigte mir Jonas sichtlich stolz ein Foto seines Vaters.

Den Stiefvater habe ich während der Patenschaft dreimal getroffen, wobei es nur bei meinem ersten Besuch zu einem längeren Gespräch kam. Er wusste, dass Jonas körperliche Gewalt an der Schule erfuhr und überlegte, ihn an einer Kampfsportschule anzumelden, dies wollte Jonas allerdings nicht.

Jonas' fünf Schwestern stammten von drei verschiedenen Vätern ab. Die jüngste war sieben Monate alt, die älteste 15 Jahre und keine seiner Schwestern besuchte dieselbe Schule wie er. Er war im Umgang mit seinen Schwestern sehr fürsorglich, brachte die jüngeren zum Kindergarten und holte sie ab. Auch handelte Jonas verantwortungsvoll gegenüber den anderen Familienmitgliedern und erledigte Arbeiten, die anstanden, z. B. Wasserkisten aus dem benachbarten Getränkemarkt zu holen. Die Eltern waren der Meinung, dass Jonas als einziger männlicher Nachkomme schon früh an eine aktive Rolle innerhalb der Familie gewöhnt werden müsse.

Die Wohnung, die der Familie zur Verfügung stand, befand sich fußläufig etwa 15 Minuten zur Schule und war für die Familie viel zu klein. Sie bestand aus drei Zimmern, einem Flur, der als Wohnzimmer diente, Küche und Bad. Jonas teilte sich ein kleines Zimmer, in dem ein Etagenbett stand, mit seiner nächst jüngeren Schwester und dem Hund. Sein Zimmer war stickig und sein Schreibtisch nicht aufgeräumt. Die Atmosphäre in der Wohnung war nicht dazu geeignet, zur Ruhe zu kommen, um zu lernen. Ständig lief der Fernseher und über den Computer wurde viel geschattet und, wenn alle Geschwister nachmittags in der Wohnung waren, gab es viel Aufregung und Streit, was ich bei meinen kurzen Aufenthalten bereits intensiv wahrnahm.

Peers

Insgesamt hatte Jonas in drei unterschiedlichen Konstellationen Kontakte mit Gleichaltrigen. Zunächst in der Schulklasse mit der in der Anerkennung sehr hoch stehenden dominanten multiethnischen Jungengruppe. Mit dieser machte Jonas überwiegend negative Erfahrungen. Sie machten sich über ihn lustig und wenn sie nicht selbst direkte körperliche Gewalt ausübten, veranlassten sie andere aus der in der Hierarchie der Anerkennung tiefer stehenden Gruppe, ihn zu attackieren.

Da Jonas sich nicht aktiv in die speech activities seiner Mitschüler einmischen oder sich gegen Beschimpfungen zur Wehr setzen konnte, weil er, gehemmt wie er war, »nuschelte« und stotterte, waren seine wenigen Versuche sich einzubringen und durchzusetzen erfolglos, d. h. er hatte solche Versuche mehr oder weniger aufgegeben.

Die zweite Gruppe bestand aus den durchweg jüngeren Schülern, mit denen sich Jonas in den Pausen und manchmal nach der Schule traf. In dem gegenseitigen Spielverhalten fand er kompensatorische Formen der Anerkennung, die allerdings in den Augen der ersten Gruppe und erst recht bei den durchweg älter wirkenden Mädchen nicht zählten. In dieser zweiten Gruppe traf Jonas auf den auch deutschstämmigen Marvin, der ebenfalls Außenseiter war, aber knapp über ihm in der Hierarchie der Anerkennung rangierte. Bisweilen arrangierten sie sich und trafen sich gemeinsam nach der Schule.

Daneben hatte Jonas aber noch zu einer dritten Gruppe Kontakt, über die ich nur selten etwas von ihm erfuhr. Es handelt sich um die Ministrantengruppe der katholischen Kirchengemeinde. Welche Aktivitäten Jonas mit ihnen unternahm, weiß ich im Einzelnen nicht, aber er erzählte, dass sie sich zu viert trafen und z. B. ins Kino gingen oder abends zusammen aßen.

Sein Verhalten auf dem Schulhof beschrieb auch der Sozialpädagoge W. der Schule. Insgesamt fiel ihm ebenfalls die Kindlichkeit, die Gewaltbereitschaft gegen Jonas sowie seine habituelle Differenz zu seinen Mitschülern auf:

W.: ... eine Geschichte ist mir auf jeden Fall aufgefallen, das mit diesem Nackenschlägen, was du erzählt hast in der Uni. Das waren so Szenen, die ich erlebt hab, in diesen ... Schwellenphasen. Klar, ne. Nach der Sitzung in der Uni habe ich mir diese Schwellenphasen genau angeschaut, tu ich auch jetzt noch.

I.: Spannend, ne?

W.: Ja, total. Und da sind so verschiedene Szenen gewesen, wo du wirklich, ne »Patsch«, wo sie sich dann im Vorbeigehen, halt trietzen. Ähm, was ich auch zu Jonas speziell, was mir noch einfällt, ich hab mir auf dem Schulhof die Konstellation mal etwas näher angeguckt. Er hat dann auch schon mal, ich will nicht sagen, meinen Kontakt gesucht, nur er hat sich auf jeden Fall bemerkbar gemacht, hat mich gegrüßt auf dem Schulhof, halt ne, wusste ja nun plötzlich, wer ich war, auch so und mir ist dann eben auch wichtig, auf Leute wie Jonas oder so gehe ich dann auch zu. Die kriegen dann auch mal so

ein Abklatschen und dann: ›Wie geht's denn heute?‹ einfach Aufmerksamkeit und viele Schüler legen eben auch Wert da drauf, begrüßt zu werden, oder zu mir zu kommen und mich zu grüßen und zu diesem Kreis gehört er seitdem eigentlich auch dazu. Ich fand's dann interessant, den Rest noch zu beobachten, mit wem er dann so seine Pausen verbringt. Dazu gehört dann natürlich auch der Marvin, der gehört da mit zu und dann noch jüngere Leute aus den kleineren Klassen, aber auch alles, sag ich mal so, die Loser. Ne, das ist dann schon so 'ne kleine Loser-Fraktion, die sich da verbündet hat und da so ihre Freizeit da miteinander verbringen.

Auch dem Sozialpädagogen fiel die Gruppierung der »Verlierer« auf dem Schulhof besonders auf. Von Interesse ist, dass Jonas den Kontakt zu ihm suchte, vermutlich um in der Nähe einer Position des Schutzes zu sein, und/oder – worauf noch zurückzukommen ist – weil er sich schulkonform verstand und das durch seine Nähe demonstrieren wollte. Der Sozialpädagoge verband die Wahrnehmung des Spielverhaltens mit einer Kritik an der Einrichtung eines Sandkastens.

I.: Was machen die dann so?

W.: Oft so dieses ganze Fangen-Spielchen, ist viel Bewegung mit im Spiel. Geht dann oft so – obwohl das eigentlich gar nicht altersgemäß ist, für meinen Geschmack – um die Vorherrschaft da auf dem Klettergerüst, ne: ›Der hat mich aber mit Sand beworfen‹ und so. Das find ich teilweise unangebracht. Ist ein Thema für sich, weil ich denke dieses Ding gehört nicht auf den Schulhof. Das war ein Schuss in 'Ofen, hier einen Sandkasten zu installieren.

I.: Du würdest dann meine Beobachtung bestätigen, dass das immer noch ein kindliches Spiel ist. Vor allem da im Sandkastenbereich, richtig mit Fangen.

W.: Ja sehe ich auch so.

I.: Und das ist, wenn man sich die anderen aus der Klasse anschaut, macht das keiner. Die Mädchen sowieso nicht und die älteren Jungs, die etwas größer, körperlich weiter entwickelt sind, stehen eher am Schultor.

W.: Ja genau, oder in einer der anderen Ecken. Das ist ja überhaupt so, dass die – sagen wir mal coole Fraktion, wenn man das so sehen wollte – die drücken sich ja mehr in den Ecken rum.

I.: Da hält er [Jonas] sich dann fern?

W.: Jaja. Total jaja.²

Auch wenn das Spielen auf dem Klettergerüst kindlich wirkt und im starken Kontrast zu dem coolen Gebärden anderer Schüler steht und sich auch nicht mit den Erwartungen an die Rolle eines Klassensprechers deckt, hat es eine wichtige Funktion für Jonas. Hier kann er sich wohl fühlen und, gerade in Bezug auf das Zusammensein mit jüngeren Schülern, Anerkennungsprozesse erfahren. Genauso wie die

² Interview mit dem Sozialpädagogen W. am 10. März 2005.

»coolen« ihre Räume haben und sich »mehr in den Ecken rumdrücken«, (dass sie sich in den Ecken rumdrücken, deutet darauf hin, dass sie nicht gerne gesehen werden möchten und womöglich, Dinge tun, die in der Schule verboten sind wie z. B. Rauchen) hat Jonas seinen Platz und bildet, gemeinsam mit den anderen »Losern« eine Gruppe, die ihm kollektive Identität verleiht und somit zu den stärkenden Elementen an der Schule zählt. Durch sein Spielen in dem begrenzten kindlichen Raum des Klettergerüsts, seine Hinwendung zu jüngeren Schülern in Gestik und Mimik, grenzt er sich deutlich von den Schülern aus seiner Klasse ab, wie der Sozialarbeiter bestätigt.

Fallanalyse: Jonas – Das Opfer

Fallthese/Ausgangspunkt

Der Schüler Jonas nimmt, so meine zentrale These, für seine Mitschüler im Klassenverband die Rolle eines Opfers ein. Dazu ist zu berücksichtigen, dass in der Schule, in die die Schüler nicht freiwillig gehen, deren Druck und Kontrolle sie sich teils unterwerfen, teils widersetzen, spezifische performative Situationen auftreten, in denen die Schüler ritualisierte Handlungen vollziehen, die der Stabilisierung ihres sozialen Raumes »Schulklasse« dienen. Jonas erscheint in diesem Raum als der Kanalisationspunkt von Gewalt und Aggression. An ihm wird die ursprünglich objektlose Aggression, die aus dem Schulzwang resultiert, in Form von körperlicher und verbaler Gewalt entladen. Diese mimetisch-performativen³ und ritualisierten Handlungen dienen der Herstellung und Bestätigung der sozialen Gemeinschaft der Klasse. Indem Jonas unbewusst zum Opfer ausgewählt wird, können alle Mitglieder der Gruppe Distinktionshandlungen vollziehen und sich somit gegeneinander bestätigen.

Die Handlungen vollziehen sich in der Spannung zweier Pole. Den einen bildet die Seite der geregelten und geordneten Institution Schule, vertreten durch die Lehrer, den anderen die Anerkennungsformen der Gleichaltrigen auf der Ebene der Schüler. Dabei erzeugen die Schüler, indem sie gegen die Regeln der Institution verstoßen und sich schuloppositionell verhalten, Dispositionen, die sie als Gemeinschaft stärken.

Kleinere Szenen, kurze kommunikative Interaktionen, verbale oder nonverbale Handlungsakte lassen erkennen, dass sich innerhalb des formellen, nach Vorgaben geprägten, institutionell verankerten und geregelten Schulalltags konfrontative Ge-

³ Christoph Wulf: *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*. Bielefeld 2005.

genüberstellungen und Widerstandsrituale⁴ ereignen, die ein Medium brauchen, dem sich die Schüler zuwenden können, um ihre institutionsoppositionellen Rituale zu verfestigen.

Jonas kommt aus meiner Sicht die Rolle eines solchen Mediums zu. An ihm werden die schuloppositionellen Rituale erprobt: Solange der Lehrer nicht hinsieht, kann man ihm Gewalt antun, die zwar irgendwann vom Lehrer sanktioniert wird, aber dadurch nicht gestoppt werden kann, da das Gefühl des Dranges sich oppositionell verhalten zu wollen, durch das Verbot sogar eher gestärkt wird. Im Gegenteil, es zeigt, dass die Schule als Institution funktioniert und dass schuloppositionelle Anerkennung so gewonnen werden kann. So entwickelt sich scheinbar spielerisch ein Opferbild von Jonas, das sich in den Köpfen seiner Mitschüler festsetzt. Die sozialen Gruppenbildungen, die Hierarchien der Schüler untereinander entstehen durch die Rolle, die sie Jonas zuweisen und die er nicht abwehren kann, weil er in dieser Konstellation von Kräften mental und physisch zu schwach ist.

Opfer und Sozialität

In seinem zusammenfassenden Werk »Das Heilige und die Gewalt« widmet sich der französische Theologe René Girard einer strukturalen Analyse antiker Opfermythen und -riten. Er interpretiert unter Zuhilfenahme der tiefenhermeneutischen Theorie Freuds die psychologische und soziale Funktion des Opfers.

Das Opfer komme in zahlreichen Ritualen auf ganz gegensätzliche Art und Weise vor. Es stelle das Ziel dar, das die ungestillte Gewalt wählt, das aber willkürlich sein kann. Es ist somit das Ventil für die Gewalt. Die Opferung erscheine als zutiefst heiliger Akt, dem eine Ambivalenz zugrunde liege: Sie sei zugleich legitim wie illegitim, ihr Akt sei ein Verbrechen, ihre Unterlassung bedeute aber eine Nachlässigkeit und stelle ebenso ein Verbrechen dar.

Gewalt und Opfer bilden immer einen Zusammenhang. Der Wunsch nach Gewalt breche sich bahn und finde immer ein Objekt. Ist das ursprünglich anvisierte Objekt nicht erreichbar, vollziehe sich die Gewalt am Ersatzopfer. Diese Eigenschaft des Ersatzopfers mache es nun möglich, die Gewalt zu überlisten, sie auf nichtige Objekte zu lenken.

Die Stellvertreterfunktion des Opfers, die Verschiebung, auf der die Opferung beruhe, dürfe im Opferkult nicht öffentlich werden. Deutlich werde dies im Tieropfer. Das Tier wird zwischen die Gewalt des Gottes und den Menschen geschoben und nehme die Gewalt somit ersatzweise auf.

Der Stellvertretung folge eine reale Funktion: »Es tritt an die Stelle aller Mitglieder der Gesellschaft und wird von allen dargebracht«. D. h., dass das Opfer

⁴ Vgl. Wulf 2005, S. 267.

die Gemeinschaft vor ihrer eigenen Gewalt schütze. »Es lenkt die Gemeinschaft auf andere Opfer außerhalb ihrer selbst.«⁵

Somit habe das Opfer eine soziale Funktion, eine Gemeinschaft zu konstituieren, indem es sie vor ihrer eigenen Gewalt schütze. Das Opfer beanspruche für sich: »[...] Zwistigkeiten und Rivalitäten, Eifersucht und Streitigkeiten zwischen einander nahestehenden Personen auszuräumen, es stellt die Harmonie innerhalb einer Gemeinschaft wieder her.«⁶

Dabei komme ihm die immanente Gewalt zu, d. h. das Opfer müsse ein Lebewesen (Mensch/Tier) sein, das Gewalt bündelt, kanalisieren und nicht neu entfachen, also keine Rache zulassen darf. Die Rache, insbesondere die Blutrache, sei, wenn sie unbändig wüte, die unerträgliche Bedrohung für eine Gesellschaft, da sie dem Prinzip nach Vergeltung darstelle und jeder Vergeltung immer neue Vergeltungsmaßnahmen folgen. Das Opfer, das von allen gebracht werde, verhindere, dass die Rache in einem endlosen Prozess der Kettenreaktion fortgesetzt werde.

Um dem Prinzip der Stellvertretung Rechnung zu tragen, benötige eine opferfähige Kategorie Ähnlichkeit. Die Ähnlichkeit darf aber nicht zu eng sein, da dies zu einer Verschmelzung führe und so die Stellvertreterfunktion aufgehoben werde. Andererseits müsse eine Ähnlichkeit existieren, da sonst die Stellvertretung gar nicht in Erscheinung trete.

Im Bereich des Tieropfers erscheinen domestizierte Tiere als passende Kategorien, also etwa Kühe, Schafe oder Ziegen. Im Bereich des Menschen ließe sich eine heterogene Liste anführen, die Opferkategorien erstrecken sich über Kriegsgefangene, Sklaven, Kinder, nicht verheiratete Jugendliche, Invaliden, oder, den Abschaum der Menschheit, den *pharmakos*.

Im Folgenden werde ich prüfen, in wiefern dieser theoretische Zugang die Situation von Jonas weiter aufklären kann. Dabei werde ich die Situation Jonas' zwischen den Polen Schule/Institution und Schüler/Gleichaltrige differenzieren. Anschließend strukturiere ich Felder und Ebenen, die für Jonas eine wichtige »Alter-Struktur« darstellen. Dabei lege ich den Fokus auf unterschiedliche soziale Räume und Beziehungen, denen eine ich-schwächende oder eine ich-unterstützende Funktion zukommen.

Jonas' Positionen in Schulklasse und Schule

Jonas' Außenseiterposition wird durch das Verhalten seiner Mitschüler ihm gegenüber hervorgehoben. Seine herausgehobene Stellung als Opfer konstituierte sich über einen Zeitraum von ca. eineinhalb Jahren seit Beginn des Hauptschulbesuchs. Sie wird deutlich durch eine massive, quantitative und intensive Gewaltbereit-

⁵ René Girard: *Das Heilige und die Gewalt*. Frankfurt am Main 1994 S. 18.

⁶ Girard 1994, S. 19.

schaft gegen ihn. In den Schulakten dokumentierte die Klassenlehrerin folgenden Vorfall:

Nachdem die Oma von Jonas am 14. 11. 03. in der Schule war und mich über den Vorfall vom 13. 11. 03. informiert hat, habe ich heute ein klärendes Gespräch mit meinen Schülern geführt. Es stellte sich Folgendes heraus: [Jonas war] auf dem Weg nach Hause, R. und A. halten Jonas fest. M II [ident. mit Marvin] schlägt und tritt auf Jonas ein, als dieser am Boden liegt. Dabei waren als Zuschauer: M III., I. (7b), S. (7b), R. (7b), U. (7b). Nach Marvins Äußerungen hätten die Schüler aus der 7b ihn angetrieben, sich zu prügeln. Daraufhin wurden die Eltern der Täter angerufen.

Dieser Überfall vor der Projektphase war kein Einzelfall. Denn es ereigneten sich auch während der Betreuung weitere Vorfälle. Aber der symbolische Gehalt dieses Geschehens geht über eine einfache überfallartige Gewaltsituation hinaus. Er verweist bereits über das Klassengefüge hinaus, weil der Akt der Gewalt ein demonstrativer Akt des Mutes und des Kräftezeigens vor älteren Schülern ist. Jonas hat hier bereits die Funktion des stellvertretenden Opfers inne. Gleichzeitig besitzt er eine mimetische Eignung und Funktion. Er ist ähnlich, aber zugleich anders. Denn er ist nicht zu einer der beiden männlichen Hauptgruppen gehörig. Somit könnte ein Zweck des Übergriffs darin bestanden haben, einen bestimmten sozialen Zusammenhalt herzustellen oder zu stärken. Denn der Schüler S. aus der Klasse 7b ist inzwischen nicht mehr an der Schule. Der Schüler M II (identisch mit Marvin), der zu Beginn der Studie und der Betreuung mir sogar als ein Freund von Jonas erschien, war aber in Wirklichkeit bereits ein vergleichbarer Außenseiter. Eine mögliche Interpretation wäre: Indem Marvin und andere Jonas Gewalt antun, veranlasst durch die älteren Mitschüler, hoffen sie sich in der Gunst der älteren, besonders in der Kerngruppe der dominanten Schüler zu etablieren.

In anderen Szenen aus der Beobachtungsphase wird deutlich, wie sich Gruppenkohäsion und Opferrolle gegenseitig herstellen. Offen erzählen die Schüler über die »Streiche«, die sie Jonas gespielt haben:

Einige Schüler sitzen zusammen auf dem Sofa, während einer kurzen Pause. Sie unterhalten sich, balgen und lästern über Jonas, den sie den »Stinker« nennen. Auf Nachfrage berichtet ein Schüler, wie Jonas zu diesem Spitznamen kam. Einige Jungen aus der Klasse hätten ihn in eine Telefonzelle eingesperrt und zudem den Griff von innen mit Hundekot beschmiert. Um sich zu befreien, griff er mit den Händen an die Tür in den Kot. Seitdem wird er der »Stinker« genannt.⁷

Auch hier sind diejenigen beteiligt, die nicht zum beliebten Kern der Klasse gehören, sondern jene, die schon an dem in den Akten vermerkten Überfall nach der Schule dabei waren. In der 6. Klasse zu Beginn der Beobachtung und der Paten-

⁷ Gedächtnisprotokoll vom 26. April 2004.

schaft war offenbar die Position von Jonas als Opfer und Außenseiter der Klasse bereits stark verfestigt, ohne dass mir das hinreichend durchsichtig war.

Schulische Situationen in Schwellenphasen und Unterricht

Die performative Aushandlung von sozialen Ordnungen zeigte sich nicht nur im Klassenraum, sondern insbesondere bei den Schwellenphasen⁸ zwischen Pausen und Unterricht. In diesem komplexen und von Beziehungskonflikten geladenen gewalttätigen Feld stand Jonas hilflos allein und wirkte fast teilnahmslos. Er versuchte seinen Mitschülern aus dem Weg zu gehen, sich möglichst unauffällig zu verhalten und wurde doch angegangen, ohne dass er sich körperlich oder verbal zur Wehr setzte:

Ich stehe mit einigen Schülern vor der Klassentür und wir warten auf die Lehrerin. Jonas hält sich abseits, während sich in der Mitte des Flurs eine anwachsende Schülergruppe befindet. Plötzlich wendet sich A. an Jonas, der mit dem Rücken zur Wand und gegen einen Träger gelehnt steht, und fragt ihn, warum er so dumm sei und so rote Haare habe? Jonas wirkt verstockt, verwirrt und murmelt etwas. Dann tritt A. Jonas in den Bauch und geht wieder zu seinen Mitschülern.⁹

Seine körperliche Stigmatisierung, bedingt durch seine Haarfarbe, diente dem »Täter« als Anlass zur Gewalt. Seine körperliche Auffälligkeit, seine mangelnde Eloquenz war Folie zur Entwertung der Person und gleichzeitig zu einer erhofften Anerkennung durch dessen Mitschüler. Aber die Entwertung seiner Person vollzog sich nicht nur durch Gewalt, sondern auch durch subtilere Gegebenheiten.

Anfang der 6. Klasse wurde Jonas zum zweiten Klassensprecher gewählt. Dies lässt sich als »Streich« der anderen interpretieren. Denn der erste Klassensprecher erschien, was seine soziale Stellung und seinen Habitus betraf, als das totale Gegenteil von Jonas. E. war bereits relativ groß, trug Markenkleidung, erschien in seinem Äußeren gepflegt und genoss ein hohes Maß an Anerkennung. Jonas selbst deutete seine Situation anders und begriff sein »Amt« als sehr verantwortungsvoll:

I.: Und wie ist das mit dem Klassensprecher? Machst du da irgendwas, du bist gewählt.

Jonas: Ja, wir soll'n, soll'n ja öfters. Ich und E., wir soll'n ja aufpassen, dass jeder die Sachen mit hat. Oder wenn 'ne Kloppe ist z. B. Marvin mit T., dass wir die auseinander halten soll'n. Oder wir haben noch was anderes, das wa, das wa nen Vorbild für die sind.

⁸ Vgl. Michael Göhlich/ Monika Wagner-Willi: Rituelle Übergänge im Schulalltag. In: Christoph Wulf (Hrsg.): *Das Soziale als Ritual*. Opladen 2001, S. 119-204.

⁹ Gedächtnisprotokoll vom 10. Mai 2004.

I.: Wie machst du das?

Jonas: Äh, mhm, alle Sachen immer mitnehmen. Und pünktlich zum Unterricht kommen (...). Ähm für den E. ist das schwer, weil der nicht immer pünktlich kommt.¹⁰

Dass Jonas Wert darauf legt, seine Mappen immer dabei zu haben, ist die Wirkung einer Mahnung seitens der Schulleitung aus der 5. Klasse. Aber die Brisanz dieses kurzen Interviewausschnitts liegt mehr in dem Selbstbild, das Jonas von sich hat und welches er hier äußert: Er möchte als Vorbild für seine Mitschüler dienen, Streit schlichten und sieht sich als den besseren Klassensprecher, da er (immer) pünktlich sei. Er kann sich so wahrnehmen, da er sich schulkonform verhält, was nach seiner Auffassung die Aufgabe eines Klassensprechers sei. Trotzdem bringen ihm seine Mitschüler keinen Respekt entgegen, sind ihm gegenüber gewalttätig, nehmen ihn als Klassensprecher nicht ernst. Er wertet dagegen sein ideales Selbst auf, um sich unbewusst vor emotionalem Schmerz und Minderwertigkeitsgefühlen zu schützen. Ähnlich wie der Spielplatz auf dem Schulhof als Refugium dient, benutzt er die Position als Klassensprecher, um sich – wenn auch nur in seiner Wahrnehmung – in eine erhöhte Rollenposition zu begeben.

Hier tritt eine Differenz zwischen den Beobachtungen und den kurzen Szenen, in denen Jonas als Opfer galt, und seiner Selbstwahrnehmung auf. Seine Selbstdefinition als eine im Klassenverband verantwortungsvoll handelnde und angesehene Person gaben ihm das Gefühl eine wichtige Position zu bekleiden und darin eine schulische Funktion zu erfüllen. Dabei klammerte er das ich-schwächende Verhalten seiner Mitschüler aus und wertete es in eine ich-stärkende Instanz um. So entstehen offensichtlich das Ich schwächende soziale und topographische Felder und, weniger offensichtlich und verdeckt, das Ich stärkende Positionen im Feld.

Jonas aus der Sicht der Institution Schule

In dem Interview mit dem Sozialpädagogen wurde – wie bereits angemerkt – zusätzlich deutlich, dass Jonas den persönlichen Kontakt zum Sozialarbeiter der Schule auffällig suchte, zu einer Person, die in abgeschwächter Form ein Vertreter der Institution war und deren Aufgabe darin bestand, Streitigkeiten unter den Schülern zu schlichten und Regeln für das schulinterne Zusammenleben zu definieren sowie dafür zu sorgen, dass sie eingehalten werden. Ihm kam die Funktion eines Bindegliedes zwischen der Schüler- und Lehrerseite zu.

Man könnte das besondere Interesse Jonas' an seiner Person so interpretieren, dass er Affinität zu dem institutionellen Machtbereich der Schule suchte und über ihn einen Statusgewinn zu erreichen bemüht war. Er war den Lehrern außer in Form einiger Ermahnungen, die die mangelnde Ordnung seiner Mappenführung betrafen, nie besonders negativ aufgefallen. Das Bild, das er von sich selbst und

¹⁰ Interview mit Jonas am 3. Juni 2004.

seiner Position in der Schule hatte, korrespondierte nicht mit dem, das die Vertreter der Schule von ihm hatten. Er wurde zunächst von den Lehrern kaum wahrgenommen, war unscheinbar und galt nicht als fleißiger oder guter Schüler. In einem Interview äußerte er sich zu seiner schulischen Situation:

I.: Und mit den Noten?

Jonas: Auch[gut]! In Mathe werde ich besser, in Physik und Chemie hab' ich mich zur Zeit noch nicht verbessert. In Englisch und in Deutsch bin ich immer noch gleich, hab' immer noch 'ne vier. Und dat ich das [unverständlich] und Frau S. dat noch mal sagt und in Sport, weiß ich nicht. Hat Frau S., machen wir ja keine Arbeit oder so, und Bio hab' ich vielleicht 'ne Eins oder 'ne Zwei, wie dat letzte Mal letztes Jahr.

I.: Ja schön!

Jonas: Weil ich in Bio immer aufpasse.

I.: Ja, das ist gut!

Jonas: Und die Mappe, ich nehm' immer die Mappe mit, die anderen vergessen die, ich bin zurzeit der einzige, der immer die Mappe mithat und der T.

I.: In Bio?

Jonas.: Ja!

I.: Und in den anderen Fächern?

Jonas: Nehm' ich auch immer die Mappen mit. In Physik, in Chemie, in Erdkunde und so [unverständlich] immer nehm ich Mappen mit, brauchen wa' ja!¹¹

Gewiss ist er nicht der einzige Schüler, der immer die Mappen mitbringt, aber es war ihm wichtig, sich als fleißiger und guter Schüler darzustellen und sich von seinen Mitschülern abzugrenzen, mit deren schuloppositionellem Verhalten er sich nicht identifizieren kann. Er meinte, sein Fleiß, seine Disziplin wäre ein wichtiger Grund für gute Noten und verglich sich deshalb mit T., dem mit Abstand besten Schüler der Klasse. Seine eklatanten Schwächen in Bezug auf Rechtschreibung und seine Legasthenie hinderten ihn daran, gute Noten zu erreichen. Allerdings schob er diese Seite seiner Schulerfahrung weg und wollte oder konnte sie nicht wahrnehmen.

Wirkliche Erfolgserlebnisse hatte er nur in Mathematik, und er bewertete diese außerordentlich hoch, was für seine Selbstwahrnehmung bedeutungsvoll war. Denn dadurch hatte er für sich einen Anker gefunden, der sein Ich-Ideal stärkte und sein Selbst stabilisierte. In diesem Zusammenhang verglich er sich häufig mit T. und stellte zutreffend fest, dass nur sie beide konstant gute Noten im Fach Mathematik erreichen konnten. Sich auf einer Stufe mit T. zu stellen, bedeutete aber noch mehr. T. gehörte zu dem Kreis der angesehensten und am meisten geschätzten Schüler auf Seiten der Lehrer und der Mitschüler.

¹¹ Interview mit Jonas am 3. Juni 2004.

Auch seine Position als Klassensprecher, die mehr als ein Witz von seinen Mitschülern gemeint war, bot ihm aber die Möglichkeit eine institutionelle Affinität und eine positive Identifikation mit der Schule zu zeigen. Denn die Rolle als Klassensprecher versuchte er gewissenhaft und erfolgreich auszufüllen. So berichtete er beispielhaft von einer Aktion:

Jonas: Joa. Oder wir sollten auch manchmal, wenn Frau S. – was da letztens passiert [ist], Frau S. war krank, und da sollten wir ... Da war ich und da sollten ich und E. da runtergucken, ob Frau S. kommt, da war E. erstmal noch nicht da. Da bin ich runter gegangen, zehn Minuten mussten wa alleine da [vor dem Lehrerzimmer] stehen, weil Frau St. hatte erst um neun und hinterher kam Frau S. zu spät wegen Stau, sonst hätten wir noch zwei Stunden gehabt. Das wäre gut für uns (lacht).¹²

Er hat aus schulischer Sicht gemäß den Regeln der Institution richtig gehandelt, hat sich als erster auf den Weg zum Lehrerzimmer, einem angstbesetzten Ort, der für Schüler verboten ist, gemacht und dort zehn Minuten ausgeharrt und schließlich die Klassenlehrerin abgefangen, denn der Unterricht wäre dann erst um neun Uhr weitergegangen. Er hat sich damit in den Dienst der Schule gestellt. Dabei hat er sich – in seiner Selbstwahrnehmung – mutig und korrekt gezeigt und sich nicht wie in den Schwellenphasen versteckt.

Im Interview stilisierte er sich als den Retter des Unterrichts, durch sein Handeln konnte der Unterricht fortgeführt werden. Sein Mut erscheint umso größer, da er sich allein der Situation gestellt hat. Der erste Klassensprecher war noch nicht anwesend. (Er kam offenbar zu spät zum Unterricht.) So ist er mutig voraus gegangen («da bin ich runter gegangen») und hat in seinen Augen einen Statusgewinn, der ihn noch vor dem beliebtesten Schüler in der Klasse auszeichnet.

Hier zeigten sich die Mechanismen seiner Selbststabilisierung. Einerseits musste er die permanente Aggressivität und Verächtlichmachung seiner selbst bewältigen, andererseits besetzte er Situationen und Handlungen für sich positiv, in denen er sich vor den anderen auszuzeichnen meinte.

Fazit: Der selbstinitiierte Schulwechsel als Ausweg

Zusammengefasst erschließt die Fallstudie zweierlei: Zum einen die entwürdigende und psychisch sehr belastende Situation eines Gewaltopfers, das zu der ca. 7 Prozent der Schülerschaft umfassenden Gruppe der »Nur-Opfer« zählt¹³. Psychisch und körperlich ist das »Nur-Opfer« dadurch gekennzeichnet, dass es zur

¹² Interview mit Jonas am 3. Juni 2004.

¹³ Zuletzt: Fuchs, Marek/Lamnek, Siegfried/Luetke, Jens/Baur, Nina: *Gewalt an Schulen*. 1994 – 1999 – 2004, Wiesbaden 2005, S. 99.

Gegenwehr nicht der Lage ist. Denn Gegenwehr würde seine Situation nur verschärfen. Daher fügt es sich in sein Los, duckt sich, taucht weg, steht mit dem Rücken zur Wand, schweigt und duldet. Die Studie zeigt auch, wie die am Opfer vollzogene Gewalt die Gemeinschaft stärkt, wie die willkürlichen, spontanen und von allen geteilten Gewalthandlungen den sozialen Kitt der Gruppe bilden und ihre Hierarchien festigen. Die Ohnmacht des Opfers korrespondiert dabei mit der Ohnmacht der Institution. Schulleitung und Lehrkräfte können – trotz intensiven Bemühens – nur auf die Spitze des Eisbergs der sublimen und manifesten Gewalt reagieren, die Sichtkontrolle ist begrenzt, selbst im Unterricht passiert mehr, als sie sehen und wahrnehmen können.

Andererseits zeigt die Studie, wie ein betroffenes Opfer sich selbst über die unscheinbarsten Ereignisse stabilisiert, sich gleichsam selbst an der Grenze der Verkennung »aus dem Sumpf zieht«. Der »Witz«, ihn zum 2. Klassensprecher zu machen, schlug fehl, er drehte den Spieß um und versuchte einen Statusgewinn durch das Ernstnehmen des Amtes zu erreichen. Daneben waren für ihn die außerschulischen Handlungsfelder stark besetzt. Seine Funktion als einziger Junge mit fünf Schwestern, seine besondere Fürsorglichkeit gegenüber den jüngsten Schwestern, seine Pflichterfüllung im Haushalt, sie sind mehr als das, was sie von außen scheinen. Sie dienten offenbar der Stabilisierung seines Selbstbewusstseins im Angesicht der Kränkungen, die er täglich in der Schule als »sein Los« akzeptieren musste.

In diesem Zusammenhang steht auch sein Engagement in der Kirche. Das Ministrantenamt, das er in dieser Zeit wahrgenommen hat, war ihm sehr wichtig. Auch der Kontakt und die gemeinsame Freizeit mit der Ministrantengruppe hatten für ihn eine besonders auffällige Bedeutung. Sie dienten ihm offenbar dazu, seine Selbstwahrnehmung auszutarieren.

So entwickelte er für sich eine überraschende Balance und teilweise Ausgeglichenheit, die überraschte, wenn seine Schulsituation allein im Zentrum stand. Daher war es auch sehr nachvollziehbar, dass er in Absprache mit der Mutter den einzigen richtigen Schritt tat, den ein Kind in seiner Lage tun konnte: Er wechselte kurz nach der Beobachtungszeit der Studie die Schule.