



# **„Normalitätsvorstellungen“ von Lehrer/innen**

## **Endbericht**

**Forschungsprojekt Dezember 2010 – November 2012**

**Gabriele Khan  
Michael Sertl  
Andrea Raggl  
Ferdinand Stefan  
Dagmar Unterköfler-Klatzer**

Dezember 2012

## Inhaltsverzeichnis

<b>VORWORT</b> .....	<b>3</b>
<b>1. BESCHREIBUNG DER AKTIVITÄTEN</b> .....	<b>5</b>
<b>1.1 PROJEKTORGANISATION</b> .....	<b>5</b>
<b>1.2 DARSTELLUNG DER DATENMATERIALS</b> .....	<b>6</b>
<b>1.3 DISSEMINATIONEN</b> .....	<b>7</b>
<b>2. THEORETISCHE SUCHBEWEGUNGEN: FOUCAULT, BOURDIEU, BERNSTEIN, LINK</b> .....	<b>8</b>
<b>3. METHODISCHE SUCHBEWEGUNGEN: DARSTELLUNG UND REFLEXION</b> .....	<b>12</b>
<b>4. ERGEBNISSE</b> .....	<b>16</b>
<b>4.1 VORBEMERKUNG</b> .....	<b>16</b>
<b>4.2 INHALTSANALYTISCHE KATEGORIENBILDUNG: ERWARTUNGSHALTUNG DER LEHRER/INNEN AN PERSONEN, GRUPPEN UND EBENEN IM SYSTEM (GRUPPENDISKUSSION „ERLE“)</b> .....	<b>16</b>
<b>4.3 DOKUMENTARISCHE METHODE, DARGESTELLT ANHAND DER BEISPIELE „BIRKE“ UND „KASTANIE“</b> .....	<b>18</b>
4.3.1 <i>Kontrastierender Vergleich zweier Passagen aus „Kastanie“ und „Birke“ – „Erwartungen der Lehrer/innen an die Eltern“</i> .....	<b>18</b>
4.3.2 <i>Kontrastierender Vergleich Fall Birke – „Zwei ‚nicht normale‘ Schüler“</i> .....	<b>24</b>
<b>4.4 WAS ZEIGEN DIE DREI BEISPIELE?</b> .....	<b>29</b>
<b>5. AUSBLICK UND PUBLIKATION</b> .....	<b>31</b>
<b>6. LITERATUR</b> .....	<b>32</b>
<b>7. ANHANG</b> .....	<b>34</b>
<b>7.1 TRANSKRIPTIONSREGELN</b> .....	<b>34</b>
<b>7.2 ERWARTUNGSHALTUNG DER LEHRER/INNEN AN PERSONEN, GRUPPEN UND EBENEN IM SYSTEM (GRUPPENDISKUSSION „ERLE“)</b> .....	<b>36</b>
<b>7.3 AUSZÜGE AUS DER GRUPPENDISKUSSION „BIRKE“</b> .....	<b>44</b>
7.3.1 <i>Thematischer Verlauf (gesamt)</i> .....	<b>44</b>
7.3.2 <i>Formulierende Interpretation (Z. 520-608)</i> .....	<b>45</b>
7.3.3 <i>Reflektierende Interpretation (Z. 520-608)</i> .....	<b>47</b>
7.3.4 <i>Formulierende Interpretation (Z. 688-860)</i> .....	<b>50</b>
7.3.5 <i>Reflektierende Interpretation (Z. 688-860)</i> .....	<b>51</b>
<b>7.4 AUSZUG AUS DER GRUPPENDISKUSSION „KASTANIE“</b> .....	<b>57</b>
7.4.1 <i>Thematischer Verlauf (gesamt)</i> .....	<b>58</b>
7.4.2 <i>Formulierende Interpretation (Z. 476-556)</i> .....	<b>60</b>
7.4.3 <i>Reflektierende Interpretation (Z. 476-556)</i> .....	<b>61</b>

## Vorwort

### Zum spezifischen Charakter des Forschungsprojektes

Das Forschungsprojekt „Normalitätsvorstellungen von Lehrer/innen“ stellt eine Forschungs-kooperation von Angehörigen dreier Pädagogischer Hochschulen (Kärnten, Vorarlberg, Wien) dar, die unserer Ansicht nach als interessanter Beitrag bzw. wichtiger Schritt auf dem Weg zum angestrebten Ziel einer „Tertiärisierung“ der Pädagogischen Hochschulen qualifiziert werden kann.

Wir wollen unsere Kooperationsform „Forschungswerkstatt“ nennen und auf folgende Charakteristika hinweisen:

- Die wissenschaftliche Qualifikation der Forscher/innen ist fachlich relativ weit gestreut (Erziehungswissenschaft (empirisch, ethnografisch), Soziologie, Ethnologie, Sprachwissenschaft, interkulturelles Lernen). Das Qualifikationsniveau ist relativ hoch bis zur Habilitation. Das Team umfasst Forschungserfahrene und weniger Forschungserfahrene.
- Auf Grund der großen räumlichen Entfernung (Klagenfurt, Wien, Feldkirch) ergab sich die Notwendigkeit eines zentralen Ortes für Austausch, gemeinsame Analysen und Diskussion der Ergebnisse. Diesen zentralen Ort fanden wir in Salzburg als quasi geografischem Schnittpunkt. Es gab also eine klare Arbeitsteilung: Datenerhebung und lokale Auswertung vor Ort; Austausch, Analyse und Diskussion der Ergebnisse in Salzburg. Diese Salzburger Treffen waren auf Grund ihres „Klausurcharakters“ – keine Störungen durch Alltagsarbeiten (vor Ort); Arbeit bis in den späten Abend (bei den zweitägigen Treffen) – sehr arbeitsintensiv und ergiebig. Nach anfänglichen Versuchen mit eintägigen Treffen sind wir relativ bald zu zweitägigen Treffen mit Seminarcharakter übergegangen. Im Rahmen dieser Klausuren wurden gegen Ende auch Expertinnen zugezogen, die uns mit ihrer Expertise in Fragen der *Dokumentarischen Methode* (vgl. Kap. 3) unterstützt haben.

Das Projekt hat als Ausgangspunkt eine bewusst „naiv“ gestellte Frage nach der Genese der „Normalitätsvorstellungen“ von Lehrer/innen, die als mögliche Ursache der Probleme, die Lehrer/innen in Bezug auf die (bildungspolitisch erwünschte) Individualisierung und Heterogenisierung des Unterrichts haben, angesehen wurden. Der Forschungsantrag beinhaltete eine – im Nachhinein würden wir sagen – „vorläufige“ Theoretisierung dieser Probleme mit den Ansätzen der *institutionellen Diskriminierung* (Gomolla/Radtke 2002) und (post)strukturalistischer Ansätze wie *Normalismus* (Link 1999) und *pädagogisches Dispositiv* (Bernstein 2000). Besonders letzterer Ansatz führte uns zu einer Annahme von schultypenspezifischen „Dispositiven“, die zu schultypenspezifischen Normalitätsvorstellungen führen und den unterschiedlichen Feldern und sozialen Milieus der Gesellschaft zuarbeiten.

Die methodische Umsetzung dieses Ansatzes sah „Gruppeninterviews“ vor, bei denen Lehrer/innen aus verschiedenen Schultypen in einem relativ offen geführten Gespräch ihren typischen Zugang zu verschiedenen Fragen kenntlich machen sollten. Diese Gruppeninterviews sind de facto nicht zustande gekommen. Das Zusammenführen von Lehrer/innen verschiedener Schultypen stellte eine (zu) große organisatorische Herausforderung dar. Stattdessen ist es uns relativ leicht gefallen, Lehrer/innen einer Schule (oder eines Schultyps) zu Gruppendiskussionen zu versammeln. Methodologische Recherchen in diesem Zusammenhang brachten uns mit der

*Dokumentarischen Methode* (Bohnsack 2008) in Kontakt, die gerade Gruppendiskussionen als adäquates Mittel zur systematischen Analyse der (unbewussten) Erfahrungshorizonte von sozialen Gruppen empfiehlt.

Diesen Wandel von den ursprünglich geplanten Gruppeninterviews zu Gruppendiskussionen bzw. zur Analyse unserer Gruppendiskussionen mit dem Instrumentarium der *Dokumentarischen Methode* möchten wir im Nachhinein ebenfalls als Gewinn ansehen. Wir haben dieses Suchen nach adäquaten methodischen Umsetzungen *Suchbewegungen* genannt. Diese *methodischen* Suchbewegungen haben auch *theoretische* Suchbewegungen zur Folge gehabt. So hat sich beispielsweise der Begriff „Normalitätsvorstellungen“ als ein Konzept herausgestellt, das auch im Zentrum der *Dokumentarischen Methode* steht, und dort als *konjunktiver Erfahrungsraum* firmiert.

Als drittes Charakteristikum einer „Forschungswerkstatt“, neben der Diversität der Teilnehmer/innen und dem Klausurcharakter der Arbeitstreffen (s. w. o.), würden wir also eine gewisse Offenheit im theoretischen und methodischen Ansatz nennen. Wir halten die von uns so genannten „Suchbewegungen“ für ein adäquates Mittel, das wir den Pädagogischen Hochschulen im aktuellen Prozess der Tertiärisierung empfehlen würden. Der Weg der Pädagogischen Hochschulen zu einer vollakademischen Institution kann ja kein ganz „gerader“ sein, wenn die spezifischen Erfahrungen, die in den verschiedenen Institutionen der Pflichtschullehrer/innenbildung angesammelt wurden, mit ihrem Eigenrecht und ihrer Eigenständigkeit in der neuen akademischen Kultur ihren Niederschlag finden sollen.

# 1. Beschreibung der Aktivitäten

Am Projekt waren beteiligt:

- PH Kärnten: Gabriele Khan (Leitung)  
Dagmar Unterköfler-Klatzer, Ferdinand Stefan; Andrea Zidej (wissenschaftliche Mitarbeiterin)
- PH Wien: Michael Sertl, Helga Grössing
- PH Vorarlberg: Andrea Raggl; Johannes Bechthold (wissenschaftlicher Mitarbeiter)

## 1.1 Projektorganisation

Das Forschungsprojekt hat sich von Anfang an theoretischen und methodischen Suchbewegungen verschrieben (s. Kap. 2 u. 3); diese Herangehensweise wie auch die Verwendung der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2010) als Auswertungsmethode hat bewirkt, dass wir in regelmäßigen Abständen zusammentrafen, um gemeinsam auszuwerten und zu interpretieren und uns in Form von kleinen Tagungen methodisch vertieftes Knowhow zu erarbeiten.

Es wurden regelmäßige Projekttreffen durchgeführt (s. Tab. 1). Inhalte dieser Projekttreffen waren:

- Die Vertiefung in die grundlegende Theorie (Bernstein 2000 u. a.)
- Die Vertiefung der methodischen Theorie (Bohnsack 2010 u. a.)
- Erarbeitung der Erhebungsmethode
- Auswertung der Probeinterviews
- Planung der Gruppendiskussionen – Formulieren der Diskussionsanreize und Nachfragen
- Inhaltsanalyse mit Atlas-ti
- Auswertungen der Gruppendiskussionen durch die Dokumentarische Methode
- Diskussionen der Auswertungen
- Coaching und Feedback durch Spezialistinnen in der Dokumentarischen Methode
- Planung des Forschungsberichtes
- Planung der Publikation
- Planung der Beiträge bei Tagungen

**Tabelle 1: Projekttreffen**

Datum	Ort
15.10.2010	Startup; Wien, PH
28.02.2011	Salzburg, PH
15.06.2011	Salzburg, PH
23.11.2011	Wien, Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft
26.01.2012	Salzburg, PH
20.02.2012	Salzburg, PH
29.03.2012	Salzburg, Komment

31.05.-01.06.2012	Salzburg, Bildungshaus St. Virgil
10.-11.07.2012	Wien, Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft
01.-02.09.2012	Salzburg, Seminarhotel Heffterhof
01.-02.10.2012	Salzburg, Seminarhotel Heffterhof
26.-27.11.2012	Wien, PH

Die ersten Projekttreffen waren für jeweils einen Tag anberaumt. Da aufgrund der großen räumlichen Distanz die Reisezeiten einiger Teilnehmer/innen die Dauer der Treffen überstiegen, wurden ab dem 8. Treffen zweitägige Sitzungen durchgeführt. Diese Form hat sich sehr bewährt, da auch am Abend noch gearbeitet werden konnte, und das Projektteam daher tiefer in die Materie einsteigen konnten.

Um die Reisedauer von allen drei Standorten (Kärnten, Wien, Vorarlberg) aus ungefähr gleich zu verteilen, wurde Salzburg als vorrangiger Tagungsort ausgewählt.

## 1.2 Darstellung der Datenmaterials

Als Vorbereitung der Gruppendiskussionen (GD) wurden Probeinterviews geführt:

1. 25.2.2011 Interview mit einer Leiterin einer VS (Kärnten)
2. 30.5.2011 Interview mit einem VS-Lehrer (Vorarlberg)

Es wurden insgesamt acht Gruppendiskussionen durchgeführt:

*Vorarlberg:*

1. GD 1 Volksschule, Kleinstadt, 28.10.2011 – „Ahorn“<sup>1</sup>
2. GD 2 Volksschule, Kleinstadt, 29.02.2012 – „Birke“

*Kärnten:*

3. GD Muttersprachliche Lehrer/innen, schulübergreifend, 20.06.2011 – „Zypresse“
4. GD Lehrer/innen für Deutsch als Zweitsprache, schulübergreifend, 21.05.2011 – „Erle“
5. GD Volksschule, Stadtrand, 24.11.2011 – „Fichte“
6. GD zweisprachige Volksschule (Slowenisch-Deutsch), ländlicher Raum, 28.11.2011 – „Kastanie“

*Wien:*

7. GD Mittelschule, Großstadt, 17.01.2012 – „Linde“
8. GD Mittelschule, Großstadt, 24.04.2012 – „Tanne“

<sup>1</sup> Gemäß den Vorgaben der Dokumentarischen Methode wurden neutrale Namen für die Bezeichnung der jeweiligen Gruppendiskussionen gewählt.

Die Transkriptionen wurden von wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen durchgeführt.

Die Materialien wurden sowohl inhaltsanalytisch mit Atlas-ti als auch unter Heranziehung der Dokumentarischen Methode analysiert. Es wurden aus jeder Gruppendiskussion drei inhaltliche Passagen ausgewählt, die sich entweder durch diskursive Dichte (Selbstläufigkeit) oder durch einen direkten Bezug zu unserem Forschungsthema auszeichneten. Diese drei Abschnitte wurden jeweils mittels Dokumentarischer Methode ausgewertet.

### 1.3 Disseminationen

Bis dato wurde das Forschungsprojekt in folgenden Formaten der Öffentlichkeit vorgestellt (in chronologischer Sortierung):

- Michael Sertl (2011): „Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses – eine radikal-soziologische Neuformulierung der Didaktik und Methodik“, Vortrag gehalten im Rahmen der Tagung „Neue sozialwissenschaftliche Impulse für Schulforschung, Schulentwicklung und Lehrerbildung“, PH Wien und Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft (18.3.2011)
- Andrea Raggl (2011): Projekt „Normalitätsvorstellungen von LehrerInnen“. In: Raggl, Andrea: Berichte aus dem Zentrum für Forschung. In: F&E Edition. Die Forschungszeitschrift der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, Nr. 17, S.5-7.
- Gabriele Khan, Andrea Raggl und Michael Sertl (2011): „‘Normalitätsvorstellungen‘ von Lehrer/innen“. Vortrag gehalten anlässlich des Forums Forschung der Pädagogischen Hochschulen (21.-22.11.2011)
- Gabriele Khan, Ferdinand Stefan und Dagmar Unterköfler-Klatzer (2012): „‘Normalitätsvorstellungen‘ von Lehrer/innen“. Vortrag gehalten anlässlich des 5. Forschungstages der PH Kärnten (10.5.2012)
- Andrea Raggl (2012): Projekt „Normalitätsvorstellungen von LehrerInnen“. In: Raggl, Andrea: Berichte aus dem Zentrum für Forschung. In: F&E Edition. Die Forschungszeitschrift der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, Nr. 18, S.5-7.

#### *Digitale Präsenz:*

- Forschungsprojekt der PH Kärnten, Eintrag in PH-Online: [https://www.ph-online.ac.at/ph-ktn/fdb\\_detail.ansicht?cvfanr=F14684&cvorgnr=1&sprache=1](https://www.ph-online.ac.at/ph-ktn/fdb_detail.ansicht?cvfanr=F14684&cvorgnr=1&sprache=1)
- Laufende Forschungsprojekte der PH Vorarlberg: <http://www.ph-vorarlberg.ac.at/index.php?id=636>
- Forschungsprojekte der PH Wien: <http://www.phwien.ac.at/index.php?id=831>

Weitere geplante Disseminationen siehe Kap. 5.

## 2. Theoretische Suchbewegungen: Foucault, Bourdieu, Bernstein, Link

### Normalität vs. Heterogenität?

Unser Projekt ging von der bewusst „naiv“ formulierten Fragestellung aus, ob die „Normalitätsvorstellungen“ der Lehrer/innen - was die Schüler/innen, den Unterricht, die Rahmenbedingungen usw. betrifft - der (bildungspolitisch erwünschten) „Heterogenisierung“ und „Individualisierung“ des Unterrichts möglicher Weise im Wege stehen. Nach Abschluss unserer Studien kann die Frage so nicht mehr gestellt werden. Vielmehr muss unter dem Eindruck der einschlägigen theoretischen Überlegungen die „Heterogenisierung“<sup>2</sup> als eine postmoderne oder spätmoderne Form der „Normalisierung“ verstanden werden. Heterogenität, wie sie in den aktuellen bildungspolitischen Konzepten angedacht ist, ist nur fassbar in einer theoretischen Tradition, die über die spezifischen Charakteristika moderner Gesellschaften und ihre handlungsleitenden Prinzipien nachdenkt. So lässt sich das Konzept der „Normalität“ als jenes Prinzip beschreiben, das die traditionale Orientierung durch „Normen“, also durch jene mehr oder weniger explizit formulierten Prinzipien, die das Handeln der Individuen anleiten und steuern, ablöst und die Abweichung sanktionieren. „Normalität“ stellt diese Handlungsorientierung und Steuerung über statistische Verfahren und Skalierungen her. Diese Skalen mit ihren „Durchschnittswerten“ liefern den Individuen die notwendige Orientierung.

Eine derartige Sicht der Modernisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse wird originär von Michel Foucault (1976, 1979; vgl. auch Bublitz 2003) formuliert. Wir können, hier in Anschluss an Jürgen Link (vgl. Link 1999; Link, Loer & Neuendorff 2003), von der „Normativitätslogik“ traditionaler Gesellschaften und der „Normalitätslogik“ moderner Gesellschaften reden. Link weist aber darauf hin, dass in modernen Gesellschaften weiterhin beide Formen des „Normalismus“ Gültigkeit haben. Er bezeichnet die normativistische Logik als „Proto-Normalismus“, die statistische Logik als „flexiblen Normalismus“. Proto-normalistische Strategien sind gekennzeichnet durch klare Grenzziehungen und durch eine Normalisierung via Sanktionierung der Abweichung, flexibel normalistische Strategien sind dauernd im Fluss, ihre Grenzen sind offen, sie verschieben sich. Ein Beispiel für das Konzept der flexiblen Normalisierung hat in unseren Gruppendiskussionen ein Wiener Mittelschul-Lehrer geliefert, der auf die Frage nach dem „normalen Schüler, der normalen Klasse, normalem Unterricht“ antwortet, dass sich „das in den letzten Jahren sehr gewandelt hat“ (GD Linde, Z. 74-76). Er interpretiert den Normalitätsbegriff statistisch bzw. einem zeitlichen Wandel unterworfen<sup>3</sup>. Normalität in diesem Sinne ist eine sich wandelnde flexible Größe.

<sup>2</sup> Vgl. kritisch zum Konzept der „Heterogenität“ – Budde 2012

<sup>3</sup> Das „Normalisierende“ in dieser Aussage lässt sich so beschreiben: Der Lehrer interpretiert die Frage nach der „Normalität“ als eine Frage danach, was er als normal ansieht. Und diese Überlegungen unterzieht er sofort einem Regime, das von Durchschnittswerten und Häufigkeiten im zeitlichen Wandel gekennzeichnet ist. Der „normale“, der „Durchschnitts“-Schüler schaut heute anders aus als noch vor ein paar Jahren.

## Normalität und Moderne

Dass moderne Gesellschaften (auch) mit flexibel normalisierenden Handlungsorientierungen „arbeiten“, kann mit den Charakteristika erklärt werden, die moderne Gesellschaften von vormodernen Gesellschaften unterscheiden: insbesondere mit dem Gleichheitspostulat in der politischen Verfassung moderner Gesellschaften und der Illegitimität ständisch-segregierender Strukturen. Vormoderne „Stände“, „Kasten“ oder andere Formen von nicht überschreitbaren gesellschaftlichen Segregaten lassen eine flexible Normalisierung nicht zu, bzw. lassen ein Denken in flexiblen Kategorien erst gar nicht aufkommen. In modernen Gesellschaften müssen die Grenzen derartiger Strukturen grundsätzlich offen und durchlässig gestaltet erscheinen. Vom Individuum müssen sie als grundsätzlich überschreitbar erlebt werden können.

Ein weiteres Kennzeichen wird von Foucault als „Dezentrierung“ der Macht beschrieben. Vormoderne Gesellschaften haben ein klares Machtzentrum (Gott, König, Fürst, ...), in modernen Gesellschaften ist die Macht verteilt und grundsätzlich auch „abwählbar“. Diese anderen, „fließenden“, Machtverhältnisse generieren andere Formen der Individualisierung und Subjektivierung. Diese sehr komplexen Prozesse (vgl. insbesondere Bublitz 2003) lassen sich (auch) als „Normalisierung“ konzipieren. Dabei hat Normalisierung immer zwei Funktionen: eine regulierende Funktion, die die sozialen Beziehungen steuert, und eine sozialisierende Funktion, die im Sinne einer individuellen Disziplinierung wirksam wird.

Bei aller Anerkennung der Anders- und Neuartigkeit moderner Gesellschaften kann nicht geleugnet werden, dass auch in modernen Gesellschaften (vormoderne?) Formen von gesellschaftlicher Segregation in Form von Klassen, Schichten und/oder Milieus existieren. Mit dieser weiter perpetuierten Ungleichheit und den sie reproduzierenden Mechanismen, zu denen auch die Normalisierung gehört, beschäftigen sich zwei andere soziologische Ansätze, mit denen wir uns genauer auseinandergesetzt haben: Bourdieu (1976, 1982; vgl. auch Bohnsack 2008, S. 150-152; vgl. kritisch Balke 2003) und Bernstein (1990, 2000; Sertl/Leufer 2012). Bourdieu hat mit seinen Überlegungen zum klassen- und milieuspezifischen Habitus bzw. der Habitus-Homologie ein Konzept geschaffen, das zwischen der jeweiligen sozialen Gruppe und den Formierungen des Subjekts, genauer seiner körperlichen und sonstigen individuellen Dispositionen vermittelt. „Normal“ im Sinne dieses Konzepts sind konkrete Verhaltensweisen und Handlungen, die auf die jeweiligen situativen Anforderungen klassen- oder milieu-„typisch“ reagieren.

## Normalität und Schule

Das wesentliche Element, das Bourdieus Konzeptionen für unser Thema „Normalität“ bringen, ist die Verankerung der körperlichen und Verhaltens-Dispositionen in einem von grundlegenden Differenzen, also von Gruppen, Klassen und Milieus geprägten Gesellschaftsentwurf. Mit dieser Einbettung in ein Klassenmodell ist auch die Reproduktion dieser Klassenverhältnisse angesprochen. Bei Bourdieu gelingt dies wesentlich durch Momente, die nach dem Muster der „Homologie“ ablaufen (vgl. Bohnsack 2008, S. 151). So beurteilen bspw. Lehrer/innen ihre Schüler/innen (auch) nach dem Schema der eigenen Herkunft, nach Kriterien, die sie auf Grund ihrer eigenen Sozialisation für „normal“ halten. Oder umgekehrt, und damit ist ein wesentlicher Mechanismus der „Normalisierung“ angesprochen, werden Schüler/innen, deren Habitus nicht

dem eigenen entspricht, als nicht „passend“ erlebt und als abweichend etikettiert (vgl. Kap. 4.3.2, S. 24). „Normal“ sind in dieser Logik Verhältnisse, die den eigenen (Sozialisations-) Erfahrungen entsprechen. Wir bezeichnen diese Normalisierungs-Strategie als egozentrische oder biografische Normalisierung (s. w. u.).

Rehberg (2003) betont, dass Normalitäts-Konstruktionen erst durch „institutionelle Mechanismen“ wirksam und handlungsrelevant werden können, dass sie der institutionellen Verankerung bedürfen. Diese institutionellen Mechanismen lassen sich, was Schule und Bildung betrifft, besonders schlüssig mit Bernstein (2000) herausarbeiten. Er beschreibt das pädagogische Dispositiv als eine „soziale Grammatik“, die unterschiedliche Formen der Subjektivierung und Identitätsbildung – Bernstein spricht von unterschiedlichen Bewusstseinsformen – für die jeweiligen sozialen Klassen generiert. Diese Grammatik umfasst die Verteilungs-, Rekontextualisierungs- und Evaluationsregeln. Mit den vorgängigen und nicht hintergehbaren Verteilungsregeln spricht Bernstein die Tatsache an, dass die schulischen Vermittlungsprozesse grundsätzlich einer Logik folgen, die die Klassenverhältnisse kulturell reproduzieren. Diese Verteilungen gewinnen via Rekontextualisierung in den Schultypen und den Curricula institutionelle Form, und werden schließlich in der pädagogischen Alltagspraxis entsprechend konkretisiert bzw. evaluiert. „Normalitätsvorstellungen“ von Lehrer/innen entfalten aus dieser Perspektive ihre Wirkung am Übergang von Rekontextualisierung (Schultyp, Curriculum) und pädagogischer Praxis. Die strukturelle Vorgabe der Verteilungsregeln führt zu schultypenspezifischen Dispositiven, analog den klassenspezifischen Dispositionen des Habitus. „Normalität“ in diesem Verständnis kann als „Passung“ zwischen Schultyp und Disposition sowohl der Lehrer/innen als auch der Schüler/innen vorgestellt werden. Man könnte also von Normalisierung durch Schultypen sprechen.

### **Begrifflichkeiten**

Unsere Analysen der Gruppendiskussionen (s. Kap. 4) haben uns Beispiele für alle hier angedeuteten Normalitätsmuster geliefert:

- für normativistische oder proto-normalistische Muster,
- für statistische oder flexibel normalistische Muster,
- für biografisch-egozentrische Muster und
- für Muster der Schultypen- und Habitus-Passung.

Ein wesentliches Ergebnis der Normalismus-Forschung ist bis jetzt zu wenig thematisiert worden: Die Erzeugung von Normalität funktioniert über die Abgrenzung von Abweichung. Damit ist aber noch nicht die Handlungsstrategie der Abgrenzung angesprochen: Diese kann sich als Exklusion des Unpassenden äußern, aber auch als Veränderung der Norm rückbezüglich werden (vgl. dazu auch Loer 2008). Bublitz formuliert in ihrer eindrucksvollen Studie im Anschluss an Foucault folgende Wirkungskette zur Herstellung eines homogenen Feldes, „in dem sich die konkreten Individuen als Subjekte entwerfen und zugleich, durch Unterwerfung der Individuen unter institutionalisierte Machttechnologien, die ‚Verteidigung‘ der Gesellschaft gegen das Abweichende sichergestellt wird: (...) Anreizung von Wissen – Herstellung eines heterogenen Feldes – Konstitution des Gegenstandes – Abgrenzung von Abweichung und Normalität – Normierung“ (Bublitz 2003, S. 159f.). Diese Logik der Abgrenzung vom Abweichenden wird hier als Grundzug aller

Normalisierungen dargestellt, auch der flexiblen Formen mit ihrer sich anpassenden Normierung. Es wird klar, dass „Heterogenisierung“ zweifellos quer zu dieser Logik steht; es sei denn, man versteht sie als Spielart der flexiblen Normalisierung.

Mit Bernstein (und Rehberg) lässt sich diese Wirkungskette der schulischen Institutionalisierung folgendermaßen darstellen:

1. Verteilungsregeln = Definition der unterschiedlichen Formen von Bewusstsein für unterschiedliche soziale Gruppen; es werden Diskurse geschaffen.
2. Rekontextualisierungsregeln: Schaffung eines sozialen Feldes (Staat, Administration, Lehrer/innenbildung, Forschung usw.). Dieses Feld liefert die soziale Konstruktion, die die Diskurse institutionell verankert.
3. Schaffung der Institutionen: Schultypen, Curricula, ... Die Institutionen konstruieren Zugehörigkeiten und abweichende (Nicht-)Zugehörigkeiten, Passungen und Nicht-Passungen.
4. Evaluationsregeln: In der pädagogischen Praxis werden (im Unterricht, von den Lehrer/innen) die Passungskonstruktionen realisiert und/oder modifiziert. Diese Realisierungen im Unterricht bezeichnet Bernstein als Modalitäten von Klassifikation und Rahmung. Mit der Klassifikation wird das *Was* bzw. die Grenzziehung zwischen Kategorien (Inhalte, Kontexte, Schüler, Lehrer, ...) angesprochen. Mit der Rahmung wird das *Wie*, also die kommunikative Steuerung angesprochen. Hier sind es insbesondere die *Kriterien*, die als Norm für „richtig“ und „falsch“, passend und nicht passend steuernd wirken. Es wird also „evaluiert“.

Die beiden unterschiedlichen Normalisierungsstrategien werden bei Bernstein als „starke“ bzw. „explizite“ Formen (= Proto-Normalismus) bzw. als „schwache“ oder „implizite“ Formen bezeichnet (= flexibler Normalismus).

Unsere Analysen haben uns aber, insbesondere durch die Auseinandersetzung mit der *Dokumentarischen Methode* nach Bohnsack (2008; vgl. Kap. 3), auch in eine andere Richtung weitergebracht: Wir sind auf immer mehr und weitere Begriffe gestoßen, die sich (mehr oder weniger) „synonym“ für unseren Begriff der „Normalitätsvorstellungen“ verwenden lassen: neben dem schon genannten „Habitus“ sind es insbesondere die Begriffe „Rahmen“, „Rahmung“ und „Muster“, konkretisiert als Orientierungsrahmen, als Wahrnehmungs- oder Deutungsmuster o. ä. Mit der Entscheidung, unser empirisches Material nach der *Dokumentarischen Methode* zu analysieren, ist der von Bohnsack ins Zentrum gestellte Begriff des „konjunktiven Erfahrungsraums“, mit dem der Erfahrungshorizont von Teilnehmer/innen einer Gruppendiskussion abgesteckt wird, zum letztgültigen Äquivalent für „Normalitätsvorstellungen“ geworden. Operationalisiert haben wir diese Überlegungen zentral über den Begriff der Erwartungen: Welche Erwartungen haben die Lehrer/innen an Schüler/innen, an Familie und Eltern, an Kolleg/innen, an Unterricht usw.?

### 3. Methodische Suchbewegungen: Darstellung und Reflexion

#### Gruppeninterviews – Gruppendiskussionen

Das methodische Vorgehen kann insgesamt als Suchbewegung beschrieben werden. Wie können „Normalitätsvorstellungen“ von Lehrpersonen erforscht werden? Bei der Konzeption des Projekts gingen wir zunächst von *Gruppeninterviews* aus. In weiterer Folge erkannten wir, dass *Gruppendiskussionen* im besonderen Maß einen Zugang zu Normalitätsvorstellungen einer Gruppe ermöglichen, da hier – anders als in einer Interviewsituation – ein kommunikativer Austausch zwischen den Teilnehmer/innen erfolgt, der die Orientierungen einer Gruppe deutlich werden lässt. Die Gruppendiskussion wird vor allem zur Rekonstruktion milieuspezifischer Erfahrungen und Orientierungen eingesetzt. Diese kollektiven Erfahrungen und Orientierungen zeigen sich, wenn Menschen, die auf ähnliche milieuspezifische Erfahrungen zurückblicken können, „in der Gruppe miteinander reden und sich gegenseitig in einem metaphorisch und interaktiv dichten Diskurs steigern“ (Nohl 2010, S. 252).

Die Gruppendiskussion wurde bereits in den 1940er Jahren vom Sozialpsychologen Kurt Lewin entwickelt und für die Erhebung von kollektiven Einstellungen eingesetzt. Mitte der 1980er Jahre wurde die Gruppendiskussion verstärkt von der Jugendforschung aufgegriffen und vor allem von Ralf Bohnsack im Zuge der Milieuerforschung weiterentwickelt.

#### Methodisches Vorgehen

Wir entwickelten zunächst Leitfäden, da wir noch vom *Gruppeninterviews* ausgingen, und führten zwei Probeinterviews – mit einer Schulleiterin (PH K) und einem Lehrer der Praxisschule (PH V) – durch. Der Leitfaden wurde anschließend noch einmal überarbeitet.

Im Sinne eines „theoretical samplings“ wurden Teilnehmer/innen für die Gruppendiskussionen nach folgenden Kriterien ausgewählt:

- LP<sup>4</sup> einer Schule bzw. aus mehreren Schulen mit hohem Migrationshintergrund (PH V, PH K, PH W)
- LP von zweisprachigen Schulen (PH K)
- LP von Volksschulen (PH K, PH V)
- LP von Mittelschulen (PH W)

Insgesamt wurden 8 Gruppendiskussionen geführt:

PH V: 2 Gruppen, jeweils 3 LP derselben Volksschule

PH K: 4 Gruppen, von unterschiedlichen Schulen, jeweils ca. 6 LP

PH W: 2 Gruppen, jeweils 4 LP, von verschiedenen Mittelschulen

Es zeigte sich, dass eine Gruppendiskussion mit 3-6 Teilnehmer/innen eine vorteilhafte Gruppengröße darstellt.

---

<sup>4</sup> LP = Lehrperson bzw. Lehrpersonen

Als wichtigstes Ziel bei der Durchführung einer Gruppendiskussion ist die „Herstellung von Selbstläufigkeit“ zu sehen. Das Prinzip der „Selbstläufigkeit“ (Loos/Schäffer 2001) beinhaltet ein möglichst geringes Maß an Intervention in den sich entfaltenden Diskurs (S. 216), um zu gewährleisten, dass die Untersuchungspersonen sich nicht an den vom Forschenden gesetzten Relevanzen orientieren, sondern die eigenen entfalten können. Die Gruppendiskussion ist damit keine Methode, mit der eine Liste von Fragen abgearbeitet wird, sondern in der der kommunikative Austausch im Zentrum steht. Neben den inhaltlichen Dimensionen – *was* wird thematisiert – wird in der anschließenden Auswertung deshalb eine besondere Aufmerksamkeit dem diskursiven Verlauf gewidmet – *wie* sich die Gruppe an einem bestimmten Thema diskursiv „abarbeitet“.

Als Einstiegsfrage – auch diese wurde im Laufe des Forschungsprozesses mehrmals modifiziert – wurde eine möglichst offene Frage gewählt: „Wie erleben Sie die Heterogenität in ihrer Lerngruppe?“ Mit der Einstiegsfrage wurde die Gruppendiskussion in Schwung gebracht, anschließend hielten wir uns als moderierende Personen bewusst zurück. Da wir anfangs von Gruppeninterviews ausgegangen sind, haben wir diese Zurückhaltung nicht in dem Maß eingehalten, wie dies für eine Gruppendiskussion notwendig gewesen wäre, aber doch hinreichend, damit sich selbstläufige Passagen entwickeln konnten.

Die Gruppendiskussionen wurden mit zeitlichen Abständen durchgeführt. Das ermöglichte die Reflexion und ein Überdenken des Vorgehens für die weiteren Gruppendiskussionen.

Die Gruppendiskussionen wurden mit digitalen Aufnahmegeräten aufgezeichnet und anschließend von wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen transkribiert. Die Transkription wurde sehr genau durchgeführt. Wir orientierten uns an den Transkriptionsregeln von Bohnsack (2010, S. 237). Transkriptionsregeln sowie Transkriptionszeichen werden im Anhang (S. 34) angeführt.

Die dialektale Form der gesprochenen Sprache wurde in der verschriftlichten Form beibehalten. Für Wörter, die für die Kolleg/innen aus den verschiedenen Regionen Österreichs schwer verständlich waren, wurde eine Übersetzung in Klammer angeführt. Die Beachtung des Dialekts und die oft gleichzeitigen Wortmeldungen der Teilnehmer/innen, machte die Transkription sehr aufwendig, wie aus dem folgenden Beispiel deutlich wird:

Df	solche Kinder tuan sich o schwer of ihre Art
Fm	aber er isch an Chaot
Ef	Chaot genau
Fm	es ist normal es passt genau so
	(..) es got ja net anders du kannst net (.)
Df	Ja
Fm	i han selta so Kinder troffa dia dia <u>super</u> Schüler sind also
	wirklich so so guat wia er und und im Verhalta (.) angepasst
Df	ganz guat durchkoand
Fm	des got net
Df	jo des got net
Fm	der
	flüggt ussi der lot züg falla der der
Ef	<b>der kann net normal go (.)</b>

Die genaue Transkription war sehr wichtig, da dadurch der diskursive Verlauf bzw. der „arbeits-teilige Charakter“ (Bohnsack/Przyborski 2010, S. 234) der Gruppendiskussion deutlich wird: Die Sprechenden bestätigen, ergänzen, berichtigen einander, ihre Äußerungen bauen aufeinander auf, manchmal sieht es aus, als spreche nur eine Person, so sehr passt ein Diskussionsbeitrag zum anderen (vgl. ebd.). Je mehr sich die Teilnehmer/innen der Gruppendiskussion interaktiv aufeinander beziehen, desto stärkeren kollektiven Charakter hat diese. Bohnsack und Przyborski weisen darauf hin, dass damit „ein empirischer Weg eröffnet (ist), um identifizieren zu können, ob den Beteiligten ein Erfahrungsraum gemeinsam ist oder nicht.“ (ebd.) Die erwünschte Selbstläufigkeit und aufeinander Bezogenheit war in den Gruppendiskussionen zwar in unterschiedlichem Ausmaß der Fall, zeigte sich jedoch in jeder.

Die Transkription wurde von der Person, welche die Gruppendiskussion durchführte, noch einmal kontrolliert sowie anonymisiert. Jede Gruppendiskussion erhielt einen neutralen Namen - wir haben uns für Baumarten entschieden.

### **Auswertung**

Für die Auswertung der Gruppendiskussionen wurden zwei Auswertungsstrategien gewählt:

- 1 Inhaltsanalyse mit der Software für qualitative Daten Atlas-ti
- 2 Dokumentarische Methode

Die Inhaltsanalyse (siehe Kap. 4.2.) ermöglichte einen Überblick über die in allen Gruppendiskussionen vorgekommenen Themen. Von größerem Interesse war für uns jedoch die Auswertung mit der *Dokumentarischen Methode*, weil hier der „konjunktive Erfahrungsraum“, die Orientierungsmuster einer Lehrer/innengruppe, herausgearbeitet werden konnten.

### **Dokumentarische Methode**

#### ***Thematischer Verlauf***

Es wurde zunächst ein thematischer Verlauf der gesamten Gruppendiskussion erstellt.

Anschließend wurden jeweils drei Passagen ausgewählt: Jeweils die Einstiegspassage sowie zwei weitere Passagen, die sich durch eine besonders interaktive Dichte auszeichneten bzw. für das Forschungsinteresse besonders wichtig waren.

#### ***Formulierende Interpretation***

Bei der Formulierenden Interpretation wurden die Themen und Unterthemen der drei Passagen detailliert herausgearbeitet. Die Formulierende Interpretation stellt die „Rekonstruktion des *Themas* des Diskurses“ (Bohnsack 2008) dar. Da hier zusammenfassend formuliert wird, wird

dieser Schritt „formulierende Interpretation“ genannt (ebd.). Dabei blieben wir konsequent innerhalb des Relevanzsystems, des Rahmens der Gruppe (siehe Anhang, S. 45 f., 50 f., 60 f.).

### ***Reflektierende Interpretation***

Im nächsten Schritt der Reflektierenden Interpretation wird die „Selektivität, d. h. die spezifische Weichen- und Problemstellung bei der Behandlung des Themas und damit der für die Behandlung des Themas ausschlaggebende *Rahmen* dadurch sichtbar gemacht“ (Bohnsack 2008), dass Alternativen dagegenhalten werden, z. B. indem gezeigt wird, wie in anderen Gruppen die Weichen bei der Behandlung eines ähnlichen Themas anders gestellt wurden (siehe Anhang, S. 47 ff., 51-57, 61-64).

### ***Kontrastierender Vergleich***

Der nächste Schritt war der Vergleich von ähnlichen Passagen. Dies wird an den Beispielen „der nicht normale Schüler“ und „Erwartungen der Lehrer/innen an die Eltern“ exemplarisch dargestellt (siehe Kap. 4.3).

## 4. Ergebnisse

### 4.1 Vorbemerkung

Die folgenden Kapitel stellen eine, relativ willkürliche, Auswahl aus dem umfangreichen Material bzw. aus unseren Analysen und Interpretationen dar. Was wir damit in erster Linie vorstellen wollen, ist die unterschiedliche Qualität von Aussagen, die sich mit den beiden Analyse-Verfahren (Inhaltsanalyse, Dokumentarische Methode) generieren lassen.

Im ersten Fall (4.2) folgt eine summative Auswertung einer vollständigen Gruppendiskussion („Erle“), die alle zur Sprache gekommenen Erwartungshaltungen der Lehrer/innen dokumentiert. Im Kap. 4.3 werden zwei Möglichkeiten der kontrastierenden Darstellung vorgeführt. Im Kap. 4.3.1 werden die Erwartungen gegenüber den Eltern aus zwei unterschiedlichen GD vorgestellt. Bei dieser Art der kontrastierenden Darstellung müssen auch die unterschiedlichen Kontexte der beiden GD berücksichtigt werden. Im Kap. 4.3.2 geht es um die Darstellung der Differenzen, wie die Lehrer/innen der Gruppe „Birke“ mit zwei „nicht normalen“ Schülern umgehen. Dieses Beispiel zeigt einen sehr differenzierten und komplexen Zugang zum Thema „Normalisierung“.

Im Kap. 4.4 werden die Beispiele im jeweiligen Kontext und in ihrer Stellung im Rahmen des Gesamtprojekts bewertet. Was liefern die Beispiele zum Thema „Normalisierung“?

### 4.2 Inhaltsanalytische Kategorienbildung: Erwartungshaltung der Lehrer/innen an Personen, Gruppen und Ebenen im System (Gruppendiskussion „Erle“)

In diesem Abschnitt wird versucht, sich dem Datenmaterial über eine theoretisch fokussierte Kategorienbildung anzunähern (Inhaltsanalyse). Der Normalitätsbegriff wird über die Kategorisierung von Erwartungshaltungen datenbasiert analysiert. Die Kategorien wurden im Zuge der Analyse aus der transkribierten Gruppendiskussion generiert und beziehen sich auf folgende Ebenen: Schüler/innen, Eltern, Familie, Lehrperson, Kollegium, Schulleitung und System Schule. Diese Phase der analytischen Darstellung skizziert noch nicht den konjunktiven Erfahrungsraum der Gruppe, sie spiegelt vielmehr die Einzelerfahrungen und -haltungen der beteiligten Lehrer/innen „additiv“ wider. Dabei werden von den Gruppendiskussionsteilnehmer/innen folgende Synonyme für „Normalität“ verwendet: *selbstverständlich, normal, durchschnittlich, natürlich*. Ausgehend vom jeweiligen Erwartungshorizont werden entsprechende Normalisierungsmaßnahmen und -interventionen hinsichtlich der verschiedenen Ebenen (Personen, Gruppe, System) gefordert, mit der Intention, statistische Normalität (= Realität) in Richtung individuell oder institutionell gewünschter Normalität zu verändern.

Hinweise zu den Teilnehmer/innen der Gruppendiskussion „Erle“: Alle teilnehmenden Lehrpersonen haben den Lehrgang „Deutsch als Zweitsprache – Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in heterogenen Klassen“ besucht. Sie sind zurzeit als Lehrer/innen für DaZ tätig, mit Ausnahme einer Person (Cf). Diese Lehrpersonen unterstützen und begleiten Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, welche bis zu 24 Monate einen a. o. Status haben können, im Rahmen von Einzel- oder Gruppenunterricht. Zwei Personen (Af, Ef) haben darüber

hinaus auch eine therapeutische Ausbildung absolviert. Alle Lehrer/innen weisen große Empathie für die Schüler/innen mit Migrationsbiografie auf. Es kann von einer „speziellen Gruppe“ gesprochen werden, die aufgrund von Erfahrungen und Einstellungen von einer anderen Normalitätsvorstellung als Klassenlehrer/innen (vgl. weitere Gruppendiskussionen) ausgeht.

An Kategorien konnten gefunden werden (Genauerer s. Anhang, S. 36-43):

<i>Person/Gruppe/Ebene</i>	<i>Erwartungshaltung im Hinblick auf ...</i>
Schüler/in	Sozialverhalten Geringe sprachliche Vorkenntnisse Vergleich mit österreichischen Schüler/innen Der/die ideale Schüler/in – Akzeptanz der Unterschiede Leistungsfähigkeit Motivation Passiver Spracherwerb Produktion von schriftlichen Texten Leistungsanforderungen Sprachniveau der/des Schülerin/Schülers Umgang mit Traumatisierung
Eltern	Fehlende Unterstützung Förderung der Muttersprache Keine Unterstützung Bildungsnähe Interesse an Schule Förderung und Begleitung Religionsfreiheit Eindrücke und Annahmen
Familie	Engagement und Interesse am Erwerb der Zweitsprache Deutsch Helfersystem Soziale Vernachlässigung Haltungen
an sich selbst als Lehrperson	Empathie Zusatzqualifizierungen Haltung und Einstellung Umgang mit sozial verwaorlosten Schülerinnen Umgang mit persönlichen Ressourcen
Lehrer/in	Lernort Schule Interne Kommunikation Image der Lehrtätigkeit Professionelle Zusammenarbeit Beziehungsarbeit zu Schüler/innen Überforderung durch sprachlich sehr heterogene Klassen Missbrauch und Gewalt Bemühen des Kollegiums
Schulleitung	Raumzuteilung Wertschätzung

System	DaZ-Stundenkontingent Integrativer Unterricht versus Parallelunterricht Unterrichten im Team Behördliche Vorgehensweise Vorteil der Arbeit in Kleingruppen Organisation Außerschulische Betreuung Ganztagschule Aus- und Fortbildung
--------	--

### 4.3 Dokumentarische Methode, dargestellt anhand der Beispiele „Birke“ und „Kastanie“

#### 4.3.1 Kontrastierender Vergleich zweier Passagen aus „Kastanie“ und „Birke“ – „Erwartungen der Lehrer/innen an die Eltern“

Nachfolgend geht es um die Darstellung, wie seitens der Gruppendiskussionsteilnehmer/innen Erwartungen an die Eltern formuliert werden. Wobei nicht explizit initiiert wurde, über diese Erwartungen zu sprechen, sondern in der Gruppendiskussion „Birke“ ergab sich das Thema in weiterer Folge, als Fm zuerst die von ihm erfahrenen Grenzen ansprach. In „Kastanie“ wurde seitens der Diskussionsleiterin die Frage nach der/dem Normalschüler/in bzw. der/dem Problemschüler/in gestellt: „die Frage nach dem Normalschüler ( ) wir haben ja auch wieder rasch den Begriff Problemschüler Problemschülerin jemandem zugeordnet“ (Kastanie, Z. 472-474), was im Laufe der Diskussion dazu führte, dass Erwartungen an die Eltern beschrieben wurden.

#### Gruppendiskussion „Kastanie“

Auf den Impuls „Normalschüler/in“ bzw. „Problemschüler/in“ seitens der DL entspannt sich zwischen Bf und Gf das Gespräch, was denn ein Kind vor dem Eintritt in die Schule mitbringen sollte: Während Bf „Interesse“ einfordert, nennt es Gf „Bereitschaft“. Gf beharrt darauf, dass Bereitschaft etwas anderes sei als Interesse: Bereitschaft ist nicht Interesse an verschiedenen Inhalten, sondern ein innerliches Bereit Sein. Es scheint als würde sie Interesse kognitiv interpretieren – man kann Interesse an unterschiedlichen Dingen zeigen – und Bereitschaft ganzheitlich („so innerlich bereit sein sog i amol“ – Kastanie, Z. 493). Sie ist sich der Begriffsverwendung allerdings nicht sicher und fragt, ob es einen adäquateren Begriff gibt. Bf versteht die beiden Begriffe eher synonym.

*„oder dass man das vielleicht von den Eltern aus auch irgendwo im Eltern (...) bereit sein etwas zu wollen“ (Kastanie, Z. 485 f.)*

Die Bereitschaft der Kinder, man könnte es mit intrinsischer Motivation übersetzen, wird in kausalem Zusammenhang mit der Bereitschaft der Eltern gesehen, und daher ist von diesen auch zu fordern, dass sie bereit sein sollen, und zwar bereit sein etwas zu wollen.

Ob das Geforderte nun als Interesse oder als Bereitschaft bezeichnet wird, es herrscht Einigkeit darüber, dass so eine Haltung bereits vor dem Schuleintritt vorhanden sein muss.

*„dass die Schule einfach einen Wert hat gell dass das Lernen etwas wert ist“ (Kastanie, Z. 498 f.)*

Das Gespräch wird auf Werthaltungen ausgedehnt, die seitens der Familie aber auch in der Gesellschaft vorhanden sein sollten: die Wertschätzung der „Lerninstitution“ (Kastanie, Z. 501) Schule und des Lernens an sich. Mit der schulischen Situation verknüpft heißt dies: „man merkt sehr wohl wo die Kinder von einem Elternhaus kommen denen das wichtig ist“ (Kastanie, Z. 503 f.). „Man merkt es“ heißt, dass es objektiv feststellbar ist. Wenn die Eltern eine dementsprechende Haltung haben, dann „funktioniert das auch“ (Z. 506 f.).

Es wird eine kausale Beziehung zwischen der Einstellung der Eltern und der Leistungsbereitschaft der Kinder aufgezeigt, aber auch zur Einstellung der Kinder in Hinblick auf die Bedeutung der Schule für ihr weiteres Leben.

Das Gegenbeispiel wären nicht interessierte Eltern: Eltern, die die Bedeutung von Schule und Lernen nicht anerkennen. Bf verwendet nicht den Begriff „Elternhaus“, sondern bezeichnet es nur vage räumlich – „Und duatn wo wurscht is“ (Kastanie, Z. 510). Hier verfällt Bf interessanter Weise in den Dialekt; möglicher Weise eine Imitation des (negativ konnotierten) Milieus? Mit den Kindern solcher Eltern gibt es Probleme: Dann „host du Probleme oder hast du halt a mit den Problemen zu kämpfen mit der Unaufmerksamkeit und mit solchen Sochn“ (Kastanie, Z. 510 f.).

*„die Kinder den Eltern ist Schule schon wichtig aber die Noten san senen wichtig nit was wirklich dahinter ist [...] die Noten san senen wichtig“ (Kastanie, Z. 512 ff.)*

Bf relativiert ihre eher abwertende Aussage zu „duatn wo wurscht is“ dahingehend, dass sie meint, dass auch solchen Eltern die Schule wichtig sei, aber ausschließlich in Form der Berechtigungen, die sie zu vergeben hat. In launiger Art und Weise schildert sie, dass schon Kinder der ersten Klasse in der zweiten Schulwoche einen Begriff von Noten haben und dass sie sich bereits extrinsische Belohnungen für gute Leistungsbeurteilungen erwarten. Sie beklagt sich darüber, dass Eltern nur auf die Zensuren ihrer Kinder achteten, und nicht darauf, was das Kind gelernt und sich erarbeitet hat: „Nit das Wissen und was es kann und wie is es dazu kommen war es sehr bemüht oder wos hat es wirklich geleistet gell“ (Kastanie, Z. 519 ff.). Daraus resultiert auch großer Druck, den die Kinder verspüren.

Man könnte die vorne getätigte Wortmeldung, dass die Eltern bereit sein müssen zu wollen, hier nochmals anführen – das „Wollen“ von guten Zensuren für ihre Kinder ist damit offensichtlich nicht gemeint gewesen.

Hf fasst diese längere Redepassage von Bf mit den Worten „und da geht dieser wahre Wert an Schule eigentlich verloren“ (Kastanie, Z. 528 f.) zusammen. Andere Anwesende hatten sich in dieser Passage nur in Form von zustimmenden Gemurmel und Gelächter geäußert.

Seitens der Lehrpersonen wird den Kindern und den Eltern vorgeworfen, dass sie durch ihre Orientierung an Zensuren das „wahre“ Lernen bzw. die „wahre“ Schule verunmöglichen. Es wird deutlich, dass Elternschaft und Lehrerinnen unterschiedliche Interessen haben (können): Die Eltern – und es handelt sich bei der genannten Elterngruppe vermutlich nicht um die, der Schule und Lernen wertvoll ist, sondern um jene, „wo wurscht is“ – sehen vor allem die Selektionsfunktion der Schule und wissen um deren Bedeutung, die Lehrerinnen hingegen stellen den Auftrag zu Wissensvermittlung und Erziehung ins Zentrum und ignorieren oder verdrängen (?) die ihnen übertragene Selektionsmacht.

Eine weitere Konsequenz dieser „Noten orientierten“ Haltung ist: Die Kinder bereiten sich gezielt auf die Leistungsüberprüfungen vor (Lernen für Tests), danach geht das Gelernte wieder verloren und ist somit nicht nachhaltig. Auch ist einiges an Alltagswissen, so Bf, z. B. wie die Vornamen der Eltern lauten, den Kindern nicht mehr geläufig: Es fehlen „so Grundsachen“ (Kastanie, Z. 542); im Gegensatz dazu verfügen sie über Wissen über Belangloses. „Die Kinder wissen zwar viel Pipapo“ (Kastanie, Z. 540 f.).

### *Mangelhafte familiäre Kommunikation*

Die Darstellung der Hintergründe, wieso dieses „Grundwissen“ fehlt, erfolgt in Form eines (unwidersprochenen) Monologs durch Bf. Sie sieht es in der mangelhaften familiären Kommunikation begründet. Zum einen reden die Kinder zu wenig mit ihren Eltern, z. B. über das, was gerade passiert (Fahrt mit dem Auto, ...) befragen, andererseits sind auch die nicht kommunikationsfreudigen Eltern schuld. Wie sehr sie diese Tatsache emotional beschäftigt, zeigt der Abschluss ihrer Darstellung – „des is mir a Rätsel des is mir echt a Rätsel des versteh i net“ (Kastanie, Z. 550 f.) – die dreifache Bestätigung ihres Unverständnisses.

Die von DL angebotene Zusammenfassung – „das Gespräch fehlt“ (Kastanie, Z. 552) – wird von Bf relativiert: Nicht, dass Eltern nicht mit ihren Kindern redeten – sie gesteht durchaus zu, dass sehr wohl gesprochen wird – sondern, dass sie nicht in der von ihr geforderten Art und Weise miteinander kommunizieren, prangert sie an – es fehlt die verbale Beschreibung von Aktivitäten, von Situationen etc. Bf: „dass i sag schau und jetza foa ma in die Steiermark eine da Fuass kitzelt

schau san ma do halb do irgendwos“<sup>5</sup> (Kastanie, Z. 554 f.). Diese Art der Kommunikation könnte man als mittelschichtorientiert bezeichnen (s. Lukesch o. J.)<sup>6</sup>

Die Eltern wären aufgerufen ihren Part in der Erziehung/Bildung der Kinder zu erfüllen – Bf lehnt es ab, dass alle diese Aufgaben in der Schule übernehmen zu müssen: „des können ja nit nur wir mochen“ (Kastanie, Z. 556).

### **Gruppendiskussion „Birke“ – die Familie Kamils**

*Im Folgenden wird nur auf das Subthema „Familie“ eingegangen, nicht auf die gesamte Problematik, die sich rund um Kamil aufspannt – eine ausführliche und vertiefte Darstellung des Verlaufs der gesamten Passage findet sich in Kap. 4.3.2 (s. S. 24 ff).*

Nach einer anfänglichen Beschreibung der Probleme mit Kamil wird von den Diskutant/innen, die alle den Schüler Kamil kennen, nach möglichen Erklärungen für sein Schwierig-Sein gefragt.

#### *Die schwierige Familie Kamils*

Als eine Erklärung für Kamils Verhalten wird die Familie genannt – „von der Familie her wahnsinnig schwierig“ (Birke, Z. 544). Die Eltern können die von den Lehrer/innen gewünschte Mitarbeit nicht erbringen:

- Zum einen spricht die Mutter nicht Deutsch (und ist emotional von Heimweh beeinträchtigt) bzw. der Vater arbeitet ohne Unterlass,
- zum anderen kann die Familie keinerlei Unterstützung bieten, weil sie bildungsfern ist.

Zwar wird von „Familie“ gesprochen, und nicht von Eltern, es scheint aber, dass nur die Eltern damit gemeint sind. Denn etwas später ist die Rede von Kamils Schwester, mit der es „funktionierte“ (Birke, Z. 579).

---

<sup>5</sup> „dass ich sage schau und jetzt fahren wir in die Steiermark hinein der Fuß kitzelt schau wir sind um halb irgendetwas da“

<sup>6</sup> Lukesch, Helmut (o. J.): „Relativ konsistent scheinen Unterschiede hinsichtlich des Sprachverhaltens zu sein, u.zw. verhalten sich Mittelschichtmütter durchgehend ‚verbaler‘ als Unterschichtmütter und können auch vorhandene Probleme für ihre Kinder sprachlich besser strukturieren. Sie verwenden auch gezieltere Verstärkungstechniken und ermöglichen somit den Kindern in Problemsituationen eine sicherere Orientierung.“ ([http://www-app.uni-regensburg.de/Fakultaeten/PPS/Psychologie/Lukesch/front/lehre/internetangebote/paedpsy/famein/famein\\_3121.htm](http://www-app.uni-regensburg.de/Fakultaeten/PPS/Psychologie/Lukesch/front/lehre/internetangebote/paedpsy/famein/famein_3121.htm)) download 10.11.2012

*Für eine türkische Familie schwer zu akzeptieren*

Die Tatsache, „dass beim Kamil einfach (.) net alles so lauft wias normal laufa könnt oder söt (sollte)“ (Birke, Z. 588), war nach Ansicht Df's für die Familie schwer zu verkraften, besonders für den Vater. Hier zeigt sich, dass sie zwar Mitgefühl gegenüber dem Vater hegt, dass sie aber trotzdem „Klartext“ redet um dem Kind nicht (durch Verheimlichen?) zu schaden (Birke, Z. 590).

*Mangelhafte Zusammenarbeit der Eltern mit den Lehrer/innen*

Die Eltern sind bereit, zu Gesprächen in die Schule zu kommen, allerdings ist der Ablauf nicht zur Zufriedenheit der Lehrpersonen – „des isch eigentlich des isch nur ein Kommen und Gehen immer bei den Gesprächen und des verändert sich nit viel“ (Birke, Z. 600 ff.). Die Eltern werden mit „Tipps und alle möglichen Infos“ (Birke, Z. 597 f.) versorgt, z. B. zum Medienkonsum. Gleichzeitig bleibt die Frage offen, ob die Eltern auf diese Tipps reagieren oder ob sich der Vater Zeit für seine Kinder nimmt.

Hier wird von der Annahme ausgegangen, dass eine Familie als dankbare und umsetzungswillige Adressatin von pädagogischen Ratschlägen der Lehrer/innen zu agieren hätte.

**Vergleich: „Kastanie“ vs. „Birke“ – Erwartungen der Lehrer/innen an die Eltern**

Bevor auf die inhaltliche Gegenüberstellung eingegangen wird, ist kurz der Unterschied in den Diskursverläufen zu aufzuzeigen: Während die Passage der Gruppendiskussion „Birke“ selbstläufig ist, an der sich drei Personen beteiligten, ist nur der Anfang der Passage der Gruppendiskussion „Kastanie“ dadurch gekennzeichnet, dass drei Lehrerinnen ihre Meinung artikulierten. Zwei längere Sequenzen wurden durch Bf bestritten, die teilweise durch bestätigendes Gemurmel und/oder Gelächter der Anderen unterstützt wurde. Hier fällt es schwer zu erkennen, ob Bf nun lediglich diejenige ist, die den konjunktiven Erfahrungsraum in Worte kleidete oder ob sie vor allem ihre eigene Meinung zum Besten gab.

Ungeachtet der unterschiedlichen Diskussionsverläufe kommt zum Ausdruck, dass ein Elternhaus gewünscht wird, das die Schule und das Lernen als Wert versteht und Interesse an Schulischem und am Lernen zeigt (Kastanie, Z. 498-501). Umgekehrt wird das Manko aufgezeigt, dass Eltern keine Hilfestellungen geben können, wenn sie z. B. aus einem bildungsfernen Milieu kommen – oder, wie im Beispiel genannt – die Schulsprache nicht beherrschen (Birke, Z. 548 f.).

Das Interesse für die Schule ist in beiden Gruppendiskussionen Thema: In „Kastanie“ wird explizit gefordert, dass die Eltern Bereitschaft für die Schule zeigen sollten (Kastanie, Z. 485-486), während im Falle Kamils die Rolle der Eltern, und da vor allem jene der nicht deutschsprechenden Mutter, anders thematisiert wird. Es wird den Eltern implizit unterstellt, dass sie zwar äußerlich Interesse signalisieren, indem sie die von der Schule angebotenen Gesprächstermine wahrnehmen, gleich-

zeitig wird aber in Frage gestellt, ob sie die von den Lehrer/innen gegebenen Anregungen umsetzen (Birke, Z. 594-595).

Ebenso wird angesprochen, dass erwartet wird, dass Eltern ihren Kindern Zeit und Aufmerksamkeit widmen. Im Falle der Gruppendiskussion „Birke“ ist es der Vater, der – eigentlich aus einem nicht unbedingt aufs Erste negativ zu konnotierenden Grund heraus – keine Zeit für seinen Sohn hat, weil er nämlich sehr viel arbeitet (Birke, Z. 546). In der Gruppendiskussion „Kastanie“ wird es nicht so deutlich formuliert, aber implizit beklagt, dass sich Eltern keine Zeit mehr nehmen, mit ihren Kindern – auf eine erwünschte Art (was Inhalte und Modus anbelangt) – zu kommunizieren (Kastanie, Z. 549-551).

Worin sich die beiden Diskurse unterscheiden ist, dass der Fall Kamil (Gruppendiskussion „Birke“) vor dem Hintergrund der Migrationserfahrung, und da im Besonderen des Türkischen (durchaus stereotypisierend), abgehandelt wird und dass die Figur „Normalschüler/Problemschüler“ in der Gruppendiskussion „Kastanie“ daran aufgerollt wird, was denn ein/e Schüler/in an Fertigkeiten, Fähigkeiten, intrinsischer Motivation und Ähnlichem von zu Hause mitbringen muss, damit es zu einer Passung mit der Institution Schule kommt.

Die Teilnehmer/innen der Gruppendiskussion „Birke“ tauschen sich über einen Schüler aus, betreiben gemeinsam Ursachenforschung und unterbreiten einander und der Familie Vorschläge, wie mit dem Problem umgegangen werden könnte (im Falle der Eltern: sollte). Im Gegensatz dazu wird die professionelle Rolle der Lehrerin bzw. des Lehrers oder der pädagogische Kontext in der Klasse in der Gruppendiskussion „Kastanie“ überhaupt nicht erwähnt. Hier geht's nur darum zu klären, was Kinder vor dem Besuch der Schule bereits erworben haben sollten, was sie – vermittelt durch das Elternhaus – bereits mitbringen sollen, wenn sie beginnen die Schule zu besuchen. Es wird nicht gemeinsam überlegt, wie etwaige Schwierigkeiten im Kontext der Schule gelöst werden könnten, sondern es wird nur beschrieben, mit welchen Defiziten Lehrer/innen heutzutage konfrontiert werden und was die Ursachen dafür sind.

<i>Kastanie</i>	<i>Birke</i>
Einstieg: DL - „die Frage nach dem Normalschüler ( )/Problemschüler“	Einstieg: Fm – „Grenzen“ anhand des Beispiels „Kamil“
Die Antworten bewegen sich vor allem im Bereich „Defizite der Kinder“ <i>Zuschreibungen auf einer allgemeinen Ebene</i>	<i>Konkretisierung am Einzelfall</i>
Die Beteiligten bleiben bei der Frage „Was haben Kinder in die Schule mitzubringen bzw. was haben sie davor im Elternhaus zu erwerben?“ stehen.	Die Beteiligten arbeiten sich an den Überlegungen ab: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gründe dafür, dass Kamil so ist wie er ist (einbeziehen des familiären migrantischen Hintergrunds)</li> <li>• Mögliche pädagogische Interventionen</li> <li>• Mögliche elterliche Interventionen</li> </ul>
Sie ergehen sich in Zuschreibungen.	Sie argumentieren tw. auf einer professionellen Ebene, tw. ergehen sie sich in Zuschreibungen an die Verursacherin „migrantische Familie“.

Erwartungen der Lehrer/innen an die Eltern	
Eltern sollen der Schule mit einer interessierten Haltung – sie sollen „wollen“ – begegnen (intrinsische Motivation). Dieses „Wollen“ bezieht sich auf den Wert von Schule und Lernen – nicht jedoch auf das vorrangige Interesse an guten Zensuren ihrer Kinder (extrinsische Motivation)	Eltern sollen zu Gespräche mit Lehrpersonen im gesteckten Rahmen bereit sein.
Die Aufgabe der Eltern ist es, ihren Kindern die Wertschätzung von Schule und Lernen zu vermitteln und sie – bereits vor Eintritt in die Schule – mit Grundwissen auszustatten.	Eltern, die nicht fähig sind zu unterstützen, sollten die von den Lehrpersonen erteilten Tipps und Ratschläge akzeptieren und sich danach richten.
	(negativ formuliert) Eltern können nicht helfen, wenn sie bildungsfern sind.
Eltern sollten mit den Kindern Zeit verbringen (z. B. bei gemeinsamen Gesprächen).	Der Vater sollte mit seinen Kindern Zeit verbringen (und nicht so viel arbeiten).
In der Kommunikation zwischen Eltern und Kindern sollten wichtige Inhalte (Grundwissen) angesprochen werden und es wird gefordert, dass Eltern Handlungen verbal kommentieren.	(negativ formuliert) Die Mutter spricht nicht die Schulsprache (als <i>ein</i> Indiz für eine schwierige Familiensituation).

#### 4.3.2 Kontrastierender Vergleich Fall Birke – „Zwei ‚nicht normale‘ Schüler“

##### Beispiel 1: „Kamil“

Auf die Frage nach „Grenzen“ führt Fm den Schüler „Kamil“ ein: „ja, Grenzen (..) erleben mir jetzt mit dem Kamil“ (GD Birke<sup>7</sup>, Z. 520). Die frühere Lehrerin von Kamil (Df) schaltet sich ein und schildert ihre eigene Hilflosigkeit und weist auch auf die strukturelle Erschwernis hin: „allein mit 20 Kindern“. Hier wird deutlich, dass das Problem nicht ausschließlich an Kamil festgemacht wird, sondern sich die Lehrperson ihre eigene Überforderung und Hilflosigkeit eingesteht und auch die schwierigen strukturelle Bedingungen aufzeigt. Die Lehrerin weist darauf hin, dass Kamil „verweigert“ hat – er „isch nur noch drin gehockt“ und hat „Klötzle gspielt“ (Z. 529). Kamil hält sich nicht an die schulischen Anforderungen, er macht nicht mit. Er nimmt seinen „Schülerjob“ (Breidenstein 2006) nicht wahr. Er widersetzt sich der an ihn gestellten Aufforderung, ein „Schulkind“ zu sein - er verhält sich eher wie ein Kindergartenkind („Klötzle spielen“). Die Lehrerin bemerkt: „Dort ist er besser aufgehoben“ (Z. 530), „da kann man mehr für ihn tun“ (Z. 533) - er wurde von Df's Klasse in eine Integrationsklasse versetzt. Die Lehrerin zeigt ihre Überforderung deutlich, sie zeigt sich Kamil gegenüber aber empathisch.

<sup>7</sup> Die Zeilenangaben in Kap. 4.3.2 beziehen sich alle auf die Gruppendiskussion „Birke“.

*Kamil – „wirklich ganz an schwieriga Fall“*

Wo ist Kamil „besser aufgehoben“? Die Schule nützt ein ihr zur Verfügung stehendes Mittel um mit dem Problem „fertig“ zu werden. Kamil – ein Schüler, der von einer Klasse zu einer anderen geschoben wird, der nicht in den Rahmen der schulischen Ordnung passt, der auffällt, der rausfällt. Der Lehrer, der Kamil nun hat, bezweifelt, dass Kamil da besser aufgehoben ist und betont, dass Kamil „wirklich ganz an schwieriga Fall“ (Z. 535) ist. Kamil bräuchte seiner Meinung nach eine kleine Gruppe, Df's Meinung nach „am besten eine Person für sich“ (Z. 541). Hier zeigen sich unterschiedliche Einschätzungen unter den beteiligten Lehrpersonen. Ef weist darauf hin, „er ist sowieso ein Integrationskind“ (Z. 543). Kamil wird von allen als ein „sehr schwieriger Fall“ erlebt. „Fall“ deutet auf eine Versachlichung des Kindes hin – aus dem Kind Kamil wurde ein „Fall“ (vgl. Krankheitsfall).

*„von der Familie her wahnsinnig schwierig“*

Kamil gilt „als schwieriger Fall“, die Familie wird als „wahnsinnig schwierig“ bezeichnet. Hier zeigt sich eine Steigerung. Die Mutter „spricht kein Wort dütsch“ (Z. 546), der Vater „schafft Tag und Nacht“ (Z. 546). Die „buckeln und schaffen und tun“ (Z. 546) zwar, aber sie tun aus der Sicht der Lehrpersonen nicht das Richtige. Ef weist darauf hin, sie „können net behilflich si“ (Z. 547), Df steigert diese Feststellung mit „sie können Null behilflich si“ (Z. 548). Hier wird Kamils Eltern jegliche Unterstützungsfähigkeit abgesprochen. Sie disqualifizieren sich als Eltern total. Ef erklärt es damit, dass sie „selber sehr bildungsfern“ sind. Hier bedient sich die Lehrerin einer Zuschreibung, der sich aus momentanen Diskursen speist – ein Begriff aus der Bildungsforschung hat hier Einzug in den Lehrer/innendiskurs gefunden.

Df weist darauf hin, dass die Mama nicht nur kein Wort Deutsch spricht, sondern auch „ewig Hoamweh“ hat, sie „leidet dahin“. Hier wird eine missglückte Migrationsgeschichte erzählt. Die Lehrerin Df hat selbst einen Migrationshintergrund, sie zeigt sich empathisch: „i verstands“ (Z. 551), gleichzeitig setzt sie sehr schnell ein „aber“ hinzu und zeigt die Grenzen ihrer Empathiemöglichkeiten deutlich auf, indem sie auf ihre eigene schwierige Situation verweist: „Was tua i alla mit so einer großen Gruppe?“ (Z. 551). Hier zeigt sich, wie schwierig es für Lehrpersonen sein kann, viel über das Kind, die Eltern und ihre Herausforderungen zu wissen, empathisch sein zu wollen und gleichzeitig als Lehrerin in einer Klasse allein mit einer großen Gruppe an bedürftigen Kindern zu überleben. Die Ambivalenz des „Lehrer/innenjobs“ – gerade in der von Sorge geprägten „Grundschulkultur“ – wird hier sehr deutlich.

In der weiteren Folge des Diskurses arbeiten sich die Diskussionsteilnehmer/innen daran ab, was denn nun das Problem von Kamil sei: Ef meint: „er isch einfach lernbehindert“ (Z. 552), Fm weist darauf hin „da isch noch mehr“ (Z. 558), Df ergänzt „es kummt einiges zsammm“ (Z. 557). Die Lehrpersonen betonen „mir sind schon auf der Spur“ (Z. 558). Die Ursachensuche, warum Kamil so ist, wie er ist, zeigt sich als detektivische Aufgabe. Die Lehrpersonen zeigen, wie sehr sie *verstehen* wollen, was mit Kamil ist. Sie zeigen sich als professionell Handelnde, die mit schwierigen Situationen umgehen können. Es zeigt sich hier ein bestimmter Machbarkeitsglaube oder auch eine Hoffnung: Wenn wir wissen, was mit ihm los ist, können wir mit der Situation entsprechend umgehen.

Einen Anteil sehen die Lehrpersonen darin, dass Kamil die „Ernsthaftigkeit“ (Z. 564) fehlt, das Wissen, dass er jetzt in der Schule ist. Hier zeigt sich eine Erwartung seitens der Lehrperson, dass Kinder wissen müssen, dass sie in der Schule sind und dass sie eine bestimmte „Ernsthaftigkeit“ zeigen müssen. Die Lehrer/innen scheinen den Eindruck zu haben, dass Kamil das „ernsthafte“ Unternehmen „Schule“ nicht ernst genug nimmt – Kamil tut vielfach was er will.

#### *Mit der Schwester „funktioniert’s“*

Im Gegensatz zu Kamil, „funktioniert“ (Z. 579) es mit seiner Schwester „ganz guat“ (Z. 581). Mit „funktionieren“ zeigt sich, dass die Schüler/innen etwas maschinenhaft wahrgenommen werden. Kamil „funktioniert“ (noch) nicht – die LP haben anscheinend noch nicht den richtigen Knopf gefunden, aber sie sind auf der Suche. Sie zeigen sich überzeugt, dass sich der „Knopf“ finden lässt. Interessant ist, dass die Lehrer/innen zwar darauf hinweisen, dass es mit der Schwester funktioniert, dass dies aber keinerlei Hinweis dafür darstellt, dass die Familie vielleicht doch nicht alles falsch macht.

#### *„Es isch ja a Schande für a türkische Familie“*

Am Beginn der Passage schilderte Df ihre eigene sehr schwierige Situation mit Kamil. Nun lenkt sie Blick darauf, „wie furchtbar des für die Familie isch“ (Z. 583), „dass beim Kamil einfach net alles so läuft wie es normal laufen könnt oder söt“ (Z. 588). Dies sei ihrer Meinung nach vor allem für den Vater besonders furchtbar, „es isch (..) jo a Schande im Grunde für eine türkische Familie“ (Z. 584). Was bewegt die Lehrerin dazu, zu glauben, dass es vor allem für eine türkische Familie ein so großes Problem darstellt, wenn bei einem Kind nicht alles „normal“ läuft? Für sehr bildungsorientierte Eltern könnte es vielleicht ein noch größeres Problem darstellen, wenn bei ihrem Kind nicht alles „normal läuft“. Die Lehrerin zeigt sich wiederum empathisch „mir hätt er denn so leid tua“ (Z. 589). Wieso tut ihr vor allem der Vater leid? Die Mutter scheint hier nicht auf. Der Vater hat ihr zwar leid getan, sie konnte ihn jedoch nicht verschonen, sie musste „Klartext reda“ (Z. 590) mit ihm. Obwohl die Lehrpersonen rätseln, was mit Kamil los ist, zeigt sich Df gegenüber den Eltern sehr klar – sie ist anscheinend in der Lage „Klartext“ zu reden – „ich muss ihm sagen was Sache ist“ (Z. 590).

#### *Eltern „sind bemüht (...) aber wie des abläuft zuhause isch schon fraglich“*

Den von den Lehrpersonen zuvor als „null behilflich“ positionierten Eltern wird eine bestimmte Bereitschaft, mit der Schule zusammenzuarbeiten zuerkannt: „sie sind bemüht“ (Z. 592), sie kommen „scho zu Gesprächen“ (Z. 594). Gleichzeitig wird sehr bezweifelt, dass sich da was verändert. Die Eltern bekommen von der Schule „Tipps und alle möglichen Infos“ (Z. 598), die Schule versucht auch Einfluss auf das Fernsehverhalten in der Familie zu nehmen. Die Familie sieht sich mit Verhaltensvorschriften seitens der Schule konfrontiert. Es kommt zu deutlichen Einwirkungsvorsuchen von Seiten der Schule auf die Familie<sup>8</sup>: Der Familie wird vorgeschrieben, wie

<sup>8</sup> Vgl. Fall Aziz: Lehrerin kollaboriert mit der Mutter gegen den Vater

sie sich zu verhalten hat. Es bleibt für die Lehrpersonen „fraglich“, was zuhause „läuft“: „ob des dia Mama inhaltet, ober der Papa do was dagegen tuat, ob er dahoam isch, ob er sich da die Zeit nimmt für die Kinder“ (Z. 600). Trotz Einflussnahme verschiedener Personen – Ef versucht es über die Schwester, Df hat Klartext mit den Eltern gesprochen – verändert sich aus Sicht der LP „nicht viel“.

### Beispiel 2: „Aziz“

„Dann hab ich noch ein Kind, der Aziz, der isch o bekannt in der ganzen Schule“ (Z. 689), wirft Ef lachend in die Diskussion ein. Sie beschreibt Aziz als „sehr wissbegierig“ und „eigentlich ganz intelligent“. Er sei „o sprachlich überdurchschnittlich“ – dies wurde in einem Test festgestellt, den die Lehrerin beim Schulpsychologen durchführen ließ, damit „er o a Bestätigung hot und dass die Eltern o a Bestätigung hon, dass er einfach guat isch“. Sie meint, dass das auch eine „Motivation für die Eltern“ gewesen sei, dass sie das wissen, weil er „o ein Problemkind“ war. Ef schildert, dass es für die Mitschüler „eine Qual“ war, wenn jemand neben Aziz sitzen hat müssen. Ef inszeniert die Schwierigkeiten, die in der Klasse mit Aziz bestehen, für ihre Kolleg/innen (und die Forscherin) mit Unterhaltungswert. Ef weist darauf hin: „I bin da o auf der Suche, was das Problem eigentlich ist“<sup>9</sup> (Z. 714), sie hat mit der Beratungslehrerin zusammen gearbeitet. Diese hat sie darauf hingewiesen „du wirst den net ändere könna, er isch einfach so“ (Z. 716). Fm bestätigt dies mit „des isch krass“. Ef beschreibt ihn als „zappelig“, gleichzeitig auch als „sehr konzentriert beim Arbeiten“. Sie betont: „I nimm die positiven Sache ussi“ (Z. 722).

Hier zeigt sich, ähnlich wie bei Kamil, ein empathisches Eingehen auf den „schwierigen“ Schüler Aziz und eine professionell anmutende Ursachensuche, ein Verstehen wollen, warum er so ist, wie er ist. Die Lehrerin ist – ähnlich wie die Lehrpersonen bei Kamil – auf der Suche nach dem „Problem“. Ähnlichkeiten zwischen Kamil und Aziz auf der Ebene des Lehrer/innenhandelns: empathisches Eingehen, verstehen wollen, Suche nach dem Problem, Glaube etwas machen zu können. Ef hat Aziz „testen“ lassen durch den Schulpsychologen. Die dadurch generierten Daten sollten zeigen, dass er „einfach guat ist“. Die Daten ermöglichen einen Beweis. Sie sollen den Eltern zeigen, dass er gut ist und nicht nur ein Problemkind. Wer braucht diesen Beweis – die Schule oder die Eltern? Ein Problemkind scheint er vor allem in der Schule zu sein, inwiefern er zuhause auch als schwierig erlebt wird, geht nicht aus dem Datenmaterial hervor.

Ef weist darauf hin, dass sie zwar versucht, die positiven Seiten an Aziz zu sehen, dass er aber ein „Mobbingopfer“ (Z. 722) sei. Eine Weile sei es in der Klasse gut gegangen, die Mitschüler haben Aziz als „gscheit“ wahrgenommen, als jemand der viel weiß. Die Lehrerin beschreibt ihn als ein Kind, das „alles aufsaugt“<sup>10</sup> und deshalb bekommt er auch „ständig Zusatzaufgaben“. Ef setzt an „er isch einfach“, zögert und da ergänzt Fm: „verruckt“ und Ef bestätigt dies lachend: „Genau (..) so isch es.“ Fm setzt fort, beschreibt Aziz als „an irrsinnigen Typ“, als „genial“. Df bringt ein, dass sich „solche Kinder“ auf ihre Art „o schwer tuan“. Fm ergänzt die Zuschreibung mit „er isch an

<sup>9</sup> Vgl. Suche nach der Ursache für Kamils' schwierigem Verhalten

<sup>10</sup> Im Gegensatz zu Kamil ist Aziz sehr wissbegierig, er interessiert sich sehr. Vgl. „Kastanie“: Der Normal-schüler ist ein Schüler, der sich für (schulische) Inhalte interessiert (Anhang, S. 59 und 61, „Kastanie“, ab Z. 470 bzw. S. 64).

Chaot“, dies kann Ef nur bestätigen. Fm weist darauf hin: „Es ist normal, es passt genau so, es got ja net anders“. Er erläutert, dass er selten „super Schüler“ erlebt habe, welche im „Verhalten angepasst“ waren und meint, dass das nicht geht. Fm zeigt seine Faszination für Aziz sehr deutlich. Er hat einen etwas verklärten Blick – sieht in ihm das Genie. Ef erklärt mehr die Alltagsrealität, die sie als Klassenlehrerin erlebt. Aziz trägt ihrer Schilderung nach zu einem sehr lebendigen Unterrichtsaltag bei. Auch die Geschichten, die sie im Rahmen der Gruppendiskussion erzählt, haben großen Unterhaltungswert. Sie erzählt äußerst lebendig: Aziz kann „nit normal go“, berührt ständig, ohne dass er das will, ein anderes Kind. Die Lehrerin weist ihn darauf hin „kontrolliere deine Bewegungen“ und scheint damit auch ihren Teil der Inszenierung in der Klasse beizutragen, dass Aziz in seiner Rolle als Chaot festgeschrieben wird. Fm weist darauf hin, „er tuat’s net extra“, Ef bestätigt dies, zeigt sich wieder empathisch: „drum tut er mir o irgendwia leid“. Gleichzeitig betont sie: „es got net, es got net“. Df zeigt sich einfühlend mit der Situation der Kollegin und meint „es macht’s nicht leichter“.

Aziz stößt auf große Sympathie, bei Fm nahezu Bewunderung. Gleichzeitig kommt es zu starken Zuschreibungen, die stigmatisierende Wirkung haben: „Er isch einfach so“. Aziz bleibt wenig Handlungsspielraum übrig. Er muss seiner Rolle als Klassenclown gerecht werden, dass er auch ein Mobbingopfer ist, wird in der Diskussion von den Kolleg/innen nicht aufgegriffen.

Ef erzählt, dass Aziz auf’s Gymnasium kommt – „mit den Nota passt es“ (Z. 769), gleichzeitig ist sie „echt gespannt, wie des dann wird“. Fm beruhigt sie und meint, „es wird guat“.

Ef erweitert den Blick auf Aziz nun mit dem Fokus auf „daheim“: „aber (..) i han o in der Zwischazit (..) vieles entdeckt, woasch dahoam o (...) Computerspiele Fernsehkonsum“ (Z. 772).

Nach einer langen Passage, in dem das Verhalten von Aziz sehr detailliert und lebendig abgearbeitet wird (Z. 688-773), erweitert Ef nun die Sicht auf die familiären Verhältnisse. Im Vergleich zu Kamil wird hier dem Kind sehr viel Raum gegeben, bevor sich die „Problemanalyse“ auf die Familie erweitert. Der „illustre“ „Fall“ Aziz bietet anscheinend genug, um länger über ihn zu sprechen. Da fällt die Beschreibung von Kamil hingegen sehr dünn aus.

Kamil	Aziz
<p>männliche Schüler                      Migrationshintergrund                      „verhaltensauffällig“                      anstrengend für LP                      Suche nach Ursache für das „Fehlverhalten“                      beide wurden von „Experten“ (Schulpsychologen) getestet                      Väter werden als Problem wahrgenommen</p>	
<p>Bei beiden wird nach dem Grund des Fehlverhaltens gefragt - die Antworten sind jedoch sehr unterschiedlich. Überspitzt formuliert wird bei dem einen als Grund Dummheit („Klötzle spielen“), beim anderen G'scheitheit festgestellt. D. h. Aziz passt, auch aufgrund seiner Wissbegierde, zum Selbstverständnis der Institution Schule als Vermittlerin von Wissen. Kamil hingegen bräuchte eine andere Schule – das können (wollen?) die Lehrpersonen nicht leisten</p>	

die migrantische Herkunft ist ein großes Thema	die migrantische Herkunft ist kein Thema <sup>11</sup>
Familie „wahnsinnig schwierig“	Familie ist lediglich dahingehend ein Thema, dass man sie durch die Testergebnisse beruhigen müsse, erst später wird der Vater kritisiert, weil er ihm Spiele kauft die erst ab 18 sind
er weiß gar nicht, dass er sich in der Schule befindet	große Bereitschaft, lernen zu wollen, er bemüht sich sehr
will nur spielen	Wissbegierig
ist „lernbehindert“ bzw. „noch mehr“	Wird als „sehr gscheit“, sogar als „genial“ positioniert
wird nur als sehr schwierig beschrieben	sorgt auch für Unterhaltung, die LP mögen ihn mit seiner tollpatschigen Art irgendwie ganz gern. Und er überrascht sie mit seinem Wissen, und er will arbeiten, ist wissbegierig.
wird in Bezug auf die Schwierigkeiten der Lehrer/innen mit ihm dargestellt	wird eher in Bezug auf die Schwierigkeiten mit den Mitschüler/innen dargestellt (Clown-Dasein und Mobbing)
Die Eltern zeigen sich zwar bemüht, dass sie wirklich was ändern, ist für LP sehr fraglich	die Eltern von Aziz hingegen „haben Respekt“ vor der Lehrerin, vor allem die Mutter zeigt sich sehr kooperativ, arbeitet sogar hinter dem Rücken ihres Mannes mit der Lehrerin zusammen
Wenn Kinder aus dem Rahmen fallen, dann sind zusätzliche Aktionen seitens der Lehrer/innen notwendig - die Aktionen sollen gegensteuern, solange es geht: z.B. wechselnde Sitzpartner/innen von Aziz. Wenn es nicht mehr geht (Wer entscheidet das nach welchen Kriterien? Wessen Grenzen werden überschritten?), dann kommt es zu einer Versetzungs- oder ev. sogar Abwärtsspirale. Anders gefragt: Welche Eigenschaften muss ein/e Schüler/in haben, dass Lehrer/innen bereit sind, die eigenen Grenzen auszudehnen? Ist Intelligenz eine Karte, die alles schlägt? Was wäre, wenn Aziz nicht hochbegabt wäre?	

#### 4.4 Was zeigen die drei Beispiele?

Interessant ist, dass die summative Auswertung der GD „Erle“ zwei Themen nicht aufweist: die Bearbeitung konkreter „Fälle“ von Schüler/innen, wie sie in der GD „Birke“ in Kap. 4.3.2 vorkommen, und das Thema „Klasse“, das uns – besonders am Beginn unserer gemeinsamen Analysen – in den Gruppendiskussionen mit VS-Lehrer/innen aufgefallen ist. Überhaupt würden wir als durchgehendes Ergebnis für alle von uns durchgeführten GD festhalten, dass die Themen „Familie“ und „Klasse“ die zentralen Orientierungshorizonte von (Pflichtschul-)Lehrer/innen darstellen: Wie gelingt es, dass eine Klasse „funktioniert“?<sup>12</sup> Was müssen die Kinder aus Elternhaus und Familie mitbringen, damit „es funktioniert“?

Diese beiden „Leerstellen“ in der GD „Erle“ sind aber leicht erklärt durch die Zusammensetzung dieser Diskussionsgruppe. Es handelt sich um Förder-Lehrerinnen aus verschiedenen Schulen, die zum Zeitpunkt der GD einen Lehrgang „Deutsch als Zweitsprache“ an der PH absolvieren. Diese

<sup>11</sup> Vgl. Phänomen ähnelt dem bei Gewinnern (z. B. im Sport), Menschen mit Migrationshintergrund, die dann im Diskurs plötzlich „Österreicher“ werden oder zu mindestens nicht mehr explizit als Ausländer/Anderssprachige dargestellt werden

<sup>12</sup> Die Spur der „funktionierenden Klasse“ wollen wir in einem Nachfolgeprojekt ab Herbst 2013 mit dem Titel „Die soziale Konstruktion der Schulklasse als Grundlage für die interaktionale Ordnung des Unterrichts“ verfolgen.

Lehrer/innen sind also alle keine Klassenlehrer/innen und ihr Kontakt mit den Schüler/innen ist auf die Deutsch-Förderstunden beschränkt. Ihre Haltung in dieser GD kann beschrieben werden als eine Art „Erfahrungsaustausch“, der durchaus auch dazu dienen soll, über gemeinsame Forderungen an den Dienstgeber o. ä. nachzudenken. Die eher außergewöhnliche Situation einer konzentrierten und problemorientierten Diskussion unter Anleitung einer Diskussionsleiterin verstärkt wahrscheinlich noch diese Haltung.

Die beiden anderen GD (in Kap. 4.3) haben ganz andere Voraussetzungen: Im Fall „Kastanie“ ist praktisch das ganze Kollegium einer kleinen Kärntner VS mit 70 Schüler/innen versammelt, einschließlich der zu Beginn des Schuljahrs neu bestellten Schulleiterin. Im Fall „Birke“ sind es drei Lehrer/innen einer kleinstädtischen Schule in Vorarlberg. In beiden Fällen spielen also die konkreten Erfahrungen am Standort eine Rolle, im Fall „Kastanie“ möglicher Weise „gebremst“ durch die Tatsache, dass die neu eingesetzte Leiterin Diskussionssteilnehmerin ist.

Was sehr gut sichtbar wird in den Beispielen ist die Orientierung bzw. sind die „Projektionen“ auf die „Familie“. Erwartungen an die Familie werden als Voraussetzungen gesehen/formuliert, die mit dem „Funktionieren“ der schulischen Arbeit in Zusammenhang gebracht werden. Alles, was nicht „funktioniert“, wird von den Lehrer/innen auf Ursachen in der Familie hin untersucht. Dass dabei negative Konnotationen den Großteil der Reflexionen ausmachen, zeigt der Vergleich zwischen Kamil und Aziz (4.3.2). Im Falle Kamils bindet die Erörterung des familiären Hintergrunds einen Großteil der Diskussionszeit – die Erwähnung, dass es bei seiner Schwester „funktioniert“, bleibt eher marginal –, im Falle Aziz, der zwar als verhaltensauffällig, aber gleichzeitig als hochbegabt eingestuft wird, spielt der familiäre Hintergrund praktisch keine Rolle. Aziz „funktioniert“, zumindest im Bereich der schulischen Leistungen.

Interessant auch die relativ klar als mittelschichtig decodierbare Erwartung der Lehrerin in GD „Kastanie“, die beklagt, dass die Kinder nicht mit ihren Eltern „reden“. Dass ein Elfjähriger nicht wisse, ob er in den Ferien am Meer oder in den Bergen war, oder ob man beim Autofahren die Grenze zum nächsten Bundesland überschritten habe, ist für diese Lehrerin ein „Rätsel“. Dieses „Rätsel“ lässt sich aus einer soziologischen Perspektive als „fremder Habitus“ entschlüsseln. Hinter dieser mangelnden Verbalisierung im Umgang zwischen Eltern und Kindern steckt ein Habitus, stecken Gewohnheiten, die (dem eigenen, schichtspezifischen) Habitus, also den eigenen Erfahrungen und Orientierungen auf eine Weise widersprechen, dass sie dem Betroffenen, in diesem Fall der Lehrerin, nicht zugänglich sind, „rätselhaft“ bleiben. Die Erfüllung dieser Verbalisierungserwartung wird implizit zur Voraussetzung für schulisches Arbeiten erklärt.

Die beispielhaften Darstellungen in Kap. 4.3 liefern kontrastierende Darstellungen, die unterschiedliche Orientierungen aufzeigen.

## 5. Ausblick und Publikation

Im Rahmen des Projekts konnten mit Hilfe der theoretischen und methodischen Suchbewegungen und der damit zusammenhängenden relativ offenen Herangehensweise einige Spuren aufgegriffen und konkretisiert werden. Insgesamt kann das Projekt in mehrerer Hinsicht als sehr gelungen bezeichnet werden, dazu trugen vor allem die Vielfalt der methodischen und theoretischen Kompetenzen der Projektmitarbeitenden sowie die konstruktive und engagierte Auseinandersetzung bei. Es wurde eine gute Ausgangsbasis geschaffen für die weitere Zusammenarbeit, die mit der Bewilligung eines neuen Projekts seitens des bm:ukk fortgesetzt werden kann. Das erhobene und analysierte Datenmaterial liefert die Grundlage für (zumindest) eine wissenschaftliche Publikation, die jedoch nicht mehr im Projektzeitraum fertiggestellt werden konnte.

Im Rahmen von zwei Workshops wird bis Mai 2013 die Fertigstellung der Texte erfolgen:

- 20./21.02.2013
- 29./30.04.2013

Es ist vorgesehen, zumindest eine Publikationen in einem *peer-reviewed Journal* zu veröffentlichen und im Rahmen der Tagung „Sozialwissenschaftliche **IMPULSE** für Schulforschung, Schulentwicklung und Lehrer/innenbildung. Zur Produktion von Differenz in Bildungssystemen“, am 23.-24.05.2013 (Universität Wien und PH Wien) einen Vortrag zu halten.

## 6. Literatur

- Balke, Friedrich (2003): Der Zwang des „Habitus“. Bourdieus Festschreibung des „subjektiven Faktors“. In: Link, Loer & Neuendorff (Hg.), S. 135 – 149.
- Bernstein, Basil (1990): *The Structuring of Pedagogic Discourse. Vol. IV. Class, codes and control.* London & New York: Routledge.
- Bernstein, Basil (2000): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique.* Revised Edition. Lanham u.a.: Rowman & Littlefield.
- Bohnsack, Ralf (2008<sup>2</sup>): *Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden.* Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2010<sup>8</sup>): *Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden.* Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja (2010<sup>2</sup>): *Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion.* In: Bohnsack, Przyborski & Schäffer (Hg.), S. 249 – 265 .
- Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja & Schäffer, Burkhard (Hg., 2010<sup>2</sup>): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis.* Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1976): *Entwurf einer Theorie der Praxis.* Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede.* Frankfurt: Suhrkamp.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob.* Wiesbaden: VS Verlag.
- Bublitz, Hannelore (2003): *Diskurs und Habitus. Zentrale Kategorien zur Herstellung von Normalität.* In: Link, Loer & Neuendorff (Hg.), S. 151 – 162.
- Budde, Jürgen (2012): *Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58. Jg., S. 522 – 540.
- Foucault, Michel (1976): *Überwachen und Strafen.* Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Foucault, Michel (1977): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit, Bd. 1.* Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gellert, Uwe; Sertl, Michael (Hg., 2012): *Zur Soziologie des Unterrichts. Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses.* Weinheim: Beltz Juventa.
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2002): *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenzen in der Schule.* Opladen: Leske + Budrich.
- Link, Jürgen (1999<sup>2</sup>): *Versuch über den Normalismus.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Link, Jürgen; Loer, Thomas & Neuendorff, Hartmut (Hg., 2003): *'Normalität' im Diskursnetz soziologischer Begriffe.* Krottenmühl: Synchron-Verlag.
- Loer, Thomas (2008): *Normen und Normalität.* In: Willems (Hg.), S. 165 – 184.
- Loos, Peter; Schäffer, Burkhard (2001): *Das Gruppendiskussionsverfahren.* Opladen: Barbara Budrich.
- Müller, Florian H.; Eichenberger, Astrid; Lüders, Manfred & Mayr, Johannes (Hg., 2010): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzept und Befunde zur Lehrerfortbildung.* Münster et al.: Waxmann.

- Nohl, Arnd-Michael (2010<sup>2</sup>): Interkulturelle Kommunikation in Gruppendiskussionen . In: Bohnsack, Przyborski & Schäffer (Hg.), S. 249 – 265.
- Sertl, Michael; Leufer, Nikola (2012): Bernsteins Theorie der pädagogischen Codes und des pädagogischen Diskurses. In: Gellert & Sertl (Hg.), S. 15 – 62 .
- Sturm, Tanja (2010): Heterogenitätskonstruktionen durch Lehrende. Zur Bedeutung des Habituskonzepts für die Lehrerfortbildung. In: Müller, Eichenberger, Lüders & Mayr (Hg.), S. 89 – 105.
- Willems, Herbert (Hg., 2008): Lehr(er)buch Soziologie. Bd. 1. Wiesbaden: VS-Verlag.

## 7. Anhang

### 7.1 Transkriptionsregeln

Für das Transkribieren wurden folgende Regeln angewendet (modifiziert nach Bohnsack 2010, S. 236):

#### Richtlinien der Transkription: TiQ<sup>13</sup>

(die nachfolgende Tabelle ist ein wortwörtliches Zitat, mit Auslassungen – Bohnsack 2010, S. 236)

(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die ein Pause dauert
<u>nein</u>	Betont
<b>nein</b>	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
°nee°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
.	stark sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Wortes
oh=nee	Wortverschleifung
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription
( )	unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammer <sup>14</sup> entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
((stöhnt))	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbale oder gesprächsexterne Ereignissen; die Länge der Klammer entspricht im Falle der Kommentierung parasprachlicher Äußerungen (z. B. Stöhnen) etwa der Dauer der Äußerung. In vereinfachten Versionen des Transkriptionssystems kann auch Lachen auf diese Weise symbolisiert werden. Im komplexeren wird Lachen wie folgt symbolisiert:
@nein@	lachend gesprochen

Des Weiteren wurde berücksichtigt (vgl. Bohnsack 2010b, S. 237):

- Hauptwörter groß schreiben.
- Zeilennummerierung eingeschaltet.
- Bei allen Transkripten vermerken: Codename der Gruppe, Name der Passagen, Beginn und Dauer, Kürzel f. Personen, die transkribiert haben bzw. das Transkript korrigiert haben.
- Personen erhalten Kürzel: A, B, C etc. und m bzw. f für Gender → Am, Bm, Cf, Dm, ... Diese Kürzel behalten sie während der gesamten Dauer der Studie.

<sup>13</sup> TiQ = Talk in Qualitative Social Research; von Aglaja Przyborski 1998 komplettiert (vgl. Bohnsack 2010b, S. 236, Fn. 97)

<sup>14</sup> Müsste eigentlich heißen, um verständlicher zu sein: die Anzahl der Leerzeichen in der Klammer zeigen die Länge des Unverständlichen an.

Alle Ortangaben werden anonymisiert.

Namen, die in den Diskussionen genannt werden, werden durch erfundene (dem kulturellem Hintergrund entsprechende) ersetzt: aus „Mehmet“ wird z. B. „Kamil“.

## 7.2 Erwartungshaltung der Lehrer/innen an Personen, Gruppen und Ebenen im System (Gruppendiskussion „Erle“)

Person/Gruppe/Ebene	Erwartungshaltung im Hinblick auf ...	Belege aus dem Transkript: <i>negative Formulierungen</i>	Belege aus dem Transkript: <i>positive Formulierungen</i>
<b>SCHÜLER/IN</b>	Sozialverhalten	E307 <sup>15</sup> Beispiel eines Schülers, der keine Freunde hat, kontaktarm ist	E68-85 positives Beispiel einer vierten Klasse  E453-454 Vorteil der Einzel- bzw. Kleingruppenarbeit „jedes Kind verhält sich, wenn es eben so direkt angesprochen wird, total anders“
	Geringe sprachliche Vorkenntnisse	E97-98 „Mädchen mit geringen Vorkenntnissen in der deutschen Sprache ... etwas schwieriger ... vom Wesen her einfach schüchtern“	2 Schülerinnen aus Weißrussland, 3. Klasse E88-89 „eigentlich mit geringen Vorkenntnissen zu uns gekommen und mittlerweile ... spricht sie tadellos, versteht alles, macht überall mit“
	Vergleich mit österreichischen Schüler/innen	E90-91 Migrantenschüler/innen sind „teilweise unseren Schülern schon voraus ... dermaßen intelligent“	E92-93 „zwar in Österreich geboren worden, hat aber die deutsche Sprache erst im Kindergarten erlernt ... arbeitet mittlerweile ganz super“
	Der/die ideale Schüler/in – Akzeptanz der Unterschiede		E112 „Na es geht mit allen irgendwie, aber es ist einfach unterschiedlich“
	Leistungsfähigkeit		E119 abhängig „auch von der Intelligenz“  E153-154 „durch ihren Fleiß und durch ihr Interesse“, „auf freiwilliger Basis Hausübungen gemacht“
	Motivation		E135 „wollen was lernen“
	Passiver Spracherwerb		E158-160 dem Sprechen „gehen oft ein bis zwei Monate Schweigen voran“

<sup>15</sup> Codierung: E = Erle, Zahl = Zeilennummer im Transkript

Person/Gruppe/Ebene	Erwartungshaltung im Hinblick auf ...	Belege aus dem Transkript: <i>negative Formulierungen</i>	Belege aus dem Transkript: <i>positive Formulierungen</i>
	Produktion von schriftlichen Texten	E167-168 „in der schriftsprachlichen Produktion (gemeint ist, an der Grundstufe II) kommt es dann häufig zu wirklichen Problemen“	
	Leistungsanforderungen	E 168-170 im Hinblick auf die Leistungsanforderungen müssen die Probleme „wirklich aufgegriffen und gut begleitet werden, weil es geht ja darum, irgendwie anzudocken“  E457-467 Anforderungen, die man als selbstverständlich ansieht, sind für DaZ-Kinder „überhaupt nicht selbstverständlich“ Kinder müssen „wirklich“ begleitet werden, „dass sie einfach ganz fundamentale grundlegende Dinge einfach mal haben“	
	Sprachniveau der/des Schülerin/Schülers	E361-362 „Ich mecht eh lernen, aber i versteh oft nicht, was die Lehrerin sagt“	
	Traumatisierung		E805 „erschwert den Deutschunterricht“
<b>ELTERN</b>	Fehlende Unterstützung	E28-29 „sie haben ganz wenig Unterstützung“  E33 „von zu Hause“	
	Förderung der Muttersprache	E41 „im Bereich Deutsch kaum Unterstützung“	E40 „zu Hause gibt es die Parallelwelt, wo sie dann ihre Muttersprache sprechen“

Person/Gruppe/Ebene	Erwartungshaltung im Hinblick auf ...	Belege aus dem Transkript: <i>negative Formulierungen</i>	Belege aus dem Transkript: <i>positive Formulierungen</i>
	Keine Unterstützung	E50-51 „wenn die Kinder keine Unterstützung haben, dann brauchen sie doppelt oder dreifach so lang“  E361-362 „Ich mecht eh lernen, aber i versteh oft nicht, was die Lehrerin sagt“	
	Bildungsnähe, Interesse an Schule		E47-50 „wenn das Elternhaus interessiert ist und aktiv mitarbeitet ... funktioniert das Erwerben der deutschen Sprache wesentlich schneller“
	Förderung und Begleitung	E137 „würden noch mehr tun, wenn sie die Begleitung hätten“	E113-114 Schulisches Vorankommen hängt „von der Unterstützung von zu Hause ab“  E1103-1104 große Verantwortung liegt bei den Eltern, „bewusst mitverantwortlich“
	Religionsfreiheit	E777-778 im Hinblick auf die Teilnahme an Schulausgängen: „das hat einfach religiöse Gründe“	
	Eindrücke und Annahmen	E781 Verbot von Theaterbesuchen E795 „zweilichtige Gestalten vor dem Theater ... herumtreiben und sehr freizügige Damen“	
<b>FAMILIE</b>	Engagement und Interesse am Erwerb der Zweitsprache Deutsch		E207-220 Beispiel einer interessierten Familie aus Tschetschenien – 22jähriger Bruder  E222-227 Beispiel einer thailändischen Familie (Mutter kommt mit dem Bub zum Unterricht in die Schule)

Person/Gruppe/Ebene	Erwartungshaltung im Hinblick auf ...	Belege aus dem Transkript: <i>negative Formulierungen</i>	Belege aus dem Transkript: <i>positive Formulierungen</i>
	Helfersystem		E239 „ältere Geschwister, die schon ein bisschen mehr können, helfen den jüngeren“  E234 „können den Eltern als Dolmetscher zur Verfügung stehen“
	Soziale Vernachlässigung	E699 „die familiäre Situation spüre ich schon sehr intensiv im Schulbereich, also wenn die Kinder kaum Unterstützung haben, dann sind sie zum Teil schon sehr arm“  E719-742 Beispiel einer österreichischen Familie ohne Migrationshintergrund	
	Haltungen	E408-410 „in der Familie – die Mädchen reden dort nicht, weil sie haben nichts zu sagen und sie dürfen nichts sagen“ ... „im Unterricht massives Problem“	
<b>an sich selbst als LEHRPERSON</b>	Empathie		E479-481 Lehrerin nimmt Sorgen der Kinder gerne auf sich, weil sie „von den Kindern so gern und gut angenommen“ wird
	Zusatzqualifizierungen		E469-470 „das Traumaseminar war sehr wertvoll, ... sehr viel mitgenommen“

Person/Gruppe/Ebene	Erwartungshaltung im Hinblick auf ...	Belege aus dem Transkript: <i>negative Formulierungen</i>	Belege aus dem Transkript: <i>positive Formulierungen</i>
	Haltung und Einstellung		E599-601 Wichtig ist, zu schauen, wo die Kinder stehen, was sie interessiert und nicht „das Programm durchziehen“  E621-622 „gesamt ganzheitlich in der Volksschule zu arbeiten“  E970-974 etwas Spannendes und Interessantes machen, die Schüler/innen ernst nehmen, Wünsche und Bedürfnisse wahrnehmen
	Umgang mit sozial verwahten Schülerinnen	E718-731 „schon schwierig, diese Kinder gleichwertig im Klassenverband zu integrieren“ ... „andere Kinder muss man ja auch irgendwie ernst nehmen“ ... „beibringen, diese Kinder trotzdem zu respektieren“	
	Umgang mit persönlichen Ressourcen	E1093-1098 Montessoriausbildung ... „wow, du kriegst dann Kritik und Prügel und wirst kontrolliert und der Inspektor kommt“ ... „um Gottes Willen, das kostet mich ja wahnsinnig viel Energie und wahnsinnig viel Kraft“	E1100-1102 „ich will sehr wohl so also auch für mich gute Arbeit leisten hinter der ich stehen kann, die den Kindern dieser Klasse entspricht, aber ich will nicht mehr mit dem Kopf durch die Wand rennen, i will einfach schauen, wie passt das auch im Rahmen dieser Schule“
<b>LEHRER/IN</b>	Lernort Schule		E36-37 „Leistung“ erfolgt in der Schule gemeinsam mit den Lehrer/innen
	Interne Kommunikation	E184-185 es wird „schon zwischendurch mit dem Klassenlehrer abgesprochen, wenn es um ein spezielles Thema geht, wenn der Wunsch vom Klassenlehrer geäußert wird“	E187 „natürlich reicht die Zeit einfach net“

Person/Gruppe/Ebene	Erwartungshaltung im Hinblick auf ...	Belege aus dem Transkript: <i>negative Formulierungen</i>	Belege aus dem Transkript: <i>positive Formulierungen</i>
	Image der Lehrtätigkeit	E250-254 „immer wieder passiert, ... dass ich als DaZ-Lehrerin anerkannt wurde, aber spätestens nach zwei Wochen feststellte, dass ich eigentlich nur ein Lückenfüller für die Religionsstunden bin“  E272 „als DaZ-Lehrerin abg'stampelt“	
	Professionelle Zusammenarbeit		E305-306 „gute Kommunikation mit der Klassenvorständin“  E1079-1080 „toll, dass einfach alle Klassenlehrer zusammenarbeiten, alle Lehrer der Schule“
	Beziehungsarbeit zu Schüler/innen	E307 Beispiel eines Schülers, der mit Klassenvorständin nicht spricht	E434-435 „Form von wichtiger Beziehungsarbeit“
	Überforderung durch sprachlich sehr heterogene Klassen	E442-442 Kolleginnen können nicht mehr unterrichten, „weil sie die Kinder auch nicht mehr verstehen“  E447-448 „Kolleginnen und DaZ-Lehrerinnen kommen an die Grenze“	
	Missbrauch und Gewalt	E840-843 für diese schwierigen Situationen bräuchten Lehrer/innen und Direktor/innen mehr Unterstützung	E884 therapeutische Hilfe gibt es zum Teil
	Bemühen des Kollegiums		E1071-1077 „also bei uns bemüht sich wirklich jeder“, Klassenlehrer untereinander, von der Direktion gut unterstützt und getragen

Person/Gruppe/Ebene	Erwartungshaltung im Hinblick auf ...	Belege aus dem Transkript: <i>negative Formulierungen</i>	Belege aus dem Transkript: <i>positive Formulierungen</i>
<b>SCHULLEITUNG</b>	Raumzuteilung	E273 „dass du mit den Kindern halt irgendwo sitzt und ... net amal an richtigen Raum zur Verfügung hast“  E495 „müssen im Besenkammerl arbeiten“	E451-452 „manchmal ... großer Platz, manchmal beim besten Willen nichts frei“
	Wertschätzung		E511-512 „es hat nie jemand mich irgendwo abgeschoben oder nicht wertgeschätzt“  E516-517 „die Klassenlehrerinnen und die Direktorinnen sind sehr froh, dass eben Unterstützung in dem Bereich kommt“
<b>SYSTEM</b>	DaZ-Stundenkontingent	E147 wichtig wäre es, „die DaZ-Stunden zu erhöhen“  E196-198 „die Stunden, die genehmigt werden, sind einfach zu gering“	
	Integrativer Unterricht versus Parallelunterricht	E172-174 „schade, Kinder bekommen die Deutschförderung isoliert“, daher große Defizite beispielsweise im Sachunterricht	E182 „die integrative Betreuung wäre schon sehr wichtig“  E204-205 „von der integrativen Unterrichtsweise kann die gesamte Klasse sehr viel profitieren“
	Unterrichten im Team	E238-245 „ab einem bestimmten Grad des Anteils an Migrationskindern sollte ein Zweitlehrer in der Klasse stehen“	E238-245 integrativ und flexibel arbeiten; Ansatz: „bedürfnisorientiert an den Schülerinnen und an den Lehrerinnen“ der Klasse  E373-374 „die Unterstützung in den Klassenverbänden mit Kindern mit Migrationshintergrund als Zweitlehrerin wäre das Optimalste“

Person/Gruppe/Ebene	Erwartungshaltung im Hinblick auf ...	Belege aus dem Transkript: <i>negative Formulierungen</i>	Belege aus dem Transkript: <i>positive Formulierungen</i>
	Behördliche Vorgehensweise	E293-299 Beispiel eines ukrainischen Schülers, „der toll gelernt hat“, dann aufgrund eines Visumfehlers ausreisen musste, schließlich nach Weihnachten wieder zurückkam und trotzdem „riesen Fortschritte macht“	
	Vorteil der Arbeit in Kleingruppen		E452-455 Unterschied zwischen „Einzelarbeit oder in Kleingruppen oder eben einer großen Gruppe“
	Organisation	E483-484 „bei uns“ gibt es organisatorisch „nicht so ein flexibles System“	
	Außerschulische Betreuung	E636 „Schule ist zu wenig“	E648 „so wie eine Nachmittagsbetreuung“  E654 den Familien „mit Rat und Tat in allem zur Seite stehen“
	Ganztagsschule	E911-913 „wenn man eine Ganztagsschule hätte, für solche Kinder mit einer therapeutischen Zusatzbetreuung“ zum Aufarbeiten und gleichzeitig zum Lernen	
	Aus- und Fortbildung	E988-991 Änderung der Lehrer/innenausbildung und -fortbildung, Angebot von Supervision  E1045 Supervision „das muss man privat machen“	

## 7.3 Auszüge aus der Gruppendiskussion „Birke“

### 7.3.1 Thematischer Verlauf (gesamt)

	Klassenlehrer/in	SchülerInnen	Dienstjahre	an der Schule seit	
Df <sup>16</sup>	2. Klasse Migrationshintergrund (slowenisch)	21 ca. 50% Anteil an SuS mit Migrationshintergrund	7.	5 Jahren	„spätberufen“/„Career Changer“: zunächst kaufmännische Lehre L-Ausbildung mit Ende 30 (nach Geburt der Kinder)
Ef	4. Klasse Migrationshintergrund (türkisch)	21 ca. 50% Anteil an SuS mit Migrationshintergrund	3.	3 Jahren	
Fm <sup>17</sup>	Altersgemischte Klasse/ 1.-4. Schulstufe Montessori-Klasse	22 1/3 der SuS mit Migrationshintergrund	19.	4 Jahren, dann 11 Jahre Private Montessori-Schule, nun wieder seit 4 Jahren	„Career Changer“: Zuerst Elektriker

12-66	Oberthema: Einstieg in die Diskussion, „Eckdaten“ zu den Personen
67	Oberthema: Wie erleben die 3 LP ihre Klasse
69-92	Beispiel Klasse 1: „zuerst sehr unruhig“ „fünfzig Prozent Migrantenanteil“ – mittlerweile „rund geworden“
94-114	Beispiel Klasse 2: „letztes Jahr auch nicht einfach“ – erste eigene Klasse - „find des irrsinnig lässig dass dia Klass so bunt gemischt ist“
97-380	Thema: Erfahrungen als LP mit Migrationshintergrund
119-130	Thema: keine Bevorzugung von Kindern – egalitärer Anspruch
140-285	Mehrsprachigkeit - „die Unterrichtssprache ist deutsch“
287-370	Skepsis der Eltern gegenüber L mit türkischem Hintergrund
372-637	Thema: Erfahrungen des Lehrers einer altersgemischten Montessori-Klasse
378-395	altersgemischten Montessori-Klasse: am wenigsten Kinder mit Migrationshintergrund
397-426	Erleben der Klasse: Beispiel 3 „Startphase ziemlich heftig“, sehr destruktiv – „Gefahr für Leib und Leben für die anderen Kinder“, „es war die Hölle“, „Lösung“ des Problems mit dem „Problemschüler“: Überweisung in eine andere Schule (431-442)
408-442	Beispiel: sehr schwieriges Kind/ „Extremsituation“

<sup>16</sup> „D“ ist die Bezeichnung der Teilnehmerin an der Gruppendiskussion, „f“ bedeutet „weiblich“.

<sup>17</sup> „m“ bedeutet „männlich“.

443-493	Thema: Montessori-Pädagogik, Jahrgangsmischung
495-848	Oberthema: erlebte Grenzen/ Schwierige Schüler
519-636	Beispiel 1: Schwierige Schüler Kamil
648-686	Beispiel 2: Schwieriger Schüler Mehmet
648-686	Mehmet „aggressiv, kann sich nicht ausdrücken und schlägt drauf los“
688-859	Beispiel 3: Schwieriger Schüler Aziz – Genie und Wahnsinn
688-848	sehr intelligent, „sehr nervig“, „fällt aus der Norm“ „genial“
845-875	Oberthema: „Norm“
875-950	Praxis der Notengebung
957-1098	Oberthema: Was kennzeichnet SchülerInnen mit denen LP gern arbeiten
966-970	„freundliche Kinder“ „die herzig“ sind, „wenn das Interesse da ist, „wenn sie bemüht sind“, „wenn sie zuhören“, „wenn sie Fragen stellen“
971-1051	Oberthema: Schwieriger Schüler: Beispiel 4: „Der Lügner“
1052-	Fortsetzung Oberthema: SchülerInnen mit denen LP gern arbeiten
1052-1068	„Interesse“, „Freude“, „Freundlichkeit“
1061-1065	LieblingsschülerInnen: „aber es sind schon einige wo i mir denk herzig einfach aber (...) i hab dann glei wieder a schlechts Gwissa“
1068	Fortsetzung Oberthema: Schwierige Schüler
1069-1071	Schüler, die ihre Sachen nicht bringen
1072-1109	Unterscheidung zwischen Schüler, die zwar extrem schwierig sind, bei denen aber die Eltern mittun und jenen, bei denen auch die Eltern „dagegen“ tun

### 7.3.2 Formulierende Interpretation (Z. 520-608)

520-533	<b>OT: Umgang mit „unnormalen“ (schwierigen) Fall Kamil</b>
520	„Grenzen erleben mir mit dem Kamil“
522-528	Kamil war letztes Jahr in der Klasse von Df und hat es ihr „sehr schwer gemacht“. Df hat nicht mehr gewusst wie sie tun soll „mit dem Kamil“, sie ist „allein mit 22 Kindern“ und wusste, sie kann für Kamil nicht das tun „was der braucht“. Sie hat sich „machtlos“ und „hilflos“ gefühlt.
528-541	<b>UT: Wie ist Kamil?</b>
528-530	Kamil ist „nur noch drinnengehockt“ und hat „verweigert“, hat sich „in eine Ecke verkrochen“ und „Klötzle gespielt“, „sich zurückgezogen“ - „das macht's einfach wahnsinnig schwer“
530-533	DW äußert, dass Kamil „dort bei euch einfach besser aufgehoben“ ist, in der Klasse von Fm
534-535	Kamil ist „ganz ein schwieriger Fall“
537-542	Kamil braucht „eine kleine Gruppe“, „am besten eine Person für sich allein“
543	„er ist sowieso ein Integrationskind“

544-586	<b>UT: Warum ist er so? Suche nach Erklärungen, warum er so schwierig ist</b>
545-549	<b>UUT: schwierige Familie</b>
	auch „von der Familie her wahnsinnig schwierig“, weil die Mutter „kein Wort“ Deutsch spricht und der Vater Tag und Nacht „buckelt“ Eltern „können nicht behilflich sein“, „können Null behilflich sein“, „weil sie selber bildungsfern sind“ Mutter hat „ewig Heimweh“ und „leidet dahin“
550-551	Es wird Verständnis für die Familie gezeigt: „es ist eben hart“
551	<b>UT: Eine LP allein mit einer großen Gruppe von Kindern</b>
	LP steht allein einer großen Gruppe gegenüber
552-577	<b>UT: Kamil ist „lernbehindert“ versus „es ist noch mehr“</b>
552-555	Kamil ist „einfach lernbehindert“
555-556	Sprachliches kommt hinzu, es ist noch mehr (DL)
558-565	Lernbehinderung ist nur ein Anteil, „da ist mehr“, LP sind dem „auf der Spur“
566-571	Es fehlt Kamil auch an „Ernsthaftigkeit“, zu wissen wo er ist, z.B. in der Schule
572	wahrscheinlich kann er diese Zuordnung gar nicht leisten
573-577	Ef begründet, warum sie „mitreden darf“, Kamil ist nicht ihr Schüler, sie war als Übersetzerin dabei
578-594	<b>UT: Was heißt diese Problematik für die Familie von Kamil?</b>
578-581	Mit der älteren Schwester „funktioniert“ es „ganz gut“
582-583	Das ist „furchtbar“ für die Familie, vor allem für den Vater, es ist eine „Schande“ für eine türkische Familie
583-591	<b>UT: für den Vater besonders schwierig</b>
	Für den Vater war es besonders schwierig, zu akzeptieren, dass mit Kamil „nicht alles“ „normal läuft“ Mitleid mit Vater und Überzeugung, dass es wichtig ist mit ihm „Klartext“ zu reden und ihn nicht zu „verschonen“
592-602	<b>UT: Eltern sind bemüht versus was zuhause läuft ist fraglich</b>
592-594	Eltern sind bemüht bzw. haben zumindest „so getan“ - sind zu Gespräche gekommen
594-598	Was zu Hause „abläuft“ ist „fraglich, Eltern bekommen Tipps und Informationen
598-600	Ef ist „ständig“ mit Kamils Schwester „dran“ - „Fernsehkonsum“, ob die Mutter das einhält und ob der Vater etwas dagegen tut, ob er sich zB Zeit für die Kinder nimmt, ist fraglich
601-602	es verändert sich nicht viel

**7.3.3 Reflektierende Interpretation (Z. 520-608)**

494 (...)	<i>Proposition „Grenzen“ durch DL</i>
520	<i>Elaboration im Modus einer Exemplifizierung durch Fm: Orientierung: Grenzen im LehrerInnen-Handeln – Exemplifizierung am Beispiel von Kamil</i> Fm bringt Kamil ins Spiel, beschreibt seine Grenzerfahrungen als Lehrer mit „Kamil“, er spricht im Kollektiv: „erleben wir“.
523-531	<i>Elaboration (argumentativ) durch Df und Validierung, dass Kamil sehr schwierig ist</i> Df schaltet sich ein, dass Kamil letztes Jahr bei ihr war und „des hot mir o s'ganze Jahr schwer gmacht“. Df erklärt, dass sie „einfach nicht mehr gewusst hat wie tun“ mit „dem Kamil“ - „allein mit 22 Kindern und der Kamil“. Sie bringt ihre „Machtlosigkeit“ und „Hilflosigkeit“ zum Ausdruck und dass „dich das fertig macht“. Damit meint sie Kamil's Verhalten, der „nur noch drinnengehockt ist und verweigert hat“. Sie schließt ihre Erzählung damit, dass sie denkt, „er ist bei euch einfach besser aufgehoben“. Orientierung: Wo ist Kamil gut aufgehoben?
532	<i>Ironische „Validierung“ durch Fm</i> Fm schließt zwar mit „ja“ auf die Beschreibung von Df an, mit seinem Seufzen weist er aber eher darauf hin, dass er dies nicht bestätigen kann.
533	<i>Konklusion im Modus der Validierung einer Orientierung durch Df</i> Df fügt hinzu, dass man „da mehr für ihn tun kann“.
534-535	<i>Elaboration durch Fm</i> Fm weist darauf hin, dass Kamil „wirklich ganz ein schwieriger Fall ist“. Auch Fm verweist auf die Grenzen, auf die er bei Kamil stößt.
537-538	<i>Exkurs (eingelagerter Diskurs): DL fragt nach, was Kamil „bräuchte“</i>
539	<i>Elaboration durch Df und Fm</i> Nun seufzt auch Df. Beide bringen zum Ausdruck, dass sie sich mit der Auseinandersetzung mit dem „Fall“ Kamil schwer tun. Df setzt zum Antworten an, Fm schaltet sich ein. Sie sprechen nun fast wie eine Person. Fm weist darauf hin, dass Kamil eine „kleine Gruppe“ braucht, Df führt den Gedanken weiter und meint „am besten eine Person für sich allein“. Hier zeigen sich verschiedene Einschätzungen der Problematik des „Falls“ Kamil.
543	<i>Elaboration durch Ef</i> Ef schaltet sich nun ein, weist darauf hin, dass Kamil „sowieso ein Integrationskind“ ist. Hier kommt es zu einer Festschreibung. Wird mit „sowieso“ zum Ausdruck gebracht, dass das Kind damit per se problematisch ist?
544-549	<i>Trans(pos)ition durch Df – Warum ist Kamil so? - „schwierige Familie“</i> Df betont noch einmal: Kamil - „das ist ganz ganz an schwieriger Fall und bringt nun die Familie ins Spiel. Es erfolgt damit eine Problemverlagerung vom „schwierigen Kind“ zur „schwierigen Familie“. Als „schwierig“ wird hier angeführt, dass die „Mama kein Wort Deutsch spricht“ und der Vater „Tag und Nacht buckelt“. Viel arbeiten wird in diesem Fall eindeutig negativ bewertet.
547	<i>Elaboration – argumentativ – durch Ef</i> Hinweis darauf, dass die Familie „auch nicht behilflich sein kann“. Bringt sie mit „auch nicht“ zum Ausdruck, dass die Eltern ähnlich wie die Lehrpersonen nicht behilflich sein können?
548	<i>Validierung und Steigerung durch Df</i> Df steigert die Feststellung mit „sie können null behilflich sein“. Hier wird deutlich, dass überhaupt keine Unterstützung durch die Eltern zu erwarten ist.

549	<p><i>Elaboration im Modus einer Argumentation von Ef: „sehr bildungsfern“</i></p> <p>Ef bringt als Erklärung, wieso die Familie nicht behilflich sein kann, mit ihrer „Bildungsferne“ in Zusammenhang. Hier zeigt sich, wie ein zurzeit häufig verwendeter Begriff in die Alltagssprache der LP Einzug genommen hat. Bildungsferne Eltern können nicht helfen. Bildungsnahe Eltern können bei Problemen mit Schülern helfen (impliziter positiver Gegenhorizont).</p>
550	<p><i>Elaboration im Modus einer empathischen Argumentation durch Df – „Heimweh der Mutter“</i></p> <p>Df führt das „Heimweh“ der Mutter an, zeigt Verständnis dafür: „I verstands“ - sie hat selbst einen Migrationshintergrund.</p>
551	<p><i>Elaboration im Modus einer Argumentation: „allein mit 20 Kindern“</i></p> <p>Df zeigt mit ihrem gleich anschließenden Hinweis auf ihre eigene Situation als Lehrerin: „was tua i alla mit so einer großen Gruppe?“ jedoch auch klar die Grenzen ihres Verständnisses für die familiäre Situation. Mit ihrem erneuten Hinweis, dass sie „allein“ mit über 20 SchülerInnen ist, zeigt sie, dass sie sich alleingelassen fühlt -sie bekommt von der Institution nicht die Unterstützung, die sie bräuchte.</p>
552-553	<p><i>Elaboration durch Ef – „lernbehindert“</i></p> <p>Ef richtet den Fokus weg von der strukturellen Ebene, auf die Df hingewiesen hat (eine LP allein mit einer großen Gruppe), hin auf das individuelle Problem, das sie nun ganz klar bei Kamil verortet: „der ist einfach lernbehindert“.</p>
554	<p><i>Validierung durch Df</i></p>
555-556	<p><i>Elaboration durch DL – „Sprachliches“ und „es ist noch mehr“</i></p> <p>DL bringt nun „das Sprachliche“ und „es ist noch mehr“ ins Spiel.</p>
557	<p><i>Validierung durch Df</i></p> <p>„es kommt einiges zusammen“</p>
558	<p><i>Elaboration durch Fm: „da ist mehr“</i></p> <p>Der Fall wird hier (durch die Intervention von DL) multiproblembeladen.</p>
558	<p><i>Elaboration durch Fm: „wir sind schon auf der Spur“</i></p> <p>Fm weist hier darauf hin, dass sie (wer aller?) auf Ursachensuche sind. Fm weist damit auf sein professionelles Vorgehen hin. Orientierung: LP sehen sich in der Lage, die Ursache herauszufinden. Die Ursachensuche zeigt sich auch in anderen Passagen – diese für einen Vergleich heranziehen.</p>
560	<p><i>Divergenz: Einschränkung der Beschreibung „lernbehindert“ durch Fm</i></p> <p>Fm weist darauf hin, dass es sich bei Kamil nicht nur – wie von Ef behauptet (Zeile 552)- um eine „Lernbehinderung“ handelt. Die Lernbehinderung stellt seines Erachtens nur einen Teil des Problems dar. Fm verfügt über Definitionsmacht, zeigt sich als Diagnose-Experte.</p>
562-572	<p><i>Divergenz zwischen Ef und Fm über Kamils Schwierigkeiten</i></p> <p>Es entspannt sich ein oppositioneller Diskurs zwischen Fm und Ef, wer die Probleme Kamils nun richtig beschreiben kann. Ef führt ins Spiel, dass es Kamil an „Ernsthaftigkeit“ fehlt, Fm betont „es gibt noch mehr“. Ef weist darauf hin, dass Kamil nicht immer so recht weiß, ob er in der Schule ist, Ef betont erneut: „da ist einiges“. Ef kommt an die Grenzen ihres „Label-Vermögens“ mit ihrer Aussage „das ist schwierig“.</p>
573-374	<p><i>Elaboration durch Ef – Rechtfertigung warum sie mitreden darf</i></p> <p>Ef bringt nun ins Spiel, dass sie „es“ nur durch ihre Übersetzungstätigkeit her weiß, (aufgrund ihrer Türkischkenntnisse wird sie oft zum Übersetzen bei Elterngesprächen oder Gespräche mit Kindern herangezogen) – wirft ein, „wenn i mitreda darf“. Sie scheint durch die wiederholten Einwände seitens Fm verunsichert worden zu sein und legitimiert ihr Mitreden.</p>

575	<i>Validierung durch Df</i> Df bestätigt mit ihrer Aussage „sie war oft dabei“, dass Ef mitreden darf.
577	<i>Ratifizierung durch Fm</i> Ef bestätigt zwar, dass sie dabei war, nicht aber dass sie mitreden darf.
578-579	<i>Rituelle Konklusion durch Ef: Mit der Schwester funktioniert es</i> Ef führt nun ins Spiel, dass sie die ältere Schwester von Kamil in ihrer Klasse hat und mit ihr „funktioniert's eigentlich“. Die Schwester wird als Opposition eingeführt: Mit ihr „funktioniert“ es im Gegensatz zu Kamil. Mit „funktionieren“ kommt ein „Maschinenmodell“ eines Schülers ins Spiel – auf einen Knopf drücken und es funktioniert. Bei Kamil haben die L „den“ Knopf anscheinend noch nicht gefunden.
580	<i>Validierung durch Df</i> Df ergänzt, dass es mit der älteren Schwester „ganz guat“ funktioniert
581	<i>Validierung durch Ef</i> Ef wiederholt (bzw. beendet ihren Satz) mit „ganz guat“
582-585	<i>Elaboration durch Df – Kamil's Defizite als Schande für die Familie</i> Df verlagert nun das Problem Kamil's auf die Familie: „Wie furchtbar es für die Familie ist, vor allem für den Papa“. Gender- und Race-Dimension: Für den <u>türkischen Vater</u> zeigt sich das Problem besonders schlimm. Kultureller Bezugsrahmen, den Df als Erklärungsfolie benutzt. Mit dieser kulturellen „Brille“ blickt Df nun auch auf Ef, indem sie sie als Türkei-Expertin adressiert: „du wirst es noch eher wissen“, „du kannst es noch besser erklären.“
586	<i>Validierung durch Ef</i>
587-591	<i>Elaboration durch Df – „wie schwer es für den Papa ist wenn nicht alles ‚normal‘ läuft“</i> Df setzt fort mit ihrer Argumentation, dass es für den Vater sehr schwer ist zu akzeptieren, dass bei seinem Sohn nicht alles „normal läuft“. Was heißt das, dass es „nicht normal läuft“? Sie zeigt Verständnis, dass es schwer für ihn war und dass er ihr Leid getan hat. Gleichzeitig musste sie ihm sagen „was Sache“ ist. Sie musste „Klartext“ reden. Df zeigt, dass sie selbst die Situation zutreffend einschätzen kann und zeigt damit auch, dass es nur diese Perspektive gibt.
592-595	<i>Elaboration im Modus der Exemplifizierung durch Ef</i> Ef weist darauf hin, dass die Eltern sich schon bemüht haben, zumindest haben sie so getan, als seien sie bemüht, indem sie zu Gespräche kommen, es sei jedoch fraglich, wie das zu Hause abläuft
596	<i>Validierung durch Df</i>
597-602	<i>Fortsetzung der Elaboration im Modus der Exemplifizierung durch Ef</i> Ef erklärt, dass die Eltern Tipps bekommen und dass sie mit der Schwester „ständig dra“ ist. Es scheint, dass die Schwester zum Einwirken auf Kamil instrumentalisiert wird. Die Lehrerin will auf den Fernsehkonsum einwirken, hat aber ihre Zweifel, ob das die Mama einhält und ob der Papa was dagegen tut, ob er daheim ist und sich Zeit für die Kinder nimmt. Bei den Gesprächen ist „nur ein Kommen und Gehen und es verändert sich nit viel“.
602-605	<i>Elaboration im Modus der Erzählung durch Ef</i> Ef erklärt, wie sich die Arbeit mit der Schwester gestaltet, sie ist „nicht so schwach“, ist jedoch als unauffällige Schülerin „durchgefluscht“. Gender und Kultur-Stereotyp: der auffällige türkische Junge, das unauffällige türkische Mädchen, das übersehen wird.
608	<i>Konklusion durch Fm: „Solche Kinder bringen di scho an die Grenzen“</i>

**Orientierungen**

- Grenzen im Lehrer/innen-Handeln durch Schüler (bewusst männlich) wie Kamil
- LP wissen, wo ein Kind wie Kamil gut aufgehoben ist: Kleine Gruppe, am besten Einzelbetreuung
- LP wissen, wo die Probleme liegen – in der Familie
- LP wissen, wie türkische Männer sind

Positiver Horizont	Negativer Gegenhorizont
	Kinder, die es LP schwer machen Kinder, mit denen sich LP machtlos, hilflos erfahren Kamil
Schüler wissen - wo sie sich befinden - wie Schule funktioniert - was von ihnen verlangt ist kennen sich aus, kennen die Spielregeln	Kamil fehlt es an „Ernsthaftigkeit“ Er weiß nicht, wo er sich befindet Er verkriecht sich in eine Ecke, „spielt mit Klötzchen“ – er zeigt kein Schülerverhalten, sondern verhält sich eher als Kindergartenkind
Erwartung: Familie sollte behilflich sein Behilflich = bildungsnah Bildungsnah Eltern können bei Problemen mit Schülern helfen (impliziter positiver Gegenhorizont)	Bildungsfern Können „Null“ helfen Mama spricht kein Wort Deutsch
Eltern müssen sich nicht nur bemühen, sondern auch ihr Verhalten entsprechend den Erwartungen erfüllen	Nur zu den Gespräche kommen ist zu wenig
Normal ist, dass Eltern viel daheim sind und sich Zeit für die Kinder nehmen	Viel buckeln ist im Fall der Familie Kamil negativ
Mutter kann eher mit dem Problem umgehen? Nicht-türkische Familie könnte mit dem Problem eher umgehen?	Kulturelle & Gender-Zuschreibung: Dass es nicht „normal läuft“ ist für <u>türkischen Vater</u> besonders schwierig
Bei der Schwester funktioniert „es“ (das Lehrerhandeln?, die Anpassung?)	Bei Kamil funktioniert „es“ nicht
Schwester verhält sich unauffällig = normal	Kamil verhält sich auffällig = unnormal

**7.3.4 Formulierende Interpretation (Z. 688-860)**

	Oberthema Aziz
688-721	<b>Aziz „der andere“</b> Ef führt Schüler „Aziz“ ein, der in der ganzen Schule bekannt ist. Sie beschreibt ihn als „sehr wissbegierig“ und „eigentlich ganz intelligent“, „sprachlich überdurchschnittlich“ laut einem durchgeführten „Test“. Der Test wurde auf Wunsch der Lehrerin beim Schulpsychologen durchgeführt, als „Bestätigung“ für die Eltern, dass er „einfach gut“ ist. Aziz wird als „Problemkind“ beschrieben und dass er für die Kinder „eine Qual“ war. Die Lehrerin versetzt ihn zu Mädchen, von denen sie annimmt, dass sie mit ihm können. Dies funktioniert jedoch nicht. Es kommt zu Inszenierungen im Klassenzimmer, Aziz wird

	zum „anderen“ gemacht. „Er ist einfach anders“ meint die Lehrerin, er ist „sehr kompliziert“ und er braucht sehr viel Kraft und Energie“. Sie findet ihn aber trotzdem „ganz interessant“. Die Lehrerin ist auf der Suche nach dem „Problem“, hat mit der Beratungslehrerin zusammengearbeitet, diese hat sie darauf aufmerksam gemacht, dass sie ihn nicht ändern wird können, „der ist einfach so“. Er ist „so zappelig“ aber auch „sehr konzentriert“ beim Arbeiten.
724	<b>Aziz-Mobbingopfer</b> Aziz wird als „Mobbingopfer“ beschrieben. Er wurde zunächst von den Mitschülern als „so gschit“ respektiert
728-769	<b>Aziz: Genie und Chaos</b> Aziz wird von Fm als „verrückt“ beschrieben, als „irrsinniger Typ“, er findet ihn „genial“, als „überaus begabt“, als „Chaos“ und gleichzeitig als verhaltensauffällig, er kann nicht normal gehen, ständig passiert im etwas, er kann seine Bewegungen nicht kontrollieren, diese Diskrepanz wird als „normal“ angesehen: Genialität kann nicht Anpassbarkeit bedeuten. Aziz wird auf's Gymnasium gehen, mit den Noten passt es
772-790	<b>Ursachensuche</b> Ef auf Ursachensuche - „hat viel entdeckt“ und zwar „daheim“: Computerspiele, Fernsehkonsum. Der Vater hat ihm die Spiele (ab 18) gekauft, die Mutter hat es der Lehrerin gesagt. Lehrerin hat den Vater direkt darauf angesprochen und die Spiele sind nun bei der Lehrerin.
800-814	<b>Aziz ist Mobbingopfer</b> Hauptproblem: Aziz ist Mobbingopfer, Lehrerin als Beschützerin, er kann ihr vertrauen
815-832	Fm weist darauf hin, dass Aziz nicht mehr zum „Tüftlerteam“ gekommen ist, Ef zeigt sich erstaunt
833-844	Fm betont noch mal, dass ihm „solche Lüt taugen“, Ef weist darauf hin, dass sie sich „zusammenreißen“ muss, für sie ist Aziz „nervig“, wenn er sich nicht an die Regeln halten kann
	<b>Thema: Norm</b>
845-860	Aziz „taugt“ Fm, „weil er aus der Norm fällt“, Fm hat mit dem Begriff „Norm“ Mühe, ihm gefällt das Individuelle Ef weist darauf hin, dass in der Klasse es schwierig ist, was sich die anderen Kinder erwarten

### 7.3.5 Reflektierende Interpretation (Z. 688-860)

688-691	<i>Proposition Ef</i> Ef führt „Aziz“ ein: „Denn han i no a Kind, der Aziz“, sie lacht und weist darauf hin, dass sie glaubt, er ist in der ganzen Schule bekannt. Sie beschreibt ihn als „sehr wissbegierig und eigentlich ganz intelligent“ und „auch sprachlich überdurchschnittlich“ laut einem durchgeführten Test. Sie zeigt sich kritisch gegenüber den Tests.
692	<i>Nachfrage von DL:</i> „Was für ein Test?“
693-698	<i>Elaboration – argumentativ - durch Ef:</i> Aziz „ist gut“ – von Experten bescheinigt Ef betont, Aziz „ist gut“ und erklärt, dass sie das zwar gewusst hat aber dass sie trotzdem wollte, dass er auch eine „Bestätigung“ hat und auch die Eltern eine Bestätigung haben, „dass er einfach gut ist“. Deshalb hat sie „das“ beim

	<p>Schulpsychologen anschauen lassen. Ef erklärt, dass es für die Eltern eine Bestätigung ist, dass sie das wissen, weil er ein Problemkind war in den ersten beiden Klassen.</p> <p>Orientierung an „Expertenwissen – der Test des Schulpsychologen attestiert, dass Aziz „gut ist“</p>
698 - 710	<p><i>Elaboration im Modus einer Erzählung durch Ef: Aziz ist eine „Qual“ für die MitschülerInnen</i></p> <p>Ef erklärt, dass Aziz für seine MitschülerInnen „eine Qual“ sei und schildert es am Beispiel, wenn jemand neben ihm sitzen muss. Ef erzählt sehr lebhaft eine erst kürzlich erlebte Szene, in der sich ein Mädchen, das neben ihm sitzen musste, sehr aufgeregt hat. Das Mädchen hat der Lehrerin erklärt, dass sie den „Test nicht bestehe“. Ef hat es den SchülerInnen gegenüber als „kleinen Test“ deklariert: Es sei ein „kleiner Test“, ob das Mädchen „gut mit ihm kann“. Orientierung an „Tests“ – auch das neben Aziz Sitzen wird zum Test, den man bestehen oder nicht bestehen kann. Dieser Test eskalierte – die Lehrerin hat sie wieder auseinandergesetzt.</p> <p>Ef trägt mit ihrer lebhaften, theatralischen Inszenierung zur allgemeinen Erheiterung bei. Der „Fall Aziz“ hat Unterhaltungswert – in der Klasse und auch in der Inszenierung in der Gruppendiskussion</p>
710-711	<p><i>Elaboration durch Ef: Aziz „isch einfach anders“</i></p> <p>Aziz wird zum „anderen“ gemacht: „er isch einfach anders“, „er isch sehr kompliziert“, „er brucht sehr viel Kraft und Energie“</p>
711-712	<p><i>Elaboration durch Ef: Aziz ist aber auch „interessant“</i></p> <p>Die Persönlichkeit Aziz wird durch einen Aspekt erweitert – die Lehrerin findet „ihn ganz interessant trotzdem“.</p>
714-716	<p><i>Elaboration durch Ef – „i bin o of der Suche“</i></p> <p>Ef weist darauf hin, dass sie auch auf der Suche nach dem Problem ist<sup>18</sup>, dafür hat sie mit der Beratungslehrerin zusammengearbeitet – Orientierung an Experten</p> <p>Beratungslehrerin hat ihr gesagt, „du wirst den net ändere können, der isch einfach so“ – Ef scheint dieses Expertenwissen annehmen zu können</p>
717	<p><i>Validierung durch Fm: „des isch krass“</i></p>
718-719	<p><i>Validierung und Elaboration im Modus der Beschreibung durch Ef: „der isch einfach so“</i></p> <p>Ef validiert ihre vorherige Äußerung und beschreibt weitere Details seiner Verhaltensauffälligkeit: Aziz ist „so zappelig“</p>
719-722	<p><i>Elaboration im Modus einer Beschreibung durch Ef: „aber sehr konzentriert beim Arbeiten“</i></p> <p>Nachdem Ef Aziz nun als typischen „Zappelphilip“ beschrieben hat, erweitert sie nun die Verhaltenszuschreibungen mit einer – insbesondere für die schulischen Belange sehr positiven Seite – er arbeitet „sehr konzentriert“, sie nimmt die „positiven Sacha heraus“</p> <p>Orientierung an den schulischen Erwartungen</p>
722-725	<p><i>Anschlussproposition: Aziz als Mobbingopfer</i></p> <p>Nachdem Aziz und sein Verhalten beschrieben wurde, wird Aziz nun als Opfer positioniert: „Aber er isch ein Mobbingopfer“ Die Problembeschreibung verlagert sich nun auf die Ebene der MitschülerInnen: Aziz sei „wirklich ein Mobbingopfer“, eine Weile sei es „relativ guat ganga“, Aziz wurde von seinen MitschülerInnen als sehr „gschit“ wahrgenommen</p>

<sup>18</sup> Vgl. Ursachensuche in der Kamil-Passage vorher

726-727	<i>Elaboration durch Ef: „Aziz isch so gschit“</i> Ef greift wieder auf, dass Aziz alles „aufsaugt“, dass er ständig Zusatzaufgaben bekommt und setzt an zu sagen „er isch einfach“
728	<i>Elaboration durch Fm: Aziz ist „verrückt“</i>
729	<i>Validierung durch Ef</i>
730	<i>Elaboration durch Fm: Aziz ist „an irrsinniger Typ“</i>
731	<i>Validierung durch Ef</i>
732	<i>Elaboration durch Fm: Aziz ist „genial“</i> Orientierung am Geniebegriff: zuvor spricht Fm von „irrsinniger Typ“ – Genie und Wahnsinn
733	Nachfrage der DL: Was macht ihn genial?
734	<i>Elaboration durch Fm: Aziz ist „überaus begabt“</i>
737	<i>Validierung und Elaborierung durch Df: „solche Kinder tuan sich o schwer“</i>
738	<i>Elaboration durch Fm: Aziz ist „an Chaot“</i>
739	<i>Validierung durch Ef</i>
740-741	<i>Elaboration durch Fm: „es isch normal – es got ja net anders“</i> Orientierung an Genie und Wahnsinn Normalitätskonzept: Genialität kann sich nur so äußern
742	<i>Validierung durch Df</i>
743-744	<i>Elaboration durch Fm: bei „super Schülern“ ist es normal, nicht angepasst zu sein</i> Fm begründet aufgrund seiner eigenen Erfahrungen, dass er selten Kinder getroffen hat, die „super Schüler sind“ – „so guat wie er“ (Aziz) „und im Verhalten angepasst“ waren Die Nicht-Angepasstheit von Aziz wird dadurch zum normalen Fall - es kann nicht anders sein, legitimiert wird dies damit, dass er ein super Schüler ist <sup>19</sup>
745	<i>Validierung durch Df</i>
746	<i>Validierung durch Fm</i>
747	<i>Validierung durch Df</i>
748	<i>Elaboration im Modus der Beschreibung durch Fm</i> Fm erklärt, was ihm am Verhalten von Aziz auffällt: dass er „ussi flügt“, Zeug fallen lässt
749-751	<i>Elaboration im Modus der Beschreibung durch Ef</i> Ef ergänzt diese Beschreibung durch „er kann nicht normal gehen“, sie steigert ihre Beschreibung – vom Ton her und vom Inhalt – es gleicht einer Theateraufführung. Aziz steigt anderen Kindern auf den Fuß, macht die Mitschüler damit „verrückt“, die Lehrerin weist die Klasse darauf hin „nicht berühren“
752	<i>Validierung durch Fm</i>
753-756	<i>Elaboration im Modus der Beschreibung durch Ef</i> Ef inszeniert ihre Beschreibung noch weiter, wird laut, es wirkt dramatisch. (Ef als „Drama-Queen“.) Ef führt das „nicht berühren“ der Kinder untereinander weiter aus, dass sie es wegen Aziz gesagt hat und dass es trotzdem „dauernd irgendwas an Körperkontakt“ gibt und dass die Lehrerin von den Mitschülern ständig „ma Aziz!“ hört. Die Lehrerin schildert hier in der Gruppendiskussion mit viel Theatralik die Situation. Es

<sup>19</sup> Verglichen mit Kamil wird die Verhaltensauffälligkeit von Aziz dadurch legitimiert, dass er ein „super Schüler“ ist, er passt dadurch in die Normalitätserwartung von Lehrer/innen

	deutet darauf hin, dass die Lehrerin auch in der Situation selbst ihren Teil daran hat, dass Aziz zum „Berührungsproblem“ wird. Aziz der andere Kinder ständig berührt, ihnen zu nahe kommt, zu viel berührt - wird er hier zum „Unberührbaren“ gemacht, zum Außenseiter? Die Lehrerin zeigt sich nach ihrer theatralischen Ausführung wieder empathisch, versucht ihn zu verstehen, dass Aziz dadurch auch unsicher wird.
757	<i>Validierung und Elaboration durch Fm: „Er tuats nit extra“</i>
758	<i>Nachfrage durch DL „er tuats net“</i>
759-760	<i>Validierung und Elaboration durch Ef</i> Ef betont noch einmal, dass Aziz es nicht extra tut und dass er ihr „irgendwia leid“ tut, gleichzeitig betont sie „aber es got net“. <sup>20</sup> Empathie auf der einen Seite, aufzeigen der Unmöglichkeit der Situation auf der anderen Seite
761	<i>Validierung durch Df: „es macht's nit leichter“</i> Df zeigt großes Verständnis für ihre Kollegin
762-764	<i>Elaboration im Modus der Beschreibung durch Ef</i> Ef erklärt wie sie in der Situation dann konkret mit Aziz vorgeht, dass sie ihn „nimmt“ und ihm sagt „hör zua, kontrolliere deine Bewegungen“, sie zeigt sich überzeugt: „wenn ma mit ihm redet so verstoht er es o“. Orientierung an der „Machbarkeit“/ Verhaltenssteuerung/ überzeugt, dass direktes Eingreifen was bringt – Inwiefern steigert die Lehrerin seine „Tollpatschigkeit“, seine Unkontrolliertheit durch das direkte Ansprechen?
766	<i>Elaboration im Modus der Beschreibung durch Ef</i> Ef weist auf eine Frage von Aziz „wie soll ich das machen, Frau Lehrerin“ hin. Diese Frage zeigt etwas von der Ratlosigkeit eines sehr verunsicherten Jungen, der nicht (mehr) weiß, wie er sich „richtig“ verhalten kann
769-770	<i>Elaboration im Modus der Beschreibung durch Ef/Anschlussproposition: Aziz kommt aufs Gymnasium</i> Ef bringt einen neuen Aspekt ins Spiel: Sie fasst das Verhalten von Aziz noch mal zusammen: „es isch unglaublich“ und fährt dann in ihrer Beschreibung fort, dass er „auf's Gymnasium kommt“ – „mit den Noten passt es“. Gleichzeitig zeigt sie, dass sie „echt gespannt ist, wie des jetzt wird“.
771	<i>Elaboration im Modus einer „Beruhigung“ durch Fm: „ es wird guat“</i> Fm zeigt sich zuversichtlich und beruhigt seine jüngere Kollegin: „ es wird guat“
772-781	<i>Elaboration durch Ef – Anschlussproposition „viele entdeckts daheim“</i> Ef bringt einen weiteren Aspekt ins Spiel: „in der Zwischenzeit hab i vieles entdeckt daheim“. <sup>21</sup> Sie deutet an, was sie damit meint: „Computerspiele, Fernsehkonsum“ und erklärt sich damit, dass er „o zum Teil so ganz chaotisch war“. Sie hat alles eingesammelt – hier kommt es zu einem klaren Übergreif von Seiten der Lehrerin auf die Familie, sie macht ihnen klare Vorschriften was sie zu tun hat. Möglich ist ihr Eingreifen dadurch, weil „die Eltern an Respekt“ vor ihr, vor der Schule haben. <sup>22</sup> Sie hat mit den Eltern ausgemacht, dass sie ihr die Spiele geben und die sind immer noch bei der Lehrerin. Die Lehrerin erklärt, dass dies Spiele seien, die unter 18 verboten sind und dass ihr die Mama heimlich gesagt hat, dass der Papa ihm die Spiele kaufen würde.

<sup>20</sup> Vergleich Df mit Kamil: Lehrerin zeigt Empathie für Kamil, auch für die familiäre Situation, gleichzeitig betont sie, dass es für sie selbst untragbar sei

<sup>21</sup> Der Hinweis, dass eine Ursache des schwierigen Problems „daheim“ zu finden sei, kommt bei Aziz im Vergleich zu Kamil sehr spät.

<sup>22</sup> Im Gegensatz zu Kamil können die Eltern von Aziz zeigen, dass die Schule – und damit die Lehrerin – bei ihnen einen Wert hat. Dies ist für die Lehrerin von Aziz dadurch erfahrbar, dass sie „Respekt“ haben.

	Allianz der Lehrerin mit der Mutter gegen den Vater – Übergriff auf das System Familie durch die „Kollaboration“ der Mutter mit der Lehrerin.
782	Validierung im Modus der Entrüstung durch Df: „Mei bitte“
783-784	Elaboration im Modus einer Beschreibung durch Ef Ef fährt fort in der Beschreibung, dass die Mutter sie gefragt habe, ob die Lehrerin nicht „was dagegen tun kann“ und dass die Mutter nicht wollte, dass „der Mann“ es weiß
786	Validierung durch Fm: „ja klar“
787-790	Elaboration im Modus einer Beschreibung durch Ef Ef fährt fort in ihrer Beschreibung, wie sie vorgegangen ist, dass sie den Vater eingeladen hat „glei am nächsten Tag“ und ihm gesagt hat <sup>23</sup> : „so got des net“. Die Lehrerin mit Migrationshintergrund sagt dem Vater mit Migrationshintergrund dass es so nicht geht. Sie deutet auch eine Drohung an: „oder möchten sie dass er einmal“, führt diese Drohung aber nicht weiter aus. Die Maßregelung des Vaters war aus der Sicht der Lehrerin erfolgreich – am nächsten Tag war ein „ganzer Beutel voll“ bei ihr. Die Lehrerin betont noch einmal: „es isch o viel dahoam“
791	Validierung durch Df
792-796	Kurzer Exkurs: Nachfrage von DL Frage nach afghanischem Migrationshintergrund, Ef bestätigt dies, DL wiederholt „interessant: sehr intelligent, aber nicht angepasst“
797-798	Elaboration durch Ef: „fällt auf einfach“ Ef setzt fort, dass Aziz „einfach auffällt“, sucht nach Worten: „wie soll i sagen“
799	Validierung durch Fm: „Gott sei Dank“
800-807	Elaboration durch Ef – Anschlussproposition: Hauptproblem ist, dass Aziz ein Mobbingopfer ist Ef kommt noch einmal darauf zurück – und was interessanterweise von ihren KollegInnen überhaupt nicht aufgegriffen wurde – dass Aziz gemobbt wird. Für sie ist das das „Hauptproblem“. Sie weist darauf hin, dass er in der Klasse einen Schutz hat, dass Aziz weiß, dass er ihr vertrauen kann. Der Schutz in der Klasse – damit meint sie sich selbst, nicht die MitschülerInnen, von denen wird er ja gemobbt. Sie schildert einen aktuellen Fall, dass ihn eine andere Lehrerin beschuldigt habe und er keine Schuld gehabt habe – Aziz hat ihr das heute erzählt. Die Lehrerin setzt an zu sagen, dass Aziz „dann auch relativ-“
809	Validierung durch Fm
810-811	Elaboration im Modus einer Beschreibung durch Ef Ef setzt fort – Aziz wird dann „wütend“
812	Validierung und Elaboration durch Fm Fm ergänzt, dass Aziz das nicht weiß, dass sich Aziz „schwer tut zum-“
813-814	Elaboration durch Ef Ef setzt fort (Fm und Ef sprechen fast wie aus einem Mund), dass sich Aziz „super ausdrücken kann“
815-830	Exkurs – Aziz kommt nicht mehr ins „Tüftlerteam“ Fm fährt fort: dass da „vielleicht etwas nicht stimmt“, weil er nicht mehr zu ihm ins „Tüftlerteam“ gekommen ist und äußert sein Bedauern darüber mit „leider“ Nachfrage von DL: „Sie haben ein Tüftlerteam?“ Nachfrage von Ef

<sup>23</sup> Vgl. Lehrerin von Kamil: Df hat auch Klartext mit dem Vater reden „müssen“ – Lehrerinnen die den Vätern mit Migrationshintergrund klar sagen „müssen“, dass es so nicht geht.

	<p>Für Ef scheint diese Nachricht, dass Aziz nicht mehr zum „Tüftlerteam“ kommt, total neu zu sein und sie fragt erstaunt nach, was er jetzt tut.</p> <p><i>Elaboration durch Fm</i></p> <p>Fm erklärt, dass sich Aziz nicht abgemeldet hat, dass er, als Fm nachfragte, wo er war, gesagt habe, er habe keine Zeit mehr</p> <p><i>Ef zeigt deutlich ihr Erstaunen</i></p> <p><i>Elaboration durch Fm</i></p> <p>Fm erklärt, Aziz habe ihm gegenüber dies damit begründet, dass er „lernen muss“, dass er „in die Nachmittagsbetreuung muss“ und nicht mehr kommen kann</p> <p><i>Elaboration durch Ef</i></p> <p>das muss ich noch klären, da ist was faul</p> <p><i>Elaboration durch Fm</i></p> <p>Fm äußert sein Bedauern, dass Aziz nicht mehr kommt, er habe das Team „bereichert mit seiner Schläue“</p> <p>Ef ist immer noch ganz erstaunt, dass Aziz nicht mehr ins Tüftlerteam geht und sucht nach Gründen: „er hat seine Termine nicht im Griff“</p>
833-839	<p><i>Elaboration durch Fm: Aziz ist „total originell“ – „solche Leut taugen mir“</i></p> <p>Fm betont, Aziz sei „total originell“ und dass ihm „solche Leut taugen“. Fm kommt noch mal auf das Thema „Grenzen“ und meint: „Da hätt ich jetzt mit Grenzen weniger ein Problem“</p>
840-844	<p><i>Validierung und Elaboration (argumentativ) durch Ef</i></p> <p>Ef bestätigt zwar kurz die Äußerung von Fm: „Klar“, setzt dann sofort mit einem „aber“ fort und erklärt, dass sie sich „zusammenreißen“ muss, weil es sie „nervt“ wenn er sich nicht an die Klassenregeln halten kann und ständig rausruft. Sie erklärt, dass sie mittlerweile mit „Blickkontakt“ kommunizieren und dass sie ihn mit strengem Blick anschaut und Aziz reagiert entsprechend erschrocken darauf, das ist der Lehrerin zwar nicht recht, sie betont aber mehrmals „er isch einfach nervig“</p>
845	<p><i>Nachfrage von DL (an Fm): Was taugt ihnen an ‚so einem‘ Kind wie ihm?</i></p>
846-860	<p><i>Exkurs: Normen</i></p> <p><i>Elaboration durch Fm/Anschlussproposition „Norm“: „weil er aus der Norm fällt“</i></p> <p>Fm führt – zur Freude der Forscherin – von selbst den Blick auf „Normen“. Ihm gefällt Aziz, weil er „aus der Norm fällt“. Seine Begeisterung für Aziz wurde im bisherigen Gesprächsverlauf an mehrerer Stelle deutlich (genial, verrückt, überaus intelligent, mit seiner Schläue, ...). Fm führt selbst den Begriff „Norm“ ein und betont, dass er mit „Norm, mit Normen und mit dem Begriff auch“ und wird von Ef lachend unterbrochen</p> <p><i>Elaboration durch Ef</i></p> <p>Ef setzt für Fm fort: „ein Problem“ und findet es überaus lustig (konjunktiver Erfahrungsraum dieses Kollegiums: Fm mag keine Normen)</p> <p><i>Validierung bzw. Korrektur durch Fm</i></p> <p>Fm vervollständigt seinen begonnenen Satz mit „Mühe“ - dass er mit dem Begriff Norm „Mühe“ habe und dass es ihm „gefällt wenn einfach“ – und wird wieder von Ef unterbrochen</p> <p><i>Elaboration durch Ef</i></p> <p>Ef ergänzt wieder für Fm: „wenn sie anders sind“ und findet es wieder sehr lustig (an dieser Passage wird deutlich, wie sich die Lehrerin im konjunktiven Erfahrungsraum dieses Schulkollegiums gegenseitig wahrnehmen, was sie voneinander wissen bzw. zu wissen glauben)</p> <p><i>Elaboration durch Fm</i></p> <p>Fm ergänzt, „so des Individuelle“ (das gefällt ihm)</p> <p><i>Validierung durch Df</i></p> <p>„Vielfalt“</p>

	<p><i>Validierung durch Fm</i> „müssen ma sowieso“ – was er damit andeutet, wird nicht klar</p> <p><i>Elaboration im Modus einer Rechtfertigung durch Ef</i> Ef rechtfertigt sich gegenüber Fm (und DL) indem sie erklärt, dass sie in einer Klasse – auch wenn sie als Lehrerin damit umgehen kann, das Problem sei „eben die Norm“, „was sich die anderen Kinder noch erwarten“, „weil es stört ja andere Kinder – mich nicht“. Zuvor hat die Lehrerin noch erklärt, wie nervig das Verhalten ist, dass es auch sie nervt. Jetzt verlagert sie das Problem auf die Kinder: „das isch ja des Problem, stört andere Kinder“</p> <p>Orientierung an der Norm – Norm wird hier von der Klasse vorgegeben, was sich die Kinder erwarten</p> <p><i>Validierung und teilweise Konklusion durch Fm</i> Fm weist darauf hin, dass „man“ (als Lehrer) in Argumentationsnot kommt“, dass die „Kinder fragen warum darf „der“ das, bei ihm der „der Kamil“</p>
--	--

#### 7.4 Auszug aus der Gruppendiskussion „Kastanie“

An der Schule der Gruppe „Kastanie“ sind insgesamt 70 Schüler/innen, davon 42 zweisprachige Schüler/innen (Slowenisch-Deutsch), es gibt 5 Klassen (je Schulstufe eine Klasse, in der vierten Schulstufe gibt es zwei Klassen).

<i>Name</i>	<i>Schultyp/Funktion/berufliche Erfahrungen</i>	<i>Wie lange im Dienst?</i>
Am	VS/HS; (Religionslehrer)	über 25 Jahre
Bf	VS; hat in Vorschulklassen unterrichtet, an mehreren Volksschulen	19 Jahre
Cf	VS; hat an Vorschulklassen und Sonderschulen unterrichtet; ist zweisprachige Lehrerin	29 Jahre
Df	VS; Erfahrung an der Heilpädagogischen Schule; Teamlehrerin	31 Jahre
Ef	VS; zweisprachige Lehrerin; an vielen Schulen in Unterkärnten; seit September Schulleiterin	20 Jahre
Ff	VS; seit 20 Jahren an derselben Schule; 2 Studien an der Universität absolviert; derzeit in der Teamlehrer/innenausbildung	22 Jahre
Gf	VS; hat an mehreren Schulen unterrichtet; zweisprachige Lehrerin	30 Jahre
Hf	VS; lange an einer einklassigen Schule; seit 2 Jahren an dieser Schule; zweisprachige Lehrerin	30 Jahre

**7.4.1 Thematischer Verlauf (gesamt)**

12-126	Vorstellungsrunde der Lehrer/innen
127-149	Oberthema: Schönste Momente
135-139	Unterthema: Erster Schultag, besonders in einer 1. Klasse
140-149	Unterthema: Das Arbeiten in der Klasse (gemeint ist: in der Vorschulklasse): „wenn man mit diesem Druck ghobt hot dass man sogn muss man <u>muss</u> in der Zeit etwas Bestimmtes erreichen“
149-205	Oberthema: Belastungen, die Lehrer/innen erleben
149-165	Unterthema: Leistungsversagen + Probleme beim Individualisieren
149-156	Kind erreicht Leistungsziel nicht; ist für L (auch) emotional belastend.
158-165	Individualisierung (wie in der Vorschule) nicht zur Zufriedenheit umsetzbar.
166-205	Unterthema: zu viel Druck für Lehrer/innen – anders als in der Vorschule
170-205	„Die Kinder kommen mit <u>immer mehr</u> Mängeln in die Schule und meiner Meinung nach haperts anfoch do es fehlen anfoch <u>Grunddinge</u> bei den Kindern“ – in der Vorschule war es einfacher: mehr Freiraum (inhaltlich, methodisch)
206-278	Oberthema: Glücksmomente in der Schule
206-237, 245-263	Unterthema: ... zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen
206-222	Volksschule sollte den Kindern Spaß machen, Bindung an die (ehemalige) VS
223-225	Positive Rückmeldungen durch Kinder macht Lehrerin Freude
226-237	Förderung und Loben von schwächeren Kindern
245-263	Ehemalige Schüler/innen denken gerne an die VS
238-244, 272-278	Unterthema: ... im Lehrer/innen-Team
238-244	Kolleg/innen und Team sind angenehm
272-278	Teamarbeit funktioniert sehr gut
264-272	Unterthema: Gemeinsame Werte leben
264-272	Gemeinsam Religion praktizieren „is gonz wos <u>Besonderes</u> “
287-329	Oberthema: Druck aufgrund von Defiziten der Kinder und Konkurrenzkampf
287-296	Unterthema: Kinder haben, wenn sie in die Schule kommen, Defizite (im sprachlichen Ausdruck, Zählen, ...)
296-270	Unterthema: Lehrplan nimmt darauf keine Rücksicht, Druck steigt
311-329	Unterthema: Konkurrenzkampf der Lehrer/innen und der Schulen untereinander steigt
330-338	Unterthema: Mangelnde Zeit. „Die Zeit ist irgendwie kürzer gworden i waß nit warum? aber a Stund is ka <u>Stund</u> mehr gelt“
337-460	Oberthema: Soziale und Verhalts-Defizite der Kinder
337-393	Unterthema: Sermon über das nicht-Zuhören-können und die fehlende Aufmerksamkeit der Kinder (Monolog der Bf)
393	Unterthema: Ordnung müssten die Kinder zu Hause lernen
409-416	Unterthema: Nur wenn Lehrer/innen laut intervenieren, wird auf sie gehört

419-454	Unterthema: Probleme mit der Disziplin, Lehrer/innen fühlen sich ignoriert – verlieren an Autorität
455-456	Unterthema: Probleme mit den Kindern entweder aus sozialen Gründen oder aus Gründen schlechter Leistungen
457-460	Unterthema: Kinder lügen zu Hause
461-466	Unterthema: Im Gegensatz zu früher werden kleinere Probleme zu Hause aufgebauscht
470	Oberthema: Normalschüler/in
475-495	Unterthema: Interesse und Bereitschaft muss vorhanden sein
498-502	Unterthema: Lernen müsste einen höheren Stellenwert haben
503-511	Unterthema: Einstellung des bildungsorientierten Elternhauses ist in der Schule merkbar: „man merkt sehr wohl wo die Kinder von einem Elternhaus kommen denen das wichtig ist“
512-533	Unterthema: Nicht die Schule, das Lernen, sondern die Noten sind wichtig
533-558	Oberthema: Wissensdefizite der Schüler/innen und dessen Gründe
533-547	Unterthema: Kein nachhaltiges Lernen; KK wissen nicht einmal die Namen der Eltern
548-558	Unterthema: Gespräche zwischen Eltern und Kinder fehlen, Qualität der Erziehung fehlt
559-589	Oberthema: Schwierige Schüler/innen
559-567	Unterthema: Kinder in den Klassen „sind meistens für mich keine normalen Kinder die sind irgendwo hingezüchtet“. Wachsen vereinzelt mit dem Computer auf. „aber dieses normale liebe Kind dos gibts einfoch selten mit normalen menschlichen Werten was eigentlich a Mensch haben sollte“
568-577	Unterthema: Schwierige Schüler/innen „überlappen die <u>andern</u> “
581-589	Unterthema: 1. Klassen sind normalerweise schwieriger als 4. Klassen
590-624	Oberthema: Normale Klassen, normale Kinder
590-596	Unterthema: Normale Klassen sind brave Klassen, man kann mit ihnen arbeiten
598-604	Unterthema: Normale Klassen machen, was man ihnen sagt.
604-605	Unterthema: Es macht allen Beteiligten Spaß
606-624	Unterthema: Kinder kennen ihre Grenzen – „Kinder haben noch das menschliche Gespür jetzt in der Dritten wie weit sie gehen dürfen was in der ersten Klasse nicht mehr der Foll ist. Also sie merken das nicht wenn sie den Bogen übersponnt ham“
625-641	Oberthema: Das Nicht-Reagieren der Kinder auf Interventionen der Lehrer/innen
625-626	Unterthema: Lärmpegel in der Schule sehr hoch, Kinder sind schon abgestumpft und merken das gar nicht mehr.
627-641	Unterthema: Brüllen der Lehrer/innen wird ignoriert, disziplinäre Teamteaching-Wirkung nur von kurzer Dauer
642-668	Oberthema: Kinder sind nicht auf die Schule vorbereitet
648-651	Unterthema: Vernetzung Kindergarten – Schule
652-656	Unterthema: Vorbereitung im Kindergarten
657-668	Unterthema: Arbeitshaltung fehlt den Kindern
669-680	Oberthema: Schüler/innen mit Migrationshintergrund
684-689	Oberthema: Unterrichten in der VS viel angenehmer als in der HS

### 7.4.2 Formulierende Interpretation (Z. 476-556)

DLf steigt in die nachfolgende Sequenz mit folgendem Impuls ein:

467-474 „spannend. Ich hab da früher mir ein Stichwort aufgeschrieben das war unter Anführungszeichen ähm gesprochene Sprache ( ) Am Beginn des Schuljahres gilt es sich die Schüler zu richten also [32:55] man trifft Vereinbarungen ahm Es werden Absprachen äh Schulordnung Absprachen werden getroffen ähm I denk hinter dieser Thematik steckt ja letztlich auch die Frage welche Schüler werden denn von Lehrern von Lehrerinnen als (..) grade heraus? die Frage nach dem Normalschüler ( ) wir haben ja auch wieder rasch den Begriff Problemschüler Problemschülerin jemandem zugeordnet“

<b>470</b>	<b>OT Normalschüler/in</b>
475-495	<b>UT Interesse und Bereitschaft muss vorhanden sein</b>
	Das Kind muss Interesse an verschiedensten Dingen haben – das ist das Zentrale. Warum das Interesse fehlt, hat unterschiedliche Ursachen, es wird aber schon vor dem Schulbesuch „kaputt gmocht“. Interesse ist die Voraussetzung, dass man gut mit dem Kind arbeiten kann. Es muss auch die innerliche Bereitschaft des Kindes vorhanden sein und die Unterstützung durch die Eltern („bereit sein etwas zu <u>wollen</u> “).
498-502	<b>UT Lernen müsste einen höheren Stellenwert haben</b>
	Die Schule muss im Elternhaus und in der Gesellschaft einen höheren Stellenwert haben, das Lernen muss etwas wert sein.
503-511	<b>UT Einstellung des bildungsorientierten Elternhauses ist in der Schule merkbar</b>
	„[M]an merkt sehr wohl wo die Kinder von einem Elternhaus kommen denen das wichtig ist“ – da funktioniert „das ja auch“. In solchen Elternhäusern ist das Bemühen seitens der Kunder und der Eltern gegeben. Diese Kinder wissen um die Bedeutung der Schule für ihr Leben. Umgekehrt haben Lehrer/innen Probleme mit Kindern aus desinteressierten Elternhäusern.
512-533	<b>UT Kein nachhaltiges Lernen: Nicht die Schule, das Lernen, sondern die Noten sind wichtig</b>
	Es ist zwar den Kindern und den Eltern die Schule „schon wichtig“, allerdings nicht die Wissensinhalte, sondern die Noten – für die Eltern ist wichtig, wie ihr Kind „vor den anderen dastehen wie steht mein Kind in der Gesellschaft do mit den Noten und die (..) die Eltern beurteilen ihr Kind <u>selbst</u> über die Noten und definieren es <u>selbst</u> über die Noten auch gell“. Bf vertritt allerdings die Meinung, dass das Zeugnis über das Kind selbst nichts aussagt. Den Eltern ist allerdings weder der Lernprozess des Kindes oder das erworbene Wissen wichtig, sondern nur die Note. Diese Haltung wirkt sich schon auf die Kinder in der 1. Klasse aus. Daher wird nur für die Prüfung, für den Test gelernt und danach alles wieder vergessen.
533-551	<b>UT Kinder haben große (Alltags-)Wissensdefizite</b>
	Bei einer informellen Umfrage durch Bf ist herausgekommen, dass nur zwei von sechs Kindern die Vornamen der Eltern wissen. Sie vertritt die Ansicht, dass Kinder schon mit 5 Jahren den Vornamen der Mutter kennen sollten, den Nachnamen sollten sie schon früher wissen. (Normvorstellung) Dass dies nicht der Fall ist, ist für Bf ein Indiz dafür, dass zu Hause nicht mit den Kindern kommuniziert wird – „es wird nit gesprochen daham es wird den Kindern sehr wenig erklärt gell“. Die Kinder verfügen über Detailwissen in Spezialbereichen – „Die Kinder wissen zwar viel Pipapo über ich waß nit über was für ein Dionosaurier“, aber Wichtiges – nach

	Ansicht Bf's – wissen sie nicht, wie z. B. wohin sie auf Urlaub gefahren sind. Hier bringt sie das Beispiel eines 11-jährigen Freundes ihres Sohnes, der nicht angeben konnte, ob er am Meer, an einem See oder in den Bergen Urlaub gemacht hatte. Auch das ein Indiz für die mangelnde oder mangelhafte innerfamiliäre Kommunikation. Eine Tatsache, die Bf ganz einfach nicht verstehen kann.
553-556	<b>UT Aufgabe der Eltern: Vermittlung von Alltagswissen</b>
	Bf schwächt ab dahingehend, dass vermutlich die Eltern mit den Kindern schon kommunizieren – aber Grundlegendes („dass i sag schau und jetza foa ma in die Steiermark eine da Fuass kitzelt schau san ma do halb do irgendwos“) wird nicht vermittelt. Sie sieht das auch als Aufgabe der Eltern an, denn „des können ja nit nur wir mochen“.

### 7.4.3 Reflektierende Interpretation (Z. 476-556)

467-474	<i>Initiierung des Themas durch DLf</i>
	Nach einer längeren Einleitung, die das <i>Klasse herrichten</i> anspricht, sagt DLf: „die Frage nach dem Normalschüler ( )“
475-477	<i>Proposition durch Bf – Interesse der Kinder</i>
	Bf steigt als erste in den Diskurs ein. Bf reagiert auf diesen Stimulus, indem sie sich sozusagen zwischen positiven und negativen Äußerungen entlang handelt (satzweise Abwechslung). Sie antwortet auf die Frage nach dem Normalschüler mit „Also für mi passend is“ – d. h. sie geht nicht von einer allgemeinen Vorstellung aus, sondern sie spricht von ihrer eigenen Vorstellung. Sie sagt eine Zeile weiter: „i glaub des is halt das Um und Auf“ – also nochmals der Hinweis auf ihren Glauben. Ob sich diese Normalitätsvorstellung aus der eigenen Erfahrung generierte oder aus einer Norm ableiten lässt, ist nicht erkennbar. Das <i>normale</i> Kind, der/die <i>normale</i> Schüler/in wird beschrieben als ein Kind, das an Vielem interessiert ist. Wobei die Richtung dieses Interesse vermutlich nicht beliebig ist, sondern meint: an Schulischem interessiert sein.
477-480	<i>Argumentative Elaboration durch Bf</i>
	Bf sagt, dass fehlendes Interesse viele Ursachen haben kann, sie erläutert diese aber nicht näher. Sie verweist aber darauf, dass der Interessensmangel schon besteht, bevor ein Kind überhaupt in die Schule kommt. – „des wird natürlich glab i schon vorher kaputt gmocht“ Es fällt die Formulierung auf: zuerst „natürlich“, dann die Relativierung „glab i“. Es ist wieder einmal [wie schon in den vorherigen Passagen] das Außen, hier in der Form des Vorher, das die Arbeit der Lehrer/innen behindert. Bf sieht das Interesse als Bedingung, mit dem Kind arbeiten zu können – dann kann „man“ mit ihm arbeiten, „mit so jemandem orbeiten“. Damit wird dieses Kind als etwas Besonderes aus einer unbeschriebenen, diffusen Masse herausgehoben – es ist sozusagen eine Minderheit. Das zeigt auf die anderen, die das nicht haben. Bf beschreibt ihr jetziges Empfinden, dass sie das Gefühl habe, „dass a große Interessenslosigkeit vorhanden ist“.
481-486	<i>Differenzierung durch Gf</i>
	Gf sieht als weitere Charakteristik des „Normalschülers“ die Bereitschaft. Es geht nicht nur um Interesse, das sie anscheinend eher kognitiv interpretiert, sondern um die Haltung des Bereit-seins. Sie erläutert, warum es in der heutigen Zeit für Kinder schwer ist, diese Haltung aufzubringen – allerdings formuliert sie sehr vorsichtig (verunsichert?) – „für das ist einfach vielleicht kein Platz (.) irgendwo (.) sag i amol“.

	<p>Die Verwendung von „sag i amol“ kommt öfter vor, scheint Bestandteil ihres Redestils zu sein und sollte hier als Setzung nicht überbewertet werden. Ev. könnte es sich dabei um eine hypothetische Formulierung handeln kann.</p> <p>Sie fordert von den Kindern Bereitschaft ein, erwartet diese aber auch von den Eltern. Diese müssen „bereit sein etwas zu <u>wollen</u>“.</p>
487-497	<i>Oppositioneller Diskurs Bf – Gf; performatorische Validierung und Konklusion durch DLf</i>
	<p>Zwischen Bf und Gf entspannt sich eine Wechselrede (Gf möchte sich gegenüber Bf abgrenzen), ob es nun Interesse oder Bereitschaft sein sollte. Bf insistiert, dass Interesse und Bereitschaft dasselbe seien, während Gf ein anderes Begriffsverständnis an den Tag legt – für sie ist Bereitschaft etwas, das vor dem Interesse auftritt, und ein „so a bereit innen“. Es scheint als würde Gf Interesse kognitiv interpretieren – man kann Interesse an unterschiedlichen Dingen zeigen – und Bereitschaft ganzheitlich („so innerlich bereit sein sog i amol“). Sie ist sich der Begriffsverwendung allerdings nicht sicher und fragt, ob es einen adäquateren Begriff gibt. Ist sie durch die andauernden Widerworte von Bf verunsichert?</p> <p>Sie spricht von der intrinsischen Motivation der Kinder (allerdings ohne diesen Begriff zu gebrauchen, zu finden).</p> <p>Durch die Zusammenfassung von DLf wird diese Passage abgeschlossen.</p> <p>Unabhängig, ob nun von Interesse oder von Bereitschaft gesprochen wird, beide Lehrerinnen gehen davon aus, dass diese Eigenschaft oder Haltung der Kinder vor dem Schuleintritt schon vorhanden sein muss.</p>
498-502	<i>Elaboration im Modus der Exemplifizierung durch Hf – Schule und Lernen als Wert</i>
	<p>Hf verlässt das Gespräch über Interesse/Bereitschaft und formuliert, dass sowohl Schule als auch Lernen als Wert begriffen werden müssen – „dass die Schule einfach einen Wert hat gell dass das Lernen etwas wert ist dass es wichtig ist ja“. Dies sollte einerseits vom Elternhaus, andererseits auch von der Gesellschaft so gesehen werden.</p>
503-510	<i>Transposition durch Bf, Validierung durch Hf</i>
	<p>Bf übernimmt die allgemeine Forderung Hf's und verknüpft sie mit der schulischen Situation – „man merkt sehr wohl wo die Kinder von einem Elternhaus kommen denen das wichtig ist“ – „Man merkt es“ heißt, dass es objektiv feststellbar ist.</p> <p>Hf validiert wortident „denen das wichtig is genau“</p> <p>Auch in weiterer Folge redet Bf, wenn die Eltern eine dementsprechende Haltung haben, davon „da funktioniert das auch“ bzw. verwendet „man“. Sie sieht eine starke kausale Beziehung zwischen der Einstellung der Eltern und der Leistungsbereitschaft der Kinder, aber auch zur Einstellung der Kinder in Hinblick auf die Bedeutung der Schule für ihr weiteres Leben.</p>
510-511	<i>Argumentative Elaboration durch Bf</i>
	<p>Bf bringt – wie es anscheinend ihre Art ist – anschließend ein Gegenbeispiel zum eben Gesagten: Eltern, die die Bedeutung von Schule, Lernen nicht anerkennen.</p> <p>Interessanterweise verwendet sie hier nicht den Begriff „Elternhaus“, sondern bezeichnet es nur vage räumlich – „Und duatn wo wurscht is“. Hier verfällt Bf in den tiefsten Dialekt – was die Abwertung zusätzlich noch unterstreicht.</p> <p>Wenn die Eltern Schule und Lernen nicht als wertvoll erachten, dann „host du Probleme oder hast du halt a mit den Problemen zu kämpfen mit der Unaufmerksamkeit und mit solchen Sochn“. Also ein „du“, nicht Bf selber, hat dann persönliche Probleme, und muss sich mit diesen Problemen wie Unaufmerksamkeit oder ähnliches auseinandersetzen. Ist das „du“ im Dialekt eine Form der Verallgemeinerung?</p>
511-527	<i>Anschlussproposition durch Bf – Validierung der anderen durch Gemurmel</i>
	<p>Relativierend spricht Bf jetzt doch davon, dass den Kindern und den Eltern Schule „schon“ wichtig ist und leitet über zur Frage der Noten. Die Noten stehen im Vordergrund und nicht, was die Kinder lernen und wissen - „[s]ondern des is a Ranking schon in der ersten Klasse“. So eine Haltung kritisiert sie scharf.</p>

	<p>Sie lässt sich lang und breit darüber aus (16 Zeilen lang), dass die Aktionen zur Förderung extrinsischer Motivation durch die Eltern (Geld) so überhand nehmen, dass sogar schon Kinder in der zweiten Schulwoche der 1. Klasse darüber Bescheid wissen. Dieses Streben nach guten Noten wird von den Schüler/innen internalisiert.</p> <p>Da ja die Frage nach dem Normalschüler gestellt worden ist, kann man schlussfolgern, dass für die Noten (Tests, Schularbeiten) lernen (und diesbezügliche Belohnungen einfordern) von Bf als nicht normal gesehen wird, im Gegenteil, ihrer Vorstellung gemäß wäre <i>normal</i>, wenn die Kinder Wissen erwerben wollten und sich die Eltern dafür interessierten.</p>
528-529	<i>Validierung durch Hf</i>
	Hf bekräftigt, dass der wahre Wert von Schule eigentlich verloren geht, weil die Haltung der Eltern und Kinder so ist.
530-533	<i>Propositionelle Validierung und Elaboration im Modus der Erzählung durch Bf</i>
	<p>Bf verstärkt nochmals, dass eine solche Haltung das Lernen für Tests nach sich zieht, wobei sie alle Prüfungsmöglichkeiten nennt – „für den Test oder für die Schularbeit oder für die Prüfung“. Das Wissen ist nach zwei Wochen nicht mehr vorhanden.</p> <p>Ab Zeile 511 wird über die Noten gesprochen. Es erfolgt eine Schuldzuschreibung an Eltern und Schüler/innen, die durch ihre Orientierung an Zensuren das „wahre“ Lernen bzw. die „wahre“ Schule verunmöglichen. Hier zeigen sich unterschiedliche Interessen der Elternschaft und der Lehrer/innen, die möglicherweise an der unterschiedlichen Haltung zur schulischen Selektion festgemacht werden kann.</p>
533-539	<i>Elaboration im Modus der Exemplifizierung durch Bf</i>
	Bf bringt als Beispiel für das fehlende nachhaltige Wissen ihren Versuch, die Kinder (6 Kinder, vermutlich 1. Schulstufe) zu fragen, wie ihre Eltern mit Vornamen heißen – nur zwei Kinder wussten das. Sie schließt an, dass ihrer Meinung Kinder mit 5 Jahren den Vornamen der Eltern wissen sollten, aber bereits zu einem früheren Zeitpunkt den Nachnamen.
539-542	<i>Argumentative Elaboration durch Bf</i>
	<p>Bf sieht den Grund für das fehlende Wissen der Kinder darin, dass mit den Kindern zu Hause nicht gesprochen wird und dass ihnen nichts erklärt wird.</p> <p>Sie bestätigt, dass Kinder viel wissen, allerdings handelt es sich dabei um: „Die Kinder wissen zwar viel Pipapo über ich waß nit über was“. Das ist aber nicht das von ihr intendierte Wissen. Über Dinosaurier Bescheid zu wissen, und zwar in allen Einzelheiten („ist a toll is a klass“), ist nichts, was sie letztendlich als wichtig erachten würde – es fehlen „so <u>Grundsachen</u> dass i nit weiß wie die Mama heißt“.</p>
542-551	<i>Elaboration im Modus der Exemplifizierung durch Bf</i>
	<p>Dieses Nichtwissen wird von Bf anhand des Beispiels eines Freundes ihres Sohnes beschrieben: Er konnten nicht angeben, wo er einige Tage auf Urlaub gewesen ist – in den Bergen oder am Meer oder an einem See.</p> <p>Sie stellt die Frage, wieso denn dieser Bub nicht seine Eltern gefragt hat oder wieso die Eltern es ihm nicht erklärt haben. Wie sehr sie diese Tatsache emotional beschäftigt, zeigt der Abschluss ihrer Darstellung – „des is mir a Rätsel des is mir echt a Rätsel des versteh i net“ – die dreifache Bestätigung ihres Unverständnisses.</p>
552	<i>Performativische Validierung durch DLf</i>
	DLf fasst zusammen, dass das innerfamiliäre Gespräch fehlt
553-556	<i>Elaboration im Modus der Exemplifizierung und Validierung durch Bf</i>
	Bf relativiert ihre Ansicht über innerfamiliäre Kommunikation: Nicht, dass sie nicht miteinander reden – sie gesteht zu, dass sehr wohl gesprochen wird – sondern, dass sie nicht in der von <i>ihr</i> geforderten Art und Weise miteinander kommunizieren, prangert sie

	<p>an – es fehlt die verbale Beschreibung von Aktivitäten, von Situationen etc.</p> <p>Diese Art der Kommunikation könnte man als mittelschichtorientiert bezeichnen (s. Lukesch o. J.)<sup>24</sup></p> <p>Die Eltern wären aufgerufen ihren Part in der Erziehung/Bildung der Kinder zu erfüllen – Bf lehnt es ab, alle diese Aufgaben in der Schule übernehmen zu müssen: „des können ja nit nur wir mochen“.</p>
--	--

### Zfs. Der/die normale Schüler/in

<p><b>Positiver Horizont</b></p> <p>Der/die Schüler/in bringt Interesse (kognitiv) an den „richtigen“ Dingen bzw. Bereitschaft zu lernen (Haltung) mit</p> <p>Er/sie und die Eltern sehen in der Schule und im Lernen einen Wert</p> <p>Er/sie und die Eltern sind an nachhaltigem Wissen und Lernen interessiert</p> <p>Die Eltern-Kind-Kommunikation läuft mittelschichtorientiert ab</p> <p>Das Elternhaus vermittelt Grundwissen</p>
<p><b>Negativer Gegenhorizont</b></p> <p>Der/die Schüler/in ist desinteressiert oder ist an den „falschen“ Dingen interessiert bzw. hat wenig Bereitschaft zu lernen</p> <p>Er/sie und die Eltern sehen in der Schule und im Lernen per se keinen oder wenig Wert</p> <p>Er/sie und die Eltern sind nicht an nachhaltigem Wissen, sondern an Noten interessiert</p> <p>Die Eltern-Kind-Kommunikation findet nicht oder in eingeschränktem Maße statt</p> <p>Das Elternhaus vermittelt kein Grundwissen</p>

<sup>24</sup> Lukesch, Helmut (o. J.): „Relativ konsistent scheinen Unterschiede hinsichtlich des Sprachverhaltens zu sein, u.zw. verhalten sich Mittelschichtmütter durchgehend ‚verbaler‘ als Unterschichtmütter und können auch vorhandene Probleme für ihre Kinder sprachlich besser strukturieren. Sie verwenden auch gezieltere Verstärkungstechniken und ermöglichen somit den Kindern in Problemsituationen eine sicherere Orientierung.“ ([http://www-app.uni-regensburg.de/Fakultaeten/PPS/Psychologie/Lukesch/front/lehre/internetangebote/paedpsy/famein/famein\\_3121.htm](http://www-app.uni-regensburg.de/Fakultaeten/PPS/Psychologie/Lukesch/front/lehre/internetangebote/paedpsy/famein/famein_3121.htm)) download 10.11.2012