



KATHOLISCHE UNIVERSITÄT
EICHSTÄTT-INGOLSTADT

Vermittler – Bewahrer – Wächter

Orientierungen von Lehrerinnen und
Lehrern im Themenfeld Kultur

Peter Zanker

Eichstätt, 2020

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.)

Sprach- und Literaturwissenschaftliche Fakultät

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Referentin: Prof. Dr. Gabriele Gien

Korreferent: Prof. Dr. Daniel Scherf

Tag der Disputation: 29. April 2020

Inhalt

1	Einführung	5
1.1	Forschungsinteresse	5
1.2	Aufbau der Arbeit	10
2	Forschungsmethodik	12
2.1	Methodologische Verortung	13
2.1.1	Rekonstruktive Sozialforschung	13
2.1.2	Dokumentarische Methode	16
2.1.3	Gruppendiskussionsverfahren	22
2.2	Methodisches Vorgehen	23
2.2.1	Sampling	24
2.2.2	Durchführung der Datenerhebung	27
2.2.3	Auswahl relevanter Passagen und Transkription	32
2.2.4	Interpretationsschritte der Dokumentarischen Methode	33
3	Empirische Rekonstruktion	37
3.1	Falldarstellung Gruppe Grün	39
3.1.1	Fallübersicht	39
3.1.2	Darstellung des Diskursverlaufs	40
3.1.3	Orientierungen der Lehrerinnen	47
3.1.4	Zusammenfassung	67
3.2	Falldarstellung Gruppe Blau	70
3.2.1	Fallübersicht	70
3.2.2	Darstellung des Diskursverlaufs	71
3.2.3	Orientierungen der Lehrerinnen und Lehrer	78
3.2.4	Zusammenfassung	100

3.3	Falldarstellung Gruppe Gelb	103
3.3.1	Fallübersicht	103
3.3.2	Darstellung des Diskursverlaufs	104
3.3.3	Orientierungen der Lehrerinnen	112
3.3.4	Zusammenfassung	130
3.4	Falldarstellung Gruppe Pink	133
3.4.1	Fallübersicht	133
3.4.2	Darstellung des Diskursverlaufs	134
3.4.3	Orientierungen der Lehrerinnen	141
3.4.4	Zusammenfassung	163
3.5	Komparative Analyse	166
3.5.1	Wahrnehmung der Schüler*innen	167
3.5.2	Wahrnehmung der Eltern	168
3.5.3	Wahrnehmung von Kultur	169
3.5.4	Umgang mit dem Kulturbegriff	170
3.5.5	Facetten des Kulturbegriffs	171
3.5.6	Strategien der Kulturvermittlung	172
3.5.7	Modi kultureller Vermittlung	173
3.5.8	Zugang zu Lösungsansätzen	174
3.5.9	Motivation kulturellen Lernens	175
3.5.10	Ethnische Attribuierung	176
3.5.11	Rollenwahrnehmung im Kontext Kultur	177
3.5.12	Wahrnehmung eines kultursensiblen Deutschunterrichts	178
3.6	Sinngenetische Typenbildung	180
3.6.1	Überwindung kulturellen Defizits	180
3.6.2	Ethnozentrismus als pädagogische Leitidee	183
3.7	Soziogenetische Beobachtungen	187

4	Resümee	189
4.1	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	190
4.2	Bedeutungsorientierter Kulturbegriff als Perspektive einer Kultur- und Diversitätsdidaktik im Deutschunterricht	193
4.2.1	Der normative Kulturbegriff	193
4.2.2	Der totalitätsorientierte Kulturbegriff	196
4.2.3	Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff	200
4.2.4	Anknüpfungspunkte an die Kultur- und Diversitätsdidaktik	204
4.3	Ausblick	207
5	Literaturverzeichnis	209
6	Anhang	221

1 Einführung

In ihrer Arbeit „Ethnie, Bildung oder Bedeutung?“ stellt Dorothee Barth heraus, dass innerhalb musikpädagogischer Arbeitsmaterialien häufig mit einem Kulturbegriff gearbeitet wird, der die ethnischen Zugehörigkeiten der Schüler*innen in den Mittelpunkt rückt.¹ Diese (die Schüler*innen) würden zu ethnischen Einheiten zusammengefasst und auf gemeinsame Verhaltensweisen und/oder Werte reduziert. Es sei jedoch gefährlich, so Barth, Schüler*innen, insbesondere jene mit einem sogenannten „Migrationshintergrund“, ausschließlich mit ihrer Herkunftskultur zu assoziieren. Dies könne zur Folge haben, dass kulturelle Vielfalt und kulturelle Hybridisierung verhindert werden. Ethnische Zuschreibungen, Stigmatisierungen und Klischeebildung im schulischen Alltag seien die Konsequenzen. Die Terminologie eines Lehrer*innenhandbuchs aus der Musikpädagogik gibt Dorothee Barth Recht: „Auch die ethnische Zusammensetzung der Klassen wird immer vielfältiger. Nicht selten sind bis zur Hälfte (oft sogar mehr) Schülerinnen und Schüler ‚Ausländerkinder‘, die meisten aus Ländern der EU, viele aber auch aus Afrika, der Türkei, dem Vorderen Orient, aus Indien und Indonesien oder aus Ostasien. Sie leben mit uns, lernen in unseren Schulen unsere Lehrplaninhalte, singen unsere Lieder – schon aus Motivations- und Fairnessgründen sollten wir auch für ihre Kultur, ihre Musik offen sein, nicht zuletzt aber auch zu unserer eigenen Bereicherung.“² Von diesen und ähnlichen Formulierungen ausgehend, fragt Dorothee Barth danach, auf Grundlage welchen Kulturbegriffs eine interkulturell orientierte Musikpädagogik diskutiert werden soll und welche praktischen Implikationen die verschiedenen Kulturbegriffe jeweils mit sich bringen.

1.1 Forschungsinteresse

Diese Diskussion kann in die Deutschdidaktik transferiert werden, denn auch in diesem Fach wird nachweislich wenig bzw. einseitig darüber diskutiert, auf welchem Kulturbegriff ein zeitgemäßer und somit kultursensibler Deutschunterricht basieren sollte. Die Frage nach dem Kulturbegriff ist in dreifacher Hinsicht relevant.

¹ Vgl. Barth 2008.

² Scheytt und Prinz 2002, S. 145.

- a) Die Lehrkräfte: Welches Verständnis von Kultur haben die Lehrkräfte? Nach welchem Kulturbegriff unterrichten sie? Nach welchem Verständnis sollten sie unterrichten?
- b) Die Schüler*innen: Welcher Kulturbegriff liegt der heterogenen Schülerschaft zugrunde? Welcher Kulturbegriff sollte ihr zugrunde liegen?
- c) Der Lerngegenstand: Wie gehen wir mit kulturgeschichtlich geprägten Äußerungen wie Sprache, Schrift, Literatur um? Wie sollten wir damit umgehen?

Im Zentrum der Diskussion stehen seit über zwanzig Jahren eine intensive Debatte über eine „Kultur der Mehrsprachigkeit“³ als „zentrales Anliegen von Gesellschaft bzw. Ausdruck von Kultur“⁴ sowie die Antworten auf die heterogene Schüler*innenschaft⁵, Diversität bzw. Superdiversity⁶, eng verbunden mit einer Diskussion über Interkulturalität, Transkulturalität und Migration⁷. Dabei werden die Diskussionsfelder entlang des didaktischen Dreiecks Schüler*innen-Lehrkräfte-Lerngegenstand diskutiert. Eine Bestandsaufnahme in Bezug auf die Kulturvorstellungen der Lehrkräfte wurde bislang jedoch noch nicht vorgenommen. Lehrer*innen als wichtigster Einflussfaktor von gelingenden Bildungsprozessen kommen kaum zu Wort, ihre Sichtweisen, Vorannahmen und Bedürfnisse scheinen innerhalb der deutschdidaktischen Diskussion nicht von Interesse zu sein. Dabei ist spätestens seit John Hatties „Visible Learning“, der Synthese von über 800 Meta-Analysen, bekannt, dass es auf gute Lehrer*innen ankommt, die den unterrichtlichen Lernerfolg maßgeblich beeinflussen.⁸

In Bezug auf die Ergebnisse von Dorothee Barth und unter Bezugnahme auf den ersten Punkt (a) stellt sich die Forschungsfrage, auf Grundlage welchen Kulturbegriffs

³ Wesentlich beeinflusst die deutschdidaktische Diskussion Ingeborg Oomen-Welke (vgl. u. a. Oomen-Welke 1999, Oomen-Welke und Dirim 2013, Schader 2000). Bis heute wird das Thema „Mehrsprachigkeit“ von verschiedenen Disziplinen wie der Schulpädagogik, Sprachwissenschaft, Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und Grundschulpädagogik diskutiert, und es finden sich eine Reihe von Beiträgen über das Thema „Mehrsprachigkeit in sprachlich heterogenen Klassen“ (vgl. Ballis und Hodaie 2019b, Schmölzer-Eibinger et al. 2013, Busch 2017 und Dirim und Müller 2007).

⁴ Ballis und Hodaie 2019a, S. 1.

⁵ Vgl. u. a. Brand und Brandl 2017, Pompe 2015, Kula 2018 sowie Leiprecht und Steinbach 2015.

⁶ Vgl. Meissner und Vertovec 2015, Vertovec 2007, Scarvaglieri und Zech 2013, Lutz und Wenning 2001, Mecheril 2004.

⁷ Am Beispiel der Literaturdidaktik beschreibt Gülbeyaz Kula die Diskussionen um die Begriffe Multi-, Inter- und Transkulturalität, die seit den 80er-Jahren anhält (vgl. Kula 2018, S. 211–263). Für das Feld der Deutschdidaktik vgl. dazu Honnef-Becker 2006, Dawidowski 2014, Rösch 2017, Neuland 2008, Susteck 2017, Graf v. Nayhauss 2004, Hallet und Nünning 2007 sowie das Themenheft „Deutschdidaktik und Interkulturalität“ in „Der Deutschunterricht“ (Neuland und Kilian 2019).

⁸ Vgl. Hattie et al. 2013.

Lehrkräfte innerhalb des Deutschunterrichts der Grundschule handeln. Die Einschränkung auf die Schulart Grundschule ist dabei der persönlichen Forschungsschwerpunktsetzung an der Schnittstelle von Deutschdidaktik und Grundschulpädagogik geschuldet.

Transformation des Forschungsansatzes

Um diese Forschungsfrage beantworten zu können, wird eine Theoriestructur benötigt, die die verschiedenen Kulturbegriffe systematisiert und kategorisiert. Wie auch in der Arbeit von Dorothee Barth kann hier auf Andreas Reckwitz zurückgegriffen werden, der sich intensiv mit der sogenannten „Transformation der Kulturtheorien“ auseinandersetzt.⁹ Auf Grundlage seiner „Typologie des Kulturbegriffs“, in der er vier verschiedene Kulturbegriffe voneinander unterscheidet, wird eine Zuordnung des jeweiligen Lehrer*innenhandelns innerhalb der Studie angestrebt.¹⁰ Dazu ist es notwendig, die vorgeschlagenen Kulturbegriffe zu operationalisieren, sie in beobachtbaren und messbaren Verhaltensweisen der Lehrer*innen zu konkretisieren und anhand von geeigneten Erhebungsverfahren, wie einer Triangulation von Unterrichtsbeobachtungen, geeigneten Fragebögen und Fallvignetten, das Lehrer*innenhandeln final zu kategorisieren. Dabei gilt es, Herausforderungen zu überwinden:

Der Versuch, verschiedene Kulturbegriffe zu operationalisieren, führt zu der Frage, welche Wissensbestände in Form von beobachtbaren Verhaltensweise vorhanden sein müssen, um eine adäquate Zuordnung in das vorhandene Theoriesystem vornehmen zu können. Dies führt unweigerlich zu einer vertieften Beschäftigung mit dem Kultur- und insbesondere dem Wissensbegriff.

In der Soziologie ist der Wissensbegriff losgelöst vom Wahrheitsbegriff, also vom „knowing that“ auf Wissensstrukturen, die die Grundlage bestimmter „Überzeugungen“ bilden. „Ob Wissen wahr oder falsch, ob es wohlbegründet oder unbegründet scheint, ist nicht die sozialwissenschaftliche Fragestellung, was zählt, ist vielmehr die soziale Relevanz des Wissens, seine faktische Wirkung in der Handlungspraxis“¹¹, schreibt

⁹ Vgl. Reckwitz 2012.

¹⁰ Vgl. Reckwitz 2012, S. 64–90.

¹¹ Reckwitz 2012, S. 154. In diesem Werk geht Andreas Reckwitz ausführlich auf den Wissensbegriff ein und arbeitet die kulturtheoretische Sichtweise in Abgrenzung zur Sichtweise der klassischen Wissenssoziologie heraus. Ob sich die beiden Disziplinen dabei unterscheiden – die soziologische Auffassung bleibt hinter seiner kulturtheoretischen Definition des Wissensbegriffs zurück –, bleibt in Hinblick auf die aktuellen soziologischen Diskussionen und Weiterentwicklungen fragwürdig, insbesondere in Hinblick auf die Weiterentwicklungen der Wissenssoziologie von Mannheim.

Andreas Reckwitz. Doch lässt sich diese Relevanz des Wissens nicht durch die oben genannten standardisierte Verfahrensweisen prüfen, weil die notwendige methodische Kontrolle die Artikulationsmöglichkeiten der Probanden, zum Beispiel in einem Fragebogen, in Hinblick auf das individuelle Relevanzsystem beschneidet.¹² Auf Grundlage des hier skizzierten Wissensbegriff kann auch der Kulturbegriff eingeordnet werden: Kultur wird in dieser Arbeit als kollektive Wissensordnung, tacit knowledge, und implizites Handlungswissen verstanden, nach denen wir im alltäglichen Leben agieren und die unser Handeln erklären.¹³ Weil dieses tacit knowledge nicht über standardisiert erhobenes Material rekonstruiert werden kann, eignen sich die bereits bekannten standardisierten Verfahren in Hinblick auf die Definition deshalb nicht dafür, Wissen der Lehrkräfte innerhalb des Themenfeldes Kultur sichtbar zu machen.¹⁴

Das Vorhaben, das Lehrer*innenhandeln und -wissen in ein vorgegebenes Kategoriensystem einzuordnen, sowie die Verbindung mit den dargestellten Auffassungen der Wissenssoziologie, die zu der vorgelegten Definition des Kulturbegriffs führen, endet in einer epistemologischen Sackgasse und kann in der vorliegenden Arbeit in Hinblick auf die Fragestellung nicht in ein überzeugendes methodisches Konzept überführt werden. Die Lösung für das Problem liegt in einem Wechsel der AnalyseEinstellung hin zur rekonstruktiven Sozialforschung und ihrer Grundannahme der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit (siehe dazu auch Kapitel 2.1.1). Rekonstruktive Verfahren verfolgen nicht das Ziel der Hypothesenprüfung; sie sollen vielmehr Theorien und Hypothesen generieren und ein Verständnis für das Handeln auf Grundlage des Konstruktivismus ermöglichen.¹⁵ Das grundlegende Prinzip der Offenheit, welches allgemein für rekonstruktive Verfahren

¹² Vgl. Bohnsack 2014c, S. 19–22. Weitere Ausführungen dazu finden sich in Kapitel 2.1.

¹³ Vgl. Reckwitz 2012, S. 147–169. Diese Auffassung des Kulturbegriffs lehnt sich an Dorothee Barth an (vgl. Barth 2008, S. 18), die in ihrer Definition des Kulturbegriffs auf Bernd Dewe und Wilfried Ferchhoff (vgl. Dewe und Ferchhoff 1991, S. 76) zurückgreift. Damit führt sie den Begriff „Deutungsmuster“ ein, der in der sozial- und kulturwissenschaftlichen Forschung unterschiedlich gebraucht wird, da er auf verschiedene Theorietraditionen zurückgeht (vgl. Meuser 2011a). Ulrich Oevermann hat sich insbesondere im Rahmen seiner Deutungsmusteranalyse intensiv damit beschäftigt und den Begriff wesentlich geprägt (vgl. Oevermann 2001a und Oevermann 2001c). In der in dieser Arbeit angeführten Definition des Kulturbegriffs wird aufgrund der Vieldeutigkeit auf den Begriff „Deutungsmuster“ verzichtet und stattdessen auf eine offenere Formulierung zurückgegriffen. Gemeinsam ist den unterschiedlichen Ansätzen um den Begriff „Deutungsmuster“, dass es um „kollektiv kommunizierte Sinngestaltungen“ (vgl. Barth 2008, S. 19) geht, die für die vorgelegte Definition grundlegend sind.

¹⁴ Vgl. Oevermann 2001b, S. 538.

¹⁵ Vgl. Meuser 2011b.

von Relevanz ist, ermöglicht zudem einen unvoreingenommenen Blick auf die subjektive Realität der Lehrkräfte, insbesondere auf unerwartete Ergebnisse.¹⁶

Unter Einbezug der dargestellten Erkenntnisse ändert sich zwar nicht das Forschungsinteresse, jedoch die Einstellung in Hinblick auf den Forschungsgegenstand der Kulturbegriffe, die nun vorerst nicht mehr relevant sind. Nun geht es darum, vorhandenes Lehrer*innenwissen im Sinne der rekonstruktiven Sozialforschung zu rekonstruieren und dabei eine größtmögliche Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand zu wahren, ohne ein vorhandenes Kategoriensystem dem Rekonstruktionsprozess zugrunde zu legen.

Der Kulturbegriff

Zu Beginn eines Forschungsprojektes, bei dem der Kulturbegriff an zentraler Stelle steht, ist es naheliegend, auf die vielfältigen Verwendungsweisen der Begrifflichkeit sowohl in der Gesellschaft als auch in den Geisteswissenschaften zu verweisen und die Problematik einer Begriffsdefinition in der pädagogischen Praxis herauszuarbeiten.¹⁷ Seit der Diskussion um die sogenannte „Ausländerpädagogik“ in den 1970er-Jahren wird über kulturelle Themen debattiert – sie beschäftigen die Pädagogik und Didaktik über die Diskussion einer „interkulturellen Pädagogik“ in den 1990er-Jahren über die PISA-Studie hinweg bis zu den jüngsten Migrationsbewegungen.¹⁸ Da es in dieser Arbeit darum geht, unter Rückbezug auf die praxeologische Wissenssoziologie das Wissen der Lehrkräfte in Hinblick auf das Thema Kultur zu rekonstruieren, „welches in der gemeinsam gelebten *Praxis* angeeignet wird und diese *Praxis* zugleich in habitualisierter Weise orientiert“¹⁹, scheint eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff über die oben vorgenommene Definition hinaus wenig zielführend. Ausgangspunkt sollen vielmehr die Lehrkräfte sein, deren persönliches Wissensspektrum zum Kulturbegriff in zweifacher Hinsicht im Mittelpunkt dieser Arbeit steht: zum einen als kollektive Wissensordnung, die das Lehrer*innenhandeln und -sprechen insbesondere im Deutschunterricht strukturiert, und zum anderen als explizites Thema, zu dem ein

¹⁶ Vgl. Mayring 2016, S. 27–28.

¹⁷ Sichtbar wird der inflationäre Gebrauch in Henscheid 2001. Mit 756 verschiedenen gezählten „Kulturen“ im Jahr 2001 findet sich hier eine Zusammenstellung von „Abendländische Kultur“ bis „Zynismuskultur“. Im selben Jahr beklagt Konrad Liessmann diese Kultur-Inflation und fordert eine Verengung des Kulturbegriffs (vgl. Liessmann 2001).

¹⁸ Vgl. dazu auch Karakaşoğlu und Wojciechowicz 2012 sowie Knigge 2012, S. 25–30.

¹⁹ Bohnsack 2011, S. 137.

implizites Wissen vorliegt. „Kultur“ wird somit als etwas gefasst, was soziales Handeln erklärt und was von den Lehrkräften zu erklären ist.²⁰

In der deutschdidaktischen Forschung stellt das Forschungsinteresse dieser Arbeit ein Desiderat dar. Bisher liegen keine empirischen Studien vor, die den Kulturbegriff der Lehrer*innen im Deutschunterricht untersuchen bzw. rekonstruieren. Eine nähere Beschäftigung mit dem Kulturbegriff außerhalb der Themen Interkulturalität oder ästhetische Bildung hat nicht stattgefunden. Da diese Diskurse für die Forschungsarbeit zu Beginn der empirischen Untersuchung keine Anknüpfungspunkte bieten, scheint eine ausführliche Darstellung des aktuellen Diskurses innerhalb der Deutschdidaktik nicht zielführend. Festzuhalten ist, dass das Forschungsinteresse ein Desiderat darstellt und dass mit dieser Arbeit zum ersten Mal empirische Rekonstruktionen anhand des Begriffs „Kultur“ in Bezug auf den Deutschunterricht der Grundschule vorgenommen werden.

1.2 Aufbau der Arbeit

In Kapitel 1.1 dargestellt wurden das Forschungsinteresse und die Transformation des Forschungsansatzes in Verbindung mit einer Erweiterung des wissenschaftlichen Interesses in Richtung einer explorativen Öffnung gegenüber dem Forschungsgegenstand. Es wurde erläutert, warum der gewählte Ansatz der rekonstruktiven Sozialforschung in Hinblick auf das Forschungsinteresse im Gegensatz zu standardisierten Verfahren passgenau ist. Zudem wurde der Kulturbegriff für diese Arbeit definiert und festgestellt, dass diesbezüglich ein Forschungsdesiderat vorliegt, dessen sich die vorliegende Arbeit annimmt. Da mit dem Forschungsvorhaben ein neues Feld beforscht wird, sind thematische Anknüpfungspunkte zu anderen Arbeiten am Beginn des Forschungsprozesses nicht zielführend und werden deshalb konsequenterweise erst auf Grundlage der Rekonstruktionen hergestellt.

²⁰ Sichtbar wird diese doppelte Blickrichtung in der Impulsgebung der durchgeführten Gruppendiskussionen (vgl. 2.2.2 Durchführung der Datenerhebung). Die Gruppe wird explizit auf das Thema Kultur angesprochen mit dem Ziel, sowohl etwas über die Kultur als etwas Erklärendes (explanans) sowie Kultur als das zu Erklärende (explanandum) zu erfahren. Kultur als kollektive Wissensordnung bestimmt, wie wir handeln und sprechen. In den Gruppendiskussionen wird durch die Impulsgebung explizit, was Kultur für die Teilnehmer*innen bedeutet. Kultur wird also zum Erklärenden, weil analysiert wird, welche Bedeutungsinhalte mit dem Kulturbegriff verbunden werden.

In Kapitel 2 werden die methodologischen und methodischen Grundlagen für diese Arbeit gelegt. Ausgehend von der rekonstruktiven Sozialforschung wird das Feld in Richtung der Dokumentarischen Methode eingegrenzt, auf deren Fundament in dieser Arbeit geforscht wird. Sodann wird das Erhebungsinstrument des Gruppendiskussionsverfahrens näher skizziert, mit welchem die Daten für diese Forschungsarbeit erhoben wurden. Im letzten Teil des Kapitels wird der Forschungsprozess vom Sampling bis zur Typenbildung erläutert, um das methodische Vorgehen transparent zu halten.

Das Herzstück dieser Arbeit stellt Kapitel 3 mit der empirischen Rekonstruktion dar. Hier werden die erhobenen Daten interpretiert und wird eine Rekonstruktion des kollektiven impliziten Lehrer*innenwissens angestrebt. Dazu werden in einem ersten Schritt die vier Fälle ausführlich dargestellt und wird damit der Rekonstruktionsprozess transparent gemacht (Kapitel 3.1, 3.2, 3.3, 3.4.). Die fallinternen Ergebnisse der verschiedenen Gruppen werden in der komparativen Analyse (Kapitel 3.5) miteinander verknüpft; darauf aufbauend wird in zwei verschiedenen Typenbildungen das gruppenverbindende implizite Wissen rekonstruiert (Kapitel 3.6).

Im letzten Teil, dem Kapitel 4, werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zusammengefasst und in Hinblick auf die Deutschdidaktik diskutiert. Dazu werden in direktem Zusammenhang mit den Forschungsergebnissen drei Kulturbegriffe und deren Eignung für die Deutschdidaktik untersucht. Es werden als ein weiteres Ergebnis der Arbeit der bedeutungsorientierte Kulturbegriff und dessen Chancen für die pädagogische Praxis innerhalb der Deutschdidaktik herausgearbeitet und in die Kultur- und Diversitätsdidaktik von Gülbeyaz Kula eingeordnet.

2 Forschungsmethodik

Die sogenannte Dokumentarische Methode hat sich seit einem Forschungsprojekt mit dem Titel „Kollektive Orientierungen in Gruppen Jugendlicher“²¹ unter der Leitung von Werner Mangold und Ralf Bohnsack sowohl in der empirischen Sozialforschung als auch in der Erziehungswissenschaft als eine höchst anschlussfähige Methode etabliert.²² Seitdem hat Ralf Bohnsack die Methodik grundlegend ausgearbeitet und verfeinert und zusammen mit Arnd-Michael Nohl und Aglaja Przyborski das Verfahren in seinen vielen methodologischen Arbeiten grundlagentheoretisch fundiert. Im Kern bietet die Dokumentarische Methode dem Forscher ein breites Instrumentarium zur Rekonstruktion kollektiver impliziter Wissensbestände und der Analyse ihrer sozialen Genese.

In der allgemeinen Bildungsforschung hat sich, betrachtet man die von Arnd-Michael Nohl zusammengestellte Liste aller Publikationen zur Dokumentarischen Methode seit 2007²³, das Verfahren seit ca. 2008 mehr und mehr durchgesetzt.²⁴ Mit der Arbeit von Dorothee Wieser²⁵ fand die Dokumentarische Methode 2008 erstmals Anwendung innerhalb der deutschdidaktischen Forschung und wurde nach den Forschungsarbeiten von Ina Lindow²⁶ und Daniel Scherf²⁷ 2014 in der Halbjahresschrift „Didaktik Deutsch“²⁸ und im Sammelband zu empirischen Erhebungs- und Auswertungsverfahren²⁹ für das Fach breiter reflektiert.

In diesem Kapitel sollen zum einen das Verfahren der Dokumentarischen Methode und ihre grundlagentheoretischen Verortung in den Grundzügen skizziert (Kapitel 2.1) und zum anderen das forschungspraktische Vorgehen transparent gemacht werden (Kapitel 2.2). Durch die genaue Erläuterung der Methodologie wird herausgearbeitet, warum die methodische Vorgehensweise in Hinblick auf die Fragestellung als zielführend betrachtet wird. Dazu wird im ersten Teil auf die rekonstruktive Sozialforschung näher eingegangen (Kapitel 2.1.1), welche eine grundlegende Perspektive auf die Dokumentarische Methode darstellt. Sodann wird die

²¹ Die Ergebnisse wurden u. a. in Bohnsack 1989 veröffentlicht.

²² Eine Liste aller bisher erschienenen Arbeiten im Rahmen der Dokumentarischen Methode findet sich unter www.dokumentarischemethode.de.

²³ Vgl. Nohl 2018.

²⁴ Vgl. Heinrich und Wernet 2018, Asbrand und Martens 2018.

²⁵ Vgl. Wieser 2008.

²⁶ Vgl. Lindow 2013.

²⁷ Vgl. Scherf 2013.

²⁸ Vgl. Ballis et al. 2014.

²⁹ Vgl. Schieferdecker 2016a.

Dokumentarische Methode selbst thematisiert (Kapitel 2.1.2). Zuletzt wird in Kapitel 2.1.3 auf das Verfahren zur Datenerhebung, das Gruppendiskussionsverfahren, näher eingegangen.

Im zweiten Teil (Kapitel 2.2) wird das methodische Vorgehen transparent gemacht, damit der komplette Forschungsprozess nachvollzogen werden kann. Dafür wird in Kapitel 2.2.1 das Sampling erläutert. In Kapitel 2.2.2 wird die Durchführung der Datenerhebung skizziert; wichtige Entscheidungen, wie die Wahl des Eingangsimpulses, werden diskutiert. Im darauffolgenden Kapitel 2.2.3 wird erklärt, nach welchen Kriterien die Daten reduziert und transkribiert wurden. Im letzten Kapitel 2.2.4 sollen abschließend die Interpretationsschritte der Dokumentarischen Methode in Bezug auf das Forschungsprojekt ausgeführt werden.

2.1 Methodologische Verortung

2.1.1 Rekonstruktive Sozialforschung

Wegen der methodologischen Verortung dieser Arbeit in der Dokumentarischen Methode ist das qualitativ-rekonstruktive Forschungsparadigma von großer Bedeutung. Wie schon im Kapitel 1.1 gezeigt wurde, sind standardisierte quantitative Verfahren in Hinblick auf das hier vorliegende Forschungsinteresse nicht zielführend. Viele qualitative Methodologien in der empirischen Sozialforschung haben gemeinsam, dass sie sich an rekonstruktiven Verfahren orientieren. Der rekonstruktiven Methode können die hermeneutische Wissenssoziologie³⁰, die Konversationsanalyse³¹, die Erzählanalyse³², die objektive Hermeneutik³³ und auch die Dokumentarische Methode zugeordnet werden. Die rekonstruktive Sozialforschung geht von der Annahme aus, dass die gesellschaftliche Wirklichkeit konstruiert sei.³⁴ Ziel ist es nun, die Handlungen der sozialen Akteure, also ihre eigenen Konstruktionen von Wirklichkeit, zu rekonstruieren und dadurch ihr Handeln zu verstehen: „Der Forschungsprozess nimmt also seinen Ausgang bei der Alltagspraxis und beim Alltagswissen der Erforschten.“³⁵ Während rekonstruktive

³⁰ Vgl. Hitzler et al. 1999 und Schröder 1994.

³¹ Vgl. Eberle 1997 und Heritage 1988.

³² Vgl. Rosenthal 1995 und Schütze 1982.

³³ Vgl. Kleemann et al. 2013, Oevermann 2001a, Oevermann 1993 und Wernet 2009.

³⁴ Vgl. zur gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit auch Berger und Luckmann 2018.

³⁵ Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 14.

Verfahren nach dem „Prinzip der Offenheit“³⁶ und dem „Prinzip der Kommunikation“³⁷ vorgehen, stellen „standardisierte Verfahren die intersubjektive Überprüfbarkeit durch die Reproduzierbarkeit des Forschungsprozesses“³⁸ sicher.³⁹ Christa Hoffmann-Riem präzisiert diese zwei Prinzipien: „Das Prinzip der Kommunikation besagt, daß der Forscher den Zugang zu bedeutungsstrukturierten Daten im allgemeinen nur gewinnt, wenn er eine Kommunikationsbeziehung mit dem Forschungssubjekt eingeht und dabei das kommunikative Regelsystem des Forschungssubjekts in Geltung läßt.“⁴⁰ Das Prinzip der Offenheit betont, „daß die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat“⁴¹. Die befragten Personen oder Gruppen sollen folglich die Möglichkeit erhalten, ihr eigenes Regel- und Relevanzsystem gegenüber dem Forscher zu entfalten. Dabei wird bezogen auf Alfred Schütz in Konstruktionen ersten und zweiten Grades unterschieden: „Die Konstruktion, die der Sozialwissenschaftler benutzt, sind daher sozusagen Konstruktionen zweiten Grades: es sind Konstruktionen jener Konstruktionen, die im Sozialfeld von den Handelnden gebildet werden, deren Verhalten der Wissenschaftler beobachtet und in Übereinstimmung mit den Verfahrensregeln seiner Wissenschaft zu erklären versucht.“⁴² Die Konstruktion ersten Grades sind die Interpretationen, die der Beforschte in seiner Wirklichkeit selbst konstruiert. Dabei ist es wichtig, dass dieses Fremdverstehen, „what they are really talking about“⁴³, methodisch kontrolliert wird, was u. a. von Harold Garfinkel problematisiert wurde. In diesem Zusammenhang spricht er von „Indexikalität“ oder „unausweichlicher Vagheit“ und meint damit, dass der Sinn des Gesagten sich nicht unmittelbar aus den sprachlichen Äußerungen ergibt, sondern erst im konkreten Bedeutungszusammenhang erschlossen werden muss. Die sprachliche Äußerung ist

³⁶ Bohnsack 2014c, S. 23.

³⁷ Bohnsack 2014c, S. 23.

³⁸ Stützel 2019, S. 26.

³⁹ In Bohnsack 2005 werden grundsätzliche Unterschiede zwischen standardisierten Verfahren und nichtstandardisierten, rekonstruktiven Verfahren thematisiert.

⁴⁰ Hoffmann-Riem 1980, S. 346–347.

⁴¹ Hoffmann-Riem 1980, S. 343.

⁴² Schütz 1971, S. 7.

⁴³ Garfinkel 2008, S. 41.

demnach nur ein Hinweis auf den Bedeutungsgehalt des Individuums oder der Gruppe.⁴⁴

Trotz der Unterschiede von standardisierten Verfahren zur analytischen Grundhaltung der nichtstandardisierten, rekonstruktiven Sozialforschung sind die Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität im Rahmen dieser Forschungstradition nicht ohne Relevanz. Die intersubjektive Überprüfbarkeit, die Objektivität, wird dadurch erreicht, dass die Schritte der Erhebung und Auswertung formalisiert und standardisiert werden und somit der Forschungsprozess expliziert wird.⁴⁵ Die Validität ist dann gegeben, wenn „sie [die qualitativen Methoden, Anm. d. Verf.] an die Common-Sense-Konstruktion der Untersuchten anknüpfen und auf den alltäglichen Strukturen bzw. Standards der Verständigung aufbauen.“⁴⁶ Zuletzt sind rekonstruktive Methoden „durch den Nachweis der Reproduktionsgesetzlichkeit der herausgearbeiteten Strukturen und durch das systematische Einbeziehen und Explizieren alltäglicher Standards der Kommunikation“⁴⁷ reliabel. Das bedeutet, dass zum Beispiel innerhalb eines Falles anhand thematisch unterschiedlicher Stellen identische Strukturen (Homologien) nachgewiesen werden müssen.

In Hinblick auf die qualitative Sozialforschung und damit auch für die vorliegende Methodologie essenziell sind fünf weitere Gütekriterien, die die Qualitätsstandards sichern sollen und zurzeit breit diskutiert werden. Die Gegenstandsangemessenheit ist ein basales Gütekriterium, welches „aus den Anforderungen multipler Passungsverhältnisse und fortgesetzter Justierung sowie einem Primat des Empirischen vor der Methodizität“⁴⁸ besteht. Die empirische Sättigung fordert die ausreichende Verankerung der vorgenommenen Interpretationen im Datenmaterial, während mit der theoretischen Durchdringung die Qualität der Theoriebezüge, in die das Forschen eingebettet ist, gemeint ist. Die textuelle Performanz fordert eine angemessene Kommunikationsleistung innerhalb der Darstellung des Forschungsprozesses und der Forschungsergebnisse für die Community bzw. der

⁴⁴ Vgl. Garfinkel 1981, S. 210–214. Zum methodisch kontrollierten Fremdverstehen im deutschsprachigen Raum hat insbesondere Fritz Schütze als erster einen wesentlichen Beitrag geleistet (siehe u. a. Schütze et al. 1981).

⁴⁵ Vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 28.

⁴⁶ Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 24.

⁴⁷ Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 26.

⁴⁸ Strübing et al. 2018, S. 88.

Rezipienten. Zuletzt ist die Originalität zu nennen, mit der der Neigkeitsanspruch wissenschaftlicher Arbeiten markiert wird.⁴⁹

2.1.2 Dokumentarische Methode

Die Dokumentarische Methode als eine Form der rekonstruktiven Verfahren richtet ihren Fokus auf die „*Aspekthaftigkeit* des Wissens und Denkens“⁵⁰ und die „Grenzen des jeweiligen Erfahrungsraums“⁵¹, indem sie unterschiedliche Bereiche sozialer Wirklichkeit thematisiert. Karl Mannheim, der einen wesentlichen Bezugspunkt der Dokumentarischen Methode darstellt und diese grundlagentheoretisch mitbegründet hat, benennt als „*Aspektstruktur* [...] die Art, wie einer eine Sache sieht, was er an ihr erfaßt und wie er sich einen Sachverhalt im Denken konstruiert“⁵². Charakteristisch für diese Aspektstruktur ist, „daß dasselbe Wort, der gleiche Begriff im Munde sozial verschieden gelagerter Menschen und Denker meistens ganz Verschiedenes bedeuten.“⁵³ Karl Mannheim fordert in seiner erstmals 1923 erschienenen kultursoziologischen Arbeit „Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation“⁵⁴ den Wechsel der AnalyseEinstellung vom Was zum Wie und arbeitet dies in seinem 1980 veröffentlichten Manuskript „Strukturen des Denkens“⁵⁵ näher aus. Bohnsack schreibt dazu: „Karl Mannheim hat in dieser Abhandlung [,Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation“] die Dokumentarische Methode als methodologisches und epistemologisches Programm der Kulturwissenschaft entworfen, welches den Zugang zur Analyse der Praxis, also des impliziten resp. atheoretischen und handlungsleitenden Wissens, eröffnen sollte.“⁵⁶ Bohnsack merkt auch an, dass Mannheim jedoch kein empirisch fundiertes Programm zur empirischen Analyse ausgearbeitet habe.⁵⁷ Deswegen entwickelte Bohnsack 1989 die Dokumentarische Methode zu einer rekonstruktiven Methodologie weiter und

⁴⁹ Vgl. Strübing et al. 2018, hier werden die Qualitätsstandards ausführlich diskutiert.

⁵⁰ Bohnsack 2014c, S. 191.

⁵¹ Bohnsack 2014c, S. 191.

⁵² Mannheim 1965, S. 234.

⁵³ Mannheim 1965, S. 234.

⁵⁴ Vgl. Mannheim 1964a.

⁵⁵ Mannheim 1980.

⁵⁶ Bohnsack 2017b, S. 58. Mit Bohnsack 2017b liegt ein komplexer Beitrag zur praxeologischen Theoriebildung und erkenntnistheoretischen Selbstvergewisserung vor, der in Hinblick auf die Dokumentarische Methode metatheoretische Fundierungen vertiefen und generieren möchte und dabei insbesondere die Arbeiten von Karl Mannheim aus den 1920er- und 1930er-Jahren in den Fokus rückt und deren Bedeutung kritisch würdigt. Die „praxeologische Wissenssoziologie“ (vgl. auch Bohnsack 2011) stellt die forschungsleitende Perspektive der Dokumentarischen Methode dar.

⁵⁷ Vgl. Bohnsack 2017b, S. 58.

fokussierte insbesondere die Kategorie des „konjunktiven Erfahrungsraums“ bzw. des „konjunktiven Erkennens“ als eine Leitdifferenz zum „kommunikativen Wissen“. ⁵⁸

Immanenter und dokumentarischer Sinngehalt

Für ein strukturiertes Verständnis der Dokumentarischen Methode hilft ein genauer Blick auf Karl Mannheim und seine Wissenssoziologie. Mannheim unterscheidet zwischen zwei verschiedenen Sinngehalten einer Äußerung: dem immanenten und dem dokumentarischen Sinngehalt. ⁵⁹ Der immanente Sinngehalt umfasst den Objektsinn und den intendierten Ausdruckssinn einer Äußerung. ⁶⁰

Mit dem Objektsinn ist der objektive Sinngehalt, also das, was gesagt wird, gemeint. Er stellt einen basalen, aber keineswegs banalen Schritt zum Fremdverstehen anderer Sozialwelten dar. In der Dokumentarischen Methode findet deshalb eine kleinteilige Rekonstruktion des Objektsinns in Form des ersten Analyseschritts, der formulierenden Interpretation, statt. ⁶¹

Mit dem intendierten Ausdruckssinn sind die Motive und Absichten des Beforschten gemeint – die Intention einer Person. Diese können durch zusätzliche Erzählungen bzw. Erläuterungen vom Sprecher dargelegt werden, was aber gewöhnlich nicht passiert, da es die flüssige Kommunikation stören würde. Deshalb wird diese Sinnebene innerhalb der Dokumentarischen Methode nicht systematisch erfasst. ⁶²

Kern der Dokumentarischen Methode ist vielmehr die Rekonstruktion des dokumentarischen Sinngehalts. Hier geht es nicht um das „Was“, „sondern das ‚Daß‘ und das ‚Wie‘ wird von dominierender Wichtigkeit. Wenn ich den Ausdrucks- oder den Dokumentsinn der Rede meines Freundes verstehen will, so achte ich nicht so sehr auf den theoretischen Inhalt dessen, was er sagt, auf das ‚Was‘, sondern von Bedeutung wird mir zunächst, *daß* er gerade dies sagt (und nicht etwa einen anderen theoretischen Gehalt) und *wie* er es sagt.“ ⁶³ Das heißt, es wird danach gefragt, wie „Orientierungen, Haltungen, Weltanschauungen im interaktiven und sozialisationsgeschichtlichen Herstellungsprozeß“ ⁶⁴ entstehen.

Dabei ist wichtig zu verstehen, dass „in dieser Analyseeinstellung, wie sie der

⁵⁸ Vgl. Bohnsack 1989, S. 376–386.

⁵⁹ Vgl. Mannheim 1980, 85-93. Statt des Begriffs „dokumentarischer Sinngehalt“ verwendet Karl Mannheim häufig den Begriff „genetischer Sinngehalt“.

⁶⁰ Vgl. Mannheim 1964a, S. 103–129.

⁶¹ Vgl. Kleemann et al. 2013, S. 159.

⁶² Vgl. Kleemann et al. 2013, S. 160. Zur Auseinandersetzung mit den „Um-zu-Motiven“ in Hinblick auf den Common Sense vgl. Bohnsack 2010, S. 49–52.

⁶³ Mannheim 1964a, S. 134.

⁶⁴ Bohnsack 2006, S. 272.

Dokumentarischen Methode entspricht, [...] die Frage nach dem faktischen Wahrheitsgehalt und der normativen Richtigkeit kultureller oder gesellschaftlicher Tatsachen ‚eingeklammert‘⁶⁵ wird – Karl Mannheim bezeichnet dies als ‚Einklammerung des Geltungscharakters‘⁶⁶.

Der konjunktive Erfahrungsraum

Eine elementare Kategorie der Dokumentarischen Methode ist die des konjunktiven Erfahrungsraums. Sie verdeutlicht, dass das Alltagswissen keine exklusive Erfahrung der Einzelperson ist, was bedeutet, dass dieses Alltagswissen „gewöhnlich weit über die einzelne Person hinaus und [...] fest im sozialen Umfeld des Einzelnen verankert“⁶⁷ ist. In der Dokumentarischen Methode ist daher die kollektive Ebene von zentraler Bedeutung. Der konjunktive Erfahrungsraum, welcher ebenfalls auf Mannheim zurückgeht, der zwischen kommunikativer und konjunktiver Bedeutungsdimension unterscheidet, „erfasst eine von der konkreten Gruppe gelöste Kollektivität, indem er diejenigen miteinander verbindet, die an Handlungspraxen und damit an Wissens- und Bedeutungsstrukturen teilhaben, die in einem bestimmten Erfahrungsraum gegeben sind. [...] Jeder und jede von uns ist Teilhaber/-in **vieler** [Hervorhebung durch Kleemann] solcher Erfahrungsräume. So können zum Beispiel geschlechts-, bildungsmilieu- und generationstypische Erfahrungsräume voneinander unterschieden werden.“⁶⁸ Der konjunktive Erfahrungsraum, welcher später von Bohnsack als konjunktives Wissen bezeichnet wird⁶⁹, stellt ein atheoretisches, also implizites Wissen dar, welches sich in der Handlungspraxis, genauer durch die „Gemeinsamkeiten resp. Strukturidentitäten der Sozialisations- und Lebensgeschichte, also des gemeinsamen Schicksals, d. h. auf der Grundlage und im Medium konjunktiver Erfahrung“⁷⁰ konstituiert und folglich Grundlage für eine Milieubindung ist.⁷¹

⁶⁵ Bohnsack 2003, S. 552.

⁶⁶ Mannheim 1980, S. 88.

⁶⁷ Kleemann et al. 2013, S. 157.

⁶⁸ Kleemann et al. 2013, S. 288.

⁶⁹ Die verwendeten Begrifflichkeiten sind an dieser Stelle irreführend. Wenn Karl Mannheim zwischen „kommunikativer“ und „konjunktiver Bedeutungsdimension“ unterscheidet, werden dazu u. a. von Bohnsack parallel die Begriffe „kommunikatives“ und „konjunktives Wissen“ bzw. „Erfahrungsraum“ verwendet. Im Kern geht es dabei immer um den Unterschied zwischen Norm und Habitus. Wenn nun allerdings in Abbildung 1 (S. 19) und in neueren Veröffentlichungen von Ralf Bohnsack von einem „konjunktiven Erfahrungsraum“ die Rede ist, dann wird dieser Begriff nicht synonym zu den Begriffen „konjunktives Wissen“ oder „konjunktive Bedeutungsdimension“ verwendet. Vielmehr ist mit diesem Begriff nun ein Erfahrungsraum gemeint, der sich aus „kommunikativem“ und „konjunktivem Wissen“ zusammensetzt und damit das Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus betont.

⁷⁰ Bohnsack 2014a, S. 20.

⁷¹ Der konjunktive Erfahrungsraum hängt folglich eng mit dem Milieubegriff von Pierre Bourdieu zusammen (vgl. dazu Bohnsack 2017b, S. 217–243)

Im Gegensatz zum konjunktiven Erfahrungsraum, wo konjunktive Verständigung als „Verstehen“ bezeichnet wird, ist mit dem kommunikativen Erfahrungsraum das wechselseitige Interpretieren, also die Verständigung zwischen den konjunktiven Erfahrungsräumen, gemeint.⁷² Für die Lehrkräfte einer Schule bilden die verbindenden Erfahrungen im gemeinsamen Arbeiten einen konjunktiven Erfahrungsraum, also ein intuitives Verständnis für das alltägliche Zusammenleben. Eine neue Lehrkraft kann den konjunktiven Erfahrungsraum einer spezifischen Schule nur über die kommunikative Erfahrung nachvollziehen. Er oder sie muss Fragen stellen und beobachten, um sich den konjunktiven Erfahrungsraum zu erschließen. Zum kommunikativen Erfahrungsraum in Bezug auf das Beispiel Schule zählt daher auch die kommunikativ-generalisierende Bedeutung des Systems Schule.⁷³ Bohnsack verweist damit insbesondere auf die normativen Erwartungen und im Bereich von Organisationen auf deren Programme oder Corporate Identity.⁷⁴ Entlang des Beispiels Schule wären damit bildungspolitische, verwaltungsmäßige oder lehrertypische Bedeutungen gemeint – also institutionalisierte Wissensbestände.

Das abstrakte Konzept des konjunktiven Erfahrungsraum wurde bis zuletzt von Bohnsack weiter ausgearbeitet, welches er selbst in folgender Grafik bündelt.⁷⁵

⁷² Vgl. Bohnsack 1998, S. 120.

⁷³ Vgl. Bohnsack 1998, S. 121.

⁷⁴ Vgl. Bohnsack 2017b, S. 104.

⁷⁵ Vgl. Bohnsack 2017b, S. 102–141 und Bohnsack 2017a.

Abbildung 1: Konjunktiver Erfahrungsraum⁷⁶

In dieser Abbildung stellt Bohnsack heraus, dass sich der konjunktive Erfahrungsraum nicht nur aus dem konjunktiven Erfahren konstituiert, sondern auch auf dem Erleben des Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und Norm gründet. Demnach stehen der konjunktive und kommunikative Erfahrungsraum nicht bezuglos als zwei verschiedene Erfahrungsräume nebeneinander. Vielmehr entsteht der konjunktive Erfahrungsraum durch das Erleben der „Diskrepanz zwischen Regel und Praxis, also zwischen den *normativen Erwartungen* [...] einerseits und dem kollektiven *Habitus*, dem Orientierungsrahmen *im engeren Sinne*, andererseits. Die Diskrepanz ist eine notorische oder prinzipielle, weil es sich bei den beiden Dimensionen nicht allein um unterschiedliche Wissensbestände, sondern um eine unterschiedliche *Logik* und *Sozialität* der Wissenskonstitution handelt.“⁷⁷ Mit den normativen Erwartungen und Rollen ist das kommunikative Wissen auf Grundlage einer propositionalen Logik gemeint. Mit dem konjunktiven Wissen, welches aus der performativen Logik resultiert, wird der im Zitat angesprochene kollektive Habitus verstanden.⁷⁸ Da dieses konjunktive Wissen in der gemeinsam gelebten Praxis angeeignet wird, hat sich der

⁷⁶ Bohnsack 2017b, S. 103.

⁷⁷ Bohnsack 2017b, S. 104.

⁷⁸ Während Ralf Bohnsack in früheren Arbeiten lediglich von einem Spannungsfeld des konjunktiven und kommunikativen Erfahrungsraums spricht, ordnet er in Bohnsack 2017b die Begriffe neu und unterscheidet zwischen konjunktivem Erfahrungsraum und konjunktivem Wissen bzw. dem Orientierungsrahmen im engeren Sinne. Bohnsack hat damit das Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums seit Karl Mannheim wesentlich weiterentwickelt.

Begriff der „praxeologischen Wissenssoziologie“ etabliert.⁷⁹ In der empirischen Rekonstruktion der Dokumentarischen Methode werden das kommunikative und konjunktive Wissen sichtbar, denn der Habitus wird immer in Relation zu den Normen, oft in Form von Erwartungen und Ansprüchen, gesetzt.⁸⁰ Die Dokumentarische Methode und ihre systematische Rekonstruktion des dokumentarischen Sinngehalts ermöglichen es, den konjunktiven Erfahrungsraum zu explizieren und im letzten Schritt darauf aufbauend auch eine Milieuanalyse vorzunehmen.

Milieuanalyse und Typenbildung

Das Milieukonzept der Dokumentarischen Methode führt zu Karl Mannheim zurück, der sich insbesondere in seinen jugend- und wirtschaftssoziologischen Beiträgen damit befasste.⁸¹ „Milieus sind als ‚konjunktive Erfahrungsräume‘ dadurch charakterisiert, dass ihre Angehörigen, ihre Träger durch Gemeinsamkeiten des Schicksals, des biografischen Erlebens, Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte miteinander verbunden sind. Dabei ist die Konstitution konjunktiver Erfahrung nicht an das gruppenhafte Zusammenleben derjenigen gebunden, die an ihr teilhaben.“⁸² Das Spezifikum des Milieukonzepts der Wissenssoziologie von Mannheim ist, dass der Begriff nicht nur auf sozialstrukturelle Zusammenhänge verweist, sondern vielmehr die homologen Erfahrungen der Akteure und die daraus resultierende „schicksalhafte“ Zusammengehörigkeit in den Mittelpunkt stellt⁸³: „Diejenigen, die durch Gemeinsamkeiten der erlebnismäßigen Herstellung von Wirklichkeit, durch Gemeinsamkeiten des Erlebens miteinander verbunden sind, gehören zu demselben konjunktiven Erfahrungsraum, zum selben Milieu.“⁸⁴

Auf Grundlage dieses Milieukonzepts und unter Einbezug der Habitus Theorie kann innerhalb der Dokumentarischen Methode der letzte Analyseschritte, die sinn- und soziogenetische Typenbildung, vorgenommen werden. Die sinngenetische Ebene

⁷⁹ Vgl. Bohnsack 2011, S. 137. Die Entwicklung der praxeologischen Wissenssoziologie hat Pierre Bourdieu maßgeblich mit seinen drei Studien zur Ehre, Verwandtschaft und Austausch in seinem „Entwurf einer Theorie der Praxis“ (vgl. Bourdieu 1976) und der Herausbildung des Habitusbegriffs beeinflusst. Zum Habitusbegriff vgl. Rehbein und Gernot 2014.

⁸⁰ Vgl. Bohnsack 2017b, S. 104.

⁸¹ Vgl. Mannheim 1964b und Mannheim 2009.

⁸² Bohnsack 2014c, S. 113. Mannheim verdeutlicht den Unterschied von einer „konkreten Gruppe“ und einem Milieu am Beispiel des „Generationszusammenhangs“: „Sprechen wir also von ‚konkreter Gruppe‘, wenn entweder gewachsene oder gestiftete Bindungen Individuen zu einer Gruppe vereinigen, so ist der Generationszusammenhang ein Miteinander von Individuen, in dem man zwar auch durch etwas verbunden ist; aber aus dieser Verbundenheit ergibt sich zunächst noch keine konkrete Gruppe. Dennoch ist der Generationszusammenhang ein soziales Phänomen, dessen Eigenart beschrieben und erfaßt werden muß.“ (Mannheim 1964b, S. 525)

⁸³ Vgl. Weller und Pfaff 2013, S. 57.

⁸⁴ Bohnsack 2003, S. 562.

eines Milieus beschreibt konjunktive Orientierungsmuster und habituelle Gemeinsamkeiten. Sie sucht nach dem gemeinsamen handlungsleitenden Erfahrungswissen. Die soziogenetische Ebene dagegen sucht nach konjunktiven Erfahrungsräumen und biografischen Gemeinsamkeiten, die das handlungsleitende Wissen der sinngenetischen Ebene erklären.⁸⁵ Während die sinngenetische Ebene die propositionale und performative Logik eines Erfahrungsraums beschreibt, präzisiert die soziogenetische Ebene den konjunktiven Erfahrungsraum hinsichtlich seiner wesentlichen soziogenetischen Merkmale wie zum Beispiel Geschlecht, Generation und Alter. In Hinblick auf das Milieu der Lehrer*innen bedeutet dies, dass die sinngenetische Ebene danach fragt, ob es unterschiedliche Sichtweisen auf die Schüler*innen gibt. Die soziogenetische Ebene beschäftigt sich damit, mit welchen soziogenetischen Merkmalen eine spezifische Sichtweise zusammenhängt: Haben junge Lehrer*innen an städtischen Schulen eine positive Sicht auf die Schüler*innen?⁸⁶

2.1.3 Gruppendiskussionsverfahren

Das Gruppendiskussionsverfahren als Erhebungsinstrument hat sich seit den 1940er-Jahren in Großbritannien und in den USA entwickelt. Zunächst sind darunter Arbeiten zu verstehen, die mit den Bezeichnungen „focus groups“⁸⁷ oder „group discussions“⁸⁸ arbeiteten. Im Kontext der Frankfurter Schule wurde das Verfahren erstmals von Friedrich Pollock im Rahmen einer groß angelegten Studie zur politischen Stimmung mit über 1800 Teilnehmenden aufgegriffen.⁸⁹ Wesentlich weiterentwickelt und kritisch reflektiert wurde das Gruppendiskussionsverfahren von Werner Mangold⁹⁰: „Wurden Gruppendiskussionen bis zu diesem Zeitpunkt schwerpunktmäßig unter dem Aspekt der besseren Ermittlung der Meinungen und Einstellungen Einzelner ‚unter Gruppenkontrolle‘ eingesetzt, so bereitete Mangold das Terrain für die Erforschung kollektiv verankerter Orientierungen, die er ‚Gruppenmeinungen‘ nannte, allerdings ohne diesen Zugang grundlagentheoretisch zu begründen.“⁹¹ Bevor Ralf Bohnsack, teilweise in Zusammenarbeit mit Werner Mangold, in den 1980er-Jahren das

⁸⁵ Amling und Hoffmann 2013, S. 192–193.

⁸⁶ Vgl. Amling und Hoffmann 2013, Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 302–305 sowie Nentwig-Gesemann 2013. Vgl. zu Kapitel 2.1 auch Stützel 2019, S. 25–37.

⁸⁷ Vgl. Merton 1987.

⁸⁸ Vgl. Willis 1990.

⁸⁹ Vgl. Pollock 1973. Eine Zusammenfassung findet sich in Dröge 2006.

⁹⁰ Vgl. Mangold 1960.

⁹¹ Schäffer 2011, S. 76.

„Paradigma der Rekonstruktion kollektiver Orientierungen“⁹² im Zusammenhang mit der Entwicklung der Dokumentarischen Methode grundlagentheoretisch ausarbeitete, griffen Manfred Nießen⁹³ und Ute Volmerg⁹⁴ unter Bezug auf den symbolischen Interaktionismus und die phänomenologische Soziologie diese Methodik auf und entwickelten sie weiter – im Zentrum stand allerdings immer noch die Meinung des Individuums. Ralf Bohnsack grenzt sich davon ab, indem er entgegen der Haltung, dass Vorstellungen, Einstellungen und Orientierungen sich erst im Kontext der Gruppendiskussion ausbilden würden, das Gruppendiskussionsverfahren als Erhebungsmethode zur Erfassung kollektiv geteilter Orientierungsmuster, also kollektiv geteiltes implizites Wissen, sieht. Seine Überlegungen zum Begriff des „Kollektiven“ gehen auf Karl Mannheim zurück und überlappen sich mit seinen Überlegungen zur Dokumentarischen Methode.⁹⁵ Die an die Gruppendiskussion anknüpfende Rekonstruktion fokussiert demnach „gemeinsame biographische und kollektivbiographische Erfahrungen, die sich u. a. in milieu-, geschlechts- und generationsspezifischen Gemeinsamkeiten niederschlagen“⁹⁶.

Das Gruppendiskussionsverfahren der Dokumentarischen Methode ist insbesondere durch eine spezifische Art der Diskussionsführung charakterisiert, bei der die Selbstläufigkeit des Diskurses im Anschluss an einen gesprächsinitiierenden Impuls von grundlegender Wichtigkeit ist. Nur so kann die Gruppe in der Diskussion ihr Relevanzsystem in Hinblick auf die kollektiven Erfahrungen entfalten, ohne dass die Meinung des Moderators die Orientierungen der Gruppe beeinflusst.

Das methodische Vorgehen und die Rolle des Moderators werden ausführlich in Kapitel 2.2 dargestellt und reflektiert.

2.2 Methodisches Vorgehen

Nachdem im vorigen Kapitel die methodische Verortung dargestellt wurde und sowohl das Erhebungsverfahren als auch das Auswertungsverfahren beschrieben wurden, soll in diesem Kapitel der Forschungsprozess und das methodische Vorgehen vom Feldzugang bis zur Typenbildung nachgezeichnet und wichtige Entscheidungen auf diesem Weg begründet und reflektiert werden.

⁹² Schäffer 2011, S. 76.

⁹³ Vgl. Nießen 1977.

⁹⁴ Vgl. Volmerg 1977.

⁹⁵ Vgl. Loos und Schäffer 2001, S. 15–28 und Schäffer 2011, S. 75–76.

⁹⁶ Loos und Schäffer 2001, S. 27.

2.2.1 Sampling

Nachdem die epistemologische Sackgasse in Bezug auf das eigene Forschungsinteresse erkannt wurde und das rekonstruktive Verfahren der Dokumentarischen Methode und das Gruppendiskussionsverfahren als geeignete Forschungsmethodik feststehen, muss als nächster Schritt der Zugang zum Feld, verbunden mit den Überlegungen, wie ein geeignetes Sampling zu erreichen ist, geschaffen werden.⁹⁷

Auch wenn in der qualitativen Forschung überwiegend Einzelfälle untersucht werden, ist die Annahme, dass dem Sampling keine Aufmerksamkeit geschenkt werden müsse, ein Trugschluss. Im Zusammenhang mit der Diskussion der Gütekriterien qualitativer Forschung wird zunehmend auch die Herausforderung des Samplings diskutiert.⁹⁸ Ein gutes Sampling hat demzufolge zum Ziel, „die Strukturiertheit des Phänomens und das Spektrum seiner Ausprägung zu erfassen.“⁹⁹ Dafür ist es notwendig, die Auswahl bewusst nach bestimmten Kriterien zu treffen, um dadurch ein für die Fragestellung relevantes Sampling gegenstandsangemessen vornehmen zu können.¹⁰⁰

Theoretical Sampling

Die Dokumentarische Methode geht nach dem sogenannten „Theoretical Sampling“ vor, welches im Zusammenhang mit der Grounded Theory ursprünglich von Glaser und Strauss entwickelt wurde.¹⁰¹ Demnach wird das Sampling nicht zu Beginn des Forschungsprozesses festgelegt, sondern nach theoretischen Gesichtspunkten, die sich im Verlauf der Forschung ergeben, forschungslogisch zusammengesetzt.

⁹⁷ An dieser Stelle soll darauf verwiesen werden, dass in Hinblick auf die Fragestellung auch überlegt wurde, Unterrichtsdaten wie zum Beispiel Videomittschnitte geeigneter Unterrichtssituationen in den Blick zu nehmen. Auch daraus lassen sich handlungsrelevante Wissensstrukturen rekonstruieren (vgl. dazu exemplarisch Bohnsack et al. 2015). Neben forschungspragmatischen Gründen, die auf die Komplexität der Daten zielen, werden die Daten aus dem Gruppendiskussionsverfahren in Hinblick auf die Fragestellung als die originären gesehen, wenn es um die Rekonstruktion von konjunktiven Erfahrungsräumen geht – sie fokussieren im Sinne der Dokumentarischen Methode und der Fragestellung das Kollektiv, also die Lehrer*innen. Die Interpretation von videografierten Unterrichtsstunden wäre dann aufschlussreich, wenn es um die Frage geht, inwieweit der konjunktive Erfahrungsraum in der gelebten Unterrichtspraxis einer Lehrkraft sichtbar wird, oder wenn die vorgenommenen Interpretationen der vorliegenden Studie multiperspektivisch trianguliert werden sollen (vgl. dazu Kapitel 4.3 Ausblick). Triangulationsmöglichkeiten innerhalb der Dokumentarischen Methode werden bei Dörner et al. 2019 vermehrt fokussiert und diskutiert.

⁹⁸ Vgl. Kelle und Kluge 2010.

⁹⁹ Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 180.

¹⁰⁰ Vgl. Kelle und Kluge 2010, S. 43. Kelle und Kluge sprechen von einer „kriteriengesteuerten Fallauswahl und Fallkontrastierung“.

¹⁰¹ Vgl. Corbin 2011 und Glaser et al. 2008.

Erhebung, Auswertung und die Entwicklung theoretischer Kategorien werden sukzessiv im Wechsel vorgenommen und sollen „sich gegenseitig produktiv beeinflussen.“¹⁰² Die bereits vorhandenen theoretischen Kategorien werden in Hinblick auf das Sampling durch Hinzunahme weiterer Fälle nach dem Prinzip des maximalen und minimalen Kontrasts überprüft und erweitert, um dadurch das Feld und seine Varianzen zu bestimmen. Es werden somit Fälle hinzugenommen, die sich in Hinblick auf bedeutsame Merkmale anderen Fällen gleichen oder sich von ihnen unterscheiden.¹⁰³

Der Forschungsprozess gilt im Idealfall nach dem Theoretical Sampling dann als beendet, wenn eine theoretische Sättigung erreicht ist. Dies ist der Fall, „wenn keine theoretisch relevanten Ähnlichkeiten und Unterschiede mehr im Datenmaterial entdeckt werden können.“¹⁰⁴ Somit muss das Sampling immer in Hinblick auf das Forschungsinteresse individuell ausgelotet werden.

Feldzugang

Unter Berücksichtigung des Forschungsinteresses, welches sich insbesondere auf den Deutschunterricht der Grundschule bezieht, wurde als Grundlage für die Forschungsarbeit nach zwei Realgruppen einer Grundschule im ländlichen Raum mit vergleichbaren sozioökonomischen Rahmenbedingungen gesucht. Durch persönliche Kontakte gelang es, über vermittelnde Personen zwei Realgruppen an unterschiedlichen Schulstandorten ausfindig zu machen. Diese wurden über die Kontaktperson mit einem Einladungsschreiben kontaktiert, in dem ich mich als Forscher vorstellte und mein Interesse an den „alltäglichen Erfahrungen“ aus der „Arbeit im Deutschunterricht“ artikulierte. Im Einladungsschreiben wurden die Lehrkräfte darüber informiert, dass es sich bei dem geplanten Vorhaben um eine Gruppendiskussion handele, bei der die Lehrkräfte, ausgehend von einem Impuls, „frei und möglichst ungezwungen“ diskutieren sollen. Dadurch wollte ich etwas über die Erfahrungen der „Expertinnen und Experten“ lernen, weil ich selbst nur über wenig Schulerfahrung verfüge. Zudem wurde darauf hingewiesen, dass die Diskussion per Mikrofon aufgezeichnet und eine anonyme Auswertung erfolgen werde. Die optimale Gruppengröße wurde mit ca. fünf Personen angegeben. Die konstruierte Erhebungssituation wurde also schon im Vorfeld transparent angesprochen und die

¹⁰² Strübing 2014, S. 461–462.

¹⁰³ Vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 181–182 und Strübing 2014.

¹⁰⁴ Kelle und Kluge 2010, S. 49.

Rolle der Teilnehmer*innen durch die Aufforderung, eine natürliche und ungezwungene Diskussion zu initiieren, konkretisiert. Über die jeweiligen Kontaktpersonen formierten sich die interessierten Diskussionsteilnehmer und vereinbarten mit mir einen Termin mit einem Zeitfenster von zwei Stunden. Die Erfahrung zeigte, dass durch die persönlich bekannte Kontaktperson und dem damit verbundenen Vertrauensvorschuss die Rekrutierung der Gruppen sehr unproblematisch verlief.

Eine erste Kontrastierung wurde parallel zu der Erhebung der ersten zwei Gruppen dahingehend vorgenommen, dass die dritte Gruppendiskussion an einer Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg stattfand, wo Lehrkräfte nicht nur der Grundschule/Hauptschule¹⁰⁵ tätig sind und die Schüler*innen bis zur 10. Klasse unterrichtet werden. Am sozioökonomischen Umfeld änderte sich nichts. Auch hier erfolgte die Kontaktaufnahme über eine persönlich bekannte vermittelnde Person – das übrige Verfahren erfolgte wie oben beschrieben.

Ungefähr sieben Monate später, nachdem das erste Material der erhobenen Fälle gesichtet und teilweise interpretiert war, wurde nach einem größtmöglichen Kontrast gesucht. Nachdem der ländliche Raum in den ersten drei Fällen schon gut abgebildet worden war, sollte nun eine Kontrastierung in Hinblick auf den städtischen Raum und den Faktor „Migrationshintergrund“ der Schüler*innenschaft erfolgen. Ebenfalls durch einen persönlichen Kontakt wurde ich auf eine Referendariatsgruppe einer Großstadt aufmerksam, die sich für eine Gruppendiskussion bereit erklärte. Somit konnten insgesamt vier Gruppendiskussionen mit insgesamt 24 teilnehmenden Lehrer*innen erhoben werden.

Um die Ergebnisse absichern zu können, wurde nach zwei weiteren Schulen in Großstädten gesucht. Allerdings – und hier wird ein großes Problem des Feldzugangs sichtbar – stellte sich auch nach einer breit angelegten Suchaktion mit E-Mails und Telefonaten keine Schule bzw. Gruppe von Lehrkräften für eine Diskussion mit einem zeitlichen Rahmen von ca. zwei Stunden und innerhalb der möglichen Erhebungsphase von Juli 2017 bis Dezember 2018 zur Verfügung.

¹⁰⁵ Das Studium für das Grundschullehramt umfasste in Baden-Württemberg bis vor wenigen Jahren auch die Haupt- und Werkrealschulen. Der Schwerpunkt konnte entweder auf die Primarstufe oder die Sekundarstufe gelegt werden.

Gruppe	Teilnehmer	Dauer	Datum
Grün	5	00:51:33	10.07.2017
Blau	6	00:40:02	10.07.2017
Gelb	7	00:53:23	27.06.2017
Pink	6	01:14:12	22.02.2018

Abbildung 2: Übersicht Sampling

Da das Forschungsinteresse nicht auf eine soziogenetische Typenbildung gerichtet ist, sondern das Forschungsfeld hinsichtlich einer explorativen Studie im Rahmen eines angestrebten komparativen Vergleichs der Fälle geöffnet werden soll, wurde über die erhobenen Daten eine empirische Sättigung im Rahmen des Theoretical Sampling erreicht. Trotzdem wäre eine größere Auswahl an Fällen – auch in Hinblick auf unerwartete Ergebnisse und die damit verbundene späte Entscheidung, doch eine sinngenetische Typenbildung vorzunehmen –, wünschenswert gewesen. Die gebildeten Typen hätten mit weiteren Vergleichsfällen abgesichert werden können. Durch den festgelegten Zeitplan waren deshalb letztlich forschungspragmatische Argumente entscheidungsrelevant.

2.2.2 Durchführung der Datenerhebung

In diesem Kapitel sollen der Prozess der Datenerhebung dargestellt und wichtige Entscheidungen wie die Wahl des Eingangsimpulses diskutiert werden.

Im Vorfeld der Datenerhebung wurde das Gruppendiskussionsverfahren anhand einer Pilotstudie in Form einer Gruppendiskussion mit Studierenden getestet. Zum einen sollte der Eingangsimpuls in der Praxis geprüft, zum anderen sollten die Rolle als Moderator und die Leitung einer Gruppendiskussion geübt werden. Im Anschluss daran wurde der Eingangsimpuls in der unten dargestellten Form endgültig festgelegt.

Der Eingangsimpuls

Je nach Forschungsinteresse werden in Hinblick auf die Initiation und Führung einer Gruppendiskussion verschiedene Empfehlungen ausgesprochen. Dabei steht die Frage nach einem Leitfaden im Mittelpunkt der Diskussion.¹⁰⁶ Einigkeit herrscht darüber, dass keine pauschalen Empfehlungen gegeben werden können, sondern das Instrumentarium je nach Erkenntnisinteresse und Methodik an die eigenen Bedürfnisse angepasst werden muss.¹⁰⁷

Ein wichtiges Merkmal der Dokumentarischen Methode ist nach Bohnsack die

¹⁰⁶ Vgl. dazu Kühn und Koschel 2011, S. 98–137, Vogl 2014, S. 583 und Lamnek 2005, S. 96–104.

¹⁰⁷ Kühn und Koschel 2011, S. 97.

Selbstläufigkeit des Diskurses – in der Diskussion, in der „wechselseitigen Steigerung der Redebeiträge“¹⁰⁸, kommen kollektive Bedeutungsmuster zum Vorschein. Dabei sind das gemeinsame Erleben und der gemeinsame Erfahrungshintergrund der Diskussionsteilnehmer von entscheidender Bedeutung, denn nur durch kollektiv geteilte Erlebnishintergründe als Ausgangsbasis können Bedeutungsmuster rekonstruiert werden: „Es sind die Gruppen selbst, die uns zeigen, wo das jeweilige Zentrum, der jeweilige Fokus ihres gemeinsamen Erlebens und damit der Kollektivität zu suchen ist, von dem her sich dann der Erfahrungsraum der Gruppe am sichersten interpretieren lässt.“¹⁰⁹ Folglich kommt dem Moment der Initiation der Gruppendiskussion eine besonders wichtige Rolle zu, denn ein guter Impuls sichert eine selbstläufige Diskussion, bei der ein Leitfaden bzw. permanentes Nachfragen des Moderators einer gelungenen Gruppendiskussion im Sinne der Dokumentarischen Methode möglicherweise schaden. Deshalb sollte der Impuls sorgfältig formuliert und ausgewählt werden. Für die vorliegende Arbeit wurde für die Initiation der Gruppendiskussionen folgender Wortlaut gewählt:

Im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht ist immer wieder von Kultur die Rede. Aus Ihrer alltäglichen Erfahrung des Unterrichtens heraus stellt sich die Frage, wie Sie damit umgehen.

In den Prinzipien zur Durchführung einer Gruppendiskussion innerhalb der Dokumentarischen Methode betont Bohnsack, dass die Ausgangsfragestellung a) Themen und nicht Propositionen vorgeben, b) demonstrativ vage gehalten sein und c) die gesamte Gruppe ansprechen sollte.¹¹⁰ Trotz dieser Empfehlungen wird im ersten Satz des Eingangsimpulses eine schwache Proposition gewählt, um zum einen den thematischen Rahmen abzustecken (Deutschunterricht und Kultur) und um zum anderen – im Sinne des Forschungsinteresses – den Deutschunterricht in Verbindung mit Kultur zu bringen. Über die Bewertung dieses Zusammenhangs wird keine Aussage getroffen, kann aber durch die Diskussionsteilnehmer eingebracht werden. Mit dem Ziel der größtmöglichen Vagheit wird bewusst lediglich von dem Begriff „Kultur“ gesprochen und nicht von „kulturellem Auftrag“ oder einer anderen Erweiterung des Begriffs „Kultur“. Mit dem gleichen Ziel wurde auch das Begriffspaar „immer wieder“ gewählt.

¹⁰⁸ Bohnsack 2014c, S. 43.

¹⁰⁹ Bohnsack 2014c, S. 43. Vgl. dazu auch Schäffer 2011, S. 76–77.

¹¹⁰ Vgl. Bohnsack 2014c, S. 226–228.

Der zweite Teil des Impulses zielt darauf ab, die Diskussionsteilnehmer als Experten herauszuheben und den Diskussionsrahmen abzustecken. Die Formulierung „Aus Ihrer alltäglichen Erfahrung des Unterrichts heraus“ möchte zum einen die Diskussionsteilnehmer in eine möglichst „starke“ und „gewichtige“ Position rücken – es geht um die Erfahrungsräume jedes Einzelnen. Zum anderen soll mit der Betonung auf „Erfahrungen“ auch der Duktus der Diskussion deutlich werden: Es geht um keine Fachdiskussion über Kultur oder Deutschunterricht, sondern um Erfahrungsräume. Zusätzlich wird durch den vorgestellten Impuls vermieden, eine Prüfungssituation zu konstruieren. Die Lehrer*innen sind vielmehr aufgefordert, sich aus dem Prüfungs- und Bewertungskontext der Institution Schule zu lösen und nicht in den Kategorien „richtig“ oder „falsch“ zu denken.

Durch die möglichst offene und vage Formulierung des Impulses kann die Gruppe die zu diskutierenden Themen innerhalb des kollektiven Relevanzsystems im Sinne der Dokumentarischen Methode frei wählen und herausarbeiten.

Auch wenn Thomas Kühn und Kay-Volker Koschel in Hinblick auf die Erzeugung einer möglichst ungezwungenen Atmosphäre dazu raten, dass der Moderator seine Impulse und Fragestellungen nicht abliest, sondern sich vom festgelegten Text löst, kommt im vorliegenden Forschungsdesign dem Eingangsimpuls eine derart gewichtige Rolle zu, dass im Sinne einer angemessenen Standardisierung und Vergleichbarkeit der Forschungsarbeit und aufgrund der für mich ungewohnten Rolle als Moderator der Impuls in den ersten drei Diskussionsrunden abgelesen und in allen Diskussionen als „Stimulus“ jedem Teilnehmer als Tischvorlage ausgehändigt wurde.¹¹¹ Lediglich in der vierten Diskussionsrunde wurde der Impuls etwas freier formuliert – die Rolle als Moderator fühlte sich für mich inzwischen vertrauter an.

Wenn die für die Gruppe wichtigen Themen abgearbeitet sind und sich die Gesprächspausen häufen, kann in einer Phase exmanenter Nachfragen der Moderator relevante oder nicht bearbeitete Themen in die Diskussion einbringen. Als erzählgenerierende Nachfragen wurden zwei standardisierte Formulierungen gewählt:¹¹²

1. Inwiefern berücksichtigen Sie Kultur in einem kultursensiblen Deutschunterricht?

¹¹¹ Kühn und Koschel 2011, S. 105.

¹¹² Vgl. Bohnsack und Przyborski 2009, S. 499–501.

2. Inwiefern differenzieren Sie zwischen kultureller Bildung und interkultureller Bildung?

Insbesondere die erste Nachfrage zielt darauf ab zu ergründen, ob ein implizites Wissen in Hinblick auf einen kultursensiblen Deutschunterricht vorhanden ist und wie dieses diskutiert wird. Meinerseits bestand die Annahme bzw. die Befürchtung, dass wegen der im Jahr 2017 aktuellen Diskussion rund um das Themenfeld Flucht und Migration innerhalb der Gruppendiskussion insbesondere interkulturelle Themen diskutiert werden würden. Deshalb sollte die erste Nachfrage den Fokus der Diskussion wieder auf den Deutschunterricht mit Blick auf eine andere Dimension von „Kultur“ richten. Die Befürchtung einer einseitigen thematischen Diskussion in Hinblick auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen hat sich nicht bewahrheitet. Trotzdem wurde die Frage standardisiert gestellt. Das entstandene Material war in Hinblick auf die empirische Rekonstruktion hilfreich und wurde bei allen vier Gruppen mit in die Interpretation aufgenommen.

Die zweite standardisierte Nachfrage sollte aufbauend auf die erste gestellt werden, um zu ermöglichen, dass noch intensiver und tiefer in das Themenfeld Kultur eingestiegen werden kann. Sie wurde allerdings nur bei Gruppe Blau angewendet.

Weiterer Verlauf der Datenerhebung

Nach der Beendigung der Gruppendiskussion wurde ein Fragebogen ausgehändigt, um Basisdaten wie Alter, Geschlecht, Schulerfahrung, Klassenstärke usw. der jeweiligen Diskussionsteilnehmer abzufragen.¹¹³ Die Datenerhebung erfolgte anonym und auf freiwilliger Basis und wurde bereits vor der Gruppendiskussion angekündigt. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer erklärten sich zum Ausfüllen bereit.

Unter Berücksichtigung der Prinzipien der Durchführung einer Gruppendiskussion von Ralf Bohnsack und Aglaja Przyborski lassen sich die durchgeführten Gruppendiskussionen letztlich in insgesamt fünf Phasen einteilen:¹¹⁴

1. Begrüßung, Informationen und Klärung offener Fragen;
2. Initiierung einer selbstläufigen Gruppendiskussion durch einen Eingangsimpuls;
3. exmanente Nachfragen durch den Diskussionsleiter;
4. Beendigung der Diskussion und Ausfüllen des Fragebogens;

¹¹³ Der komplette Fragebogen befindet sich im Anhang.

¹¹⁴ Vgl. Bohnsack und Przyborski 2009, S. 499–501 und Bohnsack 2014c, S. 225–228.

5. Klärung offener Fragen und Verabschiedung.

Die Rolle des Diskussionsleiters

Schon im Vorfeld der Diskussion wurde darauf geachtet, dass die Rolle des Gruppendiskussionsleiters immer standardisiert ausgeführt wurde. Die Auswahl der Gruppen erfolgte im vorliegenden Sampling immer über eine Kontaktperson und daran anschließend über das Einladungsschreiben.

Vor jeder Gruppendiskussion wurde auf eine adäquate räumliche Gesprächssituation geachtet. Der Raum musste ruhig sein, und die Teilnehmer sollten um einen Tisch in der für die Runde passende Größe sitzen. Es wurde darauf geachtet, dass die Position des Diskussionsleiters gleichwertig zu den anderen Diskussionsteilnehmern ist – als Teil eines Tischkreises. Zu Beginn der Diskussionsrunde wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer¹¹⁵ über das Gruppendiskussionsverfahren informiert und insbesondere darauf hingewiesen, dass ich mich als Diskussionsleiter zurückhalten und keine Fragen stellen würde. Anschließend wurden offene Fragen geklärt, wobei darauf geachtet wurde, dass die Gruppe keine inhaltlichen Informationen zum geplanten Impuls erhält. Vor der Impulsgebung wurde das Aufnahmegerät in der Mitte platziert und vor der Gruppe kommentierend eingeschaltet. Dann folgte der Impuls.¹¹⁶

Nach der Impulsgebung hielt sich der Diskussionsleiter im weiteren Verlauf der Diskussion zurück, denn „die Diskussionsleitung sollte – zumindest in der ersten, der Hauptphase der Diskussion – in das kommunikative ‚Regelsystem‘ und das Relevanzsystem der Gruppe nur insoweit eingreifen, als dies dazu dient, den Diskurs der Erforschten untereinander in Gang zu bringen bzw. zu halten, d.h. *Selbstläufigkeit* zu initiieren und zu bewahren.“¹¹⁷ Nachdem der Eingangsimpuls in jeder Gruppe ausgiebig besprochen wurde und somit thematisch ausgeschöpft war, wurde jeder Gruppe die standardisierte Nachfrage 1 gestellt. Die zweite Nachfrage kam ausschließlich bei der Diskussion der Gruppe Blau zur Anwendung.

¹¹⁵ Auf dem Fragebogen charakterisieren sich alle Lehrkräfte eindeutig als männlich oder weiblich charakterisiert, weshalb innerhalb des Rekonstruktionsprozess auf den Begriff „Lehrer*innen“ verzichtet wird, wenn von den teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrern die Rede ist. Sprechen die Gruppendiskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer von Lehrkräften im Allgemeinen, wird der Begriff „Lehrer*innen“ verwendet. Der Titel dieser Arbeit verweist somit eindeutig auf das spezifische Versuchsfeld.

¹¹⁶ Vgl. Loos und Schäffer 2001, S. 48–55.

¹¹⁷ Bohnsack 2014c, S. 226.

2.2.3 Auswahl relevanter Passagen und Transkription

Das weitere Vorgehen hin zur empirischen Rekonstruktion folgt Aglaja Przyborski, die mit ihrer Arbeit im Jahr 2004 die Diskursanalyse der Dokumentarischen Methode genau dargestellt hat.¹¹⁸

In einem ersten Schritt wird das Datenmaterial abgehört und ein thematischer Verlauf erstellt. Der thematische Verlauf dient dazu, einen strukturierten Überblick über die Gruppendiskussion zu erhalten, und erleichtert das Erkennen relevanter Passagen, die im Anschluss transkribiert werden. Dazu werden die verschiedenen behandelten Themen in ihrer Abfolge notiert und mit der zugehörigen Zeitmarke versehen. Des Weiteren wird festgehalten, ob es sich um interaktive oder metaphorisch dichte Stellen handelt und wann sich die diskutierten Themen verändern. Auch die Lautstärke der Diskussion und die sprachlichen Mittel wie Umschreibungen können wichtige Indikatoren für die Auswahl relevanter Passage sein. Letztlich geht es auch darum, das Datenmaterial der Gruppendiskussionen in Hinblick auf die komplexe Transkriptionsanforderungen zu reduzieren.¹¹⁹

Insbesondere der Eingangspassage einer Gruppendiskussion wird große Aufmerksamkeit geschenkt. Hier sucht die Gruppe nach einem gemeinsamen zu bearbeitenden Thema, was Aufschluss über die Orientierungsrahmen der Gruppe geben kann. Zudem lässt sich aus der Eingangspassage rekonstruieren, wie der Eingangsimpuls verstanden wurde.¹²⁰ Metaphorisch oder interaktiv dichte Stellen weisen auf eine „Fokussierungsmetapher“, also einen „dramatischen Höhepunkt“, hin, was bedeutet, dass hier ein für die Gruppe relevantes Thema besprochen wird. Sie dienen als weiterer Indikator für relevante Passagen.¹²¹ Als letzter Aspekt können inhaltliche Kriterien in Hinblick auf das Forschungsinteresse mit in die Auswahl relevanter Passagen hinzugenommen werden.¹²²

Anhand dieser Kriterien wurden zu jeder Gruppendiskussion drei bis vier relevante Passagen ausgewählt. Bei jedem Fall, auch bezogen auf eine bessere Vergleichbarkeit, handelte es sich dabei um die Eingangspassage und um eine Passage nach der standardisierten Nachfrage. Alle ausgewählten Passagen wurden anschließend selbstständig transkribiert. Die Dokumentarische Methode orientiert sich

¹¹⁸ Vgl. Przyborski 2004, S. 47–94.

¹¹⁹ Vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 292–293.

¹²⁰ Vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 292–293.

¹²¹ Vgl. Bohnsack 2014c, S. 125.

¹²² Vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 292–293.

dabei an den Richtlinien des TiQ (Talk in Qualitative Social Research), welches parallel zur Entwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens in der Dokumentarischen Methode von Ralf Bohnsack und Aglaja Przyborski passgenau auf die Anforderungen rekonstruktiver Verfahren entwickelt wurde.¹²³

Alle Transkriptionen wurde selbstständig erstellt und von einer zweiten Person korrigiert. Zum einen erhält man dadurch einen intensiven Einblick in das Material, zum anderen kann so die Qualität der Transkripte, insbesondere die exakte Zuordnung von Sprecher und Sprecherwechsel, gesichert werden.

2.2.4 Interpretationsschritte der Dokumentarischen Methode

Nach der Transkription erfolgen in der Dokumentarischen Methode zwei Interpretationsschritte: die formulierende Interpretation und die reflektierende Interpretation. Die Analyseschritte orientieren sich an der Trennung von kommunikativem und konjunktivem Wissen bzw. an der Trennung von Objektsinn und dem dokumentarischen Sinngehalt einer Äußerung. Die komparative Analyse richtet den Blick auf die fallübergreifenden Unterschiede und Gemeinsamkeiten und ist der vorbereitende Analyseschritt hin zu einer Typenbildung.

Im weiteren Forschungsprozess geht es auch darum, die eigene Standortgebundenheit zu reflektieren, indem die impliziten Vergleichshorizonte durch andere Vergleichsfälle, also durch die möglichst schnelle Hinzunahme anderer Gruppen in den Interpretationsprozess, kontrolliert werden.¹²⁴ Zudem wurde das Gütekriterium der intersubjektiven Überprüfbarkeit hergestellt, indem unterschiedliche Interpreten sich auf dieselbe Interpretation einigen, weshalb die Interpretationen während des Forschungsprozesses diskutiert werden mussten.¹²⁵

Formulierende Interpretation

Ziel der formulierenden Interpretation ist es, den kommunikativen Sinngehalt bzw. den Objektsinn einer Äußerung zu explizieren. Dabei wird in diesem Auswertungsschritt eine „alltagssprachliche Reformulierung der aufgezeichneten Äußerungen

¹²³ Vgl. Bohnsack 2014c, S. 253–255. Eine Übersicht der Transkriptionsrichtlinien findet sich im Anhang. Zum Verfahren der Transkription vgl. auch Knoblauch 2011 sowie Kowal und O'Connell 2015.

¹²⁴ Vgl. Bohnsack 2013, S. 251–253.

¹²⁵ Vgl. Bohnsack 2014c, S. 85. Dies geschieht in Interpretationsgruppen und Forschungswerkstätten, die für den Forschungsprozess in Hinblick auf eine möglichst hohe Objektivität und Reliabilität unerlässlich sind. Sie ermöglichen es zudem die Nähe zum Feld, welche durch mein Lehramtsstudium besteht, zu kontrollieren (vgl. Scherf 2013, S. 58–60).

vorgenommen.“¹²⁶ Dazu ist es notwendig, eine thematische Feingliederung in Ober- und Unterthemen zu erstellen, diese dann jeweils zu paraphrasieren, um sie letztlich inhaltlich nachzuvollziehen zu können. Die Leitfrage, die in diesem Schritt beantwortet werden soll, lautet „Was wird gesagt?“¹²⁷ Die Explikation dieser Sinnebene spielt im nächsten Interpretationsschritt keine Rolle mehr, denn was auf dieser Sinnebene „festgehalten wurde, [braucht] **nicht** [Hervorhebung durch Przyborski und Wohlrab-Sahr] mehr Gegenstand des nächsten Interpretationsschrittes zu sein.“¹²⁸ Zudem richtet sich der Fokus bereits in diesem Interpretationsschritt auf die „kollektive Hervorbringung des Textes“¹²⁹, weil nicht explizit festgehalten wird, welche Person was äußert.

Reflektierende Interpretation

Die reflektierende Interpretation zielt darauf ab, den dokumentarischen Sinngehalt zu rekonstruieren. Auch dafür wurde innerhalb der Dokumentarischen Methode ein breites Instrumentarium entwickelt. Folgende Leitfragen stehen im Zentrum der reflektierenden Interpretation: „Was zeigt sich hier über den Fall? Welche Bestrebungen und/oder welche Abgrenzungen sind in den Redezügen impliziert? Welches Prinzip, welcher Sinngehalt kann die Grundlage der konkreten Äußerung sein? Welches Prinzip kann mir verschiedene (thematisch) unterschiedliche Äußerungen als Ausdruck desselben ihnen zugrunde liegenden Sinnes verständlich machen?“¹³⁰

Um die kollektiven Orientierungsrahmen der Gruppe zu rekonstruieren, wird als erster Schritt eine Diskursanalyse der zu interpretierenden Passagen vorgenommen. Es wird analysiert, wie sich die Redebeiträge der Diskussionsteilnehmer aufeinander beziehen, wie sie organisiert und strukturiert sind. Eine Diskursbewegung setzt sich dabei immer aus Proposition (erstes Aufwerfen eines Orientierungsgehalts), einer Elaboration (weitere Verarbeitung der Proposition) und einer Konklusion (finale Darstellung eines Orientierungsgehaltes) zusammen. Die Analyse dieser dreischrittigen Interaktion wird auch Sequenzanalyse genannt.¹³¹

¹²⁶ Kleemann et al. 2013, S. 173.

¹²⁷ Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 293.

¹²⁸ Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 294.

¹²⁹ Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 294.

¹³⁰ Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 295.

¹³¹ Vgl. Przyborski 2004, S. 47–94. Die Diskursanalyse und das dafür notwendige Vokabular sind in der Arbeit von Aglaja Przyborski erläutert. Sie geht sie in diesem Werk auch ausführlich auf die verschiedenen Modi der Diskursorganisation ein. Sie unterscheidet dabei inkludierende Modi der Diskursorganisation, in denen die Gruppendiskussionsteilnehmer*innen gemeinsame Orientierungen

In einem zweiten Schritt wird die inhaltliche Ebene analysiert. Dabei sind die Textsorten der Erzählung und Beschreibung von besonderem Interesse, die die Suche nach relevantem Orientierungswissen erleichtern bzw. besonders gut hervorbringen, da sie als erfahrungsnahe Texte gelten¹³². Einen Zugang zum Orientierungswissen erreicht man auf dieser Ebene über die Suche nach einander begrenzenden Horizonten. Wonach die Gruppe strebt, wird als positiver Horizont bezeichnet, wovon sich die Gruppe abgrenzt, als negativer Horizont. Das Potenzial der Realisierung bzw. die Einschätzung der Gruppe darüber wird Enaktierungspotenzial genannt. Ein Orientierungsdilemma liegt dann vor, wenn der positive Horizont aufgrund eines starken negativen Horizonts nicht erreicht werden kann, es demnach Probleme bei der Durchführung gibt, oder wenn der positive Horizont nicht vorhanden ist. Ist ein Orientierungsrahmen rekonstruiert, gilt es im selben Fall nach Homologien zu suchen, um damit den gefundenen Rahmen zu bestätigen.¹³³

Die Ergebnisse der formulierenden und reflektierenden Interpretation werden in den vier Fallbeschreibungen in Kapitel 3 anhand exemplarischer Transkriptauszüge zusammengeführt.

Komparative Analyse und Typenbildung

Die komparative Analyse steht in engem Zusammenhang mit der sinngenetischen Typenbildung, denn die Orientierungsrahmen werden durch die fallinterne und fallexterne komparative Analyse durch permanente Kontrastierungen zu verschiedenen Typen hin abstrahiert.

Während die verschiedenen Orientierungsrahmen innerhalb eines Falles herausgearbeitet wurden, gilt es auch, nach fallübergreifenden Vergleichshorizonten zu suchen; dieser Prozess findet parallel zu den oben dargestellten Interpretationsschritten statt. Um solche Vergleichshorizonte zu finden, schlägt Arnd-Michael Nohl hier neben dem fallimmanenten Vergleich die Suche nach gemeinsamen

hervorbringen, von exkludierenden Modi der Diskursorganisation, in denen unvereinbare bzw. unterschiedliche Orientierungen der Gruppe zum Ausdruck kommen. In der vorliegenden Arbeit können überwiegend inkludierende Modi rekonstruiert werden, da es sich um Realgruppen mit meist ähnliche Orientierungen handelt, also Gruppen, deren konjunktiver Erfahrungsraum in Hinblick auf die bearbeiteten Themen identisch sind. Eine beispielhafte Sequenzanalyse findet sich in Bohnsack und Nohl 2013.

¹³² Vgl. Loos und Schäffer 2001, S. 92.

¹³³ Vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 295–302. Eine knappe Übersicht über das Vorgehen der dokumentarischen Interpretation findet sich in Schäffer 2011. Ein weiteres Beispiel für eine formulierende und reflektierende Interpretation ist in Bohnsack und Schäffer 2013 zu finden.

Themen und Orientierungsrahmen vor.¹³⁴ Anhand der Vergleichshorizonte kann dann ein gemeinsames verbindendes Thema, das „Tertium Comparationis“, rekonstruiert werden, welches das „gemeinsame Dritte“ zwischen den Gruppen bildet. Es handelt sich dabei, je nach Forschungsinteresse, oft um ein Orientierungsproblem, welches in den rekonstruierten Fällen unterschiedlich bearbeitet wird. Diese verschiedenen Formen der Bearbeitung bilden die verschiedenen Ausprägungen bzw. Typen der sinngenetischen Typenbildung und werden durch permanente Abstrahierung herausgearbeitet. Ralf Bohnsack spricht von dem „Prinzip des Kontrasts in der Gemeinsamkeit.“¹³⁵ Die sinngenetische Typenbildung soll letztlich zeigen, „in welchen *unterschiedlichen* Orientierungsrahmen die erforschten Personen jene Themen und Problemstellungen bearbeiten, die im Zentrum der Forschung stehen. Sie macht aber nicht deutlich, in welchen sozialen Zusammenhängen und Konstellationen die typisierten Orientierungsrahmen entstanden sind.“¹³⁶ Diese Zusammenhänge sind Teil der soziogenetischen Typenbildung, die in dieser Arbeit in Form von soziogenetischen Beobachtungen lediglich angedeutet wird (vgl. Kapitel 3.7).¹³⁷

¹³⁴ Nohl 2013, S. 273–279.

¹³⁵ Bohnsack 2013, S. 253.

¹³⁶ Nohl 2012, S. 163.

¹³⁷ Vgl. hierzu auch Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 302–305.

3 Empirische Rekonstruktion

In diesem Kapitel werden mit dem Auswertungsverfahren der Dokumentarischen Methode die vier Fälle der empirischen Untersuchung in vier separaten Fallbeschreibungen rekonstruiert. Ziel ist es, die Orientierungsrahmen der einzelnen Gruppen aufzudecken und zum konjunktiven Erfahrungsraum vorzudringen.

Die Darstellungen folgen einer sich wiederholenden Struktur, indem kurz auf die Rahmenbedingungen der Diskussion, also auf die Schule, an der die Lehrkräfte unterrichten, und den Verlauf der Diskussion eingegangen wird. Anschließend werden die verschiedenen Passagen aus der Gruppendiskussion vorgestellt, die in transkribierter Form vorliegen und als Grundlage für die dokumentarische Interpretation dienen. Innerhalb dieser Abschnitte werden schon erste Orientierungsrahmen angedeutet, die erst im dritten Teil der jeweiligen Fallbeschreibung „Orientierungen der Lehrerinnen und Lehrer“¹³⁸ ausführlich rekonstruiert werden. Diese Teile bilden den Kern dieses Kapitels.

Während der Interpretation des erhobenen Datenmaterials zeichnet es sich ab, dass sich die vier Gruppen zum einen an den Akteuren der Institution Schule und zum anderen an wiederkehrenden gleichen Themen orientieren. Deshalb sind die folgenden vier Fallbeschreibungen entlang der schulischen Akteure und den Themen sehr ähnlich strukturiert.

Alle Gruppen bearbeiten in unterschiedlicher Ausprägung:

- Schüler*innen¹³⁹
- Eltern
- Selbstsicht ihrerseits (der Lehrerinnen und Lehrer)

Und thematisch entlang des Forschungsinteresses:

- Facetten und Wahrnehmungen von Kultur
- Wahrnehmung eines kultursensiblen Deutschunterrichts

Innerhalb der Fallbeschreibungen wird darauf geachtet, dass die Ausführungen, ausgehend vom Datenmaterial, aus einer inneren Logik heraus erfolgen. Ziel ist es,

¹³⁸ Zur besseren Übersicht und schnelleren Navigation ist dem jeweils dritten Teil jeder Fallbeschreibung ein eigenes Inhaltsverzeichnis vorangestellt, welches sich an den in jeder Gruppe wiederkehrenden gleichen Themen orientiert.

¹³⁹ Auch wenn die Lehrerinnen und Lehrer in den Diskussionen von „Schülern“ sprechen, erschließt sich aus dem Kontext, dass sie nicht nur männliche Schüler meinen, weswegen außerhalb der Transkripte der Begriff Schüler*innen benutzt wird.

die grundlegenden Orientierungen der vier Gruppen innerhalb der wiederkehrenden Strukturelemente möglichst kohärent darzustellen, weshalb die oben aufgezeigten Themen in unterschiedlicher Reihenfolge und Ausprägung in den folgenden Fallbeschreibungen abgehandelt werden.

3.1 Falldarstellung Gruppe Grün

3.1.1 Fallübersicht

An der Gruppendiskussion nahmen insgesamt fünf Lehrerinnen im Alter von 48 bis 63 Jahren teil. Mit einem Durchschnitt von rund 56 Jahren ist die Gruppe Grün somit die älteste innerhalb der durchgeführten Studie. Außer Cf und Ef unterrichteten alle Lehrerinnen weniger als das volle Stundendeputat mit 28 Unterrichtsstunden. Die Klassenlehrerinnen studierten Grundschullehramt in verschiedenen Hauptfächern, lediglich Af studierte das Fach Deutsch als Schwerpunkt. Mit durchschnittlich rund fünf ist der Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund vergleichsweise gering. Cf und Df haben dabei nur zwei Schüler*innen mit Migrationshintergrund in ihrer Klasse.

Af und Cf besuchten Fortbildungsmaßnahmen zum „Vorkurs Deutsch 240“¹⁴⁰. Af nahm an einer Einführung zur Durchführung des Vorkurses teil und Cf zum interkulturellen Lernen innerhalb des Vorkurses. Die Weiterbildung zum Thema Interkulturalität von Bf durch das Kultusministerium wurde auf dem Fragebogen nicht weiter konkretisiert.

Grün	Alter	Geschlecht	Wochenstunden	Stud. Hauptfach	Klassen-größe	Schüler*innen mit Migrationshintergrund
Af	48	w	20	Deutsch	21	4
Bf	63	w	24	Mathematik	18	4
Cf	49	w	28	Sozialkunde	26	2
Df	61	w	26	HSU ¹⁴¹	17	2
Ef	58	w	28	kath. Religion	26	13

Abbildung 3: Übersicht Gruppe Grün¹⁴²

Beschreibung der Schule

Die Lehrerinnen der Gruppe Grün arbeiten an einer bayerischen Grundschule mit ca. 220 Schüler*innen, davon 35, also rund 15 %, mit Migrationshintergrund. An der Schule unterrichten 18 Lehrkräfte in insgesamt 11 Klassen.

¹⁴⁰ Der Vorkurs Deutsch verfolgt laut den Bayerischen Staatsministerien für Arbeit und Soziales, Familie und Integration sowie für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst das Ziel einer „nachhaltigen Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund und Sprachförderbedarf“ (Reichert-Garschhammer und Lorenz 2016, S. 4) und findet ca. eineinhalb Jahre vor der Einschulung im Umfang von insgesamt 240 Wochenstunden an den Grundschulen in Bayern statt. Im Zuge der Öffnung des Vorkurses für alle Kinder mit Sprachdefiziten im Mai 2014 wurden zahlreiche Fortbildungsmaßnahmen für die Lehrer*innen der Grundschulen in Bayern angeboten (vgl. Reichert-Garschhammer und Lorenz 2016, S. 4–9).

¹⁴¹ Abkürzung für das Schulfach Heimat- und Sachunterricht

¹⁴² Die Erstellung dieser Tabelle erfolgte auf Grundlage des Fragebogens, den alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausgefüllt haben.

Die Schule steht in einer Landgemeinde mit unter 5.000 Einwohnern. Der Schulstandort ist – wie der Schulstandort der Gruppen Gelb und Blau – ländlich geprägt und ca. eine Autostunde von den Großräumen Stuttgart und München entfernt. In der Landgemeinde sind die wichtigsten regionalen Arbeitgeber klein- und mittelständische Unternehmen.¹⁴³

Beschreibung der Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion wurde im Juli 2017 durchgeführt. Die Lehrerinnen wählten ein ruhig gelegenes Klassenzimmer und warteten dort schon vor der angesetzten Zeit auf den Diskussionsleiter. Die Situation war von Beginn an entspannt. Nach einer kurzen allgemeinen Einführung in die Forschungsarbeit und das Verfahren der Gruppendiskussion diskutierten die Lehrerinnen insgesamt über 51 Minuten intensiv. Es kam zu keinen größeren Pausen; der Diskussionsleiter hatte vielmehr Probleme, die Abschlussfrage in der allgemeinen Diskussionsfreude standardisiert zu stellen.

Insgesamt blieb der Eindruck, dass die Teilnehmerinnen viel Freude hatten und die Diskussion als Gelegenheit wahrnahmen, sich über alltägliche Themen austauschen zu können, für die im Alltag kein Platz ist – wie, ausgehend von den Rückmeldungen, generell für Diskussionen innerhalb des Kollegiums. Dementsprechend positiv fiel auch das anschließende Feedback der Teilnehmerinnen aus.

3.1.2 Darstellung des Diskursverlaufs

Aus der gesamten Gruppendiskussion wurden nach den in Kapitel 2.2.3 dargestellten Kriterien insgesamt drei relevante Passagen ausgewählt, transkribiert, formulierend und reflektierend interpretiert. Dabei steht die Eingangspassage bei allen vier Gruppendiskussionen immer an erster Stelle. Die Schlusspassage setzt mit der standardisierten Nachfrage des Diskussionsleiters ein und endet mit dem Schluss der Gruppendiskussion.

Passage	Beginn	Ende	Länge
Eingangspassage (EP)	00:00:10	00:10:05	00:09:55
Mittelpassage (MP)	00:38:05	00:41:47	00:03:42
Schlusspassage (SP)	00:46:38	00:51:31	00:04:53

Abbildung 4: Übersicht der interpretierten Passagen, Gruppe Grün

¹⁴³ Diese Daten wurden mir unter Berücksichtigung der Anonymität vom Sekretariat der Schule bereitgestellt und betreffen das Schuljahr 2016/2017

Eingangspassage

Nach der Präsentation des standardisierten Eingangsimpulses entsteht eine Pause von 18 Sekunden, die durch das Austeilen der schriftlichen Impulsnotiz gefüllt wird. Anhand der Nachfrage von Af: „Mir ist nicht ganz klar, was Sie jetzt mit Kultur meinen“ (Z. 24), wird deutlich, dass die Definition des Begriffs „Kultur“ unklar ist und der Begriff vielfältig verwendet werden kann. Nach dieser ersten Reaktion werden von Af propositionale Vorschläge gemacht, um den Begriff „Kultur“ semantisch zu füllen: „Redekultur“ (Z. 25) und „Kultur, aus der die Kinder kommen“ (Z. 25). Df ergänzt dies um „Kulturgut“ (Z. 28), Af um „Sprache als Kulturgut“ (Z. 30) und Df wiederum um „was halt Kultur ausmacht; zum Beispiel Dialekt“ (Z. 35-36). Mit diesen Schlagwörtern ist auch die thematische Struktur der vorliegenden Eingangspassage umrissen. Es geht um die Kultur der Jugendsprache, Kulturtechniken im Allgemeinen, Gesprächskultur und die Frage, inwieweit die Schule als „Wächter der Kultur“ (Z. 436) gelten kann. In den ersten zehn Minuten der vorliegenden Gruppendiskussion spielen die Themen „Nationalkultur“ und „Hochkultur“ keine Rolle. Innerhalb des Vorschlags „Kultur, aus der die Kinder kommen“ (Z. 25) bleibt offen, ob der familiäre Rahmen oder zum Beispiel die nationale Abstammung gemeint ist. Von der Gruppe erfolgt dahingehend auch keine Nachfrage – für die Beteiligten scheint die Aussage eindeutig zu sein.

Der „Sprache“ kommt in der Eingangspassage der Diskussion eine besondere Rolle zu. Ausgehend vom negativen Horizont der „Jugendsprache“, „die [bei den] Kindern auch schon ankommt“ (Z. 49-50) und durch das Reden und Schreiben in einzelnen „Brocken“ (Z. 72) und „Schlagwörtern“ (Z. 75) gekennzeichnet ist, erfolgt eine erste Elaborationsphase. Die Veränderungen im Bereich des Miteinander-Sprechens als Teil von Kultur werden von Df wertneutral als „auffallend“ (Z. 53) kommentiert. Daraufhin wird von der Gruppe ein erster positiver Horizont formuliert, für den stellvertretend die Schule steht: „in Sätzen sprechen, in Sätzen denken, also die Kommunikation untereinander“ (Z. 58-61). Der negative Horizont der „Jugendsprache“ (Z. 49) wird in Z. 84-85 verstärkt, denn die Schule solle diesem entgegenwirken, was aus Perspektive der Lehrerinnen als „schwierig“ (Z. 84) angesehen wird. Somit ist ein erster Orientierungsrahmen zwischen den „Schüler*innen“ und der „Schule“ ersichtlich.

Interessant ist, dass die Lehrerinnen eine sehr distanzierte Sprache wählen – die Lehrerinnen als Akteure und erlebende Teilnehmerinnen innerhalb der Schule

benennen sich an dieser Stelle der Gruppendiskussion nicht selbst: Es ist stets der allgemeine Schauplatz „Schule“ und nie die Lehrperson selbst.

Im zweiten Abschnitt der Gruppendiskussion verhandelt die Gruppe das Thema Kulturtechniken, die sich – so stellt die Gruppe fest – verändern. So wird immer mehr hinterfragt, ob und mit was die Schüler*innen schreiben lernen sollen. Daraufhin wird am Beispiel des Füllers insbesondere von Af ein weiterer komplexer Orientierungsrahmen aufgespannt. Während der Einsatz der Feder früher Standard gewesen sei, könnten viele Schüler*innen damit heute nicht mehr umgehen. Af verzichtet immer mehr auf den Füller, denn die Schüler*innen „schmiern“ (Z. 115) nur noch. Das bedeutet auch, dass Af den Einsatz des Füllers im Unterricht anstrebt, dies allerdings an den Schüler*innen und auch an der eigenen Erfahrung mit „den weiterführenden Schulen“ (Z. 117) scheitert.

Die Gleichgültigkeit („völlig wurscht“, Z. 118) der Lehrerinnen an den weiterführenden Schulen und die Erfahrungen mit den Schüler*innen führen zu einem Frusterlebnis in Hinblick auf die großen Bemühungen und den persönlichen Einsatz im Unterricht. Nichtsdestotrotz wird das Trainieren von Schreiben und Rechtschreibung von den Lehrkräften als wichtig erachtet, denn die Schrift und die Art, wie man schreibt, wird von der Gruppe als Teil der Persönlichkeit gesehen. Mit dem ausschließlichen Schreiben am Computer würde dies „verloren“ (Z. 141) gehen, denn insgesamt handele es sich bei Lesen, Schreiben und Sprechen um Kulturtechniken, die gelernt werden müssten. Zudem reduziere sich auch der Wortschatz auf Seite der Lernenden.

Im dritten Teil der Eingangspassage werden auf Grundlage der wahrgenommenen, sich verändernden Kulturtechniken und insbesondere der Gesprächskultur die Ursachen verhandelt. Diese lägen – und hier sind sich die Lehrerinnen einig – an den Eltern. Die Gesprächskultur habe nachgelassen, weil die Eltern keine Zeit für ihre Kinder hätten und das gemeinsame Gespräch zum Beispiel beim Mittagessen und Abendessen aufgrund von Mittagsbetreuung und einem wachsenden Freizeitprogramm vernachlässigt werde oder nicht existiere. Ein weiteres Problem identifizieren die Lehrerinnen in den sich verändernden Hierarchien innerhalb der Familie. Die Schüler*innen führten in den Familien vermehrt das Wort und verlernten sowohl das Zuhören als auch die Bedeutungsentnahme von in ganzen Sätzen gesprochener Sprache. Während bisher nur sehr konkrete Probleme in Bezug auf Unterricht formuliert wurden, findet ab Z. 253 die Diskussion auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene statt. Die gesellschaftlichen Entwicklungen, gemeint

sind hier die „moderne[n] Geräte“ (Z. 259), sind zu den positiven Horizonten der Lehrerinnen gegenläufig, denn sie verhindern die Kommunikation untereinander. Dies wird an zwei Beispielen verdeutlicht: 1) Anstatt dass Personen am Tisch miteinander sprechen, beschäftigen sie sich mit dem Handy. 2) Die frühkindliche Kommunikation zwischen Mutter und Kind wird als mangelhaft eingestuft: Während sich früher die Mutter während eines Spaziergangs mit dem Kind im Kinderwagen unterhalten habe, beschäftige sie sich heute mit dem Handy – es käme nicht einmal ein Blickkontakt zustande. Df konnte dies bei den Eltern beim Abholen der Kinder im Kindergarten beobachten und war davon „unangenehm berührt“ (Z. 354). Die Gruppe vermutet allerdings, dass die Eltern dafür kein Bewusstsein hätten und dies somit auch nicht als Problem sähen. Anhand dieser zwei Beispiele versucht die Gruppe, die Ursachen des kommunikativen (Sprach-)Defizits auf Seiten der Schüler*innen zu ergründen. Es wird deutlich, dass die Gruppe die Eltern dafür verantwortlich macht und ihnen gleichzeitig auch ein fehlendes Bewusstsein für die benannten Defizite zuschreibt. Somit findet sich ein weiterer spannungsvoller Orientierungsrahmen zwischen den Lehrkräften und Eltern, deren Handeln in die jeweils entgegengesetzte Richtung strebt. Beispielhaft wird dies am „Büchereibesuch“ ersichtlich: Auf die Frage der Lehrkraft, ob die Mutter mit ihrem leseschwachen Kind schon einmal in der Bücherei gewesen sei, antwortet diese, dass sie dies nicht als ihre Aufgabe sehe. Dabei überwiegt in der Gruppe das Gefühl des Entsetzens gegenüber den Handlungen der Eltern. Dies verdeutlicht auch die thematische Brisanz auf Lehrerseite. Eine Mitverantwortung innerhalb der Gruppe ist nicht erkennbar.

Um dem entgegenzuwirken, macht Cf die Eltern auf die Defizite aufmerksam und gibt ihnen Handlungsempfehlungen, „wie sie damit umgehen müssen“ (Z. 368). Anhand der dargestellten Reaktion der Eltern in Z. 376-377 wird nochmals deutlich, dass den Eltern aus der Perspektive der Lehrerinnen jegliches Bewusstsein für die Problematik fehlt. Dies wird noch verstärkt, indem betont wird, dass es sich dabei um die „ganz simplen Dinge“ (Z. 377) handle: „Zeit für ihr Kind“ (Z. 385).

Dass die Eltern nach der Wahrnehmung der Lehrerinnen sich nicht um die kulturelle Bildung der Schüler*innen kümmern und dies als Aufgabe der Schule sehen, wird an der Aussage „ist die Frage, ob die Schule der Wächter der Kultur sein kann“ (Z. 435-436) sichtbar. Die Lehrkräfte fühlen sich auf die Eltern angewiesen – wenn die Eltern ihre Aufgabe im Sinne der Lehrerinnen nicht erfüllen, fühlt sich die Lehrkraft hier machtlos („wenn das zuhause nicht weitergeführt wird, hab ich ein Problem“, Z. 432-

433) und resigniert („was kann ich da jetzt groß machen“, Z. 431). Die Lehrerinnen bestätigen in der oben genannten Aussage ihr Selbstverständnis als Lehrperson: Sie seien nicht die „Wächter“ und somit nicht alleine für die Weitergabe des ihrer Meinung nach positiven Horizonts (Kultur im Sinne der Lehrerinnen), auch vor dem Hintergrund, dass die Eltern dem nicht nachkommen, verantwortlich.

Im letzten Abschnitt wird die Auffassung der Lehrerinnen deutlich, dass die Eltern ihre Aufgabe nicht erfüllen und den Kindern kein grundlegendes Kulturgut mitgeben. Die Schüler*innen sollten durch Erfahrungen, die sie zuhause machen, dieses grundlegende Kulturgut erwerben (Z. 496-500). In Z. 508-511 werden anhand mehrerer Beispiele die Auswirkungen dieser Problemlage aufgezeigt – zusammengefasst mit der Aussage „dann fehlt die komplette Gesprächskultur“ (Z. 510-511). Diese Radikalität zeigt sich in der Weiterführung von Ef: „die Grundlagen dafür, dass wir es hier weiterführen könnten, die sind ja auch nicht da“ (Z. 515). In diesem Halbsatz dokumentieren sich Resignation und Aussichtslosigkeit, indem der Zustand so zugespitzt formuliert wird, dass es keine Handlungsoption für die Lehrkraft gibt. Allerdings wird diese Aussage von Af relativiert und auch differenziert, indem sie nachschiebt, dass dies „immer weniger“ (Z. 218) werde.

Mittelpassage

Innerhalb der vorliegenden Mittelpassage 1 entwickelt sich ausgehend von Cf eine Diskussion über den Eintritt zweier syrischer Kinder in die Klassengemeinschaft. Während dieses Prozesses hätte die Lehrkraft das Wort „Kultur“ bewusst reflektiert. Als erster großer Punkt wird von Cf das „Sprechen“ (Z. 7) genannt und von der Gruppe diskutiert. Insbesondere Cf und Bf konnten bei ihren Schüler*innen beobachten, dass diese für die Kommunikation mit den ausländischen Schüler*innen ohne deutsche Sprachkenntnisse eine vereinfachte Sprache anwendeten und sich mit Mimik und Gestik verständigten. Dabei werten es die Lehrerinnen als „witzig“ (Z. 54) und positiv, wie die Schüler*innen – auch die Leistungsschwachen – erfolgreich untereinander kommunizieren.

Im zweiten Teil des Auszugs wird über „Alltagskultur“ im Sinne von „sich grüßen“, „Schreiben der Buchstaben“ (Z. 73) oder „Umgang mit Schulmaterialien“ gesprochen. Die Annäherung an die deutsche Sprache – zusammen mit den ausländischen Schüler*innen – wird von den Lehrkräften als eine Situation mit zweifachem Mehrwert beschrieben. Die ausländischen Schüler*innen würden die deutsche Sprache lernen

(1), und die deutschen Kinder bekämen die Möglichkeit, einzelne Inhalte in diesem Zusammenhang zu wiederholen (2), was beides von den Lehrkräften als durchgehend positiv bewertet wird. Der Eintritt der syrischen Schüler*innen in die bestehende Klassengemeinschaft sei somit positiver Lernanlass für alle Schüler*innen gewesen. In diesem Zusammenhang wurde Cf klar, dass mit Kultur auch viele „nonverbal[e]“ (Z. 104) Dinge gemeint sind, die „Bewusstheiten“ (Z. 121) der Kinder darstellen, die man wiederum „[begreifen]“ (Z. 125) und somit erlernen kann. Spätestens als Af fragt, ob die Schüler*innen nun diese Kultur, gemeint sind nonverbale Alltagskulturen wie der Umgang oder das Mitnehmen von Schulmaterialien, begriffen hätten, und Cf darauf antwortet, wird deutlich, dass die ausländischen Schüler*innen die vorhandene Kultur im Sinne der Lehrerinnen erlernen können und sollen. Am Beispiel „Europagemüse“ (Z. 145-159) wird dieses Thema zum Schluss der vorliegenden Passage vertieft: Die syrischen Schüler*innen kamen zu Beginn mit Keksen und Süßigkeiten als Pausensnack in die Schule. Jetzt hätten die Schüler*innen durch das Abschauen bei den Mitschüler*innen gelernt, dass auch Gemüse zu einer guten Pausenmahlzeit gehöre.

Schlusspassage

Die standardisierte Frage nach einem „kultursensiblen Deutschunterricht“ (Z 2-3) stößt bei der Gruppe auf kollektive Irritation und zeigt, dass der Begriff nicht bekannt ist und deshalb einer Erklärung bedarf, die der Interviewer durch die bewusste Wiederholung der Fragestellung nicht gibt. Ef äußert daraufhin einen vorsichtigen propositionalen Vorschlag, der verdeutlicht, dass ihrer Meinung nach Kultur in einem kultursensiblen Deutschunterricht innerhalb verschiedener Fächer Berücksichtigung finde. Konkret äußert sie inhaltliche Verknüpfungen mit den Fächern Ethik, Deutsch und Sachunterricht sowie Dinge, die das Zusammenleben begünstigen. Dazu zählen ihrer Meinung nach das Grüßen, die Gestik, Mimik und Höflichkeitsformen. Diese Dinge können mit anderen Kulturen verglichen werden, besonders jene, die sich auch in der Klasse wiederfinden. Es geht dabei darum herauszufinden, wie diese Äußerungen „gehandhabt“ (Z. 47) werden, was „[dahinter steckt]“ (Z. 47), und um eine Umsetzung dieser – aus Sicht der Lehrerinnen – kulturellen Äußerungen. Ef gibt keine Antwort darauf, inwieweit die Lehrkräfte Kultur in einem kultursensiblen Deutschunterricht berücksichtigen, sondern inwieweit insbesondere Schulbücher dies tun. Eine differenzierte Vorstellung eines Kulturbegriffs ist nicht vorhanden. Es geht lediglich um eine Form von Alltagskultur.

Nachdem Ef ihre Gedanken zum Thema „kultursensibel“ geäußert hat, die von der Gruppe geteilt werden, beginnt Df eine neue Proposition, die das Aufgreifen „gewisse[r] Bilder und Thematiken“ (Z. 62) zum Thema „Inklusion“ in den Schulbüchern zur Diskussion stellt. Besonders die Präsenz von Namen, die „nicht typisch deutsch sind“ (Z. 67), erschwere den Schüler*innen das Lesen. Es scheint, also ob die Lehrkräfte hier auf ethnische Orientierungslinien zurückgreifen, wenn die Namen als nicht stereotyp „deutsch“ zu erkennen sind.

Cf greift diese Elaborationen auf und führt sie weiter, indem sie feststellt, dass sie sich in Hinblick auf die kulturellen Thematiken in den Schulbüchern weiterbilden müsse. Es würden extern kulturelle Thematiken etabliert, die Lehrerinnen dahingehend aber nicht vorbereitet, was Cf an einem Beispiel expliziert: Das Wissen über die Umgangsformen in einer fremden Kultur werden als sehr wichtig und erstrebenswert beschrieben und sollte letztlich im unterrichtlichen Alltag auch angewandt werden. Das Defizit auf Lehrerinnenseite werde allerdings sofort durch einen nicht beeinflussbaren, externen Grund gerechtfertigt: „man kann auch net alles wissen“ (Z. 150), was von der Gruppe validiert wird.

Bf kommt im folgenden Abschnitt der Schlusspassage auf allgemeine Umgangsformen zu sprechen, die – wie schon in den vorherigen Passagen ersichtlich wurde – als „Kultur“ bezeichnet werden, die es zu wahren gelte. Am Beispiel „Guten Morgen“ (Z. 161) stellen die Lehrerinnen fest, dass es Schüler*innen gibt, die den Morgengruß nicht als kulturelle Selbstverständlichkeit von Seiten der Eltern erfahren. Dabei wird betont, dass es sich dabei nicht nur um die „sozialen unteren Schichten“ (Z. 173-177) handelt. Am Beispiel des Grüßens wird erneut ersichtlich, dass die Lehrerinnen die Ursache bei den Eltern sehen, die diese Umgangsformen nicht umsetzen, nicht gelernt und sich selbst auch nicht angeeignet haben. Zurückzuführen sei dies auf eine Beliebigkeit (Z. 213) – die Kultur, gemeint sind immer noch die allgemeinen Umgangsformen, sei nicht mehr „in“ (Z. 205). Deshalb hätten die Schüler*innen auch keine „Orientierungslinien“ (Z. 217) mehr, auf die sie zurückgreifen könnten. Bis zum Ende der Gruppendiskussion wird das Verhältnis von Kultur und Eltern elaboriert, wobei sich bereits von der Gruppe herausgearbeitete Orientierungen wiederholen, so zum Beispiel die Kultur als positiver Horizont, wobei das Enaktierungspotenzial bei den Eltern ist, die wiederum einen negativen Horizont darstellen. Auch werden die vorherigen Pauschalisierungen in Hinblick auf die Eltern teilweise korrigiert. So wird

deutlich, dass viele Eltern grüßen, dies aber vom Faktor der „persönlichen Bekanntheit“ abhängig sei.

Insgesamt ist die vorliegende Passage sehr homogen, die Lehrkräfte sind sich einig und treten als eine Gruppe auf. Die elaborierten Inhalte werden von den Lehrkräften kollektiv dargestellt und geteilt.

3.1.3 Orientierungen der Lehrerinnen

a) Wahrnehmung der Schüler*innen	47
b) Facetten des Kulturbegriffs und Wahrnehmung von Kultur	51
c) Wahrnehmung der Eltern	57
d) Selbstsicht der Lehrerinnen	59
e) Wahrnehmung eines kultursensiblen Deutschunterrichts	64

Ausgehend von den Wahrnehmungen der Schüler*innen, den Facetten der Wahrnehmungen des Kulturbegriffs über die Wahrnehmung der Eltern, der Selbstsicht der Lehrerinnen bis zur Wahrnehmung eines kultursensiblen Deutschunterrichts werden im folgenden Kapitel die Orientierungsrahmen der Gruppe Grün anhand von relevanten Transkriptauszügen rekonstruiert. Ziel ist es, dass die Darstellung des Orientierungsrahmens strukturiert und nachvollziehbar entlang der Punkte a) bis e) erfolgt.

a) Wahrnehmung der Schüler*innen

Die Wahrnehmungen der Schüler*innen sind für das Verständnis der Orientierungsrahmen der Gruppe Grün essenziell. Zwar tauchen sie während der Diskussion nicht überaus präsent auf, sind für das Gesamtverständnis der vorliegenden Gruppe dennoch äußerst relevant.

Schüler*innen mit Defiziten

Wie später die Gruppe Gelb beleuchten die Lehrerinnen der Gruppe Grün zu Beginn der Gruppendiskussion die Schüler*innen. Af verlangt nach einer Definition des Begriffs Kultur, wobei der Fokus zuerst auf die Defizite der Lernenden gerichtet wird, die somit in direkten Zusammenhang mit der Kultur stehen.

48 Ef: Ja im Zusammenhang mitm Deutschunterricht also auch Sprache, äh fällt
49 mir dann einfach noch ein b:estimmte Jugendsprache die bei=n Kindern auch
50 schon ankommt und ein- eingesetzt wird, also ne eigene Sprache die sich da
51 entwickelt; in dem Alter und die benutzt wird, #00:01:56-9#
52
53 Df: Gehört sicher auch d-Veränderung dazu? und was da auffallend ist ist

3.1 Falldarstellung Gruppe Grün

54 einfach dieses Sprechen miteinander;
55
56 Af: Mmh (bejahend)
57
58 Df: In Sätzen sprechen, in Sätzen denken, also
59
60 Bf: └die Kommunikation
61 untereinander; im Grunde glaub ich schon auch;
62
63 Df: └ja richtig┘
64
65 Ef: └Mmh (bejahend)┘
66
67 Df: └Mmh (bejahend)
68
69 Ef: └Mmh (bejahend)
70
71 Af: Da ist eigentlich des (.) kontraproduktiv weil die Sprache (.) der
72 Jugendlichen heute eher so ist dass man nur noch in einzelnen Brocken
73 redet;
74
75 Bf: Schlagwörter;
76
77 Af: └Schlagwörter;
78
79 Af: └Dass man┘ auch nur noch schreibt in einzelnen
80 Brocken
81
82 Ef: └Mmh Mmh (bejahend)
83
84 Af: └und das ist dann schwierig in der Schule da dagegen zu
85 wirken.
86
87 Ef: └Mmh (bejahend) (2) s insgesamt schwierig dass die Kinder überhaupt in
88 Sätzen sprechen;
89
90 Af: └richtig.(.)

Transkriptauszug 1: Grün, Eingangspassage, Z. 48-90

Die Lehrkräfte stellen fest, dass die Schüler*innen eine bestimmte Jugendsprache übernehmen und nicht in ganzen Sätzen, sondern häufig mit Schlagwörtern kommunizieren. Die Analyse des vorliegenden Defizits geschieht distanziert. Dass es sich hierbei um einen negativen Horizont handelt, wird in der Eingangspassage lediglich in den Zeilen 84-85 und 71 deutlich. Zum einen solle die Schule den Entwicklungen auf Seiten der Lernenden entgegenwirken, zum anderen bezeichnet Af die Kommunikation der Jugendlichen als „kontraproduktiv“ (EP, Z. 71). Die Lehrkräfte sprechen innerhalb dieses Abschnitts analytisch und wertneutral. Es wirkt wie eine sachliche Bestandsaufnahme der Klientel der Schüler*innen. Dass es sich dabei um eine Scheincharakterisierung handelt, wird besonders in der Zusammenschau mit den Wahrnehmungen der Eltern deutlich (siehe S. 57 ff.), denn die Lehrerinnen sind mit den Defiziten der Schüler*innen nicht einverstanden.

Zudem fällt auf, dass die Lehrerinnen die Schüler*innen bei der Benennung dieser

Defizite als eine Einheit beschreiben. Durch diese Vereinheitlichung wird die Komplexität des Schüler*innenklientels homogenisiert und die Vielfalt der Schüler*innen nicht thematisiert.¹⁴⁴

Unschuldige Schüler*innen

Die kulturellen Defizite der Schüler*innen werden auch in der folgenden Passage herausgearbeitet. So können die Schüler*innen Mimik und Gestik nicht „deuten“ (EP, Z. 276) und „verstehen“ (EP, Z. 282), „legen [...] manche Wörter oder Sätze falsch aus“ (EP, Z. 286-287), was zu „Missverständnisse[n]“ (EP, Z. 291) führt.

265	Bf:		↳wie dass man
266		miteinander spricht, ich denk man hätte schon die Zeit miteinander zu	
267		sprechen; aber	
268			
269	Ef:	↳ja, aber nachdem des eben nimmer gepflegt wird, können die	
270		Kinder <u>oft</u> auch gar nimmer äh Mimik und	
271			
272	Bf:		↳des finden ()↳
273			
274	Ef:	↳Gestik äh:	
275			
276	Af:	↳deuten	
277			
278	Ef:	↳deuten	
279			
280	Af:	↳Mmh (bejahend)	
281			
282	Ef:	↳verstehen	
283			
284	Bf:	↳so ist es↳	
285			
286	Ef:	↳und äh: legen dann manche Wörter	
287		oder manche Sätze oder manches was man eben sagt auch falsch aus?	
288			
289	Af:	↳Mmh (bejahend)	
290			
291	Ef:	↳und dann gibts unglaublich viele <u>Missverständnisse</u> ; #00:06:07-3#	
292			
293	Cf:		↳Mmh (bejahend) (2)

Transkriptauszug 2: Grün, Eingangspassage, Z. 265-293

Zusätzlich wird in diesem Abschnitt ersichtlich, dass den Schüler*innen in Hinblick auf die Defizite keine Schuld zukommt, denn die Eltern „[pflegen]“ (EP, Z. 269) keine Gesprächskultur. Innerhalb der gesamten Gruppendiskussion richtet sich der Fokus

¹⁴⁴ Ralf Schieferdecker kommt in der empirischen Rekonstruktion der „Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität“ zu dem Ergebnis, dass die Schüler*innen von den Lehrkräften in zweierlei Hinsicht homogenisiert werden. Zum einen findet eine „Homogenisierung durch Individualisierung“ und zum anderen eine „Homogenisierung durch Vereinheitlichung“ (Schieferdecker 2016b, S. 66) statt. Interessanterweise können innerhalb der Gruppe Grün keine Tendenzen der „Homogenisierung durch Individualisierung“ festgestellt werden, wenngleich die Vereinheitlichung des Schüler*innenklientels umso ausgeprägter ist (vgl. dazu Schieferdecker 2016b, S. 66–72).

überwiegend auf die Eltern, die Grund und Ursache des kulturellen Defizits seien. Die Schüler*innen werden in Hinblick auf ihre Defizite von den Lehrerinnen in Schutz genommen.

Schüler*innen als kulturlose Opfer

Zudem tauchen in der Gruppendiskussion Passagen auf, innerhalb derer die Lehrkräfte empathisch mit den Schüler*innen mitfühlen.

160	Bf:	└ja::	aber i denk mir die eigene Kultur wie du vorhin gsagt hasch mit
161			dem äh Grüßen mit äh- dem Guten Morgen mit dem Bitte Danke, es sind ganz
162			viele Kinder zuhause, zu denen sagt niemand Guten Morgen, zu denen sagt
163			niemand gute Nacht, i erleb des immer wieder im Schullandheim, (.)
164			
165	Ef:	└Mmh┐	(bej.)
166			
167	Af:	└Mmh┐	(bej.)
168			
169	Bf:	└ja	sagt dir die Mama net Guten Morgen, oder Gute- nö? (.)
170			
171	Ef:		└Mmh┐ (bej.)
172			
173	Bf:	└da is ma frei scho erschrocken, und des sind nicht nur die sozialen	
174			
175	Ef:		└jaja,┐
176			
177	Bf:	└unteren Schichten; also keineswegs (.)	(2)
178			
179	Ef:	└nö┐	└mhm; mhm;┐ (verneinend)

Transkriptauszug 3: Grün, Schlusspassage, Z. 160-179

Die Eltern vermitteln den Schüler*innen im vorliegenden Beispiel keine kulturelle Erfahrung, was die Lehrerinnen „erschrocken“ (SP, Z. 173) feststellen. Die Lernenden sind in Hinblick auf ihr kulturelles Defizit nicht nur ohne Schuld, sondern werden von den Lehrerinnen (hier Bf und Ef) als „Opfer“ der Eltern gesehen. Insgesamt sind die Wahrnehmungen der Schüler*innen zwar mit dem Merkmal „kulturelles Defizit“ gekennzeichnet, in Hinblick auf die Schüler*innen als Akteur innerhalb des Systems Schule fallen die Darstellungen jedoch nicht nur negativ aus. Deutlich ist dies zu Beginn der Mittelpassage ersichtlich.

21	Cf:	So; und aber was mir da gefallen hat war? die haben immer den Blick auf	
22		des Kind, (.) so versuchte Mimik, versteht er s oder versteht er s	
23		net. (.)	
24			
25	Bf:	└Mmh┐	
26			
27	Cf:	Ja, und dann ham se mit Hände und Füße gsprochen und so ham se Kontakt	
28			
29	Bf:		└Mmh┐ (bej.)
30			
31	Cf:	└aufgenommen; (.) ja,	
32			

Kultur als Kulturtechnik

Die erste Dimension des Kulturbegriffs der Gruppe kann mit „Kultur als Kulturtechnik“ umschrieben werden. Der Begriff „Kulturtechnik“ (vgl. EP, Z. 92) wird während der Gruppendiskussion von den Lehrkräften insbesondere innerhalb der Eingangspassage verwendet und inhaltlich gefüllt.

92	Cf: Ja, und auch die Kultur <u>techniken</u> verändern sich finde ich;
93	
94	Af: L_{Mmh} (bejahend)
95	
96	Cf: L_{also} das
97	Schreiben wird ja auch immer mehr hinterfragt?
98	
99	Af: L_{Diskussion} (.) L_{ob} man überhaupt noch
100	Schreiben lernen soll; richtig
101	
102	Cf: L _{ja} L_{ja}
103	
104	Cf: Und mit was?
105	
106	Af: L_{Mmh} (bejahend)
107	
108	Cf: L_{also} F::eder war früher noch Klassiker (.) Füller
109	
110	Af: L_{Mmh} (bej) L_{Mmh}
111	
112	Cf: L _{können} viele nicht mehr damit umgehen; verändert sich auch; also

Transkriptauszug 5: Grün, Eingangspassage, Z. 92-112

In diesem Transkriptauszug wird mit dem Begriff „Kulturtechnik“ insbesondere auf „Schreiben“ (EP, Z. 97), „Diskussion“ (EP, Z. 99), „Schreiben lernen“ (EP, Z. 100) und die Art des Schreibwerkzeugs (Füller oder Feder) verwiesen. Diese Form der Kultur bringt die Gruppe mit einem Veränderungsprozess in Verbindung, denn das Schreibenlernen wird hinterfragt, und der Umgang mit dem Schreibwerkzeug verändert sich. Eine Orientierung der Lehrkräfte ist hier nicht ersichtlich, denn die Darstellungen sind analytisch und wertneutral. In Transkriptauszug 6 wird deutlich, dass die Lehrkräfte der Meinung sind, dass es sich bei den „Kulturtechniken“ um basale Fähigkeiten handelt, die in den Klassenstufen eins und zwei gelernt werden müssen. Zudem wird der Begriff um die Felder „Lesen“ (EP, Z. 155) und „Sprechen“ (EP, Z. 155) erweitert.

150	Df: ((atmet hörbar ein)). Da sind wir ja bei Kulturtechniken;
151	
152	Af: L_{ja} eben
153	
154	Df: L_{die} halt
155	wie das Lesen beinhalten; und Sprechen das ist ja des was man so: wie man
156	so sagt Kulturtechniken muss in eins zwei Lesen Schreiben, das muss

3.1 Falldarstellung Gruppe Grün

157
158 Cf: L_{Mmh}J (bejahend) L_{ja}J,
159
160 Df: Leinfach da gelernt werden; des: könnt so (.) () (Wortschatz)

Transkriptauszug 6: Grün, Eingangspassage, Z. 150-160

Kultur als Kulturgut

Eine der ersten Assoziationen zum Thema Kultur äußert Df nach der indirekten Aufforderung von Af, Kultur näher zu definieren.

24 Af: Mir ist nicht ganz klar was Sie jetzt mit Kultur meinen; ((blättert))
25 was meint man die Redekultur; die Kultur aus der die Kinder, kommen; (2)
26 was denkt ihr. (2)
27
28 Df: Mir fällt spontan Kulturgut ein; was ist Kulturgut.
29
30 Af: Ldie Sprache als Kulturgut;J
31
32 Ef: L_{Mmh}

Transkriptauszug 7: Grün, Eingangspassage, Z. 24-32

Der Begriff „Kulturgut“ (EP, Z. 28) wird von Df eingeführt, von Af übernommen und inhaltlich mit „Sprache“ (EP, Z. 30) gefüllt. Später elaboriert die Gruppe, dass dazu auch „die Schrift, die Art, wie ich schreib, wie ich was gestalte“ (EP, Z. 139), gehört.

139 Af: Das ist n: die Schrift, die Art wie ich schreib, wie ich was gestalte
140 find ich das ist n Teil von der Persönlichkeit; und das geht dann einfach
141 verloren;
142
143 Cf: L_{Mmh}J (bejahend)
144 Und das ist=n Kulturgut finde ich schon grundsätzlich auch,
145
146 Df: L_{Mmh} (bejahend)
147
148 Ef: L_{Mmh} (bejahend)

Transkriptauszug 8: Grün, Eingangspassage, Z. 139-148

Mit dem Begriff „Kulturgut“ werden also grundlegende Normen innerhalb des schulischen Alltags bezeichnet, die von den Lehrkräften festgelegt werden: Wissen, welches kommunikativ weitergegeben werden kann. Die wahrgenommenen Veränderungsprozesse werden dabei nicht berücksichtigt. Das „Kulturgut“, welches für die Lehrkräfte einen durchweg positiven Horizont darstellt und auch erhalten werden soll, hängt zudem sehr eng mit der Persönlichkeit der Schüler*innen zusammen, was wie ein Argument dafür wirkt, dass „Kulturgut“ im Sinne der Lehrkräfte für die Schüler*innen bewahrt werden müsse. Es geht dabei um die Gegensätze „Bewahrung“ und „Verlust“, die im direkten Zusammenhang mit ihrem Kulturbegriff stehen.

Kultur als Alltagskultur

Die dritte Dimension des Kulturbegriffs, mit dem die Lehrerinnen der Gruppe Grün operieren, wird nicht explizit mit einem Begriff benannt, sondern vielmehr mit konkreten Inhalten umschrieben.

32	Ef:	↳also ich könnt höchstens in Verbindung bringen
33		damit was teilweise in in Ethik oder in Deutsch oder in Sachunterricht
34		angeboten ist im Sozialbereich also Zusammenleben; (.) ähm ja, ich denk
35		jetzt grad an die eine Seite die drin is wir begrüßen uns am Morgen;
36		Gestik Mimik Wortschatz; äh
37		
38	Bf:	↳bitte, danke,
39		
40	Ef:	↳bitte danke,
41		
42	Af:	↳@(.)@
43		
44	Df:	↳Mmh (bej.)
45		
46	Ef:	↳ja Höflichkeitsformen; wie wie wird des da gehandhabt; wie wird es da
47		gehandhabt; was steckt dahinter, also ähh dass ma da drüber spricht und
48		des dann auch (.) äh ja versucht (.) zu machen,
49		
50	Cf:	↳Mmh Mmh (bej.)

Transkriptauszug 9: Grün, Schlusspassage, Z. 32-50

Es handelt sich dabei um soziale Grundlagen im Alltag des Zusammenlebens wie das Grüßen am Morgen (SP, Z. 35) und um grundlegende „Höflichkeitsformen“ (SP, Z. 46). Diese Variante der Wahrnehmung von Kultur wird im Transkriptauszug 3 sichtbar, wenn es inhaltlich um dieselben Umgangsformen des sozialen Miteinanders geht. Innerhalb dieses Beispiels werden die Inhalte explizit mit dem Begriff „Kultur“ (SP, Z. 160) in Verbindung gesetzt.

Kultur verstehen

Innerhalb mehrerer Passagen der Gruppendiskussion wird ersichtlich, dass die Lehrerinnen „Kultur“ als etwas Erlernbares betrachten.

198	Df:	↳ja klar sie sind erwachsen sie hätten des ja sie hätten sich des
199		
200	Bf:	↳(na die sind) (2) ↳Gleichgültigkeit
201		
202	Af:	↳nö des isch einfach nur (2) ↳ja
203		
204	Df:	↳au selber aneignen können wenn ses net selber glernt ham; dass ma auch
205		sich grüßt klar; aber es isch nimmer in sag mer mal so @(.)@
206		
207	Bf:	↳Mmh Mmh (bej.) ↳nö,
208		
209	Df:	↳des stimmt

Transkriptauszug 10: Grün, Schlusspassage, Z. 198-209

3.1 Falldarstellung Gruppe Grün

In diesem Abschnitt ärgern sich die Lehrerinnen darüber, dass die Eltern nicht grüßen. Es wird deutlich, dass sich die Eltern diese Form der Kultur (Kultur als soziale Grundlage/Alltagskultur) auch selbst hätten beibringen können. Jedoch – so die Meinung der Lehrkräfte – unterscheidet sich das Kulturverständnis von Lehrerinnen und Eltern. Somit kann nicht nur den Schüler*innen die Kultur vermittelt werden, auch die Eltern können sich diese selbst beibringen.

124 Af: L_{Mmh} Mmh (2) J L_{ham} se denn deiner Meinung nach die Kultur jetzt
125 einigermaßen begriffen was des angeht;
126
127 Cf: ja? was ich- wo ich s zum Beispiel auch merk ganz banal mim Pausenbrot
128 (.) am Anfang kamen se mit ner Tüte Kekse,
129
130 Af: L_{Mmh}J
131
132 Ef: L_{Mmh}J
133
134 Cf: L_{Chips} oder mit irgendwelchen Süßigkeiten, (.) und jetzt inzwischen,
135
136 Df: L^o_{Mmh}°J
137
138 Ef: L_{Mmh}J
139
140 Cf: L_{ham} ses sich so abgeguckt au (.) dass (.) au mal a Gemüse da isch,
141 also
142
143 Af: L_{Mmh}J
144
145 Cf: L_{also} sie waren die ersten die sich immer über des Eur- Europagemüse
146 @gfreut ham@ Brüssel, (.) also die ham da au da nahezu (.) jedes des übrig
147
148 L_{((alle @Mmh@))}J
149
150 Cf: L_{war} (.) mitgenommen ja; (.) aber so dieses insgesamt ähm (.) ja i
151
152 Af: L_{Mmh}J
153
154 Ef: L_{Mmh}J
155
156 Df: L_{Mmh}J
157
158 Cf: L_{brauch} zum Lernen au Kraft und muss mich versorgen, mich und mein (.)
159 Lernen,
160
161 Af: L_{Mmh}J
162
163 Cf: L_{also} von dem her? (2) muss ich sagen ham se schon dazu gelernt ja,
164
165 Ef: L_{Mmh}J

Transkriptauszug 11: Grün, Mittelpassage, Z. 124-165

Dieser Ausschnitt verdeutlicht anhand des Beispiels „Pausenbrot“ (vgl. MP, Z. 127), dass Kultur etwas „Begreifbares“ (vgl. MP, Z. 125) ist, also etwas, was verstanden und aufgenommen werden kann und somit auch erlernbar ist. Während manche

ausländische Schüler*innen zur Pause früher eine „Tüte Kekse“ (MP, Z. 128) mitgebracht hätten, brächten sie jetzt – nach einer Phase des Modelllernens („ham ses sich so abgeguckt“, MP, Z. 140) – auch Gemüse mit.

„Eigene Kultur“ als Maßstab und Ziel

Im letzten Ausschnitt dokumentiert sich ein hierarchisches Gefälle zwischen der Kultur der Lehrerinnen und der Kultur der Schüler*innen, welche hier als „ungesund“ gesehen wird und im Gegensatz zum „kultureigenen“, gesunden „Europagemüse“ (MP, Z. 145) das Lernen der Schüler*innen nicht ausreichend „versorgen“ (MP, Z. 158) kann. Die Gestaltung des Pausenbrotes wird somit mit Kultur in Verbindung gebracht, essenzialisiert und anhand dieses einen Differenzierungsmerkmals diskutiert. Die Lehrkräfte orientieren sich in diesem Beispiel wieder an der eigenen Kultur, die als Maßstab und Ziel für die Schüler*innen angesetzt wird. An diesem Beispiel lässt sich aufzeigen, dass die Lehrerinnen dazu tendieren, die Lernenden als „kulturlos“ darzustellen, denn erst durch das „Europagemüse“ würden sie kulturalisiert und könnten dadurch Kultur begreifen.

Veränderung der Kultur

Innerhalb der gezeigten Beispiele zur „Wahrnehmung von Kultur“ wird ersichtlich, dass sich viele Facetten des Kulturbegriffs verändern. Dies wird von den Lehrerinnen meist analytisch wahrgenommen. In Transkriptauszug 5 wird gezeigt, dass sich die „Kulturtechniken verändern“ (EP, Z. 92), zudem stehen das Schreibenlernen und das Schreibwerkzeug zur Debatte. In Transkriptauszug 8 wird deutlich, dass „Kulturgut“ und damit auch ein Teil der Persönlichkeit „verloren“ (EP, Z. 141) gehen. Innerhalb der Transkriptauszug 10 zeigen die Lehrerinnen auf, dass die Kultur als soziale Grundlage häufig erst erlernt werden müsse, da sie nicht mehr „in“ sei (SP, Z. 205). Auch hier unterliegt der Kulturbegriff einem Veränderungsprozess, der von den Lehrkräften allerdings nicht positiv wahrgenommen wird.

Die Verwendung des Kulturbegriffs ist innerhalb dieser Gruppe mehr assoziativ als reflektierend elaboriert. Zwar können verschiedene Dimensionen des Kulturbegriffs aufgezeigt werden, diese Kategorisierungen müssen bei dieser Gruppe aber auch als offen und fluide verstanden werden. Eine Systematisierung findet nicht statt. So können auch einige explizite Aussagen zur „Kultur“ nicht direkt oder nur sehr schwer einer Facette des Kulturbegriffs zugeordnet werden, was zeigt, dass die Lehrerinnen kein spezifisches und einheitliches Verständnis von Kultur haben.

Trotz des oft analytischen Charakters der Diskussion wird letztlich deutlich, dass der Kulturbegriff – wenn er auch unsystematisch gebraucht wird – einen starken positiven Horizont darstellt, an dem sich die Lehrerinnen der Gruppe Grün orientieren.

c) Wahrnehmung der Eltern

Innerhalb der Gruppendiskussion sind die Eltern inhaltlich präsent und der Hauptdiskussionsgegenstand, mit dem sich die Lehrkräfte am meisten beschäftigen.

Familie als Keimzelle von Kultur

Betrachtet man den Mittelteil der Schlusspassage im Gesamtzusammenhang, wird die Wahrnehmung der Eltern von den Lehrkräften deutlich herausgearbeitet.

160 Bf: Lja:: aber i denk mir die eigene Kultur wie du vorhin gsagt hasch mit
 161 dem äh Grüßen mit äh- dem Guten Morgen mit dem Bitte Danke, es sind ganz
 162 viele Kinder zuhause, zu denen sagt niemand Guten Morgen, zu denen sagt
 163 niemand Gute Nacht, i erleb des immer wieder im Schullandheim, (.)
 164
 165 Ef: LmMhJ (bej.) LmMhJ (bej.)
 166 A
 167 Af: LmMhJ (bej.)
 168
 169 Bf: Lja sagt dir die Mama net Guten Morgen, oder Gute- nö? (.)
 170
 171 Ef: LmMhJ (bej.)
 172
 173 Bf: Lda is ma frei scho erschrocken, und des sind nicht nur die sozialen
 174
 175 Ef: Ljaja,J
 176
 177 Bf: Lunteren Schichten; also keineswegs (.) (2)
 178
 179 Ef: LnöJ Lmhm; mhm;J (verneinend)
 180
 181 Af: Die wenigsten Kinder grüßen wenn ma hier (.) wenn ma hier rein läuft
 182
 183 Ef: Lnicht nur die Kinder (.)J
 184 die Eltern grüßen auch net
 185
 186 Af: LjaJ des stimmt wenn ma rausgeht
 187
 188 Bf: Lmusch frohJ sein wenn sie
 189 dir ein Lächeln schenken; (.) Mmh
 190
 191 Af: Lja ne,J Lwenn se d Schlüssel von mir wollen dann
 192 (.) wissen se wie ich heiß (.) °@(.)@°
 193
 194 Df: Lwobei ich glaubJ (.) ob des jetzt wirklich böser Wille isch,
 195
 196 Ef: L@(2)@J
 197
 198 Df: Lja klar sie sind erwachsen sie hätten des ja sie hätten sich des
 199
 200 Bf: L(na die sind)J (2) LGleichgültigkeitJ
 201
 202 Af: Lnö des isch einfach nurJ (2) LjaJ
 203

3.1 Falldarstellung Gruppe Grün

204 Df: L au selber aneignen können wenn ses net selber glernt ham; dass ma auch
205 sich grüßt klar; aber es isch nimmer in sag mer mal so @(..)@
206
207 Bf: L Mmh Mmh J (bej.) L nö, J
208
209 Df: L des stimmt
210
211 Bf: L () J
212
213 Ef: isch alles so beliebig; (.) des ischs Problem (.) und dadurch has-
214
215 Bf: L Mmh Mmh J (bej.) L ja J L Mmh
216
217 Ef: L hast du auch keine Orientierungslinien mehr auch für die Kinder net
218
219 Bf: L Mmh (bej.)

Transkriptauszug 12: Grün, Schlusspassage, Z. 160-219

Im ersten Teil dieses Abschnitts stellen die Lehrkräfte das Defizit auf Seiten der Eltern („zuhaus“, SP, Z. 162) fest. Die Eltern seien dafür verantwortlich, dass die Kinder von den Lehrerinnen als „kulturlose Opfer“ gesehen werden, die grundlegende soziale Umgangsformen nicht mitbekommen hätten (vgl. Schüler*innen als kulturlose Opfer, S. 50). Ab Z. 184 (SP) werden konkret die Eltern in den Fokus gerückt, die diese Umgangskultur auch nicht praktizieren. Vielmehr werden sie fast schon als kulturlose Unmenschen dargestellt, bei denen die Lehrerinnen froh sein müssen, wenn ihnen wenigstens ein „Lächeln [geschenkt]“ (SP, Z. 189) wird. Die Gruppe ist sich nicht einig darüber, ob dies nun „böser Wille“ (SP, Z. 194) ist oder nicht; es herrscht aber Einigkeit darüber, dass die Eltern sich diese Umgangsformen aneignen können. Somit kommen die Lehrerinnen letztendlich zu dem Schluss, dass es an der „Gleichgültigkeit“ (SP, Z. 200) und „[Beliebigkeit]“ (SP, Z. 213) der Eltern liege. Als Grund nennen die Lehrkräfte, dass es nicht „in“ (SP, Z. 205) sei.

Das Zuhause ist somit Ursprung der Kultur im Verständnis der Lehrerinnen. Die Eltern seien dafür verantwortlich, dass das Erlernen dieser Kultur den Schüler*innen nicht ermöglicht wird. Die Auswirkungen werden von Ef zum Schluss des Beispiels genannt, denn die Kinder bekommen durch die Gleichgültigkeit der Eltern auch keine Orientierungslinien mit.

Ähnliches zeigt sich auch im folgenden Beispiel:

366 Cf: L des find ich auch mit diesem Anhang wo steht wie sie damit umgehen;
367 also mir fällt auf dass ich immer mehr auch die Eltern darauf aufmerksam
368 machen muss. (.) ich muss denen sagen wie sie damit umgehen müssen;
369
370 Af: L ja
371
372 Cf: L dass da ein Manko überhaupt ist, denen fällts nicht auf (.)
373

3.1 Falldarstellung Gruppe Grün

374 Af: L^oMmh (bejahend)
375
376 Cf: L^ound da kommt dann oft die Rückfrage von den Eltern ja wie meinen sie
377 des (2) ja (.) und des sind diese simpl? ganz simplen Dinge, (.)
378
379 Af: L^o@(.)@J
380
381 Bf: L^oMmh^oJ (bejahend)
382
383 Af: L^omir fällttJ L^oja jaJ (zustimmend)
384
385 Cf: L^onehmen sie sich Zeit für ihr Kind? (.) wie viel Zeit nehmen sie sich;
386
387 Af: L^ojaJ
388
389 Cf: L^ound da sind wir wieder bei der Kultur, Vorlesen zum Beispiel, ist eine
390 Kultur (.) ah gut find ich und für mich auch ein Recht f=fürs Kind,
391
392 Ef: L^oMmhJ (bejahend)
393
394 Af: L^oMmhJ (bejahend)

Transkriptauszug 13: Grün, Eingangspassage, Z. 366-394

Die Aussage von Cf zu Beginn dieses Beispiels bezieht sich auf den Eingangsimpuls, den alle Lehrerinnen ausgedrückt vor sich liegen haben. Es wird an diesem Beispiel deutlich, dass die Eltern aus der Perspektive der Lehrerinnen von Gruppe Grün eine andere Wahrnehmung der Dinge haben: Die Eltern nehmen das „Manko“ (EP, Z. 372) auf ihrer Seite nicht wahr, während es für die Lehrerinnen offensichtlich ist. Die Eltern kommen ihrer Aufgabe als essentieller Akteur bei der Vermittlung kultureller Grundlagen nicht nach, obwohl von den Lehrerinnen die Familie eindeutig als Ort der Kulturvermittlung definiert wird.

d) Selbstsicht der Lehrerinnen

Die Selbstwahrnehmung der Lehrerinnen hängt sehr stark mit den Wahrnehmungen der Eltern zusammen und kann nur in der Zusammenschau beider Dimensionen vollständig erfasst werden.

Die Lehrkraft als unrelevanter Akteur

Wie im vorigen Abschnitt gezeigt werden konnte, definieren die Lehrerinnen die Rolle der Eltern als fundamental für Gelingensprozesse im Feld der kulturellen Bildung. Dies wird im folgenden Beispiel ersichtlich:

170 Bf: L^oder Meinung bin dass der Wortschatz sich unheimlich
171 reduziert bei den Kindern.
172
173 Df: L^oMmh (bejahend)
174
175 Af: L^oja
176

177 Ef: Lja
 178
 179 Bf: Also wahnsinnig; du merkst genau dass einfach; daheim nimmer viel
 180
 181 Af: L°viele Begriffe die kennen die nicht ()°J
 182
 183 Bf: Lgesprochen wird miteinander,
 184
 185 Af: LJJa
 186
 187 Df: Das Problem ist äh:: glaube ich bei vielen Eltern das Zeitproblem;
 188
 189 Af: LJJa

Transkriptauszug 14: Grün, Eingangspassage, Z. 170-189

Die Lehrerinnen stellen einen direkten Kausalzusammenhang zwischen dem Defizit der auf Seiten der Schüler*innen und der Ursache auf Seiten der Eltern her. Die Rolle der Lehrkräfte wird in diesem Beispiel nicht elaboriert.

Die Lehrkräfte thematisieren ihre Selbstsicht innerhalb der ganzen Gruppendiskussion nicht explizit. Dies zeigt sich auch in Transkriptauszug 1 (S. 48). In diesem Beispiel sind die Wahrnehmungen in Hinblick auf die Schüler*innen analytisch gehalten und werden kaum in Beziehung zur eigenen Selbstsicht gestellt. Interessant ist, dass die Lehrerinnen dort eine distanzierte Sprache wählen – die Lehrerinnen als Akteure und erlebende Teilnehmer innerhalb der Schule benennen sich an dieser Stelle der Gruppendiskussion nicht selbst: Es wird ausschließlich von der „Schule“ gesprochen (vgl. Transkriptauszug 1, Z. 48).

Vermeidung von Verantwortung

Innerhalb mehrerer Passagen im Verlauf der Gruppendiskussion lässt sich zeigen, dass die Gruppe Grün dazu tendiert, die Verantwortung für das Gelingen von Bildungsprozessen bei anderen Akteuren zu suchen.

411 Af: Ich habe ein Gespräch mit=ner Mutter gehabt, die die ich vorher
 412 angerufen hab; (.) die sagt mir in dem Gespräch als ich zu ihr gesagt hab
 413
 414 Ef: LMmhJ (bejahend)
 415
 416 Af: Lwaren Sie überhaupt mit ihrem Sohn schon mal in der Bücherei? (.) der
 417
 418 Cf: LMmhJ
 419 (bejahend)
 420
 421 Af: extreme Leseprobleme hat; (.) sagt sie zu mir des seh ich nicht als
 422
 423 Cf: LMmhJ (bejahend)
 424
 425 Af: Lmeine Aufgabe an. Sie haben hier an der Schule eine Bücherei; da
 426 brauch ich nicht mit ihm gehen #00:08:13-8#
 427
 428 Cf: LMmh (bejahend) ja klar,

3.1 Falldarstellung Gruppe Grün

429
430 Af: Lund wenn ich dann
431 solche Dinge hör dann denk ich mir jo; was kann ich da jetzt groß machen;
432 ich kann ihn natürlich anregen zu den ganzen Dingen aber wenn des zuhause
433 nicht weitergeführt wird hab ich ein Problem,

Transkriptauszug 15: Grün, Eingangspassage, Z. 411-433

An diesem Beispiel zeigt sich, dass Af auf die Mitwirkung der Eltern angewiesen ist. Wenn die Arbeit der Lehrkraft – die Af an dieser Stelle nicht in Frage stellt, sondern präzise mit „anregen“ (EP, Z. 423) beschreibt – im Elternhaus nicht fortgeführt wird, hat die Lehrkraft ein „Problem“ (EP, Z. 433). Dies zeigt auch das folgende Beispiel:

491 Ef: Lja und des was noch dazu kommt wir kriegen sie ja nicht als
492
493 Bf: Lwas des angeht;J
494
495 Ef: Lunbeschriebene Blätter die Kinder; ham ihre sechs Jahr schon auf dem
496 Buckel oder sieben; und ham diese Erfahrungen äh: die sie bräuchten für=für
497
498 Bf: LMmhJ (bej.)
499
500 Ef: Lgrundlegendes äh Kulturgut in Deutsch oder in der Schule überhaupt die
501
502 Bf: LMmhJ (bej.)
503
504 Ef: Ldie ham sie gar nicht gemacht? (.) ja (.) weder zuhause, wenn dann
505
506 Cf: LjaJ
507
508 Ef: Lgibts ein ähm Vieraugengespräch? in der Gruppe äh Reden und Regeln
509 einhalten das gibts ja net? weil jeder sich vordrängelt wenn er was zu
510 sagen hat, oder sich ganz raus nimmt?(.) und dann fehlt die komplette
511 Gesprächskultur? (.)
512
513 Cf: LjaJ
514
515 Ef: Lund (.) die die Grundlagen dafür dass wir es hier weiterführen könnten
516 die sind ja auch nicht da; (.)
517
518 Af: °ja (.) des wird immer weniger das stimmt°
519
520 Ef: Lja,

Transkriptauszug 16: Grün, Eingangspassage, Z. 491-520

Die Lehrerinnen beschreiben auch hier eindeutig ihre Aufgabe innerhalb schulischer Bildung in Hinblick auf „Kultur“. Sie sehen ihre Aufgabe darin, „grundlegendes Kulturgut“, welches sie von den Eltern mitbekommen haben und das als Basis für schulische kulturelle Bildung im Sinne der Lehrerinnen gilt, „weiter[zuführen“ (EP, Z. 515). Die Lehrkräfte sehen sich in diesem Beispiel wieder nicht in der Verantwortung für gelingende Bildung. Aktiv werden die Lehrerinnen nur, indem sie die Eltern auf ihr Fehlverhalten aufmerksam machen (vgl. auch Transkriptauszug 13, EP Z. 367, S. 59).

Die Lehrkraft als „Wächter der Kultur“?

Es zeichnet sich somit ein Orientierungsrahmen der Lehrerinnen ab, der auf der Einstellung beruht, dass die grundlegende Verantwortung für eine kulturelle Bildung nicht im Verantwortungsbereich der Lehrkraft liegt, sondern im Elternhaus. In der folgenden Konklusion innerhalb der Eingangspassage dokumentiert sich diese Wahrnehmung der Gruppe exemplarisch:

430	Af:		↳und wenn ich dann
431		solche Dinge hör dann denk ich mir jo; was kann ich da jetzt groß <u>machen</u> ;	
432		ich kann ihm <u>natürlich</u> anregen zu den ganzen Dingen aber wenn des zuhause	
433		nicht weitergeführt wird hab ich ein Problem,	
434			
435	Cf:		↳ist die Frage ob die Schule der
436		Wächter der Kultur (.) sein kann (.) in Gänze (.)	
437			
438	Af:	↳nöö	↳nöö
439			
440	Ef:		↳ja
441			
442	Af:	Aber des wird a- ich denk des wird immer mehr verlangt? immer diese	
443			
444	Cf:	↳denk ich nicht	↳jaja
445			
446	Af:	↳ganzen Sachen? werden immer mehr abgeschoben; auch au mit der	
447		Begründung ich habe keine <u>Zeit</u> dafür;(.) ob das jetzt stimmt oder nicht,	

Transkriptauszug 17: Grün, Eingangspassage, Z. 430-447

Cf stellt in diesem Abschnitt die entscheidende Frage, die während der ganzen Eingangspassage grundlegend elaboriert wird: Soll und kann die Schule der „Wächter der Kultur“ (EP, Z. 436) sein? In dieser Frage wird auch der Konflikt ersichtlich, in dem sich die Lehrkräfte befinden. Zum einen ist die Gruppe sich einig, dass der Zuständigkeitsbereich für eine kulturelle Bildung im Sinne der Lehrerinnen bei den Eltern liegt und es dies konsequent anzustreben gilt. Zum anderen analysiert die Gruppe umfangreich, dass die Eltern ihrer Aufgabe einer kulturellen Bildung im Verständnis der Lehrerinnengruppe nicht nachkommen. Zusätzlich seien die kulturellen Grundlagen, auf denen die Lehrerinnen der Gruppe in ihrer schulischen Bildungsarbeit eigentlich aufbauen möchten, auf Seiten der Schüler*innen nicht vorhanden. Die Reaktion auf diese Analyse ist bei der vorliegenden Gruppe Grün eine konsequente Verweigerung, die Aufgabe der Eltern zu übernehmen, auch wenn dies „immer mehr verlangt [wird]“ (EP, Z. 442). Auf der konkreten Handlungsebene wird die Konsequenz dieser Verweigerung in Z. 430-434 der Eingangspassage sichtbar: Es entsteht ein „Problem“ (EP, Z. 433) – eine Lösung bzw. Lösungsansätze dieses Problems der Gruppe Grün werden allerdings in der gesamten Gruppendiskussion nicht besprochen. Die Lehrkräfte verweigern sich einer konstruktiven Lösung bzw.

befinden sich in einem Orientierungsdilemma, wie Transkriptauszug 18 zeigt.

Transkriptauszug 17 zeigt in Hinblick auf den Orientierungsrahmen eine Schlüsselstelle der ganzen Gruppendiskussion. Af, Cf und Ef sind sich kollektiv einig und validieren gegenseitig, dass die Schule nicht „Wächter der Kultur“ sein könne (EP, Z. 436).

Die pädagogische Arbeit als Dilemma

Die Lehrerinnen definieren ihre pädagogische Arbeit mit den Begriffen „anbieten“ (Transkriptauszug 18, EP, Z. 123) und „anregen“ (Transkriptauszug 17, EP, Z. 432), was aber letztlich in eine Sackgasse führt, denn die Angebote und Anregungen werden von den Eltern nicht angenommen. Wege aus diesem Problem werden nicht diskutiert oder aufgezeigt.

Innerhalb der Gruppendiskussion gibt es lediglich eine Passage, in der auf diese Problematik hingewiesen wird:

108	Cf:	↳also F::eder war früher noch Klassiker (.) Füller
109		
110	Af:	↳Mmh (bej) ↳Mmh
111		
112	Cf:	↳können viele nicht mehr damit umgehen; verändert sich auch; also
113		
114	Af:	↳muss
115		ich sagen lass ich auch immer mehr weg wenn die Leute bloß noch schmiern
116		mit dem Füller will ichs gar nicht mehr haben; dann solln sie mit Bleistift
117		schreiben, weil aus der Erfahrung von: den weiterführenden Schulen ist es
118		denen <u>völlig</u> wurscht mit welchem Stift die Kinder schreiben;
119		
120	Cf:	↳Mmh (bejahend)
121		
122	Af:	↳also brauch
123		ich mich auch nicht mehr rumquälen damit; (2) also ich ich biets natürlich
124		an, aber wenn jemand gar nicht klar kommt mit dieser Feder; ärger ich mich
125		nicht mehr rum damit (.) aber ich find des auf jeden Fall super wichtig
126		dass die (.) <u>Schreiben</u> und auch <u>richtig</u> Schreiben trainieren, ich bin da
127		dagegen dass man da nur noch am Computer schreiben kann; #00:03:30-0#

Transkriptauszug 18: Grün, Eingangspassage, Z. 108-127

Obwohl Af den Einsatz des Füllers anstrebt, lässt sie ihn aufgrund des „schmiern[s]“ (EP, Z. 115) auf Schüler*innenseite immer mehr weg. Schuld daran seien die verschiedenen Erfahrungen in Hinblick auf die Schüler*innen und die weiterführenden Schulen. Es wird innerhalb der vorliegenden Passage ersichtlich, dass die Lehrkraft mit der Situation inzwischen anders umgeht. Während das Scheitern früher Frust auslöste, reduziert Af nun den Stress, indem sie in besonderen Fällen den positiven Horizont zugunsten der Stressvermeidung aufgibt. Diese Stressvermeidungsstrategie führt allerdings zu einem inneren Konflikt, denn das „Scheiben und auch richtig

Schreiben“ (EP, Z. 126) als positiver Horizont werden im Gegensatz zu „nur noch am Computer schreiben“ (EP, Z. 127) als negativer Horizont als äußerst wichtig eingeschätzt. Trotz der wahrgenommenen Realität, dass viel am Computer geschrieben wird (EP. Z. 133), soll am positiven Horizont, der postulierten Kultur, festgehalten werden. Der Orientierungsraum innerhalb des hier aufgezeigten negativen und positiven Horizonts wird somit als konfliktreich empfunden. Es ist der nicht näher elaborierte Raum, in dem die subjektive Antwort auf die wahrgenommene Realität ausgehandelt wird. Dabei wird der positive Horizont durch großes Engagement angestrebt, Stress und Frusterlebnisse werden vermieden. Af befindet sich in einem Orientierungsdilemma, welches exemplarisch für die ganze Gruppendiskussion steht, mit dem Unterschied, dass sie in diesem Beispiel eine konstruktive subjektive Lösung aus diesem Dilemma gefunden hat, was für die Gruppe als Kollektiv im Spannungsfeld mit den Eltern nicht behauptet werden kann. Es wird als einzige Handlungsoption ausschließlich verweigert.

e) Wahrnehmung eines kultursensiblen Deutschunterrichts

Die Frage nach einem kultursensiblen Deutschunterricht bereitet der Gruppe zwar kurzzeitig Probleme, es werden aber sodann propositionale Vorschläge eingebracht. Die Wahrnehmungen diesbezüglich erstrecken sich in drei Richtungen:

Kulturelles Bescheidwissen

Innerhalb der Schlusspassage wird deutlich, dass die Wahrnehmung eines kultursensiblen Unterrichts sich auf ein kulturelles Bescheidwissen auf Seiten der Schüler*innen bezieht. Betrachtet man Transkriptauszug 9, wird ersichtlich, dass es zum einen um das Kennenlernen kultureller Umgangsformen im Sinne der Lehrerinnen geht und zum anderen um kulturvergleichende Aspekte. Zusätzlich beanspruchen die Lehrerinnen für sich, dass ein kultursensibler Unterricht nur möglich ist, wenn auch die Lehrkräfte selbst kulturell Bescheid wissen. Dies zeigt folgendes dichtes Beispiel, bei dem innerhalb kürzester Zeit alle Lehrerinnen zu Wort kommen, exemplarisch auf:

104	Cf: L müsst ich mich als Lehrer manchmal scho au weiterbilden, weil ich
105	vieles einfach au gar net weiß,
106	
107	Af: L in Ethik ist des viel drin J
108	
109	Bf: L Mmh (bej.)
110	
111	Af: In Ethik is des ganz ganz viel drin;
112	

3.1 Falldarstellung Gruppe Grün

113 Cf: Lalso J wo ichs erfahren hab wo ich
114 Vorkurs hatte, wies in andern Kulturn isch wenn jetzt zum Beispiel die
115 beiden syrischen Kinder zu mir kommen, und ich hab irgendwas Kritisches
116 mit ihnen zu äh klä:rn Vorfälle oder Probleme, dass es für die typisch
117 isch dass die mir nicht in die Augen schauen; wenn ich des von ihnen
118 verlang, (.) isch des quasi a Respektlosigkeit die sie mir entgegen
119
120 Ef: LmhmJ (bej.)
121
122 Cf: Lbringen; also die schauen, aus Ehrfurcht in den Boden hinein und des
123
124 Bf: Ldie müssen dann- Mhm MhmJ (bej.)
125
126 Cf: Lisch für uns ja gar net typisch;
127
128 Af: Lmhm (bej.)
129
130 Ef: Lmhm (bej.)
131
132 Df: Lfür uns ischs typisch ()
133
134 Bf: Lschau mich an
135
136 Cf: Lschau mich anJ
137
138 Df: Lschau mich an wenn ich mit dir sprecheJ @(.)@ (.) ja
139
140 Af: Lschau mich an wenn ich mit dir redeJ
141
142 Ef: Lja, jaJ
143
144 Cf: Lalso insofern sowas wenn ichs weiß benutz ich schon, (.) aber da ham
145
146 Df: Lja:J
147
148 Cf: Lwir scho auch denk i au no Defizite in vielen (.) Kulturen
149
150 Af: Lma kann au net alles wissen, alsoJ
151
152 Df: LnatürlichJ
153
154 Cf: Ldie inzwischen bei uns ankommen; (.) gell;
155
156 Af: Lja,J
157
158 Ef: Lja

Transkriptauszug 19: Grün, Schlusspassage, Z. 104-158

Als Lehrkraft zu verlangen, dass syrische Kinder ihnen in die Augen schauen, wird als eingeforderte Respektlosigkeit bezeichnet, was es für die Lehrerinnen zu vermeiden gilt. Das Wissen über die Umgangsformen in einer fremden Kultur wird als wichtig und erstrebenswert beschrieben. Gleichzeitig sind sich die Lehrkräfte bewusst, dass sie innerhalb vieler Kulturen Wissensdefizite aufweisen. Schuld dafür ist aus Sicht der Lehrerinnen ein nicht beeinflussbarer externer Grund: „ma kann au net alles wissen“ (SP, Z. 150).

Wenn es um einen kultursensiblen Deutschunterricht geht, ist das kulturelle Bescheid wissen der Hauptorientierungsrahmen für die Lehrerinnen der Gruppe Grün.

Verweigerte Inklusion und Stereotypisierung

Die zweite Wahrnehmung eines kultursensiblen Deutschunterrichts wird anhand des Beispiels Mathematikbuch ersichtlich, welches die Lehrerinnen im unterrichtlichen Alltag nutzen. Bf hat das im folgenden Beispiel diskutierte Mathematikbuch konzeptionell mitentwickelt.

61	Df:	└ja┐	└lich denk es hält au Einzug in den
62			Büchern, dass gewisse Bilder und Thematiken aufgegriffen werden von au
63			inklusiv, dass da mal Rollstuhlkinder sind; dass au äh Namen fallen die
64			
65	Af:	└Mmh┐	(bej.)
66			
67	Df:	└nicht typisch deutsch sind; (.) äh	
68			
69	Af:	└wobei des find ich schon manchmal a	
70			bisschen schwierig im Mathebuch wenn da lauter Türkn- türkische Namen drin
71			vorkommen nur damit ma i sags jetzt ganz böse den Quotentürken
72			
73	Bf:	└das mussten wir ändern:::::┐	
74			
75	Af:	└nein nein des weiß ich doch und dann sollen die Kinder den Text lesen;	
76			
77	Df:	└ja┐	└ja┐
78			
79	Af:	└und stolpern über diese Wörter, weil se gar nix damit anfangen können	
80			was des ä- die Schreibweise is ja teilweise anders;
81			
82	Bf:	└des ist echt lustig @(.)@	┐
83			
84	Ef:	└jaja, ja	

Transkriptauszug 20: Grün, Schlusspassage, Z. 61-84

Innerhalb dieser Passage benennen die Lehrerinnen Schulbücher, die auf Grundlage der Inklusion gestaltet sind. Durch die Aussage in Z. 73 (SP) wird ein gesellschaftliches bzw. ein externes Ideal der Inklusion ersichtlich, welches allerdings von den Lehrerinnen aus pragmatischen Gründen der Lesefreundlichkeit nicht mitgetragen wird. Zudem rechtfertigt sich Bf für die Namensänderungen und macht den Verlag dafür verantwortlich („das mussten wir ändern“, SP, Z. 73).

In diesem Abschnitt dokumentiert sich eine verklärte Wahrnehmung der Realität. Die real existierende Vielfalt im Klassenzimmer wird nicht anerkannt und soll im Schulbuch vermieden werden, damit die Schüler*innen sich nicht mit Diversität in der Namensgebung auseinandersetzen müssen. Die Aussage „Quotentürke“ zeigt zudem, dass eine angestrebte Inklusion bzw. dieser Beitrag zur Inklusion kein anzustrebender Horizont ist. Die Lehrkräfte orientieren sich stattdessen stark an ethnischen

Differenzierungslinien und bedienen Stereotype (vgl. „nicht typisch deutsch“, SP, Z. 67).

Diversität als Chance

Trotzdem sind innerhalb der Gruppendiskussion auch Beispiele zu finden, in denen ersichtlich wird, dass Diversität von den Lehrerinnen durchaus auch als Chance genutzt wird.

```
84 Cf: Lso dieses Annähern an- eben an die deutsche Sprache war für manches
85 deutsche Kind wirklich au normal, (.) gut? dass ma s vielleicht nochmal
86 erklärt hat
87
88 Bf: LmnhJ
89
90 Cf: Loder in die Gruppe mit dazu gnommen hat? (.) und gsagt da schau, der
91
92 Af: LmnhJ
93
94 Cf: Lübt jetzt grad Schreibschrift komm du normal dazu die und die
95 Buchstaben fehlen dir auch no
96
97 L((alle Mmh))
```

Transkriptauszug 21: Grün, Mittelpassage, Z. 84-97

Cf präsentiert hier exemplarisch ein Beispiel eines differenzierten Unterrichts, der es „deutsche[n] Kind[ern]“ (MP, Z. 85) ermöglicht, Inhalte zu wiederholen, die im Zuge des Zweitspracherwerbs anderer Kinder auftauchen. Es wird zudem deutlich, dass die Lehrkräfte sich anhand der Differenzierungslinie ethnischer Zugehörigkeit orientieren.

3.1.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend gilt es festzuhalten, dass die Schüler*innen von den Lehrerinnen größtenteils als defizitär gesehen werden, was überwiegend an sprachlichen Faktoren begründet wird, dass sie dafür aber nicht verantwortlich gemacht werden. Vielmehr sind sie kulturlose „Opfer“ der eigenen Eltern, die für dieses Defizit verantwortlich gemacht werden.

Die Gruppe Grün arbeitet mit drei verschiedenen Facetten des Kulturbegriffs. Die erste Facette, Kultur als Kulturtechnik, wird umschrieben mit Schreiben, Schreiben lernen, Lesen, Sprechen oder Diskutieren können. Diese Facette ist mit einer Veränderung auf Seiten der Schüler*innen verbunden. Die zweite Facette, Kultur als Kulturgut, hängt stark mit den Kategorien „Bewahren“ und „Verlust“ zusammen. Die Lehrerinnen bezeichnen mit dem Begriff Wissen, welcher normativ geprägt ist, wie zum Beispiel die Art und Weise, wie etwas geschrieben oder gestaltet wird. Die dritte Facette, Kultur als

Alltagskultur, wird mit den Grundlagen des alltäglichen Zusammenlebens umschrieben. Alle drei Facetten sind für die Lehrerinnen positive Horizonte, die insbesondere auch von den Eltern erlernt werden könnten. Es wird deutlich, dass diese Facetten der Kultur sich verändern bzw. verlorengehen und diese Entwicklungen von den Lehrkräften problematisierend wahrgenommen werden.

Insgesamt kann anhand des Materials rekonstruiert werden, dass sich die Lehrerinnen an der eigenen Kultur als Maßstab und Ziel orientieren und anhand dieser Grundlage die Schüler*innen kulturalisieren möchten, was sich insbesondere am Beispiel „Europagemüse“ dokumentiert. Eine Reflexion des Kulturbegriffs sowie des Eigenen findet nicht statt.

Die Wahrnehmungen der Eltern und der Familie ist bei der Gruppe Grün ausgeprägt, was sich insbesondere daran zeigt, dass die Familie als Keimzelle von Kultur gesehen wird, die ihre von den Lehrerinnen zugeschriebenen Aufgaben allerdings nicht erfüllt und ihren Kindern keine kulturellen Grundlagen weitergibt. Das Bild, welches die Gruppe von den Eltern zeichnet, ist durchweg negativ. Weder haben die Eltern Kultur noch sehen sie eine Notwendigkeit, diesen Zustand zu ändern.¹⁴⁵

Konsequenterweise stellen die Lehrerinnen auch keinen Zusammenhang zwischen ihrer Arbeit und dem kulturellen Defizit auf Schüler*innenseite her. Vielmehr übernehmen sie für kulturelle Gelingensprozesse keine Verantwortung und suchen diese bei anderen Akteuren. Da von Elternseite nichts zu erwarten ist, lehnen die Lehrerinnen die Aufgabe des „Wächters der Kultur“ ab. Dies führt die Lehrerinnen in ein Orientierungsdilemma zwischen dem positiven Horizont der kulturellen Bildung und den wahrgenommenen Frusterlebnissen mit den Eltern. Einer konstruktiven Lösung des vorliegenden Problems zwischen Lehrerinnen und Eltern verweigert man sich.

Die Wahrnehmungen eines kultursensiblen Deutschunterrichts erstrecken sich in drei Richtungen. Erstens sollen die Schüler*innen kulturell Bescheid wissen, was voraussetzt, dass auch die Lehrkräfte dahingehend geschult sind. Anhand des Beispiels Mathematikbuch wird die zweite Richtung, nämlich die Verweigerung einer

¹⁴⁵ Strukturgleich zur Wahrnehmung von Schülern und Eltern der Gruppe Grün zeigt sich auch der Fall „Albert-Einstein-Schule“ in der Arbeit von Daniel Scherf. Er schreibt zum Thema Leseförderung: „Dass man als Lehrer irgendetwas bewegen könne, sofern häusliche Unterstützung fehle, erscheint als äußerst fraglich. Dass zuhause das Lesen weder für Schüler noch für Eltern eine Rolle spielt, erscheint dagegen als gewiss“ (Scherf 2013, S. 142). Zudem zeigt sich auch in diesem Fall defizitäre Wahrnehmung der Schüler*innen: „Die ohnehin als leistungsschwach angesehenen Schüler gelten zudem generell als Nichtleser, auch am PC, eine Ausnahme stellen höchstens jüngere Mädchen dar“ (Scherf 2013, S. 142). Daniel Scherf verweist hier zusätzlich auf die Homogenisierung der Schüler*innen.

3.1 Falldarstellung Gruppe Grün

Inklusion und eine Stereotypisierung der Schüler*innen entlang ethnischer Differenzierungslinien, sichtbar. Trotzdem, und das zeigt die dritte Richtung der Wahrnehmung, wird die wahrgenommene Diversität auch als Chance gesehen.

3.2 Falldarstellung Gruppe Blau

3.2.1 Fallübersicht

Die Gruppe setzt sich aus sechs Lehrkräften, davon fünf weiblich, eine männlich, zusammen. Mit einem Altersdurchschnitt von 36 Jahren ist die Gruppe von 29 bis 54 Jahren und einer Spannweite von 25 Jahren vertreten. Ef hebt sich mit ihren 54 Jahren deutlich von der Altersstruktur ab. Außer zwei Lehrkräfte unterrichten alle 27 Schulstunden. Die studierten Hauptfächer und Schularten der Teilnehmer sind verschieden, die Gruppe ist daher auch im Vergleich zu den anderen Gruppen verhältnismäßig heterogen. Außer Bf unterrichten alle das Fach Deutsch. Am, Bf, Df, Ef leiten eine Klasse mit durchschnittlich rund 22 Schüler*innen und einem Migrationsanteil von durchschnittlich rund 12 Schüler*innen. Dabei muss beachtet werden, dass Ef eine Vorbereitungsklasse¹⁴⁶ (Vkl) leitet, die sich aus Kindern mit Migrationshintergrund zusammensetzt. Alle Lehrkräfte haben im Bereich „Kultur“, „kulturelle Vielfalt“, „interkulturelle Schule“ oder „Interkulturalität“ keine Weiterbildungserfahrung.

Blau	Alter	Geschlecht	Wochenstunden	Stud. Hauptfach	Klassen-größe	Schul-art	Schüler*innen mit Migrationshintergrund
Am	29	m	27	Mathematik	24	HS ¹⁴⁷	7
Bf	31	w	27	Französisch Geschichte	22	GY ¹⁴⁸	9
Cf	41	w	27	Musik	x	GmS ¹⁴⁹	x
Df	30	w	27	Englisch	27	GmS	2
Ef	54	w	23	ev. Religion HSU	10	GmS GS ¹⁵⁰	13
Ff	33	w	10	Deutsch	x	GmS	x

Abbildung 5: Übersicht Gruppe Blau¹⁵¹

Beschreibung der Schule

Die Lehrkräfte der Gruppe Blau unterrichten an einer Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg, was bedeutet, dass dort der Hauptschulabschluss sowie der

¹⁴⁶ Die Vorbereitungsklassen sind eine Initiative des Bundeslandes Baden-Württemberg. Ziel der Vorbereitungsklassen ist es, grundlegende Deutschkenntnisse zu vermitteln, um die Schüler*innen in die jeweiligen Regelklassen integrieren zu können (vgl. Land Baden-Württemberg, vertreten durch das Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg).

¹⁴⁷ Abkürzung für Hauptschule

¹⁴⁸ Abkürzung für Gymnasium

¹⁴⁹ Abkürzung für Gemeinschaftsschule

¹⁵⁰ Abkürzung für Grundschule

¹⁵¹ Die Erstellung dieser Tabelle erfolgte auf Grundlage des Fragebogens, den alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausgefüllt haben.

Realschulabschluss erworben werden können. In der Schule werden ca. 230 Schüler*innen an zwei Standorten von 22 Lehrkräften und einer pädagogischen Assistentin unterrichtet. Der Migrationsanteil liegt mit 46 Schüler*innen bei 20 %

Die Schule am ersten Standort steht in einer kleinen Kleinstadt (5000-10000 Einwohner), der zweite Standort liegt in einer benachbarten Landgemeinde mit unter 5000 Einwohnern. Die Schulstandorte sind ländlich geprägt und ca. eine Autostunde von den Großräumen Stuttgart und München entfernt. Die wichtigsten regionalen Arbeitgeber sind kleine und mittelständische Unternehmen.¹⁵²

Beschreibung der Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion fand im Juli 2017 im Lehrerzimmer des kleineren Schulstandortes statt. Die Diskussion verlief bis auf eine kleine Störung zu Beginn ohne Unterbrechungen.

Trotzdem wurde die Diskussion vom Diskussionsleiter im Gegensatz zu den Gruppen Gelb, Grün und Pink als schwerfällig und mühsam für die Teilnehmer wahrgenommen, denn der Diskussionsverlauf war – so zumindest der erste Eindruck nach der Gruppendiskussion – oft geprägt von Aufzählungen und heterogenen Meinungen, die nur wenig ausgeführt wurden. Zudem wurde von Ff artikuliert, dass sie etwas unter Zeitdruck stehe, was aber aufgrund der verhältnismäßig kürzeren Diskussion kein Problem darstellte.

Bei der Analyse des Materials kann dieser Gesamteindruck nicht vollumfänglich bestätigt werden. Die Gruppe elaboriert zwar wenig und macht viele propositionale Vorschläge und abrupte Themenwechsel, arbeitet aber trotzdem in einem recht mühsamen Aushandlungsprozess kollektive Orientierungen heraus.

3.2.2 Darstellung des Diskursverlaufs

Aus der relativ kurzen Gruppendiskussion von ca. 40 Minuten wurden insgesamt vier Passagen für die detaillierte dokumentarische Interpretation ausgewählt. Die Eingangspassage gibt den Beginn der Gruppendiskussion wieder. Die Schlusspassage setzt erst eine Minute nach der standardisierten Nachfrage des Diskussionsleiters ein und bildet nicht das Ende der Gesprächsrunde ab. Nach dieser Passage diskutiert die Gruppe noch ca. drei Minuten den Unterschied zwischen

¹⁵² Diese Daten wurden mir unter Berücksichtigung der Anonymität vom Sekretariat der Schule bereitgestellt und betreffen das Schuljahr 2016/2017

kultureller und interkultureller Bildung, was vom Diskussionsleiter direkt nach Abschluss der Schlusspassage angeregt wird.

Passage	Beginn	Ende	Länge
Eingangspassage (EP)	00:00:00	00:09:14	00:09:14
Mittelpassage 1 (MP 1)	00:14:35	00:18:32	00:03:57
Mittelpassage 2 (MP 2)	00:20:42	00:22:11	00:01:29
Schlusspassage (SP)	00:31:02	00:36:52	00:05:50

Abbildung 6: Übersicht der interpretierten Passagen, Gruppe Blau

Eingangspassage

Nach dem Eingangsimpuls entsteht eine Pause von insgesamt sieben Sekunden. Ef unterbricht diese mit dem Satz „Schweigen im Walde“ (Z. 10), was zu allgemeinem Lachen führt, woraufhin Ff die Frage stellt, welche Kultur gemeint sei. Es werden sodann mehrere propositionale Vorschläge von den Gruppenmitgliedern zum Thema Kultur eingebracht: Vermittlung „deutsche[r] Kultur“, Kultur als Hochkultur (vgl. „Dichter und Denker“, Z. 50), Kultur als Geschichtskultur, Kultur als ethnische Kategorie und Kultur als Interkulturalität. Die ersten drei Propositionen werden nicht weiter von der Gruppe elaboriert. Erst Kultur als „Interkulturalität“ wird von Ff und Bf näher ausdifferenziert. Dabei sieht Bf die unterschiedlichen Kulturen als gleichwertig an und möchte diese im Unterricht auch wertneutral behandeln, in dem es vordergründig um „Gemeinsamkeiten“ (Z. 88) und „Unterschiede“ (Z. 89) geht, während Ff deutlicher zwischen „die“ und „uns“ differenziert und danach fragt, „wie [die uns] beeinflussen“ (Z. 82-83).

Cf und Df entwerfen anhand der Märchen beispielhaft eine deutsche kulturelle Tradition, die vermittelt werden sollte (Z. 132-135), denn Cf ist der Meinung, dass die grimmschen Märchen zum Allgemeinwissen von in Deutschland lebenden Schüler*innen gehören sollten. Trotzdem aber müsse über den „Tellerrand“ (110) geschaut werden, indem auch auf „ausländische Märchen“ (99) zurückgegriffen wird. Ef empfindet das Aufwachsen ohne Märchen als „erschreckend“ (Z. 171). Am Beispiel Märchen zeigt sich in den folgenden Abschnitten auch das Kulturverständnis der Gruppenteilnehmer, welches unterschiedlich intensiv ausgeprägt ist. Disneyfilme werden einbezogen, die Märchen thematisch aufgreifen. Einig ist sich die Gruppe darüber, dass die Weitergabe von Generation zu Generation wichtig ist, wobei Interpretationen in Form der Disneyfilme als Verfälschung dieser Tradition wahrgenommen werden. Als Beispiel wird hier der Film „Snow White and the Huntsman“ (Z. 210/214) genannt. Im weiteren Verlauf wird bis Z. 230 das Thema Märchen behandelt und darin ein komplexer und teilweise uneinheitlicher

Orientierungsrahmen ersichtlich. Auffällig ist die Kürze der Passagen, in denen die Gruppe ihre aufgeworfenen Themen elaboriert. Meist nur für wenige Zeilen wird eine Idee in Form einer Kurzelaboration geäußert, die dann in der Gruppe kaum diskutiert wird. Die vorliegenden Propositionen wirken kaum ausreichend abgearbeitet, noch kommt es zu einer echten Konklusion.

Im darauffolgenden Abschnitt ab Z. 231 wird deutlich, dass die Schüler*innen an bestimmten Formen von Kultur interessiert sind, was sich besonders am Beispiel des Vorlesens innerhalb der Klassengemeinschaft und der schulintern angebotenen Musicalfahrten zeigt (Z. 231). Dabei wird die Kunstform Musical nun als Stellvertreter für die Hochkultur bzw. für die Kultur im Allgemeinen ins Zentrum der Diskussion gerückt. In diesem Abschnitt wird zudem zum ersten Mal unter Berücksichtigung der Schüler*innen elaboriert, die sich für verschiedene spezifische Formen von Kultur im Sinne der Lehrerinnen und Lehrer interessieren. Allerdings wird ab Z. 260 wieder ein Schwerpunkt auf das Zuhause sichtbar, welches dafür verantwortlich ist, dass zu erwartende Verhaltensweisen beim Besuch von Kulturstätten von den Schüler*innen nicht gekannt werden. Die Lehrkräfte nennen hier konkret das ruhige Sitzen während einer Theatervorstellung und die Unerwünschtheit des Konsums von Essen und Trinken im Gegensatz zum Kinobesuch (Z. 269-282).

Nach dieser kurzen Elaboration erfolgt erneut ein abrupter Themenwechsel zum Thema Märchen. Jegliche Veränderung und Ausschmückungen der Märchen werden von Ef als negativ bewertet. Zudem beklagt Df, dass viele Begrifflichkeiten wie „Spindel“ (Z. 338) oder „Spule“ (Z. 338) nicht gekannt werden. Ef arbeitet in diesem letzten Abschnitt den positiven Horizont am Beispiel der Märchen nochmal heraus: Kultur kennen, vorleben und unverändert weitergeben. Cf, Ef, und Ff sind sich in diesem Punkt einig, was in der Zwischenkonklusion ab Z. 209 erkennbar ist.

Mittelpassage 1

Während in der ersten Passage der Fokus auf dem Begriff der Kultur im Sinne von Hochkultur liegt, geht es in der vorliegenden zweiten Passage schwerpunktmäßig um Kultur im Sinne von interkulturellem Lernen, worunter „Landeskunde, Sitten, Bräuche [und] Feste“ (Z. 39-40) fallen. Am Beispiel Weihnachten wird exemplarisch aufgezeigt, dass es im interkulturellen Unterricht wichtig ist zu zeigen, „wie“ (vgl. Z. 29-30) das Fest in den verschiedenen Ländern gefeiert wird.

Es geht also nicht um die Vermittlung von Verhaltensweisen, Toleranz oder Akzeptanz, sondern lediglich um das Kennenlernen und um die „[Weitergabe]“ (Z. 161) kultureller

Praktiken, wie schon in der Eingangspassage aufgezeigt werden konnte. Während im Fremdsprachenunterricht dem interkulturellen Lernen einen großen Stellenwert beigemessen wird, kommt dies im Deutschunterricht für die Lehrkräfte zu kurz. Zur Begründung dieses Zustands wird eine höhere, nicht näher definierte Instanz „die“ (Z. 44) – vermutlich handelt es hier um die Personen rund um das Kultusministerium bzw. die Kommission zur Gestaltung des Lehrplans – mit in die Diskussion einbezogen, die davon ausgeht, dass nur Muttersprachler im Unterricht sitzen. Dies wird als „falsch“ (Z. 56) bewertet.

Im zweiten Abschnitt der Mittelpassage 1 beschäftigen sich die Lehrkräfte mit der Frage, was denn nun „wirklich deutsche Kultur“ (Z. 91) sei. So gebe es einen Unterschied zwischen deutscher Kultur und einer Kultur, die von Assimilationsprozessen beeinflusst wurde, was am Beispiel verschiedener Einwanderungswellen aus „Pommern“, (Z. 100) „Böhmen“ (Z. 100) und „Siebenbürgen“ (Z. 104) ansatzweise elaboriert wird. Dabei werden die Assimilationsprozesse vorerst nicht gewertet. Bezugnehmend auf die Eingangspassage, wird auch hier die Veränderung einer ursprünglichen Kultur thematisiert.

Anhand des Beispiels „Weihnachten bei den Hakanmädchen“, die trotz „türkischer Abstammung“ (Z. 108) und ohne religiösen Hintergrund Weihnachten feiern, und anderen ähnlichen Beispielen aus der Gruppe wird eine Kulturvereinnahmung dieser Personen festgestellt. Das Mitfeiern des Weihnachtsfestes der Kinder türkischer Herkunft wird hier als „kulturvereinnahmend“ (Z. 143) bezeichnet und als negativer Horizont gesehen. Dies setzt ein kategorisches Denken in „meines“ und „deines“ voraus, denn nur etwas Eigenes kann von etwas Fremden vereinnahmt werden .

Ab Z. 160 wird exemplarisch erkennbar, mit welchem Kulturbegriff die Gruppe arbeitet: Interkulturelles Lernen bedeutet – und dies zeigt sich schon in der Eingangspassage – Weitergabe von Kultur im Sinne der Lehrkräfte. Neben der „Hochkultur“ (vgl. auch Eingangspassage) werden darunter auch kulturelle Praktiken verstanden, was in Hinblick auf das Beispiel „Weihnachten bei den Hakanmädchen“ widersprüchlich wirkt. Es wird zudem thematisiert, wie interkulturelles Lernen aussehen kann: Erzählen der kulturellen Praktiken im Erzählkreis. Dadurch „kommt eigentlich schon auch viel Kultur an die anderen Kinder dann ran“ (Z. 164-165). Dieser letzte Abschnitt ab Z. 160 wirkt wie eine Konklusion, denn es wird anschließend elaboriert, dass der Bildungsplan und die Schulbücher nichts zum interkulturellen Lernen der Schüler*innen beitragen. Ob

interkulturelles Lernen stattfindet, bleibt zumindest in Hinblick auf die Hochkultur abhängig von den Lehrerinnen und Lehrern. Es wird zudem deutlich, dass sich die Lehrkräfte durch die Schulform und dem „Lernbüro“ (Z. 195) in ihrem interkulturellen Lernangebot eingeschränkt fühlen.

In dieser Passage bringen sich alle Diskussionsteilnehmer ein, und der Diskussionsverlauf ist homogener. Während sich Bf im ersten Abschnitt zum Thema „interkulturelles Lernen“ aktiv einbringt, dominieren später – wie in der Eingangspassage – Df, Ef und Ff die Diskussion. Die Redeanteile von Cf sind in dieser Passage sehr gering.

Mittelpassage 2

In der kurzen Mittelpassage 2 dokumentieren sich zwei „kulturelle“ Arbeitsfelder: erstens das „Regeln des Zusammenlebens“ (Z. 5) bzw. die „Alltagskultur“ (Z. 20), welche aus der Sicht der Lehrkräfte bei den Schüler*innen nicht sehr ausgeprägt ist. Mit der Alltagskultur sind die Frage nach dem Zusammenleben und der Herkunft sowie die soziale Verantwortung und die persönliche sprachliche Ausdruckskompetenz gemeint. Als einschränkender Faktor ist auch hier wieder das Zuhause aufgeführt, denn es mangle dort an „Gesprächspartner[n] adäquater Art“ (Z. 25-26).

Zweitens ist von „höhere Sphären“ (Z. 14), also einer Form von Hochkultur, die Rede. Beide Arbeitsfelder werden von den Lehrkräften angestrebt, wobei die Kultur des Zusammenlebens – zumindest an dieser Schule – als grundlegend erachtet wird („sind ja schon die Hauptbaustellen“, Z. 49). Gegenüber der Hochkultur wird dieses Thema vorrangig behandelt, nimmt mehr Zeit in Anspruch und bildet somit einen unterrichtlichen Schwerpunkt.

Zum Schluss der Passage wird anhand der Exemplifizierung „Fack ju Göthe“ (Z. 48-93) das (hoch)kulturelle Nichtwissen der Schüler*innen im Bereich der Hochkultur thematisiert. Zuerst behauptet Bf, dass die Schüler*innen Goethe aufgrund des Films „Fack ju Göthe“ kennen würden, was zuerst auch auf Zustimmung stößt. Allerdings haben Schüler*innen Df in Hinblick auf den Film danach gefragt, was denn der Begriff „Goethe“ auf Deutsch heißen würde. Dies sorgt in der Gruppe für Verwunderung und Irritation. Die Passage endet mit einer langen Pause von sieben Sekunden.

Insgesamt ist die vorliegende Mittelpassage 2 dicht, und es kann aufgrund des Diskursverlaufs davon ausgegangen werden, dass die Gruppe kollektive Orientierungen aufwirft.

Schlusspassage

Im ersten Teil der Schlusspassage wird deutlich, dass die Muttersprache der Schüler*innen bzw. Fremdsprachen im Allgemeinen in den unterrichtlichen Alltag der Vkl einbezogen werden. Cf erzählt davon, dass die Lernenden eine Bildergeschichte in deutscher Sprache in die jeweilige Muttersprache übertragen durften. Die Kinder präsentierten diese und konnten – aus der Perspektive der Lehrkraft – stolz auf die jeweilige Passage in der eigenen Muttersprache sein. Für die Lehrkraft war es diesbezüglich sehr interessant zu entdecken, in welchen Sprachen sie etwas versteht. Der pädagogische Wert kann damit beschrieben werden, dass er sich auf der Ebene der Erfahrung des Sprachklangs und der Bezugnahme innerhalb des Vokabellernens abbildet. Die Diskussion um eine „Leitkultur“ (Z. 29) wird von Cf abgelehnt. Ihr pädagogisches Handeln zielt vielmehr auf „kulturelle Akzeptanz“ (vgl. Z. 30) und „Freiheit“ (Z. 31), welche von ihr auch von den politischen Akteuren eingefordert wird.

Df führt daraufhin weiter aus, dass das Ideal der Erziehung zur „Freiheit“ und zu „kultureller Akzeptanz“ im regulären Deutschunterricht aufgrund der Prüfungen, in denen deutsche Aufsätze gefordert werden, nicht umgesetzt bzw. zugelassen werden. Kultur findet hier somit keine „Berücksichtigung“ (vgl. Z. 46). Kulturelles Lernen sei aufgrund des zu erreichenden Schulabschlusses vom normalen Unterricht „ausgekoppelt“ (Z. 50), finde „keine Anwendung“ (Z. 58) und habe „fascht gar kein[en] Platz“ (Z. 58). Obwohl es die Möglichkeit gäbe, den Abschluss in der eigenen Muttersprache zu machen, wird der Zweitspracherwerb (Deutsch) priorisiert – auch deshalb hat das Thema Kultur keinen Platz im Unterricht. Es wird deutlich, dass die Entscheidung für die deutsche Sprache nicht optionslos ist. Bemerkenswert ist, dass diese Entscheidung nicht mit einer Kultur verknüpft wird, ist doch der Spracherwerb wesentlicher Bestandteil für kulturelle Teilhabe.

In einer überraschenden Zwischenkonklusion ab Z. 88 wird neben der Ablehnung der Leitkultur ersichtlich, dass von Ef eine wertneutrale Bearbeitung von kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden angestrebt wird – so definiert sie zumindest den Begriff „kultursensibel“ (Z. 88). Ein spannungsreicher Orientierungsrahmen wird ersichtlich, denn gleichzeitig möchte Ef ihr „Deutschsein“ (Z. 96) auch nicht „in Deutschland aufgeben“ (Z. 97) und sich „nicht anpassen müssen“ (Z. 101). Deshalb ist es für sie in einem kultursensiblen Unterricht wichtig zu behandeln, wie man mit diesen Gemeinsamkeiten und Unterschieden leben kann. Allerdings wird diese Form

eines kultursensiblen Unterrichts von der Lehrkraft nur passiv angewandt, „wenn es halt durch Zufall entsteht“ (Z. 109). Es entwickelt sich daraufhin ein Gespräch, inwiefern die Lehrkräfte im Deutschunterricht kultursensibel reagieren müssten. Die Gruppe einigt sich nach einer kurzen Elaboration drauf, dass Situationen wie Ramadan oder tagesaktuelle Politik Kultursensibilität der Lehrkräfte erforderten, der Deutschunterricht dagegen thematisch nicht so angelegt sei, dass diesbezüglich Kultursensibilität nötig wäre. Dass kulturelle Inhalte im Unterricht nicht bewusst fokussiert werden, wurde schon zu Beginn der Passage verdeutlicht und wiederholt sich hier. Falls von den Schüler*innen kulturelle Themen gesetzt werden (zum Beispiel im „Erzählkreis“, Z. 148), gehen die Lehrkräfte darauf ein. Ihnen geht es dabei insbesondere um die Erklärung von Hintergründen und der Frage nach dem „Warum“ (Z. 158). Vorurteile sollen behutsam abgebaut und die Perspektiven der Eigen- und Fremdwahrnehmung aufgedeckt werden. Begrenzt wird das kultursensible Agieren der Lehrkräfte durch die Eltern, mit denen sie nicht in einen Konflikt geraten möchten. Der positive Horizont der Konfliktvermeidung mit den Eltern ist dabei stärker als der parallel wirkende Horizont „kultursensibles Handeln“ im Sinne der Lehrkräfte, was zum Ende der Schlusspassage von Cf, Ef und Ff validiert wird. Dies verdeutlicht Bf zuvor am Beispiel der „Pariser Attentäter“ (Z. 199-200): Ein Schüler sei „mit Verschwörungstheorien“ (Z. 200-201) in die Schule gekommen, woraufhin Bf versuchte, diese Theorien zu widerlegen. Sie (Bf) merkte allerdings schnell, dass sie mit dem Vater Probleme bekommen würde, falls sie „zu weit gehe“ (Z. 204).

Auch wenn in dieser Passage abrupte thematische Brüche zu finden sind, ist der Diskursverlauf eher einheitlich. Bf meldet sich kaum zu Wort. Insgesamt finden sich einige Validierungen. Es besteht der Verdacht, dass Bf die Orientierungen nicht immer teilt, dieses aber nicht äußert. Besonders unter Berücksichtigung der zweiten Passage finden sich dahingehend Anhaltspunkte.

3.2.3 Orientierungen der Lehrerinnen und Lehrer

a) Facetten des Kulturbegriffs und Wahrnehmung von Kultur	78
b) Wahrnehmung der Schüler*innen	87
c) Wahrnehmung der Eltern	90
d) Selbstsicht der Lehrerinnen und Lehrer	92
e) Wahrnehmung eines kultursensiblen Deutschunterrichts	95

Die Entfaltung der Orientierungsrahmen der Gruppe Blau beginnt mit den Facetten des Kulturbegriffs und Wahrnehmungen von Kultur. Erst als zweiter Punkt werden die Wahrnehmungen der Schüler*innen rekonstruiert. Die übrigen Unterpunkte orientieren sich an der Reihenfolge der Gruppe Grün.

a) Facetten des Kulturbegriffs und Wahrnehmung von Kultur

Die verschiedenen Dimensionen des Kulturbegriffs sind für die Perspektiven der Orientierungen der Lehrerinnen und Lehrer der Gruppe Blau derart zentral, dass sie zu Beginn der Fallbeschreibung thematisiert werden. So fällt auf, dass schon zum Anfang der Gruppendiskussion verschiedene Propositionen in Hinblick auf den Kulturbegriff vorgenommen werden, ohne die Schüler*innen in das Zentrum der Diskussion zu rücken. Wenn die Lehrkräfte auf den Kulturbegriff zu sprechen kommen, werden zuerst überwiegend die Dimensionen Hochkultur und Alltagskultur thematisiert. Dabei wird letztere erst im Verlauf der Gruppendiskussion entwickelt, während die Dimension Hochkultur schon zu Beginn der Diskussion präsent ist. Die Facette der Interkulturalität wird ebenfalls früh in den Diskussionsverlauf als propositionaler Vorschlag eingebracht. Anhand des Beispiels Märchen wird eine weitere Facette des Kulturbegriffs ersichtlich, die Kultur als Kulturgut beschreibt.

Kultur als Hochkultur

Auf diese Dimension des Kulturbegriffs wird zu Beginn der Eingangspassage wiederholt zurückgegriffen. Es wird dort nicht direkt von „Hochkultur“ gesprochen, diese jedoch sehr konkret mit „Theaterkultur“ (EP, Z. 30) und „Dichter und Denker“ (EP, Z. 50), also hochkulturellen Äußerungen, umschrieben.

26 Cf: also ich denk jetzt auch mal n bisschen an Theater,
 27
 28 Ff: Lja des-
 29
 30 Cf: LTheaterkultur, dass man au mal also wir gehen manchmal ins Musical
 31 natürlich auch net im Rahmen von Musikunterricht ich find des isch auch im
 32 Deutschunterricht wichtig oder Theater in der Schule, dass ma solche Sachen

3.2 Falldarstellung Gruppe Blau

33 | Schultheatertage fördert; mh in dem Sinn würd ich jetzt Kultur in
34 | Verbindung bringen. (3)

Transkriptauszug 22: Blau, Eingangspassage, Z. 26-34

50 | Am: Ja mir fällt da n Stück weit auch die die deutschen Dichter und Denker
51 | ein °also (i mein)°

Transkriptauszug 23: Blau, Eingangspassage, Z. 50-51

Warum der Ausdruck „Dichter und Denker“ (EP, Z. 50/94) benutzt wird und warum nicht mit dem Ausdruck „Hochkultur“ operiert wird, bleibt offen. Festzustellen ist, dass der benutzte Ausdruck eine umgangssprachliche Ausdrucksweise für Hochkultur ist und sprachlich innerhalb der Diskussion fremd wirkt. Offensichtlich bleibt den Lehrerinnen und Lehrern im Moment der Diskussion eine elaboriertere Ausdrucksweise verwehrt.

Die Orientierung an „Dichter und Denker“ wird von Am eingeführt, im weiteren Verlauf auch von anderen Diskussionsteilnehmerinnen aufgegriffen und insbesondere im Kontrast zur „Alltagskultur“ präzisiert (siehe unten). Des Weiteren zeigt sich, dass in die Kategorie „Hochkultur“ nicht nur Goethe und Schiller fallen, sondern auch die Märchen.

94 | Cf: Ja wenn grad mit Dichter und Denker komsch also ma hat ja Märchen hasch
95 | du ja vorhin gsagt du machsch Märchen im Unterricht un: mir ham dann
96 |
97 | Ef: L_{Mmh} (bej.)
98 |
99 | Cf: L_{halt} au immer die ausländischen Märchen mal, oder f: aus fremden
100 | Ländern, oder dass halt jemand aus m Heimatland au Märchen mal mit
101 | einbringt dass ma die mal vergleicht, oder au mal übern Tellerrand
102 | rausschaut;
103 |
104 | Ef: L_{Mmh} (bej.)

Transkriptauszug 24: Blau, Eingangspassage, Z. 94-104

Das Beispiel Märchen wird von der Gruppe während der gesamten Gruppendiskussion häufig aufgegriffen (siehe S. 85 ff.). Anhand dieses Beispiels bearbeitet die Gruppe auch ihr Kulturverständnis; grundlegende Orientierungen werden daran ersichtlich. Doch ist sich die Gruppe nicht einig, unter welcher Facette des Kulturbegriffs die Märchen letztlich fallen, denn sie werden im Verlauf der Diskussion unterschiedlich kontextualisiert, was darauf hinweist, dass die Verwendung des Kulturbegriffs uneinheitlich erfolgt.

Kultur als Alltagskultur

Die zweite Facette des Kulturbegriffs wird in der Mittelpassage 2 ausführlich thematisiert:

3.2 Falldarstellung Gruppe Blau

5 Cf: ja bei uns isch ganz wichtig des Regeln des Zusammenlebens; weil da
6 fängts
7
8 Df: └Mmh (bej.)┘
9
10 Cf: └schon an; des isch so a ganz große Baustelle wo ma sehr viel aufbauen
11
12 Df: └Mmh (bej.)┘
13
14 Cf: └muss; und dann kann ma erscht in höhere Sphären schweben; aber i denk
15
16 Df: └genau┘
17
18 Ff: └Mmh (bej.)┘
19
20 Cf: mal diese Alltagskultur wie leben wir miteinander; wo komm ich her, wie
21
22 Df: └genau┘
23
24 Cf: └bring ich mich ein, wie sag ich auch wenn mir was net passt; weil ich
25 vielleicht zuhause au gar net die Möglichkeit hab immer Gesprächspartner
26 adäquater Art zu finden, dass ma sowas im Unterricht eben dann auch
27 versucht
28
29 Df: └Mmh (bej.)┘
30
31 Cf: └bissle durch Klassenrat oder solche Formen aufzunehmen
32
33 Ef: └aber des is ja auch
34 Kultur?
35
36 Df: └ja┘

Transkriptauszug 25: Blau, Mittelpassage 2, Z. 5-36

Dabei wird die Alltagskultur mit dem „Regeln des Zusammenlebens“ (MP 2. Z. 5), der Frage, „wie leben wir miteinander“ (MP 2, Z. 20), und der gesellschaftlichen Partizipation im Allgemeinen spezifiziert. Gleichzeitig wird diese Dimension von Kultur in Relation zu „höhere[n] Sphären“ (MP 2, Z. 14) gesetzt. Im weiteren Verlauf der Mittelpassage 2 wird deutlich, dass damit die Dimension der Hochkultur gemeint sein muss.

40 Ff: Wie äh sich an Regeln halten:, (.) Pünktlichk- einfach sich melden, des
41 gehört ja alles da dazu? und des-
42
43 Am: └ja,┘
44
45 Df: └nimmt eigentlich scho die Hauptzeit in
46 Anspruch;
47
48 Ff: └ja des┘
49 sind ja schon die Hauptbaustellen (dann) brauch ich net mit nem Gedicht
50
51 Am: └@(.)@┘
52
53 Cf: └ja;┘ └Mmh (bej.)┘
54

55	Df:		L _{Mmh}
56	(bej.)		
57			
58	Fm:	L von Goethe ankommen des ma interpretieren wollen;	
59			
60	Am:	L@(.)@	L@(.)@
61			
62	Ef:	L@(.)@	

Transkriptauszug 26: Blau, Mittelpassage 2, Z. 40-62

Obwohl sowohl die Hochkultur als auch die Alltagskultur von den Lehrkräften als positiver Horizont gesehen werden, wird deutlich herausgearbeitet, dass die Dimension der Alltagskultur der Hochkultur im Sinne von „Dichter und Denker“ vorgezogen wird („und dann kann man erscht in höhere Sphären schweben“, MP 2, Z. 14; „brauch ich net mit nem Gedicht von Goethe ankommen, des ma interpretieren wollen“, MP 2, Z. 49/58). Die Hochkultur wirkt durch den Begriff „höhere Sphären“ wie etwas Entrücktes, etwas in weiter Ferne, was zwar angestrebt wird, jedoch unerreichbar bleibt und folglich für den unterrichtlichen Alltag der Lehrerinnen und Lehrer nicht von Relevanz ist.

In Transkriptauszug 25 und Transkriptauszug 26 dokumentiert sich ein Schwerpunkt kultureller pädagogischer Arbeit der Lehrkräfte. So ist die ganze Gruppe – abgesehen von Bf – in der pädagogischen Arbeit mit basalen Formen des Zusammenlebens beschäftigt, von denen sie eine klare Auffassung hat, aufbauend auf ihren kulturellen Werten wie „Pünktlichk[eit]“ (MP 2, Z. 40) oder „sich an Regeln halten“ (MP 2, Z. 40). Somit zeigt sich hier, dass das pädagogische Handeln der Lehrkräfte auf impliziten Vorstellungen beruht. Kultur ist kein Aushandlungsprozess, sondern folgt festgeschriebenen Werten im Sinne der Lehrkräfte.

Die Dimension der „Alltagskultur“ bezieht sich auf ein kulturelles Wissen, welches in die Kategorie des kommunikativen Wissens eingeordnet werden kann. Die Regeln rund um das gesellschaftliche Zusammenleben können von den Lehrkräften gut expliziert und den Schüler*innen verständlich gemacht werden.

Interkulturelles Lernen als Möglichkeit kultureller Vermittlung

Eine dritte Facette des Begriffs Kultur ist von einer Vermittlung von Kultur nach dem Vorbild eines interkulturellen Lernens im Sinne der Lehrerinnen und Lehrer geprägt.

78	Ff:	Aber isch ja die Frage isch da jetzt die Kultur des hab ich vorhin
79		gmeint ist die Kultur gmeint oder isch die Kultur von den einzelnen
80		Schülern gmeint; weil also ich war jetzt grad voll auf (.) jaja da treff-
81		so ähnlich wie bei dir mit Vkl da treffen so viele <u>Kulturen</u> aufeinander wie

3.2 Falldarstellung Gruppe Blau

82 bringsch die irgendwie im Unterricht immer zamma; und (.) wie beeinflussen
83 die uns au;
84
85 Bf: Und ich denk dass man vielleicht heutzutage dann durch die vielen
86 Kulturen die man hat? nicht eine in den Mittelpunkt stellt sondern grade
87 dass jeder Schüler, auch die Möglichkeit bekommen sollte seine Kultur (.)
88 vorzustellen, um auch zu sehen wie viel Gemeinsamkeiten; wir eigentlich
89 auch haben und was die Unterschiede sind, (2) also die die eine Kultur
90 gibts nicht. (°wür°) °würd ich sagen°.
91
92 Ff: L°ja°

Transkriptauszug 27: Blau, Eingangspassage, Z. 78-92

Zu Beginn der Mittelpassage wird diese Dimension in Abgrenzung zur „Hochkultur“ (EP, Z. 78-79) von Ff eingebracht und von Bf ausdifferenziert. Kultur im Kontext des Deutschunterrichts meint für Ff das Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen, verbunden mit den Fragestellungen, wie man damit im Unterricht umgeht („wie bringsch die irgendwie im Unterricht immer zamma“, EP, Z. 82) und wie diese Kulturen „uns“ (EP, Z. 83) beeinflussen. Zwischen „die“ und „uns“ wird eine klare sprachliche Trennung vorgenommen. Es scheint hier eine Differenzlinie ersichtlich, die für die Lehrkräfte einen Orientierungsrahmen darzustellen scheint. Zudem ist erkennbar, dass die Schüler*innen Vertreter von „Kulturen“ sind („da treffen so viele Kulturen aufeinander“ (EP, Z. 81). Auffällig ist, dass die Kategorie „uns“ (als „unsere“ Kultur), auch wenn es sich um den Vkl-Unterricht handelt, nicht in den unterrichtlichen Prozess des Zusammenbringens der Kulturen (vgl. EP, Z. 82) mit einbezogen wird, denn es wird lediglich davon gesprochen, wie „die“ im interkulturellen Dialog zusammengebracht werden können.

Im Zentrum steht hier ein Vermittlungsprozess, der auch in der Mittelpassage 1 angesprochen wird.

160 Df: und die Kultur wird ja find ich schon auch, dadurch im
161 Deutschunterricht weitergegeben wenn man Erzählkreise macht, und die dann
162 von ihrem Wochenende berichten; dass se beim Faschden im Ramadan waren;
163 ode:r in der Moschee irgendwelche Feschde hatten; Beschneidungsfeschde ham
164 se auch schon erzählt was da gemacht, wird (.) also kommt eigentlich schon
165 auch viel Kultur; da an die anderen Kinder dann ran,
166
167 Am: L_{Mmh} ((bej.))
168
169 Ff: Ja eher durchs Erzählen halt; und des miteinander aber jetzt nicht
170
171 Df: L_{genau; durchs Erzählen ja?}
172
173 Cf: L_{Mmh} ((bej.))
174
175 Ff: durch n Bildungsplan oder irgendwelche Bücher. also,
176

177 Df: L genau; einfach durchs Erzählen; ja,↓
 178
 179 Df: (.) Mmh ((bej.)) (3) #00:03:35-9#

Transkriptauszug 28: Blau, Mittelpassage 1, Z. 160-179

Bei der hier behandelten dritten Facette des Kulturbegriffs wird diese nicht näher im Gegenstand definiert, es geht dabei immer um die Vermittlung oder hier explizit um das „Weitergeben“ (MP 1, Z. 161) einer Kultur, die insbesondere durch kulturelle Alltagspraxis und Feste näher definiert wird. Sie soll lediglich mit Hilfe des Erzählens der Schüler*innen untereinander weitergegeben werden.

Kultur zwischen Veränderung und Ursprung

Innerhalb der Gruppendiskussion verhandeln die Lehrkräfte mehrmals das Spannungsfeld zwischen kultureller Veränderung und Originalität bzw. etwas Ursprünglichem. Beispielhaft wird dies in folgendem Abschnitt durch die Ausführungen von Ef deutlich:

91 Ef: Is auch die Frage, (.) was- was- was isch wirklich deutsche Kultur und
 92 was ist mittlerweile einfach auch (.) hinein (.) geflossen im Laufe der
 93 (.)
 94
 95 Ff: L Mmh↓ ((bej.))
 96
 97 Df: L Mmh↓ ((bej.))
 98
 99 Ef: L ganzen (.) Einwanderungswellen; (.) weil mir ham ja zum Beispiel die-
 100 die nachm Zweiten Weltkrieg gekommen sind; aus Pommern; und Böhmen; und
 101
 102 Ff: L Mmh ((bej.))
 103
 104 Ef: L haste nicht gesehn Siebenbürgen (.) des is ja mittlerweile auch
 105 ah (.) ah ja assimiliert des des ist Deutsch, (.)

Transkriptauszug 29: Blau, Mittelpassage 1, Z. 91-104

Ef beschäftigt sich in diesem Abschnitt mit den Fragen „was ist wirklich deutsche Kultur“ (MP 1, Z. 91) und inwiefern wurde diese durch Einwanderung verändert. Diese Frage wird anhand der Einwanderungswellen nach dem Zweiten Weltkrieg elaboriert, getragen von der Feststellung, dass diese mittlerweile in der deutschen Kultur assimiliert wurden. An diesem Beispiel dokumentiert sich, dass es einen Unterschied zwischen einer „deutschen Kultur“ („wirklich deutsche Kultur“, MP 1, Z. 91) und einer Kultur, die von Assimilationsprozessen beeinflusst wurde („des ist Deutsch“, MP 1, Z. 105), gibt. Anhand der Aussage „des ist Deutsch“ wird aber auch deutlich, dass es in der Natur dieses Assimilationsprozesses liegt, dass das Resultat dann „deutsch“ sei. Die Gruppe beschäftigt also in diesem Abschnitt die Suche nach der „wahren“, „echten“ deutschen Kultur aus einer ethnisch-holistischen Perspektive.

Auch in anderen Abschnitten beschäftigen sich die Lehrkräfte mit dem Spannungsfeld zwischen Originalität und Veränderung. Am Beispiel Märchen wird jegliche Form der Veränderung der „eigenen“ Märchen abgelehnt.

299 Ef: °Das stimmt°; (3) oder es wird immer noch was hineinerfunden in diese
 300 Märchen ham wirs, heut ja in der Pause vorhin gehabt; dass ich diese
 301
 302 Df: LMmh (bej.)
 303
 304 Ef: Lganzen grimmschen Märchen von dieser ARD-Reihe, hab
 305
 306 Am: LMmh (bej.)
 307
 308 Ef: Wo dann gsagt hasch du warsch enttäuscht von von ah:
 309
 310 Am: LKönig Drossel-
 311
 312 Ef: LKönig Drosselbart, (2) und (.) ja weil immer noch so ma- ma meint
 313
 314 Ff: L@(.)@
 315
 316 Am: L@(.)@
 317
 318 Ef: Limmer so des des ei- was war, oder des was eigentlich der Bestandteil
 319 is der der is nicht genug, ma muss immer noch ne Liebesgeschichte
 320 reinbauen; oder und und und (.) und überfrachtet des dann () auch (.)
 321 so (.) weil grundsätzlich ham wir ja ne gute Aussage im
 322
 323 Ff: LMmh (bej.)J
 324
 325 Ef: LMärchen; (3) und zu den Büchern ich hab noch von meiner Oma das
 326 Märchen ah Tausendundeinenacht; des Buch hab ich noch; das is zwar
 327 schon am Zerfleddern aber das find ich einfach auch toll und ich hab auch
 328 noch meine Kindermärchenbücher Andersenmärchen und grimmsche und Hauff-
 329 Märchen hab ich noch zuhause; (2) aber wi- wie mans auch halt vorgelebt
 330 bekommt gell,
 331
 332 Cf: LMmh (bej.)
 333
 334 Am: LMmh (bej.)

Transkriptauszug 30: Blau, Eingangspassage, Z. 299-334

Das hier sichtbare Spannungsfeld liegt zwischen dem Ursprünglichen und den Veränderungen an den Märchen, die durch manche Filmproduktionen vorgenommen werden. Allerdings werden diese von den Lehrkräften deutlich abgelehnt. Sie teilen nicht die Auffassung, dass der Inhalt dieser Märchen „nicht genug“ (EP, Z. 319) sei oder eine „Liebesgeschichte [reingebaut]“ (EP, Z. 319-320) werden müsse. Die in diesem Beispiel, trotz der Wahrnehmung einer kulturellen Veränderung, starre Auffassung von Kultur, beeinflusst – und dies wird in den nächsten Abschnitten ersichtlich – stark die Selbstwahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer und die Wahrnehmung eines kultursensiblen Deutschunterrichts.

Märchen als deutsches Kulturgut

Während der Gruppendiskussion wird – so zeigt es auch Transkriptauszug 30 – insbesondere in der Eingangspassage kontinuierlich auf das Beispiel Märchen zurückgegriffen. Es hat den Anschein, als ob die Lehrerinnen und Lehrer anhand dieses Themas explizit ihre Orientierungen im Themenfeld Kultur herausarbeiten wollen. Wie in Transkriptauszug 31 sichtbar wird, steht das Thema Märchen in engem Zusammenhang mit dem Thema Kultur.

94 Cf: Ja wenn grad mit Dichter und Denker komsch also ma hat ja Märchen hasch
 95 du ja vorhin gsagt du machsch Märchen im Unterricht un: mir ham dann
 96
 97 Ef: L_{Mmh} (bej.)
 98
 99 Cf: L_{halt} au immer die ausländischen Märchen mal, oder f: aus fremden
 100 Ländern, oder dass halt jemand ausm Heimatland au Märchen mal mit
 101 einbringt dass ma die mal vergleicht, oder au mal übern Tellerrand
 102 rausschaut;
 103
 104 Ef: L_{Mmh} (bej.)
 105
 106 Am: L_{Mmh} (bej.)
 107
 108 Cf: L_{also} isch sowohl, natürlich unsre Märchen die grimmschen
 109 Märchen die soltt ma kennen des ghört au dazu? find ich wenn ma hier lebt?
 110 aber ma soltt auch mal vom Tellerrand rausgucken und fremde
 111 Märchen kennenlerne;
 112
 113 Ff: L_{aber} au andre raussucha,
 114
 115 Cf: L_{Mmh} (bej.)

Transkriptauszug 31: Blau, Eingangspassage, Z. 94-115

Zudem wird in diesem Abschnitt deutlich, dass die Lehrkräfte zwischen eigenen und fremden Märchen differenzieren. „[F]remde Märchen“ (EP, Z. 110-111) gilt es kennenzulernen und dahingehend über den „Tellerrand“ (EP, Z. 101) zu blicken; die nicht fremden Märchen dagegen werden kulturell vereinnahmt (vgl. EP, Z. 108).

136 Ef: Überraschenderweise also ich hab jetzt grad letzte Woche mitm Matteo
 137 gesprochen italienischer, Abstammung, und mit ihm über grimmsche, Märchen
 138 oder über Volksmärchen, geredet, und er hatte keine Ahnung dann hab ich so
 139 ganz kurz n paar Märchen angerissen dann kannte der die Märchen schon, aber
 140 ihren Ursprung; also das des jetzt deutsche Volksmärchen sind; nicht (.)
 141 für ihn waren des italienische; Märchen;
 142
 143 Df: L_{ja} genau
 144
 145 Cf: L_{Mmh} (bej.)

Transkriptauszug 32: Blau, Eingangspassage, Z. 136-145

Im letzten Abschnitt markiert Ef die grimmschen Märchen, welche auch einem Schüler italienischer Herkunft bekannt sind und deshalb für diesen als italienische Märchen

gelten, als deutsche Volksmärchen. Die Aussage in Z. 140-141 wirkt daher wieder kulturvereinnahmend und zeigt die starke Differenzlinie zwischen „fremd“ und „eigen“. Ff geht davon aus, dass die Märchen „deutsche Volksmärchen“ (EP, Z. 140) sind – auf Charakteristika und Eigenheiten mündlicher Erzähltradition wird dabei weder eingegangen noch verwiesen.¹⁵³ Es wird ganz selbstverständlich davon ausgegangen, dass es sich um ein deutsches Kulturgut handelt. Df und Cf ratifizieren diese Aussage. Dass die Märchen als Kulturgut gesehen werden und dadurch eine weitere Facette des Kulturbegriffs der Gruppe Blau ersichtlich wird, verdeutlicht das folgende Beispiel:

221	Cf: ()	find ich schon wichtig wenn mas au halt mol geschrieben oder
222	auch so n	altes Märchenbuch mal in der <u>Hand</u> hat des isch so au a Stück	
223	Kultur;		
224			
225	Ff:	L	des scho ewig von Generation zu Generation weitergeben wurde
226			
227	Cf:	Lja	Lschon aus- genau

Transkriptauszug 33: Blau, Eingangspassage, Z. 221-227

Das alte Märchenbuch steht in diesem Beispiel für die Facette „Kulturgut“, aber auch für die „Hochkultur“ (vgl. S. 78) – was den Eindruck einer unsystematischen Verwendungsweise des Kulturbegriffs verstärkt – und deutet die Rolle der Lehrkräfte innerhalb des Kulturvermittlungsprozesses an. Es geht um Kenntnis und Weitergabe von Kultur von Generation zu Generation im Sinne der Lehrkräfte – also wieder um das kommunikative Wissen. Dabei ergänzen sich Cf und Ff, indem Ff den Gedanken von Cf weiterführt, der von Cf bestätigt wird („genau“, EP, Z. 227).

Kultur als Grundwissen

Ein weiterer Punkt, der am Beispiel Märchen verhandelt wird, ist ein kulturelles Basiswissen, welches die Lehrerinnen und Lehrer erwarten. In Transkriptauszug 31 wird sichtbar, dass zumindest „unsre Märchen, die grimmschen Märchen“ (Z. 108-109), gekannt werden sollen. Dabei orientieren sich die Lehrkräfte an den eigenen Maßstäben, die zwar anhand des Begriffs „Lehrertochter“ (EP, Z. 180) kritisch gerahmt

¹⁵³ Der Ursprung der Märchentradition gilt bis heute als ungeklärt. Allerdings konnte nachgewiesen werden, dass es sich nicht um hessische Geschichten handelt, sondern die Erzähltradition häufig ins Französische bzw. Romanische zurückgeht (vgl. Rölleke 2016). „Die beiden jungen Männer [Anm.: die Grimms] schufen ihre eigene Idee vom Märchen, und durch sehr geschicktes Marketing entstand eine Marke mit hoher Nachhaltigkeit, die im In- wie im Ausland als Genre urdeutscher Kultur gilt [...]“ (Götz 2016, S. 2) Dass diese Annahme falsch ist, kann an den Märchen „Aschenputtel“ und „Froschkönig“ beispielhaft nachgewiesen werden (vgl. Wienker-Piepho 2016). Vergleiche dazu auch Grimm und Grimm 2013.

werden, aber trotzdem den zu erwartenden Standard aus Sicht der Lehrkräfte erkennen lassen.

180 Ef: ja da hab ich wahrscheinlich wieder ne Lehrertochter also meine Tochter
181 kann die fast auswendig; (.) @hhh@
182
183 Ff: Meiner saugt die jetzt scho auf;
184
185 Ef: Lja (2)

Transkriptauszug 34: Blau, Eingangspassage, Z. 180-185

Dieser Standard wird im unterrichtlichen Alltag den Schüler*innen vermittelt. Explizit wird dies in Transkriptauszug 35, wo durch die „gängigen Märchen“ (EP, Z. 132) jede*r Schüler*in „die deutsche Kultur[,] die Tradition mitbekommt“ (EP, Z. 134). Auch der folgende Auszug verweist nochmals auf die Exemplifizierung von Kultur am Beispiel Märchen.

132 Df: Aber trotzdem arbeiten wir ja eigentlich mit den gängigen Märchen, (.)
133 die ja dann auch jedes Kind hier lernt und eigentlich auch jedes Kind dann
134 die deutsche (.) Kultur die Tradition mitbekommt; (2)

Transkriptauszug 35: Blau, Eingangspassage, Z. 132-134

Dieses kulturelle Grundwissen bekommen die Schüler*innen durch die Arbeit mit den Märchen mit – die Rolle der Lehrkräfte wird an dieser Stelle nicht explizit ausgeführt.

b) Wahrnehmung der Schüler*innen

Die Wahrnehmung der Schüler*innen ist geprägt von einem Spannungsfeld zwischen wahrgenommenem Interesse und Nichtwissen. Zwar sehen die Lehrkräfte die Schüler*innen in vielen Punkten überwiegend negativ und sprechen über sie sogar despektierlich, trotzdem ist aus der Perspektive der Lehrkräfte auf der Seite der Schüler*innen ein deutliches kulturelles Interesse erkennbar.

Zwischen kulturellem Interesse und Nichtwissen

An den Beispielen Märchen und Musical stellen die Lehrkräfte fest, dass auf Seiten der Schüler*innen ein großes Interesse an Kultur vorhanden sei und das Angebot der Lehrerinnen und Lehrern von den Schüler*innen gut angenommen werde.

231 Df: Aber des Interesse isch trotzdem stark da also; (.) wo ich ja vorhin
232 gesagt hab selber lesen schaffen se zwar nicht, konzentriert dabei zu
233 bleiben aber sobald ich des erzähl, oder selber vorles, isch wirklich sehr
234 ruhig und sie sind sehr interessiert und s isch au scho n Thema das die
235 anspricht; und so Geschichten Märchen hören se einfach gern, und s isch
236 jetzt nicht so dass dann Desinteresse in dieser Kultur eigentlich herrscht;
237 (.)
238

3.2 Falldarstellung Gruppe Blau

239 Ff: Du i glaub des siehst du doch au Carolin oder, wenn du diese Fahrten
240 an n Musical des wird ja eigentlich, von den Schülern, immer ganz gut
241 angenommen.
242
243 Cf: Lalso des einzige Negative isch immer der Preis. aber sonst die
244 freud sich schon, au mal rauszukommen scho allein des Theater die
245 Umgebung? wie benimmt man sich da zieht ma sich mal a bissl schicker an:,
246
247 Ff: Ljaja mal n Theater zu sehnJ
248
249 Cf: Lma sieht wirklich ne top Bühne mit toller Technik, und halt sagenhafte
250 S::schauspieler und Sänger, Tänzer, Akrobaten, (.) kommt immer scho gut
251 an. ja.
252
253 Ef: Lgenau. ein Feuerwerk die Mary Poppins

Transkriptauszug 36: Blau, Eingangspassage, Z. 231-253

Trotzdem gibt es zahlreiche Punkte, bei denen die Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer ein kulturelles Defizit feststellen.

166 Am: Aber (.) auch wo ich jetzt des (.) dann bleib mer beim @Märchen@ ah wo
167 i des behandelt hab dann hab ich auch festgestellt dass es manche Schüler
168 auch ah:: die hier aufgewachsen sind; dass die die gar nicht kannten; also
169 die kannten keine Märchen;
170
171 Ef: Ldas find ich erschreckend;
172
173 Ff: LMmh (bej.)
174
175 Am: Lja also (.) des war je- jedes Märchen wo ich mit den () war für die
176 was völlig Neues, die konnten des auch net zusammenfassen oder irgendwelche
177 (.) äh::m: (.) Symbole oder Tiere dann dem Märchen zuordnen; und so des war
178 für mich dann ganz interessant. (4)

Transkriptauszug 37: Blau, Eingangspassage, Z. 166-178

In Transkriptauszug 37 reagieren die Lehrerinnen und Lehrer „erschrocken“ (vgl. EP, Z. 171) und ungläubig (vgl. EP, Z. 168-169) auf die Feststellung, dass „Schüler [...], die hier [aufgewachsen] sind“, keine Märchen kennen. Woraufhin der positive Horizont und der zu erwartende Standard in Transkriptauszug 34 formuliert wird: „meine Tochter kann die fast auswendig“ (EP, Z. 180-181).

65 Bf: Doch Goethe kennen se ja; den Film Fack ju Göthe Mmh (bej.)
66
67 Ff: LAh stimmt,J
68
69 Am: LFack ju Göthe; @(.)@J
70
71 Ef: LFack ju Gö- ah?J LFack ju Göthe;
72 genau @(.)@ stimmt
73
74 Df: LneJ aber des kenne se nicht. also meine wussten nicht; die
75 haben mich am Anfang in Englisch gefragt, in der ersten Woche was Goe:the
76 übersetzt heißt (.) auf Deutsch;
77
78 Bf: Lachso,J (.) LAh ok,
79

3.2 Falldarstellung Gruppe Blau

80	Am:	Lah::,J
81		
82	Ff:	Loh:,
83		
84	Df:	Also es isch auch nicht durch den Film klar; (.)

Transkriptauszug 38: Blau, Mittelpassage 2, Z. 65-18

In diesem Transkriptauszug dokumentiert sich explizit das Nichtwissen der Schüler*innen und die Verwunderung darüber aus Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer. Das heißt, an diesem Beispiel wird das kulturelle Nichtwissen im Bereich der sogenannten Hochkultur aufgedeckt. Des Weiteren zeigt die Reaktion von Ff in Z. 67 („ah stimmt“), dass davon auszugehen ist, dass durch den Film klar sein sollte, wer Goethe ist. Allerdings folgt dann erst die ernüchternde Antithese von Df, dass davon nicht auszugehen sei. Neben dem Nichtwissen dokumentiert sich durch die Reaktionen der Lehrkräfte in Z. 71-72, Z. 78, Z. 80, Z. 82 (hier insbesondere durch die Intonation der Lehrkräfte) eine despektierliche Sichtweise auf die Schüler*innen – die Lehrkräfte machen sich über diesen Sachverhalt lustig. Entgegen den Ausführungen zum Thema Musical und Märchen in Transkriptauszug 36 wird nun negativ über die Lernenden gesprochen.

Schon in den vorigen Passagen finden sich Hinweise dazu, dass die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer internen Ausdrucksweise wenig Wertschätzung und Achtung gegenüber den Schüler*innen zeigen.

59	Ff:	L@I komm grad aus deiner Klasse aus Deutsch und denk mir grad@
60		
61	Ef:	L@ (.)@J
62		
63	Ef:	Lund denk mir a:::rmes
64		
65	Ff:	L@bring denen des mal bei@ @ (.)@ @Gott@
66		
67	Am:	L@O Gott was können die? @ @ (.)@
68		
69	Ef:	Armes Deutschland denk ich mir da manchmal ja?
70		
71	Ff:	L@ a:::u::: @J

Transkriptauszug 39: Blau, Eingangspassage, Z. 59-71

In diesem Ausschnitt aus der Eingangspassage wird nicht nur das defizitäre Bild der Schüler*innen explizit, sondern auch das Selbstbild der Lehrkräfte, die sich als Bewahrer der Kultur sehen und hier in einem ersten Schritt das kulturelle Nichtwissen auf Schüler*innenseite feststellen (vgl. S. 92 ff.).

Allerdings herrscht nicht nur im Bereich der Hochkultur ein Defizit; so zeigen

Transkriptauszug 25 und Transkriptauszug 26, dass auch in Hinblick auf die Alltagskultur eine „große Baustelle“ (MP, Z. 10) auf Seiten der Schüler*innen wahrgenommen wird.

Zuletzt stellen die Diskussionsteilnehmer ein sprachliches Defizit auf Seiten der Lernenden fest, welches nach Meinung der Lehrkräfte eng mit einer nicht vorhandenen Tradition zusammenhängt.

336	Df:	Ja und denen fehlt auch ganz extrem der Hintergrund also heute (.) wars
337		ganz schwierig zum Beispiel in dem Märchen von Frau Holle kommt ne Spindel
338		auch vor, ne Spule: (.) des ist denen überhaupt kein Begriff,
339		
340	Ef:	↳was <u>ist</u> denn das;↳
341		
342	Df:	des können sie sich net vorstellen, die dachten an fidget spinner isch
343		da gemeint @mit spinnen@ ((alle lachen (2))) is ganz verrückt da ham se
344		überhaupt gar keine ja, gar keine Hintergrundinformationen mehr und (.)
345		
346	Ef:	↳dreht sich auch @(.)@ ↳
347		
348	Cf:	↳Mmh (bej.)
349		
350	Df:	↳Tradition isch da eigentlich nicht mehr vorhanden, ja, (3)

Transkriptauszug 40: Blau, Eingangspassage, Z. 336-350

Es wird innerhalb dieses Beispiels sichtbar, dass die angestrebte Tradition auf Seiten der Schüler*innen nicht vorhanden ist. Der Traditionsbegriff hängt in dieser Passage stark mit dem Kulturbegriff zusammen, denn Tradition (beispielsweise die familiäre Erzähltradition) bedingt die erwünschte Kultur. Dies zeigt auch das von den Lehrkräften gewählte Beispiel der Märchen bzw. der Märchentradition, welches ab Seite 85 schon näher besprochen wurde. Es zeigt sich aber auch, dass ein bestimmtes kulturelles Wissen als wichtig erachtet wird.¹⁵⁴

c) Wahrnehmung der Eltern

Wesentlicher Einflussfaktor auf die Wahrnehmung der Schüler*innen sind die Eltern. Geäußert wird die Wahrnehmung häufig im Zusammenhang mit der Elaboration unterschiedlicher Kulturvorstellungen der Gruppe, wie schon in Transkriptauszug 25 ersichtlich wird. Dass die Schüler*innen nicht immer die Möglichkeit haben,

¹⁵⁴ Auch wenn es nicht dem primären Forschungsinteresse dieser Arbeit entspricht, werden auch in dieser und allen anderen Gruppen Homogenisierungstendenzen sichtbar. Zwar wird zum Beispiel in Transkriptauszug 37 zwischen unterschiedlicher Herkunft der Schüler*innen unterschieden, trotzdem überwiegt in anderen Passagen eine „Homogenisierung durch Vereinheitlichung“ (vgl. Schieferdecker 2016b, S. 66–72) – wenn auch nicht so ausgeprägt wie innerhalb der Gruppe Grün.

3.2 Falldarstellung Gruppe Blau

„Gesprächspartner adäquater Art zu finden“ (MP 2, Z. 25-26), wirkt wie ein Euphemismus für „unbrauchbare“ Eltern.

260	Ff: Weil i glaub die kennen des teilweise ei- von daheim einfach au
261	nimmer; also <u>Theater</u> schon glei dreimal net, Musical vielleicht no eher,
262	(.)
263	
264	Df: Aber auch find ich sie kennen auch die typischen Verhaltensweisen auch
265	oft nicht gell, dass es eigentlich was anderes isch ma kleidet sich
266	
267	Cf: └ja,┐
268	
269	Df: └vielleicht anderschd des kriegen se vielleicht noch gesagt, aber dass
270	da wirklich dann auch komplett Vorstellung ne Vorstellung lang ruhig,
271	isch, isch jetzt für die auch nicht so dass ses- dass se des kennen von
272	Zuhause dass ma so was macht.

Transkriptauszug 41: Blau, Eingangspassage, Z. 260-272

In diesem Abschnitt diskutieren alle außer Bf über den dargestellten Auszug hinaus leidenschaftlich über verschiedene Defizite der Schüler*innen. Verantwortlich dafür wird das „Daheim“ (EP, Z. 260) gemacht, denn der Besuch von Theaterstätten und die dazu gehörenden passenden Verhaltensweisen bilden einen anzustrebenden Horizont der Lehrerinnen und Lehrer.

198	Cf: Gut aber du kannsch nimmer davon ausgehen dass Märchen noch so <u>erzählt</u>
199	werda wies vielleicht zu unserer Zeit war oder vielleicht ihr des natürlich
200	jetzt au no weitergebad weil ihrs au so erfahra habt viele ähm haben des
201	halt selbscht net erlebt und sind ()
202	
203	Ff: └ja klar die kenn- die kennen des so gar net
204	
205	Ef: └genau welche Kultur
206	herrscht zuhause, gell;
207	
208	Cf: └Mmh (bej.) des is eben auch also wir müssen au ein Stück
209	weit bewahren dass se net verloren geht; auch wenn ich seh wie- was die
210	<u>Medien</u> jetzt aus den Märchen machen wenn die da wie heißt des Snow White
211	and
212	Ff: └jaja┐
213	
214	Cf: └the Huntsman, des hat für mich <u>nicht</u> mehr viel mit Schneewittchen oder
215	so zu tun
216	
217	Ff: └Mmh (bej.)
218	
219	Am: └nene (verneinend)

Transkriptauszug 42: Blau, Eingangspassage, Z. 198-219

Cf versucht, die Hintergründe des erlebten Defizits im Bereich des Themas Märchen zu erklären, und kommt dabei auf die Erzählkultur „zuhause“ (EP, Z. 206) zu sprechen. Damit werden die Schüler*innen entlastet und die Kultur der Eltern (hier eine Art „Erzählkultur“) als verantwortlich gesehen. Zwar geschieht dies sehr subtil innerhalb

einer fragenden Formulierung von Ef, allerdings zeigt die absteigende Intonation, dass das Zuhause für diesen Missstand verantwortlich gemacht wird.

d) Selbstsicht der Lehrerinnen und Lehrer

Die Selbstsicht der Lehrerinnen und Lehrer und ihre Rolle innerhalb des Bildungstransferprozesses werden – entgegen des Eingangsimpulses – innerhalb der Gruppendiskussion nicht schwerpunktmäßig diskutiert. Trotzdem gibt es einige Ausschnitte, die über die Selbstwahrnehmung Aufschluss geben.

Vermeintliche Bewahrer der Kultur

Wie Transkriptauszug 42 zeigt, sehen sich die Lehrerinnen und Lehrer als Bewahrer (vgl. EP, Z. 209) der Kultur, damit sie „net verloren geht“ (EP, Z. 209). In Zusammenhang mit der Bewahrung der Kultur steht auch eine Vorstellung von Tradition und Originalität, wie schon am Beispiel der Märchen gezeigt werden konnte. Eine Vorstellung des Bewahrens taucht immer dann auf, wenn Einflussfaktoren elaboriert werden, die diese Originalität verändern.

In Transkriptauszug 42 wird im Anschluss an den Gedanken des Bewahrens nahtlos eine Veränderung der Kultur durch die Medien thematisiert (EP, Z. 210-215), die von den Lehrerinnen und Lehrern negativ bewertet wird – auch dieses Muster konnte schon am Beispiel der Märchen rekonstruiert werden, was sich besonders in Transkriptauszug 30 (S. 84) dokumentiert. Eine Veränderung in Form von Ausschmückungen der Märchen (hier am Beispiel der ARD-Märchenreihe) wird von Ef als negativ („überfrachtet“, EP, Z. 320) und überflüssig bewertet, denn die „gute Aussage“ (EP Z. 321) sei ja da. Ef kommt nach einer dreisekündigen Pause noch einmal auf das Thema Märchenbuch zu sprechen. Dabei schwärmt sie von ihren alten Märchenbüchern. Ihre Erzählung endet mit den Worten „aber wie mans auch halt vorgelebt bekommt“ (EP, Z. 329-330).

In dieser Aussage dokumentiert sich eine Erwartungshaltung aus der eigenen Erfahrung heraus, die während der ganzen bisherigen Diskussion nicht konkret angesprochen wurde: Ef wurde von ihrer Oma und deren Märchenbüchern sehr geprägt – deshalb kennt und schwärmt sie von diesen Märchen und lebt diesen Umgang auch ihrer Tochter vor. Ef beschreibt sich somit als eigenes Musterbeispiel für den angestrebten positiven Horizont: Kultur kennen und weitergeben bzw. vorleben und somit letztendlich die Kultur bewahren. Dies zeigt auch die Zwischenkonklusion von Cf in der Eingangspassage, Z. 208-209 (vgl. Transkriptauszug 30, S. 84).

Trotzdem dokumentiert sich innerhalb mehrerer Ausschnitte ein passives Selbstbild der Lehrerinnen und Lehrer der Gruppe Blau.

21 Ef: Wie groß ist der Anteil für Fremdsprachen,
 22
 23 Bf: In jeder Unit oder äh Lektion kommt in den Texten mit eingebaut ähm
 24
 25 Df: L_{Mmh} ((bej.)) ist des (drin)↓
 26
 27 Ef: L_{ist des drin. ((allg. mmh))}↓
 28
 29 Bf: dann (.) um die Weihnachtszeit; natürlich wie wird Weihnachten gefeiert
 30 bei uns, wie wird in Frankreich Weihnachten gefeiert in England oder
 31 Amerika; solche Sachen;
 32
 33 Ef: L_{Mmh?} (interessiert)
 34
 35 Ff: Des isch eigentlich in Deutsch kaum (eigentlich) also so gar net
 36
 37 Df: L_{kaum ()}
 38
 39 Cf: L_{kaum also so Landeskunde Sitten}
 40 Bräuche Feschte kommen kaum im Deutschbuch, vor;
 41
 42 Df: L_{näh}↓
 43
 44 Bf: Weil manchmal schreiben die s immer noch davon ausgeht dass Kinder im
 45
 46 Df: L_{Mmh}↓ ((bej.))
 47
 48 Cf: L_{dass es}↓
 49
 50 Bf: L_{Deutschunterricht sitzen deren Muttersprache des ist was natürlich}
 51
 52 Bf: L_{ja,}↓
 53
 54 Ff: L_{jaajaaa?}↓
 55
 56 Bf: heutzutage, (.) falsch ist; des war vielleicht vor 20 30 Jahren,
 57
 58 Ef: L_{falsch ist;}↓

Transkriptauszug 43: Blau, Mittelpassage 1, Z. 21-59

In dieser langen und dichten Elaboration wird in einem ersten Schritt geklärt, wie hoch die Anteile interkultureller Inhalte im Fremdsprachenunterricht sind. Bf gibt als Expertin hierzu Auskunft – es scheint so, als ob dies als Maßstab interkultureller Inhalte dient. Sodann wird nach Gründen gesucht, warum interkulturelles Lernen im Deutschunterricht eine geringe Rolle spielt. Bf formuliert dabei das Hauptargument: „die“ (MP 1, Z. 44) gehen davon aus, dass im Deutschunterricht Muttersprachler sitzen (vgl. MP 1, Z. 44/50). Dabei ist mit „die“ eine andere, für die Lehrerinnen und Lehrer eine in der Wahrnehmung höhere Instanz bzw. Institution gemeint (evtl. Staat bzw. Ministerium).

In der gesamten Elaborationsphase entsteht der Eindruck, dass die Lehrkräfte sich

nicht aktiv am Bildungsprozess beteiligen und nicht entscheiden wollen, wie stark interkulturelle Inhalte im Deutschunterricht bearbeitet werden sollen. Der Deutschunterricht in seiner jetzigen Form sei deshalb so, weil „die“ es so formuliert hätten. Gleichzeitig wird dieses Faktum als „falsch“ (MP 1, Z. 56) und überholt bewertet. In diesem Abschnitt zeigt sich, obwohl die Lehrkräfte eine klare Meinung über „die“ haben, beispielhaft das passive Rollenverständnis der Lehrkräfte in Hinblick auf eine Kulturvermittlung in Richtung der Schüler*innen. Bildungsinhalte dokumentieren sich in den entsprechenden Schulbüchern oder dem Bildungsplan, die die Lehrkraft umsetzt, obwohl er diese nicht für gut bewertet, da kulturelle Themen dort nicht behandelt werden. Somit zeigt sich in den interpretierten Passagen kaum Enaktierungspotenzial, welches die Lehrkräfte dieses Defizit eigeninitiativ zugunsten des positiven Horizonts „Kultur“ beheben lässt. Diese Passivität, die aus einem nicht vorhandenen Handlungsspielraum der Lehrkräfte rührt, zeigt sich auch im folgenden Beispiel.

181	Ff: I denk grad so ja, Gedichte oder au so so rausgehen au Theater spielen
182	und so was isch ganz arg lehrerabhängig ob ma des jetzt (.) intensiver
183	
184	Ef: L_{Mmh}↓ ((bej.))
185	
186	Ff: macht oder eher weniger?
187	
188	Ef: L°des stimmt°;
189	
190	Df: Und auch n bisschen von unserer Schulform weil im jetzigen
191	
192	Ff: L_{ja}↓
193	
194	Df: Deutschunterricht isch die Möglichkeit jetzt nicht mehr so hoch,
195	abseits vom Lernbüro noch andre Stunden zu machen; (5)

Transkriptauszug 44: Blau, Mittelpassage 1, Z. 181-195

Ff führt in Transkriptauszug 44 zum Abschluss der Mittelpassage 1 einen neuen Gedanken ein und stellt die Lehrer*innen in den Mittelpunkt von kulturellen Bildungsprozessen im Sinne der Lehrkräfte, denn sie macht die Lehrenden dafür verantwortlich, wie intensiv Kultur vermittelt wird. Dabei argumentiert Ff im Rahmen des schon erarbeiteten Kulturbegriffs (Kultur als Hochkultur). Ef validiert diese Äußerung eindeutig (MP 1, Z. 188). Allerdings grenzt Df die Aussage von Ff wieder ein, indem sie sich von der Schulform und dem Lernbüro abhängig fühlt. Obwohl die Lehrerinnen und Lehrer sich für kulturelle Inhalte verantwortlich sehen, werden im Anschluss daran determinierende Aspekte artikuliert, die im Gegensatz zum positiven

Horizont „Hochkultur“ stehen. Gleichzeitig spricht Ff von den Lehrkräften in der dritten Person, was die Passivität auch in sprachlicher Hinsicht verdeutlicht.

Ein weiteres Beispiel zur Passivität der Lehrkräfte zeigt sich innerhalb des Transkriptauszug 28, wo lediglich die Schüler*innen durch die Erzählungen der Wochenenderlebnisse Kultur untereinander weitergeben – eine aktive Aufgabe bzw. Rolle der Lehrkräfte wird hier nicht ersichtlich.

Weitere Ausführungen zu dem hier rekonstruierten Orientierungsrahmen werden auch im Teilkapitel ab Seite 97 gegeben.

e) Wahrnehmung eines kultursensiblen Deutschunterrichts

Die Wahrnehmungen eines kultursensiblen Deutschunterrichts hängen stark mit den Orientierungen zum Punkt „Interkulturelles Lernen als Möglichkeit kultureller Vermittlung“ zusammen.

Interkulturelles Lernen

Wie Transkriptauszug 27 und Transkriptauszug 28 zeigen, geht es insbesondere um das Kennenlernen und Vergleichen anderer Kulturen bzw. kultureller Äußerungen im Sinne der Lehrerinnen und Lehrer. Dies zeigt sich deutlich nach der standardisierten Nachfrage des Diskussionsleiters innerhalb der Schlusspassage. Dabei deutet Ef ein Spannungsfeld in Hinblick auf das vielelaborierte Thema der Veränderung von Kultur an.

88	Ef: Also i denk sprach äh- oder <u>kultursensibel</u> bin ich dann, wenn ich
89	Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede, äh im Unterricht irgendwo äh
90	bearbeite ohne Wertung. (2) eben nicht Deutsch ist die Leitkultur,
91	
92	Cf: └Mmh┐ (beh.)
93	
94	Df: └Mmh (bej.)
95	
96	Ef: └andererseits möchte ich mein Deutschsein auch nicht in Deutschland
97	aufgeben; (.) ich bin gern Deutsche, und (.) will mich jetzt auch
98	
99	Cf: └n nein,┐ └klar,┐
100	
101	Ef: └nicht an (.) passen müssen an weil äh a jetzt sich alles ändert so?
102	aber ich denk so; was ham wir an Gemeinsamkeiten und und und wo sind die
103	Unterschiede; und wie könn wir damit leben mit den Unterschieden; (2) des
104	ist für mich dann kultursensibler Unterricht.
105	
106	Cf: └Mmh (bej.)

Transkriptauszug 45: Blau, Schlusspassage, Z. 88-106

In dieser Passage konkludiert Ef den Orientierungsrahmen, der von Bf, Df, und Ff schon in der Eingangspassage elaboriert wurde: die wertneutrale Bearbeitung von

„Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede[n]“ (SP, Z. 89) als Form interkulturellen Lernens. Obwohl sich hier Ef gegen eine Leitkultur äußert, möchte sie andererseits ihr „Deutschsein auch nicht in Deutschland aufgeben“ (SP, Z. 96-97) und sich nicht „anpassen müssen“ (SP, Z. 101). Für Ef zeigt sich hier ein Orientierungsdilemma zwischen einer Ablehnung der Leitkultur und der Beibehaltung ihres „Deutschsein[s]“ (SP, Z. 96).

Dass die Wahrnehmung eines kultursensiblen Deutschunterrichts der Lehrerinnen und Lehrer nicht über das Konzept des interkulturellen Lernens im Sinne der Gruppe hinausgeht, zeigt sich auch zu Beginn der Schlusspassage.

1	Cf: Jetzt wenn mer grad bei der Vkl bisch, wir hatten neulich so ne
2	Bildergeschichte, und ham mr die auf Deutsch gelesen, sie durften des dann
3	aber au in ihre Muttersprache übertragen;
4	
5	Ff: L_{Mmh} (bej.)
6	
7	Cf: Leinfach au mal um zu hören wies
8	<u>klings</u> ; war für mich auch mal ganz interessant wo <u>versteh</u> ich noch relativ
9	viel wo versteh ich weniger
10	
11	Ff: L_{Mmh} (bej.)
12	
13	Ef: L_{Italienisch}
14	
15	Cf: L_{Italienisch} hab ich gut, dann kam so
16	Ungarisch dann kam Kroatisch und zum Schluss dann als es Arabisch
17	wurde äh,
18	
19	Ef: L_{ja};
20	
21	Cf: L_{ja}.
22	
23	((alle durcheinander lachend))
24	
25	Cf: des war einfach mal interessant so; und des war auch für die andern
26	ganz interessant wie des <u>klings</u> , einfach mal wenn jemand so da vorne steht
27	und des spricht; und i glaub die waren auch stolz drauf des äh n Stück weit
28	präsentiera zu könna,

Transkriptauszug 46: Blau, Schlusspassage, Z. 1-28

Cf berichtet über ihren Unterricht in der Vkl. Es zeigt sich, dass die Muttersprache bzw. andere Sprachen nicht negativ konnotiert werden. Vielmehr wird den Kindern zugestanden, einen Teil von ihnen selbst präsentieren zu können und darauf auch „stolz“ (SP, Z. 27) zu sein. Somit wird sogar ein positiver Horizont in Hinblick auf die verschiedenen Muttersprachen ersichtlich. Es zeigt sich auch, dass der Sprache keine tiefere Bedeutung zugeordnet wird oder ein elaboriertes pädagogisches Konzept hinter dem Vorgehen erkennbar ist. Es geht lediglich um die Erfahrung, den

3.2 Falldarstellung Gruppe Blau

116 Df: Lwollt grad sagen eigentlich gibtsJ die Situationen bei mir jetzt
117 im Deutschunterricht gar nicht wo ich jetzt irgendwie kultursensibel
118 reagieren musste
119
120 Am: Lhm indirekt? schon, (.) lass (.) Ramadan sein
121
122 Df: Lvielleicht in- ja?J Lgenau,
123
124 Ff: Lja genau iJ
125 wollte grad sagen,
126
127 Ef: Lund die Kinder fasten und die trinken nicht; und die sind nicht in
128
129 Df: LjaJ
130
131 Ef: Lin der Lage dem Unterricht jetzt zu folgen;
132
133 Df: LMmh (bej.) () sowas schon ja,
134 Aber jetzt- kann es nicht (.) von Themen her;
135
136 Ef: Ldann müsste- Lja ne ne
137
138 Df: LalsoJ nicht auf Themen
139 bezogen
140
141 Am: LjaJ
142
143 Cf: LjaJ LMmhJ (bej.)
144 Am: Gehsch du dann eher (.)
145
146 Ff: LGeusch net bewusst Jirgendwie da drauf;
147
148 Am: Lim Erzählkreis dann mal statt
149 aber wenn se erzählen wir faschten jetzt vier fünf Wochen oder ja: da
150
151 Df: Lja genauJ
152
153 Am: Lwaren ja die Attentate in Paris und in Berlin und was ist da passiert;
154
155 Df: Lja genauJ
156
157 Am: Lund wenn dann kann man da dann so kultursensibel dass man dann
158 halt des erklärt die Hintergründe warum des jetzt (.) passiert
159
160 Df: LMmhJ (beh.) Lgenau;
161
162 Ef: LMmhJ (beh.)

Transkriptauszug 48: Blau, Schlusspassage, Z. 108-162

Der Orientierungsrahmen „kultursensibel reagieren“ (SP, Z. 117-118) bzw. „Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede“ (Transkriptauszug 45, SP, Z. 89) bearbeiten wird im Unterricht eher situativ eingesetzt, „wenn es halt durch Zufall entsteht“ (Z. 109). In der daran anschließenden differenzierenden Elaboration wird herausgearbeitet, dass das Themenfeld Kultur im unterrichtlichen Alltag nicht bewusst von den Lehrerinnen und Lehrern etabliert wird. Hier ist sich die Gruppe einig. Falls die Themen aber von den Schüler*innen gesetzt werden (zum Beispiel im

„Erzählkreis“, SP, Z. 148), greift der Orientierungsrahmen „kultursensibel“, und es werden „Hintergründe erklärt“ (vgl. SP, Z. 158), weshalb lediglich die Schüler*innen durch ihr Handeln oder bewusstes Einfordern das Konzept eines kultursensiblen Unterrichts aktivieren können. Somit ist der hier aktive Orientierungsrahmen in Hinblick auf einen kultursensiblen Unterricht passiv. Anhand der Exemplifizierung ab Z. 157 der Schlusspassage wird verdeutlicht, dass die Themen nicht von den Lehrkräften bewusst gesetzt werden. Es wird hinzugefügt, dass es beim Orientierungsrahmen „kultursensibel“ auch um die Frage nach dem „Warum“ (SP, Z. 158) geht.

Eine Grenze der Orientierung bilden die Eltern, was ebenfalls innerhalb der Schlusspassage rekonstruiert werden kann.

191	Bf:	⌊ähm geredet werden; dass man da auch oft ähm ich erinner mich an eine
192		Schülerin, dass man da auch mit den- mit den Eltern nicht in Konflikt
193		gerät wenn man was Falsches sagt also, (.)
194		
195	Ff:	⌊Mmh⌋ (bej.)
196		
197	Ef:	Wie meinsch des was Falsches sagt?
198		
199	Bf:	⌊ähm ich ⌋ ich erinner mich an die Pariser
200		Attentäter und ähm da kam dann eine Schülerin mir mit
201		Verschwörungstheorien, dass des nicht ähm dass der Attentäter kein Moslem
202		war und dass des sich der Westen alles ausgedacht hätte und dann hab ich
203		versucht ihr das zu erklären und dann hab ich aber schon gemerkt wenn ich
204		jetzt zu weit gehe dann hab ich morgen ähm den Vater da stehen
205		
206	Ef:	⌊mhm mhm (bej.)
207		(2)
208		
209	Bf:	Also da muss ma dann (.) aufpassen bis zu welchem Punkt man da
210		überhaupt dann jemandem versucht was zu erklären (.) bei den Kindern (.)
211		man weiß ja nicht was dann daheim
212		
213	Ff:	⌊was dann daheim⌋ ankommt
214		
215	Ef:	⌊ja.
216		
217	Cf:	⌊Mmh (bej.)
218		
219	Bf:	⌊ja.

Transkriptauszug 49: Blau, Schlusspassage, Z. 191-219

In diesem Abschnitt wird der Orientierungsrahmen „kultursensibler Deutschunterricht“ ausdifferenziert. Eine Grenze dieser Orientierung bilden nämlich die Eltern, mit denen man „nicht in Konflikt [geraten]“ (SP, Z. 192-193) möchte. Diese Grenze kann unter Umständen den Orientierungsrahmen zugunsten einer Konfliktvermeidung mit den Eltern auflösen. Der parallel wirkende Horizont „Konfliktvermeidung“ ist also stärker als die Orientierung „kultursensibel“ im Sinne der Lehrerinnen und Lehrer. Dies wird in Z.

209-210 besonders gut ersichtlich, denn die Lehrkraft überlegt sich möglicherweise genau, inwieweit sie Vorurteile richtigstellt, und berücksichtigt dabei das Zuhause als einschränkende Instanz.

3.2.4 Zusammenfassung

Im Gegensatz zur Gruppe Grün stehen innerhalb der Gruppe Blau die Wahrnehmungen zum Kulturbegriff an zentraler Stelle. Die Facetten der Hochkultur, sie wird beispielsweise mit „Theaterkultur“ oder „Märchen“ umschrieben, und Alltagskultur, welche die Regeln des Zusammenlebens definiert, bilden für die Gruppe Blau einen kontrastreichen Orientierungsrahmen und werden von den Lehrkräften als positiver Horizont angestrebt. Im schulischen Alltag wird die Alltagskultur gegenüber der Hochkultur priorisiert, da es insbesondere darum geht, die basalen Formen des Zusammenlebens der Schüler*innen zu vermitteln.

Eine weitere Facette des Kulturbegriffs bildet das interkulturelle Lernen verbunden mit der Frage, wie man mit der wahrgenommenen kulturellen Heterogenität umgeht. Die Lehrkräfte sind sich darüber einig, dass die Kultur weitergegeben werden müsse – nach Meinung der Lehrerinnen und Lehrer mit Hilfe des Erzählens. Wie die Gruppe Grün nehmen auch die Lehrkräfte der Gruppe Blau eine Veränderung der Kultur wahr. Dabei thematisieren sie insbesondere das Spannungsfeld von Veränderung und Originalität, wohingegen die Gruppe Grün diese Veränderungen lediglich ablehnt. So wird ersichtlich, dass die vorliegende Gruppe versucht, sich an der ursprünglichen und „echten“ deutschen Kultur zu orientieren.

Besonders gut lässt sich dies am Beispiel der Märchen rekonstruieren, wo jegliche Form der Veränderung abgelehnt wird, weshalb in der Gruppe Blau eine starre Auffassung einer spezifisch „deutschen“ Kultur ersichtlich wird. So werden die Märchen als deutsches Kulturgut vereinnahmt und als positiver Horizont angestrebt, indem diese Kultur gekannt und von Generation zu Generation weitergegeben werden soll. Diesbezüglich erwarten die Lehrkräfte von den Schüler*innen ein kulturelles Basiswissen, ohne dabei auf ihre eigene Rolle einzugehen.

Demnach werden die Schüler*innen auch als kulturell nichtwissend (insbesondere innerhalb der Facetten Hochkultur, Kulturgut und Alltagskultur) und damit, wie in der Gruppe Grün, defizitär gesehen. Entgegen der Gruppe Grün, die sich gegenüber den Schüler*innen respektvoll äußert, äußert sich die Gruppe Blau innerhalb mehrerer Passagen wenig wertschätzend. Die Gruppe Blau ergänzt ihren Orientierungsrahmen

diesbezüglich durch die Komponente des kulturellen Interesses auf Seiten der Lernenden. Wie in der Gruppe Grün machen die Lehrkräfte der Gruppe Blau die Eltern für das Defizit der Schüler*innen verantwortlich.

Die Selbstsicht der Lehrerinnen und Lehrer ist von einem Gefühl der Ohnmacht geprägt, die sich in einer Passivität bezüglich der Kulturvermittlung äußert. Grundlegend für diese Orientierung ist, dass sich die Lehrkräfte durchaus als Bewahrer der Kultur, die von Veränderungsprozessen bedroht wird, sehen und ihre Vorstellung von Originalität erhalten möchten.

Am Beispiel der Märchenbücher wird der Idealweg, Kultur kennen und durch das Vorleben weitergeben, um sie so zu bewahren, herausgearbeitet. Es fehlt der Gruppe allerdings an dem Enaktierungspotenzial, um sich gegen die wahrgenommenen institutionellen Einschränkungen zu stellen und den positiven Horizont zu erreichen. Letztlich unternehmen die Lehrkräfte keine aktiven Initiativen, um den positiven Horizont der kulturellen Bildung zu erreichen. Die Gruppe Blau sieht sich innerhalb des Kulturvermittlungsprozesses in Richtung der Schüler*innen in keiner zentralen Rolle. Im Gegensatz zur Gruppe Grün richtet sich der positive Horizont kultureller Bildung hauptsächlich auf eine literale Hochkultur, für die allerdings wie bei der Gruppe Grün die Eltern verantwortlich gemacht werden. Im Gegensatz dazu strebt die Gruppe Grün, wenn sie von Kultur spricht, häufig eine Alltagskultur, also alltägliche Umgangsformen, an. Es werden verschiedene Schwerpunktsetzungen erkennbar, die allerdings mit den anderen aufgezeigten Facetten der Kultur verschwimmen und nicht singulär herausgestellt werden können.

Die Wahrnehmung eines kultursensiblen Deutschunterrichts ist geprägt von einer Idee des interkulturellen Lernens, die auf dem wertneutralen Kennenlernen und Vergleichen anderer Kulturen basiert. Im Deutschunterricht gibt es kaum Enaktierungspotenzial, kulturelle Inhalte zu thematisieren, und die Lehrerinnen und Lehrer sehen sich in ihrem Handlungsspielraum im Deutschunterricht institutionell und von Seiten der Eltern eingeschränkt. Kulturelle Inhalte müssen von den Schüler*innen bewusst eingefordert werden.

Zusammenfassend haben die Lehrkräfte auf den ersten Blick ein liberales Kulturtoleranzkonzept, was sich aber durch eine deutliche Orientierung an der Kategorie „deutsch“, die bewahrt werden soll, und ethnischen Zuschreibungen – vergleichbar mit der Gruppe Grün – als doch eng definiert zeigt. Dabei gibt es aus der

Wahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer heraus kaum Handlungsspielraum, um die eigenen positiven Horizonte durchzusetzen, was sich in der Passivität der Lehrkräfte äußert, die ihre Situation fast schon „erleiden“.

3.3 Falldarstellung Gruppe Gelb

3.3.1 Fallübersicht

Die Gruppe besteht aus sieben Lehrerinnen. Mit einem Altersdurchschnitt von 41 Jahren ist die Gruppe mit einer Spannweite von 27 Jahren von 29 bis 56 Jahren vertreten. Alle Lehrerinnen außer Af unterrichten 28 Schulstunden und haben Grundschullehramt mit verschiedenen Hauptfächern studiert – Bf und Ff mit dem Hauptfach Deutsch. Außer Af haben alle Lehrerinnen eine Klassenleitung mit einer durchschnittlichen Klassengröße von rund 24 und einem Migrationsanteil von rund neun Schüler*innen inne.

Bf und Cf verfügen über Weiterbildungserfahrung in den Bereichen Kultur, kulturelle Vielfalt, interkulturelle Schule oder Interkulturalität. Konkret besuchte Bf verschiedene DaZ-Fortbildungen, unterrichtet aktuell den Vorkurs¹⁵⁵ und zuvor verschiedene DaZ-Klassen. Cf besuchte eine Fortbildung zur Integration von Flüchtlingen. Nähere Angaben wurden auf dem Fragebogen nicht gemacht.

Gelb	Alter	Geschlecht	Wochenstunden	Stud. Hauptfach	Klassengröße	Schüler*innen mit Migrationshintergrund
Af	48	w	18	Sozialkunde	m.R. ¹⁵⁶	m.R.
Bf	44	w	28	Deutsch	20	6
Cf	47	w	28	Erdkunde	24	5
Df	29	w	28	kath. Religion	27	8
Ef	29	w	28	DaZ	25	15
Ff	33	w	28	Deutsch	23	10
Gf	56	w	28	kath. Religion	22	11

Abbildung 7: Übersicht Gruppe Gelb¹⁵⁷

Beschreibung der Schule

Die Lehrkräfte der Gruppe Gelb arbeiten an einer bayerischen Grundschule mit insgesamt 365 Schüler*innen, davon 129 mit Migrationshintergrund, was einem Anteil von 35,34 % entspricht. Die 37 Lehrkräfte unterrichten insgesamt 18 Klassen.

Die Schule steht in einer großen Kleinstadt mit mehr als 15.000 Einwohnern. Der

¹⁵⁵ Vgl. S. 39.

¹⁵⁶ Abkürzung für „mobile Reserve“. Af war im Schuljahr 2016/2017 als mobile Reserve im Einsatz, was bedeutet, dass sie einer Stammschule zugeteilt war und von dort aus Aushilfeinsätze nach Bedarf wahrnahm. Deshalb leitete sie keine Klasse, weshalb die Klassengröße und die Anzahl der Schüler*innen mit Migrationshintergrund nicht angegeben werden kann.

¹⁵⁷ Die Erstellung dieser Tabelle erfolgte auf Grundlage des Fragebogens, den alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausgefüllt haben.

Schulstandort ist ländlich geprägt und ca. eine Autostunde von den Großräumen Stuttgart und München entfernt. Die wichtigsten regionalen Arbeitgeber sind klein- und mittelständische Unternehmen.¹⁵⁸

Beschreibung der Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion fand im Juli 2017 nachmittags in einem Klassenzimmer der Schule statt. Bis auf drei kurze Störungen verlief die Diskussion reibungslos: Nach 13 Minuten klopfte es an der Tür, woraufhin Af den Raum verließ und ihn daraufhin nach zwei Minuten wieder betrat. In der 35. Minute klopfte es noch einmal, und Ef verließ die Diskussion. Eine Minute vor Diskussionsende verließ Af den Raum. Insgesamt hatte der Moderator nicht den Eindruck, dass die Gruppendiskussion durch die dezenten Störungen erheblich beeinflusst wurden.

Insgesamt wurde die Diskussion als sehr lebhaft, intensiv und kurzweilig wahrgenommen. Die Lehrkräfte sprachen über 53 Minuten so engagiert, dass der Moderator Probleme hatte, die Abschlussfrage standardisiert zu stellen. Natürlich kam es – wie es für diese Form der Gruppendiskussion kennzeichnend ist – nach den Konklusionen der Gruppe zu Pausen von mehreren Sekunden, diese wurden aber von der Gruppe selbständig mit neuen Propositionen beendet.

Im Anschluss an die Gruppendiskussion fand ein reger und durchweg positiver Austausch über die Forschungsarbeit und die Erhebungsmethode „Gruppendiskussionen“ statt. Zudem wurde wiederholt bestätigt, dass die Teilnahme „großen Spaß“ gemacht habe.

3.3.2 Darstellung des Diskursverlaufs

Die Gruppe Gelb diskutierte insgesamt fast 54 Minuten über den Eingangsimpuls und die standardisierte Nachfrage. Aus dem gesamten Datenmaterial wurden vier thematisch relevante zu interpretierende Passagen ausgewählt. Die lange Eingangspassage bildet – wie auch bei den anderen Gruppen – den Beginn der Diskussion ab. Die Mittelpassage 2 folgt dicht hinter der Mittelpassage 1 zur Mitte der Diskussion. Die lange Schlusspassage bildet die Diskussion von der standardisierten Nachfrage bis zum Schluss der Gruppendiskussion ab.

¹⁵⁸ Diese Daten wurden mir unter Berücksichtigung der Anonymität vom Sekretariat der Schule bereitgestellt und betreffen das Schuljahr 2016/2017.

Passage	Beginn	Ende	Länge
Eingangspassage (EP)	00:00:00	00:09:22	00:09:22
Mittelpassage 1 (MP 1)	00:19:27	00:22:46	00:03:19
Mittelpassage 2 (MP 2)	00:25:34	00:29:01	00:03:27
Schlusspassage (SP)	00:44:01	00:53:21	00:09:20

Abbildung 8: Übersicht der interpretierten Passagen, Gruppe Gelb

Eingangspassage

Nach dem Eingangsimpuls fordert Gf die Gruppe indirekt dazu auf, den Begriff „Kultur“ näher zu definieren („Also, ich denk, man müsst erst klären, was mit Kultur gemeint ist“, Z. 8). Damit werden zwei Dinge deutlich: a) Der Begriff „Kultur“ kann vielfältig verwendet werden und bedarf einer begrifflichen Rahmung. b) Es verdeutlicht einen reflektierten Rahmen, in dem die Gruppendiskussion stattfindet. So hätte Gf alternativ auch mit einer Proposition beginnen können. Trotzdem wird durch „ich denk“ deutlich gemacht, dass es sich um einen propositionalen Vorschlag handelt.

Auf diese Reaktion folgen mehrere propositionale Vorschläge der Gruppenmitglieder: „Gesprächskultur“ (Z. 16), „Schreibkultur“ (Z. 20-21), „Sprache“ (Z. 27) und „Sprechkultur“ (Z. 31) werden genannt. Mit diesen vier Begriffen kann auch die thematische Schwerpunktsetzung der vorliegenden Passage umrissen werden. Die Lehrerinnen beklagen, dass die Kinder „einen mangelnden Wortschatz“ (Z. 28-29) hätten und die deutsche Sprache „nicht mehr so geläufig“ (Z. 44) sei. So müssten die Lehrkräfte viele Wörter erst erklären, was aber nicht für Kinder mit Migrationshintergrund gelte, sondern auch für die „stinknormale[n]“ (Z. 67). An dieser Stelle wird eine sprachliche Differenzierungslinie zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund ersichtlich, wobei die Kinder ohne Migrationshintergrund von den Lehrkräften als „normal“ (vgl. Z. 67) bezeichnet werden.

Im Anschluss daran werden die Verständnisprobleme der Schüler*innen auf der Wortebene und die mangelnde Genauigkeit beim Umgang mit der Sprache anhand des Mathematikunterrichts und des Heimat- und Sachunterrichts (HSU) elaboriert. Es wird ersichtlich, dass es eine Differenz zwischen den Erwartungen der Lehrerinnen und dem zu erwartenden Können der Schüler*innen gibt – diese Kluft zwischen Normativität und Faktizität kann innerhalb der Eingangspassage wiederholt aufgezeigt werden.

Es wird herausgearbeitet, dass ein Problem mit der Sprache vorherrscht und dies „ja eine kulturelle [...] Sache ist“ (Z. 160). Nach dieser Feststellung macht sich die Gruppe daran, die Ursachen dafür zu ergründen. Es werden im Verlauf des Gesprächs diesbezüglich zwei Propositionen aufgestellt und elaboriert: fehlende Gesprächskultur

sowie mangelhaftes Sprachbewusstsein in Bezug auf die gesprochene und geschriebene Sprache.

Die fehlende Gesprächskultur wird innerhalb eines dichten Abschnitts in großer kollektiver Einigkeit herausgearbeitet und genau ausdifferenziert. Die Lehrerinnen ergänzen gegenseitig die Sätze, validieren sich explizit mit „ja“ (Z. 198) und „ja genau“ (Z. 210).

Bezüglich des Sprachbewusstseins wird bemängelt, dass die Schüler*innen keine Unterscheidung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache vornähmen und von den Lehrkräften auch keine Bemühungen in diese Richtung zu beobachten seien. An diesem Punkt bemerkt die Gruppe, dass dies auch für Schüler*innen ohne Migrationshintergrund zutrifft, für die dialektal geprägten Kinder sich dieses Problem aber nicht stellt. Innerhalb der Elaboration des fehlenden Sprachbewusstseins greifen die Lehrkräfte auf mehrere Beispiele zurück und führen diese kollektiv aus.

Die ab Z. 376 vorgenommene Konklusion ist eine kollektive. In diesem dichten und dynamischen Abschnitt vervollständigen die Teilnehmer ihre Sätze gegenseitig, indem die verschiedenen fehlenden „Kulturen“ wie „Schreibkultur“ (Z. 376), „Lesekultur“ (Z. 392) und „Schönschreibkultur“ (Z. 403/413) konkludierend festgestellt und kollektiv bestätigt werden. Hier wird nochmal der Orientierungsrahmen zwischen Normativität und Faktizität, der hier als „Kultur“ bezeichnet wird, ersichtlich. Dabei wird der Kulturbegriff immer für etwas Defizitäres, also etwas, was nicht der Lehrerinnennorm entspricht, verwendet. Kultur scheint demzufolge das zu sein, was die Schüler*innen nicht haben.

Anschließend wird das Thema „Schönschreibkultur“ aufgegriffen und in kollektiver Einigkeit ausführlich an mehreren Beispielen elaboriert. Anhand der Ausführungen zum Thema „Eltern“ wird ersichtlich, dass diese ihre Kinder in Schutz nehmen und die „Faktizität“ auf Seiten der Schüler*innen verteidigen („zu mir hat sogar mal eine Mutter gesagt, man muss doch heutzutage eh nichts mehr schreiben“, Z. 472-473).

Die Lehrerinnen sind sich in der vorliegenden Passage einig, was die vielen Validierungen und Weiterführungen von Satzanfängen anderer Personen zeigen. Diese Einigkeit kumuliert in den Abschnitten „können wir Erdbeeren“ (Z. 204) und der dichten Aufzählung kultureller Mängel (Z. 376/392/403). Obwohl sich die Lehrerinnen grundsätzlich einig sind, fallen die Elaborationen umfangreich aus und werden anhand vieler Exemplifikationen verdeutlicht, um daran die Details zu verhandeln.

Mittelpassage 1

Der vorliegende Abschnitt ist ein lebendiger Dialog zwischen Af, Bf, Cf, Ef und Gf. Die Gruppe sucht auch hier nach Erklärungen, wie Deutschunterricht und Kultur in Verbindung stehen, wie sie selbst die Situation erleben und wie Lösungsstrategien für einen konstruktiven Umgang entwickelt werden können.

Ausgangspunkt sind die u. a. in der Eingangspassage als negativ wahrgenommenen Aspekte unterrichtlicher Realität, die von Bf konkludierend als „Kulturverfall“ (Z. 1) bezeichnet werden. Af möchte dies so nicht stehen lassen und fordert die Gruppe auf, nach positiven Aspekten zu suchen – ein erster Versuch, die negativ wirkende vorausgehende Konklusion zu korrigieren. Im Anschluss daran wird die Proposition aufgestellt, ausländische Kultur zu integrieren, was an den Beispielen unterrichtliche Integration von „ausländischen Märchen“ (Z. 11) und „Bayerisch im Dialekt“ (Z. 13) aufgezeigt und diskutiert wird. Gf hinterfragt diese Beispiele, indem sie auf die Sinnhaftigkeit dieser Ansätze aufmerksam macht, wenn Schüler*innen die deutsche Sprache nicht richtig beherrschen und andere Fremdsprachen sprechen. Cf führt daraufhin auf den ursprünglichen Impuls und die Fragestellung, wie die Lehrerinnen damit umgehen, zurück, und die Gruppe formuliert dahingehend mehrere Ansätze bzw. mehrere Maßnahmen, die sie den Schüler*innen „[an]bieten“ (Z. 40): die Schüler*innen mehr „regeln“ (vgl. Z. 31-32), mehr „Strukturen“ (Z. 31) anbieten und „Vorbild sein“ (Z. 34). Auch wenn es tagtäglich „Rück[schläge]“ (Z. 60) gebe, gilt dies als das „allgemeine Los als Lehrer“ (Z. 70).

Ab der Mitte der Mittelpassage 1 beginnt Ff das negative Bild in Hinblick auf die Schüler*innen zu verändern. Daraufhin werden die positiven Aspekte, die Dinge, die gut sind, von der Gruppe elaboriert: Viele Kinder „haben diese [...] Gesprächskultur“ (Z. 84) und nehmen die Angebote der Lehrerinnen „dankbar“ (Z. 98) an. Exemplarisch wird dies von Bf am Beispiel „Buchvorstellung“ (Z. 102) herausgearbeitet. An diesem Beispiel wird ein Moment des Funktionierens und damit der Freude auf Lehrerinnenseite ersichtlich, denn alle Schüler*innen haben nach Vorstellung der Lehrerinnen gehandelt. Wird dieser Erfolg positiv verstärkt, können die Lehrerinnen eine noch „bessere Wirkung“ (Z. 133) erzielen.

Mittelpassage 2

In der vorliegenden Passage hält Bf einen großen Monolog, der durchgehend von Gf ratifiziert, validiert und begleitend kommentiert wird. Darin geht es um die

Möglichkeiten, mit der Diskrepanz zwischen dem eigenen Anspruch und der wahrgenommenen Realität umzugehen.

Bf elaboriert anhand einer Erzählung, dass es in Bezug auf die Schüler*innen „an jeder Ecke [hängt]“ (Z. 9), trotzdem aber von den Lehrkräften sehr viel gemacht wird, um dem entgegenzuwirken. Anhand des Beispiels „Lesenacht“ (Z. 28) und der Ausführungen zum Thema Eltern plädiert Bf dafür, dass die Lehrkräfte zu sich selbst „großzügiger“ (Z. 14) sein und sich mit weniger zufriedengeben sollten.

Gegen Ende der Passage wird dieser spannungsvolle Orientierungsrahmen von Cf anhand eines großen Beispiels validiert. Sie stellt darin deutlich heraus, dass es ihr Anspruch sei, dass jedes Kind zum Ende der vierten Klasse „grundlegende Bildung [erreicht]“ (Z. 99) haben sollte, was allerdings nicht der Realität entspricht; dies widerspreche dem eigenen Anspruch. Deshalb sollte die wahrgenommene Realität als „ganz normal“ (Z. 111) gesehen werden.

Innerhalb des Diskussionsverlaufs wird ersichtlich, dass Gf in dieser Diskussion eine Sonderrolle einnimmt. Sie validiert zwar häufig die Ausführungen der anderen Diskussionsteilnehmer, allerdings dokumentieren sich darin Frustration, Enttäuschung und Passivität durch das Wahrnehmen von für sie nicht beeinflussbaren „Grenzen“ (Z. 77), welche von den Eltern gesetzt werden.

Schlusspassage

Schon die ersten Reaktionen auf die Nachfrage des Diskussionsleiters nach einem kultursensiblen Deutschunterricht beinhalten den programmatischen Verlauf der Schlusspassage. So folgt eine Aneinanderreihung von Propositionen bzw. propositionalen Ansätzen, die in Hinblick auf eine Definition des Kulturbegriffs zu beantworten versuchen, was mit „kultursensibel“ gemeint sein könnte. Ein professioneller und inhaltlich reflektierter Fachdiskurs findet nicht statt. Dabei sind die Dimensionen des Kulturbegriffs meist deckungsgleich mit den elaborierten Inhalten der Eingangspassage. Zudem verläuft die Diskussion zwischen Gf und Bf scheinbar antithetisch, wobei letztendlich Bf mit ihren Vorschlägen und Ansichten die Gruppe überzeugen kann und keine weiteren Gegenpropositionen formuliert werden.

Zu Beginn der Schlusspassage unterbricht der Diskussionsleiter die Gruppendiskussion für die Frage, inwiefern „Kultur in [einem] kultursensiblen Deutschunterricht berücksichtig[t]“ (Z. 8-9) wird. Nachdem von Bf und Gf der Begriff „kultursensibler Deutschunterricht“ wiederholt wird, formuliert der Interviewer die Frage

erneut. Es werden zwei propositionale Ansätze „mit Fremdsprachen oder so“ (Df, Z. 19) und „oder fremde Kulturen“ (Ff, Z. 21) formuliert, die andeuten, dass die Gruppe keine kollektive Antwort auf die Nachfrage des Interviewers geben kann. Durch das „oder so“ (Z. 19) wird deutlich, dass sich Df mit ihrem Ansatz sehr unsicher ist und ihn auch selbst in Frage stellt. Ff dagegen bietet mit ihrem propositionalen Ansatz eine inhaltlich andere Richtung an.

Daraufhin führen Af, Bf und Ff hintereinander drei zusammenhanglose propositionale Vorschläge aus, wovon erst der dritte von der Gruppe näher elaboriert wird. „Migrationskindern eine klare Richtung vorgeben“ als Unterrichtsprinzip ist der erste propositionale Vorschlag (vgl. Z. 32-34) von Af, woraufhin Bf im Anschluss daran ihre Proposition „fremde Kultur in Form von Fremdsprachen berücksichtigen“ erläutert (vgl. Z. 36-44). Ff schlägt vor, „durch Lesetexte oder Weihnachten andere Kulturen kennenlernen“ (vgl. Z. 53-56), was von Cf dahingehend elaboriert wird, dass in der vierten Klasse alle Weltreligionen durchgenommen und verschiedene religiöse Orte aufgesucht werden. Die Elaboration wird von Bf unterbrochen, die darauf aufmerksam macht, dass sich die Fragestellung doch auf den Deutschunterricht beziehe. Sie führt weiter aus: „dieses Wort kultursensibler Deutschunterricht des- tu ich mir n bissl schwer“ (Z. 86-87).

Anschließend zählt sie zusammen mit Gf, Ff und Df propositionale Vorschläge in Hinblick auf „kultursensibel“ auf, die meist schon in der Eingangspassage von der Gruppe elaboriert wurden: „Sprachkultur“ (Z. 92), „Schreibkultur“ (Z. 97), „Lesekultur“ (Z. 97), „Kultur verschiedener Länder“ (Z. 92-93), „Bräuche“ (Z. 100) und „Märchen“ (Z. 103). Die vorliegende Passage wirkt daher wie eine Konklusion der bisherigen Diskussion: Der Kulturbegriff scheint sehr umfassend, weit und schwer zu strukturieren. Je nachdem, was unter Kultur verstanden wird, werden mit den Schüler*innen in Hinblick auf einen kultursensiblen Unterricht auch andere Unterrichtsinhalte durchgenommen. Zwei neue konkrete Vorschläge werden genannt: a) „über die Bräuche der einzelnen Länder was lesen“ (Z. 100-101) und b) „Märchen aus verschiedenen Ländern kennenlernen“ (Z. 103-104). Auffallend ist, dass Gf ihre propositionalen Ansätze fragend formuliert (Z. 90) und sich auf der Suche danach befindet, was „gemeint“ (Z. 90) ist. Für sie geht es mehr um die Suche nach dem, was der Interviewer mit seiner Frage meint – sie ist scheinbar nicht in der Lage, den Impuls selbständig semantisch zu füllen.

Im weiteren Verlauf ergibt sich zunächst keine neue Erkenntnis für die Gruppe. Es werden die verschiedenen Auffassungen von Kultur wiederholt; anschließend stellt Gf fest, dass die Begrifflichkeit „kultursensibler Unterricht“ „echt Schwierigkeit[en]“ (Z. 128) bereite. Die Gruppe umkreist das Thema – bereits Gesagtes wird wiederholt und mehrmals validiert, bis Af in Z. 138 die „Gesprächskultur“ herausgreift. Gf versucht, das Thema „kultursensibel“ mit „Gesprächskultur“ zu verknüpfen, und fragt anhand der Beispiele „hey alter“ (Z. 144) und „du hasch meine Mutter beleidigt“ rhetorisch, ob man als Lehrkraft darauf tatsächlich eingehen sollte. Bf führt in ihrer darauffolgenden Antithese aus, dass sie dies tatsächlich tut und auf den Sprachstil der Schüler*innen eingeht und diesen thematisiert. Bf tut also genau das, was vorher von Gf ad absurdum geführt wurde. Gf lenkt daraufhin an mehreren Stellen ein, was darauf hindeutet, dass sie sich in einem Spannungsfeld zwischen der Gruppenmeinung und ihrer eigenen Meinung befindet. Dieser Diskussionsabschnitt endet mit der Frage, ob das in diesem Abschnitt Diskutierte mit „kultursensibel“ gemeint sein könnte, und der Feststellung, dass der Begriff „Kultur“ sehr umfassend ist.

Es werden anschließend weitere Auffassungen von Kultur formuliert („Literatur Lesen Bücher“, Z. 185; „ich gehe ins Museum“, Z. 193). In der Gruppe herrschen eine große Unsicherheit in Hinblick auf die Fragestellung und ein kollektives Suchen nach einer möglichen Antwort.

Im nächsten thematischen Abschnitt führt Gf ein Beispiel aus und fragt danach, ob sie kultursensibel handelt, wenn sie ein schwitzendes Kind darum bittet, „ihr Ding“ (Z. 202), gemeint ist ein Niqab, abzulegen. Bf kommentiert das Beispiel mit „temperatursensibel“ (Z. 206), worauf die anderen Teilnehmerinnen mit einem kollektiven Lachen reagieren.

Nach einer Pause von drei Sekunden fragt Df, ob Formen einer Hochkultur zur deutschen Kultur gehören, woraufhin Gf für den unterrichtlichen Gebrauch Texte vorschlägt, in denen verschiedenen Kulturen oder Kinder verschiedener Kulturen aufeinandertreffen. Auch im Unterricht könnten Probleme und Gelingensfaktoren diesbezüglich besprochen werden. Bf widerspricht. Sie ist der Meinung, dass die neueren Deutschbücher ein Selbstverständnis bezüglich Vielfalt vermitteln wollen, während Gf dies als „aufgesetzt“ (Z. 244) bewertet. Im Dialog zwischen Bf und Gf wird klar, dass Bf die Vielfalt als Selbstverständlichkeit sieht, den Begriff „Ausländer“ (Z. 252) nicht mit „Problemen“ (vgl. Z. 227) konnotieren möchte, sich gegen eine Exotisierung fremder Kulturen ausspricht und sich gegen Kategorien der Abgrenzung

wendet. Die Inszenierung von „bösen“ ausländischen Schüler*innen stehe nicht für eine funktionierende Integration – genauso wenig wie die Gegenüberstellung von Festen und Bräuchen in verschiedenen Kulturen. Keine Diskussionsteilnehmerin stellt sich gegen die Meinung von Bf, stattdessen werden die Aussagen teilweise validiert. Daraufhin fragt Gf danach, was „dann mit kultursensibel gemeint“ (Z. 270) sein könnte.

Af setzt daraufhin mit der neuen Proposition „Kultur hatte früher eine andere Begriffsbedeutung“ (vgl. Z. 274-275) an. Die Gruppe elaboriert, dass früher mit dem Kulturbegriff „Brauchtum“ (Z. 278) „bayerische [...] [und] schwäbische Sprache“ (Z. 278-279), „bayerische Gedichte“ (Z. 292-293), „Volkslieder“ (Z. 295) und „Schuhplattln“ (Z. 288) gemeint waren. Heute dagegen gehe es mehr um „Integration“ (Z. 276), das Kennenlernen verschiedener „Verhaltensweisen“ (Z. 290) oder die Probleme bezüglich des Zweitspracherwerbs. Bf stellt sich erneut gegen die Gruppenmeinung und formuliert die Proposition, dass früher „Schiller und Goethe“ (Z. 300) Kultur waren, woraufhin die Gruppe drei Sekunden lacht und Cf validiert – eine weitere Elaboration findet nicht statt.

Im letzten Abschnitt der Diskussion wird festgestellt, dass in der bisherigen Diskussion mehr auf „Integration als auf den Brauchtum“ (Z. 318) eingegangen wurde, was laut der Gruppe daran liegen könnte, dass der Migrationsanteil an der Schule relativ hoch ist und dies die Gruppe im Vergleich zu dörflichen Gegenden mit wenigen Migrationskindern deswegen mehr beschäftige. Ein letztes Mal stellt sich Bf gegen die Gruppe, indem sie äußert, dass Kultur zwar zelebriert werde, aber nicht einfach behauptet werden könne, dass eine traditionelle Dorfkultur, „wie [sie] früher vielleicht ganz selbstverständlich war“ (Z. 353), heute noch existiere. Als Beleg dafür nennt sie die dörfliche „Maibaumfeier“ (Z. 342), die von ihrer ehemaligen Schule mitgestaltet wurde; die Motivation dazu sei jedoch von allen Seiten gering gewesen. Ff stellt sich damit gegen eine „Traditionskultur“, von deren Existenz die anderen Diskussionsmitglieder ausgehen. Auch dieser Abschnitt wird von Gf validiert, von der Gruppe allerdings nicht weiter kommentiert.

Nach Beendigung der Diskussion durch den Interviewer verlangt die Gruppe nach der „Auflösung“ (Z. 366) in Bezug auf den Begriff „kultursensibler Unterricht“ (Z. 366). Im Begriff „Auflösung“ dokumentiert sich das suchende Vorgehen der Gruppe innerhalb der Schlusspassage. Es wirkt, als ob die Gruppe fast zehn Minuten ahnungslos über

die Bedeutung eines Begriffs gerätselt habe und jetzt endlich nach einer Auflösung verlangen dürfe.

3.3.3 Orientierungen der Lehrerinnen

a) Wahrnehmung der Schüler*innen	112
b) Facetten des Kulturbegriffs	119
c) Selbstsicht der Lehrerinnen	122
d) Wahrnehmung der Eltern	128
e) Wahrnehmung eines kultursensiblen Deutschunterrichts	129

Wie in der Fallbeschreibung der Gruppe Grün beginnt auch die Fallbeschreibung der vorliegenden Gruppe Gelb mit den ausgeprägten Wahrnehmungen der Schüler*innen und breitet danach die Facetten des Kulturbegriffs aus, die für die Gruppe Gelb nicht dieselbe Relevanz haben wie für die Gruppe Blau. Bevor die Wahrnehmung der Eltern näher erläutert wird, wird die Selbstsicht der Lehrerinnen rekonstruiert. Die Fallbeschreibung schließt standardmäßig mit der Rekonstruktion der Wahrnehmung eines kultursensiblen Deutschunterrichts.

a) Wahrnehmung der Schüler*innen

Ein großer Teil der Eingangspassage behandelt zu Beginn der Gruppendiskussion die Wahrnehmungen der Schüler*innen, die als Ausgangspunkt der folgenden Fallbeschreibung dient.

Schüler*innen mit Defiziten

Die Wahrnehmung der Schüler*innen innerhalb der Gruppe Gelb ist in Hinblick auf das Themenfeld Kultur als negativ und defizitär zu beschreiben. Dies wird insbesondere am Orientierungsrahmen zwischen der zu erwartenden Normativität auf Lehrerinnenseite und der real erlebten Faktizität auf Schüler*innenseite sichtbar.

58 Bf: Ja des des Thema hatten wir des Jahr schon ganz oft bei Proben wenn wir
 59 Wörter auswählen, dass; also wo ich oft auch dann schon erschrocken war (.)
 60 weil dann immer des Argument kommt des Wort kann man nicht nehmen, des
 61 kennen nicht alle, des kennen nicht alle, und da gehts jetzt nicht drum ob
 62 das jetzt irgendwelche Migrations::hintergrund
 63
 64 Cf: LrichtigJ
 65
 66 Bf: LKinder sind, sondern (.)
 67 ganz (.) stinknormale
 68
 69 Cf: Lmmh (bej.) (2) und dann die Kultur eben auch dass man
 70 mit dem Wo::rt? (.) oder mit den Worten auch (.) dementsprechend (.) umgeht

3.3 Falldarstellung Gruppe Gelb

71 oder auch die Genauigkeit bei den Worten; na das haben wir zum Beispiel bei
72 den bei den Sachaufgaben
73
74 Bf: L_{Mmh} (bej.)
75
76 Cf: L_{dann wenn einzelne::} (.) ah: Wörter schon
77 angeben ne Rechenvorschrift, oder sowas, und wenn das aber nicht klar ist;
78 dann kann man des gar net (.) bearbeiten.
79
80 Bf: °Mmh (bejahend)° #00:02:22-2#
81
82 Gf: Also mir ist des auch bei in der Ersten Zweiten aufgefallen wenn wir
83 nen Text lesen nen einfachen; dass selbst (.) einfache Wörter wo du denkst
84 des ist nicht (.) des weiß jeder; (.) und dann lässt du erklären wird es
85 schwierig;
86
87 Bf: L_{Mmh} (bej.)
88
89 Cf: L_{Mmh} (bej.)
90
91 Gf: L_{also dass wir als dass ich als Lehrer des::} überschätze die Kinder
92 dass manche wirklich (.) m:anche Wörter gar net so genau verstehen (.)

Transkriptauszug 50: Gelb, Eingangspassage, Z. 58-92

An verschiedenen Beispielen wird hier von Bf, Cf und Gf festgestellt, dass es auf Seiten der Schüler*innen zahlreiche Mängel gibt, die mit Kultur im Sinne von Sprachverständnis zu tun haben und der Norm der Lehrerinnen nicht gerecht werden. Damit hängt auch eine Überschätzung der Schüler*innen von Seiten der Lehrerinnen zusammen.

152 Cf: Und wir haben dann quasi eine Verkehrssprache, in der
153 Verkehrserziehung; eine mathematische Sprache? in Mathematik, (.) und dann
154 eben diesen ganz großen Bereich (.) von Wortschatz; und ich glaub dass des,
155 (.) ahh (.) viel zu Missverständnissen einfach
156
157 Gf: L_{Mmh} (bejahend)
158
159 Cf: L_{auch führt, und dass}
160 deshalb des wieder (.) ah: (.) da ja eine kulturelle; (.) ah Sache ist oder
161
162 Bf: L_{°Mmh Mmh°} (bejahend)
163
164 Cf: L_{ah: ja;}
165
166 Bf: L_{Mmh} (bejahend)
167
168 Cf: L_{was mit Kultur; zu tun hat.}
169
170
171 Af: Ich glaub da hängt ganz viel mit Gesprächskultur, zusammen,
172
173 Bf: L_{Mmh} (bej.)

Transkriptauszug 51: Gelb, Eingangspassage, Z. 152-173

Der hier sichtbare Orientierungsrahmen wird zweidimensional abgegrenzt von der Norm – stellvertretend hier die „Fachsprache“ (vgl. EP, Z. 152-155) – und dem Können

bzw. Nichtkönnen der Schüler*innen – stellvertretend hier die „Missverständnisse“ (EP, Z. 155), die zuvor schon durch die fehlende „Genauigkeit“ (vgl. Transkriptauszug 50, EP, Z. 71) und das fehlende Verständnis (vgl. Transkriptauszug 50, EP, Z. 82-85) auf Seiten der Schüler*innen näher beschrieben wurden.

Die Lehrkräfte bewegen sich zwischen der von ihnen erwarteten Normativität, welche einen positiven Horizont darstellt, und der erlebten Faktizität, welche als negativer Horizont wirkt, was im Unterricht dann zu „Missverständnissen“ (EP, Z. 155) sowohl auf Lehrerinnenseite als auch auf Seiten der Schüler*innen führt: Die Lernenden werden der Norm nicht gerecht, und die Lehrerinnen „überschätze[n] die Kinder“ (Transkriptauszug 50, EP, Z. 92). Diese Sachlage wird von Cf auf die Kultur zurückgeführt, es sei „ja eine kulturelle [...] Sache“ (EP, Z. 160) bzw. habe „was mit Kultur zu tun“ (EP, Z. 168). Dieser Orientierungsrahmen kumuliert letztendlich in der folgenden kollektiven Konklusion der Gruppe.

376	Cf:	↳Vielleicht fehlt da die <u>Schreibkultur</u>
377		
378	Af:	↳Rechtschreibfehler↳
379		
380	Ff:	↳a- ja↳
381		
382	Af:	↳ja
383		
384	Gf:	↳ja (.)
385	die fehlt;	
386		
387	Df:	↳also da
388	hab ich-↳	
389		
390	Af:	↳in jeder Hinsicht #00:07:50-7#
391		
392	Ff:	↳ja und die Lesekultur;
393		
394	Bf:	↳Mmh (bej.)
395		
396	Gf:	↳n die fehlt↳ erst recht genau
397		
398	Ef:	↳Mmh↳
399	(bej.)	
400		
401	Ff:	↳dass ich auch nen <u>Wortschatz</u> habe
402		
403	Af:	↳und die Schönschreibkultur↳
404		
405	Df:	↳@(.)@ o gott
406		
407	Ef:	↳ja:↳ die fehlt
408		
409	Bf:	↳fehlt
410		
411	Ff:	↳oder die?
412		
413	Af:	↳ <u>Schönschreibkultur</u> ; (.)

414 |
 415 | Ff: Lja gut des @(..)@

Transkriptauszug 52: Gelb, Eingangspassage, Z. 376-415

In dieser dichten und dynamischen Passage vervollständigen die Teilnehmer ihre Sätze jeweils gegenseitig, indem die verschiedenen fehlenden „Kulturen“ konkludierend festgestellt werden und die Gruppe sich diese gegenseitig bestätigt. Mit dem Suffix „Kultur“ wird der Spannungsraum zwischen den zwei rekonstruierten Horizonten markiert, also das, was die Lehrkräfte von den Schüler*innen erwarten bzw. was als Enaktierungspotenzial zur Erreichung der Kultur im Sinne der Lehrerinnen wirkt. Der Kulturbegriff wird für etwas Defizitäres, also etwas, was nicht der Norm entspricht, verwendet.¹⁵⁹

Differenzierung zwischen „anders“ und „normal“

Während der Gruppendiskussion differenziert die Gruppe häufig zwischen Kindern mit Migrationshintergrund bzw. Kindern mit „ausländische[r] Kultur“ (MP 1, Z. 9-10) und Kindern ohne Migrationshintergrund bzw. „stinknormale“ (Transkriptauszug 50, EP, Z. 67).

9 Ef: Aber vielleicht gehts au darum dass zum Beispiel die ausländische
 10 Kultur mit integriert wird; s kommen ja immer wieder so Buchseiten, in
 11 denen Sprachbücher oder Deutschbücher in denen ähm ausländische Märchen
 12 sind oder Märchen in Fremdsprachen oder zum Beispiel in Ein Zwei da war des
 13 **Bayrisch** im Dialekt (2) genau,
 14
 15 Gf: L des ist bei uns hinten bayrischen Dialekt J jetzt muss i mi
 16 aber fragen bei uns ob des sinnvoll ist, i bin froh wenn se richtig Deutsch
 17 können und wenn se eh Türkisch können, und Syrisch (.) und äh (.)

Transkriptauszug 53: Gelb, Mittelpassage 1, Z. 9-17

¹⁵⁹ Anhand empirischer Studien konnte bereits aufgezeigt werden, dass Lehrer*innen mit Diskrepanzerfahrungen konfrontiert werden, die auf widersprüchliche Erwartungen im Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus zurückzuführen sind (vgl. Helsper 2004, Hericks 2006, Hericks et al. 2018 und Hinzke 2018a). Steffen Amling (vgl. Amling 2017) konnte daran anknüpfend ebenfalls auf Grundlage von Gruppendiskussionen rekonstruieren, dass (er zitiert dabei Ralf Bohnsack) Lehrer*innen „normativen Forderungen oder Zwängen“ (Bohnsack 2014b, S. 33) ausgesetzt sind, „die sowohl auf die Institution Schule als auch auf professionsspezifische Erwartungen verweisen“ (Amling 2017, S. 103). Zudem konnte er zeigen, dass sich die Diskrepanzerfahrungen „auf die Spannung zwischen Erwartungen und tatsächlicher Handlungspraxis“ beziehen (Amling 2017, S. 103). Diese Diskrepanzerfahrungen können ebenfalls innerhalb der vorliegenden Studie in allen vier Gruppendiskussionen beobachtet werden und durchziehen somit auch die empirische Rekonstruktion. Dabei beschäftigen sich die Gruppen jeweils in unterschiedlicher Form mit den schulischen Akteuren wie Schüler*innen, Eltern oder, insbesondere innerhalb der Gruppe Pink, an der Institution Schule selbst und erleben dort diese Diskrepanzerfahrungen. Diese Arbeit bestätigt somit das von Ralf Bohnsack aufgezeigte Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus bzw. zwischen Regel und Praxis (vgl. Kapitel 2.1.2, S. 15 ff.). Trotzdem soll an dieser Stelle darauf verwiesen werden, dass es während des Rekonstruktionsprozesses eine große Herausforderung darstellt, zuverlässig zwischen Norm und Habitus zu unterscheiden. Uwe Hericks et al. thematisieren dies in Hericks et al. 2018, S. 55–57.

Darüber hinaus fällt in diesem Rahmen auf, dass durch die sprachliche Ausdrucksweise der „ausländische[n] Kultur“ (MP 1, Z. 9-10) keine Vielfalt zugesprochen, denn der Begriff „ausländische Kultur“ wird im Singular verwendet. Dies verstärkt den Verdacht einer Homogenisierung in zwei Kategorien: „normal“ und „anders“. Dass das „Andere“ divers sein kann, wird von den Lehrkräften nicht wahrgenommen. Differenziert wird erst, wenn das „Andere“ näher thematisiert wird.

53	Ff:	└Ja oder dass ma ge- (.) ┘ (.) generell
54		verschiedene Kulturen kennenlernt über irgendwelche Lesetexte, (.) dass ma
55		überhaupt mal über andere Kulturen Bescheid, weiß; also (.) oder an
56		Weihnachten (2) Weihnachten in verschiedenen Ländern; da ist es dann eher

Transkriptauszug 54: Gelb, Schlusspassage, Z. 53-56

Dass die Gruppe mit Kategorisierungen in „anders“ und „normal“ arbeitet und die Kategorie „Ausländer“ (SP, Z. 252) eine große Rolle spielt, wird auch anhand des nächsten Beispiels aus der Schlusspassage ersichtlich. Dort werden von Bf am Beispiel der neuen „Deutschbücher“ (SP, Z. 228) der Orientierungsrahmen der Homogenisierung verschiedener Gruppen und ein fehlendes inklusives Selbstverständnis aufgedeckt. Die Reaktionen von Gf und Ff zwischen Z. 230 und 244 richten sich unter Berücksichtigung der Intonation gegen das Ideal der Inklusion im Sinne von Bf, worin sich letztlich eine Homogenisierung in zwei Kategorien dokumentiert. Anhand der Aussagen von Bf ist deutlich zu beobachten, dass sie sich gegen die Homogenisierungs- und Exotisierungstendenzen des „Anderen“, gegen die Problematisierung und die pädagogisch inszenierte Ausgrenzung von Ausländern (vgl. SP, Z. 251-253) stellt und die Vielfalt als Selbstverständnis betonen möchte.

226	Bf:	└Ja aber da würd ich jetzt auch sagen,┘ des äh- da sollt ma
227		eigentlich auch scho drüber raus sein dass das immer, die Problemnummer
228		ist; also die Deutschbücher, die neuen, die sind ja zum Beispiel auch so
229		
230	Ff:	└Mmh┘
231		
232	Bf:	└da hast die Bildchen, (.) äh:: und da ist aus der Klasse der eine
233		
234	Gf:	└@ (.) @┘
235		
236	Bf:	└sitzt im Rollstuhl und der andere () (.) und äh genau
237		
238	Gf:	└jaja und des- @ (.) @┘ └ja des is┘
239		
240	Ff:	└Mmh┘ (bej.) └der muss dabei sein @ (.) @┘
241		
242	Bf:	└und also dass ma einfach auch so ne s- ne s- ((hält inne)) (.)
243		
244	Ff:	└ so aufgesetzt┘
245		

3.3 Falldarstellung Gruppe Gelb

246 Bf: Lja ni- des is n bisschen aufgesetzt aber dass ma einfach auch dahin
247 will dass ne gewisse Selbstverständlichkeit von der Vielfalt ist und dass
248
249 Ff: Lhalt dass es, ja:J
250
251 Bf: Lnicht immer eben die Nummer ist ja: ähm dann der eine: s: äh wird
252 jetzt irgendwie ausgeschlossen weil er irgendwie der böse Ausländer ist, und
253 dann am Schluss kommt ma dahinter der ist doch auch nur, so wie wir alle
254
255 Gf: Lja

Transkriptauszug 55: Gelb, Schlusspassage, Z. 226-255

Anhand von Transkriptauszug 55 lässt sich gut erkennen, dass Bf innerhalb der Diskussion in Hinblick auf das Thema Kultur eine Sonderrolle einnimmt. Es liegt die Vermutung nahe, dass Bf sich schon intensiver mit kulturellen bzw. interkulturellen Fragestellungen beschäftigt hat. Diese Vermutung wird durch ihre Angaben auf dem Fragebogen bestätigt. Anhand der Kontrastierungen zwischen den Standpunkten von Bf und der restlichen Gruppe innerhalb der Gruppendiskussion lässt sich häufig der Orientierungsrahmen der Gruppe deutlich rekonstruieren.

Veränderung zum positiven Horizont

Nachdem die Gruppe in der Eingangspassage die kulturellen Defizite auf Seite der Schüler*innen elaboriert hat, wird in den folgenden Passagen herausgearbeitet, wie die Lehrerinnen mit dieser Situation umgehen. Dabei wird an vielen Stellen ersichtlich, dass die Gruppe konsequent daran arbeitet, die Schüler*innen zum positiven Horizont, der kulturellen Norm der Lehrkräfte, zu führen. In Transkriptauszug 56 geht es explizit um Schüler*innen mit Migrationshintergrund.

25 Af: Ja, mir gehts echt so dass ich mir manchmal denk, ich möcht (.) Migra-
26 Migrationskindern, schon sagen? in Deutschland ist das so und so. @also@,
27 und des mach ich als Unterrichtsprinzip oft; @(.)@ net als Deutschunter-
28 also alles, (.) wir haben uns ja wenig auf Deutsch in den letzten Minuten;
29
30 Gf: L@(.)@
31
32 Af: L@ah@ beschränkt gell, aber mir gehts echt oft so, dass ich sag, und
33 bei uns in Deutschland ist des aber so und dann lernt man des auch so, und
34 wir sagen das auch so; (.)

Transkriptauszug 56: Gelb, Schlusspassage, Z. 25-34

Die Gruppe differenziert jedoch nicht konsequent zwischen Migrationskindern und Nicht-Migrationskindern (vgl. Transkriptauszug 50 – hier greift die Differenzierungslinie „Migrationshintergrund“ nicht). Egal ob Kinder mit Migrationshintergrund oder ohne, Schüler*innen, die nach Ansicht der Lehrkräfte die „Kultur“ als positiven Horizont nicht haben, sollen zu dieser geführt werden.

Der Idealweg

Exemplarisch elaboriert die Gruppe innerhalb der Mittelpassage 1 den Idealweg des Kulturvermittlungsprozesses, innerhalb dessen sich auch ein wesentlicher Aspekt des Kulturverständnisses der Lehrkräfte dokumentiert.

98 Bf: Und ich find au viele Sachen nehmen die doch ganz äh dankbar auf oder
 99
 100 Gf: Lnehmen se ge- ja, J
 101
 102 Bf: Lwo man sich dann freut also wir haben dann äh so Buchvorstellung ja
 103 gmacht, dieses Jahr, und dann hat ma halt auch im Vorfeld besprochen was
 104 immer für ne Rückmeldung gibt, dass ma dann immer halt n Lob, oder n Tipp
 105
 106 Gf: LMmh J (bej.)
 107
 108 Bf: Lgeben kann, haben da au so immer i- ich net einfach sag des war
 109
 110 Gf: Lja, J
 111
 112 Bf: Lschlecht, und dann hat wirklich durch die Bank jeder ganz süß da
 113 geantwortet und so und ich möcht dir noch n Tipp geben; und so also (.)
 114
 115 Gf: LMmh J (bej.)
 116
 117 Bf: Lwirklich ganz nett und dann da freut, ma sich ja dann auch wieder weil
 118
 119 Gf: Ls is J
 120
 121 Bf: Lma schon merkt auch dass eben nicht alles wieder von vorne
 122
 123 Gf: L(())
 124
 125 Bf: Llos geht; also dass schon auch (so Sachen;)
 126
 127 Gf: Lja des stimmt. J
 128
 129 Ff: Ldes stimmt J des nehmen se schon auch
 130 an;
 131
 132 Bf: Lja und auch da wenn ma dann wieder des positiv verstärken kann dann
 133 merkt man ja auch des also (.) hat dann noch mal bessere Wirkung;

Transkriptauszug 57: Gelb, Mittelpassage 1, Z. 98-133

Innerhalb dieses Auszugs wird exemplarisch ein Beispiel herausgearbeitet, bei dem der Prozess der Vermittlung einer spezifischen Alltagskultur aus der Perspektive der Lehrkräfte erfolgreich war. Alle Schüler*innen haben dem Ideal der Lehrerinnen entsprochen. Die Lehrkraft hat es geschafft, die Schüler*innen zum positiven Horizont zu führen, die diesen auch angenommen haben. Die Strategien waren erfolgreich, und die Lehrerinnen „freu[en]“ (MP 1, Z. 117) sich, dass alle Schüler*innen sogar den genauen Wortlaut „ich möchte dir noch n Tipp geben“ (MP 1, Z. 113) übernommen haben. Das kulturelle Defizit ist somit überwunden. Dies wird in Z. 127 und Z. 129 der

Mittelpassage 1 explizit validiert. Wenn die Lehrkräfte es jetzt noch schaffen, diesen Erfolg positiv zu verstärken, können eventuell noch bessere Ergebnisse erzielt werden.

Durch die vorliegende exemplarische Heraushebung eines Gelingensprozesses als ein besonderes Ereignis wird die negative und defizitäre Sicht der Lehrerinnen auf die Schüler*innen verstärkt. Gleichzeitig wird deutlich, dass es darum geht, dass die Lernenden die Sichtweise, die von den Lehrkräften weitergegeben wird, verstehen, übernehmen und selbst anwenden – ein Exempel erfolgreichen Lernens im Sinne der Lehrkräfte.

b) Facetten des Kulturbegriffs

Indem Gf gleich zu Beginn die Gruppe indirekt dazu auffordert, den Begriff „Kultur“ näher zu definieren, wird deutlich, dass der Begriff vielfältig verwendet wird und einer begrifflichen Rahmung bedarf. Daraufhin folgen von der Gruppe verschiedene propositionale Vorschläge – eine Einigung findet allerdings nicht statt. Während der gesamten Diskussion wird der Kulturbegriff von der Gruppe variabel und vielfältig eingesetzt. Während der Interpretation der vier Passagen tauchen drei Verwendungsformen wiederholt auf, die erst in der Schlusspassage von Bf indirekt zusammengefasst werden.

Kultur als Kulturtechnik

In der Eingangspassage operiert die Gruppe mit einem Kulturbegriff, der mit Begriffen wie „Sprache“ (EP, Z. 27), „Sprechkultur“ (EP, Z. 37), „Genauigkeit“ in der Sprache (Transkriptauszug 50, EP, Z. 71), „Lesekultur“ (Transkriptauszug 52, EP, Z. 392) und „Schönschreibkultur“ (Transkriptauszug 52, EP, Z. 403) und „Gesprächskultur“ näher präzisiert wird – also Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im schulischen Alltag relevant sind.

27	Cf: Ich hätte da auch dran dacht mit Kultur einfach mal mit Sprache weils
28	mir so geht dass viele (.) ehm (.) Kinder einfach so einen mangelnden
29	Wortschatz haben; (.) #00:01:23-2#
30	
31	Bf: L'Sprechkultur
32	
33	Cf: L'dassJ die deutsche Sprache
34	
35	Gf: L°Sprache°J
36	
37	Cf: : L'die Sprechkultur
38	
39	Gf: L'KulturJ Mmh (bej.)
40	
41	Bf: L'Mmh
42	(bej.) (2)

43
 44 Cf: Nicht (2) mehr (.) also dass das nicht mehr so geläufig alles ist
 45
 46 Gf: LMmh

Transkriptauszug 58: Gelb, Eingangspassage, Z. 27-46

Die Verwendung des hier vorliegenden Kulturbegriffs rührt aus den wahrgenommenen Defiziten der Schüler*innen. Diese werden von den Lehrkräften mit dem Suffix „Kultur“ versehen und die Defizite als kulturell relevant eingestuft. Aus einem Rechtschreibproblem wird ein Problem mit der Rechtschreibkultur, aus einem Defizit beim Lesen wird ein Problem mit der Lesekultur, und aus dem Problem der schriftlichen Bildung ganzer Sätze wird ein Problem mit der Gesprächskultur (vgl. dazu auch Transkriptauszug 52).¹⁶⁰

175 Af: Ich glaub da hängt ganz viel mit Gesprächskultur, zusammen,
 176
 177 Bf: LMmh (bej.)
 178
 179 Af: LGesprächskultur hat wahnsinnig nachgelassen? ihr habt euch heute
 180 unterhalten bei der Probe, dass die Kinder keinen ganzen Satz geschrieben
 181 haben;

Transkriptauszug 59: Gelb, Schlusspassage, Z. 175-181

Kultur als ethnische Kategorie

Mit einem Kulturbegriff, der eine Nation bzw. Ethnie als Einheit betont, operiert die Gruppe, wenn es um die homogenisierende Differenzierung zwischen „normal“ und „anders“ geht (siehe S. 115ff.) und wenn Konzepte zu einem kultursensiblen Deutschunterricht elaboriert werden.

53 Ff: LJa oder dass ma ge- (.) J (.) generell
 54 verschiedene Kulturen kennenlernt über irgendwelche Lesetexte, (.) dass ma
 55 überhaupt mal über andere Kulturen Bescheid, weiß; also (.) oder an
 56 Weihnachten (2) Weihnachten in verschiedenen Ländern; da ist es dann eher

Transkriptauszug 60: Gelb, Schlusspassage, Z. 53-56

¹⁶⁰ Kritische Anmerkung: Natürlich wird das Thema Kultur und damit auch der Begriff „Kultur“ innerhalb des Eingangsimpulses vorgegeben. Es hat den Anschein, als ob insbesondere die Gruppe Gelb daraufhin alles auf diesen Begriff hin bezieht, es aber um die Wahrnehmung der Schüler*innen geht, welche bei jedem anderen vorgegebenen Thema ähnlich defizitär wäre. Es liegt somit der Verdacht nahe, dass zum Beispiel Lese- oder Rechtschreibkompetenz im gleichen negativen Duktus diskutiert werden würden. Die Sicht auf das Schüler*innenklientel wäre somit nicht abhängig vom Thema Kultur. Beispielsweise verweist Jan-Hendrik Hinzke darauf, dass sich das Lehrer-Schüler-Verhältnis zwischen „Ermöglichung und Begrenzung aufspannt“ (Hinzke 2018b, S. 77). Dies zeigt sich auch beim Punkt „Die Lehrerinnen als Kämpfer“ (S. 119). Auch hier hat es den Anschein, als ob die Lehrkräfte ihren spezifischen „Kampfhabit“ abrufen und diesen auf das vorgegebene Thema Kultur beziehen. Zuletzt fällt auf, dass der Begriff „Kultur“ nicht auf der Ebene des theoretischen Wissens von den Gruppen systematisch bearbeitet und reflektiert wird. Dies möglicherweise deshalb, weil sie ein gemeinsames Kulturverständnis teilen, welches nicht ausdiskutiert werden muss, weil es eventuell auf denselben Erfahrungsraum (soziale Herkunft, Sozialisation usw.) zurückgeführt werden kann.

Werden Konzepte eines kultursensiblen Unterrichts vorgestellt, geht es meist darum, die Kultur fremder Nationen kennenzulernen oder eventuell auftretenden Problemen pädagogisch begegnen zu können.

219 Gf: Oder Texte, in denen zwischen also verschiedene Kulturen, Kinder
 220 aufeinander treffen dann (.) gibts Probleme? oder wie ma die lösen kann;
 221
 222 Ff: L_{Mmh}J (bej.)

Transkriptauszug 61: Gelb, Schlusspassage, Z. 219-222

Kultur als Hochkultur

Der dritte Kulturbegriff wird von der Gruppe am wenigsten verwendet und ist hauptsächlich in der Schlusspassage vorzufinden. Mit Kultur als Hochkultur werden von der Gruppe hochkulturelle Artefakte wie „Gedichte“ (SP, Z. 210), Literatur und deren Schöpfer bezeichnet.

210 Df: Zur Kultur gehört doch bestimmt auch wenn ma bestimmte Gedichte
 211 kennenlernt; die einfach bekannter sind oder bestimmte Autoren, die jetzt
 212
 213 Bf: L_{Mmh}J (bej.)
 214
 215 Df: L_{zur deutschen Kultur ghör- gehören oder? (.)}
 216
 217 Ff: L_{Mmh}J (bej.) L_{Mmh}J

Transkriptauszug 62: Gelb, Schlusspassage, Z. 210-217

In der Schlusspassage wird die variable Verwendung des Kulturbegriffs von Bf, Ff und Df zusammengefasst. Sie sprechen in dieser Konklusion alle drei Verwendungsformen des Kulturbegriffs an und rücken die Problematik einer uneinheitlichen und vielfältigen Verwendungsweise, auch innerhalb der Gruppe, in den Mittelpunkt. Es ist die einzige Passage der gesamten Studie, wo im Ansatz eine Systematisierung des Kulturbegriffs zu erkennen ist.

86 Bf: L_{dieses Wort kultursensibler Deutschunterricht des- tu ich mir n bissl}
 87 _{schwer, weil äh (.) auch wie wir am Anfang so n bissl gstutzt hm, was heißt}
 88 _{denn Kultur jetzt weil s- (.) weil so viele}
 89
 90 Gf: L_{ist das im Lesen gemeint? J}
 91
 92 Bf: L_{also ich kann jetzt über Sprachkultur ich kann jetzt also d- Kultur}
 93 _{verschiedener Länder zum Beispiel der Herkunftsländer äh der Klasse oder}
 94
 95 Gf: L_{hm}J
 96
 97 Bf: L_{Schreibkultur Lesekultur also es- des ist ja wahnsinnig umfassend; (.)}
 98 _{ähm (4) (das Schwierige da eins zu ())}
 99
 100 Ff: L_{Man kann über die Bräuche}J der einzelnen Länder was
 101 _{lesen, es gibt ja alles Mögliche, wie ich Kultur-}
 102

103 Df: Lob ma da Märchen behandelt; die Märchen aus verschiedenen Ländern
 104 kennenlernen will,
 105
 106 (2)

Transkriptauszug 63: Gelb, Schlusspassage, Z. 86-106

Auch nachdem die Gruppe die Schwierigkeiten bei der Verwendung des Kulturbegriffs konkludierend zusammengefasst hat, umkreisen die Diskussionsteilnehmer die Frage nach dem Kulturbegriff bis zum Ende der Diskussion. Dabei wird spekuliert, nachgefragt und nach einer Antwort auf das Definitionsproblem gesucht („zur Kultur gehört doch bestimmt auch“; Transkriptauszug 62, SP, Z. 210). Es wird deutlich, dass die Themenfelder „Kultur“ und „kultursensibler Unterricht“ in der Vergangenheit innerhalb der Gruppe oder der Schule wenig thematisiert wurden und erst entsprechende Orientierungen gesucht werden müssen. Ein fachlich fundierter Diskurs über den Kulturbegriff findet nicht statt.

c) Selbstsicht der Lehrerinnen

In der Gruppendiskussion thematisieren die Teilnehmer ausführlich ihre Rolle als Pädagoginnen und Pädagogen, ihre Selbstsicht des schulischen Alltags und – wie im Eingangsimpuls provoziert – ihre Umgangsweise innerhalb des Themenfeldes Kultur und Deutschunterricht.

Die Lehrerinnen als Kämpfer

Ausgangspunkt dieser Orientierung der Lehrerinnen ist die negative Wahrnehmung der Schüler*innen im unterrichtlichen Bildungsprozess, die über die ganze Gruppendiskussion sichtbar bleibt.

1 Bf: Ich glaub vielleicht muss ma au- also wenn ma jetzt so wie wir zuerst
 2 auch diskutieren, was fällt einem dann ein, dann fallen ja immer ja ganz
 3 viel immer die Sachen die nicht so
 4 passen, oder wo ma irgendwie (so halt) (.) und (.) vielleicht also,
 5
 6 Gf: Lja::?J L und jetzt komm ma langsam?J
 7
 8 Bf: äh- dann hat man ja schon so s- boa des kann ma ja sowieso, nie? alles
 9 lösen; des is ja ja- an jeder Ecke hängt's irgendwie, und also wir machen ja
 10
 11 Gf: LmmhJ (bej.) LmmhJ (bej.)
 12
 13 Bf: Lständig ganz viele Sachen, vielleicht muss ma da auch n bisschen, (.)
 14 ähm großzügiger sein; mit dem äh- was ma erwartet also des wird se des
 15
 16 Gf: LreichtJ Lja,J

Transkriptauszug 64: Gelb, Mittelpassage 2, Z. 1-16

Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass sich die Lehrerinnen stark an negativ erlebten Dingen und „Sachen, die nicht so passen“ (MP 2, Z. 3-4), orientieren. Dabei zeichnet die Gruppe ein frustriertes Bild der Selbstwahrnehmung: „Man kann sowieso nicht alles lösen“ und „an jeder Ecke hängt es“ (MP 2, Z. 8-9). Sodann macht Bf den Vorschlag, sich an einem alternativen Horizont zu orientieren: zu sich selbst „grozügiger sein, mit dem, [...] was man erwartet“ (MP 2, Z. 14). Dies wird damit begründet, dass die Lehrerinnen „ständig ganz viele Sachen“ (MP 2, Z. 13) machen und sich als produktiv erleben. Ist man großzügiger zu sich selbst, wird die Selbstwahrnehmung positiver. Diese Wahrnehmung zeigt sich auch in anderen Transkriptauszügen:

68	Bf: Ich glaub dass wir schon sehr <u>streng</u> sind mit uns;
69	
70	Gf: Mit uns selber;
71	
72	Bf: Ich w- ma dann immer alles schaffen will; irgendwie da
73	will ma jeden Tag die Welt retten; des funktioniert halt @vielleicht@ net
74	so;

Transkriptauszug 65: Gelb, Mittelpassage 2, 68-74

Das Selbstkonzept ist von vier wesentlichen Faktoren geprägt: der Negativwahrnehmung der Schüler*innen, der selbst auferlegten „Strenge“ (vgl. MP 2, Z. 68), wodurch es wenig Positiverfahrungen gibt, dem Gefühl, sehr viel Kraft und Anstrengung in die eigene pädagogische Arbeit zu investieren (vgl. MP 2, Z. 72-73), und dem Empfinden von essentiellen Scheiternserfahrungen. Diese Scheiternserfahrungen der Lehrkräfte sind in folgendem Transkriptauszug beispielhaft rekonstruierbar.

98	Cf: Ich bin da manchmal
99	au zu streng, (.) mit mir? wo ich denk ja, äh ich bin ja <u>Grund Schul</u>
100	<u>Lehrer</u> . und wir wollen <u>Grund legende Bildung</u> ; (.) erreichen; und nach der
101	vierten Klasse sollten, quasi? (.) alle? unsre @Schüler@ diese Grund?
102	legende Bildung, irgendwo, haben? (.) (.) und dann? (.) ja? erreichsch du
103	(.)
104	
105	Gf: Ich (.)
106	
107	Cf: Ich erreichsch du des halt net; und des äh- glaub isch ganz wichtig dass ma
108	
109	Bf: Ich (bej.)
110	
111	Cf: da dann äh- denkt ok, wenn ich ne Klasse hab mit fünfundzwanzig, (.)
112	dann isch es vielleicht (.) in Anführungszeichen ganz normal wenn fünf
113	eben <u>nicht</u> in allen Bereichen des dann so (.) erreichen. ma möchte aber
114	
115	Bf: Ich (bej.)
116	
117	Cf: immer, des (2) für alle haben und dass alle des (2) erreichen.

zur richtigen Kultur zu führen, wird von den Lehrerinnen mit viel Engagement initiiert, zudem sind die Lehrkräfte der festen Überzeugung, dass ihr Handeln richtig und wichtig ist. Wie Transkriptauszug 68 zeigt, agieren die Lehrkräfte, sie überlegen sich Strategien, sind aktiv und übernehmen Verantwortung in Hinblick auf den positiven Horizont. Lediglich Gf grenzt sich von der Gruppe ab – sie zeigt im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion destruktive Ansichten. Wird das Ideal nicht erfüllt, sind für sie externe und nicht beeinflussbare Faktoren verantwortlich.

72	Bf:	↳äh was m- ma dann immer alles schaffen will; irgendwie da
73		will ma jeden Tag die Welt retten; des funktioniert halt @vielleicht@ net
74		so;
75		
76	Gf:	Stimmt. (.) Ah also mir gehts <u>manchmal</u> <u>wirklich</u> so dass i denk des is
77		so schade um des Kind; (.) mir sind halt die Grenzen gesetzt gell i <u>kann</u>
78		
79	Bf:	↳Mmh↳ (bej.)
80		
81	Gf:	↳net mehr machen und du <u>weiß</u> t eigentlich was (.) des is halt (.) nicht
82		so geht wies <u>könnte</u> ich hab n Kind der ist <u>wirklich</u> sehr intelligent aber
83		der macht- (.) ja? und da sind einem halt dann so die die Hände gebunden.
84		aber i hoff immer noch vielleicht geht irgendwann der Knoten bei dem selber
85		auf. weil von den Eltern kannsch es net erwarten.

Transkriptauszug 69: Gelb, Mittelpassage 2, 72-85

Somit nimmt sich die Gruppe als kämpfender Wächter wahr, der zwischen Elternwiderstand und Rückschlägen (vgl. S. 128 ff.) in Hinblick auf die Schüler*innen trotzdem seine Vorstellungen durchsetzt. Da dies allerdings häufig nicht gelingt und die negativ wahrgenommenen Aspekte bei den Lehrkräften dominieren, greifen die Lehrerinnen auf Relativierungsstrategien zurück. Diese Strategien führen dazu, die eigene Wahrnehmung und das eigene Selbstkonzept zu positivieren und sich dadurch als selbstwirksam wahrzunehmen.

Relativierungsstrategien

Über die gesamte Gruppendiskussion hinweg lassen sich Relativierungsstrategien in der Gruppe nachweisen. In der Regel laufen diese Strategien durchgehend nach einem festen Prinzip ab. Die Gruppe elaboriert anhand von verschiedenen Exemplifizierungen Unzulänglichkeiten, die dann innerhalb einer Konklusion zusammengefasst werden. Daraufhin relativiert die Gruppe diese Feststellung, indem das Selbstkonzept durch eine veränderte Erwartungshaltung angepasst oder im Sonderfall von Gf auf nicht beeinflussbare Faktoren zurückführt wird.

1	Bf:	Hört sich alles nach einem ganz schönen Kulturverfall? an @(.)@
2		
3		((alle lachen))

Die beschriebenen Rückschläge werden auf das „allgemeine Los“ (MP 1, Z. 70) der Lehrer*innen zurückgeführt – eine Kategorie, die sich nicht beeinflussen lässt und den Lehrerinnen die Verantwortung für die Rückschläge nimmt. Sodann werden von der Gruppe abwechselnd die Rückschläge elaboriert (MP 1, Z. 74-81). In Z. 78 wird aufgedeckt, dass man fast jeden Tag wieder von vorne anfangen müsse. Diese Tatsache scheint so gravierend, dass sie zuerst mit einem Lachen abgeschwächt und ausgeglichen wird, um dann die Relativierungsstrategie anzuwenden. In Zeile 83 wird hervorgehoben, dass „viele“ (MP 1, Z. 83) Kinder eben schon diese Gesprächskultur haben, was von den Teilnehmern validiert wird. Fast den ähnlichen Wortlaut lässt sich in folgendem Beispiel finden:

89	Gf: L(.) und des find ich schwierig; aber es gibt viele Kinder bei denen
90	
91	Bf: L _{Mmh} (bej.)
92	
93	Gf: geht es gut? und des is positiv; ja; des stimmt; a-
94	
95	Bf: L _{Mmh} L _{ja} ,

Transkriptauszug 72: Gelb, Mittelpassage 2, Z. 89-95

Anhand dieser drei Beispiele und der schon aufgeführten Beispiele ab S. 122 ff. kann gezeigt werden, dass die Relativierungsstrategien als wesentliches Merkmal innerhalb der Gruppendiskussion durchgehend angewendet werden.

d) Wahrnehmung der Eltern

Auch wenn die Eltern im Verlauf der Gruppendiskussion häufig am Rande auftauchen, sehen die Lehrkräfte die Eltern als großes Problem. Offensichtlich werden sie von diesen im unterrichtlichen Alltag nicht unterstützt. Dies wird insbesondere anhand des Beispiels „Schönschreiben“ ersichtlich:

454	Gf: Ja aber ich hab auch mal nen Vater da gehabt; und hab gsagt also das
455	kann man bei ihm kaum lesen, und hab ihm des gezeigt (.) sagt er "sobalds
456	so wenns so, noch ist dann gehts doch."
457	
458	Bf: L _{Mmh} (bej.) (.) also dass
459	
460	Gf: L _{also} dass die
461	Eltern was soll i-; was hab ich denn eigentlich;
462	
463	Ff: L _{oder} <u>ich</u> habs auch net
464	schöner geschrieben; oder
465	
466	Cf: L _{Mmh} (bej.)
467	
468	Gf: L _{ja::}
469	
470	Ff: L _{ich} kanns <u>auch</u> nicht; oder #00:08:43-9#

471
472 Bf: Lzu mir hat sogar mal eine Mutter gesagt man muss doch heutzutag eh,
473 nichts mehr schreiben;

Transkriptauszug 73: Gelb, Eingangspassage, Z.454-473

In der vorliegenden Exemplifizierung wird deutlich, dass die Eltern die Lehrerinnen in ihren kulturellen Zielvorstellungen, hier beispielsweise die leserliche Handschrift, nicht unterstützen. Das geht soweit, dass diese Norm von den Eltern nicht nur abgeschwächt, sondern radikal abgelehnt wird („zu mir hat sogar mal eine Mutter gesagt, man muss doch heutzutag eh nichts mehr schreiben“, EP, Z. 472-473). Trotzdem versuchen die Lehrkräfte, die Eltern in das pädagogische Handeln miteinzubeziehen:

51 Gf: Lund dass ma versucht die Eltern ins Boot mitzu- nehmen des
52 is- is wichtig; (.) find ich; und des is a bis- also jetzt also im
53
54 Ff: LmhmJ (bej.)
55
56 Gf: Ganztag is es halt sehr enttäuschend. (.)
57 Du bisch all- du fühlst dich alleinglassen;
58
59 Ff: La- (.) aber auch mit den Eltern J hast du des gleiche Ding
60 wieder da da neigt ma ja auch dazu, dass ma denkt ok des mach mer dann
61 mit den Eltern, dann haben wieder nur fünf irgendwie Interesse, und dann
62 (.) hat ma au schon wieder des Gefühl ma hat nix geschafft; aber eigentlich
63 vielleicht müsst mas dann eher wieder so sehen, ok, die fünf hat ma jetzt
64 immerhin scho mal; nächst mal sinds vielleicht sieben irgendwie, also (.)

Transkriptauszug 74: Gelb, Mittelpassage 2

In diesem Abschnitt dokumentieren sich mehrere Punkte: Zum einen zeigt sich hier der Frust von Gf gegenüber den Eltern – allerdings kann dieser Frust nicht als geteilt betrachtet werden, da sich die übrige Gruppe als aktiv wahrnimmt. Trotzdem ist sich die Gruppe darüber einig, dass die Eltern in den unterrichtlichen Prozess eingebunden werden sollen. Während dies bei Gf destruktive Enttäuschung auslöst, passt die Gruppe ihre Selbstwahrnehmung an und entwickelt ein positives Selbstkonzept.

e) Wahrnehmung eines kultursensiblen Deutschunterrichts

Die Frage nach einem kultursensiblen Deutschunterricht bereitet der Gruppe durchweg große Probleme – das Ende der Gruppendiskussion ist geprägt von einem Suchen nach einer passenden Definition des Begriffs „kultursensibel“. Dabei orientieren sich die Lehrerinnen an zwei Perspektiven, die eng mit den Wahrnehmungen von Kultur zusammenhängen: deutsche Kultur und kulturelles Bescheidwissen. Insgesamt beziehen sich die Lehrkräfte auf der Suche nach der Begriffsbedeutung auf bereits diskutierte Inhalte.

Deutsche Kultur

Wie schon herausgearbeitet wurde (vgl. S. 120 ff.), ist die Wahrnehmung von Kultur als ethnische Kategorie bzw. Nationalkultur gerade in der Schlusspassage dominant. Innerhalb des Transkriptauszug 56 wird deutlich, dass die Kategorie „deutsche Kultur“ als Orientierung bei der Suche nach der Definition von „kultursensibel“ dient und eng mit den Zielen der Lehrerinnen zusammenhängt. Die Schüler*innen sollen zur Kultur im Sinne der Lehrerinnen geführt werden. Diese Kultur ist wiederum stark von dem Konstrukt „deutsche Kultur“ geprägt.

Kulturelles Bescheidwissen

Wird über einen kultursensiblen Deutschunterricht gesprochen, thematisieren die Lehrerinnen ein kulturelles Bescheidwissen auf Seiten der Schüler*innen. Dabei werden beispielsweise Bräuche und Märchen (Transkriptauszug 63, SP, Z. 100/103) oder das Kennenlernen von Gedichten angesprochen. Diese Orientierung greift auf die Wahrnehmung von Kultur als Hochkultur und Kultur als ethnische Kategorie zurück. Zum einen werden durch das kulturelle Bescheidwissen ethnische Differenzierungen vorgenommen, und zum anderen sollen die jeweiligen hochkulturellen Äußerungen im Unterricht thematisiert werden. Als ein Weg, kulturelles Bescheidwissen im Unterricht umzusetzen, wird immer wieder das Konzept des Kennenlernens und der Begegnung der Kulturen aufgegriffen (vgl. Transkriptauszug 60 und Transkriptauszug 63).

3.3.4 Zusammenfassung

Wie die Gruppe Grün sieht auch die Gruppe Gelb die Schüler*innen als defizitär und möchte sie zum positiven Horizont einer kulturellen Bildung im Sinne der Lehrerinnen verändern. Allerdings thematisieren die Lehrkräfte der vorliegenden Gruppe Gelb sowohl die Seite der Schüler*innen als auch die eigene Seite, indem sie feststellen, dass sie das Schüler*innenklientel in ihren Fähigkeiten überschätzen und dies dann zu Missverständnissen in Bezug auf das wahre Können der Lernenden führt. Dabei fällt auf, dass die Lehrerinnen die Schüler*innen in zwei Kategorien, nämlich in „anders“ und „normal“, einteilen und damit eine Homogenisierung anhand ethnischer Differenzierungslinien stattfindet – lediglich Bf stellt sich der Gruppe entgegen.

Anhand der Elaborationen zum Klientel der Schüler*innen wird der Idealweg kultureller Bildung ersichtlich, den die Lehrerinnen ihrer Meinung nach erfolgreich umsetzen. Die Schüler*innen gelten dann als kulturell gebildet, wenn sie die Kultur der Lehrerinnen

annehmen und diese im Unterricht auch umsetzen. Dabei handelt es sich insbesondere um kommunikatives Wissen in Form von Höflichkeitsformen bzw. um Kultur als Kulturtechnik. Hier zeigen sich große Parallelen zur Gruppe Grün, die ein sehr spezifisches kulturelles Verständnis den Schüler*innen vermitteln möchte und sich dabei lediglich an der „eigenen“ Kultur als Maßstab und Ziel orientiert.

Auch die Gruppe Gelb verwendet den Kulturbegriff variabel und vielfältig, was sich anhand der Facetten „Kulturtechnik“, Kultur als „ethnische Kategorie“ und Kultur als „Hochkultur“ zeigt. Es zeigen sich innerhalb der Facette „Kulturtechnik“ aufgrund der angesprochenen „Gesprächsregeln“ Parallelen zur „Alltagskultur“ der Gruppe Blau, wo auch das Zusammenleben geregelt wird. Anhand dieses Beispiels wird auch ersichtlich, dass die verschiedenen Begrifflichkeiten zur Bezeichnung der verschiedenen Facetten des Kulturbegriffs nicht trennscharf sind.

Entgegen der Facetten des Kulturbegriffs thematisieren die Lehrerinnen der Gruppe Gelb ausführlich ihre Selbstsicht als Kämpferinnen für kulturelle Bildung und zeigen darin ein großes Engagement. Im Kern ist dieses von vier Einflussfaktoren geprägt: der Negativwahrnehmung der Schüler*innen, einem hohen Maßstab an sich selbst, dem Gefühl, viel Kraft und Anstrengung in die eigene Arbeit als Lehrkraft zu investieren, und der Wahrnehmung von Scheiternserfahrungen. Diese vier Faktoren führen zu einem inneren Konflikt, der dadurch aufgelöst wird, dass die Scheiternserfahrungen als „normal“ gesehen und die Erwartungen an sich selbst zu hoch eingestuft werden. Trotzdem versuchen die Lehrerinnen, mit viel Engagement ihre Schüler*innen zu einer „richtigen“ Kultur zu führen, und nehmen sich dabei als selbstwirksam wahr. Verantwortlich für diese Selbstwahrnehmung sind Relativierungsstrategien, indem das Selbstkonzept durch eine veränderte Erwartungshaltung angepasst wird oder nicht beeinflussbare Faktoren für einen negativen Zustand verantwortlich gemacht werden. Obwohl die Lehrkräfte ständig mit Scheiternserfahrungen konfrontiert sind, haben sie erfolgreich Strategien entwickelt, um die eigene Selbstwirksamkeit zu stärken. Sie haben somit – entgegen der Gruppe Blau – Enaktierungspotenzial, um die Schüler*innen zum positiven Horizont der kulturellen Bildung zu führen, und schaffen es, diesen Prozess neben allen negativen Erfahrungen auch als erfolgreich zu werten und somit das Selbstbild des kämpfenden Wächters der Kultur aufrecht zu erhalten.

Die Wahrnehmung der Eltern ist parallel zur Gruppe Grün und Blau negativ, da die Lehrerinnen in ihrem schulischen Alltag nicht unterstützt werden und sich gegen die

Lehrkräfte positionieren. Die Lehrerinnen wünschen sich hier mehr Unterstützung. Die Wahrnehmungen eines kultursensiblen Deutschunterrichts sind geprägt durch eine suchende Elaboration der Lehrerinnen. Trotzdem orientieren sich die Lehrkräfte an einer „deutschen Kultur“ und an einem kulturellen Bescheidwissen auf Seiten der Schüler*innen, welches über Konzepte der Begegnung verschiedener Kulturen nicht hinausgeht.

Die Rekonstruktionen zeigen, dass obwohl, ausgenommen von Bf, kaum professionelles Wissen im kultursensiblen pädagogischen Umgang vorhanden ist, die Lehrkräfte das Ziel einer kulturellen Bildung mit viel Engagement und Anstrengungen auf Grundlage der eigenen Vorstellungen verfolgen und nach bestem Wissen umsetzen. Die Gruppe resigniert nicht aufgrund des Schüler*innenklientels und der Eltern und kämpft für ihre Ziele, was diese Gruppe charakterisiert und von den Gruppen Grün und Gelb abgrenzt. Dabei arbeiten sie sich entgegen der Gruppe Blau nicht an einer literalen Form der Hochkultur ab, sondern beziehen sich, vergleichbar mit der Gruppe Grün, auf einen Kulturbegriff, der das Zusammenleben und schwerpunktmäßig auch „Kulturtechniken“ einbezieht.

3.4 Falldarstellung Gruppe Pink

3.4.1 Fallübersicht

Die Gruppe Pink setzt sich aus sechs Referendarinnen des staatlichen Schulamts der Stadt München zusammen. Die Lehrkräfte besuchen alle dasselbe Seminar im zweiten Ausbildungsabschnitt des bayerischen Referendariats für Grundschule. Die Gruppenmitglieder kennen sich seit über eineinhalb Jahren, arbeiten jedoch an unterschiedlichen Schulen im Stadtgebiet, weshalb die einzelnen Schulen auch nicht näher beschrieben werden. Mit einem Altersdurchschnitt von rund 27 Jahren ist die Gruppe von 24 bis 30 Jahren und einer Spannweite von 6 Jahren vertreten. Die studierten Hauptfächer unterscheiden sich: Af und Bf studierten katholische Religionslehre, Cf und Ff Deutsch, Df Sport und Ef Didaktik des Deutschen als Zweitsprache. Alle Mitglieder der Gruppe unterrichten während des Referendariats 15 Stunden eigenverantwortlich als Klassenleitung, darunter immer das Fach Deutsch. Die durchschnittliche Klassengröße liegt bei 21 Schüler*innen mit einem vergleichsweise hohen Migrationsanteil von rund 14 Schüler*innen. Dabei fällt auf, dass Ff nur einen Lernenden mit Migrationshintergrund hat. Lediglich zwei Referendarinnen haben Weiterbildungserfahrung im interkulturellen Bereich. Cf studierte DaZ als Erweiterungsfach mit der Partnersprache Türkisch, Ef studierte DaZ im Hauptfach und nimmt zudem am Projekt „BildungsBrückenBauen“¹⁶² teil.

Gelb	Alter	Geschlecht	Wochenstunden	Stud. Hauptfach	Klassengröße	Schüler*innen mit Migrationshintergrund
Af	24	w	15	kath. Religion	23	19
Bf	25	w	15	kath. Religion	25	16
Cf	30	w	15	Deutsch	19	17
Df	25	w	15	Sport	20	9
Ef	30	w	15	DaZ	20	13
Ff	27	w	15	Deutsch	24	1

Abbildung 9: Übersicht Gruppe Pink¹⁶³

¹⁶² Das Projekt „BildungsBrückenBauen“ verfolgt das Ziel, zwischen pädagogischen Fachkräften und Familien zu vermitteln. Die ehrenamtliche Helfer sind „Sprach- und Kulturmittler“ (München Betriebs-GmbH & Co. KG) und können insgesamt über 100 Sprachen. Sie werden beispielsweise bei Elterngesprächen oder Informationsveranstaltungen eingesetzt (vgl. München Betriebs-GmbH & Co. KG).

¹⁶³ Die Erstellung dieser Tabelle erfolgte auf Grundlage des Fragebogens, den alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausgefüllt haben.

Die Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion wurde im Februar 2018 an einer Münchner Grundschule durchgeführt. Die Referendariatsleitung erklärte sich bereit, dem Interviewer die Gruppe für zwei Stunden zu überlassen, ohne selbst an der Gruppendiskussion teilzunehmen und damit eventuell aufgrund ihrer Position die Diskussion zu beeinflussen.

Zu Beginn der Diskussion war die Gruppe noch nicht vollständig. Nachdem Ff die Gruppe über eine deutliche Verspätung informierte, wurde die Diskussion ohne sie begonnen. Nach 16 Minuten kam Ff hinzu, wurde vom Diskussionsleiter knapp über die Situation informiert und fügte sich schließlich in die Diskussion ein. Die Diskussion wurde durch die Ankunft von Ff nicht unterbrochen.

Insgesamt wurde die Gruppe vom Diskussionsleiter als recht diskussionsfreudig empfunden und eine positive Grundstimmung innerhalb der Gruppe wahrgenommen. Die Teilnehmenden diskutierten intensiv und ausführlich ihre Themen. Wie sich nach der Diskussion herausstellte, wurde die Diskussion von den Teilnehmenden als bereichernd, konstruktiv und angenehm empfunden.

3.4.2 Darstellung des Diskursverlaufs

Gruppe Pink diskutierte fast eine Stunde und 15 Minuten. Aus dem Datenmaterial wurden vier thematisch interessante und in Hinblick auf das Forschungsinteresse relevante Passagen ausgewählt. Die Eingangspassage bildet die ersten fünf Minuten der Diskussion ab. Mittelpassage 1 und Mittelpassage 2 folgen auch relativ zu Beginn der Diskussion innerhalb der ersten 20 Minuten. Die Schlusspassage gibt die Reaktionen auf die standardisiert gestellte Nachfrage wieder, bildet aber nicht das Ende der Diskussion ab. Nach der zur Auswertung verwendeten Schlusspassage diskutiert die Gruppe noch fast 13 Minuten weiter.

Passage	Beginn	Ende	Länge
Eingangspassage (EP)	00:00:00	00:05:30	00:05:30
Mittelpassage 1 (MP 1)	00:06:49	00:10:46	00:03:57
Mittelpassage 2 (MP 2)	00:14:37	00:19:37	00:05:00
Schlusspassage (SP)	00:57:59	01:01:40	00:03:41

Abbildung 10: Übersicht der interpretierten Passagen, Gruppe Pink

Eingangspassage

Nach der Präsentation des standardisierten Eingangsimpulses entsteht eine Pause von vier Sekunden. Im Anschluss daran werden vier propositionale Vorschläge der

Gruppe eingebracht, die zu Beginn der Eingangspassage nicht weiter elaboriert werden. Zu Beginn ergreift Cf mit einem ersten propositionalen Vorschlag das Wort, bei dem sie den Lernbereich zwei des Lehrplans (Lesen – mit Texten und weiteren Medien umgehen), insbesondere die Literatur, mit Kultur in Verbindung bringt und in Rückgriff auf den DaZ-Bereich von interkulturellem Lernen spricht. Sie thematisiert die Bereiche Kultur als Hochkultur und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht, insbesondere die kulturellen Einflüsse auf den Unterricht. Bf erweitert den propositionalen Vorschlag sodann um die Kulturtechniken Lesen und Schreiben als essentiellen Beitrag zur kulturellen Bildung der Schüler*innen. Af öffnet im dritten propositionalen Vorschlag den unterrichtlichen Rahmen, indem sie zusammen mit Df auf den Alltag und die große kulturelle Heterogenität insbesondere in der Großstadt verweist, die zu einer fächerübergreifenden Relevanz kulturellen Lernens im Unterricht führt und als großes „Bildungs- und Erziehungsziel über allen Fächern“ (Z. 42-43) steht. Der Begriff der kulturellen Heterogenität wird von Af nicht weiter konkretisiert. Der letzte propositionale Vorschlag von Df knüpft direkt an ihren vorigen an und bezieht sich konkret auf den Eingangsimpuls und den darin formulierten Deutschunterricht. Sie thematisiert Sprache und Dialekt als wesentlichen Bestandteil von Kultur und beispielhaftes Themenfeld in den Bereichen Deutschunterricht und Kultur.

Somit werden in den ersten zwei Minuten der Gruppendiskussion zwei verschiedene Dinge ersichtlich. Zum einen werden verschiedene Facetten des Kulturbegriffs angesprochen: Kultur als Hochkultur, Kultur als interkulturelles Lernen, Kultur als Kulturtechnik sowie Sprache und Dialekt als Bestandteil von Kultur; zum anderen wird ersichtlich, dass die Thematik ein überfachliches Bildungs- und Erziehungsziel darstellt. Nach diesem ersten Abschnitt wird das Thema Dialekt näher elaboriert. Da dieser Abschnitt thematisch nicht relevant ist, wird er in der vorliegenden Passage nicht weiter berücksichtigt.

Nach diesem kurzen Exkurs wird eine Proposition von Bf, dass die Kultur der Kinder zu wenig einfließe, anhand des Beispiels „östlicher Volkstanz“ als negativer Horizont markiert und anschließend etwas ausführlicher elaboriert. Die Lehrkräfte möchten gerne mehr kulturelle Themen in den unterrichtlichen Alltag einbauen und diese an den Lehrplan anknüpfen. Deshalb stellt Df in Z. 84 explizit die Frage, wie „man sowas dann im Deutschunterricht einbau[e]n“ (Z. 84-85) könne, worauf mehrere Vorschläge genannt werden. Es wird deutlich, dass sich das methodische Repertoire der Lehrkräfte auf das Mitbringen und Vergleichen von Büchern, Rezepten, Märchen und

Sprachen beschränkt. Cf spricht zudem am Rande an, dass die schulischen Rahmenbedingungen, die von Leistungserhebungen geprägt sind, für kulturelle Inhalte keinen Raum lassen und somit separat behandelt werden müssen. Lediglich der „[pädagogische] Freiraum“ (Z. 75-76) biete einen theoretischen Ausweg.

Mittelpassage 1

Die Mittelpassage 1 beginnt nach einer Redepassage von Bf und einer sich daran anschließenden Pause von zwei Sekunden mit einer Exemplifizierung. Darin erzählt Bf von einer Kollegin, die im Unterricht einen Lesetext mit eingebauten türkischen Wörtern behandelt hatte. Daraufhin hätten sich die Eltern beschwert, weil die Kinder nicht Türkisch zu lernen hätten. Dieses Beispiel wird von der Gruppe als negativer Horizont bewertet, woraufhin dazu passend der positive Horizont als Anschlussproposition formuliert wird: Man müsse „offen sein für and[ere] Kulturen“ (Z. 28), was die Lehrerinnengruppe ausdrücklich validiert und im Anschluss elaboriert, denn diese Offenheit, so die Meinung der Lehrerinnen, könne auf Seiten der Eltern nicht vorausgesetzt werden.

Es folgt ein thematischer Bruch in Z. 36, bei dem Df in ihrer Elaboration die Lehrkraft und dessen Umgang mit kulturellen Themen in den Mittelpunkt stellt. Dabei stärkt sie die Rolle der Lehrkräfte indirekt, indem sie aufzählt, welche Voraussetzungen es überhaupt bedarf, um sich kultureller Themen anzunehmen: Bereitschaft der Lehrkraft, sprachliches Können und „Sprachbewusstsein“ (Z. 43). Dabei wird immer die Grenze der Orientierung mitgedacht: die „begrenzte Stundenzahl“ (Z. 52-53) und Zeit, sich kultureller Themen anzunehmen. Cf greift im Anschluss daran den „pädagogischen Freiraum“ (Z. 56) aus der Eingangspassage auf, innerhalb dessen es „viele tolle Sachen“ (Z. 61) gebe, die den Schüler*innen einen kulturellen „Zugewinn“ (Z. 69) geben könnten und der „Integration“ (Z. 70) und dem „Gemeinschaftsgefühl“ (Z. 71) zugute kämen. Wenn es aber einen hohen Migrationsanteil in der Klasse gibt, gibt es auch mehr sprachliche Probleme, an denen man arbeiten muss, anstatt das kulturelle Verständnis der Kinder zu schulen.

In diesem Abschnitt ist eine große methodische Breite in Hinblick auf kulturelle Themen erkennbar. Im Vergleich zur Eingangspassage geht es hier auch um soziale Aspekte und nicht nur um das Vergleichen und Betrachten kultureller Artefakte.

In der darauffolgenden Proposition wird von Af und Cf der Zeitaspekt herausgegriffen und im letzten Abschnitt der Mittelpassage 1 ausführlich elaboriert. Cf gibt zu

bedenken, dass die Situation im Referendariat für die Gruppe eine besondere ist, die angehenden Lehrerinnen unter einem großen Druck stehen und deshalb die Dinge eventuell nicht richtig widerspiegeln. Die Referendare konzentrieren sich darauf, den „wichtigsten Inhalt methodisch möglichst glücklich über die Bühne zu bringen“ (Z. 117-118) und sicherzustellen, dass die Schüler*innen „involviert sind“ (Z. 120). Es bleibt unklar, ob sich Cf damit rechtfertigen möchte. Es kristallisiert sich ein grundlegendes Dilemma heraus zwischen den kulturellen Themen, die von den Kindern in die Welt „raus getragen“ (Z. 133) werden und mit denen man „halt richtig viel anfangen“ (Z. 138/146) kann, sozusagen als essentielle Life Skills, und den schulischen Rahmenbedingungen, die die Umsetzung verhindern. Am Ende der Passage führen Af und Cf in einer erweiterten Elaboration und anhand einer Exemplifizierung die Effekte des positiven Horizonts weiter aus. Die Schüler*innen seien jeden Tag mit der „deutsche[n]“ (Z. 146) bzw. „westeuropäische[n]“ (Z. 146) Kultur und der Kultur ihres Heimatlandes konfrontiert. Da im Elternhaus teilweise nur die Herkunftskultur gelebt werde, lebten manche Kinder in zwei verschiedenen Welten, was von der Gruppe als sehr anstrengend gesehen wird. Dies könne auch zu Problemen führen, wenn im Elternhaus stark die Kultur des Heimatlandes gepflegt wird. Am Beispiel der unzufriedenen Eltern zu Beginn der Mittelpassage wird die Problematik herausgearbeitet. Obwohl in diesem Beispiel die sich beschwerenden Eltern sogar einen Migrationshintergrund hatten, wollten diese trotzdem keine fremdsprachigen Inhalte im Deutschunterricht. Allerdings gibt es auch Beispiele, in denen die Eltern mit einem „fremden Kulturhintergrund“ (Z. 183) aus Sicht der Lehrerinnen nicht möchten, dass das Kind integriert wird.

Zu Beginn der Mittelpassage 1 hat sich die Gruppe noch auf kein Hauptthema geeinigt. Es wurden zwar immer wieder Propositionen elaboriert, diese sind jedoch in den ersten Minuten der Gruppendiskussion noch keinem Hauptthema zuzuordnen, sondern thematisch als Reaktion zum Eingangsimpuls eher durcheinander. Deshalb ist das Beispiel zu Beginn der Mittelpassage 1 auch keiner echten Diskursbewegung innerhalb einer Elaboration zuzuordnen. Erst im Verlauf der Mittelpassage 1 zeigt sich ein Hauptthema, welches sich damit beschäftigt, ob und wie kulturelle Themen im schulischen Alltag integriert werden können. Dabei werden insbesondere die Grenzen elaboriert.

Mittelpassage 2

Die Mittelpassage 2 beginnt mit der bereits in der Eingangspassage von Df formulierten Frage, wie Kultur im Deutschunterricht eingebaut werden könne. Im direkten Anschluss an diese Fragestellung formuliert Bf die erste Proposition: Zeit und Notendruck erschweren bzw. verhindern kulturelles Lernen, obwohl dieses als positiver Horizont gerne umgesetzt werden würde. Das Dilemma zwischen dem positiven Horizont, kulturelle Inhalte vermitteln zu wollen, und den Grenzen, die eine solche Vermittlung nicht zulassen, ist Thema der ganzen Passage und wird über fünf Minuten verhandelt.

Das kulturelle Feld ist laut Bf groß, denn ihrer Meinung nach gehören auch die basalen Kulturtechniken Lesen und Schreiben dazu, allerdings werden andere kulturelle Inhalte vernachlässigt. Gerade die Notengebung stehe im Zentrum schulischen Handelns, auf das sich der Fokus richtet. Anstatt weitere Kulturtechniken – auch in Hinblick auf die weiterführenden Schulen – zu vermitteln, werde „Stoff“ (Z. 36) vermittelt. An dieser Praxis beteiligt sich auch die befragte Gruppe von Lehrerinnen.

Die Lehrkräfte sind grundsätzlich der Meinung, dass sie kulturelle Inhalte bzw. „Vorstellungen unsrer Kultur vermitteln“ (Z. 48-49) und einen großen Beitrag zum Thema leisten, wie an den Beispielen Höflichkeit und Anstand im vorliegenden Abschnitt ersichtlich wird. Solche Höflichkeitsformen seien heute nicht selbstverständlich und müssten im schulischen Rahmen thematisiert werden. Aufgrund des Zeitproblems, des Notendrucks und der Problematik, kulturelle Inhalte zu benoten, können allerdings die Inhalte, die im Besonderen den Deutschunterricht betreffen, nicht durchgenommen werden. Dies wird in der Konklusion zusammengefasst. Es existiert somit kein Enaktierungspotenzial zum Erreichen des positiven Horizonts. Es werden im Verlauf der Passage weitere Gründe genannt, warum kulturelles Lernen als positiver Horizont gesehen wird und warum dieser gleichzeitig nicht erreicht werden kann.

Als nächstes Argument wird daher der Lehrplan herangezogen, der gerade in den fachübergreifenden Kompetenzen kulturelle Inhalte fordert. Sofort folgt das Gegenargument, denn werden diese Inhalte „[durchgeboxt]“ (Z. 168), kann ein „riesen Schaden“ (Z. 168) angerichtet werden.

Als nächstes wird innerhalb der vorliegenden Passage die Proposition „Kultur als Julithema“ (vgl. S. 146 f.) elaboriert, d. h. als Stoff in dem Zeitraum zwischen

Notenschluss und Ferienbeginn. Wenn kulturelle Themen behandelt werden, würden diese nicht ernsthaft thematisiert. Die Eltern brächten beispielsweise Essen mit, es werde jedoch nicht darüber gesprochen, dass dieses Gericht eine persönliche Bedeutung haben könne oder dass es zu bestimmten Anlässen gegessen werde. Deshalb wird das Thema lediglich abgehakt, ohne auf die Qualität der Durchführung zu achten. Das Thema Kultur wird in diesem Abschnitt von den Lehrerinnen selbst als negativer Horizont reflektiert – etwas, das man machen müsse, aber keine echte Relevanz besitze. Interessanterweise steht dies im Widerspruch zu dem bisher konsequent herausgearbeiteten positiven Horizont der Vermittlung kultureller Inhalte.

Zuletzt wird anhand zweier Exemplifizierungen herausgearbeitet, warum sich kulturelle Themen doch lohnen können. Dabei stehen die Schüler*innen im Fokus der Überlegungen, denn sie haben nach Meinung der Lehrerinnen ein großes Interesse an kulturellen Themen. So wird im ersten Beispiel von einem Schüler konkret die Thematisierung einer „kulturellen“ Buchseite eingefordert, was allerdings aus Zeitgründen nicht möglich gewesen sei. Im zweiten Beispiel durften Kinder Münzen und Scheine aus ihren Herkunftsländern mitbringen, was bei den Schüler*innen auf positives Feedback gestoßen sei. Diese Unterrichtseinheit kostete allerdings so viel Zeit, dass die Lehrkräfte Seiten im Arbeitsheft auslassen müssen, um mit den anderen Klassen mithalten zu können. An beiden Beispielen wird ersichtlich, dass sowohl die Lehrerinnen als auch Schüler*innen kulturelle Inhalte innerhalb des Unterrichts thematisieren wollen, es aber aus verschiedenen Gründen nicht möglich ist.

Schlusspassage

Zu Beginn der Schlusspassage fragt der Interviewer danach, was den Diskussionsteilnehmerinnen zum Thema „kultursensibel“ einfällt. Daraufhin entsteht eine Pause von sieben Sekunden, die mit einem nachdenklichen „hm“ (Z. 7) unterbrochen wird. Af ergreift sodann das Wort mit einer ersten Proposition. Ihrer Meinung nach bedeutet „kultursensibel“ die „Toleranz“ (Z. 9) gegenüber allen Akteuren: Eltern, Kindern und Lehrer*innen. Diese „Toleranz“, so Cf, die mit dem Begriff „Offenheit“ (Z. 13) weiter präzisiert wird, erwarten die Lehrkräfte auch von den Akteuren. „Toleranz“ und „Offenheit“ sind für die Diskussionsteilnehmerinnen positive Horizonte.

Diese Thematik wird anhand einer Exemplifizierung von Cf problematisiert, in der sie es nicht versteht, wenn ein Kind aus kulturellen Gründen nicht auf eine Klassenfahrt

darf. Dagegen ist Af der Meinung, dass man dies akzeptieren müsse, woraufhin diese zwei Positionen diskutiert werden. Der Grund, nicht ins Schullandheim zu fahren, weil hier Mädchen und Jungen in Berührung kommen, ist für Bf nicht nachvollziehbar, da im schulischen Leben Jungen und Mädchen tagtäglich zusammen sind. Zudem gebe es zwei Begleitpersonen, getrennte Zimmer und eine rechtlich geregelte Aufsichtspflicht. Cf fühlt sich deshalb auf den „Schlips getreten“ (Z. 55), denn ihr stellt sich die Frage, ob von den Eltern eine Integration oder ein Parallelleben angestrebt wird. In diesem Beispiel geht es um die Auslotung von Toleranz und Kultursensibilität, wemgleich der Verdacht geäußert wird, dass kulturelle Gründe als Vorwand missbraucht werden. Dabei wird das Parallelleben als negativer Horizont markiert. Trotzdem werden im folgenden Abschnitt die Gründe für ein Parallelleben ausländischer Eltern von der Diskussionsgruppe zum Thema. Für das Kind ist die Situation aus Perspektive der Lehrerinnen allerdings anders, denn durch die in Deutschland geregelte Schulpflicht kann es sich nicht abgrenzen und lebt folglich in zwei Kulturen. Die Gründe dafür sind für die Lehrerinnen nicht nachvollziehbar.

Im nächsten Abschnitt der Schlusspassage wird erneut anhand des Beispiels Schullandheim elaboriert. Dabei geht es um die Rolle der Lehrkraft, die innerhalb unterschiedlicher Meinungen zwischen zwei Elternteilen, hierarchischen Strukturen im Elternhaus und dem Willen, Respekt gegenüber anderen Kulturen aufzubringen, ihr eigenes Handeln ausloten muss. Durch ein Gedankenexperiment „Klassenfahrt in die Türkei“ wird das aus Sicht der Diskussionsteilnehmer schwierige Verhältnis zwischen Eltern und Lehrerinnen durch eine Kontrastierung zugespitzt.

Im letzten Teil der vorliegenden Schlusspassage wird auf Grundlage der vorausgegangenen Elaborationen die Diskussion auf das Kind gerichtet. Trotz aller Offenheit und Toleranz gibt es aus der Perspektive der Lehrerinnen auch Grenzen, so dass die Frage gestellt werden muss, ob das Kind überhaupt im Zentrum der Überlegungen steht, denn kein Kind äußere von sich aus kulturelle Bedenken – stattdessen werden sie von außen beschlossen. Trotzdem gibt es natürlich Kinder, die von sich aus nicht mit auf Klassenfahrt gehen möchten, weil sie zum Beispiel Angst haben. Dies wird dann aber nicht von außen – also von den Eltern – beschlossen. Als weiteres Beispiel werden der Schwimmunterricht und das Kopftuch genannt.

Der erste Impuls innerhalb der Diskussion bezieht sich auf die Literatur als ein „großes Stück von Kultur“ (EP, Z. 10) und deutet auf einen Kulturbegriff hin, der von einer Orientierung an der Hochkultur geprägt ist. Diese Facette wird sofort auf einen „interkulturelle[n] Literaturunterricht“ (EP, Z. 14-15) bezogen und spielt im weiteren Verlauf der Diskussion keine Rolle mehr.

Kulturtechniken als wesentlicher Bestandteil von Kultur

Innerhalb der Gruppendiskussion bezieht sich die Gruppe Pink mehrmals auf Kulturtechniken und füllt diese Kategorie zuerst mit Lesen, Schreiben und Sprechen.

13 Bf: ^Ldas wir mit denen irgendwie hinkommen; und ich finde, dann fallen
14 genau solche, Sachen weg, und dann ist auch ich mein zur Kultur gehört ja
15 so viel? ich mein Sprechen gehört dazu; Schreiben gehört dazu; Lesen
16 gehört dazu; und dann konzentrierst du dich vielleicht nicht mehr drauf,
17 vielleicht mal zu untersuchen, ähm wie hat sich unsere Schrift, entwickelt

Transkriptauszug 76: Pink, Mittelpassage 2, Z. 13-17

In diesem Auszug wird sichtbar, dass das Bewusstsein vorhanden ist, dass der Kulturbegriff ein sehr weiter ist und vielfältig definiert werden kann. Trotzdem werden lediglich die genannten Kulturtechniken explizit herausgegriffen. Schon zu Beginn der Gruppendiskussion bezieht sich Bf auf diesen Kulturbegriff, der von Df ausdrücklich validiert wird.

24 Bf: Wobei Schreiben und Lesen ja eh Kulturtechniken sind; (.) also (.)
25 es is eigentlich (.) ja, also is eigentlich des was wir machen
26
27 Df: ^Lgehören ja auch mit dazu,^J

Transkriptauszug 77: Pink, Eingangspassage, Z. 24-27

Allerdings wird der Begriff „Kulturtechnik“ im Anschluss an die Transkriptauszug 76 über das „Lesen“, „Schreiben“, und „Sprechen“ noch anderweitig ausdifferenziert:

46 Cf: ^Lich glaub^J halt, dass wir halt des ist jetzt so dieses
47 mit dem Deutschunterricht; dass is halt schwierig ich glaub dass wir schon
48 richtig viel Kulturtechniken halt oder, (.) Teile, (.) Vorstellung unsrer
49 Kultur vermitteln; es fängt ja beim Bitte und Danke an, (.) des is ja
50
51 Bf: ^Lja^J

Transkriptauszug 78: Pink, Mittelpassage 2, Z. 46-51

In diesem Abschnitt spricht Df von „Teile[n], Vorstellungen unsrer Kultur“ (MP 2, Z. 48-49), die im Unterricht vermittelt werden. Als neue Facette innerhalb des Begriffs „Kulturtechnik“ geht es Cf somit nicht um Kulturtechniken im Sinne von Bf, sondern ganz konkret – und das zeigt sich in mehreren Beispielen im Anschluss an diesen

Auszug – um Höflichkeitsformen und „Anstand“ (Transkriptauszug 104, MP 2, Z. 104), was sogleich von Bf validiert wird.

Im Verlauf der Diskussion zeigt sich sowohl in Transkriptauszug 77 als auch im folgenden Auszug aus der Mittelpassage 2 immer deutlicher, dass diese Wahrnehmung des Kulturbegriffs als positiver Horizont angestrebt wird.

33 Bf: Und es, ich weiß net irgendwie is ja eigentlich dass wir die
34 Kulturtechniken schulen sollen, auch in der Grundschule, für

Transkriptauszug 79: Pink, Mittelpassage 2, Z. 33-34

Innerhalb der Facette „Kulturtechnik“ zeigen sich bei der Gruppe Pink somit zusammenfassend mindestens zwei Dimensionen, die im unterrichtlichen Kontext als positiver Horizont angestrebt werden.

Interkulturalität als Bildungs- und Erziehungsziel

Schon während der propositionalen Vorschläge innerhalb der Eingangspassage wird die zuvor aufgezeigte Facette „Kulturtechnik“ von der Facette „Interkulturalität“ abgegrenzt. Direkt im Anschluss an Transkriptauszug 77 heißt es weiter:

29 Bf: Lschon n Beitrag zur Kultur, aber wenn man jetzt ins Interkulturelle
30
31 Cf: LMmhJ (bej.)
32
33 Bf: Lgeht (.) dann: ähm ja gibts noch viel mehr Möglichkeiten;

Transkriptauszug 80: Pink, Eingangspassage, Z. 29-33

Die Facette der „Interkulturalität“ wird sodann näher beschrieben:

40 Df: Lalso nicht nurJ speziell im Deutschunterricht
41 sondern eigentlich auch in allen (.) andern Fächern? (2) is des
42 Interkulturelle immer vorhanden eben auch als großes Bildungs- und
43 Erziehungsziel über allen Fächern; allgemein? und dann im
44 Deutschunterricht ganz besonders auch mit der Sprache, die ja auch
45 kulturell ist, und unsere Klassen ja von (.) vielen Sprachen, und
46
47 Bf: LMmhJ (bej.)
48
49 Df: LMuttersprachen, vielen verschiedenen Muttersprachen geprägt
50
51 Bf: Lund DialektenJ
52
53 Df: Lsind, auch der Dialekt? spielt da ne Rolle genau, (.)
54
55 Cf: Ist ja auch so bei manchen sprachlich ein Thema? beim Auer zum
56
57 Df: LMmhJ (bej.)
58
59 Cf: LBeispiel? (2)

Transkriptauszug 81: Pink, Eingangspassage, Z. 40-59

Df hebt hervor, dass „Kultur“ nicht nur etwas für den regulären Deutschunterricht sei, sondern das „Interkulturelle“ als Bildungs- und Erziehungsziel über allen Fächern stehe, was für die Lehrerinnen unter Rückbezug auf den Lehrplan ein Argument für kulturelle Inhalte darstellt (vgl. „Der Lehrplan als Orientierung“, S. 150).

Es zeigt sich somit explizit, dass Deutschunterricht und Kultur zwar zusammengehören, dies jedoch für die Lehrkräfte verkürzt gedacht ist. Die Einschränkungen des Eingangsimpulses wurden somit wahrgenommen und in Frage gestellt – was in Hinblick auf die Selbstwahrnehmung der Lehrerinnen später eine große Rolle spielen wird (vgl. S. 162). Trotzdem sieht die Gruppe insbesondere Sprache explizit als interkulturelle Komponente innerhalb des Deutschunterrichts. Dazu gehören auch die verschiedenen Muttersprachen und der Dialekt (vgl. Transkriptauszug 81, EP, Z. 49/51).

Heterogenität als Anlass kulturellen Lernens

Als drittes spielt innerhalb des kulturellen Verständnisses die Facette „Heterogenität“ eine große Rolle, was in den ersten propositionalen Vorschlägen der Eingangspassage erkennbar wird.

35 Af: Und eigentlich schon im Alltag trifft man auf verschiedene Kulturen,
 36 grad mit dieser großen Heterogenität, in der Großstadt, trifft man halt
 37 schon im normalen Unterricht auf ganz verschiedene Kulturen, die
 38 miteinander leben müssen; und lernen müssen;

39
 40 Df: ↳also nicht nur┐ speziell im Deutschunterricht
 41 sondern eigentlich auch in allen (.) andern Fächern?

Transkriptauszug 82: Pink, Eingangspassage, Z. 35-41

Die Lehrerinnen verstehen in diesem Abschnitt die Gesellschaft – insbesondere die der Großstadt – als eine heterogene, die sich direkt auf den Unterricht auswirkt und grundlegend den daraus resultierenden positiven Horizont, kulturelle Inhalte im Unterricht zu vermitteln, formt. Die Schüler*innen müssen letztendlich „miteinander leben [...] und lernen“ (EP, Z. 38).

Kultur als soziale Kompetenz

Dass die Gruppe Pink auch mit einer vierten Dimension des Kulturbegriffs operiert, wird innerhalb des folgenden Auszugs sichtbar.

60 Cf: ↳schmunzeln, aber es
 61 gibt so:, viele tolle Sachen die man halt wirklich machen könnte, die
 62
 63 Bf: ↳ @(.)@┐
 64

65	Df:	↳ @(.)@ ↳	↳ja?↳
66			
67	Ef:		↳leben;↳
68			
69	Cf:	↳den Kindern wahrscheinlich auf (.) so viel (.) so n Zugewinn halt auch	
70		einfach auch wär äh einfach auch kulturell oder für die Integration, oder	
71		halt einfach fürs Gemeinschaftsgefühl der Klasse; (.) aber, (2) naja, wenn	
72		ich halt n hohen Migrationsanteil in der Klasse hab; hab ich leider auch	
73		wieder sprachliche Probleme, und dann; (.) läuft halt eher drauf hinaus	
74		dass ich an denen arbeite@ @als@ (.) vielleicht an dem kulturellen	
75			
76	Ef:		↳leben↳
77			
78	Cf:	↳Verständnis der Kinder?	

Transkriptauszug 83: Pink, Mittelpassage 1, Z. 60-78

Cf operiert hier mit den Begriffen „Integration“ (MP 1, Z. 70) und „Gemeinschaftsgefühl“ (MP 1, Z. 71), die soziales Lernen beschreiben und sich auf die positiven Effekte kulturellen Lernens beziehen. In der Zusammenschau mit dem Transkriptauszug 84 erschließt sich somit die vierte Facette des Kulturbegriffs, die dazu führt, dass kulturelles Lernen von der Gruppe als positiver Horizont bewertet wird. Die Facette „soziale Kompetenz“ taucht innerhalb der Gruppendiskussion nie isoliert auf, sondern immer in Bezug auf Grenzen und Gegenhorizonte, die im weiteren Verlauf der Ausarbeitungen näher beschrieben werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Gruppe zwar mit verschiedenen Facetten des Kulturbegriffs arbeitet, letztlich aber – und das zeigt sich innerhalb der gesamten Gruppendiskussion – vier große Kategorien aktiv unterscheidet: „Kulturtechniken“, „Heterogenität“, „soziale Kompetenz“ und schließlich das „Interkulturelle“, das über die ganze Diskussion jedoch ein unspezifischer und breit definierter Begriff bleibt und auch als solcher verwendet wird. Die Dimension der „Hochkultur“ wird zwar zu Beginn der Diskussion kurz angesprochen, aber weiter nicht näher verfolgt, weshalb er hier als nicht relevant betrachtet wird.

Positive Effekte kulturellen Lernens

Somit erarbeitet die Gruppe Pink anhand verschiedener Dimensionen des Kulturbegriffs ihre Motivation unterrichtlichen kulturellen Lernens als positiven Horizont heraus. Dabei diskutiert die Gruppe innerhalb mehrerer kurzer Passagen über die positiven Effekte kulturellen Lernens. Während dieser Diskussion zeigen sie allerdings sofort die Grenzen der Orientierung auf. Innerhalb des Transkriptauszug 83 wird von Cf eindrücklich formuliert, auf welche Bereiche sich kulturelles Lernen auswirke und welche positiven Effekte zu erwarten seien. Der hier verwendete Konjunktiv kündigt

allerdings bereits an, was im gleichen Satz ausgesprochen wird: Anstatt kulturelles Lernen im Unterricht zu verwirklichen, würden sprachliche Fähigkeiten priorisiert (vgl. Transkriptauszug 83, MP 1, Z. 71-74): je mehr Schüler*innen mit Migrationshintergrund, desto mehr sprachliche Probleme, an denen letztendlich vorrangig gearbeitet werden muss. Deshalb rückt die Arbeit am kulturellen Verständnis der Kinder in den Hintergrund und das Deutschlernen in den Vordergrund. Das sprachliche Verständnis ist folglich Voraussetzung für kulturelles Lernen der Schüler*innen, welches davon auch unterschieden wird.

125	Af: Obwohl sowas eigentlich so <u>wichtig</u> wäre; fänd ich, und man hat einfach
126	
127	Cf: Lgenau?J
128	
129	Af: Lkeine Zeit dafür aber des is eigentlich des schulische Leben was dann
130	
131	Ef: LMmhJ (bej.)
132	
133	Af: auch rausgetragen wird in die Welt
134	
135	Ef: L°genau°
136	
137	Cf: Ja was auch wieder diese- diese Alltagsbewältigung der
138	Kinder halt angeht (.) des wär ja was womit sie halt richtig viel
139	
140	Af: LjaJ
141	
142	Df: Lja,J
143	
144	Ef: L°Mmh°J (bej.)
145	
146	Cf: Lanfangen könnten; (.)

Transkriptauszug 84: Pink, Mittelpassage 1, Z. 125-146

Auch in diesem Auszug wird die Wichtigkeit kulturellen Lernens betont und als positiver Horizont bestätigt. Zugleich wird eine weitere Grenze der Orientierung benannt: „Zeit“ (Z. 129). Dieser Gegenhorizont wird innerhalb des Abschnitts „Wahrnehmung der Institution Schule und des Deutschunterrichts“ (vgl. S. 148) nochmals ausführlich aufgegriffen und erläutert.

Kultur als „Julithema“

Im folgendem Beispiel dokumentiert sich, dass kulturelle Themen – außer Kulturtechniken, die später noch genauer erläutert werden – bei den Lehrerinnen mehr Lückenfüller als Inhalte sind, die ernsthaft mit den Schüler*innen bearbeitet werden.

178	Cf: Laber ganz ehrlich esJ ist doch eh so n
179	Thema, wenn man jetzt mal ehrlich sind so n Julithema; oder so n
180	Junithema; so dieses (.) ja ja
181	

3.4 Falldarstellung Gruppe Pink

182 Bf: LjaJ
183
184 Df: Lkurz vor den Sommerferien;J @(.)@
185
186 Af: Lja noch schnell, a-
187
188 Ef: Loder dasJ
189 machen wir noch @ (3) @
190
191 Cf: Lja oder vor den Osterferien oder so, jetzt bringt euch bringt malJ
192
193 Ef: Lja,J
194
195 Cf: Essen von zuhause mit; und dann denk ich mir so, des is immer so dieses
196 (.)
197
198 Bf: LMmhJ (bej.)
199
200 Cf: Lach so Larifari weil dann wirds auch nicht thematisiert @die Eltern
201 bringen dann halt so n Börek mit oder auch weiß ich nicht@ (.)
202
203 Ef: L@ja hier bitteJ
204
205 Bf: L @ (2) @ J
206
207 Df: L @ (2) @ J

Transkriptauszug 85: Pink, Mittelpassage 2, Z. 178-207

Die Lehrkräfte thematisieren im oben gezeigten Auszug „kulturelle“ Themen nicht priorisiert, sondern vor den Ferien bzw. nach Notenschluss am Jahresende, um die Inhalte „abhaken“ (vgl. Transkriptauszug 88, MP 2, Z. 228) zu können, was durch den Begriff „Julithema“ (MP 2, Z. 179) zum Ausdruck gebracht wird. Es ist also ein Thema, welches erst zum Ende des Schuljahres im Juli, nach Notenschluss, aufgegriffen wird, wenn die vermeintlich „wichtigen“ Dinge unterrichtet wurden und nun noch etwas Zeit für andere Inhalte bleibt. Das Thema Kultur hat somit im Jahresverlauf nicht die nötige Relevanz. Das ist umso interessanter, da zuvor die kulturellen Inhalte als positiver Horizont dargestellt wurden, die die Lehrkräfte unbedingt umsetzen wollen. Dieser „ehrlich[e]“ (MP 2, Z. 179) Einblick in die Realität zeigt, wie das positive Ideal in der unterrichtlichen Praxis umgesetzt wird. Letztlich lässt sich darin ein grundlegendes Dilemma innerhalb eines Orientierungsrahmens zwischen der wahrgenommenen und praktizierten Realität sowie dem positiven Horizont kultureller Bildung erkennen. Insgesamt ist sich die Gruppe aufgrund der vielen Validierungen und ergänzenden Sprecherwechsel einig.

Dieser hier gezeigte Auszug ist innerhalb der Gruppendiskussion inhaltlich einmalig und muss im Zusammenhang einer Reihe von Textauszügen gesehen werden, die den Orientierungsraum markieren und das grundlegende Dilemma der Gruppe anhand verschiedener Kontexte sichtbar macht. Ein weiterer Baustein innerhalb dieses

Orientierungsrahmens zeigt sich innerhalb der Wahrnehmung der Institution Schule und eines kulturell geprägten Deutschunterrichts.

b) Wahrnehmung der Institution Schule und des Deutschunterrichts

Die Lehrerinnen orientieren sich über die ganze Gruppendiskussion hinweg an der Institution Schule und an einer spezifischen Vorstellung eines Deutschunterrichts, die zum einen als Ideal dient und zum anderen begrenzend auf die eigenen Vorstellungen wirkt.

Vorstellungen eines „kulturellen Deutschunterrichts“

Innerhalb mehrerer Passagen wird darüber gesprochen, wie ein kulturell geprägter Deutschunterricht ausgehend vom Impuls aussehen könnte. Initiiert wird diese Frage innerhalb des interpretierten Abschnitts von Df.

84	Df:	„aber wie“ könnte man sowas dann im Deutschunterricht?
85		einbauen?
86		
87	Bf:	„Lesetext dazu“ „ja keine Ahnung“ aber?
88		
89	Df:	„ja“ die Kinder könnten
90		zum Beispiel eigene Bücher, mitbringen; von ihrer eigenen Kultur, und ihrer
91		
92	Bf:	„ja“
93		
94	Df:	„eigenen (.) (Lieblingsbuch)“
95		
96	Cf:	„Rezepte; (wäre ein) ()“
97		
98	Af:	„in ihrer eigenen Sprache“,
99		
100	Bf:	„Referate;“
101		
102	Df:	„Rezepte; (.) Rezept“
103		
104	Ef:	„()“
105		
106	Cf:	„(Rezepte)“ is ja auch in der vierten Klasse n Thema
107		
108	Df:	„stimmt“
109		
110	Bf:	„Mmh“ (bej.)

Transkriptauszug 86: Pink, Eingangspassage, Z. 84-110

Es zeigt sich, insbesondere aufgrund der wiederholt formulierten Ausgangsfrage, die von Df auch zu Beginn der Mittelpassage 2 geäußert wird, dass die Frage nach der Umsetzung eines kulturellen Deutschunterrichts eine Schwierigkeit darstellt, was die Lehrerinnen sehr beschäftigt, und dass dahingehend Lösungen gesucht werden. Diese Problematik wird auch in Transkriptauszug 104 (S. 163) angesprochen.

In den Antworten, die von der Gruppe in Transkriptauszug 86 und in Transkriptauszug

87 eingebracht werden, dokumentiert sich ein sich wiederholendes Schema: Die Schüler*innen bringen ein kulturelles Artefakt oder eine kulturelle Äußerung mit in die Schule („eigene Bücher“, EP, Z. 90; „Rezepte“, EP, Z. 96/102; Märchen), die dort gemeinsam angeschaut und verglichen werden. Zudem zeigt sich in der Antwort von Bf, dass neben den erwähnten „Lesetexte[n]“ (EP, Z. 87) kaum pädagogisches und methodisches Repertoire zur unterrichtlichen Ausgestaltung vorhanden sei. Das anschließende Lachen von Bf verstärkt diesen Eindruck.

112 Cf: Ldass man da ja diese Vorgangsbeschreibung hat wie wärs da fast ganz
 113
 114 Df: L(hab ich jetzt schon gemacht) @(.)@J
 115
 116 Cf: Lschön wenn man das vielleicht ausbauen würde und sagen ja gut jetzt
 117 ham wir unsern Pflichtteil erledigt nach der Probe jetzt schau mer uns
 118 nochmal zwei Rezepte oder drei (.) von andern Kulturen an; des wär
 119 eigentlich
 120
 121 Bf: LjaJ
 122
 123 Df: Oder einfach nur Rezeptbücher von zuhause
 124 mitbringen; zu lassen und mal die anderen Kinder anschauen zu lassen
 125
 126 Cf: Leinfach mal reinschaun;J LSchriftbilder auchJ
 127 an- anschauen zu lassen weil immer von- von rechts nach links arbeitet,
 128
 129 Ef: L°genau°J
 130
 131 Bf: LMmh (bej.)

Transkriptauszug 87: Pink, Eingangspassage, Z. 112-131

Zwischen den Zeilen 116 und 119 zeigt sich, dass die Vorschläge zur Ausgestaltung im regulären unterrichtlichen Rahmen keinen Ort haben und deshalb separat behandelt werden. Erst nach der Probe¹⁶⁴, die das Ende des „Pflichtteil[s]“ (EP, Z. 117) markiert, können Rezepte anderer Kulturen angeschaut werden. Kultur im Deutschunterricht wird in diesem Abschnitt also als etwas markiert, was über die unterrichtliche Pflicht hinaus noch dazu kommt – sozusagen als eine Art „Kür“. Im unterrichtlichen Rahmen, der von einer Leistungserhebung markiert ist, spielen kulturelle Themen somit keine Rolle. Innerhalb dieses Abschnitts ist kein Anspruch in Hinblick auf die Vermittlung kultureller Inhalt zu erkennen (vgl. „einfach mal reinschaun“, EP, Z. 126; „oder einfach nur Rezeptbücher von zuhause“, EP, Z. 123). Vielmehr dokumentiert sich hier eine scheinbare didaktische Einfachheit in der Vermittlung dieser Inhalte, um zum Ziel einer kulturellen Bildung zu gelangen. In der Zusammenschau mit Transkriptauszug 85 ergänzen sich die Ausschnitte als

¹⁶⁴ Unter „Probe“ ist ein Leistungstest zu verstehen.

konfliktreiche Beispiele dafür, wie die Lehrkräfte die Dilemmasituation zwischen Wollen und Können, eigener Normativität und Faktizität spannungsreich erleben.

209 Cf: *└*aber es wird auch überhaupt nicht drüber gesprochen weil ja wie macht
 210 mans jetzt eigentlich oder, ähm (.) a- upf- ah. warum esst ihr das oder
 211
 212 Df: *└*die Kinder essens (.) @ (.)@ *┘*
 213
 214 Ef: *└* @ (.)@ *┘*
 215
 216 Cf: hat des vielleicht ne Bedeutung, in euerm oder- a- wann, isst man das
 217
 218 Af: *└*jaja*┘*
 219
 220 Cf: *└*vielleicht bei euch in der Heimat; so weiß ich nich wie bei uns
 221 jetzt; (.) an Silvester, oder- oder Weihnachten; oder so was halt so
 222
 223 Ef: *└*Mmh*┘* (beh.)
 224
 225 Bf: *└*Mmh*┘* (beh.)
 226
 227 Cf: *└*spezielle Rezepte gibt; aber dann wirds überhaupt gar nicht zum Thema
 228 gemacht sondern das wird dann so abgehakt ahja, Kultur. und
 229
 230 Ef: *└*@ (.)@*┘*

Transkriptauszug 88: Pink, Mittelpassage 2, Z. 209-230

Der hier gezeigte Ausschnitt ist in direktem Anschluss an Transkriptauszug 85 zu verstehen. Cf kritisiert im vorliegenden Textauszug die Unterrichtsrealität; sie sieht es kritisch, dass über die mitgebrachten kulturellen Artefakte nicht gesprochen wird. Als Perspektive für einen besseren Unterricht bezieht sie sich auf den bedeutungsorientierten Kulturbegriff¹⁶⁵ und fragt nach der kulturellen bzw. persönlichen Bedeutung der im Unterricht mitgebrachten Gegenstände. Es wird somit verdeutlicht, mit welcher scheinbaren Oberflächlichkeit kulturelles Lernen im Unterricht initiiert wird, was wiederum zum theoretischen Ideal eines kulturellen Unterrichts mit all seinen positiven Effekten divergiert.

Der Lehrplan als Orientierung

Schon in Transkriptauszug 81 (S. 143) wird elaboriert, dass Deutschunterricht und Kultur zwar zusammengehören, dies jedoch für die Gruppe verkürzt gedacht ist. Diese Meinung wird durch die Orientierung am Lehrplan unterstützt, die in Transkriptauszug 86 wiederholt sichtbar wird, denn in Zeile 106 beziehen sich dort die Lehrkräfte auf den Lehrplan der vierten Klasse. Diese Orientierung bleibt über die weitere Gruppendiskussion hinweg sichtbar:

¹⁶⁵ Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff wird zum Ende der Arbeit in Kapitel 4.2, S. 190 ff. aufgegriffen und als Vorschlag für einen kultursensiblen Deutschunterricht ausgearbeitet.

3.4 Falldarstellung Gruppe Pink

156 Cf: Ist des auch so n Thema was vom Lehrplan her super? groß; geschrieben
157 wird, also bei den übergreifenden Zielen? dann im im DaZ-Lehrplan? im
158
159 Df: Ja,
160
161 Ef: Ja,
162
163 Cf: Deutsch is- unterricht is es eigentlich auch im Lehrplan, mit drin
164 aber im Grunde genommen is es (.) in HSU auch aber es ist super
165
166 Df: HSU auch

Transkriptauszug 89: Pink, Mittelpassage 2, Z. 156-166

Problematik „kulturellen Unterrichtens“

In folgendem Abschnitt wird aufgezeigt, dass in Hinblick auf eine Umsetzung kultureller Themen im Unterricht einige Schwierigkeiten mitgedacht werden müssen.

121 Cf: halt um Noten geht dann sind solche Kultu:rsachen also wenns jetzt
122 äh- m- mal von diesen ganz klaren Kulturtechniken abgeht, auch ganz schwer
123 zu bewerten; (.) weil es relativ schwammig ist und auch was se:hr, (.)
124
125 Bf: Mmh (bej.)
126
127 Cf: naja des sind dann teilweise auch viele sehr persönliche Themen und
128
129 Ef: Mmh
130 (bej.)
131
132 Cf: ich kann mir auch vorstellen dass des motivational auch voll nach
133 hinten losgehen kann, wenn da n Kind n Rezeptbuch mitbringt, und es
134 vorstellt, und ich hinterher ne Vier drauf geb; weils (.) irgendwie falsch
135
136 Af: Ja,
137
138 Bf: Mmh (bej.)
139
140 Cf: vorgestellt war, wie kommt sich des- also wie fühlt sich des Kind
141 denn dann; es bringt was von- von seinem Innersten mit. (.)
142
143 Ef: Mmh (bej.)
144
145 Af: Sowas darf man nicht bewerten;
146
147 Cf: und dann hau ich da ne vier
148 drauf, (.) ja dann hätt-
149
150 Df: aber dann wiederum, du musst Noten geben @(.)@ also?
151
152 Bf: Ja stimmt
153
154 Ef: (°genau°),

Transkriptauszug 90: Pink, Mittelpassage 2, Z. 121-154

Es wird ersichtlich, dass eine Benotung kultureller Inhalte schwierig bzw. nicht umzusetzen ist. Anhand des Benotungsproblems zeigen die Lehrkräfte hier eine Sensibilität gegenüber kulturellen Themen. Ihnen ist bewusst, dass diese Themen viel

mit persönlichen Gefühlen, dem „Innersten“ (MP 2, Z. 141), zu tun haben. Trotzdem kann die eigene pädagogische Überzeugung nicht durchgesetzt werden, was sich zum Schluss des Abschnitts zeigt: Df äußert, dass trotzdem Noten gegeben werden müssen (vgl. MP 2, Z. 150), was zu einem Dilemma für die Lehrerinnen führt. Die Lehrkräfte fühlen sich in einem Korsett, welches sie zwingt, Dinge zu tun, die nicht ihrem positiven Horizont entsprechen. Offensichtlich ist es ihnen an dieser Stelle nicht möglich, auf die Exit-Strategie „pädagogischer Freiraum“ (vgl. S. 153) zurückzugreifen und eine Benotung abzulehnen.

Der obige Abschnitt wirkt trotz aller Sensibilität gegenüber den Schüler*innen wie ein vorgeschobener Vorwand, um die nicht thematisierten kulturellen Inhalte zu rechtfertigen, sozusagen als Strategie zur Gewissensberuhigung.

Zwischen Wollen und Nichtkönnen

Bereits Transkriptauszug 83 und Transkriptauszug 84 zeigen, dass aus der Perspektive der Lehrerinnen die Grenzen des positiven Horizonts „kulturelles Lernen“ maßgeblich mit der Wahrnehmung von Schule und Deutschunterricht zusammenhängen, die dadurch charakterisiert sind, dass sie nicht beeinflussbar sind und determinierend auf die Lehrerinnen und deren positiven Horizont wirken.

3	Bf:	Was ich da immer so schwierig finde, also es ist zumindest bei mir so;
4		ähm ich würds total gerne machen aber erstens ist so dieser Zeitdruck da,
5		(.)
6		
7	Cf:	└ja┐
8		
9	Bf:	└und find ich immer dieser Druck wir müssen Noten machen; und (.)
10		
11	Df:	└ja┐
12		
13	Bf:	└dass wir mit denen irgendwie hinkommen; und ich finde, dann fallen
14		genau solche, Sachen weg, und dann ist auch ich mein zur Kultur gehört ja
15		so viel? ich mein Sprechen gehört dazu; Schreiben gehört dazu; Lesen
16		gehört dazu; und dann konzentrierst du dich vielleicht nicht mehr drauf,
17		vielleicht mal zu untersuchen, ähm wie hat sich unsere Schrift, entwickelt
18		sondern, wir schreiben jetzt das? wir schreiben das und (.) dann gehts
19		halt nicht mehr so in diese, kulturellen Sachen; sondern es wird
20		nur noch Noten Noten
21		Noten gemacht
22		
23	Cf:	└des mein ich ja┐ des is- (des werden) diesen Fokus ganz woanders
24		
25	Af:	└des stimmt┐
26		
27	Bf:	└ja,┐

Transkriptauszug 91: Pink, Mittelpassage 2, Z. 3-27

In diesem Transkriptauszug werden von Bf zwei Grenzen formuliert: Zeit und Noten. Es bestätigt sich somit über die ganze Gruppendiskussion hindurch das grundlegende Problem, welches von den Lehrerinnen verhandelt wird. Zwar wollen die Lehrerinnen kulturelles Lernen im Unterricht umsetzen, allerdings wird es durch externe und nicht beeinflussbare Faktoren, die als Grenze wirken, verhindert. Dabei wird auch die besondere Situation im Referendariat diskutiert:

98	Af:	Ich find auch grad im Referendariat hat man <u>dafür</u> einfach keine Zeit,
99		
100	Cf:	↳des wollt ich nämlich grad auch sagen weil ich jetzt sagen muss ich
101		
102	Af:	↳ja,↵
103		
104	Df:	↳@(.)@↵
105		
106	Cf:	↳weiß auch gar nicht ob wir des so richtig <u>w-widerspiegeln</u> ; mit
107		unsern drei Tagen an der Schule, und unserm enormen (.) Druck Lehrproben
108		vorzubereiten UVs zu- vorbe- vorzubereiten,
109		
110	Df:	Die Kinder zu <u>schulen</u> auf bestimmte
111		<u>Sachen</u> , da bleibt dann irgendwo auch @(.)@
112		
113	Ef:	↳Mmh↵ (bej.)

Transkriptauszug 92: Pink, Mittelpassage 1, Z. 98-113

In diesem Auszug werden die bereits formulierten Grenzen anhand der besonderen Situation innerhalb des Referendariats erklärt. Es zeigt sich nunmehr umso deutlicher, dass ein Handeln hin zum positiven Horizont vom System Schule verhindert wird. Trotzdem, und das verdeutlicht insbesondere Transkriptauszug 87 (S. 149), wird innerhalb der Gruppendiskussion nach Lösungsmöglichkeiten (insbesondere innerhalb des Deutschunterrichts) gesucht, um die Gegenhorizonte zu überwinden.¹⁶⁶

Pädagogischer Freiraum als Exit-Strategie

Trotz aller Grenzen und Hürden, die die Lehrkräfte ausführlich elaborieren, gibt es eine Perspektive, die diese Grenzen überwinden kann, nämlich der pädagogische Freiraum.

52	Df:	↳Zeit, die wir halt einfach nur haben? und die begrenzte
53		Stundenanzahl; man könnte so viel tolle Sachen (.) machen aber
54		
55	Cf:	↳des mein ich halt↵ (ähm
56		Mensch) so mit dem pädagogischen Freiraum ich muss da halt selber drüber

¹⁶⁶ Uwe Hericks et al. stellen in ihrer Arbeit zum Thema „Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg“ fest: „In unserer Fokussierung auf Spannungsverhältnisse zwischen Habitus und wahrgenommenen Normen erscheint der Berufseinstieg als eine Phase, in welcher Lehrer/innen permanent mit komplexen Verhaltenserwartungen konfrontiert sind, die für die eigene Handlungspraxis als bedeutsam verhandelt werden“ (Hericks et al. 2018, S. 66). Dies kann anhand der Rekonstruktionen zur Gruppe Pink bestätigt werden.

57			
58	Bf:	└Mmh┐	(bej.)
59			
60	Cf:	└schmunzeln, aber es	
61		gibt so:, viele tolle Sachen die man halt wirklich machen könnte, die	
62			
63	Bf:	└ @(.)@ ┐	
64			
65	Df:	└ @(.)@ ┐	└ja?┐
66			
67	Ef:		└leben;┐

Transkriptauszug 93: Pink, Mittelpassage 1. Z.. 52-67

Cf bezieht sich in ihrer Aussage in den Zeilen 55 und 56 auf die Eingangspassage und den dort erwähnten pädagogischen Freiraum. In diesem Rahmen wird wieder das Orientierungsdilemma ersichtlich: Der pädagogische Freiraum wird als Grundlage bzw. als Argument dafür verwendet, dass kulturelle Inhalte im Deutschunterricht trotz der schwierigen Rahmenbedingungen wie Zeit oder die hohe Anzahl verschiedener Kulturen umgesetzt werden können. Dies ist die einzige mögliche theoretische Exit-Strategie zur Erreichung des positiven Horizonts „kulturelles Lernen“. Trotzdem aber bereitet der Gruppe diese Exit-Strategie auch ein auffälliges Schmunzeln. Es liegt deshalb die Vermutung nahe, dass auch der pädagogische Freiraum keine zufriedenstellende Option bietet, den positiven Horizont umzusetzen.

c) Wahrnehmung der Schüler*innen

Insgesamt ist die Wahrnehmung in Hinblick auf die Schüler*innen innerhalb der Gruppe Pink nur schwach ausgeprägt. In der Eingangspassage wird kurz thematisiert, dass die Kultur der Schüler*innen zu wenig einfließt. Dieser Gedanke ist im Kontext der gesamten Gruppendiskussion kaum von Bedeutung. Sie unterstützt lediglich den Willen der Lehrerinnen in Hinblick auf den positiven Horizont „Kultur“.

Kulturliebende Schüler*innen

Innerhalb der Mittelpassage 2 wird anhand zweier Beispiele elaboriert, dass kulturelle Inhalte auf Seiten der Schüler*innen geschätzt und auch verlangt werden. Diese Perspektive wird in den anderen Passagen zwar nicht mehr aufgegriffen, doch wird sie von der Gruppe derart ausführlich elaboriert und validiert, dass sie von Bedeutung ist, denn letztlich zeigt sich auch in Hinblick auf die Wahrnehmung der Schüler*innen das Orientierungsdilemma auf Seiten der Lehrerinnen.

232	Bf:		└ja┐ wobei
233		die Kinder eigentlich totales Interesse haben also zu mir kam neulich	
234			
235	Af:	└voll;┐	
236			

3.4 Falldarstellung Gruppe Pink

237 Ef: L ja na J
238
239 Bf: n Schüler mit seinem Arbeitsheft, und hat gemeint Frau Hahl, können
240 wir diese Seite machen; und da gings dann einfach drum dass, ähm (.) dass
241 halt verschiedene Länder vorgestellt wurden, mit Sprachen und die Sprachen
242 verglichen werden, wo ich mir dann dachte ja wär schon geil, aber des
243 machen wir dann eine Stunde; und dann ist das Thema durch wo ich mir dann
244
245 Ef: LmhmJ (beh.) LmhmJ (beh.)
246
247 Bf: Lauch denk, eigentlich die Kinder interessiert, des tota:l und du hast
248 aber dann wiederum nicht die Zeit? weil du Noten machen musst, und dann
249 ist es wie gesagt wieder so n Stopfthema weil du vielleicht mal eine
250 Stunde frei hast (.) oder? des ist dann
251
252 Cf: Lwenn du Puffer hast dann kannst es hernehmenJ
253
254 Ef: LmhmJ (beh.)

Transkriptauszug 94: Pink, Mittelpassage 2, Z. 232-254

Anhand dieser Exemplifizierung wird ein weiteres Mal das Kerndilemma der Gruppe ersichtlich und werden die bekannten Gründe für die Nichtumsetzung kultureller Themen benannt. Zusätzlich wird die Argumentation nun um den Aspekt „Stopfthema“ (MP 2, Z. 249) erweitert – sozusagen als Ergebnis der vorausgehenden Elaboration. Insgesamt befinden sich die Gruppe in einem Orientierungsdilemma zwischen den Erwartungen der Schüler*innen, „Stopfthema“, schwieriger praktischer Umsetzung, institutioneller Rahmenbedingungen und dem eigenen Willen, kulturelle Themen umzusetzen. Es hat teilweise (vgl. MP 2, Z. 247-250) den Anschein, als ob die Lehrkräfte ihr eigenes Handeln nicht kontrollieren können, als ob sie durch die äußeren Rahmenbedingungen in ihrem Handeln gegen den eigenen Willen fremdbestimmt sind. Dies dokumentiert sich auch im nächsten Abschnitt.

265 Af: Lich hab jetztJ auch
266 in Mathe das Thema Geld und hab dann gemeint ja sie können alle
267 verschiedene Münzen, und Scheine mitbringen aus ihren Ländern, und des
268 fanden sie halt super gut, aber es hat mir so viel Zeit gekostet dass ich
269 jetzt echt
270
271 Df: LhmJ
272 (nachdenklich)
273
274 Bf: L@ (.) @J
275
276 Af: Lschauen muss, dass ich jetzt wieder ne Seite im Arbeitsheft weglasse,
277 damit ich halt einfach noch vorwärts komm und mit den andern Klassen
278
279 Cf: L°Mathe halt°J
280
281 Af: Lmithalten kann; weil so was Schönes dann einfach nich geht, was aber
282 die Kinder total motiviert, und die dann auch einfach nen Bezug zu diesem
283 Thema bekomme;

Transkriptauszug 95: Pink, Mittelpassage 2, Z. 265-283

In Transkriptauszug 95 zeigt sich das erläuterte System, innerhalb dessen sich das Handeln der Lehrkräfte manifestiert. Hier allerdings mit dem Unterschied, dass kulturelles Lernen umgesetzt wurde, was den Schüler*innen „super gut“ (MP 2, Z. 268) gefallen habe. Gleichzeitig legt Af aber wieder eine Grenze offen, denn sie möchte mit „den andern Klassen mithalten“ (MP 2, Z. 277/281). Es wird somit angestrebt, mit dem Inhalt, der in anderen Klassen umgesetzt wurde, mitzuhalten. Letztlich wird auch hier wieder das Dilemma sichtbar, dass die Lehrerinnen das Thema Kultur gerne umsetzen wollen, es aber zahlreiche Gründe gibt, warum dies nicht möglich ist. Auch das Mithaltenwollen ist ein Indikator für das Handeln der Lehrkräfte, welches sich gegen ihren positiven Horizont „Kultur“ richtet. Erstaunlich ist, dass trotz des umgesetzten kulturellen Inhalts trotzdem noch Argumente gegen das gerade Umgesetzte gefunden werden.

Leben in zwei Welten

Die zweite erkennbare Wahrnehmung in Richtung Schüler*innen lässt sich innerhalb des folgenden Transkriptauszugs herausarbeiten.

137	Cf:	Ja was auch wieder diese- diese Alltagsbewältigung der
138		Kinder halt angeht (.) des wär ja was womit sie halt richtig viel
139		
140	Af:	└ja┐
141		
142	Df:	└ja,┐
143		
144	Ef:	┐Mmh┐ (bej.)
145		
146	Cf:	└anfangen könnten; (.) deutsche Kultur, oder westeuropäische Kultur
147		meinetwegen, und dann, die Kultur d- de- de- des Heimatlandes; (.) damit
148		sind die <u>jeden</u> , Tag, sind die konfrontiert? und teilweise auch ganz extrem
149		weil im Elternhaus is- ist gar nix mit- mit vielleicht (.) <u>unserer</u> Kultur?
150		sondern die leben ja teilweise in zwei Welten (.) und des is (.)
151		
152	Ef:	┐Mmh┐ (bej.) ┐ja?┐
153		
154	Cf:	└stell ich mir halt (2) extrem <u>anstrengend</u> vor; weil ma immer so
155		<u>switchen</u> muss? und, (.) was ich mir auch vorstellen kann dass es (.)
156		vielleicht auch manchmal Probleme gibt; wenn vielleicht (.) ne sehr m::
157		wie soll ich des jetzt sagen; also wenn im Elternhaus sehr <u>stark</u> , darauf
158		geschaut wird, dass die Kultur, des
159		Heimatlandes fortgeführt wird? ob jetzt türkisch arabisch (.)
160		
161	Ef:	┐m ja? (.) genau┐

Transkriptauszug 96: Pink, Mittelpassage 1, Z. 137-161

Im hier gezeigten Abschnitt zeigt sich eine Sensibilität der Lehrerinnen in Hinblick auf die besondere Situation von Kindern mit Migrationshintergrund – auf das Leben in „zwei Welten“ (MP 1, Z. 150), also das Leben in zwei verschiedenen Kulturen.

Innerhalb dieser Welten müssen sich die Schüler*innen zurechtfinden, was nach Ansicht der Lehrerinnen zu „Probleme[n]“ (MP 1, Z. 156) führen kann. Dies wird als negativer Horizont festgehalten und problematisiert bzw. in der Zusammenschau mit dem „Elternhaus“ (MP 1, Z. 149) trotz des empathischen Einfühlens der Lehrerinnen in die Situation der Schüler*innen als Schwierigkeit gesehen.

Auch wenn die Wahrnehmungen der Gruppe Pink bezüglich der Schüler*innen nicht besonders intensiv sind, heißt dies nicht, dass dieser wichtige Akteur innerhalb des Bildungsprozesses nicht mitgedacht wird. Die Gruppe der Schüler*innen ist während der gesamten Gruppendiskussion ein Orientierungspunkt, der von den Lehrerinnen bedacht wird. Beispielhaft soll hier der Bezug zu den Ausführungen innerhalb des Abschnitts „Positive Effekte kulturellen Lernens“ (vgl. S. 145) hergestellt werden, in dem sich die Gruppe explizit auf die Lernenden bezieht und den Mehrwert kulturellen Lernens betont.

d) Wahrnehmung der Eltern

Die Eltern und das Zuhause der Schüler*innen sind für die Gruppe Pink über die ganze Gruppendiskussion hinweg wichtige Bezugspunkte. Eine explizite und längere Elaboration wird allerdings erst mit der standardisierten Nachfrage nach einem kultursensiblen Unterricht angeregt.

Negatives Zuhause

Die Eltern und das Zuhause werden durchweg als negativer Horizont dargestellt, welcher Probleme und Grenzen mit sich bringt. Im Fokus stehen dabei insbesondere die Eltern der Schüler*innen mit Migrationshintergrund und ausländische Eltern:

61	Cf:	Welches Ziel wird denn hier verfolgt? is es ne Integration oder is
62		
63	Bf:	„Mmh“ (beh.)
64		
65	Ef:	„ja,“
66		
67	Cf:	„so n Parallelleben? (2) und dieses
68		
69	Af:	„ja, des darf halt nicht sein eigentlich“
70		
71	Cf:	„Parallelleben, des (2) führen ja sehr viele Eltern eben m- weil sie
72		vielleicht (.) die Hoffnung haben wieder n:- nach Hause zurückzukehren;
73		(.) oder vielleicht auch gewisse Sachen wirklich ablehnen; aber für das
74		Kind? das is ne ganz andre Situation; weil das Kind, sich einfach durch
75		die- schulische Erziehung noch gar nicht so abgrenzen kann, (.) das Kind
76		lebt ja zwangsläufig in zwei Kulturen; und dann find ichs manchmal, (2)
77		schwierig. „muss ich“ ganz ehrlich sagen, weil das für mich keine
78		nachvollziehbaren Gründe sind; (.)

Zwar versuchen die Lehrerinnen sich in diesem Abschnitt in die Perspektive der Eltern zu versetzen und die Motive ihres Handelns zu ergründen, gleichzeitig werden diese Motive – aus Gründen des Kindeswohls – abgelehnt (vgl. auch Transkriptauszug 96). Anknüpfend an Transkriptauszug 97 heißt es weiter:

80	Df:	Oder auch beim Thema Schullandheim, nen Schritt zurück gehen, im
81		Elterngespräch sagt dir die Mutter zu, dass des Kind mitfährt, (.) und
82		danach, (.) fährt des Kind nicht mit weil der Vater zuhause beschlossen
83		hat, es darf, nich mitfahrn, (.) is auch wieder dieses kultursensible
84		
85	Ef:	└Mmh┐ (beh.)
86		
87	Cf:	└ja,┐
88		
89	Af:	└ja,┐
90		
91	Df:	└Umgehen, (.) wem (.) in welchem Grad kannst du Aussagen, (.) wirklich
92		in dem Sinn glauben oder sind die für richtig, und werden dann nicht
93		wieder umentschieden; weil zuhause der Vater halt einfach mehr zu sagen
94		hat; als die Mutter; (2) und da zum einen der Respekt, eben der Kultur
95		gegenüber, wie is es denn bei den Kindern zuhause, aber auch; (.) wie
96		wirds denn dir rangetragen und inwiefern bist du damit eingebunden; als
97		Lehrkraft,

Transkriptauszug 98: Pink, Schlusspassage, Z. 80-97

In der Exemplifizierung „Schullandheim“ wird ein Orientierungsrahmen ersichtlich, in dem sich die Lehrkräfte bewegen. Zum einen ist die Informationslage der Eltern uneinheitlich, zum anderen weiß die Lehrkraft nicht, woran sie sich orientieren soll, was von ihr Kultursensibilität verlangt. Das Zuhause wird somit problematisiert. Die Lehrkraft befindet sich in einem Spannungsfeld zwischen Respekt gegenüber der Kultur und den unterschiedlichen Meinungen zweier Elternteile, wo der Mann als hierarchisch höhergestellt wahrgenommen wird. Den Lehrerinnen fällt es schwer, sich in diesem Orientierungschaos zurechtzufinden. Gleichzeitig zeigt sich an diesen zwei Beispielen, dass Themen wie Respekt und Toleranz im Kontext Kultursensibilität anhand der Eltern und des Zuhauses angesprochen werden.

Gegenseitiger Respekt und Toleranz

Am deutlichsten lässt sich der Zusammenhang zwischen den Themen Eltern und Respekt und Toleranz direkt zu Beginn der Schlusspassage zeigen, wo der Interviewer nach dem Begriff „kultursensibel“ fragt:

1	I:	Mich würd noch interessieren was euch zum Thema kultursensibel einfällt;
2		
3		(7)
4		
5	Bf:	°hm°
6		
7	Cf:	└°hm°

„Schullandheim“, Transkriptauszug 98, S. 158). Dass Schüler*innen aus kulturellen Gründen nicht an der Klassenfahrt teilnehmen dürfen, stößt bei den Lehrkräften auf Unverständnis. Dieses Unverständnis wird im folgenden Abschnitt begründet:

33 Cf: $\text{Lja aber}\downarrow$ was sind dann die Gründe?
 34
 35 Af: Ja weil des Mädels halt vielleicht dann irgendwie, nicht mit den Jungs
 36 irgendwie,
 37
 38 Bf: Ja aber sie ist tagtäglich mit Jungs in einer Klasse
 39
 40 Af: $\text{Lja eigentlich schon}\downarrow$
 41
 42 Cf: $\text{L sie ist von- von}\downarrow$
 43 mir und einer (.) Begleitperson (2)
 44 dabei, (1) sie schläft ja nicht mit Jungs in einem Zimmer? (.) ich
 45
 46 Bf: $\text{Ljaja;}\downarrow$
 47
 48 Af: $\text{Lich kanns auch nicht verstehn, aber}\downarrow$ $\text{Lja}\downarrow$
 49
 50 Cf: habne Aufsichtspflicht, die rechtlich geregelt is? und die anfechtbar
 51 is? da versteh? ichs manchmal nicht und das ist sowas, (.) wo ich mir dann
 52
 53 Af: $\text{Lmmh}\downarrow$ (beh.)
 54
 55 Cf: $\text{Lauch ganz ehrlich schon n bisschen auch auf n Schlips getreten fühle,}$
 56 weil ich mir denk n: (2) also da is wieder so die Frage mit
 57 kultursensibel, ähm, (2) in welches-
 58
 59 Bf: $\text{Lbis zu nem gewissen Grad find ich,}\downarrow$
 60
 61 Cf: $\text{Lwelches Ziel wird denn hier verfolgt? is es ne Integration oder is}$
 62
 63 Bf: $\text{Lmmh}\downarrow$ (beh.)
 64
 65 Bf: $\text{Lja,}\downarrow$
 66
 67 Cf: $\text{Lso n Parallelleben?}$ (2)

Transkriptauszug 101: Pink, Schlusspassage, Z. 45-67

Cf fragt in Zeile 33, warum Schüler*innen aus kulturellen Gründen nicht mit auf Klassenfahrt dürfen. Bei den Antwortversuchen wird das deutsche Recht über kulturelle Gründe gestellt. Das für die Lehrkräfte gültige und priorisierte Recht wird von den Eltern untergraben, weshalb sich Cf auf den „Schlips getreten föhl[t]“ (SP, Z. 55) – Respekt und Toleranz auf der anderen Seite sind für die Lehrerinnen nicht sichtbar. In der verwendeten Redewendung dokumentieren sich eine Kränkung und eine persönliche Betroffenheit. Gleichzeitig wird durch die Redewendung auch das schlechte und unhörige Verhalten der „Anderen“ zum Ausdruck gebracht. Die Erwartung „Respekt“ und „Toleranz“ wird auf allen Ebenen enttäuscht.

Letztendlich zeigen sich in diesem Beispiel Ansätze einer ethnozentrischen Sichtweise. Zwar wird nach den Motiven der Eltern gefragt, doch werden diese nicht aus deren Sicht, sondern aus der eigenen Sichtweise erörtert. Es dokumentiert sich darin eine grundlegende Differenz zwischen dem „Eigenen“ und dem „Anderen“ – ausgehandelt an den Themen Geschlecht, Unterordnung von Frauen (vgl. Transkriptauszug 98) und Religion, welche zu einem späteren Zeitpunkt der Gruppendiskussion thematisiert wird. Zusätzlich wird die Möglichkeit in den Raum gestellt, dass die Eltern an keiner Integration interessiert seien und bewusst ein Parallellieben führten. Die eigene Kultursensibilität wird gesetzt, aber die „Anderen“ erfüllen diese Erwartung nicht, denn „da is wieder so die Frage mit kultursensibel“ (SP, Z. 56-57). Das folgende Gedankenexperiment verdeutlicht den Orientierungsrahmen in besonderer Weise:

99 Cf: Stell dir mal vor wies anders rum wär weiß i nicht angenommen die
 100 Klassenfahrt würde in die Türkei? fahrn und du sagst, boa oh nee kulturell
 101 kann ich das jetzt überhaupt nicht mit mir
 102 verantworten; was wird dann- was wird dann passieren; (.) dann bist du
 103
 104 Af: Lachso stimmt, (.) ja,↓ Lstimmt;↓
 105
 106 Df: L°ja°,↓
 107
 108 Ef: Lmhm↓
 109 (beh.)
 110
 111 Cf: Lder Rassist, °@(.)@° das is halt so dieses was ich a- a- echt
 112
 113 Af: Lja,↓
 114
 115 Cf: Lschwierig manchmal, manchmal find; (.) ich- bin da wirklich offen und
 116 auch tolerant, nur- s- für mich gibts doch irgendwo Grenzen, wo ich mir
 117 denk also tun wir dem Kind? denn jetzt auch grad n Gefallen wenn sie
 118 beschließt des Kind darf nich
 119 mitfahrn;

Transkriptauszug 102: Pink, Schlusspassage, Z. 99-119

Es dokumentiert sich in diesem Beispiel auf Seiten der Lehrkräfte das Gefühl, dass mit verschiedenen Maßstäben gemessen wird und die Eltern mit Migrationshintergrund Freiheiten haben, die im Gedankenexperiment den deutschen Eltern nicht gewährt werden würden, denn „dann bist du der Rassist“ (SP, Z. 102/111).

Die Gruppe kommt zu dem Schluss, dass es bei der vorausgesetzten Offenheit und Toleranz auch Grenzen gibt, was sie mit dem Wohlergehen des Kindes begründen. Eine ebenfalls vorausgesetzte Kultursensibilität würde das Akzeptieren des Wunsches der Eltern nach sich ziehen, was sich dann negativ auf den Schüler*innen auswirkt. Das Problem liegt darin – und das wird in Transkriptauszug 100, Transkriptauszug 101

und Transkriptauszug 102 explizit von den Lehrkräften ausgesprochen – dass es auf Seiten der Lehrerinnen an einem grundlegenden Verständnis dafür fehlt, bei gleichzeitig gelebter Kultursensibilität.

Die Gruppe findet innerhalb der Gruppendiskussion für dieses zweite Kernproblem keine Lösungsansätze. Ihrer Meinung nach liegt das Problem bei den Eltern. Der Deal, Toleranz zu geben und diese gleichzeitig zu erwarten, scheitert an der „anderen“ Seite.

f) Selbstsicht der Lehrerinnen

Die Selbstsicht der Lehrerinnen orientiert sich stark an den Kulturtechniken, die als positiver Horizont den Schüler*innen vermittelt werden sollen.

46 Cf: Lich glaub[↓] halt, dass wir halt des ist jetzt so dieses
 47 mit dem Deutschunterricht; das is halt schwierig ich glaub dass wir schon
 48 richtig viel Kulturtechniken halt oder, (.) Teile, (.) Vorstellung unsrer
 49 Kultur vermitteln; es fängt ja beim Bitte und Danke an, (.) des is ja
 50
 51 Bf: Lja[↓]
 52
 53 Cf: Lleider für viele Kinder überhaupt, nicht selbstverständlich, oder man
 54
 55 Bf: L @(.)@[↓]
 56
 57 Cf: Lkommt morgens in ein Raum rein und begrüßt sich vielleicht erst mal,
 58 und wens nur n Hallo is aber; (.)
 59
 60 Af: (des () schon nicht)
 61
 62 Df: L auch auf m Gang[↓] es muss nicht mal nur im- im
 63 Klassenzimmer sein aufm Gang?
 64
 65 Ef: Lja,[↓]
 66
 67 Cf: Loder, wies jetzt eben war ich halt[↓] Kindern net Tür auf
 68 und die schlüpfen einfach durch wo ich mir denk ähm (.) ja wie?
 69
 70 Df: Lja,[↓] Lja,[↓] Lja,[↓]
 71
 72 Bf: L @ (2) @[↓] Lja,[↓]

Transkriptauszug 103: Pink, Mittelpassage 2, Z. 46-72

In diesem Auszug werden zahlreiche Beispiele genannt, die zeigen, wie die Lehrerinnen ihrer Meinung nach versuchen, den positiven Horizont „Kultur“ den Schüler*innen zu vermitteln. Dabei wird der Begriff „Kulturtechniken“ durch „Teile, Vorstellungen unserer Kultur“ (MP 2, Z. 48-49) näher beschrieben. Es zeigt sich im Anschluss an die Beispiele, die hier nicht vollständig abgebildet sind, dass auch der Begriff „Anstand“ (MP 2, Z. 104) relevant scheint.

103 Af: Ldes hat eigentlich auch schon mit[↓]
 104 Kultur zu tun gell dass man einfach (.) so Anstand nimmt

Ideal der kulturellen Bildung und den eingrenzenden und nicht beeinflussbaren Faktoren arbeiten sich die Lehrerinnen während der ganzen Diskussion ab.

Innerhalb der Diskussion entwickeln die Lehrerinnen Ideen für einen kulturellen Deutschunterricht und dessen Umsetzung in die Realität, was offensichtlich Schwierigkeiten bereitet. So äußern sich kulturelles Lernen und dessen methodisches Repertoire der Gruppe Pink im Mitbringen und Vergleichen kultureller Artefakte als inhaltlicher Lückenfüller im Jahresverlauf. Wie die Gruppe Blau befindet sich die Gruppe Pink in einem Dilemma zwischen Wollen und Können. Die Institution Schule ist dabei ein entscheidender determinierender Einflussfaktor. Einerseits fordert der Lehrplan kulturelles Lernen, andererseits bietet er die dafür erforderlichen Rahmenbedingungen nicht. Trotzdem sucht die Gruppe fortwährend nach Lösungsmöglichkeiten und benennt sogar den pädagogischen Freiraum als Exit-Strategie, wobei dieser zwar als Gegenargument genutzt und dennoch nicht weiter verfolgt wird.

Die Wahrnehmungen der Schüler*innen sind nur schwach ausgeprägt und entgegen der vorigen drei Gruppen nicht defizitär bestimmt. Vielmehr werden die Schüler*innen als kulturliebend beschrieben, die kulturelle Themen gerne und auch intensiver behandeln würden, was das Kerndilemma der Lehrerinnen noch verstärkt. Eine zweite Orientierung zeigt sich in der Wahrnehmung, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund oder ausländische Schüler*innen häufig in „zwei Welten“ leben und dies im unterrichtlichen Alltag zu Problemen führt.

Diese Orientierung hängt stark mit der Wahrnehmung der Eltern zusammen, die vergleichbar mit den anderen drei Gruppen defizitär ist. Allerdings stehen bei der Gruppe Pink die Eltern der Schüler*innen mit Migrationshintergrund bzw. ausländische Eltern im Zentrum der Diskussion. Im Kern geht es dabei um fehlenden Respekt und Toleranz auf Elternseite, welche von den Lehrerinnen allerdings vorausgesetzt werden, was sich am Beispiel Klassenfahrt dokumentiert. Die Erwartungshaltungen der Lehrkräfte werden von den Eltern enttäuscht, und es verbleibt das Gefühl der Ungerechtigkeit, da mit verschiedenen Maßstäben zwischen Lehrkräften, deutschen und ausländischen Eltern gemessen wird.

Die Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte ist durchaus positiv. Zwar ist ihnen bewusst, dass insbesondere im Deutschunterricht kulturelles Lernen noch vernachlässigt wird, ansonsten verfolgen sie aber erfolgreich das Ziel einer kulturellen Bildung und haben dieses in ihr alltägliches Unterrichten integriert.

Die Gruppe Pink hebt sich in mehreren Punkten von den Gruppen Grün, Blau und Gelb ab. Zum einen werden die Schüler*innen nur randständig behandelt, zum anderen unterscheiden sich die Facetten der Kultur so grundlegend, dass Kategorien wie „Bewahren“ und „Erhalten“ nicht diskutiert werden und auch die gesetzten Themen häufig interkulturelle Konflikte behandeln. Interessant ist, dass die Grenzen kultureller Bildung gerade durch die Institution Schule einen großen Raum einnehmen und dass ausführlich elaboriert wird, warum kulturelles Lernen im Sinne der Lehrerinnen nicht umgesetzt werden kann, was deren Handlungsspielraum elementar einschränkt. Die Lehrerinnen nehmen sich, im Gegensatz zur Gruppe Blau, trotzdem als aktiv und selbstwirksam in Hinblick auf kulturelle Bildung wahr. Dass dabei allerdings immer auf Basis verschiedener Kulturbegriffe diskutiert wird (erfolgreich empfinden sich die Lehrkräfte innerhalb der Facette Kulturtechnik, die mit Formen der Höflichkeit näher definiert wird), verdeutlicht parallel zu den anderen Gruppen, wie wenig professionelles Wissen zum Thema Kultur vorhanden ist und wie intuitiv diesbezüglich die Diskussionen geführt werden.

3.5 Komparative Analyse

Anhand der Interpretationen der einzelnen Gruppen konnte ausführlich dargestellt werden, in welchen Orientierungsrahmen sich die Wahrnehmungen der Lehrerinnen und Lehrer im Themenfeld Kultur bewegen, wie die verschiedenen Orientierungsdilemmata charakterisiert sind und wie diese bearbeitet werden. Das im Eingangsimpuls gesetzte Thema Kultur stellt die vier Gruppen vor zahlreiche Herausforderungen. Zwar sind die Orientierungshorizonte und Themen überwiegend ähnlich – was in der Strukturierung der einzelnen Fallbeschreibungen gut sichtbar wird –, werden jedoch vor dem Hintergrund der vielfältigen Orientierungsrahmen unterschiedlich bearbeitet.

Gemäß der Dokumentarischen Methode werden die verschiedenen Fälle mit Beginn des Rekonstruktionsprozesses einem permanenten komparativen Vergleich unterzogen, der sich durch den gesamten Forschungsprozess zieht.¹⁶⁷ Auf Grundlage des formulierten Forschungsinteresses und des explorativen Charakters der Studie werden im nächsten Schritt für die vier Fallbeschreibungen Vergleichsebenen rekonstruiert. Das bedeutet, dass die Vergleichsebenen direkt aus dem Material entwickelt werden, weil bereits dort eine Relevanz für das Forschungsinteresse erkennbar ist (vgl. S. 35 ff.).

Insgesamt lassen sich in dem nun folgenden Interpretationsschritt 12 relevante Vergleichsebenen rekonstruieren.

1. Wahrnehmung der Schüler*innen
2. Wahrnehmung der Eltern
3. Wahrnehmung von Kultur
4. Umgang mit dem Kulturbegriff
5. Facetten des Kulturbegriffs
6. Strategien der Kulturvermittlung
7. Modi kultureller Vermittlung
8. Zugang zu Lösungsansätzen
9. Motivation kulturellen Lernens
10. Ethnische Attribuierung
11. Rollenwahrnehmung im Kontext Kultur
12. Wahrnehmung eines kultursensiblen Deutschunterrichts

¹⁶⁷ Vgl. Bohnsack et al. 2018, S. 25.

Im Folgenden sollen anhand der identifizierten Vergleichsebenen die rekonstruierten, kollektiv geteilten, fallübergreifenden Wahrnehmungen beschrieben und die Kontrastierungen innerhalb der einzelnen Fälle herausgearbeitet werden.

3.5.1 Wahrnehmung der Schüler*innen

Die erste Vergleichsebene wurde aufgrund ihrer zentralen Rolle bereits als strukturierendes Element innerhalb der vier Fallbeschreibungen eingeführt. Sie beschreibt die wichtigsten Orientierungspunkte, und zwar wie die vier verschiedenen Gruppen die Schüler*innen kollektiv wahrnehmen.

Alle vier Gruppen kommen während der Gruppendiskussion auf die Schüler*innen zu sprechen und betrachten sie als defizitär – die Gruppe Pink bildet eine Ausnahme. Von den Lehrerinnen und Lehrern wird jeweils ein Mangel an „Kultur“ wahrgenommen. Das Spannungsfeld zwischen der gesetzten Normativität, welcher ein utopischer Orientierungspunkt ist, und der wahrgenommenen Schulrealität, die für die Lehrkräfte die Faktizität darstellt, markiert den Orientierungsrahmen der Lehrkräfte, in dem das Handeln stattfindet. Innerhalb dieses Orientierungsrahmens wird die Realität der Gruppen unterschiedlich verhandelt. Während die Gruppe Grün die Eltern für die kulturellen Defizite in die Verantwortung nimmt und die Schüler*innen als unschuldige Opfer der eigenen Eltern beschreibt, nimmt die Gruppe Gelb eine „Unkultur“ wahr. Diese „Unkultur“ äußert sich in der Verwendung des Begriffs „Kultur“, der hinter jede als Defizit wahrgenommene kulturelle Äußerung gesetzt wird, wie zum Beispiel „Schönschreibkultur“ oder „Lesekultur“. Der Kulturbegriff dient hier zur defizitären Beschreibung der Schüler*innen zwischen der erwarteten Norm und der wahrgenommenen Realität. Die Gruppen Blau und Pink betonen in ihren Ausführungen wiederum besonders das Interesse der Lernenden an kulturellen Themen und Inhalten. Während es bei der Gruppe Blau die Theater- und Musicalsfahrten sind, erlebt die Gruppe Pink ein positives Feedback auf das Behandeln kultureller Inhalte im Unterricht. Erstaunlicherweise spricht die Gruppe Blau ihre Schüler*innen gleichzeitig auch in einem auffällig abschätzigen Modus, welcher in der Zusammenschau aller vier Gruppen einzigartig ist.

Während insbesondere in den Diskussionen der Gruppen Grün und Gelb die Schüler*innen thematisch die zentrale Rolle einnehmen und diese zwei Gruppen sich am aufgezeigten Orientierungsrahmen mühevoll abarbeiten, sind die Schüler*innen der Gruppe Pink lediglich Akteure auf einem Nebenschauplatz und nehmen innerhalb

der Diskussion keinen großen Raum ein. In den Gruppen Grün, Blau und Gelb überwiegt ein homogenes Bild der Schüler*innen, das insbesondere durch Leistungsschwäche und Kulturarmut charakterisiert wird. Dabei wird in allen Gruppen überwiegend auf den Modus der Homogenisierung durch Vereinheitlichung der Schüler*innen zurückgegriffen.¹⁶⁸

KOMPARATIVE ANALYSE	Gruppe Grün	Gruppe Blau	Gruppe Gelb	Gruppe Pink
Wahrnehmung der Schüler*innen	defizitär			neutral
	unschuldige Opfer	interessiert	Unkultur	interessiert

Abbildung 11: Komparativer Vergleich: Wahrnehmung der Schüler*innen

3.5.2 Wahrnehmung der Eltern

Ein weiterer Orientierungsrahmen aller Gruppen spannt sich daran auf, wie die Eltern im Kontext Kultur wahrgenommen werden.

Die Eltern sind der zentrale Orientierungspunkt, wenn es entweder um die kulturellen Defizite der Schüler*innen und um kulturelle Bildung im Allgemeinen geht. Auch die Eltern werden von den vier Gruppen als defizitär wahrgenommen. Die Lehrkräfte beschreiben sie als oppositionelle Kraft der Institution Schule, welche jeweils in unterschiedlicher Form einer von den Lehrerinnen und Lehrern zugesprochenen Verantwortung oder Aufgabe im Themenfeld Kultur nicht nachkommt. Die Gruppen Grün und Blau sehen in den Eltern jene Personen, die für die Weitergabe bzw. Nicht-Weitergabe kultureller Bildung verantwortlich gemacht werden müssen. Die Eltern und das Zuhause sind dabei die primäre Keimzelle einer kulturellen Bildung im Sinne der Lehrerinnen und Lehrer. Hier, in den eigenen vier Wänden, soll im Idealfall Kultur thematisiert und insbesondere vermittelt werden, was in der wahrgenommenen Realität nicht stattfindet. Die Gruppe Gelb dagegen versteht die Eltern mehr als Partner und Teil des unterrichtlichen Kulturvermittlungsprozesses. Kulturelle Bildung kann hier nur gelingen, wenn die Eltern mitmachen und ihren ihnen von den Lehrerinnen und Lehrern zugeteilten Beitrag dazu leisten.

Die Gruppe Pink verhandelt das Spannungsfeld aus einer anderen Perspektive, denn ihr geht es verstärkt um die Themen Gleichstellung und gegenseitige Akzeptanz zwischen Eltern und Lehrkräften, welche letztlich eine Enkulturation der Schüler*innen mit Migrationshintergrund oder ausländischer Schüler*innen zum Ziel hat. Den Eltern kommt die Aufgabe zu, diese Enkulturation nicht zu behindern. In der Realität hingegen werden diese Erwartungen durchweg enttäuscht. Deswegen werden die

¹⁶⁸ Vgl. dazu Schieferdecker 2016b.

Eltern von Schüler*innen mit Migrationshintergrund oder von ausländischen Schüler*innen lediglich innerhalb der Gruppe Pink thematisiert, während die drei anderen Gruppen die Eltern aller Schüler*innen in die Diskussion einbeziehen – die Eltern demnach überwiegend nicht an einer ethnischen Differenzlinie kategorisieren. Dabei scheint es fallübergreifend keine konstruktive Zusammenarbeit zwischen den zwei Akteursgruppen zu geben – die wahrgenommenen Enttäuschungen bestimmen die Handlungssohnmacht der Lehrkräfte, die Fronten scheinen in allen Gruppen verhärtet.

Die Wahrnehmungen der Eltern in Hinblick auf das Themenfeld Kultur ist das Kernproblem, aus dem sich jeweils unterschiedliche Reaktionen der vier Gruppen hinsichtlich einer kulturellen Bildung beobachten lassen: Während die Gruppe Pink in diesem fundamentalen Problem verharrt, verhandeln die Gruppen Blau und Grün, inwieweit sie dafür verantwortlich sind, die „Kultur“ zu bewahren. Die Gruppe Gelb dagegen wird selbst tätig und macht die kulturelle Bildung zu einer Sache, die die Lehrkräfte betrifft.

KOMPARATIVE ANALYSE	Gruppe Grün	Gruppe Blau	Gruppe Gelb	Gruppe Pink
Wahrnehmung der Eltern	defizitär			
	Verantwortungszentrum und Keimzelle von Kultur	Partner		Gleichstellung

Abbildung 12: Komparativer Vergleich, Wahrnehmung der Eltern

3.5.3 Wahrnehmung von Kultur

Innerhalb der vier Gruppendiskussionen zeigt sich, dass im Allgemeinen die Wahrnehmung von Kultur uneinheitlich und unstrukturiert ist. Dies lässt sich besonders anhand der Eingangspassagen verdeutlichen, in denen sich die Gruppen auf die Suche nach einer geeigneten Füllung des Kulturbegriffs machen. Sie gehen dabei mehr assoziativ als strukturiert vor, was zeigt, dass eine Auseinandersetzung mit dem Thema Kultur im Einzelfall stattgefunden hat, dies aber im Kollektiv auszuschließen ist. Trotzdem ist die Wahrnehmung des Themenfeldes Kultur bei allen Gruppen positiv verknüpft. Ihm wird eine große Relevanz innerhalb der schulischen Bildung zugesprochen, an dessen Ende das Ziel der kulturellen Bildung im Sinne der Lehrkräfte steht, also ein kollektiv geteilter positiver Horizont. Interessanterweise ist in den Gruppen – ausgenommen bei der Gruppe Gelb – eine Wahrnehmung von Kultur zu beobachten, die auch Veränderungen mit in den Blick nimmt, was bedeutet, dass die Lehrkräfte durchaus Veränderungsprozesse registrieren, diese aber nicht unbedingt gutheißen. Im Gegensatz zu dieser grundsätzlichen Offenheit arbeitet die

Gruppe Gelb mit einer starren Wahrnehmung von Kultur. Veränderungen werden meist an den Schüler*innen in Form eines Defizits wahrgenommen; dynamische kulturelle bzw. gesellschaftliche Veränderungsprozesse werden nicht verhandelt.

Innerhalb dieser kollektiv übereinstimmenden Wahrnehmung zeigen sich in jeder Gruppe unterschiedliche Schwerpunktsetzungen bei der Bearbeitung des Themas. Die Gruppe Grün sieht Kultur als etwas, was es zu begreifen und zu verstehen gilt und was gleichzeitig als Orientierung dient. Demgegenüber hebt die Gruppe Blau die Tradition hervor, welche im Zusammenhang mit Kultur erhalten bleiben soll. Die Gruppe Gelb verwendet den Kulturbegriff vorrangig zur Beschreibung kultureller Defizite auf Seiten der Schüler*innen; die Gruppe Pink arbeitet sich am Aspekt der Belastung ab, welche durch das Spannungsfeld zwischen den institutionellen Rahmenbedingungen und den eigenen Anforderungen, kulturelle Inhalte in den Unterricht zu integrieren, entsteht. Obwohl diese Facetten und kollektiven Schwerpunktsetzungen nur bedingt miteinander verglichen werden können, verdeutlichen sie dennoch, dass es innerhalb der gruppenübergreifenden Übereinstimmungen auch kollektive Kontrastierungen zwischen den Gruppen gibt.

KOMPARATIVE ANALYSE	Gruppe Grün	Gruppe Blau	Gruppe Gelb	Gruppe Pink
Wahrnehmung von Kultur	kulturelle Bildung als Ziel			
	unstrukturiert			
	Registrierung von Veränderungsprozessen		starr	Registrierung von Veränderungsprozessen
	als etw. Begreifbares, als Orientierung	als Tradition	als Beschreibung eines Defizits	als Belastung

Abbildung 13: Komparativer Vergleich, Wahrnehmung von Kultur

3.5.4 Umgang mit dem Kulturbegriff

Weil die Wahrnehmungen von Kultur eng mit dem Umgang mit dem Kulturbegriff zusammenhängen, wird innerhalb dieses Abschnitts herausgehoben, wie die Lehrkräfte mit dem Begriff operieren und welches implizite Wissen sich darin zeigt.

Mit einer unstrukturierten Wahrnehmung von Kultur geht auch der Umgang mit dem Kulturbegriff einher, welcher sich in allen Gruppen als unsystematisch und undifferenziert beschreiben lässt. In keiner Gruppe wird der Kulturbegriff in einer systematischen Kategorisierung und Reflexion selbst zum Thema gemacht. Es scheint vielmehr so, als ob den Gruppen ein ordnender Zugang verwehrt bleibt, was letztlich nichts mit einem professionellen Umgang mit der Begrifflichkeit bzw. dem Thema zu tun hat. Hierin dokumentiert sich, dass der Begriff in der wahrgenommenen Realität

der Lehrerinnen und Lehrer keine große pädagogischen oder didaktischen Relevanz hat und deshalb auch nicht zum Gegenstand professioneller Überlegungen gemacht wird. Vor allem in einem Punkt unterscheiden sich die Gruppen: Während die Lehrkräfte der Gruppen Grün, Blau und Pink einen selbstbewussten und indikativen, überzeugten Umgang mit dem Kulturbegriff pflegen und damit eine schlüssige und kohärente Realität wahrnehmen, ist der Umgang der Gruppe Gelb mit dem Kulturbegriff überwiegend ein suchender. Die eigene Wahrnehmung wird von der Gruppe in Frage gestellt; man sucht nach der richtigen Verständnisdimension. Dies zeigt sich insbesondere in den vielen Passagen, wo der Kulturbegriff auf der Suche nach seinen Bedeutungsdimensionen unsystematisch umkreist wird.

KOMPARATIVE ANALYSE	Gruppe Grün	Gruppe Blau	Gruppe Gelb	Gruppe Pink
Umgang mit dem Kulturbegriff	unsystematisch			
	undifferenziert			
	indikativ		suchend	indikativ

Abbildung 14: Komparativer Vergleich, Umgang mit dem Kulturbegriff

3.5.5 Facetten des Kulturbegriffs

Innerhalb der Fallbeschreibungen wurden die verschiedenen Facetten des Kulturbegriffs jeweils in einem eigenen Unterpunkt rekonstruiert. In der hier vorliegenden komparativen Analyse sollen sie nun in einer Zusammenschau miteinander verglichen werden.

Weil die Lehrkräfte mit verschiedenen Facetten des Kulturbegriffs operieren, zeigen sich große Unterschiede im fallübergreifenden Vergleich. Die folgende Abbildung soll den Überblick erleichtern:

KOMPARATIVE ANALYSE	Gruppe Grün	Gruppe Blau	Gruppe Gelb	Gruppe Pink
Facetten des Kulturbegriffs	-----	Hochkultur		-----
	Alltagskultur		-----	-----
	Kulturtechnik	-----	Kulturtechnik	
	Kulturgut		-----	-----
	-----	-----	-----	soziale Kompetenz
	-----	Interkulturalität	-----	Interkulturalität
	-----	-----	-----	Heterogenität
	ethnische Abgrenzung			

Abbildung 15: Komparativer Vergleich, Facetten des Kulturbegriffs

Die Gruppen operieren mit den hier aufgeführten Begrifflichkeiten. Da nicht alle Gruppen die hier verwendeten Begriffe innerhalb der Gruppendiskussion aktiv gebrauchte, wurden die Begriffe zum besseren Vergleich in Hinblick auf die komparative Analyse bereits in den Fallbeschreibungen vereinheitlicht. In diesem Fall

wurde der vergleichbare semantische Gehalt mit dem jeweils passenden Begriff umschrieben. Dabei füllen die jeweiligen Gruppen die verschiedenen Facetten des Kulturbegriffs in ihrer Semantik selbst.

Fast alle Facetten des Kulturbegriffs divergieren im komparativen Vergleich der Gruppen. Lediglich die Facette der ethnischen Abgrenzung, die innerhalb der Fallbeschreibungen an verschiedenen Stellen angedeutet wird, dokumentiert sich in allen Gruppen gleichermaßen als konjunktives Wissen. Das bedeutet, dass alle Gruppen mit ethnischen Differenzierungen arbeiten und diese zur Beschreibung der Abgrenzung von Kategorien verwenden, hierdurch wird ein von allen Gruppen geteilter Orientierungsrahmen sichtbar.

3.5.6 Strategien der Kulturvermittlung

Zentraler Verhandlungspunkt jeder Gruppendiskussion ist, wie Kultur vermittelt werden soll. Dabei greifen die einzelnen Gruppen auf verschiedene Strategien zurück, die eng mit anderen Vergleichshorizonten in Verbindung stehen und einen engen Zusammenhang mit der Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte und deren Sicht auf die Eltern haben.

Gruppe Grün antwortet auf die Verhandlung einer Verantwortung innerhalb des Kulturvermittlungsprozesses mit einer konsequenten Verweigerung. Diese Lehrkräfte sind der Meinung, dass alleine den Eltern die Aufgabe der Kulturvermittlung zukomme, und sehen sich nicht als die „Wächter der Kultur“. Vielmehr ertragen sie das Spannungsfeld zwischen dem Wunsch nach kultureller Bildung der Schüler*innen und der wahrgenommenen Realität der Verantwortungsverweigerung auf Seiten der Eltern. Anstatt den Konflikt durch eine Verantwortungsannahme im Feld der kulturellen Bildung und eine Veränderung der Selbstwahrnehmung zu verringern, wie es die Gruppen Gelb und Pink machen, verweigern sie sich einer Thematisierung von Lösungsstrategien.

Ähnlich verhält es sich mit der Gruppe Blau, die zwar artikuliert, dass letztlich sie selbst für kulturelle Inhalte im Unterricht verantwortlich sei, und dennoch dieser Verantwortung dadurch systematisch ausweicht, indem sie keine Anknüpfungspunkte innerhalb des Lehrplans sieht, anderweitige Hürden diskutiert und erwartet, dass die Schüler*innen selbst kulturelle Inhalte einfordern. Diese Aussagen dokumentieren eine durchgängige Passivität auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer, mit der es der Gruppe gelingt, ihre eigene Antwort auf das Problem kultureller Vermittlung zu finden.

Dem eigenen Wunsch, dass die Schüler*innen Kultur kennenlernen, indem sie weiter- bzw. vorgelebt wird, entziehen sich die Lehrerinnen und Lehrer, indem sie das Problem auf Nebenschauplätze verlegen und sich letztlich als passive Bewahrer der Kultur definieren. Die Passivität der Gruppe Blau ist dabei als nicht vorhandener Handlungsspielraum zu verstehen – die Lehrerinnen und Lehrer selbst sehen keine Möglichkeit, ihren Wunsch nach „Kultur“ zu verwirklichen, da es an Enaktierungspotenzial fehlt.

Im Gegensatz dazu verhalten sich die Gruppen Gelb und Pink konstruktiv. Sie finden individuelle Antworten auf das Kernproblem der kulturellen Bildung, indem sie die eigene Selbstwahrnehmung modifizieren und an die Gegebenheiten zum Zweck einer positiven Selbstwahrnehmung anpassen. Das bedeutet allerdings keinesfalls, dass die Gruppen Grün und Blau keine positive Selbstwahrnehmung hätten – vielmehr sehen sie ihrerseits keinen Veränderungsbedarf, da das Problem von anderer Seite verursacht wird und folglich auch nur dort gelöst werden kann. Die Gruppen Gelb und Pink unterscheiden sich insofern voneinander, als dass Gelb mit Relativierungsstrategien arbeitet, Erwartungshaltungen verändert und nicht beeinflussbare Faktoren einbezieht, um dadurch ein positives Selbstkonzept zu entwickeln. Die Lehrkräfte der Gruppe Pink hingegen lösen das Problem damit, indem die eigene Selbstwahrnehmung mit Hilfe von Positivierungsstrategien angepasst wird. Auf der Suche nach Kulturvermittlungsstrategien innerhalb des Deutschunterrichts stößt die Gruppe an unüberwindbare Grenzen. Außerhalb des Deutschunterrichts hingegen werden sie der Aufgabe, „Kultur“ zu vermitteln, gerecht und genügen somit den Anforderungen des Lehrplans; diese Selbstvergewisserung entspannt den kollektiven Ausgangskonflikt.

KOMPARATIVE ANALYSE	Gruppe Grün	Gruppe Blau	Gruppe Gelb	Gruppe Pink
Strategien der Kulturvermittlung	Verweigerung	Ausweichen	Modifizierung der Selbstwahrnehmung	

Abbildung 16: Komparativer Vergleich, Strategien der Kulturvermittlung

3.5.7 Modi kultureller Vermittlung

In der Art und Weise, wie kulturelle Vermittlung geschieht, lassen sich über die vier Gruppen hinweg Gemeinsamkeiten feststellen, denn alle Gruppen greifen auf einen „kulturalisierenden“ Modus zurück. Innerhalb der Gruppendiskussionen wird sichtbar, dass die Lehrkräfte eine kulturelle Objektivität erschaffen, die die eigenen kulturellen Vorstellungen in den Mittelpunkt rückt und deswegen als positiver Horizont dient.

Besonders eindrucksvoll zeigt sich dies bei der Gruppe Grün am Beispiel „Europagemüse“. Der Charakter dieser Kulturalisierungstendenzen wird auch an der ethnisch-holistischen Facette des Kulturbegriffs deutlich, auf die alle Gruppen zurückgreifen (vgl. auch 3.5.5 Facetten des Kulturbegriffs), und an Homogenisierungstendenzen, denn alle Schüler*innen sollen zu einer überwiegend starren Vorstellung von Kultur im Sinne der Lehrkräfte geführt werden. Die Gruppe Pink setzt sich von dieser Überzeugung dahingened ab, dass sie den Kulturbegriff als fluide und somit veränderbar wahrnimmt, was sich auch gut in den Facetten des Kulturbegriffs widerspiegelt. Sie vermittelt den Eindruck, dass sie den kulturalisierenden Modus in vielen Punkten überwunden hat, gerade wenn sie die positiven Effekte kultureller Bildung herausarbeitet oder über die Schüler*innen im Allgemeinen spricht. Anhand der Wahrnehmungen der Eltern lassen sich trotzdem kulturalisierende Tendenzen rekonstruieren, obwohl sich die Zugänge zum Kulturbegriff deutlich von denen der anderen Gruppen unterscheiden.

Innerhalb des kulturalisierenden Modus kultureller Vermittlung lassen sich in der Zusammenschau der vier Gruppen zwei unterschiedliche Muster erkennen. Den Gruppen Grün, Gelb und Blau geht es darum, Kultur zu bewahren – unabhängig davon, wem diese Aufgabe zukommt. Die Weitergabe kultureller Bildung entspringt somit einer Intention, die aus der Vergangenheit rührt und somit als rückwärtsgewandt bezeichnet werden kann. Der Gruppe Pink dagegen geht es hauptsächlich um die Weitergabe kultureller Bildung mit dem Ziel, zukunftsfähige Schüler*innen auszubilden. Der Aspekt des „Bewahrens“ spielt hier kaum eine Rolle, was wiederum stark mit den Facetten des Kulturbegriffs zusammenhängt, die innerhalb der Gruppe Pink dahingened ausgerichtet sind, dass die Schüler*innen zu etwas befähigt werden sollen – zum Beispiel zum Umgang mit Heterogenität oder die Ausbildung sozialer Kompetenzen.

KOMPARATIVE ANALYSE	Gruppe Grün	Gruppe Blau	Gruppe Gelb	Gruppe Pink
Modi kultureller Vermittlung	kulturalisierend			vorwärtsgewandt
	rückwärtsgewandt			

Abbildung 17: Komparativer Vergleich, Modi kultureller Vermittlung

3.5.8 Zugang zu Lösungsansätzen

Ein weiterer Vergleichshorizont, den die Gruppen im komparativen Vergleich auf zwei unterschiedliche Weisen angehen, ist die Frage danach, wie die Gruppen ihren jeweils kollektiven Zugang zu ihren individuellen Lösungsansätzen zur Erreichung kultureller

Bildung konstruieren. Dabei können die Gruppen in aktiv und passiv unterteilt werden. Die Gruppen Grün und Blau konstruieren ihren Zugang zu Lösungen – und hier zeigen sich Parallelen zu Kapitel 3.5.6 – passiv, indem sie versuchen, Verantwortung konsequent zu vermeiden. Im Fall der Gruppe Blau wird ein etwaiger Handlungsspielraum gar nicht erst wahrgenommen; somit fehlt auch das Enaktierungspotenzial. Aktiv gehen die Gruppen Gelb und Pink vor, wobei die Gruppe Gelb die einzige ist, die durch ihre Überzeugung, Verantwortung für die kulturelle Bildung der Schüler*innen zu übernehmen, einen konstruktiven Zugang wählt. Sie sieht sich als „Wächter der Kultur“ und nimmt diese Aufgabe wahr – die Lehrkräfte kämpfen dafür.

Wenn es um den Zugang zu Lösungsansätzen geht, handelt auch die Gruppe Pink aktiv, doch befindet sie sich auf der permanenten Suche nach Lösungen für ihr grundlegendes Dilemma zwischen dem positiven Horizont kultureller Bildung innerhalb des Deutschunterrichts und der wahrgenommenen Fremdbestimmung. Dabei greift die Gruppe auf die Strategie zurück, die für sie wichtige kulturelle Bildung nun als „Julithema“ zu maskieren. Durch diese Strategie findet die Gruppe einen Zugang zu ihrem individuellen Lösungsansatz: Kulturelle Bildung wird außerhalb des Deutschunterrichts realisiert, während innerhalb des Deutschunterrichts auf die allgemeine Annahme zurückgegriffen wird, dass kulturelle Themen lediglich randständig seien.

KOMPARATIVE ANALYSE	Gruppe Grün	Gruppe Blau	Gruppe Gelb	Gruppe Pink
Zugang zu Lösungsansätzen	passiv		aktiv	
	Verantwortungsvermeidung	kein Handlungsspielraum	Verantwortungsübernahme	Maskierung

Abbildung 18: Komparativer Vergleich, Zugang zu Lösungsansätzen

3.5.9 Motivation kulturellen Lernens

Dieser Vergleichshorizont stellt die Frage danach, aus welcher Motivation heraus die vier Gruppen kulturelles Lernen rechtfertigen und innerhalb ihrer kollektiven Wahrnehmung begründen. Dabei werden drei Formen sichtbar: Bei den Gruppen Grün und Gelb hängt die Motivation sehr eng mit der Wahrnehmung der Schüler*innen zusammen. Innerhalb der Gruppendiskussionen lässt sich rekonstruieren, dass sich die Motivation kulturellen Lernens aus den als defizitär wahrgenommenen Schüler*innen begründet. Erst die Wahrnehmung des kulturellen Mangels veranlasst die zwei Gruppen dazu, kulturelles Lernen als notwendig zu erachten, woraufhin die

eine Gruppe Verantwortung übernimmt und die andere Gruppe diese konsequent vermeidet (siehe Strategien der Kulturvermittlung, S. 166).

Anders verhält es sich bei der Gruppe Blau. Auch diese sieht die Lernenden als defizitär, begründet aber nicht vorrangig die Notwendigkeit kulturellen Lernens. Innerhalb dieser Gruppe lassen sich zwei andere Begründungslinien feststellen: Zum einen wird kulturelles Lernen auf das Verlangen der Schüler*innen hin initiiert, zum anderen spielt die Tradition eine wichtige Rolle, die als zentrales Argument dient, um kulturelles Lernen zu begründen.

Von diesen drei Gruppen setzt sich die Gruppe Pink dahingehend ab, dass die Lehrerinnen kulturelles Lernen aus einem Selbstverständnis heraus begründen. Ihre Motivation steht in engem Zusammenhang mit einem spezifischen Verständnis des Kulturbegriffs, welche die funktionale Seite im Sinne von essenziellen „life skills“ betont und daraus die Notwendigkeit kulturellen Lernens generiert. So wird in dieser Gruppe beispielsweise „Interkulturalität“ als Bildungs- und Erziehungsziel definiert sowie Heterogenität als Anlass kulturellen Lernens gesehen.

KOMPARATIVE ANALYSE	Gruppe Grün	Gruppe Blau	Gruppe Gelb	Gruppe Pink
Motivation kulturellen Lernens	aus dem Defizit der Schüler*innen	auf Verlangen der Schüler*innen und aus der Tradition	aus dem Defizit der Schüler*innen	institutionelles Selbstverständnis

Abbildung 19: Komparativer Vergleich, Motivation kulturellen Lernens

3.5.10 Ethnische Attribuierung

Die Vergleichsebene der ethnischen Attribuierung wird anhand der verwendeten Begrifflichkeiten innerhalb der verschiedenen Gruppen sichtbar. Dabei fällt auf, dass die Gruppen Grün, Gelb und Blau mit ethnischen Kategorisierungen arbeiten, die sich in den verwendeten Begrifflichkeiten dokumentieren. Während Gruppe Gelb die Kategorien „anders“ und „normal“ verwendet, sind es bei den Gruppen Grün und Blau die Begriffe „fremd“ und „eigen“. Sie markieren jene sprachlichen Gegenhorizonte, mit denen die Lehrerinnen und Lehrer die ethnische Attribuierung vornehmen. Der (kulturelle) Standpunkt der Lehrerinnen und Lehrer wird in den Diskussionen mit den Begriffen „normal“ bzw. „eigen“ markiert und lässt in der Zusammenschau mit den Ausführungen zu den Modi kultureller Vermittlung (S. 166) einen ethnozentrischen Ausgangspunkt kultureller Vermittlung vermuten, der ganz konkret in der sprachlichen Ausdrucksweise dokumentiert ist.

Insbesondere in den Passagen, in denen die Wahrnehmung der Schüler*innen thematisiert wird, zeigt sich, dass die Gruppe Pink diese Form der Kategorisierung nicht anwendet. Vielmehr spricht diese Gruppe davon, dass die Schüler*innen in zwei Welten leben, was in Hinblick auf die Wahrnehmung der Eltern dann als problematisch erachtet wird, wenn die Herkunftskultur im Elternhaus zu intensiv gepflegt wird. Somit lässt sich in Hinblick auf die ethnische Attribuierung ein bipolares Spannungsfeld zwischen der Herkunftskultur und der Kultur des Aufnahmelandes rekonstruieren. Dieses Spannungsfeld wird durch die Pole „Herkunftskultur“ und „deutschen Kultur“ beschrieben, wobei der dazwischenliegende Raum als ein dynamischer gesehen wird, in dem die Schüler*innen sich selbst positionieren – im Sinne der Lehrerinnen sollte diese Positionierung selbstverständlich am positiven Horizont der deutschen Kultur stattfinden. Letztlich lassen sich auch hier ethnozentrische Tendenzen feststellen.

KOMPARATIVE ANALYSE	Gruppe Grün	Gruppe Blau	Gruppe Gelb	Gruppe Pink
Ethnische Attribuierung	Kategorisierung			bipolares Spannungsfeld

Abbildung 20: Komparativer Vergleich, Ethnische Attribuierung

3.5.11 Rollenwahrnehmung im Kontext Kultur

Hinsichtlich der Selbstwahrnehmung innerhalb des Kulturvermittlungsprozesses lassen sich drei verschiedene grundlegende Modi innerhalb der Gruppen feststellen. Gruppe Grün sieht ihre Aufgabe darin, kulturelle Bildung auf Grundlage der Elternarbeit fortzuführen. Doch scheitert dies daran, dass die Eltern die nötigen Grundlagen nicht liefern und die Lehrkräfte deswegen keine Basis für eine konstruktive Weiterführung sehen, weshalb sie in Frage stellen, ob sie überhaupt die „Wächter der Kultur“ sein können. Obwohl die Gruppe Grün feststellt, dass ihr Anspruch in der Realität an Grenzen stößt und nicht umgesetzt werden kann, und obwohl sie deswegen die aufgeworfene Frage mit einem Nein beantworten muss, ist die Selbstwahrnehmung im Kontext Kultur durchweg positiv – die Lehrerinnen sehen sich für diesen Zustand nicht verantwortlich.

In der Rolle des Bewahrens und Weitergebens kultureller Bildung sehen sich die Gruppen Blau und Gelb. Während sich die Gruppe Blau passiv gibt, was stark mit der Motivation kulturellen Lernens zusammenhängt, da kulturelle Bildung im Deutschunterricht erst nach Aufforderung von Seiten der Schüler*innen vollzogen wird (vgl. 3.5.9 Motivation kulturellen Lernens, S. 166), nimmt sich die Gruppe Gelb durch das positive Selbstkonzept als erfolgreich wahr und sieht sich in der Verantwortung als

„Wächter der Kultur“. Auch die Gruppe Pink zeigt sich in der Diskussion als äußerst selbstwirksam. Den Teilnehmerinnen geht es besonders um die Vermittlung von Kultur auf Grundlage ihres spezifischen Kulturverständnisses, was ihnen aus ihrer Sicht außerhalb des Deutschunterrichts gelingt. Tendenzen, die eine Bewahrung oder Erhaltung kultureller Handlungen oder Artefakte aus der Geschichte heraus begründen, weil es eben schon immer so war, lassen sich anhand dieser Gruppe nicht rekonstruieren.

KOMPARATIVE ANALYSE	Gruppe Grün	Gruppe Blau	Gruppe Gelb	Gruppe Pink
Rollenwahrnehmung im Kontext Kultur	positiv	passiv	erfolgreich	
	Weiterführung kultureller Bildung	Bewahrung und Weitergabe von Kultur		Kultur vermitteln

Abbildung 21: Komparativer Vergleich, Selbstwahrnehmung im Kontext Kultur

3.5.12 Wahrnehmung eines kultursensiblen Deutschunterrichts

Die Wahrnehmung eines kultursensiblen Deutschunterrichts wird in allen Gruppen hauptsächlich zum Ende der Diskussion lediglich aufgrund der standardisierten Nachfrage des Diskussionsleiters thematisiert. Im komparativen Vergleich zeigen sich unterschiedliche Zugangsweisen zu diesem Thema. Während sich die Gruppen Grün und Gelb auf die Suche danach machen, was ein kultursensibler Deutschunterricht ist, und sich an dessen Bedeutung und Begriffsdefinition abarbeiten, hat die Gruppe Blau davon ein deutliches Bild.

Sowohl bei Gruppe Grün als auch bei Gruppe Gelb zeigt sich, dass es vor allem um kulturelles Bescheidwissen geht, welches sich in der Gruppe Grün hauptsächlich anhand der Facette der Alltagskultur äußert und sich sowohl auf das Bescheidwissen innerhalb eigenen Kultur als auch innerhalb der fremden Kultur bezieht. Zudem gibt es Ausschnitte, in denen Diversität als eine Chance gesehen wird, also tendenziell positiv konnotiert ist. Innerhalb der Gruppe Gelb bezieht sich das kulturelle Bescheidwissen überwiegend auf die eigene Kultur, auf Bräuche, Feste, Märchen, d.h. insbesondere auf die kulturellen Facetten der sogenannten Kulturtechniken und der sogenannten Hochkultur.

Gruppe Blau ist in ihrer Wahrnehmung eines kultursensiblen Deutschunterrichts klar. Ihr geht es um eine wertneutrale Bearbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden – was aber lediglich auf den kultursensiblen Unterricht bezogen wird. Die Lehrenden erwarten, dass im Deutschunterricht Situationen, in der ein kultursensibler Zugang von Relevanz ist, eher durch Zufall entstehen, als dass sie

3.5 Komparative Analyse

kultursensiblen Deutschunterricht aktiv befördern würden. Bezüglich des hier besprochenen Vergleichshorizonts verhält sich Gruppe Pink wieder auf andere Weise. Auf die Frage nach einem kultursensiblen Deutschunterricht werden im Gegensatz zu den anderen Gruppen hauptsächlich das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrkräften sowie die enttäuschten Erwartungen in Hinblick auf die Themen „Respekt“ und „Toleranz“ diskutiert. Tendenziell dokumentiert sich hier, dass sich die Eltern zum Nachteil des Kindes nicht kultursensibel verhalten. Allerdings werden anhand anderer Passagen Wahrnehmungen in Hinblick auf den Vergleichshorizont ersichtlich, die mit den anderen drei Gruppen besser vergleichbar sind: Die Schüler*innen müssen kulturelle Inhalte aktiv einfordern und stoßen dabei auf eine sich dazu passiv verhaltende Lehrkraft.

KOMPARATIVE ANALYSE	Gruppe Grün	Gruppe Blau	Gruppe Gelb	Gruppe Pink
Wahrnehmung eines kultursensiblen Deutschunterrichts	suchend	Bearbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden	suchend	passiv
	kulturelles Bescheidwissen; Diversität als Chance	keine Relevanz im Deutschunterricht	kulturelles Bescheidwissen von Kulturtechniken und Hochkultur	muss eingefordert werden

Abbildung 22: Komparativer Vergleich: Wahrnehmung eines kultursensiblen Deutschunterrichts

3.6 Sinngenetische Typenbildung

Ging es im Kapitel 3.5 darum, im komparativen Vergleich Vergleichshorizonte zu entwickeln und zu beschreiben, soll in einem nächsten Schritt aus diesen Vergleichshorizonten das Tertium Comparationis, also das gemeinsame gruppenverbindende Dritte, herausgearbeitet werden.¹⁶⁹ Dieser Schritt ist geprägt von einer zunehmenden Abstrahierung der Orientierungsrahmen der vier Gruppen mit dem Ziel, den „Kontrast in der Gemeinsamkeit [als] fundamentales Prinzip der Generierung einzelner Typiken“¹⁷⁰ zu rekonstruieren. Das bedeutet, dass durch das Tertium Comparationis bzw. eine Basistypik die fallübergreifenden verbindenden Erfahrungsräume auf Grundlage der Vergleichshorizonte beschrieben und die verschiedenen Ausprägungen bzw. sinngenetischen Typiken rekonstruiert werden sollen.

Anhand der verschiedenen Vergleichshorizonte werden bezüglich des Forschungsinteresses zwei verschiedene Tertia Comparationis rekonstruiert, die für alle vier Gruppen relevant sind.

- 1. Überwindung kulturellen Defizits**
- 2. Ethnozentrismus als pädagogische Leitidee**

Beide Basistypiken werden auf den folgenden Seiten näher beschrieben.

3.6.1 Überwindung kulturellen Defizits

Mit Hilfe der komparativen Analyse der vier vorliegenden Fälle kann als Tertium Comparationis bzw. als Basistypik einer sinngenetischen Typenbildung die

¹⁶⁹ Die Begriffe „Typik“, „Typologie“, „Tertium Comparationis“ und „Basistypik“ werden uneinheitlich benutzt bzw. in ihrer Bedeutung nicht eindeutig voneinander abgegrenzt. Während Bohnsack beispielsweise in Bohnsack 2014, S. 143-145 zwischen „Typik“ und „Typologie“ unterscheidet, wird der Begriff „Tertium Comparationis“ nicht verwendet. Unter dem Begriff der Typik versteht er die verschiedenen Ausprägungen einer Typologie. Maïke Wäckerle dagegen verwendet in Wäckerle 2018 den Begriff „Tertium Comparationis“ als Bezeichnung für die „Vergleichsbezüge“ (S. 331), also Vergleichshorizonte, und auch synonym zum Begriff „Basistypik“ (S. 334). Die Begriffe „Tertium Comparationis“ und „Basistypik“ werden nicht voneinander unterschieden. In Nohl 2013 wird herausgearbeitet, dass das „Tertium Comparationis“ verschiedene Wissensniveaus und Abstraktionsniveaus bezüglich des Orientierungsrahmens betreffen kann und somit sowohl auf der Ebene der fallübergreifenden Vergleichshorizonte als auch auf der Ebene der Abstraktion dieser Vergleichshorizonte, vergleichbar mit den Begriffen „Basistypik“ oder „Typologie“, verwendet wird. In dieser Arbeit wird zwischen Vergleichshorizonten, wie sie in Kapitel 3.5 dargestellt werden, und dem „Tertium Comparationis“ als einer Form der „Basistypik“ (wie bei Wäckerle 2018) begrifflich unterschieden. Der Begriff „Typologie“ findet aufgrund der uneinheitlichen Verwendungsweise keinen Gebrauch.

¹⁷⁰ Bohnsack 1989, S. 374.

Überwindung eines festgestellten kulturellen Defizits rekonstruiert werden. Ausgangspunkte hierfür sind sowohl die Orientierung am Defizit in Hinblick auf die Schüler*innen (Gruppen Grün, Gelb, Blau) als auch die Orientierung am Defizit in Hinblick auf die Eltern (alle Gruppen). Beide Orientierungen sind Voraussetzung und Motivation, das kulturelle Defizit im Allgemeinen zu überwinden und hierdurch den positiven Horizont kultureller Bildung anzustreben. Gruppe Pink schöpft die Motivation zudem aus ihrer spezifischen Auffassung des Kulturbegriffs, woraus sich die Notwendigkeit kultureller Bildung ableitet, die aufgrund der schulischen Rahmenbedingungen einer Überwindung bedarf. In der empirischen Rekonstruktion zeigt sich, dass sich alle Gruppen an der Überwindung des jeweils spezifisch definierten kulturellen Defizits abarbeiten und sich dies als homologes Muster durch alle Fälle zieht.

Die Basistypik der Überwindung kulturellen Defizits setzt sich aus insgesamt sieben Vergleichshorizonten zusammen: Wahrnehmung der Schüler*innen, Wahrnehmung der Eltern, Wahrnehmung von Kultur, Strategien der Kulturvermittlung, Zugang zu Lösungsansätzen, Rollenwahrnehmung im Kontext Kultur und Motivation kulturellen Lernens. In der Zusammenschau dieser Vergleichsebenen lassen sich zwei verschiedenen Typen in der Überwindung kulturellen Defizits rekonstruieren: Die Gruppen Grün und Blau bilden den Typ „destruktiv“, die Gruppen Gelb und Pink den Typ „konstruktiv“. Somit können innerhalb der Umgangsweise der Überwindung kulturellen Defizits zwei konträre Gruppen beschrieben werden.

ÜBERWINDUNG KULTURELLEN DEFIZITS	Gruppe Grün	Gruppe Blau	Gruppe Gelb	Gruppe Pink
Wahrnehmung der Schüler*innen	defizitär			neutral
	unschuldige Opfer	interessiert	Unkultur	interessiert
Wahrnehmung der Eltern	defizitär			
	Verantwortungszentrum und Keimzelle von Kultur		Partner	Gleichstellung
Wahrnehmung von Kultur	kulturelle Bildung als Ziel			
Strategien der Kulturvermittlung	Verweigerung	Ausweichen	Modifizierung der Selbstwahrnehmung	
Zugang zu Lösungsansätzen	passiv		aktiv	
	Verantwortungsvermeidung	kein Handlungsspielraum	Verantwortungsübernahme	Maskierung
Motivation kulturellen Lernens	aus dem Defizit der Schüler*innen	auf Verlangen der Schüler*innen, aus der Tradition	aus dem Defizit der Schüler*innen	institutionelles Selbstverständnis
Rollenwahrnehmung im Kontext Kultur	positiv	passiv	erfolgreich	
	Weiterführung kultureller Bildung	Bewahrung und Weitergabe von Kultur		Kultur vermitteln
Typ	destruktiv		konstruktiv	

Abbildung 23: Zusammenschau Überwindung kulturellen Defizits

Typ 1: Destruktiv

Der destruktive Typus ist dadurch gekennzeichnet, dass es an der Motivation mangelt, die gemeinsame Orientierungsdiskrepanz zwischen dem festgestellten Mangel auf Seiten der schulischen Akteure der Schüler*innen und dem positiven Horizont der kulturellen Bildung im Sinne der Lehrer*innen durch aktive Strategien bzw. aktiver Selbstbeteiligung ins Positive zu verändern. Das bedeutet jedoch nicht, dass aufgrund dieses Orientierungsdilemmas und einer ausbleibenden konstruktiven Lösung die Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte zwangsläufig negativ sein muss. Stattdessen werden die Strategien, die die Kulturvermittlung betreffen, dahingehend angepasst, dass die Selbstwahrnehmung mindestens passiv oder im Fall der Gruppe Grün sogar positiv ist. Obwohl sich die Lehrkräfte als Bewahrer oder Weiterführer kultureller Inhalte definieren, überwiegt die Wahrnehmung – und das ist das entscheidende Merkmal innerhalb dieses Typs –, dass die Eltern als Verantwortungszentrum und Keimzelle von Kultur wahrgenommen werden, was die Strategien „Verweigerung“ und „Ausweichen“ rechtfertigt und auch die Verantwortungsvermeidung als Strategie erklärt.¹⁷¹

¹⁷¹ Steffen Amling stellt fest, dass es keine Passung zwischen der Leistungsfähigkeit der Schüler*innen und den Leistungserwartungen der Schule gebe (vgl. Amling 2017). In den sieben Gruppen seiner Studie konnte er nicht nur Diskrepanzen nachweisen, sondern auch zeigen, dass die Lehrer*innen eine „externe Attribuierung der Ursachen vornehmen“ (Amling 2017, S. 116–117). Das ist interessant, weil in der vorliegenden Studie externe Attribuierungsstrategien der Ursachen rekonstruiert werden. Dies zeigt sich insbesondere am Beispiel der Wahrnehmung der Eltern, die von den Lehrerinnen und Lehrern

Typ 2: Konstruktiv

Der konstruktive Typ dagegen ist motiviert, das gemeinsame Orientierungsdilemma, sprich: die Überwindung des kulturellen Defizits, aktiv aufzulösen und konsequent den positiven Horizont der kulturellen Bildung im Sinne der Lehrkräfte zu verfolgen. Die individuellen Lösungsansätze „Verantwortungsübernahme“ und „Maskierung“ können ausschließlich über die Strategie einer modifizierten Selbstwahrnehmung erreicht werden. Das bedeutet, dass die Lehrkräfte ihre Wahrnehmung aktiv anpassen, um sich selbst als erfolgreich zu definieren. Somit werden sie ihrer Selbstwahrnehmung im Kontext Kultur gerecht, vermitteln, bewahren oder geben diese [die Kultur] weiter. Wie die Eltern wahrgenommen werden, spielt keine so entscheidende Rolle wie bei Typ 1 und wird lediglich zur Kenntnis genommen. Da der konstruktive Typ sich als aktiv definiert, findet er selbst Lösungen, um sich als erfolgreich wahrzunehmen und sich aus der kollektiven Wahrnehmung heraus dem positiven Horizont der kulturellen Bildung anzunähern. Es ist somit die Selbstwahrnehmung der Gruppen, die den Erfolg kultureller Bildung definiert, unabhängig davon, ob sich dieser Erfolg auch auf Seiten der Schüler*innen feststellen lässt.

3.6.2 Ethnozentrismus als pädagogische Leitidee

Das zweite Tertium Comparationis konnte in der vorliegenden Arbeit erst auf Grundlage der ersten Basistypik „Überwindung kulturellen Defizits“ erkannt, formuliert und rekonstruiert werden. Von der oben formulierten Basistypik ausgehend, stellt sich die Frage, ob die Lehrkräfte auf einen kollektiven Modus der kulturellen Vermittlung zurückgreifen bzw. ob es überhaupt einen kollektiv geteilten Orientierungsrahmen gibt. Auf der Suche nach dem Tertium Comparationis konnte schließlich ein kollektiver Habitus kultureller Wissensvermittlung der Lehrkräfte auf Basis eines ethnozentristischen Weltbildes rekonstruiert werden. Das bedeutet, dass sich alle Gruppen auf Orientierungsrahmen beziehen, die ein ethnozentristisches Potenzial aufweisen. Begründet werden kann dies dadurch, dass die Lehrkräfte konsequent auf das essenzialisierende Konzept der Kulturalisierung zurückgreifen, die den Ethnozentrismus speisen. Drei verschiedene Begründungslinien werden hierfür als relevant erachtet:

für das kulturelle Defizit verantwortlich gemacht werden. „Eine Funktion [...] der externen Problemattribuierung ist insofern offenbar, durch die Verschiebung von Verantwortlichkeit außerhalb des eigenen Einflussbereichs die Nicht-Erfüllung von externen oder eigenen Ansprüchen zu plausibilisieren und damit zu legitimieren.“ (Amling 2017, S. 118)

- a) Die Lehrkräfte verbinden den Begriff „Kultur“ mit ethnischer Herkunft, wodurch sie zum einen die Schüler*innen untereinander und zum anderen sich selbst ethnisch abgrenzen.
- b) Die Lehrkräfte verwenden den Kulturbegriff als essenzielle Differenzierungslinie schulischer Heterogenität. Dadurch werden Charakterzüge oder Handlungen der Schüler*innen oder Eltern kulturell begründet und gleichzeitig auf kulturelle Faktoren reduziert.
- c) Die Lehrkräfte neigen durchgehend zur Homogenisierung, was bedeutet, dass alle Schüler*innen zur Kultur im Sinne der Lehrerinnen und Lehrer geführt werden sollen. Dies hat zur Folge, dass tendenziell nur dieses kulturelle Konzept den Lernenden zugespielt werden soll. Kultur wird kaum in Frage gestellt oder als sich verändernde, dynamische Konzepte diskutiert bzw. ausgehandelt. Dadurch wird das eigene kollektive Verhaltensmuster als handlungsleitende Norm etabliert.

Das Tertium Comparationis setzt sich aus sieben Vergleichshorizonten zusammen, die sich teilweise mit den Vergleichshorizonten der ersten Basistypik überschneiden: Umgang mit dem Kulturbegriff, Wahrnehmung von Kultur, ethnische Attribuierung, Modi kultureller Vermittlung, Rollenwahrnehmung im Kontext Kultur, Motivation kulturellen Lernens und Facetten des Kulturbegriffs. Es handelt sich dabei nicht um Vergleichshorizonte, innerhalb derer jeweils ein „Ethnozentrismus als pädagogische Leitidee“ nachgewiesen werden kann, sondern vielmehr um verschiedene Facetten, die in der Zusammenschau und den gegenseitigen Wechselwirkungen den Ethnozentrismus als pädagogische Leitidee begründen. Werden die verschiedenen Vergleichsebenen unter dem Aspekt der hier rekonstruierten Basistypik betrachtet, ergeben sich innerhalb der Basistypik zwei konträre Ausprägungen, die im Folgenden als „statisch“ und „dynamisch“ bezeichnet werden. Unter den ersten Typ werden die Gruppen Grün, Blau und Gelb geordnet.

ETHNOZENTRISMUS ALS PÄDAGOGISCHE LEITIDEE	Gruppe Grün	Gruppe Blau	Gruppe Gelb	Gruppe Pink
Wahrnehmung von Kultur	kulturelle Bildung als Ziel			
	unstrukturiert			
	Registrierung von Veränderungsprozessen		starr	Registrierung von Veränderungsprozessen
	als etw. Begreifbares	als Tradition	als Beschreibung eines Defizits	als Belastung
Umgang mit dem Kulturbegriff	unsystematisch			
	undifferenziert			
	indikativ		suchend	indikativ
Facetten des Kulturbegriffs	-----	Hochkultur	Hochkultur	-----
	Alltagskultur	Alltagskultur	-----	-----
	Kulturtechnik	-----	Kulturtechnik	Kulturtechnik
	Kulturgut	Kulturgut	-----	-----
	-----	-----	-----	soziale Kompetenz
	-----	Interkulturalität	-----	Interkulturalität
	-----	-----	-----	Heterogenität
ethnische Abgrenzung				
Modi kultureller Vermittlung	rückwärtsgewandt			vorwärtsgewandt
Motivation kulturellen Lernens	aus dem Defizit der Schüler*innen	auf Verlangen der Schüler*innen, aus der Tradition heraus	aus dem Defizit der Schüler*innen	institutionelles Selbstverständnis
ethnische Attribuierung	Kategorisierung			bipolares Spannungsfeld
Rollenwahrnehmung im Kontext Kultur	positiv	passiv	erfolgreich	
	Weiterführung kultureller Bildung	Bewahrung und Weitergabe von Kultur		Kultur vermitteln
Typ	statisch			dynamisch

Abbildung 24: Zusammenschau Ethnozentrismus als pädagogische Leitidee

Typ 1: Statisch

Der statische Typ ist – wie auch Typ 2 – dadurch charakterisiert, dass der Umgang mit dem Kulturbegriff innerhalb der Gruppendiskussionen unsystematisch und undifferenziert ist, was zur Folge hat, dass keine professionell reflektierte Fachdiskussion über den Kulturbegriff stattfindet. Kulturelle Bildung wird als Ziel eindeutig formuliert, allerdings auf einer begrifflich unstrukturierten Basis. Typisch für den statischen Typ ist, dass er zwar Veränderungsprozesse innerhalb der Kategorie Kultur wahrnimmt – zum Beispiel auf Seiten der Schüler*innen –, sie jedoch missbilligt. Vielmehr greift er auf statische Facetten des Kulturbegriffs zurück und möchte diese den Schüler*innen näherbringen, indem Kultur im Sinne der Lehrkräfte bewahrt bzw. weitergegeben wird. Es geht diesem Typ darum, etwas Dagewesenes zu erhalten. Dies spiegelt sich auch in der Wahrnehmung der Kultur wider, wenn verschiedene Schwerpunktsetzungen der drei Gruppen sichtbar werden. Dass Kultur begriffen werden kann, setzt voraus, dass es etwas zu begreifen gibt; diese spezifische kulturelle Vorstellung charakterisiert die Gruppe Grün. Dass mit dem Kulturbegriff ein Defizit beschrieben wird, zeigt, dass auch die Gruppe Grün in der Wahrnehmung der

Kultur statisch ist. Die Betonung des Traditionellen bei Gruppe Gelb impliziert ebenfalls eine statische Vorstellung, denn der Traditionsbegriff schließt in der Wahrnehmung der Lehrkräfte eine Veränderung aus. Konsequenterweise sind die Modi kultureller Vermittlung auch in die Vergangenheit gerichtet bzw. rückwärtsgewandt, was sich zudem auf Grundlage der Motivation kulturellen Lernens begründen lässt: Diese orientiert sich entweder am Defizit der Schüler*innen oder an der Tradition – beides Kategorien, hinter denen ein statisches Konzept steht. Auch die ethnische Attribuierung und die damit verbundene begriffliche Kategorisierung verdeutlichen, dass das „Eigene“ bzw. „Normale“ als gedanklicher Ausgangspunkt dient und hier statische begriffliche Konzepte vorliegen.

Typ 2: Dynamisch

Der Typ „Dynamisch“ zeichnet sich dadurch aus, dass er ebenfalls Veränderungsprozesse registriert, diese jedoch nicht kategorisch ablehnt, sondern sie im Bewusstsein eines dynamischen Veränderungsprozesses eher zur Diskussion stellt, als dies der statische Typ tut. Typ 2 geht es darum, auf Grundlage einiger Facetten des Kulturbegriffs Kultur vorwärtsgewandt den Schüler*innen zu vermitteln. Hierzu zählen die Facetten „soziale Kompetenz“, „Interkulturalität“ und „Heterogenität“, in denen sich im Vergleich zu Typ 1 eine veränderte Auffassung des Kulturbegriffs dokumentiert. Konzepte wie „Tradition“ oder „Kultur bewahren“ spielen kaum eine Rolle, denn das institutionelle Selbstverständnis als Motivation kulturellen Lernens genügt als Begründung für den positiven Horizont „kulturelle Bildung“. Besonders deutlich kann der Typ 2 anhand des Vergleichshorizonts „ethnische Attribuierung“ gezeichnet werden. Anstatt die zwei begrenzenden Pole des bipolaren Spannungsfeldes zu betonen, werden hier die Schüler*innen in einem dynamischen System zwischen Aufnahmekultur und Herkunftsland verortet und werden ihre Positionen darin diskutiert, auch wenn die Lehrkräfte dazu eine klare, ggf. gegensätzliche Meinung vertreten. Auch dieser Typ greift auf statische Konzepte zurück, wenn er ethnisch abgrenzt und eine spezifische Vorstellung von Kultur und seiner Vermittlung hat. Indem Typ 2 mit einem dynamischeren Kulturkonzept arbeitet, grenzt er sich von Typ 1 ab.

3.7 Soziogenetische Beobachtungen

Wegen der geringen Datenmenge kann an dieser Stelle keine soziogenetische Typenbildung vorgenommen werden. Trotzdem sollen an dieser Stelle einige Beobachtungen formuliert werden, deren Untersuchung sich auf Grundlage einer größeren Datenbasis lohnen könnte.

Wird der soziogenetische Faktor des Alters betrachtet, fällt besonders die Gruppe Pink, also die Referendariatsgruppe ins Auge, die sowohl innerhalb der Vergleichshorizonte als auch innerhalb der zweiten Typenbildung eine Sonderrolle einnimmt und hier sogar einen eigenständigen Typ bildet. Es ist bemerkenswert, dass die Schüler*innen in dieser Gruppe überwiegend als neutrale Akteure gesehen werden, während bei den anderen Gruppen das Schüler*innenklientel als defizitär wahrgenommen wird. Es stellt sich weiter die Frage, ob innerhalb der Gruppe Pink die (universitäre) kompetenzorientierte Ausbildung, wie er auch im LehrplanPLUS der bayerischen Grundschule verankert ist, Einfluss nimmt.¹⁷²

Zweitens fallen die Facetten des Kulturbegriffs ins Auge. „Hochkultur“, „Alltagskultur“ und „Kulturgut“ tauchen in der Gruppendiskussion nicht auf. Vielmehr wird mit dynamischen Facetten des Kulturbegriffs operiert, weshalb die Frage nach soziogenetischen Einflussfaktoren naheliegt.

Der dritte Punkt ist die konsequente Verweigerung traditioneller Aspekte, die darauf abzielt, Kultur als etwas Bewahrenswertes zu definieren. Gruppe Pink geht es um die Ausbildung von Kompetenzen, die sie als Menschen für die Zukunft stärken sollen, anstatt Dagewesenes aus einem konservativen Verständnis von Tradition bewahren zu wollen.

Es stellt sich also die Frage, ob diese spezifischen Orientierungsrahmen, die sich von den anderen Gruppen unterscheiden, von soziogenetischen Faktoren wie Alter zum einen oder Stadium der Ausbildung (Referendariat) zum anderen beeinflusst werden. Im zweiten Fall stellt sich konsequenterweise die Frage, inwieweit das Referendariat bzw. die ersten Berufsjahre einen Lehrer*innenhabitus beeinflussen bzw. formen und ob bzw. was dieser Habituskonstitution entgegengesetzt werden kann.

Ein weiterer soziogenetischer Einflussfaktor bildet der Migrationshintergrund der Schüler*innen. Innerhalb der empirischen Rekonstruktion gibt es keine Hinweise

¹⁷² Vgl. LehrplanPLUS Grundschule in Bayern 2014.

3.7 Soziogenetische Beobachtungen

darauf, dass die Anzahl der Schüler*innen mit Migrationshintergrund mit den Ausprägungen der Basistypiken korrelieren oder das Lehrer*innenhandeln beeinflussen.

Zuletzt fällt auf, dass die Gruppen Grün und Gelb bei der Überwindung kulturellen Defizits zwei verschiedenen Typen zugeordnet werden können, obwohl die soziogenetischen Merkmale sehr ähnlich, die Schulart identisch und auch das sozioökonomische Umfeld vergleichbar ist. Hier stellt sich die Frage, welche Einflussfaktoren eine solche grundlegende Differenz prägen und welche Rolle dabei der Lehr- und Lernkultur der Schule zukommt.

4 Resümee

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bieten einen Ansatz, das weite Themenfeld Kultur aus der Perspektive der Lehrer*innen in seinen unterschiedlichen Dimensionen analysiert zu beschreiben. Der empirische Zugang ermöglicht es, die Diskussion über das Thema Kultur für den pädagogischen und insbesondere den deutschdidaktischen Diskurs in Hinblick auf die Praxis anschlussfähig zu machen. So konnten durch zwei Typisierungen auf Grundlage der Orientierungsrahmen der Lehrerinnen und Lehrern das implizite Wissen zum Themenfeld Kultur rekonstruiert werden.

Das Resümee beginnt in Kapitel 4.1 mit einer Zusammenfassung und Diskussion ausgewählter Aspekte und Ergebnisse der Forschungsarbeit. Im darauffolgenden Kapitel 4.2, dem Schwerpunkt des Resümeees, wird der thematische Bogen zur Ausgangsfragestellung zu Beginn des Forschungsprozesses gespannt. Der rekonstruierte Ethnozentrismus gründet auf zwei klassischen Kulturbegriffen, die in diesem Kapitel thematisiert und auf ihre Verwendung innerhalb des Deutschunterrichts hin überprüft werden. Der dritte, diesmal bedeutungsorientierte Kulturbegriff soll einen Weg aus der „Ethnozentrismusfalle“ aufzeigen und für den Deutschunterricht fruchtbar gemacht werden. Zuletzt wird dieser Kulturbegriff in eine Kultur- und Diversitätsdidaktik eingeordnet und weitet die Perspektive auf den gesamtschulischen Kontext.

4.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Zu Beginn dieser empirischen Studie stand die Frage, welches implizite Lehrer*innenwissen sich im Themenfeld Kultur bei den Lehrkräften rekonstruieren lässt. Mit Hilfe der Dokumentarischen Methode konnte in vier Gruppendiskussionen von Lehrerinnen und Lehrern kommunikatives und konjunktives Wissen zum vorgegebenen Thema rekonstruiert werden. Dabei zeigte sich, dass alle Gruppen das Thema anhand der schulischen Akteure Schüler*innen, Lehrer*innen, Eltern sowie anhand des Themas selbst behandelten. Die Gruppe Pink setzte darüber hinaus einen weiteren Schwerpunkt auf die Institution Schule. Auf Grundlage der rekonstruierten Fallbeschreibungen konnten sodann zwölf verschiedene Vergleichsebenen identifiziert werden, anhand derer zwei Typenbildungen zu den Tertia Comparationis „Überwindung kulturellen Defizits“ und „Ethnozentrismus als pädagogische Leitidee“ vorgenommen wurden. Diese Tertia Comparationis tauchen in allen vier Fällen als kollektiv geteilte Wissensstrukturen auf, werden dort aber unterschiedlich verhandelt. So zeigten sich bei der Überwindung des kulturellen Defizits, was von allen vier Gruppen als positiver Horizont wahrgenommen wird, zwei verschiedene Herangehensweisen: Während die Gruppen Grün und Blau eine eher passive Grundhaltung dazu aufweisen, erfolgt die Überwindung des Defizits innerhalb der Gruppen Gelb und Pink aktiv. Auch innerhalb des zweiten Tertium Comparationis, Ethnozentrismus als pädagogische Leitidee, lassen sich zwei Herangehensweisen zeigen: Während die Gruppen Grün, Blau und Gelb statisch agieren, zeigt die Gruppe Pink in Hinblick auf den Kulturbegriff eine dynamische Herangehensweise, die sich insbesondere auf eine veränderte Wahrnehmung von Kultur begründen lässt. Den vier Gruppen gemeinsam ist, dass sie – um diesen Ethnozentrismus zu speisen – auf das essenzialisierende Konzept der Kulturalisierung zurückgreifen.

Obwohl alle Gruppen an der Überwindung des auf Schüler*innenseite festgestellten kulturellen Defizits interessiert sind und obwohl sie diese Inhalte im Deutschunterricht thematisieren bzw. eine Überwindung anbahnen wollen oder aus ihrer Sichtweise dies bereits tun, konnte diesbezüglich keine besondere Varianz an pädagogischem und didaktischem Repertoire rekonstruiert werden. Vielmehr zeigte sich, dass die Lehrerinnen und Lehrer wenig professionelles Wissen im kulturellen Feld aufweisen und in Hinblick auf das kulturelle Lernen, unabhängig von der Vermittlung der grundsätzlichen Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen, wie sie insbesondere innerhalb der Gruppe Grün als „Kultur“ thematisiert werden, für die

„kulturellen“ Herausforderungen kaum sensibilisiert sind. Literatur- oder sprachdidaktische konzeptionelle Ansätze der vergangenen Jahre sind bei den Lehrer*innen demnach nicht angekommen oder konnten nicht aufgenommen werden. So zeigt die vorliegende Studie, dass sich das Repertoire meist in einem Vergleich von kulturellen Artefakten wie Märchen oder Speisen verschiedener Kulturen erschöpft. Unter Einbezug der Diskussion über Interkulturalität, welche auch in der Grundschulpädagogik geführt wird, überrascht diese Feststellung. Stattdessen zeigt sich, dass in den Diskussionen über „Kulturtechniken“ und „Alltagskultur“ in Form von wahrgenommenen Verhaltensweisen auf Schüler*innen- und Elternseite gesprochen wird. Es stellt sich somit die Frage, wie dies möglich sein kann und warum den Lehrkräften diesbezüglich keine Kompetenzen vermittelt werden, wenn doch die Gleichstellung der Schüler*innen Teil pädagogischer Professionalität sein sollte. Noch dramatischer sind die Ergebnisse in Hinblick auf die besuchten Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen einiger Teilnehmerinnen, die offensichtlich nicht zu einer Sensibilisierung beitragen.

Daher scheint es wenig verwunderlich, dass ausgehend von den vier Gruppendiskussionen auf Seiten der Lehrkräfte ein Ethnozentrismus als pädagogische Leitidee sichtbar wird, auf dessen Grundlage die Lehrerinnen und Lehrer ihren Deutschunterricht und den Unterricht im Allgemeinen gestalten. Auch in diesem Bereich zeigt sich innerhalb aller Gruppen, dass den Lehrkräften durch ihr Nichtwissen ein pädagogisch kultursensibler Handlungsspielraum insbesondere im Deutschunterricht verwehrt bleibt. Vielmehr lassen sich anhand der Gruppendiskussionen dem Handeln der Lehrkräfte zugrundeliegende Kulturbegriffe rekonstruieren, die deutlich normativ und totalitätsorientiert bzw. ethnisch-holistisch geprägt sind, was im folgenden Kapitel 4.2 diskutiert wird.¹⁷³ Die Ergebnisse dieser Arbeit bestätigen aus schulpraktischer Perspektive die Aussage von Gülbeyaz Kula, „dass trotz bildungspolitischer Bemühungen eine kultur- und diversitätsbewusste Förderung aller Lernenden entlang ihrer gesamten Differenzlinien nach wie vor ein

¹⁷³ Ergänzend dazu schreiben Alois Moosmüller und Jana Möller-Kiero: „Ein Grund, warum es schwierig ist, mit Interkulturalität angemessen und situationsgerecht umzugehen, liegt wohl am mangelnden Wissen. Tatsächlich wissen wir viel zu wenig darüber, wie im interaktiven Handeln gegenseitiges Verstehen oder Missverstehen, Akzeptanz oder Ablehnung, produktive Kooperation oder kontraproduktives Blockieren, gemeinsame Fortschritte oder gegenseitige Behinderung erzeugt werden.“ (Moosmüller und Möller-Kiero 2014, S. 15). Auch Max Fuchs spricht im schulischen Kontext von einem erheblichen Nachholbedarf bei der Aufarbeitung des Kulturbegriffs, sowohl in theoretischer als auch praktischer Hinsicht (vgl. Fuchs 2008, S. 158–160).

Forschungsdesiderat der deutschsprachigen Bildungslandschaft ist.“¹⁷⁴ Dieses kulturelle Nichtwissen, welches in dieser Arbeit für den Deutschunterricht nachgewiesen werden konnte, und die daraus resultierenden gravierenden Konsequenzen, die letztlich zu Lasten der Schüler*innen gehen, spiegeln die Notwendigkeit der Vermittlung professionellen Wissens in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen wieder und zeigen die Schwierigkeit bestehender Ansätze, den konjunktiven Erfahrungsraum der Lehrer*innen zu verändern.

Ein konkreter Baustein für einen kultursensiblen Deutschunterricht wird mit dem bedeutungsorientierten Kulturbegriff im folgenden Kapitel 4.2 vorgestellt und in Bezug auf die Deutschdidaktik diskutiert.

Exkurs

Durch die verschiedenen Verweise auf andere/zusätzliche Forschungsergebnisse innerhalb einiger Fußnoten im dritten Kapitel werden Parallelen in der Bearbeitung von Themen durch die Lehrkräfte aufgezeigt. Insbesondere wird dabei auf die Themen „Heterogenität“ und „Diskrepanzerfahrungen der Lehrkräfte“ bzw. auf das Spannungsfeld zwischen Normen und Habitus verwiesen. Es liegt die Vermutung nahe, dass hier der Habitus der Lehrer*innen nicht nur fallübergreifend, sondern auch studienübergreifend sichtbar wird. Es scheint, als ob die Lehrkräfte, egal worüber sie diskutieren, immer auf dieselben habituellen Schemata zurückgreifen, die durch die Kontrastierung mit den Erwartungen von Gesellschaft und der Institution Schule sichtbar werden. Eventuell liefert diesbezüglich eine noch anzufertigende Metastudie lohnende Aufschlüsse zur Konstitution des Lehrer*innenhabitus liefern.¹⁷⁵

¹⁷⁴ Kula 2018, S. 531.

¹⁷⁵ Erste Ansätze, wie sich der Schüler*innenhabitus der Schulzeit in einen Lehrer*innenhabitus entwickelt und dafür relevant ist, wurden von Werner Helsper formuliert (vgl. Helsper 2018). Für weitere Überlegungen, die sich insbesondere mit der Konzeption des Lehrer*innenhabitus auseinandersetzen und das Forschungsdesiderat betonen, vgl. Kramer und Pallesen 2018 sowie Bressler und Rotter 2018.

4.2 Bedeutungsorientierter Kulturbegriff als Perspektive einer Kultur- und Diversitätsdidaktik im Deutschunterricht

Als ein Ergebnis der vorliegenden Arbeit konnte ein Ethnozentrismus als pädagogische Leitidee rekonstruiert werden (vgl. S. 183 ff.). In Bezug auf die in der Einleitung formulierte Ausgangsfragestellung, auf Grundlage welchen Kulturbegriffs die Lehrkräfte unterrichten, wurden während des Forschungsprozesses zwei verschiedene Typen des Kulturbegriffs herangezogen, um diesen Ethnozentrismus näher zu beleuchten und dessen Hintergründe zu verstehen: der normative Kulturbegriff und der totalitätsorientierte Kulturbegriff.¹⁷⁶

In den folgenden Kapiteln 4.2.1 und 4.2.2 werden diese zwei Kulturbegriffe skizziert und beispielhaft auf den Deutschunterricht bezogen, um zu zeigen, dass sie keine Perspektive für die Deutschdidaktik bieten können. Zuletzt soll als weiteres Ergebnis dieser Arbeit der bedeutungsorientierte Kulturbegriff thematisiert und als Perspektive für einen kultursensiblen Deutschunterricht herausgestellt und diskutiert werden (4.2.3). In einem letzten Schritt wird dieser Kulturbegriff als eine konkrete Facette der Kultur- und Diversitätsdidaktik¹⁷⁷, wie sie Gülbeyaz Kula formuliert hat, vorgeschlagen und in einen größeren kultur- und diversitätsdidaktischen Zusammenhang eingeordnet.

4.2.1 Der normative Kulturbegriff

Immanuel Kant und der Soziologe Norbert Elias gelten als wichtige Vertreter des normativen Kulturbegriffs.¹⁷⁸ In seiner Schrift „Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht“ schreibt Immanuel Kant: „Wir sind im hohen Grade durch Kunst und Wissenschaft kultiviert. Wir sind zivilisiert, bis zum Überlästigen, zu allerlei gesellschaftlicher Artigkeit und Anständigkeit. Aber, uns für schon moralisiert zu halten, daran fehlt noch sehr viel. Denn die Idee der Moralität gehört noch zur Kultur; der Gebrauch dieser Idee aber, welcher nur auf das Sittenähnliche in der Ehrliche und der äußeren Anständigkeit hinausläuft, macht bloß die Zivilisierung aus.“¹⁷⁹ Kant

¹⁷⁶ Es soll an dieser Stelle noch einmal herausgestellt werden, dass es für eine Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand von grundlegender Bedeutung ist, dass vorhandene Theorien während des Rekonstruktionsprozesses zur Seite gestellt werden, um das Feld aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer rekonstruieren zu können. Nach dem Forschungsprozess ist es durchaus lohnenswert, auf vorhandene Theorien zurückzugreifen, um die Ergebnisse einordnen, erklären und diskutieren zu können.

¹⁷⁷ Vgl. Kula 2018.

¹⁷⁸ Vgl. Yousefi und Braun 2011, S. 14.

¹⁷⁹ Kant 1983, S. 44.

verbindet die Idee der Moral mit Kultur und idealisiert dadurch die Kultur als etwas Erstrebenswertes und doch Unerreichbares. Des Weiteren schreibt Immanuel Kant, „daß der Europäer einzig und allein das Geheimnis gefunden hat, den sinnlichen Reiz einer mächtigen Neigung [...] mit so viel Moralischem zu durchflechten [...]. Der Bewohner des Orients ist in diesem Punkte von sehr falschem Geschmacke. Indem er keinen Begriff hat von dem sittlich Schönen [...], so büsset er auch sogar den Werth des sinnlichen Vergnügens ein [...]“¹⁸⁰ In diesem Zitat wird europäische Kultur anderen Kulturen als übermächtig gegenübergestellt. Nach den Worten Kants sind die „Bewohner des Orients“ nicht in der Lage, das „sittlich Schöne“ zu erkennen. Der europäische Weg, oder anders formuliert, die europäische Kultur, wird als einziger erstrebenswerter Idealweg bezeichnet.

Norbert Elias formuliert es ähnlich: „Von der abendländischen Gesellschaft – als eine Art von Oberschicht – breiten sich heute, sei es durch Besiedelung mit Occidentalen, sei es durch Assimilierung von Oberschichten anderer Völkergruppen, abendländisch ‚zivilisierte‘ Verhaltensweisen über weite Räume jenseits des Abendlandes hin aus, wie sich ehemals innerhalb des Abendlandes selbst von dieser oder jener gehobenen Schicht, von bestimmten, höfischen oder kaufmännischen Zentren her Verhaltensmodelle ausbreiten.“¹⁸¹ Er bezeichnet die abendländische Gesellschaft als „Oberschicht“ und plädiert dafür, dass mit den eigenen „Landsmännern“ beziehungsweise durch assimilierte Oberschichten anderer Völkergruppen eine „Umformung orientalischer oder afrikanischer Menschen in der Richtung des abendländischen Verhaltensstandards“¹⁸² stattfindet.

Der normative Kulturbegriff überhöht die eigene Kultur und stellt sie als etwas Besonderes, Einmaliges und Normgebendes heraus – sozusagen die Maxime des subjektiv Erreichbaren: eine Hoch-Kultur. Um Sittlichkeit und Moralität letztendlich durchzusetzen, bedarf es der einen wahren (abendländischen) Kultur, die die ganze Welt kultivieren soll. Laut Andreas Reckwitz verbindet Norbert Elias mit dem Kulturbegriff zusätzlich noch die Abgrenzung von weniger gebildeten Bevölkerungsgruppen: „Kultur“ stellt in dieser Bedeutung nichts Wertfreies, rein

¹⁸⁰ Kant 1942, S. 171.

¹⁸¹ Elias 1969, S. 344–345.

¹⁸² Elias 1969, S. 348.

Deskriptives dar, sondern umschreibt eine in irgendeiner Weise ausgezeichnete, erstrebenswerte Lebensweise.“¹⁸³

Dieser hier behandelte normative Kulturbegriff ist wesentlicher Bestandteil des rekonstruierten Ethnozentrismus, der sich bei den vier Gruppen dadurch bemerkbar macht, dass eigene kollektive Verhaltensmuster als handlungsleitende Norm etabliert werden. Innerhalb der Gruppendiskussionen wird folglich an vielen Stellen auf Grundlage eines normativen Kulturbegriffs, der in Form von implizitem Wissen vorliegt, gesprochen. Konkret sichtbar wird dieser beispielhaft in der Gruppe Blau, wenn Märchen als deutsches Kulturgut und kulturelles Basiswissen verhandelt werden (vgl. S. 85 ff.). Ein weiteres Beispiel findet sich innerhalb der Gruppe Grün, wenn die Pausenverpflegung auf einer kulturellen Ebene verhandelt und die eigene Kultur als Maßstab und Ziel gesetzt wird (vgl. S. 54 ff.). Somit bezieht sich dieser Kulturbegriff explizit auf den Punkt c) in Kapitel 3.6.2 (Ethnozentrismus als pädagogische Leitidee, S. 183 ff.).

Deutschdidaktische Implikationen

Gemäß des normativen Kulturbegriffs gilt jener Mensch „als kultiviert oder kulturell gebildet, der im jeweiligen Diskurs als hochwertig anerkannte Kunstwerke kennt und sich mit ihnen sachkundig auseinandersetzen kann.“¹⁸⁴ Ein Deutschunterricht, der mit diesem Kulturkonzept arbeitet, hat also zum Ziel, den Schüler*innen Methoden zu vermitteln, mit deren Hilfe sie Kunst und Kultur (im Sinne von Hochkultur) identifizieren und angemessen rezipieren können. Dabei gibt es angelehnt an Dorothee Barth folgende Herausforderungen:¹⁸⁵

- Da die deutsche Kunst/Literatur/Sprache als wertvoll herausgestellt wird, bedeutet dies gleichzeitig, dass die (beispielsweise literarische oder sprachliche) Realität der Jugendlichen entwertet wird.
- Nicht nur die Lebensrealität der Jugendlichen wird als defizitär dargestellt, auch die Realität anderer, nicht deutscher (europäischer) kultureller Äußerungen, wird durch die normative Kulturauffassung abgewertet.
- Die Normen, mit denen zum Beispiel deutsche Literatur bewertet wird, sind relativ und subjektiv beeinflusst. In der Betrachtung der Literatur des 20. und

¹⁸³ Reckwitz 2012, S. 65–66.

¹⁸⁴ Barth 2008, S. 45.

¹⁸⁵ Vgl. Barth 2008, S. 33–86.

21. Jahrhunderts wird es aufgrund der vielseitigen Strömungen schwieriger, Literatur zu bewerten oder überhaupt „hochwertige“ Literatur zu bestimmen. Schüler*innen verbindliche Normen beizubringen, um Literatur als „Hochkultur“ zu erkennen, ist somit sachlich schwer begründbar.

- Die Schüler*innen müssen kulturelle Äußerung wie Literatur als ihre „eigene“ ansehen, sich mit ihr identifizieren und vertraut mit ihr umgehen, damit diese überhaupt mit Literatur anderer Kulturen verglichen werden können. Dies erfordert sowohl fachliche als auch ästhetische Kompetenzen. Soll und kann dies ein Literaturunterricht leisten?
- Lehrkräfte, die auf Grundlage dieses Kulturbegriffs handeln, sehen Kultur als „Hochkultur“ und stellen den literarischen Gegenstand als ästhetisches Optimum mit dem Ziel der ästhetischen Bildung in den Mittelpunkt des Unterrichts.

Fazit

Zusammenfassend scheint der normative Kulturbegriff einen kultursensiblen Deutschunterricht mehr zu hindern als zu fördern. Wenn Kunst/Literatur/Sprache anderer Kulturen als minderwertig oder sogar falsch gesehen werden, sind die Voraussetzungen für ein offenes und konstruktives Miteinander nicht erfüllt. Es ist nicht möglich, fremde Literatur mit den Maßstäben zu bewerten, die aus der deutschen Kultur entstanden sind. Vielmehr sollten sie hinterfragt werden. Wird dagegen im Rahmen eines kultursensiblen Deutschunterrichts eine bestimmte Literatur behandelt (beispielsweise „afrikanische“ Märchen), ist es natürlich sinnvoll, nach ästhetischen Normen zu fragen und sie im Unterricht zu thematisieren. Dies entspricht nicht einer normativen Kulturauffassung, denn es wird zwar die angesprochene Problematik reflektiert, aber keine Norm gesetzt.

4.2.2 Der totalitätsorientierte Kulturbegriff

In den Schriften von Johann Gottfried Herder findet man die Wurzeln eines ethnisch-holistischen Kulturbegriffs.¹⁸⁶ Dabei ist diese Vorstellung von Kultur eine Spezifikation des totalitätsorientierten Kulturbegriffs, welcher nach Andreas Reckwitz im Gegensatz zum normativen Kulturbegriff „keine ausgezeichnete Lebensform mehr, sondern die spezifische Lebensform eines Kollektivs in einer historischen Epoche [ist] [...] Kultur

¹⁸⁶ Vgl. dazu auch Auernheimer 2013.

bezeichnet nun wertneutral die gesamte, historisch-spezifische Lebensweise einer sozialen Gruppe im Unterschied zu anderen sozialen Gruppen."¹⁸⁷ Der totalitätsorientierte Kulturbegriff schränkt die „sozialen Gruppen“ auf eine ethnisch exakt definierte Gruppe ein: „Kultur bezeichnet – ohne mit einer Wertung verbunden zu sein – die gesamte historisch-spezifische Lebensweise einer Ethnie im Unterschied zu anderen Ethnien.“¹⁸⁸ Allein die Abstammung bestimmt die Zugehörigkeit zu einer Kultur. Für Johann Gottfried Herder sind die Kulturen demnach geschlossene Gebilde, die nur „auf dem eigenen Boden der Nation, in ihrer ererbten und sich forterbenden Mundart“¹⁸⁹ gedeihen würden. „Je mehr die Länder zusammen rückten, [...] desto mehr verloh[r] sie an Eindrang, Tiefe und Bestimmtheit.“¹⁹⁰ Im Gegensatz zum normativen Kulturbegriff bezieht sich der ethnisch-holistische Kulturbegriff nicht auf etwas, was zur Erreichung angestrebt wird, sondern auf das Kollektiv einer Volksgruppe, in welchem das Individuum lebt und agiert – sozusagen auf einen „Ist-Zustand“. „Kultur stellt sich hier als all jenes dar, was vom Mensch selbst ‚hergestellt‘ wird, und damit als das, was nicht als biologisch determiniert erscheint“¹⁹¹, schreibt Reckwitz. Jede Kultur hat demnach eigene Werte, Traditionen und Gewohnheiten und befindet sich auf einem individuellen Stand der Entwicklung. Dies hat zur Konsequenz, dass Herder die Kulturen voneinander als starre, kugelförmige und abgeschlossene Gebilde abgrenzt. Unterschiede innerhalb der Kulturen spielen dabei eine untergeordnete Rolle.¹⁹²

Auch der zweite hier skizzierte Kulturbegriff ist Bestandteil eines Ethnozentrismus der Lehrerinnen und Lehrer. Er wird dann sichtbar, wenn die Lehrkräfte sich selbst und die Schüler*innen ethnisch abgrenzen und wenn Charakterzüge und Handlungen auf ethnische Faktoren reduziert werden. Beispiele hierfür können in allen Gruppen gefunden werden, unübersehbar wird es am Beispiel „Weihnachten“ in der Gruppe Gelb (vgl. S. 120) und an der verweigerten Inklusion und Stereotypisierung in der Gruppe Grün (vgl. S. 66 f.). Besonders deutlich wird dieser Kulturbegriff innerhalb der

¹⁸⁷ Reckwitz 2012, S. 72.

¹⁸⁸ Barth 2008, S. 89.

¹⁸⁹ Herder und Müller 1829, S. 68.

¹⁹⁰ Herder 1821, S. 434.

¹⁹¹ Reckwitz 2012, 76.

¹⁹² Diese Auffassung des Kulturbegriffs gilt als Grundlage für die Interpretation des Konzepts des Multikulturalismus, der Gesellschaftsform, bei der die Menschen unterschiedlicher Herkunft „nebeneinander“ existieren (vgl. Yousefi und Braun 2011, S. 105–107). Zur Diskussion um das Thema Multikulturalität vgl. Neubert et al. 2013.

Gruppendiskussionen, wenn Schüler*innen das Essen oder Geschichten aus „ihrer“ Herkunftskultur mitbringen und diese somit repräsentieren sollen (vgl. 146 f. und 85 f.).

Deutschdidaktische Implikationen

Den totalitätsorientierten bzw. ethnisch-holistischen Kulturbegriff haben neben Herder unter anderem auch Bronislaw Malinowski, Oswald Spengler und Arnold Josef Toynbee aufgenommen und dadurch bis in die Gegenwart die Diskussion beeinflusst.¹⁹³ „Auf der einen Seite ist hier die Vorstellung eines ethnisch fundierten Nationalstaates lebendig in dem Sinne, dass die Zugehörigkeit zur deutschen Kultur sowie zur deutschen Nation nur durch die Abstammung gewährleistet sei. Auf der anderen Seite werden [...] Zuwanderer, die nach Deutschland kommen, zu ethnisch konnotierten Kulturen zusammengefasst, deren Verhalten, Werte [...] in ein verborgenes und homogenes Regelwerk eingeordnet werden.“¹⁹⁴ Es gibt somit die deutschen Schüler*innen als Vertreter der deutschen Kultur und die Schüler*innen mit Migrationshintergrund als Vertreter und Experten ihrer Herkunftskultur. Den ausländischen und migrierten Schüler*innen wird keine eigene „Kultur“ zugeschrieben – individuelle kulturelle Praxen spielen keine Rolle. Um sich anzunähern – was als Geste der Freundlichkeit gemeint ist – wird beispielsweise die Literatur oder Sprache der Herkunftskultur der Migrantenschüler*innen im interkulturellen Deutschunterricht thematisiert. Dabei gibt es angelehnt an Dorothee Barth folgende Schwierigkeiten:¹⁹⁵

- Es ist problematisch, von *einer* ethnischen Gruppe bzw. Herkunftskultur auszugehen, denn unterschiedliche religiöse, gesellschaftliche oder kulturelle Praxen innerhalb eines Herkunftslandes erschweren es, von *einer* ethnischen Einheit zu sprechen. Deswegen können ausländische Schüler*innen bzw. Schüler*innen mit Migrationshintergrund nicht einfach mit ihrer Herkunftskultur assoziiert werden.
- Die Herausbildung einer neuen Subkultur (Migrantenkultur) wird bei der totalitätsorientierten Kulturauffassung nicht berücksichtigt. Ein kultursensibler Deutschunterricht kann deswegen nicht auf die besondere Situation von Schüler*innen mit Migrationshintergrund eingehen.

¹⁹³ Vgl. Yousefi und Braun 2011, S. 16–17.

¹⁹⁴ Barth 2008, S. 104.

¹⁹⁵ Vgl. Barth 2008, S. 87–142. Die hier benannten Punkte sind nicht neu und werden bereits seit einiger Zeit innerhalb der Deutschdidaktik diskutiert. Neu ist jedoch, dass sie im Rahmen einer Kulturbegriffsdiskussion angeführt werden.

- Schüler*innen können die literarische/sprachliche/künstlerisch-ästhetische Kultur ihres Landes nicht vertreten oder gar als Expert*innen gelten, denn jedes Kind und jeder Jugendliche hat eine eigene, persönliche Sozialisation erlebt. Besonders problematisch ist dies natürlich bei Kindern mit Migrationshintergrund in der dritten oder vierten Generation. Sie mit der Herkunftskultur zu verbinden, ist ein Fehler der Aufnahmekultur, denn eine Sozialisation zwischen zwei Kulturen macht aus Migrationskindern keine Experten ihrer Herkunftskultur.
- Dadurch, dass Schüler*innen mit ihrer Herkunftskultur verbunden werden, weist man ihnen bestimmte Lebensweisen, Eigenheiten und Traditionen zu. Dies führt wiederum dazu, dass sie nie ein Teil der Aufnahmegesellschaft werden können, weil die ihnen auferlegten Eigenschaften sie aus der Mehrheitsgesellschaft ausschließen oder zumindest abgrenzen.
- Die Lehrperson, die nach diesem Kulturbegriff unterrichtet, denkt „Kultur“ innerhalb der Kategorie „Herkunft“: der Türke, der Albaner, der Russe – und setzt somit Barrieren zwischen den Kulturen. Sie lässt zum Beispiel „typische“ Literatur aus den verschiedenen Ländern von den jeweiligen Schüler*innen vorstellen, ohne dieses Vorgehen zu reflektieren. Der „Türke“ ist dann Vertreter „seiner“ türkischen Literatur. Generalisierungen, Stigmatisierungen und ethnische Zuschreibungen sind in diesem Unterricht vorprogrammiert (vgl. Beispiel Essen und Beispiel Märchen).

Fazit

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der totalitätsorientierte Kulturbegriff dem Verständnis eines kultursensiblen Deutschunterrichts nicht gerecht wird. Wenn Schüler*innen mit einer Kultur verbunden werden, mit der sie sich eventuell gar nicht identifizieren, entstehen Dichotomien, Vorurteile, Missverständnisse, Verallgemeinerungen, Polarisierungen und somit im Hinblick auf die Schüler*innen auch Diskriminierungen. „Denn in dem Moment, wo man dem anderen Menschen seine Kultur zurückgibt, nimmt man ihm seine Freiheit: sein Eigenname verschwindet im Namen seiner Gemeinschaft, er ist nur noch ein Muster, der austauschbare Repräsentant einer bestimmten Klasse von Menschen. Unter dem Vorwand, ihn bedingungslos anzunehmen, verbaut man ihm jede Bewegungsfreiheit, jeden Ausweg, verbietet man ihm die Eigenständigkeit, lockt man ihn hinterhältig in die Falle der

Andersartigkeit [...]“.¹⁹⁶ Eine Annäherung zweier Kulturen kann aufgrund der statischen Grenzen und kollektiven Zuschreibungen innerhalb des totalitätsorientierten Kulturbegriffs deshalb nicht stattfinden.

4.2.3 Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff

Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff ist eine Weiterentwicklung des ethnisch-holistischen Kulturbegriffs. Die Kernidee dieser Theorie ist die Einstellung, „dass die Versuche, menschliches Handeln zu erklären, nicht mehr denkbar sind ohne eine Bezugnahme auf individuelle und geteilte Sinndeutungen der leibhaften Akteure.“¹⁹⁷ Der amerikanische Ethnologe Clifford Geertz ist ein wichtiger Vertreter dieser Kulturtheorie, die den Bedeutungsgehalt von kulturellen Äußerungen des Kollektivs in den Mittelpunkt rückt. Für Geertz definiert sich Kultur als „ein historisch überliefertes System von Bedeutungen, die in symbolischer Gestalt auftreten, ein System überkommener Vorstellungen, die sich in symbolischen Formen ausdrücken, ein System, mit dessen Hilfe die Menschen ihr Wissen vom Leben und ihre Einstellungen zum Leben mitteilen, erhalten und weiterentwickeln“.¹⁹⁸ Jede Handlung, Vorstellung oder Einstellung, welche durch historische Überlieferungen dem Kollektiv als „symbolische Ordnung“¹⁹⁹ bedeutungsvoll erscheint, kann nach Geertz als Kultur bezeichnet werden. Kultur benennt somit „eine dynamische und überdauernde Gesamtheit aller von den Mitgliedern eines Kollektivs geteilten Bedeutungen, die für sie als Deutungsweisen und Handlungsmuster verhaltensbestimmend sind.“²⁰⁰ Was Clifford Geertz als interpretativen Kulturbegriff bezeichnet hat, greift Andreas Reckwitz später als bedeutungsorientierten Kulturbegriff auf.²⁰¹

Bei diesem Kulturverständnis steht wieder das Kollektiv im Mittelpunkt. Jedoch geht es hier nicht um normative Zielvorstellungen oder ethnische Zuschreibungen, sondern um die Bedeutung von gewissen Handlungen oder Denkweisen. Ferner ist der Kulturbegriff dynamisch: Kultur existiert – und wird gleichzeitig von den Mitgliedern innerhalb ihres Bedeutungsgewebes selbst produziert. Dadurch ändert sich die

¹⁹⁶ Finkelkraut 1989, S. 81.

¹⁹⁷ Barth 2008, S. 145.

¹⁹⁸ Geertz 2007, S. 46.

¹⁹⁹ „Symbolische Ordnungen [...] orientieren das Denken und Handeln der Menschen. Als Symbolzusammenhänge verweisen sie auf institutionalisierte soziale Handlungsweisen und Machtverhältnisse, die vom Individuum in der Regel kaum hinterfragt oder gar verändert werden können.“ (Dimbath Oliver 2008, S. 285) Symbolische Ordnungen stehen damit im engen Zusammenhang mit dem impliziten bzw. konjunktiven Wissen.

²⁰⁰ Yousefi und Braun 2011, S. 21.

²⁰¹ Vgl. Reckwitz 2012, S. 84–90.

Perspektive. Bei dieser Kulturauffassung wird nicht nur das Kollektiv oder das Individuum fokussiert, sondern Kultur wird aus der Sicht des Kollektivs oder im konkreten Fall aus der Sicht eines Individuums innerhalb eines Kollektivs betrachtet. Man blickt nicht auf eine Kultur, vielmehr versucht man, aus ihr heraus zu blicken. Dabei ist es wichtig zu verstehen, dass verschiedene kulturelle Systeme verschiedenen Regeln folgen. Diese Regeln mögen innerhalb einer Kultur zwar logisch erscheinen, von außen betrachtet, aus einer anderen Kultur heraus, mögen sie jedoch als willkürlich gelten²⁰²: „So gilt als ein Mörder jemand, der einen anderen Menschen absichtlich tötet. Ein Bomberpilot wird hingegen nicht als Mörder angesehen.“²⁰³ Dieses Beispiel zeigt, wie hilfreich ein bedeutungsorientierter Zugang sein kann. Denn versucht man, die Bedeutung hinter einer scheinbaren Willkür zu ergründen, kann dies zum Verstehen dieser kulturellen Äußerung, in diesem Fall zum Verstehen einer westlichen Logik, führen.

Innerhalb der vier Gruppendiskussionen greift eine Lehrkraft der Gruppe Pink auf den bedeutungsorientierten Kulturbegriff zurück, wenn sie beklagt – es geht um das Essen in verschiedenen Kulturen –, dass nicht nach der Bedeutung dieser Gerichte für die Schüler*innen gefragt wird (vgl. Transkriptauszug 88, S. 150). Sie versucht damit aus einen totalitätsorientierten Kulturverständnis auszubrechen, indem sie nach der persönlichen Bedeutung kulturell konnotierter Speisen fragt.

Deutschdidaktische Implikationen

Wird der bedeutungsorientierte Kulturbegriff auf einen kultursensiblen Deutschunterricht angewandt, steht das Subjekt, also die Schüler*innen als Rezipienten literarischer Texte, als Rezipienten von Sprache, Theater usw., im Mittelpunkt. Es stellt sich die Frage, welche Bedeutung die Menschen der Literatur, der Sprache usw. als einer möglichen Form kultureller Äußerung zuschreiben oder in der Geschichte zugeschrieben haben. Angelehnt an Dorothee Barth öffnen sich dem kultursensiblen Deutschunterricht neue Perspektiven, wenn verschiedene Deutungs- und Interpretationsmöglichkeiten verschiedener (literarisch) ästhetischer Praxen in das Zentrum von Unterricht rücken:²⁰⁴

²⁰² Vgl. Yousefi und Braun 2011, S. 22.

²⁰³ Yousefi und Braun 2011, S. 22.

²⁰⁴ Vgl. Barth 2008, S. 143–212.

- Mit dem bedeutungsorientierten Kulturbegriff eröffnet sich in einem kultursensiblen Deutschunterricht die Möglichkeit, an die Lebenswirklichkeit der Schüler*innen anzuknüpfen, indem gefragt wird, welche Bedeutung und welchen symbolischen Gehalt Sprache/Literatur/Kunst usw. für die Jugendlichen haben und wie sich diese Bedeutung und Symbolik konstruieren.
- Die Verwendung dieses Kulturbegriffs setzt voraus, dass jede kulturelle Äußerung als gleichwertig gesehen wird, denn jede kulturelle Äußerung ist mit einer Bedeutungszuweisung vom Konsumenten oder Produzenten (z. B. der Schüler*innen) verbunden und hat somit eine Daseinsberechtigung.
- Weil sich die Mitglieder einer „Bedeutungskultur“ erklären dürfen und sie in den Verstehensprozess einbezogen werden müssen, erleichtert dies das Üben von „Toleranz“ und „Verständnis“.
- Werden Kulturen nach der bedeutungsorientierten Kulturauffassung miteinander verglichen, können kulturelle Selbstverständlichkeiten der eigenen Kultur erst entdeckt und mitunter kritisch hinterfragt werden. Dadurch wird es Schüler*innen ermöglicht, die eigene Kultur zu reflektieren, ohne sie zu verabsolutieren.
- Für die Lehrperson, die nach diesem Kulturbegriff unterrichtet, ist Anerkennung ein Selbstverständnis. Der Unterricht zielt auf ein hohes Maß an Dialog und Reflexion – Kultur bedeutet „verstehendes Lernen“ und nicht Kategorisierung.

Beispiel szenisches Spiel

Ein großes Potenzial liegt in der Methode des szenischen Spiels und daran anknüpfend in der szenischen Interpretation. Im szenischen Spiel selbst wird eine konkrete Situation von den Schüler*innen gespielt, wodurch diese im Schutz der Rolle sich in eine andere Person versetzen und diese mit Leben füllen können. In der szenischen Interpretation werden Fragen an diese Person gestellt, um beispielsweise ihre Gefühle und Bedeutungen in der jeweiligen Situation nachvollziehen zu können. Mithilfe des szenischen Spiels kann somit der bedeutungsorientierte Kulturbegriff anhand verschiedener kultureller Äußerungen wie Literatur oder Theater im Unterricht angewandt werden.²⁰⁵

²⁰⁵ Vgl. Scheller 2010. Ingo Scheller hat das Konzept maßgeblich entwickelt. Obwohl er sich darin auf den Literaturunterricht in der Sekundarstufe I und II bezieht, kann das Verfahren der szenischen Interpretation auch in die Primarstufe übertragen werden (vgl. dazu Steiner 2014).

Szenisches Spiel wird beispielsweise im Begleitordner zum Schulbuch „Bausteine Lesebuch 4“ in Bezug auf den Text „Afrika hinter dem Zaun“ vorgeschlagen – doch verbleiben hier die Anregungen im Lehrer*innenhandbuch im unreflektierten Spiel. So heißt es dort: „Schüler erproben kleine szenische Spiele in Kleingruppen und spielen diese vor.“²⁰⁶ Eine Lehrkraft, die sich nie mit grundlegenden Fragen des Kulturbegriffs innerhalb eines kultursensiblen Deutschunterrichts beschäftigt hat, wird diese Situation pädagogisch und didaktisch nicht ausschöpfen können – es besteht die Gefahr, sich im Spielen zu „verrennen“. Dies stellt ein grundlegendes Problem der Grundschule dar, denn es gibt manche Anregungen, die ins Leere verlaufen. Auf der Ebene der Schüler*innen würde bei der Bearbeitung von Kinder- und Jugendliteratur gefragt werden müssen, welchen Bedeutungsgehalt dieses Werk und dessen Inhalte für die einzelnen Schüler*innen haben. Daran anknüpfend können zum Beispiel kollektive Gemeinsamkeiten und Unterschiede beobachtet und reflektiert werden. Die Lehrer*innen dagegen dürfen innerhalb ihres Unterrichts nicht in ethnische Muster verfallen; wird der Bedeutungsgehalt von Kinder- und Jugendliteratur von deutschen Schüler*innen mit den albanischen Schüler*innen verglichen, widerspricht das dem Sinn eines kultursensiblen Deutschunterrichts.

Fazit und Einschränkung

Spricht sich Dorothee Barth noch uneingeschränkt für diesen Kulturbegriff in der interkulturellen Musikpädagogik aus, treten Schwierigkeiten in der Verwendung des bedeutungsorientierten Kulturbegriffs auf: Andreas Reckwitz betont, dass von Kultur nur dann gesprochen werden darf, wenn man sich auf Gemeinsamkeiten einer sozialen Gruppe bezieht.²⁰⁷ Werden im Klassenzimmer zum Beispiel literarische Vorlieben Jugendlicher (als Kollektiv) behandelt und werden die Schüler*innen nach der Sinnzuschreibung und dem symbolischen Gehalt gefragt, ist die Grenze zwischen persönlicher Meinung und kollektiver Bedeutung schwer zu unterscheiden. Es besteht die Gefahr, dass der bedeutungsorientierte Kulturbegriff in der praktischen Anwendung kulturelle Äußerungen als kulturelle Sinnsysteme oder symbolische Ordnungen nicht deutlich genug von individueller Beliebigkeit und Willkür trennt. Die Lehrer*innen sollten an diesem Punkt besonders aufmerksam gegenüber den Schüler*innen sein.

²⁰⁶ Frank et al. 2009, S. 42.

²⁰⁷ Vgl. Reckwitz 2012, S. 164.

Perspektivenwechsel durch Bedeutungsorientierung

Zusammenfassend ist die Verwendung des bedeutungsorientierten Kulturbegriffs in einem kultursensiblen Deutschunterricht sinnvoll. Das Objekt Literatur/Kunst/Sprache steht nicht mehr im alleinigen Mittelpunkt, vielmehr sind es nun die Personen, die Schüler*innen, die Rezipienten, mit denen man auf Grundlage kultureller Gleichberechtigung in einen kritischen und fruchtbaren Diskurs treten kann, der Platz bietet, seine Bedeutung und Sichtweise zu erklären. Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff ist nicht nur eine Auffassung von Kultur, er beinhaltet eine grundlegende Einstellung, mit der man anderen Personen ohne Vorbehalte begegnen kann. Er ermöglicht, die eigene Kultur aus anderen Perspektiven zu betrachten, und erlaubt, einen offenen, toleranten, aber kritischen Blick auf verschiedene Kulturen zu werfen – fernab von Diskriminierungen oder Unterstellungen.

4.2.4 Anknüpfungspunkte an die Kultur- und Diversitätsdidaktik

Mit der Kultur- und Diversitätsdidaktik, welche in der Arbeit von Gülbeyaz Kula insbesondere in Hinblick auf den Literaturunterricht entwickelt wurde, liegt seit 2018 ein vielversprechendes ganzheitliches Konzept vor, an das der bedeutungsorientierte Kulturbegriff Anwendung anknüpfen kann. Die Kultur- und Diversitätsdidaktik ist dabei als eine Ausweitung bisheriger kulturdidaktischer und interkultureller Konzepte zu verstehen und richtet den Blick auf eine Wertschätzung und Anerkennung aller Vielfalt – sowohl die der Lernenden als auch die der Lehrenden.²⁰⁸ Ziel des Modells ist es,

²⁰⁸ Das Modell besteht insgesamt aus fünf Dimensionen: einer inneren Dimension (Alter, motorische und kognitive Fähigkeiten, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Religion, Weltanschauung, ethnische Zugehörigkeit, Sprache, soziale Herkunft), einer äußeren Dimension der Schulerfahrung/Schulpflicht (schulische Bildung, Selbstkompetenz/Selbstachtung und Selbstkontrolle, Auftreten, sexuelle Identität, soziale Rollenbilder, Religion, Lebensstile, Nationalität/Migration, Sprachen, Einkommen, Selbstwertgefühl, Gewohnheiten/Habitus, Freizeitverhalten, Familienstand, geografische Lage), der organisationalen Dimension Familie als primäre Sozialisationsinstanz (Selbstkompetenzen/Selbstkonzept, individuelle vs. elterliche Entscheidungen, familiäre Erziehung vs. Persönlichkeit, Erziehungsstile, individuelle Rollenbilder, Religionsfreiheit, individuelle Weltanschauung, schulisches bzw. universitäres Engagement, Erst- und Zweitsprachen etc., finanzielle Ressourcen, Lebensstandard, Wertschätzung, Rückhalt, Unterstützung, Erziehungsmaßnahmen, Gewohnheiten, Habitus, Konsum- und Freizeitverhalten, Familienstand, Wohnstandort), einer organisationalen Dimension der Schule (inhaltlich-fachliche, soziale und kulturelle Selbstkompetenz, Bildungsstandards, Leistungserhebung, -messung und -bewertung, inklusive Maßnahmen, Gleichberechtigung, sexuelle Sozialisation, gesellschaftliche Rollenbilder, Säkularisierung vs. religiöse Prägung, europäischer Humanismus, Demokratie und christliche Werte, Elternarbeit, Sprachfördermaßnahmen, Privatschule vs. staatliche Schule, Leistungsbewertung, Wertschätzung und Anerkennung, Lern- und Zeitmanagement, AGs und Freizeitangebote, Familienstand, Schulstandort und Schulbezirk) und einer Metadimension der Gouvernamentalität vs. Governance (vgl. Kula 2018, S. 140–141). „Die Besonderheit der Kultur- und Diversitätsdidaktik [besteht] darin, dass sie mithilfe der Metadimension ‚Governance und Gouvernamentalität‘ ein Bewusstsein für die primären und sekundären Herkunftseffekte und die institutionellen Diskriminierung von Lernenden aufgrund ihrer sozialen und ethnischen Herkunft, ihrer Sprache, ihres Geschlechts, ihres Genders, ihres Alters, ihrer

„erstens die Überlappungen aller sozialen Kategorien eines Individuums hervorzuheben, zweitens auf Interdependenzen der auf das Individuum einwirkenden Dimensionen und Sozialisationsinstanzen im schulischen Kontext hinzuweisen und drittens zu einer kritischen Reflexion aller Diversitätskategorien und Dimensionen zu animieren.“²⁰⁹ Gülbeyaz Kula plädiert dafür, dass es neben der trans- und interkulturellen Vielfalt auch eine individuelle Vielfalt gibt, die sich nicht nur vor dem Hintergrund einer kulturellen Dimension erklären lässt, und dass sich die Lehrenden und Lernenden „für die Interdependenzen und intersektionalen Zusammenhänge der Dimensionen Kultur, Sprache, Persönlichkeit und Situation“²¹⁰ sensibilisieren müssen.²¹¹ Konkret ermöglicht ein Unterricht unter Einbezug eines bedeutungsorientierten Kulturbegriffs die Chance, insbesondere individuelle und kulturelle Vielfalt aus der Perspektive der Schüler*innen unter Bezugnahme zur jeweiligen Situation aufzuzeigen und zu erkennen, dass sie mehr in einem „intersektionalen“ Verhältnis stehen, als dass sie getrennt voneinander betrachtet werden können. Für diese Sensibilisierung im Spannungsfeld Persönlichkeit, Kultur, Situation und letztlich auch Sprache bietet der bedeutungsorientierte Kulturbegriff das Potenzial zur Etablierung einer grundlegenden pädagogischen Haltung in einem kultur- und diversitätssensiblen Deutschunterricht.

Die vorliegende Arbeit regt mit ihrem Fokus auf den Deutschunterricht an, dass sich auch die Deutschdidaktik um ganzheitliche Konzepte einer Kultur- und Diversitätsdidaktik im Feld des Deutschunterrichts bemüht, und fordert, dass dies nicht nur Aufgabe der Schulpädagogik, Grundschulpädagogik oder der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache sein darf (deren wissenschaftliche Auslagerung die schulische Realität verfehlt), wenn es die Lehrer*innen in ihrer Realität im Deutschunterricht betrifft. Deshalb müssen konkrete Vorschläge ausgearbeitet werden, wie es Gülbeyaz Kula anhand des Beispiels Reiseliteratur gezeigt hat.²¹² Mit dieser Arbeit liegt ein weiterer Baustein vor, wie das methodisch-didaktische Desiderat weiter aufgehoben werden kann, indem der bedeutungsorientierte Kulturbegriff

Religion, ihrer Weltanschauung, ihrer sexuellen Orientierung sowie ihrer motorischen und kognitiven Fähigkeiten [schafft].“ (Kula 2018, S. 546)

²⁰⁹ Kula 2018, S. 181.

²¹⁰ Kula 2018, S. 134.

²¹¹ Vgl. Kula 2018, S. 122–138.

²¹² Vgl. Kula 2018, S. 516–530.

innerhalb der Deutschdidaktik Anwendung findet und somit den Handlungsspielraum der Lehrer*innen im Feld der „Kultur“ weitet.

4.3 Ausblick

Die vorliegende Arbeit eröffnet einen ersten empirischen Blick auf die Orientierungen von Lehrer*innen im Themenfeld Kultur. Durch die vorgenommene Typenbildung liegt ein Vorschlag zur Sinngenerierung und Struktur des konjunktiven Erfahrungsraums der Lehrkräfte innerhalb des behandelten Themas vor. Zudem leistet die Arbeit mit dem vorgeschlagenen bedeutungsorientierten Kulturbegriff als Grundlage eines kultursensiblen Deutschunterrichts einen konkreten Beitrag einer Kultur- und Diversitätsdidaktik. Somit bieten sich mehrere Anknüpfungspunkte an diese Arbeit.

Erstens können durch weitere Erhebungen die vorgeschlagenen Typen konkretisiert und erweitert werden. Auf Grundlage einer größeren Datenmenge kann zweitens eine soziogenetische Typenbildung angestrebt werden. Es liegt der Verdacht nahe, dass das Alter und das Referendariat als zweiter Ausbildungsabschnitt der Lehrkräfte einen Einfluss auf den Lehrer*innenhabitus haben bzw. diesen entscheidend prägen. So stellen sich die Fragen, warum gerade die Gruppe Pink mit ihren Orientierungen heraussteht und ob sich diese Orientierungen mit den ersten Dienstjahren als Lehrer*in verändern. Eine Langzeitstudie, also die Beobachtung einzelner Gruppen vom Studium über das Referendariat bis in die ersten Dienstjahre hinein, könnte darüber Aufschluss geben und erheblich zum Verständnis der Herausbildung eines Lehrer*innenhabitus beitragen.

Ein weiterer empirischer Baustein, um das Handeln der Lehrkräfte besser verstehen zu können, ist eine dokumentarische Analyse auf Grundlage von videografierten Unterrichtsstunden. Besonders aufschlussreich ist diesbezüglich die Fragestellung, inwieweit das rekonstruierte implizite Wissen der Lehrerinnen und Lehrer sich auf den jeweiligen Unterricht auswirkt und inwieweit hier der Ethnozentrismus als pädagogische Leitidee sichtbar wird.

Zuletzt bedarf es hinsichtlich einer kultur- und diversitätsorientierten Deutschdidaktik erheblicher Anstrengungen, diese in die Praxis zu transferieren. So stellt sich hier vordergründig die Frage, wie das kommunikative und konjunktive Wissen der Lehrer*innen positiv und nachhaltig beeinflusst werden kann, um unbewusste Stigmatisierungen, Ausgrenzungen, Klischeebildungen oder ethnische Zuschreibungen der Lehrer*innen in Richtung der Schüler*innen zu vermeiden. Die Vermittlung professionellen Wissens in Hinblick auf einen kultursensiblen Deutschunterricht ist offensichtlich nicht hinreichend. Obwohl diesbezüglich

verschiedene Ansätze existieren, sind diese bei den Lehrkräften zwar teilweise in Form verschiedener Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen angekommen, konnten allerdings das implizite Wissen kaum verändern. Lediglich eine Lehrerin der Gruppe Gelb hebt sich davon ab.

Wenn die Schule ein Ort sein soll, an dem eine offene Gesellschaft grundgelegt werden und gedeihen kann, müssen Maßnahmen entwickelt werden, die den Lehrkräften einen Handlungsspielraum eröffnen, die kulturellen Grundlagen diesbezüglich an die zukünftigen Generationen zu vermitteln. Dies ist sowohl Aufgabe der Schulpädagogik als auch der Didaktiken aller Fächer.

5 Literaturverzeichnis

- Amling, Steffen (2017): Formen von und Umgang mit Diskrepanzerfahrungen von LehrerInnen - Reflexion auf die dokumentarische Analyse der Organisation Schule. In: Steffen Amling und Werner Vogd (Hg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 103–121.
- Amling, Steffen; Hoffmann, Nora Friederike (2013): Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion. Zur Rekonstruktion der sozialen Genese von Milieus in der Dokumentarischen Methode. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung* 14 (2), S. 179–198.
- Asbrand, Barbara; Martens, Matthias (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Auernheimer, Georg (2013): Das Multikulturalismusverständnis bei Herder: Versuch einer Ehrenrettung. In: Stefan Neubert, Hans-Joachim Roth und Erol Yıldız (Hg.): Multikulturalität in der Diskussion. Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS (Interkulturelle Studien), S. 149–176.
- Ballis, Anja; Hodaie, Nazli (2019a): MehrSpracheN. In: Anja Ballis und Nazli Hodaie (Hg.): Perspektiven auf Mehrsprachigkeit. Individuum-Bildung-Gesellschaft. Berlin, Boston: De Gruyter (Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration, 16), S. 1–8.
- Ballis, Anja; Hodaie, Nazli (Hg.) (2019b): Perspektiven auf Mehrsprachigkeit. Individuum-Bildung-Gesellschaft. Berlin, Boston: De Gruyter (Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration, 16).
- Ballis, Anja; Penzold, Michael; Scherf, Daniel; Schieferdecker, Ralf (2014): Die dokumentarische Methode und ihr Potenzial für Forschungen (nicht nur) in der Fachdidaktik Deutsch. In: *Didaktik Deutsch* 19 (37), S. 92–104.
- Barth, Dorothee (2008): Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik. Augsburg: Wißner (Forum Musikpädagogik, 78).
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (2018): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 27. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch (Fischer).
- Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske und Budrich (Biographie und Gesellschaft, 8). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-97196-8>.
- Bohnsack, Ralf (1998): Milieu als konjunktiver Erfahrungsraum. Eine dynamische Konzeption von Milieu in empirischer Analyse. In: Ulf Matthiesen (Hg.): Die Räume der Milieus. Neue Tendenzen in der sozial- und raumwissenschaftlichen Milieuforschung, in der Stadt- und Raumplanung. Berlin: Edition Sigma, Rainer Bohn Verlag, S. 119–131.
- Bohnsack, Ralf (2003): Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: *ZfE* 6 (4), S. 550–570. DOI: 10.1007/s11618-003-0057-7.
- Bohnsack, Ralf (2005): Standards nichtstandardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 8 (4. Beiheft), S. 63–81.
- Bohnsack, Ralf (2006): Mannheims Wissenssoziologie als Methode. In: Dirk Tänzler, Hubert Knoblauch und Hans-Georg Soeffner (Hg.): Neue Perspektiven der Wissenssoziologie. Konstanz:

- UVK Verlagsgesellschaft mbH (Erfahrung - Wissen - Imagination, Schriften zur Wissenssoziologie, 8), S. 271–291.
- Bohnsack, Ralf (2010): Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In: Jutta Ecarius und Burkhard Schäffer (Hg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 47–72.
- Bohnsack, Ralf (2011): Praxeologische Wissenssoziologie. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, 8226), S. 137–138.
- Bohnsack, Ralf (2013): 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., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 241–270.
- Bohnsack, Ralf (2014a): Die Milieuanalyse der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: Peter Isenböck, Linda Nell und Joachim Renn (Hg.): Die Form des Milieus. Zum Verhältnis von gesellschaftlicher Differenzierung und Formen der Vergemeinschaftung. Weinheim: Beltz Juventa (Zeitschrift für theoretische Soziologie, 1. Sonderband), S. 16–45.
- Bohnsack, Ralf (2014b): Habitus, Norm und Identität. In: Rolf-Torsten Kramer, Sven Thiersch und Werner Helsper (Hg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 50), S. 33–55.
- Bohnsack, Ralf (2014c): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. Aufl. Opladen und Toronto: Barbara Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, 8242). Online verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838585543>.
- Bohnsack, Ralf (2017a): Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In: Steffen Amling und Werner Vogd (Hg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 233–259.
- Bohnsack, Ralf (2017b): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen und Toronto: Barbara Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, 8708). Online verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838587080>.
- Bohnsack, Ralf; Fritzsche, Bettina; Wagner-Willi, Monika (2015): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. 2nd ed. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser. Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5450306>.
- Bohnsack, Ralf; Hoffmann, Nora Friederike; Nentwig-Gesemann, Iris (2018): Typenbildung und Dokumentarische Methode. In: Ralf Bohnsack, Nora Friederike Hoffmann und Iris Nentwig-Gesemann (Hg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 9–50.
- Bohnsack, Ralf; Nohl, Arnd-Michael (2013): Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl

- (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 325–329.
- Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja (2009): Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. In: Renate Buber und Hartmut H. Holzmüller (Hg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden - Analysen. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Gabler Verlag / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 491–507.
- Bohnsack, Ralf; Schäffer, Burkhard (2013): Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisation und dokumentarische Methode. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 331–346.
- Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis. auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brand, Tilman von; Brandl, Florian (2017): Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung - Differenzierung - Inklusion in den Sekundarstufen. 1. Aufl. Seelze: Klett, Kallmeyer (Reihe Praxis Deutsch).
- Bressler, Christoph; Rotter, Carolin (2018): Die zwei Seiten des (Lehrpersonen-)Habitus - Praxeologisch-wissenssoziologische Überlegungen zur Erweiterung der Forschung zum Lehrpersonenhabitus. In: Tobias Leonhard, Julia Košinár und Christian Reintjes (Hg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (Studien zur Professionsforschung in der Lehrerbildung), S. 53–63.
- Busch, Brigitta (2017): Mehrsprachigkeit. 2. Aufl. Wien: utb (3774). Online verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838547893>.
- Corbin, Juliet (2011): Grounded Theory. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, 8226), S. 70–75.
- Dawidowski, Christian (Hg.) (2014): Literatur, Lesen und Migration. *IMIS-Beiträge* (45). Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) Universität Osnabrück.
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried (1991): Deutungsmuster. In: Harald Kerber (Hg.): Handbuch Soziologie. Zur Theorie und Praxis sozialer Beziehungen. Orig.-Ausg., 9. - 11. Tsd. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rowohlts Enzyklopädie, 407).
- Dimbath Oliver (2008): Symbolische Ordnungen. In: Herbert Willems (Hg.): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 269–287. Online verfügbar unter http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-90986-8_12.pdf, zuletzt geprüft am 03.05.2019.
- Dirim, Inci; Müller, Astrid (Hg.) (2007): Sprachliche Heterogenität. *Praxis Deutsch* (202). Seelze: Friedrich Verlag.
- Dörner, Olaf; Loos, Peter; Schäffer, Burkhard; Schondelmayer, Anne-Christin (Hg.) (2019): Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken. Barbara Budrich. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich (Beiträge des Centrums für qualitative Evaluations- und Sozialforschung (ces) zur dokumentarischen Methode, Band 1).

- Dröge, Kai (2006): Gruppenexperiment. Ein Studienbericht. In: Axel Honneth und Institut für Sozialforschung (Hg.): Schlüsseltex-te der Kritischen Theorie. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eberle, Thomas Samuel (1997): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Ronald Hitzler und Anne Honer (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 245–279.
- Elias, Norbert (1969): Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Zweiter Band. Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. Zweite, um eine Einleitung vermehrte Auflage. Bern: Francke Verlag.
- Finkelkraut, Alain (1989): Die Niederlage des Denkens. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Frank, Sybille; Heyde, Ulrike; Krull, Susan (2009): Bausteine - Lesebuch 4 Bayern. Kommentare und Kopiervorlagen. Braunschweig: Diesterweg.
- Fuchs, Max (2008): Kultur Macht Sinn. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91164-9>.
- Garfinkel, Harold (1981): Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 5. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag (WV-Studium, 54/55), S. 189–262.
- Garfinkel, Harold (2008): Studies in Ethnomethodology. Reprinted. Cambridge: Polity Press.
- Geertz, Clifford (2007): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. 10 Nachdruck. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 696).
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L.; Paul, Axel T. (2008): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. 1. Nachdr. der 2., korrigierten Aufl. Bern: Huber (Gesundheitswissenschaften Methoden).
- Götz, Maya (2016): Editorial. In: *TelevIZion* 1 (29), S. 2. Online verfügbar unter https://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/29_2016_1/editorial_inhalt.pdf.
- Graf v. Nayhauss, Hans-Christoph (2004): Aspekte einer interkulturellen Literaturdidaktik. In: Manfred Durzak, Nilüfer Kuruyazıcı und Mahmut Karakuş (Hg.): Interkulturelle Begegnungen. Festschrift für Şara Sayın. Unter Mitarbeit von Şara Sayın. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 69–81.
- Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm (2013): Kinder und Hausmärchen gesammelt durch die Brüder Grimm. Vollständige Ausgabe auf der Grundlage der dritten Auflage (1813). 3. Aufl. Hg. v. Heinz Rölleke. Frankfurt am Main und Leipzig: Insel Verlag.
- Hallet, Wolfgang; Nünning, Ansgar (Hg.) (2007): Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier: WVT (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik, 1). Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2996376&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.
- Hattie, John; Beywl, Wolfgang; Zierer, Klaus (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Online verfügbar unter <http://www.vlb.de/GetBlob.aspx?strDisposition=a&strlsbn=9783834011909>.
- Heinrich, Martin; Wernet, Andreas (Hg.) (2018): Rekonstruktive Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Barbara

- Koch-Priewe, Fritz-Ulrich Kolbe und Johannes Wildt (Hg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn / Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, S. 49–98.
- Helsper, Werner (2018): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus - Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In: Tobias Leonhard, Julia Košinár und Christian Reintjes (Hg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (Studien zur Professionsforschung in der Lehrerbildung), S. 17–40.
- Henscheid, Eckhard (2001): Alle 756 Kulturen. Eine Bilanz. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Zweitausendeins.
- Herder, Johann Gottfried von (1821): J.G. v. Herders saemtliche Werke. Zur schönen Literatur und Kunst. Neunter Theil. Blumenlese aus morgenländischen Dichtern. Hg. v. Johann von Müller. Karlsruhe: Bureau der deutschen Classiker (9). Online verfügbar unter <http://books.google.de/books?id=etwUAAAAQAAJ>.
- Herder, Johann Gottfried von; Müller, Johann von (Hrsg.) (1829): Johann Gottfried von Herder's sämtliche Werke. Zur Philosophie und Geschichte. Dreizehnter Theil. Stuttgart [u.a.]: Cotta (Briefe zur Beförderung der Humanität, 13). Online verfügbar unter <http://opac.ku.de/query/z0//10/BV011027760>.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH (Studien zur Bildungsgangforschung, 8). Online verfügbar unter <http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=749152>.
- Hericks, Uwe; Rauschenberg, Anna; Stotzek, Julia; Wittek, Doris; Keller-Schneider, Manuela (2018): Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In: Ralf Bohnsack, Nora Friederike Hoffmann und Iris Nentwig-Gesemann (Hg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 51–67.
- Heritage, John (1988): Explanations as accounts: a conversation analytic perspective. In: Charles Antaki (Hg.): Analysing everyday explanation. A casebook of methods. London: Sage, S. 127–144.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2018a): Lehrerkrise im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen. Wiesbaden: Springer Fachmedien (Rekonstruktive Bildungsforschung, 19). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-22622-0>.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2018b): Typen krisenhafter Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen. Methodische Reflexionen zu einer Studie über Lehrerkrise im Berufsalltag. In: Ralf Bohnsack, Nora Friederike Hoffmann und Iris Nentwig-Gesemann (Hg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 68–82.
- Hitzler, Ronald; Reichertz, Jo; Schröer, Norbert (1999): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Konstanz: UVK Univ.-Verl. Konstanz.
- Hoffmann-Riem, Christa (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 32, S. 339–372.

- Honnef-Becker, Irmgard (2006): Interkulturalität als neue Perspektive der Deutschdidaktik. Nordhausen: Traugott Bautz (Interkulturelle Bibliothek, 111). Online verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1714721>.
- Kant, Immanuel (1942): Kant's handschriftlicher Nachlass: Band VII: Walter de Gruyter & Company. Online verfügbar unter <http://books.google.de/books?id=9xiJAKDuT48C>.
- Kant, Immanuel (1983): Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. In: Immanuel Kant: Werke in sechs Bänden, Bd. 6. 4., erneut überprüfter reprografischer Nachdruck der Ausgabe Darmstadt 1964. Hg. v. Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Karakaşoğlu, Yasemin; Wojciechowicz, Anna (2012): Entwicklungslinien und Perspektiven pädagogischer Diskurse interkultureller Bildung. In: Anne Niessen und Andreas Lehmann-Wermser (Hg.): Aspekte interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch. Augsburg: Wißner (Musikpädagogik im Fokus, 2), S. 11–23.
- Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6>.
- Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe; Matuschek, Ingo (2013): Interpretative Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Knigge, Jens (2012): Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe - Konzepte - empirische Befunde. In: Anne Niessen und Andreas Lehmann-Wermser (Hg.): Aspekte interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch. Augsburg: Wißner (Musikpädagogik im Fokus, 2), S. 25–55.
- Knoblauch, Hubert (2011): Transkription. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, 8226), S. 159–160.
- Kowal, Sabine; O'Connell, Daniel C. (2015): Zur Transkription von Gesprächen. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Originalausgabe, 11. Auflage. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, 55628), S. 437–446.
- Kramer, Rolf-Torsten; Pallesen, Hilke (2018): Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus - Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfung. In: Tobias Leonhard, Julia Košinár und Christian Reintjes (Hg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (Studien zur Professionsforschung in der Lehrerbildung), S. 41–63.
- Kühn, Thomas; Koschel, Kay-Volker (2011): Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93243-9>.
- Kula, Gülbeyaz (2018): Kultur- und Diversitätsdidaktik. Perspektiven für den Literaturunterricht und darüber hinaus. Dissertation: Waxmann Verlag (Internationale Hochschulschriften, 657).
- Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2., überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Beltz Verlag (UTB Psychologie, Pädagogik, Soziologie). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8252-8303-2>.

- Land Baden-Württemberg, vertreten durch das Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (Hg.): Integration - Bildung - Migration. Fachportal des Landesbildungsservers Baden-Württemberg. VKL/VABO. Online verfügbar unter http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo, zuletzt geprüft am 05.04.19.
- LehrplanPLUS Grundschule in Bayern. [genehmigt mit KMBek vom 18.05.2014] (2014). 1. Aufl. München: Maiß.
- Leiprecht, Rudolf; Steinbach, Anja (Hg.) (2015): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. 2 Bände. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Liessmann, Konrad Paul (2001): Kultur-Inflation: Von der Jugendkultur über die Leitkultur zur Kulturkultur und wieder zurück. Plädoyer für eine Verengung des Kulturbegriffs. In: *Kulturpolitische Mitteilungen* 1 (92), S. 28–33.
- Lindow, Ina (2013): Literaturunterricht als Fall. Kasuistisches Wissen von Deutschlehrenden. Wiesbaden: Springer. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-01811-5>.
- Loos, Peter; Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Qualitative Sozialforschung, 5). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-93352-2>.
- Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hg.) (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-663-11705-6>.
- Mangold, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt (Frankfurter Beiträge zur Soziologie).
- Mannheim, Karl (1964a): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In: Karl Mannheim: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Hg. v. Heinz Maus, Friedrich Fürstenberg und Kurt H. Wolff. Berlin und Neuwied: Luchterhand (Soziologische Texte, 28), S. 91–154.
- Mannheim, Karl (1964b): Das Problem der Generation. In: Karl Mannheim: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Hg. v. Heinz Maus, Friedrich Fürstenberg und Kurt H. Wolff. Berlin und Neuwied: Luchterhand (Soziologische Texte, 28), S. 509–565.
- Mannheim, Karl (1965): Ideologie und Utopie. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. 1. Aufl. Hg. v. David Kettler, Volker Meja und Nico Stehr. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 298).
- Mannheim, Karl (2009): Über das Wesen und die Bedeutung des wirtschaftlichen Erfolgstrebens. Ein Beitrag zur Wirtschaftssoziologie. In: Karl Mannheim: Schriften zur Wirtschafts- und Kulturosoziologie. 1. Aufl. Hg. v. Amalia Barboza und Klaus Lichtblau. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Klassiker der Sozialwissenschaften), S. 167–220.
- Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz. Online verfügbar unter http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407294524.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz (Beltz-Studium Erziehung und Bildung). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-407-25352-1>.

- Meissner, Fran; Vertovec, Steven (2015): Comparing super-diversity. In: *Ethnic and Racial Studies* 38 (4), S. 541–555. DOI: 10.1080/01419870.2015.980295.
- Merton, Robert K. (1987): The Focussed Interview and Focus Groups: Continuities and Discontinuities. In: *The Public Opinion Quarterly* 51 (4), S. 550–566. Online verfügbar unter <https://www.jstor.org/stable/pdf/2749327.pdf>.
- Meuser, Michael (2011a): Deutungsmusteranalyse. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, 8226), S. 31–33.
- Meuser, Michael (2011b): Rekonstruktive Sozialforschung. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, 8226), S. 140–142.
- Moosmüller, Alois; Möller-Kiero, Jana (2014): Interkulturalität und kulturelle Diversität: Einführung. In: Alois Moosmüller und Jana Möller-Kiero (Hg.): Interkulturalität und kulturelle Diversität. Münster, New York: Waxmann (Münchener Beiträge zur interkulturellen Kommunikation, 26), S. 9–25.
- München Betriebs-GmbH & Co. KG (Hg.): BildungsBrückenBauen. Sprachliche und interkulturelle Unterstützung für Münchner Schulen und Kitas. Unter Mitarbeit von Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport. Webmaster. Online verfügbar unter <https://www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Referat-fuer-Bildung-und-Sport/Bildungsberatung/BildungsBrueckenBauen.html>, zuletzt geprüft am 15.04.19.
- 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., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 295–323.
- Neubert, Stefan; Roth, Hans-Joachim; Yıldız, Erol (2013): Multikulturalismus - ein umstrittenes Konzept. In: Stefan Neubert, Hans-Joachim Roth und Erol Yıldız (Hg.): Multikulturalität in der Diskussion. Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS (Interkulturelle Studien), S. 9–29.
- Neuland, Eva (Hg.) (2008): Interkulturelle Kommunikation - Interkulturalität. *Der Deutschunterricht* (5). Seelze: Friedrich Verlag.
- Neuland, Eva; Kilian, Jörg (Hg.) (2019): Deutschdidaktik und Interkulturalität. *Der Deutschunterricht* (3). Seelze: Friedrich Verlag.
- Nießén, Manfred (1977): Gruppendiskussion. Interpretative Methodologie, Methodenbegründung, Anwendung. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Nohl, Arnd-Michael (2012): Dokumentarische Methode in der qualitativen Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Von der soziogenetischen zur relationalen Typenbildung. In: Karin Schittenhelm (Hg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 155–182.
- Nohl, Arnd-Michael (2013): Komparative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 271–293.

- Nohl, Arnd-Michael (2018): Literaturliste zur dokumentarischen Methode – List of Publications related to the Documentary Method. Online verfügbar unter <https://www.hsu-hh.de/systpaed/wp-content/uploads/sites/755/2018/03/LitdokMeth18-03-15.pdf>.
- Oevermann, Ulrich (1993): Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Thomas Jung und Stefan Müller-Doohm (Hg.): *Wirklichkeit im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch-Verl. (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1048), S. 106–189.
- Oevermann, Ulrich (2001a): Die Struktur sozialer Deutungsmuster - Versuch einer Aktualisierung. In: *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung* (1), S. 35–81.
- Oevermann, Ulrich (2001b): Kommentar zu Christine Pläß und Michael Schatsche: „Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster“. In: *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung* (3), S. 537–546.
- Oevermann, Ulrich (2001c): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. In: *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung* (1), S. 3–33. Online verfügbar unter <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/files/4951/Struktur-von-Deutungsmuster-1973.pdf>.
- Oomen-Welke, Ingelore (1999): Sprachen in der Klasse. In: *Praxis Deutsch* (157), S. 14–23.
- Oomen-Welke, Ingelore; Dirim, İnci (Hg.) (2013): *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen - aufgreifen - fördern*. 1. Aufl. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Pollock, Friedrich (1973): *Gruppenexperiment. Ein Studienbericht*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt (Frankfurter Beiträge zur Soziologie, 2).
- Pompe, Anja (Hg.) (2015): *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Przyborski, Aglaja (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4., erw. Aufl. München: Oldenbourg. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1524/9783486719550>.
- Reckwitz, Andreas (2012): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms; mit einem Nachwort zur Studienausgabe 2006: Aktuelle Tendenzen der Kulturtheorien*. Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 1999. 3. Aufl. Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Rehbein, Boike; Gernot, Saalman (2014): *Habitus*. In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): *Bourdieu-Handbuch. Leben - Werk - Wirkung. Sonderausgabe*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 110–118.
- Reichert-Garschhammer, Eva; Lorenz, Sigrid (2016): *Vorkurs Deutsch 240 in Bayern. Eine Handreichung für die Praxis. Modul A, Rechtlich-curriculare Grundlagen*. Hg. v. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration und Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. München. Online verfügbar unter https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/modula_vk-hand_aktuell.pdf, zuletzt geprüft am 29.03.19.
- Rölleke, Heinz (2016): Wo kommen eigentlich die (Grimm'schen) Märchen her? In: *TelevIZion* 1 (29), S. 12–15. Online verfügbar unter <https://www.br->

- online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/29_2016_1/Roelleke-Wo_kommen_eigentlich_die_Maerchen_her.pdf.
- Rösch, Heidi (2017): Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-476-05548-4>.
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Zugl.: Kassel, Gesamthochsch., Habil.-Schr., 1993. Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Scarvaglieri, Claudio; Zech, Claudia (2013): "ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund". Eine funktional-semantische Analyse von „Migrationshintergrund“. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 58 (1), S. 201–227. DOI: 10.1515/zfal-2013-0008.
- Schader, Basil (2000): Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten bis Sekundarstufe I. Zürich: Orell Füssli.
- Schäffer, Burkhard (2011): Gruppendiskussion. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, 8226), S. 75–80.
- Scheller, Ingo (2010): Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II. 4. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer (Praxis Deutsch). Online verfügbar unter <https://d-nb.info/971960577/04>.
- Scherf, Daniel (2013): Leseförderung aus Lehrersicht. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Scheytt, Albrecht; Prinz, Ulrich (Hg.) (2002): Musik um uns 2/3. Materialien für Lehrerinnen und Lehrer. Unter Mitarbeit von Jürgen Klenk, Christel Langer, Walter Lindenbaum, Harald Ocker und Klaus Weber. Neubearb., Dr. A, [Nachdr.]. Hannover: Schroedel Verlag; Metzler.
- Schieferdecker, Ralf (2016a): Dokumentarische Methode. In: Jan M. Boelmann (Hg.): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. 2., durchgesehene Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 267–284.
- Schieferdecker, Ralf (2016b): Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität. Eine rekonstruktive Analyse. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich (Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Band 2). Online verfügbar unter http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783847409137.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Dörner, Magdalena; Langer, Elisabeth; Helten-Pacher, Maria-Rita (2013): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. 1. Aufl. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Schröer, Norbert (1994): Einleitung: Umriß einer hermeneutischen Wissenssoziologie. In: Norbert Schröer (Hg.): Interpretative Sozialforschung. Auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie. Opladen: Westdt. Verl., 9-27.
- Schütz, Alfred (1971): Gesammelte Aufsätze. I Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Martinus Nijhoff. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-010-2858-5>.
- Schütze, Fritz (1982): Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit. In: Eberhard Lämmert (Hg.): Erzählforschung. Ein Symposium. Stuttgart: Metzler (Germanistische Symposien-Berichtsbände, 4), S. 568–590.

- Schütze, Fritz; Meinfeld, Werner; Springer, Werner; Weymann, Ansgar (1981):
Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens. In:
Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche
Wirklichkeit*. 5. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag (WV-Studium, 54/55), S. 433–495.
- Steiner, Anne (2014): Szenisches Interpretieren in der Grundschule. In: Ulf Abraham und Julia Knopf
(Hg.): *Deutsch. Didaktik für die Grundschule*. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor (Didaktik für die
Grundschule), S. 190–200.
- Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory und Theoretical Sampling. In: Nina Baur und Jörg Blasius
(Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien
Wiesbaden, S. 457–472.
- Strübing, Jörg; Hirschauer, Stefan; Ayaß, Ruth; Krähnke, Uwe; Scheffer, Thomas (2018): Gütekriterien
qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. In: *Zeitschrift für Soziologie* 47 (2), S. 83–100.
DOI: 10.1515/zfsoz-2018-1006.
- Stützel, Kevin (2019): Jugendarbeit im Kontext von Jugendlichen mit rechten Orientierungen.
Rekonstruktiv-praxeologische Perspektiven auf professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS
(Research).
- Susteck, Sebastian (Hg.) (2017): *Empirische Untersuchungen zu Deutschunterricht und Migration*. 1.
Aufl. Frankfurt am Main: Peter Lang (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, 35). Online
verfügbar unter <https://www.peterlang.com/view/product/26357?format=EPDF>.
- Vertovec, Steven (2007): Super-diversity and its implications. In: *Ethnic and Racial Studies* 30 (6), S.
1024–1054. DOI: 10.1080/01419870701599465.
- Vogl, Susanne (2014): Gruppendiskussion. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): *Handbuch Methoden
der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 581–586.
- Volmerg, Ute (1977): Kritik und Perspektiven des Gruppendiskussionsverfahrens in der
Forschungspraxis. In: Thomas Leithäuser, Birgit Volmerg, Bernhard Wutka, Gunther Salje und Ute
Volmerg (Hg.): *Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins*. 1. Aufl. Frankfurt am Main:
Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 878), S. 184–217.
- Wäckerle, Maike (2018): Auf der Suche nach dem Tertium Comparationis. Eine praxeologische
Typisierung habitueller Praktiken des Fremdverstehens. In: Ralf Bohnsack, Nora Friederike
Hoffmann und Iris Nentwig-Gesemann (Hg.): *Typenbildung und Dokumentarische Methode.
Forschungspraxis und methodologische Grundlagen*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S.
329–344.
- Weller, Wivian; Pfaff, Nicolle (2013): Milieus als kollektive Erfahrungsräume und Kontexte der
Habitualisierung - Systematische Bestimmungen und exemplarische Rekonstruktionen. In: Peter
Loos, Arnd-Michael Nohl, Aglaja Przyborski und Burkhard Schäffer (Hg.): *Dokumentarische
Methode. Grundlagen - Entwicklungen - Anwendungen*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara
Budrich, S. 56–74.
- Wernet, Andreas (2009): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. 3. Aufl.
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH
Wiesbaden (Qualitative Sozialforschung). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>.

- Wienker-Piepho, Sabine (2016): Märchen und ihre Pendants in aller Welt. Die Beispiele Aschenputtel und der Froschkönig. In: *TeleviZion* 1 (29), S. 32–35. Online verfügbar unter https://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/29_2016_1/Wienker_Piepho-Maerchen_und_ihre_Pendants_in_aller_Welt.pdf, zuletzt geprüft am 10.07.2019.
- Wieser, Dorothee (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Zugl.: Berlin, Tech. Univ., Diss., 2007. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (VS Research). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90889-2>.
- Willis, Paul E. (1990): *Common culture. Symbolic work at play in the everyday cultures of the young*. Unter Mitarbeit von Simon Jones, Joyce Canaan und Geoff Hurd. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Yousefi, Hamid Reza; Braun, Ina (2011): *Interkulturalität. Eine interdisziplinäre Einführung*. Darmstadt: WBG (Einführung Philosophie).

6 Anhang

Richtlinien der Transkription	222
Abkürzungsverzeichnis	223
Fragebogen	224
Transkript Gruppe Grün, Eingangspassage	225
Transkript Gruppe Grün, Mittelpassage	234
Transkript Gruppe Grün, Schlusspassage	237
Transkript Gruppe Blau, Eingangspassage	242
Transkript Gruppe Blau, Mittelpassage 1	248
Transkript Gruppe Blau, Mittelpassage 2	252
Transkript Gruppe Blau, Schlusspassage	254
Transkript Gruppe Gelb, Eingangspassage	258
Transkript Gruppe Gelb, Mittelpassage 1	267
Transkript Gruppe Gelb, Mittelpassage 2	270
Transkript Gruppe Gelb, Schlusspassage	273
Transkript Gruppe Pink, Eingangspassage	280
Transkript Gruppe Pink, Mittelpassage 1	283
Transkript Gruppe Pink, Mittelpassage 2	287
Transkript Gruppe Pink, Schlusspassage	292

Richtlinien der Transkription²¹³

L	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
┘	Ende einer Überlappung
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>nein</u>	betont
nein	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke)
°nein°	leise (in Relation zur üblichen Lautstärke)
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Wortes
oh=neee	Wortverschleifung
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit von : entspricht der Länge der Dehnung
()	unverständliche Äußerung, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription
((stöhnt))	non-verbale Äußerung
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	drei Sekunden Lachen
Af	weibliche Sprecherin (nach Sitzordnung in Gruppendiskussion + f)
Am	männlicher Sprecher (nach Sitzordnung in Gruppendiskussion + m)

²¹³ Vgl. Bohnsack 2014c, S. 253–255.

Abkürzungsverzeichnis

EP	Eingangspassage
GmS	Gemeinschaftsschule
GS	Grundschule
GY	Gymnasium
HS	Hauptschule
HSU	Heimat- und Sachunterricht
MP	Mittelpassage
m.R.	mobile Reserve
SP	Schlusspassage
Vkl	Vorbereitungsklasse



Gruppendiskussion
Grundschule xxxxxxxxxxxxxx

Fragebogen zur Erfassung der Basisdaten

ID:

Alter _____; Geschlecht _____

Wochenstunden _____; Studiertes Hauptfach _____

Schulart _____; Unterrichtserfahrung in Jahren _____

Unterrichten Sie das Fach Deutsch?

Nein

Ja

Leiten Sie eine Klasse?

Nein

Ja

Wenn ja, wie viele Schüler sind in Ihrer Klasse? _____

Wie viele Schüler haben davon einen Migrationshintergrund? _____

Haben Sie Weiterbildungserfahrungen im Bereich „kulturelle Vielfalt“, „interkulturelle Schule“ oder „Interkulturalität“?

Nein

Ja

Wenn ja, welche?

Herzlichen Dank

Gruppe: Grün
Passage: Eingangspassage
Aufnahmedatum: 10.07.2017
Laufzeit: 00:00:00-00:10:05
Länge: 00:10:05
Gesamtlänge: 00:51:33
Interview: Peter Zanker
Transkription: Peter Zanker

1 I: ((Geraschel)) (2) Wunderbar, (5) Also ich würds ja auch gern mit nem
2 dezenten Handy machen aber dann kann ich des einfach nicht so gut
3 lokalisieren, (.) wer was immer sagt. (2) Gibts noch Fragen.
4
5 Bf: Nö?
6
7 Ef: N?
8
9 I: LAlles klar
10
11 Ef: Lda lassenJ wir uns jetzt überraschen,
12
13 I: Lwunderbar?
14
15 Ef: @(2)@.
16
17 I: Dann (2) ((Geraschel)) legen wir los? (.) ((Räuspert sich)) im
18 Zusammenhang mit dem Deutschunterricht ist immer wieder von Kultur; die
19 Rede. (.) aus Ihrer alltäglichen Erfahrung des Unterrichts heraus stellt
20 sich die Frage, wie Sie oder jetzt ihr damit umgeht; ((Blättert)) ich hab
21 jetzt auch für jeden noch so als kleine Tischvorlage damit man es nicht
22 ausm Blick verliert. ((verteilt Blätter)) (18)
23
24 Af: Mir ist nicht ganz klar was Sie jetzt mit Kultur meinen; ((blättert))
25 was meint man die Redekultur; die Kultur aus der die Kinder, kommen; (2)
26 Was denkt ihr. (2)
27
28 Df: Mir fällt spontan Kulturgut ein; was ist Kulturgut.
29
30 Af: Ldie Sprache als Kulturgut;J
31
32 Ef: LMmh
33 (bejahend)
34
35 Df: Ja; insgesamt aber auch ((schnieft)) ja; was halt Kultur ausmacht; zum
36 Beispiel Dialekt wär jetzt auch eine Dialektform ist auch, ne Kultur;
37
38 Cf: LMmh
39 (bejahend)
40
41 Df: Ldie jetzt auch nen Deutschbereich betrifft;
42
43 Ef: LMmh (bejahend)
44
45 Df: Ldes würd mir jetzt
46 einfallen; so ganz spontan. (2)
47
48 Ef: Ja im Zusammenhang mitm Deutschunterricht also auch Sprache, äh fällt
49 mir dann einfach noch ein b:estimmte Jugendsprache die bei=n Kindern auch
50 schon ankommt und ein- eingesetzt wird, also ne eigene Sprache die sich da
51 entwickelt; in dem Alter und die benutzt wird, #00:01:56-9#
52
53 Df: Gehört sicher auch d-Veränderung dazu? und was da auffallend ist ist
54 einfach dieses Sprechen miteinander;

55
56 Af: Mmh (bejahend)
57
58 Df: In Sätzen sprechen, in Sätzen denken, also
59
60 Bf: └die Kommunikation
61 untereinander; im Grunde glaub ich schon auch;
62
63 Df: └ja richtig┘
64
65 Ef: └Mmh (bejahend)┘
66
67 Df: └Mmh (bejahend)
68
69 Ef: └Mmh (bejahend)
70
71 Af: Da ist eigentlich des (.) kontraproduktiv weil die Sprache (.) der
72 Jugendlichen heute eher so ist dass man nur noch in einzelnen Brocken
73 redet;
74
75 Bf: Schlagwörter;
76
77 Af: └Schlagwörter;
78
79 Af: └Dass man┘ auch nur noch schreibt in einzelnen
80 Brocken
81
82 Ef: └Mmh Mmh (bejahend)
83
84 Af: └und das ist dann schwierig in der Schule da dagegen zu
85 wirken.
86
87 Ef: └Mmh (bejahend) (2) s insgesamt schwierig dass die Kinder überhaupt in
88 Sätzen sprechen;
89
90 Af: └richtig. (2)
91
92 Cf: Ja, und auch die Kulturtechniken verändern sich finde ich;
93
94 Af: └Mmh (bejahend)
95
96 Cf: └also das
97 Schreiben wird ja auch immer mehr hinterfragt?
98
99 Af: └Diskussion┘ (.) └lob man überhaupt noch
100 Schreiben lernen soll; richtig
101
102 Cf: └ja┘ └ja
103
104 Cf: Und mit was?
105
106 Af: └Mmh (bejahend)
107
108 Cf: └also F::eder war früher noch Klassiker (.) Füller
109
110 Af: └Mmh (bej) └Mmh
111
112 Cf: └können viele nicht mehr damit umgehen; verändert sich auch; also
113
114 Af: └muss
115 ich sagen lass ich auch immer mehr weg wenn die Leute bloß noch schmiern
116 mit dem Füller will ichs gar nicht mehr haben; dann solln sie mit Bleistift
117 schreiben, weil aus der Erfahrung von: den weiterführenden Schulen ist es

118 denen völlig wurscht mit welchem Stift die Kinder schein;

119

120 Cf: Lmhm (bejahend)

121

122 Af: Lalso brauch

123 ich mich auch nicht mehr rumquälen damit; (2) also ich ich biets natürlich

124 an, aber wenn jemand gar nicht klar kommt mit dieser Feder; ärger ich mich

125 nicht mehr rum damit (.) aber ich find des auf jeden Fall super wichtig

126 dass die (.) Schreiben und auch richtig Schreiben trainieren, ich bin da

127 dagegen dass man da nur noch am Computer schreiben kann; #00:03:30-0#

128

129 Cf: Lmhm (bejahend)

130

131 Ef: Lmhm (bejahend)

132

133 Af: Lselbst wenn das sehr viel gemacht wird, aber

134

135 Bf: Ldas find ich auch, J

136

137 Ef: Lja (2)

138

139 Af: Das ist n: die Schrift, die Art wie ich schreib, wie ich was gestalte

140 find ich das ist n Teil von der Persönlichkeit; und das geht dann einfach

141 verloren;

142

143 Cf: Lmhm J (bejahend)

144 Und das ist=n Kulturgut finde ich schon grundsätzlich auch,

145

146 Df: Lmhm (bejahend)

147

148 Ef: Lmhm (bejahend)

149

150 Df: ((atmet hörbar ein)). Da sind wir ja bei Kulturtechniken;

151

152 Af: Lja eben

153

154 Df: Ldie halt

155 wie das Lesen beinhalten; und Sprechen das ist ja des was man so: wie man

156 so sagt Kulturtechniken muss in eins zwei Lesen Schreiben, das muss

157

158 Cf: Lmhm J (bejahend) Lja J,

159

160 Df: Leinfach da gelernt werden; des: könnt so (.) () (Wortschatz)

161

162 Cf: LAuch Wortschatz, weißt,

163

164 Ef: Lja

165

166 Bf: LJa wobei

167

168 Df: Lja wobei J dann

169

170 Bf: Lder Meinung bin dass der Wortschatz sich unheimlich

171 reduziert bei den Kindern.

172

173 Df: Lmhm (bejahend)

174

175 Af: Lja

176

177 Ef: Lja

178

179 Bf: Also wahnsinnig; du merkst genau dass einfach; daheim nimmer viel

180

181 Af: L°viele Begriffe die kennen die nicht ()°J
182
183 Bf: Lgesprochen wird miteinander,
184
185 Af: LJja
186
187 Df: Das Problem ist äh:: glaube ich bei vielen Eltern das Zeitproblem;
188
189 Af: LJja
190
191 Df: Lman hat keine Zeit mehr miteinander zu reden; ja, also Kinder kommen
192 oft und und und sagen: nur so Schlagworte, und wenn du fragst ja was magst
193 du von mir, dann können sie vielleicht ein Satz sagen; (.)
194
195 Cf: LMmh (bejahend)
196
197 Df: Laber ähh man muss
198 schnell in- äh uff (.) nach der Schule heim? man muss essen? man muss
199 woanders hin, man redet tatsächlich ganz
200
201 Cf: LMmh (bejahend)
202
203 Bf: LJja
204
205 Df: Loft nur in ein oder zwei Wort Sätzen zuhause @(.)@
206
207 Bf: Lich denk des istJ einfach-,
208
209 Ef: LJja
210
211 Af: Lman hat sich ja früher auch getroffen beim Essen da war die ganze
212
213 Df: LJja
214
215 Ef: LJja
216
217 Af: LFamilie zusammen, heut sind die in der Mittagsbetreuung, dann gehn sie
218 da hin, am Abend sind die Eltern vielleicht auf Schicht, oder was auch
219 immer? die treffen sich ja gar nicht mehr die ganze Familie; (.) und da red
220
221 Df: LJja
222
223 Af: Lmer redet man auch nicht miteinander;
224
225 Ef: LJja und vor allem die die Hierarchien
226 in Familien haben sich verschoben, ah: ich denk jetzt so an also (.)
227 Gesprächskultur #00:05:11-3#
228
229 Af: LMmh (bejahend)
230
231 Ef: LJja; die Kinder sind diejenigen, die das Wort
232 führen;
233
234 Df: LMmh mmh (bejahend)
235
236 Ef: Lund äh gar nicht mehr zuhören können; das ist das große
237 Problem; die hörn ja wirklich nicht was man ihnen sagt?
238
239 Cf: LJja
240
241 Ef: L ja, (.) und wenns
242 ein ganzer Satz ist ist es fast schon zu viel? wenn man das sagt.
243

244 Cf: Lja (2) sich
245 einen Satz zu merken; (ja wir haben den Auftrag)
246
247 Ef: LJa und auch die Bedeutung;↓
248
249 Bf: Lja
250
251 Ef: ja die Bedeutung aufzunehmen; s: nur noch mit Schlagwörtern;
252
253 Bf: Aber ich denk das ist ein gesellschaftliches Problem unsere
254 Gesellschaft ist einfach in diese Richtung;
255
256 Af: LJJa
257
258 Bf: Les wird äh:: lieber so her- wie
259 sagt @man@ über den per moderne Geräte kommuniziert,
260
261 Ef: L Mmh (bejahend)
262
263 Bf: Lja,
264
265 Bf: Lwie dass man
266 miteinander spricht, ich denk man hätte schon die Zeit miteinander zu
267 sprechen; aber
268
269 Ef: Lja, aber nachdem des eben nimmer gepflegt wird, können die
270 Kinder oft auch gar nimmer äh Mimik und
271
272 Bf: Ldes finden ()↓
273
274 Ef: LGestik äh:
275
276 Af: Ldeuten
277
278 Ef: Ldeuten
279
280 Af: LMmh (bejahend)
281
282 Ef: Lverstehen
283
284 Bf: Lso ist es↓
285
286 Ef: Lund äh: legen dann manche Wörter
287 oder manche Sätze oder manches was man eben sagt auch falsch aus?
288
289 Af: LMmh (bejahend)
290
291 Ef: Lund dann gibts unglaublich viele Missverständnisse; #00:06:07-3#
292
293 Cf: LMmh (bejahend) (2)
294
295 Af: Weil du siehst ja auch Leute oft die sitzen am gleichen Tisch, und
296 jeder hat sein Handy in der Hand, und guckt bloß auf das Display, statt
297
298 Bf: Lso ist das↓
299
300 Af: Lmiteinander (.) zu reden;
301
302 Ef: Lja↓
303
304 Df: Lja oder typisches Beispiel äh (.) Kind im
305 Kinderwagen, Mama schiebt, nimmt dann Handy, @u=nd schiebt@ u=und spricht
306

307 Af: LjaL LgenauL LgenauL
308
309 Df: Lkein Wort mit dem Kind ja, also des des war früher äh äh total n
310
311 Af: LjaL Ldes seh ich auchL
312
313 Bf: Lja genauL Ldes ist desL
314
315 Df: LUnding gabs ja net; Gott sei dank, aber da fehlt ja schon im ganz
316
317 Af: Ljaja (.) klar;L
318
319 Ef: Lja (.) jaL
320
321 Df: Lfrühen Kindesalter eigentlich die Kommunikation #00:06:37-9#
322
323 Af: Lja
324
325 Bf: Lso ist es
326
327 Ef: Lja (.) L
328
329 Cf: LMmhL (bejahend)
330
331 Ef: Lja schon mit den Augen des geht schon mit dem Blickkontakt los, letzt-
332
333 Cf: Lso größtenteils halt L LjaL
334
335 Ef: Lendlich (.) der dann nimmer da ist; (2) #00:06:43-7#
336
337 Cf: LMmhL (bejahend)
338
339 Df: Ldes finde ich alsoL
340
341 Df: Also ich hab das immer
342 gesehen weißt wenn ich die Kinder geholt hab vom- vom Kindergarten die
343
344 Af: Lsehr bedauernswertL
345
346 Bf: Lja ich find das auch erschreckendL
347
348 Df: LVorkurskinder; und mir eben die Mamas begegnet @sind@ ((alle lachen))
349
350 Cf: LMmh (bejahend) LMmh (bejahend)
351
352 Bf: LMmh (bejahend)
353
354 Df: @und@ und des hat mich also immer sehr unangenehm berührt muss ich echt
355 sagen; gell: also des ist
356
357 Af: LMmhL (bejahend) Ldu des sehen die gar nicht als Problem glaub ich
358 des kapieren die nicht
359
360 Df: Lne:: ist ihnen nicht L bewusst s=ist sicher net bewusst;
361
362 Bf: Lja
363
364 Af: Lja
365
366 Cf: Ldes find ich auch mit diesem Anhang wo steht wie sie damit umgehen;
367 also mir fällt auf dass ich immer mehr auch die Eltern darauf aufmerksam
368 machen muss. (.) ich muss denen sagen wie sie damit umgehen müssen;
369

370 Af: Lja
371
372 Cf: Ldass da ein Manko überhaupt ist, denen fällt's nicht auf (.)
373
374 Af: LMmh (bejahend)
375
376 Cf: Lund da kommt dann oft die Rückfrage von den Eltern ja wie meinen Sie
377 des (2) ja (.) und des sind diese simpel? ganz simplen Dinge, (.)
378
379 Af: L@(.)@J
380
381 Bf: L°Mmh°J (bejahend)
382
383 Af: Lmir fälltJ Lja jaJ (zustimmend)
384
385 Cf: Lnehmen sie sich Zeit für ihr Kind? (.) wie viel Zeit nehmen sie sich;
386
387 Af: LjaJ
388
389 Cf: Lund da sind wir wieder bei der Kultur, Vorlesen zum Beispiel, ist eine
390 Kultur (.) ah gut find ich und für mich auch ein Recht f=fürs Kind,
391
392 Ef: LMmhJ (bejahend)
393
394 Af: LMmhJ (bejahend)
395
396 Bf: Les ist
397 aber auch unheimlich wichtig Kindern vorzulesen; also meine Viertklässler
398
399 Cf: Lja,J
400
401 Ef: LMmhJ (bejahend)
402
403 Bf: Lselbst die sind ganz wild es darf alles ausfallen nur nicht das Vor-
404
405 Af: Ldie finden des toll ja,J
406
407 Bf: Llesen.
408
409 Af: LMmh (bejahend) (.)
410
411 Af: Ich habe ein Gespräch mit=ner Mutter gehabt, die die ich vorher
412 angerufen hab; (.) die sagt mir in dem Gespräch als ich zu ihr gesagt hab
413
414 Ef: LMmhJ (bejahend)
415
416 Af: Lwaren Sie überhaupt mit ihrem Sohn schon mal in der Bücherei? (.) der
417
418 Cf: LMmhJ
419 (bejahend)
420
421 Af: extreme Lese probleme hat; (.) sagt sie zu mir des seh ich nicht als
422
423 Cf: LMmhJ (bejahend)
424
425 Af: Lmeine Aufgabe an. Sie haben hier an der Schule eine Bücherei; da
426 brauch ich nicht mit ihm gehen #00:08:13-8#
427
428 Cf: LMmh (bejahend) ja klar,
429
430 Af: Lund wenn ich dann
431 solche Dinge hör dann denk ich mir jo; was kann ich da jetzt groß machen;
432 ich kann ihn natürlich anregen zu den ganzen Dingen aber wenn des zuhause

433 nicht weitergeführt wird hab ich ein Problem,
434
435 Cf: └list die Frage ob die Schule der
436 Wächter der Kultur (.) sein kann (.) in Gänze (.)
437
438 Af: └nö┐ └nö┐
439
440 Ef: └ja┐
441
442 Af: Aber des wird a- ich denk des wird immer mehr verlangt? immer diese
443
444 Cf: └denk ich nicht┐ └jaja┐
445
446 Af: └ganzen Sachen? werden immer mehr abgeschoben; auch au mit der
447 Begründung ich habe keine Zeit dafür; (.) ob das jetzt stimmt oder nicht,
448
449 Df: └Mmh┐ (bejahend)
450
451 Ef: └Mmh┐ (bejahend)
452
453 Df: ((holt Luft)) gut des ist sicher bei vielen schon auch ein Fakt
454 geworden
455
456 Af: └klar, aber;
457
458 Df: └des muss man sehen wenn wenn beide berufstätig sind die
459 Eltern dann ist der Zeitfaktor schon manchmal knapp. weil sie ja auch äh-
460
461 Af: └des stimmt alles ┐
462 aber guck du warst auch berufstätig und hast dich um
463 deine Kinder gekümmert
464
465 Df: └des ist einfach┐ wie man Prioritäten setzt (.) des ist ganz wichtig
466
467 Af: └genau Prioritäten setzen┐
468
469 Bf: └und oft sind ┐
470 es die Mütter die berufstätig sind die nehmen sich die Zeit für ihr Kind;
471
472 Af: └die eigentlich Zeit hätten┐
473
474 Df: └Mmh┐ (bej)
475
476 Ef: └ja┐
477
478 Bf: └des a- die Andern die eigentlich nicht berufstätig sind die die Zeit
479 hätten; ja die haben ihren Vergnügungsstress; und dann kommen sie nicht um
480 die Runde;
481
482 Af: └°ja° ((weiteres mh im Hintergrund)
483
484 Bf: und da bleibt also in meine Augen schon auch die Kinder ganz oft auf
485 der Strecke;
486
487 Af: Mmh (bej.)
488
489 Df: └Mmh (bej.)
490
491 Ef: └ja und des was noch dazu kommt wir kriegen sie ja nicht als
492
493 Bf: └was des angeht;┐
494
495 Ef: └unbeschriebene Blätter die Kinder; ham ihre sechs Jahr schon auf dem

496 Buckel oder sieben; und ham diese Erfahrungen äh: die sie bräuchten für=für
497
498 Bf: LmhmJ (bej.)
499
500 Ef: Lgrundlegendes äh Kulturgut in Deutsch oder in der Schule überhaupt die
501
502 Bf: LmhmJ (bej.)
503
504 Ef: Ldie ham sie gar nicht gemacht? (.) ja (.) weder zuhause, wenn dann
505
506 Cf: LjaJ
507
508 Ef: Lgibts ein ähm Vieraugengespräch? in der Gruppe äh Reden und Regeln
509 einhalten das gibts ja net? weil jeder sich vordrängelt wenn er was zu
510 sagen hat, oder sich ganz raus nimmt?(.) und dann fehlt die komplette
511 Gesprächskultur? (.)
512
513 Cf: LjaJ
514
515 Ef: Lund (.) die die Grundlagen dafür dass wir es hier weiterführen könnten
516 die sind ja auch nicht da; (.)
517
518 Af: °ja (.) des wird immer weniger das stimmt°
519
520 Ef: Lja,

Gruppe: Grün
Passage: Mittelpassage
Aufnahmedatum: 10.07.2017
Laufzeit: 00:38:05-00:41:47
Länge: 00:03:42
Gesamtlänge: 00:51:33
Interview: Peter Zanker
Transkription: Peter Zanker

1 Cf: Also was ich gmerkt hab isch ähm ich hab in Mitte der ersten Klasse die
2 zwei syrischen Kinder bekommen, in die Klasse; und da hab i zum Teil des
3 Wort Kultur, (.) schon bewusst, (.) ähm nochmal so ins Auge gfasst (.)
4
5 Df: L_{Mmh}J
6
7 Cf: L_{Erst mal des Sprechen, (.) ich hab meine Kinder beobachtet die}
8 wirklich diese komische äh:: Version, gnommen ham wie sie mit denen
9 sprechen;
10
11 Bf: L_{des ist lustig des war war bei mir auch @(.).@}
12
13 Ef: L_{Mmh}J (bej.) L_{@(.).@}
14
15 Cf: L_{ja,J} L_{@(.).@}
16
17 Af: Ist das dann in Einfachdeutsch oder,
18
19 Bf: L_{jaja, richtig;}
20
21 Cf: So; und aber was mir da gefallen hat war? die haben immer den Blick auf
22 des Kind, (.) so versuchte Mimik, versteht er s oder versteht er s
23 net. (.)
24
25 Bf: L_{Mmh}J
26
27 Cf: Ja, und dann ham se mit Hände und Füße gsprochen und so ham se Kontakt
28
29 Bf: L_{Mmh}J (bej.)
30
31 Cf: L_{aufgenommen; (.) ja,}
32
33 Bf: L_{Mmh}J (bej.) aber manche Kinder haben des ganz toll gem-
34 machens bei mir ja jetzt noch so; j- ja mein Lorenzo, des italienische Kind
35
36 Df: L_{Mmh} (bej.)
37
38 Bf: L_{ohne ein Wort Deutsch, und dann die Syrer ohne Deutsch (.) des war}
39 echt lustig; manche Kinder ham da eine solche Geduld; des denen zu erklären
40 und zu machen find ich also ganz toll des waren und selbst Kinder die jetzt
41 sonst leistungsmäßig gar net so stark waren; aber die ham des vom sozialen
42
43 Af: L_{Mmh}J (bej.)
44
45 Bf: L_{her vom Sprachlichen her so nett hingekriegt;}
46
47 Af: L_{Mm}J
48
49 Cf: L_{Mmh}
50
51 Ef: L_{Mmh}J
52
53 Bf: L_{grad die Lena zum}
54 Beispiel (.) ganz toll aber des ist echt witzig aber manche au und dann

55
56 Ef: L_{Mmh Mmh}↓
57
58 Bf: L_{ham ses (.) merksch der verstehts net dann ham ses wieder umgedreht}
59 und @da sind die unmöglichsten Sätze rauskommen@ aber des war echt witzig;
60
61 Ef: L_{Mmh}↓
62
63 Af: Des glaub i ja,
64
65 Cf: L_{ja}
66
67 Ef: L_{Mmh ja}
68
69 Cf: ja? auch dieser Kulturgedanke, ähm (.) in Kleinigkeiten; ob- wie ma uns
70 begrüßt ham; wie ma ähm im großen und ganzen einfach au mit den Sachen
71 umgegangen sind; die ham dann zum Teil gar net gwusst wie man mit Heften,
72 umgeht, diese ganzen schulischen, ähm besonderen Dinge und es war so, (.)
73 dass au dieses Schreiben der Buchstaben; (.) für die so fremd war; die ham
74
75 Ef: L_{Mmh}↓
76
77 Cf: L_{in ihrer Kultur? ganz andre Richtung, (.) ganz andere Formen, (.) und}
78 ah
79
80 Af: L_{ganz andre}↓ L_()↓
81
82 Ef: L_{jaja}↓
83
84 Cf: L_{so dieses Annähern an- eben an die deutsche Sprache war für manches}
85 deutsche Kind wirklich au nochmal, (.) gut? dass ma s vielleicht nochmal
86 erklärt hat
87
88 Bf: L_{Mmh}↓
89
90 Cf: L_{oder in die Gruppe mit dazu gnommen hat? (.) und gsagt da schau, der}
91
92 Af: L_{Mmh}↓
93
94 Cf: L_{übt jetzt grad Schreibschrift komm du nomal dazu die und die}
95 Buchstaben fehlen dir auch no
96
97 L_{((alle Mmh))}
98
99 Cf: L_{also konntest dann so insofern reagieren (.) aber, (.) hats mir}
100 bewusster gmacht, was bei uns eigentlich (.) so (.) Kultur isch die so
101
102 Af: L_{Mmh}↓
103
104 Cf: L_{nonverbal weitergeben wird; Stift in die Hand nehmen; di- s die}
105 konnten mit vielen Stiften gar net umgehen; (.) ja, oder die sind am Anfang
106
107 Af: L_{Mmh}↓
108
109 Ef: L_{Mmh}↓
110
111 Cf: L_{in die Schule gekommen mit Bleistift, (.) und des wars; und n Blatt}
112 Papier;
113
114 Af: L_{Wahnsinn}↓
115
116 Ff: L_{Mmh ja,}
117

118 Af: L'Mmh J (.) jagut allzu viel mehr werden die nimmer kapt ham wenn ma
119 sieht wies da unten ausschaut;
120
121 Cf: Ja äh gut mag sein, aber des sind so (.) Bewusstheiten von de Kinder
122 ok, (.) Material,
123
124 Af: L'Mmh Mmh (2) J Lham se denn deiner Meinung nach die Kultur jetzt
125 einigermaßen begriffen was des angeht;
126
127 Cf: ja? was ich- wo ich s zum Beispiel auch merk ganz banal mim Pausebrot
128 (.) am Anfang kamen se mit ner Tüte Kekse,
129
130 Af: L'Mmh J
131
132 Ef: L'Mmh J
133
134 Cf: L'Chips oder mit irgendwelchen Süßigkeiten, (.) und jetzt inzwischen,
135
136 Df: L°Mmh° J
137
138 Ef: L'Mmh J
139
140 Cf: Lham ses sich so abgekuckt au (.) dass (.) au mal a Gemüse da isch,
141 also
142
143 Af: L'Mmh J
144
145 Cf: Lalso sie waren die ersten die sich immer über des Eur- Europagemüse
146 @gfreut ham@ Brüssel, (.) also die ham da au da nahezu (.) jedes des übrig
147
148 L((alle @Mmh@)) J
149
150 Cf: Lwar (.) mitgenommen ja; (.) aber so dieses insgesamt ähm (.) ja i
151
152 Af: L'Mmh J
153
154 Ef: L'Mmh J
155
156 Df: L'Mmh J
157
158 Cf: Lbrauch zum Lernen au Kraft und muss mich versorgen, mich und mein (.)
159 Lernen,
160
161 Af: L'Mmh J
162
163 Cf: Lalso von dem her? (2) muss ich sagen ham se schon dazu gelernt ja,
164
165 Ef: L'Mmh J

Gruppe: Grün
Passage: Schlusspassage
Aufnahmedatum: 10.07.2017
Laufzeit: 00:46:38-00:51:31
Länge: 00:04:54
Gesamtlänge: 00:51:33
Interview: Peter Zanker
Transkription: Peter Zanker

1 I: Jetzt hätt ich no eine Frage und zwar inwiefern (.) ähm berücksichtigt ihr
2 denn (.) berücksichtigt ihr denn Kultur in nem kultursensiblen
3 Deutschunterricht; (.)
4
5 Af: In nem was bitte?
6
7 I: In einem kultursensiblen Deutschunterricht;
8
9 Bf: Was ist des,
10
11 Af: Des würd ich gern au wissen;
12
13 Bf: @(.)@ (2)
14
15 Bf: So jetzt einfach was versteht man denn (von)
16
17 (kurzes Durcheinander)
18
19 I: Linwiefern berücksichtigt ihr, Kultur in
20 einem kultursensiblen Deutschunterricht;
21
22 Af: Kann ich nicht beantworten wenn ich nicht weiß was des ist; des ist ein
23 Fachbegriff mit dem ich nichts anfangen kann; (.) so n schönes Wort
24 wie bei uns im Lehrplan steht;
25
26 Ef: @(.)@
27
28 Df: L@(.)@
29
30 Af: Tut mir leid; ka nix an(fangen)
31
32 Ef: Lalso ich könnt höchstens in Verbindung bringen
33 damit was teilweise in in Ethik oder in Deutsch oder in Sachunterricht
34 angeboten ist im Sozialbereich also Zusammenleben; (.) ähm ja, ich denk
35 jetzt grad an die eine Seite die drin is wir begrüßen uns am Morgen;
36 Gestik Mimik Wortschatz; äh
37
38 Bf: Lbitte, danke,
39
40 Ef: Lbitte danke,
41
42 Af: L@(.)@
43
44 Df: LMmh[↓] (bej.)
45
46 Ef: Lja Höflichkeitsformen; wie wie wird des da gehandhabt; wie wird es da
47 gehandhabt; was steckt dahinter, also ähh dass ma da drüber spricht und
48 des dann auch (.) äh ja versucht (.) zu machen,
49
50 Cf: LMmh Mmh[↓] (bej.)
51
52 Df: Lund vielleicht mit anderen
53 Kulturen vergleichen was ist- äh- ja;
54

55 Ef: \llcorner Kulturen zu vergleichen genau die vor allem mit denen die da sind; \lrcorner
56
57 Bf: Die jetzt gekommen sind auch viele;
58
59 Ef: \llcorner ja \lrcorner \llcorner ja \lrcorner
60
61 Df: \llcorner ja \lrcorner \llcorner ich denk es hält au Einzug in den
62 Büchern, dass gewisse Bilder und Thematiken aufgegriffen werden von au
63 inklusiv, dass da mal Rollstuhlkinder sind; dass au äh Namen fallen die
64
65 Af: \llcorner Mmh \lrcorner (bej.)
66
67 Df: \llcorner nicht typisch deutsch sind; (.) äh
68
69 Af: \llcorner wobei des find ich schon manchmal a
70 bisschen schwierig im Mathebuch wenn da lauter Türkn- türkische Namen drin
71 vorkommen nur damit ma i sags jetzt ganz böse den Quotentürken
72
73 Bf: \llcorner das mussten wir ändern::::: \lrcorner
74
75 Af: \llcorner nein nein des weiß ich doch und dann sollen die Kinder den Text lesen;
76
77 Df: \llcorner ja \lrcorner \llcorner ja \lrcorner
78
79 Af: \llcorner und stolpern über diese Wörter, weil se gar nix damit anfangen können
80 was des ä- die Schreibweise is ja teilweise anders;
81
82 Bf: \llcorner des ist echt lustig @(.)@ \lrcorner
83
84 Ef: \llcorner jaja, ja
85
86 Af: Also (.)
87
88 Ef: \llcorner jaja
89
90 Cf: \llcorner des fällt mir äh so seit mir jetzt von unten her den
91 LehrplanPlus (.) äh aufbauen mit den Schulbüchern fällt mir des auf dass
92 die
93
94 Af: \llcorner ja \lrcorner
95
96 Cf: \llcorner durchaus äh von der Kultur her gewisse (.) Thematiken mit reinbringen;
97
98 Af: \llcorner des (stimmt) \lrcorner
99
100 Cf: \llcorner ähm die dann automatisch da sind, wo ich aber dann für mich sag da
101
102 Af: \llcorner Mmh \lrcorner (bej.)
103
104 Cf: \llcorner müsst ich mich als Lehrer manchmal scho au weiterbilden, weil ich
105 vieles einfach au gar net weiß,
106
107 Af: \llcorner in Ethik ist des viel drin \lrcorner
108
109 Bf: \llcorner Mmh (bej.)
110
111 Af: In Ethik is des ganz ganz viel drin;
112
113 Cf: \llcorner also \lrcorner wo ichs erfahren hab wo ich
114 Vorkurs hatte, wies in andern Kultur isch wenn jetzt zum Beispiel die
115 beiden syrischen Kinder zu mir kommen, und ich hab irgendwas Kritisches
116 mit ihnen zu äh klä:rn Vorfälle oder Probleme, dass es für die typisch

117 isch dass die mir nicht in die Augen schauen; wenn ich des von ihnen
118 verlang, (.) isch des quasi a Respektlosigkeit die sie mir entgegen
119
120 Ef: LmhmJ (bej.)
121
122 Cf: Lbringen; also die schauen, aus Ehrfurcht in den Boden hinein und des
123
124 Bf: Ldie müssen dann- Mhm MhmJ (bej.)
125
126 Cf: Lisch für uns ja gar net typisch;
127
128 Af: Lmhm (bej.)
129
130 Ef: Lmhm (bej.)
131
132 Df: Lfür uns ischs typisch ()
133
134 Bf: Lschau mich an
135
136 Cf: Lschau mich anJ
137
138 Df: Lschau mich an wenn ich mit dir sprecheJ @(.)@ (.) ja
139
140 Af: Lschau mich an wenn ich mit dir redeJ
141
142 Ef: Lja, jaJ
143
144 Cf: Lalso insofern sowas wenn ichs weiß benutz ich schon, (.) aber da ham
145
146 Df: Lja:J
147
148 Cf: Lwir scho auch denk i au no Defizite in vielen (.) Kulturen
149
150 Af: Lma kan au net alles wissen, alsoJ
151
152 Df: LnatürlichJ
153
154 Cf: Ldie inzwischen bei uns ankommen; (.) gell;
155
156 Af: Lja,J
157
158 Ef: Lja
159
160 Bf: Lja:: aber i denk mir die eigene Kultur wie du vorhin gsagt hasch mit
161 dem äh Grüßen mit äh- dem Guten Morgen mit dem bitte danke, es sind ganz
162 viele Kinder zuhause, zu denen sagt niemand Guten Morgen, zu denen sagt
163 niemand Gute Nacht, i erleb des immer wieder im Schullandheim, (.)
164
165 Ef: LmhmJ (bej.) LmhmJ (bej.)
166 A
167 Af: LmhmJ (bej.)
168
169 Bf: Lja sagt dir die Mama net Guten Morgen, oder Gute- nö? (.)
170
171 Ef: LmhmJ (bej.)
172
173 Bf: Lda is ma frei scho erschrocken, und des sind nicht nur die sozialen
174
175 Ef: Ljaja,J
176
177 Bf: Lunteren Schichten; also keineswegs (.) (2)
178
179 Ef: LnöJ Lmhm; mhm;J (verneinend)

180
181 Af: Die wenigsten Kinder grüßen wenn ma hier (.) wenn ma hier rein läuft
182
183 Ef: $\text{Lnicht nur die Kinder (.)J}$
184 die Eltern grüßen auch net
185
186 Af: LjaJ des stimmt wenn ma rausgeht
187
188 Bf: Lmusch frohJ sein wenn sie
189 dir ein Lächeln schenken; (.) Mmh
190
191 Af: Lja ne,J $\text{Lwenn se d Schlüssel von mir wollen dann}$
192 $\text{(.) wissen se wie ich heiß (.) °@(.)@°}$
193
194 Df: Lwobei ich glaubJ (.) ob des jetzt wirklich böser Wille isch,
195
196 Ef: L@ (2) @J
197
198 Df: $\text{Lja klar sie sind erwachsen sie hätten des ja sie hätten sich des}$
199
200 Bf: L(na die sind)J (2) $\text{LGleichgültigkeitJ}$
201
202 Af: $\text{Lnö des isch einfach nurJ}$ (2) LjaJ
203
204 Df: $\text{Lau selber aneignen können wenn ses net selber glernt ham; dass ma auch}$
205 $\text{sich grüßt klar; aber es isch nimmer in sag mer mal so @ (.) @}$
206
207 Bf: LMmh MmhJ (bej.) Lnö,J
208
209 Df: Ldes stimmt
210
211 Bf: L()J
212
213 Ef: isch alles so beliebig; (.) des ischs Problem (.) und dadurch has-
214
215 Bf: LMmh MmhJ (bej.) LjaJ LMmh
216
217 Ef: $\text{Lhast du auch keine Orientierungslinien mehr auch für die Kinder net}$
218
219 Bf: LMmh (bej.)
220
221 Df: Des heißt also wenn- es sind schon Eltern da die grüßen aber dann
222 hasch entweder deren Kinder schon mal gehabt oder sie sind grad bei dir
223
224 Ef: LMmhJ (bej.)
225
226 Af: LjaJ
227
228 Df: $\text{Lalso sie kennen dich, dann kriegsch du au an Gruß au aber wenn da}$
229
230 Ef: LMmhJ L°Mmh°J
231
232 Af: LjaJ Lja, genauJ
233
234 Df: $\text{LEltern draußen stehn die: also mit denen du jetzt so no nix zu tun}$
235 $\text{hattesch dann isch es selten;}$
236
237 Bf: LMmhJ (bej.)
238
239 Ef: LMmhJ (bej.)
240
241 Df: $\text{Ldie gucken dich an (.) und dann gehsch dran}$
242

243 Ef: └Mmh┐ (bej.)
244
245 Af: vorbei und () die denken nicht ich grüß dich nicht zuerst wenn
246
247 Ef: └Mmh┐
248 (bej.)
249
250 Af: └hier stehst kannsch du au mal was sagen; des seh ich echt net ein
251
252 Bf: └so ist es┐
253
254 Af: └weil die wissen wer da raus kommt dass der was mit der Schule zu tun
255 hat wenn ich mit ner fetten Tasche rumlauf,
256
257 Df: └@(.)@ ja;
258
259 Bf: └@(.)@
260
261 I: Ok? (2) dann mach mer mal aus.
262
263 Ef: └gut?┐
264
265 (alle lachen)

Gruppe: Blau
Passage: Eingangspassage
Aufnahmedatum: 10.07.2017
Laufzeit: 00:00:00-00:09:14
Länge: 00:09:14
Gesamtlänge: 00:40:02
Interview: Peter Zanker
Transkription: Peter Zanker

1 I: So. ((Lachen)) also keine Fragen mehr; (2) und im Nachhinein gibts dann
2 noch nen ganz ganz kurzen Minifragebogen, aber der ist echt kurz; das ist
3 wirklich so n 30 Sekunden Fragebogen. Gut (.) dann (2) leg mer los. (.) im
4 Zusammenhang mit dem Deutschunterricht ist immer wieder von Kultur die
5 Rede. (2) mich interessiert jetzt aus Ihrer alltäglichen Erfahrung des
6 Unterrichts heraus:? (.) stellt sich die Frage wie Sie damit umgehen. (3)
7 auch nochmal als kleine (.) Erinnerung ausgedrückt, (5) (I teilt
8 schriftlichen Impuls aus) °so° bitteschön; (7) #00:00:48-1#
9
10 Ef: Schweigen im Walde; @.@ ((lachen der ganzen Gruppe)) (.)
11
12 Ff: Die Frage isch welche Kultur? (3)
13
14 Ef: Ja die deutsche Kultur versuch ich natürlich schon den Vkl Schülern
15 ein bisschen auch im Rahmen des Deutsch Mathe Unterrichts, (.) zu
16 vermitteln; was was ist typisch für unsere Kultur; (.) weil die jetzt so
17 aus ganz verschiedenen Einzugsgebieten kommen; (2) du sicher auch so
18 Sachen oder?
19
20 Df: Mmh (bej.)
21
22 Ff: @tschüss@ (Störer verabschiedet sich im Lehrerzimmer) (2)
23
24 Ef: °ratter ratter ratter° ((alle lachen leise)) (.)
25
26 Cf: also ich denk jetzt auch mal n bisschen an Theater,
27
28 Ff: Lja des-
29
30 Cf: LTheaterkultur, dass man au mal also wir gehen manchmal ins Musical
31 natürlich auch net im Rahmen von Musikunterricht ich find des isch auch im
32 Deutschunterricht wichtig oder Theater in der Schule, dass ma solche Sachen
33 Schultheatertage fördert; mh in dem Sinn würd ich jetzt Kultur in
34 Verbindung bringen. (3)
35
36 Bf: Ich kann jetzt nicht direkt zum Deutschunterricht was sagen; aber (.)
37 zum Geschichtsunterricht da werden natürlich auch ähm (.) in der deutschen
38 Geschichte viele kulturelle Dinge vermittelt die einfach dazugehören die
39 also (.) wo die Schüler auch lernen woher kommt die deutsche Kultur das
40 hängt natürlich eng miteinander zusammen, (.) da des geschichtliche
41 einfach den geschichtlichen Hintergrund (.) auch zu erfahren; (2)
42
43 Ef: Und dann hast du sicher auch unterschiedliche Kulturen da sind ja die
44 Römer sind ein Thema die Griechen haste drin gell, (2)
45
46 Cf: LGriechenJ
47
48 Ef: LMittelalter war auch ne andere Kultur wie die die wir jetzt ham; (2)
49
50 Am: Ja mir fällt da n Stück weit auch die die deutschen Dichter und Denker
51 ein °also (i mein)°
52
53 Ef: L@(.)@

54
55 Ff: L°@ (2) @° @o Gott@
56
57 Am: Ls immer ja ähm Lalso (.) wieso? @ (.) @
58
59 Ff: L@I komm grad aus deiner Klasse aus Deutsch und denk mir grad@
60
61 Ef: L@ (.) @J
62
63 Ef: Lund denk mir a:::rmes
64
65 Ff: L@bring denen des mal bei@ @ (.) @ @Gott@
66
67 Am: L@O Gott was können die?@ @ (.) @
68
69 Ef: Armes Deutschland denk ich mir da manchmal ja?
70
71 Ff: L@ a:::u::: @J
72
73 Am: Lja, ne aber also des würd
74 ich jetzt nicht bei mir im Alltag finden; aber irgendwo war auch mal in
75 Deutsch in der Oberstufe und da findet ma des natürlich dann au, Goethe
76 Lessing (.) wens da alles gibt, (3)
77
78 Ff: Aber isch ja die Frage isch da jetzt die Kultur des hab ich vorhin
79 gmeint ist die Kultur gmeint oder isch die Kultur von den einzelnen
80 Schülern gmeint; weil also ich war jetzt grad voll auf (.) jaja da treff-
81 so ähnlich wie bei dir mit Vkl da treffen so viele Kulturen aufeinander
82 wie bringsch die irgendwie im Unterricht immer zamma; und (.) wie
83 beeinflussen die uns au;
84
85 Bf: Und ich denk dass man vielleicht heutzutage dann durch die vielen
86 Kulturen die man hat? nicht eine in den Mittelpunkt stellt sondern grade
87 dass jeder Schüler, auch die Möglichkeit bekommen sollte seine Kultur (.)
88 vorzustellen, um auch zu sehen wie viel Gemeinsamkeiten; wir eigentlich
89 auch haben und was die Unterschiede sind, (2) also die die eine Kultur
90 gibts nicht. (°wür°) °würd ich sagen°.
91
92 Ff: L°ja°
93
94 Cf: Ja wenn grad mit Dichter und Denker komsch also ma hat ja Märchen
95 hasch du ja vorhin gsagt du machsch Märchen im Unterricht un: mir ham dann
96
97 Ef: LMmh (bej.)
98
99 Cf: Lhalt au immer die ausländischen Märchen mal, oder f: aus fremden
100 Ländern, oder dass halt jemand ausm Heimatland au Märchen mal mit
101 einbringt dass ma die mal vergleicht, oder au mal übern Tellerrand
102 rausschaut;
103
104 Ef: LMmh (bej.)
105
106 Am: LMmh (bej.)
107
108 Cf: Lalso isch sowohl, natürlich unsre Märchen die grimmschen
109 Märchen die sollt ma kennen des ghört au dazu? find ich wenn ma hier lebt?
110 aber ma sollt auch mal vom Tellerrand rauskucken und fremde
111 Märchen kennenlerna;
112
113 Ff: Laber au andre raussucha,
114
115 Cf: LMmh (bej.)
116

117 Am: Lja (.) sind au völlig andersch gell; wenn ma so n
118
119 Cf: LMmh (bej.)
120
121 Am: Lafrikanisches Märchen nimmt des ich jetzt bei meinen letschtes Jahr,
122
123 Cf: Lgenau
124
125 Am: L (.) hatte (.) also des sind ja völlige Unterschiede (eig) also
126 Gemeinsamkeiten ja aber so von der Erzählweise und wies passiert (.) isch
127
128 Cf: LMmh (bej.)
129
130 Am: Lhalt doch schon n Unterschied da;
131
132 Df: Aber trotzdem arbeiten wir ja eigentlich mit den gängigen Märchen, (.)
133 die ja dann auch jedes Kind hier lernt und eigentlich auch jedes Kind dann
134 die deutsche (.) Kultur die Tradition mitbekommt; (2)
135
136 Ef: Überraschenderweise also ich hab jetzt grad letzte Woche mitm Matteo
137 gesprochen italienischer, Abstammung, und mit ihm über grimmsche, Märchen
138 oder über Volksmärchen, geredet, und er hatte keine Ahnung dann hab ich so
139 ganz kurz n paar Märchen angerissen dann kannte der die Märchen schon,
140 aber ihren Ursprung; also das des jetzt deutsche Volksmärchen sind; nicht
141 (.) für ihn waren des italienische; Märchen;
142
143 Df: Lja genau
144
145 Cf: LMmh (bej.)
146
147 Ff: brauchsch ja bloß mol die ganzen Disneyfilme ankucken; do sind ja
148
149 Df: LMmh (bej.)
150
151 Ff: Lau die ganzen:: grimmschen Märchen eigentlich mit verfilmt; worden;
152
153 Am: Mmh (bej.)
154
155 Ff: Die kennt ja eigentlich dann jeder; also zumindescht die klassischen;
156
157 Am: Lalso Lja
158
159 Ff: Ldie paar.
160
161 Am: Lwobei die ja halt au in Hintergrund rücken; i mein des isch
162 vielleicht eher unsere Generation die die jetzt no kann hat; aber °jah°
163
164 Ff: Lja::
165
166 Am: Aber (.) auch wo ich jetzt des (.) dann bleib mer beim @Märchen@ ah wo
167 i des behandelt hab dann hab ich auch festgestellt dass es manche Schüler
168 auch ah:: die hier aufgewachsen sind; dass die die gar nicht kannten; also
169 die kannten keine Märchen;
170
171 Ef: Ldas find ich erschreckend;
172
173 Ff: LMmh (bej.)
174
175 Am: Lja also (.) des war je- jedes Märchen wo ich mit den () war für die
176 was völlig Neues, die konnten des auch net zusammenfassen oder
177 irgendwelche (.) äh::m: (.) Symbole oder Tiere dann dem Märchen zuordnen;
178 und so des war für mich dann ganz interessant. (4)
179

180 Ef: ja da hab ich wahrscheinlich wieder ne Lehrertochter also meine
181 Tochter kann die fast auswendig; (.) @hhh@
182
183 Ff: Meiner saugt die jetzt scho auf;
184
185 Ef: Lja (2)
186
187 Ff: Anhand von diesen tollen Wimmel- Fimmelbildern;
188
189 Ef: Lja ((Gruppe schmunzelt))
190
191 Ff: Lah du warsch grad net
192 da @(.)@
193
194 Ef: Lnein
195
196 Am: L@(.)@ #00:05:39-2#
197
198 Cf: Gut aber du kannsch nimmer davon ausgehen dass Märchen noch so erzählt
199 werda wies vielleicht zu unserer Zeit war oder vielleicht ihr des
200 natürlich jetzt au no weitergebad weil ihrs au so erfahra habt viele ähm
201 haben des halt selbscht net erlebt und sind ()
202
203 Ff: Lja klar die kenn- die kennen des so gar net
204
205 Ef: Lgenau welche Kultur
206 herrscht Zuhause, gell;
207
208 Cf: LMmh (bej.) des is eben auch also wir müssen au ein Stück
209 weit bewahren dass se net verloren geht; auch wenn ich seh wie- was die
210 Medien jetzt aus den Märchen machen wenn die da wie heißt des Snow White
211 and
212 Ff: LjajaJ
213
214 Cf: Lthe Huntsman, des hat für mich nicht mehr viel mit Schneewittchen
215 oder so zu tun
216
217 Ff: LMmh (bej.)
218
219 Am: Lnene (verneinend)
220
221 Cf: () find ich schon wichtig wenn mas au halt mol geschrieben oder
222 auch so n altes Märchenbuch mal in der Hand hat des isch so au a Stück
223 Kultur;
224
225 Ff: L des scho ewig von Generation zu Generation weitergeben wurde
226
227 Cf: Lja Lschon aus- genau
228
229 Ff: Lund dann,
230
231 Df: Aber des Interesse isch trotzdem stark da also; (.) wo ich ja vorhin
232 gesagt hab selber lesen schaffen se zwar nicht, konzentriert dabei zu
233 bleiben aber sobald ich des erzähl, oder selber vorles, isch wirklich sehr
234 ruhig und sie sind sehr interessiert und s isch au scho n Thema das die
235 anspricht; und so Geschichten Märchen hören se einfach gern, und s isch
236 jetzt nicht so dass dann Desinteresse in dieser Kultur eigentlich
237 herrscht; (.)
238
239 Ff: Du i glaub des siehst du doch au Carolin oder, wenn du diese Fahrten
240 an n Musical des wird ja eigentlich, von den Schülern, immer ganz gut
241 angenommen.
242

243 Cf: Lalso des einzige Negative isch immer der Preis. aber sonscht die
244 freud sich schon, au mal rauszukommen scho allein des Theater die
245 Umgebung? wie benimmt man sich da zieht ma sich mal a bissl schicker an:,
246
247 Ff: Ljaja mal n Theater zu sehnJ
248
249 Cf: Lma sieht wirklich ne top Bühne mit toller Technik, und halt
250 sagenhafte S::schauspieler und Sänger, Tänzer, Akrobaten, (.) kommt immer
251 scho gut an. ja.
252
253 Ef: Lgenau. ein Feuerwerk die Mary Poppins,
254
255 Cf: LMmh (bej.) Lgenau kann man
256 nur so weitergeben; @(.)@
257
258 Ef: L@ 2 @J (2)
259
260 Ff: Weil i glaub die kennen des teilweise ei- von daheim einfach au
261 nimmer; also Theater schon glei dreimal net, Musical vielleicht no eher,
262 (.)
263
264 Df: Aber auch find ich sie kennen auch die typischen Verhaltensweisen auch
265 oft nicht gell, dass es eigentlich was anderes isch ma kleidet sich
266
267 Cf: Lja,J
268
269 Df: Lvielleicht anderschd des kriegen se vielleicht noch gesagt, aber dass
270 da wirklich dann auch komplett Vorstellung ne Vorstellung lang ruhig,
271 isch, isch jetzt für die auch nicht so dass ses- dass se des kennen von
272 Zuhause dass ma so was macht.
273
274 Ff: LMmh (bej.)
275
276 Cf: Dass ma nicht essen und nicht trinken darf,
277
278 Df: Lgenau
279
280 Ef: @(.)@
281
282 Ff: Lnicht so wie im Kino:,
283
284 Df: LMmh (bej.)
285
286 Cf: Lja (.)
287
288 Ef: °Des stimmt°
289
290 Ff: Obwohl selbscht im Kino ja inzwischen scho (.) ((verstellt die
291 Stimme:)) *muss ich da mein Handy wirklich ausmachen?*
292
293 Df: LMmh (bej.)
294
295 Am: LMmh (bej.)
296
297 Ff: *Muss ich da jetzt ruhig sitzen? gibts da Pause dazwischen?* (2)
298
299 Ef: °Das stimmt°; (3) oder es wird immer noch was hineinerfunden in diese
300 Märchen ham wirs, heut ja in der Pause vorhin gehabt; dass ich diese
301
302 Df: LMmh (bej.)
303
304 Ef: Lganzen grimmschen Märchen von dieser ARD-Reihe, hab
305

306 Am: LMmh (bej.)
307
308 Ef: Wo dann gsagt hasch du warsch enttäuscht von von ah:
309
310 Am: LKönig Drossel-
311
312 Ef: LKönig Drosselbart, (2) und (.) ja weil immer noch so ma- ma meint
313
314 Ff: L@(.)@
315
316 Am: L@(.)@
317
318 Ef: Limmer so des des ei- was war, oder des was eigentlich der Bestandteil
319 is der der is nicht genug, ma muss immer noch ne Liebesgeschichte
320 reinbauen; oder und und und (.) und überfrachtet des dann () auch (.)
321 so (.) weil grundsätzlich ham wir ja ne gute Aussage im
322
323 Ff: LMmh (bej.)J
324
325 Ef: LMärchen; (3) und zu den Büchern ich hab noch von meiner Oma das
326 Märchen ah Tausendundeinenacht; des Buch hab ich noch; das is zwar
327 schon am Zerfleddern aber das find ich einfach auch toll und ich hab auch
328 noch meine Kindermärchenbücher Andersenmärchen und grimmsche und Hauff-
329 Märchen hab ich noch zuhause; (2) aber wi- wie mans auch halt vorgelebt
330 bekommt gell,
331
332 Cf: LMmh (bej.)
333
334 Am: LMmh (bej.)
335
336 Df: Ja und denen fehlt auch ganz extrem der Hintergrund also heute (.)
337 wars ganz schwierig zum Beispiel in dem Märchen von Frau Holle kommt ne
338 Spindel auch vor, ne Spule: (.) des ist denen überhaupt kein Begriff,
339
340 Ef: Lwas ist denn das;J
341
342 Df: des können sie sich net vorstellen, die dachten an fidget spinner isch
343 da gemeint @mit spinnen@ ((alle lachen (2))) is ganz verrückt da ham se
344 überhaupt gar keine ja, gar keine Hintergrundinformationen mehr und (.)
345
346 Ef: Ldreht sich auch @(.)@ J
347
348 Cf: LMmh (bej.)
349
350 Df: LTradition isch da eigentlich nicht mehr vorhanden, ja, (3)

Gruppe: Blau
Passage: Mittelpassage 1
Aufnahmedatum: 10.7.2017
Laufzeit: 00:14:35 - 00:18:32
Länge: 00:03:58
Gesamtlänge: 00:40:02
Interview: Peter Zanker
Transkription: Peter Zanker

1 Bf: Also ich hätte jetzt noch vielleicht zum Fremdsprachenunterricht mal
2 den Vergleich zum Deutschunterricht; im Fremdsprachenunterricht ist ja im
3 (.) Bildungsplan; interkulturelles Lernen, (.) ähhmm n großer Bestandteil
4 und muss natürlich auch gemacht werden, und wenn man sich jetzt denkt im
5 Deutschunterricht sitzen ja eigentlich auch Kinder für die Deutsch ne
6 Fremdsprache ist; (2) ich weiß nicht wie groß der Bestandteil ich hm hm
7
8 Df: Ls kommt eigentlich ziemlich kurz daJ
9
10 Bf: Lbin ja jetzt keine Deutschlehrerin ähm wie groß der Bestandteil vom
11 äh ähm kulturellen Lernen im Deutsch Bildungsplan ist, der müsste dann
12 eigentlich für die Kinder die nicht in Deutschland aufgewachsen? sind? und
13 jetzt hierher gekommen sind genauso groß sein; wie für n deutsches Kind im
14 Englischunterricht; d- der (.) Englischkulturanteil; also weil für des
15 Kind
16
17 Ef: LMmh ((bej.))
18
19 Bf: List es auch ne Fremdsprache; #00:00:43-9#
20
21 Ef: Wie groß ist der Anteil für Fremdsprachen,
22
23 Bf: In jeder Unit oder äh Lektion kommt in den Texten mit eingebaut ähm
24
25 Df: LMmh ((bej.)) ist des (drin)J
26
27 Ef: Llist des drin. ((allg. mmh))J
28
29 Bf: dann (.) um die Weihnachtszeit; natürlich wie wird Weihnachten
30 gefeiert bei uns, wie wird in Frankreich Weihnachten gefeiert in England
31 oder Amerika; solche Sachen;
32
33 Ef: LMmh? (interessiert)
34
35 Ff: Des isch eigentlich in Deutsch kaum (eigentlich) also so gar net
36
37 Df: Lkaum ()
38
39 Cf: Lkaum also so Landeskunde Sitten
40 Bräuche Feschte kommen kaum im Deutschbuch, vor;
41
42 Df: LnähhJ
43
44 Bf: Weil manchmal schreiben die s immer noch davon ausgeht dass Kinder im
45
46 Df: LMmhJ ((bej.))
47
48 Cf: Ldass esJ
49
50 Bf: LDeutschunterricht sitzen deren Muttersprache des ist was natürlich
51
52 Bf: Lja,J
53
54 Ff: Ljajaaa?J

55
56 Bf: heutzutage, (.) falsch ist; des war vielleicht vor 20 30 Jahren,
57
58 Ef: Lfalsch ist;J
59
60 Bf: noch so? (.) aber
61
62 Ff: Li kenn soJ Feschte feiern und so au eher aus Reli?
63 oder aus () HSU ja?
64
65 Ef: LHeimat und SachkundeJ Lja,
66
67 Df: LMmh ((bej.))
68
69 Cf: Lgenau; (2)
70
71 Ef: Des stimmt;
72
73 Ff: Laber so? (2) #00:01:28-0#
74
75 Cf: In Deutsch meistens also dann die klassischen Aufsatzformen,
76 Rechtschreibung, Grammatik, aber es kommt wenig,
77
78 Df: LMmhJ ((bej.)) LMmh ((bej.))
79
80 Bf: Lin dem in der interkulturellen Form
81
82 Ff: Lund dann sind halt a bissle äh J Gedichte oder so aber jetzt
83 nicht
84
85 Df: LMmh
86 ((bej.))
87
88 Ff: Lirgendwie, die Feiern jetzt Feschte gemeinsam oder sonst irgendwas;
89 also, (2) au in der Grundschule glaub i isch doh (2) nicht viel drin; (3)
90
91 Ef: Is auch die Frage, (.) was- was- was isch wirklich deutsche Kultur und
92 was ist mittlerweile einfach auch (.) hinein (.) geflossen im Laufe der
93 (.)
94
95 Ff: LMmhJ ((bej.))
96
97 Df: LMmhJ ((bej.))
98
99 Ef: Lganzen (.) Einwanderungswellen; (.) weil mir ham ja zum Beispiel die-
100 die nachm Zweiten Weltkrieg gekommen sind; aus Pommern; und Böhmen; und
101
102 Ff: LMmh ((bej.))
103
104 Ef: Lhaste nicht gesehn Siebenbürgen (.) des is ja mittlerweile auch
105 ah (.) ah ja assimiliert des des ist Deutsch, (.)
106
107 Am: Ich finds interessant die (.) zwei Hakanmädchen die bei mir in der
108 Klasse sind die feiern Weihnachten; also die sind türkischer Abstammung,
109 die feiern wirk- also nicht jetzt äh diesen religiöser Hintergrund sondern
110 wirklich n Chrischtbaum im Wohnzimmer stehn und schenken sich was;
111
112 Ef: Ldu wirst (2) kaumJ
113
114 Ff: Lweils Geschenke gi::btJ
115
116 Ef: Ldu wirst kaum äh:: eine Kultur finden die: oder Kinder türkischer
117

118 Bf: L((lacht))J
119
120 Am: LalsoJ
121
122 Ef: LHerkunft feiern (.) so gerne Weihnachten; die finden des so,
123 faszinierend also des- des krieg ich auch mit im Reliunterricht,
124
125 Am: Also ich fand des luschtig weil wir ham Klassenweihnacht gmacht und
126 dann ham mer halt dann auch hab ich (.) singen lassen ((lacht))
127 und die haben dann mitgemacht also des fand ich echt
128
129 Ef: LKinder tuts was;J Lja klar,J
130
131 Ff: LJa aber da komsch auch net drum
132 rum; (.) also des musch ja wohl definitiv @saga@
133
134 Df: LMmhJ ((bej.))
135
136 Am: Lne (.) aber und dann hab ich gsagt also ihrJ müsst nicht mitsing
137 gell, wenn ihr des net wollt, also isch völlig ok? nö isch ok, wir ham
138 auch n Chrischtbaum Zuhause und schenken uns was @(.)@ war echt witzig, ja
139
140 Cf: L@(.)@J
141
142 Ef: Lja? ist einfachJ
143 kulturvereinnahmend @für sich@ @(.)@ prüfet alles; das Gute @behaltet@
144
145 Am: Lja,J L@ja@ @(.)@J
146
147 Ef: L@(.)@
148
149 Am: L@(.)@J
150
151 Ff: Solangs Geschenke gibt und gutes Essen isch alles gut
152
153 Ef: Lgenau;J
154
155 Am: Lgenau mmh ja,
156
157 Ef: LMmhJ
158 ((bej.))
159
160 Df: und die Kultur wird ja find ich schon auch, dadurch im
161 Deutschunterricht weitergegeben wenn man Erzählkreise macht, und die dann
162 von ihrem Wochenende berichten; dass se beim Faschden im Ramadan waren;
163 ode:r in der Moschee irgendwelche Feschde hatten; Beschneidungsfeschde ham
164 se auch schon erzählt was da gemacht, wird (.) also kommt eigentlich schon
165 auch viel Kultur; da an die anderen Kinder dann ran,
166
167 Am: LMmh ((bej.))
168
169 Ff: Ja eher durchs Erzählen halt; und des miteinander aber jetzt nicht
170
171 Df: Lgenau; durchs Erzählen ja?J
172
173 Cf: LMmhJ ((bej.))
174
175 Ff: durch n Bildungsplan oder irgendwelche Bücher. also,
176
177 Df: L genau; einfach durchs erzählen; ja,J
178
179 Df: (.) Mmh ((bej.)) (3) #00:03:35-9#
180

181 Ff: I denk grad so ja, Gedichte oder au so so rausgehen au Theater spielen
182 und so was isch ganz arg lehrerabhängig ob ma des jetzt (.) intensiver
183
184 Ef: └Mmh┐ ((bej.))
185
186 Ff: macht oder eher weniger?
187
188 Ef: └°des stimmt°;
189
190 Df: Und auch n bisschen von unserer Schulform weil im jetzigen
191
192 Ff: └ja┐
193
194 Df: Deutschunterricht isch die Möglichkeit jetzt nicht mehr so hoch,
195 abseits vom Lernbüro noch andre Stunden zu machen; (5)

Gruppe: Blau
Passage: Mittelpassage 2
Aufnahmedatum: 10.07.2017
Laufzeit: 00:20:42-00:22:11
Länge: 00:01:29
Gesamtlänge: 00:40:02
Interview: Peter Zanker
Transkription: Peter Zanker

1 Df: Ja, ich glaub s isch einfach an der Gemeinschaftsschule n ganz großes
2 Zeitproblem, wann soll ma noch ne AG, anbieten, s geht ja schon jeden Tag
3 bis um vier,
4
5 Cf: ja bei uns isch ganz wichtig des Regeln des Zusammenlebens; weil da
6 fängts
7
8 Df: └Mmh (bej.)┘
9
10 Cf: └schon an; des isch so a ganz große Baustelle wo ma sehr viel aufbauen
11
12 Df: └Mmh (bej.)┘
13
14 Cf: └muss; und dann kann ma erscht in höhere Sphären schweben; aber i denk
15
16 Df: └genau┘
17
18 Ff: └Mmh (bej.)┘
19
20 Cf: mal diese Alltagskultur wie leben wir miteinander; wo komm ich her, wie
21
22 Df: └genau┘
23
24 Cf: └bring ich mich ein, wie sag ich auch wenn mir was net passt; weil ich
25 vielleicht zuhause au gar net die Möglichkeit hab immer Gesprächspartner
26 adäquater Art zu finden, dass ma sowas im Unterricht eben dann auch versucht
27
28 Df: └Mmh (bej.)┘
29
30 Cf: └bissle durch Klassenrat oder solche Formen aufzunehmen
31
32 Ef: └aber des is ja auch Kultur?
33
34 Df: └ja┘
35
36 Cf: └Mmh (bej.) (.) klar?
37
38 Ef: └gell?┘
39
40 Ff: Wie äh sich an Regeln halten:, (.) Pünktlichk- einfach sich melden, des
41 gehört ja alles da dazu? und des-
42
43 Am: └ja,┘
44
45 Df: └nimmt eigentlich scho die Hauptzeit in
46 Anspruch;
47
48 Ff: └ja des┘
49 sind ja schon die Hauptbaustellen (dann) brauch ich net mit nem Gedicht
50
51 Am: └@(.)@┘
52
53 Cf: └ja;┘ └Mmh (bej.)┘
54

55 Df: Lmhm (bej.)J
56
57 Fm: Lvon Goethe ankommen des ma interpretieren wollen;
58
59 Am: L@(.)@J L@(.)@
60
61 Ef: L@(.)@J
62
63 Ef: Goethe wer? ((lachen Ef, Ff, Cf))
64
65 Bf: Doch Goethe kennen se ja; den Film Fack ju Göthe Mhm (bej.)
66
67 Ff: LAh stimmt,J
68
69 Am: LFack ju Göthe; @(.)@J
70
71 Ef: LFack ju Gö- ah?J LFack ju Göthe;
72 genau @(.)@ stimmt
73
74 Df: LneJ aber des kenne se nicht. also meine wussten nicht; die
75 haben mich am Anfang in Englisch gefragt, in der ersten Woche was Gö:the
76 übersetzt heißt (.) auf Deutsch;
77
78 Bf: Lachso,J (.) LAh ok,
79
80 Am: LAh::,J
81
82 Ff: Loh:,,
83
84 Df: Also es isch auch nicht durch den Film klar; (.)
85
86 Ff: Also i denk Fuck you und Goethe isch dann der Englische isch irgendwas-
87
88 Df: Lmhm (bej.) genau;J
89
90 Bf: °Des ist aber echt @(.)@°
91
92 Ef: Ldes isch halt Elyas M'Barek; des ist () ((alle
93 lachen(2))) (2) °stimmt° (7)

Gruppe: Blau
Passage: Schlusspassage
Aufnahmedatum: 10.07.2017
Laufzeit: 00:31:02-00:36:52
Länge: 00:05:50
Gesamtlänge: 00:40:02
Interview: Peter Zanker
Transkription: Peter Zanker

1 Cf: Jetzt wenn mer grad bei der Vkl bisch, wir hatten neulich so ne
2 Bildergeschichte, und ham mr die auf Deutsch gelesen, sie durften des dann
3 aber au in ihre Muttersprache übertragen;
4
5 Ff: L_{Mmh} (bej.) J
6
7 Cf: Leinfach au mal um zu hören wies
8 klings; war für mich auch mal ganz interessant wo versteh ich noch relativ
9 viel wo versteh ich weniger
10
11 Ff: L_{Mmh} (bej.)
12
13 Ef: L_{Italienisch}
14
15 Cf: L_{Italienisch} hab ich gut, dann kam so
16 Ungarisch dann kam Kroatisch und zum Schluss dann als es Arabisch
17 wurde äh,
18
19 Ef: L_{ja};
20
21 Cf: L_{ja}.
22
23 ((alle durcheinander lachend))
24
25 Cf: des war einfach mal interessant so; und des war auch für die andern
26 ganz interessant wie des klings, einfach mal wenn jemand so da vorne steht
27 und des spricht; und i glaub die waren auch stolz drauf des äh n Stück weit
28 präsentiera zu könna, weil s heißt ja jetzt nicht dass wir eine sogenannte-
29 ich mag des nicht wenn unsere Politiker von Leitkultur sprechen; dass ma
30 des so aufoktroyieren, sondern durchaus au andre Kulturen akzeptieren,
31 (.) dass sie uns die Freiheit lassat sag ich jetzt mal,
32
33 Df: L_{aber} () J
34
35 Cf: Lauch wenn mans im religiösen Sinne sieht, find ich des au was einen
36 bereichern kann, und ich finds immer schön wenn ich au andre Sprachen mal
37 reinbringen kann grad beim Vokabellernen in der Vkl (.) () spricht
38 des die Schüler ganz gut an, (.)
39
40 Df: Aber irgendwie beschränkts sich schon auf die Vkl also, (.) jetzt in
41 meinem Deutschunterricht lass ich des eigentlich auch nicht mehr zu, weil
42 ich muss ja irgendwie die Kinder dann auch zu ihrem Abschluss im Deut- im
43 Fach Deutsch bringen, und dann müssen sie eigentlich früher oder später
44 lernen; dass sie die Aufsätze halt versuchen irgendwie auf Deutsch
45 hinzubekommen, und dann isch eigentlich die Kultur nicht mehr wirklich
46 berücksichtigt.
47
48 Am: Ich glaube den Punkt den du grad angesprochen hasch äh der isch (.)
49 glaub ich sehr sehr wichtig auch; aber ich denk der isch ja völlig vom
50 normalen Unterricht nach Plan äh- ausgekoppelt
51
52 Ef: L_{abgekoppelt}
53
54 Ff: L_{Mmh} (bej.)

55
56 Am: Lja, J und (.) da,
57 stimm ich- (.) dir mit ein dass man dann halt Richtung Abschluss findet des
58 ja eigentlich fascht keine Anwendung oder fascht gar kein Platz, dies-
59 dieses Stichwort Kultur
60
61 Cf: Lkann? aber glaub ich noch den Abschluss in ner Fremdsprache
62 machen; in Klasse neun in zehn weiß ichs nicht, aber in neun ischs möglich;
63
64 Ef: Es ist ja so wenn du mit Migrationshintergrund in Deutschland Abschluss
65 machst, dann hast de ja schon mal des Englische als Fremdsprache und
66 eigentlich is Deutsch ja dann auch Fremdsprache; das heißt du darfst in
67 deiner eigenen Sprache auf Antrag kannst du auch, (.) des ist dann wie
68 wenn se ne Deutschnote machen n Abschluss machen des geht; ja, (.) macht
69
70 Am: LMmh J (bej.)
71
72 Ef: mas besonders dann gerne wenn se in Englisch so ab- (.) von ferner
73 liefern sind; dass des nicht mehr zählt dass se da trotzdem zwei Sprachen
74 haben nämlich die Deutsche als Fremdsprache und die eigene als
75
76 Am: LMmh J (bej.)
77
78 Ef: LMuttersprache; (.) so.
79
80 Am: Lah ja, ok; J
81
82 Df: Aber in Deutsch musch du ja trotzdem dann auch;
83
84 Ef: Ja aber dann wird des als Fremdsprache für sie gezählt. (.) so.
85
86 Df: LMmh (bej.)
87
88 Ef: Also i denk sprach äh- oder kultursensibel bin ich dann, wenn ich
89 Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede, äh im Unterricht irgendwo äh
90 bearbeite ohne Wertung. (2) eben nicht Deutsch ist die Leitkultur,
91
92 Cf: LMmh J (beh.)
93
94 Df: LMmh (bej.)
95
96 Ef: Landererseits möchte ich mein Deutschsein auch nicht in Deutschland
97 aufgeben; (.) ich bin gern Deutsche, und (.) will mich jetzt auch
98
99 Cf: Ln nein, J Lklar, J
100
101 Ef: Lnicht an (.) **passen** müssen an weil äh a jetzt sich alles ändert so?
102 aber ich denk so; was ham wir an Gemeinsamkeiten und und und wo sind die
103 Unterschiede; und wie könn wir da mit leben mit den Unterschieden; (2) des
104 ist für mich dann kultursensibler Unterricht.
105
106 Cf: LMmh (bej.)
107
108 Ff: Laber du fokusiersch es nicht während m Un- also jetzt
109 m (.) bei dir jetzt wieder mehr aber wenss halt so durch Zufall entsteht,
110
111 Ef: Lnein; nur wenss (.) entsteht; J
112
113 Ff: Laber du machsch jetzt nicht irgendwie (.)
114 da mal n (.) Tag dazu oder so;
115

116 Df: Lwollt grad sagen eigentlich gibtsJ die Situationen bei mir jetzt
117 im Deutschunterricht gar nicht wo ich jetzt irgendwie kultursensibel
118 reagieren musste
119
120 Am: Lhm indirekt? schon, (.) lass (.) Ramadan sein
121
122 Df: Lvielleicht in- ja?J Lgenau,
123
124 Ff: Lja genau iJ
125 wollte grad sagen,
126
127 Ef: Lund die Kinder fasten und die trinken nicht; und die sind nicht in
128
129 Df: LjaJ
130
131 Ef: Lin der Lage dem Unterricht jetzt zu folgen;
132
133 Df: Lmmh (bej.) () sowas schon ja,
134 Aber jetzt- kann es nicht (.) von Themen her;
135
136 Ef: Ldann müsste- Lja ne ne
137
138 Df: LalsoJ nicht auf Themen
139 bezogen
140
141 Am: LjaJ
142
143 Cf: LjaJ LmmhJ (bej.)
144 Am: Gehsch du dann eher (.)
145
146 Ff: LGehsch net bewusst Jirgendwie da drauf;
147
148 Am: Lim Erzählkreis dann mal statt
149 aber wenn se erzählen wir faschten jetzt vier fünf Wochen oder ja: da
150
151 Df: Lja genauJ
152
153 Am: Lwaren ja die Attentate in Paris und in Berlin und was ist da passiert;
154
155 Df: Lja genauJ
156
157 Am: Lund wenn dann kann man da dann so kultursensibel dass man dann
158 halt des erklärt die Hintergründe warum des jetzt (.) passiert
159
160 Df: LmmhJ (beh.) Lgenau;
161
162 Ef: LmmhJ (beh.)
163
164 Cf: Und vielleicht auch mal erst durchs Zeitungslesen so richtig da hat
165 öffnet man den Blick auch noch mal auf andre Kulturen geht da sensibler um;
166 wenn ma dann auch mal sieht was isch in der Welt passiert und wie sehen des
167 auch Schüler, wie sehen sie zum Beispiel Erdogan, von dem ma ganz
168 interessant im dis- Deutschunterricht diskutiert wird; wie er auch in der
169 Türkei gezeigt wird sag ich mal im Fernseh wie bei uns, wie kommt es bei
170 unterschiedlichen Leuten einfach au an; (3)
171
172 Bf: Aber grade bei so Attentaten muss man (.) auch viel find ich mit den
173 kleinen Schülern reden, aber natürlich in ner einfachen Sprache weil, bei
174 mir war jetzt oft der Fall dass dann dass es dann hieß ja alle Moslems sind
175 äh Attentäter, also dass da einfach die Schüler alle Vorteile raushaben die
176 se haben, und da muss man find ich dann schon auch (.) vorsichtig ähm in
177 der Klasse und behutsam dann mit allen einfach reden; dass es eben nicht so
178 ist; (.)

Gruppe Gelb
Passage: Eingangspassage
Aufnahmedatum: 27.06.2017
Laufzeit: 00:00:00 - 00:09:22
Länge: 00:09:22
Gesamtlänge: 00:53:21
Interview: Peter Zanker
Transkription: Peter Zanker

1 I: Perfekt; (2) also keine Fragen mehr, dann (.) leg mer los, (2) dann
2 starten wir mit dem Impuls? (.) im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht
3 ist immer wieder von Kultur die Rede. aus Ihrer alltäglichen Erfahrung des
4 Unterrichts heraus stellt sich jetzt für mich die Frage (.) wie Sie damit
5 umgehen. (3) das bekommen Sie nochmal aufgeschrieben (2) damit Sie das
6 immer so als kleine (2) Vorlage haben, (5) und dann, (.) dürfen Sie, (.)
7 loslegen; (8) #00:00:49-1#
8
9 Gf: Also ich denk man müsst erst klären was mit Kultur gemeint ist;
10
11 Ff: L_{Mmh} (bej.)
12
13 Cf: L_{Mmh}
14 (bej.)
15
16 Df: Vielleicht Gesprächskultur sowas könnt ich mir vorstellen;
17
18 Gf: L_{Mmh} (bej.)
19
20 Bf: L_{Schreib-}
21 kultur
22
23 Cf: L[°]hmm[°] (nachdenkend)
24
25 Bf: °Rechtschreibung (.) Schrift[°] (5)
26
27 Cf: Ich hätte da auch dran dacht mit Kultur einfach mal mit Sprache weils
28 mir so geht dass viele (.) ehm (.) Kinder einfach so einen mangelnden
29 Wortschatz haben; (.) #00:01:23-2#
30
31 Bf: L_{Sprechkultur}
32
33 Cf: L_{dass} die deutsche Sprache
34
35 Gf: L[°]Sprache[°]
36
37 Cf: : L_{die Sprechkultur}
38
39 Gf: L_{Kultur} Mmh (bej.)
40
41 Bf: L_{Mmh}
42 (bej.) (2)
43
44 Cf: Nicht (2) mehr (.) also dass das nicht mehr so geläufig alles ist
45
46 Gf: L_{Mmh}
47 (bej.)
48
49 Cf: L und wenn wir dann aber Dinge haben die in nem Buch drin stehen , (.)
50 oder auf ner Probe drauf (.) dass ich da immer mehr erklären muss ;
51 #00:01:34-4#
52
53 Bf: L_{Mmh} (bej.)
54

55 Gf: L Mmh
56 (bej.) (2)
57
58 Bf: Ja des des Thema hatten wir des Jahr schon ganz oft bei Proben wenn wir
59 Wörter auswählen, dass; also wo ich oft auch dann schon erschrocken war (.)
60 weil dann immer des Argument kommt des Wort kann man nicht nehmen, des
61 kennen nicht alle, des kennen nicht alle, und da gehts jetzt nicht drum ob
62 das jetzt irgendwelche Migrations::hintergrund
63
64 Cf: L richtig J
65
66 Bf: L Kinder sind, sondern (.)
67 ganz (.) stinknormale
68
69 Cf: L Mmh (bej.) (2) und dann die Kultur eben auch dass man
70 mit dem Wo::rt? (.) oder mit den Worten auch (.) dementsprechend (.) umgeht
71 oder auch die Genauigkeit bei den Worten; na das haben wir zum Beispiel bei
72 den bei den Sachaufgaben
73
74 Bf: L Mmh (bej.)
75
76 Cf: L dann wenn einzelne:: (.) ah: Wörter schon
77 angeben ne Rechenvorschrift, oder sowas, und wenn das aber nicht klar ist;
78 dann kann man des gar net (.) bearbeiten.
79
80 Bf: ° Mmh (bejahend) ° #00:02:22-2#
81
82 Gf: Also mir ist des auch bei in der Ersten Zweiten aufgefallen wenn wir
83 nen Text lesen nen einfachen; dass selbst (.) einfache Wörter wo du denkst
84 des ist nicht (.) des weiß jeder; (.) und dann lässt du erklären wird es
85 schwierig;
86
87 Bf: L Mmh (bej.)
88
89 Cf: L Mmh (bej.)
90
91 Gf: L also dass wir als dass ich als Lehrer des:: überschätze die Kinder
92 dass manche wirklich (.) m:anche Wörter gar net so genau verstehen (.)
93
94 Bf: Weil ich glaub das Verstehen ist das eine des was du grad gemeint hast
95 mit den Sachaufgaben da kommt ja auch noch so was wie wichtig nehmen oder
96 so dazu;
97
98 Cf: L richtig;
99
100 Bf: L also die
101
102 Cf: L ganz ge- J die Genauigkeit bei den
103
104 Bf: L die Wissen vielleicht schon
105 ganz genau was des bedeutet wenn da: keine Ahnung was: (.) verkauft oder
106
107 Cf: L Mmh Mmh (bej.)
108
109 Bf: L irgendsowas aber jetzt des
110
111
112 Gf: L aber umsetzen dann oder?
113
114 Cf: L Mmh (bej.)
115
116 Bf: L ne ich mein
117 jetzt aber gerade so wie bei den Sachaufgaben dass

118
119 Gf: L_{Mmh} (bej.)
120
121 Bf: Lich_J da jetzt net noch
122 guck wo steht ne Zahl sondern dass ich auch weiß Wörter sagen mir was ganz
123 wichtiges ich nehm des ich nehm des ernst,
124
125 Cf: L_{richtig_J}
126
127 Gf: L_{Mmh} (bej.) #00:03:12-3#
128
129 Ff: Aber ist nicht nur jetzt in Mathe auch jetzt in HSU mit
130
131 Cf: L_{ganz genau}
132
133 Ff: L den _J
134 Verkehrszeichen zum Beispiel; (.) dass sie die genaue Bedeutung und nicht
135 nur ja da muss ich anhalten
136
137 Cf: Ganz genau es heißt halt nicht stopp (.) sondern es heißt (.) halt
138
139 Ff: L_{halt_J}
140
141 Gf: L_{Mmh}
142 (bej.) (.)
143
144 Cf: Und es ist die Haltelinie
145
146 Df: L^oMhm^o (bej.)
147
148 Cf: Lund nicht die (.) Stopplinie #00:03:29-0#
149
150 Ff: L_{Mmh} (bej.)
151
152 Cf: Und wir haben dann quasi eine Verkehrssprache, in der
153 Verkehrserziehung; eine mathematische Sprache? in Mathematik, (.) und dann
154 eben diesen ganz großen Bereich (.) von Wortschatz; und ich glaub dass des,
155 (.) ahh (.) viel zu Missverständnissen einfach
156
157 Gf: L_{Mmh} (bejahend)
158
159 Cf: L_{auch führt, und dass}
160 deshalb des wieder (.) ah: (.) da ja eine kulturelle; (.) ah Sache ist oder
161
162 Bf: L^oMmh Mhm^o (bejahend)
163
164 Cf: L_{ah: ja;}
165
166 Bf: L_{Mmh} (bejahend)
167
168 Cf: L_{was mit Kultur; zu tun hat.}
169
170
171 Af: Ich glaub da hängt ganz viel mit Gesprächskultur, zusammen,
172
173 Bf: L_{Mmh} (bej.)
174
175 Af: L_{Gesprächskultur hat wahnsinnig nachgelassen? ihr habt euch heute}
176 unterhalten bei der Probe, dass die Kinder keinen ganzen Satz geschrieben
177 haben; #00:04:08-9#
178
179 Bf: L_{Mmh} (bej.)
180

181 Af: Lweil sie heute bloß noch in Wortfetzen oft arbeiten;
182
183 Ff: Ldie schreib-
184
185 Gf: LMmh (bej.)
186
187 Af: Lalso
188 antworten auch;
189
190 Cf: LMmh (bejahend)
191
192 Ff: LMmh (bej.)
193
194 Gf: Lja des-
195
196 Ff: Laber auch[↓] Fragen stellen; (.)
197
198 Bf: Ja-
199
200 Gf: Lja des is des-
201
202 Af: Lja und man[↓] kriegt oft gar net raus
203
204 Ef: Lkönnen wir Erdbeeren
205
206 Af: Lja (.) genau,
207
208 Bf: Lja
209
210 Gf: Lah des-
211
212 Af: Lich gehe Realschule;
213
214 Ef: L(kaufen)[↓] (.)
215
216 Bf: Ja des ist des ist nochmal was anderes glaub ich als ah kann ich
217 Erdbeeren, weil des
218
219 Ef: Lja des war wirklich gestern, die haben dann gesagt-
220
221 Bf: Lsind ja die oder die ham dann meist [↓]
222 schon des äh des die die des Sprachkönnen dazu
223
224 Gf: Laber es geht einfach ()
225
226 Bf: Lah: des andere[↓] des
227 kommt ja aus dass ich so in Wortschatz auch so diese:r (.) äh dieses
228 Nichtkönnen auch als standardisierte Formulierung einschleicht also; (.)
229 (verstellt Sprache) "eh ich glaube die kriegst du auch" (.) #00:04:43-6#
230
231 Ff: @(.)@
232
233 Bf: @(.)@
234
235 Ff: Ich denk des Problem ist auch einfach dass man mit denen zuhause nicht
236 mehr so viel redet
237
238 Bf: LMmh (bej.)
239
240 Gf: Ldes
241
242 Ff: Lund die haben doch gar keine Vorbilder mehr;
243

244 Bf: L Mmh
245 (bej.) (.) weil ich glaub auch also was du grad gemeint hast dass da kommt
246 auch noch sowas wie Bewusstsein (.) mit dazu also was mir oft auffällt ist
247 (.) also zum Beispiel dieser Unterschied zwischen: gesprochener Sprache,
248 oder ge-schriebener
249
250 Cf: L Mmh (bej.) #00:05:03-3#
251
252 Bf: Lalso ich weiß, (.) obwohl ich sag äh (.) gib mir mal ein: Stift dass
253 des ein:::, dieses undeutliche hn::: dass des einen heißt weil ich des
254 unterscheiden kann zwischen geschrieben und gesprochen, und des können ja
255 viele gar net; (.)
256
257 Ff: Mmh (bej.) und nicht nur die
258
259 Bf: Ldes ist halt alles des GleicheJ und des ist ja auch was du jetzt
260 meinst; dass ich unterscheid zwischen wie ich halt im Alltag sprech, und
261 dass jetzt in HSU zum Beispiel, (.) jetzt hier n Fach-wortschatz vielleicht
262 gefragt ist also da- (.) es ist irgendwie alles so egal also;
263
264 Ff: Aber des was du sagst ist auch mit (.) des ist mir jetzt aufgefallen
265 auch bei Kindern °des° die kein Migrationshintergrund haben; dass die oft
266 den Artikel gar nicht mehr richtig setzten, mit ein oder einen?
267
268 Bf: L ja u-
269
270 Ff: L also
271 beim Schreiben,
272
273 Bf: L Mmh (bej.) weil die weil die des net unterscheiden,
274
275 Ff: L weil sie es gar net J weil sie
276 es gar nicht deutlich aussprechen;
277
278 Bf: L Mmh (bej.)
279
280 Ff: L weil des so im Sprechen immer so
281 schnell schnell geht?
282
283 Bf: L aber des haben die schwäbischen Kinder wahrscheinlich schon immer,
284 net deutlich ausgesprochen;
285
286 Ff: L ja aber
287
288 Cf: L aber nicht so argJ
289
290 Ef: L °@(.)@°
291
292 Bf: L und äh: haben aberJ gewusst, weil
293 sie das Bewusstsein dafür hatten
294
295
296 Ff: L genau;
297
298 Bf: L ichJ hab des in der Geschichte wenn ich
299 des les, da heißt es dann: dalala einen und jetzt wenn ich des schreib muss
300 ich des so machen, aber sagen kann ich trotzdem ein; und jeder versteht
301 des; (2) also des ist ja oft so mit Dialekt und äh und und Hochsprache dass
302 da viele Sachen die verwend ich im mündlichen ganz selbstverständlich so
303 und die würde ich aber nie hinschreiben weil ich es einfach weil ich
304 mir bewusst bin des ist was für Sprechen,
305
306 Gf: L Mmh (.) Mmh (bej.)J

307
308 Bf: L und nicht für Schreiben; und
309
310 Gf: L Mmh J (bej.)
311
312 Ff: L aber es wird sich oft einfach nicht die Mühe gemacht sich des bewusst
313 zu machen,
314
315 Bf: L genau des ist was ich meinte;
316
317 Ff: L genau ok Mmh (bej.) @ (.) @
318
319 Bf: L ja J (.)
320
321 Cf: Ja und genau dazu ah passt des auch dass ich dieses Jahr ganz viele
322 Fehler gehabt hab wenn ich was diktirt, hab und hab (.) einem, diktiert
323 (.) und die haben einen, (2) geschrieben (2) also und einfach, von dem ah
324 ahh unbestimmten Begleiter,
325
326 Bf: L Mmh J (bej.)
327
328 Cf: L dann die Endung, (.) äh nicht deutlich war? und
329
330 Bf: L aber immerhin @schon@ mal eine dran; @ (3) @
331
332 Cf: L da kam ich J (2) L ja da kam ich gar net drauf
333 warum, J des so ist, und dann hab ich oft zugehört wie die sprechen, und
334 die sprechen aber so und selbst (.) dann nehmen sie es net auf wenn ich des
335 jetzt (.) ah diktire;
336
337 Bf: L Mmh (bej.)
338
339 Cf: L dass des so gehört; #00:07:08-2#
340
341 Af: Ich glaub weil sie oft mit grad Genitiv Dativ Akkusativ ein
342 wahnsinniges Problem haben, durch des (.) nuscheln, durch
343
344 Ff: L Mmh J (bej.)
345
346 Bf: L Mmh J (bej.)
347
348 Af: L viele (.)
349 vielleicht auch ja viele F:alschbeispiele die man im Unterricht
350
351 Bf: L Mmh J (bej.)
352
353 Af: L hören, und
354 auch net immer verbessern können, und wollen,
355
356 Bf: L aber vielleicht ist da auch des Problem wenn ma- also ich komm jetzt
357 ja aus Franken. da kann keiner Dativ und Akkusativ ähm mündlich
358 unterscheiden und trotzdem waren da net alle irgendwie Legastheniker was
359 des schriftliche angeht weil man des gewusst hat schreiben,
360
361 Gf: L ° @ (.) @ ° J
362
363 Af: L aber früher hat
364 man gelesen, und vielmehr geredet, und viel mehr...
365
366 Bf: L ja genau und des wollt ich jetzt sagen; J ...
367
368 Af: ... geschrieben, wir schreiben ja auch kaum noch
369

370 Bf: ... L(.) da fehlt vielleicht einfach J so der Input;
371
372 Ff: L und
373 wenn man schreibt dann schreibt mans bei WhatsApp , und da schreibt man
374 auch keine richtigen Sätze, @(.)@
375
376 Cf: Lvielleicht fehlt da die Schreibkultur
377
378 Af: LRechtschreibfehlerJ
379
380 Ff: La- jaJ
381
382 Af: Lja
383
384 Gf: Lja (.)
385 die fehlt;
386
387 Df: Lalso
388 da hab ich-J
389
390 Af: Lin jeder Hinsicht #00:07:50-7#
391
392 Ff: Lja und die Lesekultur;
393
394 Bf: LMmh (bej.)
395
396 Gf: Ln die fehltJ erst recht genau
397
398 Ef: LMmhJ
399 (bej.)
400
401 Ff: Ldass ich auch nen Wortschatz habe
402
403 Af: L und die SchönschreibkulturJ
404
405 Df: L@(.)@ o gott
406
407 Ef: Lja:J die fehlt
408
409 Bf: Lfehlt
410
411 Ff: Loder die?
412
413 Af: LSchönschreibkultur; (.)
414
415 Ff: Lja gut des @(.)@
416
417 Af: Lwer ka-J (.)
418 nein, aber des gehört auch dazu dass ich
419
420 Ff: Ldes gehört dazu jaJ
421
422 Af: Lwas ordentlich aufschreiben kann
423 (.) find ich ganz wichtig dass ich nen schönen
424
425 Gf: Lja du kannst ja anJ manchen net unterscheiden
426 zwischen m und n und r und b und l in klein #00:08:09-1#
427
428 Ef: Loder l und bJ
429
430 Gf: Ldes ist echt ah: also des is:t extrem,
431
432 Bf: LMmhJ (bejahend)

433 L^Mmh (bej.)
434
435 Af: L^wie die Feinmotorik
436
437 Ff: L^aber ich find seit^J der neuen Schreibschrift ist es schlimmer geworden
438
439 Af: Ja (2)
440
441 Ff: Oder? (2)
442
443 Bf: find ich (auch)
444
445 Cf: L^Ja da^J hab ich auch schon so viel wo ich korrigieren muss wo ich nicht
446 lesen kann;
447
448 Df: L^oMmh (bej.)^o
449
450 Bf: L^oMmh (bej.)^o (.)
451
452 Cf: Also dann auch in Proben wo es dann halt einfach so ist dass (2)
453
454 Gf: Ja aber ich hab auch mal nen Vater da gehabt; und hab gsagt also das
455 kann man bei ihm kaum lesen, und hab ihm des gezeigt (.) sagt er "sobalds
456 so wenns so, noch ist dann gehts doch."
457
458 Bf: L^Mmh (bej.) (.) also dass
459
460 Gf: L^also^J dass die
461 Eltern was soll i-; was hab ich denn eigentlich;
462
463 Ff: L^oder ich habs auch net
464 schöner geschrieben; oder
465
466 Cf: L^Mmh^J (bej.)
467
468 Gf: L^Ja::^J
469
470 Ff: Lⁱch kanns auch nicht; oder #00:08:43-9#
471
472 Bf: L^zu mir hat sogar mal eine Mutter gesagt man muss doch heutzutag eh,
473 nichts mehr schreiben;
474
475 Af: L^Mmh (bej.) (.)
476
477 Gf: @(.)@
478
479 Df: L^bei mir auch
480
481 Bf: L[@](.)@
482
483 Gf: L^ehrlich? (entsetzt fragen) ()
484
485 Cf: Die tippen doch dann alles;
486
487 Bf: L^genau; und da des wenn mer weiterspinnen dann
488 müssten wir nicht mal mehr richtig, schreiben können weil des schlägt
489
490 Cf: L^Ja
491
492 Bf: L^dann ja dann irgendwas vor, des System
493
494 Gf: L^Computer- Rechtschreibprogramm
495

496 Ef: L'Mmh' (bej.) (.)
 497
 498 Ff: Mmh (bejahend)
 499
 500 Gf: (° °)
 501
 502 Bf: L@(.)@
 503
 504 Af: Ja es geht ja uns schon so dass manchmal die Rechtschreibfehler, wenn
 505 man zu oft den richtigen Fehler gelesen hat,
 506
 507 Cf: L'ja , du weißt selber nicht und musst nachgucken'J
 508
 509 Af: L'dass man gar
 510 nicht mehr
 511
 512 Cf: L'°@(.)@°'J
 513
 514 Af: L'selber weiß wie man es richtig schreibt
 515
 516 Bf: L@(.)@ J
 517
 518 Af: L'des ampf spinn ich
 519 jetzt ich, oder @spinn@ @(.)@ dass ich nachschau wie mans schreibt,
 520
 521 Ff: des stimmt; @(.)@ (7)

Gruppe: Gelb
Passage: Mittelpassage 1
Aufnahmedatum: 10.07.2017
Laufzeit: 00:19:27 - 00:22:46
Länge: 00:03:19
Gesamtlänge: 00:53:21
Interview: Peter Zanker
Transkription: Peter Zanker

1 Bf: Hört sich alles nach einem ganz schönen Kulturverfall? an @(.)@
2
3 ((alle lachen))
4
5 Af: Vielleicht fällt uns ja noch was Gutes ein; @(.)@
6
7 (2)
8
9 Ef: Aber vielleicht gehts au darum dass zum Beispiel die ausländische
10 Kultur mit integriert wird; s kommen ja immer wieder so Buchseiten, in
11 denen Sprachbücher oder Deutschbücher in denen ähm ausländische Märchen
12 sind oder Märchen in Fremdsprachen oder zum Beispiel in Ein Zwei da war des
13 **Bayrisch** im Dialekt (2) genau,
14
15 Gf: L des ist bei uns hinten bayrischen Dialekt J jetzt muss i mi
16 aber fragen bei uns ob des sinnvoll ist, i bin froh wenn se richtig Deutsch
17 können und wenn se eh Türkisch können, und Syrisch (.) und äh (.)
18
19 Af: L @(.)@ J
20
21 Gf: Lalso ich lass des; (.) weg (.) des Bayerische; oder mir lesens nur
22 mal durch (.) aber vielleicht dass ses durchlesen dass ses erfahren wie
23 sich des anhören könnte; (.) ja. (.) ()
24
25 Cf: Lja aber da war jetzt nomal die Frage
26 wie wir damit umgehen; mit diesen; jetzt hamer äh ah- scho irgendwie
27 drüber gsprochen was wir äh feststellen inwie- wie- fern wir mit dieser
28 Kultur jetzt vielleicht nicht mehr so einver@standen@ sind, wie wir des
29 vielleicht als Schüler, (.) da so erlebt hab? aber was was wir da (.)
30 machen. und da muss ich echt sagen ich (2) hab noch mehr also ich ich
31 versuch einfach den Kindern mehr Strukturen an (.) zubieten, und ich re-
32 glebe die Kinder viel mehr. (.) als ichs (.)
33
34 Gf: LMmh (bej.) und Vorbild seinJ is ganz wichtig.
35
36 Cf: Lgemacht schon (.) gemacht habe; (.)
37
38 Gf: LMmhJ (bej.)
39
40 Ff: Ja wir bieten ihnen ja au ständig äh- allein schon unsre Regeln die
41 wir jetzt im Schulhaus haben; ein gutes Miteinander. des bieten wir ja
42
43 Cf: LMmhJ (bej.)
44
45 Ff: Lauch schon wieder an, da reden wir ja wieder drüber; wie verhalt ich
46 mich, wenn diese Situation is; wie verhalt ich mich in dr Pause wie verhalt
47 ich mich auf dem Gang; ich grüße in dr- ähm vor allem wenn ich jemanden
48 treffe oder am Morgen wenn ich ins Klassenzimmer komm. (.) ma greift des
49
50 Df: LMmhJ (bej.)
51
52 Cf: LMmhJ (bej.)
53
54 Ff: Lja verstärkt auf,

118
119 Gf: ↳s is┘
120
121 Bf: ↳ma schon merkt auch dass eben nicht alles wieder von vorne
122
123 Gf: ↳(())┘
124
125 Bf: ↳los geht; also dass schon auch (so Sachen;)
126
127 Gf: ↳ja des stimmt.┘
128
129 Ff: ↳des stimmt┘ des nehmen se schon auch
130 an;
131
132 Bf: ↳ja und auch da wenn ma dann wieder des positiv verstärken kann dann
133 merkt man ja auch des also (.) hat dann noch mal bessere Wirkung;

Gruppe: Gelb
Passage: Mittelpassage 2
Aufnahmedatum: 10.07.2017
Laufzeit: 00:25:34 - 00:29:01
Länge: 00:03:28
Gesamtlänge: 00:53:21
Interview: Peter Zanker
Transkription: Peter Zanker

1 Bf: Ich glaub vielleicht muss ma au- also wenn ma jetzt so wie wir zuerst
2 auch diskutieren, was fällt einem dann ein, dann fallen ja immer ja ganz
3 viel immer die Sachen die nicht so
4 passen, oder wo ma irgendwie (so halt) (.) und (.) vielleicht also,
5
6 Gf: Lja::?J L und jetzt komm ma langsam?J
7
8 Bf: äh- dann hat man ja schon so s- boa des kann ma ja sowieso, nie? alles
9 lösen; des is ja ja- an jeder Ecke hängt's irgendwie, und also wir machen ja
10
11 Gf: LMmhJ (bej.) LMmhJ (bej.)
12
13 Bf: Lständig ganz viele Sachen, vielleicht muss ma da auch n bisschen, (.)
14 ähm großzügiger sein; mit dem äh- was ma erwartet also des wird se des
15
16 Gf: LreichtJ Lja,J
17
18 Bf: Lsind jetzt also we- grad wenn ich feststell dass da vielleicht so
19 grundsätzliche Defizite sind, des- ich kann, net eine Stunde halten; und
20 dann is des äh: vorbei oder nach dem Schuljahr hab ich se dann soweit;
21
22 Gf: LnatürlichJ
23
24 Bf: Lirgendwie, des sind ja dann immer kleine Stufen und vielleicht jetzt
25
26 Gf: LMmhJ (bej.)
27
28 Bf: Lsowas wie wie du sagst dann hat man ne Lesenacht, und dann merkt ma
29 hey da- (.) da sind vielleicht n paar, die haben jetzt irgendwie: denken
30 vielleicht nimmer Bücher sind langweilig. oder sowas also haben
31
32 Gf: Lja,J
33
34 Bf: Lvielleicht noch so n Funken äh: was mitgenommen des is ja dann au
35 schon was bewegt; und; (.) also wir sind ja dann oft so von außen find ich,
36 schon unterm großen Druck weil äh- weil äh- Schule ist ja immer an allem
37 Schuld und was net funktioniert, und des nimmt ma dann natürlich
38 persönlich, und denkt na ich bin ja- also da steh ja da an der Front was
39 jetzt ich muss des irgendwie hinkriegen, aber vielleicht muss ma da
40 irgendwie (2) ja mal f- lernen bissle kleinere (.)
41
42 Cf: L°Brötchen zu backen°
43
44 Bf: LBrötchen zuJ
45 backen und irgendwie für sich weniger vorzunehmen des wird sonst utopisch
46
47 Gf: Lgenau?J L und mir-J Lgenau? und-J
48
49 Bf: Lirgendwie;
50
51 Gf: L und dass ma versucht die Eltern ins Boot mitzu- nehmen des
52 is- is wichtig; (.) find ich; und des is a bis- also jetzt also im
53
54 Ff: LMmhJ (bej.)

55
56 Gf: Ganztage is es halt sehr enttäuschend. (.)
57 Du bisch all- du fühlst dich alleingelassen;
58
59 Ff: ^La- (.) aber auch mit den Eltern ^J hast du des gleiche Ding
60 wieder da da neigt ma ja auch dazu, dass ma denkt ok des mach mer dann
61 mit den Eltern, dann haben wieder nur fünf irgendwie Interesse, und dann
62 (.) hat ma au schon wieder des Gefühl ma hat nix geschafft; aber eigentlich
63 vielleicht müsst mas dann eher wieder so sehen, ok, die fünf hat ma jetzt
64 immerhin scho mal; nächst mal sinds vielleicht sieben irgendwie, also (.)
65
66 Gf: ^Ldes stimmt; ganz genau; ^J ^LMmh
67
68 Bf: ^Lich glaub dass wir schon sehr streng sind mit uns;
69
70 Gf: Mit uns selber;
71
72 Bf: ^Läh was m- ma dann immer alles schaffen will; irgendwie da
73 will ma jeden Tag die Welt retten; des funktioniert halt @vielleicht@ net
74 so;
75
76 Gf: Stimmt. (.) Ah also mir gehts manchmal wirklich so dass i denk des is
77 so schade um des Kind; (.) mir sind halt die Grenzen gesetzt gell i kann
78
79 Bf: ^LMmh^J (bej.)
80
81 Gf: ^Lnet mehr machen und du weißt eigentlich was (.) des is halt (.) nicht
82 so geht wies könnte ich hab n Kind der ist wirklich sehr intelligent aber
83 der macht- (.) ja? und da sind einem halt dann so die die Hände gebunden.
84 aber i hoff immer noch vielleicht geht irgendwann der Knoten bei dem selber
85 auf. weil von den Eltern kannsch es net erwarten.
86
87 Bf: ^LMmh^J (bej.)
88
89 Gf: ^L(.) und des find ich schwierig; aber es gibt viele Kinder bei denen
90
91 Bf: ^LMmh^J (bej.)
92
93 Gf: geht es gut? und des is positiv; ja; des stimmt; a-
94
95 Bf: ^LMmh^J ^Lja,^J
96
97 Cf: ^Lich bin da manchmal
98 au zu streng, (.) mit mir? wo ich denk ja, äh ich bin ja Grund Schul
99 Lehrer. und wir wollen Grund legende Bildung; (.) erreichen; und nach der
100 vierten Klasse sollten, quasi? (.) alle? unsre @Schüler@ diese **Grund?**
101 legende Bildung, irgendwo, haben? (.) (.) und dann? (.) ja? erreichsch du
102 (.)
103
104 Gf: ^L@(.)@^J
105
106 Cf: ^Lreichsch du des halt net; und des äh- glaub isch ganz wichtig dass ma
107
108 Bf: ^LMmh^J (bej.)
109
110 Cf: da dann äh- denkt ok, wenn ich ne Klasse hab mit fünfundzwanzig, (.)
111 dann isch es vielleicht (.) in Führungszeichen ganz normal wenn fünf
112 eben nicht in allen Bereichen des dann so (.) erreichen. ma möcht aber
113
114 Bf: ^LMmh^J (bej.)
115
116 Cf: immer, des (2) für alle haben und dass alle des (2) erreichen.
117

118 Bf: ‹Mmh› (bej.)

Gruppe: Gelb
Passage: Schlusspassage
Aufnahmedatum: 10.07.2017
Laufzeit: 00:44:01 - 00:53:21
Länge: 00:09:20
Gesamtlänge: 00:53:21
Interview: Peter Zanker
Transkription: Peter Zanker

1 I: Es ist ganz schwierig Sie zu unterbrechen, @aber@
2
3 Bf: L@(.)@
4
5 Ff: L@(.)@J
6
7 I: Ljetzt als letzte
8 Frage würde mich noch interessieren inwiefern Sie denn Kultur, in nem
9 kultursensiblen Deutschunterricht berücksichtigen. (2)
10
11 Bf: Kultursensibler Deutschunterricht.
12
13 Gf: LKultursensibler Deutschunterricht.J
14
15 I: Genau. Inwiefern berücksichtigen Sie denn Kultur in einem
16 kultursensiblen Deutschunterricht. (2) S- äh Sie haben schon mal so=n
17 Impuls in die Richtung vorhin gegeben, da wollt ich nochmal anknüpfen.
18
19 Df: LMit Fremdsprachen oder so?
20
21 Ff: LOder fremde Kulturen;
22
23 (5)
24
25 Af: Ja, mir gehts echt so dass ich mir manchmal denk, ich möcht (.) Migra-
26 Migrationskindern, schon sagen? in Deutschland ist das so und so. @also@,
27 und des mach ich als Unterrichtsprinzip oft; @(.)@ net als Deutschunter-
28 also alles, (.) wir haben uns ja wenig auf Deutsch in den letzten Minuten;
29
30 Gf: L@(.)@
31
32 Af: L@ah@ beschränkt gell, aber mir gehts echt oft so, dass ich sag, und
33 bei uns in Deutschland ist des aber so und dann lernt man des auch so, und
34 wir sagen das auch so; (.)
35
36 Bf: Wie Kultur is ja n weiter Begriff, also wenn i jetzt- wenn ich jetzt
37 einfach f- äh- (.) da äh fremde Kultur ist und ist gleich Fremdsprache
38 nehm, äh da berücksichtigt ma natürlich bestimmte Sachen die ma weiß über
39 andere Sprachen; also wenn ich jetzt weiß auf Türkisch zum Beispiel gibts
40 keinen Artikel? dann is mir klar, dass wenn ich jetzt türkische Kinder hab
41 und die keinen gescheiten- ah also den Artikel nicht richtig setzen können,
42 oder gar keinen haben, dass das net (.) also dass es halt daher kommt und
43 dass es für die natürlich ne viel größere Schwierigkeit
44 ist;(.) oder wenn ich weiß des isn italienisches Kind, und
45
46 Gf: LMmhJ (bej.)
47
48 Bf: Lda ist der äh Artikel jetzt äh- männlich, obwohl er auf Deutsch
49 weiblich ist, dass da viel mit Umlernen und so, also dann- da ist man
50 natürlich dann auch sensibel aber das ist ja sehr individuell ausgelegt
51 also (.) das ist nix was so für die ganze Klasse irgendwie,
52
53 Ff: LJa oder dass ma ge- (.) J (.) generell
54 verschiedene Kulturen kennenlernt über irgendwelche Lesetexte, (.) dass ma

118
119 Bf: °Mmh°J (bej.)
120
121 Cf: Ldie Anstrengungskultur, oder die Lobkultur, oder die (2)
122 Schreibkultur,
123
124 Af: LMmhJ (bej.)
125
126 Cf: Loder die Sprachkultur, (2)
127
128 Gf: Also ich habe echt Schwierigkeit kultursensiblen Unterricht,
129
130 Bf: LMmh (bej.)
131
132 Gf: Lich muss echt sagen, ich weiß net genau was da gemeint ist. ist da
133 gemeint dass kulturelle Themen behandelt werden? als Lesetexte? (2)
134 °kultursensiblen°
135
136 (2)
137
138 Af: Aber zum Beispiel Gesprächskultur; (.)
139
140 Gf: Im U- wa wie kultursensibel dass ich dann auf das Kind? ein-? (.)
141
142 Af: Lim DeutschunterrichtJ
143
144 Gf: Hey Alter? oder wenn sie sowas, sagen, oder f- wenn se anfangen,
145
146 Df: L oder Erzählkreis J
147
148 Ff: L()J
149
150 ((allgemeines lachen))
151
152 Gf: Läh: ah: ah: J wie heißt des d- s- (.) du hasch meine Mutter beleidigt?
153
154 Af: L@(.)@
155
156 Gf: Loder solche Dinge? ghört des dann auch dazu? des ist ja echt ein
157 Thema, das dann öfters auftritt,
158
159 Bf: L(richtig;)
160
161 Gf: Ldass die sich gegenseitig
162
163 Bf: Lim Rahmen von J
164 Gesprächskultur fänd ich sowas schon wichtig und des macht ma ja auch
165
166 Gf: LGesprächs-J LMmhJ (bej.)
167
168 Gf: Lja natürlich
169
170 Bf: Lwir hatten letzte Woche erst () Morgenkreis „ich war
171 in den Ferien in Skylinepark; warst du auch Skylinepark;“ ((verstellte
172 Stimme)und des waren keine ausländischen Kinder @(.)@ und dann hat man da
173
174 Ff: L@(.)@J
175
176 Bf: Lhalt auch kurz natürlich drüber gesprochen klar, s- so Sachen machst
177 ja immer, aber ist
178
179 Gf: LMmhJ (bej.)
180

181 Bf: Ljetzt eben die Frage, ob des mit Kultur sein soll ich kann
182
183 Bf: LIs des gemeint, J
184
185 Bf: Lauch sagen Kultur ist für mich Literatur Lesen Bücher und was
186 man jetzt da alles dazu des is- (.)
187
188 Gf: Ljaja, also das würd ich jetzt J sagen, dass °(des Kultur sind)° J
189
190 Bf: Läh sehr äh (.) f- J weiter
191 Begriff einfach; also,
192
193 Ff: LKultur J kann aber auch sein, ich gehe ins Museum
194 und (.) °schau mir was an°
195
196 Bf: LAlso bei mir kultursensibel; J ich hab, ich hab n Kind zum Beispiel mit
197 diesem Scha-, mit dieser (.) mit diesem Schal (.) kul- kultursensibel
198
199 Bf: LNikab J
200
201 Gf: List dann auch dass ich sie gebeten ha die hat geschwitzt ohne Ende,
202 dass sie endlich ihr Ding runtergibt, s dig- du fällst mir noch um, dann
203 hat ses gmacht; ist das jetzt von mir nicht kultursensibel, weil i des
204 jetzt (.) äh net akzeptiert hab, ist sowas gemeint? ich @weiß es nicht@
205
206 Bf: temperatursensibel
207
208 ((alle lachen (3)))
209
210 Df: Zur Kultur ghört doch bestimmt auch wenn ma bestimmte Gedichte
211 kennenlernt; die einfach bekannter sind oder bestimmte Autoren, die jetzt
212
213 Bf: LMmh J (bej.)
214
215 Df: Lzur deutschen Kultur ghör- gehören oder? (.)
216
217 Ff: LMmh J (bej.) LMmh J
218
219 Gf: Oder Texte, in denen zwischen also verschiedene Kulturen, Kinder
220 aufeinander treffen dann (.) gibts Probleme? oder wie ma die lösen kann;
221
222 Ff: LMmh J (bej.)
223
224 Gf: Loder (.) oder die gut miteinander auskommen;
225
226 Bf: Lja aber da würd ich jetzt auch sagen, J des äh- da sollt ma
227 eigentlich auch scho drüber raus sein dass das immer, die Problemnummer
228 ist; also die Deutschbücher, die neuen, die sind ja zum Beispiel auch so
229
230 Ff: LMmh J
231
232 Bf: Lda hast die Bildchen, (.) äh:: und da ist aus der Klasse der eine
233
234 Gf: L°@(.)@° J
235
236 Bf: Lsitzt im Rollstuhl und der andere () (.) und äh genau
237
238 Gf: Ljaja und des- @(.)@ J Lja des is J
239
240 Ff: LMmh J (bej.) Lder muss dabei sein @(.)@ J
241
242 Bf: Lund also dass ma einfach auch so ne s- ne s- ((hält inne)) (.)
243

244 Ff: L so aufgesetztJ
245
246 Bf: Lja ni- des is n bisschen aufgesetzt aber dass ma einfach auch dahin
247 will dass ne gewisse Selbstverständlichkeit von der Vielfalt ist und dass
248
249 Ff: Lhalt dass es, ja:J
250
251 Bf: Lnicht immer eben die Nummer ist ja: ähm dann der eine: s: äh wird
252 jetzt irgendwie ausgeschlossen weil er irgendwie der böse Ausländer ist, und
253 dann am Schluss kommt ma dahinter der ist doch auch nur, so wie wir alle
254
255 Gf: Lja,
256
257 Bf: Lalso (2) des is ja vielleicht also so funktioniert Integration glaub
258
259 Gf: Ldes st-J LmhmJ
260
261 Bf: Li net @(.)@
262
263 Gf: Lmhm, (.) dass in Mathe dann au °mit verschiedenen Namen°
264
265 Bf: Loder es kann ja auch mit imJ Umgang
266 mit diesen Kulturen, also wenn ich immer nur so ein, (.) also äh auf
267 exotisch mach; auch mit kulturellen Bräuchen Festen und so weiter;
268 also wir sind so und wie is n des bei euch oder so? des äh: (.)
269
270 Gf: LAber was ist dann mit „kultursensibel“ gemeint?J
271
272 Af: Lja,J
273
274 Af: Ich hab mir grad überlegt dass Kultur früher wahrscheinlich ne ganz
275 anderen (.) ähm ne ganz andere Begriffs- (.) Bedeutung hatte; heut- also
276 wir reden jetzt ganz viel über Integration,
277
278 Gf: Brauchtum vielleicht dass des mit deut- mit der Sprache? bayrische
279 Sprache? spa- schwäbische Sprache,
280
281 Af: LjaJ LmhmJ
282 Lgenau früher war Kultur?J (.) Lgenau; des war Kultur, und heut
283
284 Gf: LHosenJ
285
286 Af: Lis es dass mir andre Länder kennenlernen; gell, (.) oder die
287
288 Gf: Lf- SchuhblattlnJ
289
290 Af: LVerhaltensweisen die äh uns drauf einlassen, was ham die für Probleme
291 unsre Sprache zu lernen; des ist heut kultursensibel; (.) früher wär des
292 gewesen dass man Brauchtum durchnimmt im Deutschunterricht; bayrische
293 Gedichte lernt; (2)
294
295 Cf: Lieder, Volkslieder,
296
297 Af: Lmhm, genau? und des hat sich; wer sing- singt heut
298 noch a Volkslied;
299
300 Bf: Ich glaub früher war Kultur Schiller und Goethe?
301
302 @(3)@ ((alle))
303
304 Cf: LjaJ
305
306 Bf: Des war übrigens des Abithema dieses Jahr;

307
308 Af: Auch der literarische Kanon des hat ja auch was mit Kultur zu tun,
309
310 Gf: L_{Mmh}J L_{Mmh}J
311 (bejahend)
312
313 Af: L_{im} Gymnasium verändert werden soll;
314
315 (2)
316
317 Gf: Ich glaub wir sind echt auf mehr (.) auf Inklusion äh nicht Inklusion,
318 ah: auf Integration eingegangen, als auf den (.) Brauchtum; des wir?
319
320 Bf: L()J
321
322 Af: L_{ja},
323
324 Gf: L_{hier} ham überhaupt vielleicht; (2)
325
326 Ff: L^oMmh^o (bej.)
327
328 (2)
329
330 Af: Aber vielleicht liegts auch daran, dass wir doch einen relativ hohen
331 Migrationsanteil haben, wenn ma jetzt in irgend n Ort gehen würde wo (.)
332 kaum? a Kind is, was ähm ja ausm Ausland kommt, Migrationshintergrund hat,
333 (2) äh dann (.) würden wir vielleicht des;
334
335 Ff: Ja weil uns des tagtäglich hier beschäftigt auch; also (.)
336 wahrscheinlich spielt es deswegen @für uns so ne große@
337
338 Bf: L_{ja} aber also ichJ mein simmer
339 mal ehrlich; wir sind ja alle selber auch nomal also de- die des was ma
340 jetzt da so so n Bild aufstellt von der Dorfkultur irgendwie, keine Ahnung,
341 wenn (.) äh also ich war ja lang in Bellenberg an der Schule da gabs immer
342 Maibaumfeier mit Fest dazu, und da ist die Schule dann auch mit hin und
343 ein- also weil Kinder da was vorgführt ham; eigentlich wollt
344
345 Gf: L_{Mmh}J (bej.)
346
347 Bf: L_{keiner} da was machen, weil auch keiner selber wirklich Lust ghabt hat
348 dahin zu gehn also es ist ja nicht so dass wir jetzt alles so
349
350 Gf: L_{so}
351
352 Bf: L_{in} so nem traditionellen Dingens da leben. äh (.) wie das früher
353 vielleicht ganz selbstverständlich war; insofern
354
355 Cf: L_{Natürlich}, aber das war ja die Frage; J deswegen; was des, (.)
356 ja; des stimmt
357
358 (2)
359
360 I: Okay, ich glaub (2) Stunde ham mer jetzt
361
362 Gf: L_{gschafft};
363
364 I: L_{gschafft}; @(.)@
365
366 Bf: Wir wollen die Auflösung noch; kul- kultursensibler Unterricht;
367
368 Cf: L_{ja},J
369

370 Cf:

⌈Ja, des will mer,⌋

Gruppe: Pink
Passage: Eingangspassage
Aufnahmedatum: 22.02.2018
Laufzeit: 00:00:00 - 00:05:30
Länge: 00:05:30
Gesamtlänge: 01:14:12
Interview: Peter Zanker
Transkription: Peter Zanker

1 I: (4) Gut, also im Zusammenhang mit m Deutschunterricht, fällt ja auch
2 immer wieder der; Begriff; Kultur. (.) also Deutschunterricht und Kultur.
3 (.) u:nd jetzt würd mich interessieren, wie: Sie aus Ihrer alltäglichen
4 Erfahrung jetzt in dem- letzten Jahr in diesem Jahr wie Sie einfach damit
5 umgehn; und was es da so zu erzählen gibt; (2) ich hab des auch nochmal
6 hier als kleines (.) ähm (2) so n Reminder; (4) und dann dürfen wir
7 loslegen; (4)
8
9 Cf: Ganz spontan würde mir da jetzt zum Deutschunterricht; (.) der
10 Lernbereich zwei einfallen, Literatur, s is n großes Stück von Kultur,
11
12 Bf: └Mmh┐ (bej.)
13
14 Cf: └man spricht auch im Bereich von DaZ von interkulturellem
15 Literaturunterricht, (.) also; dass wir da sowohl von unsrer Kultur als
16
17 Df: └richtig┐
18
19
20 Cf: └auch von fremden Kulturen Einflüsse in den Unterricht haben, (2) muss
21 jetzt aber sagen dass ich im Rahmen des Referendariats, (.) eher bisher
22 weniger Erfahrungen damit gemacht habe;
23
24 Bf: Wobei Schreiben und Lesen ja eh Kulturtechniken sind; (.) also (.)
25 es is eigentlich (.) ja, also is eigentlich des was wir machen
26
27 Df: └gehören ja auch mit dazu,┐
28
29 Bf: └schon n Beitrag zur Kultur, aber wenn man jetzt ins Interkulturelle
30
31 Cf: └Mmh┐ (bej.)
32
33 Bf: └geht (.) dann: ähm ja gibts noch viel mehr Möglichkeiten;
34
35 Af: Und eigentlich schon im Alltag trifft man auf verschiedene Kulturen,
36 grad mit dieser großen Heterogenität, in der Großstadt, trifft man halt
37 schon im normalen Unterricht auf ganz verschiedene Kultur, die
38 miteinander leben müssen; und lernen müssen;
39
40 Df: └also nicht nur┐ speziell im Deutschunterricht
41 sondern eigentlich auch in allen (.) andern Fächern? (2) is des
42 Interkulturelle immer vorhanden eben auch als großes Bildungs- und
43 Erziehungsziel über allen Fächern; allgemein? und dann im
44 Deutschunterricht ganz besonders auch mit der Sprache, die ja auch
45 kulturell ist, und unsere Klassen ja von (.) vielen Sprachen, und
46
47 Bf: └Mmh┐ (bej.)
48
49 Df: └Muttersprachen, vielen verschiedenen Muttersprachen geprägt
50
51 Bf: └und Dialekten┐
52
53 Df: └sind, auch der Dialekt? spielt da ne Rolle genau, (.)
54

55 Cf: Ist ja auch so bei manchen sprachlich ein Thema? beim Auer zum
56
57 Df: LmhmJ (bej.)
58
59 Cf: LBeispiel? (2)
60
61 #00:02:13-9#
62 (Elaborationen zum Thema Dialekt)
63 #00:04:04-6#
64
65 Bf: Was i auch schade finde dass die Kultur der Kinder, zum Teil ähm zu
66 wenig noch mit einfließt, also ich hab jetzt von ner Schülerin erfahrn,
67 dass die Volkstanz macht; (.) kommt glaub ich also aus irgend nem östlichen
68 Land,
69
70 Df: LmhmJ (bej.)
71
72 Bf: Lwo ich dann mir auch dachte ja wär eigentlich cool wenn sies mal mit
73 reinbringen würde;
74
75 Cf: Könntest du ja dein pädagogischen
76 Freiraum für nutzen (.) @(.)@
77
78 Bf: Lja ich hab schon gemeint zu (ihr) J @zum Frühlingsfest darf sies@
79
80 Ef: L () (wir müssen da drüber @stehn@) @ (2)@ J
81
82 Bf: L@dann@ @(.)@ vorführn
83
84 Df: Laber wieJ könnte man sowas dann im Deutschunterricht?
85 einbaun?
86
87 Bf: Ln Lesetext da@zu@ @(.)@ @ja keine Ahnung@ aber?
88
89 Df: LjaJ die Kinder könnten
90 zum Beispiel eigene Bücher, mitbringen; von ihrer eigenen Kultur, und ihrer
91
92 Bf: LjaJ
93
94 Df: Leigenen (.) (Lieblingsbuch)
95
96 Cf: LRezepte; (wäre ein) ()J
97
98 Af: Lin ihrer eigenen SpracheJ,
99
100 Bf: LReferate;
101
102 Df: LRezepte; (.) Rezept
103
104 Ef: L()J
105
106 Cf: L(Rezepte)J is ja auch in der vierten Klasse n Thema
107
108 Df: LstimmtJ
109
110 Bf: LmhmJ (bej.)
111
112 Cf: Ldass man da ja diese Vorgangsbeschreibung hat wie wärs da fast ganz
113
114 Df: L(hab ich jetzt schon gemacht) @(.)@J
115
116 Cf: Lschön wenn man das vielleicht ausbauen würde und sagen ja gut jetzt
117 ham wir unsern Pflichtteil erledigt nach der Probe jetzt schau mer uns

118 nochmal zwei Rezepte oder drei (.) von andern Kulturen an; des wär
119 eigentlich
120
121 Bf: LjaJ
122
123 Df: Oder einfach nur Rezeptbücher von zuhause
124 mitbringen; zu lassen und mal die anderen Kinder anschauen zu lassen
125
126 Cf: Leinfach mal reinschaun;J LSchriftbilder auchJ
127 an- anschauen zu lassen weil immer von- von rechts nach links arbeitet,
128
129 Ef: L°genau°J
130
131 Bf: LMmh (bej.)
132
133 Af: Ich könnte mir auch vorstellen beim Thema Märchen, dass man da andre
134 Kulturen mit reinbringt,
135
136 Bf: Wobei Kultur oder Märchen sind ja auch Anteil unsrer Kultur einfach
137
138 Ef: LstimmtJ
139
140 Af: LJJa genauJ
141 aber dass dann halt auch die Kinder aus ihrem Land ein Märchen
142
143 Bf: LjaJ
144
145 Af: Lmitbringen können; russisches Märchen, oder was auch immer
146
147 Df: Naja aber Kultur is Kultur ob es deutsch oder was anders is ist wurscht
148
149 Bf: LMmhJ (bej.) LjaJ
150
151 (8) #00:05:29-1#

Gruppe: Pink
Passage: Mittelpassage 1
Aufnahmedatum: 22.02.2018
Laufzeit: 00:06:49 - 00:10:46
Länge: 00:03:57
Gesamtlänge: 01:14:12
Interview: Peter Zanker
Transkription: Peter Zanker

1 Bf: Wir hatten einmal des Beispiel und des fand ich echt traurig, ähm: da
2 war wie gesagt so n Lesetext wo dann ähm: Wörter aus m Türkischen drin
3 warn, die die Kinder eigentlich nur verstehen sollten, und da habn sich
4 die Eltern dermaßen aufgeregt, von einem Kind, dass ihr Kind nicht
5 Türkisch zu lernen hat, in der Schule des fand ich richtig traurig;
6
7 Df: Also ein nicht türkischer Elternteil- nicht türkische Eltern ham sich
8
9 Bf: genau;↓
10
11 Cf: achso;↓
12
13 Df: dann beschwert bei dir;
14
15 Bf: genau↓ genau↓
16
17 Ef: Mmh (bej.)
18
19 Bf: Ja des war bei ner Kollegin des war bei meiner Betreuungs-klasse; aber,
20
21 Ef: Mmh↓ (bej.)
22
23 Bf: (.) des fand ich total schade
24
25 Cf: ja des is des is ↓ furchtbar traurig, (aber tatsächlich)
26
27 Af: da muss man halt↓
28 offen sein für andre Kulturen,
29
30 Bf: ja,↓ (.) aber des kannst du halt überhaupt
31 nicht voraussetzen vor allem ist das Kind mit total vielen türkisch
32 stämmigen Kindern, auch be@freundet@ (.) des **ähm**
33
34 Ef: Mmh↓ (bej.)
35
36 Df: Aber auch wie man als Lehrkraft dann damit wieder umgeht, du musst,
37
38 Bf: Mmh↓ (bej.)
39
40 Df: zunächst erst mal bereit sein überhaupt, damit arbeiten zu wollen in
41 dem Sinn, und dann aber auch; diese türkischen Wörter in diesem Text wenn
42 der nich vorgegeben is erst mal einbauen; können; und dadurch halt auch
43 dieses Sprachbewusstsein irgendwo zu haben; für andre Sprachen; und du
44
45 Bf: Mmh↓ (bej.)
46
47 Df: kannst nie alle Kulturen die in der Klasse
48 sind (.) mit einbeziehen; in deinen Unterricht in der kurzen
49
50 Cf: des find ich halt auch so schade↓
51
52 Df: Zeit, die wir halt einfach nur haben? und die begrenzte
53 Stundenanzahl; man könnte so viel tolle Sachen (.) machen aber
54

55 Cf: └des mein ich halt┘ (ähm
56 Mensch) so mit dem pädagogischen Freiraum ich muss da halt selber drüber
57
58 Bf: └Mmh┘ (bej.)
59
60 Cf: └schmunzeln, aber es
61 gibt so:, viele tolle Sachen die man halt wirklich machen könnte, die
62
63 Bf: └ @(.)@ ┘
64
65 Df: └ @(.)@ ┘ └ja?┘
66
67 Ef: └leben;┘
68
69 Cf: └den Kiden wahrscheinlich auf (.) so viel (.) so n Zugewinn halt auch
70 einfach auch wär äh einfach auch kulturell oder für die Integration, oder
71 halt einfach fürs Gemeinschaftsgefühl der Klasse; (.) aber, (2) naja, wenn
72 ich halt n hohen Migrationsanteil in der Klasse hab; hab ich leider auch
73 wieder sprachliche Probleme, und dann; (.) läufte halt eher drauf hinaus
74 dass ich an denen arbeite@ @als@ (.) vielleicht an dem kulturellen
75
76 Ef: └leben┘
77
78 Cf: └Verständnis der Kinder?
79
80 Df: An den deutschen sprachlichen; Problemen; meinst du jetzt,
81
82 Cf: Ja, das is- ja: (.) ich- teilweise muss ich ganz ehrlich sagen
83
84 Df: └ja °ja°┘
85
86 Ef: └dass man die °sprachlichen° ()┘
87
88 Cf: └könnt ich kein interkulturellen Literaturunterricht betreiben weil,
89 (2) manche Kinder noch nicht mal so richtig Erfahrung? mit Büchern haben;
90
91 Bf: └Mmh (bej.)
92
93 Ef: └Mmh┘ (bej.)
94
95 Cf: └ob jetzt muttersprachlich oder also ä äh irgend ne L1 oder in äh in
96 Deutsch des- (2)
97
98 Af: Ich find auch grad im Referendariat hat man dafür einfach keine Zeit,
99
100 Cf: └des wollt ich nämlich grad auch sagen weil ich jetzt sagen muss ich
101
102 Af: └ja,┘
103
104 Df: └@(.)@┘
105
106 Cf: └weiß auch gar nicht ob wir des so richtig w- widerspiegeln; mit
107 unsern drei Tagen an der Schule, und unserm enormen (.) Druck Lehrproben
108 vorzubereiten UVs zu- vorbe- vorzubereiten,
109
110 Df: Die Kinder zu schulen auf bestimmte
111 Sachen, da bleibt dann irgendwo auch @(.)@
112
113 Ef: └Mmh┘ (bej.)
114
115 Cf: └deswegen (glaub ich auch) n ganz andern- (.) ganz andern Fokus┘ grad
116 haben als uns auf den (.) Lehrplaninhalt zu konzentrieren, s geht ja eher

180 Ef: ‹des ist ja noch (interessant genau) @(.>@›
181
182 Cf: ‹Aber dass es vielleicht anders herum› (.) den
183 Eltern mit nem fremden Kulturhintergrund, auch? gar nicht so recht ist
184 dass die Kinder, (.) hier immer mehr integriert werden; den Fall gibts
185 leider auch?
186
187 Bf: ‹Mmh› (bej.)
188
189 Df: ‹Mmh (bej.)›

Gruppe: Pink
Passage: Mittelpassage 2
Aufnahmedatum: 22.02.2018
Laufzeit: 00:14:37 - 00:19:37
Länge: 00:05:00
Gesamtlänge: 01:14:12
Interview: Peter Zanker
Transkription: Peter Zanker

1 Df: Aber wie können wir jetzt die Kultur im Deutschunterricht noch, (.)
2
3 Bf: Was ich da immer so schwierig finde, also es ist zumindest bei mir so;
4 ähm ich würds total gerne machen aber erstens ist so dieser Zeitdruck da,
5 (.)
6
7 Cf: LjaJ
8
9 Bf: Lund find ich immer dieser Druck wir müssen Noten machen; und (.)
10
11 Df: LjaJ
12
13 Bf: Ldass wir mit denen irgendwie hinkommen; und ich finde, dann fallen
14 genau solche, Sachen weg, und dann ist auch ich mein zur Kultur gehört ja
15 so viel? ich mein Sprechen gehört dazu; Schreiben gehört dazu; Lesen
16 gehört dazu; und dann konzentrierst du dich vielleicht nicht mehr drauf,
17 vielleicht mal zu untersuchen, ähm wie hat sich unsere Schrift, entwickelt
18 sondern, wir schreiben jetzt das? wir schreiben das und (.) dann gehts
19 halt nicht mehr so in diese, kulturellen Sachen; sondern es wird
20 nur noch Noten Noten
21 Noten gemacht
22
23 Cf: Ldes mein ich jaJ des is- (des werden) diesen Fokus ganz woanders
24
25 Af: Ldes stimmtJ
26
27 Bf: Lja,J
28
29 Cf: Ldar dann;
30
31 Ef: L°genau,°
32
33 Bf: Und es, ich weiß net irgendwie is ja eigentlich dass wir die
34 Kulturtechniken schulen sollen, auch in der Grundschule, für
35 weiterführende Schulen; aber eigentlich machen wir nur noch ähm wir
36 drücken Stoff rein? und prüfen den ab; und des find ich tota:l schwierig
37 eigentlich;
38
39 Af: Und jetzt sind wir in der dritten; in der vierten wirds ja nochmal
40 viel viel schlimmer,
41
42 Bf: LjaJ
43
44 Ef: Lmhm (bej.)
45
46 Cf: Lich glaubJ halt, dass wir halt des ist jetzt so dieses
47 mit dem Deutschunterricht; das is halt schwierig ich glaub dass wir schon
48 richtig viel Kulturtechniken halt oder, (.) Teile, (.) Vorstellung unsrer
49 Kultur vermitteln; es fängt ja beim Bitte und Danke an, (.) des is ja
50
51 Bf: LjaJ
52
53 Cf: Lleider für viele Kinder überhaupt, nicht selbstverständlich, oder man
54

55 Bf: L @(.)@ J
56
57 Cf: Lkommt morgens in ein Raum rein und begrüßt sich vielleicht erst mal,
58 und wenns nur n Hallo is aber; (.)
59
60 Af: (des () schon nicht)
61
62 Df: L auch auf m Gang J es muss nicht mal nur im- im
63 Klassenzimmer sein aufm Gang?
64
65 Ef: Lja, J
66
67 Cf: Loder, wies jetzt eben war ich halt J Kindern net Tür auf
68 und die schlüpfen einfach durch wo ich mir denk ähm (.) ja wie?
69
70 Df: Lja, J Lja, J Lja,
71
72 Bf: L @ (2) @ J Lja, J
73
74 Df: Oder man bringt seinen Kindern irgendwas mit oder der Adventskalender
75 an Weihnachten wenn man dran denkt es
76 kam (.) von wenig Kindern ein (.) äh a- b- bei mir genauso;
77
78 Cf: Lja des war bei dir? doch so? J
79
80 Bf: L°ja° J Lah: ja:::h; J
81
82 Df: ein Bitte und ein Danke
83
84 Cf: Labsolute J Selbstverständlichkeit, (.) oder wie
85
86 Af: Lja genau, J
87
88 Df: Lja, J
89
90 Cf: Ldes bei der Lara dann passiert ist die ähm (.) wo die
91
92 Af: Lnoch mehr fordern; dann; J
93
94 Cf: Ldann gesagt haben im letzten Jahr wars aber
95 mehr; (.) wo ich einfach denk, owah.
96
97 Bf: L°ja°; J
98
99 Df: Lja, J
100
101 Ef: L oh:: je; J L @ (2) @
102
103 Af: Ldes hat eigentlich auch schon mit J
104 Kultur zu tun gell dass man einfach (.) so Anstand nimmt
105
106 Cf: Les ist halt es ist halt jetzt nicht so dieses J
107 auf dem Deutschunterricht aber ich glaube, man darf nicht vergessen dass
108 wir sehr sehr- also schon sehr sehr großen Beitrag zu dem Thema leisten,
109 (3) nur im Deutschunterricht fälltts uns glaub ich grad noch (2) schwer
110
111 Ef: Lmmh J (bej.)
112
113 Af: Lja, J
114
115 Bf: Lschwer J
116
117 Cf: einfach aufgrund dieses Zeitdrucks, (.) und wie du halt sagst wenns

181
182 Bf: LjaJ
183
184 Df: Lkurz vor den Sommerferien;J @(.)@
185
186 Af: Lja noch schnell, a-
187
188 Ef: Loder dasJ
189 machen wir noch @ (3)@
190
191 Cf: Lja oder vor den Osterferien oder so, jetzt bringt euch bringt malJ
192
193 Ef: Lja,J
194
195 Cf: Essen von zuhause mit; und dann denk ich mir so, des is immer so dieses
196 (.)
197
198 Bf: LMmhJ (bej.)
199
200 Cf: Lach so Larifari weil dann wirds auch nicht thematisiert @die Eltern
201 bringen dann halt so n Börok mit oder auch weiß ich nicht@ (.)
202
203 Ef: L@ja hier bitteJ
204
205 Bf: L @ (2)@ J
206
207 Df: L @ (2)@ J
208
209 Cf: Laber es wird auch überhaupt nicht drüber gesprachen weil ja wie macht
210 mans jetzt eigentlich oder, ähm (.) a- upf- ah. warum esst ihr das oder
211
212 Df: Ldie Kinder essens (.) @(.)@ J
213
214 Ef: L @ (.)@ J
215
216 Cf: hat des vielleicht ne Bedeutung, in euerm oder- a- wann, isst man das
217
218 Af: LjajaJ
219
220 Cf: Lvielleicht bei euch in der Heimat; so weiß ich nich wie bei uns
221 jetzt; (.) an Silvester, oder- oder Weihnachten; oder so wos halt so
222
223 Ef: LMmhJ (beh.)
224
225 Bf: LMmhJ (beh.)
226
227 Cf: Lspezielle Rezepte gibt; aber dann wirds überhaupt gar nicht zum Thema
228 gemacht sondern das wird dann so abgehakt ahja, Kultur. und
229
230 Ef: L@ (.)@
231
232 Bf: LjaJ wobei
233 die Kinder eigentlich totales Interesse haben also zu mir kam neulich
234
235 Af: Lvoll;J
236
237 Ef: L ja na J
238
239 Bf: n Schüler mit seinem Arbeitsheft, und hat gemeint Frau Hahl, können
240 wir diese Seite machen; und da gings dann einfach drum dass, ähm (.) dass
241 halt verschiedene Länder vorgestellt wurden, mit Sprachen und die Sprachen
242 verglichen werden, wo ich mir dann dachte ja wär schon geil, aber des
243 machen wir dann eine Stunde; und dann ist das Thema durch wo ich mir dann

Gruppe: Pink
Passage: Schlusspassage
Aufnahmedatum: 22.02.2018
Laufzeit: 00:57:59 - 01:01:40
Länge: 00:03:41
Gesamtlänge: 01:14:12
Interview: Peter Zanker
Transkription: Peter Zanker

1 I: Mich würd noch interessieren was euch zum Thema kultursensibel einfällt;
2
3 (7)
4
5 Bf: °hm°
6
7 Cf: L°hm°
8
9 Af: L Toleranz, (2) gegenüber den Eltern, (.) gegenüber den Kindern,
10
11 Cf: Aber auch in die andere Richtung; (.) find Kultur- sensibilität des
12 funktioniert (.) in beide Richtungen; (2) also es is irgendwie so (.) ne
13 Offenheit die ich den- Eltern und dem Kind
14 gegenüber (.) zeig (.) aber auch dann erwarte, (.) ähm (.)
15
16 Af: L achso aber dann auch erwarte J
17
18 Df: L ja, J
19
20 Cf: L also ich find des manchmal schwierig? (.) zum Beispiel Thema
21 Klassenfahrt; (.) dass dann halt was kommt, aus kulturellen Gründen darf
22 das Kind nicht mitfahren; (.) versteh ich manchmal ganz ehrlich nicht;
23
24 Af: L Mmh J (beh.)
25
26 Ef: L ja, J
27
28 Af: Obwohl ich ja dann auch wieder find, muss ma vielleicht respektieren,
29 wenn des halt so, deren Kultur, ist;
30
31 Df: Ja ab-
32
33 Cf: L ja aber J was sind dann die Gründe?
34
35 Af: Ja weil des Mädels halt vielleicht dann irgendwie, nicht mit den Jungs
36 irgendwie,
37
38 Bf: Ja aber sie ist tagtäglich mit Jungs in einer Klasse
39
40 Af: L ja eigentlich schon J
41
42 Cf: L sie ist von- von J
43 mir und einer (.) Begleitperson (2)
44 dabei, (1) sie schläft ja nicht mit Jung in einem Zimmer? (.) ich
45
46 Bf: L jaja; J
47
48 Af: L ich kanns auch nicht verstehn, aber J L ja J
49
50 Cf: hab ne Aufsichtspflicht, die rechtlich geregelt is? und die anfechtbar
51 is? da versteh? ichs manchmal nicht und das ist sowas, (.) wo ich mir dann
52
53 Af: L Mmh J (beh.)
54

55 Cf: L'auch ganz ehrlich schon n bisschen auch auf n Schlips getreten fühle,
56 weil ich mir denk n: (2) also da is wieder so die Frage mit
57 kultursensibel, ähm, (2) in welches-
58
59 Ff: L'bis zu nem gewissen Grad find ich, J
60
61 Cf: L'welches Ziel wird denn hier verfolgt? is es ne Integration oder is
62
63 Bf: L'Mmh J (beh.)
64
65 Ef: L'ja, J
66
67 Cf: L'so n Parallelleben? (2) und dieses
68
69 Af: L'ja, des darf halt nicht sein eigentlich J
70
71 Cf: L'Parallelleben, des (2) führen ja sehr viele Eltern eben m- weil sie
72 vielleicht (.) die Hoffnung haben wieder n:- nach Hause zurückzukehren;
73 (.) oder vielleicht auch gewisse Sachen wirklich ablehnen; aber für das
74 Kind? das is ne ganz andre Situation; weil das Kind, sich einfach durch
75 die- schulische Erziehung noch gar nicht so abgrenzen kann, (.) das Kind
76 lebt ja zwangsläufig in zwei Kulturen; und dann find ichs manchmal, (2)
77 schwierig. °muss ich° ganz ehrlich sagen, weil das für mich keine
78 nachvollziehbaren Gründe sind; (.)
79
80 Df: Oder auch beim Thema Schullandheim, nen Schritt zurück gehen, im
81 Elterngespräch sagt dir die Mutter zu, dass des Kind mitfährt, (.) und
82 danach, (.) fährt des Kind nicht mit weil der Vater zuhause beschlossen
83 hat, es darf, nich mitfahrn, (.) is auch wieder dieses kultursensible
84
85 Ef: L'Mmh J (beh.)
86
87 Cf: L'ja, J
88
89 Af: L'ja, J
90
91 Df: L'Umgehen, (.) wem (.) in welchem Grad kannst du Aussagen, (.) wirklich
92 in dem Sinn glauben oder sind die für richtig, und werden dann nicht
93 wieder umentschieden; weil zuhause der Vater halt einfach mehr zu sagen
94 hat; als die Mutter; (2) und da zum einen der Respekt, eben der Kultur
95 gegenüber, wie is es denn bei den Kindern zuhause, aber auch; (.) wie
96 wirts den dir rangetragen und inwiefern bist du damit eingebunden; als
97 Lehrkraft,
98
99 Cf: Stell dir mal vor wies anders rum wär weiß i nicht angenommen die
100 Klassenfahrt würde in die Türkei? fahrn und du sagst, boa oh nee kulturell
101 kann ich das jetzt überhaupt nicht mit mir
102 verantworten; was wird dann- was wird dann passieren; (.) dann bist du
103
104 Af: L'achso stimmt, (.) ja, J L'stimmt; J
105
106 Df: L°ja°, J
107
108 Ef: L'Mmh J
109 (beh.)
110
111 Cf: L'der Rassist, °@(.)@° das is halt so dieses was ich a- a- echt
112
113 Af: L'ja, J
114
115 Cf: L'schwierig manchmal, manchmal find; (.) ich- bin da wirklich offen und
116 auch tolerant, nur- s- für mich gibts doch irgendwo Grenzen, wo ich mir

117 denk also tun wir dem Kind? denn jetzt auch grad n Gefallen wenn sie
118 beschließt des Kind darf nicht
119 mitfahren;
120
121 Af: Lja klar, des is nochmal ne ganz andre Sache
122
123 Df: LMmhJ (beh.)
124
125 Ef: L°Mmh° (beh.)
126
127 Cf: Weil wenn das Kind jetzt von sich aus äußern würden (.) Frau
128
129 Af: Lweil dann is es erst recht der Außenseiter;J
130
131 Cf: Hahl ich hab n Problem damit? des klappt überhaupt gar nich grade, (.)
132 ähm oder ich hab Angst? (.) weil den Fall hab ich öfter in der Klasse,
133 dass wir halt des Gefühl haben sie können nich alleine fahrn, des ist das
134 eine wenn des Kind des ja selber schon sagt. aber von außen, zu beschließen
135
136 Af: LMmhJ (beh.)
137
138 Cf: Lkulturell, geht das nicht. (2) des is auch so mit diesem
139
140 Ef: LMmhJ (beh.)
141
142 Af: Lnaja,J
143
144 Cf: LSwimmunterricht, ist des ja, (.) auch manchmal so ne Sache;
145 kultursensibel; oder auch m- wir hatten auch letztes Jahr das Thema mit
146 dem Kopftuch in der Schule; (2) und da find ichs auch komisch; die Kinder
147
148 Af: LMmhJ (beh.)
149
150 Bf: LMmhJ (beh.)
151
152 Cf: Ldürfen das aber ne Lehrerin mit Kopftuch geht- teilweise nicht;