



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

*„Hochsensible Lernende im Kontext von Schule und Studium“
Qualitative Analyse von Erfahrungsberichten*

verfasst von

Markus Pilgerstorfer, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von:

Univ.-Profⁱⁿ. Drⁱⁿ. Bettina Dausien

Vorwort

Hochsensibel, bitte was? Das klingt wie eine neue Modeerkrankung, die unsere Kinder durch die Schule zugeschrieben bekommen?! So oder ähnlich mögen Sie, verehrte Leserinnen, verehrter Leser, vielleicht denken, wenn Sie den Titel lesen. Eines möchte ich gleich vorwegnehmen. Hochsensibilität ist weder ansteckbar noch überhaupt eine Krankheit. Im Grunde genommen handelt es sich hierbei um eine Persönlichkeitseigenschaft, die seit jeher etwa 15 Prozent der Menschheit besitzen. Im Gegenteil zum größeren Rest der Bevölkerung filtern die Betroffenen bei der neurologischen Verarbeitung ihrer Sinneseindrücke deutlich weniger von diesen wieder heraus. Dadurch erreichen sie um einiges rascher den Zustand der Überstimulation. Außerdem geht eine breite Palette an bestimmten Verhaltensweisen mit dem Besitz dieser Eigenschaft einher (Informations- und Forschungsverbund Hochsensibilität, Stand der Forschung [Online]). Aber wie wissenschaftlich fundiert ist das Ganze eigentlich? Diese Frage bekam ich bereits von vielen Kolleginnen und Kollegen zu hören. Die Forschung zu diesem erst zwei Jahrzehnte alten Gebiet steckt noch in den Kinderschuhen (ebd.). Allerdings findet das Thema Hochsensibilität in den letzten Jahren durch populärwissenschaftliche Werke, Medien und die Arbeit gemeinnütziger Vereine in der breiten Öffentlichkeit immer mehr Gehör. Für mich als Student der Bildungswissenschaft stellte sich konkret bei dieser Abschlussarbeit die Frage, wie es Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die diese Persönlichkeitseigenschaft besitzen, bei ihrem Besuch von Bildungseinrichtungen ergeht. Angesichts der noch kurzen Forschungsdauer zu diesem Gebiet respektive dessen noch nicht weitreichende wissenschaftliche Anerkennung ging ich jedoch von Anfang an davon aus, dass es kaum möglich sein wird, jüngere Menschen für Interviews zu finden, die behaupten, hochsensibel zu sein und überdies noch bereit sind, mir ihre Erlebnisse mitzuteilen. Aus diesem Grund berufen sich die Ergebnisse meiner Untersuchung auf Gespräche mit Erwachsenen, die für sich selbst das Konstrukt der Hochsensibilität als passend entdeckt haben. Gestützt und erweitert wurden die dabei festgestellten Ergebnisse durch ein Fachgespräch mit einer Expertin auf diesem Gebiet. Diese gründete vor einigen Jahren eine Schule, in der hauptsächlich solche Kinder häuslichen Unterricht erfahren, von denen angenommen wird, dass sie hochsensibel sind.

Es wird Sie wahrscheinlich kaum überraschen, wenn ich Ihnen mitteile, dass ich mich ebenfalls mit der Idee der Hochsensibilität sehr gut identifizieren kann. Auch wenn ich für gewöhnlich Persönlichkeitskonstrukten eher mit Skepsis gegenüberstehe, so ist es nicht von der Hand zu weisen, wie dieses bis heute eine große Anziehungskraft auf mich ausübt. Gerade aber meine Vorliebe für kritische und neugierige Betrachtungsweisen veranlasste mich dazu selbst festzustellen, was es mit der Persönlichkeitseigenschaft Hochsensibilität tatsächlich auf sich hat.

Diese Arbeit, bei der es sich genau genommen um einen Forschungsendbericht handelt, wurde besonders unter der Absicht geschrieben, sie nach der Fertigstellung nicht nur anderen Forscherinnen und Forschern, sondern auch einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Denn zu vielen Master- bzw. Diplomarbeiten ereilt, meiner Meinung nach, das Schicksal eines Staubfängers in der Universitätsbibliothek. Dementsprechend ist es daher eines meiner Ziele, mit meinen Projektergebnissen weitere Menschen, die sich ebenfalls dem Konstrukt der Hochsensibilität verbunden fühlen, anzusprechen. Pädagogisch professionell tätigen Personen wie Lehrerinnen und Lehrer bzw. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, aber auch Eltern möchte ich mit dem auf den nächsten Seiten Geschriebenen vor Augen führen, wie wichtig die Berücksichtigung der Individualität jedes einzelnen Kindes ist. Gesellschaftliche Normen, Rahmenbedingungen, unter denen institutionelle Bildung stattfindet, aber vor allem auch die, meines Erachtens, zum Teil mäßige Empathiebereitschaft unserer Gesellschaft lassen uns dies nur allzu oft vergessen. Der Wissenschaft, insbesondere der Bildungswissenschaft, wünsche ich, dass sie durch meine Studie einen Ansatzpunkt erhält, und dass sie vor allem Motivation für die, meiner Meinung nach, so notwendigen weiteren wissenschaftlichen Untersuchungen auf dem Gebiet der Hochsensibilität erfährt.

Zu guter Letzt gilt es noch einigen Personen, in alphabetischer Reihenfolge, meinen persönlichen Dank auszurichten. Ohne sie wäre die Arbeit nicht zu dem geworden, wie sie jetzt vor Ihnen liegt. Meine Studienkollegin Auer Elisabeth überprüfte die folgenden Seiten auf die durchgehende Einhaltung einer geschlechtersensiblen Sprachweise. Univ.-Profⁱⁿ. Drⁱⁿ. Bettina Dausien übernahm nicht nur die Betreuung meiner Arbeit. Durch sie erhielt ich in den letzten Jahren auch mehrmals die Möglichkeit, als Tutor und Studienassistent den universitären Wissenschaftsbereich näher kennenzulernen. Den wesentlichsten Beitrag leisteten selbstverständlich die von mir interviewten Personen¹: Emina, Eva, Jenni, Martina, Paul und die Expertin Frau Maier vom Verein 'Empfindsam Lernen'. In ausführlichen und von ihnen allesamt sehr offenherzig geführten Gesprächen ließen sie mich als fremde Person in Form von Erlebnisberichten an ihrer bildungsinstitutionellen Vergangenheit teilhaben. Den erstmaligen Kontakt fand ich zu ihnen unter Mithilfe von Frau und Herrn Krankl bzw. dem Verein 'Sensitivity'². Sie haben mir bei meiner Suche nach möglichen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner die nötige Plattform im Internet geboten. Ebenfalls ausdrücklich zu erwähnen ist noch meine Schwägerin Silvia Pilgerstorfer. Mit viel Geduld las sie während meines gesamten Studiums fast sämtliche meiner Seminararbeiten wie auch diese Abschlussarbeit gegen und wurde dabei nicht müde, mich in meinen Rechtschreibkenntnissen zu verbessern. Im Gegenzug erhielt sie so von mir einen tiefen Einblick in die spannende Welt der Bildungswissenschaft.

¹⁺² Bei all den hier angeführten Personen- und Vereinsbezeichnungen handelt es sich zum Zwecke der Anonymisierung um Pseudonyme.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	6
2. Theoretischer Bezugsrahmen	11
2.1. Persönlichkeitsforschung – ein Überblick	11
2.2. Wissenschaftliche Erkenntnisse zu Hochsensibilität	14
2.2.1. Ausgangspunkt für die Hochsensibilitätsforschung	15
2.2.2. Die Entwicklung des Konstrukts der Hochsensibilität	18
2.2.3. Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Personen, die hochsensibel sind	20
2.2.4. Neurowissenschaftliche Fundierung des Konstrukts	22
2.2.5. Abgrenzung von ADS/ADHS und Autismus	23
2.2.6. Kritische Betrachtung von Arons Überlegungen	25
2.3. Populärwissenschaftliche Ausweitung des Konstrukts	26
2.4. Bildungsinstitution Schule	30
2.4.1. Schule als Lernraum	31
2.4.2. Der Frontalunterricht	33
2.4.3. Der Gruppenunterricht	35
2.4.4. Der Handlungsorientierte Unterricht	36
2.4.5. Die Beziehung zwischen Lehrperson und ihren Schülerinnen bzw. Schülern	38
2.4.6. Die Außenseiterrolle in der Klasse	40
3. Methodische Vorgehensweise	42
3.1. Qualitative Forschung – ein Überblick	42
3.2. Grounded Theory Methodology	46
3.3. Die Gruppendiskussion	50
3.4. Das problemzentrierte Interview	52
3.5. Das Expertinneninterview bzw. Experteninterview	55
3.6. Die Erstellung der Leitfäden	57
3.6.1. Der Leitfaden für die Gruppendiskussion und den Einzelinterviews	58
3.6.2. Der Leitfaden für das Expertinneninterview	60
3.7. Die Gesprächsführung im Interview	61

3.8. Berücksichtigte Güterkriterien	62
4. Datenerhebung und -analyse	67
4.1. Die Interviewten im Gespräch	67
4.2. Untersuchungsergebnisse	72
4.2.1. Kategorie 'fremde Ansprüche'	72
4.2.2. Kategorie '(Non-)konformität'	77
4.2.3. Kategorie 'Interaktion'	81
4.2.4. Schlüsselkategorie 'Individualität'	84
5. Resümee	91
6. Literaturverzeichnis	97
Anhang: Abstrakt (Deutsch und Englisch)	
Lebenslauf	

1. Einleitung

In den 90iger Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelte die US-amerikanische Psychologin Drⁱⁿ. Elaine Aron auf Basis bereits vorhandener Untersuchungen zu einem ähnlichen Thema von Carl Gustav Jung, Hans Jürgen Eysenck, Jeffrey Alan Gray, Iwan Pawlow oder Jerome Kagan das Konstrukt der Hochsensibilität. Dabei kam sie zu dem Schluss, dass innerhalb einer Spezies, zumindest bei allen höheren Tierarten wie auch beim Menschen, etwa 15-20 Prozent existieren, die im Vergleich zum Rest ein deutlich höheres Erregungsniveau des Nervensystems besitzen. Anders gesagt, dieser kleinere Teil reagiert gegenüber äußerlichen und innerlichen Reizen äußerst empfänglich (Aron 2005: 30). „In den meisten Fällen wird [diese Art von] Sensibilität vererbt“ (ebd.: 39), so die Vermutung. Grundsätzlich bringt dieses Persönlichkeitsmerkmal, wie jedes andere auch, im Lebensalltag gewisse Vor- und Nachteile mit sich, weshalb Aron Betroffene dazu anregt, ihre Hochsensibilität neutral zu betrachten. Problematisch wird dieses Merkmal zumeist dann, wenn sie oder er sich in einer Kultargesellschaft befindet, deren Idealvorstellung ein ganz anderes Verhalten nahelegt, wie es aus dem Wesenszug der Hochsensibilität resultiert. So vermittelt der westliche Kulturraum die darin lebenden Menschen, dass sie unerschrocken, extrovertiert, laut, konkurrenzunfähig u.v.m. sein müssen (ebd.: 42). Personen, die den von Aron beschriebenen hochsensiblen Wesenszug³ besitzen, neigen aber tendenziell z.B. eher zu Introvertiertheit, zu vorsichtigerem Verhalten gegenüber Veränderungen oder erhöhtem Harmoniebedürfnis (ebd.: Parlow 2003², Aron 2005). Kurzum, diese Menschen bewegen sich häufig in einem Umfeld, das auf ihre Bedürfnisse nur beschränkt Rücksicht nimmt. So berichtete eine für die Arbeit interviewte Person Folgendes: „Ich würd sagen, die Umwelt hat mir nicht entsprochen“ (Gruppendiskussion, Emina: 10/27-10/28). Das jeweilige kulturelle Leitbild bestimmt aber nicht nur das Verhalten, es schlägt sich auch in der Art und Weise, wie Gesellschaft organisiert wird, nieder. Dies betrifft ebenso die Gestaltung von institutioneller Bildung. So sind Kinder und Jugendliche in unseren Schulen sowie Erwachsene, die ein Studium oder eine Weiterbildung absolvieren, immer höher werdenden Leistungsanforderungen, rasch wechselnden Unterrichtsinhalten, vielen Prüfungen usw. ausgesetzt. Um dabei zu bestehen, bleibt ihnen oftmals nichts anderes übrig, als ihren Mitmenschen mit einer Ellbogentaktik zu begegnen. Wie gehen nun aber Menschen, die im Besitz der hochsensiblen Persönlichkeitseigenschaft sind, mit die-

³ Aron selbst spricht von „>>highly sensitive person<<, zu Deutsch (...) >>hochsensible Person<<, kurz >>HSP<<“ (Parlow 2003²: 13). Die Anführung des Eigenschaftswortes vor der Person impliziert jedoch, meines Erachtens, dass der Mensch als Ganzes hochsensibel ist. Da sich aber unser Wesen aus einer Summe verschiedenster Eigenschaften zusammensetzt, finde ich diese Bezeichnung unpassend. Insofern schreibe ich in meiner Arbeit über Menschen, die hochsensibel sind oder von Menschen, die die hochsensible Persönlichkeitseigenschaft besitzen.

sen Umständen um? Wie verhalten sie sich in einem staatlichen Schulsystem, das auf ihre besonderen Bedürfnisse nur beschränkt eine Antwort hat? Entspringen aus ihrer Hochsensibilität nicht vielleicht auch Fertigkeiten, die sie für sich und für andere in der Schule, Studium usw. gewinnbringend einsetzen können? Diese und ähnliche Fragen sind es, die das hier vorgestellte Abschlussprojekt verfolgte.

Dazu gibt es bisher kaum ausführliche wissenschaftliche Untersuchungen, insbesondere nicht im deutschsprachigen Raum, abgesehen von einigen Qualifikationsarbeiten. Diesbezügliches Wissen wäre aber gerade in einer Zeit, in der von allen Seiten immer öfters ein Bildungswesen gefordert wird, welches die individuellen Stärken und Schwächen jeder und jedes einzelnen Lernenden berücksichtigt, umso notwendiger. Immerhin müssten sich schon allein in Österreichs Schulen zwischen 168.269 und 224.358⁴ Kinder und Jugendliche befinden, welche die besagte Sensibilitätsform besitzen. Diese Untersuchung versucht nun im Wesentlichen erstens über solche in Bildungsinstitutionen anzutreffenden Situationen Aufschluss zu geben, welche für diese scheinbar eine Schwierigkeit darstellen. Zweitens stand aber ebenso der Umgang mit den betreffenden Gegebenheiten von Seiten der Betroffenen im Mittelpunkt meines Forschungsinteresses. Derartige Erkenntnisse müssen von Politik und Wissenschaft bei der Gestaltung von z.B. Schule Berücksichtigung finden, wenn es mit dem Individualitätspostulat tatsächlich ernst gemeint ist. Mein Forschungsthema betrifft die Bildungswissenschaft in all ihren Teildisziplinen, wie sich im Resümee zeigen wird, unabhängig davon, ob es sich um Medien-, Sozial-, oder Schulpädagogik handelt. Sie und noch viele andere Subdisziplinen haben es, so meine Annahme, mit Lernenden zu tun, die ihre Umwelt äußerst fein wahrnehmen.

Was die konkrete Formulierung der Ausgangsfragestellung angeht, galt es den Umstand zu berücksichtigen, dass die wissenschaftliche Anerkennung des Konstrukts der Hochsensibilität noch nicht allzu fortgeschritten ist (Informations- und Forschungsverbundes Hochsensibilität, Stand der Forschung [Online]). Es gibt noch keine exakte Messung, die einem seine Hochsensibilität bestätigen würde. Es obliegt daher jedem selbst, ob sie oder er sich als hochsensibel bezeichnet. Angesichts dessen und aufgrund des erst kurzen Bestehens konnte daher nicht davon ausgegangen werden, ausreichend Kinder oder Jugendliche als Interviewpartnerinnen bzw. Interviewpartner zu finden, die

⁴ Dies sind 15 bis 20 Prozent von den insgesamt 1.121.794 Kindern und Jugendlichen, die gemäß der Statistik im Schuljahr 2012/13 das österreichische Schulsystem besuchten (Bundesministerium für Bildung und Frauen 2014: 10).

von sich aus behaupten, hochsensibel zu sein. Als Teilnehmerinnen und Teilnehmer kamen für diese empirisch qualitative Untersuchung daher nur erwachsene Personen in Frage. Somit lautete die endgültige Forschungsfrage wie folgt:

Welche alltäglichen Erfahrungen machten Menschen, die sich als Erwachsene mit dem Konstrukt der Hochsensibilität von Elaine Aron verbunden fühlen, während ihres bisherigen Besuchs von Bildungsinstitutionen?

Die mir berichteten alltäglichen Erfahrungen sind einerseits als Rekonstruktionen von subjektiv Erlebtem zu verstehen. Andererseits galt es, das Erzählte unter zwei grundlegenden Prämissen zu betrachten. Erstens „besteht [stets] eine Differenz zwischen dem Darsteller und dem Dargestellten. Jemand inszeniert sich auf eine bestimmte Weise, aber der Entwerfende geht in seinem Entwurf nicht auf“ (Schäfer 2006: 91). Die Ursache dafür benennt die zweite Prämisse, die davon ausgeht, dass sich hinter jeder Selbstillustration spezifische Gründe, Kontexte und Ziele befinden, welche die Art und Weise der Ausführungen bestimmen. Diese kann die interviewte Person allerdings nur eingeschränkt kontrollieren (ebd.). Egal ob es zum Beispiel „die Logik der Narration ist, der er [die Interviewte oder der Interviewte; Anm. MP] sich einfügt; ob es die Formen sprachlicher Typisierungen sind, in denen er sich verfängt (...) [usw.]. Es handelt sich um Latenzen, zu deren Entschlüsselung es (...) methodische Kontrolle“ (ebd.) bedarf. „Die sich nicht mehr naiv auf das 'Was' des Darstellers (...) ausrichtet, sondern auf das 'Wie' seiner Selbstdarstellung“ (ebd.: 92). Dementsprechend verlangte die Fragestellung nach einem qualitativen methodischen Vorgehen. Bevor allerdings auf dieses näher eingegangen werden kann, sei noch kurz eine Erklärung geliefert, weshalb in der Fragestellung von Bildungsinstitutionen und nicht von Schule die Sprache ist. Die überwiegenden Erzählungen der Interviewten betraf zwar ihre Schulzeit, einige von ihnen absolvierten aber darüber hinaus weitere Ausbildungen, die nicht mehr zum staatlichen Schulsystem gehören.

Für das konkrete methodischen Vorgehen dienten die Prinzipien der Grounded Theory Methodology nach Glaser und Strauss (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009²: 186) als Grundlage. Das wesentlichste Merkmal dieses Verfahrens ist die Tatsache, dass hier nicht wie üblich auf die abgeschlossene Erhebungsphase die gänzliche Auswertung folgt, sondern sich Datensammlung und -analyse in einem zirkulären Prozess miteinander abwechseln. Dies erfolgt mit der Absicht, eine empirisch verankerte Theorie aus dem Material zu gewinnen (ebd.: 189, 192). Dementsprechend galt es, jedes geführte

Interview erstmalig gleich nach dessen Absolvierung zu interpretieren. Und zwar stets unter Berücksichtigung jener Ergebnisse, welche die Analysen der vorangegangenen bisherigen Gespräche lieferten. Während dieses gesamten Verlaufs wurden die gesammelten Daten durch einen dreigliedrigen sogenannten 'Kodierprozess' immer weiter abstrahiert, bis sich eine Theorie zu dem untersuchten Phänomen heraus entwickelte (ebd.: 195). Was konkret die Datenerhebung anbelangt, fiel der Entschluss auf eine Methodenkombination. Da hinsichtlich des Forschungsthemas keine ähnlichen Studien auffindbar waren, bildete eine Gruppendiskussion den Anfang. Die Folge war ein erster Überblick zum Thema (Kühn/Koschel 2011: 31). In den anschließenden drei problemzentrierten Interviews bekamen die Interviewten durch die Vorgabe eines nur groben Leitfadens die Möglichkeit, die Erzählungen entsprechend ihrer Relevanzen zu gestalten (Rosenthal 2008²: 52). Für das abschließende systematische Expertinneninterview erklärte sich die Expertin Frau Maier bereit. Sie gründete vor vier Jahren eine Schule mit dem Namen 'Empfindsam Lernen'. In dieser werden überwiegend Kinder unterrichtet, die laut den Eltern und der Schulleiterin hochsensibel sind. Mit Hilfe der Erzählungen von Frau Maier konnte ich die bis dato gesammelten Ergebnisse überwiegend bestätigen und darüber hinaus noch ein Stück weiterentwickeln.

Im ersten Abschnitt dieses Forschungsendberichtes ist jenes theoretische Hintergrundwissen ausgewiesen, welches dem Projekt zu Grunde liegt. Den Anfang macht dabei ein kurzer Querschnitt über die psychologische Teildisziplin 'Persönlichkeitsforschung'. Anschließend ist eine Erörterung über die bisherigen wissenschaftlichen wie auch populärwissenschaftlichen Erkenntnisse zum Konstrukt der Hochsensibilität nach zu lesen. Zum Abschluss des ersten großen Kapitels erfolgt eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Schule. Auf Grund dessen Größe richtet sich der Inhalt der diesbezüglichen Ausführungen überwiegend nach dem von den Interviewten Erzählten. Der zweite große Abschnitt der Arbeit dient dazu, der Leserin und dem Leser die methodische Vorgehensweise detailliert darzulegen. Nach einigen einführenden Worten zur Qualitativen Sozialforschung wird auf die Grundprinzipien der Grounded Theory Methodology näher eingegangen. Auf die Klärung des methodischen Rahmens folgt die Erläuterung der drei verwendeten Erhebungsmethoden. Auch die Darstellung jener Bedingungen, nach denen sich die Entwicklung der Leitfaden richtete, findet an dieser Stelle ihre Berücksichtigung. Da die Art und Weise des Verhaltens als Interviewleiter wesentlich dazu beiträgt, was die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner erzählen, sind in diesem Kapitel ebenfalls einige Gedanken hinsichtlich der Gesprächsführung von qualitativen Interviews angeführt. Zu guter Letzt sind noch jene Gütekriterien genannt, durch deren Ein-

haltung eine hohe Qualität für die Untersuchung gewährleistet ist. Der dritte Abschnitt stellt den empirischen Teil der Arbeit dar. Im Zuge dessen wird eingangs über die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner, den Ablauf der erstmaligen Kontaktaufnahme zu diesen und über die Gespräche mit ihnen, informiert. Den Hauptteil in diesem Kapitel bildet jedoch die darauf anschließende Präsentation der Untersuchungsergebnisse. Dabei wird sichtbar, welche endgültigen theoretischen Schlüsse aus der Analyse des erhobenen Datenmaterials gezogen wurden. Weiters geht damit gleichzeitig auch eine Darstellung darüber einher, wie diese an Hand des dreigliedrigen Kodiervorganges zu Stande gekommen sind.

2. Theoretischer Bezugsrahmen

Dieses Kapitel dient zur Ausführung der theoretische Herangehensweise an das Forschungsthema. Dabei ist ein Überblick zur psychologischen Teildisziplin 'Persönlichkeitsforschung' unabdingbar. Denn erst eine gewisse Kenntnis davon ermöglicht einen verständlichen Nachvollzug des Konstrukts von Aron. Bevor eine Erläuterung über dessen Entstehung erfolgt, werden jene Forschungen der Leserin bzw. dem Leser präsentiert, welche die amerikanische Psychologin als Ausgangsbasis für ihrer Arbeit heranzieht. Im nächsten Schritt ist die Frage zu klären, inwiefern sich Menschen mit hochsensibler Persönlichkeitseigenschaft ähneln bzw. unterscheiden. Ferner werden neurowissenschaftliche Erklärungsansätze für das Phänomen, dessen Abgrenzung zu ADS/ADHS und Autismus und die Schwächen bzw. die Weiterentwicklung des Konstrukts näher beleuchtet. Darauf ist eine Auseinandersetzung mit der breiten Palette typischer Verhaltensweisen von Menschen, die hochsensibel sind, nachzulesen. Aber auch eine Darstellung, der dieser Arbeit zu Grunde liegenden theoretischen Perspektive zu dem Themenkomplex Schule, darf nicht fehlen. Im Zuge dessen sind Überlegungen hinsichtlich ihrer Funktion, dem Lernbegriff, der ihr in dieser Arbeit zugeschrieben wird, den darin am häufigsten stattfindenden Unterrichtsformen und vieles mehr, angeführt.

2.1. Persönlichkeitsforschung – ein Überblick

Das Konstrukt der Hochsensibilität ist der psychologischen Teildisziplin 'Persönlichkeitsforschung' zuzuordnen. Um Elaine Arons Überlegungen besser nachvollziehen zu können, benötigt es daher vorab eine Erläuterung über die Aufgabenbereiche und die spezifischen Begriffe bzw. Methoden dieser Fachrichtung. Die Allgemeine Psychologie interessiert sich für das, was allen Menschen gemeinsam ist. Dazu werden die „verschiedenen psychischen Teilfunktionen wie Wahrnehmung, Gedächtnis oder Denken jeweils isoliert und im Teil studiert“ (Universität Osnabrück, Institut Psychologie [Online]). Dem entgegengesetzt versucht die Persönlichkeitsforschung herauszufinden, inwiefern sich der Mensch im Zuge des „Zusammenwirken[s] all dieser Funktionen“ (ebd.) voneinander unterscheidet. Damit ist jedoch nicht der einzelne Mensch mit seiner unverkennbaren Individualität an sich gemeint, sondern die Suche „nach Gesetzmäßigkeiten und Regelmäßigkeiten in der Vielfalt der Einzelperscheinungen“ (ebd.).

Was macht aber die Persönlichkeit eines Menschen überhaupt aus oder anders gesagt: Wie kann dieser Begriff wissenschaftlich gefasst werden? Im Alltag schreibt der Mensch seinen Mitmenschen

ganz selbstverständlich die verschiedensten Eigenschaften wie z.B. ängstlich, extrovertiert, introvertiert, sensibel, temperamentvoll u.v.m. zu. Dabei vergisst er jedoch zumeist, dass es sich bei diesen Beschreibungen in Wahrheit „nicht um direkt zugängliche empirische Sachverhalte, sondern um Konstrukte, [mit] je spezifischem Bedeutungsgehalt“ (Amelang/Bartussek 2001⁵: 39) handelt. Ebenso ist daher auch Hochsensibilität an sich nicht wahrnehmbar, sondern nur jene Kriterien, durch deren Erfüllung auf diese spezifische Form von Sensibilität geschlossen wird. Laut Amelang und Bartussek stellt Persönlichkeit nun „die Summe der auf menschliches Erleben und Verhalten bezogenen Konstrukte (...) [und] deren Wechselbeziehungen untereinander“ (ebd.: 40) dar. Diese Verbindungen betrachtet die Persönlichkeitsforschung als „eine mehr oder wenige stabile Form des Zusammenspiels verschiedener psychischer Teilfunktionen“ (Universität Osnabrück, Institut Psychologie [Online]). Je nachdem, wie diese singulären Funktionen ausgeprägt sind, unterscheiden sich die Menschen hinsichtlich der Persönlichkeit. Allerdings lassen sich gemäß den Vertreterinnen bzw. Vertretern der Persönlichkeitsforschung sehr wohl auch bei diesen Wechselbeziehungen innerhalb der Spezies Mensch Gesetzmäßigkeiten feststellen. So wurde unter anderem herausgefunden, dass Personen, die besonders sensibel auf negative Konsequenzen reagieren, mit hoher Wahrscheinlichkeit auch vorausplanendes Denken an den Tag legen, spontane Handlungen eher vermeiden und „eine besonders geschärfte Wahrnehmungssensibilität für äußere Reize“ (ebd.) besitzen (ebd.).

Um derartige oder ähnliche Schlüsse ziehen zu können, findet eine Vielzahl von empirischen Methoden in der Persönlichkeitsforschung Anwendung. Die am häufigsten zum Einsatz kommenden Verfahren sind jene, bei denen die interviewten Personen selbst Auskunft über ihre Gedanken, Einstellungen, Gefühle usw. geben. Insbesondere Fragebögen und „Selbstberichte in Form von freien Antworten auf offene Fragen“ (Weber/Rammesmayer 2012: 42) werden in diesem Zusammenhang besonders bevorzugt eingesetzt (ebd.: 22, 42). Mit Hilfe von Fragebögen können unter anderem „Verhaltensdispositionen, von denen angenommen wird, dass sie über die Zeit hinweg stabil und (...) konsistent sind“ (ebd.: 22), erfasst werden. Dabei erkundigt sich die Interviewerin oder der Interviewer an Hand vorgegebener Antworten bei der Probandin bzw. dem Probanden über Einstellungen, Erwartungen, Gefühle und vieles mehr. Zweitgenannte oder Zweitgenannter gibt auf einer Rating Skala an, inwiefern für sie oder ihn die befragten Gegenstände zutreffen (Bühner 2011 zit. n. Weber/Rammesmayer 2012: 23). Ist es nicht möglich, durch eine Befragung mit vorgegebenen Items die individuellen Antwortmöglichkeiten aller interviewten Personen ausreichend zu erfassen, erhalten gemeinhin derartige Erhebungsmethoden den Vorzug, welche die Antwortgestaltung gänz-

lich der Interviewten oder den Interviewten überlassen (Weber/Rammesmayr 2012: 28). Auch Aron bedient sich, wie auf den folgenden Seiten noch näher erläutert, für die Bildung ihres Konstrukts verschiedener Fragebögen und Selbsteinschätzungen mit freien Antworten.

Der Ausgangspunkt ihrer Untersuchungen kann an dem Umstand festgemacht werden, dass die Menschen auf ein und dasselbe Erlebnis, auch in gleicher Umgebung, unterschiedlich reagieren (Amelang/Bartussek 2001⁵: 45). Beispiel: Drei Personen sitzen gemeinsam im Wohnzimmer vor dem Fernsehgerät und sehen einen Unfall beim Autorennen. Person A ist daraufhin erschrocken und es verschlägt ihr die Sprache. Person B freut sich, dass der Rennverlauf endlich etwas Spannendes mit sich bringt. Und Person C berührt der Unfall kaum, nimmt ihn aber zum Anlass, über das Risiko im Rennsport zu sprechen. Jedes Erlebnis, dem der Mensch beiwohnt, stellt für ihn einen Reiz bzw. eine Stimulation dar. Neuropsychologisch betrachtet sind Reize „>>physikalisch-energetische Veränderung(en) innerhalb oder außerhalb eines Organismus, welche auf das afferente Nervensystem (...) einwirken [und] einen Rezeptor (aktivieren)<<“ (Roth 1974 zit. n. Amelang/Bartussek 2001⁵: 45). Bei derartigen Veränderungen kann es sich um elementare Erlebnisse z.B. visuelle oder akustische Signale, aber auch um komplexe Geschehnisse, z.B. soziale Interaktionen, handeln. Das Verhalten an sich, mit dem der Mensch auf einen Stimulus reagiert, ist nur durch Beobachtungen zugänglich (Amelang/Bartussek 2001⁵: 45 f.). Es gelang der Persönlichkeitsforschung festzustellen, dass ein und dieselbe Person auf den gleichen Stimulus zu unterschiedlichen Zeitpunkten weitgehend ähnlich reagiert und zwar auch dann, wenn differente Kontextbedingungen vorherrschen (ebd.: 46). „Wo eine Reaktion, von mehreren bedingten Auslösereizen hervorgerufen, auf diese generalisiert, spricht man von Reizgeneralisation“ (Ebd.: 47). Da aber stets immer nur das aktuelle Reiz-Reaktions-Verhalten beobachtet werden kann, ist lediglich ein Schließen auf derartige Generalisierungen möglich. Demzufolge entzieht sich „[d]ie Tendenz zur Reaktion in ganz bestimmter Weise (...) der unmittelbaren Beobachtbarkeit“ (ebd.: 48). Beispiel: Person A tut sich im Supermarkt schwer, wegen ihrer Größe das oberste Regal zu erreichen. Person B, die um einiges größer ist, sieht das Problem von Person A und bietet ihr Hilfe an. Dadurch entsteht bei Person A nun der Eindruck, dass es sich bei der oder dem Gegenüber um eine hilfsbereite Person handelt. Person A schließt also auf Grund dieses einzelnen Ereignisses darauf, dass Person B vermehrt dazu neigt, auch anderen Menschen in Schwierigkeiten behilflich zu sein. Bei der von Person A in diesem Fall gemachten Zuschreibung 'Hilfsbereitschaft' handelt es sich aber nur um ein generalisierendes Konstrukt. Im wissenschaftlichen Sinne bezieht sich das „Wissen oder die Erwartung über bestimmte

Verhaltensweisen [welches durch einem Persönlichkeitskonstrukt Ausdruck verliehen wird; Anm. MP] (...) [stets] auf Handlungsbereitschaften oder -dispositionen, die sich selbst der Beobachtung entziehen“ (ebd.: 48).

Auf ihrer Suche nach allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen gliedern Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler seit jeher die Menschheit an Hand verschiedenster Typologien in diverse Gruppen. Dabei ist im Groben zwischen Temperaments- und Konstitutionstypologien zu unterscheiden. Erstgenannte selektieren die Menschen entsprechend ihrer Verhaltenseigenschaften (ebd.: 300). So existieren mittlerweile viele biopsychologische oder emotionspsychologische Persönlichkeitskonstrukte (ebd.: X f.). Konstitutionstypologien versuchen hingegen, „Charakter und Verhaltensunterschiede[...] (...) auf körperliche Merkmale zu beziehen (...) [oder] sie daraus zu erklären“ (ebd.). Arons Gliederung der Menschheit in Personen, die hochsensibel sind, und solche, die nicht diese Persönlichkeitseigenschaft besitzen, ist eine Temperamentstypologie. Eine der bekanntesten ist beispielsweise jene von Hippokrates. Der aus der Antike stammende Mediziner unterteilte die Menschen in Melancholiker, Sanguiniker, Phlegmatiker und Choleriker (ebd.).

2.2. Wissenschaftliche Erkenntnisse zu Hochsensibilität

Das Konstrukt der Hochsensibilität wurde erstmals im Jahr 1997 von der US-amerikanischen Psychologin Elaine Aron und ihrem Mann Arthur im Rahmen eines Artikels unter dem Begriff 'sensory-processing sensitivity' in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführt. Der betreffende Text bildet bisher für jede diesbezügliche weitere Forschung den Ausgangspunkt. Beim Durchstöbern der verschiedensten Bibliothekskataloge wird rasch deutlich, dass es sich hierbei noch um ein recht junges Forschungsgebiet handelt. Dies „spiegelt allerdings nicht die wissenschaftliche Qualität von Aron und Arons (...) Arbeit wieder, die immerhin in einer der angesehensten und im Auswahlprozess kritischsten Fachzeitschriften der wissenschaftlichen Psychologie [Journal of Personality and Social Psychology; Anm. MP] veröffentlicht wurde“ (Informations- und Forschungsverbundes Hochsensibilität, Stand der Forschung [Online]). Weber und Rammsayer führen diesbezüglich in ihrem Lehrbuch für Persönlichkeitsforschung einige Gründe an, weshalb in der Wissenschaft dem einen Persönlichkeitsmerkmal mehr und dem anderen weniger Aufmerksamkeit gewidmet wird. So spielt neben dessen „Relevanz (...) für die Praxis [auch die] (...) empirische Zugänglichkeit, (...) das Bedürfnis der Forscherinnen und Forscher, etwas Neues zu schaffen, (...) und welche Forschungsperspektiven sich damit eröffnen“ (Weber/Rammsayer 2012: 12 f.) eine wesentliche Rolle. Im Gegen-

satz zum wissenschaftlichen Diskurs findet das Thema Hochsensibilität in der populärwissenschaftlichen Literatur breitere Aufmerksamkeit. Auch Printmedien greifen es auf Grund der entsprechenden Arbeit diverser Vereine mittlerweile immer häufiger auf. Darüber hinaus rückt bei Psychologinnen bzw. Psychologen, Ärztinnen bzw. Ärzten und Lehrerinnen bzw. Lehrer die Persönlichkeitseigenschaft 'Hochsensibel' ebenfalls immer mehr ins Bewusstsein. Das steigende gesellschaftliche Interesse wurde überdies auch während der Arbeiten an diesem Forschungsprojekt spürbar. Denn die Suche nach ausreichenden Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern lief äußerst reibungslos ab. Auf den folgenden Seiten sind nun einerseits die bisherige wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Konstrukt, dessen Ursprung und Weiterentwicklung zusammengefasst. Andererseits erfolgt auch ein Bezug auf die populärwissenschaftliche Erweiterung des Konstrukts.

2.2.1. Ausgangspunkt für die Hochsensibilitätsforschung

In ihren Überlegungen zur Entwicklung des Konstrukts der Hochsensibilität bezieht sich Aron auf bereits vorhandene Forschungen zum Thema Sensibilität bzw. Reizwahrnehmung und -verarbeitung. Konkret handelt es sich dabei um Untersuchungen von u.a. Carl Gustav Jung, Hans Jürgen Eysenck, Jeffrey Alan Gray, Iwan Pawlow oder Jerome Kagan. Der Tiefenpsychologe Jung ging davon aus, dass die Menschheit grundsätzlich in zwei Persönlichkeitstypen unterteilt werden kann, in Introvertierte und Extrovertierte. Diese beiden stellen für ihn „zwei Endpunkte eines gedachten Kontinuums“ (Herrmann 1991⁶: 255) dar, weshalb er zwischen ihnen ebenfalls noch „unzählige Abstufungen“ (ebd.) annimmt. Ob ein Mensch nun eher dem einen oder anderen Typ entspricht, entscheidet sich nicht erst im Laufe seines Lebens, sondern ist bereits seit dessen Geburt bestimmt (ebd.: 254 f.). Die bzw. der Introvertierte (= I) grenzt sich von der Umwelt ab. Die oder der Extrovertierte (= E) macht genau das Gegenteil und steht ihr offen gegenüber (Asendorpf: 2007⁴: 179). Genau genommen handelt es sich dabei also um zwei differente Strategien, die dem Menschen zur Verfügung stehen, um sein Leben erfolgreich zu meistern. „I betreibt Anpassung durch Verteidigung und Abschließung; E betreibt Anpassung durch Angriff und Kontakt“ (Herrmann 1991⁶: 255). Daraus resultiert weiteres spezifisches Verhalten. So begegnen introvertierte Personen anderen gegenüber verstärkt verschlossen, scheu und schwerer durchschaubar. Extrovertierte Persönlichkeiten wirken stattdessen auf ihre Mitmenschen und die Dinge des Lebens empfänglicher (ebd.).

Hans Jürgen Eysenck versuchte die verschiedenen Temperamente wiederum an Hand eines Modells zu erfassen. Er bezieht sich dabei einerseits auf die vier von Hippokrates entwickelten Tempera-

mentstypen und andererseits auf die Weiterentwicklung in ein „zweidimensionales Modell mit den Achsen >>Stärke der Gemütsbewegungen<< und >>Schnelligkeit des Wechsels der Gemütsbewegungen<<“ nach dem deutschen Psychologen Wilhelm Wundt (Wundt 1903 zit. n. Asendorpf 2007⁴: 179). In umfangreichen sogenannten Faktorenanalysen hinsichtlich möglicher Persönlichkeitsunterschiede gelang es ihm schließlich, zwei Faktoren auszumachen, die diesen beiden Dimensionen ähneln. Der erstgenannten Achse wies er die Dimension Extraversion mit den beiden Polen introvertiert und extrovertiert, in Anlehnung an Jung, zu. Die zweite Achse brachte er in Verbindung mit der Dimension Neurotizismus, bestehend aus den Achsenendpunkten labil bzw. stabil⁵ (Asendorpf 2007⁴: 179). „Eysenck war davon überzeugt, dass diese Obermerkmale genetisch bedingt sind. (...) Die Quelle der Extrovertiertheit oder Introvertiertheit sind für [ihn] (...) die unterschiedlichen Erregungsstufen des Gehirns“ (Butler-Bowdon 2007: 168). Die bzw. der Extrovertierte braucht auf Grund seines nicht so leicht erregbaren Gehirns mehr Stimulation als die oder der Introvertierte, welche bzw. welcher viel rascher zu einer sensorischen Überlastung neigt. (Ebd.: 169) Die neurotische Dimension hingegen ist (...) ein Aspekt des Nervensystems, der für emotionale Reaktionen auf Ereignisse zuständig ist“ (ebd.: 168) und darüber Auskunft gibt, inwiefern jemand emotionelle Stabilität aufweist (ebd.: 170).

Jeffrey Alan Gray modifizierte Eysencks Modell weiter und entwickelte drei unterschiedliche Verhaltenssysteme. Das behavioral approach system, kurz BAS, bestimmt Annäherungsverhalten, indem es „die Reaktion auf konditionierte Reize, die Belohnung oder Nichtbestrafung signalisieren“ (Asendorpf 2007⁴: 183) organisiert. Das BIS, in Langform behavioral inhibition system genannt, ist für „die Reaktion auf Reize, die unbekannt sind oder Bestrafung oder Nichtbelohnung signalisieren“ (ebd.) zuständig und somit für etwaige Verhaltenshemmungen. Das fight-flight System (FFS) umschließt alle „Reaktionen auf unkonditionierte Gefahrenreize“ (ebd.), die je nach Gegebenheiten aggressiver oder fluchtartiger ausfallen können. Diese Systeme macht Gray für die Persönlichkeitspsychologie fruchtbar, indem er beschließt, Menschen dahingehend zu unterscheiden, ob sie sich in ihrem Verhalten eher dem BIS oder BAS zuordnen lassen. Kurz gesagt, wie impulsiv oder ängstlich ist jemand? Gray führt also nicht nur wie Eysenck einen zweidimensionalen Unterscheidungsraum von Temperamenteigenschaften ein. Er orientiert sich dabei auch an seinem Vorgänger. Denn „[h]ohe Gehemmtheit im Sinne Grays wird (...) durch hohe Werte in Neurotizismus

⁵ In einer späteren, nicht allzu einflussreichen Weiterentwicklung nahm Eysenck ebenfalls noch die dritte Dimension Psychotizismus in sein Modell auf (Asendorpf 2007⁴: 179).

und Introversion und hohe Aktiviertheit durch hohe Werte in Extraversion und Neurotizismus charakterisiert“ (ebd.: 184). Demnach verhalten sich Personen mit einem höheren BIS-Wert unter anderem ängstlicher (Weber/Rammsayer 2012: 134) und begegnen aus diesem Grund der Umwelt auch mit verstärkter Aufmerksamkeit (Asendorpf 2007⁴: 183). Im Gegensatz dazu stehen Menschen, die eine stärkere BAS-Ausprägung besitzen, wodurch sich ihr Verhalten vermehrt durch Optimismus charakterisiert (Weber/Rammsayer 2012: 134).

Als nächstes sei hier Iwan Pawlow angeführt, der vor allem durch die in dem Werk 'Die bedingten Reflexe' vorgestellten „Untersuchungen zur „Konditionierung“ (Butler-Bowdon 2007: 371), Stichwort: Pawlow'scher Hund, große Bekanntheit erlangte. In seinen Experimenten ging er davon aus, dass innerhalb einer Spezies „unterschiedliche Ausprägungen verschiedener stabiler Eigenschaften des Nervensystems“ (Amelang/Bartussek 2001⁵: 395) existieren. Die erste beschreibt „[d]ie Stärke des Nervensystems im Hinblick auf Erregungsprozesse“ (ebd.). Es geht darum, wie lange jemand einen bestimmten Stimulus verträgt, bis sie oder er sich dagegen automatisch schützt. Dem gegenüber stellt er „die Stärke des Nervensystems in Bezug auf Hemmungsprozesse“ (ebd.: 396), wobei für das Verhalten an sich die zweite Eigenschaft, die Balance zwischen diesen beiden, von Bedeutung ist. Die dritte Eigenschaft „Mobilität der nervlichen Prozesse“ (ebd.) besagt, wie rasch eine Reaktion auf einen Stimulus gemindert werden kann, um auf einen anderen zu reagieren. „Aus der Kombination verschiedener Ausprägungen dieser Eigenschaften“ (ebd.: 395) entwickelte Pawlow unter der Berücksichtigung der Ideen von Hippokrates ebenfalls vier Temperamentstypen (ebd.: 395 f.). Speziell für die Hochsensibilitätsforschung sind aber weniger diese Typen von Interesse, sondern vielmehr eine wesentliche Entdeckung, die er während der Entwicklung seiner drei Eigenschaften des Nervensystems machte. Pawlow fand nämlich heraus, dass es bei jedem Menschen einen Punkt gibt, bei dem er oder sie sich auf Grund von Überstimulation vor weiteren Reizen verschließt. „Diesen Punkt nannte er >>transmarginale Hemmung<<“ (Parlow 2003²: 53). Diese Erfahrung, auch wenn wir sie nicht so bezeichnen, haben wir alle schon im Alltag öfters gemacht. Das viel Entscheidendere ist aber in diesem Zusammenhang Pawlows Entdeckung, dass es innerhalb der menschlichen Spezies einen kleineren Teil mit etwa 15 Prozent gibt, der diesen Punkt um einiges schneller als der große Rest erreicht (ebd.).

Als Letztes wird in diesem Abschnitt noch auf die dazu passenden Erkenntnisse des Entwicklungspsychologen Jerome Kagan eingegangen. In zahlreichen Beobachtungen von mehreren hundert

Kindern war er „von zwei (...) klar definierten Verhaltensprofilen im Temperament beeindruckt, die er als **gehemmt** und **ungehemmt** bezeichnete“ (Pervin/Cervone/John 2005⁵: 377; Hervorh. im Original). Gemäß ihm reagieren gehemmte Kinder auf neue Situationen bzw. ihnen unbekannte Personen zurückhaltend, ängstlich und vorsichtiger bzw. benötigen auch einen längeren Zeitraum, um sich auf diese einzustellen. Bei den ungehemmten Kindern konnte er kein derartiges stressiges Erleben beobachten. Stattdessen reagierten sie mit Freude, Offenheit und Spontanität. Dieser deutliche Kontrast faszinierte ihn dermaßen, sodass er sich in weiteren Untersuchungen damit beschäftigte, wie früh solche Unterschiede im Temperament auftreten bzw. wie stabil diese im Laufe des Lebens sind. Seine diesbezügliche Ausgangshypothese war, dass „Säuglinge Unterschiede im biologischem Funktionieren erben, die dazu führen, dass sie mehr oder weniger reaktiv gegenüber Neuem sind und dass diese geerbten Unterschiede in der Regel während der Entwicklung stabil sind“ (ebd.: 378). Um Ersteres zu belegen, konfrontierte er im Labor unter Videobeobachtung vier Monate alte Säuglinge mit Unbekanntem und Vertrautem. Das daraus resultierende Verhalten wertete Kagan anschließend nach dem darin vorzufindenden „Maß an Reaktivität“ (ebd.) aus. Etwa 20 Prozent der beobachteten Säuglinge reagierten auf Neues auf Grund der Übererregung, welche diese bei ihnen hervorrief, besonders reaktiv. 40 Prozent zeigten, wie von ihm erwartet, eine ruhige und gelassene Haltung. Das Verhalten der restlichen 40 Prozent bestand aus einer Mischung von beidem (ebd.: 377 f.). Bezüglich der Stabilität dieser Unterschiede untersuchte Kagan die gleichen Kinder im Alter von 14 Monaten, 21 Monaten, viereinhalb Jahren und acht Jahren noch einmal. Dabei wurden sie erneut im Labor mit vertrauten und unvertrauten Situationen konfrontiert. Abermals zeigten in allen vier Studien die gehemmten und ungehemmten Kinder eher zurückhaltendes bzw. offenes Verhalten (ebd.: 379). „Alles in allem waren [also] die Belege für eine Stabilität des Temperamentes und Hinweise auf eine mögliche biologische Grundlage dieser Unterschiede im Temperament beachtlich“ (ebd.).

2.2.2. Die Entwicklung des Konstrukts der Hochsensibilität

In ihrem Artikel 'Sensory-Processing Sensitivity and Its Relation to Introversion and Emotionality' erläutern Aron und Aron eine von ihnen durchgeführte Untersuchungsreihe, durch die es ihnen gelang, die Eigenschaft 'sensory-processing sensitivity' erstmals empirisch zu verankern. Den Bericht gliedern sie in zwei wesentliche Abschnitte. Zu Beginn erfolgt die Anführung der Ausgangsannahmen. Dabei halten sie erstens fest, dass sich die einzelnen Individuen der menschlichen Spezies seit jeher zwei unterschiedlichen Überlebensstrategien bedienen: „[E]ither exploration or a quiet vigi-

lance; why may lead to retreat“ (Aron/Aron 1997: 345). Etwa 15 bis 20 Prozent der Bevölkerung sind dem Zweitgenannten zuzuordnen (Kagan 1994 zit. n. Aron/Aron 1997: 345). Erklärungsansätze für dieses Phänomen gab es bis dato, wie gerade gesehen, schon einige. In ihrem Bericht liefert das Ehepaar Aron mit dem Konzept der sensory-processing sensitivity nun eine weitere mögliche Begründung dafür (Aron/Aron 1997: 345 f.). Zweitens unterscheiden sie zwischen „shyness that is acquired versus shyness that is inherited“ (ebd.: 346) und „shyness that is a result of low socialbility versus shyness that involves actually preferring yet fearing social contact“ (ebd.). Die Ursache für diese genannten unterschiedlichen Verhaltensweisen vermuteten Aron und Aron in einer umfangreicheren sensorischen Verarbeitungsaktivität im Gehirn (ebd.).

Mit welcher methodischen Vorgehensweise sie dies laut ihnen tatsächlich nachweisen konnten, erläuterten die beiden den Leserinnen und Lesern im zweiten großen Abschnitt des Artikels. Ihre Untersuchungsreihe begann mit 39 empirisch qualitativen Interviews. Dadurch erhielten sie die Möglichkeit, das vermutete Phänomen erstmals möglichst breit zu erfassen (ebd.: 350). Etwa die Hälfte der Interviewten gab an, sich schon öfters über die eigene mögliche Hochsensibilität Gedanken gemacht zu haben, wobei es sich bei einem kleineren Teil der interviewten Personen um Erwachsene mit extrovertierter Persönlichkeitseigenschaft handelte. Außerdem konnten die befragten Menschen zwischen jenen mit glücklicher und jenen mit schwieriger Kindheit unterschieden werden. Viele aus der zweitgenannten Gruppe besuchten über längere Zeit hinweg eine Psychotherapie und/oder betrachteten sich selbst im Laufe ihres Lebens immer häufiger als eine Person mit Beeinträchtigung. Ferner gaben 70 Prozent an, dass sie sich, verglichen mit ihren Mitmenschen, in einer gewissen Art und Weise anders fühlen. Speziell in Bezug auf die Anzahl von benötigten Pausen an stressigen Tagen, das Bedürfnis nicht zu vielen Sinneswahrnehmungen auf einmal ausgesetzt zu sein, das Vermeiden von unerwarteten Geschehnissen, die persönliche Relevanz von Spiritualität, ein reichhaltiges inneres Erleben bzw. Träume. Außerdem sind viele der interviewten Personen rasch überstimuliert, wenn sie beobachtet oder beurteilt werden (z.B. bei Wettkämpfen an der Schule), was wiederum häufiger zu Fehlern im Handeln führt. All diese gewonnenen Informationen dienten Aron und Aron als Basis für die quantitativen Befragungen im Zuge der darauf folgenden sechs Untersuchungseinheiten (ebd.: 351). Dazu verwendeten sie eine sogenannte 'Highly Sensitive Person Scale' die mit jeder Studie weiter entwickelt wurde. Die darin befindlichen Fragen knüpften neben den Erkenntnissen aus den qualitativen Interviews auch auf bereits vorangegangene Forschungen und entwickelte Theorien, von denen Aron und Aron vermuteten, dass sie für das sensory-processing sensi-

tivity Konstrukt von Bedeutung sind, an (ebd.: 352). Bei Studie zwei und drei bekamen 319 bzw. 285 Studierende in einer gewöhnlichen Lehrveranstaltungseinheit jeweils einen Fragebogen zum Thema vorgelegt. Studie vier war eine Telefonumfrage (ebd.: 351). Zusammenfassend konnten aus den Resultaten der Studie zwei bis vier folgende Schlussfolgerungen gezogen werden. Erstens handelt es sich bei der Persönlichkeitseigenschaft Hochsensibilität um ein eindimensionales Konstrukt. Das Konzept der sozialen Introvertiertheit wie auch jenes der Emotionalität ähneln zwar der Eigenschaft 'Hochsensibel', sind jedoch nicht mit diesem ident. Selbiges gilt für die Kombination von sozialer Introvertiertheit und Emotionalität. Außerdem bestätigte sich die Vermutung aus der ersten Studie, dass es zwei Typen von Menschen mit hochsensibler Persönlichkeitseigenschaft gibt. Jene, die keine unglückliche Kindheit hatten und als Erwachsene kaum Schwierigkeiten mit ihrer Persönlichkeit besitzen und jene, die auf Grund ihrer Probleme in der Kindheit auch Jahre später noch vermehrt soziale Schüchternheit bzw. negative Emotionalität aufweisen. Hinsichtlich möglicher Geschlechterunterschiede stellte sich heraus, dass die befragten Männer in ihrer Kindheit besser mit einer ungünstigen elterlichen Umwelt umgehen konnten (ebd.: 358). Allerdings wurde aber auch kein Beweis dafür gefunden, dass Mädchen oder Jungen bei ihrer Geburt bereits empfindsamer sind als das andere Geschlecht. Daher erklären sich Aron und Aron die durchschnittlich höhere Punktzahl der Frauen mit ihrer westlichen Sozialisation (ebd.: 357 f.). Durch die Studien fünf bis sieben wurde hauptsächlich die Weiterentwicklung der 'Highly Sensitive Person Scale' vorangetrieben. Am Ende bestand diese aus 27 Fragen, durch deren Beantwortung die Probandin oder der Proband Auskunft darüber erhält, inwiefern Nuancen wahrgenommen werden und wie rasch durch Sinneseindrücke der Zustand der Überstimulation erreicht wird (ebd.: 364). Dieser Fragebogen ist auch heute noch der am weitesten verbreitete Selbsttest, mit dem Interessierte einen Richtwert zu ihrer möglichen Hochsensibilität erhalten.

2.2.3. Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Personen, die hochsensibel sind

Mit der eben vorgestellten empirischen Untersuchungsreihe versucht Elaine Aron aufzuzeigen, weshalb es sich bei Hochsensibilität nicht um ein subjektives Befinden, sondern um eine angeborene Veranlagung handelt. Wo genau Nicht-Hochsensibilität aufhört und Hochsensibilität beginnt, lässt sich aber bis heute nur schwer festmachen. Allerdings resultieren aus der beschriebenen feineren Wahrnehmung von Sinneseindrücken für alle Betroffenen zumindest vier grundlegende Umstände, die Aron in dem Akronym DOES zusammenfasst.

- Depth of processing: Darunter versteht sie die Fähigkeit, Erlebtes tiefer und ausführlicher zu reflektieren als Personen, welche die hochsensible Persönlichkeitseigenschaft nicht besitzen. Dementsprechend brauchen die betroffenen Menschen aber für Entscheidungen und für neue Handlungen oftmals auch länger.
- Overarousability: Menschen, die hochsensibel sind, erreichen um einiges früher ihren persönlichen Sättigungsgrad an aufnehmbaren Stimulationen. Dessen Überschreitung führt bei jedem Menschen, unabhängig ob hochsensibel oder nicht, zu Überstimulation, was sich z.B. in Nervosität, innerer Anspannung, Überforderung und Abfall der Leistungsfähigkeit zeigt. Gemäß Aron versuchen Personen mit hochsensibler Persönlichkeitseigenschaft daher, hoch stimulierenden Situationen bewusst und unbewusst aus dem Weg zu gehen.
- Emotional Intensity: Einerseits können von außen Reize an den Menschen herangetragen werden. Andererseits stellen aber ebenso seine Gedanken und Gefühle eine Stimulation für ihn dar. Laut Aron nehmen Personen, die hochsensibel sind, genauso ihre innere Welt intensiver wahr, und zwar unabhängig, ob es sich dabei um positive oder negative Emotionen handelt.
- Sensory Sensitivity: Damit ist die besonders heftige Reaktion von Personen mit hochsensibler Persönlichkeitseigenschaft auf bestimmte äußere Sinneseindrücke gemeint, z.B. überdurchschnittliches Erschrecken bei Lärm (Aron 2010: 24-45 zit. n. Achermann 2013: 11, Lang-Bergamin/Müller 2012: 12)⁶.

Personen, die hochsensibel sind, besitzen nicht automatisch besonders ausgeprägte Sinnesorgane. Vielmehr wird die Ursache für diese spezifische Sensibilitätsform im Gehirn vermutet (Aron 2013⁵: 27). Betroffene haben jedoch oftmals „einen speziellen Bereich, auf den sich (...) [ihre] Wahrnehmung besonders konzentriert“ (ebd.: 29). Zum besseren Verständnis ist folgend ein Interviewauschnitt, von dem Gespräch mit Frau Maier vom Verein 'Empfindsam Lernen', angeführt.

„wir haben zum beispiel a kind da mit einer auditiven wahrnehmungsstörung wo man a denken könnte (...) er nimmt nicht über das gehör wahr und bei ihm ist es zum beispiel grad das gegenteil oder also alles was er hört und was er sieht das ist sein kanal trotzdem hat die medizin festgestellt dass er einen hörfehler hat aber (...) wenn er etwas hört dann nimmt er (...) viel mehr [wahr] wie wenn er zum beispiel schmeckt oder riecht“ (Experteninterview, Frau Maier: 9/19-10/24)

⁶ Das Originalwerk von Aron aus dem Jahr 2010 mit dem Titel: 'Psychotherapy and Highly Sensitive Person' ist laut dem Onlineservice des österreichischen Bibliothekenverbands in Österreich nicht erhältlich.

Der aktuelle Forschungsstand geht außerdem davon aus, dass der hochsensible „Wesenszug durch mehrere Gene bedingt zu sein scheint, die sich alle gegenseitig verstärken“ (Aron 2013⁵: 41). Das würde erklären, wieso Menschen mit hochsensibler Persönlichkeitseigenschaft eine sehr große Bandbreite an unterschiedlichen Verhaltensweisen mit sich bringen. Eine weitere Ursache dafür wird aber auch im Verhaltenshemm- bzw. Verhaltensaktivierungssystem, das jeder Mensch besitzt, vermutet. Während Erstgenanntes den Menschen dazu veranlasst, Situationen auf ihr mögliches Gefahrenpotential hin zu überprüfen, ist das zweitgenannte System dafür zuständig, dass der Mensch auf neue Situationen bereitwillig zugeht. Je nachdem wie diese beiden nun in unterschiedlichem Maße ausgeprägt sind, begegnen die einzelne Person der Welt eher offener oder vorsichtiger (ebd.: 45 f.). Weiters darf hierbei natürlich nicht außer Acht gelassen werden, dass auch die Umwelt, die bisherigen gemachten Lebenserfahrungen wie auch alle weiteren angeboren Temperamenteigenschaften wesentlich dazu beitragen, wie sich der Mensch verhält (ebd.: 34).

2.2.4. Neurowissenschaftliche Fundierung des Konstrukts

Über die Ursache von Hochsensibilität herrscht bisher weder Einigkeit noch existieren in der Wissenschaft überhaupt weit anerkannte Erklärungsversuche. Eine allgemeingültige Validierung des Begriffs ist daher noch nicht gegeben. Aron selbst entwickelte zu Beginn ihrer Forschungen lediglich den bereits erwähnten Persönlichkeitstest. Dieser fragt aber nur nach dem Verhalten der Probandin bzw. des Probanden und nicht nach dem Grund für dieses Verhalten. In den darauffolgenden Jahren verschaffte sie ihrem Konstrukt experimentelle und in weiterer Folge theoretisch abgesicherte Grundlagen. So hat Aron z.B. [b]ei Betroffenen (...) 30 Prozent mehr Allergien gemessen, außerdem aktivere Immunsysteme und eine erhöhte Empfindlichkeit auf Wärme- und Kältereize (Texttransfer, Die Supersensiblen – eine übersehene Minderheit [Online]). Sie stellte außerdem fest, dass Frauen und Männer, die hochsensibel sind, einen Reiz im Durchschnitt dreihundertmal stärker aufnehmen als Menschen ohne diese Persönlichkeitseigenschaft (Expertinneninterview, Frau Maier: 25/19-25/22). Ob jemand diese Sensibilitätsform besitzt, darüber kann laut Studien die Haltung des Os sphenoidale teilweise Auskunft geben. Dabei handelt es sich um ein Keilbein in der Mitte des Schädels, das der Form eines Schmetterlings ähnelt. Bei gekippter Lage dieses Knochens ist die betreffende Person, laut Arons Studien, mit 90 prozentiger Wahrscheinlichkeit hochsensibel (ebd.: 32/2-32/5). Im neurowissenschaftlichen Sinn existieren gegenwärtig zwei unterschiedliche Begründungsansätze:

- Die erste Theorie geht davon aus, dass jene Gehirnregionen, die für das Dämpfen von Sinneseindrücken zuständig sind, bei Menschen, die hochsensibel sind, Einiges weniger an Aktivität aufweisen. In diesen Regionen befinden sich hemmende Nervenzellen und Verbände, die für die Regulierung des Erregungspotenzials zuständig sind und die im Gehirn für neu ankommende Informationen wieder Platz machen (WDR, Lokalzeit aus Aachen [Online])⁷.
- Wolfgang Klages, ehemaliger Direktor der Psychiatrischen Klinik der TH Aachen, beschäftigte sich bereits in den späten 1970iger Jahren mit dem Phänomen Reizempfindlichkeit. Er sieht die Ursache von Hochsensibilität wiederum in „eine[r] [vererbba]ren Schwäche der Gehirnregion Thalamus, die für das Filtern von Außenreizen verantwortlich ist“ (Intensity 2010: 12). Über das Rückenmark bekommt der Thalamus die von der Haut, den Muskeln und den Organen wahrgenommenen Informationen. In Folge dessen entscheidet dieser, welche Stimuli in das Bewusstsein eines Menschen gelangen, und welche nicht. Bei Menschen, die hochsensibel sind, stuft der Thalamus mehr Reize als wichtig ein, so die Vermutung (Lang-Bergamin/Müller 2012: 14).

2.2.5. Abgrenzung von ADS/ADHS und Autismus

Oftmals wird Hochsensibilität in Zusammenhang mit ADS/ADHS oder Autismus gestellt. Auch wenn diese zum Teil ähnliche Verhaltensweisen mit sich bringen, handelt es sich dennoch um etwas weitgehend Anderes. Die „Aufmerksamkeits-Defizit-Störung mit und ohne Hyperaktivität (...) gehört heute zu den häufigsten Diagnosen im kinder- und jugendpsychiatrischen Bereich“ (Heinemann/Hopf 2006: 9). Gemäß dem internationalen Klassifikationssystem DSM-IV der American Psychiatric Association umfasst es die drei Elemente Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität mit folgenden Kernsymptomen: Kurz andauernde Konzentrations- und Aufmerksamkeitsfähigkeit, unruhiges motorisches Verhalten und Schwierigkeiten bei der Impulskontrolle. Diese Symptome treten in der Regel vor dem siebten Lebensjahr auf (ebd.: 10 f.). Laut dem DSM-IV wie auch dem ebenfalls weit anerkannten Klassifikationssystem ICD-10 der WHO müssen diese zumindest in zwei Bereichen (z.B. zu Hause, in der Schule usw.) auftreten und das dortige Leben beeinträchtigen, um von einer Störung sprechen zu können. Im ICD-10 wird ADHS als eine Gruppe von hyperkinetischen Störungen beschrieben, die gekennzeichnet sind durch eine kurzweilige Ausdauer bei kognitiven Beschäftigungen, Neigung zum Wechsel von Tätigkeiten, ohne die vorangegangenen abgeschlossen zu haben und einem desorganisierten bzw. wenig regulierten Verhalten (ICD-10-G-

⁷ Hierbei handelt es sich um ein Fernsehinterview mit dem Hirnforscher Prof. Klaus Willmes von Hinckeldey von der Universitätsklinik Aachen.

M-2014 Code Suche. F90. [Online]). Eine reine „Aufmerksamkeitsstörung ohne Hyperaktivität ist im Rahmen der Hyperkinetischen Störung der ICD-10 (...) nicht möglich“ (Dillig u. a. 1993 zit. n. Heinemann/Hopf 2006: 11). Zusammenfassend weisen Kinder mit AD(H)S Konzentrationsschwierigkeiten auf, lassen sich leicht ablenken, haben Probleme bei der Entscheidungsfindung und können mögliche Folgen ihrer Handlungen nur schwer einschätzen. Derartig verhalten sie sich in vielen Situationen ihres Lebens. Bei Mädchen und Jungen, die hochsensibel sind, können diese Merkmale ebenfalls auftreten. Allerdings, und das ist der springende Punkt, treten sie nur in einer spezifischen Situation auf, nämlich dann, wenn sie überstimuliert sind (Aron 2013⁵: 58). Für gewöhnlich sind Kinder mit hochsensiblen Persönlichkeitseigenschaften „in all diesen Dingen gut, (...) wenn sie sich in einem ruhigen, vertrauten Umfeld befinden“ (ebd.). Da Schule aber ein Ort ist, an dem viele Sinneseindrücke auf einmal zusammentreffen, erreichen diese Kinder angesichts ihrer spezifischen Disposition rascher ihre sensorische Aufnahmekapazität, verglichen mit den Mitschülerinnen und Mitschülern, die nicht hochsensibel sind. Schule, so wie sie in unseren Breitengraden konzipiert ist, nimmt auf diesen Umstand selten ausreichend Rücksicht. Zumeist erhalten die Betroffenen nicht die Möglichkeit eines Rückzugs, um die bisherigen gemachten Eindrücke verarbeiten zu können. Vielmehr sind sie gezwungen, in der für sie überstimulierenden Situation zu verbleiben. Darauf können sie mit einem unruhigen Verhalten reagieren, welches jenem von Kindern mit ADHS ähnelt (ebd.).

Eine feine sensorische Wahrnehmung weisen aber nicht nur Menschen mit hochsensibler Persönlichkeitseigenschaft auf, sondern ebenso Personen mit autistischer Störung, wodurch es immer wieder zur Verwechslung zwischen diesen beiden Gruppen kommt. Im Unterschied zu Hochsensibilität wird Autismus als Krankheit deklariert (ebd.: 59). Genau genommen handelt es sich bei den verschiedenen Formen des Autismus, nach dem ICD-10, um tiefgreifende Entwicklungsstörungen (ICD-10-GM-2014 Code Suche. F84. [Online]). Je nach Studie wird „die Häufigkeit von Autismus mit sechs bis sieben pro 1000 Kindern beziffert“ (Herpertz-Dahlmann 2009: 45 zit. n. Theunissen/Paetz 2011: 9), wobei deutlich mehr Jungen als Mädchen davon betroffen sind (Christodulu/Berical 2009: 3 zit. n. Theunissen/Paetz 2011: 9). Angesichts der großen Anzahl unterschiedlicher diagnostischer Vorgehensweisen existieren zwar viele unterschiedliche Definitionen von Autismus, allerdings sind allen drei übergeordnete Kriterien gemein, die erfüllt sein müssen, um von einer autistischen Störung sprechen zu können (Theunissen/Paetz 2011: 13). So zeigen Personen mit Autismus in einer signifikanten Weise „*Beeinträchtigungen [in] (...) sozialen Interaktionen und zwischenmenschlichen Beziehungen*“ (ebd.: 13; Hervorh. im Original). Dies äußert sich,

indem die Betroffenen allem Anschein nach weder die Fähigkeit besitzen, mit ihren Mitmenschen Freundschaften zu schließen, noch wollen sie ihr Interesse überhaupt mit anderen teilen (Schuster 2007: 63 ff. zit. n. Theunissen/Paetz 2011: 13). Dies wird sicherlich vom zweiten wesentlichen Kriterium beeinflusst, welches die Beeinträchtigung der Kommunikation ist. Personen mit frühkindlichem Autismus sind nur sehr eingeschränkt zur lautsprachlichen Verständigung fähig. „Die dritte Kernstörung bezieht sich auf ein *eingeschränktes Repertoire an Interessen und Aktivitäten*, verbunden mit *repetitiven (...) Verhaltensweisen*“ (Theunissen/Peatz 2011: 14; Hervorh. im Original). Darunter fallen unter anderem eine ungewöhnliche Verwendung von Gebrauchsgegenständen oder die strikte Einhaltung von gewohnten Routineabläufen (Schuster 2007: 247 ff. zit. n. Theunissen/Peatz 2011: 14). Auch für Menschen mit hochsensibler Persönlichkeitseigenschaft spielen Gewohnheiten eine bedeutsame Rolle, jedoch nicht in einem so umfassenden Ausmaß, wie es bei Menschen mit autistischen Störungen der Fall ist. Außerdem kommen Kinder, die hochsensibel sind, „mit dem angeborenen Wunsch zur Welt, Beziehungen herzustellen. Sie sind darauf [quasi] „programmiert““ (Aron 2013⁵: 60).

2.2.6. Kritische Bewertung von Arons Überlegungen

Die wohl am häufigsten geäußerte Kritik am Konstrukt richtet sich an die eindimensionale Struktur der 27 items umfassenden Highly Sensitive Person Scale, die das Ehepaar Aron während ihrer Untersuchungsreihe für die Messung von Hochsensibilität entwickelte. Es ist zu erwähnen, dass die beiden bereits zu Beginn ihrer Arbeiten von der tatsächlich vererbaren Existenz des Temperaments High Sensitivity ausgingen (Streibörger [Online], Aron/Aron 1997). Ob es sich aber tatsächlich um ein homogenes Konstrukt oder „um ein undurchsichtiges Gemisch von vielen Einflüssen handelt“ (Streibörger [Online]), ist noch nicht ausreichend geklärt. Smolewska, McCabe und Woody (2006) sprechen zum Beispiel von den drei Komponenten ästhetische Sensibilität, niedrige Reizschwelle und Erregbarkeit, aus denen sich Hochsensibilität zusammensetzt (Bertrams 2014: 20). Die nicht vorhandene Repräsentativität der Stichproben, die Aron bei der Entwicklung ihres Konstrukts verwendet, wird ebenso kritisiert. Es handelte sich dabei größtenteils um Studierende von Colleges. Die Behauptung Arons, Kagan hätte mit seinen Forschungen über gehemmte und nicht gehemmte Kinder unwissentlich High-Sensitivity gemessen, weist der Psychologe und Kagan-Schüler Marcel Zentner entschieden zurück. Er war bei den besagten Untersuchungen selbst beteiligt und sieht Arons Ideen „eher als philosophischen denn als psychologischen Ansatz“ (Streibörger [Online]). Darüber hinaus verweist Zentner auf die amerikanische Psychiaterin Stella Chess bzw. den Psychia-

ter Alexander Thomas, die bereits in den 50iger Jahren Hochsensibilität als eines von neun Temperamentsdimensionen angenommen haben. Für die genetische Existenz erfolgte aber, gemäß ihm, bis heute kein Nachweis. Arons Entdeckungen gelten vor allem für die Arbeit von Forscherinnen und Forscher auf dem Gebiet der Schüchternheit als wichtiger Beitrag. Darüber hinaus nimmt Aron in ihren Studien Bezug auf den in Deutschland lebenden Persönlichkeitspsychologen Jans Asendorpf. Dieser hat laut Aron „mit seinen Arbeiten aufgezeigt, wie leicht High Sensitivity mit Schüchternheit verwechselt wurde“ (ebd.). Asendorpf hingegen widerspricht dieser Behauptung und betont, dass seine Studien nicht Sensibilität behandeln. Stattdessen bemühte er sich „um eine Erweiterung von Kagans Temperaments-Konzept der Schüchternheit mit einer Form von Ängstlichkeit, die auf Erfahrungen basiert“ (ebd.). Außerdem ist ihm Arons eigene starke emotionale Verwicklung in das von ihr untersuchte Themenfeld nicht entgangen. Alles in allem stößt das Konstrukt in der scientific community aber trotz der noch wenigen vorhandenen neurowissenschaftlichen Grundlagenforschungen nicht auf taube Ohren. Im Gegenteil, Aron stellt ihre Idee auf wichtigen Kongressen und in angesehenen Fachzeitschriften bzw. Büchern vor (ebd.). Allerdings erforschten bisher jene Studien, die direkt auf ihre Untersuchungen Bezug nehmen, hauptsächlich mögliche negative Aspekte der Hochsensibilität (Bertrams 2014: 21). Daher lag das Augenmerk in diesem Projekt besonders auch auf etwaige positive Erfahrungen der Interviewten.

2.3. Populärwissenschaftliche Ausweitung des Konstrukts

Als Abschluss der Erörterungen zum Thema Hochsensibilität ist auf den nächsten Seiten noch ein Überblick zu jenen Verhaltensweisen angeführt, welche die betroffenen Personen auf Grund ihrer Hochsensibilität tendenziell besitzen. Ein besonderer Schwerpunkt liegt in dem Zusammenhang auf Kindern und Jugendlichen in der Schule. Als Quellen dienten hierbei von Elaine Aron die Werke 'Sind Sie hochsensibel?' und 'Das hochsensible Kind' bzw. von Georg Parlow das Buch 'zartBesaitet'. Alle drei Büchern basieren auf der Grundlage von zahlreichen Interviews, so der Autor und die Autorin. Genauere Angaben, inwiefern es sich dabei um Erkenntnisse auf Basis wissenschaftlicher Kriterien handelt, fehlen. Nichtsdestotrotz hat die Anführung der in diesen populärwissenschaftlichen Publikationen getätigten Aussagen in dreifacher Weise für meine Arbeit eine Bedeutung. Bei dem Kapitel 'Theoretischer Bezugsrahmen' handelt es sich um die Darstellung jener Vorannahmen, mit denen ich meinem Untersuchungsfeld begegnete. Diese Darstellungen, in der qualitativen Forschung werden sie als, „heuristische Konzepte[.]“ (Alheit 1999: 9) bezeichnet, umfassen „bestimmte Lebenserfahrungen, gezielt erhobenes Kontextwissen über das Feld und auch geeignete

Theoriebezüge“ (ebd.). Genau davon handelt es bei dem von Aron und Parlow Geschriebenen. Des Weiteren ging ich vor und während meiner Datenerhebung davon aus, dass mir Interviewpartnerinnen und Interviewpartner gegenüber sitzen werden, die mit hoher Wahrscheinlichkeit eines oder auch mehrere dieser genannten Werke bereits gelesen haben⁸. Dies führte wiederum zu dem Schluss, dass die Erzählungen der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner in gewisser Weise auch vom Gelesen bestimmt sein werden. In jenen Fällen, in denen es tatsächlich eine Konfrontation mit Erfahrungsberichten gab, die sehr den Ausführungen von Aron und Parlow ähnelten (zum Teil wortgetreu), wurden die Interviewten um detaillierte Ausführungen gebeten. Durch dieses Vorgehen wurde versucht, solche Abschnitte in den Transkripten zu vermeiden, bei denen es sich um die Wiedergabe fremder allgemein gehaltener Meinungen handelt bzw. deren Wissenschaftlichkeit nicht genau geklärt ist. Außerdem ist das wesentlichste Ziel dieser Arbeit, Neues zu entdecken. Diesbezüglich Näheres wird im Methodenkapitel noch eingehend ausgeführt. Um dies aber zu gewährleisten, muss sich die Forscherin bzw. der Forscher im Klaren sein, was es an bisherigen Erkenntnissen überhaupt gibt. Dementsprechend kann die Leserin oder der Leser dieser Arbeit erst dann wirklich feststellen, ob durch dieses Abschlussprojekt Neues entdeckt wurde, wenn sie oder er auch weiß, welche Feststellungen Aron und Parlow bereits machten. Durch welche Handlungsweisen unterscheiden sich nun aber Menschen mit hochsensibler Persönlichkeitseigenschaft von jenen, die nicht diese spezifische Sensibilitätsform besitzen? Dazu sei vorweg angeführt, dass die kommende Aufzählung nicht den Anspruch der Vollständigkeit erhebt. Vielmehr handelt es sich dabei um jenes Verhalten, von dem erwartet wurde, dass es in den Erzählungen der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner anzutreffen ist.

Gemäß Parlow besitzen Menschen mit hochsensibler Persönlichkeitseigenschaft oftmals eine sehr lebendige und bildhafte Vorstellungskraft, vor allem was das Planen zukünftiger Ereignisse oder das Anfertigen von künstlerischen Werken betrifft (Parlow 2003²: 35). Darüber hinaus ist es für sie im Alltag üblicher, verglichen mit Menschen die nicht hochsensibel sind, die Welt mit ihren einzelnen Gegenständen verstärkt in einem systematischen Kontext zu erfassen (ebd.: 37). „Dieses vernetzte Denken kann sowohl zeitlich-ursächlich sein (...), inhaltlich (...), als auch assoziativ (...)“ (ebd.). Die Folge ist ein sehr gründliches und äußerst reflektierendes Nachdenken. Dementsprechend dauern

⁸ Denn einerseits ist das Buch 'Sind Sie hochsensibel?' von Aron das erste Werk überhaupt, mit dem die breite Masse einen Zugang zum Thema Hochsensibilität erhielt. Es gilt daher als Standardwerk auf dem Gebiet. Speziell im deutschsprachigen Raum erfreut sich aber auch die Publikation 'Zarbesaitet' von dem in Wien lebenden Georg Parlow große Beliebtheit. In seinem Werk ergänzt er Arons Überlegungen mit seinen eigenen Beobachtungen und versucht so, das Konstrukt von Aron auch in Österreich bekannter zu machen.

Entscheidungsfindungsprozesse zumeist aber auch länger. Aron und Parlow sind sich ebenfalls darüber einig, dass mit dem Besitz des hochsensiblen Wesenszuges häufig auch ein starker Perfektionismus bzw. eine starke Gewissenhaftigkeit einhergeht. Die betreffenden Menschen neigen in überdurchschnittlichem Maß zur Berücksichtigung von Details und zur Vermeidung von Fehlern (Aron 2005: 99, Parlow: 2003³: 39). Auch das Vertreten von sehr hohen ethischen Standards ist angeblich typisch für diese Personen (Parlow: 2003³: 39). Damit sie einer möglichen Überstimulation aus dem Weg gehen, treffen sich viele von ihnen lieber nur mit einer bzw. einem oder einigen wenigen Personen als mit Gruppen, z.B. auf Parties, um dabei häufig tiefgehende Gespräche anstatt von Smalltalk zu führen. Demgemäß ist es nicht verwunderlich, wenn Aron davon spricht, dass Menschen mit hochsensiblen Wesenszug überproportional oft „wenige enge Beziehungen einem großen Freundeskreis“ (Aron 2005: 159) vorziehen (ebd.: 158 ff.). Sind sie dennoch an einer Gruppe beteiligt, nehmen diese Menschen dabei nicht selten die Rolle der stillen Beobachterin respektive des stillen Beobachters ein. Dies ermöglicht ihnen, „ihr Erregungsniveau in Balance zu halten“, so Arons Annahme (ebd.: 177). Außerdem fällt es Personen, die hochsensibel sind, scheinbar besonders leicht, den persönlichen Problemen ihrer Mitmenschen eine umfassende werturteilsfreie Aufmerksamkeit und Empathie entgegenzubringen (Parlow 2003²: 41). Damit einher geht bei vielen von ihnen ein Hang dazu, anderen zu helfen. Wichtigstes Hilfsinstrument scheint dabei ihre Intuition zu sein, denn diese „vermittelt ihnen oft ein genaues Bild von dem, was getan werden muss“ (Aron 2005: 199), (ebd.). Eine andere Situation, die für Menschen mit hochsensiblen Temperament rasch zu einer Überstimulation führen kann, sind Streitereien in zwischenmenschlichen Konflikten. „Selbst wenn Kritik gerechtfertigt ist, kann diese zu äußern für [sie] (...) schwierig sein.“ (Aron 2005: 177), weshalb diese sich mit der Durchsetzung ihrer eigenen Bedürfnisse auch häufig zurückhalten (Parlow 2003²: 42). Überdies liefern Menschen, die hochsensibel sind, nicht selten Personen, die dies nicht sind, ein uneinheitliches Gesamtbild ihres Wesens. Aus der Sicht der Zweitgenannten geben sich Menschen, die hochsensibel sind, einerseits als sehr harmoniebedürftig, gewissenhaft, ethisch korrekt u.v.m. Andererseits neigen diese wegen ihrer Feinfühligkeit bereits bei Kleinigkeiten zu z.B. mürrischem und rücksichtslosem Verhalten oder Rückzug. Auf Grund der noch fehlenden Bekanntheit des Konstrukts von Aron ist jenen Personen, die keine derartige Disposition aufweisen, zumeist nicht klar, dass es sich dabei eigentlich um eine Reaktion auf Überstimulation handelt. Fälschlicherweise attestieren sie dann den Betroffenen eine dissonante Persönlichkeit (ebd.: 43). Auch „Veränderungen sind ein spezielles Kapitel für (...) Menschen [mit hochsensiblen Wesenszug]“ (ebd.: 62). Für viele von ihnen reicht etwas geringfügig Neues aus, um überdurchschnittlich irritiert zu sein.

Aus diesem Grund spielt/spielen die Routine und Rituale im Alltag dieser Personen eine nicht zu unterschätzende Rolle (Ebd.: 62 f.), um ein Gefühl von Sicherheit zu erhalten. Des Weiteren fühlen sie sich in zwischenmenschlichen Beziehungen zumeist stärker mit dem oder der anderen verbunden als umgekehrt (ebd.: 64). Außerdem fällt es zahlreichen Menschen, die hochsensibel sind, schwer, die für sie passende Balance zwischen einer Ich-Zentriertheit und Umwelt-Zentriertheit über einen längeren Zeitraum zu erhalten. Es gibt diejenigen, die sich zu sehr vor dem Leben verschließen, obwohl sie eigentlich selbst mehr daran teilhaben möchten, und jene, bei denen genau das Umgekehrte der Fall ist, wodurch sie sich aber häufiger Überstimulation aussetzen (Aron 2005: 88 f.).

Was nun speziell junge Menschen mit hochsensibler Persönlichkeitseigenschaft betrifft, ist ganz allgemein zu sagen, dass sie in der Schule kaum mit Verhaltensproblemen wie z.B. Tätlichkeiten, Lügen usw. auffallen, im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen bzw. Mitschülern aber oftmals überdurchschnittlich gute Leistungen erbringen (Aron 2013⁵: 376 f.). Dies allerdings nur dann, wenn sie nicht überstimuliert sind. Genau dazu bietet die Schule in unseren Breitengraden jedoch genügend Anlässe. So erschwert der hohe Lärmpegel im Unterricht vielen Kindern/Jugendlichen mit hochsensibler Persönlichkeitseigenschaft ihre Aufmerksamkeit und verhindert, die Konzentration längerfristig auf den Lehrstoff zu richten. Auf das für sie häufig hochgradig stimulierende soziale Geschehen ihrer Mitschülerinnen bzw. Mitschülern, die nicht-hochsensibel sind, reagieren sie meist mit bloßem stillem Beobachten. In Folge dessen bekommen sie aber nicht selten durch ihre Kolleginnen bzw. Kollegen im Klassenverband eine Außenseiterposition zugewiesen, oder sie nehmen diese in freien Stücken selbst ein. Spätestens ab diesem Zeitpunkt ist der Weg nicht mehr weit, um ein Opfer von physischen und psychischen Repressalien zu werden. Die daraus resultierende „[ü]bermäßige Anspannung und Angst beeinträchtigt [schlussendlich] die Fähigkeit, soziale, schulische oder sportliche Kompetenzen zum Ausdruck zu bringen“ (ebd.: 379), (ebd.: 378 f.). Der bereits angeführte Umstand, dass Menschen, die hochsensibel sind, einige wenige, aber dafür enge Freundschaften einem großen Bekanntenkreis vorziehen, zeigt sich bereits im jungen Alter. So treten betreffende Jungen und Mädchen während ihrer gesamten Schulzeit oftmals nur mit wenigen Gleichaltrigen in eine inständig geführte freundschaftliche Beziehung (Aron 2005: 135). Diese kann bereits ausreichen, um ein durch Ausgrenzung und Mobbing verursachtes beschädigtes Selbstwertgefühl zumindest teilweise wieder ins Lot zu bekommen (Fordham/Stevenson-Hinde 1999 zit. n. Aron 2013⁵: 383). Mädchen, die hochsensibel sind, entsprechen mit dieser hochsensiblen Disposition eher den in unse-

rer Gesellschaft vorherrschenden Geschlechterstereotypen als ihre Kollegen. So können sie gerade auch auf Grund ihrer ausgeprägten Sensibilität vermehrt Akzeptanz von anderen Mitschülerinnen und Mitschülern erfahren. Dem hingegen lernen Jungen schon recht früh, sich ein dickes Fell zum Überleben anzulegen (Aron 2005: 135 f.). Der Übergang vom Kind-Sein zum Erwachsen-Sein stellt ohne Frage für jeden eine Herausforderung dar. Für Jugendliche, die hochsensibel sind, ist diese Zeit aber aus zwei wesentlichen Gründen nochmals ein großes Stück schwieriger. Wenn sie bis dato nicht gelernt haben, inwiefern sie sich von der großen Mehrheit unterscheiden, kämpfen die meisten von ihnen noch zusätzlich gegen das unberechtigte Gefühl an, nicht in Ordnung zu sein. Durch ihre umfangreichere Wahrnehmung sehen sie sich darüber hinaus aber auch viel mehr Dimensionen des Erwachsenwerdens gegenüber als jene Jugendliche, die eben nicht-hochsensibel sind (Aron 2013⁵: 418). Vielleicht ist gerade auch dies der Grund dafür, dass viele Menschen mit hochsensibler Persönlichkeitseigenschaft Spätentwicklerinnen und Spätentwickler sind. „Der früheste Punkt, an dem wir hochempfindliche Menschen als erwachsen bezeichnen würden, ist mit 24“ (Parlow 2003²: 45). Allerdings besitzen sie aber laut Parlow noch im hohen Alter eine hohe Lernfähigkeit, die auf einem grundsätzlichen umfassenden Interesse an Neuem basiert (ebd.: 44). Trotz all dieser Umstände werden die Betroffenen von ihrer Umwelt oftmals aber als die oder der 'ideale Jugendliche' wahrgenommen. Anstatt Verhaltensprobleme aufzuweisen, wie es in diesem Alter nicht ungewöhnlich ist, legen viele von ihnen eher ein sehr rücksichtsvolles Verhalten an den Tag (Aron 2013⁵: 420).

2.4. Bildungsinstitution Schule

Das Thema Hochsensibilität konnte angesichts dessen jungen Bestehens und der daraus resultierenden noch überschaubaren Anzahl von Forschungsergebnissen soeben sehr umfassend dargestellt werden. Bei dem bereits sehr häufig untersuchten Gebiet der Schule ist dies nicht mehr so einfach möglich. Vielmehr galt es, diesbezüglich einige wenige Schwerpunkte zu setzen. Hierbei war es aber wichtig, diese nicht schon im Voraus zu bestimmen. Denn dadurch wäre der Erzählinhalt der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner bereits zu sehr eingegrenzt gewesen. Anders gesagt, erfolgte die Orientierung in den theoretischen Überlegungen zum Thema Schule an die von den Interviewten selbstständig gemachten Relevanzsetzungen. Dementsprechend ist folgend zuerst eine Erläuterung angeführt über die Funktion der staatlichen Schule, welcher Lernbegriff dieser Arbeit zu Grunde liegt und den Unterschied zwischen selbst- und fremdgesteuertem Lernen. Danach sind die wesentlichen Charakteristika bzw. die Vor- und Nachteile des Frontal- und Gruppenunterrichts angeführt. Mit diesen beiden Unterrichtsformen schlossen die Interviewpartnerinnen und Interview-

partner im Laufe ihrer institutionellen Bildungsbiographie am häufigsten Bekanntheit. Glücklicherweise waren sie darüber aber nur teilweise. Denn, soviel sei jetzt schon verraten, fast allesamt hätten sie sich öfters einen Unterricht erhofft, der vielmehr auf ihre individuellen Bedürfnisse Rücksicht nimmt und darüber hinaus konkretes Tun in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt. Um die diesbezüglichen Datenauswertungen theoretisch stützen zu können, galt es daher als Nächstes zu klären, ob es dazu bereits nicht auch schon derartige Überlegungen gibt. Nach längerer Recherche konnte das Konzept des handlungsorientierten Unterrichts, als das dem am Ähnlichsten, ausgemacht werden. Ferner bildeten auch die Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler und das Innehaben einer Außenseiterrolle im Klassenverband wesentliche Schwerpunkte in den Interviews.

2.4.1. Schule als Lernraum

Schule als Institution hat ihren Ursprung zu dem Zeitpunkt, als es der Familie nicht mehr ausreichend gelang, ihren Kindern jene/s Wissen, Fertigkeiten und kulturelle Verhaltensweisen zu vermitteln, welche sie laut Gesellschaft erwerben sollten (Tschira 2005²: 28). Darauf übernahmen diese Aufgabe vor vielen Jahrhunderten lange Zeit überwiegend private Einrichtungen. Heute obliegt sie dem Staat, der der Schule drei wesentliche Funktionen zuschreibt, die sich aus den gegenwärtigen gesellschaftskulturellen und ökonomischen Bedingungen ergeben (ebd.: 29). Zweitgenannte verlangen nach unterschiedlich ausgebildeten Menschen. Mit der Bereitstellung verschiedener Schultypen kommt der Staat der hier an ihn herangetragenen „**Selektionsfunktion**“ (ebd.; Hervorh. im Original) nach. Um seine „**Qualifizierungsfunktion**“ (ebd.: 30; Hervorh. im Original) zu erfüllen, legt der Staat wiederum als Hauptaufgabe der Schule die Vermittlung eines spezifischen Lerninhalts fest, um so den von der Wirtschaft geforderten qualifizierten Nachwuchs zu produzieren. Darüber hinaus wohnt Schule aber auch eine „**Integrationsfunktion**“ (ebd.; Hervorh. im Original) inne. Im Rahmen dieser gewährleistet sie, dass die „nachkommende Generation die [jeweils aktuelle/n; Anm. MP] politische Ordnung und kulturellen Werte übernimmt“ (ebd.). Schule richtet ihren Fokus also nicht auf das einzelne Subjekt, sondern auf die Bereitstellung solcher Ergebnisse, durch welche die genannten Funktionen bestmöglich erfüllt werden. Kinder in ihrem „natürlichen Kompetenzstreben zu unterstützen“ (ebd.: 31) bzw. sie bei der Entdeckung ihrer eigenen Fähigkeiten und Interessen zu begleiten, rückt unter diesen Umständen in den Hintergrund.

Aber was ist überhaupt Lernen? Egal ob freiwillig oder unfreiwillig, dazu hat wahrscheinlich jeder Mensch seine eigene Meinung. In dieser Abschlussarbeit wird darunter der „Erwerb und die Verän-

derung von Wissen und Fertigkeiten in Interaktion mit externen Instanzen (Lehrer, Medien usw.)“ (Konrad/Bernhart 2007²: 5) verstanden. Es kann allerdings erst dann von Gelerntem gesprochen werden, wenn die neu erworbenen Kenntnisse auch im Langzeitgedächtnis Eingang finden (ebd.). Diese Definition hebt die individuelle Aktivität des Lernenden als einen „aktive[n], konstruktive[n], kumulative[n] und zielorientierte[n] Prozess“ (Simons 1992, Shuell 1988 zit. n. Konrad/Bernhart 2007²: 5) hervor. Der präsentierte Lernstoff wird nicht einfach vom Gehirn des Lernenden übernommen, sondern dieser muss dafür etwas tun. Sie oder er muss in konstruktiver Weise die bereits erworbenen Informationen mit dem Neuen in Verbindung setzen. „Nur so können einfache Informationen behalten und komplexe Zusammenhänge verstanden werden“ (Konrad/Bernhart 2007²: 5), wodurch eine kumulative Wissensvermehrung stattfindet. Hinzu kommt noch die Tatsache, dass die Schülerin bzw. der Schüler in ihrem bzw. seinem Lernprozess umso erfolgreicher sein wird, je bewusster ihr oder ihm das jeweilige Lernziel ist (ebd.: 5 f.).

Lernen ist ein individueller Akt des Einzelnen, es sagt jedoch noch nichts darüber aus, von wem dieser Vorgang gelenkt wird. Von einem selbstgesteuerten Lernen kann prinzipiell dann die Rede sein, wenn der Lernende selbst „über die *Lernziele*, die *Zeit*, den *Ort*, die *Lerninhalte*, die *Lernmethoden* und den *Lernpartner*“ (ebd.: 7; Hervorh. im Original) bestimmen kann. Das Ausmaß einer möglichen Selbstregulierung dieser Komponenten hängt vom Grad der Offenheit und Veränderbarkeit der jeweiligen Lernumgebung ab. Die Grundvoraussetzung jeglichen selbstgesteuerten Lernens bildet die Motivation des Lernenden, sich neues Wissen bzw. neue Fähigkeiten selbstständig erarbeiten zu wollen. Oft fehlt diese aber. Damit die Schülerin bzw. der Schüler in diesem Fall dennoch ihre oder seine Aufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum auf einen Lerngegenstand lenkt, benötigt es fremdgesteuertes Lernen. Diesbezüglich setzt das Schulsystem in unserem Land immer noch auf sehr starre Rahmenbedingungen, denn seit Jahrzehnten bestimmen „der 45-Minutentakt[,] die Aufteilung und das „Denken in Fächern“[,] Bildungspläne (...) [und] das Jahrgangsklassensystem“ (ebd.: 8) wesentlich den Unterricht an Österreichs Schulen mit. Dadurch wird das Hauptziel „viele Lerninhalte in kürzester Zeit zu bewältigen“ versucht zu erreichen (ebd.). Dies gelingt allerdings nur mit der „noch immer [überwiegenden Anwendung] von frontale[n] und lehrerorientierte[n] Unterrichtsformen“ (ebd. 7), die unter der Annahme stattfinden, dass alle Lernende ein und demselben Lerntyp und -tempo entsprechen. Eine Berücksichtigung des Einzelnen ist hier nur begrenzt möglich (ebd. 7 f.).

Unterrichtsformen werden auch als Sozialformen bezeichnet. Diese regeln zweiseitig „die Beziehungsstruktur des Unterrichts“ (Meyer 2013¹⁵: 136). Die äußere Seite gibt vor, wo und wie die Lehrperson und die Kinder/Jugendlichen im Klassenzimmer ihren Platz einnehmen. Die jeweilige Positionierung bestimmt wiederum die innere Seite, „die *Kommunikationsstruktur* des Unterrichts“ (ebd.: 137; Hervorh. im Original), (ebd.: 136 f.). Insgesamt gibt es vier verschiedene Sozialformen und zwar den Frontalunterricht, den Gruppenunterricht, die Partnerarbeit und die Einzelarbeit. Viele Autorinnen und Autoren nennen noch weitere Formen, es handelt sich dabei aber lediglich um andere Bezeichnungen oder um Mischformen (ebd.: 138 ff.). Von einem gleichmäßigen Gebrauch der vier Sozialformen kann allerdings nicht die Rede sein. Eine Studie der Fernuniversität Hagen aus dem Jahr 1985⁹ kam zum Ergebnis, dass eine Lehrerin oder ein Lehrer ca. 75 Prozent ihrer bzw. seiner Unterrichtszeit mit Frontalunterricht verbringt. Weit abgeschlagen folgen dahinter die Gruppenarbeit mit 7 Prozent und die Einzelarbeit mit 10 Prozent.

2.4.2. Der Frontalunterricht

Obwohl der Ruf nach mehr Abwechslung im Unterricht immer lauter wird, bildet der „*traditionelle[.] Frontalunterricht*“ (Gudjons 2003: 24; Hervorh. Im Original) auch heute noch „auf weiten Strecken (...) die überwiegende Sozialform des Unterrichts“ (ebd.). Seine Charakteristika sind bestens bekannt. Vor seinem Pult oder an der Tafel befindet sich die Lehrperson. Die Augen der Lernenden sind auf ihn gerichtet. Währenddessen vermittelt die Lehrerin oder der Lehrer den Schülerinnen und Schülern in strukturierender Vorgehensweise das jeweilige Unterrichtsthema. Sofern es dabei einen Austausch gibt, findet dieser überwiegend zwischen der Lehrkraft und den Lernenden statt. „Kurzfristige Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten dienen eher der methodischen Abwechslung“ (ebd.: 25). Die oder der Vortragende steht also im Mittelpunkt des Geschehens und hat so die „Steuerung, Kontrolle und Bewertung in der Hand“ (ebd.). Und dies fast den ganzen Schultag lang, der deshalb meist ein typisches Ablaufschema bestehend aus Themeneinstieg/-darbietung/-wiederholung, Ergebnissicherung und Aufgeben von Hausübungen aufweist (ebd.). Aus theoretischer Sichtweise umschließt der Frontalunterricht vier aufeinander aufbauende Arbeitsschritte. In der ersten darbietenden Phase führt die Lehrkraft die Zuhörerinnen und Zuhörer in das Thema ein. Dabei wird den Schülerinnen und Schülern erstmals ein grundlegendes Wissen über den jeweiligen Lerninhalt vermittelt. „Verständnis für das dargestellte Wissen entsteht aber erst, wenn die dargestellte

⁹ Hierbei wurde bewusst eine Studie mit älterem Erscheinungsdatum gewählt, da der Schulbesuch der Interviewten bereits zum Teil mehrere Jahrzehnte zurückliegt.

Sachstruktur mit den Denkstrukturen der Schülerinnen und Schüler verknüpft wird“ (Aebli 1980 zit. n. Wiechmann 1999: 22). Dies geschieht in den drei darauffolgenden Phasen. Das „konstruktive[.] Durcharbeiten“ (Wiechmann 1999: 22) zielt darauf ab, bei den Lernenden durch ein Klassengespräch mit der Lehrperson ein allgemeines Verständnis zu wecken. Danach wird der Lerninhalt durch mehrmaliges Wiederholen geübt, wodurch „eine individuelle Sicherung des Verständnisses“ (ebd.: 22 f.) geschieht. Die vierte und zugleich letzte Phase verfolgt die Absicht, den Schülerinnen und Schülern zusätzlich noch ein sogenanntes „Tiefenverständnis“ (Schmeck 1988 zit. n. Wiechmann 1999: 23) über das Gelernte zukommen zu lassen. Nur mit diesem erlangen Lernende die Fähigkeit, das neu erworbene Wissen auch selbstständig und außerhalb des Unterrichts anzuwenden (ebd.: 22 f.). Die Tatsache, dass der Frontalunterricht die am häufigsten verwendete Unterrichtsform ist, sagt noch nichts über dessen Wirksamkeit bzw. einer Überlegenheit gegenüber den anderen Unterrichtsformen aus. Eine derartige Feststellung ist schon alleine deshalb kaum möglich, da der Gedanke, „eine Unterrichtsmethode zu finden, die für alle (...) Schülerinnen und Schüler sowie für alle Lehrerinnen und Lehrer gleichermaßen geeignet ist“ (ebd.: 30), wenig vorstellbar erscheint.

Seine andauernde Beliebtheit verdankt der Frontalunterricht wohl seinen Vorteilen. So handelt es sich unter anderem um „eine sehr *effektive Unterrichtsform*“ (Gudjons 2003: 47; Hervorh. im Original). Zum Einen lässt sich ein derartiger Unterricht äußerst genau vorausplanen, wodurch es möglich wird, den Zuhörerinnen respektive den Zuhörern viele Inhalte in kurzer Zeit zu vermitteln (ebd.). Zum Anderen sind beim Frontalunterricht, verglichen mit anderen Methoden, „unmittelbare und direkte Rückkoppelungen möglich“ (ebd.: 48). So kann die Lehrperson die Probleme der Schülerinnen und Schüler leicht wahrnehmen und folglich auf diese rasch und direkt reagieren (ebd.: 48 f.). Nicht zu unterschätzen ist auch der Umstand, dass die Lernenden nach anstrengenden Phasen des selbstständigen Lernens z.B. bei Gruppenarbeiten oder bei der Produktion von Gegenständen im Werk-/Zeichenunterricht im Frontalunterricht eine Entlastung sehen. Diese Form des Unterrichts kann darüber hinaus auf sehr abwechslungsreiche, den Lernprozess anregende Art und Weise, durchgeführt werden (ebd.: 49). Allerdings bietet er der Lehrperson nur wenige Möglichkeiten, auf die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler näher einzugehen. „Der Frontalunterricht orientiert sich an einem imaginären „Durchschnitt“ (ebd.: 33) unter den Lernenden. Individuelles Lerntempo, inhaltliches Schwerpunktinteresse, Motivation usw. findet wenig Berücksichtigung (ebd.: 30). Die dominante Rolle der Lehrperson hindert außerdem nicht selten die Entwicklung des Kindes hin zu mehr Selbstbestimmung. Ganz im Gegenteil, denn dadurch werden vermehrt antidemokrati-

sche Verhaltensweisen wie z.B. Gehorsam und Unterordnung gefördert. Vorurteile, welche die Lehrperson gegenüber einer oder einem Lernende besitzt, können sich wiederum positiv wie auch negativ auf diese bzw. diesem auswirken (Wiechmann 1999: 31).

2.4.3. Der Gruppenunterricht

Der Gruppenunterricht „ist (...) nur im Verbund unterschiedlicher Sozialformen sinnvoll“ (Gudjons 2003²: 38), da sich die Gruppenarbeitsergebnisse, welche von jedem einzelnen Mitglied mitbestimmt werden, stets auf eine nochmals übergeordnete Gruppe wie z.B. den Klassenverband beziehen. Dieser Gruppe werden die Resultate nicht nur mitgeteilt, sondern die gesamte Klasse arbeitet in der Regel gemeinsam an ihnen weiter. Dabei kommen wieder andere Unterrichtsformen, zumeist ist es der Frontalunterricht, zum Einsatz (ebd.). Die Lehrperson selbst kann im Wesentlichen zwischen sechs verschiedenen Formen des Gruppenunterrichts auswählen. Bei der „*tägliche[n] Kleingruppenarbeit*“ (ebd.: 11; Hervorh. im Original) finden sich Schülerinnen und Schülern mit ähnlichem Leistungsniveau für eine gewisse Dauer in einer Gruppe zusammen. Diesen kann dann gemeinsam entsprechend ihren Lernschwierigkeiten geholfen werden. Die „*kurzzeitige themengleiche Kleingruppenarbeit*“ (ebd.: 12; Hervorh. im Original) ist die, die uns allen wohl am besten vertraut ist. Innerhalb eines Zeitraumes von 5-20 Minuten setzen sich einige Lernende gemeinsam mit einem kleinen, spezifischen Thema zum Zweck der Vertiefung/Vor- bzw. Nachbereitung/Übung auseinander. Bei der „*arbeitsteilige[n] Kleingruppenarbeit*“ (ebd.; Hervorh. im Original), die mehrere Stunden in Anspruch nimmt, bearbeiten die Schülerinnen und Schüler hingegen umfangreichere Themengebiete. Die Lehrperson stellt dazu häufig spezifisches Lernmaterial zur Verfügung. Bei der „*>>funktionalistischen Gruppenarbeit<<*“ (ebd.; Hervorh. im Original) besitzen die Aufgabenstellungen „eine bestimmte Funktion für den Ablauf der Unterrichtseinheit im Klassenunterricht“ (ebd.). In der „*Gruppenarbeit im Konzept eines >>Offenen Unterrichts<<*“ (ebd.; Hervorh. im Original) gehen die einzelnen Gruppen jeweils unterschiedlichen Zielsetzungen nach. Die sechste Variante ist die „*Kleingruppe als ständige Arbeits- und Sozialform*“ (ebd.; Hervorh. im Original). Hier bildet der Lernende mit seinen Kolleginnen bzw. Kollegen eine im Unterricht dauerhaft bestehende „*>>Tischgruppe<<*“ (ebd.), (ebd.: 11 f.). Unabhängig davon, welche Form die Lehrerin oder der Lehrer nun wählt, nimmt im Verlauf der Gruppenarbeit jede einzelne Teilnehmerin bzw. jeder einzelne Teilnehmer eine oder mehrere spezifische Funktionsrollen ein. Gudjons unterscheidet diesbezüglich drei Formen. Die Erste gliedert die Rollen nach den Aufgaben, welche der Einzelne innerhalb der Gruppe übernimmt, „z.B. Koordinator, Initiator, kritischer Bewerter“ (ebd.: 21) usw. Die

einzelnen Rollen können aber auch in puncto ihrer Funktion für den Gruppenprozess unterschieden werden, „z.B. Ermutiger, Konfliktschlichter, >>vorbildliches Mitglied<<“ (ebd.) u.v.m. (ebd.: 21. f.). Als dritte Form nennt Gudjons die „individuumszentrierte[n] Rollen (z.B. Quertreiber, Dauerredner, >>Hilfloser<<, Aggressiver, Unterstützungsbedürftiger)“ (ebd.: 22).

Obwohl von vielen Seiten immer wieder die Vorzüge des Gruppenunterrichts gegenüber dem Frontalunterricht deutlich hervorgehoben werden, lässt sich diese mögliche Überlegenheit ebenfalls nur sehr schwer empirisch feststellen (ebd.: 35). Grundsätzlich treffen aber folgende Aussagen mehr oder weniger zu: Da die Gruppe und nicht mehr die Lehrperson im Mittelpunkt des Geschehens steht, erhöht die Schülerin bzw. der Schüler ihre bzw. seine Beteiligung am Unterricht. Dem einzelnen Lernenden wird außerdem eine viel umfangreichere „Selbstständigkeit des Denkens und Arbeitens“ (Terhart 1997²: 160) abverlangt. Damit einher geht auch der Erwerb von sozialen Kooperationsfähigkeiten, was zudem ein Erlernen von selbstbestimmten und demokratischen Handlungsweisen mit sich bringt (ebd.). Die Feststellung, die wahrscheinlich am wenigsten umstritten ist, ist die, dass mit Kleingruppenarbeit sicherlich stärker auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers eingegangen werden kann als beim Frontalunterricht (Gudjons 2003²: 35). Es lässt sich jedoch der Gruppenunterricht von der Lehrkraft bei Weitem nicht so detailliert planen bzw. steuern wie der Frontalunterricht, stattdessen sind vermehrt Improvisationstätigkeiten gefordert. Die Lehrperson hat ferner darauf zu achten, dass im Gruppenunterricht den Produktionsprozessen wie auch den sozialen Prozessen gleichermaßen Aufmerksamkeit geschenkt wird. Darüber hinaus besteht eine inhaltliche Fremdbestimmung durch die Lehrpläne, die üblichen Rahmenbedingungen des Unterrichts, die Notengebungspflicht uvm. weiter fort. Eine dauerhafte Ablösung des Frontalunterrichts durch den Gruppenunterricht erachtet Gudjons aber auch nicht für zweckmäßig. Vielmehr bleibt für ihn Erstgenannter ein „wesentlicher Dreh- und Angelpunkt zur Planung und Koordination der Gruppenarbeit“ (ebd.: 38), (ebd.: 37 ff.).

2.4.4. Der Handlungsorientierter Unterricht

Ob Frontal- oder Gruppenunterricht, bei beiden liegt der Schwerpunkt des Lernprozesses auf dem Denken des Lernenden. Vertreterinnen und Vertreter des handlungsorientierten Unterrichts¹⁰ ist dies zu einseitig und sie plädieren für einen Unterricht, in dem viel häufiger ein gemeinsames Tun von Lehrpersonen und Lernenden im Mittelpunkt steht. Dabei soll konkretes Handeln zu fertigen Pro-

¹⁰ Beim handlungsorientierten Unterricht handelt es sich um eine Mischform aller vier Sozialformen.

dukten, also Lernergebnissen, führen, die für die Lernende bzw. dem Lernenden auch außerhalb der Schule einen Gebrauchswert besitzen (Meyer 1987²: 402). Unterricht in diesem Sinne bezieht sich nicht nur „auf einen bestimmten Bereich der Entwicklung des Schülers (...) sondern [strebt] eine Verbindung von kognitivem, sozialem und moralischem Lernen“ (Terhart 1997²: 173) an. Der selbstständig handelnde Umgang der lernenden Person mit dem Lerngegenstand ist hierfür wesentlich (ebd.), obgleich jedes Handeln ein Denken voraussetzt. Der handlungsorientierte Unterricht schließt sich damit den Konzepten „des >>kommunikativen<< (...), des >>offenen<<, (...) des >>erfahrungsbezogenen<< (...) oder >>schüleraktiven<< (...) Unterrichts“ (Meyer 2013¹⁵: 214) an, die allesamt ihr Augenmerk hauptsächlich den Interessen und Sichtweisen der Lernenden widmen. Damit bilden sie einen Gegenpol zu den vorherrschenden Modellen, welche die Vermittlung eines von der Politik vorgegebenen Lernstoffes vorzieht (ebd.: 216).

Grundlage für die handlungsorientierte Form bildet ein ganz spezifisches Menschenbild. Die besagte Anschauung betrachtete den Menschen als ein Wesen, das sowohl „zur *Vernunft und Freiheit*, aber auch zur Selbstzerstörung befähigt ist“ (Meyer 1987²: 403; Hervorh. im Original). Lernen wird dabei als ein ganzheitlicher Prozess verstanden, der mit „Kopf [also dem Denken; Anm. MP], Herz, Händen und allen Sinnen“ (ebd.) stattfindet. Die Neugierde des Menschen, mit der er auf die Welt blickt, bildet dazu die Ausgangslage. Fehler von Seiten der Lernenden bzw. des Lernenden wie auch von der Lehrperson gehören nach der Idee des handlungsorientierten Unterrichts ebenso dazu wie auch ein durch sie angestoßener neuer Lernprozess (ebd.). Darüber hinaus rechnet dieses Konzept mit einer Gesellschaft, in der „ein nicht-entfremdetes Leben und Lernen in der Schule nur ansatzweise und widersprüchlich möglich ist“ (ebd.). Im handlungsorientierten Unterricht kommen nun, diesem Menschenbild entsprechend, unterschiedliche sogenannte „Inszenierungsmuster“ (ebd.) zum Einsatz. Im Rahmen einer Werkstatt schlüpfen die Lernenden in die Rolle des Lehrlings, der von seinem Meister (die Lehrperson) in der Herstellung eines für ihn bedeutsamen Gegenstands angeleitet wird. Es ist auch möglich, dass sie beide zusammen wie Forscherinnen und Forscher in einem Labor agieren und dabei Hypothesen überprüfen, Experimente durchführen, Ergebnisse auswerten u.v.m. Um die natürliche und soziale Wirklichkeit außerhalb der Schule besser zu verstehen, eignen sich entweder Expeditionen dorthin oder das Nachspielen auf einer Bühne wie im Theater. Und manchmal muss „Unterricht (...) – wie in einer Gemeinde – zum gemeinsamen Gespräch, zum Spielen und zum Feiern dienen“ (ebd.). Die Lehrperson ist dabei die Spielleitung. Unter ihrer anleitenden Aufsicht, vollziehen die Schülerinnen und Schüler das organisierte Gemeindeleben (ebd.).

Wie bei den beiden vorangegangenen vorgestellten Unterrichtsformen lassen sich im selben Maße für den handlungsorientierten Ansatz Argumente und Gegenargumente aufzählen. Dass Lernen den ganzen Körper beansprucht, ist keine neue Entdeckung, sondern war immer schon so. Im Gegensatz zu dem in den meisten Schulen noch immer überwiegend geführten Frontalunterricht nimmt die handlungsorientierte Form aber darauf Rücksicht. Außerdem zielt sie in einem viel größeren Umfang auf die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler ab, was gerade in einer Zeit, in der dem Individuum immer mehr (im beruflichen wie privaten Bereich) selbstständige Handlungskompetenz abverlangt wird, von besonderer Bedeutung ist (ebd.: 409). Zudem verbleibt ein aktiv erarbeiteter Lernstoff länger im Gedächtnis als vorgetragene abstrakte Informationen. Eine dauerhafte Realisation dieser Unterrichtsform scheint unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen der Schule jedoch kaum möglich. Nicht nur, dass eine rege Öffnung auf institutioneller und curricularer Ebene von Nöten wäre, der handlungsorientierte Unterricht verlangt der Lehrkraft auch deutlich mehr Engagement ab, als es das gängige Berufsprofil der Lehrerin bzw. des Lehrers vorsieht. Erschwerend kommt noch hinzu, dass die Wirkung eines handlungsorientierten Unterrichts nie so rasch und eindeutig sichtbar ist wie bei einer „direct instruction“ (Terhart 1997²: 178), (ebd.). Obendrein ist mit diesem Ansatz „[e]ine „normorientierte (= auf quantifizierende Vergleichsmessung zielende) Leistungsbeurteilung sicherlich erschwert“ (Meyer 1987²: 411).

2.4.5. Die Beziehung zwischen Lehrperson und ihren Schülerinnen bzw. Schülern

Die noch überschaubare Anzahl der empirischen Forschungen hinsichtlich der emotionalen Bedeutung des Verhältnisses zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler verdeutlicht, wie bedeutend „[f]ür effektive Lehrprozesse (...) eine gute pädagogische Beziehung“ (Völker/Schwer 2012: 296) erscheint. Als wesentlichste Komponenten einer derartigen Bindung werden in den entsprechenden Studien „wechselseitige[.] Akzeptanz und Respekt, (...) Verständnis, Wärme, Nähe, Fürsorglichkeit und Kooperation“ (ebd.) genannt. Je mehr die Lehrperson in ihrer Beziehung mit der einzelnen Schülerin bzw. dem einzelnen Schüler jedes dieser Elemente berücksichtigt, umso mehr Schulengagement und bessere Leistungen werden erbracht. Eine gute Beziehungsqualität trägt ebenfalls umfangreich zur Entwicklung sozialer Kompetenzen bei (z.B. Birch/Ladd 1997, Pianta/Walsh 1996, Ahnert/Harwardt 2008 zit. n. Völker/Schwer 2012: 296 f.). Des Weiteren zeigen die Ergebnisse diverser Untersuchungen, dass Kinder und Jugendliche vor allem dann von Erwachsenen viel lernen, wenn sie eine vertrauensvolle emotionale Beziehung zu ihnen besitzen (Völker/Schwer 2012: 299). Außerdem erfüllt eine gute Beziehung zu der Lehrperson für ein

Kind, welches aus sozial risikobehafteten Verhältnissen stammt, eine Schutzfunktion (Werner/Smith 1989 zit. n. Völker/Schwer 2012: 297). Lehrpersonen, die in ihrer Klasse Werte wie Verständnis, Respekt, zwischenmenschliche Wärme usw. vermitteln, beeinflussen dadurch positiv die Interaktionsprozesse der Schülerinnen und Schüler untereinander (Howes/Hamilton/Philipsen 1998, Klem/Conell 2004, Pianta 1999 zit. n. Völker/Schwer 2012: 297). Ferner übertragen Kinder die in ihrer familiären Umgebung erlebten Bindungsmuster auf ihre pädagogischen Bezugspersonen (Ahnert/Pinquart/Lamb 2006 zit. n. Völker/Schwer 2012: 300). Eine gute Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden kann also die „Festigung günstiger als auch der Veränderung ungünstiger Beziehungsmuster“ (Völker/Schwer 2012: 300) umfangreich mitbestimmen (ebd.). Dementsprechend stellt eine negative Beziehung für die sozio-emotionale Entwicklung im Gesamten wie auch für die bildungsbezogene Entwicklung im Speziellen ein Risiko für das Kind dar (Hamre/Pianta 2001 zit. n. Völker/Schwer 2012: 297).

Grundsätzlich weisen Bindungsbeziehungen „zu Kindern (...) fünf voneinander abgrenzbare funktionale Komponenten auf“ (Völker/Schwer 2012: 300). Die „*Zuwendungskomponente*“ (ebd.: 301, Hervorh. im Original) beschreibt die positive emotionale Qualität und Nähe, die ein junger Mensch in seiner Beziehung zu einem Erwachsenen verspürt. Wie beschützt es sich in der Beziehung fühlt, darüber gibt die „*Sicherheitskomponente*“ (ebd.; Hervorh. im Original) Auskunft. „[D]ie Funktion der *Stressreduktion* (...) wird erfüllt, wenn dem Kind geholfen wird, negative Affekte zu regulieren“ (ebd.; Hervorh. im Original). Überdies bietet der Erwachsene in seiner Assistenzfunktion dem Kind etwaige benötigte Unterstützung an. Die Neugierde des Kindes hält er durch seine „*Explorationsunterstützung*“ (ebd.; Hervorh. im Original) am Laufen (ebd.). Der Bedarf des Kindes nach Sicherheit und Stressreduktion durch einen Erwachsenen tritt mit zunehmendem Alter immer mehr in den Hintergrund. Das Verlangen nach angemessener Zuwendung, Assistenz- und Explorationsunterstützung bleibt aber während des gesamten Prozesses des Heranwachsens überwiegend konstant. (Ahnert/Harwardt 2008 zit. n. Völker/Schwer 2012: 301). Speziell im Schulalltag kommt der Sicherheits- und Stressregulationskomponente eine wichtige Bedeutung zu. Neurobiologinnen bzw. Neurobiologen fanden diesbezüglich heraus, „dass neue Verschaltungen im Gehirn nur dann ausgebildet und stabilisiert werden, wenn Kinder in ihrem sozialen Netzwerk so viel Schutz und Orientierung erfahren, dass ein optimales Erregungsniveau vorherrscht“ (Hüther 2003 zit. n. Völker/Schwer 2012: 302).

2.4.6. Die Außenseiterrolle in der Klasse

Entsteht ein neuer Klassenverband, herrscht unter den Kindern/Jugendlichen zu Beginn eine gewisse Zeit lang ein Ringen um die einzelnen Gruppenpositionen. Wie die einzelne Schülerin bzw. der einzelne Schüler an diese Sache herangeht, hängt dabei stark von ihrer bzw. seiner Vorerfahrung ab. Hatte jemand in einer Gruppe bisher etwas zu sagen, wird sie oder er auch der neuen Gruppe entspannter begegnen. Machte aber ein Mädchen bzw. Junge in vorangegangenen Gruppen die Erfahrung am Rand zu stehen, wird die betreffende Schülerin oder der betreffende Schüler wahrscheinlich viel daran setzen, dass ihr bzw. ihm nicht nochmals das gleiche Schicksal ereilt (Dambach 2009³: 39). Sind die Positionen einmal verteilt, ist es für die Einzelne und den Einzelnen nur mehr schwer möglich, sich davon zu lösen und eine andere einzunehmen. „[D]enn die einmal gewonnene Hierarchie in der Klasse gibt Sicherheit und schützt vor ständigen (nervenaufreibenden) Machtkämpfen“ (Dambach 2009: 23). Dies gilt auch für die Außenseiterin oder den Außenseiter, unabhängig davon, ob diese ihre Rolle bzw. dieser seine Rolle selbst wählte oder ungewollt zugeschrieben bekam (ebd. 23 f.). Gerade aber für pubertierende Jugendliche ist „der Einfluss der Peergroup (...), die Zugehörigkeit zu dieser Gruppe und ihr Schutz bei der Ablösung von den Eltern überaus wichtig“ (ebd.: 28). Ohne diese wird der Prozess des Heranwachsens zu einer selbstbewussten jungen Frau respektive einem selbstbewussten jungen Mann deutlich erschwert (ebd. 27 f.).

Zudem wird die Außenseiterin oder der Außenseiter oftmals auch noch zum beliebten Mobbingopfer der Mitschülerinnen und Mitschüler und von diesen nicht selten über einen längeren Zeitraum mit psychischer und physischer Gewalt traktiert. Nicht nur, dass viele der betroffenen Kinder bzw. Jugendlichen das ihnen zugefügte Leid vor ihren Lehrpersonen und Eltern verbergen, „[s]ie reagieren [oftmals auch] nicht bei [weiteren] Erniedrigungen und bösen Streichen oder lachen manchmal sogar“ (ebd.: 26) mit. Zumeist verbirgt sich dahinter entweder die Angst, dass bei einem Outing die ohnehin schon schlechte Situation einen noch belastenderen Zustand annimmt, oder es steckt die Absicht dahinter, die eigenen Mutter und den Vater nicht unglücklich zu machen (ebd.: 25 ff.). Auch wenn selbstverständlich „jeder zum Mobbingopfer werden kann“ (ebd.: 46), besteht für all jene, die „von der jeweiligen Norm abweichen“ (ebd.: 39), ein erhöhtes Risiko. Eine andere Herkunft, anderes Verhalten, körperliche Besonderheiten usw. kann Anlass genug sein, um die Position der Außenseiterin bzw. des Außenseiters zugewiesen zu bekommen (ebd.: 39). Um dieser nicht angenehmen Situation, vor allem wenn auch noch Mobbing im Spiel ist, zu entkommen, bedienen sich viele gewisser Strategien. Manche werden durch die vielen negativ erlebten zwischenmenschlichen Erfah-

rungen sehr misstrauisch bzw. aggressiv gegenüber anderen und nehmen sich selbst im Laufe der Zeit immer mehr als Opfer in der bösen Welt wahr (ebd.: 46 ff.). Beliebt, vor allem bei Jungs, ist auch die Methode des Prahlens. Es wird darauf geachtet, welches Verhalten die in der klasseninternen Hierarchie höher gestellten Mitschülerinnen und Mitschülern an den Tag legen, um dies zu imitieren. Kurz, es wird versucht, sich „[d]urch besonderen Besitz oder ungewöhnliche Leistungen (wahr oder erdichtet) (...) besser darzustellen“ (ebd.: 48). Oder die Außenseiterin bzw. der Außenseiter schießt nach dem Interesse einer einzelnen ganz bestimmten Klassenkameradin bzw. eines einzelnen ganz bestimmten Klassenkameraden, um über diese Person in die Gruppe zu gelangen (ebd.: 51). Wieder andere bevorzugen die Rolle des Klassenclowns, denn so werden sie vielleicht weniger von den Mitschülerinnen und Mitschülern drangsaliert oder finden bei ihnen dadurch in gewisser Form Beachtung (ebd.: 49 ff.). Anstatt aber mit diesen Verhaltensweisen die Situation tatsächlich zu verbessern, beginnt damit nicht selten ein Teufelskreis, indem einem die Außenseiterposition von der Gruppe zugewiesen wird. Anschließend reagiert die betroffene Person mit den genannten Strategien. Die Gruppe erkennt darin aber kein Abwehrverhalten, sondern nimmt dieses zum Anlass, damit ihre Ausgrenzung zu begründen. Die ausgeschlossene Schülerin bzw. der ausgeschlossene Schüler reagiert nun aber verstärkt mit den beschriebenen Mustern (ebd.).

Ein Durchbrechen dieses Kreislaufes aus alleiniger Kraft ist für die betroffene Schülerin bzw. den betroffenen Schüler kaum möglich. Denn „[m]eistens ist die Lage schwieriger und kann nur im Verbund mit der Klasse verbessert werden“ (ebd.: 89). Dazu benötigt es aber fremde Hilfe, was wiederum voraussetzt, dass Eltern und Lehrpersonen die schlechte Situation der Außenseiterin oder des Außenseiters und eventuelles Mobbing überhaupt bemerken. Viele Schülerinnen und Schüler, von denen hier die Rede ist, bleiben aber mit ihren Problemen allein und sehen als einzigen Ausweg nur mehr einen immer stärker werdenden Rückzug. Dieser vollzieht sich entweder äußerlich, indem die Betroffene oder der Betroffene dem Unterricht immer öfters fern bleibt oder durch eine innere Flucht, bei der die Schülerin bzw. der Schüler „durch ein soziales sich-tot-stellen (...) [versucht] in Ruhe gelassen zu werden“ (ebd.: 53). Die Wahrscheinlichkeit einer physischen und/oder psychischen Erkrankung steigt zu diesem Zeitpunkt sprunghaft an (ebd.).

3. Methodische Vorgehensweise

Nach den Erläuterungen zum theoretischen Bezugsrahmen der Arbeit ist im folgenden zweiten Abschnitt die methodische Vorgehensweise ausführlich dargestellt. Der Forschungsgegenstand wie auch die Fragestellung verlangten nach einem empirisch qualitativen Forschungsdesign. Als Ausgangspunkt erhält die Leserin bzw. der Leser einen Überblick zu den wesentlichsten Prinzipien dieser Forschungsrichtung in Gegenüberstellung zum quantitativen Verfahren. Dabei wird insbesondere die interpretative Sozialforschung, innerhalb dieser sich dieses Abschlussprojekt verortet, näher ausgeführt. Anschließend erfolgt eine Vorstellung der Grounded Theory Methodology. Deren Grundprinzipien bildeten die Basis des Erhebungs- und Auswertungsprozesses. Die Datensammlung geschah im Rahmen einer Methodentriangulation, bestehend aus einer Gruppendiskussion, drei problemzentrierten Einzelinterviews und einem abschließenden Expertinneninterview. Die Erhebungstechniken mit ihren jeweiligen Spezifika wie auch die Beweggründe für die Kombination dieser werden ebenso näher diskutiert. Weiters erfolgt auch eine Anführung aller Bedingungen, die es bei der Erstellung der Leitfäden zu beachten galt bzw. werden diese darauffolgend auch selbst dargestellt. Darüber hinaus galt es, sich mit der Rolle als Gesprächsleiter vorab auseinanderzusetzen, um die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner in ihren Erzählungen bestmöglich unterstützen zu können. Die dabei verwendeten Techniken sind im darauffolgenden Schritt expliziert. Der Abschluss des zweiten Kapitels bildet die Darlegung jener Kriterien, durch deren Einhaltung ein Anspruch auf hoher Qualität, für die im dritten Teil vorgestellten Ergebnisse, erfolgt.

3.1. Qualitative Forschung – ein Überblick

Tagtäglich informieren die Medien über Studien, die darüber Auskunft geben, wie häufig oder wahrscheinlich bestimmte natur- und sozialwissenschaftliche Ereignisse eintreten. Die Hauptmotive quantitativer Analysen beinhalten „die klare Isolierung von Ursachen und Wirkungen, die saubere Operationalisierung von theoretischen Zusammenhängen, die Messbarkeit und Quantifizierung von Phänomen [und] die Formulierung von Untersuchungsanordnungen, die es erlauben, ihre Ergebnisse zu verallgemeinern und allgemein gültige Sätze aufzustellen“ (Flick 2002⁶: 13). Ab und an verweisen Zeitungen, Fernsehen, Internet usw. aber auch auf empirisch qualitative Forschungen, die allerdings auf Grund ihrer Beschaffenheit nur in den Sozialwissenschaften Verwendung finden (ebd.: 11). Dieser Ansatz versucht nicht, wie sein quantitatives Pendant, soziale Phänomene in einzelne Variablen zu zerlegen und isoliert zu betrachten (ebd.: 17), sondern die Gegenstände „in ihrer Kom-

plexität und Ganzheit in ihrem alltäglichen Kontext“ (ebd.) zu untersuchen. Folglich sind qualitative Untersuchungen zum Teil von anderen Leitgedanken getragen. Die Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien besagt, dass der „zu untersuchende Gegenstand danach beurteilt werden soll, ob die zur Verfügung stehenden Methoden zu seiner Erforschung verwendet werden können“ (ebd.: 16). Ferner versuchen qualitative Forschungen die unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten auf einen Gegenstand zu erfassen (ebd.: 19). Auch der Subjektivität der Forscherin bzw. des Forschers und der Untersuchten kommt im Erkenntnisprozess eine bedeutsame Rolle zu (ebd.: 19). Außerdem verfügt die qualitative Forschungsrichtung über eine Vielfalt von theoretischen und methodischen Ansätzen (ebd.: 20).

Dieses Projekt ist der interpretativen Sozialforschung zuzuschreiben, der unter anderem die Grounded Theory nach Glaser und Strauss oder die Objektive Hermeneutik nach Overmann angehören. Die Bezeichnung dieser Richtung geht auf die von Thomas Wilson getroffene Unterscheidung zwischen dem normativen und interpretativen Paradigma zurück. Bei der interpretativen Weltanschauung steht der Mensch, im Gegensatz zur normativen Anschauung, „der Welt nicht gegenüber und reagiert auf sie, sondern das Individuum erzeugt vielmehr in Interaktion mit anderen die soziale Wirklichkeit“ (Rosenthal 2008²: 15), (ebd.: 14 f.). Damit geht die Annahme einher, dass der Mensch entsprechend seiner Deutung von der Wirklichkeit handelt und in Folge dessen diese stets neu interaktiv herstellt. Die Sozialwissenschaftlerin bzw. der Sozialwissenschaftler erforscht daher immer schon eine bereits interpretierte Welt (ebd.: 38). Alfred Schütz „spricht in diesem Zusammenhang von Konstruktionen ersten und zweiten Grades“ (ebd.: 39). Ausgehend von diesen Überlegungen lassen sich zwei Grundprinzipien für die interpretative Sozialforschung ableiten. Das Prinzip der Kommunikation benennt den Umstand, dass die Forscherin und der Forscher in der Forschungsarbeit „in einen Kommunikationsprozess mit den Alltagshandelnden“ (ebd.: 43) eintritt, wodurch die Wissenschaftlerin bzw. der Wissenschaftler gemeinsam mit der Feldperson die soziale Wirklichkeit der Erhebungssituation kreiert. Worüber und wie eine interviewte Person Auskunft gibt, hängt wiederum stark davon ab, wie die Gesprächssituation von ihr gedeutet wird. Allerdings kann sich diese Auslegung im Laufe des Interviews auch mehrmals ändern (ebd.: 43 f.). Mit dem Prinzip der Offenheit geht der Grundsatz einher, am Beginn einer Untersuchung eine noch recht vage Forschungsfrage zu formulieren und Hypothesen bzw. alltagsweltliche Vorannahmen soweit wie möglich zurückzustellen. Darüber hinaus empfiehlt es sich, nicht das gesamte Datenmaterial in nur einer Erhebungsphase zu erheben und anschließend gesammelt auszuwerten, sondern die einzelnen Interviews

und Beobachtungen gleich nach ihrer Durchführung zu interpretieren. Entsprechend dem dabei Entdeckten wird die Ausgangsfragestellung im Laufe der Untersuchung immer weiter modifiziert bzw. wird entschieden, welche weiteren Fälle in die Stichprobe mit einfließen (ebd.: 47 f.). Außerdem ist es notwendig, das Material mit derartigen Methoden zu sammeln, die auch eine offene Erhebungssituation kreieren. Diesbezüglich schreibt Rosenthal in ihrem Text: „Sind wir als SozialforscherInnen an einem bestimmten Thema interessiert (...) erfordert dies, dass wir nicht vorab (...) festlegen, was zu einem Thema gehört und was nicht“ (ebd.: 52). Vielmehr sollen die interviewten/beobachteten Personen selbst die Möglichkeit bekommen, entsprechend ihren Relevanzen zu einem Thema Auskunft zu geben (ebd.). Bei der Auswertung verlangt das Prinzip der Offenheit nach einem rekonstruktiven Vorgehen (ebd.: 54). „Dies bedeutet, dass den Texten [Interviewtranskripte, Beobachtungsprotokolle; Anm. MP] weder mit vorab entwickelten noch mit am Text entwickelten Kategorien begegnet wird“ (ebd.: 55), denn ein derartiges Vorgehen reißt einzelne Textpassagen aus ihrem Gesamtzusammenhang. Vertreterinnen und Vertreter des rekonstruktiven Verfahrens sind aber der Ansicht, dass sich etwas, was „sich für den einen Fall als eine wichtige „Kategorie“ erweisen kann, im anderen Fall nur wenig wirksam oder bedeutungslos sein kann“ (ebd.: 56). Daher versucht die rekonstruktive Vorgangsweise, die einzelnen Teile eines Textes in seinem Gesamtzusammenhang zu erfassen (ebd.: 55). Auf Grund dieser Annahmen/Vorgehensweisen kann die interpretative Sozialforschung nicht – wie bei quantitativen Untersuchungen üblich – repräsentative Schlussfolgerungen oder Häufigkeits-, bzw. Wahrscheinlichkeitsaussagen treffen (ebd.: 25). Allerdings sagt das häufige Auftreten eines sozialen Phänomens an sich auch noch nichts über dessen Relevanz für die Gesellschaft aus (ebd.). Stattdessen kann mit dem interpretativen Ansatz Folgendes geleistet werden: „Untersuchung von Unbekanntem und Neuem, Nachvollzug des subjektiv gemeinten Sinns, Rekonstruktion des latenten Sinns, Rekonstruktion der Komplexität von Handlungsstrukturen am Einzelfall, Deskription sozialen Handelns und sozialer Milieus, empirisch begründete Hypothese- und Theoriebildung, Hypothesen- und Theorieüberprüfung am Einzelfall“ (ebd.: 26).

Was geschieht nun aber im Detail bei den einzelnen Stationen des qualitativen Forschungsprozesses? Uwe Flick entwickelte ein Modell, in dem er verdeutlicht, dass es sich hierbei um eine Abfolge von Entscheidungen handelt, die „im Sinne von Rückkoppelungsschleifen miteinander verknüpft sind“ (Flick 1991: 148). Zum leichteren Verständnis wählte er aber eine lineare Darstellung. Als übergeordnete Logik des qualitativen Verfahrens gilt ein dialektisches Verhältnis zwischen Authentizität und Strukturierung, welches in jeder Phase zum Tragen kommt, besonders aber beim Kontakt

zwischen der untersuchenden Person und den Untersuchten und bei der Erläuterung der Forschungsergebnisse (ebd.: 148 f.). Anfangs entscheidet die Forscherin bzw. der Forscher das Ziel der Untersuchung. Es ist zu klären, ob, angelehnt an die quantitative Vorgehensweise, vorab formulierte Hypothesen zu überprüfen sind, oder ob es aus der Empirie neue theoretische Annahmen zu gewinnen gilt (ebd.: 150). Bei der ersten Variante besteht die Gefahr, dass die Hypothesen „dem untersuchten Gegenstand nicht gerecht werden“ (ebd.: 151). Das zweitgenannte Vorhaben birgt die Gefahr von nicht ausreichend reflektierten impliziten Hypothesen (ebd.: 151). Mit der Formulierung einer konkreten Fragestellung erfolgt nicht nur die Strukturierung des Themas, sondern gleichzeitig auch eine Schwerpunktsetzung auf jene Aspekte und Ausschnitte des Forschungsfeldes, denen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden soll (ebd.: 152). Weiters bestimmt die Rolle der Forscherin bzw. des Forschers, welche Informationen im Feld zugänglich werden. Trotz aller dazu vorab angestellten Überlegungen erfolgt die endgültige Rollenzuweisung aber stets erst in einem Aushandlungsprozess mit den Beforschten (ebd.: 154). Hinsichtlich der Frage, welche Erhebungsmethoden zum Einsatz kommen, unterscheidet die qualitative Forschung zwischen interpretativen und rekonstruktiven Verfahren (ebd.:156). Der jeweiligen verwendete Methode ist es geschuldet, ob die Datensammlung von der Forscherin bzw. vom Forscher, von der Erhebungssituation oder vom Forschungssubjekt strukturiert wird (ebd.: 157). Im Rahmen der Datenfixierung sind drei Schritte zu durchlaufen: Die Datenaufzeichnung (z.B. Tonbandaufzeichnungen bei Interviews/teilnehmenden Beobachtungen), die Festlegung gewisser Transkriptionsregeln und die „Konstitution einer ‚neuen‘ Realität im und durch den erstellten Text“ (ebd.: 161), (ebd.). Anschließend gilt es diesen auszuwerten. Dabei muss geklärt werden, „woher die Interpretation Strukturen „im Sinne von in den Daten vermuteten Zusammenhängen“ (Kleining 1982: 229 ff. zit. n. Flick 1991: 162) bezieht“ (Flick 1991: 162). Außerdem ist an dieser Stelle des Forschungsprozesses zu entscheiden, was das grundsätzliche Ziel der Interpretation (Reduktion oder Kontextualisierung) ist (ebd.). Weiters beschließt die forschende Person, ob auf die herkömmlichen Gütekriterien der quantitativen Forschung Bezug genommen wird (ebd.: 167) oder auf jene, die spezifisch für die qualitative Forschung entwickelt wurden (Flick 1987 zit n. Flick 1991: 167). Darüber hinaus, so Flick abschließend, ist zu klären, auf welche Art und in welchen Umfang die Übermittlung der Ergebnisse an das Forschungsfeld stattfindet (Flick 1991: 170).

Gemäß diesen bisher genannten Ausführungen ist es das Ziel dieses Forschungsprojektes, ein komplexes Bild über das zu untersuchende Phänomen zu erhalten. Konkret gelingt dies durch die Ent-

wicklung einer empirisch begründeten Theorie. Im Rahmen dessen wird Neues entdeckt, soziale Handlungen beschrieben und subjektiver Sinn rekonstruiert (Rosenthal 2008²: 26). Da als methodische Vorgehensweise die Grounded Theory gewählt wurde, spielte das Prinzip der Kommunikation und Offenheit im Forschungsprozess eine wesentliche Rolle. Die Erhebungssituationen ist dementsprechend nach zwei wesentlichen Bedingungen gestaltet worden. Damit die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner möglichst frei erzählen, war es die Absicht, stets solche Gesprächsarrangements zu kreieren, welche die Interviewten erstens als eine vertraute Atmosphäre interpretieren und zweitens ausreichend Raum bieten, um selbst bestimmen zu können, welche Erfahrungen für sie von Relevanz sind (ebd.: 52). Des Weiteren galt es, sich alle „impliziten Vorannahmen so weit wie möglich bewusst zu machen, damit sie nicht unbemerkt den Forschungsprozess steuern“ (ebd.: 49). Diese wurden im ersten Kapitel ausführlich dargestellt. Bei den problemzentrierten Interviews wie auch beim Expertinneninterview erfolgte eine „teilweise Strukturierung der Datensammlung durch Subjekt und Forscher“ (Flick 1991: 158). Die Gruppendiskussion wies hingegen „eine teilweise Strukturierung (...) durch Situation und Subjekt“ (ebd.) vor. Die für diese Untersuchung stattgefundenen Diskussion wie auch jedes Interview wurde nach dessen Durchführung anfangs unabhängig von den bereits geführten Gesprächen ausgewertet. Auf Basis der dabei gemachten Entdeckungen und im Vergleich mit den anderen bereits einmal ausgewerteten Erhebungsphasen gab es jedes Mal auf's Neue Überlegungen, inwiefern die Ausgangsfragestellung der Arbeit eventuell zu verändern ist. Das Expertinneninterview verfolgte primär den Zweck, eine andere Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand wie jene der direkt Betroffenen zu erhalten. Am Ende der Erhebungsphase wurde das gesamte Datenmaterial nochmals zusammen interpretiert. Vor allem hier entwickelten sich die Schlüsselkategorien gemäß der Grounded Theory direkt aus dem empirischen Material heraus (Strauss 1998²: 65 f.). Hinsichtlich der Gütekriterien erfolgte eine Ausrichtung nach den von Mayring Philipp und Steinke Ines spezifisch für qualitative Untersuchungen entwickelten Kriterien.

3.2. Grounded Theory Methodology

Anselm Strauss und Barney Glaser brachten erstmals in den 1960er Jahren ihre Ideen zum Verfahren der Grounded Theory in den wissenschaftlichen Diskurs ein (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009²: 186). Im Laufe der Zeit entwickelten sie voneinander unabhängig, aber jeweils gemeinsam mit Juliet Corbin, ihren Ansatz zu zwei einflussreichen Hauptrichtungen weiter (ebd.: 187), die beide in den folgenden Erläuterungen Berücksichtigung finden. Strauss und Glasers Absicht war es, eine Methodologie zu entwickeln, bei der „von Anfang an (...) die enge Verschränkung von empirischer

Forschung und Theoriebildung“ (ebd.: 186) zum Tragen kommt. Mit diesem Gedanken stellten sie sich gegen die damals zwei vorherrschenden Paradigma. Diese waren einerseits die Grand Theory, bei welcher der „Schwerpunkt (...) auf der formalen Systematik“ (ebd.), nicht aber auf empirischer Arbeit, liegt (ebd.) und andererseits das Vorziehen jener Methoden, welche einen hohen Grad von Standardisierbarkeit aufweisen, und nur kaum an die theoretischen Annahmen des ersten Perspektive anknüpfen (Dey 2004 zit. n. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009²: 186). Die Grounded Theory Methodology selbst brachte weder neue Erhebungsformen hervor noch favorisierte sie welche (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009²: 189). Vielmehr waren ihre Erfinder der Ansicht, dass „[a]us völlig unterschiedlichen Materialien (Interview, (...), Tagebüchern und Briefen, Fragebögen, (...) usw.) unentbehrliche Daten“ (Strauss 1991a, 1987: 25 zit. n. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009²: 189) werden und somit für die Generierung einer empirisch verankerten Theorie von Nutzen sind (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009²: 189). Das Material wird aber nicht, wie oftmals üblich, gesammelt ermittelt und anschließend auf einmal analysiert, sondern Datenerhebung und -auswertung sind in einem induktiv-deduktiven zyklischen Prozess miteinander verwoben (ebd.: 192). Aus den ersten erhobenen Daten werden allgemeine Hypothesen abgeleitet (induktives Vorgehen). Auf dieser Basis werden im nächsten Schritt solche Fälle erhoben (deduktives Vorgehen), durch deren Auswertung die bereits bestehenden Hypothesen weiterentwickelt werden können (erneut induktives Prinzip). Diese veränderten Vermutungen bestimmen wiederum, welche weiteren Fälle erhoben werden (wieder deduktives Prinzip), um die Entwicklung der bis dato bestehenden theoretischen Abstraktion abermals voranzutreiben (ebd.: 189, 192). Dann beginnt das Ganze wieder von vorne und zwar so lange, bis eine „Sättigung“ der Theorie“ (ebd.: 194) eintritt. Diese Herangehensweise ist nach Corbin und Strauss von zwei Leitgedanken getragen. So sind erstens sozialwissenschaftliche Phänomene einer ständigen Veränderbarkeit unterworfen. Folglich wird, um sie untersuchen zu können, ein prozessuales Vorgehen wie jenes der Grounded Theory Methodology benötigt. Die Annahme der laufenden Wandelbarkeit sozialer Ereignisse impliziert aber des Weiteren, dass es zweitens weder dauerhafte deterministische noch nondeterministische Festlegungen geben kann. Mit dieser Sichtweise gelingt es, „die Entscheidungen und Optionen von Akteuren, deren Bedingungen und Konsequenzen in den Blick“ (ebd.: 193) zu nehmen (ebd.).

Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr fassen in ihrem Text fünf wesentliche Prinzipien zusammen. Das wohl grundlegendste Prinzip, nämlich den „Wechselprozess von Datenerhebung und Auswertung“ (ebd.: 194), wurde soeben erläutert. Es ist aber noch notwendig, auf das in diesem

Vorgang ebenfalls stattfindende „Theoretical Sampling“ (Strauss 1998²: 49) näher einzugehen. Bei einer Untersuchung mit der Grounded Theory Methodology richtet sich das Sampling nämlich nur anfangs wie für gewöhnlich üblich nach bestimmten Personen, Gruppen usw. Danach, also bereits ab der zweiten Erhebungsphase, wird anstelle der klassischen Untersuchungseinheiten viel mehr nach solchen Situationen oder Ereignissen gesucht, mit denen die in der ersten Analyseperiode entworfenen Konzepte und Kategorien immer weiter entwickelt werden können (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009²: 194). Ein Ende findet dieser Vorgang, wenn die „Sättigung der Theorie“ (Strauss 1998²: 49) eintritt. Dabei „ist der Punkt im Verlauf der Analyse gemeint, an dem zusätzliche Daten und eine weitere Auswertung“ (Strübing 2008²: 33) nichts wesentlich Neues mehr hervorbringen. Aus diesem Grund beansprucht das Verfahren der Grounded Theory auch keine statistische, sondern eine konzeptuelle Repräsentativität (ebd.: 33 f.).

Ein weiteres Kennzeichen ist das „[t]heorieorientierte[.] Kodieren“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009²: 195), das drei Arten umfasst. Begonnen wird der Kodiervorgang stets mit dem offenen Kodieren. Dabei werden die Transkripte Zeile für Zeile kodiert, um dadurch aus dem Material erstmals noch vorläufige Konzepte, die verschiedene Dimensionen enthalten, herauszuarbeiten. Ob die hierbei getätigten Interpretationen der Wahrheit entsprechen, spielt an dieser Stelle der Forschung noch keine Rolle, denn der Zweck des offenen Kodierens ist es, die gesammelten Daten aufzubrechen (Strauss 1998²: 59) und erste Ideen über deren Bedeutungen zu bekommen. Etwaige fehlerhafte Interpretationen werden im späteren Untersuchungsverlauf bereinigt (ebd.: 57 f.). Wichtig ist, dass es der Forscherin bzw. dem Forscher auch gelingt, eine gewisse Distanz zu den Daten einzunehmen. Nur so kann sie oder er auch tatsächlich Konzepte entwickeln, andernfalls besteht die Gefahr der einfachen Paraphrasierung bzw. Beschreibung des Materials (ebd.: 59). Darüber hinaus gibt es zwei verschiedene Arten von Codes. Natürliche Codes „sind geradewegs der Terminologie des Forschungsfeldes entnommen (...)“ (ebd.: 64). Daher beinhalten sie auch eine starke eigeninterpretative Bedeutung, was wiederum den Vorteil mit sich bringt, dass keine weiteren umfangreichen Illustrierungen benötigt werden, um einen natürlichen Kode für die Leserin oder dem Leser einer Studie verständlich zu machen (ebd.: 64). Im Gegensatz dazu stehen die soziologisch konstruierten Codes. Diese beziehen sich auf theoretisches Wissen und auf Kenntnisse über das Forschungsfeld (ebd.: 64 f.) und „vergrößern (...) die Reichweite einer Theorie, in dem sie über lokale Sinndeutungen von Daten hinausgehen“ (ebd.: 65). Beim axialen Kodieren vergleicht die Forscherin bzw. der Forscher die im offenen Kodierprozess entworfenen Konzepte miteinander und setzt sie anschließend in Be-

ziehung. Aus ähnlichen Konzepten werden danach Kategorien gebildet. Die Unterschiede innerhalb einer solchen Kategorie werden wiederum in Subkategorien zusammengefasst (Strübing 2008²: 20). Beim selektiven Kodieren kristallisieren sich eine oder mehrere Schlüsselkategorien heraus, in denen sich schließlich die neue Theorie entfaltet (Strauss 1998²: 65 f.). Dabei wird der „Kodierprozeß auf solche Variablen [begrenzt] (...), die einen hinreichend signifikanten Bezug zu den Schlüsselkodes aufweisen“ (ebd.: 63). Indem die Zweitgenannten verdeutlichen, wie sie zu den anderen Kategorien in Beziehung zueinander stehen (Strübing 2008²: 20), spiegeln sie das Hauptthema des gesamten Materials wieder (Strauss 1998²: 66). Auch wenn die Technik des offenen, axialen und selektiven Kodierens hier zum besseren Verständnis als ein Prozess mit drei aufeinander folgenden und gegenseitigen unabhängigen Stufen dargestellt wurde, verstehen Glaser und Strauss jedoch die „einzelne[n] Etappen weder als gegeneinander distinkt, noch als in einer festen Sequenzialität aufeinander folgend (...)“ (Flick 2007: 387 zit. n. Strübing 2008²: 20). Grundlegend für den gesamten Kodierprozess ist das Konzept-Indikator Modell. „Empirische Indikatoren sind konkrete Daten wie Verhaltensweisen und Ereignisse, die in Dokumenten und in Interviewtexten beobachtet oder beschrieben werden“ (Strauss 1998²: 54) und aus denen die Forscherin bzw. der Forscher die Konzepte ableitet (ebd.). Die Kategorien bilden sich dann durch das Miteinander-Vergleichen der Indikatoren, denn dabei werden ähnliche in einer Klasse (= Kategorie) zusammengefasst (ebd.). Bei den Erläuterungen zum offenen Kodieren wurde bereits schon darauf hingewiesen, wie wichtig es ist, dass dabei nicht nur bloß eine Paraphrasierung erfolgt, sondern tatsächliche theoretische Konzepte benannt werden. Damit dies auch gelingt, schlägt Strauss die Orientierung am Kodierparadigma vor, bei dem die „Daten nach der Relevanz für die Phänomene, auf die durch eine gegebene Kategorie verwiesen wird, kodiert werden, und zwar nach den Bedingungen[,] der Interaktion zwischen den Akteuren[,] den Strategien und Taktiken [und] den Konsequenzen“ (ebd.: 57).

Das ständige Vergleichen der verschiedenen Ereignisse und Verfahrensweisen bildet das dritte grundlegende Prinzip der Grounded Theory Methodology. „Dabei kann man diese Vergleiche in sehr unterschiedliche Richtungen vornehmen, um die gefundenen Konzepte zu erweitern aber auch um sie in ihrer inneren Strukturiertheit zu präzisieren“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009²: 199). Vor allem Vergleiche nach minimalen und maximalen Kontrasten verdeutlichen besonders die im Material auftretenden Ähnlichkeiten und Unterschiede. Um auf diese aber überhaupt zu stoßen, muss nach den Voraussetzungen dieser verschiedenen Muster gesucht werden (ebd.: 199 f.). Ein weiteres Merkmal, mit dem sich das Verfahren der Grounded Theory deutlich von anderen qualitativen Me-

thoden abhebt, betrifft das Anfertigen von Memos. Voraussetzung für dessen positives Gelingen bildet eine kurze zeitliche Spanne zwischen Materialanalyse und ihrer Verschriftlichung (ebd.: 200). Darüber hinaus wird, nach jedem Datenerhebungszyklus und Datenauswertungszyklus, ein Memo verfasst, da bereits ab der ersten Periode und in jeder weiteren die Forscherin bzw. der Forscher theoretische Aspekte erarbeitet bzw. weiterentwickelt (Strübing 2008²: 35). Durch die memoartige Festhaltung „wird der Forschungsprozess einerseits begleitet und reflektiert, in ihnen dokumentiert sich aber auch der Prozess der Theoriegenerierung“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009²: 201), denn solche Protokolle gehen über die bloße Niederschrift des Kodiervorganges hinaus. Stattdessen dienen sie einerseits für die „Entlastung von >Nebengedanken<, Erleichterung von Teamarbeit“ (Strübing 2008²: 34) und andererseits, um Ideen für mögliche Konzepte und Kategorien festzuhalten. (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009²: 201). Bei einem Memo werden also nicht schon die fertigen Ergebnisse dargestellt, sondern es handelt sich „um einen vorläufigen Versuch (...) vager Ideen, die später (...) weiter ausgebaut, detailliert und mit anderen Aspekten der Theorie zusammengeführt, andernfalls aber verworfen werden“ (Strübing 2008²: 35). Das letzte Kennzeichen nach Przyborski und Wohlrab-Sahr nimmt Bezug auf alle vier bisher genannten Merkmale und hebt die „Relationierung von Datenerhebung, Kodieren und Memoschreiben im gesamten Forschungsprozess“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009²: 203) hervor. Es zeigte sich bisher, dass eine qualitative Untersuchung nach der Grounded Theory Methodology kein lineares Vorgehen aufweist, sondern die einzelnen Arbeitsschritt ineinander verwoben sind. Das heißt, dass Datenerhebung, Kodiervorgang, das ständige Vergleichen der daraus resultierenden Interpretationen, Memo-Schreiben und die fortlaufende Anpassung des Theoretical Samplings sich gegenseitig bestimmen (ebd.: 203).

3.3. Die Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion wurde erstmals als Methode in den 40er Jahren des letzten Jahrhunderts unter der Bezeichnung 'Focus Group' im angloamerikanischen Raum verwendet. Ein Jahrzehnt später hielt sie auch in Deutschland, im Kontext der Frankfurter Schule, Einzug (Schäffer 2006: 75). Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler dieser Zeit verwendeten sie hauptsächlich „unter dem Aspekt der besseren Ermittlung der Meinungen und Einstellungen Einzelner, unter Gruppenkontrolle“ (ebd.: 76), bis Werner Mangold in den 1960er Jahren ein neues Konzept entwickelte. In diesem kam der Methode nun die Aufgabe der „Erforschung kollektiv verankerter Orientierungen“ (ebd.) zu. Mitte der 80er Jahre wurden Mangolds Überlegungen schließlich von Ralf Bohnsack auch grundlagentheoretisch begründet. Dieser bezeichnete die Gruppendiskussionen als Kommunikati-

onsprozesse, die „auf gemeinsame biografische und kollektivbiografische Erfahrungen verweisen“ (ebd.), (ebd.: 75 f.). Oberflächlich betrachtet, erscheint eine wissenschaftlich geführte Gruppendiskussion wie eine alltägliche Unterhaltung mehrerer Personen über ein gewisses Thema. Tatsächlich steckt aber „eine klare und explizite Zielsetzung sowie ein durchdachtes Setting“ (Kühn/Koschel 2011: 29) dahinter.

Die für dieses Abschlussprojekt durchgeführte Gruppendiskussion hatte ihren Zweck in der Erfüllung zwei wesentlicher Funktionen. Oftmals werden derartige Gespräche als Vorstudie eingesetzt, um über noch relativ unerforschte Phänomene ein erstes ausführlicheres Wissen zu erhalten. Diese Erkenntnisse dienen im Anschluss dann als Ausgangspunkt für darauf folgende Einzelinterviews (ebd.: 31). Außerdem ist es möglich, die Ergebnisse einer Gruppendiskussion mit den Erkenntnissen aus den Interviews zu analysieren (ebd. 32). Da bisher noch kaum wissenschaftlichen Forschungen zu dem hier betreffenden konkreten Forschungsthema vorhanden sind, ist die Entscheidung, für eine Gruppendiskussion zu Beginn der Datenerhebung, rasch gefallen. Die dabei gewonnenen Informationen fanden ebenfalls in den Ergebnissen der Daten Berücksichtigung. Für das Gelingen einer Gruppendiskussion wie auch für alle weiteren qualitativen Interviewformen ist die Bereitschaft der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sich zu öffnen, eine wesentliche Voraussetzung (ebd.: 35). Dazu trägt bereits die Konstellation der Gruppe an sich wesentlich bei. Denn erstens stellen die einzelnen teilnehmenden Personen durch den kollektiven Austausch Gemeinsamkeiten fest. In Folge dessen vertieft sich die Diskussion (ebd.). Außerdem geht keiner der Anwesenden das Risiko ein, in Zukunft negative Folgen auf Grund der getätigten Äußerungen zu erfahren, da sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Gruppendiskussion in der Regel nicht mehr wiedersehen (Krueger/Casey 2009: 15 zit n. Kühn/Koschel 2011: 29). Ein weiterer unentbehrlicher Bestandteil von Gruppendiskussionen sind Schneeballeffekte. Das stetige Anknüpfen eines Redebeitrages an den Vorangegangenen führt dazu, „dass ein breites Spektrum an themenbezogenen Erlebnissen, Handlungsweisen und Meinungen zur Sprache kommen“ (Kühn/Koschel 2011: 35), (ebd.: 35 f.). Auf diesen Effekt bezieht sich aber die Hauptkritik an der Gruppendiskussion als sozialwissenschaftliche Erhebungsmethode. Diese besagt, dass auf Grund dieser Beiträge keineswegs auf die authentische Ansicht der einzelnen Person geschlossen werden kann, da die Meinung der jeweiligen teilnehmenden Person wesentlich von dem vorher Gesagten beeinflusst wird (ebd.: 52). Die Befürworterinnen und Befürworter der Methode aus sozialpsychologischer Sichtweise und in Anlehnung an Bohnsack kontern, dass „[w]eder unser gegenwärtiger Alltag noch unsere biographische Entwicklung (...) los-

gelöst von Gruppenzugehörigkeit denkbar“ (Ebd.: 53) ist. Dadurch erscheint die Berücksichtigung von Gruppen für die Beantwortung wissenschaftlicher Fragestellungen sehr wohl als legitim (ebd.: 53).

Zu der veranstalteten Diskussion mussten vorab Überlegungen hinsichtlich der Gruppengröße angestellt werden. Diesbezüglich „empfiehlt der Arbeitskreis für qualitative Forschung (...) des Berufsverbandes Deutscher Markt- und Sozialforscher (...) eine Größe von 8 Teilnehmern“ (ebd.: 86). Da Personen, die hochsensibel sind aber, wie im vorangegangenen ersten Kapitel bereits erläutert, Face-to-Face-Kontakte größeren Gruppen vorziehen (Aron 2005: 158 f.), wurde diese Empfehlung für das hier betreffende Vorhaben als nicht geeignet betrachtet. Darüber hinaus musste entschieden werden, ob es sich um eine ungerade oder gerade Anzahl an teilnehmenden Personen handeln soll. Können durch eine ungerade Zahl konfliktreiche Pattstellungen vermieden werden (Lamnek 2005: 110 zit. n. Kühn/Koschel 2011: 86), bietet eine gerade Anzahl die Möglichkeit auf eine ausgeglichene Verteilung der verschiedenen Auffassungen (Kühn/Koschel 2011: 86). Da die Vermutung nahe lag, dass das Gesprächsthema unter den möglichen Diskussionspartnerinnen und Diskussionspartnern kaum zu Konflikten führen wird, fiel der Entschluss auf eine Anzahl von drei Personen. Als Diskussionsort wurde ein Seminarraum, am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, festgelegt. Die dort befindlichen Lehrräume sind nur mit dem Nötigsten ausgestattet und dementsprechend ein Ort mit wenig visuellen Reizen. Dieser Umstand sollte den spezifischen Anlagen der Diskutantinnen und Diskutanten entgegenkommen. Die Moderatorin bzw. der Moderator hat die Aufgabe, der Gruppe als Diskussionsstoff Themen, jedoch nicht bereits Propositionen vorzugeben. Außerdem sollen durch sehr vage formulierte Fragestellungen diese animiert werden, „der Unkenntnis der Forschenden durch ausführliche und detaillierte Darstellungen abzuhelpfen“ (Bohn-sack 2012⁹: 381). Die Gesprächsleitung hält sich mit persönlichen Redebeiträgen, abgesehen vom Einwurf der Fragestellungen, gänzlich zurück. Durch diese Vorgehensweise werden die teilnehmenden Personen dazu animiert, die für sie als Gruppe relevanten Themen abzuhandeln. Für die spätere Analyse sind auch jene Erfahrungsbereiche von Bedeutung, die keine oder nur wenig Aufmerksamkeit in der Diskussion gefunden haben (ebd. 380 f.).

3.4. Das problemzentrierte Interview

Andreas Witzel entwickelt 1982 diese Interviewform im Zuge eines Projektes, das die „Erforschung der Befindungsproblematik Jugendlicher“ (Witzel 1985: 230) verfolgte (ebd.). Die Grundannahmen

des problemzentrierten Interviews orientieren sich zu einem großen Teil an jene der Grounded Theory Methodology (Witzel 2000: 3). So plädiert Witzel unter anderem dafür, bei der Verwendung seiner Methode „de[n] Erkenntnisgewinn sowohl im Erhebungs- als auch im Auswertungsprozess (...) als induktiv-deduktives Wechselverhältnis zu organisieren“ (Ebd.). Konkret führt er drei Grundpositionen an.

Die Problemzentrierung kennzeichnet „die Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung“ (ebd.: 4). Um das jeweilige Phänomen empirisch adäquat erfassen zu können, muss die Forscherin bzw. der Forscher vorab schon das betreffende Hintergrundwissen eruieren. Neben der Theorie und den Ergebnissen aus bereits erfolgten empirischen Untersuchungen (Witzel 1985: 230) besteht dieses aus den objektiven Rahmenbedingungen (z.B. Geschlecht, Schicht bzw. speziell bei diesem Abschlussprojekt auch die Organisation des Bildungssystems und des Lebensraums Schule), die das zu erforschende soziale Phänomen mit konstituieren (Witzel 2000: 4). Die Zentrierung auf ein gewisses Thema ermöglicht den interviewten Personen weitgehend selbstständig ihre Sichtweise mit den dazugehörigen Zusammenhängen auszuführen. Gleichzeitig wird dadurch „die Isolierung einzelner Variablen und die damit zusammenhängende Fragwürdigkeit der kausalen Verknüpfung von unabhängigen und abhängigen Variablengruppen (...) vermieden“ (Witzel 1985: 232), (ebd.). Mit der zweiten Grundposition, der Gegenstandsorientierung, macht Witzel auf zweifache Weise deutlich, dass auch bei der Anwendung des problemzentrierten Interviews die spezifischen Bedingungen des jeweiligen Untersuchungsgegenstandes zu berücksichtigen sind (Witzel 2000: 4). Genügt es für die weitgehende Erfassung eines Phänomens nicht, ausschließlich problem-zentrierte Interviews durchzuführen, kann diese Interviewform ebenfalls mit anderen Methoden kombiniert werden. Allerdings hängt „[d]ie Anordnung der einzelnen Methoden sowie deren jeweilige Gewichtung und Modifizierung im Verlauf der Analyse (...) vom jeweiligen Gegenstand ab“ (Witzel 1985: 232). Das biographische Interview, die Gruppendiskussion aber auch quantitative Verfahren wie standardisierte Fragebögen werden für eine Kombination mit dem problemzentrierten Interview als besonders geeignet hervorgehoben. In dem Zusammenhang sieht auch Witzel die Chance von Gruppendiskussionen darin, erste Informationen über noch weitgehend unbekannte Forschungsfelder zu gewinnen (ebd. 232 f.). Darüber hinaus verweist die Gegenstandsorientierung auf die Anwendung verschiedener Gesprächstechniken während des problemzentrierten Interviews. Je nach Bedarf ist es notwendig, z.B. Erzählaufforderungen oder Nachfragen zu formulieren. Vor allem mit Erzählungen können „isolierte Antworten auf isolierte Fragen“ (Bahardt 1975: 13, Berger 1974 zit. n. Witzel

2000: 4) vermieden werden und die sonst so künstliche Interviewsituation erhält eine vertrautere Atmosphäre (Witzel 2000: 4). Das Kriterium der Prozessorientierung besagt einerseits, wie eingangs erwähnt, dass die Erhebung und Auswertung von problemzentrierten Interviews ineinander verschränkt sind. Andererseits wird damit auch der Verlauf in den einzelnen Teilen des Forschungsprojektes charakterisiert (Witzel 1985: 233). Ein Beispiel ist das Gespräch selbst, bei dem die Interviewende bzw. der Interviewende dazu animiert werden soll, seine Sichtweise zu einem Thema durch das fortlaufende Aufgreifen neuer Aspekte möglichst breit darzustellen. Im Zuge dessen korrigiert die interviewende Person oftmals das von bisher Gesagte und verwickelt sich nicht selten in Widersprüchen. Da es sich dabei um Unklarheiten oder Missverständnisse von Seiten der Gesprächsleitung oder um Ambivalenzen der interviewten Person handelt, sind diese unbedingt noch während des Interviews zu klären (Witzel 2000: 4).

Für die Durchführung eines problemzentrierten Interviews nennt Witzel vier unterstützende Instrumente. „Der Kurzfragebogen dient zum einen der Ermittlung von Sozialdaten“ (ebd.: 6) am Anfang des Interviews. Oftmals benötigt die Interviewerin bzw. der Interviewer derartige Informationen, um das von der interviewten Person im Gespräch Erzählte nachvollziehen zu können. Erhebt die Gesprächsleiterin bzw. der Gesprächsleiter bereits im Voraus diese Daten, muss dafür nicht mehr während des Gesprächs nachgefragt werden, wodurch eine Störung des Erzählstrangs vermieden wird (Witzel 1985: 236). Zu Beginn der von mir durchgeführten Einzelinterviews fragte ich z.B nach dem Zeitpunkt bzw. Zeitraum des Schulbesuchs oder nach den absolvierten Schultypen. Außerdem „können die in ihm [der Fragebogen; Anm. MP] enthaltenen Informationen – insbesondere in Kombination mit einer offenen Frage – einen Gesprächseinstieg ermöglichen“ (Witzel 2000: 6). Weiters ist die digitale Aufzeichnung von Interviews für wissenschaftliche Zwecke mittlerweile Standard, wodurch sich die interviewende Person voll und ganz dem Gespräch mit dessen Bedingungen widmen kann (ebd.: 7). Der Leitfaden begleitet „[i]m Idealfall (...) den Kommunikationsprozess als eine Art Hintergrundfolie, die zur Kontrolle dient, inwieweit seine einzelnen Elemente im Laufe des Gesprächs behandelt worden sind“ (Witzel 1985: 236). Nach dem Interview empfiehlt Witzel, ein Postskript über das Gespräch zu verfassen. Dieses beinhaltet Informationen zu den „Gesprächsinhalten, Anmerkungen, zu den (...) situativen und nonverbalen Aspekten sowie zu Schwerpunktsetzungen des Interviewpartners“ (ebd.). Aber auch erste mögliche Interpretationsideen werden darin vermerkt (ebd.).

3.5. Das Expertinneninterview bzw. Experteninterview

In der Gruppendiskussion und in den Einzelinterviews sind die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner „als (ganze) Person“ (Flick 2009²: 214) von Interesse. Dem entgegengesetzt ist im Expertinneninterview bzw. Experteninterview die interviewte Person „in seiner Eigenschaft als Experte für ein bestimmtes Handlungsfeld“ (ebd.) von Bedeutung. Wer aber genau den Status einer Expertin bzw. eines Experten inne hat, darüber gibt es jedoch in der Literatur keinen Konsens (ebd.). In der wohl weitgehendsten Definition wird der Mensch „als Experte seiner selbst“ (Schütze 1983 zit. n. Flick 2009²: 215) bezeichnet. Dementsprechend handelt es sich natürlich auch bei den Interviewpartnerinnen und Interviewpartner in der geführten Gruppendiskussion und in den Einzelinterviews um die Expertinnen oder Experten ihres Lebens. Am häufigsten umfasst der Begriff der Expertin bzw. des Experten aber die mitarbeitenden Personen „einer Organisation in einer spezifischen Funktion und mit einem bestimmten (professionellen) Erfahrungswissen“ (ebd.: 215). Die Suche nach einer passenden Interviewperson für die letzte Feldphase richtete sich nach diesem Bestimmungsversuch.

Alexander Bogner und Wolfgang Menz differenzieren hinsichtlich des erkenntnisleitenden Interesses drei Arten des Expertinneninterviews bzw. Experteninterview (Bogner/Menz 2005²: 36 f.). Handelt es sich um ein noch wenig untersuchtes Themenfeld, erhält die forschende Person durch die explorative Form eine erste Orientierung. Die dabei gewonnenen Informationen dienen oftmals als Basis eines Leitfadens für darauf folgende Einzelinterviews (ebd.: 37). Beim systematisierenden Expertinneninterview bzw. Experteninterview wird die Gesprächspartnerin oder der Gesprächspartner als jemand betrachtet, der besondere fachspezifische Kenntnisse besitzt. Eingesetzt wird dieser Ansatz insbesondere bei Methodenkombinationen oder wenn beabsichtigt wird, die Ergebnisse mehrerer systematisierender Interviews miteinander zu vergleichen (ebd.: 37 f.). Der Nutzen der theoriegenerierenden Form geht über das Gewinnen von sachlichen Informationen hinaus. Vielmehr soll die untersuchende Person damit „(impliziten) Wissensbeständen, Weltbildern und Routinen (...), welchen die Experten in ihrer Tätigkeit entwickeln und die konstitutiv sind für das Funktionieren von sozialen Systemen“ (ebd.: 38) auf die Spur kommen, um sie ferner theoretisch zu konzeptualisieren (ebd.). Da in diesem Abschlussprojekt einerseits die Gruppendiskussion die Aufgabe inne hatte, erste nähere Einblicke über das Forschungsfeld zu liefern und andererseits der Interessenfokus auf das spezifische Fachwissen und nicht auf Handlungsrouninen bzw. Weltansichten lag, war

die geeignetste Form ein systematisierendes Expertinneninterview bzw. systematisierendes Experteninterview. Welche Informationen die interviewende Person dabei aber tatsächlich erhalten, hängt wesentlich davon ab, wie diese von der Expertin bzw. dem Experten wahrgenommen werden. Diesbezüglich galt es die Rolle des Co-Experten einzunehmen. In einem Gespräch zwischen Expertin bzw. Experte und Co-Expertin bzw. Co-Experte greifen die interviewende Person und die bzw. der Gegenüber auf fachspezifisches Wissen zurück, das beiden vorab schon bekannt ist, und aus diesem Grund im Interview selbst nicht mehr extra auszubreiten ist. Besitzt die Gesprächsleiterin bzw. der Gesprächsleiter in dieser spezifischen Rolle aber „eher allgemeine Kompetenzen und Fähigkeiten in generalisierter und systematischer Form (...) [so hat] der Befragte einen Wissensvorsprung im konkreten Fall bzw. Kontext, aus dem er stammt“ (ebd.: 50). Die von der interviewten Person zu Beginn des Interviews implizit zugewiesene Funktion als Co-Expertin bzw. Co-Experte hat die interviewende Person im Laufe des Gesprächs stetig unter Beweis zu stellen, indem sie in fachlicher Art und Weise auf die Rück- bzw. Nachfragen der Expertin bzw. des Experten reagiert (ebd.: 50 f.). Gelingt dies erfolgreich, „ist auch der Befragte zu entsprechendem Engagement bereit und gibt Informationen (...) preis, das bei anderen Rolleneinschätzungen (...) kaum zugänglich“ (ebd.: 51) wäre. Dadurch entwickelt sich häufig das Gespräch zwischen Expertin bzw. Experte und Co-Expertin bzw. Co-Experte weg von einer klassischen Interviewsituation hin zu einer Diskussion. Dies ermöglicht es wiederum der Forscherin bzw. dem Forscher, die bisherigen Untersuchungsergebnisse leichter in das Gespräch einzubringen, damit diese von der interviewenden Person bewertet werden. Nicht selten setzt die Interviewte bzw. der Interviewte aber vermehrtes Rückfragen dafür ein, nicht zu viele Auskünfte geben zu müssen bzw. auf der fachlichen Ebene zu bleiben (ebd.: 51 f.). Die forschende Person kann auch als Co-Expertin bzw. Co-Experte dazu instrumentalisiert werden, mit der Expertin bzw. dem Experten deren berufsspezifische Problemstellung gemeinsam zu erörtern (Meuser/Nagel 2003: 487 f.). Außerdem besteht die Gefahr, dass die Gesprächsleitung auf Grund der vielen Rückfragen mit den eigenen Fragen zeitlich nicht durchkommt (Bogner/Menz 2005²: 51 f.).

Hinsichtlich der konkreten Durchführung des Expertinneninterview bzw. Experteninterview plädieren Meuser und Nagel für einen (offenen) Leitfaden. Ein Verzicht dessen vermittelt unter Umständen der Gesprächspartnerin bzw. dem Gesprächspartner das Gefühl, als Expertin oder Experte nicht kompetent genug zu sein. Für die Auswahl der geeigneten Interviewperson hat sich die Forscherin bzw. der Forscher an den „Organisationsstrukturen, Kompetenzverteilungen (...) [und] Entscheidungswegen des jeweiligen Handlungsfeldes“ (Meuser/Nagel 2003: 486) zu orientieren (ebd.). Auf

Grund der vorherrschenden hierarchischen Strukturen in Organisationen sind in der Regel Personen für Expertinneninterviews bzw. Experteninterviews rascher auffindbar als z.B. für biographische Interviews oder Gruppendiskussionen. Unabhängig davon, in welcher Rolle die forschende Person von der Expertin bzw. vom Experten wahrgenommen wird, muss diese zusätzlich darauf achten, dass ihr „Sprachspiel (...) [nicht] inkompatibel ist mit [jenem] der“ (ebd.: 487) interviewten Person. Ein gelungenes derartiges Interview ruft bei der teilnehmenden Person Interesse und Neugierde gegenüber dem Thema hervor, wodurch sie bereit ist, etwas von ihrem Wissen zu erzählen (ebd.).

3.6. Die Erstellung der Leitfäden

Grob unterteilt finden im Rahmen qualitativer Forschungen zwei verschiedene Interviewformen Verwendung. Bei vorstrukturierten Interviews, auch als Leitfadeninterviews bezeichnet, „begrenzen die Fragen den Horizont möglicher Antworten und strukturieren die Befragung“ (Friebertshäuser/Langer 2013⁴: 439). Im Gegensatz dazu liegt bei erzählgenerierenden Interviews die Strukturierung fast zur Gänze in den Händen der interviewten Person. Dadurch erhalten diese die Möglichkeit, ihre Erzählungen (z.B. über Biographie, Alltag, spezifische Erfahrungen) ausführlichst zu explizieren (Fuchs-Heinritz 2005: 177 f. zit. n. Friebertshäuser/Langer 2013⁴: 440). In der Forschungspraxis selbst kommen jedoch häufig Mischformen zum Einsatz (Friebertshäuser/Langer 2013⁴: 439), so auch bei diesem Abschlussprojekt. Da sich bei Leitfadeninterviews „das Erkenntnisinteresse (...) in der Regel auf vorab bereits als relevant ermittelte Themenkomplexe“ (ebd.) richtet, kann die Forscherin bzw. der Forscher aber erst die Fragen konzipieren, nachdem sie bzw. er sich bereits ein ausführliches Wissen über den Untersuchungsgegenstand angeeignet hat. Ein Leitfaden enthält entweder genau ausformulierte Fragen, die es in einer spezifischen Reihenfolge abzufragen gilt, oder lediglich Fragen, die als Erzählaufforderungen zu den verschiedenen Unterthemen dienen und keine festgesetzte Abfolge aufweisen. Darüber hinaus ist auch noch zwischen Schlüsselfragen und optionalen Fragen zu unterscheiden. Erstgenannte müssen in einem Interview unbedingt zur Sprache kommen. Optionale Fragen spielen eine untergeordnete Rolle, weshalb je nach aktueller Interviewsituation auf diese verzichtet werden kann (Stigler/Felbinger 2005: 129). Das gehaltvollste Argument für die Verwendung eines Leitfadens ist wohl die Tatsache, dass dieser eine leichtere Vergleichbarkeit der geführten Interviews ermöglicht (Friebertshäuser/Langer 2013⁴: 439).

Für die konkrete Entwicklung eines Leitfadens schlagen Stigler und Felbinger einige Kriterien vor, die Beachtung finden sollten. So ist jede mögliche Frage unter anderem auf ihre theoretische und le-

bensweltbezogene Relevanz zu klären. Einerseits bedeutet dies, dass sich die forschende Person klar sein muss, inwiefern eine Frage für das Forschungsinteresse tatsächlich von Bedeutung ist. Denn „[a]usuferndes Fragen kann Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern überfordern oder zu einem Abbruch des Interviews führen“ (Stigler/Felbinger 2005: 130). Andererseits stellt sich die Schwierigkeit die Fragen so zu formulieren, dass sie von den interviewten Personen auch beantwortet werden können (ebd.). Zudem sind Überlegungen zu „Strategien der Strukturierung des Leitfadens“ (ebd.: 131) anzustellen. Diese betreffen neben der Begründung von Grob- und Feinstruktur auch die Reihenfolge der Fragen. Diesbezüglich, so die beiden Autoren, ist primär auf umfangreiche thematische Sprünge Abstand zu nehmen (ebd.). Das letzte genannte Kriterium erläutert verschiedene Fragetypen und -strategien näher. Für den Gesprächseinstieg schlagen Stigler und Felbinger besonders erzählgenerierende Fragen vor, um das Interview in den Gang zu bekommen. Fragen, die möglicherweise den Interviewverlauf negativ beeinflussen, sind in dieser Anfangsphase gänzlich zu vermeiden. Mit Informations- und Filterfragen erhält die Forscherin bzw. der Forscher nicht nur harte Daten (z.B. Alter, Beruf usw.) über die Interviewende oder dem Interviewenden, sondern auch Antworten zu spezifischen thematischen Fragebereichen. Herrschen gegen Ende des Gesprächs Unklarheiten oder Widersprüche über das bisher Erzählte, so kann die forschende Person, um mehr Klarheit zu bekommen, noch mit Wiederholungsfragen abschließen (ebd.). Neben den Erzählaufforderungen, die als „Stimuli (...) auf eine Beschreibung vergangener Ereignisse, Erfahrungen und Handlungen zielen“ (ebd.: 131), eignen sich noch zwei weitere Fragestrategien in besonderer Weise. Möchte die Interviewerin bzw. der Interviewer mehr Auskünfte über Bewertungen bekommen, sind Fragen zur Stellungnahme hilfreich. Derartige Aufforderungen unterschieden sich im Grad ihrer Offenheit, ob sie eher direkt oder indirekt erfolgen und inwiefern sie sich auf allgemeine oder konkrete Lebensbezüge beziehen. Sind darüber hinaus auch Argumente zum Geäußerten von Relevanz, kann die forschende Person diese durch die dritte Strategie, die Begründungsaufforderung, gewinnen (ebd.).

3.6.1. Der Leitfaden für die Gruppendiskussion und den Einzelinterviews

1.) Vorstellungsrunde: Name, Schultyp, Zeitraum des Schulbesuchs, Bezug zum Thema Hochsensibilität

Durch diese Informationsfrage tauschten anfangs die Teilnehmenden harte Daten über ihre Person aus. Somit lernten sich einerseits die Interviewten und der Interviewer ein Stück kennen, andererseits erhielten dadurch alle notwendige Informationen, um die darauffolgenden Erzählungen

besser nachvollziehen zu können. Bei der Vorstellung des Interviewers klärte der Moderator auch nochmals das Vorhaben seines Abschlussprojektes und das Vorgehen in der Diskussion.

2.) Aufforderung zur Erzählung eines gewöhnlichen Schulalltags

Mit Hilfe dieser erzählgenerierenden Eingangsfrage kamen die Gespräche erstens ins Laufen. Und zweitens erfolgte dadurch ein allgemeiner Überblick zu den gemachten Erlebnissen. Ein offener Erzählstimuli wurde deswegen gesetzt, damit die interviewten Personen weitgehend selbstständig ihre Relevanzen bilden können.

3.) Wie ist es dir mit deinen Lehrpersonen und Mitschülerinnen bzw. Mitschülern ergangen?

Diese eher allgemein gehaltene Erkundigung diente als Einstieg für die nächsten beiden Fragen.

4.) Inwiefern konntest du deine Sensibilität für dich selbst im Schulalltag positiv gebrauchen?

5.) Inwiefern hatte deine Sensibilität für andere Personen in der Schule einen Nutzen?

Auf Grund der Ergebnisse zu den Rechercharbeiten hinsichtlich des Themas Hochsensibilität musste davon ausgegangen werden, dass die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner allgemein vermehrt über Schwierigkeiten im Schulalltag erzählen. Eine diesbezügliche extra Frage war somit nicht notwendig.

6.) In welcher konkreten Lehr- und Lernsituation hast du dich besonders wohl bzw. unwohl gefühlt?

Mit Hilfe dieser Filterfrage erfolgte die Überprüfung von bisher Erzähltem und die Klärung möglicher Widersprüche.

7.) Gab es weitere Bildungseinrichtungen, abgesehen von der Schule, die du bisher besucht hast und wenn ja, wie ist es dir dabei ergangen?

8.) Wie hast du Schulausflüge (z.B. Exkursionen, Wandertage, Sportwochen usw.) in Erinnerung?

9.) Wie waren deine Erfahrungen zu Hause in puncto Vorbereitung auf die Schule?

Angestellte Vorüberlegungen führten zum dem Schluss, dass der Schulalltag an drei wesentlichen Schauplätzen stattfindet: im und um das Schulgebäude, zu Hause und auf Schulausflügen.

10.) Wie muss das Bildungssystem sein, damit sich ein Kind, das hochsensibel ist, im Schulalltag wohl fühlt?

Diese abschließenden Frage führte zu einem runden Ende des jeweiligen Gesprächs. Denn die Interviewten erhielten mit ihr indirekt die Möglichkeit, die getätigten Erzählungen zu resümieren. Durch die dabei gelieferte Stellungnahme ging die Diskussion/das Interview außerdem wieder in eine gewöhnliche Alltagsunterhaltung über.

11.) Möchtest du sonst noch etwas erzählen?
Die genaue Formulierung der Fragen war in den Gesprächen frei wählbar. Die Reihenfolge der Fragen vier bis neun konnte außerdem je nach Interviewverlauf variieren.
Ad-hoc Fragen
In jedem Gespräch ließen sich aus den Erzählungen diverse spontane Fragen ableiten, um noch weitere detaillierte Ausführungen zu bekommen. Diese waren zum Beispiel:
- Wieso konntest du dich nicht so verhalten, wie du eigentlich wolltest?
- Inwiefern hast du versucht, dich anzupassen?
- Welche Erfahrungen hast du im Sport-, Musik-, Kunstunterricht usw. gemacht?
- Wie bist du mit einer möglichen Überstimulation umgegangen?
- Wieso hast du dein Empfinden/Wünsche nicht mitgeteilt?

3.6.2. Der Leitfaden für das Expertinneninterview

1.)	Wie erleben Kinder, die hochsensibel sind, ihren Alltag im österreichischen Regelschulsystem (ohne Kindergärten)? Welche positiven Erfahrungen machen sie? Inwiefern gibt es Situationen, die für sie eine Herausforderung darstellen? Wo unterscheiden sie sich nicht von Kindern, die nicht-hochsensibel sind?
2.)	Welche Rolle spielt für Kinder, die hochsensibel sind, ihre Beziehung zur Lehrperson? Inwiefern wird dies im Regelschulsystem berücksichtigt? Welche Bedingungen müssen vorherrschen für eine optimale Beziehung zur Lehrperson?
3.)	Wie muss ein Lernsetting konzipiert sein, damit ein Kind mit hochsensibler Persönlichkeitseigenschaft bestmöglich davon profitieren kann? Wie sieht es diesbezüglich im österreichischen Schulsystem aus? Und wie wirkt sich dieser Zustand auf das betreffende Kinder aus?
4.)	Wie nutzen Kinder, die hochsensibel sind, und sich im Regelschulsystem befinden, ihre Fähigkeiten, die aus ihrer Sensibilität resultieren, um im Schulalltag erfolgreich zu sein?
5.)	Wie profitiert eine Schulklasse im Regelschulsystem von Kindern, die hochsensibel sind? Inwiefern könnte die Klasse noch weiter profitieren, wenn noch mehr Rücksicht auf die besondere Disposition des Kindes genommen wird? Wie sieht eine derartige Rücksichtnahme aus?
6.)	Wie erleben Kinder, die hochsensibel sind, den Frontal- und Gruppenunterricht im österreichischen Regelschulsystem?
7.)	Wie erleben Kinder, die hochsensibel sind, im Regelschulsystem Schulausflüge (also Exkursionen, Wanderungen, Skikurse usw.)? Wie müsse Schulausflüge konzipiert sein, damit sich

	ein Kind, das hochsensibel ist, wohlfühlt und dabei auch etwas lernt?
8.)	Welche Bedingungen müssen zu Hause vorherrschen, damit ein Kind, das hochsensibel ist, sich gut auf die Schule vorbereiten kann? Inwiefern können ihre direkten Bezugspersonen einen Teil dazu beitragen, dass das Kind sich gut vorbereiten kann?
9.)	Welche Erfahrungen machen Kinder, die hochsensibel sind, im österreichischen Regelschulsystem mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern und weshalb?
10.)	Gibt es sonst noch etwas, das du mir erzählen möchtest?
	<ul style="list-style-type: none"> - Abgesehen von Frage eins und zehn war auch beim Expertinneninterview die genaue Reihenfolge nicht festgelegt. Stattdessen orientierte sich diese erneut am Gesprächsverlauf. - Des Weiteren wurde je nach aktuell besprechenden Thema, die dazu passenden bisherigen Forschungsergebnisse eingebracht, um darauf von Frau Maier ein Feedback zu erhalten. - Außerdem zielte jede Frage auch auf den Betrieb in der Schule 'Empfindsam Lernen' ab.

3.7. Die Gesprächsführung im Interview

Für das Gelingen eines Interviews bzw. einer Gruppendiskussion ist neben einem passenden Leitfaden auch die Qualität der Gesprächsführung wesentlich. Im Gegensatz zu alltäglichen Gesprächen bestehen Interviews aus asymmetrischen Beziehungen. Die primäre Aufgabe der Interviewerin bzw. des Interviewers ist es, das Gespräch am Laufen zu halten und sich mit eigenen Ausführungen zu persönlichen Ansichten weitestgehend zurück zu halten. Die interviewte Person hingegen gibt Auskunft über persönliche Erfahrungen (Ederer 2005: 119 f.). „Eine so strukturierte Situation zwischen zwei Menschen begrenzt die Möglichkeiten eines vertrauten Austausches“ (ebd.: 120). Aus diesem Grund ist es umso wichtiger, dass sich die Forschenden um eine möglichst angenehme Gesprächsatmosphäre bemüht. Dementsprechend erfolgte eine Orientierung in der Haltung als Gesprächsleiter, wie in einschlägiger Literatur vorgeschlagen, an den Prinzipien der themenzentrierten Interaktion. Deren Kennzeichen bilden die Basis jeglicher zwischenmenschlicher Interaktion und wurden als solche von Carl R. Roger, dem Gründer des personenzentrierten Psychotherapieansatzes, getestet und bestätigt (ebd.). Von einem kongruenten Verhalten ist dann die Rede, wenn eine „Stimmigkeit von innerem Erleben und geäußerten Signalen“ (ebd.: 121) besteht. Des Weiteren spielt auch die Achtung und Akzeptanz des Gegenübers eine wesentliche Rolle. Zusätzlich gilt es, dem Gesagten ein einführendes, empathisches Verstehen entgegenzubringen (ebd.) Die gezielte Anwendung dieser drei Kennzeichen konnte im Laufe des Studiums ausführlich geübt werden.

Die Funktion als Gesprächsleiter erforderte außerdem, sich mit den konkreten Aufgaben in den einzelnen Phasen eines Interviews vertraut zu machen. Jedem Interview geht eine Vor- und Orientierungsphase voran. Die Kontaktaufnahme zu Beginn und das Erste miteinander vertraut werden der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner trägt wesentlich zu einer angenehmen Gesprächsatmosphäre und zu einem Erfolg des Interviews bei. Eisbrecherfragen von Seiten der Interviewerin bzw. des Interviewers bilden hierfür die Grundlage. Als nächstes müssen noch die Rollen der am Gespräch teilnehmenden Personen abgeklärt werden (ebd.: 122). Dementsprechend fand vor dem Beginn eines jeweiligen Gesprächs eine Erläuterung zu den Besonderheiten der betreffenden Erhebungsform wie auch zu der Funktion des Gesprächsleiters statt. Um die Atmosphäre zwischen den teilnehmenden Personen zusätzlich zu unterstützen ist es weiters ratsam, in das eigentliche Interview „mit einer persönlichen Beziehung zur Fragestellung“ (ebd.: 123) einzusteigen. Für das Aufrechterhalten von Erzählungen sind gewisse spezifische nonverbale und verbale Verhaltensweisen förderlich. So kann die interviewende Person dem Gegenüber z.B. durch „offene zugewandte Körperhaltung, Augenkontakt, ermutigendes Zunicken, Gesichtsausdruck, Sitzposition“ (ebd.: 124) ihr Zuhören signalisieren. Aber auch „nicht festlegende Aufforderungen [z.B. „Aha“/„Hm“; Anm. MP], Wiederholen einzelner Worte oder kurzer Sätze“ (ebd.) regen zu weiteren Ausführungen an. Speziell Paraphrasierungen erfüllen den Zweck, mögliche Missverständnisse und Unklarheiten über das Erzählte aufzudecken und fördern gleichzeitig empathisches Vertrauen bzw. Akzeptanz (ebd.: 123 ff.). Des Weiteren muss die Gesprächsleiterin bzw. der Gesprächsleiter der interviewten Person ausreichend benötigte Reflexions- und Besinnungszeit wie auch Raum für Nebenthemen geben (ebd.: 123, 125). Am Ende des Interviews wird nachgefragt, ob es noch etwas zu ergänzen gibt und wie die interviewende Person das Gespräch empfunden hat. Durch Letzteres konnten entsprechende Informationen gesammelt werden, die eine verbesserten Ausübung der Gesprächsleiterrolle möglich machten. Danach wird das Aufnahmegerät ausgeschaltet und die am Gespräch teilnehmenden Personen treten wieder in eine Alltagskommunikation ein. Diese Phase wurde, gemäß der Literatur, dafür genutzt, um abschließend notwendige demographische Daten über die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner zu sammeln (ebd.: 126 f.).

3.8. Berücksichtigte Güterkriterien

Ergänzend zum zweiten Kapitel sind auf den kommenden Seiten noch all jene Güterkriterien angeführt, durch deren Einhaltung eine hohe Qualität der endgültigen Untersuchungsergebnisse garantiert wird. In Fachkreisen herrscht allerdings keine generelle Einigkeit darüber, welche Bewertungs-

kriterien für qualitative Forschungen herangezogen werden sollen. Grundsätzlich gibt es diesbezüglich drei verschiedene Positionen. Die erste steht für die Übernahme der quantitativen Kennzeichen (Steinke 2000: 319), die sich in verschiedene Haupt- und Nebengütekriterien gliedern lassen (Lienert/Raatz 1998, Ammelang/Zielinski 2002 zit. n. Bühner 2004: 28). Als zentrale Maßstäbe gelten Objektivität, Reliabilität und Validität (Abel 1998: 70). Führt eine Messung „unter gleichen Bedingungen bei unterschiedlichen Untersuchern zu gleichen Resultaten“ (ebd.), ist von Objektivität die Rede. Wird mit ein und demselben Instrumentarium wiederum unter gleichen Bedingungen, aber zu unterschiedlichen Zeitpunkten stets das gleiche Ergebnis ermittelt, so gilt dieses als reliabel (ebd.: 71). Hingegen besteht eine Validität, wenn eine Messung auch „dasjenige Merkmal der Untersuchungseinheit charakterisiert, das erfasst werden soll“ (ebd.: 73). In der Praxis erreichen Forscherinnen bzw. Forscher diese Anforderungen aber nur selten zur Gänze. Stattdessen ist es viel mehr das Ziel, alle drei Maßstäbe jeweils mit einem möglichst hohen Grad zu erfüllen. Die Nebengütekriterien sind „Normierung, Vergleichbarkeit, Ökonomie und Nützlichkeit“ (Bühner 2004: 34). Eine Möglichkeit ist es nun, eben all diese Prinzipien für die qualitative Forschung anzupassen (Steinke 2000: 321). Die zweite Position lehnt Gütekriterien von vornherein ab, da sie deren Formulierung für qualitative Untersuchungen gar nicht für möglich hält (ebd.: 321). Die Vertreterinnen und Vertreter der dritten Position benennen wiederum eigene spezifische Bewertungsmerkmale für qualitative Untersuchungen, welche auf deren wissenschaftstheoretischen und methodischen Besonderheiten Rücksicht nehmen (ebd.: 320). Denn ohne Kennzeichen, so die Annahme, hinterlässt die qualitative Forschung ein Bild von Beliebigkeit und Willkür. In Folge dessen besteht die Gefahr, dass sie in eine Legitimationskrise stürzt (ebd.: 321 f.). Auch die Übernahme von quantitativen Kriterien wird von den Vertreterinnen und Vertretern der dritten Position abgelehnt, denn diese würden für ganz andere erkenntnistheoretische Grundannahmen entwickelt. Vor allem die geringe Standardisierung wird in diesem Zusammenhang genannt (ebd.: 322). Genau genommen geht es dem dritten Standpunkt aber „weniger darum, einzelne Kriterien zu formulieren (...)“ (ebd.: 322 f.), sondern „vielmehr ist ein System von Kriterien, das möglichst viele Aspekte der Bewertung qualitativer Forschung abdeckt, notwendig“ (ebd.: 322).

Da auch ich persönlich zu diesem Standpunkt tendiere, berücksichtige ich die von Steinke Ines und Philipp Meyring spezifisch entwickelten Maßstäbe. Beide erarbeiteten einen ähnlichen Kriterienkatalog, welche in der betreffenden scientific community auf breite Anerkennung stoßen. Für die Bewertung qualitativer Ergebnisse müssen gemäß Steinke aber stets mehr als nur ein oder zwei der

von ihr genannten Maßstäbe herangezogen werden (ebd.: 331). Jede empirische Untersuchung, egal ob qualitativ oder quantitativ, muss für Außenstehende verständlich sein. Bei quantitativen Verfahren genügt es aufgrund ihres standardisierten Vorgehens, die zum Einsatz gekommenen Erhebungsverfahren lediglich zu nennen. Da aber bei qualitativen Forschungen ein standardisiertes Handeln nur begrenzt möglich ist, gilt es die Verfahrensweisen besonders detailliert zu dokumentieren, denn nur so wird der qualitative Forschungsprozess für andere auch nachvollziehbar (Mayring 2002⁵: 144 f.). Steinke spricht in diesem Zusammenhang von „Intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ (Steinke 2000: 324) und nennt drei Wege, wie dies erreicht werden kann (ebd.). Der Wesentlichste ist die „Dokumentation des Forschungsprozesses“ (ebd.), denn dadurch wird die Basis für die Überprüfung aller weiteren Kriterien gebildet. So dient die Dokumentation des Vorverständnisses im ersten Kapitel unter anderem dafür, dass die Leserin bzw. der Leser feststellen kann, ob mit dieser Untersuchung auch tatsächlich neue Erkenntnisse gewonnen wurden. Die detaillierte Beschreibung über das Zustandekommen des Erhebungsverfahrens ermöglicht wiederum eine bessere Einschätzung des gesammelten Materials. Des Weiteren werden durch die Darstellung der verwendeten Auswertungstechniken die getätigten Interpretationen für andere leichter nachvollziehbar. Die Bewertung einer qualitativen Studie kann sich aber auch an den Erläuterungen zu den Samplingüberlegungen und zu den während des Forschungsprozesses entstandenen Problemen inklusive entwickelten Lösungen orientieren (ebd.: 324 f.). Eine weitere Möglichkeiten zur Erreichung einer „Intersubjektiven Nachvollziehbarkeit“ (ebd.: 324) ist die „Anwendung kodifizierter Verfahren“ (ebd.) wie z.B. die Grounded Theory Methodolgy, wodurch eine Untersuchung an Hand eines regelgeleiteten Vorgehens von Statten geht (ebd.). Außerdem wurde bei dieser hier vorgestellten Untersuchung ebenso das sogenannte Kriterium „Nähe zum Gegenstand“ (Mayring 2002⁵: 146) berücksichtigt. Denn dieses ist im Besonderen „ein Leitgedanke qualitativ-interpretativer Forschung“ (ebd.). Je näher eine Untersuchung „an der Alltagswelt der beforschten Subjekte anknüpft“ (ebd.), umso näher kommt sie an den Gegenstand. Laboruntersuchungen wie bei quantitativen Forschungen sind hierbei also ausgeschlossen (ebd.). Steinke beschreibt auch dieses Merkmal wieder ausführlich und verwendet dabei die Bezeichnung „Indikation des Forschungsprozesses“ (Steinke 2000: 326). Es wurde bereits geklärt, warum ein qualitatives Vorgehen bei dieser Studie gerechtfertigt ist, inwiefern die verwendeten Erhebungs- und Auswertungsverfahren dem Untersuchungsgegenstand angemessen sind, und aus welchem Grund spezifische methodische Einzelentscheidungen getroffen wurden (ebd.: 326 f.). Mit diesem Unterkapitel erfolgt nun noch die „Indikation der Bewertungskriterien“ (ebd.). Darüber hinaus wird vor allem im folgenden dritten Kapitel sichtbar, dass auch das Kriterium der „Empiri-

schen Verankerung“ (ebd.: 328) berücksichtigt wurde. Grundsätzlich handelt es sich bei den Ergebnissen qualitativer Untersuchungen stets um neue Hypothesen oder Theorien, die in empirischem Datenmaterial gründen. Ob eine derartige Verankerung tatsächlich gelang, lässt sich wiederum auf verschiedene Weise überprüfen. Ein Weg ist es zu klären, ob sich die neue Theorie auch ausreichend auf das erhobene Datenmaterial bezieht (ebd.). Daher werden die einzelnen getätigten Interpretationen stets mit passenden Stellen aus dem erhobenen Material erläutert. Damit geht gleichzeitig die notwendige argumentative Begründung der Auslegungen einher (Hirsch 1967, Terhart 1981 zit. n. Mayring 2002⁵: 145). Durch eine derartige Wiedergabe der Auslegungen kann die Leserin bzw. der Leser außerdem gleichzeitig feststellen, ob auch das Kriterium der Kohärenz eingehalten wurde (Steinke 2000: 330). Mit anderen Worten, ob die entwickelte Theorie in sich schlüssig ist. Existieren Widersprüche, sind diese anzuführen (Mayring 2002⁵: 145). Weder bei dem erhobenen Material noch bei dessen analytischer Auswertung waren nennenswerte Brüche zu erkennen. Zusätzlich gewährleistet schon die Verwendung der Grounded Theory Methodology an sich eine empirische Verankerung von Interpretationen, da dadurch ein kodifiziertes Auswertungsverfahren zur Verwendung kommt (Steinke 2000: 328). Aber auch die am Ende der Forschungsarbeit durchgeführte und bestandene „kommunikative Validierung“ (ebd.: 329) garantiert, dass die im nächsten Kapitel vorgestellte Theorie tatsächlich aus der erhobenen Empirie heraus entstand. Folglich wurde daher die fertigen Ergebnisse manchen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner vorgelegt (Klüver 1979, Heinze/Thiemann 1982 zit. n. Mayring 2002⁵: 147) und diese haben sich in den getätigten Schlussfolgerungen wiedergefunden (Mayring 2002⁵: 147). Eine solche Vorgehensweise eignet sich „vor allem was die Absicherung der Rekonstruktion subjektiver Bedeutungen angeht“ (Mayring 2002⁵: 147). Der stattfindende Dialog bei der „kommunikativen Validierung“ (Steinke 2000: 329) liefert darüber hinaus wichtige Begründungen für die Relevanz der Resultate (Mayring 2002⁵: 147). Den pragmatischen Wert einer Theorie nennt Steinke ebenfalls als ein Gütekriterium der qualitativen Forschung. Die Klärung des Nutzen dieser Arbeit erfolgt im Resümee. Darüber hinaus ist es notwendig, auf einer theoretischen Ebene heraus zu arbeiten, wie die Ergebnisse zur Lösung von bestimmten gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Problemstellungen beitragen können (Steinke 2000: 330). Ein weiteres von Mayring genanntes Kriterium ist jenes der Triangulation. Im Zuge dessen wird eine Fragestellung mit Hilfe mehrerer Lösungswege beantwortet, um die daraus resultierenden unterschiedlichen Ergebnisse dann zu einem möglichst kaleidoskopartigen Bild zusammenfügen zu können (Mayring 2002⁵: 147 f.). Dies gelingt durch das Heranziehen von z.B. „[v]erschiedenen Datenquellen (...), unterschiedlichen Interpreten, Theorieansätze oder Methoden“

(Mayring 2002⁵: 147). Wie es auch bei diesem Abschlussprojekt teilweise der Fall war. Und zwar, indem eben verschiedene Erhebungsverfahren zur Verwendung kamen. Das letzte Kriterium „Reflektierte Subjektivität“ (Steinke 2000: 330) steht eng in Verbindung mit dem zu Beginn dieses Kapitels angeführten Kennzeichen der qualitativen Forschung „Reflexivität des Forschers und der Forschung“ (Flick 2002⁶: 19). Eine Beurteilung hinsichtlich dieses Kriteriums richtet sich danach, inwiefern bei der Entwicklung einer neuen Theorie bzw. neuen Hypothesen die Forscherin bzw. der Forscher die eigene „Rolle[,] (...) als Subjekt (...) und Teil der sozialen Welt“ (Steinke 2000: 330), die von ihr/ihm untersucht wird, miteinbezieht (Steinke 2000: 330 f.). Die entsprechenden Reflexionen fand bereits im Zuge der Vorstellung von den verwendeten Erhebungsmethoden und Auswertungsverfahren statt.

4. Datenerhebung und -analyse

Nach der Ausweisung des theoretischen Vorwissens und der Darstellung der verwendeten methodischen Herangehensweise präsentiert dieser letzte große Abschnitt einen Überblick zu den konkreten Arbeiten im Feld und auch die endgültigen gewonnenen Untersuchungsergebnisse. Für deren bessere Nachvollziehbarkeit erfolgen eine Erläuterung zur Gestaltung der Suche nach möglichen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern sowie einige für die Untersuchung relevante personenbezogene Angaben dieser Personen. Darüber hinaus dürfen einige Angaben zum tatsächlichen Ablauf der Interviews, vor allem mit den dabei aufgetretenen Schwierigkeiten, und zur Auswahl des jeweiligen Interviewortes nicht fehlen. Nach der Klärung von den eben genannten Punkten beginnt die Ausbreitung der Forschungsergebnisse. Dabei handelt es sich um das Endergebnis der Interpretationen, gemäß dem dreigliedrigen Kodierprozess, des erhobenen Datenmaterials. Durch die Anführung entsprechender Interviewstellen wurde versucht, diese für die Leserin bzw. dem Leser nachvollziehbar zu machen. Die wesentlichsten erzählten Erfahrungen sind in drei Hauptkategorien zusammengefasst. Ihre gegenseitigen Verbindungen kommen durch die abschließend erläuterte Schlüsselkategorie zum Vorschein, welche das Kernthema der Erzählungen wieder spiegelt.

4.1. Die Interviewten im Gespräch

Bei der Suche nach in Frage kommenden Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern für die Gruppendiskussion und die Einzelinterviews gelang eine Kooperation mit dem Verein 'Sensitivity', der sich gemäß seiner Eigendefinition als „Gesellschaft zur Förderung und Pflege der Belange hochempfindlicher Menschen“ (Sensitivity [Online]) bezeichnet. Das primäre Ziel des Vereins ist, das Thema Hochsensibilität mit den damit einhergehenden Vor- und Nachteilen für die Betroffenen in der Öffentlichkeit bekannter zu machen. Dabei wird auf die Zusammenarbeit mit Vereinen, Forschungseinrichtungen und (Regierungs-)Organisationen im In- und Ausland gesetzt. Im Zuge der Vereinstätigkeiten findet neben den diversen Zusammenkünften ebenso einmal im Monate eine allgemein zugängliche Informationsveranstaltung zum Thema statt (ebd.). Nach dem Vorbringen des Forschungsanliegens dieser Arbeit bei 'Sensitivity' und nach gemeinsamen darauffolgenden diversen organisatorischen Absprachen stellten sich Frau Miriam Krankl, Kassiererin des Vereins (ebd.), wie auch Ludwig Krankl, Obmann (ebd.), als Ansprechpersonen zur Verfügung. Auf der Website von 'Sensitivity' und auf deren Facebookaccount wurde ein Gesuch nach Personen, die Interesse an einem Gespräch über ihre Erfahrungen im österreichischen Bildungssystem haben, publiziert. Die

ursprüngliche Planung enthielt auch einen Interviewaufruf über den Newsletter des Vereins. Da bereits die Veröffentlichung durch die ersten beiden genannten Medien genügend potenzielle Antworten brachte, war dies nicht mehr notwendig. Konkret galt es Personen zu ermitteln, die:

- sich dem Konstrukt der Hochsensibilität nach Aron mehr als neun Monate verbunden fühlen
- älter als 16 Jahre sind und zumindest einen Pflichtschulabschluss besitzen
- ihre Hochsensibilität, entsprechend dem persönlichem Eindruck, ab einem Zeitpunkt ihr eigen nannten, an dem der überwiegende Bildungsweg noch vor ihnen lag
- ihre Schulzeit hauptsächlich in Österreich absolvierten

(Geschlecht, Alter, möglicher Migrationshintergrund, der Besuch von staatlichen/privaten Schuleinrichtungen und alles weitere spielten keine Rolle)

Für die vorab festgelegte Anzahl von drei Einzelinterviews und die bereits im Vorhinein stattfindende Gruppendiskussion wurden mindestens sechs Personen benötigt, die diese Kriterien erfüllten. Zur großen Überraschung fand das Forschungsvorhaben jedoch bei deutlich mehr Menschen Anklang. Via Mail bekundeten ca. 15 Personen aus dem ganzen Land ihr Interesse an einem Gespräch. Sie alle erhielten eine Aufklärung über das genaue Forschungsvorhaben, die Art der Erhebungsmethoden und die dazugehörigen Formalitäten. Auf Basis zeitlicher Ressourcen wurde versucht, eine geeignete Auswahl zu treffen. Bis zu diesem Zeitpunkt hatten allerdings manche ihre ursprüngliche Motivation für ein Gespräch wieder zurückgezogen. An alle anderen, die nicht für ein Interview ausgewählt wurden, ging die Frage, ob sie als mögliche Reserve in Frage kommen könnten. Die meisten bejahten dies. Bezüglich der Geschlechterverteilung setzte sich das Pool letztendlich aus fünf Frauen und einem Mann zusammen. Versuche, weitere männliche Personen als Gesprächspartner zu gewinnen, schlugen trotz intensiver Anstrengungen fehl. Alle Interviewten bekamen einen Kurzfragebogen zu ihrer Person überreicht, den sie vor oder nach der jeweiligen Befragung ausfüllen sollten. Dieser enthielt Angaben, die vor allem für die Datenanalyse von Bedeutung waren.

	Name (anonymisiert)	Alter	angeführter bisheriger institutioneller Bildungsweg	Kenntnis über Hochsensibilität
Gruppendiskussion	Paul ¹¹	45 Jahre	Grundschule, integrierte Gesamtschule	sechs Jahre

¹¹ Paul absolvierte seine Schulpflicht in Deutschland. Da er jedoch als einziger männlicher Teilnehmer für ein Gespräch in Frage kam, schienen seine Erfahrungsberichte unverzichtbar.

Gruppendiskussion	Emina	46 Jahre	Volksschule, Unter- und Oberstufe, Gymnasium, universitäres Studium, Ausbildung zur Lebens- und Sozialberaterin	sieben bis acht Jahre
1. Einzelinterview	Jenni	34 Jahre	Volksschule, Hauptschule, Bundesoberstufenrealgymnasium, Ausbildung zur Krankenschwester (Abbruch), universitäres Studium (laufend), Ausbildung für systematisches Coaching (laufend)	zwei Jahre
2. Einzelinterview	Eva	56 Jahre	Volksschule, neusprachliches Gymnasium, universitäres Studium, Ausbildung zur Psychotherapeutin	zehn bis zwölf Jahre
3. Einzelinterview	Martina	28 Jahre	Volksschule, Mittelschule, Höhere Bundeslehranstalt (Abbruch), Handelsschule, Ausbildung zur Lebens- und Sozialberaterin	acht bis zehn Jahre

An dieser Stelle wird noch eine Bemerkung zum Theoretical Sampling angeführt. Dieses Grundprinzip des Verfahrens der Ground Theory Methodology besagt, dass sich die Auswahl des Samples nicht nur nach bestimmten personenbezogenen Kriterien richten soll. Stattdessen wird vielmehr nach solchen Forschungspartnerinnen und Forschungspartnern Ausschau gehalten, die zum entsprechenden Untersuchungsthema weitgehend unterschiedliche Inhalte liefern, um dadurch das Phänomen in der Fülle seiner Erscheinungsformen möglichst breit erfassen zu können (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009²: 194). Demgemäß hätte auch bei dieser Studie auf Basis der jeweils bisherigen geführten Gespräche entschieden werden müssen, welche weiteren Personen in das Sample Einzug halten. Ein derartiges Vorgehen ist aber im Rahmen einer Diplom- bzw. Masterarbeit, deren Verfassung unter der Vorgabe spezifischer strukturellen Bedingungen stattfindet, nur beschränkt machbar. Es würde eine deutlich längere Arbeitsdauer an einem Abschlussprojekt verlangen, als es für gewöhnlich in den meistens Curricula vorgesehen ist. Da dies aus persönlichen Gründen nicht in Frage kam, blieb keine Alternative, als die erforderliche Menge von Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern bereits vor und während der ersten Feldphasen überwiegend hinsichtlich der angeführten personenbezogenen Eigenschaften ausfindig zu machen.

Für die Gruppendiskussion, welche am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien stattfand, wurde mit den Diskutantinnen und dem Diskutanten ein Abendtermin vereinbart. Zu diesem Tageszeitpunkt befinden sich kaum weitere Personen im Haus, sodass einem ungestörten Austausch nichts im Wege steht. Von jenen drei Personen, die ihre Anwesenheit zusicherten, erschienen jedoch

nur zwei. Damit trotzdem eine Diskussion zustande kam, galt es daher sowohl die Rolle des Moderators als auch jene des Interviewten einzunehmen, um Emina und Paul eigene persönliche Erlebnisse mitteilen zu können. Die Diskussion selbst war eine sehr intensiv geführte bzw. ergiebige Unterhaltung im Rahmen von ca. zweieinhalb Stunden. Hinsichtlich der Wahl des Interviewortes¹² für die darauffolgenden drei problemzentrierten Interviews wurde dem Wunsch der jeweiligen Gesprächspartnerin entsprochen. Für das zweite Einzelinterview lud Eva zu sich nach Hause ein. Dort konnte sie in aller Ruhe ihre schulischen Erfahrungen schildern. Jenni und Martina hingegen baten um ein Treffen an einem neutralen Ort. Dafür kamen verschiedene Restaurants in Frage. Es wurde darauf geachtet, dass die Interviews stets zu einem Tageszeitpunkt stattfanden, von dem anzunehmen war, dass sich im Lokal nur wenige weitere Gäste befinden. Ferner fiel die Auswahl auf Plätze, die etwas abseits von den restlichen Besucherinnen und Besuchern lagen. So störte deren Konversation kaum die Qualität der Tonaufnahme, es bestand auch nicht die Möglichkeit, den Inhalt des Gesprächs mitzuerfolgen. Dies sollte die Erzählbereitschaft der Interviewten fördern. Ihre Ausführungen dauerten stets zwischen eineinhalb und zwei Stunden. Mit fortschreitendem Verlauf gab es sowohl bei der Gruppendiskussion als auch bei den Einzelgesprächen eine kurze Pause, die für die Teilnehmenden eine Zeit bot, sich wieder zu sammeln.

Die Idee, die Datenerhebung mit einem Expertinnen- oder Experteninterview zu beenden, entstand durch Zufall. Während den anfänglichen Nachforschungen zum Thema wurde über Umwege die Internetpräsenz des Vereins 'Empfindsam Lernen' entdeckt. Dieser betreibt unter gleichnamiger Bezeichnung eine „landes- und bundesgeförderte Kinder- und Schülerbetreuungseinrichtung für Kinder von 1,5 bis 14 Jahre“ (Empfindsam Lernen [Online]). Neben einer Kindergartengruppe gibt es auch eine Schulgruppe, welche die Jahrgangsstufen eins bis acht umfasst. Das Besondere an dieser Organisation ist der Umstand, dass sich der Verein auf die Beschulung von Kindern mit hochsensibler Persönlichkeitseigenschaft spezialisiert hat (ebd.). Entsprechend den vorgenommenen Recherarbeiten ist eine derartige Institution einzigartig in Österreich. Im Augenblick besuchen zehn vom Regelschulbesuch abgemeldete Mädchen und Burschen den häuslichen Unterricht in der besagten Schule (Expertinneninterview, Frau Maier: 3/34, 18/21). Jede und jeder von ihnen wird nach einem „typgerechten, speziell auf die Bedürfnisse abgestimmten Lern- und Entwicklungsplan“ (Empfindsam Lernen [Online]) unterrichtet. Das hauptsächliche Ziel ist nicht die Vermittlung von Wissen, wie in staatlichen Schulen üblich. Im Vordergrund steht vielmehr die „freie und selbstbe-

¹²Die Einzelgespräche fanden in verschiedenen Teilen Österreichs statt.

stimmte Entwicklung“ (ebd.) jedes Kindes. Gemäß Frau Maiers Aussagen befinden sich an ihrer Seite Wegbegleiterinnen bzw. Wegbegleiter, und nicht wie üblich zuständige Pädagoginnen und Pädagogen (Expertinneninterview, Frau Maier: 11/12-11/15). Deren Hauptaufgabe ist es, den Schülerinnen und Schülern ein Lernsetting ohne Zwang, Leistungsdruck und Prüfungsangst zu bieten (Empfindsam Lernen [Online]). Nichtsdestotrotz müssen die Kinder, gemäß dem Gesetzgeber, am Ende des Schuljahres eine Prüfung ablegen. Nur so ist für sie ein positiver Abschluss der besuchten Schulstufe auch möglich (Expertinneninterview, Frau Maier: 18/24-18/26). Um auf die hohe Geräuschsensibilität mancher Kinder Rücksicht zu nehmen, wird im alltäglichen Unterricht die Schülergruppe nochmals in zwei Lerngruppen unterteilt (ebd.: 20/24). In beiden befinden sich Kinder unterschiedlicher Schulstufen, was das Lernen untereinander fördert. Allerdings findet zumindest jeweils am Anfang und am Ende jedes Schultages eine gemeinsame Aktivität statt (Empfindsam Lernen [Online]). Das Lernen an sich wird von den Verantwortlichen sehr lebensnah gestaltet (ebd.). Aus diesem Grund findet der klassische Frontalunterricht selten Verwendung. Vielmehr befördert der zum Einsatz kommende Lehrstil ein „Lernen im Spiel, offenes Lernen, projektorientiertes Lernen, entdeckendes Lernen, informierendes Lernen“ (ebd.) usw. Nach den regulären Unterrichtseinheiten bietet die Schule für die Kinder ein gemeinsames Mittagessen und eine darauf anschließende Nachmittagsbetreuung mit Lernbegleitung an. Außerdem umfasst das reguläre Lehrangebot diverse therapeutische Arbeiten zur Stärkung des Selbstvertrauens und der Persönlichkeit jedes einzelnen Kindes (Expertinneninterview, Frau Maier: 6/4-6/15).

Die erste Kontaktaufnahme mit 'Empfindsam Lernen' geschah via Mail. Neben der Bitte um ein Interview wurden darin einige grundlegende Informationen über die Untersuchung bzw. zu den bereits durchgeführten Forschungsarbeiten erbracht. Frau Maier, Obfrau und Gründerin des Vereins, bekundete großes Interesse an einem Gespräch und lud dafür in die besagte Schule ein. Die Unterhaltung fand in einem für alle anwesenden Lehrpersonen sowie allen Schülerinnen bzw. Schüler frei zugänglichen Raum statt. Wodurch es während dem Interview zu mehrmaligen Unterbrechungen kommen konnte. Um dennoch einen konstanten Gesprächsverlauf aufrecht zu erhalten, war eine besondere Aufmerksamkeit in der Interviewführung von Nöten. Außerdem entwickelte sich das Gespräch, typisch für ein systematisierendes Expertinneninterview, zum Teil weg von einem klassischen qualitativen Interview hin zu einer Diskussion. Dies erleichterte die Aufnahme der bisherigen Untersuchungsergebnisse in die Konversation, damit diese Frau Maier kommentieren konnte. Vieles davon war für sie keine Überraschung. Der Inhalt des Interviews setzte sich aus vier Themenberei-

chen zusammen. Erstens waren es eigene schulische Erfahrungen von Frau Maier, die sich ebenfalls als hochsensibel bezeichnet. Dann war auch ihre Ansicht, mit welchen grundsätzlichen Problemen Kinder mit hochsensibler Persönlichkeitseigenschaft im Schulsystem zu kämpfen haben, Thema des Gesprächs. Überdies konnte auch einiges Organisatorisches und Inhaltliches über die Schule 'Empfindsam Lernen', aber auch noch manches nicht Bekannte zum Thema Hochsensibilität in Erfahrung gebracht werden. Zusammenfassend gelang es also, durch die Erzählungen von Frau Maier die bisherigen Erkenntnisse nochmals zu erweitern.

4.2. Untersuchungsergebnisse

Anhand ausführliche Erläuterungen zu den entwickelten Kategorien werden nun folgend die Resultate der Interpretationsarbeit dargestellt. Jede der drei Hauptkategorien '*Fremde Ansprüche*', '*(Non-)konformität*' und '*Interaktion*' weisen zwei Untereinheiten auf, die sich wiederum jeweils aus einer verschiedenen Anzahl von Dimensionen zusammensetzen. Des Weiteren können die in einer Kategorie bestehenden Subkategorien teilweise miteinander in Verbindung gebracht werden. Aber nicht nur innerhalb der drei Hauptklassen existieren Verknüpfungen, sondern auch zwischen diesen. Darüber gibt die durch den selektiven Kodiervorgang hervorgebrachte Schlüsselkategorie '*Individualität*' Auskunft. In ihr findet eine letztmalige Verdichtung der theoretischen Abstraktionen statt.

4.2.1. Kategorie 'fremde Ansprüche'

Der überwiegende Teil der erhobenen Erzählungen handelt von Schwierigkeiten, denen die interviewten Personen in der Vergangenheit gegenüber standen. Alle Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner berichteten hauptsächlich von der Konfrontation mit fremden Ansprüchen, die sie (wenn überhaupt) nur mäßig erfüllen konnten. Grundsätzlich ließen sich im gesammelten Datenmaterial zwei unterschiedliche Gruppen von Erwartungen festmachen. Die Subeinheit '*institutionelle Lernstrukturen*' nimmt auf die Organisation von Lernen in den besuchten Bildungseinrichtungen Bezug. Dabei wird sichtbar, wie manche der strukturellen Vorgaben für die Interviewten eine Herausforderung darstellten. Die zweite Unterkategorie '*soziale Lebenswelt*' beschreibt das in den Institutionen stattgefundene Zusammenleben zwischen den Interviewten und den weiteren anwesenden Lernenden. Auch auf dieser Ebene hatten die Erstgenannten oftmals mit einer für sie schwer zu erfüllenden Erwartungshaltung von Dritten zu tun.

Unterkategorie 'institutionelle Lernstrukturen'

Damit institutionelle Bildungseinrichtungen ihren von außen zugeschriebenen Zweck erfüllen, ist das in ihnen stattfindende Lernen in einer gewissen Art und Weise organisiert. Wesentliche Teile der dabei zum Tragen kommenden Strukturen erlebten die Untersuchungsteilnehmerinnen und der Untersuchungsteilnehmer, im Gegensatz zu den meisten ihrer Mitlernenden, aber als wenig förderlich. Es scheint, als würde ihre Teilhabe an diesem Gefüge von vielen der angetroffenen Lehrpersonen, ihren Eltern und Mitlernenden implizit vorausgesetzt. Das Nachkommen von diesem Anspruch erforderte von den Interviewten jedoch große Anstrengungen. Die genauen Ursachen für diese Erwartungshaltung waren allerdings nicht Thema in den Gesprächen. Eine dieser nicht förderlichen Strukturen beschreibt die Dimension '*Massenunterricht*'. Damit ist die große Menge an Lernenden pro Klasse gemeint, die gemeinsam an einem Schultag unterrichtet werden. Faktisch saßen im Schuljahr 2011/12 in Österreichs Primär- und Sekundärstufe I durchschnittlich 18 bzw. 20 Schülerinnen und Schüler in einer Klasse. In höheren Schulen waren es in etwa 25 Jugendliche (Statistik Austria [Online]). Die gemeinsame Beschulung mit so vielen weiteren Personen war für die Interviewten etwas sehr Mühsames. Vielleicht deswegen, weil „[d]ie meisten nervenerregenden Reize in unserer Umwelt (...) von anderen Menschen verursacht“ (Aron 2005:158) werden. Nicht selten herrschte auf Grund der hohen Anzahl an Lernenden solch ein Lärmpegel, dass sich die Interviewten nicht mehr auf das Unterrichtsgeschehen konzentrieren konnten.

„ja nein ich hab das schon das lenkt mich dann sehr schnell ab irgendwie also ich kann - bei=e lärm oder bei vielen stimmen einfach nich_ah nicht mehr klar denken weil meine - eine konzentration sich einfach so aufteilt“ (Gruppendiskussion, Paul: 14/28-14/30)

Erfolgreich umgesetzt bietet der Frontalunterricht allerdings einen entscheidenden Vorteil. Dessen Aufbau, bestehend aus einer vortragenden Lehrperson und einer zuhörenden Schülerschaft, bedingt grundsätzlich einen geringen Geräuschpegel als der Gruppenunterricht, in dem die Lernenden sich untereinander austauschen. Diesbezüglich präferierte die Mehrzahl der Interviewten daher auch die erstgenannte Unterrichtsform. Des Weiteren wurde von ihnen die größere räumliche Distanz, welche im Frontalunterricht das einzelne Kind zur Lehrperson bzw. zu seinen anderen Mitschülerinnen und Mitschülern einnimmt, als konzentrationsfördernd angeführt. Saßen die Interviewten nämlich eng mit ihren Kolleginnen und Kollegen in einer Gruppe zusammen, nahmen sie deren Stimmungen und Denkweisen deutlich verstärkt wahr, was wiederum ihre Fokussierung auf den jeweiligen Lerngegenstand beeinflusste.

„gruppenarbeiten in der schul sind mir angegangen - des is so so mühsam mit so vü leut (...) weil dann so viel eindrücke da sind (...) so die -- schwingungen die jeder ausstrahlt (...) des was man halt wahrnimmt wenn ma einen menschen halt also neben sich (...) und wenn es dann so viel sind dann - ist das so dann überdeckt des so mein=e ahm=e mein klares denken momentan (...) do bin ich so im im=e im wahrnehmen wos do bei die anderen do ist“ (1. Einzelinterview, Jenni: 8/15-8/28)

Die nächsten beiden ausgeführten Strukturelemente nehmen auf die Tatsache Bezug, dass in den besuchten Bildungsinstitutionen zumeist ein fremdgesteuertes Lernen gefordert wurde. Die an die Kinder gestellte Erwartung, ein vorgegebenes abstraktes Wissen lediglich aufzunehmen und wiederzugeben, empfanden die Untersuchungsteilnehmerinnen und der Untersuchungsteilnehmer oftmals als eine '*unerwünschte Lernaufforderung*'. Diese Erfahrung beschert manchen von ihnen bis heute noch großen Frust. Eigentlich hätten sie sich in der Schule entsprechend dem Modell des handlungsorientierten Unterrichts vielmehr einen Bezug zu ihrer eigenen Lebenswirklichkeit in einer erfahrungsbasierten Weise gewünscht.

„schule ahm wie müsste die sein (...) --- weniger stoff treschen und erfahrungslernen (...) ausprobieren ah=e wenn es um ein wissen geht an bezug zum ganz realen leben herstellen (...) und nicht irgend ein abghobener schieß puh (...) es zipft mi jo so an schul wies läuft“ (2. Einzelinterview, Eva: 20/12-20/15)

Aber nicht nur die Weise, wie versucht wurde, ihnen Wissen beizubringen, sondern bereits die bloße Vorgabe eines verpflichtend zu lernenden Inhalts stellte für manche einen herausfordernden Umstand dar. Viel lieber entdecken die besagten Personen die Welt auf eigene kritische Faust. Darüber hinaus war für die interviewten Erwachsenen ebenso die '*Lehrgeschwindigkeit*', die sie in den von ihnen besuchten Einrichtungen vorfanden, etliche Male zu rasch. Damit ist einerseits das Tempo der Abfolge von den verschiedensten Inhalten gemeint, d. h. ein Fach folgt dem nächsten ohne eine längere Pause dazwischen. Andererseits betrifft es das Tempo, mit dem die Lehrperson innerhalb einer Schulstunde versucht, den Lernenden das jeweilige Wissen zu vermitteln. Eine mögliche Ursache dafür lieferte Frau Maier von der Schule 'Empfindsam Lernen'. Sie erzählte, dass es Kindern mit hochsensibler Persönlichkeitseigenschaft schwer fällt, mit der Lehrerin oder dem Lehrer im Unterricht Schritt zu halten. Da ihnen dies häufig misslingt, bekommen sie von den Verantwortlichen nicht selten fälschlicherweise eine Lernbeeinträchtigung diagnostiziert.

„und a kind [das hochsensibel ist] braucht oft einmal fünf minuten länger und die anderen sind aber schon drei seiten weiter beim lesen zum beispiel oder des ist oft einmal ein problem wo die kinder dann haben wo es dann einfach diese diese teilleistungsschwächen (...) zum vorschein kommen wo wo halt dann ja wieder so zugeschrieben wird ober nicht wirklich leistungsschwäche ist“ (Expertinneninterview, Frau Maier: 3/12-3/17)

Die letzte im Rahmen dieser Subkategorie ausgemachte Struktur betrifft die '*Lehrerin/Lehrer-Schülerin/Schüler-Beziehung*'. Auch hier wies Frau Maier auf etwas hin, was in ähnlicher Weise auch in den Einzelinterviews und der Gruppendiskussion Thema war. Gemäß ihr ist die positive emotionale Qualität und Nähe von Seiten der Lehrperson für das Wohlfühlen respektive den Lernerfolg des Kindes mit hochsensibler Persönlichkeitseigenschaft äußerst wichtig (Expertinneninterview, Frau Dreier: 5/14-5/25). Sie spricht damit insbesondere die Zuwendungskomponente der Bindungsbeziehung zwischen Erwachsenem und Kind an (Völker/Schwer 2012: 301). Im Material konnten zwei Wege ausgemacht werden, wie die Interviewten diese Komponente für sich zufriedenstellend erfahren. Entweder wurde ihnen direkt von der Lehrperson im Einzelgespräch positive Wertschätzung entgegengebracht oder sie erlebten diese eher allgemein gemeinsam mit anderen in einer Gruppe.

„also es mocht schon einen unterschied wenn wer vorne steht und der predigt halt seine leier herunter und du merkst der ist gedanklich ganz wo anders (...) wenn es aber wer ist (...) der die leute sieht auch wens 200 sind ah der irgendwo trotzdem in kontakt ist mit ihnen dass (...) er (...) drauf ochtet wie wie ist die stimmung im raum wie ergeben sich irgendwelche dynamiken (...) dann ist das ahm=e find ich das voll angenehm“ (1. Einzelinterview, Jenni: 11/26-12/1)

Spürten die Interviewten jedoch, dass die Lehrperson weder auf die eine noch auf die andere Weise Notiz an ihrer Person nimmt, fiel ihre Lernmotivation nicht selten gering aus. In diesem Fall benötigten sie dann oftmals für das Lernen eine beharrliche Selbstdisziplin, um die anstehenden Prüfungen dennoch einigermaßen zu bestehen.

Unterkategorie 'soziale Lebenswelt'

Im Gegensatz zur Subeinheit '*institutionelle Lernstrukturen*', welche auf gemachte Lernerfahrungen in den besuchten Bildungsinstitution verweist, handelt die Unterkategorie '*soziale Lebenswelt*' von all jenen Erzählungen, in denen die Interviewten das Zusammenleben mit ihren Mitlernenden schilderten. Gemeinsam mit diesen bildeten sie einen Verband. Dieser war zwar überwiegend in der je-

weiligen Bildungseinrichtung anzutreffen, allerdings gab es auch Momente, wo sich dieser oder Teile von ihm auch woanders als in der Institution zusammenfand/en.¹³ Die Interviewten schienen sich aber gegenüber den Erwartungen ihrer Verbandskolleginnen und Verbandskollegen dahingehend zu unterscheiden, dass sie zwischenmenschliche Kontakte in Form von Einzelbeziehungen mehr präferieren als die Teilnahme an Gruppenaktivitäten. Häufig machten sie die Erfahrung, dass die Anwesenheit von mehreren Personen auf einmal bei ihnen rasch Überforderung mit Konsequenzen hervorruft.

„ahm so ein nachmittag ein gmütlicher nachmittag mit einer freundin das ist gegangen ober wann ma schon zu dritt warn war es schon zu viel eigentlich (I: mhm) und dann bin oft dann nachher drauf irgendwie in so ein loch gefallen wieder“ (1. Einzelinterview, Jeni: 16/25-16/28)

Auch hier kann auf Aron verwiesen werden. Sie geht davon aus, dass Menschen mit hochsensibler Persönlichkeitseigenschaft zwecks der Vermeidung von Überstimulation einzelne Face-to-Face-Kontakte den Gruppen vorzieht. Deshalb führen die meisten der Betroffenen nur einige wenige, dafür aber umso engere Beziehungen (Aron 2005: 158 f.). Auch von diesem war in den erhobenen Erzählungen die Rede.

„aber was i so gebraucht hob des hot sich dann schon entwickelt dass is so a gute freudin kobt hob - und dann vielleicht noch die hinter mir gessen is und mit dem rest wor i net“ (2. Einzelinterview, Eva.: 1/17-1/18)

Es überrascht daher wenig, dass sich einige von den Interviewten bereits schon ihr ganzes Leben zu einem gewissen Grad als Einzelgängerin bzw. Einzelgänger wahrnehmen. Vor allem während der Schulzeit gab es auf diesen Umstand zwei unterschiedliche Sichtweisen, welche in den beiden Dimensionen '*unbeabsichtigte Außenseiterrolle*' und '*beabsichtigte Außenseiterrolle*' Ausdruck finden. Erstgenannte verweist darauf, dass sie ihrem eigenen bevorzugten sozialen Verhalten oftmals nur wenig Akzeptanz entgegenbringen konnten und dementsprechend ihre fehlende Gruppenzugehörigkeit, in Folge auch sich selbst, negativ bewerteten. Es gibt aber auch Situationen, in denen sie sehr wohl auch die Rolle der Individualistin oder des Individualisten einnahmen und dabei zu ihrem Verhalten stehen konnten.

¹³ Wenn außerhalb des Schulgebäudes z.B manche Kinder oder Jugendliche im Rahmen von Freundschaften ebenso ihre Freizeit gemeinsam verbrachten oder wenn sich die SchülerInnen und Schüler auf einem Schulausflug befanden.

„die schullandwoche und skikurse (...) da war ich die einzige die nicht gesoffen hat - war aber stolz drauf (...) das deprimierende war dann nur die ganzen leute zu sehen wie die drauf sind wenn (...) angesoffen sind“ (Gruppendiskussion, Emina: 28/10-28/15)

Zusammenfassung: Die erste präsentierte Kategorie '*Fremde Ansprüche*' bezieht sich auf den Umstand, dass die Interviewten mit gewissen impliziten Erwartungen von Dritten konfrontiert wurden, deren Erfüllung für sie häufig eine Schwierigkeit darstellte. Hierbei betrifft die Unterkategorie '*institutionelle Lernstrukturen*' die Art und Weise, wie Lernen in den besuchten Bildungsinstitutionen organisiert wurde. Der gemeinsame Unterricht mit vielen anderen, unerwünschte Lernaufforderungen, eine zu hohe Lehrgeschwindigkeit und eine fehlende wertschätzende Anerkennung der Lernenden von Seiten der Lehrperson waren für die Interviewten häufig nicht von Vorteil. Die Subeinheit '*soziale Lebenswelt*' informiert ferner darüber, dass sie mit ihren Kolleginnen und Kollegen lieber einzeln als in Gruppen Kontakt hatten. Bei den Zweitgenannten war dies aber genau umgekehrt der Fall, wodurch sich die interviewten Erwachsenen folglich manchmal in einer Außenseiterrolle wiederfanden, die sie entweder ablehnten oder gerne inne hatten.

4.2.2. Kategorie '(Non-)konformität'

Die zweite Kategorie informiert über das Verhalten der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner während ihrem Besuch von Schule, Studium usw. Genauer formuliert geht es um die Frage, wie sie den in der vorangegangenen Kategorie genannten Anforderungen begegnet sind. Mit dem Begriff der (Non-)konformität werden auf umfassendste Weise die beiden wesentlichen verwendeten Handlungsstrategien meiner Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner angesprochen. Diese betreffen einerseits Aktivitäten, die im Gegensatz zu den in den besuchten Bildungsinstitutionen geforderten Verhaltensweisen stehen, beschrieben in der Subeinheit '*Renitenz*'. Andererseits sind Taktiken der bewussten und stillschweigenden '*Anpassung*' betroffen.

Unterkategorie 'Renitenz'

Die Interviewten reagierten gegenüber den besagten Erwartungshaltungen auf zweifache Art widerstrebend. So nahmen sie unter anderem häufig nicht am Unterricht bzw. am sozialen Leben ihrer Mitlernenden teil. Die Dimension '*Abwesenheit*' unterscheidet hier unterschiedliche Formen des Fernbleibens. Eine handelt davon, dass die Interviewten auf gegenwärtige/kommende belastende Si-

tuationen mit einer physischen Abwesenheit bzw. räumlichen Distanz von dem Rest der Anwesenden antworteten. Sie betrieben also Selbstexklusion. Die betreffenden Situationen zeichneten sich wahrscheinlich durch Gegebenheiten aus, die bei den Interviewten zur raschen nervlichen Übererregung führten. Schulexkursionen scheinen für derartige Umstände besonders prädestiniert.

„ich bin dann a auf sportwoche (...) und da bin i vollabgestürzt (...) i bin dann ein paar stund einfach weggewesen ahm i glaub mich hot auch gar keiner gesucht (...) auf alle fälle ich bin halt dann irgendwie wie wie ich dann wieder halbwegs bei mir war ahm=e bin i wieder zurück“ (1. Einzelinterview, Jenni: 15/17-15/24)

Es gab aber im Alltag auch Ereignisse, bei denen die Interviewten zwar körperlich anwesend waren, jedoch auf Grund ihrer gedanklichen Abwesenheit ebenso nicht daran teilnahmen. So tendierten einige der interviewten Erwachsenen dazu, nur dann den von einer Lehrperson vorgegebenen Lerninhalt bereitwillig aufzunehmen, wenn sie in diesem einen tieferen Sinn respektive Zweck für sich erkannten. War dies nicht gegeben, verweigerten sie unter Umständen jegliche Unterrichtsbeteiligung.

„also so so so sinnlose sachen so - von jetzt auf dann irgend einen schafß auswendig lernen nur dast es halt für die prüfung hinschreibst (...) tu ich mir ganz schwer damit (I: ok also ist des was man lernt muss an nutzen (...)) genau (...) es ist schon a so a trotz a zum teil dass i aus manchen übungen aussteig“ (Ebd.: 6/17-6/23)

Neben diesen Formen der Abwesenheit beschreibt die Dimension '*Situationsmodifikation*' eine weitere widerstrebende individualistische Vorgehensweise. Im Rahmen der Erläuterungen zur Kategorie '*Fremde Ansprüche*' wurde ausgeführt, dass es einigen Interviewten angesichts ihres kritischen Wesens äußerst schwer fiel, einen vorgegeben Lerninhalt einfach zu übernehmen. Viele Bildungseinrichtungen, erwarten dies aber in der Regel von ihren Lernenden. Beschließen nämlich alle Lernenden das Vorgetragene zu hinterfragen, gäbe es Chaos und die Lehrperson würde im Unterricht mit dem Lernstoff nur sehr langsam vorankommen. Manche der Interviewten vollzogen aber regelmäßig genau ein solches Handeln. Dabei überprüften sie die von der Lehrperson vorgetragenen Informationen selbstständig und, in Konfrontation mit dieser, auf ihren Wahrheitsgehalt. Etwaige dabei von den Gesprächspartnerinnen und dem Gesprächspartner festgestellte Ungereimtheiten fanden bei der jeweiligen Lehrkraft häufig auch Bestätigung. Die Vermittlung und das verpflichtende Erlernen des betreffenden mangelhaften Lehrstoffs stellte diese aber dennoch nicht in Frage.

„ahm ich bin zum beispiel absolute amerikagegner (...) und grundsätzlich ein systemkritiker (...) ich hinterfrag halt das system ja und (...) die lehrer haben eigentlich meine kritik schon auch sehr positiv aufgenommen und haben auch gesagt ja (I: mhm) eigentlich hast eh recht ober ja ist halt so“ (3. Einzelinterview, Martina: 10/30-11/2)

Auch mit dem grundsätzlich verpflichtenden Erlernen nach einem spezifischen Schema hatten mehrere der Interviewten keine Freude.

„aber all dieses muss nach einem bestimmten verfahren verlaufen damit kann ich überhaupt nicht“ (Ebd.: 20/29-20/30)

Deswegen sahen sie sich häufig dazu gezwungen, ein Lernsetting nach ihren Ansprüchen hin zu verändern. Dies verlangte erstens ein hohes Maß an selbständigem Handlungsvermögen. Zweitens musste eine gewisse Durchlässigkeit des vorgegebenen Ablaufmusters gegeben sein. Anzutreffen waren solche Verhältnisse vorwiegend auf Schulexkursionen oder im selten stattfindenden handlungsorientierten Unterricht. Dort hatten Erstgenannte, im Gegensatz zum Verweilen im Klassenzimmer, leichter die Gelegenheit, selbstständig und ohne die anderen die Welt zu erforschen.

„ich war zum beispiel bei wan_ wandertagen immer a bissl abseits (...) ich wollte immer alles selber entdecken“ (Ebd.: 20/11-20/13)

Unterkategorie 'Anpassung'

Bis dato wurde beschrieben, inwiefern die Interviewten mit einem entgegengesetzten Handeln konterten. Nicht selten bestand aber ihre Reaktion einfach nur aus '*Anpassung*', das gleichzeitig auch als ein Mitmachen verstanden werden kann. Damit es dazu kam, verhielten sich die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner aktiv wie auch passiv zustimmend. Auf das Erstgenannte wird mit der Dimension '*mühsames Vorspielen*' Bezug genommen. Ausgangspunkt für das dabei Erfasste ist die implizite Erwartung von den Mitlernenden bzw. von der Gesellschaft, dass sich die Interviewten durch Gruppenteilnahme am sozialen Leben innerhalb des Klassenverbandes beteiligen. Diese aber wiederum bevorzugten einzelne Face-to-Face-Kontakte. So wurde ihnen schon bald eine Außenseiterrolle zugeschrieben, die sie gar nicht haben wollten, denn sie umfasste eine negativ behaftete Zuschreibung. Deswegen suchten die betroffenen Interviewten aus diesem Dilemma einen Ausweg. Dazu wurden unter anderem die Rangeleien um die einzelnen Gruppenpositionen in einem neuen

Klassenverband (Dambach 2009³: 39) genutzt. Bei dieser Gelegenheit setzten sie entsprechend der Literatur angesichts ihrer vorangegangenen schlechten Erfahrungen alles daran, in der neuen Schule nicht wieder an den klasseninternen gesellschaftlichen Rand gedrängt zu werden. Ein selbstbewusstes Vertreten der eigenen Individualität war in diesem Fall aber für sie nicht machbar. Stattdessen entschieden sie sich für das Überstülpen einer Fassade. Im Zuge dessen spielten sie ihren Klassenkameradinnen und Klassenkameraden mit viel Anstrengung etwas vor, um so eine Zugehörigkeit zu erlangen.

„und da hab ich mir antrainiert nicht mehr schüchtern zu sein das klingt jetzt absurd aber da hab ich ein ganz strenges selbsthilfeprogramm mir auferlegt weil ich hab mir gedacht neue schule neue chance du bist in der alten schule bist du das kleine hässliche entchen und dort kannst du dich von vornherein neu aufstellen also (...) da hab [ich] meine schritte geübt das klingt absurd aber ich hab wirklich gehen geübt (...) ja wie gehe ich ja und wie trete ich auf dass die mich nicht jetzt wieder für eine schüchterne halten die irgendwie nur bei den grauen entchen da in der ecke sitzt“ (Gruppendiskussion, Emina: 11/32-12/6)

Auf manche andere Anforderungen entgegneten die Interviewten mit einer '*stillschweigenden Zustimmung*'. War dies der Fall, kamen sie dem von ihnen Verlangten ohne Widerworte und ohne jemanden eine falsche Identität vorzuspielen nach. Die Ursache für ein solches Handeln gründete in der Befürchtung, jene Personen, welche die Erwartung an sie richtete, durch deren Nichtentsprechung emotional zu verletzen. Es handelt sich daher um Rücksichtnahme auf die Wünsche anderer, welche das Verhalten der eigenen Person betrafen.

„i war zum teil in fächer die mi überhaupt net interessiert ham (...) a nette lehrer ghobt ober es hat mi trotzdem net interessiert also dann hob i hoit für den lehrer glernt irgendwie weil i denn net kränken wollt /wollt das i (lachend)/ dann irgendwie so obsack“ (1. Einzelinterview, Jenni: 3/12-3/15)

Zusammenfassung: Die zweite Kategorie '*(Non-)konformität*' beschreibt, mit welchen Strategien und Verhaltensweisen die Interviewten den für sie schwierig nachzukommenden Erwartungen begegneten. Entweder wurde dabei ein den Ansprüchen entgegengesetztes Handeln oder ein entsprechendes Agieren an den Tag gelegt. Mit Hilfe der Unterkategorie '*Renitenz*' wird dargestellt, dass die Betroffenen bei bestimmten alltäglichen Situationen einerseits physisch bzw. psychisch nicht anwesend waren, oder andererseits diese nach ihren Wünschen veränderten. Hingegen informiert die Subeinheit '*Anpassung*' ein oftmaliges aktives oder passives Zustimmung.

4.2.3. Kategorie 'Interaktion'

Bisher wurde geklärt, mit welchen Techniken die Interviewten welchen fremden Anforderungen begegneten. Als drittes Kernthema ging bei der Analyse von den Transkripten das interaktive Agieren der Studienteilnehmerinnen und Studienteilnehmer hervor. Es zeigte sich einerseits, worüber sie mit ihren Mitlernenden und Lehrpersonen kommunizierten. Eine Zusammenfassung davon gibt die Unterkategorie '*Gesprächsstoff*'. Andererseits agierten die Interviewten in den von ihnen besuchten Institutionen oftmals auch in ganz bestimmten Rollen. Durch deren Ausführung gestalteten sie den Unterricht, vor allem aber das soziale Zusammenleben aller Lernenden wesentlich mit. Die Unterkategorie mit der dazu passenden Bezeichnung, '*Mitgestaltung*', verdeutlicht, wie dies der Fall war.

Unterkategorie '*Gesprächsstoff*'

Hinsichtlich des Inhalts der Interaktionen ließen sich im Datenmaterial vier Formen festmachen. Die ersten beiden nehmen ausschließlich auf Konversationen zwischen den Interviewten und ihren Mitlernenden Bezug. So führten Erstgenannte häufig Unterhaltungen über '*Persönliches*'. Damit sind alle Dialoge gemeint, in denen die beteiligten Personen der oder dem Gegenüber etwas über ihre Gefühle, Emotionen, Probleme usw. mitteilen. Zumeist bekamen aber die interviewten Erwachsenen viel mehr Privates von den anderen zu hören, als sie selbst von sich gaben. Des Weiteren fanden sich diese oftmals auch in – laut ihren Angaben – Unterhaltungen über '*Oberflächliches*' wieder. Vor allem Smalltalk-Gespräche ohne große Relevanz bestanden aus dieser Form. Mit ihren Lehrpersonen führten die Interviewten fast ausschließlich Konversationen über '*Thematisches*'. Damit sind Dialoge, die den Lernstoff betreffen, gemeint. Die letzte Dimension mit der Bezeichnung '*Tiefgründiges*' umfasst solche verbale Interaktionen, in denen versucht wird, auf philosophische Weise diverse Dinge zu hinterfragen bzw. ihnen auf die Spur zu kommen. Oftmals gingen tiefgründige Gespräche auch mit Unterhaltungen über Persönliches in den Pausen oder mit thematischen Diskussionen in den Unterrichtseinheiten einher. Ferner betonten einige Interviewte ihre besondere Vorliebe für tiefsinnige Konversationsinhalte mit damit einhergehenden umfassenden Reflexionen. Im Verband mit ihren Mitlernenden standen die Interviewten damit aber meist alleine da.

„mir kommt die welt so klein vor halt dann von ihnen [die Studienkolleginnen und Studienkollegen; Anm. MP] (...) ah so wenn sich immer alles über die selben dinge dreht immer so und so so völlig kurzsichtig auf was gschaut wird ohne irgendwie einmal so (I: keinen weitblick) na kein weitblick ka reflektieren (...) ich finds wirklich schod weil (I: mh) wo willst dir do irgendwie wos holn“ (1. Einzelinterview, Jenni: 21/20-21/28)

Unterkategorie 'Mitgestaltung'

Diese letzte Subeinheit beschreibt zwei ganz bestimmte Positionen, welche die Gesprächspartnerinnen und der Gesprächspartner im Alltag regelmäßig innehatten. Sie selbst profitierten von der Einnahme dieser Rollen aber eher weniger, es profitierten vielmehr ihre Mitlernenden. Kurzum handelt es sich um Aufgaben, die von den Interviewten erfüllt wurden und dabei gleichzeitig ihren Teil zu einem gelungen Miteinander beitrugen. Dabei bildet das ganz persönliche Bauchgefühl der Interviewten die Voraussetzung.

„ich war immer sehr intuitiv gewesen auch und ahm hab situation sehr schnell erfassen können und dann auch und ähm - aufgrund dessen hatte ich so – eine geistesgegenwärtigkeit wo ich auch sofort irgendwie eingreifen konnte wenn etwas passiert war“ (Gruppen-diskussion, Paul: 19/25-19/27)

Es hielt bereits Aron fest, dass Menschen mit hochsensibler Persönlichkeitseigenschaft durch ihre Intuition oftmals genau wissen, was für das Gelingen der jeweiligen Situation geschehen muss (Aron 2005: 199). Gegenüber ihren Mitlernenden traten die Interviewten häufig in einer '*heilenden Funktion*' auf, denn ihr hohes Einfühlungsvermögen ermöglichte es ihnen, sich um das Seelenwohl ihrer Mitlernenden zu kümmern. Auch Parlow konnte beobachten, wie leicht es oftmals Menschen mit hochsensibler Persönlichkeitseigenschaft fällt, ihren Mitmenschen werturteilsfrei und mitfühlend zu begegnen¹⁴ (Parlow 2003²: 41). Grundvoraussetzung dafür ist die Bereitschaft zum Zuhören. Dabei wird durch den Verzicht auf eigene Erzählungen und Bewertungen dem Gegenüber Raum gegeben, um Erlebtes ausführlich darzulegen. Hier wird eine wesentliche Verbindung mit der Dimension '*Persönliches*' aus der vorangegangenen Unterkategorie sichtbar. Der Besitz all dieser genannten Eigenschaften führte dazu, dass die Interviewten für ihre Mitlernenden zu einer inoffiziellen Anlaufstelle bei persönlichen Problemen wurden. Die Erstgenannten erklärten sich für diese Rolle gerne bereit und standen mit Rat und Tat zur Seite. Auch die Lehrpersonen nahmen diese wahr. Martina, die Gesprächspartnerin des dritten Einzelinterviews, beeindruckte in ihrer Funktion die Lehrerschaft dermaßen, dass diese ihr sogar ganz hochoffiziell einen dazu passenden Titel überreichten.

„also ich bin als seelenklempnerin der klasse ernannt worden einstimmig von den lehrern (...) jaja wirklich ich hab sogar eine urkunde glaub ich kriegt (I: echt) ja da ist gstanden seelenklempner mein name“ (3. Einzelinterview, Martina: 18/25-18/27)

¹⁴In diesem Zusammenhang war es besonders interessant festzustellen, dass abgesehen von Paul alle Interviewten inkl. Frau Dreier zusätzlich eine Ausbildung zur Lebens- und Sozialberaterin oder zur Psychotherapeutin absolvierten.

Während ihrer Schulzeit absolvierte sie einen Lehrgang zur Schulmediatorin und bildete nach dem Abschluss auch andere Schülerinnen und Schüler darin aus. Zumindest dieser Fall zeigt, wie es der Schule gelang, das hohe Einfühlungsvermögen der betreffenden Interviewten für ein friedvolles Zusammenleben im Klassenverband zu nutzen. Dabei mussten die Verantwortlichen aber darauf achten, dass sie Martina nicht mit zu hohen Erwartungen konfrontieren. Denn diese neigt dazu, sich schnell für alles und jede/n zuständig zu fühlen.

„ich hab halt auch immer gedacht (...) ich bin der retter der welt oder (I: lacht) ich hab halt ziemlich große last auf meinen schultern immer herumgetragen und hab auch ich war auch der meinung dass ich das alles aushalte“ (ebd.: 19/15-19/18)

Manche der Interviewten erzählten ebenfalls davon, wie sie in gewisser Weise unter ihren Mitlernenden eine '*leitende Funktion*' einnahmen. Auch hier kann erneut von einer inoffiziellen und offiziellen Ausübung die Rede sein. Dem Großteil der Interviewten bereitete der Gruppenunterricht wegen der vielen auf einmal zusammenkommenden Sinneseindrücke kaum ein Vergnügen. Nicht so war es aber für Paul, der sich gerade bei dieser Unterrichtsform besonders wohlfühlte. Seine Fähigkeit, in größeren Zusammenhängen zu denken, ermöglichte es ihm, Gruppen anzuleiten.

„in der gruppe wer da jetzt die führung übernimmt die strukturierende führung also nicht sagt ich bin hier jetzt der stärkste sondern überlegt doch mal du hast die und die und die fähigkeit du kriegst die und die und die aufgabe lasst uns mal machen -- das war immer so mein ding gewesen eigentlich“ (Gruppendiskussion, Paul: 21/3-21/7)

Auch andere interviewte Personen unternahmen im Gruppenunterricht Strukturierungsversuche. Im Gegensatz zu Paul machten sie jedoch die Erfahrung, für ihre Ideen kein offenes Ohr bei den weiteren Gruppenteilnehmerinnen und Gruppenteilnehmern zu finden. Nach mehreren Wiederholungen überwog bei ihnen deshalb das Gefühl der Frustration, sodass sie ihre diesbezüglichen Bemühungen zukünftig auf ein Minimum beschränkten. Jenni hingegen wurde für ihre leitende Rolle innerhalb des Klassenverbands von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern förmlich auserwählt.

„ober i hob gerne immer=e ah organisiert und=e ämter übernommen weil ich gern die fe-den selber in die hand gehabt hab (...) ahm und hob des ah sehr engagiert gemacht also so - so - klassensprecherschichten und und so sochen halt“ (1. Einzelinterview, Jenni: 22/24-22/28)

Zusammenfassung: Diese letzte der drei entwickelten Kategorien macht, unter der passenden Bezeichnung '*Interaktion*', das interaktive Agieren der Interviewten mit ihren Mitlernenden bzw. den Lehrpersonen auf unterschiedlichen Ebenen zum Thema. So erläutert die Subeinheit '*Gesprächsstoff*' die Inhalte der in den Bildungsinstitutionen geführten Unterhaltungen. Dabei war von Persönlichem und Oberflächlichem genauso die Rede wie von Thematischem und Tiefgründigem. Speziell für das Letztgenannte konnten sich die Interviewten sehr begeistern. Die Unterkategorie '*Mitgestaltung*' führt aus, wie sie das soziale Zusammenleben im Klassenverband mitbestimmten. Durch die Übernahme einer heilenden bzw. leitenden Position gelang es ihnen, ihren Mitlernenden häufig mit Rat und Tat zur Seite zu stehen.

4.2.4. Schlüsselkategorie 'Individualität'

Bisher wurde jede der drei Hauptkategorien für sich einzeln erläutert. Entsprechend dem selektiven Kodieren verdeutlicht die nun abschließend vorgestellte Schlüsselkategorie, wie die Subeinheiten über ihre jeweils eigene Kategorie hinaus miteinander in Verbindungen stehen. Dabei werden die Interviewten stets in unterschiedlicher Weise mit ihrer einzigartigen '*Individualität*' in den Mittelpunkt gerückt. Drei Unterkategorien zeigen dies auf. Die erste Subeinheit '*Lernmotor Wertschätzung*' erörtert, welche Bedeutung es für die Gesprächspartnerinnen und den Gesprächspartner hatte, wenn sie von ihren Lehrpersonen persönlich wahrgenommen und beachtet wurden. Des Weiteren veranlasste sie das in den besuchten Bildungseinrichtungen angetroffene fremdgesteuerte Lernen häufig zu einem '*selbstbestimmten Lernen*'. Dieses gab den Interviewten die Möglichkeit, sich ein Lernumfeld zu schaffen bzw. zu suchen, welches ihnen mehr entsprach als jenes, das sie beim fremdgesteuerten Lernen vorfanden. Außerdem stellten die Studienteilnehmerinnen und der Studienteilnehmer oftmals ihre eigenen Gefühle in den Hintergrund, wenn jemand anders sie mit einer Erwartung, Anforderung, Vorschlag usw. konfrontierte. Die daraus entstehenden Konsequenzen für die Betroffenen sind in der Unterkategorie '*stillschweigende Empfindungen*' expliziert.

Unterkategorie 'Lernmotor Wertschätzung'

Ausgangspunkt ist die Dimension '*Lehrerin/Lehrer-Schülerin/Schüler Beziehung*' aus der Unterkategorie '*institutionelle Lernstrukturen*'. Dort wurde der Stellenwert von Beachtung und Zuwendung von Seiten der Lehrperson für manche der Interviewten geklärt. Erfuhren sie diese Art von Anerkennung nicht, konnte das für die Betroffenen weitreichende negative Konsequenzen mit sich bringen. Bestand aber eine wertschätzende Atmosphäre in dem besagten Verhältnis, dann war genau das

Gegenteil der Fall. Erstens erhielt dadurch das Lernen grundsätzlich eine gewisse Leichtigkeit und es bereitete dementsprechend Spaß. Zweitens konnte auf diese Weise jenen Schwierigkeiten, die durch das Vorhandensein der institutionellen Lernstrukturen entstanden sind, entgegengewirkt werden. Beides schlug sich positiv auf den Lernerfolg nieder, so zum Beispiel bei Emina, Gesprächspartnerin in der Gruppendiskussion. Auf Grund des in ihrem Studiengang üblichen '*Massenunterrichts*' gab es während ihres Studiums lange Zeit keine Lehrende bzw. keinen Lehrenden, die oder der im Besonderen auf sie achtete. Diese Umstände führten bei Emina zu einer fehlenden Lernmotivation, welche nur mit viel Selbstdisziplin auszugleichen war. Gegen Ende des Studiums fand sie aber schließlich in ihrem Doktorvater eine Lehrperson, welche vermehrt Interesse an ihr zeigte. Erst ab diesem Zeitpunkt fühlte sich die Interviewte in ihrem Studium wohl.

„und eben also da gings dann auch erst im studium also so zu sagen wie ich meinen lehrer wieder gefunden hatte (...) meine bezugsperson da hab ich dann (...) sehr gerne studiert da habe ich das gefühl gehabt (...) demjenigen ist auch mein fortkommen nicht egal (...) und ich glaub ich hab das studium auch deshalb nur durchgezogen weil ich halt sehr streng zu mir sein kann und mit viel selbstdisziplin auferlegen kann (...) insofern war es keine schöne zeit [vor dem Kennenlernen des Doktorvaters; Anm. MP] sondern eine anstrengende zeit“ (Gruppendiskussion, Emina: 24/15-24/24)

Ähnliches ging aus der Analyse des Gesprächs mit Jenni hervor. Sie erzählte davon, dass in der Hauptschule für ihre Lehrpersonen die einzelne Schülerin bzw. der einzelne Schüler vor allem als Mensch mit seinen Bedürfnissen wichtig war. In einem derart anerkennenden Umfeld hatte sie kaum Probleme mit dem Lernen bzw. fühlte sich Jenni auch dem Klassenverband zugehörig. Dadurch wurde es ihr wiederum möglich, für die Kolleginnen und Kollegen eine '*leitende Funktion*' einzunehmen.

„i hob ahm=e also vor allem in der hauptschulzeit (...) weil i mich gut aufgehoben gefühlt hob ahm=e ah immer den mund aufgemocht hob wenn mir irgendwas nicht gepasst hat bei einem lehrer des heißt wenn (...) sich die schüler geärgert wegen die lehrer (...) do haben mir dann oft die schüler geschickt und hab gsogt geh weiter geh du (...) du traust dich eh“ (1. Einzelinterview, Jenni: 23/2-23/13)

Ganz im Gegensatz dazu steht Jennis Zeit im Gymnasium, wo die Lehrkräfte vor allem die ordnungsgemäße Leistungserbringung der Lernenden im Auge hatten und folglich nicht deren individuelle Wünsche. Zusätzlich fand sie in der Oberstufe einen '*Massenunterricht*' mit hoher '*Lehrgeschwindigkeit*' vor. Die dadurch entstandene „flut an eindrücken“ (ebd.: 4/26-4/27) und fehlende

Aufmerksamkeit der Lehrpersonen überforderte sie. Als einzigen Ausweg sah Jenni ein teilweises Fernbleiben vom Unterricht, also eine '*physische Abwesenheit*', weshalb sie „bildungsmäßig ganz wenig aus dieser Zeit mitgenommen“ (ebd.: 5/24) hat.

Unterkategorie 'selbstbestimmtes Lernen'

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde ausgeführt, dass Kinder/Jugendliche/Erwachsene in den meisten Bildungsinstitutionen fremdgesteuert lernen. Ihr/en Lernziel, -ort, -inhalt, -methode und -partnerin bzw. -partner bestimmen sie also nicht selbst, sondern jemand anders (Konrad/Bernhart 2007²: 7). Auch die von mir Interviewten standen in der/den Schule, Universität, Weiterbildungseinrichtungen usw. diesem Lernen gegenüber. Allerdings veranlasste sie der dabei erlebte '*Massenunterricht*', die zu rasche '*Lehrgeschwindigkeit*' und die '*unerwünschte Lernaufforderung*' oftmals zu einem teilweise oder gänzlich selbstgesteuerten Lernen. Diesbezüglich kann erneut von zwei unterschiedlichen Formen die Rede sein. Einerseits mussten sie auf diese Weise von Lernen zurückgreifen, um den Lernanforderungen in den von ihnen besuchten Einrichtungen überhaupt gerecht zu werden. Andererseits entschieden sich die Interviewten aber auch aus freien Stücken dafür, ohne dabei eine Aussicht auf eine bessere Note zu erhalten. In beiden Fällen aber lernten die Interviewten stets alleine, es waren weder eine Lehrperson noch Mitlernende anwesend. In diesem Zusammenhang benötigten sie auch keine von beiden, um sich ein neues Wissen zu erarbeiten. Lediglich eine Lernbegleitung als Rückhalt war manchmal für das selbstständige Lernen von Bedeutung, wie bei Emina. Auf Grund des überfordernden Unterrichts im Gymnasium war sie dazu gezwungen, sich Teile des Lernstoffs selbstständig zu Hause anzueignen. Dort bestand im Gegensatz zur Schule der Vorteil, dass sie sich ihr Lernumfeld nach ihren Bedürfnissen entsprechend gestalten konnte. Bei Schwierigkeiten stand ihr die Mutter mit ihrer Hilfe zur Seite. Aber nicht nur Emina, auch die weiteren Interviewten mussten sich in ihrer Freizeit für die kommenden Unterrichtsstunden vorbereiten. Das im Zuge dessen stattfindende selbstständige Lernen zu Hause sagte grundsätzlich allen mehr zu als das Lernumfeld in der Schule. Denn im Gegensatz zur Schule hatten sie zu Hause die Möglichkeit, sich in ihrem Tempo und in aller Ruhe mit dem Lerninhalt auseinander zu setzen. Nebengeräusche wie Radio oder Fernseher waren von ihnen nicht erwünscht. Darüber hinaus schien für einige eine strukturierende und planende Vorgehensweise besonders wichtig zu sein, um dadurch unter anderem ein Gefühl der Sicherheit hinsichtlich der zeitgerechten Bewältigung des für eine Prüfung vorgesehen Lernstoffs zu erhalten. Bisher war von jenem selbstgesteuerten Lernen die Rede, welches die Interviewten zu vollbringen hatten, wenn sie den an sie gerichteten Leistungsanforderun-

gen nachkommen wollten. Bei den nun folgenden Ausführungen handelt es sich hingegen um stattgefundene Lernerfahrungen ohne Fremdzweck. In der vorangegangenen Unterkategorie wurde zum Schluss erwähnt, dass Jenni oftmals dem Unterricht im Gymnasium fernblieb. Während dieser Zeit war sie häufig in einer Buchhandlung. Dort funktionierte sie den Verkaufsraum zu einem Lernraum um. Im Gegensatz zur Schule, wo die Lehrerin oder der Lehrer das zu Lernende vorgibt, bestimmte sie hier selbst, welche Inhalte sie sich aneignete.

„i bin halt dann vü damals nu zum G-Shop hat der noch gheissen glaub ich gel (I: mhm) R-Shop jetzt (I: R-Shop) und bin dann do bei die bücher gessen und hob dort glessen /dort hob i wahrscheinlich mehr glernt (lachend)/ als in der schul“ (1. Einzelinterview, Jenni: 4/28-4/31)

Durch eine '*physische Abwesenheit*' vom Unterricht kam Jenni daher den dabei an sie gestellten, aus ihrer Perspektive '*unerwünschten Lernaufforderungen*', nicht nach. Wie bereits in der Unterkategorie '*Situationsmodifikation* erläutert, hatte auch Martina ihre Probleme, einen von der Lehrperson vorgegeben Inhalt einfach zu übernehmen. Stattdessen bevorzugte sie häufig, den vorgegebenen Lernstoff in einer Konversation über '*Thematisches*' mit der Lehrenden oder dem Lehrenden zu überprüfen. Stellte sie dabei Ungereimtheiten fest, versuchte sie aus Eigenmotivation heraus, sich selbstständig die Wahrheit anzueignen.

„und ich hab war eigentlich nie ein mensch der ahm das geglaubt hat was was mir ein lehrer erzählt (...) sondern ich hab es immer kritisch hinterfragt und hab dann es dann abgelegt in könnte ein bisschen wahr sein bin ich voll deiner meinung ja und /du sagst mir gerade einen absoluten blödsinn (lachend)/ (I: lacht) ja ahm und hab dann aber selber recherchiert was ist für mich die wahrheit in dem fall“ (3. Einzelinterview, Martina: 11/21-11/25)

Grundsätzlich bezeichneten alle Interviewten, in unterschiedlichem Maße, das erlebte fremdgesteuerte Lernen im Unterricht als zu einengend. Anstelle der vorgefundenen Rahmenbedingungen, wie „der 45-Minutentakt[,] die Aufteilung und das „Denken in Fächern“ “ (Konrad/Bernhart 2007²: 8), die strikten methodischen Vorgaben, wie das Lernen zu erfolgen hat, und der fast immer gleiche Lernort, das Klassenzimmer, hätten sie sich mehr Selbstbestimmung erhofft. Kurzum, mehr Freiraum hätte ihnen mehr Lust und Bereitschaft zum Lernen in der Schule bereitet. Zumindest Martina machte teils diesbezügliche Erfahrungen. Ein Versuchsprojekt in der von ihr besuchten Mittelschule ermöglichte es den Kindern und Jugendlichen, ihr Lernen weitgehend selbst zu gestalten.

„die mittelschule (...) das war eine versuchsschule wir hatten (...) für jedes fach einen wochenplan (...) und aufgaben (...) und haben dann innerhalb der woche freies lernen gehabt wo wir diese aufgaben selbstständig erfüllen oder in gruppen erfüllen je nachdem wie die aufgabenstellung war (I: mhm) und das hat mir spaß gemacht“ (3. Einzelinterview, Martina: 5/1-5/6) „und wir haben auch draußen im freien diesen wochenplan machen dürfen“ (Ebd.: 29/11-29/12)

Unterkategorie 'stillschweigende Empfindungen'

Die dritte Unterkategorie erläutert einen Umstand, der in allen Transskripten zu finden ist. Oft erzählten die Interviewten, wie und weshalb sie ihre eigenen Gefühle über etwas der oder dem Gegenüber verschwiegen haben. So nahmen die Besagten immer wieder an Situationen teil, in denen gemäß den Erläuterungen zu den '*institutionellen Lernstrukturen*' und der '*sozialen Lebenswelt*' implizite Anforderungen an sie gerichtet wurden, die ihnen nicht zusagten. Anstatt den anderen beteiligten Personen, im Speziellen den Verantwortlichen, das eigene Empfinden mitzuteilen, übten sich die interviewten Erwachsenen aber in Zurückhaltung. Deshalb konnte zu den teils belastenden Bedingungen auch keine Veränderung eintreten. Es gab ebenso bestimmtes, explizit an sie Gerichtetes diverser Art, dem sie nicht widersprachen. Dies führte dazu, dass sich die Untersuchungsteilnehmerinnen und der Untersuchungsteilnehmer in Situationen wiederfanden bzw. Entscheidungen trafen, die ihrem persönlichen Anliegen nur unzureichend entgegen kamen. Um das eigene innere Erleben nicht mitzuteilen zu müssen, wählten sie in beiden Fällen ein Verhalten, das dem in den Subeinheiten '*Renitenz*' oder '*Anpassung*' Erläuterten entspricht.

Bezüglich der Unterkategorie '*unerwünschte Lernaufforderungen*' ließen sich im Material zwei Formen feststellen, wie die Interviewten ihr Missfallen zu einem vorgegebenen Lerninhalt verbargen. Anstelle die Lehrperson über ihr Empfinden zu informieren, wählten sie meistens eine gedankliche '*Abwesenheit*'. Dadurch waren die Gesprächspartnerinnen und der Gesprächspartner zwar physisch im Unterricht anwesend, doch ihre Konzentration galt nicht dem Vorgetragenen sondern anderen Überlegungen. Darüber hinaus verhinderte Jenni das Mitteilen ihres Desinteresses manchmal durch '*stillschweigende Zustimmung*'. Aber auch das '*mühsame Vorspielen*' nicht vorhandener Persönlichkeitseigenschaften verhinderte, um der '*unbeabsichtigten Außenseiterrolle*' im Klassenverband zu entkommen, dass die eigenen Anliegen zur Sprache kamen. Dementsprechend war ein inkongruentes Verhalten die Folge: „hab aber glaub ich auch viel gegen meine natur gehandelt“ (Gruppendiskussion, Emina: 12/21). Einige Interviewte teilten außerdem ihre Überforderung durch die in den

Bildungsinstitutionen angetroffenen '*Fremden Ansprüche*' nicht mit: „gwusst hots niemand (I: mhm) definitiv wies mir do geht=e“ (2. Einzelinterview, Eva: 2/17-2/18). Dadurch gaben sie gleichzeitig aber keine Auskunft über jene Bedingungen, die sie für ihr Wohlergehen benötigt hätten. In Evas Fall führte dies dazu, dass ihre Eltern die Symptome der Überforderung nicht ausreichend deuten konnten und ihrer Tochter deshalb nicht die Art von Unterstützung gaben, die sie gebraucht hätte.

„es hot in der fünften=e (...) hob i glaub i vier oder fünf /fleck im halbjahrszeugnis (lachend)/ kobt also es wor wenn ma mog kann ma schon sogen a signal hoppla do passt wos net de ist net nur faul sondern do passt wos net gel (...) des hot ober niemand von meine leut wahrgenommen (I: ok) sondern i bin hoit fest motiviert mit viel guten zureden und und mit unterstützung dazu gebrocht worden [zum lernen]“ (2. Einzinterview, Eva: 2/31-3/4)

Außerdem erzählte Eva, wie ihr die Eltern Vorschläge für eine mögliche Weiter- und eine Zusatzausbildung unterbreiteten. Beides nahm sie mit '*stillschweigender Zustimmung*' an und verzichtete somit auch in diesen Situationen darauf, ihre eigenen Wünsche kund zu tun. Den Grund dafür sieht Eva darin, ihre Eltern emotional nicht verletzen zu wollen: „i wor jo so eine BRAVE i hob jo olles gmocht vor lauter niemand enttäuschen“ (ebd.: 9/5-9/6). So absolvierte sie jedoch erstens ein Lehramtsstudium, das ihren Berufsabsichten entgegenstand, und zweitens einen mehrjährigen Klavierunterricht, obwohl sie Ballett erlernen wollte. Erst danach, also einige Zeit später, teilte sie ihren Eltern mit, was sie eigentlich davon hielt. Von einem ähnlichen Vorgehen, allerdings in einem anderen Kontext, schilderte Paul. Auch er ließ einige Zeit verstreichen, bis sein Wunsch, von einem Mitschüler in Ruhe gelassen zu werden, deutlichen Ausdruck erfuhr.

„also ich hab mal irgendwann einem der der mich immer geärgert hat das war so ein arsch gewesen - ahm dem hab ich mal irgendwann dann ahm mit dem besen auf den kopf gehaut (...) hat ne platzwunde gehabt (...) das habe ich echt lang gefressen bis ich da drauf gehauen hab“ (Gruppendiskussion, Paul: 8/32-9/2)

Martina wiederum verzichtete in ihrer '*heilenden Funktion*' umfangreich auf das Äußern ihrer Gefühle. Denn in Gesprächen mit ihren Klassenkameradinnen und Klassenkameraden über '*Persönliches*' hatte sie oftmals den Eindruck, die belastbarere Person sein zu müssen.

Das erhobene Datenmaterial besteht aber auch aus Ausschnitten, die beschreiben, wie es den Interviewten erging, wenn sie ihr Anliegen explizit oder implizit bekannt machten. Zumeist fanden sie

damit bei den Mitschülerinnen und Mitschülern bzw. Lehrpersonen nur wenig Beachtung. Emina, die es gerne geordnet hat und dementsprechend bei Gruppenarbeiten Strukturierungsversuche unternahm, erfuhr von ihren Kolleginnen und Kollegen diesbezüglich „null resonanz“ (Gruppendiskussion, Emina: 26/10). Oder Martina, die Folgendes schilderte:

„ich hatte aber auch oft das gefühl dass ich gar nicht die chance hatte mich da mich erklären zu können also dass ich dass meine meinung oder meine wenn ich was äußern wollte dass es eigentlich gleich immer unterdrückt worden ist oder gar nicht der versuch gestartet worden ist mich zu verstehen“ (3. Einzelinterview, Martina: 24/26-24/29)

Durch das häufig angetroffene Unverständnis entstand besonders bei Martina, die es auf Grund ihrer '*heilenden Funktion*' gewohnt war, den anderen mitfühlend zu begegnen, aber auch bei alle anderen Betroffenen eine mit der Zeit immer größer werdende Missstimmung und Verslossenheit.

Zusammenfassung: Die entwickelte Schlüsselkategorie '*Individualität*' bildet im Rahmen dieser Arbeit den Endpunkt des theoretischen Abstraktionsprozesses. In ihr sind die wesentlichen Hauptthemen der geführten Interviews in verdichteter Form ausgeführt. Dazu gehört die Bedeutung der wertschätzenden Wahrnehmung von Seiten der Lehrperson für die Gesprächspartnerinnen und den Gesprächspartner. Ihr Vorhandensein trug wesentlich dazu bei, ob die Interviewten am Wissenserwerb Freude empfanden. Weiters führten die engen Strukturen, innerhalb derer das fremdgesteuerte Lernen stattfand, bei ihnen vermehrt zu einem selbstbestimmten Lernen. Ohne diese hätten sie die diesbezüglichen an sie gerichteten Anforderungen stellenweise nicht bewältigen können. Der Verzicht auf das Mitteilen der eigenen Empfindungen brachte sie darüber hinaus in Situationen, die sie eigentlich nicht oder wenn überhaupt nur bedingt beabsichtigten.

5. Resümee

Auf den nächsten Seiten wird das Forschungsprojekt mit den Ergebnissen nochmals zusammenfassend betrachtet. Die diesbezüglichen Ausführungen umfassen drei Schwerpunkte. In Bezugnahme auf die Fragestellung bzw. die Ausgangsannahmen der Studie erfolgt anfangs eine zusammenfassende Darstellung der Untersuchungsergebnisse. Der anschließende zweite Teil dient zur wiederholten Auseinandersetzung mit der methodischen Herangehensweise, diesmal jedoch mit besonderem Blick auf jene Bereiche, die bei der Durchführung entweder äußerst reibungslos von statten gingen oder vermehrt Schwierigkeiten mit sich brachten. Dadurch wird/werden die Reichweite und die Grenzen der geleisteten Interpretation deutlich sichtbar. Eine erste Erörterung ihrer Bedeutung und die daraus zu ziehenden Konsequenzen für die bildungswissenschaftliche Disziplin, aber auch für Politik und Gesellschaft, finden in der zuletzt geführten Diskussion statt.

Der Forschungsfrage lagen verschiedene Vorannahmen zugrunde. An erster Stelle stand die Unterscheidung der Menschheit in die Persönlichkeitstypen Hochsensibel und Nicht-Hochsensibel. Personen, die dem Erstgenannten angehören, stehen in institutionellen Bildungseinrichtungen vermehrt unterschiedlichen Herausforderungen gegenüber. Ihre Bedürfnisse und die daraus resultierenden Verhaltensformen entsprechen weniger dem gegenwärtigen vorherrschenden kulturellen Leitbild, welches die Art und Weise der Gestaltung von Schule, Hochschule, Weiterbildungseinrichtungen usw. wesentlich mitbestimmt. Um mehr über die alltäglichen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit hochsensibler Persönlichkeitseigenschaft in Bildungsinstitutionen zu erfahren, musste allerdings auf Interviews mit Erwachsenen zurückgegriffen werden. Diese behaupten von sich selbst, hochsensibel zu sein und schildern rückblickend ihre Erlebnisse. Hauptgegenstand der Erzählungen waren zum einen diverse Herausforderungen, mit denen sie während ihres Besuchs der besagten Einrichtungen konfrontiert wurden, zum anderen die für sie daraus resultierenden Konsequenzen. Besonders schwierig schien für die Interviewten der Umgang mit den an sie gerichteten impliziten und expliziten Ansprüchen Dritter. Auf die fremden Erwartungen trafen sie sowohl im Unterricht wie auch im sozialen Zusammenleben mit anderen Mitlernenden. So forderten die Lehrpersonen von ihnen z.B. ein Lernen von einem in zu raschem Tempo vorgetragenen Lehrstoff gemeinsam mit vielen Anderen. Der Lerninhalt und die Art und Weise, wie dieser zu erwerben ist, wurde ebenfalls den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern vorgegeben. Des Weiteren fühlten sie sich von der jeweiligen Pädagogin oder dem jeweiligen Pädagogen unzureichend beachtet. Die Klassenkamera-

dinnen und Klassenkameraden erwarteten zudem von ihnen eine regelmäßige Beteiligung an Gruppenaktivitäten. Da die Interviewten aber Einzelkontakte vorzogen, standen sie häufig am Rand des sozialen Geschehens. Je nach eigener Bewertung konnten sie mit derartigen Situationen besser oder schlechter umgehen. Die Reaktion der Untersuchungsteilnehmerinnen und des Untersuchungsteilnehmers auf all diese Erwartungen fielen unterschiedlich aus. Grundsätzlich konnten aber zwei verschiedene Arten ausgemacht werden. Mit einem renitenten Verhalten wurde ein Nachkommen der genannten Forderungen verweigert. Entweder blieben sie durch eine physische oder gedankliche Abwesenheit der betreffenden Situation fern oder die Betroffenen veränderten diese entsprechend ihrer eigenen Ansprüche. Dem entgegen stand der Versuch der Anpassung. Eine Strategie war das beschwerliche Tragen einer Fassade und das kommentarlose Annehmen des Geforderten. Darüber hinaus führten die interviewten Erwachsenen Einiges hinsichtlich ihrer alltäglichen Interaktionen mit den Lehrkräften wie auch mit den gleichaltrigen Kolleginnen und Kollegen aus. Hierbei gelang es, verschiedene Arten von Gesprächsgegenständen fest zu machen. So war oftmals von Vorlieben für tiefgründige oder persönliche Unterhaltungen gegenüber Small-Talk Gesprächen mit oberflächlichem Inhalt die Rede. Mit den Lehrerinnen und Lehrern wurden vor allem Konversationen über Thematisches geführt. Ferner agierten sie mit den Mitlernenden regelmäßig in zwei ganz bestimmten Rollen. Durch deren Ausübung trugen die Interviewten ihren Teil zu einem gelungenen Miteinander im Klassenverband bei. Manche standen auf Grund eines hohen Einfühlungsvermögens den Mitschülerinnen und Mitschülern bei deren persönlichen Problemen vielmals als Zuhörerin oder Zuhörer zur Verfügung. Andere wiederum übernahmen, z.B. auf strukturierende Weise, eine leitende Position. Die bis hierher genannten Ergebnisse wurden am Ende des dritten Kapitels miteinander in Verbindung gesetzt. Durch die dabei stattgefundene letztmalige theoretische Abstraktion gelang es, eine Schlüsselkategorie zu entwickeln, welche mit ihren drei Subeinheiten auf unterschiedlicher Ebene die 'Individualität' jeder interviewten Person betont. Es zeigte sich die positive Wertschätzung bzw. Anerkennung von Seiten der Lehrperson gegenüber den besonderen Bedürfnissen jedes einzelnen Lernenden als besonders bedeutsam für die Studienteilnehmerinnen und den Studienteilnehmer. Wie sie von dem in den besuchten Bildungssituationen angetroffenen fremdgesteuerten Lernen zu einem selbstbestimmten Lernen veranlasst wurden, ging als zweites Kernthema hervor. Die dritte Unterkategorie erörterte den Umstand, dass die Interviewten während ihres Besuchs der diversen Bildungseinrichtungen häufig darauf verzichteten, ihre individuellen Wünsche und Ansprüche zugunsten der Erwartungen anderer mitzuteilen. Dies hatte für die Betroffenen aber Situationen zur Folge, die von ihnen nur bedingt erwünscht waren.

Auch wenn betreffend der methodischen Vorgehensweise die Forschungsarbeiten ohne nennenswerte größere Probleme von statten gingen, traten dennoch einige Erschwernisse auf. Für diese konnte allerdings ein entsprechender Umgang gefunden werden. Der bisher am häufigsten von außen herangetragene Kritikpunkt an das Projekt verweist auf die Tatsache, dass es keine Garantie gibt, ob die interviewten Personen tatsächlich hochsensibel sind. Hiermit ist die fehlende naturwissenschaftliche Validität des Begriffs gemeint. Im Sinne des angesprochenen Erkenntnisbegriffs kann dieses Projekt keine Aussagen darüber liefern, wie es Menschen mit hochsensibler Persönlichkeitseigenschaft während ihres Besuchs von Bildungsinstitutionen ergangen ist. Es wurden die Erlebnisberichte von solchen Menschen gesammelt, die den Besitz dieser Sensibilitätsform von sich aus beanspruchen. Um aber Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner zu finden, die auch wirklich Arons Überlegungen als passend für sich beurteilen, kamen für das Sample nur jene Personen in Frage, denen das Konstrukt bereits einen gewissen Zeitraum, nämlich neun Monate, bekannt ist. Außerdem schienen Menschen, die erst seit kurzem mit dem Thema in Berührung kamen, nicht geeignet, da sie ihr Leben möglicherweise einseitig, nämlich nach dem Geschriebenen über Hochsensibilität, reflektieren würden. Menschen hingegen, die sich schon länger mit dem Thema auseinandersetzen, unterscheiden vermutlich genauer, welche Ereignisse in ihrem Leben auf eine mögliche Hochsensibilität zurückzuführen sind. Die tatsächlich Interviewten fühlen sich im Durchschnitt seit sieben Jahren mit dem Konstrukt der Hochsensibilität verbunden. Die Ursachen für das eingeschränkte Zustandekommen eines Theoretical Samplings wurden schon im Unterkapitel 'Die Interviewten im Gespräch' näher ausgeführt. Damit wirklich Neues in Erfahrung gebracht werden konnte, war es notwendig, den Studienteilnehmerinnen und Studienteilnehmern in den Interviews genügend Raum für ihre eigenen Relevanzsetzungen zu gewährleisten. Daher enthält der Leitfaden nur solche Fragen, die in ihrer Formulierung möglichst allgemein die verschiedenen Themenbereiche ansprechen. Dadurch bekamen die Interviewten die Möglichkeit selbst zu bestimmen, was sie für erzählenswert halten. Manchmal fehlte ihnen aber die Bereitschaft für ausführliche Darstellungen. Dann war es notwendig, sie zum Erzählen zu animieren¹⁵. In diesen Fällen galt es, ihnen als Gesprächsleiter besonders viel emphatisches Verständnis entgegenzubringen bzw. auf Bewertungen und eigenständige Interpretationen des Gesagten zu verzichten. Zweitgenanntes konnte, angesichts der persönlichen Verbundenheit mit dem Thema, nicht immer vermieden werden. Entgegen der Erwartung beeinflusste dies die Richtung der Ausführungen aber kaum. Aus der Analyse des Materials geht hervor, dass in den Erzählungen nur all jene vom Gesprächsleiter getätigten Interpretationen Eingang fanden, wel-

¹⁵Die vielen langen narrativen Abschnitte in den Transkripten verdeutlichen, dass dies gelungen ist.

che die Interviewten auch für sich als geeignet hielten. Außerdem erforderte das Nichterscheinen einer Gesprächspartnerin, bei der Gruppendiskussion Persönliches Preis zu geben. Nur so gelang mit Paul und Emina auch tatsächlich eine 'Diskussion', in der die einzelnen teilnehmenden Personen sich mit ihrem Gesagten gegenseitig zu jeweils weiteren ähnlichen oder unterschiedlichen Erfahrungsberichten anregten. Alle getätigten Aussagen betreffend meiner Person fanden in der Auswertung keine Berücksichtigung. Bei der Analyse des Materials lag ein besonderes Augenmerk darauf, sich mit Interpretationen gemäß der eigenen persönlichen Erlebnisse zurückzuhalten. Allerdings ist dies im Grunde genommen nie zur Gänze möglich. Eine diesbezügliche Kontrollinstanz hätte die Einhaltung des von Steinke vorgeschlagenen Gütekriteriums „*Interpretation in Gruppen* (Hervorh. im Original) (...) [zur] Herstellung von Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit“ (Steinke 2000: 326) mit sich gebracht. Dies hätte auch eine breitere Auslegung der erhobenen Daten bewirkt. Mangels zeitlicher Ressourcen musste aber darauf verzichtet werden. Stattdessen war es umso wichtiger, getätigte Interpretationen mehrmals, und zwar nach längeren Zeitabständen, zu überprüfen und gegebenenfalls nicht Entsprechendes zu korrigieren.

Am Ende dieser Arbeit angelangt, folgt noch eine kurze Diskussion über mögliche Schlussfolgerungen aus den Forschungsergebnissen. Hier kann gemäß Gudrun Schiek zwischen zwei Arten von Perspektiven unterschieden werden. Die 'realistischen Ansichten' kennzeichnen sich durch „eine zu erwartende größtmögliche Durchsetzbarkeit“ (Schiek 1992: 103f) aus. Die 'utopischen Standpunkte' hingegen versuchen vermeintlich feste Verhältnisse in Frage zu stellen und Gegenentwürfe anzubieten (ebd.). Die in den Unterkategorien '*institutionelle Lernstrukturen*' und '*soziale Lebenswelt*' angeführten '*fremden Ansprüche*' sind, wie jede und jeder aus eigenen Erfahrungen weiß, Forderungen, die an alle Lernenden in den meisten Bildungssituationen gleichermaßen gestellt werden. Diese werden ganz unabhängig von den Persönlichkeitseigenschaften, die sie oder er besitzt, gestellt. Darüber hinaus handelt es sich nicht um spezielle Erwartungshaltungen, die vereinzelt anzutreffen sind, sondern um solche, die das Geschehen in respektive die Organisation von Schule, Studium usw. seit Jahrhunderten wesentlich mitbestimmen. Deshalb wird deren Erfüllung durch die Lernenden in weiten Teilen der Politik, Gesellschaft und Wissenschaft als die Norm betrachtet. Dieses Projekt zeigte aber auf, dass das Entsprechen dieser Ansprüche zumindest für manche Menschen der von mir untersuchten Personengruppe eine große Herausforderung darstellt. Eine theoretische Sättigung der erbrachten Ergebnisse liegt jedoch unter anderem auf Grund der wenig erhobenen Fälle in weiter Ferne. Um detailliertere Aussagen tätigen zu können, wären daher weitere Forschungen notwendig.

Von Relevanz wären diese für die verschiedensten Teildisziplinen des bildungswissenschaftlichen Faches. Für die Sozialpädagogik stellt sich z.B. die Frage, inwiefern das nicht entsprechen können der Normen die Betroffenen aus den in den Bildungsinstitutionen stattfindenden Lehr-Lernprozessen und dem sozialen Zusammenleben exkludiert. Oder umgekehrt formuliert, was benötigt es für eine erfolgreiche Teilhabe? Im Rahmen der Bildungsforschung wäre zu klären, welche Lehr-Lernmethoden sich für die besagte Personengruppe unter welchen Bedingungen im Besonderen eignen. Die in der Schlüsselkategorie entwickelte Subeinheit '*selbstbestimmtes Lernen*' bietet dazu einen Anhaltspunkt. Sie informiert aber keineswegs darüber, wie viel Raum es für Selbstbestimmung benötigt, um eine adäquate Lernmotivation längerfristig aufrecht zu erhalten. Die Tendenz, eigene Wünsche zugunsten fremder Erwartungen hinten anzustellen, scheint für die psychoanalytische Pädagogik von besonderem Interesse. Über die Motive, welche diesem Handeln zu Grunde liegen, aber auch wie die Mitlernenden damit umgehen, benötigt es ausführlicheres Wissen, um den Betroffenen gegebenenfalls entsprechende Hilfe anbieten zu können. Psychotherapeutische Maßnahmen wären dabei, wie in der Schule 'Empfindsam lernen' bereits üblich, eine Möglichkeit. Allerdings gibt es noch kaum konkrete Aussagen darüber, ob in der therapeutischen Beziehung¹⁶ mit Klientinnen und Klienten, die hochsensibel sind, auf etwas Besonders geachtet werden muss. Diesem nachzugehen fällt wiederum in den Aufgabenbereich der Psychotherapieforschung. All die genannten Bereiche könnten Erkenntnisse zu Trage bringen, die in die Lehrpläne von Ausbildungen zum Lehrberuf Berücksichtigung finden. Zukünftige und bereits lehrende Personen benötigten ein Bewusstsein dafür, dass die '*fremden Ansprüche*' nicht von allen Lernenden gleichermaßen erfüllt werden können. Erst dadurch erhalten Erstgenannte überhaupt die Möglichkeit, in ihrem Unterricht auf die Bedürfnisse der betroffenen Personen Rücksicht zu nehmen. Aber auch Eltern und Mitlernende müssen vermehrt die in diesem Zusammenhang angesprochenen Normen als vermeintlich erkennen, damit auch sie die besagten Kinder und Jugendlichen nicht mit Erwartungen konfrontieren, welche von ihnen nur schwer einlösbar sind. Es benötigt ein gesellschaftliches Umdenken zu einer Beschulung, welche die '*Individualität*' jeder und jedes einzelnen Lernenden und nicht ein scheinbar allgemein gültiges Maß in den Mittelpunkt rückt.

„puh also i glaub dass es im endeffekt voll wurscht ist ob jemand hochsensible ist oder nicht wenn er achtsame leut im umfeld hat - die=e - die=e - wo sich das kind oder der mensch traht ahm=e seine grenzen zu ziehen (...) des problem ist halt dass des meistens

¹⁶Die therapeutische Beziehung beeinflusst den Erfolg einer therapeutischen Behandlung mehr als jede spezifische Technik (Wachtel 2007: 280). Weshalb die Psychotherapieforschung, sei den 1970er Jahren, ihren Fokus auf die Wirksamkeit der besagten Beziehung richtet (Muran/Castonguay 2010: 9).

net anerkennt wird oder du musst es trotzdem machen es ist voll wurscht jo ober ich glaub wenn es müsste ah ein system sein wo einfach die individuelle grenz von dem einzelnen respektiert wird und geachtet wird“ (1. Einzelinterview, Jenni: 24/10-24/17)

Um den diesbezüglichen gesellschaftlichen Wandel rasch voranzutreiben, ist die Politik wesentlich gefordert. Die Forschungsergebnisse dieses Abschlussprojekts geben erneut Anlass zu der bereits oftmals geführten Diskussion, wie weit Schule auf die Individualität der Lernenden einzugehen hat. Damit Lehrpersonen vermehrt die im Interviewausschnitt erwähnte Achtsamkeit aufbringen können, ist aber mehr als nur ein Bewusstsein über dessen dieser Bedeutung erforderlich. Die Politik hat außerdem für angemessene institutionelle Lehrstrukturen zu sorgen. So ermöglicht nur ein Unterricht in kleineren Gruppen oder mit geringerem Lehrtempo der Lehrenden bzw. dem Lehrenden, die individuellen Grenzen des Lernenden verstärkt wahrzunehmen und die Lehrtätigkeit darauf anzupassen. Eine grundsätzliche Veränderung der im Theorieteil erläuterten zugeschriebenen Funktion von Schule und Hochschule ist dafür nicht notwendig. Freilich wäre für deren Erfüllung aber mehr monetäre Ausgaben und mehr Zeit von Nöten. Doch was hätte nicht alles der Staat, die Gesellschaft und jede bzw. jeder Einzelne von uns davon, wenn in Bildungseinrichtungen künftig die individuellen Potenziale der lernenden Person noch umfassender gefördert werden?

6. Literaturverzeichnis

- Abel, Jürgen (1998): Von der Forschungsfrage zur Datenerhebung. Grundlagen empirischer Forschung und der Forschungsprozeß. In: Abel, Jürgen/Möller, Renate/Trautmann, Klaus (Hg.): Einführung in die empirische Pädagogik. Stuttgart und Berlin: Kohlhammer Verlag, S. 24-75.
- Achermann, Eva-Maria (2013): Unterrichtsqualität aus der Sicht hochsensitiver Menschen. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Zürich.
- Alheit, Peter (1999): Grounded Theory. Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. URL: https://www.uni-hildesheim.de/media/forschung/cebu/PDFs/Paper_Alheit_Grounded_Theory.pdf (Stand: 4.1.2014).
- Amelang, Manfred/Bartussek, Dieter (2001⁵): Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer Verlag.
- Aron, Elaine/Aron, Arthur (1997): Sensory-Processing Sensitivity and Its Relation to Introversion and Emotionality. In: Journal of Personality and Social Psychology. 73, 2, S. 345-368.
- Aron, Elaine (2005): Sind Sie hochsensibel? Wie Sie ihre Empfindsamkeit erkennen, verstehen und nutzen. Aus dem Englischen von Preuß Cornelia. Heidelberg: mvgVerlag.
- Aron, Elaine (2013⁵): Das hochsensible Kind. Wie Sie auf die besonderen Schwächen und Bedürfnisse Ihres Kindes eingehen. Aus dem Englischen von Bischoff Ursula und Sabine Schilasky. München: mvgVerlag.
- Asendorpf, Jens (2007⁴): Psychologie der Persönlichkeit. Heidelberg: Springer Verlag.
- Bertrams, Alex (2013): Hochsensibilität in der empirischen Psychologie. In: Informations- und Forschungsverbundes Hochsensibilität (Hg.): hochsensibel? Informationsbroschüre des Informations- und Forschungsverbundes Hochsensibilität e.V. zum Thema Hochsensibilität und zum Verein. URL: <http://www.hochsensibel.org/dokumente/Broschuere.pdf> (Stand: 16.4.2014).

- Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2005²): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktionen. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft, S. 33-70.
- Bohnsack, Ralf (2000): Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 369-383.
- Bühner, Markus (2004): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München: Pearson Studium Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014): Zahlenspiegel 2013. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich. Wien: BMBF.
- Butler-Bowdon, Tom (2007): 50 Klassiker der Psychologie. Aus dem Englischen von Schilasky Sabine. Heidelberg: mvgVerlag.
- Dambach, Karl (2009³): Mobbing in der Schulklasse. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ederer, Elfriede (2005): Strategien der Gesprächsführung in der Forschung. In: Stigler, Hubert/Reicher, Hannelore (Hg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung. in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 119-128.
- Empfindsam Lernen online: URL: www.empfindsamlernen.at (Stand: 25.4.2014).
- Flick, Uwe (1991): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Keupp, Heiner et al. (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie Verlags Union, S. 147-173.
- Flick, Uwe (2002⁶): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Flick, Uwe (2009²): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje (2013⁴): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 437-455.
- Gudjons, Herbert (2003): Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Gudjons, Herbert (2003²): Gruppenunterricht. Eine Einführung in Grundfragen. In: Gudjons, Herbert (Hg.): Handbuch Gruppenunterricht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 10-40.
- Heinemann, Evelyn/Hopf Hans (2006): AD(H)S. Symptome-Psychodynamik-Fallbeispiele-psychoanalytische Theorie und Therapie. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Herrmann, Theo (1991⁶): Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe Verlag.
- ICD-10-GM-2014 Code Suche online, F84: URL: <http://www.icd-code.de/suche/icd/code/F84.-.html?sp=Sautismus> (Stand: 5.4.2014).
- ICD-10-GM-2014 Code Suche online, F90: URL: <http://www.icd-code.de/suche/icd/code/F90.-.html?sp=SADHS> (Stand: 5.4.2014).
- Informations- und Forschungsverbundes Hochsensibilität online, Stand der Forschung: URL: <http://www.hochsensibel.org/wissenschaftliches-netzwerk/stand-der-forschung.html> (Stand: 1.4.2014).
- Informations- und Forschungsverbundes Hochsensibilität (2010): Intensity. Das Mitgliedermagazin des Informations- und Forschungsverbundes Hochsensibilität e.V. Ausgabe 3. URL: <http://www.hochsensibel.org/dokumente/Intensity/Intensity03.pdf> (Stand: 22.5.2014).

- Konrad, Klaus/Bernhart, Annette (2007²): Lernstrategien für Kinder. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Kühn, Thomas/Koschel, Kay-Volker (2011): Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lang-Bergamin, Miriam/Müller, Rebekka (2012): Hochsensible Kinder in der Schule. Wie kann heilpädagogisch angemessen mit diesen Kindern umgegangen werden? Unveröffentlichte Diplomarbeit, Zürich.
- Mayring, Philipp (2002⁵): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2003): Das ExpertInneninterview-Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 481-491.
- Meyer, Hilbert (1987²): Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Frankfurt am Main: Scriptor Verlag.
- Meyer, Hilbert (2013¹⁵): Unterrichtsmethoden I: Theorieband. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Muran, Christopher/Castonguay, Louis/Strauss, Bernhard (2010): A Brief Introduction To Psychotherapy Research. In: Castonguay, Louis/Muran, Christopher/Angus, Lynne et. al. (Hg.): Bringing Psychotherapy Research To Life. Understanding Change Through The Work Of Leading Clinical Researchers. Washington DC: American Psychological Association. S. 3-13.
- Parlow, Georg (2003²): zartBESAITET. Selbstverständnis, Selbstachtung und Selbsthilfe für hochsensible Menschen. Wien: Festland-Verlag.
- Pervin, Lawrence/Cervone, Daniel/John, Oliver (2005⁵): Persönlichkeitstheorien. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2009²): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Verlag.
- Rosenthal, Gabriele (2008²): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Schäfer, Alfred (2006): Annäherung an eine Empirie des Unzugänglichen. In: Pongratz, Ludwig/Wimmer, Michael/Nieke Wolfgang (Hg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus Verlag, S. 86-107.
- Schäffer, Burkhard (2006²): Gruppendiskussion. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag.
- Schiek, Gudrun (1992): Eine sozialwissenschaftliche Examensarbeit schreiben. Praxis-Dialoge-Zwänge. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Sensitivity online, URL: www.sensitivity.at (Stand 23.4.2014).
- Statistik Austria online, Pressemitteilung 10.486-062/13: URL: http://www.statistik.at/web_de/press_e/070301 (Stand: 29.4.2014).
- Steinke, Ines (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 194-204.
- Stigler, Hubert/Felbinger, Günter (2005): Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In: Stigler, Hubert/Reicher, Hannelore (Hg.) Praxisbuch Empirische Sozialforschung. in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 129-134.
- Straus, Anselm (1998²): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink Verlag.

- Streibörger, Wolfgang: Die Supersensiblen – eine übersehene Minderheit? URL: <http://www.texttransfer.de/senisble.html> (Stand: 15.4.2014).
- Strübing, Jörg (2008²): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terhart, Ewald (1997²): Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Theunissen, Georg/Paetz, Henriette (2011): Autismus. Neues Denken – Empowerment – Best-Practice. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Tschira, Antje (2005²): Wie Kinder lernen – und warum sie es manchmal nicht tun. Über die Spielregeln zwischen Mensch und Umwelt im Lernprozess. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Universität Osnabrück online, Institut für Psychologie: URL: <http://www.psych.uni-osnabrueck.de/fachgebiete/dpp/index.php/component/content/article/20.html> (Stand: 30.1.2014).
- Völker, Susanne/Schwer, Christina (2012): Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Beziehungen und ihr Einfluss auf die Entwicklung von Kinder: Was sagt die Forschung? In: Solzbacher, Claudia/Müller-Using, Susanne/Doll, Inga (Hg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Wolters Kluwer Verlag, S. 296-308.
- Wachtel, Paul (2007): Carl Rogers And The Larger Context Of Therapeutic Thought. In: Psychotherapy. Theory, Research, Practice, Training. 44, 3, S. 279-284.
- WDR. Lokalzeit aus Aachen. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=W80oIQUdfqw> (Stand 23.5.2014).
- Weber, Hannelore/Rammsayer, Thomas (2012): Differentielle Psychologie-Persönlichkeitsforschung. Bachelorstudium Psychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag.

- Wiechmann, Jürgen (1999): Frontalunterricht. In: Wiechmann, Jürgen (Hg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 20-34.
- Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttermann, Gerd (Hg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz Verlag.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519.%5D> (Stand 13.1.2014).

Abstrakt

Ausgangspunkt der vorliegenden Masterarbeit ist das von Elaine Aron entwickelte Konstrukt der Hochsensibilität. Die US-amerikanische Psychologin geht davon aus, dass in etwa 15-20 Prozent der Bevölkerung auf Grund einer neurologischen Disposition ihre Umwelt feiner wahrnehmen als der Rest. Der Besitz dieser Persönlichkeitseigenschaft ruft bei den Betroffenen unterschiedliche spezifische Bedürfnisse hervor, z.B. verstärkter Wunsch nach Ruhe. Allerdings nehmen Gesellschaft und institutionelle Bildungseinrichtungen, in ihrer Art und Weise wie sie in unserem Land organisiert sind, darauf nur beschränkt Rücksicht, so die grundlegende Vorannahme. Deshalb stehen Kinder und junge Menschen mit hochsensibler Persönlichkeitseigenschaft während ihres Besuchs von Schule und Studium verschiedenen Schwierigkeiten gegenüber. Wie es ihnen dabei ergeht, darüber gibt es, zumindest im deutschsprachigen Raum, noch kaum nähere wissenschaftliche Erkenntnisse. Dieses Abschlussprojekt hatte das Ziel, diesbezüglich mehr in Erfahrung zu bringen.

Da bisher das besagte Konstrukt weder eine neurowissenschaftliche Validierung fand noch in der Öffentlichkeit weitgehend bekannt ist, musste auf die Erlebnisberichte von Erwachsenen zurückgegriffen werden, die von sich aus behaupten, diese Sensibilitätsform zu besitzen. Die gesammelten Daten entstammen einer Methodenkombination. Um einen ersten Einblick in das Thema zu erhalten, machte eine Gruppendiskussion den Anfang. Die daraus resultierenden ersten Erkenntnisse bildeten die Grundlage für die darauffolgenden drei problem-zentrierten Interviews nach Andreas Witzel. Den Abschluss der Erhebungsphase bildete ein systematisierendes Expertinneninterview mit der Gründerin einer Privatschule, welche auf Lernende mit hochsensibler Persönlichkeitseigenschaft spezialisiert ist. Als geeignetes Auswertungsverfahren wurde der dreigliedrige Kodierprozess nach der Grounded Theory Methodology von Glaser und Strauss, gewählt.

Das Resultat sind drei Kernkategorien, deren Verbindungen zueinander an Hand einer Schlüsselkategorie erklärt werden. Das Hauptthema der erhobenen Erzählungen umfasst drei Schwerpunkte: Die Bedeutung der wertschätzenden Beachtung von Seiten der Lehrperson für die Interviewten, selbstbestimmtes Lernen innerhalb fremdgesteuerter Lernprozesse und das Zurückstellen der persönlichen Wünsche gegenüber an die eigene Person gerichtete fremde Ansprüche. Im Resümee wird festgehalten, dass die besuchten Bildungseinrichtungen wie auch das darin stattfindende Lernen mit ihren Strukturen und Regeln nur teilweise der hochsensiblen Veranlagung Rechnung tragen.

Abstract

The point of departure of this master's dissertation is the theoretical construct of "high sensibility". Developed by Elaine Aron, the American psychologist believes that around 15-20 percent of the population process their environment more thoroughly than the rest due to a particular neurological disposition. Certain personality traits among highly sensitive people can bring about specific and different needs, such as the need for peace and calm. However, society and educational institutions as they currently stand in Germany have only taken into account limited consideration of this basic point. As a result, children and young people with highly sensitive personality traits suffer various difficulties at school. There has also been a scant amount of academic research conducted in this field, at least among German-speaking academics but there is no answer to the question how they feel about it. This project therefore aims to answer those questions.

Because the aforementioned construct has not yet been neuroscientifically validated and is not generally known by the broader public, the reports of interviewees' experiences had to be called upon, namely of those who believed they had this form of sensitivity. Data was drawn via a combination of methods. A focus group was formed in order to gain a first insight into this field. The initial findings from this discussion formed the basis of the following three problem-centered interviews by Andreas Witzel. The end of the survey phase formed a systematising expert interview with the founder of a private school dedicated to providing education for students with highly sensitive personality traits. The chosen means of evaluation was the tripartite interpretation process according to Glaser and Strauss' Grounded Theory Methodology.

The results produce three central categories whose connections are explained via the use of a further key category. The main topic of the raised accounts from interviewees produced three core points: the importance of good observation skills on the side of the teacher towards the interviewee; self-determined learning within externally controlled learning processes; and the shelving of personal desires about themselves when faced with outside demands. In the conclusion, it will be argued that educational institutions and their current structures and rules only partially take into account the needs of those with a highly sensitive disposition.

Lebenslauf

Markus Pilgerstorfer, BA

Geb.-Datum: 13.07.1985

Geburtsort: Linz

Österreichische Staatsbürgerschaft



(Aus-)bildung

- seit Okt. 2011 – voraussichtlich Okt. 2014 Masterstudium Bildungswissenschaft (Universität Wien)
- 2007 – 2011 Bachelorstudium Bildungswissenschaft (Universität Wien)
- 1999 – 2004 Bundeshandelsakademie Perg (OÖ)
- 1995 – 1999 Hauptschule Mauthausen (OÖ)
- 1991 – 1995 Volksschule Mauthausen (OÖ)

Beruflicher Werdegang

- März 2012 – Februar 2014 Tutor und Studienassistent (Abteilung: Bildung und Beratung im Lebenslauf, Institut Bildungswissenschaft, Universität Wien)
- Sommer 2008, 2012, 2013 Kinderferienlager (Verein Wijug und Firma Freiraum)
- Jänner 2006 – Juli 2007 Mitarbeit ATZ Kreativladen (pro mente OÖ)
- Februar 2005 – Juli 2005 Buchhalter (Steuerberatungskanzlei Marksteiner & Partner)

Ehrenamtliches Engagement und Praktikas

- Caritas Wärmestube (Tageszentrum für Menschen in Wohnungsnot, Linz)
- Verein Miteinander (Arbeitsassistenz für Menschen mit besonderen Bedürfnissen, Linz)
- Katholische Jungchar und Jugend (Mauthausen, OÖ)
- Fundação Vidal Ramos (Nachmittagsbetreuung für Kinder aus den Favelas, Brasilien)
- VinziRast (Notschlafstelle, Wien)
- Rosa Lila Villa (Community Zentrum für Lesben, Schwule und Trans*Personen, Wien)
- Studienrichtungsvertretung Bildungswissenschaft

Schwerpunktsetzung im Studium

- Bildungsphilosophie
- Bildungspolitik
- Geschlechterforschung
- Sozialpädagogik
- Psychotherapie- und Beratungsforschung
- Biographieforschung und Erwachsenenbildung
- Qualitative Forschungsmethoden
- Thema der Abschlussarbeit: „Hochsensible Kinder im österreichischen Bildungssystem“

Persönliche Kenntnisse und Fähigkeiten

- Routine im Sprechen vor Publikum
- hohes Empathievermögen
- Vorliebe für analytisches und abstraktes Denken
- vertraut im Umgang mit organisatorischen Tätigkeiten
- ehrenamtliche Leitungserfahrungen

- B-Führerschein
- PC-Kenntnisse: Microsoft Office und Open Office (jeweils: Word, Excel, Powerpoint, Outlook) Adobe Reader, 10-Fingersystem
- Deutsch und Englisch in Schrift und Sprache
- betriebswirtschaftliche und buchhalterische Kenntnisse auf HAK-Matura Niveau



Wien, Juli 2014