

**Lehramt und Migration im Spannungsfeld gesellschaftlichen  
Wandels: Eine Studie zur sozialen Konstruktion ethnischer  
Differenz durch Lehramtsstudierende**

Von der Philosophischen Fakultät  
der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover  
zur Erlangung des Grades eines  
Doktors der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte  
Dissertation

von Levent Akbas-Jenisch,  
geboren am 11.02.1979 in Hannover,  
2020.

Referentin/ Referent: Prof. Dr. Rolf Werning

Korreferentin/ Korreferent: Prof. Dr. Hans-Peter Schmidtke

Tag der mündlichen Prüfung: 24.02.2020

**Abstract:**

Die Studie befasst sich mit sozialen Konstruktionen ethnischer Differenz durch Lehramtsstudierende, welche anhand von Gruppendiskussionen zur Thematik Unterrichtsstörung erfasst und mittels der Dokumentarischen Methode von Bohnsack (2014) analysiert wurden. Im Ergebnis konstruierten die Lehramtsstudierenden eine von ihren Normalitätsvorstellungen negativ abweichende ethnische Differenz bzgl. Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und begründeten vermutete Unterschiede mittels ethnischer Stereotype, wobei auch eine bewusste Artikulation der Nutzung ethnischer Stereotype identifiziert werden konnte, der Versuche der Abwehr in Form der Diskussion nicht-stereotypisierender Vorstellungen folgten. Jedoch stellen Konstruktionen ethnischer Differenz einen wirkmächtigen Attraktor dar, welcher in der Konsequenz zu einer Präferenz stereotypisierender Vorstellungen der Lehramtsstudierenden führte. Der Umgang mit der Unterrichtsstörung selbst orientierte sich hingegen nicht an ethnischen Differenzkonstruktionen.

**Schlagworte:**

Lehramt  
Migrationshintergrund  
ethnische Stereotype

## **Inhaltsverzeichnis**

Abbildungsverzeichnis.....	S. 4
Abkürzungsverzeichnis.....	S. 5

### **Teil I – Migration, Schule und Lehramtsausbildung**

1. Einleitung.....	S. 7
1.1 Die Migrationsgesellschaft und Bildung – zur Relevanz des Themas .....	S. 7
1.2 Aufbau der Arbeit .....	S. 8
2. Migration und Deutschland .....	S. 10
2.1 Ein kurzer historischer Abriss der türkischen Migration nach Deutschland ab 1961.....	S. 10
2.2 Definitionsversuch: Was ist ‚Migration‘, was ist ein ‚Migrationshintergrund‘?.....	S. 13
2.3 Die Bedeutung des sog. ‚Migrationshintergrunds‘ für die Betroffenen .....	S. 16
3. Die gesellschaftliche Konstruktion ethnischer Differenz .....	S. 17
3.1 Sozialkonstruktivismus.....	S. 18
3.2 Die gesellschaftliche Konstruktion ethnischer Differenz .....	S. 22
4. (Ethnische) Stereotype.....	S. 26
4.1 Die soziale Konstruktion von Stereotypen und ihre gesellschaftliche Wirkmacht .....	S. 27
4.2 Aktivierung von (ethnischen) Stereotypen durch Lehrkräfte .....	S. 29
4.3 Auswirkungen von Stereotypen als soziale Konstruktionen für die Forschungsarbeit.....	S. 30
5. Migration und Schule .....	S. 31
5.1 Soziale Benachteiligung und Kompetenzunterschiede in der deutschen Sprache.....	S. 32
5.2 Institutionelle Diskriminierung.....	S. 33
5.3 Aussagen von Lehrkräften.....	S. 35
5.4 Zusammenfassung .....	S. 37
6. Ziel der Untersuchung .....	S. 38

### **Teil II – Die Untersuchung**

7. Methoden der Datenerhebung und der Datenauswertung .....	S. 42
7.1 Qualitative vs. quantitative Methoden empirischer Sozialforschung .....	S. 42
7.2 Prinzipien und Gütekriterien für qualitative Forschung .....	S. 44
7.3 Auswahl der Befragungsmethode .....	S. 48
7.4 Reflexionen zur Analysemethode.....	S. 52

8.	Die Studie zur sozialen Konstruktion ethnischer Differenz durch Lehramtsstudierende.....	S. 57
8.1	Das Fallbeispiel und seine Bedeutung für die Untersuchung.....	S. 57
8.2	Planung, Vorbereitung und Durchführung der Gruppendiskussionen .....	S. 61
8.2.1	Gruppenzusammensetzung, Gruppengröße und Anzahl der Gruppendiskussionen .....	S. 61
8.2.2	Diskussionszeitpunkt, Diskussionsdauer und -ort sowie Thema der Gruppendiskussionen .....	S. 62
8.2.3	Aufzeichnungsmethode und Transkription.....	S. 63
8.2.4	Entwurf des Kurzfragebogens, des Feedbackbogens und des Postskriptums .....	S. 65
8.3	Der Leitfaden .....	S. 65
8.4	Aufgaben und Anforderungen an die Moderation.....	S. 68
8.5	Pretest und Durchführung der weiteren Gruppendiskussionen .....	S. 71
9.	Auswertung der Gruppendiskussionen .....	S. 74
9.1	Die Einzelanalyse .....	S. 74
9.1.1	Gruppendiskussion WERK (Lehramt für Sonderpädagogik).....	S. 75
9.1.2	Gruppendiskussion BOOT (Lehramt für Sonderpädagogik).....	S. 96
9.1.3	Gruppendiskussion HAUS (Lehramt für Sonderpädagogik).....	S. 113
9.1.4	Gruppendiskussion TURM (Lehramt an Gymnasien).....	S. 137
9.1.5	Gruppendiskussion PARK (Lehramt an Gymnasien).....	S. 161
9.1.6	Gruppendiskussion WALD (Lehramt an Gymnasien) .....	S. 184
9.2	Vergleich der Aussagen der Diskussionsgruppen getrennt nach Lehramt für Sonderpädagogik und Lehramt an Gymnasien sowie lehramtstypübergreifende komparative Analyse.....	S. 204
9.2.1	Lehramt für Sonderpädagogik .....	S. 205
9.2.2	Lehramt an Gymnasien.....	S. 209
9.2.3	Lehramtstypübergreifende komparative Analyse.....	S. 213
9.3	Typenbildung .....	S. 216
9.3.1	Sinngenetische Typenbildung.....	S. 216
9.3.2	Soziogenetische Typenbildung.....	S. 218

### **Teil III – Eine Schlussbetrachtung**

10. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	S. 225
10.1 Betrachtung des Untersuchungsziels unter Einbezug der Forschungsergebnisse und Diskussion .....	S. 225
10.2 Diskussion der weiteren Ergebnisse der soziogenetischen Typenbildung.....	S. 231
11. Limitationen und weitere Perspektiven .....	S. 237
12. Fazit und Ausblick .....	S. 240
Literatur .....	S. 245
Anhang .....	S. 261

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Basistypik mit Typen.....	S. 217
Abbildung 2: Typologie.....	S. 223

## Abkürzungsverzeichnis

BAGIV	Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände in der Bundesrepublik Deutschland e. V.
BDSG	Bundesdatenschutzgesetz
GAT	Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem
OT	Oberthema/ Oberthemen
RückHG	Rückkehrhilfegesetz
StAG	Gesetz zur Reform des Staatsangehörigkeitsrechts
SVR-Forschungsbereich	Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UT	Unterthema/ Unterthemen
UUT	Unter-Unterthema/ Unter-Unterthemen

## **Teil I – Migration, Schule und Lehramtsausbildung**

## 1. Einleitung

Migration ist ein weltweit auftretendes Phänomen. Sie induziert einen gesellschaftlichen Wandel, auch in Deutschland, wobei Schulen hiervon im Besonderen betroffen sind. Die Bildungsbeteiligung und der Bildungserfolg haben einen beträchtlichen Einfluss auf das zukünftige Leben von Schülerinnen und Schülern. Eine entsprechend sensibilisierende Ausbildung von angehenden Lehrerinnen und Lehrern kann die Berücksichtigung dieses gesellschaftlichen Wandels in der Schule gewährleisten.

### 1.1 Die Migrationsgesellschaft und Bildung – zur Relevanz des Themas

Die Zunahme von kultureller und ethnischer Heterogenität ist eine bedeutsame Entwicklung. Diese zeichnet sich bei Weitem nicht erst in den letzten Jahren ab, sondern ist Ergebnis eines längeren historischen Prozesses. Im Jahr 2016 hatten 22,5% der Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland einen sogenannten Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Bundesamt 2017, S. 8). Dies stellt einen nicht unerheblichen Teil der gesamten Bevölkerung dar. Der größte Anteil der Gruppe von Personen mit Migrationshintergrund weist einen türkischem Migrationshintergrund auf (vgl. Statistisches Bundesamt 2013, S. 30).

Menschen mit Migrationshintergrund zeichnen sich durch einen vergleichsweise niedrigen Bildungserfolg aus (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2008, S. 52), wobei unterschiedliche Ursachen für diese schlechteren Bildungschancen identifiziert werden. So wird von allgemeiner sozialer Benachteiligung (vgl. Kristen&Dollmann 2010), von niedrigeren Kompetenzen in der Deutschen Sprache (vgl. Baumert&Maaz 2012) oder auch von institutioneller Diskriminierung durch die Organisation Schule (vgl. Gomolla&Radtke 2009) ausgegangen. Allerdings könnten auch Vorstellungen und Annahmen von ethnisch oder kulturell Anderen durch Lehrkräfte Diskriminierung und Benachteiligung im Bildungssystem befördern.

In der vorliegenden Arbeit soll auf die erste Phase der Ausbildung, das Lehramtsstudium, eingegangen werden. Es werden Vorstellungen und Annahmen von Studentinnen und Studenten im Lehramtsstudium in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in den Fokus genommen. Auf theoretischer Grundlage des sozialkonstruktivistischen Ansatzes von Berger und Luckmann (2007) sollen die sozialen Konstruktionen von Bildern angehender Lehrkräfte im Studium auf Basis eines qualitativen Forschungsdesigns nachvollzogen und analysiert werden. Hierzu werden Gruppendis-

kussionen mit Studentinnen und Studenten im Lehramt für Sonderpädagogik und im Lehramt an Gymnasien geführt sowie nach der Dokumentarischen Methode von Bohnsack (2014) ausgewertet, da diese in hervorragender Weise die Möglichkeit der Rekonstruktion kollektiver Orientierungen bietet.

## 1.2 Aufbau der Arbeit

Die Studie gliedert sich in drei Teile. Teil I setzt sich mit dem Themenkomplex ethnischer und kultureller Differenz, ihrer Konstruktion durch Lehrerinnen und Lehrer sowie ihrer Auswirkungen auseinander.

Aufgrund ihrer Bedeutung für die Bundesrepublik wird im folgenden Kapitel die historische Entwicklung der Arbeitsmigration beschrieben, exemplarisch anhand der Gruppe von Menschen mit türkischem Migrationshintergrund. Diesbezüglich stellt sich auch die Fragen, was ein sog. ‚Migrationshintergrund‘ ist und welche konkreten Auswirkungen die Zuschreibung eines Migrationshintergrunds auf die betroffenen Menschen hat.

Der Zuschreibungsmechanismus kann in Kapitel 3, unter Zuhilfenahme des sozialkonstruktivistischen Ansatzes von Berger und Luckmann (2007), theoretisch eingeordnet und als eine Konstruktion von ethnischer und kultureller Differenz erklärt werden. Der Ansatz von Berger und Luckmann dient als Grundlage für das Forschungsvorhaben.

Zur Begründung von sozialen Konstruktionen ethnischer Differenz werden häufig (ethnische) Stereotype angeführt. Kapitel 4 beleuchtet, dass es sich bei ethnischen Stereotypen ebenfalls um soziale Konstruktionen handelt. Neben einer möglichen Beeinflussung auf Forschende, können Stereotype in der Schule gerade durch Lehrerinnen und Lehrer aktiviert werden und letztendlich negative Auswirkungen auf ihre Schülerinnen und Schüler haben.

In Kapitel 5 werden zwei Ansätze vorgestellt, welche versuchen die Ursachen der Bildungsbenachteiligung von Menschen mit sog. Migrationshintergrund, zu erklären. Trotz des Wissens um die Konstruktion von Vorurteilen und Stereotypen gegenüber Schülerinnen und Schülern mit sog. Migrationshintergrund scheinen die Vorstellungen von Lehrerinnen und Lehrern hiervon beeinflusst.

Auf Grundlage dieser Erkenntnisse werden in Kapitel 6 das Untersuchungsziel sowie die Forschungsfragen operationalisiert.

Teil II beschreibt die vorliegende Studie zur sozialen Konstruktion ethnischer Differenz durch Lehramtsstudierende von den theoretischen Vorüberlegungen bis hin zur Analyse.

Zunächst wird die Auswahl einer geeigneten Erhebungs- und einer Analysemethodik für die empirische Untersuchung in Kapitel 7 vorgenommen. Die Durchführung von Gruppendiskussionen, welche die Prinzipien qualitativer Methoden empirischer Sozialforschung erfüllen und ihre Analyse nach der Dokumentarischen Methode von Bohnsack (2014), stellen sich bzgl. des Untersuchungsziels als sinnvoll heraus.

Die konkreten Vorbereitungsschritte zur Durchführung der spezifischen Gruppendiskussionen und somit auch die notwendige Anpassung an das Forschungsinteresse, welche die Entwicklung eines Fallbeispiels und weiterer Hilfsmittel umfassen, folgen in Kapitel 8.

Kapitel 9 beschreibt anschließend die Analyse der Gruppendiskussionen nach der Dokumentarischen Methode von Bohnsack (2014). Sie umfasst eine Analyse ausgewählter Sequenzen und mündet in einer Diskursbeschreibung der einzelnen Gruppendiskussionen. Nach einem Vergleich der Diskussionsrunden wird zuletzt eine Typenbildung vorgenommen und auf diese Weise eine teilweise Generalisierung der Ergebnisse erreicht.

Eine Schlussbetrachtung bietet Teil III der Studie an.

Die Fragen aus Kapitel 6, die der Operationalisierung des Untersuchungsziels dienen, werden in Kapitel 10 wieder aufgenommen, anhand der Ergebnisse der Analyse beantwortet und, auch durch Rückgriff auf die Erkenntnisse des Theorieteils, diskutiert.

Da natürlich auch dieser Studie Grenzen gesetzt sind, werden in Kapitel 11 etwaige Limitationen thematisiert sowie weitere Perspektiven betrachtet, die Hinweise bieten, dass die Konstruktion von Differenz auch von weiteren Faktoren beeinflusst sein könnte.

Zuletzt zieht Kapitel 12 ein Fazit und wagt einen Ausblick, wobei der Frage möglicher Optionen nachgegangen wird, die eine Abnahme der Reflexionsleistung und die scheinbare Attraktivität ethnischer Differenzvorstellungen während des Lehramtsstudiums verringern könnten.

## 2. Migration und Deutschland

Die Arbeitsmigration nach Deutschland seit den neunzehnhundertfünfziger Jahren ist ein wichtiger Bestandteil der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Zudem lebt ein großer Anteil der Migrantinnen und Migranten weiterhin in der Bundesrepublik. Sie haben Familien gegründet, ihre Kinder und Enkelkinder gehören zur Bevölkerung. Viele haben die deutsche Staatsbürgerschaft angenommen.

Um den gesellschaftlichen Wandel nachvollziehen zu können, hilft ein kurzer historischer Abriss. Auf diese Weise lässt sich verdeutlichen, warum die Migration nach Deutschland stattgefunden hat und warum die Situation heute so ist wie sie ist. Beispielhaft wird dies an der Gruppe der türkischen Einwanderinnen und Einwanderer dargestellt.

### 2.1 Ein kurzer historischer Abriss der türkischen Migration nach Deutschland ab 1961

Am 30. Oktober 1961 trat das Anwerbeabkommen zwischen Deutschland und der Türkei in Kraft. Damit begann die Einwanderung aus der Türkei nach Deutschland. Bereits in den Jahren zuvor war eine, wenn auch eher geringe, Anzahl von Arbeitskräften aus der Türkei nach Deutschland gekommen, sodass die ersten Erfahrungen mit türkischen Arbeitskräften in Deutschland in die Mitte der 1950er Jahre zurückreichen (Uslucan 2011, S. 26). Die Regelung der Vermittlung türkischer Arbeitnehmer in die Bundesrepublik Deutschland stellte ein offizielles bilaterales Abkommen dar. Es trat rückwirkend zum 1. September 1961 in Kraft. Die Arbeitskräftevermittlung wurde nun staatlich geregelt, wozu eine Verbindungsstelle der Bundesrepublik in der Republik Türkei eingerichtet wurde. Diese hatte den Auftrag eine geeignete Vorauswahl der Bewerberinnen und Bewerber vorzunehmen. Die Aufenthaltserlaubnis der Arbeitskräfte aus der Türkei wurde zudem auf maximal zwei Jahre begrenzt, wodurch ein längerer Aufenthalt in der Bundesrepublik Deutschland ausgeschlossen wurde (vgl. Bundesarbeitsblatt 1962, S. 69f.).

Das deutsch-türkische Anwerbeabkommen war das vierte seiner Art. Die Bundesrepublik Deutschland hatte bereits Anwerbeabkommen für Arbeitskräfte aus Italien (1955), Spanien und Griechenland (1960) geschlossen. Es folgten weitere Abkommen mit Marokko (1963), Portugal (1964), Tunesien (1965) und Jugoslawien (1968) (vgl. Hunn 2005, S. 29). Das Abkommen mit der Türkei wies gegenüber den erstgenannten Ab-

kommen allerdings einen entscheidenden Unterschied auf: die zeitliche Befristung der Aufenthaltserlaubnis (vgl. Bundesarbeitsblatt 1962, S. 70).

Jamin unterscheidet in Anwerbeabkommen erster und zweiter Klasse. Das Abkommen mit der Türkei sei eines zweiter Klasse gewesen (vgl. Jamin 1998, S. 75). In der Neufassung des Anwerbeabkommens von 1964 wurde diese Befristung jedoch aufgehoben (vgl. Bundesarbeitsblatt 1965, S. 125ff.; vgl. a.a.O., S. 81). Die Türkei hatte sich in den folgenden Jahren zu einem wichtigen Arbeitskräftemarkt für die bundesdeutsche Wirtschaft entwickelt (vgl. Hunn 2005, S. 203).

Im Zuge der Ölkrise wurde am 23. November 1973 ein genereller Anwerbestopp für alle ausländischen Arbeitskräfte beschlossen. Damit endete die Anwerbephase der Jahre zuvor. In der Tat veränderte sich die Ökonomie in der Bundesrepublik Deutschland: Industriezweige wie Bergbau und Textilindustrie waren im Niedergang begriffen, sodass auch die Nachfrage an unqualifizierten Arbeitskräften sank.

Die Wirkung des Anwerbestopps war allerdings eine völlig andere als intendiert, denn der Anteil der türkischen Migrantinnen und Migranten stieg in den nächsten Jahren erheblich durch den Zuzug von Familienangehörigen an. Die Gesamtzahl der türkischen Wohnbevölkerung stieg von 1969 von etwa 322.400 auf 1,17 Mio. Personen im Jahr 1978. Dieser Trend setzte sich bis Ende der 1970er Jahre fort. Bis 1980 war die türkische Wohnbevölkerung auf über 1,46 Mio. Personen angewachsen (vgl. Herbert 2001, S. 199).

Eine adäquate Antwort auf diese Einwanderungsbewegungen wurde von den politischen Parteien indes nicht erbracht. Statt Maßnahmen zur Integration einzuleiten, wurde auf Begrenzungen der weiteren Einwanderung und auf die Förderung der Rückkehrpläne der türkischen Wohnbevölkerung gesetzt. Durch ein Gesetz zur Rückkehrförderung im Jahre 1983 (RückHG 1983) versuchte die Bundesregierung mittels finanzieller Unterstützung die Rückwanderung zu verstärken, was sich im Ergebnis als unzureichend erwies, da nur ein sehr geringer Teil der türkischen Wohnbevölkerung Anspruch auf diese Unterstützung hatte (vgl. Hunn 2005, S. 526). In diesem Zeitraum war ein Anstieg der Ausländerfeindlichkeit in Deutschland zu verzeichnen, welcher von einer zunehmenden Ethnisierung der sogenannten ‚Ausländerdebatte‘ begleitet wurde. Auch auf Seiten der türkischen Wohnbevölkerung in Deutschland waren Reaktionen der Distanzierung gegenüber der deutschen Gesellschaft beobachtbar.

In den 1990er Jahren waren weiterhin verstärkt Zuzüge aus der Türkei durch Asylsuchende und zwecks Familienzusammenführung zu verzeichnen. Von 1990 bis 1998 lag der Anteil von Asylsuchenden aus der Türkei in der Bundesrepublik Deutschland bei etwa elf Prozent der gesamten Anträge auf Asyl, wobei durch den ‚Asylkompromiss‘ von 1993 allerdings der Großteil aller Asylanträge abgelehnt wurde (vgl. Lederer et al. 1999, S. 25ff.).

Währenddessen wuchsen eine zweite und sogar bereits eine dritte Generation von Kindern ausländischer Arbeitskräfte in Deutschland auf. Für viele von ihnen war der nächste logische Schritt die deutsche Staatsangehörigkeit anzunehmen. Das neue Staatsangehörigkeitsgesetz (StAG) aus dem Jahr 2000 erleichterte die Einbürgerung für die ausländische Wohnbevölkerung erheblich. So wurden aus vielen türkischen Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern nun deutsche Staatsbürgerinnen und Staatsbürger. Ihr Migrationshintergrund wird seit 2005 im Mikrozensus erfasst, wodurch jedoch deutlich wurde, dass der Anteil der Türkeistämmigen an der Gesamtbevölkerung der Bundesrepublik Deutschland massiv unterschätzt wurde (vgl. Statistisches Bundesamt 2006, S. 9). Die Anzahl der Personen mit türkischem Migrationshintergrund wird im Mikrozensus 2016 mit etwa 2,8 Mio. angegeben (vgl. Statistisches Bundesamt 2017, S. 63). Ein nicht unerheblicher Anteil der türkeistämmigen Bevölkerung ist bereits in Deutschland geboren und aufgewachsen, was einem Teil der ab dem Jahr 2000 geborenen Personen einen Erhalt der deutschen Staatsbürgerschaft qua Geburt in der Bundesrepublik Deutschland ermöglicht (vgl. StAG. Bundesgesetzblatt 1999, S. 1618).

Seit 2005 regelt das Zuwanderungsgesetz Integrations- und Zuwanderungsfragen. Die Integrationsfähigkeit aber auch die wirtschaftliche Situation begrenzen nun die Zuwanderung. Bade und Oltmer sehen im Zuwanderungsgesetz einen, trotz seiner historischen Verspätung, kleinen Schritt in die richtige Richtung (vgl. Bade&Oltmer 2010, S. 168f.). Das Bild der türkeistämmigen Migrantinnen und Migranten in der deutschen Gesellschaft hat sich allerdings wenig gewandelt. So sind sie „in der öffentlichen Wahrnehmung häufig noch die ‚Türken‘“ (Goldberg 2011, S. 7) geblieben. Aber wer ist eine Migrantin, wer ist ein Migrant? Und was ist, in diesem Kontext, ein sog. Migrationshintergrund?

## 2.2 Definitionsversuch: Was ist ‚Migration‘, was ist ein ‚Migrationshintergrund‘?

Der Begriff ‚Migration‘ leitet sich vom Lateinischen ‚migratio‘ bzw. ‚migrare‘ ab. Direkt übersetzt bedeutet Migration Wanderung. Migrationsbewegungen haben die Welt immer wieder verändert, und sie sind keine neue Erscheinung (vgl. Uslucan 2011, S. 19). Die UNESCO definiert den Begriff Migrant wie folgt:

„The term migrant can be understood as ‘any person who lives temporarily or permanently in a country where he or she was not born, and has acquired some significant social ties to this country’” (UNESCO 2017, o. S.).

Ähnlich definieren die Vereinten Nationen den Begriff der internationalen Migrantin bzw. des internationalen Migranten:

„Thus, an international migrant is defined as any person who changes his or her country of usual residence” (United Nations 1998, S. 17).

Bei grenzüberschreitender Wanderung wird auch in der Bundesrepublik Deutschland offiziell von internationaler Migration gesprochen. Migration kann grenzüberschreitend, innerhalb kürzerer oder mittlerer Distanzen, etappenweise, unidirektional aber auch zirkulär oder als Rückwanderung erfolgen.<sup>1</sup> Daneben stellen auch bloße Stadt-Land-Wanderungen in Entwicklungsländern eine Form der Migration dar (vgl. Kröhnert 2007, S. 3).

Die Vereinten Nationen unterscheiden weiterhin in ‚short-term‘ und ‚long-term‘ Migration. Erstere Bezeichnung trifft auf Personen zu, die unter einem Jahr im Zielland wohnen. Halten sie sich länger dort auf, fallen sie unter die letztere Bezeichnung (vgl. United Nations 1998, S. 18).

Die türkischen Migrantinnen und Migranten wurden zu einem nicht unerheblichen Teil in der Bundesrepublik Deutschland sesshaft. Obwohl ihre Kinder oft in Deutschland geboren sind und der Herkunftskultur der Eltern häufig nicht mehr so nahe stehen, werden sie als Kinder von Migrantinnen und Migranten bezeichnet oder sie werden als Personen mit Migrationshintergrund benannt. Was ist nun ein Migrationshintergrund und warum wird dieser Begriff formal verwendet?

---

<sup>1</sup> Siehe dazu Oltmer 2013, S. 32 für detaillierte, tabellarische Darstellungen.

Kemper beschreibt den Begriff Migrationshintergrund als ein neues Konstrukt, welches den demografischen Wandel genauer erfassen könne, als dies allein durch die Staatsangehörigkeit möglich sei (vgl. Kemper 2010, S. 316). Diese Veränderung wurde im Mikrozensus 2005 erstmals in die offizielle Statistik aufgenommen und umfasst nicht nur die in Deutschland lebenden Ausländerinnen und Ausländer, sondern auch bestimmte Teile der Bevölkerung mit deutscher Staatsbürgerschaft (vgl. Statistisches Bundesamt 2006, S. 73). Der Terminus Migrationshintergrund hat somit die bloße Unterscheidung nach Staatsbürgerschaft abgelöst. Der Begriff ist allerdings einer kontinuierlichen Veränderung unterworfen. Die Statistischen Ämter des Bundes und der Länder definierten den Begriff Migrationshintergrund 2013 wie folgt:

„Als Personen mit Migrationshintergrund zählen alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2013, S. 6).

Zu beachten ist, dass nach dieser Definition ausschließlich Personen als Personen ‚mit Migrationshintergrund‘ bezeichnet werden, die nach 1949 zugewandert sind. Dies ist eine politisch gewollte Abgrenzung zu den Personenkreisen, die vor der Gründung der Bundesrepublik Deutschland auf eben dieses Gebiet zugewandert sind sowie zu Vertriebenen im Zuge des Endes des Zweiten Weltkriegs und aus der Sowjetischen Besatzungszone bzw. der Deutschen Demokratischen Republik geflüchteten Personen (vgl. Krüger-Potratz 2013, S. 16). Im Gegensatz dazu wurde im Zensus 2011 explizit auf die nach 1955 zugewanderten Deutschen und auf staatenlose Personen eingegangen:

Als Personen mit Migrationshintergrund werden alle zugewanderten und nicht zugewanderten Ausländer/-innen sowie alle nach 1955 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugewanderten Deutschen und alle Deutschen mit zumindest einem nach 1955 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugewanderten Elternteil definiert. Ausländer/-innen sind Personen, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Enthalten sind ebenfalls Staatenlose und Personen mit ungeklärter Staatsangehörigkeit“ (Statistisches Bundesamt 2013, S. 25).

Seit 2017 liegt eine neue Definition des Statistischen Bundesamtes vor. Sie soll die Verständlichkeit erleichtern (vgl. Statistisches Bundesamt 2017, S. 5).

„Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. Im Einzelnen umfasst diese Definition zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländerinnen und Ausländer, zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-)Aussiedlerinnen und (Spät-)Aussiedler sowie die als Deutsche geborenen Nachkommen dieser Gruppen“ (Statistisches Bundesamt 2017b, o. S.).

Das Statistische Bundesamt schließt nun die Vertriebenen des Zweiten Weltkriegs sowie ihre Nachkommen dadurch aus, da diese Gruppe bereits von Geburt an die deutsche Staatsangehörigkeit besaß.

Weiterhin unterscheidet das Statistische Bundesamt zwischen Bevölkerung mit Migrationshintergrund im engeren und im weiteren Sinn. Werden lediglich die Informationen der Personen verwendet, die noch mit ihren Eltern in einem Haushalt leben, handelt es sich um einen Migrationshintergrund im engeren Sinne. Wird auf alle vorliegenden Informationen über die Eltern zurückgegriffen, bezeichnet das Statistische Bundesamt diese Gruppe als Personen mit Migrationshintergrund im weiteren Sinne. Dabei wird zudem konstatiert, dass vor allem Daten mit der Definition des Migrationshintergrunds im engeren Sinn Verwendung finden. Zudem unterscheidet das Statistische Bundesamt zwischen Personen mit und ohne eigene Migrationserfahrung. Nur die erste Gruppe ist in die Bundesrepublik Deutschland zugewandert (vgl. Statistisches Bundesamt 2017, S. 4f.).

Allerdings gibt es keinen inhaltlich einheitlichen Terminus Migrationshintergrund. Er wird, mit teilweise sehr unterschiedlichen Variablen, konstruiert. Trotzdem hat er sich zu einem festen Bestandteil der empirischen Sozialforschung etabliert. Die Begriffe Migration und Migrationshintergrund ermöglichen eine exaktere Benennung von Personengruppen als es allein die Erfassung der Staatsbürgerschaft vermag. Dies kann durchaus nützlich sein, um dementsprechend die Forschung zu fokussieren sowie die sich daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen zu spezifizieren.

Durch die Nutzung der Begriffe Migration und Migrationshintergrund wird der Eindruck erweckt, es könne sich um eine homogene Gruppe handeln. Mit einem Migrationshintergrund sind immer sehr persönliche Erlebnisse und Geschichten während der Migration und im Leben als Minderheit in Deutschland verbunden. Zudem ist die Biographie, jede Person einzigartig.

### 2.3 Die Bedeutung des sog. ‚Migrationshintergrunds‘ für die Betroffenen

Den persönlichen, einzigartigen Biographien stehen geteilte Diskriminierungserfahrungen von Menschen mit sog. Migrationshintergrund aufgrund ihres Migrationshintergrunds gegenüber. Diese Erfahrungen mit Herabwürdigung oder Rassismus können selbst erlebt oder auch im familiären oder sozialen Umfeld gemacht und berichtet worden sein, wobei diese Situationen in den unterschiedlichsten Lebensbereichen wie im Bildungswesen<sup>2</sup>, im Arbeitsleben oder in der Freizeit aber auch bei Kontakt mit der Polizei oder bei der Wohnungssuche auftreten können.

Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017, S. 288ff.) erhob in einer repräsentativen Umfrage Diskriminierungserfahrungen von Menschen mit Migrationshintergrund. Es wurde ein erhöhtes Risiko der Diskriminierung aufgrund der Herkunft oder aus rassistischen Gründen festgestellt. Es wurden Diskriminierungserfahrungen im Bildungswesen berichtet. Im Arbeitsleben<sup>3</sup> zeigte sich Diskriminierung z.B. durch Mobbing aufgrund der Herkunft. Deutlich wurde auch eine Verschränkung mit weiteren Diskriminierungsformen wie Diskriminierung anhand der Religionszugehörigkeit, welche beispielsweise durch das Tragen eines Kopftuchs sichtbar ist, und gleichzeitig anhand des Geschlechts.

Eine sichtbare ‚Andersartigkeit‘ gegenüber Menschen ohne Migrationshintergrund, sei sie nun hervorgerufen durch die Kleidung, aber auch durch das Aussehen von Menschen mit sog. Migrationshintergrund, scheint sich in besonderem Maße nachteilig auf die betroffenen Personen auszuüben bzw. wird von ihnen als potentiell nachteilig eingeschätzt (vgl. SVR-Forschungsbereich 2018, S. 17).

Ein bestimmtes Aussehen einer Person kann bereits Einfluss auf das Freizeitleben wie z.B. den Zugang zu einer Diskothek haben. Darüber hinaus können aufgrund äußerer Merkmale der Betroffenen verdachtsunabhängige Kontrollen durch die Polizei (Racial Profiling) beobachtet werden (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2017, S. 289). Oberwittler und Lukas (2010, S. 242f.) stellen zudem fest, dass Diskriminierungserfahrungen aufgrund der vermeintlichen ethnischen Herkunft bei Polizei und Strafrechtssystem alltäglich sind, was das Vertrauen von Menschen mit Migrationshintergrund in das System staatlicher Sozialkontrolle reduziere.

---

<sup>2</sup> Eine Diskussion der Ursachen der Bildungsbenachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund erfolgt in Kapitel 5.

<sup>3</sup> Auch bei der Arbeitssuche werden diskriminierende Praktiken deutlich (vgl. SVR 2018, S. 8).

Gerade das Aussehen von Personen spielt demnach eine besondere Rolle, da es sich nicht grundlegend verändern lässt und über Generationen hinweg erhalten bleiben kann. Weichen Menschen mit Migrationshintergrund von den Vorstellungen von Menschen ohne Migrationshintergrund bzgl. des Aussehens einer ‚typisch deutschen Person‘ ab, wirkt sich dies des Weiteren auch auf die Wohnsituation und das Wohnumfeld von Menschen mit Migrationshintergrund aus. Hierzu präsentiert Schultz (2017, S. 29ff.) Ergebnisse aus Familienbefragungen aus Nordrhein-Westfalen. Familien mit Migrationshintergrund wohnten in kleineren und teureren Wohnungen als Familien ohne Migrationshintergrund. Sie beschreibt die Zunahme einer durchaus nicht freiwilligen ethnischen Segregation, welche mit demographischer und sozialer Segregation einhergeht. Erlebte aber auch erwartete Diskriminierung beeinflusst das Leben der betroffenen Personen. Die Auswirkungen fasst Uslucan (2017, S. 133ff.) zusammen. So werde versucht Diskriminierung mit der Stärkung der eigenen Gruppenidentität entgegenzuwirken. Dies beinhaltet auch eine stärkere Abgrenzung von der Fremdgruppe. Zudem könnten Diskriminierungen für die Betroffenen aber auch zu Belastungen in Bezug auf die Gesundheit führen und ebenso ihre Bildungsbeteiligung und ihr Bildungserfolg beeinträchtigt werden.

Die Konstruktion von Gruppen, wie sie auch für Menschen mit Migrationshintergrund vorgenommen wird, eignet sich somit nicht nur zur Indikation von geteilten Merkmalen, sondern auch genauso zur Abgrenzung von Personengruppen.

### 3. Die gesellschaftliche Konstruktion ethnischer Differenz

Auch die Bezeichnung eines Menschen als eine Person mit Migrationshintergrund ist nicht allein eine allgemeine Aussage über das bloße Faktum der Migration einer Person oder über die Migration ihrer nahen Angehörigen, sondern es können damit auch Urteile und Erwartungshaltungen z. B. über die Leistungsfähigkeit oder den Schulerfolg ihrer Kinder verbunden werden. Dieses Kapitel beleuchtet, unter Heranziehung theoretischer Aspekte, die Konstruktion eines solchen Migrationshintergrunds. Hierfür erscheint der sozialkonstruktivistische Ansatz (Berger&Luckmann 2007) sinnvoll, da er die Interdependenz von Mensch und Gesellschaft betont. Im Zentrum steht der Mechanismus der Konstruktion von ethnischer und kultureller Differenz und damit die Grundlage der hier vorgelegten Untersuchung.

### 3.1 Sozialkonstruktivismus

Der Sozialkonstruktivismus fragt danach, wie sich soziale Ordnung als kollektiv produzierte Ordnung entwickelt. Zimmermann (2006, S. 76) formuliert zwei Ziele des Sozialkonstruktivismus: das Aussehen und die Beschaffenheit der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit und die Mechanismen von Wissensbildung bzw. der gesellschaftlichen Erfahrung von der sozialen Ordnung nachzuvollziehen.

„Im Grunde geht es hierbei um das Nachzeichnen und Sezieren der Entstehungsgeschichte oder um die Vorgeschichte sozialer Realität. Zentral ist dabei die Annahme, dass wir unsere Wirklichkeit fortwährend in sozialen Praktiken produzieren“ (ebd., S. 76).

Berger und Luckmann stellen in ihrem Buch ‚Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit‘ die Wirklichkeit als Ausschnitt der realen Welt dar. Relevant ist „auf Grund welcher Vorgänge ein bestimmter Vorrat von ‚Wissen‘ gesellschaftliche etablierte ‚Wirklichkeit‘ werden“ (Berger&Luckmann 2007, S. 3) kann. Dabei beschäftigen sie sich im besonderen Maße mit der Wirklichkeit der Alltagswelt. Sie greifen hierfür auf die Arbeit von Schütz zurück, in der er sich mit der Alltagswelt als sozialer Wirklichkeit beschäftigt.<sup>4</sup>

„Die Wissenschaften, die menschliches Handeln und Denken deuten und erklären wollen, müssen mit einer Beschreibung der Grundstrukturen der vorwissenschaftlichen, für den – in der natürlichen Einstellung verharrenden – Menschen selbstverständlichen Wirklichkeit beginnen. Diese Wirklichkeit ist die alltägliche Lebenswelt. Sie ist der Wirklichkeitsbereich, an der der Mensch in unausweichlicher, regelmäßiger Wiederkehr teilnimmt“ (Schütz&Luckmann 2017, S. 29).

Die Lebenswelt ist für Schütz die Wirklichkeit, die Erwachsene in einer natürlichen Einstellung erleben und als gegeben hinnehmen. Diese Welt ist intersubjektiv erfahrbar und für alle Menschen grundsätzlich gleich. Sie ermöglicht den Menschen in Beziehung zu treten und durch Kommunikation Kenntnisse über die Motivation ihrer Handlungen zu bekommen. Auch können Individuen in diese Lebenswelt eingreifen und sie so verändern (a.a.O., S. 29ff.).

---

<sup>4</sup> Für eine m .E. gelungene Zusammenfassung der Arbeit von Schütz s. Abels 2009.

Berger und Luckmann (2007, S. 49ff.) ordnen die Menschen als Sonderwesen ein, weil ihre biologische Grundlage zu keiner der Umwelten eine sonderlich starke Beziehung hat, in der sie leben. Sie charakterisieren den Menschen deshalb als weltoffen. Trotzdem ist er natürlich seinen eigenen biologischen Grenzen unterworfen. Der Mensch sei eine physiologische Frühgeburt, d. h. dass wichtige organische Vorgänge, die bei hoch entwickelten Tieren bereits während der Tragzeit abgeschlossen werden, erst nach der Geburt erfolgen.

„Der Vorgang der Menschwerdung findet in Wechselwirkung mit einer Umwelt statt. Die Feststellung gewinnt besondere Bedeutung, bedenkt man, daß [sic] diese Umwelt sowohl eine natürliche als auch eine menschliche ist. [...] Vom Augenblick seiner Geburt an ist die organische Entwicklung des Menschen, ja, weitgehend seine biologische Existenz überhaupt, dauernd auch dem Eingriff gesellschaftlich bedingter Faktoren ausgesetzt“ (ebd., S. 51).

Die Autoren führen weiter aus, dass es eine Wechselwirkung von Mensch und Umwelt gibt, auf die der Mensch angewiesen ist. Das Individuum muss sich externalisieren, subjektiv gemeinten Sinn entäußern, um sich zu entwickeln. Ihm fehlt eine andere, von der Natur vorgegebene Möglichkeit. Durch Wiederholung und Verstärkung können Verhaltensweisen objektiviert werden, was dann die Beweggründe und Zusammenhänge so komplex macht, dass sie letztendlich nicht mehr durchschaubar sind (vgl. ebd., S. 53f.). „Externalisierung und Objektivierung – Entäußerung und Vergegenständlichung – sind Bestandteile in einem dialektischen Prozeß [sic]“ (ebd., S. 65). Zuletzt wird der Begriff der Internalisierung eingeführt. Die Internalisierung ist Teil des primären Sozialisationsprozesses<sup>5</sup>, der wichtigsten Phase der Sozialisation, in dem Wissen als objektive Wahrheit angenommen wird (vgl. ebd., S. 71).

In diesem Prozess der Kommunikation nimmt die Sprache eine besondere Stellung ein. Sprache ist nach Berger und Luckmann ein System aus vokalen Zeichen, gleichzeitig das wichtigste Zeichensystem der Menschheit zur gegenseitigen Verständigung. Sie wird nicht nur für die Kommunikation der Individuen untereinander, sondern auch zur Konstruktion einer eigenen Welt benötigt, da sie es dem Individuum ermöglicht über

---

<sup>5</sup> Die sekundäre Sozialisation baut auf der primären Sozialisation auf. Das Individuum ist bereits sozialisiert und wird nun in andere Ausschnitte der objektiven Welt, in Form von speziellem Wissen als Ergebnis der Arbeitsteilung, eingewiesen (vgl. Berger&Luckmann 2007, S. 148f.). Allerdings durchlaufen erst die Nachkommen die Internalisierung (Anm. d. Verf.).

Vergangenes, Zukünftiges aber auch über nie Erlebtes zu reflektieren. Sprache hat für sie demnach auch einen hohen symbolischen Charakter (vgl. ebd., S. 39ff).<sup>6</sup>

Durch die beschriebenen Prozesse kommt es zur Institutionalisierung und Historisierung von Verhalten. Der Begriff der Institutionalisierung beschreibt nach Abels (2009, S. 78f.), dass das Wissen der einzelnen Person nun auch für eine zweite Person und auch über die direkt Beteiligten hinaus relevant wird. Angenommene Vorstellungen werden dabei immer wieder durch Handeln erneuert und verändert. Erst diese Vorgänge erklären die Entstehung von Gesellschaftsordnungen, welche die Zeit überdauern (vgl. Berger&Luckmann 2007, S. 56). „Institutionalisierung findet statt, sobald habitualisierte Handlungen durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werden“ (ibd., S. 58).

Eine weitere Voraussetzung ist Historizität, denn sie schafft Objektivität über die eigentlichen Akteure hinaus (vgl. ebd., S. 58ff.). Um diese Wirklichkeit über Generationen hinweg zu erhalten, werden zudem Legitimationen im Sinne rechtfertigender Formeln genutzt.

„Wenn die Auslegung von Sinn durch Formeln und Rezepte für die neue Generation überzeugend sein soll, so müssen diese übereinstimmen und einen der institutionalen Ordnung entsprechenden Zusammenhang ergeben. Dieselbe Geschichte muß [sic] sozusagen allen Kindern erzählt werden können“ (ibd., S. 66).

Abels (2009, S. 104f.) benennt in Anlehnung an Berger und Luckmann<sup>7</sup> vier Ebenen der Legitimation. Die erste Ebene bilden Legitimationen aus selbstverständlichem Alltagswissen. Die zweite Ebene ist von pragmatisch begründeten theoretischen Anweisungen geprägt. Hierunter fallen Lebensweisheiten oder auch Märchen. Auf der dritten Ebene nennt Abels explizite Theorien der Legitimation, wie das Lernen von gesellschaftlichen Werten und Normen in der Schule. Die vierte und letzte Ebene besteht aus umfassenden symbolischen Sinnwelten. Als Beispiele nennt Abels Formeln wie ‚die christlich-abendländische Kultur‘ oder auch ‚Rationalität‘.

Berger und Luckmann (2007, S. 21ff.) sehen die Gesellschaft als Konstruktion an. Dabei ist aber auch der Mensch selbst ein gesellschaftliches Produkt. Sie bringen dies auf den Punkt:

---

<sup>6</sup> Daran wird u.a. die Beeinflussung der Arbeit von Berger und Luckmann durch Mead deutlich. Zur Vertiefung s. Mead 1973.

<sup>7</sup> Vgl. dazu auch Berger&Luckmann 2007, S. 101-104.

„Gesellschaft ist ein menschliches Produkt. Gesellschaft ist eine objektive Wirklichkeit. Der Mensch ist ein gesellschaftliches Produkt“ (ebd., S. 65).

Die so vom Menschen geschaffene Welt scheint die einzig objektive Wirklichkeit darzustellen (vgl. Berger&Luckmann 2007, S. 64). Die gesellschaftlichen Konstruktionen wirken im Verlauf der Zeit als völlig natürlich und werden nicht mehr weiter hinterfragt, selbst wenn sie nachträglich mit neuem Sinn versehen werden (vgl. ebd., S. 72ff.). Somit konstruieren die Menschen ihre Welt ohne sich dessen wirklich bewusst zu sein. Die Konstruktionsleistung ist als klarer Gegensatz zu der Annahme zu sehen, dass die Wirklichkeit als quasi naturgegeben interpretiert werden könnte. Siebert (2004, S. 100) verdeutlicht die Konsequenzen dieser Sichtweise:

„Wenn der ‚Sinn‘ unserer sozialen Systeme nicht gottgewollt, zeitlos, selbstverständlich ist, sondern kulturhistorisch bedingt, interessen­geleitet, auch eine Machtfrage ist, [...] dann wird der ‚Sinn‘ vieler unserer Wirklichkeitskonstruktionen fraglich, problematisch, zweifelhaft [...]“ (a.a.O., S. 100).

Dies relativiert einen absoluten Wahrheitsanspruch sozialer Gegebenheiten. Ob etwas ‚wahr‘ oder ‚falsch‘ ist, ist somit sozial konstruiert. Der Sozialkonstruktivismus stellt somit eine Gegenposition zu Positivismus und Empirismus dar.

Eine positive Bewertung des Sozialkonstruktivismus von Berger und Luckmann nimmt Kaduk (2002) vor. Es werde klarge­stellt, dass die Menschen ihre soziale Wirklichkeit selbst konstruieren. Dadurch erscheine der Mensch als selbst handelnd, wobei die Spiel­räume allerdings durch die selbst geschaffene soziale Wirklichkeit durch Institutionalisation eingeschränkt sind (a.a.O., S. 42).

Aus sozialkonstruktivistischer Sicht entstehen Konstruktionen im sozialen Kontext. Dies bildet eine Grundlage für sozial geteilte Konstruktionen. Wie aber verlaufen Konstruktionen, damit Menschen in der deutschen Gesellschaft zu Personen mit Migrationshintergrund werden, und was bedeutet dies für die Betroffenen?

### 3.2 Die gesellschaftliche Konstruktion ethnischer Differenz

Maßgeblich ist im Folgenden die Frage wie Differenz gesellschaftlich konstruiert wird; denn auch der Begriff der Fremdheit muss als ein Ausdruck von Differenz betrachtet werden. Aber was ist fremd?

Beck nimmt zu der Frage in Bezug auf die Menschen mit türkischem Migrationshintergrund Stellung:

„Fremde, das sind nicht die Türken in der Türkei, sondern die Türken in Berlin-Kreuzberg. Fremde, das sind deutsche Türken, Kinder von Türken, die in Deutschland geboren, aufgewachsen, zur Schule gegangen sind [...] und sich in ihrem ‚Vaterland‘, in der Türkei, wie Touristen fühlen“ (Beck 1996, S. 320).

Beck führt weiter aus, dass es bei Fremdheit nicht lediglich um die Staatsbürgerschaft geht, sondern dass ein ‚kultureller‘ Aspekt dabei mitschwingt, den er als Konstruktionsleistung beschreibt. Er ist demnach keine naturgegebene Tatsache. „Kein Mensch ist von Natur aus ein Fremder. Das wird er erst, wenn er von Anderen so definiert wird“ (Abels 2009, S. 212).

In den letzten Jahrzehnten ist eine Wiederentdeckung der Konzepte ‚Ethnizität‘ und ‚Kultur‘<sup>8</sup> zu beobachten, spätestens seit klar wurde, dass die nach Deutschland eingewanderten Menschen nicht wieder gehen würden. Beide Begriffe sind eng miteinander verbunden. Weber definiert ethnische Gruppen wie folgt:

„Wir wollen solche Menschengruppen, welche auf Grund von Ähnlichkeiten des äußeren Habitus oder der Sitten oder beider oder von Erinnerungen an Kolonisation und Wanderung einen subjektiven Glauben an eine Abstammungsgemeinsamkeit hegen, derart, daß [sic] dieser für die Propagierung von Gemeinschaften wichtig wird, [...] ‚ethnische‘ Gruppen nennen, ganz einerlei, ob eine Blutsgemeinsamkeit objektiv vorliegt oder nicht“ (Weber 1976, S. 237).

Diese Definition nimmt Sitten und Gebräuche aber vor allem auch den Glauben an eine gemeinsam geteilte nationale Abstammung in den Fokus. Es erscheint nicht notwendig, dass eine biologische Verwandtschaft vorliegt.

---

<sup>8</sup> Weiterhin nennt Groenemeyer (2003, S. 18f.) die Kategorie ‚Rasse‘, die in Alltagszuschreibungen immer noch bedeutsam ist.

Kultur ist wiederum „ein vom Standpunkt des Menschen aus mit Sinn und Bedeutung bedachter endlicher Ausschnitt aus der sinnlosen Unendlichkeit des Weltgeschehens“ (Weber 1988, S. 180). Der Mensch konstruiert in der Gesellschaft somit auch die jeweils eigene Kultur. Über die Konstruktion einer einheitlichen Kultur können andere ausgeschlossen werden.

Eine Verbindung der Begrifflichkeiten Ethnizität und Kultur bietet Groenemeyer (2003, S. 14ff.) an. Für ihn stellt Ethnizität ein Erklärungsmodell für Unterscheidungen aufgrund einer gemeinsam geteilten Kultur dar. Dabei sieht er die Merkmale für eine kulturelle Unterscheidung als recht beliebig an. So können Werthaltungen genauso herangezogen werden wie Religion oder Sprache. Ethnisierung wiederum stellt die Zuordnung zu Gruppen oder Gemeinschaften dar, wobei dies allerdings nur eine unter vielen Möglichkeiten ist die eigene Zugehörigkeit einzugrenzen. In diesem speziellen Fall definieren sich Gruppen über eine vermeintlich gemeinsame Geschichte oder Kultur. So kann konstatiert werden:

„Ethnien stellen folglich durch Akte der Sinnsetzung erst geschaffene Tatsachen dar, sie sind Produkt einer zugrundeliegenden kulturellen Praxis, die den subjektiven Glauben an entsprechende Gemeinsamkeiten hervorbringt“ (Scherr 2000, S. 13f.).

Wie bereits dargestellt, wird der Mensch erst durch die Interaktion mit seiner Umwelt zum Menschen. Während der Sozialisation sind Kinder dem Einfluss der gesellschaftlichen Wirklichkeit der Erwachsenen ausgesetzt. Das vermittelte Wissen wird dabei als objektive Wahrheit angenommen (vgl. Berger&Luckmann 2007, S. 149ff.). Dies schließt demnach auch Meinungen und Kategorisierungen in Bezug auf ethnische Differenz ein.

Die ethnische Differenz wird auf unterschiedlichen Ebenen legitimiert, was nach Berger und Luckmann (2007, S. 66ff.) der generationenübergreifenden Stabilisierung der sozialen Wirklichkeit dient. Auf der ersten Ebene handelt es sich um vortheoretische, noch recht einfach gefasste Legitimationen. Die zweite Ebene zeichnet sich noch durch recht einfache theoretische Postulate aus, während auf der dritten Ebene explizite Legitimationstheorien verortet sind, die sich zuletzt auf der vierten Ebene als symbolische Sinnwelten niederschlagen (vgl. ebd., S. 101ff.).

Auch Müller und Zifonun (2010, S. 16f.) beschreiben diese Ebenen in Anlehnung an Berger und Luckmann. Auf der ersten Ebene für eine Legitimation ethnischer Differenz stehen vereinfachte Kollektivbezeichnungen wie die Zuordnung nach Nationalitäten aber auch nach Hautfarben. Auf der zweiten Ebene verweisen sie u. a. auf Volksmärchen. Sie spielen für Müller und Zifonun eine große Rolle bei der Konstruktion von Nationalstaaten. Die Konstruktion von Historizität durch die Darstellung der langen Geschichte einer Ethnie sehen sie als explizite Legitimationstheorien auf der dritten Ebene. Die vierte Ebene zeichnet sich durch die Rechtfertigung gesellschaftlicher Ordnung aus. Sie beschreiben dies auch als eine Legitimation durch ethnische Differenzen im Gegensatz zu einer Legitimation von Differenzen, die sich auf den Ebenen eins bis drei widerspiegeln, und sie veranschaulichen diese Aussage noch einmal anhand von Beispielen:

„Von Legitimation durch Ethnie können wir etwa sprechen, wenn soziale Ungleichheit durch den Verweis auf ethnische Differenzen erklärt wird (‘fleißige Vietnamesen‘), wenn der Krieg im ehemaligen Jugoslawien aufgrund des ‚uralten Hasses‘ zwischen den ethnischen Gruppen als unausweichlich erscheint, wenn wir ‚wissen‘, dass es wegen der ‚heißblütigen Südländer‘ bei Fußballspielen zu Schlägereien kommt, wenn wir Ungleichheit von Migranten im Bildungssektor mit der Rückständigkeit und Bildungsfeindlichkeit der islamischen Kultur in Verbindung bringen oder wenn wir Gewalt gegen Frauen in der Familie der türkischen Ehrkultur zuschreiben“ (ebd. 2010, S. 17f).

Die soziale Konstruktion von ethnischer Differenz ist auch mit einer Bewertung verbunden. So wird ermöglicht, dass konstruiert ethnisch Andere nicht die eigene Kulturkonstruktion beeinflussen. Berger und Luckmann (2007, S. 123) nennen dieses Verfahren ‚Nihilierung‘. Durch Nihilierung kann alles außerhalb der eigenen Sinnwelt theoretisch beseitigt werden, indem geleugnet wird, was nicht in die eigene gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit passt. Ziel bleibt die Beseitigung von empfundenen Störungen durch sozial konstruierte andere ethnische Gruppen. Diesen ‚Anderen‘ wird „ein natio-ethno-kulturelles Wesen zugesprochen [...], das überhaupt und allgemein einen geringeren Wert aufweist“ (Lingen-Ali&Mecheril 2016, S.21) als das der eigenen Gruppe.

In der Konsequenz bedeutet dies, dass sich ethnisch andere Personen der eigenen Wirklichkeit unterordnen zu haben. Praktiken, die nicht in die eigene Kultur passen, sollen abgelegt werden. Dabei tritt auch ein hoher Erwartungsdruck zutage (vgl. Abels 2009, S. 237). Die Bewertung der sozialen Konstruktion ethnischer Differenz fällt demnach

oft negativ aus. Dies dient der Verfestigung der eigenen gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit.

In der Alltagswelt werden ethnische Differenzen als Bestandteil der sozialen Realität gesehen. Die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe wird qua Geburt entschieden und ist unveränderbares Charakteristikum der Person. Sie erscheint somit quasi natürlichen Ursprungs und wird im alltäglichen Gebrauch selten hinterfragt. Dies beschreibt ihre inhärente Wirkmacht. Trotzdem sind sozial geteilte Konstruktionen ethnischer Differenz sehr wohl veränderbar und sie verändern sich auch mit der Zeit.

„Da derartige soziale Konstruktionen keine einmaligen Ereignisse, sondern anhaltende Prozesse sind, handelt es sich bei der Herstellung ethnischer und rassistischer Identitäten letztlich immer um eine Art ‚work in progress‘“ (Cornell&Hartmann 2010, S. 71).

Ethnische Wirklichkeit kann allerdings nicht nur über Fremdzuschreibung sozial konstruiert werden. Gleichzeitig kann eine Gruppenzuordnung auch über Selbstzuschreibungen erfolgen.

Cornell und Hartmann (2010, S. 70f.) führen die Verbreitung neuer Sitten und Bräuche aber auch die Errichtung von Organisationen als Beispiele für eine eigene aktive gesellschaftliche Konstruktion ethnischer Gruppen an.

Diese Darstellungen der gesellschaftlichen Konstruktion von ethnischer Differenz lassen den Mechanismus der Zuschreibung eines Migrationshintergrunds, und zudem was hiermit verknüpft wird, deutlich werden.

Wird von Menschen mit Migrationshintergrund gesprochen, werden häufig Bezüge zu ihrer ethnischen und kulturellen Differenz konstruiert. Dies erfolgt meist im Zusammenhang mit ökonomischer und sozialer Diskriminierung. Über Sozialisation, Institutionalisierung und Legitimation bis hin zur Nihilierung der sozialen Wirklichkeit der als ‚Andere‘ wahrgenommenen Menschen ist auch der Begriff ‚Migrationshintergrund‘ gesellschaftlich konstruiert, verfestigt und mit Wirkmacht ausgestattet. Es erscheint völlig natürlich, dass diese Personen mit dem Begriff Migrationshintergrund belegt werden, sogar für sie selbst. Ihre Bewertung erfolgt nicht individuumsbezogen und fällt häufig negativ aus. Verhaltensweisen werden entindividualisiert als kollektive Merkmale gedeutet (vgl. Beck 1996, S. 328).

Kubisch (2008, S. 225ff.) gibt ein Beispiel für eine solche Abgrenzung einer Gruppe von einer einzelnen Person: In einer Gruppendiskussion wird das abweichende Verhalten einer Kollegin nicht aufgrund ihrer persönlichen Eigenschaften erklärt, sondern es wird ein totaler Unterschied konstruiert, indem sie als ausländische Kollegin bezeichnet und auf diesen Migrationshintergrund Bezug genommen wird, wenn ihr Verhalten erklärt wird.

„In der Zuschreibungspraxis der Akteure hat die konstruierte Differenz dabei den Charakter einer unhinterfragbaren Eigenschaft der Personen mit Migrationshintergrund“ (ebd., S. 320).

Allerdings ist zu beobachten, dass nicht jeder Migrationshintergrund gleich bewertet wird. Es gibt durchaus Unterschiede bei der Bewertung des Migrationshintergrunds, die auf die nationale Zugehörigkeit oder die soziale Lage Bezug nehmen.

Der sozialkonstruktivistische Ansatz von Berger und Luckmann (2007) kann den Prozess der Zuordnung eines Migrationshintergrunds als eine soziale Konstruktion ethnischer Differenz erklären. Die Konstruktionen sind zudem mit einer erheblichen Wirkmacht ausgestattet und mit einer meist negativen Bewertung verbunden. Dieser Ansatz bietet so eine hervorragende theoretische Basis für dieses Forschungsvorhaben, und ist außerdem ein Erklärungsansatz für die Entstehung von Vorurteilen und (ethnischen) Stereotypen.

#### 4. (Ethnische) Stereotype

Menschen nutzen ihre Erfahrungen für spätere Situationen. Dabei kann es allerdings auch zu verallgemeinernden Urteilspraktiken kommen. Es werden Personengruppen und ihren vermeintlichen Mitgliedern bestimmte Merkmale per se zugeschrieben und nicht weiter hinterfragt. Dies wird als Stereotypisierung bezeichnet. Der Terminus ‚Stereotyp‘ wurde vor knapp einhundert Jahren von Lippman (1922) in die Sozialwissenschaften eingeführt. Seine noch recht ungenaue Darstellung war Ausgangspunkt für weitere Forschung. Allport griff den Terminus auf und definierte Stereotype wie folgt:

„Ein Stereotyp ist eine überstarke Überzeugung, die mit einer Kategorie verbunden ist. Sie dient zur Rechtfertigung (Rationalisierung) unseres diese Kategorie betreffenden Verhaltens“ (Allport 1971, S. 200).

Einen Stereotyp bezeichnet er somit als feste Vorstellung. Stereotype bewirken, dass eine Differenzierung im Denken ausbleibt (vgl. ebd., S. 201). Auch Menschen mit Migrationshintergrund sind von Stereotypisierungen, in diesem Fall von ethnischer Stereotypisierungen, betroffen. Ganter beschreibt ethnische Stereotype als:

„alle generalisierten Meinungen über eine nach ethnischen Kriterien bestimmte Gruppe als Ganzes bzw. über einzelne Personen aufgrund der Zuschreibung zu einer solchen Gruppe“ (Ganter 1997, S. 5).

Wird von Stereotypen gesprochen, wird oft auch das Vorurteil als verwandter Begriff genannt. Sie sind allerdings nicht identisch. Allport (1971, S. 212) nennt als Unterschied zwischen Stereotyp und Vorurteil, dass ein Stereotyp eine Rationalisierung darstellt. So zeigen Vorurteile einen gefühlsmäßigen, meist negativ konnotierten Charakter (vgl. Hertlein 2010, S. 16), während dies für Stereotype hingegen nicht zutreffend ist.

#### 4.1 Die soziale Konstruktion von Stereotypen und ihre gesellschaftliche Wirkmacht

Vielen Personen ist bewusst, dass sie stereotypisierende Aussagen nutzen. So scheinen ebenfalls auch Lehrerinnen und Lehrer ihre selbst genutzten Stereotype und zudem auch die möglichen Auswirkungen auf ihr eigenes Verhalten gegenüber stereotypisierten Gruppen zu kennen (vgl. Martiny et al. 2015). Trotz dieses Bewusstseins der Nutzung und der Auswirkungen von Stereotypen zeigt sich eine starke Resistenz gegenüber Kritik oder Veränderung (vgl. Hertlein 2010, S. 18).

Stereotype sind leicht verständlich, vielfältig und ohne größere Erklärungen ihrer Bedeutung einsetzbar, was ihre Verwendung in vielen Situationen begünstigt. Zudem ist eine kritische Auseinandersetzung mit Personen, die diese Stereotype teilen, nicht notwendig. Hierdurch kann zumindest ein Teil ihrer Widerstandsfähigkeit gegenüber Veränderung oder Kritik erklärt werden.

Die Ursache für diese ausgeprägte Resistenz liegt allerdings tiefer. Stereotype sind Konstruktionen von Wirklichkeit und werden so – wie dargestellt – nicht weiter hinterfragt. Sie unterliegen einem individuellen aber auch einem kollektiven Verallgemeinerungsprozess und erhalten so den Status von Objektivität. Die Ordnung von Erfahrungen führt zu einer typischen Erwartungshaltung in der Zukunft. Die Auswirkungen der Nutzung solcher generalisierten Erfahrungen beschreibt Hertlein:

„Wenn man annimmt, dass der Mensch im Handeln und Denken innerhalb seiner Lebenswelt routiniert fundiertes Alltagswissen einsetzt, bedeutet das für die gesellschaftliche Produktion des Anderen die permanente Festschreibung auf bekannte Schablonen“ (Hertlein 2010, S. 29).

Auf diese Weise werden auch stereotype Vorstellungen sozial konstruiert und mit einer großen Wirkmacht ausgestattet. Die genutzten Schablonen „verhindern [...] die Wahrnehmung weiterer Lebenswirklichkeiten“ (ebd., S. 29), was negative Auswirkungen auf die Veränderbarkeit der Sichtweise hat und somit zur Resistenz von Stereotypen beiträgt.

Stereotype als „relationale soziale Bewertungen“ (Pätzold&Marhoff 1998, S. 89) werden vor allem über Sprache vermittelt. Sprache stellt das zentralste Instrument der Kommunikation dar. Auf ihr beruht der individuelle Erkenntnisapparat.

„Sprache ist Wissen und schafft Wissen zugleich. Indem eine sprachliche Kategorie konstruiert wird, [...], wird nicht nur ein sprachliches, sondern auch ein soziales Stereotyp geschaffen“ (Hort 2007, S. 86f.).

So begünstigt eine Sprache, die stereotypisierende Aussagen nutzt, auch die Konstruktion von stereotypem Wissen.

Pätzold und Marhoff (1998, S. 77ff.) beschreiben eine Gesprächsrunde, in der eine Gruppe von Probandinnen und Probanden die Aussagen einer anderen Gruppe als vorurteilsbehaftet zurückweist. Dies bezog sich auf eine Äußerung ‚Zigeuner sind Diebe‘. Bei der Ursachenbestimmung wurde genannt, dass dieses angenommene Verhalten charakterliche Ursachen haben könnte, was von anderen Probandinnen und Probanden abgelehnt und die Ursache in den sozialen Bedingungen verortet wurde. Es zeigten sich aber auch Übereinstimmungen, die nicht diskutiert wurden. Die grundsätzliche Annahme über das Verhalten dieser ‚ethnischen‘ Gruppe wurde nicht infrage gestellt. Sie erscheinen als unhinterfragte Aussage, die gar nicht weiter verhandelt werden muss.

Auf diese Weise wird ethnische Differenz markiert, somit von den Probandinnen und Probanden sozial konstruiert. Gleichzeitig wird durch unhinterfragte Annahmen, die erst gar nicht diskutiert werden müssen, die Wirkmacht von Stereotypen und ihre Widerständigkeit gegenüber Veränderungen noch einmal verstärkt.

## 4.2 Aktivierung von (ethnischen) Stereotypen durch Lehrkräfte

Die Aktivierung von Stereotypen ist sinngemäß aber auch an die Bedingung geknüpft, dass eine Person sie, bewusst oder auch unbewusst, aktiviert. Im Bereich Schule könnten dies, neben den Schülerinnen und Schülern selbst, auch Lehrkräfte sein.

Stereotype bezogen auf die soziale Herkunft konnten in einer Befragung von etwa 300 Studierenden in Nordrhein-Westfalen durch Schuchard und Dunkake (2014, S. 93ff.) identifiziert werden, darunter auch Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten. Hierfür wurden Aussagen zu Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft sowie leistungsstarker und leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler analysiert. Sie stellten fest, dass bereits Studierende über schichtbezogene Stereotype verfügen. Bei Lehramtsstudierenden war dies auffällig ausgeprägt. Trotz relativ offener Antwortmöglichkeiten zeigten sich eindeutige positive und negative Zuschreibungen.

Neben Stereotypen betreffend die soziale Herkunft, scheint auch die Konstruktion ethnischer Stereotype im Bereich Schule zu existieren. In einer Teilstudie wurden von Martiny et al. (2015, S. 11) angehende Lehrkräfte sowie Lehrerinnen und Lehrer, die die Erhebung durchführten, in den Fokus genommen. Wenn eine (angehende) Lehrkraft die Erhebung durchführte, zeigte sich eine unterschwellige Aktivierung von ethnischen Stereotypen auf die Mathematikleistungen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Überdies konnte ein Aktivierungseffekt auf stereotype Geschlechterrollen nachgewiesen werden.<sup>9</sup>

Die Einschätzung vom Wahrheitsgehalt getätigter stereotypisierender Aussagen kann auf die stereotypisierten Personen einwirken und durchaus Folgen haben. Eine verringerte eigene Leistungserwartung kann sich somit auch negativ auf die Leistung selbst auswirken. Die Bedrohung von Personengruppen durch negative Stereotype wird im Englischen als ‚Stereotype Threat‘ (Steele&Aronson 1995) bezeichnet. Steele definiert Stereotype Threat wie folgt:

„The event of a negative stereotype about a group to which one belongs becoming self-relevant, usually as a plausible interpretation for something one is doing, for an experience one is having, or for a situation one is in, that has relevance to one's self-definition“ (Steele 1997, S. 616).

---

<sup>9</sup> In einer weiteren Untersuchung konnte dieser Effekt allerdings nicht noch einmal bestätigt werden (vgl. Martiny et al. 2015, S. 11) (Anm. d. Verf.).

Zudem können Stereotype auch einen Einfluss auf die Leistungserwartungen von Lehrkräften haben<sup>10</sup> und so auch auf die konkrete Bewertung der Leistungen der stereotypisierten Personengruppe (vgl. Hirschauer&Kullmann 2010, S. 355). Das Bildungswesen und demnach auch Schule erschienen als sensible Bereiche für die negativen Auswirkungen von Stereotypisierungen.

Diese Ergebnisse deuten allerdings auch an, dass die eigentliche Leistungsfähigkeit von Personengruppen, die mit negativen Stereotypen konfrontiert sind, real nicht verringert wird, sodass adäquate Interventionen auch die Chancengleichheit verbessern könnten (vgl. Croizet et al. 2001, S. 301f.).

Croizet et al. (2001, S. 305f.) schlagen für eine Reduzierung eines Stereotype Threat die positive Beeinflussung des Selbstbilds von Personen vor. Dies könne z. B. durch die Fokussierung auf persönliche Fähigkeiten statt einer Selbstzuschreibung zu einer stereotypisierten Gruppe erfolgen. Sie setzen demnach auf individueller Ebene an. Diese und weitere Interventionsmöglichkeiten fasst Schofield (2006, S. 30ff.) in drei Bereiche zusammen:

- Strategien auf individueller Ebene wie beispielsweise die Vorbereitung und Sensibilisierung von Individuen auf die Auswirkungen von Stereotype Threat oder die Beeinflussung durch Konzepte bzgl. der Intelligenz.
- Strategien auf der Ebene von Beziehungen zwischen Personen, die von Stereotypen betroffen sind und Personen, die dies nicht sind.
- Strategien den Kontext und das Lebensumfeld Schule betreffend wie eine wertschätzende und auf Diversität ausgerichtete Schulkultur.

#### 4.3 Auswirkungen von Stereotypen als soziale Konstruktionen für die Forschungsarbeit

Im Ergebnis erscheinen Stereotype als soziale Konstruktionen von Wirklichkeit, die genutzt werden können, um ethnische Differenz zu identifizieren und zu erklären. Und auch die Forscherin oder der Forscher, sind nicht gegen Stereotypisierungen immun. Auch sie sind der Wirkmacht und der Widerstandskraft von Stereotypen ausgesetzt.

„Problematisch bleibt [...], daß [sic] eigene Präferenzen und die der sozialen Gruppe, der man als Analysierende/r zugehört, undistanziert in die Analyse einfließen [...]“ (Pätzold&Marhoff 1998, S. 74).

---

<sup>10</sup> Vgl. hierzu auch Ludwig 2007, vgl. Rustemeyer&Fischer 2007.

Durch die Nutzung von exemplarischen Beispielen ist damit auch immer das Risiko verbunden nur bestimmte Deutungen zu begünstigen, sodass Vorbehalte gegenüber einer Gruppe noch verstärkt werden können. Auch dies ist bei der Analyse bei Forschung im Feld sozialer Konstruktionen ethnischer Differenz zu beachten.

Gerade an dieser Stelle lässt sich die Gefahr ausmachen selbst erfüllende Prophezeiungen, also falsche Annahmen, die durch ein neues Verhalten richtig werden (vgl. Merton 1948, S. 195), zu erzeugen. Durch das Setzen von Bildern durch die analysierende Person, welche zur Stereotypisierung einladen, können auch bereits vorweg erwartete Analyseergebnisse erzielt werden. Andere, den eigenem Meinungsbild widersprechende Aussagen können hierbei schnell ausgeblendet oder als irrelevant eingestuft und somit die Ergebnisse verzerrt werden, gerade wenn es um den Bereich von Migration und ‚kulturell‘ vermuteter Unterschiedlichkeit geht. Besonders negativ für Schülerinnen und Schüler können dabei Vorurteile und stereotype Vorstellungen ihrer Lehrkräfte ins Gewicht fallen.

## 5. Migration und Schule

Der Bildungserfolg hat gravierende Auswirkungen auf das gesamte Leben von Menschen. Es zeigt sich, dass das Bildungsniveau von Menschen mit Migrationshintergrund vergleichsweise schlecht ist (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2008, S. 52f.). So verfügen 13,5% über keinen Schulabschluss im Gegensatz zu knapp 1,8% in der Gruppe der Personen ohne Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Bundesamt 2017, S. 178).

Zwar wird vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2008, S. 53) eine Verbesserung des durchschnittlichen Bildungsniveaus beobachtet. In der Bundesrepublik Deutschland geborene Personen mit Migrationshintergrund erlangen bessere Bildungsabschlüsse als später Zugewanderte. Im Vergleich zu der Gruppe der Menschen ohne Migrationshintergrund weichen sie allerdings noch stark nach unten ab.

Worin liegen aber nun die Ursachen für diese Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund? Im Folgenden werden zwei Erklärungsansätze dargestellt, die sich mit dem schlechten Abschneiden dieser Gruppe auseinandersetzen.

## 5.1 Soziale Benachteiligung und Kompetenzunterschiede in der deutschen Sprache

Generell kann festgestellt werden, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schlechtere Chancen haben einen Realschulabschluss oder gar Abitur zu machen. In einer Studie kommen Kristen und Dollmann (2010, S. 133f.) zu dem Schluss, dass die Nachteile im Bildungserfolg ausschließlich aufgrund schlechterer schulischer Leistungen bedingt durch soziale Benachteiligungen entstehen. Die stark ausgeprägte Bildungsmotivation erhöhe allerdings sogar die Chancen auf einen höheren Bildungsabschluss.

Auch Baumert und Maaz (2012, S. 239ff.) stellen eine hohe Bildungsmotivation für diese Gruppe fest. Neben der sozialen Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wird jedoch vor allem auch die in der Familie verwendete Sprache als ursächlich für die Kompetenzunterschiede gegenüber Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund angesehen. Sie plädieren für eine verstärkte Förderung der Sprachkompetenzen in Deutsch (vgl. ebd., S. 293ff.).

Eine weitere Untersuchung von Stanat et al. (2010, S. 202ff.) kommt zu dem gleichen Ergebnis: Die Kompetenzunterschiede im Bereich Lesen könnten speziell für Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund allerdings nicht vollständig auf eine geringere Ausstattung mit sozioökonomischen und kulturellen Ressourcen zurückgeführt werden. Auch mangelnde Motivation scheidet aus (vgl. ebd., S. 227).

Diese Aussagen stimmen in drei grundsätzlichen Punkten überein:

- Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund haben gegenüber Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund entscheidende Kompetenznachteile, die sich in schlechteren schulischen Leistungen, beispielsweise beim Lesen, niederschlagen.
- Sie befinden sich zudem in einer gravierenden Situation sozioökonomischer und sozialer Benachteiligung.
- Trotzdem wird den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund überwiegend eine hohe Bildungsmotivation bescheinigt, was das Ausmaß des Bildungsmisserfolgs allerdings nur teilweise dämpft.

## 5.2 Institutionelle Diskriminierung

Institutionelle Diskriminierung, und damit die Schlechterstellung von Kindern mit Migrationshintergrund, beschreiben Gomolla und Radtke (2009). In ihrer Studie untersuchten sie den niedrigeren Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund u. a. in mehreren Bielefelder Schulen, die einen hohen Anteil dieser Gruppe von Schülerinnen und Schülern aufwiesen.

Bei ihren Ergebnissen schließen sie persönliche Eigenschaften der Schülerinnen und Schüler aus. Die Schule selbst erzeuge die Benachteiligung (vgl. ebd., S. 21). Sie unterscheiden dabei zwischen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung. Während direkte institutionelle Diskriminierung in Gesetzen festgeschrieben ist oder auch in schulischen Routinen den Schulalltag bestimmen, zeichnet sich die indirekte institutionelle Diskriminierung dadurch aus, dass diese Arte der Praktiken wesentlich schwerer erkennbar sind (vgl. ebd., S. 48ff.). Sie definieren institutionelle Diskriminierung wie folgt:

„Von Mechanismen der institutionellen Diskriminierung von Migrantenkindern in der Schule soll gesprochen werden,  
- wenn regelmäßig von der Organisation Schule vorgenommene (Selektions-) Entscheidungen, die in ihrer eigenen Logik und Pragmatik getroffen werden, ungleiche Wirkungen auf die Schüler haben, und  
- wenn diese in der Organisation selbst hergestellten Unterschiede durch Merkmale/Eigenschaften, die der benachteiligten Gruppe zugeschrieben werden, mit Sinn ausgestattet werden, und  
- wenn es sich dabei um das Kollektivmerkmal der ‚nationalen Herkunft‘/‚Kultur‘ handelt“ (ebd. S. 275).

Gomolla und Radtke weisen in ihrer Untersuchung nach, dass Kinder mit Migrationshintergrund besonders bei den Übergängen etwa von der Kindertagesstätte in die Grundschule, bei denen in die Weiterführenden Schulen oder beim Übergang in die Förderschulen benachteiligt werden. Beschwerden und Widersprüche der Eltern werden häufig als ‚Kulturkonflikt‘ (ebd., S. 279) abgetan. Die Lehrkräfte haben demzufolge genaue Normalitätserwartungen an die Schülerinnen und Schüler, die vor allem Kinder mit Migrationshintergrund seltener erfüllen (vgl. ebd., S. 268ff.). Diese Normalitätserwartungen benennt Gomolla als Deutschsprachigkeit, christliche Sozialisation und Zugehörigkeit zur Mittelschicht (vgl. Gomolla 2006, S. 169). Sie sind in der Organisation Schule mit ihren Routinen und Arbeitsstrukturen derart eingebettet, sodass sie von den Lehrkräften als völlig natürlich wahrgenommen werden, was eine Veränderung deutlich

erschwere (vgl. Gomolla 2012, S. 46). So werden Defizite von Kindern mit Migrationshintergrund bzgl. der deutschen Sprache von Lehrkräften häufig als Lernbehinderung umgedeutet.

Im Gegensatz zu den Ausführungen unter 5.1, der die soziale Situation und Kompetenzunterschiede in der deutschen Sprache in den Fokus nimmt, ist es nun die institutionelle Diskriminierung durch die Organisation Schule. Die Selektions- und Allokationsfunktion der Schulen in Deutschland sind mitverantwortlich für die allgemeine Schlechterstellung von Menschen mit Migrationshintergrund in der deutschen Gesellschaft. Entsprechend ist sie nicht auf die Leistungsfähigkeiten und die Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zurückzuführen.

Die Forschungsergebnisse von Gomolla und Radtke über die negative Bildungsbeteiligung und den niedrigeren Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund machen deutlich, dass kulturelle Distanz bzw. ethnische Differenz als Ursache für den Bildungsmisserfolg nicht mit einbezogen bzw. als unzutreffend abgelehnt werden (vgl. hierzu Gomolla&Radtke 2009, aber auch Baumert&Maaz 2012, S. 296f.).

Ditton und Aulinger unterstrichen in ihrer Untersuchung zunächst eine fehlende kulturelle Passung zwischen den Schülerinnen und Schülern insbesondere mit türkischem Migrationshintergrund und der Organisation Schule in Deutschland. Dabei werde von einer kulturellen Orientierung der Schulen ausgegangen und die kulturelle Differenz der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund als Defizit wahrgenommen. Da allerdings nicht nur Kinder mit türkischem Migrationshintergrund einen schlechteren Bildungserfolg aufweisen, sondern auch Kinder und Jugendlichen mit einem italienischen Migrationshintergrund<sup>11</sup>, sei dies wenig überzeugend (vgl. Ditton&Aulinger 2011, S. 100). Auch wenn die Prozesse institutioneller Diskriminierung, die Konstruktion von Vorurteilen und Stereotypen gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund den Verantwortlichen in den Erziehungseinrichtungen bekannt sein dürften, heißt das nicht, dass diese Zusammenhänge für die Lehrkräfte keine Bedeutung hätten. Wie aber sehen Lehrerinnen und Lehrer ihre Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund?

---

<sup>11</sup> Sie verweisen dabei auf die Ausführungen von Thränhardt und Hunger (2001).

### 5.3 Aussagen von Lehrkräften

Der Schulerfolg von Kindern hängt, wie deutlich geworden sein sollte, sehr wesentlich von den Vorstellungen und Voreinstellungen der Lehrerinnen und Lehrer ab, die sie unterrichten. Wie sehen nun Lehrerinnen und Lehrer ihre Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund? Besonders herausgestellt und oft als entscheidend bewertet werden vielfach von Lehrkräften die Deutschkenntnisse der Kinder, die bei Kindern mit Migrationshintergrund oft als defizitär angenommen und bewertet werden (vgl. Merz-Atalik 2001, S. 239f.). Gogolin erkennt darin einen ‚monolingualen Habitus‘ der deutschen Schulen (vgl. Gogolin 2008). Abweichungen davon werden als Störung wahrgenommen. Dem Festhalten am monolingualen Habitus bzw. einem ausgeprägten, als quasi naturgegebenen Homogenitätsstreben sei es geschuldet, so Gomolla, dass Lehrerinnen und Lehrer unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen bei Schülerinnen und Schülern oft als Störung ihrer Lehrtätigkeit ansehen. Um das Ziel der Homogenität zu erreichen, werden auch als anders empfundene Hintergründe, z. B. die nationale oder konstruierte „kulturelle“ Herkunft der Schülerinnen und Schüler für Entscheidungen an den Übergängen im Schulsystem genutzt (vgl. Gomolla 2009, S. 31f.). Dies zeigt sich auch in einer Studie von Meser et al. (2010).

Meser et al. (2010) führten Gruppendiskussionen mit Lehrkräften und weiterem pädagogischen Fachpersonal an niedersächsischen Förderschulen im Rahmen eines Forschungsprojektes ‚Potenziale der Ganztagsförderschule (Lernen) zur Optimierung der Relation zwischen Familie und Schule – unter Berücksichtigung von positiven Beeinflussungsmöglichkeiten elterlicher Erziehungskompetenzen zur Unterstützung schulischen Lernens‘ durch. Das Ergebnis: Personen mit Migrationshintergrund wurden als homogene Gruppe wahrgenommen. Vor allem problematische Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Schule oder Lehrkräften wurden ethnisch-kulturell erklärt und somit die Verantwortung vollständig auf die Familien übertragen. Die Lehrerinnen und Lehrer schienen zudem mangelnde Deutschkenntnisse als Integrationsverweigerung auszulegen. Das Thema Familien mit Migrationshintergrund wurde von den Lehrerinnen und Lehrern in den meisten Gruppendiskussionen als ein Problem eingeführt (vgl. Meser et al. 2010, S. 335ff.).

Auch Sievers (2009, S. 157f.) kommt in ihrer Untersuchung zu dem Schluss, dass Personen mit Migrationshintergrund von Lehrkräften oft als ethnisch und kulturell anders und als Gruppe eher einheitlich wahrgenommen und dargestellt werden. Dadurch werden Konflikte vermehrt kulturell erklärt, was Lehrerinnen und Lehrern als fix und unveränderbar erscheint.

„Kultur‘ wird in diesen Fällen als strukturierende Erklärungshilfe wie selbstverständlich mit Migration zusammengebracht, um Differenzen z. B. in den Lebensweisen zwischen bestimmten Schülergruppen zu beschreiben. Mit der Betonung von Kultur oder Nationalität wird hier einerseits eine Distanz suggeriert und andererseits der Eindruck erweckt, dass sich zwei oder mehrere homogene Kulturen gegenüberstehen (,die Deutschen‘, ,die Türken‘, ,die Russen‘)“ (a.a.O.).

Ökonomische oder soziale Unterschiede werden als Ursachen für unterschiedliche Lebenslagen von den Lehrerinnen und Lehrern zumeist ausgeblendet (vgl. ebd., S. 158).

In einer weiteren qualitativen Studie der Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantverbände in der Bundesrepublik Deutschland e. V. (BAGIV) ‚Die Bildungsbeteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund aus LehrerInnenperspektive‘ wurden 2009 bundesweit Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt. Als ein Ergebnis wird beschrieben, dass Lehrkräfte Schülerinnen und Schülern allein entsprechend ihrer nationalem Zugehörigkeit unterschiedliche Erfolge zutrauen (vgl. ebd., S. 91).

Das beschreibt auch Weber (2003) nach ihren Interviews von Gymnasiallehrkräften. Sie nahmen wiederholt auf die nationale (hier exemplarisch die türkische) Herkunft Bezug. Dabei wurde deutlich, dass sie von der Gruppe der deutschen und türkischen Schülerinnen und Schüler klare, aber unterschiedliche Vorstellungen hatten. So wurde beispielsweise davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund grundsätzlich aus ArbeiterInnenhaushalten stammen. Zudem wurden sie von den Lehrkräften als homogene Gruppe wahrgenommen. Oft wurde ein niedriger Bildungsstand der Eltern angenommen, teilweise eine kollektive Herkunft der Familien aus einer Agrargesellschaft.

Insgesamt beschreibt Weber eine defizitorientierte Sichtweise von Lehrkräften auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Sie fasst zusammen, dass die von den Lehrkräften wahrgenommenen Leistungen dieser Schülerinnen und Schüler als naturgegeben und somit als unveränderbar angesehen werden. Damit wird auch die Verantwortung vollständig auf die Schülerinnen und Schüler bzw. deren Familie übertragen (vgl. ebd., S. 118ff.).

Lehrkräfte sehen, so Weber, insbesondere folgende Punkte als Hindernis für den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an: Eine Integrationsverweigerung, die sich vor allem durch ethnische Gruppenbildung zeigt. Eine unzureichende Vorbereitung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch die Eltern sowie eine herkunftsbedingte Rückständigkeit der Familien und einen als sehr groß wahrgenommenen kulturellen Unterschied zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. ebd., S. 269f.). Sie kommt zu dem Schluss:

„In der ethnisierenden Differenzierung von SchülerInnen werden diesen Eigenheiten zugeschrieben und als Defizite festgestellt, die auf einem Normalitätskonstrukt beruhen, nach dem SchülerInnen der gymnasialen Oberstufe in ihrem Lebensumfeld ausschließlich Deutsch sprechen, in einer bürgerlichen Familie und dem entsprechenden Umfeld aufwachsen und eine monokulturelle westlich-christliche [...] Sozialisation erfahren“ (ebd., S. 270).

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass das von Lehrerinnen und Lehrern konstruierte Bild von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und auch speziell das Bild von Schülerinnen und Schülern mit türkischem Migrationshintergrund eine mit ethnischen Stereotypen verbundene Gruppenbildung induziert.

Auf diese Weise kann der Schulerfolg bzw. –misserfolg nicht nur außerhalb des eigenen Verantwortungsbereichs verortet, sondern auch dem Elternhaus von Kindern mit Migrationshintergrund eine geringe Orientierung in Richtung Schulerfolg und wenig Unterstützungswille unterstellt werden (vgl. Bükler&Rendtorff 2015, S. 107f.).

#### 5.4 Zusammenfassung

Personen mit Migrationshintergrund stellen einen bedeutenden Anteil an der Gesamtbevölkerung der Bundesrepublik Deutschland. Wie aus den bisherigen Ausführungen deutlich geworden sein dürfte, besteht durch die Kennzeichnung von Schülerinnen und Schülern als Personen mit Migrationshintergrund die latente Gefahr der Konstruktion des Bildes einer in vielen Punkten homogenen Gruppe. Häufig werden die Begriffe Kultur und Ethnizität ins Feld geführt, um diese von jenen ohne Migrationshintergrund zu unterscheiden. Und auch wenn Ethnizität und Kultur sozial konstruiert sind, so sind sie Teil der sozialen Wirklichkeit, was sie mit einer starken Wirkmacht ausstattet (vgl. Groenemeyer 2003, S. 27). Die Zuschreibung eines Migrationshintergrunds erscheint vielen Menschen als objektive, aussagekräftige Tatsache, die die mit einem solchen Label versehenen Personen als Personen mit einer besonderen Problematik kennzeich-

net. Dies gilt ebenfalls für Personen, die sich dieser Gruppe selbst zuordnen und den eigenen Migrationshintergrund als Teil ihrer Identität begreifen.

Stereotype als Konstruktionen von Wirklichkeit (vgl. Stangl 2018, o. S.) können Wegbereiter für diskriminierendes Verhalten sein, wenn sie auf ein entsprechendes Umfeld treffen (vgl. Uslucan 2017, S. 131) und ebenso zu einem Diskriminierungsverhalten der betroffenen Gruppe führen (vgl. Schröder et al. 2000, S. 192).

Dieser theoretische Unterbau ist für die folgenden Ausführungen von grundlegender Bedeutung. Viele Lehrerinnen und Lehrer ohne Migrationshintergrund scheinen Abweichungen von ihren Normalitätsvorstellungen bei Personen mit Migrationshintergrund zu erkennen. Die Differenz wird kulturell bzw. ethnisch begründet und auf diese Weise „Gruppen entlang sozial konstruierter Differenzlinien reproduziert“ (Akbaba et al. 2013, S. 52).

Während die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland grundsätzlich streng reguliert ist, wird dem Themenbereich der Interkulturalität kein allzu großer Raum zugestanden und eine diesbezügliche Aufnahme von Ansätzen in die Lehramtsausbildung ist wenig spezifisch (vgl. Fürstenau&Gomolla 2012, S. 10). Aspekte der Migration sind keine festen Komponenten in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung. Wissensdefizite in Bezug auf Migration und ihre Folgen für die Gesellschaft und die Migrantinnen und Migranten selbst und besonders für ihre Kinder ist nicht überall Gegenstand des Lehramtsstudiums, was spätere fehlende Sensibilität für diese Kinder zu erklären vermag.

## 6. Ziel der Untersuchung

Die bisherigen Ausführungen lassen vermuten, dass auch Lehramtsstudierende ihre Meinungen, Annahmen sowie Vorstellungen eines Migrationshintergrundes im dargestellten Sinne sozial konstruieren, die über die Zeit ohne besonderen Anlass nicht weiter hinterfragt werden. Dies lag bisher noch nicht im Erkenntnisinteresse von Forschungsvorhaben. Ihm soll sich diese Arbeit widmen. Ziel ist die Aufnahme von Aussagen von Studierenden im Lehramt zu diesem Themenfeld in den wissenschaftlichen Diskurs.

Sinnvoll erscheint ein Vergleich von Studierenden unterschiedlicher Lehrämter, hier von Förderschulen und Gymnasien. So könnten etwaige Unterschiede zwischen Studierenden der Sonderpädagogik und an Gymnasien identifiziert werden, denn Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind ungleich auf diese Schultypen verteilt (vgl.

Werning et al. 2008, S. 51, vgl. Statistisches Bundesamt 2017a, S. 47, S. 514f., vgl. Schmidtke 2007, S. 32).

Daraus leitet sich das Untersuchungsziel ab:

- Unterscheiden sich die sozialen Konstruktionen von Studierenden der Lehramter für Förderschule und Gymnasien in Bezug auf ihre Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Wie lassen sich etwaige Unterschiede benennen und ggf. erklären?

Aus dieser allgemeinen Fragestellung ergeben sich die folgenden Bereiche, die der Operationalisierung des Untersuchungsziels dienen:

- Hat die Konstruktion von ethnischer, kultureller, sozialer Differenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund Bedeutung für Studierende?
- Welche Ausprägungen der Konstruktion ethnischer Differenz können identifiziert werden?
- Welche Verhaltensweisen zeigen die Studentinnen und Studenten im Umgang mit ethnischen Stereotypen?
- Unterscheiden sich diese Konstruktionen zwischen Studierenden im Lehramt für Sonderpädagogik und im Lehramt an Gymnasien?

Diese Forschungsfragen umfassen neben den Vorstellungen von Studierenden im Lehramt bzgl. Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ihre Vorgehensweisen bei der sozialen Konstruktion ethnischer Differenz.

Ebenfalls betrachtet wird der Umgang mit stereotypen Vorstellungen. Der Verfasser ist sich bewusst, dass durch die Art der Forschung als Gruppendiskussion anhand einer Falldarstellung Ethnisierungen vorgegeben sein könnten. Um der Gefahr der Verzerrung der Ergebnisse vorzubeugen, sollen gerade Widerstände gegen die Nutzung von ethnischen Stereotypen, somit Reflexionsleistungen, die eine Grundlage für einen kritischen Umgang mit ethnischen Stereotypen darstellen, aber auch die Resistenz und Wirkmacht solcher sozialer Konstruktionen besonders herausgestellt werden.

Zudem werden nicht lediglich die Einstellungen und Konstruktionen von Studentinnen und Studenten eines Lehramts, sondern von Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik und Studierenden des Lehramts an Gymnasien für das Forschungsvorhaben einer Untersuchung unterzogen, um im Zuge der Analyse auch einen Vergleich der beiden Lehrämter durchführen zu können.

## **Teil II – Die Untersuchung**

## 7. Methoden der Datenerhebung und der Datenauswertung

### 7.1 Qualitative vs. quantitative Methoden empirischer Sozialforschung

Da es bei der vorliegenden Arbeit um die Konstruktionen von Studierenden in Bezug auf ihre Einstellungen zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund geht, stellt sich die Frage nach einer Methode, die aus dem großen Fundus der empirischen Sozialforschung geeignet erscheint. Unter dem Begriff der empirischen Sozialforschung kann eine Fülle teilweise sehr unterschiedlicher Forschungsverfahren verortet werden. Schnell et al. (2013, S. 1) definieren empirische Sozialforschung als „eine Sammlung von Techniken und Methoden zur korrekten Durchführung der wissenschaftlichen Untersuchung menschlichen Verhaltens und gesellschaftlicher Phänomene“ (a.a.O.). Empirische Sozialforschung wird in sehr unterschiedlichen Disziplinen betrieben, ist somit eine Querschnittsdisziplin. Nach Clemens und Strübing (2000, S. 7) besteht ihre Aufgabe im Folgenden:

„Empirische Sozialforschung dient einerseits dazu, auf wissenschaftlichem Weg Theorien zu entwickeln und zu überprüfen, hilft aber andererseits auch, systematisch Informationen über menschliches Handeln und gesellschaftliche Zusammenhänge zu gewinnen“ (a.a.O.).

Zwei grundlegende Forschungspositionen sind dabei zu unterscheiden: quantitative und qualitative ausgerichtete Methoden. Beide Methoden sind gleichwertig, haben aber sehr unterschiedliche Aufgaben.

#### a) Quantitative Forschung

Raithel (2008, S. 8) beschreibt das quantitative Paradigma wie folgt:

„Einer quantitativ orientierten Forschung geht es vor allem darum, Hypothesen über Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen an der Realität zu überprüfen“ (a.a.O.)

Aus einer detailliert dargestellten Theorie werden forschungsleitende Hypothesen abgeleitet. Sie müssen in einem zweiten Schritt so gestaltet werden, dass sie messbar werden und so zum Erklären der sozialen Wirklichkeit und sozialer Gegebenheiten im Rahmen einer statistischen Auswertung beitragen (vgl. a.a.O.).

## b) Qualitative Forschung

Während quantitative Sozialforschung die Überprüfung von Theorien oder die Beschreibung der sozialen Realität in den Fokus stellt, beschäftigt sich die qualitative Sozialforschung mit sozialen Lebenswelten (vgl. Clemens&Strübing 2000, S. 8). Dieser Methode kommt hier eine breitere Darstellung zu, da sie die für diese Arbeit der maßgebliche Ansatz ist. Helfferich (2011, S. 8) führt dazu aus:

„Qualitative Forschung rekonstruiert Sinn [kursiv im Original] oder subjektive Sichtweisen – im Einzelnen sehr unterschiedlich gefasst z.B. als ‚subjektiver Sinn‘, ‚latente Sinnstruktur‘, ‚Alltagstheorien‘ oder ‚subjektive Theorien‘, ‚Deutungsmuster‘, ‚Wirklichkeitskonzepte‘ oder ‚-konstruktionen‘, ‚Bewältigungsmuster‘ oder ‚narrative Identität‘. Ihr Forschungsauftrag ist Verstehen“ (a.a.O.).

Hierbei steht gerade nicht wie in der quantitativ orientierten Forschung die Messbarkeit im Mittelpunkt. Qualitative Forschungsmethoden gehen von der Position aus, dass die soziale Wirklichkeit immer auch als eine konstruierte Wirklichkeit angesehen wird. Sie berücksichtigen, dass Personen ihr Leben immer im Kontext ihrer eigenen Wirklichkeit mit Sinn versehen. Das Verstehen dieser Personen ist daher auch eine Konstruktionsleistung (vgl. ebd., S. 22f.).

Alltags- und lebensweltliche Phänomene und Prozesse bzw. ihr Ausdruck in den Sichtweisen der Menschen ist ein Grundelement qualitativer Forschung. Dafür wird normalerweise auf große Stichproben verzichtet, allerdings auch aus Zeit- und Kostengründen. Zwar werden in der qualitativen Forschung keine Hypothesen aufgestellt, trotzdem haben die Forschenden aufgrund der auch hier zuvor notwendigen theoretischen Auseinandersetzungen mit dem Forschungsgegenstand Vorwissen und Vermutungen über etwaige Ergebnisse ihrer Forschungstätigkeit (vgl. Lucius-Höhne 2002, S. 104).

Eine große Bandbreite an Methoden, die auf unterschiedlichen theoretischen Positionen fußen, zeichnet die qualitativ orientierte Sozialforschung aus. Trotzdem existieren bestimmte Grundannahmen, die allen Ansätzen gemein sind. Flick et al. (2012) fassen vier Grundannahmen qualitativer Forschung zusammen:

1. „Soziale Wirklichkeit als gemeinsame Herstellung und Zuschreibung von Bedeutungen.
2. Prozesscharakter und Reflexivität sozialer Wirklichkeit.
3. ‚Objektive‘ Lebensbedingungen werden durch subjektive Bedeutungen für die Lebenswelt relevant.

4. Der kommunikative Charakter sozialer Wirklichkeit lässt die Rekonstruktion von Konstruktionen sozialer Wirklichkeit zum Ansatzpunkt der Forschung werden“ (ebd., S. 22).

Die Anzahl von Forschungsarbeiten in Bezug auf das Thema Migration in den Lehramtsstudien ist, wie bereits im ersten Teil der vorliegenden Arbeit genauer erläutert, recht übersichtlich. Eine etwaige Hypothesenbildung, die für eine quantitativ orientierte Untersuchung notwendig wäre, würde dadurch erschwert, wenn nicht sogar unmöglich. Empirisch messbare Ergebnisse können somit nicht generiert und die theoretischen Annahmen nicht numerisch überprüft werden. Auch die Gefahr der Aufstellung falscher Hypothesen und darauf folgend die Generierung fehlerhafter Ergebnisse erscheint durch das Fehlen einer breiten Informationsbasis hoch.

Qualitativ orientierte Forschungsmethoden haben letztlich nicht das Ziel und die Aufgabe zu messen. Durch sie wird versucht, Sinn zu rekonstruieren, den die untersuchten Personen ihrem Leben beimessen, was als Wirklichkeitskonstruktionen dargestellt werden kann. Dieses Forschungsvorhaben ‚zur sozialen Konstruktion ethnischer Differenz durch Lehramtsstudierende‘ fokussiert die Annahmen und Wahrnehmungen, kurz: die sozialen Konstruktionen von Studierenden im Lehramt für Sonderpädagogik und Studierenden im Lehramt an Gymnasien in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Somit entspricht auch die für das Forschungsvorhaben genutzte theoretische Verortung den Ausführungen von Flick et al. (2012), so dass die sozialkonstruktivistische Sichtweise passend für eine Forschungsperspektive ist, und so die soziale Konstruktion von Wirklichkeit nachvollziehbar wird.

## 7.2 Prinzipien und Gütekriterien für qualitative Forschung

Die qualitative Sozialforschung unterliegt – wie auch die quantitative Forschung – zentralen Prinzipien, die die einzelnen Schritte plausibel und nachvollziehbar machen. Lamnek und Krell (2016, S. 33ff.) sind die folgenden sechs Prinzipien wesentlich:

1. Offenheit: Die Forschenden sollen gegenüber den Untersuchungspersonen, –Situationen und –Methoden offen sein.

2. Forschung als Kommunikation: Die alltäglichen Regeln der Kommunikation sind zu beachten, da qualitative Forschung immer auch Kommunikation zwischen den Forschenden und der Untersuchungsperson ist.
3. Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand: Verhalten und Aussagen von Untersuchten sind nicht statisch sondern prozesshaft, genauso wie die Forschungspraxis selbst.
4. Reflexivität von Gegenstand und Analyse: Es wird eine reflexive Einstellung und Anpassungsfähigkeit der Forschenden vorausgesetzt.
5. Explikation: Die einzelnen Untersuchungsschritte sollen möglichst explizit dargestellt werden.
6. Flexibilität: Flexible Reaktionen der Forschenden sind notwendig, um sich an veränderte Bedingungen anzupassen.

Helferich (2011, S. 24) fügt das Prinzip Vertrautheit und Fremdheit hinzu. Die Forschenden sollen von ihnen als selbstverständlich angesehene Vorstellungen von Normalität nicht den zu Erforschenden unterstellen, sondern die wechselseitige Fremdheit oder auch Differenz zwischen ihnen anerkennen.

Neben diesen grundlegenden Prinzipien wird auch die Aufstellung einheitlicher Gütekriterien diskutiert. In der quantitativen Sozialforschung gelten drei grundlegende Gütekriterien als allgemein akzeptiert, um die Qualität der Forschung zu gewährleisten, als allgemein akzeptiert: Reliabilität, Validität und Objektivität. Die Übertragung dieser Gütekriterien auf die qualitative Sozialforschung wird mit Skepsis betrachtet.<sup>12</sup> Bereits 1979 zogen Glaser und Strauss in Zweifel, ob Gütekriterien quantitativer Sozialforschung auch als Kriterien für qualitative Forschung anwendbar sind (vgl. Glaser&Strauss 1979, S. 92). Die Gütekriterien für quantitative Forschung könnten nicht übertragbar auf qualitative Forschung sein, da sie für gänzlich unterschiedliche Methoden entwickelt wären (vgl. Steinke 2012, S. 322). Doch bleibt die Frage noch offen, und es wird versucht spezifische Gütekriterien zu entwickeln, die allgemein für die qualitative Forschung Geltung haben könnten.

---

<sup>12</sup> Es wird nicht weiter auf die noch andauernde Diskussion über einheitliche, allgemeinverbindliche und akzeptierte Gütekriterien qualitativer Sozialforschung eingegangen. Für einen vertiefenden Einblick hierzu s. Flick (2003; 2010).

„Aufgrund ihres gegenstands- und kontextabhängigen Charakters entzieht sich die qualitative Forschung einer Beurteilung nach den klassischen Kriterien der quantitativ hypothesentestenden Wissenschaft. An die Stelle [...] tritt ein bewusst flexibel gehaltenes System von Kriterien, das der geringen Formalisierbarkeit und Standardisierbarkeit der Forschungsaktivitäten und -instrumente Rechnung trägt“ (Kühl et al. 2009, S. 19).

Auch Mayring (2016) hat sich dieser Frage gewidmet. Er schlägt sechs Gütekriterien für qualitativ orientierte Forschungsarbeiten vor:

- Zunächst solle eine Verfahrensdokumentation die intersubjektive Nachprüfbarkeit gewährleisten.
- Dasselbe gelte auch für die Nachvollziehbarkeit der Interpretationsleistung im Forschungsprozess.
- Forschende sollten sich an vorher festgelegte Verfahrensregeln halten.
- Die Nähe zum Forschungsgegenstand müsse gewährleistet sein und immer wieder überprüft werden.
- Forschende sollten im Dialog mit den Beforschten die Gültigkeit der Ergebnisse überprüfen (kommunikative Validierung).
- Die Nutzung unterschiedlicher Methoden, Datenquellen aber auch verschiedener Theorieansätze könne Ergebnisse besser absichern (vgl. ebd., S. 144ff.).

Einen recht ähnlichen Kriterienkatalog für qualitative Forschung entwickelt Steinke (2012):

- Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit soll auch hier durch die genaue Dokumentation des Forschungsprozesses (u.a. des Erhebungskontexts, der Transkriptionsregeln, der Auswertungsmethoden), durch die Anwendung vereinheitlichter Verfahren aber auch durch die Interpretation in Gruppen erreicht werden.
- Die Indikation des Forschungsprozesses soll die Gegenstandsangemessenheit des Vorgehens im gesamten qualitativen Forschungsprozess gewährleisten. So kann die Indikation der Methodenwahl, der Transkriptionsregeln, der Samplingstrategie, der methodischen Einzelentscheidungen und der Bewertungskriterien durchgeführt werden.

- Die empirische Verankerung beinhaltet die Verwendung von kodifizierten Verfahren, die Nutzung von genügend Textbelegen und des Verfahrens der analytischen Induktion, um Widersprüche und Ausnahmen zu entdecken, die Ableitung von Prognosen aus der generierten Theorie sowie den Dialog mit den Beforschten im Sinne einer kommunikativen Validierung.
- Das Kriterium der Limitation dient dazu die Grenzen des Geltungsbereichs der generierten Theorien zu bestimmen. Hierzu können Fallkontrastierungen oder auch die Analyse abweichender, extremer oder negativer Fälle genutzt werden.
- Die Überprüfung der entwickelten Theorie auf Konsistenz soll durch die Darstellung und Diskussion von Widersprüchen gewährleistet werden.
- Dem folgt das Gütekriterium der Relevanz. So muss beantwortet werden, ob die Fragestellung relevant ist und welcher Nutzen aus der entwickelten Theorie gezogen werden kann.
- Zuletzt wird mit der reflektierten Subjektivität die Rolle der Forschenden betrachtet. Zu prüfen sind die Selbstbeobachtung während des Forschungsprozesses, die persönlichen Voraussetzungen der Forschenden selbst, die Beziehung zwischen Forschenden und Beforschten sowie ob der Einstieg ins Feld reflektiert wird (vgl. ebd., S. 324ff.).<sup>13</sup>

Zurzeit scheint keine Einigung auf allgemeinverbindliche Kriterien oder Standards erwartbar (vgl. Flick 2014, S. 422). Die Gütekriterien, die bis jetzt für die qualitative Sozialforschung formuliert wurden, sind nur eingeschränkt in sich stimmig, denn sie folgen jeweils unterschiedlichen Ansichten und theoretischen Hintergründen, was eine Übertragbarkeit auf andere Ansätze erschwert (vgl. Flick 2010, S. 405).

Flick (2014) nennt vier grundlegende Ansprüche, die qualitative Forschungsarbeiten erfüllen sollten:

- Eine begründete Darstellung der Methodenwahl,
- eine genaue Explikation der Vorgehensweise,
- die Beschreibung der Ziele und der Ansprüche an die Qualität des Projekts,

---

<sup>13</sup> Zu erwähnen ist noch eine weitere Alternative: Bohnsack (2005) formuliert Standards nicht-standardisierter Forschung. Diese „werden auf der Grundlage einer empirischen Rekonstruktion der Forschungspraxis entwickelt“ (ebd., S. 65).

- eine transparente Darstellung der Vorgehensweise, die es Dritten ermöglicht die Ist-Situation aber auch die eigentlichen Sollvorstellungen bzgl. der Projektergebnisse nachzuvollziehen (vgl. ebd., S. 422).

Es muss nun Aufgabe dieser Arbeit sein, all diese Kataloge möglicher Kriterien zu berücksichtigen bzw. sie an das eigene, hier vorgelegte Forschungsvorhaben bzgl. der Auswahl der Methodik, bei der Planung und Durchführung der Befragung sowie bei der anschließenden Analyse anzupassen.

### 7.3 Auswahl der Befragungsmethode

Eine Übersicht über eine ganze Reihe an qualitativen Methoden stellen Lamnek und Krell (2016; vgl. auch Flick 2014a) dar, wie z. B. Einzelfallstudien, unterschiedliche Ausformungen qualitativer Interviews oder aber auch Gruppendiskussionen oder teilnehmende Beobachtungen.

Um soziale Konstruktionen von Personen in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu untersuchen, könnte sich die Durchführung qualitativer Interviews anbieten. Interviews können grob definiert werden als „eine Gesprächssituation, die bewusst und gezielt von den Beteiligten hergestellt wird, damit der eine Fragen stellt, die vom anderen beantwortet werden“ (Lamnek&Krell 2016, S. 313). Sie stellen somit Kommunikationssituationen dar, welche von den subjektiven Vorstellungen von Interviewten und Forschenden beeinflusst werden (vgl. Helfferich 2011, S. 9).

Welche Methode der qualitativen Sozialforschung ist aber dem Gegenstand der Untersuchung angemessen? Zunächst stellt sich die Frage von Interviews mit Betroffenen. Mit qualitativen Interviews können Wirklichkeitskonstruktionen einzelner Personen herausgearbeitet werden (vgl. ebd., S. 30). Da sich das Forschungsinteresse hier allerdings auf soziale Konstruktionen ethnischer Differenz bezieht, die auch als gemeinsam geteilte Wirklichkeitskonstruktionen angesehen werden können, scheint die Durchführung von Interviews mit Einzelpersonen nicht zielführend. Zwar bleibt die Möglichkeit Gruppeninterviews durchzuführen. Diese Methode erscheint jedoch, in Übereinstimmung mit Loss und Schäffer (2001, S. 12), lediglich als zeitökonomische Variante des Einzelinterviews.

Für die Ermittlung kollektiver Meinungen und Annahmen könnten sich Gruppendiskussionen eignen (vgl. Helfferich 2011, S. 30). Diese Methode stellt nach Flick et al. (2012, S. 18f.) eine Möglichkeit dar, Routinen des Alltags und die Konstruktion sozialer Wirklichkeit zu beschreiben. Lamnek und Krell definieren Gruppendiskussionen als „Gespräch einer Gruppe von Untersuchungspersonen zu einem bestimmten Thema unter Laborbedingungen“ (Lamnek&Krell 2016, S. 388). Gruppendiskussionen sehen sie als geeignet an authentische Meinungen zu produzieren und damit realistischere Informationen als in Interviewsituationen zu generieren (vgl. ebd., S. 385). Loos und Schäffer konstatieren:

„Die Gruppendiskussion läßt [sic] sich [...] als ein Verfahren definieren, in dem in einer Gruppe fremdinitiiert Kommunikationsprozesse angestoßen werden, die sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem ‚normalen‘ Gespräch annähern“ (Loos&Schäffer 2001, S. 13).

Sie stellen weiter dar, dass neben dem Austausch von Argumenten es aber auch immer wieder Passagen gibt, in denen sich die teilnehmenden Personen gemeinsam erinnern und Beschreibungen gemeinsam ergänzen (vgl. a.a.O.). Anhand von Gruppendiskussionen können somit kollektive Orientierungen oder auch kollektive Zusammenhänge gerade durch die Analyse von dynamischen Interaktionen unter den teilnehmenden Personen herausgearbeitet werden (vgl. Kühn&Koschel 2018, S. 19).

Eine Diskussion, die in einer Gruppe künstlich herbeigeführt wird, scheint aber das Verhalten von teilnehmenden Personen nicht allzu stark zu beeinflussen (vgl. Lamnek 2005, S. 51). So werden Frage-Antwort-Situationen vermieden, da durch eine Annäherung an alltägliche Gespräche Hemmungen und Ängste zunehmend verschwinden, weil sich die teilnehmenden Personen in ihren Äußerungen ernst genommen fühlen (vgl. ebd., S. 35) was auch Lamnek unterstreicht:

„Die Gruppendiskussion ist [...] ein ausgesprochen gelassener, lockerer und zumeist als angenehm empfundener Kommunikationsaustausch mit fast optimalem Alltagscharakter“ (Lamnek 2005, S. 51).

In Deutschland wurden Gruppendiskussionen als wissenschaftliche Erhebungsmethode zuerst von Pollock (1955) eingebracht. In Gruppendiskussionen sollen nicht-öffentliche Meinungen erforscht werden, welche erst in einer Diskussion mit anderen Personen wirklich artikuliert und auch der Person selber erst dann bewusst werden. Eine mög-

lichst realitätsnahe Gestaltung der Gruppendiskussionen sei hierfür zweckdienlich (vgl. ebd., S. 32):

„Es sollte vermieden werden, Einstellungen, Meinungen und Verhaltensweisen der Menschen in einer Isoliertheit zu studieren, in der sie kaum je vorkommen“ (ebd., S. 34).

In der Auseinandersetzung mit den Forschungsarbeiten von Pollock kam Mangold (1960) zu dem Schluss, dass Gruppendiskussionen nicht geeignet seien, Einzelmeinungen adäquat zu erfassen. Allerdings könnten informelle Meinungen von Gruppen gewonnen werden. Dadurch, dass die einzelnen Gruppenmitglieder ihre Äußerungen auf den Äußerungen anderer Gruppenmitglieder aufbauen, entstehe eine Gruppenmeinung, die mehr sei als die Summe aller einzeln vorgetragenen Meinungen (vgl. ebd., S. 49). Die Gruppenmeinung werde im Zuge der Gruppendiskussion allerdings nur aktualisiert und sei nicht das Endprodukt (vgl. Mangold 1973, S. 240).

Ende der 1970er Jahre wurde die Abhängigkeit der Interaktion und der Prozesscharakter von Meinungen untersucht, wobei sich zeigte, dass die ermittelten Meinungen nicht auf die reale Situation übertragbar sind (vgl. Nießen 1977, S.67). Die Reproduzierbarkeit von Ergebnissen aus Gruppendiskussionen wurde bezweifelt, da Meinungen während und infolge von Gruppendiskussionssituationen verändert werden könnten (vgl. Volmerg 1977, S. 205).

Bohnsack entwickelte die Methode der Gruppendiskussion weiter, indem er sich vom Begriff der Gruppe löste (vgl. Bohnsack 2014; vgl. Bohnsack 2013; vgl. Bohnsack 2012). Er wendet sich kollektiven Orientierungsmustern zu, wobei das Konzept eines ‚konjunktiven Erfahrungsraums‘ im Vordergrund steht. Bohnsack erläutert diesen ‚konjunktiven Erfahrungsraum‘ in Bezug auf Mannheim (1980) wie folgt:

„Mannheim unterscheidet zwischen ‚Verstehen‘ und ‚Interpretieren‘. Diejenigen, die durch gemeinsame Erlebniszusammenhänge miteinander verbunden sind, die zu einem bestimmten ‚Erfahrungsraum‘ gehören, verstehen einander unmittelbar. Sie müssen einander nicht erst interpretieren. Damit verbunden sind zwei fundamental unterschiedliche Modi der Erfahrung bzw. der Sozialität: die auf unmittelbarem Verstehen basierende ‚konjunktive‘ Erfahrung und die in wechselseitiger Interpretation sich vollziehende ‚kommunikative‘ Beziehung“ (Bohnsack 2014, S. 61).

Die ‚konjunktiven Erfahrungsräume‘ beschränken nicht nur auf Milieus, sondern können auch aus gemeinsamen Erleben von Brüchen in der eigenen Biographie entstehen, oder z. B. in Familien, die ebenso als eine Variante eines ‚konjunktiven Erfahrungsraums‘ gesehen werden können (vgl. ebd., S. 113f.). Diese milieuspezifischen Strukturen werden im Diskurs immer wieder reproduziert (vgl. Bohnsack&Przyborski 2009, S. 496). Die Gruppe selbst ist „lediglich ein Epiphänomen, an dem sich die eigentlichen Phänomene, die kollektiven Erfahrungen, dokumentieren“ (Bohnsack 2013, S. 211). Das Grundprinzip dieser Methodik ist, dass die Gruppe ihre Themen selbst bestimmt, damit sich die eigene Struktur innerhalb der Gruppendiskussion entfalten kann (vgl. Bohnsack&Przyborski 2009, S. 499).

Die Methode der Gruppendiskussion wird von Lamnek (2005, S. 41ff.) mit Blick auf ihre Passung zu seinen Prinzipien für qualitative Forschung überprüft. Das erste Prinzip ‚Offenheit‘ sieht er als erfüllt an. So können sich in der Gruppendiskussion immer wieder neue Aspekte ergeben. Die Beeinflussung der Argumentation zwischen den teilnehmenden Personen verstärkt dies. Eine alltägliche Kommunikationssituation werde dadurch simuliert, dass die gegenseitige Beeinflussung zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie zwischen den teilnehmenden Personen und den Forschenden als notwendig und erwünscht und nicht mehr als störend angesehen wird. Auch den geforderten Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand sieht er bei Gruppendiskussionen durch die gegenseitige Beeinflussung als erfüllt an. Dadurch, dass die Forschenden auf nicht antizipierte Veränderungen während der Gruppendiskussion reagieren können, wenn beispielsweise die Gesprächsführung spontan den Gegebenheiten angepasst wird, sei das Prinzip der Reflexivität erfüllt. Die Nachvollziehbarkeit der Forschungsschritte sei z. B. durch die Möglichkeit von Aufzeichnungen der Gruppendiskussion ermöglicht. Zuletzt konstatiert Lamnek, dass auch das Prinzip der Flexibilität der Forschenden durch einen großen Gestaltungsspielraum erfüllt ist (vgl. a.a.O.).

Grenzen der Methode der Gruppendiskussion liegen darin, so Przyborski und Riegler (2010, S. 445), dass individuelles Handeln und individuelle Haltungen nicht untersucht werden können, allenfalls in Relation zu kollektiven Haltungen. Für reine Beobachtungen von Handlungspraxen sowie Erhebungen über größere Zeiträume erscheinen Gruppendiskussionen ebenfalls nicht geeignet.

Um die sozialen Konstruktionen von Studierenden im Lehramt für Sonderpädagogik und Studierenden im Lehramt an Gymnasien in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund adäquat untersuchen zu können, bieten sich die theoretischen Ausführungen zum Modell kollektiver Orientierungen von Bohnsack (2014; 2013;

2012) an. Kollektive Erfahrungen oder auch Annahmen oder Wahrnehmungen in Gruppendiskussionen können die Orientierungsmuster einer Gruppe offenbaren. Die Wahl von Gruppendiskussionen für das Forschungsinteresse scheint somit sinnvoll. Noch zu klären bleibt allerdings die Art und Weise der Analyse der Gruppendiskussionen.

#### 7.4 Reflexionen zur Analysemethode

Lamnek (2005, S. 183ff.) unterscheidet fünf grundlegende Analysetechniken:

- Bei der ‚Cut-and-Paste-Technik‘ wird aus der Fragestellung der Untersuchung ein Kategoriensystem entwickelt. Es werden die für die Fragestellung interessanten Stellen aus der Transkription zusammengestellt und den Kategorien zugeordnet. Lamnek sieht bei dieser Analyseform die Anpassung der Analysemethode an den Forschungsgegenstand nicht erfüllt.
- Die ‚statistisch-reduktive Analyse‘ betrachtet ausschließlich die in Gruppendiskussionen produzierten quantitativen Daten wie die des Alters der Probandinnen und Probanden aber auch die Wortanzahl oder die Dauer des Gesprächs.
- Die ‚interpretativ-reduktive‘ Analyse bezeichnet eine Methode zwischen qualitativer und quantitativer Forschung. Hier verortet Lamnek die qualitative Inhaltsanalyse von Mayring (2010). Durch ihre Ausrichtung auf die Reduktion von Material, sei sie weniger dem qualitativen Paradigma zuzuordnen.
- Eine weitere Form der Analyse ist die ‚interpretativ-explikative‘ Analyse. Als Beispiel für diese Analysetechnik nennt Lamnek die objektive Hermeneutik nach Oevermann (1979), bei der die eigentliche Intention der teilnehmenden Personen von Interesse ist. Während der Analyse wird normalerweise in Forschungsgruppen zusammengearbeitet.<sup>14</sup>
- Zuletzt beschreibt Lamnek die ‚interpretativ-rekonstruktive‘ Analyseform, die Dokumentarische Interpretation nach Bohnsack (2014). Diese Analysetechnik zielt darauf ab kollektive Orientierungsmuster zu rekonstruieren (vgl. Lamnek 2005, S. 216f.).

---

<sup>14</sup> Für eine explizite Darstellung der qualitativen Inhaltsanalyse s. Mayring (2010). Eine Darstellung der objektiven Hermeneutik bieten Oevermann et al. (1979).

Zur Auswahl der Analyseform für das vorliegende Forschungsinteresse soll eine Methode genutzt werden, die eine möglichst offene und flexible Herangehensweise ermöglicht. Dabei wird Wert darauf gelegt, dass die zu bildenden Kategorien einen Bezug zu den Gruppendiskussionen haben. Es wird hierdurch, der Einschätzung von Lamnek (a.a.O.) folgend, eine Anpassung an den Forschungsgegenstand ermöglicht. Nicht sinnvoll erscheint die Nennung von Häufigkeitsangaben von Worten oder ähnlichem, da auf diese Weise andere Inhalte, die zur Rekonstruktion von Wirklichkeitskonstruktionen genutzt werden können, ausgeblendet werden. Trotzdem werden im Zuge der Gruppendiskussion zusätzlich Daten der teilnehmenden Personen erhoben (siehe dazu Kapitel 8).

Eine stark auf Reduktion ausgerichtete qualitative Inhaltsanalyse erscheint ebenso nicht zweckdienlich, da „die individuelle Handlungsfigur [...] nicht in ihrer spezifischen Ganzheit und singulären Komplexität wissenschaftlich kontrolliert nachvollzogen“ (Lamnek&Krell 2016, S. 495) wird. Es soll eine stärker dem qualitativen Paradigma entsprechende Methode gewählt werden. Allerdings wird eine Analyse im Sinne der objektiven Hermeneutik als eher nicht zielführend angesehen, da keine Gruppe von forschenden Personen für die Analysetätigkeit zur Verfügung steht und sich dadurch eine Auswertung von Gruppendiskussionen mit dieser Methode recht komplex gestaltet.

Eine Wahl der Dokumentarischen Methode von Bohnsack (2014) als ‚interpretativ-rekonstruktive‘ Analyseform erscheint demgegenüber sinnvoll, da hiermit kollektive Orientierungen herausgearbeitet werden können.

Die dokumentarische Methode besteht aus vier Schritten: die formulierende Interpretation, die reflektierende Interpretation sowie die komparative Analyse, die Fall- bzw. die Diskursbeschreibung bei Gruppendiskussionen und die Typenbildung (vgl. Bohnsack 2014, S. 136ff.). Der Forschungsprozess sollte schon früh beginnen und es sollten sich Phasen der Datenerhebung und der Analyse abwechseln (vgl. Loos&Schäffer 2001, S. 59). Die Dokumentarische Methode ist ausgerichtet auf eine Differenzierung zwischen:

„immanentem versus dokumentarischem Sinngehalt. Das, was gesagt, berichtet, diskutiert wird, also das, was thematisch wird, gilt es, von dem zu trennen, was sich in dem Gesagten über die Gruppe dokumentiert“ (Bohnsack&Przyborski 2009, S. 501).

Bereits vor der formulierenden Interpretation sollten die Themen in der Gruppendiskussion anhand der Aufzeichnungen mit Überschriften zusammengefasst und Stellen mit starker interaktiver und metaphorischer Dichte markiert werden (vgl. Loos&Schäffer 2001, S. 61). Die folgenden vier Schritte der Dokumentarischen Methode beschreibt Bohnsack (2014, S. 136f.): Bei der formulierenden Interpretation werden Ober- und Unterthemen, Oberbegriffe und Überschriften aus dem transkribierten Text benannt. Dies stellt eine zusammenfassende Formulierung dar, was bereits eine Interpretationsleistung der Forschenden sei. Dafür werden zunächst die Aufzeichnungen bzgl. des thematischen Ablaufs untersucht und in Ober- und Unterthemen gegliedert. Danach werden Passagen ausgewählt, die im zweiten Schritt der Analyse, der reflektierenden Interpretation, untersucht werden. Es kommen Themen infrage, die sich an der Fragestellung der Untersuchung orientieren und die in anderen Gruppendiskussionen auch aufgegriffen werden. Zudem erfolgt eine Identifizierung von Sequenzen, die sich durch eine starke „interaktive und metaphorische Dichte“ (ebd., S. 137) auszeichnen und die Bohnsack als Fokussierungsmetaphern bezeichnet (vgl. ebd., S. 46).

Dem ersten Schritt schließt sich die reflektierende Interpretation an. Steht während der formulierenden Interpretation der eigentliche Inhalt der Gruppendiskussionen im Fokus, wird nun analysiert, ‚wie‘ das Thema, in welchem Orientierungsrahmen, behandelt wird. Dies benennt Bohnsack als einen Übergang von einer Beobachtung erster Ordnung zu einer Beobachtung zweiter Ordnung. Werden in Darstellungen von Probandinnen und Probanden Orientierungsrahmen zum Ausdruck gebracht, bezeichnet Bohnsack diese als Propositionen<sup>15</sup> (vgl. ebd., S. 137ff.).

Diese Orientierungsmuster einer Gruppe werden durch die Gegenhorizonte der Gruppe erkennbar. Zunächst stehen den Gegenhorizonten der Gruppe lediglich Vergleichshorizonte der Forschenden gegenüber. Die dokumentarische Methode ist somit immer auch standortgebunden. Dies wird aber besser kontrollierbar, wenn weitere Gruppendiskussionen analysiert werden, so dass eine komparative Analyse erfolgen kann (vgl. Bohnsack 2014, S. 137ff.).

Die reflektierende Interpretation stellt die kollektive Handlungspraxis und nicht die Intentionen der Gruppe oder der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den Fokus (vgl. Loos&Schäffer 2001, S. 64). Die Rekonstruktion der Diskursorganisation als Teil der reflektierenden Interpretation analysiert die Art und Weise wie die Gruppenmitglieder aufeinander Bezug nehmen (vgl. ebd. S. 64).

---

<sup>15</sup> Zum Begriff ‚Proposition‘ s. Garfinkel (1959).

Loos und Schäffer stellen ein System von Begrifflichkeiten vor, um diese Rekonstruktion zu verdeutlichen:

- Propositionen sehen sie wie Bohnsack als Stellungnahmen zu einem Thema an, wodurch eine Orientierung deutlich werde.
- Elaborationen sind Erzählungen der Gruppenmitglieder.
- Validierungen stellen Bewertungen der Gruppenmitglieder zur jeweiligen Thematik dar.
- Die Konklusion schließt ein Thema ab, wobei auch Zwischenkonklusionen und folgende Anschlusspropositionen auftreten können (vgl. ebd., S. 66ff.).

Auf diese Weise kann die Diskursorganisation dargestellt werden. Das Erkennen von Propositionen kann sich allerdings als durchaus schwierig erweisen (vgl. ebd., S. 67).

Der propositionelle Gehalt einer Äußerung kann die vielfältigsten Formen annehmen. Sie kann in der Form einer Meinungsäußerung auftreten [...], als (rhetorische) Frage in den Raum gestellt werden [...] oder als moralisches, ästhetisches oder auf einen Wahrheitsanspruch sich stützendes Urteil vertreten werden [...]. Stichwortartige Themensetzungen gehören auch zu dieser Kategorie [...], genau wie ironische, provozierende oder sarkastische Äußerungen. Sogar ein Lachen oder eine Pause kann propositionalen Gehalt bekommen [...]" (ebd., S. 67f.).

Die Diskursorganisation kann unterschiedliche Modi aufweisen, wie Diskurse, in deren Verlauf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Gruppendiskussion ihre Aussagen gegenseitig kommentierend ergänzen, sich gegenseitig bestärken oder auch gegeneinander argumentieren (vgl. Bohnsack&Przyborski 2009, S. 502). Loos und Schäffer nennen drei idealtypische Formen der Diskursorganisation. Bei einer oppositionellen Diskursorganisation treten Inkongruenzen auf, die im Verlauf der Gruppendiskussion nicht in einen kollektiv geteilten Orientierungsrahmen münden. Konkurrierende oder antithetische Diskursorganisationen zeichnen sich dadurch aus, dass zwar unterschiedliche Meinungen vorgetragen werden aber die Rahmenorientierung kongruent ist. Eine parallelierende Diskursorganisation liegt vor, wenn es gerade nicht zu einem offenen Diskurs zu kommen scheint, da nur Beispiele aneinandergereiht werden (vgl. Loos&Schäffer 2001, S. 69).

Der dritte Schritt, die Fall- bzw. Diskursbeschreibung, umfasst nach Bohnsack (2014, S. 141) die Nachzeichnung der Dramaturgie sowie die Beschreibung der Diskursorganisation, die der Dramaturgie in der Regel folgt. Der gesamte Fall wird somit zusammengefasst.

Die Typenbildung stellt den letzten Analyseschritt der dokumentarischen Methode nach Bohnsack dar. Um eine Typik zu generieren, werden die herausgearbeiteten Orientierungen der Gruppen mit dem Erlebnishintergrund in Bezug gebracht, dem sie entstammen. Dafür ist es notwendig unterschiedliche Erfahrungsräume zu differenzieren (vgl. ebd., S. 144). Der „Kontrast in der Gemeinsamkeit“ (ebd., S. 145) ist dabei das fundamentale Prinzip, nach dem vorgegangen wird. Je besser sich die Typen voneinander abgrenzen lassen, desto eindeutiger sind sie (vgl. ebd., S. 145).

Bohnsack unterscheidet zwischen der sinngenetischen und der soziogenetischen Typenbildung. Die sinngenetische Typenbildung hat zum Ziel durch die Kontraste zwischen den einzelnen Gruppendiskussionen in allen auch einen gemeinsamen Orientierungsrahmen zu identifizieren, was Bohnsack als Basistypik bezeichnet. In einem zweiten Schritt, der soziogenetischen Typenbildung, erfolgt ein Abgleich der Basistypik mit anderen Erfahrungsräumen an denen die Probandinnen und Probanden evtl. auch teilhaben (vgl. Bohnsack 2009, S. 327f.).

„Auf diese Weise wird es möglich, die Soziogenese, d.h. die (sozialisationsgeschichtliche) Verankerung der Typik in spezifischen Erfahrungsräumen zu rekonstruieren – seien diese nun milieu-, geschlechts- oder generationspezifischer Art“ (Bohnsack&Przyborski 2009, S. 502).

Dies stelle eine Möglichkeit dar das allgemeine Problem der Generalisierbarkeit in der qualitativen Sozialforschung zu bewältigen (vgl. Bohnsack 2009, S. 328). Das Potential der dokumentarischen Methode liegt in der Möglichkeit der Rekonstruktion impliziten Wissens und Orientierungen, welche in der alltäglichen Kommunikation nicht deutlich und nicht ohne weiteres zugänglich sind (vgl. Asbrand 2009, S. 1).

Nach der Auswahl und Begründung der Erhebungs- und der Analysemethode sind eine Anpassung an das Forschungsinteresse und die Vorbereitung der Gruppendiskussionen erforderlich.

## 8. Die Studie zur sozialen Konstruktion ethnischer Differenz durch Lehramtsstudierende

Qualitative Forschungsmethoden müssen an den Forschungsgegenstand, das eigentliche Forschungsinteresse aber auch an die Besonderheiten bzgl. der Probandinnen und Probanden angepasst werden. Grundsätzliche Überlegungen zum Aufbau, zum Ablauf, zu den zu nutzenden Hilfsmitteln und zu den Anforderungen eine Gruppendiskussion erfolgreich zu leiten, sind notwendig. Das betrifft zunächst einmal den Gegenstand, über den die Gruppendiskussionen in dieser Arbeit durchgeführt werden sollen. Dazu bietet sich bei angehenden Lehrkräften insbesondere eine Falldarstellung an, wie sie tatsächlich im Unterricht auftreten kann und wozu sich Lehrkräfte in realen Situationen verhalten müssen.

### 8.1 Das Fallbeispiel und seine Bedeutung für die Untersuchung

Vor Beginn von Diskussionsrunden soll nach Lamnek und Krell (2016, S. 413) ein Grundreiz gesetzt werden, durch den die Gruppendiskussionen angeregt werden sollen, beispielsweise ein provokantes Statement des Forschenden. Den Forschenden sind keine Grenzen gesetzt. Es ist jedoch auch darauf zu achten, dass mit diesem Grundreiz auch immer eine gewisse Suggestion einhergeht, die bei der Interpretation der Gruppendiskussion berücksichtigt werden muss (vgl. Lamnek 2005, S. 149ff).

Als Grundreiz soll ein Fallbeispiel genutzt werden. Das Fallbeispiel umfasst eine für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zukünftige, alltägliche, berufliche Situation, in der sie sich möglichst wiedererkennen sollen. Ausgangspunkt ist eine Unterrichtstörung durch einen Schüler mit einem Namen nicht deutscher Herkunft, Murat; der Inhalt: eine typische aber dennoch gravierende Situation:

### ***Fallbeispiel***

***Zufällig sitzt du in einer Klasse und beobachtest die folgende Situation...***

***Die Klasse sitzt im Unterricht. Die Lehrerin, Frau Müller, hat Aufgaben ausgeteilt. Die jugendlichen Schülerinnen und Schüler beginnen, mehr oder weniger leise, die Aufgaben zu lesen. Nach ein paar Minuten ruft Murat laut: „Diese Aufgabe ist blöd! Dazu hab‘ ich keinen Bock! Ich versteh‘ das auch überhaupt nicht! Warum sollen wir das überhaupt machen?“ Frau Müller kennt diese Haltung von Murat bereits. Er versucht oft durch solche Zwischenrufe den Unterricht zu stören. Sie antwortet: „Alle müssen ihre Aufgaben bearbeiten. Da musst du halt ein bisschen nachdenken, dann bekommst du das schon hin. Das weiß ich. Wir wollen die Aufgaben gleich besprechen. Und da gibt’s keine Ausnahme für dich.“ Murat: „Das ist viel zu anstrengend! Wenn Sie mir nicht genau sagen können warum ich die Aufgaben machen soll, seh‘ ich gar nicht ein die Aufgaben zu machen! Aber vielleicht haben Sie ja selber keine Ahnung davon?“ In der Klasse wird bereits leise gekichert. Die Schülerinnen und Schüler fangen an zu tuscheln...***

Lohmann definiert Unterrichtsstörungen wie folgt:

„Unterrichtsstörungen sind Ereignisse, die den Lehr-Lernprozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder ganz außer Kraft setzen“ (Lohmann 2007, S. 14).

Er führt weiter aus, dass diese Störungen von Schülerinnen und Schülern aber auch von Lehrkräften ausgehen können. Unterrichtsstörungen sind alltägliche Begleiterscheinungen in Unterrichtssituationen. Trotzdem belasteten sie Lehrerinnen und Lehrer enorm. Meist werde nicht bewusst gestört, sondern aus Langeweile oder auch um Aufmerksamkeit zu erlangen. Störungen äußern sich beispielsweise durch laute Zwischenrufe oder verbale und physische Angriffe, werden aber auch durch Baustellenlärm oder Tiefflieger verursacht (vgl. ebd., S. 14ff., S. 24). Winkel fasst sieben Kategorien von Unterrichtsstörungen zusammen:

1. Störungen durch Disziplinverstöße.
2. Störungen durch Provokationen und Aggression.
3. Dauerstörungen akustischer oder visueller Art und Störungen der Konzentrationsfähigkeit.
4. Von außerhalb des Unterrichts herangetragene Störungen.
5. Störungen durch Lernverweigerung und Passivität.

6. Störungen durch Demotivation.
7. Störungen durch Neurosen bzw. Verhaltensstörungen (vgl. Winkel 2005, S. 96).

Im Fallbeispiel wird eine Situation dargestellt, in der die Lehrkraft provoziert wird und sich eine Lernverweigerung andeutet. Es wird bewusst ein männlicher Vorname für den fiktiven Schüler im Fallbeispiel gewählt. Störungen im Unterricht werden in der Wahrnehmung von Lehrkräften eher in Zusammenhang mit Schülern als mit Schülerinnen gebracht (vgl. Rohrman 2012, S. 128). Jungen im Unterricht „sind zu laut, undiszipliniert und unaufmerksam, unruhig und zappelig, frech und aggressiv“ (Ahrbeck&Willmann 2012, S. 327).

Der Name ‚Murat‘, ein Name nicht deutscher Herkunft, lenkt die Fährte bewusst darauf, dass es sich um einen Schüler mit Migrationshintergrund handeln könnte. Sprietsma (2009, S. 4ff.) stellt in ihrer Studie „Discrimination in Grading? Experimental Evidence from Primary School“ die Auswirkungen der von den Lehrkräften vermuteten Herkunft des Kindes auf die Benotung dar. Dafür wurden zehn unterschiedliche Aufsätze von Schülerinnen und Schülern von zwei vierten Klassen systematisch mit türkisch und deutsch klingenden Namen versehen und Lehrkräften zur Begutachtung vorgelegt ohne dass diese von der unterschiedlichen Namensgebung Kenntnis erlangten. Die Lehrkräfte sollten die Aufsätze benoten und zusätzlich eine grundsätzliche Empfehlung für den Besuch einer weiterführenden Schule geben. Kinder mit einem türkischen Namen wurden dabei schlechter benotet, und zudem wurde für sie in geringerem Maße eine Gymnasialempfehlung ausgesprochen (vgl. ebd., S. 12f.).

Die vorangegangenen Ausführungen lassen die Vermutung zu, dass bereits soziale Konstruktionen ethnischer Differenz allein aufgrund eines Namens erfolgen können. Wenn der gewählte Name von den Probandinnen und Probanden als typisch für eine bestimmte Gruppe von Menschen mit Migrationshintergrund angesehen wird, verbinden sich damit u.U. bereits bestimmte als ‚völlig natürlich‘ angesehene Annahmen und Vorstellungen, d.h. Stereotype, also soziale Konstruktionen zu Ethnie und Kultur dieser fiktiven Person, die letztlich allein durch Zuschreibungen von den eigenen Normalitätsvorstellungen abweichen. Sozial konstruierte Beschreibungen der Studierenden in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit vermutetem Migrationshintergrund sollen so unverfänglich nachvollzogen werden.

Da Studentinnen und Studenten für das Lehramt an Gymnasien und für das Lehramt für Sonderpädagogik gleichermaßen befragt werden, soll der fiktive Schüler auch in die Alterskategorie fallen, die in der Regel an den jeweiligen Schultypen unterrichtet wird. Das Fallbeispiel stellt deshalb dar, dass der Schüler jugendlichen Alters ist. Eine genaue Altersangabe wird vermieden, um dadurch die Art und Weise des Umgangs mit der Störung nicht zu beeinflussen.

Auch auf eine explizite Nutzung von Namen, die der Geburtskohorte von Schülern entspricht, welche momentan in diese Altersspanne fallen, wird verzichtet. Fallbeispiele sind in der Regel fiktiv und sollen zwar als praxisnah aber nicht als real verstanden werden.

Für die fiktive Lehrkraft im Fallbeispiel wird ein deutsch klingender Nachname genutzt: Frau Müller. Die Probandinnen und Probanden sollen davon ausgehen, dass die Lehrkraft keinen Migrationshintergrund besitzt. Zudem wurde eine weibliche Lehrkraft gewählt. Dies geschieht lediglich durch die Anrede ‚Frau‘. Die Zuschreibung eines Geschlechts und nicht nur die bloße Nennung ‚Lehrkraft und Nachname‘ dient dazu die fiktive Lehrkraft möglichst lebensecht wirken zu lassen. So können die teilnehmenden Personen eine weniger abstrakte Vorstellung von der Situation entwickeln. Zudem dient die Wahl einer Lehrerin aber auch dazu, evtl. von den Probandinnen und Probanden angenommene zwischengeschlechtliche Konfliktlinien zwischen dem Schüler und der Lehrerin nicht von vornherein zu ausschließen.

Die Wirkung des Fallbeispiels darf weder unter- noch überschätzt werden, unterschätzt in dem Sinne, dass die Nutzung eines Fallbeispiels eines den Unterricht störenden Jugendlichen mit vermutetem Migrationshintergrund und einer Lehrerin ohne Migrationshintergrund das Risiko einer zu starken Provokation von Bildern birgt, die eine Stereotypisierung, und so auch die Schaffung selbst erfüllender Prophezeiungen begünstigen könnten, welche die Forschungsergebnisse verzerren können. Aus diesem Grund sollen vor allem auch Widerstände gegen die Nutzung ethnischer Stereotype sowie die Resistenz und Wirkmacht sozialer Konstruktionen einer eingehenden Betrachtung unterzogen werden. Die Wirkung darf aber auch nicht überschätzt werden in dem Sinne, dass den Probandinnen und Probanden bewusst ist, dass das Fallbeispiel fiktiv ist und sie sich während der Diskussion u.U. komplett vom Fallbeispiel lösen.

## 8.2 Planung, Vorbereitung und Durchführung der Gruppendiskussionen

Für die Durchführung der Untersuchung bedarf es nun einer genauen Planung des Vorhabens sowie die Auswahl der Betroffenen und die Vorgehensweise im Verlauf der Gruppendiskussionen zu dem oben dargestellten Fallbeispiel.

### 8.2.1 Gruppenzusammensetzung, Gruppengröße und Anzahl der Gruppendiskussionen

Flick (2014a, S. 252f.) unterscheidet zum einen zwischen natürlichen Gruppen, die auch in der Alltagswelt bestehen und künstlichen Gruppen, die von den Forschenden zusammengestellt werden. Zum anderen nennt er homogene und heterogene Gruppen. Erstere sind in für den Forschungsgegenstand wesentlichen Dimensionen ähnlich, letztere zeigen Unterschiede zwischen den einzelnen teilnehmenden Personen. Die Gruppe muss jedoch immer insoweit homogen sein, dass sie zum Thema der Gruppendiskussionen Aussagen machen kann, demnach eine Art von Betroffenheit existiert (vgl. Lamnek 2005, S. 104f.). Studentinnen und Studenten im Bereich Lehramt erscheinen als eine ausreichend homogene Gruppe, um Aussagen zum Forschungsgegenstand machen zu können. Sie stellen allerdings eine künstliche Gruppe dar, auch wenn sie sich alle in der ersten Phase der Lehramtsausbildung befinden. Die Fächerkombination spielt keine Rolle, denn Störungen können in jedem Unterrichtsfach auftreten.

Eine allgemeine optimale Gruppengröße für Diskussionsgruppen existiert nicht. Für tiefergehende Untersuchungen bietet sich, so Lamnek, eine eher kleine Gruppe an. Sind die Probandinnen und Probanden stark von der Thematik betroffen und Expertinnen bzw. Experten auf ihrem Gebiet, sind kleinere Gruppen sinnvoll. Die Wahrscheinlichkeit der Artikulierung unterschiedlicher Meinungen ist jedoch bei kleineren Gruppen geringer (vgl. Lamnek 2005, S. 109ff.). Eine Gruppengröße von zwei bis zehn Personen schätzen Liebig und Nentwig-Gesemann als zweckdienlich ein, um in der folgenden Analyse kollektive Orientierungsmuster adäquat herausarbeiten zu können (vgl. Liebig&Nentwig-Gesemann 2009, S. 105). Für die Forschungsarbeit wird eine Gruppengröße von etwa drei bis fünf Personen als sinnvoll erachtet. In einer größeren Gruppe könnten einzelne Personen gehemmt reagieren, wenn sie sprechen wollen. Kleinere Gruppen hingegen lassen eine detaillierte und vertiefende Auseinandersetzung mit der Thematik eher zu. Es kann eine eher starke Involviertheit der Probandinnen und Probanden bzgl. der Thematik angenommen werden, sodass in kleineren Gruppen besser

diskutiert werden kann. Zudem war bereits vorweg eine kontroverse Diskussion zu erwarten, was ebenso für eine kleine Gruppengröße spricht (vgl. Lamnek 2005, S. 129). Lamnek steht einer vorausgehenden Einschränkung der Anzahl der Diskussionsrunden kritisch gegenüber. Mindestens zwei Runden müssten geführt werden, wobei weniger standardisierte Diskussionen eine größere Vielfalt an Ergebnissen produzieren können und somit mehr Runden eingeplant werden sollten (vgl. ebd., S. 117ff.). Vogl konstatiert:

„Bei der Festlegung der Anzahl der Gruppendiskussionen wird in der Regel eine theoretische Sättigung angestrebt, d.h. bei der Durchführung jeder weiteren Gruppendiskussion werden praktisch keine neuen Erkenntnisse gewonnen“ (Vogl 2014, S. 584).

Nachdem jeweils drei Gruppendiskussionen separat mit Studierenden im Lehramt für Sonderpädagogik und mit Studierenden im Lehramt an Gymnasien geführt und analysiert wurden, zeigte sich solch eine von Vogl (a.a.O.) beschriebene theoretische Sättigung. Aufgrund mehrerer durchgeführter Diskussionsrunden konnten Unterschiede einer etwaigen sozialen Konstruktion von ethnischer Differenz lehramtstypübergreifend aber auch getrennt nach Lehramtstyp untersucht werden.

#### 8.2.2 Diskussionszeitpunkt, Diskussionsdauer und -ort sowie Thema der Gruppendiskussionen

Für das Zustandekommen einer Diskussionsrunde ist der Zeitpunkt der Durchführung von wesentlicher Bedeutung. Lamnek (2005, S. 122f.) schlägt vor möglichst Wochentage zu nutzen. Auch sollte auf Ferienzeiten, Feiertage und Brückentage geachtet werden. Er nennt eine Uhrzeit zwischen 17 und 22 Uhr als optimal für die Durchführung einer Gruppendiskussion. Unter Berücksichtigung dieser Ratschläge wurden die Diskussionsrunden grundsätzlich werktags am frühen Abend außerhalb der vorlesungsfreien Zeit terminiert. Der genaue Zeitpunkt wurde mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern abgestimmt. Dabei wurden etwa 60 Minuten Diskussionsdauer für eine Diskussionsrunde veranschlagt, um die Teilnahmewahrscheinlichkeit zu erhöhen.

Die Diskussionen wurden in Räumlichkeiten der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover durchgeführt, da diese für die Probandinnen und Probanden gut erreichbar waren. So konnte die Teilnahmewahrscheinlichkeit durch die Wahl eines nahen und auch lebensweltlich nahen Ortes gewährleistet werden.

Das Thema der Gruppendiskussionen war „Der professionelle Umgang mit Störungen im Unterricht auf der Grundlage eines Fallbeispiels“. Dieser Titel ohne weitere genaue Spezifizierung wurde gewählt, um die Richtung der Diskussionsrunden möglichst offen zu halten und sozial erwünschte Antworten zu reduzieren. Den teilnehmenden Personen wurden somit nicht alle Informationen zum Fallbeispiel gegeben; doch waren das Themenfeld Migration und das reflektierte Handeln in interkulturellen Settings klar erkennbar.

### 8.2.3 Aufzeichnungsmethode und Transkription

Es ist bei derartigen Untersuchungen vorab zu klären, inwieweit die Diskussionen aufgezeichnet werden dürfen. Die Einwilligung für die Aufzeichnung und weitergehende Analyse muss, nach dem Bundesdatenschutzgesetz (BDSG) §4a Abs. 1, schriftlich erfolgen. Die genutzte Vorlage einer Datenschutzvereinbarung (s. Anhang) lehnte sich an eine Vorlage von Helfferich (2011, S. 203) an.

Die Gruppendiskussionen wurden mit Hilfe einer Videokamera aufgezeichnet. Eine Aufzeichnung auf Tonband ist zwar einfacher durchzusetzen, auch da allgemein weniger Vorbehalte gegenüber dieser Aufzeichnungsform bestehen als bei einer Videoaufzeichnung. Allerdings sind Zuordnungen von Gesprächsteilen zu bestimmten Personen evtl. so nur schwer möglich.

Die Diskussionsrunden wurden zudem transkribiert. Lucius-Hoene definiert ‚Transkription‘ wie folgt:

„Transkription‘ meint die Verschriftung von Audio- (oder Video-) Aufnahmen verbaler Interaktionen nach festgelegten Notationsregeln. Durch die Transkription wird die akustische (oder auch visuelle) Aufzeichnung des Interviews in einen Text überführt“ (Lucius-Hoene 2002, S. 308).

Für die Transkription von Gruppendiskussionen und Interviews existiert keine einheitliche Vorgehensweise.

„In den Sozialwissenschaften ist es zwar weitgehend Standard, offene Interviews aufzuzeichnen, das dann folgende Verfahren folgt bislang aber keinen streng fixierten Regeln, so lässt sich insbesondere nicht von der Existenz von Transkriptionsstandards sprechen, vielmehr existieren verschiedene Transkriptionsregeln mit unterschiedlicher Genauigkeit nebeneinander“ (Kuckartz 2010, S. 41).

Die verschiedenen Transkriptionssysteme bestehen nebeneinander, da sie für unterschiedliche Analyserichtungen genutzt werden können<sup>16</sup>, jedoch sollte im Rahmen einer zu transkribierenden Untersuchung nur ein vorweg festgelegter Satz an Transkriptionsregeln genutzt und beibehalten werden, so dass die jeweiligen Abschnitte entsprechend wiederzufinden sind (vgl. ebd. 2010, S. 46).

Die in der vorliegenden Arbeit genutzten Transkriptionsregeln orientieren sich an den Ausführungen von Bohnsack et al. (2010, S. 301f.) sowie an Loos und Schäffer (2001, S. 57). Beide Systeme beziehen sich mit ihrer dokumentarischen Methode direkt auf die Transkription von Gruppendiskussionen. Eine weitere Anleitung zur Transkription bieten Selting et al (1998, S. 31). Die Transkription orientierte sich an den Ausführungen für Überlappungen und Simultansprechen sowie zum Festhalten von Lachen an dem von ihnen vorgeschlagenen GAT-Transkriptionskonventionen (GAT: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem) des Basistranskripts. Zudem wurden zur besseren Lesbarkeit sehr kurze Überlappungen wie ‚ja‘ oder ‚hmh‘ in den transkribierten Redeteil der gerade sprechenden Person integriert. In den Transkripten wurde, außer bei Sprechbeginn oder im Fall von Substantiven, eine konsequente Kleinschreibung beibehalten.<sup>17</sup> Lediglich das gesprochene Wort sowie beispielsweise Lachen wurden transkribiert. Mimik und Gestik wurden nicht einbezogen. So sollte sichergestellt werden, dass keine übermäßige Interpretation während der Transkription erfolgte.

Für die Transkription ist die Sichtung des Videomaterials notwendig. Nicht das gesamte Material wurde transkribiert.

„Eine vollständige Transkription und Auswertung des Materials ist nicht notwendig und forschungsökonomisch meistens auch nicht sinnvoll. Denn das Ziel der Auswertung besteht darin, die Reproduktionsgesetzlichkeit der erarbeiteten Handlungsorientierungen aufzuzeigen – und dazu genügen einzelne Passagen“ (Przyborski&Slunecko 2010, S. 633f.).

Aus den Videoaufnahmen wurden die für das Forschungsinteresse relevanten Passagen aber auch die Passagen identifiziert, die eine starke „interaktive und metaphorische Dichte“ (Bohnsack 2014, S. 137) aufwiesen und so der thematische Verlauf nachvollzogen, was bedeutet, dass bereits jede Transkription eine Interpretationsleistung darstellt (Loos&Schäffer 2001, S. 55).

---

<sup>16</sup> Einen kurzen Überblick bieten Knöbl und Steiger (2006).

<sup>17</sup> Eine Legende mit den angewendeten Transkriptionsregeln ist im Anhang einsehbar.

Weiterhin ist eine Anonymisierung des Transkripts vorzunehmen. Loos und Schäffer schlagen vor die einzelnen sprechenden Personen mit einem Großbuchstaben zu benennen. Zudem gibt ein zweiter, klein geschriebener Buchstabe das Geschlecht der Person an: ‚f‘ für weiblich, ‚m‘ für männlich. Die Moderatorin oder der Moderator erhalten den Großbuchstaben Y. Werden von der Gruppe Vornamen von Dritten eingebracht, wird ein Phantasienamen dafür gewählt. Nachnamen werden durch Großbuchstaben von N bis X ersetzt. Werden beispielsweise Örtlichkeiten benannt, können ebenfalls Phantasienamen genutzt werden (vgl. Loos&Schäffer 2001, S. 58). An diesen Ausführungen orientierte sich die Transkription.

#### 8.2.4 Entwurf des Kurzfragebogens, des Feedbackbogens und des Postskriptums

Mittels eines Kurzfragebogens (s. Anhang) wurden zusätzlich soziodemographische Daten der teilnehmenden Personen erfasst, wobei darauf geachtet wurde, dass diese Daten allgemein genug gehalten waren, dass eine Identifikation der einzelnen Person durch Dritte nicht möglich ist. Es wurden das Alter, das Geschlecht, das Studienfach sowie das Studiensemester und auch der etwaige Migrationshintergrund erfragt.

Um eine flexible Handhabung und auch eine Weiterentwicklung der Gruppendiskussionen während der Datenerhebungsphase zu ermöglichen, wurden den teilnehmenden Personen Feedbackbögen (s. Anhang) zur Verfügung gestellt. Hierdurch können direkt etwaige Inkonsistenzen bzgl. des Fallbeispiels angesprochen sowie Veränderungsvorschläge genannt werden. Die Auswertung der Feedbackbögen erfolgte zeitnah nach der Gruppendiskussion, um sinnvolle Veränderungen für die nächste Diskussionsrunde umsetzen zu können.

Im Anschluss an die Gruppendiskussion wurde umgehend ein vorweg angefertigtes Postskriptum (s. Anhang) mit den Rahmendaten ausgefüllt. Die wichtigste Funktion solch eines Protokolls ist es, die Atmosphäre während der Diskussion festzuhalten (vgl. Helfferich 2011, S. 193). Dafür wurde ein Protokollbogen für Interviews von Helfferich genutzt und an die Methodik der Gruppendiskussion angepasst (vgl. ebd., S. 201).

#### 8.3 Der Leitfaden

Zur präziseren Durchführung der Gruppendiskussionen wurde ein Leitfaden (s. Anhang) erstellt. Vgl beschreibt die Aufgabe und das grundlegende Design eines Leitfadens für Gruppendiskussionen:

„Gruppendiskussionen werden durch einen Leitfaden [...] strukturiert, dem die klare Definition eines Forschungskonzeptes zugrunde liegt. Der Leitfaden ist in der Regel allgemein gehalten, stellt eine Liste mit offenen Fragen dar und wird flexibel gehandhabt“ (Vogl 2014, S. 583).

Leitfäden können grundsätzlich zwei Ausprägungen aufweisen: Thematisch nur grob eingegrenzte Leitfäden und Leitfäden mit fixer Formulierung der Fragen sowie einer Fragereihenfolge (vgl. Lamnek 2005, S. 97). Ein stures Festhalten an konkreten Fragen oder auch Reihenfolgen sollte allerdings vermieden werden (vgl. ebd., S. 103). Zudem ist ein Leitfaden eher knapp zu halten, wobei wichtig ist, dass auch die Relevanz der Thematik für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Gruppendiskussion ersichtlich ist (vgl. ebd., S. 96).

Kühn und Koschel erachten die Reduktion und Strukturierung eines Leitfadens als notwendig, wodurch das Risiko eines Abschweifens von der Thematik reduziert werden soll. Die Schlüsselfragen des Forschungsinteresses sollten dabei immer im Vordergrund bleiben, und der Leitfaden darauf zugeschnitten sein. Ein Leitfaden gebe lediglich Impulse für die Reihenfolge der Fragen. Das eigene Vorwissen kann hier nutzbar eingebbracht werden. Dabei sollte der Leitfaden übersichtlich aufgebaut sein und der Moderatorin oder dem Moderator als Sicherheit dienen (vgl. Kühn&Koschel 2018, S. 93ff.). Mittels eines Leitfadens kann eine Thematik zudem aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht werden (vgl. ebd., S. 98).

Weitere Anforderungen an einen Leitfaden stellt Helfferich vor. So müsse ein Leitfaden den Grundprinzipien der qualitativen Forschung genügen und formal übersichtlich sein. Er sollte so offen wie möglich und so strukturiert wie nötig aufgebaut sein (vgl. Helfferich 2011, S. 180f.). Das bedeutet jedoch auch, dass es kein Patentrezept für die Erstellung und Nutzung eines Leitfadens gibt. Für den Aufbau des Leitfadens empfehlen Kühn und Koschel eine Einteilung der Gruppendiskussion in vier Phasen vorzunehmen (vgl. Kühn&Koschel 2018, S. 99):

- Die Einführungsphase: Hier fasst die Moderatorin oder der Moderator die Rahmenbedingungen, wie z. B. die Aufklärung zum Datenschutz sowie die Grundregeln, wie einen Hinweis auf wertschätzenden und respektvollen Umgang in der Diskussion, zusammen. Den Probandinnen und Probanden soll außerdem klar gemacht werden, dass es sich weder um einen Wissenstest, noch um eine Anpassung an die Gruppe handelt (vgl. ebd., S. 99f.).

- Die Warm-Up-Phase: In der Warm-up-Phase stehen allgemeinere Punkte der Thematik im Fokus. Ziel sollte es sein die Gesprächspartner dazu zu bringen möglichst ausführlich zu antworten. Kühn und Koschel schlagen einen lebensweltorientierten Einstieg vor (vgl. ebd., S. 99ff.).
- Der Hauptteil: Im Hauptteil sollten, so Kühn und Koschel, verschiedene Themenblöcke vorbereitet werden. Hier besteht das Ziel darin, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu einer Diskussion anzuregen und nicht nur kurze Antworten auf konkrete Fragen zu erhalten. Falls möglich, sollte auf konkrete Erfahrungen der Probandinnen und Probanden angespielt werden. Um einen Perspektivenwechsel zu erhalten, können bestimmte Schlüsselfragen an unterschiedlichen Stellen des Leitfadens eingebettet werden (vgl. ebd., S. 104ff.).
- Der Abschlussteil: In der Abschlussphase werden die Ergebnisse noch einmal zusammengefasst (vgl. ebd., S. 113).

Im Abschlussteil kann zudem nachgefragt werden, ob bestimmte Aspekte im Rahmen der Diskussion nicht diskutiert wurden oder zu kurz gekommen sind (vgl. Helfferich 2011, S. 181).

Es kann konstatiert werden, dass die Fragen, die im Zuge der Gruppendiskussionen gestellt werden sollen, elementarer Bestandteil eines Leitfadens sind. Grundsätzlich werden zunächst allgemeine Frageformulierungen genutzt, denen speziellere Fragen folgen, was Lamnek (2005, S. 99ff.) als positiven ‚Trichter‘ bezeichnet. Positive Fragen werden vor negativen Fragen gestellt. Für die Formulierung der Fragen für den Leitfaden sollte die Alltagssprache der Zielgruppe genutzt werden (vgl. Kühn&Koschel 2018, S. 117). Zuletzt erfolgt ein Blick auf die konkrete Vorgehensweise bei der Konzeption eines Leitfadens. Helfferich unterteilt den Prozess der Leitfadenerstellung in vier Schritte: Sammeln, prüfen, sortieren und subsummieren. Dieses Prinzip kürzt sie als ‚SPSS-Prinzip‘ ab (vgl. Helfferich 2011, S. 182).

1. Sammeln: Es werden möglichst viele relevante Themen erfasst. Dabei ist das Forschungsinteresse immer die Grundlage. Die Fragen werden zunächst ohne Sortierung notiert.
2. Prüfen: Die erstellte Liste wird danach überarbeitet. Eigenes Vorwissen wird mit berücksichtigt, genauso wie das Grundprinzip der Offenheit beachtet werden sollte. Die Anzahl der Fragen wird drastisch reduziert.

3. Sortieren: Die Fragen werden nun gebündelt und Oberthemen zugeordnet, wobei die Dimension der Sortierung von den Forschenden selbst bestimmbar ist und sich nach dem Forschungsinteresse richtet. So kann nach inhaltlichen, zeitlichen oder auch weiteren Dimensionen unterschieden werden.
4. Subsummieren: Es wird eine passende Erzählaufforderung für jedes einzelne Oberthema aufgestellt und eine Strukturierung und Hierarchisierung innerhalb der Oberthemen vorgenommen (vgl. ebd., S. 182ff.).

Diese Vorgehensweise sieht Helfferich als hilfreich an, um zuvor getroffene Annahmen zu überprüfen und sich mit unterschiedlichen Frageformen vertraut zu machen (vgl. ebd., S. 189).

Für die Erstellung des Leitfadens wurden zunächst themenrelevante Fragen gesammelt und einer Überprüfung unterzogen. Dem folgten die Sortierung der Fragen sowie die Subsumtion. Der Leitfaden orientiert sich zudem am Phasenmodell von Kühn und Koschel (2018). Für das Forschungsinteresse bot sich ein eher genauer Leitfaden an, um die Ergebnisse der einzelnen Gruppendiskussionen besser vergleichen zu können. Natürlich konnte dabei von der Reihenfolge der Fragen abgewichen werden. Der Leitfaden wurde genutzt, um das eigentliche Untersuchungsziel nicht aus den Augen zu verlieren. Trotzdem sollte den teilnehmenden Personen genügend Raum gegeben werden, Themen einzubringen, die sie als wichtig erachten und welche nicht antizipiert werden konnten. So erscheint die Aussage von Lamnek (2005, S. 104) treffend, wenn er die Aufgabe eines Leitfadens als Rahmen, nicht aber als Korsett beschreibt. Ein Leitfaden sollte als Hilfe für die Gruppendiskussion angesehen werden. Er kann flexibel gehandhabt, verändert und je nach der Situation angepasst werden. In Anlehnung an Krueger und Casey (2009, S. 60f.) wurde jedoch lediglich eine moderate Anpassung eines Leitfadens zwischen den einzelnen Diskussionsrunden durchgeführt und grundsätzliche Schlüsselfragen nicht verändert.

#### 8.4 Aufgaben und Anforderungen an die Moderation

Eine Gruppendiskussion wird durch eine Moderatorin oder einen Moderator geleitet.<sup>18</sup> Sie oder er muss relativ flexibel reagieren können, was eine genaue Vorgabe des Verhaltens in der Gruppendiskussion einschränkt (vgl. Lamnek 2005, S. 141). Die moderierende Person sollte methodisch qualifiziert sein, Kompetenz aber keine Überheblichkeit

---

<sup>18</sup> Eine Ausnahme bildet nach Lamnek die nicht geführte Gruppendiskussion (vgl. Lamnek 2005, S. 141).

ausstrahlen und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur Diskussion anregen sowie bei Abschweifungen wieder zum Thema zurückführen (vgl. ebd., S. 142).

„Der/die ModeratorIn [sic] ist die zentrale Figur in der Gruppendiskussion. Er/sie ist maßgeblich für das Gelingen und die Verlässlichkeit der Ergebnisse verantwortlich. Er/sie muss zwar kein Experte auf dem Themengebiet sein, sollte aber dennoch eine gute Sach- und Gegenstandskompetenz haben, um die Diskussion verstehen und lenken zu können. Er/sie verbindet zielgerichtetes Suchen und die Bereitschaft, sich treiben und überraschen zu lassen, und baut eine vertrauens- und verständnisvolle Atmosphäre auf“ (Vogl 2014, S. 584f.).

Kühn und Koschel (2018, S. 165ff.) stellen vier grundlegende Techniken für eine gute Moderation vor. Sie sehen die Fähigkeit des rückkoppelnden Widerspiegels als wichtig an. Dies umfasst die Fähigkeit zu paraphrasieren sowie Techniken aktiven Zuhörens. Die Nutzung projektiver Techniken kann wichtige emotionale Aspekte aufdecken, Visualisierungen unterstützen die Strukturierung und Präzisierung von Gedanken und Gefühlen. Mit gebotener Vorsicht können auch Provokationen eingesetzt werden.

Als Moderatorin oder Moderator eine Diskussion zu initiieren ohne dabei strukturierend einzugreifen, beschreibt Bohnsack (2014) als fast paradoxe Aufgabe. Er hält Eingriffe durch die Moderation lediglich zu Beginn der Gruppendiskussion gerechtfertigt, um diese in Gang zu bringen (vgl. ebd., S. 226). Bohnsack und Przyborski (2009, S. 449ff.; vgl. auch Bohnsack 2012, S. 380ff.) stellen Prinzipien für die Leitung von Gruppendiskussionen auf:

1. Fragen in der Gruppendiskussion sind an die gesamte Gruppe zu adressieren, um die Länge der Redebeiträge den teilnehmenden Personen zu überlassen.
2. Es werden lediglich Themen vorgeschlagen aber keine Aussagen gemacht, die die Orientierungsmuster betreffen könnten.
3. Die Fragestellungen werden bewusst vage formuliert, um die Unkenntnis der Diskussionsleitung darzustellen und Respekt vor den Erfahrungen der teilnehmenden Personen zu zeigen.
4. Es erfolgt kein Eingriff in die Verteilung von Redebeiträgen. Die Diskussionsleitung hält sich zurück, um den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Gruppendiskussion mehr Freiraum zur Diskussion zu geben.
5. Fragen und Nachfragen sollen einen Redefluss generieren, indem beispielsweise direkt nach detaillierten Erzählungen gefragt wird.

6. Immanente Nachfragen haben Vorrang gegenüber exmanenten Nachfragen.
7. Nach Überschreiten des dramaturgischen Höhepunkts der Diskussion können weitere, für das Forschungsinteresse wichtige Fragen gestellt werden.
8. Zuletzt können Fragen direkt zu Widersprüchlichkeiten oder auffälligen Passagen gestellt werden.

Zu Beginn einer Gruppendiskussion ist es die Aufgabe der Moderation, neben der Vorstellung der eigenen Person und der Nennung des Themas, möglichst ein Gemeinschaftsgefühl bei den Probandinnen und Probanden zu erzeugen (vgl. Lamnek&Krell 2016, S. 412f.). Es sollte deutlich werden, dass alle Beteiligten so reden können, wie sie es sonst aus den Lehrveranstaltungen gewöhnt sind. Auch sollte die Moderatorin/ der Moderator ein Interesse an der Darstellung der Erfahrungen der Probandinnen und Probanden zum Ausdruck bringen (vgl. Loos&Schäffer 2001, S. 50). Daraufhin kann die Einstiegsfrage oder auch ein Grundreiz folgen (vgl. ebd., S. 51.).

Nachfragen sind zu Beginn der Gruppendiskussion nur zu stellen, falls die Diskussion ins Stocken gerät und auf diesem Wege die Selbstläufigkeit wieder hergestellt werden kann (vgl. Bohnsack&Przyborski 2009, S. 499; vgl. Bohnsack 2013, S. 213).

„[...] Es [bedarf] in der Anfangsphase der Diskussion einer gewissen ‚Selbstdisziplinierung‘ der Diskussionsleitung, da viele Gruppen versuchen werden, die Diskussionsleiter durch Nachfragen etc. in das Gespräch zu ziehen. Die anfängliche Aufgabe der Diskussionsleitung besteht dann auch hauptsächlich darin, solche Versuche zu vereiteln, indem a) wiederholt auf das Abstinenzprinzip hingewiesen wird, b) eventuell die Eingangsfrage wiederholt wird bzw. c) auch einfach eine Weile hartnäckig geschwiegen wird“ (Loos&Schäffer 2001, S. 51).

Eine grundsätzliche Problematik in Gruppendiskussionen stellt der Umgang mit sogenannten ‚Schweigern‘ oder ‚Vielrednern‘ dar. Lamnek und Krell sehen schweigende Diskutantinnen und Diskutanten als belastend für eine Gruppendiskussion an und empfehlen zur Animierung von ‚Schweigern‘ Blickkontakt aufzunehmen oder die Person direkt anzusprechen, ob sie etwas beitragen möchte. Dies sollte jedoch sehr umsichtig passieren. Personen, die sehr viel reden, werden in ihre Schranken verwiesen, indem die Person direkt darauf angesprochen wird oder andere Personen verbal zu Äußerungen animiert werden (vgl. Lamnek&Krell 2016, S. 417). Loos und Schäffer stehen diesen Aussagen skeptisch gegenüber und empfehlen nicht in die Verteilung der Beiträge einzugreifen (vgl. Loos&Schäffer 2001, S. 53). Zudem werde die Gruppe als Ganzes be-

trachtet, sodass die Anzahl der Wortmeldungen der einzelnen Personen häufig nicht relevant ist (vgl. ebd., S. 65). In der vorliegenden Arbeit wird der letzteren Position, nicht in die Verteilung der Redebeiträge einzugreifen, soweit wie möglich der Vorrang gegeben.

Neben der Gefahr der Verwicklung in Frage-Antwort-Situationen zwischen Probandinnen, Probanden und Moderation vor allem zu Anfang einer Diskussionsrunde nennen Kühn und Koschel (2018, S. 154ff.) als typische Fehler von Moderatorinnen und Moderatoren ein zu starkes Bemühen um Unsichtbarkeit, Versuche, Widersprüche mit Sinn zu belegen, oder auch einen zu schnellen Themenwechsel bei Pausen oder bei schlep-pendem Diskussionsverlauf. Zudem könnten ein zu großer Perfektionswillen oder aber auch die Nichtbeachtung der eigenen Erfahrungen und des eigenen Gespürs der Moderation negativ auf eine Diskussionsrunde einwirken.

Die Gruppendiskussionen werden von der Diskussionsleitung moderiert. Es erscheint von Bedeutung, eine angenehme Gesprächsatmosphäre zu schaffen, da ohne Vertrauen und positive Grundhaltung die Interviewpartnerinnen und -partner sich nicht genug öffnen könnten. Dafür kann neben dem Bereitstellen von Getränken und Snacks auch die Betonung des Interesses an den Ausführungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmern beitragen. Die Ausführungen zu den Techniken der Moderation von Kühn und Koschel sollen vor allem dann genutzt werden, wenn der dramaturgische Höhepunkt der Grup-pendiskussion überschritten ist oder der Diskussionsverlauf ins Stocken gerät, dann bei-spielsweise in Form einer Erzählfluss generierenden Frage. Dies dient der Aufrecht-erhaltung der Selbstläufigkeit der Gruppendiskussion (vgl. Bohnsack 2013, S. 213). Die vorgestellten typischen Fehlerquellen für die Moderation werden für die Durchführung der Gruppendiskussionen beachtet.

## 8.5 Pretest und Durchführung der weiteren Gruppendiskussionen

Bei allen empirischen Sozialforschungen werden Pretests zur Optimierung und Quali-tätssicherung der Datenerhebungsmethode genutzt (vgl. Weichbold 2014, S. 299). Im Bereich qualitativer Interviews können Pretests sinnvoll sein, um aus eigenen Fehlern bei der Datenerhebung zu lernen (vgl. Aghamanoukjan et al. 2009 S. 433f.)

In Analogie dazu, wurde im Zuge der Vorbereitung weiterer Gruppendiskussionen mit Studierenden im Bereich Lehramt eine Diskussionsrunde vorweg durchgeführt. Für die-sen Pretest wurden Studierende im Bereich Lehramt für Sonderpädagogik für eine Gruppendiskussion rekrutiert. Die Selbstläufigkeit der Gruppendiskussion sollte einer

Überprüfung unterzogen werden. Gleichzeitig konnten so auch das Fallbeispiel und der Leitfaden getestet werden. Hierzu wurde der Feedbackbogen genutzt, der den Probandinnen und Probanden nach Beendigung der Gruppendiskussion ausgehändigt wurde.<sup>19</sup> Der Pretest wurde einer eingehenden Analyse unter dem Codenamen WERK unterzogen und somit für das Forschungsvorhaben genutzt.

Dem Pretest folgten fünf weitere Diskussionsrunden. Jeder Gruppendiskussion wurde ein Codename verliehen, um sie von den anderen zu unterscheiden. Sie wurden mit den Codenamen HAUS, BOOT, TURM, PARK und WALD benannt. Die Gruppendiskussionen umfassten einen Zeitraum von 50 bis 70 Minuten. Die unterschiedliche Länge der Diskussionsrunden wurde von mehreren Faktoren beeinflusst, wie z. B. der Redegeschwindigkeit oder auch der Anzahl der Probandinnen und Probanden. Zudem konnte beobachtet werden, dass einige Gruppen etwas schweigsamer waren oder im Gegenteil sehr schnell auf für die Analyse interessanten Punkte zu sprechen kamen. Die Diskussionsrunden wurden erst beendet, wenn der Schluss nahe lag, dass die Studierenden die Thematik als abgeschlossen betrachteten und nicht mehr weiter diskutieren wollten, was auch durch ein explizites Nachfragen verifiziert wurde.

Insgesamt wurden sechs Diskussionsrunden durchgeführt, drei mit Studierenden aus dem Bereich Lehramt für Sonderpädagogik, drei mit Studierenden aus dem Bereich Lehramt an Gymnasien.

Der Ablauf gestaltete sich bei allen Diskussionsrunden wie folgt: Vor Beginn der Aufzeichnung wurde der Kurzfragebogen von den Probandinnen und Probanden ausgefüllt und die Regeln zur Kommunikation kurz dargestellt, die sich an die Regeln von Volmerg (1988, S. 181) anlehnen: Jede Person darf ausreden. Seitengespräche gehören in die Öffentlichkeit der Diskussion. Unbehagen oder Störungen werden, falls möglich, geäußert. Dem folgte die Zusicherung der Anonymität. Es wurde ausführlich über die Datenschutzrichtlinien informiert. Erst nach Unterzeichnung der Datenschutzvereinbarung wurde die Videokamera eingeschaltet.

Die Diskussionsrunden begannen mit dem Fallbeispiel als Grundreiz und folgender Einstiegsfrage:

„Was sind eure ersten Gedanken zu Murat? Wie stellt ihr euch Murat vor? (Und was glaubt ihr ist denn der Grund für sein Verhalten?)“<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Durch den Feedbackbogen konnte die Einschätzung des Moderators bestätigt werden. Die Probandinnen und Probanden schätzten vor allem die Möglichkeit des ungezwungenen Austauschs untereinander. Lediglich die starke Fragereihung im Zuge der Erzählfluss generierenden Einstiegsfrage wurde kritisch gesehen. Der Leitfaden wurde für die folgenden Gruppendiskussionen entsprechend umgestaltet.

Nach Beendigung einer Diskussionsrunde wurden die Feedbackbögen von den Studierenden ausgefüllt und zeitnah ausgewertet, um die Informationen für die folgenden Gruppendiskussionen nutzbar zu machen. Nach der Verabschiedung der Probandinnen und Probanden wurde ein vorweg erstelltes Postskriptum ausgefüllt.

Die Transkription fand parallel zu den ersten Analyseschritten statt. So sollte sichergestellt werden, dass Erkenntnisse, die aus der Analyse einer Gruppendiskussion gewonnen wurden, bereits für die Transkription der nächsten Gruppendiskussion nutzbar gemacht werden konnten. Auch konnten auf diese Weise weitere Passagen, die vorweg vielleicht als weniger interessant eingestuft wurden, doch noch bei Bedarf transkribiert werden.

Die Auswahl der Sequenzen für die Analyse orientierte sich an der Einschätzung, ob die Äußerungen für die Beantwortung des Untersuchungsziels wichtig oder thematisch für die Probandinnen und Probanden von Bedeutung erschienen (s. Kapitel 8.2.3). Die ausgewählten Sequenzen stehen exemplarisch für die Gruppendiskussionen. Die Länge der einzelnen Sequenzen spielte dabei keine Rolle. Ebenfalls hatte die Anzahl und die Länge der analysierten Sequenzen keine Bedeutung im Sinne einer Gewichtung der einzelnen Gruppendiskussionen. Gleichzeitig wurde aber auch darauf geachtet, dass die Dauer der analysierten Sequenzen in einem etwa vergleichbaren zeitlichen Rahmen bei allen Gruppendiskussionen lag. Dies erfolgte jedoch nicht minutengenau.

An verschiedenen Stellen kam es zu einem thematischem ‚im Kreis drehen‘ der Gruppen. Es wurden keine neuen Ideen oder Argumente diskutiert. Wurden solche Stellen einer Analyse unterzogen, wurden Teile des Transkripts übersprungen und die Analyse an einem späteren Punkt fortgeführt.

Die für die Analyse ausgewählten Sequenzen wurden zudem einer leichten sprachlichen Glättung unterzogen. Dies diente allein der Verbesserung des Leseflusses. Es wurde eine grammatikalisch richtige Zeichensetzung vorgenommen. Gleiches gilt für die Groß- und Kleinschreibung, die in den Sequenzen an die Rechtschreibregeln angepasst wurde, da weder der Nachvollzug der Intonation, noch eine konsequente Kleinschreibung letztendlich für die Analyse von maßgeblicher Bedeutung waren (vgl. hierzu auch Fuß&Karbach 2014, S. 61ff.). Wichtig erschien hingegen, dass diese Sequenzen praktikabel, lesbar und relevant waren (vgl. Deppermann 2001, S. 46f.).

---

<sup>20</sup> Für die Gruppe WERK wurde noch eine andere Einstiegsfrage gewählt. Sie umfasste lediglich noch eine weitere Teilfrage zum sozialen Umfeld von Murat, die in den späteren Gruppendiskussionen separat gestellt wurde. Im Zuge der Nachbearbeitung wurde diese Einstiegsfrage für die folgenden Diskussionsrunden entsprechend verändert. Bei der Gruppe HAUS wurde die letzte Teilfrage separat gestellt. Sie wurde bei den folgenden Diskussionsrunden wieder angeschlossen. Inhaltlich wurden keine Veränderungen vorgenommen (s. dazu den Leitfaden im Anhang).

## 9. Auswertung der Gruppendiskussionen

### 9.1 Die Einzelanalyse

Die Analyse der Gruppendiskussionen erfolgte parallel zur Transkription (s. Kapitel 8.2.3 und 8.5). Damit sollten Erkenntnisse der Analyse auch für später transkribierte Gruppendiskussionen genutzt werden können. Dieser Abschnitt beschreibt die Analyse der einzelnen Gruppendiskussionen.

Wie in Kapitel 8 dargestellt, werden für die formulierende Interpretation Oberbegriffe und Themen aus dem transkribierten Text gebildet (vgl. Bohnsack 2014, S. 136). Asbrand fasst dies wie folgt zusammen:

„Die formulierende Interpretation paraphrasiert die Themen, die in der Kommunikation der Beforschten artikuliert werden, in der Sprache der Wissenschaft“ (Asbrand 2009, S. 7).

Es werden ausgesuchte transkribierte Sequenzen, die exemplarisch für die Gruppendiskussion stehen, zunächst einer formulierenden Interpretation unterzogen. Die Sequenzen werden hierfür in Oberthemen (OT), Unterthemen (UT) sowie Unter-Unterthemen (UUT) gegliedert.

Die reflektierende Interpretation wendet den Blick weg von dem ‚was‘ gesagt wird, dem eigentlichen Inhalt der Diskussionsrunde, hin zu der Frage ‚wie‘ die Thematik bearbeitet wird, in welchem Orientierungsrahmen (vgl. Bohnsack 2014, S. 137ff.). Diese Vorgehensweise wurde auch bereits in Kapitel 7 vorgestellt.

Die bereits einer reflektierenden Interpretation unterzogenen transkribierten Sequenzen werden noch einmal in den Fokus gerückt. Die reflektierende Interpretation umfasst die Analyse bzw. Rekonstruktion der Diskursorganisation und die Zusammenfassung des Ausschnitts. Um den Nachvollzug dieses Analyseschritts zu verbessern, wird die Art und Weise, wie die Gruppenmitglieder untereinander diskutieren und die Probandinnen und Probanden aufeinander eingehen getrennt von der Zusammenfassung dargestellt, welche eine ausführliche Interpretation der Sequenz bietet.

Abschließend werden eine detaillierte Diskursbeschreibung, in der der Orientierungsrahmen erkennbar wird, sowie die Identifizierung des Modus der Diskursorganisation vorgenommen.

### 9.1.1 Gruppendiskussion WERK (Lehramt für Sonderpädagogik)

Im Folgenden werden exemplarisch vier ausgewählte Sequenzen der Gruppendiskussion WERK einer formulierenden und einer reflektierenden Analyse unterzogen. Anschließend werden eine Diskursbeschreibung sowie der Modus der Diskursorganisation dargestellt.

<u>Sequenz 1 (transkribierte Passage 1)</u> #00:05:21-3# - #00:07:20-1# (Dauer 1 min 59 s)		<u>Formulierende Interpretation:</u> <b>Murats Lebenswelt</b>	
43	Gf: Du hattest ja nach der Lebenswelt gefragt ich hab' da irgendwie direkt was im Kopf allein her schon vom Namen her, ja O.K. , ne? Kind mit Migrationshintergrund? Vielleicht, eher ja, ich weiß nicht - bildungsfern, wenig Unterstützung oder - oder Möglichkeiten zur Förderung von zu Hause, und dass generell vielleicht schon aufgrund der Herkunft von den Lehrern auch eine andere Erwartungshaltung da ist, ihm gegenüber, [Df: Hmh.] dass sie...	43-65	OT: Murats Lebenswelt
50	Fm: Dass er direkt abgestempelt [wird.]	43-47	UT: Bildungsferne und Migrationshintergrund
51	Gf: [Ja. ] Also, ach, der kommt ja eh nicht so viel und ja, oder dass halt von zu Hause bestimmte Verhaltensmuster auch da sind, vielleicht noch ältere Brüder oder dass - weiß man nicht. ---	47-51	UT: Erwartungshaltung der Lehrkräfte bei Kindern mit Migrationshintergrund
55	Ef: Hmh.	52-55	UT: Bestimmte Verhaltensmuster und Strukturen bei Familien mit Migrationshintergrund
56	Fm: Ich finde das so beim erneuten Durchlesen ganz interessant. Das waren ja die Namen, also dass Frau Müller... Da könnte man ja schon mal je nachdem in welchem Alter die jetzt sind, könnte man schon mal davon ausgehen, dass vielleicht so irgendwas wie ein Migrationshintergrund besteht, dass einfach so dieses Verhältnis zwischen Mann und Frau irgendwie auch gestört sein könnte. [Ef: Hmh.] [Gf: Ja.] Und dass er sie dann da versucht, bloß zu stellen und einfach auch keinen Respekt vor ihr hat. Das könnte ich mir jetzt so...vielleicht als ein bisschen interpretiert - würd ich das da raus ziehen.	53	UUT: Murat hat vielleicht ältere Brüder
65	Gf: Hmh.	56-65	UT: Mangelnder Respekt vor Frauen von Murat
66	Ef: Er stellt ja auch die Aufgabe wieder an die Lehrerin zurück, indem er sagt: „Wenn Sie mir nicht genau sagen können, warum ich die Aufgabe machen soll, seh' ich gar nicht ein, die Aufgabe zu machen.“ Also er fordert ja schon indirekt Hilfe von der Lehrerin ein in diesem [Satz, ne?]	66-71	OT: Forderung von Hilfe durch Murats Verhalten
70	Gf: [( )] deshalb glaub ich auch echt, dass da, ja da eine Überforderung halt da ist.		

### Reflektierende Interpretation

43-55 Proposition durch Gf, Elaboration durch Generalisierung durch Gf in Interaktion mit der Gruppe und Zwischenkonklusion durch die Gruppe  
Gf leitet das Thema bzgl. der Vorstellungen zur Lebenswelt von Murat ein. (Gf bezieht sich dabei auf die von Y gestellte Einstiegsfrage.) Sie stellt Murat als Kind mit Migrationshintergrund dar. Dies leitet sie allein

aus dem Namen ‚Murat‘ her, da keine weiteren Angaben im Fallbeispiel genannt werden. Im weiteren Verlauf stellt sie ein Bild von Kindern mit Migrationshintergrund dar. Kinder mit Migrationshintergrund erfahren wenig oder keine Unterstützung von den Eltern. Auch beschreibt Gf das Bild von Kindern mit Migrationshintergrund von Lehrkräften. Hier generalisiert sie, dass Lehrkräfte negative Erwartungshaltungen gegenüber diesen Kindern und ihrer Familien haben. Df stimmt zu. Fm unterstützt diesen Standpunkt. Gf konkretisiert das Bild von Familien mit Migrationshintergrund, indem davon ausgegangen wird, dass in den Familien bestimmte Verhaltensmuster vorhanden sind, die das Verhalten von Murat in der Schule negativ beeinflussen und indem vermutet wird, dass Murat noch ältere Brüder hat. Ef stimmt zu.

56-65 *Anschlussproposition und Elaboration durch Exemplifizierung und Generalisierung durch Fm und Zwischenkonklusion durch die Gruppe*

Fm führt ein zwischengeschlechtliches Problem zwischen Murat und der Lehrerin an. Er vermutet, dass ein gestörtes Verhältnis zwischen Mann und Frau bei Murat vorliegen könnte, sodass er der Lehrerin gegenüber keinen Respekt zeigt. Ef und Gf stimmen zu.

66-71 *Anschlussproposition, Validierung und Konklusion durch Ef und Gf*

Ef sieht eine Überforderung als Hauptursache an. Gf stimmt zu. Auf die Aussage von Fm wird nur soweit eingegangen, dass Gf anschließt, dass sie von einer Überforderung bei Murat ausgeht.

### **Zusammenfassung Sequenz 1**

Es wird deutlich ausgesprochen, dass bei Murat ein Migrationshintergrund vermutet wird. Die Gruppe beschreibt bereits hier grob, wie sie sich ihn und sein Umfeld vorstellt. Die Gruppe sieht Murat als überfordert an, was sich in Unterrichtsstörungen manifestiert.

Gf beginnt mit einer Beschreibung ihrer Vorstellungen zu Murats Lebensumfeld. Sie stellt dar, dass sie recht genaue Bilder „im Kopf“ (Z. 44) habe. Sie nimmt an, dass Murat einen Migrationshintergrund besitzt und vermutet eine bildungsferne Familie. Dabei bietet Gf im Folgenden zwei alternative Ideen zur Einstellung zu Bildung in Murats Familie an: So würde die Familie Murat entweder wenig in schulischen Belangen un-

terstützen, oder sie könne dies nicht leisten. Sie lässt offen, ob ein allgemeines Desinteresse oder eine Überforderung der Familie vorliegen könnte.

Die Gruppe spricht auch die negative Erwartungshaltung von Lehrkräften gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer scheinen sich bewusst zu sein, dass stereotype Vorstellungen bei Lehrerinnen und Lehrern vorhanden sind. Murat wird „direkt abgestempelt“ (Z.50). An dieser Stelle zeigt sich eine Reflexionsleistung der Gruppe, da erkannt wird, dass ethnische Stereotype unter Lehrkräften bestehen, die negative Auswirkungen auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben können.

Bemerkenswert ist, dass Gf danach einbringt, dass das von der angenommenen Norm abweichende Verhaltensmuster, Murat von der Familie, z. B. durch ältere Brüder, mitgegeben worden sein könnte. Dadurch entstünden Konfliktsituationen wie im Fallbeispiel. Hier nutzt die Gruppe wiederum scheinbar unbewusst Stereotype.

Fm nimmt die Aussage zu den abweichenden Verhaltensmustern in der Familie von Murat auf. Er sieht in der Familie und in der Schule Unterschiede im Rollenverständnis von Frau und Mann, was dazu führen könne, dass Murat keinen Respekt vor der Lehrerin hat (Z. 62). Das Verhalten von Murat wird demnach negativ bewertet. Die Gruppe stimmt der Einschätzung zu, dass eine klare Verbindung von abweichendem Rollenbild und dem Migrationshintergrund bestehe.

Zuletzt erscheint für die Gruppe die Unterstützung durch die Lehrkraft wichtig. Ef meint: „Also er fordert ja schon indirekt Hilfe von der Lehrerin ein in diesem [Satz, ne]?“ (Z. 68-69). Die Störung habe somit Sinn und Zweck: Murat suche nach Hilfe. Es wird vermutet, Murat sei überfordert.

<p>Sequenz 2 (transkribierte Passage 2) #00:28:51-3# - #00:30:02-6# (Dauer 1 min 11 s)</p>	<p>Formulierende Interpretation: <b>Adäquater Umgang mit Kindern in der Schule</b></p>
<p>118 Gf: Aber man hat dieses Kind nun mal mit seinen; individuellen Voraussetzungen vorgesetzt und muss sehen wie man damit umgeht. [Ef: Ja.] Und darauf muss ich meinen Unterricht ausrichten und das tut sie nicht adäquat.</p>	<p>118-130 OT: Adäquater Umgang mit Kindern in der Schule 118-120 UT: Unterricht muss die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen</p>

122	Ef: Genau.	120-125 UT:	Frau Müller berücksichtigt in ihrem Unterricht die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler nicht
123	Gf: Die gute Frau Müller.		
124	Ef: ((Lacht)).		
125	(53s keine Wortmeldung)	125	Schweigen (53s)
126	Gf: Auch dieses: „(Hör' zu) da gibt's keine Ausnahme für dich.“ [Das ((Gf fasst sich an den Kopf)) ist echt] Scheiße ((lacht)). Das ist wirklich ätzend.	126-130 UT:	Negative Bewertung der Reaktion der Lehrerin
	---		
129	Ef: gerade gelesen. ]		[Ja, ich habe es auch

### Reflektierende Interpretation

#### 118-122 Proposition und Elaboration durch Generalisierung durch Gf

Gf meint, dass die individuellen Voraussetzungen jedes Kindes bei der Gestaltung des Unterrichts berücksichtigt werden müssen und dass Frau Müller dies allerdings nicht tut. Ef stimmt beidem zu.

#### 123-130 Validierung durch Gf und anschließende Konklusion durch Gf und Ef

Gf bezeichnet die Lehrerin im Fallbeispiel ironisch als ‚gute‘ Frau Müller. Ef lacht. Gf führt weiter aus, dass sie die Aussage von Frau Müller, dass es keine Ausnahme für Murat gebe, negativ bewertet. Sie betitelt die Aussage als ‚scheiße‘ und ‚ätzend‘. Ef stimmt noch einmal zu.

#### 125 Schweigen (53s)

### Zusammenfassung Sequenz 2

Aufgrund der Kürze der Sequenz ist die Möglichkeit des Nachvollzugs, wie die Gruppe aufeinander eingeht, etwas eingeschränkt.

Gf äußert, dass der Unterricht immer auch eine Anpassung an die Gegebenheiten erfordert. Individuelle Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler müssten berücksichtigt werden, somit sei die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in der Schule zu würdigen. Zudem scheint dies für die Gruppe wichtig, denn es wird zugestimmt. Die Wortwahl von Gf ist dabei zu beachten. Gf: „Muss sehen wie man damit umgeht. [Ef: Ja.] Und darauf muss ich meinen Unterricht ausrichten“ (Z. 119-120). Es liegt die Vermutung nahe, dass es sich um eine grundlegende pädagogische Position handeln könnte: Schülerinnen und Schüler sind zu unterstützen. Störungen gehören zur Arbeit von Lehrkräften, müssen mit aufgenommen und bearbeitet werden.

Der folgende ironische, bedauernde Einwurf „die gute Frau Müller“ (Z. 123), welche diese Ausrichtung des Unterrichts nicht adäquat vornehme und das anschließende Lachen von Ef deuten auf eine eher negative Bewertung dieser Unterlassung hin. Noch deutlicher wird die Bewertung, wenn Gf die Herangehensweise der Lehrerin im Fallbeispiel als ‚scheiße‘ und ‚ätzend‘ bezeichnet. Die Kritik an Frau Müller bestärkt noch einmal den Eindruck, dass die Gruppe eine für sie scheinbar wichtige pädagogische Position verletzt sieht.

<p>Sequenz 3.1<sup>21</sup> (transkribierte Passage 5)          #00:20:36-3# - #00:23:15-7# (Dauer 2 min 39 s)</p>	<p>Formulierende Interpretation:  <b>Murats Familie und die ‚Reflexion‘ des Bildes von Murat</b></p>
--	--

<p>159 Y: O. K., ich werde jetzt noch eine Frage stellen. Es wurde von euch schon angesprochen: Lebenswelt des Schülers, die Lebenswelt von Murat. Die Familie von Murat. Wenn ihr das nochmal konkretisieren könntet. Wie stellt ihr euch - also stellt euch vor, ihr würdet die Familie kennenlernen. Wie würdet ihr euch die Familie vorstellen?</p> <p>164 Gf: ((Grinst)). Das ist gemein.</p> <p>165 Ef: Ja.</p> <p>166 Fm: Voll mit den kruden Klischees.</p> <p>167 Gf: Das ist echt gemein ((lacht)).</p> <p>168 Fm: Also ich habe sofort daran gedacht, dass er, dass sein Vater sehr lange arbeiten muss, dass er überwiegend mit seiner Mutter zu Hause alleine ist aber Geschwister zu Hause hat. Dann, dass er der Älteste ist. und bei seiner Mutter im Prinzip auch alles bekommen kann was er will, weil er halt der Größte ist - der Mann im Haus. Das wird ihm von seinem Vater wahrscheinlich auch irgendwie so vermittelt. Also das hätte ich jetzt so im Kopf, dass ihm das auch so vermittelt wird und dass er dementsprechend dann halt auch so selbständig Entscheidungen trifft und sehr - ja - sehr wenig Autorität erlebt zu Hause, solange der Vater wahrscheinlich nicht im Haus ist. Und wenn man da jetzt die Mutter daneben stellt, ist das natürlich schwierig. Es könnte für ihn eben schwierig sein, in der Schule eben diese Autorität in Form von Frau Müller zu respektieren und sich dementsprechend dann auch sich so ein bisschen unterzuordnen. Also, dass man eben mal zurücksteckt und nicht immer so die Primärperson gerade ist. Es könnte sein, das habe ich ja schon vorhin angesprochen, dass möglicherweise es eben diese Konfliktsituation Mann Frau geben könnte.</p>	<p>159-163 Immanente Nachfrage von Y</p> <p>164-200 OT: Murats Familie          164-167 UT: „Voll mit den kruden Klischees“ (Z. 166)</p> <p>168-172 UT: Eltern und viele Geschwister</p> <p>172-176 UT: Murat steht in der Familienhierarchie über der Mutter</p> <p>176-183 UT: Die Wirkung der Familienhierarchie auf Murats Frauenbild</p>
---	---

<sup>21</sup> Die Abschnitte der Sequenzen 3.1 und 3.2 wurden zu einer gemeinsam Sequenz zusammengefasst. Bei der Analyse der folgenden Diskussionsrunden wird ebenso verfahren, wenn eine Verbindung der Abschnitte aufgrund ähnlicher Thematik sinnvoll erscheint.

184	Gf: Ich glaube auch, dass, wenn ich mir das vorstelle, dass zu Hause viel diskutiert wird.	184-200 UT: Konfliktlösung in der Familie/ „Mach‘ was du willst“ (Z. 192)	
186	Ef: Ja, [das auch .]		
187	Gf: [Ausdiskutiert] wird: „Warum soll ich das jetzt machen? Kein Bock und [Fm: Hmh.]...		
189	Ef: Dass dort keinerlei Konsequenz auch herrscht. Und dass die Eltern sich selber oft nicht sicher sind - und dann vom Hundertsten ins Tausendste - bis sie dann mal eine Entscheidung getroffen haben.		
192	Fm: Oder bis sie dann sagen: „Mir ist es eigentlich egal. Mach‘ was du willst.“ ---		
194	Ef: Ja genau. Dass sie selber dann gar keine Lust mehr haben und gar nicht, selber gar nicht mehr wissen wie dieser Streit überhaupt angefangen hat. Und dann: „Ja ach, ist mir doch egal. Ist mir jetzt zu anstrengend.“		
197	Fm: ((Nick). [Gf: Hmh ((nickt)).] Ja.		
198	(12s keine Wortmeldung)		198 Schweigen (12s)
199	Gf: Eigentlich könnte ich, würde ich dir da spekulativ zustimmen. ---		

### Reflektierende Interpretation

#### 159-163 Immanente Nachfrage von Y

Y bittet um eine Konkretisierung der Überlegungen zu Murats Lebenswelt, speziell der Familie.

#### 164-167 Proposition durch Gf in Interaktion mit Ef und Fm

Gf bewertet die Frage des Moderators zunächst in der Weise, dass sie diese Frage als gemein ansieht, aber sie grinst auch. Ef stimmt zu. Fm konkretisiert die Aussage von Gf, indem er meint, das in der Frage angesprochene Bild der Familie von Murat sei klischeebehaftet, und er lacht. Gf stimmt dem mit dem Wiederholen des ersten Satzes zu.

#### 168-183 Elaboration durch Exemplifizierung durch Fm

Im Anschluss beschreibt Fm die eigene Vorstellung von Murats Familie. Der Vater ist Alleinversorger der Familie, die Mutter Hausfrau, die sich um die häuslichen Belange kümmert. Sie verfügt auch zu Hause über keinerlei Machtbefugnisse. Ist der Vater nicht zu Hause, übernimmt der älteste Sohn seine Funktion, was hier Murat zugeschrieben wird. Dies erklärt für Fm auch das Verhalten von Murat gegenüber der Lehrerin im Speziellen und gegenüber Frauen im Allgemeinen. Durch das in der Fa-

milie gelebte Rollenbild sei es für Murat fast unmöglich sich in der Schule einer anderen Hierarchie unterzuordnen.

- 184-188 Elaboration durch Exemplifizierung durch Gf  
 Nach Gf kommt es bei Murat zu Hause oft zu Diskussionen mit den Kindern, die oft zu keiner Lösung führen. Ef stimmt zu.
- 189-200 Elaboration durch Exemplifizierung und Generalisierung in Interaktion durch Ef und Fm und anschließende Konklusion durch Ef, Fm und Gf  
 Ef ergänzt, dass selbst getroffene Entscheidungen nicht konsequent verfolgt werden. Fm geht darauf ein und vermutet in der Haltung der Eltern auch ein Desinteresse an den Kindern. Ef stimmt zu und meint, dass die Eltern nicht interessiert seien, Diskussionen zu Ende zu führen. Fm und Gf stimmen zu.
- 198 Schweigen (12s)

Sequenz 3.2 (transkribierte Passage 5) #00:24:03-7# - #00:25:53-5# (Dauer 1 min 50 s)	Formulierende Interpretation: <b>Murats Familie und die ‚Reflexion‘ des Bildes von Murat</b>
--	---

<p>223 Gf: Also ich stell' mir die Familie so mit dem, was die Lebenswelt angeht, jetzt auch vor. Schon eher im Hochhaus. Viele Familien. Wenig Grün drum herum. Die Lindener Einkaufspassage nebenan ((lacht)). [Ef: ((Lacht)).] [Fm: ((Lacht)).] [Df: ((Lacht)).]</p> <p>227 Fm: Das ist ((schlägt eine Hand von die Augen)) krass, ne? Das es nur Dinge gibt wegen des Namens. Da hat man sofort so ein Klischee von einem Bild im Kopf. ---</p> <p>230 Df: Mit Johannes ist irgendwie [Fm: Ja.] alles anders, ne? ---</p> <p>232 Fm: Das [(packe ich)].</p> <p>233 Ef: [Aber auch ] Johannes sagt dann: „Diese Aufgabe ist blöd und dazu hab' ich keinen Bock.</p> <p>235 Fm: Ja, aber dann wäre man wahrscheinlich eher darauf gekommen, dass er tatsächlich ein Einzelkind ist. [Ef: Ja.] Kriegt zu Hause alles was er will. Die Eltern sind gut verdienend und... Ich bleib' bei meiner Geschichte [Df: (.)] [Ef: Ja ((lacht)).] ((lacht)).</p>	<p>223-226 OT: Keine schöne Wohnumgebung von Murats Familie</p> <p>227-238 OT: Alternativkonstruktion: „Mit Johannes ist irgendwie [Fm: Ja.] alles anders“ (Z. 230)</p>
--	---

<p>239 Gf: Ich glaub' auf jeden Fall, dass nicht so viel Input da ist [was dann, was] was so - dass nicht so viel Bildungskapital einfach da [Ef: Hmh ((nickt)).] vorhanden ist.</p>	<p>239-276 OT: Murats Familie und Bildung</p>
<p>242 Ef: [( )].]</p>	<p>239-242 UT: Geringe Ausstattung mit Bildungskapital</p>
<p>243 Fm: Das hast du ja vorhin schon gesagt, dass sie [irgendwie ] wenig Deutsch sprechen [oder ] selber [mit dem -] mit dem Inhalt der Schule überfordert sind, [und dass da nicht mehr]...</p>	<p>243-248 UT: Mangelnde Deutschkenntnisse in der Familie</p>
<p>246 Gf: [Ja genau. ]</p>	
<p>247 Gf: [Genau.]</p>	
<p>248 Gf: [Ja ( ) . ]</p>	
<p>249 Gf: [Ja, dass ] so eine gewisse - also dass auch eben irgendwie vielleicht auch zu dem generell - vielleicht Armut auch noch so eine Erfahrungsarmut da noch hinzu kommt. [Fm: ((Nickt)).] [Ef: Hmh.] Wenig Erfahrungsraum mal irgendwie, irgendwas zu machen. Oder dann mal so - was weiß ich. ---</p>	<p>249-272 UT: Armut und Erfahrungsarmut der Familie</p>
<p>254 Df: Ja, ich finde sowas ist ganz anstrengend. Dann heißt es nicht: „ich versteh's nicht.“ Sie sagen schon so: „Ich hab' auch gar nicht das Bedürfnis darüber nachzudenken.“ Wenn man das zu Hause auch gar nicht macht, [Ef: Ja.] warum sollte man das in der Schule bei einer Aufgabe machen? [Ef: Ja.] ---</p>	
<p>259 Gf: Ich kann nur sagen, das ist echt nur traurig. ---</p>	
<p>261 Fm: Was?</p>	
<p>262 Gf: Traurig, wenn man 20 Minuten damit verbringt einem Kind etwas zu erzählen. Man redet über so alltägliche Dinge. Wie sieht ein Schaf aus. Was ist ein Schaf?</p>	
<p>265 Fm: Keine Ahnung ((lacht)). Ja.</p>	
<p>266 Gf: Du hast noch nie ein Schaf gesehen? „Nein ich weiß nicht wie ein Schaf aussieht.“ Oh Kacke, dann reden jetzt wir mal darüber wie ein Schaf aussieht. ---</p>	
<p>269 Ef: Ja.</p>	
<p>270 Gf: Ja, ne? Oder keine Ahnung - der Unterschied zwischen einem Fluss und einem See. Den wiederum nicht.</p>	
<p>272 Df: ( )?</p>	
<p>273 Gf: Oder es ist vielleicht vorhanden aber einfach nicht auf Deutsch. [Ef: Ja.] So, ne? Man unterhält sich darüber zu Hause nicht auf Deutsch. ---</p>	<p>273-276 UT: Mangelnde Deutschkenntnisse in der Familie und die negativen Auswirkungen auf den Schulerfolg</p>
<p>276 Ef: Hmh.</p>	

## Reflektierende Interpretation

- 223-226 Anschlussproposition von Gf  
Gf beschreibt die Wohnsituation der Familie von Murat. Sie lebt in einem Hochhaus in der Nähe der Lindener Einkaufspassage<sup>22</sup>. Es existieren wenige Grünanlagen in der Nachbarschaft. Die Gruppe lacht.
- 227-229 Proposition durch Fm  
Fm erkennt, dass die Gruppe allein aufgrund des Namens ‚Murat‘ Klischees bedient.
- 230-232 Elaboration durch Generalisierung durch ein Beispiel von Df  
Df stellt dar, dass mit einer Veränderung des Namens in ‚Johannes‘ auch eine Veränderung des Bildes des Schülers einhergeht.
- 233-238 Antithetische Differenzierung durch Ef und Fm und anschließende Konklusion durch Fm  
Ef wendet ein, dass dann Johannes stören würde. Fm meint, er würde ihn dann aber als Einzelkind aus einer finanziell besser gestellten Familie bezeichnen, der alles bekomme. Fm entscheidet sich aber für das Bild von Murats Familie, das vorher von der Gruppe entworfen wurde. Er lacht. Auch Ef und Df lachen.
- 239-242 Anschlussproposition durch Gf  
Gf nimmt die von Fm angesprochene Sicht auf Murats Familie wieder auf. Sie sieht eine geringe Ausstattung der Familie mit Bildungskapital. Ef stimmt zu. Was sie unter ‚Bildungskapital‘ genau versteht, lässt Gf offen.
- 243-253 Elaboration durch Generalisierung durch Fm und Gf  
Fm geht darauf ein. Die Deutschkenntnisse der Eltern seien mangelhaft und die Familie mit den Vorgaben der Schule überfordert. Gf stimmt dem zu und beschreibt die Familie als vermutlich arm. Die Armut der Familie bezieht Gf aber nicht nur auf die finanzielle Ausstattung und das vorhandene Bildungskapital, sondern auch auf eine Erfahrungsarmut, d.

---

<sup>22</sup> Die Örtlichkeit wurde anonymisiert.

h. geringere Möglichkeiten Erfahrungen zu machen, beschreibt. Ef und Fm stimmen zu.

254-258 Validierung und Elaboration durch Generalisierung durch ein Beispiel von Df

Df geht darauf ein, dass sich dies darin manifestiere, dass das Bedürfnis zum Nachdenken in solche Familien nicht vorhanden sei. Dies übertrage sich dann auf das Verhalten in der Schule. Solche Situationen empfindet sie als anstrengend. Ef stimmt zu.

259-272 Validierung und anschließende Elaboration durch Exemplifizierung durch Gf

Gf sieht solche Situationen als traurig an. Fm fragt nach was sie genau meint. Gf stellt klar, dass ein ihr bekanntes Kind im Unterricht nicht wusste, was ein Schaf sei. Fm lacht. Gf führt aus, wie sie dem Kind erklärt hat, was ein Schaf ist. Ef stimmt zu. Dem folgt ein Beispiel zum Unterschied zwischen Fluss und See, der einem Kind nicht bekannt war.

272-276 Antithetische Differenzierung und Konklusion durch Gf

Gf konkretisiert, dass der Erfahrungsraum evtl. nicht auf Deutsch vorhanden sei. Ef stimmt zu.

### **Zusammenfassung Sequenz 3**

Nachdem Y um eine Konkretisierung zu den Vorstellungen bzgl. Murats Familie und seinem Lebensumfeld gebeten hat, wird dies zunächst mit Aussagen mit ironischem Unterton beantwortet. Fm sieht die Vorstellung der Familie als „voll mit den kruden Klischees“ (Z. 166) an. Es deutet sich an, dass die Gruppe sich bewusst ist, dass die von Y gestellte Frage die Nutzung von Stereotypen befördern kann. Dies ist eine Reflexionsleistung.

Dann beschreibt Fm sein Bild von Murats Lebenswelt. Der Vater sei der Alleinversorger der Familie und die Mutter Hausfrau. Der Vater habe unumschränkte Macht über die Familie, die er auch entsprechend ausübe. Ist er nicht zu Hause, übernehme Murat seine Aufgaben. Auch wird deutlich, dass es sich um eine Familie mit mehreren Kindern handele. Es wird ein traditionell-konservatives Bild der Familie konstruiert mit einer klar männlich dominierten Familienhierarchie. Murat respektiere Frau Müller

nicht, weil das Rollenverständnis zu Hause von dem in der Schule abweiche, was zu der Konfliktsituation im Fallbeispiel führe.

Durch den Rückgriff auf vorherige Aussagen, welche das von den Normalitätsvorstellungen der Gruppe scheinbar abweichende kulturelle<sup>23</sup> Rollenverständnis in Murats Familie betreffen, deutet sich eine Verbindung mit dem Migrationshintergrund der Familie an. An dieser Stelle wird zudem weder über dieses Bild in der Gruppe diskutiert, noch werden alternative Vorstellungen eingebracht. So macht es den Eindruck, als ob dieses Bild für die Gruppe der Realität zu entsprechen scheine. Wurde vorweg noch deutlich reflektiert, dass Stereotype befördert werden könnten, werden nun ethnische Stereotype unhinterfragt genutzt.

Gf bringt einen weiteren Aspekt zum Bild der Familie von Murat ein. Sie geht davon aus, es werde zu Hause viel diskutiert. Dies wird von der Gruppe aufgenommen und erörtert. Ef meint, es herrsche evtl. keinerlei Konsequenz, was zu einer langen Entscheidungsfindung führe. Fm bietet hierauf eine weitere Möglichkeit an: „Oder bis sie dann sagen: „Mir ist es eigentlich egal. Mach‘ was du willst“ (Z. 192). Die Gruppe stimmt dieser Einschätzung zu. So erscheint die alternative Idee aus der ersten Sequenz, dass die Eltern Murat aufgrund von geringer Bildung nicht unterstützen können, nicht mehr attraktiv. Es deutet sich an, dass sich die Gruppe festlegen möchte: die Eltern seien an schulischen Belangen aber vielleicht auch an Murat selbst nicht interessiert. Auch zeigt sich keine Reflexion dieser Idee.

Die Gruppe beschreibt Murats Wohnumgebung als eher karg mit wenig Grünflächen und beengten Wohnverhältnissen. Diese Einordnung wird von einem ironischen Unterton begleitet und die Gruppe lacht. Die Gruppe scheint sich des stereotypen Bildes des Wohnumfeldes von Murats Familie bewusst zu sein. Das Lachen könnte auf eine Bestätigung innerhalb der Gruppe hin deuten, dass sie dieses Bild trotzdem aufrechterhält.

Fm stellt fest, dass lediglich durch den Namen ‚Murat‘ bereits sehr genaue Bilder entstehen. Wieder ist eine klare Reflexion erkennbar. Die Gruppe vollzieht an dieser Stelle einen weiteren Schritt. Der Erkenntnis mit Stereotypen zu arbeiten, folgt von Df: „Mit Johannes ist irgendwie [Fm: Ja.] alles anders, ne?“ (Z. 230). Dem folgt der Einwand, dass auch Johannes den Unterricht stören könnte. Fm bringt ein, dass sich aufgrund des Namens auch seine Vorstellungen bzgl. des Schülers verändern. Er bietet eine alternative Konstruktion des Schülers an: Johannes könnte ein Einzelkind sein, seine Eltern ver-

---

<sup>23</sup> Die Begriffe Ethnizität und Kultur sind eng miteinander verbunden (vgl. hierzu Kapitel 3). Alle Gruppen nehmen jedoch auf den angenommenen Migrationshintergrund Bezug, sodass lediglich weiter der Begriff ‚soziale Konstruktion ethnischer Differenz‘ genutzt wird.

dienten gut und könnten ihm alle Wünsche erfüllen. Hier wehren sich Df und Fm gegen die vorweg geäußerten Ideen zu Murat und seiner Familie und lösen sich etwas von den genutzten ethnischen Stereotypen. Allerdings wird hierbei kein anderer Name genutzt, der auf einen Migrationshintergrund schließen lassen könnte, sondern ein Name, der eher auf einen Schüler ohne Migrationshintergrund schließen lässt.

Nach einer Pause äußert Fm, vermutlich ironisch, er bleibe bei seiner Geschichte. Auch hier wird anschließend gelacht. Der Erkenntnis, Stereotype zu nutzen, und der Versuch, diese aufzubrechen, indem ein Wechsel des Namens des Schülers in Johannes zu einer alternativen Konstruktion führt, folgt nicht, dass auch alternative Ideen zum Schüler Murat geäußert werden. Die Äußerung von Fm und das anschließende Lachen könne zudem darauf hindeuten, dass solch Alternativen gar nicht ernsthaft in Betracht gezogen werden. Eine weitere Diskussion findet zumindest nicht statt. So wird die Vorstellung von Murats Familie als bildungsfern und überfordert wieder aufgegriffen. Auch die Ausstattung mit ökonomischem Kapital wird als gering eingestuft. Die Eltern werden als der deutschen Sprache nur rudimentär mächtig beschrieben (Z. 243-248). Hinzu könne eine „Erfahrungsarmut“ (Z. 250) kommen. Murat habe wenig oder vielleicht auch gar keine Anreize, Erfahrungen zu sammeln, die er auch in der Schule nutzen könne. Df bringt ein, ursächlich für solch eine Erfahrungsarmut könne auch ein Desinteresse der Eltern sein. Solche Familien scheinen von den eigenen, als Normalität angenommenen Vorstellungen der Gruppe abzuweichen. Dies wird zudem negativ bewertet.

Die Gruppe vollzieht einen Themenwechsel. Gf bewertet die angenommene Erfahrungsarmut zwar auch als traurig. Allerdings konkretisiert sie anhand eines Beispiels, was dies für Lehrerinnen und Lehrer bedeute. Sie schildert eine Situation, in der ein Kind nicht wisse, was ein Schaf sei. Dem folge eine Besprechung von 20 Minuten. Die bereits in der Zusammenfassung von Sequenz 2 vermutete grundlegende pädagogische Position der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern als Teil der Arbeit von Lehrkräften, tritt noch deutlicher zutage. Gf antizipiert an dieser Stelle die Dynamik von Unterricht. Die Anpassung an die Gegebenheiten, in diesem Fall das Bearbeiten von Wissensdefiziten von Schülerinnen und Schülern, erscheint als Teil des Unterrichts und wird im Beispiel von Gf auch so umgesetzt. Zudem könnte dieser Umgang mit Unterrichtsstörungen auch eine indirekte Kritik an der Vorgehensweise von Frau Müller im Fallbeispiel sein.

Zuletzt scheint eine Verbindung zum angenommenen Migrationshintergrund von Murats Familie hergestellt zu werden, wenn eingebracht wird, entsprechendes Wissen sei in der Familie vielleicht nicht in deutscher Sprache verfügbar. Aus dem Fallbeispiel kann nicht geschlossen werden, dass Murat schlecht Deutsch spricht. Weitere Familienmitglieder werden nicht erwähnt. Somit scheinen wiederum Stereotype die Vorstellungen der Gruppe zu beeinflussen. Allerdings wird diesen nicht mehr widersprochen.

Wird zunächst scheinbar mehrfach bewusst erkannt, dass bei der Frage nach Murats Familie und dem Namen Murat schnell Stereotype Verwendung finden können, wird genau dies von der Gruppe betrieben, was auf eine starke Wirkmacht von Stereotypen als soziale Konstruktionen hindeutet.

<p>Sequenz 4 (transkribierte Passage 5) #00:28:26-5# - #00:30:14-8# (Dauer 1 min 48 s)</p>	<p>Formulierende Interpretation: <b>Murats Familie, die Wohnumgebung und die Freizeitgestaltung seines sozialen Umfelds</b></p>
--	---

<p>311 Fm: Ich denke Murat spielt gut Fußball. 312 Ef: ((Lacht)). 313 Fm:((Lacht)). 314 Gf: ((Lacht)). 315 Ef: Ich weiß nicht. Ich glaube Murat sitzt viel vorm PC? 316 Gf: Ja. 317 Fm: Ich glaube Murat ist mit seinem Bruder in einem Zimmer. --- 319 Gf: Ich glaube er hat eine Wohnung in der Lindener Einkaufspassage. --- 321 Ef: ((Lacht)). 322 Gf: Eine gute Lage ((grinst)). 323 Fm:((Lacht)). 324 Ef: Die spielen Games dort. 325 Gf: „Ich geh' Lindener. Gehst du auch Lindener“ ((grinst))? Das ist so. --- 327 Fm: Da sind wir wieder bei den Klischees ((lacht)). 328 Ef ((Lacht)). 329 Gf: Nein, das ist kein Klischee. Das ((lacht))... „Hab' ich Sie in Lindener Einkaufspassage gesehen. Waren Sie Lindener?“ [Ja, ich war ( )] da gestern ((lacht)). Die sind so cool.</p>	<p>311-358 OT: Murats soziales Umfeld/ Murats Lebenswelt 311-324 UT: Ausloten der Möglichkeiten: Negatives Bild von Murats Freizeitbeschäftigungen und seiner Wohnumgebung  325-333 UT: „Ich geh' Lindener“ (Z. 325). Orte für soziale Kontakte</p>
---	---

<p>332 Ef: [( )].</p> <p>---</p> <p>334 Gf: Aber was soll man machen, ne? Wenn man sich halt so sprachliche Vorbilder aus der TV-Serie auf einem Privatsender aussucht?</p> <p>336 Ef: Da sind die anfällig halt, ne? Ich sag' mal, darüber wird sich in der Pause ausgetauscht. Wenn du's nicht geguckt hast, dann kannst du auch schon wieder nicht mehr mitreden. So warst du quasi gezwungen nachmittags zu Hause zu sitzen und eine TV-Serie auf einem Privatsender zu gucken.</p> <p>---</p> <p>341 Gf: Es tut mir immer weh da zuzuhören.</p> <p>342 Ef: O.K., wir schweifen schon wieder ab.</p> <p>343 Gf: Hmh. Obwohl, vielleicht guckt Murat ja auch die TV-Serie auf einem Privatsender. Man weiß es nicht.</p> <p>345 Ef: Ja, vielleicht.</p> <p>346 Fm: Ja, ich denke auch.</p> <p>347 Ef: Ja, ich denke auch ((lacht)).</p> <p>348 Gf: ((Lacht)).</p> <p>349 Fm: Zusammen mit seiner Mama ((lacht)).</p> <p>350 Gf: Ich glaube Murat hat einen eigenen Fernseher im Zimmer.</p> <p>---</p> <p>352 Ef: Hmh.</p> <p>353 Fm: Meinst du?</p> <p>354 Gf: Ja, [ich glaube schon. Zusammen mit seinen...]</p> <p>355 Df: [Er kann sogar im ] Liegen gucken. So dass - der Fernseher läuft. [( )].]</p> <p>357 Ef: [Der Fernseher läuft] einfach den ganzen Tag über. Das ist so Nebenbeschallung.</p>	<p>334-358 UT: Vermutete Mechanismen sozialer Anerkennung: TV-Konsum</p> <p>343-358UUT: TV-Konsum in Murats Familie: „[Der Fernseher läuft] einfach den ganzen Tag über“ (Z. 357)</p>
---	---

### Reflektierende Interpretation

#### 311-314 Proposition durch Fm

Fm meint mit ironischem Unterton, dass Murat gut Fußball spielt. Ef, Fm und Gf lachen. Damit eröffnet sich eine Diskussion über Murats soziales Leben und seiner Wohnumgebung.

#### 315-316 Elaboration durch Exemplifikation durch Ef

Ef überlegt, ob Murat viel am PC sitzt. Gf stimmt zu.

- 317-324 Elaboration durch Exemplifikation und Zwischenkonklusion in Interaktion von Fm, Gf und Ef  
 Die Wohnsituation von Murat wird beschrieben. Fm meint, Murat teilt sich ein Zimmer mit seinem Bruder. Gf verortet die Wohnung der Familie in der Lindener Einkaufspassage. Dies wurde vorweg noch als Wohnumgebung beschrieben. Ef lacht. Gf stellt dies, mit ironischem Unterton, als ‚gute Lage‘ dar und grinst. Fm lacht. Ef sieht Murat mit seinem Bruder dort Videospiele spielen.
- 325-326 Anschlussproposition durch Gf  
 Gf unterlegt Murat eine fiktive Aussage, dass er in die Lindener Einkaufspassage gehe und frage, ob sie auch dorthin geht und grinst. Dies tut sie in einem ‚slanghaften‘, eher schlechten Deutsch. Sie sieht solche Aussagen als real existent an.
- 327-328 Validierung durch Fm  
 Fm beschreibt lachend diese Aussage als klischeebehaftet. Er lacht, Ef lacht ebenfalls.
- 329-335 Antithetische Differenzierung, Elaboration durch Generalisierung durch ein Beispiel von Gf  
 Gf erwidert, dass dies kein Klischee sei. Sie schildert erneut Aussagen in derselben Art und Weise. Sie lacht und beschreibt Kinder, die so etwas sagen, ironisch als ‚so cool‘ (Z. 331). Dies sieht sie darin begründet, dass sprachliche Vorbilder aus der ‚TV-Serie auf einem Privatsender‘ gesucht werden (Z. 335).<sup>24</sup> Hier könne man wenig dagegen tun.
- 336-340 Elaboration durch Generalisierung durch ein Beispiel von Ef  
 Ef nennt den sozialen Zwang bestimmte Serien zu schauen, dem sich kein Schüler entziehen könne, da er sonst ausgeschlossen werde.
- 341 Validierung und Zwischenkonklusion durch Gf  
 Gf meint, dass es sie schon beim Zuhören schmerzt.

---

<sup>24</sup> Die TV-Sendung wurde anonymisiert.

- 342 Anschlussproposition durch Ef  
Ef merkt an, dass sich die Gruppe vom eigentlichen Thema wegbewegt.
- 343-349 Elaboration durch Exemplifizierung und Zwischenkonklusion durch Gf, Ef und Fm  
Gf bringt ein, dass Murat vielleicht auch die Sendung verfolgt. Ef und Fm stimmen zu. Ef und Gf lachen. Fm geht davon aus, dass sich Murats Mutter die Sendung mit ihm zusammen ansieht und lacht.
- 350-356 Anschlussproposition und Elaboration durch Exemplifizierung durch Gf in Interaktion mit Fm und Df  
Gf bringt ein, dass Murat einen Fernseher im Zimmer hat. Ef stimmt zu. Df meint, er könne sogar im liegen fernsehen.
- 357-358 Konklusion durch Ef  
Ef sieht den Fernseher immer an Laufen, auch als Nebenbeschallung. Murat sehe viel fern.

#### **Zusammenfassung Sequenz 4**

Fm bringt mit ironischem Unterton ein, dass Murat gut Fußball spielt. Dem folgt Lachen in der Gruppe. Weitere Ideen werden geäußert. So wird überlegt, ob Murat viel am PC sitze oder Videospiele in der Lindener Einkaufspassage spiele. Grundsätzlich sind dies Freizeitaktivitäten, denen viele Jugendliche nachgehen. Allerdings könnte auch vermutet werden, dass gerade das Spielen am Computer oder Videokonsolen, auch in einem Einkaufszentrum, auf ein angenommenes Desinteresse der Eltern an den Freizeitaktivitäten von Murat schließen lässt.

Kombiniert werden die Aussagen zu Murats Freizeit mit Äußerungen zu seinem Lebensumfeld. Es wird von Fm vermutet, Murat müsse sich mit seinem Bruder ein Zimmer teilen. Dies deutet auf eine eher beengte Wohnsituation hin, die auch vorweg schon angedeutet wurde. Gf geht darauf ein und sieht die Wohnung von Murats Familie im Lindener Einkaufszentrum. Vorweg wurde die Wohnung nur in der näheren Umgebung verortet. Gf bezeichnet die Wohngegend mit ironischem Unterton als „eine gute Lage“ (Z. 322). Dies wird von einem Grinsen von Gf und Lachen der Gruppe begleitet. So scheint die Bewertung der Wohngegend eher negativ.

Die ironischen Aussagen der Gruppe könnten wiederum auf das Bewusstsein hindeuten, dass mit Stereotypen gespielt wird. Das häufige Lachen nach solchen Aussagen könnte der Absicherung in der Gruppe dienen, dass dieses Verhalten akzeptiert wird.

Das sich die Gruppe der Nutzung von Stereotypen bewusst ist, zeigt die Äußerung von Fm: „Da sind wir wieder bei den Klischees“ (Z. 327). Gleichzeitig scheint sich Fm gegen die gemachten Aussagen der Gruppe zu wehren. Die Reaktion auf diese Aussage ist bemerkenswert. Gf weist zurück, dass es sich um Klischees handele (Z. 329). Sie bringt ein Beispiel ein, in dem sie Jugendliche zitiert. Hierfür ahmt sie eine Art ‚Slang‘ nach, der auf schlechte Deutschkenntnisse hinweist. Es kann zudem auch ein Bezug zum Migrationshintergrund von Murat vermutet werden. Inhalt des Beispiels ist eine Situation, in der sie von Schülerinnen und Schülern gefragt wird, ob sie ebenfalls am Tag zuvor im Lindener Einkaufszentrum gewesen sei, da sie sie dort gesehen hätten. Gf endet mit einer Aussage mit ironischem Unterton: „Die sind so cool“ (Z. 331), sodass der Eindruck entstehen kann, dass eine eher negative Bewertung stattfindet. Durch die Nennung dieses Beispiels scheint sie zudem untermauern zu wollen, dass die vorweg getätigten Aussagen zu Murat und seinem Freizeitverhalten der Realität entspräche, da dies genauso von ihr beobachtet worden sei. Gleichzeitig erscheint dies als eine Strategie, um die Bemerkung von Fm, dass Stereotype genutzt werden, zu entkräften.

Es folgt allerdings keine Diskussion in der Gruppe. Stattdessen folgen weitere Beispiele, die darauf hindeuten, dass solch ein Verhalten der Realität entspräche. So wird von Gf angeführt, dies sei nicht verwunderlich, wenn die Wahl sprachlicher Vorbilder aus dem Privatfernsehen erfolge (Z. 334-335). Die Gruppe nimmt diese Aussage auf, und es wird ergänzt, ein sozialer Gruppenzwang mache den Konsum solcher TV-Sendungen für bestimmte Kinder obligatorisch. Ef: „Da sind die anfällig halt, ne? Ich sag‘ mal, darüber wird sich in der Pause ausgetauscht. Wenn du‘ s nicht geguckt hast, dann kannst du auch schon wieder nicht mehr mitreden“ (Z. 336-338). Bewertet wird der Konsum dieser Formate eher negativ. Gleichzeitig ist keine direkte Ableitung schlechter Deutschkenntnisse aus den Äußerungen von Murat im Fallbeispiel möglich. Die Gruppe scheint dies aber trotzdem anzunehmen. Zudem erscheinen die Aussagen einen generalisierenden Charakter zu haben. Es wird nicht nur über Murat gesprochen, sondern Worte wie beispielsweise ‚man‘ oder ‚die‘ genutzt.

Zuletzt wendet sich die Gruppe wieder direkt Murat und seiner Familie zu. Es wird eingebracht, dass Murats Mutter dieselben TV-Sendungen sehen könnte (Z. 349). Die Freizeitaktivitäten und die Suche nach sprachlichen Vorbildern im Privatfernsehen scheinen demnach nicht nur für Murat zu gelten, sondern auch für seine Eltern und somit für einen Teil seines Lebensumfeldes.

Gf äußert, dass Murat ein eigenes TV-Gerät in seinem Zimmer besitzen könne. Die Gruppe geht darauf ein und beschreibt die Idee, dass dieses TV-Gerät als „Nebenbeschallung“ (Z. 358) den gesamten Tag laufe. An dieser Stelle kann eine Bewertung lediglich vermutet werden. Allerdings erscheint die Verbindung eines eigenen Fernsehers, der durchgehend in Betrieb ist und einem mit der Schule durch die Gruppe als überfordert eingestuften Schüler Murat eher negativ konnotiert.

Im Gesamtbild deutet sich eine recht klare Abgrenzung der Gruppe von Murat und seinem Umfeld in Bezug auf die genutzte Sprache und der Wohngegend an, verbunden mit einer negativen Bewertung dieser Abweichungen. Das Bild von Murat und seiner Familie ist weniger ambivalent als in den Sequenzen zuvor. Alternative Ideen werden nicht eingebracht. Die Erkenntnis, auch aus den Sequenzen zuvor, dass Stereotype bedient werden, wird negiert. Die Abgrenzung erscheint so aufgrund einer als real angenommenen ethnischen Differenz, also aufgrund des vermuteten Migrationshintergrunds, zu erfolgen. Zudem zeigt sich eine starke Dynamik im Diskussionsverlauf der Sequenz. Es werden immer wieder Steigerungen oder neue Beispiele angeführt. Dies könnte auf eine Verdeutlichung der Differenz zwischen der Gruppe und Murat schließen lassen.

### **Diskursbeschreibung der Gruppe WERK:**

Die Gruppe setzt sich offen und ernst mit der Thematik auseinander. Daneben wird aber auch oft gelacht und ein ironisch-distanzierender Tonfall genutzt.

Es werden sehr klare Vorstellungen von Murat, Murats Familie und Murats Leben geäußert. Er wird als Schüler mit Migrationshintergrund dargestellt. Zudem geht die Gruppe davon aus, dass er mit den schulischen Anforderungen überfordert ist. Dies bezieht sich deutlich auf die Störungssituation, welche im Fallbeispiel geschildert wird. Eine Generalisierung dieser Überforderung wird allerdings auch angedeutet.

Weitere Vorstellungen Murat betreffend werden mit Ideen zu seiner Familie verbunden. Die Gruppe äußert, der Vater sei Alleinverdiener, während die Mutter den Haushalt führe. Murat habe Geschwister. Es wird vermutet, dass Murat sich sein Zimmer mit einem Bruder teilen muss. Dies deutet auf eher beengte Wohnverhältnisse hin. Verbunden wird dies mit der Annahme einer schlechten finanziellen Ausstattung der Familie,

was auch zu der Verortung der Familie in einer als scheinbar schlecht eingestuften Wohnumgebung führe.

Murats Familie sei zudem bildungsfern und ebenfalls mit den Anforderungen der Schule überfordert. Es wird mehrfach angedeutet, dass Murat und auch seine Familie über geringe Deutschkenntnisse verfügen.

Es werden in diesem Zusammenhang zunächst zwei unterschiedliche Vorstellungen eingebracht, welche die Einstellung zu Bildung in Murats Familie betreffen. So wird geschildert, dass es sich um ein Unvermögen der Unterstützung in schulischen Belangen oder aber auch um Desinteresse an ebendiesem handeln könne. Im Verlauf der Diskussionsrunde wird allerdings immer mehr Bezug auf die Idee genommen, dass Murats Familie ein eher geringes Interesse an Murats Schulerfolg haben könnte. Ein Desinteresse der Eltern scheint die Gruppe auch für die angenommenen Freizeitaktivitäten von Murat und die Vermittlung von Wissen in der Familie anzunehmen. Hierbei wird relativiert, dass Wissen in der Familie nicht auf Deutsch verfügbar sein könnte. Auf diese Weise deutet sich auch eine Entwertung der Herkunftssprache an.

Das weitere soziale Umfeld, wie der Freundes- und Bekanntenkreis, wird von der Gruppe scheinbar ebenfalls in einer ähnlichen Wohnsituation gesehen. Auch bei ihnen deutet sich an, dass die Deutschkenntnisse eher rudimentär eingeschätzt werden. Zudem würden sprachliche Vorbilder gewählt, die von der Gruppe negativ bewertet werden, z. B. indem der angenommene vorherrschende ‚Slang‘ nachgeahmt wird. Im Fallbeispiel sind geringe Deutschkenntnisse von Murat und seinem sozialen Umfeld allerdings nicht erkennbar.

Einen für die Gruppe scheinbar besonders wichtigen Punkt stellt das Rollenverständnis von Frau und Mann in Murats Familie dar. In den Aussagen deutet sich eine klar männlich dominierte Familienhierarchie an, was auf ein Bild einer traditionell-konservativen Familie schließen lassen könnte. Murat habe keinen Respekt vor seiner Lehrerin. Das von den Normalitätsvorstellungen der Gruppe abweichende kulturelle Rollenverständnis führe zu dem Verhalten von Murat im Fallbeispiel. Für die Gruppe scheint demnach eine Verbindung von abweichendem Rollenbild und Migrationshintergrund zu bestehen. Das abweichende Rollenverständnis wird negativ bewertet. Zudem scheint es nicht in der Gruppe diskutiert werden zu müssen. Es werden keine alternativen Ideen eingebracht.

Die Gruppe scheint das Verhalten von Murat als sinnhaft anzusehen. Die Situation im Fallbeispiel wird als Hilferuf durch Murat eingestuft. Die Gruppe sieht eine Überforderung von Murat als ursächlich an. Das Verhalten der Lehrerin Frau Müller wird scharf kritisiert, da eine Unterstützungsleistung ihrerseits nicht erkannt wird. Dies lässt den Schluss zu, dass die Gruppe die Unterstützung durch Lehrkräfte als obligatorisch einstuft. Es wird explizit dargestellt, der Unterricht müsse der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern Rechnung tragen und entsprechend an die Gegebenheiten angepasst werden. Die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern als Teil der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern erscheint so als eine für die Gruppe grundlegende pädagogische Position. Deutlich tritt dies noch einmal hervor, als ein Beispiel eingeflochten wird, in dem das Wissensdefizit eines Kindes von einer Teilnehmerin thematisiert wird. Sie habe direkt zu einer Erklärung angesetzt und dafür Unterrichtszeit genutzt. So wird die angenommene grundlegende pädagogische Position von der Gruppe scheinbar auch praktisch umgesetzt.

Die Diskussionsrunde ist von immer wiederkehrenden klaren Reflexionsleistungen durchzogen. Die Gruppe scheint sich der negativen Auswirkungen durch Erwartungshaltungen von Lehrerinnen und Lehrern bewusst. Dies schließt die Erkenntnis der Existenz von stereotypisierenden Annahmen von Lehrkräften ein. Genauso deutet sich ein Bewusstsein der Gruppe an, dass auch sie selbst stereotype Vorstellungen von Murat und seiner Familie hat. Durch die Fragestellung könne die Nutzung von ebensolchen Bildern zudem verstärkt werden.

Auch bei der Beschreibung und der Bewertung der Wohnumgebung und von Murats sozialem Umfeld scheint die Gruppe zu erkennen, dass sie Stereotype nutzt. In diesen Kontexten werden ironisch-distanzierende Aussagen gemacht und zudem wird häufig gelacht. Es kann vermutet werden, dass sich auf diese Weise die Gruppe absichern möchte, wenn stereotype Aussagen gemacht werden. Das Lachen könnte somit auch als Zustimmung eingestuft werden.

Den reflexiven Momenten folgen allerdings Aussagen, die stereotype Vorstellungen umfassen. So wird nach der Erkenntnis der Existenz und der Auswirkungen der Nutzung von Stereotypen durch Lehrkräfte eingebracht, dass Murat ein von der Norm abweichendes kulturelles Rollenverständnis vorgelebt werde. Es deutet sich an, dass die vorweg getätigten Aussagen zu Lehrkräften und ihrer Nutzung von ethnischen Stereotypen relativiert werden könnten. Auch der Erkenntnis der Gruppe selbst Stereotype zu nutzen, folgen Aussagen, die das Rollenbild der Familie von Murat noch einmal konkretisieren und ohne eine Diskussion oder die Nennung von Alternativen bestehen blei-

ben. Diese Aussagen scheinen demnach für die Gruppe, nicht von stereotypen Vorstellungen beeinflusst zu sein.

Bemerkenswert ist eine Situation im Diskussionsverlauf, an der eingebracht wird, eine Namensänderung von Murat in ‚Johannes‘ verändere die Vorstellungen des Schülers und seines sozialen Umfeldes. An dieser Stelle steht somit die Erkenntnis der Gruppe, dass durch die alleinige Änderung des Namens die gesamte Konstruktionsleistung beeinflusst wird. Es wird eine Alternative zum vorherigen Bild von Murat in Betracht gezogen, welche die ethnischen Stereotype nicht mehr umfasst. So wird überlegt, Johannes komme aus einem finanziell gut gestellten Elternhaus und sei ein Einzelkind. Diese Erkenntnis stellt eine tiefgehende Reflexionsleistung dar. Sie wird nicht fortgeführt, da die Benennung alternativer Ideen bzgl. des Schülers Murat oder eines weiteren Schülers mit Migrationshintergrund nicht erfolgt. Die versuchte Abwehr von ethnischen Stereotypen wird mit einer ironischen Bemerkung sogar zurückgenommen und nicht weiter diskutiert. Dies könnte den Schluss zulassen, dass die Gruppe Alternativen zum angenommenen Bild von Murat in letzter Konsequenz nicht in Erwägung zieht.

Der letzte Hinweis auf die Nutzung von Stereotypen und damit auch der Versuch, sich gegen Stereotype zu wehren, wird deutlich zurückgewiesen und ein Gegenbeispiel angeführt. Damit scheint sich die Gruppe auf ein Bild von Murat und seinem sozialen Umfeld festzulegen. Die klaren Reflexionsleistungen können eine Nutzung von stereotypen Aussagen nicht verhindern. Es deutet sich an, dass die Gruppe annimmt, dass sie der Realität entsprechen.

Die Gruppe schafft einen negativen Orientierungsrahmen. Es werden zuletzt doch Stereotype genutzt, um Abweichungen von den eigenen Normalitätsvorstellungen zu erklären. Dies weist auf die starke Wirkmacht von Stereotypen als soziale Konstruktionen hin. Die Gruppe vollzieht eine Abgrenzung. Sie sieht sich selbst nicht als Teil des negativen Orientierungsrahmens, sondern eines positiven Gegenhorizonts. Gleichzeitig werden die Abweichungen mit dem Migrationshintergrund von Murat, seiner Familie und seinem Umfeld verbunden. So handelt es sich um eine Konstruktion ethnischer Differenz, welche offenbar als nicht veränderlich angesehen wird.

### **Modus der Diskursorganisation:**

In der Gruppendiskussion WERK ist eine antithetische Diskursorganisation erkennbar. So wird eine aufbauende Argumentation deutlich. Die Gruppemitglieder tragen immer neue Argumente in die Diskussion hinein, die dann von den anderen Gruppenmitgliedern aufgegriffen und weitergeführt werden. Die Gruppe scheint nach von allen Grup-

penmitgliedern akzeptierten Aussagen zu streben. Dies betrifft das Bild von Murat und seinem Umfeld aber auch Ideen bzgl. eines für die Gruppe adäquaten Umgangs mit Unterrichtsstörungen. Die antithetische Diskursorganisation bestätigt die Schaffung eines gemeinsamen negativen Orientierungsrahmens.

### 9.1.2 Gruppendiskussion BOOT (Lehramt für Sonderpädagogik)

Aus der Gruppendiskussion BOOT werden nun vier ausgewählte Sequenzen einer formulierenden und reflektierenden Analyse unterzogen. Dem folgen die Diskursbeschreibung und die Identifizierung des Modus der Diskursorganisation.

<p><u>Sequenz 1 (transkribierte Passage 3)</u> #00:14:13-6# - #00:14:31-8# (Dauer 18 s)</p>	<p><u>Formulierende Interpretation:</u> <b>Die Lehrerin fragt nicht nach außerschulischen Einflüssen</b></p>
<p>120 Hf: Finde ich auch. Also weil gerade, wenn es schon öfter vorkommt, dann also - hört sich jetzt auch blöd an aber, ne? Wir kriegen das ja irgendwie mit an die Hand gegeben, dass man sich halt immer fragen soll: „Warum macht ein Mensch das, was er tut?“ Und das fragt sie sich, glaube ich gar nicht. Also zumindest nicht [außerhalb des Schulsystems.]</p> <p>125 Jf: [Nicht mehr...]</p>	<p>120-126 OT: „Warum macht ein Mensch das, was er tut?“ (Z. 122-123)</p> <p>123-126 UT: Die Lehrerin fragt nicht nach außerschulischen Einflüssen</p>

### Reflektierende Interpretation

#### 120-126 *Validierung durch Hf*

Hf stellt dar, dass während des Studiums die Frage, warum ein Mensch auf gewisse Art und Weise handelt, hohe Bedeutung hat. Die Lehrerin stelle sich diese Frage nicht bzgl. des Einflusses des Verhaltens durch den außerschulischen Lebensbereich.

### Zusammenfassung Sequenz 1

Erkennbar wird eine Meinungsäußerung bzgl. einer für Hf scheinbar wichtigen Regel der Ausbildung von Lehrkräften: Lehrerinnen und Lehrer sollen die Ursachen des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern in Störungssituationen ergründen. Diese Ursachensuche, die das Hinterfragen des Sinns des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern beinhaltet, solle von jeder Lehrkraft durchgeführt werden. Es wird erkannt, dass die Lehrerin im Fallbeispiel dies gerade nicht tut. So wird Kritik am pädagogischen Han-

deln der Lehrerin geäußert. Dies betont auch die Bedeutung der Ursachensuche. Sie erscheint wichtig für die Gruppe, als ein Grundsatz für pädagogisches Verhalten, wenn Hf sagt: „Wir kriegen das ja irgendwie mit an die Hand gegeben, dass man sich halt immer fragen soll: „Warum macht ein Mensch das, was er tut?“ (Z. 121-123). An dieser Stelle wird zudem eine Generalsierung vorgenommen. So geht es vermutlich nicht mehr allein um Murats Verhalten, sondern um das Verhalten jedes Menschen.

Die Suche nach möglichen Ursachen des Verhaltens in Störungssituationen beschränkt sich dabei nicht auf die Schule. Auch die Welt „außerhalb des Schulsystems“ (Z. 123-124) müsse dafür berücksichtigt werden, sodass eine stärker ganzheitliche Sichtweise als zielführend angenommen wird.

Die Aussagen scheinen zudem nicht nur darauf abzuzielen Unterrichtsstörungen zu vermeiden. Sie könnten auch als eine Grundlage für die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern als Teil der Arbeit von Lehrkräften eingestuft werden.

<p><u>Sequenz 2 (transkribierte Passage 4)</u> 00:18:09-9# - #00:23:26-7# (Dauer 5 min 17 s)</p>	<p><u>Formulierende Interpretation:</u> <b>Murats Familie und Murats Freundeskreis</b></p>
--	--

<p>127 Y: Ich glaube das kam von dir ((sieht Hf an)) vorhin? Dass er eventuell ja auch zu Hause Schwierigkeiten hätte, oder dass es Baustellen außerhalb der Schule gibt. Stellt euch vor ihr würdet Murats Familie kennenlernen. Wie stellt ihr euch die Familie vor?</p> <p>131 lf: Das ist jetzt wirklich stereotyp aber [Lf: ((Lacht)).] [Jf: ((Lacht)).] [Hf: ((Lacht)).] ich würde jetzt sagen die Mama ist Hausfrau, er hat mehrere Geschwister, vielleicht drei oder vier. Der Papa arbeitet. Es ist so stereotyp, dass ist schon schlimm. [Lf: ((Lacht)).] [Jf: ((Lacht)).] [Hf: ((Lacht)).] Aber so, ich sage es jetzt einfach, ne? Der Papa arbeitet jetzt halt bei VW. Wahrscheinlich oder so oder Bosch. [Hf: ((Lacht)).] So ganz stereotyp. Ja, zu Hause wird türkisch gesprochen aber auch so ein bisschen Deutsch, unter den Geschwistern halt. Er wohnt wahrscheinlich in einer Dreizimmerwohnung oder Vierzimmerwohnung. Also, beengte Verhältnisse wahrscheinlich und, ja, (ich gebe) weiter. Was noch ((lacht))?</p> <p>141 Hf: Naja, wird auch ein bisschen stereotyp, ne? [lf: Ja, es ist...] Die Rolle der Frau an sich [lf: Ja.] ist ja da auch ein bisschen anders ((lacht)). Das überträgt er dann ja wahrscheinlich auch auf die Lehrerin? Also, würde ich jetzt mal sagen, dass er da nicht so - also für mich sind Lehrkräfte immer Respektpersonen gewesen. Und auch immer noch. So Dozenten und so, ne? Aber er ist dann vielleicht einfach so, dass er das nicht so sieht, als Respektperson, sondern halt auch mal normal mit denen spricht. Also, ne? Nicht so wie man das vielleicht erwartet. Aber ich ((zeigt auf lf)) könnte mir auch vorstellen, dass er vielleicht in einer wirklich großen Familie lebt und da dann, vielleicht direkt in der Mitte ist? Und halt einfach (wirklich) keine Aufmerksamkeit bekommt oder auf eine andere Art vielleicht unter Druck gesetzt wird, weil er vielleicht der große Sohn ist und dann von den Eltern ein bisschen Druck gemacht bekommt: „Hier, du musst die Schule abschließen. Aus dir muss was werden.“</p>	<p>127-130 Immanente Nachfrage durch Y</p> <p>131-160 OT: Murats Familie 131-140 UT: Murats Eltern, Geschwister und die Wohnungsbau der Familie 132-137 UUT: Die türkisch sprechende Großfamilie'</p> <p>141-148 UT: Abweichende Rollenvorstellungen von Frau und Mann</p> <p>148-149 UT: Murat hat eine große Familie 149-155 UT: Überlegungen zu Murats Stellung in der Familie 151-154 UUT: Alternative: ‚Druck‘ von der Familie</p>
--	---

<p>154 Kf: Ja, ich glaube auch, dass er zu viel Druck bekommt und dass er dann wahrscheinlich auch in der Schule heraus lässt. Das er also ein bisschen überfordert ist mit allem. Ein bisschen viel. Und irgendwie kommt für mich das auch so ein bisschen rüber durch seine Frage: „Warum soll ich das überhaupt machen?“ Das es ein bisschen perspektivlos ist zu Hause, vielleicht auch ein bisschen, also dass er da auch nicht so Lob kriegt und auch nicht so die Motivation von zu Hause aus mitbringt, sich anzustrengen.</p>	<p>155-160 UT: Perspektivlosigkeit zu Hause</p>
<p>161 Jf: Ja, wir wissen ja auch nicht welche Schulform das ist. Und ich hab gerade überlegt, ob du ((zeigt auf Kf)) das gesagt hast mit Perspektivlosigkeit? Dass es ja oft so ist, wenn das, also wenn es jetzt kein Gymnasium ist, dass die Kinder ja schon merken, dass sie eh nicht so super Aussichten haben und dann schon bei den Aufgaben denken: „Warum soll ich das überhaupt machen, wenn das eh mit einem Hauptschulabschluss nichts anzufangen gibt?“</p>	<p>161-177 OT: Jugendliche, die nicht auf ein Gymnasium gehen, sind oft perspektivlos</p>
<p>167 Hf: Wobei ich mir beim Abi auch wohl einmal gedacht habe: (((Lachen))). „Warum soll ich das machen? Also, (((Lachen))). ich habe halt auch, gerade in der Endphase - habe ich auch oft gedacht: „Warum mach' ich das? Wo will ich überhaupt hin?“ Also ich würde das nicht so unbedingt schulformabhängig [?f: Hm.] machen. Also nur ich und nicht jetzt...</p>	<p>167-171 UT: Sind auch angehende AbiturientInnen perspektivlos?</p>
<p>172 Kf: Weil, ich hätte, also ich habe, auch einmal einen Schüler kennen gelernt, der kam auch aus einer Familie, die einen Migrationshintergrund hatte. Und der war kurz vor seinem Hauptschulabschluss und dann hat er - saß er da bei den Übungen und hat dann immer: „Ja, wozu soll ich das machen? Überhaupt krieg' ich eh nur einen Hauptschulabschluss.“ Und dann war ich auch so, ja, was sagst du jetzt ((lacht))? Das ist dann auch Überforderung.</p>	
<p>178 If: Ich glaube auch, dass ist so die Erfahrungswelt dann wahrscheinlich auch, des Jungen dann natürlich. Er wird Freunde haben, die wahrscheinlich ein paar Jahre älter sind und die danach auch irgendwo herumhängen. So im Stadtteil, so stelle ich mir das dann so vor - weiß nicht, ein Bezirk wo man denkt - vielleicht bin ich da auch schon voll im Film? Aber, (((Lachen))). ich denke mal, dass ist dann die Erfahrungswelt, in die er da so, deswegen ist das ganz gut so, mit der Perspektivlosigkeit.</p>	<p>178-184 OT: Murats Freundeskreis und ihre perspektivlose Erfahrungswelt</p>
<p>185 Hf: Dann würde ich aber auch sagen, dass der Vater vielleicht nicht bei VW arbeitet, [weil... ((lacht)).] [If: ((Lacht)).] [Kf: ((Lacht)).]...</p>	<p>185-199 OT: Die finanzielle Ausstattung der Familie und prekäre zukünftige Arbeitsverhältnisse</p>
<p>187 If: [Nein? Doch? ] Das ist trotzdem doch so ein Arbeiter halt. Muss ja nicht bei VW sein. Aber es ist natürlich trotzdem vielleicht schon ein - [Hf: ((Lacht)).] ja bei VW halt als Arbeiter. Das ist - er muss ja trotzdem eine ganze Familie mit dem Gehalt - trotzdem wenig für eine Familie. Eine große, haben wir jetzt angenommen. (((Lachen))). ---</p>	<p>185-195 UT: Perspektivlosigkeit durch schlechte ökonomische Ausstattung der Familie?</p>
<p>193Hf: Ja, aber ja. Aber die meisten Kinder sind ja in sowas wie ihren Vätern nacheifern wollen - gerade Jungs. Und dann [If: (.)] hätte er ja eine Perspektive. ---</p>	<p>193-199 UT: Perspektivlosigkeit Murats, weil er seinem Vater nicht nacheifern kann, bedingt durch unsichere, prekäre zukünftige Arbeitsverhältnisse?</p>
<p>196 If: Ja. Wobei die Generation, die damals kam, da gab es ja nochmal eine andere Perspektive als für die Generation jetzt natürlich, ne? Das ist natürlich - für die Generation ist es natürlich noch schwieriger in ein festes Arbeitsverhältnis überzugehen und ausbildungsmäßig - man weiß ja nicht was da...</p>	

## Reflektierende Interpretation

127-130 *Immanente Nachfrage durch Y*

Y geht auf die Bemerkung aus Passage 1 ein, dass es Baustellen außerhalb der Schule geben könnte (nicht Teil der reflektierenden Analyse).

Die Gruppe wird gefragt, wie sie sich Murats Familie vorstellen.

- 131-140 Proposition und Elaboration durch Exemplifizierung durch If  
If führt ein, indem sie sagt, dass dies „jetzt wirklich stereotyp“ (Z. 131) sei. Lf, Jf und Hf lachen. If beschreibt Murats Familie: Die Mutter ist Hausfrau, der Vater Arbeiter, vielleicht bei VW oder Bosch. Murat hat drei oder vier Geschwister. Lf, Jf und Hf lachen erneut. Es wird türkisch gesprochen. Deutsch wird nur unter den Geschwistern gesprochen, und wenn, dann auch nur wenig. Es werden eher beengte Wohnverhältnisse angenommen.
- 141-149 Elaboration durch Exemplifizierung durch Hf  
Auch Hf beschreibt ihre Vorstellung als stereotyp. Sie sieht die Rollen- vorstellungen von Frauen in Murats Familie als abweichend von denen in der Schule an. If stimmt zu. Dieses Rollenbild wird laut Hf von Murat auf die Lehrerin übertragen. Für sie behandelt Murat die Lehrerin nicht als Respektsperson. Sie stimmt If zu, dass Murat in einer großen Familie lebt.
- 148-160 Elaboration durch Exemplifizierung durch Hf und Kf  
Hf vermutet hinter dem Verhalten von Murat, dass er aufgrund der gro- ßen Familie wenig Aufmerksamkeit bekommt oder auch Druck ausge- setzt ist in der Schule erfolgreich zu sein. Kf stimmt zu, dass Murat Druck von der Familie bekommt. Dabei sieht sie die Frage nach dem Sinn der Aufgabe als eine Form von Perspektivlosigkeit und Motivati- onslosigkeit von Murat, welche durch mangelnde Unterstützung durch die Familie entstehe.
- 161-166 Elaboration durch Generalisierung durch Jf  
Jf stimmt zu und beschreibt, dass vor allem Kinder außerhalb der Schul- form Gymnasium, beispielsweise in der Hauptschule, bereits wüssten, dass ein Hauptschulabschluss ihnen in ihrem Leben nicht hilft. Dadurch entstehe Perspektivlosigkeit.

- 167-171 *Antithetische Differenzierung und Elaboration durch Exemplifizierung durch Hf*  
Hf beschreibt ihre eigene Perspektivlosigkeit als sie Abitur gemacht hat und nicht wusste was sie damit anfangen soll. Dies sei nicht schulform-abhängig. Die Gruppe lacht, geht aber nicht weiter darauf ein.
- 172-177 *Elaboration durch Generalisierung durch ein Beispiel und Zwischenkonklusion durch Kf*  
Kf nennt als Beispiel die Situation eines Schülers, den sie kennengelernt hat. Dieser hatte auch einen Migrationshintergrund und hat keinen Sinn darin gesehen sich anzustrengen, da er nur einen Hauptschulabschluss bekommen würde. Sie war mit dieser Haltung überfordert. Kf lacht.
- 178-184 *Anschlussproposition und Elaboration durch Exemplifizierung durch If*  
If beschreibt den Freundeskreis von Murat. Sie sind ein paar Jahre älter als er, haben keine feste Arbeit und werden „irgendwo herumhängen“ (Z. 180). Dies ist die Erfahrungswelt von Murat. Auch sie sieht dies als vorurteilsbeladen an und sagt: „Vielleicht bin ich da auch schon voll im Film?“ (Z. 181-182). Die Gruppe lacht.
- 185-192 *Antithetische Differenzierung durch Hf und anschließende Elaboration durch Exemplifizierung durch If*  
Hf wendet ein, dass sie Murats Vater dann allerdings nicht als Arbeiter einordnet. Hf, If und Kf lachen. If meint, dass der Vater vielleicht nicht unbedingt bei VW arbeitet, aber die Familie lediglich von seinem Gehalt lebt. Das Gehalt wird für eine angenommene große Familie nur wenig Geld zum Leben sein. Die Gruppe lacht.
- 193-195 *Antithetische Differenzierung durch Hf*  
Hf betont, dass die meisten Jungen ihren Vätern nacheifern, sodass Murat doch eine Perspektive hätte.

If wendet ein, dass die Perspektiven der Generation, der Murat angehört andere sind als die der Elterngeneration. Sie sieht es als schwieriger an in der heutigen Zeit eine Ausbildung oder einen festen Arbeitsplatz zu finden.

## **Zusammenfassung Sequenz 2**

Von der Gruppe wird zunächst ein eher traditionelles Familienbild gezeichnet. Die Familie wird als groß eingestuft. Murat hat drei oder vier Geschwister. Dies wird sogar noch einmal als Konsens wiederholt (Z. 132-133, Z. 148-149).

Die Mutter sei Hausfrau, während der Vater als Alleinverdiener der Familie angesehen wird. Er arbeite vielleicht bei VW oder Bosch. Zunächst kann vermutet werden, dass ein Bild von einem ‚typischen‘ Arbeitsmigranten entworfen wird. Später diskutiert die Gruppe, ob der Vater eine gut bezahlte Arbeitsstelle hat. Die angenommene große Familie wird als schlecht ausgestattet mit finanziellen Mitteln eingeschätzt. Zuhause werde mit den Eltern türkisch, unter den Geschwistern nur teilweise deutsch gesprochen.

Von If wird an drei Stellen betont, dass ihre Vorstellungen zur Familie von Murat stereotyp sind. Eine indirekte Nachfrage, ob dieses Vorgehen von der Gruppe akzeptiert wird, ist erkennbar, wenn sie äußert: „Aber so, ich sage es jetzt einfach, ne?“ (Z.134). Das folgende Lachen scheint eine Bestätigungsfunktion zu erfüllen. Auch Hf nutzt offenbar diese Methodik, wenn sie sagt: „Naja, wird auch ein bisschen stereotyp, ne?“ (Z. 141).

An diesem Punkt werden stereotype Bilder von der Gruppe bewusst genutzt. Zudem erscheint die Nutzung nur solange adäquat, bis eine Person widerspricht. Dies erfolgt allerdings nicht. Die klare Äußerung der Nutzung von stereotypen Bildern und die Rückversicherung in der Gruppe bei ihrer Darstellung zeugen von einer Reflexionsleistung der Gruppe.

Die Rolle der Frau wird besonders betrachtet. Murats Familie weicht der Einschätzung der Gruppe nach von ihrer Normalitätsvorstellung von der Gleichberechtigung von Frau und Mann ab. So meint Hf: „Die Rolle der Frau an sich [If: Ja.] ist ja da auch ein bisschen anders“ (Z. 141-142). Sein Verständnis von der Rolle der Frau übertrage Murat auf den Unterricht. So wird Murats Familie als womöglich ursächlich für das Verhalten von Murat eingeschätzt. Hier wird eine Abweichung einer von der Gruppe als normal angesehenen respektvollen Behandlung einer Lehrerin beschrieben. Das Verhalten von Murat wird von der Gruppe zudem negativ bewertet. Die Gruppenmitglieder hätten sich

nicht so verhalten. Gleichzeitig wird aber auch geäußert, dass Murat wenig Aufmerksamkeit oder vielleicht auch Leistungsdruck der Eltern zu spüren bekommt. Hier tritt der Migrationshintergrund in den Hintergrund.

Der von Hf in die Diskussion eingebrachte Leistungsdruck durch Murats Eltern stellt eine alternative Idee zu dem Vorweg eingebrachtem Bild, dass Murat wenig Aufmerksamkeit durch die Familie genießt. Sie könnte von einer angenommenen Bildungsorientierung der Eltern zeugen. Die vorweg thematisierte Rolle der Frau bzw. des Mannes in der Familie, erscheint hier stärker nebensächlich.

Zudem wird von der Gruppe die Suche nach außerschulischen Ursachen kurz angesprochen. So wird der in Sequenz 1 dargestellten scheinbar wichtigen Regel, der Ergründung des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern in Störungssituationen, entsprochen.

Kf schließt daran an. Murat erfahre Druck durch seine Familie. Sie verbindet dies allerdings mit einer Überforderung und einer angenommenen Perspektivlosigkeit von Murat. Er erhalte keine Motivation und auch kein Lob von seiner Familie. Auf diese Weise wird die eingebrachte etwaige Bildungsorientierung der Eltern wieder etwas zurückgenommen und ein stärker negatives Bild gezeichnet.

Murat wird eher nicht am Gymnasium verortet. Die angenommene Perspektivlosigkeit Murats wird mit einem Bildungsweg verbunden, der nicht zum Abitur führt. Allerdings wird dieser Einschätzung auch widersprochen, wenn Hf ausführt, dass Perspektivlosigkeit nicht zwangsläufig mit dem Besuch einer Hauptschule verknüpft sein muss. Auch sie selbst habe am Sinn ihrer schulischen Laufbahn gezweifelt, als sie kurz vor der Beendigung der gymnasialen Oberstufe stand. Hier zeigt sich eine Reflexionsleistung. Indem ein konkretes Gegenbeispiel angeführt wird, wird das stereotype Bild von Murat, der aus Perspektivlosigkeit den Unterricht stört und deshalb auf eine Hauptschule geht, etwas aufgebrochen.

Auf diesen Einwand geht die Gruppe allerdings nicht weiter ein. Wieder wird ein Beispiel angeführt: ein Schüler mit Migrationshintergrund und schlecht in der Schule. Dieser zweifelt den Sinn von Schule an. Es scheint als solle die Annahme noch einmal bestätigt werden, dass Schüler mit Migrationshintergrund oft keine Perspektive haben und keinen guten Schulabschluss machen, indem explizit auf den Migrationshintergrund rekurriert wird. An dieser Stelle scheint es zudem keine Rolle mehr zu spielen, dass Stereotype bedient werden. Ganz im Gegenteil wird hier eher nach einer Bestätigung dieser Annahmen gesucht.

Die Gruppe geht auch auf den Freundeskreis von Murat ein. Sie seien nicht mehr auf der Schule, da angenommen wird, dass sie als ein paar Jahre älter als Murat sind. Die Gruppe beschreibt sie als vermutlich arbeitslos, deshalb werden sie „irgendwo herumhängen“ (Z. 180). Dies wird als die „Erfahrungswelt“ (Z. 178, 183) von Murat beschrieben. Die Gruppe sieht hier auch einen Einfluss sozialer Unterschiede. Sie erklärt sich offenbar auf diese Weise abweichendes Verhalten in der Schule. Auch an diesem Punkt wird reflektiert, dass Stereotype genutzt werden. If meint: „Vielleicht bin ich da auch schon voll im Film?“ (Z. 181-182). Trotzdem werden diese Annahmen genutzt, um die Perspektivlosigkeit von Murat und seinem gesamten Umfeld noch einmal zu untermauern. Dies führt zu der Äußerung der Idee, dass Murats Vater vielleicht doch nicht bei VW arbeitet. Es kommt zu einer kurzen Diskussion dieser Idee. If führt an, dass feste Arbeitsverhältnisse heute schwerer zu finden seien und spricht damit ein allgemeines soziales Phänomen an, dass unabhängig von etwaigen Migrationshintergründen eine hohe Relevanz besitzt. Sie scheint diese Argumentation allerdings lediglich zu nutzen, um ihre Vorstellung von der Familie von Murat nicht verändern zu müssen. Es zeigt sich noch einmal die Resistenz von Stereotypen gegenüber Veränderungen bzw. ihre Wirkmacht als soziale Konstruktionen.

<p><u>Sequenz 3.1 (transkribierte Passage 7)</u>  #00:42:03-1# - #00:45:43-3# (Dauer 3 min 40 s)</p>	<p><u>Formulierende Interpretation:</u>  <b>Murats „ganz andere Lebenswelt“ (Z. 471)</b></p>
--	--

<p>370 Y: Ihr seid vorhin schon einmal kurz auf den Begriff Lebenswelt eingegangen. Da würde ich gerne noch einmal einhaken und zwar, wie stellt ihr euch denn die Lebenswelt von Murat vor? In welchen Zusammenhängen lebt er?</p> <p>---</p> <p>(10s keine Wortmeldung)</p> <p>375 Hf: Ja, das hast du ((zeigt auf If)) ja vorhin schon ein bisschen angeschnitten, dass er [If: Ja, ich glaube.] ja wahrscheinlich zur Schule geht und seine älteren Kumpels haben könnte, mit denen er vielleicht ein bisschen rumlungert ((lacht)).</p> <p>---</p>	<p>370-373 Immanente Nachfrage durch Y</p> <p>374 Schweigen (10s)</p> <p>375-418 OT: Murats Umfeld und prägende Erfahrungen</p> <p>375-387 UT: Die Familie und der Freundeskreis von Murat leben in prekären Verhältnissen</p>
---	--

<p>379 If: Ich glaube auch, dass das System selbst in sich – also, beispielsweise könnte ich mir vorstellen, dass er halt irgendwie niemanden kennt, beispielsweise der studiert oder der in der Familie irgendwie studiert hat. Also könnte ich mir jetzt nur vorstellen. Das ist entweder geprägt davon, dass viele halt irgendwie, in prekären Arbeitsverhältnissen irgendwie - wenn nicht bei VW, (((Lachen)).) dann in prekären Arbeitsverhältnissen irgendwie – also, so dass das halt das System ist. Also er wird halt nicht viele kennen, die studieren oder die irgendwie erfolgreich im Beruf sind oder so, ja.</p> <p>---</p>	
<p>388 Kf: (Glaube), dass er auch dadurch, dass er einen Migrationshintergrund hat, zwischen zwei Welten lebt. So, dass er auch öfter mal sagt, dass er einerseits dieses traditionelle zu Hause erfährt, also diese Ansprüche an den Mann jetzt zum Beispiel. Und andererseits auch in dieser - ich weiß nicht, wie ich das sagen - aber so, er soll in die Schule gehen, sich anpassen, da sich bilden. Das erwarten seine Eltern bestimmt auch, dass er zur Schule geht und gute Noten nach Hause bringt. Aber andererseits soll er auch dieser traditionelle Mann sein. Der sich dann an die Regeln zu Hause hält und das dann vielleicht - also ich weiß jetzt nicht ob er feiern gehen darf oder so zum Beispiel oder ob er jede Frau oder jede Freundin nach Hause bringen darf (((Lachen)).) ((lacht)). Ja, möchte so, [?f: Hmh?] also einerseits soll er sich in der Hinsicht anpassen, dass er gute Noten bringt und später einen guten Job hat vielleicht. Andererseits soll er diese, also die andere Seite, also dieses traditionelle noch behalten und, ja, ist er dann doch gar nicht so frei also, ja. Also, [Hf: Wer weiß?] oh, [Hf: Ach nein.] ach. Aber er lernt ja auch in der Schule vielleicht etwas anderes als das, was er zu Hause erlebt. Zum Beispiel, dass, ja also, dass man mit 18 selbst entscheiden darf und so. Und ausziehen dürfte und so weiter? Aber zu Hause ist es dann nicht so.</p> <p>---</p>	<p>388-405 UT: Murat lebt zwischen zwei Welten: Tradition- und Aufstiegsorientierung der Eltern</p>
<p>406 If: Wobei ich habe das Gefühl, dass er eigentlich auch in der Schule nur mit denjenigen in Kontakt kommt, bei denen es sehr ähnlich ist. [Kf: Ja das (stimmt schon).] Also ich glaube, ich könnte mir vorstellen, dass in der Schule das System ähnlich ist. Dass er mit denen zusammen ist, ne? So, dass er gar nicht viele deutsche Freunde jetzt hat, oder irgendwie so seine Clique, oder sein Kreis von vielen Jugendlichen. Die aber, bei denen aber, alles sehr ähnlich ist.</p> <p>---</p>	<p>406-418 UT: Murat hat wenige deutsche Freunde in der Schule</p>
<p>413 Kf: Aber der Inhalt den er lernt? [Weiß ich in Geschichte oder Politik oder sonst etwas, das ist anders.]</p>	
<p>415 If: [Das stimmt natürlich. Da kommt es dann... ] Richtig, da...</p>	
<p>417 Jf: Und dann in Deutsch. Obwohl, [Kf: ((Lacht)).] ((lacht)) ja, falls er das (lesen kann).</p> <p>---</p>	

## Reflektierende Interpretation

### 370-373 Immanente Nachfrage durch Y

Y nimmt den Begriff der Lebenswelt auf, den die Gruppe bereits genutzt hat, und fragt die Gruppe, wie sie sich die Lebenswelt von Murat vorstellen.

### 374 Schweigen (10s)

- 375-378 Proposition und Elaboration durch Exemplifizierung durch Hf  
Hf beschreibt Murat als Schüler, sein Freundeskreis ist älter als er. Sie bezieht sich dabei auf die Aussagen von If (Sequenz 2). Hf lacht.
- 379-387 Elaboration durch Exemplifizierung durch If  
If nimmt die Idee auf und sieht den Freundeskreis als geschlossenes System an, in dem keiner studiert. Auch in der Familie hat niemand studiert. Die Lebenswelt ist von prekären Arbeitsverhältnissen geprägt. Wenige Murat bekannte Personen studieren oder haben Erfolg im Beruf.
- 388-405 Elaboration durch Generalisierung durch ein Beispiel von Kf  
Kf meint, dass Murat in zwei Welten lebt. In der Familie erlebt er eine traditionelle Welt, die ihm eine klare Vorstellung von der Rollenverteilung gibt. So wird bezweifelt, ob er feiern gehen oder jede Frau oder Freundin nach Hause bringen darf. Die Gruppe lacht. Kf verweist explizit auf den Migrationshintergrund, der für die unterschiedlichen Welten, in denen Murat lebt, verantwortlich sei. Andererseits werde erwartet, dass er in der Schule erfolgreich ist. Er solle sich an die Welt der Schule anpassen, um später beruflich erfolgreich zu sein.
- 406-412 Elaboration durch Exemplifizierung durch If  
If meint, dass Murat in der Schule mit wenigen Deutschen befreundet ist, die ihm sehr ähnlich sind. Kf stimmt zu.
- 413-418 Antithetische Differenzierung durch Kf und anschließende Konklusion durch If und Jf  
Kf sieht allerdings den Inhalt der Schulfächer, den Murat lernt, als den gleichen für alle Schülerinnen und Schüler an. Sie nennt als Beispiele die Fächer Geschichte und Politik. If stimmt zu. Jf und Kf lachen. Auch Jf stimmt zu und ergänzt, falls er Deutsch denn lesen könne.

Sequenz 3.2 (transkribierte Passage 7) #00:49:09-7# - #00:49:38-2# (Dauer 29 s)	Formulierende Interpretation: <b>Murats „ganz andere Lebenswelt“ (Z. 471)</b>
--	--

464 Jf: Vielleicht noch einmal zu dem, was ((zeigt auf If)) du gesagt hast, glaube ich? Dass er wahrscheinlich nicht so viel Leute kennt oder gar keine, die (((If nickt.))) studieren? [If: Hmh.] Das habe ich auch mal bei mir überlegt. Also jetzt ((lacht)) anders herum, [If: Hmh.] dass ich - ich bin ja auf ein Gymnasium gegangen - und dass ich eigentlich mit niemandem befreundet bin oder auch niemanden so annähernd kenne, der auf einer Hauptschule war.  ---	464-472 OT: „Das ist halt eine ganz andere Lebenswelt“ (Z. 471)
471 If: Genau, das ist halt eine ganz andere Lebenswelt. [If: Und.] Und, Entschuldigung...  ---	

### Reflektierende Interpretation

#### 464-470 Proposition und Elaboration durch Exemplifizierung durch Jf

Jf wendet sich der Aussage von If zu, dass Murat wenige oder keine Personen kennt, die studieren. If nickt. Jf fährt fort und meint, dass sie auf ein Gymnasium gegangen ist. Sie kennt auch niemanden und ist mit niemand befreundet, der auf einer Hauptschule war.

#### 471-472 Validierung und Konklusion durch If

If stimmt Jf zu und sieht die Lebenswelt der Gruppe als eine ganz andere an. If: „Genau, das ist halt eine ganz andere Lebenswelt“ (Z. 471).

### Zusammenfassung Sequenz 3

Das Bild von Murats Familie und seinem Umfeld wird noch einmal aufgegriffen und weiter ausdifferenziert. Während die Gruppe studiert, sehen sie Murats Milieu als eher bildungsfern und von prekären Arbeitsverhältnissen dominiert an. Die vorherige Diskussion, ob Murats Vater einer Beschäftigung bei VW nahegehe, scheint nicht mehr von Bedeutung zu sein. Offenbar wird beides als möglich angenommen.

Auch Einschätzungen zur Rollenverteilung in der Familie werden wieder aufgegriffen. Während in Sequenz 2 noch eher andeutungsweise von einer unterschiedlichen Rolle der Frau gesprochen wurde, zeigt sich nun ein traditionell eingeschätztes Rollenbild von Frau und Mann in der Familie und wird explizit mit dem Migrationshintergrund verbunden. Murat habe sich den Entscheidungen der Familie zu beugen (Z. 395-398). Das folgende Lachen scheint wiederum eine Bestätigungsfunktion zu erfüllen. Gleichzeitig

werde er angehalten in der Schule erfolgreich zu sein, was eine Anpassung erforderlich mache. Die bereits vorweg angesprochene Bildungsorientierung der Eltern wird hier erneut aufgegriffen. An der Schule lerne er aber auch eine andere Welt kennen, in der er erfahre, dass er mit 18 selbst über sich entscheiden kann (Z. 402-404).

Der angesprochene Widerspruch wird von Kf dargestellt. Kf: „(Glaube), dass er auch dadurch, dass er einen Migrationshintergrund hat, zwischen zwei Welten lebt“ (Z. 388-389). Die zwei Welten, in denen Murat lebt, scheinen für die Gruppe Murat in eine Konfliktsituation zu führen, die ihn überfordert. Es wird eine Verbindung dieser beiden vorher gegensätzlichen Ideen hergestellt und diese Verbindung scheint zudem die angenommene Überforderung von Murat und somit auch sein Verhalten im Fallbeispiel für die Gruppe erklären zu können. Hatte die Bildungsorientierung in Sequenz 2 noch die Funktion einer Alternative zu einer angenommenen Perspektivlosigkeit induzierten Überforderung, wird von der Gruppe jetzt übereinstimmend eine Murat überfordernde Konfliktsituation gesehen, ausgelöst durch unterschiedliche Rollenmodelle in Familie und Schule. Zudem weichen diese Annahmen scheinbar von den Normalitätsvorstellungen der Gruppe ab.

Die Gruppe bringt ein, dass Murat in der Schule eher wenige deutsche Freunde hat (Z. 409-410). Sie kämen aus ähnlichen familiären Verhältnissen: Dies seien bildungsferne Familien, schlecht finanziell ausgestattet, in prekären Arbeitsverhältnissen und vor allem mit Migrationshintergrund. Auch sie seien in der Schule überfordert. Es wird angenommen, dass es sich um ein sehr homogenes Milieu handelt. Hierdurch könnte die Gruppe versuchen eine Verbindung von Milieu und Migrationshintergrund herzustellen. Menschen mit Migrationshintergrund blieben dem Anschein nach unter sich. Die Gruppe grenzt sich klar von Murat, seiner Familie und seinem Freundeskreis ab.

Diesen Vorstellungen wird in der Gruppe nicht widersprochen. Einzig der Inhalt der Schulfächer wird thematisiert. Er sei für alle Schülerinnen und Schüler gleich. Hier scheint für die Gruppe allerdings nicht klar, ob Murat hinreichend Deutsch lesen kann (Z. 417). Die Aussagen von Murat im Fallbeispiel sind jedoch in einwandfreiem Deutsch verfasst, was nicht zwangsläufig darauf schließen lässt, dass er Probleme beim Lesen hat.

Zwar haben mehrere Personen der Gruppe einen Migrationshintergrund. Es werden allerdings auch dieselben Bilder mit dem angenommenen Migrationshintergrund von Murat verbunden.

Im Gegensatz zu Sequenz 2 werden die vorgebrachten Einschätzungen in einem deutlich geringeren Ausmaß aufgebrochen und thematisiert, dass mit Stereotypen gearbeitet wird. Dies beinhaltet auch, dass Rückversicherungen nicht mehr erfolgen. Das konstruierte Bild von Murat, seiner Familie und seinem Umfeld erscheint nicht mehr diskussionswürdig. Es wird weniger reflektiert. Dies unterstreicht noch einmal die Wirkmächtigkeit der Konstruktion.

Die Gruppe thematisiert zuletzt, dass sie auch nichts mit Personen zu tun hätten, die auf einer Hauptschule waren und grenzt sich so noch einmal ab. Die Aussage von If verdeutlicht dies noch einmal. If: „Das ist halt eine ganz andere Lebenswelt“ (Z. 471). Gleichzeitig scheint die Gruppe eine weitere Begründung gefunden zu haben, warum sie Murat nicht auf dem Gymnasium verortet. Die Einordnung als soziale Problematik vereinfacht die Einschätzung, dass dieses Bild von Murat der Realität entspricht und scheint zu den Normalitätsvorstellungen der Gruppe zu passen.

<p><u>Sequenz 4 (transkribierte Passage 9)</u> #01:06:08-5# - #01:07:22-2# (Dauer 1 min 14 s)</p>	<p><u>Formulierende Interpretation:</u> <b>Umgang mit der Situation im Fallbeispiel</b></p>
---	---

<p>552 Lf: Also, ich finde Motivation und Überforderung oder sowas oder Frust, das kann ja einfach auch total - eigentlich ist das, kann man das ja, ist das zum Teil so eng beieinander. [Kf: Hmh.] Dass, ich glaube, wenn man halt einfach - man hat das Gefühl: „Boah, ich kann das sowieso nicht.“ Oder, das ist halt schon, das impliziert ja der Satz schon: „Nö, mache ich nicht.“</p> <p>557 If: Er sagt ihr ja das auch: „Die Aufgabe ist blöd. Kein Bock.“ Und dann: „Anstrengend.“ Das ist alles so ein bisschen, ne? Und auch, wenn sie das nur als Provokation wahrnimmt, müsste sie trotzdem darauf achten oder das berücksichtigen, was sich hinter der Provokation irgendwie, ne? Was steckt dahinter? Auf die Situation irgendwann einmal in Ruhe eingehen und das für sich reflektieren und sagen: „O.K., das ist bei ihm das zentrale Thema. Was versucht er mir da täglich oder - weiß ich nicht - [Lf: ((Lacht)).] [Kf: ((Lacht)).] [Hf: ((Lacht)).] wöchentlich mitzuteilen?“</p> <p>565 Hf: Und sich auch einmal mit Kollegen vielleicht [austauschen.] ---</p> <p>567 If: [Ja, genau. ] Das sind dann so diese Rahmenbedingungen in der Schule wieder, ne? Supervision oder Beratung und so, ne? Richtig.</p>	<p>552-569 OT: Umgang mit der Situation im Fallbeispiel</p> <p>552-556 UT: Mangelnde Motivation, Überforderung und Frust kann man schlecht voneinander trennen</p> <p>557-569 UT: Vorschläge der Gruppe zur Vorgehensweise in der Situation im Fallbeispiel</p>
---	---

## **Reflektierende Interpretation**

- 552-556      Proposition und Elaboration durch Generalisierung durch Lf  
Motivation, Überforderung und Frustration liegen für Lf nahe beieinander. Kf stimmt zu. Lf lenkt dadurch die Diskussion auf den adäquaten Umgang mit Murats Verhalten.
- 557-567      Elaboration durch Exemplifizierung und Validierung durch If, ergänzt durch Hf  
If meint, dass die Lehrerin in dem Verhalten von Murat eine Provokation sieht. Allerdings sei da noch mehr. Wichtig ist für sie die spätere Reflexion der Situation, um bei der nächsten Konfrontation zu wissen was der eigentliche Grund der Reaktion von Murat sei, die er regelmäßig täglich oder wöchentlich zeigt. Lf, Kf und Hf lachen. Hf ergänzt die Möglichkeit, die Reaktion mit anderen Lehrkräften zu besprechen. If stimmt zu.
- 567-569      Konklusion durch If  
Supervision und Beratung als Rahmenbedingungen in der Schule könnten laut If genutzt werden.

## **Zusammenfassung Sequenz 4**

Der Einordnung der Gruppe, dass Motivation, Überforderung und Frust schwer voneinander abgrenzbar seien, folgt eine Äußerung von Verständnis für das Verhalten von Murat. Das Verhalten scheint so für die Gruppe nicht lebensfremd und auch nachvollziehbar. If beschreibt, dass die Lehrerin das Verhalten von Murat lediglich „als Provokation wahrnimmt“ (Z. 559). Es wird die Notwendigkeit geäußert, dass die Lehrerin nicht nur die Provokation wahrnimmt, sondern auch die Ursachen solch eines Verhaltens berücksichtigen sollte. Es wird explizit die Reflexion der Situation durch die Lehrerin angemahnt. Wie bereits in Sequenz 1 beschrieben, wird Murats Verhalten von der Gruppe offenbar als sinnhaft angesehen. Es wird weiterhin die scheinbar wichtige Regel nach der Ursachenergründung in der Lehramtsausbildung befolgt und die Kritik an der Lehrerin, die dies unterlässt, erneuert.

Gleichzeitig wird die Erkundung der Ursachen für Murats Verhalten dem Anschein nach als Schlüssel für den adäquaten Umgang mit zukünftigen Störungssituationen angesehen. Es werden Ideen einer pädagogischen Herangehensweise besprochen. Neben der eigenen Reflexion nach der Unterrichtsstunde was passiert sei und warum dies pas-

siert sei, wird von Hf eine Ansprache im Kollegium vorgeschlagen. So könne die Expertise anderer Lehrkräfte genutzt werden. If geht weiter darauf ein und ergänzt „Supervision oder Beratung und so“ (Z. 568). Diese Nennung von konkreten pädagogischen Instrumenten könnte davon zeugen, dass Unterrichtsstörungen auch genutzt werden können, sodass für alle Beteiligten eine befriedigende Lösung gefunden werden kann. Somit wird offenbar auch Unterstützung von Schülerinnen und Schülern durch die Lehrkräfte von der Gruppe als Teil der Aufgabe von Schule angesehen.

### **Diskursbeschreibung der Gruppe BOOT:**

Die Gruppe bearbeitet die Thematik der Diskussionsrunde in offener und ernster Weise und entwickelt ein recht kohärentes Bild von Murat. Murat hat einen Migrationshintergrund. Er wird als perspektivloser Schüler beschrieben. Zudem werde er durch den Konflikt zwischen den Rollenerwartungen von Familie und Schule überfordert, was ihn zusätzlich demotiviere und frustriere. Es wird zunächst noch darüber diskutiert, ob Murat an einem Schultyp verortet werden könne oder ob dies nicht möglich sei. Im Verlauf der Diskussionsrunde wird deutlich, dass die Gruppe Murat eher als Hauptschüler, denn als Gymnasiast einschätzt. Ein Beispiel, in dem sich ein Schüler, auch mit Migrationshintergrund und eher schlecht in der Schule, genauso wie Murat verhält, erweckt den Eindruck, dass Schüler mit Migrationshintergrund oft keine Perspektive haben und keinen guten Schulabschluss machen. Von der Gruppe wird außerdem die deutliche Abgrenzung vorgenommen, dass sie als Studierende sich in einer anderen Lebenswelt befänden als Personen, die auf einer Hauptschule wären.

Zunächst wird die Reaktion der Lehrerin kritisch beurteilt. Dem folgt allerdings auch eine negative Bewertung des Verhaltens von Murat. Die Gruppe beschreibt sein Verhalten als abweichend von ihren Normalitätsvorstellungen von Regeln verbaler Kommunikation mit einer Lehrkraft oder auch Dozentinnen und Dozenten. Zudem geht die Gruppe davon aus, dass die Lehrerin Murats Verhalten als Provokation wahrnimmt. Etwas abgeschwächt wird diese negative Bewertung von Murats Verhalten zweifellos dadurch, dass auch Verständnis geäußert wird, wenn Murat als überfordert und frustriert beschrieben wird.

Die Gruppe beschreibt die Familie von Murat. Es wird eine Familiensituation konstruiert, in der die Mutter Hausfrau und der Vater Alleinverdiener sind. Es wird zudem diskutiert, ob der Vater von Murat einer festen Arbeit nachgehe oder ein prekäres Arbeitsverhältnis realistischer sei. Die beiden Ideen bleiben gleichberechtigt nebeneinander stehen.

Die Familie wird als groß angesehen. Die Wohnsituation sei beengt. Dies spricht eher für eine schlechte finanzielle Ausstattung. Die Umgangssprache sei türkisch. Deutsch werde nur teilweise und dann nur unter den Geschwistern gesprochen.

Neben diesen Aussagen wird die Rollenverteilung in der Familie von Murat thematisiert. Es wird ein traditionell orientiertes Elternhaus entworfen und direkt mit dem Migrationshintergrund verbunden. Murat habe sich dem Willen der Familie zu beugen. Er solle, so die Annahme, ein ‚traditioneller Mann‘ sein. Hieraus scheint sich auch das Verhalten von Murat gegenüber der Lehrerin als Frau zu erklären, die er nicht als Respektsperson behandle. Gleichzeitig wird aber auch von der Gruppe eingebracht, dass Murats Eltern am Bildungserfolg ihres Sohnes interessiert scheinen. Er solle sich entsprechend in der Schule verhalten. Dieses an sich positive Bild wird allerdings im weiteren Verlauf der Diskussion genutzt, um die angenommene Überforderung von Murat zu erklären, welche für die Gruppe Auswirkungen auf das Verhalten von Murat zu haben scheint. Es wird eine Konfliktsituation mit der traditionellen Orientierung auf der einen, und der Bildungsorientierung, die auch eine Anpassung an die Gegebenheiten in der Schule beinhalte, auf der anderen Seite vermutet. Murat könne diesen Konflikt nicht lösen, werde dadurch überfordert und störe deshalb den Unterricht. Diese Situation wird von der Gruppe als ‚leben zwischen zwei Welten‘ beschrieben. So scheinen die Rollenvorstellungen der Familie von den Normalitätsvorstellungen der Gruppe abzuweichen. Eine weitere Ursache für Murats Verhalten in der Schule liegt im Freundeskreis von Murat. Die Gruppe geht davon aus, dass Murat vor allem mit Personen zu tun hat, die aus ähnlichen familiären Verhältnissen stammen. Sie wären bereits älter als Murat. Das Milieu, in dem Murat sich bewege, zeichne sich zudem durch prekäre Arbeitsverhältnisse aus. Hohe Bildungsabschlüsse scheinen eher nicht angestrebt bzw. erreicht zu werden. So zeigt sich hier ebenfalls eine Perspektivlosigkeit, die auch bei Murat gesehen wird.

Die Gruppe schätzt die Situation in der Schule ähnlich ein. Murats Freunde wären eher Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, was wiederum als ein Versuch gewertet werden könnte, Milieu und Migrationshintergrund zu verbinden. Hierdurch kann sich die Gruppe zudem klar von Murat, seiner Familie und seinem Freundeskreis abgrenzen.

Die Gruppe betont während der Diskussionsrunde an diversen Stellen, dass die vorgebrachten Vorstellungen zu Murat, seiner Familie und seinem Freundeskreis stereotypen Bildern entsprechen. Es handelt sich demnach um die Erkenntnis der bewussten Nutzung von Stereotypen. Gleichzeitig erscheint es für sie wichtig sich in der Gruppe abzu-

sichern, dass die Nutzung von Stereotypen akzeptiert wird, indem indirekt nachgefragt wird. Quittiert wird dies von der Gruppe meist mit Lachen. So könnte vermutet werden, dass das Lachen als Akzeptanz gewertet wird.

Weiterhin wird stereotypen Bildern aber auch widersprochen. Es wird eine alternative Vorstellung eingebracht, die Murats Eltern als bildungsorientiert darstellt. Diese Idee wird allerdings zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal aufgegriffen und erscheint nun als ursächlich für die angenommene Überforderung von Murat, welche zur Störungssituation führe.

Der Verortung von Murat an einer Hauptschule aufgrund seiner angenommenen Perspektivlosigkeit wird entgegengesetzt, dass auch Schülerinnen und Schüler am Gymnasium den Sinn von Schule infrage stellen können. Dieser Einwand wird allerdings nicht weiter verfolgt und durch ein Gegenbeispiel versucht eine Verbindung von Migrationshintergrund und Perspektivlosigkeit sowie niedrigen Schulabschlüssen herzustellen. Zuletzt scheint sich die Gruppe einig, dass Murat nicht an einem Gymnasium beschult wird.

Die Gruppe zeigt somit zunächst ein reflektiertes Vorgehen. So sind mehrere Versuche erkennbar, die bewusst genutzten Stereotype aufzubrechen. Die vorgebrachten Alternativen und Widersprüche werden zwar kurzzeitig diskutiert, dann aber verworfen, nicht weiter verfolgt oder genutzt, um stereotype Vorstellungen zu untermauern. Auch die klaren Formulierungen, dass Stereotype genutzt werden, finden sich im Verlauf der Gruppendiskussion immer seltener. Dies zeugt von der Wirkmacht der konstruierten Bilder.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch die Diskussion der Arbeitssituation von Murats Vater. So wird einer Veränderung des Stereotyps vom Alleinverdiener, der bei VW oder Bosch arbeitet, zunächst widersprochen. Im Verlauf erscheint dies allerdings nicht weiter diskussionswürdig.

Das von der Gruppe konstruierte Bild von Murat, seiner Familie und seinem Umfeld orientiert sich an stereotypen Vorstellungen. Es wird zuletzt nicht mehr hinterfragt und muss scheinbar auch nicht weiter diskutiert werden. Da der Migrationshintergrund hier im Mittelpunkt steht, handelt es sich um eine Konstruktion ethnischer Differenz. Diese Konstruktion wird als offenbar nicht veränderlich angesehen. Die Gruppe schafft einen negativen Orientierungsrahmen. Sie sieht sich selbst nicht als Teil dieses Orientierungsrahmens, sondern eines positiven Gegenhorizonts. Die Gruppe teilt nicht die Lebenswelt von Murat oder der Personen, die aus Murats Umfeld stammen.

Die Klärung der Ursachen der Störung erscheint von besonderer Bedeutung für die Gruppe. Es kann vermutet werden, dass dies als Regel in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern angesehen wird, da im Laufe der Diskussionsrunde auch darauf zurückgegriffen wird. Die Ursachensuche umfasst dabei zweifellos auch den außerschulischen Lebensbereich von Schülerinnen und Schülern. So erscheint für die Gruppe erst die Erstellung eines ganzheitlichen Eindrucks einer Person adäquat für die Erklärung von Störungen im Unterricht. Die Lehrerin im Fallbeispiel wird kritisiert, da sie diese Regel nicht befolgt und der Situation nicht reflektiert begegnet.

Die Gruppe scheint allerdings nicht nur die Vermeidung von Unterrichtsstörungen, sondern darüber hinaus auch die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern als Teil der Arbeit von Lehrkräften anzusehen. Die genannten Ideen einer pädagogischen Herangehensweise wie der Besprechung im Kollegium oder der Nutzung von Beratungs- und Supervisionsangeboten, falls sie in der Schule vorhanden sind, scheinen auf eine Beschäftigung mit zukünftigen Unterrichtsstörungen abzielen. Die vorab angestrebte ganzheitliche Sicht auf den Schüler bzw. die Schülerin deutet auch darauf hin, dass eine Lösung solcher Situationen angestrebt wird, die möglichst für alle Beteiligten befriedigend ist.

#### **Modus der Diskursorganisation:**

Es handelt es sich um eine antithetische Diskursorganisation. Die Aussagen zu Murat weichen zunächst voneinander ab, allerdings einigt sich die Gruppe nach und nach, so dass ein recht einheitliches Bild von Murat entsteht. Unterschiedliche Argumente bzgl. eines adäquaten Umgangs mit Störungen werden diskutiert und dabei immer neue Ideen eingebracht. Die antithetische Diskursorganisation bestärkt die Aussage, dass die Gruppe einen gemeinsamen negativen Orientierungsrahmen schafft.

#### 9.1.3 Gruppendiskussion HAUS (Lehramt für Sonderpädagogik)

Vier ausgewählte Sequenzen aus der Gruppendiskussion HAUS werden nun einer formulierenden und einer reflektierenden Analyse unterzogen, gefolgt von einer Diskursbeschreibung sowie der Identifizierung des Modus der Diskursorganisation.

<u>Sequenz 1 (transkribierte Passage 4)</u> #00:08:12-4# - #00:09:05-2# (Dauer 53 s)	<u>Formulierende Interpretation:</u> <b>Murat ist ein schwacher Schüler</b>
---	--

75 Bf: Und dann bekommst du das schon hin, heißt ja auch, impliziert ja so ein bisschen, dass er wahrscheinlich jetzt nicht der Streber-Schüler ist, sondern dass er sich mehr ein bisschen durchschlägt, oder? 78 Af: Hmh ((nickt)). 79 Cf: Hmh. 80 Af: Ja, stimmt. Ich würde ihn jetzt auch nicht als Einser-Kandidaten vermuten. --- 82 Bf: Nein. 83 Cm: Ja. Ich finde sie geht nicht wirklich auf ihn ein, sondern sie könnte natürlich auch fragen, wo denn das Problem ist? Oder sie geht zu ihm hin, macht das nicht so aus der Distanz heraus von vorne, sondern geht zu ihm hin, kniet sich meinetwegen kurz daneben und fragt: „Ja wo ist denn jetzt das Problem.“ Stattdessen eine Ausgrenzung, hast du gesagt ((sieht Af an)), sehe ich auch so und sie hilft ihm ja nicht. Denk' mal ein bisschen nach. Das hilft nicht weiter, ist keine wirkliche Hilfestellung, ne? Denk' mal ein bisschen nach ((lachend)). --- 91 Af: Ja ((lachend)). Das stimmt. Vor allen Dingen unterhalten sie sich auch wirklich durch den ganzen Klassenraum. 93 Cm: Ja.	75-82 OT: „Dass er wahrscheinlich jetzt nicht der Streber-Schüler ist, sondern dass er sich mehr ein bisschen durchschlägt, oder?“ (Z. 76-77)  83-93 OT: Vorschlag eines adäquaten Verhaltens der Lehrerin  88-89 UT: Die Lehrerin bietet keine wirkliche Hilfe an
---	--

### Reflektierende Interpretation

75-79 Proposition und Elaboration durch Exemplifizierung und Validierung durch Bf

Bf wiederholt eine Aussage aus dem Fallbeispiel: „Und dann bekommst du das schon hin“ (Z. 75), und wirft damit die Frage auf, wie die Gruppe Murats Leistungen in der Schule einstuft. Bf sieht ihn als eher schlechten Schüler. Er schlägt sich durch (Z. 77). Af nickt zustimmend und auch Cf stimmt zu.

80-82 Validierung und Konklusion durch Af und Bf

Af konkretisiert dies, indem sie Murat mit ironischem Unterton nicht als „Einser-Kandidaten“ (Z. 80) einstuft. Bf stimmt zu.

83-86 Proposition und Elaboration durch Exemplifizierung durch Cm

Cm beschreibt, dass die Lehrerin nicht auf Murat eingeht. Es wäre besser, wenn sie sich direkt mit ihm auseinandersetze.

Cm sieht in dem Verhalten der Lehrerin eine Ausgrenzung, indem sie Murat zum Nachdenken auffordert. Dies sei keine adäquate Hilfestellung für Murat. Er lacht. Af lacht auch, stimmt Cm zu und ergänzt, dass die Unterhaltung „durch den ganzen Klassenraum“ (Z. 92) nicht sinnvoll erscheint. Dem stimmt Cm zu.

### **Zusammenfassung Sequenz 1**

Die Einstufung von Murats schulischen Leistungen durch die Gruppe erfolgt auf indirekte Weise. Bf nimmt an, dass sich Murat „mehr so ein bisschen durchschlägt“ (Z. 77). Die Gruppe stimmt dem zu, gefolgt von einer ironischen Aussage von Af, sie sehe Murat nicht als „Einser-Kandidaten“ (Z. 80). So erscheint Murat für die Gruppe nicht als guter Schüler.

Die Gruppe vollzieht dann einen Themenwechsel und wendet sich dem Verhalten der Lehrerin zu, auf welches differenziert eingegangen wird. Die Gruppenmitglieder scheinen sich einig zu sein, dass die Lehrerin nicht auf Murat eingeht. Sie biete keine Hilfestellung an und agiere aus einer räumlichen Distanz heraus, indem die Konversation von Murat und ihr durch den gesamten Klassenraum geführt werde, was Murat zudem auch ausgrenze. Die Gruppe äußert somit Kritik an der Verhaltensweise der Lehrerin.

Gleichzeitig scheint die Gruppe in solchen Situation eine Unterstützungsleistung durch die Lehrkraft als sinnvoll einzuschätzen. Es wird eine Ursachensuche durch die direkte Ansprache von Murat eingebracht, die an seinem Sitzplatz erfolgen könne, demnach die Unterstützung durch ein gemeinsames Bearbeiten der Problematik von Schülerinnen und Schülern in Störungssituationen vorgeschlagen. Zudem wird angedeutet, dass diese Handlung direkt in den Unterricht eingebaut werden solle. So deutet sich an, dass die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern als Teil der alltäglichen Arbeit im Klassenraum angesehen wird, was beispielsweise durch die kritische Aussage von Cm, bezogen auf die Aussage der Lehrerin, recht anschaulich dargestellt wird. Cm: „Denk‘ mal ein bisschen nach. Das hilft nicht weiter, ist keine wirkliche Hilfestellung, ne?“ (Z. 88-89).

Sequenz 2 (transkribierte Passage 7)  
 (#00:32:47-7# - #00:35:14-6#) (Dauer 2 min 27 s)

Formulierende Interpretation:  
**Murats Familie**

<p>165 Y: Wie stellt ihr euch denn Murats Familie vor? Wenn ihr - angenommen ihr würdet sie kennenlernen - wie stellt ihr euch die Familie von Murat vor?      ---</p> <p>168 Cm: Stereotyp, jetzt wegen des Namens. Eine Familie mit Migrationshintergrund.      ---</p> <p>170 Af: Hmh.</p> <p>171 Cm: Und ((atmet laut aus)), das ist ja, das ist alles so stereotyp. Aber ich würde sagen, vielleicht ja sozialer Brennpunkt. [Af: Hmh.] Wäre möglich. Vielleicht hat der auch irgendwie Fluchterfahrung gehabt. Oder die Familie. Wenn wir jetzt alles weiterspinnen? Kann auch sein, dass er in Deutschland geboren ist, ne? Auch das. [Af: ().] Wir haben ja nur den Namen [Af: Ja.] und der Name [Af: Ja.] impliziert vielleicht sowas. Muss aber nicht.</p> <p>177 Af: Ja.</p> <p>178 Bf: Warum kann er nicht auch Professorsohn sein, vom [Cm: Ja.] Akademiker, der, weiß ich nicht, irgendwann nach Deutschland gekommen ist. [Cm: Sicherlich.] Eine deutsche Frau geheiratet hat und...</p> <p>181 Af: Ja.</p> <p>182 Cm: Alles möglich, deshalb. Also wir haben nur den Namen.      ---</p> <p>184 Af: Hmh. Ja, das ist echt schwer. Vielleicht wird in der Familie viel diskutiert?      ---</p> <p>186 Bf: Ja ((lacht)).</p> <p>187 Cm: Ja, oder vielleicht redet in der Familie keiner und...</p> <p>188 Af: ((Lacht)).</p> <p>189 Cm: Nehmen wir mal an der Vater ist Professor. Nicht zu Hause oder viel beschäftigt. Die Mutter - weiß ich nicht - vielleicht auch? Und er selbst ist zu Hause auf sich allein gestellt. Und in der Schule hat er die Möglichkeit sich, wie nennt man das, [auszuleben, ] ja.</p> <p>193 Af: [Zu diskutieren.]</p> <p>194 Af: Ja.</p> <p>195 Cm: Auszudrücken oder.</p> <p>196 Af: Ja.</p> <p>197 Cm: Was zu Hause nicht die Möglichkeit ist oder...</p> <p>198 Af: Also du meinst, weil er zu Hause dann niemanden zum diskutieren hat oder nicht diskutieren kann?</p> <p>200 Cm: Ja, weil er keinen hat. Die nächste Möglichkeit ist, er hat viele Geschwister und wird...</p> <p>202 Af: Hmh.</p> <p>203 Bf: Ja, oder die Eltern unterbinden [Cm: Ja.] Diskussionen sofort, wie du ((Af)) gerade sagtest.</p>	<p>165-167 Themeninitiierung durch Y</p> <p>168-214 OT: Murats Familienverhältnisse      168-177 UT: Die ‚stereotype‘ Familie mit Migrationshintergrund</p> <p>178-184 UT: „Warum kann er nicht auch Professorsohn sein“ (Z. 178)</p> <p>184-214 UT: Ideen zum Familienleben: ‚Professorsohn‘ versus ‚autoritäre‘ und große Familie</p>
--	---

<p>205 Af: So autoritär.</p> <p>206 Bf: Genau.</p> <p>207 Af: (So). Hmh.</p> <p>208 Cm: Hmh.</p> <p>209 Bf: Und dann merkt er: „Vielleicht hab‘ ich hier doch das Oberwasser.“</p> <p>---</p> <p>211 Af: Hmh.</p> <p>212 Cm: Ja, ich glaube da können wir alle möglichen Szenarien, [Bf: Ja ((lacht)).] auf jeden Fall sollten wir das schon berücksichtigen.</p> <p>---</p>	<p>212-214UUT: Die Vielfalt an möglichen Szenarien</p>
--	--

### Reflektierende Interpretation

#### 165-167 Themeninitiierung durch Y

Y stellt eine Frage wie sich die Gruppe Murats Familie vorstellt, wenn sie sie kennenlernen könnten. Dies initiiert eine Diskussion über Murats Familie.

#### 168-170 Proposition durch Cm

Cm nennt die Vorstellung von Stereotypen beeinflusst, bedingt durch den Namen Murat. Er geht von einer Familie mit Migrationshintergrund aus, dem Af zustimmt.

#### 171-177 Elaboration durch Exemplifizierung durch Cm, bestärkt durch Af

Cm wiederholt, dass es sich um Stereotype handelt. Dann beschreibt er, dass die Familie vielleicht an einem sozialen Brennpunkt wohnt. Die Familie hat evtl. Fluchterfahrung. Es wird zudem überlegt, ob Murat im Ausland oder in Deutschland geboren sein könnte. Cm hält fest, dass allein der Name zu diesen Vorstellungen führt. Dadurch könne man auf diese Vorstellungen bzgl. der Familie von Murat schließen. Es sei aber nicht zwingend. Af stimmt den Ausführungen mehrfach zu.

- 178-183 Antithetische Differenzierung durch Exemplifizierung durch Bf und Cm und anschließende Konklusion durch die Gruppe  
 Bf schlägt eine alternative Idee vor. So könne Murat auch der Sohn eines Professors bzw. eines Akademikers sein. Der Vater könnte nach Deutschland gekommen sein und eine deutsche Frau geheiratet haben. Dies sieht die Gruppe auch als möglich an. Cm merkt an, dass die Gruppe nur anhand des Namens entscheiden könne, da sonst keine Informationen vorlägen.
- 184-186 Elaboration durch Exemplifizierung durch Af  
 Af bringt ein, das in der Familie vielleicht viel ausdiskutiert wird. Bf stimmt zu und lacht.
- 187-188 Elaboration durch Exemplifizierung durch Cm  
 Cm meint, es könne evtl. auch gar nicht diskutiert werden. Af lacht.
- 189-197 Elaboration durch Exemplifizierung durch Cm in Interaktion mit Af  
 Cm nimmt den Vorschlag, dass Murat einen Akademiker zum Vater hat, wieder auf. Er zeichnet ein Bild der Familie, in der der Vater nicht da oder beschäftigt ist. Ebenso evtl. auch die Mutter. Auf sich allein gestellt, könne Murat sich nur in der Schule ausleben oder ausdrücken. Af ergänzt „zu diskutieren“ (Z. 193) und stimmt zu. Cm sieht dies bei Murat zu Hause als nicht möglich an.
- 198-199 Antithetische Differenzierung durch Af  
 Af fragt Cm, ob er meint, dass niemand zu Hause mit Murat diskutiert oder ob er nicht in der Lage ist zu diskutieren.
- 200 Elaboration durch Exemplifizierung durch Cm  
 Cm erwidert, dass Murat keinen Ansprechpartner in der Familie hat.
- 200-203 Elaboration durch Exemplifizierung durch Cm  
 Cm sieht es aber auch als möglich an, dass Murat viele Geschwister hat. Af und Bf stimmen zu.

- 203-204 Elaboration durch Exemplifizierung durch Bf  
Bf meint, dass die Eltern Diskussionen unterbinden, dem Cm zustimmt.
- 205-208 Zwischenkonklusion durch die Gruppe  
Af nimmt an, die Eltern sind „autoritär“ (Z. 205). Bf und Cm stimmen zu.
- 209-211 Elaboration durch Exemplifizierung durch Bf  
Bf sieht Murat dann dies in der Schule tun, da es dort nicht so autoritär zugeht. Af stimmt ihr zu.
- 212-214 Konklusion durch Cm  
Cm sieht die Vielzahl an Möglichkeiten, die in der Gruppe diskutiert werden könnten. Trotzdem sollten sie berücksichtigt werden. Bf stimmt zu und lacht.

### **Zusammenfassung Sequenz 2**

Die Argumentation der Gruppe ist zunächst geprägt von differenzierten Vorstellungen bzgl. Murats Familie. Cm beschreibt sein Bild von Murats Familie als „eine Familie mit Migrationshintergrund“ (Z. 168). Dies wird von der Gruppe bestätigt. Es wird demnach offen angesprochen, dass der Name Murat einen Migrationshintergrund bei der Gruppe impliziert.

Cm stellt die Wohnsituation als eher schlecht dar. Er könne sich auch vorstellen, dass die Familie Fluchterfahrung habe. Allerdings könne Murat auch in Deutschland geboren sein. Ihm ist dabei bewusst, dass er eine stereotypisierende Sichtweise schildert, da dies von ihm mehrfach erwähnt wird. Es handelt sich somit um eine Reflexionsleistung. Diese Reflexion wird noch verstärkt, wenn Cm deutlich macht: „Wir haben ja nur den Namen“ (Z. 175), was er noch einmal in Zeile 182 wiederholt. Dies deutet darauf hin, dass eventuell erkannt wird, dass die Konstruktion des Bildes allein aufgrund des Namens erfolgt.

Darauf aufbauend, bringt Bf eine alternative Idee zu Murats Familie ein. Sie stellt dar, Murat könne ebenso ein „Professorsohn“ (Z. 178) sein, welcher eine deutsche Frau geheiratet habe. Mit diesem Angebot einer Alternative wehrt sie sich gegen ein stereotypes Bild von Murats Familie.

Ironisch-distanziert wird das angenommene Diskussionsverhalten der Familie betrachtet. Es wird eingebracht, in Murats Familie werde viel oder eventuell auch gar nicht diskutiert und mit Lachen quittiert. Hier scheint sich eine Art Beliebigkeit auszudrücken, da weitere Informationen fehlen. Allerdings wird mit extremen Ausprägungen gearbeitet. Eine gemäßigte ‚Diskussionskultur‘ in der Familie wird nicht erörtert. Zudem wird scheinbar davon ausgegangen, dass diese extremen ‚Diskussionskulturen‘ von Murat in die Schule getragen werden.

Die Idee des ‚Professorsohns‘ wird von Cm noch einmal aufgegriffen und weiter ausdifferenziert. Murats Eltern könnten viel außer Haus oder auch viel beschäftigt sein. Murat sei auf sich selbst gestellt und lebe sich in der Schule aus, was zu der Störungssituation im Fallbeispiel führe. Murats Familie erscheint nun beruflich erfolgreich, mit hohem Bildungsstand und guter finanzieller Ausstattung. Gleichzeitig könnten seine Eltern aber auch desinteressiert sein oder Murat vernachlässigen. Dies könnte einen Hinweis darstellen, dass auch familiäre Probleme eine Rolle bei der Konstruktion des Bildes von Murats Familie durch die Gruppe spielen könnten.

Von Cm wird eine weitere Idee vorgestellt. Murat könne viele Geschwister haben. Dies wird von der Gruppe aufgenommen und hinzugefügt, dass Diskussionen in der Familie sofort unterbunden würden, was scheinbar mit einem autoritär orientierten Elternhaus gleichgesetzt wird. Während ein autoritäres Rollenverständnis von Familie sich nicht zwangsläufig nur in stereotype Bilder von Familien mit Migrationshintergrund fügen lässt, könnte die Darstellung, dass Murat viele Geschwister hat, ein Indiz sein, dass die Gruppe sich wieder zurück an die vorweg als stereotype Sichtweise dargestellte Alternative wendet. Dies scheint unbewusst zu geschehen, was auf die Wirkmächtigkeit von Stereotypen als soziale Konstruktionen hinweist. Abgeschwächt wird diese Sichtweise dadurch, dass zuletzt darauf hingewiesen wird, dass viele Alternativen als möglich in Betracht gezogen und auch berücksichtigt werden müssten. Es lässt sich vermuten, dass die Gruppe sich hier nicht festlegen möchte. Sie geht sehr vorsichtig vor. Dies könnte verschiedene Gründe haben, wie die Erkenntnis der Vielfalt von Optionen, der persönliche Ablehnung der Nutzung von ethnischen Stereotypen oder aber auch die Vorstellung, dass die klare Formulierung solcher Stereotype nicht sozial erwünscht sei.

Sequenz 3.1 (transkribierte Passage 8)

#00:43:36-7# - #00:47:01-0# (Dauer 3 min 25 s)

Formulierende Interpretation:

**Das eigene Verhalten anstelle der Lehrerin**

<p>271 Y: Okay, dann würde ich noch eine Frage stellen. Ihr seid ja schon sehr stark darauf eingegangen, was die Lehrkraft hätte anders machen können, die Frau Müller. Was würdet ihr denn tun, wenn ihr an der Stelle von Frau Müller wärt und jetzt wirklich am Ende von diesem Fallbeispiel wärt? Also die Kinder tuscheln schon, die Schülerinnen und Schüler tuscheln bereits. Wie würdet ihr vorgehen?</p> <p>---</p> <p>277 Af: Ich glaube, ich würde trotzdem nochmal zu Murat hingehen, weil: „Ihr macht jetzt weiter und wir besprechen das jetzt“.</p> <p>279 Cm: Das ist, finde ich, das ist eine sauschwierige Situation. Wenn man hinget, danach, [Af: Hmh.] dann hat er augenscheinlich gewonnen, ne? [Af: Hmh.] Also, wenn man es als [Af: Ja ((lacht)).] Kampf oder wie auch immer sehen würde. [Af: Ja.] Also er hätte dann gegen die Lehrerin gewonnen, weil sie sich dem fügt und zu ihm hin geht. Aber es muss ja nicht unbedingt schlecht sein, nur das ist jetzt das Problem vor dem Rest der Klasse. [Af: Hmh.] Er startet da eine Aktion. [Af: Hmh.] Du gehst als Lehrkraft darauf ein, beugst dich dem und...</p> <p>---</p> <p>287 Bf: Ich fand das vorhin gar nicht schlecht zu sagen: „Nein, hab ich auch gar nicht. [Cm: Hmh.] Aber der Tom kann dir das bestimmt erklären.“ [Cm: Ja. Ja.] Ist nur die Frage, [Cm: Das.] ob Tom das ((lacht)) [ ( ) ] oder damit bestraft ist.</p> <p>---</p> <p>291 Af: [Wie ( ) .]</p> <p>---</p> <p>293 Cm: [Genau. genau.] Genau.</p> <p>---</p> <p>295 Cm: Ich. Das denke ich auch. Das ist nämlich so ein, ja, das ist Russisch-Roulette. Entweder klappt das und Tom erklärt das wirklich oder, es kommt drauf an wie gut man die Schüler kennt. Angenommen du hast so einen zuverlässigen ((lacht)) Schüler, wo du weißt, O.K., [Af: Hmh.] wo du dir sicher bist, der springt da jetzt auch nicht darauf an, sagt: „Nö, will ich jetzt nicht. Auch keine Lust oder ich trau' mich vielleicht auch nicht [sondern].“</p> <p>301 Af: [Ja. ] Nachher [Cm: Ja.] passiert mit Tom hinterher irgendwas ((lacht)).</p> <p>303 Cm: Ja, um Gottes Willen. Aber dass du vielleicht einen Schüler hast, wo du vielleicht auch gesehen hast, der hat in der Schule, in der Stunde, gut mitgearbeitet. Der war da fix bei der Sache. Den kannst du ansprechen. Dann kann man nämlich von sich ein bisschen, ich will nicht sagen ablenken, aber auch Verantwortung an einen Schüler übergeben, der das vielleicht erklärt. Der das dann hoffentlich ((lacht)) auch als sinnhaft erachtet? Ist ja das Nächste. [Af: Hmh.] Warum soll ich das machen? Kommt der Nächste an und fragt: „Ja, gute Frage. Warum sollen wir das hier überhaupt machen?“</p> <p>311 Bf: Ja ((nickt)).</p> <p>312 Af: Ja, wird ein ganz toller (Moment).</p> <p>313 Cm: Kann funktionieren. Muss nicht.</p> <p>314 Af: ((Lacht)).</p>	<p>271-276 Immanente Nachfrage durch Y</p> <p>277-328 OT: Vorschläge zum eigenen Verhalten in der Situation im Fallbeispiel</p> <p>277-286 UT: Ich glaub ich würd trotzdem nochmal zu Murat hingehen</p> <p>279-286UUT: Murats Verhalten als Kampf gegen die Lehrerin</p> <p>287-314 UT: „Tom kann dir das bestimmt erklären“ (Z. 288)</p>
---	--



- 287-294 *Antithetische Differenzierung und Elaboration durch Exemplifizierung durch Bf*  
Bf nimmt einen vorweg genannten Vorschlag noch einmal auf (nicht transkribiert) und differenziert ihn. Sie sieht die Möglichkeit, einen anderen Schüler zu beauftragen die Aufgabe zu erklären. Dabei benennt sie den fiktiven Schüler als ‚Tom‘. Bf: „Aber der Tom kann dir das bestimmt erklären“ (Z. 288). Dabei bleibe aber die Frage bestehen, ob Tom dadurch nicht eventuell bestraft würde. Cm stimmt zu.
- 295-302 *Antithetische Differenzierung und Elaboration durch Generalisierung und Validierung durch Cm*  
Tom mit der Aufgabe zu betrauen ist für Cm eine Form von „Russisch-Roulette“ (Z. 295). Es könne gelingen, wenn Tom ein eher zuverlässiger Schüler sei, der auch in der Stunde gut mitgearbeitet hat und auch die Aufgabe als sinnvoll erachtet. Af stimmt zu.
- 301-302 *Elaboration durch Exemplifizierung durch Af*  
Af versucht in die Diskussion einzubringen, dass es negative Folgen für Tom haben könnte, wenn er Murat die Aufgabe erklärt. Dies wird von der Gruppe nicht weiter vertieft.
- 303-314 *Elaboration durch Generalisierung durch ein Beispiel von Cm*  
Cm macht das Gelingen solch eines Ansatzes davon abhängig, ob ein Schüler für diese Aufgabe infrage komme und dieser dies auch als sinnvoll ansehe. Cm lacht, Af und Bf stimmen ihm zu.
- 312-314 *Validierung durch Af und Zwischenkonklusion durch Cm und Af*  
Af merkt ironisch an, dass dies ein ganz toller Moment werden könnte und bezieht sich auf die Hoffnung von Cm, dass der Schüler die Aufgabe als sinnvoll erachtet. Cm meint, dass dies funktionieren könne oder auch nicht. Af lacht.

315-325 Anschlussproposition, Elaboration durch Exemplifizierung durch Bf und Zwischenkonklusion durch die Gruppe

Bf schlägt eine Bearbeitungsvariante vor, die darauf abzielt die Aufgabe mit Murat zusammen zu lösen. Dies sei allerdings nur bei jüngeren Schülerinnen und Schülern sinnvoll und nicht mehr bei 16-Jährigen. Bf lacht. Cm stimmt zu. Der Vorschlag beinhaltet auch, dass sich Murat doch melden oder zur Lehrkraft kommen solle, wenn er etwas nicht versteht. Die Gruppe stimmt dem zu.

326-328 Elaboration durch Exemplifizierung und Konklusion durch Af

Af schlägt vor die Aufgabe auch mit der gesamten Klasse an der Tafel zu bearbeiten. Dieser Idee stimmt Cm zu.

<p>Sequenz 3.2 (transkribierte Passage 9) #00:49:36-0# - #00:50:36-5# (Dauer 1 min)</p>	<p>Formulierende Interpretation: <b>Weitere Vorschläge zum eigenen Verhalten in der Situation im Fallbeispiel und Murat als schlechter Schüler</b></p>
<p>329 Cm: Oder man bleibt vorne und fragt: „O.K., Murat hat diese Aufgabe hier nicht verstanden und die ist ja anscheinend viel zu anstrengend. Geht das denn?“ O.K., man kann ihn dadurch bloßstellen [Af: ((Lacht)).] [Bf: ((Lacht)).] [Cm: ((Lacht)).] aber: „Geht das denn noch einem von euch so? Vielleicht ist es ja wirklich ein Problem? Geht denn das noch einem von euch so?“ Dann kommen vielleicht ein paar Meldungen und es stellt sich heraus, O.K., da ist irgendwas unklar. Dann kann man, das find ich, von vorne aus, vom Lehrerpult aus, oder von vorne, frontal, auch erklären. [Af: Ja.] Nochmal. Ohne jetzt hinzugehen, sondern, wenn das jetzt für mehrere ein Problem ist und die dann...</p> <p>338 Af: Also [das ].</p> <p>339 Cm: [Wiederholt] man es nochmal.</p> <p>340 Af: Vielleicht doch als ganze Klasse lösen.</p> <p>341 Cm: Ja. Ja, dass würde genau, dass würde dann schon in die Richtung gehen. Aber wenn mehrere das Problem scheinbar haben.</p> <p>343 Af: Ja.</p> <p>344 Bf: Aber das geht zum größten Teil schief, glaube ich. In dem Moment werden die einen so sein, dass sie sagen: „Auch wenn ich es nicht hundertprozentig verstanden habe, ich melde mich doch nicht, weil ich doch nicht so schlecht wie Murat bin.“</p>	<p>329-347 OT: Weitere Vorschläge zum eigenen Verhalten in der Situation im Fallbeispiel</p> <p>329-341 UT: Differenzierung des Lösens mit der gesamten Klasse</p> <p>341-344 UT: Zweifel am Gelingen des Lösens mit der gesamten Klasse</p> <p>344-347 UT: „Weil ich doch nicht so schlecht wie Murat bin“ (Z. 346-347)</p>

## Reflektierende Interpretation

- 329-340 Proposition durch Cm und anschließende Elaboration durch Exemplifizierung durch Cm in Interaktion mit Af  
Cm unterbreitet den Vorschlag, dass die Lehrkraft die gesamte Klasse einbezieht und nachfragt, ob weitere Personen die Aufgabe nicht verstehen oder Unklarheiten herrschen. Af stimmt zu. Dabei benennt er das Problem, dass Murat dadurch bloßgestellt werden könne. Die Gruppe lacht. Af ergänzt, die Aufgabe könne doch mit der gesamten Klasse gelöst werden. Cm stimmt zu.
- 341-343 Zwischenkonklusion und Anschlussproposition durch Cm  
Cm gibt zu bedenken, dass auch mehrere Schülerinnen und Schüler dasselbe Problem mit der Aufgabe haben könnten. Af stimmt zu.
- 344-347 Antithetische Differenzierung, Elaboration durch Exemplifizierung und Konklusion durch Bf  
Bf steht diesem Lösungsansatz kritisch gegenüber. Sie befürchtet, dass er nicht funktionieren könnte. Schülerinnen und Schüler würden sich vielleicht nicht äußern, auch wenn sie etwas nicht verstanden hätten, da sie der Auffassung sein könnten, sie wären nicht so schlecht wie Murat.

## Zusammenfassung Sequenz 3

Nachdem die Gruppe gefragt wurde, wie sie mit der Situation im Fallbeispiel umgehen würde, entsteht recht schnell eine Diskussion über mögliche Vorgehensweisen. Die etwaigen Risiken werden differenziert besprochen.

Zunächst wird von Af die Idee wiederholt mit Murat zeitnah und direkt im Dialog die Aufgabe zu besprechen. Cm stellt die Risiken dieser Methodik dar. Die Situation wird als ‚Kampf‘ der Lehrerin mit Murat gedeutet. Diesen Kampf hätte die Lehrerin dann verloren, Murat bekäme was er wolle: Aufmerksamkeit. Cm relativiert, den Kampf gegen Murat zu verlieren sei nicht unbedingt negativ zu bewerten. Trotzdem scheint er das Verhalten von Murat auch als Provokation einzustufen, der nicht einfach nachgegeben werden dürfe.

Bf bringt einen zweiten Vorschlag ein. Sie möchte Murat die Aufgabe durch einen weiteren Schüler erklären lassen. Sie wählt den Namen ‚Tom‘. Bf: „Aber der Tom kann dir das bestimmt erklären“ (Z. 288). Der Vorschlag wird in der Gruppe diskutiert. Cm sieht

diese Idee zunächst kritisch. Cm: „das ist Russisch-Roulette“ (Z. 295). Hier wird eine starke Metapher genutzt, bezogen auf das Risiko des Scheiterns der vorgeschlagenen Methode. Dies beschreibt noch einmal die Sensibilität, welche die Gruppe in der Situation zu sehen scheint. Für ein Gelingen müsse eine gut überlegte Wahl getroffen werden. Es müsse vorweg beobachtet worden sein, dass der Schüler im Unterricht aktiv mitgearbeitet habe, allgemein verlässlich sei und die Aufgabe als sinnhaft einstufe. Dabei scheint der Gruppe klar zu sein, dass eine solche Vorgehensweise auch negative Auswirkungen auf den Schüler haben könnte, was mit ironischem Unterton angemerkt wird.

Eine weitere Idee wird von Bf geäußert. Ein Bekenntnis, dass die Aufgabe selbst nicht verstanden werde und eine gemeinsame Erarbeitung könnte bei jüngeren Schülerinnen und Schülern erfolgreich sein. Allerdings wird von ihr eingeschränkt, dass sie bei der Arbeit mit Jugendlichen davon eher weniger überzeugt ist. Die Idee wird verbunden mit der direkten Besprechung mit Murat, wobei allerdings auch die Bedingungen genannt werden sollten, wie Murat adäquat um Unterstützung bitten könne, wie Melden oder zur Lehrkraft gehen. So scheint die angebotene Unterstützung auch an das Einhalten von Regeln im Klassenraum geknüpft zu werden.

Zuletzt wird auch die Besprechung mit der gesamten Klasse angeregt. Es folgt ein Vorschlag von Cm zunächst eine Frage an die gesamte Klasse zu richten und so in Erfahrung zu bringen, ob bei weiteren Schülerinnen und Schüler Unklarheiten bzgl. der Aufgabe herrschen. Die Gruppe bespricht auch hier mögliche Chancen und Risiken. So könne Murat durch den Einbezug der gesamten Klasse bloßgestellt werden. Dem folgt ein Lachen der Gruppe. Allerdings würden die Probleme, die Murat mit der Aufgabe habe, ernst genommen. Die Aufgabe könne mit der Klasse zeitnah bewältigt werden, was nicht so vorgesehen ist. Bf steht dem Vorschlag kritisch gegenüber. Sie sieht eine Mitarbeit der anderen Schülerinnen und Schüler als nicht sicher an, da der Rest der Klasse nicht so schlecht wie Murat eingestuft werden möchte. Bf: „Ich melde mich doch nicht, weil ich doch nicht so schlecht wie Murat bin“ (Z. 346-347). Zudem äußert sich die Gruppe hier sehr klar wie Murats schulische Leistungen eingeschätzt werden. Während dies in den Sequenzen zuvor nicht der Fall war, wird Murat nun klar als schlechter Schüler eingestuft. Deutlich zu erkennen ist allerdings, dass die Gruppe an dieser Stelle ihre oft vorsichtige und differenzierende Vorgehensweise etwas aufgibt und sich, scheinbar unbewusst, stärker festlegt wie sie sich Murat vorstellt.

Allen Ideen des Umgangs mit der Störung scheint gemein, dass die Störungssituation umgehend bearbeitet werden muss. Der Unterricht sollte angepasst werden und Murat Unterstützung durch die Lehrkraft erfahren. Unterrichtsstörungen gehören zur Arbeit von Lehrkräften, könnte hier vermutet werden. Werden die Ausführungen zu Sequenz 1 noch einmal herangezogen, deuten die Aussagen der Gruppe ebenfalls darauf hin, dass die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern als eine grundsätzliche pädagogische Position begriffen und auch befürwortet wird. Allerdings scheint die Gruppe auch das Einhalten von Regeln im Klassenraum für eine adäquate Unterstützungsleistung der Lehrkraft zu erwarten. Zudem wird indirekt auch Kritik an der Verhaltensweise der Lehrerin Frau Müller geübt, da sie keine Unterstützung von Murat anbietet.

Der Name des fiktiven Schülers Tom, der Murat die Aufgabe noch einmal erklären könne, bedarf einer genaueren Betrachtung. Der gewählte Name impliziert, dass dieser Schüler keinen Migrationshintergrund hat. Gleichzeitig erscheint Tom als guter Schüler, im Gegensatz zu Murat, der am Ende der Sequenz offen als schlechter Schüler markiert wird. Zwar lässt sich daraus nicht ohne Weiteres schließen, dass die Gruppe alle Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schlecht in der Schule einschätzt, aber es bleibt bemerkenswert, dass gerade der Schüler, der damit beauftragt werden soll Murat die Aufgabe noch einmal zu erklären, keinen Migrationshintergrund zu haben scheint. Es könnte vermutet werden, dass die Gruppe ethnische Stereotype nutzt ohne sich dessen bewusst zu sein, wie es in der Sequenz 2 der Fall war. Der Schüler Tom scheint eher der Normalitätsvorstellung der Gruppe in Bezug auf gute Schüler zu entsprechen. Dies unterstreicht noch einmal die Wirkmacht ethnischer Stereotype.

Sequenz 4 (transkribierte Passage 10) #00:57:10-6# - #01:01:42-4# (Dauer 4 min 32 s)	Formulierende Interpretation: <b>Name: Murats Lebenswelt</b>
---	---

348 Y: O.K., dann hätte ich noch eine Frage. Es ist jetzt schon ein bisschen her, dass ihr das angesprochen habt. Da hattet ihr gesagt, dass Murat ja eventuell auch gar keine Freunde in der Klasse hat. Also erst einmal gemutmaßt. Wie stellt ihr euch denn allgemein die Lebenswelt von Murat vor? In welchen Zusammenhängen lebt der?	348-352 Themeninitiation durch Y
353 Af: Hm.  (28s keine Wortmeldung)	353-354 Schweigen (28s)
355 Af: Ja, ich denke schon, dass er irgendwie eine Clique oder eine Peergroup hat. Irgend so eine Art bester [Freund].	355-410 OT: Murats Lebenswelt 355-360 UT: Murat hat Freunde
357 Cm: [Ja, ] denke ich auch. Ich stelle ihn mir nicht - habe auch so ein Bild von ihm. Ich stelle ihn mir nicht ohne Freunde vor.	
359 Af: Ja, und dann vielleicht auch, vielleicht ist er da mehr der Clown oder so. Oder derjenige der irgendwas beweist.	359-360UUT: Murat muss sich im Freundeskreis beweisen
361 Cm: Ich stelle ihn mir aktiv vor. Also, dass er in seiner Freizeit auch einfach viel Sportliches macht oder etwas mit viel Bewegung. [Af: Hmh.] Dadurch, dass er so impulsiv jetzt hier erscheint, dann denk ich mir er ist ein aktiver Typ.  ---	361-366 UT: Murat ist aktiv und impulsiv und viel draußen
365 Af: Hmh. Vielleicht auch viel draußen.	
366 Cm: Ja.	
367 Af: Ich stelle ihn mir irgendwie auch schon ein bisschen mehr so im frühen Jugendalter vor.	367-373 UT: Murat ist ein Jugendlicher
369 Cm: ((Zuckt mit den Achseln)).	
370 Bf: Hmh.	
371 Af: Aber das ist auch einfach wegen der Ausdrucksweise so.  ---	
373 Cm: Hmh ((nickt)). Also es hört (sich).	
374 Bf: Für mich könnte er aber genauso ein Couchpotato sein, der den ganzen Tag nur zockt. Also, [Af: ((Lacht)).] wenn er so eine Null-Bock Haltung [Cm: Hmh.] [Af: Hmh.] hat.	374-379 UT: Alternativvorschlag: Murat ist ein „Couchpotato“ (Z. 374)
377 Cm: Ja.	
378 Af: ((Lacht)). [Ja, kann] auch sein, ne?	
379 Cm: [( )]. Verstehe ich irgendwie ((lacht)).  (28s keine Wortmeldung)	380 Schweigen (28s)
381 Cm: Ja gut. Das haben wir vorher eigentlich gesagt. Zur Familienkonstellation, da haben wir uns ja eigentlich schon wirklich ausgesprochen. [Af: Hmh.] Mir fällt jetzt nichts Neues ein. Vater, keine Diskussion. Der Vater ist autoritär oder nicht autoritär oder nie da oder...	381-396 UT: Murats Familie und sein Verhalten in der Schule
385 Af: Ja und die Mutter? ((Lacht)).	385-396UUT: Murats Mutter und ihr Einfluss auf das Geschlechterrollenverständnis von Murat
386 Cm: Ja.	
387 Bf: Könnte genauso beides sein. Vielleicht kann es das Problem sein, dass Frau Müller jetzt einfach eine Frau ist? [Af: Hmh.] Zu Hause setzt sich die Mutter nicht durch und deswegen versucht er in der Schule auch Oberwasser zu haben. Oder genau	

<p>anders herum. Die Mutter [Cm: Hmh.] ist total streng zu Hause und er merkt: „Hier komme ich aber vielleicht gegen Frau Müller an und...?“</p> <p>392 Cm: Hmh.</p> <p>393 Af: Hmh.</p> <p>394 Cm: (Klar), dass es im Prinzip schon so gegen die Person der Lehrkraft geht, ne? Oder?</p> <p>396 Bf: Könnte anders [Cm: Ja.] sein, ne? (15s keine Wortmeldung)</p> <p>398 Cm: Was gehört noch zur Lebenswelt? Freunde, Familie, Freizeitgestaltung. ---</p> <p>400 Bf: Nachbarn. Lebt der jetzt in einem riesen Gebäudekomplex [oder ?] ---</p> <p>402 Cm: [Wohnen.] Wohnort, ne? [Wo?]</p> <p>404 Af: [Ja, ] stimmt.</p> <p>405 Cm: Wo wohnt er?</p> <p>406 Cm: Ich stelle mir - keine Ahnung, es kann auch wieder so auf Stereotypen beruhen - ich stelle es mir nicht [Bf: Ja.] so vor, dass er in einem Einfamilienhaus wohnt. Also ich stelle mir vor, dass, [Af: Hmh.] denke ich mir, das ist jetzt eine Schule in Hannover, dass es ein Mehrfamilienhaus ist. [Af: Ja.] Und Brüder und Schwestern.</p>	<p>397 Schweigen (15s)</p> <p>398-410 UT: Murats Wohnverhältnisse</p> <p>406-408UUT: Murat wohnt nicht in einem Einfamilienhaus</p> <p>409-410UUT: Murat wohnt mit Brüdern und Schwestern zusammen</p>
--	--

### Reflektierende Interpretation

348-353 Themeninitiierung/ Immanente Nachfrage durch Y

Y geht auf die Aussage ein, dass Murat eventuell keine Freunde in der Klasse hat und verbindet damit die Frage, wie sich die Gruppe die Lebenswelt von Murat vorstellt.

354 Schweigen (28s)

355-356 Proposition und Elaboration durch Exemplifizierung durch Af

Af geht davon aus, dass Murat eine „Clique“ (Z. 355) oder einen besten Freund hat.

357-358 Elaboration durch Exemplifizierung durch Cm

Cm stimmt Af zu. Sein Bild von Murat beinhaltet auch einen Freundeskreis.

- 359-360 Elaboration durch Exemplifizierung, Validierung und Zwischenkonklusion durch Af  
Af beschreibt Murat als den Clown der Clique. Er müsse sich im Freundeskreis beweisen.
- 361-366 Anschlussproposition, Elaboration durch Exemplifizierung und Zwischenkonklusion durch Cm in Interaktion mit Af  
Cm beschreibt Murat als aktiv, sportlich und impulsiv. Af stimmt dem zu und ergänzt, dass Murat vielleicht viel draußen unterwegs ist. Cm bejaht dies.
- 367-373 Elaboration durch Exemplifizierung und Konklusion durch die Gruppe  
Af stellt sich Murat als Jugendlichen vor. Cm ist sich unsicher, Bf stimmt zu. Dies ergibt sich für Af schon durch die Ausdrucksweise im Fallbeispiel. Jetzt stimmt auch Cm zu.
- 374-376 Proposition, antithetische Differenzierung und Elaboration durch Exemplifizierung durch Bf  
Bf bringt ein, dass es sich bei Murat auch um eine „Couchpotato“ (Z. 374) handeln könnte. Murat spiele dann nur Computer- oder Videospiele. Af lacht. Murat habe eine „Null-Bock Haltung“ (Z. 375). Af und Cm stimmen zu.
- 377-379 Konklusion durch Af und Cm  
Af meint, dass dies auch möglich sei und lacht. Cm kann diese Haltung nachvollziehen und lacht ebenfalls.
- 380 Schweigen (28s)
- 381-384 Proposition durch Cm  
Cm geht noch einmal auf die Familienverhältnisse von Murat ein. In Hinsicht auf den Vater von Murat sieht er alles als bereits ausreichend besprochen an und erfährt Zustimmung von Af. Er wiederholt, dass der Vater autoritär oder nicht autoritär oder auch nie da sein könnte.

- 385-386 Antithetische Differenzierung durch Af  
Af fragt die Gruppe nach der Mutter von Murat und lacht. Cm stimmt ihr zu.
- 387-391 Elaboration durch Exemplifizierung durch Bf  
Bf sieht für die Person der Mutter ebenfalls beides als möglich an. Sie bringt ins Spiel, dass das Problem zwischen Murat und der Lehrerin auch ein generelles Problem sein könne, dass auf Murats Rollenverständnis von Frauen beruht. Af stimmt zu. Bf beschreibt folgendes Bild: Die Mutter setzt sich zu Hause evtl. nicht durch und Murat überträgt diese Rollenvorstellung auf Frau Müller/ die Lehrerin, oder die Mutter ist sehr streng und Murat versucht sich in der Schule gegenüber der Lehrerin als Frau zu behaupten.
- 392-396 Konklusion durch die Gruppe  
Cm und Af stimmen den Aussagen von Bf zu. Cm meint, das Verhalten könnte gegen die Person der Lehrkraft gerichtet sein. Bf schränkt ein, dass es auch anders sein könne. Dem stimmt auch Cm zu.
- 397 Schweigen (15s)
- 398-404 Proposition durch Cm und Bf  
Cm geht zurück zur Frage nach der Lebenswelt. Bf bringt die Wohnsituation von Murats Familie ein. Murat könnte in einem großen „Gebäudekomplex“ (Z. 400) wohnen. Cm und Af stimmen zu.
- 405-410 Elaboration durch Exemplifizierung und Konklusion durch Cm, bestärkt durch die Gruppe  
Die Gruppe nimmt dies auf. Cm fragt sich wo Murat wohnt. Er sagt vorweg, dass dies wieder auf Stereotypen beruhen könne, fährt dann fort und stellt sich für Murats Wohnort explizit nicht ein Einfamilienhaus vor. Bf stimmt zu. Murat wohne, so Cm, in einem Mehrfamilienhaus mit mehreren Brüdern und Schwestern. Af stimmt zu.

#### **Zusammenfassung Sequenz 4**

Die Frage nach der Lebenswelt von Murat induziert eine Beschäftigung der Gruppe mit Murats Freundeskreis. Die Gruppe ist sich einig, dass Murat Freunde hat. Cm: „Ich stelle ihn mir nicht ohne Freunde vor“ (Z. 358). Murat habe soziale Kontakte mit anderen Personen außerhalb der Familie, müsse sich aber in der Clique beweisen. So wird von Af angenommen, dass Murat auch die Rolle als „Clown“ (Z. 359) übernehme. Dies wird von der Gruppe nicht weiter ausdifferenziert. Cm bringt ein, dass er Murat als impulsiv, aktiv und sportlich einschätzt. Zudem wird Murats Lebensabschnitt in der Jugendphase verortet. Dabei bezieht sich Af auf Murats Ausdrucksweise im Fallbeispiel. Bf bringt eine alternative Idee ein. Murat könne „aber genauso ein Couchpotato sein“ (Z. 374). Während die erste Idee eines impulsiven und aktiven Murat darauf hindeuten könnte, dass Murat Schwierigkeiten haben könnte still und konzentriert zu arbeiten, erscheint Murat als ‚Couchpotato‘ von Desinteresse und einer „Null-Bock Haltung“ geprägt. Die gewählten Alternativen stellen zudem extreme Positionen dar, was auf eine bewusst wahrgenommene Vielfalt von Alternativen, zwischen impulsiv und aktiv auf der einen und desinteressiert auf der anderen Seite, schließen lassen könnte. Zudem erscheinen sie negativ besetzt. Beide Alternativen scheinen allerdings auch dazu genutzt zu werden, um zu verallgemeinern: Als über das Fallbeispiel hinaus gehend und für Murats gesamtes Leben geltend.

Die Vorstellungen zur Familie von Murat werden noch einmal diskutiert. Cm fasst die Äußerungen zu Murats Vater noch einmal zusammen. Er könne autoritär, nicht autoritär oder nicht für Murat verfügbar sein. Dem schließt sich die Frage nach dem Bild von der Mutter an, woraufhin Bf zunächst einbringt, dass auch hier vielfältige Möglichkeiten bestehen können. Dem folgt die Überlegung von Bf: „Vielleicht kann es das Problem sein, dass Frau Müller jetzt einfach eine Frau ist?“ (Z. 387-388). Es werden zwei mögliche Varianten vorgestellt. Murats Mutter könne sich nicht durchsetzen und Murat übertrage dies auf die Situation in der Schule oder sie sei sehr streng und Murat versuche sich deswegen in der Schule durchzusetzen. Die Gruppe stimmt den Ideen zu. So deutet sich an, dass das Rollenbild der Mutter in der Familie von Murat direkten Einfluss auf sein Verhalten in der Schule haben könnte. Dies diskutiert die Gruppe nicht weiter. Alternative Vorstellungen zum Rollenbild von Frauen in Murats Familie werden nicht geäußert. Es könnte vermutet werden, dass das Rollenbild von den Vorstellungen der Gruppe negativ abweicht.

Eine eher negative Bewertung von Murats Verhalten scheint zudem angenommen zu werden. Es wird erläutert, dass sich das Verhalten von Murat gegen die Lehrerin persönlich richtet. Dies wird allerdings durch die Äußerung von Bf, es könne auch anders sein, etwas relativiert.

Auch die vermutete Wohnumgebung wird in der Gruppe diskutiert. Bf bringt die Idee ein, dass Murat in einem „riesen Gebäudekomplex“ (Z. 400) wohnen könnte. Cm meint, er stelle sich Murat nicht in einem Einfamilienhaus wohnend vor. Zudem wird die Familiengröße thematisiert. Murat hat „Brüder und Schwestern“ (Z. 409-410). Er äußert, dass es sich bei seinen Vorstellungen um Stereotype handeln könne. Es wird noch einmal das Bewusstsein der Stereotypisierung benannt. Allerdings fehlt hier die Deutlichkeit der vorherigen Sequenzen stereotype Bilder zu bedienen. Die Äußerung wird zudem mit einer klaren Darstellung begleitet, wie Murats Wohnumgebung nicht aussehe.

Die Aussagen deuten auf eher beengte Wohnverhältnisse durch viele Geschwister hin. Gleichzeitig scheint die Verortung der Familienwohnung in einem „riesigen Gebäudekomplex“ (Z. 400) bzw. nicht in einem Einfamilienhaus auf eine eher schlechte finanzielle Ausstattung der Familie von Murat hinzuweisen. Auch an dieser Stelle differenziert die Gruppe nicht weiter. Sie scheint sich einig zu sein. Dieses Bild widerspricht zum Teil allerdings der Idee, dass Murat ein Kind eines Akademikers ist, da eine bessere Ausstattung mit finanziellen Mitteln zumindest angenommen werden könnte. Die Vermutung liegt nahe, dass sich die Gruppe festlegen und die Idee, dass Murat ein Kind aus einer ökonomisch und sozial besser gestellten Familie ist, also der „Professorsohn“ (Z. 178), nicht weiter verfolgen möchte.

Die Aussagen erscheinen stark stereotypisierend, werden der Name Murat und der von der Gruppe angenommene Migrationshintergrund berücksichtigt. So folgen aus der reflexiven Äußerung von Cm Stereotype bedienen zu können kein Widerspruch oder die Darstellung weiterer Alternativen, wie es in den Sequenzen vorweg der Fall ist.

### **Diskursbeschreibung Gruppe HAUS:**

Die Gruppe HAUS argumentiert vorsichtig, differenzierend und ironisch-distanziert. Sie entwickelt ein über die Diskussionsrunde hinweg konkreter werdendes Bild von Murat und seinem sozialen Umfeld. Aufgrund der Ausdrucksweise im Fallbeispiel wird Murat von der Gruppe als Jugendlicher eingeschätzt. Murat habe zudem einen Freundeskreis, in dem er sich allerdings beweisen müsse.

Deutet sich zunächst eine indirekte Einstufung von Murat als Schüler an, der eher keine guten schulischen Leistungen erbringt, zeigt sich im Verlauf der Gruppendiskussion deutlicher, dass Murat scheinbar unbewusst als schlechter Schüler identifiziert wird.

Es werden zwei alternative Ideen zu Murats allgemeinen Verhalten benannt und diskutiert. Murat könne ein impulsiver, aktiver und sportlicher Schüler sein. Diese Einschätzung könnte indirekt auch eine gering ausgeprägte Konzentrationsfähigkeit implizieren. Eine zweite Einschätzung beschreibt Murat als ‚Couchpotato‘, eine Person mit einer grundsätzlichen ‚Null-Bock‘ Attitüde, welche auch ein Desinteresse an schulischen Belangen beinhaltet. Durch die Wahl dieser zwei sehr extremen Ideen könnte eine bewusst wahrgenommene Vielfalt von Alternativen ausgedrückt werden. Auf der anderen Seite scheinen die geäußerten Ideen eher negativ konnotiert.

Es deutet sich zudem eine eher negative Bewertung von Murats Verhalten an. Die Gruppe scheint davon auszugehen, dass sich das Verhalten von Murat gegen die Lehrerin persönlich richtet. Es wird als provozierend eingestuft und dürfe nicht einfach hingenommen werden. Diese Aussage wird allerdings etwas relativiert, da keine Zwangsläufigkeit vorliegen müsse.

Murats Familie wird differenziert betrachtet. So ist ersichtlich, dass die Gruppe ihr einen Migrationshintergrund zuschreibt. Murat könne in Deutschland geboren sein aber auch eine eigene Fluchterfahrung vorweisen. Diesem Bild wird eine alternative Idee gegenübergestellt, die Murat als Kind eines beruflich erfolgreichen Akademikers mit Migrationserfahrung darstellt. Diese Idee wird aufgegriffen und ein Desinteresse der Eltern an Murat aufgrund von beruflichen Verpflichtungen vermutet. Familiäre Probleme könnten die Unterrichtsstörungen so ebenfalls erklären. Im Verlauf der Gruppendiskussion wird die Alternative einer ökonomisch und sozial besser gestellten Familie zusehend verworfen. Es wird ein Bild konstruiert, dass Murats Familie als finanziell schlecht ausgestattet sowie wohnhaft in eher schlechten und durch viele Geschwister beengten Verhältnissen sieht.

Die Gruppe bespricht auch das angenommene Rollenverständnis in Murats Familie. Die mit ironischem Unterton diskutierten Vorstellungen zur Diskussionskultur in der Familie bilden den Einstieg. Die Gruppe stellt recht extreme Ausprägungen, dass viel diskutiert oder Diskussionen von einem, vom Rollenverständnis heraus autoritären Elternhaus, unterbunden würden, gleichberechtigt nebeneinander. Eine in der Familie möglicherweise praktizierte autoritäre Orientierung der Diskussionskultur scheint von Murat auf den schulischen Lebensbereich übertragen zu werden. An dieser Stelle scheint unbewusst eine Verbindung zu der Idee hergestellt zu werden, dass Murat viele Geschwis-

ter habe. Letztendlich lässt die Gruppe offen, ob die Familie einen autoritären Erziehungsstil pflegt oder nicht, oder ob ein Desinteresse an Murat vorliegt.

Das Rollenbild der Mutter von Murat wird gesondert betrachtet. Zuerst wird lediglich von einem ähnlichen Erziehungsstil beider Elternteile ausgegangen. Dem folgt allerdings die Idee, dass das Rollenbild der Mutter maßgeblich für das Verhalten von Murat gegenüber der Lehrerin als Frau sein könne. Eine sehr strenge Erziehung durch die Mutter könne Murat dazu verleiten in der Schule aufzubegehren. Im Gegensatz dazu könne das Rollenverständnis einer Mutter, die sich nicht durchsetze, von Murat direkt in den schulischen Kontext übertragen werden. Die Gruppe ist sich einig, dass eine der beiden Varianten zutrifft. Zudem deutet sich an, dass sie dieses Rollenbild als abweichend von den eigenen Normalitätsvorstellungen ansehen könnte und negativ bewertet.

Die Gruppe HAUS zeigt ein stark reflexives Vorgehen. Es wird mehrmals betont, dass stereotype Bilder von Murat und seinem sozialen Umfeld existierten, z. B. wenn die Wohnsituation der Familie zum ersten Mal beschrieben wird. Es wird erkannt, dass die Verortung an einem sozialen Brennpunkt auch auf den Namen Murat zurückzuführen sein könnte. So wird die Konstruktionsleistung eines ethnischen Stereotyps benannt. Dem folgt eine klare Abwehr dieses Bildes durch die Einführung und Diskussion einer weiteren Alternative, die Murat als Kind eines Akademikers beschreibt. Die Familie erscheint nun eher gut finanziell ausgestattet und mit hohem Bildungsstand. Das Verhalten von Murat wie im Fallbeispiel könne dann auf das Desinteresse der Eltern an schulischen Belangen zurückzuführen sein, da berufliche Verpflichtungen Vorrang hätten. Diese Alternative scheint vor allen Dingen familiäre Probleme und nicht den Migrationshintergrund als ursächlich für die Störungssituation in den Fokus zu rücken. Zudem wird erkannt, dass eine Vielzahl an Alternativen weiterhin möglich erscheinen.

Diese Reflexionsleistung wird allerdings nicht vollends durchgehalten. Es wird mehrmals die Vorstellung geäußert, Murat habe viele Geschwister und lebe in einem autoritär orientierten Elternhaus. Deutet dies zunächst lediglich auf eine Rückkehr zu einer stereotypen Sichtweise hin, bedingt durch den Migrationshintergrund von Murat, scheint im Verlauf der Gruppendiskussion durch eine Verbindung mit einer Verortung in einer als eher negativ eingestuften Wohnumgebung auch eine schlechte Ausstattung mit finanziellen Mitteln impliziert zu werden. Dies widerspricht allerdings der Idee von Murat als Akademikerkind in einer Familie mit größeren finanziellen Ressourcen. Zwar wird auch an dieser Stelle von der Gruppe bewusst eingebracht, dass es sich um eine stereotype Sichtweise handeln könnte. Die zuvor getätigten Aussagen diesbezüglich erscheinen allerdings klarer und deutlich kritischer, zumal nun geäußert wird, man kön-

ne sich nicht vorstellen, dass Murat in einem Einfamilienhaus wohnt und er in einem ‚riesigen Gebäudekomplex‘ verortet wird. Die Gruppe wehrt sich an dieser Stelle auch nicht mehr gegen eine stereotype Sichtweise, was die Vermutung zulässt, dass sie sich festlegen und das Bild von Murat als Kind eines Akademikers nicht weiter verfolgen möchte.

Eine ähnliche Vorgehensweise scheint sich bei der Einschätzung von Murats schulischen Leistungen abzuzeichnen, die im Verlauf der Gruppendiskussion einer Veränderung von einem Schüler ohne gute schulische Leistungen zu einem schlechten Schüler unterzogen wird.

Auch die Auswahl eines fiktiven guten Schülers ‚Tom‘, der Murat die Aufgabe noch einmal erklären solle, scheint unbewusst erfolgt zu sein. Deutlich ist allerdings, dass Tom scheinbar über keinen Migrationshintergrund verfügt. Es ist bemerkenswert, dass der Schüler, der damit beauftragt werden soll Murat die Aufgabe noch einmal zu erklären, gerade keinen Migrationshintergrund zu haben scheint, was allerdings keine generalisierende Einschätzung der Gruppe zulässt, dass alle Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schlecht in der Schule sind. Trotzdem deutet es darauf hin, dass Tom eher der Normalitätsvorstellung der Gruppe in Bezug auf gute Schüler entspricht. Die Gruppe grenzt sich von Murat ab. Dieses Verhalten erscheint eher unbewusster bzw. unterschwelliger Natur, was auf die Wirkmächtigkeit von ethnischen Stereotypen als soziale Konstruktionen hinweist. Die Gruppe stützt sich dabei auf den Namen Murat und konstruiert so ethnische Differenz in Bezug auf den Migrationshintergrund von Murat und seiner Familie. Es wird deutlich, dass die Gruppe einen negativen Orientierungsrahmen schafft. Sie sieht sich selbst nicht als Teil dieses Orientierungsrahmens, sondern eines positiven Gegenhorizonts.

Die Suche nach den Ursachen der Störung scheint für die Gruppe HAUS von Bedeutung, was beispielsweise durch den Vorschlag der direkten Ansprache der Problematik mit Murat an seinem Sitzplatz deutlich wird.

Die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern erscheint allerdings von einer noch größeren Bedeutung für die Gruppe. Es werden mehrere Vorschläge unterbreitet und diskutiert, wie die direkte Ansprache von Murat, der Einbezug eines fiktiven Schülers Tom oder auch die Besprechung mit der gesamten Klasse. Alle Ansätze umfassen eine umgehende Beschäftigung mit der Unterrichtsstörung, was eine Anpassung des Unterrichts erfordert. Die Gruppe scheint die Situation zudem als sensibel einzustufen, was durch Metaphern wie ‚Russisch-Roulette‘ zur Beschreibung des Risikos eines Scheiterns eines Vorschlags deutlich wird. Dies lässt die Vermutung zu, dass die Unterstüt-

zung von Schülerinnen und Schülern durch Lehrkräfte als ein Teil ihrer Arbeit als eine grundsätzliche pädagogische Position begriffen wird. Es wird allerdings auch angedeutet, dass für eine angemessene Unterstützungsleistung Regeln in der Klasse, wie das Melden bei Fragen, eingehalten werden sollten.

Aus dieser pädagogischen Position heraus wird auch das Verhalten der Lehrerin kritisch gesehen. Die Nichtbeachtung von Murats Frage nach Unterstützung und die angenommene Ausgrenzung von Murat durch das Agieren der Lehrerin aus einer räumlichen Distanz werden negativ bewertet.

### **Modus der Diskursorganisation:**

In der Gruppe HAUS ist eine antithetische aber zum Teil auch eine univoke Diskursorganisation erkennbar. Antithetisch ist die Organisation, wenn der Umgang mit der Störungssituation diskutiert, aber auch wenn das Bild von Murat und seiner Familie nach und nach konkretisiert wird. Eine univoke Diskursorganisation zeigt sich beispielsweise in Sequenz 1, in der Aussagen zu Murat lediglich bestätigt und nicht diskutiert werden.

Die antithetischen aber auch die univoken Anteile der Diskursorganisation unterstützen die Aussage, dass die Gruppe einen gemeinsamen negativen Orientierungsrahmen schafft.

#### 9.1.4 Gruppendiskussion TURM (Lehramt an Gymnasien)

Fünf exemplarische Sequenzen aus der Gruppendiskussion TURM werden einer formulierenden und einer reflektierenden Analyse unterzogen, denen eine Diskursbeschreibung sowie eine Bestimmung des Modus der Diskursorganisation folgen.

Sequenz 1.1 (transkribierte Passage 1) #00:02:34-5# - #00:03:24-3# (Dauer 50 s)	Formulierende Interpretation: <b>Murats Verhalten und die Ursachen</b>
--	---

41 Mf: Hmh. Ja, ich meine er hätte ja auch – also, das belegt eigentlich das, was ich vielleicht eben gesagt habe. Obwohl vielleicht auch nicht. Er hätte doch einfach fragen - also er hätte nachfragen können, zu der Aufgabenstellung. Er sagt ja: „Es ist blöd. Und ich versteh' das nicht. Aber er fragt auch nicht: „Ja, an dem Punkt hab' ich jetzt aber Probleme.“ Oder so.	41-60 OT: Murat ist resigniert und überfordert 41-48 UT: Murat ist resigniert und fragt nicht nach Hilfe
46 Qf: Na, er resigniert sofort, ne? [Weil, ich kann nicht... ]	
47 Mf: [Hmh. ]	
---	
49 Of: [Ja. ] Vielleicht sieht er auch einfach den Sinn der Aufgabe nicht. Also, vielleicht versteht er sie schon, aber unterstellt ihr einfach, dass es irgendwie total irrelevant ist diese Aufgabe jetzt zu lösen, [?f: Hmh.] weil das ja anscheinend auch schon in der Zeit ist, wo die anderen jetzt die Aufgaben, also gelesen haben und beginnen die dann zu lösen. Denke ich mal, oder?	49-54 UT: Murat lehnt die Aufgabe als irrelevant ab
55 Pf: Er könnte es halt - das weiß ich auch nicht genau - also eigentlich ist das schon eine Überforderung (finde ich), wenn sie ein paar Minuten brauchen. Das ist wirklich - [Of: Ja.] das zu lesen, ne?	55-60 UT: Murat ist überfordert
58 Of: Das dachte ich auch. Nämlich - also müssen sie ja einfach dann auch.	
---	
60 ?f: Hmh.	

### Reflektierende Interpretation

- 41-45 Proposition und Elaboration durch Exemplifizierung durch Mf  
Mf meint, dass Murat auch hätte nachfragen können und damit zugeben können, dass er Probleme mit der Aufgabe hat. Stattdessen bewerte er die Aufgabe negativ.
- 46-49 Validierung durch Qf und Konklusion durch Of, Mf und Of  
Qf meint, Murat resigniert sofort. Mf und Of stimmen zu.
- 49-54 Proposition durch und Elaboration durch Exemplifizierung durch Of  
Of bringt ein, dass Murat vielleicht auch den Sinn der Aufgabe nicht versteht oder aber den Sinn nicht nachvollziehen will. Sie könnte für ihn irrelevant sein, da er erst nach einigen Minuten in den Raum ruft.

Pf bringt ein, dass es sich bei Murats Verhalten auch um ein Anzeichen der Überforderung handeln könnte. Of stimmt zu.

Sequenz 1.2 (transkribierte Passage 1) #00:05:13-7# - #00:06:09-2# (Dauer 56 s)	Formulierende Interpretation: <b>Murats Verhalten und die Ursachen</b>
--	---

108 Mf: [( )].] Also, jetzt steht hier ja jugendliche Schülerinnen und Schüler. Also ich würde mal ja - also jugendlich. Da ist, finde ich die Abwehrhaltung vielleicht auch einfach so. [?f: (.)] Ja, also...	108-129 OT: Murats Verhalten als Grenzüberschreitung
111 Pf: [Das stimmt, ja.]	108-115 UT: Ist Murats Verhalten eine ‚normale‘ Abwehrhaltung eines Jugendlichen?
112 Of: Das [stimmt. ]	
113 Qf: [Ja, kann] auch sein.	
114 Mf: Das würde ich jetzt glaube ich auch ein bisschen darauf schieben. ---	
116 Nf: Ja, aber würdest du das als einfache Abwehrhaltung bezeichnen? Also... ---	116-129 UT: Murats Verhalten ist eine Grenzüberschreitung
118 Qf: Das ist schon krasser.	
119 Nf: Also es ist schon – also Abwehrhaltung ist vielleicht eher – ist: „Ich möchte das nicht.“ Aber wirklich so zur Lehrerin bewusst sagen: „So vielleicht hat die keine Ahnung, warum sollen wir das überhaupt machen?“	
122 Mf: Das ist natürlich auch so eine Grenzüberschreitung, ne? Also, [Nf: Ja.] [ich finde es geht es geht] ja jetzt primär nicht darum, also um die Aufgabe - oder ja, es ist halt die Abwehrhaltung und vielleicht auch, dass er – also ja, es ist auch so eine Hierarchie-Infragestellung, finde ich. [Of: Stimmt.] [?f: Hmh.] Also es geht ja dabei auch um seine Rolle und auch um seine Rolle in der Klasse [?f: Hmh. ] und ja...	124-125UUT: Murat stellt die Hierarchie in der Schule infrage 125-129UUT: Murat hat eine feste Rolle in der Klasse
128 Pf: [( )]	

### Reflektierende Interpretation

108-110 Proposition und Elaboration durch Generalisierung durch ein Beispiel von Mf

Mf stellt das jugendliche Alter von Murat in den Vordergrund. Sie sieht Murats Verhalten als Abwehrhaltung.

111-115 Zwischenkonklusion durch Pf, Of, Qf und Mf

Pf, Of und Qf stimmen zu. Mf bekräftigt noch einmal ihre Aussage.

- 116-117 Anschlussproposition und antithetische Differenzierung durch Nf  
Nf stellt diese Überlegung infrage, indem sie die Gruppe fragt, ob dieses Verhalten eine einfache Abwehrhaltung sei.
- 118 Validierung durch Qf  
Qf sieht das Verhalten schon als mehr als nur einfaches Abwehrverhalten an. Sie meint: „Das ist schon krasser“ (Z. 118).
- 119-121 Elaboration durch Generalisierung durch Nf  
Nf beschreibt, dass ein einfaches Abwehrverhalten sich nicht so äußert, dass bewusst nach dem Sinn der Aufgabe gefragt wird.
- 122-129 Validierung, Elaboration durch Generalisierung und Konklusion durch Mf, bekräftigt durch Nf und Of  
Mf bezeichnet dies als Grenzüberschreitung. Nf stimmt zu. Mf meint, dass hier die Schulhierarchie infrage gestellt wird. Of stimmt zu. Mf führt weiter aus, dass es um die Rolle von Murat in der Klasse geht.

<u>Sequenz 1.3 (transkribierte Passage 1)</u> #00:11:44-7# - #00:12:17-1# (Dauer 33 s)	<u>Formulierende Interpretation:</u> <b>Murats Verhalten und die Ursachen</b>
---	--

<p>246 Nf: [Dass es viel] zu anstrengend ist natürlich. Dass er, das ist – deckt natürlich so ein bisschen auf, dass es offensichtlich auch irgendwie tatsächlich ein Verständnisproblem zu geben scheint, oder? Wenn er sagt: „Das ist zu anstrengend.“ Obwohl er - nicht unbedingt.</p> <p>---</p> <p>251 Qf: Vielleicht hat er auch ein Konzentrationsproblem oder so. Kann sich einfach nicht darauf konzentrieren oder hat keine Lust in dem Moment.</p> <p>253 Nf: Ja oder keinen Bock, ne?</p> <p>254 Of: [Ja. ]</p> <p>255 Mf: [Vielleicht ] hat er auch einfach eine Leseschwäche, ne? Also [kann ja sein, dass ihr das ] einfach nicht so klar wird, dass ihm das deswegen zu anstrengend ist das einfach zu verstehen. Also das wäre ja dann etwas, worauf man irgendwie eingehen müsste.</p> <p>259 Qf: [Ja oder sowas. Kann ja auch sein.]</p>	<p>246-260 OT: Murats Verhalten ist Ausdruck persönlicher Probleme</p> <p>246-254 UT: Hat Murat Verständnis- und Konzentrationsprobleme oder einfach nur ein Motivationsproblem?</p> <p>255-260 UT: Hat Murat eine Leseschwäche?</p>
---	--

## Reflektierende Interpretation

- 246-250      Proposition durch Nf  
Nf meint, dass durch die Aussage von Murat, dass die Aufgabe zu anstrengend sei, deutlich werde, dass er ein Verständnisproblem hat. Dies induziert weitere Überlegungen der Gruppe.
- 251-254      Elaboration durch Exemplifizierung durch Qf in Interaktion mit Nf und Qf  
Qf vermutet, dass Murat auch Konzentrationsprobleme haben könnte. Qf und Nf meinen, dass Murat evtl. auch keine Lust hat die Aufgabe zu bearbeiten. Of stimmt zu.
- 255-260      Elaboration durch Exemplifizierung durch Mf und anschließende Konklusion durch Qf  
Mf vermutet, dass Murat die Aufgabe zu anstrengend ist, weil er eine Leseschwäche haben könnte. Qf stimmt zu. Diese Vermutungen sollten in die Reaktion der Lehrerin einfließen und ein entsprechendes Verhalten induzieren, Murat zu helfen.

## Zusammenfassung Sequenz 1

Die Gruppe beginnt mit einer Betrachtung und Diskussion über das Verhalten von Murat. Mf äußert, Murat frage nicht nach Unterstützung, sondern bewerte die Aufgabe lediglich negativ. An dieser Stelle scheint Murat zudem Klassenregeln nicht einzuhalten. Qf meint: „Na, er resigniert sofort, ne?“ (Z. 46). Diese Idee wird aufgegriffen und Murat als überfordert beschrieben. Die Gruppe scheint Murat als eher schlechten Schüler anzusehen. Eine weitere Vorstellung bzgl. Murats Verhalten beinhaltet, dass Murat die Aufgabe verstehe, den Sinn der Aufgabe aber infrage stelle.

Die Verhaltensweise von Murat wird zunächst als jungendliches Abwehrverhalten gedeutet. Die Gruppe diskutiert, ob sein Verhalten bereits über solch eine Abwehrhaltung hinausgehe. Mf bringt ein: „Das ist natürlich auch so eine Grenzüberschreitung, ne?“ (Z. 122). Dem stimmt die Gruppe zu. Murat stelle die Hierarchie in der Schule infrage. Zudem scheint die Gruppe eine bewusste Handlung von Murat anzunehmen. Die Einschätzung als grenzüberschreitendes Verhalten deutet darauf hin, dass die Hierarchie in der Schule von Murat nicht infrage gestellt werden darf, wobei auch eine negative Bewertung des Handelns von Murat mitzuschwingen scheint.

Dem schließt sich eine Ursachensuche bzgl. des Verhaltens von Murat im Fallbeispiel an. Es werden Verständnis- und auch Konzentrationsprobleme bei Murat vermutet. Zudem sei es auch möglich, dass mangelnde Motivation das Verhalten von Murat induziere. Zuletzt wird von Mf eingebracht: „[Vielleicht] hat er auch einfach eine Leseschwäche“ (Z. 255). Es scheinen eine Reihe von Möglichkeiten für die Gruppe in Betracht zu kommen. Die Vorschläge bewegen sich dabei zwischen angenommenen kognitiven Problemen und mangelnder Motivation von Murat. So deutet diese Auswahl an möglichen Ursachen darauf hin, dass allein sein Verhalten für die Situation im Fallbeispiel verantwortlich ist. Kritik am Vorgehen an der Lehrerin wird nicht geäußert. Lediglich eine vermutete Überforderung Murats durch die Aufgabe scheint diese Sichtweise etwas zu durchbrechen.

Die eingebrachte Vorstellung einer für das Verhalten ursächlichen Leseschwäche von Murat, wird, im Gegensatz zu den restlichen Ideen, mit einem aktiven Eingehen verbunden. Mf: „Also das wäre ja dann etwas, worauf man irgendwie eingehen müsste“ (Z. 257-258). Eine Konkretisierung der Vorstellungen welche Maßnahmen folgen könnten oder auch welche Person aktiv werden sollte, wird allerdings nicht vollzogen. Es könnte vermutet werden, dass gerade die Leseschwäche als Beeinträchtigung erkannt und eine Intervention zwar als obligatorisch angesehen wird, aber nicht zwangsläufig die Unterstützung durch die Lehrkraft erfolgen müsse.

<p>Sequenz 2 (transkribierte Passage 2) #00:18:44-8# - #00:19:54-3# (Dauer 1 min 10 s)</p>	<p>Formulierende Interpretation: <b>Murat als Prototyp des schwierigen Schülers</b></p>
--	---

<p>282 Pf: Ich finde auch - ich glaube es ist einfach schlauer bei sowas dann auch einmal auf Schüler einzugehen, ne? Weil ich immer glaube, dass machen viele Lehrer so, dass die so abblocken und ankommen... [?f: Hmh.] Also ich kenne das auch aus der Schule, dass: [?f: Ja.] [Nf: Hmh.] „Doch, du musst jetzt aber. Oh nein. Das machen wir jetzt.“ Und das - keine Ahnung - ist so [( )].</p> <p>---</p> <p>288 Nf: [Vor allem] bei [Pf: ((Lacht)).] [Of: ((Lacht)).] bei Murats [habe ich das bei mir in der Schule viel erlebt, dass die Lehrer dann einfach irgendwie] gesagt haben: „Ach [Pf: Ja.] komm, ne? [Also... ]</p> <p>---</p> <p>292 Pf: [Bei Murats. ( )].</p> <p>294 Pf: [Und ich] glaube viele Schüler überrascht das sogar, weil sich tatsächlich einmal ernsthaft jemand mit denen auseinandersetzt. Ich glaube, da rechnen die gar nicht unbedingt mit.</p> <p>---</p>	<p>282-310 OT: Der Umgang von Lehrkräften mit ‚störenden‘ Schülerinnen und Schülern</p> <p>282-293 UT: Lehrkräfte blocken bei ‚störenden‘ Schülern ab</p> <p>288-293UUT: Lehrkräfte blocken vor allem bei ‚Murats‘ (Z. 289) ab: Murat als Prototyp des schwierigen Schülers I</p> <p>294-299 UT: ‚Störende‘ Schüler können erreicht werden</p>
--	--

298 Nf: Ja.	
299 Qf: Hmh.	
300 Pf: Ist halt auch schwierig, wenn es noch mehr Murats gibt ((lacht)). Das könnte natürlich sein.	300-302 UT: „Ist halt auch schwierig, wenn es noch mehr Murats gibt“ (Z. 300), Murat als Prototyp des schwierigen Schülers II
302 Nf: Ja. Irgendwie habe ich immer noch das Problem, dass ich ihn mit dieser echt schroffen Formulierung nicht so richtig davonkommen lassen möchte. Ich möchte dem zwar auch erklären, warum er die Aufgabe macht. Möchte aber irgendwie...	302-310 UT: Murats Verhalten ist schroff und muss Konsequenzen haben
306 Pf: Also, dass er sich so [nicht ausdrücken darf.]  ---	
308 Nf: [Auch – genau. ] Das möchte ich ihm auch sagen, dass es irgendwie eine andere Ausdrucksweise [?:f: Hmh.] dafür gibt ((atmet laut ein und aus)).	

## Reflektierende Interpretation

### 282-293 Proposition und Elaboration durch Generalisierung durch Pf in Interaktion mit Nf

Pf sieht es als sinnvoller an auf Schüler gleich einzugehen. Viele Lehrer blocken allerdings ab, was sie selbst auch aus der Schule kenne. Nf stimmt zu und fügt hinzu, dass dieses Verhalten bei Lehrkräften vor allem „bei Murats“ (Z. 289) auftritt. Pf und Of lachen. Nf meint, dass sie dies in der Schule erlebt hat. Pf wiederholt „bei Murats“ (Z. 292).

### 294-299 Zwischenkonklusion durch Pf, Nf und Qf

Pf glaubt, dass viele Schüler nicht damit rechnen, dass Lehrkräfte auf sie eingehen und sie dadurch (positiv) überrascht sind. Nf und Qf stimmen zu.

### 300-301 Anschlussproposition und Elaboration durch Generalisierung durch Pf

Pf sieht die Situation als schwierig an, wenn es „noch mehr Murats“ (Z. 300) gäbe und lacht. Dies hält sie für nicht ausgeschlossen.

### 302-307 Validierung durch Nf in Interaktion mit Pf

Nf stimmt zu. Sie sieht die Äußerungen von Murat als ‚schoff‘ an und möchte ihm nicht nur erklären wie er die Aufgabe lösen kann, sondern ihn auch bestrafen. Pf stimmt zu. Murat darf sich nicht so ausdrücken.

Nf stimmt zu. Sie möchte Murat sagen, dass es eine adäquate Ausdrucksweise gibt, die zu beachten sei.

### **Zusammenfassung Sequenz 2**

Zunächst wird dargestellt, dass viele Lehrkräfte an einer Erklärung von Aufgaben gar nicht interessiert seien. Vor allem trete dies, so Nf: „bei Murats“ (Z. 289), auf. Pf beschreibt die Vorteile eines Eingehens auf Schülerinnen und Schüler. Sie könnten durchaus überrascht werden, wenn eine ernsthafte Beschäftigung mit ihnen erfolge. Dieses Vorgehen scheint von der Gruppe positiv bewertet zu werden. Allerdings wird dieser Vorschlag relativiert, da Pf einschränkt: „Bei sowas dann auch einmal auf Schüler einzugehen“ (Z. 282-283). So erscheint eine Beschäftigung mit Schülerinnen und Schülern in Störungssituationen lediglich im Einzelfall als sinnvoll und nicht als zwingend erforderlich angesehen zu werden. Dem folgt eine weitere Einschränkung, wenn diskutiert wird, dass bei Pf: „noch mehr Murats“ (Z. 300) ein solches Vorgehen als schwierig eingestuft wird. Konkrete Ideen eines Vorgehens werden von der Gruppe nicht thematisiert, sodass diese Ausführungen lediglich als ein erster Schritt einer pädagogischen Idee gedeutet werden könnten und die Vermutung zulassen, dass diese eine mögliche Fortführung des Unterrichts zum Ziel haben könnte. Die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern scheint für die Gruppe eher nicht in die Alltagswelt von Lehrerinnen und Lehrern zu gehören.

Die Darstellung, dass viele Lehrkräfte erst gar nicht das Interesse an einer ernsthaften Beschäftigung mit Schülern wie Murat zeigten, scheint von der grundsätzlichen Erkenntnis zu zeugen, dass Lehrerinnen und Lehrer stereotype Bilder von diesen Schülern haben könnten, was ihre Erwartungen negativ beeinflusse. Die Gruppe reflektiert an dieser Stelle.

Gleichzeitig stellt die Äußerung von Nf: „[Vor allem] bei [Pf: ((Lacht)).] [Of: ((Lacht)).] bei Murats“ (Z. 288-289) eine Generalisierung dar. Murat wird zum Prototyp eines störenden Schülers erhoben, der zudem grenzverletzendes Verhalten zeige. Die durchgeführte Kombination des mit dem Namen Murat verbundenen Migrationshintergrunds und dieser verallgemeinernden Vorstellungen deutet eine Konstruktion von ethnischer Differenz an. Es erfolgt zudem eine Steigerung, wenn Pf von „noch mehr Murats“ (Z. 300) spricht. Gleichzeitig sind dies diskriminierende Aussagen.

Die Äußerungen werden mit einem ironischen Unterton eingebracht und von Lachen der Gruppe begleitet. Dies könnte darauf schließen lassen, dass sich die Gruppe der stereotypen Sichtweise bewusst ist, zumal sie von der Beeinflussung von Lehrkräften durch stereotype Bilder auszugehen scheint. Den Aussagen von Pf wird allerdings nicht widersprochen.

Neben der als vorteilhaft beschriebenen Idee auf Schülerinnen und Schüler einzugehen, wird zuletzt von Nf eingebracht, dass sie Murat mit seiner „echt schroffen Formulierung nicht so richtig davonkommen lassen möchte“ (Z. 303). Die negative Bewertung aus Sequenz 1 scheint wiederholt zu werden. Es solle ihm zwar auch die Aufgabe erklärt werden. Allerdings scheint hier die Sanktionierung, eine Bestrafung des Verhaltens von Murat, im Vordergrund zu stehen. Hier wird deutlich, wie schwerwiegend die Gruppe die Störung einzuordnen scheint. Es deutet sich an, dass sich die Gruppe auch involviert fühlt, da sie während der Diskussion der Bewertung der Störung die ‚Ich‘-Perspektive nutzen. Murats Verhalten scheint von den Normalitätsvorstellungen der Gruppe abzuweichen.

<p><u>Sequenz 3 (transkribierte Passage 3)</u> #00:27:14-0# - #00:32:05-6# (Dauer 4 min 51 s)</p>	<p><u>Formulierende Interpretation:</u> <b>Murats Familie, sein Umfeld und die Macht des Namens</b></p>
<p>311 Y: Ihr seid (nun) darauf eingegangen, dass die Haltung in Murats Umfeld ähnlich sein könnte. Wie stellt ihr euch denn die Lebenswelt von Murat vor? In welchen Zusammenhängen könnte der leben?</p> <p>314 Nf: Also, nach der Aussage könnte Murat bei mir im Hinterhof wohnen ((lacht)). (((Lachen))). Da habe ich viele Kids. Und die reden auch - die sind auch sehr schnell mit dem: „Boah is' blöd. Kein Bock. Geh mir aus dem Weg.“ Und die stellen auch alles in Frage. Da hatte ich die Situation, dass ich - wir haben da so ein Hinterhof-Tor und das muss man schließen, weil dahinter ein Parkplatz ist. Und die Kinder sollen da nicht hin rennen. Wenn das Tor aber offen ist, freuen die sich natürlich riesig und drehen riesige Runden auf dem Parkplatz und spielen da die ganze Zeit. Wenn da aber einer umgefahren wird, ist es hinterher meine Schuld. Und dann wollte ich da dann das Tor zu machen und dann hatte ich da auf einmal drei Nasen vor mir stehen, die mir gesagt haben: „Mach' das mal nicht zu.“ Da habe ich gesagt: „Doch, ich mache zu.“ Und habe halt auch erklärt, warum ich das mache. „Weil, wenn hier einer von euch - ist natürlich nicht nett - aber wenn hier einer platt gefahren wird, ist es meine Schuld.“ [?: ((Lacht)).] Und da haben die auch gesagt: „Ja, wieso?“ Und „Nein.“ Und haben das irgendwie auch total in Frage gestellt. Und die waren halb so groß wie ich (((Lachen))). ((lacht)). [Pf: Ja.] Und wenn ich mal da die Situation beschreiben darf. Die - das ist so ein ähm betonierter Hinterhof und die Eltern gucken da nicht ein Mal nachmittags runter. Und die spielen die ganze Zeit mit sich selbst und spielen - das ist jetzt sehr klischeebehaftet - mit ihren wunderschönen Spielzeugpistolen und verprügeln sich die ganze Zeit gegenseitig. Und rufen den Frauen, die beim Laden nebenan einkaufen gehen ‚Schlampe‘ hinterher. [?: Hmh.] (((Lachen))). Und das ist schon so ein klassischer Brennpunkt bei mir im Hinterhof.</p> <p>336 ?f: Hmh.</p> <p>337 Pf: Also, ich kann mir auch vorstellen, dass er entweder - also es wäre halt auch möglich, dass seine Familie sehr so hinter dem Prinzip Schule steht. Dass er da auch zu Hause dagegen diskutiert. [Nf: Hmh.] Also, [Of: Ja.] dass die Eltern sagen</p>	<p>311-313 Immanente Nachfrage durch Y</p> <p>314-336 OT: Ein „klassischer Brennpunkt“ (Z. 335), Murats Lebensumfeld</p> <p>330-336 UT: Die Eltern der Kinder sind nicht an ihnen interessiert</p> <p>337-350 OT: Die Einstellung von Murats Familie zu Schule</p>

<p>„Ach, Schule ist total wichtig. Mach' das mal alles.“ Und er da genauso gegen angeht? Das wäre eher vielleicht so, dass er tatsächlich einfach sehr clever ist und merkt, dass das System Schule auch so seine Tücken oder Schwächen hat? Aber ich könnte mir auch gut vorstellen, dass der halt einfach kein sehr, ja nicht unbedingt stabiles Umfeld hat, ne? Also die - [?:f: Hmh.] wenn der jetzt Eltem hätte, die sich um ihn kümmern, die ihm klarmachen: „Bildung ist halt wichtig. Und auch wenn vielleicht nicht alles wichtig ist, ein Grundwissen - eine Grundbildung hast und dann.“ Also, die auch das - ja Schule an sich oder Bildung an sich, unterstützen würden, oder als etwas Positives sehen würden. (Ist halt) unwahrscheinlich, dass er solche Eltern hat, ne? Die...</p>	<p>und Bildung ist wahrscheinlich schlecht</p>
<p>351 Mf: Also ich finde das jetzt interessant, dass wir eigentlich ohne jegliche Hintergrundinformation uns irgendwie denken würden, aus was für einem Umfeld er kommt. Wir wissen ja einfach nur, dass er Murat heißt. [Nf: Ja.] [?:f: Hmh.] Das glauben - wir schließen, dass er vielleicht auch nicht unbedingt aber vielleicht hat er einen Migrationshintergrund. Und sollten wir jetzt alle Kategorien, die wir darunter fassen jetzt hier reproduzieren? Ich verstehe das Ziel gerade nicht so richtig.</p>	<p>351-389 OT: Ist das Verhalten oder der Name ausschlaggebend? 351-362 UT: „Wir wissen ja nur seinen Namen“ (Z. 361)</p>
<p>358 Y: Also mir ging es einfach darum, dass es einfach eine Frage zum Text ist. ---</p>	
<p>360 Of: Aber es - also dann können wir auch - also können wir das ja gar nicht wissen. Wir wissen ja nur seinen Namen.</p>	
<p>362 Y: Das ist richtig.</p>	
<p>363 Pf: Ja und sein Verhalten. Also ich würde es jetzt [Mf: Ja.] viel weniger an seinem Verhalten, also viel weniger an seinem Namen, sondern viel mehr an seinem [?:f: Hmh.] Verhalten daraus dann ja schließen was zu Hause laufen könnte. ---</p>	<p>363-366 UT: Das Verhalten ist ausschlaggebend für die Konstruktion eines Bildes der Familie</p>
<p>367 Nf: Aber du musst auch schon sagen, dass, wenn der Tim heißen würde, dass du, [ne? Dass man ] dann könnte man sich natürlich auch gleich - dann würde vielleicht viel eher die Assoziation aufgehen, dass Tim mega kluge Eltern hat, die beide Professoren sind und die irgendwie alles in Frage stellen was in der Schule unterrichtet wird.</p>	<p>367-372 UT: „Wenn der Tim heißen würde“ (Z. 367), Reflexion der Konstruktion eines Bildes der Familie</p>
<p>372 Pf: [Klar. Das wäre eine andere Sache.]</p>	
<p>373 Pf: Ja, natürlich. Das stimmt. Aber ich finde trotzdem - das ist ja trotzdem etwas, woraus man Schlüsse ziehen kann. [Nf: Ja.] Also jetzt nicht nur den Namen, sondern auch wie er da [Nf: Ja.] auftritt.</p>	<p>373-375 UT: Name und Verhalten sind ausschlaggebend</p>
<p>376 Mf: Man könnte jetzt natürlich auch überlegen, ob Frau Müller halt die gleichen Kategorien im Kopf hat, die wir jetzt vielleicht im Kopf haben. [Nf: Hmh.] Die ja gar nicht unbedingt dann - also, die man vielleicht einfach hat. Kann man kann ja immer noch abwägen, ob man die jetzt irgendwie für richtig hält oder nicht, [?:f: Hmh?] aber dass das ja vielleicht auch eine Rolle bei ihr spielt und in dem, wie sie darauf reagiert. Ja, das ist halt die Frage. Also ich finde diese Haltung: „Die Aufgabe ist blöd. Dazu habe ich keinen Bock.“ Also das ist jetzt auch etwas, dass man irgendwie ((seufzt)), ja was man auch irgendwie von Mig- also, ich finde es schwierig daraus jetzt auf den Hintergrund des Schülers oder Schülerin irgendwie zu schließen. Also, ich könnte mir da jetzt irgendwas ausdenken aber letzten Endes - also ich kenne auch irgendwelche Akademikertöchter auf dem Gymnasium, die [Nf: Ja.] ähnlich reagiert [Nf: Ja.] hätten. [Of: Hmh, das stimmt.] So... ---</p>	<p>376-387 UT: Frau Müller hat vielleicht „die gleichen Kategorien im Kopf“ (Z. 376-377)  386-389 UT: Auch „Akademikertöchter“ (Z. 387) stören den Unterricht</p>

## Reflektierende Interpretation

- 311-313 Immanente Nachfrage durch Y  
Y geht auf die Äußerungen zu Murats Umfeld ein und fragt die Gruppe, wie sie sich Murats Umfeld vorstellt.
- 314-336 Proposition und Elaboration durch Exemplifizierung und Validierung durch Nf  
Nf meint: „Also, nach der Aussage könnte Murat bei mir im Hinterhof wohnen“ (Z. 314). Die Gruppe lacht. Nf beschreibt die Situation in ihrem Hinterhof. Er ist betoniert. Dort ist ein Parkplatz. Die in der Umgebung lebenden und spielenden Kinder würden sich wie Murat verhalten. Sie sind unfreundlich und unhöflich. Sie beschreibt einen Vorfall, bei dem sie das Parkplatztor abschließen wollte, damit die Kinder dort beim Spielen nicht verletzt werden. Dies habe sie ihnen erklärt, trotzdem hätten die Kinder Widerworte gehabt und infrage gestellt, dass ihnen dort etwas passieren könne. Nf verweist darauf, dass die Kinder nur halb so groß wie sie seien und trotzdem respektlos agierten. Die Gruppe lacht. Pf stimmt zu. Nf geht dann auf die Eltern ein. Sie sagt, dass dies klischeehaft sei. Diese sind nicht interessiert an ihren Kindern, selbst wenn sie sich gegenseitig verprügeln oder respektlos gegenüber Frauen verhalten. Wieder lacht die Gruppe. Nf beschreibt den Hinterhof als „klassischer Brennpunkt“ (Z. 335).
- 337-350 Elaboration durch Exemplifizierung durch Pf  
Pf geht weiter auf die Familie ein. Die Familie könnte hinter dem System Schule stehen, aber Murat tut dies nicht. Murat müsste dann sehr clever sein. Als Alternative nennt sie, dass Murat kein „stabiles Umfeld“ (Z. 344) habe. Pf geht aber davon aus, dass die Familie eher bildungsfern und desinteressiert am Schulerfolg der Kinder ist.
- 351-362 Antithetische Differenzierung und Nachfrage durch Mf und Of an Y  
Mf bringt ein, dass der Gruppe jegliche Hintergrundinformationen zu Murat fehlen. Nur der Name ist bekannt. Sie meint, dass die Gruppe daraus schließt, dass er einen Migrationshintergrund hat. Sie fragt Y, ob sie nun einfach nur alle Kategorien benennen sollen, die sie darunter fassen.

Sie verstehe das Ziel der Aufgabe nicht. Y antwortet, dass es sich lediglich um eine Frage zum Text handelt. Of bekräftigt, dass sie den Hintergrund von Murat nicht wissen können, da sie nur den Namen haben. Y stimmt zu.

363-372 *Antithetische Differenzierung und Elaboration durch Generalisierung durch Pf in Interaktion mit Nf*

Pf meint, dass sie aber das Verhalten von Murat kennen. Mf stimmt zu. Pf sieht weniger den Namen als das Verhalten von Murat als Hinweis, wie die Familienverhältnisse ihn beeinflussen. Nf stimmt zu. Sie verweist allerdings darauf, dass wenn Murat Tim heißen würde, die Vorstellungen bzgl. der Familie eine völlig andere wäre. Pf stimmt zu. Tim wird eher als Kind sehr kluger Eltern beschrieben, die vielleicht Professoren sind und alles infrage stellen was in der Schule unterrichtet wird.

373-375 *Zwischenkonklusion durch Pf und Nf*

Pf stimmt zu, bleibt aber dabei, dass auch aus dem Verhalten Schlüsse gezogen werden können. Nf stimmt zu.

376-389 *Anschlussproposition, Elaboration durch Exemplifizierung und Generalisierung und anschließende Konklusion durch Mf*

Mf meint, dass Frau Müller die gleichen Vorstellungen im Kopf haben könnte wie die Gruppe und dies bei ihrer Reaktion eine Rolle spielen könnte. Nf stimmt zu. Ob sie richtig seien oder nicht, könnte man immer noch abwägen. Auf den familiären Hintergrund zu schließen, weil Murat die Aufgabe ‚blöd‘ findet, findet sie schwierig. Auch „Akademikertöchter“ (Z. 387) könnten auf diese Weise reagieren. Nf und Of stimmen zu.

### **Zusammenfassung Sequenz 3**

Auf die Frage nach den Vorstellungen zur Lebenswelt von Murat beschreibt zunächst Nf eine Situation auf dem Hinterhof ihrer Wohnung. Die dort spielenden Kinder würden ebenfalls alles infrage stellen, was ihnen mitgeteilt werde. So habe sie eine Situation erlebt, in der sie das Tor zum Parkplatz verschlossen habe und die Kinder ihre Argumentation, dass spielen dort gefährlich sei, nicht akzeptiert hätten und mit ihr diskutieren wollten. Sie würden Aggressivität zeigen, wenn sie sich gegenseitig verprügelten.

Zudem sei ihr Verhalten gegenüber Frauen respektlos, da sie sie beschimpften. Die Eltern dieser Kinder erscheinen hierbei als desinteressiert, denn sie beobachten das Geschehen nicht. Der Hinterhof sei ein „klassischer Brennpunkt“ (Z. 335). Eine Generalisierung, über Murats Lebenswelt hinaus, zeichnet sich ab. Das dargestellte Verhalten gegenüber Frauen könnte zudem auf ein von der Normalitätsvorstellung abweichendes Frauenbild schließen lassen. Die erfolgte Bewertung erscheint negativ. Nf ist allerdings bewusst, dass sie Stereotype nutzt, da sie ihre Aussagen als „klischeebehaftet“ (Z. 331) einordnet. Dies stellt eine Reflexionsleistung dar. Gleichzeitig wird von Nf ein ironischer Unterton genutzt und während ihrer Ausführung wird häufig gelacht. Dies könnte darauf schließen lassen, dass die Gruppe dieselben stereotypen Vorstellungen hat, bzw. auch das Bewusstsein sie zu nutzen, teilt.

Pf bringt eine Gegendarstellung bzgl. Murats Familie ein. Murats Eltern könnten auch am Schulerfolg ihres Sohnes interessiert sein. Diese Bildungsorientierung werde aber von Murat nicht geteilt, und die Eltern in Diskussionen verwickelt. Die Eltern erscheinen machtlos gegenüber der Einstellung Murats zur Schule.

Dem schließt sich an, dass Pf weiter überlegt, Murat könne vielleicht kein stabiles Umfeld haben, in dem Kindern beigebracht werde, dass Bildungserwerb wichtig ist und die Eltern die Bestrebungen ihrer Kinder unterstützen. Sie hält es allerdings für unwahrscheinlich, dass Murat ein stabiles Elternhaus habe. Hat sich Pf zunächst gegen die vorweg eingebrachte stereotype Sicht auf Murats Familie gewehrt und eine weitere Alternative eingebracht, deutet sich eine teilweise Rückkehr zu ebendieser Sichtweise an.

Mf bringt ein, dass ein Rückschluss auf das Umfeld von Murat durch fehlende Hintergrundinformationen nicht möglich sei. Mf: „Wir wissen ja einfach nur, dass er Murat heißt“ (Z. 353). Es wird somit erkannt, dass lediglich der Name vorgegeben ist. Ein Migrationshintergrund könne evtl. daraus geschlossen werden. Mf stellt die Frage an Y, ob nun alle Vorstellungen der Gruppe zu Murats Umfeld beschrieben werden sollten. Of wiederholt, dass nur der Name bekannt sei und daraus keine Informationen gewonnen werden könnten. An dieser Stelle deutet sich eine weitere Reflexion der Gruppe an. Da auch die Nachfrage nach dem adäquaten Vorgehen gestellt wird, könnte aber auch das Lösen der Situation im Fallbeispiel für die Gruppe relevant sein.

Pf betont, dass das Verhalten von Murat auch auf sein Umfeld schließen lassen könnte. Nf erwidert darauf, dass „wenn der Tim heißen würde“ (Z. 367), einem Bild der Eltern als gebildete Personen, vielleicht Professorin und Professor, die den Unterricht in Schule infrage stellen, der Vorzug gegeben würde. Dem stimmt Pf zu. Es wird somit eine weitere Alternative mit einem Schüler mit deutsch klingendem Namen eingebracht.

Zudem wird deutlich erkannt, dass die Änderung des Namens eine Änderung des Bildes von Murat und seiner Familie nach sich zieht. Die sich vorweg schon abzeichnende Reflexion der Gruppe wird hier sehr klar sichtbar. Es wird von der Gruppe scheinbar erkannt, dass ethnische Differenz konstruiert wird.

Pf bringt erneut ein, dass auch das Verhalten Rückschlüsse auf Murat zuließe. Sie scheint an dieser Sichtweise zumindest teilweise festhalten zu wollen. Diese Gegenwehr bzgl. der Erkenntnis der Konstruktion ethnischer Differenz durch die Gruppe aufgrund des Namens Murat deutet auf die starke Resistenz ethnischer Stereotype hin.

Ein weiterer Reflexionsschritt deutet sich an, wenn vermutet wird, dass die Lehrerin Mf: „Die gleichen Kategorien im Kopf hat“ (Z. 376-377) und diese das Verhalten der Lehrerin beeinflussen könnten. Aufgrund des Verhaltens von Murat im Fallbeispiel auf den familiären Hintergrund zu schließen, wird als schwierig eingestuft. Auch Mf: „Akademikertöchter“ (Z. 387) könnten auf diese Weise reagieren. Einer grundsätzlichen Einordnung der Familie als bildungsfern wird widersprochen. Zudem wird scheinbar auch ein möglicher Bezug von Störungsverhalten zum Geschlecht aufgegriffen und abgelehnt. Im Gesamtbild zeigt sich eine starke Reflexionsleistung.

<p><u>Sequenz 4 (transkribierte Passage 5)</u> #00:36:58-4# - #00:38:27-4# (Dauer 1 min 29 s)</p>	<p><u>Formulierende Interpretation:</u> <b>Das Verhalten von Murats Eltern</b></p>
---	--

<p>450 Mf: Also es zeigt ja, finde ich irgendwie auch, dass er mit der Schule oder mit - also mit der Schule wie er sie vorfindet, wie er sich da so bewegt - dass er damit entweder nicht einverstanden ist wie es läuft oder dass er vielleicht auch kein Verständnis dafür hat, warum Sachen so ablaufen oder dass es da irgendwie keine Selbstverständlichkeit gibt, im Sinne von: „Du machst das so.“ Irgendwie: „Hör' mal schön auf deine Lehrer.“ Keine Ahnung. Was einem irgendwie so eingetrichtert werden könnte von seinen Eltern. Das ist halt eher so ein - also man weiß halt nicht, ob er vielleicht doch einfach nicht so richtig weiß wie er sich verhalten soll, weil er vielleicht aus einem Umfeld kommt, wo so Erfahrungen mit Schule halt auch vielleicht ganz anders sind oder er keinen Rückhalt hat, im Sinne von, dass ihm da irgendwer. auch so inhaltlich weiterhelfen könnte.</p>	<p>450-471 OT: Murats Eltern helfen ihm nicht und bringen ihm nicht bei, wie er sich in der Schule zu verhalten hat</p>
<p>462 Nf: Wo vielleicht Aufgaben anders formuliert werden.</p>	<p>465-471 UT: Murats Eltern sind bildungsfern und können oder wollen ihm nicht helfen 469-471UUT: Murat rastet aus</p>
<p>463 Mf: Ja.</p>	
<p>464 Nf: Weswegen er diese hier nicht versteht.</p>	
<p>465 Qf: Naja, vielleicht wirklich, weil er - ja vielleicht auch seine Eltern - kann ja sein, dass die nicht gut Deutsch können. Oder seine Eltern haben nur einen Hauptschulabschluss und er ist hier auf einem Gymnasium und sie können ihm nicht helfen bei den Aufgaben oder wollen ihm gar nicht helfen. Oder vielleicht hat er da kein stabiles Elternumfeld, die ihm helfen können und er sieht neben ihm dann Jan und Tobi sitzen, wo die Eltern immer mithelfen und das alles super gut können, und er dann so ausrastet.</p>	

## Reflektierende Interpretation

450-463 Proposition und Elaboration durch Generalisierung durch Mf in Interaktion mit Nf

Mf geht davon aus, dass Murat entweder das System Schule, wie es ist, ablehnt oder von den Eltern nicht gelernt hat, wie er sich adäquat in der Schule benimmt. Die Erfahrungen seines Umfelds mit Schule seien anders. Er habe keinen Rückhalt von zu Hause. Niemand kann ihm in schulischen Belangen helfen. Nf bringt ein, dass Aufgaben in der Familie vielleicht auch anders formuliert werden. Mf stimmt zu.

464 Zwischenkonklusion durch Nf

Nf meint, dass Murat die Aufgabe aus diesem Grund nicht versteht.

465-471 Anschlussproposition und Elaboration durch Generalisierung und Konklusion durch Qf

Qf bringt ein, dass Murats Eltern vielleicht wirklich nicht gut deutsch sprechen und nur einen Hauptschulabschluss gemacht haben. Murat sei vielleicht der erste in der Familie, der auf ein Gymnasium geht und die Eltern könnten ihm nicht helfen. Vielleicht seien sie auch gar nicht daran interessiert. Er habe kein stabiles Elternumfeld. Sie bringt weitere fiktive Charaktere ein: Jan und Tobi sitzen neben ihm. Deren Eltern könnten und wollten ihnen helfen. Murat rastet deswegen aus.

## Zusammenfassung Sequenz 4

Mf stellt weitere mögliche Ursachen für Murats Verhalten vor. Sie vermutet zunächst, dass Murat mit Abläufen im System Schule nicht einverstanden sei. Dies könne auch daraus resultieren, dass er den zugrundeliegenden Sinn von Abläufen in der Schule nicht nachvollziehen kann. Ursächlich hierfür erscheint das Elternhaus. Murat habe zu Hause nicht gelernt wie er sich in der Schule verhalten solle, weil die Eltern abweichende Erfahrungen mit Schule hätten oder Murat aufgrund ihres Unvermögens schlichtweg keine Unterstützung erfahre. Nf meint, in der Familie könnten Aufgaben auch anders formuliert werden, was dazu führe, dass Murat die Aufgaben nicht verstehe.

Die Idee, eines Unvermögens der Unterstützung seitens Murats Eltern, wird von Qf fortgeführt. Sie äußert die Vermutung, dass Murats Eltern vielleicht nicht gut deutsch sprechen oder lediglich einen Hauptschulabschluss besitzen und Murat als Gymnasiast

nicht bei Aufgaben helfen könnten. Als zweite Idee beschreibt Qf Murats Eltern als desinteressiert an schulischen Belangen.

Die Reflexionsanstrengungen der Gruppe in Sequenz 3 werden nicht fortgeführt. Die Gruppe vollzieht scheinbar eine Rückkehr zu einer stereotypen Betrachtungsweise. Die eingebrachten schlechten Deutschkenntnisse der Eltern könnten eine Verbindung mit einem Migrationshintergrund vermuten lassen. Es erfolgt zudem kein Verweis darauf, dass Stereotype genutzt werden. So erscheint das Wissen um die Konstruktionsleistung aufgrund des Namens Murat der Gruppe hier nicht mehr so wichtig.

Qf führt zudem ein Beispiel mit zwei Schülern ‚Jan‘ und ‚Tobi‘ ein. Sie werden als gute Schüler dargestellt, deren Eltern sie in schulischen Belangen unterstützen. Murat scheint dies zu erkennen und raste deswegen aus. Wurde sein Auftreten zunächst als Abwehrhaltung eines Jugendlichen und darauf als grenzverletzend eingestuft, deutet die Wortwahl ‚ausrastet‘ (Z. 471) auf eine weitere Steigerung der vorweg bereits negativen Bewertung von Murats Verhalten als Abweichung von der Normalitätsvorstellung durch die Gruppe hin, was auch aufzeigt, wie schwerwiegend die Gruppe die Unterrichtsstörung einzuschätzen scheint.

Dass Eltern ihre Kinder bei schulischen Aufgaben unterstützen sollten, erscheint für die Gruppe obligatorisch. Ein pädagogisches Eingehen auf die Situation durch die Lehrkraft wird nicht thematisiert. Dies könnte ein weiterer Hinweis darauf sein, dass die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern eher nicht als Teil der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern verstanden wird.

Mit ‚Jan‘ und ‚Tobi‘ werden Beispiele für gute Schüler mit unterstützenden Eltern eingebracht, die eher der Normalitätsvorstellung der Gruppe in Bezug auf gute Schüler zu entsprechen scheinen. Die Namen lassen eher nicht auf einen Migrationshintergrund schließen, was allerdings keine generalisierende Einschätzung zulässt, dass alle Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund von der Gruppe als schlecht in der Schule eingestuft werden. Trotzdem bleibt diese Auswahl bemerkenswert.



- 598-599 Elaboration durch Generalisierung durch Qf  
Qf bringt ins Spiel, dass vielleicht auch die Religion dies beeinflusst.
- 600-604 Antithetische Differenzierung und Elaboration durch Generalisierung durch Nf  
Nf hält dagegen, dass solch ein Verhalten auch bei „Nicht-Murats“ (Z. 601) auftritt. Sie nennt ein Beispiel, dass Vater und Mutter zu Hause auch bei „Nicht-Murats“ (Z. 601) nicht gleichberechtigt sein könnten. Pf lacht und wiederholt: „Bei Nicht-Murats“ (Z. 601). Qf meint, das gebe es auch. Nf führt weiter aus, dass die Mutter die Zimmer aufräume.
- 605-611 Konklusion durch Qf, bestärkt durch Pf und Nf  
Qf meint, dass sie bei Murat gerade daran denken musste. Pf und Nf stimmen zu. Qf sieht in dem mangelnden Respekt auch ein Risiko, dass die Situation „ausarten“ (Z. 609) kann.
- 612-615 Proposition, Validierung und Zwischenkonklusion durch Qf  
Qf meint, dass der persönliche Angriff auf die Lehrerin vor allem am Ende des Fallbeispiels zu erkennen ist. Zu Anfang ist dies noch nicht so. Am Ende wird speziell sie angegriffen. Mf stimmt zu.
- 616 Anschlussproposition durch Nf  
Nf meint, dass sie interessiert, wie alt die Lehrerin ist.
- 617-620 Elaboration durch Generalisierung und Validierung durch Qf  
Qf nimmt dies auf und fragt sich, welchen Status sie hat. Sie stellt dar, dass beim „schlimmsten Albtraumlehrer“ (Z. 618) sich niemand traue so respektlos wie Murat zu reagieren.
- 621 Konklusion durch Nf  
Nf fügt hinzu, dass dies wahrscheinlich nicht einmal gedacht würde und lacht.

## **Zusammenfassung Sequenz 5**

Mf vermutet ein Muster bei männlichen Jugendlichen, dass Lehrerinnen nicht als Respektsperson wahrgenommen werden. Dieses Muster werde zumindest teilweise vom sozialen Umfeld beeinflusst. Dem folgt eine Generalisierung, da auch Frauen im Allgemeinen davon betroffen wären.

Qf stellt einen Bezug zu möglichen Einflüssen die Religion her. Nf widerspricht dem und meint, dies sei auch bei „Nicht-Murats“ (Z. 601) zu beobachten. Sie illustriert dies in einem Beispiel, in dem die Eltern keine gleichberechtigten Partner sind. Sie, Qf, verweist auf den Namen Murat. Die Gruppe stimmt ihr zu.

Es wird sehr deutlich ein Bezug zwischen einer bestimmten Religionszugehörigkeit und dem Namen Murat hergestellt. Hier scheint der angenommene Migrationshintergrund durchaus einen Einfluss auszuüben. Die Religionszugehörigkeit von Murat scheint auch mit Auswirkungen auf das Rollenverständnis von Murat bzgl. Frauen einem mangelnden Respekt verbunden zu werden.

Der Widerspruch von Nf stellt den Versuch einer Abwehr dieser stereotypen Sichtweise dar. Allerdings nutzt Nf dafür den Ausdruck „Nicht-Murats“ (Z. 601). Dieser scheint das Gegenstück des Prototypen ‚Murats‘ aus Sequenz 2 darzustellen. Für die Abwehr von ethnischen Stereotypen wird, zumindest unbewusst, diskriminierende Sprache genutzt.

Der Verbindung von der Religionszugehörigkeit von Murat mit einem scheinbar als abweichend empfundenen Rollenverständnis wird zuletzt von der Gruppe zugestimmt. Die Gruppe entwirft ein traditionell-religiöses Elternhaus. Die Religion wird nicht explizit benannt. Es kann allerdings vermutet werden, dass Murat als einer von der Gruppe abweichenden Religionsgemeinschaft zugehörig angenommen wird. Zudem deutet die Zustimmung der Gruppe auch auf eine starke Wirkmacht ethnischer Stereotype als soziale Konstruktionen hin.

Das Verhalten von Murat wird von der Gruppe noch einmal einer Bewertung unterzogen. Qf sieht am Ende des Fallbeispiels einen Angriff auf die Lehrerin. So scheint die negative Beurteilung der Schwere der Unterrichtsstörung noch einmal unterstrichen zu werden. Einflüsse wie das Alter und der Status der Lehrerin werden kurz eingebracht aber nicht weiter diskutiert, sondern scheinbar genutzt, um beispielhaft die Bewertung der Gruppe zu unterstreichen. Die Gruppe scheint sich einig, dass sie sich nicht so verhalten hätten. Die Aussagen von Qf: „Wenn man sich einmal so seinen schlimmsten Alptraumlehrer vorstellt, würde man sich niemals trauen, sowas zu sagen“ (Z. 617-619) und von Nf: „Wahrscheinlich nicht einmal denken“ (Z. 621), verdeutlichen dies. Die

negative Bewertung des Verhaltens deutet auch auf eine Abgrenzung der Gruppe gegenüber Murat hin.

### **Diskursbeschreibung Gruppe TURM:**

Die Gruppe TURM setzt sich offen und ernst mit der Aufgabe auseinander, was aber deutlich von Lachen und ironisch-distanzierten Aussagen unterbrochen wird.

Sie entwickelt ein im Verlauf der Diskussionsrunde kohärenter werdendes Bild von Murat und seinem sozialen Umfeld. Dies umfasst auch Vorstellungen zu Murats familiären Verhältnissen. Erscheint Murat der Gruppe zunächst als überforderter, schnell resignierender, eher schlechter Schüler, wird dieses Bild insoweit verändert, dass Murat den Sinn der gestellten Aufgabe anzweifelt. Dies scheint nicht mehr nur als Abwehr eines Jugendlichen, sondern als grenzüberschreitendes Verhalten eingestuft zu werden. Murat stelle bewusst die Hierarchie in der Schule infrage. Ursächlich für sein Verhalten könnten kognitive Probleme bis hin zu einer Leseschwäche oder aber auch mangelnde Motivation sein.

Das Bild der Gruppe von Murats Familie ist zunächst vom scheinbaren Desinteresse an Murat geprägt. Dem wird eine weitere alternative Vorstellung gegenübergestellt, dass Murats Eltern auch bildungsorientiert aber machtlos gegenüber Murats Einstellung zu Schule sein könnten. Diese Alternative wird allerdings nicht weiter verfolgt. Es deutet sich eine Präferenz der Vorstellung an, dass Murat ohne ‚stabiles Elternumfeld‘ lebe. Hierbei könne die Familie Murat entweder nicht in schulischen Belangen unterstützen, bedingt durch das Unvermögen, Murat den Sinn von Schule zu vermitteln, durch zu geringe Deutschkenntnisse sowie auch durch einen niedrigen Bildungsabschluss der Eltern, oder aber sie wolle dies gar nicht. Demnach scheint auch ein mögliches Desinteresse an Murats Schulerfolg in Betracht gezogen zu werden.

Das soziale Umfeld von Murat wird durch die Beschreibung eines real existierenden Hinterhofs als ein ‚klassischer Brennpunkt‘ illustriert. Die dort unbeachtet von den vermutlich desinteressierten Eltern spielenden Kinder würden aggressiv untereinander agieren und verbal ausfallend gegenüber Frauen auftreten. Das dargestellte Bild erscheint dabei, über die Lebenswelt von Murat hinaus, generalisiert und negativ bewertet zu werden.

Das beschriebene Auftreten von Kindern, die in Murats sozialem Umfeld verortet werden, greift die Gruppe noch einmal auf und vermutet ein Muster bei männlichen Jugendlichen, das von einer gewissen Respektlosigkeit gegenüber Lehrerinnen, aber auch allgemein gegenüber Frauen geprägt ist. Das soziale Umfeld habe auf dieses Verhalten

der Jugendlichen einen Einfluss. Diese Äußerungen werden genutzt, um einen möglichen Einfluss der Religion in die Diskussion einzubringen. Dem wird zunächst widersprochen und auf ‚Nicht-Murats‘ verwiesen, die ohne einen religiösen Einfluss eine eher traditionelle Rollenverteilung von Frau und Mann in der Familie praktizierten. Die Gruppe stimmt allerdings im Nachhinein der Herstellung eines Bezugs zwischen der angenommenen Religionszugehörigkeit und den damit verbundenen Auswirkungen auf das Rollenverständnis von Murat bzgl. Frauen zu. Der Name Murat, und somit scheinbar auch der angenommene Migrationshintergrund, werden hierfür genutzt. Die spätere Zustimmung der Gruppe deutet auf eine starke Wirkmacht ethnischer Stereotype als soziale Konstruktionen hin.

Die Gruppe entwirft somit ein traditionell-religiöses Elternhaus, wobei es unterlassen wird die Religionsgemeinschaft explizit zu benennen. Die Verbindung mit einem Rollenverständnis, welches Respekt vor Frauen nicht umfasst, deutet eher auf eine von der Gruppe abweichende Religionsgemeinschaft hin. Das Rollenbild scheint zudem als abweichend von den eigenen Normalitätsvorstellungen angesehen und negativ bewertet zu werden.

Die von der Gruppe vorgenommene Darstellung und Diskussion des Verhaltens von Murat und dessen Ursachen lässt den Schluss zu, dass die Verantwortlichkeit hierfür bei Murat und seiner Familie zu verorten ist. Kritik am Vorgehen der Lehrerin wird nicht geäußert, auch wenn zu Beginn der Gruppendiskussion noch eine Überforderung Murats in Betracht gezogen wurde.

Den Darstellungen von Murat und seinem Umfeld wird allerdings nicht unreflektiert zugestimmt. Die Gruppe scheint sich der Nutzung stereotyper Vorstellungen durchaus bewusst. So wird erkannt, dass viele Lehrerinnen und Lehrer Stereotype bedienen, was auch die Erwartungen bzgl. der stereotypisierten Schülerinnen und Schüler beeinflusst. Dies betreffe vor allem ‚Murats‘, somit scheinbar Schüler, die ein ähnliches Verhalten in der Schule wie Murat zeigten. Auch während der Beschreibung des Hinterhofs, des ‚klassischen Brennpunkts‘ als Vorstellungen der Gruppe bzgl. Murats Lebenswelt wird deutlich geäußert, dass Stereotype bedient würden.

Diese Aussagen werden mit einem ironischen Unterton eingebracht. Zudem wird in der Gruppe gelacht. Es kann vermutet werden, dass sich die Gruppe der Nutzung von Stereotypen bewusst ist.

Dem Bild von Murats Eltern als desinteressiert an schulischen Belangen wird von Pf eine weitere Alternative entgegengestellt, die sie als bildungsorientiert aber machtlos gegenüber Murat beschreibt. An dieser Stelle wehrt sich Pf deutlich gegen die vorweg

geäußerte stereotype Sichtweise. Diese Abwehrhaltung wird allerdings nicht durchgehalten und eingebracht, dass sie es als unwahrscheinlich ansehe, dass Murat ein ‚stabiles‘ Elternhaus habe, welches ihn unterstütze.

Schematisch ähnlich verläuft auch die Diskussion des möglichen Einflusses der etwaigen Religionszugehörigkeit Murats, dem von Nf widersprochen und zuletzt doch in der Gruppe zugestimmt wird. Stereotype erscheinen so mit einer großen Wirkmächtigkeit ausgestattet.

Eine in mehreren Schritten erfolgende starke Reflexionsleistung der Gruppe wird deutlich, als Mf sich an Y wendet und äußert, dass fehlende Hintergrundinformationen einen Rückschluss auf Murats Umfeld nicht möglich machten. Es wird erkannt, dass lediglich der Name Murat vorgegeben ist. Könnte an dieser Stelle auch noch die Lösung der Situation im Fallbeispiel für die Gruppe relevant sein, wird von Nf eingebracht, dass die Änderung des Namens Murat eine Änderung des Bildes von Murat und seiner Familie nach sich ziehe. Es deutet sich an, dass die Gruppe sich bewusst wird, dass ethnische Differenz konstruiert wird. Dies könnte als ein zweiter Schritt einer Reflexion angesehen werden. Dem folgt ein dritter Schritt: Mf überträgt die der Gruppe bewusst gewordene Erkenntnis den Namen zur Konstruktion eines bestimmten, stereotypisierenden Bildes von Murat und seinem Umfeld zu nutzen, auf die Lehrerin. Auch sie könne durch stereotype Bilder in ihrem Verhalten beeinflusst werden. Auf den familiären Hintergrund könne nicht aufgrund des Namens geschlossen werden. Dass auch ‚Akademikertöchter‘ ein ähnliches Verhalten wie Murat zeigen könnten, stellt einen zusätzlichen Versuch sich der stereotypen Sichtweise auf Murat zu erwehren. So scheint nicht nur der sozioökonomische Status, sondern auch das Geschlecht keine direkten Rückschlüsse bei Unterrichtsstörungen zu ermöglichen.

Dieser Reflexionsleistung stehen die Aussagen von Pf gegenüber. Sie sehe es als möglich an, zumindest teilweise aus dem Verhalten von Murat auf sein Lebensumfeld schließen zu können. Der Name Murat sei hingegen für sie von geringer Relevanz. Diese Abwehrreaktion deutet ebenfalls auf die starke Resistenz ethnischer Stereotype hin.

Die Gruppe TURM hält die Reflexionsanstrengungen allerdings nicht durchgehend aufrecht. Die Gruppe scheint zuletzt Vorstellungen zu Murats Familie als bildungsfern, mit geringen Deutschkenntnissen ausgestattet und womöglich desinteressiert an schulischen Belangen den Vorzug zu geben. Gerade die geringen Deutschkenntnisse könnten mit einem angenommenen Migrationshintergrund verbunden sein. Weitere Verweise, dass Stereotype genutzt werden, erfolgen nicht. So erscheint das Wissen um die Konstruktionsleistung aufgrund des Namens Murat der Gruppe zuletzt nicht mehr so wichtig.

Die Namen der fiktiven Schüler ‚Jan‘ und ‚Tobi‘, gute Schüler mit unterstützenden Eltern, lassen eher nicht auf einen Migrationshintergrund schließen. Dies lässt zwar keine generalisierende Einschätzung zu, dass die Gruppe alle Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schlecht in der Schule einstuft. Trotzdem bleibt diese Auswahl bemerkenswert.

Ein weiterer beachtenswerter Aspekt ist die Darstellung der Gruppe, dass Lehrkräfte gerade bei ‚Murats‘ kein Interesse an einer Unterstützungsleistung hätten. Murat erscheint als Prototyp des störenden Schülers. Er agiere grenzverletzend und stelle die Hierarchie der Schule infrage. Weiterhin wird der Begriff ‚Murats‘ noch einmal aufgegriffen und das Gegenstück ‚Nicht-Murats‘ konstruiert. Der Begriff ‚Nicht-Murats‘ soll scheinbar dazu genutzt werden, um einer stereotypen Sichtweise zu widersprechen, die den Namen Murat mit einer bestimmten Religionszugehörigkeit verbindet und daraus eine respektlose Haltung gegenüber Frauen ableitet.

Diese Begriffe können als diskriminierende Sprache eingeschätzt werden, was allerdings der Gruppe nicht bewusst erscheint. Trotzdem vollzieht sie so eine Abgrenzung. Die Kombination des mit dem Namen Murat verbundenen Migrationshintergrunds und den stereotypen Vorstellungen der Gruppe stellt eine Konstruktion von ethnischer Differenz dar. So werden zuletzt doch Stereotype genutzt, um Abweichungen von den eigenen Normalitätsvorstellungen zu erklären. Die Gruppe sieht sich selbst nicht als Teil eines von ihnen geschaffenen negativen Orientierungsrahmens, sondern eines positiven Gegenhorizonts.

Die Gruppe bespricht auch ein mögliches pädagogisches Vorgehen. So wird beispielsweise eine Leseschwäche bei Murat vermutet, welche ein Handeln erfordere. Allerdings erscheinen die Aussagen vage. Konkrete Maßnahmen werden nicht benannt. Zudem deutet sich an, dass die Gruppe nicht davon ausgeht, dass eine Unterstützungsleistung bei einer Beeinträchtigung wie einer Leseschwäche zwingend durch die Lehrkraft erfolgen müsse.

Die Bearbeitung von Störungssituationen scheint grundsätzlich positiv bewertet zu werden. So könnten die Schülerinnen und Schüler durch ein ernsthaftes Eingehen auf sie überrascht werden. Es wird zudem die Kritik geäußert, dass viele Lehrkräfte vor allem bei ‚Murats‘ abblockten. Allerdings könne ein Eingehen bei mehreren ‚Murats‘ mit Schwierigkeiten verbunden sein, was auf eine Relativierung der Einschätzung der Wirksamkeit von Unterstützungsleistungen durch Lehrkräfte schließen lassen kann. Zudem deutet sich an, dass solch ein Vorgehen nur im Einzelfall als sinnvoll angesehen wird. Auch an dieser Stelle werden keine konkreten Vorgehensweisen eingebracht oder dis-

kutiert. Die Aussagen erscheinen so lediglich als ein erster Schritt einer pädagogischen Idee und deuten eine Orientierung in Richtung einer möglichen Fortführung des Unterrichts an. Die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern scheint für die Gruppe eher nicht Teil der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern zu sein.

Eine Unterstützungsleistung durch die Eltern von Schülerinnen und Schülern scheint von der Gruppe hingegen als obligatorisch eingestuft zu werden, um die schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern positiv zu beeinflussen.

Über die Diskussionsrunde hinweg wird eine Bewertung von Murats Verhalten vorgenommen. Sie ist durch eine kontinuierliche negative Steigerung der Einschätzung der Gewichtigkeit der Unterrichtsstörung gekennzeichnet und erscheint als ein wesentliches Thema der Diskussionsrunde.

Zu Beginn scheint Murat lediglich Regeln im Klassenraum nicht einzuhalten, wenn er nicht nach Unterstützung frage, sondern eine negative Beurteilung der Aufgabe erfolge. Ein von der Gruppe zunächst angenommenes jugendliches Abwehrverhalten Murats wird zu einer bewussten Grenzüberschreitung betreffend des Hierarchiegefüges in der Schule. Murat scheint diese Hierarchie nicht infrage stellen zu dürfen. Zuletzt wird Murats Verhalten als ein ‚ausrasten‘ und als direkter Angriff auf die Lehrerin beschrieben. Die Gruppe erscheint persönlich involviert, da während der Diskussion der Bewertung der Störung die ‚Ich‘-Perspektive eingenommen wird und betont wird, dass sich die Gruppenmitglieder niemals auf diese Weise in der Schulzeit verhalten hätten. Murats Verhalten scheint von den Normalitätsvorstellungen der Gruppe abzuweichen, da ein ähnliches Verhalten von der Gruppe in der Schulzeit weder gezeigt, noch ‚gedacht‘ worden sei.

Auf Grundlage dieser negativen Bewertung deutet sich an, dass die Gruppe die Sanktionierung in Form einer Bestrafung ebendieses Verhaltens als adäquates Vorgehen ansieht. Murat solle nicht einfach ‚davonkommen‘ dürfen. Die Gruppe konkretisiert allerdings nicht, inwiefern Murat sanktioniert werden sollte.

### **Modus der Diskursorganisation:**

Es handelt sich um eine antithetische Diskursorganisation. Unterschiedliche Sichtweisen werden zusammengetragen, die aber kompatibel zu sein scheinen. Es findet eine Diskussion statt, die zu einer einheitlichen Haltung der Gruppe führt. Am Ende ist sie sich einig. Durch die antithetische Diskursorganisation wird die Aussage unterstützt, dass die Gruppe einen gemeinsamen negativen Orientierungsrahmen schafft.

### 9.1.5 Gruppendiskussion PARK (Lehramt an Gymnasien)

Aus der Gruppendiskussion PARK werden im Folgenden vier ausgewählte Sequenzen zunächst einer formulierenden und darauf einer reflektierenden Analyse unterzogen. Anschließend erfolgen eine Diskursbeschreibung sowie die Identifikation des Modus der Diskursorganisation.

<u>Sequenz 1.1 (transkribierte Passage 1)</u> #00:00:11-5# - #00:03:54-0# (Dauer 3 min 43 s)		<u>Formulierende Interpretation:</u> <b>Der Zusammenhang von Migrationshintergrund oder Demotivation mit einem abweichenden Verhalten</b>	
1	Y: In dem Fallbeispiel geht es ja um den Schüler Murat. Was sind eure ersten Gedanken zu Murat? Wie stellt ihr euch Murat vor? Und was glaubt ihr ist der Grund für sein Verhalten?	1-3	Themeninitiierung durch Y
4	Rf: Also der Name Murat deutet schon einmal auf einen Schüler, vielleicht, mit Migrationshintergrund oder so hin. [Sf: Hmh.] Das ist, glaube ich, arabischer, türkischer Raum.	4-7	OT: Murat hat einen Migrationshintergrund
7	Sf: Hmh.		
8	Tf: Ich glaube auch, dass das auch ein Respektproblem ist, weil das kulturbedingt ist. Man weiß ja, dass eben öfter aus diesen Ländern - die Frau da halt nicht (richtig) akzeptiert wird. Und dass er auch versucht die Lehrerin etwas zu verunsichern, weil er es halt durch seine Antwort dann auch gut macht. Ich habe ja auch selbst Deutsch als Fremdsprache unterrichtet und da passiert das wirklich ab und zu, dass sie dann versuchen - dass sie halt auch von zu Haus das kennen, dass, die Frau gehört halt neben den Herd. Und wenn es nicht - „Die hat nicht zu unterrichten und mir dann noch so eine schwere Aufgabe zu geben.“ Das könnte auch eventuell vielleicht auch so verstanden werden, dass das der Grund sein kann für seine Störung.	8-36 8	OT: Murats Verhalten UT: Murat hat ein „Respektproblem“ (Z. 8)
18	Sf: Aber. Also ich würde jetzt grundsätzlich nicht einmal unbedingt von vornherein sagen, dass das ein Zeichen für mangelnden Respekt ist. Also, grundsätzlich ist die Frage, die er stellt ja nicht illegitim, finde ich. Es ist - es wird hier nur zum Problem, wenn die Lehrerin das Gefühl hat, dass er diese Frage immer stellt, und dass es dabei eigentlich darum geht, dass er einfach keine Lust hat das zu bearbeiten [?:f: Hmh.] und wirklich fragt: „Ja, wozu brauch' ich das?“  ---	8-17	UT: Die Ursachen für Murats Verhalten sind kulturbedingt
25	Tf: Ja, und er macht das ja halt öfters, ne? Hier steht ja, dass die das schon weiß, dass er das öfters macht. Und dann sagt er noch, was ich so komisch finde: „Vielleicht haben Sie ja selber keine Ahnung davon. [Sf: Hmh.] Das zeigt auch schon so, dass das kein Respekt ist. So man spricht nicht so mit der Lehrerin.“  ---	18-24 18-21	UT: Murats Verhalten aufgrund mangelnder Motivation UUT: Murats Verhalten ist problematisch, weil es wiederholt auftritt
30	Uf: Ja. Er fragt ja auch nicht um Hilfe.	25-33	UT: Wiederholung: Die Ursachen für Murats Verhalten sind kulturbedingt
31	Tf: Ja, eben. Das zeigt ja, dass er halt so sich respektlos zeigt. „Sie haben ja keine Ahnung. Da bleiben Sie da mal zu Hause.“ Könnte man so interpretieren. [Sf: Aber.] „Und geben Sie hier keine schwierigen Aufgaben.“	30	UUT: Murat fragt nicht nach Unterstützung
34	Sf: Aber vielleicht hat er ja auch wirklich immer das Gefühl dass die Lehrerin ihm nie aufzeigt wofür er das braucht. Also, warum das überhaupt wichtig ist, was er machen soll.	34-36	UT: Murat versteht den Sinn der Aufgabe nicht

<p>37 Tf: Ja. Ich finde das ist halt auch so eine grundlegende Sache, dass man dann Respekt zeigt und dann halt höflich Hilfe erbittet oder nach der Stunde dann herkommt oder dann einfach: „Können Sie es nochmal erklären.“ Irgendwie, aber das sind ja wirklich da so grundlegende Sachen, die man von zu Hause mitbekommt. „Sie haben ja keine Ahnung,“ würde ich hier nie sagen, auch wenn ich in irgendwas schlecht bin. Etwas nicht verstehe.</p>	<p>37-56 OT: Sind Lehrkräfte grundsätzlich zu respektieren?</p>
<p>43 Rf: Na, aber Respekt kann man - also ich finde das, ich weiß nicht. Ich habe das nicht so erlebt, dass man unbedingt von Respekt sprechen kann. Wenn sie es auch nicht respektiert, also in dem Sinne, wie du ((zeigt auf Sf)) eben schon gesagt hast, hätte sie ja auch irgendwie vielleicht eine Antwort mal da geben können. Oder mit ihm das (hinterher) ausdiskutieren, hier vor der Klasse, sondern: „Murat, wir zwei unterhalten uns gleich nochmal und dann erklär' ich dir das.“ Und hätte damit diese - das ist ja wie eine Bühne, eine Performance irgendwie, die da gerade abgezogen wird. Und die anderen - die Klasse ist halt - sind die Zuschauer und die werden auch vom Lernen abgehalten. Und ich finde, dass es aber auch nicht gleich heißt, dass sie eine zu respektierende Person ist. Natürlich, sie ist Lehrerin. Sie hat eigentlich die Autorität und so weiter. Aber ich glaube nicht, dass man nur sagt man wird Lehrerin und dann ist man gleich die Respektperson. Weil, sie respektiert vielleicht auch nicht unbedingt das Unverständnis von ihm. So. [Tf: Ja.] Und er macht vielleicht so eine Macho-Show. Also, ich finde schon. [Würde ich sagen, O.K.]</p>	<p>56-60 OT: Murat ist ein Macho</p>
<p>58 Tf: [(). Könnte ja auch sein. ] Weil sie sagt ja auch (man) macht das. „Die anderen machen das ja auch. Du wirst das auch hinkriegen.“</p>	
<p>61 Rf: Ja, du bekommst das schon hin. Aber vielleicht ist er immer wieder an Grenzen gekommen und er kriegt es einfach nicht gut hin ohne Hilfe. ---</p>	<p>61-63 OT: Braucht Murat vielleicht Unterstützung?</p>

## Reflektierende Interpretation

### 1-3 Themeninitiierung durch Y

Y stellt die Eingangsfrage. Diese impliziert eine Erzählaufforderung über die ersten Eindrücke, die die Gruppe von Murat hat.

### 4-7 Proposition durch Rf und Konklusion durch Rf und Sf

Rf meint, dass der Name Murat auf einen türkischen oder arabischen Migrationshintergrund hinweisen könnte. Sf stimmt zu. Dies weist auf einen sehr offenen Umgang mit der Thematik Migrationshintergrund hin.

### 8-17 Proposition, Elaboration durch Generalisierung und Validierung durch Tf

Tf sagt, dass Murats Verhalten respektlos ist. Dies sieht sie als Problem an. Das Problem Respektlosigkeit resultiert ihrer Meinung nach aus einem abweichenden Frauenbild von Murat. Diese Abweichung sei kulturbedingt. In diesen Ländern (arabischer oder türkischer Raum), hätten Frauen nicht die gleichen Rechte wie Männer. Sie gehörten an den Herd und sollten nicht unterrichten. Murat versucht die Lehrerin deswegen zu

verunsichern. Tf kennt dies selbst aus Situationen aus Deutschkursen, die sie unterrichtet. Dieses abweichende Frauenbild wird negativ bewertet und könnte für Tf auch die Störung von Murat erklären.

18-24 *Antithetische Differenzierung, Validierung und Elaboration durch Exemplifizierung durch Sf*

Sf erwidert, dass Murats Verhalten nicht zwingend ein Mangel an Respekt sein muss. Die Frage nach dem Sinn einer Aufgabe findet sie grundsätzlich legitim. Hier sieht sie aber die mangelnde Motivation von Murat als eigentliches Problem an. Murat stellt diese Frage immer, es gehe aber nicht wirklich darum.

25-33 *Elaboration durch Exemplifizierung und Validierung durch Tf in Interaktion mit Uf*

Tf stimmt zu. Murat macht dies, laut Fallbeispiel, öfter. Er unterstelle der Lehrerin keine Ahnung zu haben. Dies empfindet sie als respektlos. So dürfe man nicht mit einer Lehrerin sprechen. Uf stimmt zu. Murat würde nicht nach Hilfe fragen. Tf wiederholt ihre Aussage, dass Murat sich respektlos verhält. Sie beschreibt die Intention von Murat: Die Lehrerin soll zu Hause bleiben und keine schwierigen Aufgaben geben.

34-36 *Antithetische Elaboration durch Exemplifizierung durch Sf*

Sf wendet ein, dass Murat vielleicht immer das Gefühl hat, dass die Lehrerin ihm den Sinn der Aufgaben nicht erklärt.

37-42 *Elaboration durch Generalisierung und Validierung durch Tf*

Tf beschreibt, dass Schülerinnen und Schüler grundsätzlich Respekt vor der Lehrkraft haben sollten. Dies ist für sie eine Frage der Erziehung durch die Familie. Sie selbst würde niemals so mit einer Lehrkraft sprechen, wie es Murat tut.

43-57 *Antithetische Elaboration durch Exemplifizierung, Validierung und Zwischenkonklusion durch Rf*

Von Rf wird daraufhin eingewendet, dass Lehrkräfte nicht allein dadurch Respekt erfahren sollen, dass sie Lehrkräfte sind. Die Lehrerin hätte Mu-

rat die Aufgabe erklären sollen und respektiert mit ihrem Verhalten vielleicht auch Murat nicht. Tf stimmt zu. Zudem meint Rf, dass die Lehrerin ihm erst durch ihr Verhalten eine Bühne bietet und die anderen Schülerinnen und Schüler auch im Lernen gestört werden. Tf stimmt zu. Rf beschreibt Murats Verhalten als „Macho-Show“ (Z. 56).

58-60 Anschlussproposition durch Tf

Tf stimmt zu und paraphrasiert aus dem Fallbeispiel, dass die Lehrerin zu Murat sagt, dass er die Aufgabe schon schaffen wird.

61-63 Elaboration durch Exemplifizierung und Konklusion durch Rf

Rf nimmt die Aussage von Tf auf und meint, dass Murat vielleicht an seine Grenzen stößt und Hilfe benötigt.

<p><u>Sequenz 1.2 (transkribierte Passage 1)</u> #00:04:39-1# - #00:06:09-9# (Dauer 1 min 30 s)</p>	<p><u>Formulierende Interpretation:</u> <b>Der Zusammenhang von Migrationshintergrund oder Demotivation mit einem abweichendem Verhalten</b></p>
---	--

<p>78 Uf: Also ich finde das - ich würde da dir (zeigt auf Tf) zusprechen, dass das schon eher respektlos und unpassend ist, im Unterricht so etwas zu äußern. „Aber vielleicht haben Sie ja selber keine Ahnung davon.“ Vor allen Dingen, wenn das immer wieder kommt. Also, warum muss man die Autorität der Person immer wieder anzweifeln? Dann ist das ja nicht unbedingt eine Frage von: „Ich brauche Hilfe. Ich versteh' die Aufgabe nicht. Und das widerstrebt mir total. Deswegen hab' ich auch gar keine Lust mehr dazu?“ Ich finde das geht noch einen Schritt weiter, indem er sie in Frage stellt. Und das finde ich auf jeden Fall respektlos.</p> <p>---</p> <p>87 Sf: [(Aber).]</p> <p>88 Tf: [Also ] ich als Lehrerin? entschuldige [Sf: Nein, sag' du erst.] Also; wenn ich jemand unterrichtet habe - ein Jahr Deutsch als Fremdsprache - habe ich natürlich immer sehr geholfen, habe mich sehr bemüht, dass die alles verstehen. Das haben sie auch. Aber so etwas würde ich dann wirklich persönlich nehmen. Und wenn die irgendwie frech wurden, dann habe ich das nie so wahrgenommen. Da habe ich gezeigt, das geht nicht. [Uf: Hmh, ja.] Und ich habe auch erlebt, wenn man dann zu viel hilft und dann auch zeigt, dass man es gut meint, dass sie dann auch extra frech werden. Das ist auch manchmal kulturbedingt - und sie das noch mehr wollen. Und wenn das wirklich der Fall ist. Wenn es wie hier so wäre, dann würde ich auch die Grenze aufzeigen. [Deswegen könnte man - man könnte das von verschiedenen] Seiten sehen. Aber ich kann auch das Verhalten der Lehrerin teilweise verstehen, dass sie in dem Moment vielleicht auch nicht helfen will, weil sie einfach von diesem Verhalten einfach (wirklich) zu müde ist und dann nicht mehr kann.</p> <p>---</p> <p>102 Uf: [Ja. Also, würde ich ähnlich sehen. ]</p> <p>---</p>	<p>78-87 OT: Murat stellt die Autorität der Lehrerin infrage</p> <p>88-103 OT: Abweichendes Verhalten „ist auch manchmal kulturbedingt“ (Z. 95)</p> <p>95-97 UT: Es müssen auch Grenzen aufgezeigt werden</p> <p>97-101 UT: Verständnis für das Verhalten der Lehrerin</p>
---	--

## **Reflektierende Interpretation**

### 78-87 Proposition und Validierung durch Uf

Uf unterstützt Tf's Meinung, dass Murats Verhalten respektlos und unpassend sei. Vor allem dann, wenn dies immer wieder auftritt und die Autorität der Lehrerin immer wieder infrage gestellt wird. Sie sieht darin zudem weniger mangelnde Motivation, als ein grundsätzliches Infrages-tellen der Lehrerin. Sf versucht einzuhaken, beginnt aber gleichzeitig mit Tf.

### 88-103 Elaboration durch Generalisierung und Validierung durch Tf und anschließende Konklusion durch Uf

Tf beschreibt Situationen in dem Deutschkurs (Deutsch als Fremdsprache), den sie unterrichtet hat. Sie versuche immer zu helfen und nehme es persönlich, wenn die Schülerinnen und Schüler „irgendwie frech“ (Z. 92) werden. Dann zeige sie auf, dass sie dies nicht akzeptiert. Uf stimmt zu. Tf sieht solch ein Verhalten bei einigen Personen als kulturbedingt an. Sie kann die Lehrerin verstehen, wenn sie in so einer Situation nicht helfen will. Es müssten Grenzen gesetzt werden. Sie würde dies auch tun. Uf stimmt zu. Sie sieht dies ähnlich.

## **Zusammenfassung Sequenz 1**

Murat wird von der Gruppe als Schüler mit Migrationshintergrund identifiziert. Die Gruppe scheint sich darin einig. Es folgt die Überlegung, ob dies ein türkischer oder dem arabischen Raum zuordenbarer Migrationshintergrund sein könnte, was allerdings nicht weiter betrachtet wird.

Es folgt eine Diskussion über mögliche Ursachen der Unterrichtsstörung. Tf scheint für das Verhalten von Murat ein Problem des Respekts gegenüber Frauen als ursächlich anzusehen. Dieses Verhalten sei kulturell bedingt. Zudem vermutet Tf eine Vermittlung solcher Rollenvorstellungen durch die Familie. Sie stellt einen Bezug zu ihrer eigenen Arbeit als Lehrkraft für Deutsch als Fremdsprache her. Es wird beschrieben, dass in diesem Kontext Vorstellungen im Sinne von „Die Frau gehört halt neben den Herd“ (Z. 13-14), vertreten würden. So wird Murats Verhalten nicht nur in der Interaktion mit der Lehrerin vermutet, sondern auch als Verhalten gegenüber Frauen generalisiert. Es wird ein abweichendes Frauenbild vermutet, für welches die Familie verantwortlich sei. Die geäußerte ‚Kulturbedingtheit‘ scheint dabei vom Namen Murat abgeleitet zu werden. Es

deutet sich eine weitere Generalisierung an, die allgemein Menschen mit Migrationshintergrund umfasst. Hier werden ethnische Stereotype genutzt. Weiterhin könnte vermutet werden, dass eine Form der Kulturalisierung vorgenommen wird.

Diesen sehr deutlichen Aussagen wird von Sf widersprochen. Sf beschreibt eine alternative Idee, welche Murats Verhalten für sie erklären könne. Sie sehe die Aussagen von Murat nicht zwingend als Ausdruck mangelnden Respekts gegenüber der Lehrerin an. Vielmehr könne auch mangelnde Motivation ursächlich für Murats Verhalten sein. Grundsätzlich dürften auch Fragen an die Lehrerin gerichtet werden. Der angenommene Migrationshintergrund von Murat erscheint irrelevant für ein von mangelnder Motivation induziertes Verhalten. Eine, vielleicht noch unbewusste, Reflexion durch Sf könnte hier vermutet werden. Gleichzeitig wird die Legitimität von Fragen an Lehrkräfte auch eingeschränkt. Bei Murat sei dies problematisch, da die Lehrerin das Gefühl habe, dass er immer nachfrage.

Tf verteidigt ihre Sichtweise eines respektlos auftretenden Murats. Zudem scheint sie eine negative Bewertung des Verhaltens vorzunehmen. Tf: „Man spricht nicht so mit der Lehrerin“ (Z. 28).

Sf bringt eine zweite Alternative ein. Murat könne auch den Sinn der Aufgabe nicht verstehen, was ihn zu seinem Verhalten veranlasse. Wiederum scheint an dieser Stelle der Migrationshintergrund von Murat nicht relevant. Das erneute Einbringen einer Idee, die den angenommenen Migrationshintergrund von Murat nicht mit einbezieht, deutet auf eine Reflexionsleistung hin.

Tf beschreibt den Respekt vor Lehrkräften als eine „grundlegende Sache“ (Z. 37), die von der Familie vermittelt werde. Sie würde eine solche Aussage niemals tätigen. Hiermit scheint die Bedeutung der Störung noch einmal durch eine Abgrenzung von Murats Verhalten unterstrichen zu werden, die auch eine negative Bewertung beinhaltet. Auch Rf stellt dar, dass Respekt gegenüber Lehrkräften nicht per se eingefordert werden könne, sondern gegenseitiger Respekt notwendig sei. Die Lehrerin gebe Murat keine Antwort auf seine Frage nach dem Sinn der Aufgabe und respektiere demzufolge auch sein Unverständnis nicht. Es deutet sich ein kritischer Blick auf das Verhalten der Lehrerin an. Das abweichende, kulturell bedingte Frauenbild, welches Tf in die Diskussion eingebracht hat, wird allerdings auch bestätigt und negativ bewertet, wenn Murats Auftreten als „Macho-Show“ (Z. 56) bezeichnet wird. Es könnte vermutet werden, dass es sich um einen Versuch der Herstellung von Konsens in der Gruppe handelt. Allerdings wird der Verbindung von respektlosem Verhalten aufgrund eines abweichenden Frauenbildes, bedingt durch angenommene kulturelle Unterschiede, welche auf den Migrati-

onshintergrund zurückgeführt werden, scheinbar zugestimmt. Dies deutet auf die Wirkmacht der geäußerten stereotypen Vorstellungen hin.

Eine weitere Steigerung der negativen Bewertung scheint Uf vorzunehmen, wenn sie Murats Verhalten als nicht nur durch mangelnde Motivation ausgelöst beschreibt. Sie sehe die Autorität der Lehrerin wiederholt infrage gestellt. Tf bestärkt diese Sichtweise, da sie ein Verhalten, wie Murat es an den Tag lege, persönlich nehmen würde. Sie beschreibt ein solches Auftreten als „frech“ (Z. 92/ 95) und scheint einen direkten Zusammenhang mit kulturellen Praktiken zu sehen. Zudem müssten Grenzen aufgezeigt werden, was auf eine mögliche Sanktionierung in Form einer Bestrafung hindeutet. Das Verhalten der Lehrerin könne sie nachvollziehen. Die vorher vorgenommene Kritik scheint hier abgeschwächt zu werden.

Sf möchte zwar zunächst auf die Aussagen von Uf eingehen, beginnt aber gleichzeitig mit Tf und lässt sie sich äußern. Es könnte vermutet werden, dass sie durch den Beginn ‚aber‘ einen Widerspruch einbringen möchte.

Auch der Umgang mit der Störung wird von der Gruppe besprochen. Grundsätzlich scheint die Unterstützung durch eine Lehrkraft durchaus positiv gesehen zu werden. Dies verlange aber laut Tf eines höflichen Auftretens seitens der Schülerinnen und Schüler (Z. 37-39). Es wird deutlich, dass Murats Verhalten nicht als Suche nach Unterstützung gesehen wird. So frage Murat nicht nach Hilfe, er wolle scheinbar stören.

Ein Ansatz einer pädagogischen Vorgehensweise könnte darin gesehen werden, wenn Rf eine Klärung der Aufgabe mit Murat nach der Unterrichtsstunde einbringt. Es könnte allerdings vermutet werden, dass das Ziel weniger auf eine Unterstützungsleistung bzgl. Murat, sondern auf die Fortsetzung des Unterrichts ausgerichtet sein könnte, da die anderen Schülerinnen und Schüler, so Rf, sonst vom Lernen abgehalten würden. Der Ansatz wird nicht weiter ausdifferenziert. Ebenso erfolgt nach der Feststellung von Rf, dass Murat vielleicht an seine Grenzen stoße, kein Angebot wie eine etwaige Unterstützungsleistung aussehen kann. Ganz im Gegenteil erscheint für die Gruppe eine etwaige negative Sanktionierung als probate Reaktion auf Murats Verhalten.

Zuletzt scheint sich die Gruppe einig zu sein. Die alternativen Ideen zu den Ursachen von Murats Verhalten von Sf werden nicht weiter beachtet.

<u>Sequenz 2 (transkribierte Passage 2)</u> #00:18:28-2# - #00:20:37-8# (Dauer 2 min 9 s)	<u>Formulierende Interpretation:</u> <b>Murats Familie und ihre Einstellung zu Bildung und Schule</b>
--	--

<p>297 Y: [Kann ich da ] einmal kurz einhaken? [Rf: Ja.] Und zwar habt ihr vom Lebensweltbezug gesprochen. Wie stellt ihr euch denn die Lebenswelt von Murat vor? In welchen Zusammenhängen lebt er?</p> <p>300 Tf: Ist eine Familie mit Migrationshintergrund, denke ich, weil wie du gesagt hast, ist der Name Murat. Das weist irgendwie schon auf ein arabisches Land hin. Vielleicht ein Flüchtlingskind oder irgendwie so etwas.</p> <p>303 Uf: Ja. Wahrscheinlich herrscht bei denen zu Hause auch nicht unbedingt - also sagen wir mal so irgendwo übernimmt man ja oft von den Eltern auch einige Einstellungen. Und wenn die Eltern schon irgendwo schlechte Einstellungen zu Bildung haben, dann überträgt sich das auch häufig auf das Kind. Also könnte ich mir vorstellen, dass die Eltern das auch nicht so ernst nehmen, [also... ]</p> <p>309 Rf: [Was heißt] - was meinst du mit schlechter Einstellung zu Bildung? Meinst du vielleicht, dass sie einfach nicht gebildet sind also keine Bildung haben? Also auch nicht unbedingt eine schlechte?</p> <p>312 Uf: Nein, die sehen das - die finden das nicht so wichtig.</p> <p>313 Tf: [( ).]</p> <p>314 Rf: [Weil ] sie dann ja auch keine Bildung haben, denke ich. Weil jeder, der gebildet ist - müsste eigentlich einen - [Uf: Ja.] also... [( ).]</p> <p>316 Uf: [Könnte] man so schlussfolgern. ---</p> <p>318 Sf: Ja.</p> <p>319 Rf: [Also?]</p> <p>320 Tf: [Es ] gibt einfach in der Familie - da hat vielleicht auch jemand studiert. Ein Elternteil und einer nicht. Da wird das halt vielleicht einfach für nicht so wichtig gehalten. ---</p> <p>323 Sf: Das finde ich aber jetzt ziemlich vorurteilsbehaftet, [Rf: Ja.] ehrlich gesagt. [Rf: (.)] Also wie, wenn da jetzt nicht Murat stehen würde, sondern Peter oder Thomas? Also weiß ich nicht - oder am besten irgend so ein schöner Mittel[klassenname. Elias oder so. ]</p> <p>327 Uf: [Nein, das ist - das mache ich nicht am] Namen fest. [Sf: Nein, aber.] Das mache ich an seiner Aussage fest: „Die Aufgabe ist blöd. Dazu habe ich keinen Bock. Ich versteh' überhaupt nicht, warum ich hier bin.“ So nach dem Motto.</p> <p>331 Tf: Ich finde schon - stimme ich aber zu, dass es wirklich irgendwelche Muster von der Familie, die übernimmt man automatisch. [?: Hmh.] Wie man sich verhält. Wie man einfach was man von zu Hause mitbekommt, weil... ---</p> <p>335 Uf: Wie man sich gibt.</p> <p>336 Rf: [Natürlich aber. ]</p> <p>337 Tf: [Weil, ich hab auch] viele Sachen in der Schule nicht verstanden. Ich war jetzt wie gesagt in Mathe nicht gut. Aber ich würde mich nie trauen irgendwie da den Lehrer</p>	<p>297-299 Immanente Nachfrage von Y</p> <p>300-302 OT: Murats Abstammung</p> <p>303-322 OT: Die Einstellung der Eltern zu Bildung</p> <p>303-313 UT: Murats Eltern ist Bildung nicht wichtig</p> <p>314-322 UT: Murats Eltern sind ungebildet und haben nicht studiert</p> <p>323-341 OT: Beeinflussung des Bildes von der Familie durch den Namen oder durch das Verhalten</p> <p>323-326 UT: „Wenn da jetzt nicht Murat stehen würde, sondern Peter oder Thomas?“ Z. 324)</p> <p>327-341 UT: Die Wirkung des Verhaltens ist ausschlaggebend</p>
---	--

<p>anzugreifen, auch wenn der jetzt nicht so toll war oder so. [Rf: Hmh.] [Sf: Aber ist es.] Das ist einfach, dass man das von zu Hause mitbekommt. Das macht man nicht.</p> <p>---</p> <p>342 Rf: [Ich wollte jetzt. Ach so ((lacht)). ]</p> <p>343 Sf: [Aber auch, wenn der nicht toll ist?] Dann - warum solltest du den Lehrer nicht hinterfragen? Ich meine, man soll doch keine Schafe erziehen in der Schule. Die [einfach nur machen, was der Lehrer (macht).]</p> <p>346 Tf: [Ja, aber doch nicht so. Doch nicht so. ]</p> <p>---</p>	<p>340-341UUT: Das Verhalten wird von der Familie geprägt</p> <p>342-347 OT: Legitimes Hinterfragen des Sinns von Schule vs. Praktikabilität</p> <p>342-347 UT: Das Hinterfragen des Sinns von Schule kann legitim sein</p> <p>346-347UUT: Murats Verhalten ist kein legitimes Hinterfragen</p>
--	---

### Reflektierende Interpretation

#### 297-299 Immanente Nachfrage von Y

Y nimmt den Begriff der Lebenswelt, den die Gruppe bereits genutzt hat, auf und fragt die Gruppe, wie sie sich die Lebenswelt von Murat vorstellen.

#### 300-302 Proposition durch Tf

Tf macht an Murats Namen einen Migrationshintergrund fest. Er könnte aus einem arabischen Land kommen. Vielleicht ist er geflüchtet.

#### 303-315 Elaboration durch Exemplifizierung in Interaktion durch Uf und Rf

Uf stimmt zu. Sie bringt ein, dass in Murats Familie Bildung nicht ernst genommen wird oder eine schlechte Einstellung dazu herrscht. Diese Einstellung wird häufig vom Kind übernommen. Rf fragt nach, ob Uf mit schlechter Einstellung zu Bildung meint, dass die Eltern nicht gebildet sind, somit gar keine Bildung haben. Uf verneint und erläutert, dass die Eltern Bildung als nicht so wichtig einstufen. Rf meint, dass die Eltern keine Bildung haben, da jeder der gebildet ist und bricht den Satz ab.

#### 315-318 Zwischenkonklusion durch Uf und Sf

Uf stimmt zu. So könnte man schlussfolgern. Sf stimmt zu.

- 319-322 *Anschlussproposition, Elaboration durch Exemplifizierung und Konklusion durch Tf*  
 Tf ergänzt, dass es auch Familien gibt, in denen nur ein Elternteil studiert hat und dass Bildung dort vielleicht auch nicht als so wichtig erachtet wird.
- 323-326 *Proposition und antithetische Differenzierung durch Sf*  
 Sf sieht die Aussagen zu Murats Familie als vorurteilsbelastet an. Rf stimmt zu. Dies wird für Sf am Namen Murat festgemacht. Sie geht davon aus, dass bei einem deutschen Namen im Fallbeispiel dies anders wäre. Sf: „Wenn da jetzt nicht Murat stehen würde, sondern Peter oder Thomas? Also weiß ich nicht - oder am besten irgend so ein schöner Mittel[klassenname Elias oder so.]“ (Z. 324-326).
- 327-330 *Elaboration durch Exemplifikation durch Uf und versuchte antithetische Differenzierung durch Sf*  
 Uf verneint dies. Sie macht die Aussagen nicht am Namen, sondern am Auftreten von Murat fest. Sf widerspricht kurz.
- 331-336 *Elaboration durch Generalisierung durch Tf und Uf versuchte antithetische Differenzierung durch Rf*  
 Tf unterstützt sie und meint, dass bestimmte Muster von der Familie automatisch übernommen werden. Uf ergänzt: „Wie man sich gibt“ (Z. 335). Rf versucht zu differenzieren.
- 337-341 *Elaboration durch Exemplifizierung und Validierung durch Tf und versuchte antithetische Differenzierung durch Sf*  
 Tf meint, dass sie in der Schule in Mathematik nicht gut gewesen sei. Auch wenn die Lehrkraft nicht gut unterrichtet hätte, hätte sie sich nie getraut die Lehrkraft anzugreifen. Rf stimmt zu. Sf versucht zu widersprechen. Tf sieht das Verhalten von der Familie geprägt.
- 342-345 *Antithetische Differenzierung durch Sf*  
 Rf setzt an, um etwas zu erklären und lacht dann. Sf setzt gleichzeitig an. Sie sieht das Hinterfragen der Arbeit einer Lehrkraft durchaus als legitim

an, wenn diese nicht gut ist. Sie meint: „Man soll doch keine Schafe erziehen in der Schule“ (Z. 344).

346-347 Validierung und Konklusion durch Tf

Tf erwidert, dass hinterfragt werden kann aber nicht, so wie es Murat tut.

Tf: „Ja, aber doch nicht so. Doch nicht so“ (Z. 346).

## **Zusammenfassung Sequenz 2**

Die Gruppe setzt sich mit einer immanenten Nachfrage von Y zu ihren Vorstellungen bzgl. Murats Lebenswelt auseinander. Es wird noch einmal wiederholt, dass Murat einen Migrationshintergrund hat. Eine genauere Spezifizierung des Migrationshintergrunds findet nur in dem Maße statt, das als mögliche Herkunftsregion der arabische Raum infrage kommen könnte. Auch eine Fluchterfahrung Murats wird für möglich gehalten. Wie in Sequenz 1 wird dies nicht weiter diskutiert. Die Gruppe scheint hier einig zu sein.

Daraufhin geht Uf auf Vorstellungen zu Murats Familie ein. Sie scheint „schlechte Einstellungen“ (Z. 305-306) von Murats Eltern zu Bildung anzunehmen. Es folgt eine Generalisierung, indem Uf davon auszugehen scheint, dass negative Einstellungen zu Bildung häufig von den Eltern übernommen würden. Die Aussage, dass die Eltern Bildung „auch nicht so ernst nehmen“ (Z. 307-308), deutet auf ein Desinteresse der Eltern bzgl. des Bildungserwerbs von Murat hin. Nach einer Frage von Rf nach einer Konkretisierung, wiederholt Uf diese Aussage noch einmal. Eine Verbindung mit dem Migrationshintergrund von Murat und seiner Familie könnte an dieser Stelle angenommen werden. Rf nutzt die Argumentation von Uf und beschreibt die Eltern als ungebildet. Sie begründet dies, indem sie davon ausgeht, dass Bildung von den Eltern sonst als wichtig erachtet würde. Der scheinbar angenommenen Einschätzung der Eltern als bildungsfern wird von der Gruppe zugestimmt.

Eine zweite Variante stellt Tf vor. Sie könne sich vorstellen, dass lediglich ein Elternteil studiert habe und Bildung in Murats Familie trotzdem nicht als wichtig eingestuft werde. So dient die Vorstellung scheinbar zur Bestärkung der Einschätzung, dass die Eltern von Murat bildungsfern sind und somit auch als Abgrenzung zu Murats Familie.

Hier widerspricht Sf. Sie bezeichnet das von der Gruppe entworfene Bild von Murat und seiner Familie als vorurteilsbehaftet. Sie scheint sich bewusst zu sein, dass mit Stereotypen gearbeitet wird, was bereits eine Reflexion darstellt. Dabei geht sie noch einen Schritt weiter. So wird von ihr erkannt, dass eine Änderung des Namens, auch eine Ver-

änderung der Konstruktion des Bildes von Murat und seiner Lebenswelt nach sich ziehen könnte. Sie nennt hierfür „Peter oder Thomas [...] oder am besten irgend so ein schöner Mittel[klassenname Elias oder so]“ (Z. 324-326) als mögliche Beispiele. Es zeigt sich somit eine starke Reflexionsleistung. Rf stimmt ihr zu.

Uf erwidert daraufhin, dass lediglich das Verhalten für die Konstruktion des Bildes ausschlaggebend sei. Es deutet sich an, dass sie die Aussage von Sf nicht berücksichtigen möchte. Tf scheint sie ebenfalls abzulehnen und bringt noch einmal ein, dass bestimmte Verhaltensmuster von der Familie übernommen werden. Es kann vermutet werden, dass es sich um eine Bestärkung der Position von Uf handelt. Zudem scheint so auch die Verbindung von Murats Verhalten und seinem Migrationshintergrund verteidigt zu werden, was auf die starke Resistenz ethnischer Stereotype verweist.

An diesem Punkt der Diskussionsrunde kann, bezogen auf die Frage, ob nur das Verhalten oder vielleicht auch der Name die Konstruktion beeinflussen, ein kurzzeitiger Dis-sens in der Gruppe beobachtet werden. Allerdings wird dieser Aspekt im Folgenden nicht weiter diskutiert. Die Bewertung des Verhaltens von Murat rückt wieder in den Vordergrund. Scheinbar ist diese Thematik der Gruppe wichtiger.

Tf beschreibt das Auftreten von Murat als Angriff auf die Lehrkraft. Sie hätte sich niemals so verhalten, auch wenn sie von einer eher nicht so guten Lehrerin oder einem nicht so guten Lehrer unterrichtet worden sei. Rf stimmt ihr hier zu. Es scheint eine weitere Steigerung der negativen Einschätzung von Murats Verhalten vorgenommen zu werden. Es wird als Angriff auf die Lehrkraft bezeichnet und dieser zudem abgelehnt. Gleichzeitig stellt Tf noch einmal dar, dass solch ein Verhalten von der Familie mitgegeben werde.

Eine grundsätzliche Legitimität Lehrkräfte zu hinterfragen, wird von Sf eingebracht. Sf: „Man soll doch keine Schafe erziehen in der Schule“ (Z. 344). Tf erwidert darauf, dass die Art und Weise wie es Murat mache, nicht legitim sei. Hier scheint sich die Gruppe einig, dass ein absolutes Verbot des Hinterfragens von Lehrerinnen und Lehrern nicht sinnvoll sei.

<p><u>Sequenz 3 (transkribierte Passage 3)</u>  #00:23:53-5# - #00:26:28-9# (Dauer 2 min 35 s)</p>	<p><u>Formulierende Interpretation:</u>  <b>Murats Lebenswelt, die Lebenswelt von Menschen mit Migrationshintergrund und die Auswirkungen abweichender Kultur</b></p>
--	---

<p>386 Sf: Aber ich - also ich persönlich würde sagen man kann aus dem Beispiel jetzt zu seiner Lebenswelt - kann man aus dieser kleinen Interaktion eigentlich gar nicht groß was sagen, würde ich behaupten].</p> <p>---</p> <p>390 Tf: (( ))] Man erfährt die Hintergründe auch nicht.</p> <p>392 Sf: Ja.</p> <p>393 Rf: Ich würde schon behaupten, und da gebe ich dir ((zeigt auf Uf)) total Recht, dass er von zu Hause - also ich würde nicht behaupten, dass die - also ich würde sagen, dass seine Eltern aus ferner Bildungsschicht kommen. So könnte ich mir das gut vorstellen. Denn ich finde schon, dass er sehr frech reagiert. Auf jeden Fall. Also so wie er redet, das ist, finde ich, nicht cool und ich würde mir das auf jeden Fall als Lehrerin verbieten. Ich würde aber anders darauf reagieren. Und das zeigt schon, dass er auf jeden Fall wahrscheinlich nicht eine großartige Unterstützung in seiner Bildungskarriere an der Schule hat [Tf: Ja.] von zu Hause. Und ich weiß nicht wie das bei euch war aber ich hatte einige Mitschüler mit Migrationshintergrund. Und da war es oft so, dass die Ältesten in ihrer Familie, dass die richtig krasse Verantwortung hatten von ihren Eltern, weil ihre beiden Eltern nicht deutsch konnten. Und die irgendwie - zum Beispiel eine, die hieß Necla und die hat für ihre drei Geschwister und ihre Eltern und für sich selber die ganzen Papiere gemacht. Alles. Und die war oft total überfordert. Manchmal hat sie auch richtig patzige Sätze gebracht von wegen: „Machen Sie das nur, weil ich...“ Dieser dämliche Satz. Aber sie war voll schlau auf jeden Fall. Und sie war eigentlich auch immer höflich. Aber manchmal? Ich kann mir vorstellen, und wenn wir (dann mal) die Lebenswelt angucken, dass halt auch manchmal da echt so ne Überforderung ist, ne? Die sind in einem Land - vielleicht die - [Tf: (.)] wo sie die Kultur nicht kennen oder jedenfalls wird ihnen eine Kultur zu Hause vermittelt, die dort nicht so [ist].</p> <p>---</p> <p>415 Tf: [Ja,] aber deswegen ist es auch wichtig ihnen zu zeigen wie es hier abläuft. Weil die sind nun einmal hier. Ich habe das nie so krass - zum Beispiel, wenn einer zu mir sagt: „Ich bin zu müde, weil ich dann noch zu Fitness muss, noch Sport machen muss.“ [(Rf lacht)]. Da habe ich ihm dann erklärt: „Naja, das ist aber Ihre Aufgabe erst einmal hier sind Sie im Sprachkurs, um Deutsch zu lernen. Weil ich mache auch keinen Sport. Ich habe nur zwei Stunden zum schlafen, wenn ich zu Hause bin. Ich arbeite elf Stunden am Tag und dann interessiert das auch keinen. Das muss ich halt machen, weil ich mein Geld brauche. [?f: Hmh.] Und das Wichtigste was Sie jetzt zu tun haben, ist einfach Deutsch zu lernen, weil Sie wollen doch später einen Job haben. Sie wollen ja nicht immer zu Hause sitzen.“</p> <p>426 Rf: Und was hat er darauf gesagt? [(.)]</p> <p>427 Tf: [( )] und wenn ich dem dann einfach so sage, dass ich elf Stunden arbeite, fragt er: „Was? Da sind Sie ja ganz stark. Das würde ich nicht schaffen.“ Das ist einfach diese Kultur-Seite (wenn man) sagt: „Ja. In Afrika ist das Leben so einfach. In Deutschland ist alles so schwer.“</p> <p>---</p> <p>432 ((Tf, Uf und Rf lachen.))</p> <p>433 Rf: Gut.</p>	<p>386-414 OT: Murats Lebenswelt und die Lebenswelt von Menschen mit Migrationshintergrund</p> <p>386-392 UT: Gibt es zu wenige Hintergrundinformationen über Murats Lebenswelt?</p> <p>393-414 UT: Die Lebenswelt von Menschen mit Migrationshintergrund</p> <p>393-397UUT: Murat kommt aus einem bildungsfernen Milieu wird nicht von zu Hause unterstützt und ist deshalb frech</p> <p>397-399UUT: Negative Bewertung von Murats Verhalten</p> <p>400-414UUT: Abweichendes Verhalten aufgrund von Überforderung ausgelöst durch die Familie</p> <p>411-414UUT: Abweichende Kultur fördert abweichendes Verhalten in der Schule</p> <p>415-436 OT: Disziplinlosigkeit und mangelnde Anpassung als Zeichen abweichender Kultur</p> <p>429-431 UT: Bewertung kultureller Unterschiede zwischen Afrika und Deutschland</p>
---	---

434 Tf: Ja, dann hat ein anderer aus Afrika dem hat auch gesagt: „Du bist einfach faul. In deinem Teil sind die Menschen faul und in unserem Teil aus Afrika versteht man, wenn man was erreichen will, muss man halt arbeiten.“

434-436 UT: Differenzierung in unterschiedliche Regionen Afrikas

## Reflektierende Interpretation

### 386-392 Proposition durch Sf in Interaktion mit Tf

Sf sieht es als schwierig an Aussagen über die Lebenswelt von Murat zu machen, da die Interaktion im Fallbeispiel recht kurz ist. Tf fügt hinzu, dass die Hintergründe nicht bekannt sind. Sf stimmt zu.

### 393-401 Antithetische Differenzierung und Elaboration durch Exemplifizierung und Validierung durch Rf

Rf sieht dies anders. Sie meint, dass Murats Eltern aus einer bildungsfernen Schicht kommen. Murat bekommt keine oder nur wenig Unterstützung von den Eltern bzgl. seiner schulischen Laufbahn. Tf stimmt zu. Rf bezeichnet sein Verhalten zudem als frech. Sie würde sich dies verbitten.

### 401-414 Elaboration durch Exemplifizierung und Generalisierung durch ein Beispiel und Zwischenkonklusion durch Rf

Rf fährt fort und beschreibt die Situation einer ehemaligen Mitschülerin mit Migrationshintergrund mit dem Namen Necla<sup>25</sup>. Sie hatte drei Geschwister, mit denen sie die gesamten Behördengänge der Familie übernommen habe. Dies führte zu einer Überforderung. Manchmal war sie zu den Lehrkräften dann sehr herablassend, obwohl sie sonst höflich und intelligent war. Rf generalisiert dieses Beispiel, indem sie davon ausgeht, dass manchmal auch eine Überforderung mit der Situation vorliegt, da zu Hause Kindern mit Migrationshintergrund eine Kultur vermittelt wird, die nicht mit der Kultur des Landes übereinstimmt.

### 415-436 Anschlussproposition und Elaboration durch Exemplifizierung durch Tf in Interaktion mit Rf und anschließende Konklusion durch Tf

Tf nimmt die Aussage von Rf auf und meint, dass es wichtig sei, dass diese Schülerinnen und Schüler wissen „wie es hier abläuft“ (Z. 416). Hier bezieht sich auf Deutschland. Sie nutzt hierfür ein Beispiel aus ihrer

<sup>25</sup> Der Name wurde anonymisiert.

Arbeit in einem Sprachkurs für Deutsch. Dort meinte eine Person, dass sie müde ist und später zum Sport will. Rf lacht. Tf entgegnet, dass sie elf Stunden arbeitet und nur zwei Stunden schläft. Sie ist dazu gezwungen viel zu arbeiten und auf Freizeit zu verzichten, um ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Wenn ihre Schülerinnen und Schüler später eine Arbeit haben möchten, müssen sie sich auch anstrengen. Rf fragt nach, was diese Person geantwortet habe. Tf meint, dass die Person meinte das nicht zu schaffen. In Afrika wäre das Leben so einfach, in Deutschland so schwer. Tf sieht dies kulturell begründet: „Das ist einfach diese Kultur-Seite“ (Z. 429). Tf, Uf und Rf lachen. Tf beschreibt in einem zweiten Beispiel, das sich an das erste anschließt, dass unter den Schülerinnen und Schülern auch Unterschiede gemacht werden. Ein anderer Schüler meinte zu dem ersten Schüler, dass in dem Teil Afrikas, aus dem der erste Schüler kommt, die Menschen faul sind. In dem Teil, aus dem er selbst stammt, weiß man, dass man etwas leisten muss.<sup>26</sup>

### **Zusammenfassung Sequenz 3**

Sf bringt zunächst ein, dass zu wenige Informationen vorgegeben seien, um Rückschlüsse auf Murats Lebenswelt zu ermöglichen. Tf scheint diese Sicht zu bestärken. Es wären keine Hintergrundinformationen verfügbar.

Dagegen wird von Rf ausgeführt, dass sie die Eltern in einem bildungsfernen Milieu verorte, wie es Uf vorweg (in Sequenz 2) schon getan habe. Sie empfinde Murats Auftreten als „sehr frech“ (Z. 396). Zudem verbitte sie sich solch ein Verhalten, allerdings würde sie anders reagieren. Rf scheint eine weitere negative Bewertung vorzunehmen. Auch hier deutet sich eine persönliche Involviertheit an, da sie die ‚ich‘-Form für einen Teil der Bewertung nutzt. Sie stellt weiter dar, dass Murats Eltern ihn nicht in schulischen Belangen unterstützten.

Rf beschreibt in einem Beispiel eine ehemalige Mitschülerin Necla. Sie habe ebenfalls einen Migrationshintergrund und müsse für die Familie, bestehend aus drei Geschwistern und Eltern, die kein Deutsch sprächen, die Behördengänge übernehmen. Dies habe sie überfordert, was zu ähnlichen Reaktionen wie bei Murat geführt habe. Ursächlich für die Überforderung sei auch die Vermittlung einer abweichenden Kultur durch die Familie. Rf scheint damit eine Verbindung von überfordernden außerschulischen, familiären Verpflichtungen und Auswirkungen auf das Verhalten anzunehmen. Es scheint

---

<sup>26</sup> Nach Minute 32 der Aufnahme verließ Uf die Diskussionsrunde. Dies war vorweg abgesprochen.

eine direkte Verbindung zum Migrationshintergrund hergestellt zu werden. So werden von Rf ethnische Stereotype geäußert, trotz der Aussagen von Sf in Sequenz 2, die sie unterstützt hat. Diesen Aussagen wird von der Gruppe nicht widersprochen. Sie scheint sich einig zu sein, was noch einmal die Wirkmacht von Stereotypen unterstreicht. Zudem könnte vermutet werden, dass die Vorstellung der kinderreichen Familie mit Eltern ohne Deutschkenntnisse auch auf Murat bzw. darüber hinaus auf Menschen mit Migrationshintergrund übertragen wird.

Tf stellt ein zweites Beispiel vor. In einem von ihr unterrichteten Sprachkurs beschwerten sich Personen, dass sie zu müde wären und auch noch zum Sport müssten. Sie würden Bildung nicht ernst genug nehmen. Tf sehe es als wichtig an „ihnen zu zeigen wie es hier abläuft“ (Z. 416), damit sie später auch eine Arbeit aufnehmen könnten. Tf erwiderte, dass sie nur zwei Stunden schlafe, da sie auf das Geld angewiesen sei. Rf fragt nach, was darauf geantwortet wurde. Tf führt aus, dass sie auf Erstaunen gestoßen sei. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer meinten, sie würden dies nicht schaffen. Tf ergänzt, dass dies „einfach diese Kultur-Seite“ (Z. 429) sei, wenn eingebracht werde, dass in Afrika im Gegensatz zu Deutschland das Leben so einfach sei.

Hier ist eine deutliche Loslösung vom Fallbeispiel erkennbar. Vermutlich werden auch bei Menschen, die anderen Herkunftsregionen zugeordnet werden, kulturelle Abweichungen angenommen und zudem eine Anpassung an die Verhältnisse in Deutschland gefordert. Die scheinbare Notwendigkeit einer Anpassung lässt die Vermutung zu, dass es sich um assimilatorische Gedanken handelt. Es deutet sich die Annahme an, dass diese kulturellen Unterschiede negativ bewertet werden, im Vergleich zu den kulturellen Praktiken in Deutschland.

Tf beschreibt zuletzt eine Situation, in der eine Person aus ihrem Kurs einer anderen Person sagt, dass die Menschen in dem Teil Afrikas, aus dem sie selbst stammt, wüssten, dass nur man durch Arbeit erfolgreich sein könne. In dem Teil Afrikas, aus der die andere Person stamme, wären die Menschen faul. Tf differenziert noch einmal die Herkunft vom Kontinent Afrika in zwei, bezogen auf die Einstellung zu Bildung, kulturell unterschiedliche Teile. Es deutet sich allerdings an, dass hierdurch Afrika zumindest partiell als kulturell rückständiger Kontinent angesehen wird. Die Argumentation grenzt teilweise an eine rassistische Betrachtungsweise. Zudem scheinen, vielleicht auch unbewusst, chauvinistische Aussagen mitzuschwingen, wenn eine Anpassung an die kulturellen Normalitätsvorstellungen in Deutschland als notwendig erachtet wird.

Die Gruppe widerspricht diesen Aussagen nicht. Während der Äußerungen von Tf wird allerdings mehrmals gelacht. Es könnte vermutet werden, dass das Lachen einen Ver-

such der Herstellung eines Konsenses in der Gruppe bzgl. solch deutlicher Aussagen darstellt.

<u>Sequenz 4 (transkribierte Passage 6)</u> #00:37:29-8# - #00:38:43-8# (Dauer 1 mim 14 s)	<u>Formulierende Interpretation:</u> <b>Umgang mit Störungen und Grenzen akzeptabler Einmischung</b>
<p>537 Y: O.K., ihr seid schon ein bisschen darauf eingegangen. Wenn ihr jetzt an der Stelle von der Frau Müller wärt, wie würdet ihr reagieren? Wenn ihr am Ende dieses Fallbeispiels wärt, wie würdet ihr vorgehen?</p> <p>(14s keine Wortmeldung)</p> <p>541 Sf: ((Schnalzt mit der Zunge.)) Da ist die Situation ja irgendwie dann schon so eskaliert. Also das dann jetzt irgendwie noch herum zu drehen...</p> <p>---</p> <p>544 Rf: Ja, das wird auch immer mal wieder passieren, [Sf: Ja.] ne? (Muss man ja auch) im Berufsleben - deswegen muss man das schon irgendwie...</p> <p>---</p> <p>547 Sf: Ja, ja.</p> <p>548 Rf: Aber sie sollte auf jeden Fall nicht darauf eingehen. Von wegen - oder ich weiß nicht - vielleicht sollte sie? Aber ich glaube nicht. Ich würde mir nicht hineinreden lassen in der Hinsicht, ob ich keine Ahnung habe oder nicht. Ich würd mich nicht rechtfertigen in Richtung, [meine eigene...]</p> <p>552 Tf: [( ) am Anfang - ] Kompetenz nicht - Zweifel...</p> <p>---</p> <p>554 Rf: Genau. Die eigene Kompetenz würde ich jetzt einfach erst einmal - „Ich hab' das studiert. Ich bin hier [(Experte)“ .]</p>	<p>537-539 Themeninitiierung durch Y</p> <p>540 Schweigen (14s)</p> <p>541-547 OT: Die Situation ist eskaliert</p> <p>544-547 UT: „Das wird auch immer mal wieder passieren“ (Z. 544).</p> <p>548-555 OT: Kein Rechtfertigen beim Anzweifeln der Kompetenz durch Schülerinnen und Schüler</p> <p>554-555 UT: „Ich hab' das studiert“ (Z. 554-555). Rechtfertigung der eigenen Kompetenz</p>

### Reflektierende Interpretation

537-539 Immanente Nachfrage durch Y

Frage an die Gruppe wie sie sich anstelle von Frau Müller verhalten würden, wenn sie bereits ganz am Ende des Fallbeispiels angekommen wären.

540 (Schweigen) 14s

- 541-543 Proposition durch Sf  
Sf sieht die Situation am Ende des Fallbeispiels als eskaliert an. Sie überlegt, wie dies noch positiv beeinflussbar ist und gibt den Impuls an die Gruppe.
- 544-547 Elaboration durch Generalisierung und Konklusion durch Rf und Sf  
Rf stimmt zu und gibt zu bedenken, dass solche Situationen immer auftreten könnten. Sf stimmt zu.
- 548-551 Anschlussproposition, Elaboration durch Generalisierung und Validierung durch Rf  
Rf überlegt, ob die Lehrerin auf die Unterrichtsstörung eingehen sollte. Für sie selbst kommt eine Rechtfertigung, ob sie keine Ahnung hat, nicht infrage.
- 552-555 Elaboration durch Generalisierung und Konklusion durch Tf und Rf  
Tf bringt ein, dass die Kompetenz nicht in Zweifel gezogen werden darf. Rf stimmt zu. Sie würde betonen, dass sie in diesem Fall die Expertin sei, da sie das Fach studiert habe.

#### **Zusammenfassung Sequenz 4**

Der immanenten Nachfrage von Y wie die Gruppe anstelle der Lehrerin vorgehen würde, schließt sich nach längerem Schweigen eine Auseinandersetzung mit der Thematik an.

Sf beginnt mit einer Einschätzung der Situation, welche sie als bereits eskaliert ansieht. Es deutet sich eine weitere Steigerung der negativen Bewertung der Unterrichtsstörung an. Diese scheint mit einem sehr eingeschränkten Handlungsspielraum verbunden.

Dem schließt Rf an, dass solche Situationen immer wieder entstehen könnten und eine Reaktion erforderlich sei. Das Bewusstsein der Realitätsnähe scheint für die Gruppe somit deutlich.

Von Rf wird vorgeschlagen, zunächst nicht auf Murats Äußerungen einzugehen und sich nicht zu rechtfertigen. Tf ergänzt, dass die Kompetenz nicht in Zweifel gezogen werden dürfe. Rf bringt ein, wie dies Murat mitgeteilt werden könne. Rf: „Ich hab‘ das studiert“ (Z. 554-555). Diese Aussage erscheint allerdings doch als eine Rechtfertigung. Es könnte die Vermutung nahe liegen, dass die Gruppe die Situation so dramatisch ein-

gestuft, dass scheinbar nur noch mit einer Rechtfertigung reagiert werden kann. Pädagogische Ideen des Umgangs mit der Störung werden nicht eingebracht. Auch der in Sequenz 1 eingebrachte Ansatz der Besprechung nach dem Unterricht wird nicht wieder aufgegriffen und diskutiert.

### **Diskursbeschreibung Gruppe PARK:**

Das Diskussionsverhalten der Gruppe PARK ist durch eine offene und ernste Bearbeitung der Thematik gekennzeichnet.

Während der Diskussion entwickelt sie ein kohärentes Bild von Murat und seiner Familie. Murat wird als Person mit Migrationshintergrund identifiziert. Eine genaue Festlegung eines bestimmten Migrationshintergrunds findet nur insoweit statt, dass ein möglicher türkischer oder arabischer Migrationshintergrund vermutet wird. Zudem könne Murat auch eine Flucht durchlebt haben. Eine weitere Diskussion findet nicht statt. Es scheint Einigkeit in der Gruppe zu herrschen.

Weiterhin wird das Auftreten von Murat scheinbar als bewusste Störung eingestuft. Murat suche nicht nach Unterstützung.

Sehr früh wird in die Diskussionsrunde eingebracht, dass mangelnder Respekt gegenüber der Lehrerin aber auch gegenüber Frauen im Allgemeinen ursächlich für Murats Verhalten sein könne. Murats Auftreten wird somit nicht nur in der Interaktion mit der Lehrerin vermutet, sondern auch als Verhalten gegenüber Frauen generalisiert. Der mangelnde Respekt vor Frauen scheint für die Gruppe von vermuteten abweichenden kulturellen Rollenvorstellungen der Familie geprägt. Der Platz der Frau sei zu Hause am ‚Herd‘. Es deutet sich eine weitere Generalisierung an, die allgemein Menschen mit Migrationshintergrund umfasst.

Diesen Ausführungen wird allerdings auch widersprochen, wenn von Sf zwei alternative Ideen zu den Ursachen von Murats Verhalten eingebracht werden. Auch mangelnde Motivation oder ein Unverständnis des Sinns der Aufgabe könnten solch eine Störungssituation induzieren.

Neben den vermuteten abweichenden Rollenvorstellungen werden weitere Aspekte bzgl. Murats Familie diskutiert. Die Eltern scheinen in einem bildungsfernen Milieu verortet zu werden. Zudem deutet sich an, dass die Familie als desinteressiert an Murats schulischem Erfolg eingeschätzt wird. Sie habe eine ‚schlechte Einstellung‘ zu Bildung, was sich auf Murat übertrage. Die Familie erscheint so als ungebildet, da gebildete Eltern auf die Bildung ihrer Kinder achten würden. Auch im Kontext einer zweiten Alter-

native, die einen Elternteil Murats als studierte Person beschreibt, wird die Familie als scheinbar desinteressiert dargestellt.

Wird zunächst eine Beschreibung der Lebenswelt der Familie aufgrund mangelnder Informationen kritisch gesehen, erfolgt danach dennoch eine Beschreibung der Vorstellungen der Gruppe. Es wird ein Beispiel angeführt, dass das Auftreten einer ehemaligen Mitschülerin von Rf beschreibt, die durch außerschulische familiäre Verpflichtungen überfordert sei. Dies habe zu einem ähnlichen Verhalten wie bei Murat geführt. Als ursächlich für die Überforderung scheint auch die Vermittlung einer abweichenden Kultur durch die Familie angenommen zu werden. Weiterhin scheint eine direkte Verbindung zum Migrationshintergrund hergestellt zu werden, da auch diese Schülerin als Person mit einem Migrationshintergrund identifiziert wird. Die Darstellung dieses Beispiels einer Schülerin, die ein ähnliches Verhalten zeigt und die zudem geäußerten Vorstellungen einer kinderreichen Familie mit Eltern ohne Deutschkenntnisse, deuten auch auf eine Übertragung auf Murat bzw. darüber hinaus auf Menschen mit Migrationshintergrund hin. Murat erscheint so als überfordert, bedingt durch abweichende kulturelle Praktiken in seiner Familie, was sich in seinem Verhalten in der Schule äußere.

Das Verhalten von Murat im Fallbeispiel wird von der Gruppe negativ bewertet. Es wird als respektlos eingestuft. So wird geäußert, dass nicht auf diese Weise mit einer Lehrkraft gesprochen werden dürfe oder auch, dass Murats Auftreten eine ‚Macho-Show‘ sei. Eine Abgrenzung von Murats Verhalten deutet sich an, da die Gruppe ein solches Verhalten nicht an den Tag legen würde. Dem respektvollen Verhalten von Schülerinnen und Schülern gegenüber ihren Lehrkräften wird scheinbar eine große Bedeutung beigemessen, wobei allerdings auch gegenseitiger Respekt als wichtig erachtet wird. Zudem deutet sich an, dass die Gruppe die grundsätzliche Legitimität, Lehrkräfte zu hinterfragen, befürwortet. Diese Legitimität scheint allerdings eingeschränkt, lediglich im Rahmen eines respektvollen Umgangs zu bestehen.

Im Verlauf der Diskussionsrunde deutet sich eine kontinuierliche Steigerung der Beurteilung von Murats Verhalten an. Wird es zunächst als respektlos und unpassend beschrieben oder auch als ‚Macho-Show‘ bezeichnet, wird danach ein Infrage stellen der Autorität der Lehrerin vermutet. Spätere Aussagen der Gruppe umfassen die Bewertung als Angriff auf die Lehrerin sowie als eine Eskalation der Situation im Fallbeispiel. Hierbei scheint eine Verbindung zu den kulturellen Praktiken der Familie vermutet zu werden, die dieses Verhalten maßgeblich beeinflussten. Mehrfach deutet sich zudem eine persönliche Involviertheit an, was zu dem Schluss führen könnte, dass die Gruppe

eine sehr negative Bewertung vornimmt. Die Bewertung von Murats Verhalten erscheint als ein wesentliches Thema der Diskussionsrunde.

Die Reaktion der Lehrerin wird ebenfalls einer Betrachtung unterzogen. Wird von Rf ein auf Gegenseitigkeit beruhender respektvoller Umgang zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften als notwendig erachtet, wird auch eingebracht, dass die Lehrerin dies vielleicht missachte, indem sie Murat auf seine Frage nicht antwortete. So deutet sich ein kritischer Blick auf das Verhalten der Lehrerin an. Diese Kritik scheint aber zu einem späteren Zeitpunkt der Diskussionsrunde relativiert zu werden, indem das Verhalten der Lehrerin als nachvollziehbar eingeschätzt wird.

Die vermuteten Ursachen der Unterrichtsstörung von Murat sowie die Vorstellungen zur Familie von Murat bleiben, wie bereits erwähnt, nicht widerspruchlos bestehen. Sf bringt zunächst eine mögliche mangelnde Motivation oder auch ein Unverständnis des Sinns der Aufgabe als alternative Vorschläge ein. Zudem scheint das Infrage stellen von Lehrkräften nicht obligatorisch als respektlos, sondern als grundsätzlich legitim angesehen zu werden, auch wenn dies bei Murat aufgrund seines Auftretens nicht der Fall sei. Beide Vorschläge lassen den Migrationshintergrund als nicht zwingend relevant für Murats Verhalten erscheinen. So können sie als eine Reflexionsleistung angesehen werden.

Die Äußerung von Rf, dass Respekt auf Gegenseitigkeit beruhen sollte, was von der Lehrerin nicht beachtet werde, könnte als ein Versuch gewertet werden, einen Konsens in der Gruppe zu erzielen. Gleichzeitig scheint der Verbindung zugestimmt zu werden, ein respektloses Verhalten aufgrund eines abweichenden kulturellen Frauenbilds, könne auf den Migrationshintergrund zurückgeführt werden. Die alternativen Ideen zu den Ursachen von Murats Verhalten von Sf werden von der Gruppe scheinbar nicht weiter beachtet. Das Beharren der Gruppe auf einen scheinbar kulturell bedingten und durch die Familie induzierten mangelnden Respekt gegenüber Frauen als Ursache der Unterrichtsstörung und die negative Bewertung dieses Verhaltens deutet auf die Wirkmacht dieser stereotypen Vorstellungen hin.

Der Vorstellung von Murats Familie als scheinbar desinteressiert am Bildungserfolg von Murat, nicht oder lediglich wenig gebildeten Eltern oder mit einem studierten Elternteil, verbunden mit dem Migrationshintergrund, wird von Sf ebenfalls widersprochen. Dieser Widerspruch umfasst zudem eine klare Einstufung als ‚vorurteilsbehaftet‘. So scheint Sf die Nutzung von ethnischen Stereotypen zu erkennen. Ein weiterer Reflexionsschritt deutet sich an, wenn Sf einbringt, dass eine Änderung des Namens Murat in ‚Peter‘, ‚Thomas‘ oder die Nutzung eines Namens, der auf eine Verortung in der ‚Mit-

telklasse' hinweise, auch eine Veränderung der Konstruktion des Bildes dieses Schülers und seiner Lebenswelt nach sich ziehen könne. Dem stimmt Rf zu. Dieser Reflexion wird von Uf entgegengehalten, dass nicht der Name Murat, sondern lediglich sein Verhalten ausschlaggebend für die zuvor geäußerten Vorstellungen sei. Hier könnte eine Abwehrreaktion vermutet werden. Tf stimmt Uf zu und äußert, dass bestimmte Verhaltensmuster von der Familie übernommen würden. So scheint auch die Vorstellung noch einmal verteidigt zu werden, der Migrationshintergrund bedinge ein abweichendes kulturelles Verhalten von Murat. Dies verweist auf die starke Resistenz ethnischer Stereotype.

Es deutet sich ein kurzzeitiger Dissens in der Gruppe bzgl. der Vorstellungen an, ob nur das Verhalten oder vielleicht auch der Name die Konstruktion des Bildes von Murat und seiner Familie beeinflusst. Allerdings wird dieser Aspekt nicht weiter diskutiert, sondern wieder die negative Bewertung des Verhaltens von Murat in den Mittelpunkt gerückt. Scheinbar ist diese Thematik der Gruppe wichtiger.

Zu einem späteren Zeitpunkt der Diskussion wird auch von Rf dargestellt, dass sie die Familie von Murat in einem bildungsfernen Milieu verorte und Murat keine Unterstützung in schulischen Belangen erhalte. Durch das Einbringen eines Beispiels einer ehemaligen Mitschülerin mit Migrationshintergrund, die ein ähnliches Auftreten wie Murat zeige, erscheinen vorweg noch abgelehnte ethnische Stereotype nun doch relevant zu sein. Die Ursachen der Unterrichtsstörung werden somit in kulturell abweichenden Rollenvorstellungen vermutet, welche direkt mit dem Migrationshintergrund verbunden werden.

Eine Loslösung vom Fallbeispiel scheint die Gruppe vorzunehmen, indem von Tf eingebracht wird, dass Menschen aus Afrika scheinbar abweichende Vorstellungen von der Notwendigkeit der Anstrengung bzgl. des Bildungserwerbs hätten. Dies wird deutlich mit der Herkunft verknüpft, da kulturelle Unterschiede als ausschlaggebend für solche Vorstellungen vermutet werden. Somit scheinen auch bei Menschen kulturelle Abweichungen angenommen zu werden, die anderen Herkunftsregionen zugeordnet werden. Die geforderte Anpassung an die Gepflogenheiten in Deutschland als kulturelle Normalitätsvorstellungen lassen eine negative Beurteilung kulturell abweichender Praktiken vermuten. Zudem deutet sich an, dass auch assimilatorischen Gedanken von kultureller Anpassung eine Relevanz zugeschrieben wird. Desweiteren scheinen so auch unbewusst chauvinistische Aussagen eingebracht zu werden.

Zusammen mit der weiteren Differenzierung Afrikas, in Regionen, in denen die Menschen mehr oder weniger arbeiteten, lässt die Einordnung Afrikas als zumindest teilwei-

se kulturell rückständigen Kontinent in Bezug auf die Einstellung zum Bildungserwerb vermuten und grenzt damit an eine teils rassistische Sichtweise. Diesen Aussagen wird von der Gruppe nicht widersprochen. Sie scheint sich einig zu sein.

Auf diese Weise konstruiert die Gruppe PARK letztendlich ethnische Differenz. Es wird ein negativer Orientierungsrahmen geschaffen. Die Gruppe grenzt sich zudem von Murat und seinem kulturellen und sozialem Umfeld ab. Sie sieht sich als Teil eines positiven Gegenhorizonts.

Der Umgang mit der Unterrichtsstörung ist ebenfalls Thema der Diskussionsrunde. Grundsätzlich erscheint die Unterstützung durch Lehrkräfte positiv konnotiert. Es deuten sich allerdings klare Vorgaben an, die an eine Unterstützungsleistung von Lehrkräften gebunden sind: ein höfliches bzw. respektvolles Verhalten der Schülerin oder des Schülers. Dies leistete Murat nicht. Die Gruppe scheint Murat als Schüler einzuordnen, der bewusst den Unterricht stört und nicht nach Unterstützung sucht.

Die eingebrachte Idee mit Murat nach der Unterrichtsstunde noch einmal die Aufgabe zu besprechen, könnte als ein erster Ansatz einer pädagogischen Vorgehensweise betrachtet werden. Sie scheint allerdings vornehmlich auf die Fortsetzung des Unterrichts ausgerichtet zu sein und wird nicht weiter ausdifferenziert. So erscheint die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern für die Gruppe eher nicht als Teil der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern.

Die Einschätzung der Gruppe, dass die Situation im Fallbeispiel eskaliert sei, deutet darauf hin, dass ein lediglich sehr eingeschränkter Handlungsspielraum des Umgangs mit der Unterrichtsstörung gesehen wird. Gleichzeitig scheint sie sich der Realitätsnähe solcher Situationen bewusst. Es könnte vermutet werden, dass die Gruppe die Situation als dramatisch ansieht, da nur noch eine Rechtfertigung der eigenen Kompetenz vor Murat diskutiert wird. Weitere pädagogische Ideen bzgl. des Umgangs mit der Unterrichtsstörung werden nicht eingebracht.

Es deutet sich an, dass das Auftreten von Murat sehr negativ bewertet wird und nicht geduldet werden könne, wenn Tf äußert, dass ihm auch ‚Grenzen‘ aufgezeigt werden müssten. Eine Sanktionierung in Form einer Bestrafung könnte als eine mögliche Reaktion vermutet werden. Die Gruppe konkretisiert allerdings nicht, in welcher Form Murat negativ sanktioniert werden sollte.

### **Modus der Diskursorganisation:**

Es handelt sich um eine antithetische Diskursorganisation. Die Gruppe ist sich zunächst oft nicht einig, woraufhin Diskussionen erfolgen. Die unterschiedlichen Vorstellungen

bzgl. der Ursachen des Verhaltens von Murat führen zu einem kurzzeitigen Dissens. Da diese Thematik allerdings nicht weiter diskutiert wird und erneut die Bewertung in den Mittelpunkt rückt, scheint sie für die Gruppe von geringerer Bedeutung. Im Verlauf der Diskussionsrunde einigt sie sich. Die antithetische Diskursorganisation bestätigt die Annahme, dass die Gruppe einen gemeinsamen negativen Orientierungsrahmen schafft.

#### 9.1.6 Gruppendiskussion WALD (Lehramt an Gymnasien)

Zuletzt werden auch aus der Gruppendiskussion WALD exemplarisch vier ausgewählte Sequenzen einer formulierenden und einer reflektierenden Analyse unterzogen, denen eine Diskursbeschreibung und die Identifizierung des Modus der Diskursorganisation folgen.

Sequenz 1 (transkribierte Passage 1) #00:00:08-7# - #00:03:10-8# (Dauer 3 min 2 s)		Formulierende Interpretation: <b>Murats Verhalten</b>	
1	Y: Was sind eure ersten Gedanken zu Murat? Wie stellt ihr euch Murat vor? Und was glaubt ihr ist denn der Grund für sein Verhalten?	1-2	Themeninitiierung durch Y
3	Vf: Ich kann mir vorstellen, dass Murats Einstellung nicht von heute auf morgen kommt, sondern sich im Laufe seiner Schulzeit so ein bisschen darauf - so auch ausgebaut hat. Dass er vielleicht vorher - oder diese ganze Aufgaben-Bearbeitungssituation - frustriert ist und überhaupt halt nicht den Zweck sieht, wieso er sich in irgendeiner Weise anstrengen sollte, wenn es anscheinend kein Ziel dafür gibt. Oder halt keinen Grund. Es gibt nichts was ihn motivieren könnte diese Aufgabe zu tun und es scheint auch irgendwie wohl keine Konsequenzen zu haben, wenn er es halt nicht macht. Er hat halt auch keine Angst davor, dass, weiß ich nicht, eine schlechte Note dafür kriegen würde. Ich glaube er ist einfach nur resigniert.	3-22 OT: 3-5 UT: 5-12 UT:	Murats Verhalten Murats Verhalten hat sich mit der Zeit entwickelt Murat ist frustriert, unmotiviert und resigniert
13	Xm: Ich finde es auch ein bisschen respektlos wie er sich verhält. Also so ein Spruch wie: „Aber vielleicht haben Sie ja selber keine Ahnung davon?“ [Vf: Hmh.] Das ist so - also ich persönlich hätte mich das meinen Lehrern gegenüber nie getraut, die jetzt so in Frage zu stellen. [Vf: Hmh.] Und halt auch so sehr laut, ja offensichtlich, zu äußern, dass die Aufgabe doof ist und man darauf keinen Bock hat. Eigentlich, normalerweise, machen Schüler zumindest meiner Erfahrung [Vf: Hmh.], die Aufgaben halt einfach, egal wie doof sie die finden, und lästern in der Pause ab, anstatt dem Lehrer offen zu sagen: „Nee, ich find' das doof.“ [Vf: Hmh.] Also es ist da vielleicht auch irgendwie so eine Respektlosigkeit dem Lehrer gegenüber. Oder der Lehrerin, in dem Fall.	13-22 UT: 14-17 UUT:	Murats Verhalten ist respektlos Murat weicht vom erwarteten Verhalten gegenüber Lehrkräften ab
23	Vf: Ja. Wobei ich mir auch vorstellen kann, dass es halt sozusagen auf den Schulkontext ankommt, weil ich mir seine Äußerung, glaube ich, eher - weiß ja nicht, ist vielleicht jetzt auch stereotypisch zu sagen - eher Richtung Hauptschule vorstellen kann, weil es erst einmal darum geht, dieses daran gewöhnen Aufgaben machen zu müssen? Den Schülern eher beigebracht werden muss, als zum Beispiel an einem Gymnasium, wo es für die selbstverständlicher ist, dass sie die Aufgaben bearbeiten müssen.	23-29 OT: 25-29 UT:	Ist Murat ein Hauptschüler? Der Unterschied zwischen ‚Hauptschülern‘ und ‚Gymnasiasten‘
30	Wf: Ja, ich könnte mir auch vorstellen, dass er ein schwacher Schüler ist, [Vf: Hmh.] der eben schon, ja, aus Routine schlecht ist, weil er eben so frustriert ist und vielleicht deswegen dazu neigt, dann den Unterricht zu stören. [Vf: Hmh.] Vielleicht auch, um sich irgendwie Anerkennung zu holen.	30-34 OT: 30-31 UT: 32-34 UT:	Murat ist ein schwacher Schüler Murat ist bewusst und routiniert schlecht in der Schule Murat will stören, um

<p>---</p> <p>35 Vf: Ich kann mir auch vorstellen, dass er an dieser Stelle einfach die Grenzen austesten will, weil, wenn vorher die Lehrerin nie irgendetwas zu seinem Fehlverhalten gesagt hat oder das irgendwie gemahnt hat, dann versucht er halt immer weiter zu gucken: „So, was ist denn jetzt möglich.“ Und jetzt greift er sie auch persönlich an [Wf: Hmh.] und sagt: „Ja. Wenn du selbst keine Ahnung hast, ne? Wozu dann das Ganze?“ Deswegen würde ich sagen, versucht er da diese ganzen Grenzen schon zu sprengen.</p>	<p>35-41 OT: Anerkennung zu erhalten Alternative Idee: Murat testet Grenzen aus und versucht sie zu überschreiten</p> <p>38-41 UT: Murat greift die Lehrerin persönlich an</p>
---	--

## Reflektierende Interpretation

### 1-2 Themeninitiierung durch Y

Y stellt die Eingangsfrage. Diese impliziert eine Erzählaufforderung über die ersten Eindrücke, die die Gruppe von Murat hat.

### 3-12 Proposition und anschließende Elaboration durch Exemplifizierung durch Vf

Vf vermutet in Murats Verhalten eine mit der Zeit gewachsene Einstellung. Sie beschreibt ihn als frustriert und unmotiviert. Er sieht nicht den Sinn und Zweck die Aufgabe zu bearbeiten. Murat ist resigniert. Zudem sieht sie sein Handeln als konsequenzlos an. Er hat keine Angst davor schlechte Noten zu bekommen.

### 13-22 Validierung und Elaboration durch Generalisierung durch Xm, bestärkt durch Vf und anschließende Konklusion durch Xm

Xm sieht das Verhalten von Murat als etwas respektlos gegenüber der Lehrerin an. Er selbst hätte sich so ein Verhalten gegenüber einer Lehrkraft nie erlaubt. Vf stimmt dem mehrfach zu. Xm beschreibt das Verhalten von Murat als ein offenes Infragestellen der Lehrkraft. Seiner Erfahrung nach würde solch ein Verhalten eher nicht offen gegenüber der Lehrkraft gezeigt, sondern innerhalb der Gruppe der Schülerinnen und Schüler werde Unmut und Kritik untereinander in der Pause geäußert. Vf stimmt zu. Zuletzt sieht Xm Murats Verhalten als „eine Respektlosigkeit dem Lehrer gegenüber. Oder der Lehrerin, in dem Fall“ (Z. 21-22), an.

### 23-29 Proposition, Elaboration durch Generalisierung und Konklusion durch Vf

Vf sieht eine Erklärung für Murats Verhalten darin, dass auch die Schulform berücksichtigt werden müsse. Vf geht eher davon aus, dass Murat

auf einer Hauptschule ist und nicht am Gymnasium. Dies begründet sie damit, dass an Hauptschulen erst noch gelernt werden müsse Aufgaben zu erledigen, während es am Gymnasium bereits selbstverständlich sei, dass Aufgaben erledigt werden. Vf äußert, dass dieses Bild auch von Stereotypen geprägt sein könnte. Wf stimmt zu.

30-34 Proposition und Elaboration durch Exemplifizierung durch Wf, bestärkt durch Vf

Wf meint, dass Murat eher ein schwacher Schüler ist. Er sei bereits routinemäßig schlecht in der Schule, weil er sehr frustriert sei. Murat neige dazu, den Unterricht zu stören. Vf stimmt dieser Ausführung zu. Wf meint, dies könnte eine Form sein, um Anerkennung zu erhalten.

35-41 Elaboration durch Exemplifizierung und Konklusion durch Vf

Vf meint, dass Murat vielleicht lediglich Grenzen austestet. Er geht dabei soweit, dass er die Lehrerin auch persönlich angreift. Wf stimmt zu. Vf meint, dass Murat versucht die Grenzen zu sprengen.

### **Zusammenfassung Sequenz 1**

Nach der Themeninitiierung durch Y diskutiert die Gruppe ihre Vorstellungen zu Murat und die möglichen Ursachen seines Verhaltens. Vf beschreibt ihre ersten Eindrücke von Murat. Sie stelle sich ihn als frustriert und resigniert vor. Er sehe den Sinn in der Bearbeitung der Aufgaben nicht oder auch nicht, warum er sich anstrengen solle. Die Einstellung Murats sei womöglich das Ergebnis einer bereits länger bestehenden Situation. Auch habe Murat keine Angst vor Konsequenzen wie beispielsweise schlechten Noten, aufgrund seines Verhaltens. Mangelnde Motivation und Frustration scheint ihr als ursächlich für Murats Verhalten.

Darauf aufbauend bewertet Xm Murats Verhalten als respektlos. Zudem deutet sich eine Abgrenzung an, wenn er ausführt: „Ich persönlich hätte mich das meinen Lehrern gegenüber nie getraut“ (Z. 14-15). Murats Auftreten sei ein Infrage stellen der Lehrerin.

Eine weitere Abgrenzung scheint vorgenommen zu werden, indem Murats Verhalten als eher untypisch für Schülerinnen und Schüler angenommen wird. So würden sich diese während der Pause und eher untereinander negativ gegenüber Lehrkräften äußern. Es deutet sich eine Abweichung von den Normalitätsvorstellungen der Gruppe an.

Vf schließt an, dass sie Murat eher an einer Hauptschule als an einem Gymnasium verorte. Am Gymnasium sei ein adäquates Verhalten gegenüber Lehrkräften und gestellten Aufgaben bereits von den Schülerinnen und Schülern verinnerlicht, während dies an einer Hauptschule erst eingeübt werden müsse. Es könnte vermutet werden, dass durch die Annahme Murats als Hauptschüler, auch eine Bewertung seiner schulischen Leistung als eher schwach erfolgt.

An dieser Stelle wird von Vf bewusst benannt, dass dieses Bild von stereotypen Vorstellungen beeinflusst sei. Diese klare Äußerung lässt auf eine Reflexionsleistung schließen. Die Tatsache, dass trotzdem dieses Bild geschildert und keine Alternative Idee beschrieben wird, deutet auf die Wirkmacht von Stereotypen hin.

Eine weitere Beurteilung von Murats Verhalten durch Wf folgt diesen Äußerungen. Sie könne sich Murat ebenfalls als schwachen Schüler vorstellen. So scheint die Vermutung, Vf stufe Murat als eher leistungsschwach ein, von Wf geteilt zu werden. Durch seine Frustration sei Murat zudem Wf: „aus Routine schlecht“ (Z. 31). Er könne sich vielleicht auf dem Wege einer Unterrichtsstörung Anerkennung sichern. Es deutet sich an, dass Murat nun nicht nur als leistungsschwacher Schüler, sondern als bewusst schlecht von der Gruppe eingeschätzt wird.

Vf bringt ein, Murat könne auch lediglich Grenzen austesten. Er teste die Grenzen allerdings nicht nur aus, sondern wolle sie überschreiten. Ursächlich hierfür könne eine Unterlassung der Reaktion auf vorherige Störungssituationen durch Murat seitens der Lehrerin sein. Für diese Annahme erscheint Frustration oder Resignation genauso wie eine eher geringe Leistungsfähigkeit in der Schule nicht zwingend erforderlich und stellt somit eine alternative Idee zu Murats Auftreten dar. Gleichzeitig scheint auch die Kritik an dem Verhalten der Lehrerin artikuliert zu werden, auf Unterrichtsstörungen nicht zu reagieren. Im Zusammenhang mit Sequenz 2, in der die Verbindung des als respektlos beurteilten Verhaltens von Murat und seinem Migrationshintergrund deutlicher zutage tritt, erscheint hier auch der Migrationshintergrund eher irrelevant.

Während der ersten Sequenz scheint die Gruppe eine permanente Steigerung der Einschätzung der Bedeutsamkeit der Unterrichtsstörung vorzunehmen. Wird Murat zunächst als frustriert und unmotiviert beschrieben, folgt darauf, dass dieses Verhalten respektlos sei. Murats Verhalten erscheint der Gruppe als Abweichung und Fehlverhalten. Zuletzt wird es als persönlicher Angriff auf die Lehrerin gewertet. Es kann zudem eine negative Bewertung des Verhaltens von Murat vermutet werden. Die Unterrichtsstörung erscheint der Gruppe als bewusst und mutwillig erfolgt. Dies könnte darauf

schließen lassen, dass sie davon ausgeht, dass Murat nicht um Unterstützung von der Lehrkraft bitte.

<p><u>Sequenz 2 (transkribierte Passage 4)</u> #00:14:07-6# - #00:17:26-3# (Dauer 3 min 19 s)</p>	<p><u>Formulierende Interpretation:</u> <b>Der Einfluss von Murats Familie auf Murats Verhalten</b></p>
<p>199 Y: Ihr seid gerade schon ein bisschen darauf eingegangen, dass Murat unmotiviert erscheint. Eventuell frustriert. Resigniert. Was meint ihr denn wie sein Umfeld aussieht? Wie könnte die Lebenswelt von Murat aussehen? In welchen Zusammenhängen lebt er?</p>	<p>199-202 Themeninitiation durch Y</p>
<p>203 (14s keine Wortmeldung)</p>	<p>203 Schweigen (14s)</p>
<p>204 Vf: Ich kann mir vorstellen, dass er generell so ein bisschen antriebslos sein könnte. Dass es sozusagen nichts gibt was ihm Freude bereitet. Und er halt diese Null-Bock Einstellung auch in seinem sozialen Umfeld - keine Ahnung - ausleben kann. Was auch immer. Also, ich kann mir vorstellen, dass, wenn die - Standardsituation - Mutter zu ihm sagt: „Ja, hier bring‘ den Müll raus?“ Dann sagt er auch: „Keinen Bock. Warum soll ich das überhaupt machen? Und vielleicht kannst du das selber machen?“ Was auch immer. Also irgendeinen Ursprung wird ja seine Einstellung haben.</p>	<p>204-211 OT: Murats Verhalten wird durch die Familie geprägt 204 UT: Murat ist antriebslos</p>
<p>212 Xm: Ich muss da halt auch mit diesem Wissen sagen, dass man da, ich persönlich da vielleicht auch ein bisschen klischeemäßig denke? [Vf: Hmh.] Und ihn dann auch tatsächlich so ein bisschen in diese Klischees dann irgendwie so einordne. Also kann auch gut sein, dass er vielleicht einfach nur gerade tatsächlich in der Pubertät ist [Vf: ((Nickt.)) Hmh.] oder sowas [Vf: ((Nickt.)) Hmh.] und dadurch einfach irgendwie so diese rebellische Phase oder so [Vf: Hmh.] durchmacht, die ja nun viele Pubertierende auch mal gerne machen. Aber irgendwie denke ich trotzdem tatsächlich eher so ein bisschen in die Klischees. Und dann halt so dieses - das was man eigentlich immer wieder mal so ein bisschen sieht - und immer sozusagen in Anführungsstrichen türkischer Prolet oder so? [Vf: Hmh.] Wie auch immer man das nennen will. Und vielleicht so ein bisschen in die Richtung. Und, dass er vielleicht auch tatsächlich schon irgendwie von zu Hause aus so etwas [Vf: Hmh.] in die Richtung mitkriegt? Und, dass es daher ein bisschen kommt.</p>	<p>212-218 OT: Alternative: Murat als ein rebellischer Jugendlicher in der Pubertät  218-246 OT: Der Einfluss des Migrationshintergrunds 221-225 UT: Murat, der türkische „Prolet“ (Z. 222)</p>
<p>226 Vf: Hmh. Ja, das könnte - das würde auch zum Beispiel zu dieser sozusagen Geschlechterrolle passen, dass er sich so von einer Frau nichts sagen lässt und er jetzt diesen Macho raushängen lässt. „Ich bin der Mann und ich bestimme was ich wann mache. Welche Aufgabe.“ Und deswegen ist es ihm eigentlich egal, was Frau Müller will.</p>	<p>226-230 UT: Murat lässt den „Machoraushängen“ (Z. 228)</p>
<p>231 Wf: Ja, man könnte das eben auch so lesen, dass er diese Sprüche zieht, um Anerkennung von seinen Mitschülern dafür [Vf: Hmh.] zu kriegen. Habe ich glaube ich schon am Anfang gesagt. Daraus könnte man eben auch weitergehen und schließen, dass er diese Anerkennung in seiner Lebenswelt oder von seinen Eltern eben nicht erfährt [Vf: Hmh, hmh.] und das irgendwie kompensieren muss. Das wäre eben auch noch möglich. [Vf: Hmh.]</p>	<p>231-236 UT: Murat bekommt keine Anerkennung von seinen Eltern</p>
<p>237 Xm: Oder tatsächlich von zu Hause einfach nicht genug Respekt quasi mitgegeben, also quasi dass diese ein bisschen - dieses erziehungstechnische oder sowas vernachlässigt wurde [Vf: Hmh.] oder so? Die Eltern vielleicht auch gar nicht so oft zu Hause sind. Man weiß es ja nicht.]</p>	<p>237-246 UT: Murats Eltern haben ihm keinen Respekt beigebracht, haben ihn vernachlässigt oder sind selten zu Hause</p>
<p>241 Wf: [Naja, ] sowas geht halt auch dann Hand in Hand. ---</p>	
<p>243 Xm: Und dann, dass da mit Sicherheit auch der Respekt verlorengegangen ist. Also, dass halt hierbei - so ein bisschen finde ich das in meinen Augen auch Klischeedenken - aber so in die Richtung könnte es halt sein.</p>	

---	
-----	--

### **Reflektierende Interpretation**

- 199-202      Immanente Nachfrage durch Y  
 Y geht auf die Äußerungen zu Murats Umfeld ein und fragt die Gruppe, wie sie sich Murats Umfeld vorstellt.
- 203            Schweigen (14s)
- 204-211      Proposition und anschließende Elaboration durch Exemplifizierung durch Vf  
 Vf beschreibt Murat als antriebslos. Sie sieht die Einstellung von Murat aus seinem sozialen Umfeld, seiner Familie, stammend. Sie beschreibt eine ‚Standardsituation‘, in der Murats Mutter ihn bittet, den Müll wegzubringen und er keine Lust dazu hat und ihr sagt, sie soll das selber machen.
- 212-225      Elaboration durch Exemplifizierung und Validierung durch Xm  
 Xm meint, dass Murats Verhalten zwar auch aufgrund der Pubertät oder einer rebellischen Phase so sein könnte. Vf stimmt mehrmals zu. Xm führt aber im weiteren Verlauf aus, dass dies hier für Murat nicht ausschlaggebend sei. Es wird zwar als Klischee eingeordnet. Murat ist für ihn trotzdem ein „sozusagen in Anführungsstrichen türkischer Prolet“ (Z. 221-222). Vf stimmt zu. Xm sieht sein Verhalten durch Erfahrungen in seiner Familie begründet.
- 226-230      Elaboration durch Exemplifizierung, Validierung und Zwischenkonklusion durch Vf  
 Vf sieht darin eine Geschlechterrolle, die Murat verinnerlicht hat und beschreibt. Dieses Bild von Murat erklärt auch, warum er sich auf diese Art und Weise gegenüber der Lehrerin verhält: Murat ist ein Macho und lässt sich von einer Frau nichts sagen.

- 231-236 Anschlussproposition, Elaboration durch Exemplifizierung durch Wf  
 Wf bringt ein, dass Murats Verhalten in der Schule auch der Versuch sein könnte, Anerkennung von den Mitschülern zu bekommen. Vf stimmt zu. Diese Anerkennung bekommt er von seinen Eltern oder seinem Umfeld nicht und versucht, dies so zu kompensieren. Vf stimmt zu.
- 237-240 Elaboration durch Exemplifizierung durch Xm  
 Xm meint, dass Murat von seinen Eltern nicht beigebracht bekommen hat Respekt zu zeigen. Vf stimmt zu. Xm ergänzt, vielleicht sind die Eltern auch nicht oft zu Hause.
- 241-246 Elaboration durch Generalisierung durch Wf und anschließende Konklusion durch Xm  
 Wf greift dies auf und sagt: „Sowas geht halt auch dann Hand in Hand“ (Z. 241). Xm meint, dass dies schon auch Klischeedenken sei, er aber die Erklärung schon für nicht unwahrscheinlich halte.

## **Zusammenfassung Sequenz 2**

Y fragt die Gruppe nach ihren Vorstellungen bzgl. Murats sozialen Umfeldes. Vf beginnt damit Murat noch einmal zu beschreiben. Er sei antriebslos und habe eine „Null-Bock Einstellung“ (Z. 205-206). Dies erscheint als Wiederholung bzw. Verstärkung der in Sequenz 1 getätigten Aussagen zu Murat. Vf stellt weiter dar, Murat verhalte sich in seinem familiären Umfeld ebenso wie in der Schule. Einen Ursprung müsse sein Verhalten haben. Sie scheint die Familie von Murat als ursächlich für sein Verhalten anzusehen.

Xm äußert deutlich, dass seine folgenden Aussagen stereotypen Vorstellungen entsprängen. Diese bewusste Darstellung stellt eine Reflexionsleistung dar. Zunächst stellt Xm eine alternative Idee vor, die Murat als rebellischen Jugendlichen in der Pubertät beschreibt. Solch ein Verhalten während der Pubertät erscheint der Gruppe als durchaus möglich. Zudem könnte vermutet werden, dass der Migrationshintergrund für diese Alternative irrelevant ist. Der Versuch der Abwehr der Nutzung von ethnischen Stereotypen durch Xm wird nicht aufrechterhalten. Den Ausführungen folgt eine Einschätzung von Murat als „in Anführungsstrichen türkischer Prolet“ (Z. 221-222), welcher von Xm scheinbar der Vorzug gegeben wird. Dieses Verhalten werde ihm von der Familie vermittelt. Ethnische Stereotype scheinen nun doch für eine recht klare Verbindung von

Murats Verhalten und dem Migrationshintergrund genutzt zu werden. Daneben stellt eine Etikettierung als „türkischer Prolet“ (Z. 221-222) auch eine diskriminierende Aussage dar, da der Begriff ‚Prolet‘ eine Herabsetzung einer Person als ungebildet oder unkultiviert intendieren kann, welche hier mit der zugeschriebenen Herkunft einer Person verbunden wird. Zudem erscheint die Nutzung dieser Begrifflichkeit auch als Abgrenzungsversuch der Gruppe WALD, die aus Studierenden besteht.

Im Zusammenhang mit den Aussagen von Xm stellt Vf dar, Murat lasse sich von Frauen nichts sagen. Er lasse den „Macho raushängen“ (Z. 228). Dies könne den Konflikt zwischen Murat und der Lehrerin erklären. So wird ein Bild einer scheinbar traditionell-konservativen Rollenverständnis pflegenden Familie entworfen. Es deutet sich an, dass diese angenommenen und generalisierten abweichenden Rollenvorstellungen bzgl. Frauen und Männern das Verhalten von Murat beeinflussen. Diese erscheinen mit dem Migrationshintergrund verbunden. An dieser Stelle wird zudem nicht mehr eingewendet, dass ethnische Stereotype genutzt werden.

Einen weiteren Versuch eines Gegenentwurfs, wie vorweg mit der Alternative eines rebellischen Jugendlichen Murat in der Pubertät, wird von Wf eingebracht. Murat könne auch auf der Suche nach Anerkennung von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern sein, die als Kompensation für fehlende Anerkennung von seiner Familie diene. Diese Alternative lässt die Vermutung zu, dass eine Verbindung mit dem Migrationshintergrund nicht zwingend erforderlich ist. Die Aussage, Murat erhalte keine Anerkennung von seinen Eltern, deutet allerdings auf ein vermutetes Desinteresse der Eltern an schulischen Belangen hin. Dies wird von Xm aufgegriffen und ergänzt, Murats Eltern gäben Murat nicht genug Respekt mit. Sie würden diesen Teil der Erziehung vernachlässigen vielleicht dadurch, dass sie oft nicht zu Hause wären. Das vermutete Unterlassen der Vermittlung von Werten wie Respekt scheint wiederum mit dem Migrationshintergrund verknüpft zu werden, da Xm noch einmal bewusst äußert, dass er ethnische Stereotype nutze. Trotz dieser weiteren Reflexion, erscheint diese Darstellung der Gruppe plausibel. Dies verweist wiederum auf die Wirkmacht von Stereotypen. Zudem stellt das vermutete Versagen der Familie bzgl. der Vermittlung von Werten wie Respekt eine negative Bewertung durch die Gruppe dar.

Sequenz 3.1 (transkribierte Passage 7) #00:24:00-5# - #00:25:39-0# (Dauer 1 min 39 s)	Formulierende Interpretation: <b>Murats Familie und der Freundeskreis</b>
--	--

301 Y: Ihr seid vorhin schon darauf eingegangen, dass das Verhalten von Murat natürlich außerhalb der Schule geprägt wird. Da seid ihr unter anderem auf Freunde und Familie eingegangen. Da würde ich gerne noch einmal einhaken. Stellt euch vor, ihr würdet Murats Familie kennenlernen. Wie stellt ihr euch die Familie vor?	301-305 Immanente Nachfrage durch Y
306 Vf: Ich glaube Murat hat mehrere Geschwister. Vielleicht auch, man weiß ja nicht, also eigentlich möchte ich mir das gar nicht so vorstellen ((lacht)), [Wf: ((Lacht.))] [Xf: ((Lacht.))] wie es so im ersten Moment assoziiert wird in meinem Kopf. Aber erfahrungsgemäß ist es so, dass er mit seiner Familie in einer eher kleineren Wohnung wohnt, wo sich zum Beispiel Geschwister ihr Zimmer teilen müssen, als dass jeder einen Rückzugsort hat. Dieses Teilen auch - nicht nur räumlich, sondern auch in vielen anderen Dingen - sozusagen stattfinden kann. Dass die jüngeren Geschwister die Klamotten der älteren bekommen, und dass es sich so ein bisschen abzeichnet und - naja vielleicht - weil also, vielleicht auch, dass seine Eltern eine andere Erziehungskultur sozusagen haben, als dass sie eben auf diese Schulaufgaben vorbereiten könnten. Das wäre zumindest eine Möglichkeit, um das auszuschließen, warum er halt so ist. Also so reagiert, wie er reagiert.	306-319 OT: Die Familiengröße, Wohnverhältnisse und „Erziehungskultur“ (Z. 316) 306-311 UT: Die Familiengröße und Wohnverhältnisse von Murats Familie 312-315 UT: Murats Familie kann sich keine neue Kleidung leisten 315-319 UT: Die Erziehung durch die Eltern ist ursächlich für Murats Verhalten in der Schule 307 OT: „Eigentlich möchte ich mir das gar nicht so vorstellen“ (Z. 307)

### Reflektierende Interpretation

#### 301-305 Immanente Nachfrage durch Y

Y geht noch einmal darauf ein, dass die Gruppe bereits Vorstellungen zu Murats Umfeld geäußert hat. Die Gruppe wird gefragt, wie sie sich Murats Familie vorstellen.

#### 306-319 Proposition, Elaboration durch Exemplifizierung und Konklusion durch Vf

Vf beschreibt Murats Familie. Er hat mehrere Geschwister. Vf meint, eigentlich möchte sie sich das gar nicht vorstellen. Die gesamte Gruppe lacht an dieser Stelle. Vf fährt fort: Die Wohnverhältnisse sind beengt. Die Geschwister müssen ein Zimmer teilen, sodass es keine Rückzugsorte gibt. Die jüngeren Geschwister bekommen die Kleidung der älteren. Die Eltern zeigen eine abweichende Erziehungskultur, wenn es um die Vorbereitung auf Schulaufgaben geht. Dies erklärt warum Murat so ein Verhalten in der Schule zeigt.

Sequenz 3.2 (transkribierte Passage 7) #00:27:56-3# - #00:30:48-0# (Dauer 2 min 52 s)	Formulierende Interpretation: <b>Murats Familie und der Freundeskreis</b>
--	--

350 Wf: Ich könnte mir noch vorstellen, dass die finanziellen Mittel der Familie [Vf: Hmh.] eher begrenzt sind. Ja, das jetzt begründen ((grinst)). [Vf: ((Lacht)).] Also ich würde sagen, so nach diesem Auszug hier würde ich darauf tippen, dass eben sein Frustrationslevel sehr hoch ist. [Vf: Hmh.] Das man vielleicht eben auch mit einem Nachhilfelehrer abbauen könnte? Und da dies ja kein Einzelfall ist, schätze ich mal, da ist noch nicht gegen vorgegangen worden. [Vf: Hmh, hmh.]	350-353 OT: Murats Familie hat wenig Geld 352-356 OT: Gegen Murats Frustration wurde noch nicht interveniert
357 Vf: Ja, oder genauso, dass zum Beispiel seine Eltern mit ihm die Hausaufgaben zusammen machen, wenn es seine Eltern überhaupt nicht leisten können, weil sie das überhaupt nicht verstehen. Und er das auch nicht kennt, dass sich Leute ihm zuwenden und ihm Sachen erklären. Dass daher auch so die Frustration kommen soll ja [Wf: Hmh.]: „Erklärt mir keiner? Von alleine komm' ich nicht darauf. Dann mache ich es nicht“. Andersrum kann ich mir das halt auch nicht vorstellen, wieso er so reagieren würde. Weil, wenn ich jetzt zum Beispiel einen Schüler hab der sozusagen gar keine Probleme hat mit seinem Migrationshintergrund, der keine - weiß ich nicht - familiäre Schwierigkeiten hat. Also das find ich eher unwahrscheinlicher, dass er so im Unterricht reagiert, muss ich sagen. [Wf: Hmh.]	357-367 OT: Murats Eltern können ihm nicht in schulischen Belangen helfen 362-367 UT: Probleme durch Migrationshintergrund und familiäre Schwierigkeiten
368 Xm: Ich muss mich da halt auch irgendwie dem anschließen. So aus dem, wenn man sich so ein bisschen auch an seine Mitschüler zurückerinnert. [Vf: ((Nickt.)) Hmh.] Das ist halt auch und tatsächlich so ein bisschen in die Richtung, wenn ich mir so überlege, die Mitschüler, eigentlich so mit dem Migrationshintergrund, die dann auch aus guten Familien kamen, in Anführungsstrichen also aus [Vf: Hmh.] wohlhabenden Familien, die tatsächlich sehr gut erzogen waren. Und da, ich sage mal, vielleicht nicht gut erzogen, sondern vielleicht in Anführungsstrichen westlich erzogen. [Vf: Hmh.] Und die Familien, die dann - oder die Kinder, die tatsächlich aus eher einfacheren Verhältnissen kamen, die dann tatsächlich in so die Richtung gegangen sind und dann halt auch unabhängig vom Migrationshintergrund tatsächlich, [Vf: Hmh.] also [Vf: Hmh.] egal, ob der jetzt [Vf: Ja das stimmt.] Murat oder [Wf: Hmh.] Peter heißt, [Vf: Ja.] aber die dann alleine schon aufgrund dieser schlechten familiären Verhältnissen einfach genauso ein Verhalten an den Tag legen. [Vf: Hmh.] Und deshalb würde es mir halt auch schwerfallen jetzt zu sagen, er kommt irgendwie aus einer Arztfamilie oder sowas, [Vf: Hmh.] die in der Villa irgendwo im Villenviertel [Vf: Hmh.] leben, [Vf: Ja.] sondern tatsächlich eher so ein bisschen in die Richtung sozialer Brennpunkt. Vielleicht [Vf: Ja.] noch nicht tatsächlich richtig sozialer Brennpunkt aber zumindest eher unteres Einkommensniveau [Vf: Hmh.] [Wf: Hmh.] der Familie.  ---	368-377 OT: Kinder mit Migrationshintergrund aus wohlhabenden Familien sind westlich und gut erzogen, Kinder aus schlechten familiären Verhältnissen wie Murat nicht  377-381 OT: Schlechte Erziehung kann unabhängig vom Migrationshintergrund sein 381-387 OT: Murats Familie wohnt nicht im Villenviertel, sondern in einer schlechten Wohngegend 381-382 UT: „Deshalb würde es mir halt auch schwerfallen jetzt zu sagen, er kommt irgendwie aus einer Arztfamilie“ (Z. 381-382)

### Reflektierende Interpretation

350-356 *Proposition und Elaboration durch Exemplifizierung durch Wf*

Wf sieht die Familie als finanziell eher schlecht ausgestattet. Vf stimmt zu. Wf überlegt, wie sie dies begründen kann und grinst. Vf lacht. Wf fährt fort und sieht Murat als sehr frustriert an. Diese Frustration könnte durch eine Nachhilfe vielleicht abgebaut werden, was aber nicht der Fall zu sein scheint, da er sich oft so verhält. Vf stimmt mehrfach zu.

- 357-362 Elaboration durch Exemplifizierung durch Vf  
 Vf meint, dass die Eltern nicht in der Lage sind die Hausaufgaben mit Murat gemeinsam zu machen, da sie sie nicht verstehen. Dadurch, dass Murat sich an niemanden wenden kann, ist er frustriert und resigniert dann. Wf stimmt zu.
- 362-367 Elaboration durch Generalisierung durch Vf  
 Vf meint weiter, dass sie sich nicht vorstellen kann, dass ein Schüler so wie Murat reagiert, wenn er keine Probleme mit seinem Migrationshintergrund und keine familiären Schwierigkeiten hat. Wf stimmt zu.
- 368-381 Elaboration durch Generalisierung und Validierung durch Xm  
 Xm führt als Beispiel seine ehemaligen Mitschüler an. Mitschüler mit Migrationshintergrund aus guten bzw. wohlhabenden Familien waren gut bzw. westlich erzogen. Vf stimmt mehrmals zu. Xm sieht auf der anderen Seite Kinder aus einfacheren Verhältnissen, die, unabhängig vom Migrationshintergrund, aufgrund der schlechteren Familienverhältnisse ein Verhalten wie Murat an den Tag legen. So gilt dies für Peter genauso wie für Murat. Vf stimmt zu.
- 381-387 Elaboration durch Exemplifizierung und Konklusion durch Xm  
 Xm würde es „schwerfallen jetzt zu sagen, er kommt irgendwie aus einer Arztfamilie oder sowas, [Vf: Hmh.] die in der Villa irgendwo im Villenviertel<sup>27</sup> [Vf: Hmh.] leben“ (Z. 382-383). Er sieht sie eher an einem sozialen Brennpunkt bzw. in einer nicht so guten Wohngegend, in der Familien mit unterem Einkommensniveau leben. Vf stimmt mehrmals zu. Wf stimmt zu.

### **Zusammenfassung Sequenz 3**

Vf geht auf eine immanente Nachfrage von Y zu den Vorstellungen der Gruppe zu Murats Familie ein. Sie glaube Murat habe mehrere Geschwister.

An dieser Stelle unterbricht sie ihre Ausführungen zur Familie von Murat und sagt: „Eigentlich möchte ich mir das gar nicht so vorstellen“ (Z. 307). Die Gruppe lacht gemeinsam. Vf scheint sich gegen die Stereotype, die sie im „Kopf“ (Z. 309) hat, zu wehren.

---

<sup>27</sup> Das Stadtviertel wurde anonymisiert.

Aus dem Lachen könnte gedeutet werden, dass die Gruppe diese Ansicht teilt. So handelt es sich um eine Reflexion.

Vf fährt fort und entwirft ein Bild der Familie von Murat., Die Familie lebe in einer kleinen Wohnung, in der sich die Geschwister ihre Zimmer teilen müssten. Kleidung werde an jüngere Geschwister weitergereicht. Durch diese Annahmen deutet sich an, dass die finanziellen Ressourcen der Familie eher gering eingeschätzt werden.

Zudem beschreibt Vf, dass vielleicht eine „andere Erziehungskultur“ (Z. 316) herrsche, welche sich beispielsweise durch ein Unterlassen der Vorbereitung auf Schulaufgaben auszeichnet. Diese als abweichend vermutete „Erziehungskultur“ (Z. 316), erscheint Vf ursächlich für Murats Verhalten. Gleichzeitig deutet sich eine abermalige Bestätigung der Aussagen in Sequenz 2 bzgl. der Erziehung von Murat an, was eine Verbindung mit dem Migrationshintergrund vermuten lässt.

Auch Wf schätzt die finanziellen Mittel als eher gering ein. Sie begründet dies nicht weiter und wendet sich noch einmal der Annahme zu, dass Murat frustriert sei. Sie bestätigt diese Annahme. Eine Beschäftigung einer Nachhilfelehrkraft könne die Frustration vielleicht abbauen. Diese Aussagen lassen die Vermutung zu, dass die Verantwortlichkeit für eine mögliche Unterstützung von Murat eher außerhalb der Schule verortet wird und nicht bei den Lehrkräften liegt.

Vf vermutet die Ursache der Frustration in einer mangelnden Unterstützung von Murat durch seine Eltern. Sie könnten ihn nicht bei den Hausaufgaben unterstützen. Murat habe keine Erfahrungen damit, dass sich ihm jemand zuwende oder etwas erkläre. Es könnte vermutet werden, dass nicht nur ein Unvermögen der Unterstützung durch die Eltern angenommen wird, sondern auch ein bereits vorher angesprochenes Desinteresse an schulischen Belangen. Vf könne sich nicht vorstellen, dass Schülerinnen und Schüler ohne Probleme mit ihrem Migrationshintergrund oder auch ohne familiäre Probleme so reagierten wie Murat es täte. Diese Aussage deutet darauf hin, dass der Migrationshintergrund, der scheinbar mit einer abweichenden Erziehungskultur, die ein Desinteresse oder auch ein Unvermögen der Unterstützung durch die Eltern umfasst und mit geringen finanziellen Mitteln verbunden wird, zu einem problematischen Verhalten in der Schule führt. Es scheint zudem eine Verbindung zwischen Migrationshintergrund und ‚schwierigen Familienverhältnissen‘ angenommen zu werden.

Gleichzeitig deutet sich aber auch an, dass familiäre Probleme als möglicher Auslöser eines Auftretens in der Schule wie bei Murat eingeschätzt werden. Xm geht darauf ein. Er schildert seine Erfahrungen mit Mitschülerinnen und Mitschülern mit Migrationshintergrund. Personen mit Migrationshintergrund aus guten bzw. wohlhabenden Familien,

wären gut oder auch „in Führungsstrichen westlich erzogen“ (Z. 374-375). Es deutet sich eine positive Bewertung dieses als ‚westlich‘ beschriebenen Erziehungsstils an. Mitschülerinnen und Mitschüler mit Migrationshintergrund aus „einfacheren Verhältnissen“ (Z. 376) verhielten sich eher so wie Murat. Es lässt sich der Versuch einer Generalisierung vermuten, da nun angedeutet wird, dass die Ausführungen allgemein für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gelten. Zudem deuten die Aussagen auf eine, vielleicht auch unbewusste, chauvinistische Sichtweise hin, wenn eine ‚westliche‘ Erziehung von Kindern ein Verhalten wie bei Murat scheinbar ausschließt und somit auch eine Abwertung anderer nicht als ‚westlich‘ identifizierte Erziehungs- und Lebensstile vorgenommen wird. Bemerkenswert ist, dass diese Darstellungen unwidersprochen bestehen bleiben. Dies deutet noch einmal auf eine Abgrenzung von Murat und seiner Familie durch die Gruppe hin.

Xm äußert in diesem Zusammenhang allerdings auch, dass die familiären Verhältnisse relevanter für das Verhalten eines Kindes seien als der Migrationshintergrund. Auch „Peter“ (Z. 379) könne sich auf solch eine Weise den Unterricht stören. Die Gruppe stimmt ihm hierbei zu. Diese Erkenntnis kann als Reflexionsleistung betrachtet werden. Die Aussagen werden genutzt, um darzustellen, dass Murat scheinbar nicht als Kind einer „Arztfamilie“ (Z. 382) in einer „Villa irgendwo im Villenviertel“ (Z. 383) verortet wird, sondern eher in schlechten Wohnverhältnissen lebt. Hier wird angedeutet, das Verhalten von Murat lasse auf den sozialen und finanziellen Status der Familie schließen. So scheint die Begründung der Verortung in schlechten Wohnverhältnissen aufgrund der Annahme geringer finanzieller Ressourcen und einer großen Familie, welche in einem Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund gestellt werden, der auch eine abweichende ‚Erziehungskultur‘ induziere, um eine Alternative ergänzt zu werden.

<p><u>Sequenz 4 (transkribierte Passage 10)</u> #00:51:45-5# - #00:54:00-5# (Dauer 2 min 15 s)</p>	<p><u>Formulierende Interpretation:</u> <b>Bestrafung von Murats Verhalten und der Umgang mit der Unterrichtsstörung</b></p>
--	--

<p>498 Wf: Es bringt ja auch überhaupt nichts an Murat ein Exempel zu statuieren. Was willst du da machen?</p> <p>500 Xm: Wobei die Frage ist, wenn Murat tatsächlich immer wieder stört und das keine Einzelfälle bleiben, dass man dann tatsächlich vielleicht mal überlegt, inwieweit man dahin gehen könnte, dass [Wf: Ja, ja klar.] er das halt lässt. Man muss jetzt nicht unbedingt ein drakonisches Exempel statuieren [Wf: Hmh.], aber zumindest ihm sehr klar machen, dass so wie er sich verhält, dass das halt nicht in Ordnung ist. Und da vielleicht auch so ein bisschen hingehend arbeiten.</p> <p>---</p>	<p>498-507 OT: Bestrafung von Murats Verhalten</p> <p>498-503 UT: „Man muss jetzt nicht unbedingt ein drakonisches Exempel statuieren“ (Z. 503)</p> <p>504-507 UT: Murat muss sanktioniert werden, damit er solch ein Verhalten unterlässt</p>
--	--

<p>507 Wf: Ja, natürlich.</p> <p>508 Vf: Ja, ich kann mir auch vorstellen, dass, wenn man halt sozusagen der Klasse aufzeigt, was das sozusagen für Konsequenzen hat, wenn jedes Mal in der Stunde nochmal klar gemacht werden muss, dass man nicht über jede Aufgabe, die gemacht werden muss, diskutiert. Oder, dass es sozusagen die ganze Klasse nicht voranbringt, sondern eher zurückhält? Da kann ich mir auch vorstellen, dass man sozusagen über die Gruppe Murat auch wieder auffangen kann, weil die anderen sagen: „Ja Murat. Also ja, wir wissen, du bist witzig, ne? Aber wir wollen jetzt - also wir müssen jetzt die Aufgabe machen. Keine Ahnung - wir schreiben in zwei Wochen die Arbeit, und keiner von uns kann bisher dieses und jenes, was abgefragt werden soll.“ Also ich würde halt euch da auch voll zustimmen und sagen, an der Stelle würde ich auch erst einmal einen Cut machen und sagen: Ja. Also wir müssen gemeinsam die Aufgabe besprechen.“ Damit die Situation - also damit die Lehrerin auf jeden Fall schon mal wieder die Aufmerksamkeit von allen hat. Weil ich glaube, sobald sie sich halt Murat alleine zuwendet, gibt es halt wieder genug andere Leute, die diese Aufgabe nicht machen werden, weil sie wissen: „Ah O.K., die redet erst einmal sowieso zwanzig Minuten mit dem, und dann macht hier - keine Ahnung - Pascal die Aufgabe. Gibt den Zettel, schiebt ihn durch und dann haben wir alle Aufgaben erledigt, ne?“ Und ich glaube, dafür haben Schüler auch ein Gespür, wann sie Situationen ausnutzen können. Deswegen würde ich sagen, dass Frau Müller auf jeden Fall erst einmal von jedem die Aufmerksamkeit haben muss, wenn sie überhaupt noch die Situation retten will.</p>	<p>508-528 OT: Der Umgang mit der Unterrichtsstörung</p> <p>508-517 UT: Durch Aufzeigen der Konsequenzen die Klasse überzeugen</p> <p>518-528 UT: Besprechen der Aufgabe mit der Klasse</p> <p>519-528UUT: Die Lehrerin muss die Aufmerksamkeit zurückgewinnen, wenn sie „die Situation retten will“ (Z. 528)</p>
---	---

### Reflektierende Interpretation

498-499 Proposition durch Wf

Wf sieht keinen Sinn darin an Murat ein Exempel zu statuieren.

500-507 Elaboration durch Generalisierung und Validierung durch Xm, bestärkt durch Wf

Xm meint, dass man sich als Lehrkraft Gedanken machen muss, wie man Murat dazu bringen kann, Störungen zu unterlassen. Wf stimmt zu. Xm führt weiter aus, dass Murat dazu gebracht werden muss, dass er ein solches Verhalten unterlässt. Dafür müsse man „jetzt nicht unbedingt ein drakonisches Exempel statuieren“ (Z. 503). Wf stimmt erneut zu. Wichtig ist für Xm, dass Murat lernt, dass sein Verhalten nicht in Ordnung ist. Wf stimmt zu.

508-528 Elaboration durch Exemplifizierung und anschließende Konklusion durch Vf

Vf stellt dar, dass der Klasse die Konsequenzen der Unterrichtsstörung deutlich gemacht werden könnten. Dies könnte dazu führen, dass andere Schülerinnen und Schüler Murat „wieder auffangen“ (Z. 513), indem sie ihm beispielsweise verdeutlichen, dass die nächste Klausur in zwei Wochen geschrieben werde. Vf stimmt der Gruppe zu und würde die Aufgabe zunächst mit der Klasse gemeinsam besprechen. Diese Verhaltenswei-

se diene dazu, die Aufmerksamkeit der Klasse wieder zu erhalten. Eine Besprechung der Aufgabe allein mit Murat hält sie für nicht sinnvoll, da dann andere Schülerinnen und Schüler die Aufgabe nicht machen könnten, da sie davon ausgehen, dass die Besprechung eine gewisse Zeit in Anspruch nimmt. So könnte vielleicht ein Schüler Pascal die Aufgabe erledigen und sie den anderen Schülerinnen und Schülern weiterleiten. Schülerinnen und Schüler wüssten recht genau, wann sie Situationen ausnutzen könnten. Nur wenn die Aufmerksamkeit wieder der Lehrerin gelte, könne die Situation gerettet werden.

#### **Zusammenfassung Sequenz 4**

Die Gruppe diskutiert mögliche Reaktionen auf die Unterrichtsstörung durch Murat. Von Vf wird eingebracht, dass die Statuierung eines Exempels an Murat nicht zielführend sei. Xm stimmt ihr zu, und ergänzt, dass ein „drakonisches Exempel“ (Z. 503) zu statuieren zwar nicht unbedingt notwendig sei, allerdings müsse man Murat „sehr klar machen“ (Z. 504), dass sein Verhalten „nicht in Ordnung“ (Z. 505) ist.

Die Nutzung der Begrifflichkeit eines ‚drakonischen Exempels‘, also einer sehr strengen und rücksichtslosen Reaktion sowie die Diskussion und Einschätzung eines ‚drakonischen Exempels‘ durch die Gruppe, dass diese hier nicht adäquat erscheint, deutet darauf hin, dass es Situationen zu geben scheint, in denen eine solche Vorgehensweise als sinnvoll angenommen wird. Murats Verhalten scheint aber sanktioniert werden zu müssen. So erscheint die Störung noch einmal als bedeutsam für die Gruppe. Sie wird negativ bewertet. Es deutet sich eine persönliche Involviertheit an. Es könnte vermutet werden, dass eine Bestrafung des Auftretens von Murat durchaus in Betracht gezogen wird, welche allerdings nicht weiter konkretisiert wird.

Es folgen Vorschläge von Vf. Zunächst wird eingebracht, der gesamten Klasse müsse deutlich gemacht werden, dass solche Unterrichtsstörungen Konsequenzen hätten. Es könne z. B. ein durch einen von anderen Schülerinnen und Schülern erkannter Lernrückstand und die Folgen für eine in zwei Wochen angesetzte Klausur zu einer Intervention ebendieser Schülerinnen und Schüler kommen, die Murat dann ‚auffinge‘ und eine Fortführung des Unterrichts ermögliche.

Eine zweite Idee umfasst die umgehende Besprechung der Aufgabe mit der Klasse. Ziel dieser Methode sei, die Aufmerksamkeit der Klasse zurückzugewinnen. Eine Besprechung der Aufgabe allein mit Murat wird abgelehnt, da die Gruppe die Gefahr sieht, dass die Schülerinnen und Schüler antizipieren würden, dass dies einige Zeit in Ans-

pruch nehmen werde und sie die Aufgabe nicht wie geplant erledigten, sondern evtl. nur eine Person, welche die Ergebnisse mit dem Rest der Klasse teile. Schülerinnen und Schüler hätten ein „Gespür, wann sie Situationen ausnutzen können“ (Z. 525-526). Nur auf diese Weise sei die Situation überhaupt noch für die Lehrerin zu retten. Es deutet sich noch einmal die Einstufung der Bedeutsamkeit der Störung für die Gruppe an. Die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zurückzugewinnen scheint als obligatorisch eingestuft zu werden. Hier könnte vermutet werden, dass die eingebrachten pädagogischen Ideen auf Fortführung des Unterrichts und eher nicht auf Unterstützung von Murat abzielen.

### **Diskursbeschreibung Gruppe WALD:**

Die Gruppe WALD diskutiert die Thematik offen und ernst und entwirft ein kohärentes Bild von Murat. Er wird als Schüler mit Migrationshintergrund identifiziert. Murat sei ein frustrierter, resignierter und schwacher Schüler, der keinen Sinn darin sehe die Aufgabe zu bearbeiten oder sich anzustrengen. Es wird angenommen, Murats Verhalten bestehe bereits längere Zeit. Zudem deutet sich an, dass die Gruppe Murat eher als Hauptschüler einstuft, da Schülerinnen und Schüler an Gymnasien selbstverständlicher Aufgaben erledigten, an Hauptschulen aber dies erst erlernt werden müsse.

Die mangelnde Motivation und Frustration Murats scheinen von der Gruppe als mögliche Ursachen seines Auftretens betrachtet zu werden. Selbst negative Konsequenzen wie schlechte Schulnoten hätten scheinbar keinen Einfluss auf sein Verhalten.

Die Annahme Murats als routiniert schlecht in der Schule deutet darauf hin, dass Murat nicht nur als leistungsschwacher Schüler gesehen wird, sondern dass sein Auftreten bewusst und gewollt erfolge. Murat wird als ‚türkischer Prolet‘ beschrieben, was auf eine Verbindung seines Verhaltens mit seinem Migrationshintergrund hindeutet. Sein Verhalten beschränke sich dabei nicht nur auf den schulischen Kontext, sondern werde von ihm auch im familiären Umfeld gezeigt.

Die Ursache für Murats mangelnde Motivation und Frustration scheint von der Gruppe im außerschulischen Lebensumfeld seiner Familie verortet zu werden. Murats Auftreten als ‚türkischer Prolet‘ werde ihm von seiner Familie vermittelt. Gleichzeitig erscheint noch einmal eine Verbindung zum Migrationshintergrund der Familie zu erfolgen. So wird eine abweichende ‚Erziehungskultur‘ der Familie von Murat vermutet, welche beispielsweise keine Unterstützung bei Schulaufgaben umfasse. Dieses von der Gruppe angenommene Unvermögen der Unterstützung von Murat wird verstärkt durch die Aussage, dass Murat keine Anerkennung von seiner Familie bekomme, was auf an schuli-

schen Belangen allgemein desinteressierte Eltern hindeutet. Diese Ansicht scheint noch einmal erweitert zu werden, wenn angenommen wird, die Familie vernachlässige ihre Erziehung von Murat und hätte ihm keine Werte wie Respekt beigebracht.

Die Gruppe beschreibt ihre Annahmen bzgl. Murats Familie. Murat habe mehrere Geschwister, die jüngeren Geschwister müssten die Kleidung der älteren Geschwister auftragen. Die Familie lebe in beengten Wohnverhältnissen, wobei sich Geschwister ein Zimmer teilen müssten. Die finanziellen Ressourcen der Familie werden als eher gering eingeschätzt. Murat scheint eher nicht als Kind einer ‚Arztfamilie‘ aus einer guten Wohngegend angesehen zu werden.

Die Beschreibung Murats als ‚türkischer Prolet‘ induziert eine Auseinandersetzung mit den Rollenvorstellungen von Frau und Mann in Murats Familie. Die Annahmen, Murat lasse sich nichts von Frauen sagen und verhalte sich wie ein ‚Macho‘, deuten auf die generalisierende Beschreibung eines Bildes einer Familie hin, welche ein scheinbar traditionell-konservatives, vielleicht sogar patriarchales Rollenverständnis bzgl. Frau und Mann habe. Diese Rollenvorstellungen als Teil einer abweichenden ‚Erziehungskultur‘ werden als ursächlich für Murats Verhalten gegenüber der Lehrerin aber auch allgemein gegenüber Frauen vermutet und erscheinen mit dem Migrationshintergrund verbunden.

Es wird angedeutet, dass die Gruppe von einem ‚problematischen‘ familiären Umfeld ausgeht, welches aufgrund der angenommenen abweichenden ‚Erziehungskultur‘, die auch die möglichen Rollenvorstellungen von Frau und Mann in Murats Familie umfasst, und der geringen finanziellen Ausstattung der Familie vermutet wird. So scheint eine Verbindung zwischen einem Migrationshintergrund und ‚schwierigen Familienverhältnissen‘ angenommen zu werden. Hierbei deutet sich eine Differenzierung zwischen guten bzw. wohlhabenden Familien mit Migrationshintergrund mit einem positiv bewerteten ‚westlichen‘ Erziehungsstil und Familien mit Migrationshintergrund mit einem abweichenden Erziehungsstil an, deren Kinder ein Verhalten wie Murat zeigten. Gleichzeitig deutet dies auf einen Versuch einer Generalisierung hin, da die Aussagen scheinbar alle Menschen mit Migrationshintergrund betreffen.

Die Bewertung der Situation im Fallbeispiel durch die Gruppe WALD erscheint negativ. Es zeichnet sich eine Steigerung der Einschätzung der Bedeutsamkeit der Unterrichtsstörung der Gruppe ab. Murats Verhalten wird zunächst als respektlos bewertet. Es wird von der Gruppe als Abweichung und Fehlverhalten eingestuft, als ein Infrage stellen der Lehrerin. Diese Einschätzung wird noch einmal gesteigert, wenn Murats Auftreten als persönlicher Angriff auf die Lehrerin beschrieben wird. Die Bewertung der Unterrichtsstörung scheint ein wesentliches Thema der Gruppe zu sein.

Ein Abgrenzungsverhalten der Gruppe gegenüber Murats Verhalten kann vermutet werden, wenn Xm sagt, ein solches Auftreten hätte er sich niemals getraut. Murats Verhalten erscheint der Gruppe als untypisch für Schülerinnen und Schüler, die eher nicht direkt Lehrkräfte infrage stellten. Es deutet sich eine Abweichung von ihren Normalitätsvorstellungen an.

Die Gruppe scheint zu vermuten, Murats Verhalten sei eine bewusste Störung des Unterrichts, was auf die Annahme der Gruppe schließen lassen könnte, Murat erbitte keine Unterstützung von der Lehrkraft.

Die Gruppe diskutiert mögliche Vorschläge des pädagogischen Umgangs mit der Störungssituation. Eine erste Idee beschreibt Vf. Es könne versucht werden, deutlich zu machen, dass Unterrichtsstörungen negative Konsequenzen für die gesamte Klasse hätten. Beispielsweise könne ein von anderen Schülerinnen und Schülern erkannter Lernrückstand und die Folgen für eine in zwei Wochen angesetzte Klausur zu einer Intervention seitens der Schülerinnen und Schüler führen, was zur Folge habe, den Unterricht fortführen zu können.

Weiterhin wird die umgehende Besprechung der Aufgabe mit der Klasse vorgeschlagen, eine Besprechung allein mit Murat hingegen scheinbar abgelehnt, da vermutet wird, dass andere Schülerinnen und Schüler eine längere Beschäftigung der Lehrerin mit Murat antizipierten und dann vielleicht lediglich bei einem Schüler abschrieben. So deutet sich an, dass die Gruppe davon ausgeht, dass die Rückgewinnung der Aufmerksamkeit der gesamten Klasse als zwingend erforderlich eingeschätzt wird, um die Störungssituation erfolgreich überwinden zu können.

Die eingebrachten pädagogischen Ideen scheinen auf eine Fortführung des Unterrichts und nicht auf eine Unterstützungsleistung von Murat abzielen und somit einen ersten Ansatz einer pädagogischen Vorgehensweise darzustellen. Die Überlegung von Wf, die Beschäftigung einer Nachhilfelehrkraft könne die Frustration von Murat evtl. verringern, deutet darauf hin, dass die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern eher nicht als Teil der Arbeit von Lehrkräften angenommen wird.

Es deutet sich an, dass die Gruppe auch eine nicht weiter konkretisierte Sanktionierung von Murats Verhalten befürwortet und dass eine Bestrafung des Auftretens von Murat durchaus in Betracht gezogen wird. Die Statuierung eines ‚drakonischen Exempels‘ wird in die Diskussionsrunde eingebracht aber verworfen. Trotzdem müsse Murat ‚sehr deutlich‘ gemacht werden, dass sein Auftreten als inakzeptabel bewertet werde. Dabei ist allein das Einbringen der Begrifflichkeit eines ‚drakonischen Exempels‘, durch eine sehr strenge und rücksichtslose Reaktion ein abschreckendes Beispiel aufzustellen, be-

merkwürdig. Die Einschätzung der Gruppe, dass die Statuierung eines ‚drakonischen Exempels‘ an Murat inadäquat sei, könnte darauf schließen lassen, dass solch eine Vorgehensweise in bestimmten Situationen als sinnvoll angenommen wird. Es deutet sich zudem eine persönliche Involviertheit der Gruppe an.

Die Gruppe WALD scheint sich der Nutzung von stereotypen Vorstellungen bewusst zu sein. Die Annahme, dass Murat ein Hauptschüler sein könnte, da Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen ein Erledigen von Aufgaben zunächst erlernen müssten, wird als stereotyp beschrieben, was auf eine Reflexionsleistung schließen lässt. Ebenso wird dies von Xm eingeräumt, als er Murat als ‚türkischen Prolet‘ beschreibt. Beiden Äußerungen folgen allerdings stereotypisierende Aussagen der Gruppe. So wird Murat als ‚routiniert schlechter Schüler‘ eingestuft, der willentlich den Unterricht störe und die diskriminierende Vorstellung von Murat als ‚türkischer Prolet‘ scheinbar genutzt, um abweichende Rollenvorstellungen in Murats Familie zu vermuten, die auch sein Verhalten beeinflussten. Dies deutet auf eine starke Wirkmacht von Stereotypen hin.

Daneben werden auch alternative Ideen bzgl. der Ursachen von Murats Verhalten eingebracht. Murat könne, so Vf, auch versuchen die Grenzen im Unterricht auszutesten bzw. sie zu überschreiten. Statt einer geringen Leistungsfähigkeit oder auch Respektlosigkeit, Frustration und Resignation, die für die Gruppe mit dem Migrationshintergrund in einem Zusammenhang zu stehen scheinen, deutet sich an, dass die Unterlassung der Reaktion auf vorherige Störungssituationen durch Murat seitens der Lehrerin als mögliche Ursache in Betracht gezogen wird. Damit deutet sich auch Kritik an dem Verhalten der Lehrerin an.

Eine weitere Alternative beschreibt Murat als rebellischen Jugendlichen in der Pubertät, der ein der Lebensphase entsprechendes Verhalten zeigen könne. Ein Migrationshintergrund, so könnte vermutet werden, ist für beide alternative Ideen eher irrelevant. Dies deutet sich auch für eine weitere alternative Annahme an, die von Wf eingebracht wird. Murats Auftreten könne die Suche nach Anerkennung in der Klasse sein und als Kompensation für fehlende Anerkennung seitens seiner Familie dienen. Diese Aussage wird jedoch genutzt, um eine mögliche Vernachlässigung der Erziehung bzgl. bestimmter Werte wie eines respektvollen Umgangs durch Murats Eltern in die Diskussion einzubringen. So scheint wiederum eine Verbindung mit dem Migrationshintergrund vorgenommen zu werden, da noch einmal bewusst geäußert wird, dass ethnische Stereotype genutzt würden.

Während der Beschreibung der Vorstellungen von Murats Familie, wird von Vf eingebracht, dass sie sich die Familie eigentlich nicht vorstellen möchte. Hier scheint es sich

um einen Versuch der Abwehr von stereotypen Annahmen zu handeln, somit um eine klare Reflexionsleistung. Dem folgt ein Lachen der Gruppe. Es kann vermutet werden, dass die Gruppe diese Ansicht teilt.

Die Einschätzung, dass die familiären Verhältnisse relevanter für das Verhalten eines Kindes als der Migrationshintergrund sein könnten, deutet eine weitere Reflexion an. Sie erfolgt, nachdem eine vermutete Verbindung von einem ‚westlichen‘ bzw. guten Erziehungsstil und der finanziellen Situation einer Familie in die Diskussion eingebracht wurde. Die Ursache scheint somit nicht zwingend ausschließlich in einem Migrationshintergrund zu liegen, der eine abweichende ‚Erziehungskultur‘ induziere. Diese Vorstellung erscheint als eine weitere Alternative. Sie dient allerdings scheinbar auch dazu Murat in eher schlechten Wohnverhältnissen zu verorten.

Die Gruppe hält diese Abwehrversuche nicht durch. Das von der Gruppe konstruierte Bild von Murat, seiner Familie und seinem Umfeld orientiert sich an stereotypen Vorstellungen. Es erfolgen zwar mehrfach bewusste Äußerungen der Erkenntnis, dass mit Stereotypen gearbeitet wird, trotzdem greift die Gruppe immer wieder darauf zurück.

Diskriminierende Aussagen wie der von Murat als ‚türkischer Prolet‘, eine Herabsetzung einer Person als ungebildet oder unkultiviert, welche hier mit der zugeschriebenen Herkunft einer Person verbunden wird, bleiben demgegenüber aber unwidersprochen und müssen scheinbar nicht weiter diskutiert werden.

Die Aussage, dass eine ‚westliche‘ Erziehung von Kindern ein Verhalten wie bei Murat scheinbar ausschliesse, deutet eine Abwertung anderer nicht als ‚westlich‘ identifizierter Erziehungs- und Lebensstile an und wird sehr deutlich mit dem Migrationshintergrund verknüpft. Sie scheint als Versuch einer Generalisierung zu dienen, stellt aber darüber hinaus eine vielleicht auch unbewusste, chauvinistische Sichtweise dar. Die Aussage wird zwar relativiert, indem auch die finanzielle Situation von Familien als mögliche Ursache für ein Verhalten von Kindern wie es bei Murat beobachtbar sei, eingebracht wird. Ein deutlicher Widerspruch gegenüber der scheinbaren Abwertung als nicht ‚westlich‘ identifizierter Erziehungs- und Lebensstile erfolgt jedoch nicht.

Da der Migrationshintergrund hier im Mittelpunkt steht, handelt es sich um eine Konstruktion ethnischer Differenz. Es wird ein negativer Orientierungsrahmen geschaffen. Die Gruppe grenzt sich von der Lebenswelt von Murat sowie seiner Familie ab und sieht sich als Teil eines positiven Gegenhorizonts.

### **Modus der Diskursorganisation:**

Es handelt sich um eine antithetische Diskursorganisation. Die Gruppe ist sich relativ einig, es werden aber auch immer neue Aspekte eingebracht. Die Argumentation hat somit einen aufbauenden Charakter. Die antithetische Diskursorganisation macht die Schaffung eines gemeinsamen negativen Orientierungsrahmens noch einmal deutlich.

### 9.2 Vergleich der Aussagen der Diskussionsgruppen getrennt nach Lehramt für Sonderpädagogik und Lehramt an Gymnasien sowie lehramtstypübergreifende komparative Analyse

Nachdem die formulierende und reflektierende Interpretation der einzelnen Gruppendiskussionen sowie die Diskursbeschreibungen erfolgt sind, steht nun der Vergleich der Gruppendiskussionen im Fokus. Dieser Schritt wird als komparative Analyse bezeichnet.

Asbrand (2009, S. 11) beschreibt den praktischen Ablauf der komparativen Analyse. Dieser Analyseschritt läuft in der praktischen Forschungsarbeit parallel zur reflektierenden Interpretation. Dabei sei immer wieder erkennbar, dass Überschneidungen zu den Analyseschritten der reflektierenden Interpretation und der darauf folgenden Typenbildung auftraten. Dies sei durchaus gewollt, da die Ergebnisse der komparativen Analyse in die Typenbildung mündeten.

Sinn und Zweck der komparativen Analyse ist es, weiter herauszuarbeiten, wie das Thema der Gruppendiskussionen bearbeitet wurde. Asbrand fasst dies zusammen:

„Welche implizite Orientierung sich innerhalb eines Falles dokumentiert, kann rekonstruiert werden, indem gefragt wird, wie dasselbe Thema in unterschiedlichen Fällen bearbeitet wird (fallvergleichend), oder indem homologe Orientierungsmuster innerhalb eines Falles gesucht werden“ (ebd., S. 11).

Um eine bessere Übersicht zu gewährleisten, wird die komparative Analyse als einzelner Analyseabschnitt aufgeführt, wobei jedoch auf die Diskursbeschreibungen zurückgegriffen wird.

Es wird in zwei unterschiedliche Richtungen abgeglichen: Zunächst werden die drei Diskussionsrunden mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus dem Lehramt für Sonderpädagogik und die drei Diskussionsrunden aus dem Lehramt an Gymnasien untereinander verglichen. Hierbei wird zunächst auf die Gemeinsamkeiten der Gruppendiskus-

sionen eingegangen, dem eine Darstellung der Unterschiede folgt. Im Zuge dessen wird der jeweilige Modus Operandi, der Modus des Umgangs, anhand der Ergebnisse der Diskursbeschreibungen identifiziert, den die einzelnen Gruppendiskussionen aufweisen, denn:

„Die Frage nach dem Wie ist die Frage nach dem Modus Operandi, nach dem der Praxis zugrunde liegenden Habitus“ (Bohnsack et al. 2013, S. 13).

In Bezug auf die vorgegebene Thematik durch das Fallbeispiel und dadurch auch auf das Untersuchungsziel, stellt der Modus Operandi die Grundlage für die Identifizierung von Unterschieden zwischen den Gruppen dar, bezieht er sich doch auf die Bearbeitungsweise desselben Fallbeispiels durch die jeweilige Gruppe. Wie ethnische Differenz bzgl. Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund von den Studierenden konstruiert wird, kann durch die Identifizierung des Modus Operandi veranschaulicht werden. Auf diese Weise behält die inhaltliche Bearbeitung weiterhin ihre Relevanz, da eine andere Aufgabenstellung auch eine völlig andere Bearbeitungsweise hätte nach sich ziehen können.

Im Anschluss erfolgt ein Vergleich der Lehramtstypen Lehramt für Sonderpädagogik und Lehramt an Gymnasien, demnach eine lehramtstypübergreifende komparative Analyse. Es werden ebenso Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich herausgearbeitet. So soll nachvollzogen werden, ob ein gemeinsamer homologer Orientierungsrahmen und etwaige Abweichungen in der Vorgehensweise der beiden Lehramtstypen bei der Bearbeitung desselben Themas identifizierbar sind. Wie bereits in Kapitel 6 ausgeführt, erscheint solch ein Vergleich unterschiedlicher Lehrämter sinnvoll, existiert doch keine gleichmäßige Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an den Schultypen (vgl. Werning et al. 2008, S. 51), an denen die Probandinnen und Probanden zukünftig als Lehrkräfte tätig sein werden.

### 9.2.1 Lehramt für Sonderpädagogik

#### Gemeinsamkeiten der Gruppen BOOT, HAUS und WERK

Den Diskussionsgruppen BOOT, HAUS und WERK ist gemein, dass sie im Verlauf der Diskussionen ein recht kohärentes Bild von Murat entwickeln. Murat wird als Schüler mit Migrationshintergrund identifiziert. Er erscheint als demotiviert und frustriert. Zudem wird Murat als eher schlechter Schüler eingestuft. Er scheint mit der ihm gestellten

Aufgabe überfordert, wobei eine Generalisierung und Übertragung dieser Überforderung auf schulische Belange auch angedeutet wird.

Murats Familie wird als gering ausgestattet mit finanziellen Ressourcen beschrieben. Murat habe zudem mehrere Geschwister, was auf eine große Familie hin deutet. Daraus resultierend werden die Wohnverhältnisse als beengt dargestellt und Murats Familie in einer als schlecht eingestuften Wohnumgebung verortet. Murats Familie scheint zudem eher als bildungsfern eingeschätzt zu werden.

In allen drei Diskussionsgruppen werden die angenommenen Rollenvorstellungen in Murats Familie thematisiert. Dies stellt scheinbar einen wichtigen Aspekt für die Gruppen dar. Die Rollenvorstellungen von Murats Familie scheinen dabei von ihren Normalitätsvorstellungen abzuweichen. Es kann vermutet werden, dass diese Abweichung für die Gruppen ursächlich für Murats Verhalten im Unterricht ist und zudem negativ bewertet wird.

Die Gruppendiskussionen sind von Reflexionsleistungen durchzogen. So wird betont, dass die vorgebrachten Vorstellungen zu Murat und seiner Familie stereotypen Bildern entsprechen. Es zeigen sich zudem Versuche der Abwehr von stereotypen Sichtweisen, wenn alternative Ideen eingebracht und diskutiert werden, für die Murats Migrationshintergrund irrelevant erscheint.

Die Reflexionsleistung wird jedoch nicht vollends durchgehalten. Die Gruppen orientieren sich zuletzt scheinbar doch bei der Konstruktion des Bildes von Murat und seiner Familie an stereotypen Vorstellungen. Dies zeugt von der Wirkmacht ethnischer Stereotype.

In allen Diskussionsrunden wird eine deutliche Abgrenzung zu Murat und seiner Familie vorgenommen. Sie scheinen von den Normalitätsvorstellungen der Gruppen abzuweichen. Auf diese Weise schaffen die Gruppen einen negativen Orientierungsrahmen, dem sie sich allerdings nicht zugehörig zu fühlen scheinen, sondern als Teil eines positiven Gegenhorizonts.

Die Abweichungen werden zudem mit dem Migrationshintergrund von Murat und seiner Familie verbunden. Es handelt sich um eine Konstruktion ethnischer Differenz, welche negativ bewertet wird. Weiterhin könnte vermutet werden, dass sie eine starke Attraktorfunktion besitzt. Der gemeinsame homologe Orientierungsrahmen ‚Soziale Konstruktion ethnischer Differenz‘<sup>28</sup> kann in allen Gruppendiskussionen mit Studierenden im Lehramt für Sonderpädagogik identifiziert werden.

---

<sup>28</sup> Es sind noch weitere Differenzlinien partiell erkennbar. Auf diese wird im Rahmen des Kapitels 11 eingegangen.

Die Klärung der Ursachen der Unterrichtsstörung durch Murat wird ebenfalls in allen Gruppen diskutiert. Zwar deutet sich eine eher negative Bewertung von Murats Verhalten an. Das Verhalten der Lehrerin Frau Müller scheint hingegen schärfer kritisiert zu werden, denn die Situation sei von ihr nicht richtig eingeschätzt und eine Unterstützungsleistung nicht erbracht worden. So erscheint darüber hinaus auch die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern von besonderer Bedeutung. In allen Diskussionsrunden werden konkrete pädagogische Ideen geäußert, die einen möglichen Umgang mit der Situation im Fallbeispiel thematisieren. Es deutet sich an, dass die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern als Teil der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern und zudem als eine grundlegende pädagogische Position verstanden wird, die auch die Diskussionsgruppen vertreten. Sie erscheint zudem als unabhängig davon, ob Schülerinnen und Schüler über einen Migrationshintergrund verfügen oder ob dies nicht der Fall ist.

Deutlich wird: alle Gruppen konstruieren ethnische Differenz, wobei sie sehr ähnliche Vorstellungen und Annahmen von Murat, seiner Familie und den vermeintlichen Rollen von Frau und Mann in der Familie diskutieren und zuletzt einen gemeinsamen homologen Orientierungsrahmen ‚Soziale Konstruktion ethnischer Differenz‘ schaffen. Die inhaltlichen Unterscheidungen bzgl. der sozialen Konstruktion ethnischer Differenz sind somit recht gering, weshalb nun die Art und Weise der Bearbeitung der Thematik durch die Gruppen, der Modus Operandi, in den Fokus rückt.

### Unterschiede zwischen den Gruppen BOOT, HAUS und WERK

#### Gruppe BOOT

Die Gruppe BOOT zeichnet sich durch eine ernst geführte Diskussion aus, in der Meinungen direkt ausgesprochen werden. Gelacht wird meist dann, wenn stereotype Vorstellungen geäußert werden. Dies nimmt bei Fortschreiten der Diskussionsrunde ab.

Die Gruppe zeigt ein zunächst reflektiertes Vorgehen. Es wird bewusst geäußert, dass die Vorstellungen zu Murat, seiner Familie und seinem Freundeskreis stereotypen Bildern entsprechen und alternative Vorstellungen eingebracht. Letztere werden zwar kurzzeitig diskutiert, sie werden dann aber verworfen, nicht weiter verfolgt oder genutzt, um stereotype Vorstellungen zu bestätigen. So nimmt die Reflexionsleistung im Verlauf der Gruppendiskussion zusehend ab.

Dies lässt sich beispielhaft an der Diskussion der Arbeitssituation von Murats Vater darstellen. Einer Veränderung des Stereotyps vom Alleinverdiener, der bei VW oder Bosch arbeitet, wird zunächst widersprochen. Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion erscheint dies allerdings nicht weiter diskussionswürdig.

#### Gruppe WERK

Die Gruppe WERK führt eine Diskussion, in der Meinungen direkt artikuliert werden. Im Verlauf der Diskussionsrunde lassen sich jedoch auch in zunehmendem Ausmaß ironisch-distanzierende Bemerkungen erkennen. Zudem wird mehrfach gelacht, wenn stereotype Vorstellungen geäußert werden.

Die Diskussionsrunde zeichnet sich durch wiederkehrende sehr klare Reflexionsleistungen aus. Es wird deutlich, dass sich die Gruppe der negativen Auswirkungen durch Erwartungshaltungen von Lehrkräften, induziert durch bestehende Stereotype, sowie ihrer eigenen stereotypen Vorstellungen von Murat, seiner Familie und seiner Wohnumgebung, bewusst ist.

Bemerkenswert ist, dass die Gruppe erkennt, dass durch die Änderung des Namens ‚Murat‘ in ‚Johannes‘ die gesamte Konstruktionsleistung beeinflusst und darauf folgend eine alternative Vorstellung beschrieben wird, welche die ethnischen Stereotype nicht mehr umfasst, denn Johannes könne auch ein Einzelkind aus einem finanziell gut gestellten Elternhaus sein.

Bei fortschreitender Diskussionsrunde nimmt die Reflexion ab. Versuche der Abwehr von ethnischen Stereotypen scheinen mittels ironischer Bemerkungen zurückgenommen und weiterhin nicht mehr diskutiert werden zu müssen.

#### Gruppe HAUS

Das Diskussionsverhalten der Gruppe HAUS zeichnet sich durch eine differenzierende Argumentation aus. Meinungen werden eher vorsichtig und auch durch ironisch-distanzierte Äußerungen eingebracht. Es kann vermutet werden, dass die Gruppe sich häufig nicht festlegen möchte. Die vorsichtige Herangehensweise nimmt bei fortschreitender Diskussionszeit jedoch ab.

Die Diskussionsgruppe zeigt ein sehr deutlich reflektiertes Vorgehen. Sie benennt bewusst die Existenz von stereotypen Bildern von Murat und seinem Umfeld. Zudem wird geäußert, dass eine Vielzahl an weiteren Alternativen möglich erscheint. Der Erkenntnis, dass die Verortung an einem sozialen Brennpunkt auf den Namen Murat zurückzuführen sei, folgt die Beschreibung einer alternativen Vorstellung von Murat als ‚Profes-

sorsohn‘ mit hohem Bildungsstand und guter finanzieller Ausstattung der Familie. Es könnte vermutet werden, dass die Konstruktionsleistung eines ethnischen Stereotyps erkannt wird.

Das reflektierte Vorgehen wird von der Gruppe nicht vollends durchgehalten. Die Gruppe wehrt sich zusehend weniger gegen stereotype Vorstellungen. So scheint im Verlauf der Gruppendiskussion eine Verortung in einer als eher negativ eingestuften Wohnumgebung und eine schlechte Ausstattung mit finanziellen Mitteln impliziert zu werden, was der Alternative von Murat als ‚Professorsohn‘ widerspricht und eher auf eine Verbindung zum Migrationshintergrund von Murat hin deutet.

Es können Unterschiede in Bezug auf die Vorgehensweise in der Argumentation und in Bezug auf die Bearbeitungsweise der Gruppen BOOT, WERK und HAUS identifiziert werden. Aber auch die Intensität der Reflexionsleistung variiert.

### 9.2.2 Lehramt an Gymnasien

#### Gemeinsamkeiten der Gruppen TURM, PARK und WALD

Auch die Gruppen TURM, PARK und WALD entwickeln ein recht kohärentes Bild von Murat. Er wird als Person mit Migrationshintergrund identifiziert. Den Gruppen erscheint Murat als demotivierter und eher schwacher Schüler. Sein Verhalten wird sehr deutlich als respektlos gegenüber der Lehrerin beschrieben und die Unterrichtsstörung als bewusste Handlung von Murat eingeschätzt. Zudem zweifle Murat den Sinn der gestellten Aufgabe an oder zeige zumindest sein Unverständnis.

In allen drei Gruppendiskussionen wird Murats Familie als eher groß dargestellt. Sie scheint zudem als bildungsfern eingeschätzt zu werden, woraus sich ein Unvermögen der Eltern bzgl. der Unterstützung Murats in schulischen Belangen ableite. Auch ein allgemeines Desinteresse an Murats Schulerfolg scheint angenommen zu werden.

Weiterhin wird ein abweichendes Rollenverständnis bzgl. Frau und Mann in Murats Familie vermutet, welches sich scheinbar aus abweichenden kulturellen bzw. religiösen Vorstellungen der Familie ableitet. Neben einem möglichen Unvermögen der Unterstützung durch die Eltern oder auch einem allgemeinen Desinteresse erscheint dieses Rollenverständnis ursächlich für Murats Verhalten, denn hieraus lasse sich das respektlose Auftreten gegenüber der Lehrerin erklären. Murats Auftreten wird auch als allgemeines Verhalten gegenüber Frauen vermutet. Zudem deutet sich eine Ausdehnung dieser Generalisierung auf alle Menschen mit Migrationshintergrund an. Es kann vermutet werden, dass sie als von den eigenen Normalitätsvorstellungen abweichend agierend ange-

sehen werden. Diese abweichenden Rollenvorstellungen erscheinen als wichtiger Aspekt, auf den sich die Gruppen argumentativ stützen und den sie zudem negativ bewerten.

Das Verhalten der Lehrerin scheint hingegen von den Gruppen nur im geringen Maße kritikwürdig, denn es wird lediglich das Ausbleiben einer der Situation angemessenen Reaktion seitens der Lehrerin bemängelt.

In allen drei Diskussionsrunden wird eine deutliche Bewertung von Murats Verhalten vorgenommen, welche sich durch eine kontinuierliche negative Steigerung der Einschätzung der Bedeutsamkeit der Unterrichtsstörung auszeichnet und so als ein wesentliches Thema der Diskussionsrunden erscheint.

Es deutet sich eine persönliche Involviertheit an. Ein Verhalten wie Murat es an den Tag lege, wäre für die Gruppenmitglieder während ihrer Schulzeit unter keinen Umständen in Betracht gezogen worden. Murat stelle die Lehrerin infrage. Sein Auftreten sei ein direkter Angriff auf die Lehrerin. Gleichzeitig kann ein Abgrenzungsverhalten der Gruppen gegenüber Murats Verhalten vermutet werden.

Ansätze einer pädagogischen Vorgehensweise zum Umgang mit der Störungssituation im Fallbeispiel werden von allen Gruppen eingebracht. Grundsätzlich scheinen sie eine Unterstützung von Schülerinnen und Schülern durch Lehrkräfte positiv zu bewerten. Die Einschätzung des Verhaltens von Murat als scheinbar bewusste Unterrichtsstörung kann zu der Vermutung führen, dass die Gruppen keine Anfrage einer Unterstützungsleistung durch Murat annehmen. Vielmehr deutet sich an, dass die eingebrachten Ideen auf eine Fortführung des Unterrichts, denn auf eine Unterstützungsleistung von Murat ausgerichtet sind. Die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern scheint somit für die Gruppen eher nicht Teil der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern zu sein.

Im Kontext der negativen Bewertung des Auftretens von Murat, deutet sich an, dass die Gruppen eine negative Sanktionierung in Form einer Bestrafung in Betracht ziehen. Eine Konkretisierung potentieller Maßnahmen wird allerdings nicht eingehend diskutiert. Eine negative Sanktionierung einer Unterrichtsstörung, wie sie im Fallbeispiel beschrieben wird, erscheint dabei nicht abhängig von einem etwaigen Migrationshintergrund. Es kann vermutet werden, dass sie für alle Schülerinnen und Schüler, die ein Verhalten wie Murat zeigen, in Betracht gezogen wird.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Auf diesen Aspekt wird im Verlauf der Typenbildung noch einmal eingegangen.

In allen Diskussionsgruppen sind Äußerungen identifizierbar, die Vorstellungen zu Murat und seiner Familie würden aufgrund von stereotypen Annahmen eingebracht. Auch erfolgen Diskussionen alternativer Ideen, für die eine Verbindung zum Migrationshintergrund von Murat irrelevant erscheint. Sie können als Versuche der Abwehr stereotyper Sichtweisen eingeschätzt werden. Somit sind Reflexionsleistungen in den Gruppendiskussionen erkennbar.

Die reflexive Vorgehensweise wird allerdings durch die starke Orientierung an stereotypen Vorstellungen bzgl. des Bildes von Murat und seiner Familie zuletzt doch konterkariert. Dies zeugt von der Wirkmacht ethnischer Stereotype. Zudem wird eine deutliche Abgrenzung zu Murat und seiner Familie vorgenommen. Sie scheinen von den Normalitätsvorstellungen der Studierenden abzuweichen.

Die Gruppen TURM, PARK und WALD schaffen einen negativen Orientierungsrahmen. Sie verorten sich jedoch innerhalb eines positiven Gegenhorizonts und scheinen sich so nicht als Teil des negativen Orientierungsrahmens zu betrachten.

Die Abweichungen werden zudem mit dem Migrationshintergrund von Murat und seiner Familie verbunden. Die Gruppen konstruieren ethnische Differenz, welche eine starke Attraktorfunktion für sie zu besitzen scheint. In diesem Zusammenhang wird, zumindest unbewusst, auch diskriminierende Sprache genutzt, die teils chauvinistische oder rassistische Vorstellungen implizieren könnte. Der gemeinsame homologe Orientierungsrahmen ‚Soziale Konstruktion ethnischer Differenz‘ kann in allen Gruppendiskussionen im Bereich Lehramt an Gymnasien identifiziert werden.

Auch in den Diskussionsrunden mit Studierenden im Lehramt an Gymnasien wird ethnische Differenz konstruiert und sehr ähnliche Vorstellungen von Murat, seiner Familie und der angenommenen Rolle von Frau und Mann in der Familie geäußert, was zu der Schaffung eines gemeinsamen homologen Orientierungsrahmens ‚Soziale Konstruktion ethnischer Differenz‘ führt, sodass wiederum der Modus Operandi für die Beschreibung der Unterschiede zwischen den Gruppen relevant wird.

### Unterschiede zwischen den Gruppen TURM, PARK und WALD

#### Gruppe TURM

Die Gruppe TURM zeichnet eine Diskussion aus, in der Meinungen direkt artikuliert werden. Während der Diskussionsrunde sind allerdings auch ironisch-distanzierende Äußerungen erkennbar. Diese treten zumeist dann auf, wenn stereotype Vorstellungen eingebracht werden.

Die Gruppe zeigt ein sehr deutlich reflexives Vorgehen. Wird zunächst bemängelt, dass fehlende Hintergrundinformationen Rückschlüsse auf Murats Umfeld nicht ermöglichen, erfolgt mit der Erkenntnis, dass die Änderung des Namens Murat in ‚Tim‘ eine Veränderung der Konstruktion des stereotypen Bildes von Murat und seiner Familie induzieren könne, ein zweiter Reflexionsschritt. So könnten ‚Tims‘ Eltern auch Professorin und Professor sein. Diese Erkenntnis wird in einem letzten Schritt genutzt, um darzustellen, dass auch die Lehrerin durch stereotype Bilder in ihrem Verhalten beeinflusst sein könnte.

Die Reflexionsleistung nimmt bei Fortschreiten der Diskussion jedoch wieder ab und wird durch Abwehrreaktionen infrage gestellt. Zuletzt werden keine weiteren Äußerungen bzgl. der Nutzung von ethnischen Stereotypen eingebracht und scheinen so auch nicht weiter diskutiert werden zu müssen.

#### Gruppe PARK

Das Diskussionsverhalten der Gruppe PARK ist fast durchgehend ernst. Meinungen werden direkt artikuliert. Es wird lediglich an einer Stelle gelacht, an der deutlich stereotypisierende Annahmen eingebracht werden.

Die Gruppe zeigt zunächst Reflexionsleistungen, wenn alternative Vorstellungen bzgl. der Ursachen des Verhaltens von Murat geäußert und diskutiert werden oder aber auch betont wird, dass Stereotype die Aussagen der Gruppe beeinflussten. Zudem wird von einer Probandin erkannt, dass eine Änderung des Namens Murat Auswirkungen auf die Konstruktion des Bildes dieses Schülers und seiner Lebenswelt nach sich ziehen könnte. Es folgen jedoch Abwehrreaktionen, welche diese Reflexion infrage stellen.

Zuletzt erscheint eine reflektierte Betrachtung nicht mehr diskussionswürdig. Dies zeigt sich bei den Ausführungen des, zumindest teilweise, als kulturell rückständig eingeordneten Kontinents Afrika und der Forderung nach kultureller Anpassung in Deutschland, denen in der Gruppe nicht widersprochen wird.

#### Gruppe WALD

In der Gruppe WALD zeigt sich ein ernstes Diskussionsverhalten, welches nur von gemeinsamen Lachen unterbrochen wird, wenn stereotype Vorstellungen eingebracht werden.

Ein reflektiertes Vorgehen der Gruppe wird deutlich durch die Betonung stereotype Annahmen zu nutzen und durch die Diskussion alternativer Vorschläge, die als ursächlich für Murats Auftreten vermutet werden. Zudem erfolgt die Äußerung, dass familiäre Verhältnisse relevanter als der Migrationshintergrund für Murats Verhalten sein könnten.

Demgegenüber stehen deutliche Aussagen bzgl. Murats als ‚türkischer Prolet‘ oder zu einem positiv bewerteten ‚westlichen‘ Erziehungsstil, der ein Verhalten wie von Murat unterbinde. Sie bleiben undiskutiert bestehen. Das reflektierte Vorgehen wird somit nicht durchgehalten.

Auch in den Gruppen TURM, PARK und WALD kann eine unterschiedliche in Argumentation und Bearbeitungsweise identifiziert werden. Zudem variiert ebenfalls die Intensität der Reflexionsleistung.

### 9.2.3 Lehramtstypübergreifende komparative Analyse

#### Gemeinsamkeiten der Lehramtstypen Lehramt für Sonderpädagogik und Lehramt an Gymnasien

In allen Gruppendiskussionen wird ein recht kohärentes Bild von Murat entwickelt. Murat wird als Person mit Migrationshintergrund identifiziert und als demotivierter und schwacher Schüler beschrieben. Er scheint aus einer großen Familie zu stammen und es wird zudem angedeutet, dass Murats Familie eher bildungsfern ist.

In diesem Zusammenhang stellen Rollenannahmen scheinbar einen wichtigen Aspekt für die Gruppen dar. Es kann vermutet werden, dass ein von den Normalitätsvorstellungen der Gruppen abweichendes Rollenverständnis bzgl. Frau und Mann in Murats Familie angenommen wird, und es deutet sich an, dass diese Abweichung für die Gruppen als ursächlich für Murats Verhalten in Bezug auf die Lehrerin angesehen und zudem negativ bewertet wird.

In allen Diskussionsgruppen ist ein reflektiertes Vorgehen identifizierbar. Es werden bewusst Äußerungen eingebracht, die Vorstellungen zu Murat und seiner Familie entsprechen stereotypen Bildern. Auch erfolgen Versuche der Abwehr von stereotypen Sichtweisen, welche durch die Entwicklung und Diskussion alternativer Vorstellungen sichtbar werden und für die eine Verbindung zum Migrationshintergrund von Murat irrelevant erscheint.

Durch eine letztendlich starke Orientierung an stereotypen Vorstellungen von Murat und seiner Familie zeigt sich, dass die Reflexionsleistungen nicht vollends durchgehalten werden. Dies zeugt von der Wirkmacht ethnischer Stereotype und ihrer Resistenz gegenüber Veränderungen. Alle Gruppen grenzen sich deutlich von Murat und seiner Familie ab. Sie scheinen von den Normalitätsvorstellungen der Gruppen abzuweichen. Hierdurch schaffen die Diskussionsgruppen einen negativen Orientierungsrahmen, wobei eine Verortung ihrerseits innerhalb dieses Orientierungsrahmens nicht erfolgt. Vielmehr scheinen sich die Gruppen als Teil eines positiven Gegenhorizonts zu betrachten.

Die Abweichungen werden zudem mit dem Migrationshintergrund von Murat und seiner Familie verbunden. Die Gruppen konstruieren ethnische Differenz, welche negativ bewertet wird. Es deutet sich an, dass dies einen starken Attraktor für die Gruppen darstellt.

Im Lehramtstyp Lehramt für Sonderpädagogik ebenso wie im Lehramtstyp Lehramt an Gymnasien kann der gemeinsame homologe Orientierungsrahmen ‚Soziale Konstruktion ethnischer Differenz‘ identifiziert werden.

#### Unterschiede zwischen den Lehramtstypen Lehramt für Sonderpädagogik und Lehramt an Gymnasien

Der Lehramtstyp Lehramt für Sonderpädagogik bewertet das Verhalten des Schülers Murat negativ. Allerdings erscheint die von den Gruppen angenommene Überforderung Murats mit der ihm gestellten Aufgabe als mögliche Ursache seines Verhaltens stärker im Fokus zu stehen. Es deutet sich zudem eine emotionale Distanziertheit an.

Im Gegensatz dazu scheint eine schärfere Kritik am Verhalten der Lehrerin geübt zu werden, die sich in Äußerungen bzgl. einer unterlassenen Unterstützungsleistung, bedingt durch eine Fehleinschätzung der Situation seitens der Lehrerin, manifestiert.

Auch der Lehramtstyp Lehramt an Gymnasien nimmt eine Bewertung von Murats Verhalten vor. Sie zeichnet sich durch eine kontinuierliche negative Steigerung der Einschätzung der Bedeutsamkeit der Unterrichtsstörung während des Verlaufs der Diskussionsrunden aus. Murats Verhalten wird als direkter Angriff auf die Lehrerin sowie als ein Infrage stellen derselben beschrieben. Zudem deutet sich auch eine scheinbar persönliche Involviertheit an. Das als bewusst respektlos angenommene Verhalten von Murat scheint im Vordergrund zu stehen.

An dieser Stelle könnte auch ein Zusammenhang zwischen dieser sehr negativen Bewertung und den vom Lehramtstyp Lehramt an Gymnasien, zumindest unbewusst, genutzten diskriminierenden Äußerungen vermutet werden.

Eine schwache Kritik am Verhalten der Lehrerin findet lediglich in Form einer negativen Bewertung der von der Lehrkraft unterlassenen angemessenen Reaktion auf Murats Auftreten statt.

Bedingt durch die unterschiedliche Bewertung des Auftretens von Murat und der Lehrerin, weicht auch der mögliche Umgang mit der Unterrichtsstörung zwischen den beiden Lehramtstypen ab.

Die vom Lehramtstyp Lehramt für Sonderpädagogik vorgebrachte Kritik an einer unterlassenen Unterstützung durch die Lehrerin wird von der Diskussion konkreter pädagogischer Ideen diesbezüglich begleitet. Es deutet sich an, dass die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern als Teil der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern eingeschätzt wird. Sie erscheint als eine grundlegende pädagogische Position, welche von den Gruppen geteilt wird, unabhängig von einem potentiellen Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern ist.

Der Lehramtstyp Lehramt an Gymnasien scheint eine Unterstützung von Schülerinnen und Schülern ebenfalls positiv zu bewerten. Allerdings kann vermutet werden, dass durch die Einschätzung des Verhaltens von Murat als bewusste Unterrichtsstörung auch keine Anfrage einer Unterstützungsleistung durch Murat angenommen wird. Die eingebrachten Ansätze pädagogischer Ideen deuten auf eine Orientierung in Richtung einer möglichen Fortführung des Unterrichts hin. Die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern scheint eher nicht als Teil der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern betrachtet zu werden.

In Verbindung mit der sehr negativen Bewertung des Auftretens von Murat wird zudem eine negative Sanktionierung in Form einer Bestrafung in Erwägung gezogen. Potentielle Maßnahmen werden nicht weiter ausdifferenziert. Es deutet sich jedoch an, dass eine negative Sanktionierung von Unterrichtsstörungen für alle Schülerinnen und Schüler in Betracht gezogen wird und sie somit nicht abhängig von einem etwaig Migrationshintergrund einer Schülerin oder eines Schülers ist.

Im Gegensatz zu der Schaffung eines gemeinsamen homologen Orientierungsrahmens ‚Soziale Konstruktion ethnischer Differenz‘ zeigen die Lehramtstypen deutliche Unterschiede im Umgang mit Unterrichtsstörungen.

### 9.3 Typenbildung

Im Gegensatz zu den vorherigen Analyseschritten der dokumentarischen Methode wird bei der Typenbildung noch weitergehend „vom Einzelfall abstrahiert und nach allgemeinen Beschreibungen über den Gegenstand gesucht“ (Asbrand 2009, S. 12). Die Ergebnisse der komparativen Analyse werden hierfür noch einmal aufbereitet.

#### 9.3.1 Sinngenetische Typenbildung

Bei der sinngenetischen Typenbildung stehen nicht mehr die einzelnen Gruppen, sondern die Suche nach einer Basistypik und ihren Ausprägungen im Fokus, wofür zunächst die Identifizierung eines gemeinsamen homologen Orientierungsrahmens in allen Fällen vorgenommen wird (vgl. Bohnsack 2009, S. 327). Nentwig-Gesemann beschreibt diesen ersten Schritt der sinngenetischen Typenbildung:

„Auf der Grundlage beobachteter oder erzählter Handlungspraxis werden zentrale Orientierungsfiguren oder (Sinn-)Muster herausgearbeitet und im fallübergreifenden wie fallinternen Vergleich abstrahiert bzw. spezifiziert“ (Nentwig-Gesemann 2013, S. 297).

Im Zuge der lehramtstypübergreifenden komparativen Analyse, deren Ergebnisse auf den einzelnen Diskursbeschreibungen fußen, konnte für die Lehramtstypen Lehramt für Sonderpädagogik und Lehramt an Gymnasien bereits ein gemeinsamer homologer Orientierungsrahmen identifiziert werden. Er wurde als ‚Soziale Konstruktion ethnischer Differenz‘ benannt und erfährt eine negative Bewertung durch beide Lehramtstypen. Angenommene Abweichungen von den Normalitätsvorstellungen werden mit dem Migrationshintergrund von Murat und seiner Familie verbunden, demnach ethnisiert. Dies stellt die Basistypik dar.

Die Basistypik bedarf nun einer weiteren Ausdifferenzierung. Nachdem bereits während der komparativen Analyse für jede Diskussionsgruppe der Modus Operandi, demnach die Bearbeitungsweise der Thematik durch die Gruppen, herausgearbeitet werden konnte, sind diese Modi nun erneut Gegenstand des Interesses. Bohnsack (2013a, S. 267) bezeichnet die Rekonstruktion des Modus Operandi als sinngenetische Interpretation. Sie folge dem ‚Prinzip des Kontrasts in der Gemeinsamkeit‘ (ebd., S. 253). Während die Gemeinsamkeit im homologen Orientierungsrahmen ‚Soziale Konstruktion ethnischer Differenz‘ besteht, stellt die unterschiedliche Art und Weise der Bearbeitung des-

selben Themas durch die Gruppen die Kontrastierung dieser Gemeinsamkeit dar. Die einzelnen Modi des Umgangs beschreiben somit die einzelnen Ausprägungen bzw. Typen der Basistypik.

Die drei unterschiedlichen Modi des Umgangs, die im Verlauf der komparativen Analyse identifiziert werden konnten, weisen eine Varianz in der Intensität der Reflexionsleistung auf. Gerade die Betrachtung der Reflexionsleistung erscheint für die Analyse und den Nachvollzug von sozialen Konstruktionen ethnischer Differenz in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zielführend, da die Reflexion eine Grundlage für einen kritischen Umgang mit ethnischen Stereotypen darstellt. Aus diesem Grund wird Intensität der Reflexionsleistung als Unterscheidungsmerkmal der Typen der sinngenetischen Typenbildung genutzt.

Auf diese Weise können zwei Typen rekonstruiert werden. Intensive Reflexionsleistungen werden im Typ 1 ‚Intensiv reflektierender Typ‘ und weniger stark ausgeprägte Reflexionsleistungen im Typ 2 ‚Reflektierender Typ‘ zusammengefasst. Dabei wurde der Typ 1 einer weiteren Differenzierung in zwei Untertypen unterzogen. Der Untertyp 1.1 umfasst den ironisch-distanzierten sowie stark reflektierten Modus Operandi, der für die Gruppen WERK und TURM rekonstruiert werden konnte. Er wird als ‚Ambivalente‘ bezeichnet. Der differenzierende und vorsichtige, ironisch-distanzierte aber ebenfalls stark reflektierte Modus Operandi, den die Gruppe HAUS aufweist, wird als Untertyp 1.2 identifiziert und als ‚Umsichtige‘ benannt. Zuletzt kann ein zweiter Typ rekonstruiert werden, der den ernsten sowie in einem etwas geringeren Ausmaß reflektierten Modus Operandi umfasst, den die Gruppen BOOT, PARK und WALD aufweisen. Er wird als ‚Sachliche‘ bezeichnet. In Abbildung 1 ist die Basistypik mit ihren einzelnen Typen noch einmal dargestellt.

Abbildung 1: Basistypik mit Typen

<b>Basistypik: Soziale Konstruktion ethnischer Differenz</b>		
Typ 1: Intensiv reflektierender Typ		Typ 2: Reflektierender Typ
Untertyp 1.1: <b>Ambivalente</b>	Untertyp 1.2: <b>Umsichtige</b>	<b>Sachliche</b>

Es bleibt zu beachten, dass die geringe Anzahl an Probandinnen und Probanden keine allgemeine Aussage über Studierende in den Lehrämtern für Sonderpädagogik und an Gymnasien ermöglicht. Trotzdem unterscheiden sich die rekonstruierten Typen in der Untersuchung sehr deutlich.

### 9.3.2 Soziogenetische Typenbildung

Standen bei der sinngenetischen Typenbildung die Basistypik und die einzelnen Typen der Basistypik, in Form der Modi des Umgangs im Vordergrund, wird nun weiter differenziert. Der zweite Teil der Typenbildung wird als soziogenetische Typenbildung bezeichnet. Im Fokus stehen wiederum nicht die einzelnen Gruppen, sondern ihre Erfahrungsräume.

„Die soziogenetische Typenbildung fragt nach dem Erfahrungshintergrund, genauer nach dem spezifischen Erfahrungsraum, innerhalb dessen die Genese einer Orientierung, eines Habitus zu suchen ist“ (Bohnsack 2013a, S. 248).

Nentwig-Gesemann bezeichnet dies als Frage nach dem spezifischen Erfahrungszusammenhang, für den die vorgefundenen Orientierungsmuster typisch sind (vgl. Nentwig-Gesemann 2013, S. 297). Demnach werden „Zusammenhänge hergestellt zwischen einer Orientierung und den zugrunde liegenden konjunktiven Erfahrungen“ (Asbrand 2009, S. 11).

Hierfür sieht Bohnsack (2013a, S. 248f.) eine Überprüfung der Beziehung zu anderen möglichen Typiken als obligatorisch an, welche Typiken wie das Milieu, das Geschlecht, die Generation oder die Bildung berücksichtigen sollte. Ziel sei die Generalisierung des Typus. Die Typenbildung folge damit der Idealtypenbildung nach Weber.

„Er [der Idealtypus. Anm. d. Verf.] wird gewonnen durch einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch den Zusammenschluß (sic!) einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandener Einzelercheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankengebilde“ (Weber 1988, S. 191).<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Dieser Idealtypus ist in der Realität jedoch nicht existent und je nach Fragestellung kann auch die Bestimmung der Abweichung von Ideal und Realität notwendig werden (vgl. Weber 1988, S. 191).

Für die soziogenetische Typenbildung wird auf die Kurzfragebögen zurückgegriffen werden, die vor jeder Diskussionsrunde an die Probandinnen und Probanden ausgehändigt wurden. In diesen Kurzfragebögen wurden das Alter, das Geschlecht, das Studienfach bzw. die Studienfächer sowie das Semester und Angaben zu einem etwaigen Migrationshintergrund der Person festgehalten (s. Kapitel 8). Die so erfassten Sozialdaten können nun genutzt werden, um im Nachhinein zu überprüfen, ob eine Identifizierung des Einflusses weiterer Typiken möglich erscheint. Im Folgenden sollen potentielle Möglichkeiten einer weiteren Differenzierung betrachtet werden, die sich auch an den von Bohnsack (2013a, S. 249) vorgeschlagenen Typiken orientieren:

- Milieu: Da keine weitreichenden Informationen vorliegen, die Rückschlüsse auf die spezifische Milieuzugehörigkeit der Probandinnen und Probanden zulassen, scheint eine milieutypische Differenzierung nicht möglich.
- Geschlecht: 21 Frauen und drei Männer nahmen an den Gruppendiskussionen teil. Es wurden Diskussionsrunden durchgeführt, an denen lediglich Frauen teilnahmen, jedoch nicht nur Männer, sodass eine Differenzierung entlang des (biologischen) Geschlechts nicht sinnvoll erscheint.
- Generation: Ebenso sind die Möglichkeiten einer Differenzierung anhand der Generation eingeschränkt, denn lediglich das Alter der Probandinnen und Probanden wurde erfasst. Es lag zwischen 21 und 30 Jahren für die Diskussionsrunden des Lehramtstyps Lehramt an Gymnasien und zwischen 19 und 43 Jahren für die Diskussionsrunden des Lehramtstyps Lehramt für Sonderpädagogik. Auch die Altersunterschiede zwischen den Probandinnen und Probanden in den einzelnen Diskussionsrunden variierten. Eine Differenzierung nach Generation wird hierdurch nicht ermöglicht.
- Lebensphase: Die Option einer Unterscheidung nach der Lebensphase kann nicht genutzt werden. Zwar befanden sich die Probandinnen und Probanden zum Zeitpunkt der Gruppendiskussionen im Studium. Dies ist allerdings lediglich ein Indikator für eine Lebensphase. So könnte die Geburt eines Kindes, eine Scheidung oder eine Trennung vom Lebenspartner ebenfalls eine neue Lebensphase einleiten. Diese Informationen wurden in den Kurzfragebögen nicht abgefragt.
- Bildung: Es wird davon ausgegangen, dass alle teilnehmenden Personen über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügten. Eine Differenzierung anhand des (formalen) Bildungsniveaus kann demnach nicht vorgenommen werden.

- Migrationshintergrund: Die Probandinnen und Probanden wurden nach einem etwaigen Migrationshintergrund befragt, eine weitere Ausdifferenzierung aber nicht verlangt. Es wurden keine Diskussionsrunden durchgeführt, an denen ausschließlich Probandinnen und Probanden mit oder ohne Migrationshintergrund teilgenommen haben, sodass auch dieser Aspekt keine Differenzierung ermöglicht.<sup>31</sup>

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die in den Kurzfragebögen erfassten Informationen eine Identifizierung des Einflusses weiterer Typiken wie Milieu, Geschlecht, Lebensphase, Bildung und Migrationshintergrund nicht ermöglichen. Aufgrund der Zielsetzung der Untersuchung bietet sich jedoch eine weitere Möglichkeit an: eine Differenzierung entlang der Lehramtstypen. Nach Asbrand (2009, S. 3) verbinden auch Personen, die im Alltag nicht notwendigerweise zusammenleben, konjunktive Erfahrungen. So könnten beispielsweise Schülerinnen und Schüler Erfahrungen mit Schule teilen ohne sich zu kennen oder auf dieselbe Schule zu gehen.

Eine Differenzierung entlang der Lehramtstypen ist bereits während der komparativen Analyse erfolgt, indem Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Lehramtstypen Lehramt für Sonderpädagogik und Lehramt an Gymnasien identifiziert wurden. Beide Lehramtstypen teilen einen homologen gemeinsamen Orientierungsrahmen, der als ‚Soziale Konstruktion ethnischer Differenz‘ bezeichnet wurde. Dem rekonstruierten Untertyp des Typ 1 ‚Ambivalente‘ konnte sowohl eine Gruppe von Studierenden im Lehramt für Sonderpädagogik, die Gruppe WERK, aber auch eine Gruppe von Studierenden im Lehramt an Gymnasien, die Gruppe TURM, zugeordnet werden. Auch für den Typ 2 ‚Sachliche‘ lässt sich solch ein Ergebnis konstatieren. Die Gruppe BOOT, Lehramt für Sonderpädagogik, als auch die Gruppen PARK und WALD, beide Lehramt an Gymnasien, können hier verortet werden. Die Genese dieses gemeinsamen homologen Orientierungsrahmens bzw. der Basistypik kann demnach nicht auf die konjunktiven Erfahrungen eines Lehramtstyps zurückgeführt werden. Die Differenzierung entlang der Lehramtstypen ermöglicht somit keine weitere Generalisierung der Basistypik bzw. auch keine soziogenetische Typenbildung.

---

<sup>31</sup> Von einer Frage nach einem etwaigen Migrationshintergrund bereits während der Rekrutierungsphase wurde abgesehen, da befürchtet wurde, dass ein geringeres Interesse der Teilnahme an einer Diskussionsrunde zu erwarten sei. Im Vorfeld der Rekrutierung hätte hierfür zudem lediglich der Name der interessierten Personen genutzt werden können, was m. E. nicht sinnvoll erschien.

Während der lehramtstypübergreifenden komparativen Analyse in Abschnitt 9.2 konnte eine unterschiedliche Bewertung des Verhaltens von Murat und der Lehrerin identifiziert werden, die in einem unterschiedlichen Umgang der Lehramtstypen Lehramt für Sonderpädagogik und Lehramt an Gymnasien mit der Situation im Fallbeispiel mündete, welcher zudem auch einer Generalisierung unterzogen worden zu sein scheint. Die überraschend deutliche Diskrepanz soll im Folgenden noch einmal eingehend betrachtet werden.

Die Studentinnen und Studenten des Lehramtstyps Lehramt für Sonderpädagogik bewerten das Verhalten von Murat zwar negativ, aber es deutet sich auch eine emotionale Distanziertheit bzgl. seines Verhaltens an. Die angenommene Überforderung Murats, und daraus resultierend seine Unterstützung, erscheinen von größerer Bedeutsamkeit. So folgen Diskussionen konkreter pädagogischer Ideen. Es kann vermutet werden, dass die Probandinnen und Probanden die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern als Teil der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern einschätzen. Sie erscheint als eine grundlegende, von den Probandinnen und Probanden geteilte, pädagogische Position. Die Kritik am Verhalten der Lehrerin richtet sich dementsprechend gegen die angenommene unterlassene Unterstützung von Murat. Die vom Lehramtstyp Lehramt für Sonderpädagogik verfolgte Strategie soll im Folgendem als ‚Unterstützung offerieren‘ benannt werden.

Im Gegensatz dazu wird das Verhalten von Murat von den Studierenden des Lehramtstyps Lehramt an Gymnasien als sehr negativ eingeschätzt. Während des Verlaufs der Diskussionsrunden wird eine kontinuierliche negative Steigerung der Einschätzung der Bedeutsamkeit der Unterrichtsstörung deutlich, die auch von diskriminierenden Äußerungen begleitet wird, deren bewusste Nutzung bezweifelt werden kann, aber im Zusammenhang mit einer scheinbar persönlichen Involviertheit der Studierenden stehen könnte.

Zwar kann vermutet werden, dass auch der Lehramtstyp Lehramt an Gymnasien die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern positiv bewertet. Murats Verhalten erscheint jedoch als bewusste Unterrichtsstörung, sodass keine Notwendigkeit einer Unterstützungsleistung seitens der Lehrkraft erkannt wird. So richtet sich eine schwach ausfallende Kritik am Verhalten der Lehrerin lediglich gegen die Unterlassung einer als angemessen angenommenen Reaktion auf Murats Auftreten. Die eingebrachten Ansätze pädagogischer Ideen deuten zudem darauf hin, dass diese zu Gunsten einer möglichen Fortführung des Unterrichts ausgerichtet sind. Der Lehramtstyp Lehramt an Gymnasien scheint Unterstützung von Schülerinnen und Schülern eher nicht als Teil der Arbeit von

Lehrerinnen und Lehrern zu betrachten. Darüber hinaus wird auch eine negative Sanktionierung in Form einer Bestrafung in Erwägung gezogen. Die Art und Weise solch einer Sanktion wird nicht weiter konkretisiert. Die vom Lehramtstyp Lehramt an Gymnasien verfolgte Strategie soll als ‚Unterricht kontinuierieren‘ bezeichnet werden.

Es deutet sich somit ein zweiter gemeinsamer homologer Orientierungsrahmen an, welcher sich quasi in einer Rückwärtsbewegung einer soziogenetischen Typenbildung rekonstruieren lässt. Die unterschiedlichen Strategien des Umgangs mit Störungssituationen der Lehramtstypen Lehramt für Sonderpädagogik und Lehramt an Gymnasien stellen den jeweiligen Modus Operandi dar. Die Modi des Umgangs sind deutlich voneinander unterscheidbar und werden genutzt, um zwei Typen bestimmen zu können. Typ 1 wird als ‚Unterstützungsorientierte‘ benannt, welcher den Lehramtstyp Lehramt für Sonderpädagogik umfasst. Typ 2 erhält die Bezeichnung ‚Unterrichtsorientierte‘ und repräsentiert den Lehramtstyp Lehramt an Gymnasien.

Die Diskrepanz in Bezug auf den Umgang mit der Unterrichtsstörung kann mittels einer Differenzierung entlang der beiden Lehramtstypen erklärt werden. Sie scheint aus den unterschiedlichen konjunktiven Erfahrungsräumen der Studierenden der Lehramtstypen Lehramt für Sonderpädagogik und Lehramt an Gymnasien zu resultieren.

Es lässt sich ein gemeinsamer homologer Orientierungsrahmen identifizieren, der als ‚Umgang mit Störungen im Unterricht‘ bezeichnet wird. Dieser Orientierungsrahmen stellt eine weitere Basistypik dar. Darüber hinaus ist er gleichzeitig Ausgangspunkt einer Typologie, da die beiden rekonstruierten Typen entlang des Lehramtstyps differenzierbar sind.

Die verfolgten Strategien erscheinen zudem nicht abhängig von einem potentiellen Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern, was auf die Unabhängigkeit der Typologie ‚Umgang mit Störungen im Unterricht‘ und der Basistypik ‚Soziale Konstruktion ethnischer Differenz‘ hindeutet.<sup>32</sup> Abbildung 2 stellt die Typologie ‚Umgang mit Störungen im Unterricht‘ noch einmal dar.

---

<sup>32</sup> Die sehr ausgeprägt diskriminierenden Aussagen des Typs 2 ‚Unterrichtsorientierte‘ könnten jedoch auch auf eine mögliche Verschränkung der Typologie ‚Umgang mit Störungen im Unterricht‘ und der Basistypik ‚Soziale Konstruktion ethnischer Differenz‘, hinweisen. Hierauf wird in Kapitel 10 noch einmal eingegangen.

Abbildung 2: Typologie

<b>Typologie: Umgang mit Störungen im Unterricht</b> (gemeinsamer homologer Orientierungsrahmen/ Basistypik)	
<b>Typ 1:</b> <b>„Unterstützungsorientierte“</b> (Lehramt für Sonderpädagogik)	<b>Typ 2:</b> <b>„Unterrichtsorientierte“</b> (Lehramt an Gymnasien)

Ein letzter Beweis für die Unterschiedlichkeit beider Typen kann indes nicht erbracht werden. Sie kann sich auch rein zufällig ergeben haben, da die geringe Anzahl an Probandinnen und Probanden allgemeingültige Aussagen nicht zulassen.

Eine Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse der Analyse, die in diesem Kapitel dargestellt wurden, erfolgt in Kapitel 10.

## **Teil III – Eine Schlussbetrachtung**

## 10. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

### 10.1 Betrachtung des Untersuchungsziels unter Einbezug der Forschungsergebnisse und Diskussion

Das Untersuchungsziel lautete: Unterscheiden sich die sozialen Konstruktionen von Studierenden der Lehramter für Förderschule und Gymnasien in Bezug auf ihre Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Wie lassen sich etwaige Unterschiede benennen und ggf. erklären?

Die Ergebnisse aus Kapitel 9 können genutzt werden, um die in Kapitel 6 entwickelten Fragen zu beantworten, welche das Untersuchungsziel operationalisieren. Sie werden hierfür auch mit den theoretischen Ausführungen aus Teil I in einen Sinnzusammenhang gesetzt und diskutiert.

- Hat die Konstruktion von ethnischer, kultureller, sozialer Differenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund Bedeutung für Studierende?

Anhand der Ergebnisse der komparativen Analyse der beiden Lehramtstypen Lehramt für Sonderpädagogik und Lehramt an Gymnasien konnte ein gemeinsamer homologer Orientierungsrahmen ‚Soziale Konstruktion ethnischer Differenz‘ herausgearbeitet werden. Dieser gemeinsame homologe Orientierungsrahmen scheint nicht nur Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, sondern auch ihr familiäres Umfeld zu umfassen. Es kann vermutet werden, dass eine Generalisierung statt findet, die allgemein Menschen mit Migrationshintergrund in den Fokus setzt.

Die Erkenntnisse der lehramtsübergreifenden komparativen Analyse wurden für eine sinngenetische Typenbildung genutzt, wobei der gemeinsame homologe Orientierungsrahmen ‚Soziale Konstruktion ethnischer Differenz‘ eine Basistypik darstellt.

Die Ergebnisse der komparativen Analyse der beiden Lehramtstypen Lehramt für Sonderpädagogik und Lehramt an Gymnasien und der sinngenetischen Typenbildung legen den Schluss nahe, dass die Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten ethnische Differenz in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund konstruieren und diese Konstruktionen zudem in ihrer Argumentation nutzen.

Auch wenn aus diesen Ergebnissen aufgrund der geringen Anzahl an Probandinnen und Probanden sowie der Wahl einer qualitativen Forschungsmethode keine allgemeinen Aussagen über Studierende in den Lehrämtern für Sonderpädagogik und an Gymnasien geschlossen werden können, können Bezüge zur ethnischen und kulturellen Differenz von Menschen mit Migrationshintergrund häufig beobachtet werden. In den Diskussionsrunden zeigte sich eine enge Verzahnung der Begriffe Ethnizität und Kultur, welche auch synonym Verwendung finden, wenn kulturelle Unterschiede am Migrationshintergrund von Murat und seiner Familie festgemacht werden. So verband die Gruppe WERK den Migrationshintergrund von Murats Familie mit einem kulturellen Rollenverhältnis zwischen Frau und Mann, welches von ihren Normalitätsvorstellungen scheinbar abweicht. Darstellungen von Personen mit Migrationshintergrund als ethnisch und kulturell anders konnte Sievers auch bei Lehrerinnen und Lehrern identifizieren (vgl. Sievers 2009, S. 157f.).

Die Aussagen decken sich mit den Ausführungen von Groenemeyer (2003, S. 14ff.), dass Ethnizität ein Erklärungsmodell für Unterscheidungen aufgrund einer gemeinsam geteilten Kultur ist. Ethnizität und Kultur erscheinen als unveränderbare Teile der sozialen Wirklichkeit. Auf diese Weise wird ihre durchaus mögliche Veränderbarkeit negiert, was sie mit einer starken Wirkmacht ausstattet.

Es erfolgt eine Legitimierung ethnischer Differenz, welche zur Stabilisierung der sozialen Wirklichkeit genutzt wird (vgl. Berger&Luckmann 2007, S. 66ff.). In Übereinstimmung mit Müller und Zifonun (2010, S. 16f.) stellt diese Vorgehensweise eine Form der Legitimation durch ethnische Differenzen dar, welche die Rechtfertigung gesellschaftlicher Ordnung zum Ziel hat.

Wenn die Gruppe PARK ein Bild einer eher am Bildungserfolg Murats desinteressierten und bildungsfernen Familie konstruierte, kann vermutet werden, dass es sich um dieselben Mechanismen der Legitimation durch Ethnie handelt, da diese Konstruktionsleistung mit einer vermuteten kulturellen und ethnischen Differenz verbunden wurde (vgl. ebd. 2010, S. 17f.). Gleiches gilt auch für die Darstellungen der Familie Murats als mit finanziellen Mitteln eher schlecht ausgestattet und in beengten Wohnverhältnissen lebend von der Gruppe BOOT, da „soziale Ungleichheit durch den Verweis auf ethnische Differenzen erklärt wird“ (ebd., S. 17f.). Dies unterstützt auch die Aussage, dass die Merkmale für eine Unterscheidung recht beliebig angepasst werden können (vgl. Groenemeyer 2003, S. 14ff.).

Die soziale Konstruktion von ethnischer Differenz wurde von den Studentinnen und Studenten in allen Diskussionsrunden negativ bewertet. Sie erschufen einen negativen gemeinsamen homologen Orientierungsrahmen. Dies ist auch für eine Abgrenzung der Gruppen zu Murat und seiner Familie dienlich, denn so können Störungen der eigenen Normalitätsvorstellungen durch sozial konstruierte andere ethnische Gruppen vermieden werden (vgl. Berger&Luckmann 2007, S. 123). Ihnen wurde ein geringer als der eigenen Gruppe bewertetes „ein natio-ethno-kulturelles Wesen“ (Lingen-Ali und Mecheril 2016, S. 21) zugesprochen, und sie können so gleichzeitig auch ausgeschlossen werden.

Als Beispiel können die Aussagen der Gruppe WALD, in Bezug auf die angenommenen Rollenvorstellungen von Frau und Mann in Murats Familie als Teil einer abweichenden ‚Erziehungskultur‘, die mit dem Migrationshintergrund verbunden wurde, herangezogen werden. Diese Erziehungskultur wurde als negativ abweichend von einem als ‚westlichen‘ bzw. positiv beurteilten Erziehungsstil bewertet. Murat und seiner Familie wurde ein negativer ontologischer Status zugeschrieben (vgl. Berger&Luckmann 2007, S. 123f.).

In Übereinstimmung dazu stellt Weber in ihrer Studie mit Gymnasiallehrkräften (2003, S. 270) fest, dass auch sie eine defizitäre Sicht auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auszeichne, die auf Normalitätsvorstellungen beruhe, welche eine „westlich-christliche [...] Sozialisation“ (a.a.O.) ausschließe.

Auch Meser et al. (2010, S. 335ff.) kommen zu ähnlichen Ergebnissen, wenn sie konstatieren, dass das Thema Familien mit Migrationshintergrund in den von ihnen durchgeführten Gruppendiskussionen von Lehrkräften meist als eine Art Problematik eingeführt wurde.

Weiterhin könnte aber auch in Erwägung gezogen werden, dass Murats Familie lediglich bestimmte Abstammungen zugeschrieben, andere jedoch ausgeschlossen wurden. Hinweise darauf bieten Aussagen von Probandinnen und Probanden der Gruppe PARK, die neben einer türkischen auch eine arabische Familiengeschichte Murats in die Diskussion einbrachten. Dies deutet auf eine Annahme der Ungleichheit von Abstammungen hin (vgl. Hormel 2011, S. 102f.), die durch eine Studie der Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände in der Bundesrepublik Deutschland e. V. (BAGIV) unterstützt wird, welche ebenfalls eine Unterscheidung von Bildungserfolgserwartungen von Lehrkräften bzgl. ihrer Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer nationalen Zugehörigkeit aufzeigt (vgl. BAGIV 2009, S. 91).

Die Ergebnisse der Analyse der Gruppendiskussionen decken sich mit den Aussagen zur sozialen Konstruktion ethnischer Differenz im Allgemeinen, aber auch mit den Ergebnissen von Studien Lehrerinnen und Lehrer betreffen im Speziellen, welche in Teil I der Untersuchung vorgestellt wurden. Ethnische Differenzen werden in der Alltagswelt als Bestandteil der sozialen Realität angesehen (vgl. Müller&Zifonun 2010, S. 11). Die vermuteten Unterschiede wurden von den Gruppen ethnisch begründet.

- Welche Ausprägungen der Konstruktion ethnischer Differenz können identifiziert werden?

Die Ausprägungen der Konstruktion ethnischer Differenz wurden im Zuge der komparativen Analyse und der darauf folgenden sinngenetischen Typenbildung rekonstruiert. Die Ergebnisse der Diskursbeschreibungen der Gruppen bildeten die Grundlage für die Identifizierung unterschiedlicher Modi des Umgangs betreffend den gemeinsamen homologen Orientierungsrahmen ‚Soziale Konstruktion ethnischer Differenz‘. Die Modi des Umgangs beschreiben die Typen der Basistypik ‚Soziale Konstruktion ethnischer Differenz‘, die aus dem gemeinsamen homologen Orientierungsrahmen abgeleitet wurde, wobei Aussagen zu einer potentiellen Allgemeingültigkeit nicht gemacht werden können.

Der Fokus lag dabei auf der variierenden Intensität der Reflexionsleistung, die von den Diskussionsgruppen erbracht wurde. Gleichzeitig erfolgte so aber auch eine Loslösung von den einzelnen Gruppendiskussionen. Intensive Reflexionsleistungen wurden im Typ 1 und weniger starke Reflexionsleistungen im Typ 2 zusammengefasst. Im Zuge einer weiteren Differenzierung des Typs 1 wurden zwei Untertypen rekonstruiert. Untertyp 1 ‚Ambivalente‘ umfasst den offenen aber auch ironisch-distanzierten sowie stark reflektierten Modus Operandi. Hier lassen sich die Gruppen WERK und TURM verorten. Unter den Untertyp 2 ‚Umsichtige‘, der den differenzierenden und vorsichtigen, ironisch-distanzierten aber ebenfalls stark reflektierten Modus Operandi beschreibt, fällt die Gruppe HAUS. Der Typ 2 ‚Sachliche‘ hingegen umfasst den offenen und ernsten sowie etwas weniger stark reflektierten Modus Operandi, den Gruppen BOOT, PARK und WALD aufweisen.

An den Diskussionsrunden nahmen auch Studentinnen und Studenten mit Migrationshintergrund teil. Diese zeigten im Gruppenkontext jedoch keine größere Reflexionsfähigkeit als die Studierenden ohne Migrationshintergrund. Georgi beobachtet dies auch bei ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund. Der Umgang

mit Heterogenität scheint demnach nicht notwendigerweise reflektierter zu sein (vgl. Georgi 2011, S. 266).

Die Ergebnisse der Studien von Meser et al. (2010, S. 335ff.) und von Sievers (2009, S. 157f.), die Wahrnehmung von Personen mit Migrationshintergrund als homogene Gruppe bzw. die ethnisierende Erklärung als problematisch eingestufte Einstellungen, lässt die Vermutung zu, dass eine Reflexion der eigenen Aussagen ebenso bei Lehrkräften in einem eher geringen Ausmaß erfolgte. Letztendlich erscheint die Unterscheidung unveränderbar, quasi naturgegeben (vgl. Weber 2003, S. 118ff.).

Wie bereits weiter oben dargestellt, weisen die rekonstruierten Typen der Basistypik ‚Soziale Konstruktion ethnischer Differenz‘ deutlich auf ein reflektiertes Vorgehen hin, auch wenn die Reflexionsleistungen zwischen den Typen variieren. Trotzdem wurden die Reflexionsleistungen letztendlich nicht durchgehalten, eine starke Orientierung an stereotypen Vorstellungen von Murat und seiner Familie war erkennbar.

- Welche Verhaltensweisen zeigen die Studentinnen und Studenten im Umgang mit ethnischen Stereotypen?

In allen Diskussionsgruppen wurden bzgl. der Vorstellungen von Murat und seiner Familie ethnische Stereotype genutzt, denn es wurden „Meinungen über eine nach ethnischen Kriterien bestimmte Gruppe“ (Ganter 1997, S. 5) verallgemeinert thematisiert. Gleichzeitig wurde das Bewusstsein der Nutzung von ebendiesen Stereotypen in allen Gruppen deutlich artikuliert. Diese Äußerungen wurden von der Entwicklung und Diskussion alternativer Vorstellungen begleitet, welche eine Verbindung zum Migrationshintergrund von Murat irrelevant erscheinen lassen und Versuche der Abwehr von stereotypen Sichtweisen darstellen. In der Gruppe HAUS geschah dies beispielsweise, indem die Idee Murats als ‚Professorsohn‘, einer alternativen Konstruktion der Familie von Murat, diskutiert wurde. Somit wird ein reflektiertes Vorgehen offensichtlich. Die Kenntnis der Nutzung und der daraus resultierenden Auswirkungen von stereotypen Vorstellungen kann auch bei Lehrerinnen und Lehrern beobachtet werden (vgl. Martiny et al. 2015).

Die Reflexionsleistungen der Studierenden konnten aber scheinbar nicht vollends durchgehalten werden. Letztendlich war eine starke Orientierung an stereotypen Vorstellungen von Murat und seiner Familie zu erkennen. Die Erkenntnis der Gruppe WERK Stereotype zu nutzen und auch der erfolgte Versuch diese aufzubrechen, führte nicht zu einer Veränderung in der Form alternative Ideen bzgl. Murat und seiner Fami-

lie als gleichwertig neben stereotypisierenden Vorstellungen zu etablieren. Ebenso wurde die Gegendarstellung einer bildungsorientierten Familie, welche jedoch machtlos gegenüber Murat sei, von der Gruppe TURM zu Gunsten der Annahme eines fehlenden stabilen familiären Umfelds relativiert und auf diese Weise zu einer stereotypen Sichtweise zurückgekehrt. Dieses Verhalten offenbart deutlich die Wirkmacht ethnischer Stereotype und ihre Resistenz gegenüber Veränderungen, was mit den Darstellung von Hertlein (2010, S. 18) übereinstimmt, dass ein Bewusstsein der Nutzung und ebenso der Auswirkungen von Stereotypen diese nicht zwangsläufig auch verändern müssen.

Stereotype als Konstruktionen von Wirklichkeit werden nicht hinterfragt und induzieren eine „permanente Festschreibung auf bekannte Schablonen“ (Hertlein 2010, S. 29) bzgl. der mit Stereotypen belegten Gruppe. Dieser Generalisierungsprozess bewirkt eine Ausstattung mit einem Status von Objektivität und kann die Widerstandsfähigkeit von Stereotypen erklären, auch da andere Lebenswirklichkeiten nicht wahrgenommen werden (vgl. ebd., S. 29), als weniger relevant erscheinen oder scheinbar auch gar nicht diskutiert werden müssen, wie die Aussagen der Gruppe WALD deutlich machen, Murat sei ein ‚türkischer Prolet‘. Solch ein Vorgehen kann auch von Pätzold und Marhoff (1998, S. 77ff.) identifiziert werden, als in einer Gesprächsrunde zwar die Ursache der Annahme ‚Zigeuner sind Diebe‘ heftig diskutiert, aber die Annahme an sich nicht infrage gestellt wurde.

Bedingt durch eine Abgrenzung aufgrund von abweichenden Normalitätsvorstellungen der Gruppen, die mit dem Migrationshintergrund von Murat und seiner Familie verbunden wurden, erschufen die Studentinnen und Studenten einen gemeinsamen homologen Orientierungsrahmen ‚Soziale Konstruktion ethnischer Differenz‘. Dieser Orientierungsrahmen wurde negativ bewertet. Die Gruppen scheinen sich als Teil eines positiven Gegenhorizonts zu betrachten. Es kann vermutet werden, dass die Konstruktion ethnischer Differenz einen starken Attraktor für die Gruppen darstellt.

- Unterscheiden sich diese Konstruktionen zwischen Studierenden im Lehramt für Sonderpädagogik und im Lehramt an Gymnasien?

Für die Beantwortung dieser Frage sollte eine soziogenetische Typenbildung durchgeführt werden, die eine Prüfung des potentiellen Einflusses weiterer Typiken umfasste. Hierfür wurden die Kurzfragebögen herangezogen. Lediglich eine Differenzierung entlang der Lehramtstypen erschien möglich, da die Diskussionsrunden getrennt nach Lehramtstyp ohne weitere Differenzierungen durchgeführt wurden.

Die Lehramtstypen teilten einen homologen gemeinsamen Orientierungsrahmen, der auch die Basistypik ‚Soziale Konstruktion ethnischer Differenz‘ darstellt. Beiden rekonstruierten Typen konnten sowohl Gruppen mit Studierenden im Lehramt für Sonderpädagogik als auch Gruppen mit Studierenden im Lehramt an Gymnasien zugeordnet werden, sodass die Genese der Basistypik ‚Soziale Konstruktion ethnischer Differenz‘ nicht auf die konjunktiven Erfahrungen eines Lehramtstyps zurückgeführt werden und damit auch keine soziogenetische Typenbildung erfolgen konnte.

## 10.2 Diskussion der weiteren Ergebnisse der soziogenetischen Typenbildung

Der sehr unterschiedliche Umgang mit Unterrichtsstörungen der Lehramtstypen Lehramt für Sonderpädagogik und Lehramt an Gymnasien, der während der komparativen Analyse rekonstruiert werden konnte, war Ausgangspunkt einer soziogenetischen Typenbildung.

Zunächst konnten zwei voneinander abweichende Strategien der beiden Lehramtstypen identifiziert werden. Der Lehramtstyp Lehramt für Sonderpädagogik verfolgte eine Strategie, welche als ‚Unterstützung offerieren‘ benannt wurde.

Es schien eine emotionale Distanziertheit dieses Lehramtstyps gegenüber dem Verhalten von Murat vorzuherrschen, obwohl auch das Verhalten sehr wohl negativ bewertet wurde. Dies ließ die Vermutung zu, dass die angenommene Überforderung Murats und seine Unterstützung von größerer Bedeutsamkeit für diesen Lehramtstyp seien. Dem folgten Diskussionen konkreter pädagogischer Ideen, was darauf hin deutet, dass die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern von den Studierenden als Teil der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern eingeschätzt wurde. Es könnte sich um eine grundlegende pädagogische Position handeln, die von den Studentinnen und Studenten geteilt wird. Entsprechend manifestierte sich die Kritik am Verhalten der Lehrerin bzgl. der angenommenen Unterlassung einer Unterstützungsleistung.

Der Lehramtstyp Lehramt an Gymnasien verfolgte hingegen eine Strategie, die als ‚Unterricht kontinuierlich‘ bezeichnet wurde. Das deutlich sehr negativ beurteilte Verhalten von Murat unterlag einer kontinuierlichen Steigerung während des Diskussionsverlaufs, welche auch die Bedeutsamkeit der Unterrichtsstörung für diesen Lehramtstyp hervorhebt. Es deutete sich auch eine persönliche Involviertheit an. Während der Diskussionsrunden konnten diskriminierende Äußerungen registriert werden, deren bewusste Nutzung allerdings bezweifelt werden kann. Hier könnte ein Zusammenhang mit der sehr

negativen Bewertung des Verhaltens von Murat und der scheinbaren persönlichen Involviertheit der Studierenden vermutet werden.

Eine Notwendigkeit der Unterstützung von Murat wurde indes nicht erkannt, auch wenn eine potentielle Unterstützung von Schülerinnen und Schülern als positiv bewertet erscheint. Vielmehr scheint Murats Verhalten als bewusste Unterrichtsstörung wahrgenommen worden zu sein. So wurde auch lediglich eher im geringen Umfang Kritik am Verhalten der Lehrerin artikuliert, die keine angemessene Reaktion auf Murats Auftreten zeige. Dies lässt die Vermutung zu, dass die eingebrachten Ansätze pädagogischer Ideen auf eine mögliche Fortsetzung des Unterrichts ausgerichtet waren. Auch negative Sanktionierungen, in Form von Bestrafungen, wurden in Betracht gezogen. Die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern scheint der Lehramtstyp Lehramt an Gymnasien eher nicht als Teil der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern zu betrachten.

Die Erkenntnisse konnten für die soziogenetische Typenbildung genutzt werden. Es erfolgte ein quasi rückwärts verlaufender Rekonstruktionsprozess. Da die Strategien der Lehramtstypen ihren jeweiligen, voneinander abgrenzbaren Modus Operandi darstellen, konnten zwei Typen identifiziert werden. Typ 1 wurde als ‚Unterstützungsorientierte‘ benannt und repräsentiert den Lehramtstyp Lehramt für Sonderpädagogik, während Typ 2 ‚Unterrichtsorientierte‘ den Lehramtstyp Lehramt an Gymnasien umfasst. Da eine Differenzierung entlang des Lehramtstyps möglich war, konnte die Diskrepanz im Umgang mit der Störung des Unterrichts anhand von unterschiedlichen konjunktiven Erfahrungsräumen der Studierenden der beiden Lehramtstypen erklärt werden. Der gemeinsame homologe Orientierungsrahmen ‚Umgang mit Störungen im Unterricht‘ konnte identifiziert werden. Er stellte eine weitere Basistypik dar. Aufgrund der Differenzierung der beiden Typen entlang des Lehramtstyps war er zudem Ausgangspunkt einer Typologie.

Die von den Lehramtstypen verfolgten Strategien und somit auch die daraus entwickelten Typen erscheinen unabhängig von einem potentiellen Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern, da eine mögliche Abhängigkeit der Basistypik ‚Soziale Konstruktion ethnischer Differenz‘ und der Typologie ‚Umgang mit Störungen im Unterricht‘ nicht rekonstruiert werden konnte.

Zwar kann letztendlich kein Beweis für die Unterschiedlichkeit beider Typen erbracht werden, da die geringe Anzahl der Probandinnen und Probanden keine allgemeingültigen Aussagen zulassen, und sie sich folglich auch rein zufällig ergeben haben könnte.

Trotzdem waren die Ergebnisse in ihrer Eindeutigkeit durchaus überraschend, wurden entsprechend nicht antizipiert und waren nicht das eigentliche Ziel der Forschungsarbeit. Sie sollen deshalb an dieser Stelle noch kurz diskutiert werden.

Der adäquate Umgang mit Störungen im Unterricht wird in etlichen Ratgebern thematisiert, wobei häufig vor allem die Überwindung unterrichtsstörender Situationen (vgl. Wollenweber 2011; vgl. Thomas 2013) oder auch die Prävention (vgl. Rattay et al. 2013) im Vordergrund stehen. Diese Ratgeber scheinen spätestens in der aktiven Lehrpraxis an der Schule durchaus eine Nachfrage zu bedienen. Störungen im Unterricht werden allerdings auch in der wissenschaftlichen Fachliteratur diskutiert, beispielsweise unter dem Gesichtspunkt der Wahrnehmung (vgl. Barth 2017). Wird der Fokus auf die Sichtweisen und Aussagen zum Umgang mit Störungen von angehenden Lehrkräften oder Lehrerinnen und Lehrern im Schuldienst gelegt, sind Erkenntnisse hierzu lediglich noch indirekt aus Publikationen zu gewinnen.

Kunter et al. (2005, S. 517f.) beschäftigen sich mit Differenzen bzgl. der Unterrichtsqualität im Mathematikunterricht unterschiedlicher Schulformen. Im Zuge dessen erhalten sie Ergebnisse, die auf eine Diskrepanz der Orientierung in den einzelnen Schulformen schließen lassen. So stehe das Anregen von Verstehensprozessen am Gymnasium im Vordergrund aber gleichzeitig werde die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern als eher unwichtig angesehen. Eine unterschiedliche Ausbildungstradition zwischen dem Gymnasium und anderen Schulformen wird identifiziert.

„Aus institutioneller Sicht spiegeln diese Befunde nach wie vor deutlich die unterschiedlichen Ausbildungstraditionen wider, die vor allem die ‚niederen‘ und die ‚höheren‘ Lehrämter betreffen. Während im ersteren Fall das Berufsbild des Lehrers traditionell am Leitbild des Pädagogen orientiert ist, dürften sich Lehrkräfte für die Gymnasialstufe eher als Wissensvermittler verstehen“ (ebd., S. 518).

Eine Abhängigkeit des Gymnasiums als Schulform von erfolgreichen Schülerinnen und Schülern beschreiben Breidenstein et al. (2011, S. 361). Sie verbinden die vorweg erfolgte und weiterhin durchgeführte Selektion von Schülerinnen und Schülern am Gymnasium mit „einer sich selbst bestätigenden alltäglichen Handhabung der Praxis der Leistungsbewertung, die schulischen Erfolg zumindest für den größeren Teil der Schülerschaft möglich macht“ (a.a.O.). Erfolg in der Schule werde mit der Schulform Gymnasium verbunden. Sind Schülerinnen und Schüler nicht willens oder nicht in der Lage erfolgreich in der Schule zu agieren, würden sie entfernt.

Diese Vorgehensweise scheint nicht auf eine Unterstützung von Schülerinnen und Schülern durch Lehrerinnen und Lehrer am Gymnasium abzielen.

Die Erkenntnisse von Kunter et al. (2005) werden von Retelsdorf und Möller (2012, S. 8ff.) aufgegriffen, die sich mit der Motivation bzgl. der Wahl eines Studiums im Bereich Lehramt beschäftigen. Hierfür wurden Studierende im ersten Semester aller Regelschulformen an 13 Hochschulen befragt. Retelsdorf und Möller vermuten ein unterschiedlich stark ausgeprägtes Interesse an pädagogischen und fachlichen Inhalten bereits vor der Aufnahme des spezifischen Studiums, welches sich über den Verlauf des Studiums weiter verfestigt. In Anlehnung an Kunter et al. (2005) stellen auch sie zwei unterschiedliche Ausbildungstraditionen als maßgeblichen Einflussfaktor dar.

Diese Unterscheidung betrifft auch Studierende des Lehramts für Sonderpädagogik als Teil der nicht-gymnasialen Lehramtsstudierenden, welche ein stärkeres soziales Interesse als Studentinnen und Studenten im Bereich Lehramt an Gymnasien zeigen (vgl. Neugebauer 2013, S. 21).<sup>33</sup>

Diese Erkenntnisse deuten darauf hin, dass möglicherweise bereits vor aber spätestens ab dem Studienbeginn Unterschiede bzgl. des pädagogischen Interesses bei Lehramtsstudierenden identifizierbar sind, die sich entlang einer Trennlinie zwischen dem Lehramt an Gymnasien und nicht-gymnasialen Lehrämtern, einschließlich des Lehramts für Sonderpädagogik<sup>34</sup> zeigen. Dabei wird eine unterschiedliche Ausbildungstradition hierfür als ursächlich angesehen. Es kann vermutet werden, dass in der Ausbildungstradition des Lehramts für Gymnasien keine Orientierung an pädagogischen Fragen im Fokus steht. Die Diskrepanz bzgl. des pädagogischen Interesses erscheint über die Zeit nur geringen Veränderungen unterworfen (vgl. Rösler et al. 2013, S. 29).

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit weisen in eine ähnliche Richtung. In Bezug auf den Umgang mit Störungen im Unterricht deutet sich, bei aller gebotenen Vorsicht bedingt durch eine fehlende Allgemeingültigkeit, ein unterschiedliches Professionsverständnis in den Studiengängen Lehramt an Gymnasien und Lehramt für Sonderpädagogik an, welches auf die Studentinnen und Studenten einwirkt. Der Lehramtstyp Lehramt für Sonderpädagogik scheint die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern als Teil der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern zu betrachten. Es deutet sich an, dass die Probandinnen und Probanden diese Orientierung an einer Unterstützungsleistung als eine grundlegende pädagogische Position erachten, was darauf schließen lassen könnte, dass

---

<sup>33</sup> Neugebauer schränkt allerdings ein, dass geringe Rücklaufquoten vorlagen (vgl. Neugebauer 2013, S. 22). Dies könnte durchaus auch Einfluss auf die Ergebnisse haben.

<sup>34</sup> Der Bereich Lehramt an Berufsschulen wurde hierbei nicht berücksichtigt.

diese Position auch zur Ausbildungstradition im Bereich Lehramt für Sonderpädagogik gehört.

Ein geringer Unterstützungswille und stattdessen eine Orientierung an einer Fortführung des Unterrichts deuten sich in den Diskussionsrunden des Lehramtstyps Lehramt an Gymnasien an. Es könnte ein mangelndes Interesse an pädagogischen und sozialen Fragestellungen vermutet werden. Eine Unterstützungsorientierung beim Umgang mit Störungen des Unterrichts scheint von Studierenden im Lehramt für Gymnasien somit nicht nur eher nicht als Teil der Arbeit von Lehrkräften betrachtet zu werden. Es kann vermutet werden, dass sie darüber hinaus nicht zur Ausbildungstradition im Bereich Lehramt an Gymnasien gehört.

Ein weiterer Aspekt, der einer besonderen Betrachtung bedarf, ist die deutliche Artikulation von diskriminierenden Aussagen während der Diskussionsrunden mit Studentinnen und Studenten im Lehramt an Gymnasien, auch wenn eine bewusste Nutzung in Zweifel gezogen und ein Zusammenhang mit der stark negativen Bewertung von Murats Verhalten im Fallbeispiel sowie einer scheinbar persönlichen Bezugnahme der Studierenden vermutet werden kann.

In der Diskussionsgruppe TURM wurde Murat zu einem Prototypen eines den Unterricht störenden Schülers erhoben, der zudem grenzverletzendes Verhalten zeige und es wurde zugleich auch eine deutliche Verbindung zum Migrationshintergrund hergestellt. Die Gruppe PARK beschrieb ein Bild Afrikas als scheinbar zumindest teilweise kulturell rückständigen Kontinent in Bezug auf die Einstellung zum Bildungserwerb, welches an eine teils rassistische Sichtweise grenzt. Die Forderungen nach Anpassung an die vermeintlich herrschenden kulturellen Bedingungen in Deutschland als Normalitätsvorstellungen könnten auf die Relevanz chauvinistischer und assimilatorischer Ideen von kultureller Anpassung schließen lassen.

Im Zuge der Diskussion der Gruppe WALD erhielt Murat die Bezeichnung ‚türkischer Prolet‘. Diese Herabsetzung der fiktiven Person Murat wurde deutlich mit dem Migrationshintergrund verbunden. Daneben wurden, vielleicht auch unbewusst, chauvinistische Vorstellungen durch die Abwertung von nicht als ‚westlich‘ identifizierten Erziehungs- und Lebensstilen angedeutet, gegenüber eines positiv bewerteten ‚westlichen‘ Erziehungsstils, der ein Verhalten, wie es von Murat gezeigt werde, unterbinde.

Zwar legen die Ergebnisse der soziogenetischen Typenbildung nahe, dass die Typologie ‚Umgang mit Störungen im Unterricht‘ und die Basistypik ‚Soziale Konstruktion ethnischer Differenz‘ unabhängig voneinander sind, da die verfolgten Strategien, welche als Grundlage für die Typen ‚Unterstützungsorientierte‘ und ‚Unterrichtsorientierte‘ die-

nen, keine zwangsläufige Abhängigkeit von einem potentiellen Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern vermuten lassen. Der gemeinsame homologe Orientierungsrahmen ‚Soziale Konstruktion ethnischer Differenz‘ erscheint jedoch, wie bereits dargestellt, als starker Attraktor für die Probandinnen und Probanden.

Eine Verbindung von diskriminierenden, ethnizierenden Aussagen bzgl. des angenommenen Migrationshintergrunds von Murat mit der einer sehr negativen Beurteilung der Störungssituation sowie mit der in Betracht gezogenen negativen Sanktionierung in Form einer Bestrafung, die den Typ 2 ‚Unterrichtsorientierte‘ kennzeichnen, erscheint nicht völlig ausgeschlossen.

Das vermutete, vom Lehramt für Sonderpädagogik abweichende, Professionsverständnis im Lehramt an Gymnasien könnte dazu führen, dass in Störungssituationen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nicht mehr das Verhalten im Vordergrund steht, sondern bereits vorab ihre vermutete ethnische Abstammung.

Gerade männliche Schüler mit Migrationshintergrund sind bei Unterrichtsstörungen im Sinne von unaufgeforderten Redebeiträgen im Unterricht öfter und harscheren Maßregelungen von angehenden Lehrkräften ausgesetzt (vgl. Glock 2016, S. 109f.).

Solch ein Vorgehen, sei es nun bewusst oder unbewusst, stellt sehr deutlich eine Form der Diskriminierung dar, welcher Personen mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer ‚Andersartigkeit‘ im Bildungswesen per se mit einem erhöhten Risiko ausgesetzt sind (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2017, S. 288ff.; vgl. SVR-Forschungsbereich 2018, S. 17). Die Bildungsbeteiligung und in Konsequenz der Bildungserfolg werden hierdurch beeinträchtigt (vgl. Uslucan 2017, S. 133ff.).

Die Etablierung eines Bildes von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund als unterrichtsstörend durch Studierende im Lehramt an Gymnasien könnte weiterhin auch ihre allgemeinen Leistungserwartungen negativ beeinflussen und zu einer entsprechend negativen Bewertung der erbrachten Leistungen führen. Ebendiesen Effekt können Hirschauer und Kullmann (2010, S. 355) bereits für Lehrkräfte bestätigen.

Im Gegensatz zu Typ 2 ‚Unterrichtsorientierte‘ erscheint für den Typ 1 ‚Unterstützungsorientierte‘ die klare Orientierung auf eine Unterstützungsleistung und die emotionale Distanziertheit bzgl. des Verhaltens von Murat eine Verbindung zu einer negativen Sanktionierung in Form einer Bestrafung aufgrund eines Migrationshintergrunds eher auszuschließen.

## 11. Limitationen und weitere Perspektiven

Auf der Grundlage der Analyse von transkribiertem Datenmaterial aus sechs Gruppendiskussionen nach der Dokumentarischen Methode von Bohnsack (2014) wurden das Untersuchungsziel des Vergleichs der sozialen Konstruktionen von Studierenden im Lehramt für Sonderpädagogik und Studierenden im Lehramt an Gymnasien sich in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sowie die vier daraus abgeleiteten Fragen aus Kapitel 6, welche der Operationalisierung des Untersuchungsziels dienen, im vorherigen Kapitel 10 noch einmal aufgegriffen und diskutiert. Hierfür wurden Daten aus sechs Gruppendiskussionen mit insgesamt 24 Personen genutzt. Die Diskussionsrunden wurden mit Personen durchgeführt, die entweder ein Studium im Bereich Lehramt für Sonderpädagogik oder im Bereich Lehramt an Gymnasien absolvierten. Dabei war lediglich von Belang, dass sich die Studierenden in der ersten Phase der Lehramtsausbildung befanden, egal ob sie in einem Bachelor-Studiengang oder bereits im Master für ein Lehramt eingeschrieben waren.

Aussagen zur Repräsentativität oder Allgemeingültigkeit sind bei einer solch geringen Anzahl von Probandinnen und Probanden nicht möglich. Dies war durch die Entscheidung zu Gunsten einer qualitativen empirischen Forschungsausrichtung in Kapitel 7, welche eine eingehendere, tiefere Analyse der Fragestellung ermöglichte, auch nicht intendiert. Eine Basistypik ‚Soziale Konstruktion ethnischer Differenz‘ und eine Typologie ‚Umgang mit Störungen im Unterricht‘ konnten allerdings im Zuge der Analyse rekonstruiert werden, sodass eine gewisse, natürlich stark limitierte, Generalisierung (vgl. Bohnsack 2009, S. 328) erfolgt ist.

Eine weitere Möglichkeit sich der Thematik der Konstruktion von ethnischer Differenz zu nähern, stellen Meinungen und Annahmen von Einzelpersonen dar. Daten hierzu hätten z. B. aus Interviews mit Studierenden generiert werden können. Eine Analyse auf Grundlage der Dokumentarischen Methode würde dann nicht sinnvoll erscheinen, denn mit ihr lassen sich die Orientierungen einzelner Personen eher schlecht erfassen (vgl. Przyborski&Riegler 2010, S. 445), wie auch bereits in Kapitel 7 angemerkt. Da die Zielrichtung jedoch die Identifizierung sozialer Konstruktionen ethnischer Differenz war, in diesem Fall die Konstruktionsleistung in Gruppen von Studierenden im Lehramt für Sonderpädagogik und im Lehramt an Gymnasien, erscheint dies auch nicht relevant.

Die Teilnahme von Studierenden aus beiden Lehramtern an den einzelnen Diskussionsrunden hätte tendenziell zu einer ausgeprägter kritischen Auseinandersetzung unter den einzelnen Probandinnen und Probanden führen können. Das Ziel der Forschungsarbeit umfasste jedoch auch die Untersuchung der Unterschiede bzgl. Konstruktionsleistungen der Lehramtstypen Lehramt für Sonderpädagogik und Lehramt an Gymnasien. Die gewählte Zusammensetzung der Diskussionsgruppen sollte genau diese Differenzierungsmöglichkeit gewährleisten, denn so war es nicht erforderlich beispielsweise Teilgruppen innerhalb der Diskussionsrunden zu bilden, um eine Differenzierung zu ermöglichen.

Die rekonstruierte Basistypik ‚Soziale Konstruktion ethnischer Differenz‘ zeigte sich zwar als unabhängig vom studierten Lehramt. Allerdings konnte eine Typologie ‚Umgang mit Störungen im Unterricht‘ rekonstruiert werden, die sich genau an der Differenzlinie der beiden Lehramtstypen verorten lässt, was auf ein unterschiedliches Professionsverständnis in den Studiengängen Lehramt für Sonderpädagogik und Lehramt an Gymnasien hinweist, welches auf die Studentinnen und Studenten einwirkt, sodass die vorgenommene Trennung der Diskussionsrunden nach Lehramtstyp hier sinnvoll erscheint.

Auch das gewählte Fallbeispiel mit der Lehrerin Frau Müller und dem Schüler Murat, der den Unterricht stört, soll noch einmal betrachtet werden. Bereits in Kapitel 8 wurde festgehalten, dass die Wirkung eines Fallbeispiels weder unter- noch überschätzt werden sollte. Eine potentielle Unterschätzung könnte sich aus der Suggestionskraft des Fallbeispiels ableiten (vgl. Lamnek 2005, S. 149ff). So hätte die Konstruktionsleistung der Probandinnen und Probanden durch die Nutzung von Bildern, die zur Stereotypisierung neigen, zu stark im Sinne einer selbst erfüllenden Prophezeiung (vgl. Merton 1948, S. 195) provoziert sein können. Der Name Murat hätte dann die Gruppen gerade erst zu einer Konstruktionsleistung eines negativ bewerteten Bildes des Schülers Murat und seiner Familie verleitet haben können. Weiterhin hätte die Auswahl einer Konfliktsituation zwischen einer Lehrerin und einem Schüler mit Migrationshintergrund im Fallbeispiel zu einer zu starken Provokation der Thematisierung eines potentiell abweichenden Rollenverständnisses führen können.

Um solch einer möglichen Beeinflussung zu begegnen, wurden Versuche der Abwehr von stereotypen Sichtweisen dokumentiert, welche sich in bewussten Äußerungen der Probandinnen und Probanden Stereotype zu nutzen oder in der Diskussion alternativer Sichtweisen von Murat und seiner Familie manifestierten. Ein reflektiertes Vorgehen konnte in allen Diskussionsgruppen beobachtet werden, sodass das Risiko einer zu star-

ken Verleitung durch das Fallbeispiel, ein negatives Bild von Murat und seiner Familie zu konstruieren und damit die Untersuchungsergebnisse zu verzerren, eher gering erscheint.

Zudem ist zu beachten: Murat ist lediglich ein Name. Wie in Kapitel 8 dargestellt, scheinen aber bereits Namen, die auf einen Migrationshintergrund schließen lassen, die Konstruktion ethnischer Differenz zu induzieren oder zumindest zu fördern. Im Ergebnis konstruierten auch die Gruppen ethnische Differenz und bewerteten diese Differenz zudem negativ.

Der genutzte Leitfaden ist ebenfalls kritisch zu würdigen. Es ist nicht auszuschließen und muss bei der Betrachtung der Ergebnisse berücksichtigt werden, dass die Fragen bzgl. der Ursachen von Murats Verhalten die Diskussionen in eine bestimmte Antwortrichtung geleitet haben könnten.

Die Art und Weise der Diskussion der eingebrachten Fragen sowie die Generierung von weiteren Themen wurden den Probandinnen und Probanden vollständig überlassen, sodass sie im Gruppenkontext sehr eigenständig den Verlauf der Diskussionsrunde bestimmen konnten. Demnach wurde eine Selbstläufigkeit der Gruppendiskussionen (vgl. Bohnsack 2013, S. 213) gewährleistet, was die Bedeutung und den Einfluss der gestellten Fragen relativiert.

Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf der Rekonstruktion von geteilten Orientierungen. Während der gemeinsame homologe Orientierungsrahmen bzw. die Basistypik ‚Soziale Konstruktion ethnischer Differenz‘ nicht weiter anhand einer Differenzierung entlang des Lehramtstyps generalisiert werden konnte, war dies für den gemeinsamen homologen Orientierungsrahmen ‚Umgang mit Störungen im Unterricht‘ möglich.

Gleichzeitig zeigten sich Hinweise, dass weitere Einflussfaktoren für die Probandinnen und Probanden durchaus eine Rolle bei der Konstruktion von Differenz spielen könnten. In allen Diskussionsrunden wurde der Einfluss des Migrationshintergrunds von Murat und seiner Familie auf ein von den Normalitätsvorstellungen der Gruppen abweichendes Rollenverständnis vermutet, welches als ursächlich für Murats Verhalten im Unterricht angesehen und zudem negativ bewertet wurde. Der Konflikt zwischen Lehrerin und Schüler wurde so scheinbar auch auf das Rollenbild in der Familie zurückgeführt. Die Vermutung der Existenz dieses Rollenbildes auch bei Familien ohne Migrationshintergrund wurde jedoch ebenfalls von den Probandinnen und Probanden in einzelnen Situationen zumindest angedeutet.

Dies erweitert den Blick auf den Konflikt zwischen der Lehrerin Frau Müller und dem Schüler Murat, obgleich eine grundlegende Unabhängigkeit des zugeschriebenen Rollenverständnisses vom Migrationshintergrund der Familie aufgrund der häufigen Bezugnahme auf den Migrationshintergrund nicht vorzuliegen scheint.

Die in den Gruppen angenommenen schlechten Wohnverhältnisse bzw. die schlechte Wohnumgebung, welche eine geringe Ausstattung mit ökonomischem Kapital andeuten, weisen darauf hin, dass auch aufgrund der sozialen Herkunft von Murat und seiner Familie die Bildungsferne und das Ausbleiben von Schulerfolg erklärt werden könnten.<sup>35</sup> Die soziale Herkunft und ihre Auswirkungen wurden jedoch zuletzt immer mit dem Migrationshintergrund in Verbindung gebracht, somit vermeintlich soziale Unterschiede ‚ethnisiert‘ und schienen demnach für die Studentinnen und Studenten nicht vollends unabhängig vom Migrationshintergrund zu sein.

## 12. Fazit und Ausblick

Die soziale Konstruktion von Differenz, des Anderen, von Personengruppen, die von den eigenen Normalitätsvorstellungen abweichen und keine positive Bewertung erfahren, hier im Sinne einer angenommenen ethnischen Abweichung dieser Personengruppe, war Ausgangspunkt des Forschungsvorhabens. Auf Grundlage des sozialkonstruktivistischen Ansatzes von Berger und Luckmann (2007), welcher den Prozess der Zuordnung eines Migrationshintergrunds als eine soziale Konstruktion ethnischer Differenz erklären kann, wurde der Fokus auf Studierende im Lehramt für Sonderpädagogik und auf Studierende im Lehramt an Gymnasien gerichtet. Ihre sozialen Konstruktionen ethnischer Differenz wurden analysiert und verglichen, indem Gruppendiskussionen mit Studentinnen und Studenten dieser Studiengänge durchgeführt wurden. Ausgangspunkt der Diskussionsrunden war ein fiktives Fallbeispiel einer Störungssituation im Unterricht. Die anschließende Analyse nach der Dokumentarischen Methode von Bohnsack (2014) erbrachte deutliche Ergebnisse: Die Probandinnen und Probanden konstruierten ethnische Differenz, und dies nicht nur in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Die Konstruktionsleistung scheint ebenso das familiäre Umfeld von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu umfassen, was auf eine Generalisierung ggü. Personen mit Migrationshintergrund schließen lässt. Annahmen zu ei-

---

<sup>35</sup> Die Gruppe PARK bildet eine Ausnahme, da sie sich nicht mit den Wohnverhältnissen, der Wohnumgebung oder der finanziellen Ausstattung von Murats Familie beschäftigte.

nem türkischen oder arabischen Migrationshintergrund Murats können vermuten lassen, dass die Studierenden Murats Familie lediglich bestimmte Abstammungen zuschrieben, andere jedoch ausschlossen.

Es konnte ein gemeinsamer homologer Orientierungsrahmen, eine Basistypik ‚Soziale Konstruktion ethnischer Differenz‘ rekonstruiert werden, die zwei voneinander unterscheidbare Typen aufweist, wobei der erste identifizierte Typ noch einmal in zwei Untertypen differenziert wurde.

Eine Differenzierung entlang der Lehramtstypen Lehramt für Sonderpädagogik und Lehramt an Gymnasien erbrachte indes keine weiteren Ergebnisse. Alle Diskussionsgruppen teilten den herausgearbeiteten gemeinsamen homologen Orientierungsrahmen, welcher somit nicht auf konjunktive Erfahrungen eines Lehramtstyps zurückgeführt werden konnte. Die Ergebnisse wurden daraufhin noch einmal durch einen Rückgriff auf die Ausführungen des Theorieteils der vorliegenden Arbeit diskutiert.

Im Zuge der Typenbildung konnte allerdings noch ein weiterer, scheinbar weitgehend unabhängiger, gemeinsamer homologer Orientierungsrahmen rekonstruiert werden, welcher zudem nach Lehramtstyp differenziert werden konnte und somit auch eine Typologie darstellt. Dieser Orientierungsrahmen wurde als ‚Umgang mit Störungen im Unterricht‘ benannt und umfasst zwei Typen.

Diese so deutliche Differenzierbarkeit stellte nicht das eigentliche Ziel der Forschungsarbeit dar. Ein unterschiedliches Professionsverständnis im Umgang mit Unterrichtsstörungen als Teil einer Ausbildungstradition (vgl. Kunter et al. 2005, S. 518) in den Studiengängen Lehramt an Gymnasien und Lehramt für Sonderpädagogik, welches auf die Studentinnen und Studenten einwirkt, wurde vermutet. Diese Vermutung wird von Ergebnissen anderer Studien zu dieser Thematik unterstützt, welche in Kapitel 10 diskutiert wurden.

Zuletzt wurden mögliche Auswirkungen betrachtet, welche durch die vermutete hohe Attraktivität der Nutzung des gemeinsamen homologen Orientierungsrahmens ‚Soziale Konstruktion ethnischer Differenz‘ zur Erklärung von Unterschieden für die Probandinnen und Probanden induziert werden könnten. So könnte nicht mehr das Verhalten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, sondern ihre ethnische Abstammung bei Unterrichtsstörungen in den Fokus rücken und auf diese Weise Diskriminierung im Bildungswesen sowie Bildungsmisserfolg befördern. Hiervon schienen die Studentinnen und Studenten im Lehramt an Gymnasien stärker gefährdet als die Studierenden im Lehramt für Sonderpädagogik.

Die dargestellten Ergebnisse zeigen die Notwendigkeit einer weiter vertiefenden Auseinandersetzung mit der Thematik der sozialen Konstruktion ethnischer Differenz auf, auch im Kontext im Umgang mit Unterrichtsstörungen. Eine quantitativ ausgerichtete Studie könnte die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, die herausgearbeiteten Typen der Basistypik ‚Soziale Konstruktion ethnischer Differenz‘ sowie die der Typologie ‚Umgang mit Störungen im Unterricht‘ überprüfen und so eine über qualitative Studien nicht erreichbare Repräsentativität ermöglichen.

Inwieweit Annahmen von sozialer Ungleichheit und Vorstellungen bzgl. des Rollenbildes von Frau und Mann auch unabhängig von einem Migrationshintergrund Einfluss auf die Konstruktionsleistungen von Studentinnen und Studenten in einem Lehramt ausüben, und vor allem wann konkret ethnische Erklärungsversuche unternommen werden, bedarf weiterer Forschungsanstrengungen.<sup>36</sup>

Auch die in Kapitel 10 geäußerte Vermutung, dass bereits im Studium ein am Lehramtstyp differenzierbares Professionsverständnis im Umgang mit Unterrichtsstörungen als Teil einer Ausbildungstradition existiert und auf die Studierenden einwirkt, sollte einer eingehenderen wissenschaftlichen Betrachtung unterzogen werden. Hierdurch könnte der Nachvollzug einer möglichen Beeinflussung von Vorstellungen der zukünftigen Aufgaben von Studentinnen und Studenten bereits in der ersten Phase der Lehramtsausbildung gelingen.

Die scheinbar starke Attraktorfunktion des gemeinsamen homologen Orientierungsrahmens ‚Soziale Konstruktion ethnischer Differenz‘, welche die ethnische Abstammung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bei Unterrichtsstörungen in den Vordergrund rücken könnte, bedarf ebenfalls m. E. dringend weiterer Erforschung.

Die Basistypik ‚Soziale Konstruktion ethnischer Differenz‘, welche sich aus dem gemeinsamen homologen Orientierungsrahmen ableitet, konnte in zwei Typen differenziert werden, welche eine unterschiedliche Intensität bzgl. der Reflexionsleistungen aufzeigten. Gleichzeitig schienen alle Gruppen das Reflexionsverhalten nicht vollends durchhalten zu können und konstruierten letztendlich ethnische Differenz.

Die Fähigkeit zur Reflexion im Lehramtsstudium stellt einen höchst sensiblen Bereich dar.

---

<sup>36</sup> Hieran schließt sich an, dass natürlich auch die Vorstellungen zu Rollenbildern von Frau und Mann von Lehramtsstudentinnen und -studenten eingehend untersucht werden könnten.

„Insbesondere in der Lehrer(innen)ausbildung sind solche reflexiven Auseinandersetzungen von Bedeutung, da den Studierenden als zukünftigen Akteuren in der Schule eine besondere Rolle in der Vergesellschaftung von Kindern und Jugendlichen zukommt“ (Steinbach 2016, S. 286).

Die Reflexion von Differenz- und Machtverhältnissen im System Schule und ihrer gesellschaftliche Reproduktion sieht Steinbach (2016, S. 287ff.) als Grundlage für pädagogische Professionalität. Gesellschaftliche Annahmen zur Normalität müssten als sozial konstruiert identifiziert werden. Denn wenn Differenz lediglich anerkannt werde, setze dies „Differenz als binäre Unterscheidung bereits voraus“ (ebd., S. 292).

Es stellt sich die Frage, wie eine Abnahme der Reflexionsleistung zu Gunsten von stereotypen Annahmen und die scheinbare Attraktivität solch ethnischer Differenzvorstellungen bereits während des Lehramtsstudiums verringert werden können.

Für einen verstärkten Einsatz von Fallarbeit als gemeinsame Interpretationsleistung im universitären Unterricht plädiert Geier (2016, S. 196). Hierfür sei Wissen über gesellschaftliche Zusammenhänge grundlegend. Zwar sei auch die Praxis ein wichtiger Teil der Ausbildung von Lehrkräften, jedoch könne eine sehr frühe Einführung in die Praxis Reflexionsprozesse auch verhindern, wenn die Möglichkeit der Reflexion dort nicht gegeben sei. Die Fallarbeit könne eine Distanzierung zur eigenen und auch allgemein eine kritische Reflexion der pädagogischen Arbeit induzieren.

Mit einer intensivierten Nutzung von Fallarbeit könnte auch der gezielte Einsatz von Irritationen verbunden werden. Biertümpel et al. (2014, S. 5ff) beschreiben zwei Seminarbeispiele, in denen Lehramtsstudierende durch Irritation zu Reflexionsleistungen angeregt wurden. Dies sei allerdings durchaus anstrengend, da die eigenen als normal angesehenen Annahmen und Positionen in Frage gestellt werden könnten. Trotzdem sei es aber notwendig, da nur so „eine zeitgemäße Professionalität im pädagogischen Umgang mit Differenzen und Differenzierungsmechanismen“ (ebd., S. 7) entwickelt werden könne. So könnten Irritationen von eigenen, nicht weiter hinterfragten Vorstellungen zu Normalität, eine Sensibilisierung bereits vor den ersten praktischen Erfahrungen befördern (vgl. Büker&Rendtorff 2015, S. 112).

Noch einen Schritt weiter geht Schondelmayer (2016, S. 275f.), denn allein die Irritation als Methode zur Veränderung von Orientierungen von Personen erscheint ihr nicht ausreichend. Sie bezeichnet die kontinuierliche Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven als notwendig, wobei auch Positionen der angehenden Lehrkräfte betrachtet werden müssten, die häufig das Themenfeld Migration für sich selbst als nicht relevant einordneten.

Für die Initiierung von Reflexionsprozessen ist somit, neben der Bereitstellung von Informationen bzw. der Anleitung wie Zugang zu Informationen erlangt werden kann, auch die Unterstützung einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung notwendig. Das Verständnis der Konstruiertheit der gesellschaftlichen Ausgangssituation, und damit auch der grundsätzlichen Veränderbarkeit von Gesellschaft, aber auch das Wissen um die Wirkmacht von sozialen Konstruktionen, müssen dabei von den Studentinnen und Studenten internalisiert werden. Neben der Reflexion sollte zudem eine grundsätzliche Bereitschaft der Veränderung der eigenen Konstruktionsleistungen bzgl. ethnischer Differenz unterstützt und gefördert werden. Einmalige oder auch mehrmalige, lediglich punktuell eingesetzte Irritationen oder Perspektivenverschiebungen scheinen hierfür nicht zielführend. Vielmehr sollte m. E. eine Einbettung in die Lehramtsausbildung und damit eine kontinuierliche Durchführung erfolgen. Auch an dieser Stelle erscheint weitere Forschung notwendig, denn eine kritisch-reflexive Denk- und Herangehensweise hat beileibe nicht nur Auswirkungen auf die Studentinnen und Studenten im Lehramtsstudium, sondern auch auf ihre zukünftigen Schülerinnen und Schüler als Teil der Gesellschaft, stehen doch Lehramt und Migration im Spannungsfeld fortlaufenden gesellschaftlichen Wandels.

## Literatur

- Abels, Heinz (2009): *Wirklichkeit. Über Wissen und andere Definitionen der Wirklichkeit, über uns und Andere, Fremde und Vorurteile*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden (SpringerLink : Bücher).
- Aghamanoukjan, Anahid; Buber, Renate; Meyer, Michael (2009): *Qualitative Interviews*. In: Renate Buber und Hartmut H. Holzmüller (Hg.): *Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden - Analysen*. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: Gabler (Lehrbuch), S. 415–436.
- Ahrbeck, Bernd; Willmann, Marc (2012): *Verhaltensstörungen bei Jungen*. In: Michael Matzner und Wolfgang Tischner (Hg.): *Handbuch Jungen-Pädagogik*. 2., erw. und aktualisierte Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik), S. 327–348.
- Akbaba, Yaliz; Bräu, Karin; Zimmer, Meike (2013): *Erwartungen und Zuschreibungen. Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer/innen mit Migrationshintergrund*. In: Karin Bräu, Viola B. Georgi, Yasemin Karakaşoğlu und Carolin Rotter (Hg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster, München [u.a.]: Waxmann, S. 37–57.
- Allport, Gordon W. (1971): *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017): *Diskriminierungserfahrungen in Deutschland. Ergebnisse einer Repräsentativ- und einer Betroffenenbefragung*. Baden-Baden: Nomos.
- Asbrand, Barbara (2009): *Dokumentarische Methode*. Online Fallarchiv Schulpädagogik Universität-Kassel. Kassel. Online verfügbar unter [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/asbrand\\_dokumentarische\\_methode.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/asbrand_dokumentarische_methode.pdf), zuletzt geprüft am 15.09.2017.
- Bade, Klaus J. (Hg.) (2001): *Integration und Illegalität in Deutschland*. 1. Aufl. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien, Universität Osnabrück.
- Bade, Klaus J.; Emmer, Pieter C.; Lucassen, Leo; Oltmer, Jochen (Hg.) (2010): *Enzyklopädie Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Paderborn, München: Ferdinand Schöningh; Wilhelm Fink.
- Bade, Klaus J.; Oltmer, Jochen (2010): *Deutschland*. In: Klaus J. Bade, Pieter C. Emmer, Leo Lucassen und Jochen Oltmer (Hg.): *Enzyklopädie Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Paderborn, München: Ferdinand Schöningh; Wilhelm Fink, S. 141–170.
- Barth, Victoria L. (2017): *Professionelle Wahrnehmung von Störungen im Unterricht*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Baumert, Jürgen; Maaz, Kai (2012): *Migration und Bildung in Deutschland*. In: *Die Deutsche Schule* 104 (3), S. 279–302.
- Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hg.) (2014): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS (SpringerLink : Bücher).

- Beck, Ulrich (1996): Wie aus Nachbarn Juden werden. Zur politischen Konstruktion des Fremden in der reflexiven Moderne. In: Max Miller und Hans-Georg Soeffner (Hg.): Modernität und Barbarei. Soziologische Zeitdiagnose am Ende des 20. Jahrhunderts. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch / Wissenschaft] Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1243), S. 318–343.
- Becker, Birgit; Reimer, David (Hg.) (2010): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Becker, Rolf (Hg.) (2011): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (2007): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 21. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verl. (Fischer-Taschenbücher, 6623 : Forum Wissenschaft, Gesellschaften).
- Biertümpel, Antje; Götschel, Helene; Zitzelsberger, Olga (2014): Geschlechter(de)konstruktionen und Heterogenität in der Lehramtsausbildung. 14. Momentum-Kongress. Bericht über den Vortrag in der Tagungszeitschrift. Hallstadt/ Österreich, 17.10.2014. Online verfügbar unter [http://momentum-kongress.org/cms/uploads/PAPER\\_Biert%C3%BCmpel-Antje-G%C3%B6tschel-Helene-Zitzelsberger-Olga\\_Geschlechterdekonstruktionen-und-Heterogenit%C3%A4t-in-der-Lehramtsausbildung.pdf](http://momentum-kongress.org/cms/uploads/PAPER_Biert%C3%BCmpel-Antje-G%C3%B6tschel-Helene-Zitzelsberger-Olga_Geschlechterdekonstruktionen-und-Heterogenit%C3%A4t-in-der-Lehramtsausbildung.pdf), zuletzt geprüft am 15.08.2017.
- Bilstein, Johannes; Ecarius, Jutta; Keiner, Edwin (Hg.) (2011): Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Bohnsack, Ralf (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8 (4), S. 63–81.
- Bohnsack, Ralf (2009): Dokumentarische Methode. In: Renate Buber und Hartmut H. Holzmüller (Hg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden - Analysen. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: Gabler (Lehrbuch), S. 319–330.
- Bohnsack, Ralf (2012): Gruppendiskussion. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg., 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rororo, 55628 : Rowohlts Enzyklopädie), S. 369–384.
- Bohnsack, Ralf (2013): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Barbara Friebertshäuser und Langer, Antje, Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl. Weinheim, München: Beltz Juventa (Handbuch), S. 205–219.
- Bohnsack, Ralf (2013a): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 241–270.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9., überarb. und erw. Aufl. Opladen, Toronto: Budrich (UTB, 8242: Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft).

- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–32.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja (2009): Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. In: Renate Buber und Hartmut H. Holzmüller (Hg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden - Analysen. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: Gabler (Lehrbuch), S. 491–506.
- Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard (Hg.) (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2., überarb. Aufl. Opladen: Budrich.
- Bräu, Karin; Georgi, Viola B.; Karakaşoğlu, Yasemin; Rotter, Carolin (Hg.) (2013): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster, München [u.a.]: Waxmann.
- Breidenstein, Georg (2011): Zusammenfassende und vergleichende Betrachtungen. In: Katrin Ulrike Zaborowski, Michael Meier und Georg Breidenstein (Hg.): Leistungsbeurteilung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 345–366.
- Buber, Renate; Holzmüller, Hartmut H. (Hg.) (2009): Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden - Analysen. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: Gabler (Lehrbuch).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2008): Schulische Bildung von Migranten in Deutschland. Nürnberg (Integrationsreport, 1). Online verfügbar unter [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp13-schulische-bildung.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp13-schulische-bildung.pdf?__blob=publicationFile), zuletzt geprüft am 26.10.2017.
- Bundesarbeitsblatt (1962): Regelung der Vermittlung türkischer Arbeitnehmer nach der Bundesrepublik Deutschland. Deutsch-türkische Vereinbarung vom 30. Oktober 1961. In: *Bundesarbeitsblatt* 13 (3), S. 69–71.
- Bundesarbeitsblatt (1965): Vermittlung türkischer Arbeitnehmer nach der Bundesrepublik Deutschland. Bekanntmachung des BMA vom 3. Dezember 1964 über eine Änderung und Neufassung der deutsch-türkischen Vereinbarung vom 30. Oktober 1961. In: *Bundesarbeitsblatt* 16 (3), S. 125–127.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der ImmigrantInnenverbände in der Bundesrepublik Deutschland e. V. (BAGIV) (Hg.) (2009): Schule und Migration: Die Bildungsbeteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund aus der LehrerInnenperspektive. "Konzepte zur höheren Bildungsbeteiligung von SchülerInnen der Sekundarstufe I. aus Nicht-EU-Staaten". Bonn.
- Bundesdatenschutzgesetz (2003). (BDSG): Online verfügbar unter [https://www.gesetze-im-internet.de/bdsg\\_1990/index.html#BJNR029550990BJNE001602301](https://www.gesetze-im-internet.de/bdsg_1990/index.html#BJNR029550990BJNE001602301), zuletzt geprüft am 15.09.2017.
- Büker, Petra; Rendtorff, Barbara (2015): Sichtweisen von Lehrkräften auf Ethnizität und Geschlecht: Eine Problemanzeige. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (1), S. 101–117.

- Clemens, Wolfgang; Strübing, Jörg (2000): Einleitung: Empirische Sozialforschung - Methodische Aspekte und gesellschaftliche Verwendung. In: Wolfgang Clemens und Jörg Strübing (Hg.): Empirische Sozialforschung und gesellschaftliche Praxis. Bedingungen und Formen angewandter Forschung in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–19.
- Clemens, Wolfgang; Strübing, Jörg (Hg.) (2000): Empirische Sozialforschung und gesellschaftliche Praxis. Bedingungen und Formen angewandter Forschung in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cornell, Stephen; Hartmann, Douglas (2010): Ethnizität und Rasse: Ein konstruktivistischer Ansatz. In: Marion Müller und Darius Zifonun (Hg.): Ethnowissen. Soziologische Beiträge zu ethnischer Differenzierung und Migration. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV), S. 61–98.
- Croizet, Jean-Claud; Désert, Michel; Dutrévis, Marion; Leyens, Jacques-Philippe (2001): Stereotype threat, social class, gender, and academic under-achievement: when our reputation catches up to us and takes over. In: *Social Psychology of Education* 4, S. 295–310.
- Deppermann, Arnulf (2001): Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden. 2., durchg. Aufl. Opladen: Leske und Budrich.
- Ditton, Hartmut; Aulinger, Juliane (2011): Schuleffekte und institutionelle Diskriminierung – eine kritische Auseinandersetzung mit Mythen und Legenden in der Schulforschung. In: Rolf Becker (Hg.): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden, S. 95–119.
- Doğmuş, Aysun; Karakaşoğlu, Yasemin; Mecheril, Paul (Hg.) (2016): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Engelbert, Angelika (Hg.) (2017): Kommunalpolitik für Familien - Herausforderungen, Instrumente, Erfahrungen. Bochum: ZEFIR.
- Eryilmaz, Aytaç; Jamin, Mathilde (Hg.) (1998): Fremde Heimat. Eine Geschichte der Einwanderung aus der Türkei = Yaban Silan olur : Türkiye'den Almanya'ya Göçün Tarihi. Essen: Klartext.
- Fereidooni, Karim; El, Meral (Hg.) (2017): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS (Research).
- Flick, Uwe (2003): Qualitative Sozialforschung - Stand der Dinge. In: Barbara Orth, Thomas Schwietring und Johannes Weiß (Hg.): Soziologische Forschung: Stand und Perspektiven. Ein Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 309–321.
- Flick, Uwe (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden (Springer-Link : Bücher), S. 395–407.
- Flick, Uwe (2014): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS (SpringerLink : Bücher), S. 411–423.
- Flick, Uwe (2014a): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollst. überarb. und erw. Neuausg., 6. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rowohlt's Enzyklopädie, 55694).

- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (2012): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg., 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rororo, 55628 : Rowohlts Enzyklopädie), S. 13–29.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.) (2012): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg., 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rororo, 55628 : Rowohlts Enzyklopädie).
- Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (2018): „Wo kommen Sie eigentlich ursprünglich her?“. Diskriminierungserfahrungen und phänotypische Differenz in Deutschland. Berlin.
- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.) (2013): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl. Weinheim, München: Beltz Juventa (Handbuch).
- Fuß, Susanne; Karbach, Ute (2014): Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung. Opladen, Toronto: Budrich.
- Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechtild (Hg.) (2009): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. (Lehrbuch).
- Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechtild (2012): Vorwort. In: Sara Fürstenau und Mechtild Gomolla (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (SpringerLink : Bücher), S. 7–11.
- Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechtild (Hg.) (2012): Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (SpringerLink : Bücher).
- Ganter, Stephan (1997): Stereotype und Vorurteile: Konzeptualisierung, Operationalisierung und Messung. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (überarbeitete Version). Mannheim (Arbeitspapiere Arbeitsbereich III / 22). Online verfügbar unter <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp3-22.pdf>, zuletzt geprüft am 12.04.2018.
- Garfinkel, Harold (1959): Aspects of Common-Sense Knowledge of Social Structures. In: World Congress of Sociology (Hg.): Transactions of the Fourth World Congress of Sociology: Milan and Stresa, 8. - 15. September 1959. Vol. 4. London, S. 51–65.
- Geier, Thomas (2016): Reflexivität und Fallarbeit. Skizze zur pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft. In: Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu und Paul Mecheril (Hg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 179–199.
- Geisen, Thomas (Hg.) (2013): Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Imprint: VS Verlag für Sozialwissenschaften (SpringerLink : Bücher).
- Georgi, Viola B. (2011): Zusammenfassung zentraler Forschungsergebnisse und Schlussbetrachtung. In: Viola B. Georgi, Lisanne Ackermann und Nurten Karakaş (Hg.): Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster: Waxmann, S. 265–274.
- Georgi, Viola B.; Ackermann, Lisanne; Karakaş, Nurten (Hg.) (2011): Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster: Waxmann.

- Gesetz zur Reform des Staatsangehörigkeitsrechts (1999). (StAG): In: *Bundesgesetzblatt* (38), S. 1618–1623. Online verfügbar unter [https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F\\*%5B%40attr\\_id%3D%27bgb1199002.pdf%27%5D#\\_\\_bgbl\\_\\_%2F%2F\\*%5B%40attr\\_id%3D%27bgb1199s1618.pdf%27%5D\\_\\_1508319541778](https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgb1199002.pdf%27%5D#__bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgb1199s1618.pdf%27%5D__1508319541778), zuletzt geprüft am 18.10.2017.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1979): Die Entdeckung gegenstandsbegründeter Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Forschung. In: Christel Hopf und Elmar Weingarten (Hg.): *Qualitative Sozialforschung*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett Cotta, S. 91–111.
- Glock, Sabine (2016): Stop talking out of turn: The influence of students' gender and ethnicity on preservice teachers' intervention strategies for student misbehavior. In: *Teaching and Teacher Education* 56, S. 106–114. Online verfügbar unter [https://ac.els-cdn.com/S0742051X16300385/1-s2.0-S0742051X16300385-main.pdf?\\_tid=28d5ddd2-c47b-11e7-a1da-00000aacb35d&acdnat=1510142070\\_985f150795f5664c0164f24ea8471ff6](https://ac.els-cdn.com/S0742051X16300385/1-s2.0-S0742051X16300385-main.pdf?_tid=28d5ddd2-c47b-11e7-a1da-00000aacb35d&acdnat=1510142070_985f150795f5664c0164f24ea8471ff6), zuletzt geprüft am 08.11.2017.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2. unver. Aufl. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften).
- Goldberg, Andreas (2011): Zwei, drei Jahre in Deutschland... In: *Treffpunkt* 8 (1), S. 3–7, zuletzt geprüft am 26.08.2014.
- Gomolla, Mechtild (2006): Schulqualität, Schulentwicklung und Bildungschancen in der Einwanderungsgesellschaft. Plädoyer für einen Paradigmenwechsel. In: *Migration und Soziale Arbeit* 28 (3/4), S. 168–202.
- Gomolla, Mechtild (2009): Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. In: Sara Fürstenau und Mechtild Gomolla (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. (Lehrbuch), S. 21–43.
- Gomolla, Mechtild (2012): Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In: Sara Fürstenau und Mechtild Gomolla (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (SpringerLink : Bücher), S. 25–50.
- Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.
- Groenemeyer, Axel (2003): Kulturelle Differenz, ethnische Identität und die Ethnisierung von Alltagskonflikten. Ein Überblick sozialwissenschaftlicher Thematisierungen. In: Axel Groenemeyer und Jürgen Mansel (Hg.): *Die Ethnisierung von Alltagskonflikten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–46.
- Groenemeyer, Axel; Mansel, Jürgen (Hg.) (2003): *Die Ethnisierung von Alltagskonflikten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hagedorn, Jörg; Schurt, Verena; Steber, Corinna; Waburg, Wiebke (Hg.) (2010): *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Heinemann, Margot (Hg.) (1998): *Sprachliche und soziale Stereotype*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Forum Angewandte Linguistik, 33).

- Heitmeyer, Wilhelm; Anhut, Reimund (Hg.) (2000): Bedrohte Stadtgesellschaft. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen. Weinheim: Juventa (Konflikt- und Gewaltforschung).
- Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Herbert, Ulrich (2001): Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge. München: Beck.
- Hertlein, Andrea (2010): Repräsentation und Konstruktion des Fremden in Bildern. Reflexionsgrundlagen Interkultureller Pädagogik. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Hirschauer, Maria; Kullmann, Harry (2010): Lehrerprofessionalität im Zeichen von Heterogenität. Stereotype bei Lehrkräften als kollegial zu bearbeitende Herausforderung. In: Jörg Hagedorn, Verena Schurt, Corinna Steber und Wiebke Waburg (Hg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden, S. 351–373.
- Hopf, Christel; Weingarten, Elmar (Hg.) (1979): Qualitative Sozialforschung. 1. Aufl. Stuttgart: Klett Cotta.
- Hormel, Ulrike (2011): Differenz und Diskriminierung: Mechanismen der Konstruktion von Ethnizität und sozialer Ungleichheit. In: Johannes Bilstein, Jutta Ecarius und Edwin Keiner (Hg.): Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 91–111.
- Hormel, Ulrike; Scherr, Albert (Hg.) (2010): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hort, Rüdiger (2007): Vorurteile und Stereotype. Soziale und dynamische Konstrukte. Saarbrücken: VDM, Müller.
- Hunn, Karin (2005): "Nächstes Jahr kehren wir zurück...". Die Geschichte der türkischen "Gastarbeiter" in der Bundesrepublik. Göttingen: Wallstein (Moderne Zeit, Bd. 11).
- Jamin, Mathilde (1998): Das deutsch-türkische Anwerbeabkommen von 1961 und 1964. In: Aytaç Eryılmaz und Mathilde Jamin (Hg.): Fremde Heimat. Eine Geschichte der Einwanderung aus der Türkei = Yaban Silan olur : Türkiye'den Almanya'ya Göçün Tarihi. Essen: Klartext, S. 69–83.
- Kaduk, Stefan (2002): Organisationale Wandelfähigkeit. Eine konstruktivistische Sichtweise. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Kemper, Thomas (2010): Migrationshintergrund - eine Frage der Definition. In: *Die Deutsche Schule (DDS)* 102 (4), S. 315–326.
- Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred et al. (Hg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.

- Knöbl, Ralf; Steiger, Kerstin (2006): Transkription: Transkriptionssysteme. Institut für Deutsche Sprache. Mannheim. Online verfügbar unter <https://www.ph-frei-burg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/Quasus/Volltexte/transkriptionsregeln.pdf>, zuletzt geprüft am 09.11.2017.
- König, René (Hg.) (1973): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band 2: Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung. Erster Teil. 3., umgearb. und erw. Aufl. Stuttgart: Enke (Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung, 1).
- Kristen, Cornelia; Dollmann, Jörg (2010): Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In: Birgit Becker und David Reimer (Hg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 117–144.
- Kröhnert, Steffen (2007): Migration - Eine Einführung. Hg. v. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung. Online verfügbar unter [https://www.berlin-institut.org/fileadmin/user\\_upload/handbuch\\_texte/pdf\\_Kroehnert\\_Migration\\_Einfuehrung.pdf](https://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/handbuch_texte/pdf_Kroehnert_Migration_Einfuehrung.pdf), zuletzt geprüft am 18.10.2017.
- Krueger, Richard A.; Casey, Mary Anne (2009): Focus groups. A practical guide for applied research. 4th ed. Los Angeles: SAGE.
- Krüger-Potratz, Marianne (2013): Vier Perspektiven der Beobachtung im Themenfeld Migration - Familie - Bildung. In: Thomas Geisen (Hg.): Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Imprint: VS Verlag für Sozialwissenschaften (SpringerLink : Bücher), S. 13–36.
- Kubisch, Sonja (2008): Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der freien Wohlfahrtspflege. Univ., Diss.--Zugl.: Berlin. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kunter, Mareike; Brunner, Martin; Baumert, Jürgen; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Blum, Werner et al. (2005): Der Mathematikunterricht der PISA-Schülerinnen und -Schüler. Schulformunterschiede in der Unterrichtsqualität. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8 (4), S. 502–520.
- Kühl, Stefan; Strodtholz, Petra; Taffertshofer, Andreas (2009): Qualitative und quantitative Methoden der Organisationsforschung – ein Überblick. In: Stefan Kühl, Petra Strodtholz und Andreas Taffertshofer (Hg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 13–31.
- Kühl, Stefan; Strodtholz, Petra; Taffertshofer, Andreas (Hg.) (2009): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Kühn, Thomas; Koschel, Kay-Volker (2018): Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden (SpringerLink : Bücher).

- Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Dr. nach Typoskript, 2., überarb. und erw. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (UTB, 8303).
- Lamnek, Siegfried; Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 6., überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lederer, Harald W.; Rau, Roland; Rühl, Stefan (1999): Migrationsbericht 1999. Zu- und Abwanderung nach und aus Deutschland. Hg. v. Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen. Online verfügbar unter <http://www.efms.uni-bamberg.de/migber99.pdf>, zuletzt geprüft am 18.10.2017.
- Leithäuser, Thomas (Hg.) (1977): Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewusstseins. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 878).
- Leithäuser, Thomas; Volmerg, Birgit (Hg.) (1988): Psychoanalyse in der Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liebig, Brigitte; Nentwig-Gesemann, Iris (2009): Gruppendiskussion. In: Stefan Kühl, Petra Strodtholz und Andreas Taffertshofer (Hg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 102–123.
- Lingen-Ali, Ulrike; Mecheril, Paul (2016): Religion als soziale Deutungspraxis. In: *ÖRF - Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 24 (2), S. 17–24.
- Lippmann, Walter (1922): Public Opinion. New York: Harcourt, Brace and Company (Bochumer Studien zur Publizistik- und Kommunikationswissenschaft).
- Lohmann, Gert (2007): Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplininkonflikten. 4. Aufl., Neubearb. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Loos, Peter; Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lucius-Hoene, Gabriele; Deppermann, Arnulf (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Imprint: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ludwig, Peter H. (2007): Pygmalion zwischen Venus und Mars. Geschlechterunterschiede in schulischen Lernleistungen durch Selbsterfüllung von Erwartungen. In: Peter H. Ludwig und Heidrun Ludwig (Hg.): Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Materialien), S. 17–59.
- Ludwig, Peter H.; Ludwig, Heidrun (Hg.) (2007): Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Materialien).
- Mangold, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens: Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung. Frankfurt am Main: Europ. Verl.-Anst. (Frankfurter Beiträge zur Soziologie, 9).
- Mangold, Werner (1973): Gruppendiskussionen. In: René König (Hg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band 2: Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung. Erster Teil. 3., umgearb. und erw. Aufl. Stuttgart: Enke (Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung, 1), S. 228–259.

- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Hg. von David Kettler, Volker Meja, Volker und Nico Stehr. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 298).
- Martiny, Sarah E.; Froehlich, Laura; Mok, Sog Yee (2015): Stereotype Threat als Ursache niedriger Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Schlussbericht zum Forschungsprojekt. Konstanz.
- Matzner, Michael; Tischner, Wolfgang (Hg.) (2012): Handbuch Jungen-Pädagogik. 2., erw. und aktualisierte Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik).
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktual., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz, J (Beltz Studium).
- Mead, George Herbert (1973): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. 1. Aufl. Frankfurt (am Main): Suhrkamp (suhrkamp-taschenbücher wissenschaft, 28).
- Meier-Braun, Karl-Heinz; Weber, Reinhold (Hg.) (2013): Deutschland Einwanderungsland. Begriffe - Fakten - Kontroversen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Merton, Robert K. (1948): The Self-Fulfilling Prophecy. In: *The Antioch Review* 8 (2), S. 193–210. Online verfügbar unter <http://entrepreneurscommunicate.pbworks.com/f/Merton.+Self+Fulfilling+Profecy.pdf>, zuletzt geprüft am 12.04.2018.
- Merz-Atalik, Kerstin (2001): Interkulturelle Pädagogik in Integrationsklassen. Subjektive Theorien von Lehrern im gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meser, Kapriel; Urban, Michael; Werning, Rolf (2010): Konstruktion von kultureller Differenz, Bildungsorientierungen und genderspezifischen Erziehungshaltungen. Dimensionen der Darstellung von Familien mit Migrationshintergrund durch Lehrkräfte und Sozialpädagoginnen an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In: Ulrike Schildmann (Hg.): Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung - Geschlecht - kultureller Hintergrund - Alter/Lebensphasen. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 335–345.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden (SpringerLink : Bücher).
- Miller, Max; Soeffner, Hans-Georg (Hg.) (1996): Modernität und Barbarei. Soziologische Zeitdiagnose am Ende des 20. Jahrhunderts. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch / Wissenschaft] Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1243).
- Müller, Marion; Zifonun, Darius (2010): Wissenssoziologische Perspektiven auf ethnische Differenzierung und Migration: Eine Einführung. In: Marion Müller und Darius Zifonun (Hg.): Ethnowissen. Soziologische Beiträge zu ethnischer Differenzierung und Migration. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV), S. 9–33.
- Müller, Marion; Zifonun, Darius (Hg.) (2010): Ethnowissen. Soziologische Beiträge zu ethnischer Differenzierung und Migration. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).

- Nentwig-Gesemann, Iris (2013): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 295–323.
- Neugebauer, Martin (2013): Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerbef. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (1), S. 157–184.
- Nießen, Manfred (1977): Gruppendiskussion. Interpretative Methodologie, Methodenbegründung, Anwendung. München: W. Fink.
- Oberwittler, Dietrich; Lukas, Tim (2010): Schichtbezogene und ethnisierende Diskriminierung im Prozess der strafrechtlichen Sozialkontrolle. In: Ulrike Hormel und Albert Scherr (Hg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 221–254.
- Oevermann, Ulrich; Allert, Tilman; Konau, Elisabeth; Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer 'objektiven Hermeneutik' und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Hans-Georg Soeffner (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 352–433.
- Oltmer, Jochen (2013): Migration. In: Karl-Heinz Meier-Braun und Reinhold Weber (Hg.): Deutschland Einwanderungsland. Begriffe - Fakten - Kontroversen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 31–34.
- Orth, Barbara; Schwietring, Thomas; Weiß, Johannes (Hg.) (2003): Soziologische Forschung: Stand und Perspektiven. Ein Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pätzold, Margita; Marhoff, Lydia (1998): Zur sozialen Konstruktion von ‚Stereotyp‘ und ‚Vorurteil‘. In: Margot Heinemann (Hg.): Sprachliche und soziale Stereotype. Frankfurt am Main: Peter Lang (Forum Angewandte Linguistik, 33), S. 73–96.
- Pollock, Friedrich (1955): Gruppenexperiment: ein Studienbericht. Frankfurt am Main: Europ. Verl.-Anst. (Frankfurter Beiträge zur Soziologie, 2).
- Przyborski, Aglaja; Riegler, Julia (2010): Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden (SpringerLink : Bücher), S. 436–448.
- Przyborski, Aglaja; Slunecko, Thomas (2010): Dokumentarische Methode. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden (SpringerLink : Bücher), S. 627–642.
- Raithel, Jürgen (2008): Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. 2., durchg. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss (Lehrbuch).
- Rattay, Cathrin; Schneider, Jost; Wensing, Rainer; Wilkes, Oliver (Hg.) (2013): Unterrichtsstörungen souverän meistern - das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung. 3. Aufl. Augsburg: Auer (Grundschule/Sekundarstufe I).
- Retelsdorf, Jan; Möller, Jens (2012): Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 26 (1), S. 5–17.

- Rohrman, Tim (2012): Jungen in der Grundschule. In: Michael Matzner und Wolfgang Tischner (Hg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. 2., erw. und aktualisierte Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik), S. 127–139.
- Rösler, Lena; Zimmermann, Friederike; Bauer, Johannes; Möller, Jens; Köller, Olaf (2013): Interessieren sich Lehramtsstudierende für bildungswissenschaftliche Studieninhalte? Eine Längsschnittstudie vom ersten bis zum vierten Semester. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (1), S. 24–42.
- Rustemeyer, Ruth; Fischer, Natalie (2007): Geschlechterdifferenzen bei Leistungserwartung und Wertschätzung im Fach Mathematik. Zusammenhänge mit schülerperzipiertem Lehrkraftverhalten. In: Peter H. Ludwig und Heidrun Ludwig (Hg.): *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Materialien), S. 83–102.
- Rückkehrhilfegesetz (1983). (RückHG): Online verfügbar unter [https://www.gesetze-im-internet.de/r\\_ckhg/BJNR113770983.html](https://www.gesetze-im-internet.de/r_ckhg/BJNR113770983.html), zuletzt geprüft am 18.10.2017.
- Scherr, Albert (2000): Ethnisierung als Ressource und Praxis. In: *Prokla - Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft* (120/ 2000), S. 399–414. Online verfügbar unter [https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/sozio/scherr/6\\_Txt\\_Ethnisierung.pdf](https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/sozio/scherr/6_Txt_Ethnisierung.pdf), zuletzt geprüft am 29.09.2017.
- Schildmann, Ulrike (Hg.) (2010): *Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung - Geschlecht - kultureller Hintergrund - Alter/Lebensphasen*. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidtke, Hans-Peter (2007): Von der Fabelhaftigkeit der interkulturellen Pädagogik. In: *Behindertenpädagogik - Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter in Praxis, Forschung und Lehre* 46 (1), S. 32–52.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (2013): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 10., überarb. Aufl. München [u.a.]: Oldenbourg.
- Schofield, Janet W. (2006): *Migration Background, Minority-Group Membership and Academic Achievement. Research Evidence from Social, Educational, and Developmental Psychology*. Berlin.
- Schondelmayer, Anne-Christin (2016): „Aber bei uns gibt es keine Ausländer“. Interkulturelle Lernprozesse und Lebensrealitäten von Studierenden. In: Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu und Paul Mecheril (Hg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 261–278.
- Schröder, Helmut; Conrads, Jutta; Testrot, Anke; Ulbrich-Herrmann, Matthias (2000): Ursachen interethnischer Konfliktpotentiale: Ergebnisse einer Bevölkerungsbefragung von deutscher Mehrheitsbevölkerung und türkischer Minderheit. In: Wilhelm Heitmeyer und Reimund Anhut (Hg.): *Bedrohte Stadtgesellschaft. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen*. Weinheim: Juventa (Konflikt- und Gewaltforschung), S. 101–198.
- Schuchard, Claudia; Dunkake, Imke (2014): Schichtspezifische Stereotype unter angehenden Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34 (1), S. 89–107.

- Schultz, Annett (2017): Familien mit Zuwanderungsgeschichte: Wohnsituation, Wohnumfeld und Segregation. In: Angelika Engelbert (Hg.): Kommunalpolitik für Familien - Herausforderungen, Instrumente, Erfahrungen. Bochum: ZEFIR, S. 29–33.
- Schütz, Alfred; Luckmann, Thomas (2017): Strukturen der Lebenswelt. 2., überarbeitete Auflage. Konstanz, München, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK/Lucius; UTB (UTB, Band Nr. 2412).
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barden, Birgit; Bergmann, Jörg; Couper-Kuhlen, Elisabeth; Günther, Susanne et al. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: *Linguistische Berichte* 173, S. 91–122. Online verfügbar unter <http://www.mediensprache.net/de/medienanalyse/transcription/gat/gat.pdf>, zuletzt geprüft am 09.11.2017.
- Siebert, Horst (2004): Sozialkonstruktivismus: Gesellschaft als Konstruktion. In: *Journal of Social Science Education* 3 (2), S. 95–103. Online verfügbar unter <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/viewFile/972/875>, zuletzt geprüft am 26.09.2017.
- Sievers, Isabel (2009): Individuelle Wahrnehmung, nationale Denkmuster. Einstellungen deutscher und französischer Lehrkräfte zu Heterogenität im Unterricht. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel (Wissen & Praxis, 150).
- Soeffner, Hans-Georg (Hg.) (1979): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler.
- Sprietsma, Maresa (2013): Discrimination in Grading? Experimental Evidence from Primary School. In: *Empirical Economics* 45 (1), S. 523–538. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs00181-012-0609-x.pdf>, zuletzt geprüft am 15.09.2017.
- Stanat, Petra; Rauch, Dominique; Segeritz, Michael (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Eckhard Klieme, Cordula Artelt, Johannes Hartig, Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel et al. (Hg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann, S. 200–230.
- Stangl, Werner (2018): Stereotyp. Online verfügbar unter <http://lexikon.stangl.eu/630/stereotyp/>, zuletzt geprüft am 12.04.2018.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2013): Bevölkerung nach Migrationsstatus regional. Ergebnisse des Mikrozensus 2011. Wiesbaden. Online verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/BevoelkerungMigrationsstatus5125203117004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/BevoelkerungMigrationsstatus5125203117004.pdf?__blob=publicationFile), zuletzt geprüft am 18.10.2017.
- Statistisches Bundesamt (2006): Leben in Deutschland. Haushalte, Familien und Gesundheit — Ergebnisse des Mikrozensus 2005. Wiesbaden. Online verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2006/Mikrozensus/Pressebrochure.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2006/Mikrozensus/Pressebrochure.pdf?__blob=publicationFile), zuletzt geprüft am 18.10.2017.
- Statistisches Bundesamt (2013): Zensus 2011. Ausgewählte Ergebnisse. Tabellenband zur Pressekonferenz am 31. Mai 2013 in Berlin. Online verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2013/Zensus2011/Pressebrochure\\_zensus2011.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2013/Zensus2011/Pressebrochure_zensus2011.pdf?__blob=publicationFile), zuletzt geprüft am 25.10.2017.

- Statistisches Bundesamt (2017): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2016. Wiesbaden. Online verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220167004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220167004.pdf?__blob=publicationFile), zuletzt geprüft am 18.10.2017.
- Statistisches Bundesamt (2017a): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2016/2017. Wiesbaden. Online verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100177004.pdf;jsessionid=03FA43B7DD18F2135E9E30AD6D1EB11C.InternetLive2?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100177004.pdf;jsessionid=03FA43B7DD18F2135E9E30AD6D1EB11C.InternetLive2?__blob=publicationFile), zuletzt geprüft am 26.10.2017.
- Statistisches Bundesamt (2017b): Migrationshintergrund. Online verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Glossar/Migrationshintergrund.html>, zuletzt geprüft am 18.10.2017.
- Steele, Claude M. (1997): A Threat in the Air. How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance. In: *American Psychologist* 52 (6), S. 613–629.
- Steele, Claude M.; Aronson, Joshua (1995): Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 69 (5), S. 797–811.
- Steinbach, Anja (2016): Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Differenz- und Machtverhältnisse in der universitären Lehramtsausbildung. In: Aysun Doğmuş, Yase-min Karakaşoğlu und Paul Mecheril (Hg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 279–300.
- Steinke, Ines (2012): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg.*, 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rororo, 55628 : Rowohlts Enzyklopädie), S. 319–334.
- Thomas, Lutz (2013): *Unterrichtsstörungen mit System begegnen. Flexible Strategien für schwierige Situationen*. Berlin: Raabe Fachverl. für Bildungsmanagement (Perspektive Lehramt für Referendare und junge Lehrer).
- Thränhardt, Dietrich; Hunger, Uwe (2001): Vom "katholischen Arbeitermädchen" zum "italienischen Gastarbeiterjungen" aus dem Bayerischen Wald. Zu den neuen Disparitäten im deutschen Bildungssystem. In: Klaus J. Bade (Hg.): *Integration und Illegalität in Deutschland*. 1. Aufl. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien, Universität Osnabrück, S. 51–61.
- United Nations (UN) (1998): *Recommendations on Statistics of International Migration*. New York. Online verfügbar unter <http://www.armstat.am/file/doc/99475948.pdf>, zuletzt geprüft am 18.10.2017.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2017): *Migrant/ Migration*. Online verfügbar unter <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/migrant/>, zuletzt geprüft am 18.10.2017.
- Uslucan, Hacı-Halil (2011): *Dabei und doch nicht mittendrin. Die Integration türkeistämmiger Zuwanderer*. Berlin: Wagenbach (Politik bei Wagenbach).

- Uslucan, Hacı-Halil (2017): Diskriminierungserfahrungen türkeistämmiger Zuwanderer\_innen. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 129–141.
- Vogl, Susanne (2014): Gruppendiskussionen. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS (SpringerLink : Bücher), S. 581–586.
- Volmerg, Birgit (1988): Erhebungsmethoden im Feld. In: Thomas Leithäuser und Birgit Volmerg (Hg.): Psychoanalyse in der Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 180–208.
- Volmerg, Ute (1977): Kritik und Perspektiven des Gruppendiskussionsverfahrens in der Forschungspraxis. In: Thomas Leithäuser (Hg.): Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewusstseins. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 878), S. 184–217.
- Weber, Martina (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske und Budrich (Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 30).
- Weber, Max (1976): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Herausgegeben von Johannes Winkelmann. 5., rev. Aufl. / mit textkrit. Erl. hrsg. von Johannes Winkelmann. Tübingen: Mohr (1. Halbband).
- Weber, Max (1988): Die Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (1904). In: Max Weber (Hg.): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Herausgegeben von Johannes Winkelmann. 7. Aufl., photomechan. Nachdr. der 6. Aufl. Tübingen: Mohr (UTB für Wissenschaft Soziologie, 1492), S. 146–214.
- Weber, Max (Hg.) (1988): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Herausgegeben von Johannes Winkelmann. 7. Aufl., photomechan. Nachdr. der 6. Aufl. Tübingen: Mohr (UTB für Wissenschaft Soziologie, 1492).
- Weichbold, Martin (2014): Pretest. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS (SpringerLink : Bücher), S. 299–304.
- Werning, Rolf; Löser, Jessica M.; Urban, Michael (2008): Cultural and Social Diversity. An Analysis of Minority Groups in German Schools. In: *The Journal of Special Education* 42 (1), S. 47–54. Online verfügbar unter <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022466907313609>, zuletzt geprüft am 26.10.2017.
- Winkel, Rainer (2005): Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten. 7. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Wollenweber, Kai U. (2011): Disziplinprobleme im Schulalltag lösen. 66 Maßnahmen zur Bewältigung von Unterrichtsstörungen. neue Ausg. Merching: Forum Verlag Herkert.
- World Congress of Sociology (Hg.) (1959): Transactions of the Fourth World Congress of Sociology: Milan and Stresa, 8. - 15. September 1959. Vol. 4. London.
- Zaborowski, Katrin Ulrike; Meier, Michael; Breidenstein, Georg (Hg.) (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zimmermann, Peter (2006): Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. 3., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (VS Lehrbuch).

## **Anhang**

Datenschutzvereinbarung

Kurzfragebogen

Fallbeispiel

Leitfaden

Feedbackbogen

Postskriptum

Transkriptionsregeln

## **Datenschutzvereinbarung**

1. Die Teilnahme an der Gruppendiskussion ist freiwillig.
2. Die Gruppendiskussion wird geführt im Rahmen einer Dissertation an der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover an der Philosophischen Fakultät, Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen.
3. Verantwortlich für die Durchführung und die wissenschaftliche Auswertung zeigt sich der Promovend Levent Akbas, wohnhaft in der Stärkestraße 12, 30451 Hannover.
4. Der Verantwortliche trägt dafür Sorge, dass sämtliche im Rahmen der Gruppendiskussion erhobenen Daten (Diskussion, Kurzfragebogen, Feedbackbogen) streng vertraulich behandelt und anonymisiert werden.
5. Die Videoaufnahme wird nach erfolgter Transkription der Gruppendiskussion gelöscht, sobald die Auswertung abgeschlossen ist.
6. Ausschnitte aus der Gruppendiskussion dürfen in anonymisierter Form in der Dissertation und daraus hervorgehenden Veröffentlichungen zitiert werden.
7. Die TeilnehmerInnen erklären ihr Einverständnis mit der Videoaufnahme und wissenschaftlichen Auswertung der Gruppendiskussion durch den Promovenden.

Hannover,

Unterschrift Promovend:

Unterschrift TeilnehmerIn:

## Kurzfragebogen

Alter:	
Geschlecht:	
Studienfach:	
Semester:	
Migrationshintergrund:	

### **Arbeitsaufgabe:**

Bitte ließ das Fallbeispiel. Deine Ausführungen werden streng vertraulich behandelt, bleiben anonym und werden unter keinen Umständen an Dritte weitergegeben.

**Deine Meinung ist gefragt! Es gibt keine falschen Meinungen!**

**Vielen Dank!**

## Fallbeispiel

**Zufällig sitzt du in einer Klasse und beobachtest die folgende Situation...**

Die Klasse sitzt im Unterricht. Die Lehrerin, Frau Müller, hat Aufgaben ausgeteilt. Die jugendlichen Schülerinnen und Schüler beginnen, mehr oder weniger leise, die Aufgaben zu lesen. Nach ein paar Minuten ruft Murat laut: „Diese Aufgabe ist blöd! Dazu hab‘ ich keinen Bock! Ich versteh‘ das auch überhaupt nicht! Warum sollen wir das überhaupt machen?“ Frau Müller kennt diese Haltung von Murat bereits. Er versucht oft durch solche Zwischenrufe den Unterricht zu stören. Sie antwortet: „Alle müssen ihre Aufgaben bearbeiten. Da musst du halt ein bisschen nachdenken, dann bekommst du das schon hin. Das weiß ich. Wir wollen die Aufgaben gleich besprechen. Und da gibt’s keine Ausnahme für dich.“ Murat: „Das ist viel zu anstrengend! Wenn Sie mir nicht genau sagen können warum ich die Aufgaben machen soll, seh‘ ich gar nicht ein die Aufgaben zu machen! Aber vielleicht haben Sie ja selber keine Ahnung davon?“ In der Klasse wird bereits leise gekichert. Die Schülerinnen und Schüler fangen an zu tuscheln...

## **Leitfaden**

Thema: Professionelles Verhalten bei Störungen im Unterricht

### **Vorweginformationen:**

- Erläuterungen zu Ablauf und Inhalt
- Kommunikationsregeln
- Vorstellungsrunde
- Kurzfragebogen zu soziodemographischen Daten ausfüllen lassen
- Datenschutzvereinbarung erläutern und unterschreiben lassen

### **Warm-UP-Phase:**

- Fallbeispiel als Stimulus + Nachfragen

### **Fragen:**

1. Was sind eure ersten Gedanken zu Murat? Wie stellt ihr euch Murat vor? (Und was glaubt ihr ist denn der Grund für sein Verhalten?)
2. (Was meint ihr könnte hinter Murats Verhalten stecken?)
3. Wie stellt ihr euch die Lebenswelt des Schülers vor? In welchen Zusammenhängen lebt er?
4. Stellt euch vor, ihr würdet Murats Familie kennenlernen: Wie stellt ihr euch die Familie vor?
5. Ist an diesem Punkt eurer Meinung nach alles hinreichend angesprochen worden? Wenn nein, was hat in der Diskussion gefehlt?

### **Stellen, falls sehr zurückhaltende Diskussion:**

1. Welche Erfahrungen habt ihr denn bereits mit Störungen im Unterricht? Was habt ihr von anderen Personen gehört?
2. Wie würdet ihr an dieser Stelle reagieren? Was würdet ihr tun, wenn ihr an der Stelle von Frau Müller wärt?

### **Ende:**

- Feedbackbogen ausfüllen lassen
- Postskriptum erstellen

## **Feedbackbogen**

1. Gab es Unklarheiten beim Lesen des Fallbeispiels? Falls ja, welche?

2. Wie hat dir die Gruppendiskussion gefallen? Welche Aspekte fandest du besonders anregend?

3. Welche Vorschläge für Änderungen hast du?

**Hier ist Platz für alles, was du mir sonst noch gerne sagen möchtest!**

## **Postskriptum**

### **1. Rahmendaten**

Datum/Uhrzeit/Ort:

Dauer:

### **2. Einschätzung der Gruppendiskussion:**

Gesprächsklima:

Inhaltliche Auseinandersetzung:

### **3. Reaktionen der Teilnehmenden:**

### **4. Charakterisierung und Auftreten der Teilnehmenden:**

### **5. Selbstreflexion/ Moderatorleistungen:**

### **6. Ergänzungsbefragung:**

## Transkriptionsregeln

### Legende

[	Beginn einer Überlappung
]	Ende einer Überlappung
(.)	Pause (bis 1s)
(3)	Pause mit Angabe der Dauer
<u>ja</u>	betont
°nein°	sehr leise
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
;	schwach steigende Intonation
Hm=ja	Wortverschleifung
Hmh	Zustimmung
Viellei-	Abbruch eines Wortes
(ja)	schwer verständlich, vermuteter Wortlaut
( )	unverständliche Äußerung
((stöhnt))	Anmerkungen zu parasprachlichen, nonverbalen Ereignissen
((lacht))	Sprechende Person lacht
Af	Sprecherin A
Cm	Sprecher C
?m; ?f	SprecherIn nicht identifizierbar
(3min 22s)	Zeitraum einer nicht transkribierten Passage
(32s keine Wortmeldung)	Keine Wortmeldung mit Angabe der Dauer in Sekunden
Einkaufszentrum	Anonymisierung im Text, Vergabe eines Pseudonyms bei Nennung von Namen oder Verallgemeinerung eines konkreten Ortes

Konsequente Kleinschreibung außer bei Sprechbeginn oder im Fall von Substantiven. Zur besseren Lesbarkeit werden sehr kurze Überlappungen wie ‚ja‘ oder ‚hmh‘ oder wenn der Gedanke noch zu Ende geführt wird in den transkribierten Redeteil der gerade sprechenden Person integriert.